

MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENHETEDIK ÉVFOLYAM

3. SZÁM



2017

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

SZÁZTIZENHETEDIK ÉVFOLYAM

Főszerkesztő:
CSAPÓ BENŐ

Szerkesztőbizottság:
CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN, FÜLÖP MÁRTA, HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ,
KÁRPÁTI ANDREA, KÖLLŐ JÁNOS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE,
PUSZTAI GABRIELLA

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

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet
6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.
Tel./FAX: (62) 544–354
Technikai szerkesztő: Kasik László 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

Dobos Bianka és Pikó Bettina: A zenei teljesítményszorongás összefüggése a perfekcionizmussal és a szociális fóbiával	241
Berta Renáta és Dombi Edina: Az iskolai zaklatás körforgása: az iskolai zaklatás és az osztálylégkör kapcsolatának vizsgálata 12–14 évesek körében	257
Albert B. Gábor: Történelemtankönyvek a budapesti fiú-középiskolákban Klebelsberg Kuno minisztersége idején	275
Prihoda Gábor, Karsai István és Kövécs Tünde: Az iskolai kultúra összetevőinek kísérleti vizsgálata	295
Gordon Győri János, Halász Gábor és Endrődy-Nagy Orsolya: A pedagógiai tudásépítés kultúrája a budapesti japán iskolában	325



A ZENEI TELJESÍTMÉNYSZORONGÁS ÖSSZEFÜGGÉSE A PERFEKCIONIZMUSSEL ÉS A SZOCIÁLIS FÓBIÁVAL

Dobos Bianka* és Pikó Bettina**

* Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

** Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézet

A teljesítményszorongás különböző helyzetekben nyilvánulhat meg. Ilyen a vizsga (Elliot & McGregor, 1999), a matematikai teljesítmény (Ashcraft & Faust, 1994), a nyilvános beszéd (Merritt, Richards, & Davis, 2001), a sport (Hall & Kerr, 1998; Hanton, Mellalieu, & Hall, 2002), valamint az előadóművészetek, például a tánc (Tamborrino, 2001), a színművészet (Wilson, 2002) és a zene (Deen, 2000; Ryan, 2005). Becsült adatok szerint az emberek 80%-a tapasztal szorongást, amikor a figyelem középpontjába kerül (Plaut, 1990), azonban jelentős különbségek vannak a következményekben. Azok a helyzetek, amelyek egyeseknek csak enyhe kellemetlenséget okoznak, a zenei teljesítményszorongásban szenvedő zenészeknél akár a koncertek elkerüléséhez, végső megoldásként a zenei pálya elhagyásához vezethetnek. Egyes kutatási eredmények nagyjából 15–25%-ra becsülik azon zenészek arányát, akik zenei teljesítményszorongással küzdenek (Steptoe, 2001), míg mások szerint ez az arány 16–40% között mozog (Fehm & Hille, 2005; Wesner, Noyes, & Davies, 1990). Egy vizsgálatban a zenészek 96%-a vallotta be, hogy közönség előtt idegesek és lámpalázuk van (Zakaria, Musib, & Shariff, 2013). Bár egységes definíció nincs a szakirodalomban, a leggyakrabban idézett meghatározás szerint a zenei teljesítményszorongás (*music performance anxiety*, MPA) „tartósan fennálló aggodalom érzete az észlelt és/vagy ténylegesen csökkent, társas környezetben előforduló előadói készségek romlása miatt, ami nem vezethető vissza a személy adottságaira, gyakorlására és a felkészülési szintjére” (Salmon, 1990, p. 3). Lederman (1999, p. 117) szerint „olyan viselkedéses, kognitív, és fiziológiai tünetek előzik meg és/vagy társulnak a teljesítményhez vagy az előadáshoz, amelyek túlzott mértékűek az adott helyzetben”. A jelenség gyakori előfordulása és a teljesítményre gyakorolt negatív következmények miatt nagy jelentősége van, hogy megismerjük a zenei teljesítményszorongás háttértényezőit. Ezért jelen kutatásban a zenészeket érintő szorongással összefüggésben kiemelten két háttértényezővel, a szociális fóbiával és a perfekcionizmussal foglalkoztunk.

Zenei teljesítményszorongás mint specifikus fóbia?

A zenei teljesítményszorongás tünetei sok mindenben egyeznek a Mentális zavarok diagnosztikai és statisztikai kézikönyvének (DSM-5; American Psychiatric Association [APA], 2013) a szociális fóbiára vonatkozó kritériumaival (Osborne & Franklin, 2002). A szociális fóbia általában iskolai környezetben, gyermek- vagy serdülőkorban kezdődik, és éveken keresztül folytatódik különböző intenzitással (Magee, Eaton, Wittchen, McGonagle, & Kessler, 1996; Lépine & Lellouch, 1995). Az érintettek 75%-a 8–15 éves kor között tapasztalja meg a tüneteket, első megnyilvánulásának átlagos életkora 13 év (APA, 2013, p. 205), és jellemzően azokban a helyzetekben tapasztalnak szorongásos tüneteket, amikor mások figyelmének vannak kitéve, például feleléskor, szóbeli vizsgán (Ágoston & Németh, 2010). A szociális fóbiában szenvedőkre jellemző a szociális interakciók zavara, a szorongásos tünetek (pl. elpirulás, kézremegés) túlértékelése, szociális helyzetekben az állandó (negatív) önmonitorozás vagy az utólagos rágódás, illetve a biztonságkereső viselkedés (pl. kezek elrejtése; Füredi, Németh, & Tariska, 2003, p. 399).

A csak teljesítményhelyzetben (pl. nyilvános beszéd, hangverseny) megjelenő szociális szorongás leginkább az adott tevékenységre van negatív hatással, azonban nem érinti a többi szociális helyzetet, vagyis nem okoz félelmet egy olyan helyzet, amelyben a személyt nem értékelik (APA, 2013, p. 203). A szociális fóbiában szenvedők leginkább a vizsgahelyzetektől (18,2%) és a nyilvános beszédétől (15,6%) félnek (Wittchen, Stein, & Kessler, 1999). Egészséges embereknél is gyakori, ha valaki félénk, kissé visszahúzódo egy szociális helyzetben, szerepléskor esetleg lámpalázás. Szociális fóbia esetén a félelem és a szenvedés elkerülő magatartáshoz vezet, és akadályozza a személy mindennapi tevékenységét vagy munkáját (Füredi et al., 2003, p. 393). Az előadói helyzetben való megszégyenülés félelme miatt a zenei teljesítményszorongás és a szociális fóbia vonásai bizonyos szinten egyeznek, ezért egyes kutatók a lámpalázat a szociális fóbia egyik típusaként jellemzik (Kenny, 2006; Gorges, Alpers, & Pauli, 2007). A szociális fóbia és a teljesítményszorongás fajtái között jelentős átfedések lehetnek (Kenny, 2006), míg azonban a szociális fóbiát szorongásos zavarnak tekintjük, a (zenei) teljesítményszorongás nem része a mentális zavarok klasszifikációjának (Magee et al., 1996). Érdemes azonban megvizsgálni a két jelenség összefüggéseit, hiszen akár együttesen is előfordulhatnak.

A szorongásos zavarokhoz, így a szociális fóbiához is gyakran társul káros szerfogyasztás (Buckner, Heimberg, Ecker, & Vinci, 2013; Füredi et al., 2003; Grant et al., 2015; Merikangas et al., 1998). Fishbein és munkatársai (1988) vizsgálatában a zenészek 27%-a szedett béta-blokkolókat, 4%-uk minden zenekari fellépés előtt. Ausztrál mintában gyakori volt a béta-blokkolók (31%) mellett szorongáscsökkentő gyógyszerek (5%) használata is (Kenny, Driscoll, & Ackermann, 2012). A zenészek 28%-a szedett valamilyen gyógyszert, amiből 2,6% volt antidepresszáns és nyugtató (Barbar, Crippa, & Osório, 2014). Brazil zenészek 19%-ának volt szociális szorongása, ami jóval meghaladja a brazil populáció 4%-os előfordulási gyakoriságát (Andrade et al., 2012).

Perfekcionizmus és a zenei teljesítményszorongás

A zenei teljesítményszorongással kapcsolatos másik felmerülő jelenség a perfekcionizmus. A zenei pályán is – sok más területhez hasonlóan – megjelenik a maximalizmusra való törekvés. A kivételes zenei tehetségek már egészen kisiskoláskorban kiválasztottnak érezhetik magukat. A választott hangszer jelen van a zenészek mindennapi életében, gondolataik is gyakran a zenére irányulnak. A perfekcionista sokszor azért nem tudja élvezni sikereiket, mert állandóan azt érzik, tudnának még fejlődni, így a legjobb teljesítmény sem elég tökéletes számukra. Ám különbséget kell tennünk a között, hogy valaki egészséges mértékben motivált arra, hogy a legtöbbet hozza ki magából, és a között, hogy a személy csakis a maximális teljesítményt várja el magától és másoktól egyaránt. Ez utóbbi esetben már diszfunkcionális attitűdről beszélünk (de Graaf, Roelofs, & Huibers, 2009).

A perfekcionizmus multidimenzionális megközelítése Frost és munkatársai (1990) nevéhez kötődik (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990). Egy többdimenziójú konstruktmról van szó, melynek a szerzők hat dimenzióját különböztetik meg: hibák miatti aggodalom; önmagunktól való elvárások; szülői elvárások; szülői kritika; viselkedés miatti képtelenség; összeszedettség.

A perfekcionista legfontosabb jellemzőjének tekinthető, hogy rendkívül magas mércét állítanak fel maguk elé. Túl kritikusak magukkal szemben, gyakran megkérdőjelezzik a tetteiket, és folyamatosan a hibázás lehetősége aggasztja őket (Frost et al., 1990). A perfekcionista személyeknek fontos az, hogy képesek legyenek megfelelni a szüleik elvárásainak, továbbá összeszedettek, illetve szeretik a rendet (Frost et al., 1990). A perfekcionizmus pozitív kapcsolatot mutatott a neuroticizmussal és a vonásszorongással (Flett, Hewitt, & Dyck, 1989). A perfekcionista hajlamokkal rendelkezők szignifikánsan intenzívebb kognitív és testi szorongásos tüneteket mutatnak, valamint alacsonyabb az önértékelésük (Nordin-Bates, Cumming, Sharp, & Aways, 2011). Zenészekkel végzett vizsgálatban a zenei teljesítményszorongás és a perfekcionizmus a zenei pályán eltöltött évek előrehaladtával folyamatosan nőtt (Patston & Osborne, 2015). Azok a hivatásos művészek, akik a perfekcionizmus skálán magas pontszámokat értek el, ugyancsak magas értékeket mutattak a teljesítményszorongás skálán, valamint kevésbé voltak elégedettek céljaik elérésével (Mor, Day, Gordon, & Hewitt, 1995).

A kutatás célja

A nemzetközi szakirodalomban a zenei teljesítményszorongás kiemelt témakör, azonban hazánkban csak alig vizsgált terület. Jelen tanulmányunk célja, hogy megvizsgáljuk a zenei teljesítményszorongás összefüggéseit olyan magyar fiatalok körében, akik jelenleg zenét tanulnak, illetve már végzett zenészként rendszeresen fellépnek. Elemzésünk fókuszába a szociális fóbiával és a perfekcionizmussal való összefüggést állítottuk, a szakirodalom alapján feltételezve a szoros összefüggést. Mivel azonban a perfekcionizmus több

alapidimenzióból áll, kutatásunkban külön hangsúlyt fektettünk a perfekcionizmus elemének szerepére is.

Minta és módszerek

Az adatgyűjtés egy önkitöltéses kérdőívvel történt, melynek kitöltése online módon, közösségi portálok segítségével valósult meg. A mintába 15–35 éves ($N=100$, életkoruk átlaga=23,1; szórás=6,5; 62% lány), jelenleg zenét tanuló diákok, illetve már végzett és rendszeresen fellépő zenészek kerültek be, tehát a megkérdezettek valamennyien rendelkeztek zenei előképzettséggel. A zenetanulással eltöltött idő átlaga 14,9 év (szórás=9,8 év), míg a heti gyakorlási idő átlagosan 13,5 óra (szórás=10,1). A résztvevők 77%-a klaszszikus zenével foglalkozott, 4–4%-uk népzenei és dzsesszt tanult, 15%-uk könnyűzenét. A választott zene alapján a minta megoszlása: billentyűs: 21%, vonós: 16%, rézfúvós: 7%, fafúvós: 22%, pengetős: 15%, magánének: 13%, ütős: 3%, zeneelmélet: 3%.

A kérdőív kiterjedt a zenei teljesítményszorongásra, szociodemográfiai adatokra, egészségmagatartásra (dohányzás, drogfogyasztás és nyugtatószedés), a zenei képzettséggel kapcsolatos kérdésekre (pl. zenetanulás és gyakorlás időbeli kérdései), illetve pszichológiai háttérváltozókra.

A kérdőív központi részét a Zenei Teljesítményszorongás Leltár (*Kenny Music Performance Anxiety Inventory*, K-MPAI; Kenny, 2009) alkotta. A 40 tételes kérdőív Barlow (2000, 2002) szorongás elméletére támaszkodik, mivel ennek alkotóelemei illeszkednek a zenei teljesítményszorongáshoz is (Kenny, 2009). A modell (Barlow, 2000, 2002) három olyan összetevőt tartalmaz, amely kapcsolatba hozható egy szorongás- vagy hangulatzavarral: biológiai (öröklött) sérülékenység; pszichológiai sérülékenység (korai események feletti kontroll megszerzésén alapul); specifikus sérülékenység (különböző tanulási folyamatok, például kondicionálás által a szorongás asszociálódik bizonyos környezeti ingerekkel). A K-MPAI nyolc faktort tartalmaz: aggodalom és szomatikus tünetek (pl. „Fellépés előtt vagy közben pánikszzerű érzéseim vannak”); negatív kogníciók (pl. „Gyakran aggódom a közönség negatív reakciója miatt”); depresszió, reménytelenség (pl. „Néha ok nélkül lehangoltnak érzem magam”); szülői empátia; emlékezet; családban előforduló szorongás (pl. „A túlzott aggodalmaskodás jellemző a családomra”); biológiai sérülékenység (Kenny, 2009). A skála magyar nyelvű változatát Dobos (2015) készítette. A kérdések megválaszolására egy hétpontos Likert-skála állt rendelkezésre (0=Egyáltalán nem értek egyet – 6=Teljesen egyetértek). A magasabb pontszám magasabb szorongást és distresszt jelent. Nagyon jó a skála megbízhatósága (Cronbach- $\alpha=0,94$; Kenny, 2011), a mintánkban ez az érték 0,93.

A Szociális Fóbia Leltár (*Social Phobia Inventory*, SPIN; Connor, Davidson, Churchill, Sherwood, & Weisler, 2000) 17 tételt tartalmaz. A személynek a szociális félelmet okozó helyzeteket kell értékelnie egy ötfokú Likert-skálán (0=Egyáltalán nem – 4=Rendkívül), ahol a magasabb pontszám magasabb distressznek felel meg. A leltár kérdései a társas helyzetekben megnyilvánuló félelemre (pl. „Megijeszt az idegenekkel való beszélgetés”), elkerülő magatartásra (pl. „Kerülöm azokat a tevékenységeket, ahol a

figyelem középpontjába kerülhetnek”) és a fiziológiai tünetekre (pl. „Gyorsan ver a szívem, amikor emberek között vagyok”) vonatkoznak. A kérdéseket a személyeknek az elmúlt egy hét eseményei alapján kell értékelniük, és olyan itemeket tartalmaz, amelyek a szociális fóbia tárgykörébe tartoznak. A leltárnak 79%-os a diagnosztikai pontossága (Connor et al., 2000). A skálán összesen 68 pont érhető el, a Cronbach- α érték ezen a mintán 0,92.

A 35 itemet tartalmazó Multidimenzionális Perfekcionizmus Skála (*Frost Multidimensional Perfectionism Scale*, FMPS; Frost et al., 1990) a perfekcionizmus hat dimenzióját méri egy ötfokú Likert-skálán (1=Egyáltalán nem jellemző – 5=Nagyon jellemző). A hat alskála a következő: hibák miatti aggodalom; önmagunktól való elvárások; szülői elvárások; szülői kritika; viselkedés miatti kételyek; összeszedettség. Független tanulmányokban a hat dimenzió Cronbach- α értékei 0,77 és 0,93 közöttiek (Frost et al., 1990). Az összesített Cronbach- α érték ebben a mintában 0,92, az alskáláké 0,75–0,89 közöttiek.

Eredmények

Az 1. táblázat a minta egészségmagatartásának jellemzőit tartalmazza. A megkérdezett személyek 41%-a még sosem dohányzott, 69%-uk az elmúlt hónapban sem. A zenészek 7%-a az elmúlt hónap során fogyasztott valamilyen drogot (pl. marihuána, ecstasy), 76%-uk még sosem próbált ki semmilyen drogot. A személyek 28%-a már kipróbált valamilyen nyugtatót, amit múlt hónapban 7%-uk vett be.

1. táblázat. A minta egészségmagatartása (N=100)

	<i>Életprevalencia értékek</i> (%)	<i>Múlt havi prevalencia értékek</i> (%)
<i>Dohányzás</i>		
Igen	59	31
Nem	41	69
<i>Drog</i>		
Igen	24	7
Nem	76	93
<i>Nyugtató</i>		
Igen	28	7
Nem	72	93

A 2. táblázatban látható az alkalmazott skálák, valamint a perfekcionizmus alskáláinak leíró statisztikája a teljes mintára és nemenkénti bontásban. A lányok szignifikánsan magasabb pontszámot értek el a zenei teljesítményszorongás és a szociális fóbia skálán ($p < 0,001$). A perfekcionizmus összpontszámát tekintve nem, viszont a hibák miatti aggodalom alskála esetében szignifikáns a különbség: szintén a lányok mutattak magasabb értékeket ($p < 0,05$).

2. táblázat. Az alkalmazott mérőeszközök leíró statisztikája

	Min.	Max.	Átlag (SD)	Fiú Átlag (SD)	Lány Átlag (SD)
K-MPAI**	30	184	93,5 (38,0)	78,1 (33,7)	103,0 (37,0)
SPIN**	0	60	20,5 (14,2)	14,3 (10,3)	24,3 (15,0)
FMPS	35	160	107,8 (22,4)	105,1 (22,2)	109,6 (22,5)
HA*	9	44	24,6 (9,1)	22,2 (9,0)	26,1 (8,8)
ÖE	7	35	25,6 (5,5)	26,1 (5,4)	25,2 (5,5)
SZE	5	24	12,3 (5,4)	11,8 (5,1)	12,7 (5,6)
SZK	4	20	8,7 (4,1)	8,6 (3,6)	8,8 (4,4)
VK [#]	4	20	13,1 (3,9)	12,2 (3,9)	13,6 (3,7)
Ö	6	30	23,6 (4,6)	24,3 (4,0)	23,2 (4,9)

Megjegyzés: * $p < 0,05$ ** $p < 0,001$ [#] $p = 0,07$ K-MPAI = Zenei teljesítményszorongás; SPIN = Szociális fóbia; FMPS = Perfekcionizmus; HA = Hibák miatti aggodalom; ÖE = Önmagunktól való elvárások; SzE = Szülői elvárások; SzK = Szülői kritika; VK = Viselkedés miatti kételyek; Ö = Összeszedettség

A Szociális Fóbia Leltár eredményei alapján a mintában magas a szociális szorongással küzdő személyek aránya. A zenészek 42%-a szenved valamilyen mértékű szociális fóbiában (3. táblázat).

3. táblázat. A szociális fóbia mértéke a mintában (N=100)

Nincs (0–20 pont)	Enyhe (21–30 pont)	Közepes (31–40 pont)	Erős (41–50 pont)	Nagyon erős (51–68 pont)
58%	22%	9%	6%	5%

Megvizsgáltuk, hogy legalább enyhe szociális fóbia esetén (42%) melyek azok a tünetek, amelyek a legtöbb félelmet okozzák. Ehhez a „nagyon” (3 pont) és a „rendkívül” (4 pont) válaszok alapján kerültek be az itemek az elemzésbe. Kiderült, hogy szociális környezetben a legtöbb félelmet okozó vegetatív tünet az elpirulás (46,6%), a remegés (46,6%) és az izzadás (60%). Igyekeznek elkerülni a kritikát (40%) és azokat a helyzeteket, amikor nyilvánosság előtt kell beszélniük (51,1%), illetve 55,6%-uk fél a mások előtt való megszégyenüléstől.

Ezt követően megnéztük, hogy zenei teljesítményszorongás erőssége milyen összefüggést mutat a szociális fóbiával és a perfekcionizmussal. Ehhez a K-MPAI skálát hat egyenlő elemszámú kategóriára bontottuk (4. táblázat). Látható, hogy a magasabb zenei teljesítményszorongás magasabb szociális fóbia és perfekcionizmus értékeket eredményez: az összefüggések szinte egyenletesen lépcsőzetesek. Post Hoc tesztet (Tukey HSD) alkalmaztunk, hogy szintenként megvizsgáljuk a SPIN és FMPS átlagértékeinek változását a létrehozott K-MPAI-kategóriák között. Az összehasonlítás alapján a SPIN értékei

egyenletesen és szignifikánsan növekednek, csupán az utolsó kategóriánál (≥ 151) veszíti el a különbség a szignifikanciát. A 70 alatti kategória átlagaihoz viszonyítva az FMPS-értékek a 111–130-es, és az utolsó kategóriánál, a 151 pontnál magasabb értékeknél növekedtek szignifikánsan. A két skála értékeit összehasonlítva a SPIN több kategóriával alkotott szignifikáns átlagpárt. Az egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA) szerint szignifikáns az eltérés a SPIN ($F=5,7$; $p<0,001$) és az FMPS ($F=14,6$; $p<0,001$) átlagaiban a zenei teljesítményszorongás kategóriái között.

4. táblázat. A szociális fóbia (SPIN) és a perfekcionizmus (FMPS) skálapontok eltérései a zene teljesítményszorongás (K-MPAI) egyes szintjei szerint

<i>K-MPAI kategóriák</i>	<i>FMPS Átlag (szórás)</i>	<i>SPIN Átlag (szórás)</i>
≤ 70	95,9 (20,2)	9,5 (7,8)
71–90	103,5 (22,5)	21,0 (13,2)
91–110	112,3 (15,9)	21,3 (12,0)
111–130	115,7 (25,8)	24,0 (9,2)
131–150	116,9 (17,8)	38,1 (12,2)
≥ 151	130,7 (22,4)	36,1 (14,1)
F-érték, szignifikancia	$F=5,7^*$	$F=14,6^*$

Megjegyzés: Variancia-analízis (ANOVA) * $p<0,001$

A változók és a mérőeszközök közötti kétoldalú kapcsolatokat jellemző korrelációs együtthatókat az 5. táblázat tartalmazza. Mindhárom skála pontszámai hasonló mértékben korreláltak a nyugtatók szedésével ($p<0,01$). A szociodemográfiai változók közül a korrall csökken a heti gyakorlásra fordított időmennyiség, valamint a zenei tanulmányokat régebb óta folytatók szociális szorongása kisebb. A dohányzás pozitív összefüggést mutatott a droggal ($r=0,39$; $p<0,01$), a szociális fóbiával viszont negatív ($r=-0,27$; $p<0,01$).

A perfekcionizmus hat dimenzióját külön is bevontuk a korrelációs elemzésekbe (6. táblázat), amelyek pozitív kapcsolatot mutatattak a K-MPAI és a SPIN értékeivel. A hat alszkála közül ötlet korrelált szignifikánsan a zenei teljesítményszorongás. Ezek közül szorosabb volt a kapcsolat a viselkedés miatti kételyekkel ($r=0,68$; $p<0,01$) és a hibák miatti aggodalommal ($r=0,59$; $p<0,01$). Az alszkálák hasonló erősségű kapcsolatot mutattak a szociális fóbia értékeivel, ahol szintén a hibák miatti aggodalom ($r=0,61$; $p<0,01$) és a viselkedés miatti kételyek ($r=0,55$; $p<0,01$) korreláltak a legerősebben a SPIN összpontszámával. Az FMPS alszkálái többnyire erősen korreláltak egymással, bár az összeszedettség alszkála csupán az önmagunktól való elvárásokkal mutatott pozitív összefüggést ($r=0,31$; $p<0,01$), a többi alszkálával nem korrelált szignifikánsan.

5. táblázat. A szociodemográfiai és zenei változók, valamint a skálák korrelációs mátrixa

	Életkor	Nem	Zenei tanulás	Gyakorlási idő	Dohányzás	Drog	Nyugtató	K-MPAI	SPIN
Életkor	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Nem	-0,13	–	–	–	–	–	–	–	–
Zenei tanulás (évek száma)	0,80**	-0,06	–	–	–	–	–	–	–
Gyakorlási idő(óra/hét)	-0,24*	0,00	-0,16	–	–	–	–	–	–
Dohányzás	0,23*	-0,33**	0,22*	0,09	–	–	–	–	–
Drog	0,01	-0,24*	-0,01	0,03	0,39**	–	–	–	–
Nyugtató	0,04	0,21*	-0,00	0,07	-0,05	-0,03	–	–	–
K-MPAI	-0,09	0,32**	-0,13	-0,13	-0,17	-0,08	0,36**	–	–
SPIN	-0,17	0,34**	-0,12*	0,04	-0,27**	-0,25**	0,34**	0,68**	–
FMPS	-0,11	0,1	-0,14	0,15	-0,17	-0,06	0,35**	0,51**	0,54**

Megjegyzés: K-MPAI = Zenei teljesítményszorongás; SPIN = Szociális fóbia; FMPS = Perfekcionizmus
 r = korrelációs koefficiens * p <0,05 ** p <0,01 *** p <0,001

6. táblázat. A zenei teljesítményszorongás és a szociális fóbia kapcsolata a perfekcionizmus dimenzióival (korrelációs mátrix)

	K-MPAI	SPIN	HA	ÖE	SzE	SzK	VK
K-MPAI	–	–	–	–	–	–	–
SPIN	0,68**	–	–	–	–	–	–
HA	0,59**	0,61**	–	–	–	–	–
ÖE	0,23**	0,34**	0,62**	–	–	–	–
SzE	0,24*	0,33**	0,39**	0,24*	–	–	–
SzK	0,35**	0,25*	0,38**	0,25*	0,76**	–	–
VK	0,68**	0,55**	0,64**	0,48**	0,28**	0,31**	–
Ö	-0,14	-0,05	0,07	0,31**	0,08	0,08	0,07

Megjegyzés: r = korrelációs koefficiens * p <0,05 ** p <0,01 K-MPAI = Zenei teljesítményszorongás; SPIN = Szociális fóbia; FMPS = Perfekcionizmus; HA = Hibák miatti aggodalom; ÖE = Önmagunktól való elvárások; SzE = Szülői elvárások; SzK = Szülői kritika; VK = Viselkedés miatti kételyek; Ö=Összeszedettség

A zenei teljesítményszorongás összefüggése a perfekcionizmussal és a szociális fóbiával

A zenei teljesítményszorongást befolyásoló változókat hierarchikus regresszióanalízissel vizsgáltuk (7. táblázat). Az 1. modellben a szociodemográfiai változók (nem, kor), a zenei gyakorlással összefüggő változók, valamint az egészségmagatartások közül a K-MPAI-val szignifikáns kétoldalú kapcsolatot mutató változó (nyugtatók szedése) került be az elemzésbe. A 2. modellben ehhez kapcsolódott a két pszichológiai skála (SPIN és FMPS), és a 3. modellben a FMPS alsókálái szerepeltek. Az 1. modellben a nem pozitív prediktor volt, azaz a lányok zenei teljesítményszorongásának értékei magasabbnak bizonyultak ($\beta=0,24$; $p<0,01$). Emellett a gyakorlással a K-MPAI szint csökken, ellenben a nyugtatók szedésének nagyobb gyakorisága nagyobb fokú szorongással hozható összefüggésbe. A 2. és a 3. modellben ezek az összefüggések jórészt elvesztek. A 2. modellben a szociális fóbia erős prediktornak bizonyult ($\beta=0,48$; $p<0,001$), és szintén pozitív prediktor volt a FMPS összpontszáma is ($\beta=0,22$; $p<0,05$). Az utóbbi alsókálái közül (3. modell) a szülői elvárások és az összeszedettség negatív, a szülői kritika és a viselkedés miatti kételyek pozitív összefüggésben álltak a zenei teljesítményszorongással.

7. táblázat. A zenei teljesítményszorongást befolyásoló változók többváltozós hierarchikus regresszióelemzése

Független változók	1. modell β (S.E.)	2. modell β (S.E.)	3. modell β (S.E.)
Nem	0,24 (7,26)**	0,12 (5,99)	0,07 (5,14)
Életkor	0,02 (0,54)	0,09 (0,43)	0,13 (0,35)
Zenei tanulás (évek száma)	-0,16 (0,59)	-0,10 (0,46)	-0,06 (0,39)
Gyakorlási idő (óra/hét)	-0,18 (0,35)*	-0,19 (0,27)*	-0,10 (0,24)
Nyugtató	0,32 (4,69)***	0,10 (3,96)	0,11 (3,41)
SPIN		0,48 (0,24)***	0,34 (0,22)***
FMPS		0,22 (0,15)*	
FMPS_HA			0,12 (0,42)
FMPS_ÖE			-0,12 (0,62)
FMPS_SZE			-0,19 (0,66)*
FMPS_SZK			0,23 (0,89)*
FMPS_VK			0,46 (0,81)***
FMPS_Ö			-0,13 (0,53)*
Konstans	72,90***	18,00	35,50
R ²	0,24***	0,54***	0,71***

Megjegyzés: β =Standardizált regressziós együttható * $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$; K-MPAI=Zenei teljesítményszorongás; SPIN=Szociális fóbia; FMPS=Perfekcionizmus; HA=Hibák miatti aggodalom; ÖE=Önmagunktól való elvárások; SZE=Szülői elvárások; SZK=Szülői kritika; VK=Viselkedés miatti kételyek; Ö=Összeszedettség

Az eredmények értelmezése

Az eddigi kutatások arról számolnak be, hogy a zenei teljesítményszorongás a zenészek 15–40%-át érinti, és a legtöbbször iskoláskorban kezdődik. A témában folytatott vizsgálatok szerint a zenei teljesítményszorongás minden életkorra kiterjed, és negatív hatást fejt ki a zenészek teljesítőképességére. Kialakulásában biológiai és pszichológiai sérülékenység is szerepet játszik. A zenei teljesítményszorongás tünetei sok hasonlóságot mutatnak a szociális fóbia tüneteivel, ezért annak specifikus változataként tartják számon (Kenny, 2006).

A tanulmányban bemutatott kutatásunkban a szociális fóbia és a perfekcionizmus mint háttértényezők zenei teljesítményszorongás kialakulásában játszott szerepét vizsgáltuk. A három skála erősen korrelált egymással, továbbá a szociális fóbia és a perfekcionizmus szignifikáns előrejelzői voltak a zenei teljesítményszorongásnak. Az eredmények megerősítik azt a tényt, ami szerint erős az összefüggés a zenei teljesítményszorongás és a szociális fóbia között (Gorges et al., 2007; Kenny, 2006). Hasonlóan a korábbi tanulmányok eredményeihez (Mor et al., 1995; Patston & Osborne, 2015), azok a zenészek, akik a zenei teljesítményszorongás skálán magas pontszámokat értek el, ugyancsak magas értékeket mutattak a szociális fóbia és a perfekcionizmus skálán.

A lányok nagyobb mértékű zenei teljesítményszorongásról és szociális fóbiáról számoltak be a fiúkhoz képest, valamint többen aggódtak a hibáik miatt. Habár a zenei pályán eltöltött évek számával csökkent a szociális szorongás mértéke, a társas helyzetektől való félelem különösen nagyban bizonyult korábbi eredményekhez képest (Ackermann, Kenny, O'Brien, & Driscoll, 2014; Furmark, 2002; Wittchen et al., 1999). Nem zenészek esetében a szociális szorongás a személyek 6–13%-át (DSM-V; Kessler et al., 2005), míg specifikus fóbia a gyermekek 11%-át érintette (Beidel, Turner, & Morris, 1999).

Tanulmányunk eredményei – főként a szociális fóbiával való erős kapcsolat alapján – arra engednek következtetni, hogy a zenei teljesítményszorongásra nem lehet pusztán egy specifikus helyzetben (pl. koncert, fellépés) megnyilvánuló szorongásként, azaz specifikus fóbiaként tekinteni, hiszen a szorongás nem kizárólag szakmai tevékenység közben jelentkezik. Hasonlóságot jelent a szociális fóbiával továbbá, hogy a válaszok alapján a résztvevők többségére jellemző a rendszeres elkerülő magatartás és a szorongás vegetatív tüneteinek magas volta, valamint az, hogy a mindennapi stresszt megpróbálják különböző módszerekkel csökkenteni. Főleg a fiatalok között gyakori, hogy problémáikat alkohollal vagy kábítószerrel igyekeznek megoldani, így nem meglepő, hogy körükben gyakori a dohányzás, a drogfogyasztás és a nyugtatók szedése, ami összhangban áll korábbi adatokkal (Kenny et al., 2012; Miller & Quigley, 2011). Különösen kiemelnénk a nyugtatók szedését, ami nemcsak a zenei teljesítményszorongás prediktora, hanem összefüggést mutatott a perfekcionizmussal és a szociális fóbiával is. Mindezek alapján felmerül a kérdés, hogy a zenei teljesítményszorongás háttérében lényegében szociális fóbia állhat, ami megnyilvánulhat fellépések során, de olyan helyzetekben is, amikor például beszédet kell mondani mások előtt. További vizsgálatok szükségesek ennek igazolásához.

A tanulmányunk kiemelt célkitűzése volt, hogy a perfekcionizmus egyes alkálainak szerepét is megvizsgáljuk a zenei teljesítménnyel összefüggésben. A tökéletességre való

törekvés háttérében olyan meggyőződések, automatikus gondolatok állnak, amelyek által az egyén hajlamossá válhat a szorongásra (Flett, Greene, & Hewitt, 2004). Eredményeink azt mutatják, hogy az alsókálák közül a hibák miatti aggodalom és a viselkedések miatti kételyek pozitív előrejelzői a zenei teljesítményszorongásnak, és összefüggnek a szociális fóbia skálával is. A koncerteket megelőző aggodalom és a koncert közben fellépő hibákon való utólagos rágódás jellemző a zenészekre. Sok idő és gyakorlás előz meg egy fellépést, ezért a koncert sikeressége, valamint a közönség véleménye nagy hatást gyakorol az énképre és az önbizalomra. A pozitív kritika iránti igény és a szakmai elismerésre való vágy magas elvárásokat és perfekcionista szemléletmódot eredményez. Hasonló módon értelmezhető a kapcsolat a szociális fóbiával is, ahol a személy fél attól, hogy egy hiba folytán negatív színben tünteti fel magát, nevetségessé válik. A testi tünetek túlértékelésével a személy anticipálja a mások előtt történő megszégyenülés lehetőségét.

A perfekcionizmussal kapcsolatos vizsgálatokhoz hasonlóan sikerült igazolni, hogy a szülői kritika következtében a zenei teljesítményszorongás szintje is emelkedik (Ackermann & Driscoll, 2013; Einstein, Lovibond, & Gaston, 2000; Frost et al., 1990). A kritikát a diákok gyakran a szülői támogatás hiányaként érzélik, ami önbizalmuk csökkenéséhez, több aggodalomhoz és zenei teljesítményszorongáshoz vezet (Ackermann & Driscoll, 2013; Ringeisen & Raufelder, 2015). A szülői elvárások dimenzió azt a vágyat tükrözi, hogy a tökéletes teljesítmény eredményeként fenntartsuk a szüleink irántunk érzett szeretetét (Frost et al., 1990). Vizsgálatunkban a perfekcionizmusnak ez az eleme nem járul hozzá a zenei teljesítményszorongáshoz. Egy korábbi longitudinális vizsgálat szerint sem jelezte előre a szülői elvárások változó a selforientált, vagyis az önmagunkra irányuló perfekcionizmus kialakulását (Damian, Stoeber, Negru, & Baban, 2013). A perfekcionizmus elemei közül az összeszedettség szintén negatív prediktor, ami abból fakadhat, hogy akár hozzájárulhat az összpontosításhoz és biztonságérzéshez, mivel a többi elemmel ellentétben csökkent zenei teljesítményszorongással jár együtt. Úgy tűnik, hogy a konkrétan megfogalmazott elvárások kevésbé járulnak hozzá a teljesítményszorongáshoz az explicit kritikához és a kételyekhez képest. A tökéletességre törekvés tehát nem minden esetben vezet túlzott mértékű szorongáshoz, sőt bizonyos elemei – drive-ként működve – hozzásegíthetik a személyt az optimális teljesítmény eléréséhez. Mindezek mellett egyéb jelenségek is állhatnak a negatív összefüggések háttérében (pl. a szülők zenei hozzáértésének hiánya), melyek feltárásához további vizsgálatok szükségesek.

A viszonylag alacsony elemszámból adódóan eredményeink még csak pilot jellegűek, azaz az első lépést jelentik a zenei teljesítményszorongás háttértényezőinek feltérképezésében. A kialakulásában lehetséges szerepet betöltő környezeti tényezők és személyiségvonások további vizsgálata nagyobb mintán hasznos eredményekkel szolgálhat annak megértésében, hogy milyen módon előzhetjük meg a kialakulását. Tanulmányunk hátrányának tekinthető az, hogy az adatok önjellemző kérdőíveken alapulnak, továbbá nem derült ki, hogy a személyek által szedett gyógyszerek (pl. nyugtató) összefüggésben voltak-e a zenei teljesítményszorongás vagy a szociális fóbia tüneteivel.

Összegzés

Vizsgálatunkban igazoltuk a kapcsolatot a zenei teljesítményszorongás és a szociális fóbia, valamint a perfekcionizmus bizonyos elemei között. Rámutattunk arra, hogy a tökéletességre való törekvés nem minden esetben járul hozzá a teljesítményszorongáshoz, hanem elsősorban a nem helyesen kinyilvánított kritika és önkritika válik diszfunkcionális attitűddé. Az eredmények pedagógia relevanciája az, hogy a zenei teljesítményszorongás jelenléte összefügg a nevelési attitűddel, a perfekcionizmus bizonyos szempontjaival és a társas környezetben való szorongással. A szülők és a pedagógusok túlbecsülő vagy alábecsülő attitűdje a fiatal zenészenben egy teljesítménykényszert idézhet elő, aminek következtében perfekcionista vonások alakulhatnak ki. Zenei tevékenység során a pedagógusoknak érdemes lenne elkerülni a másokkal való összehasonlítást, hibák kiemelését, valamint tehetséges tanulók esetében a túlzott dicséretet egyaránt. Úgy gondoljuk, a zenei teljesítmény értékelése során a pedagógus a tanuló személyiségéhez igazodva, differenciáltan fogalmazzon szakmai véleményt, kritikát. A lámpaláz megelőzése érdekében az oktatás során törekedni szükséges egy olyan nyugodt, elfogadó légkör megteremtésére, ahol a tanuló hibázhat. A zenei teljesítményszorongás, valamint a szociális fóbia is hatékonyan kezelhető kognitív viselkedésterápiával, enyhe szorongás esetén pedig egyéb módszerek (pl. relaxáció, sport, meditáció, jóga) is eredményesek lehetnek. A pedagógusnak fontos szerepe lehet ezek kiszűrésében.

Irodalom

- Ackermann, B., & Driscoll, T. (2013). Attitudes and practices of parents of teenage musicians to health issues related to playing an instrument: A pilot study. *Medical Problems of Performing Artists*, 28(1), 24–27.
- Ackermann, B. J., Kenny, D. T., O'Brien, I., & Driscoll, T. R. (2014). Sound practice-improving occupational health and safety for professional orchestral musicians in Australia. *Frontiers in Psychology*, 5(973), doi: [10.3389/fpsyg.2014.00973](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00973)
- Ágoston, G., & Németh, A. (2010). Szociális fóbia. *Pszichiátriai útmutató*, 1, 123–134.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, D.C.: Author. doi: [10.1176/appi.books.9780890425596.744053](https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596.744053)
- Andrade, L. H., Wang, Y. P., Andreoni, S., Silveira, C. M., Alexandrino-Silva, C., Sui, E. R., Nishimura, R., Anthony, J. C., Gattaz, W. F., Kessler, R. C., & Viana, M. C. (2012). Mental disorders in megacities: Findings from Sao Paulo megacity mental health survey, Brazil. *PLoS ONE*, 7(2), doi: [10.1371/journal.pone.0031879](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0031879)
- Ashcraft, M. H., & Faust, M. W. (1994). Mathematics anxiety and mental arithmetic performance: An exploratory investigation. *Cognition and Emotion*, 8, 97–125. doi: [10.1080/02699939408408931](https://doi.org/10.1080/02699939408408931)
- Barbar, A. E. M., Crippa, J. A., & Osório, F. (2014). Performance anxiety in Brazilian musicians: Prevalence and association with psychopathology indicators. *Journal of Affective Disorders*, 152, 381–386. doi: [10.1016/j.jad.2013.09.041](https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.09.041)
- Barlow, D. H. (2000). Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247–1263. doi: [10.1037//0003-066x.55.11.1247](https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.11.1247)

A zenei teljesítményszorongás összefüggése a perfekcionizmussal és a szociális fóbiával

- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders - the nature and treatment of anxiety and panic*. London: The Guilford Press.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (1999). Psychopathology of childhood social phobia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(6), 643–650. doi: [10.1097/00004583-199906000-00010](https://doi.org/10.1097/00004583-199906000-00010)
- Buckner, L. D., Heimberg, R. G., Ecker, A. H., & Vinci, C. (2013). A biopsychosocial model of social anxiety and substance use. *Depression and Anxiety*, 30(3), 276–284. doi: [10.1002/da.22032](https://doi.org/10.1002/da.22032)
- Connor, K. M., Davidson, J. T. R., Churchill, L. E., Sherwood, A., & Weisler, R. H. (2000). Psychometric properties of the Social Phobia Inventory (SPIN). *The British Journal of Psychiatry*, 176(4), 379–386. doi: [10.1192/bjp.176.4.379](https://doi.org/10.1192/bjp.176.4.379)
- Damian, L. E., Stoeber, J., Negru, O., & Adriana, B. (2013). On the development of perfectionism in adolescence: Perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 55(6), 688–693. doi: [10.1016/j.paid.2013.05.021](https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.05.021)
- Deen, D. R. (2000). Awareness and breathing: Keys to the moderation of musical performance anxiety. *Dissertation Abstracts International*, 60, 4241A.
- De Graaf, L. E., Roelofs, J., & Huibers, M. J. H. (2009). Measuring dysfunctional attitudes in the general population: The Dysfunctional Attitude Scale (form A) Revised. *Cognitive Therapy and Research*, 33, 345–355. doi: [10.1007/s10608-009-9229-y](https://doi.org/10.1007/s10608-009-9229-y)
- Dobos, B. (2015). A zenei teljesítményszorongás és a szociális fóbia kapcsolatának vizsgálata. *Parlando: Zenepedagógiai Folyóirat*, 56(2), 1–46.
- Einstein, D. A., Lovibond, P. F., & Gaston, J. E. (2000). Relationship between perfectionism and emotional symptoms in an adolescent sample. *Australian Journal of Psychology*, 52(2), 89–93. doi: [10.1080/00049530008255373](https://doi.org/10.1080/00049530008255373)
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 628–644. doi: [10.1037/0022-3514.76.4.628](https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.628)
- Fehm, L., & Hille C. (2005). Bühnenangst bei Musikstudierenden. *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin*, 26, 199–212.
- Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Straus, S., & Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians: Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 3(1), 1–8.
- Flett, G. L., Greene, A., & Hewitt, P. L. (2004). Dimensions of perfectionism and anxiety sensitivity. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 22(1), 39–57. doi: [10.1023/B:JORE.0000011576.18538.8e](https://doi.org/10.1023/B:JORE.0000011576.18538.8e)
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Dyck, D. G. (1989). Self-oriented perfectionism, neuroticism and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 10(7), 731–735. doi: [10.1016/0191-8869\(89\)90119-0](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90119-0)
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. doi: [10.1007/BF01172967](https://doi.org/10.1007/BF01172967)
- Furmark, T. (2002). Social phobia: Overview of community surveys. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 105, 84–93. doi: [10.1034/j.1600-0447.2002.1r103.x](https://doi.org/10.1034/j.1600-0447.2002.1r103.x)
- Füredi, J., Németh, A., & Tariska, P. (2003). *A pszichiátria magyar kézikönyve*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.
- Grant, B. F., Goldstein, R. B., Saha, T. D., Chou, S. P., Jung, J., Zhang, H., Pickering, R. P., Ruan, W. J., Smith, S. M., Huang, B., & Hasin, D. S. (2015). Epidemiology of DSM-5 alcohol use disorder: Results from the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions III. *JAMA Psychiatry*, 72(8), 757–766. doi: [10.1001/jamapsychiatry.2015.0584](https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2015.0584)
- Gorges, S., Alpers, G. W., & Pauli, P. (2007). Musical performance anxiety as a form of social anxiety? *International Symposium on Performance Science*, 1, 67–72.

