

Metakogníció a tanulásban és a tanításban

Az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei

A metakogníció fogalma egyelőre idegenszerűen csenghet a hazai pedagógiai szakirodalomban. Egy megjelenés előtt álló, nagyobb lélegzetű monográfiában a téma átfogó bemutatását vállaljuk. Írásomban most – mellőzve az elmélet széleskörű ismertetését – néhány izgalmas kutatási kérdésre és a Padovában megrendezett tanácskozás eredményeire összpontosítok.

Éppen Padovában jött létre az EARLI 17. Special Interest Groupjaként (A SIG-ekről ld. Korom, 1997, az akkor használt „speciális érdeklődési csoport” kifejezésnél jobbat azóta sem találtunk) a Metakogníció SIG. A metakogníció kifejezés egy lehetséges magyarosítása lehetne a „tudásról való tudás” kifejezés: a „meta” előtag az „Idegen szavak és kifejezések szótára” (Bakos, 2002. 413.) szerint a tudományban „valaminek az elvonatkoztatottabb, áttételes formáját, alkalmazását” jelöli. A tudásunkról való tudás kutatása egy nagyon régi filozófiai probléma, a Comte-paradoxon révén régi hagyományokra tekint vissza. A Comte-paradoxon lényege, hogy a gondolkodó ember nem oszthatja magát két részre, hogy megfigyelje a saját gondolkodását. Amit a saját gondolkodásunkból mi magunk megtapasztalunk, az csupán a gondolkodásunknak az a része, amelyik éppen nem azzal foglalkozdik, hogy önmagát figyelje. Nelson (1996) szerint lényegében ugyanarról van szó, mint amikor „egy bizonyos báró” (tudjuk, hogy Münchhausen híres kalandjaira céloz) a hajánál fogva kihúzta magát a mocsárból.

A pszichológia a 20. század második felében, elsősorban Flavell (1979, 1987) kutatásai révén kezdte meg a probléma mélyebb vizsgálatát. Több kutatás igazolta, hogy a jobb memória, amivel a gyerekekhez képest az ifjak és felnőttek rendelkeznek, nagy részben a saját memóriánk működéséről szerzett ismereteknek köszönhető. Megtanulunk az évek során néhány tényre és néhány folyamatot, amelyek segítenek bennünket, amikor valamit meg kell jegyeznünk. Megtanuljuk például, hogy nem lehet akármilyen hosszú, összefüggéstelennek tekinthető számsorozatot megjegyezni. Elsajátítunk néhány technikát, amely lehetővé teszi, hogy a notesz becsukása után éppen addig emlékezzünk egy telefonszámra, amíg a billentyűkön azt bepötyögjük.

A témakör pedagógiai relevanciájának szemléltetéséhez elsőként a Nemzeti alaptanterv Tanulás elnevezésű kerettantervére utalunk: a tanulók számára segítséget kell nyújtani a megfelelő, egyénre szabott tanulási módszerek kialakításában. Belátható, hogy ezt a kerettantervi célt a tudásra vonatkozó tények és a tanulást kísérő tudatos gondolkodási folyamatok ismerete nélkül nem teljesíthetjük. A tanulás tanításának általános célja mellett még fontosabbnak érzem azt az elképzelést, amelyet többek között Karmiloff-Smith (1994) fejlődéslelektani elképzelése is támogat, miszerint a gondolkodás fejlődése leírható a kogníció és a metakogníció párhuzamos, egymást segítő együttműködéseként.

A metakogníció értelmezésével kapcsolatos néhány igen nehéz kérdés a padovai konferencián is előkerült. Az egyik gond a terminológia kérdése. A másik visszatérő

kérdés, hogy amennyiben van metakogníció, akkor van-e és miért ne lehetne meta-metakogníció, azaz rút magyaráttal: a tudásról való tudásra vonatkozó tudás. A harmadik kérdés a metakogníció mérésének lehetőségére vonatkozik. Egy negyedik kérdés, hogy az iskolai fejlesztés szempontjából mi a relevanciája a metakognícióval kapcsolatos kutatásoknak.

Talán túlzottan engedékeny vagyok, amikor azt állítom, a metakogníció tanulásban és tanításban játszott szerepének kutatásában a fenti első három kérdésre adott explicit válasz nélkül is lehetséges gyakorlatban hasznosítható eredményekre jutni. Olyan érzésem van, mintha mindenki tudná, hogy a jelenség (tudniillik hogy az ember tudásra tehet szert a saját tudásáról és képes a saját gondolkodását tudatosan megtervezni, nyomon követni és ellenőrizni) kétségkívül létezik, sőt, elméleti alapon igazoltnak vehetjük, hogy a jelenség pedagógiai szempontból is releváns. A kutatói felfogások sokszínűségét jelzi ugyanakkor, hogy relevánsnak tartjuk az olyan neuroanatómiai kutatásokat, amelyek például egy probléma megoldása során a folyamat tervezési fázisában legaktívabb agyi területeket vizsgálják, és lényeges szerepet tulajdonítunk azoknak a kérdőíves felméréseknek is, amelyek a feladatmegoldás végén a tanulók saját korábbi gondolkodási folyamatairól szóló beszámolóknak tekinthetők. És e két végpont között mindent befed egy hatalmas esernyő-fogalom: a metakogníció.

A padovai tapasztalatok azt mutatták, a témakör kutatásának abban a fázisában tartunk, amikor a sok-sok megválaszolatlan kérdés közül kell a jó kérdéseket kiválasztani. Következzenek a magam kérdései.

Mik tartoznak a metakogníció tárgykörébe? Milyen más elnevezések használatosak a tudásról való tudásra?

Metakogníció és önszabályozó tanulás

Az önszabályozó tanulás (self-regulated learning) fogalma mintegy tíz éve tartozik a pedagógiai szakszókincs fontos elemei közé. A témakör magyar nyelvű ismertetését ld. *Molnár*, 2001. Az önszabályozó tanulás komplex, interaktív, az akarat által vezérelt folyamat, amelyben szerepet játszanak a motiváció és a kognitív önszabályozó tevékenységek is. (*Boekarts*, 1997) Ebben az értelemben a metakogníció az önszabályozó tanulás szükséges eszköze. Az önszabályozó tanulásban a meta-kogníció mellett ugyanakkor hangsúlyt kapnak motivációs és érzelmi komponensek is. (*Minnaert*, 1999) A metakogníció és a motiváció kérdéskörének kapcsolódási pontjai sokrétűek és nyilvánvalóak (*Weinert*, 1987), és integrált kutatásukhoz az önszabályozó tanulás nyújt megfelelő fogalmi keretet. (*Wolters – Pintrich*, 1998)

A padovai konferencián számos szekció nevében találkoztunk a metakogníció avagy az önszabályozó tanulás fogalmakkal. A Metakogníció SIG alakuló ülésén elhangzott egy olyan fölvetés, hogy definiálnunk kell, milyen területtel foglalkozunk, hiszen a Motivation SIG-ben dolgoznak általában azok a kollégák, akik publikációikban az önszabályozó tanulás terminológiáját használják. Végül lényegében a Minnaert-i meghatározás mellett foglaltunk állást: ha a tudásról való tudást az érzelmi-motivációs elemektől függetlenül vizsgáljuk, akkor azt a metakogníció kutatásaként definiálhatjuk, egyébként pedig az ilyen kutatás az önszabályozó tanulás szélesebb fogalomkörébe tartozik.

Metakogníció és tudatelmélet-elmélet

A metakogníció mérésével kapcsolatos nehézségek nagymértékben hozzájárultak ahhoz, hogy a tudásra vonatkozó tudás kutatásában az utóbbi évtizedben jelentős teret nyertek a tudatelmélet-elméletek (theory-of-mind elméletek). A tudatelmélet-elméletek középpontjában a gyermeknek az alapvető mentális folyamatokról alkotott képének vizsgálata áll. A kísérleti személyek a 3–5 éves korosztályból kerülnek ki, mivel kutatások sze-

rint (Estes, 1998; Flavell, 2000; Lillard – Flavell, 1990) a gyermeknek mások kognitív folyamatairól alkotott képében jelentős változások következnek be ebben az időszakban.

A tudatelmélet-elméletekre épülő kutatások más módszereket használnak fel, mint a hagyományos metakogníció-kutatások. A tudatelmélet-kutatásokban szóbeli interjúk szerepelnek, az előforduló kognitív feladatok manipulatív vagy képi szintűek. Flavell (2000) szerint a metakogníció kutatására ugyanakkor feladat- és cél-orientáltság jellemző, vagyis a kognitív feladatok megoldása során nyújtott teljesítmény metakognitív öszszetevőit vizsgálják. Flavell szerint a metakogníció és a tudatelmélet elméletei jól megférnek egymás mellett a tudásról való tudás közös fogalma alatt; a metakogníció alkalmazott tudatelmélet-elméletnek tekinthető.

Valószínűnek tartjuk azonban, hogy a tudatelmélet-elméletek éles különállásában jelentősebb szerepe van annak, hogy egy szűkebb vizsgálódási területen képesek érvényes és megbízható információt gyűjteni a tudásról való tudásról. A metakogníció fogalma még szerteágazó és vitatott struktúrájú, s éppen ezért bármilyen mérőeszköz esetén a konstrukt validitás nehezen biztosítható. Astington (1998) tanulmánya alapján az is nyilvánvaló, hogy a tudatelmélet-elméletcsoport a tudásról való tudás kizárólagos elmélete kíván lenni, és a metakogníciót olyan alternatív elnevezésnek tartja, amely nem vált dominánssá.

A tanulás és tanítás európai kutatóinak padovai seregszemléjén a tudatelmélet kifejezést ritkán használták témánk művelői. Adey és Larkin előadása kiemelten foglalkozott a metakogníció lehetséges fejlődés-lélektani definícióival, és egy lehetséges minimum-követelményként írták le, hogy a gyermeki tudatelmélet megjelenésének időszaka, azaz a 4–5 éves kor az a lehetséges időpont, amikor a metakogníció-kutatások indulhatnak. Megjegyzik, hogy amennyiben egy adott probléma megoldásának nehézségeiről való beszámolás képessége a határhó, akkor a metakogníció-kutatások az önreflexió megjelenésének idejétől indulhatnak, azaz nagyjából 1–1,5 éves kortól.

Amikor egy angolul jól beszélő ember beül angol nyelvű, hollandul feliratozott filmet nézni egy amszterdami moziba, és egyszer csak pár perc után a homlokára csap, hogy minek olvassa ő a számára ismeretlen nyelven írt föliratozást, akkor vajon ez kognitív vagy metakognitív viselkedés volt-e?

Metakogníció és tudatosság

A metakogníció fogalma alkalmas keretet nyújt a filozófiában és pedagógiában is gyakran használt „tudatosság” empirikus megközelítéséhez. A tudatosság filozófiai értelmezéséhez – Nelson (1996) szerint – a metakognícióval kapcsolatos empirikus kutatások nyújtanak segítséget. A releváns témák között ott találjuk például az „érzem, hogy tudom” jelenség kutatását. Az „érzem, hogy tudom” két rivális modellje közül Koriat (1993) eredményei a komputációs metaforát támogatják, szemben a „belső nyomon követés” (internal monitor) metaforával. Míg a „belső figyelőszolgálat” metafora szerint van egy elkülönült folyamat, amely kideríti, hogy megvan-e egy dolog a memóriában, és emellett van maga a felidézés folyamata, addig a komputációs metafora szerint a „tudom, hogy érzem” jelenség a felidézhetőség megítélését jelenti.

A metakogníció és a tudatosság fogalmainak lehetséges circulus vitiosusára szimpózium-bírálatában Gavriel Salomon hívta föl a figyelmet. Hangsúlyozta, hogy a metakogníció jelenleg használt definíciói alapján nem tisztázott a tudatosság szerepe: úgy tűnik, szükséges, de nem elegendő feltétel. Amikor egy angolul jól beszélő ember beül angol nyelvű, hollandul feliratozott filmet nézni egy amszterdami moziba, és egyszer csak pár perc után a homlokára csap, hogy minek olvassa ő a számára ismeretlen

nyelven írt fölratozást, akkor vajon ez kognitív vagy metakognitív viselkedés volt-e? A tudatosság nyilvánvalóan megjelent, de korántsem biztos, hogy metakogníciónak érdemes ezt neveznünk.

Hány szintű lehet a tudásról való tudás? Van-e értelme meta-meta-...-tudásról beszélni?

Nelson (1996) sokat idézett modellje szerint a gondolkodásunkban két szint működik együtt: a meta-szint és a tárgyszint. Egy konkrét példa talán megvilágítja a különbségtételt: amikor a kisgyermek kiszámolja, hogy mennyi $6+2$, akkor számára tárgyszintű gondolkodási folyamat eredménye a kinyitott ujjacskák megszámlálása, ugyanakkor azonban az a fázis, melyben eldönti, hogy a problémát meg tudja oldani és hogyan fogja megoldani, már feltehetőleg a meta-szinthez tartozik. Az ép felnőttek számára ugyanakkor a $6+2$ kiszámítása talán semmilyen módon nem igényli a gondolkodás metaszintjét, hanem rutinszerűen átfut agyunkon a művelet, és talán magunk sem tudjuk utólagosan felidézni, hogyan kaptuk eredményül a nyolcat. A konkrét személytől és a konkrét problémamegoldási helyzettől függ tehát, hogy milyen gondolkodási folyamatok lesznek tárgyszintűek és melyek meta-szintűek.

Az előzőekből kitűnik, hogy semmi nem indokolja a tárgyszint és a metaszint megkülönböztetése mellett a meta-szint további „feltupírozását”. Nem érdemes olyan modellt felállítani, amelyben a metaszintre még további tervező, nyomon követő vagy ellenőrző szint épül. Fölfogásom szerint a gondolkodás metaszintjének nevezzük a tervezés, nyomon követés és ellenőrzés szintjét, és definíció szerint az lesz a gondolkodás tárgyszintje (fogalmazhatunk másképpen is: rutinszerűen működő, algoritmikus szintje), amelyre vonatkozott a tervezés, nyomon követés vagy ellenőrzés.

Van azonban egy további szempont, amely szükségszerűen árnyalja ezt a képet: a tartalom-függetlenség vagy terület-általánosság kérdése. Tekinthető-e lényegileg azonosnak a tervezés, nyomon követés vagy ellenőrzés fázisához tartozó metakognitív tudáselemek például a matematika és az olvasás területén? Elvileg feltételezhető, hogy bár gyökeresen más automatikusan működő rutinok és készségek által valósul meg az elemi számolás és az olvasás, a rutinok és készségek működését, felhasználását tudatosan megtervező, nyomon követő és ellenőrző gondolkodási folyamatok lényegileg ugyanazok. A szakirodalomban eddig nem leltem választ erre a kérdésre, bár fontosnak és relevánsnak érzem. Az a sejtésem, hogy valóban léteznek lényegileg (és nem csupán nevükben) azonos metakognitív gondolkodási folyamatok, stratégiák egymástól lényegesen különböző tartalmi területeken. E feltevésem visszhangra talált az egyik konferencia-előadásban.

Meijer, Veenman és van Hout-Wolters Padovában egy egészen újszerű ötletet prezentáltak az általuk metakognitív készségeknek (metacognitive skills) nevezett meta-szintű gondolkodási folyamatok rendszerezésére. A bemutatott háromszintű hierarchikus rendszer rendező szempontja a terület-specifikusság szintje, azaz, hogy az egyes szinthez tartozó metakognitív készségek mennyire tartalom-független működésűek. A legfelső szintre került modelljünkben a tervezés (planning), a nyomon követés (monitoring) és az ellenőrzés (evaluation). E három fogalom már évek óta így, együtt van jelen a metakogníció kutatói közösségében, ezért alkalmas terminológiai bázisnak tűnik ezekről beszélni. A középső szinten e fogalmak terület-specifikusabb összetevői vannak: a megfelelő információ kiválasztása, tervkészítés, összefoglalás stb. A legalacsonyabb szinten a konkrét tartalmi terület függvényében határozhatók meg a metakognitív készségek. Ilyenek lehetnek például: ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetése, a szöveges feladat végeredményeként kapott számadat valóságosságának ellenőrzése.

A továbblépéshez annak tisztázására van szükség, hogy a tervezés, nyomon követés, ellenőrzés három önállóan létező metakognitív készség vagy stratégia-e, vagy az alacsony-

nyabb szintű összetevők valamilyen konglomerátumaként álltak elő, és csupán a fogalmi egyszerűség tartja őket életben mint kulcsfogalmakat.

Hogyan mérhető a metakogníció?

A metakogníció klasszikusnak tekinthető Flavell-i elmélete a meta-tudást is kétféleképpen tekinti: deklaratívnak, illetve procedurálisnak. A deklaratív meta-tudás kategóriájába tartoznak az emberi tudással, ezen belül a saját tudásunkkal kapcsolatos tények, megfigyelések. Ki-kinek tisztában van például azzal, hogy a boltba leszaladva hányféle dolog az, amit fejben meg tud jegyezni, és hány tételnél célszerű fölírni a vásárlandó cikkek nevét. Hasonlóan a deklaratív meta-tudáshoz tartozik, hogy ha nem jut eszünkbe egy utcán látott ismerős neve, akkor egy-két-három nap múlva valószínűleg majd „beugrik”. Az ember az élete során a deklaratív meta-tudás számos elemével gazdagodik, és könnyű belátni, hogy a gondolkodásunk, tanulásunk hatékonyabbá válik ezek által. A metakogníció mérése kapcsán azonban nem azt vizsgáljuk, hogy ki hány – memorizálással és hasonló jelenségekkel kapcsolatos – alapszabályt képes hibátlanul fölmondani.

A kutatók figyelme egyre inkább a procedurális meta-tudás felé fordul. Elsősorban a problémamegoldás folyamatában megfigyelhető tudatos gondolkodási folyamatok kutatása élénk, és amikor a metakogníció méréséről beszélünk, akkor ezekre az „on-line” tervezési, nyomon követési és ellenőrző folyamatokra gondolunk. Ha szeretnénk a metakogníció működéséről számszerű adatokhoz jutni, akkor valamilyen módszerrel a tervezési, nyomon követési és ellenőrzési folyamatok kvantitatív jellemzése a cél. A metakogníció mérése a témakör kutatói számára kulcsfontosságú probléma, amellyel számos konferencia-előadás foglalkozott.

A korábbi mérőeszközök közül ki kell emelnünk a kérdőíveket, amelyek a kérdőív-készítés gazdag mérésmethodikai hagyományaira (például Likert-skála alkalmazása) építve próbálták feltárni a meta-tudás sajátosságait. A kérdőíves vizsgálatok jellemzője, hogy vagy általánosságban az egyes metakognitív stratégiák, készségek használatáról szólnak a kérdések, vagy konkrét probléma-megoldó helyzet utáni post-hoc vizsgálatnak tekinthetők. A kérdőívekkel kapcsolatos általános bírálat, miszerint az információ közvetett, itt is kivédhetetlen, és ráadásul az utólagosság miatt a validitás kétszeresen is megkérdőjelezhető.

Valami jobbat kellene kitalálni, és ebben a kérdésben gazdagnak mondható fölhozzatal volt Padovában. Veenman és Hout-Wolters rendszerezte a metakogníció mérésére eddig használt módszereket. A procedurális metakognitív tudáselemek mérése történhet a feladatmegoldási folyamathoz képest előbb, menetközben, avagy utólagosan. A feladatmegoldási folyamat előtt (a szerzők szóhasználatával: prior to task performance) kérdőívek és szóbeli interjúk használatosak. A menetközbeni („on-line”) mérési technikák között említik a hangosan gondolkodtatást (think-aloud protocols), a megfigyeléseket és az egyéb on-line módszereket, amelyek közül *Bannert* a log-fájlokat és a szemmozgás-megfigyeléseket emelte ki. Az utólagos módszerek közül ismét csak a kérdőíveket, interjúkat érdemes megemlíteni, ezen belül külön hangsúllyal a feladatmegoldás felidézését célul kitűző eljárásokat.

A mintegy húsz, e témakörrel foglalkozó publikáció alapján Veenman és Hout-Wolters azt a következtetést vonták le, hogy a menetközbeni (concurrent, on-line) módszerek alkalmazása bátorítandó, mert a metakogníció mérésének validitása ezeken keresztül tűnik igazolhatóknak. *Bannert* egyetemi hallgatókkal végzett kísérletében a hangosan gondolkodtatás módszerét alkalmazta, és igazolta, hogy ez az on-line mérési módszer (amikor is a hallgató a kísérletvezető jelenlétében folyamatosan beszámol arról, hogy éppen mire gondol) nem befolyásolja a feladattal kapcsolatos teljesítményt. Ez jelentős kutatási eredménynek számít, bár a validitás eldöntéséhez nem jutottunk vele közelebb. (Naivitás lenne feltételezni, hogy feladatmegoldás közben az artikulációs rendszer követni képes a

gondolatok villámsebességét. Egyelőre nagyon tűnik a szakadék, amely a feladatmegoldás közbeni metakognitív tudáselemek mérésében a neuroanatómiai PET-képek és az osztálytermi körülmények között alkalmazható on-line módszerek között van.) Egyelőre meg kell elégednünk azzal, hogy a hangosan gondolkodtatás alkalmazása a kísérletbe bevont egyetemisták között nem javította és nem is rontotta az eredményességet.

A ma már konzervatívnak számító kérdőíves vizsgálatok jelentős alkalmazási területe volt a 2000-es PISA-vizsgálat. *Artelt* a tanulással kapcsolatos PISA-kérdőív elemzésére vállalkozott, és egyik következtetése az volt, hogy egyes kérdések esetén a kapott eredmények nem alkalmasak a nemzetközi összehasonlításra, mivel nincs a kérdőívnek egy közös, nemzetközileg egyformán interpretálható faktorstruktúrája. A tanulási szokásokról, stílusokról szóló kérdőíveket a metakogníció egyes részterületeinek megbízható és érvényes mérőszközeinek tarthatjuk, de nem állítható, hogy kérdőívvel a metakogníciót mérhetjük.

