

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZKILENCEDIK ÉVFOLYAM

2. SZÁM



2009

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

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

SZÁZKILENCEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

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

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

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

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: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

TARTALOM

TANULMÁNYOK

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

KÖNYVEKRŐL

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

TANÁRI ATTITÚDOK ÉS INKLUZÍV NEVELÉS

Némethné Tóth Ágnes

Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ

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

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

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

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

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

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

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

Elmélet és gyakorlat összefüggései

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

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

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

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

A SNI tanulók integrált oktatása az Unió tagállamaiban és azon kívül

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

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

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

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

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

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

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

Az integráció hazai helyzete

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

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

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

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

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

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

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

A befogadás gyakorlati anomáliái

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

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

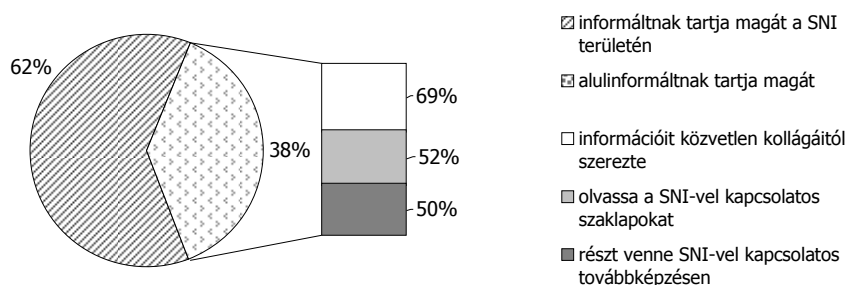
Nyugat-Dunántúl 10 iskolájában, 170 gyakorló pedagógus körében végzett vizsgálat az általános iskolák alsó és felső tagozatain dolgozó, valamint a középiskolában tanító kollégák integrál nevelés iránti attitűdjeit és tanítással kapcsolatos dilemmáit világította meg a kutatócsoport által kidolgozott kérdőíves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

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

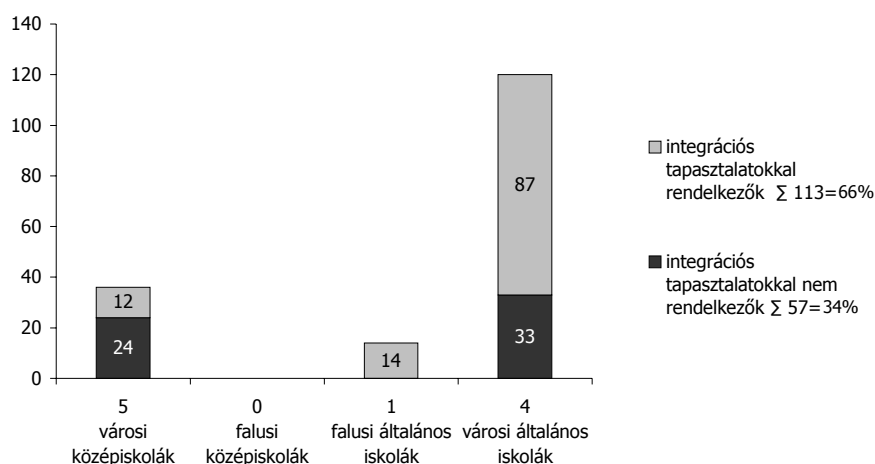
lehetőségeire fókuszáltak. Az országos reprezentativitás biztosítására ebben a felmérésben nem volt módunk.

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

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



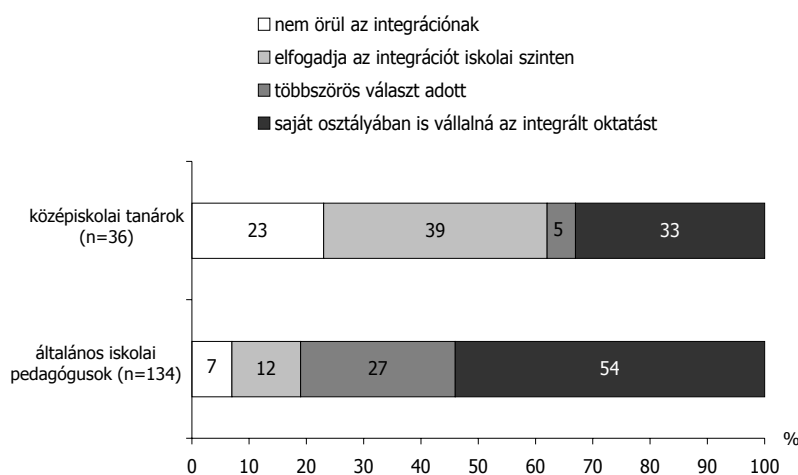
1. ábra
A pedagógusok SNI tanulókra vonatkozó tájékozottsága



