

iskolakultúra

12

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXIV. évfolyam 2024. december

Borsodi István

- Sajóvárkonyi Általános Iskola

Csikós Csaba

- Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Fajt Balázs

- Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar

Katona Miklós

- Kilitó Piarista Pályaorientációs és Munkaerőpiaci Fejlesztő, Módszertani Központ

Kállai Balázs József

- Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar

Málovics György

- Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar Ökológiai Közgazdaságtan Intézet

Somogyi Krisztina

- Kilitó Piarista Pályaorientációs és Munkaerőpiaci Fejlesztő, Módszertani Központ

Zámbó Bianka

- Pannon Egyetem Humántudományi Kar

Fejes József Balázs

(társfőszerkesztő)
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Somogyvári Lajos

(társfőszerkesztő)
e-mail: tabilajos@gmail.com

Géczi János (alapító,

korábbi főszerkesztő)
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Csikós Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Gál Zita

e-mail: galzita@edu.u-szeged.hu

Jagodics Balázs

balazs.jagodics@gmail.com

Kasik László

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László

e-mail: kojanitzl@gmail.com

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka

(angol nyelvi lektor)

Trencsényi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

A kiadvány a Nemzeti Kulturális
Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap

Felelős kiadó:

Szegedi Tudományegyetem

Bölcsészeti- és Társadalom-

tudományi Kar dékánja

Kiadja a Szegedi Tudomány-

egyetem Bölcsészeti- és

Társadalomtudományi Kara

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tanulmány

Sáska Géza

A kelet-európai szocialista
oktatáspolitikai szovjet gyökerei.
A szovjet kommunizmus pedagógiájának
két útja: Herbart kiátkozásától a
herbartianizmus rehabilitálásáig.
(Bevezetés az oktatáspolitikába).
Második rész: Vissza a porosz útra
a totális államban, készül
a birodalmi minta

3

**Csikós Csaba – Katona Miklós –
Somogyi Krisztina**

A nyári visszaesés (*summer setback*)
jelenségének empirikus vizsgálata
9. évfolyamos szakképző iskolások
körében

40

Málovics György

Az Egyetemi Közösségi Szerepvállalás
(EKSZ) terjedését akadályozó tényezők
– az EKSZ mint a nemzetközi
akadémiai kapitalizmussal
összeférhetetlen megközelítés?

55

szemle

Fajt Balázs – Kállai Balázs József

(Nem) gondolkodom, tehát ChatGPT-zek?
Egyetemi hallgatók plágiummal és
ChatGPT-val kapcsolatos véleményei

75

kritika

Zámbó Bianka

A normakeresés kételye. Hoványi
Márton, Cserjés Katalin és Varga Réka
(szerk). *A téboly menyasszonya:*
(Elme)betegség és terápia Hajnóczy
Péter életművében

97

Borsodi István

Kolb tapasztalati tanulás modellje egy
mai borsodi tanár nézőpontjából.
Kolb, D. A.: *Experiential Learning:*
Experience as the Source of Learning
and Development

99

**A szám tanulmányainak
angol nyelvű összefoglalója**

104

Sáska Géza

oktatáskutató

tanulmány

A kelet-európai szocialista oktatáspolitikai szovjet gyökerei

**A szovjet kommunizmus pedagógiájának két útja:
Herbart kiátkozásától a herbartianizmus rehabilitálásáig**

(Bevezetés az oktatáspolitikába)

*Második rész: Vissza a porosz útra a totális államban,
készül a birodalmi minta¹*

*„...az új világnak legfontosabb kérdésévé, valósággal létkérdésévé vált az egység,
a szervezethez, a fegyverek új formáinak, módjainak, törvényeinek megteremtése”
(Makkai, 1937, 49.)*

*„Too long to read”
(Ismeretlen olvasó)*

*A Lenin halálát követő hosszú és véres utódlási pártharcokból
győztesként Sztálin került ki. Ezzel megkezdődött az új, az orosz
nacionalista és szocialista birodalom építése, aminek az eredménye
nem lebecsülendő: a második világháború után a világ egyharmada
évtizedekre szovjet befolyás alá került.*

Bevezetés

A forradalom után kiépült totalitárius, egypártrendszerű szovjet állam első és későbbi vezetői a szocializmus jólétének a megteremtését hirdették, amihez a Marx filozófiáján alapuló meggyőződésük szerint a termelőeszközök közösségi tulajdonba vétele (az államosítás) mellett a termelőerők (a termelőeszközök és az emberek tudásának) gyorsított fejlesztése vezetett. Lenin szállóigéje ezt a programot fejezte ki: szovjethatalom plusz villamosítás egyenlő a kommunizmussal.

A marxizmus totális értelmezési monopóliumán alapult a létrehozott központosított és elnyomó állam ideológiája, nem is tűrte meg másfajta: az állami-politikai fejlesztés és a működtetés szolgáló intézkedések magyarázata, indoklása a hatalmon lévők által képviselt marxizmuson nyugodott. A despotikus rezsim nem tűrt el alternatívát, az ideológia dogmatizálódott, aminek következtében nemcsak híveinek összetartása erősödött meg, hanem a szocializmus építésének egyetlen útja, módja és technológiája is ki lett jelölve.²

Az oktatáspolitikai fordulata, a felbomlás

A szovjet szocialista iskolának a specifikuma Lunacsarszkij és Bubnov oktatásirányítói időszakában (voltaképpen Lenin és Sztálin vezetése alatt) közös: az iskolában együtt jelenik meg a termeléshez igazodó gyakorlati és az elméleti jellegű (általános) képzés. E két terület különböző kombinációja részben a marxi politikai gazdaságtan iskolai oktatás területére történő átvezetésében, részben a politikai-lélektani megállapításokon alapult. Lunacsarszkij termelőiskolájának és a Bubnov által proponált politechnika-oktatásnak a végső célja azonos: a népgazdasági szempontok követése, a különbség az általános műveltség értelmezésében mutatkozott (Somogyvári, 2016).

A bubnovi-sztálini iskolapolitikában az oktatásnak *közvetlenül és azonnal* kellett kiszolgáltatnia az ipar és a mezőgazdaság szempontjait, ebből fakadóan a hivatalos tananyagot nem a gyermeki képességek, hanem a tudományok gyakorlati alkalmazása szempontjából kellett kiválasztani, a totalitárius rendszer ideológiai dogmáinak szoros követése mellett. A Központi Bizottság 1931. szeptemberi határozatában az iskola dolgát a gazdasági szükségletek kiszolgáltatásában látta:

„nekünk asztalosok, lakatosok kellene, azonnal. Okvetlenül. Mindenkinek asztalosná, lakatosná stb. kell válni, de *az általános műveltség és a politechnikai minimum tudása mellett*” (SZK[b]P KB, 1954k. 13.).

A képzést ennek megfelelően olyképpen kellett megszervezni, hogy az oktatást és nevelést végző iskolák

„*széleskörűen fejlesszék ki az iskolák mellett [azaz nem az iskola épületében] működő műhelyek, munkaszobák hálózatát*, melyek működését szerződésileg – az iskola irányítása mellett – a vállalatokhoz, a szovhozokhoz, gép- és traktorállomásokhoz és kolhozokhoz kötik” (SZK[b]P KB, 1954k. 14.).

A szocialista oktatáspolitikai második, sztálini szakaszában a termelőiskola nevét politechnikaira cserélték, a névváltoztatással az új politikai célok és ellenségek kijelölése történt meg, ami a Központi Bizottság 1931-es, az elemi és középiskoláról szóló határozatában jelent meg (SZK[b]P KB, 1954k.). Az iskolai politechnikai oktatás tartalmát a Lenin és Sztálin munkáiban olvasható állítások alapján állították össze (Lenin és Sztálin, 1950. 278–280., idézi: Péter, 1954. 13.). Lenin villamosításról adott útmutatását követve jelölték ki azokat a területeket, amelyek politechnikai alapjaival tisztában kellett lenni a 12–17 éves leendő művezetőknek: a villamosság alapjaival, a villamosság felhasználásával a mechanikai és a vegyi iparban, az OSzSzSzK villamosítási tervével. Ezen kívül legalább háromszor meg kellett látogatni egy-egy villanytelepet, gyárat, szovhozot, továbbá a tanulóknak ismerniük kellett a mezőgazdaság bizonyos alapfogalmait – a határozat ezen pontja után az „stb.” szerepelt (SZK[b]P KB, 1954k. 13.).

A politechnikai oktatás a lunacsarszkiji termelőiskola (трудовая школа) alternatívája volt, ami a sztálini kultúrában az ellenség szerepét töltötte be. A győztesek érvelése szerint a korábbi korszak gazdaságra káros hatású oktatáspolitikát folytatott, elárulta a baloldalt:

„a politechnikai iskola felépítésének az útján a fő veszély: a párt politikájának jobboldali opportunisták elferdítése az iskola politechnizálásának tagadásához, a régi, verbális iskola fenntartására irányuló kísérletekhez, az elmélet és a gyakorlat közti szakadáshoz vezetett” (SZK[b]P KB, 1954k. 20.).

A vád annyiban nem állja meg a helyét, hogy a Lunacsarszkij-korszak iskolafelfogásában posztulátum volt a fizikai munka emancipálása a szellemihez, ami szükséges volt a majdani szocialista állam és a kizsákmányolást kizáró gazdaság felépítéséhez, működtetéséhez. A pedagógiai utópia és a valóság közötti különbségre épült a sztálini vád, ami szerint a termelőiskola valójában (az ellenségképzés politikája szerint tudatosan) kárt okozott, aminek következtében a fizikai és a szellemi munka közötti, kapitalizmusra jellemző hierarchikus viszonyt átörököltette.

E két állami ideológián alapuló oktatáspolitikai (vagy inkább a képviselői) nem fértek meg egymás mellett a hegemon szocialista dogma sérelme nélkül, mindennek közvetlen gyakorlati következményei miatt sem (politikai pluralizmus), melyek az egypártrendszerű rezsimekben frakcióharcok formájában jelentek meg. Ideológiai síkon kétségtelenül paradoxon állt elő, egymással ütközött a terror, a társadalom permanens mozgósításával a gyermekmunkára is igényt tartó erőszakos iparosítás, a politikai szabadság hiányában és az elképesztő szegénység közegeiben az öngazgató és az elvi gyermek szempontjain alapuló, a megelőlegezett utópia alapján szervezett iskolapolitika, pedagógia, pedológia.

Az új korszak új gyermekképe

A harmincas évek elején a szovjet állam korábban hivatalossá emelt gyermekképe lecserelődött, aminek az volt a részbeni magyarázata, hogy a birodalomépítő politikába sem a kiszámíthatatlan következményekkel járó állami futurista reformpedagógia spontaneitása, sem annak képviselői nem voltak integrálhatók. Máshonnan közelítve: a 18. századi abszolutisztikus állam teremtette közoktatás alapvető célja, hogy az alattvalók elfogadják, támogassák az államrendet, aminek feltétele, hogy a népiskolában tanult ismeretek szellemi egységet alkossanak az országban. Bukásuk után a polgári demokratikus államok oktatáspolitikája a politikai szabadságjogok mellett a nemzeti egység megteremtését szorgalmazta, ám az oktatás tartalma és a nevelés szelleme tekintetében az iskolák a fenntartójuk, felekezetük tekintetében különböztek. Az első világháború utáni zaklatott Európában ismét az erős és egységes nemzetállam céljait teljesítő, jól szervezett és fegyelmezett iskolákból álló rendszert építettek a szabadságjogokat és magánjólét szempontjait mellőző totalitárius Olasz-, és Németországban és ugyanilyen puhább eszközökkel a tekintélyelvű Magyarországon is efféle történt (Baranyai 1934. 98.; Makkai, 1937, 47-50.; Nagy, 1992.; Furet, 2000). A bolsevik párt győztes frakciója tudatában volt, hogy a hatalom a nép politikai támogatásától, szellemi egységtől, a közös hit meglététől is függ (Glezerman, 1951, 323.). Kézenfekvő, hogy az állami iskolai oktatásnak stratégiai súlya van, a hatalmi racionalitás felől nézve az oktatáspolitikát érthető, hogy a tankönyvek, az oktatás anyagának meghatározó jelentőséget tulajdonítottak.

A húszas és harmincas éveknek, mint két korszaknak az ideológiai alapja és cselekvésmódja jelentősen eltért egymástól. Az első szakasz oktatásszervezési elve szerint az állami felügyelet alatt álló iskola dolga egyfelől a gyermekben metafizikai értelemben meglévő (ahogy a búzaszemben benne rejlik az aratás, vagy a vázában a törés képessége) készségek kibontakoztatása, valamint az akadályozó tényezők leküzdése. Azaz a szocialista állam első szakaszában az iskolának nem az volt a dolga, hogy a társadalom és az állam értékrendjével azonos, vagy kívánatos erényeket adják át a gyerekek, hanem elősegítse azok kifejlődését, amelyek részben önmagukban értékesek, részben az ugyanezen az elven nevelődött gyermekek közösségei hordozzák, amelyek értelemszerűen szuverének az állam különféle érdekeitől.

A második szakaszban, a harmincas évek elejétől, a totalitárius szovjethatalom birtokában a kapitalizmust meghaladó, transzcendens célok elérésének korábbi politikáját és módját eltörölték, képviselőit eliminálták. Ezzel együtt felszámolták a progresszív-kritikai

pedagógia termelőiskoláját, a tudásról, a tanulásról, az iskola szervezeti módjáról kialakított alkotott forradalom utáni rendet. Az új korszak építéséhez a sztálini értelmezésű szocialista iskolapolitika és értelmiségiek az új kurzus értékrendjét hitelesítő elődöket és eszméket kerestek és találtak. A hasonló cselekvések a gyakorlati politika igazolásának többnyire hatékony eszközei voltak, amit nem gyengít az a tény, hogy nincs folyamatoság a jelen és a múltból kiválasztott eszmei források, a példaképek cselekedetei között (nem is lehet, hiszen ezek politikai termékek). Az oktatás és filozófia történetének céltudatos politikai felhasználásáról volt szó, amit Kairov akadémikus ki is mondott:

„Tőlünk függ, hogy minden gyermeket erényes és bölcs lénné változtassunk” (Kairov, 1952. 27.).

Az új alapokon építkező neveléstudomány az erényes és bölcs gyermek nevelésének filozófiai alapjához John Locke munkásságában több hasznosítható elemet talált. Ahogyan a kor mérvadó neveléstörténésze-agitátora mondta: „a nevelés céljainak megfogalmazásában ő [Locke, utólag helyesen] már nem a vallásból, hanem a *dolgozó ember érdekeiből* indul ki”, ami történetesen szinte szó szerint azonos a Szovjet Kommunista Párt ideológiával és politikával. Locke további erénye, hogy vele cáfolni lehetett a forradalom utáni pedológia posztulátumát: Locke „elveti a *velünk született eszmékről* szóló tanítást” (Medinszkij, 1951a. 104., kiemelés tőlem, S. G.). Locke szavai egybecsengtek a kurzusével.³

A 20. század első felében virágzó pedológiai eszmeáramlat előtt a négyszáz évvel korábbi Locke-szállóige, a neveléstörténeti tankönyvekből ismert fogalom lett az új gyermekkép-építés alapja. Az újszülött gyerek immár *tiszta lappal* indult (tabula rasa), amire közvetlenül *bármit* lehet írni, azaz a társadalmi hatások az elsődlegesek. Nem meglepő, hogy az iskolai pedagógiai tevékenység pusztán a politikai célok valóra váltásának egyszerű technikájává vált az első világháború utáni esztendőktől, amit a szovjet államfő is egyértelművé tett:

„szerintem a nevelés határozott, céltudatos, rendszeres ráhatás a növendékek lelkére, amellyel a nevelő beléjítja a *kívánt* tulajdonságokat” (Kalinyin, 1949. 76., kiemelés tőlem, S. G.).

A kívánatos tulajdonság mibenlétét pedig a politika, esetünkben az értékválasztás monopóliumát élvező kommunista párt állapította meg, a kijelölt értékek implementálása pedig már szakmai feladat volt. Következésképpen szükségtelenné vált, sőt egyenesen károsként definiálták a gyermeki lélek szakértőinek, a pedológusoknak a munkáját, hiszen az átértelmezett marxista dogma szerint a tudatosan szervezett és irányított pedagógiai tevékenységnek lett döntő jelentősége.

Az oktatáspolitikai az új szellemben tudatosan korlátozta a spontán szocializáció, a tanulás körét, és erősítette az állami célokhoz igazodó, illetve abból levezetett tudatos hatások minél hatékonyabb érvényesülését. Ebben az esetben a tabula rasa filozófiai alapvetését politikai célokra használták fel, ami ideológiaként jelent meg, amit a kommunista eszmét mint politikai vallást követő szovjet típusú neveléstudomány dogmaként kezelt. Nem a Locke-tétel elfogadása a szovjet specifikum, hanem a kizárólagossága és dogmatizálása, ami a politikai vallásra épül (Somogyvári, Polyák és Németh, 2021). A szovjet politikai és neveléstudományi kultúrában különösen erős volt a társadalmi, akaratlagos hatásokba vetett hit megfellebbezhetetlen kultusza, amelyet a racionálisan tervezett központi tantárgyi, tantervi, tankönyvi rendszer szolgált, értelemszerűen nem a gyermek vélt szükségleteire épülve.⁴

Korábban már szó esett (a tanulmány első részének 39. jegyzetében) a családi-környezeti befolyás korlátozásának állami politikájáról. A „meghosszabbított tanítási nap”

(az egésznapos iskola) és a „megszakítás nélküli tanév” (a naptári év egészében működő iskola) Lunacsarszkij koncepciójában szűkíteni szándékozott a szülői hatás idejét. Sztálin időszakában ezt a tervet és intézkedést az iskolarendszer átláthatóságának rendjére hivatkozva elutasították. A fordulatot követően az új oktatási kormányzat visszatért az általános európai gyakorlathoz, meghatározták a tanév elejét és a végét, a tanítási nap hosszát, valamint a szünidők idejét, tartalmát (Medinszkij, 1951b. 629.).

A szovjet iskoláknak, pontosabban a tanterületek munkájának stratégiai jelentőséget tulajdonított a politikai elit. Az új társadalomban a tanulók újfajta gondolkodását, az elsajátított ismeretek megfelelő szintjét, a kívánatos erények kialakítását alapvetően az állam felügyelete alatt álló iskolától várták. Következésképpen a pedagógusok dolga lett, hogy tanítványaik tudatának kialakításában az egymásnak sokszor ellentmondó oktatáspolitikai szempontjai, előírásai szerint a hivatalos tudásanyagot híven kövesse és szakszerűen átadja. A változó állami ideológiák közepette a rendszer lényegéből fakadóan ugyanaz maradt a végcél: az egymást követő generációk önként fogadják el és kövessék a kizárólagos ideológián nyugvó totális állam eszméit.

A gyermeknevelésben a családok, a szülők kulturális, szociális mintáinak átadását éppen ezért korlátozták, befolyásolták a szovjet típusú oktatáspolitikában. A családi és állami iskolai nevelés kisebb-nagyobb értékrendbeli különbségeit a posztstálini szóhasználatban kiküszöbölendő kettős nevelésként írták le (Donáth, 2000), ami gyengítette a szocialista nevelő iskola pedagógusainak elvárt eredményességét. Mindebből adódott, hogy a szülői, az iskolán kívüli, a kortárs csoportok befolyását vissza kellett szorítani. Ennek csak egyik módja volt az iskolai pionír- és Komszomol-szervezetek folyamatos mozgalmi tevékenysége, a másik pedig a hétköznapiak, a családi magánélet folyamatos átpolitizálása, többek között a párt ellenőrzése alatt álló női, illetve szülői, családi szervezetek által publikált kiadványokkal. Elég itt a Szovjetunióban rendszeresen kiadott *Семья и школа* (Család és iskola) című lapot megemlíteni, nem is szólva a rendszeres gyűlések, továbbképzések rendszeréről. Az Oktatásügyi Népbiztosság feladatává tették 1932-ben, hogy

„fogjanak hozzá haladéktalanul a szülőknek szóló pedagógiai irodalom összeállításához és kiadásához” (SzK[b]p KB, 1954. 33.).⁵

A 'tisztá lap' kockázatának csökkentése

Noha elvileg a szovjet társadalomban valamennyi gyermek egyformán tiszta lappal született, azonban két különböző gyermekcsoport kimaradt, pontosabban távol tartották a szervezett iskolai élet tudatos nevelő hatása alól. Az egyik a nép ellenségeinek elárult

Az oktatáspolitikai az új szellemben tudatosan korlátozta a spontán szocializációt, a tanulás körét, és erősítette az állami célokhoz igazodó, illetve abból levezetett tudatos hatásokat minél hatékonyabb érvényesülését. Ebben az esetben a tabularasa filozófiai alapvetését politikai célokra használták fel, ami ideológiaként jelent meg, amit a kommunista eszmét mint politikai vallást követő szovjet típusú neveléstudomány dogmaként kezelte. Nem a Locke-tétel elfogadása a szovjet specifikum, hanem a kizárólagossága és dogmatizálása, ami a politikai vallásra épül.

gyerekei voltak, a másik pedig a csavargó, bandákba szerveződő gyerekek köre. A harmincas években a 'nép ellenségei', vagyis az első időszak káderei és Sztálin ellenzéke, a külföldi ügynökök (a nyugat-európai, amerikai kommunisták), a zsidók (Rittersporn, 1991. 332.) és családjaik különösen veszélyesnek számítottak a szocializmust építő államra és ezáltal a társadalomra. Pedagógiai és lélektani szempontból a 'tiszt lapra' káros dolgokat írtak saját gyermekeik esetében, amint a gyermekkorukra emlékezők felidéztek az átélte megélvezést: „nem esett messze az alma a fájától”, ők is fertőzöttek lettek a gonosztól.

A nép ellenségeit kivégezték, felnőtt családtagjaikat büntetesképpen öt évre Szibériába száműzték, vagyonukat elkobozták, kiskorú gyermekeiket a félelemkeltő intézkedések logikája szerint elszakították családjuktól, de még a rokonoktól is elvették őket, új nevet kaptak (mint később Magyarországon az ifjú Rajk László esetében is), csecsemőgondozóba, árvaházba, gyermekotthonba kerültek. Az idősebbeket munkatáborba vagy árvaházba küldték, voltaképpen egyfajta büntető jellegű, átnevelő dologházba. Egymással tilos volt beszélgetni, általános volt a bizonytalanság, a megalázás, a besúgók jutalmazása és a vétkesek azonnali büntetése (Kuhr, 1998).

Igencsak hasonló elbánásban volt részük az iskola nevelő hatását kikerülő hajléktalan, csavargó utcagyerekeknek is, akik ellen totális kampányt indítottak 1935-ben, és sikerrel megtisztították tőlük a köztereket. Az SzK(b)P Végrehajtó Bizottsága 1935 áprilisában hozott határozatot *A gyermekek hajléktalanságának és elhanyagolásának megszüntetéséről*. Azokról volt szó, akik „az utcán élnek, mert elveszítették szüleiket, vagy elhagyták őket, elmenekültek otthonról, gyermekotthonokból megszöktek” (Medinszkij, 1951a. 638–666.). A határozatban megnevezett csoportok meghatározását és megoszlását nem ismerjük. Politikai és társadalmi ismereteink alapján azonban azt gondoljuk (tehát nem tudjuk), hogy a határozat célpontjainak a többsége a milliőkat érintő, tudatosan keltett éhínség, illetve a kivégzett, kényszermunka táborba hurcolt és a más okokból indított állami terror áldozataivá váló szülők gyermekei lehettek, akik milliói a csavargó, elvadult gyerekbandák tagjaivá váltak. Ezeket a gyerekeket árvaházakba, illetve munkatelepekre küldték. Az árvaházban a lányok varrtak, a fiúk pedig a műhelyekben gépeken dolgoztak napi 6-8 órát, a poszt-pedológia elvei alapján frissen képzett pedagógusok irányítása alatt, akiket a Komszomol és a Kommunista Párt pedagógusképzőkben iskoláztatott be.⁶

Államigazgatási tekintetben nem volt nagy különbség a csavargó gyermekek és a nép ellenségeinek számított gyerekeinek kezelésében (Szolcsenyicin, 2018). Ez az azonosság a totalitárius állam egyik jellegzetes jegye: csak egypártrendszerű, centralizált rendszerben van lehetőség, hogy politikai logikával két vagy több alapvetően különböző eredetű, egymáshoz nem is kapcsolódó tényállást kössenek össze.⁷ Ami az aszociális, gondoskodást nélkülöző kiskorúak üldözését illeti, a fenti határozattal egyidőben a büntethetőség alsó határát 12 évre szállították le a Büntető törvénykönyvben. A kiskorúakat lopás, erőszak, testi sértés, csonkítás, gyilkosság vagy gyilkossági kísérlet esetén büntetőbíró-ság elé állították, már a 12 évesekre is halálos ítéletet lehetett hozni. A diktatúrákban a félelem tart rendet.

Átállás a porosz rendszerre: a népoktatás expanziója

A szovjet típusú politikai amfiteátrumban egymással harcoló felek közül az alternatív, lélektani alapú állami oktatáspolitikai képviselői vesztek a húszas évek végén, a győztesek pedig a tanügyigazgatás terén is nyomban a céljaik megvalósításához láttak. Lásan, ütemesen és tervszerűen restaurálták a porosz jellegű tanügyigazgatási rendszert, lecserélték a korábbi oktatási tartalmat és módszereket, miközben felemelték a tankötelezettség felső korhatárát. Az új oktatáspolitikai első lépéseinek egyike az általános kötelező elemi oktatás, a tankötelezettség felső korhatárának felemelése volt 11 éves

korra. A működtetési feltételek éppen úgy hiányoztak ehhez, mint a jóléthez szükséges gazdasági háttér, következésképpen – a bizonyítványok tömeges kiadásán kívül – mindezt a későbbi időszakban kellett előteremteni. Nem létezett folyamatos fejlesztés, fejlődés, sokkal inkább a gyakori újrakezdés volt jellemző, ami a lényegét tekintve az instabil berendezkedés tévedhetetlen jele. A stabilitást az erős, elnyomó állam tartotta fenn.

A Szovjet Kommunista Párt Központi Bizottsága 1930. július 25-én hozott határozatot *Az általános kötelező elemi oktatásról* (SzK[b]P KB, 1954j), aminek a bevezetését a következő, 1931/32-es tanévre rendelte el. A tankötelezettség idejének felemelését egy Sztálin-idézet indokolta:

„a kötelező oktatás sikeres megvalósítása »hatalmas győzelem lesz nemcsak *kulturális*, hanem *politikai és gazdasági* fronton is«” (SzK[b]P KB, 1954j. 7., kiemelés tőlem, S. G.).

E három pontra kellett az iskoláknak fókuszálniuk, amelyek közül a gazdasági és a politikai szempontok elsőbbséget élveztek, míg a kulturálisak e kettőnek voltak alávetve.⁸

Ami az oktatási ágazat belső ügyeit illeti: bizonytalan, hogy a népoktatási képzési idő megemelésének mi lehetett a motívuma. A pedagógiai szemléletet felváltó új tankönyvek befogadása kisebb ellenállást válthatott ki az átszervezett iskolákban, esetleg a mesterségesen teremtett pedagógushíány lehetővé tette a tantestületek irányított fiatalítását? A határozat a pedagógusok rendszeres marxista képzését írta elő, továbbá a pedagógusképző intézetek hálózatának és keretének bővítését:

„különös figyelmet kell fordítani a pedagóguskáderek marxista-leninista képzésére és politechnikai szakképzettségére” (SzK[b]P KB, 1954j. 9.).

Nyilvánvaló volt, hogy a tankötelezettség emelése eleve pedagógushíányt teremt. A helyzet orvoslásaképpen a párthatározat elrendelte, hogy a Komszomol irányítson általános iskolai munkára és a pedagógiai tanintézetek kiegészítésére mozgósítás útján három évig évente 20 000 Komszomol-tagot. A mozgósítással megnövelték a tanítói kart, az iskolákba fiatal, valamelyest képzett, de szándékaik szerint rendszerhű fiatalokat irányítottak.

A határozat szigorúan előírta, hogy ezentúl mindegyik tanuló kötelező jelleggel fejezze be a népiskola 7 osztályát:

„ahhoz, hogy az ismétlés és lemorzsolódás ellen sikeresen felvehessük a harcot, az 1930/31-es tanévtől kezdve jelentősen fokozni kell az anyagi segítséget (tanszerekkel, lábbelivel, ruhával, élelemmel való ingyenes ellátás, a közlekedési eszközök ingyenes rendelkezésre bocsátása formájában) a tanulók, a kevésbé tehető munkások, mezőgazdasági cselédek és szegényparasztkölygök gyerekei számára.”

A tankötelezettség idejének felemelése következtében azok a gyerekek is az iskola falai közé kerültek, akik korábban nem, meg is nehezítve a pedagógusok dolgát. Az orvoslás hatósági módja alapvetően eltért a pedagógiai propaganda gyermekképzéstől, ahogyan az iskolarend megerősítéséről kiadott KB-határozatból tudhatjuk:

„A javíthatatlan tanulókat, a garázdálkodókat, akik megsértik a tanszemélyzetet, akik megsértik az iskola adminisztratív vezetőinek, a tanszemélyzet rendelkezéseit, megbontják az iskolai rendet, akik megrongálják vagy ellopják az iskola vagyonát, 1-3 évre ki kell zárni az iskolából” (SzK[b]P KB, 1954m. 33.).⁹

A csikorgó agitációs propaganda stílusától eltekintve ezek a (ki tudja, hogy mennyiben teljesült) előírások a tankötelezettség felemeléséről bármelyik nyugat-európai szociáldemokrata kormányzat összehangolt jóléti és oktatáspolitikája is lehetett volna, ha nem ismernénk ennek az intézkedésnek alapvető célját: a tankötelezettség hosszának növelése az erőltetett iparosítást, a kikényszerített modernizációt szolgálta. Mindez abból látható, hogy a közoktatás kiterjedéséből fakadó többlet-helyigényeket az üzemekben, a gyárak területén szervezett iskolákban biztosították. Ahogyan a határozat kiemelte, az iskoláztatást:

„különösképpen a nagy beruházású építkezéseken szervezett hét osztályos iskolákban, illetve a kolhozokban munka után az esti tagozatos iskolákban lehetett teljesíteni”.

A tankötelezettségi idő felemelésének közvetlen gazdasági haszna itt és a politechnikai szakképzettségű pedagógusok munkájában is keresendő (SZK[b]P KB, 1954m. 8–9.).

A sztálini győzelem az oktatásban konzervatív, Herbart szellemét idéző fordulatot eredményezett,¹¹ ami nem a kortársi, nyugat-európai, hanem a közös eredetű 18. századi porosz mintázatot követő cári nemzeti hagyományokhoz, a forradalomig fennálló rendszerhez tért vissza. Az általánosan használt technokrata kifejezéssel élve: Sztálin a 19. századi abszolutizmus innovációját sikeresen implementálta a szovjet típusú despotikus rendszerbe. Másképpen fogalmazva, a forradalom utáni új úton elindult oktatásügyet (is) visszaállította az évszázados szerves fejlődés pályájára.

A herbarti reneszánsz: Az oktatás tartalma feletti uralom felépítése

A sztálini győzelem az oktatásban konzervatív, Herbart szellemét idéző fordulatot eredményezett,¹¹ ami nem a kortársi, nyugat-európai, hanem a közös eredetű 18. századi porosz mintázatot követő cári nemzeti hagyományokhoz, a forradalomig fennálló rendszerhez tért vissza. Az általánosan használt technokrata kifejezéssel élve: Sztálin a 19. századi abszolutizmus innovációját sikeresen implementálta a szovjet típusú despotikus rendszerbe (Alexander, 1891; Apple, 1982; Schwille, 1988). Másképpen fogalmazva, a forradalom utáni új úton elindult oktatásügyet (is) visszaállította az évszázados szerves fejlődés pályájára. A száznyolcvanfokos fordulat sikeres megtétele majd egy évtizednyi időt vett igénybe, ami végül is Kelet-Európa számára követendő minta lett.¹²

A népiskoláról szóló határozatban az oktatás tartalmi ügyeiről esett szó, a cél a proletariátus nevében gyakorolt despotikus egypárti irányítás változatlan fenntartása volt. A Kommunista Párt Központi Bizottsága 1931. szeptember 5-én hozott, *Az elemi és középiskoláról* szóló határozata az SZK(b)P programját valósította meg:

„az iskolának nem általában kell közvetítenie a kommunizmus elveit, hanem *közvetítenie kell a proletariátus* eszmei, szervezési és nevelési befolyását is *a dolgozó tömegek félproletár és nem proletár rétegére, hogy olyan nemzedéket neveljen fel, mely képes véglegesen megvalósítani a kommunizmust.*” (SZK[b]P KB, 1954k. 11., kiemelés tőlem, S. G.)

A központi tantervek és a belőlük készült egységes tankönyvek, a rögzített óratervek, a tanítási módszerek egységesítése és az ezekhez rendelt iskolai osztályok évfolyamrendszere és a jól felépített felügyelet révén vált az iskola a hatalom kezében használható politikai fegyverré, és lesznek fegyverhordozói a szabadságra áhítozó néptanítók, tanárok (az orosz nyelvhasználatban pedagógusok: 'учитель').¹³ A felélesztett régi technológia kétségtelenül elősegítette, hogy az államérdeket közvetlenül szolgáló tudásfajták és a kívánatos morál követelménye a legrövidebb módon és ellenőrizhetően jusson el az iskolai nevelés dolgozóihoz, általuk pedig a diákokhoz és a szülőkhöz. Nyilvánvaló, hogy ebben a folyamatban a központi tanterv volt a politika eszköze, és nem a technológiából fakadt a politika iránya, jellege, módja.¹⁴

A tantervi politika

A Központi Bizottság *Az elemi és középiskoláról* hozott 1931-ben kiadott határozatában leírja a közoktatás helyzetét, ami egyben a bírálat alapja volt, és kijelölte a teendőket, a hibák orvoslásának a módját:

„A iskola lényegbe vágó hiányossága, hogy [...] nem nyújt elegendő általános műveltséget adó ismeretet [azaz nem készít fel megfelelő alpműveltségű fiatalokat], akik jól elsajátították a tudományok (a fizika, a vegytan, a matematika, az anyanyelv, a földrajz stb.) alapjait. [...] Nem neveli a gyermekeket a szocializmus sokoldalúan fejlett építőivé, akik az elméletet a gyakorlattal kötik össze” (SZK[b] P KB, 1954k. 12.).

A határozat kifogásolta, hogy az iskolai oktatás tanítási anyaga nem gyakorlatorientált, közvetlenül nem hasznosítható, mert nem tudományalapú, ami viszont a projekt módszer lényege. Kézenfekvő volt, hogy a határozat kiadói a projekt módszert vették célba, melynek helyébe a herbarti, tudományalapú tantárgyi rendszert állították. Ebből egyenesen következett:

„a tudományok [...] rendszeres és tartós elsajátítással – amelyek oktatását szigorúan meghatározott és gondosan kidolgozott óratervek alapjára kell helyezni” (SZK[b] P KB, 1954k. 12.).

Mindebből az olvasó a porosz eredetű „tanterv és utasítás” műfajára ismerhet.

Jól látható az intellektuális művelet. A korábbi általános természeti-lélektani posztulátumot (a természettől kapott gyermeki tulajdonságok kibontakozása) olyan sokféle és egyenrangú képességek kialakítására váltja, amely egyfelől tudományalapú, másfelől a szocializmus építésének gyakorlatias kívánalmait is kielégíti. A természeti adottságok bázisát a Marx által levezetett, a kommunizmus eljövételének gyorsítását szolgáló társadalmi tényezőkre cserélték, amelyek mibenlétéről az állam irányítói határoztak. A gyermek sokoldalúságának új jelentése gyakorlatias, a szocializmus építése során felmerült problémák megoldásának a kompetenciáját jelentette immár, azaz nem az autonóm gyermeki állapotból fakadt.

A despotikus rezsim második szakaszában az államot uraló párt vezetése elrendelte az oktatás tartalmának felülvizsgálatát a köztársaságok Oktatásügyi Népbizottságainak, vagyis hogy

„haladéktalanul szervezzék meg a tantervek tudományos marxista átdolgozását, biztosítsák, hogy a tantervek a rendezett ismeretek (anyanyelv, matematika, fizika,

vegytan, földrajz, történelem) pontosan körülhatárolt [sic!] körét tartalmazzák” (SZK[b]P KB, 1954k. 13.).

A központi tantervek alapján szerkesztett tantárgyi rendszert kellett már az iskoláknak követni, a tantárgyanként tanítandó tananyagot gondosan és az akkor értelmezett marxizmus álláspontját követve kellett kiválasztani és elrendezni, olyképpen, ahogyan a herbarti tantervkészítési technikát a szocialista didaktika értelmezte és leírta (Faludi, 1983, 1988; Sáska, 2009).

Az ellenségek elleni harc szellemében a köztársaságok Oktatásügyi Népbizottságai elfogadták, hogy

„elszánt harcot kell folytatniuk [...] a közoktatás szerveiben dolgozó olyan emberek elemek ellen, akik ellenállást fejtenek ki az iskolai munka terén a jelen határozatban megjelölt fordulattal szemben, akik az oktatás minőségének emelése helyett vagy álbaloldali frázisokat hangoztatnak, vagy pedig a burzsoá iskolához húznak vissza” (SZK[b]P KB, 1954k. 20.).

A Lunacsarszkij-korszak jellegadó munkaiskoláját badarságnak bélyegezték a hatalmon lévők. Ellenségeképet építve:

„elszánt harcot kell folytatni a könnyelmű módszertani légvárépítés ellen, [...] különösen a gyakorlatban nem ellenőrzött »project módszer« alkalmazásában” (SZK[b]P KB, 1954k. 14.),

aminek némi empirikus alapja akkor van, ha az orosz nemzeti előzmények hiányára utal a támadó fél. Az évelés súlya csekély, hiszen a kommunizmust építő diktatórikus államnak sem volt előzménye, olyannyira, hogy Marx a fejlett országok munkásaiban látta a szocialista társadalom megteremtőit, s nem a mélyen elmaradott, mérsékelten iparosodott Oroszországban.

Az új állami ideológiában ellenségként, az alapító atyát megtagadó antileninistaként átkozták ki a Lunacsarszkij-korszak ideológiáját, az iskolátlanított társadalom vízióját, amin még a hatalomba kerülés előtti években Lenin is elmélkedett. A Lunacsarszkij-korszak mindenestül bukott, azonban Lenin hírneve és felesége tovább élt – de a valaha érvényes mondanójuk már nem. Az 1931-ben megjelentetett bűnök, vagy ha tetszik: vádak listáján már kártevés, ami korábban marxista-leninista tétel volt:

„Az »iskola elhalásának« antileninista elméletéből folyó kísérletek, [...] arra irányultak, hogy az egész iskolai munka alapjává az úgynevezett project módszert tegyék, a valóságban az iskola széttörléséhez vezettek”.

A későbbi intézkedések fényében a széttörlésztés a termelőiskola alkalmatlanságát jelenthette az újrafogalmazott államérdek követésében. A szovjet politika ekkor is a barát és az ellenség különösen durva és sarkos megkülönböztetésével dolgozott (Schmitt, 2002. 15–47.).

A tantervek felülvizsgálatával (ami az új tartalmú tantervek készítését is jelentette) egyidejűleg fel kellett készíteni a pedagógusokat az új iskolai tartalmak hatékony átadására, ez pedig mozgalmi feladat volt:

„A Központi Bizottság javasolja a kultúr-propaganda osztálynak, hogy a Közoktatásügyi Népbizottságokkal és a nemzetiségi Kommunista Pártok KB-i kultúr-propaganda osztályaival egyetemben egy hónap alatt [sic!] dolgozzon ki intézkedéseket a közoktatási szerveknek munkájához szüksége marxista-leninista káderek

képzésére, és a legjobb pártterökkal erősítse meg a módszertani vezetés irányító láncszemeit” (SZK[b]P KB, 1954k. 20.).

A kampányban minden számbevető erőt mozgósítottak. A pedagógusok közvetlen szakmai fejlődését, egyben az előírt új tananyag tanításának a módszerét, az oktatászmélyzet ellenőrzését az ekkor vissza-, illetve újra bevezetett, intézkedési joggal rendelkező állami tanfelügyeleti (instruktori) rendszer alá rendelték. Instruktoroknak tapasztalt pedagógusokat kell kinevezni, akik jól ismerik az iskolát és feladatait. Minden bizonnyal ők is, mint a tantestület tagjai, a párttól kéretlenül közvetlen segítséget, azaz pártellenőrzést kaptak, akiket erre a Központi Bizottság fel is szólított:

„Kötelezni kell minden kommunistát, aki a közoktatás területén vezető beosztásban van, hogy a legrövidebb időn belül sajátítsa el az iskolai munka módszertanát.” (SZK[b]P KB, 1954k. 20.)

Sikerrel. Egy évvel később újabb Központi Bizottsági határozat született az iskolai rend megerősítéséről és a tantervi korrekciókról (Szk[b]P, 1954m).¹⁵

Komplikációk

Az Oktatásügyi Dolgozók Szakszervezete Központi Bizottságának elnöksége állásfoglalásából értesülhetünk, hogy az új oktatási kormányzat első lépéseinek egyike a projekt módszer egyik pillérének, az iskolákként különböző és folyamatosan változó tartalmú és ezért gyakran változó kinyomtatott tankönyvek rendszerének sikeres meggyengítése volt. A Közoktatási Népbiztosság technikai jellegű szabályozási javaslattal állt elő. Ezentúl az iskolai tankönyveket egységesíteni, ahogy fogalmaztak: szabványosítani kellett, amelyeket három évig használtak, azaz tartalmukon nem lehetett változtatni, és mindegyik iskolában ugyanazt kellett használni. Ezt a tervet ekkor még „helytelennek, politikailag károsnak” és reakciónak tekintette az Oktatásügyi Dolgozók Szakszervezete Központi Bizottsága.

Az ekkor még érdek- vagy kultúrávédőként fellépő szakszervezet helyénvalónak tartotta, hogy akár minden évben a tankönyvek tartalma rugalmasan kövesse a gyermeki érdeklődésnek megfelelő innovációk sokaságát. 1930-ban a tanulók még a

Az ekkor még érdek- vagy kultúrávédőként fellépő szakszervezet helyénvalónak tartotta, hogy akár minden évben a tankönyvek tartalma rugalmasan kövesse a gyermeki érdeklődésnek megfelelő innovációk sokaságát. 1930-ban a tanulók még a reformpedagógia szellemében nem a tantárgyakhoz kötődő tankönyvekből, hanem egy-egy érdekesnek ígérkező területet körbejáró, komplex megközelítésű, a projektet leíró füzetek sokaságából tanultak. A különböző tartamú projekt-füzeteket egybefűzték, amit 'szétaprózott tankönyv'-nek hívták. A munkára nevelés szempontjait követő munkatankönyv több tantárgyi füzet anyagát foglalta egybe. A tankönyvek állandóvá válásával kikerülhetetlenül szabványosult a tanulnivaló anyaga, amihez az iskola szervezeti rendje is igazodott, hiszen már nem a közös érdeklődésű tanulókból tevődtek össze a folyamatosan változó tanulócsoporthok, hanem tantárgyak szerint az osztályok.

reformpedagógia szellemében nem a tantárgyakhoz kötődő tankönyvekből, hanem egy-egy érdekesnek ígérkező területet körbejáró, komplex megközelítésű, a projektet leíró *füzetek* sokaságából tanultak. A különböző tartamú projekt-füzeteket egybefűzték, amit *szétaprózott tankönyv*-nek hívták. A munkára nevelés szempontjait követő munkatankönyv több tantárgyi füzet anyagát foglalta egybe. A tankönyvek állandóvá válásával kikerülhetetlenül szabványosult a tanulnivaló anyaga, amihez az iskola szervezeti rendje is igazodott, hiszen már nem a közös érdeklődésű tanulókból tevődtek össze a folyamatosan változó tanulócsoporthok, hanem tantárgyak szerint az osztályok. A szakszervezet tette a dolgát, szakmailag helytelennek tekintette a tankönyvi tartalmak állandósítását, politikailag pedig a régi, a forradalom előtti rendszer felé tett lépésnek tekintette a tervet. Egy évvel később vitának már nem volt helye.

1933-ban a Kommunista Párt Központi Bizottsága februári ülésén már az éveken át használandó – értelemszerűen az állandó – tankönyvek rendjét írták elő (SzK[b]P KB, 1954n. 36–39.). Megszüntették az ún. „szétaprózott” és „munkás-” tankönyvek (munkafüzetek) műfaját és rendszerét. Az állandó tankönyvek rendszere érzéketlen a diákok érdeklődése iránt, pontosabban az életkori sajátosságokról alkotott ismeretek alapján készültek az egységes és állandó tankönyvek, amelyeket az életkor szerint felállított, nagy terjedelmű gyermekpopuláció egészének szántak. Feleslegessé vagy inkább kontraproduktívvá vált az egyéni érdeklődésen alapuló önálló tanulás – az ekképpen értelmezett tanulói aktivitás – abban a világban, amiben meghatározó a tervgazdálkodásba, az új technikák alkalmazásába és a kemény központi irányításba vetett hit, aminek a szilárdságától a párt és a politikai rendőrség folyamatosan gondoskodott.

A párthatározat végrehajtásáról az Oktatásügyi Népbizottság gondoskodott. 1932-ben Bubnov a területi oktatásirányítók előtt kifejtette, hogy a pedagógusok nincsenek kellően felkészítve se a projekt módszer követésére, se a 'tanulói aktivitásra' építő pedagógiára.¹⁶ A politikai pedagógia szakmai nyelvét ismerők számára nyilvánvalóvá vált ezzel, hogy a reformpedagógia emblematikus módszerének pártbírálatára e rendszer végét és egy új kezdetét jelentette. Ugyanebben az évben a párt Központi Bizottsága Kaganovics előterjesztése alapján be is tiltotta a Dalton-terv szerint szervezett oktatást (Holmes, 1999. 11.; Spring, 2006. 14.).

Az oktatás mint a politika fegyvere

A. Sz. Bubnov, de facto művelődésügyi miniszter, néhány nappal a Központi Bizottság 1936-ban kiadott, a pedológia perverzióját leleplező párthatározata (SzK[b]P KB, 1954f) kihirdetését követően az ország pedagógiai intézeteinek igazgatói előtt – amin vélhetően jelen volt a róla (azaz önmagáról) elnevezett moszkvai pedagógiai intézet vezetője is – értelmezte a párthatározatot, aminek a létrehozásában (a kor logikája szerint) maga is részt vehetett. Ismertette a múlt hibáit és az elvárt szakmai-világnézeti normákat.¹⁷ Az előadó többek között kikelt az értelmetlen tesztek és külföldi készítőik ellen, elhangzott a nagy tisztogatás („csisztká”) kifejezése, és az oktatás területén tevékenykedő bűnösöknek szegezett leggyakoribb vád is: „kritikátlanul elsajátított tudománytalan burzsoá pedológiai tételeket 'marxista' köntösbe bújtattak és 'marxista' frazeológiába öltöztettek” (Vág, 1975. 232.).

A felismert bűnök elkövetőit a pedológiai felfogás jó minőségű képviselői között találták meg. Zalkind – a vád szerint – súlyos szakmai és ideológiai bűnöket követett el, hiszen „minden 'szovjet álláspontra’ és marxizmusra vonatkozó hivatkozása nem más, mint hamis, álmarxista mez, amely megcsúfolja a leninizmust és annak filozófiai alapjait” (Vág, 1975. 226.). A súlyos, mondhatjuk megsemmisítő váddal magyarázzák egyesek Zalkind végzetes szívinfarktuszát, mások a titokban tartott öngyilkosságát.

Ugyanerre a sorsra jutott Baszov, Behtyrev (akiről gerincbetegséget neveztek el) tanítványa, aki a forradalom utáni években az Állami Tudományos Tanács (GUS) tagja lett, mígnem az öröklésről és a társadalmi hatásokról alkotott (akkor még marxistának elfogadott) nézetei hirtelen elveszítették marxista jellegüket. Baszov elvesztette munkahelyét, kitessékeltek a tudományos pályájáról, azonban nem lett sem a nép ellensége, sem ellenforradalmár, mint számos likvidált kollégája, hanem megtévedt pedológus, átnevelésre szoruló ember. A megálmodott szocializmusban ugyanis az ellenforradalmárság, a szocializmus és a nép elleni tettek körébe nem tartozó elkövetők nem az igen súlyos büntetés terhe alá estek, hanem vissza kívánták vezetni őket a társadalomba. A kényszernevelés pedagógiája a gyárakban, munkatáborokban folyó termelőmunkán alapult, ahogyan ezt már korábban említettük. A pedológia professzora fizikai munkásként dolgozott egy gyárban, mígnem egy munkahelyi baleset folyamánként 39 éves korában vérmérgezésben elhunyt (Pléh, 1992, 2000). A munkával történő átnevelésre tett, társadalomba reintegráló kísérlet ezen objektív ok miatt megszakadt, mint más, több százezer sorstársa esetében is.

Az egy évtizeddel később stabilizálódott pedagógusképzés számára kiadott állami tankönyvben olvashatjuk, kik voltak a meghaladott felfogás szerint az ellenséges nyugat-európai, tehát nem orosz eredetű hibás és káros eszmék követői

„rosszul értelmezett, sokszor félremagyarázott tételt ragadtak ki különféle tudományokból (anatómiából, fiziológiából, pszichológiából, pszichopatológiából stb.), mechanikus, tudománytalan módszerekkel dobálództak – amelyeket különféle burzoá pszichológusoktól, Stern-től, Binet-től, Piaget-től, Thorndike-től és másoktól vettek át” (Konsztantyinov és Medinszkij, 1952. 239–240.).

A bűnösök név szerint: Baszov, Vigotszkij,¹⁸ S. S. Molozsavij,¹⁹ a korábban már említett Blonszkij, Zalkind és Pinkevics, nem említve a neveléstudomány szakmai körén kívül, más tudományterületen korábban tevékenykedett ellenséges elemeket.

A megbélyegzés, a kiátkozás politikai kultúrája fejlődött és virult. A pszichológia elleni szörnyű lejáratozó feketekampány, ami már a húszas évek végén elkezdődött, ezekben az években érte el mélypontját (Pléh, 2000. 451–544.). A nyugati eredetű pszichológia, reformpedagógia művelőinek a helyét gyakorlatias és ideológiai tekintetben megbízható, kiszámítható viselkedésű személyek foglalták el (Pollock, 2006), akik a helyes álláspontot képviselték a meghaladott nézetek képviselőivel szemben, követve a neveléstudomány új eredményeit, és tisztelték nagy tudású, szorgos kimunkálóit. Központból irányított és tervezett volt a nyugat felé tájékozódók elleni hadjárat, a bezárkózás általános politikájának részeként, ami abból látszik, hogy már a megfélemlítő kampány alatt kivonták a pedagógusképzésben használt *Pedológia* és a *A pedagógia alapjai* címet viselő tankönyveket.