Az iskolai fejlesztés gyakorlatában milyen szerepe van és lehet a metakogníciónak?

Az értelem kiművelésében betöltött metakogníciós szerep elemzéséhez számtalan aspektust kellene elemeznünk. Releváns kutatási terület például a metakogníció gondolkodásfejlődésben betöltött szerepének vizsgálata. Ahogyan *Sternberg* (1998) rámutat, gyakran a szakértővé válás természetes velejárója a metakogníció visszaszorulása. *Leahy* és *Harris* (1993) más szóhasználattal ugyan, de lényegében ugyancsak azt állították, hogy a gondolkodás fejlődése során a meta-szintről egyre több tudáselem kerül a tárgyszintre. Újabb általános probléma, amely gyökeresen más megközelítést igényel, hogy a modern európai tantervekben következetesen célként és kulcskompetenciaként megjelölt „élet-hosszig tartó tanulás” (LLL, life-long learning) miként valósítható meg, és milyen szerepe van ebben a metakogníciónak és az önszabályozó tanulásnak.

Az általam ismert fejlesztő kísérletek többségében a metakogníció nem célként, hanem eszközként van jelen a gondolkodás fejlődésében és fejlesztésében. (Mindamellett fontos kérdés, hogy a metakogníció maga hogyan fejleszthető, és annak fejlettsége milyen hatással van egyes kulcsfontosságú területek fejlődésére és fejlesztésére.) Az érdeklődés homlokterében áll – jelentős részben *Schoenfeld* (1987, magyarul 1993) nagyhatású tanulmányának eredményeképpen – a matematika, és emellett a kutatások leggyakrabban célba vett területe az olvasás. A két terület közös jellemzője oktatáspolitikai és tantervelméleti szempontból, hogy az úgynevezett „kulturális eszköztudás” részeinek tekinthetők, de emellett kognitív pedagógiai szempontból is jelentős hasonlóság mutatható ki köztük: mindkét területen alapvető fontosságú készségek alakulnak ki az alsó tagozatos években, és a későbbi években tapasztalható problémák (ld. PISA) gyökere – igen erős meggyőződésem szerint – az, hogy elmarad az alapvető készségek mellett a metakognitív gondolkodási stratégiák megtanítása, kiművelése.

A 2003/4-es tanévben minden remény szerint megvalósuló fejlesztő kísérletünkben azt igyekszünk igazolni, hogy megfelelő fejlesztő feladatok felhasználásával kiváltható a metakognitív stratégiák működése – azok explicit megnevezése és ismerete nélkül is. Hipotézisünk szerint a metakognitív stratégiák elsajátítása teljesítmény-növekedéshez vezet a hétköznapi életből vett matematikai és olvasásmegértési problémák esetén, és nem vezet teljesítménycsökkenéshez a hagyományos, mechanikus számolással vagy „bal felső saroktól a jobb alsóig haladó” olvasással megoldható feladatok esetében.

A metakognícióra alapozott iskolai fejlesztéssel foglalkozó kutatások mennyiségi vonatkozásait tekintve a matematika megelőzte az olvasást a padovai konferencián. Három matematikai kutatásról szólnak most röviden. *Hidetsugu*, *Nakatsu* és *Nozaki* tanulmánya arról számolt be, hogy 6. osztályos japán tanulók körében jelentős telje-

sítményjavulást okozott, ha megtanították nekik a szöveges matematikai feladatokat apró lépésekre bontani, és minden lépést önmaguk számára elmagyarázni. *Thronsdén* és *Bríten* eredményei szerint norvég 2–3. osztályos gyerekek körében az összeadásban és kivonásban nyújtott teljesítmény szoros összefüggést mutatott úgynevezett fejlett matematikai stratégiák (advanced mathematical strategies) használatával. (*English – Halford*, 1995, könyvük 5. fejezetében elemzik a kisiskolások korai, kreativitásról és spontaneitásról tanúskodó számolási algoritmusait.) Meggyőződésünk szerint arról van szó, hogy a későbbiekben automatizálódó számolási készség fejlődése is – Karmiloff-Smith-i kifejezéssel (idézi *Estes*, 1998) – in tandem megy végbe a metakogníció fejlődésével. *Desoete* és *Roeyers* belgiumi 3. osztályos tanulókkal végeztek fejlesztő kísérletet. Kiemelték, hogy az úgynevezett prediction skill (előrejelző készség, ami lehetővé teszi, hogy felismerjük, ha a feladatmegoldásban le kell lassítani, és szükség van a további lépések átgondolására) és az evaluation skill (értékelés készsége, vagyis a feladatmegoldásban felhasznált megoldási módok utólagos szóbeli bemutatásának készsége) fejletlensége a felzárkóztatás szükségességének indikátorai lehetnek.

Az olvasás és a metakogníció kapcsolatát a magyar szakirodalomban *Tarkó Klára* (1999) elemezte. Erről a területéről két előadást emelek ki. *Vidal-Abarca* és *Gilbert* a minél jobban tanulható, tankönyvi jellegű szövegek kifejlesztését vizsgálták. Fontos kutatási eredményük, hogy amennyiben a legfontosabb szövegelemek közötti kapcsolatokat nem tesszük teljesen explicitté, ám többlet-információt adunk ezeken a helyeken, akkor a 6. osztályosoktól még nem várható jobb teljesítmény a szövegbeli összefüggések megértését vizsgáló teszten, míg a 8. osztályosoktól és idősebbektől már igen. *Samuelstuen* és *Bríten* arról számoltak be, hogy az olvasás során alkalmazott szövegfeldolgozási stratégiákat (memorizálás és elaboráció szerepelt ebben a kutatásban) egyaránt meghatározza az olvasás célja és a témakörrel korábban szerzett tudás. Ez a korántsem meglepő kutatási eredmény egy újabb eszközt nyújt számunkra az olvasás alkésszégével rendelkező tanulók olvasásmegértési képességének metakognícióra alapozott fejlesztéséhez.

Még egy kérdéskört szeretnék érinteni a metakogníció iskolai relevanciájával kapcsolatban, ez pedig a tanárok és a leendő tanárok metakognitív stratégiáinak és a metakognitív stratégiák tanítása képességének fejlettsége. *Zohar* esettanulmánya meggyőzően igazolja, hogy lehetőség és szükség van előrelépésre olyan területeken, mint például a metakognitív stratégiák osztálytermi megbeszélésének készsége és a gondolkodásról szóló kifejezések nyelvezetének elsajátítása. A felsőoktatásban tanulók tanulásról alkotott nézeteit és tanulási stratégiáit is több kutató vizsgálta. Kiemelem az SFQ (Strategic Flexibility Questionnaire) kérdőívet, amelynek thai nyelvű változata (*Wongsri, Cantwell*

Az érdeklődés homlokterében áll – jelentős részben Schoenfeld (1987, magyarul 1993) nagyhatalmú tanulmányának eredményeképpen – a matematika, és emellett a kutatások leggyakrabban célba vett területe az olvasás. A két terület közös jellemzője oktatáspolitikai és tantervelméleti szempontból, hogy az úgynevezett „kulturális eszköztudás” részeinek tekinthetők, de emellett kognitív pedagógiai szempontból is jelentős hasonlóság mutatható ki köztük: mindkét területen alapvető fontosságú készségek alakulnak ki az alsó tagozatos években, és a későbbi években tapasztalható problémák (ld. PISA) gyökere – igen erős meggyőződésem szerint – az, hogy elmarad az alapvető készségek mellett a metakognitív gondolkodási stratégiák megtanítása, kiművelése.

és Archer) felszínre hozta azt a problémát, hogy amennyiben más eredmények adódnak a kérdőív thaiföldi eredményeinek elemzése során, akkor az mennyiben adódik a kultúrák közötti különbségből, és mennyiben a mérőeszközt kitöltő hallgatók közötti egyéni különbségek eredője.

Irodalom

A tanulmányban ismertetett konferencia-előadások

- Adey, P. – Larkin, S.: *Metacognition in young children.*
- Artelt, C.: *Students' self-reports on learning strategies, metacognition, and motivation in 26 countries.*
- Bannert, M.: *Assessment of metacognitive skills by means of thinking-aloud instruction and reflection prompts: Does the method affect learning performance?*
- Desoete, A. – Roeyers, H.: *Conditions for the training of prediction and evaluation skills in mathematical learning of Belgian third graders.*
- Hidetsugu, T. – Nakatsu, N. – Nozaki, H.: *Using a metacognitive strategy to solve mathematical word problems.*
- Meijer, J. – Veenman, M. V. J. – van Hout-Wolters, B. H. A. M.: *The relation between metacognitive skills, intelligence and learning results in various age groups and types of tasks.*
- Salomon, G.: *A „The assessment of metacognition” szimpózium szóbeli bírálata discussant szerepkörben Samuelstuen, M. S. – Brüten, I.: Reading purpose, topic knowledge, and strategic processing of text.*
- Thronsdn, I. S. – Brüten, I.: *Self-regulated learning of basic mathematical skills: A longitudinal study.*
- Veenman, M. V. J. – van Hout-Wolters, B. H. A. M.: *The assessment of metacognitive skills: What can be learned from multi-method designs?*
- Vidal-Abarca, E. – Gilabert, R.: *How to make a learnable text: Interaction between the text and the reader.*
- Wongsri, N. – Cantwell, R. – Archer, J.: *The strategic flexibility questionnaire – A survey in Thai tertiary students.*
- Zohar, A.: *Difficulties in and development of teachers' metacognitive knowledge.*

Egyéb források

- Astington, J. W. (1988): Theory of mind. Humpty Dumpty, and the Icebox. *Human development*, 41. 30–39.
- Bjork, R. A. (1998): Memory and metamemory considerations in the training of human beings. In: Metcalfe, J. – Shimamura, A. (szerk.): *Metacognition: Knowing about knowing.* MIT Press, Cambridge, MA. 185–205.
- Boekarts, M. (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Estes, D. (1998): Young children's awareness of their mental activity: The case of mental rotation. *Child Development*, 69. 1345–1360.
- Flavell, J. H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34. 906–911.
- Flavell, J. H. (1987): Speculations about the nature and development of metacognition. In: Weinert, F. E. – Kluwe, R. (szerk.): *Metacognition, motivation, and understanding.* 21–29.
- Flavell, J. H. (2000): Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24. 15–23.
- Garner, R. (1987): *Metacognition and reading comprehension.* Ablex, Norwood, NJ.
- Gourgey, A. F. (1998): Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26. 81–96.
- Karmiloff-Smith, A. (1994): Precipice of Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 17. 4. 693–745.
- Koriat, A. (1993): How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing. *Psychological Review*, 100. 609–639.
- Korom Erzsébet (1997): Az EARLI szervezete és működése. *Iskolakultúra*, 12. 93–96.
- Leahy, T. H. – Harris, R. J. (1993): *Learning and cognition.* 3rd edition. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Lillard, A. S. – Flavell, J. H. (1990): Young children's preference for mental state versus behavioral descriptions of human actions. *Child Development*, 61. 731–741.
- Minnaert, A. (1999): Motivational and emotional components affecting male's and female's self regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 14. 525–540.
- Molnár Éva (2001): Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. *Iskolakultúra*, 2. 101–103.
- Nelson, T. O. (1996): Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51. 102–116.
- Schoenfeld, A. H. (1993): Mi is az a metakogníció? In: Dobi, J. (szerk.): *A matematikatanítás a gondolkodás-*

fejlesztés szolgálatában. Tantárgypedagógiai szöveggyűjtemény. Keraban Kiadó, Budapest.

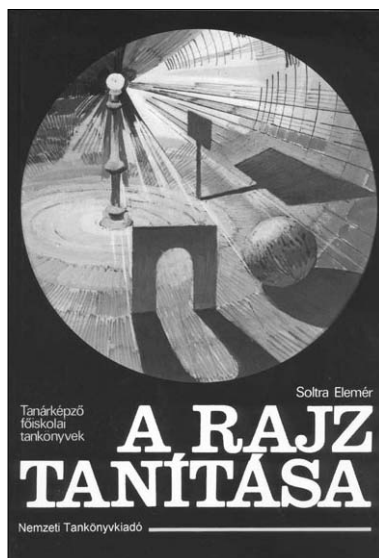
Sternberg, R. J. (1998): Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student? *Instructional Science*, 26. 127–140.

Tarkó Klára (1999): Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, 99. 175–191.

Weinert, F. E. (1987): Introduction and overview: Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In: Weinert, F. E. – Kluwe, R. (szerk.): *Metacognition, motivation, and understanding*, 1–16.

Wolters, C. A. – Pintrich, P. R. (1998): Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in Mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26. 27–47.

A tanulmány témakörében elvégzett elméleti kutatómunkát, valamint a konferencia-részvételt az OTKA támogatta (F038222).



A Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. könyveiből

Problémamegoldás és probléma-alapú tanítás

Az EARLI padovai konferenciáján mintegy ötven, problémamegoldással kapcsolatos prezentációt láthattunk, illetve hallhattunk. A korábbi évek hasonló tematikájú előadásaihoz képest a problémamegoldással kapcsolatos kutatási anyagok között egyre nagyobb számban jelennek meg a problémamegoldó képesség fejlesztésére vonatkozó probléma-alapú tanítási módszerrel (problem-based learning – PBL) foglalkozó projektek. Átalakultak és megváltoztak a problémamegoldó képesség fejlettségének vizsgálatára alkalmas mérőeszközök és a mérések filozófiája is.

A problémamegoldó gondolkodás vizsgálatának, illetve a tudás új helyzetekben való alkalmazásának, a tudástranszfernek kutatási változásait nem részletezzük, mert számos tanulmányban olvashatóak (például Molnár, 2001, 2002a, 2002b), azonban a fejlesztésre vonatkozó módszerekkel kevés magyar nyelvű anyagban találkozhatunk. Ezért mielőtt áttekintenénk, milyen oldalról vizsgálják, és hogyan közelítik meg az EARLI-konferencián részt vett kutatók a problémamegoldó képesség fejlesztésére alkalmas PBL módszerét, röviden nézzük meg, mit is jelent a PBL.

A PBL egy tanítási módszer – bár bizonyos kutatók szerint (Walton – Matthews, 1989. idézi Newman, 2003) inkább általános oktatási stratégia –, ahol a diákok kis csoportban (5–12 fő) dolgozva próbálnak megérteni, megoldani és megmagyarázni valós életből vett autentikus (real-life, authentic) problémákat. Munkájukat egy tutor segíti, akinek feladata a beszélgetések ösztönzése. A munkaformából adódóan a PBL segíti a diákok önszabályozó tanulásának kialakítását, valamint olyan kompetenciák fejlődését, amelyek a hagyományos oktatás során háttérben maradnak (például: csoportmunka, együttműködés, magyarázóképeség). Ezen túl a PBL javítja a változásokhoz való alkalmazkodóképességet, az ismeretlen helyzetekben történő problémamegoldó képességet, illetve a meghozott döntések érvekkel alátámasztott indoklását, fejlesztőleg hat a kritikai és a kreatív gondolkodási képesség fejlődésére, valamint más elgondolásának, nézetének elfogadási, illetve értékelési képességére – empátikus képességre. A PBL módszer hatására a diákok egyetemesebb és egészségesebb megközelítéseket alkalmaznak, javul a csoporton belüli együttműködő képesség, valamint a közös munka során a diákok megismerkednek saját erősségükkel és gyengeségükkel, aminek következtében javul önszabályozó tanulásuk is. Látható, hogy egészen kiterjedt azon területek köre, amelyekre a módszer fejlesztőleg hat.

Ennek következtében az eredetileg Barrows és Tamblyn (1980) (idézi Arts, Gijsselaers és Segers, 2002) által kifejlesztett módszert a világ minden táján alkalmazzák, számos változata létezik. Abban különbözik a többi probléma-központú oktatási módszertől, hogy a diákok a probléma megoldásához szükséges információk megtanulása előtt ismerkednek meg a problémával és nem az elsajátított tudás gyakorlása céljából kell különböző életszerű problémákat megoldaniuk. A tanulási folyamat a probléma előzetes elemzésével kezdődik, amikor a tanulók meglévő tudásuk alapján ötleteket gyűjtenek (brainstorming) a probléma potenciális értelmezési lehetőségeire, illetve a megoldási módokra. Ezután következik a tanulási cél megfogalmazása, információgyűjtés, az infor-

mációk elemzése, a megoldáshoz szükséges információk kiválogatása, szintetizálása, a megoldás megalkotása és megfogalmazása, érvekkel alátámasztása. Az információgyűjtésen kívül mindezt a csoport tagjai közösen végzik, aminek következtében több, a hatékony csoportos munkához elengedhetetlen képességük, készségük fejlődik.

Miután nem egyformán hatékonyak a PBL módszer különböző változatai, elkezdtek kutatni a PBL kulcsfontosságú elemeit. *Gijsselaers és Schmidt* (1990) (idézi *Arts, Gijsselaers és Segers*, 2002) azonosították a PBL módszer kognitív és motivációs kimenetének kulcsváltozóit. Három bemenő – a kimenet szempontjából meghatározó – változót azonosítottak:

- a PBL-probléma minősége;
- a tanulók személyiségvonásai;
- a tutor képességei.

Modelljünkben a probléma leírásának módja és a problémamegoldás során lezajló interakció a tanulók viselkedésének és a tanulási kimenetnek meghatározó faktorai. Későbbi kutatások is alátámasztják, hogy a PBL-probléma minősége meghatározó a tanulók önálló tanulási mennyiségének és motivációjának szempontjából. A PBL módszerek különböző változatainak összehasonlításakor általában figyelembe vett három dimenzió: a feladat szintje (the task dimension), a társadalmi szint (the social dimension), az eljárás dimenziója (the procedural dimension). (*Arts, Gijsselaers és Segers*, 2003)

A probléma dimenziójának síkján maradvá a számítástechnika kitágítja a lehetőségeket, és módot ad a rosszul definiált, autentikus anyagok multimédiás prezentálására is, ami által a hagyományos PBL módszer mellett megjelenhetett az e-PBL, azaz a számítógépes tanulási környezetben alkalmazott PBL. Erről néhány előadásban DPBL-ként hallhattuk.

A következőkben összegezzük, témánként és prezentációtípusonként röviden ismertetjük a konferencián bemutatott problémamegoldással, illetve a probléma-alapú tanítási módszerrel foglalkozó kutatásokat. A tanulmány alapjául a konferencia-handoutok, az előadások kéziratjai, illetve a konferencia Abstract kötete (*Mason és mtsai*, 2003) szolgált.

Problémamegoldás

Az utóbbi években sokat változtak a problémamegoldó képesség mérésére szolgáló mérőeszközök, tesztek, feladatlapok, illetve a fejlesztésére vonatkozó programok. Míg korábban az iskolai feladatokhoz hasonló problémák megoldása során nyújtott teljesítményre voltak kíváncsiak a kutatók, addig ma az életszerű helyzeteket szimuláló, rosszul definiált, szemantikailag szegény, kevésbé átlátható problémák kerültek előtérbe, amelyeknek a megoldásához nem elegendő az iskolában elsajátított tudás automatikus, begyakorolt használata. A mérések és fejlesztések során is egyre nagyobb szerepet kap az informatika és a számítógép adta multimédiás környezet.

A mindennapi kontextusba ágyazott problémák és a probléma-alapú tanítás előtérbe kerülésétől azt várták a kutatók, hogy pozitív hatása lesz mind az oktatásra, mind a tanulásra nézve. *Mien Segers* (University of Maastricht, Hollandia) egy szimpózium keretében a problémamegoldó képességek mérésének tanulásra, illetve tanításra gyakorolt hatásával foglalkozott. *Segers* diákokkal és tanárokkal értékeltette e módszert. Az interjúk során mindkét fél hangsúlyozta, hogy nem elegendő megváltoztatni a tanítási módszert, az új tanulási stílus sikeres kialakításában központi szerepet játszik a megfelelő tanulási környezet kialakítása is.

A megfelelő tanulási környezet kialakításán dolgoztak *Anu Kajamines* és munkatársai (University of Turku, Finnország) is, amikor gyenge képességű diákoknak fejlesztettek ki motiváló módszereket. Olyan tanulási környezetet kerestek, amely minél jobban elfelejteti a diákokkal, hogy hol vannak, és hogy nekik tanulni kellene. Végül a számítógépes kalandjáték mellett döntöttek, s a játék során matematikai ismereteket igénylő prob-

lémákat oldattak meg a diákokkal. Tapasztalataik alapján a játék feloldotta a diákok szorongását, aminek következtében jobban tudtak figyelni a feladatok megoldására. A 16 órás fejlesztő tréning után a diákok szignifikánsan jobb eredményt értek el a matematikai problémák megoldásában.

A tanulási környezet hatását vizsgálta *Tajjka Hidetsugu* (Aichi University of Education, Japán) is, amikor összehasonlította a japán és amerikai gyerekek matematikai problémamegoldó képességét. A kognitív és kulturális faktorok számolókészségre gyakorolt hatását vizsgáló kutatás eredményei azt mutatják, hogy a japán gyerekek általában többet tudnak matematikából, mint amerikai társaik, de az azonos tudásszintű diákok közül az amerikaiak sikeresebben oldják meg a matematikai természetű problémákat, mint japán kortársaik.

A problémamegoldást befolyásoló faktorok közül egy ritkán vizsgált területtel foglalkozott közös szimpózium keretében két kutató. Mindketten a problémamegoldás során

Az utóbbi években sokat változtak a problémamegoldó képesség mérésére szolgáló mérőeszközök, tesztek, feladatlapok, illetve a fejlesztésére vonatkozó programok. Míg korábban az iskolai feladatokhoz hasonló problémák megoldása során nyújtott teljesítményre voltak kíváncsiak a kutatók, addig ma az életszerű helyzeteket szimuláló, rosszul definiált, szemantika-ílag szegény, kevésbé átlátható problémák kerültek előtérbe, amelyeknek a megoldásához nem elegendő az iskolában elsajátított tudás automatikus, begyakorolt használata. A mérések és fejlesztések során is egyre nagyobb szerepet kap az informatika és a számítógép adta multimédiás környezet.

használt jelölési módokat figyelték meg. *Mathieu Charrier* és munkatársai (Angers University, Franciaország) a különböző problémamegoldó kontextusban spontán, illetve explicit, tudományos jelölési módokat rögzítette, *Christine Gaux* (Angers University, Franciaország) kutatási célja pedig 6–9 évesek körében, szintén problémamegoldó kontextusban a jelölések mint kognitív eszközök szerepének a megfigyelése volt.

