

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZKILENCEDIK ÉVFOLYAM

*1. SZÁM*



2009

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

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

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



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

**Vámos Ágnes**

*ELTE Pedagógia és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet*

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

### **Tankönyvkutatásokkal kapcsolatos szakirodalmi áttekintés**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

## A kutatás kontextusa

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

## A kutatás jellemzői

### A kutatás mintája

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Kérdések, hipotézisek**

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

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

## A kutatás eredményeinek leíró bemutatása

### Az idegen nyelvű tantárgyak gyakorisága iskolafokokként

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

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

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

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

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

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

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

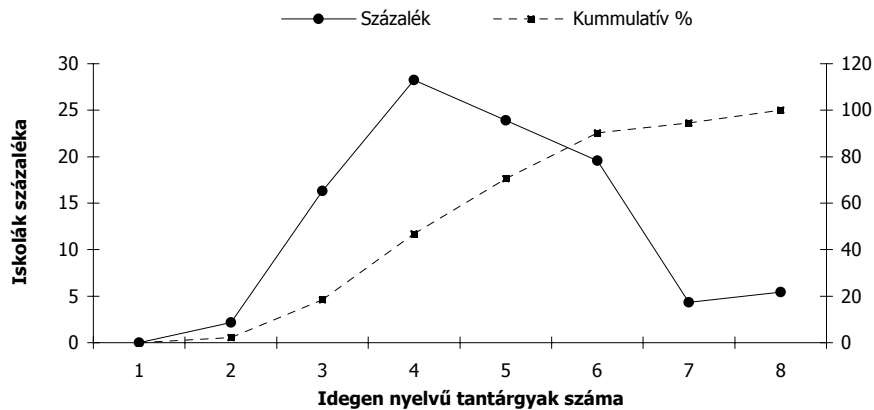
A kétnyelvű szakközépiskolában 2-8 tantárgyat tanítanak idegen nyelven, átlagosan egy iskolára 5,2 tantárgy jut. Az érettségi tárgyak közül a történelem és a célnyelvi civilizáció a legnépszerűbb, amit korábbi vizsgálatok is megerősítenek (Vámos, 2007). A gimnáziumok kapcsán már jelzett, csak egy évfolyamon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

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

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

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

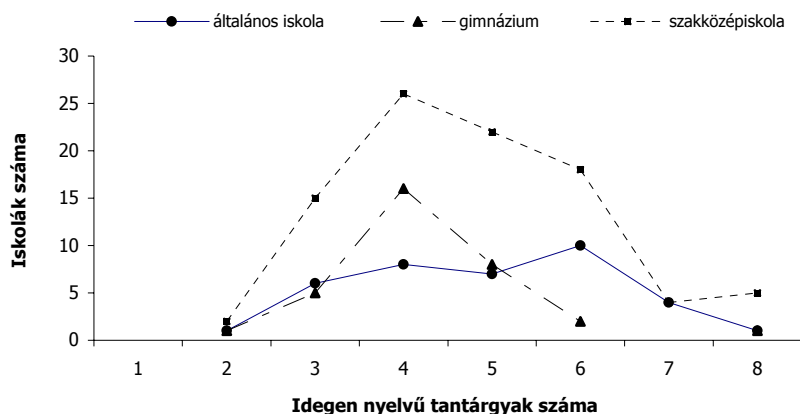
Tantárgyak idegen nyelven	Évfolyamban az adott tárgyat tanító intézmények száma				
	9.	10.	11.	12.	13.
	Évfolyam				
Célnyelvi civilizáció	3	10	12	19	16
Történelem	2	10	8	9	10
Informatika	2	5	5	5	3
Matematika	1	4	4	4	3
Gazdasági és jogi ismeretek	1	3	2		
Földrajz		7	7	5	5
Műszaki kommunikáció		2	2	2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