2. ábra
A pedagógusoknak előzetes integrációs tapasztalatai

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

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

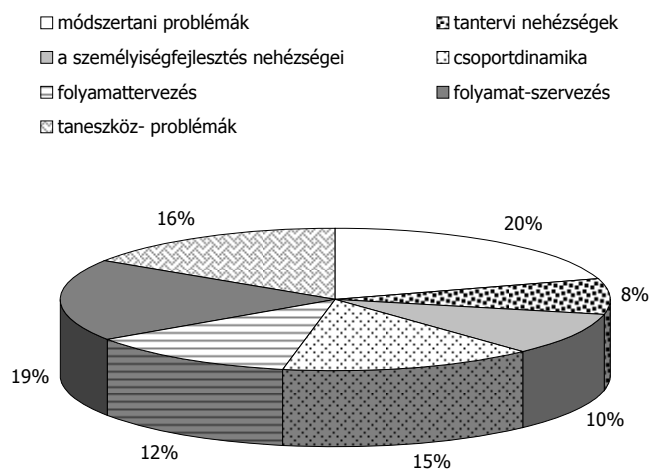


3. ábra
A tanárok integráció iránti attitűdjei

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

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

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



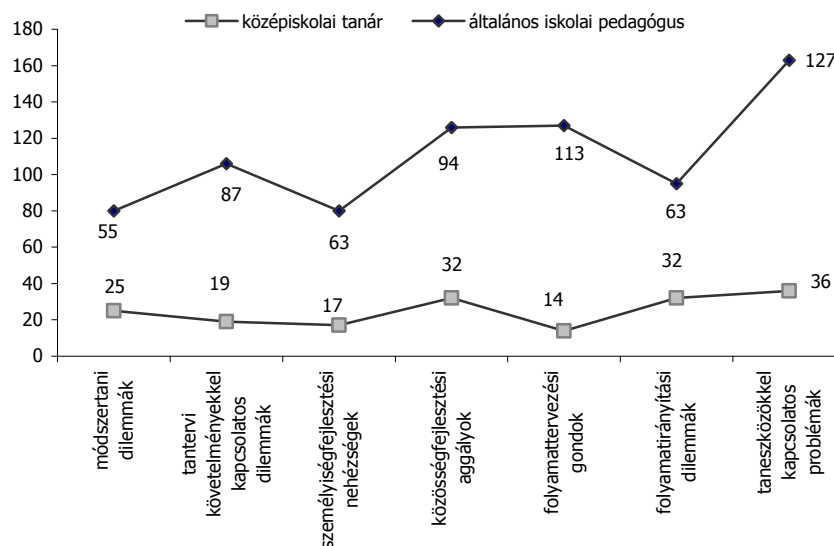
4. ábra

A többségi pedagógusok aggályai a SNI tanulók befogadásával szemben

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

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

Tanári attitűdök és inkluzív nevelés



5. ábra

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

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

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

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

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

A továbblépés egy lehetséges útja

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

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

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

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

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

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

Irodalom

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

- Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest.
- Gáspár Mihály (2003): *Stabilitás és változékonyság a személyiség fejlődésében*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Gordosné Szabó Anna (1990): Beiskolázás és kiválasztás a kisegítő iskoláztatás történetében In: Illyés Sándor és Bass László (szerk.): *Nevelhetőség és általános iskola*. KKTT, Budapest. 9–67.
- Gordosné Szabó Anna (2000): A gyógypedagógiai iskoláztatás fejlődése. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógy-
pedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYFK, Budapest. 333–356.
- Halász Gábor (2004): A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások. *Új
pedagógiai Szemle*, 2. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-02-be-Halasz-Sajatos>.
- Hammond, H. és Ingalls, L. (2003): Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary
school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22. 2. sz.
24–27.
- Hanák Zsuzsanna (2007): Kompetencia alapú tanítás-tanulás pedagógiája, pszichológiája. *Kompetencia-alapú
programok elterjesztése a tanárképzésben. Módszertani Kiadvány*, 5. szám. EKF, Eger.
- Hudson, P. és Glomb, N. (1997): If it takes two to tango, then why not teach both partners to dance?
Collaboration instruction for all educators. *Journal of Learning Disabilities*, 30. 442–448.
- Hunt, P. és Goetz, L. (1997): Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students
with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31. 3–29.
- Ianes, D. (2009): The Italian model for the inclusion and integration of students with special needs: some
issues. <http://www.darioianes.it/focus4a.htm>.
- Idol, L. (1997): Key Questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning
Disabilities*, 30. 384–394.
- Jones, M. N., Thorn, C. R., Chow, P., Thompson, I. S. és Wilde, C. (2002): Equifinality: Parents' and students'
attitudes towards a student-centered approach to integration. *Education*, 122. 3. sz. 624–636.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés és továbbképzés In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.):
Zöld könyv a közoktatás megújításáért. ECOSTAT, Budapest. 193–217.
- Kárpáti Andrea (2007): Tanárképzés, továbbképzés/javaslatok kerekasztal. 2007. november 20. (e-publication).
http://oktatas.magyarorszagholnap.hu/wiki/Tan%C3%A1r%C3%A9sz%C3%A9s_tov%C3%A1bbk%C3%A9sz%C3%A9s/javaslatok.
- Katz, J. és Mirenda, P. (2002): Including students with developmental disabilities in general education
classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17. 2. sz. 25–35.
- Kauffman, J. M. és Hallenbeck, B. A. (1996): Constructing habilitative environments for students with
emotional or behavioral disorders: An introduction to the special issue. *Canadian Journal of Special
Education*, 11. 1–5.
- Lanier, N. J. és Lanier, W. L. (1996): The effects of experience on teachers' attitudes toward incorporating
special students into the regular classroom. *Education*, 117. 2. sz. 234–240.
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról Ktv. 33§.
- Meijer V. D. W. (2001): *Inclusive Education and Effective Classroom Practice*. European Agency for
Development in Special Needs Education, Middelfart, DK.
- Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: A feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. sz. 11–
29.
- Mesterházi Zsuzsa (1998): Társadalmi válaszok. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *A nehezen tanuló gyermekek
iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest. 59–104.

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

Némethné Tóth Ágnes

ABSTRACT

ÁGNES NÉMETH TÓTH: TEACHERS' ATTITUDES AND INCLUSIVE EDUCATION

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

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

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

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

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

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

AZ ÍRÁSBELI SZÖVEGALKOTÁS: ÚT A TUDÁSHOZ

Pintér Henriett

Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézete

Az írott szöveg és a tudás

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

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

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

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

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

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

Az írásbeli szövegalkotás alkalmazási lehetőségei a tanulásban

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

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

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

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

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

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

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

Az írásbeli szövegalkotás kognitív folyamatai

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

A munkamemória és a szövegalkotás

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

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

A protokollelemzés módszere

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

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

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

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

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

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

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

A szövegalkotás kognitív fázisai

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A tudásgyarapítás az írásbeli szövegalkotásban

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

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

Az írásbeli szövegalkotás mint tanulás

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

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

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

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

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

Az írásbeli szövegalkotás keresztntantervi alkalmazása (WAC)

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

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

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

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

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

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

A tanulás célú írás (writing-to-learn)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Az írásbeli szövegalkotás fejlődése és fejlettsége

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Irodalom

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

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

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

Pintér Henriett

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

ABSTRACT

HENRIETT PINTÉR: WRITING COMPOSITION: ROAD TO KNOWLEDGE

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

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

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

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

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

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

A BOLOGNA-FOLYAMAT KRITIKAI FOGADTATÁSA A FELSŐOKTATÁS-KUTATÁS IRODALMÁBAN

Szolár Éva

Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, CHERD, Debreceni Egyetem

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

Nyilatkozatok és célok

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

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

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

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

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

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

- 1) Könnyen érhető és összehasonlítható képzési rendszer kialakítása.