A szimpóziumokhoz képest kicsit eltérő volt a külön előadással jelentkezettek bemutatója, mert náluk nem volt külön értékelő, hanem a közönség vagy az adott szekcióban előadó többi előadótárs tett fel kérdéseket az adott kutatásra nézve.

A matematikai teljesítmények vizsgálatának új módszereivel foglalkozó szekcióban *Jerome Focant* és *Jacques Grégoire* (University of Löven, Belgium) matematikai problémák megoldása során 10 éves diákok kognitív önszabályozó stratégiáit vizsgálta. Eredményeik alátámasztják a diákok önszabályozó stratégiái és problémamegoldó teljesítményei közötti meghatározó kapcsolat hipotézisét.

„A tudás alkalmazása és problémamegoldás” főcímmel összefogott előadások között *Molnár Gyöngyvér* (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország) analóg feladatok segítségével 9–17 évesek komplex problémamegoldó képességét és iskolai tudását hasonlította össze. Eredményei az ismeretek kontextushoz kötöttségére utalnak, illetve az olvasás és induktív gondolkodás problémamegoldásban betöltött szerepét hangsúlyozzák. Kutatási eredményei magyarul is olvashatóak. (*Molnár*, 2003) *Annalisa Setti* és *Nicoletta Caramelli* (University of Bologna, Olaszország) 7 és 9 évesek problémamegoldó képességének gyakorlati és gátló tényezőit vizsgálta. *Tiina Soini* (University of Helsinki, Finnország) a tanulási transzfer segítségének lehetőségeit kereste kutatása során.

„A matematikai természetű problémák megoldásának vizsgálata” címmel összefogott három előadás közül *Irina Bershadsky* és munkatársa (Technion Israel Institute of Technology, Izrael) téreometriai problémák megoldása közben figyelt meg tanulókat. Összehasonlította a kérésre „mi van, ha nem” stratégiát követőket a „hagyományos” probléma-

megoldókkal. *Csikos Csaba* (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország) 10–11 éves magyar diákokkal oldatta meg *Verschaffel, De Corte és Lasure* 20 „problémás” matematikai szöveges feladatát, amelyek valójában 10 különböző problémát rejtettek magukban, mert a maradék 10 a korábbiak strukturálisan analóg, azonos megoldási módot kívánó „párja”. Eredményeit összevetve a nemzetközi eredményekkel nem talált szignifikáns különbséget. Kutatási eredményei magyarul is olvashatóak. (*Csikos*, 2003) Azonos, illetve különböző feszíni és mélystruktúrájú szöveges feladatok megoldottságát hasonlította össze *Katharina Scheiter* és munkatársa (University of Tübingen, Németország) is, problémáikat kizárólag az algebra világából vették.

Hans G. K. Hummel és munkatársai (Open University, Hollandia) komplex problémamegoldással és a séma-alapú (schema-based) transzferrel foglalkoztak előadásukban. Kutatási céljuk komplex tanulási környezetben a teljesítmény javítása, a probléma-séma megalkotási képességének fejlesztése, illetve az önértékelés, monitorizálás javítása. *Sami Nurmi* (University of Turku, Finnország) és munkatársa komplex, dinamikus, real-time szimulációs feladatokkal javítanák a gazdasági oktatást, hogy a végzős közgazdászok képesek legyenek a gazdasági élet rosszul definiált problémáit megoldani. A kis csoportos, virtuális piacon zajló real-time játékok segítségével a diákok a közgazdasági tananyagot autentikus kontextusban használnák.

A *CIT Presentation* keretében bemutatott előadások közül egy foglalkozott problémamegoldással. *Esther Kapa* (Talpiot College, Israel) 13–14 éves diákok metakognitív stratégiáit vizsgálta különböző mennyiségű metakognitív stratégiát igénylő számítógéppel segített problémamegoldás közben. Vizsgálatában a diákokat véletlenszerűen négy csoportra osztotta, mindegyik csoportnak különböző mennyiségű metakognitív stratégiát kellett alkalmaznia a probléma megoldása közben. A diákok szignifikánsan jobban teljesítettek abban a tanulási környezetben, ahol a problémamegoldás minden fázisában szükséges volt metakognitív stratégia alkalmazása.

Az előadásokhoz képest más műfajt képviseltek a poszterek, amelyek között szintén néhány érdekes munkával találkozhattunk. A poszter műfajából adódóan lehetőségünk volt személyesen is elbeszélgetni a kutatás vezetőivel. A tanulás és tanítás szekcióban a képek problémamegoldásban betöltött szerepéről készített *Christine Amisailidou* és *Julian Williams* (University of Manchester, Anglia) egy posztert. Eredményeik hangsúlyozzák az információk helyes képi megjelenítésének problémamegoldásban betöltött szerepét. *Johanna Neubrand* (University of Löneburg, Németország) a tanítás kultúra-függőségét emelte ki poszterén. Munkája során angliai, japán és német matematikaórákat hasonlított össze (a TIMSS videó alapján) a problémamegoldás matematikaórán betöltött szerepének szempontjából.

Zvia Fund (Bar-Ilan University, Izrael) poszterén egy problémamegoldást számítógépes környezetben vizsgáló (*computerised science problem solving*) felmérés eredményéről számol be, hasonlóan, mint *Manoli Pifarré* (Lleida University, Spanyolország), aki komputerrel segített, illetve komputer nélküli környezetben történő problémamegoldást hasonlított össze. Eredményei szerint a számítógép használata pozitívan befolyásolta a diákok teljesítményét és tanulási folyamatát. A kognitív és a metakognitív stratégiáik is hatékonyabbak voltak azoknak a diákoknak, akik a probléma megoldása során használták számítógépet.

PBL

A PBL módszer mint új pedagógiai módszer alkalmazásának tanulásra, illetve motivációra gyakorolt hatásaival, feltételeivel hét szimpózium keretében is foglalkoztak az előadók. A felsőoktatásban való alkalmazásáról, illetve alkalmazásával három szimpóziumban tartottak előadásokat.

Mivel a különböző felsőoktatási intézményekben számos újjáállással próbálnak javítani az oktatás minőségén, de ezek tanulásra, illetve a tanulók motivációjára gyakorolt hatásáról keveset lehet hallani, ezért érdekes az egyik szimpózium három előadása, ami európai és kanadai egyetemeken végzett felmérések eredményeit mutatja be. Az előadások különösképpen a PBL hatására és a módszer alkalmazásának következtében kialakult új kompetenciákra fókuszáltak. *Anette Kolmos* (Aalborg University, Dánia) 'Új kompetenciák a PBL mérnöki tananyagban' című előadásában beszámol egy felmérésről, aminek keretében első éves mérnökhallgatókat kért arra, hogy értékeljék csoportjuk munkáját. Az eredmények azt mutatták, hogy a diákok a PBL módszer hatására kialakult új kompetenciáknak köszönhetően magasabb szinten, szisztematikusabban és átfogóbban képesek értékelni munkájukat. *Benoid Galand*, *Kathleen Bentein*, *Etienne Bourgeois* és *Marianne Frenay* (Catholic University of Leuven, Belgium) a PBL tanulók motivációjára és önszabályozó tanulására gyakorolt pozitív hatását bizonyította kutatásában. *Denis Bédard* (University of Sherbrooke, Kanada) orvostanhallgatók körében végzett felmérése során azt vizsgálta, hogy a PBL milyen hatással van a diákok tanulási eredményeire, módszereire, illetve motivációjára.

Az egyetemi tanulási-tanítási környezet minőségére, tanulást segítő szerepére fókuszáló szimpózium keretében *Jan Vermunt* (Leiden University, Hollandia) és *Han Dahlmans* (University of Maastricht, Hollandia) az önszabályozó tanulás, valamint a „kikényszerített” önszabályozás (forced self-direction) PBL-beli szerepére hívták fel a figyelmet, ami eredményeik szerint javítja a tanulás minőségét.

A diákok pedagógiai tudásával – tanulásról, illetve tanításról alkotott ismereteivel – foglalkozó szimpózium keretében *Rosalind Murray-Harvey* és munkatársai (Flinders University, Ausztrália) hagyományos és PBL-re szakosodott tanár szakos hallgatókat kérdezett arról, hogy mi segíti őket a tanulásban és a megértésben.

Pieter Jelle Beers és munkatársai (Open University, Hollandia) az együttműködő problémamegoldás keretében arra keresték a választ, hogy az egyén tudása hogyan „hozható be” a csoportba, hogyan válik a csoport tudásává, illetve a csoportos beszélgetések folyamán hogyan lesz a probléma megoldásának része.

A PBL oktatási módszer hatékonyságának egy újabb, eddig nem érintett területe a matematikai problémamegoldó eljárások megértésének segítése, ami előfeltétele az adott matematikai eljárás későbbi alkalmazhatóságának, más kontextusba illesztésének. A kutatások azt mutatják, hogy ezen a területen is igen hatékony a PBL oktatási módszer. Két szimpózium is foglalkozott – a matematikai eljárások megértésének elősegítése céljából – a példa-alapú (example-based), illetve a probléma-alapú (problem-based) oktatás megtervezésével, esetleg azok kombinálásából adódó módszer alkalmazásával. *Peter Gerjets* és munkatársai (University of Tübingen, Németország) kidolgozott példákkal, a problémák megoldási sémájának megtanításával tennék hatékonyabbá a matematikaoktatást. A problémák alapsémáját alapul véve különböző problémakategóriákat dolgoztak ki, ahol egy kategóriába az azonos megoldási módot kívánó problémákat tették. E módszer velejárója azonban, hogy az egyik kategóriába sem tartozó problémák megoldásakor nehézségekbe ütköznek a diákok, hiszen ezekhez nem tanultak semmilyen sémát. Ennek kiküszöbölésére összehasonlították a séma-alapú és a megértés-alapú példákkal történő tanulás hatékonyságát. Eredményeik azt mutatják, hogy a diákok mind az izomorf, mind az új problémákon jobban teljesítettek a megértés-alapú példaadás után. *Cornelia S. Grosse* és *Alexander Renkl* (University of Freiburg, Németország) kutatásukban a példa-alapú oktatás egy új tulajdonságát vezette be, a többszörös megoldás módszerét (multiple solution methods). Ez a módszer elősegíti a különböző megoldási eljárások előnyének és hátrányának felfedezését, ha másképpen nem, akkor olyan úton, hogy explicit feladatként kapják a diákok az alkalmazott módszerek összehasonlítását. Eredményeik szerint ez az oktatási módszer különösképpen a gyengébbeknek, a kevés előzetes tudással rendelkező

diákoknál volt hatásos. *Katharina Schneider* és munkatársai (University of Tübingen, Németország) interaktív animációval segítené a megoldási módszer megértését. Állításuk szerint ez a módszer többek között alkalmas elvont problémamegoldási módszerek ábrázolására is. *Robin Stark* és munkatársai, illetve *Robert Atkinson* és *Mary Margaret Marrill* (Arizona State University, USA) a példákat és problémákat is tartalmazó számítógépes tanulási környezet kialakításán dolgozik. *David Trumppower* (University of Mexico, USA), valamint *Norma M. Chang* és munkatársai (Carnegie Mellon University, Pittsburgh, USA) irányelveket fogalmaztak meg arról, hogy problémamegoldó tanulási környezetben hogyan lehetne a megérést segíteni. *David Trumppower* többlépcsős matematikai problémákat oldatott meg diákokkal. Az egyik csoportnak ismeretlen változókkal (nonspecific goals – NG), a másik csoportnak egy adott változóval kellett megoldani az adott problémát (specific goals – SG). Elmélete szerint az előbbieket inkább azokra a műveletekre koncentráltak, amelyek szükségesek a célhoz vezető következő állapot eléréséhez, míg a második csoport tagjainak figyelme az adott és a célállapot közötti különbségre irányult. Ennek megfelelően az SG problémák csak abban az esetben ösztönzik az átmenetet az új kontextusba, ha a problémamegoldók figyelmét át lehet irányítani a helyi relációkra.

A 'Tanulók és tanárok tanulása PBL környezetben' címet viselő szimpózium már számítógépes tanulási környezetben foglalkozik a PBL módszerrel, illetve a PBL-ben részt vevőkkel értékelteti a módszer hatékonyságát. Az előadások központi eleme, hogy PBL környezetben hogyan lehet a tanulók és a tanárok ösztönzésére használni a konstruktivisták elméleteket. *Helge Stromso* és *Kirsten Hofgaard Lycke* (University of Oslo, Norvégia) egyik közös kutatásában a face-to-face PBL környezet és a komputer alapú PBL (DPBL) módszer hatékonyságát hasonlítja össze. Elemzésük eredménye azt mutatta, hogy nem helyettesíthető egyik módszer a másikkal, mert bár a válaszok eloszlása egyenletesebb volt számítógépes környezetben, de a diákok magyarázatai hagyományos PBL környezetben helyesebbek voltak. Másik bemutatott kutatásuk a tutor szerepét vizsgálta. Mennyi és milyen szerepet tölt be a tutor a hagyományos PBL órákon, illetve a DPBL-ben? *Astrid Visschers-Pleijers* (University of Maastricht, Hollandia) kutatásának célja egy, az eddigieknél könnyebben kezelhető és rövidebb kérdőív kidolgozása, aminek segítségével többet tudhatunk meg a PBL tanulás során történő interakcióról. *Juha Nieminen*, *Pekka Sauri* (University of Helsinki, Finnország) és *Kirsty Lonka* (Karolinka Institut, Stockholm, Svédország) közös munkájuk során kidolgoztak egy kérdőívet, ami a PBL kulcsfontosságú elemeinek, a csoportműködésnek és a csoportműködés – iskolai teljesítmény kapcsolatának mérésére alkalmas. Végül *Dineke Tigelaar* és munkacsoportja (University of Maastricht, Hollandia) kidolgozott egy tanár-ösztönző prototípust. Szakértőket kérdezett meg arról, hogy a kidolgozott prototípus alkalmas-e a tanárok tanulásának ösztönzésére, illetve a tanárok szummatív értékelésére.

'Multimédiás környezetben történő problémamegoldás' címmel fogták össze a konferencia szervezői a következő négy előadást. *Saskia Brand-Gruwel* és munkatársai (Open University, Hollandia) szerint a PBL módszer során használt komplex kognitív képességet (információk azonosítása, rendszerezése, a releváns információ kiválasztása, a több forrásból származó információk egyesítése) tanítani kell. Kutatócsoportja kezdőket és szakértőket figyelt meg problémamegoldás közben. Eredményeik azt mutatták, hogy a szakértő problémamegoldók több időt töltenek a probléma meghatározásával, az információk feldolgozásával és bemutatásával, mint a kezdő problémamegoldók. A *Rob J. Nadolski* és munkatársai (Open University, Hollandia) által kifejlesztett módszer segíti a kezdő problémamegoldókat abban, hogy képesek legyenek komplex problémákat is megoldani. E módszer a fejlesztő tanulás fázisában a diákokkal nem egy lépésben oldotta meg problémákat, hanem a problémamegoldás folyamatát sok apró lépésre osztva. *Parnafes Orit* (University of California, USA) kutatásában azt vizsgálta, hogy a többszö-

rös reprezentáció mennyiben segíti elő a probléma megoldásának folyamatát, *Peter Reiman* (University of Sydney, Ausztrália) és munkatársa számítógéppel segített PBL módszeres csoportos együttműködő tanulás során figyelte meg a csoportok probléma-megoldó stratégiáját a problémamegoldás különböző fázisaiban, valamint a kimenet szempontjából a csoportok viselkedését.

A nagyobb, közös előadások között (Keynote Addresses) *Arie C. Nieuwenhuijzen Kruseman* (University of Maastricht, Hollandia) 'Újítások a PBL-ben vezetői nézőpontból' című előadásában foglalkozott a PBL módszerrel. Kiemelte, hogy a PBL egyik kulcsfontosságú eleme az előzetes tudás aktiválása, illetve azt, hogy a PBL tanulási környezete egy kontextus-függő, együttműködő és aktív tanulási környezet, ahol a tanítás középpontjában nem a tanár, hanem a tanuló áll. Hangsúlyozta, hogy a tanuló-központú tanítási módszerek közül a PBL csak egy, de nem az egyedüli módszer, vehetjük példaként az IKT-t (Információs és Kommunikációs Technika) is.

Végül négy rövid előadást hallhattunk a PBL különböző környezetben való hatékonyságáról. *Mark Newman* és munkatársai (Middlesex University, Anglia) ápolónők oktatása során hasonlította össze a PBL és a hagyományos oktatási módszer hatékonyságát. Eredményeik alapján nem mutatható ki a PBL oktatási módszer előnye, sőt néhány esetben még rosszabbul is teljesítettek a PBL módszer szerint tanulók, mint a hagyományos

A kognitív és kulturális faktorok számolókészségre gyakorolt hatását vizsgáló kutatás eredményei azt mutatják, hogy a japán gyerekek általában többet tudnak matematikából, mint amerikai társaik, de az azonos tudásszintű diákok közül az amerikaiak sikeresebben oldják meg a matematikai természetű problémákat, mint japán kortársaik.

módszert követők. Egy másik előadás, szintén *Mark Newman* előadásában, a PBL hatékonyságát megfigyelő kutatást elevenített fel és értékelt. Bevezetője szerint azért volt szükség erre, mert a világ minden táján használják a PBL módszert, de mindenki más tanulási környezetben, más diákokkal és más műveletekkel. Az áttekintett kutatások nagyobb része a PBL fejlesztő hatását bizonyította. Hasonlóan, mint *Giovanni De Virgilio* és munkatársa (National Institute of Health, Róma, Olaszország), akiknek kutatási eredményei szerint hatékony a PBL alkalmazása.

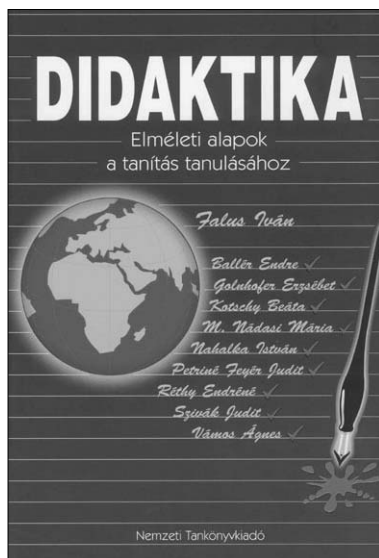
David Gijbels és munkatársai (University of Maastricht, Hollandia) kutatásukban arra keresték a választ, hogy minden területen – nemcsak a problémamegoldó képesség fejlődésében, hanem pl. a tudás elsajátításában is – kimutatható-e a PBL pozitív hatása. Amikor a PBL hatékonyságának vizsgálatát nem a problémamegoldásra (itt egyértelmű a fejlesztő hatás), hanem csak a fogalmi megértés síkjára korlátozták, akkor nemhogy pozitív, de negatív hatása volt e módszernek.

A tanárok szerepét és nézőpontját alapvetően átalakító módszer remélhetőleg hazánkban is megjelenik, és fejleszteni fogja egyebek mellett a diákok problémamegoldó képességét, a hatékony csoportos együttműködéshez szükséges képességeket, készségeket. Természetesen hatékonyságának előfeltétele a megfelelő tanulási környezet megteremtése, s ebbe bizony az is beletartozik, hogy a tanárok ne kényszerüljenek harminc fős osztályokban tanítani.

Irodalom

- Arts, J. A. R. – Gijsselaers, W. H. – Segers, M. S. R. (2002): Cognitive effects of an authentic computer-supported, problem-based learning environment. *Instructional Science*, 30. 465–495.
- Arts, J. A. R. – Gijsselaers, W. H. – Segers, M. S. R. (2003): *On the Measurement of Outcomes of Educational Innovations: Different ways of Measuring Expertise Effects of an Authentic, Computer Supported, and Problem-based Course*. Kézirat.

- Csíkós Csaba (2003): Egy hazai matematikai felmérés eredményei nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, 8. 20–27.
- Mason, L. és munkatársai (2003): *10th European Conference for Research on Learning and Instruction. Improving Learning, Fostering the Will to Learn. Abstracts*. Padova.
- Molnár Gyöngyvér (2001): Az életszerű feladat-helyzetekben történő problémamegoldás vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 3. 347–373.
- Molnár Gyöngyvér (2002a): A tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 2. 65–75.
- Molnár Gyöngyvér (2002b): Komplex problémamegoldás vizsgálata 9–17 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 2. 231–264.
- Molnár Gyöngyvér (2003): A komplex problémamegoldó képesség fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 1. 81–103.
- Newman, M. (2003): A pilot systematic review and meta-analysis on the effectiveness of Problem Based Learning. *Its, Medicine, Dentistry and Veterinary medicine. Special Report 2*.



A Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. könyveiből

Kistelepülési tanulók útja az iskolarendszerben

A községi, kistelepülési iskolák tanulói nem alkotnak társadalmi értelemben homogén csoportot, közös jellemzőjük azonban, hogy az átlagosnál kisebb településeken élnek és kistelepülési iskolákba járnak. Ez a két tényező, bár nem feltétlenül meghatározó módon, de nehezebb indulási, tanulási feltételeket valószínűsít: kedvezőtlenebb családi háttérrel, rosszabb intézményi feltételeket az oktatásban, amihez gyakran társulnak a bejárással összefüggő nehézségek is.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a kistelepülési iskolákból jövő tanulók a továbbtanulás terén jelentősen lemaradnak a többi tanulóhoz képest, magasabb köztük a középfokon tovább nem tanuló, illetve a zsákutcás képzések irányában továbbtanuló. Vizsgálatunk során a községekben iskolába járó tanulók iskolai pályáját elemezzük közelebbről annak érdekében, hogy feltárjuk főbb sajátosságait, az átlagos iskolázási utaktól való esetleges eltéréseit.