Az antimarxista, antileninista bélyeg rásütésében láthatóan nem jelentett akadályt, hogy *Krupszkaja*, Lenin felesége mélyen hitt a kritikai pedagógia módszereiben, az új pedagógia időközben elavulttá vált szocialista gyakorlatában. Korábbi nézeteinek és személyének súlya jelentéktelenné vált ekkorra.²⁰ A Sztálin halála utáni magyarországi viszonyok között, 1956 októberében Balatonfüreden tartott pedagógus konferencián a Szovjetunióba tanulni küldött és a szocializmus eszméje iránt elkötelezett fiatal Pataki Ferencné (Soós Mária), az ELTE Neveléstudományi Intézetének tanársegédje sztálini reformmal szembeni kritikus szavai szerint a

„30-as évek ismert határozatai megtörték bizonyos mértékig [...] a nagy kísérletező lendületet. Milyen kérdésekben mutatkozik meg a törés? Tudjuk, hogy a forradalom

utáni években kísérlet történt arra, hogy az iskolát közel vigyék az élethez. Ennek a törekvésnek sok torz megnyilvánulását is ismerjük. De a későbbiek során nemcsak ezeket nyesték le, hanem megszüntették az oktatásnak a munkával való összekapcsolását és visszaállították a sok tekintetben dogmatikus iskolát. A torzításokkal együtt az elveket is sutba dobták. Ugyanez történt a diákönkormányzat kérdésében. A tanulók autonómiájának túlkapásait úgy küszöbölték ki, hogy elsorvasztották magának az autonómiának a gondolatát, visszaállítva a feltétlen tekintély elvein nyugvó iskolát.” (Zibolen, 1957. 85.)

A változó történelemfelfogás és az új történelemtankönyv-írás kockázata

Az 1933-ra kiépült despotikus rendszer és a sztálini fordulat természetes eleme, hogy a totális állam szinte valamennyi aktusa megjelenik az időben felépített központi tantervekben, tankönyvekben, közlik a szaksajtóban, ismertetik a továbbképzéseken. Az iskolákat szervező oktatási ágazatnak valóban stratégiai jelentőséget tulajdonítottak, hiszen a diákok és a pedagógusok mozgósításának, a megfelelő gondolkodásmód kialakításának az eszköze az intézmény. Ebben a rendszerben az óvónők, a tanítók és a tanárok a tantestületektől, a munkahelyi pártszervezettől, a pionír- és Komszomol-mozgalomtól, a szakszervezet és a belső elhárítás erejétől függően az agitációs propaganda (a politikai marketing) eszközei lettek, amit a tankönyvek és az államot legitimáló, a gazdaságfejlesztéssel kapcsolatos tantárgyak külön erősítettek.²¹

A pedológia felszámolásához köthető központi tananyagkontroll-rendszer kiépítése során szinte azonnal átvezették az új államérdek szempontjait valamennyi tantárgy tantervébe, tankönyvébe. A szovjet érdekvédelmi szférába bevont európai országokban is ugyanezt tették a sztálini kommunista ellenségkép-alkotás rituáléjával együtt 1948–1953 között. A bűn mindenütt ugyanaz, ám a kirótt bűnhődés többnyire enyhébb (Knausz, 1986; Sáska, 2018).²²

Az SzK(b)P 1934. január 26. és február 26. között megtartott XVII. kongresszusa (a „győztesek” kongresszusa) után megtestesült a létező és kritikátlan sztálinizmus (Kende, 2006), aminek egyenes folyománya volt a múlt átértelmezése. Mindez a történettudományt és művelőit, valamint magától értetődően a felnövekvő generációk nemzeti tudatát, világlátását, a jelen megértését-elfogadását szolgáló történelem iskolai tárgyat érintette (Dorotich, 1967). A múlt átértelmezése a despotikus rendszerekben általános, a mértéke a specifikus (Hartog és Revel, 2006; Gyáni, 2024).

Nem sokkal a kongresszus után, 1934 májusában, már a terror légkörében hozott határozatot az egyetemes történelem tanításáról a párt Központi Bizottsága (SzK[b]P KB, 1954a). Az iskolai műveltségről szóló határozattal az új rezsim ekképpen készítette el a tudományosan alátámasztott, az új állam mibenlétét igazoló tant, aminek során a tudomány korábbi képviselőire gyakran politikai vagy fizikai megsemmisülés várt, ezzel együtt intézményi háttérük is elpusztult. Az állampártban dülő kíméletlen harcot a közoktatás politikai amfiteátrumában is vívták, ahogyan ez korábban a nyugati eredetű pszichológia, a pszichoanalízis, a pedológia, a gyermektanulmányozás, a kritikai pedológia eseteiben történt.²³

Ez a sors nemcsak a történészeknek lett kiszabva, hanem mindazoknak, akiknek bármelyik területen, bármilyen tekintetben súlyuk volt a megelőző kormányzati időszakban, vagy Sztálin ellenzékéhez tartoztak. Az említett központi bizottsági határozat a műfajnak megfelelően nyilvánosságra hozta és elítélte a tankönyvekben szereplő téves nézeteiket, kijelölve a helyes álláspontot. Mi volt a baj az egyetemes történelem tanításával a

harmincas évek Szovjetuniójában? Az, hogy nem volt használható a népoktatásban, mert túl elvontnak és hibásan tudományosnak értékelték:

„A tankönyvek és maga a tanítás elvont és sematikus jellegűek” (SzK[b]P, 1954a. 41.).

A Győztesek kongresszusa előtti időszak történelemfelfogását és immár vesztes képviselőit, nézeteit támadta meg az új vezetés, elsősorban az ekkor már halott Pokrovszkij követőinek az iskoláját. A Központi Bizottság 1934. májusi határozatával kitagadta a forradalom Pantheonjából a két éve már elhunyt, akkor még nagyra tartott, a Kreml falába, a szocialista építés nagy alakjai mellé temetett Mihail Pokrovszkijt, a politikai vezéreltségű, népátnevelő és propagandisztikus indíttatású történetírást követő szakembert (Szvák, 2012. 607.).²⁴

Nem véletlen, hogy Pokrovszkij az Állami Tudományos Tanács (GUSZ) élén megszüntette a korábbi felfogást követő történelemnek mint diszciplinának az oktatását az egyetemeken és a tanárképzésben is, azaz önálló tantárgyi formában az iskolákban sem tanították, hanem a projekt módszer interdiszciplináris heurisztikus logikájába illesztették. Az 1931-es bubnovi fordulat során bezárták a GUSZ-t és a Módszertani Intézetet, munkatársait szélnek eresztették, s ezzel megszűnt a szovjet reformpedagógia és reformpszichológia képviselőinek intézményes háttere, hatalma. Ezzel együtt a korábbi történelem értelmezése is a következő időszak új alapjain kezdett el felépülni, amihez szükségesnek látták az előző rendszer totális lerombolását. E politika egyik elemeként elrendelték, hogy a szakképzett történészek ötéves képzése 1934 szeptemberétől 150-150 fővel kezdődjék meg a Moszkvai és a Leningrádi Egyetemen, valamint a következő év júniusáig el kellett készíteni az ókortörténetet, a középkor történetét, az újkor történetét, a Szovjetunió történetét, a függő és gyarmati országok újkori történetét taglaló tankönyveket (SzK[b]P, 1954a. 42.). Ugyanezzel a határozattal mindegyik témakör tankönyvének összeállítására egy-egy öt főből álló munkacsoportot hívtak életre, s jóváhagyták személyi összetételüket egy később kiadott dokumentum szerint (SzK[b]P KB, 1954e. 51.).

A tankönyvtervezetek bírálata

Az öt munkacsoport közül kettő, ideológiailag különösen érzékeny tankönyvtervezethez a kommunista párt főtitkára, Sztálin, a leningrádi pártvezető, az 1934 végén meggyilkolt Kirov, és utódja, Zsdanov 1934. augusztus 8-án közösen fűztek bíráló megjegyzéseket: elsőként a Pokrovszkij-iskolához (Ананьевич & Панеях, 2005) tartozó N. N. Vanag (Siefert, 2003) által vezetett bizottság készítette új *A Szovjetunió története*, majd egy nappal később *Az újkor története* tankönyvtervezetről fejtették ki álláspontjukat (Sztálin, Zsdanov és Kirov, 1954a, 1954b). A vezető politikusok szakmai nyelven írt bírálatait a Központi Bizottságnak és a Népbiztosok Tanácsának is benyújtották, amelyekben, a hatalmi ágak elkülönítésének eszméjét meghaladva, a bíráló és a döntéshozó KB titkára ugyanaz a személy, Sztálin volt (a Népbiztosok Tanácsa élén Molotov állt). Az anyagot megtárgyalták és el is fogadták 1934. augusztus 14-én.

A határozat, az előterjesztéssel összhangban, az elemi iskoláknak írt tankönyvtervezetet nem találta kielégítőnek: azok (a szóhasználatot idézve) fogyatékoságban szenvednek. A fő kifogásuk, vagy inkább vádjuk az volt, hogy a

„tankönyvek szerzői továbbra is ragaszkodnak a párt által több ízben is leleplezett és nyilvánvalóan tarthatatlan történelmi meghatározásokhoz és megállapításokhoz, melyek alapgondolatában Pokrovszkij hibái érvényesülnek” (Sztálin, Zsdanov és Kirov, 1954a, 1954b.).

Jól látták a bírálók, hogy az állami dogmaváltást nem követték a tankönyvírók, s az inkvizíciós logika szerint a meghaladott hit képviselői (még ha ennek nincsenek is tudatában) objektíve ellenségek.

A hatalom birtokában a központosított pártállam vezetői mindig gyanakvóak és bizalmatlanok, nagy a kockázatuk, tudniuk kell, hogy kikre számíthatnak, és kikre nem. A kérdés eldöntéséhez (Ti. hogy ki van velünk és ki ellenünk) sok módja van, közülük az egyik a dogmakövető kompetencia felmérése, amit a lineárisan felfogott időben a legutóbb történetek megítélésével kezdődik. Érzékelhetően ezen bukott el a leningrádi történeteszek csoportja. Ebben az esetben sem a történelemről van ekkor szó, hanem a *helyes* értelemben vett történelemről, amiről nem a történeteszek döntöttek, hanem az államérdek képviselői, akik számára a történelem eszköz volt csupán.²⁶

A bírálók tudták, hogy egy állami kiadású tankönyv szövegéről mondanak véleményt, s a totális állam által kiadott iskolai tankönyveiben foglaltaknak jelentősége van, különösen, ha államügyről van szó. A bírálatukban azt írták, hogy

„tekintetbe kell venni azt, hogy tankönyv készítéséről van szó, *melyben minden szót, minden meghatározást mérlegelni kell*, nem pedig újságcikkekről, melyekben mindenről tetszés szerint lehet firkálni, felelősség nélkül” (Sztálin, Zsdanov és Kirov, 1954a. 55., kiemelés tőlem, S. G.).

A mérlegelés tárgya a megfelelés volt a szocialista államnak, illetve a sztálini korszakot legitimáló ideológiának, ami egyben meg is határozta 1934 és 1953 között a Szovjetunió történetírásának megfellebbezhetetlen alapvetéseit (Velychenko, 1994). A sztálini korszak Szovjetunió-történetének dogmája ekkor készült, aminek az implementációjára történetesen a visszaállított központi kiadású, monopolhelyzetű történelemtankönyvek tartalmi reformja kínálkozott. Az új kánon már nem a Szovjetunió *népeinek* történetéről szólt, hanem a Szovjetunióról mint *államról*, az *état-ról* (Tikhonov, 2023). Vitathatatlan, hogy a történelem tantárgy reformjának a tárgya és a léptéke messze meghaladta a tantárgymódszertan szintjét, kompetenciáját.

A tankönyv írói a bírálat szerint nem kellően támasztották alá a szovjet állam eredetének világtörténelmi jelentőségét és benne a kommunisták szerepét, akik a polgári képviselői demokráciát felváltó, a kizsákmányolás alól felszabadító proletárdemokratikus államot és a szovjetekeket létrehozták:

„Világháború előtti általános politikai válsággal, mely többek között a burzsoázia és parlamentarizmus hanyatlásában nyilvánult meg és így a szovjeteknek – mint a proletárdemokrácia hordozóinak és a munkásságnak és parasztságnak a kapitalizmus igája alól való felszabadítására szolgáló szovjeteknek – jelentősége világtörténeti szempontból indokolatlan marad.” (Sztálin, Zsdanov és Kirov, 1954a. 55.)

Továbbá a bírálók szerint nem esett szó a nyugati kapitalizmus és a hazai kapitalisták vereségéről, az állam kivívott gazdasági függetlenségéről, önállóságáról, szuverenitásáról, ami valójában a szocializmus győzelmét, a termelési viszonyok szocialista átalakítását jelentette:

„A tervezet [...] nem veszi figyelembe sem az orosz cárizmus, sem az orosz tőkés függését a nyugateurópai tőkétől; így az Októberi forradalom jelentősége, mely Oroszország felszabadulását jelenti félgymati helyzetéből, megalapozatlan marad.” (Sztálin, Zsdanov és Kirov, 1954a. 54.).

A bírálat szerint hiba volt elválasztani Oroszországot és a többi nemzetállam történetét, hanem együtt kellett volna szemlélni, aminek az a jelentése, hogy a Szovjetunió egységes, a története is ugyanarról a törőlr fakadt, s a nemzetek nem jártak külön úton, hanem a felszabadulást jelentő szovjetek uniója felé önként haladtak. Az állítás fordítottja jobban igazolható a birodalom összeomlását követő esztendőkből, ám az iskolai tankönyvek a despotikus rendszerekben mindig az érvényes politikai cselekvés igazolását szolgálták.

„Nekünk mindenekelőtt a Szovjetunió történetének olyan tankönyvére van szükségünk, amelyben Oroszország története nem válik el a Szovjetunió többi népének történetétől” (Sztálin, Zsdanov és Kirov, 1954a. 55.).

Ugyanez az érv más megfogalmazásban: az októberi forradalom hozta el a nem-orosz népek szabadságát is, ami a nemzetek fölötti érdekeket képviselő Szovjetunióban teljesedik ki:

„A tervezet nem ismerteti a cárizmus által leigázott oroszországi népek nemzeti-felszabadító mozgalmának körülményeit és forrásait, miért is az Októberi Forradalom – *mint ezen népeket a nemzeti elnyomás alól felszabadító forradalom* – épp oly kevésbé nyer magyarázatot, mint a Szovjetunió megeremtése” (Sztálin, Zsdanov és Kirov, 1954a, kiemelés tőlem, S. G.).

A vád és az ítélet

Az új dogma és a tankönyvtervet összevetése alapján feltárt ténymegállapítást követte a vád, melynek stílusát és következményeit a pszichológusok és a pedológusok már közelebbről is ismerhették:

„a Népbiztosok Tanácsa és a KB [szerint az a baj forrása, hogy] a történészeink bizonyos része körében *antimarxista, antileninista, lényegében likvidátori, tudományellenes nézetek* gyökeresedtek meg.”

Továbbá:

„ezek az irányzatok és a *történelemnek, mint tudománynak a felszámolása* elsősorban azzal függnek össze, hogy néhány történészünk az úgynevezett »Pokrovszkij-féle történelmi iskolá«-ra jellemző hibás nézetek hatása alá kerültek” (SzK[b]P 1954e. 51–52., kiemelés tőlem, S. G.).

Az állam és a párt vezetőinek ügyészi jellegű szavai szerint hoztak halálos ítéletet a tőlük minden tekintetben függő helyzetű bíróságok. A totalitárius rendszer vezetőin múlt, hogy mi tekinthető tudománynak, marxizmusnak, s ennek megfelelően formálták az iskolai oktatás tartalmát. Az egymástól távol eső területek között létrehozott szoros szervezeti kapcsolati háló a totális, vagy Fichtével szólva, a tökéletes abszolút állam (Fichte, 1943) ismert jele, aminek csupán egy eleme az iskolaügy, a tanterv és a tankönyv tartalma. A határozatban a forradalom utáni fiatal kommunista aktivistákból álló, az új rendszerben nevelkedett leningrádi történészcsoporth (Ананьич & Панеях, 2005) név szerint említett tagjait elérte a végzetük: Vanagot 38, Lozinszkijt szintén 38 évesen lőtték agyon, s rajtuk kívül még másokat is.²⁷

A politikai vezetők, elsősorban Sztálin *Az újkor története* tankönyvtervezetéről kialakított véleményük alapján elvették a francia forradalomtól a „nagy” megkülönböztető jelzőt, amit később az 1917-es forradalom kapott meg.

„A tervezet legnagyobb hibájának azt tartjuk, hogy nem hangsúlyozza eléggé azt a hatalmas különbséget és ellentétet, amely a francia (polgári) forradalom és az orosz Októberi (szocialista) forradalom között fennáll [...]. Nem szabad megengedni, hogy a francia forradalmat »nagy«-nak nevezzék, azt *polgári* forradalomnak kell nevezni, tárgyalni [...] nem szabad az orosz szocialista forradalmat egyszerűen októberi forradalomnak nevezni, hanem *szocialista* forradalomnak, *szovjet* forradalomnak kell hívni és megfelelően tárgyalni.” (Sztálin, Zsdanov és Kirov, 1954b. 56.)

S ez így is történt. Ettől kezdve a szovjet és a kelet-európai szocialista politikai agitációban, és ennek részeként az iskolai tankönyvekben is, a „Nagy Októberi Szocialista Forradalom” formula szerepelt. Az új tankönyvek már kedvező fényben tüntették fel az orosz nacionalizmust és birodalomépítés gondolatát, ezzel együtt a proletárok internacionalizmusa háttérbe szorult. A orosz kulturális imperializmus egyik eleme, az írásktatás 1938-as reformja: Sztálin azokban szövetséges köztársaságokban, melyekben a helyi elit a nemzeti nyelvet latin betűkkel írta le, a cirill ábécé használatát rendelte el (Rayfield, 2011, 415.), az intézkedést különféle várható előnyökkel indokolták. Az orosz nyelv kötelező oktatásának a bevezetése mögött a birodalom közös nyelvének, közös kultúrájának a távlati terve állt.

Az egyenlőségi dogma védelme

Társadalmi eredetű *különbségek* mindig vannak, amelyek közül néhány orvosolandó *igazságtalansággként* fogalmazódik meg, ezáltal *egyenlőséget* ígérő ideológia és teremtő politikai kísérlet lesz belőle. A régi és utópikus elképzelésekhez képest egyedüli a marxizmusban az, hogy az eljövendő társadalmi egyenlőség megteremtését a munkásosztályban látta (Kalmár, 2015). Ezt az eszmét a szocialista mozgalmak már a 19. században is használták, de a legnagyobb sikerrel a tömegek mozgósításának eszközeként, az ellenség, az egyenlőtlenség működtetői, haszonélvezői ellen vetették be, hihetetlen innovatív erővel.

A társadalmi egyenlőség és a metafizikai jellegű kommunizmus (Aron, 1994) megteremtésének az ígérete egy lényegű a szovjet szocialista államot legitimáló dogmában. Nemcsak abban, hogy egyiket sem lehetett megvalósítani, hanem főként abban, hogy az egyik sérelme a másik tagadását is jelentette, azaz az egyenlőtlenség növelése egyben a polgári, kapitalista társadalom pártolását, valamint a kommunizmus tagadását jelentette, vagyis végső soron a proletárdemokrácia ellen volt. Ez a konstrukció formálódott ki a pedológia elleni hadjárat alábbi leírásából, amit az immár kibővült birodalomban a pedagógusképzésben használandó tankönyv szovjet neveléstudósai, Konsztantyinov és Medinszkij megfontolandó tanulsággként tártak a majdani tanítók és tanárok elé (Konsztantyinov és Medinszkij, 1952. 245.).

A kommunista párt megállapította, hogy a pedológia a munkásosztály rovására azáltal növelte a társadalmi egyenlőtlenséget, hogy

„kritikátlanul ültették át a szovjet pedagógiába a tudományellenes burzsoá pedagógia nézeteit és elveit, amely feladatául a kizsákmányoló osztályok uralmának fenntartása érdekében azt tűzte ki [célul, hogy] bizonyítsa be egyrészt a kizsákmányoló osztályok és a ’felsőbbrendű fajok’ különleges tehetségét, más részben pedig

a dolgozó osztályok és az 'alsóbbrendű fajok' fizikai és szellemi alsóbbrendűségét" (SzK[b]P KB, 1954f. 65.).

A vád természetesen képtelenség és alaptalan, ám volt tárgyi alapja. A pedológia szocialista módszerének alkalmazása az alsóbb társadalmi rétegekről rosszabb képet állított ki. Ma már kétségtelen, ami akkor talán még nem volt szociológiai közhely, hogy noha a gyermek természeti eredetű állapotát gondolták mérni a Binet-Simon-Terman IQ-tesztel, valójában a tanulók társadalmi helyzetét mutatták ki. Az IQ-skálán alacsony pontot szerzett, és ezért kisegítő iskolába utalt gyerekek nagyobb részben munkás- és parasztszármazásúak voltak (SzK[b]P KB, 1954f. 65.). A politikai bírálatot ugyan a társadalmi egyenlőség megteremtésével indokolták, valójában az erőltetett iparosítás, az elzárkózás eszközeként használták fel. De nemcsak arra, hanem a pártelit megfegyelmzésére is.

Az egyenlőségi politika akkor hatékony, ha mindenki látja a különbségek elsímítását, ezzel megszűnik az irigység. 1937-ben, egy évvel a párthatározat után a *Pravda* április 21-i számában közölte az OSzSzsZK Népbiztosi Tanácsának *Az úgynevezett mintaiskolák és kísérleti-bemutató iskolák átalakításáról rendes iskolákká* szóló határozatát (OSzSzsZK NT, 1954. 67.). Megszüntették a különbséget és a privilégiumok ezen formáját. A populistá jellegű bírálatból, pontosabban az indoklásból kitetszik, hogy ezek az iskolák magas értelmi képességű diákokat vettek fel, és azokat a tanulókat, akik pedig a „felemelt” tanulmányi követelményeknek nem tudtak eleget tenni, túlterhelték, ezáltal kizárták az úgynevezett „mintaiskolából”. Holott az Oktatásügyi Biztoságoknak épp az lett volna a dolga, hogy „az oktató-nevelő munkát kellően maga színvonalra emelje valamennyi iskolában” (kiemelés tőlem, S. G.), ne legyen köztük különbség, mert az az egyenlőtlenség forrása.

A szovjet belvizsnyok kaotikus állapotára enged következtetni a határozat. Úgy látszik, hogy ezekben a külön hivatali engedéllyel működő minta- és kísérleti iskolákban még mindig a régi, Lunacsarszkij-korszak alatti pedagógiai kultúra élt tovább. A Népbiztosok Tanácsának leleplezése szerint ez

„az Oktatásügyi Népbiztosság egyes vezetőinek kísérlete [volt] arra [, hogy] a párt által elítélt pedológiai eltévelyedéseket [az eredetiben perverziókat] becsempésszék az iskolába” (OSzSzsZK NT, 1954).

Eszerint a túlterhelő, szelektív iskola eltévelyedéseket követ, és nem adhat mintát a többieknek, s ezen okból az ilyen és „rokon iskolákat” a Népbiztosságoknak „rendes iskolákká” kellett átalakítaniuk 1937. május 5-ig.

A bírálat célpontjainak egyike a moszkvai 25. számot viselő, a pártelit gyermekei által látogatott mintaiskola lehetett (Holmes, 1999, 2005). Maga az intézkedés pedig (nem kizárt, de nem is bizonyított) a pedológia felszámolásával megbízott népbiztos, Andrej Szergejevics Bubnov ellen más okokból irányult. Annyi bizonyos, hogy ez év októberben letartóztatták és kizárták őt a Központi Bizottságból, és a következő évben, vagy egy évvel később, ki is végezték, a gyanakvó Sztálin bizalmát elvesztett pártapparátus számos tagjával együtt (Rittersporn, 1991. 183–228.). Az oktatási szakpolitikában elkövetett hibái is közrejátszhattak végzete előidőzésében, de az biztos, hogy a Moszkvai Állami Pedagógiai Intézet 1932 és 1938 között a személyi kultusz kultúrája és liturgiája szerint a nevét viselte. A politikai káosz, vagy éppen ellenkezőleg: a tudatosan a bizonytalanságot fenntartó késleltetés miatt csak 1941-ben cserélték le a stabilitást jelentő Lenin nevére az Intézet elnevezését.

A pedagógia mesterségének a tudománya és a pedagógusok felszabadítása a pedológia elnyomása alól: a benyújtott számla

A kommunizmus értelmezése az egyeduralkodó párt privilégiuma volt a Szovjetunióban 1917 óta. Az egyenlőség és jólét világába vezető út biztos ismerete a munkásosztály történeti küldetéséből fakad, amit az élcsapat ismer fel: ez a szovjet állam berendezkedésének az alapideológiája, amelyből a rendszer oktatáspolitikája, a szovjet, benne a sztálini pedagógia fakadt. Miképpen az a Szovjetunió Legfelső Tanácsa Elnökségének 1922 és 1946 közötti vezetője, Mihail Ivanovics Kalinyin, 1940-ben a moszkvai városi pártaktíva közgyűlésén kifejtette, a szovjet pedagógia tartalma, a pedagógusok dolga:

„a kommunista nevelésnek [...] konkrét értelme van: az adott feltételeink között a párt és a szovjet állam szolgálatába kell azt állítani. Az alapvető és legfontosabb feladata a kommunista nevelésnek az, hogy az osztályharcunknak megadja a maximális segítséget” (Kalinyin, 1949. 79., kiemelés tőlem, S. G.).²⁸

Magyarán: az iskolának minden esetben a párt politikája által helyesnek tartott irányban és módon kellett, ahogy *Zelkind* mondta, az „új tömegember” oktatását, nevelését megszerveznie (Etkind, 1999. 495.).

A rehabilitáció ideológiája

A párt pusztít is, teremt is. Az új munkásállam tömegoktatásában a tömegember képzésének célját és módszerét, a tanügyigazgatás szerkezetének új alakját formálták meg, amit a Szovjetunió összeomlásáig meg tudtak őrizni: a pedagógia és nem a pedológia személete lett a meghatározó, az európai pedagógiai gondolkodás többnyire fennmaradt hagyományos keretei közé léptek vissza. A pedológia végső és drámai felszámolását és a pedológusok diszkreditálását a már említett 1936-os határozat rendelte el, egyúttal kezdeményezve a szocialista pedagógia megteremtését. Ez olvasható:

„Teljes mértékben vissza kell állítani jogaikba a pedagógiát és a pedagógusokat” (SzK[b]P KB, 1954f. 65.).

A pedagógusokat pedig ezentúl a pedagógia tudománya képviselőinek kellett tekinteni (ONI, 1949. 7.).

Ami a pedagógia tudományát illeti, Jeszipov és Goncsarov megadta a sztálini értelmezésben a szovjet szocialista pedagógia definícióját, ami – a tudatos koordinációt sejtetően – szinte szó szerint azonos Kalinyin elnök álláspontjával:

„szovjetpedagógiát [sic!] mint a felnövekvő nemzedék kommunista nevelésének, képzésének és oktatásának tudományát határozzuk meg” (Jeszipov és Goncsarov, 1950. 12.).

Ez az, amit a neveléstudomány képviselőjének képviselnie kell. Az általános vagy elvi gyermek helyett a demográfiai értelemben egymást követő generációkról beszéltek, melyek tagjai ugyanazt a kultúrát követő egyforma és stabil iskolába járnak, megteremtve az egyenlőség szervezeti feltételeit. A marxi utópia alapuló dogmát képviselő állam a hitrendszere szerint úgy viselkedett, mintha metafizikai céljait a pedagógusok is

hitbéli meggyőződésből követnék, ami a folyamatos önkéntességen vagy a valamennyi ágazatra érvényes és kötelező állami sablon szerinti mozgósításon, többek között a pedagógusoknak és tanítványaiknak szervezett munkaversenyen alapult.

„A pedagógusok körében minden eszközzel fejleszteni kell a szocialista munkaversenyt, valamint az élmunkásmozgalmat és minden módon buzdítani kell az élmunkás tanítókat” (Szk[b]P KB, 1954k. 18.).

A pedagógusok felszabadítása

A pedológus az első korszakban szervezetileg nem tartozott az iskolához, önállóságot élvezett, tevékenységéről nem felelt az iskola igazgatójának, és utasítást sem kaphatott tőle, ellenben a gyermeket diagnosztizáló pedológus javasolta terápiát a pedagógusoknak követniük kellett. Következésképpen a pedológus és nem a pedagógus volt szakmailag autonóm e hieratikus elrendezésben; az alá- és fölérendeltségi viszony alapján pedig okkal feltételezhető, hogy feszültségek lehettek a pedológusok és a pedagógusok között.

A sztálini oktatásirányítás az alul lévők sérelmeire alapozva sikerrel politizált: az iskola munkáját kézben tartó kis számú pedológus helyébe pedagógusokat léptettek, akik számára az új sztálini ideológia elfogadása és követése felemelkedéssel járt. Ráadásul az amúgy is konzervatív többség mentesült a pedológiai szempontokat folyamatosan számon kérő felügyelőktől, akikről az új korszak magát pedagógusnak valló (csinált) példaképe, Makarenko hosszasan és rosszállóan írt a *Pedagógiai hőskölteményben* (Sáska, 2021).

Miután elrendelték az iskolában dolgozó pedológusok csoportjának felszámolását, válaszul elé állították őket. Az említett 1936-os párthatározat lehetővé tette, hogy „akik kívánják, pedagógusként tovább kell alkalmazni” (ONI, 1949. 7.). A pedológusok elvileg szabadon kifejezhették az új oktatáspolitikához való viszonyukat a gyűlöletkeltő kampány légkörében. Eddig megjelent munkáikról kritikai kampány zajlott, a pedológia oktatása megszűnt, a felsőoktatásban követendő mintának Makarenko munkásságát állította a politikai marketing.

A rehabilitált pedagógusok alávetettsége

A hatalom új birtokosai terveik megvalósításában döntő, mondhatjuk stratégiai szerepet szántak az iskolának: a tantestületektől, a pedagógusoktól várták, hogy céljaikat követő, megfelelő tudással felvértezett tanulók álljanak rendelkezésükre. Ebből a szemléletből fakadt, hogy az oktatási ágazat egészét a helyzethez igazodó stratégiájuk szerint működtették. Voltaképpen katonai logikát követtek, hiszen az államnak annyi erővel kellett rendelkeznie, hogy a jól felépített hierarchikus iskolarendszer valamennyi tagja tétovázás nélkül kövesse a központ bármelyik parancsát. Ebben az elrendezésben az iskola vezetői és a tantestületek tagjai harcosokként, a parancsok engedelmes végrehajtóiként szerepelnek, amit a párt Központi Bizottságának egyik határozatával lehet igazolni:

„Az iskola vezetőinek és a pedagógusoknak *kötelességének kell tenni*, hogy végezzenek állhatatos nevelő munkát, *harcoljanak* a tanulók iskolai rendet megsértő vétségei ellen” (Szk[b]P KB, 1954l. 33., kiemelés tőlem, S. G.).

Itt és Kalinyin elnök szavaiból érthetjük meg a szovjet típusú centralizált állam oktatásirányítási kultúráját: fegyelem az iskolában; a pedagógusok alapvető erénye a hűség és az engedelmisség.

A makroléptékű állami oktatáspolitikai fordulat átrendezte az iskolán belüli hatalmi viszonyokat, az iskola vezetésének a joga az igazgatóhoz került azoktól, akiknél korábban volt, ám ez a jog az új elrendezésben tanácsadói hatáskörre olvadt. A korábbi, a központosított, katonai jellegű tanügyigazgatástól rendszeridegen, bármely mértékben lokális és formális, kollektív tantestületi és diákönkormányzatiság megszűnt. Fel-, pontosabban visszaállították a forradalom előtti rendszert, az igazgató egyszemélyi felelősségi rendjét, aki ezek után utasítható, ellenőrizhető és számon kérhető lett, nem úgy, mint a kollektív döntésekre épülő autonóm iskolaszervezés esetében. Az iskolaigazgató munkáját, ahogy olvashatjuk a határozatban, a pedagógus szakszervezeteknek támogatniuk kellett (SzK[b]P KB, 1954l. 199.).

A gyermekmozgalmi és az iskolai irányítás kettőssége

A hatalomváltás bekövetkezte előtt állandó vita tárgya volt a döntési-hatalmi kompetencia megosztása az ifjúsági mozgalmi szervezetek (a pionírszervezet, a Komszomol és az iskola) között, aminek kimenetele a diákönkormányzatok szerepét is meghatározta. A vitát a sztálini kurzus Központi Bizottsága zárta le, antileninistának bélyegezve az ifjúsági szervezetek iskolával való összevonását, vagy az ellenkezőjét, mikor az iskola átadta a nevelés funkcióit ezeknek. Az érvelés szerint mindkettő az iskola elhalása káros eszméinek a megnyilvánulása volt. Ezek után a diákönkormányzatok korábbi irányító kompetenciája a központosított ifjúsági mozgalmi szervezetekhez került. A sztálini szovjetrendszer egyedi vonása, hogy az autonómia magasabb fokára lépett pionír- és Komszomol-szervezetek az iskola igazgatójától függetlenül látták el a diákok kommunista nevelését.

A párhuzamos szervezeti felállás természetesen két, egymástól teljesen eltérő szervezeti logika (politikai-mozgalmi tevékenység és oktatás-nevelés) szerint működött. A sztálini oktatási reform kapcsán a Központi Bizottság egyszerre indította harcba a gyermekek mozgalmi szervezeteit és az iskolát irányító szervezeteket azzal, hogy a legfontabb feladatukká tette a harcot az iskolai tanulás színvonalának emeléséért, a „tudományok alapjainak” elsajátításáért és az öntudatos fegyelem megerősítéséért (SzK[b]P KB, 1954l. 21.). A párhuzamosság számos konfliktus forrása lett az iskolákban, és az oktatásirányításban is zavart keltett. A gyermekmozgalmi szervezetek ugyanis átvették az hagyományos iskolai képzés fölötti irányítást, olyannyira, hogy a Központi Bizottság határozatot hozott megfékezésükre, hogy az elemi iskolában

A hatalomváltás bekövetkezte előtt állandó vita tárgya volt a döntési-hatalmi kompetencia megosztása az ifjúsági mozgalmi szervezetek (a pionírszervezet, a Komszomol és az iskola) között, aminek kimenetele a diákönkormányzatok szerepét is meghatározta. A vitát a sztálini kurzus Központi Bizottsága zárta le, antileninistának bélyegezve az ifjúsági szervezetek iskolával való összevonását, vagy az ellenkezőjét, mikor az iskola átadta a nevelés funkcióit ezeknek. Az érvelés szerint mindkettő az iskola elhalása káros eszméinek a megnyilvánulása volt. Ezek után a diákönkormányzatok korábbi irányító kompetenciája a központosított ifjúsági mozgalmi szervezetekhez került.

„azonnal szüntessék be a párt VII. Kongresszusa határozatainak és a marxista, leninista elmélet kérdéseinek feldolgozását, és az Ifjú Pionírok Központi Irodája ne adjon ki semmiféle utasítást a pionírok között az Oktatásügyi Népbiztosságok tudomása nélkül” (SzK[b]P KB, 1954d. 39.).

Az állam legfelső politikai központja az oktatási ágazat pártját fogta, ami a tanügyigazgatás megerősödését eredményezte, így a mozgalmak visszahúzódtak a tanítás-nevelés területéről. A mozgalmi és szakmai irányítás fennmaradt párhuzamossága miatt az említett komplikációk állandóak lehettek, aminek következtében gyengült az iskola és a rendszer egészének irányíthatósága, hatékonysága, stabilitása, a gyermekeket két oldalról terheltek túl, ami rendszerint kiváltotta az éber központ korrigáló aktivitását.²⁹

Az ideológia és a szervezet működtetése fölötti kontrollt elválasztották e centralizált rendszerben. A Komszomol a fenti esetben ügybuzgóságával a kiosztott feladatok, funkciók rendjét zavarta meg a Párt szempontjából amúgy helyes tartalmú tevékenységével, amivel akaratlanul a kiépített iskolai fegyelmet gyengítette. Ezt csak a legfelsőbb vezetés tehette meg az olyan égetően sürgős, nagy jelentőségű ügyek esetében, amelyekről nem is kellett testületi döntést hozni, vagy a sajtóban nyilvánosságra hozni, elég volt hozzá a parancskiadás. Ilyen volt, amikor V. M. Molotov, a Népbiztosi Tanács elnöke *táviratban* utasította a szövetséges köztársaságok elnökeit 1937 februárjában, hogy „az 1936/37 tanév *hátralévő részében* a középiskolák [...] osztályai tanulóit alaposan ismertessék meg az Szovjetunió új Alkotmányával”, a következő tanévben pedig a VII. osztályban már önálló tantárgy keretében oktassák ezt (Molotov, 1937. 66., kiemelés tőlem, S. G.). Az iskola teljes személyzete azonnal a végrehajtáson fáradozott, feltehetőleg elegendő színvonalon.

A rend, az áttekinthetőség és a központosítás

A központosítással együtt járó bürokratikus racionalitás a despotikus rendszerek fennmaradásának további jellegzetessége. A spontán szerveződés jeleit mutató, magas entrópiájú korábbi berendezkedéshez képest a militarista vonásokat mutató új rezsim működtetéséhez nélkülözhetetlen volt a rend és a fegyelem megteremtése bürokratikus eszközökkel. Az első lépések egyike a rendszer elemeinek elkülönítése és megnevezése volt, aminek következtében el lehetett különíteni a közoktatási rendszer szintjeit, ehhez igazítva a pedagógusképzés és -továbbképzés szerkezetét, a pedagógusok munkáját. A párt Központi Bizottsága ezt a lépést a közoktatás folyamatos reformjának 1936-os szakaszában tette meg, amelyet a *Pravda* ugyanabban a lapszámban, két részben közölt.

Megállapították az iskolarendszer szintjeit és az ezen a területen tevékenykedő pedagógusfoglalkozás két formáját és nevét. Ennek megfelelően kapták meg a pedagógusok vissza nem vonható címüket: az elemi iskola tanítója, a középiskola tanára. A főszabály szerint, amennyiben a tanítók középfokú, a tanárok felsőfokú végzettséget szereztek, és „a pedagógiai munkára alkalmasnak nyilvánították” őket – jelentsen ez bármit –, egyéves iskolai próbaév után oklevelet kaptak (SzK[b]P KB, 1954g. 60.). Az oktatási rendszer hierarchiáját átvitték a foglalkozás tekintélyrendszerére is, ahogyan ez akkor Európában általános volt, amivel legalizálták e foglalkozási csoport közötti különbségeket. A társadalmi egyenlőtlenséget elutasító állami ideálként ez esetben rést ütöttek, ám ezt a pedagógus címek egyikével ellensúlyozták, „az iskola érdemes tanítója (tanára)” – eleinte csak a Szovjetunió köztársaságaiban adományozott – kitüntető címmel, amelyet négy évvel később szövetségi szinten is kiadtak (OSzSzSzK LT, 1954. 59.).

A pedagógusok anyagi megbecsülése

Az olyan szocialista despotikus rendszerekben, amelyek ideológiai ellensége a kapitalizmus, s amelyek a termelőerők feletti teljes uralom birtokában vállalkoznak a gazdaság fejlesztésére, az egyenlőség megteremtését képviselve – ezekben a rendszerekben nincs piac: lényegében mindenből kevés van. Kornai János igazolta (Kornai, 1992), hogy egyedül a szocialista rendszer képes hiánygazdaságot felépíteni, ami azt jelenti, hogy bebizonyosodott: a kommunizmus létrejötte nem a történelem egyenes következménye. A szűkösen rendelkezésre álló javak begyűjtése és elosztása az állami bürokrácia feladata lett, az elosztás szempontjait az adott időben képviselt államérdek adta meg. Ennek az a lényege, hogy megállapították, az összegyűjtött javakból kik kaphatnak és mennyit; ez a berendezkedés egyben a jutalmazás és büntetés logikáját követte. Az egyenlőségteremtés metafizikai ideológiája sokaknak megnyugtató lehetett – a fizetések nagyságának és a javadalmazás mértékének megállapítása a szocializmus lényegét adó tudatos tervezésből fakadt, és nem a piaczgazdaság működésén alapult.

E rendszer legmagasabb szintjére került az oktatásügy finanszírozása, az iskolák építése, eszközökkel ellátása, működtetése (melyekre itt nem térek ki) és a pedagógusok életszínvonalának (fizetésének és javadalmazásának) ügyei, ami értelemszerűen az állami politikai szempontok függvényében kapta meg jelentését. A Sztálin győzelmén alapuló fordulat légkörében a pedagógusok megítélése megváltozott: már nem a jövő boldog közösségi emberének nevelése volt a cél, hanem az új politechnikai képzés következtében a tanítványok az iskola után a tervszerű modernizációt szolgálták, követve az állam szigorúan megszabott rendjét, és a közösségi szempontoknak alávetve egyéni szükségleteiket. Az új rendszer elfogadtatása a korábbihoz képest katonás fegyelmet hozott. A változások elfogadásához, a hatalom megszerzéséhez és megtartásához ritkán elég a gyűlöletkampány, a megfélemlítés, hiszen Machiavelli óta közsismert (Machiavelli, 1964), hogy a népszerű intézkedések nélkül a terror hatása is előbb-utóbb elenyészik: megjelennek és növekednek az ellenállás különböző formái. A despotikus vezetők ismerik ezt az összefüggést, és ennek megfelelően cselekszenek.

A hatalom megtartásához az iskolában végzett szervezett munkájuk fontos eredményén kívül a tekintélyük miatt is fontos volt a pedagógusok jóindulatának megszerzése. A szerény iskolázottságú emberek között különösen nagy súlya van a tanító és a tanár szavának. Kétségtelen, hogy politikai számításból hízelegtek a hatalom új birtokosai a Lenin-kultusz súlyával a pedagógusnak, kijelentvén, hogy „a néptanítót olyan magasra kell emelnünk, amilyen magasan sohasem állt, és *nem is állhat* a burzsoá társadalomban” (Lenin, 1965. 463–464.), aminek az elhangzás idején sem volt az agitációs propagandánál nagyobb súlya.

A Központi Bizottság *Az elemi és középiskoláról* címet viselő határozata valójában az új korszak oktatáspolitikai programja lett, amiben Lenin ígéretét is felelevenítették (SzKP [b]P KB, 1954k. 11–20.). *Az általános kötelező elemi oktatásról* (1930) és *Az elemi és középiskoláról* szóló (1931) párthatározatokban megfogalmazódott a sztálini korszak totális oktatási reformjának átfogó és részleteiben kidolgozott cselekvési programja, melyet a nyugat európai kommunista pártok modellként követtek, a kelet-európaiak pedig tervrajzként kezeltek (Sáska, 2016). Az átfogó oktatáspolitikai program megvalósításában számoltak a pedagóguskáderek iránti szükségletek növekedésével, amit a pedagógusképzésnek kellett megoldania. Itt jelent meg a Sztálin vezette Párt Központi Bizottságának a döntése a pedagógusok fizetésének és a nem-pénzbeli juttatások szintjének emeléséről, melynek végrehajtására utasította a kormányzati szerveket.

A Központi Bizottság Politikai Bizottsága 1931-ben határozatában utasította az Állami Tervbizottságot, a Pénzügyi Népbizottságot és a Munkásoktatás Központi Bizottságát,

valamint a szövetséges köztársaságok Oktatásügyi Népbiztosságait, hogy „10 napos határidőn belül dolgozzanak ki intézkedéseket az elemi és középiskolai pedagógusok fizetésének felemelésére” (SzKP [b]P KB, 1954k. 17.). A végrehajtás mikéntjéről nincsenek ismereteink, annyit sejtünk, hogy ekkor a Lunacsarszkij-korszakra lícitáltak rá, s feltehetőleg ekkor jött létre a Szovjetunió egészére érvényes bérszabályozás rendszere, a munkaerő-politika ekkor körvonalazódott, de erről máskor. Ugyanez a párhatározat döntött a pedagógusok javadalmazásáról, ami az élelmiszerhiány közegében a pedagógusokat kiemelte az éhezők közül, de nem egyformán. A szakképzettség és az elvégzett munka minősége, valamint a kerületek szerint különbséget tettek közöttük.

A munkások és a pedagógusok egyenlősége

Az új oktatáspolitikai a fogyasztási cikkek elosztásában a pedagógusokat a munkásokkal azonos megítélés alá vette. Ugyanannyit kaptak, amiből egyfelől az következik, hogy a rendszer kezdeti szakaszában az állami elosztórendszerben a tanítók és a tanárok kevesebb kaptak a munkásokhoz képest, másfelől pedig munkájukat szimbolikusan olyan fontosnak tartották, mint a proletárdemokrácia hordozóit. A határozat kimondta:

„a városokban és az ipari körzetekben a munkások zártkörű elosztóihoz és étkezdéihez kell besorolni [a pedagógusokat], az *ipari munkások normáinak* megfelelően, a kolhozokban a pedagógusokat élelmi cikkekkel a kolhozok élelmiszeralapjaiból kell ellátni az adott terület ipari munkásnormáinak megfelelően, a falusi tanítók iparcikkal és élelmiszerekkel való ellátását azokban a községekben, ahol kolhozok még nincsenek, a központi ellátási alapokból kell biztosítani.” (SzKP [b]P KB, 1954k. 18., kiemelés tőlem, S. G.)

A pedagógusok egzisztenciális tekintetben is függőségbe kerültek: a bármilyen okból bekövetkező állásvesztésnek beláthatatlan következményei lettek, amivel a hatalom birtokosai éltek is, a minőségemelés retorikáját használva. A Központi Bizottság szerint a terror légkörében

„a pedagógusok kiválasztása és kinevezése terén hiányzik a szilárdan megállapított rend, és ez ahhoz a tűrhetetlen gyakorlathoz vezetett, hogy gyermekek oktatását és nevelését az iskolában gyakran a *nem megfelelő emberekre bízzák*, akik nem tesznek eleget a pedagógiai munka követelményeinek” (SzK[b]P KB, 1954h. 60., kiemelés tőlem, S. G.).

A ’megfelelő ember’ nem jogállami fogalom, jelentését a totális állam politikája adja. Az ilyen közegben az egyéni politikai jogoknak nincsen helye.

A birodalmi oktatásügy és neveléstudomány konszolidációja

A nagy terror bénító hatásának érzékeltetéséhez elég megemlíteni, hogy paradox módon csak a háború zaklatott éveit stabilizálódott az ország belpolitikája, benne az oktatáspolitikával (Holmes, 2005. 56.). Miközben zajlott a háború, az iskolai oktatás-tanítás tartalmát, a pedagógusok szakmai irányításának intézményrendszerét ebben a helyzetben kellett kiépíteni. Itt és ekkor formálódott ki a sztálini tiszta lapon az új szovjet pedagógia gondolkodási szerkezete, a pedagógia tartalmi kánonja, melyet a szovjet érdekszférába került európai államok átvettek. Előbb a balti államok, majd 1948 után valamennyi,

a proletárdiktatúra útjára lépett népi demokrácia. Ekkor és itt jött létre a népi szocialista oktatáspolitikai és neveléstudomány.

Voltaképpen Bubnov oktatásügyi népbiztos volt az, aki a pusztá földig lerombolta a korábbi marxista, szocialista oktatásügy vezetőit, intézményi rendszerét, diszkreditálta ideológiáját, amivel a sztálini értelmezésű szocialista neveléstudomány, oktatásirányítás és az iskolai élet felépítése előtt korlátlan teret nyitott. A rombolás lendülete magát Bubnovot is magával sodorta, helyet adva a kaotikussá vált oktatásügy újraépítésének. Utódja 1937 és 1940 között a börtönben 1950-ben elpusztult Pjotr Andrejevics Tyurkin lett, aki az ágazat légkörét alkalmassá tette Vlagyimir Petrovics Potyomkin volt diplomata építő munkájához.³⁰

Az oktatási ágazat új irányítási rendszere felállításának feladatát oktatásügyi népbiztosként a kétszeres Sztálin-díjas Vlagyimir Petrovics Potyomkin, a tapasztalt, kipróbált, igen művelt diplomata látta el sikerrel, 1940-től 1946-ban bekövetkezett természetes haláláig. Őt esztendő munkássága alatt épült ki a későbbi népi demokratikus államok tanügyigazgatásának, neveléstudományának, az iskolai munka megszervezésének archetípusa, másképpen a kelet-európai szocialista oktatáspolitikai, az iskolai élet, a pedagógusképzés szakmai irányításának az intézményrendszere.³¹ A valamennyi szovjet vezetőt övező, általános kultuszépítő kultúrában az ő személye is helyet kapott. Negyvennégy évesen, 1922-ben lépett az oktatáshoz képest kétségtelenül nagyobb súlyú külügy területére, csak a pályája legvégén lett az oktatás első embere, ám továbbra is megbízható diplomatának számított. 1941–1945 között jelent meg, lényegében a felügyelete alatt, a politikai kurzushoz illeszkedő *A diplomácia története* című háromkötetes kiadvány, amivel kétszer is elnyerte a Sztálin-díjat. A politikai elit megbízható és nagyra becsült tagja volt, kitüntették a Lenin-, a Vörös Zászló és a Munka Vörös Zászló Érdemrenddel is (Вышинский & Лозовский, 1948). A sztálini neveléstörténeti panoptikumban csupán egy fiatalkori, az 1918-as I. Összoroszországi Tanítókongresszuson elmondott beszédét, voltaképpen oktatáspolitikai tevékenységének egyetlen dokumentumát tudták felidézni az oktatáshoz értő arculatot faragó szakértő kezek (Konsztantyinov és Medinszkij, 1952. 33.).³²

A forradalom előtti ellenzéki életet és kockázatait megelő, értelmiségi családból származó Potyomkin a Nagy Októberi Szocialista Forradalom idején a Moszkvai Tartományi Tanácsban a közoktatás területén dolgozott, és részt vett az első munkásegyletem létrehozásában (1917). 1918–1919-ben az Oktatási Népbiztosság iskolapolitikai osztályán dolgozott, kezdeményezésére összoroszországi tanári kurzusokat szerveztek, és összehívták az Első Közoktatási Kongresszust és az Első Összoroszországi Kongresszust a Tanórán kívüli nevelésről 1919-ben (Вышинский & Лозовский, 1948). Személyét és hivatalnoki erényeit meg sem említette a szovjet modellt követő magyar oktatási irodalom. Ennek vélhetően az az oka, hogy 1946-os halála után az új vezetők tevékenységének ismertetése vált elsődlegessé, és talán még az is, hogy a cionizmussal vádolt és kivégzett Lozovszkij nevét viselő forrás nem jutott el Magyarországra.

A Szovjetunióban Potyomkin munkásságát halála után is évtizedekig nagyra becsülték. 1946-ban a moszkvai Pedagógiai Intézet felvette a nevét, amelyet 1960-ig, az Intézet átszervezéséig viselt (Чернова, 2003). Potyomkin oktatáspolitikája majd' tizenöt éven keresztül, nevének említése nélkül, a szovjet szocialista oktatáspolitikai, neveléstudomány megalapozásává vált, nem is alaptalanul.

Készül a kelet-európai minta

A Potyomkin vezette Oktatásügyi Népbiztosság kezdeményezésére, *A Pedagógia Tudományos Akadémiájának szervezéséről* címmel a Szovjetunió Népbiztosok Tanácsa határozatot fogadott el 1943. október 6-án.³³ A döntést az 1931-es, a pedológia s vele együtt az alulról

építkező rendszer felszámolását bejelentő, tíz évvel korábbi határozatban megjelenő politika folytatásával indokolták: olyan központi intézeteket kell létrehozni, amelyek a sztálini szovjet–porosz típusú oktatási rendszer kiépítését támogatják. Ez a jelentős közoktatás-igazgatási, szakirányítási intézkedés rendszerszemléletű, szervesen illeszkedett Sztálin háború alatti tudománypolitikájába (Krementsov, 1997). Az Akadémia elnöke évtizedekre Ivan Andrejevics Kairov lett, akinek szerkesztésében először 1939-ben jelent meg az új elvárásokat követő *Педагогика* (*Pedagógia*) című könyv.³⁴ Az államhatalom képviselője, az Oktatásügyi Népbiztosság elnöke, Potyomkin nevezte ki a már bizonyított szakembert.