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

A hat alapcél a későbbi találkozók a következőkkel bővítették:

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

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

A Bologna-folyamat fogadtatása Európában

A Bologna-folyamat szakirodalma

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

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

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

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

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

A Bologna-folyamat kritikai elemzése

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

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

Egyetemek a Bologna-folyamatban

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A Bologna-folyamat irányítása, implementációja és céljai

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A konvergencia és homogenizálás kérdése

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Összefoglalás

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

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

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

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

Irodalom

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

A Bologna-folyamat kritikai fogadtatása a felsőoktatás-kutatás irodalmában

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

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

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

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

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

ABSTRACT

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

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

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

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

KODÁLY-KONCEPCIÓ: A MEGÉRTÉS ÉS ALKALMAZÁS NEHÉZSÉGEI MAGYARORSZÁGON

Gönczy László

Pécsi Tudományegyetem, Művészeti Kar

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

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

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

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

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

A kodályi örökség

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

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

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

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

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

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

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

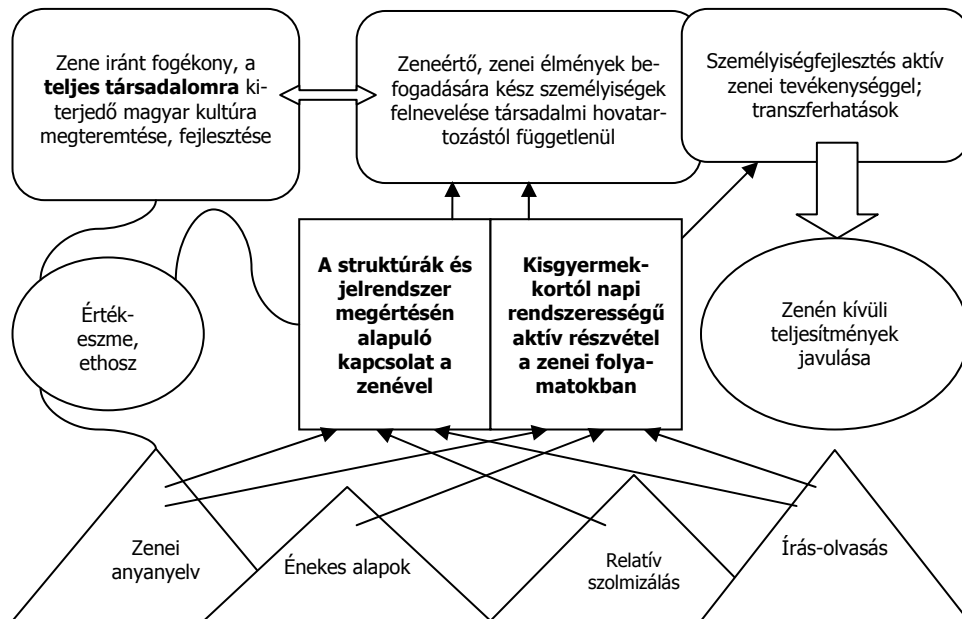
Alapfogalmak

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

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

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

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



1. ábra

A Kodály-koncepció fontosabb elemeinek hierarchikus vázlata

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kodály hipotézisének igazolása

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Társadalom és iskola: a gyakorlati alkalmazás problémái

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

G. Janurik (2007, 2008, 2009) egy korábban kevés figyelmet kapott kérdéskörre is kitér: (1) milyen szerepet tölt be, illetve hogyan telik el a *zenére szánt iskolai idő* a diákok életében; (2) izolálódnak-e a diákok ottani élményei, vagy szervesülnek tágabb élményvilágukba. Egyik vizsgálati iránya a flow (*Csikszentmihályi, 2001*), apátia, unalom és szorongás mérése által erősíti meg a közoktatás ének-zene óráinak hatásáról táplált feltételezéseket. Az értésen alapuló zenei élmény, zenei tevékenység a flow megjelenésének előidézője és fenntartója. A fenti vizsgálat eredménye (a flow alacsony, az unalom és a szorongás magas szintje) alapján megállapítható, hogy a vizsgált mintában szerepelt diákokra az eredeti célokkal teljesen ellentétes hatást fejtett ki az ének-zeneoktatás adott formája. *G. Janurik* a magyar általános- és középiskolások zenehallgatási szokásait, komolyzenei attitűdjét is vizsgálta. A kutatás eredménye szerint a zeneiskola-hálózatba bekerült, ott hangszeres zenével (vagy énekléssel) heti több alkalommal foglalkozó diákok szignifikánsan jobban kedvelik (kevésbé utasítják el) a klasszikus zenét. *Janurik* elemzésének eredményét többféle módon interpretálhatjuk: (1) A magyar zeneiskola-hálózat XVIII. századig visszanyúló előzmények után az 1950-es évektől épült ki olyan országos rendszerré, amely állami finanszírozásból, de önálló intézményi-szervezeti rendszerben működött. Miközben a közoktatás hagyományos színterein a zene térvesztése játszódott le, ennek az intézménytípusnak a látogatottsága radikálisan nőtt. A viszonylagos függetlenség (önálló iskolavezetés, programok, versenyek, találkozók), a belső értékrend, a „zenével átítatott” légkör kellően vonzó, élményszerű körülményeket kínál a gyerekeknek, miközben az általános és közép-iskolákban a zene periférikus helyzete éppen ellenkező folyamatokat indukál. (2) Igazolódik *Kodály* azon meggyőződése, hogy a zenéhez csak annak művelése visz közel. Az általános iskolai ének-zene órák időkerete erre nem alkalmas. Az órák betagozódnak a *Kodály* által károsnak minősített rendszerbe, melyben a zene pusztán „műveltségi anyaggá” degradálódik, miként *Dolinszky* fogalmaz, abban a vertikumban, amelyben „a dologgal való szembesülést mások vélt vagy valós korábbi szembesüléseinek dokumentumai pótolják, és a tapasztalat etikájának helyét rendre az ítélet intellektualitása foglalja el.” (*Dolinszky, 2007. 14. o.*) A zeneiskolai tevékenység azonban örzi *Kodály* elképzelését az igazi zeneértéshez vezető útról. (3) A zeneiskolák gyermekközössége (a gyermeküket oda beírató, a zenetanulást preferáló szülők feltehetően kedvezőbb szociális, műveltségi státusza, valamint az évenkénti lemorzsolódás következtében) zenei képességek és kulturális/emocionális érzékenység tekintetében kedvezőbb összetételű, mint a minden gyermeket befogadó közoktatási intézmények, és ez a mintavétel adott körülményei között nem volt kompenzálható.