A kistelepülési iskolák tanulójának iskolázási útját azért kell kiemelt figyelemmel kísérni, mert ezeken a településeken nagyobb valószínűséggel találunk olyan tanulói csoportokat, melyek lakóhelyük vagy szülői háttérük következtében eleve nehezebb körülmények közül kerülnek ki (bejárók, cigány származásúak, munkanélküli szülők gyermekei), akiknek gyakran sem iskoláik nem rendelkeznek azokkal az eszközökkel, melyek az esetleges hátrányokat kompenzálni lennének képesek, sem szüleik nem rendelkeznek tudatos és hatékony iskolázási stratégiával, amely kitérés utat mutathatna egy kedvezőtlen kiinduló helyzetből. Ennélfogva a kistelepülési iskolák jelentik az oktatási rendszer azon szegmensét, ahol a társadalmi és az oktatásügyi hátrányok a leginkább halmozódnak (szegregált helyzetükből fakadóan) gyakran konzerválódnak hajlamosak. Nehezíti a kistelepülési iskolák és tanulójuk helyzetét, hogy a kilencvenes években – miközben ezeken a településeken a gyerekszám növekedett – helyzetük kismértékű romlást mutat. (1. táblázat)

1. táblázat. Az elsős és ötödikes általános iskolai tanulók aránya az összes tanuló %-ában településtípusonként, 1993, 1997, 1999.

		1993		1997		1999	
Településtípus		Tanulók	Az összes tanuló %-ában	Tanulók	Az összes tanuló %-ában	Tanulók	Az összes tanuló %-ában
község	elsős	52456	13,1	48367	14,1	46426	13,50
	ötödikes	49007	12,2	42488	12,4	42091	12,24
Mo. összes	elsős	125679	12,5	125875	13,1	121424	12,64
	ötödikes	125160	12,4	121515	12,6	119599	12,45

Forrás: OM statisztika, 1993, 1997, 1999.

A kilencvenes években a veszélyeztetett tanulók aránya a statisztikai adatok tanúsága szerint a településhierarchia két pólusán nőtt meg a leginkább: a fővárosban és a közsé-

gekben. (2. táblázat) A kistelepülési iskolák és tanulók helyzete tartósan nehéz, sőt romló állapotot mutat más vizsgálatokban is. (Vári, 1997)

2. táblázat. A veszélyeztetett tanulók aránya az általános iskolákban településtípusonként, 1993, 1997, 1999.

	1993		1997		1999	
	N	Az összes tanuló %-ában	N	Az összes tanuló %-ában	N	Az összes tanuló %-ában
Budapest	23303	14,63	26455	18,46	25598	18,10
megyei jogú város	7309	3,87	9619	4,84	9578	4,83
egyéb város	11660	4,47	14670	5,27	14062	5,07
község	24233	6,05	24983	7,26	25527	7,42
összes	66505	6,59	75727	7,85	74765	7,78

Forrás: OM statisztika, 1993, 1997, 1999.

A tanulási, iskolázási útvonalak természetesen sok tényező mentén alakulnak: fontos pontnál meghozott döntések, idő-, energia- és anyagi ráfordítások és nem utolsósorban a tanulói képességek alakítják. Mindezt természetesen befolyásolják a szülői ambíciók, elképzelések és a környezeti adottságok. Elemzésünk egy olyan tanulócsoportra irányul, mely egy sajátos külsődleges tényező, a lakóhely mentén különíthető el. A lakóhely szerint történő elkülönítés természetesen együtt jár a tanulók társadalmi összetételének sajátosságaiival is, részben ennek révén, részben ettől függetlenül meghatározva a tanulók iskolázási esélyeit, pályáját. Az utóbbit azonban befolyásolhatják olyan tényezők is, mint például az iskola és a lakóhely távolsága, az iskola lehetőségei, az oktatás színvonala.

Az iskolázási utak oktatási rendszeren keresztül ívelő jellemzőinek leírása önmagában is igen komplex feladat, még nehezebb mindezt a fontosabb befolyásoló tényezőkkel összefüggésben leírni. Itt most eleve lemondunk az összefüggések, az egyes befolyásoló tényezők hatásának feltárásáról, s csupán a főbb különbségek kialakulásának és mértékének azonosítására, leírására szorítkozunk. Az iskolázási, tanulási utakat közvetlenül alakító fontosabb tényezők igen sokrétűek lehetnek, elemzésünkben olyan tényezőket választottunk közelebbi vizsgálat tárgyául, amelyekről más elemzések alapján úgy véltük, hogy jelentős különbségek hordozói lehetnek. Ezek az alábbiak:

általános iskola

- az általános iskola választása;
- az iskolába járás körülményei;
- az iskolai tanulásra fordított idő: tanórai és tanórán kívüli tanulás;
- iskolán kívüli tanulásra fordított idő: különórák, otthoni tanulás;
- iskolán kívüli egyéb tevékenységek;
- eredmények: bizonyítvány, évisméltés, lemorzsolódás;

középfok

- továbbtanulás: aspirációk, tényleges irányok az általános iskolások körében;
- a középiskola választása;
- az iskolán kívüli tanulásra fordított idő (különórák, otthoni tanulás);
- iskolán kívüli egyéb tevékenységek (házimunka, szabadidős elfoglaltságok);
- eredmények: bizonyítvány, évisméltés, lemorzsolódás;
- felsőfokú továbbtanulás vagy elhelyezkedési törekvések.

A kutatás során az alábbi kérdéseket vizsgáltuk: Mennyiben térnek el a kistelepülési tanulók pályáinak fenti jellemzői a többségtől? Mennyiben jellemző rájuk, hogy rosszabb feltételek mellett tanulnak, illetve kedvezőtlenebb pályákra kényszerülnek? Milyen a jellemzőnek mondható útvonal esetükben, és milyen a többség esetében, s mekkora az ezek közötti eltérés? Hogyan alakulnak a különbségek az időben, a felsőbb évfolyamokon, a középfokon – a pályák egészét tekintve nőttek vagy csökkentek-e a különbségek a választott tanulói csoport és a tanulók többsége között?

Mintánkat az Országos Közoktatási Intézetben 2002-ben folyó, 'Tanulói terhek' című kutatás kérdeztjei közül a 7. és 9. évfolyamra járó, községekben lakó tanulók alkotják. A 7. évfolyamon ez 434 főt jelent, a 9. évfolyamon sajnos nagyon kicsi az elemszám, ezért az értelmezés az ő esetükben fokozott óvatosságot igényel. Az elemzés során a kérdések egy részénél a községben lakók adatait az átlaggal vetjük össze, a kérdések más részénél (ahol a többi kategória adatai is jellemzőnek és relevánsnak tűntek) valamennyi településkategória adataira kitérünk, hogy differenciáltabb képet vetíthessünk a községi tanulók mögé – de végső soron ezzel is az ő helyzetüket igyekszünk jobban megvilágítani. (3. táblázat)

3. táblázat. Községek tanulói a 7. és a 9. évfolyamon (N, %)

község lélekszáma	7. évfolyam		9. évfolyam	
	N	%	N	%
1–1000	62	14,3	32	61,5
1001–1500	63	14,5	-	-
1501–2000	80	18,4	20	38,5
2001–	229	52,8	-	-
együtt	434	100	52	100

Az elemzés során először a családi hátteret, majd a továbbhaladás főbb jellemzőit vizsgáljuk, kitérítve figyelemmel a községi, kistelepülési iskolákban tanulóakra – előbb a 7., majd a 9. évfolyamos tanulókat vizsgálva. Az írás végén összevetjük a választott szempontokat a két évfolyam esetében, s ezzel megkíséreljük megrajzolni a kistelepülési iskolák tanulóinak valószínűsíthető iskolázási esélyeit, tanulási pályáját – hangsúlyozottan csak a leírás, s nem az összefüggések részletes feltárásának az igényével.

A tanulók társadalmi összetétele, családi háttere

Bár az elemzésben módszeresen nem vizsgáltuk a tanulók családi háttér szerinti különbségeit és a vizsgált különbségek ezekkel való összefüggéseit, érdemes az elemzés kezdetén áttekinteni a tanulói összetétel jellemzőit az egyes településkategóriákon. A családi háttér vizsgálatánál a szülők iskolázottságát, foglalkoztatottságát elemeztük, kiegészítve az együtt élők számának s lakáskörülményeik jellemzőinek elemzésével. A szülők iskolázottságában megfigyelhető a szokásos települési lejtő, de az iskolázottságban megfigyelhető különbségek jelentősen megnőnek az egyéb városok és a községek között – a két településkategória között jóval nagyobb a távolság, mint a főváros és a kisvárosok között. Mind az anyák, mind az apák iskolázottsága a fővárosban a legmagasabb, itt háromnegyedük érettségivel vagy diplomával rendelkezik. A megyei jogú városok lakossága polarizáltabb: az apák közt a szakmunkások és a felsőfokú oklevéllel rendelkezők hasonló arányban vannak, az anyák között az érettségizettek aránya is jelentős. Az egyéb városok népességének összetétele a legkiegyensúlyozottabb, mind az anyák, mind az apák esetében. A községekben élő apák jellemzően szakmunkás vagy ennél alacsonyabb iskolázottsággal rendelkeznek. (4. táblázat)

4. táblázat. A szülők iskolázottsága (%)

	apa				anya			
	főváros N=116	mjváros N=310	e.város N=331	község N=368	főváros N=138	mjváros N=349	e.város N=376	község N=387
8 általános	5,2	6,5	7,3	19,6	10,9	13,8	10,9	32,3
szakmunkás	24,1	37,1	36,9	53,8	14,5	20,9	23,9	32,3
érettségi	30,2	18,7	26,6	17,7	34,8	27,2	35,6	21,4
felsőfok	40,5	37,7	29,3	9,0	39,9	38,1	29,5	14,0
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Úgy fest, hogy a foglalkoztatottság dimenziójában is a községek és a többi településtípus között van a valódi szakadék, s nem a településhierarchia más településtípusai között. A szülők foglalkoztatottsága terén a vállalkozás, a munkanélküliség és a háztartásbeliek arányában van jelentős különbség: a vállalkozók inkább városban élnek, a munkanélküliek és háztartásbeliek (az anyák között) inkább a községekben. A községek és a többi településtípus között húzódo különbség elsősorban a munkanélküliek arányában mérhető le: arra, hogy a szülők között munkanélkülit találjunk, a községekben kétszer-háromszor akkora az esély, mint a többi településtípuson.

A családnagyságban az előbbiekhöz hasonló jelentős különbséget találtunk. Az egy lakásban élők átlagos száma 3,8 és 4,7 között alakul: az előbbi a fővárosra, az utóbbi a községre jellemző. Mivel az utóbbi adódhat a községekben inkább jellemző többgenerációs együttélésekből és a szintén a községekben gyakoribb, több gyermeket nevelő családok magasabb arányából egyaránt, megvizsgáltuk a testvérek számát is. Vizsgált tanulóink testvéreinek átlagszáma 1,8, ebben azonban valóban jelentős eltéréseket találtunk az egyes településtípusok esetében: a legalacsonyabb az egyéb városokban volt a testvérek száma (1,6), s a legmagasabb a községekben (1,9). Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a testvérek számától függetlenül is magasabb az együtt élők száma a községekben (4,7), ami a nagyobb gyerekszám mellett még többgenerációs együttélés előfordulását sejteti.

A továbbhaladás, iskolázási pályák főbb jellemzői a 7. évfolyamon

Iskola, lakóhely, iskolaválasztás

Az iskolázási utat befolyásoló tényezők között elsősorban az iskola és a lakóhely viszonyát vizsgáltuk meg. Az iskolai pályát jelentős mértékben befolyásolhatja, hogy a tanuló szülőhelyén járhat-e iskolába, hogy milyen a lakóhely és az iskola térbeli közelsége, és hogy milyenek a bejárás körülményei. A tanulók túlnyomó része saját településén jár iskolába (82,3 százalék), ez különösen a községekben élőkre jellemző (87,6 százalék). A fővárosban nagy arányban vannak nem körzeti iskolába járók – ezt feltehetően az agglomerációban lakó, de a fővárosban tanuló diákok magas aránya magyarázza –, de a nagyvárosokban is 20 százalék körüli a bejárók aránya. Az apa iskolázottsága mentén vizsgálva úgy tűnik, hogy ez inkább jellemző a diplomás szülők körében, ezért minden bizonnyal tudatos iskolázási stratégiáról van szó, s nem a körülmények sajátos következményéről. Nem sokkal marad el azonban ettől a 8 általánost végzett apák gyerekei között a bejárók aránya, esetükben úgy véljük, éppen fordítva, inkább a körülmények hatásáról van szó. Az iskolába érés átlagos ideje a fővárosban a legtöbb, a nagyvárosokban szintén jelentős, kevesebb a kisebb városokban, s a legkevesebb, de az előbbihez szinte hasonlóan alakul a községekben.

Az iskolázás kezdetén az iskolaválasztás a legmeghatározóbb tényező. Az iskolaválasztás lehetőségét a szülők számára az oktatási törvény biztosítja, ez azonban csak azok számára valós lehetőség, akik olyan településen élnek, ahol egynél több iskola működik. Mintánkban átlagosan nagyjából hasonló (egyharmados) arányban vannak a tanulók kö-

zött, akik nem is választhattak, illetve akik választhattak, de a legközelebbi iskolát választották, valamint akik mást választottak. Településtípusonként azonban nagyon nagyok az eltérések: a fővárosban és a nagyvárosokban a többség a maga (illetve szülei) által választott iskolába jár, a kisvárosokban inkább a legközelebbibe, a községekben pedig jellemzően nem volt választási lehetőség, itt mindössze 12 százalék azok aránya, akik más iskolát választottak, nem a legközelebbit. (5. táblázat)

5. táblázat. A jelenlegi iskolád a lakásodhoz legközelebbi iskola? (%)

	főváros N=188	megyei j.v. N=458	egyéb város N=528	község N=545	átlag N=1719
igen, nincs is más	3,2	18,3	12,5	77,8	33,7
igen, de van más	45,2	34,9	56,1	10,6	34,8
nem	51,6	46,7	31,4	11,6	31,4
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Az iskolaválasztás, azaz a nem körzeti, illetve a legközelebbi iskola választásának kérdése, úgy tűnik, csak részben függ össze az iskola speciális kínálatával. A fővárosban, ahol amúgy magas azok aránya, akik nem a lakóhelyükhöz legközelebbi iskolába járnak, meglepő módon csak a tanulók negyede jár tagozatos osztályba. A tagozatos osztályba járás inkább jellemző a nagyvárosokra, sőt még a kisvárosokban is gyakrabban fordul elő! A tagozatos osztályokba járók aránya a községekben a legalacsonyabb, ennek feltételezhető oka, hogy itt eleve kisebb arányban fordul elő tagozatos osztály. (6. táblázat)

6. táblázat. Milyen osztályba jársz? (%)

	főváros N=177	megyei j.v. N=449	egyéb város N=533	község N=523	átlag N=1682
normál	67,8	58,4	65,1	93,9	72,5
tagozatos	26,0	40,3	34,3	5,9	26,2
egyéb	6,2	1,3	0,6	0,2	1,2
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nem biztos azonban, hogy az általános iskola választása az iskolakezdekori végleg eldönti, hogy 8 éven át hol tanul a gyerek, s hogy hol végzi el az általános iskolát. Horizontális változtatásra sor kerülhet költözés vagy tanulmányi okok következtében, nagy azonban a szerkezetváltó gimnáziumok elszívó hatása is az általános iskola felső tagozatán tanulók körében. Mintánkban igen nagy azok aránya, akik úgy nyilatkoztak, hogy nem a jelenlegi iskolában kezdték az első osztályt, hanem egy másikban (32,3 százalék). Ezek aránya elsősorban a fővárosban, másodsorban a nagyvárosokban magas (40,2, illetve 38,2 százalék) – jórészt feltehetően a szerkezetváltó iskolák következtében. A kisvárosokban már ritkábban fordul elő (30,7 százalék), a községekben csak a tanulók negyedét érinti (26,3 százalék), itt a legkevésbé jellemző a tanulók horizontális mozgása, azaz itt végeznek a tanulók a legnagyobb valószínűséggel abban az iskolában, amelyikben kezdtek.

Fontosnak ítéltük annak vizsgálatát, hogy mennyire szeretnek a gyerekek iskolába járni, s hogy ebben van-e jelentős különbség – hiszen az iskolához való viszony befolyásolja a tanulási kedvet, s ezen keresztül várhatóan a tanulásra fordított időt és a tanulás eredményességét is. Átlagosan úgy tűnik, a gyerekek inkább szeretnek, mint nem szeretnek iskolába járni (67,7, illetve 32,4 százalék). Sajátosan különböző azonban az iskolához való viszony az egyes településtípusok esetében: a legjobban a megyei jogú városok tanulói szeretnek iskolába járni, a legkevésbé a községi tanulók: 38,4 százalékuk nem igazán szeret iskolába járni. Ennek oka lehet a család és az iskola közti társadalmi-kulturá-

lis távolság, de az is, hogy a nagyobb hátrányokkal induló tanulók számára kevesebb sikerélményt ad az iskola. (7. táblázat)

7. táblázat. Szeretsz-e ebbe az iskolába járni? (%)

	főváros N=188	megyei j.v. N=450	egyéb város N=536	község N=535	átlag N=1709
nagyon	23,4	25,3	21,8	18,3	21,8
eléggé	51,1	47,6	44,4	43,4	45,6
nem nagyon	19,7	20,2	24,8	30,7	24,9
egyáltalán nem	5,9	6,9	9,0	7,7	7,7
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Időfelhasználás

Az iskolázási esélyeket nagymértékben befolyásolhatja a napi terhelés, illetve a napi tevékenységek szerkezete, s ezen belül a tanulásra fordított időmennyiség. Ezt az alábbi tevékenységek elemzése révén közelítettük meg: az iskolán belüli tanórai és a tanórán kívüli foglalkozások vizsgálatával. A tanórákra fordított heti összes óraszám a megyei jogú városokban volt a legnagyobb, a községekben a legalacsonyabb. A különbség, bár nem tűnik nagyknak, érdekes módon leképezi a településtípusok oktatásieredményesség-mutatókban kirajzolódó sorrendjét. Érdekes még, hogy különbség mutatkozik a terhelés heti megoszlásában is az iskolák között: a tanórai terhelés átlagosan a hét első felében nagyobb, mint a másodikban, ez különösen így van a megyei jogú városokban. A főváros ettől eltér: itt a hét közepére esik a legnagyobb óraszám, a hét elején még, a hét végén már nem töltenek sok időt a tanulók tanórai tanulással. A községekben a legalacsonyabb a napi átlagos, tanórai tanulásra fordított idő, s egyben a leginkább kiegyensúlyozott a heti terhelés: a hétfői „csúcs” csak szerény mértékben haladja meg a lazább napokat. (8. táblázat)

8. táblázat. Iskolai tanórák napi óraszám (átlagok)

	főváros	megyei j. város	egyéb v.	község	átlag
hétfő	5,80	5,95	5,90	5,78	5,87
kedd	5,68	5,99	5,76	5,73	5,80
szerda	5,86	5,80	5,78	5,76	5,79
csütörtök	5,74	5,73	5,72	5,73	5,73
péntek	5,69	5,61	5,63	5,62	5,63
együtt	28,77	29,08	28,79	28,62	28,82
napi átlag	5,75	5,81	5,76	5,72	5,76

Sokszínű a kép abban a tekintetben, hogy milyen tanórán kívüli foglalkozásokon vesznek részt az iskolán belül a tanulók: a legtöbb külön foglalkozásra a megyei jogú városok iskoláiban tanulók járnak, ők a legtöbb időt edzésre és énekkari foglalkozásokra fordítják. A kisebb városok tanulói közül a legtöbben zenei foglalkozásra járnak, ezt követik a sport- és művészeti foglalkozások. A községek tanulói edzésre, művészeti foglalkozásra és szakkörökre, valamint egyéb foglalkozásokra fordítanak időt a tanórákon kívül. A fővárosi tanulók meglepően kevés időt töltenek az edzésen kívül minden egyéb foglalkozással, összes különórára fordított idejük is jócskán elmarad nemcsak az átlagtól, de a községi tanulók által erre fordított időmennyiségtől is. (9. táblázat)

Az előbbieknél nagyobb társadalmi különbségre számítottunk az iskolán kívüli elfoglaltságokra és az otthoni tanulásra fordított időben, mivel ezekre már szinte kizárólag a családi aspirációk és anyagi lehetőségek vannak hatással. Az iskolán kívüli elfoglaltságok körében elsősorban a tanulási, művészeti és sport jellegű tevékenységeket vizsgáltuk: ezek átlagosan napi 2,28 (az „egyéb” kategória nélkül 1,56) órát vesznek igénybe,

9. táblázat. Iskolai, tanórán kívüli foglalkozások heti óraszámja (átlagok)

	főváros	m. j. város	egyéb város	község	átlag
korrepetálás	1,39	1,64	1,57	1,34	1,49
tehetséggondozás	1,75	2,00	2,07	1,59	1,85
énekkar	1,50	2,42	1,59	1,23	1,71
hittan	1,00	1,42	1,28	1,21	1,27
szakkörök	1,52	1,64	1,44	1,83	1,65
zene	1,67	1,96	2,61	1,97	2,15
edzés	2,81	2,86	2,50	2,07	2,45
művészeti tevékenység	1,69	1,95	2,28	1,89	2,00
egyéb	1,64	7,07	6,10	7,09	6,08
hetente együtt	14,97	22,96	21,44	20,22	20,65
napi átlag	1,66	2,55	2,38	2,25	2,29

köztük leggyakrabban az edzés és egy „egyéb” tevékenység fordul elő, jelentős még a művészeti tevékenység aránya is. A fővárosi gyerekek elsősorban különóra és edzésre járnak gyakran, de sokan járnak művészeti foglalkozásokra és különórára is körükben, a megyei jogú városokban az átlagot meghaladó a különórákra, az egyéb városokban a művészeti foglalkozásra járók aránya. A községi tanulók a fentiekben az átlag alatt maradnak, az „egyéb tevékenység”-ben azonban jóval az átlag feletti az arányuk.