A Népbiztosok Tanácsa a már megszületett Neveléstudományi Akadémia szervezeti rendszerének és egyéb szervezést igénylő területek kidolgozására tudományos bizottságot hozott létre, Oktatási Népi Bizottság néven, Potyomkin vezetésével. A tagok a sztálini politika követői, alkalmazói, miniszterhelyettesek, Lenin-díjasok lettek (Kairov, 1953). A feladat nem lehetett nehéz, ami abból látszik, hogy a Tudományos Akadémia szervezeti rendjét szinte szó szerint vette át a Neveléstudományi Akadémia. A Népbiztosok Tanácsa döntése szerint

„az Akadémia köteles: az általános pedagógia, a speciális pedagógia, a pszichológia, az iskolai higiénia, az alap- és középiskolák alapfokú tanítási módszerei, a pedagógiai és pszichológiai pedagógusok posztgraduális és doktori tanulmányai révén végzett képzés tudományos fejlesztésére. Az Akadémia célja, hogy összefoglalja az ország legjobb tanárainak tapasztalatait, tudományos segítséget nyújtson az iskoláknak, a felsőoktatási intézmények pedagógiai osztályainak az iskolai tananyagok és taneszközök közzétételére való felkészülésben”.³⁵

Az Akadémia totális tudományos kontrollt gyakorolhatott a közoktatás tartalmi területe és ügyei felett. A nyugat-európai, amerikai eredetű pszichológia tudományának minden ága (a pszichoanalízistől a fejlődéslélektanon át a gyermektanulmányozásig) ebben a szervezeti rendszerben végképp elvesztette önállóságát, hiszen csak a Neveléstudományi vagy Pedagógiai Akadémia keretei között működött a pszichológiai osztály. A pedagógia és lélektan szoros kapcsolatát fejezte ki, vagy ha úgy tetszik, a lélektan pedagógiai fogságára utalt, hogy a Neveléstudományi Akadémia adta ki a *Вопросы психологии* (A pszichológia kérdései) című lapot is (Grant, 1979. 162–164.). A Neveléstudományi Akadémia lapját, a *Советская педагогика*-t (Szovjet pedagógia, Kairov szerkesztésében) és a *Семья и школа*-t (Család és iskola) ugyanekkor teremtették meg. A Pedagógiai Akadémia hat intézetet működtetett: neveléstudományi és neveléstörténeti, oktatás-módszertani, pszichológiai, gyógypedagógiai, iskolahigiéniai, valamint játékszer-intézetet. Az Akadémia kísérleti bázisát az Akadémia felügyelete alá tartozó 26 iskola és egy pedagógiai főiskola adta (Vág, 1977. 309.).

Valóban igazat mondott Vlagyimir Petrovics Potyomkin az OSzSzSzk Neveléstudományi Akadémiájának megnyitó beszédében 1945 szeptember 10-én, amikor azt állította, hogy az Akadémia páratlan a világon: sehol sem folyik a neveléstudományi kutatómunka ily mértékben központosított irányítás és ideológiai kontroll alatt.

„Tudomásunk szerint más országban nincs olyan állami tudományos-kutató intézmény, amely tömöríti a neveléstudomány legkiemelkedőbb képviselőit, a haladó pedagógiai közvéleményre támaszkodik...”.

A haladás mibenlétét sem hagyta homályban az előadó:

„A Neveléstudományi Akadémia egész tudományos-kutató munkája a marxizmus-leninizmus elvein alapul [...] és azt tekintí hivatásának, hogy segítséget

nyújtson a kormánynak a közoktatási kérdések tudományos kidolgozásában” (Vág, 1977. 308.).

A függőségi viszonyban lévő Neveléstudományi Akadémia segítségével valójában azt jelentette, hogy kidolgozta a Politikai Bizottság által hozott párhathatározatok végrehajtásának részleteit, beleértve az oktatás és nevelés ügyeit, a közoktatás ügyeiért felelős minisztérium ellenőrzése alatt. Ugyane séma szerint szerveződött a tizenöt köztársaság oktatásirányítása: a helyi akadémiák vertikálisan a központinak voltak alávetve, a köztársasági közoktatási minisztériumok a központinak, mindemellett a helyi Neveléstudományi Akadémia munkáját felügyelték. Csekély önállóságuk keretei között hozott döntéseiket a helyi párbizottságok jóváhagyásával hozhatták meg (Chabe, 1971. 526.). Mindezekkel párhuzamosan, illetve a hierarchiában fölöttük levő Politikai Bizottság határozatait a köztársaságok Politikai Bizottságai is követték, és e szerint gyakorolták a szakmai-politikai kontrollt (Szamborovszkyné, 2010. 84–85.).³⁷ Az állam adminisztratív rendszerét és a vele párhuzamosan felépített pártszervezeti hálózatot egyaránt ellenőrizte a politikai rendőrség. E hármas, piramisszerűen felépített totalitárius rendszer a sztálini igazgatás lényegi eleme, amely a rendszer felbomlásáig fennmaradt nemcsak a Szovjetunióban, hanem kisebb-nagyobb mértékben valamennyi népi demokratikus országban.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Lányi Szabolcsnak és Kertész Lórándnak, hogy felhívták a figyelmemet az Ukrajnában harcoló magyar tisztek szovjet iskolai tankönyveiket megemlítő naplóira.

Irodalom

- Aron, R. (1994). *Tanulmány a szabadságjogokról*. Raymond Aron Társaság – Tanulmány Kiadó.
- Ábent, F. (1979). Utószó. In Krupszkaja, N. K., *Az új pedagógia nyomában*. Tankönyvkiadó.
- Alexander, T. (1891). *The Prussian Elementary Shools*. Cornell University.
- Ананьич, Б. В. & Панейх, В. М. (2005). О Петербургской исторической школе и ее судьбе. *Отечественная история*, 5. 105–113. o. Magyarul ld: Kurunczi, J. (2020). A pétervári történeti iskola. *Klió*, (2).
- Apple, M. W. (1982). Common Curriculum and State Control. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2(2), 1–10. DOI: [10.1080/0159630820020201](https://doi.org/10.1080/0159630820020201)
- Arszenyev, A. M. (1965). A szocialista és kommunista nevelés alapvonalai. In Ábent, F. (szerk.), *A közoktatásügy Európa szocialista országában*. Országos Pedagógiai Intézet – Tankönyvkiadó.
- Baranyai E. (1934). A német neveléstudomány legújabb alakulása. *Magyar Pedagógia*, 43(1), 97–106.
- Berrouag, S. & Djallab, L. (2022). The Impact of Thatcher’s 1988 Education Reform Act on the British Educational System. *Doktori disszertáció*. Larbi Tebessa University of Tebessa.
- Chabe, M. A. (1971). Soviet Educational Policies: Their Development Administration, and Content. *Educational Leadership*, 28(5), 525–531.
- Csehily, G. (1949). Az Ob–Aral–Káspi víziösszekötötés. Davidov mérnök terve. *Hidrológiai Közöny*, 19(11–12), 341–344.
- Чернова, М. Н. (2003). *История Московского городского педагогического института им. В. П. Потемкина, 1933-1960 гг.* <https://www.dissertat.com/content/istoriya-moskovskogo-gorodskogo-pedagogicheskogo-instituta-im-v-p-potemkina-1933-1960-gg>. Utolsó letöltés: 2019. 06. 18.
- Csernobajev A. A. (1988). *Pokrovskij a tudós és forradalmár (M. Ny. Pokrovskij – ucsonij i revoljucionyer)* In: *Voproszi isztorii*. 8. 3–23.
- Csernobajev A. A. (1992). *A kopjás professzor; avagy egy történész három élete*. M. N., Moszkva
- Darvas, J. (1953). *Hazafias nevelés iskoláinkban*. In *Hazafias nevelés iskoláinkban. Cikkgyűjtemény*. Tankönyvkiadó.
- Donáth, P. (2000). A „kettős nevelés”-ről az ötvenes években. *Valóság*, (7), 64–79.

- Dorotich, D. (1967). A Turning Point in the Soviet School: The Seventeenth Party Congress and the Teaching of History. *History of Education Quarterly*, 7(3), 295–311. DOI: [10.2307/367174](https://doi.org/10.2307/367174)
- Erdei, F. (1950). A vízgazdálkodás a szovjet mezőgazdaságban. *Magyar–Szovjet Közgazdasági Szemle*, 4(8–9), 125–132.
- Etkind, A. (1999). *A lehetetlen Erosza. A pszichoanalízis története Oroszországban*. Európa Könyvkiadó.
- Evans, J. R. (2013). *A harmadik birodalom. Hatalmon*. Park Kiadó.
- Faludi, Sz. (1983). *A tantervi anyag kiválasztásának alapjai az általánosan művelő iskolában*. Országos Pedagógiai Intézet.
- Faludi, Sz. (1988). *Műveltség, iskola, munka. Válogatott tanulmányok*. Tankönyvkiadó.
- Fichte, J. G. (1943). *A tökéletes állam*. Phönix Kiadó.
- Furef, F. (2000). *Egy illúzió múltja*. Európa Könyvkiadó.
- Glezerman, G. (1951). *A kizsákmányoló osztályok felszámolása és az osztálykülönbségek megszüntetése a Szovjetunióban*. Szikra.
- Grant, N. (1979). *Soviet Education*. Penguin Books.
- Grau, G. (2001). *Homoszexualitás a Harmadik Birodalomban. A diszkrimináció és az üldözés dokumentumai*. Osiris.
- Gyáni, G. (2024). *Történelem és politika: történelempolitika*. Kalligram.
- Hartog, F. & Revel, J. (2006) *A múlt politikai felhasználásai*. L'Harmattan.
- Holmes, L. E. (1999). *Moscow's Model School No.25. 1931–1937*. University Press.
- Holmes, L. E. (2005). School and Schooling Under Stalin, 1934–1953. In Eklof, B., Holmes, L. E. & Kaplan, V. (szerk.), *Educational Reform in Post-Soviet Russia: Legacies and Prospects*. Frank Cass. 56–101.
- Jeszipov, B. P. & Goncsarov, N. K. (1950). *Pedagógia a pedagógiai gimnáziumok III-IV. osztálya számára*. Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat.
- Kairov, I. A. (1952, szerk.). *Pedagógia*. Egyetemi könyv. V. javított kiadás. Tankönyvkiadó.
- Kalinyin, M. I. (1949). A kommunista nevelésről. Jelentés a moszkvai városi pártszervezet aktívájának gyűlésén, 1940. október 2. In Kalinyin, M. I., *A kommunista nevelésről*. Szikra. 75–102.
- Kalmár, M. (2014). *Történelmi galaxisok vonzásában. Magyarország és a szovjetrendszer, 1945–1990*. Osiris Kiadó.
- Kende, T. (2006). A nyertesek kongresszusa. *Beszélő*, 11(1), 40–57.
- Kerepeszki, R. (2007). Debrecen és a Volksbund. Adalékok a debreceni Volksbund megalakulásának körülményeihez. *Múltunk*, 52(4), 255–281.
- Kiss, Á., Nagy, S., Szarka, J. & Szokolszky, I. (1963, szerk.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1962*. Akadémiai.
- Knausz, I. (1986). A magyar „pedológia” pere, 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, 36(11), 1087–1102.
- Konsztantyinov, N. A. & Medinszkij, E. N. (1952). *A szovjet iskola vázlatos története*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Kornai, J. (1992). *A szocialista rendszer kritikai politikai gazdaságtana*. Heti Világgazdaság.
- Krausz, T. (1980). *Pokrovszkij és az orosz abszolutizmus vitája az októberi forradalom után*. Történelmi Szemle, 23(4), 627–648.
- Krementsov, N. (1997). *Stalinist Science*. Princeton University Press. DOI: [10.1515/9781400822140](https://doi.org/10.1515/9781400822140)
- Krupszkaja, N. K. (1979). *Az új pedagógia nyomában*. Tankönyvkiadó.
- Kuhr, C. (1998). Children of „Enemies of The People” as Victims of the Great Purges. *Cahiers du Monde russe*, 39(1–2), 209–220.
- Lenin, V. I. (1965). *Összes művei*. 33. kötet. Kossuth.
- Lenin, V. I. & Sztálin, J. V. (1950). *Az ifjúságról. Szemelvények Lenin és Sztálin műveiből*. Szikra.
- Machiavelli, N. (1964). *A fejedelem*. Helikon.
- Makkai S. (1937). *Magyar nevelés, magyar műveltség*. Révai kiadás.
- McGuire, J. M. (2022). Margaret Thatcher’s UK School Reforms – Aims, Impact, and Legacy. *Social and Education History*, 11(3), 228–244. DOI: [10.17583/hse.10645](https://doi.org/10.17583/hse.10645)
- Medinszkij, E. N. (1951a). *A nevelés története*. Közoktatásügyi Kiadóvállalat.
- Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (2003). *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskolázatás történetébe*. Osiris Kiadó.
- Molotov, V. N. (1937). Távirati utasítása az szövetségi köztársaságok Népbiztosi Tanácsai elnökeinek „A Szovjetunión Alkotmányának tanulmányozásáról az iskolákban” Megjelent a Pravda 1937. február 2-án a 32. számban. In Péter, A. (1954, szerk.). *Az SZKP, A szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Szocialista nevelés könyvtára, 92. szám, Tankönyvkiadó Vállalat, 66.
- Nagy, P. T. (1992). *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio.
- Nahalka, I. (2022). Az oktatás tartalmi szabályozása. In Falus, I. & Szűcs, I. (szerk.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai.
- Németh, A. & Pukánszky, B. (1996). *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Országos Neveléstudományi Intézet [ONI] (1949). A Szovjet Kommunista (bolsevik) Párt Központi Bizottságának 1936. július 4-én kelt határozata a pedológiai eltérvelkedésekről határozata. *Értésítő*, (május), 4–7.
- OSzSzSzK LT (1954). Tiszteletbeli címek – érdemes tanító, tanár és érdemes orvos címének megállapításáról. A Szovjetunió Legfelső Tanácsa Elnöksége január 11-i rendelete. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 68.
- OSzSzSzK NT (1954). Az úgynevezett mintaiskolák és kísérleti-bemutató iskolák átalakításáról rendes iskolákká. A Szovjetunió Népbiztosi Tanácsa 1937. április 20-i határozata. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 67.
- OSzSzSzK OM (1954a). Rendelet az elemi, és a hétéosztályos és középiskolák könyvtáiról. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 182–185.
- OSzSzSzK OM (1954b). Rendelet az elemi, és a hétéosztályos és középiskola Szülői Bizottságairól. Az Oktatásügyi Minisztérium 1947. november 2-i rendelete. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 161–165.
- Pamlényi, E. (1953). A burzsoá történetírás és módszerei. *Köznevelés*, (1).
- Pásztor, M. (1962, szerk.). *Tanulmányok a tanulói aktivitás köréből*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Péter, A. (1954, szerk.). *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Pléh, Cs. (1992). A szovjet pszichológia. In Pléh, Cs., *Pszichológiatörténet: a modern pszichológia kialakulása*. Gondolat Kiadó. 259–280.
- Pléh, Cs. (2000). A pszichológia diszkreditálása, a sztálini kor és pszichológia. A pedológiai határozat. In Pléh, Cs., *A lélektan története*. Osiris. 541–546.
- Pukánszky, B. (2001). *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó.
- Pukánszky, B. (2018). *Gyermekkép és nevelés Felfogások a gyermekről és a nevelésről a pedagógia történetében*. Selye János Egyetem.
- Radzinszkij, E. (1998). *Sztálin*. Európa Könyvkiadó.
- Rayfield, D. (2011). *Sztálin hóhérai*. Park Kiadó.
- Richard, A. (1995). Educational Reform and Curriculum Implementation in England: An Historical Perspective. In Cater, D. S. & O'Neill, M. (szerk.), *International Perspectives On Educational Reform And Policy Implementation*. Routledge.
- Rittersporn, G. T. (1991). *Stalinist Simplification and Soviet Complications. Social Tensions and Political Conflicts in the USSR, 1933-1953*. Harwood Academic Publishers.
- Rózsahegyi, B. (2024). *Néma hadsereg. Wágner levente mérnök hadnagy doni naplója*. Benedetti.
- Saly, G. (1995). *Visszaemlékezések a magyar királyi honvédség neveléztársaságára*. Szerzői magánkiadás.
- Sáska, G. (1997). Charta vagy Bulla? – avagy brit hatások Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 47(7–8), 36–55.
- Sáska, G. (2018). Igény az igazság monopóliumára I–II. A politikai és a világnézeti marxizmus-leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában. *Pedagógiai történeti Szemle*, 4(1–2), 1–52. DOI: [10.22309/PTSZEMLE.2018.1.1](https://doi.org/10.22309/PTSZEMLE.2018.1.1)
- Sáska, G. (2004/2005). A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képze a XX. századi pedagógiai ideológiákban. I–II. rész. *Magyar Pedagógia*, 104(4), 471–499. 105(1), 83–99.
- Sáska, G. (2005). *A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái – A gyermekközpontú ideológiák társadalomképe*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Sáska, G. (2009). A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba süllyedése – a didaktika példáján. In Németh, A. & Biró, Zs. H. (szerk.), *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó. 98–130.
- Sáska, G. (2016). Az egységes és általános iskola megteremtése. *Iskolakultúra*, 26(6), 44–66.
- Sáska, G. (2021). A pedagógia és a pszichológia a sztálini korban: A Makarenko-jelenség. *Iskolakultúra*, 31(5), 6–26. DOI: [10.14232/ISKKULT.2021.05.6](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.05.6)
- Schmitt, C. (2002). *A politika fogalma. Válogatott politika- és államelméleti tanulmányok*. Osiris – Palas Stúdió – Attraktor.
- Schwille, J., Porter, A., Alford, L., Floden, R., Freeman, D., Irwin, S. & Schmidt, W. (1988). State Policy and the Control of Curriculum Decisions. *Educational Policy*, 2(1), 29–50. DOI: [10.1177/0895904888002001003](https://doi.org/10.1177/0895904888002001003)
- Siefert, M. (2003). *Extending the borders of Russian history: essays in honor of Alfred J. Rieber*. Central European University.
- Somogyvári, L. (2016). Munkára nevelés a szocialista pedagógiában: az orosz-szovjet előtörténet (1917–1958). *Iskolakultúra*, 26(1), 82–92.
- Somogyvári, L., Polyák, Zs. & Németh, A. (2021). Új elméleti keretek a szocialista neveléstudomány vizsgálatára: a politikai vallás. *Magyar Pedagógia*, 121(1), 85–97. DOI: [10.17670/MPed.2021.1.85](https://doi.org/10.17670/MPed.2021.1.85)
- Spring, J. (2006). *Pedagogies of Globalisation. The Rise of the Educational Security State*. Lawrence Erlbaum Publisher.

Szamborovszkyné Nagy, I. (2013). *Oktatáspolitikai és történelemtanítás a Szovjetunióban és Ukrajnában (1945-2010) I. kötet. Szovjetunió (1945–1991)*. „Líra” Poligráfcentrum.

SzK(b)P KB (1954a). Az egyetemes történet tanításáról a Szovjetunió iskolában. A Szovjetunió Népbiztosi Tanácsa és a SzK(b)P Központi Bizottságának 1934. május 15-i határozata (részlet). In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 40–41.

SzK(b)P KB (1954b). A földrajz tanításáról a Szovjetunió elemi és középiskolaiban. A Szovjetunió Népbiztosi Tanácsa és a SzK(b)P Központi Bizottságának 1934. május 16-i határozata (részlet). In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 42–44.

SzK(b)P KB (1954c). Az egyetemes történet és a Szovjetunió története alapelemei tanításának bevezetése az elemi és a nem-teljes középiskolákban. Az SzK(b)P Központi Bizottságának 1934. június 9-i határozata. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 44–46.

SzK(b)P KB (1954d). Az iskolák és a pionírok társadalmi-politikai feladatokkal való túlterheléséről. Az SzK(b)P Központi Bizottságának 1934. április 23-i határozata. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 44–46.

SzK(b)P KB (1954e). A történelemtudomány frontján a Szovjetunió Népbiztosi Tanácsában és a SzK(b)P KB-ban. Pravda, 1934. augusztus 8. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 51–53.

SzK(b)P KB (1954f). A pedológia ferdtésekről az Oktatási Népbiztosságok rendszerében. SzK(b)P KB határozata 1936. július 4-én. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 62–60.

SzK(b)P KB (1954g). Az elemi és középiskolák pedagógusainak címeiről Népbiztosi Tanácsa és SzK(b)P KB 1936. április 10-i határozata. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 58–60.

SzK(b)P KB (1954h). A pedagógusok címei bevezetésének rendjéről és a pedagógusok, iskolavezetők és iskolaigazgatók kinevezéséről. A Szovjetunió Népbiztosi Tanácsa és az SzK(b)P KB 1936. április 10-i határozata. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 60–61.

SzK(b)P KB (1954i). Az iskolások társadalmi és más, nem a tanulással összefüggő munkával való túlterhelésének a kiküszöböléséről 1948. december 13-i határozatából (részlet). In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP,*

a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról. Tankönyvkiadó Vállalat. 73–75.

SzK(b)P KB (1954j). „Az általános kötelező elemi oktatásról”. Az SzK(b)P KB 1930 július 25-i határozata. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 7–11.

SzK(b)P KB (1954k). „Az elemi és középiskoláról”. Az SzK(b)P KB 1931 szeptember 5-i határozata. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 7–11.

SzK(b)P KB (1954l). Pionírszervezet munkájáról. A pionírszervezet tíz éves évfordulójára. Az SzK(b)P KB 1932 április 21-i határozata. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 21–27.

SzK(b)P KB (1954m). Az elemi és középiskolai tankönyvekről és az iskola rendjéről. Az SzK(b)P KB 1932 augusztus 25-i határozata. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 28–36.

SzK(b)P KB (1954n). Az elemi és középiskolai tankönyvekről. Az SzK(b)P KB 1933. február 12-i határozata. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 36–38.

SzKP XIX. kongresszus (1954). A Szovjetunió Kommunista Pártja XIX. kongresszusának irányelvei a Szovjetunió fejlesztését szolgáló 1951-1955. évi ötéves terve (részlet). A nép anyagi jólétének, egészségvédelmének és kulturális színvonalának további emelése terén. 5. pont. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 76–77.

Szokolcszky, I. (1962). *A tanulók aktivitása a szocialista iskolában*. Tankönyvkiadó Vállalat.

Szolzenyicin, A. (2018). *A Gulag-szigetvilág*. Helikon.

Sztálin, J., Zsdanov, A. & Kirov, Sz. M. (1954a). Megjegyzések az „Szovjetunió története” c. tankönyv tervezetéhez, 1934. augusztus 9. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 53–55.

Sztálin, J., Zsdanov, A. & Kirov, Sz. M. (1954b). Megjegyzések az „Újkor története” c. tankönyv tervezetéhez, 1934. augusztus 9. In Péter, A. (szerk.), *Az SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó Vállalat. 56–58.

Szvák, Gy. (2012). A szakszerűségtől a marxizmusig. Az orosz történetírás útja a 19. század végén, 20. század elején. In Majoros I. (főszerk). *Háborúk, békék, terroristák. Székely Gábor 70 éves*. ELTE Új-és Jelenkori Egyetemes Történeti Tanszék.

Tikhonov, V. V. (2023). How the «History of the Peoples of the USSR» became the «History of the USSR»: on the question of the transformation of

ideological attitudes of the Soviet course of history in the 1930s. *Russia and the Contemporary World*. Institute of Russian History of the Russian Academy of Sciences. DOI: [10.31249/rsoc/2023.04.10](https://doi.org/10.31249/rsoc/2023.04.10)

Vág, O. (1975). *A szovjet pedagógia teoretikusai 1917–1945*. Tankönyvkiadó.

Vág, O. (1977, szerk.). *A szovjet nevelésügy története 1945-ig. A marxista pedagógia dokumentumokban III*. Tankönyvkiadó.

Vasilyeva, L. (1994). *Kremlin Wives*. Arcade Publishing.

Velychenko, S. (1994). Restructuring and the Non-Russian Past. *Nationalities Papers*, 22(2), 325–335. DOI: [10.1080/00905999408408330](https://doi.org/10.1080/00905999408408330)

Вышинский, С. А. & Лозовский, М. (1948, szerk.). *Дипломатический словарь*. http://hrono.ru/biograf/bio_p/Potomkin_vp.php Utolsó letöltés: 2024. január 30.

Zibolen, E. (1957, szerk.). *Balatonfüredi pedagógus konferencia. 1956 október 1–6*. Rövidített jegyzőkönyv. Kézirat. Tudományos Pedagógia Intézet

Jegyzetek

¹ A tanulmány első része *A totális alternativitás felé* alcímmel az *Iskolakultúra* 2024/10. számában jelent meg.

² A központosítás, a centralizált állami berendezkedés egy ideje szitokszó, aminek az eredete részben a különféle államtagadó mozgalmak ideológiájából táplálkozik, s talán nagyobb részben az 1947 utáni kelet-európai államokban működő szovjet típusú rezsimek erős tagadásából, ami erős érzelmeket vált ki ma is. Olyannyira, hogy a diktatúra, a tekintélyelvű rezsimek szinonimája a központosítás, ahogy ma is néhány szakpolitikus hangoztatja. Érdekes, hogy a figyelműkből gyakran átsiklik afölött, hogy a polgári demokratikus államok többségében mindmáig centralizált maradt az iskolarendszer irányítása hozzávetőlegesen a 20. század utolsó negyedéig. Minthogy a polgári demokratikus és a despotikus rendszerekben egyaránt centralizált az oktatás irányítása, logikai tekintetben is kizárt, hogy az állam (tanügy)igazgatási módja azonosságot mutata. Az viszont igaz, hogy mindkét fajta állam iskolarendszerében az iskolák tantestületeinek követniük kell az államot irányítók döntéseit. Alávetettségük okát a centralizációban találják meg, a rendszer jellegétől függetlenül.

³ A második világháború után a szovjet érdekszférába került kelet-európai országok neveléstudásai szerint (ahogyan az 1965-ben kiadott, *A közoktatásügy Európa szocialista országaiban* című könyvben olvashatjuk): „A munkásosztály pedagógusai és iskolapolitikusai [...] tisztelettel néznek a múlt olyan tudós nevelőire, mint Morus, Campanella, Komensky, Rousseau, Le Peletier, Pestalozzi, Diesterweg, Owen, Fourier – és az előzőekkel azonos szellemű orosz elődök: Csernisevskij, Dobroljubov, Weitling és Usinszkij” (Arszenyev, 1965. 17.). Ezen elődök nevei kerültek a sztálini kort idéző pedagógia Pantheonjába. A despotikus rendszer romlását az orosz példaképek elmaradása és a korábban ellenségnek tekintett nyugati (baloldali) pedagógusok megjelenése jelzi. A szocialista rezsimek összeomlását követően csupán Comenius, Pestalozzi és Rousseau neve maradt fenn, ami a korábbi ideológiai szempontok érvényességének elvesztését jelezte.

⁴ Az önmagában értelmezett akarat, a tudatosság erénye a pluralizmust elvető, a despotikus és a tekintélyelvű rezsimekben került az államérdek szintjére. Pavlov kísérleti eredményeinek (kiepíthető reflexek), Micsurin hozamnövelő technikáinak és Liszenko jarovizációs módszerének (ami szerint a tél hatásai kikerülhetők: a kellően lefagyasztott búza tavasszal is vethető) politikai sikra emelése szintén ezt jelezte (Bereczkei, 1999). A korlátlan hatalomgyakorlás lehetősége magyarázza az államnak a természet erőit korlátlanul leigázó képességének (kompetenciájának) birtoklását: ilyen volt például az új öntözési rendszer alkalmazása (Erdei, 1950), vagy a Mitrofan Mihajlovics Davidov (1896–1974) mérnök nevéhez kötődő terv: a szibériai Ob és a Jenyiszej folyó folyásának atombombával történő, az Aral-tó felé fordítása (Csehily, 1949).

⁵ A második világháború előtti időszak évitizedes szociáldemokrata, kommunista svéd állami oktatáspolitikája az egésznapos iskola rendszerét építette ki, hogy az otthonról hozott kultúra és tudás ne gyengítse a társadalmi egyenlőség megteremtésén fáradozó tantestületek erőfeszítéseit. A szabad választásokkal legitimált oktatáspolitikát mellőzte az erőszakos indoktrinációt, így lett békés és konszolidált, s ezáltal időtálló az egyenlőségelvű kapitalista jóléti állam oktatási rendszere.

⁶ <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/371500-postanovlenie-snk-sssr-i-tsk-vkp-b-o-likvidatsii-detskoy-besprizornosti-i-beznadzornosti-31-maya-1935>. Az 'átnevelés' formulát használták a német birodalmi, a szovjet, a háború utáni koreai, észak-vietnámi, vagy a mohamedánokat érintő jelenlegi kínai táborok esetében, amelyek valójában hadifogoly-, illetve büntetőtáborok voltak. Magyarországon a hetvenes években végzett vietnámi pszichológusok munkahelyét átnevelőtáborokban jelölték ki.

⁷ Hitler a Német Birodalom építését, a népesség növekedését növelő nemzeti politika sikerét különböző módon akadályozó személyek: az éppen betöltött abortusz elkövetői (Evans, 2013. 498.), a homoszexuálisok,

a lesbikusok ellen a Gestapo segítségével lépett fel. A későbbiekben lazult a művi vetélések megítélése és erősödött a homoszexuálisok üldözése (Evans, 2013. 515.). A Róhm-tisztogatás után az ezekkel az ügyekkel foglalkozó csoportra épült az 1936 október elsején létrehozott Homoszexualitás és Abortusz Elleni Birodalmi Központi Hivatal, ami az üldözést koordinálta. Szabadulásuk után az elítéltek koncentrációs táborba kerültek, ahol „szökési kísérlet közben” gyakran lőtték agyon őket (Grau, 2001).

⁸ A szovjet totális államot irányító kommunista párt határozatainak szerkezete (általában valaminek a helyzete és fejlesztése) ez idő tájt kodifikálódott, amit a későbbi kooptált kelet-európai testvérpártok is átvettek. A határozatok két fő részből álltak: az első részben a helyzetértékelés a határozatok politikai cselekvését indokolta, ebben fejtették ki, min és miért kell változtatni, melyek a szocializmus távlati, de történelmi szükségességéből megvalósuló feladatai. Ugyanitt neveztek meg a haladást gátló és leküzdendő téves nézeteket, a hazai és külföldi ellenségeket, a korábbi kurzus hibáit és az ellenségek kártevését. A második részben a teljességre törekvő fejlesztés feladatai funkcionálisan, az állam racionálisan tervezett intézkedéseiként szerepeltek. Az átgondoltság és az eltökéltség vitathatatlan.

⁹ Sejthető, hogy a népesség végzettség számával mért iskolázottsága a határozat ellenére aligha nöhetett, ahogyan a formális oktatás infrastruktúrája sem, hiszen még 1947 utolsó hónapjaiban is az elemi, hét osztályos és középiskolákról adott ki rendeletet az OSzSzsZK Oktatási Minisztériuma (OSzSzsZK OM, 1954b. 161–165. és 182–185.). Azaz a kötelező 7 osztályos iskola elrendelését követően közel húsz évvel az elemi iskolák főként a falvakban és a mezőgazdasági területeken, de még a városokban is működtek. 1949-ben az Országos Köztársaságban 1930 után ismét elrendelték a 7 osztályos általános kötelező oktatásra való áttérést, ahogyan olvashatjuk: „gyors befejezését”. 1979-ben a Szovjetunió oktatási ügyeiben tájékozott forrás szerint a 7 osztályos kötelező iskola megteremtését két alkalommal rendelték el (Ábent, 1979. 250.). 1952-ben, három év múlva ismét határozat születik, hogy legyen 10 éves az oktatás, előbb a fontos városokban, majd mindenhol. Az SZKP XIX. Kongresszusának határozata IV. 5. pontja szerint az 1951–1955. évi „ötödik ötéves terv végéig a köztársaságok fővárosaiban, városaiban, a területi, a határterületi és nagyobb ipari központokban fejezzék be az áttérést a hétosztályos oktatásról az általános középfokú (tízosztályos) oktatásra”, valamint minden városban és faluban meg kellett teremteni az expanzióhoz szükséges feltételeket. Itt csak utalok arra, hogy 1952-ben a 10 osztályos rendszer kiépítését (a háború okozta pusztításokat nem számítva) az oktatók és az iskolaépületek hiánya ismeretében rendelték el, ahogyan 1930-ban a 7 osztályos iskoláét. A hideg- és a koreai háború mélypontján, és korábban a tisztogatások idején, az ipar brutális fejlesztése idején a háborúban elpusztult iskolák helyreállítását előíró előző ötéves tervhez képest 70%-kal több iskola építését irányoztak elő. A Kongresszus előtti években gyorsított képzéssel „pótlták a pedagógiai állományt, majd a pedagógiai főiskolákra felvették számát 45%-kal tervezték növelni”. A Ribbentrop–Molotov-egyezmény alapján elfoglalt balti államokban a szovjetrendszerhez kötődő pedagógusképzés növelését írták elő, a Litván SzSzk-ban 230%-kal (!), a Lett SzSzk-ban 90%-kal, az Észti SzSzk-ban 60%-kal (SZKP XIX kongresszus, 1952. 76–77.).

¹⁰ A tanulás-tanítás helyét volt földesúri birtokon lévő épületekben és az elkobzott kulákházakban jelölték ki (SZK[b]P KB, 1930. 9.). Építés nem jött szóba. Megjegyzem, hogy a háború után a szovjet érdekszférába került államok ugyanezzel a megoldással éltek, annyi eltéréssel, hogy először az első, többnyire szabad parlamenti választásokra időzítve ingyenes és általános iskolát teremtették meg, a romos és kis befogadóképességű infrastruktúra ismeretében. Az államosítások után a volt uralkodó osztályok birtokában lévő ingatlanokban, a kulákok elkobzott házaiban iskolák, egészségügyi intézetek, nyaralók létesültek, majd az ötvenes évek végétől, a hatvanas évek elejétől kezdődött az új iskolák építése (Sáska, 2016). Úgy tűnik, hogy a társadalmi problémák technikai megoldásába vetett elköltelezettség (szilárd hit) nem ritka jelenség az erős despotikus államok közegében.

¹¹ Semmi sem utal arra, hogy Sztálin közelebről ismerte volna Herbart filozófiáját és hatását a porosz eredetű közoktatás rendszerének kiépülésében. Tetteiből azonban egyértelműen kivehető, hogy jól mérte fel ennek az oktatásigazgatásnak eszköz-jellegét a nemzeti és modernizáló központosított államban, ami igencsak működőképesnek bizonyult.

¹² Ironikus, hogy a herbarti felfogás rehabilitálásával készítette elő Sztálin (bár akaratlanul) a szovjet típusú herbarti pedagógia sikeres implementálását a hagyományos herbarti kultúrába a II. világháború után elfoglalt országok állami oktatási rendszerében, amelyek (főként a Monarchiában) évszázadok óta az osztrák–porosz modell alapján működtek. Magyarországon 1948 után a neo-herbartianus, de szocialista célokat követő didaktikai felfogás ezáltal vált évtizedekre meghatározóvá (Sáska, 2009).

¹³ Valamennyi európai állami oktatáspolitikai alapkérdése az iskolai tananyag mibenléte, ám a polgári demokratikus rendszerekben az oktatáspolitikai központ mozgásterét a ’fékek és ellensúlyok’ szabályozzák, például a tantárgyakra, tevékenységekre fordítható idő feletti rendelkezés az iskolák, iskolafenntartók, régók és a

központ közötti megosztása, ami kizárja, hogy létrejöjjön a 'korszerű műveltség' értelmezésének állami monopóliuma. A demokratikus állam elveiben és gyakorlatában tovább él a részben porosz típusú, részben jezsuita eredetű know-how, a curriculum kontroll (tananyagszabályozás) technológiája. A tekintélyelvű, despotikus vagy totalitárius államok ugyanezt az eszközt sikerrel alkalmazzák az államérdeknek megfelelően, ám minthogy körükben nincs pluralizmus, nincsenek egyéni, közösségi politikai jogok, nem válik el egymástól a magán és a közösségi szféra, az oktatás-nevelés ügyének csak egyféle, többnyire szakmai megalapozású értelmezése lehet.

¹⁴ Az államot irányítók által kívánatosnak tekintett (és jogi eszközökkel kötelezővé tett) hivatalos tananyag elsődlegesen nem szakértői (technikai), hanem alapvetően a közügyeket meghatározó (az államrendszertől függő) politikai ügy. Mindez abból is egyértelműen kitetszik, hogy a nyolcvanas évek második felében a befolyásos tantervelméleti szakértők a magyarországi Nemzeti Alaptanterv *decentralizáló*, az iskola szakmai önállóságát érdemi alpját jelentő közoktatásirányítási módot dolgoztak ki, amit először az 1985-ös oktatási tv. törvényhozói fogadtak el, majd másodjára az 1993-asé. Az már kevésbé köztudott (Nahalka, 2022), hogy a reform alapötlete az a helyi tanterveket egységesítő core curriculum, amelyet Margaret Thatcher a *központosítás*, a helyi szabadság korlátozásának eszközeként használt, az implementáció tekintetében sikerrel (Berrouag és Djallab, 2022; McGuire, 2022; Richard, 1995; Sáska, 1997). Ugyanazzal a technikával két, egymást kizáró célt is lehet szolgálni.

¹⁵ Az új oktatáspolitikai eredményességét az Ukrajnába a háborúban bevonuló magasan képzett magyar hivatásos tűzértiszt csodálkozása hitelesíti, aki emlékiratában fontosnak tartotta leírni, hogy egy Tim nevű falucsukában egy megvizsgált „ház úgy nézett ki, mint nálunk egy rossz pajta, de a kis motyók mellett könyvek: algebra, fizika, történelem, ötjegyű logaritmus stb. Megfoghatatlan ez a szovjet! Hogyan illik össze ez a kettő?” (Saly, 1995. 32.) A közoktatásban a közvetlenül hasznosítható szakképzés foka és minősége meglepte a keleti frontot szintén megjárt magyar mérnöki gondolkodású tartalékos hadnagyot is, aki nemrég kiadott naplójában az előbbihez fogható tapasztalatait vetette papírra: A technika terén az orosz „hihetetlen magas fokot ért el. Szakkönyvek az automobilokról, érthető gépmetszetekkel hatszázhuszonnyolc oldalas vastag kötetben, azután a matematika, fizika köréből, de mindezen túlmenően a hadiszakkönyvek, melyeket népies kiadásban már a középiskolai tanulók is forgatnak.” (Rózsahegy, 2024. 144.) A fentiek hitelességében nincs okunk kételkedni, következőképpen bizonyítottnak látjuk, hogy az Sz(k)b Központi Bizottsága említett 1931-es határozatát még a végeken is végrehajtották, és érzékelhetjük, hogy technikai-szakmai szempontból a magyar közoktatással szemben miért lehetett vonzó a szovjet műveltségi modell, de nem a politikai rezsim.

¹⁶ A *tanulói aktivitás* lélektani-pedagógiai fogalma a poszt-sztálini korszak magyarországi pedagógiai elméletének egyik vezér-kifejezése lett, nyilvánvalóan Rákosi és Sztálin felé vágó élel, amit az MTA Pedagógiai Bizottsága és a Pedagógiai Tudományos Intézet egy-egy kiadványa is mutatott (Kiss, Nagy, Szarka és Szokolszky, 1963; Pásztor, 1962; Szokolszky, 1962).

¹⁷ Az új kurzus mindig az előd helyének elfoglalásával, a szakmai-ideológiai tér birtokba vételével járt. Ezt általában a párhatározatban foglaltak ágazati lebontása, szakmáítása követte. Esetünkben Bubnov beszéde az ágazathoz tartozó magasabb, majd alacsonyabb beosztású vezetők előtt hangzott el, jól kidolgozott forgatókönyv szerint. Nem hagyva teret az érdemezeknek és igazolva az elvégzett munkát e szakmai-politikai beszédek nyomtatásban mindig meg is jelentették, Bubnov szavait a *Коммунистическое Воспитание* 1936/4. száma közölte (Vág, 1975. 222.). Ebben a folyamatban a szakmai, a párt és a belügyi szervek összehangoltan dolgoztak, de erről szinte semmit se tudunk.

¹⁸ Vigotszkij, Lev Szemjonovics (1896–1934), a forradalom utáni időszak legjelentősebbnek tartott pszichológusa, a sztálini fordulat következtében ő is tudományos intézményi háttérét, egzisztenciáját veszítette, nyomorult körülmények között, tuberkulózisban pusztult el. Tudományos reneszánsza és politikai rehabilitálása a lassú és meg-megakadó desztalinizáció következménye volt (Pléh, 1992, 2000).

¹⁹ Számomra ismeretlen személy, egy forrás szerint „S. S. Molozsavi [...] azzal érvelt, hogy a személyiség nemcsak a környezet terméke, hanem a külső és belső környezeti feltételekre reagálva is megnyilvánul: amint a társadalmi környezet megváltozik, az emberi viselkedés azonnal megváltozik.” Ez a nézet szöges ellentétben állt az ember átalakíthatóságának sztálini dogmájával, ld. <https://studfile.net/preview/5596652/page:3/> Utolsó letöltés: 2024. 02. 26.

²⁰ Krupszkaja *Az új pedagógia nyomában* címmel 1979-ben magyarul kiadott könyve (Krupszkaja, 1979) a hrucsovi antisztálinista politika szerkesztőinek politikai helyzetfelismerésére támaszkodott. Krupszkaja írásainak nem az első, az eredeti, hanem 1957-es és 1962-es moszkvai kiadásából válogatott a magyar szerkesztő. Sztálin időszakában a nagy szovjet pedagógussal, Makarenkóval együtt említik a nevét (Medinszkij, 1951. 594–600.), és jelentetik meg újra cikkeiket, melyeket feltehetőleg a sztálini kor elvárásaihoz igazítottak, ami Makarenko írásaival is megesett (Sáska, 2021). Ezeket korrigálhatták a moszkvai kiadásban.

- ²¹ Eddig is értékelhető volt, hogy bármi pedagógizálható, az átadás (a tudástranszfer) sikeressége az elsődleges, és nem a folyamatosan változó tárgy, amit a történelem és a földrajz tantárgy tantervének tankönyvi esete alább mutat. A tantárgyi rendszerre történő áttérés során párhathatározatot a történelem tantárgyon kívül tudomásom szerint csak a földrajzra hoztak. A földrajzot is „társadalmi és politikai” szempontból egyaránt fontos tantárgynak bizonyult, amire itt csak a végjegyzet szintjén tudok kitérni, a bírálat sokban azonos a történelem tantárggyal szemben megfogalmazottakkal: túlterhelő, elméleti, nem szemléletes, sok a statisztika – ezek a tradicionális gimnáziumi értékrend jellemzői. A Szovjetunió Népbiztosi Tanácsa és az SzK(b)P KB 1934. május 16-én hozott határozatában megállapítja, hogy „a földrajz tanítása terén [...] lényegbevágó hiányosságok vannak. A legnagyobb hiányosságok: Az előadások elvontsága és szárazsága, a fizikai [azaz természeti] földrajz anyagának elégtelensége, és térképen való tájékozódás gyengesége, a földrajztanítás és a tankönyvek túlszűfélése gazdasági statisztikai anyaggal és általános sémákkal...” (SzK(b)P KB, 1934b). Vö. a korábban említett Davidov-tervvel!
- ²² A *Pedagógiai Szemle* 1951/1–2. száma ismertette a Cseh Kommunista Párt Központi Bizottsága Elnöksége magyarországiak számára is tanulságos aktuális határozatát A (CSKP KB) a középiskolák tankönyveiről 1951. május 28-i határozatában tárta fel, hogy a Csehszlovákia történetét taglaló IV. osztályos gimnáziumi tankönyvben az a fajta Pokrovszkij-féle történelemszemlélet jelenik meg, amelyet még 1934-ben Sztálin, Kirov és Zsdanov lepleztek le. Magyarországon is terítékre került a történelemoktatás tartalmának bírálata, aminek biztos jele volt Pamlényi Ervin történész *Köznevelésben* megjelent *A burzsoá történetírás és módszerei* című cikke (Pamlényi, 1953). A szovjet minta az ötvenes évek elején Darvas József miniszter helyzetértékelésében is követhető: „Történelmi tankönyveinkre is jellemző bizonyos »baloldaliság«, nem egyszer a vulgáris marxizmus [...]. Elégé általános bennük a személyiségek lebecsülése. Különösen a még 1948-ban készült általános iskolai tankönyvekre jellemző ez [...]. Társadalomtörténeti formulákkal van tele a könyv. Hogy az ilyenféle tankönyv nem lehet elégé hatékony a hazafias nevelés szempontjából, az abból is látszik, hogy például István vagy László király honvédő harcai a németek, illetve a kunok ellen csak *egészen röviden és* – jellemző módon – *apróbetűs részben* szerepelnek.” A szovjet mintakövetés további bizonyítéka a minisztertől: „Az 1950-ben készült középiskolai történelemtankönyvek [...] sem fogják meg mindig elégé helyesen a hazafias nevelés szempontjából fontos kérdéseket [...] a szerzők azzal akarnak történelmi materialista színben feltűnni, hogy Zrínyit elsősorban mint a marhakereskedelem haszna miatt Béccsel harcba keveredett főurat állítják elénk, s nem mint nagy hadvezért, hazafit és államférfit [...]. Általában: a történelmi materializmus helyes szempontjainak alkalmazása mellett bizonyos »hűvös objektivizmus« jellemzi történelmi tankönyveinket – hiányzik belőlük a patriotizmus benső izzása, melegsége, a nemzeti büszkeség sugárzása.” (Darvas, 1953. 551., kiemelés tőlem, S. G.)
- ²³ A történelmet és az iskolai tankönyveket többnyire a történészek írják, akik a demokratikus államrendben egymással szabadon versengenek, az önkényuralmi rendszerekben azonban szabályozott, korlátozott az értelmezés köre, és csak a kurzussal együttműködő történészek tevékenykednek. A despotikus rendszerek törekények, a bekövetkezett hatalmi fordulat után az új legitimitációba nem illeszkedők, a meghaladott nézeteket képviselők ellenséggé válhatnak, nemcsak elvi-ideológiai okokból, hanem azért, s talán ez a fontosabb, mert korábbi politikai befolyásuk, tekintélyük ártalmas az új, szintén despotikus rendszer stabilitására nézve.
- ²⁴ Pokrovszkij (1868–1932) műveiben a bírált állami elv helyett a gazdaságnak (azonban belül pedig a kereskedelmi tőkének) ad primátust, alkalmazza a formációelméletet, így a pavlov-szilvanszkiji feudalizmus-fogalmat, és a forradalmi demokraták szellemi örököseként a cári rendszer, a cárok engesztelhetetlen ellenfeleként tűnik fel. Politikai vezéreltségu prekonceptiózussága, az ideológiai sémák ráerőltetése az ekkor már nagyjában-egészében jól ismert történelmi anyagra munkásságának leegyszerűsítő, néhol primitív külsőségeket kölcsönöz (Szvák, 2012. 607.). Elutasította az orosz állam nemzeti szemléletű történetírását, az osztályharc-alapú megközelítési módot tartotta marxistának, és egyedül követendőnek. A középkort például a proletáriátus osztályának korai korszakaként írta le (Rayfield, 2011, 196.). A ’kopjás professzor’ ahogy nevezték, minden eszközzel harcolt az európai tudományosság szabályait követő, nemzetközileg elismert Orosz Tudományos Akadémiával, erre jó példa a 150 tudóst és kutatót érintő kirakatper, ami 60 történész ellen indult (Rayfield, 2011, 192.) Pokrovszkij teremtette meg az Orosz Tudományos Akadémia alternatíváját, a Kommunista Akadémiát és a Vörös Professzorok intézetét, ahol az egyetemi oktatókat képezték, Vanagot is. (Csernobajev 1988, 1992).
- ²⁵ A Sztálin, Zsdanov és Kirov által *A Szovjetunió története* és *Az újkor története* tankönyvi tervezetéről írt bírálatokat csak két évvel később, 1936. január 27-i számában közölte a *Pravda*. Ugyanitt és ugyanekkor jelent meg a Központi Bizottság és a Népbiztosok Tanácsa 1934. augusztus 14-én hozott határozata is. Az időzítés talán Buharin kizsírításának kezdetéhez köthető. A *Pravda* 1936. februárban élesen kritizálta Buharint (Radzinszkij, 1998), pár hónappal később, július 4-én jelent meg a pedológia perverzióját leleplező párhathatározat, ekkor kezdődött a megbírált leningrádi történészek letartoztatása is.

²⁶ A fenti sztálini érvrendszer rokon a rivális vezér, Adolf Hitler gondolkodásmódjával. Adolf Hitler a *Mein Kampf*-ban politikai célú tudatalakító szerepet szán a történelemtanításnak: „Nem azért tanulunk történelmet, hogy a megtörtént tényeket megismerjük, hanem azért, hogy benne a jövő és saját népünk létének tanítómeszterére találjunk. Ez a célunk. A történelemtanítás csak eszköz.” (Hitler, 1996. 228.)