1. ábra  
Idegen nyelvű tantárgyszám valid és kumulatív százalékban

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

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



2. ábra

*Idegen nyelvű tantárgyak száma iskolafok és iskolatípus szerint*

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

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



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

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

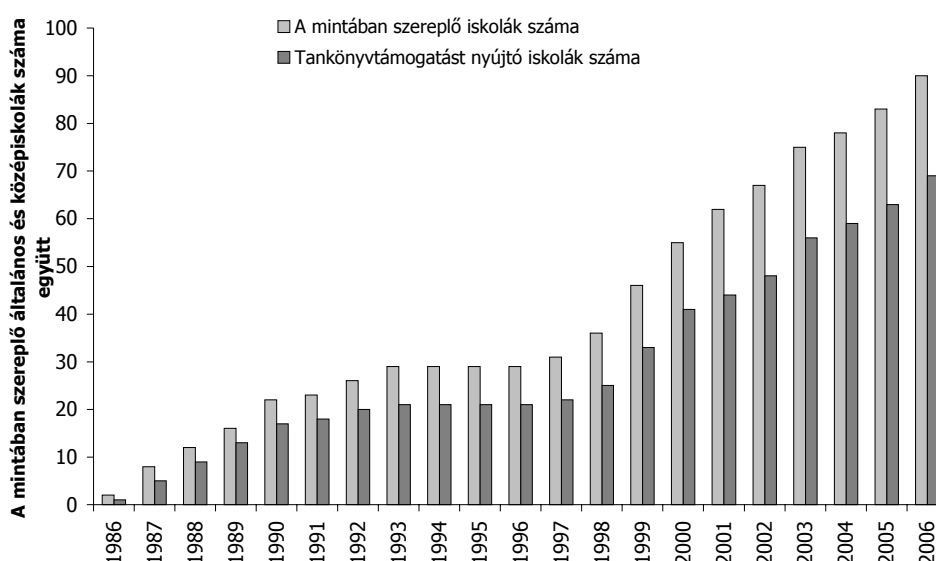
A középiskolák esetében a történelem tantárgyat emeljük ki, mert az mindkét iskolatípusban jellemző érettségi tárgy. Az iskolák többsége saját fejlesztésű anyagot alkalmaz, vagy azt kombinálja mással. Külföldi kiadású könyvet csak az iskolák 2–2,5%-a von be az oktatásba. A válaszolók 6,5–8,1%-a állítja,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

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

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

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

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



3. ábra

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

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

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

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

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

Az elektronikus hozzáférésre is van példa:

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

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

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

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

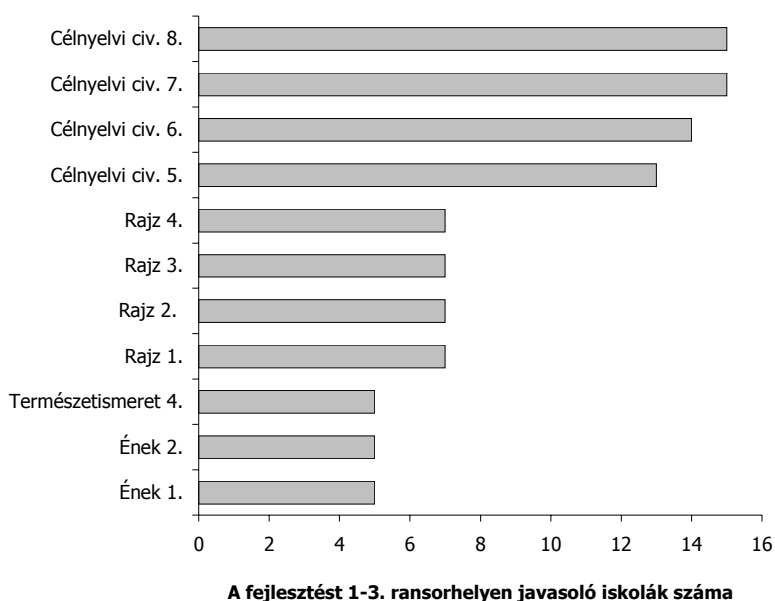
### Fejlesztések és a legfontosabb igények az iskolákban

