

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZKILENCEDIK ÉVFOLYAM

*1. SZÁM*



2009

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó  
Bizottsága támogatja

SZÁZKILENCEDIK ÉVFOLYAM

*Főszerkesztő:*

CSAPÓ BENŐ

*Szerkesztőbizottság:*

BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,  
HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, KOZMA TAMÁS,  
NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR, PUSZTAI GABRIELLA

*Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):*

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),  
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

*Szerkesztőség:*

Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék

6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin és Molnár Gyöngyvér

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária



## TARTALOM

### TANULMÁNYOK

- Vámos Ágnes: A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára 5
- Szabó Sóki László: A magyar oktatófilm története a kezdetektől 1931-ig 29
- Biró Zsuzsanna Hanna: A magyar neveléstudományi kommunikáció jellemzői (1997–2006). Összehasonlító tudományszociológiai elemzés, avagy kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára 49
- Fényes Hajnalka: Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis 77



## A KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ ISKOLÁK TANKÖNYV- ÉS TANESZKÖZELLÁTOTTSÁGA ÉS ENNEK HATÁSA A TANNYELVPEDAGÓGIÁRA

Vámos Ágnes

*ELTE Pedagógia és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet*

A 2007/2008. tanév tavaszi félévében kérdőíves vizsgálatot végeztem a két tanítási nyelvű iskolák körében, hogy tudományos adatokkal támaszthassuk alá az évtizedek óta köztudott tankönyvhány felszámolását célzó fejlesztés szükségességét. A tanításkor-tanuláskor rendelkezésre álló eszközök jellemzői hatással vannak mind a tanulói, mind a tanári munkára. Szoros értelemben oktatáspolitikainak tekinthetjük a kérdést, hogy mikor, milyen minőségében áll rendelkezésre a pedagógiai munka tartalmi anyaga, mivel az eszköztelenség visszafoghatja, a megfelelő eszközök pedig támogathatják a pedagógiai folyamatokat, az eszközök tartalma pedig közvetve hat a tudásra, amelynek kialakulását támogatni hivatott. A taneszközök előállításában, létrehozásában, karbantartásában és működtetésében közreműködők felelősséget vállalnak az előállított termékért azzal, hogy kiválogatják a tananyagot, tükrözik a válogató, összeállító szemléletét, szakértelmét és szempontjait. Ez utóbbiak között megjelenhetnek vagy elmaradhatnak a tanulhatóság tannyelvpedagógiai elemei: a nyelvezet, a megfogalmazáskor alkalmazott nyelvi regiszter, a nyelvi nehézségi fok, a mondatok, bekezdések nagysága, a nyelvtani szerkezetek bonyolultsága, a fogalmak mennyisége és kifejtettsége, a szinonimák, utalások rendszere. Ma már tudjuk, hogy fontos a technikai kivitelezés, a könyv vastagsága, az oldalméret, a tördelés, a betűnagyság, a képek, ábrák helye. A szakszerű fejlesztés a tanítás és tanulás eszközeit rendszerben kezeli, oktatási programhoz kötődő csomagként állítja elő, ahol nem csak a felhasználók szempontjai, hanem az oktatás eredményességét mérőéi, a kimeneti ellenőrzést végzőé is jelen vannak. Bár a kilencvenes évektől – a nemzetközi tendenciákhoz hasonlóan – számolni lehetett azzal, hogy a tankönyv a digitális tartalomhordozókkal szemben esetleg veszít jelentőségéből, ez nem következett be áttörően. Az alábbi vizsgálat a kétnyelvű iskolák körében kívánta feltárni a tankönyv- és taneszközellátottság, taneszközfejlesztés helyzetét.

### **Tankönyvkutatásokkal kapcsolatos szakirodalmi áttekintés**

A tankönyvnek fontos szerepe van a tanulási környezet, a tanulási stílus és technikák, a szaktárgyi tanulás, az idegen nyelvű szakmai szókinés és gondolkodás kialakításában.



Jelentősége nemcsak abban áll, hogy korszerű, jól strukturált ismereteket visz be az osztályterembe, szakmai készségeket fejleszt, hanem abban is, hogy segítséget nyújt a tanulás jobb megtervezéséhez és megszervezéséhez. Ma már a tudás megszerzéséhez nem csak a tankönyv, munkafüzet vezet, hanem az elektronikus anyagok, a videofilmek, az Internet, az újságok (Kojanitz, 2004), vagyis az iskolai és iskolán kívüli média, az új IKT technika. Mindebből fakad, hogy a pedagógiai szövegek fogalma kiszélesedett, s ezzel a rá irányuló figyelem, a pedagógiai nyelvezet, a tanítás nyelvének jelentősége is nőtt. „Bármilyen pedagógiai szöveg eredményes használatának elengedhetetlen feltétele, hogy azt a tanulók megértsék. A szövegben olvasottak alapján helyesen össze tudják rakni a szerző által közvetíteni kívánt gondolatokat, gondolatsorokat. Ez a rekonstrukció sohasem lesz tökéletes, de a pedagógiai szövegeke esetén elvárható, hogy csak nagyon kevés maradjon kétértelmű vagy homályos az olvasó számára.” (Kojanitz, 2004. 430. o.) A tananyag tartalmának tanulása és a szaknyelv tanulása egymástól elválaszthatatlan, a szaknyelvben és a tananyagban való előrehaladás kölcsönösen egymásra épül, s ez különösen fontos szempontokat vet fel tantárgyak idegen nyelvű tanulásakor. A kétnyelvű iskolák számára rendelkezésre álló idegen nyelvű tantárgyi tankönyvek (Vámos, 1993) nyelvezetük szempontjából két csoportba oszthatók. Az egyik az úgynevezett *tükörfordítású* tankönyvek csoportja, amelynek nyelvezetét a felhasználók sokszor nehézkesnek tartják, szakmailag gyakran hibásnak, szerintük az ilyen könyvek lexikája nem követi az adott tudományterületi változásokat. A lefordított tankönyvekben nem ritkák az anyanyelvű beszélő által nem alkalmazott nyelvi fordulatok. *Pelles Tamás* az olaszra fordított matematika tankönyv elemzésével bizonyítja, hogy egy ilyen előállítású tananyagból a tanulók megtanulhatják a szaktárgyat, de teljesen alkalmatlan a helyes matematikai szaknyelv közvetítésére. „Ha ez utóbbit is fontosnak tartjuk – már pedig annak kell tartanunk, hiszen a kéttannyelvű iskolák egyik célja pont ez – akkor jobb, ha nem is használjuk ezeket a tankönyveket.” (Pelles, 2006. 152. o.)

„A tételek elnevezésénél szinte minden esetben a magyar nevet próbálja olaszra fordítani, így lett *teorema delle rette parallele* a párhuzamos szelők tételéből az olasz tankönyvekben használt *teorema di Talete* helyett. A befogótételt és a magasságtételt sem hozza kapcsolatba Euklidész nevével (*primo teorema di Euclide, secondo teorema di Euclide*), hanem magyar mintára megalkotja a *teorema sui cateti* és a *teorema sull'altezza* elnevezéseket. [...] A középvonalra megalkotja a *mezzeria del triangolo* szókapcsolatot, holott az olasz ezt a fogalmat körülírással fejezi ki a következő módon: *segmento che unisce i punti medi dei due lati del triangolo* (a háromszög két oldalának felezőpontját összekötő szakasz). Az oldalfelező merőleget viszont olaszul egyszerűen *asse del triangolo*nak (a háromszög tengelyének) hívják, a könyvben ezzel szemben a *perpendicolare bisecante del lato del triangolo* (a háromszög oldalát felező merőleges) kifejezést találjuk.” (Pelles, 2006. 152. o.)

A másik csoportot a *célországbeli* tankönyvek alkotják. Szakszókincsük – a tükörfordítású könyvekkel ellentétben – aktuális, megfogalmazásuk jó, érthető. Az adott ország anyanyelvi beszélőinek készült, ezért nehéz a nyelvezetük a kétnyelvű iskolában tanulónak. Az idegen kiadású tankönyveket ezért sokszor mellőzik. Ellene szól még, hogy megvásárlása sokba kerül, s hogy tematikája, követelményei nem a magyar oktatási rendszer szerintiék. Azok a külföldi könyvek pedig, amelyek ingyenesen, adomány-



könyvként kerülnek az iskolákba, gyakran elavultak, aktualitásukat veszített információkat tartalmaznak. A szakmailag és nyelvileg vitatható színvonalú tankönyvek következménye lehet, hogy a gyerekek nem tudnak önállóan tanulni belőlük, az otthoni használatra még a tanórán fel kell készíteni a tanulókat (Herr, 2000). Ha a tanár elsiklik e probléma fölött, akkor rossz tanulási gyakorlatok alakulhatnak ki, nyelvi szempontból duplataulás folyhat, a tanuló túl sok időt tölthet el felesleges szótárazással, s még akkor sem biztos, hogy a jó kifejezéshez jut. „Az eredeti magyar és az eredeti olasz definíció a definiálandó fogalommal indul, a fordítás viszont a mondat végére helyezi azt. Sajnos a fordításban előfordul terminológiai hiba, például, a hányados szó ilyen összefüggésben nem fordítható quoziente-nek, helyette a rapporto használatos.” (Pelles, 2006. 141. o.)

Egy tankönyv tanulhatósága sok mindentől függ. Kojanitz László 2004-es tanulmányában felvázolta a lehetséges elemzési szempontokat, amelyek figyelemre méltóak idegen tanítási nyelv esetén. F. Dárdai Ágnes 2006-ban összehasonlító vizsgálatot végzett magyarországi, osztrák és németországi történelemtankönyvek körében, hogy a „különböző pedagógiai-diadaktikai tankönyv-felfogások mögött esetleg általánosítható törvényszerűségekre bukkanjon” (F. Dárdai, 2006. 26. o.). Bár a szerző az anyanyelvű tanulás esetében hívja fel a figyelmet a tankönyvek nyelvezetére, vizsgálatának eredményei az idegen nyelvű oktatás szempontjából is figyelemre méltóak. Az alább, két pontban összegzett kutatási eredmények egy tematikai egységre „Az ókori Hellász”-ra vonatkoztak két magyar, az úgynevezett Száray-féle és a Gönczöl-féle és három német nyelvű tankönyv, az „Lein”, a „Schmid” és az „ANNO” esetében<sup>1</sup>. A jelzett problémák halmozottan csapódnak le az iskolában, ha tükörfordítás készül vagy egy másik ország tankönyve kerül alkalmazásra idegen nyelvű tanulás esetén: (1) A vizsgált témakörben a magyar kiadású tankönyvekben 15–20 mondat jut egy oldalra, a külföldi kiadású tankönyvekben 35–45 mondat, mindkét esetben mintegy felük összetett és átlagosan 100 karakterből és 10–15 szóból áll. Az egy oldalra eső szavak száma a Száray-könyvben 203, a Gönczöl-könyvben 345, a Lein-könyvben 282, a Schmid-könyvben 592, az ANNO-könyvben 197 (lásd F. Dárdai, 2006). (2) A szakszavak száma igen magas mind a német, mind a magyar nyelvű történelem tankönyvekben. A Száray-könyvben 261, a Gönczöl-félében 405, az osztrák tankönyvben 775 szerepel, nem számolva a tulajdonneveket és számneveket. Ez azt jelenti, hogy átlagosan minden oldalra 10 szakszó jut. Ez a tulajdonnevekkel, évszámokkal együtt 17 információ oldalanként (F. Dárdai, 2006).

A kétnyelvű oktatás nemzetközi szakirodalmában is érdeklődéssel fordulnak a tanulás írott anyagai, a tankönyvek felé. A nélkülözhetetlen tanári feladatok között az otthoni tanulás támogatását kiemelten kezelik. Az idegen nyelvű tanórából kimaradó tananyagot az anyanyelvű tanulásnál gyakrabban hártják át a tanulóra, s adják fel otthoni pótlásra. Emiatt az egyébként szóbeli és együttes tanulás írásbeli és egyéni tanulássá alakul át. Ez részben tanulási stílus, részben szövegértési stratégia kérdése (Baker, 1996; Fruhauf, Coyle és Christ, 1997; Euridyce, 2006). Erdélyi Árpád (2008) vizsgálatai az olvasási és

<sup>1</sup> „Az elemzett tankönyvek: (1) Száray Miklós: Történelem I. Nemzeti Tankönyvkiadó (2) Gönczöl Enikő: Óskor, ókori civilizációk. Műszaki Kiadó (3) Lein, Hermann et al.: Zeitbilder 5. ÖVB Verlag (4) Schmid, Heinz Dieter: Fragen an die Geschichte. Cornelsen Verlag (5) ANNO Geschichte. Westermann Verlag” (F. Dárdai, 2006. 32. o.)

idegen nyelvi stratégiák kapcsolatát bizonyítják, a két komponens egymástól elválaszthatatlan fejlődését. Erdélyi felhívja a figyelmet az idegen nyelvű olvasásstratégia fejlesztésének szükségességére és módjaira. A nemzetközi kétnyelvű oktatáskutatások – a magyar helyzethez hasonlóan – a kétnyelvű oktatás bevezetésének kezdeti időszakára általánosan jellemzőnek tartják a tankönyvhiányt. Hasonlóan a magyar tapasztalatokhoz, a külföldi tankönyvek esetében problémaként említik a tantervi illeszkedés hiányát és az ilyen kiadványok magas árát. Több kutatás (Fruhauf, Coyle és Christ, 1997; Tel2L, 2004) bizonyítva látja, hogy a tankönyv- és taneszközellátottságbeli problémák azokban az országokban állnak fenn leginkább, amelyek nem áldoznak központi forrásokat kifejlesztésre, vagy nem eleget. Emiatt a kedvezőtlen körülmények között dolgozó pedagógusoknak az anyanyelven tanítóknál több energiát kell fordítaniuk a szükséges autentikus források feltárására, a tananyagok összeválogatására, az iskoláknak pedig pénzbe kerül ezek fénymásolása.

A tankönyv és tanszerfejlesztés jelenleg Magyarországon piaci alapú<sup>2</sup>. A tanszeripar és kereskedelem spontán csak olyan termékekkel foglalkozik, amelyek előállítására, illetve eladása gazdaságos, nyereséges. Az Európai Unióban nincs uniós szintű szabályozás, a tagállamok maguk döntenek ebben a kérdésben: ennek következtében a szabályozás hol túl-, hol alulszabályozott. A 1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról 19§ c) szerint „a helyi tanterv alapján, a szakmai munkaközösség véleményének kikérésével megválassza az alkalmazott tankönyveket, tanulmányi segédleteket, taneszközöket”. A néhány ezer, tízezer tanuló érintő fejlesztések esetén a tankönyvek kiadói aránytalanul nagy költségek terhelik az akkreditációs eljárás során.

### A két tanítási nyelvű iskolák taneszköz-ellátottságának rövid története

A két tanítási nyelvű iskolai oktatás tankönyv-ellátottága a kezdetektől nem volt zavartalan. Az úgynevezett első generációba tartozó 1987–1988-ban létrejött gimnáziumok ugyan már nem az „egytankönyves” időszakban indították meg a munkát, de a projekt központi fejlesztési jellemzői miatt természetes elvárás volt, hogy a magyar nyelvű oktatáshoz hasonlóan az idegen nyelvű oktatás számára is az oktatási kormányzat adjon ki a tankönyvet. Annak érdekében, hogy az idegen nyelven tanulók a magyarul tanulókkal azonos színvonalú képzésben részesüljenek, a leginkább használatban lévő könyveket fordították le. Abban pedig, hogy lefordított tankönyvek legyenek-e, valójában nem volt még kétség, hiszen a nemzetiségi oktatásban hagyományosan ez a megoldás érvényesült, s még nem vitatta senki. Akkor, a program gyors végrehajtási igénye és az állami bürokrácia lassúsága több idegen nyelv esetében és tantárgyban könyvek nélküli tanévkezdést eredményezett. Az iskolák pedagógusai és tanulói (az előbbieket nem beletörődve a helyzetbe) az innováció fellendítő szakaszában lelkesedve próbálták áthidalni a hiányt. A megjelenő könyvek már a rendszerváltozás időpontjára estek, amikor már megkezdődött a tankönyvi tartalom vitatása, a gyors elavulás. Az 1987–1988-ban megindult úgynevezett kéttannyelvű gimnáziumi fejlesztésben tervezett 14 intézmény mellett – az úgyneve-

<sup>2</sup> 23./2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről (MK. 2004./121 sz.)



zett nyílt nyelvoktatáspolitikai (Vámos, 2008) kiépülésével összhangban – a kétnyelvű iskolák számának ugrásszerű növekedése következett be, ami az eredetileg tervezett példányszámot néhány év alatt felemésztette, utánnymásra többé nem volt fedezet, újabb kiadására, például, kétnyelvű szakközépiskolák vagy általános iskolák részére nem volt politikai akarat sem.

Először sokan gondolták azt, hogy a liberalizált tankönyvpiac kedvezni fog az idegen nyelvű tantárgyak tankönyvkiadásának, ám nem így lett. A rendszerváltozás korábban nem látott tankönyvkiadást hozott, amivel meg kellett tanulni dolgozni. A tankönyvválasztás iskolai kompetencia lett, ezért jelentősen megnőtt az egyazon tantárgyra alkalmazható tankönyvek félesége, amivel nem tartott lépést a tanításkultúra. Amikor azt a kérdést tette fel az oktatási kormányzat a kétnyelvű iskoláknak, hogy melyik tankönyvet fordítsák le idegen nyelvre, akkor jellemzően azt a könyvet javasolták a pedagógusok, amelyeket megismertek, esetleg magyarul már tanították. A megoldást nehezítette, hogy a tannyelv-politikai szabadságnak az idegen nyelvű tantárgyak számának, féleségének és évfolyamok közötti eloszlásának korábban nem gondolt gazdagsága új, sok szempontból váratlan helyzet elé állította a főhatóságot, ám 20 év nem volt elég ahhoz, hogy ezt kezelni tudja. Mintegy 10 évvel ezelőtt a megoldások felé történt elmozdulásnak látszott a 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadása. Az iskola pozícióinak megerősítése sok szempontból átrendezte a személyi és tárgyi feltételek biztosításának felelősségi körét, s ezzel annak megoldása is az iskolára hárult. Azóta az alkalmazott tankönyvekről és taneszközökről a mindenkori oktatási minisztérium felkérésére több helyzetfeltáró vizsgálat folyt a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület (KIE) bevonásával, de az eredmények láttán érdemi lépést nem tettek. A kétszintű érettségi vizsga kapcsán újra feléledt a kétnyelvű iskolák körében a taneszköz-ellátatlanság miatti feszültség. A 23/2004. (VIII.27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről lehetővé teszi, hogy külföldről hozzanak be az iskolák tankönyveket, ám ezek a magyar viszonyokhoz képest drágák, nem fedik el a nemzeti alaptanterv és a kétnyelvű iskolai kerettantervben előírtakat, s nem utolsó sorban anyanyelvi tanulónak szól. Emiatt a hátrányok miatt kevés iskola él ezzel a lehetőséggel, akik igen, azok is inkább tanári kézikönyvként alkalmazzák, vagy kiegészítő tananyagként szemezgetnek a külföldi könyvből. Ebből fakad, hogy az ingyenes akkreditáció ebben az esetben nem vitt közelebb az érdemi megoldáshoz „8.§ (1) A tankönyvvé nyilvánítási eljárásban – a közoktatásról szóló törvény 122.§-ának (4) bekezdésében meghatározottak mellett – vizsgálni kell, hogy a könyv alkalmas-e (a) tantárgyi követelmények elsajátítására az adott iskolatípusban és évfolyamon, továbbá (b) két tanítási nyelvű iskolai oktatás esetén a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvében meghatározottak szerint a két tanítási nyelvű iskolai oktatás céljainak megvalósítását szolgáló követelmények közvetítésére.

24.§ (3) Ha a két tanítási nyelvű oktatásban a tankönyvellátás nem megoldott, a tankönyvellátást az oktatás nyelvének megfelelő, külföldről behozott tankönyvvel is biztosítani lehet. Ebben az esetben a tankönyvvé nyilvánítási eljárásra vonatkozó rendelkezéseket az alábbi eltéréssel kell alkalmazni. A tankönyvvé nyilvánítást és a jegyzékre történő felvételt az iskola is kérheti. A kérelemben nyilatkozni kell arról, hogy az adott könyvet külföldön tankönyvként használják. A könyvet a Hivatal egy szakértőjével megvizsgál-

atja abból a szempontból, hogy az az általános etikai követelményeknek megfelel-e. Az iskola kérelme esetén a tankönyvvé nyilvánítási eljárás díjmentes.<sup>3</sup>

Tartósan fennáll a probléma, nincs idegen nyelvű tankönyvkiadás az elmúlt 20 évben. Az idegen nyelvű tankönyvfejlesztés az iskolákra hárult, ahol kétséges, hogy ki és mennyire tanulta meg, hogyan kell tananyagot, oktatási csomagot összeállítani. A feladat nem könnyű, hiszen a kétnyelvű oktatás két oktatáspolitikai cél metszetében dolgozik: az egyik cél, hogy a tanulónak alkalmat adjon arra, hogy az általános iskola végére a B1, a középiskola végére pedig C1 szintre fejlessze nyelvtudását<sup>4</sup>, a másik cél pedig, hogy a tantárgyakban sikeresen előrehaladjon – függetlenül annak tanítási vagy vizsganyelvétől.

## A kutatás kontextusa

Az 1987-óta fennálló tankönyvhiány megoldását a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület (KIE) több alkalommal taneszköz-felméréssel alátámasztotta, de sikertelenül kezdeményezte. Konzolidáló megoldásként az iskolák részvételével tananyagbörzét szervezett, kiadókkal egyeztetett, pályázatot hirdetett tananyagok összeállítására. A Konzept-H Kiadó, a Klett Kiadó, egy-egy iskola saját kiadója sokat tett azért, hogy idegen nyelvű tankönyvek jelenhessenek meg, de ezek nem kerültek föl a hivatalos tankönyvlistára a magas akkreditációs költség miatt. Az utóbbi időben e kiadók könyvei között több szép, kifejezetten dekoratív, jól tanulhatónak tartott kiadványok láttak napvilágot, más „magán” kezdeményezésben készült jegyzetek viszont sokszor tartalmilag talán jók, de a külalak, a tördelés, az illusztráció alacsony szintű, vagy nem joztiszta. A két tanítási nyelvű iskolai oktatás 20 éves fennállásának jubileumán 2008-ban érdemes megvizsgálni, hogy az a több mint 200 intézmény (a KIE adatok szerint: 87 általános iskolai és 145 középiskolai szekció), azaz az általános iskolák 2–3%-a, a középiskolák 10–12%-a milyen körülmények között végzi a munkát. A tanulmányban bemutatott elemzések hozzájárulhatnak a jó oktatáspolitikai döntések meghozatalához, a szakmai fejlesztésekhez és az osztálytermi munkához egyaránt.

## A kutatás jellemzői

### A kutatás mintája

A kutatásban érintett alapsokaság megállapítására a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület és az OKÉV adatbázisa állt rendelkezésre. Az előbbit fenntartásokkal kezelni, mert egy civil szervezet adatgyűjtése mindig esetleges és korlátozott, az utóbbit pedig ezért, mert az

<sup>3</sup> 23/2004. (VIII.27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről

<sup>4</sup> Az Idegen Nyelvoktatás Közös Európai Referenciakerete szerinti szintek (lásd: Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEF), [www.coe.int/dg4/linguistique](http://www.coe.int/dg4/linguistique))



iskolai adatszolgáltatásában sok a tévedés, az iskolák gyakran keverik a nemzetiségi és a magyar-idegen nyelvű oktatás (pl. a német nyelv esetében). A vitás esetekben telefonos vagy internetes tájékozódással pontosítottam. Ezt követően valamennyi kétnyelvű iskola megkapta a tankönyvhelyzet megismerésére készült kérdőívet<sup>5</sup>. A visszaérkezett válaszok adják a kutatás mintáját, amely reprezentatívnak tekinthető iskolafok és -típus, település és célnyelv szerint (lásd 1-3. táblázat).

1. táblázat. Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban iskolafok és -típus szerint

	Az alapsokaság	A minta
Általános iskola	87 (39,7%)	37 (40,2%)
Gimnázium	69 (31,5%)	33 (35,9%)
Szakközépiskola	63 (28,9%)	22 (23,9%)
Összes	219 (100,0%)	92 (100,0%)

2. táblázat. Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban az iskola székhelye szerint

	Az alapsokaság	A minta
Főváros	88 (40,2%)	34 (37%)
Megyeszékhely	85 (38,8%)	3 (35,9%)
Város	42 (19,1%)	1 (22,8%)
Község	4 (1,8%)	4 (4,3%)
Összes	219 (100,0%)	92 (100,0%)

3. táblázat. Az alapsokaság és a minta jellemzője elemszám és százalékos megoszlásban a célnyelv szerint

	Az alapsokaság	A minta
Angol	127 (58,0%)	53 (57,6%)
Francia	12 (5,5%)	9 (9,8%)
Német	67 (30,6%)	25 (27,2%)
Olasz	6 (2,7%)	1 (1,1%)
Orosz	1 (0,5%)	1 (1,1%)
Spanyol	6 (2,7%)	3 (3,3%)
Összes	219 (100%)	92 (100%)

<sup>5</sup> A kérdőív elérhetősége: <http://kie.atw.hu/old/dok/kerdoiv.doc>

## **A kérdőív jellemzői, a kutatás lebonyolítása és az adatok statisztikai feldolgozása**

A jellemzően zárt kérdésekből álló kérdőív változói az iskolafok, iskolatípus, az iskola székhelye, a célnyelv, a kétnyelvű oktatás létesítésének időpontja voltak. A kérdések kitértek a tanított idegen nyelvű tantárgyakra évfolyamonként és célnyelvenként, az alkalmazásra kerülő tananyagok jellemzőire (a beszerzés, a beszerzés forrásai, tananyagkombinációk, a magyar nyelvű tankönyv használata melletti döntés szempontjai, a digitális jellegű anyagok használata, a tankönyv- és egyéb támogatásban részesülők száma). Begyűjtésre kerültek a fejlesztési igények (tankönyvfordításra és új fejlesztésre tett javaslatok), rangsorolni kellett a taneszköz-szükségletet, s jelezni a tankönyvfordításra, fejlesztésre való készenlétet. Alkalom volt arra is, hogy az iskolák saját maguk által fejlesztett tananyag jellemzőt megadják (tematika, készültségi állapot, tapasztalatok). A kérdőívet a Koncept-H Kiadó közreműködésével küldtük ki az iskoláknak, s elhelyeztük a Kétnyelvű Iskoláért Egyesület honlapján. A kérdőív önkitöltős volt, papíralapon vagy elektronikusan visszaküldhető. Az adatokat az SPSS statisztikai program segítségével dolgoztuk fel. A szignifikancia határa  $p < 0,05$ .

### **Kérdések, hipotézisek**

A kutatás három alapkérdésre keres választ: (1) A kétnyelvű iskolák körében krónikus tankönyvhiány milyen hatással van a tanítás körülményeire, azaz milyen tananyagváltozatokat hozott létre? (2) Milyen hatással van az idegen nyelvű tankönyv- és tananyag-hiány a kétnyelvű oktatás osztálytermi folyamataira, a tananyaghasználatra? (3) Milyen kapacitás, innovációs készenlét van a kétnyelvű iskolákban tanítók körében a probléma megoldására? Ezekén túl alkalom nyílik egyéb kérdések megválaszolására is, mint például az idegen nyelvű tantárgyak száma és félesége, a digitális anyagok, interaktív tábla alkalmazása, vagy a helyi tananyagok összeállításának anyagi forrásfedezete, a tankönyvtámogatásra szoruló száma. Ezek mentén a következő alaphipotézisek fogalmazhatóak meg:

1. A két tanítási nyelvű oktatást folytató iskolákban alkalmazott idegen nyelvű tananyagok jellemzői a vizsgálatba bevont háttérváltozóktól (iskolafok, iskolatípus, célnyelv, település) függenek.
2. A tankönyvhiány kényszermegoldásokat és kompromisszumokat eredményezett, amely között a tananyagváltás, a magyar nyelvre történő áttérés is jelen van.
3. A kétnyelvű iskolák pedagógusai innovatívak, vállalkoznak fejlesztésre, hiszen a tananyagok kényszerű összerendezéséből tapasztalatokat, szakmai tartalékokat halmoztak fel.

## A kutatás eredményeinek leíró bemutatása

### Az idegen nyelvű tantárgyak gyakorisága iskolafokokonként

A kétnyelvű általános iskolákban 13 féle tantárgyat tanítanak. Egy évfolyamra 6-12 tantárgy jut, s úgy látszik, hogy megvalósul a felmenő rendszer. Az alsóbb évfolyamokon kedveltek az úgynevezett készségtantárgyak. Minden vizsgált általános iskola (26) idegen nyelven tanítja az éneket legalább két évig; 24 iskola ennél tovább a rajzot. Felső tagozaton általában új tantárgyak lépnek be a készségtárgyak helyett az óratervebe, s ezzel összességében a választék is nő (kedvelt a célnyelvi civilizáció tantárgy; lásd 4. táblázat).

4. táblázat. *Idegen nyelvű tantárgyak az általános iskolákban és az azokat tanító intézmények száma évfolyamonként*

Tantárgyak idegen nyelven	Évfolyam							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Ének	26	26	11	9	3	3	2	2
Rajz	24	25	25	21	8	7	4	4
Testnevelés	16	16	15	14	2	2	2	2
Technika	15	15	11	12	3	4	3	2
Matematika	1	1	1		3	2	2	2
Környezetismeret/természetismeret	7	7	25	24	12	7		
Informatika			1	2	5	4	4	3
Országismeret/célnyelvi civilizáció					16	18	18	17
Európai ismeretek					1	1	1	1
Történelem							4	3
Földrajz							4	3
Biológia							3	3
Etika							2	
Összes idegen nyelvű tantárgyszám az adott évfolyamon	6	6	7	6	9	9	12	11

A kétnyelvű gimnáziumokban 2-6 féle tantárgyat tanítanak. Ezek értelemszerűen közismereti tárgyak, érettségi tantárgyak. Legtöbb idegen nyelvű tantárgy (11 féle) a 10. évfolyamra esik. Ennek oka, hogy a nyelvi előkészítő évben (9. évf.) inkább nyelvvoktatás folyik, s a szaktárgyak idegen nyelven oktatása a 10. évfolyamon lép be. A hatosztályos, illetve a nyelvi előkészítő évfolyam nélküli négy évfolyamos gimnáziumok értelemszerűen beállítanak idegen nyelvű tantárgyakat a 9. évfolyamra is. Jellemző, hogy legalább két évfolyamon át folyik az idegen nyelvű tanítás, de előfordul, hogy csak egy évfolyamon van idegen nyelvű tantárgy, aminek funkciója a folyamat oldalán erősíteni a



nyelvi, szaknyelvi fejlesztést és kiszorgálni az 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelveinek nyelvi dózis-arány elvárását (5. táblázat).

5. táblázat. Idegen nyelvű tantárgyak a kétnyelvű gimnáziumokban és az azokat tanító intézmények száma évfolyamonként

Tantárgyak idegen nyelven	Évfolyam				
	9.	10.	11.	12.	13.
Történelem	17	29	29	29	21
Matematika	14	24	24	25	19
Földrajz	10	22	23	10	4
Fizika	4	7	10	7	3
C.Civilizáció	1	3	7	19	15
Informatika	1	1		1	1
Vizuális kultúra	1	1			
Biológia		11	14	14	7
Kémia		1	1		
Dráma		1	1		
Társadalomismeret		1			
Emberismeret			1		
Etika					1
Összes idegen nyelvű tantárgyszám az adott évfolyamon	7	11	9	7	8

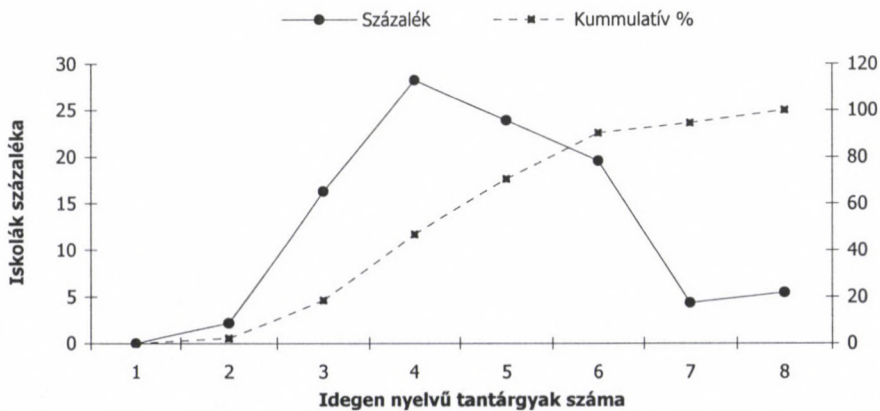
A kétnyelvű szakközépiskolában 2-8 tantárgyat tanítanak idegen nyelven, átlagosan egy iskolára 5,2 tantárgy jut. Az érettségi tárgyak közül a történelem és a célnyelvi civilizáció a legnépszerűbb, amit korábbi vizsgálatok is megerősítenek (Vámos, 2007). A gimnáziumok kapcsán már jelzett, csak egy évfolyamon folyó idegen nyelvű tantárgy erre az iskolatípusra inkább jellemző, s a szakképzés tartalmi felépítésével függ össze. A legtöbb idegen nyelvű tantárgy (16 féle) a 12. évfolyamon van, azaz a szakképzés sajátos ütemezéséből fakadóan a középiskolai tanulmányok végén (11–13. évfolyam), s nem az első szakaszában (10-11. évfolyam), mint a gimnáziumokban (6. táblázat).

A két tanítási nyelvű iskolák többségében az idegen nyelvű tantárgyak száma 2-8, nyolcvan százalékuknál 2-6 idegen nyelvű tantárgyat van (lásd 1. ábra). Mindent egybevéve 33 tantárgyról van szó 12 évfolyamon és összességében 6 célnyelven, amely így több százra emeli az idegen nyelvű tantárgyi tankönyv-variációk lehetséges elemszámát.



6. táblázat. Idegen nyelvű tantárgyak a kétnyelvű szakközépiskolákban és az azokat tanító intézmények száma évfolyamonként

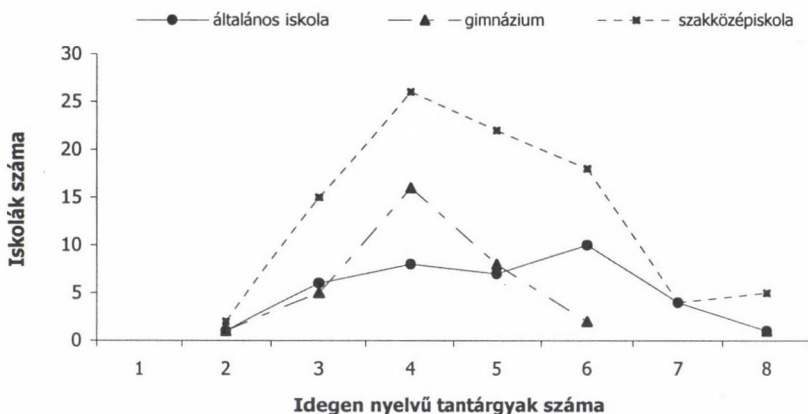
Tantárgyak idegen nyelven	Évfolyamban az adott tárgyat tanító intézmények száma				
	9.	10.	11.	12.	13.
	Évfolyam				
Célnyelvi civilizáció	3	10	12	19	16
Történelem	2	10	8	9	10
Informatika	2	5	5	5	3
Matematika	1	4	4	4	3
Gazdasági és jogi ismeretek	1	3	2		
Földrajz		7	7	5	5
Műszaki kommunikáció		2	2	2	2
Üzleti gazdaságtan		1	1	1	1
Idegenforgalmi földrajz		1	1	3	
Viselkedéskultúra		3			
Gazdaság és környezet		2			
Ének		2			
Marketing			3	11	9
Vendéglátás, turizmus			2	10	10
Közgazdaságtan			2	3	1
Fizika			2	2	2
Nemzetközi gazdaságtan			3	3	
Szállodaismeret				8	10
Idegenvezetés				2	2
Taniroda				1	1
Összes idegen nyelvű tantárgyszám az adott évfolyamon	5	12	14	16	14



1. ábra  
Idegen nyelvű tantárgyszám valid és kumulatív százalékban

## A kutatás hipotéziseinek vizsgálata, a taneszközökkel kapcsolatos összefüggések vizsgálata

Az idegen nyelvű tantárgyszámban az iskolatípusok között szignifikáns ( $p < 0,05$ ) különbség van, ami a képzési sajátosságokkal függ össze. A magasabb általános iskolai idegen nyelvű tantárgyszám abból adódik, hogy az 1-4. évfolyamon értelemszerűn arra a pedagógiai szakaszra jellemző tantárgyakat tanítják idegen nyelven (testnevelés, ének), s újabbat választanak a felső tagozaton (történelem, földrajz). Hasonlóképpen képzési sajátosság a szakközépiskolai idegen nyelvű tantárgyválasztás és annak színessége. A több évfolyamon átnyúló közismereti tárgyak mellett az egy-két évfolyamon átvonuló szakmai tantárgyakat is kiválasztják idegen nyelven folyó tanításra, ami miatt összességében sok lesz az idegen nyelvű tantárgy. Az előbbi tantárgycsoport az érettségi-nyelvvizsga megfelelés szempontjából bír jelentőséggel, a másik a szakmai képzés, a szaknyelvismeret, a leendő szakmai pálya miatt. A szakközépiskolák esetében további sajátosság a szakmai tárgyak rövid tanítási ideje. Emiatt csak úgy tudnak a 26/1997 (VII. 10) MKM rendelet (Irányelv) elvárásainak megfelelni, ha újabb és újabb szakmai tárgyakat vonnak be az idegen nyelvű tanításba. Az idegen nyelvű tantárgyak száma viszont sem az iskola székhelyével, sem a képzés alapításának évével, sem a célnyelvvel nincs összefüggésben, kizárólag az iskolafokkal, -típussal (lásd 2. ábra).



2. ábra

*Idegen nyelvű tantárgyak száma iskolafok és iskolatípus szerint*

### Az idegen nyelvű tantárgyakhoz használt tananyagok a beszerzés forrása szerint

Nem áll rendelkezésre tankönyvként nyilvántartott korszerű, a NAT-ra épülő idegen nyelvű tankönyv az idegen nyelvű tantárgyakhoz, ezért a kétnyelvű iskolákban több forrásból kell a tananyagot összeállítani. A pedagógusok (a) magyar tankönyvlistás, (b) magyar nem tankönyvlistás, (c) külföldi kiadású könyvek, (d) saját fejlesztésű anya-



gok/könyvek közül választanak, ezek kombinációit alkalmazzák. A megoldásokban iskolatípus szerint vannak lényeges különbségek, de akár egy tantárgyon belül évfolyamonként is. Általánosan jellemző, hogy egy-egy tantárgyhoz sokféle forrást kell felhasználni, s ebben az iskolák nem járnak el egységesen.

Általános iskolában külföldi kiadású könyvet a matematika 5. évfolyam, a biológia 8. évfolyam, informatika 7. és 8. évfolyamon használnak. Saját tananyagot a földrajz 8. évfolyam, a testnevelés, az Európa-ismeret és az etika tantárgyban alkalmazznak, A természetismeret angol nyelvű változatához egyes évfolyamokon az iskolák fele alkalmaz nem tankönyvlistás tankönyvet, míg ugyanazon az évfolyamon a német célnyelvben egyetlen iskola sem. Az ének 1. és 2. osztályban szignifikáns a különbség nyelvek szerint, amiben közrejátsszik a Koncept-H Kiadó által angolul megjelentett Természetismeret könyv 3–6. osztályra, a biológia-földrajz könyv 7–8. osztályra, az ének könyv 1–2. osztályra és a történelem és a művészettörténet könyv 5–8-ig, bár egyik sincs akkreditálva az anyagi háttér szűkössége miatt.

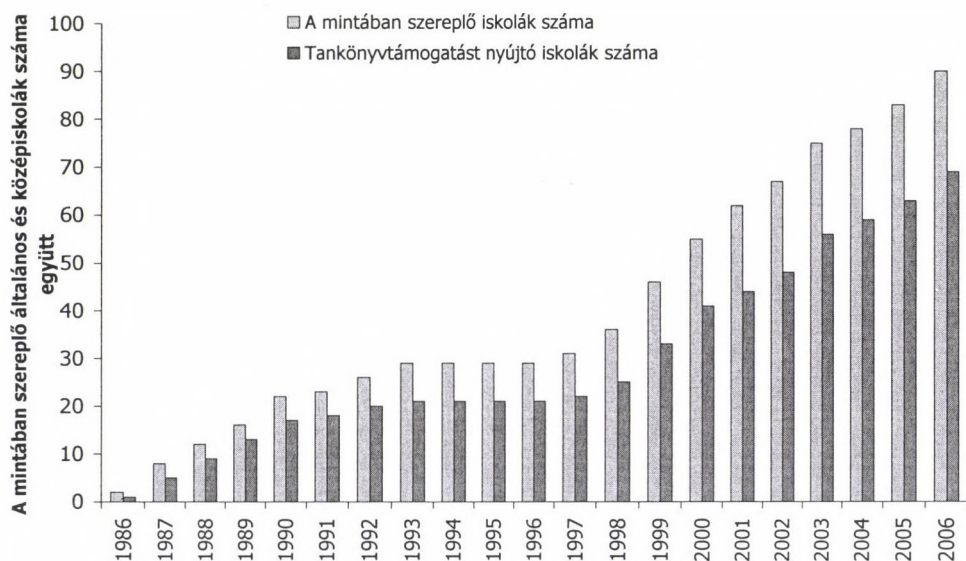
A középiskolák esetében a történelem tantárgyat emeljük ki, mert az mindkét iskolatípusban jellemző érettségi tárgy. Az iskolák többsége saját fejlesztésű anyagot alkalmaz, vagy azt kombinálja mással. Külföldi kiadású könyvet csak az iskolák 2–2,5%-a von be az oktatásba. A válaszolók 6,5–8,1%-a állítja, hogy semmi nincs erre a tantárgyra, ami minden bizonnyal annak tudható be, hogy csak informális csatornákon, s nem tankönyvlistákon terjednek a hírek arról, ha valahol egy pedagógus könyvet fejleszt. Leszűkítve a tananyag forrását kereső vizsgálati szempontokat, a történelem esetében – évfolyamtól függően – az iskolák 40–70%-a alkalmaz csak saját vagy saját fejlesztésű tananyagot is, és hasonló a helyzet az idegen nyelvű matematika esetében is. Történelemtől a tanárok 40, matematikánál 30 százaléka alkalmaz magyar kiadású könyvet, ami a magyar tan nyelv jelenlétét mutatja. Matematikából nincs külföldi kiadású könyv a vizsgált mintában. Az érettségi vizsgához közeledő évfolyamok esetében a magyar tankönyvlistás magyar nyelvű tankönyv rendszerbeállítása némileg emelkedik mindkét tantárgynál.

A szakközépiskolákban, a szakmai tantárgyakban, például a vendéglátás, turizmus 11. illetve 12. évfolyam, a válaszolók 20%-a magyar nyelvű tankönyvlistás, 20%-a magyar nyelvű nem tankönyvlistás könyvet használ, s 50% kizárólag saját fejlesztésű idegen nyelvet vagy azt kombinálja magyar nyelvű tankönyvlistás könyvvel. A szállodaismeret tanításához az iskolák 70%-a alkalmaz saját fejlesztésű anyagot, illetve azt kombinálja tankönyvlistás és nem tankönyvlistás könyvekkel. Több szakközépiskolai idegen nyelvű tantárgyra nem áll rendelkezésre egyáltalán tananyag, ezek a műszaki kommunikáció, idegenforgalom, idegenforgalmi földrajz, taniroda tantárgyak. Csak saját fejlesztést alkalmaznak az üzleti gazdaságtan, marketing (11. évf.) viselkedéskultúra, ének (10. évf.), közgazdaságtan (11. évf.), idegenforgalmi földrajz (12. évf.), dráma tantárgyakban. Több tanítanak külföldi kiadású könyvből az informatika, a nemzetközi gazdaságtan, a gazdasági és jogi ismeretek, a kémia tantárgy esetében.

### **A tankönyvekkel, tankönyvhiánnyal kapcsolatos költségek**

A tankönyvtámogatás iskolafokonként jelentősen eltér. Az általános iskolák 92%-a, a gimnáziumok 73%-a, a szakközépiskolák 50%-a nyújt tanulóinak támogatást, ami isko-

lánként a tanulók 20 vagy akár 100%-át érinti. (Ez utóbbi például a mezőcsokonyai általános iskola). A kétnyelvű iskolákat esetenként az úgynevezett elitképzéssel összefüggésben emlegetik [Poór, 2002]). E kutatással betekintést nyertünk a tankönyvtámogatásban, illetve egyéb támogatásban részesülők arányára a kétnyelvű iskolába járó tanulók körében, annak érdekében, hogy árnyaljuk a tanulók szocioökonómiai státuszáról alkotott képet (Pelles, 2008). Az iskolák 60–65%-a nyújtott az elmúlt évtizedekben tankönyvtámogatást tanulóinak. A kérdőívvel nyert adatbázis szerint másféle támogatás (is) van az iskolák 78%-ában (3. ábra).



3. ábra

*A mintában szereplő iskolák és közülük a tanulóknak tankönyvtámogatást nyújtó iskolák száma a kétnyelvű oktatás kezdete szerint kumulálva*

A tankönyvlistán keresztül biztosított tankönyvek helyett vagy mellett az órai vagy otthoni használatra kiadott anyagok előállítási költségét valakinek állnia kell. Jelenleg három féle kombináció létezik: (1) a tanulóra/szülőre hárítják az anyagi terheket, (2) az iskolák magukra vállalják vagy (3) megosztják a költséget. „Ki fedezi a fénymásolás költségét?” kérdésre adott válaszok a következők:

- „A diákok.”
- „Nálunk a papírt a szülő, a festéket az iskola fedezi.”
- „Az iskolában készül a sokszorosítás, a költségeket az iskola és a tanulók megosztva fedezik.”
- „Történelem: iskolában, iskolai költségen; földrajz: a szaktanár által összeállított anyagot évfolyamonként, iskolán kívül a tanulók költségén.”
- „Az iskolában végezzük, az iskola költségvetéséből.”



A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára

- „Az iskolában a szaktanár vagy a titkárnő fénymásol. A költségeket az iskola, kis részben a diákok fedezik.”
- „A jegyzeteket fénymásolással foglalkozó cégeknél, a tanulók fedezik a költséget. Az egyedi kiegészítő anyagokat az iskolában, iskolai költségen.”

Az elektronikus hozzáférésre is van példa:

- „Az iskola oktatási portálján keresztül digitális formában tesszük hozzáférhetővé az anyagot a diákoknak. /biológia, történelem/.”

A kényszerű fénymásolás költsége jellemzően az iskoláé, ha általános iskoláról van szó, s a szülőé, ha szakközépiskoláról (5. táblázat). Alapítvány segítségével erre nem veszik igénybe. Ebben a kérdésben célnyelvenkénti különbség van, jellemzően az olasz és a spanyol, illetve az angol, francia és német nyelv között. A papír és festék költségek mellett nem „költésélt” a munkaidő, ami az iskola titkárságára, a tanárookra terhelődik.

5. táblázat. A kényszerű fénymásolás költségének forrása a válaszolók %-a szerint (több költségforrás is megjelölhető volt)

Iskolatípus	Iskola költsége	Alapítvány költsége	Szülő/tanuló költsége
Általános iskola	73,0	13,5	27,0
Gimnázium	60,6	9,1	72,7
Szakközépiskola	63,6	0,0	86,4

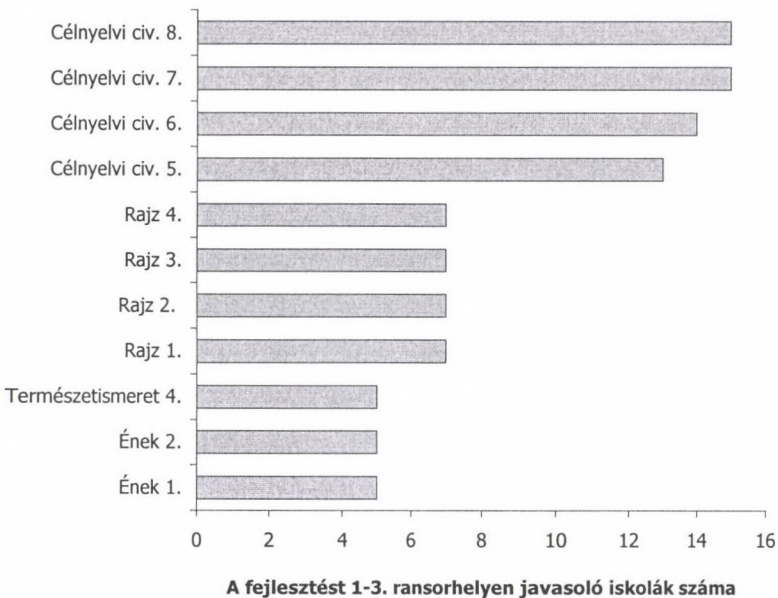
## Fejlesztések és a legfontosabb igények az iskolákban

A fejlesztési fősoportok közötti rangsor elején olyan anyagok szerepelnek, amelyek a tanári munkát támogatják, s a korszerűnek tartott, interaktív, autonóm tanulási filozófiára épülő segédletek némileg hátrébb szorulnak a rangsorban. Az általános sorrend: (1) Feladatgyűjtemény, (2) Audiovizuális, illusztrációs CD, (3) Tanári kézikönyv, (4) Interaktív szofwer, (5) Tanulói munkafüzet, (6) Önellenzőrzési, értékelési függelék. Egyes iskolák tantárgyanként is különbséget tettek az igények szerint, ami nagy vonalakban követi az általános tendenciát. Ám, e téren nem csak tantárgyanként, de nyelvenként és iskolafokokonként is különbség van, ezért utólag be kell látni, hogy a kérdés általános megfogalmazása nem volt szerencsés, a rá adott válaszok nem járultak hozzá érdemben a témakör árnyalásához. Konkrét igényeket kevesen fogalmaztak meg. Akik igennel választottak, azok javaslatai: tesztkönyv; történelemhez források, érettségire felkészítő (emelt és közép) feladatok; matematikához szakszószedet, érettségire felkészítő (emelt és közép) feladatok, matematikai függvény táblázatok; fizikához szakszószedet, érettségire felkészítő (emelt és közép) feladatok, biológiához érettségire felkészítő (emelt és közép) feladatok; egyébként történelem és földrajz atlaszok és általában angol nyelvű tanmenet az angolul tanított tantárgyakhoz, mely tartalmazza a szaknyelvet, a megértendő és produkálható nyelvi anyagot.

A kutatás egyik eredménye annak bizonyítása, hogy a kétnyelvű oktatás az iskolákban folyó fejlesztéseken nyugszik. Az elmúlt években, évtizedekben tankönyvek, tan-

könyvsorozatok mellett tanmenetek, feladatközpontú munkafüzetek, PowerPoint prezentációk, mintaóratervek készültek. A „házi készítésű” tananyagok előnye, hogy testre szabottak, arra a feladatra készültek, amelyet el kell látni, tanítási és tanulási tapasztalaton nyugszanak. Hátrányuk, hogy a tartalom színvonala erősen függ a készítő felkészültségétől, kivitelezése pedig korszerűtlen lehet, ha csak a szöveg előállítására fókuszál. Tanulást támogató eszközök, képek, ábrák, jó tördelés sokszor nincs benne. Nem bizonyított a Nemzeti Alaptantervi, kerettantervi, érettségi követelményekhez való illeszkedés, s az „összeollózás” miatt kiadása a legtöbb esetben súlyos jogdíjproblémákat vet(ne) fel. Alátámasztást nyert azonban, hogy sokszor nem találnak az iskolák más alternatívát, mint az ilyen házi gyártmányokat sokszorosítani. Bár az is előfordult, hogy tankönyvhiányt jeleztek olyan tantárgyban, amelyikhez van tankönyv. E tény információáramlási problémát jelez, megfelelő kommunikációs csatorna iránti igényt.

A konkrét általános iskolai tantárgyi fejlesztési igényeket a 4. ábra mutatja. A gyakorisági adat azoknál a tantárgyaknál emelkedik meg, amelyiket több általános iskola tanít: a célnyelvi civilizáció/országismeret, rajz, természetismeret, ének. Az eredményekben szerepet játszik az is, hogy már létezik új fejlesztés a történelem, a környezetismeret, ének tantárgyaknál.



*Megjegyzés:* A fontossági rangsor 1-2. helye összesítve, ha abban legalább 3 iskola szerepel.

#### 4. ábra

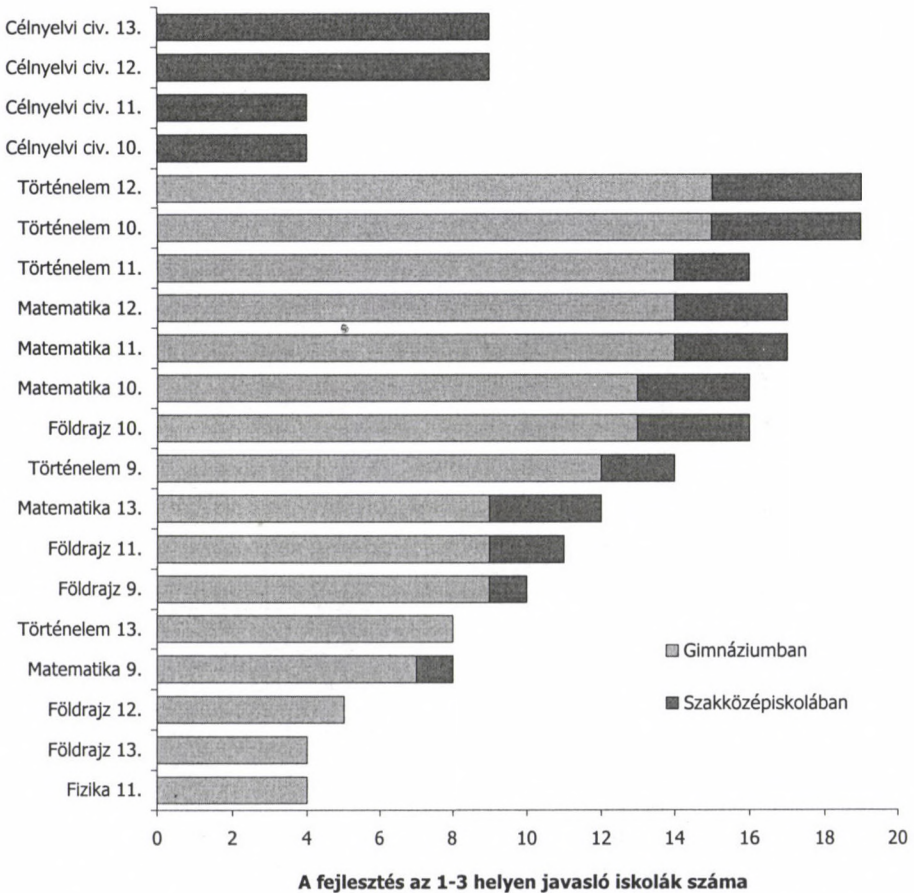
*Az idegen nyelvű tantárgyakban jelzett tankönyvfejlesztési igény az általános iskolákban*

Középiskolában szignifikáns különbségek vannak az egyes tantárgyakhoz igényelt idegen nyelvű tankönyvek terén, ami összefügg az idegen nyelvű tantárgytanítás koráb-



ban elemzett iskolatípus specifikumával. Abban a tantárgyban jelenik meg nagyobb elemszámú igény, amelyiket több iskolában tanítják. A szakközépiskolai ellátottság perspektíváit behatárolja a szakirányok sokfélesége és az azokra eső iskolák száma (5. ábra).

**Közismereti tárgyra kifejlesztendő tankönyvek igény szerinti sorrendje az 1-3. rangsorhely figyelembe vételével**



*Megjegyzés:* A fontossági rangsor 1-2. helye összesítve, ha abban legalább 3 iskola szerepel

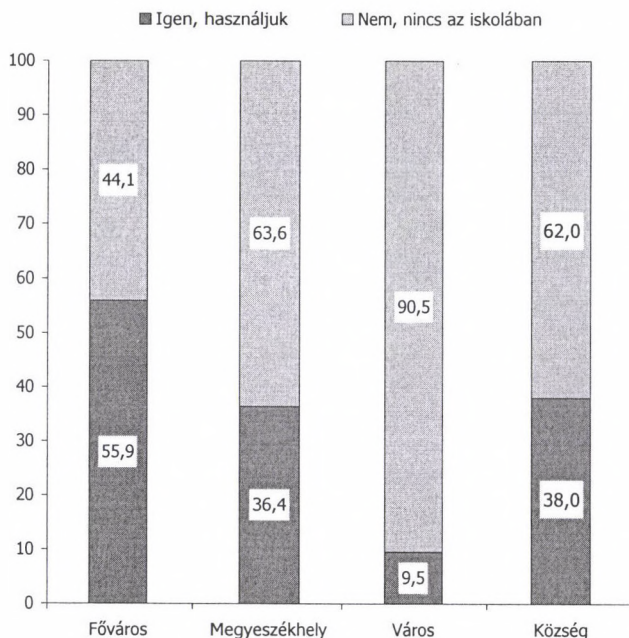
5. ábra

*Az idegen nyelvű tantárgyakban jelzett tankönyvfejlesztési igény a középiskolákban*

## Tananyagfejlesztés az iskolákban, digitális tananyagok, korszerű eszközök

Az iskolák 87%-a fejlesztett már tananyagot idegen nyelvű tantárgyhoz, s 81%-uk vállalkozna közös fejlesztésben való részvételre. Az iskolák 51%-ában erre 1 fő, 17%-ában 2 fő, 10%-ában 3 fő, de van olyan iskola is, ahol 4–7 fő vállalkozna erre a feladatra. Több mint az iskolák kétharmada jónak tartaná a tankönyvhiányt tankönyvfordítással megoldani, 47%-ukban erre 1-5 fő vállalkozna is.

A kétnyelvű iskolák körében használatos az IKT technológia az idegen nyelven folyó tanuláshoz: az általános iskolák 40,5%-ában, a gimnáziumok 57,6%-ában, a szakközépiskolák 27,3%-ában digitális tananyag formájában. Az interaktív táblák aránya a szakközépiskolákban a legmagasabb (54,5%), a gimnáziumok 33,3%-a, az általános iskolák 32,4%-a használja az oktatásban, településtípusonként szignifikáns különbségek figyelhetők meg (6. ábra). Ez azt is jelenti, hogy korlátozottan állnak rendelkezésre az IKT eszközök az oktatásban. Emiatt nem látszik realitása annak, hogy a számítástechnikai háttérre (beleértve az interaktív táblát is) támaszkodó tananyagok, oktatási programcsomagok jelenleg széles körben alternatívát jelentenek az idegen nyelven tanuló tanulócsoportok esetében. Ugyanakkor más kutatások (Prensky, 2001) éppen azt támasztják alá, hogy a fiatal generációk beleszülettek, „bennszülöttek” a virtuális világban, s ez az IKT eszközök mainál hatékonyabb jelenlétét tenné szükségessé az iskola falain belül is.



6. ábra

Interaktív tábla a kétnyelvű iskolák körében települések szerint (%)



## A taneszközök és a tannyelvhasználat összefüggése

Ha nincs idegen nyelvű tankönyv, az befolyásolja az abban a tantárgyban lehetséges tannyelvhasználatot, s fordítva is igaz, a tantárgyi tannyelvhasználati koncepció – amennyiben van ilyen – meghatározza az órán alkalmazott tananyag tannyelvét. Nem közömbös, hogy a kettő közül melyik a kiindulási pont. A tantárgyi tannyelvhasználat a kétnyelvű oktatás egyik legkritikusabb eleme. Az iskolák egy része e téren koncepcionális döntést hoz, mások spontán nyelvváltást alkalmaznak. A magyar nyelv használata mögött – idegen nyelvű tantárgyak esetében – az okok sokasága húzódnak meg, ezek között jelentős szerepe van az idegen nyelvű tankönyv hiányának. Azok, akik egyébként koncepcionális megfontolásból idegen nyelven tanítanak, e tényezőt korlátozásként értelmezik. A hiány akadályozza a pedagógust abban, hogy adott esetben szándéka szerint járjon el az idegen nyelvű tanulás támogatásában, a nyelvtudás, szakmai tudás nyelvi komponense fejlesztésében. Attól függően, hogy mennyire határozott és világos egy iskola pedagógiai programja a kétnyelvű oktatás megvalósításában, s nem különben attól, hogy milyen szakmai potenciállal rendelkezik e problémák kezelésében (beleértve más iskolákkal való együttműködést, tapasztalatcserét is), talál megoldást a célnyelvű tanítás fenntartására vagy teret enged az órán az anyanyelvnek.

## A hipotézisvizsgálat összegzése

A két tanítási nyelvű oktatást folytató iskolákban alkalmazott idegen nyelvű tananyagok jellemzői a változóktól (iskolafok, iskolatípus, célnyelv, település) függenek, tehát hipotézisünk részben igazolódott. A tananyagok összeállítása és azok jellemzői viszont nem függenek attól, hogy az iskola székhelye milyen településen van, ugyanakkor több esetben szignifikáns különbség van az iskolatípus és nyelvek között. Ennek okát a képzési szint sajátosságaiban és a megkezdett tananyagfejlesztésekben látjuk. Több, a közoktatás általános jellemzőit kereső kutatás jelzi (lásd pl.: *Halász és Lannert, 2006*), hogy az iskolák feltételei, vagy eredményessége között regionális és területi különbségek vannak. Keresni kell tovább, hogy mi az oka annak, hogy ez a különbség a kétnyelvű oktatási alhálózatban a vizsgált területeken nem látszik.

A tankönyvhiány kényszermegoldásokat és kompromisszumokat eredményez, amely között a tannyelv váltás, a magyar nyelvre történő áttérés is jelen van. Ha az iskola a tannyelvpolitikai elvárásnak<sup>6</sup> eleget akar, akkor – az iskolafok-specifikum miatt – tárgítania kell az idegen nyelvű tantárgyak körét. Ennek tannyelv-pedagógiai vetülete az idegen nyelvoktatás tematikai szélesítése, az idegen nyelvű tantárgyak számának növelése. A három idegen nyelvű tantárgy, mint Irányelv-elvárás a gimnázium oldaláról érkezett a rendszerbe. Kérdés, hogy más iskolatípusokban ez mennyire működőképes, hogy kell-e, illetve hogyan lehet az általános iskolai vagy a szakközépiskolai szempontokból kiindulva a célnyelvi „belemértést” újragondolni. A sok tantárgy önmagában is tankönyvhiányt gerjeszt, ha kizárólag piaci alapra épül a tankönyvkiadás. A bizonyított tankönyvhiány miatt egy tantárgyhoz összességében csak több forrásból tudják biztosítani a tanárok a

<sup>6</sup> 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet a Két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról

tananyagot. Ennek tannyelvpedagógiai következménye lehet a tantárgyi követelmények szétcsúszása, a szaknyelvi egyenetlenség.

A tankönyvhiány tannyelv-váltást eredményez. Mivel a külföldi kiadású könyvek használata a fent elemzett okok miatt általánosan elutasított, a pedagógusok legkönnyebben a tantárgy magyar nyelvű tankönyvi változatával tudják a hiányt pótolni. Ettől a nyelvi készségek fejlődése egyenetlen lehet (például, az írott szövegértés magyarul fejlődik, a beszédérés idegen nyelven), a tanulók idegen nyelvű tudásbiztonsága sérülhet, s ha az iskolai nyelvhasználat és az otthoni nyelvhasználat elkülönül, akkor az rossz üzenet lehet a nyelv kommunikációs funkciójára nézve. A magyar nyelvű tananyag beemelése úgynevezett duplatanulásra (ugyanannak a tartalomnak mind anyanyelven, mind idegen nyelven történő megtanulására), esetleg állandó fordításra kényszeríti a tanulót. Ez nem csak, hogy nem szerencsés, hanem esetenként káros is lehet. Sérülhet az idegen nyelvű szaknyelvi tudás, a nyelvi tudástranszfer veszélybe kerül, a csökkentett (nyelvi) követelmények nem kívánatos szint alá eshetnek. A sokféle forrásból, a nyomtatott és elektronikus felületekről származó, tanár és tanuló által gyűjtött anyagok összeállítása akkor lehet eredményes, ha a kellő pedagógiai képzettség társul hozzá, s a tanuló megfelelő támogatást kap e feladatokkal való megbirkózáshoz. Ennek egyfajta minőségbiztosítása a középiskolák esetében az érettségi vizsgán nyújtott teljesítmény lehet (Vámos, 2007).

A tannyelv-váltás két alapvető ok miatt következik be: az egyik koncepcionális alapú, a másik a feltételrendszerhez kötött. Ennek megfelelően az egyik mögött tannyelvpedagógiai megfontolások, döntések vannak, a másik mögött tannyelv-politikaiak. Pedagógiai végiggondolt kéttannyelvűség keretei között a pedagógusok egyik csoportja a célokhoz igyekszik igazítani a tannyelvhasználatot (például, „nem váltunk át magyarra” vagy „az órák egy része magyarul folyik” esetleg „történelem órán használjuk a források miatt”). Máshol a válaszolóktól csak szituatív jelzések érkeztek a hiány megállapításáról, a külföldről behozott tankönyvek nehéz nyelvezetéről, a próbálkozásokról (például: „nincs idegen nyelvű tankönyv”, „nehéz az idegen nyelvű anyag”, „kiegészítésként át vesszük, ami jó”). Kérdés, hogy mi a különbség a tannyelv-váltás megvalósulásában és hatásában e két típus között, s ez hogyan vizsgálható.

A kétnyelvű iskolák pedagógusai innovatívak, vállalkoznak fejlesztésre, hiszen a tananyagok kényszerű összerendezéséből tapasztalatokat, szakmai tartalékokat halmoztak fel. A feltételezés, hogy a hiány nem regresszióba, hanem progresszióba, aktivitásba mozdítja el a kétnyelvű iskoláztatást, maradéktalanul igazolódott. Az iskolák 70–80%-a kész részt venni fejlesztő munkában, 1–7 fővel. Legtöbben külön a kétnyelvű oktatás céljára kidolgozott anyagot szeretnének, de vannak, akik a magyar tankönyvek lefordítását is támogatják. A saját kidolgozott anyagok általánosak, az intézmények 87%-ára jellemző, s ezek között is sok a digitális tananyag. Használatuk az általános iskolára és gimnáziumra jellemzőbb, mint a szakképzésre.



## Tanulságok, további kérdések

A kétnyelvű iskoláztatás tankönyvellátottsága annak ellenére neuralgikus pont, hogy már közismerten nem a tankönyv az egyedül információ-forrás az iskola világában. Mégis kulcskérdés az idegen nyelvű tananyagok rendszerbe állítása, hiszen a tanuláshoz valahonnan, valamilyen tartalmat biztosítani kell, az ismeretek tanulása, a képességek, kompetenciák fejlesztése materiát kíván. A pedagógus saját tantárgyához akkor is anyagot keres, ha magyarul tanít, ehhez képest különösen nehéz a helyzete, ha a tanítás nyelve egy idegen nyelv. A pedagógus ez utóbbi esetben is mérlegel, összeveti a kínálatot a nemzeti alaptantervvel és a kétnyelvű oktatás kerettantervével, de a szempontok között kitüntetett helyre kell tegye a tanulási tartalom nyelvezetét, annak nehézségi fokát, szaknyelvi értékeit – s mindezt a tanulók nyelvéllapotának függvényében. Továbbgondolandó a tankönyv-, taneszközfejlesztés kétnyelvű iskolai kontextusban történő megvalósítása, annak minőségbiztosítása is.

Az alacsony szintű tankönyvellátottság gyökere a kéttannyelvű gimnáziumok 1987-es létrejöttéig visszanyúlik, de markáns hiány, krónikus elmaradottság akkor vált jellemzővé, amikor a kétnyelvű iskolák száma exponenciálisan növekedni kezdett, a létesítés minden iskolatípusra kiterjedt, nőtt az idegen nyelvű tantárgyak száma és félesége, s ezzel nem járt együtt az oktatási kormányzat részéről a működéshez szükséges feltételek biztosítása. A társadalom részéről támogatott, de a közoktatási térben mégis magukra maradt intézmények fejlesztésbe kezdtek, ami nem veszélytelen – éppen az előbb említett nyelvi okok miatt, azaz az idegen nyelv tannyelvként való munkába állítása miatt. Mindeközben a közoktatás hazai és nemzetközi trendjeiben az IKT tért nyert, s a tanulás összességben is kikerült a tanóra falai közül. Így kérdés, hogy a kétnyelvű oktatásban régóta megfogalmazódó igényeket rá kell-e, rá lehet-e praktikusán csatlakoztatni erre a „vonatra”, vagy egy másik út, a nyitott tananyag, az autonóm, adaptív tanulás szlogenje marad a kétnyelvű oktatás zászlóján. Ez utóbbtól való elmozdulás mögött nem a nevelés-oktatás eredményességének megkérdőjeleződését kell látni. Nem vitatható ugyanis, hogy a kétnyelvű általános iskolai nyelvtanítási eredményeket nemigen tudja más iskola produkálni. az eddigi érettségi vizsgák tapasztalata szerint az országos átlagot messze meghaladó nyelvtudással és az országos átlagot meghaladó tantárgyi tudással bocsátják vizsgára tanítványaikat a kétnyelvű középiskolák (Vámos, 2007). Mindeközben ma már nem tartható a kétnyelvű iskolákról korábban alkotott elitképzés-kép. Az intézmények többsége nem Közép-Magyarországon, hanem az úgynevezett konvergencia-régióban fekszik<sup>7</sup>, azaz nem a legfejlettebb, hanem a felzárkóztatásra szoruló régiókban. Az unió 254 régiója közül a tíz legszegényebb uniós régió között két magyar is található: Észak-Magyarország és az Észak-Alföld. Valamennyi kétnyelvű iskolát alapul véve tanulók 60–80%-a tankönyvtámogatásra vagy más támogatásra szorul. A pozitív eredményekben ezért minden bizonnyal benne van a más iskolákhoz képest aránytalanul nagy erőfeszítés mind a tanuló, mind a pedagógus részéről.

<sup>7</sup> Ahol a régió egy főre eső GDP-je nem éri el az uniós átlag 75%-át.

## Irodalom

- Baker, C. (1996): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon-Philadelphía-Adelaide.
- Bya, N. és Chohey-Paquet, M. (2004): *L'enseignement bilingue: „l'immersion linguistique”*. [www.segec.be/Documents/Fesec/Immersion/Immersion\\_Linguistique-CLIL-EMILE.pdf](http://www.segec.be/Documents/Fesec/Immersion/Immersion_Linguistique-CLIL-EMILE.pdf). Letöltés ideje: 2009. január 15.
- Erdélyi Árpád (2008): Egy német nyelvű olvasásértési vizsgálat tanulságai a két tanítási nyelvű oktatás számára. In: Vámos Ágnes és Kovács Judit (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 73–89.
- L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe* (2006). Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture (EACEA) Euridyce, Eurostat, Commission européenne.
- F. Dárdai Ágnes (2006): Magyar és német nyelvű történelem tankönyvek kvantitatív tankönyvanalízise. *Iskolakultúra*, 2. sz. 26–32.
- Fruhauf, G., Coyle, D. és Christ, I. (1997): *Teaching content in a foreign language. Practice and perspectives in European bilingual education*. Europees Platform, Alkmaar.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2006): Jelentés a magyar közoktatásról. OKI, Budapest.
- Herr Judit (2000): Kétnyelvű tanítási-tanulási nehézségek a pedagógus szemszögéből. *Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok*. IV. Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém. 115–119.
- Kojanitz László (2004): A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szakok szintjén. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 429–442.
- Poór Zoltán (2002) (szerk.): *Magyarország nyelvtanítás-politikai arculata. Országjelentés*. [www.okm.gov.hu/letolt/vilagnyelv/arcukat\\_k.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/vilagnyelv/arcukat_k.pdf). Letöltés ideje: 2008. június 23.
- Pelles Tamás (2006): *A magyar-olasz két tanítási nyelvű oktatás* Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Pelles Tamás (2008): Két tanítási nyelvű oktatás nem csak kitűnő tanulóknak. In: Vámos Ágnes és Kovács Judit (szerk.): *A kétnyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 141–153.
- Prensky, M. (2001): Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. On the Horizon. [http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital\\_kids.pdf](http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf). Letöltés ideje: 2009. július 7.
- TEL2L (2004): *Extrait du site internet de TEL2L (1998-2000) Projet Lingua-A d'éducation bilingue financé par la Commission Européenne*. <http://www.unavarra.es/tel2l/fr>. Idézi: Bya, N. és Chohey-Paquet, M. (2004): *L'enseignement bilingue: „l'immersion linguistique”*. [www.segec.be/Documents/Fesec/Immersion/Immersion\\_Linguistique-CLIL-EMILE.pdf](http://www.segec.be/Documents/Fesec/Immersion/Immersion_Linguistique-CLIL-EMILE.pdf). 29–30. Letöltés ideje: 2009. január 15.
- Vámos Ágnes (1993): *Magyar-angol katalógus*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2007): A kétszintű érettségi vizsga a kétnyelvű középiskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 114–125.
- Vámos Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



## ABSTRACT

ÁGNES VÁMOS: TEXTBOOKS AND INSTRUCTIONAL MATERIALS OF BILINGUAL SCHOOLS:  
EFFECTS ON TARGET LANGUAGE EDUCATION

In the 2007/2008 academic year, the Hungarian Association for Bilingual Schools (Kétnyelvű Iskolákért Egyesület, KIE) and the ELTE Institute of Educational Sciences conducted a questionnaire research concerning foreign language learning materials in bilingual schools. Since the publication of foreign language books in Hungary has been an unresolved problem for decades, our survey aimed at investigating (a) how schools substitute learning materials, (b) how this problem affects foreign language use in the classroom (c) and how it affects instructional tasks in general. Our sample consisted of 92 randomly chosen bilingual institutions, and the data was subjected to quantitative analysis. The results show that subjects taught in foreign language range from 2 to 8 and the number of operating target languages is high (English, French, Chinese, German, Italian, Russian, Spanish), consequently, the required number of specific foreign language textbooks reaches several hundred. The dispersion is high, for some of these subjects are only taught in one single school, while others are involved in the curriculum of every institution. In the latter cases, educators must invest considerable effort in overcoming the lack of textbooks, especially if the given subject is a compulsory part of the Matura exam. Imported books provide only partial solution, since they do not cover Hungarian linguistic and curricular requirements. Thus, 60% of the schools involved in our study are forced to apply native language textbooks, which is undoubtedly beneficial from a curricular point of view, yet hinders target language use by making both teachers and students shift between the languages and delays the development of L2 terminology as well as the balanced development of general foreign language competence. 70% of the schools use – at least partly – self-constructed target language study notes and learning materials, now mainly digital versions, because of the recent ICT boom in education. 56% of bilingual schools in the capital, 36% in county seats, 10% in towns and 38% in villages are equipped with interactive whiteboards. Their application is more widespread in elementary and academic secondary schools than in vocational education. On the whole it seems that bilingual schools are trying to overcome the lack of textbooks by technical development and inter-school collaborations. The construction of coherent learning aids out of the large amount of collected and self-developed materials and the teaching of these new learning methods to students requires significant instructional capacity. Since photocopied materials are financially more demanding and the socio-cultural composition of the student population in these schools has changed with the spread of bilingual education, the innovative attitude of bilingual schools is recently starting to be balanced by social sensitivity.

Magyar Pedagógia, 109. Number 1. 5–27. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Vámos Ágnes, H-1065 Budapest, Nagymező utca 8.





## A MAGYAR OKTATÓFILM TÖRTÉNETE A KEZDETEKTŐL 1931-IG

Szabó Sóki László

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar,  
Multimédiapedagógiai és Oktatástechnológiai Központ*

Képek oktatásban történő alkalmazását *Comenius* sárospataki munkásságától eredeztetik, aki 1650-54 között a híres kollégiumban tanított, és könyvet írt „*Orbis sensualium pictus*” címmel (A látható világ képekben). Magyar nyelvű nyomtatott kiadása 1675-ben jelent meg Brassóban. *Comenius* didaktikája szerint „a tanulókra az érzékszerveken keresztül kell hatni”.

