

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZHETEDIK ÉVFOLYAM

1. SZÁM



2007

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892
A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között
A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó
Bizottsága támogatta

SZÁZHETEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,
HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,
KOZMA TAMÁS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR

Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):
CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin és Molnár Gyöngyvér
Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences
Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: csapo@edpsy.u-szeged.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

- Varga József, Józsa Krisztián és Pap-Szigeti Róbert: Az arányosság számítási készség kritériumorientált fejlesztése 7. osztályban 5
- Csizér Kata és Kormos Judit: Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében 29

SZEMLE

- 150 éve született Csengeri János, a Magyar Pedagógia alapító főszerkesztője 45

TANULMÁNYOK

- Tar Ibolya: A klasszika filológus Csengery János 49
- Géczzi János: A magyar neveléstudományi sajtó a 19–20. század fordulóján 57
- Kinyó László: Csengery János szerepe Szeged város tudományos közéletében és a Ferenc József Tudományegyetem fejlődésében 67
- Csapó Benő: Csengeri János öröksége – A Magyar Pedagógia a 21. században 79

KÖNYVEKRŐL

- Szenczi Beáta: Józsa Krisztián: Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése 91

AZ ARÁNYOSSÁGSZÁMÍTÁSI KÉSZSÉG KRITÉRIUMORIENTÁLT FEJLESZTÉSE 7. OSZTÁLYBAN

Varga József*, Józsa Krisztián és Pap-Szigeti Róbert*****

** Bányai Júlia Gimnázium, Kecskemét*

*** Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

**** Kecskeméti Főiskola, GAMF Kar, Informatika Tanszék*

**** SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola*

Az elmúlt évek hazai és nemzetközi vizsgálatai egyre inkább megerősítik a pedagógusokat és a kutatókat abban, hogy tanulóink tudásának minősége nem megfelelő. A minden napokban használható tudás hiányosságai a leggyakrabban emlegetett tünetek között szerepelnek. Emellett sokszor kerül szóba az alapkészségek, alapképességek nem megfelelő szintje is. A tudás minőségének problémái mellett a tanárok a tanulók növekvő motiválatlanságát, a tanulás iránt mutatott érdeklődés csökkenését is megfogalmazzák. Gyakran megfogalmazódó kérdés: vajon hogyan valósítható meg az alapkészségek, alapképességek hatékony fejlesztése? A készségfejlesztés ad-e annyi sikerélményt, motivációt a tanulóknak, hogy az lassítsa, esetleg megállítsa a tanulástól való elfordulást?

Tanulmányunkban az arányosságszámítás kritériumorientált fejlesztését megvalósító kísérletünk elméleti háttéréről, módszereiről, eredményeiről számolunk be. Röviden bemutatjuk a kritériumorientált képességfejlesztés feltételeit, lehetőségeit. Betekintést adunk az arányossággal, az arányos gondolkodás mérésével, fejlesztésével kapcsolatos kutatásokba. Kitérünk a tanulási motivációnak a képességfejlesztésben betöltött szerepére. Empirikus vizsgálatunkban kontrollcsoportos kísérleti elrendezés alkalmazásával hasonlítjuk össze fejlesztő kísérletünk eredményeit a hagyományos tanítás hatására lezajló fejlődéssel.

Kritériumorientált készség- és képességfejlesztés

Az iskolai oktatással szemben sokféle igény fogalmazódik meg a társadalom részéről. Elvárt, hogy a közoktatásból kikerülő tanulók képesek legyenek az önálló ismeretszerzésre, ismerjék a különböző tudományterületek alapelveit, megismerési módszereit, a hétköznapokban jól használható gyakorlati ismeretekkel és készségekkel is rendelkeznének (Csapó, 1998). Emellett az iskola közvetíti nemzeti kultúránkat, értékeinket, hagyományainkat.

Ahhoz, hogy az oktatás a fent megfogalmazott elvárásoknak meg tudjon felelni, bizonyos készségeket, képességeket minden tanulónál addig kell fejleszteni, amíg azok be

nem gyakorlódnak, el nem érik az optimális használhatóság szintjét. Azokat a készségeket, képességeket sorolhatjuk ezek közé, amelyeknek megfelelő fejlettsége nélkülözhetetlen más tudáselemek elsajátításához, a személyiség fejlődéséhez. Ilyenek például az elemi alapkészségek, mint például a beszédhanghallás, elemi számolás (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a), vagy az olvasás (Józsa, 2006).

A formálódóban lévő kritériumorientált pedagógia eszközei lehetőséget teremtenek arra, hogy az alapvető fontosságú készségek, képességek esetén meghatározzuk a fejlesztendő összetevők körét és azt, hogy mikor tekinthetjük megfelelőnek az elért fejlettségi szintet (Nagy, 2000b, 2003b, 2007). A hazai kutatások már számos kognitív készség és képesség összetevőit, fejlődési jellemzőit feltárták (Nagy, 2003a, 2004, 2006; Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a). Rendelkezésre állnak olyan fejlettségvizsgáló eszközök is, amelyek adott készségek esetén közvetlenül segíthetik a pedagógusok fejlesztő munkáját (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a). A kritériumorientált szemléletű fejlesztőkísérletek eredményei (Józsa, 2000; Fazekasné, 2000, Józsa és Zentai, 2007) megmutatták, hogy az eredményes iskolakezdéshez szükséges alapkészségek jól fejleszthetők. Egy jelenleg is zajló kísérletben ötödikes-hatodikos tanulók tanulási képességeinek kritériumorientált fejlesztésével foglalkozunk. A fejlesztés módszereiről szól Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2006) tanulmánya. E kísérlet első eredményei megmutatták: a tanulási képességek tantárgyi tartalmakhoz kapcsolódóan eredményesen fejleszthetők (Józsa, 2005; Pap-Szigeti, 2007).

A kritériumorientált megközelítés e készségek fejlesztése szempontjából azt jelenti, hogy a tanulók készségének, képességének aktuális fejlettségét nem osztálytársai, évfolyamtársai fejlettségi szintjéhez, vagy valamely populáció átlagához viszonyítjuk, hanem az elérni kívánt fejlettségi szinthez. Ahhoz, hogy ezt megtehessük, ismernünk kell a készség, képesség összetevőinek rendszerét. Ha az összetevők mennyisége véges, vagy megadható az összetevőknek olyan véges köre, amellyel a készség, képesség működése biztosítható, akkor meghatározhatjuk a fejlesztés kritériumait, azaz azokat az értékeket, amelyek elérésekor a fejlesztést eredményesnek mondhatjuk. A kritériumok meghatározhatják (1) az elsajátítandó elemek körét, (2) a begyakorlottság elérendő szintjét, amelyet általában – Nagy József kifejezésével – az antropológiai optimum szintjéhez viszonyítunk, (3) az elsajátítás tartósságát, (4) a szabályozási szintet (Nagy, 2000a, 2003a). A kritériumorientált értékelés tehát nemcsak az aktuális fejlettség megismerésében nyújt segítséget, hanem kijelöli a továbbfejlesztendő területeket is.

A kritériumorientált fejlesztés során „aktuális fejlettség mutatói és a kritériumokhoz viszonyított különbségek ismeretében a fejlesztés mindaddig folytatódik, amíg e különbségek meg nem szűnnek, vagyis amíg az optimális elsajátítást, az optimális begyakorlottságot el nem érjük”. (Nagy, 2000b, 267. o.) Az alapvető fontosságú készségek, képességek esetén valóban elvárható lenne az iskolától, hogy fejlesztésüket ne csak a jelenlegi tantervek által előírt tanegységben, tanévben végezze, hanem a készség, képesség optimális, állandósult működéséig.

A fejlesztésben fontos szerepet játszanak az *elsajátítási motívumok*. Ha a fejlesztő feladatok a tanulók aktuális fejlettségi szintjéhez igazodnak, biztosítják az optimális kihívóerőt, akkor aktivizálhatják az elsajátításra irányuló késztetést. Ez a motívum mindaddig működhet, hajtóerőt adhat, amíg a cél (a készség működtetése) elérése kissé bi-

zonytalan. A készség teljes begyakorlásakor megszűnik a készség elsajátítására vonatkozó késztetés, viszont a készség biztos működéséből adódó sikerélmények visszahatnak az elsajátítási motívum és az énkép fejlődésére (Józsa, 2000, 2001, 2002a, 2007).

A pozitív tanulási énkép szintén fontos a fejlesztés szempontjából. A tanuló énképe alapján vetíti előre, hogy mennyire lehet sikeres egy adott tanulási helyzetben. Más motívumokkal együtt ez is alapja lehet annak a döntésnek, hogy érdemes-e energiát fektetnie a feladatba. A jól megválasztott feladatok nemcsak a képességek fejlődését biztosítják, hanem a rendszeres sikerélmény biztosításával az adott tantárgyhoz kapcsolódó énkép, attitűd alakításában is szerepet játszanak (Józsa, 2002b).

Az arányosság számítás készségei, az arányos gondolkodás

Az arányos osztást, az arányszámítást, a mértékváltást, az arányosságok kezelését, a százalékszámítást összefoglalóan *arányosság számítási* készségnek nevezzük. Az arányosság számítás tudásunk, képességeink fejlődésének fontos pillére. E készségek a matematika számos területe mellett nemcsak más tantárgyak tanulásában játszanak fontos szerepet, hanem a mindennapokban is gyakran szükséges tudatos vagy önkéntelen használatuk. Az arányosság számításnak fontos előfeltétel-készségei vannak, melyek optimális elsajátítása nélkül az arányosság számítási készség fejlődése, fejlesztése nehézkes. Ilyen előfeltétel készség például az elemi számolás és alpműveleti számolás, a törtek fogalma.

Az arányosság számításnak a matematikatörténeti előzménye az ókorig nyúlik vissza. Az irracionális szakaszok hosszának törtekkel való közelítése és a törtekkel kapcsolatos egyszerű műveletek már az ókori keleti államokban megjelentek. A hányados, az arány fogalma *Euklidész*nél is szerepet játszik a geometriai problémák megoldásában, majd *Al-Hvárizmi* értelmezi újra az indiai matematika nyomán, és mutatja meg, hogy a törtekkel való műveletvégzés algoritmizálható (Davis, 2003; Sain, 1986). *Al-Hvárizmi* munkái nagy hatást gyakoroltak az európai matematika fejlődésére, az újkori iskola oktatása is egyre inkább a törtekkel való, egyszerűen tanítható műveletvégzésre, nem pedig az arányos gondolkodás elsajátítására helyezte a hangsúlyt.

Az arányosság *Piaget* szerint a kapcsolatok közötti kapcsolat (*Inhelder* és *Piaget*, 1967). A legegyszerűbb, tapasztalati formájában – sok más fontos készség, képesség tapasztalati szintjével együtt – már óvodáskorban kezd kialakulni. *Singer-Freeman* és *Goswami* (2001) 3–4 éves kisgyermekkel végzett kísérletében a gyerekek által kedvelt ételeket (pizzát és csokoládét) használt mértékegységként. A gyermekeknek arányos megfeleltetést kellett végezniük, a kísérletvezető által bemutatott arányossági feladatra (pl. egy teljes pizza felének elvételére) adott megfelelő választévkénységgel (a csokoládé felének elvételével). Tapasztalatuk szerint már ebben az életkorban is sok kisgyermek képes egyszerű arányok megfeleltetésére ismert tárgyakkal, bár a diszkrét mennyiségek (darabszám) alapján történő megoldásban kevésbé voltak sikeresek, mint folytonos mennyiségek esetén. *Hunting* (2003, idézi *Davis* 2003) megerősíti, hogy a 3–4 évesek is viszonylag fejlett készséggel rendelkezhetnek a rész-egész viszony numerikus kifejezésére. A 6–7 évesek többsége már egyszerű geometriai alakzatok esetén is sikerrel oldja meg az arányos analógia feladatait (*Goswami*, 1989).

A formális iskolai oktatásban viszonylag korán sor kerül az egész részeinek elnevezésére, a törtfogalom előkészítésére. Az alsó tagozatos munkafüzetekben gyakori feladat az egész adott részeinek különböző módokon való kialakítása geometria alakzatokon és tárgyak képein, az egész részeinek összehasonlítása. Megjelennek az első mértékegységek, az ezek átváltásával kapcsolatos feladatok, az egész arányú nagyítások és kicsinyítések kivitelezése négyzetrács segítségével.

A hazai oktatásban a 6. osztályban kerül sor az arányos osztás, az egyenes és a fordított arányosság és a százalékszámítás formális tanítására. Ezt megelőzi a törtekkel való műveletek megismerése, amelyeknek begyakorlására általában nagy hangsúlyt fektet az iskola. A törtfogalom és az arányfogalom azonban nem feltétlenül kapcsolódik össze a tanulók mentális reprezentációiban (Clark, Berenson és Cavey, 2003).

A tanítási tapasztalatok azt mutatják, hogy az arányokkal való műveletvégzés nem feltétlenül igényel arányos gondolkodást, hiszen számos esetben alkalmazható a feladat megoldásához olyan algoritmus, amellyel az arányos gondolkodás megkerülhető. A múlt század második felének oktatásában is gyakran találkozhattunk a „kültagok szorzata egyenlő a beltágok szorzatával” szabályhoz hasonló, könnyen megjegyezhető receptekkel. Nabors (2003) azonban megmutatja, hogy a törtekkel, arányokkal kapcsolatos biztos sémák nem elegendők az arányos gondolkodás jó működéséhez.

Az arányos gondolkodás diagnosztikus értékelésére Misailidou és Williams (2003) modern tesztelméleti eszközök segítségével kialakított itembankja 10–13 éves tanulók teszteredményeinek vizsgálata alapján készült. A diagnosztikus teszteredmények interpretációjának megkönnyítésére strukturált tanulói interjúkat végeztek. Ezek alapján olyan rövid mérőeszközöket igyekeztek kialakítani, amelyek segítenek a pedagógusoknak beazonosítani a tanulók aránnyal és arányossággal kapcsolatos tévképzeteit, azokat a hibás stratégiákat, amelyeket a tanulók az arányossági feladatokban használnak. A tanulói teljesítmények és a tipikus hibák alapján az arányos gondolkodás fejlettségét kifejező tapasztalati hierarchiát alakítanak ki, amely erős hasonlóságot mutat a DIFER-ben (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer, Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2002, 2004a, 2004b) használt kritériumorientált megközelítés fejlettségi szintjeihez.

A feltáró vizsgálatok és a tanári tapasztalatok egyaránt azt mutatják, hogy az arányossággal kapcsolatos készségek és az arányos gondolkodás fejlesztése fontos feladat. Fujimura (2001) negyedik osztályosokkal végzett rövid beavatkozásának eredménye arra hívja fel a figyelmet, hogy az arányos gondolkodás fejlesztése az egyes tanulóknál a tanulók aktuális gondolkodási módjától, stratégiáitól függően teljesen eltérő megközelítést igényelhet.

Az arányos gondolkodás, az arányokkal, százalékokkal, arányos mennyiségekkel való számolás fejlesztésére probléma-alapú megközelítést használt Ben-Chaim, Fey, Fitzgerald, Benedetto és Miller (1997). Hetedikes tanulókkal folytatott kísérletükben nem a törtekkel, arányokkal való műveletvégzés és a problémamegoldás módszereit tanították meg, hanem reális vagy kitalált, de arányos gondolkodást és műveletvégzést megkívánó problémák kollaboratív megbeszélésére és megoldására, majd a megoldás megvitatására adtak lehetőséget a tanulóknak. Eredményeik szerint a fejlesztés hatására megnőtt a rugalmasabb és szélesebb körben használható stratégiákat kialakító tanulók száma. Ugyanakkor csak a helyesen gondolkodók között volt nagyobb azoknak a fejlesztett ta-

nulóknak az aránya, akik a műveleteket is pontosan végezték el, ami arra utal, hogy az arányos gondolkodás és az arányokkal, törtekkel való műveletvégzés fejlődése erősen összefügg.

A jelen tanulmányban bemutatott kísérletünkben arra törekedtünk, hogy az arányosság számítás készségeit az iskolai oktatás kereteit felhasználva, a matematika tantárgy tartalmába ágyazva fejlesszük.

A fejlesztő kísérlet bemutatása

Az empirikus vizsgálat célja

Az arányosság számítást azok közé a készségek közé soroljuk, amelyek alapvető fontosságúak a további készségek elsajátítása, ismeretek megszerzése során. E készségek optimális elsajátítása minden tanuló esetében célként tűzhető ki. Az arányosság számítás összetevőinek meghatározásához kiinduló pontnak tekintettük a tantervi elvárásokat (NAT, 1995). A minimumkövetelmények – bár explicit módon nem határozzák meg – körülhatárolják az arányosság számítás részkészségeit. Úgy véljük, hogy a tantervi minimumkövetelmények lefedésével definiálhatóak az arányosság számítás részkészségei.

Az arányosság számítás összetevői, részkészségei értelmezésünkben a következők: arány kiszámítása, arányos osztás, egyenes és fordított arányosság, százalékszámítás, a legfontosabb mennyiségek mértékegységei közötti átváltás. Az arányok ismeretéhez nagyon szorosan kapcsolódnak a mértékek, a mértékváltás. A százalékszámítás nem más, mint egy speciális arányú arányszámítás. E készségek mérésére készítettünk kritériumorientált tesztet. Kísérletünkben e készségek fejlesztését végeztük.

A gyerekek a felső tagozat első három évében teljes egészében megismerkednek az arányosság számítással, a részkészségeit sokat gyakorolják az évek során, de a kívánatos szintet legtöbbször nem érik el. Így az arányosság számítás többnyire nem segíti sem a matematika más területeinek, sem más tárgyaknak a sikeres tanulását.

A kísérletben az arányosság számítás alkalmazását kívántuk fejleszteni, a szabályismeretet direkt fejlesztése nem volt cél. Az arányosság számítás fejlesztésére egy nyolc hetes, matematikai tartalmakon működtetett kísérletet szerveztünk. A kísérletben 7. osztályos tanulók vettek részt, akiknek a program napi 8–10 perces leterheltséget jelentett. Kutatásunkban a fejlődés mértékét, valamint az optimális begyakorlottságot elérő tanulók arányát elemezzük. A fejlődést és az optimum elérését az előírt szabályhasználat szintjén vizsgáljuk (lásd Nagy, 2000a). Ezen a szinten a tanulók többnyire tisztában vannak a készségek alkalmazási szabályaival.

A vizsgálat mintája

A fejlesztés hatásának vizsgálatára kontrollcsoportos kísérleti elrendezést alkalmaztunk. A vizsgálatban egy nagyváros és környékének iskolatársulásából kilenc általános iskola vett részt, három környező település iskoláiból 11, hat nagyvárosi iskolából 18

osztály. A kísérleti csoportot összesen 18 osztály 209 hetedik osztályos tanulója alkotta, közülük 96 volt fiú. A kontrollcsoport 11 osztály 129 tanulójából állt (ebből 73 volt fiú).

Az alkalmazott mérőeszközök, a mérések lebonyolítása

Fentebb szoltunk arról, hogy a tantervi követelmények alapján határoztuk meg az arányosságszámítás részkészségeit. A kísérlet során használt tesztek úgy állítottuk össze, hogy valamennyi részkészségre, készségelemre tartalmazzanak feladatot. A tesztek két változatban készültek, amelyek csak a feladatok sorrendjében és numerikus adataikban különböztek. Mindkét teszt 19 feladatból, együttesen 52 itemből áll. A két tesztváltozatot a tanulók között véletlenszerűen osztották ki a szaktanárok. Az elő- és utómérés során ugyanazt a tesztet oldották meg a tanulók.

Az első 17 feladat (39 item) a részkészségeket a tantervi minimum szintjén méri egyszerű szövegkörnyezetben. Például: „Írd be a pontozott helyre választ! 45 kg tejből 270 dkg vaj készíthető, ami a tejnek.....%-a.” A tesztekben csak azokra a mértékváltásokra található külön feladat, amelyekre a feladatokban is szükség van: a hosszúságra, tömegre és az időre. Így lehetőség nyílik annak vizsgálatára, hogy a feladatmegoldás sikeretelensége milyen összefüggésben van a mértékváltás begyakorlottságával, illetve annak hiányával. A tanulmány további részeiben ezt a három összetevőt együtt nevezzük mértékváltásnak.

A tesztek utolsó két feladata közül az egyik a százalékszámítás kétszeri alkalmazását és értelmezését kérte számon, ami túlmutat a Nemzeti alaptanterv minimumkövetelményein. A másik feladat (többszörös arányos osztás) is minimum feletti követelményt vizsgál, mivel két különböző mennyiség (életkor, pénzösszeg) összehasonlító elemzésén alapul, amihez még a megoldások számának diszkussziója is hozzátartozik. Ezért ennek a két feladatnak az itemeit a készség kritériumorientált fejlesztésének hatásvizsgálatába nem vontuk be. Külön elemezzük, hogy milyen hatással van a fejlesztés az összetett feladatok megoldására, amihez a készség előíró szabályszerű működése már nem elég, mert a feladat megoldása megkívánja az értelmező, elemző szabályozást is (Nagy, 2000a).

Az arányosságszámítás teszt mellett a tanulók egy kérdőívet is kitöltöttek. Ez a tanulók tanulási szokásait, tanulási motívumait vizsgálta és különböző háttéradatokat vett fel. A tanulási motívumok közül elsősorban a matematika énképet és a matematika iránti attitűdöt mértük.

A tesztet a tanulók a fejlesztés előtt, majd azt követően azonos körülmények között töltötték ki. Az elő- és az utómérés között nyolchetes fejlesztő kísérlet zajlott. A kérdőív felvételére az előméréssel egyidejűleg került sor.

A tanárok a fejlesztő munka során figyelemmel kísérték a tanulók szorgalmát, kitarását, affektív viszonyát, eredményességét a programban. A gyermekeket e szempontok alapján a kísérlet lezárásakor kérdőíven értékelték.

Az arányosság számítás fejlettségének mérésére alkalmazott teszt

Az arányosság számítás optimális használhatóságának eléréséhez az alábbi műveletek begyakorlódása szükséges:

- Mennyiségek egészrészének, törtrészének kiszámítása. A mértékváltás szükségességének felismerése, a helyes mértékváltás elvégzése.
- Az arányosság típusának felismerése, az aránypárok egyenlőségének felírása, a kérdéses mennyiség kiszámítása.
- Az „egység” kiszámítása az arányok ismeretében, a részek meghatározása.
- A hiányzó adat (százalékérték, százalékkláb, százalékalap) felismerése, kiszámítása.

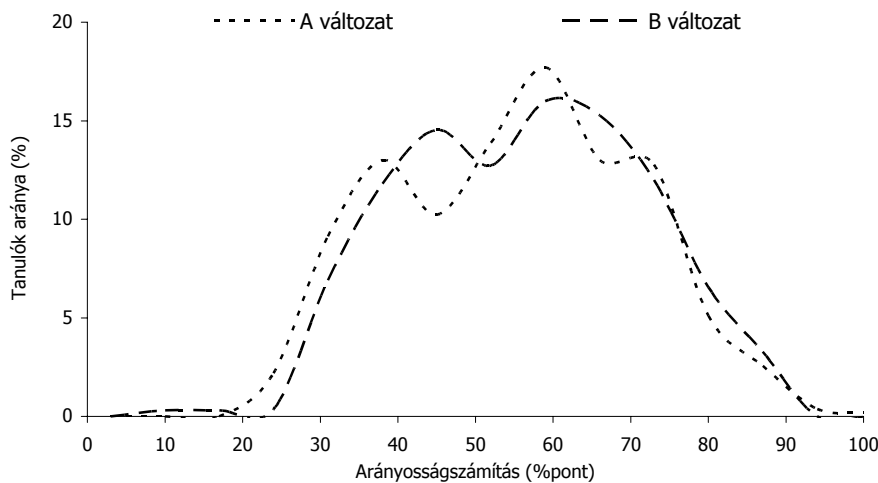
Az arányosság számítási készség vizsgálatára használt két tesztváltozat – mint azt korábban jeleztük – csak a feladatok sorrendjében és numerikus értékeikben különbözött egymástól. A tartalmi validitást a részkészségek lefedése, a tanterv minimumkövetelményeinek leképezése biztosítja. A tesztek megbízhatóságának becslésére alkalmazott Cronbach- α értéke az „A” és a „B” tesztváltozat esetén egyaránt 0,94 (teljes teszt, 52 item). Az arányosság számítás kritériumorientált értékelése során – lásd az előző egységben erről írtakat – a teszt utolsó két feladatát nem vettük figyelembe. Ezek nélkül az „A” és a „B” tesztváltozat 39 itemből áll, reliabilitásuk 0,93.

Az 1. táblázat tartalmazza az arányosság számítás részkészségeihez tartozó feladat-elemek rendszerét, azok reliabilitását a kísérleti és a kontrollcsoport esetén, az előmérés alapján. Zárójelben azok az itemszámok szerepelnek, melyek a minimum követelménynél magasabb szinten mérték a készség működését. A részkészségek fejlettségét 6–10 item méri, kivéve a fordított arányosságot, amihez csak három item tartozik. A részkészségek reliabilitásmutatói a kísérleti-, és a kontrollcsoportra, valamint ezekre együtt nagyon hasonló értékeket adtak, amik a teljes teszt 0,94 értékétől csak 1–2 tizeddel kisebbek. Az egyenes arányosság esetén 0,6 a megbízhatósági mutató, ami az itemek magas megoldottságának, alacsony szórásának köszönhető. A fordított arányosság esetén a kevés item ellenére is 0,8 fölötti érték adódott, ami a közepes megoldottság, közepes szórás következménye.

1. táblázat. A részkészségek itemszáma és reliabilitása

Rész-készségek	Itemek száma	Reliabilitás (Cronbach- α)		
		Kísérleti	Kontroll	Együtt
Arányszámítás	8	0,71	0,70	0,78
Mértékváltás	10	0,83	0,83	0,85
Egyenes arányosság	6	0,60	0,60	0,66
Fordított arányosság	3	0,84	0,73	0,82
Arányos osztás	7 (6)	0,84	0,89	0,92
Százalékszámítás	9 (6)	0,78	0,77	0,83
Teljes teszt	52 (13)	0,94	0,93	0,94

Az A változat átlaga 49%p, szórása 22%p; a B változat átlaga 50%p, szórása 22%p; a két változat statisztikai összehasonlítása: $F = 0,075$, $p = 0,785$; $t = -0,726$, $p = 0,468$. A tesztváltozatok átlaga és szórása között nincs szignifikáns különbség, a teljesítményeloszlások alakja hasonló (1. ábra) Az arányosság számítás teszt két változatát tehát ekvivalenseknek tekinthetjük, így az „A” és „B” változat azonos elmeinek egyesítése elvégezhető. A két tesztváltozat azonos jellegű (csak számadataiban eltérő) feladatait összevontuk, a további elemzéseket ennek alapján végeztük.



1. ábra

Az arányosság számítás két ekvivalens változatának eloszlása az előmérésben

Az arányosság számítás készségének fejlesztése

Az előmérés eredményeinek felhasználása a fejlesztésben

Az előmérés adatai diagnosztikus képet adtak a részkészségek fejlettségéről, megmutatták, hogy mely részkészség fejlődésében hol tart a tanuló. A 2. táblázatban megadott formában visszajelzést adtunk a fejlesztést végző kollégáknak a tanulóik előmérésen elért eredményéről. Az összpontszám – az arányosság számítás fejlettségének átfogó mutatója – alapján a tanulókat három szintbe soroltuk be. Az I. szintbe a 0-50 (72 tanuló), a II-ba a az 51-74 közötti (85 tanuló), a III-ba 75 %p-nál jobb eredményt elért tanulókat soroltuk (52 tanuló).

2. táblázat. A tanulók teljesítménye részkészségekenként (%p)

Tanuló	Osz- tály	Analitikus				Átfogó		
		Arány- számítás	Mérték- váltás	Egyenes arányos- ság	Fordított arányos- ság	Arányos osztás	Százalék- számítás	Összpont- szám
1. J. O.	7. a	100	67	50	0	46	64	62
2. K. A.	7. a	100	100	100	67	79	93	91
3. Ny. B.	7. a	17	17	83	0	8	14	19
4. B. E.	7. b	67	67	83	0	62	64	60

A fejlesztés programja, módja, eszközei

A fejlesztés stratégiájának a tartalomba ágyazott direkt módszert választottuk, a fejlesztés eszközeit ennek alapján készítettük el. A kísérlet nyolc héten keresztül folyamatosan tartott. A fejlesztés kezdetekor a tanulókhoz eljuttattunk egy levelet, ami a matematika ezen területének fontosságára hívta fel a figyelmet. A levélben bemutatott konkrét példákkal érdeklődésüket, motiváltságukat kívántuk növelni.

A tanulók minden hétre a készségük kezdeti fejlettségének, az előmérés alapján megállapított szintjüknek megfelelő optimális nehézségű feladatokat kaptak. Ha a tanár úgy látta, hogy bizonyos feladatok így is túl nehezek vagy túl könnyűek a tanulónak, akkor más szinthez tartozó feladatokat jelölt ki. Emellett a tanuló is szabadon választhatott magának feladatokat más szintből. Ez a technika segítette, hogy a tanulók elsajátítási motivációja a legerőteljesebb legyen a fejlesztő program során.

A fejlesztést segítő feladatlapok elkészítésekor ügyeltünk arra, hogy minden feladatlapban lehetőleg minden részkészség működtetésére legyen feladat; a feladatok minél szélesebb tárgykörben, változatos szövegek környezetben jelenjenek meg. A feladatlapok minden héten tartalmaztak azonos feladatokat, amelyek sikeres megoldása motiválhatja a gyengébben teljesítő tanulókat. A többi feladatnál arra ügyeltünk, hogy a feladatok lehetőleg megfelelő kihívó erővel bírjanak, hogy működjön az elsajátítási motiváció. Az első és második szint feladatlapjaiba fokozatosan beépültek a harmadik szint feladatai. A feladatlapok a kísérlet alatt folyamatosan készültek, összeállításuknál a fejlesztést végző tanárok észrevételeit, javaslatait is figyelembe vettük.

A heti rendszerességű feladatlapok feldolgozása a kísérletben részt vevő kollégákkal való egyeztetés alapján történt. A feladatlapok minden héten tíz feladatot tartalmaztak, általában napi nyolc-tíz perc munkát igényeltek a tanulóktól. A hét első óráján a tanár az egyéni sajátosságok, a részkészségek fejlettsége alapján kijelölte a személyre szóló feladatokat, ügyelt arra is, hogy a tanulók elfoglaltsága egyenletes legyen. A tanulók kapott feladatokat otthon önállóan dolgozták fel, majd a következő órán néhány percben sor került a problémák megbeszélésére, és a megoldások ellenőrzésére.

Eredmények

Az arányosságsszámítás fejlesztésében résztvevő tanulókat az előmérés adatai alapján három fejlettségi szintbe soroltuk (lásd a korábban erről írtakat). A kísérleti mintába tartozó tanulók arányosságsszámítási készségének átlaga az előmérésben magasabb volt, mint a kontrollcsoporté. A kontrollcsoportban az előmérés alapján mindössze 8 tanuló sorolódott a III. szintbe. Ez okból a kísérleti- és a kontrollcsoportot úgy illesztettük, hogy az összehasonításnál, a kísérleti hatás elemzésénél a kontrollcsoportból elhagytuk azokat a tanulókat (8 fő), akik az előmérésben elérték a III. szintet. Az I. és II. szintbe tartozó tanulók kísérleti indulószintjének eloszlása, átlaga és szórása egyezett a kontrollcsoportéval. Az elemzések során tehát minden esetben az I. és II. szint tanulóinak eredményeit hasonlítjuk össze a kontrollcsoport tanulóinak eredményeivel. Emellett a kísérletben résztvevő, III. szintbe sorolt tanulók (az előmérésben legjobban teljesítők) fejlődését is bemutatjuk tanulmányunkban.

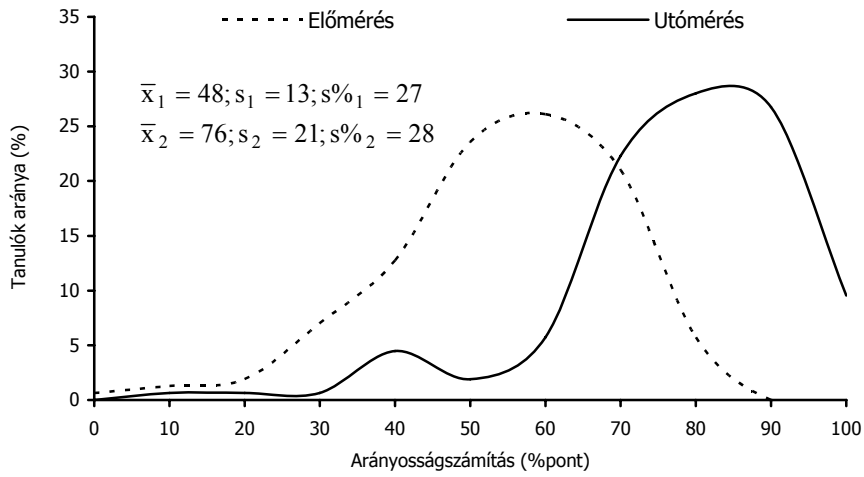
Az arányosságsszámítás kritériumorientált tesztje a részkészségek elemi működési szintjét vizsgálja. A készség optimális elsajátítása esetén minden feladatot meg kell tudni oldani a tanulóknak. Ez azt jelenti, hogy a teszteredményeket – a készség optimális begyakorlottsága esetén – csak a véletlen hibázás, tévesztés ronthatja, ami becslésünk szerint legfeljebb 10% lehet. Ez alapján az elsajátítás kritériumának a 90 %pontot tekintjük.