A zenepedagógia kötelezettsége, hogy új érveket sorakoztasson fel a hatékony zenei nevelés társadalmi hasznosságának alátámasztására. Ehhez már ma is jelentős és egyre növekvő segítséget kínál a pszichológia és az idegétlan összeépülő territórium, amely a zene korábban csak kívülről, egyfajta input/output rendszerben mért hatásait immár az agyműködés vizsgálatával konkretizálhatja. Itthon kevésbé ismertek azok a kutatások, amelyek ezen a sokat ígérő bázison bontakoztak ki (Gruhn és Rauscher, 2007). Hámori (2002) összefoglalta a kutatások tanulságait, melyeket azonban más fórumokon a zenepedagógiától távol állók is megismerhettek már. Hámori az agykutatási eredmények fényében egyértelműen károsnak minősíti azt az euroatlanti pedagógiai gyakorlatot, amely a verbalításra és a „hasznos” tudásra koncentrálna. Az emberi agy bal és jobb féltekéje közti funkció-megosztásból fakadóan a jobb félteke funkcióit szinte egyáltalán nem fejlesztő mai gyakorlat nemcsak szépségélményektől fosztja meg az embert, hanem „kommunikációs, az emocionális alaprendszerrel is összefüggő, a kognitív szférához szorosan tartozó tulajdonság[ok] kifejlődésétől (és meglététől) is.” (Hámori, 2002. 41. o.)

Új szemléletet hoz magával Stachó (2008). Muzsikusi, nyelvészi és pszichológusi iskolázottságot ötvözve, Csíkszentmihályi híveként, emblematikus és bizonyos értelemben provokatív címmel indítja útjára gondolatmenetét. Mindenfajta redukcionizmus nélkül, a jelenlegi lélektani kutatások szempontjából tekinti át azt a többletet, amelyet „a zenével való kiművelt foglalkozás” nyújt. „A művészet (s ezen belül a szabadnak vagy magasanak titulált művészet) nem katonásan egzakt értelmű leírásokat nyújt, hanem egy integrált képet próbál adni összetett, ambivalens, ellentéteket magukban foglaló, nehezen megismerhető és meghatározható jelenségekről – olyanokról, mint amilyenek a világot ismerjük, és amilyenek talán mi magunk is vagyunk.” (Stachó, 2008. 22. o.) Az ekképpen holisztikus igényű zene aktív befogadása a szembesülés, az igazság érzékelése révén távolról sem azonos a „fogyasztás” kellemesség-érzésre, alkalmi élvezetre, érzéki élményekre redukált folyamataival. A kettő közötti különbség az autotelikus élmény létrejöttében vagy hiányában is megragadható. Stachó kimondja, hogy a Barkóczi és Pléh vizsgálat mai olvasatban a Kodály-pedagógia belső kontrolllos, autotelikus személyiségjepeket erősítő hatására is fényt vet.

Stachó (2008) Pléh nyomán világosan megkülönböztethetőnek tételezi a pragmatista/haszonelvű, illetve a humanista/örömelvű tudásfelfogást. A Kodály-pedagógia hasznossága pragmatista nézőpontból is igazolható, hiszen az általa nyújtott transzferhatás fontos a mai, gyors alkalmazkodást és hajlékony tudásszerkezetet igénylő környezetben.

A Dolinszky által vázolt perspektívátlanág feloldásához e humanista tudásfelfogás nézőpontjából juthatunk el a legegyszerűbben. „Komolyan véve a prognózisokat a jelenlegi energiatartalék, elvakultan hedonista világtrend közeli összeomlásáról, latolgathatjuk azt is, hogy a fogyasztás nimbuszának hanyatlásával miféle tér nyílik majd a világgal harmonikus viszonyra képes személyiségek pedagógiájának?” (Gönczy, 2008. 31. o.) Az „örömelvű tudáselképzelés, az autotelikus élmény és az új társadalmi kihívások közös irányba mutatnak: egy ökológiai szemlélet felé egy környezetterhelt – globálisan felmelegedő, erőforrásait gyorsan felélő, fenntarthatatlanul fejlődő – világban. Ennek az ökológiai szemléletnek lehet integráns része a tevékenységeit illetően motivált, önálló, független, s nem az anyagi javak, a hatalomvágy, a fenntarthatatlan szórakozás és kényelem megszerzésére összpontosító autotelikus polgár.” (Stachó, 2008. 28. o.)

Összegzés

A *Kodály*-pedagógia legalapvetőbb célja: *minden* gyermeknek esélyt adni a kulturális felemelkedésre, ezen keresztül igényesebb, empatikusabb, magasabb szocialitással funkcionáló társadalom tagjaként való életvezetésre. E pedagógiában a zene messze túlmutat önmagán: jelentősége, hogy mind a személyiség-fejlődésre, mind az általános tanulmányi teljesítményekre szignifikánsan pozitív hatást eredményez. A *Kodály* által feltételezett hatásrendszer működik, e zenei nevelés hatékony eszköz a szociális hátrányok kompenzálására (*Barkóczy és Pléh, 1977*).

Kodály koncepcióját sem az oktatáspolitikai, sem a zenepedagógus-szakma nem kezelte a maga értékén. Minthogy *Kodály* életében a munkatársai által kiépített tananyag/tananyag-struktúra és a fejlesztett intézményrendszer garanciának tűnt a koncepció érvényesülésére, nem tisztázódott cél- és eszközrendszerének tartalmi/hierarchikus szerkezete, nem alakult ki konszenzus a *Kodály*-pedagógia fennmaradásának feltételeit, tartalmi, időbeli minimum-követelményeit illetően sem.

Az oktatáspolitikai hatvanas évektől a látványos eredményeket produkáló tagozatos iskolák működésével elintézettnek tekintette a programot, annál is inkább, mivel az ilyen iskolákban mutatkozó pedagógiai virtuozitás révén jól jövedelmező exportcikké lehetett tenni az eredeti elgondolás felszíni elemeinek redukált csomagját („*Kodály*-módszer”).