Vetített kép alkalmazásáról tudunk az 1700-as évek elejéről. *II. Rákóczi Ferenc* fejedelemnek Sárospatakon egy Leydenben vásárolt szerkezettel, úgynevezett „*Laterna Magica*val”, vetítettek üveglapra festett képeket. Az iskolai szertárba kerülő berendezés a későbbiekben már a tanórai vetítések során a diákok képzeletét repítette távoli világokba.

A szemléltetéssel történő és gyakorlatközeli oktatást kötelezően írta elő *Mária Terézia* 1777-es oktatási rendelete a *Ratio Educationis*. Később a *Ratio Educationis* II. (1806), majd az *Eötvös József* által megalkotott népoktatási törvény (1868) erősítette meg az oktatási segédeszközök használatának előírásait. Szemléltetés alatt értjük egyrészt a tárgyi szemléltetést, másrészt a képekkel, faliképekkel történő bemutatást<sup>1</sup>, míg a vetített kép alkalmazása az említett korai példákon kívül széles körben csak az 1900 utáni években terjedt el.

Két fontos találmány segítette a vetített képek korszakához vezető utat a 19. században: a fényképezés megszületése, majd az elektromos izzólámpa megjelenése. Ezek jelentősen megkönnyítették a vetített kép létrehozását és elterjedését az 1800-as évek vége felé. A felnőttek számára egyesületek, klubok alakultak a 19. század végén, a diavetítő estek látogatása a kultúrált szabadidő eltöltés lehetőségét biztosította. Mai szemmel is igényes komplett diasorozatok születtek jelentős, több százazres példányszámban, amelyek megjelentek az iskolai oktatásban is.

Az évszázad második felében egy új iparág született az iskola igényeinek kielégítésére: a tanszergyártás és forgalmazás. A Calderoni és Társa cég (a Társa *Hopp Ferencet* fedi) Tanszerosztálya óriási forgalmát, fellendülését, ismertségének, megbízhatóságának és az időben felismert igényeknek köszönheti.

<sup>1</sup> A faliképek természetes tartozékai voltak az iskolai tantermeknek a 19. században, de iparszerű, tömeges gyártásukat *Wlassics Gyula* vallás és közoktatásügyi miniszter (1895–1903) szorgalmazta.

A szemléltetés módszertanával számos kiváló szakember foglalkozott a 19. század utolsó harmadában. A korábbi művek *Bárány Ignác* (1866), *Mennyei József* (1866), *Környei János* (1870) és *Warga János* (1871) inkább a tárgyakkal történő szemléltetés fontosságát hangsúlyozzák. Később *Kiss Áron* és *Öreg János* (1876), *Bihari Péter* (1886) és *Felméri Lajos* (1890) munkái a szemléltető oktatás lehetőségeit, előnyeit, ajánlott formáit taglalják. „Nincs a népiskolának oly tantárgya, melynél a szemléltetés felesleges, sőt csak nélkülözhető is volna. Sőt megfordíthatjuk a szabályt, s a szemléltetés szerint rendezhetjük a tananyagot is.” (*Bihari*, 1886. 47. o.)

*Weszely Ödön* tekintélyes műve a Népiskolai nevelés tanítástan és módszertan hat átdolgozott kiadást ért meg 1905 és 1928 között. Ebben külön fejezetet szentel a szemléltetésnek, de felhívja a figyelmet a tanári munka nem mellőzhető értékére. „A szemléltetés maga nem elegendő, hanem mindenkor hozzá kell fűzni az értelmi munkát.” (*Weszely*, 1917. 178. o.)

A magyarországi iskolai szemléltetésnek igen bőséges hagyományai, előzményei voltak, amikor megjelent a mozgóképek Budapesten 1896-ban. 1896 és 1910 között történt meg a film megjelenése, elfogadása, elterjedése és eközben merült fel az igény, oktatási célú alkalmazásra. Intézményesített oktatófilm készítésre Magyarországon 1913-tól került sor.

A továbbiakban részletezzük az említett másfél évtizedes korszakot, hiszen ekkor tette meg a mozgóképvetítés az utat, a külvárosi mutatványosoktól, az olcsó szórakoztatástól, az ismeretterjesztő előadásokon át, az iskolákig.

## A mozgóképek és a mozi megjelenése és terjedése Magyarországon

A tanulmány fókuszában az oktatófilmek állnak, ennek ellenére elengedhetetlen pár szót ejteni a mozgóképek készítés és felhasználás magyarországi kezdeteiről. Kezdetben még műfajok sem léteztek, nem hogy iskolai „oktatófilm”, de már az első évtizedben jelentős számú ismeretterjesztő vetítés történt a különböző tanuló korosztályok számára.

A mozgóképek, a filmvetítés 1895-ös párizsi megszületése után a kezdeti lendület, újdonság jelleg, és népszerűség hamarosan lecsengett. A *Lumiére* fivérek képviselői, majd ők személyesen is jártak Budapesten az 1896-os millenniumi évben, csaknem egy éven át vetítettek kisfilmeket a körüli Royal Szálló földszinti termében, és felvételeket is készítettek Budapesten (2 rövid részlet fennmaradt)<sup>2</sup>. Fekete-fehér és néma felvételekről beszélünk, remegő képpel, és a zajos vetítőgép elnyomta a be-bekiabáló közönség hangját. Az úgynevezett „köznép”, a pár perces felvételeket hamar meguntta, egy ezüstkoronát bizony másra is el lehetett költeni. A következő években kávéházak, mulatók, városszéli

<sup>2</sup> A történelmi hűség kedvéért: a fennmaradt felvételek sorában e két részlet a Budai Várban történő ünnepi felvonulás és a Lánchíd budai hídfőjénél egy jelenet. Aztán 10 év múlva 1906-ban „II. Rákóczi Ferenc és bujdosótársai hazahozatala” alkalmából készített felvételtől maradt fenn részlet (*Zitkovszky Béla* készítette). Az ősfelvételek sorában meg kell említsük még az 1907-es „Vasúti szerencsétlenség Budapesten”, az 1908-as „Görgey Arthur Budapesten és Visegrádon”, végül az 1910-es „Katonai parádé a Vérmezőn” című dokumentum felvételeket. (*Komár*, 2003)



mutatványosok próbálkoztak több-kevesebb sikerrel becsábítani a közönséget. Egy-két hét után, továbbadták a filmet, esetleg a gépet is, egyre kevesebb lett az egyes filmecek értéke, míg aztán végleg „elkoptak”, megsemmisültek. Ezért nem találhatunk ezekből az évekből fennmaradt mozgófilmeket, pusztán a plakátok, újságcikkek jelzik az egykori filmcímeiket, bemutatókat.

A vetítések, mozik magyarországi terjedéséről még sok érdekeset olvashatunk *Magyar Bálint* eredetileg 1966-ban készült művében (*Magyar*, 2003). Például a kávéházakból azért száműzték az állandó vendégek a vetítéseket, mert ilyenkor a sötétben nem látták a kártyalapokat. A mozgófilmet *Edison* névvel reklámozták a vállalkozók, ez jobban csengett, mint az ismeretlen *Lumiére* név. Az első filmek igen rövidek, 15–20 méteresek voltak, ez kevesebb, mint 1 perc vetítési időt jelentett. Később 150 méter, majd 300 méter lett a tipikus filmhossz. Az említett kávéházi dilemma feloldására végül, mintegy 8-10 év múlva jöttek rá, hogy önálló, erre a célra készült termekben kell a filmet vetíteni, így aki oda belépőt vásárolt valóban a filmet akarta nézni.

### Az Uránia szerepe és az első magyar film

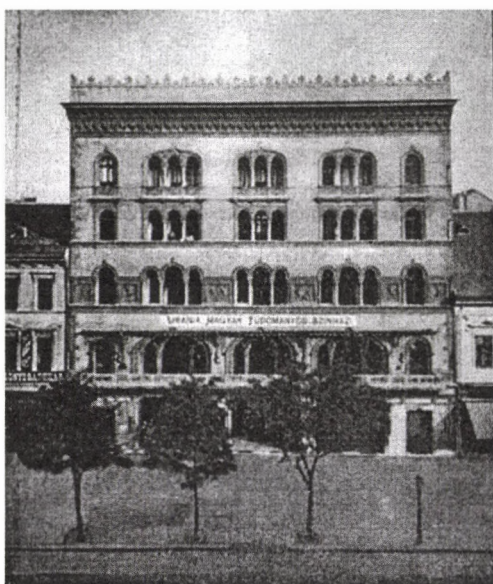
Ha valaki ellátogat ma az Uránia moziba, nem biztos, hogy tud róla, Magyarország legrégebbi filmszínházában jár. Szentély ez, ahová áhítattal kell belépni. Az eredetileg mulató céljára épült Kerepesi (ma Rákóczi) úti épületet ismeretterjesztő előadások céljára bérelte az „Uránia” minden estére. Uránia elsősorban jelenheti az 1897-ben – bécsi, berlini, londoni mintára – alakított Uránia Magyar Tudományos Egyesületet vagy az 1899-ben alapított Uránia Magyar Tudományos Színházi Egylet Részvénytársaságot. Az előbbi, röviden Uránia Egyesület a tudományos háttér, míg utóbbi, az Uránia Színház az üzleti vállalkozás. Az egyesület elnöke *Matlekovits Sándor* akadémikus, ügyvezetője *Molnár Viktor* művelődéspolitikus lett. Tiszteletbeli elnök volt báró *Eötvös Loránd* és gróf *Szögyény Marich László*.

A színházi részvénytársaság százezer korona tőkével alakult, alapítói között szintén közéleti szereplőket találhatunk.<sup>3</sup>

„Az alulírott alapító bizottság [...] oly kulturális intézmény létesítését célozza, mely az összes tudományos és társadalmi ismeretek történetét, fejlődését, jelenét fogja vetített, dekoratív és kinematografikus képekben, érdekfeszítő darabokban, zenével bemutatni” írták az egyesület alapítói. (*Bogdán és Munkácsy*, é.n.)

A színpadon „művelték” az ismeretterjesztést. A külföldi tapasztalatok azt mutatták, hogy volt igény a szabadoktatás, közművelődés eme formájára. A szervezett földrajzi, néprajzi, kulturális előadások, úti beszámolók nagy sikert arattak, különösen, amikor az előadók nem csak állóképekkel, hanem néha mozgóképekkel is „színesítették” előadásukat.

<sup>3</sup> Többek között *Kövesligethy Radó* egyetemi tanár, *Somogyi Nándor* művészeti és irodalmi vállalkozó, *Zala György* szobrászművész, majd csatlakozott *Molnár Viktor* miniszteri tanácsos (VKM), *Várady Gábor* országgyűlési képviselő is.



1. ábra  
A korabeli Uránia épülete

A kor írói, tudósai szövegírással segítették az előadások hitelességét, magasabb színvonalát, és egy-egy sikeres „produkció” 100-150-szeres bemutatót is elért. Az első előadást *Cholnoky Jenő* (akkor még csak egyetemi adjunktus) tartotta 1899. nov. 4-én „Küzdelem az északi pólusért” címmel.<sup>4</sup> Különösen tehetségesnek mutatkozott e műfajban *Pekár Gyula* író, aki Spanyolországról szóló előadását saját fotókkal illusztrálta és levetített egy onnan hozott filmet a bikaviadalról.<sup>5</sup> Az Uránia előadásokat nagy érdeklődés kísérte, napközben iskolai csoportoknak is helyet adtak. *Karinthy Frigyes* írásaiból kiderül, milyen csodálatos élményt adtak számára a szervezett előadások „ahol olyan jó muri volt elbliccelni egy-egy délelőttöt, mikor az egész iskola ki volt rendelve” (*Karinthy*, 1964).

Röviden összefoglalva az előzményeket elérkezünk 1901-be, amikor *Pekár Gyula* „A táncz” című előadásának illusztrálására készítettek magyarországi mozgófelvételeket. E művet tekintjük a magyar filmgyártás első darabjának, amely ismeretterjesztő mivolta miatt egyúttal az oktató (ismeretterjesztő) film készítés kezdetét is jelenti. A munkában részt vállaltak a kor jelentős művészei (*Blaha Lujza*, *Fedák Sári*, *Márkus Emília* és mások) és persze a fényképész, operatőr és szerkesztő, a saját maga által fabrikált géppel dolgozó *Zitkovszky Béla*, aki később is vezető szerepet vállalt a minket elsősorban érdek-

<sup>4</sup> Ugyanebben az évben még november 10-én *Konkoly Thege Miklós*: A potsdami porosz királyi csillagdáról, november 11-én *Klupathy Jenő*: Mikor a levegő folyóssá lesz, november 13-án *Kövesligethy Radó* A novemberi hullócsillagokról, majd november 15-én ismét *Cholnoky*: A dobsinai jégbarlangról.

<sup>5</sup> Az 1900-as év egyik siker előadása volt a február 22-én bemutatott Spanyolország, de sok előadást megért *Erődi Béla*: Jézus a Szentföldön, *Dessewffy Arisztid*: Velence, *Salamon Ödön*: Páris című produkciója.



ló oktatófilm-gyártásban. Az igen gyúlékony nitrofilmre dolgozó *Zitkovszkynak* még az-  
zal is meg kellett küzdeni „A Táncz” gyártása során, hogy a tekercsek tüzet fogtak, elég-  
tek, és újra kellett forgatni az egészet az Uránia Színház tetőteraszán. Az 500 méteres  
film, amely 24 tánc típus felvételét mutatta be, abban a korban igen nagy számított.



2. ábra  
*A Táncz forgatása közben*



3. ábra  
*Zitkovszky Béla*

A korabeli újságokban sokat olvashatunk, fennmaradt plakátokat láthatunk erről a produkcióról, amelynek egyetlen példánya sem maradt meg, noha bécsi és párizsi bemutatóról is tudunk. Ekkoriban még nem használtak kameramozgásokat, variót, ezért statikus felvételeket képzelünk el. A film 100 éves évfordulóján értesülhetett szélesebb körben a tévénéző közönség erről a filmről, többek között „A magyar első” televíziós sorozatból.<sup>6</sup>

A magyarországi filmszakma úttörője, *Zitkovszky* rendszeresen írt szaklapokba is, foglalkozott a kép, mozgókép jelenével. Például 1907-ben „A fény” című folyóirat első számában a következőket írta: „Az emberiség kultúráját az írott betűn kívül mi sem szolgálja hívebben, mint a mozgófénykép.” Tíz évvel későbbi víziója pedig vernei nagyságba emeli: „...az emberek otthon, lakásukban fogják nézni a heti aktualításokat csakúgy, mint ma hallgatják az operaelőadást a Telefon Hírmondón! Az újságokat nem olvasni, hanem mozin nézni fogják, az iskolában pedig nem könyvekből, hanem mozival fognak tanítani.” (*Molnár*, 1998; eredeti forrás: *Mozihét*, 1916. 17. sz. 32. o.)

2008 tavaszán az Uránia Filmszínház nagyszabású emlékestet tartott *Zitkovszky Béla* születésének 140. évfordulóján. Nagyságát mutatja, hogy 1901-től 1929-ig, mintegy 30 éven át vezető szerepet játszott Magyarországon az ismeretterjesztő és oktatófilm gyártásban.

Technikai érdekesség még erről a korai mozgóképi korszakról, hogy a filmvetítógépek egy része egyben felvevőgép is volt. Később születtek olyan egyszerűbb vetítógépek is, amelyeknek csak egy orsójuk volt, a filmvetítés közben a gép mögött elhelyezett kosárba tekeredett le a vetített filmszalag. Az Uránia által szervezett ismeretterjesztő előadások plakátjairól olvashatjuk, hogy eleinte a mozgóképet is „darabra” mérték, akár az állóképet, tehát nem hosszra, vagy időtartamra.

Az Uránia 1903-tól előadásait az általa kiépített hálózaton keresztül vidékre is eljuttatta, sőt iskolai vetítési céllal szerzett be filmeket külföldről. Így egy széles, művelődni vágyó réteg élvezte a kor legjobb színvonalú ismeretterjesztő előadásait.



4. ábra  
Uránia plakát

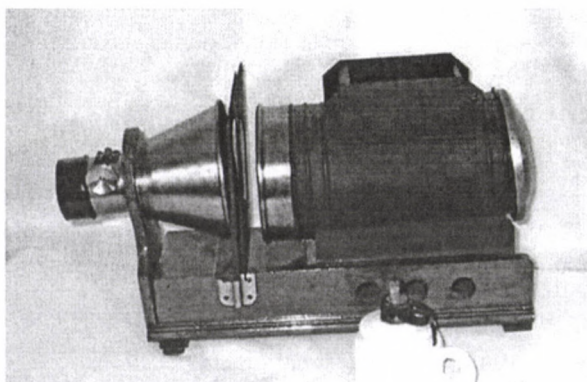
<sup>6</sup> *Rózsa György* (2001): A Táncz. Magyar Televízió 1. produkciós filmsorozata. Részleteket láthattunk *Fazekas Bence* „A Táncz” című filmjéből, amely újraforgatott jelenetekkel állít emléket a korabeli produkciónak.



## A mozgóképek megjelenik az iskolákban

Az Uránia érdemeit nem lehet eléggé hangsúlyozni, egyedülálló módon járult hozzá az általános művelődéshez és az iskolai szemléltető oktatás fellendítéséhez. Az 1908-ban létrehozott Uránia Szemléltető Tanszkek Gyára Rt. révén nem csak az említett mozgóképi terjesztésben, hanem álló és mozgóképek vetítők eladásával, kölcsönzésével, objektívek, mikroszkópok, fényképezőgépek eladásával, mintegy százezres diakészletének sokszorosításával, forgalmazásával járult hozzá a képi ismeretközlés elterjedéséhez. Az Uránia katalógusán<sup>7</sup> kívül sokáig csak néhány mintadarab fennmaradásáról tudunk ezekből a diákból.<sup>8</sup> Eszközei még a harmincas években is fontos berendezései voltak az iskolai szertárnak. Megemlíthjük az Uránia vezetőségében *Molnár Viktor* ügyvezető elnök szerepét, aki a képi és mozgóképi szemléltetés fontosságát rendszeresen hangsúlyozta.

Az Uránia, tevékenységének minél szélesebbkörű megismertetésére havi kiadású folyóiratot is létrehozott 1900 májusától.<sup>9</sup> Ebben a színvonalas folyóiratban szívesen megszólaltak a kor jelentős írói, tudósai, többek között *Móricz Zsigmond*, *Cholnoky Jenő*, *Eötvös Loránd*, *Zemplén Győző* is. A havilap ismertette a tudományos, technikai újításokat, vidéki bemutatókat, vásárlási lehetőségeket – üzleti vállalkozásként működött – a tanárok, iskolák ebből tudtak tájékozódni. 1914-ig kizárólag a tudomány szolgálatában állt, később a háborús események kapcsán politikai szerepet is vállalt, végül 1922-ben megszűnt.



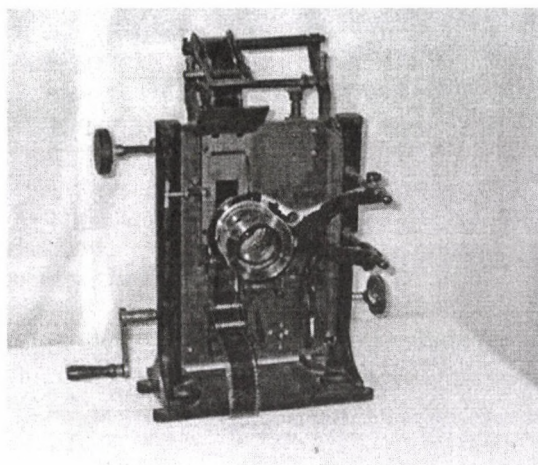
5. ábra  
1905-ös állóképvetítő<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Uránia Rt. Vetíthető (diapositiv lemezek) új szerkezetű gépek, vetítő berendezések, mikroszkópok, objektívek, nagyítók jegyzéke Budapest. 1911.

<sup>8</sup> E gyűjteményből került elő 1993-ban több mint húszezer darab a Fazekas Mihály Gimnázium pincéjéből, eredeti fadobozokban tárolt 8,5x8,5 cm-es méretű törékeny üveglemez, melyeket azóta az OPKM őriz.

<sup>9</sup> Szerkesztését *Molnár Viktor* közreműködésével kezdetben legifjabb *Szász Károly* és *Klupathy Jenő* végezte, később *Mikola Sándor* és *Moesz Gusztáv*.

<sup>10</sup> Magyar Technikai Múzeum Közhasznú Alapítvány; <http://web.axclero.hu/mtma>



6. ábra  
1912-es mozgóképvetítő<sup>11</sup>

Végül is az első nyolc tanévben „a pedagógiai közvélemény álláspontjának eredménye volt, hogy az Uránia 1900 és 1909 között 1074 iskolai előadást tartott, s azokon 610040 tanuló vett részt” olvashatjuk az eddig megjelent legrészletesebb feldolgozásban, mely a második világháborúig foglalja össze a hazai filmoktatást. (Jáki, 1982. 10. o.)

A felnőtteknek tartott országos előadások száma az első 10 esztendő alatt 3159 a nézők száma 916529. Az első világháború nehézségei következtében azonban a látogatottság csökkent, gazdasági nehézségek miatt az Uránia Színház 1916-ban jutott csődbe, az Uránia Egyesület pedig, az évtized végére szűnt meg.

A mozgóképek technikai megvalósítása után nem sokkal, már a 20. évszázad első évtizedében rendszeres iskolai célú alkalmazásokat találhatunk, ebben az „Uránia” érdemei mellett nem elhanyagolható a pedagógusok felismerésén túl, a kor oktatáspolitikusainak és az iskolák fenntartóinak haladó szellemisége, akik felismerték a mozgóképekkel illusztrált oktatás hatékonyságát.

### **A film pedagógiai fogadtatása Európában és hazánkban**

Az első évtizednél maradván felmerülhet a kérdés, vajon mindenki egyformán jól tartotta a mozgófilm megjelenését az oktatásban? Nem volt ennyire egyöntetű a fogadtatás.

Egyes források szerint először Franciaországban merült fel a film oktatásban történő felhasználása 1896-ban (Nagy, 1928). A francia Eclipse vállalatnak 1907-ben már katalógusa volt iskolai filmekről, a számunkra jóval ismertebb Pathé pedig oktatófilm osztállyal rendelkezett (Körmendy Ékes, 1915. 536. o.)<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Magyar Technikai Múzeum Közhasznú Alapítvány; <http://web.axelero.hu/mtma>

<sup>12</sup> Ugyanitt: további oktatásra is alkalmas filmek készítésével foglalkozó cégek: Henri A. Müller, Itala-film, Komet-film, Cines, Edison, Ambrosio-film, Lux-film, Erich Grünspan, Gaumont, Express-Films Co.



Németországban komoly viták kísérték a film iskolai felhasználását az 1910-13-as években (*Knopse*, 1913). Előremutató jelenség, a film pályaválasztásban történő felhasználása.

Magyarországon a vita tulajdonképpen nem a film iskolai alkalmazásáról, hanem a gyermekek mozi látogatásáról zajlott. A konzervatív, elsősorban egyházi körök kifogásolták a szórakoztató filmek korlátlan megtekintését. Bizonyos filmek gyermekekre való hatása, az ellenőrizetlen moziba járás, bizony már akkor is aggodalomra adott okot, és nem csak az említett körökben, de a pedagógusok, a szülők, a közvélemény is kételkedésnek adott hangot a mozival kapcsolatban.

Az Európa szerte dúló vita hatására 1910-15 között több országban hoztak korlátozó rendeleteket az ifjúság mozi látogatását illetően (felnőtt kíséret, korhatár bevezetése, egyes esetekben tiltás). Szélsőséges esetben az iskolai rendetlenkedést, városi gyermekbűnözést is a film rovására fogták. „...éljen a hatóság törvényadta hatalmával. Állítsa közegeit a moziboltok elé, s a serdületlen gyermekifjúságot állítsa meg jegyváltás előtt, s térítse vissza a romlás küszöbétől” írta a katolikus középiskolai tanárok lapja (*Crispus*, 1912. 222. o.).

A pedagógiai sajtó árnyaltabban kezelte a problémát. A nyilvános mozik esetenkénti negatív hatásainak elismerése mellett szót emeltek a mozi általános művelődési hatásairól (*Gárdos*, 1912). Hivatalos véleménynek tekinthetjük a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium többször is megjelent állásfoglalását 1912–13 környékén, mely a filmet a fiatalok művelődésének igen hasznos eszközének tekinti.

Az ismert pedagógiai szakemberek közül *Nemes Lipót* emelte fel hangját először a tiltások ellen, egyértelműen kiállt a film és az iskola gyümölcsöző kapcsolata mellett. „Ha nekünk mozgó kell, szerezzünk magunknak. Ne harcoljunk az utca mozgói ellen, hanem küzdjünk az iskola mozijáért.” (*Nemes*, 1912. 319. o.) *Nemes* szerint a hagyományos tanítás esetén nagyobb különbségek mutatkoznak meg a diákok között, míg a film látottakra a gyengébbek is pontosan emlékeznek. „Comenius bizonyára örült volna, ha az ő primitív festett világa helyett ez a tökéletes mozgó világ állott volna rendelkezésére a gyermekek tanításánál és nevelésénél. Csak mi gyenge epigónok nem akarjuk észrevenni a mozgóknak pedagógiai jelentőségét, mert ha tudnók értékelni, akkor jelentéktelen és könnyen javítható hibái miatt nem lennének hajlandók megfosztani a gyermekeket legélvezetesebb és leghasznosabb tanulásuktól” (*Nemes*, 1912. 320. o.).

*Keleti Adolfot* – a kor másik jelentős pedagógiai szakemberét – is sokat foglalkoztatta az iskola és a film kapcsolata. Teljesen egyértelműen foglalt állást a kérdésben. „Éppen a mozgókép teszi lehetővé, hogy megmutathassunk mindent a gyermeknek, úgy mint az a valóságban él. Biztos vagyok benne, hogy egy-két évtized alatt már a lakásokba is bevonul a mozgókép, s este a családok szórakoztatója lesz. Nincs az a tárgykor – a matematikát sem véve ki – ahol a mozgót nagy haszonnal ne lehetne alkalmazni. A jövőben megvalósággal beláthatatlan, milyen segítőtje lesz a gyermekvilágnak.” (*Keleti*, 1913. 31. o.)

Mi készítette tehát az iskolákat, hogy ne elégedjenek meg a rendszeres mozi látogatással, az Uránia bemutatóival? A korábban említett ellenérzések a mozival kapcsolatban.

Sokszor nem azt a filmet vetítették, amiben megegyeztek (másikat sikerült csak megszerezni, a piac diktált, helyi érdekek beleszóltak stb.), így aztán nem azt az oktatási célt

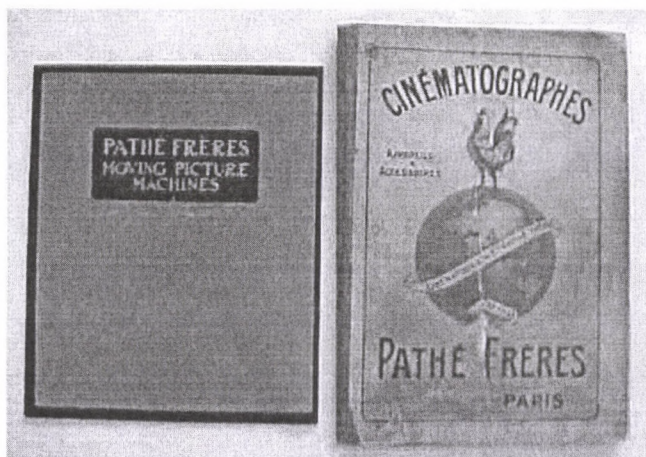
szolgált, amit kellett volna. Egy egész iskola diákságának ugyanazt vetíteni, csak valamilyen általánosabb jelenséget, eseményt, történetet, kevésbé konkrét, a tananyaghoz nehezen kapcsolható filmet lehetett. A pedagógusok jobbat akartak. Saját maguk vetíteni, azt és akkor, amikor azt a tanmenet éppen megköveteli.

Az 1910/11-es tanévben a Nyitrai Állami Főgimnáziumban a mozi látogatásra beszedett pénzt az iskola igazgatója *Frank István* arra használta, hogy az Urániától vetítőberendezést vásároljon, majd filmeket kölcsönözzön. 25 filmet vetítettek az első évben, amelyek közül néhány érdekes címet feltüntetünk.<sup>13</sup> Valamennyi a francia Pathé cég gyártmánya.

A dicséretes próbálkozásokat aztán mások is követték. 1911 őszén Zilahon, szülői ajándék pénzből és minisztériumi, majd püspöki adományból vásároltak gépet a Református Gimnázium számára. Itt *Nagy Sándor* volt a kezdeményező, megvalósító szaktanár. Néhány előadás címét pontosan ismerjük.<sup>14</sup>

Az országban harmadikként Losoncon az Állami Főgimnázium szerzett be saját vetítőgépet 1912-ben, *Scherer Lajos* igazgató lelkes munkájával, a minisztérium anyagi támogatásával és az Uránia közreműködésével.

Ezekben az években még nehézséget jelentett, hogy folyamatosan új filmeket szerezzenek be, bár az Uránia ebben is igen segítőkész partnernek mutatkozott, főként Pathé gyártmányú filmeket biztosított kedvezményes 2,80 koronás kölcsönzési díjjal.



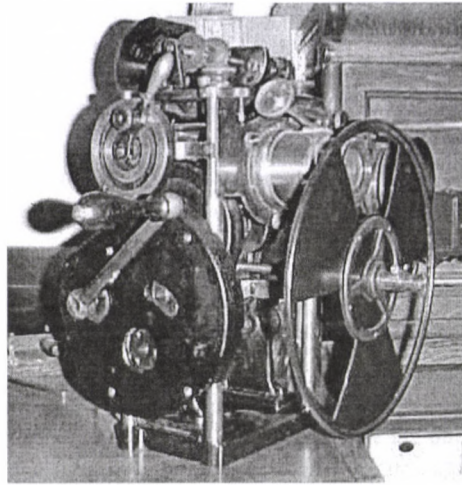
7. ábra

1909-ből származó Pathé filmkatalógus

<sup>13</sup> A só kiválasztása a tenger vizéből, A bűvár, A folyékony levegő, Mértan a természetben, Élet a tenger mélyén, A hangyaboly élete, Az arabok, A Vezúv és környéke, Utazás az Elbán, Norvégországi tájak, A Simplon alagút, A cukorgyártás, A röntgensugarak, A levegő fontossága az életre, A vas feldolgozása.

<sup>14</sup> Genf és Kálvin, Japán, Régi jó idők, Székelyország, A levegő meghódítása, Finnország, Isteni színjáték Napoleon, Délsarki expedíció, A balkáni háború, Athén, Romanoff orosz dinasztia.





8. ábra  
Pathé vetítógép 1909-ből

Az 1913-as esztendőt mérföldkönek tekinthetjük Magyarországon, mert ekkora érték meg bizonyos feltételek, mondhatjuk a körülmények szerencsés együttállása következett be.

- Az iskolák egy része határozottan igényelte a saját vetítésű filmet.
- A pedagógusok felismerték, jobb helyzetbe kerülnek, ha ők vetítenek, mintha az egész iskola moziba vonul.
- A vetítógép beszerezhetőségét az amúgy is nagy forgalmat lebonyolító, az iskolákkal kapcsolatot tartó Uránia biztosítani tudta.
- A vetítógép ára elérhető mértékűre csökkent (1300–2000 korona).
- A kölcsönözhető filmek száma ekkortól folyamatosan nőtt.
- Általában pozitívan álltak a film alkalmazásához a minisztériumi, városi, iskolai vezetők.
- A kor ismert pedagógiai szakemberei a helyenként tapasztalható ellenérzéssel szemben komoly elemző munkákban állást foglaltak a film alkalmazása mellett.

Egy „oktatófilm-történeti” esemény Magyarországot a következő évekre, sőt évtizedekre a világ meghatározó oktatófilm gyártó és felhasználó országává léptette elő. Megszületett egy különös filmgyár.

## A Pedagógiai Filmgyár megalapítása és működése

A Magyar Tanítók Otthona 1913. június 6-án, „a pedagógiailag vezetett mozgófénykép-es előadások ügyében” tartott budapesti ankétján Ágotai Béla, aki akkor a Közoktatási Tanács vezetője volt, 12 pontos előterjesztésében a megoldást egy pedagógiai filmgyár megalapításában látta. A pontokban kitért a pedagógiai vezetés módjára, az iskolák, osz-

tályok, tárgyak szerinti képfeldolgozásra, az előadások, a vetítés tervezett módjára, a filmek felnőttek részére történő felhasználására is. (Jáki, 1982)

Új, hazai filmek készítése, azaz a cél olyan filmek előállítása, amelyek kimondottan pedagógiai célokat szolgálnak, sőt, hogy a filmek témája az iskolák elvárásának megfelelően egy-egy korosztályt céloznak meg.

A jelenlévők lelkesedése néhány kivétellel egyöntetű volt. *Cholnoky Jenő* földrajztudós, *Imre Sándor*<sup>15</sup> (ekkor a budapesti Tanárképző Intézetben tanít), *Weszely Ödön* a Pedagógiai Szeminárium igazgatója, nem hagytak kétséget a filmes oktatás támogatását illetően.

*Weszely* megfogalmazásában a film nem csak tökéletes szemléltetés, hanem annál sokkal több. Olyan eszköz, mely egyesíti magában a tankönyvnek, a képnek, a mikroscópnak, s még számos más eszköznek az előnyét.

Még ebben az évben, magántőke bevonásával (80000 korona) és a főváros támogatásával megalakult a Pedagógiai Filmgyár, amely a világ első oktatási célú filmgyára. *Ágotai* lett a vállalat első igazgatója, egészen 1928-ig. A másik alapító *Zitkovszky Béla*, a magyar filmgyártás egyik úttörője, „A táncz” készítője volt.



9. ábra

*Ágotai Béla a Pedagógiai Filmgyár igazgatója*

A Pedagógiai Filmgyár a Kinizsi utcában kezdett el működni a 28. szám alatt, egy épületben a Magyar Tanítók Otthonával. Nemcsak a filmgyár működött itt, hanem az otthon „kultúrshínpadán” rendszeres vetítések is voltak.

„A labor berendezése igen szerény volt, mert a gyár egyetlen Pathé gépével *Zitkovszky Béla* forgatott, kopírozott és a feliratokat is ő készítette. *Ágotai Béla* körül néhány tagú igazgatóság fejtett ki működést, akadt köztük gazdasági szakértő, de még inkább néhány

<sup>15</sup> Később a szegedre költözött kolozsvári *Ferenc József* Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének tanszékvezetője.



pedagógus. Ezek bírálták el a beérkezett scenáriumokat, vagy intézték a tervbe vett oktatófilmek felvételeit” (*Lajta*, kézirat).

Gazdasági vállalkozásról volt szó, bár a gyár műterme és laboratóriuma kicsi volt, sok bérmunkát is felvállaltak. A Pedagógiai Filmgyár tehát üzleti vállalkozás volt, még akkor is, ha támogatást élvezett, feltételezhetően *Ágotai Béla* (aki egyúttal a Magyar Tanítók Otthona vezetője is volt) személyes érdekei is álltak a háttérben.

Kimondottan ilyen célokra létrehozott filmgyár ekkor még nem volt a világon. A magyar pedagógusok, a pedagógiatudomány, és a mozgóképi ismeretterjesztés körül bábkodó filmes szakemberek valamint forgalmazók közös érdeme nemcsak létrejött, de sokáig sikeres működése is. Közös munkájuk eredményezte, hogy Magyarország a mozgóképi szemléltető oktatás területén nagyhatalomnak számíthasson. Ez a kezdeti lendület egészen 1944-ig repítette az iskolai mozgóképi felhasználást sikerrel alkalmazó oktató-nevelő munka szekerét.

Az 1910-es évek elejétől tehát, már beszélhetünk konkrétan iskolai oktatási célokra gyártott, ilyen célokra behozott, vagy itthon előállított filmekről. Ekkortól jobban elválasztható az oktatófilm történet az általános filmtörténettől. Igyekszem a továbbiakban csak annyiban kitékinteni az általános filmes eseményekre, amennyiben az a megértéshez, időbeli elhelyezéshez feltétlenül szükséges, hiszen az általános gazdasági, politikai, történelmi hatások, filmgyártást meghatározó – segítő vagy korlátozó – rendeletek, intézkedések, az oktatófilmgyártást is csaknem ugyanúgy érintették, mint a teljes magyar filmgyártást.

### Gyártás-forgalmazás és az első világháború hatásai

Nehéz évek következtek a mozgófilmre 1913 után. Az első világháború ideje alatt a mozik bevételeiből külön adóztak a hadviselés javára, katonáknak ingyen jegyet kellett adni, hadikölcsön jegyzés, propaganda filmek, és más felajánlások történtek. Működésüket szénhiány, nyitvatartási korlátozás, áramhiány nehezítette. Ezek már 1916-17 telén jelentkeztek. Film behozatali korlátozás, luxusadó, az ellenséges államok filmjeinek betiltása jellemezte ezeket az éveket. Hatással volt ez az oktatófilmek készülésére és terjesztésére is, időnként hiányzott a filmnyersanyag.

1917–18 környékén ismét vissza kell térnünk a mozi, a film általános megítélésével kapcsolatos pozitív-negatív felhangokra. A Mozi Világ karácsonyi számában 1917-ben az akkori igazságügyminiszter *Grecksák Károly dr.* igen pozitívan foglalt állást: „A mozi a szemléltető oktatás és ismeretterjesztés egyik leghatalmasabb kultúra eszköze és intézménye, de csak akkor hasznos és üdvös, ha valóban e nagy föladatok szolgálatában áll.” jelent meg egy politikusi közvéleménykutatásban (*Mozi Világ*, 1917. 12. 23. 1–8. o.).<sup>16</sup> *Pallavicini György őrgrof* véleménye „A mozi általános fölfogás szerint kitűnő pedagógiai eszköz az ifjúság oktatására és nevelésére” (ugyanitt) alátámasztja azt az érzé-

<sup>16</sup> Ugyanitt „A mozinak, ha kellő korlátok közé van szorítva, igen nagy pedagógiai hatása van, mert a mozi a szemléltető oktatásnak a non plus ultrája” – adja közre véleményét *Giesswein Sándor dr.* a Keresztényszocialista Párt elnöke.

sünket, hogy a mozi fogalmát sokan egybemosták a film oktatásban történő felhasználásával.

A másik oldalon jelentős befolyással volt, hogy gróf *Apponyi Albertné* (az akkori vallás-és közoktatási miniszter felesége) írt cikket a mozi erkölcsromboló hatásairól. (A később, 1924-ben megalakult, vidéket ellátó Magyar Holland Kultúrgazdasági Rt. Vállalkozás háttérében éppen gróf Apponyi Albert állott, ugyanis ő volt a nem üzleti alapon szerveződő Magyar Holland Társaság elnöke.) 1918. május 12-n rendelet szabályozta a 16 év alattiak mozi látogatását. Szülői kíséret nélkül csak bizonyos filmeket nézhettek meg. Ugyanekkor a közönség fokozódó igényeinek a kielégítésére, a magyar játékfilmgyártás szárnyalt. Mintegy 100 játékfilm született egy év alatt. Magyarország filmes nagyhatalommá vált.

Az 1919-es évet a történelmi események még az eddiginél is változatosabbá tették. A Tanácsköztársaság hamar felismerte a mozgókép jelentőségét.<sup>17</sup> Az 1919. március 19-e után pár nappal megjelent államosítási rendelet részeként „A mozgóképüzemek köztulajdonba vételéről szóló XLVIII. számú rendelet” szerint minden filmgyár, filmlaboratórium, filmkölcsonzó, filmszínház teljes ingó és ingatlan vagyonával állami tulajdonba került. (Filmgyártás Budapesten kívül, eddig az időpontig csak Kolozsvárott volt, ahol 1903-ban kezdődött a filmgyártás, de az említett rendelet a trianoni békeszerződés miatt őket már nem érintette.)

Ilyen körülmények között működött a Pedagógiai Filmgyár az első években. Mindezek ellenére készítették az általuk tervezett, elképzelt oktatófilmeket, azok felvételeit, negatívokat, pozitívokat, kopírozási munkákat egyaránt. Részt vállaltak diasorozatok készítésében is. 1919-ben aztán a Pedagógiai Filmgyár is új feladatot kapott, ezekben a hónapokban, ipari tanulóknak, szakmunkásképzési célokra kellett oktatófilmeket készíteni.

El kell ismernünk, hogy a film jelentős, tömegekre gyakorolt hatásának felismerése mellett, a gyermekek mozi látogatására is nagy figyelmet fordítottak. Őt olyan mozi nyílt Budapesten, ahol kizárólag kiskorúaknak szóló filmeket vetítettek. *Nemes Lipót* a kor neves pedagógiai szakértője megtette, hogy két hétig cipelt magával moziba egy filmel lenes hitoktatót, míg végül az belátta a mozi pozitív hatásait.

Aztán visszarendeződött minden. Először 1920 októberében született rendelet a moziengedélyekről, majd 1922-ben a 33.081-es belügyminisztériumi rendelet a mozikat a közművelődés fontos előmozdítóinak ismeri el. Ennek ellenére a magyar filmgyártás és vele együtt az oktatófilm gyártás ekkora mélypontra került. 1923-ban a főváros lett a Pedagógiai Filmgyár többségi tulajdonosa, amelyben megalakulásától idáig egyébként, mintegy 80 filmet készítettek, melyek elsősorban Magyarország növény és állatvilágát, tájait, nevezetességeit szerették volna széles körben megismertetni.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> 1919-ben is számos játékfilm készült és kor eseményeit végig kísérhetjük a Filmhíradó szerepét betöltő Vörös Riportokból. *Korda Sándor és Kertész Mihály*, ekkor már neves és tehetségesnek tartott rendezők. A Tanácsköztársaság ideje alatt *Kertész* túlságosan exponálta magát, vezető szerepet kapott és jónak látta a rendszer bukása után Bécsbe menekülni (aztán tovább) és pl. 1919 őszén már ott gyártott filmekkel jelentkezett. *Korda* 1920-ban követte ide, majd később a brit filmgyártás első számú embere lett.

<sup>18</sup> Balatoni képek 1914; Fácáneresztgetés 1913; Háziipar a Bakonyban 1914; Képek a Dunántúlról 1914; Matyó lakodalom Mezőkövesden 1913; Sümegi fazekasok 1914; Turfabányászat 1913; Forrás: Ábel Péter kéziratai a Nemzeti Filmarchívumban.



## Az oktatófilm helyzete, szerepe 1924 és 1931 között

1924-től a magyar iskolai filmpiac kétfelé vált. Két cég, két külön érdekeltségi terület. Budapestet a Pedagógiai Filmgyár látta el filmekkel, a létrejött Magyar Holland Kultúrgazdasági Rt. pedig a vidéket.

Vidéken az MHK Rt. jelentős tőkével alakult 1924 tavaszán és az Üllői út 4. szám alatt működött. Mivel konzuli épület volt, ma is látható az épület falán egy emléktábla. Megalakulását segítette a vallás és közoktatásügyi miniszter rendelete a filmoktatás elterjesztéséről.<sup>19</sup> *Klebelsberg Kunó* alapvetően hasznos „oktatófilm rendelete”, tehát az említett piaci körök nyomására 1924-ben versenyhelyzetet teremtett az oktatófilm gyártásban, behozatalban, forgalmazásban. Ez a rendelet minden állami közép fokú tanintézet számára minimum 6 maximum 8 filmelőadás megtekintését írta elő tanévenként. Egy év múlva a népiskolákra is kiterjesztették a rendeletet.

Ezek a filmvetítések a délelőtti órákban 28 fillér belépési díjért elsősorban földrajzi, néprajzi természettudományi területek oktatását segítették elő. A filmeket minisztériumi jóváhagyás után az MHK Rt.-nek kellett beszerezni, vagy legyártani.<sup>20</sup> Természetesen a rászoruló diákok (kb. 26%) ingyenesen nézhették meg a filmvetítéseket.

Az előadások és a nézők száma folyamatosan emelkedett a következő évek során. 1924/25-ben 829 előadás volt, mintegy 35 ezer tanulóval, 1930/31-ben már 6315 előadást tartottak mintegy 263 ezer tanulóval (*Jáki*, 1982).

A korlátozott anyagi lehetőségek miatt csak bizonyos számú film gyártását tudták évente megvalósítani, az MHK Rt. külföldről beszerzett filmek átalakításával, honosításával is foglalkozott. A jónak ítélt külföldi oktatófilmeket elbírálás után megvásárolták és a magyar oktatási igények szerint átalakították. Bizonyos részeket kihagytak, sok esetben pedig hazai felvételekkel egészítették ki a filmeket.

Az eredetileg három éves megbízást 1927-ben hosszas huzavona, korrupciós ügyek, rágalmozások után ismét megkapta az MHK Rt. további öt évre.<sup>21</sup> A diákok és az iskola szempontjából a filmvetítések folytatódtak, de nem választásos alapon, hanem központi-lag elrendelve.

Minden év elején megérkezett a filmek jegyzéke, az iskolák a pontos vetítési időpontokról két héttel korábban értesültek. A tanár ekkor az ún. „vezérlapról” elolvashatta a legfontosabb tudnivalókat, előismereteket, és a vetítés előtt általában 5–10 perces tájékoztatót tartottak. Egyaránt előfordult tornatermi és filmszínházi vetítés is. Több esetben figyelmeztetni kellett az iskolákat, hogy ne maradjon el a filmvetítés.

A vetítés eme előírt, meghatározott módja ellen egyre hangosabb állásfoglalások születtek. Nem a filmvetítést, csak annak előírt módját kritizálták. A diákok passzívak, zajo-

<sup>19</sup> A magyar királyi vallás-és közoktatásügyi miniszternek 1924. évi 37 335/III.sz. rendelete a közép fokú iskolák tanulóifjúsága részére tartandó kötelező filmelőadások tárgyában.

<sup>20</sup> Az 1924-ben bemutatott oktatófilmek: Hasznos és káros állatok, Az Alpok, A bányától a kohóig, Az ifjúság testnevelése, A holland királyság, A holland szív, Természettudományi képek, Élet a tengerben.

<sup>21</sup> Néhány filmcím ebből a korszakból: A Szent Jobb története, Németország, Balaton, A turáni alföld, Papírgyártás, A déli sark állatvilága, Egy testnevelési óra, Kis Alföld, A méhcsalád élete.

sak voltak. Sok helyen hangoskodásba, rendetlenkedésbe torkollott az előadás. Néha hosszú és unalmas filmet mutattak be. Ezek nem segítették elő a szemléltető oktatás eredményességét. A kor elismert didaktikusa *Méhes Lajos* szavaival „oktatófilm mivoltukat már eleve kizárta az a körülmény, hogy egy-egy filmet mindig az intézet egész ifjúsága nézett meg, és így a tananyag keretébe sem volt beleilleszthető” (*Jáki*, 1982. 70. o.).

*Gesztli Lajos* (1932) is az elterjedt rossz vetítési módot kritizálta több írásában. Az iskolákban nem volt elegendő vetítőgép és azok sem voltak megfelelő minőségűek. Így aztán törvényszerű volt a tanulók összezsúfolása mozikba, vagy tornatermekbe. Mindenesetre 1930-ban már a minisztérium sem vállalta a szerződés meghosszabbítását, így hát ismét lezárult egy korszak.

Budapesten a filmgyártásban nem okozott törést, hogy a főváros lett a tulajdonosa a Pedagógiai Filmgyárnak 1923-ban. *Ágotai* és *Zitkovszky* a helyükön maradtak, az igazgatóság pedig továbbra is szívesen vette a tanárok filmkészítési javaslatait.

A Pedagógiai Filmgyár 68 iskolai tornatermet alakított át azzal a céllal, hogy a szemléltető vetítéseket helyben, az iskolában tudja megtartani. A cég megalapítása óta mintegy 10000 előadást tartott 1928-ig. „A főváros 102 elemi iskolában, 23 polgári fiúiskolában, 31 polgári leányiskolában, 50 iparostanonc fiúiskolában, 15 iparostanonc leányiskolában tart évenként pedagógiai filmelőadást.” (*Purébl Győző*, 1928. 25. o.)

A 20-as években még gyakori volt a tornatermi vetítés, de ahol lehetett igyekeztek a korosztályokat elkülöníteni, és iskolai vetítőgép birtoklásával az osztályokban történő vetítést szorgalmazni. Az ország anyagi lehetőségeihez mérten ennél többet nem lehetett megvalósítani ezekben az években. A rendelkezésre álló anyagi forrásokat optimálisan használták fel, mégis a két vállalat szinte szükségszerű megszűnése lehetővé tette, hogy az oktatófilm gyártás és forgalmazás más, új alapokon szerveződhessen meg.

A kritikus hangok ellenére számos ország irigyelhette a magyarországi helyzetet, hiszen szervezett rendszeres filmvetítések voltak az egész országban, nagyjából a köztisztviselői iskolákban, kisebb részben a népiskolákban.

## A Pedagógiai Filmgyár további sorsa

A Kinizsi utcai telephely kicsi volt. Amikor 1927-ben sikerült nagyobb telephelyet szerezni a cégnek, átköltöztek az akkori Hungária körút (ma Könyves Kálmán krt.) 13-15-be, ahol korábban népkonyha működött. Hamar kialakították az épületeket, egy igazi filmgyár jött létre, korszerű berendezésekkel, műtermekkel.

1928-ban beszámolók születtek a gyár tevékenységéről. Mennyiségi és minőségi előrelépés következett be. Eladások történtek Amerikába, Egyiptomba, Angliába is. A fővárosban 80000 tanuló élvezte a teljesen ingyenes filmoktatás előnyeit. Az alaptőkét felémelték, megszerezték a legújabb technikai berendezéseket, új műterem, világítási rendszer született. Az összesítés szerint 1929-ig a filmgyár 200000 méter oktatófilmet gyártott. Az igazgatói székben *Ágotai Bélát* ekkor felváltotta *Purébl Győző* egyetemi tanár (székesfővárosi közoktatási tanácsnok).



Egyre több munkát vállaltak és már játékfilmeket is forgattak<sup>22</sup>, mégis pénzügyi zavarok miatt helyzetük 1929-re válságos lett. Már *Zitkovszkyt* is félreállították. A főváros ülésein is egyre többet támadták a céget, végül 1931-ben a teljes telephelyet bérbe adták a Magyar Film Irodának. Ez a vállalat a Magyar Rádió érdekkörébe tartozott. Feltehetően olyan üzleti kapcsolatok húzódtak meg a háttérben, amelyeket ma nehéz lenne tisztázni. Számos újságcikk foglalkozott a helyzettel. Egyéni érdekek miatt átjászták mások kezére a fővárosi pénzen rendbehozott és technikailag megújított céget.

Ahogy erről a filmkultúra korabeli száma beszámolt, a Pedagógiai Filmgyár által itt forgatott utolsó film „A levegő hősei” volt, 1931 őszén.<sup>23</sup>

Ahogy az 1927-ben induló nemzetközi oktatófilm konferenciák, filmszemlék eredményei mutatják ezek az évek voltak egyébként, az amúgy is sikeres magyar oktatófilm gyártás arany évei. Mondhatjuk a világ ekkor kezdett az oktatófilm fontosságára figyelni és Magyarországon eredményeit követendő példaként állítani.

A teljesség kedvéért kövessük itt végig az eredeti Kinizsi utcai helyszín sorsát. A filmgyár 1927-ben, mint említettük elköltözött, a mozi maradt. 1937-es átépítése után Kultúr Színpad Mozgó néven működött, majd 1959-től lett Kinizsi mozi, amely megérte a század utolsó évtizedét, majd Kultiplax néven szerepelt egészen 2008 februárjáig, mikor is véglegessé vált, hogy a hosszú ideig vívott megmentési kampány nem lesz eredményes, ledózerolták az épületet, közpark lett (lesz) belőle.

A magyar filmtörténet mostohagyermeké a Pedagógiai Filmgyár, és vele *Ágotai Béla* valamint *Zitkovszky Béla*<sup>24</sup> története, munkássága nem csak a magyar filmművészetet gazdagították, de elévülhetetlen érdemeik vannak a nemzetközi viszonylatban is jelentős magyar oktató-ismeretterjesztő filmgyártás megteremtésében.

A továbbiakban a korábbi tapasztalatok alapján megteremtették az osztálykeretekben történő vetítést. A filmek témája, tantárgyhoz, témakörökhöz kötötten került feldolgozásra, a korosztályi sajátosságok figyelembe vételével. A filmek vetítése órába illesztetten történt, lehetőség szerinti előkészítés, a film alatt tanári megjegyzések, (hiszen még zömében néma filmek voltak) figyelem felhívás, magyarázó szövegek (a tanárok ragaszkodtak ehhez a szerephez, a hangos filmet nem nagyon akarták elfogadni), majd utólagos elemzések, feldolgozás következett. A minisztérium szorgalmazta a vetítéseket, a vetítőgéppel történő ellátást, tanárok felkészítését, gépek karbantartását, javítását, a filmek készítését, a kölcsönzés rendjét szigorúan szabályozták. Ennek a gépezetnek az irányítását, szinkronizálását végezte a VKM Oktatófilm Kirendeltség, melynek folyóirata a VKM OK HK (Hivatalos Közleményei) havi periodika lévén, részletesen tájékoztatta az iskolákat a lehetőségekről, új filmekről, a kölcsönzés feltételeiről és kilenc megjelent (1936-44) évfolyamán keresztül pontosan követhetjük a kor oktatófilm kultúráját.

<sup>22</sup> Itt készültek 1929-ben a legutolsó néma játékfilmünk egyike, a „Rabmadár” műtermi felvételei.

<sup>23</sup> Filmkultúra, 1931. 11. sz. 9. o.

<sup>24</sup> A félretett *Zitkovszky* aztán nem találta helyét, 1931-ben elmeógyógyintézetben halt meg.

## Irodalom

- Bárány Ignác (1866): *Tanítók könyve*. Lauffer, Pest.
- Bihari Péter (1886): *Népiszkolai oktatástan*. Pallas Rt., Budapest.
- Bogdán Melinda és Munkácsy Gyula (é. n.): *Vetített képes előadások*. [www.urania-nf.hu](http://www.urania-nf.hu). Letöltés ideje: 2008. október 18.
- Crispus (1912): A tanuló ifjúság és a mozgófénykép. *Magyar Középiszkola*, 5. 221–222.
- Felméri Lajos (1890): *A neveléstudomány kézikönyve*. Eggenberger-féle könyvkereskedés, Budapest.
- Gárdos Dávid (1912): Kinematográfia az iskolában. *Néptanítók Lapja*, 45. 19. sz. 11–12.
- Geszti Lajos (1932): A magyar kötelező filmoktatás nyolc esztendeje. *Film és művelődés*, 3–5. sz. 13–21.
- Jáki László (1982): *A hazai filmoktatás fejlődése a negyvenes évekig*. OOK, Veszprém.
- Karinthy Frigyes (1964): *Napló, életem. Önéletrajzi írások*. Magvető, Budapest.
- Keleti Adolf (1913): *A mozgó-színház, mint a népművelés eszköze*. Pallas, Budapest.
- Kiss Áron és Öreg János (1876): *Nevelés és oktatástan*. Rosenberg, Budapest.
- Knopse, P. (1913): *Der Kinematograph im Dienste der Schule*. Halle.
- Komár Erzsébet (2003, szerk.): *Dokumentumfilmek a kezdetektől 1920-ig*. CD-ROM. Magyar Nemzeti Filmarchívum, Budapest.
- Körmeny Ékes Lajos (1915): A mozi. *Városi Szemle*, 8. 457–553.
- Környei János (1870): *A tanító az iskolában*. Lampel, Pest.
- Lajta Andor (é. n.): *A magyar filmlaboratóriumok története 1901–1961*. Kézirat. [www.filmintezet.hu/magyar/filmint/filmspir/24/lajta.htm](http://www.filmintezet.hu/magyar/filmint/filmspir/24/lajta.htm). Letöltés ideje: 2008. október 15.
- Lenkei Zsigmond (1917): Politikusok a moziról. *Mozi Világ*, 51. sz. 1–8.
- Magyar Bálint (2003): *A magyar némafilm története*. Palatinus Kiadó, Budapest.
- Mennyei József (1866): *Nevelés és tanítástan*. Malatin és Holmeyer, Kalocsa.
- Molnár István (1998): Az első magyar pedagógiai Filmgyár. *Magyar Nemzet*, 1998. január 05.
- Nagy Árpád (1928): Állam és filmoktatás. *Filmkultúra*, 1. sz. 5.
- Nemes Lipót (1912): A mozgófényképek és a gyermek. *A gyermek*, 6. 310–320.
- Purébl Győző (1928): A főváros és a filmoktatás. *Filmkultúra*, 1. 2. sz. 25–27.
- Rózsa György (2001): A Táncz. *Magyar Televízió 1.* produkciós filmsorozata.
- Warga János (1871): *Nevelés és oktatástan alapvonalai*. Lampel, Pest.
- Weszely Ödön (1917): *Népiszkolai oktatástan (neveléstan, tanítástan és módszertan)*. Lampel-Wodianer, Budapest.
- Zitkovszky Béla (1916): A mozifelvételről. *Mozihét*, 17. sz. 32–36.



## ABSTRACT

LÁSZLÓ SZABÓ SÓKI: HUNGARIAN EDUCATIONAL FILMS: FROM THE BEGINNINGS TO 1931

The film was born in the last decade of the 18<sup>th</sup> century and got popularity soon, not only as an entertaining instrument, but also as an educational possibility. It reached to the schools in the first decade of the 19<sup>th</sup> century together with picture illustration. Hungary was the first country in the world, where established a firm shooting educational films, took place in 1913, named Pedagógiai Filmgyár. Recognizing the significance of the film happened due to the teachers as well as the cultural politics, pedagogical experts, and scientists.

After the waryears period, under the circumstances of that time, the most possible solutions emerged, going to the cinema at schooltime, or projecting in the gymnasium, for all pupils. As a consequence of the economic interests of different circles, two separate firms supplied the schools with film, the above mentioned Pedagógiai Filmgyár in Budapest, and MHKRT the countryside. In the end, in 1930–31 with the elimination of both market factors and with considering the pedagogical aspects, the production and supply of Hungarian educational films was based upon new grounds in the next years.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 1. 29–47. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szabó Sóki László mérnök-tanár, ELTE TTK, Multimédiapedagógiai és Oktatástechnológiai Központ, H-1117 Budapest, Pázmány Péter sétány 1/A.





## A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNYI KOMMUNIKÁCIÓ JELLEMZŐI (1997–2006) Összehasonlító tudományszociológiai elemzés, avagy kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára

**Biró Zsuzsanna Hanna**

*ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola*

A múlt század '80-as éveiben a nyugat-német pedagógiatörténeti kutatások tárgyává maga a neveléstudomány vált, előtérben olyan szociológiai vizsgálatokkal, melyek segítségével a neveléstudomány helyét próbálták meg kijelölni a tudományok rendszerében. (A fenti kutatásokról lásd *Németh*, 2002, 2005, 2006, 2007.) A kutatókat foglalkoztató kérdés mindenekelőtt az volt, hogy mennyiben tekinthető a neveléstudomány modern értelemben vett „diszciplína”-nak, azaz *Rudolf Stichweh* definíciójára támaszkodva: autonóm, intézményesült tudáskonstruáló-tudásreprodukáló kommunikációs közösségnek (*Stichweh*, 1987, 1994). A német tudományfilozófia, az angolszász és a francia tudomány- és tudásszociológia eredményein elindulva empirikus kutatások sorozata jelezte, hogy a német neveléstudomány a pedagógiai gyakorlat elméleti reflexióján túl a kritikai önreflexióra is készen áll. Az empirikus kutatások kitértetett terepe a szakmai folyóiratokban zajló kommunikációs gyakorlat volt. E témában *Jürgen Schriewer* (1983) és *Heinz-Elmar Tenorth* (1986) munkái úttörő jellegűnek számítanak. Az egyik első, nemzetközi figyelmet is kiváltó projekt a francia és német neveléstudományi kommunikáció összehasonlító elemzésére irányult az 1955 és 1985 közötti időszakot felölve, melynek eredményeiről *Schriewer* és *Keiner* számoltak be az 1990-es évek elején (*Schriewer* és *Keiner*, 1990, 1993; a kutatás továbbfejlesztéséhez lásd *Schriewer* és mtsai, 1998/1999; *Keiner*, 1999).

Csaknem két évtizeddel később, 2007/2008-ban e vizsgálatot *Németh András* szakmai irányítása mellett egy, az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatóiból verbuválódott munkacsoport Magyarországra is kiterjesztette, csatlakozva az ELTE Neveléstudományi Intézetének Pedagógiatörténeti Tanszékén folyó, 2008 decemberében lezárult tudománytörténeti OTKA kutatáshoz.<sup>1</sup> A nemzetközi kutatás megismétlését két cél motiválta. Egyrészt csatlakozni szerettünk volna azokhoz a törekvésekhez, amelyek a magyar neveléstudomány területén a közelmúlt folyamatait feltáró, kvázi kortárs neveléstudományi önreflexiók sorába beilleszthetők (pl. *Báthory*, 2001; *Hrubos*,

<sup>1</sup> Az OTKA kutatás címe: „A magyar neveléstudomány fejlődésének új irányzatai a XX. század második felében” (T 46598); vezetője: *Németh András*. A szerzőn kívül a munkacsoport tagjai voltak: *Bárd Edit*, *Mede Perla*, *Pap K. Tünde*, *Sanda István Dániel* és *Varga Kornél*.

2002; Kozma, Fényes és Tornyi, 2007; Kozma, 2001, 2004; Géczy, 2001, 2003); másrészt szerettünk volna hozzájárulni a tudományszociológia, mint elméleti és módszertani megközelítésmód meghonosításához a magyar pedagógiatörténeti kutatásokban. Az előkészítő munkákat követően a csoport tagjai különböző rész kutatásokat vállaltak a projektben, melyekről több önálló konferencia-előadás illetve írásos beszámoló született. Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy áttekintést nyújtson a kutatás nemzetközi összehasonlító elemzéseinek eredményeiről.<sup>2</sup>

## A francia-német kutatás rövid bemutatása

### A kutatás előfeltevései és lépései

A francia-német összehasonlító vizsgálatban az eltérések két típusa képezte az elemzések tárgyát: A tudományos kultúra, a társadalmi és intézményi feltételrendszer különbségei, valamint azok az eltérések, amelyek mindezek kognitív és strukturális manifesztációiként értelmezhetők a tudományos kommunikáció egy kitüntetett területén, a szakmai folyóiratok publikációiban (*Schriewer és Keiner, 1993*). E kettős megközelítés mögött az a (doxikusnak tekintett) előfeltevés húzódik meg, miszerint a társadalmi alrendszerek alapstrukturái empirikusan megragadható lenyomatokat hagynak az adott terület gyakorlatában is, különösen, ha a kommunikációs praxis áll az elemzés fókuszában. Ennek igazolására egy francia-német relációjú összehasonlító pedagógiai kutatás megfelelő alapot nyújthatott, tekintve, hogy e két országban a vizsgált szakterület strukturális jellemzői, meghatározó tevékenység típusai, elméleti és módszertani alapvetései jelentős eltéréseket mutatnak.

A társadalmi-kulturális feltételrendszer eltérése már a folyóiratok kiválasztásánál is dilemmát okozott. Mindkét országban a központi médiumoknak számító szaklapok kijelölése volt a cél, a módszertani ellentmondás elkerülhetetlen volt: A francia neveléstudomány, a némethez képest, ugyanis intézményi háttérét tekintve széttagolt, ezért nem lehetséges azonos szelekciós kritériumok alkalmazása a központi orgánumok kiválasztásánál. A szelekció szempontjai a következők voltak: (a) a vizsgált korszakban a folyóirat megjelenése legyen folytonos; (b) a szövegek öleljék fel a pedagógia illetve az oktatás-ügy minden jelentős témáját; (c) a szerzői kör az adott ország neveléstudományára nézve legyen reprezentatív. Az itt felsorolt kritériumokból a kiválasztott német folyóiratok mindegyiknek, a francia szaklapok azonban többnyire csak az elsőnek, illetve a második vagy a harmadik közül az egyiknek tudtak megfelelni. Ezt kompenzálандó került be a mintába kétszer annyi francia folyóirat, mint német, vagyis három német és hat francia orgánum szolgált elsődleges adatforrással.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Itt szeretnék köszönetet mondani Nagy Péter Tibornak módszertani tanácsaiért és a szöveggel kapcsolatos kritikai észrevételeiért.

<sup>3</sup> Az elemzett folyóiratok a következők voltak: Zeitschrift für Pädagogik; Pädagogische Rundschau; Bildung und Erziehung; Revue française de pédagogie; Sciences de l'éducation; Dossiers de l'éducation; Orientation Scolaire et Professionnelle; Société Alfred Binet & Théodore Simon Bulletin; Pratiques de Formation.



A szerzők fontosnak látták tisztázni, hogy a tudományos gyakorlaton belül miért tekinthető kiemelt területnek a publikációs tevékenység. Túl azon a szerepen, amit a szakfolyóiratok a tudományos közösségek tevékenységének szabályozásában játszanak, továbbá, hogy ezek a tudományos médiumok par excellence, a kifejtés logikájában nem ez, hanem a kommunikációs gyakorlat hálózatos illetve folyamatszerű értelmezése a döntő mozzanat. A publikációk ugyanis nemcsak láthatóvá teszik a tudományos tevékenységek egész sorát, hanem meg is szakítják azt: egyfajta „nyugvópontok”, diszkrét szegmensek a tudományos aktivitás folyamában. E szegmensek a mindenkori kommunikációs praxist jellemző hálózatok metszéspontjain jelennek meg, textuális kapcsolatot teremtvé mind az adott diszciplinán belül, mind az azon kívül eső kommunikációs folyamatok elemeivel. A kutatás célja, e logika mentén, a francia és a német neveléstudományi kommunikáció reprezentatív szegmenseinek vizsgálata, abból a szempontból, hogy általában az intradisziplináris (saját tudományon belüli), avagy az interdisziplináris kapcsolatok erősödnek-e.

Amennyiben elfogadjuk, hogy a tudományos gyakorlat a szociokulturális feltételrendszere felől determinált, akkor feltehető, hogy a francia neveléstudományi kommunikáció – tekintettel a francia neveléstudomány gyengébb intézményesültségére és alkalmazott jellegére – disziplináris szempontból nyitott hálózatú (heterogén), míg a német neveléstudományi kommunikáció – a német neveléstudomány önállóbb intézményi státuszának megfelelően – zárt hálózatú (homogén) lesz. E kiinduló tézis a publikációs gyakorlat különböző szegmenseinek különböző aspektusokból történő elemzésével igazolható.

A kutatást ezért hat lépésben végezték el, mely során megvizsgálták:

- a neveléstudósokként definiált társadalmi csoport publikációs tevékenységét;
- a neveléstudomány központi folyóiratainak szerzői körét;
- a tanulmányokban meghivatkozott periodikákat;
- a tanulmányokban (illetve életrajzi vázlatokban) megjelenő referenciaszemélyeket;
- azokat a személyeket, akikről szövegek (tanulmányok) születtek;
- valamint a tanulmányokat a tekintetben, hogy történik-e utalás bennük empirikus kutatásokra.

A fenti részkutatások közül az első kettő, egymás komplementereként, annak megállapítására szolgált, hogy a „neveléstudomány”, mint intézményesült kommunikációs közösség mennyiben megragadható. A harmadik lépés az első két lépésből származó eredmények kontrolljaként felfogott. A negyedik és ötödik lépés a neveléstudományi folyóiratokban megnevezett referenciaszemélyek elemzését célozza meg, melynek segítségével a neveléstudományi praxis szellemi horizontjának, elméleti és módszertani irányultságának, uralkodó paradigmáinak nemzeti jellemzőiről nyerhetünk képet. A hatodik lépés itt is egyfajta kontrollfunkciót lát el, az empirikus módszerek iránti affinitás jelzései-nek vizsgálata révén.

Fontos módszertani kitétel, hogy a fenti hat lépés eredményei nem önmagukban, hanem csak egymáshoz való viszonyukban igazoló erejűek. E megkötés, amit *Schriewer* és *Keiner* „vezérhipotézis”-nek hív, a következőképpen hangzik: „*Minél teljesebb az átfedés a neveléstudósokként definiált társadalmi csoportok, a neveléstudományi kommunikáció médiumai közé sorolt szakmai folyóiratok, illetve az ezekben megjelenő referenci-*

ák között, *annál jellemzőbb* a diszciplináris nyitottság, avagy zártság mértéke.” (Schriewer és Keiner, 1993. 284. o.; kiemelés: BZSH)

A feltett összefüggés egy olyan (ideális) állapotból indul ki, amelyben a vizsgált tudomány intézményesülése már kvázi lezárt, az önvezérlés és önreprodukció feltételei adottak, a vizsgált diszciplína képviselői, a tudományos kommunikáció médiumai és a referenciákban kifejeződő szellemi erőtér között egyfajta kongruencia (átfedés) figyelhető meg, ami nem más, mint a vezérhipotézisben feltett (ideális) állapot objektivációja. A kutatás egyes lépései a fenti összefüggés empirikus igazolására vagy cáfolatára szolgáltak. Az elemzéseket két dimenzióban végezték el: a vizsgált személyek és fórumok tudományterületek szerinti besorolásán kívül az időtengely mentén is feltárták a két országra jellemző tendenciákat.

Itt kell kitérnünk arra, hogy miért változtattuk meg a vizsgált időszak határait. A dilemmát esetünkben az okozta, hogy egy olyan korszakra nézvést, amikor Európa keleti és nyugati felén egymástól eltérő politikai, gazdasági és társadalmi berendezkedésű országokat találunk, a magyar kommunikációs praxis a nyugat-némettel vagy a franciával csak erős fenntartásokkal összevethető. Erre a célra a rendszerváltás utáni időszak adekvátabbnak tűnt, mint az 1955 és 1985 közé eső évtizedek. A vizsgált időintervallumok különbsége nem befolyásolta az elemszámok nagyságát, mivel a francia-német kutatásban különböző mintavételi eljárások alkalmazásával legfeljebb kilenc év adatai kerültek elemzésre. Az 1997-es kezdő év kijelölésében pragmatikus szempontok játszottak szerepet: ettől az évtől kezdve voltak fellelhetőek a szövegek digitális változatai a szerkesztőségekben.<sup>4</sup>

#### *Az adatfelvétel módja és az elemzett alapsokaságok jellemzői*

A francia-német kutatás eredményeit két lépésben szeretném bemutatni: az első rész végén a főbb megállapításokat foglalom össze, majd a második részben – a magyar eredményekkel együtt – ismertetem a statisztikai adatokat is. Az 1. táblázat az elemzett alapsokaságok összemérhetőségét mutatja.

#### *A neveléstudósok publikációs gyakorlata*

A francia-német kutatás a neveléstudományi kommunikációt kétféle perspektívából is vizsgálta. Először meghatározták a neveléstudomány képviselőinek körét, majd megállapították, hogy e csoport mely tudományterületek fórumain helyezte el a publikációit. Ezt követően a folyóiratok felől közelítették meg a kérdést, azt vizsgálva, hogy a neveléstudomány központi folyóirataiban mely tudományterületek képviselői publikáltak. Az első lépésnél nem követtük a francia-német kutatást, ugyanis hazánkra nem volt alkalmazható a kiválasztás módszere. Franciaországban és Németországban a neveléstudományi társaságok tagnyilvántartásából indultak ki, ami Magyarország vonatkozásában, amennyiben a Magyar Pedagógiai Társaságot rokon szervezetnek tekintjük, ugyancsak

<sup>4</sup> Mivel a magyar kutatás költségvetése rendkívül szűkre szabott volt, a szövegek digitalizálására csak a legszükségesebb mértékben fordíthattunk erőforrásokat.



megtehető, de megítélésünk szerint, az így meghatározott társadalmi csoport nem lenne reprezentatív a magyar neveléstudomány egészére nézve. Ezért – alkalmazva *Hrubos* (2002) definícióját – neveléstudósoknak azokat a személyeket tekintettük, akik neveléstudományból szereztek tudományos minősítést (*Kozma, Fényes és Tornyai, 2007*). A felmérést az MTA doktorok körében kezdtük el: az érintettektől személyes megkeresés útján kértünk publikációs listákat; e kísérletünk azonban – az együttműködők alacsony száma miatt – kudarcba fulladt. Az első lépés megismétléséről nem mondtunk le, de a módszereken változtattunk. Az OSZK digitális katalógusának felhasználásával elkészült egy adatbázis, amely az 1990 és 2002 között megjelent tudományos publikációk bibliográfiai adatait tartalmazza teljes körűen. Ha a személyi beazonosítások megtörténnek, ezen adatbázis segítségével 230 neveléstudományból minősített személy publikációs tevékenységéről nyerhetünk majd képet.<sup>5</sup>

1. táblázat. Az elemzett alapsokaságok mérete a három vizsgált országban

	Németország	Franciaország	Magyarország
Neveléstudósok / publikációik	635 / 1584	138 / 409	230 / feldolgozás alatt
Neveléstudományi folyóiratok	3	6	4
Tanulmányok / szerzők / összes névelőfordulás	1115 / 941 / 1256	1503 / 1324 / 1944	1396 / 636 / 1711
Hivatkozások (összesen)	nincs adat	nincs adat	25974
Folyóirat-hivatkozások / periodikák	2033 / 694	1660 / 547	4651 / 244
Referenciaszemélyek / névelőfordulás	34 / 2104	99 / 455	50 / 4523
Elemzett szövegek / személynevek előfordulása a szövegek címében	1165 / 174	1520 / 62	4904 / 97
Empirikus adatokat közlő tanulmányok	1165	1455	feldolgozás alatt

### Folyóiratok és tanulmányok

A három, korábban ismertetett szelekciós kritérium alapján mindössze négy magyar folyóiratot tekinthetünk ekvivalens forrásnak: az *Educatio*, az *Iskolakultúra*, a *Magyar Pedagógia* és az *Új Pedagógiai Szemle* című szaklapokat.

A magyar kutatás nem szűkítette le a vizsgálódások tárgyát egy-egy műfajra. A négy magyar folyóirat tíz évének teljes szövegprodukciónak létrejött egy digitális szövegbank, melynek szövegeit egy saját célra kifejlesztett számítógépes elemző programmal manuálisan kódoltuk, majd utólag választottuk le mindazokat a szövegeket, amelyek a „tanulmány” kategóriába besorolhatók voltak. A magyar pedagógiai folyóiratok rovatstruktúráját, szerkesztési elveit, illetve a publikációkkal szemben támasztott formai, tar-

<sup>5</sup> A neveléstudósok száma az MTA köztestületi tagnyilvántartásának 2005-os állapotát mutatja.

talmi és terjedelmi követelményeket figyelembe véve mindazon szövegeket felvettük a tanulmányok közé, amelyek egyéb műfaji jellemzőkkel nem bírtak (nem a „recenzió”, „interjú”, „dokumentum” stb. kategóriába tartoztak), viszont terjedelmük elérte, vagy meghaladta a kilenc oldalt. Az irodalomlista vagy a jegyzetapparátus hiánya ugyan nem volt kizáró tényező, a referenciák elemzésénél mégis meghatározóvá vált. Bár a francia-német kutatás kizárólag a tanulmányrovatokban megjelent szövegekre terjedt ki, ez nem okozott lényeges differenciát az elemszámok között.

### *Tanulmány szerzők*

A tanulmány szerzők számának illetve összes előfordulásának eltérései a három ország relációjában elsősorban a többszerzőség gyakoriságával és az egyes fórumokra jellemző szerzői-személyi dominancia erősségével áll összefüggésben. Az elemzésekben nem konkrét személyekről, hanem egy-egy alcsoport reprezentánsairól teszünk kijelentéseket, a táblázatok az összes névelőfordulás adatait mutatják majd.

### *Folyóirat-hivatkozások*

Német és francia oldalon nem adtak közre a kutatók összesített adatokat, ezért nem tudjuk megítélni, hogy e két országban a folyóirat-hivatkozások milyen szerepet játszottak a referenciák között általában. A magyar neveléstudományi tanulmányok irodalomjegyzékeiben megjelent hivatkozások csaknem egyötöde reflektál egy magyar szaklapban közzé tett publikációra. (A külföldi folyóiratcikkekre történt hivatkozások feldolgozása még folyamatban van.) Mint a fenti táblázatból kitűnik, a referenciaorgánumokra eső hivatkozások száma nálunk több mint hatszorosa a német vagy a francia értékeknek, de ez nem túl meglepő, figyelembe véve a francia, a német és a magyar nyelvű szakmai folyóirat-piac mérete közötti különbségeket.