Az arányosságsszámítás készségének eredményei a két mérés alapján

A hat részkészség együtt alkotja az arányosságsszámítás készségét, aminek az elő- és utóméréshez tartozó eloszlását a 2. és a 3. ábra mutatja. Az előmérés eredményei jól közelítik a normális eloszlást. Az utómérésben a kísérleti csoport gyakorisági görbéje erősen jobbra aszimmetrikussá válik, a módusz 90%ponthoz közeli lesz úgy, hogy a relatív szórás (27 ill. 28%) lényegében nem változik. A kontrollcsoportnál ez az eltolódás lényegesen kisebb mértékűnek adódik, a módusz 65%pont körüli értéket vesz fel, a relatív szórás 5%-kal nő.

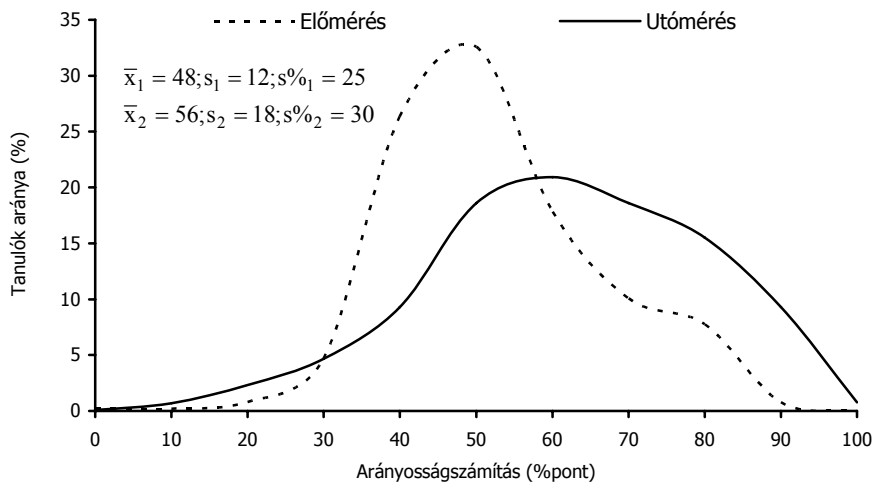
A 3. és a 4. táblázat mutatja, hogy az arányosságsszámítás 90%p-os kritériumát az előmérésben összesen nyolc tanuló érte el, ami a fejlesztett csoport 4%-át jelenti. A második mérésben a fejlesztett tanulók 45%-a teljesített 90%p felett. Ezen belül az I. és a II. szint tanulóinak 33%-a, míg a kontrollcsoport esetén a tanulók 10%-a érte el ezt a szintet.

Az arányosság számítási készség kritériumorientált fejlesztése 7. osztályban



2. ábra

Az arányosság számítás eloszlása az elő- és utómérés során a kísérleti csoportban



3. ábra

Az arányosság számítás eloszlása az elő- és utómérés során a kontrollcsoportban

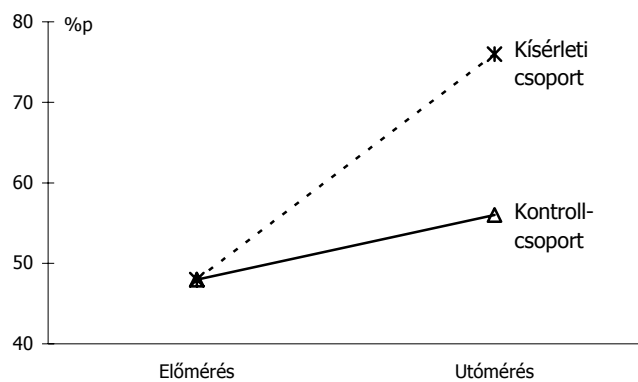
3. táblázat. A kritériumot (90 %p-ot) elérő tanulók száma szintenként

Kritérium: 90%p	I. szint	II. szint	III. szint
Előmérés	–	–	8
Utómérés	13	40	43

4. táblázat. A kritériumot (90 %p-ot) elérő tanulók aránya a kísérleti- és a kontrollcsoportban (%)

Kritérium: 90%p	Kísérleti csoport	Kontroll csoport
Előmérés	0	0
Utómérés	33	10

Az kísérleti csoport (I. és II. szint) és a kontrollcsoport fejlődését a 4. ábra hasonlítja össze. Az utómérésnél a kísérleti és kontrollcsoport átlagának különbsége szignifikáns ($t=4,04$; $p<0,01$); fejlesztés hatásmérete $\sigma=0,48$.

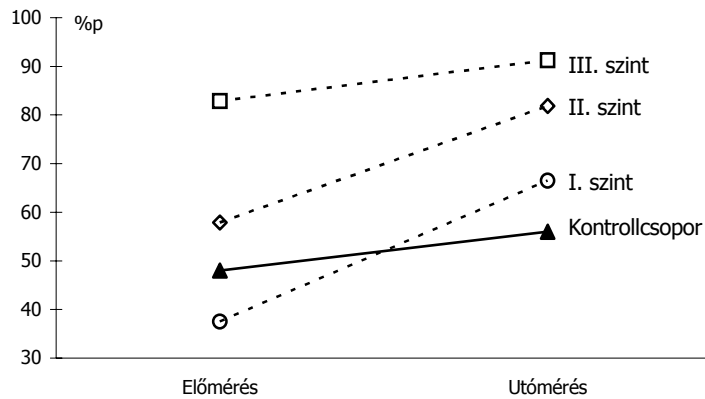


4. ábra

Az arányosságszámítási készség fejlődése a kísérleti időszak alatt

A fejlődés szintenkénti elemzése szerint (5. ábra) a fejlődés az I. szintnél volt a legnagyobb ütemű. Az előmérésben I. szintbe tartozó kísérleti gyermekek az átlagos teljesítménye 10%p-tal kisebb volt, mint a kontrollcsoporté, de a kísérlet végén már ők mutattak 10%-tal jobb eredményt. A II. szint átlaga is közelebb kerül a III. szintéhez, a III. szint tanulóinál már jelentkezett a plafoneffektus. Az összes fejlesztett tanuló (a III. szint tanulóit is figyelembe véve) átlaga lényegében teljes azonosságot mutat a II. szintével.

Az arányosság számítási készség kritériumorientált fejlesztése 7. osztályban



5. ábra

Az arányosság számítás fejlődése a kísérleti csoportban szintenként és a kontrollcsoportban

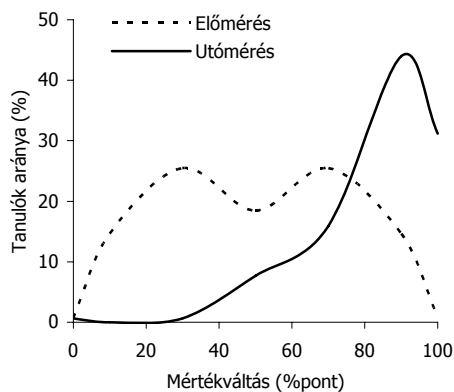
Az arányosság számítás összetevőinek változása

A fejlesztés időszakában mind a kísérleti-, mind a kontrollcsoport jelentős fejlődést mutatott az arányosság számítás valamennyi összetevőjében (5. táblázat). Ez alól csak a fordított arányosság kivétel, amelyben a kontrollcsoport teljesítménye gyakorlatilag nem változott. A kísérleti csoport (I. és II. szint együtt) fejlődése minden összetevő esetén jelentősen meghaladta a kontrollcsoportét, a kísérleti- és kontrollcsoport átlagának különbsége minden esetben 99%-os valószínűségi szinten is szignifikáns. A hatásméreteket 0,39 és 1,06 között vannak.

5. táblázat. Az arányosság számítás részkészségeinek fejlődése

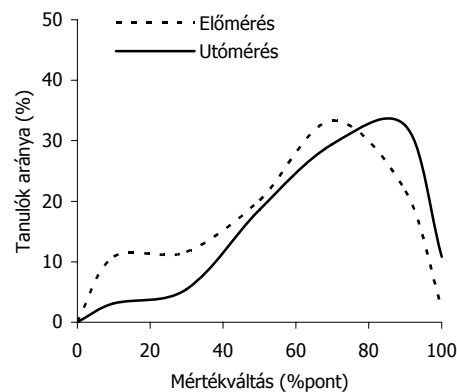
Összetevő		Kísérleti csoport			Kontrollcsoport			Hatás-méret
		Átlag (%p)	Szórás (%p)	Rel. szó-rás (%)	Átlag (%p)	Szórás (%p)	Rel. szó-rás (%)	
Arány-számítás	Előmérés	56	26	46	53	26	49	0,39
	Utómérés	79	22	28	66	25	38	
Mérték-váltás	Előmérés	50	26	52	59	25	43	1,06
	Utómérés	85	16	19	72	22	31	
Egyenes arányosság	Előmérés	69	23	33	68	21	31	0,41
	Utómérés	83	17	20	74	20	27	
Fordított arányosság	Előmérés	26	36	138	28	34	121	0,51
	Utómérés	43	43	100	27	36	133	
Arányos osztás	Előmérés	36	17	47	33	20	61	0,76
	Utómérés	66	24	36	47	25	53	
Százalék-számítás	Előmérés	49	20	41	45	24	53	0,79
	Utómérés	75	23	31	50	27	54	

A fordított arányosságot három item mérte. A relatív szórások nagyon magasak (mindkét csoport mindkét mérésében legalább 100%-osak), és csak kismértékben változnak a két mérés között. A fejlesztésnek a mértékváltásra gyakorolt hatását jól mutatja a 6. és a 7. ábra: a kísérleti csoport bimodális teljesítmény-eloszlásából egy erősen jobbra aszimmetrikus eloszlás lett, míg a kontrollcsoportnál az eloszlás jellege lényegesen nem változott.



6. ábra

A mértékváltás teljesítmény-eloszlása a két mérésben, a kísérleti csoportban



7. ábra

A mértékváltás teljesítmény-eloszlása a két mérésben, a kontrollcsoportban

A kísérleti csoport teljesítmény-eloszlásának jelentős változása a többi összetevő esetén is megfigyelhető, bár a mértékváltás változásánál kisebb mértékű. A teljesítmények eloszlásának változását az is érzékelteti, hogy a kísérleti csoport mindhárom kategóriájában jelentősen megnőtt a kritériumot elérő tanulók száma (6. táblázat). A kísérleti mintában (I. és II. szint együtt) a fejlesztett tanulók közül részkészségenként 2,5–4-szer annyi tanuló érte el a 90%-os kritériumot, mint a kontrollcsoportban (7. táblázat).

A fejlesztés hatása a magasabb szabályozási szintre

A kísérlet hatásának vizsgálatát az előzőekben kritériumorientált szemlélettel, a tantervi minimumkövetelményekből kiindulva elemeztük. A teszt utolsó két feladata a százalékszámítás és az arányos osztás értelmező szabályhasználatát kívánja meg. Az eredmények azt mutatják, hogy a fejlesztés ebben az esetben is szignifikáns hatású volt (8. táblázat).

6. táblázat. Az összetevők kritériumát (90 %p) elért tanulók aránya szintenként (%)

Rész-készség		I. szint	II. szint	III. szint
Arányszámítás	Előmérés	0	4	29
	Utómérés	22	38	50
Mértékváltás	Előmérés	3	17	47
	Utómérés	54	68	68
Egyenes arányosság	Előmérés	3	3	32
	Utómérés	26	32	43
Fordított arányosság	Előmérés	4	21	43
	Utómérés	22	42	53
Arányos osztás	Előmérés	0	0	0
	Utómérés	19	31	35
Százalékszámítás	Előmérés	0	6	58
	Utómérés	19	61	61

7. táblázat. Az összetevők kritériumát (90 %p) elért tanulók aránya (%)

Rész-készség		Kísérleti csoport	Kontroll-csoport
Arányszámítás	Előmérés	2	2
	Utómérés	27	8
Mértékváltás	Előmérés	9	11
	Utómérés	56	26
Egyenes arányosság	Előmérés	3	3
	Utómérés	27	11
Fordított arányosság	Előmérés	11	9
	Utómérés	29	13
Arányos osztás	Előmérés	0	0
	Utómérés	23	7
Százalékszámítás	Előmérés	3	6
	Utómérés	37	12

8. táblázat. Fejlődés a minimumkövetelményt meghaladó feladatok esetében

		Kísérleti csoport			Kontrollcsoport			Hatás-méret
		Átlag (%p)	Szórás (%p)	Relatív szórás (%)	Átlag (%p)	Szórás (%p)	Relatív szórás (%)	
9. feladat	Előmérés	50	34	68	49	36	73	0,58
	Utómérés	76	31	41	53	38	72	
10. feladat	Előmérés	9	8	89	15	36	140	1,07
	Utómérés	49	34	69	23	30	132	

A százalékszámítás kétszeri alkalmazását kívánó feladat (9. feladat) megoldottságát jellemző mutatók az előmérésben hasonlóak, mint az „alapfeladatoknál”, ami azt sejteti, hogy a tanórán a tanulók az ilyen feladatokkal ugyanúgy foglalkoztak, mint az alapfeladatokkal. A 10. feladat előmérésben való alacsony megoldottsága is jelzi a magasabb szintű szabályhasználat hiányát az arányos osztásnál.

Az elő- és utómérés eredményeinek összefüggése

Érdeemes megvizsgálni, hogy az arányosságszámítás készségének és részkészségeinek fejlettsége milyen összefüggést mutat a két mérés között. Az eredményből ugyanis következtethetünk arra, hogy a készségek fejlődése milyen mértékben determinisztikus. Azaz igaz-e, hogy a társainál rosszabbul teljesítő tanuló a fejlesztés után is gyengébb eredményeket fog elérni, mint azok, akik az első mérésben jobb eredményeket értek el nála. Az elő- és utómérés közötti korrelációkat a 9. táblázat foglalja össze. A részkészségek korrelációs együtthatói a kísérleti csoportban alacsonyak, csak két részkészség esetén mutatnak szignifikáns összefüggést. Ez arra utal, hogy a fejleszhetőség eredménye a kezdeti fejlettségi szint által alig determinált, a részkészségek gyermekenként más módon, különböző ütemben fejlődtek. Az összevont mutató – arányosságszámítás – estén is csak a gyenge (0,23) korreláció, ami azt mutatja, hogy a tanulók fejlettségi sorrendje jelentősen átrendeződött.

9. táblázat. Az elő- és utó mérés eredményei közötti korrelációs együtthatók

	Arány- számítás	Mérték- váltás	Egyenes arányos- ság	Fordított arányos- ság	Arányos osztás	Százalék- számítás	Arányos- ság- számítás
Kísérleti	-0,06	-0,02	0,34**	0,16	0,12	0,44**	0,23**
Kontroll	0,31**	0,14	0,32**	0,28**	0,35**	0,65**	0,52**

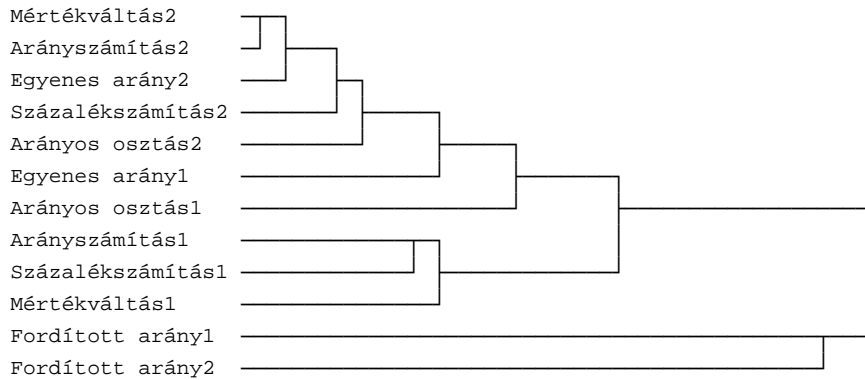
A *-gal jelölt összefüggések $p < 0,05$ szinten, a **-gal jelöltek $p < 0,01$ szinten szignifikánsak.

A kontrollcsoport esetében is viszonylag alacsonyak korrelációk, az arányosságszámítás elő- és utómérés közötti korrelációja ebben az esetben is csak közepes (0,52) erősségű, de szignifikánsan szorosabb, mint a kísérleti csoporté. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a hagyományos oktatási módszerek alkalmazásakor is jelentős átrendezés következik be a tanulók fejlettségi sorrendjében.

A részkészségek szerveződése

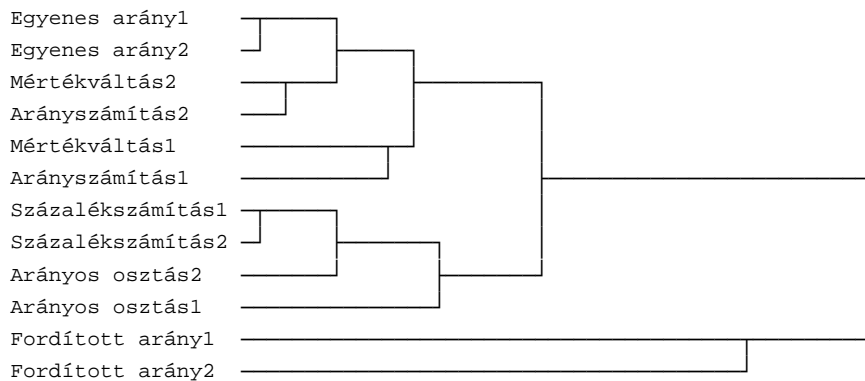
Az arányosságszámítás részkészségeinek szerveződését klaszteranalízis segítségével elemeztük, a 8. ábra a kísérleti csoport, a 9. ábra a kontrollcsoport dendrogramját mutatja.

Az arányosság számítási készség kritériumorientált fejlesztése 7. osztályban



8. ábra

A részkészségek fagráfja a kísérleti mintában (average linkage, between groups).
Az 1-es az előmérést, a 2-es az utómérést jelöli.



9. ábra

A részkészségek fagráfja a kontrollmintában (average linkage, between groups).
Az 1-es az előmérést, a 2-es az utómérést jelöli.

A kísérleti és a kontrollcsoport fagráfja erősen eltérő szerveződést mutat. A kísérleti csoportnál – a fordított arányosság kivételével – az utómérés komponensei kapcsolódnak össze elsőként. Ezt úgy értelmezzük, hogy a fejlesztés során a részkészségek egységes rendszerbe való szerveződése megkezdődött. Az utómérésben a kapcsolódási szint magasabb, mint az előmérésben.

A kontrollcsoport esetében a két mérésben az azonos részkészségek összekapcsolódása tapasztalható. Ez arra enged következtetni, hogy a spontán fejlődés során a részkészségek rendszerében nem következik be jelentős átszerveződés, a részkészségek

részben egymástól függetlenül, egymás mellett működnek. Ezt támasztják alá az arányosságszámítás részkészségeinek összefüggései is az utómérésben (10. táblázat). Az előmérésben a kísérleti- és a kontrollcsoport között, nem tapasztalható jelentős különbség az ugyanazon részkészségek közötti, illetve az összpontszám és a részkészségek közötti korrelációkban. Ezzel szemben az utómérésben a kísérleti csoportban egy kivétellel minden részkészség-pár korrelációi erősebbek, mint a kontrollcsoportban. Az arányos osztást kivéve a kísérleti csoportban valamennyi részkészség erősebben korrelál az összteljesítménnyel, mint a kontrollcsoportban. A fordított arányosság esetében alacsony kapcsolódási szint tapasztalható mindkét csoportnál, ami lehet a mérésben használt kevés feladatelemnek az eredménye, de tükrözheti azt a minden matematika tanár által ismert jelenséget is, hogy a tanulók lényegesen nehezebben ismerik fel a fordított arányosságot, mint például az egyenes arányosságot.

10. táblázat. Az arányosságszámítás részkészségeinek összefüggései az utómérésben (felső háromszög: kísérleti csoport; alsó háromszög: kontrollcsoport)

Korrelációk	ÖP	AS	ME	EA	FA	AO	SZ
ÖP Összpontszám	–	0,70	0,77	0,61	0,58	0,60	0,79
AS Arányszámítás	0,62	–	0,61	0,40	0,35	0,39	0,50
ME Mértékegység-váltás	0,71	0,45	–	0,40	0,36	0,54	0,60
EA Egyenes arányosság	0,39	0,29	0,11 ^{n.s.}	–	0,27	0,31	0,43
FA Fordított arányosság	0,51	0,13 ^{n.s.}	0,25	0,23	–	0,27	0,39
AO Arányos osztás	0,63	0,34	0,47	0,29	0,38	–	0,45
SZ Százalékszámítás	0,73	0,45	0,41	0,31	0,32	0,28	–

Az n.s.-sel jelölt összefüggések nem szignifikánsak.

A matematika énkép, a tanulók tanári megítélése és az arányosságszámítás fejlődésének kapcsolata a kísérleti csoport esetében

A tanulók matematika énképének, tanulási szokásainak, néhány háttérváltozónak a vizsgálatára az előmérés során kérdőívet alkalmaztunk. A háttérváltozók teljes hatásrendszerének bemutatását a tanulmány terjedelme nem teszi lehetővé, csak a matematika énkép és a tanári értékelő kérdőív teszteredményekkel való összefüggését mutatjuk be.

A matematikával kapcsolatos énkép vizsgálatára egy kilenc állításból álló kijelentéscsoportot hoztunk létre, ami négy negatív és öt pozitív állítást tartalmaz. A tanulók ötfokú Likert-skálán értékelték a kijelentéseket. Az állításokból a szokásos módon 0-100 skálát hoztunk létre (Józsa, 2002b, 2007), a skála reliabilitása 0,78. Ennek a matematika énkép elnevezésű változónak az eloszlása jól közelíti az ilyenkor szokásosan elvárt normális eloszlást.

A pedagógusok a fejlesztés végén három további tényezőt ötfokú skálán értékelték. Az eredményesség skáláján azt jelölték a kollégák, hogy a tanuló milyen arányban oldot-

ta meg helyesen a gyakorló feladatokat. A szorgalom ötfokú skáláján a gyakorlás és a megbeszélés során mutatott feladatvállalást és kitartást értékelték. A harmadik változó a feladatokkal, feladatmegoldással kapcsolatban mutatott érzelmi viszony értékelésére szolgált. A teszten elért eredmény és a matematika énkép között a fejlesztett mintára vonatkozóan mind az előmérés, mind az utómérés közepes erősségű összefüggést ad (11. táblázat). A fejlesztő feladatok megoldása során mutatott szorgalom tanári megítélése közepes erősségű összefüggést jelez a teljesítménnyel. A teszteredménynek legerősebb kapcsolata azzal van, hogy a tanár mennyire érezte eredményesnek a tanuló a fejlesztő feladatok megoldása során. Ez a változó már az előmérés eredményével is szoros összefüggésben áll, az utómérés idején a korreláció még nagyobb, ami azt jelzi, hogy a fejlesztés során eredményesebbnek ítélt tanulók a teszten is jobban teljesítettek. Az eredményesség megítélését nem tekinthetjük valódi háttérváltozónak, valójában ez azt mutatja, hogy a fejlesztés során tapasztalt eredményesség mennyire jelezte előre a készség fejlődését.

11. táblázat. Az arányosságszámítás korrelációja a matematika énképpel és a fejlesztési időszak tanári megítélésének mutatóival

Korrelációk	Énkép	Szorgalom	Eredményesség	Érzelmi viszony
Előmérés	0,41	0,32	0,63	0,41
Utómérés	0,33	0,44	0,73	0,48

Minden korreláció $p < 0,01$ szinten szignifikáns.

Regresszió-analízissel elemeztük, hogy az utómérés készségfejlettségi szintjét milyen mértékben határozzák meg ezek a tényezők és a kísérlet kezdetének fejlettségi szintje. A regressziós modell függő változója tehát az arányosságszámítás utómérésben mutatott teljesítménye, független változói pedig az előmérés arányosságszámítás-tesztjének eredménye, a matematika énkép, továbbá a feladatokhoz való érzelmi viszony és szorgalom tanári megítélésének mutatója. A matematika énkép és a tanulók fejlesztéshez való érzelmi viszonya a gyermekek tanulási motivációjáról ad információt. A 12. táblázat csak a modell szignifikáns hatású változóit tünteti fel. Az arányosságszámítás kísérlet utáni fejlettségének egyéni különbségeit csupán 5%-ban magyarázza a kezdeti fejlettségi szint. A kísérleti beavatkozás tehát jelentősen befolyásolta a fejlődés egyéni ütemét (vö. 10. táblázat). A feladatokhoz való érzelmi viszony tanári megítélése és a matematika énkép körülbelül a variancia egy-egy tizedét magyarázza. A szorgalom tanári megítélésének nincs szignifikáns magyarázó ereje, ennek hatását valószínűleg felöleli a másik két változó.

Az elemzés azt mutatja, hogy a tanulási motivációnak jelentős szerepe van az arányosságszámítási készség fejlődésében. A regressziós modell szerint a tanulási motiváció nagyobb mértékben meghatározza a fejlődést, mint a kezdeti fejlettségi szint. Emellett figyelemmel kell lennünk arra a tényre is, hogy a regresszió-analízis az egyéni különbségeknek csak 25%-át magyarázza meg, a variancia háromnegyed részét további tényezők alakítják.

12. táblázat. Az arányosság számítás fejlettségének kapcsolata az induló fejlettséggel, a matematika énképpel és a fejlesztési időszak tanári megítélésének mutatóival a kísérleti mintában

Függő változó: az arányosság számítás fejlettsége a fejlesztés után	
Független változók	hatás (rβ%)
A feladatokhoz való érzelmi viszony tanári megítélése	10,3
Matematika énkép	10,0
Az arányosság számítás fejlettsége a fejlesztés előtt	4,8
Összes ismert, szignifikáns hatás	25,1

A modellben szereplő, nem szignifikáns hatású változó: a szorgalom tanári mutatója.

Összegzés

Az arányosság számítás a legfontosabb matematikai készségek közé tartozik. Elsajátítása a matematika számos területének megértéséhez elengedhetetlen. Alkalmazására emellett más tantárgyak is építenek, tudásunk fejlődésének gyakran szükséges előfeltétele, a mindennapi életben számtalanszor alkalmazzuk. Ez okból e készség begyakorlása, optimális elsajátítása minden tanuló esetében célként jelölhető meg.

A matematika tantervi előírások alapján az arányosság számítás részkészségeit hetedik osztályos korukig kellene elsajátítaniuk a tanulóknak. Ebben az időszakban a matematika mellett más tantárgyakban (pl. kémiában, fizikában) is előkerült az arányosság számítás alkalmazása. Ennek ellenére a tanulók jelentős hányadánál a készség nem gyakorlódik be, nem tudják azt megfelelően alkalmazni. Ebből a problémából kiindulva egy nyolchetes fejlesztő programot valósítottunk meg. A kontrollcsoportos kísérletben hetedikos tanulók vettek részt, a kísérleti csoportban 209, a kontrollban 129 tanuló volt. Tanulmányunkban e kísérletünk eredményeiről számoltunk be.

A kísérleti időszakban a kontrollcsoport tanulói a tantervi ajánlások alapján foglalkoztak az arányosság számítással. A kísérleti csoport tanulói a normál tananyagon túl fejlesztő feladatokat oldottak meg. A kísérlet előmérésének eredményei alapján három fejlettségi szintbe soroltuk a tanulókat, a feladatokat a fejlettségi szintjükhez igazítottuk. Az előmérés adataira a fejlesztés során mint diagnosztikus képre alapoztunk. Különös figyelmet fordítottunk a tanulási motívumok aktivizálására.

A kontrollcsoport normál tanterv szerint haladó tanulói átlagosan nyolc %p-ot fejlődtek a kísérleti időszak alatt. Ezzel szemben a kísérleti csoportnál az arányosság számítás átlagosan 29%p-ot fejlődött. A fejlesztés hatásmérete 0,48.

Az arányosság számítás optimális elsajátításának kritériumát elméleti megfontolások alapján 90%p-ban határoztuk meg. Az előmérés idején sem a kísérleti, sem a kontrollcsoportban nem volt optimumot elérő tanuló. Az utómérésnél a fejlesztett csoportban a tanulók harmada, a kontrollcsoportban pedig tizede érte el az optimális fejlettségi szintet.

Ez a különbség jelentős, az eredmények ugyanakkor azt is megmutatják, hogy az optimális begyakorlottság eléréséhez ennél hosszabb fejlesztési periódusra van szükség, hiszen a kísérleti csoport tanulóinak kétharmada nem jutott még el a készség optimális begyakorlottságának szintjéig.

A kontrollcsoport tanulóinál az előzetes fejlettség nagyobb mértékben meghatározza a későbbi fejlettséget, mint a fejlesztésben résztvevő tanulóknál. Ez a tény azt jelzi, hogy a fejlődés, fejleszthetőség mértéke nem determinált, megfelelő módszerekkel, motivációval a tanulók arányosság-számítási készsége fejleszthető. Jelentős eredménynek tekintjük, hogy a fejlesztés hatására a részkészségek összefüggés-rendszere, strukturáltsága megerősödött.

A kísérlet viszonylag rövid ideig tartott. Eredményességének fontos jelzője, hogy hatása mennyire tartós. Vajon a tanulóknál a későbbiekben is kimutatható-e a fejlesztő program által adott többlet? Ez adhat választ arra a kérdésre is, hogy az optimális elsajátítás általunk választott kritériuma megbízhatóan jelzi-e a fejlettség optimális szintjének elérését. Igaz-e az, hogy a mérés alapján optimum szintet elért tanulóknál az arányosság-számítás begyakorlódott, stabil, tartós készséggé vált? E kérdés vizsgálatának céljából a tanulók további fejlődését nyomon követjük. Az eredményekről egy újabb tanulmány keretei között fogunk beszámolni.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás az OTKA K68798 támogatásával valósult meg, a tanulmány az *MTA-SZTE Képességkutató Csoport* keretében készült, felhasználtuk az *SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport* infrastruktúráját. A tanulmány megírása alatt *Józsa Krisztián Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban* részesült. Köszönjük a kísérletben közreműködő kollégák és tanulók munkáját.

Irodalom

- Ben-Chaim, D., Fey, J., Fitzgerald, W., Benedetto, C. és Miller, J. (1997): Development of proportional reasoning in a problem-based middle school curriculum. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April, 1997).
- Clark, M. R., Berenson, S. B. és Cavey, L. O. (2003): A comparison of ratios and fractions and their roles as tools in proportional reasoning. *Journal of Mathematical Behavior*, 22. sz. 297–317.
- Csapó Benő (1998): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–37.
- Davis, G. E. (2003): Teaching and classroom experiments dealing with fractions and proportional reasoning. *Journal of Mathematical Behavior*, 22. sz. 107–111.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. sz. 279–284.
- Fujimura, N. (2001): Facilitating children's proportional reasoning: a model of reasoning processes and effects of intervention on strategy change. *Journal of Educational Psychology*, 93. 3. sz. 589–603.
- Goswami, U. (1989): Relational complexity and the development of analogical reasoning. *Cognitive Development*, 4. sz. 252–268.

- Hunting, R. P. (2003): Part-whole number knowledge in preschool children. *Journal of Mathematical Behavior*, 22. sz. 217–235.
- Inhelder, B. és Piaget, J. (1967): *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig. A formális műveleti struktúrák kialakulása.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2000): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. sz. 270–278.
- Józsa Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón.* Tankönyvkiadó, Budapest, 162–174.
- Józsa Krisztián (2002a): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 79–104.
- Józsa Krisztián (2002b): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség,* Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Józsa Krisztián (2005): Szövegfeldolgozó képességfejlesztés. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Tartalmi összefoglalók, 296–301.
- Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció.* Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodás gyermekek DIFER Programcsomagra alapozott játékos fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 3–17.
- Misailidou, C és Williams, J. (2003): Diagnostic assessment of children's proportional reasoning. *Journal of Mathematical Behavior*, 22. sz. 335–368.
- Nabors, W. K. (2003): From fractions to proportional reasoning: a cognitive schemes of operation approach. *Journal of Mathematical Behavior*, 22. sz. 133–179.
- Nagy József (2000a): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000b): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. sz. 255–269.
- Nagy József (2003a): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 103. 3. sz. 269–312.
- Nagy József (2003b): Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről és lehetőségeiről. *Iskolakultúra*, 8. sz. 40–52.
- Nagy József (2004): Az elemi kombinatív képesség kialakulásának kritériumorientált diagnosztikus feltárása. *Iskolakultúra*, 14. 8. sz. 3–20.
- Nagy József (2006): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 91–106.
- Nagy József (2007, szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia.* Mozaik Kiadó, Szeged. Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2002): *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban.* OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára.* Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nemzeti Alaptanterv* (1995). Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
- Pap-Szigeti Róbert (2007): Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER csomaggal: eredmények. In: Nagy József (szerk.): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia.* Mozaik Kiadó, Szeged. 334–346.

- Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2006): A szövegfeldolgozó képességfejlesztés módszerei. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 235–258.
- Sain Márton (1986): *Nincs királyi út! Matematikatörténet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Singer-Freeman, K. E. és Goswami, U. (2001): Does half a pizza equal half a box of chocolates? Proportional matching in an analogy task. *Cognitive Development*, 16. sz. 811–829.