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

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

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

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



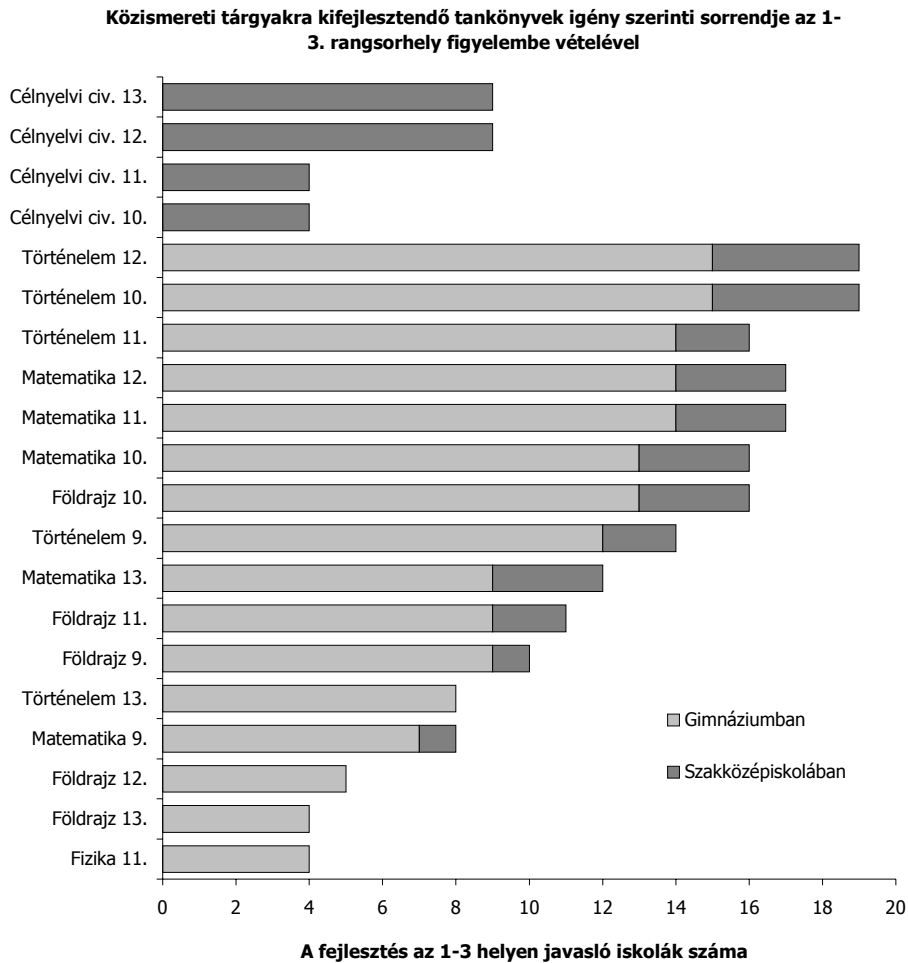
*Megjegyzés: A fontossági rangsor 1-2. helye összesítve, ha abban legalább 3 iskola szerepel.*

#### 4. ábra

*Az idegen nyelvű tantárgyakban jelzett tankönyvfejlesztési igény az általános iskolákban*  
 Középiszkolában szignifikáns különbségek vannak az egyes tantárgyakhoz igényelt idegen nyelvű tankönyvek terén, ami összefügg az idegen nyelvű tantárgyitanítás koráb-

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

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



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

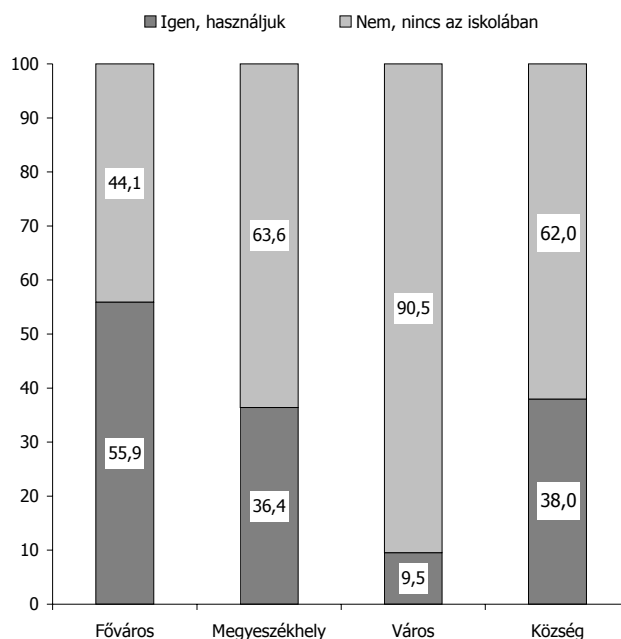
5. ábra

*Az idegen nyelvű tantárgyakban jelzett tankönyvfejlesztési igény a középiskolákban*