### *Személyek, akik a diskurzusok tárgyaivá váltak*

A vizsgált referenciaszemélyek elemszámában nincs jelentős különbség a három ország között, ennél a lépésnél mégis indokolt, ha bizonyos fenntartásokkal fogadjuk az összehasonlító elemzések eredményeit. A felhasznált források ugyanis – különösen a francia kutatásban – meglehetősen eltérnek egymástól.

A diskurzusok tárgyává váló személyek esetén az adatfeltárás módja azonos volt: a címek számítógépes tartalomelemzésével gyűjtöttük össze mindazon személyek nevét, akik a neveléstudományi diskurzusok tárgyaiként is megjelentek. Az érintett szövegek francia és német oldalon túlnyomórészt tanulmányok voltak, nálunk ezzel a módszerrel tanulmányokat alig, recenziókat csak bizonyos folyóiratokban találtunk, viszont nagy számban akadunk interjúkra, ami a francia és a német mintában nem szerepelt. Végül a recenziókat és az interjúkat teljes körűen feldolgoztuk (ennek eredményeiről lásd *Mede*, 2009), a tanulmánycímekben előforduló 61 személyt pedig külön elemeztük. Ennél a lépésnél értelemszerűen csak a tanulmányokkal kapcsolatos magyar adatokat fogom a francia és a német adatokkal összehasonlítani.



### *Empirikus kutatásokról szóló tanulmányok*

A francia-német kutatás utolsó lépését erőforrások hiányában nem tudtuk elvégezni, de a szövegekben minden ábrát és táblázatot kódoltunk, így az adatok a későbbiekben hozzáférhetőek lesznek.

### **A tudományterületek szerinti besorolás módja**

A vizsgált személyek illetve orgánumok diszciplináris hovatartozásának megállapításánál átvettük a nemzetközi kutatás módszerét. Ennek megfelelően a személyeknél mindenekelőtt a munkahelyként megnevezett intézmény jellegét, illetve a tudományos fokozatszerzésnél megjelölt diszciplinát vettük figyelembe. A folyóiratoknál nagymértékben támaszkodtunk a címekben vagy a küldetési nyilatkozatokban megjelenő önmeghatározásokra, illetve a folyóiratok önjellemzéseire (lásd *Csapó*, 2005; *Schüttler*, 2005; *Géczi*, 2005; *Nagy*, 2005). Az összehasonlító elemzésekhez egy általánosabb besorolást is alkalmaznunk kellett. A tudományokat a nemzetközi minta alapján a következő hat kategóriába soroltuk be:

- 1) Neveléstudomány – ide tartozik a pedagógia illetve oktatáskutatás, valamint a tanár- és tanítóképzés.
- 2) Határtudományok (Überschneidungsfächer) – ebbe a kategóriába kerültek azon intézmények illetve szakterületek, amelyek a neveléstudomány mellett egy másik diszciplína érdekkörébe is beleestek (pl. szakdidaktikai tanszékek; pedagógiai pszichológia, nevelésszociológia).
- 3) Humán- és társadalomtudományok – ez egy igen széles kategória, amelyben a pszichológia, szociológia, etnológia, antropológia, jogtudomány, gazdaságtudomány, politikatudomány stb. mellett olyan tudományok is megtalálhatók, mint a földrajz, a filozófia vagy a teológia.
- 4) Történettudomány és filológia – értelemszerűen ide sorolódnak a történettudomány, az irodalomtudomány és a nyelvtudományok.
- 5) Természet- és műszaki tudományok – a matematika, az összes természettudomány és műszaki tudomány mellett ide tartozik az orvostudomány is.
- 6) Egyéb tudományok – mindazok a tudományterületek, tudományágak, amelyek a többi kategóriából kiestek.<sup>6</sup>

A fenti besorolás alkalmazásának legproblematisabb eleme a „határtudományok” definíciója, illetve elkülönítése volt. Ebbe a kategóriába magyar részről – néhány tantárgypedagógust leszámítva – olyan személyeket tudtunk csak besorolni, akiknek kettős kötődése nem az intézményi háttérük vagy a publikációs aktivitásuk, hanem a tudományos minősítésük által volt manifest. Olyan neveléstudományi szerzőkről van szó, akik nem a neveléstudomány felől érkeztek, azonban őket, mint neveléstudósokat vagy oktatáskutatókat tartja számon a szakma (a különbség paradigmatiság jelleghéhez lásd *Kozma*,

<sup>6</sup> A referenciaszemélyeknél szerepelt még egy kategória, amelyben a kultúra illetve a média szereplői kaptak helyet.

2001); kapcsolatuk a kibocsátó tudományos közösséggel pedig nagyon különböző. Ez a csoport, mind a szerzőknél, mind a referenciaszemélyeknél, intézményi beágyazottságát tekintve eltér a német vagy a francia népességtől. Ezért a „határtudományok” és a „neveléstudomány” kategóriákat az elemzések során csak ott különítettük el egymástól, ahol ez az adatok értelmezéséhez hozzájárult, egyébként e két kategória adatait a táblázatok mind a három országnál összevontan jelenítik meg.

### **A francia-német vizsgálat főbb megállapításai és a magyar kutatás előfeltevései**

Az összehasonlító elemzések során igazolást nyert, hogy a francia neveléstudományi kommunikáció – a némettel szembeállítva – diszciplináris értelemben minden vizsgált szempontból heterogénebb. A francia és német neveléstudomány fejlődésében ugyanakkor párhuzamos tendenciák is megfigyelhetők, minek következtében a német neveléstudományi kommunikáció a '80-as évektől az interdiszciplinaritás irányába látszik elmozdulni.

A francia neveléstudományi kommunikációt a kutatás alaphipotézisében feltett szociokulturális-kommunikációs összefüggések tekintetében a diszkrépancia jellemzi, ami a részkutatások során folyamatosan elmélyült. A humán- és társadalomtudományok a neveléstudósok publikációs tevékenysége szempontjából még némileg kisebb szerepet játszanak, a neveléstudomány központi fórumain megjelenő szerzők körében azonban már ugyanolyan jelentőséggel bírnak, mint maga a neveléstudomány. A pedagógiai diskurzusok intellektuális horizontját, a kutatások elméleti és módszertani irányultságát kifejező referenciáknál már egyértelműen a humán- és társadalomtudományok – ezen belül is elsősorban a pszichológia – erős befolyása érződik. Németországban a társadalmi-kommunikációs jellemzők ehhez képest sokkal nagyobb átfedést mutatnak, a neveléstudományhoz kapcsolódó szerzők, médiumok, referenciák kisebb vagy nagyobb mértékű dominanciájával.

Az idődimenzióban végzett elemzések alapján megállapítható, hogy mind Németországban, mind Franciaországban a neveléstudomány a '80-as évekre már intézményesült, ezért a fentebb leírt különbségek a tudományos pedagógia két egyenrangúnak tekinthető, alternatív fejlődési útját jellemzik – az autonóm diszciplináris fejlődés irányába tett kísérletként német oldalon, interdiszciplináris szakterületként definiáltan francia oldalon.

A magyarországi kutatás alapkérdése az volt, hogy hogyan viszonyul a magyar neveléstudomány a két kontinentális modellhez, miben ragadhatók meg a hasonlóságok illetve a különbségek. Tekintve, hogy a magyar neveléstudomány a 20. század elejéig alapvetően a német (mindenekelőtt a porosz) fejlődési mintát követte, annak filozófiai-hermeneutikai hagyományait átvéve, hipotézisünk az volt, hogy a magyar adatok a német neveléstudományhoz hasonló képet mutatnak. Ugyanakkor azt sem zártuk ki, hogy a magyar neveléstudományra egy kettős orientáció lesz jellemző, tekintettel arra, hogy Magyarországon a pedagógiai gyakorlat és elmélet már a 20. század első felében – a reformpedagógiai áramlatok hatására – nyitottá vált a francia illetve angolszász területeken virágzó kísérleti-empirikus megközelítésmódok alkalmazására. A reformpedagógiai módszerek egyik legfontosabb magyarországi implementációját az 1930-as években a



Szegedi Egyetemen (illetve az egyetem pedagógiai intézetével szorosan együttműködő Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán) valósították meg. Az intézményben ma egy angolszász orientációjú, a kognitív pszichológia és az önvezérlő rendszerekről szóló elméletek felé elkötelezett, empirikus-analitikus neveléstudományi műhely működik, melynek vezetője az egyik központi neveléstudományi lap főszerkesztője is egyben. A magyar neveléstudomány paradigmatis megosztottságának gyökerei tehát a tudományos pedagógia intézményesülésének korai szakaszáig visszanyúlnak (vö. *Németh és Pukánszky*, 1997). A neveléstudományi paradigmák a 20. század második felében végbement fordulatok hatására részben új irányokat vettek, új intézményekkel bővültek (vö. *Kozma*, 2001, 2004) és strukturálisan jól elkülönülnek. Mindez indokoltá tette, hogy e megosztottság diskurzív megnyilvánulásaira is kiterjesszük az elemzéseinket.

## A magyar neveléstudomány jellemzése nemzetközi összehasonlításban

### A neveléstudomány képviselőinek publikációs tevékenysége

Az első rész kutatás megismétlése több szempontból is akadályba ütközött. Kutatóunktól teljesen függetlenül, de vele párhuzamosan elkészült ugyanakkor egy szociológiai elemzés, mely e témát érinti.

A WARGO Közgazdasági Elemző és Piackutató Intézet munkatársai kísérletet tettek arra, hogy a neveléstudományi kommunikáció sajátosságait az 1995 és 2006 közötti időszakra vonatkozóan feltárják (lásd *Tóth, Toman és Cserpes*, 2008). A kutatást három lépésben hajtották végre. Ennek során: (a) megvizsgálták 436 egyetemi/főiskolai oktató publikációs tevékenységét a SSCI és az AHCI nyilvántartásában szereplő folyóiratokban, valamint a Google Scholarban tárolt adatok alapján; (b) elvégezték e vizsgálatot a „vezető kutatók”-ra külön is; majd (c) a neveléstudományi folyóiratok közül a Magyar Pedagógia, az Iskolakultúra és az Új Pedagógiai Szemle szövegeit elemezték a többszerzősség, a referenciák számának és néhány jellemzőjének, illetve az empirikus adatok táblázatos, grafikus megjelenésének tekintetében. A harmadik szakaszban a magyar adatokat két nemzetközileg jegyzett, valamint egy kevésbé rangos angol nyelvű neveléstudományi szaklap adataival hasonlították össze.

A WARGO-féle kutatás mind az első, mind a második lépésben igazolni tudta, hogy a neveléstudomány képviselői a tudománymetria által kidolgozott mércék szerint igen kis arányban vesznek részt a nemzetközi tudományos közéletben. A vizsgált korszakban a neveléstudomány vezető kutatóinak mindössze 8%-a helyezte el valamely nemzetközileg jegyzett folyóirat hasábjain minimum egy publikációt, mely írások közül mindössze 4%-ra történt hivatkozás ugyanazon fórumokon. Ez az eredmény első ránézésre nem fest túl rózsás képet a magyar neveléstudomány nemzetközi jelenlétéről, illetve megítéléséről – az adatok más tudományok vagy országok bevonása nélkül azonban nehezen értelmezhetők.

Saját kutatásaink szempontjából a „vezető kutató” meghatározás volt releváns. A WARGO-intézet munkatársai ugyanis hasonló definíciót alkalmaztak: vezető neveléstudományi kutatóknak az MTA Pedagógiai Bizottságát megválasztó köztestületi tagokat, valamint a három magyar folyóirat szerkesztőbizottságának tagjait tekintették. Ez egy 330 fős csoport, akiről névsort is közölt a kutatási beszámoló. Mivel az így definiált népesség jelentős részben átfedi az általunk kijelölt 230 személyt, a WARGO-kutatás megállapításai összevethetők lesznek azokkal az eredményekkel, amelyeket az OSZK-katalógus alapján összeállított bibliográfiai adatbázison elvégezhetünk. A magyar neveléstudósok nemzetközi és hazai publikációs aktivitásának összehasonlítása újabb kérdéseket vet fel, mint pl.: mennyiben van átfedés a nemzetközi és a hazai neveléstudományi diskurzusokban megjelenő szereplők között; illetve mi lehet a magyarázata annak, ha valaki nemzetközi reputáció nélkül is meghatározó aktorává válik a magyar tudományos (esetünkben: neveléstudományi) közéletnek.

### *A neveléstudományi folyóiratok szerzői*

Franciaország és Németország esetében az elemzett alapsokaság a központi neveléstudományi folyóiratok (mindkét országban 3 orgánus) tanulmányíróiból tevődött össze, kilenc év adataira támaszkodva (minden folyóiratnál a megjelenéstől számított első és utolsó, valamint a középső három év került be a mintába). A magyarországi elemzések alapját egy 5652 soros SPSS-adatbázis képezte, amelyben minden kommunikációs aktus (egy adott személy egy adott időben és helyen létrejött szövegprodukciónak) külön esetenként kezeltünk. A 2302 szerzőből 8,2% azok hányada, akiről semmilyen információval nem rendelkezünk.<sup>7</sup>

A folyóiratokon kívül mindezidáig öt forrást dolgoztunk fel, mégpedig:

- 1) az MTA köztestületi tagjainak nyilvántartását (2005-ös állapot),
- 2) a MAB doktori és habilitációs jegyzékét (1994-2006),
- 3) a Pedagógiai Lexikon 4. kötetét: „Ki kicsoda a magyar pedagógiában?” (1997)<sup>8</sup>,
- 4) a „Ki kicsoda a magyar oktatásban?” (2007)<sup>9</sup>, valamint
- 5) a „Biográf Ki kicsoda 2002” kiadványokat.

A szerzők mellett adatgyűjtésbe kezdtünk a szövegekkel kapcsolatban is. Eddig az OPKM elektronikus katalógusában fellelhető adatokból készült változókkal rendelkezünk – a későbbiekben a szövegek számítógépes tartalomelemzésével szeretnénk a szövegváltozók körét bővíteni.

A 2. táblázat a központi neveléstudományi folyóiratokban tanulmányíróként megjelent szerzők tudományterületek szerinti megoszlását mutatja a három vizsgált országban. A „nem besorolható” kategória olyan szerzőket foglal magába, akik intézményi háttérük,

<sup>7</sup> Az elemzések adatbiztonsága magyar részről 7 százalékponttal jobb a németnél, és 9,5 százalékponttal jobb a franciánál.

<sup>8</sup> A Pedagógiai Lexikon 4. kötetének digitalizálását és adatbázisba rendezését az ELTE Pedagógikum Központja 100.000.-Ft-tal támogatta. Szeretnénk e lehetőségért köszönetet mondani mind az intézménynek, mind a kötet szerkesztőinek.

<sup>9</sup> Ugyancsak köszönetünket szeretnénk kifejezni a dft-Hungariának azért, hogy a rendelkezésünkre bocsátotta a Ki kicsoda a magyar oktatásban? című 2007-es kiadvány pdf-változatát.



tudományos minősítettségük vagy foglalkozásuk alapján nem a tudományos szféra képviselői. A magyar neveléstudományi kommunikáció szereplői között ezek aránya alulmarad a német és a francia területen mért értékeknek. A francia és a német neveléstudományi kommunikáció diakrón vizsgálata a következő tendenciákat mutatta ki: míg Franciaországban a '70-es évek közepéig radikálisan csökkent, majd enyhén emelkedett, addig Németországban folyamatosan és rapid módon (60 százalékról 8 százalékra) csökkent a nem tudományos területről érkezett szerzők részesedése (Schriewer és Keiner, 1993). Az ezredfordulón Németországban sokkal alacsonyabb értéket kapnánk a „nem besorolható” kategóriára, mint amelyet a 2. táblázat mutat; Franciaország esetében hasonló változásról nincs jelzésünk.

2. táblázat. A tanulmány szerzők tudományterületek szerinti megoszlása (összes névelőfordulás)

	Németország		Franciaország		Magyarország	
	N	%	N	%	N	%
Neveléstudomány és határterületei	704	64,0	719	43,5	953	58,9
Humán- és társadalomtudományok	86	7,8	463	28,0	266	16,4
Történettudomány, filológia	10	0,9	29	1,8	59	3,6
Természet- és műszaki tudományok	13	1,2	26	1,6	37	2,3
Egyéb tudományok	5	0,5	16	1,0	19	1,2
Nem besorolható	282	25,6	401	24,2	283	17,6
Adathiány	156	–	290	–	94	–
Együtt	1256	100,0	1944	100,0	1711	100,0

A döntő különbség a három ország viszonylatában természetesen a tudományterületekhez sorolt szerzők összetételében mutatkozik meg. Németországban a neveléstudományon (és a határterületeihez tartozó tudományágakon) kívül lényegében csak a humán- és társadalomtudományok képviselői játszanak szerepet a neveléstudományi diskurzusokban. Ez Franciaországra is igaz, de itt a német 7,8%-os részesedéshez képest a pszichológia, illetve a szociológia s az egyéb társadalomtudományok a szerzők csaknem egyharmadát adják. A magyar tanulmány szerzők megosztottabbak az egyes tudományterületek között, a kulcsszerepet játszó humán- és társadalomtudományi jelenlét szempontjából a magyar neveléstudomány egyfajta „köztes pozíciót” foglal el. Ennek magyarázatát a 3. táblázatban közölt adatok adják meg. A folyóiratokra bontott adatokból kitűnik, hogy a magyar neveléstudományi diskurzusok alapvetően egy osztott diskurzív térben zajlanak, ahol a meghatározó orgánumok más és más irányú befolyással bírnak a kommunikáció ágenseire.

3. táblázat. Tudományos területen dolgozó tanulmány szerzők tudományterületek szerinti megoszlása – a magyar folyóiratokra bontott adatokkal (%)

	Átlagos értékek a három vizsgált országra			Magyar folyóiratok			
	D	F	H	EDU	IQ	MP	ÚPSZ
Neveléstudomány és háttérterületei	86,1	57,3	71,5	57,5	72,6	72,4	79,8
Humán- és társadalomtudományok	10,5	37,0	19,9	37,8	15,9	10,9	15,4
Történettudomány, filológia	1,2	2,3	4,4	2,2	6,2	10,0	1,6
Természet- és műszaki tudományok	1,6	2,1	2,8	2,2	4,4	3,8	1,4
Egyéb tudományok	0,6	1,3	1,4	0,3	0,9	2,9	1,8

Míg az *Educatio* a magyar neveléstudomány interdiszciplináris (elsősorban a társadalomtudományok felé nyitott) paradigmájához tartozó fórum, s ezért a francia modellel mutat szembevetendő hasonlóságot, addig a *Magyar Pedagógia* a német modellhez áll közelebb, ami a '70-es évek előtt inkább jellemezte a német neveléstudományt, mint manapság. Ennek egyik jelzése, hogy a bölcsész-pedagógiai hagyományokat követő írások sokkal jelentősebb szerepet játszanak e fórumon, mint a német neveléstudományi folyóiratokban az 1955 és 1985 közötti korszakban átlagosan.<sup>10</sup>

Az *Educatio* mellett az *Iskolakultúra* is az interdiszciplinaritás irányába mozdítja el a pedagógiai kommunikációs gyakorlatot, bár ez a tanulmányírók összetétele alapján kevésbé plauzibilis, mint a kommunikációs aktusok egészénél. Ha műfaji korlátozások nélkül a teljes szövegyártásból indulunk ki, akkor az *Iskolakultúra* esetében a szövegek alig fele származik neveléstudósok tollából (vö. *Biró*, 2009. 1. ábra).

Az *Új Pedagógiai Szemle* diszciplinárisan a legzártabb, az elméleti és gyakorlati pedagógia szereplőinek megjelenését egyaránt támogató, öndefiníciója szerint a tudományos ismereteket a pedagógus társadalom felé transzformáló szaklap, amely az iskolai tanítás/tanulás, az intézményes szocializáció kérdéseivel foglalkozó pszichológusok, társadalomtudósok számára ugyancsak fórumot kínál, de az elméletibb történeti-filológiai vagy természettudományi írások megjelenésére itt kevésbé számíthatunk.

A magyarországi megoszlási értékek négy olyan szaklap adataiból tevődnek össze, amelyek külön-külön sokkal karakterisztikusabban jelenítik meg a francia-német kutatás során feltárt mintázatokat, mint együttesen. Hogy a magyar neveléstudományi kommunikáció a „diszciplináris nyitás”, avagy a „diszciplináris zárás” felé tart-e, longitudinális vizsgálatokkal kell majd nyomon követnünk. Az időbeli változások alapján – most már nemcsak a tanulmány szerzőket, hanem a teljes szövegyártást figyelembe véve – két

<sup>10</sup> A referenciaszemélyek összetételének elemzésénél az is világossá vált, hogy Németországban a hermeneutikai hagyomány továbbélése (jól lokalizálható módon) csak néhány fórumhoz kötött.



fontos jelzésünk van arra vonatkozóan, hogy a magyar neveléstudomány nem a tudományos diszciplínák ideáltipikusnak tartott fejlődési útját járja be.

Miközben a nem tudományos területéről érkezett szerzők aránya folyamatosan csökken, a tudományos háttérű szerzők között egyre nagyobb a humán- és társadalomtudósok részesedése. 1997 és 2006 között jelenlétük 11 százalékról 17 százalékra erősödött, miközben a neveléstudósok aránya stagnált. Ha leszűkítjük az elemzést a tanulmányokra, akkor ez a tendencia már nem kimutatható, amiből az is világosan látszik, hogy a magyar neveléstudományi folyóiratokra jellemző műfaji sokszínűség ellenébe hat mindazok törekvéseinek, akik a neveléstudományi diskurzusok centrális fórumaitól a neveléstudomány mint „diszciplína” önreprezentációját várják el. (Ezt az álláspontot a hazai neveléstudományban a *Magyar Pedagógia* képviseli a legkövetkezetesebben, amely műfajilag is a „legszikárabb” folyóiratunk.)

A generációs összehasonlító vizsgálatok során az is megállapítást nyert, hogy a 45 év alatti szerzők körében az átlagos értékekhez képest a neveléstudósok, a pszichológusok és a társadalomtudósok alul-, míg a történészek, az irodalmárok és a nyelvészek erősen felülreprezentáltak. (A fiatal generációk publikációs aktivitásáról lásd *Biró*, 2009.) E jelenség kapcsolatban állhat a központi folyóiratok rekrutációs bázisának jellemzőivel, illetve a szaklap vállalt küldetésével, de jelzése lehet annak is, hogy a neveléstudományi doktori iskolák mely területekről „vonzzák magukhoz” hallgatóikat. A diszciplínán belüli utánpótlás nagyságát a kommunikációs gyakorlat felől – adathiány miatt – még csak megbecsülni sem tudjuk, nem is tartozik szorosan a tárgyhoz, csupán felhívnánk a figyelmet arra, hogy időszerű lenne a neveléstudomány „önreprodukciós képességének és gyakorlatának” tudományszociológiai vizsgálatát is elvégezni.

Egy tudomány státuszát a tudományok rendszerében a publikációs gyakorlat aktorainak diszciplináris hovatartozása mellett alapvetően az határozza meg, hogy milyen elméleti és módszertani keretben zajlanak az adott területhez kapcsolt tudományos tevékenységek. A negyedik és ötödik lépésben ezt a témát járjuk körül a pedagógiai folyóiratok irodalomjegyzékében és a folyóiratcikkek címében fellelt referenciaszemélyek elemzésével. Előtte azonban ellenőrizzük a szerzői összetételre vonatkozó megállapításainkat a neveléstudományi szaklapokban hivatkozott folyóiratok tudományterületek szerinti megoszlása alapján.

### *Hivatkozott periodikák*

Ebben a lépésben a vizsgálat tárgyát azon irodalmi hivatkozások jelentik, amelyek egy tudományos folyóiratban, ismeretterjesztő szaklapban vagy egyéb orgánumban megjelent szövegre reflektálnak. Az elemzések alapjául szolgáló adatforrások a három ország esetében alapvetően nem tértek el egymástól, de a magyar szövegek feldolgozása egyelőre csak a magyar nyelvű referenciákra terjedt ki. A francia-német kutatás e lépésnél a mintát valamelyest leszűkítette (3-3 folyóirat első három és utolsó három évét vizsgálták), ennek köszönhetően a 312 német és 231 francia folyóiratcikkkel szemben nálunk a vizsgált tíz évből 1514 cikk került elemzésre, melyekben 2033, 1660 illetve 4651 folyóirat-hivatkozást találtunk. A folyóirat-hivatkozások a németeknél 694, a franciáknál 547, nálunk 244 periodika között oszlottak meg. A folyóirat-hivatkozásokra kapott ada-

tokat az érintett folyóiratok tudományterületek szerinti megoszlásával a 4. táblázat közli (lásd *Pap*, 2009. 2. táblázat).

4. táblázat. A folyóirat-hivatkozások tudományterületek szerinti megoszlása a francia, a német és a magyar folyóiratokban

	Németország		Franciaország		Magyarország	
	N	%	N	%	N	%
Neveléstudomány a határtudományágakkal együtt	1338	67,3	765	49,1	3034	65,9
Humán- és társadalomtudományok	388	19,5	577	37,0	797	17,3
Történettudomány és filológia	72	3,6	109	7,0	447	9,7
Matematika és természettudományok	66	3,3	35	2,3	37	0,8
Kultúra és nyilvánosság	63	3,2	50	3,2	214	4,6
Egyéb	61	3,1	22	1,4	78	1,7
Adathiány	45	–	102	–	44	–
Összesen	2033	100,0	1660	100,0	4651	100,0

A korábban megállapított kontraszt francia-német viszonylatban a hivatkozott periodikáknál újra megjelenik, sőt bizonyos szempontból még erősödik is: A francia szerzők által hivatkozott folyóiratoknak kevesebb, mint a fele neveléstudományi, avagy valamely neveléstudománnyal határos területhez tartozó szakmai orgánus. Ugyanakkor: a humán- és társadalomtudományok – a szerzőknél mért 28 százalékkal szemben – a hivatkozott folyóiratoknál már 37 százalékban képviseltettek. A német neveléstudósok háromszor olyan gyakran hivatkoznak neveléstudományi, szakdidaktika és egyéb, a pedagógiával rokon lapokra, mint a franciák, s bár a humán- és társadalomtudományi folyóiratok majdnem egyötödét teszik ki a referenciaorgánusoknak, ez nem csökkent a korábban megállapított kontraszton, mivel ezek diszciplináris összetétele alapvetően eltér a két nyugat-európai mintában. Míg Franciaországban a pszichológiai lapok abszolút túlsúlya regisztrált, a német referenciák a társadalomtudományi szaklapok széles spektrumára hivatkoznak, miközben a pszichológia erősen alulreprezentált (*Schriewer és Keiner*, 1993).

A magyar nyelvű referenciaorgánusok a magyar neveléstudományi kommunikáció relatív zártságát mutatják, a némethez egészen közeli értékekkel. Egy jellemző eltérés a két ország között mégis van: míg Németországban (elsősorban a matematika-tanítással kapcsolatos diskurzusok hatására) a természettudományok, addig nálunk az irodalom és a modern filológia felé nyitottabb a neveléstudományi kommunikáció.

Ebben az esetben a négy magyar folyóirat között ugyanaz az alapösszefüggés mutatható ki, mint a szerzőknél: a diszciplináris heterogenitást támogató lapokban (*Educatio* és *Iskolakultúra*) 50 illetve 63 százalék, a szakmai koncentrációt megvalósító fórumokon (*Magyar Pedagógia* és *ÚPSZ*) 75 százalék körüli a neveléstudományi hivatkozások ará-



nya (vö. *Pap*, 2009. 1. ábra). Felvetődik a kérdés, hogy a magyar folyóiratok közül az intra- vagy az interdiszciplináris kapcsolatokat erősítő lapok állnak-e összhangban a nyugat-európai tendenciákkal. Erre vonatkozóan a nemzetközi kutatásból néhány jelzéssel rendelkezünk. A német és francia neveléstudományi kommunikáció a vizsgált harminc év alatt egyértelműen a diszciplináris heterogenitás felé mozdult el: a '80-as évek elején a humán- és társadalomtudományi referenciák jelentősége Németországban a kétszerezésére, Franciaországban pedig csaknem másfélszerezésére nőtt a kezdő években mért értékekhez képest. Ezzel párhuzamosan – különösen a német diskurzusokban – az interdiszciplináris szaklapok aránya is emelkedett (*Schriewer* és *Keiner*, 1993). „A német neveléstudomány” – így a német kutatók konklúziója – „késznek mutatkozik arra, hogy referenciaterét a humán- és társadalomtudományok felé megnyissa, miközben a természettudományi, történeti, filológiai szakok marginalizálódnak.” (*Schriewer* és *Keiner*, 1993. 306. o.)

A magyar és a német neveléstudományi kommunikáció közelsége, illetve távolságuk a francia publikációs gyakorlattól a meghivatkozott periodikákkal összefüggésben ugyanakkor más módon is kifejeződik. Az egyik megfigyelt jelenség a folyóiratokon belüli önreferencia súlya. Mint erre *Pap* (2009) elemzésében rámutatott, a négy magyar pedagógiai folyóiratban a kiemelt referenciaorgánumok lényegében azonosak az általunk kiválasztott szaklapokkal. A folyóirat-hivatkozásoknak a *Magyar Pedagógiában* csaknem 16, az *Educatioban* közel 18, az *Iskolakultúrában* több mint 20 és az *Új Pedagógiai Szemlében* több mint 25 százaléka „önreferencia”, vagyis a saját lapban megjelent cikke történt hivatkozás.

A kommunikációs praxis illetően centralizálása a német neveléstudományra is jellemző, ha nem is olyan mértékben, mint nálunk. Folyóiratokra bontott adataink ugyan német oldalon nincsenek, de a neveléstudományi referenciatér eltérő strukturáltsága a folyóiratok összesített rangsorával is igazolható, amit a német kutatók leközöltek (*Schriewer* és *Keiner*, 1993). Németországban az első hat helyen egy-egy központi neveléstudományi folyóirat áll (köztük a kiválasztott három szaklap is). Az ezekre eső hivatkozások mintegy 30 százalékot tesznek ki. Magyarországon az első öt helyen mind a négy orgánumban az általunk kiválasztott pedagógiai folyóiratok találhatóak, ezen kívül megjelenik még az *ÚPSZ* elődje, a *Pedagógiai Szemle*, illetve a *Köznevelés* című oktatásügyi hetilap. Az első öt periodikára eső hivatkozások az *Educatioban* az összes folyóirat-hivatkozás 41,5 százalékát, az *Iskolakultúrában* közel 50 százalékát, az *ÚPSZ*-ben illetve a *Magyar Pedagógiában* közel 60 százalékát adják. A *Magyar Pedagógia* vagy az *Új Pedagógiai Szemle* kommunikációs gyakorlata tehát kétszeres, az *Iskolakultúra* több mint másfélszeres, az *Educatio* pedig harminc százalékkal erősebb strukturális zártságot mutat, mint a német folyóiratok átlaga. Mindezzel szemben a hivatkozott francia folyóiratok között nagy a szórás, az első hat folyóiraatra mindössze a hivatkozások 16 százaléka jut (*Schriewer* és *Keiner*, 1993).

A magyar neveléstudomány, ami a központi pedagógiai folyóiratok szerzői körét illeti, a franciához viszonyítva „diszciplinárisan homogén”-nek, a némethez képest „diszciplinárisan heterogénnek” nevezhető, a referenciatér strukturális eltérései alapján azonban már zártabbnak mutatkozik a német gyakorlatnál is, azaz saját (diszciplinán belüli) referenciaorgánumaira, különösen a központi neveléstudományi fórumokra erősebben kon-

centrált, mint amennyire ez a német neveléstudományi kommunikációban megfigyelhető volt. Amennyiben vizsgálódásainkat kiterjesztjük a referenciaszemélyekre is, a magyar neveléstudományi kommunikáció még markánsabban a diszciplináris zártság irányába mutat – miközben önreflexiós gyakorlata egy fontos nemzeti vonással is kiegészül.

### Referenciaszemélyek

A statisztikai adatok értelmezését e lépésnél megnehezíti, hogy az adatforrások nem tekinthetők teljesen ekvivalensnek. A német mintába egyetlen egy folyóirat, a *Zeitschrift für Pädagogik* évente megjelenő névregiszterének adatai kerültek be. Konkrétan minden évből a három legtöbbet meghivatkozott személy, mely lista az átfedések miatt végül 34 főre redukálódott. A francia minta alapját egy autobiográfiai vázlatokat tartalmazó kiadványsorozat adta, amelyben a francia neveléstudomány képviselői nyilatkoztak arról, hogy kiket tekintenek mestereiknek, példaképüknek. A megnevezett személyek közül itt is azok kerültek csak elemzésre, akik legalább három neveléstudós önéletrajzi írásában szerepeltek, ezek száma 99. A magyar minta a szövegek irodalomjegyzékében előforduló személyek közül az 50 legtöbbet meghivatkozott szerzőt tartalmazza.

A negyedik lépésben elvégzett rész kutatás célja a neveléstudományi kommunikáció szellemi horizontjának összehasonlítása volt, *Schriewerék* a francia és német adatforrások eltérő jellegét nem tekintették aggályosnak; a magyar kutatásban alkalmazott eljárás azonban még ehhez képest is eltérő, amennyiben a nyilvános diskurzusban megjelenő referenciaszemélyek bevonása mellett (ez a németre is igaz) a teljes szövegtörzset végeztük el az elemzést (ez a német mintára már nem áll). Mindezek szem előtt tartása igen fontos az 5. táblázatban közölt adatokat értelmezésénél (vö. *Schriewer és Keiner*, 1993. 4.3 táblázat; *Bárd*, 2009. 3. táblázat).

5. táblázat. A referenciaszemélyek tudományterületenkénti megoszlása a három vizsgált országban (összes névelőfordulás; az elemzett személyek száma: NSZK – 34; F – 99; M – 50)

	Németország		Franciaország		Magyarország	
	N	%	N	%	N	%
Neveléstudomány	1292	61,4	97	21,3	3229	71,4
Határtudományok	40	1,9	22	4,8	497	11,0
Humán- és társadalomtudományok	162	7,7	267	58,7	653	14,4
Történettudomány és filológia	599	28,5	30	6,6	95	2,1
Matematika és természettudományok	0	0,0	16	3,5	0	0,0
Kultúra és nyilvánosság	0	0,0	10	2,2	0	0,0
Egyéb	11	0,5	13	2,9	49	1,1
Összesen	2104	100,0	455	100,0	4523	100,0



*Schriewer* és *Keiner* megállapítják, Németország és Franciaország esetében a reflexiós hagyományok illetve a kutatási orientáció két eltérő mintájával van dolgunk. Míg a német neveléstudományban a szellemtudományi tradíción alapuló reflexiós tevékenység, addig a francia neveléstudományban a társadalomtudományi-alkalmazott kutatások dominálnak (*Schriewer* és *Keiner*, 1993). Ez a különbség (5. táblázat) markánsan megmutatkozik a referenciaszemélyek összetételében is. A francia neveléstudományi diskurzusok vonatkoztatási pontjai (a határterületeket nem számítva) megközelítőleg háromnegyed részben a neveléstudományon kívüli szakterületeken keresendők, ahol ismét – tetemes előnnyel – a pszichológia vezeti a tudományok rangsorát. Németországban – hasonló értékekkel, mint amit a 2. és 4. táblázatok mutatnak – közel kétharmados a neveléstudomány részesedése, majd ezt követi – s ebben már van eltérés az eddigi adatokhoz képest – a történettudomány és a filológia. A korábbi eredményekkel való diszkrépancia itt valószínűleg az adatforrás leszűkítésével magyarázható, vagyis azzal, hogy a *Zeitschrift für Pädagogik* – profiljának megfelelően – az átlagosnál nyitottabb a történet-, irodalom- és nyelvtudományok felé. Bár a *Zeitschrift für Pädagogik* 1955-ös megalapítása óta (akárcsak a német neveléstudomány) komoly átalakuláson ment keresztül (vö. *Tenorth* és *Oelkers*, 2004), a szaklapban megvalósult neveléstudományi kommunikáció a '80-as évekig diszciplináris értelemben homogénebb volt, mint a francia.

A magyar folyóiratok kontroverz képet mutatnak a francia szaklapok referenciaspektrumával összevetve: magyar viszonylatban a neveléstudományi referenciák túlsúlya még a határterülethez sorolt személyek nélkül is karakterisztikus. A kettős kötődésű szerzőkre itt is jellemző, hogy elsősorban a neveléstudományi/oktatóintézmények munkatársai, akik más diszciplinában szereztek meg tudományos fokozatukat.<sup>11</sup> A történettudomány és a filológia a referenciák között kisebb jelentőséggel bír, mint a németeknél, vagy akár franciáknál. A humán- és társadalomtudományi hivatkozások esetében nálunk a fejlődéslélektani, a kognitív vagy szociálpszichológiai, valamint a társadalmi struktúrák és az iskolarendszer összefüggéseit vizsgáló szociológiai kutatások befolyása a meghatározó.

A német neveléstudomány belső centralizációja a szellemi erőter tekintetében is megfigyelhető: a saját diszciplinán, illetve a német filozófián belüli referenciák a hivatkozások mintegy 90%-át adják (*Schriewer* és *Keiner*, 1993). Ez az erős elméleti önreflexió a magyar neveléstudományra ugyan nem jellemző, de egyfajta ön-centrikusság igen. A 6. táblázat a német kutatók által közzétett német illetve francia névlisták első tíz helyezettjét hasonlítja össze a magyar folyóiratok irodalomjegyzékeiben talált, legtöbbször meghivatkozott első tíz referenciaszemély listájával (vö. *Schriewer* és *Keiner*, 1993. 4.1 és 4.2 táblázatok). Az elemzést a magyarok folyóiratoknál ki kellett terjesztenünk a referenciaszemélyek top-60-as listájára is, de mielőtt ennek okaira kitérnénk, nézzük meg először a top-10-be került személyeket.

<sup>11</sup> A szóban forgó hét neveléstudományi szakember közül hárman történészek, ketten szociológusok, egy-egy pszichológus illetve alkalmazott nyelvész.

6. táblázat. A top-10-es listába bekerült referenciaszemélyek a három vizsgált országban, valamint a magyarországi top-60-ban található nem-kortárs magyar, avagy külföldi szerző

Top-10-be került szerzők			Kiterjesztve a top-60-ra
Németország	Franciaország	Magyarország	Magyarország
Blankertz, Herwig	Bachelard, Gaston	Báthory Zoltán	Boekarts, Monique
Flitner, Wilhelm A.	Bourdieu, Pierre	Csapó Benő	Bourdieu, Pierre
Habermas, Jürgen	Crozier, Michel	Falus Iván	De Corte, Erik
Hegel, Friedrich	Durkheim, Emile	Halász Gábor	Gardner, Robert C.
Hentig, Hartmut v.	Freinet, Celestin	Kozma Tamás	Kiss Árpád
Humboldt, Wilhelm v.	Freud, Sigmund	Lannert Judit	Klebsberg Kunó
Kant, Immanuel	Legrand, Louis	Nagy József	Mérei Ferenc
Klafki, Wolfgang	Piaget, Jean	Németh András	Piaget, Jean
Mollenhauer, Klaus	Rogers, Carl	Pukánszky Béla	Pintrich, Paul R.
Piaget, Jean	Wallon, Henri	Vidákovich Tibor	Sternberg, Robert J.

A *Zeitschrift für Pädagogik* hasábjain hivatkozott szerzők túlnyomórészt filozófusok, illetve a német neveléstudományi gondolkodás tradícióját alakító pedagógusok. Az előbbieik közül kiemelkedik *Hegel*, *Kant* és *Habermas*, valamint a német szellemtudományi-hermeneutikai hagyomány emblematisz figurája, a top-10-ből már kimaradt *Dilthey*. Az utóbbiak közül a top-10-ben van *Blankertz*, *Flitner*, *Hentig*, *Klafki* és *Mollenhauer*, akik az 1950-70-es években a német neveléstudomány középmezőjét reprezentáló, befolyásos tagjai. A humán- és társadalomtudományok képviselői közül egyedül *Piaget* emelkedik ki – ő jelenti a német és francia neveléstudomány közötti legfontosabb átfedést. A franciák ismét ellenkező irányú orientációról tesznek tanúbizonyságot: ha az összes elemzett személy adatait vesszük alapul, a neveléstudományi tradícióhoz kapcsolható szerzők aránya alig egyharmadát, a filozófusok alig egyötödét teszik ki a német oldalon kapott értékeknek. A humán- és társadalomtudományok által dominált referenciák Franciaországban egy sajátos szellemi erőteret jelenítenek meg. Egyrészt megtaláljuk itt a francia pszichológia jelentősebb alakjait (az első tizenben szereplő *Piaget* és *Wallon* mellett pl. *Binet*, *Claparède*, *Piéron*, *Reuchlin* vagy *Zazzo* tartoznak ide); illetve mindazokat, akik a francia neveléstudományi kutatások filozófiai, pszichológiai, szociológiai alapvetéseit adták (mint pl. *Bachelard*, *Foucault*, *Marcuse*, *Popper*, *Freud*, *Rogers*, *Bruner*, *Durkheim*, *Bourdieu*); végül, de nem utolsó sorban a reformpedagógia elméleti és gyakorlati ágához szorosan kapcsolódó szerzőket (mint pl. *Freinet*, *Claparède* vagy *Dewey*).

Ugyan az adatok a folyóirat-publikációk helyett a francia neveléstudomány reprezentánsainak önéletrajzi vázlataiból származtak, valószínűleg *Schriewer* és *Keiner* következtetése annyiban helytálló, hogy a francia neveléstudományi diskurzusokban általában nem a saját diszciplínán belüli elméleti tradíciók játsszák a döntő szerepet, hanem egy széles körből választott, rendkívül színes, multidiszciplináris szellemi erőter (vö. *Schriewer* és *Keiner*, 1993).



A magyar top-10-es lista – mindezek fényében – igen sajátos. A némettel annyiban rokon, hogy itt is a középnemzedékhez tartozók dominanciája jelenik meg, de az „intellektuális horizontot” ebben az esetben kizárólag a neveléstudományi kommunikáció aktuálisan legnagyobb hatásfokú aktorai jelölik ki. Ezt a képet némileg módosítja, ha nagyító alá vesszük mindazon műveket is, amelyekre a hivatkozások vonatkoznak. A legtöbbször meghivatkozott tíz magyar szerző neve összesen 1860 esetben fordul elő a folyóiratcikkek irodalomjegyzékeiben. Az esetek 36%-ánál tanulmánykötet vagy kézikönyv szerkesztőjére történik hivatkozás, 25%-ánál monográfiára, 22%-ánál könyvrészletre, 11%-ánál folyóiratcikkekre, a maradék 6%-ban pedig tankönyvekre, oktatási segédletekre, kutatási beszámolókra, újságcikkekre stb.

Ha megvizsgáljuk, hogy a top-10-be került szerzőknél a hivatkozások mely típusával van dolgunk, kiderül, hogy a vizsgált referenciaszemélyek alapvetően két egymástól elkülönülő csoportra oszthatók: azokra, akik „paradigmagazdaként”, iskolaalapítóként töltenek be fontos szerepet a magyar neveléstudomány területén, valamint mindazokra, akik – e mellett vagy ezzel szemben – sztenderd kézikönyvek, tankönyvek, lexikonok, stb. szerkesztőiként, íróként számítanak referenciapontoknak. Ez utóbbi tevékenységhez kapcsolhatók például *Halász* és *Lannert* által jegyzett „Jelentések a magyar közoktatásról” című sorozat, *Báthory* és *Falus* által szerkesztett „Pedagógiai Lexikon” vagy *Németh* és *Pukánszky* szerzői páros által írt „Neveléstörténet”. A kézikönyvekre történő hivatkozások néhol meghaladják a találatok 50%-át is (lásd 1. ábra).

Vannak ugyanakkor olyan referenciaszemélyek is, akiknél a hivatkozások túlnyomó része monográfiákra, kötetben vagy folyóiratban megjelent tanulmányokra esik. Az önálló művek referenciaként való megjelenése fontos jelzése annak, hogy az adott személy elméleti és/vagy empirikus munkássága mennyiben szolgál vonatkoztatási pontként a tudományos közösség szemében. Kimagasló értékekkel e tekintetben a neveléstudományi paradigmák, kiemelt kutatási területek vezető egyéniségei rendelkeznek, mint pl. *Nagy József*, *Csapó Benő*, *Vidákovich Tibor* (kognitív pszichológiai paradigma), *Kozma Tamás*, *Halász Gábor* (társadalomtudományi/politológiai paradigma), *Németh András*, *Pukánszky Béla* (szellemtörténeti/hermeneutikai paradigma), *Báthory Zoltán* (tantervelmélet és oktatáspolitikai), *Falus Iván* (oktatáselmélet/didaktika).

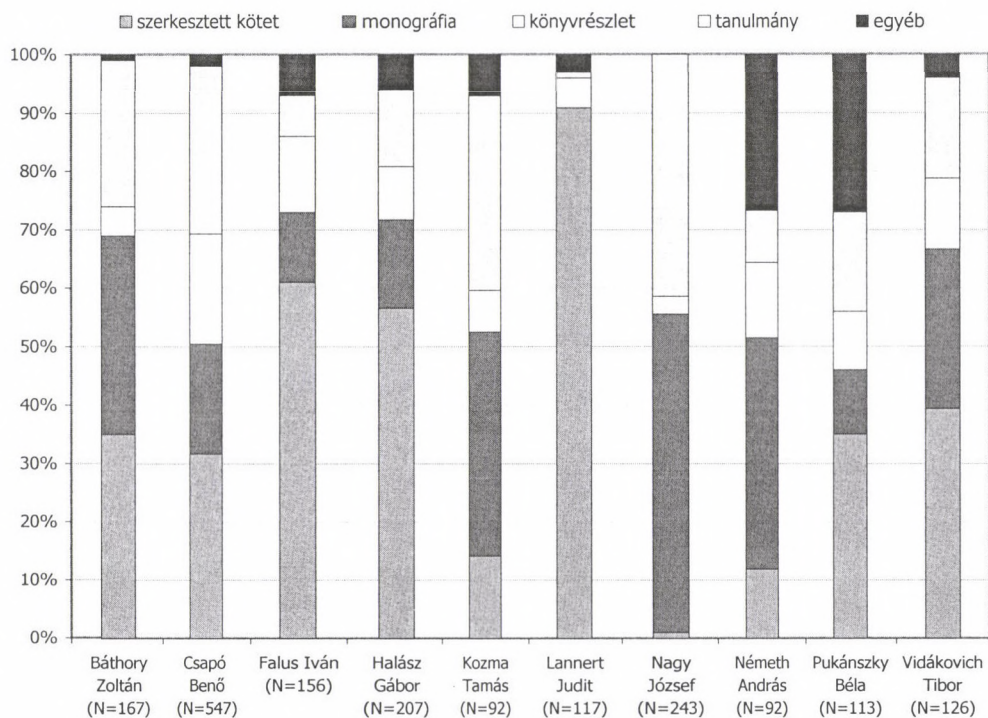
Az 1. ábra és a 7. táblázat abszolút számaiban feltűnő, hogy még a top-10-ben szereplő referenciaszemélyekre kapott találatok is erős szóródást mutatnak: a legelső és a legfelső értékek között több mint ötszörös a szorzó.<sup>12</sup> Ami e számokat némileg „torzíja” (bár valójában szimptomatikus), az a számítógépes feldolgozásból fakadó névmegkettőződés, abban az esetben, ha egy adott szerző a saját maga által szerkesztett kötetben jelent meg tanulmány- vagy fejezetíróként. Ennek hatására lett extrémén magas a találatok száma *Csapó Benő* neve mellett, vagy ez „emelte be” a top-10-be az azonos paradigmához tartozó *Vidákovich Tibort*. A jelenség ugyanakkor szimptomatikus, ugyanis világosan jelzi, hogy az ezredfordulón a központi szaklapok tükrében a Szegedi Tudomány-

<sup>12</sup> Néhány adat a referenciaszemélyekre eső találatok szóródásához. Az összes hivatkozott szerző számát (a névvariációk gazdagsága miatt) egyelőre csak nagyságrendileg tudjuk megbecsülni. úgy tizenkétezerre tehető. Ennek egytizedét teszik ki azok a szerzők, akiket a tíz év során legalább öt helyen megneveztek referenciaként. Az első ötvenbe való bejutáshoz minimum 40, az első tízbe minimum 90 hivatkozás kellett.

egyetem Neveléstudományi Intézetében működő, a kognitív pszichológiai paradigmát megtestesítő iskola a domináns kutatói műhely. E műhely diskurzusbeli felülreprezentáltságával összhangban van a 6. táblázat utolsó oszlopában található névlista is, amelyben a legtöbbször meghivatkozott nem-élő magyar, illetve külföldi referenciaszemélyek névsora szerepel.

7. táblázat. A top-10-be került magyar referenciaszemélyek hivatkozott publikációi a mű jellege szerint (db)

	Báthory Zoltán (N=167)	Csapó Benő (N=547)	Falus Iván (N=156)	Halász Gábor (N=207)	Kozma Tamás (N=92)	Lannert Judit (N=117)	Nagy József (N=243)	Németh András (N=92)	Pukánszky Béla (N=113)	Vidákovich Tibor (N=126)
szerkesztett kötet	35	32	61	56	14	90	1	12	35	39
monográfia	34	19	12	15	38	0	54	40	11	27
könyvrészlet	5	19	13	9	7	5	3	13	10	12
tanulmány	25	29	7	13	33	1	41	9	17	17
egyéb	1	2	7	6	7	3	0	27	27	4



1. ábra

A top-10-be került magyar referenciaszemélyek hivatkozott publikációi a mű jellege szerint (összes névelőfordulás)



A magyar referenciatér jellemzéséhez szükségesnek látszott az elemzett alapsokaság illetén kiterjesztése, amitől elsősorban azt vártuk, hogy így a magyar névlista a franciával és a némettel összevethetőbb lesz. Ez alapvetően beigazolódott. A második listán szereplő személyek három fő csoportot alkotnak: egyrészt megjelennek a magyar neveléstudomány hagyományait alakító kultikus figurák (*Klebensberg Kunó, Mérei Ferenc, Kiss Árpád*); másrészt a magyar neveléstudományi kommunikációban uralkodó paradigma legfontosabb külföldi referenciái (*Boekarts, De Corte, Gardner, Pintrich, Sternberg*); valamint azok a szaktekintélyek, akiken keresztül a magyar neveléstudomány az európai szellemi tradíciókhoz kapcsolódik (*Piaget, Bourdieu*). Hogy e listán túlnyomórészt a Szegedi Egyetemen folyó méréselméleti, illetve analitikus pszichológiai kutatások vonatkoztatási kerete reprezentálja a magyar neveléstudomány szellemi horizontját, az leginkább a neveléstudományi műhelyekben folyó tevékenységek „láthatóságáról” árulkodik. Iskolateremtés publicitás nélkül elképzelhetetlen. Az eredményekhez való hozzáférés biztosítja a tudományos kontrollt illetve a kutatási tevékenységekhez való külső kapcsolódás lehetőségét; az adott paradigma referenciakeretének újabb és újabb megjelenítése a publikációkban pedig alapvető feltétele egy műhely hosszú távú fennmaradásának, tekintve, hogy ez a legbiztosabb módja annak, hogy az intézményi/szakmai előrelépéshez szükséges hivatkozási kvótákat az iskola legkiválóbbjai (belátható időn belül) teljesítsék. E tekintetben a szegedi iskola kimagasló szervezethez és hatékonyságot ért el, ezért nem túl meglepő, hogy a két iskolaalapító mellett a fiatal generációkhoz tartozó kutatók közül is már négyen ott vannak a referenciaszemélyek 50-es toplistáján.

Valószínűleg e tudatos és szervezett publikációs aktivitással áll összefüggésben a külföldi és magyar referenciák aránya közötti eltérés is, amire a WARGO-intézet munkatársai a *Magyar Pedagógia* és az *Iskolakultúra* összehasonlítása során felfigyeltek. Mint megállapították, a *Magyar Pedagógiában* átlagosan mintegy másfélszer annyi külföldi hivatkozást találunk, mint az *Iskolakultúrában*, bár ez utóbbiban a tendencia a külföldi referenciák növekedésének irányába mutat, míg a *Magyar Pedagógiában* lényeges változás 2000-2005 között nincsen (*Tóth, Toman és Cserpes, 2008*). Saját elemzéseink ezt felerészben alátámasztják. Ha a minimum öt hivatkozást kapott 975 szerző adataiból indulunk ki, akkor a mintegy 16.000 hivatkozásnak csak kevesebb, mint egynegyede vonatkozott külföldi szerzőre. A külföldi referenciák szerepe a négy magyar folyóiratban igen különböző. A hivatkozásoknak az *Educatio* és az *ÚPSZ* esetében mintegy 17,5, az *Iskolakultúrában* 23,5, a *Magyar Pedagógiában* 36,5 százaléka esik idegen nyelvű szövegekre. Ezek az eltérések nemcsak a folyóiratok tudományos jellegével magyarázhatók, hanem összefügghetnek azzal is, hogy milyen gyakran jelennek meg az adott fórumon empirikus vagy elméleti munkák, kulturálisan milyen mértékben determinált a tematika. Ami a változások irányát illeti, a külföldi hivatkozások aránya az ezredfordulig átlagosan megháromszorozódik, a 2000-es évek elején erősen hullámszik, majd 2003-tól 20 százalékos körülméghelyre áll meg. A folyóiratokon belüli tendenciák valóban nem azonosak, de sem az *Iskolakultúra*, sem a többi folyóirat esetében nincs szó folyamatos emelkedésről vagy stagnálásról. Feltehető, hogy a kiugró években (pl. 1999/2000 vagy 2002/2003) a diskurzusok előterében álló témák indikálják a külföldi referenciák arányának hirtelen emelkedését, avagy csökkenését.



Az utolsó, általunk megismételt lépésben a francia-német kutatás tárgya továbbra is a neveléstudományi kommunikáció szereplőinek referenciamagatartása lesz, különös tekintettel a címekben megnevezett személyek empirikus vagy elméleti irányultságára. A német kutatók hipotézise szerint a franciáknál az empirikus tudományok képviselőire történik majd több hivatkozás, míg a németeknél egy erős elméleti önreferencia várható (*Schriewer és Keiner, 1993*). Amennyiben elfogadjuk azt az előfeltevést, miszerint a címekben és az irodalomjegyzékekben megjelenő hivatkozások alapvetően ugyanannak a szociokulturális összefüggésnek az objektívációi, akkor magyar oldalon arra számíthatunk, hogy ismét kifejezésre jut a magyar neveléstudomány paradigmaticus széttagoltsága, mint ahogy az is, hogy a különböző irányzatok közül az ezredfordulón melyik dominálja a neveléstudományi kommunikációt. Az ötödik lépésben elvégzett vizsgálat francia-német relációban hasonló eredményeket hozott, mint a korábbi elemzések, a magyar adatok tükrében azonban ez nem tekinthető másnak, mint felszíni egyezésnek – a mélyben nyugvó összefüggések ugyanis alapvetően más természetűek. Az ötödik lépésnél francia illetve német részről folyóiratokra bontott adatokkal is rendelkezünk, így a további elemzések másik fontos témája a folyóiratok szerepének vizsgálata lesz a neveléstudományi tradíciók továbbélése szempontjából.

#### *Személyek, akik a diskurzusok tárgyaivá váltak*

A 8. táblázat a folyóiratcikkek címeiben fellelt referenciaszemélyek tudományágak, illetve tevékenység típusok szerinti megoszlását mutatja (vö. *Schriewer és Keiner, 1993*. 5.1-es és 5.2-es táblázatok). Ahogy ez a táblázat adataiból is kiolvasható, a szöveg-címekben megjelenő referenciaszemélyek az adott tudományos közösség önképét jelenítik meg, pontosabban azt a módot, ahogy a vizsgált kommunikációs közösség saját nemzeti kultúrájához, valamint az adott diszciplína gyakorlati vagy elméleti tradícióihoz viszonyul.

A német neveléstudományi kommunikáció önreferenciára hajló gyakorlata kettős értelemben is megnyilvánul. Egyrészt diszciplinárisan a legzártabb: a németeknél a címekben megjelent személyek kétharmada a pedagógia területéhez tartozik, ami a franciáknál kevesebb, mint a felét, a magyaroknál kevesebb, mint az egynegyedét teszi ki az összes hivatkozásnak. Másrészt, a referenciák a nemzeti kultúra vonatkozásában is erősen önreflexívek: a diskurzusok középpontjában álló személyek általában a nemzeti kultúra (panteon) alakjai, ami a németeknél az elemzett népesség 80, a franciáknál 60, a magyaroknál 40 százalékára érvényes.

A diszciplináris és nemzeti/kulturális szempontok egybeesése a német neveléstudományi reflexiós gyakorlatban nem véletlen. A német neveléstudományi tradíció – mind az elméleti, mind a gyakorlati tevékenységek tekintetében – nemcsak gazdag, hanem (különösen Közép-Kelet-Európa irányába) mértékadó is. Olyan személyek kerültek a diskurzusok fókuszába, mint *Humboldt*, *Schleiermacher*, *Herbart* a klasszikusok közül; *Nohl*, *Litt*, *Spranger*, *Petersen* a weimari alapító generációból, vagy *Franke*, *Salzmann*, *Hecker*, *Kerschensteiner*, *Hahn*, *Lietz*, *Lichtwark*, *Steiner* stb. a reformpedagógia 18. illetve 19/20. századi áramlataiból (*Schriewer és Keiner, 1993*). Ha mindehhez hozzáadjuk a német neveléstudományi gyakorlat szempontjából meghatározó filozófusokat-



társadalomtudósokat (pl. *Goethe, Natorp, Fichte, Schopenhauer, Marx, Weber, Dilthey, Habermas*), akkor ezzel a német címekben megjelent referenciaszemélyek helyét és szerepét az európai szellemi erőterben már érzékeltettük. A diszciplináris zártság mellett – talán a pszichológiai témájú szövegeket leszámítva – egy erős nemzeti-kulturális öncentrikusság is tetten érhető a német pedagógiai diskurzusokban.

8. táblázat. Személyek, akik a neveléstudományi diskurzusok tárgyává váltak – tudományág illetve tevékenységtípus szerint (összes névelőfordulás; az elemzett személyek száma: NSZK – 115; F – 34; M – 61)

	Németország		Franciaország		Magyarország	
	N	%	N	%	N	%
Pedagógiai elméletalkotó	53	30,5	7	11,3	9	9,3
Pedagógus	63	36,2	21	33,9	15	15,5
Pszichológus	10	5,7	19	30,6	6	6,2
Társadalomtudós	6	3,4	7	11,3	0	0,0
Filozófus	23	13,2	4	6,5	11	11,3
Természettudós	3	1,7	2	3,2	2	2,1
Művész	15	8,6	2	3,2	44	45,4
Politikus, történelmi személyiség	1	0,6	0	0,0	10	10,3
Összesen	174	100,0	62	100,0	97	100,0

Megjegyzés: A fenti táblázatban szürkével megjelölt rubrikák a kulturális szempontból homogénebb csoportok adatait mutatják – ezek azok a területek, ahol dominánsan német, francia illetve magyar nemzetiségű referenciaszemélyeket találunk.

Franciaországban az önreferencia mértéke sem diszciplináris, sem kulturális értelemben nem mérhető össze a némettel. A neveléstudomány elméleti hagyományaira történő reflexió csak harmadrésze a német oldalon regisztráltnak, miközben a klasszikusok – *Pestalozzi* kivételével – legfeljebb a századfordulóig nyúlnak vissza. Itt is megjelenik a reformpedagógia, különösen ennek frankofon ága (pl. *Decroly, Freinet, Bouchet, Gal, Maistre*), de nemcsak kisebb mértékű az elméleti önhivatkozás, hanem ezen belül is nagyobb arányban találunk olyan személyeket, akik az empirikus-kísérleti módszerek iránt elkötelezettek. A többi tudományág tekintetében a már korábban bemutatott kontrasztok jelennek meg (*Schriewer és Keiner, 1993*).

A magyar pedagógiai folyóiratokban a nemzeti önreprezentáció lényegében két területre korlátozódik: a művészetekre (elsősorban az irodalomra és a zenére), valamint a politikára, történelemre. A diszciplinán belüli referenciák alig egy negyedét teszik ki az összes névelőfordulásnak, s ezek között is többségben vannak a német akadémiai pedagógia, illetve a német reformpedagógia klasszikusai. A magyarok közül, *Gáspár Lászlón* és *Kiss Árpádon* kívül, *Mérei Ferenc, Schneller István* vagy az oktatáspolitikus *Klebsberg* jelennek meg a diszciplináris önreflexió központi alakjaiként. Ez a kép elő-

feltevéseinket teljes mértékben megcáfolja, ugyanakkor van egy fontos összefüggés a három ország jellemzői között.

A német és a francia neveléstudomány „arculatát” az a tradíció formálta, amely az adott kultúra sajátja, amire az adott nemzeti tudományos közösség méltán büszke lehet, s amire a pedagógiai diskurzusok szereplői mint „referenciára”, vagyis követendő mintára, megőrzésre, továbbgondolásra méltó előzményre tekinthetnek. Ez a sajátos *nemzeti-kulturális* tradíció válik kézen foghatóvá a tanulmánycímek elemzésével. A magyar neveléstudomány – recepciók hagyományaihoz híven – a nemzeti előzményekre más módon támaszkodik, mint a francia vagy a német. Amennyiben saját nemzeti tradícióira reflektál, elsősorban az irodalmi hivatkozások szintjén teszi ezt, avagy ennek a recenzió műfajában ad helyet.<sup>13</sup> Az önálló tematizáció szintjén a magyar önreprezentáció abban jut kifejezésre, amiben a magyar kultúra a némettel vagy a franciával összemérhető: *Krúdy, Mándy, Mikszáth, Ady, Babits, Pilinszky, Kodály, Bartók* stb. műveiben. Ez áll szemben a *Piaget, Binet, Wallon* nevével fémjelzett francia pszichológiával vagy a frankofon reformpedagógiával, illetve, a pedagógia mint tudományos diszciplína születésénél bábáskodó (avagy azt előkészítő) német szaktekintélyek sorával.

Az fent jellemzett reflexiós gyakorlat a diskurzusok különböző színterein különböző mértékben és módon jelenik meg. A németeknél a *Pädagogische Rundschau* az a folyóirat, amely egyértelműen követi a német neveléstudomány mint szellemtudományi-filozófiai szak hagyományait, mind a diszciplínán belüli, mind az azon kívüli reflexiók közel kétharmada e folyóirat hasábjain valósul meg. A három német folyóirat közül a *Bildung und Erziehung* különbözik leginkább a többi folyóirattól, amely a német elméleti tradíciók helyett – az összehasonlító pedagógiai kutatások ösztönözőjeként – elsősorban a külvilágra nyújt kitekintést. A *Zeitschrift für Pädagogik* a 70-es évektől az empirikus kutatások felé nyitott, minek hatására e fórumon a pedagógiai reflexiók száma erősen visszaesett. Hasonló összefüggéseket találunk a francia folyóiratok összehasonlításakor is. A legerősebb önreflexiós gyakorlatot abban a két francia szaklapban fedezhetjük fel, amelyek a leginkább életben tartják a frankofon reformpedagógia pszichológiai-kísérleti ágának tradícióit. Ezek a *Bulletin der Société Alfred Binet & Théodore Simon* és a *Sciences de l'éducation*. A többi folyóiratban csak szórványosan jelennek meg önreflexiók, azok is elsősorban az interdiszciplinaritás irányába mutatnak (*Schriewer* és *Keiner*, 1993). A magyar folyóiratok közül az önreflexió háromnegyed részben az *Iskolakultúra*-hoz kötött tevékenységforma. A magyar irodalom vagy zeneművészet nagyjai, mint ahogy a referenciaként szolgáló filozófusok (*Nietzsche, Rousseau, Koestler* stb.) életműve, hatása csak ezen a fórumon válik önálló témává, a pedagógiai illetve oktatáspolitikai reflexiók viszont már megoszlanak az *Iskolakultúra* és a diszciplinárisan zártabb *Magyar Pedagógia* és *Új Pedagógiai Szemle* között. Az *Educatioban* személynevek lényegében csak az interjúcímekben fordulnak elő – ez azonban már nem tartozik e kutatási lépés tárgyához.

<sup>13</sup> Többek között ezért is döntöttünk a mellett, hogy a recenziók, valamint az aktuális eseményekre, trendekre érzékenyebben reflektáló interjúk vagy kerekasztal-beszélgetések elemzésének egy külön tanulmányt szentelünk (lásd *Mede*, 2009).



## Konklúzió

A kiinduló hipotézisben feltett ideális állapottal az eredmények csak részben mutatnak hasonlóságot. A szukcesszív elemzések annyit mindenképpen igazoltak, hogy a francia és a német neveléstudomány a diszciplináris fejlődés két eltérő modelljét testesíti meg, erős elméleti orientációval és diszciplináris zártsággal az egyik oldalon, alkalmazott kutatási gyakorlattal, s ebből fakadóan interdiszciplináris jelleggel a másik oldalon. A magyar neveléstudomány e két mintaadó ország közül – történetileg kialakult hagyományait követve – a német neveléstudományi gyakorlathoz áll közelebb, különös tekintettel a neveléstudományi publikációkban fellelhető reflexiós tevékenységekre.

Németországban a neveléstudomány fejlődése ugyanakkor kétirányú, sőt, bizonyos értelemben egymás ellenében ható folyamatokkal jellemzett: a társadalmi-kommunikációs összefüggések egyértelműen az intézményes záródás jeleit mutatják (azaz: intézményesen körülhatárolható a neveléstudósok közössége a szakmai orgánumaikkal együtt), az intra-kommunikációs kapcsolatok azonban a vizsgált harminc évben a diszciplináris nyitást segítették elő (ennek jelei mind a szerzői összetételben, mind a referencia-tér átstrukturálódásában kimutathatók). Ez a diszkrepancia a pedagógia területén mindaddig nem szüntethető meg, vélik a német kutatók, amíg a neveléstudomány egyszerre két irányból „kap megrendelést”: az akadémiai szféra felől egyrésztől, a pedagógiai gyakorlat felől másrésztől. Az akadémiai és a gyakorlatorientált megközelítésmód a problémakezelés, a tematizáció és a reflexió eltérő módozatait hozzák létre, s ezzel együtt a valóságkonstrukciónak, a tudásnak is olyan, egymással összeegyeztethetetlen típusait, amelyek a „kutatás” és „dogma”, vagy a „scientific theory” és „clinical knowledge” ellentétpárokban megragadhatók (*Schriewer és Keiner, 1993*).

A '90-es évek elején e jelenség annak kérdését is felvetette, hogy a neveléstudomány egyáltalán alkalmas-e arra, hogy autonóm diszciplínaként definiálja önmagát, vagy úgy kell tekintenünk, hogy – mint a tudományos gyakorlat egyéb területei (pl. a jogtudomány vagy a közlekedéstudomány) – a neveléstudomány sem fogható fel másként, mint „composite area of study”, mely elméleti-módszertani kereteit más tudományokból származtatja (*Schriewer és Keiner, 1993; Schriewer, 1983*).

E kérdés, ha nem is ilyen élesen, a magyar neveléstudományban is felmerült, arra fókuszálva, hogy vajon az egymással versengő paradigmák közül melyik fogja meghatározni a következő évtizedek neveléstudományi gyakorlatát (lásd *Nagy, 1995; Kozma, 2001, 2004*). A választ erre az idő majd meghozza; kutatásainkból bizonyos tendenciák már kiolvashatók. Egy kérdés azonban bennünk is megfogalmazódott. Az összehasonlító vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a magyar neveléstudomány egyik legkarakterisztikusabb vonása (mint ahogy feltehetőleg ma már a németé is) paradigmatis sokszínűsége, intézményi pluralizmusa. Ha minden neveléstudományi intézmény a tudományos minőség kritériumainak megfelel, ez a sokszínűség csak erősítheti a neveléstudomány pozícióját a tudományok rendszerében. A kérdés csupán az, hogy mindennek mennyire vagyunk tudatában, s tevékenységeink nemzetközi beágyazottságát mennyire tesszük mások számára is láthatóvá.

## Irodalom

- Bárd Edit (2009): Referenciaszemélyek a magyar, a német és a francia neveléstudományi diskurzusokban. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány diszciplináris fejlődése és kommunikációs gyakorlata a 20. század második felében*. Gondolat, Budapest. (megjelenés alatt)
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Ökonet, Budapest.
- Biró Zsuzsanna Hanna (2009): A magyar neveléstudományi kommunikáció szereplői. Tudományszociológiai elemzés a központi pedagógiai folyóiratok szerzőiről (1997-2006). *Iskolakultúra*, 3-4. sz. 55-81.
- Bourdieu, P. (2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat, Budapest.
- Csapó Benő (2005): A Magyar Pedagógia feladata a neveléstudomány fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 4. sz. 3-10.
- Géczi János (2001): A magyar pedagógiai szaksajtóról. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 392-402.
- Géczi János (2003): A pedagógiai sajtó szerepvállalásai a hazai neveléstudományban. *Iskolakultúra*, 8. sz. 53-60.
- Géczi János (2005): Az Iskolakultúráról. *Iskolakultúra*, 4. sz. 22-24.
- Hrubos Ildikó (2002): Az oktatást kutató diplomás. *Educatio*, 2. sz. 253-266.
- Keiner, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur Kommunikationspraxis einer Disziplin*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Kozma Tamás (2001): Paradigmáink. *Iskolakultúra*, 10. sz. 3-14.
- Kozma Tamás (2004): Quo vadis, paedagogia? Egy tudományos közösség önmeghatározási kísérletei. *Magyar Tudomány*, 11. 1217-1224.
- Kozma Tamás, Fényes Hajnalka és Tornyi Zsuzsa (2007): Negyvenheten. Gyorskép a neveléstudományi felsőoktatókról és kutatókról. *Educatio*, 3. sz. 418-433.
- Mede Perla (2009): Személyek, akikről szövegek szólnak – interjúalanyok és recenzált szerzők a magyar pedagógiai szaksajtóban (1997-2006). In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány diszciplináris fejlődése és kommunikációs gyakorlata a 20. század második felében*. Gondolat, Budapest. (megjelenés alatt)
- Nagy József (1995): Pedagógia: a harmadik paradigmaváltás küszöbén? *Iskolakultúra*, 6-7. sz. 2-6.
- Nagy Péter Tibor (2005): Educatio. *Iskolakultúra*, 4. sz. 16-19.
- Németh András és Pukánszky Béla (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. *Magyar Pedagógia*, 3-4. sz. 303-317.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris, Budapest.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat, Budapest.
- Németh, András (2006): The relationship between educational science at the universities and educational movements influenced by „new education“ outside academia In: Hofstetter, R. és Schneuwly, B. (szerk.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences*. Peter Lang, Bern. 169-190.
- Németh András (2007): A pedagógia tudománytörténeti kutatásának néhány újabb nemzetközi irányzata és eredménye. In: Brezsnaynszky László (szerk.): *A "Debreceni iskola" neveléstudománytörténeti vázlata*. Gondolat, Budapest. 17-25.
- Pap K. Tünde (2009): Folyóirat-hivatkozások a neveléstudományi folyóiratokban. In: Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány diszciplináris fejlődése és kommunikációs gyakorlata a 20. század második felében*. Gondolat, Budapest. (megjelenés alatt)
- Schriewer, J. (1983): Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. 359-389.



- Schriewer, J. és Keiner, E. (1990): Fach oder Disziplin: Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1. sz. 99–119.
- Schriewer, J. és Keiner, E. (1993): Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: Schriewer, J., Keiner, E. és Charle, Ch. (szerk.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen / A la recherche de l'espace universitaire européen*. Peter Lang, Frankfurt an Main, 277–341.
- Schriewer, J. és mtsai (1998/1999): Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/ Russland, China). In: Kaelble, H. és Schriewer, J. (szerk.): *Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften*. Peter Lang, Frankfurt. 151–258.
- Schüttler Tamás (2005): Hídverés a neveléstudomány és a gyakorlat között. *Iskolakultúra*, 4. sz. 11–15.
- Stichweh, R. (1987): Die Autopoiesis der Wissenschaft. In: Baecker, D., Markowitz, J., Tyrell, H., Stichweh, R. és Willke, H. (szerk.): *Theorie als Passion - Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag*. Suhrkamp, Frankfurt an Main 447–481.
- Stichweh, R. (1994): *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Tenorth, H.-E. (1986): Transformationen der Pädagogik – 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der Zeitschrift für Pädagogik. In: Fatke, R. (szerk.): *Gesamtregister Jahrgang 1-30 (1955-1984)*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 20. Beiheft. Beltz, Weinheim/Basel. 21–85.
- Tenorth, H.-E. és Oelkers, J. (2004): 50 Jahre „Zeitschrift für Pädagogik”. [http://www.beltz.de/html/frm\\_Zfpaed.htm](http://www.beltz.de/html/frm_Zfpaed.htm) (letöltés: 2009. 01. 10.)
- Tóth István János, Toman Nikoletta és Cserpes Tünde (2008): *A magyar neveléstudomány tudományos aktivitásának felmérése empirikus eszközökkel*. Kutatási zárótanulmány. Wargo Közgazdasági Elemző- és Piac-kutató Intézet, Budapest. [http://www.wargo.hu/kutatasok/letoltes/pedagogia\\_2008\\_tanulmany\\_080517.pdf](http://www.wargo.hu/kutatasok/letoltes/pedagogia_2008_tanulmany_080517.pdf) (letöltés ideje: 2008. szeptember 24.)

## ABSTRACT

ZSUZSANNA HANNA BIRÓ: PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE HUNGARIAN SCIENCE  
OF EDUCATION (1997–2006)  
COMPARATIVE ANALYSIS IN THE SOCIOLOGY OF SCIENCE: AN ATTEMPT TOWARD THE  
HUNGARIAN ADAPTATION OF AN INTERNATIONAL RESEARCH PROJECT

In the 1980s, one of the leading areas of research among West German historians of education was educational science itself. The primary concern of the related sociological inquiries was to define the place of educational science among other sciences. One of the first outcomes of such initiatives attracting international attention was a comparative analysis of the French and German models of communication in educational science between 1955 and 1985. The findings revealed two different models of disciplinary development: strong theoretical orientation and relative disciplinary closure (isolation) as opposed to applied research and interdisciplinary character. In the academic year 2007/2008, a team of six Ph.D. students of the Graduate School in Educational Science, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary, carried out a research project adapting the French-German comparison for Hungary. Data was gathered from the studies appearing in the four leading Hungarian academic periodicals of educational science (*Educatio*, *Iskolakultúra*, *Magyar Pedagógia* and *Új Pedagógiai Szemle*) between 1997 and 2006. This paper presents the main findings of the comparative analyses in four parts, following the structure of the original French-German comparison: a) an overview of the authors of the examined periodicals; b) the periodicals appearing in the data as references; c) the names (authors) cited in the data; d) persons (e.g. authors) published papers had been written about. The analyses demonstrate that the Hungarian model seems to be closer to the German (a fact that can be seen as historically given). This similarity is especially obvious in the reflexive character of the scientific activities presented in the examined papers. A further result is the statistical evidence that Hungarian professional communication in educational science is shaped by an environment of multiple professional discourses which is unevenly reflected in the examined periodicals.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 1. 49–76. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Biró Zsuzsanna Hanna, H-1027 Budapest, Margit krt. 64a, II. 3.



## NEMEK SZERINTI ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG ÉS A FÉRFIHÁTRÁNY HIPOTÉZIS

Fényes Hajnalka

*Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszék*

Magyarországon (Róbert, 2000; Székelyi, Csepeli, Örkény és Szabados, 1998), de más fejlett országokban végzett nemzetközi vizsgálatok szerint is (Bae, Choy, Geddes, Sable és Snyder, 2000; Freeman, 2004) mára a nők többségben vannak a gimnáziumokban és a felsőoktatási hallgatók között. Felsőfokon nemcsak a főiskolákon (illetve a BA képzésben), hanem a magas presztízsű egyetemi szakok többségén is több a női hallgató.

A felsőfokú képzésben az USA-ban a legnagyobb a lányok aránya (1970 óta folyamatosan nőtt), de Franciaországban, Portugáliában, a volt szocialista országokban, illetve Latin-Amerikában is 50% felett vannak a nők (Jacobs, 1996). Legnagyobb növekedés a business képzésben, a könyvelés, valamint a pszichológia területén volt. Három területen a lányok továbbra is kisebbségben vannak (műszaki tudományok, agrárképzés és természettudományok), de a különbség gyorsan csökken (Bae és mtsai, 2000). Az USA-ban napjainkban a mesterképzésben résztvevők 59%-a lány, és a doktori képzésben is lassan utoléri a lányok a fiúkat (Magyarországon 40%, az USA-ban 49% a lányok aránya; NCES, 2007). A felsőfokú szakképzésben alulreprezentáltak a lányok, de az ott az utóbbi 25 évben gyorsan szűkül (Bae és mtsai, 2000; NCES, 2007). A lányok a felnőttképzésben, illetve az esti és levelező képzésben is nagy többségben vannak.