Az otthoni tanulásra fordított idő 1–2 óra között alakul minden vizsgált tanulócsoportnál, s jellemzően átlagosan több a hétvégén, mint hétköznap – egy nap, a kedd kivételével. Átlagosan valamivel több, mint két órát, 138,8 percet fordítanak a tanulók naponta otthoni házi feladatra, ez hétköznap hasonló (136 perc), hét végén 6,5 perccel több. A községek tanulói ennél valamivel kevesebb időt fordítanak otthon a házi feladatra, de a különbség átlagosan csak 3–4 perc.

A házimunkával töltött idő hétköznap átlagosan a tanulási időnél csaknem 10 perccel hosszabb, hét végén jelentősebb, 26 perccel haladja meg azt. A szabadidő mértékében átlagosan nagyon nagy a különbség a hétköznapok és a hétvége között. A községekben lakó tanulók jóval több időt töltenek házimunkával, közel napi 3 órát (hétköznap átlagosan 2,7 órát, hétvégén 3,1 órát), s valamivel több a szabadidejük is. A községek tanulóinak életében, úgy tűnik, az átlagnál nagyobb szerepet játszik a munka, de a szabadidős elfoglaltságok is, a tanulás azonban kisebbet. (10. táblázat)

10. táblázat. Otthon házimunkával töltött idő és szabadidő, hétköznapon és szabadnapon (%)

		házimunka			szabadidő		
		óra	perc	együtt	óra	perc	együtt
hétköznap	község	2,19	29,19	174,18	6,13	28,80	451,5
	átlag	2,00	27,08	147,08	5,83	28,65	378,5
szabadnap	község	2,51	28,80	179,4	9,61	28,81	585,4
	átlag	2,37	27,41	169,6	10,22	27,11	640,3

A szabadidő eltöltése napi szinten leggyakrabban a tévénézést jelenti, de igen általános a zenehallgatás is, s jelentős a baráttal, barátnővel töltött és a sportra és a számítógépre fordított idő is. Az olvasás csak a tanulók egyötödének tartozik a napi elfoglaltságai közé, vagyis kevésbé jellemző napi tevékenység, mint a számítógépezés. A községek tanulói átlagos mértékben nézik a tévét, sok időt töltenek zenehallgatással, s jelentős a naponta sportolók aránya is körükben. Az átlag alatt maradnak azonban a számítógépezésben s az olvasásban is (valamivel kisebb mértékben). A szabadidő eltöltésében összességében a különbség a községben élő tanulók és az átlag között jóval kisebb, mint amit a házimunkára fordított idő esetében tapasztaltunk. (11. táblázat)

11. táblázat. Szabadidő eltöltése – (mindennap válaszok %-a)

	Budapest N=189	megyei j.v. N=455	egyéb v. N=537	község N=537	átlag N=1718
olvasok	22,8	25,7	18,9	18,7	21,1
tévézem	85,7	81,8	87,5	85,6	85,2
számítógépezem	45,5	33,3	28,4	24,0	30,2
sport	36,9	33,2	45,4	44,5	41,0
zenét hallgatok	74,6	64,2	68,0	71,0	68,7
rajzolok, festek	4,7	8,0	7,0	9,6	7,8
szerepjátékot játszom	37,0	41,5	39,5	47,9	2,1
lógok a haverokkal	30,7	25,0	27,2	27,3	27,0
baráttal, barátnővel van	45,2	37,5	40,3	39,1	39,7

Összevetve a napi átlagos tanulásra fordított időt iskolában vagy azon kívül, úgy látszik, a tanulók összességében napi 12 órát töltenek tanulással, ennek csaknem a felét tanórai tanulással, másik felét valamivel szabadabb, választható és változatos keretek között: ezt az iskolában tanórán kívüli, valamint az iskolán kívül és otthon tanulásra fordított idő adja. A községi tanulók esetében valamivel kevesebb a tanórai tanulásra fordított idő is, még kevesebb azonban a tanórán kívüli összes tanulásra fordított idő körükben. Nem pusztán a tanulásra fordított idő tekintetében van jelentős különbség az átlaghoz viszonyítva, hanem a házimunka mennyiségében is, mivel a községi tanulók jóval több időt töltenek hétköznap is házimunkával.

Ez összességében arra enged következtetni, hogy egészen másként strukturálódik a községi tanulók ideje, egészen más életmódba ágyazódik a tanulás a községi tanulók körében, mint a tanulók többségének esetében. A községi tanulók életében a munkának jelentős szerepe van, a tanulás mellett (sőt, bizonyos értelemben a tanulás helyett) idejük nagy része házimunkával telik. Jelentős még a szabadidőben mutatkozó különbség a községi tanulók és a többség között: több időt töltenek szabadidős elfoglaltsággal a községi tanulók, mint a többiek.

A tanulás komoly ösztönzője lehet a tanulmányi verseny. Tanulmányi és sportversenyen a tanulók hasonló (37 százalék körüli) arányban vesznek részt, ritkábban egyéb versenyeken és vizsgázáson. Tanulmányi versenyre leggyakrabban a megyei jogú városok tanulói mennek, ezeken a kisvárosi tanulók vesznek részt a legritkábban, gyakori azonban körükben a sportversenyeken való részvétel. A községekben élő tanulók a tanulmányi versenyeken átlag alatti, a sportversenyeken azonban átlag feletti arányban vesznek részt. (12. táblázat)

12. táblázat. Ebben a félévben részt vettél-e a következő események valamelyikén? (%)

	Budapest N=171	megyei j.v. N=453	egyéb v. N=542	község N=544	átlag N=1710
tanulmányi verseny	36,3	43,3	39,6	28,9	36,8
sportverseny	28,1	28,3	45,6	37,9	36,8
egyéb verseny	17,5	19,2	21,4	15,4	18,5
vizsgázás, bemutatón való részvétel	11,7	9,9	10,2	5,9	8,9
felvételi előkészítő foglalkozás	6,4	2,4	5,7	3,1	4,1

Jelentős esélykülönbség forrása lehet a nyelvtanulási lehetőségek léte vagy hiánya is. A nyelvtanulásban a vártnál kisebb az eltérés a községekben lakó tanulók és az átlag között. A kérdezett tanulók fele németet, fele angolt tanul, átlagosan heti három órában. A községben lakó tanulók túlnyomó többsége azonban németet tanul, szintén átlag heti há-

rom órában, valamivel kisebb részüket angolt, átlagosan heti két és fél órában. A német túlsúlya esetükben összefügghet lakóhelyük földrajzi helyzetével: a kisebb településekből álló településhálózat Észak-Magyarország kivételével elsősorban a Dunántúl nyugati és déli részére jellemző (Vas, Zala, Veszprém, Baranya megyék).

Tanulmányi eredmények, évismétlés

Tanulmányi eredmény szempontjából, a félévi átlagosztályzatot vizsgálva a tanulók átlagosan a közepes és a jó határán helyezkednek el (3,71). Településkategóriánként vizsgálva jelentősebb határt az 5000 fő feletti települések jelentenek: ez alatt 0,24–0,05 tizeddel alulmaradnak az osztályzatok az átlagtól, afelett meghaladják. Ha hihetünk az osztályzatoknak, a legjobban a kisvárosi és a megyei jogú városi iskolákban tanulnak a diákok (3,81), a legkevésbé jól a községekben (3,56).

Az év végi bukások aránya összességében közel 9 százalékos, ennél jóval alacsonyabb az évismétlésre bukók aránya, s jóval nagyobb a félévi bukások aránya. Szembeszökő a különbség az egyes iskolák között településtípusok mentén: a fővárosban sokan buknak félévkor, de már jóval kevesebben (végül csak 2 százalék) évvégén. A községekben sokan buknak félévkor is és évvégén is, viszont viszonylag kevesen buknak évismétlésre. (13. táblázat)

13. táblázat. Megbuktál-e? (Iggennel válaszolók %-a)

	Budapest N=190	megyei j.v. N=460	egyéb v. N=537	község N=550	átlag N=1737
igen	5,3	9,2	5,2	13,1	8,7
ebből: évismétlésre	2,1	4,6	2,4	5,5	3,9
félévkor	18,3	14,3	13,0	20,1	16,2

Középfokú továbbtanulási aspirációk

Abban a kérdésben, hogy középfokon milyen programtípusban fognak továbbtanulni, a 7. osztályos tanulók (vagy szüleik) 89 százaléka már döntött, 21 százalék azonban még nem tudta, hogy hova fog jelentkezni. Azok esetében, akik már döntöttek a középfokú továbbtanulásról, az első helyen megcélzott középfokú intézmények között első helyen áll a szakközépiskola, de szorosan követi a gimnázium, szakiskolák viszont csak elvétve fordulnak elő. Jellemző eltérések figyelhetők meg azonban a település mérete szerint: a városokban (10 ezer fő feletti településeken) tanulók valamivel nagyobb arányban törekednek gimnáziumba, az ez alatti méretű településeken a szakközépiskolába igyekvők aránya nő meg. A községekben tanulóknak azonban csak negyede menne gimnáziumba, körülbelül kétszázéde inkább a szakközépiskolát választaná. Figyelemre méltó, hogy a bizonytalanok arányát tekintve is jelentős a településtípus hatása: míg a községekben 30 százalék körüli a még gondolkodók aránya, az ennél nagyobb településeken 20 százalék alatt marad. (14. táblázat)

14. táblázat. Milyen középiskolába fogsz első helyen jelentkezni?

	első helyen		második helyen	
	község	átlag	község	átlag
nem tudom	30,0	21,4	44,8	35,3
gimnáziumba	23,1	31,2	14,3	20,9
szakközépiskola	38,7	34,6	28,4	28,6
szakiskola	7,2	6,0	11,2	8,4
nem jelentkezem	0,9	0,8	1,4	1,5
már gimnáziumba jár	–	6,0	–	5,3

Bár a 7. osztályos tanulóktól még messze van annak eldöntése, hogy a középiskola elvégzését követően mit szeretnének csinálni, gyakran már erről is van elképzelésük. A középiskola elvégzését követően feltűnő, hogy minden tanulócsoporthoz egyértelműen továbbtanulna: átlagosan a tanulóknak több, mint a fele, 53,7 százaléka szeretne továbbtanulni. A továbbtanulás irányát tekintve az egyetem és a főiskola hasonló arányban fordul elő, településtípus szerinti bontásban azonban kitűnik, hogy az egyetemre törekvők inkább a nagyobb városok tanulói közül kerülnek ki, a kisebb városokban már egyértelműen a főiskolára igyekvők vannak túlsúlyban. A munkába állás mint alternatíva sem jelentéktelen azonban, átlagosan a tanulók negyede számol ezzel, s a településtípus szerint haladva kitűnik, hogy egyre inkább ezzel (is) számolnak a tanulók, a községekben tanulók közül minden harmadik a munkába állást tervezi. (15. táblázat)

15. táblázat. A középiskola után várhatóan mit fogsz csinálni?

	Budapest	megyei v.	egyéb v.	község	átlag
továbbtanulok egyetemen	31,6	35,8	26,8	17,0	26,6
továbbtanulok főiskolán	21,9	24,2	29,1	29,3	27,1
munkába állok	11,6	18,7	19,8	33,3	22,9
dolgozom is, és tanulok is	22,6	15,3	16,6	16,1	16,7
külföldre megyek	6,5	1,0	1,6	0,2	3,3
egyéb	1,9	2,1	2,7	0,9	1,9

A továbbhaladás, iskolai pályák főbb jellemzői a 9. évfolyamon

Iskola, lakóhely, iskolaválasztás

A kutatásban módunk nyílt arra, hogy az általános iskolai 7. évfolyamos tanulók mellett, ha erősen korlátozott számban is, de a középfokú intézményekben tanuló 9. évfolyamos tanulókkal is megismerkedhessünk. A 9. évfolyamon tanulók már túl vannak egy nagyon jelentős iskolaváltáson, ennek mértéke és iránya különös fontosságú a további alternatívák, lehetőségek szempontjából. A 9. évfolyamon a tanulók egyharmada gimnáziumba jár, csaknem a fele szakközépiskolába és egyötöde szakiskolába. A községi tanulóknak azonban csak töredéke jár gimnáziumba (szerkezetváltó gimnázium nem fordul elő köztük), kétharmada szakközépiskolába, s több, mint egynegyede szakiskolába – az átlagot majdnem 10 százalékkal meghaladó arányban. Bár nem azonos a két évfolyamon vizsgált tanulócsoporthoz, mégis megkövethető a tényleges továbbtanulási irányok összevetése a korábban elemzett szándékokkal. Az átlagra vonatkozó tendenciákból úgy tűnik, hogy a bizonytalankodók jelentős része a szakközépiskolákban tanult tovább, a gimnáziumba törekvők a terveikhez hasonló arányban mentek valóban gimnáziumba. A gimnáziumi továbbtanulás szempontjából leginkább a budapesti és a nagyvárosi tanulók tudták elképzeléseiket megvalósítani, a kisvárosi tanulók a tervezettnél nagyobb, a községi tanulók pedig annál jóval kisebb arányban kerültek be valóban gimnáziumba. (16. táblázat)

16. táblázat. Jelenleg hova jársz?

	Budapest	megyei v.	egyéb v.	község	átlag
4 oszt. gimnázium	21,6	14,7	31,9	6,8	21,7
6+8 oszt. gimnázium	16,1	13,1	9,5	-	12,0
szakközépiskola	56,7	52,0	36,5	65,9	47,9
szakiskola	5,5	20,0	22,3	27,3	18,4
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Középfokon már jóval kisebb arányban vannak a tanulók között, akik azon a településen laknak, ahol tanulnak (43 százalék), legkevésbé azonban a községi tanulók esetében jellemző ez (19,2 százalék). Az iskolába érés átlagos ideje a legtöbb a fővárosi tanulók esetében (44 perc), ezt követi a községek tanulói számára szükséges idő (29 perc), a megyei jogú városok és az egyéb városok tanulói esetében az iskola és az otthon közötti közlekedésre fordított idő 27,4, illetve 27 perc.

A középfokú iskola választásában fontos szempont, hogy sikerül-e a tanulóknak az általuk leginkább kívánatosnak tekintett képzési irányra, tagozatra, szakirányra – azaz az első helyen megjelölt intézménybe – bejutniuk, vagy csak második, harmadik helyen – ami feltehetően nagyobb távolságot jelent az eredeti elképzelésektől, s nagyobb kompromisszumot kíván. A tanulók többsége, csaknem 80 százaléka az első helyen megjelölt intézménybe került, különösen igaz ez a megyei jogú városokra és az egyéb városokra. Legkevésbé a községi tanulókra jellemző ez, akiknek 43 százaléka másutt tanul, mint ahová az első helyen jelentkezett. A kérdezett tanulók többsége (91,3 százaléka) később sem változtatott osztályt – a községi tanulók többsége kivételével, akiknek majdnem az egyötöde módosított (17,6 százalék), vagy erre kényszerült, s jelenleg más osztályban tanul, mint ahol elkezdte. A módosítás irányáról sajnos nincs további információk. (17. táblázat)

17. táblázat. A jelenlegi iskolát első helyen választottad?

	Budapest	megyei. v.	egyéb v.	község	átlag
igen	65,5	84,2	84,0	56,9	79,7
nem	34,5	15,8	16,0	43,0	20,3
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A középfokú intézményekben tanulók szempontjából szintén fontos kérdésnek ítéltük, hogy a tanulók szeretnek-e iskolába járni. A tanulók háromnegyede szeret iskolába járni, csak 25 százalék nyilatkozott úgy, hogy nem nagyon, vagy egyáltalán nem szeret. A községi tanulók között hasonló arányban vannak, akik szeretnek és akik nem szeretnek iskolába járni, s igen figyelemreméltó, hogy a községi tanulóknak csaknem a fele nem szeret! Összevetve a motiváltságot a 7. évfolyamosok körében tapasztalattal, úgy látszik, a községben élő tanulók körében valamelyest nőtt azok aránya, akik nem szeretik az iskolát. (18. táblázat)

18. táblázat. Szeretsz-e ebbe az iskolába járni?

	Budapest	megyei. v.	egyéb v.	község	átlag
nagyon	24,0	22,5	22,1	12,0	22,3
eléggé	47,0	56,3	50,1	40,0	52,0
nem nagyon	18,0	18,8	24,3	36,0	21,0
egyáltalán nem	11,0	2,4	3,6	12,0	4,7
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Időfelhasználás

Az időfelhasználás jellemzői közül elsősorban a házimunkára fordított idő mennyiségét és arányát elemeztük, ebben mutatkozik a legnagyobb eltérés a tanulócsoportok között: a községi tanulók hétköznap is jelentős időt töltenek házimunkával, ennél a hétvégi házimunka kevesebb valamivel. Míg a többi tanulócsoport inkább a hétvégén foglalkozik a házimunkával, a községi tanulók hét közben töltenek ezzel több időt, mintegy 4 órát.

Az iskolai tanórak átlagos száma 6,2, a legnagyobb óraszám a hét közepére esik (szerda, csütörtök), a hét eleje könnyebb, a hét vége (péntek) a legkönnyebb, ha csak az óraszámok alakulását vesszük figyelembe. A kisvárosi iskolákban a hétfő jelenti a csúcspontot,

Budapesten a kedd. A községekben a szerda kivételével mindennap alacsonyabb az óraszám az átlagnál, körülbelül fél órával marad alatta. (19. táblázat)

19. táblázat. Iskolai tanórák napi óraszama (átlagok)

	Budapest N=225	megyei v. N=673	egyéb v. N=454	község N=52	átlag N=1404
hétfő	5,77	6,33	6,50	6,02	6,29
kedd	6,38	6,22	6,21	6,09	6,24
szerda	6,07	6,41	6,44	6,36	6,36
csütörtök	6,28	6,35	6,39	5,67	6,33
péntek	5,83	5,80	5,73	5,59	5,78
napi átlag	6,07	6,22	6,25	5,95	6,20

A házi feladat elkészítésével körülbelül két órát töltenek átlagosan a tanulók, a hét végén többet. A hétköznapokon a tanulásra fordított idő hasonlóképp alakul, a legkönnyebb nap a péntek. A községi tanulók egy negyed órával kevesebbet tanulnak, mint az átlag mind hét közben, mind a hét végén. Szembetűnő, hogy körükben kevésbé kiegyensúlyozottan alakul hétköznap a tanulás, s hét végén is csak vasárnap fordítanak erre több időt. (20. táblázat)

20. táblázat. Házi feladat készítésével, otthoni tanulással töltött idő (átlagok)

	óra	község perc	együtt	óra	átlag perc	együtt
hétfő	1,55	27,50	120,5	1,95	27,11	144,10
kedd	1,46	29,62	117,2	1,95	28,13	145,10
szerda	2,00	28,00	148,0	1,92	28,14	143,30
csütörtök	1,61	36,43	133,0	1,95	27,93	144,90
péntek	1,45	22,50	109,5	1,77	25,22	131,40
szombat	1,82	30,00	139,2	2,12	26,94	154,10
vasárnap	2,19	20,00	151,4	2,22	28,91	162,10
hétköznap átlag	1,61	28,80	125,6	1,90	27,30	141,76
szabadnap átlag	2,00	25,00	145,3	2,20	27,90	158,10
átlag	1,73	27,72	131,3	1,98	27,48	146,43

Az otthon házimunkával eltöltött időben nagyon megnő a különbség a községi tanulók és az átlag között. Különösen jelentős az eltérés hétköznap, amikor a tanulók erre általában kevés időt fordítanak (körülbelül 2,5 órát), a községekben élő tanulók azonban láthatóan igen sok időt töltenek ezzel (csaknem 4 órát), többet, mint a hét végén. A hét végén többet dolgoznak a ház körül a többiek, több, mint három órát töltenek ezzel, a községi tanulók ennél ugyan jelentősen többet, de a hétköznap ezzel töltött időnél jóval kevesebbet. Éppen fordított tehát a helyzet a két csoport esetében: a községekben élő tanulók hét közben sokat dolgoznak, s hét végén bár kevesebbet, az időt ekkor nem több munkára, hanem inkább több szórakozásra fordítják. A tanulók többsége ezzel szemben hét végén végez több házimunkát, s ekkor valamivel kevesebb a szabadidejük, mint hétköznap – jórészt azért, mert ugyanakkor többet tanulnak. (21. táblázat)

21. táblázat. Otthon házimunkával töltött idő, hétköznapon és szabadnapon (átlagok)

		óra	házimunka perc	együtt	óra	szabadidő perc	együtt
hétköznap	község	3,53	30,33	242,1	6,33	28,57	408,4
	átlag	2,31	26,75	165,3	5,65	28,99	367,9
szabadnap	község	3,43	25,00	230,1	11,92	25,00	740,2
	átlag	3,03	26,83	208,6	12,24	27,79	340,3

A nyelvtanulásban megfigyelhető különbség a községi tanulók és a többiek között a 9. évfolyamon nagyon jelentőssé válik: míg a tanulók átlagosan 75–80 százaléká jellemzően mind angol, mind német nyelvet tanult tanórai keretek között (igen magas, négy óra körüli vagy afeletti óraszám), addig a községi tanulók csak kisebb része tanulja mind az angol, mind a német nyelvet (s csupán heti három órában). A 9. évfolyamon is valamivel jellemzőbb a német nyelv tanulása, amely – szemben az angollal – ritkán tanórán és iskolán kívül is előfordul.

Tanulmányi eredmények, évismétlés

Az osztályzatok tantárgyankénti elemzése azt mutatja, hogy a tanulók leginkább a készségtárgyakban teljesítenek jól, viszonylag kedvező még az idegen nyelvek és a pályaorientációs tárgy eredményessége is. A közismereti tárgyakban már jóval gyengébbek, s különösen azok a természettudományos tantárgyakban és a történelemben. A községekben lakó tanulók hasonlóak, de szinte mindenből gyengébbek valamivel: átlagosztályzatuk hét tárgyból gyengébb a közepesnél. Két tantárgy volt, amelyben a községi tanulók jobbak, mint az átlag: a magyar irodalom és a testnevelés.