ABSTRACT

JÓZSEF VARGA, KRISZTIÁN JÓZSA AND RÓBERT PAP-SZIGETI: THE CRITERION REFERENCED DEVELOPMENT OF THE SKILL OF PROPORTION CALCULATION IN GRADE 7

Research has clearly shown that the basic skills and abilities of Hungarian students are not at appropriate developmental levels. The less than proficient operation of these basic skills and abilities hinders knowledge acquisition. Helping the development of abilities with criterion-referenced methods may address these problems. This study presents the results of an experiment aiming for the criterion-referenced development of one of the basic skills, proportion calculation. The sample comprised of N=209 students in the experimental group and N=129 in the control group, all from grade 7. The intervention lasted for 8 weeks, during which the control groups followed the regular curriculum concerning proportion calculation, while the experimental group was also exposed to additional developmental tasks. Based on pre-test results, students were assigned to three performance categories and the tasks were selected to suit their developmental levels. Special attention was paid to activating academic motives. Students in the control group showed an 8 percentage point average gain during the intervention period, while those in the experimental group gained 29 percentage points. The effect size of the experiment is 0.48. Theoretical considerations point to a performance of 90 percentage points as the criterion of the optimal acquisition of the skill of proportion calculation. At the time of the pre-test, neither the experimental, nor the control group demonstrated this proficiency. On the post-test, one-third of the students from the experimental group and one-tenth from the control group were found to have reached this optimal developmental level. In the control group, prior knowledge was determining later development to a greater extent than in the experimental group. As a result of the intervention, the system of sub-skills, the structure of the skill as a whole became more pronounced.

Magyar Pedagógia, 107. Number 1. 5–27. (2007)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Varga József, Bányai Júlia Gimnázium, H–6000 Kecskemét, H–6000 Kecskemét Nyíri út 11.
Józsa Krisztián, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, H–6722 Szeged,
Petőfi S. sgt. 30-34.
Pap-Szigeti Róbert, Kecskeméti Főiskola, GAMF Kar, Informatika Tanszék, H–6000
Kecskemét, Izsáki út 10.

AZ ANGOL NYELVTANULÁSI MOTIVÁCIÓ ALAKULÁSA BUDAPESTEN TANULÓ EGYETEMISTÁK ÉS FŐISKOLÁSOK KÖRÉBEN

Csizér Kata és Kormos Judit

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol-Amerikai Intézet

Köztudott, hogy Magyarországon a mindennemű diploma megszerzése nyelvvizsgához kötött, ezért nagyon sok diák aktív nyelvtanuló, hiszen sok esetben középiskolai éveik alatt nem tudnak megfelelő szintű nyelvtudásra szert tenni. Az egyetemisták és a főiskolások gyakran nem csak a bizonyítvány megszerzése miatt járnak nyelvórára, hanem azért, hogy jövőbeli karrierjük érdekében minél magasabb szinten elsajátítsák az idegen nyelvet. Mindezek ellenére nagyon kevés kutatás foglalkozik azzal, hogy milyen nyelvtanulóknak látják magukat a felsőoktatási intézményekben tanulók. 2006 tavaszán végzett vizsgálatunkban az angol nyelvvel foglalkozó sztenderdizált kérdőívünket Budapesten tanuló egyetemisták, főiskolások töltötték ki. Cikkünkben többváltozós statisztikai eljárások segítségével bemutatjuk a különböző típusú felsőoktatási intézményekben tanuló diákok motivált tanulási viselkedését, a nyelvtanuláshoz kötődő én-képét, a tanult nyelvvel és annak beszélőivel kapcsolatos attitűdjeit, és a különböző tényezők közti összefüggéseket.

Kutatás háttere

A nyelvtanuláshoz köthető attitűdök vizsgálata és a nyelvtanulási motiváció kutatása évtizedek óta a nyelvpedagógia és az alkalmazott nyelvészet fontos témái közé tartozik. Általánosan elfogadott tény, hogy a nyelvtanulás sikerét alapvetően két látens változócsoporthoz, a nyelvérzék és a motiváció határozza meg. Míg a nyelvérzéket a kutatók inkább veleszületett tulajdonságnak tekintik, és fejlesztését kevésbé tartják kivitelezhetőnek, addig a nyelvtanulási motiváció esetében általánosan elfogadott, hogy a motivációs feltételek megteremtése és a nyelvtanulási motiváció fenntartása fontos része a tanulási folyamatnak (Dörnyei, 2005). Mindezek tudatában meglepő, hogy a motiváció fogalmának nincs egy általánosan elfogadott meghatározása. Ez a hiány többféleképpen is magyarázható. Egyrészt a motiváció összetett és nagyon gyakran használt fogalom sok különböző tudományterületen (például pszichológia, oktatáskutatás, alkalmazott nyelvészet), és a mindennapi életben is. Másrészt magával a fogalommal nagyon sokat akarunk magyarázni, nem kevesebbet, mint, hogy miért cselekszenek úgy az emberek, ahogy cselekszenek (Dörnyei, 2001). A motivációt kutató szakemberek azonban egyetértenek abban, hogy a motiváció minden esetben valamilyen módon az emberi cselekvés intenzitá-

sát és irányát írja le, azt, hogy miért *dönt* úgy az ember, hogy valamit meg akar csinálni, el akar érni, mennyire *kitartó* és mennyi *energiát* hajlandó fordítani az adott tevékenységre (Dörnyei, 2001).

A nyelvtanulási motiváció kutatásának legfontosabb munkái szociálpszichológiai paradigmában születtek meg, így ebben a rövid összefoglalóban ezeknek az eredményeire összpontosítunk, míg a motiváció pedagógián belüli kutatásáról lásd például Józsa (2007), illetve Réthy (2003) könyveit. Röviden összefoglalva, az ezen a területen dolgozó kutatók azt vizsgálják, hogy a nyelvhez, annak beszélőjéhez kapcsolódó attitűdök hogyan befolyásolják a motivált tanulási viselkedést és végső soron a teljesítményt. A motiváció-kutatás legfontosabb eredményei Kanadából származnak, ahol Robert Gardner és munkatársai évtizedek óta vizsgálják, hogy a nyelvtanulói motivációra milyen tényezők hatnak (Gardner, 1985. 2001). Legfontosabb elméleti sikereiket az úgynevezett integratív motiváció kidolgozásának köszönhetik (Gardner és Lambert, 1959. 1972). Ezzel a fogalommal leegyszerűsítve, a tanuló a célnyelvhez csoportba való integrálódását fejezi ki, annak beszélőjéhez és kultúrájához való vonzódását írták le. A kifejezés köré felépített elmélettel sikeresen magyarázták a diákok között Kanadában tapasztalható motivációs különbségeket. Később az integratív motiváció nemcsak Gardner motivációs elméletének legfontosabb hozadéka lett, hanem nagyon sok országban, más nyelvi környezetben dolgozó kutató is alkalmazni kezdte ezt az elméleti megközelítésmódot, néha kissé eltávolodva az eredeti jelentéstartománytól. Ahogy Gardner több helyen kifejti (lásd például Gardner, 2001) a kifejezés „mást és mást jelent nagyon sok kutatónak” (Gardner, 2001. 1. o.), bár abban legtöbbször egyetértenek, hogy azok a diákok, akiknek nagyon magas az integratív motivációjuk, integrálódni akarnak (innen az elnevezés) a második/idegen nyelvi közösségbe, illetve hasonlóvá szeretnének válni a célnyelvet beszélőkhöz. Az integratív motiváció az egyik leggyakrabban kutatott tényező a nyelvpedagógiai motivációs szakirodalomban. A legtöbb munka azt bizonyította, hogy ez a motiváció a nyelvtanulás sikerességének elengedhetetlen összetevője és szerepe a nyelvtanulási folyamat különböző területein pótolhatatlanul fontos. A kérdés azonban az, hogy hogyan írható le ez a fajta azonosulás a nyelvvel, annak beszélőjével, kultúrájával olyan helyeken, mint például Magyarország, ahol az idegen nyelven beszélő csoportokba való integrálódás nem lehetséges,

Kutatásunk elméleti és módszertani megalapozásában Dörnyei, Csizér és Németh (2006) 1992 és 2004 között három alkalommal lebonyolított keresztmetszeti vizsgálatát (N=13391) követjük, amelyek, többek között, az integratív motiváció magyarországi szerepét elemezték. Az adatgyűjtés 13–14 éves magyarországi általános iskolás diákok körében zajlott és legfontosabb eredményei illusztrálják a nyelvi globalizáció folyamatát, azt, hogy az angol nyelv mindinkább háttérbe szorítja a regionálisan fontos idegen nyelveket. Felméréseik alátámasztották Gardner kanadai kutatási eredményeit, a vizsgált látens változók között e vizsgálatokban is az *integratív motiváció* (az adott nyelvhez és kultúrához való vonzódás) elnevezésű tényező bizonyult a legmeghatározóbbnak. A magyar és kanadai nyelvtanulási környezet eltérő volta azonban arra sarkalta Dörnyei Zoltánt, hogy újrafogalmazza az integratív motiváció fogalmát és kidolgozza az „Idegen nyelvi motivációs én-rendszer” elméletét (részleteket lásd Csizér és Dörnyei, 2005; Dörnyei, 2005). Dörnyei mellett érvel, hogy a mai globalizált világban az integratív

motiváció már nem feltétlenül jelenti azt a vágyat, hogy a nyelvtanuló egyetlen célnyelvi ország lakóival és kultúrájával azonosuljon. A nyelvtanulás célja különösen az angol nyelv esetében sokkal inkább az, hogy a tanuló egy olyan kozmopolita világpolgárrá váljon, aki meg tudja értetni magát az idegen nyelven más, többnyire szintén idegen nyelvi beszélőkkel. *Dörnyei* az új modelljében az általános pszichológia elméleteiből merít, *Higgins* (1987) én-elméletét választja alapul. A motivációs-én elmélet legfontosabb tétele, hogy az idegen nyelvi motiváció három komponensből áll: (1) az *ideális idegen-nyelvi énből*, amely azt a vágyat fejezi, hogy az illető kompetens idegen nyelvi beszélővé váljon, (2) a *szükséges idegen-nyelvi énből*, amely a környezet hatására létrejövő idegen nyelvtanulással kapcsolatos ösztönző erőket tartalmazza, és (3) az *idegennyelv-tanulási élményekből*.

Mindemellett azt is meg kell említeni, hogy az attitűdök kutatása elsősorban a szociálpszichológia területe, ahol a kutatások középpontjában az a kérdés áll, hogy a különböző attitűdök hogyan hatnak az emberek viselkedésére. *Csepeli* egyik közérthető meghatározása szerint: „A személy rajonghat, szerethet, kedvelhet, előnyben részesíthet valamit, ha pozitív az attitűdje a szóban forgó tárgy iránt, viszont, ha negatív attitűdje van, akkor undorodhat tőle, gyűlölheti, elutasíthatja, hátrányosan megkülönböztetheti, mellőzheti, nem szeretheti” (*Csepeli*, 2001. 224. o.). Az attitűdök szerkezetét általában három elkülöníthető dimenzióban vizsgálják a kutatók, amelyek elsősorban arra vonatkoznak, hogy az egyének milyen nézetekkel, gondolatokkal rendelkeznek az attitűd tárgyával kapcsolatban (ez a kognitív dimenzió), másodsorban milyen érzelmeket fejeznek ki (szakszóval: affektív dimenzió), harmadsorban pedig, hogy a kognitív és affektív dimenziók hogyan hatnak az egyén viselkedésére (*Csepeli*, 2001). Esetünkben a vizsgált attitűdök az idegen nyelvekre és ezeket anyanyelvként beszélők csoportjaira vonatkoznak, és azt tanulmányozzuk, hogy hogyan hatnak a diákok motivált tanulási viselkedésére, azaz, hogy akarják-e az adott nyelvet tanulni, ha igen mennyi energiát hajlandóak az adott nyelv tanulására fordítani.

Kutatásunk magyarországi jelentőségét nemcsak az adja, hogy olyan tanulói csoporton vizsgáltuk nemzetközi szakirodalomban leírt elméletek megalapozottságát, amelyről, hazai szinten nagyon kevés adat áll rendelkezésre, hanem az is, hogy a népesség nyelvtudása még mindig nem éri el az elvárható és kívánatos szintet. A magyarok körülbelül harmada beszél legalább egy idegen nyelven (*Europeans and their languages*, 2005). A fiatalok körében ezek az arányok jóval magasabbak, de még így sem érik el az európai uniós átlagot (*TNS Hungary, Sajtóközlemény*, 2005. november 17.). Jelen tanulmányunk kísérletet tesz arra, hogy egy ritkán vizsgált nyelvtanulói csoportot, a felsőfokú képzésben résztvevőket elemezze abból a szempontból, hogy mennyire motiváltak az angol nyelv minél magasabb szintű elsajátítására, milyen a nyelvtanulói énképük és, hogy a nyelvtanulási folyamatot milyen nyelvhez kapcsolható attitűdbeli változók befolyásolhatják a különböző területen tanulók esetében.

A kutatás leírása

A kutatási kérdések

- 1) Milyen a budapesti felsőoktatási intézmények hallgatóinak angol nyelvtanulási motivációja?
- 2) Mely változócsoporthoz magyarázzák legjobban a motivált nyelvtanulási viselkedést?
- 3) Milyen különbségeket találunk a különböző területeken tanuló diákok között?

A vizsgálat mintája

Kérdőívünkre 230 Budapesten tanuló egyetemista/főiskolás válaszolt, a diákok átlagéletkora 21,5 év, a legfiatalabb megkérdezett tanuló 18, a legidősebb 38 éves volt, a válaszadók életkori mediánja 21 év. Mintában felülreprezentáltak a lányok (157 lány, 72 fiú, egy esetben hiányzott a nem megadása). A mintába csak az angol nyelvet aktívan tanuló hallgatók kerültek be. A résztvevők döntő többsége középfokú nyelvvizsga előkészítő kurzuson vett részt és nyelvtudása középhaladó szintűnek tekinthető.

Két okkal magyarázhatjuk, hogy a jelen adatfelvétel során Budapestre korlátoztuk vizsgálatunkat. A felmérés része egy nagyobb kutatássorozatnak, amelyben különböző életkorú nyelvtanulókat hasonlítunk össze. Korábbi eredményeink azt mutatják, hogy Magyarország különböző régiói között markáns eltérés lehet a nyelvtanuláshoz való viszonyulásban (*Dörnyei és Csizér, 2005*). Egyrészt Budapest kozmopolita világvárosi jellege miatt markánsan eltér az ország többi területétől, másrészt a nagyvárosok közül itt található a legtöbb felsőoktatási intézmény. Természetesen eredményeink nem általánosíthatók más nagyvárosok felsőoktatási intézményeinek hallgatóira. További kutatásoknak kell majd feltárnia, hogyan alakul a nem fővárosban tanuló diákok motivációja.

Az 1. táblázat azt foglalja össze, hogy a válaszadók melyik felsőoktatási intézményben tanulnak. A mintánk kialakítása során törekedtünk arra, hogy minél többfajta felsőoktatási intézményből (műszaki, jogi, gazdasági, egészségügyi szakok) és intézménytípusból (egyetem vs. főiskola, állami vs. magánintézmény) gyűjtsünk adatokat. A mintába csak olyan intézmények kerülhettek, ahol intézményi szinten folyik a nyelvtanítás. Hangsúlyoznunk kell, hogy nem véletlen valószínűségi mintát állítottunk össze, az egyszerű elérhetőség alapján dolgoztunk. A minta a képzési irányok szerint (műszaki, jogi, gazdasági, egészségügyi szakok) nem reprezentatív. Eredményeink értelmezésekor ezt mindenképpen figyelembe kell venni.

1. táblázat. A résztvevők megoszlása néhány fontos jellemező szerint

	<i>N</i>	<i>A minta százalékos megoszlása</i>
gazdasági szakok	86	37,5
műszaki szakok	50	21,7
jogi egyetem	37	16,1
egészségügyi szakok	29	12,6
természettudományi szakok	28	12,1
<i>Összesen</i>	<i>230</i>	<i>100</i>
ebből		
egyetemi hallgató	135	58,7
főiskolai hallgató	95	41,3
állami intézményben tanuló	139	60,4
magán intézményben tanuló	91	39,6

A kérdőív

Kérdőívünk 76 kérdést, illetve állítást tartalmaz, amelyek magukban foglalják a nyelvtanulási motiváció leggyakrabban vizsgált tényezőit, illetve két olyan skálát (ideális nyelvi én és szükséges nyelvi én), amelyeket Magyarországon még nem vizsgáltak (Dörnyei, 2005; Ryan, 2005).

1-20-ig terjedő kérdések esetében a válaszadóknak egy ötfokú skálán kellett értékelniük, hogy mennyire értenek egyet azokkal. Ez a 20 kijelentés következő öt tényező részét szolgálta:

- 1) *Integrativitás* (3 kérdés), amely az adott nyelvhez, beszélőihez és kultúrához való vonzódást írja le. – Példa: Szerinted mennyire fontos az angol nyelv megtanulása abból a célból, hogy jobban megismerhesd beszélőinek kultúráját és művészetét?
- 2) *Instrumentalitás* (4 kérdés) faktor a nyelv hasznosságát mutatja meg, abból a szempontból, hogy milyen jövőbeli előnyei származhatnak a nyelvet jól beszélőknek a mindennapi életben (jobb állás, magasabb fizetés). – Példa: Szerinted az angol nyelv tudása mennyire segítené a jövőbeli pályafutásodat?
- 3) *Anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök* (5 kérdés): az anyanyelvi beszélőkkel való találkozást, illetve az adott országba való utazást értékeli. – Példa: Mennyire szimpatikusak neked az USA lakói?
- 4) A *Kulturális érdeklődés* (4 kérdés) melyek a különböző országból származó kulturális termékek (filmek, televíziós programok, magazinok, popzene) iránti attitűdöket kifejező a változóknak az összességét foglalja magába. – Például: Mennyire tetszenek az USA-ban készült filmek?
- 5) *Az anyanyelvi közösség vitalitása* (4 kérdés) azt fejezi ki, hogy a diákok mennyire tartják fontosnak és gazdagnak az adott országot. – Például: Szerinted milyen fontos szerepet játszik Nagy Britannia a világban?

A következő szakaszban (21–69) a hallgatóknak ötfokú skálán kellett dönteni a tételmondatok igazságértékéről (teljesen igaz – egyáltalán nem igaz). Ez az egység a következő változókat foglalja magában:

- 6) *Nyelvi önbizalom* (3 állítás): ezek a tételmondatok azt mérik, hogy a diákok mennyire gondolják azt, hogy könnyen meg tudnak tanulni angolul. – Példa: Biztos vagyok benne, hogy jól meg tudok tanulni angolul.
- 7) *Nyelvhasználati szorongás* (3 állítás) kifejezi, hogy a diákok mennyire izgulnak, ha a mindennapi életben angolul kell beszélniük. – Példa: Kellemetlenül érezném magam, ha egy anyanyelvűvel kellene angolul beszélnem.
- 8) *Osztálytermi szorongással* kapcsolatos állításokra (3) adott válaszok jelzik, hogy a diákok mennyire izgulnak a nyelvórák alatt. – Példa: Félek, hogy ki fognak nevetni a többiek, amikor angolul beszélek.
- 9) *Miliőhöz* kapcsolt kijelentések (4) megmutatják, hogy a diákok közvetlen környezetében élő emberek mennyire gondolják a nyelvtanulást fontos és hasznos időtöltésnek. – Példa: A körülöttem lévő emberek általában úgy gondolják, hogy jó dolog az idegen nyelvek ismerete.
- 10) *Szülők szerepére vonatkozó* állítások (4) kiderítik, hogy a szülők mennyire biztatják gyerekeiket, hogy minél jobban megtanulják az adott nyelvet. – Példa: A szüleim biztatnak, hogy minél többet gyakoroljam az angol nyelvet.
- 11) *Angoltanulás iránti attitűdök* (4 állítás) mérik, hogy a diákok mennyire szeretnek angolul tanulni. – Példa: Nagyon élvezem az angol tanulást.
- 12) *Angol, mint a nemzetközi nyelvvel kapcsolatos vélemények* (4 állítás) jelzik, hogy a válaszadók hogyan viszonyulnak a globális angol által betöltött lehetséges szerepekhez. – Példa: Az angoltanulás segít, hogy megértssem az embereket a világ minden részéről.
- 13) *Ideális nyelvi én-hez* kapcsolt állítások (7) arra keresik a választ, hogy a diákok jövőbeli én-jük elképzelésekor mennyire látják magukat egy idegen nyelveket jól beszélő egyénnek. – Példa: Amikor a jövőbeli pályafutásomra gondolok, olyan embernek képelem el magam, aki tud angolul.
- 14) *A szükséges nyelvi én-t* leíró állítások (6) feltárják, hogy a diákok mennyire gondolják azt, hogy valamilyen külső kényszerítő erő ösztönzésére meg kell tanulniuk angolul. – Példa: Ha nem sikerül megtanulnom angolul, akkor csalódást fogok okozni másoknak.
- 15) *Motivált tanulási viselkedést* mérő változók (9) járnak körbe, hogy a diákok mennyi erőfeszítést hajlandóak tenni hogy jól megtanuljanak angolul. – Példa: Bátran mondhatom, hogy mindent megteszek azért, hogy megtanuljak angolul.

A kérdőív végén nyelvtanulással kapcsolatos háttérkérdéseket tettünk fel a diákoknak: milyen nyelveket szeretnének a jövőben tanulni, mikor kezdték a nyelvtanulást, az angolon kívül tanulnak-e más nyelvet, illetve rákérdeztünk életkorukra, nemükre és, hogy hol tanulnak és milyen szintű nyelvi kurzuson vesznek részt.

A kérdőív angol változatát, melyet eredetileg Ryan (2005) állított össze, *Gálik Norbert fordította magyarra* (Gálik, 2006). A kérdőívet több szakember is átnézte, és javaslataik alapján módosítottuk a kérdéseket, illetve több diák is kitöltötte „hangosan gondolkodva”, hogy lássuk melyek azok a kérdések, amelyek gondot okozhatnak.

A kutatás tapasztalatai

A skálák kialakítása és megbízhatósága

Számításainkat két lépcsőben végeztük el. Elsőként főkomponens elemzést végeztünk (forgatás nélkül), hogy ellenőrizzük, hogy a kérdőív kérdései illeszkednek-e az általunk feltételezett és a korábbi fejezetben ismertetett skálákhoz (*Székhelyi és Barna, 2002*). Azokat az itemeket, amelyek nem illeszkedtek megfelelően az adott dimenzióra kizártuk az elemzésből. Második lépésként pedig ellenőriztük, hogy a skálák megbízhatósága (Cronbach- α) megfelel-e az elvárhatónak. Eredményeinket a 2. táblázat tartalmazza. A táblázatban nem minden skála szerepel, mert volt olyan tényező, amelynek információtartalmát nem sikerült egy dimenzióba tömöríteniünk (pl.: Nyelvi önbizalom, Instrumentalitás, Szükséges nyelvi én), így azt ki kellett zárni az elemzésből. Voltak kérdések, amelyek olyan tényezők létezésére mutattak rá, amelyek felépítését korábban másként képzeltük el, ilyen a Műveltség elnevezésű skála. Továbbá azokat a „alskálákat” is kihagytuk az elemzésből, amelyek itemeinek száma az adatredukció hatására csak kettőre csökkent (Vitalitás, Anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök). A skálák átlagait a diákok által megadott válaszok számtani átlagaival számoltuk ki. A skálák többségének elfogadható a megbízhatósága, amelyet a 0,60 feletti értékek mutatnak. Egyetlen elemzésbe bevont skálának, az Integrativitásnak a Cronbach- α értéke van 0,60 alatt. Ezt a skálát csupán azért hagytuk benne az elemzésben, mert *Dörnyei* korábbi kutatásainak ez a kulcstényezője (*Dörnyei, Csizér és Németh, 2006*). További kutatásoknak kell rámutatnia arra, hogyan lehetne ennek a skálának a megbízhatóságát növelni.

2. táblázat. Elemzésbe bevont skálák, empirikus mutatói

<i>Alskálák (Itemek száma)</i>	<i>Átlag</i>	<i>Cronbach-α</i>
Ideális nyelvi én (5)	4,58	0,75
Miliő (4)	4,45	0,67
Angol, mint nemzetközi nyelv (4)	4,12	0,63
Szülők szerepe (4)	3,99	0,89
Angoltanulás iránti attitűdök (3)	3,94	0,87
Műveltség (4)	3,89	0,81
Motivált tanulási viselkedés (5)	3,88	0,81
Nyelvhasználati szorongás (3)	3,72	0,87
Osztálytermi szorongás (4)	3,62	0,86
Integrativitás (3)	3,57	0,51
Kulturális érdeklődés (4)	3,21	0,74

A budapesti egyetemisták és főiskolások angol nyelvtanulási motivációjának általános jellemzői

Ha a 2. táblázat adatait tanulmányozzuk, összességében azt állapíthatjuk meg, hogy a budapesti felsőoktatási intézményekben tanuló diákok motiváltak az angol tanulásban. Mind az angol tanuláshoz való hozzáállásuk, mind a motivált tanulási viselkedés tekintetében az öt-pontos skálán, négyes értékhez közeli átlagot találunk. Ez azt jelzi, hogy az általunk vizsgált diákok szívesen tanulják az angol nyelvet és komoly erőfeszítéseket tesznek a sikeres elsajátítás érdekében. Az eredmények első megközelítésben nagyon hasonlítanak az általános és középiskolások körében gyűjtött adatokhoz (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006; Fehér, 2000; Gálik, 2006). Ezekben a tanulói csoportokban is az angol nyelv tanulására hajlandók a diákok a legtöbb energiát fordítani.

Az *Ideális nyelvi én* elnevezésű skála magas átlaga arra utal, hogy szinte az összes válaszadó angolul jól beszélőnek képzei el magát a jövőben, olyannak, aki a pályáján és a magánéletében egyaránt gyakran és sikeresen használja az angol nyelvet. Hasonlóan magas értékeket kaptunk az *Angol, mint nemzetközi nyelv* skála esetében is. A egyetemisták és főiskolások tehát azzal az állítással is egyetértenek, hogy azért fontos angolul tanulni, mert ez a nyelv a mai globalizált világban lingua franca-ként szolgál. Adatainkból úgy tűnik, hogy a budapesti hallgatók csak közepes mértékben érdeklődnek az angol nyelvű (brit és amerikai) kulturális termékek iránt (lásd *Kulturális érdeklődés skála*) és az integratív motivációjuk is közepes szintű, azaz csak részben szeretnének hasonlóvá válni az angol nyelvű beszélőkhöz és az angol nyelvet sem feltétlenül találják szépnek. Az integratív skála alkalmazásával módszertani problémák is felmerültek, amelyek eleve megkérdőjelezik a skála használhatóságát (a problémáról részletesen lásd Dörnyei, Csizér és Németh, 2006). E két skálához képest valamivel magasabb a *Műveltség* skála átlaga. Eszerint a diákok számottevő része azért is fontosnak tartja az angol nyelvtudást, mert annak segítségével több információt lehet elérni és műveltebb lesz. Korábbi vizsgálatokkal összehasonlítva eredményeinket, a felsőoktatásban tanulók *Ideális nyelvi énje* erősebbnek tűnik, mint a középiskolásoké (Gálik, 2006), és a nyelvtanuláshoz kapcsolódó attitűdjük is kedvezőbb (Fehér, 2000; Gálik, 2006). Ezt magyarázhatjuk azzal, hogy a hallgatók, bár diplomájuk megszerzéséhez nekik is szükségük van rá, már nem kötelező tárgyként élik meg a nyelvtanulást, továbbá konkrétan elképzeléseik vannak jövőjüket illetően.

Az angol nyelvtanulást nem csak maguk a diákok, hanem a környezetük is kimagaslóan fontosnak tartja, amit a *Milió* elnevezésű skála szintén magas átlaga jelez. Érdekes, hogy a résztvevők ugyan mind elmúltak 18 évesek, a szülői biztatás jelentős szerepet játszik a nyelvtanulásukban. Bár a hallgatók körében is nagy jelentősége van a miliónek és a szülői háttérnek, annak jelentősége a gimnazistákhoz képest csökken (Gálik, 2006).

A motiváció terén a nyelvtanulás szempontjából szintén kedvező eredmény, hogy a megkérdezett hallgatók szorongása nem jelentős sem az angol nyelv tanórai sem a mindennapi kommunikációban való használata során. Ennek egyik lehetséges oka, hogy a felsőoktatásban is angolul tanuló diákok már elfogadható nyelvtudásra tettek szert, ezért a nyelvórán és azon kívül is magabiztosabbak. Az is elképzelhető, hogy több alkalmuk

volt az idegen nyelvet a valós életben sikerrel használni és így már nem félnek az ilyen helyzetektől.

A nyelvtanulási attitűdöket és a motivált tanulási viselkedést meghatározó tényezők

Tremblay és Gardner (1995) idegen nyelvi motivációs modelljében a nyelvtanulás sikerét meghatározó egyik legfontosabb tényező a motivált viselkedés, azaz, hogy a tanuló mennyi energiát hajlandó a tanulásba fektetni és milyen kitartó e hosszú és fáradtságos tanulási folyamatban. Ezt a megközelítést megerősíti elméleti síkon *Dörnyei Zoltán* is (*Dörnyei*, 2001, 2005). Ezért kutatásunkban kíváncsiak voltunk arra, hogy az általunk felállított motivációs skálák milyen mértékben jelzik jóslják be a motivációs intenzitást. Ennek megállapítására lineáris regresszió elemzést végeztünk, úgy nevezett step-wise módszerrel, azaz a modell egymás után, fontossági sorrendbe léptette be azokat a tényezőket, amelyek leginkább magyarázzák a motivált tanulási viselkedést, és hatásuk még szignifikáns ($p < 0,05$ szinten). Eredményeinket a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat: A motivált viselkedést bejósoló változók

Változók	R^2	Beta	t	p
Nyelvtanulási attitűd	0,45	0,42	8,05	0,001
Ideális nyelvi én	0,54	0,28	5,45	0,001
Angol mint nemzetközi nyelv	0,55	0,14	2,78	0,006
Kulturális érdeklődés	0,57	0,11	2,49	0,014
Miliő	0,58	0,09	2,11	0,035

A legnagyobb magyarázó erővel bíró vizsgált változó a *Nyelvtanulási attitűd* szerepe nem meglepő, hiszen az hogy ki mennyire szívesen tesz valamit, nagymértékben befolyásolja, hogy milyen intenzitással fogja azt végezni. Ez a tény, többek között, alátámasztja *Tremblay és Gardner* (1997) motivációs modelljét. Fontos eredmény, hogy az *Ideális nyelvi én* a második legnagyobb bejósoló erővel bíró változó, amely a nyelvtanulási attitűdön felül a motivált viselkedés varianciájának kilenc százalékát magyarázza. Ez alátámasztani látszik azokat a feltételezéseket, hogy az *Ideális nyelvi én* az egyik meghatározó tényező a nyelvtanulás folyamatában (*Dörnyei*, 2005). További fontos változók még *Az angol, mint nemzetközi nyelv*, a *Kulturális érdeklődés* és a *Miliő* is, amely változócsoportok rendre feltűnnek a különböző környezetben végzett motivációs kutatásokban is (*Dörnyei és Schmidt*, 2001). A modell magyarázó ereje ($R^2=0,58$) nagyon jónak tekinthető. A miliő megjelenése, mint fontos bejósoló tényező ismételen rávilágít a hallgatók családi környezetében a nyelvtanulással kapcsolatos vélekedések jelentős szerepére.

Adataink másik érdekessége, hogy általános iskolásokkal végzett kutatásaink (*Dörnyei, Csizér és Németh*, 2006) egyöntetűen azt mutatták, hogy a 13–14 éves korosztály esetében az *Integrativitás* látens tényező volt, ami közvetlenül meghatározta a tanulók motivált viselkedését, hiszen ezt a korosztályt nagyon erősen motiválja, hogy szeretnének hasonlóan élni a célnyelvet beszélő közösséghez. Továbbá, a strukturális modelle-

zés eredményei szerint az *Integrativitás* volt az a tényező, amely a többi változó hatását közvetítette a motivált tanulási viselkedés felé (Dörnyei és Clément, 2001; Dörnyei és Csizér, 2005). Ezek után felmerül az a kérdés, hogy a jelen kutatásban hogyan alakul a vizsgált változók belső struktúrája. A cikk keretei nem teszik lehetővé egy kidolgozott struktúra modell tesztelését, azonban azt megnéztük, hogy a nyelvtanulási attitűdökre melyik változók vannak a legnagyobb hatással. A regressziót ismét step-wise módszerrel végeztük el (4. táblázat).

4. táblázat. A nyelvtanulási attitűdöket bejósoló változók

Változók	R ²	Beta	t	p
Integrativitás	0,33	0,368	6,738	0,001
Ideális nyelvi én	0,39	0,194	3,619	0,001
Szülői biztatás	0,42	0,163	3,306	0,001
Osztálytermi szorongás	0,45	0,199	4,027	0,001
Műveltség	0,48	0,202	3,721	0,001

A nyelvtanulási attitűdökre legnagyobb hatással az *Integrativitás* van, amely alátámaszthatná korábbi eredményeinket (Csizér és Dörnyei, 2005) az integratív orientáció fontosságáról, azonban a skála nagyon alacsony megbízhatósági mutatója megkérdőjelezi ezt az eredményt. Az azonban leszögezhető, hogy az *Integrativitás* és *Motivált tanulási viselkedés* kapcsolata nem írható le egyszerű lineáris hatással, hanem a folyamatot befolyásolják például a *Nyelvi attitűdök*, illetve kisebb mértékben az *Ideális nyelvi én*, azaz magára a cselekvésre (jelen esetben a nyelvtanulásra) vonatkozó attitűdök és a cselekvő személy önmagáról kialakított képe. Kiemelendő, hogy a nyelvtanulási attitűdöt magyarázó változók között is megjelenik egy a környezet fontos szerepét hangsúlyozó tényező: a szülői biztatás.

A korrelációs eredményekből az is kitűnik, hogy az elméleti törekvés, hogy az Integrativitást értelmezzük újra az *Ideális nyelvi én*-nel (Dörnyei, 2005), ezen a mintán nem állja meg a helyét. Bár a két változó közötti közepes erősségű korrelatív összefüggés szignifikáns ($r=0,354$, $p=0,01$), a két változó közös varianciája mindössze 12%.