A felsőoktatás nőbővítésének egyik lehetséges oka, hogy a fiúk közül sokan el sem jutnak a felsőoktatásig, mert a szakmunkásképzésben folytatnak tanulmányokat, ami nem ad érettségit (a fiúk önszelekciója). A fiúk aránya magas a börtönökben és a hadseregben is, ezért sem próbálják meg a felsőfokú továbbtanulást, bár ennek aránya nem jelentős (Jacob, 2002).

Másik ok lehet, hogy a lányoknak jobbak a középiskolai eredményei, azonban ez kevésbé hat a középfokú végzettség megszerzésére vagy a felsőfokra való belépésre, jobb eredményeiket – szemben a fiúkkal – nem fordítják magasabb szintű oktatás elérésére (Mickelson, 1989). A lányok már az 1950-es években is jobban teljesítettek középfokon mint a fiúk, arányuk azonban a közép- és felsőfokú képzésben ezt nem tükrözte. Kérdés tehát, hogy miért hatnak jobban most a lányok jobb iskolai teljesítményei, mint az 1950-es években? Ennek oka lehet egyrészt a csökkenő nemi diszkrimináció mind a munkaerőpiacon, mind az oktatásban, másrészt a lányok nagyobb érdeklődése, hogy önálló erőforrásokat birtokoljanak, amelyekkel jobban érvényesülhetnek a munkaerőpiacon és a házassági piacon (Buchmann és DiPrete, 2006).

A nők nagyarányú felsőfokú képzésben való részvételének oka lehet az is, hogy az *oktatás relatív megtérülése* növekedett a lányok esetében (csökkenő diszkrimináció a munkaerőpiacon, a bérhátrány csökkenése), bár a fiúk abszolút értelemben még mindig előnyben vannak (*DiPrete és Buchmann, 2006*). Az oktatás megtérülésének növekedése (az egyéni jövedelemmel mérve) nem magyarázza egyértelműen a lányok felsőoktatásban való nagyobb részvételét, de szélesebb körű anyagi jólét-változók bevonásával (a felsőoktatásban való részvétel, mint védelem a szegénység ellen, oktatásfüggő életszínvonal-változók, valamint kedvezőbb pozíció elérése a házassági piacon) a nők felsőoktatási részvételének megtérülése már gyorsabban nőtt, mint a férfiaké (*DiPrete és Buchmann, 2006*). Egy másik közgazdasági magyarázat szerint a lányok körében a felsőfok bérelőnye nagyobb a középfokhoz képest, főleg a fiatal nők körében. A fiúk középfokú végzettséggel is elég jó állásokhoz juthatnak (*Bae és mtsai, 2000; Jacob, 2002*). A lányok oktatási megtérüléséhez hozzá lehetne számítani a nem piaci szférában végzett munkát (pl. házimunka), így a megtérülés jóval magasabb lenne, de ez nem magyarázza, miért fektetnek kevesebbet a lányok oktatásába a szülők, mint a fiúkéba (*Jacobs, 1996*).

*Mickelson (1989)* négy magyarázatot ad arra, hogy miért van sok nő a felsőoktatásban, miközben az anyagi megtérülés számukra jóval kisebb: (1) a nőkre jellemző női referenciacsoportok (nemileg szegregált a foglalkozási struktúra, és az oktatás megtérülésénél a nők a női foglalkozásokat, női karrierlehetőségeket veszik figyelembe); (2) az irreális várakozások (a nőkre jellemző a jövőre vonatkozó optimizmus, munkaerőpiaci hátrányaikat alulbecslik, a házimunkában egyenlő részvételre számítanak a férfiaktól); (3) hozzáférés a magasabb státuszú férfiekhez (nem a karrier a fontos, hanem a jó házasság, az anyagi és szociális biztonság) és (4) a nemi szocializáció (a nőknek fontosabb a külső elismerés, és ez a „jó kislány” szerep jobb tanulmányi eredményekre ösztönzi őket). Ezek a tényezők azonban nem magyarázzák az országonkénti és időbeli különbségeket (*Jacobs, 1996*).

Összességében még mindig várat magára a válasz a kérdésre, hogy miért van több lány a felsőoktatásban, mikor jóval kisebb anyagi (munkaerőpiaci) megtérülésre számíthatnak, mint a fiúk, és a jobb tanulmányi eredmények (melyek már az 1950-es években kimutathatóak) sem magyarázzák, hogy miért emelkedett a lányok aránya a felsőoktatásban a fejlett országokban. Kérdés emellett az is, hogy az iskolázottság miért nem jelzi előre a későbbi státuszt (az egyenlőtlenségek hiánya az oktatásban megakasztja az okfejtést). Illetve miért kisebb az oktatásban a különbség, mint a munkaerőpiacon (*Jacobs, 1996*).

Korábbi kutatásainkban vizsgáltuk a fiúk és a lányok társadalmi háttérmutatóit is (*Fényes és Pusztai, 2006; Fényes, 2008a*). Eszerint a gimnáziumokban és a felsőoktatásban kisebbségben lévő fiúkra egyfajta önszelekció jellemző, csak jobb kulturális és anyagi háttérrel próbálják meg a továbbtanulást. Nemcsak létszámarányait tekintve, hanem ebben a vonatkozásban is hátrányban vannak a lányokhoz képest (ez lesz a később kifejtett *férfihátrány hipotézis*). Külföldi vizsgálatok is megerősítik, hogy a lányokra nagyobb társadalmi mobilitás jellemző a felsőoktatásban (*Buchmann és DiPrete, 2006*).

Egyes eredmények azonban felhívják a figyelmet arra, hogy az oktatásban a nők továbbra is hátrányos helyzetűek. A nők nagy létszámú beáramlásával az érettségi, majd a



felsőoktatási diploma presztízse csökkent (Nagy, 1999). Emellett megjelenik az oktatásban a vertikális és horizontális szegregáció (lásd pl.: Jacobs, 1999; Bradley, 2000; Charles és Bradley, 2002) is nemenként, ami a nőket szintén hátrányos helyzetbe hozhatja. A nők beáramlásával folyamatosan csökken a feminizálódó szakmák presztízse (munkaerőpiaci megbecsültsége) illetve a nők számára a jól fizetett szakmákhoz való hozzáférés.

A továbbiakban az oktatás ama a területével foglalkozunk, ahol kimutatható a lányok viszonylagos előnye. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen a fiúk és lányok eredményessége a közép- és felsőfokú oktatásban, és hogyan befolyásolja ezt a diákok kulturális és anyagi háttere.

## Az eredményességi vizsgálatok háttere

Az elméleti háttér vizsgálata során a következő kutatási kérdésekre kerestük a választ: (1) Hogyan mérhető az iskolai eredményesség? (2) Mi hat az eredményességre? (3) Melyik nem eredményesebb az iskolában? (4) Mi lehet a lányok nagyobb középiskolai eredményességének oka?

### Az eredményesség mérése

A közoktatás eredményességének mérésében nincs konszenzus. A nemzetközi vizsgálatok a tanulói teljesítmény alapján általában nem az outputot, hanem a kimenetet mérik, amely a kezdő és végállapot összevetésén alapul. Az újabb eredményességvizsgálatok egyszerre nézik a tanulók teljesítményeit, a tanár-diák viszonyt, a vezetés szerepét, a hozzáadott érték kutatások pedig az iskolák eredményességének meghatározásakor figyelembe veszik a tanulók szocio-ökonómiai státusz szerinti összetételét is (Lannert, 2004). Az iskolák eredményességét a diákok tanulmányi eredményei mellett a felsőfokú továbbtanulási arány, a munkaerőpiaci beilleszkedés is mutatják. További eredményességi mutatók lehetnek az érettségi eredmények, a felvételi vizsga eredmények, és a tanulmányi versenyeken való sikeres részvétel (Horváth és Környei, 2003).

Az iskolák eredményességének része a tanulók eredményessége. A dolgozat empirikus részében az eltérő nemű diákok gimnáziumi és felsőfokú eredményességét vizsgáljuk a kérdőívek adta lehetőségeken belül. Eredményességi mutatóink a gimnáziumokban a nyelvvizsga léte, a tanulmányi versenyen való részvétel, a tanulmányi átlagok és végül a felsőfokú továbbtanulási tervek. Felsőfokon az eredményesség mérésének technikája nem annyira kidolgozott, mint a középfokú képzés szintjén.<sup>1</sup> A dolgozat a múlthoz tartozó eredményességi mutatók (az érettségi eredmény és a felvételin hozott, illetve szerzett pontok) mellett vizsgálja a nyelvvizsgával való rendelkezést, a további (főiskola és egye-

<sup>1</sup> Puztai (2007) munkájában a felsőfokon tanuló diákok eredményességét öt mutatóval mérte: az egyetem/főiskola utáni továbbtanulási tervek, extracurriculáris teljesítmények (a mutató összetevőit lásd később), a magas kultúrához való viszony (az olvasásra fordított idővel mérve), az altruista munkaattitűd és végül a munkavállalási szándék (azonnali munkába állási tervek).

tem utáni) felsőfokú továbbtanulási terveket, a doktori fokozat tervezését, a köztársasági ösztöndíjjal, publikációkkal, OTDK dolgozattal való rendelkezést, a szakkollégiumi tagságot, a külföldi tanulmányutakat és a demonstrátori tevékenységet is.

### **Az eredményességre ható tényezők szerepe**

A *Coleman*-jelentés (*Coleman és mtsai*, 1966) foglalkozott először az iskolán belüli tényezők tanulói teljesítménykülönbségekben játszott szerepével. Az eredmények szerint a tanulói eredményességben az iskola hatása elhanyagolható, inkább a tanuló családi háttere és az egyéni képességei számítotnak. A PISA vizsgálatok és egyéb kutatások szerint azonban a tanulási eredmények különbségeit a tanárok minősége és a tanulói csoportok társadalmi összetétele is magyarázza, tehát fontosak az úgynevezett *kontextuális hatások* is. Az iskola anyagi háttere (külső forrásai) is számíthatnak, illetve fontos lehet az iskolán belüli erőforrásokhoz való hozzáférés is.

Magyarországon azonban igen nagy a származási háttér szerepe az iskolázottságban, az OECD országok között a legnagyobb. *Horn és Sinka* (2006) eredményei szerint az eredményességet 42%-ban a tanulók társadalmi háttere magyarázza, és az iskola által befolyásolható tényezők csak 5%-ot magyaráznak. (Megjegyezzük azonban, hogy a mérésben vannak módszertani problémák, ezért a konkrét százalékos adatok óvatosan kezelendők.)

Egy másik kutatás keretein belül (*Fényes*, 2008b) azt vizsgáltuk, hogy az iskolák és tanulói osztályok összetétele milyen hatással van a diákok eredményességére (ezek az ún. kontextuális hatások). Eredményeink szerint a diplomás szülők gyerekeinek iskolai aránya pozitívan hat a diákok eredményességére, elsősorban a nem értelmiségi gyerekekre. Eszerint, ahol alacsony volt az értelmiségi szülők aránya, ott az értelmiségi gyerekek, ahol viszont magas, ott a nem értelmiségi gyerekek mutatnak fel jobb eredményeket. A diák vallásossággal összefüggő kapcsolati erőforrásainál is pozitív kontextuális hatásokat találtunk.

### **Fiúk és lányok eredményessége az iskolában**

Amíg a társadalomban a fizikai erőnek meghatározó szerepe volt, a nőknek nem volt esélyük az egyenjogúságra. Azonban a nők szellemi adottságai nem rosszabbak a férfiakénál, sőt, iskolai teljesítményeik jobbak. A nők beszéd- és nyelvtanulási képessége, rövidtávú memóriája meghaladja fiúkéét, a fiúknak viszont jobb a térlátása, logikai készsége, számolási képessége, technikai érzéke. A különbségek azonban az életkorral csökkennek. *Czeizel* szerint a nőknek nem alacsonyabb rendű szellemi adottságaik vannak, hanem a társadalmi lehetőségeik korlátozottabbak (*Czeizel*, 1985).

A férfiak intelligenciaértékeinek eloszlása alapján több a kivételes képességű és az értelmileg fogyatékos is.<sup>2</sup> A kimagasló vagy nagyon alacsony intelligencia teszt-értékekben nagy nemi különbségek vannak. A magas pontszámúak között jelentős férfi előny

<sup>2</sup> A kivételes képességűeknél tapasztalt magasabb arány oka lehet, hogy a tesztek elsősorban a férfiak találják ki a férfiak számára (*Czeizel*, 1985).



van, kivéve az olvasást és a szövegértést, és ez a jelenség időben állandó. Az alacsony pontszámoknál pont fordított a helyzet (Nowell és Hedges, 1998).

A lányok az alapvető képességekben és kompetenciákban javulnak a fiúkhöz képest. A lányok kognitív képességei az általános iskola végén már meghaladják a fiúkét. Már az 1980-as években kutatók (H. Sas, 1984) felfigyeltek arra, hogy Magyarországon az iskolás évek alatt a lányok még a fiúk által preferált képességek területén is jobb eredményeket mutatnak fel.

Az 1960-as évek amerikai adatai szerint a nők összességében jobb eredményt értek el a középiskolában, még akkor is, ha a származási háttér, készségek, képességek és a felvételi előkészítő kurzus választásának hatását kiszűrjük. Tanulmányi önképük is jobb a lányoknak. Egyedül a lányok matematika eredményei voltak rosszabbak, mint a fiúké (Alexander és McDill, 1976).

Napjainkban már a lányok matematika osztályzatai is jobbak, mint a fiúké. Az USA-ban és más fejlett országokban is a lányok teljesítenek jobban a középiskolákban a GPA (Grade Point Average) mutatók szerint (Perkins, Kleiner, Roey és Brown, 2004; Clifton, Perry, Roberts és Peter, 2008). Az OECD-országok 1991-es és 2001-es adatai is azt mutatják, hogy a lányok alap és középfokú iskolai teljesítményei jobbak, mint a fiúké. A teszteken az USA-ban az 1990-es években a fiúk kis előnye volt kimutatható (és a különbségek időben alig változnak – lásd Hedges és Nowell, 1995), de az osztályzatokban a lányok voltak előnyben már az 1950-es és az 1960-as években is (Buchmann, DiPrete és McDaniel, 2008).

Halpern (2004) a megismerési folyamat eltéréseivel magyarázza a jelenséget. Hangsúlyozza, hogy a fiúk jobb matematika és természettudományos teszteredményei hátterében az áll, hogy a tesztfeladatok jórészt a térlátási képességekre épülnek (amiben a fiúk jobbak), míg az iskolában több verbális képességekre is épülő matematika feladat van (ahol a lányok teljesítenek jobban). Annak okát azonban, hogy miért jobb a fiúk térlátása, és miért jobb a lányok verbális készsége még kutatják a pszichológusok. Az okoknál a biológiai tényezők (eltérő gének, hormonális tényezők, az agyféltekék fejlettségének különbségei) mellett fontosak a környezeti (társadalmi és pszichológiai) hatások is.

Egy másik eredményességi mutató a középfok utáni továbbtanulási ambíció. Az USA-ban 1980-ban hasonló arányban voltak a lányoknak és a fiúknak felsőfokú terveik, de 1996-ban már a lányok 60%-a, míg a fiúknak csak 49%-a akart továbbtanulni. A lányok emellett gyakrabban mennek közvetlenül középfok után egyetemre, és kitartóbbak is, arányaiban többen szereznek felsőfokú diplomát (Bae és mtsai, 2000). A 2003-as magyarországi eredmények szerint is a lányok 64%-ának, a fiúk 58%-ának voltak felsőfokú terveik. Ha nem veszik fel őket, a lányok nagyobb arányban jelentkeznek újra, míg a fiúk nagyobb arányban akarnak szakmát szerezni. Ha nemcsak a terveket tekintjük, a lányok nagyobb arányban is kerültek be a felsőoktatásba, míg a fiúk közül sokan meg sem próbálták (fiúk önszelekciója), vagy nem vették fel őket (Liskó, 2003).

Napjainkban a lányoknak jobbak az osztályzatai az iskola minden szintjén, tehát a felsőfokú eredményességük is nagyobb (Buchmann, DiPrete és McDaniel, 2008). Kanadai adatok szerint 1997-ben felsőfokon nem volt szignifikáns különbség a fiúk és a lányok teljesítménye között. Szövegértésben, vitakészségben és boldogulási stratégiákban

azonban szignifikánsan jobbak voltak a felsőoktatásban tanuló lányok (*Clifton és mtsai, 2008*).

### A kompetencia területek nemi különbségei

Ha a kompetenciaterületeket nézzük, olvasásban és szövegértésben a lányok előnyben vannak a PISA 2000 vizsgálat szerint mind Magyarországon, mind az OECD országokban. Matematikában és a természettudományokban kis férfi előny mutatható ki, de csak az OECD országok felében szignifikáns a különbség, és időben csökken (*Freeman, 2004*). Más adatok szerint is olvasásban szignifikáns a nemi különbség, de matematikában már nem (*Marks, 2008*). Magyarországi vizsgálatok szerint az olvasásban és szövegértésben a lányok jobbak, matematikában pedig nincs különbség nemek szerint (*Horváth és Környei, 2003*). Napjaink PISA vizsgálatai szerint a magyar fiúk és lányok között jóval kisebbek a teljesítménykülönbségek a kompetenciaterületeken, mint más országokban (*Keller és Mártonfi, 2006*).

A korai olvasási készségekben társadalmi helyzet szerint eltérő eredményeket kaptak amerikai kutatók. A hátrányos helyzetű diákok között a lányok jobb olvasási készségekkel rendelkeztek, de a nemi különbségek megszűntek a jobb társadalmi helyzetű rétegek gyerekeinél (*Entwisle, Alexander és Olson, 2007*). A magyar adatok szerint is csökken a lányok és fiúk teljesítménye közti különbség a szülők iskolai végzettségének növekedésével (*Vári és mtsai, 2000*).

19 ország 1964 és 1982-es adatai alapján megállapítható, hogy a 8. osztályosok körében a matematika teszteredményekben és osztályzatokban lévő nemi különbségek csökkentek időben. Azokban az országokban kisebb a különbség, ahol a lányok nagyobb arányban vesznek részt a felsőoktatásban, és jobbak a munkalehetőségeik. Vannak országok ahol már 1982-ben jobb eredményeket értek el a lányok matematikából (Finnország, Magyarország, Belgium francia része és Tajvan; lásd *Baker és Jones, 1993*).

A tanulmányok első éveiben a matematika eredmények nem különböznek nemenként, csak később jelentkeznek a különbségek (*Bae és mtsai, 2000; Freeman, 2004*). A lányok alacsonyabb matematika eredményei hátterében az állhat, hogy a diákok attitűdje más a matematikához, és a matematikatudásukban való magabiztosság tér el nemenként. A nők kevésbé érdeklődnek a matematika iránt, és kevésbé biztosak matematikatudásukban (*Catsambis, 1994*). Számos pszichológiai vizsgálat szerint a lányok valamivel gyengébb matematikai eredményei mögött nemi sztereotípiák, a nemi szocializáció sajátosságai állhatnak, és nem a gyengébb képességek és a biológiai tényezők (*Spencer, Steele és Quinn, 1999; Spelke, 2005*). Emellett kimutatható, hogy a környezet és a szocializációs mechanizmusok hatással lehetnek a biológiai eltérésekre is (pl. a hormonszintet, vagy az agyféltekék működését befolyásolhatják társadalmi hatások), a két tényező oda-vissza hat egymásra (*Halpern és mtsai, 2007*). Eredményeik szerint a matematika és természettudományos teljesítmény alakulásában közrejátszanak a korai tapasztalatok (élmények), a biológiai tényezők, az oktatáspolitikai és a kulturális közeg is.

Napjainkban 6. és 12. évfolyamon a matematika eredmények alig térnek el nemenként, ugyanakkor a lányok matematika iránti érdeklődése alacsonyabb. Felsőfokon mind a matematikát, mind természettudományos szakot kevés lány választja. Sokak szerint



vonzóvá kellene tenni ezeket a pályákat a lányok számára, és nem az eredményeken kell javítani (Linveri, Davis-Kean és Eccles, 2002).

Az 1980-as években az USA-ban a nők ritkábban választottak emelt szintű matematika kurzusokat. Matematikából és természettudományi tárgyakból a lányok csak a felsőfokra való belépéshez szükséges minimumot teljesítették (Mickelson, 1989). Napjainkban azonban már a lányok ugyanolyan arányban választanak matematika osztályokat, mint a fiúk, a kurzusválasztás egyre inkább hasonlóvá válik, azaz középfokon a horizontális szegregáció csökken (Buchmann, DiPrete és McDaniel, 2008). Az emelt szintű matematika kurzusokat hasonló arányban választják a lányok és a fiúk, és a teljesítménykülönbségek inkább az attitűdöktől, mint a kurzusválasztástól függnék (Bae és mtsai, 2000; Freeman, 2004).

### A lányok nagyobb középiskolai eredményességének okai

Az iskolában a tudás mellett a szorgalom a fontos, és nem a kreativitás vagy az éles ész, ami inkább a fiúkra jellemző. A lányok szorgalmasabbak és inkább memorizálnak, míg a fiúk az ismeretek közti kapcsolatok megtalálására törekednek. Összességében megfigyelhető, hogy a lányok tanulási módszere eredményesebb, a lányok sikerebbek az általános iskolában (Rostás és Fodorné, 2003). A magyar tanulók az OECD országok rangsorának elején vannak az emlékezeti tanulás tekintetében, feltűnő a lányok „magolási technikája”, ami kiemelkedik az OECD átlagból (Horváth és Környei, 2003).

Míg kognitív képességekben alig van különbség nemenként, a fiúk osztályzatai rosszabbak, kimaradási arányuk nagyobb az iskolában. Ennek hátterében egyes kutatók szerint a nem kognitív készségekben való különbségek állnak. A fiúk kevésbé tudnak figyelni az iskolában, a közös munka nehezebben megy, kevésbé segítőkészek, kevésbé tudják követni a házi-feladatot és az egyéb iskolai tananyagokat. Ez csökkentheti a fiúk továbbtanulási kedvét (Jacob, 2002). A fiúknak több olvasási problémájuk van, a lányokra jobb szociális készség, jobb viselkedés jellemző, pozitívabban viszonyulnak a tanuláshoz, a nem kognitív képességeik jobbak (Buchmann, DiPrete és McDaniel, 2008). Emellett az extracurriculáris tevékenységekben is (kivéve az atlétikát) gyakrabban vesznek részt a lányok (pl. művelődési tevékenységek, diákönkormányzati munkák; lásd Bae és mtsai, 2000; Freeman, 2004).

A lányok nagyobb önfegyelme is jobb eredményekhez vezet az iskolában (Duckworth és Seligman, 2006). A nagyobb eredményesség oka lehet emellett az is, hogy a szülők inkább foglalkoznak aányaikkal (pl. a matematikában levő nehézségek esetén), mint a fiúkkal a tanulmányok során (Muller, 1998).

A lányok jobb iskolai teljesítményének hátterében állhat az is, hogy jobban megakarnak felelni, úgy érzik, jó tanulónak kell lenniük, teljesíteni kell, amit a szülők és a tanárok elvárnak tőlük (H. Sas, 1984). Ez a fiúkétól eltérő nemi szocializációra vezethető vissza. A férfiaknak fontos a mesterségbeli tudás és egyéb, eredendő (belső, belülről fakadó) jutalom, nagyobb az önbizalmuk, a lányok célja viszont a társadalmi elismerés szerzése és egyéb külső elismerés (Mickelson, 1989).

A továbbiakban kitérünk arra, hogy milyen összefüggés van a pedagógus pálya elnői-esedése és a lányok jobb eredményei között. A lányok olyanok szeretnének lenni, mint a



tanító néni, ez könnyíti az iskolai beilleszkedésüket, alkalmazkodásunkat az iskolai életbe (Rostás és Fodorné, 2003). A fiúk az iskolai létformát, követelményeket nem érzik elég férfiasnak, fellázadnak a nők által közvetített oktatási rendszer ellen. Ezzel ellentétes vélemények is vannak. Eszerint a női tanító nagyobb figyelmet és csodálatot tulajdonít a fiúknak, és jellemző az ellenkező nemnek járó tiszteletadás. Az sem bizonyított, hogy a fiúk jobban teljesítenek, ha az oktató férfi (Buchmann, DiPrete és McDaniel, 2008).

A lányok nagyobb eredményességének oka lehet, hogy jobban szeretnek tanulni. Másodikos általános iskolás korban a fiúk úgy érzik nekik könnyebb az érvényesülés az iskolában, okosabbnak tartják magukat, elégedettebbek magukkal, jobban szeretnek iskolába járni. Negyedikes korukra azonban a diákok már megtanulják, hogy a fegyvelmezett-ség mennyire megkönnyíti az iskolai létet, és ebben a lányok inkább jeleskednek, mint a fiúk. Ekkorra a lányok jobban szeretnek iskolába járni és tanulni is, mint a fiúk, és szorgalmasabbnak is tartják magukat (Rostás és Fodorné, 2003).

A koedukált és nem koedukált oktatási forma hatása is eltérő lehet nemenként. Egyes kutatások szerint (Tidball, 1980, 1985, 1986 idézi Jacobs, 1996) a szegregált képzés felsőfokon előnyös a lányoknak. Ezt azzal indokolják, hogy az 1960-as és 1970-es években az USA-ban a női felsőoktatási intézményekből sok híres nő került ki (orvosok és kutatók). A kutatások során azonban nem szűrték ki a társadalmi háttér és szelekció hatását, ugyanis az ilyen iskolákba elsősorban a magas státuszú szülők lányai, illetve inkább a karrierorientált nők jártak. Ez okozhatta későbbi nagyobb sikerességüket (Jacobs, 1996). Nem igazolódott az sem, hogy a koedukált oktatás pozitív hatással lenne a fiúk teljesítményére, és negatív hatással a lányokéra. A matematika és angol eredményekre sem pozitív, sem negatív hatása nem volt a koedukált oktatásnak (matematikában fennmaradt a fiúk előnye, angolban pedig a lányoké; Smith, 1996).

További oka lehet a lányok jobb iskolai eredményeinek, hogy a lányok kulturális aktivitása nagyobb. DiMaggio (1982) 1960-as amerikai középiskolai vizsgálatai szerint a lányok saját kulturális tőkéje szignifikánsan magasabb, mint a fiúké. A szerző felhívja a figyelmet, hogy a lányok számára kulturális norma a kulturális érdeklődés és gyakorlat, míg a fiúkra ez kevésbé jellemző, sőt, a kortársak részéről negatív szankciókat vonhat maga után. A férfiak által monopolizált karrierlehetőségek és az ezzel járó anyagi előnyök miatt a lányoknak fontosabb, hogy kitűnjenek a kulturális jellegű piacokon. „Azoknak a nőknek, akik a magas státuszú férfikkal egyenrangú partnerként szeretnék elismertetni magukat, még inkább szükségük van kulturális tőkére, mint azoknak a férfiaknak, akik szeretnék sokat elérni a munka világában.” (DiMaggio, 1982. 198. o.)

A lányok Magyarországon is nagyobb kulturális érdeklődést tanúsítanak, mint a fiúk, nagyobb a kulturális fogyasztásuk, többet olvasnak (lásd pl.: Fényes, 2006, 2008a). DiMaggio szerint a képességeknek és a családi háttérnek önmagában elég kevés hatása van az iskolai osztályzatokra, azonban a diákok által birtokolt kulturális tőkének nagyobb hatása lehet. Eredményei szerint a nem technikai tárgyak esetén a kulturális tőke hatása megközelíti a mért képességekét. Bourdieu (1973) szerint a diákokat kulturális tőkéjük alapján jutalmazza az iskolában, és mivel a lányok saját kulturális tőkéje szignifikánsan magasabb a gimnáziumokban is, és az egyetemi évek elején is (Fényes és Pusztai, 2006; Fényes, 2008a), ez okozhatja nagyobb eredményességüket. Míg



*DiMaggio* 1960-as amerikai eredményei szerint a lányok közül a magasabban iskolázott szülőkkel rendelkezők eredményeire volt erősebb hatása a kulturális tőkének (a kulturális reprodukció modellje teljesült), addig a fiúk közül az alacsonyabb végzettségű szülőkkel rendelkezőkre volt nagyobb hatása (a kulturális mobilitás modellje teljesült). *DiMaggio* a diákok saját kulturális erőforrásait vizsgálta, és a szülők erőforrásait nem vette számításba. Eredményei szerint a diákok saját kulturális tőkéjének pozitív hatása az iskolai eredményességre akkor is fennáll, ha kiszűrjük az egyéni adottságok, és a társadalmi háttér hatását. *Dumais* (2002) szerint is a kulturális tőkének kimutatható pozitív hatása van a lányok iskolai osztályzataira, míg a fiúknál ez a hatás kisebb. A tradicionális nemi szerepek miatt a lányoknak nagyobb a kulturális aktivitásuk, és a lányokat jobban ösztönzi a kulturális tőke az iskolai sikerekre.

## Hipotézisek

Hipotézisünk szerint középfokon (és különösen a gimnáziumokban, amelyekre adataink vonatkoznak) egyértelműen eredményesebbek lesznek a lányok. A gimnáziumi képzés „a lányokra lett kitalálva”, a lányok itt szorgalmasabbak, sikeresebbek és eredményesebbek, mint a fiúk. A gimnazista lányok feltehetőleg jobb átlagot érnek el, több nyelvvizsgájuk van, többen szerepelnek tanulmányi versenyeken, emellett többen és hosszabb időre tervezik a továbbtanulást felsőfokon is, így eredményesebbek lesznek, mint a fiúk.

Felsőfokon azonban már nem ilyen egyértelmű a helyzet. *Jacobs* (1996) nyomán meg kell különböztetnünk a képzés három szakaszát. A felsőoktatásba való belépéskor még kimutatható a lányok előnye (jobb érettségi eredmény, nagyobb felvételi arány, több nyelvvizsga), a tanulmányok során azonban már egyes mutatókban lehet, hogy a fiúk lesznek előnyben (publikációk, OTDK, demonstrátori, szakkollégiumi tagság), bár a lányok más mutatókban még mindig jobbak lehetnek. A felsőoktatás kimenetét (munkaerőpiaci érvényesülés) tekintve azonban már a fiúk vannak előnyben. A képzésben feltehetőleg megjelenik majd a vertikális szegregáció is, azaz a doktori képzésbe való belépés tervezése már a fiúknál lesz nagyobb arányú.

Többváltozós módszerekkel azt is vizsgáljuk, hogy a felsőfokú tanulmányokat folytató fiúk és lányok anyagi és kulturális háttérének különbsége hogyan befolyásolja az eredményességi mutatókat. A diákok háttérével kapcsolatos hipotézisünk (*férfihátrány hipotézis*) szerint a fiúknak kisebb lesz a társadalmi mobilitásuk, többet kell felmutatniuk, hogy bekerüljenek az érettségi utáni képzésbe, és ennek alapján állítható, hogy a nőkhöz képest hátrányos helyzetben vannak. Azoknak, akik közülük a felsőfokú képzésbe jutnak, otthonról hozott kulturális erőforrásaik nagyobbak lesznek (pl. magasabb iskolai végzettségű szülők), valamint várhatóan jobb lesz az anyagi háttérük is, és állandó lakhelyük is előnyösebb lesz majd.

*Bukodi* (1999) eredményei szerint 1995-ben Magyarországon a lányok esetében a kulturális reprodukciós modell teljesült (a szülők nagyobb kulturális tőkéje vezetett a felsőfokú továbbtanulásra), a fiúk körében viszont a racionális döntéshozatali modell teljesült, csak nagyobb anyagi tőkével próbálták meg a továbbtanulást. Mi azonban azt fel-

tételezzük, hogy a felsőfokú képzésben tanuló fiúknak mind az anyagi, mind a kulturális háttérük jobb lesz, mint a lányoké. Ennek alapján az eredményességgel kapcsolatban azt is feltételezzük, hogy a fiúk nagyobb felsőfokú eredményessége (egyes mutatókban) nem csak a jobb háttér következménye.

## Adatbázisok

Az elemzésben *Kozma Tamás* vezette *Regionális Egyetem kutatás* két adatbázisát használtuk fel: ISCED51 (elsőéves nappali tagozatos főiskolások és egyetemisták, N=1587 fő) és ISCED54 (negyedéves nappali tagozatos főiskolások és egyetemisták N=940 fő). Mindkét minta regionális, a partiumi térségre (Magyarország egy határmenti régiójára) vonatkozik. Három ország (Magyarország, Románia és Ukrajna) magyar tannyelvű felsőfokú intézményeiben folyt a lekérdezés, az adatfelvétel 2003 és 2005 között zajlott.

A középiskolások eredményességének vizsgálatához a „*Középiskolások továbbtanulási tervei egy határmenti régióban*” című OTKA kutatás (kutatásvezető *Pusztai Gabriella*) adatbázisát használtuk fel. A mintavétel itt is a partiumi régióban folyt, magyarországi és határon túli magyar tannyelvű középiskolák 11-12. évfolyamának tanulói vettek részt az adatfelvételben. A minta elemszáma N=1446 volt, ebből 675 diák felekezeti és 771 diák nem felekezeti iskolába járt. Az adatfelvétel 2006 tavaszán folyt.

## Eredmények az eredményességre

Elsőként a fiúk és lányok középfokú (elsősorban a gimnáziumi) oktatásban lévő eredményességét vizsgáltuk. Az eredményességet a kérdőív szabta korlátokon belül a nyelvvizsga létével, a tanulmányi versenyen való részvétellel, a tanulmányi átlagokkal és a felsőfokú továbbtanulási tervekkel mértük. A mintába került diákok 90%-a gimnáziumban tanult, és kb. 60%-uk volt lány. Két bontásban is rendelkezésre álltak az adatok (felekezeti és nem felekezeti lásd az 1. táblázat, illetve magyarországi és határon túli intézmények lásd a 2. táblázat). A lányok aránya mind a négy intézménytípusban 60% körüli volt. A továbbiakban összefoglaló táblázatokat mutatunk be, melyek az SPSS program keresztábrák futásain és a Chi-négyzet statisztikák értékein alapulnak.

A fiúk és lányok középfokú eredményességével kapcsolatos hipotéziseink jórészt igazolódtak, a gimnáziumi képzésben (adataink 90%-a erre vonatkozik) egyértelműen a lányok előnye mutatható ki. Voltak azonban különbségek aszerint, hogy felekezeti vagy nem felekezeti iskoláról, illetve, hogy magyarországi vagy határon túli intézményről van-e szó, de a fiúk előnye egyik általunk mért eredményességi területen (nyelvvizsga, tanulmányi versenyek, tanulmányi átlagok, felsőfokú továbbtanulási tervek) sem volt kimutatható. Összességében megállapítható, hogy középfokon és ezen belül is a gimnáziumi képzésben vagy a lányok voltak eredményesebbek, vagy nem volt szignifikáns kü-



lönbség a nemek között az egyes mutatókban. A fiúk jobb háttérmutatóik (l. Fényes, 2008a) ellenére rosszabbul vagy ugyanúgy teljesítettek, mint a lányok.

1. táblázat. A fiúk és lányok eredményessége a felekezeti és nem felekezeti középiskolákban, egy regionális mintában

Eredményesség	Felekezeti iskolások N=675	Nem felekezeti iskolások N=771
Nyelvvizsga	Lányok többen	n. s.
Tanulmányi verseny	n. s.	Lányok többen
Tanulmányi átlagok	Lányok jobb átlagok	Lányok jobb átlagok
Felsőfokú tervek	n. s.	Lányok többen
Felsőfok tanulmányi idő	n. s.	Lányok tovább

Megjegyzés: n. s.: nemenként nem szignifikáns kapcsolat.

2. táblázat. A fiúk és lányok eredményessége a magyarországi és határon túli középiskolákban, egy regionális mintában

Eredményesség	Magyarországi tanulók N=868	Határon túli tanulók N=578
Nyelvvizsga	Lányok többen	n. s.
Tanulmányi verseny	Lányok többen	n. s.
Tanulmányi átlagok	Lányok jobb átlagok	Lányok jobb átlagok
Felsőfokú tervek	Lányok többen	Lányok többen
Felsőfok tanulmányi idő	Lányok tovább	n. s.

Megjegyzés: n. s.: nemenként nem szignifikáns kapcsolat.

A 3. táblázat a felsőfokú képzésre vonatkozó keresztábrás eredményeket mutatja. Felsőfokon az eredményességet tekintve már nem egyértelmű a helyzet. A lányok jobb középiskolai eredményei, jobb érettségi eredménye nagyobb részvételhez vezet a felsőoktatásban, belépéskor megvan az előnyük. Negyedévre azonban a lányok közül kevesebben terveznek publikációkat vagy rendelkeznek publikációkkal, illetve kevesebben tervezik OTDK dolgozat írását, mint a fiúk, eredményességük csökken. Megjelenik a vertikális szegregáció az oktatásban: doktori fokozatot kevesebb lány tervez, mint a fiú. A lányokra ugyan inkább jellemző az egyetem utáni további továbbtanulás tervezése (egyfajta „többletlábon állásra” törekednek), de ez csak egy másik felsőoktatási intézményt jelent, és nem a doktori iskolában való részvételt. Köztársasági ösztöndíjban, szakkollégiumi tagságban, demonstrátori tevékenységben, külföldi tanulmányúton a fiúkhöz hasonló arányban vesznek részt a lányok egyetemi éveik alatt.

3. táblázat. A lányok és fiúk eredményessége a felsőfokú képzésben, egy regionális mintában (keresztábra eredmények)

<i>Eredményesség</i>	<i>Elsőévesek (ISCED51) N=1587</i>	<i>Negyedévesek (ISCED54) N=940</i>
Érettségi eredmény	Lányok jobb	Lányok jobb
Felvételi pontok	n. s.	n. s.
Nyelvvizsga	Lányok többen	n. s.
További felsőfokú tervek	n. s.	Lányok többen, de inkább főiskolán
Doktori tervek	Nincs adat	Fiúk többen
OTDK	Nincs adat	Fiúk többen tervezik
Publikációk	Nincs adat	Fiúk több valós és tervezett

*Megjegyzés:* n. s.: nemenként nem szignifikáns kapcsolat.

### Regressziós eredmények a felsőfokú eredményességre

Ebben a részben elemzési módszerünk egyrészt lineáris regresszió egy összevont eredményesség indexre (azt vizsgáljuk, hogy hogyan hat a nem az eredményességre felsőfokon a háttér változók bevonása előtt és után), másrészt logisztikus regressziók alkalmazása a kilenc eredményességi mutatóra külön-külön (itt azt vizsgáljuk, hogy hogyan hat a nem az egyes eredményességi mutatókra a háttér bevonása előtt és után).

Elsőként korábbi eredményeinket (Fényes és Pusztai, 2006; Fényes, 2006) ismertetjük az eltérő nemű felsőfokú képzésben tanuló diákok háttérére vonatkozóan. Az elsőéves egyetemisták és főiskolások (ISCED51 adatbázis) körében a fiúk szülei iskolázottabbak voltak, a fiúk anyagi háttére kedvezőbb volt, lakóhelyük előnyösebb volt, így a fentiekben megfogalmazott *férfihátrány hipotézis* jórészt teljesült. A negyedéves adatbázisban azonban a fiúk és lányok szülei hasonlóan iskolázottak voltak (az oktatási expanzió vagy a lemorzsolódás hatására), a lányok lakóhelyének településtípusa hasonlóvá vált a fiúkhöz (lányok negyedévre elköltöztek), és a fiúknak „csupán” az anyagi háttére volt kedvezőbb. A jelenség értelmezése során itt a férfihátrány hipotézis helyett inkább a továbbtanulási döntés racionális döntéseméleti modelljét hívhatjuk segítségül [a férfihátrány hipotézis csak az anyagi háttér vonatkozásában teljesül, összhangban Bukodi (1999) 1995-ös eredményeivel]. A felsőfokú képzésben kisebbségben levő fiúk kedvezőbb anyagi háttérű családja inkább vállalni tudta a továbbtanulást, azonban a lányok kedvezőtlenebb anyagi háttérrel is megjelennek a képzésben. Elképzelhető, hogy a lányokhoz hasonló (kedvezőtlenebb) anyagi háttérű fiúk és szüleik inkább a szakmunkásképzőket választották az általános iskola után, annak kisebb költsége (pl. a gyorsabb elhelyezkedés) miatt.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> A kapcsolati erőforrások nemi eltéréseit is vizsgáltuk korábbi munkánkban (Fényes és Pusztai, 2006). Eredményeink szerint a fiúk sem a felfelé irányuló gyenge kötésekkel, sem a stabil és szoros erős kötésekkel nem rendelkeznek olyan mértékben, mint a lányok. A hasznos kapcsolatokat tekintve tehát a fiúk nem mutatnak fel többet, mint a lányok, így a férfihátrány ebben a vonatkozásban nem teljesült.



Eredményeinket nemzetközi vizsgálatok (USA) is megerősítik (Buchmann és DiPrete, 2006). A felsőfokú képzésben ott is több a lány, mint a fiú, és elsősorban a középfokú vagy ennél alacsonyabb végzettségű szülők fiainak csökkent a továbbtanulási kedvük, miközben az azonos háttérű lányoknak a felsőfokú továbbtanulási kedve nőtt. A lányok nagyobb társadalmi mobilitása mutatható ki, a kulturális háttér vonatkozásában érvényesült a férfihátrány hipotézis.

A továbbiakban a negyedéves egyetemista és főiskolás (ISCED54) adatbázissal dolgozunk, az eredményességet azon a szinten tudtuk a legteljesebb körben mérni. Emellett feltehetőleg az elsőévesek körében még nagy a középiskola hatása, de negyedévre már a felsőfokú eredményességet tudjuk vizsgálni.

Függő változóink a következők voltak: nyelvvizsgával való rendelkezés, a felsőfok utáni továbbtanulási tervek, külföldi tanulmányúton való részvétel, doktori tervek, valós és tervezett OTDK dolgozat, publikáció, köztársasági ösztöndíj, szakkollégiumi tagság, demonstrátori tevékenység.<sup>4</sup> A kilenc dichotóm változó összegéből képeztünk egy összevont eredményesség indexet is.<sup>5</sup>

Magyarázó változóink a következők voltak<sup>6</sup>: nem, anyagi háttér főkomponens [komponensek: tartós fogyasztási cikkekkel való rendelkezés (objektív anyagi tőke index<sup>7</sup>), a *jobban él-e, mint 10 éve* és az *előfordulnak-e anyagi gondok* szubjektív anyagi háttér mutatók], a testvérszám, a szülők iskolázottsága (az elvégzett osztályok számával mérve), az olvasási szokások (a gyerek és szülők olvasnak-e, könyveknek száma átlag feletti-e, az elmúlt évben átlag felett olvasott-e a diák), a diák kulturális fogyasztása főkomponens (komponensek: színház, múzeum, hagyományos mozi, hangverseny látogatási gyakoriság átlag feletti-e), az objektív kulturális tőke index (12 értékű): összetevői: lexikon, szótár, idegen nyelvű könyv, művészeti album, komoly zenei hanglemezzel, festményrel való rendelkezés, külön a diákra és szüleire (0: nincs, vagy egy van, 1: ha egynél több is van).<sup>8</sup>

<sup>4</sup> Mivel az OTDK dolgozat, publikáció, köztársasági ösztöndíj, szakkollégiumi tagság, demonstrátori tevékenység nagyon kevés diáknál fordult elő, a kis elemszámok miatt a valós és tervezett értékeket összevontan tekintettük, és így képeztünk dichotóm változókat (1: van, vagy tervez, 0: nincs és nem is tervez).

<sup>5</sup> Az eredményesség egyes összetevőinél ha nem volt válasz (missing), azt is *nem* válaszként értelmeztük, és így adtuk össze a kilenc dichotóm változót.

<sup>6</sup> A településtípust nem vontuk be, mivel az nem folytonos változó, illetve nem tehető könnyen kvázi folytonossá sem, mint az iskolai végzettség. (Esetleg „dummyzással” négy (n-1) dichotóm változóvá átalakítható lett volna, és ezek már bevonhatók a regressziós elemzésbe, de erre most nem került sor.) *Róbert* (1991) vizsgálatában a településtípus nem tartozott egyértelműen sem az anyagi háttérbe sem a kulturális háttérbe, illetve inkább a kulturális tőke változókhoz volt közelebb (a faktor elemzés eredménye szerint). Ezt az indokolhatja, hogy Magyarországon kulturális fogyasztás és településtípus erősen összefügg, mivel csak a nagyobb városokban van pl. színház vagy hangverseny terem.

<sup>7</sup> Tíz tartós fogyasztási cikkel való ellátottságot vizsgáltunk: van-e szülei tulajdonában gépkocsi, saját lakás, családi ház, telek, nyaraló, számítógép, Hi-fi torony, CD lejátszó, DVD lejátszó és mobiltelefon, és a 10 változóból egy összevont objektív anyagi helyzet mutatót képeztünk.

<sup>8</sup> A kulturális tőke mérésénél *Bourdieu* (1973, 1986), *De Graaf* (1986, 1989), *DiMaggio* (1982), illetve *DiMaggio és Mohr* (1985) munkáit vettük figyelembe. *DiMaggio* (1982) a diák kulturális erőforrásainak hatását nézte az eredményességre, *De Graaf* (1986, 1989) vizsgált a szülői háttérrel is vizsgálta. Az összevont eredményesség indexre mi mindkét hatást megnéztük.

Elsőként az összevont eredményességi mutatóra vonatkozó hatásokat néztük meg lineáris regresszióval. A változókat több lépcsőben vontuk be, elsőként a nemet, majd a nemet és az anyagi háttér mutatókat (itt nem az anyagi háttér főkomponens, hanem az egyes összetevők külön-külön kerültek bevonásra), végül bevontuk a kulturális háttér mutatókat is. A tanulmányban az utolsó lépcső eredményeit mutatjuk be, mivel a többi esetben nem voltak szignifikáns hatások (4. táblázat).

4. táblázat. Lineáris regressziós eredmények a kilencfokú összevont eredményesség indexre (N=940)

Változó	B	Std. hiba	Béta	P
Konstans	1,92	0,76		0,01
Nem	-0,16	0,22	-0,05	0,47
Objektív anyagi tőke index	0,01	0,06	0,01	0,90
Előfordulnak-e anyagi gondok	0,45	0,24	0,13	0,06
Jobban él-e, mint 10 éve	0,21	0,22	0,06	0,34
A testvérek száma átlag feletti-e	0,07	0,23	0,02	0,76
Az anya iskolai végzettsége	0,01	0,06	0,01	0,92
Az apa iskolai végzettsége	-0,05	0,06	-0,07	0,38
Olvas-e az anya	<b>-0,54</b>	<b>0,23</b>	<b>-0,16</b>	<b>0,02</b>
Olvas-e az apa	0,05	0,21	0,01	0,83
A szülők könyveinek száma átlag feletti-e	0,01	0,24	0,00	0,97
Objektív kulturális tőke index	<b>0,08</b>	<b>0,04</b>	<b>0,15</b>	<b>0,04</b>
Kulturális fogyasztás főkomponens	<b>0,44</b>	<b>0,11</b>	<b>0,25</b>	<b>0,00</b>
Olvas-e a megkérdezett	0,20	0,24	0,05	0,42
A gyerek könyveinek száma átlag feletti-e	0,40	0,25	0,11	0,11
Az elmúlt évben mennyit olvasott a diák (átlag alatti vagy feletti)	0,08	0,26	0,02	0,76

$R^2=0,158$ ;  $\text{adj}R^2=0,105$ . Vastagon szedtük a t-statisztika szerint szignifikáns ( $p<0,05$ ) hatásokat.

Az összevont eredményesség indexre nem hatott a diákok neme, sem önmagában sem a háttér bevonása után (a lányok összességében nem eredményesebbek felsőfokon). Az eredményesség „csupán” az anyák olvasási szokásaitól, a kulturális fogyasztástól és az objektív kulturális tőke indextől függ.

Az anyák olvasási szokásai negatívan hatottak az eredményességre. A jelenség értelmezése során felmerült, hogy az olvasott könyvek minősége is fontos lehet. *Pusztai* (2009) ugyanezen adatbázisból számolt eredményei alapján elmondható, hogy a hallgatók szülei elég kevés szépirodalmat olvasnak, és bár az anyák többet olvasnak, a könyvek között a populáris regények vannak többségben. Ez okozhatta, hogy az anyák olvasási szokásai negatívan hatnak az eredményességre.

A kulturális fogyasztás (színház, múzeum, hagyományos mozi, hangverseny látogatási gyakoriságok) és a szótárral, lexikonnal, festményekkel, komolyzenei hanglemezekkel, idegen nyelvű könyvvel, művészeti albummal való rendelkezés (objektív kulturális



tőke index) Bourdieu (1973) és DiMaggio (1982) eredményeivel összhangban kimutathatóan hatott a diákok iskolai eredményességére.

Nézzük most az egyes eredményességi mutatókra vonatkozó hatásokat, melyeket logisztikus regresszióval mértünk. Nem a továbbtanulásra (és más eredményességi mutatókra) ható összes változó feltérképezése a célunk, csupán a nem hatásának vizsgálata a háttér bevonása előtt és után, ezért a háttérváltozók hatásával részletesen nem foglalkozunk.

A logisztikus regressziót akkor használjuk, ha a függő változónk dichotóm (és jelen esetben az egyes eredményességi mutatók ilyen típusúak), szemben a lineáris regresszióval, ahol a függő változó folytonos. Az eljárás során a függő változó egy értékének (pl. a továbbtanulás tervezése) bekövetkezési esélyét<sup>9</sup> becsüljük a magyarázó változók segítségével. A magyarázó változók alakulása, illetve pl. a továbbtanulás tervezésének esélye közti összefüggés nem lineáris. A logisztikus regresszió  $\text{Exp}(B)$  értéke példánkban a továbbtanulás tervezésének esélye, az ún. odds átlagos változását mutatja egy magyarázó változó értékének egy egységgel való módosulása (pl. a nem változó értékének 0 (nő)-ről 1 (férfi)-re történő változása) esetén, a többi magyarázó változó adott értéke mellett. Nagysága kisebb, mint egy, ha a magyarázó változó értékének egy egységgel történő növekedése csökkenti a továbbtanulás tervezésének esélyét, és nagyobb egynél, ha növeli azt. Az  $\text{Exp}(B)$  együtthatók szignifikanciáját a Wald statisztika mutatja, mely a regressziós  $B$  és a standard hiba hányadosának négyzetével egyenlő, és  $p=0,05$  alatt a változó hatását szignifikánsnak tekintjük. A modellek illeszkedését az  $R_L^2$  mutató (-2\*loglikelihood érték csökkenése százalékban) jelzi.<sup>10</sup>

Az 5. táblázat mutatja, hogyan hat a nem a felsőfok utáni továbbtanulási tervekre. A háttér bevonása előtt és után is a lányok esélye nagyobb a továbbtanulásra (az  $\text{Exp}(B)$  regressziós együttható 0 és 1 közé esik). Igazolódik az a korábbi eredményünk, hogy a lányokra egyfajta „többblábon állás” jellemző, az első diploma után még terveznek további diplomát/diplomákat. Ez azonban egy másik főiskolai vagy egyetemi végzettséget jelent és nem a doktori képzésben való részvételt. (A doktori képzés tervezésének nemi különbségeit később külön vizsgálni fogjuk). A nemen kívül egyedül az anyagi tőke főkomponens hat még a felsőfok utáni továbbtanulásra (pozitívan), bár a kulturális háttér mutatók bevonása után a hatás megszűnik.

A 6. táblázat a nyelvvizsgálóval való rendelkezés nemi különbségeit mutatja. A lányok esélye nagyobb a nyelvvizsga megszerzésére, mint a fiúké, de a hatás csak az összes háttérmutató bevonása után érvényesül. A rosszabb anyagi háttérű (lásd Fényes, 2006) lányok esélye a nyelvvizsgára hasonló a fiúkhöz, de ha a rosszabb háttér hatását kiszűrjük már kimutatható a lányok előnye (a férfihátrány hipotézis közvetve igazolódik). Az

<sup>9</sup> Az esély nem azonos a továbbtanulás tervezésének valószínűségével, hanem két valószínűség hányadosa. Kiszámítási módja: a továbbtanulás tervezésének valószínűsége osztva a továbbtanulás „nem tervezésének” valószínűségével.

<sup>10</sup> Az illeszkedési mutatók általában alacsonyak, de mivel a kutatás célja egy változó (nem) egy másikra (eredményesség) gyakorolt hatásának megállapítása, ennek a mutatónak a vizsgálata nem képezi hangsúlyosan elemzésünk tárgyát. Moksony a lineáris regresszióval kapcsolatban állapítja meg, hogy „ha a kutatás célja egy változó másikra gyakorolt hatásának megállapítása, a determinációs együttható rendszerint érdektelen.” (Moksony, 1999. 93. o.)

anyagi tőke főkomponens pozitívan hat a nyelvvizsgával való rendelkezés esélyére (bár csak a bevonás második lépésőjében), és ehhez hasonlóan, ahogy várhatjuk a testvérszám hatása negatív.

5. táblázat. Logisztikus regressziós modellek a nyelvvizsga meglétére

Magyarázó változók	Első	Második	Harmadik
	modell	modell	modell
	Exp (B)-k	Exp (B)-k	Exp (B)-k
Konstans	0,752***	0,810	0,646
Nem	0,706*	0,703*	0,553**
Anyagi tőke főkomponens		1,185*	1,065
Testvérszám		1,137	1,346
Az anya iskolai végzettsége			1,040
Az apa iskolai végzettsége			0,951
Az anya olvas-e			1,254
Az apa olvas-e			1,063
A szülők könyveinek száma átlag feletti-e			1,317
$R_L^2$	0,005	0,009	0,025

Megjegyzés: Wald statisztika szignifikanciáját, \*\*\*:  $p < 0,000$ , \*\*:  $p < 0,01$ , \*:  $p < 0,05$ ;  $R_L^2$  jelöli a modell illeszkedését (-2LL csökkenését százalékban).

Első lépésben bevonva a diákok nemét (első modell), második lépésben a nemet és az anyagi háttér mutatókat (második modell), végül bevonva a kulturális háttér mutatókat is (harmadik modell)  $N=940$ .

6. táblázat. Logisztikus regressziós modellek a nyelvvizsga meglétére

Magyarázó változók	Első	Második	Harmadik
	modell	modell	modell
	Exp (B)-k	Exp (B)-k	Exp (B)-k
Konstans	1,003	1,259*	0,128**
Nem	0,841	0,798	0,582*
Anyagi tőke főkomponens		1,354***	1,165
Testvérszám		0,681*	0,618*
Az anya iskolai végzettsége			1,109
Az apa iskolai végzettsége			1,109
Az anya olvas-e			0,73
Az apa olvas-e			0,87
A szülők könyveinek száma átlag feletti-e			1,153
$R_L^2$	0,001	0,022	0,052

Megjegyzés: Wald statisztika szignifikanciáját, \*\*\*:  $p < 0,000$ , \*\*:  $p < 0,01$ , \*:  $p < 0,05$ ;  $R_L^2$  jelöli a modell illeszkedését (-2LL csökkenését százalékban).

Első lépésben bevonva a diákok nemét (első modell), második lépésben a nemet és az anyagi háttér mutatókat (második modell), végül bevonva a kulturális háttér mutatókat is (harmadik modell)  $N=940$ .



A 7. táblázat a valós és tervezett (egyetemi évek alatti) publikációs tevékenység nemi különbségeit mutatja. A valós és tervezett publikációkra a fiúk esélye másfélszer nagyobb, mint a lányoké, és a hatás megmarad a fiúk jobb háttérének kiszűrése után is. A tényleges publikálás esélyének nemi különbségeit nem tudtuk mérni a kis elemszámok miatt, a fiúk előnye valószínűsíthető, hogy csak a publikálás tervében van meg. Ez a „magabiztosság” nem csak a jobb háttérük miatt jelentkezik, a háttér kiszűrése után is megmarad a fiúk előnye. A testvérszám növekedésével nő a publikációval rendelkezés esélye. A jelenség értelmezésénél felmerül, hogy a felsőoktatási expanzió következtében lehet, hogy az idősebb testvér iskolázottsága magasabb, mint a szülőké, és ez befolyásolja pozitívan a diák publikálásának esélyét.

7. táblázat. Logisztikus regressziós  $Exp(B)$ -k a valós vagy tervezett publikációkra, külön lépésben bevonva az anyagi és kulturális háttér mutatókat ( $N=940$ )

Magyarázó változók	Első modell $Exp(B)$ -k	Második modell $Exp(B)$ -k	Harmadik modell $Exp(B)$ -k
Konstans	0,375***	0,348***	0,151**
Nem	1,607**	1,652**	1,582*
Anyagi tőke főkomponens		0,894	0,882
Testvérszám		1,56*	1,725*
Az anya iskolai végzettsége			1,023
Az apa iskolai végzettsége			1,034
Az anya olvas-e			0,951
Az apa olvas-e			0,954
A szülők könyveinek száma átlag feletti-e			1,108
$R_L^2$	0,009	0,016	0,019

Megjegyzés: Wald statisztika szignifikanciáját, \*\*\*:  $p < 0,000$ , \*\*:  $p < 0,01$ , \*:  $p < 0,05$ ;  $R_L^2$  jelöli a modell illeszkedését (-2LL csökkenését százalékban).

Első lépésben bevonva a diákok nemét (első modell), második lépésben a nemet és az anyagi háttér mutatókat (második modell), végül bevonva a kulturális háttér mutatókat is (harmadik modell)  $N=940$ .

A 8. táblázat a valós és tervezett szakkollégiumi tagság nemi különbségeit mutatja. A valós és tervezett szakkollégiumi tagságra 1,7-szeres a fiúk esélye a lányokéhoz képest, de csak az anyagi háttér kiszűrése után. A fiúk nem csak jobb anyagi háttérmutatóik (Fényes, 2006) miatt vannak itt előnyben. Összhangban a tapasztalatokkal a változók bevonásának második lépésében az anyagi tőke főkomponens negatívan hat a valós és tervezett szakkollégiumi tagság esélyére. Bár a szakkollégiumba való bejutásnál nem veszik figyelembe a szociális szempontokat, mégis több rossz anyagi körülmények közül származó diák tanul itt, mint azt az összes hallgató közötti arányuk alapján várnánk. A jelenség hátterében az állhat, hogy azoknak a hátrányos anyagi helyzetű diákoknak, akik felsőfokon tanulnak, fontosabb hogy megfeleljenek a szülői elvárásoknak (ha már a szülők vállalták a taníttatás áldozatait, nem akarnak csalódást okozni), és jobb eredményeik,

valamint az anyagi előnyök miatt (pl. olcsóbb kollégiumi férőhely, nyomtatási-, fénymásolási segélyek) nagyobb arányban vesznek részt a szakkollégiumok munkájában.

8. táblázat. Logisztikus regressziós  $Exp(B)$ -k a valós vagy tervezett szakkollégiumi tagságra, külön lépésben bevonva az anyagi és kulturális háttér mutatókat ( $N=940$ )

Magyarázó változók	Első modell $Exp(B)$ -k	Második modell $Exp(B)$ -k	Harmadik modell $Exp(B)$ -k
Konstans	0,143***	0,12***	0,109*
Nem	1,411	1,721*	1,642
Anyagi tőke főkomponens		0,78*	0,812
Testvérszám		1,538	1,469
Az anya iskolai végzettsége			1,045
Az apa iskolai végzettsége			0,956
Az anya olvas-e			0,839
Az apa olvas-e			1,467
A szülők könyveinek száma átlag feletti-e			1,11
$R_L^2$	0,004	0,022	0,02

Megjegyzés: Wald statisztika szignifikanciáját, \*\*\*:  $p < 0,000$ , \*\*:  $p < 0,01$ , \*:  $p < 0,05$ ;  $R_L^2$  jelöli a modell illeszkedését (-2LL csökkenését százalékban).

Első lépésben bevonva a diákok nemét (első modell), második lépésben a nemet és az anyagi háttér mutatókat (második modell), végül bevonva a kulturális háttér mutatókat is (harmadik modell)  $N=940$ .

A 9. táblázat a tervezett vagy valós OTDK (országos diákköri) dolgozattal való rendelkezést mutatja. OTDK dolgozatot is több fiú készít, illetve tervez, mint a lány, de a nem hatása a háttér bevonásával megszűnik. A fiúk ebben az esetben csak a jobb háttérük miatt voltak előnyben, annak kiszűrése után a fiúk és lányok között nincs különbség az OTDK dolgozat írásában, illetve tervezésében. Az anyák olvasási szokásai negatívan hatnak az OTDK írásra, melynek háttérében itt is az olvasott könyvek nem feltétlenül megfelelő minősége állhat.

A demonstrátori tevékenység és külföldi tanulmányúton való részvétel nemi különbségeit tekintve nem mutatható ki szignifikáns hatás. Doktori képzés tervezése, mint eredményességi mutató esetén a nem változó hatása (de egyéb változók hatása) sem volt szignifikáns, mivel azt kevesen tervezik, és emiatt kicsik az elemszámok. (A keresztátlák alapján azonban láttuk, hogy a fiúk kicsit nagyobb arányban tervezik a doktori képzésben való részvételt.) A valós és tervezett köztársasági ösztöndíj esetén nem volt szignifikáns különbség nemenként a háttér bevonása előtt és után sem.



9. táblázat. Logisztikus regressziós  $Exp(B)$ -k a valós vagy tervezett tudományos diákkori dolgozatra (OTDK), külön lépésben bevonva az anyagi és kulturális háttér mutatókat (N=940)

Magyarázó változók	Első modell $Exp(B)$ -k	Második modell $Exp(B)$ -k	Harmadik modell $Exp(B)$ -k
Konstans	0,337***	0,364***	0,726
Nem	1,412*	1,39	1,159
Anyagi tőke főkomponens		0,939	0,979
Testvérszám		1,185	1,422
Az anya iskolai végzettsége			,949
Az apa iskolai végzettsége			1,016
Az anya olvas-e			0,515**
Az apa olvas-e			1,247
A szülők könyveinek száma átlag feletti-e			1,179
$R_L^2$	0,005	0,005	0,025

Megjegyzés: Wald statisztika szignifikanciáját, \*\*\*:  $p < 0,000$ , \*\*:  $p < 0,01$ , \*:  $p < 0,05$ ;  $R_L^2$  jelöli a modell illeszkedését (-2LL csökkenését százalékban).

Első lépésben bevonva a diákok nemét (első modell), második lépésben a nemet és az anyagi háttér mutatókat (második modell), végül bevonva a kulturális háttér mutatókat is (harmadik modell) N=940.

Pusztai (2007, 2009) ugyanebben az ISCED54 adatbázisban öt változóval mérte a diákok felsőfokú eredményességét (eredményességi mutatóit lásd az 1. lábjegyzetben), szintén regressziós modelleket használt az eredményességre ható tényezők vizsgálata során. Kutatási célja azonban nem a nemi különbségek, hanem a középiskola fenntartója (egyházi és nem egyházi iskolák) hatásának vizsgálata volt a felsőfokú eredményességre. A magyarázó tényezők között szerepelt a diákok neme is. Eredményei szerint a felsőfok utáni továbbtanulási tervek inkább a lányokra jellemzőek (hasonlóan a mi vizsgálatunkhoz), de a hatás nem volt szignifikáns. Az okoknál arra gyanakodhatunk, hogy munkájában 16 magyarázó változó hatását egyszerre vizsgálta (a változókat egy lépésben vonta be), és a nem, valamint a diákok anyagi és kulturális háttere mellett bevonta a diákok vallásosságát, a regionális egyenlőtlenségek mutatóit és végül a középiskola fenntartója változót is. Az extracurriculáris tevékenységek inkább a fiúkra voltak jellemzők (a hatás szignifikáns volt). Az index komponensei a köztársasági és egyéb ösztöndíjakkal, publikációkkal, OTDK dolgozattal való rendelkezés, a szakkollégiumi tagság és végül a demonstrátori tevékenység (1: ha legalább egy összetevővel rendelkezik, 0: ha nem rendelkezik egy összetevővel sem, a diákok 60%-a ugyanis egy extracurriculáris vállalással sem rendelkezett). Eredményei megerősítik eredményeinket, mi is a fiúk előnyét mutatuk ki a publikálásban és a szakkollégiumi tagságban, és az index többi összetevőjénél nem volt kimutatható a lányok előnye. Különbség azonban, hogy Pusztai a tényleges tevékenységet tekintette egy összevont indexben, mi pedig az egyes tevékenységeket kü-

lön-külön néztük, és a tervezett és valós tevékenységet összevontan szerepeltettük a kis elemszámok miatt.

Szignifikáns különbséget tapasztalt *Pusztai* a nemek között a munkaattitűdökben, mint eredményességi mutatóban is: a lányokra inkább jellemző az altruista attitűd (társadalmilag hasznos munka végzését tervezik). Utolsó eredményességi mutatójánál (a magaskultúrához való viszony, az olvasásra fordított idővel mérve) azonban nem volt szignifikáns különbség nemek szerint.

## Összegzés

Még vannak területek, ahol a lányok hátrányos helyzetben vannak az oktatásban is (pl. a horizontális és vertikális szegregáció miatt), de elmondhatjuk, hogy előnyük az oktatásban összességében fennáll. A lányok többségben vannak a gimnáziumokban és a felsőfokú képzésben. A szakirodalom és a kutatási eredményeink szerint is középiskolai eredményességük nagyobb. Emellett korábbi munkánkban kimutattuk, hogy érvényesül a férfihátrány hipotézis is, mely szerint a fiúk társadalmi mobilitása kisebb, csak jobb anyagi és kulturális háttérrel próbálják meg a továbbtanulást.

A dolgozat első részében áttekintettük a lehetséges magyarázatokat a lányok nagyobb gimnáziumi és felsőoktatási részvételére, de megnyugtató választ nem tudunk adni. Az időbeli és az országonkénti eltéréseket nem magyarázzák sem a lányok jobb tanulmányi eredményei, sem az oktatás megtérülésének változásai (a fiúk továbbra is előnyben vannak), sem a nők speciális jellemzői (a női referencia csoportok, az irracionális várakozások, a magasabb státuszú férfiekhez való hozzáférés fontossága, és a nemi szerep szocializáció). (*Jacobs*, 1996)

A létszámarányok és a társadalmi mobilitás mellett a másik terület, ahol a lányok előnyben vannak, az iskolai eredményesség. Elsőként az eredményesség vizsgálatok elméleti hátterét tekintettük át. Szó volt az eredményesség méréséről, az eredményességre ható tényezők szerepéről, a fiúk és lányok eltérő eredményességéről, a kompetencia területek különbségeiről és végül a lányok nagyobb középfokú eredményességének lehetséges okairól. Az okok között a lányok tanulási módszerének nagyobb sikeressége, a jobb nem kognitív képességek, a nagyobb önfegyelem, a lányok nagyobb megfelelni akarása (fontosabb számukra a külső elismerés), a lányok nagyobb tanulási kedve, és végül a lányok nagyobb kulturális aktivitása (többet olvasnak, a kulturális fogyasztásuk nagyobb) szerepeltek.

A dolgozat empirikus részében a fiúk és lányok iskolai eredményességét vizsgáltuk többváltozós módszerekkel, figyelembe véve a diákok anyagi és kulturális háttér mutatóit is. Hipotéziseinkkel összhangban középfokon (illetve főleg a gimnáziumokban, amelyre adataink 90%-a vonatkozott) a lányok rosszabb háttérmutatóik ellenére eredményesebbek (több nyelvvizsga, jobb átlagok, merészebb továbbtanulási tervek, több tanulmányi versenyen való részvétel). Felsőfokon azonban nem ilyen egyértelmű a helyzet. Belépéskor megvan a lányok előnye (többen tanulnak tovább, jobbak az érettségi eredményeik, több nyelvvizsgájuk van), a tanulmányok során azonban egyes mutatók szerint



(OTDK, publikációk, szakkollégiumi tagság<sup>11</sup>, doktori tervek) már a fiúk vannak előnyben. Ezek az eredmények már előrevetítik a fiúk nagyobb munkaerőpiaci sikerességét, különösen a tudományos karrier tekintetében. A fiúk, ha már egyetemre, főiskolára mennek (és nem „vesznek el” a szakmunkás képzésben), akkor a PhD képzés és a kutatói pálya hangsúlyosabban szerepelhet terveikben. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a kisebbségben lévő fiúk nagyobb eredményessége az egyik mutatóban (OTDK) csak a jobb anyagi és kulturális háttérüknek volt tulajdonítható (így itt a fentiekben kifejtett férfihátrány hipotézis közvetve igazolódott).

Terveink közt szerepelnek további kutatások, melyek a nemi különbségeket vizsgálják az oktatásban. Egyik terület, ahol a lányok hátránya továbbra is fennállhat a horizontális szegregáció a felsőfokú képzésben. Érdekes lenne megkülönböztetni a maskulin és feminin szakokat (ahol az átlag feletti a lányok vagy a fiúk aránya), illetve vizsgálni a szakok presztízse szerint a lányok arányát, emellett a férfihátrány hipotézis vizsgálatát kiterjeszteni intézménytípusonkénti (főiskola vagy egyetem, alap- illetve mesterképzés) illetve szakonkénti bontásra. Tervezzük a szakmunkás képzés vizsgálatát is aszerint, hogy milyen a fiúk és lányok aránya, és milyen az ott tanuló fiúk és lányok kulturális és anyagi háttere. Feltételezésünk szerint nemek szerint eltérhet a lokális kötődés mértéke is, így vizsgálni szeretnénk az iskola székhelyének megválasztásának nemi különbségeit. Fontos terület, amely az oktatás és munkaerőpiac ellentétes irányú nemi különbségeit magyarázhatja, a fiúk és lányok eltérő munkaattitűdjeinek vizsgálata a felsőfokú képzésben. Érdekes lenne a felsőfokú továbbtanulási motivációk nemenkénti eltéréseit is vizsgálni, illetve feltérképezni, hogy a nemi szocializáció hogyan hat a továbbtanulási döntésre. Mindezek azt mutatják, hogy bár sokak szerint a lányok az oktatásban már elérték az egyenlőséget, és ezért nem olyan érdekes ezzel a témával foglalkozni, számos kérdés még megválaszolatlan. Véleményünk szerint tehát nem feleslegesek az ezirányú kutatások, amit bizonyít a nagyszámú szakirodalom is, melyek továbbra is a nemi különbségekkel foglalkoznak az oktatásban.

#### *Köszönetnyilvánítás*

A tanulmány empirikus része az NKFP-26-0060/2002 „Regionális Egyetem” kutatásra, és az OTKA (T048820) „Középiskolások továbbtanulási tervei egy határmenti régióban” kutatásra épül. Köszönet illeti *Pusztai Gabriellát* és *Kozma Tamást*, hogy részt vehettem a kutatásban, valamint amiért hasznos tanácsaikkal segítették munkámat.

<sup>11</sup> Ezen három változó képzése során a valós és tervezett tevékenység összevontan szerepelt, tehát lehet, hogy a fiúk előnye csupán ezen tevékenységek tervezésében jelenik meg. *Pusztai* (2007, 2009) eredményei szerint azonban a tényleges extracurriculáris aktivitásban (egy összevont mutatóval mérve, melynek kiszámítási módját már bemutatuk az előző részben) is a fiúk előnye mutatható ki. A fiúk előnye tehát nemcsak a három tevékenység tervezésében, hanem a valódi tevékenységekben is fennállhat.

## Irodalom

- Alexander, K. L., McDill, E. (1976): Selection and Allocation Within Schools: Some Causes and Consequences of Curriculum Placement. *American Sociological Review*, **41**. 6. sz. 963–980.
- Bae, Y., Choy, S., Geddes, C., Sable, J. és Snyder, T. (2000): *Trends in Educational Equity of Girls and Woman*. Natl. Cent. Educ. Stat., Washington, D. C.
- Baker, D. P. és Jones, D. P. (1993): Creating Gender Equality: Cross-National Gender Stratification and Mathematical Performance. *Sociology of Education*, **66**. 2. sz. 91–103.
- Bourdieu, P. (1973): Cultural Reproduction and Social Reproduction In: Brown, R. (szerk.): *Knowledge, Education and Cultural Change*. Willner Brothers Limited, London. 71–105.
- Bourdieu, P. (1986): The Forms of Capital. In: Richardson, J. G. (szerk.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood Press, New York. 241–258.
- Bradley, K. (2000): The Incorporation of Woman into Higher Education: Paradoxical Outcomes? *Sociology of Education*, **73**. 1. sz. 1–18.
- Buchmann, C. és DiPrete, T. A. (2006): The Growing Female Advantage in College Completion: The Role of Family Background and Academic Achievement. *American Sociological Review*, **71**. 515–541.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A. és McDaniel, A. (2008): Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*, **34**. 319–337.
- Bukodi Erzsébet (1999): Educational Choices in Hungary. *Hungarian Statistical Review*, **77**. 71–94.
- Catsambis, S. (1994): The Path to Math: Gender and Racial-Ethnic Differences in Mathematics Participation from Middle School to High School. *Sociology of Education*, **67**. 3. sz. 199–215.
- Charles, M. és Bradley, K. (2002): Equal but Separate? A Cross – National Study of Sex Segregation in Higher Education. *American Sociological Review*, **67**. 4. sz. 573–599.
- Clifton, R. A., Perry, R. P., Roberts, L. W. és Peter, T. (2008): Gender, Psychosocial Dispositions and the Academic Achievement of College Students. *Research in Higher Education*, **49**. 684–703.
- Coleman, J. S. és mtai (1966): *Equity of Educational Opportunity*. United States Government Printing Office, Washington, D.C.
- Czeizel Endre (1985): A nők biológiai „természete” és társadalmi lehetőségei. In: Koncz Katalin (szerk.): *Nők és férfiak. Hiedelmek, tények*. Magyar Nők Országos Tanácsa, Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 21–50.
- De Graaf, P. M. (1986): The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in Netherlands. *Sociology of Education*, **59**. 237–246.
- De Graaf, P. M. (1989): Cultural Reproduction and Educational Stratification, In: Bakker, B. F. M., Dronkers, J. és Meijnen, G. W. (szerk.): *Educational Opportunities in the Welfare State*. ITS, Nijmegen. 39–57.
- DiMaggio, P. (1982): Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, **47**. 189–201.
- DiMaggio, P. és Mohr, J. (1985): Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *The American Journal of Sociology*, **90**. 6. sz. 1231–1261.
- DiPrete, T. A. és Buchmann, C. (2006): Gender-Specific Trends in the Value of Education and the Emerging Gender Gap in College Completion. *Demography*, **43**. 1–24.
- Duckworth, A. L. és Seligman, M. E. P. (2006): Self-Discipline Gives Girls the Edge: Gender in Self-Discipline, Grades, and Achievement Test Scores. *Journal of Educational Psychology*, **98**. 1. sz. 198–208.
- Dumais, S. A. (2002): Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, **75**. 1. sz. 44–68.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. és Olson, L. S. (2007): Early Schooling: The Handicap of Being Poor and Male. *Sociology of Education*, **80**. 2. sz. 114–138.