- Hanton, S., Mellalieu, S. D., & Hall, R. (2002). Re-examining the competitive anxiety trait-state relationship. *Personality and Individual Differences*, 33, 1125–1136. doi: [10.1016/S0191-8869\(02\)00003-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00003-X)
- Hall, H. K., & Kerr, A. W. (1998). Predicting achievement anxiety: A social-cognitive perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 98–111. doi: [10.1123/jsep.20.1.98](https://doi.org/10.1123/jsep.20.1.98)
- Kenny, D. T. (2006). Music performance anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. *Context: Journal of Music Research*, 31, 51–64.
- Kenny, D. T. (2009). Negative emotions in music making: Performance anxiety. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: theory, research, applications* (pp. 425–451). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, D. T., Driscoll, T., & Ackermann, B. (2012). Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: A descriptive population study. *Psychology of Music*, 12, doi: [10.1177/0305735612463950](https://doi.org/10.1177/0305735612463950)
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(7), 593–602. doi: [10.1001/archpsyc.62.6.593](https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593)
- Lederman, R. J. (1999). Medical treatment of performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 14(3), 117–121.
- Lépine, J. P., & Lellouch, J. (1995). Classification and epidemiology of social phobia. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 244(6), 290–296. doi: [10.1007/BF02190406](https://doi.org/10.1007/BF02190406)
- Magee, W. J., Eaton, W. W., Wittchen, H-U., McGonagle, K. A., & Kessler, R. C. (1996). Agoraphobia, simple phobia, and social phobia in the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 53(2), 159–168.
- Merikangas, K. R., Stevens, D. E., Fenton, B., Stolar, M., O'Malley, S., Woods, S. W., & Risch, N. (1998). Co-morbidity and familial aggregation of alcoholism and anxiety disorders. *Psychological Medicine*, 28(4), 773–788. doi: [10.1001/archpsyc.1996.01830020077009](https://doi.org/10.1001/archpsyc.1996.01830020077009) , [10.1017/s0033291798006941](https://doi.org/10.1017/s0033291798006941)
- Merritt, L., Richards, A., & Davis, P. (2001). Performance anxiety: Loss of the spoken edge. *Journal of Voice*, 15, 257–269. doi: [10.1016/S0892-1997\(01\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0892-1997(01)00026-1)
- Miller, K. E., & Quigley, B. M. (2011). Energy drink use and substance use among musicians. *Journal of Caffeine Research*, 1(1), 67–73. doi: [10.1089/jcr.2011.0003](https://doi.org/10.1089/jcr.2011.0003)
- Mor, S., Day, H. I., Gordon, L., & Hewitt, P. L. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research*, 19(2), 207–225. doi: [10.1007/BF02229695](https://doi.org/10.1007/BF02229695)
- Nordin-Bates, S. M., Cumming, J., Sharp, L., & Aways, D. (2011). Imagining yourself dancing to perfection? Correlates of perfectionism in ballet and contemporary dance. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 5(1), 58–76. doi: [10.1123/jcsp.5.1.58](https://doi.org/10.1123/jcsp.5.1.58)
- Osborne, M. S., & Franklin, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety. *Australian Journal of Psychology*, 54(2), 86–93.
- Patston, T., & Osborne, M. S. (2015). The developmental features of music performance anxiety and perfectionism in school age music students. *Performance Enhancement and Health*, 1–8, doi: [10.1016/j.peh.2015.09.003](https://doi.org/10.1016/j.peh.2015.09.003)
- Plaut, E. A. (1990). Psychotherapy of performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 58–63.
- Ringelisen, T., & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety: Gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 67–79. doi: [10.1016/j.adolescence.2015.08.018](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.018)

A zenei teljesítményszorongás összefüggése a perfekcionizmussal és a szociális fóbiával

- Ryan, C. A. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management*, 12(4), 331–342. doi: [10.1037/1072-5245.12.4.331](https://doi.org/10.1037/1072-5245.12.4.331)
- Salmon, P. G. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: A review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 2–11.
- Stephoe, A. (2001). Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 291–307). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Tamborrino, R. A. (2001). An examination of performance anxiety associated with solo performance of college-level music majors. *Dissertation Abstracts International*, 62(5A), 1636. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2001-95021-030>
- Wesner R. B., Noyes, R., & Davies T. L. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18(3), 177–185. doi: [10.1016/0165-0327\(90\)90034-6](https://doi.org/10.1016/0165-0327(90)90034-6)
- Wilson, G. D. (2002). *Psychology for Performing Artists* (2nd ed.). London: Whurr.
- Wittchen, H.- U., Stein, M. B., & Kessler, R. C. (1999). Social fears and social phobia in community sample of adolescents and young adults: prevalence, risk factors and co-morbidity. *Psychological Medicine*, 29(2), 309–323. doi: [10.1017/s0033291798008174](https://doi.org/10.1017/s0033291798008174)
- Zakaria, J. B., Musib, H. B., & Shariff, S. M. (2013). Overcoming performance anxiety among music undergraduates. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 90, 226–234. doi: [10.1016/j.sbspro.2013.07.086](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.086)

Dobos Bianka és Pikó Bettina

ABSTRACT

MUSIC PERFORMANCE ANXIETY AND ITS RELATIONSHIP WITH SOCIAL PHOBIA AND DIMENSIONS OF PERFECTIONISM

Bianka Dobos & Bettina Pikó

Music performance anxiety is a common problem that has a significant effect on musicians of different age groups. Although this topic emerges quite frequently in studies outside of Hungary, there are only a few that analyse Hungarian data. Our intention was to investigate the underlying sociodemographic and psychological factors related to music performance anxiety. The sample consisted of musicians ($N=100$; aged between 15 and 35 years) enrolled in secondary, postsecondary, or advanced/further music education. Descriptive statistics were used to compare data from the questionnaires. To explore the explanatory power of the predictors of music performance anxiety, we used hierarchical regression analysis. Our findings indicate that music performance anxiety is related to social phobia and perfectionism. The total scores for social phobia and perfectionism correlated significantly with music performance anxiety (K-MPAI); moreover, both variables proved to be positive predictors. Girls reported higher music performance anxiety and social anxiety, whereas there was no significant difference in the total scores for perfectionism. Models of hierarchical regression showed that gender, social phobia, and perfectionism significantly predicted K-MPAI. Four out of six subscales of perfectionism predicted music performance anxiety significantly, among which Parental Criticism and Doubts about Actions were positive, while Parental Criticism and Preference for Organization were negative predictors. Based on the data, there is a strong interrelationship between music performance anxiety, social anxiety, and certain aspects of perfectionism. It is likely that a social phobia may be responsible for some cases of stage fright. Our findings suggest that young musicians require greater support and acceptance from parents, teachers, and mental health workers.

Magyar Pedagógia, 117(3). 241–256. (2017)
DOI: 10.17670/MPed.2017.3.241

Levelezési cím/Address for correspondence: Pikó Bettina, Szegedi Tudományegyetem ÁOK Magatartástudományi Intézet, H-6722 Szeged, Szentháromság u. 5.



AZ ISKOLAI ZAKLATÁS KÖRFORGÁSA: AZ ISKOLAI ZAKLATÁS ÉS AZ OSZTÁLYLÉGGKÖR KAPCSOLATÁNAK VIZSGÁLATA 12–14 ÉVESEK KÖRÉBEN

Berta Renáta és Dombi Edina

Szegedi Tudományegyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Az iskolai zaklatás jelenségvilága

A mai társadalomban megfigyelhető erősödő agresszió és erőszak megléte próbára teszi az oktatási-nevelési intézményekben dolgozó pedagógusok, az iskolavezetés és a szülők türelmét, konfliktuskezelési és cselekvőképességét egyaránt. A probléma érzékenysége nemcsak a diák-diák kapcsolatokat, hanem a tanár-diák, illetve tanár-szülő kölcsönös bizalmi viszonyát is megnehezíti (Figula, 2004). Az iskolai zaklatás Olweus (1999) úttörő munkássága révén lett kutatott jelenség hazánkban is. Vizsgálatai révén vált általánosan elfogadottá a bántalmazás meghatározása, miszerint ha a fizikai vagy lelki károkozás szándéka ismétlődően, hosszabb ideig fennáll olyan áldozattal szemben, aki fizikai vagy lelki értelemben gyengébb, és nem tudja magát megvédeni (Olweus, 1999). A jelenség fogalma az angol szakirodalom alapján a bullying kifejezésből alakult ki, ami a „megfélemlítés, kínzás, erőszakoskodás, de bosszantás, gyötetés, sanyargatás” fogalmakat is magában foglalja (Olweus, 1999 as cited in Buda, Kőszeghy, & Szirmai, 2008, p. 374). Az életkori sajátosságokat figyelembe véve, a zaklatás az általános iskola alsó tagozatában kezdődik, és csúcspontját a felső tagozaton éri el, 6–8. osztályban (Rose, 2010). Az agresszió fizikai megnyilvánulási formája is inkább a fiúkra jellemző, míg lányok esetében az indirekt, burkolt módszerek a tipikusak (Craig, 1998). A háttérben rejlő kiváltó okok tetten érése nehézkes, mert nem kifejezetten egy konkrét tényező áll a szerepviselkedések mögött. Komplex és bonyolult, egymással interakcióban lévő rendszerek befolyásolják az egyén életét és fejlődését. Személyes, családi, kortársi, iskolai és társadalmi-kulturális tényezők együttes hatása játszik közre a zaklatás kialakulásában és megjelenési formájában (Buda, 2009).

A zaklatásra irányuló vizsgálatok az 1970-es évektől kezdődően jelentek meg, elsősorban Norvégiában, Svédországban, az USA-ban, Japánban, Kanadában, Angliában, Olaszországban és Németországban (Figula, 2004). Olweus kutatásai folyamán lett világszerte ismert és használt kérdőív az Olweus-féle Zaklatás/áldozat kérdőív. Kutatási adatai (130.000 7–16 éves norvég diák) máig használt bázist képeznek a vizsgálatok számára (Olweus, 1978). Ő készítette el az első prevenciós és intervenciós programot is, amit először Hollandiában, majd a világ más országaiban kezdtek el használni terápiás eszközként

(Buda et al., 2008). Olweus (1999) átlagosan 8% zaklatót és 12% áldozatot dokumentált, finn kutatások szerint a gyerekek 8%-át heti rendszerességgel zaklatják (Varhama & Björkqvist, 2005). Hazai vizsgálatokban 26,1% áldozatról, 12,87% bántalmazóról és 26,53% zaklató áldozatról számoltak be (Figula, 2004). 2003-as nemzetközi vizsgálatok eredményei alapján Svédország van a legkedvezőbb helyzetben, 6% az áldozatok és 5% a zaklatók aránya, míg a legrosszabb arány Litvániában található, ahol az áldozatok 40%-os, a zaklatók 32%-os arányban fordulnak elő.

Aszmann (2003) jelentésében mindenképpen figyelemfelhívó adat, hogy a WHO által négyévenként ismétlődő, reprezentatív kutatás 2002-es adatai szerint a magyar gyerekek 5,2%-a bántalmazás áldozata, 4,7%-uk gyakran bántalmaz más gyerekeket. Figula 2003-ban Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében 505 általános iskolás bevonásával végzett vizsgálatában kimutatta a bullying iskolai érintettségét. Feltárta a különböző szerepviselkedések arányát és kihatását a gyermeki teljesítményre, személyiségfejlődésre, társas kapcsolatokra. Az eredmények alapján megállapította, hogy a fiúk körében magasabb (72,6%) a támadók aránya, míg lányok esetében az áldozati szerep a jellemző (62,5%). Az életkor tekintetében is szignifikáns különbségeket találtak, ugyanis az áldozatok aránya a 10–12 és 13–15 évesek között a legmagasabb. A zaklatók aránya a 13–15 évesek körében jelentősebb (Figula, 2004). Nagy, Körmendi és Pataky (2012) 117 debreceni általános iskolás bevonásával végzett kutatása révén az eredmények tekintetében fontos tény, hogy az osztálylégkör megítélése szempontjából a szemlélő gyerekek barátságosabbnak ítélték meg az osztálylégkört, mint az áldozatok. A zaklatók hasonlóan értékelték az osztályklimát, mint a szemlélők, megerősítve azt az észrevételt, miszerint az áldozatok magányosnak érzik magukat a közösségben.

A zaklatás típusai

Többféle felosztás létezik a zaklatás típusainak elkülönítésére. Az egyik lehetséges megkülönböztetés a fizikai-verbális-szociális típus szerinti differenciálás (hivatkozás). Egy másik felosztás a direkt és indirekt zaklatási típusokat különbözteti meg (hivatkozás). A direkt zaklatás esetében a cselekmények nyíltan zajlanak, közvetlenül célozzák meg az áldozatot, ezen belül lehet verbális (pl. csúfolás, fenyegetés) és nem verbális. A nem verbális agresszió fizikai, például ütés, rúgás, leköpés, kényszerítés, az áldozat dolgainak megrongálása, és nem fizikai cselekményekben – például kinevetés, bántó, obszcén gesztusok – nyilvánulhat meg. Az indirekt zaklatásnál nem mindig egyértelmű a zaklató személye, itt az áldozat közvetett módon van kitéve az agresszív történéseknek, például pletykaterjesztés, gúnyos képek megosztása másokkal (Buda et al., 2008). A modern társadalom újabb zaklatási formája a *cyberbullying*, az internetes zaklatás, ami az indirekt típusú zaklatási csoportba sorolható, hiszen nincs közvetlen kapcsolat a zaklató és az áldozat között (Buda, 2008). Ahhoz, hogy a jelenség dinamikáját feltárjuk, érdemes megismerni a zaklatás szereplőinek jellemzőit, a zaklatás különböző hatásait, következményeit a résztvevőkre és a közösségre nézve.

Áldozatok

„Az iskolában van egy lány, aki engem folyamatosan zsarol, én nagyon félek tőle és nagyon tud befolyásolni.”¹ Ranschburg (2011) szerint az áldozati szereppel tipikus magatartási jellemzők járnak együtt. Önértékelési és kommunikációs zavarai vannak, meghunyászkodnak társaik előtt, nem néznek a másik szemébe, kezüket tördelik, szemüket lesütik, testtartásuk görnyedt. Ezek a társas kommunikáció során fellépő szomatikus jegyek már alapvetően determinálják az áldozat kiszolgáltatottságát, hiszen felkeltik a zaklató érdeklődését (Ranschburg, 2011). Mindezeket túl a családi háttérben is találhatók olyan körülmények, amelyek erősítik az áldozattá válást, ilyen jellemző például a késői vagy egykegyerekes, a túlvívó szülői nevelési stílus (Chapell et al., 2006).

Olweus (1999) szerint az áldozatok örömtelenek, visszahúzódóbbak, csendesek, alulbecsülik önmagukat, nincs barátjuk, valamint fizikailag gyengébbek kortársaiknál. Az áldozat distresszét növeli, hogy a zaklatási események a közösség előtt történnek, megaláztatásának az osztálytársak szemtanúi, és hosszabb időn keresztül azt kell megélnie, hogy mások tehetetlenek, nem kelnek a védelmére. A problémát képtelen megoldani, nem tud védekezni, önbecsülése még inkább csökken, a társai közül kirekesztődik, ez szorongáshoz és pszichoszomatikus tünetek megjelenéséhez vezethet. Ez olyan körfolyamatot indít el, amely önmagát erősíti, így újra és újra célponttá válik. Az áldozatok elszigeteltek, kevés, nemritkán egyetlen gyerekkel állnak közelebbi kapcsolatban, nem érzik jól magukat az iskolában, testi tüneteket mutatnak, fej- és gyomorfájásra panaszkodnak (Buda & Péntek, 2010). Chappel és munkatársai (2006) szerint az áldozati szerepből még felnőttkorban is nehéz kilépni, ami a szociális diszfunkciókon túl gyakran önértékelési és szomatizációs problémákkal, depresszióval, szorongással, pszichés és érzelmi nehézséggel jár (Olweus, 1992).

Zaklatók

„Mindig van rá okom, ha bántok valakit. Bosszúállásból teszem.”² A zaklató számára fontos, hogy erődemonstrálásának közönsége is legyen. Kutatások alátámasztották, hogy azok a gyerekek, akik zaklatók, gyenge szociális képességekkel rendelkeznek, hiszen beszűkült magatartáskészlettel nem készítetik önmagukat arra, hogy fejlesszék társas viselkedésüket (Buda & Péntek, 2010). Olweus (1994) utánkövetéses vizsgálatai bizonyították, hogy a zaklatás kapcsolatban áll az antiszociális viselkedéssel, a dohányzással és az alkoholfogyasztással (Nansel et al., 2001). A zaklató kevésbé empatikus az áldozat iránt, fizikailag erősebb, irányító, uralkodó típus (Olweus, 1999). A zaklató gyerekek családi hátterét tanulmányozva arra a következtetésre jutott McCudden (2001), hogy bizonyos nevelési stílusok növelik a kockázatát annak, hogy zaklatói szerepet töltsön be a gyermek. Ezekben a családokban gyakoribb a fizikai és lelki bántalmazás, a következtelen nevelés és fegyelmezés, valamint hiányzik a támogató, konstruktív problémamegoldás. Crick és

¹ A vizsgálatban résztvevő 6. osztályos lány szavai.

² A vizsgálatban résztvevő 6. osztályos lány szavai.

Grotmeter (1995) megállapították, hogy a lányok esetében az indirekt, kapcsolati agresszió visszatérő jelenség. A csoportból való kizárás, mások barátságának lerombolása, jó hírének veszélyeztetése pletykaterjesztéssel fordul elő leggyakrabban.

Szemlélők

„...nagyon sajnálom, akit bántani szoktak. Mert borzalmas látvány...”³ Az osztályközösség egy olyan dinamikus tér, ahol nem kizárólag azok a gyerekek érzik rosszul magukat, akik közvetlen módon szereplői a zaklatásnak, hanem azokra is hatással van, akik szemtanúi a viktimizációnak (Buda & Péntek, 2010). Olweus (1978) az 1970-es években még nem foglalkozott a zaklatón és áldozaton kívül mással, úgy gondolta, rajtuk kívül nem érint senkit a zaklatási folyamat. Csak később kezdtek figyelmet fordítani a kutatók az áldozaton és a zaklatón kívüli gyerekek csoportjára (Nagy et al., 2012).

Buda (2008) szerint a szemlélő kívülálló csoportja három főbb részre osztható: akik támogatják a zaklatót, akik együttéreznek az áldozattal és akik pártatlanul és tétlenül szemlélnek az eseményeket. A zaklatót támogatók csoportját is külön alkategóriákba sorolhatjuk: a csatlósok, akik fizikailag is támogatják a zaklatót, a passzív zaklatót, akik fizikailag nem, de ösztönző megjegyzéseikkel mindenképpen hozzájárulnak az eseményekhez. Megkülönböztetünk ezen a kategórián belül még egy csoportot, ők a passzív támogatók, akik nem vesznek részt a zaklatásban, de a zaklatás iránti attitűdjük pozitív. Figula, Margitics és Pauwlik (2010) az áldozat védelmezőit aktív és passzív szerepben lévőkre különítik el. Akik aktívak, azok valóban az áldozat segítségére sietnek. A passzív védelmezők ugyan elítélik a bántalmazást, de nem merik fizikailag támogatni az áldozatot, mert félnak a zaklató megtorlásától. Nickerson, Mele és Princiotta (2008) kutatása szerint a védelmező gyerekeket magas empátiás készség és az anyához való biztonságos kötődés jellemez, éppen ezért fontos a prevenció programokban való szülői bevonás is.

Zaklató áldozatok

„Mivel régen engem is bántottak, ezért lehet, hogy nem kellene így viselkednem, de azt érzem, hogy más is tudja meg, milyen érzés, amikor bántanak, és mindennap olyan érzésed van, hogy megvernéd őket!”⁴ A zaklatásban résztvevőket a kezdeti kutatások alapján áldozatokra, zaklatókra és szemlélőkre osztották, azonban időközben elkülönítettek egy újabb kategóriát, ők a zaklató áldozatok (Stephenson & Smith, 1989), akik a zaklatásra reakcióként másokat kezdenek el bántalmazni (Espelage & Swearer, 2003). Olweus (1994) provokatív áldozatnak nevezte őket. Egy amerikai vizsgálat szerint a zaklató áldozatok gyenge dühszabályozással, hiperaktivitással, magányérzettel és depresszióval jellemezhetők, alkalmazkodási problémákkal, érzelem-szabályozási nehézségekkel küzdenek, ami miatt társas elutasítást váltanak ki (Toblin, Schwartz, Gorman, & Abou-Ezzeddine, 2005). Ez a csoport tűnik a legveszélyeztetettebbnek a zaklatás negatív következményeit

³ A vizsgálatban résztvevő 6. osztályos tanuló szavai.

⁴ A vizsgálatban résztvevő 6. osztályos fiú szavai.

illetően, hatszor több fiút érint, mint lányt (Brockenbrough, Cornell, & Loper, 2002). Gini és Pozzoli (2009) kutatási eredményei alapján egyértelműen bizonyítottnak tekintik, hogy a zaklatásba való bevonódás szignifikánsan magasabb kockázatot jelent a pszichoszomatikus tünetek megjelenése szempontjából.

Az iskolában folyó agresszió minden résztvevőre nézve negatív, romboló hatású. Az áldozat kirekesztődik, a zaklató népszerű, kevésbé működik együtt, nem hajlandó viselkedési és társas beilleszkedési repertoárján változtatni. Nehéz helyzetben vannak a pedagógusok, akik az esetek felében nem is szembesülnek az osztályközösségben zajló zaklatási folyamatokkal. Az ilyen eseményeket sem mindig kezelik jól, elbogatellizálhatják vagy túlzott igazságtevő viselkedéssel megbüntetik a zaklatót, ami még inkább fenntartja az agresszív viselkedést, hiszen az áldozaton fogja megtorolni büntetését. Ahhoz, hogy hatékonyan tudjanak beavatkozni a pedagógusok, mindenképpen meg kell ismerniük a zaklatási folyamatban részt vevő szereplők attitűdjeit, a folyamat dinamikáját és a problémakezelés lehetőségeit. Produktívan csak úgy lehet beavatkozni, ha a pedagógus kitartóan, megértően viszonyul a zaklatáshoz (Buda & Péntek, 2010).

Kezelés és prevenció

Az eddig publikált leghatékonyabb intervenciós program Olweus (1992) nevéhez fűződik, 50%-kal csökkentette az iskolai zaklatás előfordulását. Azóta ezt az eredményt nem sikerült megismételni egy program során sem (Buda et al., 2008). A megoldás szempontjából semmiképp nem szabad figyelmen kívül hagyni azt, hogy a zaklatás összetett jelenség, több szinten jelen van, ezért szükséges az egyénnek, a családnak és az iskolának is nyitottnak lenni a változásokra, együttműködve olyan programot alkalmazni, amely hatékony lehet a zaklatás minden résztvevője számára (Espelage & Swearer, 2004).

Az iskolán kívüli szabadidő-eltöltés fontos szerepet tölthet be a tanulók életében, hiszen elterelheti a figyelmüket az agresszív tevékenységektől. Releváns megoldás lehet drámajátékok, táborok, sportfoglalkozások bevezetése, melyek fejlesztően hatnak a társas kompetenciájukra (Nagy et al., 2012). Az iskolai zaklatás prevenciójára és kezelésére ajánlott, a Jármí és munkatársai (2015) által kidolgozott KiVa program egy átfogó, az egész iskolára kiterjedő intervenciós program, melynek célja az iskolai bántalmazás megelőzése. Osztálytermi foglalkozások keretében a diákok mellett bekapcsolódnak segítő szakemberek, pedagógusok, sőt a szülők is. Felépítését tekintve életkorok alapján három fő tematikus rész alkotja (ide esetleg ezeket). A program a szemlélőkre irányul, rajtuk keresztül a bántalmazásellenes csoportnorma kialakítására törekszik (Jármí et al., 2015).

Osztályléggkör

Nincs két egyforma iskola abban a tekintetben, hogy a zaklatás milyen formában és arányban van jelen, ám nemzetközi kutatások mégis az iskolai klímát mint a zaklatást befolyásoló tényezőt említik (Galloway, 1994). Az iskolai léggkör megítélése szempontjából azok a gyerekek, akik nem érzik jól magukat, negatívabbnak érzik azt. Az iskolai klíma pedig nem feltétlenül attól lesz rossz, hogy többen vonódnak bele a zaklatásba, hanem a negatív léggkör is befolyásolja a zaklatást. Vagyis a negatív klíma egyik tünete maga a

zaklatás (Buda, 2009). Szabó (2000) megfogalmazása szerint a légkör olyan atmoszférát, speciális környezeti tényezőt jelent, amely hatással van a benne résztvevőkre, de ez fordítva is igaz, hiszen a személyek ugyanúgy alakíthatják környezetüket. Itt lényeges szerepe van a pedagógus személyiségének, követelményeinek, illetve a társas kapcsolatoknak is. Buda (2009) és kutatócsoportja 1006 5. és 7. osztályos tanulóval végzett reprezentatív vizsgálatot Hajdú-Bihar megyében. Eredményük rámutat arra, hogy a zaklatás szintje kapcsolatban áll az osztályklímával, a diákok közérzetével, ebből is észrevehető, hogy a bántalmazás nem egyéni, hanem osztály- és iskolaszintű probléma. Az osztályban előforduló zaklatás szintjei kedvezőbbek ott, ahol a gyerekek közérzete is jobb, és fordítva, ahol a zaklatás magasabb szintű, ott rosszabb a közérzet megítélése is. Az eredmények igazolták azon feltevésüket, hogy összefügg a közérzet a zaklatással.

Módszerek

Célok

Jelen kutatásunknak az iskolai diák-diák zaklatás jelenségének feltárása a célja, a benne részt vevő tanulók sajátos magatartásmintáinak előfordulási arányát és nem szerinti megoszlását vizsgáljuk általános iskolák tekintetében. Arra kerestük a választ, hogyan ítélik meg az osztály klímáját a zaklatásban részt vevő szereplők. Hipotéziseink az előzetes kutatásokra alapozva a következők: (1) feltételezésünk szerint a vizsgált osztályokban nagyobb arányban fordulnak elő zaklatók a fiúk körében, mint lányok esetében, akik inkább az áldozati vagy szemlélő szerepet töltik be; (2) az áldozatok az érintett osztályban kevésbé érzik jól magukat, míg a bántalmazók nyugodtabbnak ítélik meg az osztályklímát. Ezen hipotézisünket Buda (2009) vizsgálata alapján fogalmaztuk meg, mely szerint a zaklatás szintje összefüggésbe hozható az osztályklímával, továbbá Galloway (1994) megállapította, hogy a zaklatók körében az osztályklíma megítélése pozitívabb, mint az áldozatok körében.

Minta

A kutatásban két általános iskola 6., 7. és 8. osztályos tanulói vettek részt. A diákok kiválasztása hozzáférési alapon, önkéntes jelentkezés alapján történt. Tekintettel a résztvevők életkorára, a kutatás megkezdése előtt az 1. iskolában aktív, a 2. iskolában passzív informált beleegyező nyilatkozattal járultak hozzá a szülők gyermekük kutatásban való részvételéhez. A kérdőívek kitöltése anonim módon, név nélkül történt. A vizsgálatban a két iskolából összesen 44 6. osztályos, 38 7. osztályos és 28 8. osztályos diák vett részt, az első iskolából 58, a második iskolából 52 diák ($N=110$; $M_{\text{életkor}}=13,01$ év; $SD_{\text{életkor}}=0,96$; 58 fiú és 52 lány). A kérdőívek feldolgozása közben két főt nem tudtunk a mintába venni hiányzó adatok miatt. A hiányzó adatok alacsony aránya a kapott eredményeket nem befolyásolta. Vizsgálatunk célja az volt, hogy előzetes információt gyűjtsünk arról, hogy az

említett két általános iskolában és a vizsgált korosztályokban fellelhető-e az iskolai zaklatás jelensége. Amennyiben az iskolai zaklatás jelen van az említett osztályokban, és háttérrel van az osztálylégkör szubjektív megítélésére, úgy a jövőben szándékunkban áll kiterjesztett mintán is vizsgálni a bullying dinamikáját. Így ezen előzetes vizsgálathoz optimális elemszámot biztosít a felmért hat osztály összesített osztálylétszáma. Továbbá a mintaválasztás során azért döntöttünk 6., 7. és 8. osztályos diákok vizsgálata mellett, mert korábbi hazai vizsgálat is igazolta (Nagy et al., 2012), hogy az iskolai zaklatás leginkább ebben a korosztályban figyelhető meg.

Mérőeszközök

A diákok bántalmazásban való érintettségét önbeszámoló adatgyűjtéssel vizsgáltuk. Az iskolai zaklatás-erőszak jelenségének feltárását az Iskolai zaklatás kérdőívvel (Figula, n. d.) és az Osztálylégkör (Dalbert & Stöber, 2002/2007) kérdőívvel végeztük. Ezek mellett szocio-demográfiai adatokat is kértünk a gyerekektől (nem, életkor, évfolyam, anya és apa iskolai végzettsége). A szülők iskolai végzettségét nem tudtuk felhasználni az elemzés során, mert a kitöltés közben sok gyerek nyilatkozott arról, hogy nem tudják pontosan a szüleik végzettségét, így releváns képet nem kaphattunk a szülők iskolai végzettségéről.

Az Iskolai zaklatás kérdőív az iskolai zaklatás-erőszak jelenségének feltárására (Figula, n. d.) szolgál, 23 itemből áll. A kérdőív tételei közül az 1–8. kérdésekre adott válaszok az áldozati szerepről adnak visszajelzést, a 9–23. kérdések válaszai a zaklatóval kapcsolatos szerepviselkedésről nyújtanak információt. Ezek közül a 17. és a 18. tételek a külső szemlélőkről, kívülállókról szolgáltatnak adatokat, illetve a pedagógusok beavatkozási szándékairól. A kérdőív alskálainak megbízhatósági mutatói jók (Cronbach- α >0,7) (Figula et al., 2008).

Az Osztálylégkör (Dalbert & Stöber, 2002/2007) kérdőív 10 állítást tartalmaz, melyek közül négy fordított tétel. Válaszaikat 6 fokú Likert-skálán teheték meg attól függően, hogy milyen mértékben volt rájuk jellemző az adott kijelentés (1=egyáltalán nem jellemző – 6=teljes mértékben jellemző). Az Osztálylégkör kérdőív megbízhatósága (Cronbach- α) 0,77 (Dalbert & Stöber, 2002/2007).

Eljárás

A kérdőívek kitöltése 2016 márciusában, osztályfőnöki órák keretében, előre egyeztetett időpontokban történt. Az adatok feldolgozása SPSS-szel történt. A minta eloszlását, gyakoriságát, a nemek arányát keresztábra-elemzéssel vizsgáltuk. A változók összefüggéseire, kapcsolataik feltárására χ^2 -próbát és nemparametrikus átlagot összehasonlító próbákat használtunk.

Eredmények

A zaklatási szerepkörök feltárása és aránya

A diákokat a kérdőívek alapján négy érintettségi csoportba soroltuk (1. táblázat). A minta nagy részére kiterjedően észrevehető volt, hogy az egyes tiszta szerepkörök mellett másik szerepkörben is érintettek, ezért a diákok besorolása a teszt kérdései alapján történtek. A zaklató áldozatok (vegyes szerepviselkedésű gyerekek) egy újabb csoportot alkottak az alapján, hogy mások által bár áldozatoknak érzik magukat, de mindemellett ők is agresszívan lépnek fel társaikkal szemben. Ezek a gyerekek mind a két kérdéscsoportra vonatkozó kérdéseket kitöltötték.

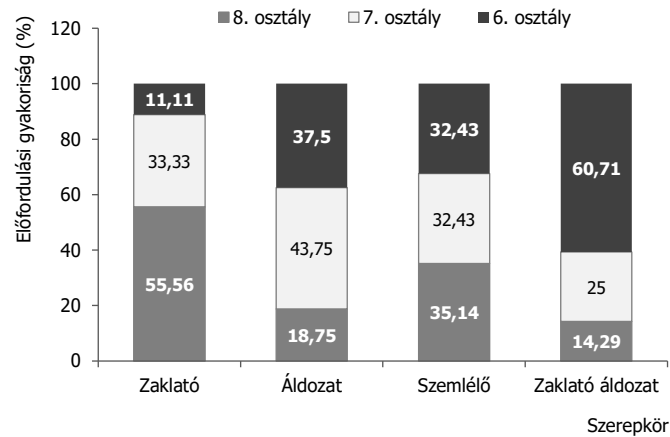
1. táblázat. A vizsgálati mintában kimutatott zaklatási szerepkörök (fő)

Szerepkör	Fiú	Lány	Összesen
Zaklató	7	2	9
Áldozat	12	20	32
Külső szemlélő	17	20	37
Zaklató áldozat	19	9	28
Összesen	55	51	106

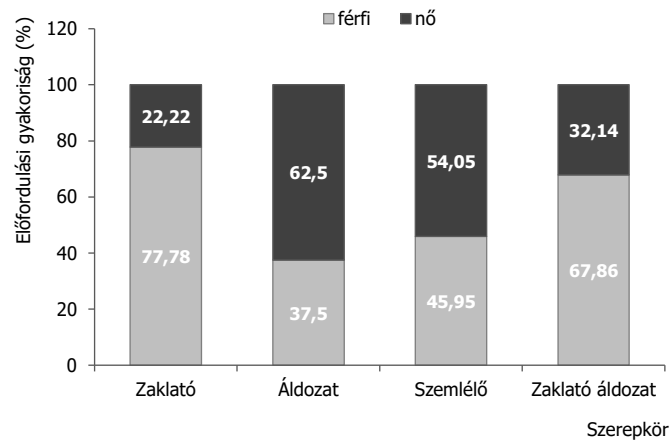
A minta 106 résztvevőjére vonatkozólag az 1. táblázat nyújt információt, a szerepkörök eloszlása a fiúkat és a lányokat tekintve eltérő [$\chi^2(3, N=106)=8,45, p=0,038$]. Négy diák kérdőíve nem volt besorolható egyetlen kategóriába sem, egyik szerepkör sem vonatkozik rájuk. A tisztán külső szemlélő diákok teszik ki a legnagyobb előfordulást (N=37 fő), majd az áldozat típusú gyerekek aránya áll a következő szinten (N=32). Akik egyidejűleg zaklatói és támadói szerepben is vannak, azok előfordulása a mintában 28 fő. Önbeszámoló alapján összesen kilenc tanuló vallotta magát tisztán zaklatónak. A teljes mintából 102 diák nyilatkozott úgy, hogy külső szemlélőként békítő szándékkal is fellép a környezetében tapasztalható erőszakos viszonyulásokkal szemben. A fiúk és a lányok között nem volt szignifikáns különbség a szemlélői attitűdre vonatkozóan [$\chi^2(1, N=110)=0,331, p=0,56$], az eloszlások megegyeztek a két csoportban.

Megvizsgáltuk, hogy az életkor előrehaladtával hogyan változik az egyes bántalmazói szerepkörök megoszlása (1. ábra). Megfigyelhető, hogy a zaklatók legnagyobb arányban a 8. osztályból kerültek ki (55,56%), az áldozat típusú gyerekek legnagyobb arányban a 7. osztályban fordulnak elő (43,75%), a szemlélők szinte azonos arányú gyakorisága figyelhető meg osztálytípustól függetlenül, és a zaklató áldozat szerepkör aránya a 6. osztályban a legmagasabb (60,71%). Az eredmények alapján megállapítható, hogy a vizsgált általános iskolai osztályokban kimutatható a bullying jelensége.

Berta Renáta és Dombi Edina



1. ábra
A szerepkörök osztályonkénti előfordulása



2. ábra
Zaklatási szerepkörök nem szerinti megoszlása

Feltételezésünk szerint a vizsgált mintában nagyobb arányban fordulnak elő zaklatók a fiúk körében (2. ábra). A fiúk a lányoknál nagyobb arányban vesznek részt agresszív cselekedetekben, 77,78%-uk zaklató a lányok 22,22%-ával szemben. A zaklató áldozatok között is több a fiú (67,86%). A lányok inkább az áldozati (62,5%) és a szemlélői (54,15%) szerepattitűdben érintettek.

Megvizsgáltuk, hogy az érintett mintában milyen formában fordul elő bántalmazás, agresszív viselkedés (2. táblázat). Erről a kérdőív 1. kérdése nyújtott információt, ahol

Az iskolai zaklatás körforgása: az iskolai zaklatás és az osztálylégkör kapcsolatának vizsgálata 12–14 évesek körében

több lehetőséget is bejelölhettek a diákok attól függően, hogy milyen módon érintettek a zaklatásban. Az eredmények alapján jelen esetben fizikai agresszióval egy zaklató sem él, ám legtöbben a verbális agressziótól szenvednek (csúfolnak: 30%, bosszantanak, cukkolnak: 36,4%). Az indirekt nem verbális agresszió formája is tetten érhető (nem barátkoznak velem, kihagynak a játékból) a minta 14,5%-ánál és 9,1%-ánál. Az áldozatok bántalmazása egyes esetekben indirekt, verbális formában is megnyilvánul, amiről az egyéni beszámolók alapján nyertünk információkat, ezek a gyerekek gyakran a pletykaterjesztéstől és a kibeszéléstől szenvednek.

2. táblázat. A bántalmazás módja az áldozat szemszögéből

A bántalmazás módja az áldozat szemszögéből	Érintettség (fő)		Érintettség eloszlása (%)
	Fiú	Lány	
Megvernek	0	0	0
Csúfolnak	18	15	30,0
Kihagynak a játékból	7	3	9,1
Elveszik a dolgaimat	1	1	1,8
Nem barátkoznak velem	3	13	14,5
Bosszantanak, cukkolnak	21	19	36,4
Zsarolnak	1	2	2,7
Fenygetnek	2	0	1,8

Az áldozatok szerint azért válnak bántalmazás céltáblájává (3. táblázat), mert nem védekeznek, nem ütnek vissza (13,6%), mert a hierarchiában a zaklató felette áll, vezető az adott csoportban (14,5%), illetve idősebb náluk az agresszor (10%). A tanulmányi eredmény esetén kevesebb tanuló él át bántalmazást, az esetek 11,8%-ában azért, mert jobb tanuló az áldozat, illetve 7,3%-ban éppen azért, mert rosszul teljesít az iskolában. Az, hogy a rosszabb tanulmányi teljesítmény oka vagy következménye a bántalmazásnak, nem kideríthető. Egyéb bántalmazási indítékként jelölték meg, hogy nincs barátjuk, félnének, nem szeretik őket a többiek, vagy mert szemüvegesek. A legjelentősebb adat az, hogy az áldozatok 25,5%-a azt az indokot adta bántalmazásának alapjául, hogy ő „más”, mint a többiek. A kérdőív lehetőséget adott arra, hogy ennél a kérdésnél személyes véleménnyel reflektáljanak a diákok az okokat illetően. Három esetben a testsúlyukat jelölték meg, kettő esetben azt nyilatkozták, hogy más dolgokat kedvelnek és személyiségük más, mint a többieknek.

A 9. kérdésre adott válaszok alapján a bántalmazás különböző formáit használó zaklatói attitűdre nyílt rálátásunk. Az 4. táblázat szemlélteti, hogy mindkét nem esetében a zaklatók a legnagyobb arányban a direkt, verbális agresszió eszközével élnek (bosszantom: 10,9%, cukkolom: 14,5%, csúnya szavakkal zaklatom: 7,3%, csúfolom: 6,4%). Direkt, nem verbális agresszió, tettegesség a fiúk körében fordul elő, jelen esetben ennek az előfordulási aránya verés esetén 2,7%, míg lökdösődés esetén 1,8%. A társait ignoráló zaklató a minta 7,3%-ában az elutasítás eszközével, míg 3,6%-ában a kiközösítéssel él. Az áldozatok és a zaklatók is leggyakrabban a verbális agresszió meglétéről számoltak be.