A középfokú intézmények 1. évfolyamán elért félévi tanulmányi eredmény a közepes és a jó közé esik, hasonlóan az általános iskolai eredményhez. A középfokú iskolai bizonyítvány azonban számottevően rosszabb lett az általános iskolai bizonyítványnál. A tanulók mindenütt körülbelül hasonló arányban rontottak, kivéve a községben lakó tanulókat, akik ugyan a legrosszabb (közepes) eredményeket tudják felmutatni, de ehhez képest már nem rontottak lényegesen a következő évfolyamon. Ez a némileg meglepő tény két lehetséges következtetést enged meg: egyfelől, hogy a községi általános iskolákban realisabb osztályozási gyakorlat érvényesül, mint a többi általános iskolában, másfelől, hogy azok a szakközép-, illetve szakiskolák, amelyekbe a községekből kikerülő tanulók nagy arányban járnak, az általános iskolákhoz hasonlóan enyhébben ítélik meg tanulóik teljesítményét, mint a többi középfokú iskola. Sajnos a rendelkezésre álló adatok nem teszik lehetővé a kérdés egyértelmű megválaszolását. (22. táblázat)

22. táblázat. A 8. osztályos és a jelenlegi év végi bizonyítvány (átlagok)

	8. évfolyam átlag	9. évfolyam átlag
Budapest	3,62	3,24
megyei jogú város	3,87	3,43
egyéb város	3,90	3,48
község	3,11	3,09
átlag	3,82	3,40

A bukás félévkor igen magas arányú a 9. évfolyamon, különösen a fővárosban és a községekben. Az év végi bukás már nem kiugró, de jelentős az évismétlésre bukott tanulók aránya, különösen a községi tanulók körében. A mulasztott tanulási napok száma átlagosan 10, ami különösen a községi tanulók esetében jelentős (13), de magas a fővárosban tanulók között is (11,9). (23. táblázat)

23. táblázat. Megbuktál-e? (Iggennel válaszolók %-a)

	Budapest	megyei. v.	egyéb v.	község	átlag
félévkor	40,1	24,8	26,7	42,3	28,9
év végén, de nem ismételt évet	6,8	3,3	5,1	11,5	4,8
év végén és évet is ismételt	9,4	5,6	7,2	13,5	7,1

Továbbtanulási, elhelyezkedési aspirációk

A 9. évfolyamon a tanulók egyharmada tudja pontosan, hogy mit akar csinálni a középfokú iskola befejezését követően, valamivel több, mint 10 százalék egyáltalán nem tudja, 56 százalékának hozzávetőleges elképzelései vannak. A legtudatosabbnak éppen a kistelepesti általános iskolákból kikerülő tanulók bizonyulnak, körükben 70,8 százalék azok aránya, akik már pontos vagy hozzávetőleges elképzeléssel rendelkeznek jövőjükre vonatkozóan. Igaz, ez a „tudatosság” nagy valószínűséggel ered abból a tényből, hogy ezek a tanulók inkább járnak olyan iskolatípusba (szakiskolába), amely eleve kevesebb alternatívát kínál a végzést követően. (24. táblázat)

24. táblázat. Mennyire van pontos elképzelésed arról, hogy mit szeretnél csinálni? (%)

	Budapest	megyei. v.	egyéb v.	község	átlag
pontosan tudom	31,3	29,9	30,1	37,5	30,4
körülbelül tudom	37,1	39,1	37,7	33,3	38,0
még egyáltalán nem tudom	13,3	14,3	13,5	6,3	13,6
többféle elképzelésem is van	18,4	16,7	18,7	22,9	17,9
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Az iskola elvégzése után a kérdezett tanulók többsége továbbtanulást tervez, kevesebben gondolnak a szakmatanulásra és az elhelyezkedésre, s hasonló arányban ezek kombinációira. A községi tanulók csoportja az egyetlen, amely számára a továbbtanulás nem igazán vonzó alternatíva, ők szívesebben kezdenének dolgozni vagy tanulnának szakmát, bár az átlagnál valamivel nagyobb arányban tudják elképzelni, hogy a munka mellett tanuljanak. Ez természetesen nagymértékben következik abból, hogy körükben találhatóak a legnagyobb arányban azok, akik érettségit nem adó iskolatípusba, szakiskolába járnak (27 százalék), amely eleve nem nyújt más lehetőséget. A továbbtanulást tervezők aránya azonban így is az átlaghoz közel eső arányban meghaladja a kifejezetten továbbtanulásra felkészítő gimnáziumokba járók arányát (a különbség 18,1 százalék a községi tanulók, 21,2 százalék az átlag esetében). (25. táblázat)

25. táblázat. Az iskola elvégzése után mit szeretnél csinálni? (%)

	Budapest	megyei. v.	egyéb v.	község	átlag
továbbtanulni	52,9	56,0	57,5	24,9	54,9
szakmát tanulni	13,5	10,8	13,8	22,4	12,7
dolgozni	14,9	15,3	16,3	32,7	16,1
tanulni és mellette dolgozni	9,3	10,0	6,8	8,2	8,7
dolgozni és mellette tanulni	5,5	5,9	4,2	8,2	5,3
egyéb	3,8	2,0	1,5	4,1	2,2
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Összegzés

Az elemzés végén összevetettük a két vizsgált évfolyam tanulóit abból a szempontból, hogy az iskolázás, továbbhaladás szempontjából fontosnak ítélt pontokon hogyan alakul a helyzetük a tanulók átlagával összevetve, mely területeken van komolyabb eltérés, hol kerülnek az általunk vizsgált tanulók a tanulók átlagához képest jóval kedvezőtlenebb helyzetbe, s esetlegesen nem kívánt kényszerpályára. (26. táblázat)

26. táblázat. Továbbhaladás szempontjából jelentős tényezők alakulása a két évfolyamon (%)

	Község	Átlag
<i>7. évfolyam</i>		
Helyben lakik	87,60	82,30
Iskolaválasztás (milyen arányban valódi választás)	11,60	31,40
Tagozatos iskolába jár	5,90	26,30
Horizontális változtatás előfordult	26,30	32,30
Motiváltság (szeret iskolába járni)	61,70	67,70
Tanulásra fordított idő együtt (óra/nap)	11,62	11,91
Tanulmányi versenyen való részvétel	28,90	36,80
Tanulmányi eredmény	3,56	3,710
Bukás félévkor	20,10	16,20
Évismétlés	13,10	8,70
Továbbtanulási elképzelések (még nem tudja)	30,00	21,40
Továbbtanulási szándékok (érettségi adó iskolatípus)	61,80	65,70
<i>9. évfolyam</i>		
Érettségi adó iskolatípusba jár	72,70	81,60
Első helyen jutott be	56,70	79,70
Horizontális változtatás előfordult	17,60	8,70
Motiváltság (szeret iskolába járni)	52,00	74,30
Bukás félévkor	42,30	28,90
Évismétlés	13,50	7,10
Továbbtanulási szándékok (tovább szeretne tanulni)	24,90	54,90
További elképzelések (már pontos elképzelése van)	37,50	30,40

Ha a fenti adatok alapján rekonstruálni próbáljuk a jellemző iskolázási utakat a két csoport esetében, az alábbi kép rajzolódik ki. A községi általános iskolák tanulóit dominánsan jellemzi, hogy hasonló arányban laknak az iskola településén, jellemzően azonban nem választhattak általános iskolát, s nem járnak tagozatos, azaz emelt szintű oktatást kínáló osztályba sem. Jellemzően ugyan inkább szeretnek iskolába járni, de tanulással összességében valamivel kevesebb időt töltenek, mint az átlag, mind tanórán, mind azon kívül, több időt fordítanak viszont házimunkára és szabadidős elfoglaltságokra, mint a többség. Jellemzően nem vesznek részt tanulmányi versenyeken, az iskolát a közepesnél valamivel jobb bizonyítvánnyal végzik el. Továbbtanulási elképzeléseik kevésbé kialakultak, de ők is inkább az érettségi adó iskolatípusba igyekeznek, hasonlóan a többséghez. Kevésbé jellemző azonban körükben, hogy első helyen be is jutnának oda, ahova eredetileg szerettek volna, részben feltehetően ez az oka, hogy nagy arányban változtatnak a bejutást követően, horizontálisan. A középfokú iskolában már jóval kevésbé érzik jól magukat, mint az általános iskolában, kiugróan sok körükben a félévi bukás, de gyakori (az általános iskolához hasonló mértékű) az évismétlés, és nem ritka a hiányzás. Távlabbi elképzeléseik inkább a munka világa felé mutatnak. Súlyos tanulási problémákkal a csoport legalább 13 százaléka küzd.

A tanulók átlagos csoportjának harmada választott általános iskolát, egynegyedük járt tagozatos (emelt szintű) oktatást biztosító iskolába, sokan innen továbblépnek, feltehetően szerkezetváltó gimnáziumokba. Iskolába szeretnek járni, sokan tanulmányi versenyeken is kipróbálják magukat, munkaterhelésükben jelentős a tanórán és az iskolán kívüli elfoglaltságok aránya is. Jó eredménnyel végzik el az általános iskolát, s érettségi adó iskolatípusba törekednek, ahová az első helyen dominánsan be is kerülnek. A középfokú iskolákba szeretnek járni, jobban kedvelik ezen az évfolyamon az iskolát, mint az általános iskolában, módosítás, horizontális változtatás nem jellemző rájuk, az évismétlés is ritkábban fordul elő körükben, mint az általános iskolában. Távlabbi elképzeléseik többségükben a továbbtanulás irányába mutatnak,

pontosan körvonalazott elképzelés nélkül. Tanulási problémákkal a csoport 7–8 százaléka küzd.

Ha a két csoport iskolázási pályáját összevetjük, jelentős különbségeket az alábbi pontokon találunk. Az általános iskolai tanulmányok során a különbség a leginkább az iskolaválasztás lehetőségében mutatkozik meg, amely eldöntötte azt is, hogy tagozatos iskolába járhatott-e a tanuló, vagy normál osztályba. A következő jelentős különbség a tanulási elképzelésekről való tudatosságban figyelhető meg: a községi tanulók még jóval nagyobb arányban nem tudták az általános iskola 7. évfolyamán, hogy milyen irányban mennének tovább. Különösen jelentős a különbség a középfokra való átlépés során és a középfokú tanulmányok alatt. A községi tanulók jóval kisebb arányban jutnak be abba a középfokú intézménybe, ahová jelentkeztek, s jóval nagyobb arányban tanulnak érettségig nem adó iskolatípusban, szakiskolában. Részben talán ennek a következménye, hogy igen jelentős – és a 7. évfolyamozáshoz képest is megnövekedett – az iskolába járni nem szerető, feltehetően motiválatlan tanulók aránya. A következő ponton, a tanulmányi problémákon, a félévi bukások és az évvisméltések arányán pedig minden bizonnyal ez is lecsapódik – ez szintén rendkívüli mértékben megnövekedett a 7. évfolyamhoz képest, s ezenközben az átlagtól való távolság is növekedett. Ebből adódóan is természetesnek látszik már a következő ponton megfigyelhető jelentős különbség: a felsőfokú továbbtanulási szándék csak egy kisebb részüket jellemzi, többségben inkább dolgozni szeretnének, s a munka világa felé orientálódnak – azaz a középfokról kilépve már nagy valószínűséggel végleg elválnak útjaik a „mainstream”-től.

Irodalom

- Forray R. Katalin (1992): Általános iskolai sikertelenség aprófalvas térségekben. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás: *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai, Budapest.
- Vári Péter (1997, szerk.): *A Monitor '97 vizsgálat főbb eredményei*. Kézirat. OKI KK.



Az Iskolakultúra könyveiből

„Mint szép ereklyével...”

Balassi versének hasonlata, és ami mögötte rejtezik

Balassi Bálint 1593. március 21-én Pozsonyból levelet küldött ifjú barátjának, Batthyány Ferencnek Németújvárra. A máig fennmaradt levélben többek közt ezt olvashatjuk: „Nagyságod elmente után jutottak vala valami új versek elmémre, Poszedarszkynak adtam, Nagyságod kérje el tőle. Nem rosszak bizony, az mint én gondolom. Ha Nagyságod az gyűrőt Fulviának megküldené, bizony oly verseket küldhetnék, hogy az stalmaster leányának is (ha értené ám) megímelyednék az gyomra belé miatta.”

A Stallmeister, azaz a főlovászmester lánya után az ifjú barát vágyakozott, a titokzatos, Fulvia álnévvel illetett asszony pedig Balassi utolsó nagy szerelme volt. Vélhetőleg a levélben említett, s a dalmát Posedarskinak átadott „új versek” kerültek elő egy ív papiroson, Stoll Béla felfedezéseként, 1952-ben, a Batthyányak körmen-di levéltárából. (1) A költő saját kezével írta le öt egysztrófás versét, közülük a három kö-zépsőt ismert verseiből emelte ki, némi változtatással. Az első vers csupán ezen a papír-lapon szerepel, s nem tudni, hogy honnan való, s mikor íródhatott; az utolsót viszont bi-zonnyal akkor, 1593-ban szerezhette. (Címeik: 1. ‚Az erdélyi asszony kezéről’. 2. ‚Az maga elméjének gyors voltáról az szerelem miatt’. 3. ‚Az Célia bánatjáról’. 4. ‚Bánja, hogy hajnalban kell az szerelmesétől elmenni’. 5. ‚Fulviáról’) Erre az újabban ‚Sajátkezü versfüzér’-nek elnevezett kis versciklusra akár úgy is tekinthetünk, mint Balassi költé-szetének esszenciájára. Az epigrammatikus tömörségű strófák kis remekművek. Az első-ben a kegyosztó erdélyi asszony érintéséért szolgálatra, sőt rabságra kész költő az udva-ri szerelem summázatát írta meg; a másodikban a szerelem szerepel a költői ihlet forrá-saként; a harmadikban a Mária-síralmak óta ábrázolt, még a fájdalom és a könnyeken is átütő asszonyi szépséget csodálhatjuk, a negyedikben a természet gyönyörű hajnali úju-lása vet véget a titkos szerelmi együttlétnek, az ötödikben pedig, mint egy miniatűr ön-életrajzban, a leginkább, a legtovább és az épp akkor szeretett asszonyról: Juliáról, Céli-áról és Fulviáról vall a költő.

Vizsgálódásom tárgya most az első, ‚Az erdélyi asszony kezéről’ címet viselő vers, amelyben Balassi a szolgáló szerelem summáját adja szépséges megfogalmazásban, anélkül azonban, hogy az ihlető asszony személyéről bármit is megtudhatnánk:

Ha szinte érdemem nincs is arra nékem, hogy ő engem szeressen,
Csak áldott kezével, mint szép ereklyével, engem, mint kórt, illessen,
Légyek ferge rabja, bátor ne szolgálja, csak szinte el ne vessen!

Ez a kis remeklés jól szemlélteti, hogy a kegyosztó nő háromféleképpen viszonyulhat a férfihoz: kedveli és ezért elfogadja szolgálatát; nem kedveli, de megtűri mint rabját; gyűlöli és ezért elűzi magától. Az udvarlás célja a szolgálai pozíció megszerzése, ám ha ez nem sikerül, úgy még a kiszolgáltatott rabság is jobb az elűzetésnél.

Jól ismert dolog, hogy a lovagkorban a trubadúrok a két nem kapcsolatában, egyolda-lúan, csupán a nőt emelték piedesztálra, benne keresvén a tökéletes szépség megvalósulá-

sát. A feudális világot tükrözte ez a vazallusi viszony, amelyben a lovag kitartó udvarlással érdemeket próbált szerezni, hogy a magasztalt, de rangban felette lévő vagy férjes asszonytól szerelmi jutalmat nyerhessen. A jutalom a kézfogás vagy a csók, Venus játéka már kevésbé. Az elérhetetlenség avagy a reménytelenség volt a szerelmi szenvedély alapja. A trubadúrok feudális függőséget modellező szemlélete a reneszánsz korban, előbb *Petrarca* daloskönyve révén, utóbb a humanisták szépségről és a szerelemlről írt neoplatonikus tanai által, új alapvetést kapott. Balassi sokáig az udvari költészet lovagkorig visszanyúló hagyományát követte, s csak később jutott el a házassággal összeférő szerelem gondolatáig. A reneszánsz pásztordrámákban a szép szavakkal való udvarlás értelme épp az, hogy azzal meglágyítható a legkeményebb asszonyi szív is. Balassi „Szép magyar komédiá”-jában a férfi főszereplő nagymérvű szerelmi szenvedésének csupán egy félreértés az oka. Angelika-Julia ugyanis abban a hitben, hogy elbujdosott szerelmese él még valahol, hozzá továbbra is kötődve, visszautasítja, minden szép udvarlása ellenére, *Thyrsis-Credulust*, aki viszont holtnak vélt kedvese helyett, annak hasonmásával is beérné. Julia visszautasítása tehát a pásztordrámán belül lovagi alaphelyzetet teremt, hiszen a férfi előbb szolgálata elfogadtatására, majd legalább a rab állapot elnyerésére törekszik, ám teljes elvettetésben lesz része. A történet végén azonban kiderül valódi nevük, és ekkor az asszony ellenkezés nélkül beadja a derekát, s ismét egyenlőek lesznek a szerelemben. Balassi a Júlia-ciklusban a petrankista eszköztár segítségével a pásztordráma idillikus álmvilágához hasonló környezetbe helyezte *Losonczy Annával* való szerelmének történetét. Ám ott nem volt lehetősége a költőnek a boldog befejezésre, hiszen nem félreértésen alapuló Júlia visszautasító viselkedése, hanem annak „megnyerhetetlen” voltán.

Az erdélyi asszony kezéről szóló vers második soráról *Horváth Iván* a következő megfigyeléseket teszi 1982-ben megjelent könyvében (2): „híres középső sora ... két hasonlatra vezethető vissza. Az egyik egyszerű (engem, mint kórt), a másik bonyolult: a hasonló és a hasonlított is jelzős (szép kezével, mint áldott ereklyével). Fokozza a távolságot a jelzőcserés hypallage, mely az első hasonlítottat szakrális hasonlójához emeli (áldott kezével, mint szép ereklyével).” (3)

Horváth Iván nyomán *Vadai István* így elemzi ezt a sort (4): „Érdemes megfigyelni az áldott kezével – szép ereklyével kifejezések felcserélt jelzőit, amivel a vallásos és szerelmes vonatkozás összemosódik, a szerelem szinte vallásos áhitattá fokozódik.” *Vadai vélekedését* vitatva *A. Molnár Ferenc* arra a megállapításra jut, hogy mindkét jelző az asszony kezére vonatkozik. (5)

Horváth Iván és nyomában *Vadai István* vélekedése azért téves, mert a hasonlatban, azaz a similitudóban nem lehet hypallagét alkalmazni! A „*Rhetorica ad C Herennium*” így ír a similitudóról (XLV. 59): „A hasonlat olyan beszédforma, amely valami hasonlót visz át valamely dologra egy másik, attól eltérő dologról. Alkalmazhatjuk díszítés, bizonyítás, világosság vagy szemléletesség céljából.” (6) Tehát a ’mint’ vagy az ’akár’ szóval, illetve a ’-ként’ toldalékkal bevezetett hasonlat valójában két fogalom hasonló tulajdonságok alapján történő párhuzamba állítását szolgálja. *Szabó G. Zoltán* és *Szörényi László* retorikai könyve szerint „fontos, hogy a hasonlatként használt kép ne legyen homályos; általában mindig világosabbnak kell lennie annál, melynek kedvéért alkalmazzuk. Minél távolabbi a kép, mellyel hasonlítunk, annál váratlanabb, annál erősebb hatású.” (7) Balassinál szép számmal találunk ilyen hasonlatokat (VI, 4.): „Édes ajaka piros, szinte oly, mint jól meg nem ért meggy;” vagy (XVII, 3.): „Holt-eleven vagyok, mint kór, csak tántorgok;” avagy (LIX, 3.): „Fekete gyászába, mint sűrű árnyékba liliom, úgy fejjérlik.” A „*Rhetorica ad C Herennium*”-ban a hasonlatról még ezt is olvashatjuk (XLVIII, 61.): Nem szükséges ugyanis, hogy az egyik dolog teljes egészében hasonló legyen a másik dologhoz, ám abban meglegyen a hasonlóság, ami az egybevetés alapja. (8) Balassinál erre is akad példa (III, 7.): „Fejér ruhájában, mint szép fehér páva.” Azaz a hölgy olyan szép, hogy fehér ruhában is a sok színben pompázó páva látványát idézi fel.

A transmutatio egyik alakzata a hypallage, amelyben egy dologhoz olyan rá nem jellemző tulajdonságot vagy cselekvést kapcsolunk, amely csupán az adott szövegösszefüggés által hozzárendelt másik dolog sajátossága. (9) A példákat főként az ókori, illetve az újabbkori irodalomból merítik a kézikönyvek. Az egyik nevezetes antik példa *Vergilius* „Aeneis”-éből való (VI, 268): „Ibant obscuri, sola sub nocte...” Szó szerint: sötétségbe burkolva mentek a magános éjben. Az értelme: magánosan mentek a sötét éjben.

A retorikai könyvek példái között egy sem akad, ahol a hypallage hasonlatban is szerepelne. A továbbiakban néhány példát hozunk elő az áldott jelző alkalmazására magától Balassitól. Vegyük először a XL. vers 4. strófáját, ahol a költő Julia után vágyakozik:

Most is örömemet magaddal elvitted kedvemmel egyetemben,
Reád gyúlt szerelmem titkon éget engem keseredett elmémben,
Áldott szemeidet, gyenge szép színedet juttatván én eszemben.