- Fényes Hajnalka és Pusztai Gabriella (2006): Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében. *Szociológiai Szemle*, **16**. 1. sz. 40–59.
- Fényes Hajnalka (2006): Férfiak és nők az érettségi utáni képzésben határon innen és túl. In: Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás. A „Regionális Egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen. 115–128.
- Fényes Hajnalka (2008a): Boys and Girls within Denominational, Respectively Non-denominational High-schools in a Borderland Region. In: Pusztai, Gabriella (szerk.): *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. CHERD, University of Debrecen, Debrecen. 97–114.
- Fényes Hajnalka (2008b): Contextual Effects on Student Efficiency at Secondary School Students. *Review of Sociology*, **14**. 2. sz. 33–62. [magyarul: Fényes Hajnalka (2008): Kontextuális hatások a középiskolások eredményességére. *Szociológiai Szemle*, **18**. 3. sz. 3–31.
- Freeman, C. E. (2004): *Trends in Educational Equity of Girls and Woman: 2004*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. <http://nces.ed.gov/pubs2005/2005016.pdf>
- H. Sas Judit (1984): *Nőies nők és férfias férfiak. A nőkkel és férfiakkal kapcsolatos sztereotípiák élete, eredete és szocializációja*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Halpern, D. F. (2004): A cognitive-process taxonomy for sex differences in cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*, **13**. 4. sz. 135–139.
- Halpern, D. F. és mtsai (2007): The Science of Sex Differences in Science and Mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, **8**. 1. sz. 1–51.
- Hedges, L. V. és Nowell, A. (1995): Sex Differences in Mental Test Scores, Variability, and Numbers of High-Scoring Individuals. *Science*, **269**. 5220. sz. 41–45.
- Horn Dániel és Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 341–347. [http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-18\\_eredmenyesség](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-18_eredmenyesség)
- Horváth Zsuzsa és Környei László (2003): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 309–345. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2003-minoseg>
- Jacob, B. A. (2002): Where the Boys aren't: Non-cognitive Skills, Returns to School and the Gender Gap in Higher Education. *Economics of Education Review*, **21**. 6. sz. 589–598.
- Jacobs, J. A. (1996): Gender Inequality and Higher Education. *Annual Review of Sociology*, **22**. 153–185.
- Jacobs, J. A. (1999): Gender and the Stratification of Colleges. *The Journal of Higher Education*, **70**. 2. sz. 161–187.
- Keller Judit és Mártonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. [http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-19\\_egyenloseg](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes2006-19_egyenloseg)
- Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, **12**. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=minoseg-lannert-hatekonysag>
- Linver, M. R., Davis-Kean, P. és Eccles, J. E. (2002): *Influences of Gender on Academic Achievement*. Presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, New Orleans, L. A.
- Liskó Ilona (2003): Továbbtanulási ambíciók és esélyek. *Educatio*, **12**. 2. sz. 222–235.
- Marks, G. N. (2008): Accounting for the Gender Gap in Reading and Mathematics: Evidence from 31 Countries. *Oxford Review of Education*, **34**. 1. sz. 89–109.
- Mickelson, R. A. (1989): Why Does Jane Read and Write so Well? The Anomaly of Woman's Achievement. *Sociology of Education*, **62**. 1. sz. 47–63.
- Moksony Ferenc (1999): *Gondolatok és adatok. Társadalomtudományi elméletek empirikus ellenőrzése*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Muller, C. (1998): Gender Differences in Parental Involvement and Adolescents' Mathematics Achievement. *Sociology of Education*, **71**. 336–356.
- Nagy Péter Tibor (1999): Minőségek versenye. *Educatio*, **8**. 3. sz. 429–460.
- NCES (2007): *Digest of Educational Statistics*. US Govt. Printing Office, Washington, DC.
- Nowell, A. és Hedges, L. V. (1998): Trends in Gender Differences in Academic Achievement from 1960 to 1994: an Analysis of Differences in Mean, Variance and Extreme Scores. *Sex Roles*, **39**. 1–2. sz. 21–43.
- Perkins, R., Kleiner, B., Roey, S. és Brown, J. (2004): *The High School Transcript Study: A Decade of Change in Curricula and Achievement, 1990-2000*. Natl. Cent. Educ. Stat., Washington, DC.
- Pusztai Gabriella (2007): The long-term effects of denominational secondary schools. *European Journal of Mental Health*, **2**. 1. sz. 3–24.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás: Ki jut be? *Educatio*, **9**. 1. sz. 79–94.
- Róbert Péter (1991): The Role of Cultural and Material Resources in the Status Attainment Process: The Case of Hungary. In: Tóth András és Gábor László (szerk). *Beyond The Great Transformation*. Research Review on the Hungarian Social Sciences Granted by the Government, Budapest. 145–171.
- Rostás Rita és Fodorné Bajor Boglárka (2003): „...könnyebb a lányoknak, mert a fiúk elevennek születtek”. *Új Pedagógiai Szemle*, **12**. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-12-mu-Tobbek-Konnyebb>
- Smith, I. D. (1996): *Gender Differentiation: Gender Differences in Academic Achievement and Self Concept in Coeducational and Single-Sex Schools*. Australian Research Council Institutional Grants Scheme Final Report. <http://alex.edfac.usyd.edu.au/Localresource/study1/coed.html>
- Spelke, E. S. (2005): Sex Differences in Intrinsic Aptitude for Mathematics and Science? A Critical Review. *American Psychologist*, **60**. 9. sz. 950–958.
- Spencer, S. J., Steele, C. M. és Quinn, D. M. (1999): Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, **35**. 1. sz. 4–28.
- Tidball, M. E. (1980): Women's colleges and women achievers revisited. *Signs*, **5**. 3. sz. 504–17.
- Tidball, M. E. (1985): Baccalaureate origins of entrants into American medical schools. *J. Higher Educ*, **56**. sz. 385–402.
- Tidball, M. E. (1986): Baccalaureate origins of recent natural science doctorates. *J. Higher Educ. Signs*, **57**. 6. sz. 606–20.
- Székelyi Mária, Csepeli György, Örkény Antal és Szabados Tímea (1998): *Válaszúton a magyar oktatási rendszer*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter és mtsai (2000): A tanulók tudásának változása II. rész. *Új Pedagógiai Szemle*, **7–8**. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-ta-Tobbek-Tanulok.html>



## ABSTRACT

### HAJNALKA FÉNYES: GENDER DIFFERENCES IN ACADEMIC EFFICIENCY AND THE MALE DISADVANTAGE HYPOTHESIS

There are some areas where girls are still disadvantaged in education, but this paper deals with fields where they have gains over boys. On the one hand, girls are in majority in academic secondary schools and in higher education. According to the male disadvantage hypothesis, the social mobility of girls is higher than that of boys (the boys studying in academic secondary schools and in higher education come from higher cultural and better economic backgrounds). On the other hand, boys may lag behind girls regarding academic efficiency. Many studies show that the girls are more successful in secondary education and they also have better grades in higher education. This study relied on a battery of several assessment instruments to examine academic efficiency by gender, and used linear and logistic regression models to filter out the effects of social background. The results show that girls are more successful in secondary education. However, in higher education there are some measurements of efficiency (e.g. publication activity while studying, Ph.D. plans, etc.), in which young men have an advantage over women, even when the effects of social background are filtered out. These findings may explain their better position on the labor market, especially regarding careers as academics.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 1. 77–101. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Fényes Hajnalka, DE Neveléstudományi Szociológia és Szociálpolitika Tanszék, H–4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatásért Közalapítvány támogatta.



Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (1008 Budapest, Orczy tér 1.)

faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: [hirlapelofizetes@posta.hu](mailto:hirlapelofizetes@posta.hu)

További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 2800,- Ft.      Ára példányonként 700,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,  
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Nyomták a FÁROSZ Nyomda Kft-ben. Felelős vezető: Mazán Csaba.

Megjelent 6,6 (A/5) ív terjedelemben.

· HU ISSN 0025-0260



## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének ki zárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

## AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publicational Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

## RESEARCH PAPERS

Ágnes Vámos: Textbooks and Instructional Materials of Bilingual Schools: Effects on Target Language Education	5
László Szabó Sóki: Hungarian Instructional Films: From the Beginnings to 1931	29
Zsuzsanna Hanna Biró: Professional Communication in the Hungarian Science of Education (1997–2006). Comparative Analysis in the Sociology of Science – an Attempt toward the Hungarian Adaptation of an International Research Project	49
Hajnalka Fényes: Gender Differences in Academic Efficiency and the Male Disadvantage Hypothesis	77

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts  
Contents Pages in Education



# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZKILENCEDIK ÉVFOLYAM

*2. SZÁM*



2009

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó  
Bizottsága támogatta

SZÁZKILENCEDIK ÉVFOLYAM

*Főszerkesztő:*

CSAPÓ BENŐ

*Szerkesztőbizottság:*

BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,  
HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, KOZMA TAMÁS,  
NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR, PUSZTAI GABRIELLA

*Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):*

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),  
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

*Szerkesztőség:*

Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék

6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin és Molnár Gyöngyvér

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária



## TARTALOM

### TANULMÁNYOK

- Némethné Tóth Ágnes: Tanári attitűdök és inkluzív nevelés 105
- Pintér Henriett: Az írásbeli szövegalkotás: út a tudáshoz 121
- Szolár Éva: A Bologna-folyamat kritikai fogadtatása a felsőoktatás-kutatás irodalmában 147
- Gönczy László: Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon 169

### KÖNYVEKRŐL

- Kelemen Elemér: Donáth Péter: Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon, 1945–1960 187





## TANÁRI ATTITÜDÖK ÉS INKLUZÍV NEVELÉS

Némethné Tóth Ágnes

*Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ*

A befogadó szemlélet megjelenése a kelet-európai társadalmakban, a szociál-, az egészség- és oktatáspolitikát egyaránt új kihívások elé állította. Talán ez az oka annak, hogy a „befogadó nevelés” fogalom hallatán nem ritkán a szociálisan hátrányos rétegekre gondolunk, míg máskor az etnikai kisebbségek kerülnek a középpontba. Megint máskor a sajátos nevelési igényű vagy speciális megsegítést igénylő csoportokról beszélünk annak ellenére, hogy Magyarországon az etnikai kisebbségeknek vagy a szociálisan hátrányos helyzetű csoportoknak, néhány helyi törekvéstől eltekintve, elkülönített iskolarendszere nem alakult ki. A diagnosztikai alapon szerveződő gyógypedagógiai intézményrendszernek viszont évszázados hagyományai vannak a térségben. Nem csak hazánkban, de a poszt-kommunista államokban is a gyógypedagógiai iskoláztatás orvosi modellje, a fogyatékoság típusai szerinti külön oktatás jelentette a sajátos nevelési igények kielégítésének megoldását (Gordosné, 2000).

Jelen tanulmányban eltekintünk a többek által (Csányi, 1990; Réthy, 2002b; Papp, 2002) már korábban tisztázott fogalomrendszer ismétlésétől, és egy szűk nemzetközi tekintés mellett a „teljes integráció/inklúzió” megvalósításának néhány hazai akadályára hívjuk fel a figyelmet. Megvizsgáljuk a gyakorló pedagógusok vélekedését a sajátos nevelési igények iskolai kielégítéséről. Választ keresünk arra, készek-e a többségi iskolák tanárai az integrációra, elfogadják-e, hogy az iskola valóban „mindenki iskolája” legyen Magyarországon. Megállapításainkat egy 2007-ben végzett nyugat-magyarországi regionális kutatás adataival fogjuk alátámasztani.

A kortárs sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatásával foglalkozó publikációk (Papp, 2002; Réthy, 2002a, 2002b; Csányi, 2008), mint új oktatásszervezési stratégiára irányítják a figyelmet. Olyan humánus pedagógiai megoldásról van szó, ami minden tanuló számára biztosítja annak az esélyét, hogy szükségleteinek megfelelő oktatásban részesüljön. E tevékenység, teljes mértékben kijelöli a tennivalókat a sajátos nevelési igényű tanulókat a többiekkel együtt nevelő iskolák pedagógusai számára, azaz mindenki tudja a feladatát, miközben az egész mégsem működik, vagy mégsem működik tökéletesen (Csányi, 2008; Csépe, 2008; Némethné, 2008).

A cél, a mindenkire kiterjedő, totális befogadás (inklúzió) megvalósítása mind a társadalomban, mind az oktatásban, az akadályozottak körében ugyanúgy, mint a hátrányos rétegek vagy az eltérő kultúrák csoportjai számára. Az inklúziót (Réthy, 2002b. 282. o.) pedagógiai szempontból az integráció teljes megvalósulásaként értelmezzük. Az UNESCO közleménye szerint 2015-re a földkerekségen minden gyermek bekapcsolódhat az által-

nos oktatásba, kivétel ez alól a speciális megsegítést igénylők köre, ami továbbra is cél marad. Világszerte 115 millióra becsülik az oktatásban nem részesülő gyermekek számát. Ebből legalább 40 millió az akadályozott, akiknek a fejlődő országokban mindössze 2–10%-a jár rendszeresen iskolába (DCDD, é. n.). A közoktatás általánossá tétele ma még a világ számos fejlődő országában utópisztikusnak látszik. A magyar iskolarendszer ezen már túlhaladt, a problémák viszont léteznek. Különösen igaz a megállapítás, ha az oktatási intézményeinket gyakran jellemző lehangoló tényeket figyelembe vesszük: a tanulók jelentős hányada nem szeret iskolába járni, számukra a tanulás nem öröm, az iskola nem örömforrás, egyre több a hír az ott megnyilvánuló erőszakos cselekményekről, baj van a hatékonysággal. Sok az elégedetlen szülő, a kiégett pedagógus, továbbá ide sorolhatjuk az oktatási adminisztrációt, az intézményvezetők és fenntartók szinte állandósult finansiális gondjait (Fazekas, Köllő és Varga, 2008).

A jelenlegi oktatáspolitikát az iskolák irányítására, gazdasági helyzetére helyezi a fő hangsúlyt, miközben a szakmai kérdések háttérbe szorulnak (Hanák, 2007). Amikor az intézmények szakmaisága kerül előtérbe, például a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok magyar eredményeire összpontosítunk, aránytalanul kevés szó esik az egyes tanulók illetve a tanárok befektetett energiáiról. A 90-es évek európai oktatáspolitikájának középpontjába a tanulók kulcskompetenciáinak fejlesztése került, ami elvárja, hogy az iskolai munka megújuljon, ám az ehhez szükséges célorientált oktatási módszerek kidolgozása és a tanítási gyakorlatba történő beépítése legalább annyira fontos, mint maga a törekvés (Hanák, 2007).

A társadalmi szintű elfogadáshoz, vagyis szociálisan érzékeny társadalomhoz inkluzív nevelésen keresztül vezet az út, ami valójában a másság, az eltérő értékek megismerésében és azok akceptálásában gyökerezik. Az egyenként interiorizálódó értékek ereje, magatartásban megnyilvánuló hatása attól függ, hogy az egyén domináns értékrendjében milyen más értékekkel együtt erősítik vagy gyengítik egymást (Meleg, 2002). Nem fellelkezhetünk meg arról, hogy az integrált oktatás valódi problémái a tanteremben jelentkeznek igazán, amelyet nagyszámú hazai és külföldi kutatási beszámoló jelez (Lanier és Lanier, 1996; Réti és Csányi, 1997; Katz és Mirenda, 2002; Hammond és Ingalls, 2003).

## Elmélet és gyakorlat összefüggései

Számos hazai és külföldi kutató (Lanier és Lanier, 1996; Réti és Csányi, 1997; Katz és Mirenda, 2002; Hammond és Ingalls, 2003; Némethné, 2008) foglalkozik a témával, más-más szemszögből vizsgálva azt. Írásaikban megjelenik az etikai, szociológiai, filozófiai, gazdasági nézőpont és dominál a gyógypedagógiai aspektus, de leggyakrabban hiányzik a komplexitás. Nem tudunk olyan alapkutatásokról, amelyek a társadalomtudományok többsége, és főleg a neveléstudomány egésze számára kellően körülhatárolták vagy definiálták volna az integrált oktatás elméleti és gyakorlati problematikáját, és a társadalomtudományok mindegyike számára egyaránt meghatározták volna az iskolai befogadással kapcsolatos pedagógiai stratégiákat. Az iskolai integráció egy-egy részletét kiragadva, mint a sajátos nevelési igények meghatározása, a differenciálás, az egyéni fej-



lesztés, a folyamattervezés, a különféle értékelési eljárások alkalmazása, számos vizsgálattal elemezték, amelyek során a kutatók rendre szociológiai, pszichológiai, gazdasági, gyógypedagógiai szempontból közelítettek a tantermi folyamatokhoz (Réthy, 2002b; Papp, 2002). Ennek ellenére az inkluzív nevelés még mindig „alutheoretizált” „korlátozottan kutatott” területe a neveléstudománynak (Topping és Malonely, 2005. 5. o.). Ma még nincs az együttnevelésnek minden gondolkodó által egységesen elfogadott elmélete, ami – feltételezhetően – abból fakad, hogy a legtöbb kutatás és elméletalkotó írás, a speciális pedagógia oldaláról ragadja meg az integrációt. Szamba vehetjük a „totális inklúzió” hazai és külföldi akadályait (Wade és Moore, 1992; Miles, 2000; Csányi és Perlusz, 2001; Réthy, 2002a, 2002b; Papp, 2004; Csépe, 2008), ezzel együtt is csak részleteit vagyunk képesek megragadni annak a tevékenységrendszernek, amit a sajátos nevelési igények kielégítése jelent a többségi iskolákban. Nem elegendő a klasszikus elméleten alapuló pedagógia hagyományos értelmezése, és annak egyszerű kiterjesztése a sajátos nevelési igényű tanulók többiekkel együtt oktatására (Papp, 2002; Réthy, 2002a, 2002b). Ez ugyanis egységesítéshez, versenyelvűséghez, és az iskolában oktatott ismeretek mennyiségi sajátosságainak erősítéséhez vezet, ami a speciális nevelési igényű, az eltérő kultúrákból származó, vagy a hátrányos helyzetű tanulók tanításában bizonyítottan nem (Mesterházi, 1998; Janes, 2009), vagy csak kevésbé eredményes. Két vagy többféle (többségi, integratív, differenciáló, egységesítő stb.) pedagógiáról nem beszélhetünk, mert akkor a tudomány törvényszerűségeinek, szabályrendszerének, folyamatainak is többféle elméleti meghatározására lenne szükség. Keressük a választ arra, miképpen hat a praxis sokfélesége a neveléstudomány elméletére, mi módon, milyen ütemben képes a gyakorlat az újként fellépő igények függvényében megújítani önmagát, illetve képes-e a korszerű és hatékony megoldásokat általánossá tenni.

Az integráció azt követeli, hogy az iskola minden tanuló számára az egyéni fejlődési szükségleteknek megfelelő szolgáltatást nyújtsa, és abból sem fogyatékoság, sem más-ság miatt senki ne szoruljon ki (Réthy, 2002a). Hogyan képesek a tanárok hatékony tanítási stratégiákat, módszereket kidolgozni és/vagy alkalmazni úgy, hogy az integrált nevelés jobbra a gyógypedagógia gondolkodói által körülírt, továbbá az elmélet fejlesztését célzó neveléstudományi kutatások csekély figyelmet fordítanak a témára. Az integráció kérdéskörét nem tekinthető kizárólagosan a gyógypedagógia sajátjának, mivel a „mindenki iskolájához” a „mindenki pedagógiája” jelöli ki az utat.

Az integráció, mint a sajátos nevelési igények kielégítésének humánus kezelése a világ, de különösen Európa országai, közöttük is elsősorban a közép-kelet-európai országok számára jelentkezett újszerű problémamegoldási igényekkel az utóbbi két-három évtizedben. Ahány állam, annyiféle jogi, szakmai és tartalmi szabályozással, más-más intézkedések szerint történik. Abban mindegyik érintett ország azonos, hogy lehetőséget kínál a fogyatékosok iskolai nevelésére, ám hogy ezt a többiekkel együtt vagy külön valósítja meg, illetve a megvalósítás módszere a tradícióktól, a társadalmi, a pedagógiai és a gazdasági lehetőségektől mennyire befolyásolt, abban jelentősen különböznek (Halász, 2004). A különbségek érzékeléséhez elég csak Európában szétnézni, és máris észrevehetők a differenciák az Unióhoz legutóbb csatlakozott tagállamok, és a ma még tagsággal nem rendelkezők integrációs gyakorlata között. Ez utóbbiakról viszonylag keveset halunk.

## A SNI tanulók integrált oktatása az Unió tagállamaiban és azon kívül

Észak- és Nyugat-Európa országainak régebbi, a 60-as, 70-es évekre visszanyúló integrációs gyakorlata van, mint a közép- és kelet-európai államoknak. Nem egy ezek közül már a 70-es években megteremtette a jogi háttérrel az iskolai integrációra és az egyéniesített oktatás megteremtésére. Napjainkban már nem az integrált oktatás szükségszerűsége a vita tárgya, sőt, több helyütt már abban is egyetértés mutatkozik, hogy melyek a sikeres integráció megvalósításának kritériumai (Csányi, 1990; Réthy, 2002a). Olaszországban öt feltétel, az egyéni fejlesztés programozása és a többségi osztály tanmenetei közötti kapcsolat megteremtése, az osztálytársak és iskolatársak bevonása a tanulási folyamatba, a viselkedési stratégiák és a társas kapcsolatok integrációja a klasszikus oktatási tevékenységbe, valamint a metakogníció alapú tanítás és tanulás, valamint az infokommunikációs technológiák alkalmazásában látják az integráció hatékonyságának fokozási lehetőségét (Ianes, 2009).

Az Európai Ügynökség a sajátos nevelési szükségletűek oktatásának fejlesztését célzó (EADSNE) kutatásai szerint (Meijer, 2001; Halász, 2004) a sikerkritériumok között elsősorban a tanári attitűdök és tanítási kompetenciák, a támogató környezet és az egyértelmű kormányzati politika jelennek meg. A praxisban ennek megfelelően jellemző a hatékony és kooperatív tanítás és tanulás módszereinek alkalmazása, heterogén csoportok szervezése, és az együttműködés. Az ismérvekből érzékelhető, hogy a kilencvenes évek célzott vizsgálatainak eredményei mára már Nyugat-Európában beépültek a gyakorlatba, melyek szerint az integrált oktatás nem azonos az asszimilációval vagy akkomodációval, hanem minden tanuló számára egységes esélyteremtést jelent (Thomas és Davies, 1999; Réthy, 2002a, 2002b).

Romániában, a 90-es években a legtöbb sajátos nevelési igényű tanuló a többségi iskolához hasonló szisztéma alapján működő külön speciális iskolában tanult. Az integrált oktatás határozott fejlődése az ezredforduló táján indult el. A megelőző időszakban, a legtöbb megyében minimálisan két többségi iskola fogadta be a sajátos igényű tanulókat (EURYBASE, 2001). A speciális intézményrendszerben tanulók száma 1999 és 2005 között 58000-ről 26000-re csökkent, ugyanakkor a többségi iskolák mellett működő, az enyhébb tanulási hiányosságokat mutató gyermekek számára fenntartott osztályok száma növekedett. A kormány 2005-ös 1251-es számú határozatával elrendelte, hogy minden megyében hozzanak létre az inkluzív nevelést segítő iskolaközpontokat, amelyeknek feladata a többségi iskolában tanuló speciális szükségletű gyermekek ellátásának segítése. Ezeket az intézményeket a megyei tanfelügyelet koordinálja, és tevékenységük a tantestületeknek nyújtott szakmai segítségen túl kiterjed a szülőkkel illetve a helyi döntéshozókkal történő kommunikációra is (EURYDICE, 2008).

Az EURYDICE 2001 februári közlése szerint Szlovákiában a sajátos nevelési igényű tanulók legnagyobb hányada speciális intézményekben tanult. Ezt követően az Amnesty International 2007-ben szót emelt a roma tanulók jogainak védelmében, miután egy Pálóc községben történt (szlovákul Pavlovce nad Uhom, melynek 2007-ben 4500 lakosából 2600 cigány volt) megelőző vizsgálat szerint 200 speciális iskolai tanulónak 99,5%-a roma származású, 17 roma tanulóról hivatalosan is tudták, hogy nem akadályo-



zottak. A település két általános iskolája közül az egyikben óvoda és iskola működött, míg a másik a fogyatékosok speciális iskolája volt. A jelentés hatására a szlovák parlament által 2008. májusban elfogadott új közoktatási törvény határozottan tiltja a diszkriminációt és szegregációt az oktatásban (*Amnesty International*, 2008).

*Bulgáriában* az integráció gondolata a 90-es évek végén jelent meg, akkor is főleg az elméleti gyógypedagógiai szakírásokban (*Tzokova és Dobrev*, 1999). A 2002-es közoktatási törvény jelentette az áttörést az integrált nevelés óvodai és iskolai bevezetésével, amennyiben azt a szülők igényelték. Egy évvel később egy kormányhatározattal – aminek célja a modellváltás volt, a gyermek speciális elhelyezésétől az oktatás minőségi javításán át egészen a családgondozásig –, elfogadták a fogyatékos gyermekek védelmének nemzeti stratégiáját (EURYBASE, 2006/07). Jelenleg az országnak saját nemzeti programja van az inkluzív nevelés megvalósítására és létrehozta egy nevelésügyi központot (CIE) amelynek feladata az emberi jogok kérdéskörén belül az integráció problematikájának kezelése.

A 90-es évek statisztikai szerint *Törökországban* az általános iskolás népesség 10–14%-a sajátos igényű volt. Az oktatáspolitikai és a közoktatási gyakorlat között azonban mennyiségi és minőségi kétségek is felmerültek. Az oktatási lehetőségekhez és az egyenlőséghez való jog mindenkit megillet, akkor is, ha ez a gyakorlatban esetenként megsérül (*Sari*, 2000). A török oktatáspolitikai cselekvési programjainak – az EU-csatlakozás reményében – alapvető rendszer szintű problémákat kell megoldaniuk, például a tankötelezettség teljes körűvé tételét, az iskola-előkészítésben résztvevők számának növelését, a közoktatási intézmények számának növelését, az osztálylétszámok 40–50-ről 30 főre csökkentését, eltörölni a kettős oktatási rendszert (nemek közötti, szociális státuszok vagy fogyatékoság szerinti), és bevezetni legalább egy idegen nyelv és az információtechnológiai oktatását minden iskolában. Az osztálytermek hiánya miatt a 2007/08-as tanévben hozzávetőlegesen 70 000 általános iskolásnak több mint két kilométert kellett naponta ingáznia, hogy iskolába járhasson (EURYBASE, 2006/07). Míg az Egyesült Államokban például a tanulók 35,5%-a emelt összegű állami támogatásban részesül sajátos igényei miatt, addig ez az arány Törökországban 0,41% (*Mitchell*, 2004).

### Az integráció hazai helyzete

Az integrált nevelés filozófiája viszonylag korán, gyakorlata azonban számottevően a rendszerváltás utáni oktatásban jelenik meg Magyarországon. Bár a 80-as években számos hazai iskolai kísérlet történt, az eredményeknek azonban nem volt széleskörű publicitásuk, így a gyógypedagógus szakma elsősorban a külföldi szakirodalomra támaszkodva ismerkedett a gyógypedagógiai iskoláztatás paradigmájával (*Csányi*, 1990; *Párdányi*, 1991; *Papp*, 1998; *Gordosné*, 2000; *Réthy*, 2002a).

Az együtt nevelés hazai interpretációjának úttörője, *Csányi Yvonne*, már a 90-es évek legelején sorra vette a nemzetközi trendeket, és megfogalmazta a magyar dilemmákat is (*Csányi*, 1990). A rendszerváltás után publikált tanulmányban számba vett gátló tényezők hosszú sorának szinte egyetlen eleméről sem mondhatjuk azt húsz év után, ez ma már nem jelent akadályt az integrált nevelés megvalósításában. Az elkülönített iskola-



rendszer elemei nyomokban még mindig felfedezhetők, hiányos a szervezeti kultúra, az egyéniesített pedagógiai gyakorlat, mereven ragaszkodunk a központi tantervekhez és taneszközökhöz, továbbra is gyakran hivatkozunk az anyagi háttér szűkösségére.

A sajátos nevelési igényű tanulóknak az a joga, hogy többségi iskolában a többiekkel együtt tanuljanak, hazánkban már az 1993-a közoktatási törvény bevezetése óta adott. Nehéznek bizonyul viszont a diagnózis alapú, klasszikus gyógypedagógiai iskoláztatási modell fellazítása, mert ez hosszú időn keresztül a különféle fogyatékosági kategóriák szerint kialakult intézményrendszerben történt (*Gordosné*, 1990; *Mesterházi*, 1998). Bár a fogyatékoságból eredő hátrányok leküzdésének magyar módszerei és intézményes keretei Európa-hírűek, az egységes diagnosztikai eljárások hiányát a terület szakemberei régóta kifogásolják (*Réthy*, 2002a; *Csépe*, 2008). Jó példája volt ennek a 2003-ban meghirdetett „Utolsó Padból Program”, ami az egy évvel korábbi statisztikai adatokra támaszkodva indult, amelyek szerint a fogyatékosnak minősített tanulók aránya hazánkban több mint kétszerese volt az uniós átlagnak. Az eltérő kultúrákba tartozó családok gyermekei illetve a tanulási nehézségeket mutató gyermekek ugyanis nagy számban kerültek az enyhén értelmi fogyatékosnak minősítettek közé (OKM, 2004). A programot megelőző kutatások rámutattak a definíciók terén akkor még mindig fennálló hiatusokra, a különféle akadályozottsági kategóriák átfedéseire, főként a tanulási képesség működésének diagnózisával kapcsolatban, ami a gyógypedagógus szakemberek fogalomhasználatában sem volt teljesen tiszta (*Mesterházi*, 1998).

Mára minden magyar közoktatási intézménynek kötelessége megteremteni a sajátos nevelési igények kielégítésének feltételeit, amennyiben a tanuló fejlődése a többi nem speciális igényű tanulóval együtt lehetséges. A folyamatban az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Központok (2007) létrehozása jelentős segítséget nyújtott. A sajátos nevelési igények kielégítésének professzióbeli és pénzügyi kérdései körül fellépő bizonytalanságok a populáción belül szükséges differenciálás megtételére ösztönöztek, így létrejöttek a SNI/a és SNI/b kategóriák, amelyek az akadályozottság organikus eredetének meglétére és annak hiányára utalnak, és amelyek a fogyatékosnak minősítettek népességén belüli korábbi „túlreprezentációját” hivatottak rendezni (*Ktv.33§, 121§; Csépe*, 2008).

Ahogy *Gáspár* (2003. 147. o.) mondja a személyiségfejlesztésről, „az iskola feladata [...] kettős. Egyrészt találja meg azokat a tulajdonságokat, amelyek alakíthatóak, és törekedjen a kedvező alakításra abban az időszakban, amikor a legalkalmasabb, tehát a szenzitív periódusokban. Másrészt az iskolának az is feladata, hogy kezdjen valamit azokkal a jellegzetességekkel is, amelyeket nem tud megváltoztatni”. A befogadó iskolának, ha azok nem csak dokumentumaikban, hanem ténylegesen is a mindenki iskolái, az együtt tanítás filozófiája alapján olyan módszertani kultúrával szükséges rendelkezniük, ami egyéniesített haladási ütem mellett alkalmazkodni tud a szélsőségesen megnyilvánuló tanulási képességekhez, és ezt nem korlátozza csupán a hátránykompenzálás extra fejlesztési idejére. Ehhez azonban az oktatás tudományos hátterét, a tanárok elméleti és gyakorlati felkészültségének színvonalát egyaránt fejleszteni szükséges. A befogadó tanároknak szaktudásuk legjavát adva képeseknek kell lenniük a személyiség alapos és széleskörű megismerésére, az egyéni haladás tervezésére ugyanúgy, mint a legkorszerűbb tanítási módszerek és oktatástechnológiai eszközök alkalmazására. Egy nemzetközi



összehasonlító vizsgálat (Nagy, 2009. 4. o.) tanúsága szerint „a holland, az olasz és a magyar tanárok is annak az interperszonális kompetenciának a meglétét látják a legfontosabbnak a nehezen nevelhető, hátrányos helyzetű, alulmotivált fiatalokat nevelő pedagógusokban, hogy képeseknek kellene lenniük „megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét”. Vajon miért okoz gondot a befogadó többségi pedagógus számára, hogy tudását a mai megváltozott elvárásoknak megfelelően alkalmazza? A képzés hiányosságai és a pálya presztízsét ért negatív hatások azonban, amelyek több okra is visszavezethetők, nem róhatók fel egyszerre. Az sem elegendő, ha az évtizedekkel ezelőtt megszerzett tanári tudást a köztudottan eltérő színvonalú, hatékonyságú, időtartamú szakmai továbbképzésekkel toldozgatjuk (Csapó, 2008; Kárpáti, 2007, 2008). A pályán levő pedagógusok százezres tömege a befogadáshoz szükséges alapvető információknak is híján van. Az ugyanis, hogy az egyik tanfolyamon a gyógypedagógia elméletét, egy másikon a differenciálás módszereit, megint másikon hatékony tanuló megismerést, majd folyamattervezést és IKT-t tanulva a gyakorlatban alig van előrelépés. Kiváltképpen, ha tekintetbe vesszük a hosszú időn keresztül szegregációt megvalósító társadalmi környezetet és az ennek nyomán kialakult iskolarendszert. Az együttnevelés sikeressége azonban a tanórán dől el, s hogy ott hányféle kimutatható buktatója van, azt csak becsülni lehet. Réti Csilla és Csányi Yvonne 1997-ben közzétett kutatási eredményei, és több külföldi kutató (Kauffman és Hallenbeck, 1996; Hudson és Glomb, 1997; Hunt és Goetz, 1997; Idol, 1997; Katz és Mirenda, 2002; Avramidis, Bayliss és Burden, 2007; Ammah és Hodge, 2005) igazolják, hogy a többségi pedagógus, mint elsődleges befogadó attitűdjei meghatározóak a folyamatban.

### A befogadás gyakorlati anomáliái

Saját kutatásaink, amelyeket 2006-ban 160 főiskolás hallgató, majd 2007-ben 170 gyakorló többségi pedagógus körében végeztünk, alátámasztják ezeket az eredményeket (Némethné, 2007, 2008).

Hipotéziseinkkel, a rendszerváltás óta eltelt időszakban határozottan felgyorsult külföldi tapasztalatoknak a magyar oktatásra gyakorolt alig érzékelhető hatása alapján fogalmaztuk meg, és feltételeztük, hogy a befogadás általánossá válásának hazánkban számos, főként szemléletbeli akadálya létezik. Az akadályok leküzdésére a többségi iskolák pedagógusai a gyógypedagógiától várnak hatékony megoldásokat. Egy következő feltevésünk szerint az egyes közoktatási szinteken tanító pedagógusok dilemmái a képzési szint emelkedésével egyenesen arányosak, nevezetesen, hogy az alsó tagozatos tanítók és a középiskolai tanárok elfogadó attitűdjei között szignifikáns különbségek rejlenek.

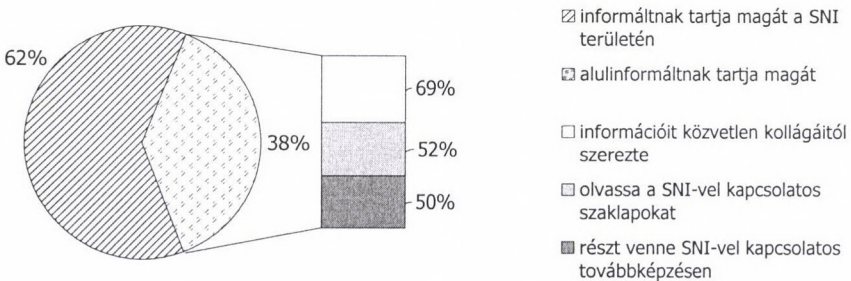
Nyugat-Dunántúl 10 iskolájában, 170 gyakorló pedagógus körében végzett vizsgálat az általános iskolák alsó és felső tagozatain dolgozó, valamint a középiskolában tanító kollégák integrál nevelés iránti attitűdjeit és tanítással kapcsolatos dilemmáit világította meg a kutatócsoport által kidolgozott kérdőíves méréssel.

A harminc kérdést tartalmazó vizsgálati eszköz a tanárok SNI iránti befogadó attitűdjeire fókuszált. A kérdések egy része önjellemzésre és a tantestület sajátosságaira vonatkoztak, másik része a tanórán fellépő szakmai nehézségekre és azok leküzdésének vélt

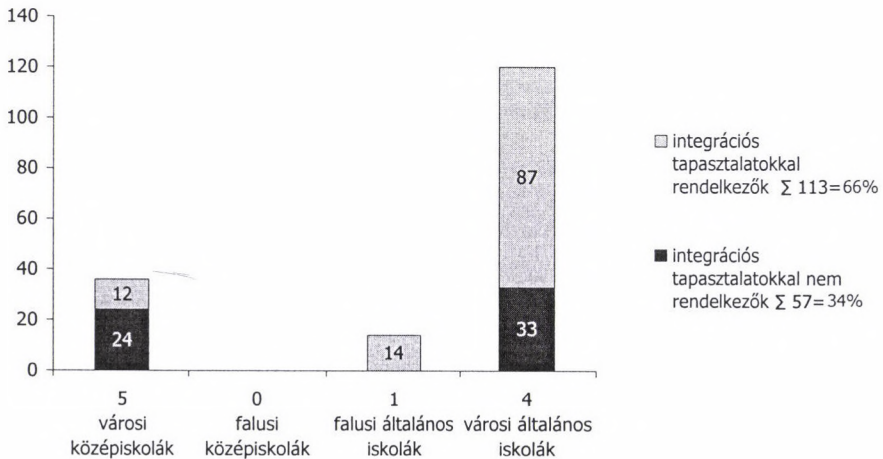
lehetőségeire fókuszáltak. Az országos reprezentativitás biztosítására ebben a felmérésben nem volt módunk.

A megkérdezettek – saját megítélésük alapján – sem az általuk szükségesnek tartott szakmai tudással nem rendelkeznek a SNI-ről, sem tanulószervezésileg, sem tanítás módszertanilag nincsenek teljesen felkészülve a befogadással kapcsolatos teendők ellátására. A válaszadók 38%-a alulinformáltnak tartja magát és kollégáit a sajátos nevelési igények körében, az egyes akadályozottsági csoportok főbb jellemzőinek megkülönböztetésében. A kevésbé tájékozott pedagógusok elsődleges információforrásnak saját kollégáikat tekintik.

Az információhiánnyal küzdőknek körülbelül fele olvas téma adekvát szakcikket és ugyanekkora arányban vállalnának részvételt egy integrációval kapcsolatos speciális kurzuson (1. ábra). Az egyes csoportok közötti átfedéseket a többszörös választás okozza.



1. ábra  
A pedagógusok SNI tanulókra vonatkozó tájékozottsága

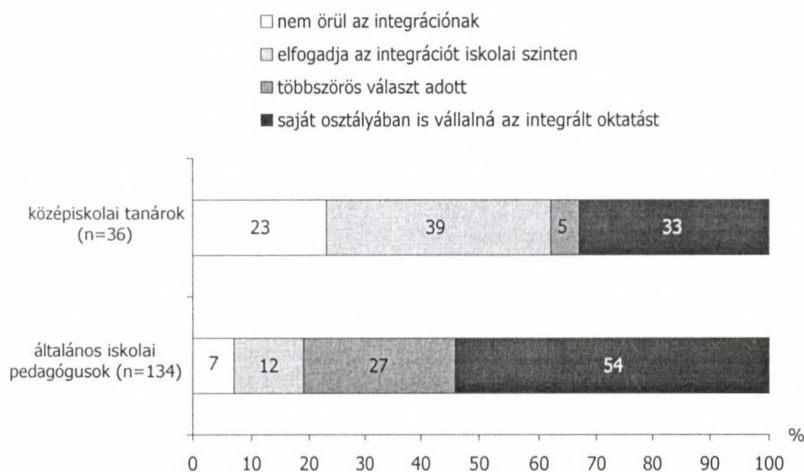


2. ábra  
A pedagógusoknak előzetes integrációs tapasztalatai



A korábbi integrációs tapasztalatok pozitívan befolyásolhatják a kialakuló attitűdöket (Scruggs és Mastropieri, 1996). Az általános iskolák pedagógusai városon és falun egyaránt rendelkeznek, míg középiskolában tanító kollégáik szinte alig rendelkeznek korábbi tapasztalatokkal.

Az elfogadás mértéke és a különböző iskolatípusokban (általános illetve középiskola) való tanítás között ( $r=0,49$ ,  $p<0,05$ ) közepesen erős összefüggést tapasztaltunk, ami arra enged következtetni, hogy bár feltételezésünk, mely szerint az iskolafokozatok között felfelé haladva egyre gyengülő befogadói attitűddel találkozunk, nem alaptalan, a vizsgálatot indokolt lenne szélesebb körben megismételni (3. ábra).

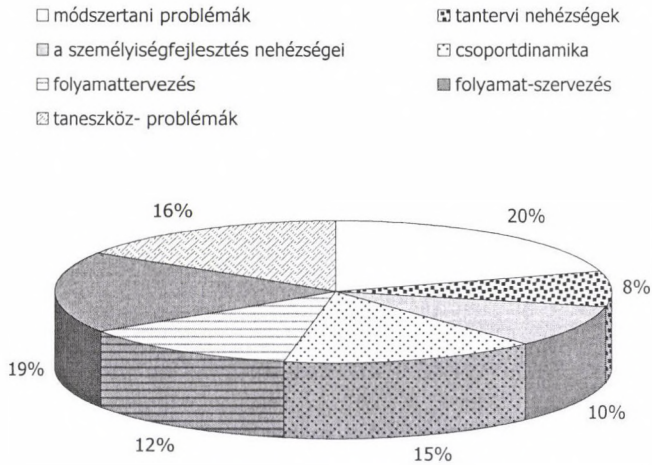


3. ábra  
A tanárok integráció iránti attitűdjei

A válaszok alapján, a felső tagozatokon tanító tanárok befogadás iránti attitűdjei szignifikánsan negatívabb, mint a tanítóké, legkevésbé a középiskolai tanárok azonosulnak az integrált oktatás gondolatával ( $p<0,05$ ,  $t=2,004$ ).

A megkérdezetteknek több mint kétharmada úgy vélekedik, részéről nincs elvi akadálya annak, hogy az iskola befogadja a SNI tanulót, egyharmaduk viszont teljes mértékben elutasítja, hogy a saját óráin tanítania kelljen speciális igényű tanulókat. Az elfogadóbb pedagógusok között (tanítók és falusi általános iskolában oktató tanárok) azonban szignifikánsan magasabb a megelőző integrációs tapasztalattal rendelkezők aránya (lásd 2. ábra). Az elfogadás mértéke és az SNI tanulókról származó tanári információ mennyisége között pozitív a korreláció ( $r=0,88$ ,  $p<0,05$ ). Hasonló megfigyelésre jutott Kalyva, Gojkovic és Tsakiris (2007) hivatkozva Avramidis, Bayliss és Burden (2007), Ellier (1988), Scruggs és Mastropieri (1996) megállapításaira, amikor a tájékozottságot és az elfogadás mértékét állította párhuzamba. Az együtt nevelés – ma még – főleg csak az általános iskolákban figyelhető meg szélesebb körben, mert a közoktatási törvény 2003. évi e területet érintő módosítása ott érezteti hatását.

A vizsgálatban részvevő kollégák hiányolják az integrációt támogató speciális taneszközöket (applikációk, feladatsorok) és a célzott szakmai továbbképzéseket. Ugyanakkor a megkérdezetteknek csak töredéke venne részt szívesen ezeken a tanfolyamokon. A 4. ábra sorra veszi a gyakorló pedagógusok által megfogalmazott napi dilemmákat.



4. ábra

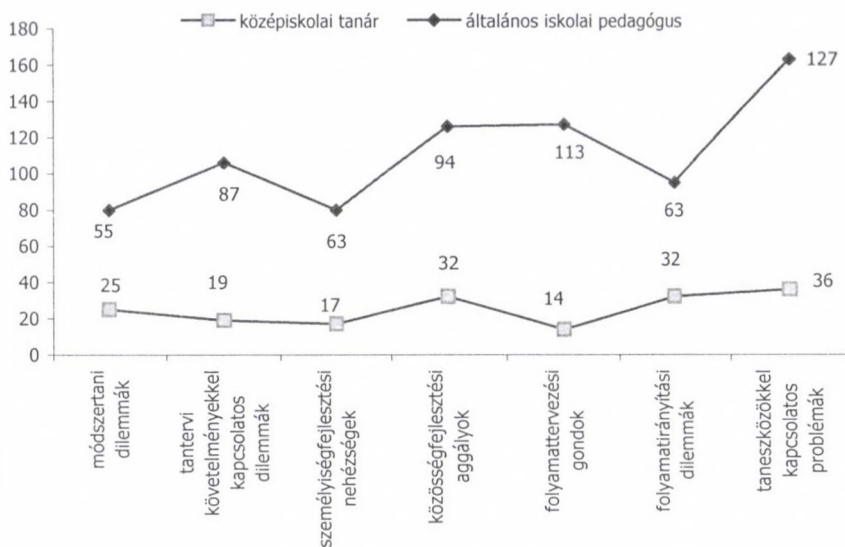
A többségi pedagógusok aggályai a SNI tanulók befogadásával szemben

Elemelve a kutatás során felszínre került szakmai nehézségeket, megállapítható, hogy legtöbbször módszertani, szervezésbeli, taneszközökkel kapcsolatos és a tanulói közösségek alakításához tartozó anomáliákról számolnak be. Úgy érzékelik, hogy az SNI tanulók befogadása további feladatokat jelent számukra, ami szétaprózza az idejüket és elvonja a figyelmet a többi gyermektől (Jones, Thorn, Chow, Thompson és Wilde, 2002; Smith és Armstrong, 2005). Minden ötödik megkérdezett pedagógus – a közoktatás magasabb szintjén minden negyedik – elutasítja a sajátos nevelési igények többségi iskolában történő kielégítését. Az átlagos tanulói csoportra koncentrálna a „verseny-pedagógia” elveivel nem lehetséges a sajátos nevelési igények kielégítése és a tehetségfejlesztés. Más értelmet nyer az átlagosság fogalma. Nincs olyan tanuló, aki valamilyen tekintetben ne tartozna egyik vagy másik rendkívüli csoportba.

A különféle iskolatípusban tanító kollégák attitűdjei és az iskolafokozat között nincs erős ok-okozati összefüggés ( $r=0,01$ ,  $p<0,05$ ; 5. ábra). Vajon az általuk megnevezett tanítási dilemmák típusa és mennyisége jellemző-e az iskolatípusra? Kutatásunkban a válaszadók átlagosan 4–5féle tanítási problémát jeleztek, ezek azonban nincsenek arányban a minta összetételével és a befogadói szemlélettel.



### Tanári attitűdök és inkluzív nevelés



5. ábra

*A pedagógusok szakmai problémáinak jellege és gyakorisága a SNI tanulók integrált oktatásában*

Nem igazolódott, hogy a kevésbé pozitív attitűddel rendelkezők arányosan több szakmai nehézséget élnek meg az integrált oktatásban. Adataink szerint a középiskolai tanárok szignifikánsan elutasítóbbak a SNI tanulókkal szemben, ennek ellenére nem vetnek fel hatványozottan több tanórai problémát. Az okok kutatása közben a minta reprezentativitásának hiánya mellett felvetődik a tanítási készségek szintje vagy a szakmai igényesség kérdése is. A pedagógusoknak átlagosan 4–5 kifogásuk van a sajátos nevelési igényű tanulók integrációját elutasító viselkedés igazolására, ezek mindegyike a képzés hiányosságaira utal (jelenleg nincs adatunk arra vonatkozólag, mekkora azon kifogások aránya, amelyek pozitív attitűdökkel kompenzálhatók lennének). Az elfogadóbb viselkedés mögött jelentős mértékben a tájékozottság rejlik. A felsorolt dilemmák jelentős hányada az SNI-vel kapcsolatos szakirodalomból és/vagy tanfolyami részvétellel kiküszöbölhető lenne. Kutatásunk eredményei igazolták, az elmélet és a praxis között túlságosan lassú és gyenge a kölcsönhatás, a szemléletváltás pedig még várat magára. A tanórai problémák megoldását még mindig főként külső segítőitől (fenntartó, intézményvezető, gyógypedagógus) várjuk, és a közoktatás egyes szintjeinek a befogadói szándéka közötti különbségek kimutathatók.

Ide kívánczik az inklúzió minőségének vizsgálati szempont-rendszere, amit Réthy (2002b. 195. o.) másokra hivatkozva így fogalmaz:

- „a nevelés- és oktatás színvonala;
- nyitott szervezeti formák alkalmazása;
- az individualizáció, differenciáció elvének érvényesülése;
- a tanulási nehézségek differenciált értelmezése;

- a tanítás-tanulás új kultúrájának megléte;
- iskolavezetés minősége;
- professzionalizmus;
- tanárok minősége;
- iskolán kívüli aspektusok;
- a prevenció elvének és a korai fejlesztés lehetőségének jelenléte;
- a minőség fejlesztésének és magának a minőségnek a garانتálása”.

### A továbblépés egy lehetséges útja

A hazai pedagógia gyakorlatában valóban szükség van áttörésre, nem is egy területen, már több hazai kutató megfogalmazta a tanárok szemléletváltásának fontosságát (Mesterházi, 1998; Gordosné, 2000; Csányi és Perlusz, 2001; Papp, 2002; Réthy, 2002a; Némethné, 2008).

A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának kérdése, írja (Csépe, 2008. 139. o.), „egyszerre speciális és általános kérdés. Speciális abban az értelemben, hogy a korszerű, komplex eljárásokkal végzett diagnózis alapján kialakított fejlesztő célú oktatás magasan képzett szakemberek közreműködését, minőségi és különleges taneszközök biztosítását, ezek rendszerbe foglalt szabályozását igényli”. Ezzel együtt megjelenik a „tudományos alapokra helyezett program-, tanterv- és taneszközfejlesztés” iránti követelmény is. (Csapó, 2008. 223. o.)

Sokat várunk a kétszintű tanárképzés első évfolyamainak a munkaerő-piacon történő megjelenésétől, miközben ismertek a képzés korábbi és jelenlegi hiányosságai (Kárpáti, 2008). Ha sikerülne is a képzésnek az ismert anomáliák ellenére megoldani a néhány év múlva pályakezdő tanárok elfogadóbb szemléletének kialakítását, nem ismert a többség reakciója, illetve az sem, hogy ki és hogyan fogja befolyásolni e tanárok gyerekekhez, tanításhoz, tudományhoz való hozzáállását. A közoktatás jogi szabályozása direktívákkal erre csak korlátozottan képes. Hiába az integrált oktatást megengedő, később elrendelő jogi keret, az iskolai befogadás ügye átfogó nemzeti program nélkül lassan halad előre.

Miles (2000) tizenegy pontban foglalta össze a teljes inklúzió ellen ható okokat és akadályokat. A felsorolás élén a negatív attitűdök, az érdektelenség, a rendszerbeli me-revség és a tájékozatlanság állnak. Mások pedig a tanároknak nyújtandó szakmai segítségben, az együttműködésben, az egyéni fejlesztés szükségszerűségének felismerésében és tervszerűségében vagy a frontális osztálymunka kereteit felváltó korszerű, módszerek alkalmazásában látják az előrelépés lehetőségét (Lanier és Lanier, 1996; Avramidis, Bayliss és Burden, 2007; Papp, 2002, 2004; Hammond és Ingalls, 2003; Evans és Deluca, 2003; Csapó, 2008).

Komplex közoktatási cselekvési programra – benne a tanári munka iránti általános szakmai elvárásaival, és a kritériumok ellenőrzését meghatározó jogszabályokkal – lenne szükség ahhoz, hogy Magyarországon a speciális és nem speciális igényekkel bíró gyermekek iskolai fejlesztésében egyaránt pozitív elmozdulás következzen be. Ennek az átfogó programnak lehet része a gyakorló pedagógusok SNI-vel összefüggő attitűdformáló tréningje épp úgy, mint az általános tanítási készségek javítását célzó minden érintettre kiterjedő gyakorlatmegújító kurzusok, konkrétan a tanulók egyéni megismerési techniká-



inak, az új oktatási módszerek alkalmazásának vagy éppen a tanterv- tananyag- és taneszközfejlesztésnek elsajátítása (Avramidis, Bayliss és Burden, 2007). A cselekvési program kialakítását széleskörű szakmai vitának, de mindezek előtt, a tanítási kompetenciák szintjét vizsgáló tudományos kutatásoknak kellene megelőznie, ha elfogadjuk azt, hogy az egyes képzések annyit érnek, amennyit azokból a gyakorlat hasznosít (Kárpáti, 2008).

## Irodalom

- Ammah, J. O. A. és Hodge, S. R. (2005): Secondary Physical Education Teachers' Beliefs and Practices in Teaching Students with Severe Disabilities: A Descriptive Analysis. *High School Journal*, **89**. 2. sz. 40–54.
- Amnesty International (2008): *A tale of two schools Segregating Roma into special education in Slovakia*. Amnesty International International Secretariate, London, United Kingdom.  
<http://www.ombudsnet.org/enoc/resources/infoDetail.asp?ID=17941>
- Avramidis, E., Bayliss, P. és Burden, R. (2007): A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local authority. *International Journal of Special Education*, **3**. 30–35.
- Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest. 217–235.
- Csányi Yvonne (1990): Fogyatékosok integrációja- nemzetközi és hazai kitekintés. *Gyógypedagógiai Szemle*, **4**. sz. 271–279.
- Csányi Yvonne (2008): Új utak és törekvések a sajátos nevelési igényű személyek oktatása terén az OECD szakmapolitikájában és ennek néhány hazai vonatkozása. *Fejlesztő pedagógia*, **1**. 28–33.
- Csányi Yvonne és Perlusz Andrea (2001): Integrált nevelés – inkluzív iskola. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 314–332.
- Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest. 139–166.
- DCDD (é. n.): Towards an inclusive policy. A DCDD publication series about integrating disability in policy and practice. All equal, all different inclusive education: DCDD publication about Education for all.  
[http://www.eenet.org.uk/theory\\_practice/DCDD%20All%20Equal%20All%20Different.pdf](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/DCDD%20All%20Equal%20All%20Different.pdf). Letöltés ideje: 2009. február 16.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. és Tsakiris, V. (2007): Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, **3**. 30–35.
- Ellier, C. (1988): Integration a need for positive experience. *Educational Psychology in Practice*, **4**. 75–79.
- EURYBASE (2001): Summary sheets on education systems in Europe.  
[http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/eurypres-rom-misc-t05.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/eurypres-rom-misc-t05.pdf)
- EURYBASE (2006/07): The Information Database on Education Systems in Europe, Directorate-General for Education and Culture. [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0\\_integral/BG\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/BG_EN.pdf)
- EURYDICE (2008): Additional information - European Agency for Development in Special Needs Education.  
[http://www.european-agency.org/transit/add\\_info/romania/](http://www.european-agency.org/transit/add_info/romania/)
- Evans, P. és Deluca, M. (2003): Integrating handicapped students in secondary education. OECD/CERI.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/9/11/27138363.pdf>. Letöltés ideje: 2003. január 01.

- Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest.
- Gáspár Mihály (2003): *Stabilitás és változékonyság a személyiség fejlődésében*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Gordosné Szabó Anna (1990): Beiskolázás és kiválasztás a kisegítő iskoláztatás történetében In: Illyés Sándor és Bass László (szerk.): *Nevelhetőség és általános iskola*. KKTT, Budapest. 9–67.
- Gordosné Szabó Anna (2000): A gyógypedagógiai iskoláztatás fejlődése. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest. 333–356.
- Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új pedagógiai Szemle*, 2. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-02-be-Halasz-Sajatos>.
- Hammond, H. és Ingalls, L. (2003): Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22. 2. sz. 24–27.
- Hanák Zsuzsanna (2007): Kompetencia alapú tanítás-tanulás pedagógiája, pszichológiája. *Kompetencia-alapú programok elterjesztése a tanárképzésben. Módszertani Kiadvány*, 5. szám. EKF, Eger.
- Hudson, P. és Glomb, N. (1997): If it takes two to tango, then why not teach both partners to dance? Collaboration instruction for all educators. *Journal of Learning Disabilities*, 30. 442–448.
- Hunt, P. és Goetz, L. (1997): Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31. 3–29.
- Ianes, D. (2009): The Italian model for the inclusion and integration of students with special needs: some issues. <http://www.darioianes.it/focus4a.htm>.
- Idol, L. (1997): Key Questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities*, 30. 384–394.
- Jones, M. N., Thorn, C. R., Chow, P., Thompson, I. S. és Wilde, C. (2002): Equifinality: Parents' and students' attitudes towards a student-centered approach to integration. *Education*, 122. 3. sz. 624–636.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés és továbbképzés In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest. 193–217.
- Kárpáti Andrea (2007): Tanárképzés, továbbképzés/javaslatok kerekasztal. 2007. november 20. (e-publication). [http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/wiki/Tan%C3%A1rk%C3%A9pz%C3%A9s,\\_tov%C3%A1bbk%C3%A9pz%C3%A9s/javaslatok](http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/wiki/Tan%C3%A1rk%C3%A9pz%C3%A9s,_tov%C3%A1bbk%C3%A9pz%C3%A9s/javaslatok).
- Katz, J. és Mirenda, P. (2002): Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17. 2. sz. 25–35.
- Kauffman, J. M. és Hallenbeck, B. A. (1996): Constructing habilitative environments for students with emotional or behavioral disorders: An introduction to the special issue. *Canadian Journal of Special Education*, 11. 1–5.
- Lanier, N. J. és Lanier, W. L. (1996): The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating special students into the regular classroom. *Education*, 117. 2. sz. 234–240.
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról Ktv.33§.
- Meijer V. D. W. (2001): *Inclusive Education and Effective Classroom Practice*. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart, DK.
- Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: A feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 11–29.
- Mesterházi Zsuzsa (1998): Társadalmi válaszok. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest. 59–104.



- Miles, S. (2000): Overcoming Resource Barriers: the challenge of implementing inclusive education in rural areas. Symposium on Development Policy. Gustav Stresemann Institute, Bonn, Germany, October 27–29, 2000.
- Mitchell, D. R. (2004): *Special Educational Needs and Inclusive Education: Systems and contexts*. Taylor & Francis, New York, USA.
- Nagy Mária (2009): Tanári kompetenciák – nemzetközi összehasonlítás (e-publication). [http://www.osztalyfonok.hu/files/tanari\\_kompetenciak\\_Nagy\\_Maria.pdf](http://www.osztalyfonok.hu/files/tanari_kompetenciak_Nagy_Maria.pdf).
- Némethné Tóth Ágnes (2007): A tanárjelöltek inkluzív szemlélete. [http://www.mentor-konyvesbolt.hu/readarticle.php?article\\_id=7](http://www.mentor-konyvesbolt.hu/readarticle.php?article_id=7).
- Némethné Tóth Ágnes (2008): Teachers' attitudes towards integration. *International magazine for educational sciences and practice*, 3. sz. 31–36.
- OKM (2004): *Utolsó Padból Program*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Papp Gabriella (1998): Gyógypedagógiai innovációk. In: Mesteházi Zsuzsa (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest. 215–248.
- Papp Gabriella (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében. *Magyar Pedagógia*, 102. 2. sz. 159–178.
- Papp Gabriella (2004): *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Comenius, Pécs.
- Párdányi Teodóra (1991): Enyhén értelmi fogyatékos tanulók részleges integrációja az iskolában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 3. sz. 171–179.
- Réthy Endréné (2002a): Integrációs törekvések Európában. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest. 314–332.
- Réthy Endréné (2002b): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. *Magyar Pedagógia*, 102. 3. sz. 281–300.
- Réti Csilla és Csányi Yvonne (1997): Gyakorló pedagógusok és leendő tanítók attitűdjeinek felmérése az integráció témájában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 26. 2. sz. 81–89.
- Sari, H. (2000): Development of Special Education Provision in Turkey: From the Inclusive Perspective. [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_s/sari\\_1.htm](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_s/sari_1.htm).
- Scruggs, T. E. és Mastropieri, M. A. (1996): Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958–1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63. 59–74.
- Smith, V. és Armstrong, A. (2005): *Beyond prejudice inclusive learning in practice*. Learning and Skills Development Agency, London.
- Thomas, G. és Davies, D. J. (1999): England and Wales: competition and control – or stakeholding and inclusion. In: Daniels, H. és Garner, P. (szerk.): *Inclusive education. World Yearbook of Education 1999*. Kogan Page, Guilford. 64–73.
- Topping, K. J. és Maloney, S. (2005): *Inclusive education*. Routledge Taylor & Francis Ltd, United Kingdom.
- Tzokova, D. és Dobrev, Z. (1999): Gypsy children and changing social concepts. In: Daniels, H. és Garner, P. (szerk.): *Inclusive education. World Yearbook of Education 1999*. Kogan Page, Guilford. 138–148.
- Wade, B. és Moore, M. (1992): *Patterns of Educational Integration*. Triangle Books, UK. 1–32.

## ABSTRACT

### ÁGNES NÉMETH TÓTH: TEACHERS' ATTITUDES AND INCLUSIVE EDUCATION

The inclusive approach is a recent theory, appearing in society, policy and education in the past twenty years in Eastern Europe. The notion of inclusive education is mostly used with regard to the social acceptance of disadvantaged persons, members of ethnic minorities and people with disabilities. The first two of these groups were never assigned to a separate sub-system of education in Hungary, thus applying the idea of inclusiveness to them is a new use of the term. The third groups, students with disabilities, however, were educated in separate institutions, based on medical categorisation, in Eastern Europe. It is a tradition of centuries which does require the idea of inclusion to change it.

This study targets a few theoretical and practical dilemmas of differentiating between disabilities and full integration/inclusion. The Hungarian approach is compared to the traditions of other European countries. Also the changes in teachers' attitudes are examined regarding integration in the last two decades in Hungary. Specifically, teachers' thinking related to students with special needs and disabled students attending mainstream schools is targeted to identify where teachers are with regard to their readiness for integration.

A regional research project on teachers' opinions was carried out in the Western Transdanubian Region in Hungary in 2007. 170 mainstream teachers in ten different schools were asked to fulfil our questionnaire. All of these schools identify themselves as inclusive institutions in their documents of establishment.

The present survey's outcome faced the Pedagogy Department of NYME with a major challenge, in addition to providing BA degree courses. It also organises postgraduate training courses for in-practice teachers within the region. Research in this area is both unprecedented and extremely valuable. We hope to change the thematic and the topics of the usual postgraduate teacher training courses by providing them with the rudiments on special needs and with information badly needed to identify, redirect and change their attitude towards students with SEN. We will also enhance the courses offered for in-practice colleagues by adding to the range courses on ways to get to know students with SEN and on methods to measure the efficiency of teaching. These two new postgraduate courses are currently undergoing preparation for accreditation.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 2. 105–120. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Némethné Tóth Ágnes, Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ. H–9700 Szombathely, Károlyi Gáspár tér 4.



## AZ ÍRÁSBELI SZÖVEGALKOTÁS: ÚT A TUDÁSHOZ

**Pintér Henriett**

*Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete*

### Az írott szöveg és a tudás

A magyar oktatásban az anyanyelvi képességek fejlesztése hagyományosan az esztétikai-irodalmi neveléshez és az önkifejezéshez kapcsolódik, ugyanakkor a szövegalkotás információ-feldolgozó és gondolkodást segítő szerepéről alig esik szó. Holott a megtanult információk írásban való megjelenítése, újra gondolása eredményes módja lehet annak, hogy a tanuló a megszerzett információkat másfajta módon is alkalmazni tudja annak érdekében, hogy képessé váljék tudását különböző helyzetekben használni.

Az írásbeli szövegalkotás mint tevékenység egyik funkciója a kész produktum létrehozása, másrészt az alkotói tudás leképeződésének az eszköze. A tanulók a szövegalkotással általában humán tantárgyak (irodalom, filozófia, történelem) keretében foglalkoznak, ahol valamilyen témát – rendszerint esszé formájában – ki kell fejteniük. Feltehetően ebben a formában a megtanult tudás összetettebb módon szerveződik, mint például a tudásszintmérő tesztek megoldásakor. Ez a tudás ugyanis valószínűleg az adott szöveg kohéziójában más struktúrában jelenik meg. A fogalmazás-kutatásnak az értékeléssel (Kiszely, 2006), illetve a fogalmazás kognitív folyamatainak a vizsgálatával kapcsolatban számos feltárt területe van (Molnár, 1996), azonban a fogalmazásban megjelenő tudás szerveződésében, például a tudáselemek szerkezeti felépítésére, a szövegalkotás tanulásra kifejtett hatására vonatkozóan még sok a nyitott kérdés.

Elsőként az egyén pszichikus rendszerében felhalmozott tudás szerveződésének minőségét emeljük ki. A különböző feladatlapokban és a tudásszintmérő tesztekben a tudás direkt módon mérhetővé válik, mivel az adott tudás irányított kérdéseken és szerkesztett feladatokon keresztül ellenőrizhető. A tesztekkel továbbá mérhetők a tudás különböző szintjei (ismeret, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis, értelmezés), de emellett fontos lenne tudni azt is, hogy abban az esetben, amikor a tanulónak a tudásáról írásbeli szövegalkotás formájában kell számot adnia, akkor – a szöveg tulajdonságából adódóan – a tudása hogyan alakul át, illetve lehet-e érzékelni a tudás különböző szintjeit a tanuló megírt szövegében. (Például hogyan történik a folyó szövegben a tanult tudáselemek felidézése, hogyan rendeződik és hogyan transzferálódik?) Másodikként említjük a tudás és a szövegalkotás közötti kapcsolatot, azaz, hogyan befolyásolja a szöveg alkotása a tudás beépülését. Felmerül továbbá az is, hogy a tudás színvonala mennyire van hatással az írásbeli szövegalkotás minőségére: az alacsony színvonalú írásban a tudás vajon beépül-

het-e, és fordítva, a színvonalas szövegben a tudás szerveződhet-e egységesen. Harmadik kérdésként a gondolatok szerveződését kell említenünk. A szövegbe a tudás mondatok formájában épül be, miközben a gondolatok az írásbeli szövegalkotás folyamata során rendeződnek és állandóan változnak. Az adott tudást a szövegben hosszabb gondolatfolyamban kell megjeleníteni, miközben a szöveget is létre kell hozni. Ebből adódóan az a kérdés, hogy a szövegalkotás során ez a folyamat hogyan történik: előbb a tudás hívható-e elő a memóriából, miközben folyamatosan alakul a szöveg, vagy a szöveg alkotása során idéződik fel az elsajátított tudás. Nehézséget okozhat a szöveg alkotásának és a tudás szerveződésének eltérő folyamata is. Amíg a tudásstruktúra bonyolult hálózat formájában szerveződik, addig a szöveg szerkezete lineárisan építkezik. A szöveg alkotásának folyamata hatással van a tudás beépülésére, sőt kikényszeríti a tudás változását a szövegben (Flower és Hayes, 1980; Molnár, 1996).

A tudás beépülése az írásbeli szövegalkotásban több oldalról közelíthető meg: az egyik irány magával a szövegalkotó folyamattal foglalkozik, ezen belül a tudás beépülésének szerveződésével, a másik irány a fogalmazásra úgy tekint, mint a tanulásra, azaz módszertani aspektusból.

A tanulmány első része egyrészt az írásbeli szövegalkotás viszonylag feltáratlan területét, a tudás beépülését, illetve az írásbeli szövegalkotás és a tudás szerveződésének kapcsolatát mutatja be, másrészt a hazai szakirodalomban is ismert kognitív folyamatait értelmezi újra. Második része pedig a nemzetközi fogalmazás-kutatások egyik fontos, ám a hazai kutatásban kevésbé ismert, viszonylag feltáratlan területét, a szövegalkotást mint tanulást és annak gyakorlati alkalmazásait tárgyalja.

## Az írásbeli szövegalkotás alkalmazási lehetőségei a tanulásban

Mindenekelőtt az 'írás' fogalmát kell tisztáznunk. A magyar szakirodalomban az írást kétféle jelentésben használják: az egyikben az írás mint technika – jelrendszer elsajátítása és grafomotoros funkció, általában mint 'írastechnika', a másikban mint tevékenység, a szövegalkotás eszközeként jelenik meg. Az angol nyelvű szakirodalomban ez a fogalom 'writing', 'composition' formában fordul elő.

A szövegbe beépülő tudás elméleti hátterének megvilágításához a tudás létrejöttének eddig már ismert kognitív folyamatait, majd ezt követően a szöveg mint produktum nyelvészeti megközelítési módjait tárgyaljuk.

Tudásról általában akkor beszélünk, ha az valamilyen konkrét formájában, a beszédben és az írásban egyaránt kifejezhető. A tudás szerveződése szempontjából megkülönböztetünk egyszerű fogalmakat, amelyek konkrét formában jönnek létre, illetve fogalomcsoportokat, fogalomrendszereket, amelyekhez különböző események és más előzetes tudásstruktúrák is tartoznak (Nagy, 2007). Ezek a komplex szerveződések – a kognitív pszichológiában használatos terminológia szerint – sémák, forgatókönyvek és keretek formájában hívhatók elő a memóriából (Eysenck és Keane, 1997). A sémaelméletet adaptálta egy Kosztolányi-novella interpretálására *Kerékjártó* (2004). Elemzésében mondatról mondatra haladva tárta föl a tudás komplex szerveződésének megjelenését a



szövegben. Az írásbeli szövegalkotásban megjelenő tudás komplex szerveződésben jelenik meg. A szövegbe beépülve a fogalmak nemcsak konkrét formában, hanem többféle fogalmi csoportokban, esetleg másféle tartalommal is kiegészülve szerveződhetnek. A fogalmakkal, azok meghatározásával kapcsolatban többféle elméletet alkottak, mint például „a meghatározó tulajdonságok modellje” (Medin és Smith, 1984 idézi Eysenck és Keane, 1997), illetve a „hálózatelméleti modell” (Collins és Quillian, 1969 idézi Eysenck és Keane, 1997), amelyek közül a következőket tartjuk lényegesnek a tudás-szerveződés és az írásbeli szövegalkotás szempontjából: (1) egy fogalom jelentését tulajdonságok alapján határozhatunk meg, amelyeket elemi egységek kapcsolnak össze, és meghatározzák a fogalom odatartozó és nem odatartozó elemeit, illetve (2) a fogalmakat hierarchiába lehet szervezni, amelyekben a fölsőbb kategóriákba tartozó fogalmak magukban foglalják az alsóbb kategóriákba tartozókat. Ezek az eredmények a konkrét tárgyfogalmak szerveződésére vonatkoznak. A tárgyi tudás szerveződésével kapcsolatban további eredményeket hozott az újoncok és a szakértők tudásának összehasonlítása. A korábbi szimbólum-feldolgozó megközelítés mellett napjainkban elterjedt az ismeretek szerveződésével kapcsolatban napjainkban elterjedt a párhuzamosan elosztott modell is.

A tudásforrásokhoz vezető út és annak szövegbe való beépülése az írásbeli szövegalkotáson keresztül a tanulás hatékonysága szempontjából is figyelmet érdemel. Az írásbeli szövegalkotás, a tudás és a tanulás kapcsolata, illetve azok fejlesztő hatása az alábbiak szerint foglalható össze: (1) a releváns tudás és tapasztalatok intenzíven szerveződnek az írásbeli szövegalkotás során, (2) az új információk és tapasztalatok írásban rögzülnek, illetve (3) a tudás átalakul és bővül a szöveg létrehozása során (Bereiter és Scardamalia, 1987). A releváns tudás és a tapasztalatok mozgósítása, intenzív szerveződése tekintetében különbség jelenik meg a megszerzett tapasztalatok és az iskolai tudás között. Komoly problémát jelent az iskolai tudás megértése és alkalmazása, ugyanis a jelenlegi oktatás inkább a tananyag reprodukálását várja el a tanulótól, az alkotó jellegű, más kapcsolatokat beillesztő új helyzetekben is alkalmazható tudás helyett. Sajnos az elsajátított tananyagot sok esetben csak ismerős helyzetben tudják alkalmazni a tanulók, új helyzetben további képességek fejlesztésére van szükség (Csapó, 2001). Az új információk és tapasztalatok rögzítése során az írás folyamatán keresztül az eddigi tudás feltételezhetően átrendeződik és új gondolatok jönnek létre, ezáltal a létrehozott szöveg az intellektuális felfedezés eszközévé válik (Molnár, 2001).

Az írásbeli szövegalkotás során valószínűleg az iskolai tudás új helyzetben bővül, átalakul és más megvilágításban jelenik meg. Flower és Hayes (1980) szerint a gondolatok még nem összefüggő és következetes szerveződését, valamint a lazán kapcsolódó tudáselemeket precízen összerendezett és kidolgozott tudáshálónak kell alakítaniuk a tanulóknak (Molnár, 2001). A tudás szerveződésével a deklaratív memória egyik alapvető típusa, a szemantikus emlékezet is szoros kapcsolatban áll, különösen az általános szemantika, ami a szavak jelentéseit, fogalmait és kategóriáit szervezi, azaz a tudás alapjaként könnyen és gyorsan hozzáférhető. A továbbiakban a szöveget mint nyelvi egységet kognitív nyelvészeti szempontból tárgyaljuk, mivel ez az irány minőségileg új lehetőséget nyitott meg a szövegtan számára. A szöveg jelentése és szerkezete nem írható le csupán formálisan létrehozandó elemekkel, azaz mondatokkal kitöltendő egységekkel, hanem más, nyelven kívüli elemek is szükségesek a megértésükhöz.

A kognitív nyelvtudomány egyik lényeges problémájaként vetődik fel a leírt szövegekben a szavak jelentéseinek és kategóriáinak szerveződése, illetve a nyelvi és a nyelven kívüli tudás közötti viszony feltárása. Ezeknek a tartalmi és szubsztancionális elemeknek a vizsgálata egybeesett a kognitív tudomány feltárásával. *Halliday* (1985) tanulmányából kiszűrődnek azok a megállapítások, amelyekből következtetni lehet a nyelv és a kognitív tudomány szoros kapcsolatára. A tudás szerveződése szempontjából lényeges három megállapítás: (1) a nyelvet a kognitív nyelvészet egyfajta mentális képességként vizsgálja, (2) a nyelv szerkezet- és műveletjellegét egy egységként értelmezi, illetve (3) a nyelv és a fogalmi tudás között szoros kapcsolatot feltételez. A kognitív szövegtan szempontjából kiemelendő a szövegben lévő nyelvi egységek értelmezéséről *Langacker* (1987) és *Lakoff* (1987) véleménye, akik elemzik a szövegben lévő jelentések enciklopédikus alapjait, illetve a nyelvi és nem nyelvi kategorizáció között jelentős összefüggést látnak. A szöveg nyelvi szempontból értelmi egységként fogható fel, amelynek két lényeges összetevője van: a szerkezet és a művelet. A szerkezet „statikus, ponszerű entitás” egyfajta állapot struktúrájaként írható le, a művelet ezzel szemben dinamikus és folyamatszerű mentális modell (*Tolcsvai Nagy*, 2000). A szöveg alkotása során számos már tanult fogalom aktivizálódik. Olyan hatások is összeadódnak, amelyek a szóbeliség során nem kerülnek felszínre, mint például a tudás szerkezeti elrendezése és a gondolkodás lineáris vezetése.

## Az írásbeli szövegalkotás kognitív folyamatai

Ebben a részben az írásbeli szövegalkotás kognitív modelljeit tárgyaljuk, különös tekintettel azokra a részfolyamatokra, amelyek a tudás szerveződésében is szerepet játszhatnak. Ellentétben az iskolában alkalmazott szövegalkotási stratégiákkal, miszerint a produktum létrehozása, azaz a végkifejlet, a kész szöveg megalkotása az elérendő cél, a különböző szövegalkotással foglalkozó elméletek az írás belső folyamatainak a feltárására koncentrálnak, azaz, hogy milyen folyamatok játszódnak le az agyban a szöveg megszületése során.

### A munkamemória és a szövegalkotás

A munkamemória (rövidtávú emlékezet) szerepe a nyelvi folyamatokban és a megértésben jelentős, ugyanis az olvasott vagy a hallott szó, mondat és szöveg megértésekor lényeges, hogy képesek legyünk megjegyezni (a fejünkben tartani) a kis idővel korábban elhangzott szavakat, a mondatokat, a szöveget. A munkamemória aktív, többkomponensű dinamikus rendszer, amelyben nemcsak tároljuk az információkat, hanem aktív műveleteket is végzünk vele (*Racsmány*, 2000). A nyelvi folyamatokban az épülő reprezentáció terepe a munkamemória, ahol a bejövő anyag függvényében állandóan változtatjuk, módosítjuk leképeződéseinket a megértés során. Az írásbeli szövegalkotás mozgósító elemeiért is a munkamemória felel, amelyben a fogalmazás írása során a gondolatok gyorsan előhívhatók. A szöveg alkotása közben az író hosszú távú memóriájában tároló-



dik a téma és az olvasóközönség ismerete, illetve néhány ismert fogalmazási váz sémája (Flower és Hayes, 1980). A jó szövegalkotás témája elindítja az író hosszú távú memóriájában tárolt fentebb említett tudáselemeket. A munkamemória folyamatosan kapcsolatot tart a hosszú távú memóriával, ugyanis miközben az író előhívja a gondolatait, összeszedi a megfelelő kifejezéseket, kitűzi a célokat, folyamatosan igénybe veszi a hosszú távú memóriáját. A munkamemória képes rövid ideig tárolni és kezelni az információt, hogy megossza az erőforrásokat, és kapcsolatot tartson a hosszú távú emlékezettel (Baddeley, 1997). A munkamemóriában raktározódó szó- és kifejezőkészlet koordinálását a központi végrehajtó rendszer folyamatosan ellenőrzi, hogy csak azok a reprezentációk jelenjenek meg, amelyek az író szövegéhez feltétlenül szükségesek. A munkamemória kapacitását a folyamatos ellenőrzés igen leterheli, ezért korlátozza az új gondolatok előhívását is. Éppen ezért a szó- és kifejezőkészlet generálása folyamán bekapcsolódnak azok az alfolyamatok, azaz a grammatikai és a helyesírási reprezentációk előhívását szolgáló folyamatok is, amelyek tovább segítik a gondolatok generálását. A szövegbeli reprezentációk sikeres előhívása két tényezőtől függ: (1) a szóbeli munkamemóriában tárolódó fonológiai huroktól, amely a gondolatok szóbeli reprezentációját hívja elő, illetve (2) a vizuális jegyzetömbtől, amely a gondolatok képi reprezentációját idézi fel (Kellogg, Olive és Piolat, 2006). A munkamemóriában komplex interakciók segítségével a tervezés, a megformálás és a javítás közötti folyamaton keresztül szerveződni kell egy végrehajtó ellenőrzésnek, amely maga után vonja a viselkedés, a kogníció és az érzelem önszabályozásának magas fokát, hogy véghez vigye az író a komoly alkotófolyamat egyedüli és állásfoglalásra készítő munkáját (Kellogg, 2008). A munkamemória nagyfokú terhelését és tárolási funkcióit – figyelem és végrehajtás – az írás folyamata és a munkamemória között párhuzamosan koordinálják az elsődleges (központosítás, helyesírás) és a másodlagos feladatok (tervezés, mondatgenerálás, javítás). Az elsődleges feladatok automatizálásával párhuzamosan folyik a másodlagos feladatok végrehajtása, ami a munkamemória terhelésének csökkentése mellett a rugalmasabb váltást biztosítja az írásbeli szövegalkotás különböző alfolyamatainak között. Ezt a folyamatot „kettős feladatként” (dual-task) értelmezi Olive, Kellogg és Piolat (2001).