Ha lineáris regresszió elemzést végzünk step-wise módszerrel, és megnézzük, hogy mely motivációs tényezők jósolják be a legjobban az *Ideális ént*, szintén azt az eredményt kapjuk, hogy a legfontosabb szerepet az *Angol, mint nemzetközi nyelv* játssza ($R^2=0,50$; $t= 8,87$, $p=0,001$), és mindössze egyetlen változó bír még magyarázó erővel és ez a *Műveltség skála* ($R^2=0,52$ $t= 2,45$, $p=0,01$). Eredményeink alapján úgy tűnik tehát, az általunk megkérdezett hallgatók *Ideális nyelvi énjét* leginkább az határozza meg, hogy milyen fontosságot tulajdonítanak a mai globalizált világban az angol nyelvnek.

A vizsgált diákok motivált tanulási viselkedését, közvetlen módon leginkább a nyelvtanulási attitűdök befolyásolják. Kisebb mértékben, de még mindig közvetlen módon, hatása van a nyelvtanulásba fektetett energiára az ideális nyelvi énnel, azaz, annak hogy mennyire látja magát a jövőben kompetens nyelvhasználónak a tanuló. A korábban jelentősnek talált integrativitás hatása pedig közvetett módon szól bele a motivált tanulási

viselkedés alakításába. Úgy tűnik azonban, hogy az *Integrativitás* egy olyan elméleti struktúra része, amelyet más változóval, legalábbis egyelőre, nem helyettesíthetünk.

Motivációs különbségek az egyetemisták között

A megkérdezett hallgatók közötti különbségek feltérképezésére nem-parametrikus tesztekkel használtunk. Mivel a tesztek több változón végeztük el egyszerre, Bonferroni korrekciós eljárást alkalmaztunk. A résztvevő fiú és lány hallgatók idegen nyelvi motivációjában a Mann-Whitney U próba három skála esetében az angol nyelvórán megtapasztalt szorongás ($Z=2,62$; $p<0.01$), az idegen nyelvtanulási attitűd ($Z=2,92$; $p<0.01$) és a milliő ($Z=3,09$; $p<0.01$) skáláknál mutatott szignifikáns különbséget. A felsőoktatásban résztvevő lányok kedvezőbb nyelvtanulási attitűdökkel rendelkeznek, és szülei jobban biztatják őket, a fiúk viszont kevésbé szorongnak a nyelvórákon.

Mann-Whitney U próbával összehasonlítottuk azt is, hogy van-e eltérés a főiskolai és egyetemi hallgatók idegen nyelvtanulási motivációjában. Meglepő módon azt találtuk, hogy a főiskolai hallgatók szignifikánsan nagyobb érdeklődést mutatnak az angol nyelvű kulturális termékek iránt ($Z=3,02$; $p<0.01$), mint az egyetemisták. Véleményünk szerint e különbségnek az lehet az oka, hogy a főiskolás mintát többnyire gazdasági szakokra járó hallgatók alkották és a gazdasági főiskolákon legtöbbször külön tantárgyként is oktatják az inter-kulturális kommunikációt, ezért a diákoknak több alkalmuk van angol nyelvű kulturális termékekkel találkozni. Elképzelhető továbbá, hogy ezeknek a hallgatóknak a multinacionális vállalatoknál, illetve a külföldön végzett szakmai gyakorlatokon úgy szintén több lehetőségük van megtapasztalni az inter-kulturális kontaktust.

A teljes mintában a motivációs különbségeket szakterületenként is megvizsgáltuk a Kruskal-Wallis próba segítségével. Hat skála esetében azt találtuk, hogy a diákok motivációs jellemzőit szignifikánsan befolyásolja, hogy milyen szakon tanulnak, illetve tudományterülettel foglalkoznak: kulturális érdeklődés ($\chi^2=16,59$; $p<0.01$), nyelvhasználati szorongás ($\chi^2=25,52$; $p<0.01$), szülők szerepe ($\chi^2=18,14$; $p<0.01$), angol tanulási attitűdök ($\chi^2=20,33$; $p<0.01$), a motivált tanulási viselkedés ($\chi^2=25,19$; $p<0.01$) és integrativitás ($\chi^2=24,23$; $p<0.01$). A csoportok közötti különbségek megállapítására Mann-Whitney U próbát alkalmaztunk. A Bonferroni korrekciós eljárás alkalmazásával azonban a kulturális érdeklődés esetében nem találtunk szignifikáns különbséget a csoportok között. A szakterületek összehasonlítása során is megállapítottuk, hogy a műszaki szakok hallgatói sokkal kevésbé szoronganak az angol nyelv mindennapi használata során, mint a jogi ($Z=3,26$; $p<0.01$) illetve természettudományi karokra járók ($Z=3,77$; $p<0.01$). Ugyanezt a különbséget találtuk az egészségügyi főiskolára járó diákok és a leendő jogászok ($Z=2,80$; $p<0.01$) és természettudósok között ($Z=3,12$; $p<0.01$). Az átlagokat összehasonlítva jelentős, az öt-pontos skálát tekintve majd 20%-ot jelentő eltérést tapasztalhatunk a csoportok között. Ezzel párhuzamosan az is megfigyelhető, hogy a műszaki hallgatók kevésbé szívesen tanulnak angolul, mint a gazdasági szakra járó diákok ($Z=3,18$; $p<0.01$) illetve a bölcsész ($Z=2,63$; $p<0.01$) és jogász hallgatók ($Z=3,62$; $p<0.01$). A szintén kisebb idegen-nyelvhasználati szorongást mutató egészségügyi főiskolások pedig saját bevallásuk szerint szignifikánsan kevesebb energiát fektetnek az angoltanulásba, mint a gazdasági ($Z=3,81$; $p<0.01$) és jogi területek hallgatói ($Z=4,00$; $p<0.01$). A szak-

területek szerinti különbség ezen változó esetében körülbelül 10%-nyi. Ennél jelentősebb, majd 20%-nyi eltérés látható a szülői biztatás esetében, a műszaki egyetemistákat ugyanis szüleik szignifikánsan kevésbé ösztönzik az angoltanulásra mint a gazdasági ($Z=3,88$; $p<0.01$) és természettudományi szakok ($Z=3,40$; $p<0.01$) hallgatóit. Az integrativitás skálán is szignifikánsan különböztek a műszaki hallgatók a gazdasági szakokon tanuló társaiktól ($Z=3,80$; $p<0.01$), valamint a leendő jogászoktól ($Z=4,35$; $p<0.01$). Ez utóbbi csoport sokkal inkább szeretne az angol nyelvi beszélőkhöz hasonlóvá válni, mint a műszaki egyetem diákjai.

Ha a különböző szakmákat tanuló egyetemi és főiskolai hallgatók idegen nyelvi motivációját tekintjük, a leginkább kedvező motivációs jellemzőket a gazdasági és jogi karokon tanuló diákok esetében találjuk. Ez nem meglepő, hiszen ezek azok a szakmák, ahol szinte lehetetlen angol nyelvtudás nélkül boldogulni. A gazdasági karokon tanuló diákok számára a kulturális ismeretek is kiemelkedően fontosak a szakmai sikerek szempontjából. Ez magyarázhatja a kedvezőbb kulturális érdeklődést és a magasabb integrativitás értékeket e tanulói csoport esetében. Az is érthető, hogy az egészségügyi főiskolások kevésbé motiváltak az angol nyelvtanulásban, hiszen ők magyarországi munkájuk során ritkábban kerülnek külföldiekkel kapcsolatba, bár számukra fontos motiváló erő lehetne a külföldi munkavállalás lehetősége. Érdekes, hogy a műszaki egyetemisták viszonylag kedvezőtlen motivációs jellemzőket mutatnak. Ennek feltehetően egyik oka, hogy a műszaki területeken a német nagyvállalatok kiemelkedő magyarországi szerepvállalása folytán (*Gazdasági Minisztérium, 2007*) fontosabb szerepet játszik a német nyelv, másrészt ezen a területen az angol nyelv nem játszik egyeduralgó szerepet.

Összefoglalás

Cikkünkben a Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások nyelvtanulási motivációját térképeztük fel kérdőívek segítségével. A megkérdezett 230 diák nem tekinthető reprezentatív mintának, de eredményeinkből hasznos tanulságok rajzolódnak ki e ritkán vizsgált nyelvtanuló populáció motivációs jellemzőiről. Vizsgálatunkból egyértelműen kiderül, hogy e tanulói csoport összességében igen motivált abban, hogy sikeresen elsajátítsa az angol nyelvet, kimagasló fontosságot tulajdonít az angol nyelv nemzetközi voltának, kedvezően viszonyul a nyelvtanuláshoz és saját bevallása szerint sok energiát fektet a nyelvtanulásba. Az egyetemistákat és főiskolásokat nagymértékben segíti a támogató szülői háttér is. A vizsgált hallgatókat ugyanakkor nem jellemzi az integrativitás, azaz nem szeretnének hasonlóvá válni az angol nyelvű beszélőkhöz és az angol nyelvű kulturális termékek iránt sem mutatnak kimagasló érdeklődést.

A különböző szakterületeken tanuló egyetemisták és főiskolások összehasonlításából kiderül, hogy a legkedvezőbb motivációs tulajdonságokkal a gazdasági szakok és a jogi kar hallgatói rendelkeznek, azaz azok a diákok, akiknek a jövőbeli munkájához elengedhetetlen az angol nyelv magas szintű ismerete. Kevésbé motiváltak az angol nyelvtanulásban azok a hallgatók, akik a jövőben nem kerülnek gyakran kapcsolatba külföldiekkel,

mint például az egészségügyi területen tanulók, illetve, azok, akik számára a német nyelv is fontos szerepet játszik, ilyenek például a műszaki szakok hallgatói.

A nyelvtanulás sikerének egyik fontos előrejelzője a tanulásba fektetett energia, ezért megvizsgáltuk azt is, mely változók jósolják be azt, hogy ki mennyi időt és fáradságot hajlandó a nyelvtanulásra fordítani. *Dörnyei* (2005) új nyelvtanulási motivációs elméletét látszik alátámasztani, hogy a legnagyobb magyarázó erővel a nyelvtanulási attitűd bír, és ezt követi az Ideális nyelvi én, azaz a hallgató saját magáról, mint sikeres nyelvtanulóról kialakított képe. A nyelvtanuláshoz való viszony (attitűd) bejósoló tényezői közül, fontos szerephez jutott az integrativitás is, azaz, hogy a diákok milyen mértékben szeretnének hasonlóná válni az angol nyelvi beszélőkhöz. Ez azt igazolja, hogy az integrativitás nemcsak a magyar általános iskolások körében játszik jelentős szerepet (*Dörnyei, Csizér és Németh, 2006*), hanem az egyetemisták esetében is.

Kutatásunk eredményei azt jelzik, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók igen pozitív idegen nyelvi énképpel rendelkeznek, és tisztában vannak az angol nemzetközi fontosságával. A skálák átlagai alapján azonban az is nyilvánvaló, hogy a diákok motivált tanulási viselkedése és nyelvtanulási attitűdje a mérsékelt pozitív tartományban van. A nyelvtanulási attitűd a motivált viselkedés fontos meghatározója, míg a tanulásba fektetett energia a nyelvtanulás sikerét befolyásolja jelentős mértékben. Korábbi vizsgálatokból egyértelműen kiderült (lásd *Nikolov, 1999*), hogy a nyelvtanár szerepe a tanulási attitűdök formálásában kiemelkedő. Ezért fontos, hogy a nyelvtanár vonzóvá tegye a nyelvtanulást a hallgatók számára. Ennek megvalósítására rendelkezésre álló a motivációs stratégiák (*Dörnyei, 2001*) közül, mivel a felsőoktatásban többnyire szakmai nyelvoktatás folyik, itt az érdekes és a diákok jövőbeli munkájában releváns feladatokat és tananyagot emelnénk ki. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy a nyelvtanár csak egy tényező a motivált viselkedés befolyásolásában, a diáknak magának is hajlandónak kell arra lennie, hogy a tanórán kívül is foglalkozzon az idegen nyelvvel, hiszen a gyakran igen alacsony heti óraszámban folyó osztálytermi nyelvtanulás nem elegendő a sikerhez. A felsőoktatásban az önszabályozó tanulás nem csak a szakmai ismeretek elsajátítása és a későbbi életben át tartó tanulás szempontjából rendkívül fontos, hanem a nyelvtanulásban is. Az önszabályozó tanulási folyamatok szintén fejleszthetők és ebben a fejlesztő munkában a nyelvtanárok is részt tudnak venni, ha a tanórák alkalmával időt szakítanak arra, hogy megbeszéljék és kipróbálják a hallgatók által tanórai kereteken kívül és belül alkalmazható tanulási és motivációs stratégiákat.

Kutatásunk, mint említettük, nem reprezentatív mintán készült, ezért eredményeink szélesebb körben lehetséges általánosítására további vizsgálatokra van szükség. Terveink között szerepel a felnőtt nyelvtanulói populációval is hasonló felmérés elvégzése.

Köszönetnyilvánítás

Hálával tartozunk *Dörnyei Zoltánnak* és *Steve Ryannek*, hogy rendelkezésünkre bocsátották kérdőívük angol nyelvű változatát. Köszönjük *Barta Éva, Bereczky Klára, Borbély Judit, Fóris Myrtil, Neumayer Dénes, Káldosné Szendrői Ildikó, Sági Mónika, Sárvári Judit* és *Zöldi Katalin* segítségét a kérdőívek kitöltésében. A cikk az OTKA T047111 projekt támogatásával készült.

Irodalom

- Csepeli György (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Dörnyei Zoltán (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman, London.
- Dörnyei Zoltán (2005): The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Dörnyei Zoltán és Clément Richard (2001): Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In: Dörnyei Zoltán és Richard Schmidt (szerk.): *Motivation and second language acquisition* (Technical Report # 23). University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu. 399–432.
- Dörnyei Zoltán és Csizér Kata (2001): The internal structure of language learning motivation: Results of structural equation modelling. *Modern Language Journal*, **85**. 1. sz. 19–36.
- Dörnyei Zoltán, Csizér Kata és Németh Nóra (2006): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Dörnyei, Zoltán és Schmidt Richard (2001, szerk.): *Motivation and second language acquisition* (Technical Report # 23). University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu.
- Europeans and their languages (2005): European Commission, Eurobarometer, Brussels.
[online:] (http://ec.europa.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf)
- Fehér Endre (2000): Motivation to learn English at three secondary schools in Újpest. *novELTy*, **9**. 1. sz. 66–75.
- Gálik Norbert (2006): *An investigation into the relationship of motivational and attitudinal dispositions and the 'L2 Motivational Self System'*. Szakdolgozat, Eötvös Loránd Tudomány Egyetem, Budapest.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. In: Motivation and second language acquisition (Technical Report # 23). In: Dörnyei Zoltán és Richard Schmidt (szerk.): University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu. 1–19.
- Gardner, R. C. és Lambert, W. E. (1959): Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, **11**. 2. sz. 266–272.
- Gardner, R. C. és Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House, Rowley, MA.
- Gazdasági Minisztérium, Sajtóközlemény 2007. július 7. [online:]
<http://www.gkm.gov.hu/print/sajtoszoba/sajtoanyagok/2007/07julius/ernst.html>
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, **94**. 3. sz. 319–340.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Nikolov Marianne (1999): „Why do you learn English?” „Because the teacher is short.” A study of Hungarian children's foreign language motivation. *Language Teaching Research*, **2**. 3. sz. 33–56.
- Réthy Endréné (2003): Motiváció, tanulás, tanítás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ryan, S. (2005): *Motivational Factors Questionnaire*. Nottingham: *School of English Studies*. University of Nottingham, Nottingham.
- Székhelyi Mária és Barna Ildikó (2002): Túlélőkészlet az SPSS-hez. Typotex Kiadó, Budapest.
- TNS Hungary, Sajtóközlemény, 2005. november 17.
- Tremblay, P. F. és Gardner, R. C. (1995): Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, **79**. 4. sz. 505–518.

Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében

ABSTRACT

KATA CSIZÉR AND JUDIT KORMOS: LANGUAGE LEARNING MOTIVATION AMONG STUDENTS
IN TERTIARY EDUCATION IN BUDAPEST

In this paper we report the results of our questionnaire study on the English language learning motivation of Hungarian university and college students. 230 students from various higher education institutions in Budapest responded to our questions concerning their motivated language learning behaviour, their self-perceptions as language learners, their goal in language learning as well as their attitudes to speakers of language and to learning English in general. Our results indicate that the participants are very highly motivated to become competent English language speakers: they invest a considerable amount of energy in language learning, and they attribute a highly important role to English as a world language. Students are intensively encouraged by their parents and supported by their environment. The participants studying economics and law displayed the most favourable motivational characteristics. The results of regression analyses revealed that the important factors determining the effort students put into the language learning process are attitudes to language learning and students' perceptions of themselves as competent language users. Integrative orientation was found to play a significant role in predicting students' attitudes to language learning.

Magyar Pedagógia, **107**. Number 1. 29–43. (2007)

Levelezési cím / Address for correspondence: Csizér Kata és Kormos Judit, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol-Amerikai Intézet, H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.

SZEMLE

150 éve született Csengeri János, a Magyar Pedagógia alapító főszerkesztője

Csengeri János, a Magyar Pedagógia – akkori elnevezéssel Magyar Paedagógia – alapító főszerkesztője 1856. október 2-án született. Bár a Magyar Pedagógia megalapításakor Budapesten tanított, a tudós klasszika-filológus pályájának kiteljesedése szorosan kötődik Szegedhez és a szegedi egyetemhez. *Csengeri* vezető szerepet vállalt az egyetem fejlesztésében, volt a bölcsészkar dékánja és az egyetem rektora is.

Születésének 150. évfordulója alkalmából a Szegedi Akadémiai Bizottság Oktatás-elméleti Munkabizottsága, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolája és a Magyar Pedagógia szerkesztősége tudományos emlékülést tartott 2006. november 28-án a Szegedi Akadémiai Bizottság székházban. *Csengeri János* tudományos munkásságának jelentőségét, egyetemi vezető és szervező tevékenységét, valamint a neveléstudomány fejlődésére gyakorolt hatását négy előadás méltatta.

Tar Ibolya a tudós klasszika filológust mutatta be, *Csengeri János* tudományos munkásságának jelentőségét és hatását elemezte.

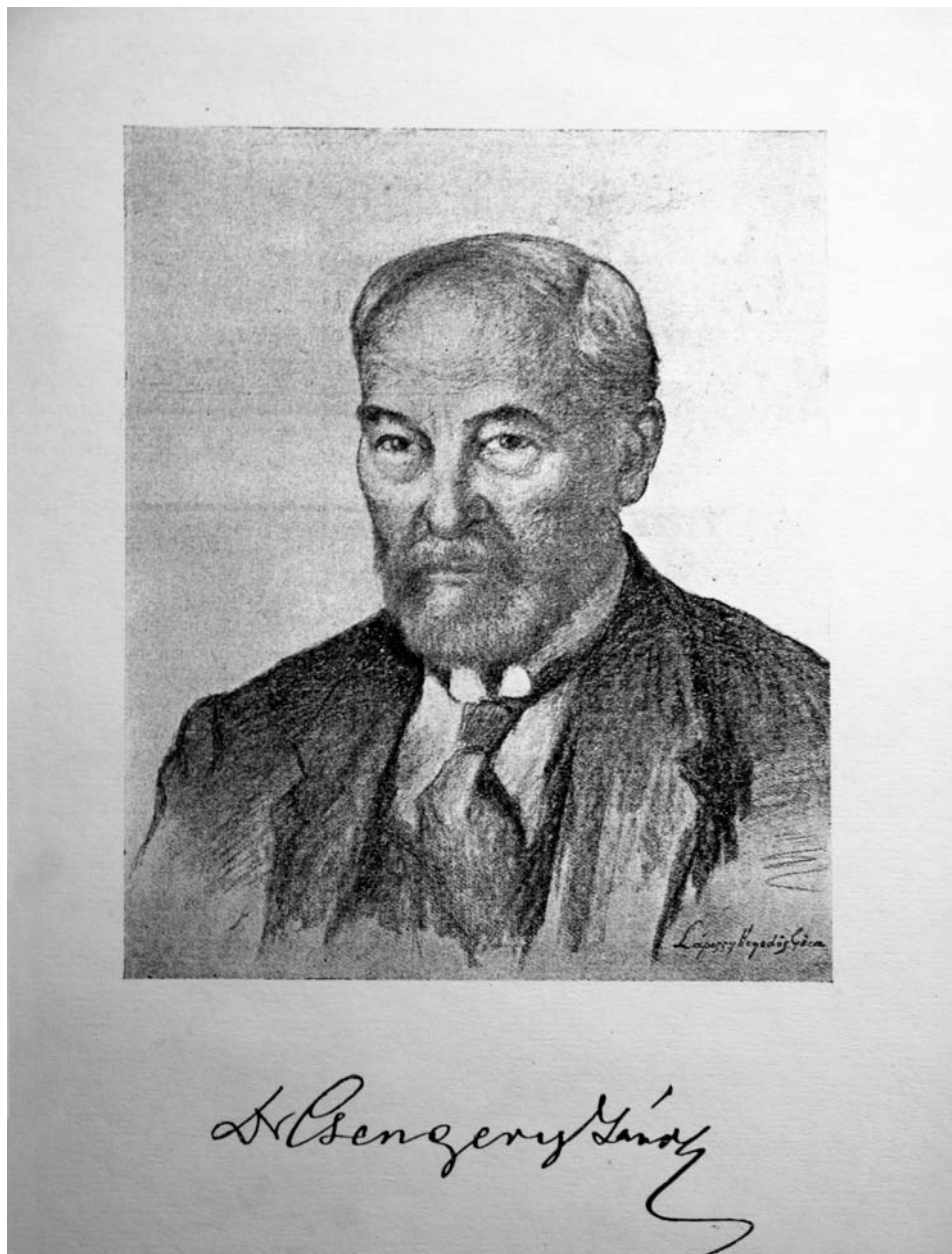
Kinyó László előadásában *Csengeri János* közéleti szerepvállalását, a Szegedi Tudományegyetem jogelődjén, a Ferenc József Tudományegyetemen a bölcsészkar dékánjaként és az egyetem rektoraként végzett tevékenységét mutatta be.

Géczi János a magyar neveléstudományi sajtó fejlődését tekintette át a Magyar Pedagógia megalapítását követő évtizedekben, a 19–20 század fordulóján.

Csapó Benő a Magyar Pedagógia alapításának jelentőségét, annak máig tartó hatását elemezte, bemutatta a tudományos folyóiratok kiadásának gyakorlatában bekövetkezett változásokat és a Magyar Pedagógia reflexióját ezekre a változásokra.

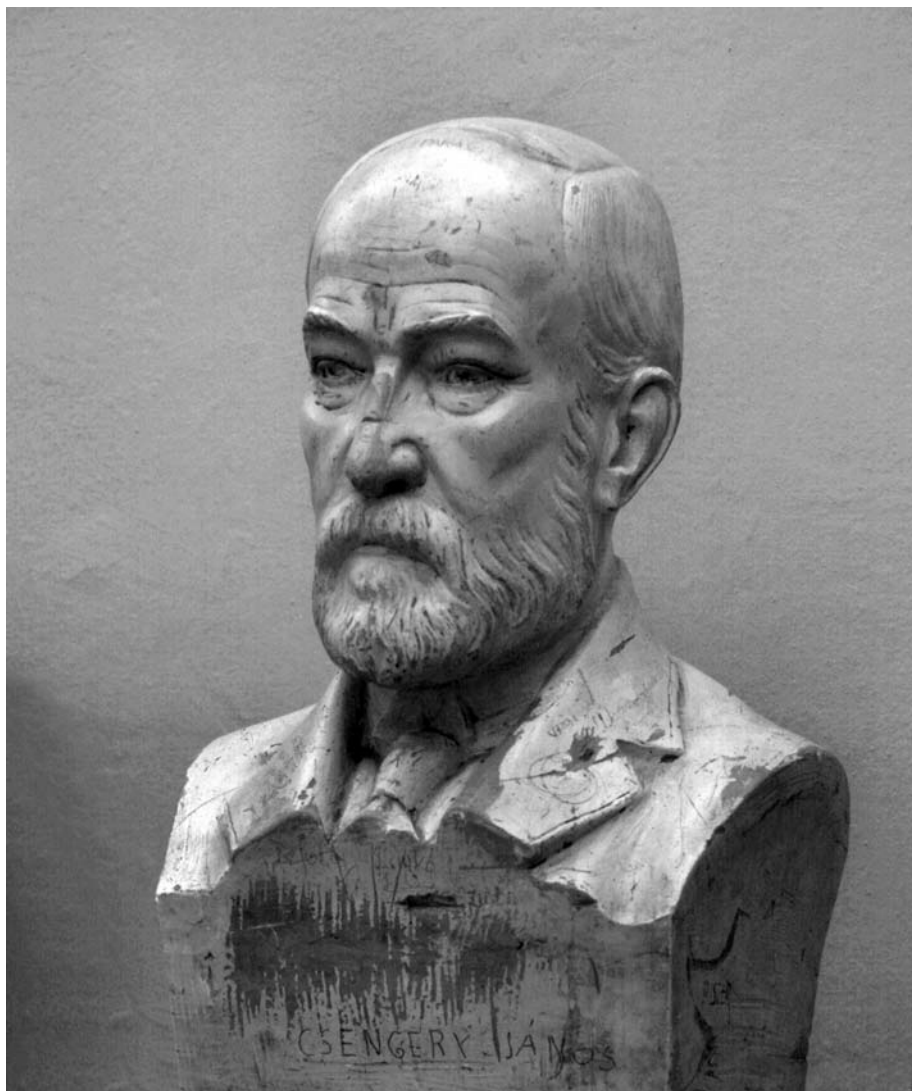
Az előadások nyomán készült tanulmányokat a Magyar Pedagógia e száma közli.

Az évforduló tiszteletére a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolája Csengeri János Emlékplakettet alapított azoknak az elsősorban – de nem kizárólag – a Szegedi Tudományegyetemhez kötődő kutatóknak az elismerésére, akiknek a fő kutatási területe nem a neveléstudomány, de kiemelkedő érdemeket szereztek a magyar neveléstudomány, a kutatóképzés és a tanárképzés fejlesztésében.



*Csengeri János arcképe
A születésének hetvenedik, tanári működésének negyvenötödik és egyetemi tanárságának
harmincadik évfordulójára megjelent emlékkönyvből
(1926, szerk.: Buday Árpád)*

Szemle



*Csengeri János mellszobra
A Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Karának latin szemináriumában*

A KLASSZIKA FILOLÓGUS CSENGERY JÁNOS

Tar Ibolya

Szegedi Tudományegyetem, Klasszika-Filológiai Tanszék

Csengery János 65 éves volt, amikor a kolozsvári Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Szegedre való telepítésekor a Latin Filológiai Intézet és az Ókori Művészettörténeti Intézet igazgató professzoraként jogfolytonosan tovább végezte Szegeden Kolozsvárott elkezdett egyetemi tanári munkáját. Nagy tanári tapasztalátára és ragyogó pedagógiai, valamint szervező készségére szükség is volt az egyetemi élet megindulásának kezdeti nehézségei közepette. Tekintélyét jelzi, hogy az induló 1921/22-es tanévben a bölcsészeti kar dékáni tisztét is ellátta (ezt megelőzően Kolozsvárott kétszer volt dékán), az 1924/25-ös tanévben pedig az egyetem rektoraként működött.

Csengery 1856. október 2-án született Szatmárnémetiben. Szülei *Czenger János* pénzügyi tisztviselő és *Track Anna*; az apa később magyarosította nevét *Csengeryre*. (A vezetéknevvel olykor *Csengeri* formában is találkozunk, de a klasszika filológus által használt név döntően *Csengery* alakban jelenik meg.) Alapfokú tanulmányait Szatmárnémetiben végezte, a középfokút is itt kezdte el, de szülei a kitűnő képességű fiút Debrecenbe írtatták át a Piarista Gimnáziumba, majd az utolsó négy évre a Református Kollégiumba. Felsőfokú képzettségét a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem latin, görög és magyar szakján szerezte meg, s a végzést követő évben, 1880-ban már a doktori cím birtokába is jutott. Pedagógusi vénájának kibontakoztatásában döntő jelentőségűek azok az évek, melyeket a gimnáziumi oktatásban töltött: egy évet helyettesítő tanárként a Debreceni Református Kollégiumban és a besztercebányai Királyi Katolikus Főgimnáziumban, majd Fehértemplomra került kinevezett tanárként. Ezekben az években nyelvtudását is gyarapította, a latin és görög mellett a fontos európai nyelvek birtokába került, s hogy rajongása tárgyát, a görög műemlékeket is meglátogathassa és bonyodalmak nélkül létezzék Görögországban, újjörögül is megtanult. Sokoldalú érdeklődését és művészi érzékenységét már fehértemplomi működése idején is kamatoztatta: műkedvelői kört hozott létre, maga is szerepelt itt, sőt, 1883-ban egy országos óda-pályázaton ő nyerte el a díját.

Már ezekben az években kitűnt, hogy hatásos pedagógus, aki irodalomhoz, képzőművészethez és zenéhez egyaránt vonzódva ezt mind szuggesztíven tudta közvetíteni tanítványai felé, akik szinte rajongtak érte, s ennek megfelelően teljesítményeik is kiemelkedtek az átlagból. Tanári és irodalmi sikerének köszönhetően a tanügyi kormány 1884-ben a budapesti VII. kerületi főgimnáziumba nevezte ki, egy évre rá pedig a Tanárképző Intézet Gyakorló Főgimnáziumába került, ahol 13 esztendőn át dolgozott hasonló siker-

rel és hatásfokkal, mint előző állomásain. Tanári tapasztalatait tankönyvbírálként és iskolalátogatóként is hasznosította.

Csengery János irodalmi tehetségét elsősorban a görög és latin klasszikus szerzők fordításának szolgálatába állította: feladatának érezte, hogy képzettségét így is kamatoztassa, s a latinul és görögül nem értő nagyközönség számára is ismertté tegye az ókor nagy szerzőit. E tevékenységének jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni, sok vonatkozásban úttörő munkát végzett, s olyan szerzők teljes megmaradt életművét ismertette meg a közönséggel mint *Pindaros*, *Euripidész* vagy *Catullus*. Érdemes kitérni műfordítói elveire is, melyek egy részével már nem sokkal később sem értettek egyet, ma még kevésbé (bár újra találkozunk néhány hasonló kísérlettel), nevezetesen, az időmértékes verselés rímes és hangsúlyos magyar versformába való átültetésével. *Catullus* lett a tárgya ennek a fordítói kísérletnek, s noha ma már valóban inkább furcsálljuk a latin üteméhez nem is hasonlító formát, tagadhatatlan, hogy könnyen olvasható, könnyen megjegyezhető volt az 1880-ban megjelent 30 vers híján teljes *Catullus*.

De miért választotta ezt a megoldást ő, aki a sokkal bonyolultabb metrumokat is vissza tudott adni magyar fordításban? A 21 évvel később megjelentetett teljes, kétnyelvű *Catullus* előszavában a következőket írja: „Első fordításomnak az volt a célja, hogy a római költőt, Róma egyetlen igaz lyrikusát, a nagyközönség előtt magyar köntösben mentül közvetlenebbül érthetővé, élvezhetővé tegyem. Mintegy reactio volt e teljesen magyar rhythmusban készült, rímes fordítás az olyan philológiai fordítások ellen, a melyek a kicsinyesen és aggodalmasan értelmezett hűséget tekintvén fő feladatuknak, igen gyakran még a könnyen-érthetőségnek is hijjával voltak, vagy, ha ez megvolt bennük, legalább is a költőiség szempontját hanyagolták el. Nem mondom én, hogy az alakilag hű fordítás nem jogosult s ezt fordításom tanúsága szerint a gyakorlatban is eléggé igyekeztem megbizonyítani. De csak két föltétel alatt jogosult. Az egyik az, hogy a fordító képes legyen az idegen formában is úgy mozogni, hogy seholyse éreztesse az olvasóval, mintha az idegen forma nyűg volna neki, a melynek nyomása alatt kénytelen olyan kifejezésekkel beérni, a melyek helyett, az idegen formához nem kötve, helyesebbeket, jellemzőbbeket választhatott volna.¹” Később, 1938-ban az Egyetemes Philológiai Közönyben² mintegy összegezve műfordítói elveit és gyakorlatát így ír: „Én a magam műfordítói munkássága során arra a meggyőződésre jutottam, hogy olyan költeményeket, amelyekben egészen specifikus antik tartalom van előttünk, vagy amelyekben a forma lényegbevágó, tanácsosabb – ha lehetséges – meghagyni eredeti alakjukban, ellenben azok, amelyek minden időben érvényes gondolatokat és érzelmeket foglalnak magukban, közvetlenebb hatást tesznek ránk hozzánk közelebb álló alakban.”

Az 1880-ban megjelent *Catullus*-fordítások kétségkívül az idézet második felében foglaltak jegyében készültek. Ekkor például így fordította az egyik *Lesbia*-verset:

¹ *Catullus* versei (latinul és magyarul). Ford., bev. és jegyzetek: *Csengery János*, Budapest 1901. p. 5.

² *Csengery János*: Recenzió – *Catullus* összes költeményei, Devecseri Gábor fordításában: *EphK* 62, 1938. 229–237.