3. táblázat. A bántalmazás vélt oka az áldozat szerint

A bántalmazás vélt oka az áldozat szerint	Érintettség (fő)		Érintettség eloszlása (%)
	Fiú	Lány	
Erősebb, erősebbek, mint én	5	2	6,4
Idősebb, idősebbek, mint én	6	5	10,0
Jobb tanuló vagyok	8	5	11,8
Rosszabb tanuló vagyok	4	4	7,3
Szemüveges vagyok	1	0	0,9
„Más” vagyok, mint a többiek	12	16	25,5
Engem nem szeretnek a többiek	2	3	4,5
Nincs barátom, hogy megvédjen	1	1	1,8
Látja, látják rajtam, hogy félek tőle, tőlük	0	2	1,8
Én nem ütök vissza	10	5	13,6
Ő vagy ők a vezetők a csoportban	8	8	14,5

4. táblázat. A bántalmazás módja a zaklató szerint

A bántalmazás módja a zaklató szemszögéből	Érintettség (fő)		Érintettség eloszlása (%)
	Fiú	Lány	
Megverem	3	0	2,7
Csúfolom	7	0	6,4
A haját húzom	0	1	0,9
Durván meglököm	2	0	1,8
Csúnya szavakkal zaklatom	5	3	7,3
Zsarolom	0	0	0
Rugdосom	0	0	0
Fenyegetem	0	0	0
Bosszantom	9	3	10,9
Cukkolom	12	4	14,5
Elutasítom	4	4	7,3
Kiközösítem	2	2	3,6

A zaklatók (5. táblázat) azt érzik, hogy az áldozatok pusztán jelenlétükkel is idegesítik őket, ez tűnik legsúlyosabb bántalmazási indoknak (24,5%). Az okok feltárásánál a dicsekvő (12,7%), valamint a behízselgő (4,5%) áldozati attitűd bántalmazásra determináló tényező. Egyéb okok csak a zaklatók elenyésző hányadában volt megfigyelhető, így azok

Az iskolai zaklatás körforgása: az iskolai zaklatás és az osztálylégkör kapcsolatának vizsgálata 12–14 évesek körében

csekély mértékben járulnak hozzá bántalmazás kiváltásához. A tanulmányi teljesítmény jelen esetben nem generál zaklatói attitűdöt.

5. táblázat. A bántalmazás oka a zaklató szerint

A bántalmazás oka a zaklató szerint	Érintettség (fő)		Érintettség eloszlása (%)
	Fiú	Lány	
Idegésítenek	21	6	24,5
Erősebb vagyok	0	1	0,9
Tekintélyem lesz tőle	0	0	0
Én jobb tanuló vagyok	0	0	0
Gyengébb tanuló vagyok	0	0	0
Örömöm lelem benne	1	0	0,9
Ettől „nagyinak” érzem magam	0	1	0,9
Talpnyaló	3	2	4,5
„Más”, mint én	2	0	1,8
Egyedül van, nincs barátja	0	0	0
Dicsekvő	7	7	12,7
Jó érzés, hogy szenved	0	0	0
Gyáva	0	1	0,9
Félek	0	0	0
Tudom, hogy fél tőlem	0	1	0,9

A bántalmazás lokalizációja (6. táblázat) szempontjából az áldozatok és zaklatók válaszaiban némi hasonlóságot mutatnak. A legpreferáltabb a szünetben elkövetett bántalmazás (áldozatok: 20,9%, zaklatók: 10,9%). Magas előfordulás az iskolai folyosón (áldozatok: 15,5%, zaklatók: 6,4%), udvaron (áldozatok 15,5%, zaklatók: 5,5%) és az iskolán kívül elkövetett bántalmazás is (áldozatok: 10,9%, zaklatók: 4,5%). A tanítási óra az áldozatok 20,9%-a szerint bántalmazásuk helyszíne, míg ezt a zaklatók csupán 0,9%-a érzi így. A WC-ben elkövetett bántalmazásnak minimális az előfordulása a diákok válasza alapján.

A zaklató diákoktól több esetben nem érkezett visszajelzés a bántalmazást követő érzéseikről (7. táblázat), de volt, aki több választ is önmagára jellemzőnek vélt. A válaszadók 6,4%-ának nincs büntudata, és 2,7%-uk még agresszívabbnak érzi magát a bántalmazási cselekmény után. Csak egy fiú válaszolt úgy, hogy örömet érez, ha társát szenvedni látja, és 2,7%-ban fordul elő, hogy a zaklató megkönnyebbülést érez. A zaklatók közül 20%-os előfordulással büntudat kíséri a bántalmazást, és valószínűleg van valamilyen szintű visszatartó ereje az iskolai szankcióknak, hiszen 13,6%-uk fél tettei következményétől.

6. táblázat. A bántalmazás lokalizációja

A bántalmazás helyszíne	Az áldozat szemszögéből			A zaklató szemszögéből		
	Fiú	Lány	Érintettség eloszlása (%)	Fiú	Lány	Érintettség eloszlása (%)
Az iskolában a folyosón	11	6	15,5	3	4	6,4
WC-ben	1	0	0,9	0	0	0
Udvaron	10	7	15,5	4	2	5,5
Osztályteremben órán	6	6	10,9	1	0	0,9
Osztályteremben szünetben	12	11	20,9	8	4	10,9
Iskolán kívül az utcán	6	6	10,9	3	2	4,5

7. táblázat. A zaklató érzései a bántalmazást követően

A bántalmazást kísérő érzések a zaklató részéről	Érintettség (fő)		Érintettség eloszlása (%)
	Fiú	Lány	
Megkönnyebbülést érzek	2	1	2,7
Örömet érzek, mert látom, hogy szenved	1	0	0,9
Jó érzés, hogy félnek tőlem	0	0	0
Bűntudatom van	13	9	20,0
Nincs bűntudatom	6	1	6,4
Még agresszívabbnak érzem magam	2	1	2,7
Félek a következményektől	12	3	13,6

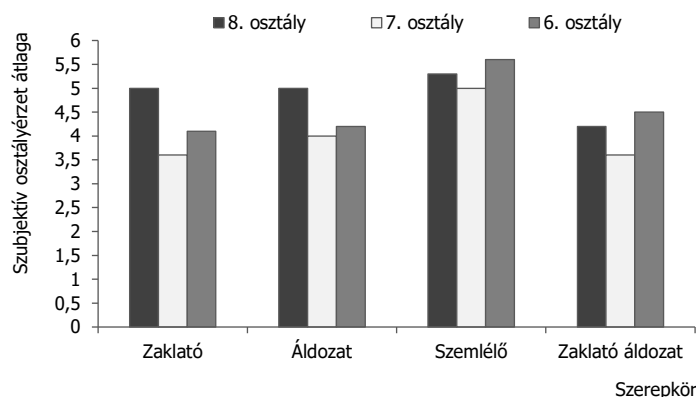
Szubjektív osztálylégkörérzet

Az Osztálylégkör kérdőív kiértékelésekor az egyenként kapott eredmények átlagai szolgálták az összehasonlítás alapjául. Azt vizsgáltuk, hogy az egyes zaklatási szerepkörben érintett diákok hogyan ítélik meg osztályuk légkörét.

A 3. ábra a szubjektív osztálylégkörérzetet szemlélteti az egyes szerepkörben lévő diákok véleménye alapján. A legkomfortosabban a 8. osztályos diákok érzik magukat, függetlenül attól, hogy milyen szerepben vannak. Talán azért alakult így, mert az életkor előrehaladtával jobban függetleníteni tudják önmagukat a zaklatási eseményekben való részvételtől, továbbá közel az iskola elhagyásának ideje is. A mintában – az osztályfokozattól függetlenül – a szemlélők érzik legkomfortosabbnak magukat, őket érintik talán legkevésbé rosszul a körülöttük zajló konfliktusok. A zaklatók közül a 7. osztályosok érzete volt a legrosszabb, ez az áldozati és a zaklató áldozati attitűd esetén is megfigyelhető. A legrosszabbul a zaklató áldozatok érzik magukat a 7. és 8. osztályban. Spearman-féle

Az iskolai zaklatás körforgása: az iskolai zaklatás és az osztályléggör kapcsolatának vizsgálata 12–14 évesek körében

korrelációval néztük meg, hogy változik-e az osztályléggör érzete a kor előrehaladtával. Az eredmények alapján nincs összefüggés a kor és az osztályklíma megítélése között [$r(110)=0,112$, $p<0,245$]. A vizsgált mintában a zaklató áldozat szerepben lévő gyerekek osztályklíma megítélése a legdiszharmonikusabb, míg a szemlélők érzik legkomfortosabbnak.



3. ábra

A szubjektív osztályléggör érzet az egyes zaklatási szerepkörök szerint

Összegzés, következtetések

Kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk, két általános iskolában előfordul-e iskolai zaklatás. Ezt olyan célkérdőívvel vizsgáltuk (Kérdőív az iskolai zaklatás-erőszak jelenségének feltárására, Figula, n. d.), amely sok ponton rámutat a zaklatás meglétére, a kiváltó okokra, a bántalmazás elkövetésének módjára és lokalizációjára. Arra, hogy milyen szubjektív érzések mentén ítélik meg a diákok az osztályuk léggörét, az Osztályléggör (Dalbert & Stöber, 2002/2007) kérdőívet alkalmaztuk. Az eredmények alátámasztották azt a feltételezésünket, hogy azonosítható az iskolai zaklatás, a kérdőívek több pontja szolgáltat információt diák-diák bántalmazásról. Jelen vizsgálat alátámasztotta a nemek szerinti szerepviselkedés megoszlását is, a fiúk nagyobb arányban vesznek részt agresszív cselekedetekben, míg a lányok az áldozati és a szemlélői szerepben érintettek. Az áldozatok és a zaklatók is leggyakrabban a verbális agresszió meglétéről számoltak be.

Buda, Kőszeghy és Szirmai (2008) kutatási eredményei alapján a verbális és a szociális zaklatás inkább a lányokra jellemző, jelen kutatás adatai ezt nem igazolták, a zaklatói minta teljes egészére kiterjedően előfordul verbális zaklatás. A bántalmazás okaként a zaklatók azt érzik, hogy az áldozatok pusztán jelenlétükkel is idegesítik őket, ez tűnik legsúlyosabb bántalmazási indoknak. A zaklatás leggyakrabban a szünetben és a folyosón történik. Figula (n. d.) eredményei szintén a szünetben elkövetett bántalmazást hozták

ki elsődleges lokalizációs pontként az iskolán kívüli helyszín mellett, amit Nagy, Körmendi és Pataky (2012) vizsgálati eredményei is alátámasztanak. A hatékony intervenciónak erre az eredményre kellene építeni, és a szünetekben megerősíteni a pedagógusi felügyeletet mind a folyosókon, mint az osztálytermekben. A zaklató diákoknál fellépő érzések közül a büntudat és a félelem a tettei következményeitől a legnagyobb arányú. Ezen utóbbi adatokra érdemes támaszkodni az intervenció és prevenció programoknak, tehát a bántalmazók viselkedésrepertoárjának bővítésével és kommunikációjuk fejlesztésével, az iskolai büntetésrendszer célirányosabb, hatékonyabb alkalmazásával tanácsos produktív problémakezelésbe kezdeni.

Az eredmények alapján a zaklató áldozatok osztályklíma megítélése diszharmonikus, míg a szemlélők érzik magukat legkomfortosabban. Nem igazolták az adatok második hipotézisünket. Azt feltételeztük, hogy az áldozatok negatívabbnak ítélik meg az osztálylégbört, és a zaklató gyerekek érzik magukat a legjobban. Talán a Nagy, Körmendi és Pataky (2012) kutatásában használt Kovács (2006) által szerkesztett ötdimenziós, osztálylégbört mérő skála árnyaltabb és szemléletesebb képet adhatott volna a gyerekek érzéseinek megítéléséről. Vizsgálatukban a zaklatók és a szemlélők hasonlóan barátságosabbnak ítélték meg az osztálylégbört, míg az áldozatok érezték magukat a legrosszabbul.

Mivel minden iskolában más-más arányban fordulnak elő zaklatási szerepekben lévő diákok, így különböző lehet az osztály dinamikája is. Az adatok rámutattak arra, hogy melyek azok a tényezők, amelyek determinálják a viktimizációt, illetve melyek azok a helyszínek, amelyek közvetlenül a zaklatás színteréül szolgálnak. A zaklatásban való érintettséget sok szempont befolyásolja, azonban az iskolának nincs eszköze arra, hogy minden tényezőt megváltoztasson, így ami rendelkezésére áll, abban kell hatékonyan fellépnie. Nem kideríthető az, hogy az osztálylégbört azért érzik rosszabbul egyes diákok, mert zaklatási események szereplői, vagy már eleve egy meglévő negatívabb klíma az, ami kiváltja a diszkomfort érzetet és ezzel együtt indikálja a zaklatási folyamatok beindulását.

Vizsgálatunk korlátjaként említhetjük a minta alacsony elemszámát. Mindemellett szeretnénk hangsúlyozni, hogy előzetes vizsgálatunk ezen elemszám mellett is azonosította a zaklatás meglétét a vizsgált osztályokban. Vizsgálatunk jelen elemszám mellett is megerősíti Figula (2004), illetve Nagy, Körmendi és Pataky (2012) vizsgálati eredményeit. A szélesebb körű következtetések levonása érdekében a jövőben tervezzük a minta elemszámának növelését, további iskolák és osztályok bevonását, valamint az általunk használt kérdőív mellett további kérdőívek alkalmazását, például az Iskolai Erőszak Kérdőívet (Figula et al., 2008) és az Olweus (1992) Áldozat/Zaklató kérdőívet.

Az önbevallásos kérdőív hátránya, hogy sok esetben torzítanak az adatok, jelen esetben a gyerekek félelmei vagy a túlzott megfelelési vágyuk miatt ez előfordulhat. Az egyik kérdőív reflexiójából kiderült, hogy szükséges lett volna a gyerekek érzéseit is feltárni a bántalmazással kapcsolatban. Későbbi kutatásban érdemes lenne azt is megvizsgálni, hogy a fiú és lány áldozatok fiúktól vagy lányoktól szenvedik-e el a bántalmazást. Mivel a zaklatás következményei súlyosak minden szereplő számára, így fontos, hogy a pedagógusok, iskolapszichológusok pontosan ismerjék a zaklatás folyamatát, a benne résztvevők attitűdjeit, és olyan konfliktuskezelő stratégiák álljanak rendelkezésükre, amelyek alapján az osztályban a harmonikus és közösségformáló légbört visszaállítható (Buda & Péntek, 2010).

Az iskolai zaklatás körforgása: az iskolai zaklatás és az osztálylégkör kapcsolatának vizsgálata 12–14 évesek körében

Irodalom

- Aszmann, A. (Ed.). (2003). *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Az Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat. „Nemzeti jelentés” 2002. OGYEI, 2003.
- Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G., & Loper, A. B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and Treatment of Children, 25*, 273–287.
- Buda, M., & Péntek, E. (2010). Csak játszottunk...! Az iskolai zaklatás és következményei. *Embertárs, 8*(3), 1–13.
- Buda, M. (2008). Iskolai erőszak, iskolai zaklatás. *Fordulópont, 3*, 11–25.
- Buda, M. (2009). Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra, 19*(5–6), 3–15.
- Buda, M., Kószeghy, A., & Szirmai, E. (2008). Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. *Educatio, 8*(3), 373–386.
- Chapell, M. S., Hasselman, S. L., Kitchin, T., Lomon, S. N., MacIver, K. W., & Sarullo, P. L. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence, 164*, 633–648.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24*, 123–130.
doi: [10.1016/s0191-8869\(97\)00145-1](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(97)00145-1)
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). *Relational aggression, gender and social-psychological adjustment*. *Child Development, 3*, 710–722. doi: [10.2307/1131945](https://doi.org/10.2307/1131945)
- Dalbert, C., & Stöber, J. (2007). *Hogyan tervezik a serdülők a jövőjüket?* (Sz. Jámori, Trans.). Szeged: SZEK, JGYF Kiadó. (Original work published 2002)
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 3*(32), 365–383.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American school. Social-ecological perspective of prevention and intervention*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Figula, E. (2004). Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle, 54*(7–8), 223–228.
- Figula, E. (n. d.). Az iskolai erőszak-zaklatás jelenségének feltárása, a tanulók érintettségének, szerepviselkedésének elemzése egy vizsgálat tükrében. Retrieved from <http://www.nyf.hu/fakultas/pszicho/publikaciok/figula.doc>
- Figula, E., Margitics, F., & Pauwlik, Zs. (2010). *Családi szocializáció és iskolai erőszak*. Nyíregyháza: Élmény '94. Bt.
- Figula, E., Margitics, F., Barcsa, L., Madácsi, M., Pauwlik, Zs., & Rozgonyi, T. (2008). *Iskolai erőszak kérdőív felhasználói kézikönyv*. Nyíregyháza: Krúdy Könyvkiadó.
- Galloway, D. (1994). Bullying: The importance of a whole school approach. *Therapeutic Care & Education, 1*, 19–26.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association with psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics, 3*, 1059–1065. doi: [10.1542/peds.2008-1215](https://doi.org/10.1542/peds.2008-1215)
- Jármí, É., Péter-Szarka, Sz., & Fehérpataky, B. (2015). A KiVa-program hazai adaptálásának lehetőségei. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. Retrieved from <http://www.kivaprogram.net/hu/kapcsol%C3%B3d%C3%B3-kutat%C3%A1sok-%C3%A9s-tanul%C3%A1nyok>
- MC Cudden, L. (2001). Bullying – A teenager's perspective. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 6*, 609–611. doi: [1177/1359104501006004018](https://doi.org/1177/1359104501006004018)
- Nagy, I., Körmendi, A., & Pataky, N. (2012). A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia, 112*(3), 129–148.

- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094–2100. doi: [10.1001/jama.285.16.2094](https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094)
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsider in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687–703. doi: [10.1016/j.jsp.2008.06.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.002)
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1992). Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention. In R. D. V. Peters, R. J. McMahon, & V. L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span* (pp. 100–125). Newbury Park: Sage Publications.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171–1190. doi: [10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x)
- Olweus, D. (1999). Iskolai zaklatás. *Educatio*, 4, 717–739.
- Ranschburg, J. (2011). Az áldozat. *Tanítás-tanulás*, 7–8, 5.
- Rose, I. (2010). *Az iskolai erőszak*. Budapest: Oriolda és társai.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. In D. A. Tattum (Ed.), *Bullying in schools*. (pp. 45–57). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Szabó, K. (2000). A tanítási klíma mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 61–70.
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Abou-ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3, 329–346. doi: [10.1016/j.appdev.2005.02.004](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.02.004)
- Varhama, L. M., & Björkqvist, K. (2005). Relation between school bullying during adolescence and subsequent long-term unemployment in adulthood in a Finnish sample. *Psychological Reports*, 96, 269–272. doi: [10.2466/pr0.96.2.269-272](https://doi.org/10.2466/pr0.96.2.269-272)

Az iskolai zaklatás körforgása: az iskolai zaklatás és az osztálylégkör kapcsolatának vizsgálata 12–14 évesek körében

ABSTRACT

THE DYNAMICS OF SCHOOL BULLYING: THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM ATMOSPHERE AND SCHOOL BULLYING IN PRIMARY SCHOOL

Renáta Berta & Edina Dombi

This research aimed to explore the phenomenon of school bullying among primary school students. We aimed to show how their roles in bullying situations determine their well-being and how bullying affects the classroom atmosphere. The participants in this self-report study were sixth-, seventh- and eighth-grade students, who completed two questionnaires: the school bullying (Figula, n.d.) and class atmosphere (Dalbert & Stöber, 2002/2007) scales. A total of 110 students ($N_{girl} = 52$; $N_{boy} = 58$) were involved in the study from two different primary schools: 44 sixth-graders, 38 seventh-graders and 28 eighth-graders. Their mean age was 13 years ($SD_{age} = 13.01$; 0.96). Our results show that the number of boys among abusers is higher and that girls are more likely to be victims or bystanders. With regard to class atmosphere, victims feel the least comfortable in class, while bystanders feel the most comfortable. There is a changing dynamic in each class on the basis of different roles students play in bullying situations; it would therefore be very important for teachers to be familiar with the characteristics of these roles and the consequences of bullying.

Magyar Pedagógia, 117(3). 257–274. (2017)
DOI: 10.17670/MPed.2017.3.257

Levelezési cím/ Address for correspondence: Berta Renáta és Dombi Edina, Szegedi Tudományegyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék. H-6725, Szeged, 10 Hattyas street



TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEK A BUDAPESTI FIÚ-KÖZÉPISKOLÁKBAN KLEBELSBERG KUNO MINISZTERSÉGE IDEJÉN¹

Albert B. Gábor

Kaposvári Egyetem Pedagógia-Pszichológia Tanszék

A hazai történelemtankönyv-történeti kutatások kezdete – amint az a tantárgy-didaktikusok és neveléstörténészek számára nem ismeretlen – Unger Mátyás 1976-ban megjelent, a dualizmus korától 1945-ig terjedő tankönyvtörténeti szintéziséhez kapcsolódik. A témával foglalkozó nagyobb lélegzetű szakmunkák napjainkig – Ungert viszonyítási pontnak tekintve – elsősorban a korabeli tankönyvszerzők tankönyvi interpretációs módjain keresztül vizsgálják például a tankönyveket, az azokra ható oktatáspolitikai és szakmetodikai impulzusokat, a tankönyvkiadói háttérrel (Albert, 2006; Gözsy & Dévényi, 2011; Katona, 2010).²

A klebelsbergi időszakra vonatkozó tankönyvtörténeti tényanyagról, annak háttéréről és az összefüggésrendszeréről – az eddigi szakmunkáknak köszönhetően is (Albert, 2006; Gözsy & Dévényi, 2011; Katona, 2010; Unger, 1976) – már meglehetősen sok ismeret felhalmozódott. Tudjuk, hogy öt kiadó (Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Athenaeum, Szent István Társulat, Lampel, Franklin) hat teljes tankönyvsorozattal jelentkezett a korabeli tankönyvpiacra. Ismert, hogy a kultusztárca a Királyi Magyar Egyetemi Nyomdat és Domanovszky Sándor tankönyveit (1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931) igyekezett monopolhelyzetbe juttatni az egyre inkább bürokratizált, árszabályozott tankönyvpiacra. Egyrészt a Hivatalos Közlöny korabeli hirdetései azt igazolják, hogy a többi kiadóval szemben a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda nagyobb gazdasági erőt képviselt (Albert, 2006, p. 27–32), Domanovszky pedig – és ezt az Országos Közoktatási Tanács korabeli jegyzőkönyve³ tanúsítja – aktív szerepet játszott az 1924-es középiskolai történelemtanterv kidolgozásában. Ismerte korának nemzetközi tanterveit és tankönyveit⁴, a kultusztárca megbízásából állandó résztvevője volt a történészkonferenciák hazai delegációjának. Domanovszky Sándor az 1920-as években mindvégig élvezte Klebelsberg Kuno bizalmát.

¹ Jelen írás a 2015. november 21-én, az Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadás kibővített, szerkesztett változata. A kutatás a szerző habilitációs dolgozatának szerves folytatása és kiegészítése.

² A tanulmány keretein belül a hazai történelemtankönyv-történeti kutatások részletes felsorolása nem lehetséges. Molnár-Kovács (2013) A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000–2010) című kötetében a teljesség igényével gyűjtötte össze a XXI. század első évtizedéből a történelemtankönyv-kutatások szakirodalmát.

³ Országos Közoktatásügyi Tanács (OKT) jegyzőkönyvek. 1923. nov. 27. OPKM.

⁴ MTAK Kézirattár Ms 4519/67. Domanovszky levele Klebelsberghez (1929. dec. 13.)

Tudjuk azt is, hogy az 1924-es középiskolai törvény és tanterv alapján 1926 és 1931 között – felmenő rendszerben – láttak napvilágot a tankönyvek, és azt is, hogy a 3. és 8. osztályban magyar történelmet, míg a 4., 5., 6. és 7. évfolyamokon egyetemes történetet tanultak a diákok.

A tankönyvpiac megítélését illetően eltérőek az álláspontok. Korábbi tankönyvtörténeti (Unger, 1976) és jóváhagyás-történeti (Szebenyi, 1994) szakmunkák a dualizmus korához viszonyítva egy beszűkülő tankönyvpiacról írtak, amit a felekezeti elkülönülés csak tovább erősített. Jelen írás a korábbi évek tankönyvhasználati vizsgálatait (Gunčaga & Tóth, 2013, p. 37; Molnár-Kovács, 2015), főként a klebelsbergi időszakra vonatkozó tankönyvhasználati és iskolatörténeti kutatások sorát gazdagítja (Albert, 2012, 2013a, 2013b), amennyiben a klebelsbergi időszak budapesti fiú-középiskoláinak történelemtankönyv-használatát és a tankönyvválasztást befolyásoló tényezőket elemzi. Tanulmányunk a korábbi szakmunkákkal (Unger, 1976; Szebenyi, 1994) ellentétben azt bizonyítja, hogy a vizsgált időszakban meglehetősen nyitott, plurális tankönyvpiac alakult ki a trianoni Magyarországon – különösen Budapesten –, a felekezeti elkülönülés nem szűkítette, hanem éppen ellenkezőleg, szélesítette a kiadók és az iskolák mozgásterét a tankönyvek terjesztése illetve a tankönyvválasztás szempontjából.

Kutatási kérdések, források és elemzési módszerek

Tanulmányunkban alapvetően arra kerestük a választ, hogy milyen hatások és hatásösszefüggések befolyásolták a fiú-középiskolák történelemtankönyv-választását Budapesten a klebelsbergi időszakban. Mivel magyarázható, hogy a kultusztárca által leginkább támogatott Domanovszky-kiadványok lemaradtak a tankönyvpiaci versenyben a budapesti Lampel Kiadó (szerzők: Mika Sándor, Marczinkó Ferenc) és a Szent István Társulat egyetemes történeti tankönyvei (szerzők: Marczell Ágoston, Szolomájer Tasziló) mögött? Mi lehet a titka annak, hogy ugyanebben az időben a tömegoktatást jobban kiszolgáló Ember–Dékány-sorozat (Ember, 1929, 1930; Ember & Dékány, 1926, 1927, 1928) volt a legsikeresebb annak ellenére, hogy a középiskolák – főként a gimnáziumok – erősen ragaszkodtak elitképző jellegükhöz?

Kutatásunk során alapvető történelemtanítási és tankönyvtörténeti szakmunkákat (Unger, 1976) hívtunk segítségül, és ahol szükségesnek tartottuk, éltünk a hagyományos tankönyvi tartalomelemzéssel is. Kérdéseink megválaszolásához Ujváry Gábor Klebelsberg monográfiájára (Ujváry, 2014), Mészáros István iskolai létszámadatok is tartalmazó, klasszikus iskolatörténeti munkájára (Mészáros, 1988), továbbá Mann Miklósnak a főváros oktatásügyét tárgyaló írására (Mann, 2005) hagyatkoztunk. Mivel a klebelsbergi időszakban a szaktanárok egyetértési jogot gyakorolhattak a tankönyvváltoztatás kérdésében, az iskolai értesítők mellett kiemelt forrásértékkel bírnak a Budapest Főváros Levéltárában őrzött, a tankönyvváltoztatást, tankönyvmegállapítást tartalmazó

tanárkari jegyzőkönyvek.⁵ A tananyag tanórai feldolgozására, az új módszerek megjelenésére, a tankönyvhasználattal kapcsolatos új tanári elvárásokra a tankönyvváltoztató értekezleti jegyzőkönyvek mellett a módszeres értekezleti, valamint Pintér Jenő királyi tankerületi főigazgató Madách Gimnáziumban tett iskolalátogatási jegyzőkönyveire is támaszkodtunk.⁶

Kutatásunk a budapesti Állami Középiskolai Tanárképzőintézeti Gyakorló Középiskola egykori tantestületi jegyzőkönyveivel egészült ki, amit az ELTE Levéltárában sikerült áttekintnünk.⁷ Az egyes tankönyvszerzők életrajzához az 1930–1931-es tanév középiskolai tanári névkönyve (Albisi Barthos, Mezőbándi Csetri, & Luttor, 1931) mellett levéltári iratanyagokat és a korabeli iskolai értesítők biografikus feldolgozásait is felhasználtuk.

Mika Sándor tankönyvírói (és részben szaktörténelmi) munkásságának áttekintéséhez – a korábbi és az elmúlt években megjelent szakirodalmi feldolgozások mellett (Garai, 2013; Glatz, 1989) – a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtárának Kézirattárában található Szekfü-kéziratot hívtuk segítségül.⁸ Marczinkó Ferenc és vitéz Pálfi János életrajzához korabeli iskolai értesítők biografikus feldolgozásaira (Koczogh, 1940, p. 8–14; Petrován, 1938. p. 8–10) hagyatkoztunk. Marczinkó igazgatói tevékenységéhez Buzinkay Géza monográfiájának vonatkozó részeit is felhasználtuk (Buzinkay, 2005, p. 117–119). Marczell Ágoston és Szolomájer Tasziló munkásságához Somodi Imre (2015) tanulmányára, Ember István és Dékány István munkásságához Katona András (2010) írására, az Ember István és Dékány István által jegyzett szellemtörténelmi tankönyvek szemléletének megértéséhez a budapesti Állami Középiskolai Tanárképzőintézeti Gyakorló Középiskola

⁵ HU-Budapest Főváros Levéltára (továbbiakban BFL) VIII. 53 a. 9. Ciszterci-rend Bp. I. ker-i Szent Imre Gimnázium. Tantestületi jkv-ek 1925–1929. Jegyzőkönyv a ciszterci r. budapesti Szent Imre-gimnáziumban 1927. jún. 18-án tartott tankönyvmegállapító tanácskozmánnyról. HU-BFL VIII. 27. a. 2. kötet Érseki Katolikus Gimnázium iratai Tantestületi értekezleti jegyzőkönyvek 1919–1934. Az 1929. június hó 19-én tartott év végi osztályozó értekezlet jegyzőkönyve. HU-BFL VIII. 21. 43. kötet Verbőczy Gimnázium (1928–1934). Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. áll. Verbőczy István Reál-gimnázium tanári testületének 1928. június hó 28-án tartott évfűző értekezletéről. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. áll. Verbőczy István Reál-gimnázium tanári testületének 1929. június 25-én tartott évfűző értekezletéről. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. áll. Verbőczy István Reál-gimnázium tanári testületének 1930. június 26-án tartott évfűző értekezletéről. HU-BFL VIII. 44 a. 48. kötet Madách Gimnázium. Jegyzőkönyv a budapesti VII. ker. Magy. Kir. Állami Madách Imre Gimnázium tanári testületének 1928. június hó 28-án tartott tankönyvváltoztató értekezletéről.

⁶ HU BFL VIII. 42 a. 28. Tantestületi jegyzőkönyv 1927–1932. Kölcsey Reál-gimnázium. Jegyzőkönyv a budapesti VI. ker. áll. Kölcsey Ferenc Reál-gimnázium tanári karának 1927. szeptember hó 14-én tartott első módszeres értekezletéről. HU BFL VIII. 44. a. 48. kötet Madách Imre Gimnázium. Jegyzőkönyv arról az értekezletéről, amelyen dr. Pintér Jenő, a budapesti tankerület kir. főigazgatója beszámol a budapesti VII. ker. állami Madách Imre gimnáziumban 1929. január 10., 11. és április 11-én végzett hivatalos látogatásainak tapasztalatairól. HU-BFL VIII. 27. a. 2. kötet. Érseki Katolikus Gimnázium iratai. Az 1926. szept. 20-án tartott I. módszeres értekezlet jegyzőkönyve.

⁷ ELTE Levéltára 27. Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola 1873–1975 27/a Tantestületi ülések jegyzőkönyvei 1924–1946. Jegyzőkönyv a budapesti m. kir. középiskolai tanárképző-intézet gyakorló-középiskolája tanári testületének 1928. április hó 27-én tartott értekezletéről. Jegyzőkönyv a budapesti m. kir. középiskolai tanárképző-intézet gyakorló-középiskolája tanári testületének 1929. szeptember 6-án tartott I. félévi módszeres értekezletéről.

⁸ Szekfü Gyula: Mika Sándor (1859–1912). MTAKK Ms 5982/116. pp. 2. pp. 6–7.

egykori igazgatójának, Staud Jánosnak a modern történelemtanításról az 1928. április 27-én tartott tantestületi értekezleten elhangzott nézeteire támaszkodtunk.⁹

Az egyetemes történeti tankönyvek tényleges iskolai használata a fővárosban és kerületeiben

Klebensberg Kuno minisztersége idején 26 fiú-középiskola működött a fővárosban – leszámítva a Ferencz József Országos Rabbiképző-Intézetet és a Német Birodalmi Iskolát. A 16 állami fiú-középiskola között egy gimnáziumot, tíz reálgimnáziumot és négy reális-iskolát tartunk számon, továbbá az Állami Középiskolai Tanárképzőintézet Gyakorló Középiskolát. Az öt római katolikus fenntartású budapesti intézmény közül két iskola gimnáziumként, három reálgimnáziumként működött. Az evangélikus és a református felekezet gimnáziumot, az izraelita felekezet reálgimnáziumot tartott fenn. A fővárosban még két községi fenntartású reálisiskolát is számon tartunk.

Első körben 25 teljesen vagy meghatározóan egyazon tankönyvkiadó nevéhez kötődő egyetemes történeti sorozatot vizsgáltunk, olyan kiadványokat, amelyek 4–7. osztályban a leginkább keresettek voltak¹⁰. A fővárosi fiú-középiskolák közül nyolc intézmény növendékei tanultak a Mika–Marczinkó-féle sorozatból (Bozzay, 1932, p. 34–35; Dingfelder, 1932, p. 15–16; Finály, 1932, p. 30–31; Gáspár, 1932, p. 52–53; Krompaszky, 1932, p. 23–25; Marczinkó, 1932, p. 38–39; Nagy, 1932, p. 28–29)¹¹ (1. táblázat).

Ugyancsak nyolc iskola használta Marczell Ágoston és Szolomájer Tasziló egyetemes történeti tankönyveit (Bitter, 1932, p. 39–41; Erödy, 1932, p. 43–44; Kalkbrenner, 1932, p. 66–67; Kispart, 1932, p. 61–62; Lenkei, 1932, p. 37–38; Mattyasóvszky, 1932, p. 63–64; Pongrácz, 1931, p. 54–57; Sebes, 1932, p. 24–25) (2. táblázat).

Hat intézmény döntött az Athenaeum által jegyzett Ember–Dékány-féle tankönyvek (Goldberger, 1932, p. 68–69; Lengyel, 1932, p. 27–28; Mikola, 1931, p. 34–36; Péch, 1932, p. 27–30; Staud, 1932, p. 42–43; Zibolen, 1932, p. 114–115) mellett (3. táblázat), míg a kultusztárca által preferált Domanovszky-kiadványok használatára csupán két intézmény (Gajda, 1932, p. 61–64; Haszler, 1932, p. 55–56) vállalkozott (4. táblázat). A debreceni kötődésű Madai Pál és szerzőtársai által jegyzett sorozattal csupán egy iskolában találkoztunk (Ravasz, 1931, p. 49–51) (4. táblázat).

⁹ ELTE Levéltára 27. Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola 1873–1975 27/a Tantestületi ülések jegyzőkönyvei 1924–1946. Jegyzőkönyv a budapesti m. kir. középiskolai tanárképző-intézet gyakorló-középiskolája tanári testületének 1928. április hó 27-én tartott értekezletéről.

¹⁰ Nem találtunk a tényleges tankönyvhasználatra utaló adatokat a II. kerületi Magyar Királyi Bocskai István Reálisiskolai nevelőintézet vonatkozásában. A könnyebb olvashatóság érdekében a tankönyvhasználati adatokat a szövegközi hivatkozásokat követve táblázatokban is rögzítettük.

¹¹ Továbbá az I. kerületi Állami Verbóczy István Reálgimnázium, vö: 2. lábjegyzetben az intézményre vonatkozó levéltári forrásanyagot. Az 1930-as évek közepén a Mika–Marczinkó-féle sorozatot használta a budapesti Ferencz József Országos Rabbiképző-Intézet is. A budapesti Ferencz József Országos Rabbiképző-Intézet értesítője az 1934/1935. tanévről. Budapest, 1935. pp. 34–35.

Történelemtankönyvek a budapesti fiú-középiskolákban Klebelsberg Kuno minisztersége idején

1. táblázat. A Mika–Marczinkó-féle tankönyvsorozatot választó fővárosi fiú-középiskolák

<i>Tankönyvszerzők és kiadó</i>	<i>Fiú-középiskola</i>
Mika Sándor és Marczinkó Ferenc (Lampel Kiadó)	A budapesti V. Kerületi M. Kir. Állami Bolyai Reáliskola
	A budapesti VII. kerületi Magyar Kir. Állami Szent István Reálgymnázium
	A budapesti VI. kerületi Magyar Királyi Állami Kölcsey Ferenc Reálgymnázium
	A budapesti II. ker. érseki Kath. Reálgymnázium és a vele kapcsolatos Rákóczi-kollégium
	A budapesti V. ker. M. Kir. Állami Berzsenyi Dániel Reálgymnázium
	A budapesti II. kerületi M. Kir. Állami Toldy Ferenc Reáliskola
	A budapesti II. kerületi Magyar Kir. Állami Mátyás király Reálgymnázium
	I. kerületi Állami Verbőczy István Reálgymnázium

2. táblázat. A Marczell–Szolomájer-féle tankönyvsorozatot választó fővárosi fiú-középiskolák

<i>Tankönyvszerzők és kiadó</i>	<i>Fiú-középiskola</i>
Marczell Ágoston és Szolomájer Tasziló (Szent István Társulat)	A ciszterci-rend budapesti Szent Imre-gymnázium
	A budapesti IV. kerületi községi Eötvös József Reáliskola
	A budapesti X. ker. tisztviselőtelepi Magy. Kir. Állami Széchenyi István Reálgymnázium
	A magyar kegyestánítórend budapesti gymnáziuma
	A budapesti VIII. kerületi községi Vörösmarty Mihály Reáliskola
	A pannonhalmi Szent Benedek-rend budapesti katolikus Szent Benedek Reálgymnáziuma
	A budapesti II. ker. Kir. Egyetemi Katolikus Reálgymnázium
	A budapesti X. kerületi Magy. Kir. Állami Szent László Reálgymnázium

3. táblázat. Az Ember–Dékány-féle tankönyvsorozatot választó fővárosi fiú-középiskolák

<i>Tankönyvszerzők és kiadó</i>	<i>Fiú-középiskola</i>
	A pesti Izraelita Hitközség Reálgimnáziuma
Ember István és Dékány István (Athenaeum)	A budapesti VIII. kerületi Magyar Királyi Állami Zrínyi Miklós Reálgimnázium
	A budapesti Ágh. H. Evangélikus Gimnázium
	A budapesti VI. kerületi M. Királyi Állami Kemény Zsigmond Reáliskola
	A budapesti M. Kir. Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Középis-kolája
	A budapesti VII. kerületi Magyar Királyi Állami Madách Imre Gimnázium

4. táblázat. A Domanovszky Sándor és Madai Pál és társszerzői tankönyvsorozatát választó fővárosi fiú-középiskolák

<i>Tankönyvszerzők és kiadó</i>	<i>Fiú-középiskola</i>
Domanovszky Sándor (Királyi Magyar Egyetemi Nyomda)	A budapesti III. ker. Kir. Állami Árpád Reálgimnázium
	A budapesti IX. kerületi M. Kir. Állami Fáy András Reálgimnázium
Madai Pál és szer-zőtársai (Franklin Kiadó)	A budapesti Református Gimnázium

Az összesítés jól mutatja a Lampel Kiadó és a Szent István Társulat egyetemes történeti tankönyvei iránti megnövekedett iskolai keresletet. Fenntartói viszonylatban ugyanakkor a Mika–Marczinkó-féle tankönyvek voltak a legkeresettebbek, Budapesten az egyik római katolikus és az egyik izraelita fenntartású fiú-középiskola számára egyaránt Lampel-kiadványokat választottak.

Az egyetemes történeti tankönyvek tényleges iskolai használatát kerületenként is összegeztük. A közigazgatási reformot megelőzően az 1920-as és az 1930-as évek fordulóján a tíz budapesti kerületből meghatározóan háromban, a II. az V. és a VI. kerületben előszeretettel választották a Mika–Marczinkó-féle sorozatot, és az I. kerületben az e kiadványok iránti kereslet megegyezett a katolikus kiadó tankönyvei iránti kereslettel. A sorrend mindenképpen figyelemreméltó: a választható tankönyvek közül a Lampel sorozatát,

a Mika Sándor és Marczinkó Ferenc szerzők tankönyveit a Szent István Társulat kiadványai, a Marczell–Szolomájer tankönyvei követték – jelezve a katolikus kiadó erős fővárosi jelenlétét.

De nem csupán a római katolikus fenntartású budapesti fiú-középiskolák választották a Szent István Társulat egyetemes történeti sorozatát. A IV. kerületi községi Eötvös József Reáliskola (Erődy, 1932, p. 43–44), a VIII. kerületi községi Vörösmarty Mihály Reáliskola (Lenkei, 1932, p. 37–38) vagy a X. kerületi tisztviselőtelepi Magyar Királyi Állami Széchenyi István Reálgimnázium (Kalkbrenner, 1932, p. 66–67) és a Magyar Királyi Állami Szent László Reálgimnázium (Sebes, 1932, p. 24–25) is a katolikus kiadó munkáit részesítette előnyben.

Miközben a vallás- és közoktatásügyi minisztérium preferált szerzőjének munkáit, Domanovszky könyveit egyetlenegy római katolikus fiú-középiskola sem választotta, a Klebelsberg Kuno által életre hívott új középiskolátípusban, a reálgimnáziumok közül kétfőben is a katolikus szerzőpáros munkája került monopolhelyzetbe. A főváros belső kerületeiben az Ember–Dékány-sorozat iránt mutatkozott a legnagyobb érdeklődés. A VII. kerületi Ágostai Hitvallású Evangélikus Gimnázium (Mikola, 1931, p. 34–36), a pesti Izraelita Hitközség Alapítványi Reálgimnáziuma (Goldberger, 1932, p. 68–69), valamint a főváros egyetlen állami fenntartású gimnáziuma, az ugyancsak a VII. kerületben működő Állami Madách Imre Gimnázium (Zibolen, 1932, p. 114–115) egyaránt Ember István és Dékány István sorozatát részesítette előnyben.

A főváros egyetlen állami fenntartású gimnáziumában Domanovszky 3. és 4. osztályos tankönyveinek az Athenaeum kiadványaira cserélése már 1928-ban megkezdődött.¹² A hivatkozott tankönyvváltoztató értekezleti jegyzőkönyv szerint az Athenaeum kiadványai más tantárgy (pl. Latin mondattan; Növénytan) esetében is igen népszerűek voltak.