A ének-zenetanár szakma is inkább hajlott a koncepció illetően beszűkítésére, egy „jól bevált” módszertani repertoár repetitív használatára, mint a kreativitást igénylő és konfliktusokkal járó eredeti program melletti kitartásra.

A *Kodály*-program megvalósítására alkalmas ének-zenei tagozatos osztályok a folyamat tetőpontján elérték az érintett korosztály öt százalékát (*Laczó, 2002*), az azóta eltelt időben kétötödére csökkent az ilyen képzésben résztvevők teljes korosztályhoz viszonyított aránya. Így az egyedülálló lehetőség, amely Magyarországot évtizedeken át nemzetközi érdeklődés célpontjává tette, kiaknázatlan maradt, hazánk ma már belesimul a „fejlett országok” művészeti nevelési vonulatába (*Hegyi, 1996*).

Mindeddig nem mutatkozott számottevő oktatáspolitikai igény a *Kodály*-pedagógia személyiség-fejlesztő hatásainak kiaknázására, e téren mégsem zárhatók ki bizonyos változások. A proszocialitás és fejlett emocionalitás kialakításának iskolai eredményeiben mutatkozó deficit (*Nagy, 2000*) felszámolásához a művészeti nevelés hatékonyan járulhatna hozzá. A neveléstudomány feladata, hogy vizsgálatai bázisát szélesítve, a bevonható rokon tudományterületek eredményeit feldolgozva és értelmezve segítse e művészeti nevelés lehetőségeinek kiaknázását, végső soron egy emberközpontú pedagógia revitalizációját.

Irodalom

- Ábrahám Mariann (2008): Jövő-kép I. Beszélgetés Laczó Zoltánnal, a ZETA Elnökével. *Parlando*, **50**. 1. sz. 5–10.
- Bácskai Erika, Manchin Róbert, Sági Mária és Vitányi Iván (1972): *Ének-zenei iskolábajártak*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Bastian, H. G. (2000): *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Schott, Mainz.
- Campbell, P. S. (2003): Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for knowing music education and culture. *Research Studies in Music Education*, **21**. 1. sz. 16–30.
- Cheek, J. M. és Smith, L. R. (1999): Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, **34**. 759–761.
- Choksy, L. (1981): *The Kodály context: creating an environment for musical learning*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csillag Ferenc (2008): Az esztétikai nevelés – ma, hazánkban. *Parlando*, **50**. 2. sz. 35–43.
- Dobszay László (1991): *Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Dolinszky Miklós (1992/1999): *A Mozart-ürhajó. Esszék*. Jelenkor Kiadó, Pécs.
- Dolinszky Miklós (1993): Iskola és közepszer. *Muzsika*, **36**. 2. sz. 4–9.
- Dolinszky Miklós (2007): A Kodály-pedagógia. *Parlando*, **49**. 6. sz. 13–20.
- Erős Istvánné (2008): Kodály-módszer, Kodály-koncepció, Kodály-filozófia. *Parlando*, **50**. 5. sz. 4–9.
- Feuer Mária (1971a): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **14**. 9. sz. 1–8.
- Feuer Mária (1971b): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **14**. 10. sz. 5–8.
- Feuer Mária (1971c): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **14**. 11. sz. 4–9.
- Feuer Mária (1971d): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **14**. 12. sz. 7–15.
- Feuer Mária (1972a): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **15**. 1. sz. 6–9.
- Feuer Mária (1972b): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **15**. 2. sz. 5–9.
- Feuer Mária (1972c): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **15**. 3. sz. 4–7.
- Feuer Mária (1972d): Zeneoktatásunk módszeréről. *Muzsika*, **15**. 4. sz. 3–11.
- Feuer Mária (1980a): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 3. sz. 19–27.
- Feuer Mária (1980b): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 4. sz. 1–8.
- Feuer Mária (1980c): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 5. sz. 8–13.
- Feuer Mária (1980d): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 6. sz. 4–10.
- Feuer Mária (1980e): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 7. sz. 7–14.
- Feuer Mária (1980f): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 8. sz. 10–17.
- Feuer Mária (1980g): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 9. sz. 26–32.
- Feuer Mária (1980h): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 10. sz. 28–34.
- Feuer Mária (1980i): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 11. sz. 1–3.
- Feuer Mária (1980j): Vita iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. *Muzsika*, **23**. 12. sz. 1–4.
- Garamvölgyi Zsolt (2005): Rockzenét az iskolákba! *Népszabadság*, **50**. 15. 2005. 09. 13.

Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon

- G. Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 295–320.
- G. Janurik Márta (2008): Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, **18**. 9–10. sz. 107–117.
- G. Janurik Márta (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolás tanulók a klasszikus zenéhez? *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 7. sz. 47–64.
- Gönczy László (1992): Kodály zenepedagógiai öröksége a '90-es években. *Muzsika*, **35**. 3. sz. 6–9.
- Gönczy László (1993): Szembenézni a ténnyel. Gonda János: A populáris zene antológiája. Tanári segéd-könyv az iskolai ének- és zeneiskolai oktatáshoz – recenzió. *Muzsika*, **36**. 3. sz. 47–48.
- Gönczy László (2008): Kodály országa – az eltékozolt lehetőségek országa. *Parlando*, **50**. 2. sz. 28–31.
- Grandin, T., Peterson, M. és Shaw, G. L. (1998): Spatial-temporal versus language-analytic reasoning: the role of music training. *Arts Education Policy Review*, **99**. 11–14.
- Graziano, A. B., Peterson, M. és Shaw, G. L. (1999): Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological Research*, **21**. 2. sz. 139–152.
- Gruhn, W. és Rauscher, F. H. (2007): *Neurosciences in music pedagogy*. Nova Science Press, New York.
- Hámori József (2002): Az emberi agy és a zene. In: *Hang és lélek. Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában*. Zenei Nevelési Konferencia tanulmánykötete. Magyar Zenei Tanács, Budapest. 40–42.
- Hegyí István (1996): *Világunk zeneoktatási öröksége*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Houlahan, M. és Tacka, P. (2008): *Kodaly Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford University Press, New York.
- Iltzés Mihály (1999): *22 zenei írás*. Kodály Intézet, Kecskemét.
- Iltzés Mihály (2004): Zoltán Kodály 1882–1967: Honorary President of ISME 1964–1967. *International Journal of Music Education*, **22**. 2. sz. 131–147.
- Juhász Ildikó (1998): A „Kodály-módszer” problematikája a zeneetnológiában. In: Szűcs Alexandra (szerk.): *Hagyomány és modernizáció a kultúrában és a néprajzban. Fiala néprajzkutatók konferenciája 4*. Néprajzi Múzeum, Budapest. 157–167.
- Kodály Zoltán (1974): *Visszatekintés I–II–III. Összegyűjtött beszédek, írások, nyilatkozatok*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1989): *Közélet, vallomások, zeneélet. Kodály Zoltán hátrahagyott írásai*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Laczó Zoltán (1985): The Non-Musical Outcomes of Music Education: Influence on Intelligence? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, **85**. 109–118.
- Laczó Zoltán (1987): The first measurement of the effectiveness of the Kodály concept in Hungary using the Seashore test. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, **91**. 87–96.
- Laczó Zoltán (2001): Zenei nevelés a közoktatásban. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 437–451.
- Laczó Zoltán (2002): Zenepedagógia és társadalom. In: *Hang és lélek. Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában*. Zenei Nevelési Konferencia tanulmánykötete. Magyar Zenei Tanács, Budapest. 83–94.
- L. Nagy Katalin (1996a): Zene és pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, **46**. 12. sz. 37–50.
- L. Nagy Katalin (1996b): Zenei nevelés – 2000. Kihívások előtt az ezredforduló zenetanítása. *Iskolakultúra*, **6**. 12. sz. 3–11.
- L. Nagy Katalin (1997): AlterNATíva – örömmel zenére és zenével öröme nevelés heti egy órában is (Ének-zene 1–10). *Parlando*, **39**. 6. sz. 42–46.