A klasszika filológus Csengery János

*Én Lesbiám, csak szeressünk,
Világunkat vígan éljük!
Öregekre csak ne vessünk:
Batkát sem ér a beszédjük.*

*Nap ha lement, jöhet vissza:
De boruljon be csak egünk
- Nem is lehet folyvást tiszta –
Örök éjbe szenderedünk*

Az 1901-ben megjelent, a Magyar Tudományos Akadémia Classica Philologiai Bizottsága megbízásából készült kétnyelvű *Catullus*-kötetben átdolgozta a korábbi fordításokat, itt már az antik metrumnak bizonyos engedményeket téve:

*Csak éljünk és szeressünk, Lesbiám,
S mogorva vénnek megrovó szaván
Ne induljunk el: egy batkát sem ér.
A nap lenyugszik s újra visszatér:
Nekünk ha elhunyt arasznyi napunk,
Örökös éjben együtt alhatunk ...*

A két fordítás között nemcsak formai különbség van – az első kereszttrimes, négy-nyolcados magyar vers, a második jambusokká alakította *Catullus* más mértékű, hendekasyllabusban írt sorait, rímet itt is alkalmazva –, a szöveg is pontosabban adja vissza az eredetit. Saját korában mindkét fordításnak igen nagy sikere volt, dicsérő kritikákat is kapott egy-két kivételtől eltekintve, egyszóval *Devecseri* új, teljes *Catullusáig Csengery* fordítása volt a meghatározó.

Catullus-fordításával ellentétben a formai hűség elvét alkalmazta más római szerzők, például *Tibullus* és *Propertius* átültetésekor (előbbi 1886-ban, utóbbi 1897-ben jelent meg), s ugyanez vonatkozik a három görög tragikus, *Aiszkhülosz* (1903), *Szophoklész* (1911, 1915, 1919) és *Euripidész* (1919) fordítására is. Mindöjüktől az összes megmaradt tragédiát lefordította – a magyar művelődésben ennek nagyon nagy jelentősége volt –, s amire a formai hűségen túl érdemes felhívni a figyelmet: színpadon is mondható szöveget adott. Filológiailag is izgalmas teljesítmény *Euripidész* töredékeinek lefordítása, ez 1926-ban jelent meg. A nagy tragikusok drámáit újra lefordították a modernebb nyelvhasználat és az erőteljesebb költőiség jegyében, de van egy szerző, a legnagyobbnak tartott görög lírikus, *Pindarosz*, akinek költeményeiből legfeljebb egyre-egyre vállalkoznak a későbbi fordítók, a teljes *Pindaroszra Csengery* óta még senki. Gyilkosan nehéz metrikailag a szöveg – s ezt *Csengery* pontosan adta vissza. Tehát nem a tudás és készség hiánya, hanem a szerzőhöz alkalmazkodó másfajta műfordítói elv volt a másfajta fordítói technika megválasztásának indítéka.

De ne feledkezzünk meg *Martialis*-fordításairól sem. E hosszú évekig tartó munka, melynek eredményei előbb csak kisebb részletekben jelentek meg különböző antológiákban avagy az Egyetemes Philológiai Közlönyben, a világirodalom egyik legnagyobb epigrammaköltőjét akarta a nagyközönséggel megismertetni. A munka koronája az

1942-ben megjelent több száz oldalas magyar *Martialis* volt – e fordítás jelentőségét jelzi, hogy még ma is csak kisebb válogatások olvashatók magyarul a római epigrammatikustól.

Csengery tehát a legnagyobbakat választotta ki az antik szerzők közül fordításainak tárgyául, s ezzel egyértelműen – a maga részéről tudatosan – kultúrmissziót teljesített. (Említsük még meg két fontos fordítását: az *Aeneis* 1931-ben jelent meg, a Görög líra gyöngyei 1933-ban.)

E fordítások részben gimnáziumi tanárkodása, részben egyetemi professzorsága idején születtek. A budapesti gimnáziumi állást 1896-ban váltotta fel az egyetemi katedrával: a kolozsvári egyetem Klasszika-Filológiai Tanszékére került *Pecz Vilmos* utódként. Építve középiskolai tapasztalataira és széleskörű műveltségére az oktatást színesebbé tette – itt is kialakult lelkes hallgatótábora, mert nem csak magyarázni, hanem átadni és láttatni is tudott. A szorosan vett tanszéki teendőkön túl különböző egyetemi szemináriumokat is szervezett, s aktív résztvevője volt a Kolozsvári Tanári Körnek. Az ókori művészethez mindig vonzódott, s itt, Kolozsváron a Közoktatási Minisztérium megbízásából lehetőséget is kapott arra, hogy rendszeresen tartson előadásokat és szemináriumokat az antik művészetéről. Ennek kapcsán érdemes megemlékezni egy kongresszusi szerepléséről: 1905-ben Athénban az I. Nemzetközi Archeológiai Kongresszuson általános érdeklődést keltő előadást tartott a művészettörténet gimnáziumi oktatásáról. Az őt övező közmegebecsülést jelzi, hogy irodalmi munkásságának elismerésül az Erdélyi Irodalmi Társaság tagjai közé választotta, mely testületnek hamarosan az elnöke lett. Más vonatkozásban is részévé vált az élénk erdélyi – kolozsvári kulturális életnek: a Zenekonzervatórium titkári tisztét is elvállalta, mi több, aktívan zenélt mint az intézmény zenekarának elsőhegedűse. A politika nem vonzotta különösképpen, bár társadalmi ismertsége okán részt vállalhatott volna benne. Ezt csak rövid ideig tette meg *Tisza István* kedvéért, akihez annak élete végéig szoros barátság fűzte.

Csengery munkásságában a műfordítás mellett a tankönyvírás töltött be még nagy szerepet, gimnáziumi és egyetemi használatra írt munkák sora bizonyítja ezt. Maguk a könyvek módszertanilag igen jól felépítettek, de hogy ez nem csak ösztönös érzékének volt köszönhető, hanem tudatos megfontolásnak és átgondoltságnak, azt ez irányú írásai is bizonyítják (pl. *Csengery*, 1928a). Különös jelentőséget tulajdonított a klasszikus nyelvek (és kultúrájuk) tanulmányozásának – ezzel kapcsolatos gondolatai ma is megfontolást érdemelnek.

Tudományos írásainak jó részét ugyanannak a gondolatnak szentelte, mint fordításait: az antik és a magyar kultúra közelítésének. Több tanulmányában vizsgálta nagy szerzők magyar irodalomban tetten érhető hatását (*Csengery*, 1928b, 1929, 1930, 1933), illetve a fordításokkal párhuzamosan egy-egy rövid írása született az adott szerzőkről vagy azok egy-egy művéről (*Csengery*, 1903, 1910, 1915). A nevelés és fordítás iránti érdeklődését jelzik azok a recenziók is, melyeket magyar szerzők ilyen tárgyú munkáiról írt, például *Fináczy Ernő*: az ókori nevelés története című könyvéről, *Szász Béla Horatius*-fordításáról, *Vértessy Dezső Theokritosz*-átültetéséről.

A hosszú középiskolai tevékenység alatt több tankönyve született, mint láttuk, egyetemi működése idején pedig részben az egyetemen használható, de a művelt nagyközön-

ség számára is írt összefoglaló munkákat a római irodalomtörténetről és az antik művészetéről (Csengery, 1905, 1906, 1924; Csengery és Orbán, 1927/1928, 1928a, 1928b).

Csengery óriási előadói, pedagógiai, módszertani és szervezési rutinnal érkezett Szegedre, ahol az egyetemen, miként viselt tisztségeiből is látni, meghatározó szerepet töltött be 1926-ban bekövetkezett nyugalomba vonulásáig. De a város is igényt tartott ennek a sokszínű, művelt, hatni tudó egyéniségnek a munkájára: irodalmi, művészeti és zenei műveltségét a színház tanácsadójaként kamatoztatta. A Szegedi Újság szerkesztésében 1922–24 között vett részt. Az egyetemi oktatásban nem csekély terheket vállalt magára: dékáni és intézetigazgatói tevékenysége mellett az 1921/22-es tanévben például heti 14, illetve 17 órában tanított felerészt előadás, felerészt szeminárium formájában³, a hallgatóságnak itt is nagy öröme és lelkesedésére. A mai Roosevelttér sarki házában lakott, ahol most a Halászcsernye üzemel (emléktábla jelzi a házat), itt hallhatta előadásaira való készülés közben a hetipiac zibongását. Dolgozni, főként fordítani, úgy szeretett a legjobban, hogy valamelyik unokáját ölében tartva közben el-eljátszódott velük.

Nyugalomba vonulása után *Pindaros* fordításának szentelte ideje jó részét, ez 1929-ben jelent meg Budapesten, s 1933-ban Szegeden „A görög líra gyöngyei” című műfordítás-antológiája. Ekkor 77 éves, nagyobb lélegzetű munka később már nem kerül ki keze alól. Élete utolsó periódusát szeretett családjá körében töltötte, 1945-ben Grazban hunyt el.

Végigtekintve a róla szóló írott és személyes híradásokon, egy hallatlanul rokonszenves ember és nagyhatású pedagógus képe bontakozik ki előttünk, akinek az antik kultúra megszerettetésében és terjesztésében szóbeli és írásbeli tevékenysége révén egyaránt nagy szerepe volt. *Csengeryről*, a műfordítóról emlékezett meg a szegedi Klasszika-Filológiai Tanszék halálának 50. évfordulóján, 1995-ben, „A műfordítás kérdéseiről” c. konferencián⁴, amelynek keretében emléktáblája avatására is sor került. Mindkét eseményen részt vett a Csengery-család több tagja.

Irodalom

Aeneis (1931) Szeged, Szeged Városi Nyomda és Könyvkiadó.

Aischylos drámái (1903) Budapest, Franklin.

Csengery János (1935): *Szász Béla Horatius*-fordításáról, Budapesti Szemle 238, 1935, 122–123.

Csengery János (1941): *Vértessy Dezső Theokritosz*-átültetéséről, Budapesti Szemle 244, 1941, 292–293.

Catullus versei (latinul és magyarul). Ford., bev. és jegyzetek: Csengery János, Budapest 1901.

³ I. félév: Magyar mondattan, heti 2 óra – ezt helyettesként tartotta. – Horatius, heti 3 óra. – A római irodalom története, heti 2 óra. – A görög szobrászat fénykora, heti 3 óra. – Latin mondattani és stilisztikai gyakorlatok, heti 2 óra. – Művészettörténeti gyakorlatok – A régi Athén, heti 2 óra.

II. félév: Horatius, heti 3 óra. – A római irodalom története, heti 2 óra. – Sophokles Antigonéja, heti 2 óra. – Görög szobrászat a hellenisztikus és római korban, heti 3 óra. – Művészettörténeti gyakorlatok, heti 2 óra. – Római magánrégiségek, heti 3 óra. – A 19. sz. archeológiai felfedezései, heti 2 óra.

⁴ Valamennyi előadás a műfordítás kérdéseiről szólt. Előadók: Havas László, Karsai György, Lator László, Németh Béla, Ritoók Zsigmond, Szepessy Tibor, Tar Ibolya, Wojtilla Gyula.

- Csengery János (1905): Római irodalomtörténet. In: Heinrich Gusztáv (szerk): *Egyetemes irodalomtörténet*. 2. kötet. 1–104.
- Csengery János (1924): *Historia Romanorum, partesque selectae carminum Ovidii. A gimnáziumok IV. osztály számára*. Budapest.
- Csengery János és Orbán János (1927/1928): *Historia Romanorum. A gimnáziumok II., ill. III. osztálya számára*. Budapest.
- Csengery János és Orbán János (1928a): *Latin nyelvtan (alaktan) a gimnáziumok I. osztálya számára*. Budapest.
- Csengery János és Orbán János (1928b): *Latin nyelvtan (mondattan) a gimnáziumok II. osztálya számára*. Budapest.
- Csengery János (1906): *Fináczy Ernő: Az ókori nevelés története c. könyvéről*. In: OKT EgyLKözl. 7, 1906, 419–422.
- Csengery János (1903): Aischylos. *Erdélyi Múzeum*. 481–493.
- Csengery János (1906): Az antik művészet. In: Beöthy Zsolt (szerk.): *A művészetek története I. Ókor*. Budapest, Lampel.
- Csengery János (1910): Euripides Medeiája. *Egyetemes Philológiai Közlöny*. 1–10.
- Csengery János (1915): Euripides Elektrája. *Egyetemes Philológiai Közlöny*. 1–7.
- Csengery János (1928a): A klasszikus nyelvek tanulmányozásának jelentősége a középiskolában és az életben. *Magyar Gimnázium*, 4. 54–66.
- Csengery János (1928b): Magyar Pindaros. *Budapesti Szemle*, 210. 264–283.
- Csengery János (1929): Martialis irodalmunkban. In: *Pap Károly emlékkönyve*, 39–50. Debrecen, Debreceni Városi Nyomda és Könyvkiadó.
- Csengery János (1930): Vergilius a magyar költészetben: Irodalomtörténeti Közlemények, 41. 24–37; 145–165.
- Csengery János (1933a): *A görög líra gyöngyei*. Szeged, Szegedi Városi Nyomda és Könyvkiadó.
- Csengery János (1933b): Arany és az ókori klasszikusok. *Budapesti Szemle*, 229. 74–90.
- Euripides drámái 1.3. kötet*. (1911/1915/1919). Budapest, Franklin.
- Pindaros* (1929). Ford. Csengery János. Budapest, Globus.
- Sophokles drámái 1.-2.* (1919). Ford. Csengeri János. Budapest, Lampel.

A klasszika filológus Csengery János

ABSTRACT

IBOLYA TAR: JÁNOS CSENGERY, THE CLASSICAL PHILOLOGIST

János Csengery (1856–1945) was an important figure of Hungarian classical philology and education. After finishing his classical studies at Pázmány University, Budapest, he taught in several reputed academic secondary schools, then in Budapest, in the Gymnasium of the Teacher Training Institute from 1885 until 1896. His excellent background in his academic field and didactics made him exceptionally effective in presenting the ancient cultural heritage beyond teaching languages. From 1896, he was a professor at *Franz Joseph* University, first in Kolozsvár, then, following its relocation in 1921, in Szeged, acting as the director of the Institute of Latin Philology and the Institute of Ancient Art History, and also as the dean of the Faculty of Philosophy. He employed his all-round knowledge of literature, fine arts and music both in his teaching and in cultural activities. Csengery's significance is greatest as an educator and as a transmitter of ancient culture. The several excellent textbooks and translations he published made ancient Greek and Roman authors accessible to many

Magyar Pedagógia, **107**. Number 1. 49–55. (2007)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tar Ibolya, Szegedi Tudományegyetem, Klasszika-Filológiai Tanszék, H-6722 Szeged, Egyetem u. 2.

A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNYI SAJTÓ A 19–20. SZÁZAD FORDULÓJÁN

Géczi János

*Pannon Egyetem, Antropológia és Etika Tanszék, Veszprém
Pécsi Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék,
Pécs*

A lapok olvasói

1890 és 1900 között az ország lakossága közel 10 százalékkal, mintegy 1,9 millió fővel növekedett. Az ezredfordulón 19 millió fölötti az állampolgárok száma, amelynek csupán 43%-a kereső népesség. A munkaviszonnyal rendelkezőkön belül az értelmiségiek az összes népesség 3,5%-át alkották, s a számuk mintegy 590.000. A tanügyben valamivel 43.000 fő fölött dolgoztak, s ezen csoport 61%-át a tanítónők és tanítók képezték.

1890-hez képest 1900-ra a kereső népesség amúgy 12%-kal, a közszolgálatban dolgozók száma 15%-kal, azon belül a tanügyben dolgozók aránya 18%-kal nőtt. A tanügyiek számának növekedésével ugyan magyarázható-e az, hogy a vizsgált időszakunk kezdetén, 1890-ben 49, a végén, 1910-ben 59 működő pedagógiai lapról van tudomásunk? (Nagy, 2001. 12–16. o.)

1890-ben a kb. 36.000 tanügyi munkásra 49 db, tíz évvel később, 1900-ben s 43.000 pedagógusra pedig 59 működő folyóirat jutott. Azaz ekkor és akkor is mintegy 7000 pedagógusonként képződött volna egy-egy folyóirat? Igaznak tűnhet, mivel a működő kiadványok tematikailag részben átfedik egymást, hogy 7000 főnél némileg nagyobb pedagógus létszámnövekedés esetén volt arra esély, hogy olyan újabb – területi, felekezeti, az oktatás funkciója szerinti, szintbeli stb. – érdekképviselő megjelenítésére kerülhessen sor, amely folyóiratként ölti fel formáját.

Érdeklődésre tartana számot, de adatok híján nem válaszolható meg, mennyi volt a folyóiratoknak alkalmanként és éves viszonylatban a címenkénti és összpéldánya, s mennyi az olvasóik száma. Szórványos adatokból az utóbbiakra tudunk következtetni: feltehetőleg néhány száz lehetett az egy-egy lapcímhez társítható lappéldányszám, s az olvasók száma se több. Az biztosan kizárható, hogy a 7000 főben megállapított, új lap megjelenését valószínűsítő csoport egyben önálló, érdekérvényesítésre is képes szakmai közönségnek is bizonyult. Másrészt az is valószínűsíthető, hogy aki pedagógiai lapot olvas, szociális és nevelésügyi helyzete és értelmiségi szerepe szerint akár több periodikával is kapcsolatba kerül.

A pedagógiai lapok

Az 1890. évben 49, 1900-ban 59, 1910-ben 92, a pedagógia világát valamiképpen megjelenítő hazai folyóirat működött (ezek listáját a Függelék tartalmazza). Az 1892-ben először megjelenő Magyar Paedagógia, illetve a társai, amelyek ebben az évtizedekben jelentek meg először, nem feltétlenül az originális kiadványok sorába tartoznak. A legtöbb, a kiadását éppen megkezdő folyóirat pedagógiai értelemben nem képvisel újdonságot, már csak azért sem, mert legtöbbjük nem diszciplináris szempont szerint szerveződött. Létrejöttük indoka többnyire egy-egy jól körbehatárolt csoport közéleti törekvése. A századforduló húsz éve alatt, 1890–1910 között majdnem megduplázódott a megindított pedagógiai lapok száma, s közülük többnek is megadatott a hosszú élet s a lehetőség a szaktudomány formázására.

1890-ben kimutathatóan 49 pedagógiai folyóirat működött: ezek egyrésze már korábban is egzisztált, másokat épp hogy frissen alapítottak. Néhányukat még évekig, illetve évtizedekig kiadták, a többségük, amúgy a leginkább igénytelen szerkesztésűek és tartalmúak, néhány évnyi működés után megszűnt. 1890 és 1900 között 52 új lap kezdte meg tevékenységét, s valamivel kevesebb szűnt meg. Amúgy a lapstruktúra gyors átalakulására utal, hogy az 1890-ben a bármilyen gyakorisággal is megjelenő, de valamiképpen már létező lapok közül 28 marad csak meg a századfordulóra, s a többi létező mind új alapítású, s hogy az 1890-esek közül csupán 20 kiadvány marad meg 1910-re.

Igaz, közben lapok tömegét alapították: 1900 és 1910 között 79 új – többségében rövid időre életben maradó – lap kezdte meg működését. 1900-ban amúgy már nem létezett az 1890-ben megjelenő lapok közül 20, s 1910-ben 1900-hoz képest 19-el kevesebb 1890-ban is működött kiadvány létezett. A 19. század utolsó évtizedében nagyobb volt a változás: akkor – relatíve és összességében is – több folyóirat szűnt meg, illetve jött létre, mint a 19. század első, ugyancsak lapgazdagnak mutató évtizedében.

A folyóiratok száma korszakunk 20 évének három időpontját vizsgálva erőteljes átalakulást mutat. Az évtizedes bontásban több folyóirat (1890-ben 49, 1900-ban 59, 1910-ben 92) maradt talpon, de náluk jóval több alakult, s állította le hamarosan a működését. Nyilván árnyaltabb képhez jutunk akkor, ha évek bontásában tekintjük át a lapváltozásokat.

Fenntartók, célok

A kiadványok példányszámáról ellenőrizhető adataink csak szórványosan akadnak. Nemcsak azt nem tudjuk, hogy egy-egy havonta vagy ritkábban megjelenő füzetnek, folyóiratnak, periodikának mekkora lehetett a költségvetése, de azt sem, hogy mekkora a számonkénti példányszáma s az olvasottsága. Egyedül az impresszum adatai engednek lehetőséget az óvatos becslésre, hogy a kiadványt miféle fenntartói cél hozta létre, tartotta életben s milyen olvasói hovatartozás, illetve igény kiszolgálásával konstruálódott meg a lap szakmai közössége.

A lapjukat szűk vagy tág piacra terítő kiadók között helyi, térségi és országos egyesületek, szakférfiak és szaknők, tanfelügyelőségek, felekezetek, nyomdák és magánem-

berek találhatóak. Legnagyobb – már-már fele – arányban az egyesületi lapokat találjuk, eszerint tehát egyesületi keretekben volt leginkább megoldható a kiadás finanszírozása. Akár úgy, hogy az előfizetés a tagdíjjal történt, akár a kiadáshoz történő külön hozzájárulás által. A kiadók többnyire nem szántak lapfelületet a hirdetésekre, fizetett reklámokra; a lapkiadás költségvetéséhez azok bevétele vagy nem járult volna hathatósan, vagy pedig a szaklapok számára nem volt elfogadott, illetve kellően ízléses eljárás.

Magánemberek esetében a kiadó és a szerkesztő akár azonos személy is lehet. A többi esetben a kiadó érdekeit az a szerkesztő jeleníti meg, aki képes önállóan kialakítani a lap profilját s örködni annak színvonalán. A szerkesztőt sem a lapkiadásban, sem a szöveggondozásban nem támogatják szakértő csoportok. E húsz év pedagógiai sajtója sajátosságának látszik, hogy a lap tartalmi minősége kizárólagosan a lap szerkesztőjétől függött, abba az alapvető szerepkör kijelölésén túl sem a kiadó, sem a lapszerkesztő köré gyűlő szakembercsoport nem szólt bele. A lapok nem a szerencsétlen kezű szerkesztők miatt, hanem finansziális, kiadói okok miatt szűntek meg.

A területi és a felekezeti szempontok minden időpontban megjelentek. Kontúrozottak a kisdedővői, a népoktatási, középiskolai és a tanítóképzési igények; s a korra jellemzően kezdetben alig-alig jelentek meg a középiskolai tanárképzés illetve a neveléstudomány szempontjai. A pedagógusok közti 60%-os tanítói arány ugyancsak nem látszik a lapok száma által megfelelően képviseltnek – ámbár nyilvánvaló, hogy az a példányszámokkal nagyrészt kompenzálódhatott. Másrészt a tanítói orientáltságú lapok száma a húsz év alatt rohamosan nőtt. A címadatok szerint – s mindvégig – felülreprezentált a protestáns és az evangélikus oktatásügy, vélhetően a központilag érvényesülő katolikus szellemiség ellensúlyozása s a katolikus karakterű oktatás állami preferálása miatt.

1890-ben nincs olyan kiadvány, amely a pedagógia diszciplinárisan körvonalazott területeit jeleníthette volna meg. De a kezdődő évtizedben egyre több módszertani, a biológiai-pszichológiai adottságok mentén elkülönített neveltekhez illő tanári érdeklődést kielégítő ágazati periodika jelenik meg a rendelkezéseket, szabályozást közlétező közlönyök, valamint a szaktársasági életet és a szakmai mindennapokat reprezentáló értesítők mellett.

A pedagógiai tudományosságának identifikációjához leginkább egyetlen folyóirat, a Magyar Paedagógia járult hozzá. Érdeemes áttekinteni, miért és hogyan tette ezt. S látni fogjuk, hogy e folyóirat is a társasági élet szükséglete mentén lett megalapítva, továbbá azt, hogy az amúgy is tekintélyes tagságnak rendkívüli érdekképviselete lehetett. Kétségtelen, a társaság, tagjai révén, a nemzeti elkötelezettségű oktatásügy és az akadémia szolgálatára is vállalkozott.

A pedagógia első szaktudományos lapja: Magyar Paedagógia

A pedagógia és segédtudományai magyar nyelvű művelésére 1891-ben létrejött a Magyar Paedagógiai Társaság (MPT). *Klamarik János* elnök és *Suppán Vilmos* titkár olyan alapszabályt terjesztett a belügyminiszter elé láttamoztatásra, amelyben a társaság tevékenységét meghatározva kifejtették, hogy az érinti a hazai közoktatásügy teljességét. El-

vi – ma inkább általánosnak mondott – nevelésügyi kérdések, történeti oknyomozás és a pedagógiai elvek népszerűsítése és terjesztése volt a társaság célja. Érthető, ha e hármask feladat megvalósítását úgy találták csak a mindennapi és a közéleti tevékenykedés mellett megvalósíthatónak, ha a hatókör növelés érdekében folyóiratot is alapítanak. A társaság, amelynek elnöke (1892–1904 között) *Heinrich Gusztáv*, elhatározta s 1892-ben meg is kezdte a Magyar Paedagógia című folyóirat kiadását.

Mely vonásokkal jellemezhető ez az új s tekintélyes, hiszen kezdettől a Magyar Tudományos Akadémia támogatását élvező kiadvány? Mivel indokolható ennek a lapnak a léte – különösen arra tekintettel, hogy már létezett egy hasonló nevű és profilú, s mindemellett nem is színvonalatlan kiadvány? *Glatz György* szerkesztésében 1893-ig jelent meg havilapként az 1880-ban alapított Magyar Paedagógiai Szemle, amely régebbtől s ugyancsak a pedagógia általános kérdéseit, módszereit és a nevelés történetét taglaló okfejtéseknek adott teret, s ugyancsak Budapesten szerkesztették. S a Szemle mindezek túl centrális helyzetben lehetett, hiszen a tanügyi lapok szemlélését céljai egyikének jelölte meg. (S ha másért nem, de emiatt a magyar pedagógia sajtótörténetében fontos szerephez jut.)

A források szerint egyetlen oka lehet annak, hogy a Magyar Paedagógiai Szemlét mintegy leváltotta a Magyar Paedagógia, s a két lap tevékenysége – egyetlen évet kivéve – nem vált párhuzamossá. A Magyar Paedagógiai Szemle alapítója a budai tanítóképző tanárból tanfelügyelővé emelt *Rill József*, aki a lap kiadójaként is tevékenykedett. A pedagógusmozgalmár *Rillt* 1889-ben követő budapesti tanító, *Glatz György* is szinte egyszemélyes intézményként dolgozott. Ezzel szemben a Magyar Paedagógia kiadása mögött már nem egy magánszemély, hanem egy szakmai reputációval rendelkező, széles körből verbuválódott, amúgy a miniszteriális törekvések megvalósulásában tevékeny társaság s a társasági tevékenységet kanonizáló akadémiai szemlélet jelent meg. A Magyar Paedagógia az intézményesülés magasabb fokát képviselte, mint a Magyar Paedagógiai Szemle.

Mindezek eredményeként gyorsan szerveződött a Magyar Paedagógia kiadása, és a folyóirat megjelenésével a pedagógia tudománnyá fogadása is nyilvánossá válhatott a magyar kultúrában.

Példaadónak tűnik e korszak, illetve Magyar Paedagógiai Társaság önszerveződése, és a tehetséggondozása is, amely sok ambiciózus középiskolai tanárt először sokrétű tapasztaláshoz jutatott, majd pedig tudóssá válását is lehetővé tette. *Klamarik Jánosnak*, a források alapján bizonyíthatóan, sokat köszönhetett *Csengery János*, a Magyar Paedagógia első főszerkesztője.

Klamarik volt az, aki a debreceni református kollégiumban helyettes tanárként görögöt, latint, valamint magyar nyelv és irodalmat tanító *Csengeryt* Besztercebányára, majd Fehértemplomra, végül a budapesti VII. kerületi főgimnáziumba nevezte ki. *Csengery* hamarosan a tanárképző főgimnázium tanárjelöltjeit vezette be a görög és a latin nyelvbe, s mellette a közoktatásügyi tanácsban tagsághoz jutott, tankönyveket bírált s iskolalátogatásokat végzett. 1891-ben a budapesti egyetemen magántanárrá habilitált görög irodalomból. Munkái révén 1892-ben kültagként bekerült az akadémia klasszika-filológia bizottságába.

Csengery pályájának alakításában *Klamarik János* hathatósan vehetett részt, hiszen befolyásos tankerületi főigazgató volt, később pedig a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium osztálytanácsosa lett, s a középiskolai oktatás szervezése és irányítása volt a szakterülete. *Klamarik* volt az az ember, aki a minisztériumban hathatósan képviselhette a Magyar Paedagogiai Társaság alapítására vonatkozó beadványt, s nyilván abban is része volt, hogy egyre nevesebbé váló – verseket, tanulmányokat szerző, sok nyelvet beszélő – egykori védenca 1992-ben szerkesztővé válhatott.

A Magyar Paedagógia 1892–1895

A Magyar Paedagógia – olvasható a lap impresszumában – a Magyar Paedagogiai Társaság megbízásából jelenik meg, de tartalmáért egyedül a szerkesztő felelős. A szerkesztő okolható tehát azért is, hogy a hó elején jelentkező, évente legkevesebb 30, de lehetőség szerint inkább 40 ívnyi terjedelmű folyam elejére illeszthető tartalom élén felsorakoztatják „A Magyar Paedagógia dolgozóitársait”. 1892-ben 46, 1893-ban 40, 1894-ben 42, 1895-ben 55 szerző szerepelt a kiadványban: *Csengery* ekkora, többségében változatlan, szakírókból álló stábbal gondolta jónak képviseltetni a pedagógikumot. E folyóiratot – a kortársi gyakorlatnak megfelelően – egyetlen személy szerkeszti, döntéseit nem támogatja sem szerkesztőség, sem szerkesztői bizottság. Ha valakik mégis, akkor azok maguk a szerzők. (Akiknek a titulusa a lapban rejtve marad: beszéljenek magukért a közlemények.)

A lap indulásakor az *Olvásokhoz* intézett beszédében *Csengery* így fordult hozzájuk, mindjárt meg is indokolva a magyarság nevelésügye képviseletére vállalkozó kiadvány létrejöttét:

„A 'Magyar Paedagogiai Társaság', mely más alakban már évekkel ezelőtt szolgáltatásban állott a magyar oktatásügynek, újonnan, új szervezettel megalakulván, programjához híven működésének egyik legfontosabb terül oly folyóirat kiadását határozta el, mely egyrészt a társaság munkájának is hű tükré legyen, másrészt hazánk nevelés- és oktatásügyének előmozdításán fáradozva és ez ügy minden munkására számítva mentől szélesebb körre hasson s főképp, hogy mindazokat egyesítse, kik nevelésünk ügyének fejlesztését szívükön hordják” (*Csengery*, 1892. 1. o.).

A folyóirat társasági lap ugyan, s mint a lapszámokban ellenőrizhetjük, aggályosan meg is jeleníti e társaság működésének valamennyi eseményét, de mivel e szakmailag körbehatárolt érdekű csoport legfőbb feladata a lap kiadása, a társulati élet és a lap profilja között nem mutatkozott különbség. Nem e lap feladata a csoport reprezentációja – de reprezentálja azt a miniszteriálisan és akadémiaailag is támogatott ügyet, amely nem más, mint a hazai pedagógia önzetlen szolgálata és megjelenítése.

Tanügyi lapokban nem volt szükében az ország. Az MPT nem egyszerűen a lapok számát gyarapította, de fölismerve, hogy azok speciális kérdésekkel, nem pedig magával a pedagógiával foglalkoznak, olyan kiadvány megjelentetését szorgalmazta, amely nem az iskola-nemek, a tanári adminisztráció, a tanári állásszerzés kérdéseit tematizálja, mint inkább a pedagógia tudományának mindeniktől független művelését. A lap az általános

érvényű pedagógiai eszmék orgánuma kívánt lenni – fogalmazta meg *Csengery*. Mert mindeddig nem volt olyan lap, amely a nevelésügy részeseit, szakmájuk és tudományuk építményén belül, egymással megismertesse. S mindez eredményezte a tanügyi hiányosságot, a népiskola, a középiskola és az egyetem közti áthidalatlan űrt.

„A 'Magyar Paedagógia' közös tere akar lenni a paedagogia gyakorlati és elméleti munkásainak: nyílt mezeje a vélemények szabad nyilvánításának és higgadt megvitatásának. De ezért nem fog a tisztán paedagogiai kérdésekre szorítkozni. Folytonos figyelemmel akarja kísérni oktatásügyünk minden ágát; foglalkozni fog a tanügyi politika és administratio kérdéseivel, s kivált ama eszmékkal, melyek iskolai ügyünk jelenlegi reformtörekvéseiben nyilvánulnak; ilyenek: az egységes középiskola terve, a tanárképzés reformja, a testi nevelés ügye, kisdédóvás, internátus, nőnevelés kérdései stb. Figyelemmel fogja kísérni a hazai és külföldi tanügyi mozgalmakat ...” (*Csengery*, 1992. 2. o.).

A főszerkesztő programja tehát tematikai sokszínűségével arról tudósít minket, hogy mennyire azonos e lapszerkesztés, a lapírókban buzgólkodó szándék, a miniszteriális és az akadémiai akarat.

Mindez a laptestek, de még inkább az egyes évfolyamok szerkezetében is meglátszik. A számok élén értekezések állnak: terjedelmes, retorizált, s a korszak tudományos közleményeit követően többségében argumentációtól mentes közlemények ezek, amelyeknek mindig az a legnagyobb értékük, hogy az európai kortárs horizont felvázolása, a hazai fejlemények bemutatása mellett pontos a célmegjelölésük, s ékes irodalmi-tudományos nyelven írottak. Az Értekezések után szokásosan Hazai irodalom rovatcím alatt módszertani kérdésekkel foglalkozó tematikus egység állt. Ezen belül mindig ismertették a hazai pedagógiai értekezéseket. Ezt némelykor a Külföldi irodalom követte, amely rovatba könyvismertetések kerültek. A laptestek felét, egyharmadát adták ki a 'Közoktatási tanács', a 'Magyar Paedagogiai Társaság' és a 'Vegyesek' című rovatok: többnyire a társasági, a nevelésügyi, a kultúr-, illetve oktatáspolitikai kérdések megjelenítésének a helyei.