Ugyancsak szembetűnő a Madách Imre Gimnázium szaktanárainak változtatási kedve, valamint a kiadói sokszínűséghez való ragaszkodás, hiszen az Athenaeum tankönyvei mellett az intézményben a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, a Franklin és a Szent István Társulat tankönyveiből egyaránt szívesen tanítottak. Vizsgálatunk eredményeként megállapítható, hogy mindhárom kiadó (Lampel, Athenaeum, Szent István Társulat) sorozata megelőzte a kultusztárca által támogatott Királyi Magyar Egyetemi Nyomda kiadványait, Domanovszky Sándor tankönyveit.

A kultusztárca elvárásai, a tankönyvkiadók és az iskolák reakciói

Hűen tükrözi a kultusztárca tanítással kapcsolatos elvárásait a budapesti királyi tankerület főigazgatója, Pintér Jenő által készített jegyzőkönyv, ami a Madách Gimnáziumban tett 1929 januári és áprilisi iskolalátogatási tapasztalatait tartalmazza. Egyrészt Pintér Jenő szerint minden tanárnak az új tantervet és utasítást – mint szolgálati könyveket – kell is-

¹² HU-BFL VIII. 44. a. 48. kötet. Madách Imre Gimnázium. Jegyzőkönyv a budapesti VII. ker. Magy. Kir. Állami Madách Imre Gimnázium tanári testületének 1928. június 28-án tartott tankönyvváltoztató értekezletéről.

mernie, akárcsak a középiskolai oktatás négyes célját: (1) vallásos alapon történő erkölcsös nevelés; (2) hazafias nevelés; (3) magasabb általános műveltség átadása; (4) egyetemre nevelés. Pintér a tananyag megtanításáról, a tanítás módszereiről és a tankönyv tanórai használatáról is kifejtette nézeteit, meghatározva néhány elvi szabályt is: „1./ A tananyagot lehetőleg az iskolai órán tanulja meg a tanuló. Az otthoni munka minél kisebb mértékre csökkentsék. 2./ Felváltva más és más tanuló feleljen az órán. Élénk ütemben kell feleltetni, minél több tanulót kell belevonni a feltett kérdések megtárgyalásába. Mindig előbb történik a kérdés fölvetése, csak ezután nevezzük meg a tanulót. 3./... Előadás-szerű közlés helyett inkább a kérdés-felelet legyen a tárgyalási mód, természetesen a megfelelő tárgyaknál és megfelelő osztályoknál. 4./ A tanár az órán helyes időbeosztással végezze munkáját. 5./ A tanár alaposan előkészülve, lelkes tanítással adja át az ifjúságnak azt, ami az órának a célja.”¹³

A tankönyv a tanári munka szerves része lett, a tankönyvírás kifinomult szakmai professzióvá vált, a történelemtanításban a módszertan is fokozottan előtérbe került. Az egyre szigorodó tantervi előírásokra álljon itt példaként Finály Gábornak, a budapesti Kölcsey Ferenc Reálgimnázium igazgatójának hozzászólása, amit a korabeli jegyzőkönyv így rögzített: „Elnök szükségesnek tartja, hogy tanár az előírt tankönyvet az iskolában használja, de nem úgy, hogy a leckét abból fölolvastatja, hanem a kimerítő magyarázat után kinyitvatván a könyvet, kijelölje a tanulóknak a megmagyarázott leckét. Így a tankönyv támogatni fogja munkájában a tanárt és a tanulót egyaránt és teljesíteni fogja rendeltetését.”¹⁴

Klebelsberg Kuno 1925-ben keltette életre a Tankönyvügyi Bizottságot, a tankönyvvé nyilvánítást pedig szigorú eljárás alá vonta. Új tankönyv csak abban az esetben kerülhetett forgalomba, ha az a korábbihoz képest előrelépést jelentett. A szabályozás ellenére az iskoláknak és a tankönyvkiadóknak, fenntartóknak meglehetősen nagy mozgásterük maradt. Mészáros (1989, p. 118–119) tankönyvkiadás-történeti munkájából tudjuk: a szaktanárok egyetértési jogot gyakorolhattak a tankönyvváltoztatás kérdésében, a változtatással kapcsolatos döntést tartalmazó jegyzőkönyvet az intézmények megküldték a tankerületi főigazgatónak, aki a Tankönyvügyi Bizottság formai kontrollját követően engedélyezhette a változtatást. A tankönyv tudományos jellegének, a módszernek és az előadásmódnak összhangban kellett állnia az iskola szakmai profiljával. A római katolikus fenntartású iskolák például erre hivatkozva ragaszkodhattak saját katolikus kiadójukhoz, a Szent István Társulathoz, továbbá az egyes kiadók is ennek megfelelően igyekeztek az egyes iskolák szakmai profiljához igazítani tankönyvsorozataikat. Nem véletlen például, hogy a Franklin Kiadó párhuzamosan két tankönyvsorozatot is megjelentetett. Az egyiket, a debreceni kötődésű Madai Pállal és társszerzőivel (Madai, 1926, 1927, 1928; Madai & Ványi, 1929, Madai, Koch, & Németh, 1930; Barthos, Koch, & Madai, 1931) a protestáns felekezetű fiú-középiskolák számára, a másikat – kitüntetésen az egyetemes történeti tankönyveket

¹³ HU BFL VIII. 44. a. 48. kötet Madách Imre Gimnázium. Jegyzőkönyv arról az értekezletről, amelyen dr. Pintér Jenő, a budapesti tankerület kir. főigazgatója beszámol a budapesti VII. ker. állami Madách Imre gimnáziumban 1929. január 10., 11. és április 11-én végzett hivatalos látogatásainak tapasztalatairól. pp. 10–11.

¹⁴ HU BFL VIII. 42 a. 28. Tantestületi jegyzőkönyv 1927–1932. Kölcsey Reálgimnázium. Jegyzőkönyv a budapesti VI. ker. áll. Kölcsey Ferenc Reálgimnázium tanári karának 1927. szeptember hó 14-én tartott első módszeres értekezletéről. (Az idézett szövegrészben javítottuk az elírásokat, helyesírási hibákat.)

– két piarista szerzővel, Kontraszty Dezsővel és Tihanyi Bélával (1927, 1928, 1929, 1930) a római katolikus fenntartású fiú-középiskolák számára készítettet el.

Míg az átmeneti tankönyvtörténeti korszakban, 1920 és 1924 között (nem lévén új tankönyvek) általában a századelő tankönyveit adták ki újra kisebb átdolgozásokkal, az 1924-es középiskolai törvényt követően az új tanterv alapján elviekben is új sorozatok láttak napvilágot. Mindez az iskolák tantestületeinek tankönyvváltoztatási kedvét is megnövelte. Az iskolai értesítők adatösszesítése mellett érdemes megemlíteni a Budapest Főváros Levéltára által őrzött tantestületi értekezleti jegyzőkönyveket is. Ezek a jegyzőkönyvek a tankönyvválasztási döntés előkészítésének folyamatára, a tankönyvválasztással kapcsolatos egyéb szempontokra is rávilágítanak. Ahogyan arról az 1927. június 18-án megtartott tankönyvmegállapító tanácskozmány jegyzőkönyve tudósít, a ciszterci rend budapesti Szent Imre Gimnáziumának igazgatója, Bitter Illés – a püspöki kar döntését szem előtt tartva – kizárólag a Szent István Társulat tankönyveit helyezte monopolhelyzetbe.¹⁵

Nem úgy a II. kerületi Érseki Katolikus Gimnázium (másképpen „Rákócziánium”), ahol – bár az iskola szellemiségét vallásos érzület hatotta át („Legyen a vallás mindennapi kenyér”¹⁶) – a tankönyvek kiválasztásánál mégsem ez, hanem a szakmai érvek és a kiadói sokszínűség vált meghatározóvá. Az 1929–1930-as tanévben új tankönyvek bevezetésére került sor. Bár szorosan nem tartozik a témánkhoz, a történelemtankönyv használatához, érdemes górcső alá venni azt a szakmai érvrendszert, ami indokolásként szolgált az intézmény vezetőjének más tantárgyak új tankönyveinek bevezetéséhez: Kuzmics 4. osztályos latin nyelvtanát „jól szerkesztett, jegyzetekkel bőven ellátott”¹⁷ tankönyvként definiálta az igazgató. Bevezették Schütz Apologetikáját, mert a korábbi vallástani tankönyvvel szemben „ennek érvelése mélyebb és a modern élethez közelebb áll.”¹⁸ A földrajz, a természetrajz és a történelem tárgyak tekintetében az iskola még nem tudott határozni, lévén csak „egy-két kiadónál jelentek meg”¹⁹ ilyen tárgyú tankönyvek. A modernebb tankönyv bevezetéséhez való ragaszkodás, valamint a kiadói sokszínűség iránti igény egyaránt megjelent az iskola tankönyvválasztási szempontrendszerében. Gáspár Pál igazgató vezetése alatt gyakorlatilag a tanárok testülete döntött a tankönyvhasználatról. A magyar nyelvtant az Egyetemi Nyomda, a német irodalomtörténetet a Szent István Társulat, a történelmet a Lampel, a földrajzot a Franklin Kiadó kiadványaiból tanulhatták a növendékek. Történelemből tehát, a Mika–Marczinkó-féle egyetemes történeti sorozat folytatásaként, a 8. sz-

¹⁵ HU BFL VIII. 53 a. 9. Ciszterci-rend Bp. I. ker-i Szent Imre Gimnázium. Tantestületi jkv-ek 1925–1929. Jegyzőkönyv a ciszterci r. budapesti Szent Imre-gimnáziumban 1927. jún. 18-án tartott tankönyvmegállapító tanácskozmányról.

¹⁶ HU-BFL VIII. 27. a. 2. kötet. Érseki Katolikus Gimnázium iratai. Az 1926. szept. 20-án tartott I. módszeres értekezlet jegyzőkönyve. Dr. Pokorny Emanuel elnöklő igazgató a vallásos nevelés fontosságát, gyakorlatban történő megvalósításának szükségességét hirdette.

¹⁷ HU-BFL VIII. 27. a. 2. kötet. Érseki Katolikus Gimnázium iratai. Tantestületi értekezleti jegyzőkönyvek (1919–1934). Az 1929. június hó 19-én tartott év végi osztályozó értekezlet jegyzőkönyve.

¹⁸ HU-BFL VIII. 27. a. 2. kötet. Érseki Katolikus Gimnázium iratai. Tantestületi értekezleti jegyzőkönyvek (1919–1934). Az 1929. június hó 19-én tartott év végi osztályozó értekezlet jegyzőkönyve.

¹⁹ HU-BFL VIII. 27. a. 2. kötet. Érseki Katolikus Gimnázium iratai. Tantestületi értekezleti jegyzőkönyvek (1919–1934). Az 1929. június hó 19-én tartott év végi osztályozó értekezlet jegyzőkönyve.

tályos diákok számára a Marczinkó Ferenc és vitéz Pálfi János által közösen jegyzett tankönyvet választotta az iskola. Az I. kerületi Verbőczy István Reálgimnázium az 1920-as években az évfárá értekezleteken döntött a bevezetendő tankönyvekről. 1928–1929-ben a Mika–Marczinkó 5. osztályos²⁰, az 1929–1930-as tanévben a szerzőpáros 6.²¹, míg az 1930–1931-es tanévben a 7. évfolyam számára írt egyetemes történeti munkáit helyezte monopóhelyzetbe.²²

A legjelentősebb tankönyvkiadók történelemtankönyvei Budapesten

Az alábbiakban a korabeli főváros három vezető tankönyvkiadóját, a Lampel Kiadót, a Szent István Társulatot, végül az Atheneum Kiadót mutatjuk be, és kitérünk a szerzők szerepére is.

A Lampel Kiadó, a többi tankönyvkiadóhoz hasonlóan, felmenő rendszerben jelentette meg tankönyveit. A 3. évfolyamon a Jászai–Balanyi-féle magyar történeti tankönyv (1926) volt forgalomban, az egyetemes történeti sorozatot a 4-7. évfolyamok számára Mika Sándor századelőn írt tankönyve alapján Marczinkó Ferenc középiskolai tanár jegyezte (Mika & Marczinkó, 1927, 1928, 1929, 1930). A 8. osztályos magyar történetet is Marczinkó készítette vitéz Pálfi Jánossal közösen (Marczinkó & Pálfi, 1931). A tankönyvhasználati vizsgálatok szerint Budapesten a legkeresettebb egyetemes történeti sorozat a Mika–Marczinkó-féle kiadvány volt.

A tankönyvhasználati vizsgálatok alapján kijelenthetjük, hogy a fővárosban egyáltalán nem volt nyilvánvaló, hogy egyazon kiadó teljes sorozatához ragaszkodjanak az iskolák. A II. kerületi Érseki Katolikus Gimnázium, illetve az V. kerületi Állami Berzsényi Dániel Reálgimnázium egyaránt a Szent István Társulat által kiadott 3. osztályos tankönyvvel kezdett, amit Balogh Albin bencés tanár írt (1926), és ezután váltott a Lampel egyetemes történeti kiadványaira. A II. kerületi Állami Toldy Ferenc Reáliskolában és az V. kerületi Állami Bolyai Reáliskolában a 3. osztályos magyar történeti tananyagot a diákok még az Athenaeum kiadványából tanulták, utána tértek át a Mika–Marczinkó-féle tankönyvekre.

A vegyes tankönyvhasználat tehát már önmagában is jelzi a tankönyvhasználat sokszínűségét.

Mika Sándor (1859–1912), a Lampel Kiadó egyik népszerű szerzője, kétséget kizáróan a századelő modern tanártípusának tekinthető. Erdélyi értelmiségi tisztviselő családból származott, a bölcsélet elvégzése után 1879-ben Kolozsvárott lett magántanár. Szilágyi Sándornak köszönhetően európai tanulmányokat folytatott. Tudós tanári pályája a brassói főreáliskolától a VII. kerületi főgimnáziumon és a gyakorló gimnáziumon át az Eötvös Collegiumig ívelt, ez utóbbiban teljesebben ki (Glatz, 1989, p. 42–43) „Ezt a személyiséget

²⁰ HU-BFL VIII. 21. a. 43. kötet Verbőczy Gimnázium 1928–1934. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. áll. Verbőczy István reálgimnázium tanári testületének 1928. június hó 28-án tartott évfárá értekezletéről.

²¹ HU-BFL VIII. 21. a. 43. kötet Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. áll. Verbőczy István Reálgimnázium tanári testületének 1929. június 25-én tartott évfárá értekezletéről.

²² HU-BFL VIII. 21. a. 43. kötet Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. áll. Verbőczy István Reálgimnázium tanári testületének 1930. június 26-án tartott évfárá értekezletéről.

ma már nehéz is másképp ábrázolni, mint hatásaiban.”²³ – fogalmazott Szekfű Gyula. Mika az Eötvös Collegium szellemi arculatának egyik legnagyobb hatású kialakítója volt, aki tanítványait nemcsak tanította, hanem nevelte is. Szekfű írja: „A francia forradalom nagy feldolgozásait olvastatva nemcsak a szabadságeszményt akarta tanítványaihoz közel hozni, hanem a történeti felfogások és értékítéletek különbözőségeit is meg akarta velük ismertetni.”²⁴ Nemcsak a collegisták, hanem a hazai történészek és a középiskolai történelemtanárok nagy része is Mikán nőtt fel. „Collegiumi tanítványai közül – ahogyan Garai Imre fogalmaz – később többen iskolateremtő egyéniségekké váltak, „elég Eckhardt Ferenc, Madzsar Imre, Szekfű Gyula vagy az intézetben tartott óráit ’külfiloszként’ látogató Domanovszky Sándor munkásságát megemlíteni” (Garai, 2013).

Mika tankönyveit dolgozta át Marczinkó Ferenc, aki ebben az időben a Toldy Ferenc Reáliskola igazgatója volt (Albisi Barthos, Mezőbándi Csetri, & Luttor, 1931, p. 48). Marczinkó az Eperjesi Királyi Katolikus Főgimnáziumban érettségizett, az Országos Középiskolai Tanáregyesületnek és az Országos Közoktatási Tanácsnak egyaránt tagja volt (Koczogh, 1940, p. 8–14). A Mika–Marczinkó-féle egyetemes történeti tankönyvek szemléletét egyébként erősen befolyásolta a dualizmus korára jellemző liberális-közjogi beállítottság. A dualizmus korának közjogi érvrendszerében szocializálódott iskolaigazgatók, történelemtanárok nagy része az 1920-as években is folytatta tanári hivatását: tankönyvpreferenciájukat közjogi érvrendszerre való affinitásuk nagymértékben meghatározta. Nagy valószínűséggel Mika Sándor rendkívüli személyes népszerűsége, tankönyveinek bejáratottsága, több generáción átívelő hatása biztosította e sorozatok tankönyvpiaci sikerét mind Budapesten, mind az ország más városainak középiskolaiban.

Nem elhanyagolható Marczinkó Ferenc személyes kapcsolatrendszere sem. Marczinkó, valamint a Lampel 8. osztályos kiadványának társszerzője, vitéz Pálfi János abban a korszakban lett tankönyvíró, amikor a tudós szerzők már kevésbé akartak (vagy tudtak) megfelelni a tantervírás szigorú követelményrendszerének és az egyre erőteljesebb politikai elvárásoknak. Az oktatáspolitikától független egzisztenciával rendelkező tudós tankönyvírók visszaszorulása kétségtelenül a közéleti-politikai legitimitációval inkább rendelkező középiskolai tankönyvszerzők előtérbe kerülését eredményezte a tankönyvírásban is (vö. Nagy, 1992, p. 74). Ehhez a körhöz tartozott Marczinkó Ferenc és az Állami Kölcsey Ferenc Reálgimnáziumban tanító vitéz Pálfi János (Albisi Barthos, Mezőbándi Csetri, & Luttor, 1931, p. 66) is. Marczinkó Ferenc és vitéz Pálfi János egyaránt felvidéki születésű volt, Marczinkóhoz hasonlóan Pálfi János is latin–történelem szakos középiskolai tanári diplomát szerzett. A világháborúban mindketten katonáskodtak. A háború után Pálfi bölcsészdoktor, majd egyetemi magántanári képesítést szerzett, de Marczinkóhoz hasonlóan Pálfinak is a középiskolai tanárság jelentette a tanári pályán elérhető kiteljesedést. Mindketten a nemzeti érzelmű fiatalok nevelését tekintették legfőbb feladatuknak. Míg a klebelsbergi időszak néhány szerzője (Domanovszky, Madai, Ember) a hómáni időszakban nem vállalt vagy nem kapott tankönyvírói megbízást, az 1930-as évek második felében a Királyi Egyetemi Nyomda az új tankönyvsorozatának megírására éppen ezt a két szerzőt kérte fel. Mindketten aktív szerepet játszottak ezekben az években az Országos

²³ Szekfű Gyula: Mika Sándor (1859–1912). MTAKK Ms 5982/116. pp. 2.

²⁴ Szekfű Gyula: Mika Sándor (1859–1912). MTAKK Ms 5982/116. pp. 6–7.

Közoktatási Tanács (továbbiakban OKT) munkálataiban is (Marczinkó életrajzához I. Buzinkay, 2005, p. 117–119; vitéz Pálfi János életrajzához I. Petrován, 1938, p. 8–10).

A vizsgált időszakban a középiskolák (főként a gimnáziumok) még erősen őrizték elitképző jellegüket, hagyományaikat. Ujváry Gábor Klebelsberg-monográfiája számos adatot tartalmaz állításunk alátámasztására: „1930-ban a 6 éven felüli lakosságnak mindössze 3,6%-a, 1941-ben 5,9%-a végezte el azok nyolc osztályát. 1930/31-ben összesen mintegy 12 000-en érettségiztek (közülük majdnem 7200-an valamelyik gimnáziumtípusban, a többiek óvó-, illetve tanító(nő)képzőkben, valamint felső kereskedelmi iskolákban).” (Ujváry, 2014, p. 150). A középiskolák elitképző intézményi jellege – a tankönyvválasztás terén – egyrészt a századelőn született, többgenerációs Mika-tankönyvhöz való tanári ragaszkodásban (ezt a tankönyvet dolgozta át Marczinkó Ferenc a Lampel Kiadó megbízásából) nyilvánult meg.

A Szent István Társulat tankönyvsorozata a főváros második legkedveltebb kiadványának számított, és nem csupán a római katolikus fenntartású, hanem az állami fenntartású fiú-középiskolákban egyaránt előszeretettel használták. Míg a Lampel Kiadó egyetemes történeti sorozatát megrendelő intézmények közül nem mindegyik iskola választotta a kiadó 3. osztályos tankönyvét, a Szent István Társulat tankönyvei esetében az iskolák általánosságban a kiadó vállalat teljes sorozatát megrendelték. A sorozathoz tartozott Balogh Albin 3. osztály számára írt magyar története (1926), Marczell Ágoston és Szolomájer Tasziló szerzőpáros egyetemes történeti tankönyvei (1927, 1928, 1929, 1930), valamint a Miskolczi István és Szolomájer Tasziló szerzők által jegyzett 8. osztályos magyar történeti tankönyv (1931). A katolikus tankönyvek fővárosi előretörését a római katolikus fenntartású fiú-középiskolák egyértelmű, tudatos felekezeti elkülönítésével magyarázhatjuk.

A történelemtankönyvek szerzői (és kiadói) többnyire nem semlegesen, hanem eltérő világnézeti beállítottságuk szerint interpretálják a történelmi eseményeket. A Szent István Társulat szerzői láthatóan a világnézeti nevelést részesítették előnyben a tudományos ismeretközvetítéssel szemben.

Somodi Imre (2015) dolgozatát felhasználva – Szolomájer Tasziló (mint bencés szerzetes, tanár) és Marczell Ágoston (mint katolikus értelmiségi) interpretációjára alapozva – összegezzük az egyetemes történeti tankönyvek szellemiségét, és keressük a Szent István Társulat által kiadott tankönyvek sikerének titkát. Somodi egyrészt a katolikus egyház megítélését, másrészt a katolikus egyház szempontjából neuralgikus kérdéseket – más vallásokhoz, humanizmushoz, reformációhoz, felvilágosodáshoz való viszonyát – vizsgálta a szerzőpáros tankönyveiben. A szerzők a keleti ortodox vallással szembeni ellenszenvet hirdették; a pápaság és császárság harcában értelemszerűen a pápaság pártjára álltak. A humanizmus mint a kereszténységre ártalmas eszme elvetése, a felvilágosodás vallásellenességének hangsúlyozása: mind-mind a katolikus keresztény világnézet dominanciájának tankönyvi tükröződése volt. A tudás közvetítésén túl a katolikus erkölcsi nevelés erőteljes megjelenítése jellemezte ezekben a tankönyveknek a szemléletét.

Mivel az 1920-as években a forradalmak és Trianon után a kor embere a forradalmi kilengésekkel szemben a katolikus egyház értékrendjében igyekezett a valós életben is

gyógyulást nyújtó emberi ideált megtalálni, magától értetődő, hogy a fővárosi fiú-középiskolák tankönyvválasztását a felekezeti elkülönülés is erősen befolyásolta. Ezt igazolja a római katolikus kiadó tankönyvei iránt tapasztalható növekvő keresletet.

A főváros harmadik legkedveltebb tankönyvsorozatát, az Athenaeum kiadványait előszeretettel választották a főváros belső kerületeinek fiú-középiskolái. A VII. kerületi Ágostai Hitvallású Evangélikus Gimnázium, a pesti Izraelita Hitközség Alapítványi Reál-gimnáziuma és az Állami Madách Imre Gimnázium mellett az Állami Középiskolai Tanárképzőintézeti Gyakorló Középiskolában a 4–7. évfolyamon egyaránt az Athenaeum tankönyveit: Ember István és Dékány István szellemtörténeti beállítottságú műveit használták. Ember István az Állami Zrínyi Miklós Reál-gimnázium történelem és földrajz szakos tanára (Albisi Barthos, Mezöbándi Csetri, & Luttor, 1931, p. 83), a korszak neves történelemtanítási metodikusa az 1920-as években egyrészt az OKT előadójaként, másrészt szakmódszertani írásaival vált ismertté. Dékány István – a korszak neves szociológusa és történetfilozófusa – a vizsgált időszakban kollégájával, Gombos F. Albinnal együtt az Állami Középiskolai Tanárképzőintézeti Gyakorló Középiskola történelemtanára (Albisi Barthos, Mezöbándi Csetri, & Luttor, 1931, p. 81) volt (földrajzot is tanított), az 1930-as években az OKT munkálataiban is aktívan közreműködött. Az Ember–Dékány-féle tankönyvsorozat fővárosi előretöréséhez minden bizonnyal hozzájárult az újdonságnak számító szellemtörténeti megközelítés és számos módszertani újítás is. A szerzők az elsők között hirdettek harcot a pozitívizmus ténykultusza ellen. Felfogásmódjukat mindekelőtt az adatok megrostálása tette láthatóvá a tanulók számára, az Ember–Dékány-féle tankönyvek ugyanis kevés adatot és tényösszefüggést tartalmaztak, inkább a hatásösszefüggésekre helyezték a hangsúlyt.

Feltételezzük azt is, hogy a Budapest belső kerületeihez tartozó elitképző gimnáziumok történelemtanárai a modernnek mondható szellemtörténeti irányzat legfrissebb hazai és nemzetközi termését már olvashatták ebben az időszakban. Erre utalnak az Állami Középiskolai Tanárképzőintézeti Gyakorló Középiskolának az intézeti könyvtár részére történt beszerzései is – és ezt az 1929. szeptember 6-án tartott módszeres értekezleti jegyzőkönyv igazolja –, hiszen igen sok német nyelvű kötetet is tartalmaztak.²⁵ A belső kerületek elitképző fiú-középiskoláinak tanári névsora pregnánsan szemléltet egy szellemiséget, ami körültekintő tankönyvválasztásukban is megnyilvánulhatott. Mann Miklós dolgozatából (2005) tudjuk: a VII. kerületi Ágostai Hitvallású Evangélikus Gimnázium tanárai közül például 14-en egykori Eötvös-kollégisták voltak. A vizsgált korszakban a fásori gimnázium igazgatója az európai aurával bíró neves fizikatanár, Mikola Sándor volt, a Protestáns Szemlét Kerecsényi Dezső szerkesztette (Mann, 2005, p. 130–131).

Az Állami Középiskolai Tanárképzőintézeti Gyakorló Középiskola korabeli tanárkari és módszeres értekezleti jegyzőkönyvei számos információt nyújtanak a szellemtörténeti történelemtanításról. Az 1928. április 27-i tanárkari testületi értekezleten Staud János igazgató a történelemtanítás előtt álló kihívásokhoz az alábbi általános észrevételeket fűzte:

²⁵ Például Dilthey munkáját. ELTE Levéltára 27. Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola 1873–1975 27/a Tantestületi ülések jegyzőkönyvei 1924–1946. Jegyzőkönyv a budapesti m. kir. középiskolai tanárképző-intézet gyakorló-középiskolája tanári testületének 1929. szeptember 6-án tartott I. félévi módszeres értekezletéről.

„A történelem nem egyszerűen memorizálni való anyag, nem pusztán didaktikai materializmus a cél, hanem műveltségtörténeti és szellemtörténeti érzék s a megfelelő lelkület kialakítása. Nem csupán anyagot ad a történelem, hanem készségeket fejleszt. Nemcsak történeti tényekről van szó a tanítás folyamán. A történetnek nemcsak az eseményekben és művelődési viszonyokban való gazdagságát, hanem szellemét is meg kell ismertetnünk. Értse meg a tanuló az eseményeket, a korok gondolat- és érzélemvilágából, törekvéseiből, lássa meg a korok mozgató eszméit. Ez a történet megértése; de a történetet nemcsak azért tanuljuk, hogy megértsük a múltat, hanem azért is, hogy megértvén a múlt mozgató erőit, megértsük a jelent is: a mozgató erőket, a politikai, kulturális, gazdasági viszonyokat, amelyek a nemzet sorsát kormányozzák.”²⁶ Beszédes szavak ezek, hűen tükrözik a szellemtörténeti tankönyvsorozat értékvonatkozásait.

Összegzés

Tanulmányunkban arra kerestük a választ, vajon milyen hatások és hatásösszefüggések befolyásolták a fiú-középiskolák történelemtankönyv-választását Budapesten a klebelsbergi időszakban. Az eredeti iskolai dokumentumoktól a korabeli szaktörténeti munkákon át a mai (tankönyv)történeti vizsgálatokig terjedő forrásanyag alapján sikerült tárgy-szerű helyzetképet rajzolnunk.

A Klebelsberg-korabeli budapesti fiú-középiskolák történelemtankönyv-választását – az országos tendenciákhoz hasonlóan – alapvetően három és egymással rivalizáló szempont befolyásolta: (1) a többgenerációs tankönyvekhez való kötődés (Mika–Marczinkó-sorozat), (2) a felekezeti szempontok és fenntartói hovatartozás (Marczell és Szolomájer tankönyvei), továbbá (3) a modernebb, könnyebb hangvételű, szellemtörténeti sorozat (Ember István és Dékány István munkái) iránti igény megjelenése.

A fiú-középiskolák elitképző jellege mutatkozott meg azokban az intézményekben, ahol a tankönyvek többgenerációs mivolta volt a döntő tényező. A felekezeti szempontok és fenntartói hovatartozás volt a meghatározó azokban az esetekben, ahol a közös történelmi egyházhoz tartozás alapján választottak kiadót és vele együtt tankönyvet. Az akkor újnak, modernnek számító, szellemtörténeti szemléletű tankönyvsorozatot választók esetében a szakmai értékválasztás volt a meghatározó. Ugyanakkor a tankönyvválasztásban sokszor tudott egyszerre több szempont is érvényesülni. A szakmai értékválasztás és a fenntartói hovatartozás együttesen érvényesült például a fasori gimnáziumban. A modern, szellemtörténeti tankönyvet az evangélikus fiú-középiskolák – az ország egész területén is – előszeretettel választották.

Budapest fiú-középiskoláinak tankönyvválasztása néhány vonatkozásban eltért az országos tendenciáktól. A kultuszterca által preferált tudós szerző, Domanovszky Sándor

²⁶ ELTE Levéltára 27. Trefort Ágoston Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola 1873–1975 27/a Tantestületi ülések jegyzőkönyvei 1924–1946. Jegyzőkönyv a budapesti m. kir. középiskolai tanárképző-intézet gyakorló-középiskolája tanári testületének 1928. április hó 27-én tartott értekezletéről. (A szövegben javítottuk az elírási, helyesírási hibákat.)

tankönyveit országos viszonylatban a tankönyvpiac harmadik legkedveltebb tankönyveiként tartották számon, ám Budapesten csupán a negyedik volt a sorban. A fővárosban tehát kevésbé érvényesült az egy kiadó teljes tankönyvsorozatához való ragaszkodás, nagyobb volt a középiskolai tanárok szakmai autonómia-igénye. Összességében mindenesetre azt mondhatjuk, hogy a klebelsbergi tankönyvpiac – különösen a korabeli országos adatokkal összevetve – a fővárosban egyértelműen plurális jellegű volt, viszonylag széles körű választási lehetőséget biztosított a középiskolai történelemtanárok számára.

Irodalom

- A budapesti Ferencz József Országos Rabbiképző Intézet értesítője az 1934/35. tanévről. Budapest: Intézet igazgatósága, Neuwald Illés utódai könyvnyomda.
- Albert, B. G. (2006). *Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középiskolai történelemtankönyvek a Horthy-korszakban*. Pépa: Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Kutatóközpont.
- Albert, B. G. (2012). Piaristák történelemtankönyvei, piaristák tankönyvválasztása: Gondolatok a Horthy-korszak tankönyvhasználat-történetéhez. *Iskolakultúra*, 22(12), 46–55.
- Albert, B. G. (2013a). Állami (és községi) fiú-középiskolák történelemtankönyv-használata a klebelsbergi korszakban. *Educatio*, 22(4), 567–573.
- Albert, B. G. (2013b). A református fiú-középiskolák történelem tankönyv-használata 1926-tól az 1930-as évek közepéig. *Magyar Pedagógia*, 113(2), 119–129.
- Albisi Barthos, I., Mezőbándi Csetri, K., & Luttor, I. (1931). *Középiskolai tanárok névkönyve*. 1930–1931. A szerkesztők kiadása. Budapest, V. Markó-utca 29–31.
- Balogh, A. (1926). *Magyarország történelme a gimnázium, reálgimnázium, reálskola és leányközépiskolák III., a leánykollégiumok IV. osztálya számára*. Budapest: Szent István Társulat.
- Barthos, K., Koch, I., & Madai, P. (1931). *Magyarország történelme a középiskolák VIII. osztálya számára*. Budapest: Franklin.
- Bitter, I. (1932). *A ciszterci-rend budapesti Szent Imre-Gimnáziumának XX. értesítője 1931–32*. Budapest: Intézet igazgatósága.
- Bozzay, Z. (1932). *A budapesti V. kerületi M. Kir. Állami Bolyai Reálskola értesítője az 1931–32. iskolai évről*. Budapest: Iskola igazgatósága.
- Buzinkay, G. (2005). *Iskola a lovagvárban. A budai Toldy Ferenc Gimnázium 150 éve*. Budapest: Toldy Ferenc Gimnázium.
- Dingfelder, E. (1932). *A budapesti VII. kerületi Magyar Kir. Állami Szent István Reálgimnázium értesítője az 1931–32. iskolai évről*. Budapest: Iskola igazgatósága.
- Domanovszky, S. (1926). *Magyarország története. A középiskolák III. osztálya számára*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Domanovszky, S. (1927). *Az ókor története Kr. u. 180-ig a középiskolák IV. osztálya számára*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Domanovszky, S. (1928). *Világtörténelem a katonacászárok korától a középkori intézmények virágkoráig. A középiskolák V. osztálya számára*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Domanovszky, S. (1929). *Világtörténelem a középkori intézmények hanyatlásától a felvilágosodás koráig. A középiskolák VI. osztálya számára*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Domanovszky, S. (1930). *Világtörténelem. A francia forradalom kitörésétől napjainkig a középiskolák VII. osztálya számára*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

- Domanovszky, S. (1931). *Magyarország története. A középiskolák VIII. osztálya számára*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Ember, I. (1929). *Világtörténelem. III. Újkor. A középiskolák VI. osztálya számára*. Budapest: Athenaeum.
- Ember, I. (1930). *Világtörténelem. IV. Legújabb kor. A középiskolák VII. osztálya számára*. Budapest: Athenaeum.
- Ember, I., & Dékány, I. (1926). *A magyar nemzet története a középiskolák III. osztálya számára*. Budapest: Athenaeum.
- Ember, I., & Dékány, I. (1927). *Világtörténelem. I. Ókor. A középiskolák IV. osztálya számára*. Budapest: Athenaeum.
- Ember, I. & Dékány, I. (1928). *Világtörténelem. II. Középkor. A középiskolák V. osztálya számára*. Athenaeum, Budapest.
- Erődi, K. (1932). *A budapesti IV. kerületi Községi Eötvös József-Reáliskola értesítője az 1931/32. iskolaévről*. Budapest: Iskola igazgatósága.
- Finály, G. (1932). *A budapesti VI. kerületi Magyar Királyi Állami Kölcsey Ferenc Reálgymnázium értesítője az 1931–32. iskolai évről*. Budapest: Iskola igazgatósága.
- Gajda, B. (1932). *A budapesti III. ker. Kir. Állami Árpád Reálgymnázium értesítője az 1931–1932. iskolai évről*. Budapest: „Élet” Irodalmi és Nyomda Rt.
- Gáspár, P. (1932). *A budapesti II. ker. érseki Kath. Reálgymnázium és a vele kapcsolatos Rákóczi-kollégium értesítője az 1931–32. évről*. Budapest: Iskola igazgatósága.
- Garai, I. (2013). Mika Sándor tanári tevékenysége az Eötvös Collegium korai időszakában. A történelem szakvezetés és az intézet működési sajátosságainak bemutatása, 1895-1921. Történelemtanítás (XV VIII.) *Új folyam*, 4(3–4). Retrieved from <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/12/garai-imre-mika-sandor-tanari-tevekenysege-az-eotvos-collegium-korai-idoszakaban-04-03-03/#28ref>
- Glatz, F. (1989). Történeiszkepzés az Eötvös Kollégiumban. In J. Zs. Nagy & I. Sziáártó (Eds.), *Tanulmányok az Eötvös Kollégium történetéből* (pp. 41–50). Budapest: Eötvös József Kollégium. (Eötvös Füzetek 10.)
- Goldberger, S. (1932). *A pesti Izraelita Hitközség Reálgymnáziumának értesítője az 1931–1932. iskolaévről. Tizenharmadik esztendő*. Budapest: Iskola igazgatósága.
- Gözszy, Z., & Dévényi, A. (2011). A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai egyetemi jegyzet a Történetírói irányzatok és hatásuk a történelemtanításra című kurzushoz. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Történettudományi Intézet, Pécs. Retrieved from http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tort_tan_valt/index.html
- Gunčaga, J., & Tóth, S. J. (2013). Népszerű matematika –és nyelvkönyvek a Monarchia idejéből. In J. Bárdos, L. Kis-Tóth & R. Racsko (Eds.), *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek. Absztraktkötet, XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia* (p. 37.). Eger: Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Haszler, K. (1932). *A budapesti IX. kerületi M. Kir. Állami Fáy András Reálgymnázium értesítője az 1931–32. iskolai évről*. Budapest: Iskola igazgatósága.
- Jászai, R., & Balanyi, Gy. (1926). *Magyarország története a középiskolák III. osztálya számára*. Budapest: Lampel.
- Kalkbrenner, A. (1932). *A budapesti X. ker. tiszviselőtelepi Magy. Kir. Állami Széchenyi István Reálgymnázium értesítője az 1931–32. iskolai évről*. Budapest: Iskola igazgatósága.
- Katona, A. (2010). Képek és arcképek a magyarországi történelemtanítás múltjából. 4. A Horthy-korszak történelemtanítása (1920–1944). Történelemtanítás – Történelem-szaktudományi portál. Retrieved from http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/wp-content/uploads/2009/12/Kepek_es_arckepekV.pdf.
- Kispart, J. (1932). *A magyar kegyestaniórend budapesti gymnáziumának értesítője az 1931–32. iskolai évről*. Budapest: Iskola igazgatósága.

Történelemtankönyvek a budapesti fiú-középiskolákban Klebelsberg Kuno minisztersége idején

- Koczogh, A. (1940). Dr. Marczinkó Ferenc. In J. Szilvássy (1940). *A Budapesti II. kerületi Magyar Kir. Állami Toldy Ferenc Gimnázium évkönyve az 1939/40. iskolai évről. Az iskola fennállásának 85-ik évében* (pp. 8–14). Budapest: Iskola igazgatósága.
- Kontraszty, D., & Tihanyi, B. (1927). *Egyetemes történelem. I. Az ókor története. Gimn., reálgimn és reálisk. IV. osztálya számára*. Budapest: Franklin.
- Kontraszty, D., & Tihanyi, B. (1928). *Egyetemes történelem. II. rész. Gimn., reálgimn. és reálisk. V. osztálya számára*. Budapest: Franklin.
- Kontraszty, D., & Tihanyi, B. (1929). *Egyetemes történelem. III. rész. Gimn., reálgimn. és reálisk. VI. osztálya számára*. Budapest: Franklin.
- Kontraszty, D., & Tihanyi, B. (1930). *Egyetemes történelem. IV. rész. A francia forradalom és a legújabb kor története*. Budapest: Franklin.
- Krompaszky, M. (1932). *A budapesti V. ker. M. Kir. Állami Berzsényi Dániel Reálgimnázium értesítője az 1931–32. iskolai évről. Kiadja az V. kerületi Áll.* Budapest: Berzsényi Dániel Reálgimnázium igazgatósága.
- Lengyel, M. (1932). *A budapesti VIII. kerületi Magyar Királyi Állami Zrínyi Miklós Reálgimnázium értesítője az 1931–32. iskolai évről*. Budapest: Bethlen Gábor Irod. és Nyomda Rt.
- Lenkei, L. (1932). *A budapesti VIII. kerületi Községi Vörösmarty Mihály Reáliskola értesítője az 1931–32. iskolai évről*. Budapest: Budapest székesfőváros házinyomdája.
- Madai, P. (1926). *Magyarország történelme a gimnáziumok, reálgimnáziumok és reáliskolák III. osztálya számára*. Budapest: Franklin.
- Madai, P. (1927). *Világtörténet. I. Ókor a középiskolák IV. osztálya számára*. Budapest: Franklin.
- Madai, P. (1928). *Világtörténet. II. Középkor a középiskolák V. osztálya számára*. Budapest: Franklin.
- Madai, P., & Ványi, F. (1929). *Világtörténet. III. Újkor a középiskolák VI. osztálya számára*. Budapest: Franklin.
- Madai, P., Koch, I., & Németh, J. (1930). *Világtörténet. IV. A legújabb kor története a középiskolák VII. osztálya számára*. Budapest: Franklin.
- Mann, M. (2005). Budapest oktatásügye a két világháború között. *Educatio*, 14(1), 120–136.
- Marczell, Á., & Szolomájer, T. (1927). *Egyetemes történelem. I. rész a gimn., reálgimn. és reálisk. IV. osztálya számára*. Budapest: Szent István-Társulat.
- Marczell, Á., & Szolomájer, T. (1928). *Egyetemes történelem. II. rész a gimn., reálgimn. és reálisk. V. osztálya számára*. Budapest: Szent István-Társulat.
- Marczell, Á., & Szolomájer, T. (1929). *Egyetemes történelem. III. rész a gimn., reálgimn. és reálisk. VI. osztálya számára*. Budapest: Szent István-Társulat.
- Marczell, Á., & Szolomájer, T. (1930). *Egyetemes történelem. IV. rész a gimn., reálgimn. és reálisk. VII. osztálya számára*. Budapest: Szent István-Társulat.
- Marczinkó, F. (1932). *A budapesti II. kerületi M. Kir. Állami Toldy Ferenc Reáliskola értesítője az 1931/32. iskolai évről*. Budapest: Iskola igazgatósága, Budapest Székesfőváros házinyomdája.
- Marczinkó, F., & Pálfi, J. (1931). *Magyarország története. Különös tekintettel a társadalmi életre és intézményekre. A középiskolák VIII. osztálya számára*. Budapest: Lampel, R. (Wodianer F. és fiai)
- Mattyasóvszky, K. (1932). *A pannonhalmi Szent Benedek-rend budapesti katolikus Szent Benedek Reálgimnáziumának értesítője az 1931–32. iskolai évről*. Budapest: Intézet igazgatósága.
- Mészáros, I. (1988). *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája, 996–1948. Általánosan képző középiskolák*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Mészáros, I. (1989). *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Dabas: Tankönyvkiadó, Budapest-Dabasi Nyomda.