²⁷ Nyikolaj Nyikolajevics Vanag (1899–1937), Pokrovszkij tanítványa 1917-ben csatlakozott a kommunista ifjúsági szervezethez, agitátor és pártmunkás, önként jelentkezett a kronstadti felkelés leverésére. Az 1920-as évek közepén Vanagot ideiglenesen kizárták a pártból az 1923–1924-es vitában betöltött trockista pozíciója miatt. 1921-től a Moszkvai Kommunista Egyetemen tanult, 1922-ben belépett a Vörös Professzorok Intézetének (IKP) történelem tanszékére. 1932-ben kinevezték a Szovjetunió népeinek történeti osztályának vezetőjévé a Bolsevikok Össz-szövetségi Kommunista Pártja Központi Bizottságának Pártsemélyzet Levelező Oktatási Intézetében, az Agitprop Osztály megbízásából A *Rövid esszé a Szovjetunió népeinek történetéről* című tankönyv kidolgozását kezdte el, a kézikönyvet az RSFSR oktatási népbiztosa hagyta jóvá. Bubnov 1933-ban, az Iskolai Tankönyvek Népbiztosságának keretében egy történészcsoporthoz bízott meg Vanag vezetésével, hogy írjanak tankönyvet Oroszország és a Szovjetunió történetéről. Majd az ismertetett tervezet-bírálat alapján a Vanag vezette szerzőcsoport átdolgozta a vázlatot, amit Zsdanov, az Össz-szövetségi Kommunista (bolsevik) Párt Központi Bizottságának titkára jóváhagyott. A történészek elkezdték összeállítani a tankönyvet, amely 1935 augusztusában készült el, de nem született döntés a kiadásáról. Vanagot és társait letartóztatták, őt ellenforradalmi terrorszervezetben való részvétel vádjára alapján kivégezték, 1957-ben rehabilitálták. <https://www.poslednyadres.ru/news/news828.html>. A Vanag vezette tankönyvíró bizottság egyik tagját, S. A. Piontkovszkijt, 1936. október 7-én tartóztatták le, kollégáját, Prigozint először három év ufai száműzésre ítélték, de az ítéletet kivégzésre változtatták. Négy történész neve szerepelt Sztálin 1937. február 27-i listáján. Vanag másik társszerzőjét, A. M. Pankratovát 1936 augusztusában zárták ki az SzK(b)P-ból „a párt éberségének elvesztése”, az „ellenforradalmár történészek” és Vanag védelme miatt, és áthelyezték a Szaratovi Állami Egyetemre a Szovjetunió történelem tanszékének vezetőjévé, azaz oda száműzték, ahol egyetem ugyan volt, de oktató nem. [https://ru-openlist-wiki.translate.goog/Ваняг_Николай_Николаевич_\(1899\)?_x_tr_sl=ru&_x_tr_tl=hu&_x_tr_hl=hu&_x_tr_pto=sc](https://ru-openlist-wiki.translate.goog/Ваняг_Николай_Николаевич_(1899)?_x_tr_sl=ru&_x_tr_tl=hu&_x_tr_hl=hu&_x_tr_pto=sc)

Zalman Boriszovics Lozinszkij (1898–1936) marxista történész Pokrovszij tanítványa volt. Forradalmi előzmények és tanulmányok után 1928-tól a Kommunista (Vörös) Akadémia (LOKA) Leningrádi Tagozata Történettudományi Intézetének munkatársa: tudományos titkár, a képző Intézet igazgatója, 1931–1932 között a Történettudományi Intézet igazgatóhelyettese. 1932 decemberétől a Vörös Akadémia Irodalmi és Művészeti Intézet igazgatója, eközben 1929 és 1936 között osztályvezető a Leningrádi Pedagógiai Intézetben. 1936. július 3-án letartóztatták. 1936. november 6-án a Szovjetunió Legfelsőbb Bírósága Katonai Kollégiuma halálra ítélte, aznap, 38 évesen agyonlőtték (1957-ben rehabilitálták). 1936 szeptemberében Natalja lánya árva házába került, majd egy családnak adták örökbe (ld. a nép ellenségeinek gyerekeiről szóló korábbi megjegyzéseket). https://bioslovhist-spbu-ru.translate.goog/hist-pg-ld/2438-lozinszkij-zalman-borisovic.htm-l?_x_tr_sl=ru&_x_tr_tl=hu&_x_tr_hl=hu&_x_tr_pto=sc

²⁸ Mihail Ivanovics Kalinyin a kevesek egyike volt, akinek osztályrészült jutott, hogy a szocializmus építésének mindkét szakaszában politikus tudott maradni. 1912-től a bolsevik Központi Bizottság póttagja. 1919 és 1946 között Kalinyin töltötte be a szovjet államfőnek megfelelő tisztségeket. A párt Politikai Bizottságának póttagja, 1926 és 1946 között a Politikai Bizottság tagja volt. Felesége, Jekatyerina Ivanovna (1882–1960) trockizmus vádjával 1938-tól 1945 végéig munkatárborba került, kiszabadult, majd férje halála után internálták. Kalinyin Sztálin bábként felhasználható túsza volt, az idézett szavai voltaképpen Sztálinéi (Vasilyeva, 1994. 127.).

²⁹ Az iskola munkarendjét és időbeosztását a Komszomol 1948-ban ismét megsértette, a tanítási idő alatt tagfelvétel felvételt tartottak, társadalmi munkába hívták a diákokat, a sportszervezetek ekkor tartottak edzéseket, versenyeket, ami a tanulmányi színvonal csökkenéséhez vezetett, a helytelen gyakorlatot meg kellett szüntetni (SzK(b)P KB, 1954i. 73–75.).

³⁰ Pjotr Andrejevics Tyurkin (1897–1950) A. A. Zsdanov kádere volt. Írástudatlan parasztcsaládba született, részt vett a polgárháborúban, a Volga-vidéki Szakszervezetek Regionális Tanácsa forradalmi bizottságának lett a tagja. 1920 és 1926 között a szamarai közoktatási osztály egyik vezetője, majd a tartományi közoktatási osztály vezetőjeként dolgozott, emellett a szamarai városi tanács éhínség leküzdésével és az élelmiszer beszolgáltatás ügyeivel foglalkozó bizottságában. 1926 és 1929 között az Oroszországi Szovjet Szövetségi Szocialista Köztársaság Oktatási és Népbiztossága Szocialista Oktatási Főigazgatóságának vezetője, egyúttal a Nevelőmunkás Kiadó kuratóriumi tagja volt. 1929-től 1931-ig a Nyizsnyij Novgorod-i regionális közoktatási osztály vezetője volt, 1931 és 1933 között a *Gorkiji Kommun* újság főszerkesztője. A regionális külakmentesítési bizottságot és a Harcos Dialektikus Marxisták Össz-szövetségi Társaságának regionális szervezetét vezette, a Gorkiji Regionális Pártbizottság első titkára volt 1934-ig. Zsdanov támogatásával

1935-ben Leningrádba került, a Leningrádi Ipari Intézet igazgatója, majd a Leningrádi Területi Köztársasági Osztályon dolgozott. 1937 és 1940 között az Oroszországi Szovjet Szövetségi Szocialista Köztársaság oktatási népbiztosa, 1941-ben a leningrádi front politikai osztályának vezetője, vezérőrnagy. A háború után a Leningrádi Városi Végrehajtó Bizottság elnökhelyettese, a kivégzéseket maga után vonó koncepcióssper-hulám (a leningrádi ügy, amit a kelet-európai országok is követtek) kapcsán 1949-ben letartóztatták, 1950-ben halt meg a moszkvai börtönkórházban. Hruscsov alatt őt is rehabilitálták. Ld. <https://www.spbstu.ru/university/about-the-university/history/rectors/tiurkin/>

³¹ Vlagyimir Petrovics Potjomkin (1878–1946). Életről keveset tudunk, de azt igen, hogy Sztálin megbízásából hivatalból Trockij és Szverdlov fiának külföldi tevékenységét követte nyomon. A külügyi népbiztos első helyetteseként a Szovjetunió nyugati felén élő németek tízezreinek mint gyanús külföldieknek a deportálásáról és ismételt letartóztatásukról, felkutatásukról kellett a hitleri Németország nagykövetségének többszöri érdeklődését kezelnie (Rittersporn, 1991. 162–164.). Ugyanő 1939-ben a Molotov–Ribbentrop-paktumban foglaltak szerint, a német támadás megkezdését követően, átadta Lengyelország nagykövetének a Szovjetunió hadüzenetét. Politikai karrierje a tizennyolcadik pártkongresszuson (1939) ívelt fel, a Kommunista Párt Központi Bizottságának tagjává választották, 1937-ben és 1946-ban a Szovjetunió Legfelsőbb Tanácsába került be (Вышинский & Лозовский, 1948).

³² A közlés hiányának rendszerszintű okai is lehetnek. Tudjuk, hogy a központosított rendszerekben az ágazatok izolációba fordulnak, s nincsen horizontális kapcsolat köztük, ekképpen a neveléstudomány sem tájékozódik a külügy ügyeiben, és fordítva. Természetesen nem kizárt, s nem is lenne meglepő, hogy a Sztálin bizalmát élvező Potjomkin az időközben megtagadott Lunacsarszkij-korszakban valóban betöltött, nem különösebben jelentős szerepéről tapintatosan hallgattak.

³³ Az Oroszországi Szovjet Szövetségi Szocialista Köztársaság Pedagógiai Tudományok Akadémiájának szervezéséről: http://www.dates.gnpbu.ru/3-8/APN/01_Ob_organiz_akademii.pdf Utolsó letöltés: 2019. 06. 12.

³⁴ A neveléstudomány politikai alávetettsége is kiolvasható e viszonyból, azonban, ahogy Kairov későbbi pályája mutatja (oktatási miniszter 1949–1956 között, 1950-től 1966-ig a Legfelsőbb Tanács tagja), a tudományos és a politikai-államigazgatási pálya közötti átjárás természetes volt a Szovjetunióban.

³⁵ Az Oroszországi Szovjet Szövetségi Szocialista Köztársaság Pedagógiai Tudományok Akadémiája. Az Orosz Szovjet Szövetségi Szocialista Köztársaság Népbiztosok Tanácsának 1944. február 14-i határozata. <http://www.dates.gnpbu.ru/3-8/APN/apn.html> Utolsó letöltés: 2019. 06. 12.

³⁶ A tudományos szocializmusra és a nevelés-oktatás tudományára hivatkozó despotikus állam politikai cselekedeteit igazolva olyan vitathatatlan keménységű, állandó érvényű tudományos állításokat tett, amelyek megfellebbezhetetlenségük okán kizárták a kétely jogát. Ezáltal valamennyi közügy szakmai kérdéssé vált, következőképpen az értékvalasztás lehetősége csak szakmai nyelven volt megfogalmazható. Mindez valóban a politikai jogok elvételének ideológiája.

³⁷ A belső elhárítás iskolai és oktatási rendszerszintű szerepéről semmit se tudunk, nem kutatott területe a neveléstudománynak, holott kizárt, hogy ne lett volna érintett, mert a (bel)politikai rendőrség a politikai-agitációs propaganda gépezetébe tagolt neveléstudományt éppúgy ellenőrizte, mint az iskolákban a pedagógizált államérdék elfogadását és szolgálatát. Valóban talány, hogy miért esik ki a figyelemből ez az aligha jelentéktelen tény.

Absztrakt

Sztálin hatalomra kerülésével a kommunista társadalom építésének koncepciója és módja teljes és eredményes fordulatot vett. A szocializmus sztálini értelmezésében visszaállították a forradalom előtti porosz mintát követő központi tanügyigazgatási, tantervi, egy tankönyvön alapuló rendszert, és vele együtt a herbarti logikát, noha nevét továbbra is gyűlölet tárgyaként kezelték. A felszabadított gyermek önállósága már nem az iskolában, hanem az állami érdek önkéntes követésében és felismerésében jelent meg. A proletár nemzetköziséget az orosz nacionalizmussal felváltó, bezárkózó politika továbbra is a kommunizmus felépítésének a programját hirdette, ellenséggént járt el a forradalom utáni korszak helyi mérvadó szereplőivel és a külhoni gyökerű kulturális, tudományos irányzatok képviselőivel szemben. A terror éveiben a könyörtelenül megsemmisített pedológia helyébe a sztálini értelmezésű szocialista pedagógia és pszichológia lépett; továbbá az iskolák fölött totális állami kontrollt, az e berendezkedést kiszolgáló neveléstudományt és pedagógusképzést állítottak fel, amelyeket sikeresen implementáltak a későbbi szovjetizált európai államok oktatásügyébe.

Kulcsszavak: a porosz iskola és a herbartianizmus rehabilitálása, pedológia eltírása, totális kontroll az iskolák fölött, marxista-leninista neveléstudomány a despotikus állam függőségében

Csikos Csaba¹ – Somogyi Krisztina² – Katona Miklós³¹ Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet² Kilátó Piarista Pályaorientációs és Munkaerőpiaci Fejlesztő, Módszertani Központ³ Kilátó Piarista Pályaorientációs és Munkaerőpiaci Fejlesztő, Módszertani Központ

A nyári visszaesés (*summer setback*) jelenségének empirikus vizsgálata 9. évfolyamos szakképző iskolások körében

A nyári visszaesés jelensége tanulmányozásának az adott komoly hajtóerőt, hogy a kezdeti vizsgálatokból kiderült, különböző csoportokba tartozó tanulókat más-más mértékben érint a visszaesés. Két elsődleges háttértényezőként a rasszhoz tartozást és a családi-kulturális háttérrel találták. Amennyiben a különböző, hátrányos helyzetűként definiálható csoportokat másképpen, jellemzően súlyosabban érinti a nyári visszaesés, akkor az esélyegyenlőségi és méltányossági törekvések jegyében további, részletező kutatások szükségesek.

Elméleti háttér

A nyári visszaesés (summer setback) jelensége

A nyári visszaesés (*summer setback*), nyári visszacsúszás (*summer slide*) vagy a kissé más jelentésű nyári lelassulás (*summer slowdown*) jelenséget a pedagógiai kutatók a 20. század végén kezdték rendszeresen és rendszerezetten vizsgálni. Ahogyan Cooper és munkatársai (1996) metaanalíziséből megtudjuk, a jelenség tudományos értelmezése és vizsgálata jóval korábban megindult, nevezetesen 1906-ból, 1919-ből (mindkettő a matematika területén) és 1924-ből (olvasás területén) származnak a legelső empirikus eredmények. Később, az 1970-es évektől kezdve, más nevezéktannal és longitudinális vizsgálatok elemeként fordultak elő elemzések, amelyek már felhívták a figyelmet a rasszhoz tartozás és a szegénység hatóerejére a tanulói teljesítmények nyári visszaesésében.

A kutatási téma eredendően a pedagógiai tapasztalatból táplálkozott, merthogy akár diákként, akár pedagógusként láthattuk, egy újabb tanév kezdetén mennyi küszködést jelentett újraindítani az iskolai tanulás gépezetét. Tapasztalt pedagógusok fölkészülten fogadják a jelenséget, és nem élnek azzal a feltételezéssel, hogy ahol abbamaradt, onnan folytatható a tanulás. A tankönyvek, taneszközök is bőségesen tartalmazzak év eleji ismétlő gyakorlatokat, mintegy felrázva, felfrissítve a továbbhaladáshoz legfontosabb tananyagrészeket. Úgy tűnik, a nyári visszaesés jelensége kapcsán a hétköznapi tapasztalat csupán tudományos megerősítésre vár.

Úgy látjuk, a nyári visszaesésről nem érdemes mint valami átható és nagy súlyú jelenségről gondolkodni. Bekövetkezhetnek ugyanis a gondolkodásunkban, és – ha a kört tágítjuk – az iskolai nevelés számára ugyanolyan fontos affektív és pszichomotoros személyiségjegyekben pozitív változások is – akár egy bő két hónapos nyári szünet alatt. Az intézményesített iskolai nevelés akár hátrányt, visszatartó erőt is jelenthet a gondolkodásfejlődésben: elég, ha a kreativitásra gondolunk, de jól dokumentált kutatási eredmények vannak arról, hogy a tanulók a matematikai szöveges feladatok egy csoportját nem tudják jobban megoldani, mint például a súlyos Huntington-kórban szenvedők (Allain és mtsai, 2005).

Amennyiben a nyári visszaesés jelenségét empirikus kutatással szeretnénk megragadni, önmagában releváns és izgalmas kérdés, hogy a feltételezhető tanév végi teljesítménycsúcsot mennyi idő alatt érik el a tanulók. Az év eleji ismétlés célszerű intenzitására, időtartamára vonatkozóan lehet ez fontos információ, ellátva a pedagógusokat azzal a pedagógiai tartalmi tudással, hogy az egyes tantárgyak kiemelt fejlesztési feladataiban milyen helyzetkép várható. Emellett egy kevésbé pozitív, provokatív kérdés is megfogalmazódik: Vajon a tanév végi teljesítménycsúcs elérésének mi a tartós hozadéka, ha a hosszú nyári szünet úgyis visszacsúszással fog járni? Évszázadok pedagógiai tapasztalata és a józan, hétköznapi gondolkodás is amellet teszi le a garasát, hogy nem vész kárba a tanév végéig elért fejlődés, mert a következő tanév elején sokkal rövidebb idő alatt elérhető ugyanaz a teljesítménycsúcs, mint ami tanév végén megfigyelhető volt.

A nyári visszaesés jelensége tanulmányozásának az adott komoly hajtóerőt, hogy a kezdeti vizsgálatokból kiderült, különböző csoportokba tartozó tanulókat más-más mértékben érint a visszaesés. Két elsődleges háttértényezőként a rasszhoz tartozást és a családi-kulturális háttérrel találták. Az amerikai vizsgálatok kontextusában a rasszhoz tartozás egyfajta kisebbségi identifikációra utal, és a kutatások célja elsődlegesen nem valamiféle csoporthátrány kimutatása, hanem a különböző csoportok közötti különbségek vizsgálatából kinyerhető információnak a hátrányos helyzetű csoportok javára történő felhasználása (American Psychological Association, 2019). A nyári visszaesés vizsgálataiban elsősorban a fehér és a nem fehér etnikumok közötti különbségek kerültek terítékre. Amennyiben a különböző, hátrányos helyzetűként definiálható csoportokat másképpen, jellemzően súlyosabban érinti a nyári visszaesés, akkor az esélyegyenlőségi és méltányossági törekvések jegyében további, részletező kutatások szükségesek, és indokoltá válik a nyári visszaesés jelentette fokozott hátrányok enyhítése. Plauzibilis hipotézis például, hogy az előnyösebb családi-kulturális helyzetben felnövő tanulók a nyári szünetet nagyobb eséllyel töltik el úgy, hogy az aktív pihenés különböző

A kutatási téma eredendően a pedagógiai tapasztalatból táplálkozott, merthogy akár diákként, akár pedagógusként láthattuk, egy újabb tanév kezdetén mennyi küszködést jelentett újraindítani az iskolai tanulás gépezetét. Tapasztalt pedagógusok fölkészülten fogadják a jelenséget, és nem élnek azzal a feltételezéssel, hogy ahol abbamaradt, onnan folytatható a tanulás. A tankönyvek, taneszközök is bőségesen tartalmaznak év eleji ismétlő gyakorlatokat, mintegy felrázva, felfrissítve a továbbhaladáshoz legfontosabb tananyagrészeket. Úgy tűnik, a nyári visszaesés jelensége kapcsán a hétköznapi tapasztalat csupán tudományos megerősítésre vár.

élethelyzeteiben (nyári táborok, családi nyaralás) az iskolában fontosnak tartott és nagyra értékelt tudásterületeik edzésben maradnak, így a nyári visszaesés kevésbé érinti őket.

Fontos kérdés, hogy mely iskolai tudáselemek, tudásterületek esetén célszerű mérni a nyári visszaesést. Nyilvánvaló, hogy a tárgyi tudás nagyon sok eleme eleve azzal a céllal kerül a tananyagba, hogy a gondolkodásfejlesztés, a készség- és képességfejlesztés nyersanyaga legyen, és nincs meghatározó szerepe ismeretként a további tanulási folyamatokban. Aligha kárhozzatjuk a tanulót, aki a tavaszi hadjárat narratíváját logikusan, megfelelő történelemszemlélettel elsajátította, esetleg napra pontosan, helyszínnel beillesztve a történetbe 8-10 csata adatait, ám később, akár a következő tanév elején a tárgyi ismeret egy része kihullik memóriájából. A gondolkodásfejlesztési és nevelési cél megvalósult, „a mór (a nem tartósan megjegyzendő ismeret) megtette kötelességét”.

Vannak ugyanakkor olyan tudásrendszereink, amelyek éveken keresztül épülnek a gondolkodásunkban. Első közelítésben feltétlenül ide soroljuk a három alapkészségrendszert, melynek fejlesztése az alsó tagozatos évek kiemelt feladata, de egyre inkább terjedő szemlélet szerint a további tanulóévekben is napirenden tartjuk a fejlesztésüket: írás, olvasás, számolás. Negyedikként a számítógép-használati készségeket mint új készségrendszer-pillért szokták ezekhez hozzávenni. Az alapkészségek esetében már az általános iskolai évek során gyakran plafoneffektust mutatnak a mérőeszközök, vagyis a fejlesztés sokkal inkább a szinten tartással egyenértékű, így az esetleges nyári visszaesésből inkább a remediálás feladata következik. Pedagógusi szemmel nézve egy fokkal izgalmasabb kihívás, ha olyan tudásrendszer nyári visszaesését (vagy nyári vissza nem esését) detektáljuk, amelynél nem volt plafoneffektus az előző tanév végén sem. Látható tehát, hogy iskolai évfolyamoktól függően a különféle lehetséges mért területek vizsgálata más-más kihívásokat és tanulságokat hozhat a nyári visszaesés szempontjából.

Tartalmi területek és háttértényezők

Elsősorban az olvasás területén végezték az eddigi kutatásokat. Entwistle és Alexander (1994), a nyári visszaesés kutatásának úttörői elsőként a matematikai gondolkodás területén vizsgáldták, majd az olvasás-szövegértés területén végzett kutatások váltak megkerülhetetlen viszonyítási ponttá. Ebben a kutatásukban számos, korábban és azóta is sztereotípiaként kezelt kijelentést vizsgáltak meg egy 20 iskolára kiterjedő adatgyűjtés során. Az iskolázás első két évében egyrészt a rasszhoz tartozás szerepét, másrészt a családi-kulturális háttér erejét mutatták az eredmények, azaz a nyári szünetben kisebb visszaesés volt megfigyelhető az előnyös társadalmi helyzetű fehér tanulók körében. Ugyanakkor váratlan eredményként könyvelték el, hogy az integrált iskolai környezetben tanulók lassabban fejlődtek tanév közben, mint a szegregált iskolák tanulói. A legfrissebb vizsgálatokban visszatér az a szempont, hogy a nyári visszaesés jelenségét a tanév egészével együtt célszerű tanulmányozni. Az olvasás mint vizsgálati terület azért volt speciális, mert a tanév közbeni lassabb haladást és a nyári visszaesés jelenségét egyaránt meg lehetett magyarázni a nyelvi környezet, az iskolán kívüli szóbeliség és írásbeliség különbségei alapján.

A nyári visszaesés jelenségének empirikus kutatása az Entwistle–Alexander szerzőpáros 1992-es tanulmányával, a matematika területén indult. Pontosan ugyanazt találták a nyári visszaesésre vonatkozóan a matematika területén, mint később az olvasás vonatkozásában: rassztól függetlenül a hátrányosabb helyzetben lévőknél erőteljesebb a visszaesés. A matematika területén is megtalálták azt a váratlan összefüggést, amely a tanév közbeni fejlődés furcsaságait illeti. Nevezetesen azt, hogy az előnyösebb családi háttérből érkező tanulók kevesebbet profitáltak az iskolaévből, mint a hátrányos helyzetű

társaik. Az olvasás és a matematika területén végzett vizsgálatok eredményei abban mutattak különbséget, hogy míg az integráltan oktatott színes bőrű tanulók a matematika területén előnyhöz jutottak, az olvasás területén az integrált oktatás inkább hátrányt okozott. Entwistle és Alexander (1992, 1994) kutatásai az iskolai szegregáció vizsgálatához is támpontként szolgáltak a későbbiekben (Arum, 2000).

Figyelmünket fordítsuk ismét a nyári visszaesés jelenségének tanulmányozására! Az előzőekből látható, hogy a kutatói közösség miért találta fontosnak és inspirálónak a témával való foglalkozást. A jelenség dokumentálása és az iskolai tanév menetéhez illesztett leírása mellett az okok keresése fontos háttérváltozók elemzéséhez vezetett. Az olvasás – elég, ha utalunk a bernsteini kettős kód paradigma hazai kutatásiban (Pap és Pléh, 1972) is megerősített szerepére – a matematikához képest erőteljesebben indokolta a családi-kulturális és más háttértényezők bevonását. Quinn (2015) elemzése szerint az általános iskola első évfolyamain a matematika területén kevésbé, az olvasás területén nagyobb mértékben detektálható a nyári visszaesés. Megjegyzendő, hogy más kutatásokban fordított mintázat rajzolódott ki: matematikából jelentősebb, olvasásból kisebb mértékű lassulást mértek ausztrál kutatók (Vale és mtsai, 2013). A visszaesés vagy lassulás nagyságrendjéről és okairól ugyanakkor ellentmondásos következtetésekre lehet jutni, és Quinn kiemeli az alkalmazott számítási modellek jelentőségét, valamint felhívja a figyelmet, hogy magasabb évfolyamokon eddig nagyon kevés kutatás folyt.

A nyári visszaesést vizsgáló kutatások egyik tanulságát Downey és munkatársai (2019) úgy foglalták össze, hogy a családi-kulturális háttérből adódó teljesítménykülönbségek jellemzően gyorsabban nőnek a nyári hónapokban, mint a tanév során. Ez voltaképpen az iskoláknak arról a szerepköréről tudósít, hogy tompítani képesek a családi-kulturális különbségekből adódó teljesítménykülönbségeket. Az iskolarendszernek ezt a funkcióját a nyári szünet tehát megtöri, felfüggeszti. Hogyan lehetséges a nyári szünetnek ezt az iskolai törekvések ellen ható szerepét kompenzálni? Johnston és munkatársai (2015) háromhetes nyári olvasótábort szerveztek 13 tanuló számára, akik így az őszi félévben hozni tudták a tavaszi félév végén mért szintjüket, szemben a programban nem résztvevő kontrollcsoporttal. Ez az eredmény akár tautologikusnak is nevezhető, mivel lényegében az történt, hogy akiket egy adott területen fejlesztettek, azok fejlődtek azon az adott területen, méghozzá annyit, hogy a nyári visszaesés jelenségével dacolt eredményük. Hasonló, nyári programokra építő fejlesztési elképzelések már az 1920-as évek óta megjelentek, és bár ezek hoztak szignifikáns, jelentős változásokat, Karweit (1985) elemzése alapján nem a tanév meghosszabbítása a helyes reakció a nyári visszaesés ellen küzdő programok sikerére.

A nyári visszaesés jelensége gondolkodási formák és szintek szerint

Az előző szakaszban említett tényezők – a vizsgált tartalmi terület, a családi-kulturális háttér és esetleges nyelvi-etnikai különbségek – mellett további figyelemre méltó változója lehet a nyári visszaesés kutatásának, hogy milyen jellegű gondolkodási folyamatokra terjesztjük ki a mérést. Alexander és munkatársai (2007) ezt a szempontot a következőképpen látják. Szerintük a nyári visszaesés azokon a területeken nagyobb mértékű, ahol a memorizálásnak fontos szerep jut: matematikai számítások, helyesírás. Enyhébb a visszaesés azokon a területeken, amelyek a fogalmi megértésen alapulnak: matematikai fogalmak és gondolkodás, szövegértés. Összességében úgy látják, nagyobb a visszaesés matematikából, mint nyelvi képességeken alapuló területeken.

Akár a matematikai gondolkodás, akár az olvasás kutatásában régóta tanulmányozott jelenség a gondolkodás több szintjének elemzése. Ezeket gyakran tárgyszintnek és

metaszintnek nevezik (ld. Csíkos, 2007). A nyári visszaeséssel foglalkozó kutatásokban a múltban csak érintőlegesen kapott szerepet a metakogníció jelensége és a metakogníció-kutatás szakirodalma. Christodoulou és munkatársai (2017) vizsgálatában egy Behavior Rating Inventory of Executive Function nevű mérőeszköz egyik moduljaként a metakognitív jelenségeket mérték. Azt tapasztalták, hogy egy olvasásfejlesztő, a nyári visszaesést enyhíteni kívánó programban különösen jelentős fejlődést mértek a BRIEF metakogníció-moduljában. A jelenség összhangban van Alexander és munkatársai (2007) megfigyelésével a kétféle gondolkodási forma eltérő nyári fejlődésmentéről.

A mérés nehézségei

Ahogy a nagy nemzetközi összehasonlító mérések során (ld. pl. OECD, 2023) rögzítik, az iskolai tanév beosztása más jellemző mintázatot követ az északi és a déli féltekén. A kutatásunkban hivatkozott szakirodalmi források többsége az Amerikai Egyesült Államokban született, és ott hasonló a tanév beosztása, mint nálunk, így a mérés első, legkisebb problémáját tisztázhatjuk: a nyári visszaesés mérése a tavaszi félév végének és a rá következő tanév őszi félévének összehasonlításán alapul. Amikor ausztrál vagy más déli féltekés kutatásról van szó, ott a május-június és a szeptember-október helyett jellemzően a december közepétől január végéig tartó, jellemzően a nálunk megszokottnál rövidebb, „ottani nyári szünet” adja a mérések két végpontját.

Cooper és munkatársai (1996) metaanalízisükben már rámutattak a nyári visszaesés mérőmódszertani problémáira. Gondolatmenetük szerint amennyiben létezik és mérhető a nyári visszaesés jelensége, akkor valamikor a tavaszi félév végén és a következő tanév őszi félévének elején kell kétszer mérnünk. Előfordulhat, hogy nem sikerül tavasszal a tanév végi legmagasabb teljesítmény időpontját elcsípni (ehhez képest történhet a mérés előbb vagy később), és hasonlóan, a következő tanév elején nem mindig megvalósítható a második adatgyűjtés abban az időpontban, amikor a teljesítmények átmeneti hullámvölgye a legmélyebb. Ha a két, mérés szempontjából optimális időpont helyett máskor kerül sor adatgyűjtésre, könnyen előfordulhat, hogy az egyébként létező nyári visszaesés helyett a szakirodalomban szintén gyakran használt kifejezés, a nyári lelassulás jelenségét tudjuk megfigyelni.

Tekintettel arra, hogy még egyetlen teszttel végzett, két mérési ponttal megvalósított mérés esetén sem bizonyos, hogy az adatok megbízhatóan megmutatják a nyári szünet alatti tudásvesztést vagy a fejlődés lelassulását, könnyen beláthatók Workman és munkatársai (2023) negatív következtetései az eredmények általánosíthatóságára vonatkozóan. Sok-sok felmérés eredményeit szintetizálva arra jutottak, hogy az eredmények reprodukálhatósága önmagában problematikus. Amely vizsgálatok kimutatták a nyári visszaesés vagy nyári lelassulás jelenségét, ezt általában egy konkrét teszt használatával mutatták meg. Az ezzel az egy konkrét teszttel mért adatok esetenként nyíló teljesítményollót mutattak, más esetben pedig nem. Következtetésük szerint szükség volna szisztematikus, többféle teszttel végzett és reprodukált vizsgálatokra, mielőtt a döntéshozatal számára tudományosan igazolt jelenséggént beszélne a nyári visszaesésről.

A méréssel és azok módszertanával kapcsolatos problémák miatt az úttörő vállalkozásnak számító hazai kutatást célszerű egy olyan, két mérési ponttal rendelkező longitudinális vizsgálatként kezelni, amelynek kezdő és befejező mérési pontja a nálunk viszonylag hosszú nyári szünethez kapcsolódik. Akár utalnak eredményeink a nyári visszaesés jelenségére, akár nem, az egy és ugyanazon tanulóktól nyert adatok segítségével az egyéni fejlesztési igényekre rámutató adatsorok születnek.

A számolási készség komponensei és mérések

A számolási készség összetevőiről bőséges hazai szakirodalom áll rendelkezésre. Az 1950-es évek végétől kezdődően Nagy József kutatásai (kiemelten ld. Nagy, 1980) nyomán Józsa (2004) a számolási készség mint komplex készségrendszer egyik részterületére, az elemi számolás mérésére és fejlődésének vizsgálatára végzett kutatásokat. A számolási készség mérőeszközei az elmúlt évtizedekben olyan irányba fejlődtek Magyarországon, hogy az időtényező vizsgálata háttérbe szorult, és a kellő tesztkitöltési idő biztosítása mellett elért teljesítményszint – vagyis a hibátlanosság – vált a fő teljesítménykritériummá. Kisebb mintán Csíkos (2016) a fejben számolás készségének stratégiáit vizsgálta, vagyis a számolási készségnek azt a tudásrétjét, amely a tempó és hibátlanosság kritériumaitól függetlenül a számolási folyamatot tervező, nyomon követő és értékelő metakognitív folyamatokat jelent.

A számolási készség egy komplex tudásrendszer, amelynek fejlődésében számos lépcsőfok azonosítható, és ezeken a fejlődési lépcsőkön az egyes tudáskomponensek más-más szerepet töltenek be. Csíkos (2022a, 2022b) modellje a tudásrendszer fejlődését a metakogníció-elméletbe ágyazottan tárgyalja, és illusztrációként a készségfejlődés kezdeti és érett szakaszának egy-egy példáját hozzuk. Az óvodáskorban jellemző fejlődési grádicson a gyermek egy-két számolási tényt ismer (számolási ténynek nevezzük az olyan alapszámvetési eljárásokat és azok eredményét, amelyek 3 mp-nél rövidebb időt vesznek igénybe az elme erőforrásaiból), és gyakran megfigyelhető, hogy két egyjegyű szám összeadása már jelentős odafigyelést, a metakognitív folyamatok erőteljes bevonását igényli, például az újjakon számlálás stratégiájáról hozott döntéssel, a folyamat nyomon követésével, majd az eredmény közléséről hozott döntéssel. Az iskolázás éveiben során a számolási készség részeként egyre több aritmetikai tény, egyre gyorsabb és hibátlanul működő számolási folyamatok fejlődnek, és jellemző, hogy a matematikai szöveges feladatokban történő alkalmazás nyújt újabb lehetőséget a metakognitív stratégiák aktív működtetésére.

A készségrendszer fejlődésének utolsó, még az iskolai évekhez köthető szakaszában a tanuló már gyorsan és jól számol, a szöveges feladatok megoldása is már-már automatikussá válik. Ugyanakkor az még kihívást jelent, hogy mintegy fordított gondolkodási folyamatként a problémaalkotásban gyors és hibátlan munkavégzésre legyen képes. A problémaalkotás fogalmát a Pintér (2012) által használt értelmezés szerint olyan gondolkodási folyamatokra használjuk, amelyek által a tanuló egy konkrét helyzetben, személyes interpretáció révén matematikai problémát fogalmaz meg. Amennyiben a problémaalkotás lehetséges legegyszerűbb megnyilvánulásait kívánjuk feltérképezni, a definíciónak és a számolási készségről szóló fejlődési modellnek egyaránt megfelel, ha azt tanulmányozzuk, egy egyszerű számtani művelethez a tanuló képes-e releváns feladatszöveget alkotni. Még ennél is egyszerűbb vizsgálati helyzet, és ezt nem annyira problémaalkotásnak, hanem inkább a problémaalkotás szükséges előfeltételének tartathatjuk, amikor egy egyszerű számtani alapszámvetelehez a tanuló képes megtalálni azt a feladatszöveget, amelyből az adott művelethez szöveges feladat készíthető. A hazai oktatási rendszerben a problémaalkotás vizsgálata és annak fejlesztése is még jelentős tartalékokkal rendelkezik.

Kutatási kérdések

Mostani kutatásunkban a számolás készség különböző szintű összetevőit mérő tesztet alkalmaztunk, így kutatási kérdéseinket a szakirodalomban felvetett problémák és a felhasznált mérőeszközzel mért területek alapján az alábbiak szerint fogalmaztuk meg:

Hogyan változott egy adott naptári évben, 9–10. évfolyamos szakiskolai tanulók körében

- a számolási készség szintje?
- a szövegesfeladat-megoldási készség szintje?
- a problémaalkotási készség szintje?

Milyen szorosan függnek össze egymással az adatsorok?

Milyen egyéni mintázatok ismerhetők fel?

Módszerek

Minta

Egy váci szakképző intézmény 100 tanulója vett részt a felmérésben, akik 2023 májusában 9. évfolyamosok, majd szeptemberben 10. évfolyamosok voltak. Kutatásunkban könnyen elérhető mintaelemek bevonása valósult meg, melynek során szakértői véleményt vettünk figyelembe. Összesen 91 tanuló volt, aki mindkét mérési ponton részt vett a vizsgálatban, így a továbbiakban az ő adataikat használjuk fel. A létszámváltozásnak legfőbb oka, hogy a nyár folyamán több tanuló is távozott az intézményből. A további kutatási programok megtervezésekor ezzel a kockázattal folyamatosan számolni kell. A tanulók digitális eszközön válaszoltak a kérdésekre, átlagosan 20 perc alatt.

Mérőeszköz

Online tesztünk három részesztből állt. A három részeszt az elméleti keretekben vázolt, többszintű tudásmodell három különböző komponensrendszerét méri. Mindhárom részeszt szerepelt egy hosszabb, az aritmetikai tényeket és a számolási készségre vonatkozó tanulói nézeteket is vizsgáló mérőeszközben, amellyel 3., 5. és 7. osztályos tanulókat mértünk egy induló longitudinális vizsgálat keretében. A 9. évfolyamos szakképző iskolai minta választásával azt vizsgáltuk, hogy a számukra matematikai szempontból már rendkívül egyszerűnek számító feladatokon mennyire képesek stabil teljesítményt nyújtani. A plafoneffektus már alacsonyabb évfolyamokon is előrevetíthető volt, így a 9. évfolyamos mintán is számítottunk rá.

(1) *Alapműveleti számolási készség.* 24 itemet tartalmazó részeszt, a négy számtani alapműveletet fedtük le nyílt formátumú feladatokkal (ld. 1. ábra). Ezen túl négy darab számsorozat folytatását is kértük, amely feladattípus az induktív gondolkodás mérésében teljesen megszokott, matematikaórán pedig a számolási készség gyakorlása mellett az induktív gondolkodás fejlesztésére is kiválóan alkalmas.

Végezd el a következő maradékos osztásokat!
Írd be a válaszodat számjegyekkel az üres
téglalapokba!

a) $18 : 4 =$ maradék:

b) $80 : 9 =$ maradék:

c) $12 : 11 =$ maradék:

d) $6 : 7 =$ maradék:

1. ábra. A számolási készséget mérő egyik feladat képernyőképe

(2) *Szöveges feladatok.* Egyszerű, egyetlen számtani művelet elvégzését megkívánó feladatok, alpműveletenként két-két feladat. A szorzás és osztás műveleteire épülő feladatokat a 2. ábra mutatja.

Írd a megoldást számjegyekkel a feladat utáni üres téglalapba!

e) A vonaton mindegyik vagonban éppen tíz ember utazik. Hányan utaznak összesen a hat vagonban?

f) Peti minden hónapban kétszer megy a konditerembe. Hányszor megy egy év alatt a konditerembe?

g) Az iskolai konyhán a tíz liter gyümölcslevet öt egyforma kancsóba öntötték szét, és mindegyikbe ugyanannyi jutott. Hány liter jutott egy kancsóba?

h) Betti sokat gyakorolt a fellépése előtt, mert a két perces verset fél óráig folyamatosan, egymás után sokszor elmondta. Hányszor mondta el a verset fél óra alatt?

2. ábra. Egyszerű szöveges feladatok képernyőképe

(3) *Problémaalkotás.* 16 item zárt formátumban, alpműveletenként 4-4 darab, melyekben azt kellett felismerniük a tanulóknak, hogy egy megadott számtani művelethez megadott négy lehetséges szöveg közül melyik illik, azaz melyik szöveges feladat megoldását adná a feladat utasításában megadott számtani művelet (ld. 3. ábra).

Készülhetett-e ez a számpélda az alábbi szöveges feladathoz?

Kattints a megfelelő gombra!

$$6 - 2 = \square$$

c) A 6 emeletes házban 2 lift nem működik.

Hányadik emeleten lakunk?

☐ Igen

☐ Nem

3. ábra. A problémaalkotási részteszt egyik itemének képernyőképe

Adatfelvétel

A Szegedi Tudományegyetemen kifejlesztett eDia platformot (Molnár és Csapó, 2019) használtuk a feladatok kifejlesztésére és az adatok összegyűjtésére, tárolására. A kiosztott egyedi azonosító kódok alapján az anonimitást biztosítottuk. A tesztkitöltés a váci Kilátó Piarista Pályaorientációs és Munkaerőpiaci Fejlesztő, Módszertani Központ épületében és tabletjein valósult meg. A tanév végi adatfelvétel június első felében, a tanév eleji felmérés szeptember elején zajlott le. Az elsődleges adatelemzés eredményeit a XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencián, szimpózium-előadás keretében mutatuk be korábban.

Eredmények

A tesztek megbízhatósága

A teljes teszt 48 itemből állt, és reliabilitása (Cronbach-a) a májusi adatfelvételnél 0,62, a szeptemberi adatfelvételnél 0,73. Az utóbbi érték ugyan elfogadhatónak számít egy új fejlesztésű teszt esetén, ám az alacsony reliabilitás okainak keresése – mint a következőkben látni fogjuk – egyszerre igényli a plafoneffektus figyelembe vételét, és emellett annak a jelenségnek a figyelembevételét, hogy a problémaalkotási itemek esetében 50%-os volt a találatási esély. Az egyes résztesztek közül az alapműveleti számolás 24 itemén tapasztaltunk szeptemberben elfogadható reliabilitást (0,65), a többi érték nem haladta meg a 0,58-ot.

Leíró statisztikai elemzések

Az 1. táblázatban a teszt egészen és a részteszteken elért átlagpontszámot és szórást mutatjuk be.

1. táblázat. A teljes teszten és a három részteszten elért eredmények átlaga és szórása

Résztesztek	Májusi átlag (szórás)	Szeptemberi átlag (szórás)
Számolási készség (24 item)	21,47 (1,89)	21,69 (2,17)
Szövegesfeladat-megoldó készség (8 item)	7,78 (0,44)	7,64 (0,64)
Problémaalkotás (16 item)	13,91 (1,90)	14,41 (1,56)
Teljes teszt (48 item)	43,16 (3,07)	43,74 (3,43)

N = 91

Az eredmények elemzése megkívánja, hogy egyrészt figyelembe vegyük az egyes tesztelek lehetséges maximális pontszámát, másrészt pedig a zárt kérdéstípusoknál megjelenő találgatási esélyt. Az első szempont alapján szembetűnő, hogy a szövegesfeladat-megoldási készség részteszteken mindkét mérési ponton megjelent a plafoneffektus, azaz az elérhető legmagasabb pontszámhoz nagyon közeliek a kapott mintaátlagok. A maximális 8 ponthoz viszonyított eltérés statisztikai értelemben ugyan szignifikáns ($t = 4,74$, illetve $t = 5,39$, p mindkét esetben $< 0,001$), ám szakmai szempontból marginálisnak tekinthető. A számolási készség részteszten és a problémaalkotási itemeken is a lehetséges maximális pontszámhoz közeli átlageredmények születtek mindkét mérési ponton.

A problémaalkotási itemeken az igaz-hamis formátumból adódóan 50%-os a találgatási esély, így ott lényegében a 16 item esetén 8 és 16 pont közé szűkül az értelmezhető teljesítménytartomány, azaz ott relatíve nagyobb a tapasztalt átlageredmény és az elvi maximális teljesítmény távolsága.

További szempontot jelent az elemzéshez, hogy a májusi és a szeptemberi eredmények közötti különbség statisztikai vagy szakmai szempontból jelentős-e. A szakmai szempont alapján, mivel az átlagok közötti különbségek nem nagyobbak fél pontnál, nincs szó jelentős változásról a két mérési pont vonatkozásában. Matematikai statisztikai összehasonlítást végezve, a páros t-próba segítségével azt kaptuk, hogy a problémaalkotási részteszten szignifikánsan jobb a szeptemberi eredmény ($t = 2,42$, $p = 0,02$). Az éta-négyzet hatásméret 6,1%, amely közepesnek számít. A másik két részteszten (alapműveleti számolási készségnél $t = 1,10$; $P = 0,28$; a szöveges feladatokon $t = 1,77$; $p = 0,08$) és a teljes teszten ($t = 1,78$; $p = 0,08$) nincs szignifikáns különbség. Eredményeink szerint tehát az igaz-hamis itemekkel mért problémaalkotási készségnél statisztikai értelemben jelentősnek számít az átlagpontszám fél pontos növekedése.

További leíró statisztikai elemzések és statisztikai összehasonlítások lehetőségét adja, ha az itemek szintjén is megnézzük, mekkora a különbség a májusi és a szeptemberi teljesítményátlagok között. Mivel a plafoneffektus jellemző a teszt egészére, azokra az itemekre összpontosítunk, amelyek a leggyengébb átlagos megoldottságot hozták (2. táblázat).

2. táblázat. Az alapművelleti számolási készséget mérő, legnehezebbnek bizonyult itemek megoldottságának átlaga és szórása

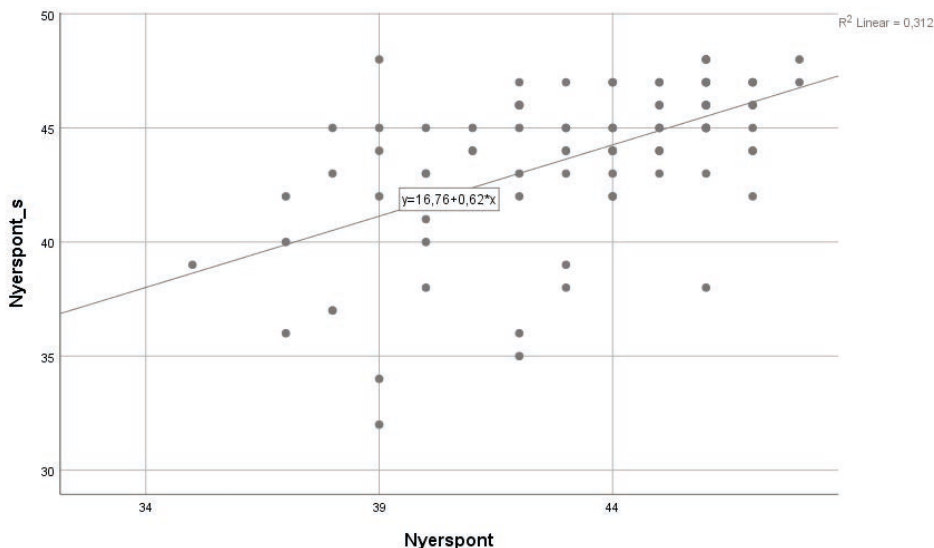
Item	Májusi átlag (szórás)	Szeptemberi átlag (szórás)
Számsorozat folytatása: 1, 4, 9, 16, ...	0,48 (0,50)	0,60 (0,49)
Maradékos osztás elvégzése: $6:7 = \square$, maradék: $\square$	0,51 (0,50)	0,56 (0,50)
Osztás elvégzése: $175 : \square = 25$	0,74 (0,44)	0,79 (0,41)

A 2. táblázatban a három legnehezebb item esetén könnyen megadható a matematika-didaktikai szempontú válasz a nehézség okaira. A számsorozat esetén a négyzetszámok sorozatát kellett fölismerni, és ez jobban ment tanév elején, mint az előző tanév végén. Kifejezetten gondolkodtató, szokatlan a $6:7$ maradékos osztás, amely aligha létezik aritmetikai tényként a fejünkben, és a megoldáshoz tudatos lépések sorozatára van szükség, beleértve a tárgyi tudás mozgósítását a maradék fogalmát illetően, és a megoldási folyamat nyomon követését abból a szempontból, hogy a szokatlan megoldást végleges válaszként fogadja el a tanuló. Nem bizonyult könnyűnek az a kérdés, amelynél fejben kellett átgondolni, hányszor van meg a 25 a 175-ben. Számos stratégia alkalmazható, többek között aritmetikai tények felidézése (viszonylag könnyen felidézhető, hogy 100-ban a 25 négyszer van meg), és akár ismételt összeadogatás, akár az osztás műveletének elvégzése elvezet a megoldáshoz.

A szövegesfeladat-megoldási készséget mérő valamennyi item 90% fölötti átlagos megoldottsággal rendelkezik, míg a problémaalkotás igaz-hamis itemei közül az alábbiak maradtak el a 80%-os megoldottsági szinttől. (A 80%-os határ kiválasztása önkényesnek hat, ám a pedagógiai szakirodalom mérőmódszertannal foglalkozó és a megtanítási stratégiákat elemző előzményei alapján releváns és értelmes konszenzusnak választható.) A leggyengébb, 64%-os eredményt a legelső item produkálta, amelyben szerepe lehetett a feladattípus újszerűségének, a további itemekkel összehasonlíthatóság hiányának. Szeptemberben ennek az itemnek a megoldottsága már 100% volt, és ez a javulás szinte önmagában elegendő a teljes részteszten tapasztalt szignifikáns változás magyarázatához. A kivonás műveletéhez kapcsolt egyik item megoldottsága, amelynél a hamis válasz volt a helyes, 66%-ról 71%-ra, azaz marginálisan változott. A $6-2 = \square$ művelethez megadott szövegesfeladat-lehetőségek közül azt kellett megítélniük a tanulóknak, hogy az alábbi szöveg nem feleltethető meg a műveletnek: „Andi 2 feladattal kevesebbet tudott megoldani a dolgozatban, mint Réka. Hány feladatot oldott meg Réka?” Hasonlóan, a szorzás művelethez ($3 \times 4 = \square$) kapcsolt feladat szöveg-variánsok közül a két hamis felismerése okozott még nehézséget többeknek. Itt a májusi 73% és 78% helyett szeptemberben 82% és 79% lett az átlag.

Összefüggésvizsgálatok

A reliabilitás-elemzésből adódóan összefüggés-vizsgálatokra a teljes teszten elért eredmény szintjén nyílik lehetőség. A teljes teszten elért májusi és szeptemberi pontszámok közötti korreláció 0,56 volt, ami szignifikáns érték, ugyanakkor a determinációs együttható értéke (31,2%) azt mutatja, hogy az eredmények jelentős átrendeződése történt a nyár során. Az átrendeződésről vizuális információt egy olyan pontdiagram nyújt, amelynek vízszintes tengelyén a májusi, függőleges tengelyén pedig a szeptemberi eredmények szerepelnek, és egy-egy pont szemléltet minden egyes tanulót (1. ábra).



4. ábra. A májusi és a szeptemberi összpontszámok pontdiagramja

Az 4. ábrán feltüntetettük a lineáris regresszióanalízissel kiszámolt trendvonalat. A trendvonal enyhén emelkedő, tehát általában véve a szeptemberi eredmények tendenciózan kicsivel jobbakként, mint a májusiak. Azoknál a tanulóknál, akik a trendvonal alatt vannak, a legtöbb esetben nemcsak a fejlődési trendből következő elvárt eredménytől van lemaradás, hanem abszolút pontszámokban is gyöngébb lett a szeptemberi eredmény, mint a májusi. Az ábrán feltűnik két pont, ahol a májusi 39 pont után szeptemberben 32, illetve 34 pont született. Az A28 és B17 kódjelű tanulók esetében megnéztük, mely részteszten, mely itemeken történt pontvesztés májushoz képest. Az A28-as tanulónál az alapszámolási számolási készség részteszten májusban 17, szeptemberben 16 pont született (ez jelentősen elmarad mindkét esetben a maximálisan lehetséges 24 ponttól). A szöveges feladatokon 8 helyett 6, a problémaalkotási itemeken 14 helyett 10 pontot ért el. Ezzel szemben a B17-es tanulónál a májushoz képest szeptemberben elért 5 ponttal gyöngébb eredmény abból adódik, hogy az alapszámolási számolási részteszten a májusi, maximálisan közeli 22 pont helyett szeptemberben 17 pontot ért el, míg a másik két részteszten a pontszámok változatlanok maradtak. Két teljesen eltérő teljesítményprofil láthatunk tehát. A második tanuló esetében sokkal inkább tetten érhető az a teljesítményváltás, amelynek észlelése az egész nyári visszaesés paradigmát létrehozta: az automatizálódó tudáselemek fejlődésében a nyári szünet visszaesést okozhat. Az első tanulónál sokkal inkább a teszt kitöltés iránti motivátlanság vagy oda nem figyelés állhat a visszaesés hátterében. Figyelemre méltó egy harmadik tanuló teljesítményprofilja is, aki májusban éppúgy 39 pontot ért el, szeptemberben viszont már a maximális 48 pont lett a mérlege.

Az eredmények megbeszélése

Úttörő hazai vizsgálatként vállalkoztunk egy adott tudásterületen, 9. és 10. évfolyamos szakképző iskolások körében a nyári visszaesés (*summer setback*) jelenségének vizsgálatára. A tesztünk már 3. évfolyamtól alkalmazható, ebből adódóan számítottunk a plafoneffektus megjelenésére.