Az áldott szemek kifejezés éppúgy összetartozó szerkezet, mint az áldott kéz. Az inverzió e sornál semmiképp nem volna lehetséges. *Credulus* a „Szép magyar komédiá”-ban Júlia lábait is áldottnak mondja, sőt azok illetéséért a letaposott virágokra irigykedik (Act. III. sc. I.): „Óh, boldog virágocskák, kik viselitek az ő áldott lábacskaiknak nyomdokát, ugyan irillem, hogy lábaival illet benneteket.”

A középkorban az angol és a francia királyok kezét ténylegesen áldottnak vélték, hiszen illetésüknek csodás gyógyító erőt tulajdonítottak. (10) Balassi a vallásos kontextusból kölcsönzött, „áldott” jelzőt Julia egész személyére kiterjesztette, s egyik állandó jelzőjeként használta (Act. I. sc. 1): „...holdá kélve megláthatom az ő áldott személyinek dicsőséges fényét.” A Julia-ciklus versei többnyire az égi szférában játszódnak, s így Julia attribútumai is égiek. (XL. 9): „Angyali áldott szént, dicsőítettő fént halandóra hogyhogy ádsz?” (L. 1): „Áldott Julia kiballagtába Cupidót találá.” (LIII. 8.): „Jó és nagy szép voltát áldott Juliának ha ki tudni akarod.” (LV. 5): „Így feddvén, törödvén nagy kegyetlenségén áldott szép Juliámnak.” Julián kívül *Venus* és *Cupido* is megkapta ezt a jelzőt, s csupán *Célia* nem részesült belőle (LIX. 5): „Áldott *Venus* asszony, kinél nyilván vagyon lelkem súlyos gyötrelme.” (*Célia* III. 1.): „Kegyelmes szerelem, ki ily jól tél velem, áldott légyen te neved.” Rajtuk kívül az *Isten* neve, a kikelet és a szép *Pünkösöd* kapta még meg Balassitól az áldott jelzőt. Látható, hogy Balassi állandó jelzőket használ, nem nagyon cserélgeti őket, legfeljebb szinonimáikkal, hiszen verseiben panelszerű, megkonstruált szerkezeteket variálgat egymással.

Az erdélyi asszony felmagasztalt kezének tehát az áldott a valódi jelzője, az ereklyéé pedig ténylegesen a szép. Az sem érdektelen, hogy éppen az imént idézett, az áldott szemeket említő vers 12. strófája a „Sajátkezű versfüzér” második darabja, amely „Az maga elméjének gyors voltáról a szerelem miatt” címet viseli, s amely szintén két hasonlatot tartalmaz:

Forr gerjerd elmémre, mint hangyafészekre, sok új vers, mint sok hangya (11)

A „Szép magyar komédiá”-ból kiemelt, LIV. vers 6. strófájában ugyancsak nincs jelzőcsere, pedig itt a hasonlat épp olyan, mint a kéz és az ereklye esetében.

Kegyetlenségéért, türtem sok kínjáért, hát még *Istentül* sem fél?
Ő fejez mellyében, mint szép lágy fészekben, kegyetlenség hogyhogy él?
Mert mint nyelved beszél, búmmal, én hiszem, él, óh, mely igen nem kémél! ECHO: Él.

Az asszony fűzővel megemelt, ruhától övezett és félig láttatott, fehéren domborodó mellének mélyedése hasonló az énekesmadarak szépen formált, lágy tollakkal bélelt fészkehez. Az emberi testrészt ezúttal is tárggyal van összevetve.

Az áldott kézre, áttételesen, az istenes versek közt is akad példa. Balassi, az „Adj már csendességet” kezdetű istenes ének 7. strófájában, nem hasonlatot, hanem metonímiát alkalmaz:

Nyisd fel hát karodnak, szentséges markodnak áldott zárját,
Add meg életemnek, nyomorult fejemnek letört szarvát;

Épülvén áldjalak, élvén imádjalak, vétek nélkül,
Kit jól gyakorolván, haljak meg nyugodván, bú s kín nélkül.

Értelmezve: Karodnak és szentséges markodnak zárként csukott, ám áldott ujjait nyisd ki. Illetve: Életemnek és nyomorult fejemnek (=személyemnek) szarvként letört büszkeségét add vissza.

Az „Istenes énekek” kiadásainak egy részében szereplő „letört szárnyát” olvasat mindenképpen helytelen, hiszen a régiségben a szárnyat szegik, nem törik! (12) *Bogáti Fazakas Miklós* Jób könyvéből készült verses parafrázisban, a XVI. rész 9. strófájában ezt olvashatjuk: „Fejem szarvát porral meghánytam, gyaláztam.” (13) A szarv letörésének bibliai jelentésére példákkal szolgál *Bogáti Fazakas* zsoldárfordításának néhány szöveghegye. XVII, 6: „Letörted, Uram, ha szarvat vöttem, magamat elhittem.” XCII, 9: „Én fejemet jóval látod, szarvamat úgy vastagítod.” CXLVIII, 14: „Letörte népe szarvát, de fel emeli dolgát.” (14) A középkori egyetemeken az új hallgatók megalázását depositio cornuumnak, azaz szarvletörésnek nevezték. (15)

A szarv-olvasat helyessége megkívánja a forrásokban szereplő „Repülvén” szó „Épülvén”-re való javítását. Balassi az LI. zsoldár parafrázisának 9. strófájában maga írja: „Szentelő lelkeddel, hadd épüljön meg fel, mint azelőtt, bús lelkem.” A nagyciklusban a XI. ének 4. strófájában: „Uj erővel építvén üzéshez inokot”; valamint LXV. ének 4. strófájában is előjön e szó: „Építs fel elmémet az jó bölcsességgel.” *Szkárosi Horvát András* „Panasza Kristusnak” című éneke, Simeont idézve (Lukács ev. 2, 34.), mondja Krisztusról: „Kiben az hívek mind megépülnek, az hitlenek mind megtöretnek.” (16) *Póli István* Jovenianus című históriája 91. strófájában a főhős ekként fohászkodik: „Add meg, Uram Isten, előbbi ép testemet.” (17) *Pécseli Király Imre* „Könyörülő szent Istenhez” kezdetű éneke 7. strófájának egyik verssora pedig Balassi énekének helyes olvasatát idézi fel: „Erődből elevenülvén, nyavalyámból felépülvén.” (18)

És most nézzünk utána az ereklyének. A szentek segítségül hívásáról és tiszteletéről *Monoszlói András* (1552–1601) pozsonyi prépost templomi beszédeket tartott 1588 nyarán, majd azokat leírva, 1589 januárjában könyv formájában is kiadta. (19) *Pázmány Péter* „Kalaúz”-ában, a szentek tiszteletéről szólván, azt írta, hogy „A keresztyének Sz. Péter árnyékára vitték a betegeket; Sz. Pál kis keszkenőjével és térdkötőjével, sudario et semicinctio, illették a kórokat és gonosztúl megszállottakat, mert experientia-ból tudták ezeknek hasznát.” (20) Balassi a „Szép magyar komédia”-ban hasonlatban utalt egy gyógyító-nak vélt ereklyére, amikor Galatea így panaszskodik Sylvanusnak (Actus II. scena III.):

„Sőt egyszer valami hitván gombostűmet is kaptad vala el, kivel az fátyolt egyenetém az fejemen; az jut-é eszedben, mint szeretéd, mint böcsüléd? Úgy tartottad, mint egy szűfájás ellen való ereklyét!” (Castelletti olasz szövegében nincs szó ereklyéről.)

Úgy látszik, hogy Balassi az erdélyi asszony áldott kezét egy gyógyító tárgyhoz, vélhetőleg egy szépmivű ereklyetartóhoz hasonlította. Az ereklyék befogadására kézformájú ötvösművek is készültek, mint például *Szent László* 15. századi kar-ereklyetartója, amely Dubrovnikban maradt fenn. (21) Balassi szeme előtt azonban egy női kézforma, *Szent Anna* szép, arannyal és drágakövekkel díszített, kar alakú ereklyetartója lebeghetett. (22) Ennek a szentnek ugyanis főként a kezét tisztelték, amellyel a serényen dolgozó, segítő asszonyt szimbolizálták. Nem véletlen tehát, hogy a keresztesháborúk idején *Szent Annának* tulajdonított ujcsontok kerültek Németországba. Számuk szapo-

rodott a *sacralis contactus*, azaz a szentelő érintés révén. (23) Ilyen kézereklyetartóban őrizték a szent asszonyának tartott ujjcsontot Köln városában, amelyről a Teleki-kódex (1525–1531) (24) ekként emlékezik meg: „Úrnak születésétől fogva, mikor írának ezernégyszázhetvennyolc esztendőbe [...] Szent Anna asszonnak erekleí, tudniamint az ő ujja, Németországba, nagy Kolonya nevű városba hozatának volna. Mely bizonyába nagy tisztességgel, miképpen illik, Szent Damonkos barátnak egyházába tartatik, melyhöz zárandokság-járásnak okaért emberök, jóllehet igön messzül, számlálhatatlan sokan folyamljanak.” *Melanchthon* tanúsága szerint: „Ungari ante paucos annos currebant in Belgium ad Sanctam Annam”, azaz a magyarok néhány esztendővel ezelőtt Belgiumba jártak Szent Annához. Az Aachenbe és a kölni Szent Orsolya-templomba igyekvők lehetnek azok, akik a Gent melletti Bottelaer templomát is útba ejtették. (25)

Szent Annát céhpatronaként tisztelték a szabók. Az 1540-es években a szegedi szabó céh készíttetett Szent Anna kezét formázó, szépmívű ereklyetartót, amely mindmáig szerencsésen fennmaradt, s a raguzai Santa Maria Maggiore székesegyház, vagyis a mai dubrovnikai Riznica Katedrale kincstárában őrzik. Felirata kissé talányos: „Decretum est manum istum esse sartorum Zegeadiensis 4° [=quarto] tempore Michaelis Tot iudicis eiusdem anni.” Azaz: Elhatározatott, hogy ez a kéz a szabóké legyen, *Tóth Mihály* szegedi főbíróságának negyedik idejében, ugyanezen esztendőben. (26) Ez a Tóth Mihály ugyancsak bízott Szent Anna és kézereklyéje segítségével, hiszen 1552. február 20-án éjjel az ő vezetésével foglalták el a magyar hajdúk egy hétre Szeged városát a törököktől. Ezt a végül balul sikerült akciót *Timódi Sebestyén* „Szegedi veszedelem” címen énekelte meg. A jólértesült szerző ebben a tudósító históriájában a következőképpen mutatta be Tóth Mihályt:

Jó Tóth Mihály régen magabíró vala,
Szeged városának főbírája vala,
Az terek közül ő kiszökött vala,
Mező Döbröcönben szegényül lakik vala.

Szegeden a török hódoltság megszűnése után a szabók céhének ismét Szent Anna lett a védőszentje, akinek a Dömötör-templomban, 1769-ben, oltárt is állítottak. Magyarországon többek közt még a gyöngyösi, az esztergomi és a soproni szabó céh is Szent Annát választotta patronájának.

Bálint Sándor szerint a kézereklyével áldást osztottak és könyörögtek hozzá. Szent Anna miséjekor a Példabeszédek könyvének 31. része 19–20. verseiből olvasták fel a derék asszony dicséretét: „Kezeit veti a fonókerékre, és kezeivel fogja az orsót. Markát megnyitja a szegénynek, és kezeit nyújtja a szűkölködőnek.” Mint az elmondottakból érzékelhető a vallási misztika és a profán költészet kapcsolata, kimondatlanul ugyan, de jelen van az erdélyi asszony kezéről szóló versben.

A legenda szerint Szent Anna Joákim felesége és Szűz Mária anyja, őáltala pedig Jézus Krisztus nagyanyja volt. Története nincs meg a Bibliában, csupán az apokrif „Jakab ősevangéliuma” alapján került be a „Legenda Aurea”-ba. Tisztelete a kereszteshadjáratok után, a 13–14. századtól kezdve, főként a ferencesek, a klarisszák és az ágoston rendbeliek révén terjedt el Európában. Szent Anna a beginajámborságnak is különösen tisztelt alakja volt. A naptárban július 26-án van az ünnepe. Ő a keddi nap asszonya, hiszen amint a Teleki-kódex (1525–1531) (27) elbeszéli: „Szent Emerencia asszony teröhbe esék és szülé az ő első leányát keddön, melyet nevezé Annának.” Ahogy a kódex a továbbiakban elmondja, maga Szent Anna is kedden szülte meg Szűz Máriát, sőt később ezen a napon halt meg. Szent Anna háromszor ment férjhez. Először 15 évesen a 20 éves Joákimhoz: „Mikoron kedig tizenöt esztendőre jutott volna, megállapodt volna, és házasságra mennie ideje lött volna, nem firfiúnak kívánságából, de a törvének készletésével, házasság szerént nemes ifjúhoz és igazhoz, Joachimhoz egyesüle, mert ez Dávid királynak nemzetéből való vala, mikoron házasula, húsz esztendő ember vala.”

Házasságukból hosszú ideig nem született gyermek. Húsz esztendő elteltével azonban Anna szeplőtelen fogantatással szülte meg Szűz Máriát. Két későbbi, Cleophással és Salomással kötött házasságából valók a szent szűz testvérei: Maria Jacobi és Mária Salome. Az ábrázolásokon a teljes család, Szent Anna egymást követő három férjével, és Szűz Mária két testvérével látható.

Kedvelt ábrázolás volt Szent Annának férjével, Joákimmal való találkozására Jeruzsálem Aranykapujánál, hiszen egymást köszöntő ölelésük vagy csókjuk pillanatában történt Szűz Mária szeplőtelen fogantatása. (28) E meghitt téma hagyományos ikonográfiáját követi *Giotto* 1305-ben született padovai freskója, majd a 16. századig számtalan ábrázolás, így *Dürer* 1504-es fametszete is. (29) A bártfai Szent Egyed-templom 1485-ben készült Szent Anna-oltárán is látható ez a már-már profán színezetű jelenet. Balassi a Júlia-ciklus elején, a XXXVIII. versben ugyancsak egy kapunál, talán a pozsonyi városkapunál találkozik a gyászöltözetben lévő Losonczy Annával, akit Venus Cupido által előzőleg neki ígért: „Egy kapu közében juték elejében vidám szép Juliának.” Ám a magát Joachim helyzetébe képzelő költő rögtönzött udvarló versén és térdet-fejet hajtó köszöntésén a mennybélinek tetsző Anna „csak elmosolyodék”.



1. ábra

Szent Annát azonban leginkább harmadmagával ábrázolták, amint trónon ülve, ölében nyugszik leánya és unokája. Ezt a megjelenítést latinul *Metterciának* nevezik. A *Kazinczy-kódex* (1526) (30) egyik példája egy hitbuzgó ifjú történetét beszéli el, akinek „az ő gazdája, az pap jámbor, előltalálván, mondá néki: Szerető fiam, te az Szent Anna asszont igön prédikálad, azért ez szentegyháznak nagyobbik tornyára, napesetre írjad fel az ő képét, hogy mindönköztül láthattassék és tisztöltessék. Ki legottan az egyháznak nagyobbik tornyára állást csináltata, olymint hatvan séngnyire fel, és szépön Szent Annának képét megírá: bal ölébe írá Urunkat és jobb ölébe Asszonyunkat; és az képek fölötté imezt írá aranbötűkkel: Szent Anna mind harmadmagaddal segíts meg éngömet! Melyet mikoron elvégezött volna és akara leszállania, pokolbéli ördög nagy szelet támaszta reája, mely szél az állást elité lábai alol. Ő kegyég bízván az ú asszonyába, megragadá az képek pa-

lástját, és nagy szóval imezt kajáltá: Óh, Szent Anna mind harmadmagaddal, segíts meg éngöm! És ímé, csodálatos dolog, ez ifjú olymint egy fél napig az képnek palástján figge, míg nem híre lőn benne az királnak, ki ötet onnétan levéteté.”

A hármas együttlét ábrázolása gyakran kibővül a háttérben megjelenő Szent Józseffel. *Hans Baldung Grien*nek (1484–1545) a „Szent család”-ot ábrázoló, 1511-ben készült fametszetén különös szerepet kapott Szent Anna keze. A szent asszony e nevezetes képen a Szűz Mária ölében fekvő kisgyermek nemiszervét illeti balkezének áldást formázó ujjjaival. A művészettörténészek számára is sok fejtörést okozott e jelenet értelmezése. *Leo Steinberg* szerint Anna mozdulata nem más, mint az ostentatio genitalium gesztusa, amely Jézus testének hús-vér voltát szemmel láthatóan kívánja demonstrálni. (31)



2. ábra

A reneszánsz kor híres itáliai festőit is megihlette a Mettercia. *Leonardo da Vinci* per sze ezt sem a kialakult hagyomány szerint festette meg. Szent Anna kultusza még a humanistákat is megérintette, így *Erasmust* is. Sőt a reformációt megindító *Luther Márton* ekként mondta el az asztali beszélgetésekben, hogy erfurti tanulmányai után milyen foga dalom miatt lett ágoston rendbeli szerzetes (32): „[1505. július 2-án, a nyári szünetről] visszatérőben, nem messze Erfurttól, Stottenheim falu mellett hatalmas vihar lepett meg. Közvetlen mellettem csapott le a villám, s engem félelem fogott el, hogy hirtelen, meg térés nélkül kell meghalnom. A haláltól körülvéve Szent Annát hívtam segítségül és meg fogadtam, hogy kolostorba lépek: Szent Anna segíts, én szerzetes leszek! (33)

Luther apja rézbányász volt, az e mesterséget űzők pedig Szent Annát tartották védőszent-jüknek. Ez volt az oka annak is, hogy a felső-magyarországi bányavárosokban igen kiterjedt kultusza volt e női szentnek. A Besztercebánya melletti Libetbányán, a Szent Magdolna-templomban, 1500-ban épült fel Szent Anna kápolnája. (34) Lőcsén, Szepesszombatban és Kisszebenben ugyancsak ekkoriban állítottak Szent Anna-oltárokat. A rozsnyói székesegyház 1513-ban készült táblaképén a Mettercia bányaművelést ábrázoló háttér előtt látható. Eperjestről származik az a Nemzeti Galériában lévő, Szent Annát a Szűzzel és a gyermekkel ábrázoló oltárkép, amelyre – Hans Baldung Grien fametszetéhez hasonlóan – Szent Józsefet is ráfestették. A donátor, *Hütter János* városi szenátor, magát is megörökíttette ezen az 1520-ra tehető táblaképen, mégpedig fiával, és védszentjével, János evangélistával együtt. A Lutherrel személyes vitát folytató *Werbőczy István* 1539-ben Szent Anna-kápolnát építtetett a budai várban lévő, Szent Jánosról elnevezett ferences kolostorban.

A mai falfirkálók kegyes elődjének tekinthető az a magyar ifjú, aki a Kazinczy-kódex le gendája szerint a spanyolországi Santiago di Compostellában, a neki megjelenő Szent Jakab

apostol tanácsára lett Szent Anna tisztelője; s aki „megtanulá, jóllehet nem tudna diákul, imez három neveket megírnia: Jesus, Maria, Anna. Ennél többet nem tanulhata. Ez három méltóságos neveket kegyég, valahol jár vala, mind falra és mind egyébre ottan felírja vala.” (35)

A reformáció által megtört kultuszt a tridenti zsinat után a ferencesek és a jezsuiták élesztették újjá. A bécsi Szent Anna-templom 1573-tól lett a Jézus Társaságé. A magyar jezsuiták a 16. században az osztrák rendtartományhoz tartoztak, s velük Balassi, 1586-os katolizálása után, közeli kapcsolatba került.

Balassi XLII. verse 5. stórfájában így mentegetődzik Cupido, amiért Juliát saját anyjának, Venusnak véelve, fáradsága után fejét az ölébe hajtotta:

Szép Venus anyámnak téged alítalak, biztomban csak úgy menék,
Te áldott öledben, mint anyám ölében, hogy fejem ott nyugodnék;
Tetszél szemeimnek lenni szép szülémnek, vétkem csak abból esék.

Julia, áldott ölében a gyermek Cupidóval, mintha csak a trónoló Szent Anna ölében Mária mellett ülő gyermek Jézus profánná változott alakját látnánk!

A ‚Szép magyar komédiá’-ban a nevét felfedő Thyrsis ezeket mondja (Act. V. sc. IV.): „Óh, én édes Angelicám, az te magad kezivel gyógyítál meg akkor, mely jótétellel csak ez mostani veszélyre juttattál, mert ha akkor meghadtál volna halmom, most ez nagy bút nem szenvedném, sőt az te áldott öledben múltam volna ki ez világból!” Ezek az egybeesések talán nem véletlenek.

Balassi Bálint anyja, *Sulyok Anna* pontos születési idejét nem tudjuk, csupán valószínű, hogy 1530 előtt jött világra, s így még katolikus keresztségben részesült. Első férje, az 1552 tavaszán elhalálozott *Muthnoky Mihály*, az esztergomi érsek provisorja, katolikus vallású volt. Sulyok Anna tehát bizonyosan találkozott Szent Anna kultuszával, protestánsná csak 1553 után válhatott, amikor *Balassi János* feleségül vette.