- Mika, S., & Marczinkó, F. (1927). *Világtörténelem. 1. kötet. Középiskolák IV. osztálya számára*. Budapest: Lampel.
- Mika, S., & Marczinkó, F. (1928). *Világtörténelem. 2. kötet. Középiskolák V. osztálya számára*. Budapest: Lampel.
- Mika, S., & Marczinkó, F. (1929). *Világtörténelem. 3. kötet. Középiskolák VI. osztálya számára*. Budapest: Lampel.
- Mika, S., & Marczinkó, F. (1930). *Világtörténelem. 4. kötet. Középiskolák VII. osztálya számára*. Budapest: Lampel.
- Mikola, S. (1931). *A budapesti Ág. H. Evangélikus Gimnázium értesítője az 1930/1931. iskolai évről*. Budapest: Nyomatott íjf. Kellner Ernő könyvnyomdájában.
- Miskolczi, I., & Szolomájer, T. (1931). *Magyarország története a főiskolák VIII. osztálya számára*. Budapest: Szent István Társulat.
- Molnár-Kovács, Zs. (2015). *A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyvek Európa-képe történeti, iskolatörténeti, tankönyvtörténeti kontextusban* (Unpublished doctoral dissertation). Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Molnár-Kovács, Zs. (2013). *A tankönyvkutatás magyar bibliográfiája (2000-2010). A Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványai 11.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egyetemi Könyvtár.
- Nagy, P. (1932). *A budapesti II. kerületi Magyar Kir. Állami Mátyás király Reálgymnázium tizenharmadik évi értesítője az 1931–1932. iskolai évről*. Budapest: Iskola igazgatósága.
- Nagy, P. T. (1992). *A magyar oktatás második államosítása*. Budapest: Educatio.
- Petrován, O. (1938). Vitéz Pálfi János Dr. In A. Resch (Ed.), *A budapesti VI. kerületi magyar királyi állami Kölcsey Ferenc Gimnázium (IV-VIII. oszt. reálgymnázium) értesítője az 1937-38. iskolai évről. Az iskola fennállásának 40-ik évében* (pp. 8–10). Budapest: Iskola igazgatósága.
- Pécs, A. (1932). *A budapesti VI. kerületi M. Királyi Állami Kemény Zsigmond Reáliskola értesítője az 1931–32. iskolai évről*. Budapest: Iskola igazgatósága.
- Pongrácz, A. (1931). *A budapesti II. ker. Kir. Egyetemi Katolikus Reálgymnázium értesítője. 1930–1931*. Budapest: Iskola igazgatósága.
- Ravasz, Á. (1931). *A budapesti Református Gimnázium értesítője az 1930–31. iskolai évről*. Budapest: Bethlen Gábor Irod. és Nyomdai Rt.
- Sebes, Gy. (1932). *A budapesti X. kerületi Magyar Kir. Állami Szent László Reálgymnázium értesítője az 1931–32-iki tanévről*. Budapest: Iskola igazgatósága.
- Staud, J. (1932). *A budapesti M. Kir. Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Középiskolájának értesítője az 1931–32. iskolai évről*. Budapest: Iskola igazgatósága, Sárkány-Nyomda R.-T.
- Somodi, I. (2015). A katolikus egyház reprezentációja egy Horthy-korszakbeli történelemtankönyv-sorozatban. *Egyháztörténeti Szemle*, 16(3), 91–97.
- Szebenyi, P. (1994). Fejezetek a tankönyvjóváahagyás történetéből. *Educatio*, 3(4), 599–622.
- Tihanyi, B., & Kontraszty, D. (1928). *Egyetemes történelem. 2. rész. Középkor. Gimn., reálgymn., és reálisk. V. osztálya számára*. Budapest: Franklin.
- Ujváry, G. (2014). „Egy európai formátumú államférfi”. *Klebelsberg Kuno (1875–1932)*. Pécs–Budapest: Kronosz Kiadó – Magyar Történelmi Társulat.
- Unger, M. (1976). *A történelmi tudat alakulása a középiskolai történelemtankönyveinkben*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Zibolen, E. (1932). *A budapesti VII. kerületi Magyar Királyi Állami Madách Imre Gimnázium 51-ik, jubileumi értesítője az 1931–32. iskolai évről*. Budapest: Iskola igazgatósága.

ABSTRACT

HISTORY TEXTBOOKS IN ALL-BOYS SCHOOLS IN BUDAPEST UNDER EDUCATION MINISTER KUNO KLEBELSBERG

Gábor Albert B.

This study adds to the recent body of research on textbook usage in Hungarian schools (Gunčaga and Tóth, 2013; Molnár-Kovács, 2015) with a primary focus on textbook usage and school history in the era in which Kuno Klebelsberg served as minister of religion and public education (1922–1931) (Albert, 2012, 2013a, 2013b). The article analyses factors that influenced textbook usage and selection in all-boys schools in Budapest in that period. Earlier studies on the history of textbooks (Unger, 1976) and the history of textbook approval (Szebenyi, 1994) cover the shrinking textbook market in the Klebelsberg period compared to that of the Austro-Hungarian Empire (1867–1918), a decrease which was intensified by religious segregation. In contrast with earlier scholarship (Unger, 1976; Szebenyi, 1994), this study demonstrates that a fairly open and pluralistic textbook market formed in Hungary in the period under review, especially in Budapest, after the Treaty of Trianon (1920) between Hungary and the Allies of World War I. Religious segregation was not deepened; quite the contrary, publishers and schools saw greater opportunities in textbook distribution and selection.

Magyar Pedagógia, 117(3). 275–293. (2017)
DOI: 10.17670/MPed.2017.3.275

Levelezési cím/Address for correspondence: Albert B. Gábor, Kaposvár University, H-7400 Kaposvár, Guba S. u. 40.



AZ ISKOLAI KULTÚRA ÖSSZETEVŐINEK KÍSÉRLETI VIZSGÁLATA

Prihoda Gábor*, Karsai István és Kövécs Tünde***

**Magyar Diáksport Szövetség*

***Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar*

Az iskolai kultúrát az iskola épületébe lépve mindannyian érzékelhetjük. Már a kapuban számos olyan jelenség, szimbólum tárul elénk, amelyről az iskola mindennapjaira tudunk következtetni. Ha beljebb lépve látjuk a gyerekek közös játékait, interakcióit, halljuk a pedagógusok beszélgetéseit vagy érezzük a folyosó illatát, olyan érzetek születnek bennünk, amelyek által képet tudunk alkotni az iskoláról. Érzékeléseink egy jellegzetes társas rendszer összetevőit azonosítják, amelyeknek kivétel nélkül jelentősége van az iskola mindennapjaiban.

A Magyar Diáksport Szövetség fejlesztőiként 2013 óta dolgozunk olyan iskolai projekteken, amelyeknek elsődleges célja a befogadó (inkluzív), önkéntességre épülő szemlélet ösztönzése a társas és fizikai aktivitás eszközeivel. A TE IS Program¹ részeként 144 általános és középiskolával voltunk (egy részükkel vagyunk ma is) kapcsolatban. Az iskolák megismerését fejlesztői feladatunk részének tartottuk és tartjuk. Az iskolák fejlesztői oldalról való megismerése során számos olyan akadállyal, nehézséggel és ellentmondással találkoztunk, amelyekre nehezen találtuk meg a megfelelő válaszokat. Bár a TE IS Program koncepciójának felépítése során végeztünk iskolai kutatásokat (Simonné Goschi, Liczenciás, Prihoda, & Molnár, 2013), az alapvetően kérdőívekre épülő módszerek nem vittek bennünket közelebb az iskolák hétköznapi mozzanataihoz. A későbbiekben tehát olyan kutatási módszerek és eszközök felé fordultunk, amelyek az iskolai életbe való fejlesztői beavatkozásokat még pontosabbá, adekvátábbá és hatékonyabbá tehetik. Így jutottunk el az iskolai kultúra vizsgálatának kvalitatív lehetőségeihez és módszereihez.

A tanulmányban egy kísérleti kutatás eredményeit ismertetjük, a vizsgálat során az iskolák belső világának összetevőit és azok értelmezési módjait kerestük. Írásunkat nem egy lezárt folyamat eredményének tekintjük, mindazonáltal az a szándékunk, hogy érvényes és alkalmazható tudással szolgáljunk az iskolai szereplők vagy külső szakértők által kezdeményezett iskolai fejlesztések számára.

¹ <http://www.mdsz.hu/te-is/>

Az iskolai kultúrával összefüggő hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintése

Az iskolai kultúra (vagy iskolai klíma) kérdésköre az 1970-es, 1980-as évek óta része az oktatásról, nevelésről, valamint az iskoláról szóló tudományos diskurzusnak. Hazánkban az iskolai klímával elsőként Geréb György (1970) foglalkozott átfogóan. Meghatározása szerint az iskola társas érintkezések és szociálpszichológiai hatások színtere, melyek fontos szerepet játszanak a gyermekek fejlődésében és felnőtté válásában.

Az iskolai kultúra kutatásához az 1970-es évek első felében az MTA Pedagógiai Kutatócsoport munkatársainak kísérleti vizsgálata járult hozzá (Csóregyh, Falussy, Laczkó, Lászlóné, Pártos, & Tasiné, 1974). A munkacsoport tagjai különböző iskolatípusok (lakótelepi, falusi, külterületű, peremkerületi) leírásaival, valamint igazgatókkal és pedagógusokkal készített interjúk elemzésével ragadták meg az iskolai szervezet jellemzőit. Ugyancsak az MTA keretein belül zajlott Halász Gábor (1980) máig érvényes alapvetéseket megfogalmazó iskolaiszervezet-kutatása. Halász, Halpin és Croft (1963) klímafogalmát, valamint mérési dimenzióit (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary; Halpin & Croft, 1963) alkalmazta és alakította át. A szerző leginkább az iskolavezetés (vezetés) és a tantestület (vezetett csoport) közötti kapcsolatok mentén vont le következtetéseket.

Kozma Tamás (1984) doktori értekezésében az iskolát szervezeti szempontból vizsgálta. Egy évvel később jelent meg Tudásgyár? (Kozma, 1985) című írása, melyben értekezése korábbi gondolatait újraprendezi és kiterjeszti. Kozma munkái az iskolát a szervezetelmélet kontextusában írják le. A szerző szándéka, hogy az iskolát – látens és manifeszt céljainak tükrében – mint működő szervezetet ismerje, illetve ismertesse meg. Kozéki Béla (1991) az iskola szellemiségének meghatározására az ethosz szót tartja a legalkalmasabbnak. Az ethosz nemcsak a karaktert, a jellemet és a morális tartalmat jeleníti meg, hanem ezek összhangját is sugallja. Kozéki iskolaethosz-vizsgálatai a motiválásra és a motivációra épültek. Koncepciójában az iskolaethosz összetevőiként a szociális, kognitív és morális klímát határozta meg, valamint az iskola céljait, a tanulási és nevelési környezetet, a tanár-diák viszonyt, a tanítás hatékonyságát és a kortárs kapcsolatokat. Tímár Éva (1994) városi, községi és „mini” iskolák klímáját hasonlította össze. A kutatás alapmegközelítését leginkább Halász (1980) „szociális” és „instrumentális” dimenziói határozták meg, mely nyomán munkatársaival önálló mérőeszközt alkotott (Tanulói Klíma Percepció – TKP; Tímár, 1994).

Serfőző Mónika (1997, 2005) munkáinak alapja a Quinn és Rohrbaugh (1983) által kidolgozott „versengő értékek” modell. Vizsgálataihoz és megállapításaihoz 1996 és 2001 között gyűjtött adatokat. Legkorábbi munkája a szervezeti kultúra leírására törekszik, valamint az elemzési módok lehetőségeit taglalja. Később, Hunyady Györggyel közös vizsgálatában (Serfőző & Hunyady, 1998) 11 – debreceni és budapesti – iskola 266 pedagógusát és vezetőit vizsgálta. Azon felül, hogy tovább erősítette az iskolai kultúra fogalmának létjogosultságát [„van átfogó lenyomata az iskola kultúrájának a pedagógusok véleményrendszerében” (Serfőző, 2005, p. 264)], valamint rávilágított az iskolavezetők kultú-

raalakító szerepére, olyan iskolai jelenségeket érintett, mint az iskolán belüli munkamegosztás, a döntéshozatal, a problémák és a konfliktusok kezelése, valamint a kezdeményezések és újítások iskolai természete.

Kovács, Perjés és Sass (2005) az iskola belső világát olyan tanulási környezetként értelmezik, amelynek felépítésében alapvetően három tényező játszik szerepet: a tanulási környezet pedagógiai, iskolaelméleti és tantervi narratívái. A kutatásban használt – a szerzők által kidolgozott – mérőeszközzel hat fővárosi iskola szervezeti kultúráját vizsgálták, majd az eredményből értéktérképet alkottak. Elemzéseikhez – többek között az értéktérkép nehéz áttekinthetősége okán – Halász (1980) kétpólusú („szociális” és „instrumentális”) alapmodelljét, illetve Quinn és Rohrbaugh (1983) „versengő értékek” modelljét használták.

A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése (Golnhofér, 2006) című kötet két nagyobb fejezetet szentel az iskola szervezeti kultúrájának. Golnhofér (2006) – az iskolai kultúra definícióival kapcsolatos dilemmákból kiindulva – különböző iskolaikultúra-modellek leírása mentén saját értelmezési keretet alkotott. E kötetben Ollé (2006) az iskola szervezeti kultúráját az iskolai közösség oldaláról írja le, melyben a közös célok, a célokat lehetővé tevő munkamegosztás, a szerepek és a hierarchikus viszonyok a legmeghatározóbbak. Baráth (2007) kérdőíves kutatását elsősorban szervezési és vezetési szempontok alapozták meg. Bár a mérőeszközként használt kérdőívben szerepeltek az iskolai klímára vonatkozó kérdések, a dolgozat leginkább az iskolában zajló szervezési kérdéseket árnyalja.

A felsorolt kutatások mellett számos szakmai és tudományos közlés tárgyalja az iskolák belső világát. Az OKI, később az OFI gondozásában megjelent Jelentés a magyar közoktatásról összefoglaló kiadványsorozat számaiban külön fejezet szól az iskola belső világáról (Balázs, Kocsis, & Vágó, 2011; Halász & Lannert, 2000, 2006). E kötetekben (Szekszárdi, 2000, 2006; Török & Mayer, 2010) az iskola belső világával kapcsolatban az iskolai mindennapok meghatározásai, összetevői és értelmezései szerepelnek.

A 2010-es években az iskolaikultúra-vizsgálatok jellemzően egy-egy aktuális, iskolához köthető téma mentén kerültek elő. Péter-Szarka (2012) a kreativitást serkentő környezeti tényezőkre fókuszálva, Gyurkó (2012) az iskolai erőszak és az iskolai konfliktusok kapcsán, Sali (2015) pedig gyógypedagógiai intézmények sajátosságainak mentén vizsgálta iskolák szervezeti klímáját, kultúráját. Mészáros György (2014) szerint az iskolák belső világa nem elválasztható a társadalmi kontextustól, ezért a strukturális alapú elemzéseket etnográfiai megközelítésekkel kell kiegészíteni. A szerző szerint az iskola belső életének tekintetében a pedagógiai etnográfiaiak fontos tényezői az iskolai kutatásoknak. Olyan, az iskolai nevelést célzó értelmezést szorgalmaz, amely a pedagógia szélesebb kulturális folyamatokra fókuszáló interpretációit nyújtja.

Az iskolai kultúra nemzetközi szakirodalma szinte végeláthatatlan, magyar fordításban mégis csak kevés publikáció jelent meg. A következőkben néhány olyan forrást és tartalmat említünk, amelyeket hiánypótlónak érzünk. A hazai szakirodalmak feldolgozása során, Serfőző (1997, 2005), Serfőző és Hunyady (1998), illetve Kovács, Perjés és Sass (2005) tanulmányaiban találkozhattunk a „versengő értékek” modelljével (Quinn & Rohrbaugh, 1983), ami lehetséges elméleti keretet nyújt a szervezeti kultúrák vizsgálatához. Cameron és Quinn (2006) „Diagnosing and changing organizational culture” című

könyvében az említett modellhez kapcsolódó szisztematikus lépéseket és módszertani javaslatokat nyújt a szervezeti kultúra változásaink folyamataihoz. A könyv egyik érdeme a kultúra és a klíma közötti különbségek pontosítása. Megfogalmazásukban a szervezeti klíma személyek átmeneti attitűdjeit, érzéseit és észleléseit jeleníti meg, melyek a külső szemlélő számára is nyilvánvalóbbak és gyorsabban változnak, mint a kultúra összetevői. A kultúra a szervezet működésének tekintetében alapvető értékeket és konszenzuális interpretációkat foglal magában, míg a klíma individuális perspektíva, amire a situációknak és a körülményeknek nagyobb a hatása.

Schein (1985, p. 17) a kultúrák három szintjét különbözteti meg: jelenségek (artifacts), közös hiedelmek és értékek (espoused beliefs and values), valamint alapvető feltevések (underlying assumptions). A jelenségek a látható szervezeti struktúrákat és folyamatokat foglalják magukban, a közös hiedelmek és értékek mögött stratégiák, célok és filozófiák húzódnak meg, míg az alapvető feltevések tudattalan, magától értetődő dolgokból, észlelésekből, gondolatokból és érzésekből állnak. Schein definíciója szerint egy csoport kultúrája olyan mintázat, amely a csoport külső adaptációja és belső integrációja mentén felmerülő problémák megoldása során kialakított közös alapfeltevésekből áll, és amely megfelelően működik ahhoz, hogy a csoport minden tagja részéről elfogadottá, és az új csoporttagok felé elvárassá váljon.

Deal és Peterson (2003) a kultúra minél mélyebb megértését helyezik a középpontba. A kultúráról mint természetes folyamatról írnak, melynek során – többek között a problémamegoldás, a traumák feldolgozása vagy az ünnepek gyakorlatai mentén – kialakul annak egyedisége. A kultúra azonban negatív hatású összetevőket is tartalmazhat. A „mérgező iskolai kultúra” jellemzőit például a közös célok hiánya, az önértékek, a diákok elutasítása, az innováció hátráltatása, a negatív hiedelmek lehasítása mentén fogalmazzák meg. Conolly, James és Beales (2011) cikke belső iskolai kultúraperspektívát jelenít meg (Beales a vizsgált iskola igazgatója). A szerzők az iskolai kultúra változásigényéből indulnak ki, végigvezetve az olvasót egy wales-i iskola „felvirágoztatásának” folyamatán. Conolly, James és Beales (2011) értelmezésében kétféle kultúraperspektíva létezik: a realista perspektíva a szervezeti kultúrát külső jelenségként szemléli, míg az interpretatív szemléletben a kultúra szubjektív élmény, az egyén belső világának felépítménye.

Elméleti keretek és célok

Kutatásunk szemléletéhez, céljaihoz és módszereihez az interpretatív megközelítés áll a legközelebb. Az interpretatív megközelítés mint kutatási módszer és gondolkodási keret az 1970-es évek elején jelent meg a kultúratudományokban. Alapmetaforája – a „kultúra mint szöveg” – új nézőpontokat jelölt ki a kutatók számára. Az interpretatív fordulat kulcsfigurája Clifford Geertz amerikai antropológus, akinek legfontosabb témái a sűrű leírás, az antropológiai terep, a tudás- és jelentésrendszerek összefüggéseinek leírása, valamint a „saját” (kutatói) gyakorlat reflexív vizsgálata voltak (Frazon & Szakács, n. d.). Geertz (Geertz, 1994, as cited in Feischmidt, n. d.) az interpretatív antropológia lényegét egyik kultúra-definíciójában fogalmazta meg, miszerint „a kultúra abból áll, amit az egyénnek

tudnia vagy hinnie kell ahhoz, hogy egy társadalom tagjai számára elfogadható módon tevékenykedhessen” (Feischmidt, n. d.). Az interpretatív megközelítés az antropológiai kultúrakutatások sajátja, azonban a szemlélet bizonyos összetevői azonosíthatók a szociális munka és egyes kvalitatív pszichológiai kutatások gyakorlatával is. Utóbbi területen bontakozott ki az interpretatív fenomenológiai analízis (IPA) mint módszertan, amit 1996-ban mutattak be először (Rácz, Kassai, & Pintér, 2016). Az IPA történelmi és filozófiai hátterét magyar nyelven Rácz, Kassai és Pintér (2016) ismertette, kiemelve a szemlélet és módszer előnyeinek közül a részletgazdagságot, az olvasói és értelmezői munka egyediségét, az empátiás azonosulás lehetőségét és az idiografikus megközelítést.

A modern kulturális antropológia szemlélete szerint az ideális kultúrafeltáró folyamatokban émikus, szinkronikus és idiografikus tudások keletkeznek. Az émikus tudás megszerzése során a kutató a „benszülött” által megjelenített és megfogalmazott kategóriákra alapozva írja le a vizsgált közösséget. Az „idegen” kultúra megértése tehát a kultúra „résztvevői” szemszögéből történik. A szinkronikus szemlélet (jelentése: egyidejűség) szerint a kutatók vizsgálatuk során elvonatkoztatnak a terep szociokulturális struktúrájának történelmi előzményeitől, és helyette a kutatói jelenlétet a tapasztalásból közvetlenül megalapozható tudás megszerzése határozza meg. Az idiografikus megközelítés (jelentése: sajátzerűség) lényege az a törekvés, hogy a kultúra valósága nem az általános törvényszerűségek függvényeként történik, hanem a lokális életvilágok saját feltételei szerint (vö. kulturális relativizmus; Biczó, 2010). Bár Rácz és munkatársai (2016) nem említik a kapcsolatot az IPA és a Geertz-féle hagyományokkal rendelkező interpretatív megközelítés között, a két szemlélet módszertani elemei nagyon hasonló kutatói pozíciókat jelölnek.² A két, véleményünk szerint egyféle „kutatói gyakorlatban” testet öltő irányultság a mi kutatásunk alapállását és céljait is meghatározza.

Elsődleges célunk megérteni, hogy a mintában szereplő iskolák résztvevői hogyan értelmezik a személyes iskolai jelenlétüket, mindazt, ami a mindennapok során az iskolában történik velük.³ Másodlagos célunk az, hogy olyan összefüggéseket mutassunk fel az iskolai kultúra azonosított tartalmi között, amelyek lehetőséget adnak arra, hogy a kultúra az iskolai mindennapok során (akár az iskolai kultúra résztvevői számára is) értelmezhetővé váljon. Harmadik (a kutatásunkon némiképp túlmutató) célunk az, hogy a tanulmányban szereplő szemlélet és módszerek mentén kinyissuk az iskolai kultúra témáját az iskolai érintettek számára. Összefoglalóan: az iskolai kultúra vonatkozásában célunk a megértés, az összefüggések felmutatása, azok értelmezhetővé formálása, valamint az érintettek diskurzusának megteremtése.

Kutatói szemléletünk és módszereink a korábban tárgyalt szakirodalmi források fényében több szempontból is újdonságnak tekinthetők. Bár a vizsgálatok egy része használ kvalitatív eszközöket (interjúkat, megfigyeléseket), az alapvető vizsgálati pozíció szempontjából csupán Mészáros (2014) munkája tekinthető kvalitatív (etnográfiai) jellegűnek.

² Smith, Flower és Larkin (2009) könyvében, ami Rácz és munkatársai elsődleges forrásául szolgált, van utalás a két tudományterület kapcsolatára, ám ennek tárgyalása csupán fél oldalra szorítkozik.

³ vö. „(...) trying to make sense of the participant trying to make sense of what is happening to them.” (Smith et al., 2009)

A vizsgálatok perspektíváit tekintve egyedül Serfőzőnél (1997, 2005), valamint Serfőzőnél és Hunyadynál (1998) láttuk azt, hogy kutatásaik longitudinális jelleget öltenek. Azt a célt, hogy a kutatási folyamatnak része a terep (iskola) felé való személyes, kutatói visszacsatolás, egyik vizsgálat sem fogalmazta meg. Ám kutatásunk motivációi mégsem a korábbi vizsgálatoktól való megkülönböztethetőség igényéből származnak, sőt indítatásaink sokkal inkább az iskolai kultúráról való közös tudás színesítésének szándékából erednek. Kutatásunknak nem része az osztálytermek és a tanórák vizsgálata. Ezt a döntésünket több feltételezés mentén hoztuk meg. A tanítási folyamat során – ami alatt legtöbbször az osztálytermekben zajló pedagógiai munkát értjük – a tanárok által az iskola „egészének” céljai fejeződnek ki meghatározott tudások és értékek átadásán keresztül (Handy, 1986). Értelmezésünkben az általunk vizsgálni kívánt értékek, normák és interakciók osztálytermi mintázatai az iskola egészének kultúrájából fakadnak.

Fogalmi keretek

A szakirodalmi felsorolásból kitűnik, hogy a szerzők milyen sokféleképpen definiálják az iskolai kultúra fogalmát. Kutatásunk céljai szempontjából Schein (1985) kultúrafogalma nyújt biztos alapot. Miközben egyszerre pontos (megragadható) és általános (kiterjeszhető), tartalmazza azokat az összetevőket, amelyek nélkül nem lehet kultúráról beszélni (értékek, normák és szimbólumok). Kutatásunkban az értékek, a normák és a szimbólumok hármasságát kiegészítettük az interakciókkal – ez Schein definíciójában csupán a „sorok között” jelenik meg. Kutatásunk az iskolai kultúrát az egyéni, a csoportos és a társas szinteken vizsgálja. Az alábbiakban a kutatás e három szintjét értelmezzük.

Személyes szint

A személyes szint vizsgálatának kulcsfogalmai a szerep, a tudás, a befogadás és az aktivitás. Kutatásunkban ez a négy fogalom alkotja azt a konceptuális keretet, amelyben a pedagógusok és az iskola felnőtt szereplőinek iskolai jelenlétét értelmezzük.

- *Szerep.* A válaszadók egyéni iskolai jelenlétének körvonalalaival kapcsolatos tartalmakat jeleníti meg, melynek része a szereppel kapcsolatos azonosulás, zavar vagy akár kényszer is.
- *Aktivitás.* Azok a fizikai és érzelmi síkon megjelenő mozgások, tevékenységek, lendület, illetve mindazok a mozzanatok, amelyekben a válaszadók szándékaik mentén passzív pozícióból aktív pozícióba kerülnek. Akár hirtelen és rövid, akár hosszú és folyamatos, mindenképpen elmozdulást jelöl és a környezetet is érintő változással jár még akkor is, ha az aktivitás maga rutinszerű vagy egy meglévő aktív állapot fenntartásának céljával történik.
- *Befogadás.* Olyan érzelmi és/vagy fizikai aktivitás, amely diverz csoportokban az egyének mássággal, különbözőséggel vagy sokszínűséggel kapcsolatos pozitív előjelű viszonyát testesíti meg.

- *Tudás*. Ismereteket, attitűdöket és készségeket jelöl, valamint azokat a képességeket és jártasságokat, amelyek a tudás átadására, megosztására, megszerzésére vagy alakítására vonatkoznak.

Csoportos szint

A csoportos szintű vizsgálat elemei a stabilitás, az aktivitás, a sokszínűség, a kreativitás és a döntés.

- *Stabilitás*. Olyan érzet, amelynek mentén a csoport vagy közösség tagjai – a környezeti hatások változásainak, változékonyságának dacára – biztonságban érezhetik magukat. Csoporthelyzetben a stabilitás elsősorban a társas dinamikáktól, az egymástól való távolságtól vagy közelségtől, illetve azoktól a környezeti tényezőktől függ, amelyekhez a csoportnak, illetve a tagoknak egyenként (is) viszonyulniuk kell.
- *Aktivitás*⁴. Csoporthelyzetben az aktivitás a csoporttér és a csoporttagok fizikai viszonyait jelöli. Ugyanakkor magában foglalja a térbeli helyzetek változásainak mértékét, valamint a csoporttagok közötti interakciók dinamikáját is.
- *Sokszínűség*. A csoport vagy közösség tagjainak egymástól való különbözőségéhez kötődő preferenciák és toleranciák együttes képe. Egy csoport sokszínűsége a csoporttagok hasonlóságainak és különbözőségeinek sajátos mintázata által nyilvánul meg.
- *Kreativitás*. A kreativitás egy feladat megoldásának végeredménye helyett annak módjával, folyamatával, illetve a megoldáshoz alkalmazott eszközökkel és gondolkodásmóddal függ össze. A kreativitás legfontosabb jellemzője az újdonságtartalom, ami optimális esetben a megoldás során egyértelműen azonosítható.
- *Döntés*. Egy társas helyzetben a csoport felé közvetített kérdésre vagy dilemmára adott kollektív válasz, illetve a válasz megalkotásának folyamata.

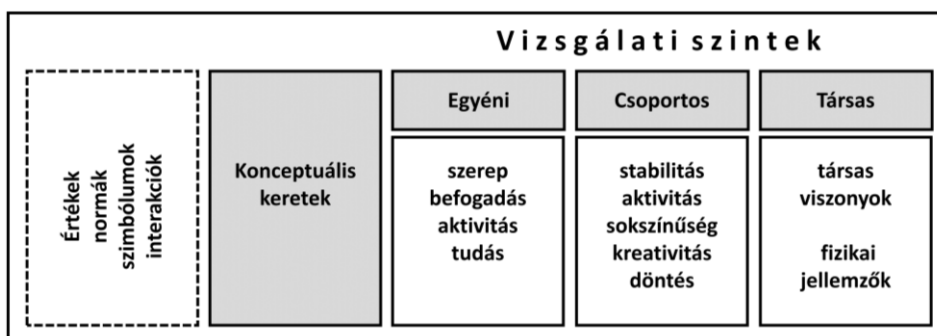
Társas szint és fizikai környezet

A fizikai környezet és a társas interakciók vizsgálatához nem éreztük szükségét szorosabb fogalmi koncepció kidolgozásának. Úgy láttuk, hogy a társas szint és a fizikai környezet elemeit akkor tudjuk a legvalóságosabban megragadni, ha csupán kiinduló vizsgálati fókuszpontokat határozzunk meg.

- *A társas viszonyok megfigyelési szempontjait* a tanulók egymás közötti kapcsolatai, a tanulók és a pedagógusok vagy egyéb iskolában dolgozó felnőttek kapcsolatai, valamint a gyerekek és a pedagógusok vagy egyéb iskolában dolgozó felnőttek térrel való kapcsolati formái alkotják.
- *A fizikai jellemzők megfigyelési szempontjait* a hangok, a hangerő, a zaj, a szagok és az illatok, a fények és a színek, a berendezések, valamint az iskolai tér egységeinek (pl. helyek, termek) egyértelműen azonosítható jellemzői alkotják.

⁴ Kutatási koncepciónkban az aktivitás fogalma az egyéni és a csoportos szinten egyaránt megjelenik. Míg az egyéni szinten leginkább a személyes aktivitás tényezőire, a csoportos aktivitás esetében a csoport dinamikájára helyeztük a hangsúlyt.

Bár a csoportos és a társas vizsgálati szintek bizonyos mértékű átfedést mutathatnak, kutatásunkban más vizsgálati pozíciókat jelölnek. A csoportos szinten tervezett vizsgálatok során a gyerekekkel és a pedagógusokkal a kutatók meghatározott keretek és tematika szerint találkoznak. A csoportos szintű vizsgálat leginkább aktív fókuszcsoporthoz hasonlít, és a kutatók által előre meghatározott témák szerint, társas és játékos aktivitások mentén zajlik a beszélgetés. Ezzel szemben a társas szintű vizsgálatok során a kutatónak semmilyen kontrollja nincs a kutatás terepén zajló folyamatokra, melyekben leginkább megfigyelőként vesz részt. A kutatók társas folyamatokban való részvétele tehát a terep „szereplőtől” függ. Miután a társas szintű vizsgálat a kutató számára eredetileg ismeretlen (társas és térbeli) struktúrában zajlik, ezért a társas szint és fizikai környezet vizsgálatához nem rendeltünk kulcsfogalmakat. A társas szinten is alakulnak csoportok, ám azok dinamikája, a tagok együttlétének „tematikája” független a kutatók előzetes elképzeléseitől (1. ábra).



1. ábra

Vizsgálati szintek és a szintek fogalmi elemei

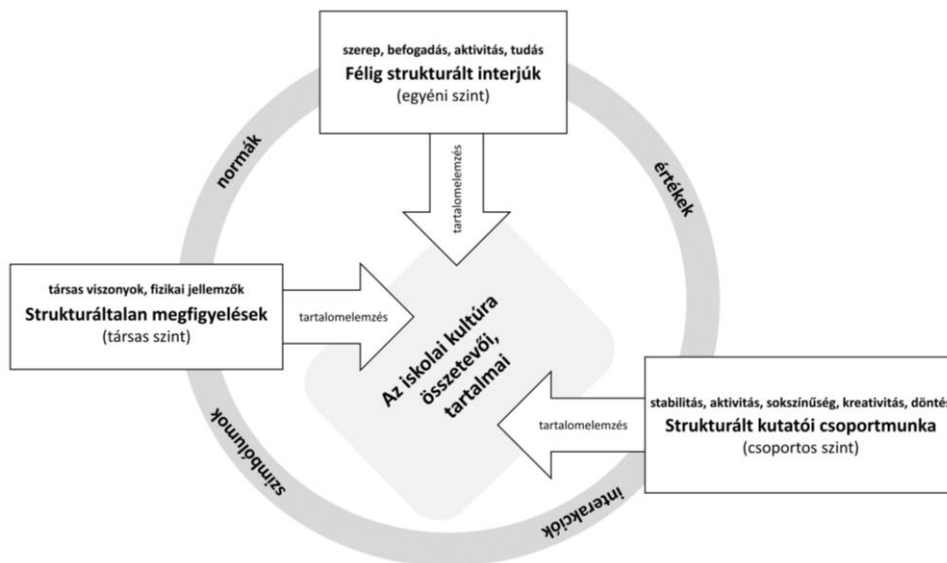
A fogalmi keretrendszer legfontosabb funkciója a kutatási folyamat irányainak körvonalazása, biztonságossá tétele, valamint az iskola szereplőivel való párbeszéd és a kutatói jelenlét megalapozása. Az IPA szemléletének megfelelően fogalmi meghatározásaink elsődleges célja, hogy olyan kutatási körülményeket teremtsünk, amelyekben minden vizsgált és észlelt jelenség, érték, preferencia vagy szimbólum a maga valóságában tud megjelenni, megnyilvánulni (Smith, Flowers, & Larkin, 2009).

Módszerek

Módszertan és mintavétel

Kutatásunk módszertani alapja kvalitatív, eszközeink az interjú, a megfigyelés és a csoportmunka. Az alábbiakban a kutatás során alkalmazott eszközöket mutatjuk be (2. ábra).

A félig strukturált interjú egy olyan társas helyzet, amelyben a kutató és az interjúalany között személyes találkozás jön létre, miközben a kutatási téma mentén előzetesen kialakított kutatói elgondolás vagy tematika hivatott vezetni a beszélgetést. Az interjúk során az interjúalanyok személyes élményeinek, tapasztalatainak feltárását tartottuk a legfontosabbnak, melynek során nem a konklúziók megtalálására törekedtünk, hanem az interjú által megjelenített tartalmak jelentését próbáltunk minél jobban körvonalazni (Kassai, 2015).



2. ábra
A kutatás keretrendszere

A strukturált kutatói csoportmunka a kutatási folyamatokban többnyire a fókuszcsoportot jelenti, amely tekinthető csoportos interjútechnikának is. Kutatásunkban egy olyan megoldást dolgoztunk ki, amely a fókuszcsoporthoz hasonlóan a csoport dinamikáját figyelembe véve gyűjti a csoporttagok elbeszélte tartalmait, ugyanakkor a témáról való beszélgetést, megnyilvánulást csoportjátékokkal, aktivitásokkal segíti. A csoportos kutatási tematika tervezése során figyelembe vettük a csoportok általános dinamikai jellegzetességeit (pl. nyitás, zárás, megtorpanás, ellenállás), továbbá olyan elemeket is építettünk a csoporttervbe, amelyek a csoporttagok számára biztonságot nyújtanak (pl. nem várt konfliktusok, elzárkózás, kilépés kezelése). Csoportos kutatási módszertanunkat úgy állítottuk össze, hogy megfelelő finomhangolásokkal alkalmazható legyen felnőttek és gyerekek csoportjai esetében is.

A terepmunka a kutatás terepein zajló, a kutató által végrehajtott megfigyelés, melynek során a terepmunkát végző kutató benyomásokat, színeket, szagokat, kollektív eseményeket rögzít. Kutatásunkban a megfigyelés célja azoknak az ismétlődő jelenségeknek a leírása, amelyek az iskola mindennapi életét alkotják, és amelyek a résztvevők számára

gyakran annyira magától értetődőek, hogy azokat szavakkal nehéz lenne kifejezni vagy leírni (Feischmidt, 2006). A terepmunka nem csupán megfigyelés, hanem hosszabb-rövidebb beszélgetések sorozata is, melynek során a spontán módon megjelenő témák, tartalmak tovább gazdagítják a kutatás tárgyáról alkotott képet.

Mintavételünk körét a Magyar Diáksport Szövetség által kifejlesztett TE IS Programban részt vevő általános iskolák adták. Az iskolák kiválasztása során a telefonos megkeresés eszközt használtuk, amit az iskolaigazgatókkal való beszélgetés után kutatásunk vázlatos tematikájának megküldésével támogattunk. Már az iskolák megkeresésének első lépéseiben fontos szerep jutott a partnerségnek. Ez a szempont később, a kutatás folyamata alatt jelentősen megkönnyítette a közös munkát. Az iskolákkal – fenntartóik (kötelező) tájékoztatását követően – kutatási megállapodást kötöttünk, amiben meghatároztuk az iskola számára is biztonságos és törvények által előírt adatgyűjtésre és adattárolásra vonatkozó vállalásokat.

Mivel a TE IS Programban részt vevő iskolákat a 311/2007. (XI. 17.) Kormányrendelet alapján választottuk ki, kutatásunkban „hátrányos helyzetű iskolák” vettek részt. Miután kutatásunk kiindulópontjait a TE IS Program fejlesztése során szerzett tapasztalatok formálták, a mintavétel során relevánsnak tűnt a 144 TE IS Iskola közül választani. A TE IS Program továbbá olyan közös témát nyújtott az iskolák megkeresése során, amely segítette a partneri kapcsolat kialakulását, és megteremtette a terepmunkához szükséges bizalmat. A minta kívánt méretét előzetesen 5–10 iskolában határoztuk meg. Mivel kvalitatív kutatásról van szó, ekkora elemszám esetén láttuk biztosítottnak azt, hogy kellő tartalmat (adatot) tudunk gyűjteni az iskolák változatos kultúrájáról, továbbá körülbelül ennyi iskola vizsgálatához láttuk elégségesnek erőforrásainkat.

Az iskolákkal való kapcsolatfelvétel során a bizalom kiépítését tartottuk a legfontosabbnak. Iskolai fejlesztőkként azt tapasztaltuk, hogy az iskolába érkező „külső szakértők” elfogadása kihívást jelent az iskolák számára. Ennek okait nagyrészt azokra a visszajelzésekre alapozzuk, amelyekben a pedagógusok az iskolák felé támasztott elvárásokat és a leterheltséget jelenítik meg. Az iskolák megkeresése során félelmekkel is találkoztunk, amelyek leginkább arról szóltak, hogy az iskoláról lehetőleg ne derüljön ki semmi olyan, amit mások később az iskola kárára felhasználhatnak. Az iskolák megkeresésekor ügyeltünk arra is, hogy a mintába egymástól földrajzilag távol eső iskolák kerüljenek. Végül nyolc általános iskola került a mintába a következő megyékből: Zala megye (2 iskola), Nógrád megye, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Tolna megye, Bács-Kiskun megye, Borsod-Abaúj-Zemplén megye, Fejér megye. Az iskolák közül kettőben egy teljes tanítási hetet (hétfő reggeltől péntek délutánig), hat iskolában egy-egy tanítási napot (8–16 között) töltöttünk.

Adatfelvétel

Az interjúkat olyan pedagógusokkal vettük fel, akik önként vállalták a beszélgetést. Az interjúk helyszínét az iskolán belül a pedagógusok maguk választották meg, biztosítva ezzel a biztonságot nyújtó teret. A választások az iskolaudvartól az aulán át az igazgatói

irodáig terjedtek. Az interjúk empátiás légkörének megteremtése magával hozta az interjúalanyok elköteleződését és figyelmét. Interjútervünk kérdéseit a fogalmi keretek meghatározása során említett egyéni szint összetevőiből (1. ábra) alakítottuk ki.

Bár a strukturált kutatói csoportmunka megszervezése és megvalósítása kihívást jelentett számunkra, a kutatást előkészítő munkálatoknak köszönhetően végül minden iskolában sikerült megvalósítani egy-egy tanulói és pedagógusi csoportot. A csoportok tematikái a csoportos szint konceptuális elemeit (1. ábra) magában foglaló aktivitásokból, játékokból, feladatokból álltak. Már a csoportok előkészítésénél éreztük, hogy a csoportmunka sikerességének záloga a csoportot vezető kutatók rugalmassága. Arra számítottunk, hogy minden iskolában más és más dinamikával fogunk találkozni, ezért a csoporttematika alapvető kereteinek (ráhangolódás és csoportkeretek, illetve zárás és búcsúzás) megtartása mellett helyben döntöttük el, hogy melyik játék, aktivitás valósítható meg a csoporttal való közös munka során. Volt olyan pedagóguscsoport, amelyik a ráhangolódást követően elutasította a közös játékot, majd a csoport zárásáig egyetlen témáról beszélt.

Az iskolai terepen végzett strukturálatlan megfigyeléseinkhez egy olyan sorvezetőt állítottunk össze, amely a megfigyelések lehetséges fókuszait tartalmazta. Míg a tanórák alatt az iskola fizikai és környezeti jellemzőire koncentráltunk, a szünetekben és az órák utáni szabadidőben azokat a tereket kerestük, ahol a gyerekek tartózkodtak. Az említett időkben és terekben egyszerre két-három kutató volt jelen, részvételi aktivitásunk a gyerekek és pedagógusok dinamikájától függött. A proaktivitásra, kezdeményezésre, illetve a passzív megfigyelésre lehetőséget adó helyzetek – a társas jelenségek dinamikájához hűen – váltották egymást. A kutatás során végig figyelmet fordítottunk a vizsgált terek társas dinamikájának érzékelése mentén arra, hogy a feltáruló folyamatokban ne játsszunk kontrolláló szerepet.

Az adatfelvétel mindhárom formájában a szövegeket diktafonra rögzítettük. A pedagógusokkal és a gyerekekkel zajló csoportokról – a későbbi elemzés megkönnyítése érdekében, a résztvevők előzetes beleegyezésével – videófelvételt is készítettünk.