### A protokollelemzés módszere

Flower és Hayes (1980) a fogalmazás folyamatait és fázisait protokollelemzéssel tárták fel. A protokollelemzés módszerében a kísérletükben résztvevőket arra kérték, hogy a szövegalkotásuk során mindent mondjanak ki, ami eszükbe jut. A két szöveg, a rögzített „hangos gondolatok” és a létrejött írott szöveg, valamint a szerzők lejegyzései és elemzése adta az alapot a modell felállításához. Kiinduló hipotézisük szerint a fogalmazás írása során kimondott gondolatok alapján az írásbeli szövegalkotás folyamatát fel lehet tárni. A fogalmazás három fő részfolyamata a szerzők szerint tehát a következő lépésekre bomlik: (1) a tervezés: a célok megfogalmazása/kitűzése, az anyaggyűjtés és az elrendezés, (2) megformálás: a gondolatok külsővé tétele, (3) az átdolgozás: újraolvasás és javítás.

A protokollelemzés „hangosan gondolkodás” (thinking aloud) módszerével feltárulnak az írásbeli szövegalkotás metaösszetevői (metacomponents) is – előre gondolás, a

célok megfogalmazása, a részek összefüggéseinek összeállítása –, amelyek kölcsönösen hatnak egymásra. *Flower és Hayes* (1980) ezzel a módszerrel az írás folyamatainak egyes fázisaihoz jutottak el. A jegyzőkönyvek feljegyzéseiből kirajzolódott az írók gondolatai arról, ahogyan a szöveg létrehozásáról hangosan gondolkodtak. Amíg az írók írtak, törekedtek arra is, hogy sikeresen megjelenítsék azokat a gondolataikat, amelyek kifejezik az szövegalkotás folyamatait, felhasználva a „hangosan gondolkodást” mint a szöveg tervezésének egyfajta módját.

*Bereiter és Scardamalia* (1987) végeztek egy vizsgálatot a felnőttek és a gyerekek írás közben végzett „hangosan gondolkodásáról”. Mérték a „hangosan gondolkodás” és az esszéírás esetében is a szavak átlagos számát. A mérési jegyzőkönyvek azt mutatták, hogy a felnőttek „beszédesebbek”, mint a gyerekek, illetve többet mondanak, mint amennyit írnak. Olyan dolgokról gondolkodnak a felnőttek írás közben, amelyek a gyerekeknek eszébe sem jutnak. A „hangosan gondolkodás” – amit jegyzőkönyv formájában jegyeztek le – a felnőttek körében azt mutatja, hogy többször átfogalmaznak, újragondolnak és átfórmálnak mondatokat, miközben írnak, tehát a felnőtt írók folyamatosan átfórmálják a gondolataikat. Ezzel szemben a gyerekek szinte mondatról mondatra haladnak a gondolataikkal, és nem fórmálják át újra és újra a megszületendő szövegüket (*Bereiter és Scardamalia*, 1987).

A mentális aktivitásnak van egy másik alkotóeleme, amit az írásbeli szövegalkotás összetevőjeként kell említenünk, bár ez csak kis mértékben tudatos tevékenység, és ráadásul kevésbé vizsgálható. Ezt az összetevőt a szerzők „teljesítési komponenseknek” (performance components) nevezték (*Sternberg*, 1980 idézi *Bereiter és Scardamalia*, 1987). A „teljesítés-komponensekre” a nyelvi produkció összefüggésében a produkciós faktorok utalnak. A „teljesítési komponenseket” az írásfolyamatban a döntések aktuális véghezvitelében használják a szövegalkotásnak abban a szakaszában, amikor az egyes gondolatok megszületőben vannak és fórmálódnak, majd tudatossá válnak és eljut az író a gondolatok kivitelezéséhez, a tulajdonképpeni íráshoz. A „teljesítés komponenseken” az író felismeréseit, következtetéseit és természetesen születendő gondolatainak saját reagálásait értjük. Mindezen folyamatokat a „hangosan gondolkodással” tetten lehet érni, közvetlenül az írás grafomotoros aktivitásán keresztül. A fogalmazás folyamán az író felvet egy problémát, majd azonnal produkál egy lehetséges megoldást. Az ötlet vagy inkább gondolat az alkotás következtében úgy tűnik, előjön valahonnan a memóriából, de nem ad jelt arra a memóriának, hogy keressen és összerakjon a gondolatok létrejöttéhez szavakat, kifejezéseket. Az író javasol egy alternatív gondolatot a kezdéshez, majd ismételten további gondolatokat indikál, elvet és újra alkot – ezt a „hangosan gondolkodás” is indikálja.

A protokollelemzés során megszületett a felnőttekre jellemző szövegalkotási folyamat, amelyet *Bereiter és Scardamalia* (1987) nyomán tudás-átformáló modellnek nevezünk, amely a következő lépésekből áll: (1) a tartalmi kérdések összeállítása, (2) a retorikai kérdések megfogalmazása automatikusan aktivált gondolatok generálásával, illetve (3) folyamatos újra gondolás és átdolgozás. A tudás-átformáló modellben két kölcsönhatásban álló problématerületet tételeznek föl, amelyek egymásra hatása révén a szöveg gondolategységei fórmálódnak. A tartalmi kérdések megfórmálása és a retorikai kérdések felvetése igényli a probléma elemzését, megoldásának tervezését és a feladat céljá-



nak kitűzését. A tartalmi és a műfaji kritériumok mellett itt már a retorikai feltételeket is ki kell elégítenie egy adott – feltehetően szintén automatikusan aktivált – gondolatnak ahhoz, hogy az író megfelelőnek ítélje és beépítse a szövegébe. Ugyanakkor az adott retorikai cél is indíthat tartalmi keresést. Az így előállított új információ nagyobb „valószínűséggel” állít a figyelem középpontjába a gondolatok között addig észre nem vett viszonylatokat. Ez pedig nem mást jelent, mint a szöveg folyamatos átgondolását és átdolgozását.

### A szövegalkotás kognitív fázisai

A kognitív pszichológiában a szöveg létrehozása közben lejátszódó folyamatokat többféleképpen modellezték, ezek közül három alapmodellt ismertetett *Molnár* (1996) tanulmányában (*Flower és Hayes*, 1980; *de Beaugrande*, 1984; *Bereiter és Scardamalia*, 1987). Az írásbeli szövegalkotás modellezése során kirajzolódnak azok a közös vonások, amelyek valószínűleg a szöveg létrehozása során állandóan jelen vannak. Ezek az alapvető összetevők az alábbiak: (a) a munkamemória, (b) a tartalom kidolgozása, (c) a lényeges és a lényegtelen elemek kiszűrése, (d) a műfaj és a forma megfelelő kiválasztása, illetve (e) a tartós figyelem (*Molnár*, 1996). A munkamemória szempontjából három közös fázis jelenik meg: (a) a tervezés, (b) a megformálás, és (c) a javítás. A modelleket e három fázis szempontjából az 1. táblázat szerint lehet összehasonlítani attól függően, hogy a gondolatok szerveződését az írás folyamata során milyen formában jelenik meg.

*Flower és Hayes* (1980) szerint a létrehozandó írásmű színvonala az írók írásstratégiájának függvénye. Fontos ugyanis, hogy az írók a fogalmazási folyamatban ki tudják választani azt a stratégiát, amely alkalmazkodik a körülményekhez és bizonyos korlátok kezelésére is képessé teszi őket. Ezek a korlátok vagy kényszerek (constraints) magukba foglalják mindazokat a körülményeket, amelyek az írásbeli szövegalkotást befolyásolják, illetve amelyek elvárásként jelentkeznek a szöveggel szemben. A tudás szerveződése során két korlát jelentkezik: (a) a tudás és annak előhívása az írás során a hosszú távú memóriából, és (b) a tapasztalt írók szembenézése azzal a ténnyel, hogy a bonyolult szerveződésű gondolatok nem automatikusan épülnek föl komplex mondatokká. Különbség van a tudás és az írásbeli szövegalkotás szerveződése között: amíg a tudás hálózat formájában, a szöveg pedig lineárisan szerveződik. Ez a szerveződésbeli különbség okozhatja valószínűleg azokat a korlátokat, amelyek miatt a meglévő tudás az írott szövegben átalakul.

*Bereiter és Scardamalia* (1987) modelljükben kettéválasztották a gyerekekre (tudás-elmondó) és a felnőttekre jellemző (tudás-átalakító) írást. Az írásképességen belül vizsgálták az írásbeli szövegalkotás faktorainak szerepét is. A gyermekek írásában három alapfaktort állapítottak meg, amelyek a szövegalkotási folyamatukat befolyásolják: (1) az alacsony írássebesség miatt a rövid távú memóriában lévő információk elvesztése, ami miatt a gondolatok generálása nehezebben történik, (2) zavaró tényezők (interferencias) – külső körülmények – megjelenése, amelyek gátolják az írás mechanikus (nem tartalmi és szövegtani) kivitelezését, és (3) a zavaró tényezők következtében előálló összerendezetlenség (discoordination) az írásbeli szöveg alkotása során. A tudás-átalakító modellben a tervezés szakaszában a tartalmi kérdéseket fogalmazza meg elsőként az író, majd a meg-

formálásban a retorikai kérdések feltevésével folyamatosan alkotja a gondolatait, így ebben a folyamatban a probléma elemzését, megoldását és a retorikai célok kitűzését igényli az írótól (*Bereiter és Scardamalia*, 1987). Ez a modell retorikai problémamegoldásként fogható fel, amely az új tudáselemek megszületésének a lehetőségeként is értelmezhető (*Molnár*, 1996).

1. táblázat. Az írásbeli szövegalkotás modelljeinek összehasonlítása a munkamemóriában zajló folyamatok szempontjából

Modellek	A szövegalkotás		
	Tervezése	Megformálása	Javítása
<i>Flower-Hayes</i> : írásstratégia-modell	A retorikai célok kitűzése, a témához anyaggyűjtés, az anyag elrendezése.	A gondolatok külső megformálása	A szöveg újraolvasása, javítása
<i>Bereiter-Scardamalia</i> : interaktív, tudás-átalakító modell	A téma tartalmi kérdéseinek megfogalmazása	A retorikai kérdések összeállítása a gondolatok automatikus előhívásával	A szöveg folyamatos újraolvasása, átdolgozása, rögzítése
<i>Gailbraith</i> : kettős folyamatú modell: tudás-átalakítás, tudásalkotás	A célok eltervezése a szöveggel kapcsolatban, a gondolatok válogatása és rendezése	1. Tudás-átalakítás: retorikailag megfelelő szerkezetű szöveg, majd 2. tudásalkotás: fogalmilag koherens szöveg létrehozása.	A szöveg adaptálása az olvasó számára
<i>Kellogg</i> : írás képesség fejlődési modell, kiművelt tudás	A műfaj kiválasztása az író által, figyelembe véve az elképzelt olvasóját	Az író szövegének reprezentációi, valamint a folyamatos kapcsolattartás fenntartása az elképzelt olvasóval	Az író szövegének folyamatos felülvizsgálata, javítás és kommentált javítás az elképzelt olvasója által

A megszületendő szöveg előtt a tervezés fázisában az író először a szöveggel elérendő céljait fogalmazza meg, majd ez a bonyolult célrendszer határozza meg gondolatainak szerveződését. A szöveg világosságát és meggyőző erejét az adja meg, hogy az olvasóhoz tökéletesen alkalmazkodik. A szöveg létrehozásának folyamatát kezdetektől pontosan ez a szándék irányítja. *Gailbraith* (1996) szembeállítja ezt az egzakt álláspontot a fogalmazástanításban tradicionális nézőponttal. Abból indul ki, hogy az író arról írjon, amit tud és a fogalmazásban saját magát kell adnia. Ez az én-központúságnak nevezhető koncepció az író szabad, korlátlan alkotása tekintetében előnyösnek tekinthető, mert ilyenkor ez a fajta expresszív írás aktív, a gondolatokat előhívó és letisztító, nem pedig egyszerűen csak „átíró” folyamatként működik. Az első, spontán szöveg az író személyes tudása, vagyis a tárgya megértésében szerepet játszó fogalmi viszonyok és a születő



szöveg kölcsönhatásában formálódik, amíg a kettő között lehetséges ellentmondások kiküszöbölése meg nem valósul. Ez nem egyszerű tudás-elmondás, hanem a téma megértésének folyamata. A szöveg érthetőségét és meggyőző erejét az író sajátos fogalmi szerveződése a szöveg szerkezete és összetartó ereje jelenti. A szöveg elkészítése tipikusan több fogalmazáson keresztül történik, amelyek célja az önkifejezés (a szöveg) és a mások számára való megmutatkozás (az olvasó) kettéválasztása. Az utóbbihoz elengedhetetlen a retorikai értékelés – a szöveg összemérése valamely szövegsémával vagy a szerző retorikai céljaival –, amely csak a folyamat végén történik, hogy a szöveg ezekhez való igazítása ne gátolhassa az önkifejezést, illetve ne okozzon zavart az író énjében.

Az írás eddigi modelljei azonban csak részben ragadják meg azt a módszert, amelyben az írók írás közben kidolgozzák a saját gondolataikat, ezért *Gailbraith* (1999) bevezette az írás kettős folyamatú modelljét (dual-process model of writing), amely (1) tudás-átalakítás (explicit tartalom) és (2) tudásalkotás (implicit tartalom) folyamatoként fogható fel. Ebben a modellben az első a tudás-átalakítás folyamata, amely támaszkodik *Bereiter* és *Scardamalia* (1987) modelljéhez, amely magában foglalja a munkamemóriában tárolt szó- és kifejezőkészlet előhívását annak érdekében, hogy kielégítse a retorikai célokat. Önmagában azonban ez a folyamat nem hoz létre új ötleteket, ehelyett vagy az epizodikus memóriából átvett már meglévő ötleteket válogatja ki és szervezi, vagy – amikor az epizodikus memóriában ilyen tartomány nem található – a második folyamat bemenetét aktiválja. A tudás-átalakítási folyamatnak ez a felfogása megmagyarázza azt, hogy miért „állítanak elő” az önmonitorozók nagyobb számban új ötleteket az előre megtervezett jegyzetek esetén. Ezek nem kapcsolódnak a szubjektív ismeretekben bekövetkező növekedésekhez. A retorikai célok tervezése során az epizodikus memóriában megtalálható különböző gondolatok könnyen előhívhatók lesznek, szemben azzal a módszerrel, amikor is a gondolatok tervezés nélkül, kötetlen módon generálódnak. *Gailbraith, Ford, Walker és Ford* (2005) bizonyítékot talált arra is, hogy a vázlatkészítés (outline planning) folyamán a retorikai célok kielégítésére létrehozott új gondolatok magasabb szövegminőséggel járnak, de ezt csökkenthetik a másodlagos feladatok (újragondolás, a szavak előhívása), amelyek terhelik a munkamemória központi végrehajtó és területi komponenseit, így lassítják a folyamatos gondolatmenetet. A folyamat második lépéseként a tudás-alkotást (knowledge-constituting) tekinti, amely feltételezi, hogy a korábban, az epizodikus memóriában megalkotott ötletek explicit, kifejező bemutatásán keresztül az író ismereteit implicit, a szemantikus memórián belüli kapcsolatok reprezentálják. Ezek a kapcsolatok megfelelnek azoknak a „kényszer-kielégítési” (constraint satisfaction) folyamatoknak, amelyek elősegítik a raktározott szó- és kifejezőkészlet gyorsabb előhívását, úgy, hogy más folyamatok (a leírt gondolatok újraolvasása, további javítása) ne korlátozzák a munkamemóriát, így hamarabb megadják az íróknak a témához való viszonyulását.

*Kellogg* (2008) elmélete szerint az írásbeli szövegalkotás képességének fejlődése több, mint két évtizedig tartó folyamat, amely az éretlen, tapasztalatlan írók szintjétől egészen az érett, professzionális írók szintjéig tart. Álláspontja szerint egy kiterjesztett (extended) szöveg nem csupán a nyelvi szinteken fejlődik, hanem jelentős változás mutatkozik mind a kognitív rendszerben, mind a gondolkodásban. Csak akkor képes az író kiterjeszteni a saját szövegét, ha a tudása hozzáférhetővé vagy gyorsan előhívhatóvá vá-



lik a hosszú távú memóriából, amely a munkamemóriában rövid ideig aktivizálódik és tárolódik. A gondolkodás fejlettsége a szakértőknél szorosan összekapcsolódik a szövegalkotás fejlettségével. A fogalmazás képességbeli fázisait három szinten építette fel, amely az életkor előrehaladtával változik és érik. A fejlődési folyamatot az író szemszögéből – és nem a szöveg színvonala szempontjából – modellezi. Az írásbeli szövegalkotás kezdeti szintjén csak maga az író van a megírt szövegének középpontjában, majd a következő szinten az író visszatekint saját szövegére, javítja, tehát az író mellett a szöveg színvonala is fontossá válik, végül a harmadik szinten az író a saját szövegére képes lesz úgy tekinteni, hogy a szöveg olvasójának mentális reprezentációja is leképeződik. Az első szinten a tudás-elmondásban a szöveg csak az íróra fókuszál (5–10 éves korig), ami megfelel *Bereiter* és *Scardamalia* (1987) gyerekekre jellemző írásmodelljének, ahol a munkamemória jelentősen leterheli a szövegalkotás tervezés, megformálás, javítás fázisait. A második, tudás-átalakító szinten az író a szövegre is összpontosít (10–20 éves korig), ezen a szinten bizonyos alfolyamatok (központosítás, helyesírás, grafomotoros tevékenység) nem terhelik a munkamemóriát. A harmadik, kiművelt tudás (knowledge crafting) szintje az író és a szöveg mellett egy harmadik tényezőre, az olvasóra is képes lesz figyelni (kb. 20 éves kortól). Ezen a szinten a tervezés, a megformálás és a javítás folyamatában interaktív kapcsolatot tart fenn egy mentálisan megjelenített képzeletbeli olvasóval, „akivel” párhuzamosan javítja, formálja megszülető gondolatait. Az írásbeli szövegalkotásnak ezen a magas, mesterségbeli szintjén az episztemikus tudás úgy épül be, hogy az író fölveti a problémát, amelyre a képzeletbeli, mentálisan reprezentált olvasója azonnal megfogalmazza annak cáfolatát, és a szöveg ebben a kettős relációban, egyfajta tudományos kommunikációban jön létre, tehát a szöveg alkotója képes előrevetíteni a szöveget és az olvasóit. Az írásbeli szövegalkotás legmagasabb szintje a tudományos írásban válik igazán professzionálissá, ahol már az író által létrehozott szövegben a folyamatos javítás mellett megjelenik a kommentált javítás is, amelyet az író képzeletbeli olvasója reprezentál. A tapasztalt írók ezen a szinten határozottan képesek variálni a munkamemóriában az általuk reprezentált olvasóikat. *Hyland* (2001) több száz publikáció részletes tanulmányozásából azonosította az írók által „ábrázolt olvasók” fajtáit. Az írók egy csoportja fenntartja a második személy kapcsolatát, vagy pedig összeköti az olvasót az íróval. A második a személyes kapcsolattartók csoportja, akik nagyobb hatást gyakorolnak az olvasókra, azért, hogy készek legyenek a következő gondolatmenetük vagy érvelésük befogadására. A harmadik csoportba pedig azok az utasítások tartoznak, amelyek az olvasókat abba az irányba terelik, hogy úgy értsék a gondolatokat, ahogyan a szöveg írója szeretné, illetve az író finom eszközöket alkalmazva irányítja az olvasókat, hogy megfigyeljék, elfogadják, vagy legalább fontolóra vegyék a gondolataikat (*Hyland*, 2001 idézi *Kellogg*, 2008).

Az írásbeli szövegalkotás kognitív folyamataiban a gondolathálók szerveződése azoknak a nyelvi kapcsolatoknak is függvénye, amelyek a szövegben rejlő jelentések reprezentációjáért felelősek. Éppen ezért a kis nyelvi egységek – mint a szöveg jelentéshordozó elemei – már nem mint folyamat, hanem mint eredmény értelmezendők. Az írásbeli szövegalkotás folyamán a tudáselemek különböző jelentéshordozó nyelvi egységekként kapcsolódnak össze a szövegben, amelyek sűrített formában, metaforákban, egy más jelentést hoznak létre. *Lakoff* és *Johnson* (1980) kognitív metafora elmélete abból



indul ki, hogy a világ nem fogható fel csupán egyfajta jelenségként, hanem a világ fogalmi hálózatát leképező eszközként, amely elvont és konkrét fogalmak jelentéseinek összekapcsolásán alapul, ebből építkeznek, éppen ezért a tudásunkat a világról fogalmi metaforák strukturálják. A fogalmi metaforák mindig két fogalmi tartományt kapcsolnak egybe: egy konkrét „forrástartományt” és egy absztrakt „céltartományt”. A két fogalmi tartomány összekapcsolásának lényege az, hogy az absztrakt céltartományt a konkrét, érzékelhető és ismertnek feltételezett „forrástartomány” segítségével értelmezzük.

A nyelvi jelentés és a világról alkotott fogalomalkotás között szoros kapcsolat van. A metafora révén a konkrét fogalmak segítségével értünk meg elvont fogalmakat. A fogalmi metafora úgy jön létre, hogy a két kognitív tartomány vagy reprezentációs tér összetevőit megfeleltetjük egymásnak (Kövecses, 2005). A megfeleltetés közben a forrástartomány alkotóelemeit rávetítjük, leképezzük a céltartomány azonos jellegű elemeire. Eközben bizonyos fogalmi összetevők előtérbe kerülnek. A fogalmi metaforák olyan képi sémákban jelennek meg, amelyek segítik tudásunk szerveződését (Jakusné, 2002).

A megismerést segítő ideális kognitív modelleket Lakoff (1987) csoportokba osztja: (1) propozicionális modellek, amelyek különböző elemeket és azoknak a tulajdonságait, összefüggéseit tartalmazzák, (2) képszerű modellek, amelyek mozgásirányok, elemek, különböző terek sémáját tartalmazzák, (3) metaforikus modellek, amelyek egy propozicionális vagy egy képszerű modell kivetítései egy másik fogalmi irányba, és (4) metonimikus modellek, amelyek az előbbi csoportba sorolt kivetítésen túl funkciót is tartalmaznak. Az előző két modell leginkább a problémamegoldás egyfajta modelljeiként tekinthetők, amelyek az írásbeli szövegalkotás reprezentációjának kialakításához nyújtanak támaszt. Gailbraith (1996) a fogalmazás felfedezésben, a tudás gyarapodásában játszott szerepét problematikusnak ítéli meg, szerinte a gondolatok felfedezése leírható a gondolkodás olyan változásaként is, amely az írás előtti és utáni állapotot tükrözi. Olyan változás, amely a fogalmazás írása közben történik. Értelmezésében a felfedezés attól függ, mennyire tudja az író a gondolatait a saját retorikai céljának megfelelően alakítani, és hogyan tudja kezelni a szöveggel kielégítendő feltételeket, mint például az író céljának elérése, az olvasóra tett várható hatás, igények, illetve elvárások az írott nyelvvel kapcsolatban.

Ebben a részben áttekintettük a tudás és az írásbeli szövegalkotás kapcsolatában szerepet játszó kognitív folyamatok közül a munkamemóriát, amely a gondolatok mozgósításáért felel, valamint elemeztük a fogalmazás kognitív modelljeinek részfolyamatait (tervezés, megformálás, javítás). Bemutattuk továbbá az írásbeli szövegalkotás feltárára alkalmas protokollelemzést, végül a szöveget kognitív nyelvészeti irányból (szerkezet- és műveletjelleg) értelmeztük. A továbbiakban a szövegalkotással mint a fejlesztés eszközével foglalkozunk, és bemutatunk néhány fejlesztő módszert is.

## A tudásgyarapítás az írásbeli szövegalkotásban

Az írásbeli szövegalkotással kapcsolatban elindult egy megfigyelésen alapuló koncepció, amely szerint az összefüggések megértését az írásbeli szövegalkotáson keresztül is lehet

fejleszteni és a különböző gondolkodási képességek feltehetően jobban fejlődnek, mint „csak” szóbeli tanulással. Maga az írás folyamata valószínű, hogy elősegíti a tudáselemek (fogalmak, tények, összefüggések) közötti kapcsolatok alaposabb végiggondolását, ezáltal pedig különböző tudáskonstrukciók kialakulását.

### Az írásbeli szövegalkotás mint tanulás

Az írásbeli szövegalkotás tanulás célú felhasználásával számos tanulmány foglalkozott. Az írásbeli szövegalkotás eszközként való alkalmazásának gyökerei az 1970-es évekre nyúlnak vissza. *Emig* (1977) munkája az írásbeli szövegalkotást mint speciális (unique) tanulási módot tartja számon. Tanulmányában leírja, hogy az írás egyszerre tölti be a folyamat és az alkotás funkcióját, ezáltal egyedi módon birtokolja azokat a tanulási stratégiákat, amelyek biztosítják a hatékony tanulást. A nyelvi (kommunikációs) képességeket mint beszéd, olvasás, írás (fogalmazás) értékeli és hierarchikusan elrendezi – megkülönböztet alsóbb és felsőbb szintű képességeket – és ebben a hierarchikus rendszerben az írásbeli szövegalkotást mint folyamatot a legmagasabb nyelvi képességnek tekinti. A szóbeli és az írásbeli nyelvhasználati mód közötti különbséget a hazai szakirodalomban is ismert módon különbözteti meg, és ezeket a különbségeket hosszasan részletezi. A fogalmazás tanulásként való alkalmazása szempontjából az alábbiak érdemelnek figyelmet: (a) az írásbeli szövegalkotás tanult „viselkedés” és mesterséges folyamat, (b) technikailag átgondolt tevékenység, (c) grafikus produktum, létrehozott alkotás, (d) egyszerre magában foglalja a folyamatot és az eredményt. *Emig* elsőként foglalkozik az írás tanulásra gyakorolt hatásával, a tanulásra vonatkozó paradigmák tekintetében bírálják azt. A bírálókat elsősorban az írásbeli szövegalkotás tanulásra gyakorolt pozitív hatásainak határozott állításaira vonatkoznak. Az írásfolyamat és alkotás lényeges jellemzői közül *Emig* a kapcsolatképzést emeli ki. A hatékony tanulási stratégia *Emig* szerint egyrészt kapcsolatot teremt az általános fogalmi csoportok között, másrészt analitikus és szintetikus egyszerre. Az írásfolyamat és alkotás ezzel szemben értelmező és rendszerezett fogalmi csoportokat hoz létre. A mondatokon keresztül biztosítja azt a nyelvi gazdagságot, amely a szövegbe beépíti retorikai szempontból a legtalálóbb jelentéseket. Az 1970-es évektől mozgalomszerűen elterjedt az írás alkalmazása a tanulásban, ugyanis az akkori kutatások alátámasztották az írás és a gondolkodás képességének hanyatlását, különösen a gimnáziumokban és a felsőoktatásban tanulóknál.

*Newell* (1984) továbbfejlesztette *Emig* (1977) megállapításait, és az esszéírás tanulásra gyakorolt kedvező hatásairól számolt be. Eredményei szerint az esszéírás hatására a tanulók tudása alaposabb volt, elmélyültebbé vált fogalomhasználatuk, és a tudásukat más helyzetben is képesek voltak alkalmazni. Ezt a szerző „átvihető vagy átalakítható tudásnak” (passage-specific knowledge) nevezte el. Úgy vélte, hogy az esszéírás a tanulóknak sokkal inkább lehetővé teszi, hogy következetesen alkossák meg a kulcsfogalmak absztraktabb kapcsolatait, mint ahogy azt a tananyag kérdéseire adott válaszadásban teszik. A szerző a kétfajta tanulástechnika – a kérdésre adott válaszadás, illetve az esszéírás – jelentős különbségét a tudáselemek felhasználásában véli felfedezni. A kérdésre adott válaszadás helyi szintű tervezést igényel, s noha nagy mennyiségű információ halmozódik föl, izoláltan marad és nem épül be a tanulók gondolkodásába. Az esszéírás vi-



szont igényli, sőt kikényszeríti bizonyos tudáselemek magyarázatát (*Flower és Hayes, 1980*), és így a tudáselemek integrálódnak az írásban, alkalmazkodóképessé („átjárószűrő”) válik adott témában a tudás (*Newell, 1984*).

Olvasásnál, illetve a kulcsszavak aláhúzásánál hatásosabb tanulástechnikának bizonyult az írásbeli szövegalkotás egy másik műfajának, a jegyzetkészítés alkalmazása (*Applebee, 1991*). Az olvasás és az aláhúzás ugyanis passzív befogadás, míg a jegyzetkészítés során a tanulók sokkal több időt töltenek el tanulással, mert a gondolataik írás közben aktivizálódnak és a tudásuk az írásuk során új elemekkel is bővíthet. Az írásbeli szövegalkotáskor az írás alfolyamatai (tervezés, mondatgenerálás, újraolvasás, javítás) a tanulási folyamatot hatékonyan befolyásolják.

Az összefüggéseket is feltáró tudás elsajátításához az írásbeli szövegalkotás vélhetően hatásosabb eszköz mind a tanulásban, mind a számonkérésben, mert az írásbeli szövegalkotás különböző fajta tevékenységei (jegyzetelés, esszé, vita) irányítják a tanulók figyelmét, hogy a tananyagban lévő információk összefüggéseire fókuszáljanak, tehát gondolkodás-centrikusak. Az írásbeli feladatok során a tanuló végiggondolja, hogy az eddigi ismereteiben hol helyezkedhetnek el az új tudáselemek, mely fogalmakkal bővíült a korábbi tudásuk, és hogyan építheti fel a korábbi és a frissen szerzett tudását egyfajta összefüggés-rendszerre. Ezzel szemben a rövid, feleletválasztásos feladatok elsősorban a tudáselemek felidézését, esetleg alkalmazását várják el a tanulóktól, és nem az összefüggések teljes megértését. Az írásbeli szövegalkotás tanulásként való alkalmazásának két kiemelkedő irányzata van: az egyik az írásbeli szövegalkotás alkalmazása keresztntantervi koncepcióban (WAC), a másik a tanulás célú alkalmazás különböző osztálytermi és tanítási helyzetekben (writing-to-learn).

### **Az írásbeli szövegalkotás keresztntantervi alkalmazása (WAC)**

Az írásbeli szövegalkotás tanulás célú alkalmazását és annak hatékonyságának teoretikus megközelítését tovább folytatva *Fulwiler és Young (2000)* az írásbeli problémák kiküszöbölését a tartalmi tudás elsajátításában (content-area learning) és az írásbeli szövegalkotás egyidejű alkalmazásában vélte fölfedezni. Ezt a stratégiát a tantervekbe is beépítették, és így létrejött a Writing-Across-the-Curriculum (WAC), azaz írásbeli szövegalkotás keresztntantervi alkalmazása. Ez a több évtizedet átfogó mozgalom – amely ma is élő program – kiemelt fejlesztési feladatként és keresztntantervi követelményként kezeli az írásbeli szövegalkotást, és írásbeli szövegalkotást igénylő feladatokkal gazdagítja a tantárgyi tartalom tanulását. Megkívánja a szaktanár és a „fogalmazástanár” fejlesztés során végzett közös munkáját. A WAC minden tantárgyba és minden évfolyamon javasolta az írásbeli szövegalkotás beépítését. Ennek a stratégiának az a célja, hogy a diákokat támogassa az írásképesség fejlesztésében és az írásbeli szövegalkotás tanulás eszközeként való használatában. A programot kezdetben a felsőoktatásban, a két és négy évfolyamos képzést nyújtó egyetemeken és főiskolákon vezették be az USA minden államában, később a közoktatás minden területén. Sok tantárgyat struktúrájában és tartalmában is módosítottak, hogy alkalmazni tudják feladatszínten ezt a stratégiát. Néhány feladattípus említünk, mint például órai jegyzetekhez diákok által összeállított tanulási útmutató a diáktársak számára, előadásjegyzet készítése órai beszámolókhöz, kivonato-



lás, vázlat- és jegyzetírás órai anyagokról, szempontsor összeállítása egymás írásbeli munkájának értékeléséhez. (Ez utóbbi már önszabályozásként is értékelhető.) *Sheridan* (1995) képességfejlesztésként a humán tantárgyakban nagy sikerrel alkalmazta osztálytermi szinten az írásbeli szövegalkotást. A WAC erőfeszítéseinek köszönhetően a diákok olvasási, szövegértési, -értelmezési és kritikai gondolkodási képessége fejlődött a leginkább. A teljes körű stratégiát professzionálisan gazdagító programként értékeli jelenleg is, ugyanis arra törekednek, hogy ebbe a vállalkozásba a legjobb tanárokat és iskolaigazgatókat, illetve a változás leghatékonyabb szakértőit is bevonják (*Fulwiler és Young*, 2000).

A WAC mozgalmat egyre inkább tantárgyspecifikus megközelítésben terjesztették ki, elsősorban a tananyagban szereplő adatok és más információk kezelésére, illetve a tudás gyakorlati alkalmazásának elősegítésére. A gyakorlati alkalmazás hatékonyan e koncepció szerint összefoglalókon, cikkeken, általános és speciális területű dolgozatokon keresztül fejleszhető, amellyel a tanuláshoz való hozzáállás javítható, és az írásbeli szövegalkotás különböző műfajaival új gondolatok provokálhatók. A biológia tantárgyban *Cannon* (1990) integráltan tanította a mikrobiológiát, a virológiát és az immunológiát, diákjainál bevezette a naplórírást, amelyet szabad formában készítettek el minden órára. Elsősorban a fogalmak tisztázására, a közöttük lévő kapcsolatok és összefüggések megkeresésére, és a tapasztalatok összegzésére szolgált az iskolai napló. A WAC-alapú kurzus végén a tanulók ezekben az integrált tárgyakban nagyobb összefüggések átlátására lettek képesek és úgy érezték, hogy a tantárgyak mélyére tudtak hatolni.

Új tudáskonstrukció létrehozásának képességét próbálták elérni a fizika tantárgyban is a tanulási naplók (learning logs) bevezetésével. Egy esettanulmány leírja, hogy az iskolai számítógépes naplórírás mint tanulástechnika bevezetésével a tanulók tudásának nyilvánítására, a fogalmi megértésük, a tananyaghoz való hozzáállásuk fejlődött. A tanár tanítása és a diák naplón keresztül közvetített tudása mellett a személyközi kapcsolatukban is pozitív változás volt észlelhető. A tanulók tudományos gondolkodása az órai megbeszéléseken érezhetően javult és újra tudták konstruálni a tudásukat is, amelyeket az órai naplórírás is elősegített. A módszer hatékonyságát igazolta, hogy a tanulók a tanév végi tesztek és az órai feladatokat jobb eredménnyel oldották meg, mint a tanév elején (*Audet, Hickman és Dobrinina*, 1996).

A naplórírást a humán tantárgyakban is sikeresen alkalmazták, ennek a módszernek az osztálytermi körülmények közötti alkalmazásáról és eredményeiről sikeresen számolnak be a tanulmányok. A kritikai gondolkodás fejlődését segítő naplórírásról számol be egy másik esettanulmány, amelyben a filozófia tantárgy lapossá és unalmassá silányult módszerei helyett egy újfajta eljárással próbálta mozgósítani a tanulók gondolkodását és hozzáállását a tantárgyhoz. A naplórírás különböző eszközeit használhatták a tanulók, úgy mint dialógusok, viták, esszék, majd a tanár és a tanulók értékelték a saját munkájukat. A változás elsősorban a filozófiában rejlő problémák iránti érzékenységekben, a személyes hozzáállásukban volt érzékelhető (*Cowles, Strickland és Rodgers*, 2001). Az oktatómunka fejlesztésére és hatékonyságára dolgoztak ki egy háromlépéses módszert (*Gillis*, 2001), amelyben a naplórírás a nevelői kompetenciák fejlődésére szolgált: (1) kritikai elemzés, (2) egyenrangú csoportok megbeszélése és (3) önértékelés. Ezzel az önszabá-



lyozást, az önértékelést illetve a nevelői munka hatékonyságának növelését célozták meg.

### A tanulás célú írás (writing-to-learn)

A tanulás célú írással (writing-to-learn) kapcsolatos elméleti megközelítések némi következetlenséget mutatnak a tanulás alapjának gondolt elméleti mechanizmusok és a feladatok kiválasztása tekintetében. A tanulást elméleti megközelítésben célszerű elhelyezni, majd ezt követően kell meghatározni, hogy az írás mint folyamat hogyan befolyásolja a tudást, illetve milyen változásokat okoz a tanulásban. *Schumacher és Nash* (1991) a reprodukálás helyett a tanulást mint fogalmi váltást, illetve tudásváltozást definiálták.

*Boscolo és Mason* (2001) ötödik osztályosok fogalmi tanulását vizsgálták a történelem és a természettudományos tárgyakban. Ebben a vizsgálatban két csoportra osztották a tanulókat. A kísérleti csoport tanulás célú írással (writing-to-learn) tanult, tantárgyaikba be volt építve a szövegalkotás, a kontrollcsoport hagyományos módon, azaz nem tanulás célú írással tanult. Mindkét csoport a szokásos módon teljesítette a különböző írásbeli feladatokat, úgymint összefoglalás készítése és véleménykifejtés, de csak a kísérleti csoport által kijelölt hozzáadott szövegalkotási tevékenységek segítették elő a tanulóknál a pozitív változásokat. A diákok ki tudták fejteni önálló véleményüket, az adott témában mélyebben tudtak gondolkodni, az olvasott dokumentumokhoz többféle ötletet tudtak ajánlani, képesek voltak építő jellegű kommentárokat hozzáfűzni, egy-egy olvasmány fejezeteiről azonnali előfeltevéseket interpretálni, és végül a gondolataikat tisztán, világosan, érthetően kifejezni. Amíg a kísérleti csoport diákjai teljesítették az írásbeli (fogalmazási) feladataikat, addig a kontrollcsoport tanulóit vagy a gondolatok megfogalmazása és a szöveg formába öntése foglalta le, vagy – erős tanári instrukciók mellett – reprodukálták írásban a gondolataikat. A tanulmány eredményei egyértelműen mutatták a szövegalkotást igénylő feladatok fogalmi váltásra gyakorolt pozitív hatásait. A fogalmi tudásra és a metakognícióra vonatkozó néhány felmérés azt bizonyította, hogy az írásbeli szövegalkotást tanulásként alkalmazó csoport szignifikánsan jobb eredményt ért el a tanulásban. A tanulók mindkét tantárgy keretében az írásbeli alkalmazás során eljutottak mind a tanulás legmagasabb szintű metafogalmi tudatosságához, mind a mélyebb fogalmi megértéshez.

Az 1990-es évek tanulmányaiban összességében véve a tanulás célú írást úgy értelmezik, mint tudáskonstrukciót. Azt a véleményt pedig, miszerint az írásbeli szövegalkotás létrehozhat pozitív hatásokat is a tanulásban egyéb vizsgálatok is alátámasztják (*Spivey*, 1990; *Keys*, 1994; *Prain és Hand*, 1996; *Lonka és Ahola*, 1995; *Mason*, 1998; *Boscolo és Mason*, 2000). Nem egyszerű bizonyítani a tanulás célú írás hatékonyságát, ugyanis maga a szövegalkotás automatikusan nem vezet ahhoz, hogy a tanulási eredmények jobbak legyenek. Más tanulási stratégiák alkalmazása, például a szóbeli felmondás, a szöveg aláhúzása és memorizálása vagy a kulcsszavak kiemelése is hatékony tanulási módszer lehet.

*Klein* (1999) több tanulmány elemzését végezte el abból a célból, hogy feltárja az írásbeli szövegalkotás episztemikus funkciójának működéséről szóló feltételezéseket.

Négy hipotézist különböztet meg azzal kapcsolatban, hogy az írásbeli szövegalkotás miért alkalmas a tanulásra és hogyan mélyítheti el a tudást. Az elsőt arra alapozza, hogy az írásbeli szövegalkotás „spontán gondolatokat hoz létre” (spontaneous idea generation hypothesis); az írók spontán módon hozzák létre a tudást, és nem szükségszerűen tudják pontosan, mit írnak, amikor elkezdnek írni. Kitalálják a terjedelmet, csakúgy, ahogyan létrehozzák a nyelvet, ezt már *Gailbraith* (1992, 1996) is említette tanulmányaiban.

*Klein* második hipotézise az „előre keresés” (forward search hypothesis). Ez az a folyamat, amelyben az írók visszatekintenek első fogalmazványukra (first drafts), majd további változtatásokat eszközölnek rajta, ezáltal lépnek előre elgondolásukban.

A harmadik hipotézis a „műfaj hipotézis” (genre hypothesis), amelyik tipikusan a tanulás célú írás kognitív mechanizmusaként értelmezendő. Feltételezi ugyanis, hogy a műfajstruktúrák jelen vannak bizonyos szöveg- és tudásszerveződések formájában, és a megfelelő műfajokat az elme kognitív stratégiák formájában (szövegsémák) előhívja. Ez a feltevés azokon a kutatásokon alapul, amelyek összehasonlítják, hogy a különböző írásbeli műfajok hogyan befolyásolják a tanulást. Ezek az írás központú tanulásban az analitikus írás, a személyes írás, a vitairat, az érvelő írás, a jegyzetelés, a kérdésekre adott válasz műfajaiiban öltönek testet, és a vizsgálatok a tanulási eredményekben mutatnak különbségeket (*Langer*, 1986). A feladatok minimális kidolgozásának elvárása úgy tűnik, csak szó szerinti visszamondást hoz létre, míg a feladatok teljes kidolgozásának elvárása, csakúgy, mint az elemző esszéírás, támogatja a megértést.

A negyedik hipotézis a „visszakeresési hipotézis” (backward search hypothesis), amelyben az író felépíti a tudást a retorikai célok megfogalmazásával.

A kognitív pszichológia alátámasztja a tanulás célú írás elméletét abban a tekintetben, hogy a kognitív mechanizmusok hogyan vezetnek el a tudás változásához (*Tynjälä*, 2001), vagy a fogalmi váltáshoz. *Schumacher* és *Nash* (1991) említett tanulmányukban erre vonatkozóan négy mechanizmust dolgoztak ki.

Az első mechanizmus az „észlelt következetlenség” (perceived anomaly inconsistency), amelyben az írónak a meglévő tudásbázisán valamilyen következetlenség vagy meg nem értés tapasztalható, és az író tudatában van ennek. Ezt a jelenséget *Piaget* (1963) kognitív konfliktusnak nevezte el. *Vosniadou* (1994) szerint az alkalmazás kiváltása/előidézése, miszerint a személyes tudásstruktúrába beépülnek a jelenben használt elméleti fogalmak, fogalmi váltáshoz vezetnek. (Ez történik a fogalmi metaforák esetében is.)

A második mechanizmus az „analógiák, metaforák és modellek használata” (using analogies, metaphors and models). Az analógiák és a metaforák használata megelőzheti a téves értelmezések, félreértések növekedését a szövegekben, ráadásul elősegíti a nehéz, komplex és absztrakt gondolatok megértését. *Mason* (1994) és *Dagher* (1994) is beszámolnak munkájukban arról, hogy az analógiák használata hogyan serkenti a fogalmi fejlődést mind a gondolkodásban és mind a szemantikában. A nyelvészetben is lényeges a metaforák jeleméleti és kognitív aspektusainak vizsgálata. Egy korábbi nyelvészeti tanulmányban *Johnson* és *Lakoff* (1980) úgy értelmezik a metaforákat mint a valóságban tapasztalható jelenségek elhomályosult, nehezen körülhatárolható jelentéseinek megfeleltetését, amelyek absztrakt formában mentálisan leképeződnek. A metaforák konvencionalizálódnak és strukturálják fogalmi rendszerünket. *Schumacher* és *Nash* (1991) három módját javasolja annak, hogy az analógia használata hogyan serkenti az írást, illetve a



tanulás hatásai hogyan jelennek meg az alkalmazásuk során: (a) maga az írásbeli feladat létrehozhat olyan folyamatokat, amelyek az analógiás gondolkodásban is jelen vannak, mint például az összehasonlító és a szembeállító (contrast) esszék, amelyek arra kényszerítik az írókat, hogy vegye figyelembe a különböző tudástartalmak közötti hasonlóságokat és különbségeket, (b) az írók analogikus folyamatot is használhatnak az új műfajban történő írás megtanulása során, például az újságíróknál jól bevált módszer az, amikor egy hírről írnak ismert műfajban (szerkesztőségi vezércikkben, glosszában), majd az ismert műfajból kiemelt hírhez egy új műfaj létrehozására, például az ismert hírhez hozzáfűznek egy különvéleményt, (c) az analogikus metaforikus tartalommal foglalkozó írással kapcsolatos feladatok esetlegesen azt eredményezhetik, hogy az író adott témáról való tudása és koncepciói megváltoznak.

A harmadik mechanizmust *Schumacher* és *Nash* (1991) úgy értelmezik, mint a tudás átalakítás mögött rejlő lehetséges erőt, azaz a „többszörös reprezentációk és a gondolatok aktív kezelése” (multiple representations and active manipulation of ideas) a konstrukcióját. A sokszoros reprezentáció megnyilvánulásának a fontosságát mind az írással és mind a tanulással kapcsolatos kutatások is megerősítik. Az írók az alkotás folyamatában a megjelenítés számos módját alkalmazzák (*Flower* és *Hayes*, 1984). Amikor egy új információt megértünk, a kognitív struktúrák mélyebbé, összetettebbé válnak, átszerveződnek a különböző elemek és kapcsolatok.

A negyedik mechanizmus a „tapasztalatok sokrétűsége” (multiplicity of experiences), ami a tanulást támogatja. A rugalmas tudásstruktúra létrejötté megkívánja, hogy a tudás elsajátítása számos különböző formában legyen jelen. Az írás a kifejezés eszközeként létrehoz egy másfajta tanulási módszert, amelyben a tapasztalatok a tanulás tervezésében, és a tudás elsajátításában segítenek. Az írás műveletében a tapasztalatok sokféleképpen segíthetik a tanulást: kérdések szerkesztésével, vázlatkészítéssel, érveléssel (*Tynjälä*, 2001).

Az írásbeli szövegalkotás hatékonyságát és a tudás szerveződését, a fogalmak elmélyültebb beépülését vizsgálatok bizonyítják. Az írásbeli szövegalkotást mint tevékenységet az önálló tanulási környezet részeként tekinti *Boscolo* és *Mason* (2000), ugyanis a tanulás célú írásban a tanulás nem a bevésés eszköze, hanem magasabb szintű tevékenység.

Az írásbeli szövegalkotást a felnőttek képzésében a tanulás eszközeként értelmezi *Tynjälä* (1997), aki különösen az esszéfeladat szerepét hangsúlyozza. *Kieft*, *Gailbraith*, *Rijlaarsdam* és *Bergh* (2007) vizsgálatai a tanulás célú írás hatékonyságával kapcsolatban azt bizonyítják, hogy az írásbeli szövegalkotás mind a természettudományos, mind a humán tantárgyban a tanulást szolgálja. Megállapították, hogy amikor az írók szöveget alkotnak, akkor szimultán alkalmazzák a tervezést és a leírandó szöveg újragondolását. A diákok az írásbeli szövegalkotás során kétféle írásstratégiát alkalmaznak: az egyik a „tervezési stratégia” (planning strategy), amelyben előre elgondolják a létrehozandó szöveg gondolatmenetét, a másik a „felülbíráló stratégia” (revising strategy), amelyben az addig leírt szöveget újra olvasás során javítják. A diákok a kettő közül a „tervezési stratégiát” részesítik előnyben a „felülbíráló stratégiával” szemben.

A tanulás célú írással kapcsolatos tanulmányok metaanalízise három kulcsgondolatban foglalta össze a tanulmányokban bemutatott eredményeket: (1) a tanulás célú írás kis

mértékben ugyan, de pozitív hatással van a tanulásra, (2) a fogalmazás-feladatok és a megoldásukra vonatkozó metakognitív reflexiók elősegítik a gondolatok tisztább kifejezését, (3) a tananyaghoz kapcsolódó fogalmazás-feladatok feldolgozásának időtartama alatt összeadódhatnak olyan pozitív hatások, amelyek kis mértékben ugyan, de facilitálhatják a tanulást (*Bangert-Drowns, Hurley és Wilkinson, 2004*). A továbbiakban néhány empirikus vizsgálatot ismertetünk, amelyek a tanulás célú írás eredményeit mutatják be.

*Green (2007)* Ausztráliában tanuló ázsiai diákokkal végzett empirikus vizsgálata feltárta az esszéírás tudatos alkalmazásának kedvező hatásait. A kulturális eltérések közvetítéséhez hozzájárul az írásbeli szövegalkotás, mivel írásban, a tudatosan felépített gondolatokkal tisztábbá válik a kulturális különbségek megértése. Az esszé mint műfaj szerkezeti konvencióinak mélysége a magas szintű kultúra és a műveltség közötti tudatosságot bizonyítja. Az esszéírás mindennapi feladatként való alkalmazása lehetővé teszi a gondolatok elrendezését és a kultúrák közötti kapcsolatok közvetítését, illetve az ázsiai diákok eltérő tanulási stratégiájának megértését és alkalmazását az esszéíráson keresztül. A tudományos írás a különböző kultúrák közötti tanulási stratégiák megismerését is szolgálja, ugyanakkor a „saját” írásra is hatást gyakorol.

Az esszéírás tudatos tervezésére a metakogníció is kedvezően hathat. Új-Zélandon végzős biológia tagozatos osztályban végeztek egy kísérletet, amelynek célja az volt, hogy a tanulók a saját gondolkodásukról átfogóbb képet kaphassanak és tudatosan gondolkodjanak bizonyos bioetikai ismeretekben, nevezetesen, a rákkal kapcsolatos témában. A tanárok speciális metakognitív eljárásokat alkalmaztak abból a célból, hogy megfigyeljék, az esszéíráson keresztül a tanulók hogyan használják a metakogníciót. A tanárok metakogníciós eljárásával – adott feladat megértéséhez a saját gondolkodásuk lépéseinek lebontásával és ellenőrzésével, a személyes tudásukról való gondolkodással – a tanulók tanulási stratégiái javultak. A kísérlet eredményei bizonyították, hogy az esszéírás során nyomon tudták követni a saját megértési folyamataikat, a képessé váltak az önszabályozásra és a tudásuk ellenőrzésére, emellett az esszéikben is tükröződött a pozitív hatás, ugyanis spontán módon alkalmazták a metakogníciós stratégiákat. A megfigyelésre, tervezésre és önellenőrzésre támaszkodó írásbeli szövegalkotás az új tudás megszerzésében, az összefüggések végig gondolásában és megértésében segített (*Conner, 2007*).

Az írásbeli szövegalkotás mint tevékenység alkalmas médium bizonyos gondolkodási műveletek, például az analógia alkalmazására is. Az analógiás gondolkodást a különböző tantárgyakon kívül egyéb más területen lehet alkalmazni valamely probléma megértésére. Az írás szerepét és hatékonyságát vizsgálták az analógiára épülő tanulásban *Klein, Piacente-Cimini és Williams (2007)*. A kísérlet három fázisban zajlott, amelyben humán szakos egyetemisták vettek részt. Először a hallgatónak ki kellett tölteniük egy előtesztet, amelyben három természettudományos téma volt megjelölve. A három közül egyet választhattak és a témához tartozó tesztet kellett megoldaniuk. A témák a következők voltak: (a) a folyadék felhajtó ereje, (b) hajítások (lövedékek mozgása), (c) egy mechanikai rendszer belső erői. Másodszer a résztvevők megfigyeltek az általuk választott témában két analógiára épülő bemutatót. Az egyik csak a fizikai jelenség eredményét mutatta be (mi történt), de az előzményeit nem, a másik csak a jelenséget, de az eredmé-



nyét nem (mi fog történni). Ezután meg kellett oldaniuk a fizikai problémát a bemutatott analógia segítségével a következő módon: (a) csak megbeszéléssel, (b) csak írással, illetve (c) hangosan gondolkodva és írással. Végül a résztvevők utótesztet tölthettek ki, amelyben számot adtak arról, hogy meg tudták-e oldani a fizikai problémát. A kísérlet független változója volt a tudományos feladat típusa, az előadás módja, valamint a tudományos téma előtesztelése, függő változója a tudományos téma megértésének utótesztje.

A feladatok megoldásának folyamatát az elején, a megoldás közben és a végén vizsgálták. Az eredmények azt mutatták, hogy a feladatvégzés elején és közben nem mutatkozott jelentős különbség a két eljárás (a megbeszéléssel, valamint az írásbeli szövegalkotással végzett) között. Azok, akik meg tudták oldani a feladatot, mind az írás, mind a megbeszélés során egy lehetséges magyarázatot állítottak össze a megoldásukhoz, az eredmények bizonyításához pedig feltételezéseket, illetve válaszvარიációkat rendeltek. A feladat végrehajtása közben mind a megbeszélést, mind az írást alkalmazók metakognitív kijelentéseket tettek. De amíg a megbeszélést alkalmazók „csak” kijelentették a gondolkodásuk lépéseit, addig az írást alkalmazók készítettek a gondolkodásuk menetéhez egy gondolatterképét is, amellyel tudatosították és nyomon követték a megoldáshoz vezető útjukat is. A befejezés fázisában a különbség abban jelentkezett, hogy az írást alkalmazók a helyes megoldáshoz a leggyakrabban a gondolatterképüket használták, míg a megbeszélést alkalmazók a gondolatmenetükben vissza-visszatértek az előző lépéshez, amellyel próbálták a tévedéseket elkerülni.

A „hangosan gondolkodva írás” esetében a diákok a gondolkodás fázisában először a gyors és közvetlenül előhívható ismeretek segítségével készítettek megoldási javaslatokat szóban. A megbeszélés során metakognitív kijelentéseket fogalmaztak meg, amelyek során meghatározták a céljaikat, megtervezték a gondolkodásuk lépéseit, majd ezután az előzőleg megszerzett tudásuk alkalmazásával írásban újra végig gondolták a lépéseket, és így a feladatmegoldási menetük strukturált formát öltött. Ezen eljárás során az adott probléma megoldását is sikerült újra átgondolniuk, ezért kevesebbet is hibáztak a résztvevők. A legkevesebbet a „csak” írás alkalmazása során hibáztak a hallgatók, mert a problémamegoldás fázisában az írás során a tervezés és az újragondolás lépései segítettek a probléma végiggondolását. Volt idő arra, hogy többször visszatérjenek a problémához, ezáltal letisztultak a gondolatok. Az írás az analógiás gondolkodásban is jelentős szerepet tölt be, mert írásban végiggondoljuk a hasonlóságokat, megtervezzük a gondolatainkat, ezáltal az adott problémára is újból vissza-visszatérünk. A kísérlettel bizonyítható, hogy az írásbeli szövegalkotás alkalmazása egy természettudományos kísérlettel kapcsolatban segít végiggondolni és pontosítani a feladatban lévő problémát az előfeltevéseket és a megoldáshoz vezető utat. A korábbi kognitív kutatások (Brown, 1993; Kurtz, Miao és Gentner, 2001) olyan analógiák felismerésére koncentráltak, amelyeket egyszerű kémiai vagy fizikai kísérlet esetében is viszonylag könnyű volt alkalmazni, mert a szabályt és a hasonlóságot nem volt nehéz felismerni és követni (például a víz szivattyúzása, pumpálása és az emberi szívben keringő vér áramlásának a hasonlósága). Ebben a kísérletben azonban voltak olyan jellegű analógiák is, amelyeknél ismerni kellett az eddigi, egyszerű analógiákat és meg kellett találni az összefüggéseket is.

A tanulás célú írás egyik viszonylag új területe a heurisztikus tudományos írás (science-writing-heuristic), amely természettudományos tantárgyak keretében alkalmazott eljárás, elsősorban fizikai, biológiai és kémiai kísérletek tervezéséhez és levezetéséhez. Ebben a stratégiában mind a tanár, mind a tanuló készít egy írásbeli tervet az órai munkafolyamatról. A heurisztikus tudományos írás olyan stratégia, amely eszközként szolgál arra, hogyan vezesse a tanárt és hogyan a tanulót az alkotó munkában, a megbeszélésben és a tudományos kísérletben; segítségül szolgál a diáknak a megértés konstrukciójában a gyakorlati munka során, a tanárnak pedig folyamatos visszajelzést ad a diákok problémamegértéséről, netán tanulásbeli elakadásokról. A tanulókkal szemben támasztott alapkövetelmény, hogy a tevékenységek megszervezéséről, a folyamatok lebonyolításáról, a befejező szakasról, a fontos lépésekről és a kísérletben tapasztaltokról, esetleg bizonyítékokról és a reflexiójukról készítsenek írásbeli magyarázatokat. Bizonyítékok támasztják alá, hogy ennek a stratégiának az alkalmazása hogyan facilizálja a diákokat: az adatokból képesek új jelentéseket létrehozni, új kapcsolatokat teremtenek az adatok, a bizonyítékok és az eredmények között. A tanulók kezdeti tudományos természetű bizonytalanságai kedvező változást mutattak, mert komplexebb, gazdagabb és specifikusabb lett a megértésük (*Keys, Hand, Prain és Collins, 1999*).

## Az írásbeli szövegalkotás fejlődése és fejlettsége

Az írásbeli szövegalkotási képesség fejlődése és színvonala feltételezhetően befolyásolja a tudás szerveződését a szövegben. Az írásbeli szövegalkotásban is különbséget tesznek a kutatók kezdő és haladó írók között (*Flower és Hayes, 1980; Bereiter és Scardamalia, 1987; Gailbraith, 1996, 1999; Burkhard és Ploog, 2007*).

A szakértelemnek az oktatásban alkalmazott általános jellemzői három lényeges megállapításban foglalhatók össze: 1. a szakértelem tanulható, 2. konkrét tartalma van, és 3. a korábbi álláspontokkal szemben a tudás nem úgy hasznosul, hogy az elméleti tudás a gyakorlatban alkalmazás szintjévé válik (*Csapó, 2001*). A szakértővé váláshoz tapasztalatszerzésre és a tudás integrációjára van szükség. *Leinhardt, McCarthy, Young és Merriman (1995)* szerint az elméleti és gyakorlati tudás valódi integrációja akkor a leginkább előrevivő, amikor a tanulók átalakítják az absztrakt elméleteket és a formális tudást a célból, hogy a gyakorlati helyzetekben is megfelelően tudják azokat használni, illetve a gyakorlati tudást konstruálják, meg mint alapelveket és fogalmi modelleket. A „gyakorlati tapasztalatokra épülő elmélet” (theorizing practise) és az „elmélet részletes kidolgozása” (particularizing) a szakértelemhez fontos (*Kolb, 1984*).

*Tynjälä (2001)* az írásbeli szövegalkotásban a szakértelmet az analitikus gondolatok létrehozásában és az írói reflektálás magas színvonalában látja. Az írásbeli szövegalkotásban a külső (explicit) tartalmak az írás során belsővé (implicitté) válnak, a gondolatok letisztulnak, ezáltal a tudást is az átalakítás tárgyává teszi. Álláspontja szerint az elméletben megtanult tudás úgy válik a gyakorlatban is alkalmazhatóvá, ha azt írásban rögzítették. Az írásbeli szövegalkotás ugyanis olyan megoldási stratégiák kidolgozására készítet, amelyek alkalmazásakor a gyakorlati problémákat tudatosan megfogalmazhatóvá,



végig gondoltta teszi. Ezáltal válik egy adott gyakorlati probléma kifejtetté, mások számára érthetővé és az olvasók által értelmezhetővé. Ezt a tanulási folyamatot befolyásolja az elméleti szaktudás, az olvasottsági és a műveltségi szint. *Scardamalia* és *Bereiter* (1991) egy korábbi tanulmányukban vitatják, hogy mindezek eredményesen megvalósulhatnak, ugyanis az „olvasottsági szakértelem” (literary expertise) befolyásolhatja az írásbeli szövegalkotáson alapuló tanulás színvonalát, amelynek elvileg a gyakorlatban lenne jelentősége. Az olvasottsági tapasztalat magában foglal egy olyan folyamatot is, amely a tartalomtudás gyakorlati előmozdítására szolgál. Ennek az eléréséhez a tudás átalakító írás képessége szükséges, amely egyszerre javítja az írási szakértelemet és a megértést. *Tynjälä* (2001) fontosnak véli annak az írásalapnak (mint készségnek) a kialakítását vagy a meglétét, amelyre a jövő szakembereinek szükségük van az információs társadalom szimbolikus-analitikus, illetve tudás intenzív munkaköreiben. A szakértelemhez elsajátítandó képességek a következők: absztrakciós, kommunikációs, „együttműködési” (collaborative), rendszerező gondolkodási, kritikus gondolkodási, analízáló és szintetizáló, metakognitív és reflektív képességek. A szakértői szint elérésével a tanulóknak képesé kell válnia a saját tudását írásban is kifejezni, amelynek elengedhetetlen feltétele, hogy legyenek meg hozzá az írásbeli nyelvi kifejezőeszközök.

A tanulást és bármilyen feladatok nyomon követését (munka, életvitel) az önmegfigyelésen alapuló monitorozás szabályozza. Erre vezették be az önmonitorozási skálát, amely mérhetővé teszi a nyomon követés fejlettségi szintjét, azaz, hogy mennyire vagyunk tudatosak a saját feladataink tervezésében és elvégzésében. *Snyder* és *Gangestad* (1986) önmonitorozási skáláját adaptálta *Gailbraith* (1992) az írásszakértelem megállapításához. Ezt az önmonitorozási skálát jelenleg is használják az önmegfigyelés eszközeire, mértékére és hajlandóságára vonatkozóan. Ez a skála az önmegfigyelésre vonatkozó értékeket egy 18 itemből álló önmonitorozó skálán (9–12 között alacsony, 13–18-ig magas), továbbá következtetéseket von le általános, a személyiségre kiterjedő hatásokról, mint szociális, viselkedésszerű és reflektáló variációk. Az írásbeli szövegalkotás esetében a tudatos tervezésre, a célok pontos megfogalmazására, a javítás pontosságára és a szövegre való visszatekintésre terjed ki. *Gailbraith*, *Torrance* és *Hallam* (2006) megkülönbözteti azokat az írókat, akik eleve irányítják a saját gondolataikat, retorikailag felépítik a koncepciójukat és elrendezik a mondanivalójuk struktúráját. Ezek az írók a magas szintű önmonitorozók (high self-monitors), akik felügyelik és ellenőrzik az írásuk kifejezéseit, a szöveg tartalmát, hogy elérjék a szociális célokat, azaz az olvasóra gyakorolt hatást is. Továbbá megkülönbözteti az alacsony szintű önmonitorozókat (low self-monitors), akiknek az alapvető céljuk, hogy a gondolataikat egyértelműen kifejezzék és a témát a kitűzött céloknak megfelelően kifejtsek. Ezáltal ők viszonylag jól megformált szöveget hoznak létre és írásukat ugyan megtervezik, de kevésbé követik nyomon a szövegük alakulásakor gondolataik irányítását. Ezeknél az íróknál a saját belső lelki állapotuk reflexiója fejeződik ki a gondolataikon keresztül és a saját belső kifejezésük irányul a szociális célok felé.

Ugyancsak ezt a skálát használja *Gailbraith* (1992) az írók kiválasztásához is, megkülönbözteti azokat az írókat, akiknek az írásuk a retorikai célok felé – magas szintű önmonitorozók –, illetve azokat, akiknek a szerkesztési célok felé – alacsony szintű önmonitorozók – irányulnak. *Gailbraith*, *Torrance* és *Hallam* (2006) írásvizsgálatukban azt



mérték, hogy az új gondolatok kidolgozásakor az írók írási funkcióiban mennyire jelenik meg a retorikai célú és szerkesztési célú irányultság. Két csoportot mértek: az egyik csoportnak jegyzetet kellett készíteniük egy megszületendő íráshoz (global planning), a másik csoportnak magát a szöveget kellett létrehozni (text production). Azt feltételezték, hogy a magas szintű önmonitorozók több új ötletet építenek be a retorikai célok kielégítésére szolgáló „tudás-átalakítási” adaptáción keresztül, mint az alacsony szintű önmonitorozók, akiknél feltételezhető a „tudás-elmondó” adaptáció. Ennek a különbségnek leginkább a jegyzetelésben kell megjelenni, mert az előre eltervezett gondolatok segítik az új ötletek, gondolatok beépülését a szövegbe. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a magas szintű önmonitorozók – írásuk a retorikai célok felé irányulnak – ténylegesen több új ötletet alkalmaztak a jegyzetírásban, mint az alacsony szintű önmonitorozók, azonban a szövegírásban az eredmény teljesen megfordult. Az alacsony szintű monitorozók kétszer annyi új ötletet építettek be a szövegbe, mint a magas szintű önmonitorozók. Ez azzal magyarázható, hogy az új ötletekhez/gondolatokhoz a tudás-elmondás sokkal jobban kedvez, mert a saját belső gondolatok kifejezése szabadabban áramolhat és kevésbé strukturált formában kerül felszínre, mint a retorikai célok megfogalmazása.

Egy másik vizsgálatban (*Burkhard és Ploog, 2007*) az internet alkalmazásával készítették diákokkal fogalmazást, majd a szövegek elemzése után a szövegalkotókból két csoport alakult ki attól függően, hogy az interneten keresett szövegeket hogyan használták fel. Az egyik kialakult csoport a szerkesztők (compilers) volt, akiknek a munkamemóriáját a szöveg szerkesztése és tervezése kötötte le, így az interneten talált forrásokat egy az egyben adaptálták a létrehozandó szövegükbe, valamelyest kapcsolatot találva az egyes szövegegységek között. A szerkesztők szövegében nem jelent meg új tartalom, csak az adaptált szövegek között összekötő mondatok. A másik csoportot az alkotók (authors) tették ki, akik a szövegalkotás magas szintjén állva az internetes forrásokat válogatni, csoportosítani és rendszerezni tudták. Az alkotók szövegében létrejött egy gondolatmenet, és a források szövegeiből új gondolatokat generáltak, más tartalmakat is beleszőttek a szövegükbe, ezáltal a szöveg önálló produktummá vált.

A tanulmány igyekezett rávilágítani arra, hogy az írásbeli szövegalkotás bonyolult kognitív folyamatain keresztül a megszerzett tudás más reprezentációban jelenik meg, mint ahogy az más formában, más keretek között előjöhethet. Számos empirikus vizsgálat bizonyítja, hogy az írásbeli szövegalkotásban a tudás facilizálódik, így alkalmas lehet a tanulásra is, éppen az egyedi jellegéből adódóan. Az írásbeli szövegalkotás különböző műfajainak alkalmazása mozgósítja azokat a képességeket, amelyek elősegítik a tanulás hatékonyságát és a tudás beépülését. Ez a fejlesztési eljárás adta meg azt az irányvonalat, amely az írás keresztntanervi alkalmazásában (WAC) és a tanulás célú írásban (writing-to-learn) valósult meg. Az áttekintett empirikus és elméleti tanulmányokból kirajzolódni látszik az a tendencia, hogy az írásbeli szövegalkotás a metakognitív reflexiókon keresztül elősegíti a gondolatok tisztább kifejeződését és az önálló vélemények előhívását, ezért sokféle területen lehet alkalmazni – természettudományos vagy humán tudományokhoz – tanulás céljából. Annak feltárására azonban, hogy a tudás hogyan, milyen struktúrában épül föl az írott szövegekben egyelőre még kevés adatunk van.



## Irodalom

- Applebee, A. N. (1991): *Center for the learning and teaching of literature – Final report*. University at Albany State University of New York School of Education, New York.
- Audet, R. H., Hickman, P. és Dobrinina, G. (1996): Learning logs: a classroom practice for enhancing scientific sense making. *Journal of Research in Science Teaching*, **33**. 2. sz. 205–222.
- Baddeley, A. (1997): *Human memory – theory and practice*. Psychology Press, Hove.
- Bangert-Downs, R. L., Hurley, M. és Wilkinson, B. (2004): The effects of school-based writing to learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, **74**. 1. sz. 29.
- Beaugrande, de R. (1984): *Text production: toward a science of text production*. Ablex, Norwood. 12–34.
- Bereiter, C. és Scardamalia, M. (1987): *The psychology of written composition*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale. 19–37.
- Bereiter, C. és Scardamalia, M. (1991): Literate expertise. In: Anderson, K. A. és Smirh, J. (szerk.): *Toward a general theory of expertise. Prospect and limits*. Cambridge University Press, Cambridge. 172–194.
- Burkhard, P. és Ploog, M. (2007): The influence of text production on learning with internet. *British Journal of Educational Technology*, **38**. 4. sz. 613–622.
- Boscolo, P. és Mason, L. (2000): Writing and conceptual change: What Changes? *Instructional Science*, **22**. 57–187.
- Boscolo, P. és Mason, L. (2001): Writing to learn writing to transfer. In: Tynjala, P., Mason, L. és Lonka, K. (szerk.): *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Kluwer, Dordrecht (NL). 83–104.
- Brown, D. E. (1993): Refocusing core intuitions a concretizing role for analogy in conceptual change. *Journal of Research in Science Teaching*, **30**. 1273–1290.
- Cannon, R. E. (1990): Experiments with writing to teach microbiology. *American Biology Teacher*, **52**. 3. sz. 156–158.
- Collins, A. M. és Quillian, M. R. (1969): Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal and Verbal and Verbal Behavior*, **8**. 240–247.
- Conner, L. N. (2007): Cueing metacognition to improve researching and essay writing in a final year high school biology class. *Research in Science Education*, **37**. 1. sz. 1–16.
- Cowles, S. K., Strickland, D. és Rodgers, B. L. (2001): Collaboration for teaching innovation: writing across the curriculum in a school of nursing. *Journal of Nursing Education*, **40**. 8. sz. 363–367.
- Csapó Benő (2001): A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 270–293.
- Dagher, Z. R. (1994): Does the use of analogies contribution conceptual change? *Science Education*, **78**. 601–614.
- Emig, J. (1977): Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, **28**. 122–128.
- Eysenck, W. M. és Keane, T. M. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Flower, L. és Hayes, J. (1980): Identifying the organisation of writing processes. In: Gregg, W. és Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive processes in writing*. Erlbaum associates, Hillsdale. 3–30.
- Flower, L. és Hayes, J. (1984): Images, plants and prose. The representation of meaning in writing. *Written Communication*, **1**. 120–160.
- Fulwiler, T. és Young, A. (2000): *Language Connections: Writing and Reading Across the Curriculum*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies.  
[http://wac.colostate.edu/books/language\\_connections/](http://wac.colostate.edu/books/language_connections/) Letöltés ideje: 2008. május 18.
- Gailbraith, D. (1992): Conditions for discovery through writing. *Instructional Science*, **21**. 45–72.

- Gailbraith, D. (1996): Self-monitoring discovery through writing and individual differences in drafting strategy. In: Rijlaarsdam, G., Berg, H.v. D. és Couzijn, M. (szerk.): *Theories models and methodology in writing research*. Amsterdam University Press, Amsterdam. 121–140.
- Gailbraith, D. (1999): Writing as a knowledge-constituting process. In: Torrance, M. és Gailbraith, G. (szerk.): *Knowing what to WRITE: conceptual processes in text production*. Amsterdam University Press, Amsterdam. 139–160.
- Gailbraith, D., Ford, S., Walker, G. és Ford, J. (2005): The contribution of different components of working memory to knowledge transformation during writing. *Educational Studies in Language and Literature*, **15**. 113–145.
- Gailbraith, D., Torrance, M. és Hallam, J. (2006): Effect of writing on conceptual coherence. In: Rijlaarsdam, G. (szerk.): *Writing and cognition*. Amsterdam University Press, Amsterdam. 1340–1345.
- Gailbraith, D., Kieft, M., Rijlaarsdam, G. és van den Berg, H. (2007): The effect of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, **77**. 565–578.
- Gillis, A. J. (2001): Journal writing in health education. *New Direction for Adult and Continuing Education*, **90**. 4. sz. 49–58.
- Green, W. (2007): Write on? or Write off? An Exploration of Asian International Students' Approaches to Essay at An Australian University. *Higher Education Research and Development*, **26**. 3. sz. 329–344.
- Halliday, M. A. K. (1985): *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold, London.
- Hyland, K. (2001): Bringing in the reader. Addressee features in academic articles. *Written Communication*, **18**. 549–574.
- Jakusné Harnos Éva (2002): A metaforák a nyomtatott sajtó politikai híreiben. *Magyar Nyelv*, **98**. 4. sz. 442–450.
- Johnson, M. és Lakoff, G. (1980): *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press, Chicago. 115–117.
- Kellogg, R. T., Olive, T. és Piolat, A. (2006): Verbal, visual and spatial working memory in written language production. *Acta Psychologica*, **124**. sz. 382–397.
- Kellogg, R. T. (2008): Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, **1**. 1–26.
- de Bie-Kerékjártó Ágnes (2004): Fogalmi sémák és szövegösszefüggés Kosztolányi Dezső Omlette a Woburn című elbeszélésében. In: Petőfi S. János és Szikszainé Nagy Irma (szerk.): *A szövegorganizáció elemzésének aspektusai. Fogalmi sémák*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 39–52.
- Keys, C. W. (1994): The development of scientific reasoning skills in conjunction with collaborative writing assignments: an interpretative study of six ninth-grade students. *Journal of Research in Science Teaching*, **31**. 103–122.
- Keys, C. W., Hand, B., Prain, V. és Collins, S. (1999): Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of Research in Science Teaching*, **36**. 10. sz. 1065–1084.
- Klein, P. D. (1999): Reopening inquiry into cognitive processes writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, **11**. 203–270.
- Klein, P. D., Piacente-Cimini, S. és Williams, L. A. (2007): The role of writing in learning from analogies. *Learning and Instruction*, **12**. 595–611.
- Kiszely Zoltán (2006): Magyar és angol nyelvű fogalmazások retorikai szerkezete: összefüggések, magyarázatok és pedagógiai implikációk. *Magyar Pedagógia*, **106**. 2. sz. 129–146.
- Kolb, D. A. (1984): *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Englewood.
- Kövecses Zoltán (2005): *A metafora*. Typotex Kiadó, Budapest.