### Tananyagfejlesztés az iskolákban, digitális tananyagok, korszerű eszközök

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

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



6. ábra

Interaktív tábla a kétnyelvű iskolák körében települések szerint (%)

### **A taneszközök és a tannyelvhasználat összefüggése**

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

### **A hipotézisvizsgálat összegzése**

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

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

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

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

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

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

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



## Tanulságok, további kérdések

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

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

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

## Irodalom

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

## ABSTRACT

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

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

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

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



## A MAGYAR OKTATÓFILM TÖRTÉNETE A KEZDETEKTŐL 1931-IG

**Szabó Sóki László**

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

A továbbiakban részletezzük az említett másfél évtizedes korszakot, hiszen ekkor tette meg a mozgóképvetítés az utat, a külvárosi mutatóványosoktól, az olcsó szórakoztatástól, az ismeretterjesztő előadásoktól át, az iskoláig.

## A mozgókép és a mozi megjelenése és terjedése Magyarországon

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

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

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

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

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

### Az Uránia szerepe és az első magyar film

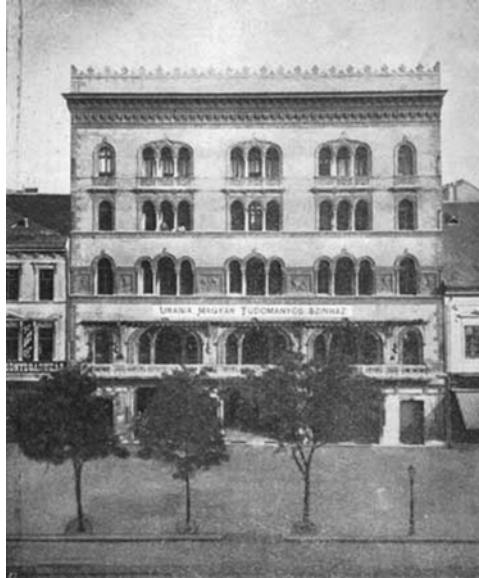
Ha valaki ellátogat ma az Uránia moziba, nem biztos, hogy tud róla, Magyarország legrégebbi filmszínházában jár. Szentély ez, ahová áhítattal kell belépni. Az eredetileg mulató céljára épült Kerepesi (ma Rákóczi) úti épületet ismeretterjesztő előadások céljára bérelte az „Uránia” minden estére. Uránia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

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

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

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

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



I. ábra  
A korabeli Uránia épülete

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

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

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

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



A magyar oktatófilm története a kezdetektől 1931-ig

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



2. ábra  
*A Táncz forgatása közben*



3. ábra  
*Zitkovszky Béla*

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

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

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

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

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



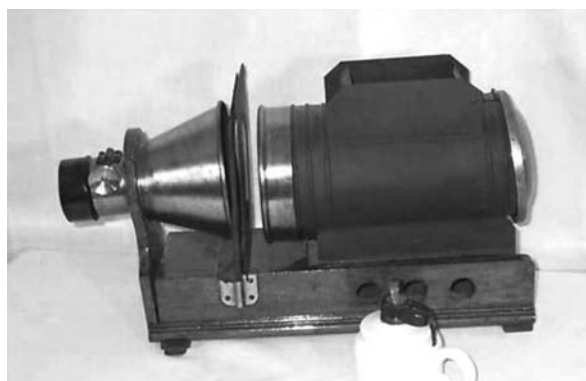
4. ábra  
Uránia plakát

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

## A mozgóképek megjelenik az iskolákban

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

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



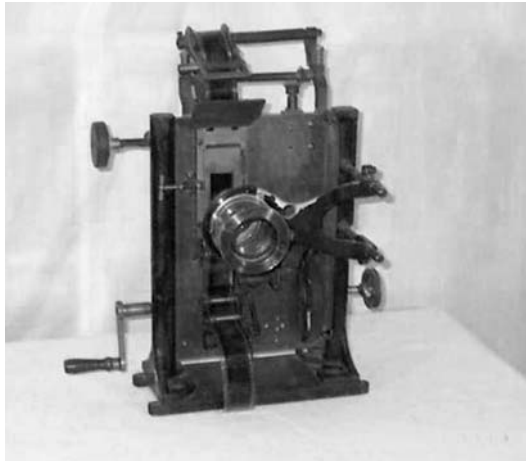
5. ábra  
1905-ös állóképvetítő<sup>10</sup>