Adatelemzés

Az elemzések adatforrásai a megfigyelt iskolai jelenségek, valamint az interjúk, a csoporthelyzetek és a megfigyelések során rögzített narratívák. Elemzésünk egységeit a szövegekben azonosított témák alkották. Bár az interjúk elemzése során elemzési egységként kezeltünk meghatározott fogalmakat is, ez a megoldás a témák pontosítása, azonosítására szolgált. Témának tekintettük azt a szövegrészt, amely „valamire” vonatkozóan, „valamivel” kapcsolatban értékelő megállapítást vagy megállapításokat tartalmazott. Az egyes témák külön elemzési egységként történő meghatározása a „valami”-n múlt, azokon a tartalmakon, amelyekre az értékelő megállapítás vonatkozott.

A pedagógusok egyéni interjúi, a megfigyelések nyomán keletkezett terepnaplók és a csoporttörténekek átiratai közül az interjúk tartalmait láttuk a leginkább megragadható adathalmaznak. Úgy gondoltuk, hogy e tartalmak elemzése megfelelő kiindulópontot nyújthat az iskolai kultúra fogalomrendszerének megalapozásához. Az iterációk mentén megjelent főbb témák és összefüggések többszöri újragondolását követően az egyik interjúban olyan tartalmi jellegzetességre bukkantunk, amely végül elemzésünk sorvezetőjévé

vált. Ebben az interjúban olyan sokszor jelent meg a *minden* szó, hogy annak előfordulását nem tekinthetjük véletlennek. Mikor a *minden* szóhoz kapcsolódó interjútartalmakat próbaképpen összevetettük, azt láttuk, hogy a tartalmak majdnem mindegyikében az interjúalanyt körülvevő iskolai társas tér egészének meghatározása vagy meghatározási kísérlete jelenik meg. Feltételezésünk szerint az interjúban elhangzott *minden* szavak elégséges biztonsággal azonosíthatók azzal a kultúrával (értékekkel, normákkal, szimbólumokkal, jelenségekkel) amelyben az interjúalany, elbeszélő él. Úgy láttuk, hogy a *minden* vagy az *egész* szavak (illetve ezek toldalékos formái) használata mentén az interjúalanyok a körülöttük lévő jelenségeket, történéseket, személyeket próbálják megfogalmazni, mindazt, ami látható vagy láthatatlan, de érzékelhető módon körülveszi őket. Megvizsgálva a többi interjú *minden* szóhoz kapcsolható tartalmait, hasonló képet kaptunk, így a továbbiakban erre a szóra, valamint toldalékos formáira építettük az interjúk tartalomelemzését.

Az interjúelemzés első lépéseként összegyűjtöttük azokat a szinonimákat, amelyek a *minden* szóhoz kapcsolódnak. Az így kialakult 20 szóból álló halmaz⁵ elemeinek segítségével az összes pedagógusinterjúban 602 narratívát tudtunk kiemelni, melyek közül 268 vált elemezhetővé (témájuk egyértelműen elkülöníthető volt az előttük és az utánuk lévő narratívák témájától). A 268 tartalom kategorizálása a tartalomelemzés eszközével zajlott. Az elemzés során kialakuló és folyamatosan formálódó kategóriákat az elemzéssel párhuzamosan térképszerűen rendeztük el, aminek az volt a célja, hogy egy elképzelt, teoretikus iskolai keretben a kategóriák lehetséges viszonyai is megjelenjenek. Az interjúk tartalmi által meghatározott kategóriák alapot biztosítottak a terepnaplók és a csoporthelyzetek tartalmának elemzéséhez. Az iskolai megfigyelések és a csoportok tartalmi egyrészt bővítették az interjúk elemzése során kialakított kategóriákat, másfelől kiegészítették és némi képp újrendezték azokat (3. ábra).

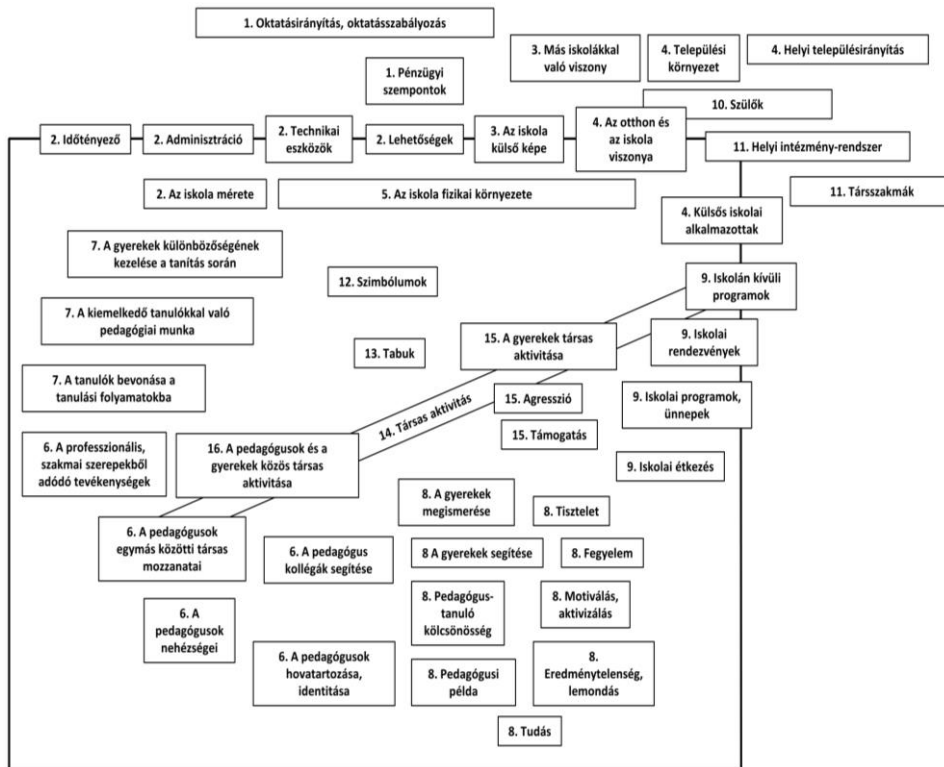
Az eredmények érvényessége és megbízhatósága

A tartalomelemzés módszertani szempontjai szerint az iskolaikultúra-térkép kategóriáinak megbízhatóan és érvényes módon kell megjelenítenie a vizsgált iskolákban gyűjtött tartalmakat. Antal (1976, p. 53–54) szerint a tartalomelemzés megbízhatósága és érvényessége a jól megalkotott kategóriákon múlik. A kategóriák akkor alkotnak hiteles képet az elemzett tartalomról, ha kimerítőnek (bennük az elemzett szöveg vagy tartalom minden releváns eleme elhelyezhető) és egymást kölcsönösen kizárónak (az elemzett szöveg minden releváns eleme csak egy kategóriához sorolható) tekinthetők.

Az érvényességet az interpretatív megközelítésekben a mintaválasztás szempontjainak, az interjúkészítés körülményeinek, az átiratok elkészítési módjának, valamint az elemzés lépéseinek transzparens bemutatása biztosítja. E szemlélet mentén egy kutatás megbízhatónak tekinthető, ha az elemzés során törekszünk az előítéleteinket befolyásoló

⁵ A „minden” releváns, az elemzés során figyelembe vett szinonimái az interjúkban: *minden*, *mindenség(et)*, *mindenhol*, *mindenem*, *mindenbe(n)*, *mindennap(-i)(-ok)(-ban)*, *mindenkire*, *mindenkivel*, *mindeni*, *mindenkivel*, *mindeni*, *mindenről*, *mindenből*, *mindenért*, *mindenre*, *mindenkinek*, *mindenkinél*, *mindenes*, *mindent*, *egész*, *egészset*.

tényezők kizárására, a vizsgálat során keletkezett dilemmáink láthatóvá tételére, összességében lehetőséget nyújtunk az olvasónak arra, hogy megismerje az elemzési folyamat legapróbb mozzanatait is (Rácz et al., 2016).



3. ábra

Az iskolaikultúra-térkép összetevői a pedagógusok egyéni interjúinak tartalmi, a csoporttartalmak és a terepnaplók alapján

A kultúratérkép elemei (főkategóriák) a tartalomelemzés során csoportosított gyűjtőkategóriákból épültek fel. A gyűjtőkategóriákat az interjúk elemzése során kiválasztott, a terepnaplók átírataiban és a csoporttartalmak elemzése során azonosított (kutatói vagy részvételi) narratívák alkották. A gyűjtőkategóriák reprezentálják az összes feldolgozott narratívát, így kultúratérképünk elemei a vizsgált iskolák tekintetében kimerítőek. A kultúratérkép főkategóriáit annyira nyitottnak és rugalmasnak, amennyire változóknak és komplexnek tekintjük az iskolák kultúraösszetevőit. Ezért a főkategóriák köré nem alkottunk definíciókat, a térkép terében történő elhelyezésükkel és sorszámaikkal csupán egy lehetséges csoportosítás első lépéseit tettük meg.

A rugalmas és nyitott eredmények fényében a kultúraterkép alkalmazhatóságának kérdése kihívásként jelent meg előttünk. Milyen módon járulhat hozzá a kultúraterkép az iskolák fejlesztéséhez? Milyen tudást nyújt az iskola szereplőinek a térképelemek megismerése, végiggondolása? Hogyan lehetne mélyebben megvizsgálni a térkép-elemek nyújtotta témákat? Ezek a kérdések további elemzésekre ösztönöztek bennünket. Olyan tartalmi és elméleti kapaszkodókat kerestünk, amelyek a térkép nyújtotta iskolai kultúrákép mélységeihez vezetnek el.

Az eredmények (újra)értelmezése az elsőgenerációs aktivitásteória segítségével

Az aktivitásteória mint értelmezési keret

A kultúraterkép középső részében húzódó *14. Társas aktivitás* tengely értelmezésünk szerint az iskolai kultúra dinamizmusának legfőbb forrása, miközben olyan fontos, az iskola szociokulturális dimenzióit meghatározó tényezők kapcsolódnak hozzá, mint az agresszió, a támogatás, a gyerekek és a pedagógusok együttléte. Emellett a társas aktivitás főkategóriája mutatta a legtöbb olyan tartalmi kapcsolódást, amely más kategóriák által megjelenített tartalmakhoz vezetett. A társas aktivitás iskolai kultúrákban betöltött szerepének mélyebb megértéséhez szakirodalmi kutatásokat kezdtünk, melynek során eljutottunk a fejlődéslélektan kulturális megközelítéséhez.

Cole és Cole (2006) szerint az emberi fejlődés megközelítései a biológiai és a környezeti tényezők hatásai mentén értelmezhetők. A biológiai érési, a környezeti tanulási és a konstruktivista megközelítésekben a két tényező közvetlenül egymásra hatva alakítják az egyént. Ezzel szemben a kulturális megközelítés szerint az örökletes hatások és a környezeti tényezők a kultúrán keresztül fejtik ki hatásukat. Mindazonáltal a konstruktivista és a kulturális megközelítés egyaránt kiemeli az aktivitás gyermeki fejlődésben játszott szerepét.

A kulturális megközelítés megalapozója Lev Vigotszkij, aki a gyerekek magasabb pszichikus funkcióinak kialakulását, valamint a nyelv fejlődésben betöltött szerepét vizsgálta (Vigotszkij, 1971). Kutatásai során azt találta, hogy a felnőttek és gyerekek közötti, emberek által alkotott nyelvi jelekkel zajló kommunikáció intrapszichés folyamatokat épít fel. Elméletében döntő szerepet kap a nyelvi jel vagy kód, amelyre a fejlődés eszközeként tekint. Később Vigotszkij tanítványa és munkatársa, Leontyjev a nyelvi jelek használatát a praktikus, mindennapi aktivitások körébe vonta, amelyeknek közvetítő (mediatív) funkciót tulajdonított (Lektorsky, 2009). Leontyjev, rámutatva a közvetítő tényező fontosságára, az aktivitásteória elsőgenerációs modelljét alkotta meg.

A fejlődéslélektan kulturális megközelítése szerint a magasabb pszichikus funkciók (pl. gondolkodás, beszéd) instrumentális módon szerveződnek, melynek révén eszközök (illetve azok használata, alkalmazása) épülnek be a fejlődés folyamataiba. A tanulás során például nyelvi jeleket építünk be magunk és a megtanulandó „dolgok” közé. Ugyanakkor

a jelek (szavak, szimbólumok) a belső képeink (szubjektum) és a külső, tárgyi világ (objektum) közötti közvetítő tényezők (4. ábra).



4. ábra

Az elsőgenerációs aktivitásteória modellje (Forrás: Engeström, 1987, saját szerkesztés)

Leontyjev szerint az aktivitás mindennapi életünk alapvető egysége, amit a valóság értelmezése vagy a problémák megoldása során született belső mentális képek mediálnak (Miettinen, 2001). Valódi funkciója a szubjektum orientációja az objektum(ok) világában. Az aktivitás nem csupán válaszreakció, hanem egy sajátos struktúrával rendelkező rendszer, saját belső fejlődési folyamatokkal. Az aktivitás tehát az együttműködő emberi gyakorlat rendszerének tekinthető (Holt & Morris, 1993). A Vigotszkij által megalapozott, később főként Leontyjev (1978) és Engeström (1987) által továbbfejlesztett aktivitásteóriát számos területen alkalmazták, például: információtechnológia (Wilson, 2008), tudásmenedzsment (Engeström, 1987, 1999b; Engeström, Miettinen, & Punamaki, 1999), iskolafejlesztés (Silo, 2013), iskolai innováció (Russel & Schneiderheinze, 2005). A modellnek számos olyan dimenziója van, amely egyedülállóvá teszi az emberi tevékenységek elemzése terén. Bár tanulmányunkban a teória történeti alakulásának és mélységeinek kibontására nincs lehetőség, az aktivitásteória alapvető elgondolását (miszerint az emberi fejlődést és aktivitást közvetítő tényezők alakítják) elemzéseink további folyamatában használni tudjuk.

Az elemzés következő lépéseként az interjúk, a terepnaplók, valamint a kutatói csoportok tartalmainak átirataiban olyan szövegrészeket kerestünk, amelyek egyfelől (részeikben vagy egészében) hozzájárultak kultúratérképünk főkategóriáihoz, másrészt terepnaplók eléréséig a további elemzésekhez. Az első körben kiválasztott szövegrészek közül végül azokat vizsgáltuk, amelyek tartalma azonosítható egy másik iskolában gyűjtött jelenséggel, tartalommal, leírással. Az így kiválasztott hat szövegrészletnek a következő, tartalmukat egyszerűen összefoglaló címetek adtuk: „Lányfoci”, „Baráti agresszió”, „Délutáni együttlét”, „Farönk az udvaron”, „Hét krajcár”, „A múlt és a jövő szimbólumai”.

Iskolai jelenségek, tartalmak elemzése az elsőgenerációs aktivitásteória modelljével

A következőkben a hat szövegrészletet a modell segítségével újbóli elemzéseknek vetjük alá. A 5. ábrában a teória dimenzióit kiegészítettük az iskolai környezetnek megfelelő értelmezésekkel.



5. ábra
A modell értelmezése iskolai környezetben

„Lányfoci”: Egyik nap az órák után a napközis pedagógusok rendhagyó focimeccset hirdettek. A sportesemény különlegessége az volt, hogy csak lánycsapatok nevezhettek és a meccset az iskola igazgatója vezette. Mire a focimeccs elkezdődött, az egész iskola összegyűlt a hátsó udvaron. Mivel nagyon melegen tűzött a nap, a napközis pedagógusok győzködtek a lányokat, hogy vegyék le a pulóvert, mert meg fognak sülni, de hiába. Az egyik pedagógus elmondta nekem, hogy a roma lányok ritkán vetkőznek le pólóra, még testnevelésórán is több réteg ruha van rajtuk. Az első félidő vége felé a támadó csapat egyik tagja hirtelen kiszaladt az oldalvonalra, letépte magáról a pulóvert, a pályán kívülre dobta és szaladt a labda után. Pár másodperc múlva a kislány csapata gólt szerzett, a szurkolók pedig hatalmas ovációban törtek ki.

A „Lányfoci” leírásban szereplő szubjektum a *kislány*, közvetítő tényezők pedig a *tűző nap*, a *focipálya az iskolaudvaron*, a *lányok közötti focimeccs*, az *igazgató, mint focibíró*, az *öltözködési szokások*, valamint a *szurkoló iskolatársak és pedagógusok*. Az átirat objektuma a *focizás*, a *kapura törés*, a *nekivetkőzés*, a *gól* és a *gólöröm*. A közvetítő tényezők és az objektumok között kibontakozó kapcsolat azt a mozzanatot merevíti ki, amelyben a kislány öltözködéshez való viszonyulása megváltozik. A változáshoz (nekivetkőzés) a focimeccs, az igazgató személye és a gyerekekből, pedagógusokból álló szurkolócsapat járul hozzá közvetítő tényezőként.

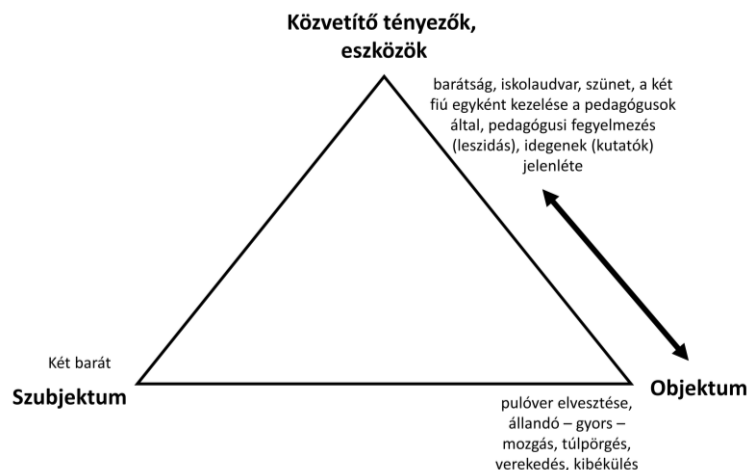
Egy másik tartalomleírásban a szubjektum két alsó tagozatos kislányra vonatkozik.

„Baráti agresszió”: P. és A. két alsó tagozatos kislány, sülve-főve együtt voltak. Még különféle „dolgok” is közösen történtek meg velük, előfordult például, hogy mindkét fiú egyszerre veszítette el a

pulcsiját az udvaron. A szünetekben a tanárok is egyként kezelték őket: ha leszidták P.-t, akkor abba A.-t is beleértették, és fordítva. A fiúk közvetlenek voltak velünk, idegenekkel (kutatókkal), de csak percekre bírtak megállni, szinte állandó mozgásban voltak. Gyakran előfordult, hogy amikor nagyon „túlpörgtek”, akkor hirtelen összekapaszkodtak, és erősen, ököllel ütni kezdték egymást. Az egész nem tartott addig sem, hogy a tanárok észrevegyék. A rövid, villanásszerű harc után pár másodperccel már barátként fogták át egymás vállát, és „pörgtek” tovább. Ez a mozzanat többször is előfordult a pár nap alatt, amíg velük voltunk.

A „Baráti agresszió” szubjektuma ez esetben a *két barát*. Az átírat közvetítő tényezői a *barátság*, az *iskolaudvar*, a *két fiú egyként kezelése a pedagógusok által*, a *pedagógusi fegyelmezés (leszidás)* és az *idegen (kutatók) jelenléte*. Objektumként pedig a *pulóver elvesztése*, az *állandó és gyors mozgás*, a *túlpörgés*, a *verekedés*, valamint a *kibékülés* azonosítható.

A közvetítő tényezők és az objektum elemei ebben az esetben is kapcsolatot sejtetnek. A három dimenzió példabeli tartalmait az 6. ábra szemlélteti.



6. ábra
A „Baráti agresszió” tartalmainak ábrázolása

A közvetítő tényezőket, eszközöket az objektummal összekötő vastag, kétágú nyíl a két dimenzió közötti kapcsolatot szemlélteti. Vajon hogyan lehet meghatározni, megnevezni a feltételezhető kapcsolatot? Értelmezhető-e a tényezők közötti kapcsolat az iskola kultúrájának egy kitapintható és jellemző összetevőjeként? Következtethetünk-e a kapcsolódás segítségével az iskola érték-, norma- és szimbólumrendszerére, interakciós mintázataira?

Modellünket többszereplős példákön is teszteltük, bonyolultabb és nehezebben értelmezhető társas helyzetekben. Az alábbi leírás két külön elemezhető mozzanatot is tartalmaz.

„Délutáni együttlét (A)”: Az órák után az iskola kertjében a gyerekek csoportokba verődve játszottak. A csoportok sűrűn változtak, a gyerekek ide-oda csapódtak. Egyetlen gyerekcsoport tűnt csak „állandónak”, az egyik terebélyes fa alatt, az árnyékban, ahol két napközis nevelő volt együtt a gyerekekkel. A csoportot körülbelül 10-12 kisfiú, kislány alkotta, szaladgáltak, leültek, miközben a nevelők egy-egy kislány haját fonták, fésülték. Mikor odamentem hozzájuk, kedvesen, érdeklődve fogadtak.

A „Délutáni együttlét (A)” átirat szubjektumaként a *gyerekek csoportja* határozható meg. Az *órák utáni időszak*, az *iskola kertje*, a *terebélyes fa*, valamint a *napközis nevelők jelenléte* jelentik a leírás közvetítő tényezőit, míg a *csoportos játék*, a *meghitt együttlét a pedagógusokkal*, a *gyerekek hajának fésülése* objektumokként értelmezhetők.

„Délutáni együttlét (B)”: Kicsit később egy másik csoporthoz próbáltam csatlakozni, akik egy másik fa körül voltak. Itt nem voltak velük pedagógusok. A gyerekek örömmel üdvözöltek, kérdezgettek, majd javaslatomra játszani kezdtünk. A gyerekek ijesztős játékot szerettek volna játszani, de kérdésre nem tudták elmondani, hogy milyen szabályai vannak az ijesztős játéknak. Ettől függetlenül megpróbáltunk játszani, de mindig meg kellett állnunk, mert a gyerekek megsértődtek egymásra, veszekedni kezdtek, hajba kaptak, illetve elkezdték egyik-másik társukat kiközösíteni, elküldeni. Próbáltam a vitában a szabályokra terelni a szót, de kevés sikerrel jártam. Akkor sikerült csak vita nélkül játszani, ha én magam is beszálltam a játékba, de mivel én sem ismertem a szabályokat, a vita végül mindig elkerülhetetlenné vált.

Az átirat második felében a szubjektum nem változott, miközben némiképp eltérő közvetítő tényezők kerültek azonosításra: az *iskola kertje*, *fa*, *idegenek (kutatók) jelenléte*, *szabályok*, *idegenekkel (kutatókkal) való közös játék*. A közvetítő tényezők mentén az objektumok is átalakultak: *csoportos játék*, *egymás ijesztgetése*, *veszekedés-verekezés*, *kiközösítés*.

Ha a két – azonos térben és időben zajló – történet („Délutáni együttlét (A)” és „Délutáni együttlét (B)”) összetevőit jelenítjük meg a modell alapján, az alábbi ábrát kapjuk (7. ábra). A modellben a gyerekeket közös szubjektumként értelmeztük (a két leírás által érintett gyerekek között némi átjárás volt tapasztalható, továbbá elemzésünk szempontjából a két mozzanat tere, atmoszférája mérvadó).

Vizsgáljuk meg, hogyan értelmezhető az A és a B kapcsolat! Mi történik a két esetben? Az A nyíllal jelölt kapcsolatban a pedagógusok intim közelsége (a gyerekek hajának fésülése) – az elemezett tartalom szerint – kapcsolódik a gyerekek udvari jelenlétéhez. A tanárok jelenlétének „minősége” közvetítő, mediáló hatással van a gyerekekre, akik különösebb (a kutatók által észlelt) szabályok nélkül is nyugodtan, veszekedés nélkül játszanak. Ezzel szemben a B kapcsolat közvetítő tényezője egy idegen (kutató), aki nem tud hozzájárulni a gyerekek közös játékához, szabályalkotási szándéka kudarcba fullad, az aktivitás végeredménye veszekedés, verekezés és kiközösítés. Következtetésünk szerint a két iskolai mozzanat egyaránt az iskolai mindennapok része, aminek érték-, norma- és szimbólumtartalma az iskola kultúrájának meghatározója.

Az iskolai kultúra összetevőinek kísérleti vizsgálata



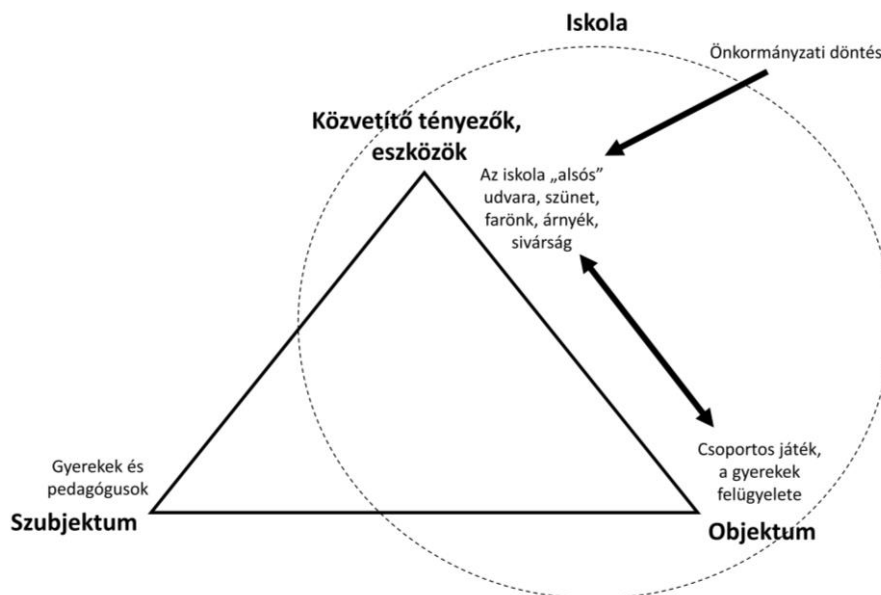
7. ábra
A „Délutáni együttlét” tartalmainak ábrázolása

A következő példában a közvetítő tényező egy tárgyi, materiális tartalom.

„Farönk az udvaron”: Az iskolában az alsósoknak és a felsősöknek külön udvaruk van, ahol a szüneteiket töltik. Az alsós udvaron egy hatalmas, kb. másfél méter átmérőjű fatörök állt, amely láthatóan része a gyerekek játékaiknak. Felmásztak rá, körbevették, szaladgáltak körülötte. Az egyik felügyelő pedagógus elmondása szerint a fát pár hónapja vágták ki, mert az önkormányzat szerint veszélyessé vált a gyerekekre. A pedagógus elmondása szerint a gyerekeknek és nekik is nagyon hiányzik a fa, nemcsak azért, mert meleg időben árnyékot nyújtott, hanem amíg ott állt, kevésbé volt sivár az udvar.

A „Farönk az udvaron” átirat szubjektuma a *gyerekek és a pedagógusok csoportja*. Közvetítő tényezőként az *iskola „alsós” udvara*, a *farönk*, az *önkormányzati döntés*, az *árnyék és a sivárság* azonosítható. Az átirat objektumai pedig a *csoportos játék*, valamint a *gyerekek felügyelete*.

Az ábrázolás itt is célszerűvé válik, ugyanis a tartalmak között fellelhető egy olyan közvetítő tényező is, amely az iskolára kívülről hat. A fák (vagy esetünkben farönkök) számos iskolai udvar képét határozzák meg. Első látásra jelentésük szimbolikus, illetve leginkább az iskola természeti környezetének részei. Példánk azt mutatja meg, hogy az egészen „apró” természeti szimbólumoknak milyen fontos kapcsolódásai lehetnek a gyerekek és a pedagógusok hétköznapijához. Ugyanakkor a leírás elemzése során arra kaptunk példát, hogy egy-egy szimbólum milyen hatások (döntések) mentén jelenik meg az iskolában (8. ábra). Ebben a példában egy olyan elem jelent meg, amely az iskola belső világának egy aspektusát összeköti a helyi környezet tényezőivel. A település, ahol az iskola működik, hatással van az iskola belső életére, és ez az iskola szimbólumaiban is megjelenik. A következő példában ez a kapcsolat mélyebben is megjelenik.



8. ábra

A „Farönk az udvaron” tartalmainak ábrázolása

„Hét krajcár”: Az egyik iskola aulájának falán két hatalmas (egy egész falat betérítő) festmény volt kiakasztva, amelyek Móricz Zsigmond Hét krajcár című műve alapján készültek. A két festmény egy-egy részletet jelenített meg Móricz művéből. Mint megtudtuk, a festményeket az iskola nyugdíjhoz közeledő rajztanára készítette, aki maga is odaválós. Amikor megkérdeztük, hogy miért éppen ezt a témát választotta, és hogyan kerültek ki a képek, azt válaszolta, hogy a mű a szegénységről szól, arról, hogy milyen szép és nemes dolog szegénynek lenni. A képeket még a korábbi igazgató tette ki, aki azóta nyugdíjba ment (és aki szintén helyi).

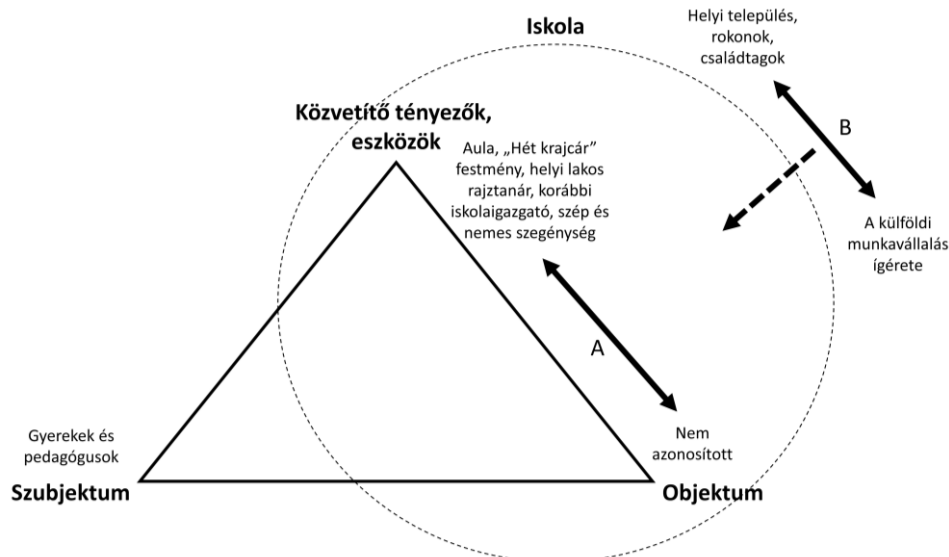
A „Hét krajcár” átírat szubjektumaként szintén a *gyerekek és a pedagógusok csoportját* (közösségét) határoztuk meg. Az *aula*, a „Hét krajcár” *festmény*, a *helyi lakos rajztanár*, a *korábbi iskolaigazgató*, valamint a *szép és nemes szegénység* eszménye közvetítő tényezőkként jelentek meg, míg az átírat objektumait nem tudtuk biztonsággal azonosítani.

Ebben az iskolában a gyerekek kérdés nélkül is szívesen meséltek nekünk a családjukról. Sokan említették, hogy nagynénjük, nagybácsijuk, esetenként nagyobb testvéreik külföldön dolgoznak, és ők is szívesen mennének utánuk, ha már elvégezték az iskolát. A gyerekek elbeszéléseiben szereplő szubjektum a *gyerekek csoportja*, míg közvetítő tényezőként a *helyi település* és a *rokonok*, illetve *családtagok* kerültek meghatározásra. A beszélgetésekben azonosított objektum egyértelműen a *külföldi munkavállalás ígérete* volt.

A dimenziók azonosítása során láthattuk, hogy a leírás első részében nem tudunk kellő biztonsággal objektumot azonosítani. A kutatók nem kérdezték meg a gyerekeket arról,

hogy mit gondolnak a „Hét krajcár” című festményről, a szimbólummal kapcsolatos tevékenység pedig – a képek kirakása – egy már nem jelen lévő pedagógushoz kötődik. Az iskola nyugdíjhoz közeledő rajztanárának értelmezése viszont elégséges volt ahhoz, hogy a szimbólumot mint meghatározó jelenséget el tudjuk helyezni a modellben.

A történet második része egyértelműen a leírás által érintett gyerekek elvagyódásáról szól, de nem az iskola, hanem a lakóhelyük szempontjából. Az elvagyódás értékét a gyerekek családjai, rokonai közvetítik. A „Hét krajcár” elemzése során újra kiléptünk az iskola keretéből, miközben az ábrán szereplő szaggatott nyíllal egy külső és egy belső értéktényező kapcsolatát jelenítettük meg. Példánk nyomán nem nehéz elképzelni a rajztanár és a gyerekek értékeinek ellentmondását: szép és nemes szegénység vs. elvagyódás a településről (9. ábra). A „Hét krajcár” példájában nem jelennek meg szövegszerűen (adat-szerűen) a múlt értelmezései vagy a jövőképek, ezért nem tudjuk biztosan, hogy azok az elvagyódás vagy a nemes és szép szegénység értékeihez milyen módon járulnak hozzá. Vizsgálatunk szinkronikus jellege miatt a jelenségek történetiségét nem vizsgáltuk, csupán a múltnak és a jövőnek a jelenben megtestesülő szimbólumait.



9. ábra
A „Hét krajcár” tartalmainak ábrázolása

„A múlt és a jövő szimbólumai (A)”: Az iskola fizikai környezetét vizsgálva az első emeleti aula egyik sarkában egy zárt, üveges vitrint találtam, melyben a rendszerváltás előtti időkből maradt szimbolikus tárgyak voltak. Kisplasztikák, plakettek, jelvények, kitűzők, és egyéb olyan tárgyak, amelyek az úttörő- és kisdobosmozgalomhoz kötődtek. A vitrin tartalma arra ösztönzött, hogy a következő napokban tudatosabban – a múltra és a jövőre vonatkozóan – vizsgáljam az iskolában

található tárgyi szimbólumokat. A terepmunka végére kutatótársaimmal összegyűjtöttük az azonosított szimbólumokat és megállapítottuk, hogy az iskolában mindössze egyetlen olyan képi-tárgyi elem, szimbólum található, amelyről biztonsággal megállapítható, hogy a jövőhöz kapcsolódik.

„A múlt és jövő szimbólumai (A)” átirat szubjektuma az *egész iskolai közösség*. Közvetítő tényezői az *első emeleti aula*, a *zárt vitrin*, a *múlt relikviái*, illetve a *jövő szimbólumainak hiánya*. Az átirat objektumát nem tudtuk azonosítani.

„A múlt és a jövő szimbólumai (B)”⁶: Az iskolában alkalmunk volt részt venni a Nemzeti Összetartozás Napja ünnepségen. Az alkalom az iskola emeleti aulájában zajlott, az iskola tanulói egy tömbben álltak, velük szemben az iskolaigazgató, a helyi önkormányzat néhány képviselője, valamint verseket szavaló gyerekek sora. Verset azok a gyerekek szavalhattak, akik jó tanulók voltak. Furcsa kontrasztként hatott, hogy az ünneplőben lévő szavaló gyerekek között egy roma sem volt, bár az egyik pedagógus elmondása szerint az iskolában kb. 90%-ban roma diákok tanulnak. A néző gyerekek közül nem volt olyan, aki ünneplőben lett volna. Az ünnep a következő tematika szerint zajlott: az igazgató és az önkormányzat képviselőjének köszöntése, versek szavalása, különböző háborús jeleneteket bemutató videók vetítése. A videók hangereje nagyon magas volt, mi magunk (kutatók) is meg-megrezentünk, amikor hirtelen bekapcsolták. Az ünnepség során a szavaló gyerekek többször, mintegy refrénszerűen, erős hangon elmondták Illyés Gyula Trianon című versének egy sorát: „Nem kell beszélni róla sohasem, / De mindig, mindig gondoljunk rá.” A refréneknél az iskola többi tanulója dermedten, a kicsik ijedten hallgatták a visszatérő sorokat. Az iskola pedagógusai a hallgató gyereksapat szélein, a gyerekektől távolabb helyezkedtek el.

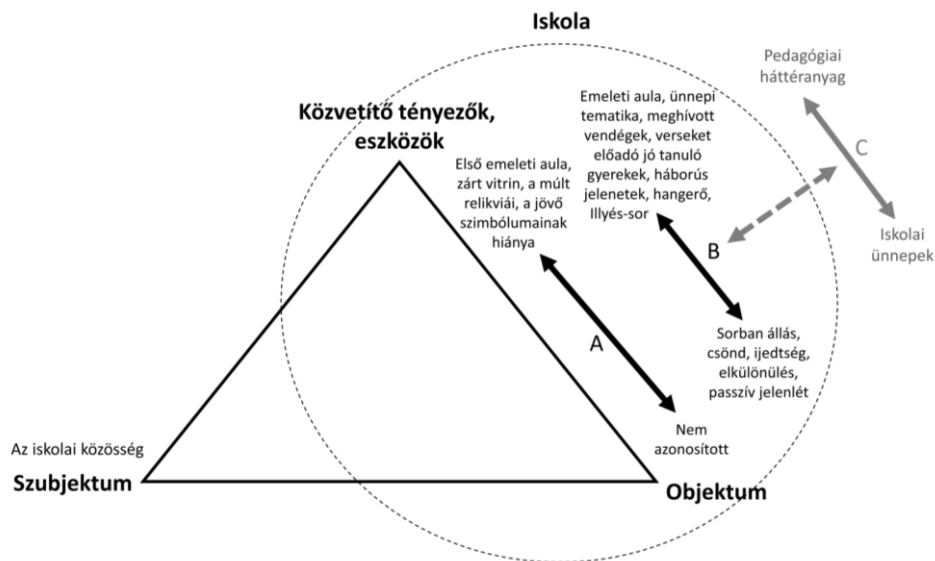
„A múlt és jövő szimbólumai (B)” átirat szubjektuma továbbra is az *egész iskolai közösség*. Az átirat e részében közvetítő tényezőkként jelentek meg az *emeleti aula*, az *ünnepi tematika*, a *meghívott vendégek*, a *verseket előadó jól tanuló gyerekek*, a *háborús jelenetek*, a *hangerő*, valamint az *Illyés-sor*. Objektumként pedig a *sorban állás*, a *csönd*, az *ijedtség*, az *elkülönülés* és a *passzív jelenlét* jelent meg.

A leírás tartalmait a modellben a 10. ábrán látható módon rendeztük el. Példánkban az iskola múltja és jövőre vonatkozó értékei két kultúraösszetevő, a tárgyi szimbólumok (A) és az ünnepek (B) mentén váltak értelmezhetővé. Bár az elemzett tartalmakból nem tudtunk következtetni az ünnep tematikájának forrásaira, az esemény „ereje” és hatása arra ösztönzött bennünket, hogy mégis utánajárjunk. Kereséseink eredménye szerint a példában szereplő iskolai ünnep közvetítő tényezőként értelmezett tematikája erős hasonlóságot mutat egy, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által kidolgozott háttéranyaggal⁶. A háttéranyag nyilvánvalóan azt a célt szolgálja, hogy ajánlásaival (pl. műsorterv és óravázlat) támogassa az iskolákat a saját ünnepeik megtervezésében és megvalósításában. Ezt a kapcsolatot a 10. ábrán C-vel jelöltük.

A szimbólumok esetében (A) a hozzájuk kapcsolódó objektumokat nem tudtuk azonosítani. Ez jelenthet a szubjektum részéről passzivitást, de valószínűbb, hogy a megfigyelések során a kutatók nem tapasztaltak olyan tevékeny viszonyulást az említett szimbólumokhoz, amely objektumként lenne értékelhető (vö. a „Hét krajcár” átirat első részének

⁶ A nemzeti összetartozás napja, pedagógiai háttéranyag (2011). Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from http://users.atw.hu/adamjzeneiskola/src/unnepek/trianonnap/a_nemzeti_osszetartozas_napja-ped-ag.pdf

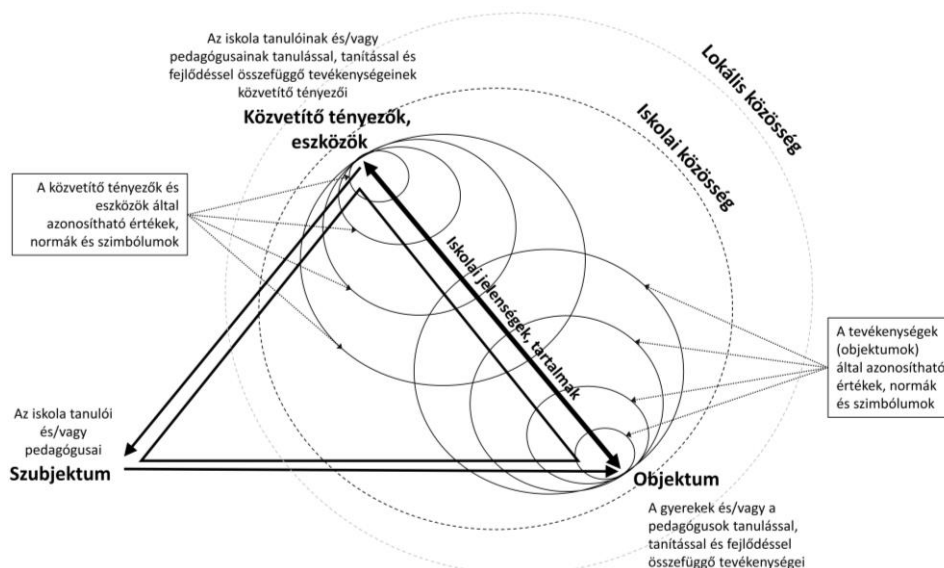
nem azonosított objektuma). A „múlt és a jövő szimbólumai” című példában fellelhető értékek, szimbólumok, jelenségek, normák, interakciók összemosódnak. Ez a komplexitás jól mutatja az összetett, sok szereplőből álló és érzelmekkel teli jelenségek vizsgálatának nehézségét, valamint a múlt és jövő jelenben megragadható értékei értelmezésének kihívásait.