A hipotézisek

Az eredmények változására vonatkozó kutatási kérdésekre általánosságban azt találtuk, hogy nincs jelentős eltérés a tanév végi és a szeptemberi eredmények között. A problémaalkotási részeszten ugyan statisztikai értelemben szignifikáns különbség adódott, ám ez csak fél nyerspontnak felel meg, és megmagyarázható a legelső, a tanulók számára szokatlan formátumú itemen nyújtott teljesítmény változásával.

A májusi és szeptemberi pontszámok átrendeződése jelentős, amire a 0,56-os korrelációs együttható utal. Figyelemre méltó egyéni mintázatok fordultak elő a pontszámok átrendeződésén belül.

A korlátok

Eredményeink általánosíthatóságának korlátait nem elsősorban a mintanagyság jelenti, ugyanis a közel száz fős mintán a szakmai szempontból már értelmezhető különbség és a matematikai statisztikai szempontból már szignifikánsnak tekinthető különbség nincs messze egymástól. (A problémakör részletesebb kifejtését megtalálhatjuk Csíkos [2009]

könyvében.) Ebben a korosztályban az alapműveleti számolási és a szövegesfeladat-megoldási részesztek nem mérnek jól a plafoneffektus miatt. Magasabb számkörben, több művelet elvégzését igénylő szöveges feladatokkal lehetséges megbízhatóbb, az egyéni különbségeket következetesen megmutató tesztet készíteni.

A továbblépés

Ahogy Kuhfeld (2019) írásából kiviláglik, van még mit kutatni a területen, ugyanis sokváltozós, soktényezős maga a nyári visszaesés fogalma is, és emellett a különböző tartalmi területek, a különböző gondolkodási szintek és további társadalmi-kulturális jelenségek elemzésével a kérdéskör vizsgálatát a jövőbeni kutatásoknak teret adó, komplex terepként képzeljük el. A gyakorlati kihívások felől indulva: az aktív pihenést megvalósító nyári táborok hatékonyságvizsgálata teljesen más mérőeszközökkel és mérési időpontokkal látszik megoldhatónak, mint például a szeptemberi, év eleji ismétlés hatékonyságának ellenőrzése. Az oktatáspolitikai kihívások felől indulva: az esélyegyenlőség és a reziliencia kutatásában tartósan megjelenhet a nyári szünetet is magába foglaló, longitudinális kutatások gondolata. Saját elemzésünk tanulságai ezen felül olyan irányba általánosítható, hogy a tanulócsoporthoz átlagának és az átlagok változásának elemzése mellett az egyéni teljesítményprofilok sokféleségét látjuk, és kiemeljük az egyéni fejlődési és fejlesztési utak jelentőségét.

Ahogy Kuhfeld (2019) írásából kiviláglik, van még mit kutatni a területen, ugyanis sokváltozós, soktényezős maga a nyári visszaesés fogalma is, és emellett a különböző tartalmi területek, a különböző gondolkodási szintek és további társadalmi-kulturális jelenségek elemzésével a kérdéskör vizsgálatát a jövőbeni kutatásoknak teret adó, komplex terepként képzeljük el. A gyakorlati kihívások felől indulva: az aktív pihenést megvalósító nyári táborok hatékonyságvizsgálata teljesen más mérőeszközökkel és mérési időpontokkal látszik megoldhatónak, mint például a szeptemberi, év eleji ismétlés hatékonyságának ellenőrzése.

A pedagógiai gyakorlat számára abban látjuk kutatásunk jelentőségét, hogy az egy egyszerű mérési elrendezés megvalósítására szolgált példát. Bármely tanulói készség, sőt, akár összetettebb tudásstruktúrák esetén is releváns kérdés a gyakorlat számára, hogy az előző tanév végén elért szinthez képest a következő tanév elején hol tartanak tanulóink. Az egyébként is viszonylag szűk körben rendelkezésre álló külföldi adatok kellően tarka képet mutatnak a nyári visszaesés jelenségéről, így aki pedagógusként a saját osztályaiban hasonló mérésre vállalkozik, előzetes elvárások, hipotézisek megfogalmazása nélkül teheti azt. Majd pedig egymást követő tanévek adatai, tapasztalati tudnak tendenciákat felvázolni, melyek alapján előrejelzések tehetők a jövőre vonatkozóan. A gyakorló pedagógus adott tantárgy meghatározott tudáselemeinek változását vagy stagnálását tudja dokumentálni, megerősítve vagy cáfolva saját előfeltevéseit arra vonatkozóan, hogy a nyári szünetben diákjai fejlődtek vagy éppen visszaestek az adott tudásemel vonatkozásában.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatást az MTA-SZTE Metakogníció Kutatócsoport és a Kilátó Piarista Pályaorientációs és Munkaerőpiaci Fejlesztő, Módszertani Központ támogatta. Köszönjük a Váci Szakképzési Centrum I. Géza Király Közgazdasági Technikum részvételét a kutatásban. Köszönjük Kállai István segítségét az adatfelvétel lebonyolításában.

Irodalom

- Alexander, K. L., Entwistle, D. R. & Olson, L. S. (2007). Summer learning and its implications: Insights from the Beginning School Study. *New Directions for Youth Development*, (114), 11–32. DOI: [10.1002/yd.210](https://doi.org/10.1002/yd.210)
- Allain, P., Verny, C., Aubin, G., Pinon, K., Bonneau, D., Dubas, F. & Le Gall, D. (2005). Arithmetic word-problem-solving in Huntington's disease. *Brain and Cognition*, 57(1), 1–3. DOI: [10.1016/j.bandc.2004.08.010](https://doi.org/10.1016/j.bandc.2004.08.010)
- American Psychological Association (2019). *Race and ethnicity guidelines in psychology: Promoting responsiveness and equity*. APA. <https://apa-customout.apa.org/commentPracGuidelines/Practice/Race%20and%20Ethnicity%20Guidelines%20For%20Open%20Comment%20V2.pdf> Utolsó letöltés: 2025. 01. 01.
- Arum, R. (2000). Schools and communities: Ecological and institutional dimensions. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 395–418. DOI: [10.1146/annurev.soc.26.1.395](https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.395)
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227–268. DOI: [10.3102/00346543066003227](https://doi.org/10.3102/00346543066003227)
- Csíkos, C. (2007). *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó.
- Csíkos, C. (2009). *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó.
- Csíkos, C. (2022a). Metacognitive and Non-Metacognitive Processes in Arithmetic Performance: Can There Be More than One Meta-Level? *Journal of Intelligence*, 10(3), 53. DOI: [10.3390/jintelligence10030053](https://doi.org/10.3390/jintelligence10030053)
- Csíkos, C. (2022b). A metakognícióelmélet 21. századi szerepvállalásáról – a számolási készség meta-kognitív és nem metakognitív komponenseinek példáján. *Iskolakultúra*, 32(11), 18–29. DOI: [10.14232/iskkult.2022.11.18](https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.11.18)
- Downey, D. B., Kuhfeld, M. & van Hek, M. (2022). Schools as a relatively standardizing institution: The case of gender gaps in cognitive skills. *Sociology of Education*, 95(2), 89–109. DOI: [10.1177/00380407211070319](https://doi.org/10.1177/00380407211070319)
- Downey, D. B., Quinn, D. M. & Alcaraz, M. (2019). The distribution of school quality: Do schools serving mostly white and high-SES children produce the most learning? *Sociology of Education*, 92(4), 386–403. DOI: [10.1177/0038040719870683](https://doi.org/10.1177/0038040719870683)
- Entwistle, D. R. & Alexander, K. L. (1992). Summer setback: Race, poverty, school composition, and mathematics achievement in the first two years of school. *American Sociological Review*, 72–84. DOI: [10.2307/2096145](https://doi.org/10.2307/2096145)

- Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. (1994). Winter setback: The racial composition of schools and learning to read. *American Sociological Review*, 446–460. DOI: [10.2307/2095943](https://doi.org/10.2307/2095943)
- Fryer Jr, R. G. & Levitt, S. D. (2004). Understanding the black-white test score gap in the first two years of school. *Review of Economics and Statistics*, 86(2), 447–464. DOI: [10.1162/003465304323031049](https://doi.org/10.1162/003465304323031049)
- Johnston, J., Riley, J., Ryan, C. & Kelly-Vance, L. (2015). Evaluation of a summer reading program to reduce summer setback. *Reading & Writing Quarterly*, 31(4), 334–350. DOI: [10.1080/10573569.2013.857978](https://doi.org/10.1080/10573569.2013.857978)
- Józsa, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14(11), 3–16.
- Karweit, N. (1985). Should we lengthen the school term? *Educational Researcher*, 14(6), 9–15. DOI: [10.3102/0013189X014006009](https://doi.org/10.3102/0013189X014006009)
- Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan*, 101(1), 25–29. DOI: [10.1177/0031721719871560](https://doi.org/10.1177/0031721719871560)
- Molnár, G. & Csapó, B. (2019). A diagnosztikus mérés rendszer technológiai keretei: az eDia online platform. *Iskolakultúra*, 29(4–5), 16–32. DOI: [10.14232/ISKKULT.2019.4-5.16](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.16)
- Nagy, J. (1980). *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó.
- OECD (2023). *Access and participation*. <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41678&filter=Secondary>
- Pap, M. & Pléh, Cs. (1972). A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság*, 15(2), 52–58.
- Pintér, K. (2012). A matematikai problémamegoldás és problémaalkotás tanításáról. *Doktori értekezés*. Szegedi Tudományegyetem.
- Quinn, D. M. (2015). Black–White summer learning gaps: Interpreting the variability of estimates across representations. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 50–69. DOI: [10.3102/0162373714534522](https://doi.org/10.3102/0162373714534522)
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43(7), 454–461.
- Vale, C., Weaven, M., Davies, A., Hooley, N., Davidson, K. & Loton, D. (2013). Growth in literacy and numeracy achievement: Evidence and explanations of a summer slowdown in low socio-economic schools. *The Australian Educational Researcher*, 40, 1–25. DOI: [10.1007/s13384-012-0065-9](https://doi.org/10.1007/s13384-012-0065-9)
- Workman, J., Von Hippel, P. T. & Merry, J. (2023). Findings on summer learning loss often fail to replicate, even in recent data. *Sociological Science*, 10, 251–285. DOI: [10.15195/v10.a8](https://doi.org/10.15195/v10.a8)

Absztrakt

A számolási készség az oktatási rendszerben fejlesztendő alapkészségek egyike, melynek mérésével, fejlődésével, fejlesztésével kapcsolatban bőséges hazai előzményekre támaszkodhatunk. Kutatásunkban a szakiskolai tanulmányaikat gyakran hiányos tudással és kedvezőtlen családi-kulturális háttérrel megkezdő 9. évfolyamos tanulók vannak a középpontban. A nemzetközi szakirodalomban régóta, ám itthon eddig még empirikusan nem tesztelt nyári visszaesés (summer set back) a külföldi eredmények szerint súlyosabban érinti a hátrányosabb helyzetű tanulókat. Vizsgálatunkban egy váci szakképző iskola 9. évfolyamos tanuló vettek részt (N = 91). Az online mérőeszköz több részből áll: a számolási készség mellett a szöveges feladatok megoldásának színvonalát és a problémaalkotás képességének egyik összetevőjét mértük. Két mérési időpontban ugyanazt a tesztet töltötték ki a tanulók: először júniusban, ezt követően szeptemberben, a következő tanévben. Eredményeink szerint nem történt jelentős visszaesés a plafon-effektushoz közeli eredményességet produkáló tanulók teljesítményeiben. A teljesítmények átrendeződése ugyanakkor detektálható: a két mérési pont adataiból készített pontdiagram az egyéni fejlődési utak markáns megjelenését mutatja. Közepes és pozitív hatásméret melletti fejlődés volt megfigyelhető a problémaalkotás részteszten.

Kulcsszavak: nyári visszaesés, számolási készség, szöveges feladatok, problémaalkotás

Málovics György

Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar Ökológiai Közgazdaságtan Intézet

tanulmány

Az Egyetemi Közösségi Szerepvállalás (EKSZ) terjedését akadályozó tényezők – az EKSZ mint a nemzetközi akadémiai kapitalizmussal összeférhetetlen megközelítés?

Bár az elmúlt évtizedekben az egyetemi közösségi szerepvállalás (EKSZ) egyre inkább társadalmi-politikai elvárásként jelenik meg az egyetemek irányában, mégsem mondhatjuk, hogy az EKSZ az akadémiai szférán belül érdemben terjedne. Tanulmányomban ezen ellentmondásból kiindulva, egy 2023 és 2024 során lefolytatott kvalitatív, félig strukturált egyéni mélyinterjúkon alapuló kutatás alapján azt vizsgálom, hogy milyen tényezők magyarázzák az EKSZ alacsony elterjedtségét hazai kontextusban.

Bevezetés – az egyetemi közösségi szerepvállalás koncepciójáról

Az egyetemi közösségi szerepvállalás (EKSZ) során az egyetemek egyetemen kívüli szereplőkkel működnek együtt olyan módon, hogy az, ha eltérő módon is, de mindegyik félnek kölcsönösen hasznos, és gazdagítja az egyetemek főtevékenységeit (Benneworth, 2018a, 2018b). Lévé az EKSZ egy „kifelé forduló” tevékenység, azt szokás az egyetemi harmadik misszió részeként értelmezni (Benneworth, 2018b). Mindemellett markáns különbség tehető a harmadik misszió domináns gyakorlati megvalósulása és szakirodalmi értelmezése (Gál és Ptaček, 2011) és az EKSZ közt: az előbbi üzleti-gazdasági fókuszával ellentétben utóbbi ugyanis jellemzően kifejezetten a társadalom gyengébb, kirekesztett, erőforrás-hiányos csoportjaira fókuszál, az EKSZ e csoportokkal és az ő érdekükben történő együttműködést jelent (Málovics és mtsai, 2022a).

Az EKSZ, valamint az egyéb rokon koncepciók – egyetemi társadalmi felelősségvállalás (*university social responsibility*), egyetemi fenntarthatóság (*university sustainability*) – és ezek harmadik misszióhoz fűződő viszonyával hazai szerzők is foglalkoznak (Reisinger és Dános, 2022; Sitku, 2023). A vonatkozó hazai kutatások a fenti koncepciók (tevékenység-halmazok) vonatkozásában leginkább az egyetemi társadalmi felelősségvállalás koncepciójához kapcsolódnak, ezen belül is kvantitatív tartalomelemzést alkalmazva azt vizsgálják, hogy a hazai egyetemek e vonatkozásban mit szerepeltetnek

szervezeti dokumentumaikban (Dános, 2021), valamint mit kommunikálnak magukról honlapjukon (Reisinger és Dános, 2021a, 2021b), illetve online sajtótermékeken keresztül (Reisinger és Dános, 2022). Az EKSZ koncepcióját fókuszba helyező hazai tanulmányok többsége egyazon szakmai műhelyhez kapcsolódik, s leginkább egy adott hazai felsőoktatási intézmény egyes gyakorlatait tárgyalja, elemzi az EKSZ által kínált fogalmi keretben (Kökuti és mtsai, 2022; Bacsá-Bán és András, 2022; Nagy és Rajcsányi-Molnár, 2022; Balázs és mtsai, 2020, 2021). Emellett megjelenik a hazai szakirodalomban néhány, egy másik hazai intézmény gyakorlatához kapcsolódó, esettanulmány jellegű elemzés (Juhász és mtsai, 2021; Málovics és mtsai, 2022a, 2022b). Jelen kutatás az első, amely a marginalizált nem-akadémiai szereplők és az akadémiai szféra szereplői közt a két konvencionális egyetemi misszióhoz (oktatás, kutatás) kapcsolódó tevékenységeken keresztül hidat építő hazai kezdeményezéseket igyekszik széleskörűen feltárni és elemezni.

Az 1980-as évek óta terjedő ún. számonkérhetőségi agenda (*accountability agenda*) eredményeképpen az elmúlt évtizedekben az egyetemeknek bizonyítaniuk kell társadalmi hasznosságukat, amelynek egyik lehetséges területe és politikai színtér által is egyre inkább elvárt eszköze lehet az EKSZ (Goddard és mtsai, 2016; Király és Géring, 2021; Kempton 2019; Kempton és mtsai, 2021), amelynek vonatkozásában európai kutatási projektek keretében már egy intézményi szintű tervezési keretet is kidolgoztak a téma vezető európai kutatói (Farnell és mtsai, 2021). Mégis, az EKSZ a legtöbb esetben az akadémiai szférában, ha megvalósul egyáltalán, sporadikus jellegű, egy-egy személyhez, kisebb szervezeti egységhez kapcsolódik, és jellemzően önkéntes (pénzügyileg/ teljesítményértékelésben nem ellentételezett) jellegű (Benneworth és Osborne, 2013). Azaz, a fokozódó elvárások ellenére elterjedtsége kifejezetten alacsony fokú, és számos kihívással terhelt (Kempton, 2016). A kutatás megkezdése előtt a vonatkozó hazai szakirodalom fentebb bemutatott jellemzőiből („mindösszesen” egy-két műhely tevékenységéhez kapcsolódóan lelhetők fel publikációk, amelyek ezen intézmények vonatkozó gyakorlatait taglalják esettanulmány-jelleggel) azzal a feltételezéssel éltem, hogy az EKSZ hazai elterjedtsége szintén alacsony – amelyet a kutatás bizonyos értelemben igazolt is (Málovics, 2024a).

Tanulmányomban ezen ellentmondásból kiindulva a következő kérdésre keresem a választ: *Milyen tényezők magyarázzák az EKSZ alacsony elterjedtségét hazai kontextusban?* Kutatási kérdésem megválaszolásának empirikus alapját egy 2023 és 2024 során lefolytatott kvalitatív, feltáró jellegű, félig strukturált egyéni mélyinterjúkon alapuló kutatás képezi, melynek célja az EKSZ hazai helyzetének feltérképezése, megértése volt. Ennek megfelelően e kutatás nem pusztán az EKSZ terjedését akadályozó tényezőkre vonatkozott, hanem az ezt támogató tényezőkre (Málovics & Wahyuni, 2024), az EKSZ társadalmi hatásaira (Málovics, 2024b), illetve az oktatáshoz és kutatáshoz kapcsolódó hazai EKSZ-tevékenységek konkrét megvalósulási formáira (Málovics, 2024a). Azaz a teljes kutatási anyag jelen publikációnál tematikusan lényegesen szélesebb fókuszú, és több, egymástól tematikusan és tartalmilag érdemben különböző tudományos folyóiratcikk formájában került publikálásra. Ennek oka, hogy az egyben történő publikálás jócskán szétfeszítette volna az egy adott tudományos folyóiratcikk vonatkozásában fennálló, tudományos folyóiratokra jellemző terjedelmi korlátokat és tartalmi kereteket.

Tanulmányomban először röviden bemutatom a szakirodalom által az EKSZ hangsúlyos egyetemi misszióvá válását gátló tényezőként azonosított folyamatokat, mielőtt rátérek saját primer kutatásom módszertanára és eredményeire. Tanulmányaimat következtetéseimmel zárom.

Az EKSZ terjedését/hangsúlyos egyetemi misszióvá válását gátló tényezők

Az EKSZ-t annak alacsony elterjedtsége okán egyes szerzők egyenesen stratégiailag periférikus, „hamupipőke misszióként” vagy „árva misszióként” emlegetik (Benneworth, 2018b), amely a jelenlegi, missziókkal és feladatokkal túlterhelt felsőoktatási intézmények esetében jellemzően háttérbe szorul.

Az EKSZ terjedése (vagy ennek hiánya) többszintű kormányzás (multilevel governance) eredménye, ezt a nemzetek feletti (EU, OECD) és nemzeti (szak)politikák éppúgy befolyásolják, mint az egyetemi alkalmazottak. Az EKSZ-t kormányzati szinten szavakban (a retorika szintjén) sokkal erősebben támogatják, mint anyagilag (Goddard és mtsai, 2016): egy-egy kivételtől eltekintve hiányzik a finanszírozói szándék annak kapcsán, hogy a közösségi szerepvállalás a többi egyetemi misszióhoz hasonló léptékben valósuljon meg.

Ennek egyik *strukturális okát* Hazelkorn (2016a, 2018) a tudás társadalmi szerepének átalakulásából vezeti le. Paradox módon éppen az a folyamat, ami az EKSZ újrafelfedezéséhez vezetett, eredményezi azt, hogy napjainkra egy igencsak rangsorközpontú, világszínvonal-orientációval jellemezhető globális akadémiai (felsőoktatási, egyetemi) környezet jött létre. A tudásra immár az egyéni és nemzeti versenyképesség és sikeresség fő zálogaként tekintünk (instrumentális értékét elsősorban ebben látjuk), az egyetemek pedig globális versenyt folytatnak a tehetségekért (és természetesen az ezzel összefüggő jövedelemért), és mára a szociális gazdaság szereplőiből a termelő gazdaság részeivé, helyi/lokális intézményekből nemzetközi szintén versengő „vállalatokká” váltak. Az oktatás pedig nemzetközi kereskedelembe bekerülő szolgáltatássá válik, kialakul a nemzetek feletti akadémiai kapitalizmus.

Az egyetemeknek ebben a kontextusban fontos kiválóságuk bizonyítása, melynek eszközei egyre inkább a nemzetközi szervezetek által meghatározott kvantitatív hatékonysági indikátorok, a nagy nemzetközi (globális) egyetemi rangsorok és az ezek alapján járó „világszínvonalú” jelző, amit a legjobb 20-50-100 legmagasabbra rangsorolt egyetem jellemzői alapján definiálnak és osztogatnak. A figyelembe vett jellemzők pedig elsősorban a kutatási kiválósághoz kapcsolódnak, amit praktikusán a tudományos publikációk mennyiségével s minőségével mérenek.

E verseny eszköz helyett célá vált (Calhoun, 2006), és a „kiválóság” (azaz tudományos publikálásra való képesség) és a „hozzáférhetőség” (azaz a tudástermelési folyamat

Paradox módon éppen az a folyamat, ami az EKSZ újrafelfedezéséhez vezetett, eredményezi azt, hogy napjainkra egy igencsak rangsorközpontú, világszínvonal-orientációval jellemezhető globális akadémiai (felsőoktatási, egyetemi) környezet jött létre. A tudásra immár az egyéni és nemzeti versenyképesség és sikeresség fő zálogaként tekintünk (instrumentális értékét elsősorban ebben látjuk), az egyetemek pedig globális versenyt folytatnak a tehetségekért (és természetesen az ezzel összefüggő jövedelemért), és mára a szociális gazdaság szereplőiből a termelő gazdaság részeivé, helyi/lokális intézményekből nemzetközi szintén versengő „vállalatokká” váltak. Az oktatás pedig nemzetközi kereskedelembe bekerülő szolgáltatássá válik, kialakul a nemzetek feletti akadémiai kapitalizmus.

külső, akár marginalizált érintettek számára való hozzáférhetővé tétele) *közt egyre intenzívebb a feszültség*, előbbi az utóbbi rovására megy (utóbbira egyszerűen nem marad a rendszerben „energia”). Más terminológiával élve: a tudástermelés első és második módjának (Király és Kovács, 2022) viszonya olyan módon változik meg, hogy növekszik a tudástermelés első módjának primátusa a tudástermelés második módjához képest. Ez pedig azt eredményezi, hogy a hatalommal nem rendelkező/hangnélküli nem-akadémiai érintettek egyáltalán nem tudnak hatást gyakorolni a tudástermelés folyamatára, az ő szempontjaik e folyamatban egyáltalán nem jelennek meg.

Végül ugyanezen folyamat részeként Vallance (2016) szerint az egyetemek „*piacosítása*” (a nemzetközi verseny, a saját bevételek termelésének kényszere tandíj, pályázatok stb. révén) azt eredményezte, hogy a *közösségi alapú helyett az egyetemi finanszírozás immár vevői alapú*. Így pedig a civil/közösségi jellegű diskurzust (és elvárást) az egyetemek vonatkozásában felváltotta a piaci, munkaerő-piaci, kereskedelmi (piacosítási) jellegű diskurzus és elvárások. Így a fókusz a nemzetközi tehetségek (és pénz) vonzásán lesz, nem pedig a helyi közösségi szerepvállaláson.

E strukturális okok mellett *egyéb tényezők* is gátolhatják az egyetemi közösségi szerepvállalás érdemi terjedését. Ilyennek tekinthetők például az *akadémiai szférát jellemző domináns kultúra bizonyos elemei*:

- az egyetem mint az elit „felvilágosult találkahelye” és a marginalizált csoportok akadémiai jelenlétének ebből is fakadó hiánya (Benneworth és Osborne, 2013);
- a külső szereplőkkel folyó munka során felmerülő strukturálatlan, valós, közügyeket érintő, politikai (nyílt érték- és érdekkonfliktusokkal jellemezhető) helyzetek idegenek lehetnek a „biztonságos”, kiszámítható egyetemi környezettől és az alaptevékenységek (oktatás, kutatás) végzésének konvencionális módjától (Benneworth és Osborne, 2013);
- a közösségi szerepvállalás (pl. a nem-akadémiai szereplők kérdései mentén és érdekében folyó kutatás) ütközhet az akadémiai szabadság (autonómia) alapeszményével (Benneworth és Osborne, 2013);
- az EKSZ „*túl sok munka*” a konvencionális oktatási és kutatási megközelítésekhez képest, amire nincs idő (Goddard és mtsai, 2016), és ami túlmutat az egyetemi feladatokon (Hazelkorn, 2016b);
- a közösségi szerepvállalás sosem megfelelő tevékenység mindenki számára – nem minden egyetemi dolgozónak áll szándékában, és nem is feltétlenül mindenki „alkalmas rá”, hogy külső szereplőkkel kooperációban dolgozzon (Benneworth, 2018b); illetve
- az EKSZ során megvalósuló folyamatok ellene mennek bizonyos domináns akadémiai normáknak (pl. a frontális tantermi oktatás vagy az „objektív” kutatás dogmáinak) (Benneworth, 2018b; Levin 2012).

Végül oka még a közösségi szerepvállalás lassú terjedésének a *konceptió kvantitatív mérhetőségének hiánya*, illetve *e mérés potenciálisan ellentmondásos jellege* is. Egyfelől ugyanis az EKSZ az egyetemi teljesítményértékelési rendszerekben jellemzően nemigen jelenik meg (Hazelkorn, 2016b), amennyiben pedig teljesítményértékelési vagy finanszírozási alappá válik, fennáll a tömeges opportunistá viselkedés kockázata: befolyásos egyetemi szereplők újracsomagolják eddigi tevékenységüket „közösségi szerepvállalás”-ként anélkül, hogy azon bármit változtatnának, és a valós, érdemi közösségi szerepvállalás irányába mutatnának. Sőt, Hazelkorn (2016b) szerint a mérés akár a közösségi szerepvállalás legelkötelezettebb megvalósítóinak az érdekei és elismerése ellenében hathat, amennyiben például ők komplex, hosszabb távon hatással jelentkező, de rövid távon nem mérhető közösségi szerepvállalási tevékenységet végeznek.

Módszertan

Kutatási kérdésem megválaszolásához induktív jellegű, *kvalitatív primer kutatást* folytattam: 2023 áprilisa és 2024 februárja közt félíg strukturált online egyéni mélyinterjúkat készítettem *EKSZ jellegű folyamatokat működtető hazai szereplőkkel* – olyan emberekkel, akik akadémiai jellegű munkájuk során nem-akadémiai szereplőkkel (civil szervezetekkel, helyi közösségekkel) működnek együtt oktatási és/vagy kutatási keretben (is), a társadalmi igazságosság és fenntarthatóság értékei mentén. Így a mintába került szereplők zöme tulajdonképpen egyfajta határátlépést facilitáló aktornak (*boundary spanner*) tekinthető: olyan szereplőnek, aki mediátorként működve kapcsolatot és kooperációt épít valamilyen felsőoktatási intézmény és annak környezete közt, és ezáltal járul hozzá az egyetemi közösségi szerepvállalás terjedéséhez (Weerts és Sandmann, 2010).

A feltáró és megértő jelleg (kutatási cél) mellett azért volt fontos a téma kvalitatív megközelítése, mert – ahogyan a hazai szakirodalom korábbi bemutatásából is látszik – az EKSZ koncepciójának explicit használata hazánkban néhány kutatói csapat (műhely), illetve kutató munkásságához kapcsolódik. Így feltételeztem (s az empirikus kutatás ezt igazolta is), hogy az EKSZ konkrét megvalósulási (gyakorlati) formái kapcsán releváns tudással és tapasztalattal rendelkező hazai akadémiai szereplők esetében sem feltétlenül jellemző magának az EKSZ koncepciójának az ismerete és használata, és így hiányzik a közös nyelvezet abban az értelemben, hogy az egyes vonatkozó koncepciók alatt ugyanazt értené(n)k. Ez kvantitatív kutatás esetében komoly módszertani akadályt jelentett volna, kvalitatív (egyéni mélyinterjús) szituációban azonban könnyen kialakítható volt interjúalanyaimmal a téma vonatkozásában a közös megértés.

A feltáró kutatási cél következtében az EKSZ fogalmát nem korlátoztam/szűkítettem be – interjúalanyaimat az interjú során a (nem vállalati) nem-akadémiai szereplőkkel a társadalmi igazságosság és/vagy fenntarthatóság értékei/céljai érdekében történő együttműködéseikről kérdeztem, és ezen együttműködések/kapcsolódások vonatkozásában minden információt relevánsként kezeltem az interjúkészítési folyamat során.

A kutatás során *hólabda mintavételt* alkalmaztam, 38 interjút folytattam le, összesen 42 személlyel (két interjún két-két fő, egyen pedig három fő vett részt). Interjúalanyaim zöme az akadémiai szférában (elsősorban valamely hazai egyetemen) dolgozik, míg néhány interjúalany az akadémiai szférán kívül folytat EKSZ-jellegű együttműködések, leginkább civil szervezeti keretek közt. Az online interjúkról szó szerinti leirat készült. A leiratokat Nvivo szoftver segítségével elemeztem, induktív módon jártam el, s a szövegből kiemelkedő (in vivo) kódokat határoztam meg s rendeztem ezeket kategóriákba. Mind a megkérdezettek anonimitásának, mind pedig az elemzés minőségének a biztosítása érdekében az elemzés első változatát interjúalanyaim számára e-mailben elküldtem, s lehetőségük volt visszacsatolni annak vonatkozásában, hogy a rájuk vonatkozó részek (pl. idézetek) helytállóak-e (jól értettem, értelmeztem-e mondandójukat), illetve közölhetők-e (az általuk javasolt változtatással vagy anélkül). Amennyiben interjúalanyaim változtatást kértek, ezt minden esetben teljesítettem – jelen publikáció tartalma már ezt az állapotot tükrözi.

A mintavétel kapcsán fontos még hangsúlyozni két tényezőt, lévén ezek hatással vannak az eredményekre (kijelölve például a kutatás korlátait). Először is, a mintavételi eljárásból fakadóan szinte kizárólag olyan interjúalanyokat értem el, akik határátlépést facilitáló aktorként akadémiai jelleggel oktatnak és/vagy kutatnak is (vagy az akadémiai szféra részeként, esetenként azon kívül), és így a külső szereplőkkel való együttműködés során közvetlenül oktatási és/vagy kutatási folyamatokhoz kapcsolódnak. Azaz az EKSZ és első két misszió interjúalanyaim tevékenységei során jellemzően szervesen összekapcsolódik. Ez azt is jelenti, hogy potenciálisan számos, az egyetemeket a környezetükkel

más módon összekapcsoló (és az EKSZ-be akár potenciálisan bele is érthető) folyamat kimaradt a kutatásból. Ilyenek lehetnek például az oktatástól és kutatástól független, egyetemek/egyetemi szereplők által szervezett jótékonyági akciók (pl. adománygyűjtések), vagy éppen az egyes, egyetemi szervezeten belül működő klinikák kapcsolatai a betegek különböző érdekvédelmi szervezeteivel.

Másodsor, az akadémiai szférában dolgozó interjúalanyok jellemzően kutatóegyetemen/tudományegyetemen dolgoznak, olyan egyetemeken, amelyek azonosságtudata, stratégiai célkitűzése a világversenybe való bekapcsolódás – így nézőpontjuk is az ilyen intézményekben tapasztalható viszonyokat tükrözi. Magán, illetve egyházi felsőoktatási intézmények nem kerültek a mintába – ennek oka egészen egyszerűen az, hogy a hálóba mintavétel során nem érkezett ilyen intézményekben dolgozó interjúalanyokra vonatkozó ajánlás. A megkérdezettek által azonosított akadályozó tényezők vonatkozásában tendenciózus különbséget az állami kutatóintézetben, illetve állami vagy alapítványi egyetemeken dolgozó interjúalanyok által elmondottakban nem tapasztaltam.

Ahogy az a megkérdezettek néhány főbb jellemzőjét tartalmazó mellékletből is látszik, a megkérdezettek intézményi és szakmai háttere diverz: „segítő szakmák” (fogatékosságtudomány, szociális munka) kapcsán oktató és kutató emberek ugyanúgy a mintába kerültek, mint építészmérnöki vagy közgazdaságtudományi képzésben, pedagógusképzésben vagy éppen művészeti képzésben részt vevő (oktató/kutató) szereplők. Az intézményi szakmai háttér kapcsán fontos hangsúlyozni, hogy egyes megkérdezettek vonatkozásában a táblázatban szereplő információ az elsődleges elköteleződésre (munkahelyre) vonatkozik, sokan emellett más szerepekkel és identitással is rendelkeznek (pl. egyetemi oktató-kutatók sok esetben civil szervezetben is aktívan tevékenykednek).

Az EKSZ bevezetését és terjedését akadályozó tényezők

Jelen részben az empirikus kutatás során azonosított, az EKSZ terjedését akadályozó tényezőket mutatom be, diszkusszív/elemező – a vonatkozó szakirodalmi eredményekre reflektáló – jelleggel. A teljes rész tartalma (szövege) az interjúk eredményein alapul, a szövegközi hivatkozások ilyen értelemben nem a szöveg tartalmi forrásai, csupán a diszkusszív/reflexív elemzést szolgálják. Az eredményeket helyenként interjúalanyaimtól származó, az adott jelenség vonatkozásában tipikusnak tekinthető idézetekkel szemléltetem.

Szélesebb (nemzetközi, globális) társadalmi folyamatokból, struktúrákból fakadó tényezők

Számos interjúalany megfogalmazta, hogy a társadalmi igazságosság és fenntarthatóság értékei mentén zajló, együttműködés- és társadalmihatás-orientált EKSZ jellegű működés bizonyos értelemben *ontológiai szinten összeférhetetlen magával a versenyalapú társadalommal*, amelynek működési logikáját képezi le gyakorlatilag az egyetemi és tudományos szféra. A versenyalapú társadalomnak (és kutatásfinanszírozásnak) sem a működési logikája, sem pedig az időtávja nincs összhangban a mély/érdemi EKSZ logikájával és időtávjával – az ehhez szükséges kapcsolódások kialakításához, elmélyítéséhez, a potenciálisan hosszú távon jelentkező érdemi társadalmi változások megalapozásához szükséges működési módokkal és időtávval. Ráadásul, míg az EKSZ sokszor kisebb léptékű, elmélyült közös munkát és kapcsolódásokat igényelne, addig a *növekedés kényszere* alól az akadémiai szféra sem húzza/húzhatja ki magát napjainkban.

„Ez ugye ebbe a nagyon felgyorsított világba nem fér bele. Itt is egy ilyen speedy science kell, mint ahogy az egész világ ilyen, nagyon gyorsan, versenyezve, minél előbb, rövid távon eredményeket felmutatva, új gyógyszer, új társadalmi megoldás, új tudás. Pillanatok alatt... Magyarul csak oda akarok kilyukadni, hogy ez a fajta jelen intézményrendszer, ez hogyha komolyan akarná a társadalmi hatásokat is beépíteni, akkor le kéne lassulnia...” (akadémiai szférát elhagyó, nem akadémiai kutatószervezeti vezető, kutató)

Interjúalanyaim perspektívája tehát megerősíti és kiegészíti azon szerzők (Hazelkorn, 2016a, 2018; Calhoun, 2006; Vallance, 2016) eredményeit, akik szerint az EKSZ nehezen fér össze napjaink versenyalapú transznacionális akadémiai kapitalizmusával. Nem túlzás azt állítani: e két koncepció közt ontológiai jellegű a feszültség – míg a versenyközpontú megközelítés értelmében a társadalmak (létezés) célja a produktivitás, növekedés, anyagi jólét, addig az EKSZ ezzel ellentétben a társadalmi igazságosság és fenntarthatóság céljait és az ezek érdekében történő együttműködést hangsúlyozza s kívánja elérni.

A verseny ideája oly erősen áthatja az akadémiai szférát, hogy előfordul, hogy még a marginalizált érintettekkel közösen és az ő érdekükben zajló, együttműködő jellegű tevékenységeket/folyamatokat is „versenyeztetik” – van olyan intézmény, ahol az (egyébként igen progresszív) EKSZ jellegű kurzusok oktatói egymással versenyeznek annak kapcsán, hogy adott félévben ki indíthatja el saját kezdeményezését (EKSZ jellegű kurzusát).

A fentiekhez szorosan kapcsolódó az a – fentebb tárgyalt – szakirodalomban is bemutatott tény, hogy az akadémiai szférában a „hatás” és „siker” napjainkban egyre inkább a nemzetközi Q1/D1-es publikációk gyártásaként kerül operacionalizálásra, míg az EKSZ az ilyen jellegű publikációk készítését támogató folyamatokhoz képest fundamentálisan eltérő célokat és működési módokat jelent.

A fenti ontológiai jellegű feszültség számos, az akadémiai és az EKSZ kapcsán *partnereként megjelenő szférák közti különbség* forrása. Ilyen például a használt nyelvezetek közti különbség, az érdekek/érdeklődések közti különbség, vagy éppen az együttműködéstől elvárt eredmények közti különbség (ha ez utóbbi az EKSZ-résztevők belső motivációinak vonatkozásában nem is jelenik meg, az akadémiai szereplőkre nehezedő egyre erőteljesebb akadémiai-intézményi – publikációs – nyomás mindenképpen eredményez ilyet).

Bár egyes hazai és nemzetközi pályázatok támogató környezetet teremthetnek az EKSZ jellegű kezdeményezések elterjedéséhez, összességében a – versenyalapú társadalom megvalósulásának egy újabb aspektusaként is értelmezhető – *projektalapú működés* komoly akadályozó tényezőként jelenik meg az EKSZ jellegű kezdeményezések vonatkozásában. Ennek okai:

- a problémák megoldásához szükséges időtávhoz képest rövid távú projektfinanszírozás következtében meglévő folyamatos bizonytalanság a projektek folytathatóságának/fenntarthatóságának a vonatkozásában;
- a vonatkozó folyamatos – pályázással, elszámolással, beszámolóval járó – bürokratikus-adminisztratív terhek (tranzakciós költségek);
- a több helyre (intézmény, finanszírozó) való megfelelés kényszere;
- kifejezetten egyes pályázatok túlbürokratizált jellege;
- az EKSZ jellegű munka kapcsán meglévő, alacsonyabb fokú/mértékű akadémiai kontroll következtében inherensen következő „bizonytalanságok” – például az együttműködő folyamatok realitása (közös döntések, megvalósítási folyamat közbeni változtatások), illetve a pályázati rendszerek elvárásai (precízen előre eltervezett és leírt kutatási folyamat) közti különbségek.

Ezek amellett, hogy bizonytalanságot szülnek, a valódi/érdemi munkától veszik el az időt, ellene hatnak a hosszú távú, elmélyült, kooperatív munkának.

„Ha kifutott a pályázat, akkor megszűnik az érdeklődés. Nyilván nem az érdeklődés szűnik meg, hanem más kutatási projekt felé elkerül. Tehát, hogy ez a nagyon projektszemléletű dolog, ez szerintem korlát a gyümölcsöző kapcsolatnak [...]. Ugye itt egyre több a 10-20 éves projekt. Ami arról szól, hogy egy kora gyermekkori beavatkozás az mondjuk a felnőttkori életkeresetben, vagy a kriminalisztikai hatásokban hogyan nyilvánul meg. Hát ennek nincs megteremtve a feltételrendszere, hogy egy ilyen hosszú távú projektbe be lehessen fogni, mert a teljes finanszírozás az rövid távon ösztönöz.” (fővárosi kutatóintézet kutatója, politikai tanácsadó)

Hazai társadalmi-politikai folyamatok

Egyes interjúalanyok szerint egyes *hazai társadalmi-kulturális folyamatok* sem támogatják az EKSZ-jellegű együttműködések terjedését, ezekre bizonyos értelemben *nincsen társadalmi igény*, lévén:

- a többség számára a periférián élők helyzete, problémái láthatatlanok, azokról nem tudnak, azokkal nem foglalkoznak;
- bizonyos periferizált társadalmi csoportok esetében a magyar társadalom kifejezetten xenofób (ld. még Kende és Krekó 2020), amit ráadásul a magyar állam (jelenlegi magyar kormány) saját hatalmi-politikai érdekei mentén kihasznál, egyúttal tovább is gerjesztve azt (ld. pl. Udvarhelyi, 2014);
- a hazai civil szféra Budapest kivételével nemzetközi összehasonlításban is gyenge, különösen hiányoznak hazánkban a transzformatív jellegű civil kezdeményezések;
- a hazai szakértői-szakupolitikai réteg nem együttműködő, hanem top-down módon, saját tudását és nézőpontját felsőbbrendűnek véelve viszonyul a periferizált csoportokhoz;
- az egyetemekkel szemben a kifelé fordulás, a társadalmi felelősségvállalás nem jelenik meg igényként a magyar társadalomban;
- adott ügy mentén működő szervezetek közt gyakori a kölcsönös hatalomféltés, ami csökkenti az együttműködési hajlandóságot; illetve
- az egyetemi szereplőkre a helyi közösségek, civil szervezetek gyakran olyan szakértőként tekintenek, akik majd megmondják, nekik mit kell tenniük boldogulásuk érdekében, megfigyelhető egyfajta szakértői „csodavárás”, ami szintén hátráltatja a közös gondolkodást és cselekvést.

Számos interjúalany szerint akadályozza az EKSZ hazai terjedését a *hazai politikai kultúra* számos jellemzője. Bár az *illiberális átalakulás* (Grzebalska és Pető, 2020) eredményeképpen *egyre autoriterebbé váló állam, amely az alapítványi modell bevezetésével a hazai egyetemi szféra vonatkozásában is növelte közvetlen befolyását* (Kováts és mtsai, 2024; Eltető és Martin, 2024), közvetlenül nem feltétlenül szól bele abba, hogy az akadémiai szférában dolgozók kikkel együtt, milyen módszertannal és milyen témák mentén dolgozzanak, gazdasági kényszereket egyesek szerint igenis alkalmaz a lojalitási elvárás nem teljesítése esetén – ennek egyik ékes példája az alapítványi és nem alapítványi egyetemek közti bérkülönbségek ügye –, hasonlóan ahhoz, amit a civil szektorban megfigyelhetünk (Gerő és mtsai, 2023). A lojalitás fokának állami/kormányzati megítélése pedig nem független attól, hogy akadémiai szereplők együtt dolgoznak-e olyan társadalmi szereplőkkel (kisebbségekkel), akiket állami/kormányzati szintről és szándékból stigmatizálnak. Márpedig sok potenciális EKSZ partner ilyen kisebbségnek

tekinthető a szakirodalom alapján, legyen szó hajléktalan embertársainkról (Udvarhelyi, 2014), menedékkérőkről (Kallius és mtsai, 2016), roma emberekről (Bartha és mtsai, 2020), vagy éppen az LGBTQ közösségről (Sipos és Bagyura, 2024).

„...őszintén szólva, azért én gyakran tartok attól, hogy mikor fogják az egésze azt mondani, hogy na, ebből aztán elég, merthogy ugye ez nem nagyon illeszkedik abba a propagandába, ami így az országos politikából árad felénk. Hogy hogy is élünk. Tehát én ezt nem tudom alátámasztani az én saját tapasztalataimmal meg ezekkel a munkákkal. Tehát ez nehéz... Tehát az, hogy időnként ilyen hecckampanyok indulnak a hajléktalanok ellen, az számomra felháborító. Márpedig ez így az országos politika számlájára írható. Nem tudom, amíg ez nem változik, addig nagyon nehéz szerintem bármit tenni ebben az ügyben. És örülök neki, hogy egyelőre engem hagynak csinálni ezt, és próbálok tovább vinni, amíg lehet.” (vidéki tudományegyetem, oktató-kutató)

Emellett a hazai többségi társadalomhoz hasonlóan a *politikai szféra szereplőinek* nagy része is *teljes tudatlanságban* él a periférius helyzetben lévők problémái, élete kapcsán, s ebből fakadóan (is) nem is törődik e kérdéssel. Egyes vélemények szerint hazánkban a *képviselői demokrácia* strukturálisan képtelen az alulról jövő kezdeményezések és javaslatok (beleértve ebbe az EKSZ-i együttműködésekkel kiemelkedő kezdeményezéseket és javaslatokat) kezelésére.

Kifejezetten sokan és hosszan beszéltek arról, hogy hazánkban *hiányzik a tudomány és politika közti átjárás (science-policy interface)*, azaz a politikai szféra nem hasznosítja a tudományban keletkezett eredményeket, kivéve, ha azok közvetlenül szolgálják érdekét/hatalmát – amely meglátás egyébként tökéletesen egybevág például Luhmann funkcionális társadalomelméletének vonatkozó üzenetével (ld. pl. Lange-Schimank, 2004). A periferizált szereplőkkel közösen létrehozott és velük kapcsolatos tudás pedig jellemzően nem a politikai érdeket/hatalmat közvetlenül és rövidtávon szolgáló tudáselemek, lévén a politika pont e problémák elrejtésében érdekelt. Ebből kifolyólag tendenciózusan nem valósul meg a tudományos eredményeken is alapuló szakpolitikai döntéshozatal, ami az akadémiai szereplők esetén a társadalmi szerepvállalás ellenében hathat. Van, aki szerint hazánkban van e tekintetben különbség az országos és helyi szint közt (az országos szint teljes „zártágával” szemben a helyi szint nyitottabb a helyi kutatási eredményekre), más szerint ilyen különbség nem létezik, a politika ilyen jellegű érdektelensége általános jelenség, sőt, van, aki szerint ez nem specifikusan hazai, hanem inkább nemzetközi tendencia. Egyesek szerint e tendenciák oka a magyar államnak a főként az elmúlt bő évtizedben bekövetkezett autoriter fordulata, mások itt inkább hosszabb távú folytonosságot látnak.

Végül megjelent még egy-egy interjúalany esetében a *felsőoktatásba eljutó fiatal felnőttek összetételének és élethelyzetének a megváltozása* (a felsőoktatásba bekerülő fiatalok készségeinek változása; sok tehetséges hallgató meg sem jelenik a magyar felsőoktatásban, lévén külföldön tanul tovább; az egyetem melletti munkavállalás alapvetően meghatározza az egyetemi létet) mint az EKSZ jellegű kezdeményezéseket gátló tényező.

Az EKSZ jellegéből fakadó akadályozó tényezők

Szintén az EKSZ jellegű együttműködések terjedése ellenében hat, hogy az *EKSZ-i tevékenységek hatásai nehezen mérhetők* az indikátorokkal, sokkal könnyebben leképezhető konvencionális missziós tevékenységekhez képest. Ez érinti azt is, hogy előbbieket *lényegesen bonyolultabb feladat az akadémiai teljesítményértékelési rendszer részévé tenni* – ez ugyanis a sekély jellegű, jól indikátorozható EKSZ-tevékenységek elterjedését

támogathatná a mélyebb, hatásosabb folyamatokkal szemben, ahogyan ez a szakirodalom által is dokumentált (Hazelkorn, 2016b).

„De hogy nagyon tartok attól, hogyha ez valahogy így szabályszerűsítve lesz, elvárásként lesz megfogalmazva, belekerül a teljesítményértékelésbe, akkor veszik el a lényege. Tulajdonképpen van ez a félelem, hogy itt most énnekem rossz, hogy ez nem a teljesítményértékelés része, de ha az lenne, akkor meg az ügynek lenne nagyon rossz. És hogy ezt hogyan tudjuk megoldani vagy feloldani, vagy ezzel a kettővel együtt létezni, hogy ez jó, de ne legyen elvárás, hogy legyen értékelve, de ne üresedjen ki? Erre még így nem látok megoldást.” (fővárosi tudományegyetem, oktató-kutató)

Emellett, a hagyományos oktatási-kutatási folyamatokhoz képest az *EKSZ jellegű együttműködéseknek nagyon komoly az idő- és energiaigénye* (ld. még Goddard és mtsai, 2016; Hazelkorn, 2016b).

„Tényleg nagyon sok munka van ezzel, hogyha csak arra gondolunk, hogy mindig van gyűjtőmunka, hogy elutazunk vidékre, hogy dolgozni kell a csapatoknak az órán kívül is, akkor a tutorálás nem fér bele, hogy van tizenhat ember, négy csapat, nem férnek bele az órakeretekbe ezek a tutorálások. Külön alkalmakat teremtünk. Rengeteg a házi feladat ellenőrzése is, nagyon sok, nagyon gyakorlatias ez a munka, és nagyon személyes tutorálásra épül. Nagyon sok plusz munkaóra...” (fővárosi tudományegyetem, oktató-kutató)

Az EKSZ jellegű együttműködések abból a szempontból is különböznek a bevett akadémiai működéstől, hogy – ahogyan az részben a szakirodalom által is dokumentált (Benneworth és Osborne, 2013) – *a kutató/oktató konvencionális kényelmes akadémiai pozíciója megváltozik*:

- a marginalizált csoportokkal folyó együttműködési folyamatok valós tétellel bírnak, ami önmagában is felelősséget ró a résztvevőkre;
- e felelősséghez fel kell nőni, ami – különösen, ha az együttműködés hallgatói részvételt is érint – egyáltalán történik meg automatikusan;
- e folyamatokban a kutatói kontroll mértéke alacsonyabb a konvencionális kutatásokhoz képest;
- a kutató laikusokhoz képest felsőbbrendű és „politikailag semleges” szakértői pozícióját kihívások érhetik;
- a siker útja lényegesen rögzesebb, amennyiben a tudományos mellett a társadalmi hatás is inherens sikerkritérium e folyamatokban – azaz nagyobb az esély a sikertelenségre;
- e folyamatok, amennyiben társadalmi hatásosságot is szeretnének felmutatni, sokkal komplexebbé válnak, sokkal többféle tudást, készséget, tevékenységet igényelnek;
- a „terepen” az ilyen jellegű folyamatok során az együttműködő-beavatkozó akadémiai fél számos kihívással találhatja szembe magát, úgymint:
 - a közösségen belüli érdek- és értékkonfliktusokból, hierarchiából, stigmából és ajtónállókból fakadó kihívások, amelyek akár az együttműködés egészét is veszélyeztethetik;
 - a projektelvárások (finanszírozói/intézményi elvárások) és a közösségi igények közti antagonisztikus különbségek;
 - a „fehér középosztálybeli” akadémiai szereplők és a (marginalizált) partnerek folyamattal kapcsolatos elvárásai közti mély különbségek;

- a „fehér középosztálybeli” akadémiai szereplők és a marginalizált partnerek kommunikációs normái közti mély különbségek; vagy
- egyes partnerközösségek megszűnése/folyamatból való kilépése.