Csengery maga a lehetőségekhez képest kevés alkalommal szólalt meg. Korábbi tanárképzési feladataival kapcsolt ismereteiről adott számot, amikor a német tanárképzés reformját vagy a görög-pótló tanterv reformját mutatta be, példásan körültekintő és stiláris finomságokkal ékesített módon, illetve amikor – vélhetően szerkesztői feladatából következően – a közoktatásügyi tanács új szervezetét mutatta be. Az általa szerkesztett négyből csak két évfolyamban, s akkor pedig egy, illetve öt alkalommal szólalt meg, s többnyire a rendkívül gondosan végzett szerkesztői munkájával foglalkozott.

A klasszika-filológus *Csengery* szerkesztői tevékenysége alatt sztenderdizálódott a hazai pedagógiai tudományos szaknyelv, az, amelyben még megtalálható a retorizáltság és a pedagógiai tartalom nemzeti összhangja.

Csengery személyében az első magas szinten képzett pedagógiai szakember került egy folyóirat élére. *Csengery* szerkesztési eljárása – szerkesztői mindenessége – hasonló a többi pedagógiai lap szerkesztőjéhez: egyedül végzi a laptestek előállítását. Kapcsolatrendszere valamint a szakemberi nyitottsága s és a hitelessége azonban vonzóerő lehetett. S ez is hozzájárult ahhoz, hogy a korszak nemzetközi tudományos folyóiratainak szintjére emelte a lapját.

Összegzés

Az önálló magyar nevelésügy, a nemzeti karakterű iskoláztatás és a pedagógia tudományosulása azonos időben zajlott. A 19. század utolsó évtizedeiben, annak is a legvégén a pedagógia tudománnyá válásának utolsó szakaszában a szakajtó is megerősödött, s funkciói – nemzetközi és hazai hatásoktól formálódva – kialakultak.

A pedagógia tudománya intézményülésének részeként, de gazdag lapkiadási előzmény után jelent tehát meg az első hazai nevelésügyi, tudományos karakterű folyóirat, a Magyar Paedagógia, amelynek élére, négy éven át, egy klasszika-filológus, a tanárság minden szintjét ismerő, a nevelési gyakorlattól nem idegenkedő, a közéletben is járatos s a szakmai érdekképviselőben kiváló tudós szakíró került. *Csengery János* életpályája arra is példa, miként alakítható – egyének, társaságok és hivatalnokok közös jóakarásával – sikeresen egy ambiciózus emberi sors. A jól körvonalazott kiadói szándék és a szerkesztő műveltsége és tág látóköre tette lehetővé, hogy a Magyar Paedagógia a nevelésügy valamennyi szintjét képesnek mutatkozott megjeleníteni az első pillanattól kezdve, s igen gyorsan a hazai pedagógiai tudományosság példájává vált s mérceként funkcionálhatott.

A pedagógia diszciplinárizálódása, intézményesülése és a pedagógiai sajtó szereplehetőségeinek értelmezése hazánkban a 19. század végével kiteljesedtek. A kellően gazdag pedagógiai sajtóban a tudományos igények megjelenítésére is mód nyílt. E sajtó funkcióját fölismerő állami oktatási bürokrácia és az akadémiai érdekképviselő együtt támogatta az egyesületi háttérrel rendelkező Magyar Pedagógiát és annak több szaktudományt és szakterületet értő főszerkesztőjét.

Irodalom

A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája, 1841–1958. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1987.

Baranyai Mária és Keleti Adolf (1937): *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája, 1841–1936.* Fővárosi Pedagógiai Könyvtár Kiadványai 3.

Csengery János (1892): Olvasóinkhoz. Magyar Paedagógia, 1. 1–2.

Mészáros István (1992): A Magyar Pedagógiai Társaság évszázada. 1891–1991. In: *A Magyar Pedagógiai Társaság százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés előadásai.* Neveléstörténeti füzetek. 10. Budapest. 3–56.

Nagy Mária (2001): A tanítószázad előzménye, a statisztikai adatok tükrében. In: Nagy Mária, Szabolcs Éva és Baska Gabriella (2001): *Magyar tanító, 1901.* Iskolakultúra Könyvek 9., Pécs. 11–37.

Szegzárdy József (1926): *Csengery János élete és munkái.* Szeged.

Géczi János

ABSTRACT

JÁNOS GÉCZI: HUNGARIAN EDUCATIONAL PRESS AT THE TURN OF THE 19–20TH CENTURY

The emergence of autonomous educational policy and nationalistic schooling in Hungary were taking place simultaneously with the development of education into a separate academic discipline. In the last decades of the 19th century, during the last phase of the scientific turn of education, the Hungarian educational press was gaining strength and developing its functions under international as well as Hungarian influences.

Magyar Paedagógia, the first Hungarian scientific journal on education, preceded by a wide range of non-scientific publications in the field, appeared as a part of the institutionalization of educational science. For four years, the journal was governed by an academic, a classical philologist, who had extensive knowledge of every level of education, was experienced in public life as well as in teaching, and also had outstanding abilities regarding the representation of professional interests. The career of *János Csengery* is a prime example of the successful management of an ambitious human life, supported by the common benevolence of individuals, companies and officials. The well defined editorial intentions and the multiple expertise and erudition of the editor himself made it possible for *Magyar Paedagógia* to represent every level of education right from the start and soon to become the example of a scientific approach to education and its standards in Hungary.

Here the disciplinarization and institutionalization of education, as well as the interpretation of the possible roles of the educational press had been completed by the end of the 19th century. Since the scope of educational periodicals was wide enough, the opportunity to reflect academic needs was given. Recognizing the important function of this press, both educational policy and academic interests supported *Magyar Paedagógia* and its editor.

Magyar Pedagógia, **107**. Number 1. 57–66. (2007)

Levelezési cím / Address for correspondence: Géczi János, Pannon Egyetem, Antropológia és Etika Tanszék, H–8200 Veszprém, Vár utca 38.

Függelék

Működő pedagógiai folyóiratok:

1890: Beregmezei Tanügy, Debreceni Protestáns Lap, Egyetemes Közoktatásügyi Szemle, Egyleti Értesítő, Evangélikus Egyház és Iskola,

Evangélikus Népiskola, Felső-, Nép- és Polgári Iskolai Közlöny, Győrvidéki Tanítóegylet Értesítője, Iskola, Iskola és Szülőház, Iskolai Lap, Iskolai Szemle, Iskolakert, Izraelita Tanügyi Ellenőr, Izraelita Tanügyi Értesítő, Kalauz a Népiskolai Nevelőoktatás Terén, Kalauz a Siketnémák Oktatása és Nevelése Terén, Katholikus Hitoktatás, Kisdednevelés, Komárommezei Tanítóegylet Értesítője, Közművelődés, Magyar Pedagógiai Szemle, Magyar Tanítóképző, Máramarosi Tanügy, Nemzeti Iskola, Nemzeti Nőnevelés, Népiskola, Népiskolai Közlöny, Népiskolai Lapok, Népinevelési Közlöny, Népinevelő, Népinevelők Lapja, Néptanító, Néptanítók Lapja, Nevelés, Nevelés és Közoktatás, Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny, Polgári Iskola, Protestáns Egyházi és Iskolai Lap, Protestáns Néptanító, Protestáns Tanítók Lapja, Sárospataki Lapok, Tanítóbarát, Tanítók Lapja, Tankerületi Értesítő, Tornaügy, Vasárnapi Tanító, Vasvármegyei Tanügyi Értesítő.

1900: Állami Tanítók Országos Egyesületének Értesítője, Bácskai Néptanító, Család és Iskola, Debreceni Protestáns Lap, Délvidéki Tanügy

Egyleti Értesítő, Életpályák, Evangélikus Egyház és Iskola, Evangélikus Népiskola, Gazdasági Tanító, Gyógypedagógiai Szemle, Hevesmezei Tanügy, Hivatalos Értesítő, Hunyadvármegyei Általános Tanítóegylet Értesítője, Ifjúság és Egészség, Iskoláink, Izraelita Tanügyi Értesítő, Kalauz a Siketnémák Oktatása és Nevelése Terén, Kalocsa-Érsekmegyei Római Katholikus Tanítóegyesületek Értesítője,

Katholikus Pedagógia, Katholikus Tanügy, Kereskedelmi Szakoktatás, Kisdednevelés, Komárommezei Tanítóegylet Értesítője, Közművelődés, Középiskolai Lapok, Középiskolai Matematikai Lapok, Magyar Iparoktatás, Magyar Iskolaszermúzeum, Magyar Kisdednevelés és Népoktatás, Magyar Paedagogia, Magyar Pestalozzi, Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének Értesítője, Magyar Tanítóképző, Máramarosi Tanügy, Nemzeti Iskola, Nemzeti Nőnevelés, Népiskolai Tanügy, Népinevelési Közlöny, Népinevelő, Népinevelők Lapja, Népoktatás, Néptanítók Lapja, Nevelőoktatás, Nógrádmegyei Tanügy, Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny, Polgári Iskolai Közlöny, Protestáns Egyházi és Iskolai Lap, Sárospataki Lapok, Székely Tanügy,

Szilágyvármegyei Tanügy, Táncitanítók Lapja, Tanítók Lapja, Tanítótestületi Értesítő, Tanügyi Értesítő, Tanügyi Tanácskozó, Tornaügy,

Vasárnapi Tanító.

1910: Alföldi Népiskola, Állami Népoktatás, Állami Tanítók Országos Egyesületének Értesítője, Állandó Tanügyi Lapmelléklet (a „Fogaras és Vidéke” melléklete), Biharvármegyei Népművelés, Borsodmezei Tanügy, Család és Iskola, Debreceni Protestáns Lap, Délvidéki Tanügy, Egyesületi Értesítő, Evangélikus Népiskola, Evangélikus Órálló, Fogarasmegyei Népoktatás, Gyakorlati Pedagógia, Gyermekek, Gyermekek és az Ifjúság, Gyermekvédelmi Lap, Győr-Egyházmegyei Katholikus Tanügy, Hevesmezei Tanügy, Hivatalos Értesítő, Hontmezei Népoktatás, Hunyadmegyei Tanügy, Hunyadvármegyei Általános Tanítóegylet Értesítője, Hunyadvármegyei Tanügy, Iskola, Iskolai Ünnepeink, Iskoláink, Izraelita Tanügyi Értesítő, Jász-Nagykún-Szolnoki Népművelés, Jász-Nagykún-Szolnoki Népoktatás, Kalocsa-Érsekmegyei Római Kath. Tanítóegyesületek Értesítője, Katholikus Iskola, Katholikus Nevelés, Kisdednevelés, Kisdedővők Lapja, Kisküküllőmezei Tanügy, Kereskedelmi Szakoktatás, Középiskolai Matematikai Lapok, Közművelődés, Közoktatás, Kultúra, Magyar Gyógypedagógia, Magyar Iparoktatás, Magyar Kisdednevelés és Népoktatás, Magyar Középiskola, Magyar Közművelődés, Magyar Népiskola, Magyar Paedagogia, Magyar Pestalozzi, Magyar Siketnéma Oktatás, Magyar Tanítójelölt, Magyar Tanítóképző, Máramarosi Tanügy, Nemzeti Ifjúkor, Nemzeti Iskola, Nemzeti

Géczi János

Népművelés, Nemzeti Népoktatás, Nemzeti Nénevelés, Népiskolai Tanügy, Népművelés, Nénevelési Köz-
löny, Nénevelő, Nénevelők Lapja, Népoktatás, Néptanítók Lapja, Néptanoda, Nógrádmegyei Tanügy, Or-
szágos Középiskolai Tanáregyesületi Közöny, Országos Paedagogiai Könyvtár és Tanszermúzeum Hivatalos
Értesítője, Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közöny, Paedagogiumi Lapok, Polgári Iskolai Közöny,
Protestáns Egyházi és Iskolai Lap, Rajz, Rajzoktatás, Siketnémák Közönye, Szabad Tanítás, Székely Tanügy,
Szemléltető Oktatás, Szilágyvármegyei Tanügy, Táncanítók Lapja, Tanítók Lapja, Tanítótestületi Értesítő,
Tanügyi Értesítő, Tanügyi Tanácskozó, Tornaügy, Udvarhelyi Nénevelés, Új Iskola, Új Kor, Új Korszak, Va-
sárnapi Tanító, Zászlónk.

CSENGERY JÁNOS SZEREPE SZEGED VÁROS TUDOMÁNYOS KÖZÉLETÉBEN ÉS A FERENC JÓZSEF TUDOMÁNYEGYETEM FEJLŐDÉSÉBEN

Kinyó László

*Szegedi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Intézet
SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola*

Csengery János a magyarországi tudományos közéletben főként klasszika-filológusi és műfordítói munkásságával vált ismertté. Mivel a helytörténeti és a klasszikus egyetem-történeti munkák nem tekintik a szegedi közélet vagy az egyetemi vezetés kiemelkedő egyéniségének, ezért vezetői tevékenységét és társadalmi szerepvállalását napjainkig csaknem a teljes ismeretlenség övezte. Kutatásunk során azonban feltártuk, hogy a klasszika-filológus professzor szegedi tartózkodása idején (1921–1932) szoros baráti kapcsolatot ápol a helyi közélet legismertebb személyiségeivel (pl. *Aigner Károly* főispánnal, *Somogyi Szilveszter* polgármesterrel, *Kószó István* belügyi államtitkárral), barátai a társasági rendezvények pótolhatatlan résztvevőjének tekintették. Nyilatkozataiból és a tudományos ismeretterjesztő rendezvényekről is hiteles tájékoztatást nyújtó korabeli helyi napilapok (pl. *Szegedi Új Nemzedék*, *Szeged*, *Délmagyarország*) áttekintéséből egy olyan tudós egyéniség körvonalazódik, aki fáradhatatlanul arra törekedett, hogy megtörje a lakosság tudományosság iránti averzív attitűdjét.

A klasszikus egyetem-történeti munkák (lásd pl. *Devich*, 1986; *Gaal*, 2001; *Rác*, 2006) részletes áttekintést adnak a kolozsvári egyetem szegedi letelepedésének körülményeiről és az oktatás kezdeti nehézségeiről, ezért jelen tanulmány nem érinti az egyetemi oktatás szegedi megindulásának problémakörét. A szegedi egyetem történetét feldolgozó monografikus munkák azonban nem foglalkoznak részletesen a *Csengery* rektorságával fémjelzett 1924–1925 közötti időszakkal, pedig ez a periódus valószínűleg döntő jelentőségűnek tekinthető az egyetem fennmaradása és fejlődése szempontjából. A levéltári és a korabeli helyi sajtóforrások feltárásán alapuló tanulmány a helytörténeti és az egyetem-történeti kutatások meglévő eredményeit újabb hiánypótló adatokkal és összefüggésekkel kívánja gazdagítani.

Csengery János vezetői tisztségei, feladatkörei a szegedi egyetemen

Csengery tudományos munkásságának elismeréseként barátai és tanítványai még életében emlékkönyvvel fejezték ki tiszteletüket (*Buday*, 1926), az egyetemi oktatás terén

végzett tevékenységeiért a vallás- és közoktatásügyi miniszter előterjesztésére 1931-ben kormányzói elismerésben is részesült (*Szegedi Uj Nemzedék*, 1931. 04. 11. 4. o.). Elévülhetetlen műfordítói érdemeit számos tanulmány méltatta az elmúlt több, mint fél évszázadban, klasszika-filológusi tevékenységéről pedig 1995-ben egy szegedi emlékkonferencián emlékeztek meg (megtekintés Tar Ibolya honlapján <http://www.arts.u-szeged.hu/cla/Staff/tar-publ.htm>).

Csengery számos tisztséget töltött be mind a Kolozsvárról száműzött, majd Szegeden letelepült tudományegyetem vezetésében, mind a város tudományos közéletében. Fontosabb megbízatásait és vezetői feladatait az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. *Csengery János szegedi tartózkodása idején betöltött vezetői tisztségek és feladatkörök*

1921–1922	a Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar dékánja
1921–1927	a Latin Filológiai Intézet vezetője
1921–1926	az Ókori Művészettörténeti Intézet vezetője majd megbízott vezetője
1922–1924	a Régészeti Intézet megbízott vezetője
1924–1925	a m. kir. Ferenc József Tudományegyetem rektora
1925–1926	a m. kir. Ferenc József Tudományegyetem prorektora
1925–1928	a Szegedi Állami Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság elnöke

Az 1921/1922-es első szegedi tanévben, mikor a kedvezőtlen országos és helyi társadalmi-gazdasági tendenciák az egyetem kezdeti működésében is éreztették hatásukat, *Csengery* a Bölcsészeti-, Nyelv- és Történettudományi Kar – vagy a korabeli szóhasználatból élve filozófiai fakultás – dékánja volt. Az első tanévben a bölcsészettudományi karra mindössze 18 hallgató iratkozott be, a Kolozsvárról áttelepült 14 bölcsészettudományi tanszék és intézet közül kettő – hallgatói és oktatói létszámhiány miatt – betöltetlen maradt. Az aggodalomra okot adó alacsony hallgatói létszámban azonban rövid idő leforgása alatt jelentős pozitív irányú változások következtek be. Az 1923-as tanévben a bölcsészettudományi karnak már 50 hallgatója volt, az 1931/1932-es tanévben pedig a hallgatók létszáma meghaladta a négyszáz főt (*Gaal*, 2001).

A Latin Filológiai Intézet (1921. szeptember 22. – 1927. augusztus 31.)¹ mellett az Ókori Művészettörténeti Intézetnek (1922-től 1926-ig) *Csengery* volt a megbízott vezetője, továbbá 1922 és 1924 között ő látta el a Régészeti Intézet irányítását is. Professzorként a görög szobrászatról, római magánrégiségekről, valamint a 19. század régészeti felfedezéseiről tartott egyetemi előadásokat (*Kürti*, 1999).

Csengery professzor 1924. május 18. és 1925. május 26. között töltötte be a szegedi Ferenc József Tudományegyetem rektori tisztségét, majd a megbízatás lejáratát követő tanévben (1925–1926) *Riesz Frigyes* helyettese, a szegedi egyetem prorektora volt.

¹ 1927-ben az intézet relatív önállósága megszűnt, s funkcióit az iskolateremtő *Husztai József* professzor vezetésével működő Klasszika-filológia Intézet vette át (*Szádeczky-Kardoss*, 1999).

1925-ben a kultuszminiszter kinevezte a Szegedi Állami Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság elnökévé is (*Szegedi Uj Nemzedék*, 1925. 07. 15. 4. o.). Öt évre szóló megbízatását azonban nem töltötte ki, mert 1928 februárjában felmentését kérte (*Szegedi Uj Nemzedék*, 1928. 02. 17. 4. o.).

A rektorválasztás alapelvei, körülményei

Csengery 1924-es rektorrá választása során a *Hatósági Szervezet és Ügyrendtartás* 9. §-ának rendelkezéseit, valamint a karok közötti megállapodás alapelveit alkalmazták (*Csongrád megyei Levéltár*, VIII. 1.). A rektorválasztást szabályozó dokumentumok az alábbi kritériumok figyelembe vételét határozták meg:

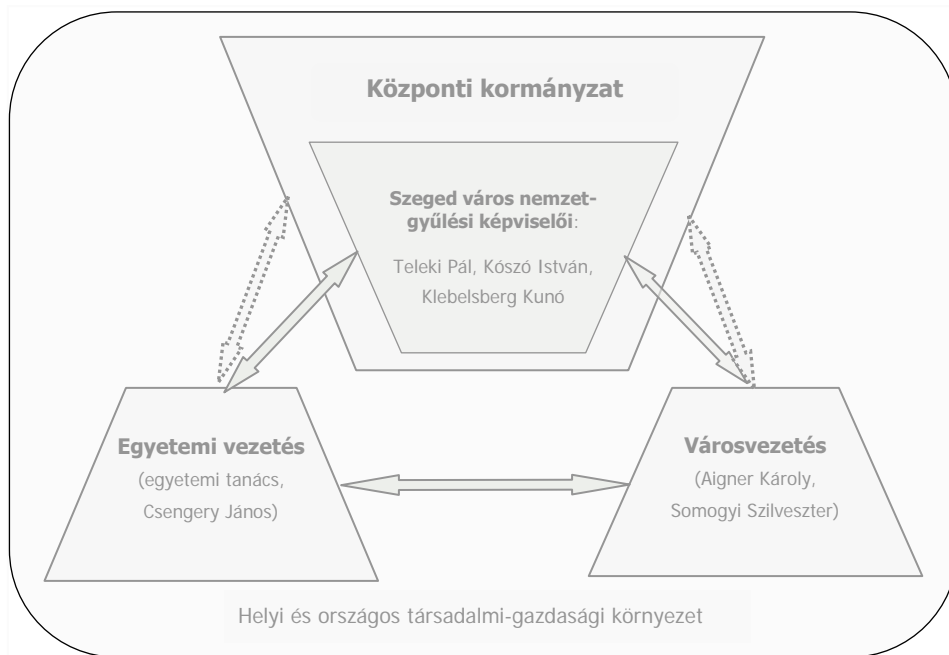
- a rektori tisztség betöltése a négy egyetemi kar vagy fakultás (jogi, orvostudományi, matematikai-természettudományi, filozófiai) között váltakozik;
- a rektori megbízás egy tanévre szól;
- a tisztség az adott kar rangban legidősebb tanárát illeti meg.

A rektorrá választás során alkalmazott a *Hatósági Szervezet és Ügyrendtartás* 9. §-ának rendelkezéseit, valamint a karok közötti megállapodás alapelveinek (*Csongrád megyei Levéltár*, VIII. 1.) ismeretében a jelölés és megválasztás feltehetően sosem érte váratlanul a mindenkor rektorjelölt professzorokat. A rektorválasztó ülés jegyzőkönyve arról tanúskodik, hogy a választási procedúra egy sajátos protokoll szerint folyt. A titkos szavazás eredményét és a megválasztás hírét egy négyfős bizottság vitte hírül az új rektornak, aki nyilatkozott arról, hogy a tisztséget elvállalja-e. A rektorválasztás során azért esett *Csengery Jánosra* az egyetemi tanács választása, mert az 1924/1925-ös tanévben a bölcsészettudományi kar rangban legidősebb professzorát illette meg az egyetem vezetői, *rector magnificus*i tisztsége. Megkeresésekor Csengery azt válaszolta, hogy a megbízatást a „legnagyobb készséggel elvállalja” (*Csongrád megyei Levéltár*, VIII. 1.). Az egyetemi tanács ezt követően – miniszteri jóváhagyás miatt – jelentés formájában *Klebelsberg Kunó* vallás- és közoktatásügyi miniszterrel is közölte az eredményt. *Klebelsberg* az új rektor és a dékánok megválasztását 1924. június 28-án az 58.483. sz. rendeletében hagyta jóvá (*Csongrád megyei Levéltár*, VIII. 1.). Csengery 1924. október 6-án tartott, rektori székfoglaló beszéde sajnos nem maradt fenn, a korabeli napilapok rövidhírei azonban beszámoltak a beszéd témastruktúrájáról. A rektori lánc átvételét követően kifejtette a középiskolai reformok jelentőségét, s rámutatott arra az örökérvényű igazságra, hogy „[...] eredményes munkát csak úgy tud az egyetem végezni, ha a középiskola megfelelő előtanulmányt nyújt” (*Szegedi Uj Nemzedék*, 1924. 10. 07. 1. o.).

A húszas évek helyi és országos társadalmi-gazdasági viszonyrendszere

Csengery rektori munkásságának objektív megítélésére csak akkor tehetünk kísérletet, ha megvizsgáljuk azt a komplex társadalmi és gazdasági viszonyrendszert is, amely a klasszika-filológus professzor egyetemi vezetői tevékenységének kontextusát jelentette. Az 1. ábrán látható bonyolult kapcsolatrendszer elemzésével lehetőség nyílik azoknak a tényezőknek és eseményeknek az azonosítására, amelyekben (1) Csengery személyes szerepe a meghatározó, (2) tevékenysége egy korábban megkezdett folyamat folytatásá-

nak vagy véghezvitelének tekinthető, (3) a személyes tényezők helyett az egyetemi tanács szervezeti teljesítménye tekinthető meghatározónak, vagy (4) az események függetlenek a rektor vagy az egyetemi tanács munkájától.



1. ábra

A szegedi egyetem működését befolyásoló külső tényezők kapcsolat- és viszonyrendszere Csengery János rektorsága idején

Az 1. ábrán az egyetem működését befolyásoló tényezők közötti kapcsolatok jellegét folyamatos és szaggatott nyilak jelzik. A folyamatos nyilak a befolyásoló tényezők közötti konfliktusmentes együttműködést, a támogató, egymást segítő magatartást szimbolizálják. Látható, hogy a kapcsolatok többségét ez a kívánatos minőség jellemzi. A városvezetés és központi kormányzat, valamint az egyetemi vezetés és központi kormányzat esetében azonban a kapcsolatot szaggatott nyilak jelölik. A jelölés azt fejezi ki, hogy a szereplőknél többnyire az együttműködő, kompromisszumkereső attitűd dominál, ugyanakkor érdekellentét, feszültség is kimutatható. Az 1. ábrán szereplő aktorok vizsgálatakor a tanulmány elsőként a húszas évek gazdasági és társadalmi viszonyait foglalja össze. E keretrendszer tekinthető az egyetem működését befolyásoló mechanizmusok bázisának, hiszen recesszió idején a szegedi egyetem nehézségekkel küzdött (még a megszüntetését is kilátásba helyezték), gazdasági prosperitás során pedig látványos fejlődés volt megfigyelhető. Az aktorok közötti viszonyokat szimbolizáló folyamatos és szaggatott nyilakhoz társítható konkrét történelmi események és folyamatok részletes bemutatására a tanulmány későbbi fejezeteiben kerül sor, a kapcsolatok problémamentes

vagy konfliktusos jellegének okait viszont ezen a ponton jelezzük. A konfliktusmentes együttműködést jelző nyilak előrevetítik az egyetem fennmaradása és fejlődése érdekében kifejtett közös erőfeszítéseket, míg a kormányzat és városvezetés, valamint a kormányzat és egyetemi vezetés közötti kapcsolatok főként az egyetem megszüntetésének gondolata, valamint az állami költségvetésből az egyetem működéséhez és fejlesztéséhez biztosított szűkös anyagi források miatt értékelhetők konfliktusosnak.

Csengery Jánosnak a trianoni döntést követő legnehezebb gazdasági körülmények között kellett helytállnia egyetemi vezetőként, hiszen az ország gazdasági életét a húszas évek első felében erőteljes recesszió jellemezte. A kibontakozó majd elmélyülő infláció a lakosság és a vállalkozások létét egyaránt megnehezítette, a pénzügyi válság következtében több szegedi bank is csődbe jutott (*Tamasi*, 2001). A *Csengery* vezetése alatt álló, válságos anyagi helyzetben lévő egyetem ekkoriban főként adományokból kívánta előteremteni a működéshez szükséges anyagi forrásokat. *Devich* (1986) azonban rámutatott arra, hogy az állam, a legtöbb adót fizető szegedi nagypolgárság (kereskedők, ház- és földtulajdonosok, gyárosok, főtisztviselők, bankárok), valamint 4–5 000 főnyi vállalkozó középosztály közönyétől 1924-ben akár meg is szűnhetett volna a szegedi egyetem. Az adományozó szervezetek és városok (2. táblázat) támogatásának köszönhetően azonban az egyetem a működéshez elegendő anyagi forrásokhoz jutott. A felajánlások közül kiemelkedik Szeged város közgyűlésének határozata, amely szerint a város 50 éven keresztül évi 25 vagon (más források szerint 24 vagon) búza értékének megfelelő összeggel járul hozzá az egyetem működéséhez és fejlesztéséhez (*Szeged*, 1924. 06. 10. 2. o.). A városvezetés anyagi támogatásra irányuló szándéka mellett a döntés más okból is rendkívül nagy jelentőséggel bírt. A város képviselői ugyanis ezzel a szándékukkal egyértelműen állást foglaltak amellett, hogy Szeged hosszú távú perspektíváiban szerepel az egyetem fenntartása, működtetése. Ettől a szimbolikus ponttól kezdődően az egyetemi és a városvezetés között olyan szoros együttműködés jött létre, amely előrevetítette, hogy a jövőben mindkét fél határozottan fog fellépni a közös érdekek érvényesítése érdekében. *Csengery* a következőképpen értékelte az egyetem és a város formálódó együttműködését: „Hogyha a város beváltja ígéreteit s továbbra is fokozott jóindulattal fogja az egyetem ügyei kezelni, minden reményünk meg van arra, hogy a szegedi egyetemet külföldi viszonylatban is versenyképes nivóra fogjuk emelni” (*Szegedi Új Nemzedék*, 1924. 10. 12. 3. o.).

A *Szeged* című napilap értékes információkat tartalmaz a városi lakosság kulturális rendezvények és tudományos ismeretterjesztő előadások iránti érdeklődéséről, attitűdjéről. Az újságnak adott karácsonyi interjújában *Csengery* a városi polgárság és az egyetemi hallgatók közömbösségét emelte ki: „Elmegyek néha a színházba és szomoruan tapasztalom a színház iránti általános részvétlenséget. [...] Az egyetem barátai köre által rendezett tudományos előadásoknak is van közönségük, de nagyon megszámlálható közönség. [...] Amikor az egyetem még Kolozsváron volt, sokkal erősebben forrt össze a város társadalmával. A közönség itt nem vesz tudomást az egyetemről. Kolozsvárt az egyetemi előadásokra is eljárt a közönség. Szegeden jelentkezik ugyan elvétve néhány vendég, de rendszeres látogatásról nem lehet beszélni. Közömbös maga az egyetem ifjúsága is. Érdeklődése nem terjed túl saját fakultása határain. Erősen hiszem mégis, hogy idővel csak sikerül megtörnünk ezt az általános közömbösséget” (*Szeged*, 1924. 12. 25. 27. o.). *Csengery* szegedi tartózkodása idején – nyilatkozatával összhangban – mindvégig az általa kifogá-

solt lakossági érdektelenség és közömbösség megtörésén fáradozott. Állításunkat meggyőzően alátámasztja az a több, mint tucatnyi *Csengery* névvel fémjelzett tudományos és ismeretterjesztő előadás, melyek témáit és forrásait a 3. táblázatban mutatjuk be.

2. táblázat. *A szegedi egyetem támogatói 1924-ben. (Szegedi Uj Nemzedék, 1924. 09. 28. 5. o. alapján).*

<i>Támogató</i>	<i>Összeg (millió korona)</i>
Szeged város közgyűlése	25 vagon búza értéke 50 éven át
Debreceni Takarékpénztár	1
„Hangya” szövetkezetek	1
Hódmezővásárhely	1
Makó	1
Történelmi Magyarország Munkabizottsága	8
Tóth Ferenc és társai gőzmozdony-tulajdonosok	3
Szentendre	1
Győr	2

A sajtóforrások ugyanakkor a bemutatottakkal ellentétben arról is beszámoltak, hogy a munkásság – amely a város korabeli lakosságának több, mint 60 százalékát alkotta (*Tamasi, 2001*) – kezdeményezőként lépett fel, s aktívan kereste az egyetemmel való együttműködés lehetőségeit. A szegedi munkások szakszervezeti bizottsága 1924 novemberében azzal a kéréssel fordult *Csengery*hez, hogy az egyetemi tanári kar tartson szabadelőadásokat a szegedi munkásság számára. A tudományos előadássorozatba végül 15 egyetemi tanár mellett, írók és művészek is bekapcsolódtak [pl. *Horger Antal, Juhász Gyula* és *Móra Ferenc* (*Szeged, 1924. 11. 01. 2. o.*)], a rendezvények tényleges látogatottságára vonatkozó adatokkal azonban nem rendelkezünk.

Törekvések az egyetem fejlesztésére: állami épületek megszerzése, építkezések

Szeged város közgyűlése 1924 júniusában azzal a nem titkolt szándékkal tett hosszú távú ígéretet az egyetem anyagi támogatására (25 vagon búza értéke 50 éven keresztül), hogy megteremtse az előfeltételeit a Kolozsvárról száműzött egyetem Szegeden történő végleges letelepítésének. Mindemelllett a városvezetés és az egyetem érdekszövetségében 1924 ősztől egyre határozottabban jelent meg az a törekvés is, hogy elérjék: a kormányzat legalább a szegedi közgyűlés felajánlásának megfelelő összeggel járuljon hozzá a szegedi egyetem fejlesztéséhez, új épületek létesítéséhez. *Csengery János* rektori tevékenysége a kolozsvári egyetem szegedi letelepítésében a kezdeti, kritikus jelentőségű lépések megtételét jelentette. Rektori tevékenységének jelentősége egyrészt abban mutatható ki, hogy az egyetemi tanács nagy erőfeszítéseket tett egyes állami épületek oktatás céljára történő átengedéséért, másrészt pedig abban, hogy az egyetemi építkezések ügye a tervezés első fázisától eljutott a döntés-előkészítés szakaszáig. A fejezetben röviden áttekintjük az időben egymással párhuzamosan zajló eseményeket.