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

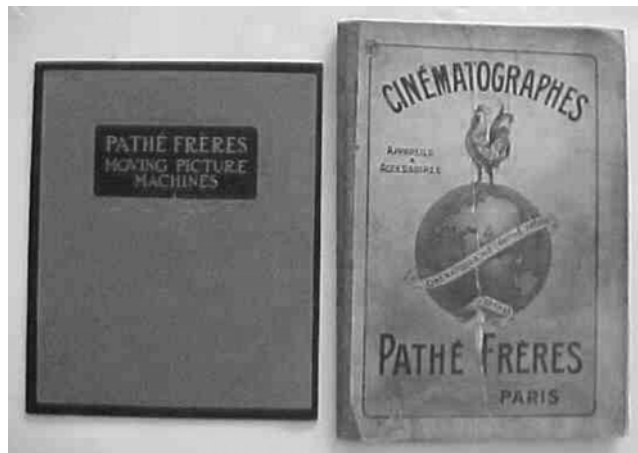
szolgált, amit kellett volna. Egy egész iskola diákságának ugyanazt vetíteni, csak valamilyen általánosabb jelenséget, eseményt, történetet, kevésbé konkrét, a tananyaghoz nehezen kapcsolható filmet lehetett. A pedagógusok jobbat akartak. Saját maguk vetíteni, azt és akkor, amikor azt a tanmenet éppen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

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

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

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

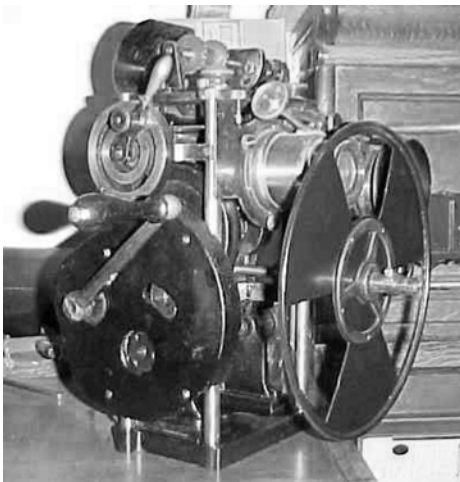
Ezekben az években még nehézséget jelentett, hogy folyamatosan új filmeket szerezzenek be, bár az Uránia ebben is igen segítőkész partnernek mutatkozott, főként Pathé gyártmányú filmeket biztosított kedvezményes 2,80 koronás kölcsönzési díjjal.



7. ábra  
1909-ből származó Pathé filmkatalógus

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

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



8. ábra  
*Pathé vetítógép 1909-ből*

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

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

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

### **A Pedagógiai Filmgyár megalapítása és működése**

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

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

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

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

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

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



9. ábra

*Ágotai Béla a Pedagógiai Filmgyár igazgatója*

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

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

---

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



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

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

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

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

### **Gyártás-forgalmazás és az első világháború hatásai**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Az oktatófilm helyzete, szerepe 1924 és 1931 között

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **A Pedagógiai Filmgyár további sorsa**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Irodalom

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

## ABSTRACT

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

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

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

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

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





**A MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNYI KOMMUNIKÁCIÓ  
JELLEMZŐI (1997–2006)  
Összehasonlító tudomány-szociológiai elemzés, avagy  
kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára**

**Biró Zsuzsanna Hanna**

*ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola*

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

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

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

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

## A francia-német kutatás rövid bemutatása

### A kutatás előfeltevései és lépései

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### *A neveléstudósok publikációs gyakorlata*

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

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

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

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

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

#### *Folyóiratok és tanulmányok*

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

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

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

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

#### *Tanulmány szerzők*

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

#### *Folyóirat-hivatkozások*

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

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

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

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

### *Empirikus kutatásokról szóló tanulmányok*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

## **A magyar neveléstudomány jellemzése nemzetközi összehasonlításban**

### **A neveléstudomány képviselőinek publikációs tevékenysége**

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

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

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

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

#### *A neveléstudományi folyóiratok szerzői*

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

A folyóiratokon kívül mindezidáig öt forrást dolgoztunk fel, mégpedig:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### *Hivatkozott periodikák*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Referenciaszemélyek