„...nekem is hiányzik, hidd el, ez az én elefántcsonttoronyom. Könyveim, az előadások, ez a nyugalmam nagyon hiányzik néha, tényleg. De hát az van, hogyha az ember belevágott, akkor a felelősség ott van.” (akadémiai szférát elhagyó, vidéken civil szervezetben dolgozó kutató)

„Amikor az ember már csinálja, akkor nagyon vérpezsdítő csinálni, és tényleg rengeteg tudást talál, ugyanakkor hatalmas munka összeszervezni, tehát ez menedzsmentoldalról kihívás. A kommunikációs oldalról kihívás, viszont teljesen más. Egy megkeresési e-mail, vagy egy válasz e-mail, vagy egy közös megegyezés megírása, az is nagyon nagy energia. A jogi háttér biztosítása is nagyon nehéz, hogyha dizájn vagy technológia oldalról is kell biztosítani valamit, meg pláne ha szabadalmak, végtelenségig probléma.” (fővárosi egyetem, oktató-kutató)

*A hazai akadémiai szféra működéséből fakadó,
az EKSZ elterjedését akadályozó tényezők*

Nagyon sok interjúalany említette, hogy az EKSZ terjedésének egyik fő akadálya, hogy az *akadémiai szféra szervezetei feladataikhoz képest alulfinanszírozottak*, a szervezetek és az ezekben dolgozó kollégák túlterheltek, ehhez képest pedig különösen *magas az EKSZ jellegű együttműködések idő- és energiaigénye* – nem pusztán az oktatók, hanem a partnerek részéről is, utóbbit pedig az akadémiai szféra egyáltalán nem díjazza (mondjuk anyagi értelemben).

„...nálunknál jobb sorsú egyetemeken, vagy jobb sorsú területeken a világban, ott ez sokkal – ha tetszik, professzionálisabban – intézményesülve, sokkal hosszabb előkészítés folyamán, sokkal több pénzből. Vagy egyáltalán pénzből, bocsánat, így kéne mondani. Egyáltalán pénzmozgással valósul meg... Tehát ezeket a projekteket, azért ezt a fajta hozzáállást, ezt a fajta nyitást, programszínességet, mert ez mind energiát igényel. Elutazni, megszervezni, lebonyolítani. Sokkal bonyolultabb, mint azt mondani, gyerekek, tervezzünk, idén most, nem tudom, minden második kerületbe.” (fővárosi egyetem, oktató-kutató)

Komoly – és persze nem feltétlenül kizárólag EKSZ-specifikus – problémaként éli meg sok interjúalany a *nagy hazai egyetemeken tapasztalható bürokráciát*. Sokakat ez arra késztet, hogy civil együttműködéseiket meg se próbálják az egyetemhez (mint munkahelyükhöz) kötni.

„tehát, hogy én most látom, amikor kijöttem az Egyetemről, még nem volt ekkora, pedig már akkor is nyakig úszunk a bürokráciában. Ami ma van, az nem emberi. Merthogy egyszerűen elviszi az energiát, nem csak a tanítástól, ami elképesztő dolog, hanem eszünkbe nem jut ilyenbe bekapcsolódni.” (fővárosi egyetem, oktató-kutató)

Az, hogy az EKSZ-t az akadémiai szférában dolgozók kényelmetlenségként, nehézségként élik meg (ld. fentebb) a konvencionális akadémiai működési módokhoz képest, szorosan összefügg az *akadémiai szféra egyes kulturális jellemzőivel*. Ilyen jellemzők:

- az EKSZ jellegű oktatási és kutatási módszerekkel kapcsolatos akadémiai szocializáció és egyáltalán a vonatkozó tudás hiánya (például a részvételi/együttműködő oktatási és kutatási módszerek vonatkozásában), és ehhez kapcsolódóan a tudástanulás jelenségeinek konzervatív (az egyoldalú, elméleti-jellegű tantermi tudásátadás primátusában hívő) megközelítése (ld. még Benneworth, 2018b; Levin, 2012);
- az akadémiai szférára jellemző explicit vagy implicit elefántcsonttorony-szerepértelmezés (azaz, hogy az oktató-kutató feladata nem a problémák megoldásában való szerepvállalás, hanem azok kapcsán tudástermelés és tudásátadás) – azaz az EKSZ jellegű tevékenységek kívül esnek az akadémiai szféra dolgozóinak saját munkájukra vonatkozó oktatói-kutatói szerepértelmezésén (ld. még Hazelkorn, 2016b);
- az akadémiai oktatók-kutatók saját (tudományos jellegű) tudásuk vonatkozásában gyakran megfigyelhető felsőbbrendűségi attitűdje, és az ebből fakadó top-down szemléletmód és oktatói-kutatói részvétel vonatkozásában fennálló szelekciós mechanizmusok (például az „iskolázatlan” vagy fogyatékkal élő emberek kutatói/oktatói alkalmasságának megkérdőjelezése);
- az alapvetően (a hazai tudománypolitikára is jellemző) pozitivista, értéksemleges tudományfelfogás és ezzel összefüggésben a szűk diszciplináris normák mentén értelmezett „módszertani szigor”-értelmezés, amely sokszor ellene hat a valós, mély kapcsolódások kialakításának, de beszűkíti az EKSZ jelleggel dolgozó kutatók hazai publikációs lehetőségeit is;
- a konvencionálisan az akadémiai szféra által partnernek tekintett szervezetek köre (politikai döntéshozók, vállalatok – általában jelentős társadalmi hatalommal bíró szereplők) sokkal inkább az „elit”, mint a periferizált társadalmi csoportok (ld. még Benneworth és Osborne, 2013);
- az akadémiai előmenetelt is alapvetően befolyásoló diszciplináris széttagoltság, amely nem támogatja sem az interdiszciplináris munkát, sem pedig a problémaközpontú kutatási megközelítéseket; illetve
- az EKSZ kapcsán is felmerülő haszonelvű megközelítésmód.

„És képzeld el, hogy például mondjuk az egyetemen, mindenki emberileg, tehát így a saját határait feszegető szinten segített, de például azt mondták, hogy várjak egy kicsit, hogy az intézménybe a gyerekeket behozzuk, mert mit fognak szólni a mi hallgatóink, hogyha itt ilyen virtigli cigánygyerekek nagy csapatban jönnek? [...] Tehát, hogy valahogy én azt tapasztalom, hogy még ha az emberi jó szándék, az mindig megvan az ilyen fajta tevékenységeket illetően – mondjuk –, így intézményileg nem kompatibilis valahogy a működésmód azzal, hogy mondjuk egy ilyen érdeklődést, egy ilyen tereptapasztalatot így integrálni tudjunk a hagyományos üzemmenetbe.” (fővárosi egyetem, oktató-kutató)

A fentiekből is fakadóan volt olyan vélemény is, hogy a hazai akadémiai szférában dolgozók döntő része „gyáva” – bár tisztában vannak vele, hogy mennyire igazságtalan (fenntarthatatlan) folyamatok zajlanak napjainkban hazánkban (és azon kívül), akadémiai pozíciójuk és ebből fakadó kényelmük megőrzése fontosabb számukra, mint az e folyamatok ellenében való érdemi fellépés.

„Hát, én gyávának tartom egyértelműen. Ezt mondjuk ki. Azt gondolom, hogy nagyon sokan élnek abban, hogy ez egy presztízs és ez egy oké. És akkor mondjuk, nem tudom, megírja egy nemzetközi folyóiratba a véleményét, vagy a kutatását,

akkor abból szakpolitika lesz. Na, most azért legyünk őszinték, 10 éve nem lett egyetlen kutatásból sem szakpolitika a szociális szférában. És nagyon sokszor azt érzem, hogy a különböző ilyen tanácsadói pozíciókba azért ők belemennek, a kollégáim. Én nagyon azt érzem, hogy nincs, nincs bátorság. Nincs bátorság megszólalni, és inkább kiszolgálják az egész rendszert, és azt mondják, hogy nekem a családom a fontosabb, meg a havi betevő. És akkor egy ilyen külön világot képez. Ezért. Ennyi.” (fővárosi egyetem, oktató-kutató)

Komoly korlátozó tényezőként merült fel sok interjúalany részéről az EKSZ jellegű együttműködések vonatkozásában az, hogy jelenleg hazánkban *az akadémiai előmenetel kizárólag a publikációs teljesítménytől függ*, ami így nagyban meghatározza a szférában dolgozók anyagi pozícióját is. És még ha az akadémiai teljesítményértékelésben összességében a publikációs szempontokon túli más szempontok meg is jelennek, *az EKSZ a teljesítményértékelési rendszerekből gyakorlatilag teljesen kimarad*, továbbá *az EKSZ jellegű kezdeményezésekre az akadémiai szféra forrásokat egy-egy kivételtől eltekintve érdemben nem allokál*.

„Plusz még talán hozzátenném az ilyen elmúlt években kialakuló teljesítményértékelési rendszereket, vagy átalakuló teljesítményértékelési rendszereket... ilyen nagyon átélhető volt, hogy mit tud csinálni egy ilyen szabályozói változás a kutatók mindennapjaival, egyéni stratégiáival. Tehát az, amikor jön egy pontrendszer, ami... mondjuk hat pontot ér egy Q1-es publikáció, és 0,3 pontot ér egy közéleti írás, vagy egy szakértői anyag, ami arról gondolkodik, hogy hogy lehetne a kutatási eredményekkel jobb irányba vinni a társadalmat... az ugye nem abba az irányba visz, hogy te mint egyéni kutató azon gondolkodsz, hogy hogy lehet minél kevesebb energiából egy Q1-es cikket kiírni minden évben, merthogy ezen fog múlni a fizetésed egy része.” (akadémiai kutatóintézetet otthagyó, civil szervezetben dolgozó kutató)

„Ugye ez a fajta háttérmunka, amit így hárman-négyen végzünk, összeülünk, tervezünk, és senki nem látja, és igazából nekünk sem jelenik meg a terhelésben, meg sehol, csak mi tudjuk.” (fővárosi egyetem, oktató-kutató)

Az egyetemi képzések jellemző felépítése, azaz, hogy ezek szemeszterekre tagolódnak, és egy-egy kurzus jellemzően egy szemeszter hosszú, szintén nem kedvez a hosszabb távú hallgatói elköteleződésnek, és így a mélyebb EKSZ-kapcsolódásoknak.

Néhány interjúalany említette, hogy *az egyre autoriterebb államtól való intézményi és ezen keresztül személyi függés* szintén az EKSZ jellegű együttműködések ellenében hat, míg volt, aki számára ez morális kihívást jelent (lévén egy egyébként EKSZ-elvekkel szembemenő módon működő szervezetben próbál kis léptékben EKSZ jellegű kezdeményezésekkel foglalkozni).

„Amin a gondolkodásomat látod, az az, hogy nagyon érdekes módon szerintem mi sokszor nem az egyetembe ágyazottan gondolkodunk egészen magunkról, és így mondjuk az egyetemi működéssel kapcsolatosan ilyen óvatos elveink vannak, ha vannak.” (fővárosi egyetem, oktató-kutató, EKSZ-ban érintett szervezeti egység vezetője)

Összegzés, következtetések

Kutatásomban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy hazai viszonylatban mely tényezők azok, amelyek magyarázhatják az EKSZ – nemzetközi trendekhez hasonlóan vélelmezhetően hazánkban is alacsony mértékű – elterjedtségét hazai kontextusban. Feltárázó jellegű, kvalitatív empirikus kutatásom alapján számos ilyen, az EKSZ terjedését akadályozó tényezőt azonosítottam, amelyek egyfelől szélesebb (nemzetközi, globális) társadalmi folyamatokból, struktúrákból; hazai társadalmi-politikai folyamatokból és jellemzőkből; az EKSZ jellegű tevékenységek egyes jellemzőiből, illetve a hazai akadémiai szféra egyes jellegzetességeiből/folyamataiból fakadnak.

E tényezők közül a nemzetközi szakirodalmi megállapítások tükrében számos nem tekinthető hazai specifikumnak. A nemzetközi szakirodalom is dokumentálja, hogy – különösen azon egyetemeken esetében, ahol célkitűzés a világversenybe való bekapcsolódás – a nemzetközi akadémiai kapitalizmus nem jelent támogató közeget az EKSZ gyakorlati megvalósítása vonatkozásában, sőt, ahogyan azt jelen kutatás feltárta, a versenyképesség-orientált társadalom és az EKSZ közt ontológiai jellegű ellentét feszül, az egyre inkább mindent átható „projektlogika” pedig az EKSZ terjedésének egyik komoly gátja. Ugyanígy számos olyan tényező jellemző az akadémiai szférára, amelyet a nemzetközi szakirodalom is azonosít az EKSZ megvalósítása ellenében ható tényezőként (az EKSZ jelentette többletterheléstől és a biztonságos akadémiai tér feladásától kezdve bizonyos domináns oktatási és kutatási gyakorlatokon és attitűdökön keresztül az akadémiai szférára konvencionálisan jellemző partneri körig). Emellett nyilvánvaló, hogy az EKSZ „mérhetetlensége” (kvalitatív indikátorokkal való érdemi leképezhetetlensége) is általános jelleggel érvényesülő tényezőként gátja az EKSZ terjedésének.

Az is látszik ugyanakkor, hogy léteznek kifejezetten hazánkra jellemző, az EKSZ terjedését hátráltató tényezők, legyen szó a hazai – állam/kormány által is ösztönzött/gerjesztett – xenofóbiáról; a tudomány eredményeinek szakpolitika általi teljes negligálásáról; vagy az akadémiai szférára jellemző, számos vonatkozó kezdeményezést végtelenül megbonyolító (azok tranzakciós költségét nagyon megnövelő) bürokráciáról.

Tekintettel a kutatás által feltárt, EKSZ-t akadályozó/gátló tényezők sokaságára, valamint ezeknek az akadémiai szféra működését alapvetően meghatározó mértékére, nem meglepő, hogy egyes interjúalanyok szerint az önkéntes tevékenységek ugyan általában széles körben elterjedtek az akadémiai munkavállalók közt, de ezek leggyakrabban elkülönülnek az akadémiai munkától, szereptől. Azok, akik EKSZ-jelleggel szeretnének működni, azok sokszor inkább elhagyják az akadémiai szférát, és más köntösben (más szférákban tevékenykedve) próbálnak szerencsét.

„Szóval, hogy ott nyilván az az intézményi kontextus, amiben ezek működnek, az most per pillanat nem annyira jó táptalaja az ilyen reformoknak, én azt érzem. Vagy hát ahhoz nagyon szerencsés együttállások kellene, hogy ilyenekkel lehessen kísérletezni. Szerintem én láttam olyan kutatókat, meg oktatókat, akik nagyon becsületesen kísérleteznek ilyenekkel, tehát ez nem igaz, hogy nulla darab ilyen irányú tapogatódzás van, de hát nagyon szíjjel szembe kell mennie annak, aki ilyenre adja a fejét ma Magyarországon, azt hiszem.” (akadémiai kutatóintézetet otthagynó, civil szervezetben dolgozó kutató)

Végül fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a kutatás eredményei az alkalmazott kvalitatív módszertanból fakadóan szükségszerűen nem alkalmasak a teljes sokaság vonatkozásában általánosítható megállapítások megfogalmazására. A kvalitatív módszertanból fakadóan alkalmas azonban jelen kutatás az adott jelenség idiografikus jellegű

vizsgálatára – azaz az EKSZ terjedését potenciálisan akadályozó tényezők sokaságának (összességének) feltárására és ezek működésének, hatásának mély megértésére. Megíté-
lésem szerint e célt a kutatás elérte – igaz ugyan, hogy az interjúzás során kifejezetten az
EKSZ-tevékenységet folytató, határátlépést facilitáló aktorok (*boundary spanner*) néző-
pontjára koncentráltam (ld. a kutatás módszertanát bemutató részt), azaz az akadémiai
szférában dolgozók egy szűk körére, azonban e szűk kör az, aki vonatkozó – sokszor
évtizedes – múltja (gyakorlata) következtében a témára feltehetően a legszélesebb gya-
korlati rálátással rendelkezik. Mindez természetesen az elemzésbe vont intézménytípu-
sok (hazai kutatóegyetemek/tudományegyetemek, amelyek azonosságutadata, stratégiai
célkitűzése a világv versenybe való bekapcsolódás, ld. a kutatás módszertanát bemutató
részt) vonatkozásában áll fenn.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatta.

Irodalom

- Bacsá-Bán, A. & András, I. (2022). Technikusképzés-
től a szakmaipedagógus-képzésig: USR a Dunaújvá-
rosi Egyetemen. *Civil Szemle*, 19(4), 134–147.
- Balázs, L., Rajcsányi-Molnár, M., András, I. & Sitku,
K. (2020). Társadalmi felelősségvállalás a felsőok-
tatásban – egy hazai jógyakorlat bemutatása. *Civil
Szemle*, 17(3), 5–25.
- Balázs, L., Rajcsányi-Molnár, M., András, I. & Sitku,
K. (2021). Social Responsibility and Community
Engagement at a Hungarian Regional University.
Journal of Higher Education Theory and Practice,
21(1), 54–63. DOI: [10.33423/jhetp.v21i1.4037](https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i1.4037)
- Bartha, A., Boda, Z. & Szikra, D. (2020). When
Populist Leaders Govern: Conceptualising Populism
in Policy Making. *Politics and Governance*, 8(3),
71–81. DOI: [10.17645/pag.v8i3.2922](https://doi.org/10.17645/pag.v8i3.2922)
- Benneworth, P. (2018a). Introduction. In Benneworth,
P., Čulum, B., Farnell, T., Kaiser, F., Seeber, M.,
Šukanec, N., Vossensteyn, H. & Westerheijden, D.,
*Mapping and Critical Synthesis of Current State-of-
the-Art on Community Engagement in Higher Edu-
cation*. Institute for the Development of Education.
9–15. [https://drive.google.com/file/d/1XZJ03MXN-
Sk7h6YJctO3peG1A-Xb19IQ7/view](https://drive.google.com/file/d/1XZJ03MXN-Sk7h6YJctO3peG1A-Xb19IQ7/view) Utolsó letöltés:
2021. 11. 23.
- Benneworth, P. (2018b). Chapter 1: Definitions,
approaches and challenges to community engage-
ment. In Benneworth, P., Čulum, B., Farnell, T.,
Kaiser, F., Seeber, M., Šukanec, N., Vossensteyn, H.
& Westerheijden, D. *Mapping and Critical Synthesis
of Current State-of-the-Art on Community Engage-
ment in Higher Education*. Institute for the Develop-
ment of Education. 16–46. [https://drive.google.com/
file/d/1XZJ03MXNSk7h6YJctO3peG1A-Xb19IQ7/
view](https://drive.google.com/file/d/1XZJ03MXNSk7h6YJctO3peG1A-Xb19IQ7/view) Utolsó letöltés: 2021. 11. 23.
- Benneworth, P. & Osborne, M. (2013). Knowledge,
engagement and Higher Education in Europe. In
GUNI (szerk.), *Higher Education in the World
5: Knowledge, Engagement & Higher Education:
Contributing to Social Change*. Palgrave Macmillan.
219–232.
- Calhoun, C. (2006). The university and the public
good. *Thesis Eleven*, (84), 7–43. DOI: [10.1177/
0725513606060516](https://doi.org/10.1177/0725513606060516)
- Dános, Zs. (2021). A társadalmi felelősségvállalás
jelenléte a magyar állami egyetemek szervezeti
dokumentumaiban. *Educatio*, 30(1), 125–134. DOI:
[10.1556/2063.30.2021.1.10](https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.10)
- Éltető, A. & Martin, J. P. (2024). Captured institutions
and permeated business – the longevity of Hungar-
ian autocracy. *Post-Communist Economies*, 36(4),
482–505. DOI: [10.1080/14631377.2024.2306423](https://doi.org/10.1080/14631377.2024.2306423)
- Farnell, T., Veidemann, A. & Westerheijden, D.
(2021). Piloting the TEFCE Community Engagement
Toolbox at the University of Twente. In Papadimitriou,
A. & Boboc, M. (szerk.), *Re-envisioning Higher
Education's Public Mission*. Palgrave Macmillan.
DOI: [10.1007/978-3-030-55716-4_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-55716-4_10)
- Gál, Z. & Ptaček, P. (2011). The role of mid-range
universities in knowledge transfer in non-metro-
politan regions in Central Eastern Europe. *Europe-
an Planning Studies*, 19(9), 1669–1690. DOI:
[10.1080/09654313.2011.586186](https://doi.org/10.1080/09654313.2011.586186)
- Gerő, M., Fejős, A., Kerényi, S. & Szikra, D. (2023).
From Exclusion to Co-Optation: Political Oppor-
tunity Structures and Civil Society Responses in
De-Democratising Hungary. *Politics and Govern-
ance*, 11(1), 16–27. DOI: [10.17645/pag.v11i1.5883](https://doi.org/10.17645/pag.v11i1.5883)

- Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L. & Vallance, P. (2016, szerk.). *The Civic University. The Policy and Leadership Challenges*. Edward Elgar. DOI: [10.4337/9781784717728](https://doi.org/10.4337/9781784717728)
- Grzebalska, W. & Pető, A. (2018). The gendered modus operandi of the illiberal transformation in Hungary and Poland. *Women's Studies International Forum*, 68, 164–172. DOI: [10.1016/j.wsif.2017.12.001](https://doi.org/10.1016/j.wsif.2017.12.001)
- Hazelkorn, E. (2016a). Contemporary Debates Part 1: Theorising Civic Engagement. In Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L. & Vallance, P. (szerk.), *The Civic University. The Policy and Leadership Challenges*. Edward Elgar. 34–64. DOI: [10.4337/9781784717728.00010](https://doi.org/10.4337/9781784717728.00010)
- Hazelkorn, E. (2016b). Contemporary debates part 2: initiatives, and governance and organisational structures. In Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L. & Vallance, P. (szerk.), *The Civic University. The Policy and Leadership Challenges*. Edward Elgar. 65–93. DOI: [10.4337/9781784717728.00011](https://doi.org/10.4337/9781784717728.00011)
- Hazelkorn, E. (2018). Reshaping the world order of higher education: The role and impact of rankings on national and global systems. *Policy Reviews in Higher Education*, 2(1), 4–31. DOI: [10.1080/23322969.2018.1424562](https://doi.org/10.1080/23322969.2018.1424562)
- Juhász, J., Málovics, Gy. & Bajmócy, Z. (2021). Co-Creation, Reflection, and Transformation. The Social Impact of a Service-Learning Course at the University of Szeged. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*, 51(7), 6–17. DOI: [10.14267/VEZTUD.2021.07.02](https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.07.02)
- Kallius, A., Monterescu, D. & Rajaram, P. K. (2016). Immobilizing mobility: Border ethnography, illiberal democracy, and the politics of the “refugee crisis” in Hungary. *American Ethnologist*, 43(1), 25–37. DOI: [10.1111/amet.12260](https://doi.org/10.1111/amet.12260)
- Kempton, L. (2016). Institutional Challenges and Tensions. In Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L. & Vallance, P. (szerk.), *The Civic University*. 281–297. Edward Elgar. DOI: [10.4337/9781784717728.00023](https://doi.org/10.4337/9781784717728.00023)
- Kempton, L., Rego, M. C., Alves, L. R., Vallance, P., Serra, M. A. & Tewdwr-Jones, M. (2021). *Putting universities in their place: An evidence-based approach to understanding the contribution of higher education to local and regional development*. Routledge. DOI: [10.4324/9781003198154](https://doi.org/10.4324/9781003198154)
- Kempton, L. (2019). Wishful thinking? Towards a more realistic role for universities in regional innovation policy. *European Planning Studies*, 27(11), 2248–2265. DOI: [10.1080/09654313.2019.1628183](https://doi.org/10.1080/09654313.2019.1628183)
- Kende, A. & Krekő, P. (2020). Xenophobia, prejudice, and right-wing populism in East Central Europe. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 34, 29–33. DOI: [10.1016/j.cobeha.2019.11.011](https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2019.11.011)
- Király, G. & Kováts, G. (2022). A tudomány tömegesedésének hatásai a felsőoktatás működésére. *Educatio*, 31(2), 169–185. DOI: [10.1556/2063.31.2022.2.1](https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.2.1)
- Király, G. & Géring, Z. (2021). Having nothing but questions? The social discourse on higher education institutions’ legitimization crisis. *Journal of Futures Studies*, 25(4), 57–70.
- Kováts, G., Derényi, A., Keczer, G. & Rónay, Z. (2024). The role of boards in Hungarian public interest foundation universities. *Studies in Higher Education*, 49(2), 368–381. DOI: [10.1080/03075079.2023.2234941](https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2234941)
- Kökuti, T., Balázs, L. & Rajcsányi-Molnár, M. (2022). A felsőoktatási felelősségvállalás egy sajátos módja: Képzési Életpálya-menedzsment Program a Dunaújvárosi Egyetemen. *Civil Szemle*, 19(4), 113–126.
- Lange, S. & Schimank, U. (2004). A Political Sociology for Complex Societies: Niklas Luhmann. In Nash, K. & Scott, A. (szerk.), *The Blackwell Companion to Political Sociology*. John Wiley & Sons. 60–70. DOI: [10.1002/9780470696071.ch6](https://doi.org/10.1002/9780470696071.ch6)
- Levin, M. (2012). Academic Integrity in Action Research. *Action Research*, 10(2), 133–149. DOI: [10.1177/1476750312445034](https://doi.org/10.1177/1476750312445034)
- Málovics Gy. (2024a). Hazai egyetemi közösségi szerepvállalási gyakorlatok a társadalmi igazságosság lencséjén keresztül. *Civil Szemle*, 21 (4), 71–87. DOI: [10.62560/csz.2024.04.4](https://doi.org/10.62560/csz.2024.04.4)
- Málovics, Gy. (2024b). Az egyetemi közösségi szerepvállalási jelleggel bíró kezdeményezések hatásai hazai kontextusban: Egy, az egyetemi közösségi szerepvállalásban akadémiai szemlélettel részt vevő szereplők körében végzett empirikus kutatás tapasztalatai. *socio.hu. Társadalomtudományi Szemle*, 14(4), 47–74. DOI: [10.18030/socio.hu.2024.4.47](https://doi.org/10.18030/socio.hu.2024.4.47)
- Málovics, Gy. & Wahyuni, A. S. (2024). Az egyetemi közösségi szerepvállalás támogató tényezői egy hazai empirikus kutatás tapasztalatai alapján. *Educatio*, 33(3), 361–369. DOI: [10.1556/2063.33.2024.3.7](https://doi.org/10.1556/2063.33.2024.3.7)
- Málovics, Gy., Bajmócy, Z., Gébert, J., Juhász, J., Méreiné Berki, B. & Mihók, B. (2022a). A közösségi szerepvállalás mint az egyetemek újrafelfedezett, de elhanyagolt feladata. *Magyar Tudomány*, 183, 631–643. DOI: [10.1556/2065.183.2022.5.9](https://doi.org/10.1556/2065.183.2022.5.9)
- Málovics, Gy., Bajmócy, Z. & Juhász, J. (2022b). The potential role of university community engagement (UCE) in social justice and sustainability transformation – The case of the University of Szeged (Hungary). *DETUROPE – The Central European Journal of Tourism and Regional Development*, 14(3), 103–128. DOI: [10.32725/det.2022.024](https://doi.org/10.32725/det.2022.024)
- Nagy, G. & Rajcsányi-Molnár, M. (2022). Egy felsőoktatási intézmény harmadik missziós szerepvállalása. *Civil Szemle*, 19(4), 163–171.
- Reisinger, A. & Dános, Zs. (2021a). Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás területi megközelítésben – négy magyar egyetem fókuszában. *Tér és Társadalom*, 35(3), 87–107. DOI: [10.17649/TET.35.3.3342](https://doi.org/10.17649/TET.35.3.3342)

- Reisinger, A. & Dános, Zs. (2021b). Examining the Visibility of Social Responsibility on the Websites of Hungarian State Universities. *Deturope*, 13(3), 58–72. DOI: [10.32725/det.2021.019](https://doi.org/10.32725/det.2021.019)
- Reisinger, A. & Dános, Zs. (2022). Az egyetemi társadalmi felelősségvállalás kommunikációja: A Széchenyi István Egyetemről megjelenő hírek vizsgálata a helyi online sajtóban. *Socio.Hu Társadalomtudományi Szemle*, 12(4), 191–212. DOI: [10.18030/socio.hu.2022.4.191](https://doi.org/10.18030/socio.hu.2022.4.191)
- Sipos, A., & Bagyura, M. (2024). Fighting for space within the cis- and heteronormative public sphere: An analysis of Budapest Pride. *Social Inclusion*, 12, Article 7808. DOI: [10.17645/si.7808](https://doi.org/10.17645/si.7808)
- Sitku, K. (2023). Egyetem és társadalom interakciói: egyetemi társadalmi felelősségvállalás, „harmadik misszió” és közösségi szerepvállalás. *Civil Szemle*, 20(6), 29–41.
- Udvarhelyi, É. T. (2014). “If We Don’t Push Homeless People out, We Will End up Being Pushed out by Them”: The Criminalization of Homelessness as State Strategy in Hungary. *Antipode*, 46(3), 816–834. DOI: [10.1111/anti.12068](https://doi.org/10.1111/anti.12068)
- Vallance, P.(2016). The historical roots and development of the civic university. In Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L. & Vallance, P. (szerk.), *The Civic University. The Policy and Leadership Challenges*. Edward Elgar. 16–33. DOI: [10.4337/9781784717728.00009](https://doi.org/10.4337/9781784717728.00009)
- Weerts, D. J. & Sandmann, L. R. (2010). Community Engagement and Boundary-Spanning Roles at Research Universities. *The Journal of Higher Education*, 81(6), 632–657. DOI: [10.1080/00221546.2010.11779075](https://doi.org/10.1080/00221546.2010.11779075)

Melléklet

A megkérdezettek főbb releváns jellemzői (Forrás: saját szerkesztés)

Elsődleges kapcsolódás egyetemi közösségi szerepvállaláshoz	EKSZ külső célcsoport	Elsődleges intézményi szakmai háttér	Intézmény földrajzi elhelyezkedése
Komplex esélyteremtés program működtetése	Roma emberek	Pedagógia (nem az akadémiai szférában dolgozik, otthagyta az egyetemet a kezdeményezés kedvéért/érdekében)	Pest megye (nem Budapest)
Esélyteremtés	Roma emberek	Szociális munka (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Pedagógusképzésben részvételi folyamatok elindítása, támogatása	Hátrányos helyzetű közösségek, emberek, civil szervezetek	Design, pedagógia (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Esélyteremtés (roma szak-kollégium, filmkészítés)	Roma emberek	Antropológia (egyetemi oktató/kutató)	Megyei jogú város
Próbálkozások részvételi kutatással	Nők, gazdálkodók	Regionális tudomány (kutató-intézet – kutató)	Megyei jogú város
Próbálkozás részvételi kutatással	Nők, gazdálkodók	Regionális tudomány (kutató-intézet – kutató)	Megyei jogú város
Együttműködő kutatás és fejlesztés	Fogyatékkal élők	Design (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Akadémiai szférából politikai szférába érkezőként részvételi fejlesztési folyamat működtetése	Roma és szegény családok (óvodai integráció)	Szociológia (egyetemi oktató/kutató, később politikai szerepvállalással)	Budapest
Tanoda működtetése	Roma emberek	Pedagógia (egyetemi oktató/kutató)	Megyei jogú város
Részvételi demokrácia, demokráciára nevelés	Hazai emberek, közösségek	Oktatási szakértő (nem az akadémiai szférában dolgozik)	Budapest
Részvételi filmkészítés	Roma emberek (gyermekek)	Média/film (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Szociális munkán keresztül kapcsolódás közösségekhez	Hátrányos helyzetű közösségek	Szociális munka (egyetemi oktató/kutató)	Megyei jogú város
Szociodráma	Hátrányos helyzetű közösségek, ezekkel foglalkozó állami intézmények	Szociodráma (nem az akadémiai szférában dolgozik)	Budapest
Egyetem kinyitása külső partnerek számára	Hátrányos helyzetű közösségek, emberek, civil szervezetek	Pedagógia (egyetemi oktató/kutató, EKSZ-ban érintett szervezeti egység vezetője)	Megyei jogú város
Esélyteremtés	Szegregáltan élő mély-szegény roma közösség, fogyatékkal élők lakóotthona	Építészet (egyetemi oktató/kutató)	Budapest

Elsődleges kapcsolódás egyetemi közösségi szerepvállaláshoz	EKSZ külső célcsoport	Elsődleges intézményi szakmai háttér	Intézmény földrajzi elhelyezkedése
Együttműködő jelleget is öltő kutatási-megismerési-fejlesztési folyamatokban való részvétel	Roma emberek	Antropológia (egyetemi oktató/kutató)	Megyei jogú város
Együttműködő oktatási, fejlesztési, szakpolitika-befolyásolási folyamatok	Fogyatékkal élők	Fogyatékos-ság-tudomány (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Részvétel együttműködő kurzusban	Idős emberek, kisebbségek	Antropológia (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Együttműködő tervezés	Civil szervezetek, helyi önkormányzatok	Építészet (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Science shop (kapcsolódás oktatáson és kutatáson keresztül)	Civil szervezetek, társadalmi vállalkozások	Közgazdaságtan (EKSZ-ban érintett szervezeti egység vezetője)	Budapest
Science shop (kapcsolódás oktatáson és kutatáson keresztül)	Civil szervezetek, társadalmi vállalkozások	Közgazdaságtan (egyetemi oktató/kutató, EKSZ-ban érintett szervezeti egység vezetője)	Budapest
Akadémiai szférában és politikai szférában is jelen lévő szereplőként hídképzés	Alacsony jövedelemű háztartások (lakhatás, hitelezés)	Közgazdaságtan (kutatóintézet – kutató, politikai tanácsadó)	Budapest
Részvételi akciókutatás	Hang nélküli csoportok, közösségek	Részvételi akciókutatás (nem az akadémiai szférában dolgozik)	Budapest
Szociális design (együttműködés oktatáson, kutatáson keresztül)	Hang nélküli csoportok, közösségek (kiemelten roma emberek)	Design (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Szociális design (együttműködés oktatáson, kutatáson keresztül)	Hang nélküli csoportok, közösségek (kiemelten roma emberek)	Design (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Szociális design (együttműködés oktatáson, kutatáson keresztül)	Hang nélküli csoportok, közösségek (kiemelten roma emberek)	Design (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Részvételi filmkészítés	Roma gyermekek	Média/film (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Részvételi vidékfejlesztés	Vidéki közösségek	Közgazdaságtan (kutatóintézet – kutató)	Budapest
Részvételi színház	Hátrányos helyzetű vidéki kistelepülésen élő roma fiatalok	Média/film (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Szakpolitikai befolyásolási célú kutatás és együttműködések	Szakpolitikák befolyásolás a társadalmi igazságosság érdekében	Regionális tudomány (nem az akadémiai szférában dolgozik)	Budapest
Részvételi kutatás és oktatás	Fogyatékkal élők	Fogyatékos-ság-tudomány (egyetemi oktató/kutató)	Budapest

Elsődleges kapcsolódás egyetemi közösségi szerepvállaláshoz	EKSZ külső célcsoport	Elsődleges intézményi szakmai háttér	Intézmény földrajzi elhelyezkedése
Résztvételi kutatás és oktatás	Fogyatékkal élők	Fogyatékos-ság-tudomány (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Résztvételi fejlesztés oktatás (kurzus) keretei közt	Fogyatékkal élők	Design (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Résztvételi fejlesztés oktatás (kurzus) keretei közt	Fogyatékkal élők	Design (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Ökorközösségek megerősítésének támogatása	Ökotudatos közösségek	Humánökológiai (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Szakpolitikai befolyásolási célú kutatás és együttműködések	Szakpolitikák (első-sorban lakhatási politika) befolyásolása a társadalmi igazságosság érdekében	Városfejlesztés (nem az akadémiai szférában dolgozik)	Budapest
Résztvételi kutatás, fejlesztés	Helyi közösségek, civil szervezetek, szakpolitikai döntéshozók, társadalmi vállalkozások	Ökológiai közgazdaságtan (nem az akadémiai szférában dolgozik)	Budapest
Szolidáris építészeti és design	Hajléktalan emberek, lakhatási szegénységben élők	Építészeti (egyetemi oktató/kutató)	Megyei jogú város
Civil aktivizmus	Hang nélküli csoportok, közösségek (kiemelten roma emberek)	Pszichológia (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Közösségi tervezés	Kistélepülések	Közösségszervezés, építészeti (nem az akadémiai szférában dolgozik)	Megyei jogú város
Szociális munka	Periferizált csoportok, közösségek (kiemelten hajléktalan emberek, lakhatási szegénységben élők)	Szociális munka (egyetemi oktató/kutató)	Budapest
Építészeti	Együttműködő intézmények, önkormányzatok	Építészeti (egyetemi oktató/kutató)	Budapest

Absztrakt

Napjainkban az egyetemeken egyre inkább találkozunk azon társadalmi és politikai elvárással, hogy bizonyítsák társadalmi hasznosságukat. Ennek egyik lehetséges eszköze az egyetemi közösségi szerepvállalás (EKSZ). Mindemellett az EKSZ a legtöbb esetben az akadémiai szférában, ha megvalósul egyáltalán, sporadikus jellegű, egy-egy személyhez, kisebb szervezeti egységhez kapcsolódik, és jellemzően önkéntes (pénzügyileg/teljesítményértékelésben nem ellentételezett) alapon működik – azaz a fokozódó elvárások ellenére elterjedtsége kifejezetten alacsony fokú. Tanulmányomban e jelenségből kiindulva kvalitatív empirikus kutatásom alapján azt vizsgálom, hogy hazánkban mely tényezők azok, amelyek hozzájárulnak e látszólag ellentmondásos helyzethez. Eredményeim alapján kijelenthető, hogy az EKSZ alacsony fokú elterjedtsége nem meglepő: az EKSZ és napjaink versenyalapú, az akadémiai szféra vonatkozásában gyakran a nemzetközi akadémiai kapitalizmus jelzőjével illetett világa közt ontológiai szintű ellentét feszül.

Kulcsszavak: egyetemi közösségi szerepvállalás; akadályozó tényezők, nemzetközi akadémiai kapitalizmus, ontológiai összeférhetlenség

(Nem) gondolkodom, tehát ChatGPT-zek?

Egyetemi hallgatók plágiummal és ChatGPT-val kapcsolatos véleményei

A digitális technológiák, így a mesterséges intelligencia és az olyan nagy nyelvi modellek, mint a ChatGPT, térnyerése új lehetőségek és egyben új kihívások elé állítja az oktatási szektorban dolgozókat.

Amellett, hogy a ChatGPT sok esetben segítheti az ember munkáját, ha arra használjuk, hogy helyettünk alkosson szöveget, akkor összefüggésbe hozható a plágiummal is. Mindez pedig aggodalomra adhat okot a felsőoktatásban dolgozó oktatók és kutatók körében.

Bevezetés

A csalás mindennapi életünk része, és tulajdonképpen bárhol megjelenhet a választási csalásoktól kezdve a telefonos átveréseken keresztül a pénzügyi átverésekig. A csalás a Büntető Törvénykönyvben (Btk.) is szerepel, és a Btk. szerint csalást az követ el, aki „jogtalan haszonszerzés végett mást tévedésbe ejt, vagy tévedésben tart, és ezzel kárt okoz” (Btk. 373. § [1] bekezdés). Mivel a csalás az élet minden területén jelen van, így egyáltalán nem meglepő, hogy az oktatási intézményekben is tetten érhető. Az oktatásban többféle csalási formát is megfigyelhetünk, amelyek közé tartozik a puskázás, lesés, sugás vagy a plágium is. Egy, a Scopus adatbázisban indexált folyóiratban megjelent, 782 tanulmányt vizsgáló kutatás (Mahmud és Ali, 2023) arra az eredményre jutott, hogy az utóbbi két évtizedben drasztikusan megnőtt az akadémiai életben való csalást és plágiumot vizsgáló tanulmányok száma. Mindez nem meglepő, hiszen egyrészt a szélessávú internet elterjedésével egyre többen férnek hozzá az interneten megtalálható információkhoz, másrészt pedig a mesterséges intelligencia az életünk egyre több területén bukkan fel. Fontos azonban megjegyezni, hogy a mesterséges intelligencia egyrészt ugyan megkönnyíti az életünket, hiszen sok esetben elvégzi az olyan jellegű gépiesíthető munkákat (pl. források gyűjtése, könyvtárazás, bibliográfia elkészítése), amelyekkel az ember órákat (esetleg napokat) töltene el (Salvagno, 2023), másrészt viszont jelen fejlettségi szintjének korlátai miatt – pl. nyelvi panelekkel dolgozik (Sándor és Vékási, 2023) – nem alkalmas arra, hogy minden szellemi munkát átvegyen tőlünk, és a mesterséges intelligencia megfelelő használatához szükség van az emberi kontrollra és szakudásra, hogy ellenőrizni tudjuk a mesterséges intelligencia által generált információk hitelességét.

Mivel az ingyenesen hozzáférhető mesterséges intelligenciák száma rohamosan nő, így nem csoda, hogy az oktatásban részt vevők, így az egyetemi hallgatók is fokozatosan

használni kezdték azt. Ráadásul mivel a mesterséges intelligencia használata azt a hamis képzetet keltheti, hogy a legtöbb esetben elvégzi az ember helyett a fáradtságos munkát, ezért egyáltalán nem meglepő, hogy az egyetemi hallgatók is elkezdtek arra használni a mesterséges intelligenciát, hogy az készítse el helyettük a különböző egyetemi beadandó dolgozataikat vagy esetleg a szakdolgozatukat. A jelen vizsgálatot pontosan ezen hibás elgondolás hívta életre, hiszen egyetemi oktatóként számtalan esetben tapasztaltuk és tapasztaljuk még a mai napig is, hogy a hallgatók az egyetemi beadandó dolgozataikat és szakdolgozatukat mesterséges intelligencia segítségével, kvázi plagizálva készítik el és nyújtják be. A jelen tanulmány célja, hogy bemutassa egy empirikus vizsgálat eredményeit, amelynek célja egyetemi hallgatók csalással, ezen belül is a plágiummal és mesterséges intelligenciával (kitüntetetten a ChatGPT-vel) kapcsolatos attitűdjeinek feltárása volt, hiszen a tapasztalatok azt mutatják, hogy a ChatGPT nagyon rövid idő alatt újabb mérföldkövé és kikerülhetetlen viszonyítási alappá volt a plágiumról való gondolkodás vonatkozásában.

Elméleti háttér

A plagizálás vizsgálatakor első lépésként szükséges magának a plágium jelenségének a definiálása. A plágium tárgyalása mellett szükség van továbbá a mesterséges intelligencia és a mesterségesintelligencia-alapú nyelvi modellek, ezen belül is az egyik legismertebb és legnépszerűbb mesterséges intelligencia alapú nyelvi modell, a ChatGPT és az azzal kapcsolatos kutatások áttekintésére is.

A plágium

Plágiumról akkor beszélünk, amikor valaki az eredeti forrás(ok) feltüntetése nélkül használja fel más(ok) szellemi terméke(i)t. Carroll (2007) meghatározása alapján ez a cselekedet – történjék akár szándékosan, akár véletlenül – mások munkájának saját szellemi teljesítményként való feltüntetésének minősül, és mint olyan, tulajdonképpen más(ok) szellemi tulajdonának jogtalan felhasználását jelenti. A plagizálás kapcsán érdemes és fontos megjegyezni, hogy számos, változatos módon lehet elkövetni. Saunders (2010) nyomán beszélhetünk kalózkodásról, amikor is teljes egészében lemásolásunk egy könyvet, tanulmányt, vagy bármilyen más szellemi alkotást – ez jellemzően pénzügyi haszonszerzésből történik. Hasonló céllal szokás különböző médiatartalmakat sajátként feltüntetni (pl. egy fényképet stb.). Mindemellett, bármennyire is furcsának tűnhet, ha csupán egy mondatot (vagy akár egy hosszabb szövegrészt) átveszünk valakitől, és nem jelöljük meg az átvétel forrását, akkor szintén plagizálunk. Az ilyen rövid részek is teljes értékű plágiumnak minősülnek. Sőt, még saját magunkat is plagizálhatjuk (önplágium), amennyiben pl. egy szemináriumi dolgozatot két külön kurzusra adunk le, és azért kétszer kapunk kreditet. Mivel az egyetemi hallgatókra ez utóbbi két forma jellemző, így ebben az írásban a többi formával részletesebben nem foglalkozunk.

A plágium és az iskolai csalások számos kutatás tárgyát képezik. Rási (2021) szerint a hallgatók jellemzően ismerik a plágium fogalmát (vagyis hallottak róla), de gyakran bizonytalanok abban, hogyan kerüljék el azt a gyakorlatban. Ezzel összefüggésben Martin (2005) és Ferrari (2005) amerikai egyetemeken végzett kutatásaikban azt találták, hogy a hallgatók túlzottan szigorúnak találják a plágiummal kapcsolatos büntetéseket, illetve e kutatások arra is rámutattak, hogy a plágiumot gyakran azok a diákok követik el, akik nagy nyomás alatt állnak. Mindez jól mutatja, hogy a hallgatók nem feltétlenül vannak tudatában sem annak, hogy pontosan mi számít plagizálásnak, sem pedig annak

súlyosságával. Hazánkban Doró (2018) is azt vizsgálta, hogy a hallgatók mennyire ítélik súlyosnak a csalási és plagizálási formákat, és hogyan változik ez a megítélés a különböző kontextusokban, és azt találta, hogy a hallgatók a plágiummal kapcsolatos megítélése kevésbé negatív, ha az elkövetőt sürgeti a határidő, illetve, ha az oktatók nem elég szigorúak. A nemzetközi, magyar és francia hallgatók összehasonlítását végző kutatásból (pl. Orosz, 2009) az derült ki, hogy a magyar hallgatók gyakrabban csálnak, és elfogadhatóbbnak ítélik meg a csalást, mint a francia társaik, ami a szabályozások és büntetések intézményi különbségeire világít rá, ugyanis a francia intézményekben sokkal szigorúbban büntették a csalásokat. Pozitívum azonban, hogy Orosz és Karsai (2012), valamint Orosz és munkatársai (2015) kutatásai arra felé mutatnak, hogy az oktatói lelkesedés csökkenti a hallgatói csalásra és plágiumra való hajlandóságot. Végül pedig szintén pozitív, hogy hazánkban több tanulmány is foglalkozik plágiumkereső, szövegazonosságot mérő szoftverekkel (pl. Turnitin) és eljárásokkal (pl. Pataki, 2007, 2013).

ChatGPT

A ChatGPT egy mesterséges intelligencia által működtetett chatbot, amelyet az OpenAI fejlesztett ki. Ez a rendszer a GPT (Generative Pre-trained Transformer) modelcsalád egyik változatára épül, amely képes emberihez hasonló válaszok generálására szöveges bevétel alapján (Dwivedi és mtsai, 2023). A ChatGPT-t egyre szélesebb körben használják különböző feladatok megoldására: kérdések megválaszolására, szövegalkotásra, fordításra, programkódok írására stb. A ChatGPT hatalmas adatbázisok felhasználásával működik, ezért is képes arra, hogy nagyon széles körű tudásanyaggal rendelkezzen, és ezáltal a felhasználók számára minél relevánsabb válaszokat generáljon. A ChatGPT egyik fő különlegessége talán abban rejlik, hogy képes a felhasználókkal természetes nyelveken (pl. angolul vagy akár magyarul) „beszélgetni”, így a felhasználónak lehetősége van arra, hogy visszakérdezzen, vagy megkérje a ChatGPT-t, hogy adott specifikációk mentén módosítsa a válaszait. Jelenleg a ChatGPT 3.5-ös verziója érhető el teljesen ingyenesen, és már ez a verzió is meglehetősen gyorsan és hatékonyan generál szövegeket. Emellett megjelent a ChatGPT 4.0 is, amely egy bizonyos előfizetési díjért cserébe érhető el, és előnye abban rejlik, hogy a 3.5-ös verzióhoz képest a 4.0-ás verzió még „intelligensebb” és pontosabb, mint elődje. Mivel a ChatGPT 3.5-ös verziója is elég jól működik, és mivel ez a verzió ingyenesen is hozzáférhető, így valószínűsíthető, hogy a felhasználók és ezen belül is az egyetemi hallgatók nagyobb tömege „megelégszik” a 3.5-ös verzióval.

A mesterséges intelligencia segítségünkre lehet az oktatás minden szintjén, és támogatja az tudományos integritás megőrzését is. A mesterséges intelligencia lehetővé teszi az oktatók és intézmények számára a hatékonyabb plágiumszűrést (pl. a különböző plágiumkereső szoftverek használatán keresztül) (Gavilán és mtsai, 2022), segítheti a diákokat abban, hogy munkájuk eredetiségét könnyebben tudják ellenőrizni, és a mesterséges intelligencia felhasználásával csökkenhet az idézési hibák száma is (Jarrah és mtsai, 2023), hiszen a mesterséges intelligencia megkönnyítheti a dolgunkat a szövegközi hivatkozások, illetve a bibliográfia elkészítésekor is. Az oktatásban dolgozó szakemberek számára – legyenek azok gyakorló tanárok vagy kutatók, esetleg döntéshozók – elengedhetetlen a mesterséges intelligencia előnyeinek és hátrányainak feltérképezése, hiszen csak így tudják hatékonyan felismerni, hogy a tanulók mikor lépik át a tanulás támogatása és a tisztességtelen és egyben etikátlan gyakorlatok (pl. plagizálás) közötti egyre vékonyodó határt. Ugyan a ChatGPT haszna megkérdőjelezhetetlen, az emberi kreativitás, kritikus gondolkodás és problémamegoldó készségek nélkül a ChatGPT használata önmagában kevés (Grassini, 2023), így elmondhatjuk, hogy a hatékony használatához ezen készségek birtokában kell lennünk.

A mesterséges intelligencia oktatásban és kutatásban betöltött pozitív szerepe mellett használatát sok vita övezi. A tudományos munka integritásával, különösen a ChatGPT-féle szöveggeneráló-eszközök tudományos munkákban való (egyre intenzívebb) felhasználásával kapcsolatosan sincsen egységes álláspont, így az sem egyértelmű, hogy egy gép által generált szöveg plágiumnak minősül-e. Az is kérdés, hogy a mesterséges intelligencia által generált tartalom mennyire lehet eredeti, és mint ilyen, kinek a szellemi terméke, illetve hogyan kell megfelelően hivatkozni (ha kell egyáltalán) (Macdonald és mtsai, 2023; Okaibedi, 2023; Wardat és mtsai, 2023). Több nemzetközi, rangos folyóiratban az utóbbi időben már feltűntetik a beadási felületen, hogy míg a szerzők a saját maguk által megírt szöveg nyelvezetét feljavíthatják mesterséges intelligencia segítségével (pl. ChatGPT), addig szövegrészek megalkotására nem használhatják fel azt, és értelemszerűen így szerzőként sem tüntethetik fel azt a tanulmányukon, hiszen a szerzők felelősséget vállalnak írásukért, és a mesterséges intelligencia erre nem képes.