10. ábra
„A múlt és jövő szimbólumai” tartalmainak ábrázolása

A példák elemzése lehetőséget adott arra, hogy megvizsgáljuk az elsőgenerációs aktivitásteória alkalmazásának lehetőségeit. A leírások összefüggéseit a közvetítő tényezők és az objektumok kapcsolataiban értük tetten. E kapcsolat segítségével tudtuk értelmezővé tenni az iskolai kultúra tartalmait mögött meghúzódó összetevőket. A vizsgált tartalmak és a fellelt összefüggések alapján az alábbiakban egy olyan lehetséges modell képét vázoljuk fel, amely alkalmas az iskolában tapasztalható jelenségek újszerű értelmezésére. Elemzésünkbe nagyrészt olyan példákat mutattunk be, amelyek aktuálisan kihívást jelentenek az iskolák számára (pl. agresszió, a tanulók kulturális különbségei, a pedagógusok és a gyerekek viszonya, közelsége-távolsága, jövőorientáció). Az értelmezések során láthatóvá vált, hogy ezeknek a témáknak az iskolai kultúra értékeinek, normáinak, szimbólumainak megragadható összefüggései (vagy ellentmondásai) jelentik az alapjait. A teória segítségével az iskolai jelenségek olyan módon vizsgálhatók, hogy az adott történet vagy társas interakció nem távolodik el annak szociokulturális kontextusától. Miközben az iskolai jelenségek érték-, norma- és szimbólumtartalmait is körvonalazhatók. A 11. ábrán egy olyan modellt jelenítünk meg, amelyet elemzésünk nyomán az iskolai kultúra értelmezési keretként alkalmazhatónak tartunk.

A 11. ábra belső háromszöge a szubjektum, a közvetítő tényezők, eszközök, valamint az objektum dimenzióit köti össze. A közvetítő tényezők, eszközök, valamint az objektum között húzódó kétirányú nyíl az iskolai kultúra jelenségeit jelöli. A jelenségek érték-, norma- és szimbólumtartalmait az objektum és a közvetítő tényezők, eszközök tartalmi mentén megjelenő koncentrikus körök mutatják. Az értékek, normák és szimbólumok egy-egy jelenségben összeérnek, összemosódnak. A szubjektum felől az objektum irányába mutató nyíl az egyén aktivitását jelenti, illetve az egyén vagy csoport (kollektív szubjektum) hatását a kultúrára. A közvetítő tényezők, eszközök felől a szubjektum irányába vezető nyíl a kultúra egyénre, csoportokra kifejtett hatását mutatja. Modellünkben a szubjektum kétféle módon van jelen a kultúrához való viszonyrendszerben: egyszerre alakítja azt és formálódik általa. Feltételezésünk szerint ez a kettősség igaz a gyerekekre és a pedagógusokra, valamint az iskolai csoportok kollektív szubjektumaira is.



11. ábra

Az iskolai kultúra lehetséges értelmezési kerete az elsőgenerációs aktivitásteória felhasználásával

Összegzés

A kutatási folyamat során feldolgozott publikációk legtöbbje ír az iskolai kultúra összetettségéről, értelmezésének nehézségeiről. Nagy részük a kultúra konceptuális összetevőinek vizsgálata mentén közelít az iskolai kultúrához, olyan eredményeket mutatva fel,

amelyek által képet kaphatunk az iskolák értékeiről, normáiról és szimbólumairól, illetve ezek összefüggéseiről.

A kutatási folyamat során, a konceptuális kereteket hátrahagyva, a jelenségek sajátosságát vizsgáltuk, amihez az aktivitásteória elsőgenerációs modellje járult hozzá a jelenségekben azonosítható közvetítő tényezők és objektumok kapcsolatai által. Az elemzési folyamat két meghatározó fordulatát szükséges kiemelni: a *minden* szó jelentése és jelentősége az interjúkban, illetve a kultúratérképen főkategóriaként megjelenő társas aktivitás dimenzió fókuszja. Mindkét ponton a meglévő eredmények újraértelmezése segítette az elemzés irányainak meghatározását.

A társas aktivitás interakcióit az idő és a tér határozza meg. Az aktivitásban tetten érhető találkozások egyszerre „szeszélyesek” és rutinszerűek, amelyek az időben és a térben továtűnnek, majd más időkben és más terekben újra megtörténnek. E találkozások mentén épül fel egy közösség társas rendszere. Az interakciók tradíciókból, szokásokból és habitusokból erednek, melyek mögött értelmezési lehetőségek rejtőznek (Giddens, 1984). Az iskolai találkozások és interakciók jelenségekként értelmezve képezték vizsgálatunk és elemzésünk tárgyát, és az így nyert eredmények dolgozatunk központi elemeivé váltak.

Feltételezésünk szerint a kultúra belső dinamizmusát az iskola társas aktivitásai és a legapróbb hétköznapi interakciói generálják. Olyan jelenségekről és mozzanatokról lehet szó, amelyeknek nem határozható meg egyértelműen az érték-, norma- vagy szimbólum-tartalma, sokkal inkább e tényezők összemosódó hatásai és kapcsolatai alakítják. Vizsgálatuk legerősebb kihívása az, hogy miként lehet a jövőben az elemzések eredményei által kialakított értelmezési keretet alkalmazni. Ehhez a kérdéshez ugyanis további vizsgálatok szükségesek, melyekben az értelmezési keretet a lehető legváltozatosabb iskolai (és szervezeti) kultúraösszetevők próbája elé kell állítani. További kihívást jelent az aktivitás teóriájának második és harmadik generációs modelljeinek vizsgálata. Bár dolgozatunkban ettől eltekintettünk, a jövőben elkerülhetetlennek látszik, hogy modellünket összehasonlítsuk az Engeström (1987) által kidolgozott – és többek által alkalmazott – harmadikgenerációs aktivitásteóriával is.

Az iskolai kultúra az iskolák számára maga a valóság, melynek megismerése a külső szakemberek számára tudományos eredményekkel, az iskola számára viszont – többek között – önismerettel (pl. kik vagyunk, mit csinálunk, hogyan vagyunk jelen a mindennapokban) jár. Ezért is vállaltuk, hogy a kutatás első elemzési szakaszát követően visszatérünk a vizsgált iskolákba és megosztjuk az érintettekkel kutatásunk eredményeit, kérdéseit és dilemmáit. Az iskolai workshopokat előre nem tematizáltuk, csupán egy, a beszélgetést elindító prezentációt mutattunk be az iskola pedagógusainak. A visszacsatolás nem csupán kutatói gesztus volt, de az iskolai kultúra megismerésében való közös továbblépés is. Többek között az iskolai szereplőkkel való újbóli találkozás inspirációi ösztönöztek bennünket arra, hogy iskolai kultúratérképünket újbóli elemzés tárgyává tegyük.

Kunt Ernő (1993, p. 58) szavaival élve: „[...] a kultúra tulajdonképpen nem más, mint az élet leéléséhez adott helyen, időben és társadalmi térben érvényes használati utasítás.” Olyan, egyszerre látható és láthatatlan keret, amely meghatározza a társas kapcsolatainkat, interakcióinkat, miközben értékeket közvetít, szabályokat állít fel és kialakítja az együttműködés formáit. Heffernan (2015, p. 11) szerint a „[...] kultúra paradoxonának lényege, hogy miközben nagy változásokat képes generálni, valójában apró lépések, szokások és

döntések sokaságából áll.” A két idézet hűen tükrözi az iskolai kultúra megértésének legnagyobb kihívását: az iskolai lét kereteit kialakító apró hétköznapi mozzanatok megismerését. Szándékaink szerint a leírt értelmezési keretet aktuális és jövőbeli fejlesztéseink során tesztelni, alkalmazni és szükség esetén csiszolni fogjuk. Reméljük, hogy a gyakorlat során az iskolai kultúráról további értékes és megosztásra érdemes tudásokra teszünk szert.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a Magyar Diáksport Szövetség támogatásával készült. A kutatás folyamatában segítségünkre voltak: Makó Borbála, Árvainé Tarsoly Marianna, Frányóné Németh Angéla, Salamon Krisztina, Gombkötő Csaba és Muskovits István.”

Irodalom

- Antal, L. (1976). *A tartalomlemzés alapjai*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Balázs, É., Kocsis, M., & Vágó, I. (Ed.). (2011). *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Baráth, T. (2007). Az iskola szervezeti és vezetési jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(11), 3–16.
- Biczó, G. (2010). Az „idegen” társadalomfilozófiai jelentőségének vázlata az antropológiában. In M. Feischmidt (Eds.), *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom* (pp. 57–66). Budapest: Gondolat, MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris.
- Connolly, M., James, C., & Beales, B. (2011). Contrasting perspectives on organizational culture change in schools. *Journal of Educational Change*, 12(4), 421–439. doi: [10.1007/s10833-011-9166-x](https://doi.org/10.1007/s10833-011-9166-x)
- Csőreghe, É., Falussy, B., Laczkó, A., & Pártos, V., & Tasiné (1974). *Szervezetkutatás az általános iskolában*. Unpublished manuscript. Budapest: MTA Pedagógiai Kutatócsoport.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2003). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999b). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamaki, (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 377–407). Cambridge (UK): Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9780511812774.025](https://doi.org/10.1017/cbo9780511812774.025)
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamaki, R. L. (Eds.). (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge (UK): Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9780511812774](https://doi.org/10.1017/cbo9780511812774)
- Feischmidt, M. (2006). *Az empirikus kutatások kvalitatív módszereinek episztemológiai alapvetései. Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom és kultúrakutatásban*. Paper presented at Szabaddolcselet, Eötvös Loránd University.
- Feischmidt, M. (n. d.). *A kvalitatív módszerek története*. Retrieved from <http://mmi.elte.hu/szabaddolcselet/10.1017/cbo9780511812774>

Az iskolai kultúra összetevőinek kísérleti vizsgálata

- Frazon, Zs., & Szakács, E. (n. d.). *Interpretáció*. Retrieved from <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/interpretacio/>
- Geertz, C. (1994). *Az értelmezés hatalma*. Budapest: Századvég Kiadó.
- Geréb, Gy. (1970). *Az iskola pszichés klímájáról*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Golnhofer, E. (2006). Szervezeti kultúra. In E. Golnhofer (Ed.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* (pp. 40–47). Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Gyurkó, Sz. (2012). Az iskolai klíma vizsgálata kvalitatív eszközökkel. In A. Buda & E. Kiss (Eds.), *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VIII. Kiss Árpád Elmlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata* (pp. 297–305). Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézet. http://www.kissarpadkonf.unideb.hu/2011/downloads/kissarpad2011_kotet.pdf
- Halász, G. (1980). *Az iskolai szervezet elemzése*. Unpublished manuscript. MTA PKCS, Budapest.
- Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (2000). *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (2006). *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Halpin, W. A., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Handy, C. (1986). *Understanding schools as organizations*. London (UK): Penguin Books.
- Heffernan, M. (2015). *Mérhetetlenül*. Budapest: HVG Kiadó Zrt.
- Holt, G. R., & Morris, A. W. (1993). Activity theory and the analysis of organizations. *Human Organization*, 52(1), 97–109. doi: 10.17730/humo.52.1.u305r18277724374
- Kassai, Sz. (2015). *Tapasztalati szakértők, mint kortárs segítők a szenvedélybeteg kezelésben*. Budapest: ELTE PPK.
- Kovács, Z., Perjés, I., & Sass, J. (2005). Iskolák szervezeti kultúrája. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60(1–2), 51–64.
- Kozéki, B. (1991). *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kozma, T. (1984). *Az iskola mint szervezet* (Unpublished doctoral dissertation). Budapest.
- Kozma, T. (1985). *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Kunt, E. (2003). *Az antropológia keresése – Válogatott tanulmányok*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Lektorsky, V. A. (2009). Mediation as a means of collective activity. In A. Sannino, H. Daniels & K. D. Gutiérrez (Eds.), *Learning and expanding with activity theory* (pp. 76–84). Cambridge (UK): Cambridge University Press. doi: 10.1017/cbo9780511809989.006
- Leontyev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mészáros, Gy. (2014). *Szubbkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Veszprém: Gondolat Kiadó.
- Miettinen, R. (2001). Artifact mediation in Dewey and in cultural-historical activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 8(4), 297–308. doi: 10.1207/s15327884mca0804_03
- Ollé, J. (2006). Az iskola mint szervezet. In E. Golnhofer (Ed.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* (pp. 13–27). Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Péter-Szarka, Sz. (2012). Kreatív klíma az iskolában. *Tehetség*, 20(2), 5–7.
- Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29(3), 363–377. doi: 10.1287/mnsc.29.3.363

- Rácz, J., Kassai, Sz., & Pintér, J. N. (2016). Az interpretatív fenomenológiai analízis (IPA), mint kvalitatív pszichológiai eszköz bemutatása – Szakirodalmi összefoglalás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(2), 313–336.
- Russell, D. L., & Schneiderheinze, A. (2005). Understanding innovation in education using activity theory. *Educational Technology & Society*, 8(1), 38–53.
- Sali, K. (2015). A szervezeti klíma vizsgálata egy gyógypedagógiai intézményben. *Fejlesztő Pedagógia*, 26(4–6), 143–159.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Serfőző, M. (1997). A szervezeti kultúra fogalmának, modelljeinek értelmezése az óvodában, iskolában. In A. Mészáros (Ed.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtudása* (pp. 495–526). Budapest: ELTE, Eötvös Kiadó.
- Serfőző, M. (2005). Az iskola mint szervezet a pedagógusok véleményének tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60(1), 249–265. doi: [10.1556/mpszle.60.2005.1-2.13](https://doi.org/10.1556/mpszle.60.2005.1-2.13)
- Serfőző, M., & Hunyady, G. (1998). Az iskola szervezeti kultúrája és vezetése. In L. Varga & Á. Budai (Eds.), *Közzoktatás-kutatás, 1996–1997* (pp. 86–117). Budapest: Művelődési és Közzoktatási Minisztérium.
- Silo, N. (2013). Dialogue–missing in action competence: A cultural historical activity theory approach in a Botswana school. *The Journal of Environmental Education*, 44(3), 159–179. doi: [10.1080/00958964.2012.742033](https://doi.org/10.1080/00958964.2012.742033)
- Simonné Goschi, G., Licencziás, F., Prihoda, G. & Molnár, L. (2013). *A TE IS Program koncepciója*. Budapest: Magyar Diákspor Szövetség.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis – Theory, method and research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Szekszárdi, J. (2000). Az iskolák belső világa. In Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (2000). Jelentés a magyar közzoktatásról 2000 (pp. 239–273). Budapest: Országos Közzoktatási Intézet.
- Szekszárdi, J. (2006). Az iskolák belső világa. In Halász, G., & Lannert, J. (Eds.). (2006). Jelentés a magyar közzoktatásról 2006 (pp. 279–313). Budapest: Országos Közzoktatási Intézet.
- Tímár, É. (1994). Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*, 94(3–4), 253–274.
- Török, B., Szekszárdi J., & Mayer, J. (2010). Az iskolák belső világa. In É. Balázs, M. Kocsis & I. Vágó, (Eds.). (2011). Jelentés a magyar közzoktatásról 2010 (pp. 273–293). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Vigotskij, L. S. (1971). *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Budapest: Gondolat.
- Wilson, T. D. (2008). Activity theory and information seeking. *Annual Review of Information Science and Technology*, 42(1), 119–161. doi: [10.1002/aris.2008.1440420111](https://doi.org/10.1002/aris.2008.1440420111)

ABSTRACT

AN EXPERIMENTAL ANALYSIS OF SCHOOL CULTURE ELEMENTS

Gábor Prihoda, István Karsai & Tünde Kövécs

During the spring of 2015, we conducted cross-sectional field research using the qualitative approach in eight Hungarian elementary schools with the aim of exploring sociocultural elements that define everyday life in public education institutions. During the research, 53 hours of audio material were collected and processed, providing the sample for the analysis. The results of the study were reached through content analysis, especially interpretative phenomenological analysis (IPA) and the interpretative approach used in anthropology.

The evaluation of the school culture assessment results mapped out the underlying structure, called a School Culture Map, which drew attention to a range of social activities. Our assumption suggests that the elements of school culture – values, norms, and symbols identifiable from phenomena and content – become relevant when connected to social activities and interaction between adults and school children. In our analysis, we illustrate this connection by applying the model of first-generation activity theory. The experimental application of this theory was suitable to shed light on complex and apparently contradictory school trends and phenomena. Furthermore, it contributes to the understanding of the values, norms, and symbols of school culture, and their effects and interrelationships on everyday school life.

Magyar Pedagógia, 117(3). 295–323. (2017)

DOI: 10.17670/MPed.2017.3.295

Levelezési cím/Address for correspondence: Gábor Prihoda, Hungarian School Sport Federation, H-1063 Budapest, Munkácsy Mihály u. 17.



A PEDAGÓGIAI TUDÁSÉPÍTÉS KULTÚRÁJA A BUDAPESTI JAPÁN ISKOLÁBAN

Gordon Győri János*, Halász Gábor és Endrődy-Nagy Orsolya*****

**Eötvös Loránd Tudományegyetem Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet*

*** Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet*

**** Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék*

Ma már általánosan elfogadott álláspont, hogy a tanárok tanulása, folyamatos szakmai fejlődése kulcsfontosságú tényező a hatékony tanítás és így a diákok eredményes tanulása szempontjából is (Fullan, 2007; Sykes, 1999). A tanárok tanulási folyamatai azért is kiemelten érdekesek a pedagógiai jelenségek megértése szempontjából, mivel ők alkotják az egyetlen olyan társadalmi csoportot, amelynek teljes szakmai tevékenysége éppen a tanulás jelenségkörébe szerveződik szakmai életük egészében – munkájuk, a tanítás minél hatékonyabb végzése érdekében fontos, hogy minél pontosabban ismerjék a tanulás jelenségét, és ezt a tudásukat folyamatosan tudják fejleszteni. Ugyanakkor a formális oktatás és a rá vonatkozó kutatások állandósult dilemmái – többek között – abból fakadnak, hogy miközben a kodifikált tudásrendszerek létrehozása érdekében egyre kifinomultabb módszerekkel támogatjuk meg a tanítás és tanulás formális keretek között működtetett folyamatait, azok nagymértékben továbbra is spontán módokon, önreflexiók nélkül, informálisan is zajlanak (Tót, 2006; Van Noy, James, & Bedley, 2016), beleértve mindazon folyamatokat, amelyek a tanárok tanulását jellemzik. Ha többet értünk meg a tanárok spontán és nem spontán tanulási folyamataiból – értsük azt akár a Shulman (1986, 1987) által definiált pedagógiai tartalmi tudás megszerzésére és fejlesztésére, akár másféle pedagógusi tudások kialakulására és továbbfejlesztésére vonatkozó tanulási folyamatokra –, akkor nagy lépést teszünk annak irányába, hogy megértsük a tanulás mint jelenség lényegét, és ezzel együtt azt, hogy miként fejleszthető tovább a tanulók tanulása is. Mindezek miatt az utóbbi évtizedekben a pedagógiai kutatások fontos területévé vált a tanárok tanulása, mindazon tevékenységek, folyamatok megértése, amelyek által a tanárok tudása fejlődik.

A hétköznapi személyek szemléletét a tanításról, a tanári munkáról alapvetően befolyásolja az a tény, hogy a tanárok – többnyire – egyénileg, egymástól izoláltan tevékenykednek a tantermekben. Így a hétköznapi személyekben könnyen kialakulhat az a vélekedés, hogy a tanári tudás, annak bármely fajtája pusztán személyes, individuális tudás. Ez a kép olyan erős, hogy gyakran a tanárok maguk is izolált személyek tevékenységként tekintenek a saját és pályatársaik munkájára (Johnson, 1990). Pedig a formalizált, institucionalizált oktatás keretei – tehát az iskolázás körülményei – között ez valójában soha nincs így. Az iskolai tanárok mindig többféle szakmai és tudásközösség – a tantestületük,

különbféle tantárgyi munkaközösségek, gyakorlatközösségek stb. – részesei. Az egyes tanárok tudása és ennek változása nagymértékben függ attól, hogy a velük egy csoportot alkotó más tanárok milyen tudásokkal rendelkeznek, és ezeket hogyan tudják egymás között megosztani (Little, 2006).

E folyamatban kritikus kérdésnek tekinthető, miként mozgósíthatók, milyen módokon kommunikálhatók és megoszthatók az egyéni tapasztalati tanulási folyamatok során elsajátított tanári tudások. Vagyis a spontán megképződő személyes, tapasztalati, pedagógiai tacit tudás (Mihály, 2009; Polányi, 1994) miként alakítható át részben vagy teljesen megosztható, explicit pedagógiai tudássá [l. Nonaka és Takeuchi (1995) tudásátalakítási modelljét; mindazonáltal ők nem speciálisan a pedagógiai tudást vizsgálták, hanem általában a tapasztalati és explicit tudás átalakítási folyamatait modellezték].

A Japánból induló és világszerte elterjedőben lévő tanórákutató (japánul *jugyo kenkyuu*, az angol szakirodalomban *lesson study*; Gordon Györi, 2007, 2009a) számos más funkciója mellett a tanári tapasztalati tudás explicit tudássá alakítása egyik módszernek is tekinthető. Olyan technikának, amely a személyes tudás megosztott tudássá alakítása által nemcsak a tanárok egyéni szakmai fejlődését, hanem az iskola mint tanuló szervezet fejlődését is szolgálhatja. Japánban minden elemi és alsó középiskolában folyamatosan végeznek a tanárok tanórákutatót. Ennek elméleti és gyakorlati jellemzőit az utóbbi évtizedekben széles körben kutatták és publikálták (pl. Lewis, 2013). Azonban mindeddig nem álltak rendelkezésre olyan adatok, amelyek arra vonatkoztak volna, hogy Japán határain kívül, de a japán oktatási rendszerbe illeszkedő oktatási intézményekben milyen változataiban zajlik – ha egyáltalán zajlik – tanórákutató. Jelen tanulmányunk fókuszában éppen ezért a Budapesti Japán Iskola tanórákutatói gyakorlata áll. A téma jobb érthetősége érdekében először a tanórákutató általános alapjellemeit mutatjuk be. Ezt követően összefoglaló képet adunk a Budapesti Japán Iskola tanórákutatói gyakorlatáról. Tanulmányunk záró részében feltáró kutatásunk eredményeinek több szempontú elemzését végezzük el: egyrészt összevetjük a budapesti tanórákutatói gyakorlatot a Japánban zajló klasszikus tanórákutatói tevékenységek jellemzőivel, másrészt az iskolai innovációs mechanizmusok fogalmi rendszerében értelmezzük azt.

A tanórákutató

A 19. század második fele óta különféle formákban létező japán tanórákutató sok tekintetben emlékeztet az amerikai Kurt Lewin által jóval később, 1946-ban, a szervezetpszichológia keretében kidolgozott (Aderman, 2006), majd a pedagógiai gyakorlatban is széles körben elterjedt akciókutatásra (Vámos, 2013; Vámos & Gazdag, 2015). Akárcsak az akciókutatás, a tanórákutató is a résztvevők tapasztalati tudásrendszerére épít; mint folyamat, ez is meghatározott tevékenységelemek ciklikusan ismételtető sorából épül fel, amit a résztvevők saját és közös szakmai tevékenységük fejlesztése, valamint intézményük szakmai teljesítményének előmozdítása érdekében folytatnak. Éppen ezért a tanórákutatót sokan az akciókutatások sorába tartozó tevékenységfajtának tekintik (Dudley, 2014).

Lewis, Perry és Hurd (2009) szerint a tanórákutató négy alapvető tevékenységelemből áll: (1) a fejlesztendő pedagógiai tevékenység azonosítása, az elérni kívánt célok megfogalmazása, és egy kutatás céljait szolgáló tanítási óra megtervezésének szakasza; (2) a kutatási óra megtartása; (3) a megvalósított óra eredményeinek szakmai elemzése; (4) az elvégzett munka és az eredmények összefoglalása. A tanórákutató kezdő lépéseként a tanárok egy 4-6 fős csoportja kiválaszt egy olyan pontot a tanításban, amelyet fejleszteni szeretnének. Ez gyakran valamilyen konkrét technikai-módszertani lépés a tanításban, de lehet ennél átfogóbb téma is. Amikor a tanórákutatót folytató munkacsoport tagjai kiválasztották a kutatófejlesztendő témát, meghívják egy külső pedagógiai szakembert – kutatót, felsőoktatási szakértőt, tantárgyi szakfelügyelőt vagy más hozzáértő szakmai személyt –, akivel konzultálnak a témáról, és aki a friss szakirodalmi művekre, kutatási eredményekre hívja fel a figyelmüket a kérdéses témára vonatkozóan. A fejlesztési, megújítási kívánt pedagógiai téma azonosítását és a külső szakemberrel történt egyeztetést követően a team tagjai intenzív szakirodalom-olvasásba, illetve közösen végzett óratervezésbe kezdenek. Közösen terveznek meg egy tanítási órát, ami valójában kutatási óra: az a célja, hogy azt a pontot, amelyet a tanárok fejlesztési céljára kiválasztottak, a lehető leghatékonyabban alkalmazhatónak tervezzék meg. Az óra megtervezése szükségképp innovatív kutatófejlesztő tevékenységet jelent, hiszen éppen az a cél, hogy megértve az általuk az oktatásban korábban alkalmazott tevékenységformák elégtelenségének okait vagy a fejlesztés eddig fennálló akadályait, most egy új, megfelelőbb tevékenység lehetőségét alkalmazzák ki.

A kutatási óra tervét a tanárok közösen és nagyon aprólékosan dolgozzák ki, különös figyelemmel a tanulók tevékenységére és várható reakcióira, válaszaikra vonatkozólag. Noha a megvalósítandó kutatási óra az iskola valamely tanulócsoportjával, valós oktatási környezetben zajlik majd le, az órának nem célja, hogy a spontaneitást imitálja, sokkal inkább az, hogy a munkacsoport tagjai meggyőződjenek arról, hogy az általuk kutatót és fejleszteni kívánt tanítási mozzanat miként működik abban a változatában, amit közösen kidolgoztak.

A kutatási óra megtekintését követően a résztvevők elemzik az eredményeket, majd eldöntik, szükséges-e folytatniuk a fejlesztést. Ha igen, akkor egy újabb óratervet készítenek, majd ezt is megvalósítják egy újabb kutatási óra keretében. Vagyis a tanórákutató négy alapvető tevékenységének első három eleme ciklikusan működik: ha a résztvevők szükségét látják, akkor a kutatási óra után egy újabb tervezési fázis, majd egy újabb kutatási óra, majd ennek egy újabb elemzése következik. Vannak szakértők, például a tanórákutató angol adaptációját végző Dudley (2011), akik egyenesen úgy tekintik, hogy legalább három egymást követő, egymást korrigáló-továbbfejlesztő kutatási óra megtervezése, megtartása és elemzése ad ki egy kutatási ciklust a tanórákutatóban. Akárhogy is, a negyedik munkalépés, az egész tevékenység összegző áttekintése, dokumentálása, a munkanyagok elérhetővé tétele csak egyszer, a megelőző munkaciklusok befejezését követően történik meg. A tanórákutató teljes munkaciklusa – a témafelvetéstől a portfólió lezárásáig – általában fél évet vesz igénybe, de eltarthat akár egy teljes tanítási éven át is, némiképp attól is függően, hogy a tanórákutatósnak mely változatát alkalmazza egy tanári kutatócsoporthoz.

A tanórákatás nemzetközi elterjedésének folyamata

A tanórákatás világszerte való elterjedése igazi oktatásügyi paradoxon. Nehéz lenne ugyanis még egy olyan tanári tevékenységet találni, amely ilyen hosszú időn keresztül, ennyire zártan működött egyetlen pedagógiai kultúrában, majd váratlanul ennyire gyorsan terjedt el világszerte, szinte függetlenül az adaptáló országok, oktatási rendszerek strukturális és kulturális jellemzőitől.

A tanórákatás elterjedését, illetve a folyamat Japán-beli szakirodalmi lenyomatát mindeddig egyetlen átfogó kutatás igyekezett alaposabban feltárni. Tekintetbe véve az importáló és az exportáló országok folyamatait, a japán szakirodalom 2015-ig erre vonatkozó 125 tanulmányának feldolgozása alapján Ogisu (2016) a tanórákatás nemzetközi expanzióját négy nagy szakaszra bontja. Az első szakasz 1982 és 1999 közötti. 1982-ben jelent meg az első fontos japán közlemény a tanórákatás lehetséges nemzetközi recepciójáról; de ekkor a módszer nemzetközileg még lényegében ismeretlen volt. A korszak záróhatára 1999, mivel ebben az évben jelent meg Stigler és Hiebert (1999) könyve a japán oktatásról, melyben részletesen bemutatják a tanórákatást is. E könyv váltotta ki az elterjedés második, 2000 és 2004 közötti periódusát. Ez a kiindulópontja az akciókutatás iránti globális érdeklődésnek, valamint a módszerre vonatkozó ismeretek átvételének és robbanásszerűen gyors nemzetközi szétterjedésnek a szakasza, ami aztán – egyben a folyamat harmadik szakaszának kezdeteként – a szingapúri székhelyű, de Hong Kongban létrehozott WALs (*World Association of Lesson Study* – Nemzetközi Tanórákatási Társaság) megalakulásában csúcsonyosodott ki. Ebben a harmadik, körülbelül 2005 és 2009 közötti periódusban meglehetősen egyoldalúak voltak a hatásvonalak, a tanórákatás Japánból kiindulva terjedt a világ más részei felé, Kelet-Ázsiába, az Egyesült Államokba, Európába és máshova. Azonban a negyedik periódusra 2010 és 2015 között egyrészt az jellemző, hogy a módszer szétterjedése során már kialakult új változatok visszahatnak a japán tanórákatási gyakorlatra is, a tanórákatás ottani elméletére és gyakorlatára, miközben a japán hatás ugyancsak továbbra is erősen irányul az átvevő országokra – éppen ezért ezt a kölcsönös tanulás periódusának nevezi a szerző.

A japán tanórákatás nemzetközi elterjedése azért is tanulságos, mert figyelemreméltó módon ötvöződnek benne a spontán, az oktatásügyi és a politika centrális folyamatain kívül eső folyamatok a tudatosan megtervezett és felépített folyamatokkal. A tanórákatás nyugati oktatásügyi kutatók által történő „felfedezése” két olyan kutató – Stigler és Hiebert – tevékenységének köszönhető, akik közvetlenül vagy közvetve a II. világháború után kezdődő nagy kulturális pedagógiai-pszichológiai kutatások iskoláján nevelődtek, mindenekelőtt a kelet-ázsiai és az amerikai oktatás jellemzőit komparatív kutatásokban feltáró Harold Stevensonnal együttműködve, illetve tőle tanulva. A Stigler–Hiebert-kötet 1999-et követő hatását elemezve fontos figyelembe venni, hogy ekkor már évtizedek óta születtek az amerikai szakirodalomban a japán oktatásról szóló tanulmányok, kötetek, cikkek, amiket a világ minden táján a megjelenésükkel egyidejűleg ismerhettek meg a nemzetközi szakirodalmat szinte kizárólag angol nyelven követni tudó oktatásügyi kutatók, így a *Teaching gap* kötet hatása globális és azonnali tudott lenni. Így feltehető, hogy a japán oktatás kiemelkedő sikerességével (is) foglalkozó oktatásügyi szakemberek

nemzetközileg egymástól függetlenül, de mindannyiukat egyszerre érte az új tudás megjelenése, ami a pedagógiai szakma ekkor legfontosabb nyelvi és tudáscentrumából, az amerikai kutatások centrumából jutott el hozzájuk. Ez magyarázhatja tehát azt, hogy az elterjedés szinte teljesen egyszerre indult meg mindenütt a világon.

A robbanásszerű folyamat, amit ez a centrális – amerikai – szakmai erőteréből érkezett új ismeret a tanórákutatásra vonatkozóan nemzetközileg kiváltott, természetesen spontán, nem tervezett volt. Amikortól azonban – a nemzetközi terjedési folyamat több változásperiódusát követően – a japán politikai-oktatáspolitikai szakemberek számára világossá vált, hogy milyen további, akár az oktatásügyön túlmutató potenciálok rejlenek az eleinte spontán terjedő tanórákutatás tudatos nemzeti stratégiákra építő terjesztésében is, akkortól kezdve már egy egészen más hatás is közrejátszott a tanórákutatás terjedésében. Ugyanis a japán politikai és oktatáspolitikai vezetés a 2010-es évektől a tanórákutatást is bevonta az egyéb nagypolitikai okokból megindított, Japánt népszerűsítő nemzetközi programjába, a japán érdekeket támogató globális *soft power* stratégiájába. A 2016-os évre például a japán Oktatási Minisztérium (MEXT) 150 millió jent irányzott elő a *Japán Oktatási Modell Elterjesztésének Programjára*, ennek részeként a tanórákutatás további elterjesztésére, nemzetközi fejlesztésére.

A tanórákutatás módszerét hazai publikációkban először 2007-ben mutatta be Gordon Győri (2007); ám kipróbálására csupán több mint fél évtizeddel később került sor itthoni környezetben. Először Egerben végeztek 2014–2015-ben tanórákutatási munkát az akkor Eszterházy Károly Főiskola (azóta egyetem) Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet alsó tagozatos pedagógusai. A 2015–2016-os tanévben a miskolci Fáy András Görögkatolikus Közgazdasági Szakközépiskola (azóta: Szakgimnázium) angol szakos tanárai folytattak hasonló munkát.

A Budapesti Japán Iskola tanórákutatási gyakorlatára vonatkozó kutatási kérdések

Kutatásunkhoz a Budapesti Japán Iskolát választottuk, mert Magyarországon ez az egyetlen olyan oktatási intézmény, amelynek esetében azt remélhettük, hogy a tanórákutatást annak autentikus formájában tanulmányozhatjuk, japán tanárok által kivitelezve. Kutatásunk során három főbb kérdésre kerestünk választ: (1) Milyen szervezeti keretek között, milyen formákban és milyen tartalmakon zajlik tanórákutatási tevékenység az iskolában? (2) Mennyiben hasonlít vagy különbözik ez a tevékenység az eredeti, japán környezetben zajló tanórákutatásoktól? (3) A pedagógiai tudás keletkezése és megosztása szempontjából milyen tanulságokat hordoz magában az iskola tanórákutatási tevékenysége?

A Budapesti Japán Iskola

A Budapesti Japán Iskolát azzal a céllal alapították, hogy a hazánkba érkező japánok gyermekeinek az otthoni oktatást azzal megegyező módon lehessen biztosítani. Az intézmény 2005 áprilisában nyitotta meg kapuit (Gakko Joran, 2016). Fenntartója azóta is a Japán

Iskoláért Alapítvány, valamint működését a Japán Nagykövetség is támogatja. A tanárok Japánból érkeznek hosszabb-rövidebb időre, az igazgató is minden alkalommal Japánban nyeri el a megbízatását és onnan költözik Magyarországra.

A Budapesti Japán Iskolában jelenleg kizárólag japán gyermekek tanulnak – bár korábban időnként előfordult, hogy néhány kettős állampolgár is az iskola diákja volt. A diákok összlétszáma jelenleg 81 fő, az évfolyamok száma kilenc, minden évfolyamon egy osztály működik. Japánban a gyermekek a hatéves általános iskola elvégzése után az alsó középiskolát is elvégezhetik, ami hároméves (Endrődy-Nagy, 2011, 2014, 2016; Gordon Györi, 2006, 2009b). Az iskolában az alsó középiskola elvégzése után a diákok magyarországi (főként budapesti) nemzetközi középiskolákban vagy hazájukba visszatérve folytatják tanulmányaikat.

Japánban nagyon fontos, hogy a diákok minél színvonalasabb felső középiskolában tanuljanak, mert csak így tudnak a legszínvonalasabb egyetemekre bekerülni, és később megbecsült társadalmi státust kivívni maguknak. Ennek megfelelően a budapesti iskola is kiemelten törekszik arra, hogy a lehető legjobb felső középiskolákra készítse fel tanulóit. Az oktatás japán nyelven, a japán tantervi előírásoknak megfelelően folyik. A pedagógiai program megfelel a japán nemzeti alaptanterv elvárásainak – mely erősen centralizált, illetve a tankönyvkiadást is erős állami cenzúra alatt tartja (Sugimoto, 2014). A diákok a japán oktatási minisztérium által jóváhagyott könyvekből tanulnak. Az iskolában a magyar nyelv elsajátítására évfolyamonként változó módon, kis óraszámú nyílik lehetőség.

A japán renddel megegyező módon a tanév áprilistól márciusig tart. Az iskola tandíja félévente 600.000 Ft, valamint van egy egyszeri belépési díj, ami 200.000 Ft¹. A tanítás törzsideje 9.00-tól 16.00-ig tart, extracurriculáris választható tárgyak és az egyéb elfoglaltságok, például a kínai vagy a tenisz 8.20-tól 9.00-ig, illetve 16.00-tól 17.00-ig tartanak. Már az iskola bejáratánál feltűnik a hasonlatosság a Japánban található oktatási intézményekkel: csak a cipőt letéve lehet az épületbe belépni. Ez a momentum a japán hagyományokban gyökerezik, és elősegíti az iskola tisztán tartását is, valamint a „kinti” és a „benti”, tanulásra szolgáló világ szétválasztását. A tisztaság érdekes vetülete, hogy Japánban a diákok maguk takarítják az iskolát, felosztva, hogy melyik osztály melyik részért felelős (Gordon Györi, 2006) – ez a rendszer ebben az iskolában is működik. Mindez a környezetért való felelősség érzését erősíti a diákokban. Az oktatás alaptendői mellett a diákoknak lehetőséget nyújtanak a japán kulturális tradíciók megismerésére: kalligráfia vagy hagyományos japán dobórakat (taiko) is tartanak, kizárólag a Japánból érkezett pedagógusok személyes felkészültségének függvényében.

Az adatfelvétel módja

A Budapesti Japán Iskolát 2015. június 18-án látogattuk meg, amikor is az iskola igazgatóhelyettesétől, Sakai Keikótól, valamint az iskolában zajló tanórakutatási munka felelős tanáráról, Amari Hironoitól tudtunk egy kettejükkel közösen, egyidőben lefolytatott, félig

¹ Az összegek nagyjából megfelelnek a Japánban szokásos iskolázási költségeknek.

strukturált interjú segítségével adatokat nyerni, illetőleg az iskola japán nyelvű munkanyagából és honlapjáról tájékozódhattunk. Olyan adatokról, amelyekről helyben nem tudtunk információkat nyerni, a későbbiek során e-mailben folytatott kommunikáció segítségével tájékozódunk.²

Tanórákutatás a Budapesti Japán Iskolában

Bár triviálisnak tűnhet, mégis érthető, hogy feltáró munkánk egyik alapvető eredményének tekintjük azt, hogy megtudtuk: a Budapesti Japán Iskolában folyamatos és nagyon intenzív tanórákutatási tevékenység zajlik, még akkor is, ha az intézmény sok ezer kilométerre fekszik Japántól, ahonnan azonban ennek a tevékenységnek a végzéséhez elenyészően kevés segítséget kapnak. Magánál ennél az információnál talán még beszédesebb volt az ezt kiegészítő közlés, amelynek során a válaszadóink kifejtették, hogy el sem tudnák képzelni, hogy az intézményükben ne zajlanának folyamatos tanórákutatási munkálatok, a világnak akármely pontján lenne is ez az iskola. Tehát a tanárok tacit tudására építő tanári tevékenységkutatás és munkafejlesztés folyamatos, szünet nélküli az iskolában.

A tanórákutatási munkálatokat egy évente erre a munkára megszervezett iskolai kutatási bizottság irányítja. Ennek négy tagja van: az igazgató, egy helyettese, egy olyan tanár, akit az iskolavezetés az adott évi tanórákutatási munkálatok összefogására, irányítására kér fel, valamint egy évfolyamvezető tanár. Az adott tanév elején már a munkacsoport felelős tanárának a vezetésével választják ki az év kutatási fókuszait, és szervezik meg a munkacsoportokat. A tanórákutatást irányító, azt iskolai szinten összefogó és irányító munkacsoportot jellemzően minden japán iskolában szerveznek, ahol folytatnak tanórákutatást, tehát ez nem a Budapesti Japán Iskola speciális munkaszervezési formája.

A kutatásoknak kettős fókuszuk van: egy tematikus és egy módszertani. A témák azonosítása során egyrészt az iskola és a tanulók aktuális helyzetét, a releváns intézményi témákat, problémákat veszik számba, másrészt figyelembe veszik a japán oktatási minisztérium évente kiadott aktuális tanórákutatási témajavaslatait, amelyek a nemzeti alaptanterv témáihoz kapcsolódnak. Ugyancsak figyelembe veszik, hogy milyen olyan témák jelenhetnek meg az oktatásban, amelyek aktuális kérdések a mai Japánban, illetve a globalizált világban, a 21. század információs társadalmában, valamint azokat a témákat, amelyek az iskola saját szociális környezetével kapcsolatosak. Ez utóbbi a budapesti iskola esetében azt jelenti, hogy Magyarországgal kapcsolatos, a magyar társadalomra, kultúrára, illetőleg konkrétan a 12. kerületre vonatkozó témákat is választanak a kutatási órákhoz.

A módszertani fókusz azt jelenti, hogy kiválasztják, melyek lehetnek a tanórák minőségének fejlesztésében azok a pontok, amelyekben a fenti témákhoz kapcsolódóan új, a korábban alkalmazottaknál hatékonyabb módszereket lehet alkalmazni, pontosabban kipróbálni a kutatási órákon. Egy adott tanévben a módszertani fókusz lehet homogén (ugyanazt a módszert próbálják ki különféle tartalmi kontextusokon a kutatási órák során),

² Ezeket az anyagokat Endrődy-Nagy Orsolya fordította és Sakai Keiko lektorálta.

illetőleg heterogén (kutatási óránként más módszertani fókuszot választanak). Mindenestre az évek során szisztematikusan valamennyi tantárgy keretében folytatnak tanórákat. Fontos az is, hogy a módszertani metszetben a tanulói sajátosságok is megjelennek, például az, hogy milyen módszertani lépésekkel lehet a tanítás hatékonyságát és eredményességét az SNI-s tanulók esetében fejleszteni.

A 2015–2016-os tanévre a Budapesti Japán Iskola az alábbi kutatási témák kidolgozását tervezte el: (1) Gondolkodásfejlesztés: Szempontok, módszerek keresése ahhoz, hogy a tanulók merjék vállalni véleményüket és gondolataikat. Annak vizsgálata, miként lehet elérni, hogy a gyerekek saját véleményét tükrözve, azokat tanári szempontokkal kibővítve lehessen fejleszteni a tanulók gondolkodását. (2) Csoportmunka: A vita módszertanának megismertetése a gyermekekkel, és a vitakészségük fejlesztése gyakorlatokon keresztül. Konkrétan: milyen tanórai csoportszervezéssel, miként lehet a gyerekek közötti vitakultúrát fejleszteni?