- L. Nagy Katalin (2002): Az ének-zene tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 11. sz. 73–83.
- L. Nagy Katalin (2004): A kereszttantervi kompetenciák fejlesztésének lehetőségei az ének-zene területén I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, **54**. 2–3. sz. 3–13.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pető Villő (2009): Az életreform és a zenei mozgalmak. *Iskolakultúra*, **19**. 1–2. sz. 3–19.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levin, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R. és Newcomb, R. L. (1997): Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, **19**. 1. sz. 2–8.
- Sági Mária (1980): *Zenei generatív készségek kísérleti vizsgálatának összefoglalása*. Népművelési Intézet, Budapest.
- Sárosi Bálint (2007): Kodály, 2007. *Magyar Zene*, **45**. 3. sz. 225–230.
- Schellenberg, E. G. (2004): Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, **15**. 8. sz. 511–514.
- Schellenberg, E. G. (2006a): Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, **98**. 2. sz. 457–468.
- Schellenberg, E. G. (2006b): Exposure to music: The truth about the consequences. In: McPherson, G. E. (szerk.): *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford University Press, Oxford. 111–134.
- Stachó László (2008): Érték, öröm és haszon a Kodály-módszerben. *Parlando*, **50**. 2. sz. 21–28.
- Strém Kálmán (1988): *Vitairat a zenei művelődésről*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Szabó Helga (1980): Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában. *Muzsika*, **23**. 2. sz. 1–5.
- Szögi Ágnes (1993): *Kodály Zoltán zenepedagógiai eszméi a nemzetközi gyakorlatban. Válogatott bibliográfia*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét.
- Tóth Anna (1996): A Kodály-módszer csődje a közoktatásban. Saját ballagásukon sem énekelnek a diákok. *Népszabadság*, **41**. 9. 1996. 07. 18.
- Turmezeyné Heller Erika, Máth János és Balogh László (2005): Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, **105**. 2. sz. 207–236.
- Vitányi Iván és Sági Mária (2003): *Kreativitás és zene*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zsolnai Anikó és Józsa Krisztián (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 227–238.

ABSTRACT

LÁSZLÓ GÖNCZY: THE KODÁLY CONCEPT: DIFFICULTIES OF UNDERSTANDING AND APPLICATION IN HUNGARY

Kodály's concept of musical education has been receiving constant international attention. However, its application in Hungarian schools raises several problems. The present paper gives an overview of the scope and origins of these problems based on the literature on Kodály's educational ideas. Since a genuine, definitive methodology of his own is lacking, the sources discussing Kodály's educational views need to be inventoried. His views constitute an open, expandable system, the appropriate adaptation of which to the given educational conditions should be an ongoing task for music education. Nevertheless, the adaptive efforts of music educators in this regard have not proven satisfactory so far.

The study reviews the available results of the most important analyses of the effectiveness of the Kodály Concept, which indicate that it has significant developmental effects on social and cognitive achievements as well as on creativity. The findings also suggest that intensive music education may compensate disadvantages rooted in low socio-economic status.

The problems of application can be attributed to various factors. The communities of neither music educators nor decision makers in educational policy have clarified the logical and hierarchical structure of the constituents of the concept. Consequently, they often try to achieve results while disregarding its original educational goals and most important methodological elements. Societal conditions are not beneficial for school-based aesthetic education, either, which suffered serious harm in recent decades because being often considered as negligible, dispensable field of education. Yet research indicates that music education, in addition to its immediate emotional and cognitive benefits, has developmental effects on social skills that are increasingly needed in the recent societal crises.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 2. 169–185. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Gönczy László, Pécsi Tudományegyetem, Művészeti Kar, H-7624 Pécs, Damjanich u. 30.

KÖNYVEKRŐL

Donáth Péter: Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon. 1945–1960.
Trezor Kiadó, Budapest, 2008. 558 o.

Az elmúlt másfél évtizedben *Donáth Péter* történelmi kutatómunkájának és publikációs tevékenységének a középpontjában a magyarországi – időnként és kötődése folytán érthetően, elsősorban a budai – tanítóképzés és az állam oktatásügyi szerepvállalásának, a magyarországi oktatáspolitikai alakulásának – változásainak és változatlanóságának 19-20. századi története állt. 2008-ban megjelent két vastag tanulmánykötete közül a második – *expressis verbis* – nevén is nevezi a sokszorosan körüljárt témát, és – igaz, hogy látszólagos megszorítással, az 1945 és 1960 közötti időszakra „fókuszálva” – az „*Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon*” címet viseli. A cím azonban megtévesztő: az 1945 utáni tizenöt évet felidéző három tanulmányban – a kontextusokban és a tanulmányokon túlbujánzó, hatalmasra duzzadt jegyzetapparátusokban komplex módon jelen van a modern magyarországi oktatásügyi történetének szinte minden lényegi mozzanata.