- Kurtz, K. J., Miao, C. H. és Gentner, D. (2001): Learning by analogical bootstrapping. *The Journal of the Learning Sciences*, **10**. 417–446.
- Lakoff, G. (1987): *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff, G. és Johnson, M. (1980): *Metaphors we lived by*. University of Chicago Press, Chicago.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundation of cognitive grammar*. Stanford University Press, California.
- Langer, J. A. (1986): Reading, writing and understanding. An analysis of the construction. *Written Communication*, **3**. 2. sz. 219–267.
- Leinhardt, G., Mc Carthy Young, K. és Merriman, J. (1995): Integrating professional knowledge. the theory of practice and practice of theory. *Learning and Instruction*, **5**. 401–408.
- Lonka, K. és Ahola, K. (1995): Activating instruction: How to foster study and thinking skills in higher education. *European Journal of Psychology of Educational*, **10**. 351–368.
- Mason, L. (1994): Cognitive and metacognitive aspects in conceptual change by analogy. *Instructional Science*, **22**. 157–187.
- Mason, L. (1998): Sharing cognition to construct scientific knowledge in school context: The role of oral and written discourse. *Instructional Science*, **26**. 359–389.
- Medin, D. L. és Smith, E. E. (1984): Concepts and concept formation. *Annual Review of Psychology*, **35**. 113–118.
- Molnár Edit Katalin (1996): A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia*, **96**. 2. sz. 139–156.
- Molnár Edit Katalin (2000): A fogalmazási képesség fejlődésének mérése. *Iskolakultúra*, **8**. sz. 49–59.
- Molnár Edit Katalin (2001): Fogalmazás és tanulás. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Tankönyvkiadó, Budapest. 225–234.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Newell, G. E. (1984): Learning from from writing in two content areas: A case study/protocol analysis. *Research in the Teaching of English*, **18**. 265–287.
- Olive, T., Kellogg, R. T. és Piolat, A. (2001): The triple task technique the process of writing. In: Olive, T. és Levy, C. M. (szerk.): *Contemporary tools and techniques for studying writing*. Kluwer Academic Publishers, Dodrecht. 31–58.
- Piaget, J. (1963): *Psychology of intelligence*. Adam & Co, Paterson, N. J. Littlefield.
- Prain, V. és Hand, B. (1996): Writing for learning in secondary science: rethinking practises. *Teacher and Teacher Education*, **12**. 609–626.
- Racsmány Mihály (2000): A munkamemória szerepe a megismerésben. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, **1**. 2. sz. 29–49.
- Rijlaarsdam, G., Kieft, M., Gailbraith, D. és van den Berg, H. (2007): The effects of adapting a writing course to students writing startegies. *British Journal of Educational Psychology*, **77**. 565–578.
- Sheridan, J. (1995): An overview and some observations. In: Sheridan (szerk.): *Writing – Across – the – Curriculum and the academic library. A guide for librarians, instructors, and writing program directors*. C T: Greenwood Press, Westport. 3–22.
- Spivey, N. N. (1990): Transforming text constructive processes in reading and writing. *Written Communication*, **7**. 256–287.
- Schumacher, G. és Nash, J. G. (1991): Conceptualizing and measuring knowledge change due to writing. *Research in the Teaching of English*, **25**. 67–96.
- Snyder, M. és Gangestad, S. W. (1986): On the nature of self-monitoring. *Journal of Personality and Social Psychology*, **51**. 125–139.

- Sternberg, R. J. (1980): Sketch of a componental subtheory of human intelligence. *Behavioral and Brain Science*, 3. 573–614.
- Tolesvai Nagy Gábor (2003): A kognitív nyelvészet elméleti hozzávéka a szövegten számára. *Magyar Nyelvőr*, 127. 4. sz. 264–284.
- Tynjälä, P. (1997): Writing as a tool for constructive learning in university studies. 8<sup>th</sup> Biennial Conference of EARLI, Athén. 1997. augusztus 26-30.
- Tynjälä, P. (2001): Writing as a learning tool. 82<sup>nd</sup> AERA Conference, Seattle. 2001. április 10-14.
- Vosniadou, S. (1994): Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4. 45–69.

## ABSTRACT

### HENRIETT PINTÉR: WRITING COMPOSITION: ROAD TO KNOWLEDGE

This literature review presents the theoretical background of the connection between written text and knowledge. The discussion focuses on two major issues. The cognitive processes through which knowledge is communicated in written text are reviewed. The use of written tasks as a development tool, as a method to aid comprehension is detailed.

The first part of the study discusses the processes of text production and the use of working memory these involve in the models proposed by *Flower* and *Hayes*, *Bereiter* and *Scardamalia*, and *Kellogg*, also highlighting the consequent different conceptions of writing development. Since language structures also play an important role in cognitive processes, the cognitive linguistic concept of metaphor is also presented.

The second part of the study focuses on educational practices where written composition is expressly used to facilitate more efficient acquisition of knowledge. One of these areas is the writing-to-learn model, developed to enhance effective learning and thinking. Another is the writing-across-the-curriculum movement, in which written tasks are integrated in the teaching and learning of every subject.

Finally the study reviews empirical research focusing on the developmental effects of written composition on learning: using analogical thinking at a higher level, metacognition and integration of new knowledge.

*Magyar Pedagógia*, 109. Number 2. 121–146. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Pintér Henriett, Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete, H–1125 Budapest, Kútvölgyi út 6.



## A BOLOGNA-FOLYAMAT KRITIKAI FOGADTATÁSA A FELSŐOKTATÁS-KUTATÁS IRODALMÁBAN

Szolár Éva

*Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, CHERD, Debreceni Egyetem*

A tanulmányban a felsőoktatás-kutatás kritikai irodalmának áttekintése alapján bemutatjuk a Bologna-folyamat fogadtatását az európai akadémiai közösségben. A dolgozat első felében áttekinjtük a Bologna-folyamattal azonosított nyilatkozatokat és azok céljait, második felében összefoglaljuk azokat az oktatásügyi vitákat, amelyek összekapcsolódtak és betagozódtak az „európai felsőoktatás komprehenzív reformjába”. A tanulmány egy nagyobb munka részét képezi, amelynek célja teljes körű áttekintést adni a Bologna-folyamat alakulásáról és fogadtatásáról európai-, valamint két országtanulmány (Magyarország és Románia) keretében.

### Nyilatkozatok és célok

A Bologna-folyamat elindítását a szakirodalom két fontosabb eseménnyel azonosítja: az európai egyetemek Magna Chartája (1988), illetve a Sorbonne-i Közös Nyilatkozat (1998). A bolognai egyetem 900. évfordulóján, 430 európai egyetemi rektor a középkori egyetemek küldetéséből kiindulva fogalmazza meg a Magna Charta Universitatum című nyilatkozatot, ami az európai egyetem alapító okirata. Ebben négy alapelvet fektetnek le: (1) az egyetem autonóm intézmény, amely minden politikai, gazdasági és ideológiai hatalommal szemben független; (2) az oktatási és kutatási tevékenység egységére (3) a és a kutatás, oktatás és képzés szabadságára épül, valamint (4) az egyetem az európai humanista hagyományok letéteményese, amely küldetését úgy teljesítheti, ha nem vesz tudomást a földrajzi vagy politikai határokról és hangsúlyozza a különböző kultúrák kölcsönös ismeretének és kölcsönhatásának szükségességét (Hrubos, 2006; Kozma, 2008b). A Magna Charta esszenciáját az *egyetemi autonómiára* történő hivatkozás jelenti; ez az a jellemző, amelynek alapján eltérővé válik a Bologna-folyamat későbbi nyilatkozatainak céljaitól, ahol a felsőoktatás és az egyetem már, mint gazdasági (és politikai) eszköz tűnik fel. Ugyanakkor ez az, ami *két generáció között egy határvonalat húz*, ahol az új generáció a 2000-es évektől – a folyamat Bizottsági és kormányzati kisajátítását követően – jelenik meg és veszi kézbe a reformok irányítását. A Magna Charta esetében a rektorok a főszereplők, és az egyetemre nem, mint a gazdasági és társadalmi célok eszközére tekintenek, hanem mint saját célokkal, szabályokkal és elvekkel rendelkező intézményre.

A Magna Charta-ban a humboldti tradíciót és a *Kulturnation*-t ünneplik, míg később már sokkalta inkább leértékelően szólnak róla. Az európai egyetemet, mint közintézményt tekintik, amely a felvilágosodásban gyökerezik, és amely a közjót szolgálja (*Olsen és Maassen, 2007*).

A Bolognai Egyetem és az akkori Európai Egyetemek Szövetsége létrehozott egy figyelő szervezetet, amely a Magna Charta elveinek teljesülését vizsgálja. *Barblan (2004)* a dél-kelet európai országokról készített jelentésben rámutat, hogy a Magna Charta elvei ott sohasem tudtak meggyökerezni, egyik vagy másik felsőoktatási reform „oltárán áldozták fel” őket. Szerinte a Magna Charta sohasem jelentett meghatározó alapot a régió felsőoktatásban, és az olyan fogalmakat, mint az akadémiai szabadság, autonómia és minőség teljesen átértelmezte a kontextus, azaz a kutató nehézségekkel szembesül, ha a nyilatkozat elveinek teljesülését szeretné rögzíteni. *Barblan* mondanivalójával egybehangzóan mutat rá *Kozma (2008b)*, hogy érdemes az egyetemi autonómiával, a kollégák bírálatával, a minőségbiztosítással kapcsolatos szövegrészekre figyelni, mivel ezeken a helyeken a fordítók magától értetődőnek veszik azt a politikai gyakorlatot, amelyben élnek.

A négy ország oktatási minisztere által kiadott *Sorbonne-i Közös Nyilatkozatban (1998)* olyan már megvalósulás alatt lévő kezdeményezést (pl. az Erasmus és Tempus programok céljai) terjesztettek ki, mint a mobilitás és a végzettségek kölcsönös elismerése. A Nyilatkozat az európai felsőoktatás építményének harmonizálását tűzi ki célul, ami történelmi lépésnek számít, hiszen az oktatáspolitikai sokáig meg tudott maradni nemzeti keretek között és a nemzeti felsőoktatási rendszereket meg tudták védeni a harmonizációs törekvésektől (*Neave, 1987; Philips és Ertl, 2003; Amaral és Magalhaes, 2004; Tomusk, 2004; Dale, 2009; Robertson, 2009; Neave és Amaral, 2008*).

Egy évvel később 29 európai ország minisztere a *Bolognai Nyilatkozatban (1999)* az Európai Felsőoktatási Térség kialakítását tűzte ki célul, annak érdekében, hogy a felsőoktatási rendszerek *kompatibilissé és összehasonlíthatóvá* váljanak, ezzel támogatva a mobilitást és a foglalkoztathatóságot, valamint az európai felsőoktatás nemzetközi versenyképességét. A megvalósítás érdekében a csatlakozó országok oktatási miniszterei két évente találkoznak (lásd Prágai Közlemény, 2001; Berlieni Közlemény, 2003; Bergeni Közlemény, 2005; Londoni Közlemény, 2007), ahol újabb és újabb célokkal bővítik a folyamatot, amelyhez újabb és újabb szereplők csatlakoznak, vagy megalakulnak az implementáció érdekében (*Olsen és Maassen, 2007; Neave és Maassen, 2007*).

A Prágai Közleményben (2001) az oktatási miniszterek megisméltik és megerősítik korábban megfogalmazott szándékaikat, miközben a javaslatot tesznek az *egységes minőségbiztosítás* kialakítására. A Berlieni Közleményben (2003) a *háromciklusú képzés modelljét* fogalmazzák meg, amivel lényegében a doktori képzés a felsőfokú tanulmányok részévé válik. A Bergeni Közleményben (2005) elfogadják az *európai minőségbiztosítási szinteket és irányelveket*, valamint *akkreditációs és minőségbiztosítási irodák európai hálózatának* kialakítására tesznek javaslatot. Végül a Londoni Közlemény (2007) a *szociális dimenziót és az esélyegyenlőséget* hangsúlyozza (*Kozma, 2008d*). A Bolognai folyamat fő célja az Európai Felsőoktatási Térség megteremtése, amelyhez a következő lépéseken (alcélokon) keresztül vezet az út:

- 1) Könnyen érhető és összehasonlítható képzési rendszer kialakítása.



- 2) Két, egymásra épülő képzési cikluson alapuló rendszer kialakítása.
- 3) Kreditrendszer kialakítása.
- 4) A mobilitás támogatása.
- 5) Az európai együttműködés kialakítása a minőségbiztosításban.
- 6) A felsőoktatás európai dimenziójának támogatása.

A hat alapcél a későbbi találkozók a következőkkel bővítették:

- Az élethosszig tartó tanulás támogatása.
- A felsőoktatási intézmények és hallgatók, mint partnerek bevonása.
- Az Európai Felsőoktatási Térség vonzóságának és versenyképességének támogatása.
- A doktori képzés, mint harmadik ciklus beépítése, valamint az Európai Felsőoktatási Térség és Európai Kutatási Térség szinergiájának támogatása.
- A szociális dimenzió támogatása.

A következőkben bemutatjuk a Bologna-folyamat fogadtatását. A kritikai elemzések áttekintése nyomán három olyan témakört rögzítettünk, amelyek leginkább meghatározóak és gondolatilag gazdag értelmezésekkel szolgálnak.

## A Bologna-folyamat fogadtatása Európában

### A Bologna-folyamat szakirodalma

A Bologna-folyamat annak ellenére, hogy az európai felsőoktatás egyik legnagyobb átalakulási folyamatát készítette elő gyenge empirikus bázissal rendelkezett. *Olsen és Maassen (2007)* szerint a szakirodalom egészét az *erős meggyőződések és a gyenge tények* uralják, ahol ugyan bőségesen vannak divatos megállapítások és doktrínák arra vonatkozóan, hogy az irányítás belső és külső szervezete, hogyan határozza meg a teljesítményt, de ezek gyengén kötődnek az elméletileg tájékozott, empirikusan megalapozott kutatásokhoz. Jelenleg – a Bologna-folyamat kutatása kapcsán – a vezető felsőoktatás-kutatók közül (*Teichler, 2003a; Olsen és Maassen, 2007*) egyre többen sürgetik az ilyen jellegű kutatások megvalósítását.

A Bologna-folyamat irodalmában két nagy irányt lehet megkülönböztetni: (1) az egyik a reformok *gyakorlati és technikai* kérdéseivel foglalkozik, és lényegében a megvalósítás „mikéntjére” koncentrálna (például felsőoktatás-didaktikai kérdések), a reformok szükségyszerűségét és annak irányát magától értetődőnek tekinti, amelyből aztán sokszor normatív megállapítások és nagy várakozásokkal teli hozzájárulások születnek. Ezzel szemben (2) a másik a Bologna-folyamat *kritikai elemzése*, amely sokszor nem feltétlenül kritikát és a teljes elutasítást, hanem a reformkezdeményezések árnyaltabb megközelítését jelenti. Az előbbi a reformok sikereit mutatja be és annak „jó gyakorlatait” keresi, míg az utóbbi elsősorban a torzításokra, a célok elmozdulására és megkérdőjelezhetőségére koncentrálna. A kritikai irodalom lényegében két-három felsőoktatás-kutató műhely vezető kutatójához (lásd Nyugat-Európában *Guy Neave, Alberto Amaral, Maurice Kogan, Peter Olsen, Peter Maassen, Frans van Vught, Don Westerheijden, Ulrich*

*Teichler, John Brennan, David Phillips, António Nóvoa, és Közép-Kelet Európában Voldemar Tomusk, Pavel Zgaga, Kozma Tamás, Marek Kwiek*) kötődik, akik gondolatai visszaköszönnek kollégáik/tanítványaik írásaiban. A gyakorlati megvalósítás kérdéseivel foglalkozó tanulmányok elsősorban az érdekelt nemzeti kormányzatoknak és nemzetközi szervezeteknek készülnek.

Az alábbiakban röviden kitérünk a Bologna-folyamat magyarországi és romániai recepciójának, valamint annak szakirodalmi reprezentációjának bemutatására. A magyarországi szakirodalomban mindkét fő irány jelen van, ezzel szemben a romániai irodalom tekintetében – a szerző számára – érdekes helyzettel szembesülünk. A román nyelvű irodalomból teljes mértékben hiányoznak a kritikai elemzések, ami annak lehet az eredménye, hogy Magyarországtól eltérően itt nem indult polémia a Bologna-folyamatról és implementációjáról. A témával foglalkozó kutatók egy része (lásd pl. *Singer és Sarivan, 2006*) a politikai döntéshozást támogatva lényegében csak gyakorlati és technikai kérdések megválaszolására törekszik, többnyire mechanikusan, külföldi példákat másolva. Ezt az olyan átfogó elemzések, mint a Trend-jelentések részben azzal magyarázzák, hogy elsősorban a humboldti országokban tapasztalható nyílt ellenállás, míg az olyan napóleoni országban, mint Románia, ez hiányzik. Nemcsak a francia egyetem-modell, hanem annak politikai kultúrája is magyarázó változó. A romániai Bologna-folyamat angol nyelvű reprezentációja, ezzel szemben sokkal gazdagabb és valamivel árnyaltabb is, ami nagyrészt az UNESCO-CEPES kutatóinak tulajdonítható, akik között vannak ugyan román anyanyelvűek is, de ők mégsem törekedtek arra, hogy a román nyelvű irodalmat bővítsék. Egyetlen olyan – a Nyílt Társadalomért Alapítvány megrendelésére készült – hozzájárulást ismerünk, amely kutatási anyagra alapszik és a román felsőoktatási intézmények (kritikus) hangját szólaltatja meg.

Egyes felsőoktatás-kutatók (*Neave, 2004; Tomusk, 2006; Neave és Maassen, 2007; Olsen és Maassen, 2007; Keeling, 2008*) szerint a Bologna-folyamatban figyelembe vett kutatások és adatgyűjtések problémásak, és így rossz következtetésekhez és megoldásokhoz vezetnek. Az előrehaladás rögzítéséhez és az ajánlások megfogalmazásához a rendszerszinten gyűjtött adatokat használják, illetve a jogalkotásban tett előrelépéseket mutatják be, ami lehetetlenné teszi az intézményi valóság elemzését. A reformpolitikák elsősorban meggyőződésekre és elköteleződésekre alapszanak, ahol a kulshipotézisek problematikusak és nincsenek ellenőrizve elméletileg orientált, empirikus kutatásokon keresztül. A teljesítmény értelmezése például teljesen figyelmen kívül hagyja a mélyebb elemzéseket, és nem tesz különbséget azon különféle szervezeti konfigurációk között, amelyek „egyetemnek” vagy „felsőoktatási intézménynek” hívják magukat. (*Olsen és Maassen, 2007. 4. o.*) A következőkben arra törekszünk, hogy a Bologna-folyamat kritikai irodalmának áttekintését adjuk.

## **A Bologna-folyamat kritikai elemzése**

Egyes nyugat-európai szerzők szerint (*Keeling, 2008*) a Bologna-folyamat kritikai elemzése szegényes és hiányzik a koncepciók empirikus alapozása, mi mégis úgy látjuk, hogy egy igen gazdag és szerteágazó Bologna-vitával találkozhatunk különböző felsőoktatási fórumokon. Ezek nemcsak kritikai elemzéseket jelentenek, hanem olyan kutatóktól



származnak (lásd pl. *Barblan, Teichler, Amaral, Maassen, Van Vught, Huisman, Dale, Robertson, Zgaga, Wan der Wende, Westerheijden*), akik aktívan részt vesznek a Bologna-folyamat és az európai felsőoktatás-politikák monitorozásában, kritikájuk empirikus bázisra épül. Az elemzések során a szerzők kiemelik a Bologna-folyamat különböző aspektusait. Eltérő diszciplináris, kulturális és geopolitikai háttérrel rendelkező kutatók értelmezésében a Bologna-folyamat sokféle jelentést nyerhet. Így, ha a releváns felsőoktatás irodalmának általános áttekintésére vállalkozunk, akkor a következő definíciókat találjuk: „strukturális konvergencia”, „a többciklusú képzés bevezetése”, „a felsőoktatás europánizációja”, „egy komplex politikai folyamat”, „a neoliberais oktatáspolitikák újabb kísérlete”, „a felsőoktatás komprehenzív reformja”, „az európai integráció egyik útja”, „a közép-európai politikai transzformáció része”, vagy épp ezek mindegyike (lásd *Barakonyi, 2004; Tomusk, 2006; Witte, 2006; Neave és Maassen, 2007; Olsen, 2007; Olsen és Maassen, 2007; Teichler, 2007, 2009a, 2009b; Kozma, 2008a, 2008c; Pusztai és Szabó, 2008a, 2008b; Adelman, 2009; Dale, 2009; Robertson, 2009; Van Damme, 2009*). A továbbiakban áttérünk a Bologna-folyamat különböző értelmezéseire és annak fogadtatásaira. A szakirodalom áttekintése nyomán három olyan témakör körvonalazódott, amelyek mentén a Bologna-folyamat kritikai felsorakoztathatóak, ezek a következők: (1) egyetemek a Bologna-folyamatban; (2) a Bologna-folyamat irányítása, implementációja és céljai; (3) a konvergencia és homogenizálás kérdése, ahol mindegyikben megjelenik a Bologna-folyamat tradicionális akadémiai értékekre gyakorolt hatása.

### *Egyetemek a Bologna-folyamatban*

A felsőoktatási vitákban a kutatókat nagymértékben az egyetem funkciói és céljai foglalkoztatják, míg a nem-egyetemi intézmények (főiskolák, akadémiák, intézetek stb.) meg sem jelennek a vitákban. *Veltz (2007)* szerint a Bologna-folyamat az olyan elitintézményeket mint a *Grandes Écoles* arra készíti, hogy átgondolják intézményi önértelmezésüket, annak ellenére, hogy sokáig úgy tűnt érintetlenül hagyja őket a strukturális átalakítás (*Enders és mtsai, 2006*). Azonban mindennek ellenére a felsőoktatási viták során, áttételeken keresztül, mégiscsak fölmerül a „nem-egyetemi szektor” intézményeinek sorsa. Ezt általában a *konvergencia* és az *egyetem és nem-egyetemi intézmények funkcióinak* (pl. milyen mértékben legyenek gyakorlatorientáltak a képzések, hogyan szolgálják a gazdasági igényeket, hogyan váljanak a munkapiac számára relevánsak) vitái tükrözik a legjobban. Vagyis a Bologna-folyamat értelmezéseiben sokszor közvetlenül ugyan nem, de a hozzá kapcsolódó vitákban megjelennek a nem-egyetemi intézmények helymeghatározásának kérdései is.

Ugyanakkor, arra is érdemes föl hívni a figyelmet, hogy azok, akik arról beszélnek, hogy több ország fölszámolta bináris rendszerét és elindult az egységes, egyetemdominált és elméleti orientációjú felsőoktatás felé (*Scott, 1996; Kyvik és Skodvin, 2003; Kyvik, 2004, 2008; Alesi, Bürger, Kehm és Teichler, 2005*) – például Nagy-Britannia, Románia és Szlovákia – elfelejtik, hogy ezek is még mindig rendelkeznek olyan intézményi típusokkal, amelyek elsősorban gyakorlatorientált és specializált képzéseket nyújtanak, akár több szinten is. Az, hogy ezekben az országokban a kormányzati politika nem támogatja a bináris rendszer fönntartását, arra utalhat, hogy sokszor az átalakítás



megmarad a formalitások szintjén. Ezt támasztja alá az a kutatás, amelynek célja az európai felsőoktatási intézmények tipologizálása volt (*Van Vught*, 2009). *Van Damme* (2009) szerint a Bologna-folyamatot a rendszerszintű konvergencia és az intézményi homogenizáció összetévesztése határozza meg. Ennek következtében a folyamat következő szakaszának (2010–2020) feladata az intézményi sokszínűség kérdésének értelmezése és az ezt támogató politika kidolgozása. A két szektor intézményei között funkcionális átfedés, és egyre erősebb egységesülés figyelhető meg (*Alesi, Bürger, Kehm és Teichler*, 2005; *Crosier és mtsai*, 2007).

Az Európai Felsőoktatási Térség gondolatának középpontjában az egyetem áll, azt tudja és akarja értelmezni. A reformok implementációjának koncepciói az egyetemekre készültek. A professzionális képzéssel foglalkozó intézményeknek csak az utóbbi időben van érdekképviseleti szervezetük (EURASHE), de az egyetemek hasonló szervezetéhez (EUA) viszonyítva ez, inkább súlytalan.

A szakirodalom egy részének kritikája az egyetem Európai Felsőoktatási Térségben játszott szerepével, illetve a Bologna-folyamat egyetem-eszméjével kapcsolatos (*Amaral és Magalhaes*, 2004; *Askling és Henkel*, 2006; *Bleiklie és Kogan*, 2006; *Kogan és Marton*, 2006; *Neave és Maassen*, 2007; *Olsen és Maassen*, 2007; *Olsen*, 2007; *Tomusk*, 2004, 2006, 2008; *Neave és Amaral*, 2008). A kritikák egy része a *jóléti államról szóló vitához* kapcsolódik, miszerint a Bologna-folyamat a neoliberális felsőoktatás-politika egy újabb kísérlete. A Bologna-folyamat támogatói között többen az elit felsőoktatáshoz történő visszatérést vagy annak új formába öntött megvalósítását sürgetik, miközben időszakos megtorpanásokkal a felsőoktatás tovább halad – társadalmi nyomásra – a tömegesen keresztül az általános felsőoktatás felé (*Trow*, 1970, 1974). A kritikák másik része arra utal, hogy az egyetem a *gazdaság eszközévé* válik és *piac igényeinek* kiszolgálására kellene törekedjen. Ez az egyetem-felfogás szemben áll azzal a kulturális modellel, amelyet Európában a humboldti-állami, Észak-Amerikában pedig a newmani liberális-modell testesít meg.

A fent jelzett megközelítések már az 1970-es évektől kezdve erőteljesen jelentkeznek a felsőoktatásban. A Bologna-folyamat ebben az értelmezésben az ideológiailag megalapozott, közszférában zajló reformok keretei közé illeszkedik, amelynek jelszavai között a legfontosabbak a minőség, eredményesség, hatékonyság, elszámoltathatóság és átláthatóság. Ezen elvek gyakorlatra történő lefordítása alááshatja a fennálló akadémiai kultúrát és megkérdőjelezi a tradicionális egyetem-modellt, ami együttesen új ideáltípusok keresésére indítja a felsőoktatás szereplőit (*Brennan és Shah*, 2000). Az új egyetem-ideálokat, olyan címkék alatt ismerjük, mint a „gazdálkodó egyetem” és a „vállalkozó egyetem” (*Clark*, 1998; *Bleiklie*, 1998; *Salerno*, 2007), a „szolgáltató egyetem” (*Cummings*, 1996) és újabban a „virtuális egyetem” (*Carchidi és Peterson*, 2000) elnevezések alatt ismerhető meg a szakirodalomból.

*Marginson* (2006) szerint a vállalkozó/gazdálkodó egyetemet a következőképp lehet leírni: olyan stratégiaileg centralizált vezetéssel rendelkezik, amelyet a külső környezet felé nagy mértékű felelősségvállalás, a vállalkozói és üzleti technikák széleskörű alkalmazása, valamint az akadémiai irányítás „kiürítése” és a diszciplináris identitás gyengítése jellemez. *Hrubos* (2004) szerint a tradicionális kutatóegyetem és a szolgáltató egyetem közötti különbség a tudományos tevékenység tekintetében abban található, hogy az



előbbiben *decentralizáltan* (egységek és professzorok szintjén), míg az utóbbiban *centralizáltan* történik a kutatások tervezése és szervezése. Ebben a felállásban a professzorok és professzori testületek (akadémiai irányítás) kezéből az irányítás átkerül az adminisztratív és menedzseri struktúra kezébe. A felsőoktatás-kutatók (*Marginson, 1997; Slaughter és Leslie, 1997; Marginson és Considine, 2000; Kerr, 2001; Slaughter és Rhoades, 2004*) egyetértenek abban, hogy az akadémiai kapitalizmus valóban kihívások elé állítja a tradicionális értékeket a felsőoktatásban, és az egyetemek termékeny talajává váltak a vállalkozó intézmények és akadémikusok számára, de *Marginson és Considine (2000)* szerint ez nem tekinthető egy globális trendnek, mivel a „tudástermelés” különbözőképp jelenik meg az eltérő típusú egyetemeken. Ugyanakkor *Tuunainen (2005)* arra hívja fel a figyelmet egy empirikus vizsgálat nyomán, hogy a kutatás üzleti alapokra helyezése konfliktusba kerül olyan más egyetemi tevékenységekkel, mint az államilag finanszírozott kutatás és oktatás.

Közép- és Kelet-Európa országaiban a humboldti-egyetem helyett a napóleoni egyetem valósult meg (*Hrubos, 2006*). Előbbi belső erősségei miatt népszerű maradt a felszabadult felsőoktatási rendszerekben (*Neave, 2003*), amit a régió tradicionális értékrendje is támogat (*Slantcheva, 2007*). Ennek legfontosabb jellemzője az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság, ami meghatározó eszméje maradt ugyan a Magna Chartának, de a későbbi nyilatkozatok már sokkalta inkább az amerikai kutatóegyetem szervezeti modelljét állítják középpontba, mint a tradicionális modellt. A német egyetem-eszmény egyik legfontosabb értéke – az autonómiára – sokat hivatkoznak, de annál ritkábban definiálják azt. *Stichweh (1994)* a következő jogokkal definiálta az intézményi autonómiát:

- 1) Dönthet függetlenül azon területek fölött, amelyek mellett elköteleződik.
- 2) Kialakíthat specifikus értékrendet, és definiálhatja a karrier utakat és az ösztönzőket.
- 3) Függetlenül dönthet az intézmény alapelveinek és az intézményvezetés formájának tekintetében.
- 4) A hallgatók és oktatók felvételének kritériumait meghatározhatják.
- 5) Kialakíthatják saját stratégiai feladataikat és intézményi céljaikat.
- 6) Meghatározhatják, hogy milyen formális és informális kapcsolatrendszert tartanak fenn a társadalom más szektoraival.
- 7) Teljes felelősséget viselnek döntéseikért és elszámoltathatóak azokért.

A funkcionalista-tervezői megközelítésben az intézményi autonómia akadály a Bologna-folyamat kibontakozásának (*Kozma, 2008c*). A reformok ellenlábasai az „akadémiai oligarchák” (*Clark, 1983*), akik hatalmát pénzügyi technikákkal és a menedzsment megerősítésével lehet megtörni. A többciklusú képzés bevezetése során az intézményi autonómia az, aminek mértékét elégtelennek, míg a kormányzati beavatkozást túlzottnak tekintik az intézmények (*Crosier és mtsai, 2007*). Kelet-Európa nemzetállamaiban és Oroszországban akkor kezdték el hivatkozni a Magna Charta-t, amikor szemben a napóleoni egyetem erős központi ellenőrzésével nagyobb intézményi autonómiára vágytak (*Tomusk, 2006*). A humboldti-eszmék kritikusai szerint egy kicsi, társadalmilag homogén és elit hallgatói bázison kialakult modellt próbálnak megtartani a tömegesedett felsőoktatás keretei között. Ugyanakkor, a bírálók szerint a humboldti-modell mindig is

diszfunkcionális volt, de működtetéséhez és torzulásainak elfedéséhez rendelkezésre álltak a források (Rau, 1993; Ash, 2006). A hozzá kapcsolódó eszmék szemben a versenyképesség imperatívuszával provinciálisnak tűnnek a Bologna-folyamatban (Tomusk, 2006).

A magyarországi felsőoktatás a rendszerváltás után lényegében a humboldti egyetem reinkarnációja volt (Barakonyi, 2009). A felsőoktatás reformerei akkor kezdték újra felfedezni a régi egyetemi mítoszokat, amikor a fejlett világban a hagyományos egyetem már a végét járta és támadások kereszttüzében volt. Ash (2006) szerint a humboldti-modell sohasem létezett, csakis mítoszként. A „humboldt-mítosz” (Ash, 2006. 249. o.) a következő alkotóelemekkel rendelkezik: (1) „Humboldt” az autonómia és a professzorok befolyásának szimbóluma; (2) „Humboldt” az alapkutatások alkalmazott kutatások feletti primátusának a jelképe; és (3) „Humboldt” annak az ideálnak a szimbóluma, ahol az oktatók hisznek a teljesítményben a hatalmas akadályok ellenére is, ami különösen az oktatás és kutatás egységére nézve igaz.

Olsen és Maassen (2007. 13. o.) szerint az európai felsőoktatás reformját két szellem kísérti („are haunted by two ghosts”): (1) az amerikai Ivy-League egyetemek és (2) az amerikai magánvállalkozások, valamint szervezeti stílusuk és irányításuk. Az előbbi az európai egyetem krízisét jelenti: „Miért nincsenek itt <Európában> Ivy-League egyetemek?” (Enserink, 2004. 951. o.), utóbbi a megoldási stratégiát. Tomusk (2008. 283. o.) a Bologna-folyamat az irányú törekvéseit, hogy az európai felsőoktatás lekörözze az Egyesült Államokét a '20-as évek bolsevik és a későbbi kommunista idők hasonló kísérleteihez hasonlítja, majd megjegyzi, hogy „Ha valami, akkor ez rámutat arra, hogy még mindig ugyanabban a paradigmában gondolkozunk – a felvilágosodás paradigmájában [...] és Francis Fukuyama nagyot tévedett, amikor meghirdette a történelem végét.”

A Bologna-folyamatban Figel (2006. 12. o.) szerint „Új modellre van szükségünk – egy olyanra, amely meg tudja mutatni azoknak az országoknak, amelyek még mindig a humboldti modellre tekintenek vissza, hogy jelenleg már más utak is rendelkezésre állnak.” A környezet gyorsan változik, míg az egyetemek ehhez alig alkalmazkodnak, ezért fontos, hogy újragondolják és újraértelmezzék az európai egyetemek társadalmi szerepét. A reform-kezdeményezéseknek érinteniük kell az olyan kérdéseket, mint az egyetem céljai, a minőség és siker kritériumai, milyen típusú oktatásra, kutatásra és szolgáltatásra van igény, valamint ennek következményeképp az egyetemi szervezet, a finanszírozási elvek és az irányítási struktúrák kérdéseit is (Olsen és Maassen, 2007). „A tudás Európájában” az Európai Bizottság szerint, olyan új szervezeti modellre van szükség, amely a külső és belső hatalmi kapcsolatokat, az érdekcsoportok befolyását kiegyensúlyozza (Commission, 2003; Olsen és Maassen, 2007). Az implementáció ösztönzője az, hogy az új szervezeti modell és a teljesítmény között egyenes összefüggést feltételeznek (Olsen és Maassen, 2007), miközben nem veszik figyelembe, hogy ez nem a felsőoktatásra lett kialakítva, hanem az amerikai magánvállalkozások gyakorlatait akarja bevezetni. Ugyanakkor az egyetemeknek el kell távolodniuk az államtól, amelynek beavatkozása a versenyképességet, az alkalmazkodóképességet és a teljesítményt csökkenti, s közeledniük kell a gazdasági szféra szereplőihez, ahol az érdekcsoportoknak egyre nagyobb hatalmat kell adni az egyetemirányításban.



A vízió szerint az egyetemek dinamikusan adaptálódnak a fogyasztók igényeihez, valamint az innovációra, a vállalkozásra és piaci orientációra helyezik a hangsúlyt (*Olsen és Maassen, 2007*). Az egyetemeknek fel kell számolniuk a karok, tanszékek, laboratóriumok és adminisztratív egységeik fragmentáltságát, a kutatásra, oktatásra és szolgáltatásra kell koncentrálniuk (*Commission, 2006*). A Bologna-folyamat – retorikája szerint – a tradicionális európai egyetem visszaállítását tartja szem előtt, de ha közelebbről megvizsgáljuk az egyetem-definíciókat, akkor látható, hogy az angolszász gazdálkodó, szolgáltató és kutatóorientált egyetem jelenti a meghatározó víziót, ahol a tradicionális eszményből legföljebb csak az elitorientáltságot tartanak meg.

A diskurzust a „lemaradás” globális élménye dominálja: indikátorok és statisztikák (nemzetközi rangsorok, a nemzetközi hallgatók aránya, az amerikai egyetemeken lévő európai oktatók száma) alapján állapítják meg, hogy Európa lemaradt Észak-Amerika mögött. A Bologna-folyamat a teljes felsőoktatási szektorra vonatkozik, amelynek a meghatározó szervezeti modellje – a kutatóegyetemek – csak egy apró részét jelentik a szektor 4000 körüli intézményének. Felvetődik, hogy a lemaradás-érvelés, hogyan kapcsolódik a többi intézményhez, az európai egyetemek, melyik csoportja nem teljesít jól, illetve mi az alacsony teljesítmény természete és oka (*Olsen és Maassen, 2007*).

A felzárkózás-érvelésben a technokrata megközelítés leegyszerűsített megoldásai jelennek ismét meg (*Tomusk, 2006*). *Tomusk* a Bologna-folyamat egyik legmarkánsabb kritikusaként rámutat, hogy ugyan a Bizottság is úgy látja, hogy a Lisszaboni Stratégia vegyes eredményekkel járt (*Council, 2005*), ennek ellenére is tovább erőlteti, és folyamatosan újrafogalmazza annak prioritásait. A szakértőket, a „tudásmunkásokat” és a „tanácsadói ipart” teszi felelőssé az eredménytelenségért. Szerinte a Bologna-folyamatot a Lisszaboni Stratégia részének tekinthetjük, ahol a versenyképesség nem jelent mást az egyetemek számára, csak a költséghatékonyság és önfenntartás elérését. A Bologna-folyamat nem egy egydimenziós, hanem olyan komplex politikai folyamat, amely aktorok sokaságát vonja be, akik eltérő érdekekkel és értékrenddel rendelkeznek, így az implementáció az eredmények egész skáláját fogja létrehozni. Azért érdemes az intézményeket megvizsgálni, hogy erről a változatosságról képet kapjunk, s elmozduljunk a miniszteri találkozókra megjelenő rendszerszintű perspektíva felől az implementáció legalsóbb szintjéhez. A világ egyik legszélesebb körű reformja alig foglalkozik a nevelés-oktatás kérdésével, miközben még Amerikában is elindult egy vita az általános oktatás kutatóegyetemeken történő megújításával kapcsolatban (*Katz, 2005*). A Bologna-folyamatban a piaciorientált egyetemszervezés bevezetésével kapcsolatos várakozás többek között az volt, hogy az az eredményességet és az intézmények közötti versenyt növeli (*Barkholt, 2005*), miközben *Damme (2009)* szerint ugyan a nemzeti felsőoktatási rendszereken belül a Bologna-folyamat hasonlóbba tette az intézményeket, de a verseny nem nőtt. Például, a magán intézményeket is arra ösztönzi, hogy újragondolják önértékelésüket és hasonlóbba váljanak az állami felsőoktatási intézményekhez (lásd pl. *Flóra és Szilágyi, 2008*). A nemzeti felsőoktatási rendszerek létrehozása – mint az Európai Felsőoktatási Térség építőkövei – felerősítették azt a jelenséget, amit akadémiai és szakképzési sodródásként („academic drift”, „vocational drift”) ismerünk. A Bologna-folyamat inkluzív megközelítésében a különböző profilú intézmények egyetlen közös keret és jogi szabályozás alá estek, ami arra készítette őket, hogy egyenlőknek és hasonlóknak tekint-



sék magukat. Mindez a bináris rendszerekben oda vezetett, hogy a nem-egyetemi intézmények el kezdtek arra törekedni, hogy az egyetemi státuszt és a hozzá kapcsolódó privilégiumokat megszerezzék (Alesi, Bürger, Kehm és Teichler, 2005; Crosier és mtsai, 2007; Damme, 2009).

### *A Bologna-folyamat irányítása, implementációja és céljai*

A kritikák másik csoportja a Bologna-folyamat irányítását és implementációjának módját veszi célba. A Bologna-folyamat legitimitás válsággal küzd, a folyamat szereplői egymást legitimálják (Tomusk, 2004, 2006, 2008; Kozma, 2008c). A reform ellentmondásos és különböző jelentésekkel van felruházva. Az irányítással kapcsolatban például Damme (2009) miközben a folyamat sikerének okait keresi, rámutat, hogy az egyik abban rejlik, hogy alulról-fölfelé irányuló reformfolyamatként indult – intézmények, hallgatói képviselő és minőségbiztosító hálózatok felől –, ami egy egyedi irányítási struktúra kialakításához vezetett. A siker-zálogaként említi a kormányközi irányítás puha („soft governance”) jellegét és a Lisszaboni Stratégiával bevezetett „nyitott koordináció módszerét”, amelyek elegendő mozgásteret hagytak a nemzeti oktatáspolitikának, a szubszidiaritás megvalósításának, valamint az érdekcsoportok és társadalmi partnerek befolyásának.

Ezzel szemben Amaral és Magalhaes (2004), Tomusk (2004, 2006), Neave és Amaral (2008), illetve Kozma (2008d) narratívájában a Bologna-folyamat a klasszikus reform implementáció – felülről-lefelé induló – példája (DeLeon, 1999; Sabatier, 1999, 2005). Kozma (2008b) szerint a Bologna-folyamat jól illeszkedik a közép- és kelet-európai felsőoktatási reformok implementációjának logikájába: a reformokat az állam kezdeményezi, felülről-lefelé indítva, ahol a bürokratikus koordináció miatt a kezdeményezések „stop-go”-modellje rajzolódik ki. Moscati (2007) ennek az olaszországi implementáció bemutatásában tipikus példáját hozza, miközben megjegyzi, hogy Olaszország az egyetlen olyan hely, ahol a Bologna-folyamatot törvénybe iktatva vezetik be. A komparatív felsőoktatáskutatás irodalma szerint a legtöbb ország közös élménye ez (pl.: Görögország, Románia, Ukrajna, Szlovákia, Magyarország).

Ma már a *minőségbiztosítás megerősödése* lényegében egyet jelent az állami ellenőrzés intézmények feletti megerősödésével (Kozma, 2008b). Amaral és Magalhaes (2004) és Neave (2009) európai szintre emelik a kérdést, s miközben a Bologna-folyamat mögöttes erőit, előnyeit és hátrányait elemzik, amellett érvelnek, hogy az Európai Felsőoktatási Térségben kialakulóban van egy *merev, homogén akkreditációs rendszer és egy új centralizált eurobürokrácia*, amely ellehetleníti az intézmények kreativitását és az innovációs képességét azzal, hogy csökkenti az intézmények autonómiáját. Mindezt alátámasztják az empirikus kutatások is (lásd Alesi, Bürger, Kehm és Teichler, 2005; Crosier és mtsai, 2007). Ezekben a régi struktúráról az újra történő áttérés irányításának két fő módját különböztetik meg: (1) jogszabályi vagy jogalkotási folyamat, illetve (2) a nemzeti akkreditáció megerősödése. Mindemellett az implementáció országról-országra változik, például Ausztriában az intézményi autonómia magas foka az intézmények kezébe helyezi a döntéseket, míg Magyarországon és Franciaországban nemcsak programakkreditáció, hanem miniszteri engedélyeztetése is szükséges az új képzéseknek. Vagyis



Ausztriát kivéve az intézmények nincsenek számottevő befolyással a folyamat irányítására, mindössze a nemzeti szinten hozott döntések végrehajtóivá válnak.

A klasszikus implementáció modelljének alkalmazása a Bologna-folyamatra azonban magyarázatra szorul a fentiek alapján. *Sabatier* és *Mazmanian* (1979) megközelítésében a sikeres „top-down” implementációhoz a következő tényezők szükségesek: (1) világos és konzisztens célok, (2) megfelelő kauzális elmélet, (3) az implementációs folyamatot jogilag strukturálni kell, (4) elkötelezett és hozzáértő implementátorok, (5) az érdekcsoportok támogatása, és (6) a társadalmi-gazdasági feltételek átalakítása. Ezzel szemben a Bologna-folyamat egy komplex többarcú, többértelmű, számos szereplőt bevonó és több dimenzió mentén párhuzamosan haladó folyamat, ahol nemcsak a jelentés, de az okozati összefüggések tekintetében sincs konszenzus, így a politikaelemzés úgynevezett „top-down”-modellje problémássá válik. Nem tudunk pontos választ adni például arra, hogy ki kezdeményezte és ki generálja. Az európai felsőoktatásban mára közös tapasztalattá vált, hogy kezdeményezőnek tekinthetjük az európai és nemzeti szintet, de jelenleg akár a közvetítő szervezeteket is, akik sokszor felülről indítják kezdeményezéseiket, majd azokat a nemzeti kormányzatokkal politikai gyakorlatokra fordítatják le. A felülről-lefelé indítás közép- és kelet-európai országok felsőoktatásának annyiban biztosan közös élménye, hogy a jelszavak ellenére körvonalazhatóan csak néhány központi és puffer szervezet szólhatott bele az implementációba, ahol az akadémiai szféra elitintézményeken kívül eső része viszonylag hangtalan maradt, a társadalmi partnerekkel és érdekcsoportokkal együtt (*Alesi, Bürger, Kehm és Teichler*, 2005; *Crosier és mtsai*, 2007). A top-down politikaelemzés körvonalazott és világos célokkal számol, amivel a Bologna-folyamat nem rendelkezik.

*Neave* (2009) szerint sohasem működik úgy az implementáció, mint ahogy azt a tervezők elképzelik. Épp ellenkezőleg, a felsőoktatás ismétlődően arra törekszik, hogy tompítsa a reformokat alkudozással, értelmezéssel és újra alkudozással. *Flóra* (2009. 2. o.) áttekintése a következőket jegyzi meg a reform belső ellentmondásaira nézve: „*miközben elfogadnak egy nagylelkű, de bizonytalan célt – az európai felsőoktatási rendszerek harmonizációját –, a folyamat specifikus céljai, ütemezése és implementálása elégedetlenséget és vitát vált ki nemcsak a „Nyugati” vagy a „Keleti”-típusú felsőoktatási rendszerek képviselői között, hanem a nyugati akadémiai világban belül is*”.

A bizonytalan célok mellett a mozgó célpontok és az implementációra rendelkezésre álló rövid időkeret is kritikát váltott ki. Rövid az az időkeret, amely az implementációra rendelkezésre áll (*Neave és Maassen*, 2007), ugyanakkor a nemzeti megvalósítások épp arra hívják fel a figyelmet, hogy ott ahol az intézményeknek több idejük volt bevezetni a többciklusú képzést pozitívabban is fogadták azt (*Crosier és mtsai*, 2007).

A kritikai konfliktusos megközelítés mutat rá, hogy a Bologna-folyamat „többszereplős játszma” (*Kozma*, 2008c) és a bevezetés „implementációs játék” (*Kogan*, 2005). A végső eredmények a reformok eltérítésének és támogatásának eredményei lesznek. A célok megfogalmazása a politikusok vizionáló terminológiájában mozog, hozzá a módszerek és eszközök kidolgozása a tervezők feladata, míg az implementáció a nemzeti kormányzatokra és a felsőoktatási intézményekre hárul. *Neave és Maassen* (2007) szerint az Bologna-folyamat implementációja mozgó célponttá vált, hiszen minden miniszteri találkozó újabb szándéknyilatkozatokat fogalmazott meg, amivel céljai egyre bővültek és



újabb ügynökségeket hoztak létre a folyamat irányítására. Ezzel az európai felsőoktatás minden területére kiterjesztették a reformot.

A Bologna-folyamat előrehaladását hol gyorsnak és sikeresnek (például politikusok és a követéssel megbízott szervezetek), hol a formális gyakorlatok implementációján túl lépni nem tudó mozdulatlansággal és a tervezők céljainak torzulásával jellemzik (például az akadémiai szféra kritikus képviselői) (Crosier és mtsai, 2007). A feszültség Neave (2002) olvasatában a *le pays politique* (nemzeti kormányzatok) és a *le pays réel* (intézmények, oktatók, hallgatók és adminisztrátorok) között feszül. Feszültség azonban nemcsak a *politikai-intézményi* szint között, hanem az intézmények polgárai között is jelentkezik. Így tanulmányi területek és generációk, valamint hallgatók-oktatók és menedzserek között is különbségek vannak a fogadtatásban (Alesi, Bürger, Kehm és Teichler, 2005).

Az implementációt intézményi szinten vizsgálva – ami csak az utóbbi időben került az *EUA* (2006) figyelmének körébe –, megállapítható, hogy az intézményi valóság épp az ellenkezőjét mutatja a politikai napirend gyors mozgásának, vagyis majdnem mozdulatlan (Neave és Maassen, 2007). A Bologna-folyamat politikai értékelése (kormányközi szint) és a valóság (intézményi szint) között hatalmas szakadék tátong (Neave, 2004). Az első szándékait általában nem tükrözik az utóbbi kapacitásai, miközben lépést sem tud tartani a szándékokkal, hiszen az újabb célok hozzáadásával ez a szakadék csak növekszik (Neave és Maassen, 2007). Ugyanakkor a rendelkezésre álló időkeret (2010-ig) meglehetősen szűkös ahhoz (Wit, 2002; Neave és Maassen, 2007), hogy a Bologna-elveket intézményi szinten implementálják és beillesszék. Nincsenek előzetes értékelések arra nézve, hogy az egyes nemzeti rendszerek ezen elvek adaptálására, milyen kapacitásokkal rendelkeznek. Ma már nem az a kérdés, hogy be lehet-e vezetni a Bologna-rendszert 2010-ig, hanem milyen célok implementációjával fogunk foglalkozni 2010 és 2020 között (Huisman, 2009; Teichler, 2009).

### *A konvergencia és homogenizálás kérdése*

A Bologna-folyamat stratégiai céljai az európai felsőoktatásban a transzparencia, a konvergencia és a mobilitás (Vandenbroucke, 2009). A szabad mozgás lehetővé tétele, illetve az európai felsőoktatási rendszerek átláthatóvá és összehasonlíthatóvá alakítása, ami a konvergencia révén lehetséges. A Sorbonne-i Közös Nyilatkozat (1998) még az európai felsőoktatási rendszer építményének „harmonizálásáról” beszél, aminek negatív fogadtatása nyomán a későbbi dokumentum elkerüli a kifejezést és felváltja azt a „konvergenciával”. A kritikusok (Keller, 2003; Phillips és Ertl, 2003; Huisman és Wende, 2004; Charlier és Croché, 2005) értelmezésében a felsőoktatás harmonizálása annak standardizálását jelenti, miközben a konvergencia (összetartás, hasonlóná válás) csak egy önkéntes alapon működő folyamat, amely nem veszélyezteti a Bolognai Nyilatkozatban (1999) megfogalmazott és értékékként őrzött sokszínűségét a felsőoktatásban. A Bologna-folyamat irodalmának áttekintése azonban arra utal, hogy a konvergenciát épp úgy az európai felsőoktatás standardizálásával és homogenizálásával hozzák összefüggésbe, mint a harmonizálást. A Bologna-folyamat kezdetben a képzési szerkezet hasonlóvá tételét jelentette annak érdekében, hogy a hasonló végzettségek elősegíthessék a



mobilitást. Mindez azonban a hasonlónak válás újabb és újabb területeit feltételezte, ezért végül az európai felsőoktatás konvergenciája egymással párhuzamosan és összekapcsolódva zajlik a képzési szerkezet, a tanterv, az irányítás és minőségbiztosítás stb. terén, ahol ráadásul a nemzetállamok olyan reformkezdeményezéseket is a Bologna-folyamattal hoznak összefüggésbe, ami nem tekinthető részének. Ilyen például az intézményfinanszírozás reformja, aminek teljesítményalapú megújítása a reform-retorikában könnyen átvezet a versenyképesség és minőség kérdésén keresztül a Bologna-folyamathoz, így legitimációt és hivatkozási alapot szolgáltatva a nemzetállami törekvéseknek (Crosier és mtsai, 2007).

A felsőoktatás-kutatás eredményei szerint itt a feszültségek az egységesség és a sokszínűség, a konvergencia és a divergencia között feszülnek (Cerych, 1989; Goedegebuure és Vught, 1994; Meek és mtsai, 1996; Neave, 1996; Vught, 1996; Phillips és Ertl, 2003; Tomusk, 2004, 2008; Damme, 2009), amelynek értékelését egyébként szintén a nézőpont határozza meg: ki az európai felsőoktatás túlzott egységesülését, ki a széttartását, de legalábbis nem a kívánt mértékű konvergenciáját tapasztalja. Hasonlóan vélekedik Neave (1996), aki szerint az, hogy ki mit lát konvergenciának vagy épp divergenciának elsősorban nézőpont vagy elemzési szint kérdése. Ugyanakkor, felvetődik a konvergenciával kapcsolatban, hogy annak nem tisztázott sem a kívánatos *mértéke*, sem *dimenziói*. Az eredeti céloknak megfelelően csak a képzési szerkezet kellett volna hasonlónak váljon, elsősorban az első két ciklus, később azonban azzal, hogy más képzési szintek is a folyamat látókörébe kerültek már a többciklusú képzés bevezetéséről beszélnek az implementációval megbízottak. Kezdeményezések, mint a hasonló minőségpolitikák, a TUNING, az európai képesítési keretrendszer, közös tantervfejlesztés, a hallgatók értékelése stb. fokozatosan kiterjesztették a hasonlónak válás dimenzióit.

A Bologna-folyamat látszólag egy önkéntes folyamat, mégis megvannak azok az eszközök (például standardok bevezetésével), amelyekkel nyomást lehet gyakorolni a nemzeti felsőoktatási rendszerekre, hogy hasonlóbbá váljanak (Tomusk, 2004). Zgaga (2003) szerint senki sem gyakorol adminisztratív nyomást a kormányzatokra, hanem egyre inkább nemzeti igény és prioritás a felsőoktatás hasonlónak tétele. A hivatalos dokumentumok interpretációján túl felvethető Tomusk (2004) szerint, hogy ha nem akarják az egységesülést, akkor miért szerveznek workshopokat, szemináriumokat és találkozót, ahol például a tanulási és tanítási módszereken és a tanulási eredmények meghatározásán dolgoznak.

A nemzeti rendszerekben a konvergencia két fő területen zajlik (Damme, 2009): (1) a strukturális feltételek és (2) az irányító mechanizmusok válnak hasonlónak. A nemzeti reformok a képzési struktúrát, a minőségbiztosítást, a kredittranszferet és akkumulációt tették hasonlóbbá. Hasonló jelenségre hívja fel a figyelmet Teichler (2003b), aki három területen nevez meg olyan felsőoktatási folyamatokat, amelyek hasonlóvá teszik a felsőoktatási rendszereket, ezek: (1) a felsőoktatás struktúrája és tartalma, (2) a felsőoktatás irányítása és igazgatása, valamint (3) a nemzetköziesedés és a globalizáció következményei. Alesi, Bürger, Kehm és Teichler (2005) több ország implementációját összehasonlítva három területen látja az európai felsőoktatási rendszerek egységesülését: (1) a formális struktúra hasonlóvá válik, (2) a két fő intézményi típus közötti funkcionális átfedés, és (3) a vertikális differenciáció növekedése a minőség és hírnév terminusaiban. In-



tézményi, nemzeti és programszinten a hasonlónak válás veszélyeket rejt magában a minőségre – és így a versenyképességre – nézve (Damme, 2009). A veszélyek egy másik forrása a programok és tantervek standardizálása és uniformizálása.

A TUNING-projekt az egyik kerete a diszciplínákon belüli együttműködéseknek. Több diszciplína számára kialakították a programcélok, a tanterv, a tartalom és a tanulási eredmények értékelésének szempontjait. A projektekre európaszerte úgy tekintenek, mint a tantervek standardizálásának egyik legfontosabb kezdeményezésére, annak ellenére is, hogy kommunikációja ezt nem ismeri el. Damme (2009) szerint az ilyen egységesítő és standardizáló kezdeményezések a kutatás, az innováció és a felsőoktatás-munkapiac viszonyában jelentenek veszélyt. A tartalmaknak és tanulási eredményeknek kapcsolódni kell a tudományos kutatáshoz, az innovációhoz és a dinamikus változásokhoz. Ugyanakkor a programok minősége a szerző szerint a tartalom és tanulási eredmények innovatív és eredeti jellegéhez kapcsolódik, ahol egy-egy program egységisége miatt kifejezetten versenyképes lehet, de a rögzített és egynemű tartalmakkal mindez nem lehetséges, mint ahogyan a gyorsan változó munkapiachoz történő alkalmazkodás sem.

A fentiekkel szemben mások (lásd Tomusk, 2004) a standardizálás és növekvő uniformitás veszélyeit inkább kulturális dimenziók mentén jelölik meg, ahol a konvergencia épp azt a kulturális és nyelvi sokszínűséget fenyegeti, amelyet még az első nyilatkozatokban értékesnek tartottak. Tomusk (2004) rámutat, hogy az európai egyetemek közötti együttműködések a kulturális Európa-projekt részeként indult, de mára már nem világos, hogy a „közös kulturális Európát” és az „európai identitást”, hogyan szolgálja például az, ha az egyetemi programokat kreditakkumulációvá minősítik át. Amaral és Magalhaes (2004) az IRDAC (1994) jelentése alapján mutat rá, hogy az európai felsőoktatás sokszínűsége és változatossága (mennyiségi, minőségi és szervezeti) a kulturális gyarapodás és az innováció forrása lehet. A '70-es évektől közel három évtizedig az európai felsőoktatás sokszínűsége egy volt versenyképes előnyeik közül. Amaral és Magalhaes (2004) szerint azonban az európai akkreditációs/minőségbiztosító rendszerek implementációja – vagyis az átláthatóság növelése – akarva-akaratlanul is standardizálással és a sokszínűség felszámolásával jár. Ugyanakkor, a szerzők arra is felhívják a figyelmet, hogy a hivatalos kommunikációval szemben a tantervi irányítás nem az intézmények, hanem egyik centrum kezéből egy másikhoz került. Korábban a központi állami bürokrácia és az „akadémiai oligarchia” idején az akadémikusok határozták meg a tantervet, felsőoktatási rendszerek szerint változva. Míg jelenleg az Európai Egyetemi Szövetség és az „új európai akadémiai oligarchia” vizsgálja annak lehetőségét, hogy hogyan lehetne egy központilag kialakított, egységes európai alaptantervet létrehozni.

Ugyanakkor egy másik kezdeményezés (Tuning-projekt) keretében nemcsak a tantervi követelményeket dolgozzák ki, hanem akkreditációs javaslatokat is, ahol „a standard struktúráktól történő elhajlás (pl.: 3+1 szerkezet) [...] azt a veszélyt rejt magában, hogy nem tudja majd kihasználni a közös keretrendszer által nyújtott automatikus európai elismerés előnyeit” (TUNING, é. n. 4. o.). Phillips és Ertl (2003) szerint az oktatás európai dimenziója és az EU-s programok járulnak hozzá az európai oktatás standardizálásához, amely az utóbbi időben különösen felgyorsult (Hingel, 2001; Nóvoa és deJong-Lambert, 2003). Olsen és Maassen (2007) alapján a következőképp lehetne összefoglalni a kritikák lényegét: a kezdeményezések standard recepteket sugallnak az eltérő kontex-



tusokban vagy azok ellenére is, a problémák mélyebb elemzése nélkül. Nem válaszolnak arra a kérdésre, hogy a különböző rendszerek, hogyan működnek jelenleg, és milyenek azok a politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális feltételek, amelyekben a reformok megvalósulhatnak. Azaz az európai egyetemek reformerei között a komplex problémákra az egyszerű megoldások váltak népszerűekké (*Amaral, Fulton és Larsen, 2003*).

## Összefoglalás

A Bologna-folyamat az egyetemeket érinti és azokat tartja szem előtt. Az egyetemek számára pedig párhuzamoson több szervezeti modellt (egyetem-eszmény) „népszerűsít”, markáns különbséget létrehozva az akadémiai és a politikai-technokrata megközelítések között. A jóléti állam kritikája, a piaci igények előtérbe helyezése és az instrumentális szemléletmód új egyetem-modelleket határoz meg, amelyek koncepciói összekeverednek a tradicionális európai egyetem-eszmény „maradványaival”. Az alapélmény az, hogy a Bologna-folyamatban az intézmények szabadságot és önrendelkezési jogot feladják és az egyetemek egyre inkább politikai-gazdasági eszközként működnek. A Bologna-folyamat egészének narratíváját a Bologna-értelmezések gazdagsága jellemzi, ami megnehezíti a tájékozódást, inkább adott nézőpontból, adott problémák felvillantásával találkozhatunk, mint globális értelmezésekkel.

A Bologna-folyamat kezdeményezése és irányítása egyes szereplők számára felülről-lefelé induló és centralizált, míg mások számára alulról-felfelé induló és decentralizált. Az implementáció elemzését megnehezíti az, hogy egy komplex, többértelmű, sokszereplős és több dimenzió mentén, párhuzamosan futó, bizonytalan ok-okozati összefüggésekre mozgó célpontokat építő folyamatról van szó. Az előrehaladás értékelése pedig nem A és B állapot közötti mozgás aktuális állapotának értékelését jelzi, hanem azt, hogy a pályát és szereplőit az intézmények, a nemzeti vagy az európai szintről tekintjük-e. Ami a politikai értékelések szerint optimizmusra ad okot, az az intézmények valóságában „mozdulatlanság”, az első szándékait nem tükrözik az utóbbiak kapacitásai.

A feszültség a konvergencia és a divergencia, az egységesség és sokszínűség között van. Az a kérdés, hogy mennyire kívánatos az egyik vagy a másik az Európai Felsőoktatási Térségben? Vagyis az EFT attól lesz-e „versenyképes”, hogy intézményi és kulturális sokszínűség vagy egységesség jellemzi? Ez egy alapdilemmája a Bologna-folyamatnak. Megegyezés e tekintetben sincs, inkább törésvonalak vannak, amelyek úgy tűnik itt is talán az akadémiai és a politikusi-technokrata közösség között húzódik. Ennek az az oka, hogy az egyik jobban tájékozódik az egységes rendszerekben, azt tervezhetőnek tekintti, és személyes sikernek kezeli az előrehaladást, míg a másik alkotó és napi megújulásra készítő munkát végezve a szűkre szabott kereteket legfeljebb akadályként élheti meg.

---

Jelen tanulmány a Faludi Ferenc Akadémia Posztgraduális Ösztöndíj Programjának támogatásával, valamint az OTKA (T-69160) által támogatott „A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban” című kutatás keretében készült.

## Irodalom

- Adelman, C. (2009): *The Bologna Process for U.S. Eyes: re-learning higher education in the age of convergence*. Institute for Higher Education Policy, Washington, DC.
- Alesi, B., Bürger, S., Kehm, B. M. és Teichler, U. (2005): *Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany*. BMBF, Berlin.
- Amaral, A., Fulton, O. és Larsen, I. M. (2003): A Managerial Revolution? In: Amaral, A., Meek, V. L., Larsen, I. M. (szerk.): *The Higher Education Managerial Revolution?* Springer, Dordrecht. 275–296.
- Amaral, A. és Magalhaes, A. (2004): Epidemiology and the Bologna Saga. *Higher Education*, **48**. 1. sz. 79–100.
- Ash, M. G. (2006): Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, **41**. 2. sz. 245–267.
- Askling, B. és Henkel, M. (2006): Higher Education Institutions. In: Kogan, M., Bauer, M. és Bleiklie, I. (szerk.): *Transforming Higher Education*. Springer, Dordrecht. 85–100.
- Barakonyi Károly (2004): *Rendszerváltozás a felsőoktatásban: Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Barakonyi Károly (2009): Egyetemi mítoszok. In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás?* Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 239–255.
- Barblan, A. (2004): Foreword. In: Observatory for Fundamental University Values and Rights (szerk.): *Case Studies: Academic Freedom and University Institutional Responsibilities in South East Europe (1989-2003)*. Bononia University, Bononia Press, Bologna. 7–12.
- Barkholt, K. (2005): The Bologna Process and Integration Theory: convergence and autonomy. *Higher Education in Europe*, **30**. 1. sz. 23–29.
- Bergeni Közlemény. Bergen, 2005. május 19-20. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf). Letöltés ideje: 2009. 07. 23.
- Berlini Közlemény. Berlin, 2003. szeptember 19. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF). Letöltés ideje: 2009. 07. 23.
- Bleiklie, I. (1998): Justifying the Evaluative State: new public management ideals in higher education. *European Journal of Education*, **33**. 3. sz. 299–316.
- Bleiklie, I. és Kogan, M. (2006): Comparison and Theories. In: Kogan, M., Bauer, M. és Bleiklie, I. (szerk.): *Transforming Higher Education*. Springer, Dordrecht. 3–22.
- Bolognai Nyilatkozat. Bologna, 1999. június 19. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/990719BOLOGNA\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF) 2009. 07. 23.
- Brennan, J. és Shah, T. (2000): *Managing Quality in Higher Education. An international perspective on institutional assessment and change*. Open University Press, Buckingham.
- Carchidi, D. M. és Peterson, M. W. (2000): Emerging Organizational Structures. *Planning for Higher Education*, **28**. 3. sz. 1–15.
- Cerych, L. (1989): Higher Education and Europe after 1992: the framework. *European Journal of Education*, **24**. 4. sz. 321–332.
- Charlier, J. E. és Croché, S. (2005): How European Integration is Eroding National Control over Education Planning and Policy. *European Education*, **37**. 4. sz. 7–21.
- Clark, B. R. (1983): *The Higher Education System*. University of California Press, California, Berkeley.
- Clark, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: organizational pathways of transformation*. Pergamon, New York.



- Commission (2003): *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*. COM(2003) 58 final, Brussels. [tempus.ac.yu/file\\_download/77](http://tempus.ac.yu/file_download/77). Letöltés ideje: 2009. július 23.
- Commission (2006): *Delivering on the Modernization Agenda for Universities: education, research and innovation*. COM(2006) 208 final, Brussels. [http://www.madrimasd.org/proyectoseuropeos/documentos/doc/education\\_research\\_and\\_innovation.pdf](http://www.madrimasd.org/proyectoseuropeos/documentos/doc/education_research_and_innovation.pdf). Letöltés ideje: 2009. július 23.
- Council (2005): *European Council Brussels 22 and 23 March 2005: Presidency Conclusions*. Council of the European Union, Brussels.
- Crosier, D. és mtsai (2007): *Trends V. Az egyetemek formálják az Európai Felsőoktatási Térséget*. EUA, Brussels.
- Cummings, W. K. (1996): The Service University Movement in US: searching for momentum. *Higher Education*, **35**. 1. sz. 69–90.
- Dale, R. (2009): Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy. In: Dale, R. és Robertson, S. (szerk.): *Globalisation and Europeanisation in Education*. Symposium, Oxford. 23–43.
- DeLeon, P. (1999): The Stages Approach to the Policy Process: What does it done? Where is it going? In: Sabatier, P. A. (szerk.): *Theories of the Policy Process*. Westview Press, Boulder. 19–32.
- Enders, J. (2006, szerk.): *The Extent and Impact of Higher Education Curricular Reforms Across Europe, Part One*. European Commission, Brussels.
- Enserink, M. (2004): Reinventing Europe's Universities. *Science*, **304**. 5673. sz. 951–953.
- European University Association (2006): *Quality Culture in European Universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the quality culture project 2002-2006*. EUA, Brussels.
- Flóra, G. és Szilágyi, Gy. (2008): Religious Education and Cultural Pluralism in Romania. In: Pusztai, G. (szerk.): *Education and Church in Central- and Eastern Europe at First Glance*. CHERD, Debrecen. 153–166.
- Flóra, G. (2009): The Bologna Process in Central Europe. Book review. [http://www.docstoc.com/docs/11033404/1-Book-review-Tam%C3%A1s-Kozma-Magdolna-R%C3%A9bay-\(eds\)-A](http://www.docstoc.com/docs/11033404/1-Book-review-Tam%C3%A1s-Kozma-Magdolna-R%C3%A9bay-(eds)-A). Letöltés ideje: 2009. szeptember 10.
- Figel, J. (2006): International Competitiveness in Higher Education – a European Perspective. Association of Heads of University Administration, Annual Conference, Oxford. Előadáskivonat. [http://ec.europa.eu/commission\\_barroso/figel/speeches/docs/06\\_04\\_03\\_Oxford\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commission_barroso/figel/speeches/docs/06_04_03_Oxford_en.pdf). Letöltés ideje: 2009. április 24.
- Goedegebuure, L. és Vught, van F. (1994, szerk.): *Comparative Policy Studies in Higher Education*. Lemma, Utrecht.
- Hingel, A. (2001): *Education Policies and European Governance*. European Commission, Brussels.
- Hrubos Ildikó (2006): Változó egyetem. *Educatio*, **15**. 4. sz. 665–856.
- Hrubos Ildikó (2004): Gazdálkodó egyetem, szolgáltató egyetem, vállalkozói egyetem. In: Hrubos Ildikó (szerk.): *A gazdálkodó egyetem. Új Mandátum*, Budapest. 14–33.
- Huisman, J. és Wende, M. van der (2004): The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas? *European Journal of Education*, **39**. 3. sz. 349–357.
- Huisman, J. (2009): The Bologna Process Towards 2020: Institutional Diversification or Convergence? In: Kehm, B. M. és mtsai (szerk.): *The European Higher Education Area: perspectives on a moving target*. Sense Publishers, Rotterdam. 245–262.
- IRDAC (1994): *Quality and Relevance: the challenge to European Education*. IRDAC, Brussels.
- Londoni Közlemény. London, 2007. május 18. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf). Letöltés ideje: 2009. július 23.

- Katz, S. N. (2005): Liberal Education on Ropes. *The Chronicle of Higher Education*, 51. 30. sz. B6–9.
- Keeling, R. (2008): A bolognai folyamat vizsgálata menet közben. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 28–46.
- Keller, A. (2003): Von Bologna nach Berlin. <http://blaetter-online.de/artikel.php?pr=1614>. Letöltés ideje: 2009. április 24.
- Kerr, C. (2001): *The uses of the university*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Kogan, M. (2005): The Implementation Game. In: Gornitzka, A. és mtsai (szerk.): *Reform and Change in Higher Education*. Springer, Dordrecht. 57–66.
- Kogan, M. és Marton, S. (2006): The State and Higher Education. In: Kogan, M., Bauer, M. és Bleiklie, I. (szerk.): *Transforming Higher Education*. Springer, Dordrecht. 69–84.
- Kozma Tamás (2008a): Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 287–315.
- Kozma Tamás (2008b): Újraolvasva. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 316–317.
- Kozma Tamás (2008c): A bolognai folyamat, mint kutatási probléma. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 10–27.
- Kozma Tamás (2008d): Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 287–315.
- Kyvik, S. és Skodvin, O. J. (2003): Research in the Non-university Higher Education Sector – tensions and dilemmas. *Higher Education*, 45. 2. sz. 203–222.
- Kyvik, S. (2004): Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, 29. 3. sz. 393–409.
- Kyvik, S. (2008): *The Dynamics of Change in Higher Education*. Springer, Dordrecht.
- Magna Charta Universitatum. Bologna, 1988. szeptember 8. [http://www.magna-charta.org/pdf/mc\\_pdf/mc\\_english.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_english.pdf). Letöltés ideje: 2009. 07. 23.
- Marginson, S. (1997): *Markets in education*. Allen & Unwin, St. Leonards, N.S.W.
- Marginson, S. és Considine, M. (2000): *The Enterprise University*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Marginson, S. (2006): Putting ‘Public’ Back into the Public Universities. *Thesis Eleven*, 84. 1 sz. 44–59.
- Meek, L. V. és mtsai (1996, szerk.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford.
- Moscatti, R. (2007): ‘But where is the beef?’: The Confrontation between le Pays Politique and le Pays Réel in the Implementation of the Bologna Process in Italy. In: Enders, J. és Vught van, F. (szerk.): *Towards the Cartography of Higher Education Policy Change*. CHEPS, Enschede. 221–232.
- Neave, G. (1987): Editorial. *European Journal of Education*, 22. 2. sz. 121–122.
- Neave, G. (1996): Homogenization, Integration and Convergence: the cheshire cats of higher education analysis. In: Meek, L. V., Goedegebuure, L. és Kivinen, O. (szerk.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford. 26–41.
- Neave, G. (2002): Anything Goes: Or, How the Accommodation of Europe’s Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions. *Tertiary Education and Management*, 3. sz. 181–197.
- Neave, G. (2003): On Scholars, Hippopotami and von Humboldt: Higher Education in Europe in Transition. *Higher Education Policy*, 16. 2. sz. 135–141.
- Neave, G. (2004): Higher Education Policy as Orthodoxy: being a tale of doxological drift, political intention and changing circumstances. In: Teixeira, P. és mtsai (szerk.): *Markets in Higher Education: rhetoric or reality?* Kluwer, Dordrecht. 127–160.



- Neave, G. és Maassen, P. (2007): The Bologna Process: an Intergovernmental Policy Perspective. In: Maassen, P. és Olsen, J. P. (szerk.): *University Dynamics and European Integration*. Springer, Dordrecht. 135–153.
- Neave, G. és Amaral, A. (2008): On Process, Progress, Success and Methodology or the Unfolding of the Bologna Process as it Appears to Two Reasonably Benign Observers. *Higher Education Quarterly*, **62**. 1–2. sz. 40–62.
- Neave, G. (2009): Institutional Autonomy 2010–2020. A Tale of Elan – Two Steps Back to Make One Very Large Leap Forward. In: Kehm, B. M. és mtsai (szerk.): *The European Higher Education Area: perspectives on a moving target*. Sense Publishers, Rotterdam. 3–22.
- Nóvoa, A. és deJong-Lambert, W. (2003): Educating Europe: An Analysis of EU Educational Policies. In: Phillips, D. és Ertl, H. (szerk.): *Implementing European Union Education and Training Policy*. Kluwer, Dordrecht. 41–72.
- Olsen, J. P. (2007): The Institutional Dynamics of the European University. In: Maassen, P. és Olsen, J. P. (szerk.): *University Dynamics and European Integration*. Springer, Dordrecht. 25–54.
- Olsen, J. P. és Maassen, P. (2007): European Debates on the Knowledge Institution: the Modernization of the University at the European Level. In: Maassen, P. és Olsen, J. P. (szerk.): *University Dynamics and European Integration*. Springer, Dordrecht. 3–22.
- Phillips, D. és Ertl, H. (2003): Standardisation and Expansion in EU Education and Training Policy: Prospects and Problems. In: Phillips, D. és Ertl, H. (szerk.): *Implementing European Union Education and Training Policy*. Kluwer, Dordrecht. 305–318.
- Prágai Közlemény. Prága, 2001. május 19. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/010519PRAGUE\\_COMMUNIQUE.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF). Letöltés ideje: 2009. július 23.
- Pusztai Gabriella és Szabó Péter Csaba (2008a): A bolognai folyamat recepciója Magyarországon. In: Kozma, T. and Rébay, M. (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 68–85.
- Pusztai, G. és Szabó, P. Cs. (2008b): The Bologna Process as a Trojan Horse: restructuring higher education in Hungary. *European Education*, **40**. 2. sz. 85–103.
- Rau, E. (1993): Inertia and Resistance to Change of the Humboldtian University. In: Gellert, C. (szerk.): *Higher Education in Europe*. Jessica Kingsley Publishers, London. 37–58.
- Robertson, S. (2009): Europe, Competitiveness and Higher Education: an evolving project. In: Dale, R. és Robertson, S. (szerk.): *Globalisation and Europeanisation in Education*. Symposium, Oxford. 65–83.
- Sabatier, P. A. és Mazmanian, D. (1979): The Conditions of Effective Implementation. *Policy Analysis*, **5**. 4. sz. 481–504.
- Sabatier, P. A. (1999): Fostering the Development of Policy Theory. In: Sabatier, P. A. (szerk.): *Theories of the Policy Process*. Westview Press, Boulder, Colo. 261–276.
- Sabatier, P. A. (2005): From Implementation to Policy Change: a Personal Odyssey. In: Gornitzka, A. és mtsai (szerk.): *Reform and Change in Higher Education: analyzing policy implementation*. Springer, Dordrecht. 17–34.
- Salerno, C. (2007): A Service Enterprise: the market vision. In: Maassen, P. és Olsen, J. P. (szerk.): *University Dynamics and European Integration*. Springer, Dordrecht. 119–134.
- Scott, P. (1996): Unified and Binary Systems of Higher Education in Europe. In: Burgen, A. (szerk.): *Goals and purposes of higher education in the 21st century*. Jessica Kingsley, London. 37–54.
- Singer, M. és Sarivan, L. (2006, szerk.): *Quo Vadis, Academia?* Sigma, București.
- Slaughter, S. és Leslie, L. L. (1997): *Academic Capitalism – Politics, Policies and Entrepreneurial Universities*. John Hopkins University Press, Baltimore-London.
- Slantcheva, S. (2007): Legitimizing the Difference: Private Higher Education Institutions in Central and Eastern Europe. In: Slantcheva, S. és Levy, D. (szerk.): *Private Higher Education in Post-Communist Europe: In Search of Legitimacy*. Palgrave Macmillan, New York. 55–73.