3. táblázat. Csengery János tudományos és ismeretterjesztő előadásai (1924–1932)

<i>Év</i>	<i>Az előadás szervezeti kerete és címe</i>	<i>Forrás</i>
1924	A Ferenc József Tudományegyetem Barátainak Egyesülete szabadegyetemi előadása: A görög tragikusok I.	Szegedi Uj Nemzedék* 1924. 11. 06. 3. o.
1924	A Ferenc József Tudományegyetem Barátainak Egyesülete szabadegyetemi előadása: A görög tragikusok II. – értekezések Sophoklészről és Euripidészről	1924. 11. 06. 3. o.
1925	Róma műkincseiről – a reneszánszkori és a mai Róma műemlékei. Előadás vetített képekkel	1925. 06. 03. 4. o.
1925	Szegedi Tanító Egyesület közgyűlése: Előadás pedagógiai és didaktikai kérdésekről	1925. 10. 08. 4. o.
1925	Dugonics Társaság felolvasó ülése: Itália-járás, Itália-látás I.	1925. 10. 21. 4. o.
1925	Dugonics Társaság felolvasó ülése: Itália-járás, Itália-látás II.	1925. 10. 21. 4. o.
1926	Dugonics Társaság ünnepi ülése Herczeg Ferenc székfoglalója alkalmából: Euripides gondolatvilága	1926. 03. 25. 4. o.
1927	Dugonics Társaság felolvasó ülése: A magyar Pindaros - életút, a kor jellemzői, hősköltemények	1927. 05. 12. 5. o.
1928	A Ferenc József Tudományegyetem Barátainak Egyesülete szabadegyetemi előadása: A költők atyamestere	1928. 01. 26. 5., o.
1928	Dugonics Társaság felolvasó ülése: Magyar Homérosz – részletek az Íliász-fordításból	1928. 04. 29. 6. o.
1928	Dugonics Társaság felolvasó ülése: Saját költemények bemutatása	1928. 10. 30. 5. o.
1929	MTA ülése: Íliász-fordítás bemutatása	1929. 04. 09. 4. o.
1930	Képzőművészeti Egyesület: Előadás az antik görög művészetéről vetített képek kíséretében	1930. 01. 29. 4. o.
1930	Dugonics Társaság felolvasó ülése: A kétezres éves Vergilius és az új magyar Aeneis	1930. 10. 17. 5. o.
1930	Katolikus Kör adventi délutánja: Vergilius és a kereszténység	1930. 12. 05. 5. o.
1932	Dugonics Társaság felolvasó ülése: Felolvasás görög lírikusok munkáiból	1932. 02. 10. 6. o.
1932	A Ferenc József Tudományegyetem Barátainak Egyesülete szabadegyetemi előadások: Görög lírikusok	1932. 11. 18. 5. o.

* A táblázat a Szegedi Uj Nemzedék c. napilap írásai alapján készült, ezért a forrás megjelölésénél az újság címének további feltüntetésétől eltekintünk.

A meglévő állami épületek átengedését és egyetemi oktatás céljára történő hasznosítását a *Csengery* vezetése alatt álló egyetem idejéből jól példázza a vasúti leszámoló palota (napjainkban az SZTE Bölcsészettudományi Karának épülete) megszerzése. Az épület megszerzésére irányuló dokumentált kezdeményezések az egyetemi tanács 1924. szeptember 14-ei III. rendkívüli üléséig nyúlnak vissza. Ezen a tanácskozáson ugyanis *dr. Ereky István* prodékán bejelentette, hogy – bizalmas értesülései alapján – a MÁV ki fogja üríteni a közeljövőben az épületet, s az üzletvezetőség akár hajlandó volna azt átengedni az egyetem számára is. *Ereky* bejelentését követően az egyetemi tanács konkrét cselekvési terv előkészítéséről is döntött: (1) bizottság alakult, melynek feladatául tűzték ki, hogy tárgyalásokat folytasson a MÁV üzletvezetőségével, (2) felkérték *Csengery* és *Kogutowicz* professzorokat, hogy személyesen jelentsék be az egyetemi tanács szándékát a vallás- és közoktatásügyi miniszternél (*Csongrád megyei Levéltár*, VIII. 1.). Az egyetemi tanács 1924. október 10-ei V. rendkívüli ülésének iratai már arról tanúskodnak, hogy a rektor *Bethlen István* miniszterelnökkel is egyeztetett a vasúti leszámoló palota megszerzése ügyében, s a megbeszélésen „Öméltósága készséges támogatását helyezte kilátásba” (*Csongrád megyei Levéltár*, VIII. 1.).

1924. december 16-án az eredetileg több, mint 100 főre tervezett delegáció helyett csupán a város prominens személyeiből (*Aigner Károly*, *Csengery János*, *Somogyi Szilveszter*, *Klebelsberg Kunó*, *Teleki Pál*, *Glattfelder Gyula*, *Vidákovits Kamill*, *Kószó István*, *Ereky István*) álló küldöttség kereste fel a miniszterelnököt. A *Bethlennél* megjelent szegedi küldöttség mind a MÁV-tulajdonban lévő épület, mind a tervezett egyetemi építkezésekhez való állami hozzájárulás kérdésében áttörő sikert ért el. A miniszterelnök ugyanis egyrészt ígéretet tett arra, hogy a vasúti leszámoló palotát az egyetem rendelkezésére fogják bocsátani, másrészt pedig bejelentette, hogy a tervezett egyetemi építkezésekhez a következő évben az állam is hozzájárul, s a munkálatok akár már 1925 tavaszán megkezdődhetnek (*Szeged*, 1924. 12. 17. 3. o. és *Csongrád megyei Levéltár*, VIII. 1.). Az egyetemi tanács XXIII. rendes ülésének dokumentumai szerint a kultuszminisztérium 1925 júniusában értesítette *Csengeryt*, hogy a vasúti leszámoló palota átadására a következő hónapban kerül sor (*Csongrád megyei Levéltár*, VIII. 1.), az egyetemi építkezések megkezdése azonban jelentős akadályokba ütközött.

Az egyetem megszüntetésének gondolata kormányzati körökben

Az egyetemi építkezések kérdésében áttörésnek számító 1924. december 16-ai miniszterelnöki nyilatkozatot követően a város úgynevezett vegyes építő bizottsága már az új egyetemi épületek helyszínének meghatározásával foglalkozott, amikor 1925. április 18-án a helyi média arról számolt be, hogy a tervezett építkezések mégsem kezdődhetnek meg, mert az állami költségvetés csak a szegedi egyetem adminisztratív működési költségeit képes finanszírozni (*Szegedi Új Nemzedék*, 1925. 04. 18. 2. o.). A lesújtó híreket hamarosan újabb nem várt bejelentések követték. 1925 májusában ugyanis az ország pénzügyi stabilitásának helyreállítását koordináló takarékosági bizottság ülésén egy indítványt nyújtottak be, melyben a szegedi és a pécsi egyetem megszüntetését javasolták (*Szegedi Új Nemzedék*, 1925. 05. 10. 2. o.). A hír felháborodást és megdöbbenést keltett az egész országban, több településen tiltakozó megmozdulásokra került sor, melyekhez a

katolikus egyház is csatlakozott, *Klebensberg* pedig kijelentette, hogy állásának megtartását köti az egyetem fennmaradásához (*Devich*, 1986). A *Bethlen* miniszterelnöknél és *Bud János* pénzügyminiszternél megjelent kétségbeesett rektori tanács bizottsága azonban megnyugtató választ kapott. Az egyetemi tanács 1925. május 12-ei, XXI. rendkívüli ülésen elhangzott beszámoló szerint *Bethlen* arról tájékoztatta *Csengeryt*, hogy az egyetem megszüntetésével kapcsolatos híresztelések alaptalanok, hiszen a hosszú távú kormányzati törekvések éppen ellentétesek, és a matematikai-természettudományi kar közgazdasági szakosztállyal történő bővítést tervezik (*Csongrád megyei Levéltár*, VIII. 1.). Az egymásnak gyökeresen ellentmondó információk azzal magyarázhatók, hogy a takarékosági bizottságban valóban indítványozták az egyetem megszüntetését, de a javaslatot végül nem támogatták.

A megnyugtató hírek ellenére *Csengery* az 1925-ös tanévzáró beszédében hangot adott az egyetem fennmaradása iránt érzett aggodalmának: „Bizunk egyetemünk történeti hatalmában, bizunk a magyar kormány és törvényhozás bölcsességében és kulturmentő hivatásában s hisszük, hogy a hontalanná lett két egyetem fentartásáról hozott törvény értelmében a magyar kultúra főerősségeit, egyetemeinket, sem megnyirbálni, sem megszüntetni nem engedi, sőt lehetővé fogja tenni, hogy Szegednek az Alföld metropolisának eléggé nem méltányolható nagylelkűsége az állam nagylelkűségével karöltve megvetheti alapját az egyetem dicsőbb jövőjének, mert hiszen a szellemi értékek fentartására nem szűkkeblű takarékoskodás, hanem a legnagyobb áldozatokra is elszánt lélek kell” (*Szegedi Uj Nemzedék*, 1925. 05. 30. 1. o.).

Az egyetemi tanács, a városvezetés és *Klebensberg* együttműködéséből létrejött nagyszabású tervek megvalósításának bemutatása már jelentősen meghaladná jelen tanulmányunk határait, ezért mindössze két időbeli fordulópontot vetítünk előre: (1) az építkezések ügye leghamarabb 1926 márciusában merül fel ismét, (2) az első alapköv letételére pedig 1926. október 5-én kerül sor (*Minker, Békési, Mojzes és Szentirmai*, 2006).

Összegzés

Az egyetem 1920-as évek első felének történetéről tanúskodó levéltári és helyi sajtóforrások áttekintésével, valamint a korabeli döntéshozatali szereplők kapcsolatrendszerének bemutatásával és elemzésével tanulmányunkban egy olyan történelmi helyzetkép felvázolására törekedtünk, amely az egyéni és a szervezeti (egyetemi tanács) teljesítmény nézőpontjából világít rá a szegedi egyetem fennmaradását és fejlődését érintő események jelentőségére. Ebből a vizsgálati perspektívából több újszerű megállapítás megfogalmazására nyílt lehetőségünk.

A kedvezőtlen társadalmi és gazdasági körülmények ellenére a városvezetés és a *Csengery* vezetése alatt álló egyetem között szoros együttműködés alakult ki, melyben mindkét fél határozottan állást foglalt az egyetem végleges letelepítése és fejlesztése mellett. *Csengery* rektori tevékenysége a kritikus jelentőségű, kezdeti lépések megtételét jelentette a kolozsvári egyetem szegedi letelepítésében. Egyetemi vezetői szerepe főként abban mutatható ki, hogy (1) az egyetemi tanáccsal nagy erőfeszítéseket tett egyes álla-

mi épületek oktatás céljára történő átengedéséért, (2) az egyetemi építkezések ügye a tervezés első fázisától eljutott a döntés-előkészítés szakaszáig, (3) az egyetem és a város érdekszövetségének a kormányzattal is sikerült elfogadtatni az egyetemi építkezések nagyszabású fejlesztési tervének keretrendszerét.

Irodalom

- A kultuszminiszter kinevezte a szegedi tanárvizsgáló bizottságot. (1925. 07. 15.) *Szegedi Uj Nemzedék*, 4.
- A szegedi egyetemet B. listára akarják helyezni. (1925. 05. 10.) *Szegedi Uj Nemzedék*, 2.
- A szegedi egyetem jövőre kap nagyobb támogatást.* (1924. 12. 17.) *Szeged*, 3.
- Az egyetem és a város. (1924. 12. 25.) *Szeged*, 27.
- Buday Árpád (1926, szerk.): *Emlékkönyv Csengery János születésének 70., tanári működésének 45. és egyetemi tanárságának 30. évfordulójára.* Szeged Városi Nyomda és Kiadó, Szeged.
- Csongrád megyei Levéltár (CsML, VIII. 1.): *A Szegedi Ferenc József Tudományegyetem Rektori Hivatalának Iratai (1919–1944).*
- Devich Andor (1986): *A szegedi tudományegyetem története.* JATE Kiadó, Szeged.
- Egyetemi tanárok, írók, művészek, szakemberek tartanak előadásokat a szegedi munkásságnak. (1924. 11. 01.) *Szeged*, 2.
- Ezernél több hallgatója van az egyetemnek. (1924. 10. 12.) *Szegedi Uj Nemzedék*, 3.
- Gaal György (2001): *Egyetem a Farkas utcában. A kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem előzményei, korszakai és vonzatai.* Erdélyi Magyar Műszaki Tudományos Társaság, Kolozsvár.
- Helyszini szemle az egyetem elhelyezése körül. (1924. 06. 10.) *Szeged*, 2.
- Husztly professzor lesz a tanárvizsgáló bizottság elnöke. (1928. 02. 17.) *Szegedi Uj Nemzedék*, 4.
- Kormányzói elismerést kapott Csengery János dr. szegedi egyetemi tanár. (1931. 04. 11.) *Szegedi Uj Nemzedék*, 4.
- Köszönet a szegedi egyetem részére nyújtott adományokért. (1924. 09. 28.) *Szegedi Uj Nemzedék*, 5.
- Kürti Béla (1999): Régészet. In.: Dr. Szentirmai László és Dr. Ráczné dr. Mojzes Katalin (szerk.): *A szegedi tudományegyetem múltja és jelene (1921–1998).* Kiadja Dr. Mészáros Rezső egyetemi tanár a József Attila Tudományegyetem rektora, Szeged, 228–232.
- Minker Emil, Békési Imre, Mojzes Katalin és Szentirmai László (2006): Fejezetek a Szegedi Tudományegyetem történetéből. In.: Rácz Béla (szerk.): *Szegedi Tudományegyetem – 85 éves a szegedi felsőoktatás.* Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 9–24.
- Szádeczky-Kardoss Samu (1999): Ókortudomány, latin–görög filológia. In.: Dr. Szentirmai László és Dr. Ráczné dr. Mojzes Katalin (szerk.): *A szegedi tudományegyetem múltja és jelene (1921–1998).* Kiadja Dr. Mészáros Rezső egyetemi tanár a József Attila Tudományegyetem rektora, Szeged, 199–211.
- Szellemi értékek fenntartására a legnagyobb áldozatokra is elszánt lélek kell. (1925. 05. 30.) *Szegedi Uj Nemzedék*, 1.
- Tamasi Mihály (2001): *A régi, szegedi, gazdasági elit (1870–1944).* Bába és Társai Kiadó, Szeged.
- Tar Ibolya honlapja, <http://www.arts.u-szeged.hu/cla/Staff/tar-publ.htm>, 2007. december 17-ei megtekintés.
- Teljes bizonytalanság az egyetemi építkezések körül. (1925. 04. 18.) *Szegedi Uj Nemzedék*, 2.
- Ujra megnyitult az Alma Mater kapui. (1924. 10. 07.) *Szegedi Uj Nemzedék*, 1.

Csengery János szerepe Szeged város tudományos közéletében és a Ferenc József Tudományegyetem fejlődésében

ABSTRACT

LÁSZLÓ KINYÓ: THE ACTOR IN THE ACADEMIC LIFE OF SZEGED AND IN THE DEVELOPMENT OF FRANZ JOSEPH UNIVERSITY

Janos Csengery had mostly been known in Hungarian academic life as a classical philologist and literary translator. His work as university president and his social role has largely been unknown, because authors in the field of local history regarding the town of Szeged and Franz Joseph University, relocated to Szeged after World War I, did not regard him an outstanding figure, though the period of his presidency, 1924-25 is pivotal in the continuation and development of the university. This study presents an analysis of archival sources and the contemporary press to reveal new data and findings in this field. Csengery's contribution as a university leader is prominent in the following areas: (1) securing state-owned buildings for the institution; (2) taking the construction of new buildings from the first phases of planning to decision-making; (3) achieving the governments' agreement to the framework of the construction works as jointly proposed by the university and the town. His statements and public lectures testify that he was committed to making academic achievements familiar outside the university as well.

Magyar Pedagógia, **107**. Number 1. 67–77. (2007)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kinyó László, Szegedi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Intézet, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

CSENGERI JÁNOS ÖRÖKSÉGE – A MAGYAR PEDAGÓGIA A 21. SZÁZADBAN

Csapó Benő

Szegedi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Intézet

A 150 évvel ezelőtt¹ született *Csengeri*² *János*, bár fő hivatását tekintve klasszika-filológus volt, a *Magyar Pedagógia*³ elindításával, a folyóirat profiljának kialakításával, az első évfolyamok szerkesztésével maradandó nyomot hagyott a pedagógia magyarországi fejlődésén. Az elmúlt több, mint száz év alatt a folyóirat története összefonódott a magyar pedagógiai gondolkodás alakulásával és a közoktatás fejlődésével, követte azokat a változásokat, amelyekben egyrészt a magyarországi neveléstudomány, másrészt a folyóirat-kiadás végbement. A 21. században mind a neveléstudomány, mind a tudományos folyóirat-kiadás újabb gyors fejlődésen megy keresztül, és ezekhez a *Magyar Pedagógia* is alkalmazkodnia kell. A folyóirat alapító főszerkesztőjére emlékezve ezeket a változásokat és a további fejlődés lehetőségeit tekintem át. Az alapítás időszakának és a profil kialakulásának bemutatása után három fő, egymással is összefüggő kérdéskört fogok elemezni: a magyar nyelvű társadalomtudományi folyóirat-kiadás jelentőségét – tággabb kontextusban az angol és a nemzeti/helyi nyelvű kapcsolatát –, az elektronikus megjelenést, valamint a nyílt hozzáférést.

A folyóirat indulása, szerepe a magyar neveléstudomány és oktatás fejlesztésében

A *Magyar Pedagógia* megalapítása egybeesik a pedagógia tudománnyá válásának kezdeteivel. A 19. század vége a magyar társadalmi-gazdasági fejlődés egyik legdinamikusabb korszaka, az első ipari forradalom kiteljesedésének időszaka volt. Ekkor már nyilvánvalóvá vált, hogy az ipari-gazdasági fejlődéshez a (legalább az írni-olvasni-számolni tudás alapfokán) képzett munkaerő tömegeire van szükség, és ezt a szükségletet nem lehet kielégíteni a tömegoktatás jelentős fejlesztése nélkül. Ekkor indult el a közoktatás expanziója, amely a következő száz évben teljesedett ki, és lényegében napjainkban zárul le. Mind jobban tudatosult, hogy a fejlődést nem lehet meggyorsítani az oktatásról

¹ *Csengeri János* 1856. október 2-án született.

² Nevét később (1922 után) *Csengery*-ként írja, a *Magyar Pedagógia* címlapján és a cikkeiben azonban a *Csengeri* forma szerepel, ezért a következőkben így használom.

³ Indulásától 1947-ig, átmeneti megszűnéséig címe *Magyar Paedagogia* volt, az 1949 és 1950-ben időlegesen megjelent számokon már a *Pedagógia* írásmód szerepelt, és ezt az alakot tartotta meg 1961-es újraindításakor, miként az 1991-es újjászervezésekor is. (L. *Mészáros*, 1992.)

való szisztematikus gondolkodás nélkül, és egyre gyakoribbá vált a tudományra történő hivatkozás, a tudományosság igénye.

Ebben a folyamatban kívánt vezető szerepet vállalni az 1892-ben megalakult (újjáalakult) *Magyar Pedagógiai Társaság*, illetve annak folyóirata, a *Magyar Pedagogia*. Első szerkesztője *Csengeri János* már az induláskor megkülönböztető szerepet szánt a folyóiratnak. Miként beköszöntőjében írja: „Tanügyi szaklapoknak, istennek hála, már nem vagyunk szűkében, s ha csupán csak azoknak a számát akarnók egyvel szaporítani, még nem követelhetnők magunknak létjogot.” (*Csengeri*, 1892. 1. o.) A sok⁴ részkérdéssel foglalkozó orgánum mellett szükség van egy olyan folyóiratra, amely az oktatás átfogó kérdéseivel foglalkozik: „A »Magyar Paedagogia« mindenekelőtt a paedagógiai tudományágak művelését tűzte ki feladatául, s az általános érvényű eszméknek orgánuma kíván lenni.” (*Csengeri*, 1892. 1. o.)

A folyóiratot *Csengeri* a Tanárképző Intézet Gyakorló Főgimnáziumának tanáraként szerkesztette, és bár kitűnő pedagógus, legendás tanáregyéniség volt, nem tekintette magát a pedagógia tudósának, szakértőjének. A négy év alatt, melynek során a *Magyar Pedagogia* szerkesztője volt, tőle a folyóiratban mindössze két, saját szakterületéhez tartozó könyv recenziója, a görögpótló tanterv reformjáról szóló hosszabb írása és a közoktatási tanács újjászervezéséről szóló beszámolója jelent meg. Később 1896 és 1916 között 14 további hosszabb-rövidebb írása jelent meg, többségük választott szakterületéhez, a klasszikai filológia, illetve általában a humán tárgyak tanításához kötődött. Szakmai és tudományos pályája a kolozsvári és a szegedi egyetem klasszika-filozófia professzoraként (lásd *Tar*, 2007), szegedi bölcsészkar dékánként illetve egyetemi rektorként (lásd *Kinyó*, 2007) teljesedett ki.

A folyóirat már első éveiben számos olyan témát napirendre tűzött, amely napjainkig végigkíséri a magyar oktatási rendszerről szóló vitákat. Ennek illusztrálására álljon itt három idézet. Az első *Kemény Ferenc*től származik, és a ma oly divatos kompetencia-alapú tudásszintmérés szellemében az érettségi vizsgán az alkalmazható tudás számonkérését sürgeti.

„Az érettségi vizsgálatokon szerzett tapasztalatok alapján azon meggyőződésre jutottam, hogy a növendékek azon esetben is, ha tárgyi ismeretek birtokában vannak, magukra hagyva, önállóan dolgozni nem tudnak. Okát abban keresem, hogy egész középiskolai pályájukon ehhez szigorúan nem szoktatjuk. [...] Az írásbeli dolgozat pl. a matematikából ne csak abból álljon, hogy oly föladat megfejtését adjuk föl, a melyhez hasonlót a tanítási órákban talán már egy tuczatot vagy ennél is többet számítottunk, úgy, hogy az adottat a már ismert kaptafára csak rá kell huzni. Legyen a föladat olyan, hogy a növendéknek szellemi munkát is kelljen végezni, hogy abból, a mit már tanult, önállóan is tudjon hozzáadni valamit.” (*Kemény*, 1892. 272. o.)

Napjaink oktatási reformjainak indoklásából ismerős lehet az érvelés és a pátosz is, mellyel a változtatásokat sürgeti.

„Elszigetelt kis nemzet vagyunk, s csakis az biztosíthatja nemzeti fönmaradásunkat, ha szellemi téren föl tudjuk magunkat küzdeni a nagy, világ sorsát döntő nemzetek magas-

⁴ A magyar pedagógiai szaklapok száma már akkor, és azt követő időszakokban is meglepően magas volt. Lásd erről *Gécsi János* (2001, 2003, 2007) tanulmányait.

latára; ez oly igazság, melyet már sokan, nagyon sokan hangoztattak, mely már elcsépelletté vált s mégis nemzeti létünk fönmaradásának ezen egyetlen biztos alapjának megvetésétől messze-messze vagyunk.” (Kemény, 1892. 273. o.)

Már az első évfolyam több cikkében foglalkozott a tanárképzés helyzetével. Mint napjainkban, már akkor is a viták központi kérdései közé tartozott a szakmai képzés és a pedagógiai képzés viszonya, az elméleti és a gyakorlati képzés kapcsolata, és természetesen a tanári pálya rangja, megbecsültsége. *Dezső Lajos* (1892. 400. o.) így érvel a középiskolai tanárképzés egyetemi szintje mellett:

„Most ne feledjük, hogy a társadalmi tekintély nem pusztán az anyagi helyzettől, s *nem pusztán* a társadalomnak tett szolgálat fontos voltától, hanem a végzett tanulmányok fokától is függ; s véleményem szerint a középiskolai tanár tekintélyének emelésében nem utolsó körülmény az, hogy akadémiai tanulmányait együtt végezte az egyetemen a törvényszéki elnökkel, alispánnal stb.”

A *Magyar Pedagógia* szerkesztéséről *Csengeri* 1986-ban mondott le, mivel meghívást kapott a kolozsvári egyetemre. Miként írja, „... működésem köre és helye megváltozván, bár nehéz szívvel, a Magyar Paedagógia szerkesztésének kedves gondjától is megvólak” (*Csengeri*, 1896. 1. o.). Utódja *Négyessy László* lett, aki szintén gyakorlógimnáziumi tanár volt, és akinek tudományos pályája ugyancsak egy más területen, az irodalomtudomány terén teljeseedett ki. Elődjével megegyezően ő is alapvető feladatának tekintette a tudományos gondolkodás megerősítését, a gyakorlatnak az elmélet általi segítését, és a nemzetközi folyamatok bemutatását:

„Részemről magamévá teszem elődömnök a folyóirat megindulásakor adott programját. Főtörekvésem, hogy a folyóirat igazán a magyar paedagogia orgánuma legyen, a tudományos paedagogiai gondolkodást közvetítse és fejlessze; ebbe azonban beleértem azt is, hogy az időszerű gyakorlati kérdéseket, az oktatásügy minden ágazatában leglényegesebb mozzanatokat is behatóan megvitassa, éppen a paedagogiai tudomány szempontjából. A folyóirat feladatául tekintem azt is, hogy a külföld nevelésügyi mozgalmait figyelemmel kísérje, s nevezetesen a nyugati államok oktatásügyének állapotát és tanulságait rendre ismertesse.” (*Négyessy*, 1896)

A folyóirat szerkesztését 1900-ban *Kovács János* vette át, akinek a pályája szorosabban kötődik az oktatásügyhöz. *Kovács* legtöbb írásában a tanárképzés reformjával foglalkozik. Őt a *Weszely Ödön – Fináczy Ernő* szerkesztő-páros követte 1907-ben, ők már elsősorban a neveléstudomány művelőinek tekintették magukat. Neveléstudományon azonban ebben a korban főleg az elméleti, filozofikus, történeti megközelítést értették (lásd *Németh*, 2002).

A folyóirat az első korszakában sokat foglalkozott az oktatás gyakorlatával, és részletes ismertetéseket közölt a külföldön megjelent pedagógiai és pszichológiai könyvekről is. Tematikája, szerkesztési elvei alapján mai értelemben inkább tekintenék szakmai-közéleti folyóiratnak. Ebből a szempontból azonban megfelelt a hasonló külföldi folyóiratok normáinak. Az empirikus vizsgálatok nagyobb számban csak az újjászervezése utáni második korszakában jelentek meg nagyobb számban (*Mészáros*, 1992, *Csapó* és *Pukánszky*, 1993). Ebben a tekintetben nagyjából szinkronban volt más társadalomtudományi folyóiratokkal. A tudományos publikálás szigorúbb, a természettudományokhoz

közelítő normái a társadalomtudományokban még később, a 20. század második felében honosodtak meg, a pedagógiában pedig csak a század utolsó évtizedeiben alakultak ki.

Nyelvi sokszínűség: a társadalomtudományi folyóiratok Európában

A *Magyar Pedagógia* 1991-es újjászervezésekor komoly alternatívaként merült fel az angol nyelvű megjelenésre való áttérés (lásd Csapó, 1991, 2005), és azóta is időről időre napirendre kerül a nyelv kérdése. Ez a dilemma azonban nem csak a *Magyar Pedagógiát* érinti, hanem minden nem angolul megjelenő tudományos folyóirattal kapcsolatban fel lehet tenni, ezért érdemes a választ tágabb kontextusban keresni, és megvizsgálni, mi a helyzet a társadalomtudományi publikációkkal Európában.

Az angol nyelv felvetése egyrészt jogos: a tudomány nemzetközi, az eredményeket a világ tudományos közössége számára elérhető formában kell közzétenni, és kétségtelenül az angol vált a tudomány egyetemes nyelvén. Másrészt a kérdésre rögtön kézenfekvő választ lehet adni: az angol nyelvű publikálás céljaira ott vannak a világ vezető tudományos kiadói, és folyóiratok sokasága kínál lehetőséget az eredmények közzétételére. A természettudományok esetében ezzel a kérdéssel le is zárhatnánk.

A társadalomtudományok és a humán kutatási területek azonban sok tekintetben különböznek a természettudományoktól. Az egyes diszciplínák között a kutatási módszerek, az infrastruktúra-igény és ebből következően a finanszírozás tekintetében jelentős eltérések vannak, ezért sorolják a tudományokat mindenütt különböző csoportokba. A folyóiratcikkek hivatkozásait nyilvántartó *Thomson Scientific* (korábbi nevén *Institute of Scientific Information, ISI*) három nagy területet különböztet meg. A természettudományi közleményeket a *Science Citation Index*, a társadalomtudományokét a *Social Science Citation Index*, a művészeteket és a humán területek tanulmányait pedig az *Arts and Humanities Citation Index* tartalmazza. A neveléstudományok a társadalomtudományokhoz (social sciences) tartoznak.⁵

A különbségek egyike a tudományterület és a nyelv viszonya. Amíg a természettudományok némelyike magasan formalizált, a formulákon kívül csak néhány specifikus szakkifejezést használ, azaz a nyelv nagyrészt irreleváns, addig a társadalomtudományi jelenségek tanulmányozásához, a kutatási eredmények bemutatásához, értelmezéséhez változatosabb szókincsre, gazdagabb nyelvi eszközökre van szükség. A kérdés itt nem úgy vetődik fel, hogy vajon az adott eredményeket el lehet-e mondani angolul – ez nem kérdés, el lehet. A tudományos kommunikáció visszahat a nyelvre, egyik motorja lehet a nyelv fejlődésének, gazdagítja magát a nyelvet is és általában az adott kultúrát is. A kérdés tehát úgy merül fel, milyen módon befolyásolja egy nyelv, egy kultúra fejlődését, ha nem rendelkezik a társadalomtudományi gondolkodáshoz, tudományos igényű kommunikációhoz szükséges kifejezőkészséggel.

⁵ A Magyar Tudományos Akadémia három nagy tudományterületet különböztet meg: (1) matematika és természettudományok, (2) élettudományok, (3) társadalomtudományok. A Magyar Akkreditációs Bizottság nyolc csoportba sorolja a doktori iskolákat: (1) természettudományok, (2) műszaki tudományok, (3) orvostudományok, (4) agrártudományok, (5) társadalomtudományok, (6) bölcsészettudományok, (7) művészetek, (8) hittudományok. A neveléstudomány mindkét rendszerben a társadalomtudományok közé tartozik.

A neveléstudomány esetében tovább árnyalja a képet, ha figyelembe vesszük, hogy kutatási területe a nevelés, az oktatás, a tanulás, tehát a kultúra, a tudás újratermelésében legnagyobb szerepet játszó társadalmi szektor. Az oktatási rendszer foglalkoztatja a legtöbb diplomás munkavállalót, és azon túl, hogy e réteg nyelvi kultúrája befolyásolja a felnövekvő nemzedékek nyelvi fejlődését, szakmai-tudományos nyelvhasználatának fejlesztése önmagában is indokolja az anyanyelvi szaknyelv szinten tartását. Az oktatási rendszer fejlődésének újabb tendenciái, az oktatási rendszer „tudás-intenzív” válása, a kutatás-alapú tanárképzés és tanártovábbképzés, a kutatás és a gyakorlat szorosabb kapcsolatának megteremtése mind azt igénylik, hogy létezzen a kutatókat az anyanyelvükön történő publikálásra motiváló neveléstudományi folyóirat.⁶

Ezeknek az elveknek megfelelően Európában különböző nyelveken jelennek meg igényes neveléstudományi folyóiratok. Emellett azonban meg kell még oldani a kutatási eredmények nemzetközi fórumokhoz való eljuttatását, az eredményeknek a nemzetközi tudományos vérkeringésbe való bekapcsolását, és tisztázni kell a „helyi nyelven”⁷ és az angolul való publikálás kapcsolatát.

Az egyik megoldás az adott nyelv bekapcsolása a nemzetközi tudományos információáramlás rendszerébe. Vannak társadalomtudományi kutatási területek, amelyeken a nemzetközi kommunikációban egy-egy nyelv még az angollal közel egyenrangú szerepet játszik. A neveléstudomány nem tartozik ezek közé, így valójában csak a nagyobb nyelveknek (és az erős tudományos közösségeknek) van esélyük arra, hogy saját folyóiratukat bekapcsolják a nemzetközi szakmai vérkeringésbe. A német pedagógiai folyóiratok közül például három szerepel a *Social Science Citation Index*-ben (zárójelben a 2006-os impakt faktor):

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (0,395)

Zeitschrift für Pädagogik (0,213)

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (1,118).

Egy másik, a kisebb körben beszélt nyelveken publikált eredmények nemzetközi megismertetésére általánosan alkalmazott eljárás a cikkek angol nyelvű absztraktjának megjelentetése. Ez a megoldás korábban különösen akkor volt hatékony, ha az absztraktokat egy nemzetközi referáló folyóirat újraközölte, így az eredmények valóban széles körben elérhetővé váltak. Ma ennél sokkal nagyobb nyilvánosságot jelent az absztraktok interneten történő közzététele, ezáltal a világ bármely pontján elindított keresés elérheti a tartalmi összefoglalókban közölt információkat. Az absztraktokban közölt eredmények alapján az érdeklődő kutatók beszerezhetik a teljes szöveget, lefordíthatják, vagy a szerzővel kapcsolatba lépve kiegészítő információkat kérhetnek. Ezt a rendszert követi a *Magyar Pedagógia* is. Az angol nyelvű absztraktok bekerülnek a referáló rendszerekbe, és elérhetők az interneten is.

A magyar nyelvű cikkek rövid angol összegzésének közzététele esetén sem lehet azonban lemondani arról, hogy a fontosabb kutatási eredmények angolul is megjelenjenek.

⁶ Ennek megvalósítása nem csökkenti annak fontosságát, hogy a tanárok felkészüljenek az angol nyelvű szakmai kommunikációra, szakmai szövegek olvasására, előadások meghallgatására.