A kutatói figyelem természetesen, a kötet címét igazolva, a magyarországi tanítótársadalom ellentmondásos fejlődésének, megkésett és meg-megszakított professzionalizálódásának a képzéssel összefüggő szakmai alapkérdéseire és a „szakmaiság” értelmezését meghatározó – korabeli – oktatáspolitikai természetének, jellemző vonásainak, a politikai-hatalmi mechanizmus(ok) működésének a megismerésére és bemutatására irányul.

Az 1945 és 1960 közötti időszak – túlzás nélkül állíthatjuk – drámai fejezete a magyar tanítóképzés történetének. A „művelődés földosztása” (*Illyés Gyula*), az általános iskola megteremtése korszakos lépés az oktatásügyi modernizáció hazai történetében és hatalmas kihívás a pedagógusképzés tekintetében is, – mind tartalmi, mind szervezeti vonatkozásban. Az általános iskola létrehozását övező politikai-ideológiai és szakmai érdek- és nézetkülönbségek, a nyílt és/vagy rejtőzködő szándékok rányomják bélyegüket a tanítóképzéssel összefüggő vitákra és törekvésekre is. Zsáktucás próbálkozások – mint az általános iskolai egységes nevelő képzést célzó pedagógiai főiskola, valamint a pedagógiai gimnázium átmeneti öszvér-megoldása – nyomán, mind a középfokú képzés időtartamának régóta sürgetett bővítését, mind a középiskolai érettségire épülő akadémiai képzés évtizedek óta érlelődő alternatíváját elvetve, a hegyek vajúdásából 1950-ben egerke született: a visszafejlesztett, négy évfolyamra redukált (igaz, gyakorlati évvel megtoldott) középfokú tanítóképző szakiskola.

Donáth Péter könyvének első tanulmánya – Közszolgálat, szakértelem, méltányosság. *Rozsondai Zoltán* minisztériumi küzdelmei a tanítóképzés értékeinek megőrzéséért, megújításáért (1945–1960) – ennek a valóban drámai történetnek a fordulatait, kulisszatitkait tárja fel egy, a tanítóképzés ügye iránt elkötelezett, hányattatott sorsú minisztériumi főtisztviselő sokoldalúan dokumentált tevékenységének bemutatásával. A kötet következő tanulmányai a felsőfokú tanítóképzés megszületéséhez (1958) vezető út politikai (és szakmai) cikk-cakkjain vezetnek végig bennünket. Az „Egy súlyos következménnyel járó oktatáspolitikai döntés születése” a Nagy Imre-kormány (1953–1955) időszakának jó szándékú, de fiaszóval végződő „játszmáit” idézi fel; a „Vizsgálatok, diagnózisok – javallatok” pedig a Hegedűs-kormány (1955–1956) politikai-világnézeti indíttatású „reformtörekvéseinek” némiképp váratlan végeredményeként elfogadott, ekkor még kétévesnek tétélezett felsőfokú tanítóképzés megszületésének hátterére és körülményeire világítanak rá.

A kötet tudományos eredményeit – a teljesség igénye nélkül – az alábbiakban látom.

1) Meggyőző látlelete az ideológiai-politikai kizárólagosságon alapuló etatista oktatáspolitikai – nemcsak a „fordulat évét” követő, hanem már az azt megelőzően is lappangva nyomuló pártállami vagy állampárti (oktatás)politika – jellegzetességeinek, az irányítási mechanizmus magatartását, az előkészítések és a döntések voluntarizmusát is meghatározó – és az adott helyzethez igazodóan improvizatív – ideológiai-politikai determináció természetének. Az oktatáspolitikai – látszólagos – következtetlenségei és ellentmondásai a hazai „nagypoli-

tika” függelmi viszonyainak (1. az SzK(b)P történetét), és az általa alakított hazai politikai erőternek a leképeződései, amelynek alakulását legfeljebb színezik a helyi érdekek és az úgynevezett „szakmai” szempontok. Ezáltal, valamint a jegyzetekben kifejtett történeti utalások és párhuzamosságok révén rámutat az etatizmus magyarországi megnyilvánulásainak – ha úgy tetszik: „rendszerfüggetlen” – sajátosságaira is, – a dualizmus utolsó szakaszától a '30-as éveken át a pártállami évtizedekig.

2) A hivatalos oktatáspolitikai és a felszínen zajló szakmai viták konfliktusainak felmutatásán túl – a tradicionális könyvészeti és levéltári források mögé tekintve – rávilágít, többnyire sikerrel a „mélyben” zajló folyamatokra, az iskolák világának, mindennapi szakmai-pedagógiai tevékenységének jellegzetes vonásaira: a védekezés, az alkalmazkodás, az óvatos elutasítás és a mimikri, azaz a túlélési technikák – egyfajta történeti kontinuitást is érzékeltető – változatosságára. (Az „alattvalói” magatartás lehetséges többféleségének frappáns bemutatása az utolsó tanulmányban a Vendel utcai tanítónőképző és a XII. kerületi tanítóképző 1955/56-os tanévének megidézése, amit számos utalással támaszt alá és egészít ki más intézmények forrásanyaga.)

3) Eredeti és meggyőző az ideológiai-politikai offenzíva első számú hadszínterének, az úgynevezett „*kettős nevelésnek*” a hagyományostól eltérő megközelítése. A (párt)állami (oktatás)politikai célok, legfőképpen a „klerikális befolyás”, a vallásos világnézet visszaszorítása érdekében az iskolára, a pedagógusokra osztott szerep ennek a „kettősségnek” antagonisztikus jellegét, az (osztály)harc kérélehetlenségét volt hivatva igazolni, megerősítve a két tűz közé szorított pedagógustársadalom függő helyzetét, nem csupán egzisztenciális, hanem morális-pszichikai kiszolgáltatottságát is. A 20. századi előzményekre utaló jegyzetek ezen a téren is alátámasztják a jelenség folytonosságát, az etatista állam és alárendeltjeinek mindenkor paradox viszonyát. Ebben az összefüggésben kereshetjük az indítékát és a magyarázatát a „neveletlennek”, sőt időnként „nevelhetetlennek” tekintett nevelők, a magyar pedagógustársadalom – és elsősorban a „tanítók tanítóinak” átprogramozására irányuló, bár a törekvést illetően korántsem újszerű társadalompolitikai kísérleteknek.