A mesterséges intelligenciával és ChatGPT-vel kapcsolatos empirikus (és főként attitűd-) kutatások száma folyamatosan növekszik, és egyre több tanulmány jelenik meg különböző folyóiratokban. Jarrah és munkatársai (2023) szisztematikus szakirodalmi áttekintésében számos friss kutatást vesznek górcső alá: Anderson és munkatársai (2023) a mesterséges intelligencia akadémiai szövegek írására történő felhasználhatóságát vizsgálták. Számos előnyt és hátrányt egyaránt felsorakoztatnak írásukban, viszont végeredményben azt állapították meg, hogy a kutatáshoz generált esszék hiányosak, pontatlanok voltak a szöveg és az irodalomjegyzék szempontjából egyaránt. Bom (2023) munkájában szintén a ChatGPT előnyeit és hátrányait, illetve a vele járó problémákat igyekezett feltárni, és a kutatásához több kutató tapasztalatait gyűjtötte össze. Ezen tapasztaltok szerint a ChatGPT hasznos lehet ötletek gyűjtésére (pl. kutatáshoz), helyesírási vagy nyelvi hibák kiszűrésére, viszont a ChatGPT-vel generált szövegrészek tartalmazhatnak nem feltétlenül megbízható forrásból származó információkat és megállapításokat is, illetve a mesterséges intelligencia által generált tartalom forrásmegjelölés nélkül történő felhasználása plagizálásnak is tekinthető. Jogi értelemben egyébként a ChatGPT-vel generált szöveget azért tekinthetjük plagizálnak, mert már létező szövegek alapján gyárt újakat, tehát a felhasználó hallgató tulajdonképpen csalást követ el azzal, hogy a gép szövegét „veszi a nevére”.

Dergaa és munkatársai (2023) a ChatGPT-t és az ahhoz hasonló nyelvi modelleket már sokkal inkább egy asszisztensi szerepbe helyezve kutatták, ellentétben az előző két munkával, ahol szövegrészek generálását vizsgálták. Ebben a kutatásban is kiemeli a szerzők, hogy egy generált szöveg nem tekinthető eredetinek, és a ChatGPT sok esetben „hallucinál”, azaz generál fals információt is. A tanulmányban a szerzők hangsúlyozzák, hogy az írás során hasznos segítség lehet egy ilyen nyelvi modell alkalmazása, viszont nem szabad megfeledkezni az etikai kérdésekről sem (pl. szerzőség). Emellett a tanulmányban hangsúlyozzák a kritikus gondolkodás akadémiai életben való felértékelődését is. Khalil és Er (2023) munkájuk során ChatGPT által generált szövegek eredetiségét vizsgálták meg, amihez ötven darab esszét generáltak, melyek közül negyven darab esetében a más szövegekhez való hasonlóság 20% vagy annál kevesebb volt. Ebből arra következtetnek, hogy a ChatGPT-vel nagy eséllyel generálható eredetinek tűnő szöveg, viszont ez kockázatos is lehet (plágium és fals információk), és itt is felmerülnek etikai kérdések.

Mijwil és munkatársai (2023) kutatásukban arra voltak kíváncsiak, hogy lehetséges-e teljes szövegek generálására használni a ChatGPT-t. A korábban említett kutatásokhoz hasonlóan ezen kutatás eredményei is azt mutatják, hogy bár hasznos segítség lehet a ChatGPT, de nem váltja ki az emberi gondolkodást és munkát. A ChatGPT-vel generált szövegek egyszerűen nem elég jó minőségűek, és a pontatlanság mellett a ChatGPT használatát etikai kérdéseket is felvet. Perkins (2023) a különböző nyelvi modellek használatát etikai szempontból vizsgálta, és rámutat arra, hogy az új nyelvi modellek elterjedése

miatt fontos frissíteni a plagizálással kapcsolatos szabályokat és előírásokat. Végül pedig egy másik kutatásban Yan (2023) azt vizsgálta, hogy milyen hatással lehet a diákok (idegen nyelvű) írásos teljesítményére a ChatGPT. A kutatás során Yan (2023) rámutat, hogy amellett, hogy a ChatGPT segít automatizálni bizonyos munkafolyamatokat, és képes hatékonyan támogatni a pedagógiai munkát, a digitális világban szükséges a plágium koncepciójának újragondolása.

A fenti szakirodalmi áttekintés mentén a tanulmány célja az egyetemi hallgatók plágiummal és a ChatGPT-vel kapcsolatos attitűdjeinek feltárása. Emellett az is a vizsgálat tárgyát képezi, hogy van-e kimutatható kapcsolat a ChatGPT használata és a plagizálás között.

A kutatás módszertana

A vizsgálat során a kutatási célokhoz kapcsolódóan az alábbi kutatási kérdésekre kerestük a választ:

1. Milyen az egyetemi hallgatók plágiumhoz való hozzáállása?
2. Milyen az egyetemi hallgatók ChatGPT-hez való hozzáállása? Mi az egyetemi hallgatók ChatGPT használatával kapcsolatos véleményei?
3. Milyen összefüggés van az egyetemi hallgatók plágiummal, valamint ChatGPT-vel kapcsolatos véleményei között?

A kutatási kérdések megválaszolásához a kvantitatív kutatási paradigmát választottuk, és kérdőíves módszerrel gyűjtöttünk adatokat. Azért döntöttünk a kvantitatív kutatási módszerek alkalmazása mellett, mert így a kitöltőink anonimek maradhattak, és ezzel azt reméltük, hogy nagyobb valószínűséggel válaszolnak majd őszintén a kérdőív kitöltése során, mint ha interjúkat készítettünk volna velük.

A résztvevők

A vizsgálat során egy budapesti egyetem gazdasági szakjain tanuló egyetemi hallgatóit vettük górcső alá, és a vizsgálatban összesen 235 hallgató vett részt, akik közül 110 fő (46,8%) férfi, míg 125 fő (53,2%) nő volt. A kitöltők kétharmada (65,5%, $n = 154$) állami ösztöndíjas, míg harmaduk (34,5%, $n = 81$) önköltséges volt a kitöltés időpontjában. A résztvevők kicsit több mint fele (132 fő, vagyis 56,2%) dolgozott még tanulmányai mellett. A résztvevők átlagéletkora 20,51 év (szórás = 1,72), a hetente tanulással töltött átlagos idő pedig 7,73 óra (szórás = 5,42) volt.

A kutatási eszköz

Vizsgálati eszközünként két validált kérdőívet használtunk: a résztvevőink plágiummal kapcsolatos véleményeit Howard és munkatársai (2014) által, míg a ChatGPT-vel kapcsolatos véleményeket Sallam és munkatársai (2023) által készített kérdőívek segítségével tettük mérhetővé. A két mérőeszköz kilenc skálát tartalmazott, és összesen 47 állításból állt. A résztvevők állításokkal való egyetértését ötfokú Likert-skála (1 = egyáltalán nem értek egyet; 5 = teljesen egyetérték) segítségével tettük mérhetővé. A skáláink az alábbiak voltak:

1. A plagizálásra való hajlandóság (8 tétel): „A rövid határidők vagy a nagy munkaterhelés feljogosít arra, hogy egy kicsit plagizáljak.”

2. A plagizálás vélt indokoltsága (6 tétel): „Jogos a saját korábbi tudományos munkánk idézés nélküli felhasználása, amikor egy újabb tudományos munkát készítünk.”
3. A plagizálás felelősségének bagatellizálása (7 tétel): „Egy dolgozat plagizált részei figyelmen kívül hagyhatók, ha a dolgozat nagy tudományos hozzáadott értékkel bír.”
4. A ChatGPT vélt veszélyei (5 tétel): „Aggódok a ChatGPT használatának lehetséges biztonsági kockázatai miatt.”
5. A ChatGPT használatához kapcsolódó szorongás (3 tétel): „Tartok attól, hogy a jövőben túlságosan függeni fogok az olyan technológiától, mint a ChatGPT.”
6. A ChatGPT-hez való hozzáállás (5 tétel): „Mindig szívesen tanulok az olyan új technológiákról, mint amilyen a ChatGPT is.”
7. A ChatGPT vélt hasznossága (8 tétel): „A ChatGPT segít időt spórolni, amikor valamilyen információt keresek.”
8. ChatGPT-használati hajlandóság (3 tétel): „Gyakran használom a ChatGPT-t információforrásként az egyetemi feladataim és beadandóim elkészítésekor.”
9. A ChatGPT használatának vélt könnyűsége (2 tétel): „A ChatGPT-t könnyű használni.”

A validált skálák felhasználása mellett a kérdőívben igyekeztünk információt gyűjteni a válaszadóink demográfiai adatairól is, így rákérdeztünk a résztvevők nemére, életkorára, valamint arra, hogy állami ösztöndíjas vagy önköltséges formában folytatják-e tanulmányaikat, dolgoznak-e tanulmányaik mellett, illetve, hogy heti hány órát töltenek átlagosan tanulással.

Az adatgyűjtés menete és az adatelemzés módszerei

Az adatgyűjtés a 2023/24-es tanév őszi félévének elején zajlott, és az adatokat online gyűjtöttük be. A kutatási projektet az első szerző koordinálta, az adatgyűjtésben mindkét szerző aktívan részt vett, és a begyűjtött adatbázisból többek között tudományos diákköri (TDK) dolgozat, valamint szakdolgozat is készült. A kutatásban való részvétel teljesen önkéntes és anonim volt, és a résztvevőink részletes tájékoztatást kaptak a kutatás céljairól. A nyers adatokat első körben Microsoft Excel táblázatkezelő szoftverbe exportáltuk, melyet az adatok kategorizálása, kódolása követett. Az adatfeldolgozást követően az elemzést SPSS 28.0 statisztikai elemzőszoftver segítségével végeztük el. Mivel fontosnak tartottuk a skáláink megbízhatóságának ellenőrzését, ezért minden esetben kiszámoltuk a hozzájuk tartozó Cronbach-alfa együtthatót. Ezután minden skála esetében kiszámoltuk az átlagokat és szórásokat. Az elemzés második szakaszában független mintás t-próbákat ($p > 0,05$ statisztikai szignifikanciaszinten) futtattunk le, hogy a mintákon belüli különböző alminták közötti különbségeket meg tudjuk vizsgálni. Mivel a független mintás t-próbák esetében a statisztikai szignifikancia önmagában nem tárja fel a változók kapcsolatának erősségét, ezért ennek feltárására kiszámoltuk az ilyenkor jellemzően használatos hatásméretet bemutató Cohen-féle deltát (d érték) is. Az elemzés utolsó szakaszában pedig a változóink közötti kapcsolatok feltárására Pearson-féle korrelációs vizsgálatot (r érték) használtunk, illetve az ok-okozati összefüggések feltárására lineáris regresszió (béta érték) segítségével igyekeztünk rávilágítani (szintén a $p > 0,05$ statisztikai szignifikanciaszinten).

Eredmények

A kutatás eredményeinek bemutatása előtt először megbizonyosodtunk a mérőeszköz megbízhatóságáról. Az 1. táblázatban közreadott eredmények azt mutatják, hogy a felhasznált skálák megbízhatósági értékei (Cronbach-alfa együttható) meghaladják a szakirodalomban (Cohen és mtai, 2017) előírt minimumértéket ($> 0,60$), így mindegyik skáláról elmondható, hogy azok megbízhatóan mérnek.

1. táblázat. A ChatGPT-vel kapcsolatos skálák megbízhatósága

Skálák	Tételek száma	Cronbach-alfa	Átlag	Szórás
1. A plagizálásra való hajlandóság	8	0,834	2,83	0,83
2. A plagizálás vélt indokoltsága	6	0,682	3,59	0,66
3. A plagizálás felelősségének bagatellizálása	7	0,692	3,17	0,70
4. A ChatGPT vélt veszélyei	5	0,780	3,31	0,91
5. A ChatGPT használatához kapcsolódó szorongás	3	0,740	3,15	1,08
6. A ChatGPT-hez való hozzáállás	5	0,873	3,17	1,03
7. A ChatGPT vélt hasznossága	6	0,871	3,11	0,91
8. ChatGPT használati hajlandóság	3	0,788	2,72	1,16
9. A ChatGPT használatának vélt könnyűsége	4	0,919	4,30	0,84

Az 1. táblázatban a Cronbach-alfa együtthatók mellett láthatók az egyes skálákhoz tartozó átlagok és szórások is. Az *A plagizálásra való hajlandóság* skála átlaga azt mutatja, hogy a részt vevő hallgatók közel közepes átlagértékkel (2,83), de végső soron inkább nem hajlamosak a plágiumra. Az *A plagizálás vélt indokoltsága* skála az, amelyik plágiumskálák közül a többihez képest magas, 3,59-es átlagot vett fel, emellett a kapcsolódó szórás értéke is itt a legkisebb (0,66), azaz itt voltak a leginkább egybehangzó a hallgatók válaszai. A harmadik plágiumskála esetében, mely a kapcsolódó felelősség bagatellizálására való hajlamosságba enged betekintés, az mondható el, hogy inkább semleges, közepes értéket vesz fel a válaszok átlaga (3,17). A következő három skála (4., 5., 6.) a ChatGPT-hez tartozó általános attitűdöt mérte fel. Ezen három skála esetében elmondható, hogy a kapcsolódó átlagok erősen közepes értéket vettek fel, illetve fontos megjegyezni, hogy itt már a válaszok szórása is magasabb, vagyis e három skálát tekintve elmondható, hogy itt már kisebb volt az összhang a kitöltői válaszok között. Az utolsó három skála tételei csak azokhoz a hallgatókhoz szóltak, akik már használták a ChatGPT-t. A 7. skála esetében – mely a ChatGPT hasznosságát vizsgálta – is megfigyelhető a közepes átlag, relatíve magas szórással (0,91). A ChatGPT használati hajlandóság már inkább alacsonynak mondható, viszont az összes skála közül itt a legmagasabb a szórás. A ChatGPT használatának könnyűségét mérő skála átlaga kapcsán viszont megállapítható, hogy a részt vevő hallgatók szerint könnyű használni a ChatGPT-t.

A plágiummal kapcsolatos eredmények

A plágiumot mérő skálák esetében néhány háttérváltozó mentén független mintás t-próbák segítségével hasonlítottuk össze az almintákat. Az első ilyen összehasonlítást nemek szerint végeztük (2. táblázat).

2. táblázat. Nemek szerinti statisztikailag szignifikáns különbségek a plágium alskálák esetében

Skála	Férfi (n = 110)		Nő (n = 125)		t	df	p	d
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
1. A plagizálásra való hajlandóság	3,01	0,85	2,68	0,77	3,16	233	0,002*	0,67
2. A plagizálás vélt indokoltsága	3,66	0,67	3,52	0,65	1,61	233	0,108	0,47
3. A plagizálással kapcsolatos felelősség bagatellizálása	3,27	0,69	3,07	0,71	2,22	233	0,027*	0,55

*szignifikáns a $p > 0,05$ statisztikai szignifikanciaszinten

A plagizálásra való hajlandóság esetében a férfiak és a nők közötti különbség statisztikailag szignifikáns, a hatásméret ($d = 0,67$) közepes. Ez azt sugallja, hogy a mintánkban a férfiak nagyobb valószínűséggel hajlandók a plagizálásra, mint a nők. A *plagizálás indokoltsága* skálát illetően bár a férfiak pontszámai magasabbak, a nemek közötti különbség nem szignifikáns, ami azt jelenti, hogy ebben a vonatkozásban a nemek között nincs kimutatható eltérés. A harmadik, *A plagizálással kapcsolatos felelősség bagatellizálása* skála kapcsán elmondható, hogy a férfiak és a nők átlaga közötti különbség statisztikailag szignifikáns, és a hatásméret is közepes ($d = 0,55$). Ez azt mutatja, hogy a férfiak nagyobb mértékben hajlamosak bagatellizálni a plagizáláshoz kapcsolódó felelősségét, mint a nők.

A második összehasonlítást a résztvevők képzésének finanszírozási formája alapján végeztük, és az állami ösztöndíjas, valamint a költségtérítéses hallgatók átlagait hasonlítottuk össze (3. táblázat).

3. táblázat. Finanszírozási forma szerinti statisztikailag szignifikáns különbségek a plágium alskálák esetében

Skála	Ösztöndíjas (n = 154)		Önköltséges (n = 81)		t	df	p	d
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
1. A plagizálásra való hajlandóság	2,83	0,83	2,85	0,82	0,20	233	0,844	0,03
2. A plagizálás vélt indokoltsága	3,59	0,65	3,57	0,68	0,21	233	0,835	0,03
3. A plagizálással kapcsolatos felelősség bagatellizálása	3,14	0,68	3,21	0,75	0,72	233	0,472	0,10

*szignifikáns a $p > 0,05$ statisztikai szignifikanciaszinten

Az 3. táblázatból jól látszik, hogy egy esetben sem mutatható ki statisztikailag szignifikáns különbség az állami ösztöndíjas és az önköltséges hallgatók átlagai között. Mindezek alapján megállapítható, hogy a finanszírozási forma nem befolyásolja sem a plagizálásra való hajlandóságot, sem a plagizálás indokoltságával kapcsolatos véleményeket, sem pedig a plagizálással kapcsolatos felelősség bagatellizálását.

A következő háttérváltozó a jó jegyekre való törekvés volt, és a mintán belüli két almintát a jó jegyekre törekvő résztvevők, illetve azok a résztvevők alkották, akik számára nem feltétlenül fontos, hogy minél jobb jegyet szerezzenek (4. táblázat).

4. táblázat. Jó jegyek szerzésére való törekvés szerinti statisztikailag szignifikáns különbségek a plágium alskálák esetében

Skála	Igen (n = 196)		Nem (n = 39)		t	df	p	d
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
1. A plagizálásra való hajlandóság	2,80	0,83	2,99	0,81	1,27	233	0,206	0,22
2. A plagizálás vélt indokltsága	3,54	0,67	3,79	0,60	2,16	233	0,031*	0,38
3. A plagizálással kapcsolatos felelősség bagatellizálása	3,11	0,69	3,43	0,70	2,62	233	0,009*	0,46

*szignifikáns a $p > 0,05$ statisztikai szignifikanciaszinten

A plagizálásra való hajlandóság skála kapcsán megállapítható, hogy nincsen kimutatható statisztikailag szignifikáns különbség azon résztvevők átlagai között, akik célul tűzték ki a jó jegyek megszerzését, illetve azon résztvevők átlagai között, akiknek ez nem volt fontos. Mindez arra utal, hogy a jó jegyek megszerzése nem készteti a résztvevőinket arra, hogy plagizáljanak. Ezzel szemben a másik két skála esetében kimutatható statisztikailag szignifikáns különbség a két almintá között, és mindkét esetben közepes a hatásméret ($d = 0,38$ és $d = 0,46$). Ez azt jelzi, hogy akik nem tartják fontosnak a jó jegyek megszerzését, valamivel inkább indokoltnak tartják a plagizálást. Ez arra utal, hogy akik nem törekednek elsősorban a jó jegyek megszerzésére, nagyobb valószínűséggel bagatellizálják a plagizálás felelősségét. Azok, akik nem helyezik előtérbe a jó jegyek megszerzését, hajlamosabbak lehetnek a plagizálást indokoltnak tartani és a plagizálással kapcsolatos felelősségét bagatellizálni.

A negyedik és egyben utolsó háttérváltozó a tanulmányok mellett történő munkavállalás volt, és a két almintát azon résztvevőkből alkottuk meg, akik vállalnak munkát tanulmányaik mellett, és azokból, akik nem dolgoznak tanulmányaik mellett (5. táblázat).

5. táblázat. Tanulmányok mellett történő munkavállalás szerinti statisztikailag szignifikáns különbségek a plágium alskálák esetében

Skála	Igen (n = 132)		Nem (n = 103)		t	df	p	d
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
1. A plagizálásra való hajlandóság	2,90	0,78	2,75	0,88	1,30	233	0,195	0,17
2. A plagizálás vélt indokltsága	3,64	0,67	3,52	0,65	1,37	233	0,171	0,16
3. A plagizálással kapcsolatos felelősség bagatellizálása	3,21	0,68	3,11	0,73	1,031	233	0,304	0,14

*szignifikáns a $p > 0,05$ statisztikai szignifikanciaszinten

Az 5. táblázatban látható eredmények azt mutatják, hogy a tanulmányaik mellett dolgozó és nem dolgozó hallgatók között nem mutatható ki statisztikailag szignifikáns különbség a plágiumra való hajlandóság, a plágium indokoltsága és a plagizálással kapcsolatos felelősség bagatellizálása tekintetében. Az eredmények azt sugallják, hogy a tanulmányok mellett történő munkavégzés nem jelentős tényező a plágiummal kapcsolatos attitűdök formálásában.

A ChatGPT-vel kapcsolatos eredmények

Most pedig a plagizálással kapcsolatos vélekedések után áttérünk a ChatGPT-vel kapcsolatos eredményekre. Az elemzés során külön vizsgáljuk azon résztvevők véleményeit, akik még nem használták a ChatGPT-t, csak hallottak róla, illetve azon résztvevők véleményeit, akik már használták is a ChatGPT-t. Értelemszerűen az első kategóriában lévő konstruktumok esetében a teljes minta válaszolt, míg a használattal kapcsolatos kérdésekre csak azok tudtak választ adni, akik ki is próbálták már a ChatGPT-t. Mindezekből az következik, hogy a második kategóriába nem a teljes mintánk, hanem annak csak egy nagy része tartozik. A plágiummal kapcsolatos attitűdskálákhoz hasonlóan itt is ugyanazokat a háttérváltozókat használtuk fel, hogy alcsoportok közötti különbségeket tudjunk megvizsgálni.

Az első háttérváltozónk a kitöltőink neme volt, így megvizsgáltuk a férfi és női válaszadók átlagai közötti szignifikáns különbségeket (6. táblázat).

6. táblázat. Nemek szerinti statisztikailag szignifikáns különbségek azok között, akik már használták, illetve akik nem használták a ChatGPT-t

Nem használták még a ChatGPT-t, csak hallottak róla								
Skála	Nemek				t	df	p	d
	Férfi (n = 110)		Nő (n = 125)					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
4. A ChatGPT vélt veszélyei	3,05	0,91	3,55	0,84	4,41	233	0,001*	0,58
5. A ChatGPT használatához kapcsolódó szorongás	2,92	1,06	3,35	1,06	3,12	233	0,002*	0,41
6. A ChatGPT-hez való hozzáállás	3,56	0,96	2,82	0,97	5,85	233	0,001*	0,76
Használták már a ChatGPT-t								
Skála	Nemek				t	df	p	d
	Férfi (n = 100)		Nő (n = 81)					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
7. A ChatGPT vélt hasznossága	3,34	0,94	2,83	0,81	3,88	179	0,001*	0,58
8. ChatGPT-használati hajlandóság	3,00	1,19	2,38	1,03	3,71	179	0,001*	0,55
9. A ChatGPT használatának könnyűsége	4,26	0,95	4,36	0,78	0,83	179	0,406	0,12

*szignifikáns a $p > 0,05$ statisztikai szignifikanciaszinten

A vizsgált hat skálából öt esetében találtunk szignifikáns különbséget. A 6. táblázatban található eredmények alapján a nők magasabban értékelték a ChatGPT vélt veszélyeit a férfiaknál, és a szignifikáns különbség hatásmérete is közepes ($d = 0,58$). A ChatGPT használatához kapcsolódó szorongás skála esetében is a nők magasabb szorongási szinttel rendelkeznek, mint a férfiak, és a hatásméret itt is közepes ($d = 0,41$). A ChatGPT-hez való hozzáállás skála esetében azonban a férfiak szignifikánsan pozitívabb hozzáállást mutattak a ChatGPT használatával kapcsolatban, mint a nők, és a hatásméret itt elég magasnak mondható ($d = 0,76$). A ChatGPT vélt hasznossága skála kapcsán a férfi résztvevőink szignifikánsan magasabban értékelték a ChatGPT hasznosságát, mint a női résztvevőink. A hatásméret ebben az esetben is közepes ($d = 0,58$). A ChatGPT-használati hajlandóság skálánál a férfiak szignifikánsan nagyobb hajlandóságot mutattak a ChatGPT használatára, mint a nők; a hatásméret itt is közepes ($d = 0,55$). A ChatGPT használatának könnyűsége skála esetében nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget a nemek között, ami azt sugallja, hogy a ChatGPT használatának könnyűségének megítélése hasonló a férfiak és nők között.

Az ChatGPT-hez kapcsolódó nézeteket vizsgáló elemzési szakasz második részében a finanszírozási forma (ösztöndíjas vagy önköltséges hallgatók) szerint igyekeztünk feltárni a szignifikáns különbségeket a résztvevőink válaszai között (7. táblázat).

7. táblázat. Finanszírozási forma szerinti statisztikailag szignifikáns különbségek azok között, akik már használták, illetve akik nem használták a ChatGPT-t

Nem használták még a ChatGPT-t, csak hallottak róla								
Skála	Finanszírozási forma				t	df	p	d
	Ösztöndíjas (n = 154)		Önköltséges (n = 81)					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
4. ChatGPT vélt veszélyei	3,38	0,87	3,18	0,96	1,63	233	0,105	0,22
5. A ChatGPT használatához kapcsolódó szorongás	3,22	1,04	3,01	1,14	1,43	233	0,154	0,20
6. A ChatGPT-hez való hozzáállás	3,21	1,07	3,09	0,96	0,89	233	0,372	0,12
Használták már a ChatGPT-t								
Skála	Finanszírozási forma				t	df	p	d
	Ösztöndíjas (n = 119)		Önköltséges (n = 62)					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
7. A ChatGPT vélt hasznossága	3,19	0,91	2,97	0,91	1,50	179	0,136	0,23
8. ChatGPT-használati hajlandóság	2,84	1,18	2,51	1,10	1,83	179	0,070	0,29
9. A ChatGPT használatának könnyűsége	4,35	0,88	4,22	0,88	0,95	179	0,341	0,15

*szignifikáns a $p > 0,05$ statisztikai szignifikanciaszinten

A 7. táblázat azt mutatja, hogy bár vannak kisebb eltérések az ösztöndíjas és önköltséges hallgatók a ChatGPT-vel kapcsolatos nézetei között, ezek a különbségek nem bizonyultak statisztikailag szignifikánsnak. Ez arra utal, hogy a finanszírozási forma önmagában nem meghatározója a ChatGPT-vel kapcsolatos attitűdöknek vagy használati szokásoknak.

A következő szakaszban a jó jegyek szerzésére való törekvés volt a háttérváltozónk, és a két alcsoportunkat azok a résztvevőink alkották, akik számára fontos volt, hogy jó jegyeket szerezzenek, és azok, akik számára nem volt fontos (8. táblázat).

8. táblázat. Jó jegyek szerzésére való törekvés szerinti statisztikailag szignifikáns különbségek a plágium alskálák esetében

Nem használták még a ChatGPT-t, csak hallottak róla								
Skála	Jó jegyek szerzésére való törekvés				t	df	p	d
	Igen (n = 196)		Nem (n = 39)					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
4. ChatGPT vélt veszélyei	3,40	0,89	2,87	0,87	3,42	233	0,001*	0,60
5. A ChatGPT használatához kapcsolódó szorongás	3,24	1,05	2,73	1,10	2,73	233	0,007*	0,48
6. A ChatGPT-hez való hozzáállás	3,13	1,03	3,36	1,04	1,29	233	0,197	0,23
Használták már a ChatGPT-t								
Skála	Jó jegyek szerzésére való törekvés				t	df	p	d
	Igen (n = 147)		Nem (n = 37)					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
7. A ChatGPT vélt hasznossága	3,11	0,91	3,13	0,93	0,14	179	0,893	0,01
8. ChatGPT-használati hajlandóság	2,73	1,16	2,71	1,16	0,09	179	0,929	0,02
9. A ChatGPT használatának könnyűsége	4,31	0,85	4,29	0,98	0,07	179	0,943	0,01

*szignifikáns a $p > 0,05$ statisztikai szignifikanciaszinten

A 8. táblázat alapján látható, hogy a ChatGPT vélt veszélyei skála, valamint a ChatGPT használatához kapcsolódó szorongás skála esetében is azok a résztvevők, akik számára fontos, hogy jó jegyeket szerezzenek, szignifikánsan veszélyesebbnek gondolják a ChatGPT használatát, illetve jobban szoronganának, ha a ChatGPT-t kellene használniuk, mint azon résztvevők, akik számára nem fontos, hogy jó jegyeket szerezzenek. A hatás-méretek mindkét esetben közepesnek mondhatók ($d = 0,60$ és $d = 0,48$). A többi skála esetében nem találatunk statisztikailag szignifikáns különbséget a résztvevők válaszai között. Ez arra utal, hogy a jó jegyek megszerzésére való törekvés befolyásolhatja, hogy a résztvevőink mennyire érzik veszélyesnek vagy szorongást kiváltónak a ChatGPT-t, de ez a hatás nem érvényesül, ha már valakinek van tapasztalata a ChatGPT használatával kapcsolatosan (lásd 6–9. skálák).

Az elemzés ezen fázisának utolsó szakaszában a tanulmányok mellett történő munkavállalás esetében igyekeztünk feltárni a tanulmányaik mellett dolgozó és nem dolgozó résztvevők közötti statisztikailag szignifikáns különbségeket (9. táblázat).

9. táblázat. Tanulmányok mellett történő munkavállalás szerinti statisztikailag szignifikáns különbségek a plágium alskálák esetében

Nem használták még a ChatGPT-t, csak hallottak róla								
Skála	Munkavégzés tanulmányok mellett				t	df	p	d
	Igen (n = 132)		Nem (n = 103)					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
4. ChatGPT vélt veszélyei	3,32	0,92	3,31	0,89	0,06	233	0,950	0,01
5. A ChatGPT használatához kapcsolódó szorongás	3,11	1,07	3,20	1,08	0,67	233	0,502	0,09
6. A ChatGPT-hez való hozzáállás	3,20	1,05	3,14	1,01	0,44	233	0,661	0,06
Használták már a ChatGPT-t								
Skála	Munkavégzés tanulmányok mellett				t	df	p	d
	Igen (n = 101)		Nem (n = 80)					
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás				
7. A ChatGPT vélt hasznossága	3,16	0,94	3,06	0,89	0,75	179	0,456	0,11
8. ChatGPT-használati hajlandóság	2,77	1,17	2,67	1,15	0,57	179	0,570	0,08
9. A ChatGPT használatának könnyűsége	4,34	0,86	4,26	0,90	0,56	179	0,573	0,08

*szignifikáns a $p > 0,05$ statisztikai szignifikanciaszinten

A 9. táblázatban látható eredmények azt mutatják, hogy a tanulmányok mellett történő munkavállalás kapcsán nem mutatható ki statisztikailag szignifikáns különbség a tanulmányok mellett munkát vállaló, illetve nem vállaló résztvevőink között.

A plagizálás és a ChatGPT közötti összefüggések

A 10. táblázat a plagizálás és a ChatGPT használata közötti statisztikailag szignifikáns korrelációkat mutatja be ($p > 0,05$ statisztikai szignifikanciaszinten); emellett háttérváltozóink közül bevontuk még az életkort és a tanulással töltött időt, így az alábbiakban az említett háttérváltozók plagizálással és ChatGPT használatával való kapcsolatát is közreadjuk. A korrelációs együtthatókat Dancey és Reidy (2020) nyomán a következő módon kategorizáltuk: gyenge kapcsolat ($< 0,40$), közepes kapcsolat ($0,40$ és $0,80$ között), valamint erős kapcsolat ($> 0,70$). A következőkben bemutatjuk a statisztikailag szignifikáns együttjárásokat.

10. táblázat. A skálák közötti statisztikailag szignifikáns korrelációk

Skálák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. A plagizálásra való hajlandóság	1										
2. A plagizálás vélt indokoltsága	0,50	1									
3. A plagizálás felelősségének bagatellizálása	0,60	0,68	1								
4. A ChatGPT vélt veszélyei			-0,20	1							
5. A ChatGPT használatához kapcsolódó szorongás				0,66	1						
6. A ChatGPT-hez való hozzáállás	0,37	0,29	0,25			1					
7. A ChatGPT vélt hasznossága	0,37	0,25	0,25	-0,17		0,56	1				
8. ChatGPT-használati hajlandóság	0,32	0,17	0,22	-0,16		0,42	0,74	1			
9. A ChatGPT használatának vélt könnyűsége									1		
10. Életkor	-0,18									1	
11. Tanulással töltött idő	-0,18		-0,21	0,19			-0,18	-0,21			1

Közepes pozitív korreláció mutatkozik a plagizálási hajlandóság és a plagizálás vélt indokoltsága ($r = 0,50$) és a kapcsolódó felelősség bagatellizálása ($r = 0,60$) között, vagyis minél hajlandóbb valaki plagizálni, annál jobban úgy gondolja, hogy adott esetekben indokolt lehet a plagizálás, illetve annál kevésbé gondolja, hogy a plagizálás nagyobb problémát jelent. Emellett gyengébb pozitív kapcsolat van a plagizálási hajlandóság és a ChatGPT-hez való hozzáállás ($r = 0,37$), a ChatGPT vélt hasznossága ($r = 0,37$) és a ChatGPT-használati hajlandóság ($r = 0,32$) között. Itt is megállapítható, hogy minél hajlamosabb valaki plagizálni, annál pozitívabb lesz a ChatGPT-hez való hozzáállása, és annál hajlamosabb is használni azt, illetve véli hasznosabbnak is azt. A plagizálás indokoltsága és a plagizálással kapcsolatos felelősség bagatellizálása skálák között is erős összefüggést találunk ($r = 0,68$), ami azt mutatja, hogy azok, akik indokoltan tartják a plagizálást, valószínűleg kevésbé érzik magukat felelősnek, azaz bagatellizálják a plagizálás felelősségét. Gyenge összefüggés van még emellett a plagizálás vélt indokoltsága és a ChatGPT-hez való hozzáállás ($r = 0,29$), a ChatGPT vélt hasznossága ($r = 0,25$), valamint a ChatGPT-használati hajlandóság ($r = 0,17$) skálák között. Mindez arra mutat, hogy a plagizálásra való hajlandóságot mutató résztvevők szívesen használnak ChatGPT-t, és vélik hasznosnak azt. A plagizálással kapcsolatos felelősség bagatellizálása skála gyenge kapcsolatban van több, a ChatGPT-hez kapcsolódó skálával, így a ChatGPT-hez való hozzáállással ($r = 0,25$), a ChatGPT vélt hasznosságával ($r = 0,25$) és a ChatGPT-használati hajlandósággal ($r = 0,22$).

A ChatGPT vélt veszélyei és a ChatGPT használatához kapcsolódó szorongás skálák között közepesen erős kapcsolat áll fent ($r = 0,66$), ami arra utal, hogy azok, akik nagyobb veszélyeket látnak a ChatGPT használatában, azok ChatGPT használatához kapcsolódó szorongási szintje is magasabb. A ChatGPT vélt veszélyei és a ChatGPT vélt hasznossága esetében gyenge negatív ($r = -0,17$), valamint a vélt veszélyek és a használati hajlandóság között is gyenge negatív kapcsolatot ($r = -0,16$) találtunk, vagyis minél hasznosabbnak látják a ChatGPT-t, illetve minél pozitívabb az ahhoz való hozzáállásuk, annál kevésbé látják negatívnak a résztvevőink a ChatGPT használatát. Emellett közepesen erős kapcsolatot ($r = 0,56$) találtunk a ChatGPT-hez való hozzáállás és a ChatGPT vélt hasznossága között is, ami azt jelenti, hogy a ChatGPT-hez pozitívan álló válaszadók jelentősen hasznosabbnak találják a technológiát; ez várható volt, tekintve, hogy az általános pozitív hozzáállás pozitívan befolyásolhatja az értékelését is. Hasonlóképpen közepesen erős kapcsolatot találtunk a ChatGPT-hez való hozzáállás és a ChatGPT-használati hajlandóság ($r = 0,42$) között is, vagyis az, aki pozitívabban áll a ChatGPT-hez, nagyobb valószínűséggel hajlandó azt használni is. A ChatGPT vélt hasznossága és a ChatGPT-használati hajlandóság között erős kapcsolatot találtunk ($r = 0,74$), ami azt mutatja, hogy a ChatGPT-t hasznosnak tartók nagyobb valószínűséggel hajlandóak is azt használni is.

Enyhe negatív korreláció van a plagizálásra való hajlandóság ($r = -0,18$) és az életkor, valamint a tanulással töltött idő ($r = -0,18$) és a plagizálással kapcsolatos felelősség bagatellizálása ($r = -0,21$) között. Ez arra utal, hogy az idősebb hallgatók és azok, akik több időt töltenek tanulással, kevésbé hajlamosak a plagizálásra, és kevésbé gondolják úgy, hogy megengedhető lenne bizonyos esetekben a plagizálás. A tanulással töltött idő emellett negatívan korrelál a ChatGPT vélt hasznosságával ($r = -0,18$), valamint a ChatGPT használati hajlandóságával ($r = -0,21$), és pozitívan a ChatGPT vélt veszélyeivel ($r = 0,19$). Ez a változók közötti kapcsolat azt sugallja, hogy azok a résztvevők, akik több időt töltenek tanulással, kevésbé tartják hasznosnak és kevésbé hajlamosak használni a ChatGPT-t, miközben nagyobb mértékben érzékelik annak potenciális veszélyeit.

A változók közötti összefüggések feltárásának második szakaszában lineáris regressziós elemzést futtatunk le, amelynek célja annak megértése volt, hogy milyen tényezők határozzák meg a ChatGPT használati hajlandóságát. Az elemzés során a függő változónk tehát a ChatGPT-használati hajlandóság volt, és az összes többi változót tekintettük független változónak (11. táblázat).

11. táblázat. A ChatGPT használati hajlandóságot meghatározó tényezők

Skála	β	SE	Standardizált β	t
1. A ChatGPT-hez való hozzáállás	0,43	0,09	0,34	4,81
2. A plagizálásra való hajlandóság	0,31	0,10	0,22	3,12
3. A ChatGPT használatának vélt könnyűsége	0,19	0,09	0,14	2,05
R^2	0,23			
F az R^2 változására	4,19			

Regressziós modellünkben a ChatGPT-használati hajlandóságot három változó jelzi előre: a ChatGPT-hez való hozzáállás, a plagizálásra való hajlandóság és a ChatGPT használatának vélt könnyűsége. A modell által magyarázott variancia ($R^2 = 0,23$) azt jelzi, hogy a vizsgált változók a ChatGPT-használati hajlandóságnak közel negyedét képesek magyarázni, ami arra utal, hogy vannak más, nem vizsgált tényezők is, amelyek befolyásolhatják a ChatGPT-használati hajlandóságot.

Megvitatás

A tanulmányunkban bemutatott plágiummal és a ChatGPT-használattal kapcsolatos attitűdökhöz kapcsolódó elemzések a vizsgálatba bevont változóink közötti kapcsolatrendszeret igyekeztek feltárni. A jelen megvitatást is ezen változók köré igyekeztünk felfűzni. A megvitatás során az általános tendenciák mellett kitérünk az almintáink közötti különbségekre, így a nem, a finanszírozási forma, a jó jegyek megszerzésére való törekvés és a tanulmányok melletti munkavállalás kapcsán feltárt vizsgálati eredményekre is.

Pozitív eredménynek mondható, hogy résztvevőink kevésbé hajlamosak a plagizálásra, amely azzal is magyarázható, hogy intézményünkben – a szakirodalomban (Angélil-Carter, 2000) megtalálható javaslatok nyomán – igyekszünk minél átfogóbb tájékoztatást adni a forráshasználat fontosságáról, annak helyes használatáról és a plágium jelenségéről, valamint annak következményeiről. Az ilyen jellegű általános tájékoztatás a kutatómódszertan órákon kívül más tárgyak (pl. tudományos és érvelő írás) esetében is rendszeresen megtörténik. A plágium komolyanvételével kapcsolatos átlag kissé eltér a középértéktől, ami arra utal, hogy érdemes tovább erősíteni az ezzel kapcsolatos tájékoztatást és még jobban hangsúlyozni, hogy miért is problematikus a plagizálás jelensége. Érdemes azonban megemlíteni, hogy egyes kutatások, így pl. Ellery (2008) és De Jager és Brown (2010) is azt találták, hogy a dél-afrikai egyetemeken csak ritkán plagizálnak a hallgatók. Ezzel kapcsolatban De Jager és Brown (2010) kifejti, hogy ezek az eredmények részben az önbevallásos kérdőívek korlátaival is magyarázhatóak: a kitöltők nem biztos, hogy szívesen vallják be, hogy plagizáltak már korábban. Mindezek fényében a plágium mérésére használt számadatokat minden esetben bizonyos mértékig fenntartásokkal szükséges kezelni. Az eredmények alapján az viszont megállapítható, hogy a plágiumra való hajlam, valamint a plágium következményeinek bagatellizálása között kimutatott közepes pozitív korreláció ($r = 0,60$) azt jelzi, hogy azok, akik bagatellizálják a plagizálást, nagyobb valószínűséggel hajlandóak maguk is plagizálni. Ez arra utalhat, hogy a felelősségérzet hiánya ösztönözheti a plagizálást. Fontos tehát a hallgatók felelősségérzetének növelése, amely elérhető azáltal, hogy felhívjuk a figyelmet a plágiummal kapcsolatban büntetésekre.

A kutatásunkban megvizsgált és megfigyelt nemek közötti különbségek a plágiumra való hajlandóságban és a hozzáállásban összhangban állnak a szakirodalom széles körében dokumentált megállapításokkal. Bowers (1964), Jensen és munkatársai (2002), Davis és munkatársai (1992), Smyth és Davis (2004), valamint Brown és Choong (2005) kutatásai is egybevágóak a mi eredményeinkkel, amelyek szerint a férfiak nagyobb valószínűséggel hajlandóak plagizálni, és kevésbé tekintik súlyos etikai vétségnek azt, mint a nők. Whitley (1998) és Whitley és munkatársai (1999) metaelemzései (vizsgált tanulmányok száma $n = 107$, és $n = 44$), valamint Selwyn (2008), Smith és munkatársai (2007), Roig és Caso (2005), valamint Jereb és munkatársai (2018) munkái is azt sugallják, hogy a nemi különbségek a plágium területén kimutathatóak, és a férfiak valóban szignifikánsabban gyakrabban „vallják be” az iskolai tisztességtelenséget. Ez több mindennel is magyarázható: egyrészt a versengőbb, kockázatvállalóbb és szabályokat könnyebben áthágó férfiakról alkotott általános képpel magyarázhatjuk ezt, amire Fülöp és Nagy (2013) rámutat Gyuris (2010) nyomán, aki pedig evolúciós pszichológiai kutatásokra hivatkozik, melyek rámutatnak, hogy a fiatal, felnőttkor küszöbén álló és nőtlen férfiak hajlamosabbak a nyíltabb és domináns státuszra való törekvésre és általánosságban a versengésre is. Ugyanakkor a nemek szerinti különbségek esetében ellentmondásokat is tartalmaz a szakirodalom. Hu és Lei (2014) nem találtak nemek szerinti különbséget a plágium megítélésben.

Az eredmények kapcsán fontos kiemelni, hogy a válaszok és így az adatok esetében torzulás is lehet, és a résztvevők nem feltétlenül szívesen vallják be a plágiumot (vö. szociális megfelelési torzítás), amely felfogható a kérdőíves adatgyűjtés egyik korlátaként. Mindezek tükrében Orosz és munkatársai (2012) hazánkban végzett vizsgálatához hasonlóan a jelen kutatásban is feltételezhetjük, hogy a férfiak körében magasabb lesz a plagizálás elfogadottsága, mint a nők körében, így a nemek közötti különbségeket feltétlenül érdemes további vizsgálatok keretein belül górcső alá venni.

A munkavállalás és finanszírozási forma szerinti összehasonlítás nem mutatott szignifikáns eltéréseket, ami arra utal, hogy a plágiummal kapcsolatos hajlandóság és attitűdök nem függenek a munkavállalástól és a képzés finanszírozásának módjától. Ezek az eredményeink ellentétben állnak Jereb és munkatársai (2018) eredményeivel, akik azt találták, hogy a tanulmányok mellett történő munkavállalás hatással van a plagizálásra, és azok a hallgatók, akik munkát vállalnak tanulmányaik mellett, nagyobb valószínűséggel plagizálnak. Hasonlóképpen Doró (2018) is azt találta kutatásában, hogy a pénzbüntetés elkerülése motiválhatja a hallgatókat a plagizálásra, vagyis az ő kutatásában részt vevő hallgatók számára az anyagiak fontos szerepet játszottak. Ezzel szemben a vizsgálatunk eredményei alapján a jó jegyek megszerzésére való törekvés viszont a korábbi kutatások eredményeihez hasonlóan (Jereb és mtsai, 2018) összefüggésben áll a plagizálással, és a jó jegyek megszerzésére való motiváltság növelheti a plagizálásra való hajlandóságot. Továbbá összefüggésbe hozható mindez még a társakkal történő versengéssel is (Orosz és mtsai, 2012).

A ChatGPT-vel kapcsolatos eredményeket illetően elmondható, hogy Albayati (2024) eredményeivel összhangban a mi kutatásunkban is azt találtuk, hogy kapcsolat van a ChatGPT-vel kapcsolatos attitűdök között, így többek között a ChatGPT használatának vélt könnyűsége, a használathoz kapcsolódó szorongás, és a vélt veszélyek, valamint az általános attitűd mind hatással vannak a használati hajlandóságra. A férfi-nő különbségek kapcsán megállapítást nyert, hogy nincsen szignifikáns különbség a ChatGPT-vel kapcsolatos attitűdök esetében a férfiak és a nők között. Ezzel szemben Yilmaz és munkatársai (2023) kutatási eredményei is azt mutatják, hogy a férfiak pozitívabban állnak a ChatGPT-hez, és kevésbé érzik veszélyesnek, mint a nők. Ez az ellentmondás azért is érdekes, mert korábbi kutatások szerint vannak nemek közötti különbségek abban, hogy kik hajlamosabbak kipróbálni az új technológiai innovációkat (Parker, 2007). Mindezekből arra lehet következtetni, hogy a technológiai elfogadásban és használatban lévő eltérések mögött számos, az egyén véleményét és döntéseit meghatározó szociokulturális tényező húzódhat meg.

Az eredmények azt is mutatják, hogy a ChatGPT percepciója és a ChatGPT-hez való hozzáállás nem függ szorosan a tanulmányok finanszírozási formájától, ami arra utalhat, hogy a technológia használata nem kötődik szorosan a gazdasági helyzethez. Mindez megint ellentétben van Doró (2018) kutatásának eredményeivel, aki azt találta, hogy a résztvevői életében a csalásra való hajlandóságot növelte a résztvevők gazdasági háttere. Jelen esetben azonban azt láthatjuk, hogy a ChatGPT használatát nem növeli a tanulmányokhoz kapcsolódó finanszírozás. Azonban, amikor a jó jegyek megszerzésére való törekvés szempontjából vizsgáltuk a válaszokat, kimutatható volt, hogy akik számára fontos a jó teljesítmény, azok szignifikánsan több aggályt éreznek a ChatGPT használatának veszélyeivel és a hozzá kapcsolódó szorongással kapcsolatban. A ChatGPT-vel kapcsolatos szorongási szint, illetve a ChatGPT vélt veszélyeivel kapcsolatos vélemények kicsit a középérték felett vannak, ami arra utal, hogy a résztvevők nem teljesen bíznak meg a ChatGPT-ben, amelyre a magyarázat részben abban keresendő, hogy a ChatGPT egyelőre még nagyon új, és az újban és ismeretlenben mindig kevésbé bízunk az ember (vö. Albayati és mtsai, 2021; Dwivedi és mtsai, 2023). Ez felveti a kérdést, hogy vajon a teljesítményorientált diákok óvatosabbak-e az új technológiák oktatási helyzetben

való alkalmazásával, vagy esetleg aggódnak a lehetséges etikai kérdések miatt, hiszen a ChatGPT és más nagy nyelvi modellek generált tartalmi pontatlanok lehetnek (Aczél és Wagenmakers, 2023; Stokel-Walker és Van Noorden, 2023), amely a résztvevőinkben aggodalmat okozhat, mert így vélhetően nem mindig érzik azt, hogy biztosak lehetnek a generált tartalmak megbízhatóságában.

A plágium és a ChatGPT összefüggéseivel kapcsolatos eredmények kapcsán érdemes megjegyezni, hogy a vizsgálatunk eredményei is azt mutatják, hogy akik hajlamosabban plagizálni, azok nagyobb valószínűséggel fogják használni a ChatGPT-t is. Jarrah és munkatársai (2023) szisztematikus szakirodalmi áttekintésükben rámutatnak, hogy több írás is (pl. Anderson és mtsai, 2023; Bom, 2023; Gao és mtsai, 2023; Kumar, 2023; Mijwil és mtsai, 2023; Perkins, 2023) aggodalmakat fogalmaz meg a ChatGPT-vel kapcsolatban. Ezen írások mindegyike említi, hogy a ChatGPT használatán keresztül még egyszerűbben születhetnek hivatkozás nélküli, plagizált írások, amelyeknek súlyos etikai következményei vannak (pl. a szerzőség kérdése).

A kutatásunk során feltárt eredményeknek számos fontos pedagógiai implikációja is van: eredményeink egyrésztől érdekesek lehetnek különböző oktatási intézmények és azok oktatói számára, másrésztől pedig más kutatók számára is tájékoztató pontként szolgálhatnak. Az eredményeink mindemellett rámutatnak a digitális technológia, különös tekintettel a mesterséges intelligencia oktatásba (és kutatásba?) való integrálásának fontosságára is.

Összegzés és kitekintés

A tanulmány eredményei rámutatnak a digitális technológiák, így a ChatGPT oktatásban való alkalmazásának bonyolultságára, valamint a plágiummal kapcsolatos attitűdök sokrétűségére: a nem, a finanszírozási forma, a jó jegyek megszerzésére való törekvés és a tanulmányok melletti munkavállalás mind befolyásolja a plágiummal és a ChatGPT használatával kapcsolatos attitűdöket. Ezek az eredmények fontos iránymutatásokat nyújthatnak az oktatáspolitikai döntéshozóknak, oktatóknak és a digitális eszközök fejlesztőinek egyaránt.

A kutatásunk során feltárt eredményeknek számos fontos pedagógiai implikációja is van: eredményeink egyrésztől érdekesek lehetnek különböző oktatási intézmények és azok oktatói számára, másrésztől pedig más kutatók számára is tájékoztató pontként szolgálhatnak. Az eredményeink mindemellett rávilágítanak a digitális technológia, különös tekintettel a mesterséges intelligencia oktatásba (és kutatásba?) való integrálásának fontosságára is. A digitális eszközök felelős használatát célzó modulok és/vagy kurzusok erősebb integrációjával a(z felső)oktatási programokba javítani lehetne a hallgatók digitális kompetenciáját és erősíteni lehetne (kutatás)etikai érzékenységüket is. A mesterséges intelligenciát fejlesztő informatikai szakemberek számára is fontos üzenete a kutatásunknak, hogy a fejlesztés során érdemes szem előtt tartani, hogy olyan digitális (oktatási) eszközöket hozzanak létre, amelyek nem helyettesítik az emberi kritikai gondolkodást és az etikai döntéshozatalt, hanem támogatják, segítik azt. Végül a tanulmány rávilágít a további kutatások szükségességére is, hogy a gyorsan változó technológiai környezetet és etikai normák figyelembevételével jobban megérthessük a digitális technológiák oktatásban való használatának rövidebb és hosszabb távú hatásait.