- Slaughter, S. és Rhoades, G. (2004): *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State and Higher Education*. John Hopkins University Press, Baltimore, London.
- Sorbonne Közös Nyilatkozat. Sorbonne, Párizs, 1998. május 25. [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf). Letöltés ideje: 2009. július 23.
- Stichweh, R. (1994): *Wissenschaft, Universitaet, Professionen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Teichler, U. (2003a): The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research. *TEAM*, **9**, 3. sz. 171–185.
- Teichler, U. (2003b): Az európai felsőoktatási reformok fő kérdései: egy felsőoktatás-kutató véleménye. *Educatio*, **12**, 1 sz. 3–18.
- Teichler, U. (2007): *Higher Education Systems: conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Teichler, U. (2009a): The Professional Relevance of the Study. International conference entitled “Who Runs the Educational Research?”. Előadás. University of Debrecen, Debrecen. 2009. április 29.
- Teichler, U. (2009b): The Professional Relevance of the Study. In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás?* Csokonai, Debrecen. 256–267.
- Tomusk, V. (2004): Three Bolognas and a Pizza Pie: notes on institutionalization of the European higher education system. *International Studies in Sociology of Education*, **14**, 1. sz. 75–96.
- Tomusk, V. (2006): Introduction. In: Tomusk, V. (szerk.): *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Kluwer, Amsterdam. 1–17.
- Tomusk, V. (2008): A felvilágosodástól a bolognai folyamatig. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 268–286.
- Trow, M. (1970): Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education. *Daedalus*, **90**, 1. sz. 1–42.
- Trow, M. (1974): *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education*. OECD, Paris.
- Tuning (é.n.): Tuning Educational Structures in Europe: Line 2: Knowledge / Core Curricula / Content Summary. [www.herodot.net/TUNING-docs/Tuning-Line2.doc](http://www.herodot.net/TUNING-docs/Tuning-Line2.doc). Letöltés ideje: 2009. április 24.
- Tuunainen, J. (2005): Hybrid Practices? Contribution to the Debate on the Mutation of Science and University. *Higher Education*, **50**, 2. sz. 275–298.
- Van Damme, D. (2009): The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process. In: Vught, van F. A. (szerk.): *Mapping the Higher Education Landscape: Towards a European Classification of Higher Education*. Springer, Dordrecht. 39–55.
- Vandenbroucke, F. (2009): Foreword. In: Kehm, B. M. és mtsai (szerk.): *The European Higher Education Area: perspectives on a moving target*. Sense Publishers, Rotterdam. vii–xii.
- Veltz, P. (2007): *Faut-il sauver les grandes écoles? De la culture de la sélection à la culture de l'innovation*. Presses Science Po, Paris.
- Van Vught, F. A. (1996): Isomorphism in Higher Education? Towards a Theory of Differentiation and Diversity in Higher Education Systems. In: Meek, L. V., Goedegebuure, L. és Kivinen, O. (szerk.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford. 42–58.
- Van Vught, F. A. (2009, szerk.): *Mapping the Higher Education Landscape: Towards a European Classification of Higher Education*. Springer, Dordrecht.
- Wit, H. de (2002): *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood, Westport.
- Witte, J. de (2006): *Change of Degrees and Degrees of Change*. Ph.D. disszertáció. CHEPS/University of Twente, Enschede.



Zgaga, P. (2003): Bologna Process between Prague and Berlin. Report commissioned by the Follow-Up Group of the Bologna Process. Berlin.  
<http://www.ond.vlaanderen.be/bolognaproces/europa/doc/prague-berlin.htm>. Letöltés ideje: 2007. május 24.

## ABSTRACT

### ÉVA SZOLÁR: THE CRITIQUE OF THE BOLOGNA PROCESS IN THE HIGHER EDUCATION RESEARCH LITERATURE

When looking for answers to the question what the Bologna process is, it is easier to find responses such as „the implementation of a multi-cycle system” or „the harmonisation of European higher education systems”. The literature discussing the Bologna process is exceptionally rich in interpretations and concepts. In these narratives there unfolds a political process that is centrally governed, multifaceted, involves different of actors, runs along several parallel, interconnected dimensions, and is based on vague, rapidly changing goals and causal relations. What emerges from all this seems to be an exciting implementation game, which has brought about various configurations and small European Higher Education Areas.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 2. 147–167. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szolár Éva, Debreceni Egyetem, Center for Higher Education Research and Development, H-4032, Debrecen, Egyetem tér 1, II/202.





## KODÁLY-KONCEPCIÓ: A MEGÉRTÉS ÉS ALKALMAZÁS NEHÉZSÉGEI MAGYARORSZÁGON

Gönczy László

*Pécsi Tudományegyetem, Művészeti Kar*

A Kodály munkásságához kötődő magyar zenei nevelési koncepció iránti nemzetközi érdeklődés évtizedek óta töretlen. Az általános iskolai hospitálásokra, továbbképző kurzusokra érkezett külföldi pedagógusok tízezres nagyságrendje, az 1975-ben alakult *Nemzetközi Kodály Társaság* és a világ különféle pontjain működő *Kodály-intézetek* munkája mellett ezt támasztják alá az utóbbi évtizedek e témához közvetlenül vagy érintőlegesen kapcsolódó nemzetközi kutatásai is. A korábbiakról áttekintést nyújt *Szögi* (1993). Külön figyelmet érdemelnek a *Kodály-pedagógiát* középpontba állító monografikus munkák, például *Choksy* (1981) vagy *Houlahan és Tacka* (2008). Ha a hazai hétköznapi zene-pedagógiájáról formálunk képet az írásos dokumentumok alapján, az a benyomásunk, hogy a hetvenes évektől mindmáig tisztázatlan alapfogalmak, félreértések terhelik a koncepció alkalmazását, illetve az ehhez kapcsolódó disputát. Mindeközben a közoktatás működési feltételeinek gyökeres átalakulása, a korábbi domináns társadalmi értékrend fragmentálódása újabb és újabb kihívások, akadályok elé állítja a zenepedagógia egészét, különös tekintettel annak közoktatási kereteire.

Jelen tanulmány célja a *Kodály-pedagógia* és a tényleges magyar iskolai praxis kapcsolatára vonatkozó főbb nézetrendszerek áttekintése. A mérésekkel, statisztikai adatelemzéssel is alátámasztott hazai tudományos közlemények száma alatta marad a téma jelentősége és az iránta megmutatkozott nemzetközi érdeklődés alapján elvárhatónak (*Kokas*, 1972; *Bácskai, Manchin, Sági és Vitányi*, 1972; *Barkóczi és Pléh*, 1977; *Laczó*, 1985, 1987; *Strém*, 1988; *Turmezeyné, Máth és Balogh*, 2005; *G. Janurik*, 2007, 2008). A kutatások kronologikusan lefedik a témánk szempontjából releváns időszakot, eltérő céljaik, vizsgálati szempontjaik és módszereik révén azonban nem kínálnak közvetlen összevetésre alkalmas adatokat. Mégis nélkülözhetetlen ismereteket nyújtanak a kodályi modell valós pedagógiai lehetőségei, illetve az azokból a magyar közoktatásban ténylegesen megvalósult eredmények felméréséhez.

A pedagógiai gyakorlatra reflektáló, napi tapasztalatokat értelmező, interpretáló publikációk köre bővebb. E forráscsoport önmagában is nagyfokú heterogeneitást mutat, egyrészt a pedagógiai részletkérdések boncolgatásától egészen a zenei nevelés filozófiájáig ívelő tematikus spektruma, másrészt az észlelt jelenségek interpretációjában érvényesülő szemléleti-értékrendi különbségek okán. *Kodály* zenei-közéleti tevékenységét, nemzetközi reputációjának gyors növekedését, elgondolásai gyakorlatba ültetését a hazai muzikus/zenepedagógus-társadalom élénk publikációs tevékenysége övezte. Ez a zene-

szerző halálát követő térvesztés időszakában sem lankadt, csupán többfelé ágazni látszott. A hazai szaksajtóban torzulásokról, funkciózavarokról árulkodó tudósítások is napvilágot láttak. A nyolcvanas-kilencvenes évek fordulójának mélyülő értékválságában a zenész- és zenepedagógus-szakma figyelmét mindinkább magukra vonták azok a társadalmi jelenségek, amelyek bármely művészeti nevelés, ízlésformálás, kulturális igénygenerálás háttérváltozóiként a korábbiaknál lényegesen kedvezőtlenebb működési feltételeket szabtak a napi munkához. Az e tárgykörben ma is élő eszmecsere hangvételének változásai részint a társadalmi tendenciákkal, részint a szakmai közélet differenciálódásával magyarázhatók.

Megjelent egy az előző kettőnél körvonalazatlanabb, periférikusabb harmadik forráscsoport is, amelyet a magyar zenei nevelési gyakorlat társadalmi recepciójának tükréként jelölhetünk. Ennek korai példája egy a *Muzsika* folyóiratban zajlott disputa (*Feuer*, 1971a, 1971b, 1971c, 1971d, 1972a, 1972b, 1972c, 1972d), amelyet *Illyés Gyula* reflexióinak közzététele indított el, és amelyben először különféle művészeti ágak, tudományterületek közismert képviselői nyilvánítottak véleményt a magyar zeneoktatásról, és csak ehhez kapcsolódóan szólaltak meg a zenepedagógia, a hazai zeneélet meghatározó személyiségei. Aggasztó tendenciára utalt, amikor a kilencvenes évek bizonytalanságában zenei szakképzettség birtokosa foglalt állást igen szubjektív, alapos mérlegelést nélkülöző módon a *Kodály*-pedagógia ügyében, meghatározva ezzel az általa gerjesztett vita hangnemét (*Tóth*, 1996). E forráscsoport közvetlen jelentősége korlátozott, azt mint a zenei nevelés befogadói közegének attitűdjeire utaló eseti jelzések sorát értékelhetjük.

## A kodályi örökség

*Kodály* nem törekedett részletes, definitív módszertan kidolgozására. A zeneélet (tágabban a magyar kulturális élet) általa tapasztalt diszfunkciói egymást követő felismerések, lépések során át vezették őt a pedagógiai szerepvállaláshoz egy eljövendő magyar zenei műveltség megteremtésének reményében. Nevelésről vallott nézeteit még koherens publikációba foglalni sem tartotta szükségesnek. A *Kodály*-konceptió lényegének feltárását a különféle alkalmakra írt, vagy elmondott rövid eszmefuttatások, interjúk, nyilatkozatok alapján tehetjük meg (*Kodály*, 1974), további információkat szerezhetünk a zeneszerző leveleiből, jegyzeteiből (*Kodály*, 1989). A sporadikus primer források tanulmányozása közben egyértelművé válik a gondolatok egybecsengése, az a virtuális mű, amelyet *Kodály* puzzle-szerű formátumban hátrahagyott, s amelynek váza, logikája mögött felfedhető a zeneszerző alapos filozófiai, bölcsészeti iskolázottsága (*Erős Istvánné*, 2008).

A célok pontosításához képest a szükséges *eszközök* kompilációja kisebb kihívást jelentett, ebben *Kodály* az európai kultúra felhalmozott tapasztalataira éppúgy támaszkodhatott, ahogy az elveivel azonosulni tudó fiatalabb pályatársak munkájára. A sokak által ma is *Kodály*nak tulajdonított relatív szolmizációt mint már 900 éve ismert európai eszközt – közvetlen angol előzményekre alapozva – csupán rendszerbe kellett illeszteni. A tanítás megfelelő anyagának összeállításában és felépítésében *Ádám Jenő* mellett *Kerényi György* és *Rajeczky Benjámín* vállalt meghatározó szerepet, a későbbiekben



*Szőnyi Erzsébet, Forrai Katalin, Dobszay László és Szabó Helga* munkássága révén immár a magyar zenei nevelés teljes intézményi struktúrájára kiterjedő tananyag állt rendelkezésre, beleértve az óvodákat, a közoktatási intézménytípusokat és a zeneiskolákat is. Nem beszélhetünk egységes módszertan születéséről: a felsorolt tanítványok/pályatársak *Kodály* elveire támaszkodva, kiemelkedő képességű, autonóm muzsikusként tanművek sorozatával segítették a koncepció kiteljesedését a maguk választotta területeken.

A nevelési koncepció, a munkatársak által konstruált, ennek érvényesülését szolgáló *tananyagok* utáni harmadik réteg a *Kodály* által sorozatokba komponált *énekgyakorlatok* átfogó rendszere (a 333 olvasógyakorlattól a Tricíniáig, illetve a 22 kétszólamú énekgyakorlatig). Ezek a kottaolvasás, intonációs tisztaság, egymásra figyelés és formaérzékelés növekvő kihívásait tartalmazó feladataikkal a kisiskolás kortól egészen a zenei felsőoktatásig vezetve – tehát közoktatási és azon kívüli használatra egyaránt alkalmas anyaggal – szolgálják a zenei képességek fejlesztését. Használatuk a mindenkori pedagógus módszertani felkészültségét feltételezi, az ő döntéseitől függ. Az oktatási praxisban az aktuális tankönyvek melletti kiegészítő pozíciót töltenek be, a zenei nevelés *Kodály* által leírt, szükségesnek tartott célrendszerét és időkereteit feltételezik.

Az örökség része a koncepció megvalósítására alkalmas intézményi keretek létrejötte. Az ország első *ének-zenei általános iskolájának* modellteremtő megszervezésével és irányításával *Nemesszeghyné Szentkirályi Márta* adott óriási lökést a *kodályi* elvek gyakorlati kipróbálásának.

Nincs lezárt elmélet, nincs készen kapott, szabványosított eljárásrend; nekünk kell értelmeznünk, újraértelmeznünk *Kodály* szellemi hagyatékát. E lezáratlanságból következik a *Kodály*-koncepció fejleszthetősége, megújíthatósága. Ez azonban mind a szabadalmazott, üzleti haszonra profilírozott, kizárólagos terjesztési joggal összekapcsolt módszerekhez, mind a zárt iskolahálózatokhoz kötődő reformpedagógiai rendszerekhez képest problematikusnak mutatkozik.

A *Kodály* halála óta eltelt évtizedekben számos értelmezés született (lásd a következőkben tárgyalt publikációkat), de ezek nem épülhetnek konszenzusos fogalmi térképre, nem törekednek az alapfogalmak egyértelmű hierarchizálására.

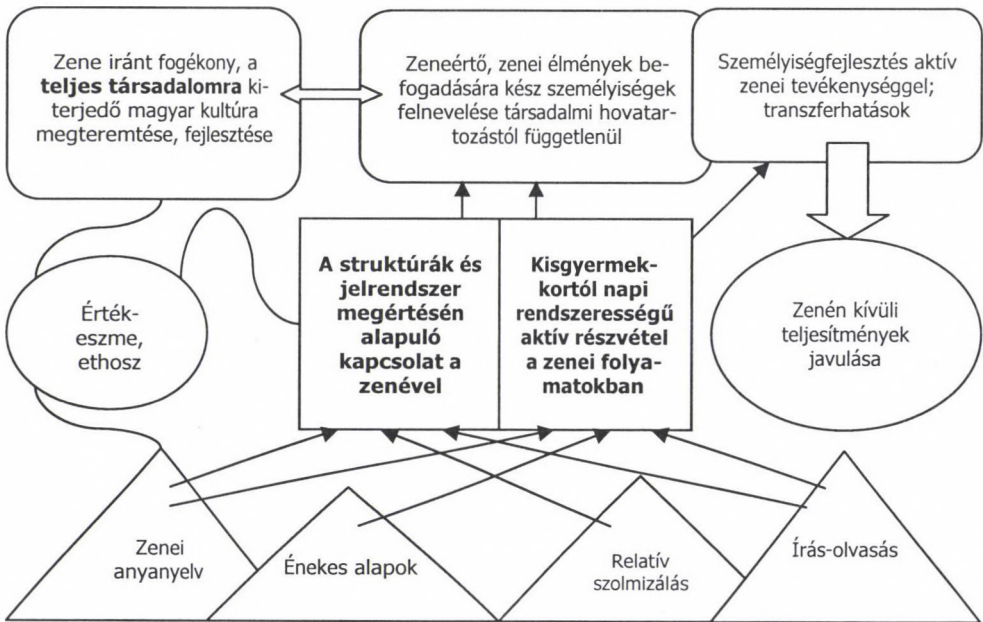
## Alapfogalmak

A *Kodály*-kutatás természetes központja Magyarország, ezért feltételezhetnénk, hogy a fogalmi térkép kialakításához szükséges kulcsfogalmak mára pontos jelentéstartalmúvá váltak. Ez a feltevésünk azonban nem igazolódik be. Első lépésként áttekintjük azokat a kulcsfogalmakat, amelyek használata körül tartós bizonytalanság mutatkozik.

E bizonytalanság és/vagy következtelenség megnyilvánul a *Kodály-módszer*, *Kodály-koncepció*, *Kodály-pedagógia* kategóriák labilitásában. *Stachó* (2008) a hatvanas évek óta élő pontatlan hagyomány követőjének bizonyul, vele szemben *Dolinszky* (1992/1999, 2007) logikus, következetes értelmezésekkel él. *Dobszay* (1991) és *Laczó* (2001, 2002) egybehangzóan utalnak a „módszer” szóhasználat szűk körű, lényegi torzításokhoz vezető voltára. A meggyökeresedett, laikus-jellegű pontatlanságáért a zenész-szakmáé a felelősség. *Juhász* (1998) dolgozata példa arra, hogy a zenei szakterület kellő átgondoltság

híján folytatott kommunikációja más tudományterületekre is továbbgyűrűzik, és hibás prekonceptiók felállításához, így vitatható végkövetkeztetések levonásához vezethet.

Ittzés (2004) négy alapelvet kiemelve határozta meg Kodály elgondolásának lényegét: (1) minden gyermek részesüljön zenei nevelésben; (2) a zenei nevelés bázisa az énekhang, az éneklés legyen; (3) a zenével való találkozás az értékközpontúság elvén történjen, s ehhez a zenei anyanyelv jelentse a garanciát; (4) a zeneértővé nevelés feltétele a zenei írás-olvasás elsajátítása, amihez (s a megfelelő hangzás-elképzelések, érzetek kialakulásához) a relatív szolmizáció használata szükséges. A felsorolt alapelvek többféle kategóriában, egymással is alá-fölrendeltségi viszonyban értelmezendők. Az, hogy adott társadalom milyen művelődéspolitikai és esztétikai nevelési törekvéseket érvényesít intézményrendszerén keresztül (1. és 3.), más konzekvenciákkal bír, mint a zenei nevelés pragmatikus (2.) és módszertani (4.) megfontolásai. A determináns tényezők eltérő szintjei, a különféle kategóriák egymásba épülése alapozza meg a félreértéseket.



1. ábra

A Kodály-koncepció fontosabb elemeinek hierarchikus vázlata

A definiáláshoz első lépésben meg kell határozni Kodály elgondolásainak eszmei alapjait, majd ezekből kiindulva a *célrendszert*, és azon *eszközök (módszerek)* körét, amelyek szükségesek a célok eléréséhez. Ezáltal korrigálhatjuk a napi gyakorlat ismétlődő hibáját, nevezetesen, hogy bizonyos eszközök használata a pedagógiai célok teljesítésének hamis képzetét kelti – mintha a szolmizálás vagy a népdalok éneklése önmagában azonos lenne a Kodály-koncepcióval. A *koncepció* (általánosságban: elgondolás, terv, il-



letve felfogások, nézetek rendszere) *Kodályra* vonatkoztatva az a nézetrendszer, amely a zenei nevelés kiemelkedő személyiség-formáló erejét, ennek zenén túlmutató jelentőségét tételezi, azt etikus szempontú értékválasztással és kisgyermekkortól folyamatos ráhatással összekapcsolva kívánja optimalizálni.

A *módszer* (valamely kívánt eredményhez vezető tervszerű eljárás) a koncepció által meghatározott célok elérésére alkalmas (vagy annak vélt) eszközök használati rendje, ide értve az értékválasztás eseti döntéseitől a szolfézs-eszköztárig számos pedagógiai preferenciát, azok egymáshoz való viszonyát, elrendezését.

A *pedagógia* (az előbbieket magába foglaló, integráló, amazoknál tágabb fogalom) a koncepció érvényesülésének tere a meghatározott módszer(ek) használatával. A *Kodály-pedagógia* nem kevesebb, mint a pedagógiai tér egészének átalakítása egy olyan hatékony eszközrendszer segítségével, amely *Kodály* meggyőződése szerint az emberi képességek széles spektrumának kiteljesítésében segít. Ez a hatás azonban bizonyos feltételekhez kötött. Ha az iskola (a társadalom) nem szándékszik ezeket a feltételeket teljesíteni, akkor a pedagógia megvalósulásáról nem lehet szó. A *Kodály-módszer* kifejezés uralkodóvá válása egyértelműen összefügg a koncepció lényege, életreform-mivolta és a társadalmi realitások viszonyában mutatkozó alapvető konfliktussal, azzal a konfliktussal, amely már *Kodály* élete utolsó évtizedében is rendre felszínre került.

Sokágú, különféle eredetű módszer-elemek használatával állunk szemben (*Dolinszky, 2007*), a „*módszert*” lehet és kell a legkevésbé *Kodály* személyéhez kötnünk. Valamely módszerhez ragaszkodni csak annyiban van értelme, amennyiben az élő praxisban újabb és újabb próbáknak alávetve még mindig a kitűzött célokhoz vezető legjobb eljárásnak bizonyul. Ha egyértelmű lenne a célrendszer, akkor az egészségesség szemléletét őrizve korrigálhatnánk a részleteket. Minthogy azonban a koncepció megvalósulásának feltételei nem adóttak, azaz a kívánt eredmény elérése nem lehetséges, az elérhetetlen eredményhez vezető tervszerű eljárás egyes magukban álló elemei is értelmüket veszítik.

Bizonytalan, s ekként ma különösen sokat vitatott, definícióra szoruló tartalmak kötődnek az *érték*, az *értékes zene*, *jó* és *rossz zene* fogalmköréhez is. *Kodály* még evidenciaként kezelhette, reflektálatlanul használhatta e fogalmakat (*Kodály, 1974*), ennek ellenére a koncepció nemzetközi léptékben ismertté válásának időszakában nem okozott nehézséget a szakma számára azok értelmezése. A nyolcvanas-kilencvenes évek társadalmi változásai közepette azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a korábbi konszenzus (a művészetoktatás szűkebb közösségein kívül) elenyészőben van, a közösen elfogadottnak tételezett normák magyarázatra, revízióra szorulnak, és alighanem még a *kultúra* fogalma is újradefiniálandó (*Dobszay, 1991; Dolinszky, 1992/1999, 1993; Gönczy, 1992, 1993*). Az azóta eltelt másfél-két évtizedben a normák, értékek, kultúra fogalmakörében felmerült kérdések nem tisztázódtak. Konszenzus csak az értékvesztés, a kulturális erózió tényét illetően mutatkozik (*Ittész, 1999; Dolinszky, 2007; Sárosi, 2007; Csillag, 2008; Gönczy, 2008*).

Jó vagy rossz *zenéről* beszélni sokféle analitikus, pszichológiai, esztétikai vagy akár morális kiindulópontból lehetséges, de csak akkor elfogadható, ha az éppen használatos elvi alapok, értékrend tisztázása előzi meg az állásfoglalást. A zenetudomány utóbbi harminc évének új megfontolásai, a XIX. századi műalkotás-szemlélet visszaszorulása, a művészetek szociológiai aspektusa iránti érdeklődés növekedése az ötvenes-hatvanas

évekre jellemzőektől eltérő, de világos kereteket szab a zene minősítésének korrekt formái számára.

Ennél sokkal problematikusabb az általános értékfogalom alakulása. Az „értéksemeleges” pluralista társadalom csak piaci értéket ismer el, hiszen az értéksemelegesség csak a konszenzusos értékválasztás felszámolásával, az értékekhez való kötődés privát szférába száműzésével, a spirituális értékek materializálásával érhető el. A modern tömegtársadalmak termékek előállításának és fogyasztásának körforgásában keresik működésük értelmét. Ez a rendszer a művészi alkotótevékenységet lefokozza piacképes termékek előállításává, és az érték fogalmát közgazdasági közegen kívül csak privát kontextusban képes értelmezni. *Dolinszky* (1992/1999, 1993) rámutat, hogy például a *Dobszay* (1991) és *Ittzés* (1999) által használt, *Kodály* gondolkodásmódjából fakadó érték-fogalom immár anakronisztikussá vált. Jelenleg a korábbi értékfogalmat marginalizáló fogyasztótársadalmi értékrend mély válságát éljük, miközben a tudományos gondolkodás számára nehezen megfogható értékelvűség mindinkább kiváltható a *pozitív pszichológia* fogalomrendszerének elemeivel, a neurobiológia pedig már ma is sokat mond a zene emberre gyakorolt hatásáról (*Hámori*, 2002).

### Kodály hipotézisének igazolása

*Kodály* nem támaszkodhatott pszichológiai jártasságra, sem kísérleti eredményekre, amikor hipotézisét kialakította, mégis meggyőződésévé vált, hogy a zene lélekre, személyiségre gyakorolt hatása révén a pedagógia kiemelkedően hatékony eszköze lehet. Ahogyan 1956-ban összegezte: „A zenével nemcsak zenét tanulunk. Az ének felszabadít, bátorít, gátlásokból, féltékenységből kigyógyít. Koncentrál, testi-lelki diszpozícióját javít, munkára kedvet csinál, alkalmasabbá tesz, figyelemre-fegyelemre szoktat.” (*Kodály*, 1974. I. 304. o.) E mondatokból a szociális kompetencia fejlesztési programja, valamint a zenei nevelés transzfer-hatásának feltételezése egyaránt kiolvasható. A zenével való *mindennapos* találkozás igényének hangsúlyozásával pedig – ezt egyedülként az ének-zenei általános iskola modellje realizálja – a tartós és rendszeres ráhatás fontosságára utalt. Ami *Kodály* számára nélkülözhetővé tette nézetei kialakításakor a társadalomtudományi apparátust: saját műveltségében összegződő előzetes tudás, amely az európai tapasztalatok sorára épült az antik görög zenei nevelési praxistól a karoling iskola-koncepció „lectura és cantura” súlypontozásán, a reneszánszban felfedezett kifejezési és kommunikatív lehetőségeken, a barokk affektus-tanon át *Hoffmann*, *E. T. A.* és a romantika egymást követő nemzedékei zene-szemléletéig.

*Kodály* csak részben érthette meg nézetei modern tudományos normák szerinti igazolásait. *Kokas Klára* (1972) úttörő kutatása az 1963-tól az évtized végéig több, egymást követő változó mintaelemszámú (döntően kismintás) vizsgálatra épült, amelyeket Szombathelyen, Budapesten és Kecskeméten folytattak óvodás és kisiskolás korú gyermekekkel. A zenei nevelés transzfer-hatásait mutató eredményeket a mozgásos feladatokban, hang- és vizuális megfigyelőképességben, számolásban és helyesírásban tapasztalt mérések támasztották alá.

*Bácskai*, *Manchin*, *Sági* és *Vitányi* (1972) követéses vizsgálata kulturális és szociális mutatókban demonstrálta az intenzív zenei nevelés kedvező hatását. Az ének-zenei tago-



zatos tanterv alapján nevelt gyerekek nemcsak kulturális preferenciáikban bizonyultak fejlettebbeknek az általános tantervű osztályokba jártaknál, hanem élet-perspektíváik, hivatás-választásuk terén is. E kutatás során bizonyítást nyert, hogy az intenzív zenei nevelés a szocio-ökonomiai státuszban mutatkozó hátrányok kompenzálására alkalmas, s ezzel a társadalmi mobilitás előmozdításához is hozzájárulhat.

*Barkóczi és Pléh (1977)* 1969–1972 között kétszer két alsó tagozatos iskolai osztályra kiterjedő longitudinális vizsgálatukban alacsonyabb/magasabb szocio-ökonomiai státusz és zenei/nem zenei tanterv szerinti kereszttáblás elrendezésben mérték a gyerekek fejlődési mutatóit. A vizsgálat részben magyarázatul szolgál a *Kokas* által korábban kimutatott transzfer-hatásokra, amennyiben olyan általános intellektuális, motivációs és kreativitásban tapasztalt fejlődési folyamatokra mutatott rá, amelyek az élet bármely területén előnyökhöz juttatják a zenei tagozatos osztályok diákjait. A főbb eredmények a következők:

- a zenei nevelés fejlesztő hatása a kreativitásban egyértelmű volt;
- az alacsonyabb szociális helyzetű zenei csoport tagjai ebben a tekintetben elérték/felülmúlták a jobb helyzetű nem zenei csoport tagjainak teljesítményét;
- a zenei képzés hatására az alacsonyabb státuszú gyerekek intelligencia-szerkezete kiegyensúlyozottabbá vált (csökkent a verbális és nonverbális komponensek aránytalansága);
- a zenei nevelés hatására nőtt az intelligencia és a kreativitás korrelációja (a zeneis gyerekek kreatív teljesítménye hozzáfejlődött saját intelligenciaszintjükhöz);
- a zeneis csoportoknál a képzés során gyengült a szociális helyzet és az intelligencia közötti korreláció;
- a zeneis gyerekeknél a kreativitás emocionális érzékenységgel és belső kontrollal jegekkel kapcsolódott össze.

A szerzők kiemelik: „a nem zeneisek közül tehát az alacsony szociális státusúakra a feladat elhárítása, a magasabbakra pedig túlzottan komolyan vétele jellemző.

A zeneiseknél kibontakozóban láthattunk egy olyan optimális tendenciát, melyre az jellemző, hogy a szigorú gondolkodást igénylő helyzetekbe tudnak energiát fektetni, kreativitást igénylő helyzetekben pedig [...] ezt elfogadva, s ehhez alkalmazkodva, képesek lazán, játékosan beállítódni, s éppen ezáltal jó teljesítményt elérni.” (*Barkóczi és Pléh, 1977. 143. o.*) *Kodály* idézett véleményét minden részletében alátámasztotta e vizsgálat. Az eredmények rávilágítottak arra is, hogy a *Kodály*-pedagógia az alacsony szocio-ökonomiai státuszú gyerekek szociális és kulturális hátrányait is képes kompenzálni.

*Laczó Zoltán* későbbi két vizsgálatának témája (1985, 1987) a zenei képességmérés metodikája, illetve a zenei nevelés zenén kívüli hatásrendszerének feltérképezése. A zene képesség- és személyiségfejlesztő hatásainak vizsgálata – nagyjából a *Kodály*-koncepciótól függetlenül, akár más irányú kísérlet egyik tényezőjeként tekintetbe véve – ma is foglalkoztatja a pedagógiai kutatókat (*Bastian, 2000; Cheek és Smith, 1999; Grandin, Peterson és Shaw, 1998; Graziano, Peterson és Shaw, 1999; Konta és Zsolnai, 2002; Rauscher, Shaw, Levin, Wright, Dennis és Newcomb, 1997; Schellenberg, 2004, 2006a, 2006b; Zsolnai és Józsa, 2003*). A zene két területen megfigyelhető pozitív hatása bizonyított: a szociális készségek fejlesztésében, valamint a más tanulási tevékenységekkel kapcsolatos transzferhatás tekintetében.

## Társadalom és iskola: a gyakorlati alkalmazás problémái

Magyarországon a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján már megmutatkozott a Kodály által célként megjelölt nevelési eredmények és a társadalmi valóság közti jelentős eltérés. Az ifjúság zenei érdeklődése, a magyar társadalom zeneszociológiai képe megkérdőjelezni látszott az adott iskolarendszer hatékonyságát e területen. Ezzel párhuzamos a zenei tagozatos iskolák fejlesztésének megtorpanása. Az ismétlődő óraszámcsökkentések akkortájt már egyértelművé tették, hogy a Kodály-koncepció általános érvényre juttatása távol áll a hazai oktatáspolitikai valódi szándékaitól. Szabó Helga (1980) fogalmazta meg az addig csak informálisan kezelt problémákat. Törekvése az énektanárok koncepcionális hibáinak, céltévesztéseinek, s az ehhez kapcsolódó módszertani tévedéseknek a korrekt, rendszerező bemutatása.

Ez az önelemző attitűd a tanulmány kapcsán kibontakozott szakmai vita meghatározója maradt (Feuer, 1980a, 1980b, 1980c, 1980d, 1980e, 1980f, 1980g, 1980h, 1980i, 1980j). Dobszay László (4. sz.) a középkor mindennapi, élő praxisba épített zenei nevelésének hatékonyságát vetette össze a modern iskola mesterséges helyzeteinek és gyakorlatainak elszigeteltségével. Bartalus Ilona (4. sz.) a hazai zenepedagógia bezárkózottságát, a külföldi kollégák nézőpontjából görcsös, túlszabályozott órávezetését tette szóvá. Kokas Klára (7. sz.) a nem tagozatos iskolák minimalista sivárságát, a fejlődéslelektani szempontok mellőzését, a pedagógiai szemlélet korszerűtlenségét róta fel. Németh Rudolf (8. sz.) a hangszeres lehetőségek háttérbe szorítása, valamint a változó társadalmi körülményekre való lassú reagálás ellen szólt. Tusa Erzsébet (9. sz.) már ekkor az integrált nevelés, a komplexitás igényével állt elő. Papp Géza (9. sz.) hangsúlyozta, hogy nem „módszerről” kellene beszélnünk, a túlmerevítettség és előítéletesség ellentmond a fejlődés kívánalmainak. A vita megmozgatta a szakmai elitet és számos jövőbe mutató, szemléletváltást sürgető elemet érintett. A társadalmi kontextussal minimális mértékben foglalkoztak az írások, csupán az 1980 körül már itthon is hatalmas méreteket öltő könnyűzenei ellenhatásra reflektáltak. A tagozatos ének-zeneoktatás akkorra már sokrétűen elemzett, közismert, maradéktalanul meggyőző eredményei ellenére nem mondatott ki, hogy Kodály humán nevelési elveit csak az általa megfogalmazott időbeli és tartalmi kritériumoknak ténylegesen eleget tevő iskolákon/osztályokon lehetünk jogosultak számon kérni.

A társadalmi kontextus csekély figyelembe vételének hagyományát törte meg Strém (1988), aki széleskörű adatgyűjtésre, a magyar zeneélet különböző szegmenseinek vizsgálatára alapozva fogalmazta meg diagnózisát. Az intézményrendszer diszfunkcióira, a magyar településszerkezetre, e szerkezeti hierarchia káros hatásaira, a hangversenyélet jellemzőire (beleértve az akkoriban óriási mennyiségű ifjúsági hangversenyeket), valamint az iskolai/zeneiskolai élményekre egyaránt kiterjedő figyelmével komplex képet adott az ország zeneéletének állapotáról. Dolgozata extenzív megközelítésében magával a Kodály-pedagógiával, annak megvalósult gyakorlatával közvetve, 20 és 35 év közötti volt diákokkal készült interjúkban (n=400), valamint kérdőíves attitűdvizsgálatokban (n=1081) foglalkozik. A mintába volt zeneiskolásokat és volt zenei tagozatos diákokat vont be (a két csoport között természetesen nagy az átfedés), azon a világosan megfo-



galmazott elvi alapon, hogy a nem tagozatos általános iskolák tevékenységét eleve értelmetlen és alaptalan bevonnai a Kodály-pedagógia hatásainak vizsgálatába (Strém, 1988).

Az interjúk alátámasztják a tanár-személyiség meghatározó szerepét a zenéhez való viszony formálásában. A kérdőívek műfaji preferenciákat érintő kérdéseire kapott válaszok nyomán pedig megállapítható, hogy az igényes zene iránti fogékonyságra nevelés Kodály által kitűzött célja a vizsgálat idején csak részlegesen valósult meg, a vizsgált korosztály zenei ízlés-spektrumát döntően a kulturális réteg-hagyományok és az iskolán kívüli aktuális hatások alakítják.

A kilencvenes években a zene tágabb környezete, annak meghatározó jelentősége szükségszerűen az érdeklődés középpontjába került. A módszertani részletkérdések háttérbe szorulása, a társadalomkritikai szemlélet feltűnő előtérbe kerülése a kodályi (európai) értékrend és a „külső” – valójában mindinkább az iskolai nevelés belső feltételrendszerében is érvényesülő – értékválság antagonizmusának érzékeléséből fakad. Dobszay (1991) még azon az elvi alapon elmélkedik a Kodály-pedagógia hanyatlásán, hogy a formálódó új társadalmi berendezkedés mellett is végbemehet az értékrend tisztulása, tagjai felismerhetik a humán értékek fontosságát (vagy inkább: a társadalom egészéért felelősséget érzők felismertethetik ezt a többséggel). Kategóriái (pl.: *modern aszkézis, nyegle zene*), megállapításai – „A pedagógia válsága végső soron ennek a szelíd kényszerre alapított társadalomszervezésnek a válsága” (Dobszay, 1991. 122. o.) – egy társadalmi méretekben is jelentős morális deficit tényére reflektálnak.

Dolinszky (1992/1999, 1993) rámutat a válság előtörténetére, éles kritikával szemlélve a modern tömegtársadalmak (mindenekelőtt a „totális és személytelen államhatalom”) dehumanizáló működését: a homogenizálás, az összemérhetőség igényét az ellenőrizhetőség érdekében. A Kodály-kínálta alternatív-humanisztikus életforma ebben az összefüggésben szembekerül az iskolarendszerrel, „amelynek feladata éppen annak az életformának és kultúrának a képviselése, melyek ellen az alternatívák irányultak.” (Dolinszky, 1992/1999. 80. o.) Kodály koncepciója azonos alapokra helyezhető a XX. század második negyedének számos reformpedagógiai és alternatív kulturális törekvésével, amelyek háttérben a kor életreform-mozgalmak állnak (Pethő, 2009). Ezek közül Kodályé az egyetlen, amely a meglévő („hivatalos”) közoktatás keretében próbált érvényesülni. Dolinszky áttekintése (2007) az 1920-as (és a '30-as) évek bizonyos reform-zenepedagógiai törekvései (Dalcroze, Jöde, Kestenber) kontextusában elemzi Kodály nézeteit. A „párhuzamos nevelési koncepciók többnyire bizalmatlanok voltak az állami iskolákkal szemben.” (Dolinszky, 2007. 18. o.) A Kodály-pedagógia egy önálló alternatív iskolahálózatban sértetlenebbül őrizhetné lényegét, viszont ehhez eleve le kellett volna mondania legfontosabb céljáról: a minden magyarországi gyermek számára egyenlő esélyeket biztosító, átfogó érvényességről.

L. Nagy Katalin egy évtizedet átívelő publikációi (1996a, 1996b, 1997, 2002, 2004) önmagukban is indikátorai lehetnének a hazai ének-zenetanítás számára megmaradó lehetőségek drámai szűkülésének. L. Nagy tanulmányai (1996a, 1996b) a következő alapkérdések köré épülnek: (1) mit tartunk a zenei nevelés lényegének, mi az, aminek jövőbe átmentéséért szellemi erőfeszítéseket kell tennünk; (2) hogyan illeszthetjük erre vonatkozó meggyőződésünket a jelenkori pedagógia adott keretei (óraszámok, NAT) közé.



Kodály téziséből kiindulva – „a zene ügye az általános iskolában nem is a zene ügye elsősorban” (Kodály, 1974. I. 318. o.) – egyértelművé teszi a zenei nevelés zenén kívüli nélkülözhetetlenségének tényét (szocializáció, kommunikációs kultúra). Kiemeli, hogy a zenei ismeret nem verbális, *mindig hangképzethez kötődő* – ezzel ugyancsak Kodály egyik hangsúlyozott nézetére hívja fel a figyelmet: „igazi zeneértést csak a művekből szerezhethünk, nem róluk írt könyvekből.” (Kodály, 1974. I. 198. o.) A tanításnak a zene-művek, zenei ismeretek, zenei készségek láncolatában, egy szüntelen visszacsatolási folyamatban kellene kiteljesednie. Egyértelművé teszi, hogy vissza kell nyúlnunk magához Kodályhoz. Enélkül a *szűk prakticista szemlélet* vagy a *mindenkori divatirányzatok* kiszolgáltatottjává válik közoktatásunkban a zenei nevelés. Az alapkérdések tisztázása azonban nem történt meg (L. Nagy, 2002, 2004), nincs szó az elvi alapokhoz hű megfontolásokról, a zenei képzés kínálta széleskörű személyiségfejlesztési lehetőségek tudományos alapokon álló kiaknázásáról. A NAT által megszabott időkeretek és a meghatározott célok, kijelölt tartalmak viszonya igen problematikus (Laczó, 2001, 2002). A kereszttantervi kompetenciák vizsgálata az ének-zene vonatkozásában (L. Nagy, 2004) már egy a realitásoktól teljesen elrugaszkodott, szélsőségesen voluntarista pedagógiai irányítás nyomásáról árulkodik. A jelentős készségfejlesztés-tartalmú területek iskolai művelésében súlyos torzulásokhoz vezet, ha oktatásméleti jártasságot feltételező területek művelői részéről ilyen mértékben figyelmen kívül marad az alapvető összefüggés az el-sajátításhoz szükséges idő és a ráfordítható idő között.

Az európai zene utolsó ötszáz évén végighúzódik a nyelvi analógia eszméje, amelyet minden kor a maga stílus-keretei között konkretizált. A zene befogadása megértésen alapul, ez pedig nyelvi alapelemek, struktúrák, eseménysemák ismeretét és legalább kezdő szintű használatát feltételezi. Kodály (is) ezt a gyakorlatban megszerezhető *jártasságot* jelölte meg a zene emberformáló hatásának befogadására, hasznosítására alkalmas személyiség elemi kritériumaként. E kritérium fontossága későbbi tudományos eredmények fényében aligha vitatható. „Nem azt állítottuk, hogy csak azt tudja az ember befogadni, amit maga is meg tud alkotni, hanem »csak« azt, hogy amit be tud fogadni, az mindig szerves kapcsolatban áll azzal, amit meg is tud alkotni; hogy tehát a zenei tevékenységek és irányultság szerves rendszeréből az alkotó mozzanat nem vonható ki. Ha pedig így van, akkor a generatív alkotókészség módszeres fejlesztésének központi jelentősége [...] kell legyen a zenei nevelés és művelődés fejlesztésében.” (Sági, 1980. 122. o.) A téma újabb kutatásai eredményeit Vitányi és Sági (2003) foglalta össze. A napjaink nemzetközi divatját jelentő, L. Nagy által is előtérbe állított elgondolás az etnomuzikológia és az akadálytalan terjesztés pedagógiai hasznosulása révén a világ különféle zenei rendszereiben rejlő multikulturális lehetőségekre kíván építeni (lásd pl.: Campbell, 2003). Ez más kultúrák megértéséhez, az adott nyelv elemeiben való *jártassághoz* nem vezethet el, csupán a „tájékozottság” jellegzetes fogyasztótársadalmi illúzióját kelti.

A zenei nevelés külső feltételeivel, társadalmi recepciójának alakulásával foglalkozik egyrésztől Tóth Anna (1996) – a formális logika kritériumain átlépve Kodályt teszi felelőssé azért, hogy a koncepciójától eltávolodott ország közegében már nemzetközi összehasonlításban is megszégyenítő jelei mutatkoznak a zeneietlenségnek –, másrésztől Garamvölgyi Zsolt (2005). Garamvölgyi tárgyi tévedésekkel terhelt gondolatmenetében kifejti, hogy az európai zenei hagyomány egy elenyésző kisebbség ügye, ezért *demokra-*



*tikus elvek* alapján ideje lenne azt kizárni az iskolákból. *Laczó Zoltán (Ábrahám, 2008)* ugyanezt a problémakört érinti: a liberális fogyasztótársadalom a maga logikája mentén szükségszerűen eljut a demokrácia mint norma nélküliség tételezéséig, amiből egyenesen következik az iskola norma-közvetítő funkciójának tagadása.

*Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005)* kisiskolásokkal végzett követéses zenei képességvizsgálatot, amelyben a fentiekkel ellentétes elveket képviselnek. A zenei képességek (és fejlődésük) rendszerét elemezve, s nem vonva kétségbe a zene többféle reprezentációs szintje közti eligazodás fejlesztő hatását – s így a zenei írás-olvasás fontosságát – értékeli a *Kodály*-pedagógia alapelveit, azokat határozottan tartathatóknak, hasznosaknak, követhetőknak minősítve.

*G. Janurik (2007, 2008, 2009)* egy korábban kevés figyelmet kapott kérdéskörre is kitér: (1) milyen szerepet tölt be, illetve hogyan telik el a *zenére szánt iskolai idő* a diákok életében; (2) izolálódnak-e a diákok ottani élményei, vagy szervesülnek tágabb élményvilágukba. Egyik vizsgálati iránya a *flow (Csíkszentmihályi, 2001)*, apátia, unalom és szorongás mérése által erősíti meg a közoktatás ének-zene óráinak hatásáról táplált feltételezéseket. Az értésen alapuló zenei élmény, zenei tevékenység a *flow* megjelenésének előidézője és fenntartója. A fenti vizsgálat eredménye (a *flow* alacsony, az unalom és a szorongás magas szintje) alapján megállapítható, hogy a vizsgált mintában szerepelt diákokra az eredeti célokkal teljesen ellentétes hatást fejtett ki az ének-zeneoktatás adott formája. *G. Janurik* a magyar általános- és középiskolások zenehallgatási szokásait, komolyzenei attitűdjét is vizsgálta. A kutatás eredménye szerint a zeneiskola-hálózatba bekerült, ott hangszeres zenével (vagy énekléssel) heti több alkalommal foglalkozó diákok szignifikánsan jobban kedvelik (kevésbé utasítják el) a klasszikus zenét. *Janurik* elemzésének eredményét többféle módon interpretálhatjuk: (1) A magyar zeneiskola-hálózat XVIII. századig visszanyúló előzmények után az 1950-es évektől épült ki olyan országos rendszerre, amely állami finanszírozásból, de önálló intézményi-szervezeti rendben működött. Miközben a közoktatás hagyományos színterein a zene térvesztése játszódott le, ennek az intézménytípusnak a látogatottsága radikálisan nőtt. A viszonylagos függetlenség (önálló iskolavezetés, programok, versenyek, találkozók), a belső értékrend, a „zenével átítatott” légkör kellően vonzó, élményszerű körülményeket kínál a gyerekeknek, miközben az általános és közép-iskolákban a zene periférikus helyzete éppen ellenkező folyamatokat indukál. (2) Igazolódik *Kodály* azon meggyőződése, hogy a zenéhez csak annak művelése visz közel. Az általános iskolai ének-zene órák időkerete erre nem alkalmas. Az órák betagozódnak a *Kodály* által károsnak minősített rendszerbe, melyben a zene pusztán „műveltségi anyaggá” degradálódik, miként *Dolinszky* fogalmaz, abban a vertikumban, amelyben „a dologgal való szembesülést mások vélt vagy valós korábbi szembesüléseinek dokumentumai pótolják, és a tapasztalat etikájának helyét rendre az ítélet intellektualitása foglalja el.” (*Dolinszky, 2007. 14. o.*) A zeneiskolai tevékenység azonban örzi *Kodály* elképzelését az igazi zeneértéshez vezető útról. (3) A zeneiskolák gyermekközössége (a gyermeküket oda beírató, a zenetanulást preferáló szülők feltehetően kedvezőbb szociális, műveltségi státusza, valamint az évenkénti lemorzsolódás következtében) zenei képességek és kulturális/emocionális érzékenység tekintetében kedvezőbb összetételű, mint a minden gyermeket befogadó közoktatási intézmények, és ez a mintavétel adott körülményei között nem volt kompenzálható.



A zenepedagógia kötelezettsége, hogy új érveket sorakoztasson fel a hatékony zenei nevelés társadalmi hasznosságának alátámasztására. Ehhez már ma is jelentős és egyre növekvő segítséget kínál a pszichológia és az idegéletten összeépülő territórium, amely a zene korábban csak kívülről, egyfajta input/output rendszerben mért hatásait immár az agyműködés vizsgálatával konkretizálhatja. Itthon kevésbé ismertek azok a kutatások, amelyek ezen a sokat ígérő bázison bontakoztak ki (Gruhn és Rauscher, 2007). Hámori (2002) összefoglalta a kutatások tanulságait, melyeket azonban más fórumokon a zenepedagógiától távol állók is megismerhettek már. Hámori az agykutatási eredmények fényében egyértelműen károsnak minősíti azt az euroatlanti pedagógiai gyakorlatot, amely a verbalitásra és a „hasznos” tudásra koncentrál. Az emberi agy bal és jobb féltékéje közti funkció-megosztásból fakadóan a jobb féltéke funkcióit szinte egyáltalán nem fejlesztő mai gyakorlat nemcsak szépségélményektől fosztja meg az embert, hanem „kommunikációs, az emocionális alarendszerrel is összefüggő, a kognitív szférához szorosan tartozó tulajdonság[ok] kifejlődésétől (és meglététől) is.” (Hámori, 2002. 41. o.)

Új szemléletet hoz magával Stachó (2008). Muzsikusi, nyelvész és pszichológusi iskolázottságot ötvözve, Csíkszentmihályi híveként, emblematikus és bizonyos értelemben provokatív címmel indítja útjára gondolatmenetét. Mindenfajta redukcionizmus nélkül, a jelenlegi lélektani kutatások szempontjából tekinti át azt a többletet, amelyet „a zenével való kiművelt foglalkozás” nyújt. „A művészet (s ezen belül a szabadnak vagy magasnak titulált művészet) nem katonának egzakt értelmű leírásokat nyújt, hanem egy integrált képet próbál adni összetett, ambivalens, ellentéteket magukban foglaló, nehezen megismerhető és meghatározható jelenségekről – olyanokról, mint amilyenek a világot ismerjük, és amilyenek talán mi magunk is vagyunk.” (Stachó, 2008. 22. o.) Az ekképpen holisztikus igényű zene aktív befogadása a szembesülés, az igazság érzékelése révén távolról sem azonos a „fogyasztás” kellemesség-érzésre, alkalmi élvezetre, érzéki élményekre redukált folyamataival. A kettő közötti különbség az autotelikus élmény létrejöttében vagy hiányában is megragadható. Stachó kimondja, hogy a Barkóczi és Pléh vizsgálat mai olvasatban a Kodály-pedagógia belső kontrolllos, autotelikus személyiségjegyeket erősítő hatására is fényt vet.

Stachó (2008) Pléh nyomán világosan megkülönböztethetőnek tételezi a pragmatista/hasznoselvű, illetve a humanista/örömelvű tudásfelfogást. A Kodály-pedagógia hasznossága pragmatista nézőpontból is igazolható, hiszen az általa nyújtott transzferhatás fontos a mai, gyors alkalmazkodást és hajlékony tudásszerkezetet igénylő környezetben.

A Dolinszky által vázolt perspektívatlanság feloldásához e humanista tudásfelfogás nézőpontjából juthatunk el a legegyszerűbben. „Komolyan véve a prognózisokat a jelenlegi energiafaló, elvakultan hedonista világtrend közeli összeomlásáról, latolgathatjuk azt is, hogy a fogyasztás nimbuszának hanyatlásával miféle tér nyílik majd a világgal harmonikus viszonyra képes személyiségek pedagógiájának?” (Gönczy, 2008. 31. o.) Az „örömelvű tudáselképzelés, az autotelikus élmény és az új társadalmi kihívások közös irányba mutatnak: egy ökológiai szemlélet felé egy környezetterhelte – globálisan felmelegedő, erőforrásait gyorsan felélő, fenntarthatatlanul fejlődő – világban. Ennek az ökológiai szemléletnek lehet integráns része a tevékenységeit illetően motivált, önálló, független, s nem az anyagi javak, a hatalomvágy, a fenntarthatatlan szórakozás és kényelem megszerzésére összpontosító autotelikus polgár.” (Stachó, 2008. 28. o.)



## Összegzés

A Kodály-pedagógia legalapvetőbb célja: *minden* gyermeknek esélyt adni a kulturális felemelkedésre, ezen keresztül igényesebb, empatikusabb, magasabb szocialitással funkcionáló társadalom tagjaként való életvezetésre. E pedagógiában a zene messze túlmutat önmagán: jelentősége, hogy mind a személyiség-fejlődésre, mind az általános tanulmányi teljesítményekre szignifikánsan pozitív hatást eredményez. A Kodály által feltételezett hatásrendszer működik, e zenei nevelés hatékony eszköz a szociális hátrányok kompenzálására (Barkóczy és Pléh, 1977).

Kodály koncepcióját sem az oktatáspolitikai, sem a zenepedagógus-szakma nem kezelte a maga értékén. Minthogy Kodály életében a munkatársai által kiépített tankegység/tananyag-struktúra és a fejlesztett intézményrendszer garanciának tűnt a koncepció érvényesülésére, nem tisztázódott cél- és eszközrendszerének tartalmi/hierarchikus szerkezete, nem alakult ki konszenzus a Kodály-pedagógia fennmaradásának feltételeit, tartalmi, időbeli minimum-követelményeit illetően sem.

Az oktatáspolitikai hatvanas évektől a látványos eredményeket produkáló tagozatos iskolák működésével elintézetnek tekintette a programot, annál is inkább, mivel az ilyen iskolákban mutatkozó pedagógiai virtuozitás révén jól jövedelmező exportcikké lehetett tenni az eredeti elgondolás felszíni elemeinek redukált csomagját („Kodály-módszer”).

A ének-zenetanár szakma is inkább hajlott a koncepció illetően beszűkítésére, egy „jól bevált” módszertani repertoár repetitív használatára, mint a kreativitást igénylő és konfliktusokkal járó eredeti program melletti kitartásra.

A Kodály-program megvalósítására alkalmas ének-zenei tagozatos osztályok a folyamat tetőpontján elérték az érintett korosztály öt százalékát (Laczó, 2002), az azóta eltelt időben kétötödére csökkent az ilyen képzésben résztvevők teljes korosztályhoz viszonyított aránya. Így az egyedülálló lehetőség, amely Magyarországot évtizedeken át nemzetközi érdeklődés célpontjává tette, kiaknázatlan maradt, hazánk ma már belesimul a „fejlett országok” művészeti nevelési vonulatába (Hegyí, 1996).

Mindaddig nem mutatkozott számottevő oktatáspolitikai igény a Kodály-pedagógia személyiség-fejlesztő hatásainak kiaknázására, e téren mégsem zárhatók ki bizonyos változások. A proszocialitás és fejlett emocionalitás kialakításának iskolai eredményeiben mutatkozó deficit (Nagy, 2000) felszámolásához a művészeti nevelés hatékonyan járulhatna hozzá. A neveléstudomány feladata, hogy vizsgálatai bázisát szélesítve, a bevonható rokon tudományterületek eredményeit feldolgozva és értelmezve segítse e művészeti nevelés lehetőségeinek kiaknázását, végső soron egy emberközpontú pedagógia revitalizációját.

## Irodalom

- Ábrahám Mariann (2008): Jövő-kép I. Beszélgetés Laczó Zoltánnal, a ZETA Elnökével. *Parlando*, **50**. 1. sz. 5–10.
- Bácskai Erika, Manchin Róbert, Sági Mária és Vitányi Iván (1972): *Ének-zenei iskolabajártak*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Bastian, H. G. (2000): *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Schott, Mainz.
- Campbell, P. S. (2003): Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for knowing music education and culture. *Research Studies in Music Education*, **21**. 1. sz. 16–30.
- Cheek, J. M. és Smith, L. R. (1999): Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, **34**. 759–761.
- Choksy, L. (1981): *The Kodály context: creating an environment for musical learning*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csillag Ferenc (2008): Az esztétikai nevelés – ma, hazánkban. *Parlando*, **50**. 2. sz. 35–43.
- Dobszay László (1991): *Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Dolinszky Miklós (1992/1999): *A Mozart-ürhajó. Esszék*. Jelenkor Kiadó, Pécs.
- Dolinszky Miklós (1993): Iskola és középszer. *Muzsika*, **36**. 2. sz. 4–9.
- Dolinszky Miklós (2007): A Kodály-pedagógia. *Parlando*, **49**. 6. sz. 13–20.
- Erős Istvánné (2008): Kodály-módszer, Kodály-koncepció, Kodály-filozófia. *Parlando*, **50**. 5. sz. 4–9.
- Feuer Mária (1971a): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **14**. 9. sz. 1–8.
- Feuer Mária (1971b): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **14**. 10. sz. 5–8.
- Feuer Mária (1971c): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **14**. 11. sz. 4–9.
- Feuer Mária (1971d): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **14**. 12. sz. 7–15.
- Feuer Mária (1972a): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **15**. 1. sz. 6–9.
- Feuer Mária (1972b): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **15**. 2. sz. 5–9.
- Feuer Mária (1972c): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **15**. 3. sz. 4–7.
- Feuer Mária (1972d): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **15**. 4. sz. 3–11.
- Feuer Mária (1980a): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 3. sz. 19–27.
- Feuer Mária (1980b): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 4. sz. 1–8.
- Feuer Mária (1980c): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 5. sz. 8–13.
- Feuer Mária (1980d): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 6. sz. 4–10.
- Feuer Mária (1980e): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 7. sz. 7–14.
- Feuer Mária (1980f): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 8. sz. 10–17.
- Feuer Mária (1980g): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 9. sz. 26–32.
- Feuer Mária (1980h): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 10. sz. 28–34.
- Feuer Mária (1980i): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 11. sz. 1–3.
- Feuer Mária (1980j): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 12. sz. 1–4.
- Garamvölgyi Zsolt (2005): Rockzenét az iskolákba! *Népszabadság*, **50**. 15. 2005. 09. 13.



- G. Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 295–320.
- G. Janurik Márta (2008): Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, **18**. 9–10. sz. 107–117.
- G. Janurik Márta (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 7. sz. 47–64.
- Gönczy László (1992): Kodály zenepedagógiai öröksége a '90-es években. *Muzsika*, **35**. 3. sz. 6–9.
- Gönczy László (1993): Szembenézni a ténnyel. Gonda János: A populáris zene antológiája. Tanári segéd-könyv az iskolai ének- és zeneiskolai oktatáshoz – recenzió. *Muzsika*, **36**. 3. sz. 47–48.
- Gönczy László (2008): Kodály országa – az eltékozolt lehetőségek országa. *Parlando*, **50**. 2. sz. 28–31.
- Grandin, T., Peterson, M. és Shaw, G. L. (1998): Spatial-temporal versus language-analytic reasoning: the role of music training. *Arts Education Policy Review*, **99**. 11–14.
- Graziano, A. B., Peterson, M. és Shaw, G. L. (1999): Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, **21**. 2. sz. 139–152.
- Gruhn, W. és Rauscher, F. H. (2007): *Neurosciences in music pedagogy*. Nova Science Press, New York.
- Hámori József (2002): Az emberi agy és a zene. In: *Hang és lélek. Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában*. Zenei Nevelési Konferencia tanulmánykötete. Magyar Zenei Tanács, Budapest. 40–42.
- Hegyí István (1996): *Világunk zeneoktatási öröksége*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Houlahan, M. és Tacka, P. (2008): *Kodaly Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford University Press, New York.
- Ittész Mihály (1999): *22 zenei írás*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Ittész Mihály (2004): Zoltán Kodály 1882–1967: Honorary President of ISME 1964–1967. *International Journal of Music Education*, **22**. 2. sz. 131–147.
- Juhász Ildikó (1998): A „Kodály-módszer” problematikája a zeneetnológiában. In: Szűcs Alexandra (szerk.): *Hagyomány és modernizáció a kultúrában és a néprajzban. Fiatal néprajzkutatók konferenciája 4. Néprajzi Múzeum, Budapest*. 157–167.
- Kodály Zoltán (1974): *Visszatekintés I–II–III. Összeüjtött beszédek, írások, nyilatkozatok*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1989): *Közélet, vallomások, zeneélet. Kodály Zoltán hátrahagyott írásai*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Laczó Zoltán (1985): The Non-Musical Outcomes of Music Education: Influence on Intelligence? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, **85**. 109–118.
- Laczó Zoltán (1987): The first measurement of the effectiveness of the Kodály concept in Hungary using the Seashore test. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, **91**. 87–96.
- Laczó Zoltán (2001): Zenei nevelés a közoktatásban. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány Köréből*. Osiris, Budapest. 437–451.
- Laczó Zoltán (2002): Zenepedagógia és társadalom. In: *Hang és lélek. Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában*. Zenei Nevelési Konferencia tanulmánykötete. Magyar Zenei Tanács, Budapest. 83–94.
- L. Nagy Katalin (1996a): Zene és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, **46**. 12. sz. 37–50.
- L. Nagy Katalin (1996b): Zenei nevelés – 2000. Kihívások előtt az ezredforduló zenetanítása. *Iskolakultúra*, **6**. 12. sz. 3–11.
- L. Nagy Katalin (1997): AlterNATíva – örömmel zenére és zenével örömmel nevelés heti egy órában is (Ének-zene 1–10). *Parlando*, **39**. 6. sz. 42–46.

- L. Nagy Katalin (2002): Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 11. sz. 73–83.
- L. Nagy Katalin (2004): A keresztantervi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, **54**. 2–3. sz. 3–13.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pető Villő (2009): Az életreform és a zenei mozgalmak. *Iskolakultúra*, **19**. 1–2. sz. 3–19.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levin, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R. és Newcomb, R. L. (1997): Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, **19**. 1. sz. 2–8.
- Sági Mária (1980): *Zenei generatív készségek kísérleti vizsgálatának összefoglalása*. Népművelési Intézet, Budapest.
- Sárosi Bálint (2007): Kodály, 2007. *Magyar Zene*, **45**. 3. sz. 225–230.
- Schellenberg, E. G. (2004): Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, **15**. 8. sz. 511–514.
- Schellenberg, E. G. (2006a): Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, **98**. 2. sz. 457–468.
- Schellenberg, E. G. (2006b): Exposure to music: The truth about the consequences. In: McPherson, G. E. (szerk.): *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford University Press, Oxford. 111–134.
- Stachó László (2008): Érték, öröm és haszon a Kodály-módszerben. *Parlando*, **50**. 2. sz. 21–28.
- Strém Kálmán (1988): *Vitairat a zenei művelődésről*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Szabó Helga (1980): Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában. *Muzsika*, **23**. 2. sz. 1–5.
- Szögi Ágnes (1993): *Kodály Zoltán zenepedagógiai eszméi a nemzetközi gyakorlatban. Válogatott bibliográfia*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét.
- Tóth Anna (1996): A Kodály-módszer csődje a közoktatásban. Sajat ballagásukon sem énekelnek a diákok. *Népszabadság*, **41**. 9. 1996. 07. 18.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 207–236.
- Vitányi Iván és Sági Mária (2003): *Kreativitás és zene*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.



## ABSTRACT

### LÁSZLÓ GÖNCZY: THE KODÁLY CONCEPT: DIFFICULTIES OF UNDERSTANDING AND APPLICATION IN HUNGARY

Kodály's concept of musical education has been receiving constant international attention. However, its application in Hungarian schools raises several problems. The present paper gives an overview of the scope and origins of these problems based on the literature on Kodály's educational ideas. Since a genuine, definitive methodology of his own is lacking, the sources discussing Kodály's educational views need to be inventoried. His views constitute an open, expandable system, the appropriate adaptation of which to the given educational conditions should be an ongoing task for music education. Nevertheless, the adaptive efforts of music educators in this regard have not proven satisfactory so far.

The study reviews the available results of the most important analyses of the effectiveness of the Kodály Concept, which indicate that it has significant developmental effects on social and cognitive achievements as well as on creativity. The findings also suggest that intensive music education may compensate disadvantages rooted in low socio-economic status.

The problems of application can be attributed to various factors. The communities of neither music educators nor decision makers in educational policy have clarified the logical and hierarchical structure of the constituents of the concept. Consequently, they often try to achieve results while disregarding its original educational goals and most important methodological elements. Societal conditions are not beneficial for school-based aesthetic education, either, which suffered serious harm in recent decades because being often considered as negligible, dispensable field of education. Yet research indicates that music education, in addition to its immediate emotional and cognitive benefits, has developmental effects on social skills that are increasingly needed in the recent societal crises.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 2. 169–185. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Gönczy László, Pécsi Tudományegyetem, Művészeti Kar, H–7624 Pécs, Damjanich u. 30.





## KÖNYVEKRŐL

### **Donáth Péter: Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon. 1945–1960.**

*Trezor Kiadó, Budapest, 2008. 558 o.*

Az elmúlt másfél évtizedben *Donáth Péter* történelmi kutatómunkájának és publikációs tevékenységének a középpontjában a magyarországi – időnként és kötődése folytán érthetően, elsősorban a budai – tanítóképzés és az állam oktatásügyi szerepvállalásának, a magyarországi oktatáspolitikai alakulásának – változásainak és változatlanóságának 19-20. századi története állt. 2008-ban megjelent két vastok tanulmánykötete közül a második – *expressis verbis* – nevén is nevezi a sokszorosan körüljárt témát, és – igaz, hogy látszólagos megszorítással, az 1945 és 1960 közötti időszakra „fókuszálva” – az „*Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon*” címet viseli. A cím azonban megtévesztő: az 1945 utáni tizenöt évet felidéző három tanulmányban – a kontextusokban és a tanulmányokon túlbujánzó, hatalmasra duzzadt jegyzetapparátusokban komplex módon jelen van a modern magyarországi oktatásügyi történetének szinte minden lényegi mozzanata.

A kutatói figyelem természetesen, a kötet címét igazolva, a magyarországi tanítótársadalom ellentmondásos fejlődésének, megkésett és meg-megszakított professzionalizálódásának a képzéssel összefüggő szakmai alapkérdéseire és a „szakmaiság” értelmezését meghatározó – korabeli – oktatáspolitikai természetének, jellemző vonásainak, a politikai-hatalmi mechanizmus(ok) működésének a megismerésére és bemutatására irányul.

Az 1945 és 1960 közötti időszak – túlzás nélkül állíthatjuk – drámai fejezete a magyar tanítóképzés történetének. A „művelődés földosztása” (*Illyés Gyula*), az általános iskola megteremtése korszakos lépés az oktatásügyi modernizáció hazai történetében és hatalmas kihívás a pedagógusképzés tekintetében is, – mind tartalmi, mind szervezeti vonatkozásban. Az általános iskola létrehozását övező politikai-ideológiai és szakmai érdekek és nézetkülönbségek, a nyílt és/vagy rejtőzködő szándékok rányomják bélyegüket a tanítóképzéssel összefüggő vitákra és törekvésekre is. Zsákutcs próbálkozások – mint az általános iskolai egységes nevelő képzést célzó pedagógiai főiskola, valamint a pedagógiai gimnázium átmeneti öszvér-megoldása – nyomán, mind a középfokú képzés időtartamának régóta sürgetett bővítését, mind a középiskolai érettségire épülő akadémiai képzés évtizedek óta érlelődő alternatíváját elvetve, a hegyek vajúadásából 1950-ben egérke született: a visszafejlesztett, négy évfolyamra redukált (igaz, gyakorló évvel megtoldott) középfokú tanítóképző szakiskola.

*Donáth Péter* könyvének első tanulmánya – Közszolgálat, szakértelem, méltányosság. *Rozsondai Zoltán* minisztériumi küzdelmei a tanítóképzés értékeinek megőrzéséért, megújításáért (1945–1960) – ennek a valóban drámai történetnek a fordulatait, kulisszatitkait tárja fel egy, a tanítóképzés ügye iránt elkötelezett, hányattatott sorsú minisztériumi főtitkár sokoldalúan dokumentált tevékenységének bemutatásával. A kötet következő tanulmányai a felsőfokú tanítóképzés megszületéséhez (1958) vezető út politikai (és szakmai) cikkcakkjain vezetnek végig bennünket. Az „Egy súlyos következményekkel járó oktatáspolitikai döntés születése” a Nagy Imre-kormány (1953–1955) időszakának jó szándékú, de fiaszkóval végződő „játszmáit” idézi fel; a „Vizsgálatok, diagnózisok – javallatok” pedig a Hegedüs-kormány (1955–1956) politikai-világnézeti indíttatású „reformtörekvéseinek” némiképp váratlan végeredményeként elfogadott, ekkor még kétévesnek tétélezett felsőfokú tanítóképzés megszületésének hátterére és körülményeire világítanak rá.

A kötet tudományos eredményeit – a teljesség igénye nélkül – az alábbiakban látom.

1) Meggyőző láttelele az ideológiai-politikai kizárólagosságon alapuló etatista oktatáspolitikai – nemcsak a „fordulat évét” követő, hanem már az azt megelőzően is lappangva nyomuló pártállami vagy állampárti (oktatás)politika – jellegzetességeinek, az irányítási mechanizmus magatartását, az előkészítések és a döntések voluntarizmusát is meghatározó – és az adott helyzethez igazodóan improvizatív – ideológiai-politikai determináció természetének. Az oktatáspolitikai – látszólagos – következetlenségei és ellentmondásai a hazai „nagypoli-

tika” függelmi viszonyainak (1. az SzK(b)P történetét), és az általa alakított hazai politikai erőternek a leképeződései, amelynek alakulását legfeljebb színezik a helyi érdekek és az úgynevezett „szakmai” szempontok. Ezáltal, valamint a jegyzetekben kifejtett történeti utalások és párhuzamosságok révén rámutat az etatizmus magyarországi megnyilvánulásainak – ha úgy tetszik: „rendszerfüggetlen” – sajátosságaira is, – a dualizmus utolsó szakaszától a '30-as éveken át a pártállami évtizedekig.

2) A hivatalos oktatáspolitikai és a felszínen zajló szakmai viták konfliktusainak felmutatásán túl – a tradicionális könyvészeti és levéltári források mögé tekintve – rávilágít, többnyire sikerrel a „mélyben” zajló folyamatokra, az iskolák világának, mindennapi szakmai-pedagógiai tevékenységének jellegzetes vonásaira: a védekezés, az alkalmazkodás, az óvatos elutasítás és a mimikri, azaz a túlélési technikák – egyfajta történeti kontinuitást is érzékeltető – változatosságára. (Az „alattvalói” magatartás lehetséges többféleségének frappáns bemutatása az utolsó tanulmányban a Vendel utcai tanítónőképző és a XII. kerületi tanítóképző 1955/56-os tanévének megidézése, amit számos utalással támaszt alá és egészít ki más intézmények forrásanyaga.)

3) Eredeti és meggyőző az ideológiai-politikai offenzíva első számú hadszínterének, az úgynevezett „*ket-tős nevelésnek*” a hagyományostól eltérő megközelítése. A (párt)állami (oktatás)politikai célok, legfőképpen a „klerikális befolyás”, a vallásos világnézet visszaszorítása érdekében az iskolára, a pedagógusokra osztott szerep ennek a „kettősségnek” antagonisztikus jellegét, az (osztály)harc kérelhetetlenségét volt hivatva igazolni, megerősítve a két tűz közé szorított pedagógustársadalom függő helyzetét, nem csupán egzisztenciális, hanem morális-pszichikai kiszolgáltatottságát is. A 20. századi előzményekre utaló jegyzetek ezen a téren is alátámasztják a jelenség folytonosságát, az etatista állam és alárendeltjeinek mindenkor paradox viszonyát. Ebben az összefüggésben kereshetjük az indítékát és a magyarázatát a „neveletlennek”, sőt időnként „nevelhetetlennek” tekintett nevelők, a magyar pedagógustársadalom – és elsősorban a „tanítók tanítóinak” átprogramozására irányuló, bár a törekvést illetően korántsem újszerű társadalompolitikai kísérleteknek.

Befejezésül néhány további megjegyzést szeretnék fűzni az olvasottakhoz.

Az eddig elmondottakból is nyilvánvaló lehet számukra a Szerző holisztikus szemléletmódja, a jelenségek komplexitásának, sokoldalú összefüggéseinek a feltárására és felmutatására irányuló – sikeres – szándék. Ennek a szemléletmódnak a szilárd hátterét széles körű tudományelméleti, történetfilozófiai, köz- és oktatástörténeti tájékozottság biztosítja, amelynek impozáns igazolása – az irodalomjegyzéken túlmenően – a felhasználás, az alkalmazás szöveg-összefüggésekben és konkrét hivatkozásokban is megmutatkozó gazdagsága és relevanciája.

A kötet tanulmányai elismerésre méltó tervszerűséggel és szorgalommal feltárt, rendkívül széles körű, hatalmas forrásbázison alapulnak, amelynek feldolgozásában biztos irányítót jelentett a másodlagos források kezelése, a fentebb már méltatott elméleti, szakirodalmi tájékozottság. A kutatómunka volumenét jól érzékelteti a tájékozódásba bevont, a függelékben tételesen felsorolt 64 hazai levéltár, továbbá 25 magángyűjtemény. A levél- és irattári források mellett – az oral history eszközeivel élve – több tucatnyi visszaemlékezés, illetve kortársakkal (egykori tanítóképzős tanárokkal, tanulókkal) készített interjú teszi teljesebbé, életszerűbbé a történetet. *Donáth Péter* tudmánysszervezői képességét és iskolaszervezői alkalmasságát bizonyítja, hogy ebben a nagyszabású vállalkozásban csaknem száz munkatársa, nagyrészt hallgatója vállalt – a tudományos utánpótlás nevelése szempontjából sem lebecsülendő – szerepet.

A forrásanyag bősége és sokfélesége alapozza meg a feldolgozásnak az orvoslásban alkalmazott modern technikákhoz hasonlítható, komplex módszerét, ami lehetővé teszi – s megvalósítja – a konkrét események és folyamatok egyidejűleg több aspektusból történő megközelítését, az „olvasatok” egybevetését, a következtetések példaszzerűen óvatos – az eltérő értelmezéseket sem kizáró – megfogalmazását. Ennek, a tér- és időbeliségben is megnyilvánuló többsíkúságnak, a „lent” és a „fent”, (mármint az iskola és az irányítás), a „jelen” és a „múlt” (az egymásra vetített „tizes”, „harmincas” és „ötvenes” évek) párhuzamosságának (különbségeinek, és az eltérésekben is kimutatható azonosságainak) az érzékeltetése módszertani szempontból is igen tanulságos eredménye és erénye a könyvnek. Ez a következetesen végigvitt több szempontúság természetesen megnehezíti a szöveg olvasói birtokbavételét. A probléma a szöveg és a jegyzetek párhuzamos olvasásával sem küzdhető le könnyen és maradéktalanul, hiszen a lényeg, a „mondanivaló” hol itt, hol ott rejtőzik. A néha szükségtelenül



hosszú idézetekkel terhelt, dokumentatív alapszöveg és a jegyzetek önállósló, tanulmányértékű fejtegetései olykor felcserélhetőnek tűnnek fel. A jegyzetapparátus egyébként sem könnyen kezelhető, túlzottan aprólékos, a „túlhivatkozásokból” – helyenként – némi (ön)igazolási kényszert olvastam ki.

Ennek ellenére – és ezzel együtt – történeti olvasókönyvnek is ajánlható, izgalmas és élvezetes olvasmány *Donáth Péter* tanulmánykötete. Nem utolsó sorban annak köszönhetően, hogy a történet „hordozói”, a tanulmányok „hősei” valóságos, élő, húsvér emberek. Nemcsak *Rozsondai Zoltán* már-már mitikussá növelt alakjára utalok, aki a szakmai elkötelezettség és felelősségtudat, az emberi tartás, a „protestáns etika” – gyengéi, megingásai, kompromisszumai ellenére is – rokonszenves, példaértékű megtestesítője. Markáns arcélek villannak fel a nagypolitika és a hivatali hierarchia világából (*Nagy Imre, Kádár János, Hegedűs András*, sőt *Rákosi Mátyás; Keresztúry Dezső, Ortutay Gyula, Erdei-Grúz Tibor, Jóború Magda; Bizó Gyula, Kálmán Gyula, Horváth Márton, Köte Sándor*, hogy csak néhány ismertebb közszereplőt említsek), a tanítóképzés vezető szakemberei köréből (*Porzolt István, Kiss Tihamér, Ködöböcz József, Árpássy Gyula* stb.), s – különösképpen, mondhatni elfogult tisztelettel és szeretettel – a budai képző testületéből (*Szathmáry Lajos, Kiss Árpád, Bódi Ferenc, Bihari János* és mások). Személyes jelenlétük, különféle megnyilvánulásaik meggyőzően hitelesítik és életszerűvé lényegítik át a források rideg, óhatatlanul papirosízű, a korabeli bikkfanyelven megszólaló világát.

Nemcsak a szűkebb szakma, a „tanítóképző céh” és nem csupán pedagógusok vagy az oktatáspolitiká története iránt érdeklődő olvasók figyelmébe ajánlom a könyvet, hanem mindazoknak, akik egykor valamilyen kapcsolatban álltak az iskolával, az oktatással, és azoknak is, akiket érdekel, hogy milyen világban élt és tanult szüleik és nagyszüleik sokat próbált nemzedéke.

*Kelemen Elemér*

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatásért Közalapítvány támogatta.



Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (1008 Budapest, Orczy tér 1.)

faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu

További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 2800,- Ft. Ára példányonként 700,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,  
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Nyomták a FÁROSZ Nyomda Kft-ben. Felelős vezető: Mazán Csaba.

Megjelent 6,8 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260



## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakkikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratosszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írássok jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

## AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publicational Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

## RESEARCH PAPERS

Ágnes Németh Tóth: Teacher Attitudes and Inclusive Education	105
Henriett Pintér: Writing Composition: Road to Knowledge	121
Éva Szolár: The Critique of the Bologna Process in the Higher Education Research Literature	147
László Gönczy: The Kodály Concept: Difficulties of Understanding and Application in Hungary	169

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts  
Contents Pages in Education