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

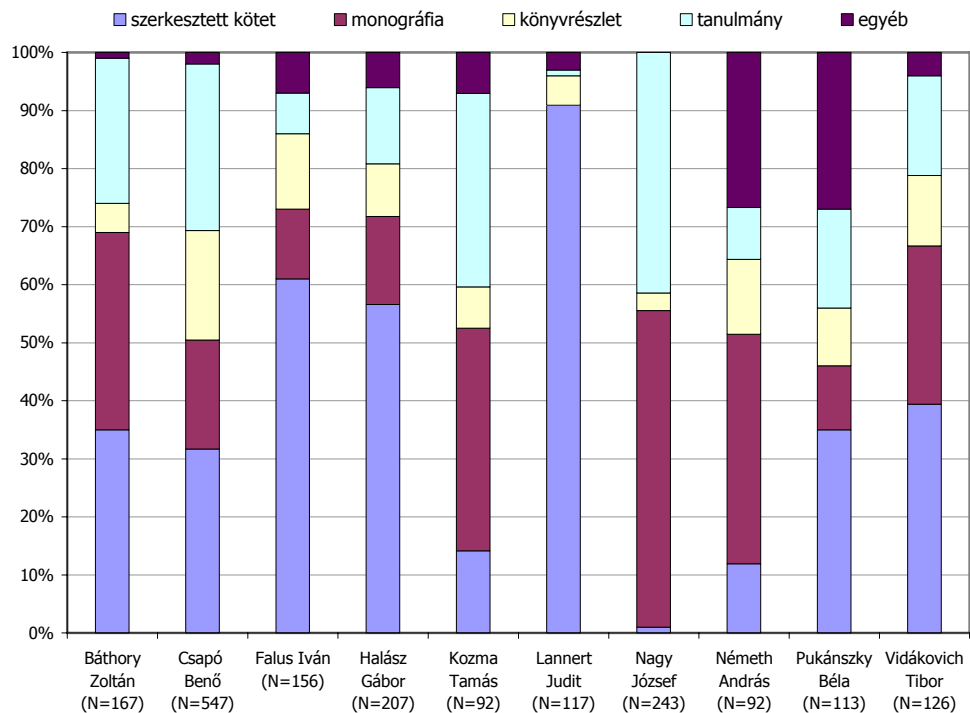
Az 1. ábra és a 7. táblázat abszolút számaiban feltűnő, hogy még a top-10-ben szereplő referenciaszemélyekre kapott találatok is erős szóródást mutatnak: a legelső és a legfelső értékek között több mint ötszörös a szorzó.<sup>12</sup> Ami e számokat némileg „torzítja” (bár valójában szimptomatikus),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

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

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

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

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



1. ábra

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## Konklúzió

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

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

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

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

## Irodalom

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

A magyar neveléstudományi kommunikáció jellemzői (1997–2006)

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

Biró Zsuzsanna Hanna

## ABSTRACT

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

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

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

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

## NEMEK SZERINTI ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG ÉS A FÉRFIHÁTRÁNY HIPOTÉZIS

**Fényes Hajnalka**

*Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszék*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Az eredményességi vizsgálatok háttere

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

### Az eredményesség mérése

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

### **A kompetencia területek nemi különbségei**

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

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

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

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

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

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

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

### **A lányok nagyobb középiskolai eredményességének okai**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Hipotézisek

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

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

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

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

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

## Adatbázisok

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

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

## Eredmények az eredményességre

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Regressziós eredmények a felsőfokú eredményességre

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. táblázat. Logisztikus regressziós modellek a nyelvvizsga meglétére

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

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

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

6. táblázat. Logisztikus regressziós modellek a nyelvvizsga meglétére

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Összegzés

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

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

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

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



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

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

#### *Köszönetnyilvánítás*

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

---

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

## Irodalom

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

### Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis

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

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

## ABSTRACT

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

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

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

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

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



Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (1008 Budapest, Orczy tér 1.)  
faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: [hirlapelofizetes@posta.hu](mailto:hirlapelofizetes@posta.hu)  
További információ: 06/80/444-444

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

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

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

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

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

Megjelent 6,6 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

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

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts  
Contents Pages in Education