⁷ A tudományos információk elemzésével foglalkozó publikációkban gyakran használják a „local language” kifejezést, ami a gyakorlatban annyit jelent, hogy nem angol.

nek. A tudományterület fejlődéséhez nem csupán arra van szükség, hogy az eredmények szélesebb körben elérhetővé váljanak, hanem arra is, hogy azok megméretődjenek a nemzetközi tudományos közösség szigorúbb szűrőjén. Ennek két fő fóruma a (lektorált) nemzetközi konferencia, és a nemzetközi folyóirat, ahol már a megjelenés lehetőségéért is komoly verseny folyik, át kell jutni a különböző kritikai szűrőkön, és a bírálók észrevételei segítenek az eredmények végső formába öntésében. Ilyen esetben azonban felmerül a kettős publikálás kérdése, ami további jogi és etikai dilemmákhoz vezet, amelyeket megnyugtatóan tisztázni kell.

A többszörös publikálás egyrészt természetes része lehet a tudományos eredmények disszeminációjának, az érintettekhez való hatékony eljuttatásának, másrészt szigorú szabályai vannak. A fő kereteket a szerzői jog, egy-egy tudományterület etikai normái⁸, a tudomány-metria által elfogadott szabályrendszerek, és végső soron az érintett kiadók, folyóiratok saját eljárásrendje határozza meg. Alapvető szabályok zárják ki ugyanannak a közleménynek egyidejűleg több folyóirathoz való benyújtását (simultaneous submission). A folyóiratok ugyanis sok energiát fordítanak a cikkek bírálati eljárásának (peer review) működtetésére, és amennyiben az értékelés pozitív eredménnyel zárul, a szerzői jogok egy része átszáll a kiadóra. Amíg tehát egy bírálati eljárás nem zárul le, a szerzőnek nincs joga kéziratával más fórumot megkeresni. Amennyiben a bírálat eredménye negatív, a szerző – esetleg a kritikai észrevételeket figyelembe véve egy javított változattal – más fórumot kereshet, ebben az esetben azonban a párhuzamos benyújtás vagy többszörös megjelenés kérdése már nem merül fel. Ha az eljárás pozitív, és a közlemény megjelenik, az ismételt publikálás kérdéseinek rendezése az érintett két fórumra tartozik. Egyszerűbb az eset, ha a második közlésre nem tudományos folyóiratban, hanem gyűjteményes kötetben kerül sor, ez utóbbiak ugyanis – ellentétben a tudományos folyóiratokkal – nem korlátozzák feladatukat eredeti közlemények megjelenítésére.

A nemzetközi tudományos folyóiratok azonban az adott tudományos közösség számára eredeti közleményeket jelentenek meg, és így tisztázni kell, mit jelent ebben az esetben az eredeti megjelenés. Általános szabály, hogy egy lektorált tudományos folyóirat esetében nem számít kizáró oknak a szűkebb körben (konferencia-anyagok, intézeti fórumok) terjesztett kiadványokban⁹ való megjelenés. Mivel a bírálati eljárás néha hosszasan elhúzódik, esetleg éveket vesz igénybe, a felgyorsult tudományos információ-áramlás mindinkább kikényszeríti a különböző gyorsabb csatornákat, felértékelődnek a konferencia-anyagok, és mind nagyobb szerepet kap a közlésre benyújtott, de még meg nem jelent kéziratok (preprint) hozzáférhetővé tétele, cseréje.

Ebbe a kérdéskörbe tartozik a kevésbé ismert nyelveken már megjelent eredmények nemzetközi folyóiratokban való publikálása is. A probléma kezelésére kialakult egy széles körben elfogadott gyakorlat, amelyet a kiadók saját hatáskörükben formálisan is szabályoznak. Például az *Elsevier Science* (2007) az etikai normák között rögzíti a feltételeket a következő módon:

⁸ A társadalomtudományok szélesebb körében, köztük a neveléstudományokban is irányadónak tekintik az *American Psychological Association* (2001) publikációs kézikönyvében rögzített normákat.

⁹ Ezeket gyakran nevezik „szürke publikációknak” (grey publications).

„Note that an identical or similar version of an article may have been published by one journal (often in a national or local edition, usually in a local language) and legitimately republished in another more international journal. [...]

The ethical implications of such republication will depend on the editorial policies of the journal – and agreement by the editors of the two journals involved. Republication may be appropriate provided the prior publication and any relevant facts concerning such publication are disclosed to and agreed by the Editor. A brief explanation of these circumstances and full citation details for the previous article should be published along with the newly published version, preferably as a footnote to the title.”

A *Magyar Pedagógia* szerkesztési elvei megfelelnek ennek a gyakorlatnak. A szerzőknek szóló instrukciók között (megtalálható minden szám hátsó borítóján és a folyóirat honlapján) 1991 óta szerepel magyar és angol nyelven a következő megjegyzés:

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

A folyóirat tehát egyetemlegesen megadja hozzájárulását az itt megjelent eredmények további publikálásához. Bátorítja, bírálati eljárásával, a nemzetközi normák érvényesítésével elősegíti, hogy a magyar kutatók eredményei eljussanak a szakma vezető folyóirataihoz. Ugyanakkor ragaszkodik az említett etikai elvek érvényesítéséhez, és elvárja, hogy a szerzők minden esetben feltüntessék a *Magyar Pedagógiát*, mint az első közlés fórumát. Egy a *Magyar Pedagógiában* megjelent cikk alapján¹⁰ angol nyelvű kézirat benyújtásakor tehát a szerzőknek lényegében nincs más feladatuk, mint a megcélzott folyóirat szerkesztőjének, illetve a kézirat bírálóinak a már említett lábjegyzetben való tájékoztatása az előzetes magyar megjelenéséről. Ilyen megjelenésre a folyóirat gyakorlatában már volt példa.

A *Magyar Pedagógia* a másik irányban is követi a kettős megjelenés nemzetközi normáit. A szóban forgó szabályok keretei között fogad más (szűkebb körben elérhető) nyelven már publikált eredményeket tartalmazó kéziratokat, de nem közöl újra angolul már megjelent cikkeket.

Az angol nyelv dominanciája, az angol nyelvű publikációk rangja, az értékelési rendszerekben játszott kitüntetett szerepe miatt a fejlett tudományos infrastruktúrával rendelkező országokban, közelebről a publikációs tevékenység értékelésének és az eredmények szigorúbb mérésének gyakorlatát meghonosító – nem angol nyelvű országokban – már fennáll a veszélye az anyanyelven, helyi nyelveken való publikálás visszaszorulásának, esetleg teljes megszűnésének. Ezt a veszélyt felismerve, és a társadalomtudományok nyelvi sokszínűségét mint értéket szem előtt tartva nemzeti és európai tudományos fórumokon egyaránt felmerült a különböző nyelveken történő rangos társadalomtudományi publikálás megőrzésének (megteremtésének) szükségessége, illetve az ennek érdekében megoldandó feladatok sora.

A minőség egyik kritériuma a publikációknak a rájuk való hivatkozásokban mérhető hatása. Az ezen az elven alapuló értékelési rendszer és az idézettség megítélésére szolgáló

¹⁰ Az angol nyelvű publikáció többnyire nem tükörfordítást jelent, hiszen az eredményeket esetleg más szakirodalmi kontextusba kell beágyazni.

ló adatok fő forrása jelenleg a már említett ISI adatbázisa. Az ISI indexei azonban nyelvi szempontból angol-centrikusak, kulturális szempontból USA-dominanciájúak. A természettudományoknál ez nem jelent problémát, a társadalomtudományok és humán területek esetében azonban kifejezetten az említett európai törekvések ellen hat.

A probléma megoldására a *European Science Foundation* (ESF) elindított egy projektet a *European Reference Index for the Humanities* (ERIH) létrehozására. A program indoklásában szerepel az európai humán és társadalomtudományi gondolkodás gazdag hagyományára és nyelvi gazdaságára, nyelvi beágyazottságára való hivatkozás. Szükség van tehát egy olyan referencia-rendszer kialakítására, amely az összes európai nyelven megjelenő tudományos folyóiratnak esélyt ad a rendszerbe való bekerülésre, és lehetőséget nyújt az azonos mérce szerinti megmértetésre. Az ISI indexek csak a folyóiratcikkekkel foglalkoznak, ezzel szemben az ERIH a publikációk szélesebb körét, például a tudományos könyvekben megjelenő eredményeket is referálni kívánja.

Az ESF projektben a „humanities” a humán-reál dichotóm felosztásban értelmezhető, azaz minden ebbe a körbe tartozik, ami nem a reáltudományok körébe sorolható, és természetesen a pedagógia is ebben a csoportban kapott helyet. Az ERIH kereteinek kidolgozását 15 szakértői panel kezdte meg. Összeállított egy kiinduló folyóirat-listát, amely bekerülhet a rendszerbe. Ezen a listán a *Magyar Pedagógia* is szerepel (lásd *European Science Foundation*, 2007).

A 21. század kihívásai: az elektronikus publikáció és a szabad hozzáférés

Az elektronikus publikáció és a közleményekhez való szabad hozzáférés lényegében két különböző problémakör, a technikai feltételek azonban a két kérdés között kapcsolatot teremtenek. Egyrészt a tudományos információk tárolásában és feldolgozásában túlsúlyba kerültek az elektronikus információhordozók, ami szükségessé teszi a hagyományos, papír alapú folyóirat-kiadás szabályrendszerének újragondolását és hozzáigazítását az új feltételekhez. Másrészt az elektronikusan rögzített publikációkat könnyen és gyorsan, gyakorlatilag költségmentesen lehet sokszorosítani, és a hálózaton keresztül továbbítani, egyszerre akár sok címzetthez eljuttatni.

Az elektronikus info-kommunikációs technológiák elterjedése, az egyszerű másolás és megosztás a tartalomszolgáltatás más területein, például a szoftverek és a zenei művek hozzáféréseivel, felhasználásával kapcsolatban is számos újszerű szerzői jogi és kereskedelmi problémát vetett fel, amelyek megoldásával a fejlett országok jogrendszerei és jogalkalmazást kikényszerítő szervezetei egyre nehezebben tudnak megbirkózni. A tudományos folyóiratok kiadásával és a publikációk terjesztésével azonban sok tekintetben más a helyzet, más lehet a szerzők és a terjesztők (kiadók) érdeke.

Az elektronikus publikációra való áttérés hosszabb időbeli folyamat, bár kevesebb, mint két évtizeddel ezelőtt kezdődött, és máris a befejezéséhez közeledik. Az elektronikus szövegszerkesztés szélesebb körű elterjedése az 1980-as években kezdődött, és a számítógépek hamarosan kiszorították a hagyományos technikákat. A kéziratok elkészítése, szerkesztése, formázása, nyomdai előkészítése egységesen elektronikus alapokra került. Nagyjából egy évtizeddel később, az Internet és az elektronikus levelezés elterje-

dése lehetővé tette, hogy a szerzőkkel és a bírálókkal való kapcsolattartás, továbbá az elfogadott, nyomdakész publikációk szétosztása is elektronikusan történjen.

A folyóirat-kiadás teljes folyamatát átfogó integrált kiadói rendszereket azonban a nagyobb nemzetközi kiadók is csak az utóbbi időben indították el. Egy ilyen rendszerben a kéziratok benyújtása online történik. A rendszer automatikusan dokumentálja, és nyugtázza a beérkezést (a dokumentumnak a rendszerbe való feltöltését), értesíti a szerkesztőt, aki elektronikusan felkéri a bírálókat. A bírálók szintén elektronikus felületen végzik el a kéziratok értékelését, a bírálatokra alapozott szerkesztői döntés, a szerzők értesítése, a revízió, az újra-benyújtás, majd a technikai szerkesztés és a folyóiratszámok összerakása ugyancsak elektronikusan történik.

Az elektronikus alapra helyezett, de papíralapú végterméket előállító rendszerben elkészülnek a szokásos folyóirat-számok, évfolyamok, és így a közlemények tudományos felhasználása, az azokra való hivatkozás, azok másodelemzése, szcientometriai értékelése minden tekintetben a papír alapú publikációkkal megegyezően történik. Ez azzal a követelménnyel is jár, hogy a publikációk kinyomtatott és elektronikus változatának minden tekintetben egyenértékűnek¹¹ kell lennie, külső megjelenését, tördelését tekintve is meg kell egyeznie. Csak így biztosítható, hogy például az oldalszám-szerinti hivatkozás alapján az idézett szöveg vagy adat pontosan visszakereshető legyen.

Ezen a ponton túl a folyóiratok tényleges kinyomtatásának nincs többé jelentősége. Az elektronikus formátum nem csak mint hordozó kezelhető technikailag (sokszorosítás, tárolás, továbbítás, indexelés) könnyebben, hanem tudományos használhatóság tekintetében is felülmúlja a papíron rendelkezésre álló cikkeket. Például az elektronikus szövegekben automatikusan lehet keresni, velük bonyolultabb feldolgozó műveleteket (pl. tartalomelemzést) lehet végezni. Mindemellett a jelentősebb és nagy hagyományú folyóiratok kinyomtatása különböző okokból még egy ideig fennmarad, ennek azonban már a tudományos publikáció és információáramlás szempontjából nincs jelentősége.

A tudományos cikkek elektronikus formátuma a papír hordozóhoz képest számos többlet-lehetőséget kínál. Ma, a papír és az elektronikus változatok megegyezésnek követelménye miatt a lehetőségek messze nincsenek kihasználva, azonban már így is sokféle többlet-szolgáltatást kínálnak az elektronikus cikkek. Például a fekete-fehéren nyomtatott folyóiratok elektronikus változataiban megjelennek színes képek, a szöveg egyes részei (pl. a hivatkozások) hipertextként működnek. A hivatkozott irodalom hiperhivatkozássá alakításával komplex tudáshálókat lehet kialakítani. Egy ilyen háló alapjait többek között a *Thomson Scientific* is lerakta, miként arra a rendszer neve – *Web of Knowledge* – is utal. Az elektronikus cikkek további újszerű lehetőséget is kínálnak, például akár az elemzések alapjául szolgáló adatbázist is csatolni lehet az elektronikus dokumentumokhoz.

Alaposabban elemezve ezt a folyamatot, megállapíthatjuk, hogy a nemzetközi folyóirat-kiadásban az elektronikus platformra való áttérés viszonylagos elhúzódnásának nem szűkebb értelemben vett technikai okai voltak: a kiadói oldalon sokkal gyorsabban meg lehetett volna teremteni az elektronikus publikáció feltételeit, továbbá a jelenlegi techno-

¹¹ Pontosabban ebben a rendszerben az elektronikus változatok csak többlet-szolgáltatást tartalmazhatnak, és csak úgy, hogy azok ne befolyásolják a nyomtatott változatnak való megfelelést.

lógia mellett további szolgáltatásokra is lehetőség nyílna. Két tényező azonban lelassítja a folyamatot. Az egyik az emberi tényező: a folyóirat-kiadás minden résztvevőjének – szerkesztőknek, szerzőknek, bírálóknak – el kellett sajátítaniuk az alkalmazáshoz szükséges informatikai készségeket. A másik tényező a tudományos publikációk azonosításának (évfolyam, szám, oldalszámok) és feldolgozásának (citációs indexek, szcientometriai mutatók) hagyományos rendszere, amelynek nincs versenyképes alternatívája, illetve a kialakuló új rendszerek elterjedésének tempóját szintén befolyásolja az emberi tényező.

Az elektronikus formátumú cikkek terjesztése egy weboldalon való elhelyezéssel gyakorlatilag véget is érhet, hiszen onnan a felhasználók bármikor letölthetik. A kiadók azonban a hagyományos üzleti modellben az eladott folyóiratszámokból finanszírozzák a kiadás költségeit, ezért a cikkekhez való hozzáférést előfizetéshez kötik. A tudományos publikációk szabad terjesztésének akadályozása azonban ellentmondásos helyzetet teremt, ugyanis a tudományos publikációk „előállítása” különbözik az egyéb tartalomszolgáltatás üzleti modelljétől.

A tudományos kutatásokat – különösen az alapkutatásokat – nagyrészt közpénzből finanszírozzák, és a kutatók eredményeiket hagyományosan anyagi ellenszolgáltatás nélkül teszik közzé.¹² A tudomány egész ethoszával, a kutatás szabadságával, a tudás terjesztésének kötelezettségével ellentétes az eredmények terjesztésének korlátozása. A kutatók érdeke az, hogy publikációikat a lehető legtöbbet olvassák. Ettől függ munkájuk hatása, és a hivatkozási indexeken keresztül kutatásuk minőségének megítélése, kutatók, kutatóhelyek minősítése, ezáltal további kutatásaik finanszírozása is.

A kiadók jelentős haszonra tesznek szert azáltal, hogy a tudományos közösség kénytelen drágán visszavásárolni azt a tudást, amit maga hozott létre. Ennek a helyzetnek a feloldására, a *szabad hozzáférés* (open access – nyílt hozzáférés) lehetővé tételére egyre több új modell lát napvilágot. Az egyik legnagyobb hatású kezdeményezés a *Budapest Open Access Initiative* (2001) több alternatívát is kínál. A hagyományos folyóirat-kiadási modellből például ki lehetne kapcsolni a haszonszerzés mozzanatát úgy, hogy a publikálás költségét is – ami az elektronikus alapra helyezéssel jelentősen csökken – a kutatás finanszírozásával megegyező módon (az állami költségvetésből, kutatási támogatásból, illetve a kutatást támogató alapok, alapítványok révén) fedezzék. Emellett a nyílt hozzáférésnek meg lehet teremteni az alternatív útjait is, például cikk archívumok, új elveken működő folyóiratok létrehozásával, ezek azonban már a hagyományos kiadói modell radikális átalakítását igényelnék.¹³

Ebben a térben elhelyezhetjük a *Magyar Pedagógiát* is. A folyóirat egyrészt áttért a párhuzamos elektronikus megjelenésre. Amint a cikkek szerkesztése befejeződött, az elektronikus változat felkerül az internetre. A *Magyar Pedagógia* biztosítja a nyílt hozzáférés lehetőségét is. Az 1991 óta megjelent cikkek a nyomtatottal megegyező formában elektronikusan is elérhetőek, és korlátozás nélkül terjeszthetőek. Mivel a folyóirat

¹² A nemzetközi folyóirat-kiadásban ismeretlen jelenség a szerzőknek fizetett tiszteletdíj, sőt (korábban) egyes folyóiratok díjat szedtek a közlemények megjelentetéséért.

¹³ A probléma áttekintését illetően lásd *Bánhegyi*, 2003.

megjelentetése nem a hagyományos kiadói üzleti modell szerint történik, fel sem merül az igény a cikkek szabad terjesztésének korlátozására.¹⁴

Összegzés és a további feladatok

Miként alapításának idején, a *Magyar Pedagógia* az utóbbi évtizedekben is „a pedagógiai tudományágak művelését” tekintette fő feladatának, ehhez azonban alkalmazkodnia kellett a megváltozott feltételekhez. A lektorált magyar nyelvű pedagógiai cikkek megjelentetésével – az európai tendenciákkal összhangban – segíti a társadalomtudományi kutatás nyelvi sokszínűségének megőrzését. A folyóirat rugalmasan áttért az elektronikus kiadásra. Mind a cikkek teljes magyar nyelvű szövege, mind az angol nyelvű összefoglalók az interneten szabadon kereshetőek, így azok valóban a legteljesebb értelemben szabadon hozzáférhetőek.

A további fejlődés elsősorban nem a folyóiraton múlik, e tekintetben, miként története során mindvégig, lehetőségei összefonódnak a magyarországi pedagógiai kutatás lehetőségeivel. Az erőteljesebb szelekcióhoz mindenképp több kutatási eredményt közlő cikkekre lenne szükség. A hazai és a nemzetközi tudományosság közötti híd szerepét is akkor töltheti be eredményesebben, ha kellő számú olyan kéziratot kap, amelyben benne rejlik a nemzetközi közlés lehetősége is. Ehhez pedig magának a neveléstudományi kutatásnak a volumenét kellene bővíteni, ami feltételezi az átfogó fejlesztést, a finanszírozási feltételek megváltoztatását. Az oktatásnak a társadalmi fejlődésben, a neveléstudományi kutatásnak pedig az oktatás fejlesztésében betöltött szerepét felismerve több európai ország átfogó kapacitás bővítő programot indított el az oktatási rendszer kutatási-fejlesztési hátterének javítására. Az európai integrációs folyamatnak remélhetően ezen a területen is lesz érzékelhető hatása.

Irodalom

- American Psychological Association (2001): *Publication Manual of the American Psychological Association*. American Psychological Association, Washington.
- Bánhegyi Zsolt (2003): Nyílt Hozzáférés Kezdeményezés (Open Access Initiative) – Kitekintés és körkép. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 6-7. sz. 236–249.
- Budapest Open Access Initiative (2001): Budapest Open Access Initiative. <http://www.soros.org/openaccess/read.shtml> (2007 áprilisi megtekintés)
- Csapó Benő (1991): Hagomány és korszakváltás. A megújult Magyar Pedagógia programja. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 3–6.
- Csapó Benő (2005): A Magyar Pedagógia szerepe a neveléstudomány fejlesztésében. *Iskolakultúra*, 4. sz. 3–10.
- Csapó Benő és Pukánszky Béla (1993, szerk.): A Magyar Pedagógia első száz évének repertórium. *Magyar Pedagógia*, különszám.

¹⁴ A Magyar Pedagógia kiadását a Magyar Tudományos Akadémia folyamatos, az Oktatási és Kulturális Minisztérium időnkénti támogatása és különböző pályázatok teszik lehetővé.

Csapó Benő

- Csengeri János (1892): Olvasóinkhoz. *Magyar Paedagogia*, 1. sz. 1–2.
- Csengeri János (1896): Búcsuzásul. *Magyar Paedagogia*, 1. sz. 1–2.
- Elsevier Science (2007): *Publishing Ethics Resource Kit*.
http://www.elsevier.com/wps/find/editorshome.editors/3_Multiple_publication. (2007 áprilisi megtekintés)
- European Science Foundation (2007): European Reference Index for the Humanities Initial List: Pedagogical and Educational Research. European Science Foundation.
http://www.esf.org/fileadmin/be_user/research_areas/HUM/Documents/ERIH/Initial_Lists/IL_Pedagogy.pdf. (2007. áprilisi megtekintés)
- Géczfi János (2001): A magyar pedagógiai szaksajtóról. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 392–402.
- Géczfi János (2003): A pedagógiai sajtó szerepvállalásai a hazai neveléstudományban. *Iskolakultúra*, 8. sz. 53–60.
- Géczfi János (2007): A magyar neveléstudományi sajtó a 19-20. század fordulóján. *Magyar Pedagógia*, 107. 1. sz. 57–66.
- Kemény Ferenc (1892): Az érettségi vizsgálat. *Magyar Paedagogia*, 1. sz. 262–273.
- Kinyó László (2007): Csengeri János szerepe Szeged város tudományos közéletében és a Ferenc József Tudományegyetem fejlődésében. *Magyar Pedagógia*, 107. 1. sz. 67–77.
- Mészáros István (1992): Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia 1982–1992. *Magyar Pedagógia*, 1. 5–24.
- Négyessy László (1896): Beköszöntő. *Magyar Paedagogia*, 1. sz. 2–3.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tar Ibolya (2007): A klasszika filológus Csengeri János. *Magyar Pedagógia*, 107. 1. sz. 49–55

ABSTRACT

BENŐ CSAPÓ: THE LEGACY OF JÁNOS CSENGERI: THE MAGYAR PEDAGÓGIA IN THE 21ST CENTURY

The paper is an extended version of the presentation held at the conference commemorating the 150th anniversary of the birth of *János Csengeri*, the founding editor of *Magyar Pedagógia*. The journal was established in 1892, and since its foundation it has been playing a leading role in advancing the educational sciences in Hungary. Today, it is the journal of the Educational Committee of Hungarian Academy of Sciences and publishes peer-reviewed research papers. This paper discusses the latest developments in editing and publishing scientific journals, identifies the major challenges and dilemmas of publishing social science research journals in a country where English is not an official language. The paper describes how *Magyar Pedagógia* adapts to international trends of editing and publishing scientific journals. Three main issues are discussed in the paper: (1) the role of publishing non-English journals in the social sciences, (2) the relationship between paper-based and electronic publishing, and (3) the mission and the conditions of publishing open access journals.

Magyar Pedagógia, 107. Number 1. 79–90. (2007)

Levelezési cím / Address for correspondence: Benő Csapó, Department of Education, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

KÖNYVEKRŐL

Józsa Krisztián: Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése *Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 2006. 295 o.*

Alapos kutatómunka nyomán a Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ valamint a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának támogatásával jelent meg *Józsa Krisztián* szerkesztésében az a tanulmánykötet, amely az olvasási képesség fejlődésének és fejlesztési lehetőségeinek átfogó elemzését tárja az olvasó elé.

A hazai szakirodalom gazdag az olvasás tanításának módszertanával foglalkozó tanulmányokban, azonban az olvasási képességet, mint pszichikus rendszert egészében vizsgáló, annak fejlesztését átfogóan és részletesen tárgyaló tanulmánykötet hiányt pótol. A kötet jelentősége abban rejlik, hogy az utóbbi évek olvasási képességgel kapcsolatos kutatási eredményeinek sajátos, szintézis jellegű bemutatását nyújtja, emellett pedig az olvasási képesség egyes komponenseinek hatékony fejlesztéséhez nélkülözhetetlen elméleti tudással is ellátja az olvasót.

Ahhoz, hogy megértsük, hogyan is fejleszthető hatékonyan az olvasási képesség, ismernünk kell a képesség, mint tanult komponensrendszer részeit, ezek rendszerré szerveződésének módját, továbbá, hogy milyen módon befolyásolják az iskolai tanulást. Ehhez nyújt segítséget a tanulmánykötet első része, amely az olvasási képesség elméleti hátterét tárgyalja.

Az olvasási képességet a könyv az olvasást lehetővé tevő sajátos pszichikus rendszernek tekinti (*Nagy József*). A rendszer kiépüléséhez, azaz a hatékony olvasást és szövegértést lehetővé tevő olvasási képességhez azonban elkerülhetetlen, hogy először az egyes alrendszereket és elemi összetevőket érjék el az optimális fejlettségi szintet. Az optimális szint elérését segíti a *Nagy József* által bemutatott kritériumorientált fejlesztés.

Az olvasás és az iskolai tanulás kapcsolatát a tankönyvi szövegeken keresztül vizsgálja *Molnár Edit Katalin* tanulmánya. A szerző hangsúlyozza, minden tanuló kialakítja magában a tankönyvi szöveg egy olvasatát, amely nem feltétlenül azonos a szöveggel magával, hanem magába foglalja mindazt a tudást, amellyel a tanuló előzetesen már rendelkezik a témában. E tudás nem csupán a tartalmi elemekre korlátozódik, de tartalmazhatja a szöveggel kapcsolatos műfaji elvárásokat, sajtóságokat is.

A metakogníció és az olvasás kapcsolatának vizsgálatára vállalkozik *Csikos Csaba* és *Steklács János*. Tanulmányukban azt a kérdést vetik fel, hogy melyek azok a stratégiai szintű gondolkodási folyamatok, amelyek lehetővé teszik az érett olvasók számára a hatékony információkezelést.

A kötet második része arra a kérdésre keresi a választ, hogy az olvasási képesség, illetve ennek egyes komponensei hogyan fejlődnek, illetve milyen módszerekkel vizsgálhatjuk a készségek fejlettségét. A könyv elején *Nagy József* által felvetett komplex problémára az egyes tanulmányok szerzői adják meg a választ saját kutatási eredményeik prezentációjával, így alkot a tanulmánykötet koherens egészet. Az országos szintű hazai empirikus mérések eredményei alapján átfogó képet kaphatunk az olvasási képesség fejlődéséről az iskola kezdetétől egészen tizennyolc éves korig, valamint arról, hogy különböző független változók – családi háttér, lakóhely – hogyan befolyásolják a fejlődést, illetve milyen különbségeket eredményeznek a tanulók között (*Molnár Éva* és *B. Németh Mária*; *Molnár Gyöngyvér* és *Józsa Krisztián*; *Józsa Krisztián* és *Pap-Szigei Róbert*). A kötet elolvasásával továbbá lehetőségünk nyílik összehasonlítani a hazai kutatási eredményeket a nemzetközi vizsgálatok eredményeivel is (*Csikos Csaba*).

Nagy József szerint az olvasási képesség fejlesztésekor először azt kell meghatározunk, hogy az olvasást lehetővé tevő sajátos pszichikus rendszer mely komponensét szeretnénk elsajátítani. Az olvasási képesség elemi komponensei az beszédhangfelismerő és a betűfelismerő rutinok (Nagy József, Fazekasné Fenyvesi Margit). Az olvasáshoz – pontosabban a betűző olvasáshoz – először is a betű felismerésére van szükség, mely a betűfelismerő rutin segítségével történik. A rutinok a PDP-modell szerint működnek, ami lehetővé teszi a gyors információfeldolgozást, a betűző olvasás azonban még így is viszonylag lassú. Az olvasóban lévő hangszavak gondolathálóihoz tartozó betűszavak felismerő rutinná fejlesztésével kialakítható viszont a rutin-szerű szóolvasó készség. A szavak megértése azonban csak mondatokban, illetve a mondatok által reprezentált elemi gondolatokban történhet meg. A mondatolvasó készség funkciója a mondatolvasás. A mondatok megértése a szavak megértését feltételezi. Hasonlóképp, a szövegértés a szövegben szereplő mondatok megértésétől függ (Nagy József).

Az egyes komponensek fejlesztése különböző módszereket kíván, melyekre a Józsa Krisztián által szerkesztett kötet számos példát is bemutat. A tartalomba ágyazott képességfejlesztés módszerét mutatja be például Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián tanulmánya. Kísérletükben tankönyvi szövegek feldolgozásával fejlesztették a gondolkodási képességeket, míg Molnár Éva és Józsa Krisztián hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását az IKT bevonásával segítették. Mindkét fejlesztő program hatékonyak bizonyult, hatásukra a kísérleti csoportban résztvevő tanulók olvasási képessége számottevő fejlődésen ment keresztül.

A hazai fejlesztő programok azonban nemcsak az általános fejlődési folyamatot reprezentáló tanulókra, hanem a fejlődési zavarral küzdő tanulók számára is segítséget jelenthetnek. A kötet a diszlexiát mint fejlődési, illetve specifikus tanulási zavart mutatja be (Csépe Valéria), és diagnosztikai és terápiás módszerek tárházát kínálja (Torda Ágnes).

A szerkesztőt dicséri, hogy az egyes részek illetve fejezetek úgy követik egymást, hogy az olvasó minden oldalról minél részletesebben megismerhesse a témát, ugyanakkor haszonnal forgathassák azok is, akik csak egy-egy résztéma iránt érdeklődnek. A könyv felépítését tekintve jól áttekinthető, könnyen kereshető, ugyanakkor a részek jól alkotnak egészet is. A témát több szempontból vizsgáló tanulmánykötetet így reméljük, hogy a pedagógusképző és továbbképző intézetek hallgatói, a tantervkészítők, értékelési szakemberek és kutatók csakúgy, mint a gyakorló pedagógusok is sikeresen fogják használni.

Pedagógiai antropológiai aspektusból tekintve az olvasási tevékenység szintje személyiségfejllettségi szint is. Ilyen szempontból fontos összekötő kapocs a gondolkodás minőségével, kultúrpedagógiai nyelven a perszonális műveltséggel. A szegedi pedagógiai kutatócsoport kiemelkedő eredményeket ért el az emberi képességek, így az olvasási képesség definiálása területén. Új feladatokat ad a pedagógiai metodikának, többek között az olvasás-tanítás módszertani reformjaihoz is. Az olvasás tanítása például a kisiskolákban pedagógiai technológiai kérdés is. Az olvasás technikai elsajátítása a gyermekek nagy többsége számára sikeres, sőt optimális életkorban realizálódhat, amennyiben a pedagógus részéről szakszerű rutin- és készségfejlesztés történik. A kötet szerzői megadják a tudományos háttérrel ahhoz, hogy az anyanyelvi tantárgy-pedagógia pontos útmutatást adjon az olvasás technikai elsajátításához.

További kutatási feladatokat igényel viszont a szövegértő olvasás kontextusa. Véleményünk szerint két újabb kutatási irányban is adós még a neveléstudomány. Az egyik a gondolkodási képességálmaz, a kognitív kompetencia, és az antropológiai ismeretontológia relációjának elemzése. A másik feltárandó terület a szövegértő olvasás kulturológiai háttérének kérdése: van-e standard kultúratartomány? Vagy a társas relációk mindenkor függvénye a megértés? A magyar polgári pedagógiai a 20. században már foglalkozott ezekkel a kérdésekkel. Jó lenne az olvasási képesség fejlődését, fejlesztését ebből a szempontból a 21. században is vizsgálni.

Szenczi Beáta

Terjeszti a Magyar Posta Rt.

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

faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu

További információ: 06/80/444-444

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

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

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

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.

Megjelent 5,7 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

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

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

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

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

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

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

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

AIMS AND SCOPE

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

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

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

RESEARCH PAPERS

József Varga, Krisztián Józsa and Róbert Pap-Szigeti: The criterion referenced development of the skill of proportion calculation in grade 7	5
Kata Csizér and Judit Kormos: Language learning motivation among students in tertiary education in Budapest	29
Ibolya Tar: János Csengery, the classical philologist	49
János Géczi: Hungarian educational press at the turn of the 19–20 th century	57
László Kinyó: The actor in the academic life of Szeged and in the development of Franz Joseph University	67
Csapó Benő: The legacy of János Csengery: The Magyar Pedagógia in the 21 st century	79