E témaválasztás két okból is külön figyelmet érdemel. Egyrészt mert azt mutatja, hogy bár a tanórákat gyakran csak egyszerű metodológiai tevékenységelemek fejlesztésére alkalmazzák a tanári kutatócsoportok, valójában a komplex, kevésbé strukturált, rutinszerűen nehezen megközelíthető területekre történő behatolás eszközeként is jól alkalmazható. Sőt: gyakorlatközelisége és ugyanakkor kutatási-fejlesztési orientációja miatt a tanórákat egyike azon kevés kutató-fejlesztő módszernek, amelyek erre valóban alkalmasak. Másrészt a kiválasztott téma arra mutat, milyen tudatosan és célzottan alkalmazzák a tanórákat modernizációs, fejlesztő vagy innovációs céllal is. E tudatos behatás segítségével – egyebek mellett – azt érik el, hogy a rutinszerű működésben elsikkadó dolgok is figyelmet kapjanak, jobban megértsék e jelenségek természetét, és mindezek segítségével próbálják alakítani a tanári viselkedést. Ez utóbbinak egyértelműen az a célja, hogy sikerüljön a tanárokat kimozdítani a már rutinszerűen folytatott tevékenységükből annak érdekében, hogy megfelelőbb, hatékonyabb új módszereket alkalmazzanak a tanítás során.

Miután a japán iskola tanórákatért felelős munkacsoportja a tanév elején meghatározta a kutatási-fejlesztési témákat, valamennyi téma köré egy-egy tanári munkacsoport szerveződött, melynek tagjai közösen kezdték meg a téma pontosabb értelmezését, a szakirodalom áttekintését, valamint a téma jobb megértéséhez, fejlesztéséhez tartozó kutatási óra óravázlatának megtervezését. Minthogy a Budapesti Japán Iskola tanári kara kicsiny, mindössze 13 főállású és három óraadó oktatóból áll, ezért egy-egy tanár akár több téma átgondolásában és így több kutatási óra csoportos eltervezésében is részt vett. A tanórákat munkacsoport vezetőjével együtt összesen 12 tanár vett részt a munkálatokban, egy-egy kutatási órát pedig 3-3 tanár készített mindig elő.

Ahogy az Japánban is minden iskolában tipikus (Gordon Győri, 2007, 2009a), a Budapesti Japán Iskolában is szerveződnek mind tantárgyi, mind vegyes tanári munkacsoportok, a kiválasztott témáknak és az eltervezett munkafejlesztési céloknak megfelelően. Míg a tantárgyi munkacsoportok témája általában a tantárgyhoz speciálisan kötött módszertani kérdés, addig a vegyes munkacsoportok témái tipikusan szélesebb, általánosabb pedagógiai vetülettel rendelkeznek, vagy speciálisan az adott életkor tanulási jellegzetességeire fókuszálnak. Japánban az iskolákban a tantestületek munkaközösségi szempontból kétféleképpen szerveződnek: egyrészt tantárgyi, másrészt az oktatott tanulók életkora szerinti elv szerint. Ez azt jelenti, hogy egy 4., 5. és 6. évfolyamon oktató anyanyelvtanár

egyszerre tagja az anyanyelvtanárok munkaközösségének, valamint a 4., az 5. és a 6. évfolyam tanári munkaközösségeinek is. Ez ugyanígy van a Budapesti Japán Iskolában is – s ennek is része van abban, hogy tipikusan minden tanár több tanórákutatói munkacsoport tevékenységében vesz részt minden tanévben (kivéve az iskolában dolgozó 2-3 magyar tanárt, akik a tanórákutatói tevékenységbe egyáltalán nincsenek bevonva).

A munkacsoportok megszervezését követően a tanórákutatók kezdeti lépéseként a Budapesti Japán Iskolában áttekintették a kiválasztott témában a tanulók által korábban elévített feladatokat, illetve a tanulók ezek során elért eredményeit. Ezzel együtt áttekintették, hogy az adott témát az iskolában korábban tanító tanár milyen módszerek, milyen óravázlatok alapján folytatta munkáját. A megbeszélések során megpróbálták kidolgozni, milyen, a korábbinál hatékonyabb módszerrel lehetne az adott témát oktatni, és ezeknek az elgondolásoknak a mentén az egyes munkacsoportok kidolgozták a maguk témájára egy-egy részletes óravázlatot.

Az elkészült kutatási óravázlatok alapján a tanév során egyenletesen elosztva tartották meg a kutatási órákat, ami azt jelenti, hogy körülbelül hathetente került sor egy-egy ilyen órára. Az egyes kutatási órákat megelőzően az iskola valamennyi tanárával mindig megosztották az óraterveket, és egy olyan megbeszélést tartottak velük egy héttel az éppen aktuális kutatási óra lefolytatása előtt, amelyen a tantestület valamennyi tanára közösen vett részt, és amelyen mindenki elmondhatta, a többi tanárral megvitathatta a tervre vonatkozó véleményét, tanácsait. A kutatási óra vázlatát csak ezt követően véglegesítették. Az ilyen megbeszélések idői és tartalmi szerkezetét az 1. táblázat tartalmazza.

A kutatási órát minden esetben az adott téma óravázlatát kidolgozó tanári munkacsoport egy tagja tartotta meg, ami a tanórákutatóknak szokásos, általánosan bevett jellemzője. Az órákat minden esetben intenzív értékelő-fejlesztő megbeszélés követte. Ezeknek a fókuszja – mint a tanórákutatók során tipikusan – nem a tanári munka volt személyes értelemben, vagyis nem az, hogy a kutatási órát levezető tanár maga milyen színvonalon dolgozott, hanem az, hogy az óra innovatívként elgondolt, újfajta tevékenységelemei megvalósíthatók voltak-e úgy, ahogy azokat eltervezték, illetve hogy az eltervezett tevékenységformák végül hatékonyabbnak, megfelelőbbnek mutatkoztak-e, mint az iskola tanárai által korábban alkalmazott módszerek.

Valamennyi kutatási órán, valamint az azokat követő megbeszéléseken részt vett az iskola összes tanára, amihez komoly logisztikai tervezés és szervezés volt szükséges. Ez Japánban is mindig bonyolult iskolaszervezési feladat még akkor is, ha csak a kutatási óra partitúráját kidolgozó munkacsoport tagjai vesznek részt az órán. És bár a budapesti iskolát semmilyen hivatalos szabályozás nem köti erre vonatkozóan, mégis, az iskolavezetés évről évre nagy hangsúlyt fektet arra, hogy az intézmény összes tanára jelen legyen ezeken az eseményeken, mert ezt látják a munkafejlesztés, a tanártovábbképzés legfőbb és leghasznosabb lehetőségének. A kutatási órák utáni megbeszélések az alábbi idői és tartalmi szerkezetet követik a Budapesti Japán Iskolában (2. táblázat).

A budapesti iskola hat kutatási óráját a 2015–2016-os tanév végén egy 7. kutatási óra követte, amelynek során a tanév előző hat órájának integrált, szintetizált változatát hozták létre a tanárok. Ezt ugyanúgy megtekintette az iskola valamennyi pedagógusa, és a megbeszélésén ugyanúgy jelen volt minden tanár, akárcsak a korábbi alkalmakon.

1. táblázat. A tanórákutató menete a Japán Iskolában

<i>Idő (perc)</i>	<i>Tevékenység</i>	<i>Konkrét leírása</i>
5	A gyerekek aktuális tudásának megbeszélése.	Az órát tartó tanár bemutatja a gyerekek aktuális ismereteit, témával kapcsolatos eredményeik állapotát.
10	Az első vita a különböző véleményekkel és ötletekkel a tananyag céljának megvalósításához a kijelölt témával kapcsolatban.	Az órát végző tanár elmagyarázza, hogy miért a munkacsoportja és ő maga által választott módon tervezi megtartani az órát.
30	A második vita a különböző véleményekkel és ötletekkel a tananyag céljának megvalósításához a kijelölt témával kapcsolatban.	Az órát majdan meglátogató tanárok konzultálnak, megosztják ötleteiket, véleményeiket és kialakítják a legjobb módszertant és óramenetet.
5	A kutatási óra áttekintése.	Az órát lefolytató tanár a fenti viták, egyeztetések során kialakított óravázlatot összefoglalja.

2. táblázat. A tanórákutató kutatási óráinak elemzése a Budapesti Japán iskolában

<i>Idő (perc)</i>	<i>Tevékenység</i>	<i>Konkrét leírás</i>
5	Az órát megtartó tanár áttekinti a kutatási óra egészét.	Az órát tartó tanár áttekinteti a saját óráját, majd megbeszéli az eredményeket.
15	Megbeszélés kis csoportokban.	A kutatási témával kapcsolatos kulcsszavak meghatározása, egyéni vélemények megbeszélése.
10 (3x3)	Véleményezés.	A csoportokban megbeszéltek ismertetése a teljes csoport előtt.
20-30	Tárgyalás.	A csoportokban felmerült téma és a kutatási téma ismételt áttekintése.
5	Zárás.	Az órát tartó tanár áttekinteti az utómegbeszélésen elhangzottakat. A tanárok megegyeznek abban, hogy a továbbiakban az utómegbeszélés során kialakított elvek és módszerek szerint tanítják az adott témát az iskolában. Az iskolaigazgató összefoglalja a legfontosabbakat.

A tanórákutatás dokumentumait a munka végeztével elhelyezik az iskola könyvtárban, és a tanárok visszamenőleg is használják ezeket mint forrásokat. Az eredményeket a tanárok egyrészt közvetlenül alkalmazzák az óráikon, a megbeszéléseken levont tanulságokat ugyancsak figyelembe veszik munkájuk során. Japánban a kutatási órákat, az azokat követő megbeszéléseket is rögzítik digitálisan, és az óratervekkel együtt ezeket is elhelyezik az iskola könyvtárban; a Budapesti Japán Iskolában nem rögzítik videón a kutatási órát és a megbeszélést. Japánban a tanórákutatási munkálatoknak egyértelműen az a célja, hogy a tanárok szakmai képességeit egyénekenként és közösen folyamatosan fejlesszék. A közösen elkészített óravázlatok ennek fontos kellékei, de csupán eszközök, amiket ugyan megőriznek, ám nem ez a munkálatok fő célja, legfeljebb az egyik fontos eredménye. Minthogy azonban a Budapesti Japán Iskolában az iskola jellegzetességei miatt nagy a tanári fluktuáció – lévén szó külföldön működő japán iskoláról, ahova csak ideiglenesen, néhány évre mennek dolgozni a tanárok –, nagyobb hangsúly van az óraterveken, vagyis hogy a kutatás-fejlesztés során kidolgozott óra tervezete mint dokumentum megmaradjon.

A budapesti iskola tanórákutatási munkálatai ismertek a tanulók előtt, ők is tudnak ezekről a tevékenységekről. Tisztában vannak azzal is, hogy mikor zajlik éppen kutatási óra, hiszen olyankor az iskola valamennyi tanára jelen van az órán. Az órát követően a tanulók olykor érdeklődnek is a tanáraiknál, hogyan sikerült megvalósítani a kutatási órára tervezetteket. Egyébként is érdeklődve várják ezeket az órákat, mert tisztában vannak azzal, hogy ilyenkor biztosak lehetnek benne, hogy valami új, szokatlan, érdekes, kísérleti dolog is fog történni az órán. A tanárok írásban és szóban is rákérdeznek a gyerekektől, hogy ők miként élték meg az óra egyes (a kutatás szempontjából leginkább releváns) részeit, és mit gondolnak, mennyire volt hatékony az órának ez a része, illetőleg mit tudtak elsajátítani ezeken a pontokon. Az így kapott információkat közös internetes felületen osztják meg egymással a tanárok. Mindazonáltal a fejlődést ennél objektívebb mérésekkel is ellenőrzik az iskolákban, így a Budapesti Japán Iskolában is, ahol jellemzően úgy találják, hogy a tanórákutatás során kidolgozottaknak köszönhetően jól azonosíthatóan javul a gyerekek tanulási teljesítménye (az iskola belső mérései szerint a tanórákutatási munkálatoknak köszönhetően tantárgyanként 1,2-1,3-szoros a tanulói teljesítménynövekedés), fejleszti a gyermekek gondolkodását, döntési képességét és kifejezőkészségét. Olykor arra is mód nyílik, hogy a szülők jelen legyenek a kutatási órákon és akár azoknak a megbeszélésén is, különösen akkor, ha a budapesti iskola tanárai nem találhatnak olyan magyarországi szakembert, aki az adott tanórákutatási tevékenységükben partner lehetne külső szakértőként, viszont van olyan szülő, aki valamilyen oknál fogva érdemlegesen részt tud venni a munka reflektív, értékelő-elemző részeiben.

A budapesti iskola specialitásaiból következő nehézség volt korábban annak kidolgozása, hogy pontosan milyen struktúrában, tantárgyanként milyen gyakorisággal folytassanak tanórákutatást. Japánban az ilyen keretelemek kidolgozásában vagy – amennyiben szükséges – annak átdolgozásában a megyei oktatási központ segíti az iskolákat.

Összefoglalás

A Budapesti Japán Iskolában – akárcsak Japán elemi és alsó középiskoláinak mindegyikében – folyamatosan zajlanak tanórákatutató munkálatok. Az iskola vezetői és – kevésbé egységesen ugyan, de – a tanárok is úgy vélik, hogy ez az egyik legfőbb formája és forrása a tanárok pedagógiai tudásfrissítésének és -fejlesztésének, az iskola intelligens, tanuló szervezatként való működésének, a pedagógiai munka apró lépésekben történő fejlesztésének, kicsiny, de hasznos pedagógiai innovációk létrehozásának. A Budapesti Japán Iskola tanórákatutatói tevékenysége annak alapvonásaiban megegyezik a Japánban szokásosan folytatott tanórákatutatókkal. A különbségek leginkább az iskola speciális helyzetéből fakadnak, vagyis abból, hogy külföldön működő iskoláról van szó.

Bár a tanórákatutatót idő- és energiaigényesnek látják, komolyabban mégsem merült fel soha, hogy felhagyjanak ezzel a tevékenységgel. Ennek több oka is van. Egyrészt a japán pedagógusok nehezen tudnak elképzelni olyan iskolákat, amelyekben a diákok tanulnak, de a pedagógusok nem teszik ugyanezt folyamatosan (Sakai, 2016). Másrészt a tevékenység fejlesztésének ez a módja Japánban az élet, a munkavégzés más területein is jellemző, így például a nagyiparban (Bessant, 2003 as cited in Halász, 2015; Endrődy-Nagy, 2014, 2016; Gordon Győri, 2010; Halász, 2015). Harmadrészt – mint szó volt róla a budapesti iskola gyakorlatának bemutatásakor – a japán iskolákban már maguk a tanulók is tisztában vannak azzal, hogy ez a tevékenység folyamatosan jelen van a tanáraik, az iskolájuk életében, vagyis a későbbi tanárok már tanulókorukban arra szocializálódnak, hogy úgy tekintsék, az ilyen tevékenység egy iskola működésének alapvető eleme, nélküle nem is igen lehetne elképzelni, miként működne egy oktatási intézmény. Végül: jelen tanulmányban mindaddig nem említettük, de más közleményeinkben (Gordon Győri, 2009a) már szó volt arról, hogy a tanórákatutatóra és hasonló, akciókutatás jellegű kutatásoknak a kivitelezésére való felkészítés a japán tanárképzési programoknak integráns, fontos eleme, amiből következően már azoknak a tanároknak is természetes, hogy tanórákatutatót folytatnak az iskolájukban, akik újonnan lépnek be a pedagógiai munkaerőpiacra.

Ahogy arról korábbi munkáinkban már ugyancsak szó volt (Gordon Győri, 2009a), a japán iskolákban arra is figyelmet fordítanak, hogy a tanórákatutatói munkacsoportok a tanári munkatapasztalatokat tekintve vegyesek legyenek: ugyanabban a munkacsoportban dolgozzon együtt kezdő, tapasztalt és idős, a szakmájában már jelentős tapasztalattal rendelkező tanár. Az életkorilag és így tacit tudásrendszereiket tekintve vegyes tanári munkacsoportok szervezésének elve nyilvánvalóan a pedagógiai innovációt elősegítő elem, pontosabban azt a célt elősegítő, hogy az innovatív ötletek megfelelően kreatívak, ugyanakkor reálisak, a valós, napi tanítási munkában alkalmazhatók is legyenek egyszerre. Hiszen az esetleg bátrabban kezdeményező kezdő tanárok kreatív, de a pedagógiai munka mindennapi tevékenységeleleit nem kellően figyelembe vevő tervei így a tapasztaltabb kollégák reflexióin keresztül szűrődve épülhetnek csak be a kutatási óra tervébe, és fordítva: az idősebbek tapasztalati tudásrendszerük által reálisabb, de egyben esetleg kötöt-

tebb elképzeléseit a tanári pályára újonnan lépők új elképzelései tehetik igazán innovatívvá³. A egyes életkori együttműködésnek nem elhanyagolható tudásgazdálkodási eleme az is, hogy így az idősebb tanárok széles tapasztalati tudásrendszere nem vész el, hanem újra hasznosul az intézményi keretekben, ami fontos eleme lehet az intézményi tanulás hatékony mivoltának. Ugyanakkor nem lehet megelégedni arról sem, hogy a kezdő, a tapasztaltabb és az idősebb tanárok ilyen intézményi együttműködési formái nemcsak az iskola tudásgazdálkodás vonatkozásában fontosak, hanem főként a pályára újonnan lépők esetében fontos intézményi és szakmai szocializációs funkciókkal bírnak. A budapesti iskolában mind a tanári tapasztalatok terjedelmét, mélységét tekintve vegyes, mind homogénebb tanórakutatási munkacsoportok előfordulnak.

Ugyanakkor Japánban az iskolák arra is törekednek, hogy a kutatási órákat évente több alkalommal is a kezdő tanárok tartsák meg. Ugyanígy van ez a Budapesti Japán Iskolában is. Túl mindenek a „beavatási” jellegén, nyilvánvaló, hogy a(z) ezek szerint többnyire a) tapasztalt tanároktól származó megjegyzésekből ők profitálhatnak a legtöbbet, a pályájukon még leghosszabb ideig hasznosítható tudásokat. Mindez jól mutatja, hogy a tanórakutatás mennyire fontos eszköze lehet a kezdő tanárok pályán történő elindításának, kezdeti pályaszocializációjuknak, mindannak, amit az angol nyelvű szakirodalom „induction”-ként nevez meg, és amelyről ma már általánosan elfogadott álláspont, hogy a tanári munkavégzésre történő felkészülés meghatározó, esetenként a kezdő képzésnél is fontosabb eleme.

A tanórakutatás pályahosszig folyamatosan tartó intenzív szakmai fejlesztőhatása evidens: mintapéldája az élethosszig tartó szakmai tanulásnak. A japán iskolákban, illetve a Budapesti Japán Iskolában is egy tanár évente 2-3 tanórakutatási munkacsoport tevékenységében vesz részt, és legalább 5-7 kutatási órát tekint meg, valamint dolgoz fel a kollégáival a megbeszélések során. Egy átlagosan 40 éves szakmai karriert tekintve ez 80-120 kutatási óra eltervezését és lefolytatását jelenti egy-egy tanár esetében, valamint legalább 200-280 kutatási óra megtekintését és feldolgozását. Megítélésünk szerint ez masszív, folyamatos, a pályaut egészére kiterjedő szakmai tapasztalati tanulás és fejlődés lehetőségét hordozza magában minden tanár számára, még akkor is, ha – nyilván joggal – feltételezhetjük, hogy a tanórakutatási munkálatok munkacsoportonként, iskolánként vagy más szempontokat tekintve esetenként változó minőségűek lehetnek.

Akárhogy is, egyértelmű, hogy a tanórakutatás a pedagógusok szakmai fejlesztésének (továbbképzésének) fontos eszköze. Egy olyan forma, ahol a tanárok nem kurzusokat látogatnak, hanem a gyakorlatba ágyazottan maguk képzik tovább magukat, egymást. Mindez teljes összhangban van a pedagógusok szakmai fejlesztésének és továbbképzésének azzal a trendjével, hogy ezt egyre inkább igyekeznek az iskolákban tartani és a mindennapos pedagógiai gyakorlatba ágyazottan végezni. Ilyen értelemben a japánok „előrébb tartanak” a nyugatiaknál, azaz hamarabb felfedezték, hogy a továbbképzésnek ez az egyik legeredményesebb módja. Ez a trend azt is jelenti, hogy a japán tanórakutatás egyre kevésbé egzotikus jelenség, és egyre inkább a folyamatos szakmai fejlesztés (továbbkép-

³ Mindez persze csak egy sztereotíp módon elgondolt életkor/kreativitás-konzervativitás viszonyrendszer esetén.

zés) természetes formája. Ugyanakkor a Budapesti Japán Iskola esetében érdemes tekintetbe venni, hogy a nemzeti oktatási rendszer földrajzi keretein kívül tevékenykedő, tehát külföldi iskolában különösen logikus, hogy nem külső képzést (szakmai fejlesztést) kapnak a tanárok, hanem azt saját maguk szervezik önmaguknak.

Mint említettük, a budapesti iskolában évente hat kutatási órát készítenek elő és tartanak meg, amihez kapcsolódik egy 7. kutatási óra is. Ezzel a szervezési formával a magunk részéről korábban nem találkoztunk a szakirodalomban vagy a japán iskolai gyakorlatban, így ez a budapesti iskola saját intézményi innovációjának tűnik, bár elképzelhető, hogy az ismereteink nem kellően megalapozottak ezen a téren. Akárhogy is, nyilvánvaló, hogy ez a tevékenységelem az iskola tanárait arra készíti, hogy a tanév végén egy magasabb, integratív-szintetizáló szinten ismét gondolják át, elemezzék a hat órában külön-külön, fragmentáltan eltervezetteket és kivitelezetteket, és erőfeszítéseket tegyenek annak érdekében, hogy az egyes kutatási órák külön-külön kis innovatív elemei ne maradjanak szegmentáltak, összekapcsolatlanok vagy esetleg össze is kapcsolhatatlanok, hanem a tanítás során, egyes lehetséges tanórák egészében összhangba hozhatók, módszertani értelemben szinkronizálhatók, harmonizálhatók legyenek egymással.

Szemben a japán iskolákban követett gyakorlattal, a Budapesti Japán Iskolában nem a teljes tanórákutatói munkacsoport készíti el az óratervet, hanem az egyébként is kis létszámú tanórákutatói munkacsoportnak általában csak egy tagja készíti elő az órát, a többiek már csak ezt az előkészített tervet vitatják meg, formálják tovább. E munkálatoknak az eredménye mindig az, hogy a kutatási óra nem mint egyetlen tanár individuális teljesítménye épül fel, hanem egy gyakorlatközösség tagjainak erőfeszítéseként, amely a közös tapasztalatok viták során egyeztetett értelmezéseinek erőterében születik meg. Nem egyetlen tanár individuumához köthető szellemi termék, hanem egy gyakorlatközösség közös alkotása. Így ezeknek az óráknak a minőségét nem az egyéni tanári tehetség, hanem a tanári tudások kumulált eredménye adja meg; mint ilyenek, stabilan megőrződnek, de egyben flexibilisen át is alakulnak a folyamatosan zajló tanórákutatói, tanórafelkészítési tevékenységnek köszönhetően.

Szó volt róla, hogy a tanórákutatásnak fontos eleme a munkafolyamat dokumentumainak minél teljesebb megőrzése, és hogy erre a Budapesti Japán Iskolában is szisztematikusan törekednek, noha itt nem vesznek fel és nem tárolnak digitális anyagokat a tanórákutatók során. Az iskola könyvtárában visszakereshető tanórákutatói dokumentumoknak, mindenekelőtt a megőrzött óraterveknek mégis nagyon fontos szerepük van, és ebben az erős tanári fluktuációval rendelkező iskolában különösen. Ugyanis ebben az intézményben még a szokásos japán iskolákénál is nagyobb a hangsúly azon, hogy amennyiben új tanár érkezik az iskolába, az adott évfolyam adott óráit a meglévő, tanórákutatók során kidolgozott dokumentumok alapján ugyanúgy (nem kizárólag ugyanazon a módon, hanem ugyanabban a minőségben is) meg tudja tartani, mint ahogy azt annak idején az órát kidolgozó tanárok kidolgozták, és a kutatási órák során megvalósították. Vagyis ez tulajdonképpen az iskola minőségbiztosítási technikáinak egyike egy olyan oktatási környezetben, amelyben a tanárok személye gyakran változik, tehát ilyenféle technikák alkalmazása nélkül instabil, véletlenszerű lehetne az oktatás színvonala is az aktuálisan éppen érkező, ott tevékenykedő tanároktól függően.

Mindezen túl, nem meglepő módon, azt találtuk, hogy – mint az iskolai innovációk és fejlesztések esetében tipikusan (Hogan, Teh, & Dimmock, 2011) – a Budapesti Japán Iskola esetében is a kutató-fejlesztő munka eltervezése, kivitelezése, az eredmények ellenőrzése klasszikus tudományos értelemben véve kevésbé rigorózus. A tanulói teljesítmények változásának kisebb utóméréseitől eltekintve a tanórákatási tevékenységek eredményességét alapvetően abban határozzák meg, hogy az újonnan kidolgozott tanítási elem jól illeszkedik-e az iskola munkarendszerébe, legalábbis az gondolható-e róla, hogy fejlesztőbb hatású, mint valamely korábbi tevékenységelem, és a tanárok úgy érzik-e, hogy tudnak az újonnan kifejlesztett elemmel dolgozni a saját tanítási óráikon. Így a Budapesti Japán Iskola tanórákatási gyakorlatáról azt mondhatjuk, hogy az a Hogan és munkatársai (2011) által is bemutatott Tushman és O'Reilly-féle Oktatási Tudásprodukción Rigorózitási mátrixban (Tushman & O'Reilly, 2007) az Edison-féle quadránsba esik, mivel alacsony rigorózitású, de bizonyos részelemeiben formalizált oktatási intézményi kutatásról van szó (3. táblázat).

3. táblázat. *Relevancia és rigorózság az oktatási tudás produkcióban (Hogan, 2011, p. 11)*

Rigorózság		Relevancia/hasznosság
Igen	Nem <i>Bohr quadránsa</i> Kiemelkedő minőségű alapkutatás (pl. megismerés és tanulás).	Igen <i>Pasteur quadránsa</i> Kiemelkedő minőségű alapkutatás (pl. megismerés és tanulás); kiemelkedő irányelvhez kapcsolódó kutatás (pl. megismerés és tanulás); kiemelkedő minőségű partneri innovációk; kiemelkedő minőségű iskolai bázisú akciókutatás.
Nem	<i>Merlin quadránsa</i> Kis, nem reprezentatív, nem mély teoretikus alapú, metodológiailag felületes „Mickey egér” kutatói tanulmányok.	<i>Edison quadránsa</i> Informális, gyakorlati tanulmányok osztályban jelenleg is tanító pedagógusoktól; félig formalizált akciókutatás gyakorlati szakemberektől; néhány egyetemi kutatás.

Noha főként azokban az esetekben, amikor a pedagógiai gyakorlat szakemberei és külső szakértők – alkalmasint professzionális egyetemi vagy kutatóintézeti kutatók – dolgoznak együtt design research (Halász, 2015) keretében, felmerül annak a lehetősége is, hogy a Pasteur-quadráns rigorózságát éri el a kutatómunka során. Mindazonáltal mind Hogan és munkatársai (2011), mind Halász (2015) felveti azt a kérdést, hogy ez feltétlen cél kell-e, hogy legyen. Nemcsak arról van szó, hogy a gyakorlat komplex-kaotikus közegében, a speciális helyi igényekből keletkező új tudások esetében mennyire érdemes kutatási hatékonyságkritériumként azt a szempontot szem előtt tartani, hogy valamely iskolai

kutató-fejlesztő tevékenység annak tudományos rigorozitása, tehát például pontos megismételhetősége miatt implementálható-e más iskolák, más oktatási intézmények tevékenységébe, vagyis hogy például mennyire up-grade-elhető (Halász, 2015; Lotan, 2016) kutatási-fejlesztési eredményekről van szó. Hanem arról is, ahogy arra Hogan (2011) rámutat, hogy a tudásgenerálás és -hasznosítás mely modelljét tekintjük az akciókutatásszerű kutató-fejlesztő tevékenységek esetében relevánsnak: az OECD 2000-ben kiadott, tudásmenedzsmentről szóló kötetében (OECD, 2000) is bemutatott klasszikus-lineáris vagy az iteratív tudáshasznosítási modelljét.

Számos szakmai vita nyomán Hogan és munkatársai (2011) amellett érvelnek, hogy az oktatási intézményekben az ott spontánul keletkező, ugyanakkor eredményesen felhasználható tacit tudás dominanciája miatt sokkal kevésbé értelmezhető a mérnöki vagy egészségügyi területeken jóval relevánsabb lineáris tudáshasznosítási modell, mint az iteratív. Mindamellett az, hogy az adott oktatási intézményekben adott időpontokban, speciális helyi körülmények között keletkezett új megértések és fejlesztések minőségét nem az határozza meg, hogy azok mennyire terjeszthetők el máskor, más oktatási intézményekben, más tanárok tevékenységében is, nem feltétlenül jelenti azt, hogy ne lenne érdemes ezeket az új tudásokat a maguk jellegének megfelelő formákban disszeminálhatóvá, mások által, máshol, máskor is elérhetővé tenni. Vagyis érdemes fenntartani a további alkalmazások legalábbis teoretikus lehetőségét. Éppen ezt a célt szolgálja az, hogy a Budapesti Japán Iskolában ugyanúgy, mint Japánban az iskolákban a tanórákutató tevékenység legfőbb dokumentumait az iskola könyvtárában vagy digitálisan elérhetővé teszik. Ez viszonylag lényeges különbség a tanórákutató és a klasszikus tantermi, tanári akciókutatás között, minthogy az utóbbi esetben ez nem feltétlenül része az akciókutatási tevékenységciklusnak (mint ahogy nem is kizárt, és nem is feltétlenül szokatlan, hogy az akciókutatás részeként is létrehozzanak ilyen jellegű dokumentációkat). Az egész kutatótevékenység hagyományos vagy digitális portfólióba való rendezésének, a tevékenységsor elemző átgondolásának a tanári szakmai fejlődés szempontjából értett hasznosságáról jelen tanulmány első szerzője korábbi publikációiban már többször is nagy hangsúllyal szólt (Gordon Györi, 2007, 2009a). Érdemes azonban azt is kiemelni, hogy ez a tevékenységelem döntően fontos szerepet játszik a Nonakák tudásátalakítási modelljében már bemutatott különböző jellegű tudásrendszerek transzfere és ezen keresztül a szervezeti, intézményi tanulás és tudásmenedzsment szempontjából is, valamint azért, mert fenntartja a rendszer-szintű tanulás és fejlesztés, fejlődés lehetőségét (rendszer alatt itt most egy oktatási rendszer egészét értve).

Érdemes visszaatlni arra a tényre, hogy a tanórákutató az oktatás klasszikus fentről lefelé ható innovációival, fejlesztéseivel szemben jellegzetesen a lentől felfelé ható fejlesztések lehetőségét hordozza magában. Elgondolásunk szerint azonban a fentről lefelé ható fejlesztések – kevés speciális kivételtől eltekintve – nem tudnak az adott iskola falain kívül kerülni, és az oktatási rendszerben szélesen elterjedve vagy annak akár egészét érintő módon hatni. Sőt a gyakorlatban történő iskolai fejlesztések nagyon gyakran még az iskolai szintet sem tudják elérni hatásukban, megakadnak, megrekednek a tanárok vagy a kutatást-fejlesztést végrehajtó tanári munkacsoportok tudásrendszere és ebből következő tantermi gyakorlata megváltozásának szintjén. Az, hogy a tanórákutató tevékenységcik-

lusának egészét és az erre vonatkozó reflektív átgondolásaikat a tanárok egy portfólió formájában összegzik és megőrzik, megadja ugyan az intézményen belüli és azon túli hasznosulás lehetőségét, de az intézményi és oktatásrendszer-fejlesztési vonatkozásokat tekintve nem proaktívan segíti elő a szétterjedést. A Budapesti Japán Iskolában nincs olyan ad hoc vagy strukturálisan rögzített keretek között működő munkacsoport, amely azért lenne felelős, hogy az iskolában évente folyamatosan termelődő új tudáselemeket, fejlesztéseket, innovációkat szisztematikusan áttekintse, az intézményi hasznosíthatóság szempontjából megsűrje azokat, valamint olyan iskolán belülről vagy azon kívülre vonatkozó up-grade-elési technikákat alkalmazzon, amelyekkel a kiválasztott fejlesztések valóban szisztematikusan elterjeszthetők lennének, és alkalmasint az adott új módszer szélesebb körű, oktatási rendszerszintű alkalmazását is előmozdítaná (az iskolai intézményi szintű és a rendszerszintű működés ilyen strukturális elemének szükségességéről lásd Gordon Győri, 2015). Az egyébként évente megújuló (és a budapesti iskolában csak 2013 óta létező, de a Japánban lévő iskolákban jellemzően mindenhol meglévő) tanórakutatási irányítócsoporthoz elvileg alkalmas lenne ilyenféle tevékenység elvégzésére is, és feltehető, hogy alkalmanként valóban tesznek is az iskolán belüli elterjesztésre vonatkozó, ilyen irányú direkt erőfeszítéseket, de nincs tudomásunk arról, hogy ezt szisztematikusan, mint egy erre kidolgozott rendszer képviselői tennék. Hasonlóképp: nem rendelkezünk olyan adattal, amely azt mutatná, hogy a japán iskolákban, illetve a japán oktatásügyben rendszerzerűen felépítve jelen lennének és működnének a bottom-up fejlesztések up-garde-eléséért felelős szervezeti és strukturális rendszerelemek.⁴

Irodalom

- Adelman, C. (2006). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24. doi: 10.1080/0965079930010102
- Bessant, J. (2003). *High-involvement innovation: Building and sustaining competitive advantage through continuous change*. Chichester: Wiley.
- Dewey, J. (1904). *The educational situation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dudley, P. (2011). *Lesson study: A handbook*. Retrieved from http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/Lesson_Study_Handbook_-_011011-1.pdf. Letöltés ideje: 2016. szeptember 16.
- Dudley, P. (2014). *Lesson study: A handbook*. Retrieved from <http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf>. Letöltés ideje: 2017. május 20.
- Endródy-Nagy, O. (2011). Childhood in Japan: Teaching ESL in a Japanese international preschool. In A. Zelényi & A. Zsibók (Eds.), *Szaknyelvoktatás és multikulturalitás. Corvinus Nyelvi Napok* (pp. 230–241). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem Idegen Nyelvi Oktató- és Kutatóközpont Alkalmazott Nyelvészeti Kutató- és Továbbképző Központ.

⁴ A kutatás lefolytatásában nyújtott önzetlen segítségéért a szerzők köszönetüket fejezik ki Sakai Keiko tanárnőnek, aki a Budapesti Japán Iskola igazgatóhelyetteseként, majd megbízott igazgatójaként segítette az intézményben zajló adatgyűjtést, valamint a munka során felhasznált japán nyelvű dokumentumok magyar fordításának nyelvi ellenőrzését, és így a jelen tanulmány létrejöttét is.

- Endrődy-Nagy, O. (2014). Korai nyelvoktatási módszerek Japánban és Magyarországon. In É. Márkus & É. Trentinné Benkő (Eds.), *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok* (pp. 179–203). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Endrődy-Nagy, O. (2016). Korai nyelvoktatási módszerek Japánban és Magyarországon. *Gyermeknevelés*, 4(1), 185–204.
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development*, 28(3), 35–36.
- Gakkó Joran /学校要覧/ (2016). The Budapest Japanese School. Retrieved from [http://www.bpjpschool.hu/yoran2016\(new\).pdf](http://www.bpjpschool.hu/yoran2016(new).pdf)
- Gordon Györi, J. (2006). *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gordon Györi, J. (2007). Tanórákutató (Lesson study): Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(2), 15–23.
- Gordon Györi, J. (2009a). *Tanórákutató*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gordon Györi, J. (2009b). *Az oktatás harmadik átfogó reformja Japánban*. [HTML document] Retrieved from <http://www.ofi.hu/tudastar/oktatás-harmadik-atfogo#1>.
- Gordon Györi, J. (2010). *Tudásmenedzsment és innováció kelet-ázsiai országok oktatásügyében*. <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-piller/8-1>. Unpublished manuscript.
- Gordon Györi, J. (2015). *Tudásintegrációs intenzitásmérés az oktatási intézményekben*. Unpublished manuscript.
- Halász, G. (2015). *Jegyzetek az oktatási innovációról*. Unpublished manuscript.
- Hogan, D., Teh, L. W., & Dimmock, C.A.J. (2011). Educational knowledge mobilization and utilization in Singapore: Paper presented at the 2011 Conference of the International Alliance of Leading Educational Institutes on „Mobilizing Research and Knowledge in Education”, Toronto, Canada.
- Johnson, S.M. (1990). *Teachers at work*. New York: Basic Books.
- Lewis, C. C., Perry, R., & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: a theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(4), 285–304. doi: 10.1007/s10857-009-9102-7
- Lewis, C.C. (2013). *How do Japanese teachers improve their instruction? Synergies of lesson study at the school, district and national levels* [PDF document]. Retrieved from http://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbasssite/documents/webpage/dbasse_084385.pdf
- Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning school*. Washington: National Education Association.
- Lotan, R. (2016). Presentation of the Stanford Teacher Education Programme (STEP). Paper presented at the School-university partnership for effective teacher learning seminar. Budapest, Hungary.
- Mihály, I. (2009). Tacit tudás: Egy kifejezés kialakulásának és alkalmazásának története. *Új Pedagógiai Szemle*, 149–154.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD (2000). *Knowledge management in a learning society*. Paris: OECD. doi: 10.1787/9789264181045-en
- Ogisu, T. (2016). The global circulation of lesson study and its impact on the Japanese discourse: Metaanalysis of Japanese literature on Lesson Study. Paper presented at the WALIS 2016 Conference. Nagoya, Japan.
- Polányi, M. (1994). *Személyes tudás: Úton egy posztkritikai filozófiához*. Budapest: Atlantisz.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–31. doi: 10.2307/1175860
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22. doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

A pedagógiai tudásépítés kultúrája a Budapesti Japán Iskolában

- Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: The Free Press.
- Sugimoto, Y. (2014). *An introduction to Japanese society*. Fourth Ed. Melbourne: Cambridge University Press.
- Sykes, G. (1999). Teacher and student learning: Strengthening their connection. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as a learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 151–179). San Francisco: Jossey-Brass.
- Tót, É. (2006). *A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Tushman, M., & O'Reilly, C. (2007). Research and relevance: Implications of Pasteur's Quadrant for doctoral programs and faculty development. *Academy of Management Journal*, 50(4), pp. 769–774.
doi: [10.5465/amj.2007.26279169](https://doi.org/10.5465/amj.2007.26279169)
- Vámos, Á. (2013). A gyakorlat kutatása a neveléstudományban: Az akciókutatás. *Neveléstudomány*, 2, 23–42.
- Vámos, Á., & Gazdag, E (2015). Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány*, 1, 35–52.
- Van Noy, M., James, H., & Bedley, C. (2016). *Reconceptualising learning: A review of the literature of informal learning*. New Jersey: Rutgers.

Gordon Györi János, Halász Gábor és Endrődy-Nagy Orsolya

ABSTRACT

THE CULTURE OF EDUCATIONAL KNOWLEDGE BUILDING IN THE BUDAPEST JAPANESE SCHOOL

János Gordon Györi, Gábor Halász & Orsolya Endrődy-Nagy

Jugyou kenkyuu (lesson study) is a collaborative method, which has been used in Japanese schools for over 100 years to develop teachers' professional achievement. In addition, as a result of relevant publications on lesson study in the Western literature, the method has spread very quickly throughout the world as of the late 20th century. Since that time, a large number of educational studies have focused on lesson study either in schools in Japan or in other countries. In our research, we report how lesson study is practised in a school functioning in special circumstances. The Budapest Japanese School (BJS) follows the official Japanese national curriculum; however, geographically, it operates very far away and physically isolated from Japanese schools in the homeland. We have found that because of its special situation, a slightly different version of lesson study was designed and implemented in BJS than in schools in Japan. In BJS, all staff members do lesson study in one common lesson study group each academic year. They choose an important aspect of teacher activity in the classroom which they want to improve, and they collaboratively prepare and run a 6–7-lesson-long series of lessons which are all related to the central issue of their innovative efforts. At the end of the academic year, they summarize all the important aspects they have learnt on the chosen topic during their lesson studies in the year. Teachers and school leaders are strongly convinced that lesson study is a crucial factor in the ongoing process of all teachers' pedagogical knowledge development and in the continuous professional improvement of the school as an educational institution. They could not imagine their school without lesson study and/or similar professional activities.

Magyar Pedagógia, 117(3). 325–344. (2017)
DOI: 10.17670/MPed.2017.3.325

Levelezési cím/Address for correspondence:

Gordon Györi János, Eötvös Loránd Tudományegyetem Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézet, H–1064 Budapest, Izabella utca 46.

Halász Gábor Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, H–1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.

Endrődy-Nagy Orsolya, Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék, H–1126 Budapest, Kiss János altábornagy utca 40. II. em.



A kiadvány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával készült.

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.

Postacím: 1900 Budapest

Előfizetésben megrendelhető az ország bármely postáján, a hírlapot kézbesítőknél, www.posta.hu WEBSHOP-ban (<https://eshop.posta.hu/storefront/>), e-mailen a hirlapelofizetes@posta.hu címen, telefonon 06-1-767-8262 számon, levélben a MP Zrt. 1900 Budapest címen.

Külföldre és külföldön előfizethető a Magyar Posta Zrt.-nél: www.posta.hu WEBSHOP-ban (<https://eshop.posta.hu/storefront/>), 1900 Budapest, 06-1-767-8262, hirlapelofizetes@posta.hu

Belföldi előfizetési díjak: 3200,- Ft. Ára példányonként 800,- Ft.

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

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökne Soós Edit.

Nyomták az Innovariant Nyomdaipari Kft-ben. Felelős vezető: Drágán György.

Megjelent 7,2 (B/5) iv terjedelemben.

HU ISSN 0025–0260

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

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

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozításként 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 közzéadják.

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 elektronikus formában (.doc, .rtf) a következő e-mail címre kell beküldeni: szerk@magyarpedagogia.hu. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

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

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos 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. Manuscripts should be sent in electronic form (.doc or .rtf) to szerk@magyarpedagogia.hu.

RESEARCH PAPERS

Bianka Dobos & Bettina Pikó: Music Performance Anxiety and its Relationship With Social Phobia and Dimensions of Perfectionism	241
Renáta Berta & Edina Dombi: The Dynamics of School Bullying: The Relationship Between Classroom Atmosphere and School Bullying in Primary School	257
Gábor Albert B.: History Textbooks in All-boys Schools in Budapest Under Education Minister Kuno Klebelsberg	275
Gábor Prihoda, István Karsai & Tünde Kövécs: An Experimental Analysis of School Culture Elements	295
János Gordon Győri, Gábor Halász & Orsolya Endrődy-Nagy: The Culture of Educational Knowledge Building in the Budapest Japanese School	325