Bár a vizsgálaton keresztül betekintést kaptunk az egyetemi hallgatók ChatGPT-használatával és a plágiummal kapcsolatos attitűdjeinek összefüggésrendszerébe, fontos megemlíteni a kutatásunk korlátait is. Egyrészt, bár a vizsgált minta viszonylag homogen (egy intézmény hallgatóit vizsgálja), mégis a mintavétel kényelmi volt, így az nem tekinthető reprezentatívnak, és ebből következően nem is feltétlenül tükrözi a különböző oktatási intézményekben tanuló hallgatók attitűdjeit. A minta elemszáma kapcsán is elmondható, hogy érdemes lehet a vizsgálatot újra elvégezni nagyobb mintán. Emellett a kutatás a résztvevők önbevallásán alapul, ami – mint az önbevallások kérdőívek egyik jól ismert korlátja – torzításhoz vezethet, és ez befolyásolhatja a résztvevők plágiummal és a ChatGPT használatával kapcsolatos attitűdjeit. Különösen igaz ez a téma érzékenysége miatt: elképzelhető, hogy a résztvevőink nem minden esetben fedték fel a plagizálással és a ChatGPT használatával kapcsolatos valós attitűdjeiket. Továbbá a digitális technológia, és ezen belül is a mesterséges intelligencia terén történő gyors fejlődés azt eredményezi, hogy a kutatás eredményei hamar elévülhetnek, hiszen az újabb és újabb technológiák és alkalmazások megjelenése jelentősen befolyásolhatja a diákok attitűdjeit és viselkedésmintázatait.

Fajt Balázs

Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

Kállai Balázs József

Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

Irodalom

- Aczél, B. & Wagenmakers, E. (2023). Transparency guidance for ChatGPT usage in scientific writing. *PsyArXiv*. Preprint. DOI: [10.31234/osf.io/b58ex](https://doi.org/10.31234/osf.io/b58ex)
- Albayati, H. (2024). Investigating undergraduate students' perceptions and awareness of using ChatGPT as a regular assistance tool: A user acceptance perspective study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100203. DOI: [10.1016/j.caeai.2024.100203](https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100203)
- Albayati, H., Kim, S. K. & Rho, J. J. (2021). A study on the use of cryptocurrency wallets from a user experience perspective. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(5), 720–738. DOI: [10.1002/hbe2.313](https://doi.org/10.1002/hbe2.313)
- Anderson, N., Belavy, D. L., Perle, S. M., Hendricks, S., Hespagnol, L., Verhagen, E. & Memon, A. R. (2023). AI did not write this manuscript, or did it? Can we trick the AI text detector into generated texts? The potential future of ChatGPT and AI in sports & exercise medicine manuscript generation. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 9(1), e001568. DOI: [10.1136/bmjsem-2023-001568](https://doi.org/10.1136/bmjsem-2023-001568)
- Angélie-Carter, S. (2000). *Stolen language?* Pearson Education.
- Bom, H. S. H. (2023). Exploring the opportunities and challenges of ChatGPT in academic writing: A roundtable discussion. *Nuclear Medicine and Molecular Imaging*, 57, 165–167. DOI: [10.1007/s13139-023-00809-2](https://doi.org/10.1007/s13139-023-00809-2)
- Bowers, W. J. (1964). *Student dishonesty and its control in college*. Bureau of Applied Social Research.
- Brown, B. S. & Choong, P. (2005). An investigation of academic dishonesty among business students at public and private United States universities. *International Journal of Management*, 22(2), 201–214.
- Carroll, J. (2007). *A handbook for deterring plagiarism in higher education*. Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. 8th ed. Routledge. DOI: [10.4324/9781315456539](https://doi.org/10.4324/9781315456539)
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2020). *Statistics without maths for psychology*. 8th ed. Pearson Education.
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H. & McGregor, L. N. (1992). Academic dishonesty: Prevalence, determinants, techniques, and punishments. *Teaching of Psychology*, 19, 16–20. DOI: [10.1207/s15328023top1901_3](https://doi.org/10.1207/s15328023top1901_3)

- De Jager, K. & Brown, C. (2010). The tangled web: Investigating academics' views of plagiarism at the University of Cape Town. *Studies in Higher Education*, 35(5), 513–528. DOI: [10.1080/03075070903222641](https://doi.org/10.1080/03075070903222641)
- Doró, K. (2018). A család és a plágium hallgatói megítélése – A kontextus és a hallgatói tréning szerepe. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 25–38. DOI: [10.14232/ISKKULT.2018.10-11.25](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10-11.25)
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L. ... Wright, R. (2023). “So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. DOI: [10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642](https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642)
- Ellery, K. (2008). An investigation into electronic-source plagiarism in a first-year essay assignment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 607–617. DOI: [10.1080/02602930701772788](https://doi.org/10.1080/02602930701772788)
- Ferrari, J. R. (2005). Impostor tendencies and academic dishonesty: Do they cheat their way to success? *Social Behavior and Personality*, 33(1), 11–18. DOI: [10.2224/sbp.2005.33.1.11](https://doi.org/10.2224/sbp.2005.33.1.11)
- Fülöp, M. & Nagy, T. (2013). Életünk egy versengő világban: A győzelem és veszteségek pszichológiája. In Böhm, G. & Fedele, T. (szerk.), *Bölcsészakadémia. Pécsi Tudományegyetem*. 73–96.
- Gao, C. A., Howard, F. M., Markov, N. S., Dyer, E. C., Ramesh, S., Luo, Y. & Pearson, A. T. (2023). Comparing scientific abstracts generated by ChatGPT to real abstracts with detectors and blinded human reviewers. *NPJ Digital Medicine*, 6, 75. DOI: [10.1038/s41746-023-00819-6](https://doi.org/10.1038/s41746-023-00819-6)
- Gavilán, J. C. O., Díaz, D. Z., Huallpa, J. J., Cabala, J. L. B., Aguila, O. E. P., Puma, E. G. M., Vasquez-Paula, M. J., Mansilla, E. B. R., Laura, P. A. S. & Hoces, W. B. (2022). Technological social responsibility in university professors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 100(100), 104–118.
- Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, 13, 692. DOI: [10.3390/educsci13070692](https://doi.org/10.3390/educsci13070692)
- Gyuris, P. (2010). Versengő nők – versengő férfiak az evolúcióspszichológia szempontjából. In Rab, V. & Deák, A. (szerk.), *Együttműködés – versengés*. Gondolat Kiadó. 43–56.
- Howard, S., Enrich, J. F. & Walton, R. (2014). 'Measuring Students' Perceptions of plagiarism: Modification and Rasch Validation of a Plagiarism Attitude Scale'. *Journal of Applied Measurement*, 15(4), 372–393.
- Hu, G. & Lei, J. (2014). Chinese university students' perceptions of plagiarism. *Ethics & Behavior*, 25(3), 233–255. DOI: [10.1080/10508422.2014.923313](https://doi.org/10.1080/10508422.2014.923313)
- Jarrah, A. M., Wardat, Y. & Fidalgo, P. (2023). Using ChatGPT in academic writing is (not) a form of plagiarism: What does the literature say? *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 13(4), e202346. DOI: [10.30935/ojcm/13572](https://doi.org/10.30935/ojcm/13572)
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S. & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 209–228. DOI: [10.1006/ceps.2001.1088](https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1088)
- Jereb, E., Urh, M., Jerebic, J. & Sprajc, P. (2018). Gender differences and the awareness of plagiarism in higher education. *Social Psychology of Education*, 21, 409–426. DOI: [10.1007/s11218-017-9421-y](https://doi.org/10.1007/s11218-017-9421-y)
- Khalil, M. & Er, E. (2023). Will ChatGPT get you caught? Rethinking of plagiarism detection. *ArXiv*, 2302, 04335. DOI: [10.35542/osf.io/fnh48](https://doi.org/10.35542/osf.io/fnh48)
- Kumar, A. (2023). Analysis of ChatGPT tool to assess the potential of its utility for academic writing in biomedical domain. *Biology, Engineering, Medicine and Science Reports*, 9(1), 24–30. DOI: [10.5530/bems.9.1.5](https://doi.org/10.5530/bems.9.1.5)
- Macdonald, C., Adey, D., Sheikh, A. & Rudan, I. (2023). Can ChatGPT draft a research article? An example of population-level vaccine effectiveness analysis. *Journal of Global Health*, 13. DOI: [10.7189/jogh.13.01003](https://doi.org/10.7189/jogh.13.01003)
- Mahmud, S. & Ali, I. (2023). Evolution of research on honesty and dishonesty in academic work: A bibliometric analysis of two decades. *Ethics & Behavior*, 33(1), 55–69. DOI: [10.1080/10508422.2021.2015598](https://doi.org/10.1080/10508422.2021.2015598)
- Martin, D. F. (2005). Plagiarism and technology: A tool for coping with plagiarism. *Journal of Education for Business*, 80(3), 149–152. DOI: [10.3200/JOEB.80.3.149-152](https://doi.org/10.3200/JOEB.80.3.149-152)
- Mijwil, M. M., Hiran, K. K., Doshi, R., Dadhich, M., Al-Mistarehi, A.-H. & Bala, I. (2023). ChatGPT and the future of academic integrity in the artificial intelligence era: A new frontier. *Al-Salam Journal for Engineering and Technology*, 2(2), 116–127. DOI: [10.55145/ajest.2023.02.02.015](https://doi.org/10.55145/ajest.2023.02.02.015)
- Okaibedi, D. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? *Journal of Responsible Technology*, 13, 100060. DOI: [10.1016/j.jrt.2023.100060](https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060)
- Orosz, G. & Karsai, N. F. (2012). Az egyetemi oktatók lelkesedésének és a hallgatók csalásának összefüggései. *Iskolakultúra*, 22(9), 3–11.
- Orosz, G. (2009). Academic cheating in higher education: a comparative examination among French and Hungarian business school students. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(1), 253–284. DOI: [10.1556/mpszle.64.2009.1.9](https://doi.org/10.1556/mpszle.64.2009.1.9)
- Orosz, G., Jánvári, M. I. & Salamon, J. (2012). Csalás és versengés a felsőoktatásban. *Pszichológia*, 32(2), 153–171. DOI: [10.1556/Pszicho.32.2012.2.5](https://doi.org/10.1556/Pszicho.32.2012.2.5)

- Orosz, G., Tóth-Király, I., Bóthe, B., Kusztor, A., Üllei, Zs. & Jánvári, M. (2015). Teacher enthusiasm: A potential cure of academic cheating. *Frontiers in Psychology*, 4, 87. DOI: [10.3389/fpsyg.2015.00318](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00318)
- Parker, L. (2007). *Technology in support of young English learners in and out of school*. In Parker, L. (szerk.), *Technology-mediated learning environments for young English learners*. Routledge. 213–250. DOI: [10.4324/9781003418009-10](https://doi.org/10.4324/9781003418009-10)
- Pataki, M. (2007). Digitális könyvtárak védelme a KOPI plágiumkereső rendszerrel. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 54(3), 109–120.
- Pataki, M. (2013). Algoritmusok egynyelvű és különböző nyelvek közötti fordítások és plágiumok megtalálására. *Doktori disszertáció*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Multidiszciplináris Műszaki Tudományok Doktori Iskolája.
- Perkins, M. (2023). Academic Integrity considerations of AI large language models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2), 07. DOI: [10.5376/1.20.02.07](https://doi.org/10.5376/1.20.02.07)
- Rási, Sz. (2021). Egyetemi hallgatók tudományos szövegalkotása az oktatói tapasztalatok tükrében. In Nagy, D. & Nagy-L., I. (szerk.), *A Magyar-ságkutató Intézet évkönyve*. Magyarságkutató Intézet. 355–377. DOI: [10.53644/MKIE.2021.355](https://doi.org/10.53644/MKIE.2021.355)
- Roig, M. & Caso, M. (2005). Lying and cheating: Fraudulent excuse making, cheating, and plagiarism. *The Journal of Psychology*, 139(6), 485–494. DOI: [10.3200/JRPL.139.6.485-494](https://doi.org/10.3200/JRPL.139.6.485-494)
- Sallam, M., Salim, N. A., Barakat, M., Al-Mahzoum, K., Al-Tammemi, A. B., Malaeb, D., Hallit, R. & Hallit, S. (2023). Assessing health students' attitudes and usage of chatgpt in Jordan: Validation study. *JMIR Medical Education*, 9, e48254. DOI: [10.2196/48254](https://doi.org/10.2196/48254)
- Salvagno, M., Taccone, F. S. & Gerli, A. G. (2023). Can artificial intelligence help for scientific writing? *Critical Care*, 27, 75. DOI: [10.1186/s13054-023-04380-2](https://doi.org/10.1186/s13054-023-04380-2)
- Sándor, E. & Vékási, A. (2023). Mít ad nekünk a mesterséges intelligencia? – avagy van-e szükség az íráskészség fejlesztésére az üzleti angol kurzusokon. In Szegedi, K. (szerk.), *Alkalmazott kutatással a gazdasági és társadalmi hatásért*. Budapesti Gazdasági Egyetem. 161–173. DOI: [10.29180/978-615-6342-74-4_17](https://doi.org/10.29180/978-615-6342-74-4_17)
- Saunders, J. (2010). Plagiarism and the law. *Learned Publishing*, 23(4), 279–292. DOI: [10.1087/20100402](https://doi.org/10.1087/20100402)
- Selwyn, N. (2008). 'Not Necessarily A Bad Thing...': A study of online plagiarism amongst undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 465–479. DOI: [10.1080/02602930701563104](https://doi.org/10.1080/02602930701563104)
- Smith, M., Ghazali, N. & Minhad, S. F. N. (2007). Attitudes towards plagiarism among undergraduate accounting students: Malaysian evidence. *Asian Review of Accounting*, 15(2), 122–146. DOI: [10.1108/13217340710823350](https://doi.org/10.1108/13217340710823350)
- Smyth, M. L. & Davis, J. R. (2004). Perceptions of dishonesty among two-year college students: Academic versus business situations. *Journal of Business Ethics*, 51(1), 63–74. DOI: [10.1023/B:BUSI.0000032347.79241.3c](https://doi.org/10.1023/B:BUSI.0000032347.79241.3c)
- Stokel-Walker, C. & Van Noorden, R. (2023). What ChatGPT and generative AI mean for science. *Nature*, 614(7947), 214–216. DOI: [10.1038/d41586-023-00340-6](https://doi.org/10.1038/d41586-023-00340-6)
- Wardat, Y., Tashtoush, M. A., AlAli, R. & Jarrah, A. M. (2023). ChatGPT: A revolutionary tool for teaching and learning mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(7), em2286. DOI: [10.29333/ejmste/13272](https://doi.org/10.29333/ejmste/13272)
- Whitley, B. E. Jr. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39, 235–274. DOI: [10.1023/A:1018724900565](https://doi.org/10.1023/A:1018724900565)
- Whitley, B. E. Jr., Nelson, A. B. & Jones, C. J. (1999). Gender differences in cheating attitudes and classroom cheating behavior: A meta-analysis. *Sex Roles*, 41(9/10), 657–680. DOI: [10.1023/A:1018863909149](https://doi.org/10.1023/A:1018863909149)
- Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*, 28, 13943–13967. DOI: [10.1007/s10639-023-11742-4](https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4)
- Yilmaz, H., Maxutov, S., Baitekov, A. & Balta, N. (2023). Student Attitudes towards Chat GPT: A Technology Acceptance Model Survey. *International Educational Review*, 1(1), 57–83. DOI: [10.58693/ier.114](https://doi.org/10.58693/ier.114)

Jogszabályok

Btk. 373. § (1) bekezdés.

Absztrakt

A mesterséges intelligencia rohamos fejlődésének köszönhetően annak használata az élet minden területén egyre elterjedtebbé válik. Fontos azonban kiemelni, hogy bár a mesterséges intelligencia sok esetben megkönnyítheti az életünket, és lerövidíthet egyes munkafolyamatokat, viszont nem képes helyettesíteni egy az egyben az embert és az emberi gondolkodást. E gondolat mentén ugyan az egyetemi hallgatók számára a ChatGPT mint segítő „tollnok” jelenthet támogatást a számos kötelezettség és a szoros határidők miatt. Azonban előfordulhat, hogy az egyetemi hallgatók arra használják a ChatGPT-t, hogy az helyettük készítsen el egy írásos munkát. Mindezek mentén kutatásunk célja a plagizálással és a ChatGPT-vel kapcsolatosan egyetemi hallgatói attitűdök feltérképezése volt, és vizsgálatunkat a kvantitatív kutatási paradigma felhasználásával, kérdőíves formában végeztük el ($n = 235$). Az eredmények azt mutatják, hogy a kutatásban részt vevő hallgatók kevésbé hajlamosak a plágiumra, és viszonylag közömbösen állnak ChatGPT-hez, viszont felismerik a mesterséges intelligencia potenciális veszélyeit is. Emellett kapcsolatot találtunk a ChatGPT-használati hajlandóság, valamint a plagizálásra való hajlandóság között is.

Kulcsszavak: ChatGPT, csalás, felsőoktatás, mesterséges intelligencia, plágium

A normakeresés kételye

A téboly menyasszonya: (Elme)betegség és terápia Hajnóczy Péter életművében című tanulmánykötetről

A *téboly menyasszonya* című Hajnóczy-tanulmánykötet írásainak közös kérdésfelvetése a következőképpen foglalható össze: Mi a „norma”, és miért pont az, ami? Bár a kötet Hajnóczy életművének elemzését tűzte ki céljául, azon belül is az örület-tematika diszkurzív, motívus és kontextuális összefüggéseinek vizsgálatát, a legerősebb szál a normakeresésből kirajzolódó relatív bizonytalanság.

Az örület, a téboly, a kibillent elmeállapot csak a norma fogalmának szikár meghatározása felől közelíthető meg – de hogy húzhatná meg a határokat az irodalmár, ha a fogalmat „hivatalosan” használó orvosi és pszichológusi közösség is küzd a keretezéssel? Tringer (2010. 8.) tankönyve szerint a „pszichiáter a kórosnem kóros magatartás megítélésében óhatatlanul viszonyít, s a viszonyítás alapja valamely norma. A norma meghatározása azonban rendkívül nehéz és problematikus. Nyilvánvaló, hogy a norma filozófiai, ezen belül etikai természetű kérdés (nem erkölcsi, hanem filozófiai-etikai értelemben). A norma egységes meghatározása nem lehetséges.” A *pszichiátria tankönyvét* tovább olvasva kiderül, hogy nem egy norma van, hanem valójában normákról beszélhetünk, és megkülönböztethetjük egymástól a „normát mint társadalmi konvenciót”, a „kulturális normát”, a „statisztikai normát”, az „ideálnormát”, valamint az „egyéni normát”. Mivel így módon pedig normák soráról beszélhetünk, a kötet üdvözlendő kezdeményezése, hogy a Hajnóczy-korpuszt is sokrétű kutatói gárda interpretálja.

Az interdiszciplináris gyűjtemény tizenkét szerzője között található nyugalmozott

tanszékvezető, pszichiáter szakorvos, neveléstörténész, szerkesztő, irodalmár és jogász doktorandusz is. Közös bennük, hogy miközben írásukban azt kutatják, hogy Hajnóczy Péter életművében milyen sokszínűen jelenik meg az elmebetegség témaköre, mindnyájan kifejtik egyéni álláspontjukat a norma társadalmi konstrukciójáról és a normától való eltérés periférikus pozíciójáról. A kötet sokak érdeklődésére tarthat számot, elemi kérdésfelvetései révén a Hajnóczy-kutatókon túl a hétköznapi olvasókat is megszólítja.

A *téboly menyasszonya* kötet alapja a Hajnóczy Péter Hagyatékgondozó Műhely, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara és a MűGond által rendezett 7. Országos Hajnóczy Péter-konferencia előadásainak válogatott anyaga. A 2020-as konferencia 18 előadása közül végül 12 került be a 2023-as kiadványba, melynek szerkesztői munkálatai Hoványi Márton, Cserjés Katalin és Varga Réka nevéhez köthetők. A kötet szerzői: Cserjés Katalin, Hoványi Márton, Sipos Márton, Srádi Péter, Izsák-Somogyi Katalin, Tóth Katinka, Csíkvári Gábor, Varga Réka, Pótor Barnabás, Borbíró Aletta, Németh Zsófia és Somogyvári Lajos.

A tanulmányokról egyhangúlag elmondható, hogy mély és átfogó elemzést nyújtanak Hajnóczy munkásságáról, összekapcsolva azt az örület és irodalom diszkurzív kapcsolatát taglaló foucault-i elméletekkel és a téboly tematikájával. Az interdiszciplináris megközelítés, a személyes visszaemlékezések és a posztumusz szövegek elemzése révén a kötet új perspektívákat kínál az irodalomtudomány és a pszichiátria metszéspontjain. A konferenciakötet egyben emléket állít a Hajnóczy-kutatások

nagyjainak, és méltó módon járul hozzá a szerző életművének további megértéséhez és értelmezéséhez.

A tanulmánykötet négy fejezetre oszlik, amelyek különböző szempontok alapján közelítik meg Hajnóczy Péter életművét. Külön érdemes megjegyezni a leleményes címadásokat, melyek felkeltik a fáradtan lapozgató olvasó érdeklődését. Bár az elmebaj taglalása súlyos terhet hordoz, a tanulmányokat csokorba fogó „címszavak” mégis játékosan csalogatók. Az első egység, a *Nyelvében fél a nemzet* általános poétikai és retorikai összefüggésekre fókuszál, az irodalomtudomány eszköztárát felhasználva elemzi a téboly kérdését. A szójátékos *Géza, kék az ég* című második fejezet a téboly társadalmi és pszichológiai vonatkozásaira fókuszál. A tanulmányok a tébolyt mint a társadalmi kirekesztés és elutasítás eszközt, valamint a személyes traumák feldolgozásának módját vizsgálják Hajnóczy életművében. Az *Életműbaj* című fejezetben a szerzők Hajnóczy viszonylag rövid, de annál intenzívebb alkotói időszakának műveit veszik górcső alá. A tanulmányok a jogtudomány és az irodalomtudomány határterületére is elkalauzolnak, és a már ismert művekhez új, a téboly motívuma köré szerveződő olvasatokat kínálnak. A negyedik fejezet (*Bolondról jól vagy semmit*) Hajnóczy posztumusz publikációira koncentrál, kiemelve az örület természetének és beszédmódjának vizsgálatát. Ez a rész különösen érdekes, mivel ezek a szövegek új értelmezési lehetőségeket nyitnak. A kötet ezen része kiemelt jelentőséget tulajdonít a szerzői hagyatéknak és annak filológiai feldolgozásának. A jövő Hajnóczy-kutatói számára

különösen gyümölcsöző lehet a negyedik fejezet tényanyagának alapos megismérése.

A kötet a devianciához köthető Hajnóczy-korpusz elemzésén túl egyben emléket is állít a konferencia idején és azóta elhunyt jelentős Hajnóczy-kutatóknak: Nagy Tamásnak, Szkárosi Endrének és Reményi József Tamásnak. Az ő emléküik és munkásságuk meghatározó volt a Hajnóczy-kutatások szempontjából, és jelenlétük, illetve hozzájárulásuk kiemelkedő szerepet játszott a kötet létrejöttében.

A Hajnóczyt fókuszba állító prózaelemzések, újrakontextualizások és normakeresések 200 oldalas gyűjteményét töprengésre alkalmas műnek tartom. Az olvasás öröme csak időnként akad meg, a gördülékeny elmélkedésből a több tanulmányban is visszatérő szabadkozás gesztusa zökkent ki. Mivel az újdonság felfedezése érdekében a szerzők olyan dolgokba kóstolnak bele, amelyek nem szerepelnek szakmai terítékükön, így a bevezetők gyakran megtelnek tagadással és bizonytalanságból adódó szűk keretezéssel. Ha ezeken a bökkenőkön átverekedjük magunkat, mély diskurzusokra lelhetünk az irodalom, a történelemtudomány, a jogtudomány, a szociológia és a pszichiátria közös hálójában.

Cserjés, K., Hoványi, M. & Varga, R. (2023, szerk.), *A téboly menyasszonya: (elme)betegség és terápia Hajnóczy Péter életművében*. ELTE – MűGond.

Zámbó Bianka

Pannon Egyetem Humántudományi Kar

Irodalom

Tringer, L. (2010). *A pszichiátria tankönyve*. Semmelweis Kiadó.

Kolb tapasztalati tanulás modellje egy mai borsodi tanár nézőpontjából

*Kolb, D. A.: Experiential Learning:
Experience as the Source of Learning and Development*

„A tanulás az a folyamat, ahol a tudás a tapasztalatok átalakításával jön létre.”
David A. Kolb

Az *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (A tapasztalati tanulás: A tapasztalat mint a tanulás és fejlődés forrása) című kiadvány szerzője David A. Kolb. A könyv 1984-ben jelen meg, második kiadása 2015-ben került nyomtatásba. Az első kiadásban a szerző az egyén gondolkodását, a gondolkodáshoz vezető lehetséges útvonalakat taglalta, amit sokan kritikával illeltek. A második kiadásban erre úgy reflektált Kolb, hogy valójában ő nem akart politikai és társadalmi vonatkozásokban is vizsgálódni, ami persze indokolt lett volna a könyv tartalmát tekintve. A modell megalkotásakor sokkal inkább az egyéni tanulási folyamatok prezentálása, a kognitív és pszichológiai fejlődés és a perceptuális érzékelés volt a fókuszban. Konkretizálja a tapasztalati tanulás modelljében szereplő négy elemi részt, illetve javítja a koherens pólusok közötti dialektikát, amelyet az ábrán egy oda-vissza kölcsönhatású nyílal prezentál, ezzel is utalva az elemi részek közötti kohézióra. A könyv előlapja már szimbolikusan is utal a tudományos mű centralizált magjára, amely a tapasztalati tanulás modelljét spirálként, egy véget nem érő csigaházként vetíti az olvasó elé. Ez a képi szimbólum arra utal, hogy a könyv a tapasztalati tanulást véget nem érő folyamatként

értelmezi, amely „kiegészíti” a formális, hagyományosan tantermekben zajló oktatás folyamatát, és hangsúlyozza az individuálisan gyűjtött szubjektív tapasztalatok és az azokra való reflektálás fontosságát.

A mű egészen mélyrehatóan reflektál a tapasztalati tanulóhoz kapcsolódó elméleti háttér kialakulásának előzményeire és körülményeire egyaránt. A szerző jelentőségét prezentálja, hogy a tapasztalati tanulás teóriáját széles körben használják. Kolb alapító tagja az Experience Based Learning Systems, Inc. (EBLS) nevű, több egyetemet és iskolai szervezetet magában foglaló szervezetnek, amely a tapasztalati tanúlással kapcsolatos kutatásokra koncentrálnak. Számos könyve jelent meg, nem kizárólag a tapasztalati tanúlással kapcsolatban, de a tanulási stílusokkal és azoknak az életünkbe való beépítésével kapcsolatban is.

A könyv struktúráját tekintve három nagyobb tartalmi egységet ölel fel, és kilenc fejezetből áll. A fejezeteket szisztematikusan építi fel Kurt Lewin szervezeti viselkedésmélettől kezdve Piaget gyermekkori kognitív fejlődésmélettől át Dewey pragmatista elven alapuló oktatási folyamatról vallott elképzeléséig (Kolb, 2015). Az elméleti kitekintés Dewey, Lewin és Piaget munkáiban fellelhető és adaptálható komponensek feldolgozásával kezdődik, amelyeket integrál

a tapasztalati tanulás modelljébe. Piaget elmélete a gyermekkori értelmi fejlődést szakaszolja. Ezekben a szakaszokban megjelenik (1) a perceptuális és motoros érzékelés, a környezet érzékelése, (2) a konkrét tapasztalatok és a megfigyelés, (3) a tapasztalatok alkalmazása az előző két szakasz integrálása révén. (4) Az utolsó szakaszban már olyan fejlődés megy végbe, ahol az előbb említett szakaszok összességét alkalmazza, cselekvési folyamataiban a gyermek. Míg Piaget a konstruktivizmus mentén haladva alkotta meg a gyermekkori fejlődés szakaszait, addig Dewey (Kolb, 2015. 30–31.) a pragmatizmus elvével élve gondolkodott az oktatás folyamatairól. Dewey hitt abban, hogy a tanulás nem felkészítés a jövőre, a tanuláshoz önmagáért kell történnie. Dewey modelljét integrálva Kolb arra a következtetésre jutott: ahhoz, hogy a tanulás mint folyamat elinduljon, szükséges egy kiváltó impulzus, amely a mozgatóereje a tanulási spirál folyamatának. Ezt a folyamatot megfigyelések övezik, melyek alapján létrejön a tudás, amivel cselekedhetünk. Ezt az ismétlődő folyamatot fogalmazta meg a tapasztalati tanulás leírására. A tapasztalati tanulás modelljével párhuzamosan a legújabb fiziológiai kutatásokat is elemezte, támaszkodva James Zull (biológus, biokémikus) és Betty Edwards (jobb agyféltekés rajzolás) munkásságára. Elemzése arra is kiterjed, hogy milyen kapcsolatok fedezhetők fel az agy egyes szegmensei, a tanuláshoz alkotott modell(ek) és a tanulási folyamat között.

A fejezetekben haladva a tapasztalati tanulást változatos példákkal prezentálja, jelezve, hogy egész életünkben elkísér minket, függetlenül attól, milyen pályát vagy karriert választunk magunknak. Viszont abban, hogy a modell melyik kvadránsát, tanulásiszervezet-halmazát érintjük (alkalmazkodó, széttartó, összetartó, asszimiláló), és ezen belül a tapasztalati tanulás preferált pólusait (tapasztalat – fogalomalkotás, reflektív megfigyelés – aktív kísérletezés), számottevően nemcsak a társadalomban elfoglalt helyünk és környező kapcsolataink, személyes

élményeink játszanak szerepet, de az oktatási formák és rendszerek is. Továbbá betekintést nyerhetünk Jung lélektanitípus-elméletén keresztül az extrovertált és introvertált személyiségtípusok által preferált tanulási stílusok vizsgálatába. A világhoz való viszonyt, a döntéshozatalt, az észlelést és gondolkodást az introvertált és extrovertált személyiségtípusokon keresztül mutatja be Kolb. A fejezetekben megismerkedhetünk Kolb tanulásstílus-leltárával, amely kilenc tanulási stílust épít a tapasztalati tanulás modelljébe (kezdemenyező, tapasztaló, elképzelő, színészi, kiegyensúlyozott, reflektáló, döntési, gondolkodó, analízáló), amely a négy tanulási dimenzióban vagy szerkezetben (alkalmazkodó, széttartó, összetartó, asszimiláló) foglal helyet, és kapcsolódik a modell négy elemi részéhez (konkrét tapasztalat – elvont fogalomalkotás, reflektív megfigyelés – aktív kísérletezés).

Ezek alapján a társadalmi tudásstruktúrák tipológiája is fontos szerepet kap a vizsgált modell kapcsán, amelyhez nagy segítséget nyújt Pepper világhipotézise, ami szintén négy típust különböztet meg a tudás vagy készségek meghatározásakor (formizmus – összetartó, kontextualizmus – alkalmazkodó, organizmus – széttartó, mechanizmus – asszimiláló). Míg a kontextualizmus szelektíven válogat a tények közül, kérdéseket tesz fel, addig az organikus gondolkodó/megközelítés a részletek közötti kölcsönös viszonyt vizsgálja a teljesebb kép kirajzolódásáért. Ezzel ellentétben a mechanikus ok-okozati viszonyokra támaszkodva elméleteknek ad érvényességet gyakorlati tapasztalatokon keresztül, míg a formális előnyben részesíti a tudományos vizsgálatokból származó érzékszervi tapasztalatot. A tapasztalati tanulás szintén négy dimenzióját (konkrét tapasztalat, reflektív megfigyelés, elvont fogalomalkotás, aktív kísérletezés) fedi le a tanulásból kiinduló és abból elsajátított tudással (alkalmazkodó, széttartó, asszimiláló, összetartó), amely megköveteli a „józan ész” kritikáját, azaz az elsajátított tudás finomítását. Azaz a társadalmi struktúrákat alapul véve más és

más tudással rendelkezünk, és ahhoz, hogy ezeket finomítani tudjuk, elengedhetetlen egyfajta szkepticizmus a tanulási folyamat során. Kolb további vizsgálatai a tapasztalati tanulás során kitérnek az oktatási rendszerre és azon tudományágakra, amelyek a társadalmi normák és elvárások követelményeinek megfelelően alakítják ki a megkövetelt tudásstruktúrákat. Épp olyan formában, ahogyan azt korábban említettük. Tehát a tanulási folyamat szerkezete: konkrét tapasztalat – aktív kísérletezés (alkalmazkodó), konkrét tapasztalat – reflektív megfigyelés (széttartó), elvont fogalomalkotás – reflektív megfigyelés (asszimiláló), elvont fogalomalkotás – aktív kísérletezés (összetartó) meghatározza az elsajátított tudás szerkezetét (kontextualizmus – alkalmazkodó, széttartó – organikus, összetartó – formizmus, asszimiláló – mechanikus), amit a tudományterületek saját követelményeiknek megfelelően alakítanak, és amely a választott karrier folyamán tovább öröklődik, hiszen az egész életen át tartó tanulás folyamata aktív és folyamatos tanulást idéz elő időtől és helytől függetlenül. A szerző a tapasztalati tanulás viszonylatában a legfrissebb kutatásokból kiindulva kiegészíti Piaget modelljét a felnőttkori fejlődés három szakaszával, melyek az elsajátítás, a specializáció és az integráció. Ennek során a már elsajátított tudást az adott szakterületnek megfelelően integrálja az egyén által végzett munka követelményeibe.

A címválasztásomban utaltam rá, hogy egy tanár nézőpontjából szeretném a kötetet bemutatni. Pedagógusként a mű mélyebb és szélesebb nézőpontot biztosíthat, ha a megszokott oktatási megközelítéstől eltérően a tapasztalati tanulás modelljét tudatosan integráljuk a tanulásfelfogásunkba és -gyakorlatunkba. Komplexebb átalakulás jöhet létre a tanulás mezsgyéjén, amely inspirál nemcsak a fejlődésben, viselkedésben, oktatásban, munkában, de a magánéletben is. A könyv tanulságai alapján alátámasztható a létjogosultsága annak, hogy a tapasztalati tanulás modelljét a hátrányos helyzetű

általános iskolákban még inkább használjuk, hiszen azok a tanulók, akik a társadalom periferiájára kerültek, a kevesebb öket érő inger hatására nagyobb lemaradással küzdenek, amely években mérhető kortársaikhoz képest. A hagyományos frontális oktatási módszerek nem nyújtanak számukra hatékony tanulási alapot. Továbbá nem ismerik meg saját gondolkodási/tanulási módszerüket, amely egy idő elteltével a motiváció elvesztését serkenti.

Felső évfolyamokon különösen, hiszen erre a korra a tanulók egyre inkább képessé válnak ítéletet formálni, tervezni, reflektálni egy adott problémára és kutatni a megoldás után. A pedagógus pedig facilitátorként jelen van, és korrigálja a tanulási folyamatnak azokat a pontjait, amelyekben vizsgálat alá veszik ezeket a tapasztalatokat, és a minőségi szelektálás révén megfelelő tapasztalat jöhet létre. Számos kritika éri a tapasztalati tanulás modelljét az empirikus tapasztalatok szilárd hiánya miatt (Morris, 2019). Thomas Howard Morris tanulmányában kifejti, hogy a modell nem foglalkozik kellően a kontextussal. A vizsgálat során pedagógusokat kérdezett meg a modell kapcsán, hogy ők hogyan tudnák meghatározni a konkrét tapasztalat fogalmát. A megkérdezettek nagyrészt a kontextust tartották a legfőbb tényezőnek, hiszen nem mindegy, hogy hol, mikor és mit vizsgálunk, milyen módszerekkel. Fontos, hogy olyan légkör legyen, ami kontextusban gazdag, és szükségessé teszi az aktív tanulói részvételt. Ezzel szemben Kolb állítása, miszerint tapasztalataink helytől és időtől függetlenül jönnek létre az egész életen át tartó tanulás során, valamelyest korrigációt sürget, illetve a modell alapjainak kritikus pontja okozta szkepticizmus miatt, miszerint „helyes” tapasztalatokat az elméletek vizsgálata, szelekciója és kritikai reflexió révén vagyunk képesek érvényesíteni (Nahalka, 2019). Nahalka szerint a tapasztalat igenis fontos tényezője a tanulásnak, de a modell értelmezhetőségében a problematika, miszerint ahhoz, hogy tapasztalat létrejöjjön, egy elmélet sikeressége avagy meghiúsulása válik szükségessé. Azaz egy

elmélet cselekvés útján jön létre, és ebből fakadóan születnek meg tapasztalataink. Továbbá úgy gondolja, hogy a tapasztalati tanulás modellje egyrészt káros hatású is lehet a tanulókra, hiszen olyan elméletek kipróbálására sarkallhat, amelyeknek kivitelezhetősége és jelentéséből származó tapasztalata félreértelmezésre adhat okot. Tehát a modellnek bizonyos részei korrekciót kívánnak. Bár számos kritika fogalmazódik meg a modell kapcsán, korántsem elhanyagolható, hogy a tapasztalati tanulás számos olyan változást hozott az oktatásban, amely a tanulóközpontúságot hirdeti, és amely személyre szabottan kínálja fel az élményközpontú, projektalapú oktatási formákat, a tapasztalatorientált terepgyakorlatokat, a kooperatív módszereket, a komplex instrukciós programon alapuló módszereket és a csoportalapú tanulási formákat, amelyek bizonyos tantervekbe beépülve frissítették az oktatási folyamatot (Roberts, 2018).

Összességében a mű számos aspektusból vizsgálja a tapasztalati tanulóssal kapcsolatos hiedelmeket, érveket, teóriákat, s példákon keresztül mutatja be annak érvényességét és az oktatásban betöltött elengedhetetlen szerepkörét. A könyv egyfajta humanista jelleggel mutatja be az olvasónak a tapasztalati tanulás kiindulópontját, annak interdiszciplináris fejlődését és pragmatista vonalon való építkezését a tanulási folyamat alakulásában. Összefoglalja a már megelőzően meghatározott filozófiai irányzatokat, tanulási modelleket, tudáselméleteket, és javaslatot tesz alkalmazásukra a jövőben. Az olvasót

gondolkodásra készíti nemcsak a saját tanulási formáinak megnyilvánulásában, hanem kultúrák és társadalmi helyzetek jelentőségét hangoztatva. Vizsgálja a modelt különböző fejlődési szakaszokon át, és diagnosztizálja a lehetséges karrierutak elsajátításában meghatározott követelményeket. Számos tanulmányt, hivatkozást és áttekintést találhatunk a könyvvel kapcsolatban, amelyek magasztalják avagy épp kritikát fogalmaznak meg tapasztalati tanulás modelljével kapcsolatban. Való igaz, a könyv tapasztalati tanulás-modelljével kapcsolatban számos gyenge pont fogalmazódott meg a kritikusok körében, mégis úgy gondolom, kiváló táptalajt biztosíthat azoknak, akik mélyebben szeretnék áttekinteni a tapasztalatokon alapuló tanulást. A művet mindenképpen ajánlom azoknak, akik más aspektusból akarnak tekinteni a tanulás fogalmára. Nem kizárólagosan oktatáskutatóknak és fejlesztőknek, hanem tanítóknak és tanároknak is gazdagító, megerősítő olvasmány lehet. Bár számos alternatív tanulási metodika nyert teret a könyv megjelenése óta, mégis a felsorakoztatott pozitívumok és szkeptikus részek mellett vitán felül áll, hogy a „tapasztalat” szilárd vázát képezi a tanulásnak mint folyamatnak, és – az IKT-eszközök fejlődését kiaknázva – még több lehetőségünk volna nemcsak a tanulók egyéni kompetenciáját fejleszteni, hanem a hagyományos formális oktatás szerepét is lazítani.

Borsodi István

Sajóvárkonyi Általános Iskola

Köszönetnyilvánítás, támogatás

Szeretném megköszönni dr. Ceglédi Tímea, a Debreceni Egyetem adjunktusának támogatását: a késedelem nélküli és pontos korrektúrázásokat, illetve azt

a fajta strukturált gondolatmeneti alapot, amely lehetővé tette, hogy ez a recenzio létrejöhessen.

Irodalom

Kóbor, K. (2021). Tapasztalati tanulási módszerek helye és szerepe a szociális képzésekben. *Matarka*, 8(2), 7–11.: <https://ojs.lib.unideb.hu/parbeszed/article/view/10522/9370> Utolsó letöltés: 2024. 08. 09. DOI: 10.29376/parbeszed.2021.8/2/7

Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Second Edition. Pearson FT Press.

Nahalka, I. (2019). A tapasztalati tanulás elvének kritikája. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(2), 7–21. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/upsz_2019_1_2_online.pdf Utolsó letöltés: 2024. 08. 09.

Morris, T. H. (2019). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077. DOI: [10.1080/10494820.2019.1570279](https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279)

Roberts, J. (2018). The Possibilities and Limitations of Experiential Learning Research in Higher Education. *Journal of Experimental Education*, 41(1), 3–7. DOI: [10.1177/1053825917751457](https://doi.org/10.1177/1053825917751457)

Abstracts

The Soviet Roots of the Eastern European Socialist Educational Politics. The Two Ways of the Soviet Communist Pedagogy: From the Anathema of Herbart to the Rehabilitation of Herbart (Introduction to Educational Politics)

Géza Sáska

Abstract

With Stalin's rise to power, the concept and method of building a communist society took a complete and fruitful turn. Stalin's interpretation of socialism, the central educational administration and curriculum system, was based on a textbook that followed the Prussian model before the revolution was restored, along with Herbart's logic. However, his name was still treated as an object of hatred. The independence of the liberated child no longer appeared in school but in the voluntary pursuit and recognition of the state's interest. The reclusive policy that replaced proletarian internationalism with Russian nationalism continued to promote the program of building communism and acted as an enemy to the local authoritative actors of the post-revolutionary era and the representatives of cultural and scientific trends with foreign roots. During the years of terror, the mercilessly destroyed pedagogy was replaced by socialist pedagogy and psychology interpreted by Stalin; furthermore, they established total state control over the schools, educational science, and teacher training that served this system, which was successfully implemented in the education of the later sovietized European states.

Keywords: Prussian school, rehabilitation of Herbartianism, suppressing pedagogy, total control over the schools. Marxist-Leninist Education Sciences in a despotic state

Empirical Investigation of the Summer Setback Phenomena Among Vocational School Students in the 9th Grade

Csaba Csíkos – Miklós Katona – Krisztina Somogyi

Abstract

Numeracy is one of the basic skills to be developed in the education system, and we can rely on ample domestic history regarding its measurement and development. Our research focuses on 9th grade students who often start their vocational school studies with incomplete knowledge and are often characterized by lower SES-background. According to previous international studies, the summer set back, which has long been mentioned in the international literature, but has not yet been empirically tested in Hungary, affects disadvantaged students more severely. 9th grade students at a vocational school in Vác participated in our study (N = 91). The online test consists of several parts: in addition to arithmetic skills, we measured the performance on word problem solving, and one component of problem posing ability. The students completed the same test at two measurement times: first in June, then in September, in the following academic year. According to our results, there was no significant decline in the performances of students who produced results close to the ceiling effect. At the same time, the rearrangement of performances can be detected: the scattergram of the data of the two measurement points shows remarkable individual development paths. A medium and positive effect size was observed in the problem posing subtest.

Keywords: summer setback, arithmetic skills, word problem solving, problem posing

Hindering Aspects of the Spreading of University Community Engagement (UCE) – UCE as an Incompatible Approach With International Academic Capitalism?

György Málovics

Abstract

Universities face widespread social and political expectations nowadays to prove their social usefulness. A potential approach to meet this requirement is university community engagement (UCE). Still, UCE as an academic practice, if present at all, is still at an early, peripheral phase and usually carried out by single individuals or small academic groups on a predominantly voluntary basis (without being financially subsidized/part of performance evaluation systems) at most universities. Thus, despite the even stronger social and political pressures UCE is still not a widespread academic activity. In the present research, those factors that contribute to this seemingly controversial situation are examined, based on qualitative empirical research that was carried out in Hungary.

Keywords: social impact of universities, university community engagement, hindering factors

I (do not) think, therefore, I use ChatGPT? University students' views on plagiarism and ChatGPT

Balázs Fajt – Balázs József Kállai

Abstract

Due to the rapid development of artificial intelligence (AI), its use in all areas of life is becoming more and more widespread. It is important to point out, however, that while AI can, in many cases, make our lives easier and shorten certain work processes, it cannot fully replace human beings and human thinking. Consequently, ChatGPT can be an important resource and aid for university students; however, university students may use ChatGPT to write up a written assignment for them. The main aim of this paper is to explore university students' attitudes towards plagiarism and ChatGPT and these attitudes were investigated through the quantitative research paradigm using a questionnaire (n=235). The results show that the participants who participated in the study are less prone to plagiarism and relatively indifferent to ChatGPT, but also recognise the potential dangers of AI. Based on the results, a relationship between willingness to use ChatGPT and the willingness to plagiarise was identified. The findings of this research project suggest that university students' awareness of academic integrity and the potential dangers of plagiarism and ChatGPT may be raised.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), academic dishonesty, ChatGPT, higher education, plagiarism

Sáska Géza

A kelet-európai szocialista oktatáspolitikai szovjet gyökerei. A szovjet kommunizmus pedagógiájának két útja: Herbart kiátkozásától a herbartianizmus rehabilitálásáig. Második rész

Sztálin hatalomra kerülésével a kommunista társadalom építésének koncepciója és módja teljes és eredményes fordulatot vett. A szocializmus sztálini értelmezésében visszaállították a forradalom előtti porosz mintát követő központi tanügyigazgatási, tantervi, egy tankönyvön alapuló rendszert, és vele együtt a herbarti logikát, noha nevét továbbra is gyűlölet tárgyaként kezelték. A felszabadított gyermek önállósága már nem az iskolában, hanem az állami érdek önkéntes követésében és felismerésében jelent meg. A proletár nemzetköziséget az orosz nacionalizmussal felváltó, bezárkózó politika továbbra is a kommunizmus felépítésének a programját hirdette, ellenségként járt el a forradalom utáni korszak helyi mérvadó szereplőivel és a külhoni gyökerű kulturális, tudományos irányzatok képviselőivel szemben. A terror éveiben a könyörtelenül megsemmisített pedagógia helyébe a sztálini értelmezésű szocialista pedagógia és pszichológia lépett; továbbá az iskolák fölött totális állami kontrollt, az e berendezkedést kiszolgáló neveléstudományt és pedagógusképzést állítottak fel, amelyeket sikeresen implementáltak a későbbi szovjetizált európai államok oktatásügyébe.

Málovics György

Az Egyetemi Közösségi Szerepvállalás (EKSZ) terjedését akadályozó tényezők – az EKSZ mint a nemzetközi akadémiai kapitalizmussal összeférhetetlen megközelítés?

Paradox módon éppen az a folyamat, ami az EKSZ újrafelfedezéséhez vezetett, eredményezi azt, hogy napjainkra egy igencsak rangsorközpontú, világszínvonal-orientációval jellemezhető globális akadémiai (felsőoktatási, egyetemi) környezet jött létre. A tudásra immár az egyéni és nemzeti versenyképesség és sikeresség fő zálogaként tekintünk (instrumentális értékét elsősorban ebben látjuk), az egyetemek pedig globális versenyt folytatnak a tehetségekért (és természetesen az ezzel összefüggő jövedelemért), és mára a szociális gazdaság

szereplőiből a termelő gazdaság részeivé, helyi/lokális intézményekből nemzetközi szinten versengő „vállalatokká” váltak. Az oktatás pedig nemzetközi kereskedelembe bekerülő szolgáltatássá válik, kialakul a nemzetek feletti akadémiai kapitalizmus.

Csíkos Csaba, Somogyi Krisztina és Katona Miklós

A nyári visszaesés (summer setback) jelenségének empirikus vizsgálata 9. évfolyamos szakképző iskolások körében

A nyári visszaesés (summer setback), nyári visszacsúszás (summer slide) vagy a kissé más jelentésű nyári lelassulás (summer slowdown) jelenséget a pedagógiai kutatók a 20. század végén kezdték rendszeresen és rendszerezetten vizsgálni. Ahogyan Cooper és munkatársai (1996) metaanalíziséből megtudjuk, a jelenség tudományos értelmezése és vizsgálata jóval korábban megindult, nevezetesen 1906-ból, 1919-ből (mindkettő a matematika területén) és 1924-ből (olvasás területén) származnak a legelső empirikus eredmények. Később, az 1970-es évektől kezdve, más nevezéktannal és longitudinális vizsgálatok elemeként fordultak elő elemzések, amelyek már felhívták a figyelmet a rasszhoz tartozás és a szegénység hatóerejére a tanulói teljesítmények nyári visszaesésében.

Fajt Balázs és Kállai Balázs József

(Nem) gondolkodom, tehát ChatGPT-zek? Egyetemi hallgatók plágiummal és ChatGPT-val kapcsolatos véleményei

A digitális eszközök felelős használatát célzó modulok és/vagy kurzusok erősebb integrációjával a(z felső)oktatási programokba javítani lehetne a hallgatók digitális kompetenciáját és erősíteni lehetne (kutatás)etikai érzékenységüket is. A mesterséges intelligenciát fejlesztő informatikai szakemberek számára is fontos üzenete a kutatásunknak, hogy a fejlesztés során érdemes szem előtt tartani, hogy olyan digitális (oktatási) eszközöket hozzanak létre, amelyek nem helyettesítik az emberi kritikai gondolkodást és az etikai döntéshozatalt, hanem támogatják, segítik azt. Végül a tanulmány rávilágít a további kutatások szükségességére is, hogy a gyorsan változó technológiai környezetet és etikai normák figyelembevételével jobban megérthessük a digitális technológiák oktatásban való használatának rövidebb és hosszabb távú hatásait.

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u 2.
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): *Ady-értelmezések*
16. *Kéri Katalin* (2002): *Nevelésügy a középkori iszlámban*
17. *Géczi János* (2003): *Rózsahagyományok*
18. *Kocsis Mihály* (2003): *A tanárképzés megítélése*
19. *Gelencsér Gábor* (2003): *Filmolvasókönyv*
20. *Takács Viola* (2003): *Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája*
21. *Lajtai L. László* (2004): *Nemzetkép és iskola, 1777–1888*
22. *Franyó István* (2004): *Biológiai műveltségünk*
23. *Golnhof Erzsébet* (2004): *Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948*
24. *Bárdos Jenő* (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*
25. *Kamarás István* (2005): *Olvasásügy*
26. *Géczi János* (2005): *Pedagógiai tudásátadás*
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): *Nyelvészeti tanulmányok*
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):
Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.*
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.*
31. *Géczi János* (2006): *Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány*
32. *Kelemen Elemér* (2007): *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.*
34. *Boros János* (2009): *Filozófia!*
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): *Antik nevelés*
36. *Orbán Jolán* (2010): *Jacques Derrida szakmai hitvallása*
37. *Boros János* (2010): *A tudomány, a tudás és az egyetem*
38. *Géczi János* (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet*
39. *Révay Valéria* (2010): *A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon*
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): *4×12 mondat*
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): *A múzeumi kultúrák közvetítés változó világa*
42. *Boros János* (2011): *Demokrácia és szabadság*
43. *Érfalvy Livia* (2012): *Kosztolányi írásművészete*
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): *Oktatás, -történet, -szociológia*
45. *Horváth József* (2012): *Íráspedagógiai tanulmányok*
46. *Boros János* (2013): *Időszerű etika*
47. *Boros János* (2014): *Szenvedély és szükségszerűség*
48. *Mészáros György* (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés*
49. *Bence Erika* (2015): *Virtuális irodalomtörténet*
50. *Mekis D. János* (2015): *Auctor ante portas*
51. *Boros János* (2016): *Etika és politika*
52. *Racsko Réka* (2017): *Digitális átállás az oktatásban.*