Befejezésül néhány további megjegyzést szeretnék fűzni az olvasottakhoz.

Az eddig elmondottakból is nyilvánvaló lehet számukra a Szerző holisztikus szemléletmódja, a jelenségek komplexitásának, sokoldalú összefüggéseinek a feltárására és felmutatására irányuló – sikeres – szándék. Ennek a szemléletmódnak a szilárd hátterét széles körű tudományelméleti, történetfilozófiai, köz- és oktatástörténeti tájékozottság biztosítja, amelynek imponálás igazolása – az irodalomjegyzéken túlmenően – a felhasználás, az alkalmazás szöveg-összefüggésekben és konkrét hivatkozásokban is megmutatkozó gazdagsága és relevanciája.

A kötet tanulmányai elismerésre méltó tervszerűséggel és szorgalommal feltárt, rendkívül széles körű, hatalmas forrásbázison alapulnak, amelynek feldolgozásában biztos irányítót jelentett a másodlagos források kezelése, a fentebb már méltatott elméleti, szakirodalmi tájékozottság. A kutatómunka volumenét jól érzékelteti a tájékozódásba bevont, a függelékben tételesen felsorolt 64 hazai levéltár, továbbá 25 magángyűjtemény. A levél- és irattári források mellett – az oral history eszközeivel élve – több tucatnyi visszaemlékezés, illetve kortársakkal (egykori tanítóképzős tanárokkal, tanulókkal) készített interjú teszi teljesebbé, életszerűbb a történetet. *Donáth Péter* tudományszervezői képességét és iskolaszervezői alkalmasságát bizonyítja, hogy ebben a nagy-szabású vállalkozásban csaknem száz munkatársa, nagyrészt hallgatója vállalt – a tudományos utánpótlás nevelése szempontjából sem lebecsülendő – szerepet.

A forrásanyag bősége és sokfélesége alapozza meg a feldolgozásnak az orvoslásban alkalmazott modern technikákhoz hasonlítható, komplex módszerét, ami lehetővé teszi – s megvalósítja – a konkrét események és folyamatok egyidejűleg több aspektusból történő megközelítését, az „olvasatok” egybevetését, a következtetések példaszerűen óvatos – az eltérő értelmezéseket sem kizáró – megfogalmazását. Ennek, a tér- és időbeliségben is megnyilvánuló többsíkúságnak, a „lent” és a „fent”, (mármint az iskola és az irányítás), a „jelen” és a „múlt” (az egymásra vetített „tizes”, „harmincas” és „ötvenes” évek) párhuzamosságának (különbségeinek, és az eltérésekben is kimutatható azonosságainak) az érzékeltetése módszertani szempontból is igen tanulságos eredménye és erénye a könyvnek. Ez a következetesen végigvitt több szempontúság természetesen megnehezíti a szöveg olvasói birtokbavételét. A probléma a szöveg és a jegyzetek párhuzamos olvasásával sem küzdhető le könnyen és maradéktalanul, hiszen a lényeg, a „mondanivaló” hol itt, hol ott rejtőzik. A néha szükségtelenül

Könyvekről

hosszú idézetekkel terhelt, dokumentatív alapszöveg és a jegyzetek önálló, tanulmányértékű fejtegetései olykor felcserélhetőnek tűnnek fel. A jegyzetapparátus egyébként sem könnyen kezelhető, túlzottan aprólékos, a „túlhivatkozásokból” – helyenként – némi (ön)igazolási kényszert olvastam ki.

Ennek ellenére – és ezzel együtt – történeti olvasókönyvnek is ajánlható, izgalmas és élvezetes olvasmány *Donáth Péter* tanulmánykötete. Nem utolsó sorban annak köszönhetően, hogy a történet „hordozói”, a tanulmányok „hősei” valóságos, élő, húsvér emberek. Nemcsak *Rozsondai Zoltán* már-már mitikussá növelt alakjára utalok, aki a szakmai elkötelezettség és felelősségtudat, az emberi tartás, a „protestáns etika” – gyengéi, megingásai, kompromisszumai ellenére is – rokonszenves, példaértékű megtestesítője. Markáns arcélek villannak fel a nagypolitika és a hivatali hierarchia világából (*Nagy Imre, Kádár János, Hegedűs András*, sőt *Rákosi Mátyás; Keresztúry Dezső, Ortutay Gyula, Erdei-Grúz Tibor, Jóború Magda; Bizó Gyula, Kálmán Gyula, Horváth Márton, Kőte Sándor*, hogy csak néhány ismertebb közszereplőt említsek), a tanítóképzés vezető szakemberei köréből (*Porzsolt István, Kiss Tihamér, Kődöböcz József, Árpássy Gyula* stb.), s – különösképpen, mondhatni elfogult tisztelettel és szeretettel – a budai képző testületéből (*Szathmáry Lajos, Kiss Árpád, Bódi Ferenc, Bihari János* és mások). Személyes jelenlétük, különféle megnyilvánulásaik meggyőzően hitelesítik és életszerűvé lényegítik át a források rideg, óhatatlanul papirosizú, a korabeli bikkfanyelven megszólaló világát.

Nemcsak a szűkebb szakma, a „tanítóképző céh” és nem csupán pedagógusok vagy az oktatáspolitikai története iránt érdeklődő olvasók figyelmébe ajánlom a könyvet, hanem mindazoknak, akik egykor valamilyen kapcsolatban álltak az iskolával, az oktatással, és azoknak is, akiket érdekel, hogy milyen világban élt és tanult szüleik és nagyszüleik sokat próbált nemzedéke.

Kelemen Elemér

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



Terjeszti a Magyar Posta Rt.

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

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

További információ: 06/80/444-444

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

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

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

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

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

Megjelent 6,8 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szócikket 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, kéziratossorozás-ként 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 összefoglalást 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

Ágnes Németh Tóth: Teacher Attitudes and Inclusive Education	105
Henriett Pintér: Writing Composition: Road to Knowledge	121
Éva Szolár: The Critique of the Bologna Process in the Higher Education Research Literature	147
László Gönczy: The Kodály Concept: Difficulties of Understanding and Application in Hungary	169

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts
Contents Pages in Education