Losonczy Anna valószínűleg 1551-ben született, s nevét a keresztségben ő is Szent Annáról nyerte. *Ungnád Kristóf* 1563. december 20-án Szentgyörgyvárott (= Gyurgyevác) kelt, s *Ungnád Ádámné Thurzó Erzsébet*hez írott levelében mátkájaként említette Losonczy Annát. A protestáns vallású Ungnád Kristóf (1525. k.–1587) ifjúkorában III. Pál pápa (1534–1549) inasaként Rómában élt, tehát negyed századdal idősebb lehetett menyasszonyánál. (36) Esküvőjükre négy év múlva, 1567 áprilisában, Anna 16 éves korában, a Nyitra megyei Tapolcsányban került sor. Egymással szembenező házastársi képük egy ásatás során előkerült, töredékes kályhaoromdíszen maradt fenn. Az 1574 körül készült zöldmázás kerámia félkörös peremét nyíllal átlőtt szív díszíti. A domborművön Losonczy Anna mint fiatalasszony ingvállat, magas, fodrozott csipkével díszített inget és széles, hímzett pántokkal összefogott, hálós főkötőt visel; Ungnád Kristóf szakállas arcával, kopszodó homlokával meglett korú férfinak látszik. (37)



3. ábra

Három fiúk és több leányuk közül csupán az 1569-ben született Anna Mária érte meg a felnőtt kort. *Bornemisza Péter* 1577. augusztus 4-én, Semptéről ajánlotta „Négy könyvecské’-jét „Ungnád Anna Mária asszonyoknak... Ungnád Kristóf uram... és... Losontzi Anna asszonyom szerelmes leányának”. Anna Mária, anyjához hasonlóan fiatalon, 14 éves korában ment férjhez. (38) Esküvője *Erdődy Tamás* (1558–1624) horvát bánnal 1584. január 22-én volt, Pozsonyban, az érseki palotában. (39) Ebből a házasságból született *Erdődy Zsigmond* (1587?–1639), Losonczy Anna unokája. Ungnád Kristóf 1587 november 4-én halt meg Kassán, tehát felesége, Szent Annához hasonlóan, 36 éves korában özvegyült meg. (40)

Íme, összeállt a „szent család” modellje. A profán Mettercia pedig nem más, mint Losonczy Anna, a leánya: Anna Mária, és a kised Zsigmond. Mindez pedig akkoriban történt, amikor Balassi a majdani Julia-ciklus verseit éppen írni kezdte. A költő, 1586 végi katolizálása után, főként a jezsuitákkal tartott kapcsolatot, akik többek közt a Szent Anna-kultusz újraélesztésén is fáradoztak. Így hát nem volna meglepő, ha Balassi gondolataiban az Anna keresztnév Szent Annát is felidézte volna. Balassi akár a jezsuiták ösztönzésére, akár saját indíttatásából felkereshette a Losonczy Anna nevét is felidéző Szent Anna-kegyhelyek egyikét. Nem idegenkedtek ilyesmitől akkoriban a protestánsok sem, hiszen látványosság okán maguk is elmentek efféle helyekre. Elég csak *Szepsi Csombor Mártont* vagy *Szenci Molnár Albertet* említenünk.

Bárki is volt tehát az erdélyi asszony, az bizonyos, hogy az ő kezéről írott vers eredetileg Losonczy Anna alakjára szabva készült, hiszen benne a kizárólag Juliára használt jelzős szerkezet olvasható. A Julia-ciklus XLVII. versében is vallásos kontextusban jelenik meg az enyhületet nyújtó érintés. Ott Jézus azon példázata a hasonlat alapja, amelyben a pokolban kínlódó gazdag az üdvözült koldushoz szól (Lukács 16, 24): „Atyám, Ábrahám, könyörülj rajtam, és küldd el Lázárt, hogy ujjja hegyét mártsa vízbe, és hűsítse meg a nyelvemet; mert igen győtrődöm e lángban.” Balassi versének hasonlatai a 4. s az 5. strófában erre utalnak:

Meglágyul keménség, megszűnik irigység, jóra fordul gyűlölség,
Istenül mindenben adatott idővel változás s bizonyos vég,
Csak én szerelmemnek, mint Pokol tüzeinek, nincs vége, mert égeten-ég.

Végzetetlen voltát, semmi változását szerelmemnek hogy látnám,
Kiben Juliátul, mint Lázár ujjátul, könnyebbségemet várnám,
Ezeket úgy írom, és az többi után Juliának ajánlám.

Mindezek után érdemes újra felidézniünk az erdélyi asszony kezéről írt verset, néhány párhuzam kedvéért:

Ha szinte érdemem nincs is arra nékem, hogy ő engem szeressen,
Csak áldott kezével, mint szép ereklyével, engem, mint kórt, illessen,
Légyek ferge rabja, bátor ne szolgálja, csak szinte el ne vessen!

Az első párhuzamot a VI. ének 6 strófája kínálja, amely az erdélyi *Bebek Judit* nevére íródott, akitől a költő szolgálata jutalmát várja:

Ily szép s jó lévén, ez kegyest hát én miért ne szeressem?
Szeretem bizony, csak viszont ő is engemet szeressen,
Szolgáltatomért szemei elől engem el ne vessen.

Az „Óh, én Istenem...” kezdetű istenes vers 7–8. strófájában a költő az Isten előtti, érdemétől független megigazolást óhajtja:

Te minden jóra fordíthatod meg az én bánatimat,
Ne vess el azért, Uram, előled, kérelek, mutasd meg azt,
Hogy jó Isten vagy, és meghallgatod fohászkozásimat.

Ezen is kérlek, ne tarts sokáig rajtam haragodat,
Fordítsad immár kegyelmességre bosszúállásodat,
Érdemem szerint ne büntess engem, te szegény szolgádod.

Ugyanezt kéri az 51. zoltár parafrázisának 8 strófájában is:

Teremts ismét bennem, teremtő Istenem, tiszta szívet kegyesen,
Füdd belém ismegént, hogy nagy szívem szerént lelkem igazt szeressen,
Éngem, romlott szegént, rossz érdemem szerént haragod el ne vessen!

A ‚Szép magyar komédiá’-ban (Actus III. scena I.) pedig *Credulus*, érdemétől függetlenül, szerelmi rabságot kér:

„Ha azt tartod, hogy nem érdemlem az te szerelmedet, ámbár ne szeress engem, csak engedd azt, hogy én szeresselek tégedet, s ha szinte nem kedveled s nem becsüled is, mégis, csak ne utáld teljességgel az én szerelmemet, s ha szerelmesed nem lehetek is, légyek ottan csak rabod, míg élek.”

Itt jegyzem meg, hogy a komédia ezen részlete és a „Ha szinte érdemem...” kezdetű strófa kontaminációja járhatott *Wesselényi Ferenc* fejében, amikor 1662. november 21-én, Teplicén kelt, s talán *Koháry István*nak szóló levelében, a következőket írta:

„Én amaz jó hírrel névvel tündöklő vitéz Balassi Bálint belém avult versecskáját tartom, midőn kedvesének hült idegenségét látván, reményében fogyott volna, azt írja egy versében: ha szeretetivel nem élhet is, ottan engedje meg, s ne bánja, ha ő szeretni fogja őtet.” (41)

A fentiekből jól látható, hogy az erdélyi asszony kezéről szóló vers együttesen tartalmazza a vallásos és a lovagi terminológia szavait. Balassi tehát ugyanazokat a szerkezeti elemeket használja újra meg újra. Még a rímzavak is azonosak. A párhuzamok egyúttal azt sugallják, hogy a ‚Sajátkezű versfűzér’ első darabja 1593-ban nem volt teljesen új keletű. Sőt, a benne levő lovagi terminológiát a Célia-versek óta már kerülte Balassi. A ‚Szép magyar komédiá’-ban viszont *Credulus* hiába kínálja szolgálatát, hiába könyörög a rabságért, udvarlása Julia teljes visszautasításába torkollik. Ott azonban a pásztori idillel ellentétes lovagi szituáció kialakulásának, azaz a nő kegyetlenségének csupán egy fatális félreértés az oka, amely végül tisztázódik, s a kölcsönös szerelem helyreáll.

Mint az előbbieken említettük, Balassinál az ereklyével való hasonlítás is a ‚Szép magyar komédiá’-ban fordul elő. Éppen ezért úgy véljük, hogy az erdélyi asszony kezéről szóló strófát Balassi valószínűleg komédiájából, az „Óh, nagy kerek kék ég” kezdetű versbetét végéről emelte ki (Act. I. sc. IV.). A Fanchali Jób-kódexbe nem másolták be a versbetéteket, ezért csak a szerző által a Julia-ciklusba áthelyezett változatuk ismert. Ott a ciklushoz illő záróstrófák kerültek a végükre. Az „Óh, nagy kerek kék ég” kezdetű ének záróversszaka a következő:

Hideg lévén kívől, égvén pedig belől Julia szerelmétül,
Jó hamar lovakért járván Erdély földét nem nagy fáradság nélkül,
Ezt özverendélem, többé nem említvén Juliát immár versül.

A komédia eredeti szövegében ennek a helyén a „Ha szinte érdemem” kezdetű strófa állhatott, amelyben *Sylvanus*, aki Júlia miatt elhagyta *Galateát*, még a szerelmi rabság elnyerése után vágyakozik. A Julia-ciklus záró versében ennek a vágnak már nem volt alapja, így e strófa ott semmiképpen nem maradhatott meg. Az új záróstrófa, halványan ugyan, de kontrafaktum jellegű. Az ellentétpárok vázlatosan a következők: Szerelme hiánya irántam – szerelmi égésem iránta; kórságot gyógyító kézmozdulata – fáradságot növelő járásom; őtöle még el nem vetésem – tőlem már nem említése.

Balassi az „Óh, nagy kerek kék ég” kezdetű énekének a 6. és a 10. strófájában is a ‚Szép magyar komédiá’ prózai szövegéből merített (Actus I. scena II., illetve Actus II. scena IV):

„Óh, azok sem, egy szálnyéra is, sőt egy mákszemnyire sem mosdolhatták ki az Angelica ábrázatját. Ő maga, az Szerelem, önnen két kezével lelkemnek kellő közepette met-szette vala bennem.”

Noha felmetzette szívem közepette Cupido néki képét,
Gyémánt szép bötükkal maga két kezével, de mégis szép személyét
Nézní elüz éngem, noha nyilván érzem, hogy csak valom gyötrelmét.

„Miképpen hogy az leppentőcske az gyertyalánghoz való örömben az gyertyalángban akartva üti magát, én is erőmet fűtem az ő kedveért nagy szerelemben lelkemet.”

Mint az leppentőcske gyertyaláng közibe magát akartva üti,
Nem gondolván vele, hogy gyertyaláng heve meg is égeti, süti,
Szívem is ekképpen Julia szénében magát örömmel fűti.

Sőt a komédia prózai szövege az előzménye a 8. Célia-vers második strófájának is (Actus II. scena IV.).

„Óh, dühös gyanúság! Mely igen elfolyja embernek szívét az te halálos mérged! Ím, mely hamar bétöltöd keserő méreggel az oly szíveket, azokiket az szerelem gyönyörösséggel s édességgel táplál!”

Átkozott gyanúság, kétséges bosszúság, gyógyíthatatlan méreg,
Ahová te beférsz, onnan nehezen térsz, odaragadsz, mint kéreg,
Bétöltöd méreggeddel, kit szerelem legel, a pokolbéli féreg!

A sajátkezű versfüzérben az erdélyi asszony kezére utaló cím az Erdély földjét említő, kicserélt strófára való rejtett utalás is lehet. A komédia nyomtatott változatában Dienes a következőket mondja Galateának (Act. III. sc. IV.): „Nám oly nagyra tartod magad, mint az erdélyiek az jó búzát a drágaságban, vagy az patakiak a szűk bor idején az sört.” Balassi 1576-ban, Erdélyben megismert szerelme *Kerecsényi Judit* volt, aki később, *Dobó Ferenc* feleségeként éppen Sárospatakon élt. Talán ő lett volna a rejtélyes erdélyi asszony? Aligha. Amúgy a komédia még dedikációjában is Erdélyhez kötődik, hiszen szerzője „Az erdélyi nagyságos és nemes asszonyoknak, mint jóakaró asszonyinak, holtig való szolgálatját ajánlja”.

Az 1593-ban készült ‚Sajátkezű versfüzér’ első darabja tehát vélhetőleg a ‚Szép magyar komédia’ versbetéteiből, a második a Julia-ciklusból, a harmadik és negyedik pedig a Célia-versekből való kiemelés. Az utolsó viszont összefoglalja az addigi két nagy szerelmet, s jelzi a legújabbat, a Fulvia irántit. Az első négy strófát, a hozzájuk adott címeikkel, Balassi átértelmezte. Ez az eredeti kontextustól való eltérés főként a negyedik darabnál látható. A kéziratlapon az öt vers közül a belső háromnál szóáthúzásokkal tarkított szerzői javítások láthatóak, az elsőnél és az ötödiknél azonban ilyenek nincsenek. Az első verset Balassi a komédia 1593 körül készült, megújított és kibővített (később ki is nyomtatott) szerzői változatából emelhetette ki, s ezért az éppúgy nem szorult korrekcióra, mint az újonnan készült, a Fulviáról szóló epigramma. Ha a költő ‚Az erdélyi asszony kezéről’ című strófát is átértelmezte, úgy az (horribile dictu) a *Batthyány Ferenc* köreiben lévő egyetlen Erdélyből jött asszonyra, *Nádasdy Ferencné Báthory Erzsébetre* (1560–1614) utalhat. (Ebben az esetben a harmadik sor ‚bátor’ kötőszava akár rejtett megnevezésnek is tekinthető!)

Végül nem maradhat említés nélkül az sem, hogy a Szent Anna kézereklyéjére való rejtett utalásnál konkrétabb képpel is találkozunk Balassi verseiben. A Júlia-ciklus záróversét követő LIX. énekben, amely 1589 nyarán, egy bizonyos Zsófi nevére íródott, a 3. strófában ekként bukkan fel a kultikus vallási háttér:

Fekete gyászába, mint sűrű árnyékba liliom, úgy fejelek,
Szép piros orcája, fekete zománcba, mint rubin, úgy tündöklök,
Slejt öltözetiben, mint a soványbőjtben Mária képe, úgy fénylik.

Az eladósorba került *Perényi Zsófiáról* lehet szó, aki 15 éves korában lett teljesen árva. Apja, *Perényi István* már 1575-ben, anyja, *Dobó Anna* (Dobó Ferenc unokanővére) pedig ekkor, 1589-ben halt meg. (42) A slejt öltözet dísztelen, olcsó ruhát jelent, amelyet a nők gyász idején viseltek. (43) A soványbőjt, azaz a nagybőjt 1589-ben február 11-től március 29-ig tartott az ó kalendárium szerint, az új szerint pedig február 14-től április 1-ig. (44) A katolikus körmenetekben régi szokás az, hogy olyan öltöztetős Mária-szobrot hordoznak, amelyre az adott ünnepkörnek és a hozzá kapcsolódó liturgikus színeknek megfelelő ruhát adnak. Az egyházi év során ötféle szín fordul elő a liturgiában: fehér, piros, zöld, lila és fekete. Szűz Mária hordozható trónusra helyezték képét, azaz szobrát a nagybőjtben gyászruhába, húsvétkor fehér, pünkösdkor piros öltözetbe burkolták. (45) (Balassi verse e szokás legkorábbi hazai említésének tekinthető!) A katolikus egyház képtiszteletéről, s ezen belül a Mária-képekéről *Monoszló András* pozsonyi prépost írt polemikus könyvet, amely éppen 1589 júliusában, Nagyszombatban jelent meg. (46)

Az eddig idézett példákban kiviláglik, hogy a költő 1586 után szerzett világi verseiben fel-felbukkan a katolikus jellegű szimbolika. Nem lehetünk tehát bizonyosak afelől sem, hogy Balassi csupán protestáns szellemű vallásos költészetet művelt! Istenes énekeit először a protestánsok adták ki, akik bizonyos kihagyták volna azokat az énekeket, amelyekben bármilyen katolicitást találtak volna. Bizonyosság az ilyen eljárásra a váradi rendezett kiadás, amelynek összeállítója az általa a nagyciklusból beemelt versekből rendre elhagyta a szerelmet érintő strófacákat.

Összegzésként azt javaslom, hogy a Balassi-versek vizsgálatok a reneszánsz kor esztétikai szemléletét és poétikai eszközeit próbáljuk fölfedni, s ne a későbbi korok kánonjait kövessük.

Jegyzet

(1) Stoll Béla – Pais Dezső (1952): Balassi Bálint ismeretlen versrészletei. *MNy*, 166–175.

(2) Horváth Iván (1982): *Balassi költészete történeti poétikai megközelítésben*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 101–102.

(3) Horváth Iván a lapalji jegyzetben példát hoz hypallagéra a 34. számú versből: „Méznel édesb szép szók, örvendetes csókok.” Ez a verssor ugyan jó példa lehetne a jelzőcserére, ám megjegyzendő, hogy a méznel édesb jelző, a mézzel folyóhoz hasonlóan, már a kódexirodalomban is a beszédhez és a szavakhoz kapcsolódik. A latin nyelvű előzményekben pedig a mellifluus szó kontextusai is nézetemet támasztják alá. Az örvendetes szó pedig alkalmi, nem pedig állandó szókapcsolat.

(4) Vadai István (1995): „Forr gerjedt elmémre, mint hangyafészekre, sok új vers...” Balassi Bálint saját kezű versfűzérééről. *Tiszatáj*, 49. 1. A *Tiszatáj* diák-melléklete, 22; ua. Olasz Sándor (1997, szerk.): *Orpheus panasza. Pályaképek Balassitól Nagy Lászlóig*. Helikon Kiadó, *Tiszatáj* szerkesztősége, Budapest. 7–17. Ua. In: V. I. (2002): *Tükörben tükröződő tükör*. *Tiszatáj* könyvek, Szeged. 9–24.

(5) A. Molnár Ferenc (2002): Kommentárok Balassi Bálint *Az erdéli asszony kezéről* című verséhez. In: *Köszöntő kötet B. Gergely Piroska tiszteletére*. A Miskolci Egyetem magyar Nyelvtudományi Tanszéke, Miskolc. 130–133. (A. Molnár Ferenc, amint lábjegyzetében utal is rá, jelen dolgozatom szóbeli előadására reflektálva írta ezt a cikkét.)

(6) Cornificius (1987): *A C. Herenniusnak ajánlott rétorika*. Latinul és magyarul. Ford., bev. és jegyz. Adamik Tamás. Akadémiai Kiadó, Budapest. 272–273.

(7) Szabó G. Zoltán – Szörényi László (1988): *Kis magyar retorika*. Budapest. 189–191.

(8) Cornificius: i.m. 276–277.

(9) Kocsány Piroska (1999): A hypallagé és az enallagé: szintaktikai vagy szemantikai alakzat? In: *Köszöntő könyv Sebestyén Árpád 70. születésnapjára*. „Magyar Nyelvjárások” A Kossuth Lajos Tudományegyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének évkönyve. XXXVII, Debrecen. 299–304.

(10) A gyógyító királyi illetésről: Marc Bloch (1924): *Les rois thaumaturges. Étude sur le caractere surnaturel attribué à la puissance royale particulièrement en France et en Angleterre*. Strasbourg. Idézi: Klaniczay Gábor (2000): *Az uralkodók szentsége a középkorban. Magyar dinasztikus szentkultuszok és európai modellek*. Balassi Kiadó, Budapest. 19–21.

- (11) Verseghy Ferenc verses művében, a *Rikóti Mátýásban* (Pest, 1804) mintha Balassi ezen vessorának paródiáját olvassánk: „S fejében a versek azonnal csüdülnek, Mint mikor a hangyák dög falatra gyűlnek” (I. dal, 30. strófa).
- (12) RMKT XVII. 3. kötet, 194. számú ének: „Olyan vagyok immár, mint szintén az madár, kinek szárnya megszegett”. Ugyanott a 231. számon: „Mint az szárnya szegött madár, úgy vesződöm.” Csáky-énekeskönyv: „Bizony szárnyad szegem, lábad kettőtöröm...”
- (13) Varjas Béla (1979): *Balassi Bálint és a 16. század költői*. II. kötet. Budapest. 389.
- (14) Bogáti Fazakas Miklós (1979): *Psaletrium: Magyar zsoldár*. Kiad.: Szabó Géza és Gillicze Gábor, utószó Dán Róbert. Magyar Helikon, Budapest. Bogáti Fazakas XVIII. zsoldárparafrázisa 25. és 26. strófájának egy-egy sora a *Péchi Simon-énekeskönyv*ben helyes szövegű: „Mikor futni kellett, lábaimra nékem szárnyat kötött. Erős kőszálla vitt, mint egy *szarvast*, hamar elrepített.” A második sor a Kövendí János-kódex romlott szövegében: Erős kőszálla vitt, mint egy szárnyast, hamar elrepített. A Vulgatában: „Qui perfcit pedes meos tanquam *cervorum* et super excelsa statuens me.” A Vizsolyi Bibliában: „Olyanná tötte lábaimot, mint a *szarvasoknak* lábok, és az én váraimba állatott bé.” A példák alapján feltételezem, hogy Balassi versében először az épülvén szó torzulhatott repülvénre, majd ennek hatására változott a szarv szárnyra.
- (15) Tonk Sándor (1979): *Erdélyiek egyetemjárása a középkorban*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest. 92.
- (16) RMKT II., 222.
- (17) RMKT XII.
- (18) RMKT XVII. század 2. kötet
- (19) Monoszlói András (1589): *De invocatione et veneratione sanctorum. Az szenteknek hozzánk való segítségékrül, hasznos könyű az keresztyéneknek igaz hitben való épületekért*. Nagyszombat. Peisch Lajos (1941): *Monoszlóy András (1552–1601)*. Budapest. 52–56.
- (20) Hodoegus Péter (1637): *Igazságra vezérlő Kalaúz*. Pozsony. 965.
- (21) Fraknói Vilmos (1898): Szent László király kar-ereklyetartója Raguzában. *Archeológiai Értesítő*, 193–195. Thallóczy Lajos (1895): Szandály Hránity bosnyák vajda feleségének ereklyetartója Zárában. *Archeológiai Értesítő*. 51–54.
- (22) Ridovics Anna (2000): *Az Isten mindenhatóságának tárháza, azaz Szent Anna magyarországi tisztelete és ábrázolásainak ikonográfiája egy jezsuita imádságoskönyv metszeteinek tükrében*. Budapest. Ph.D-értekezés. (Ridovics Anna művészettörténész doktori védésén merült fel bennem, hogy a Szent Anna-kultusz állhat *Az erdélyi asszony kezéről* című Balassi-vers hátterében.)
- (23) Bálint Sándor (1977): *Ünnepi kalendárium. A Mária-ünnepek és jelesebb napok hazai és közép-európai hagyományvilágából*. II. kötet. Július 1. – november 30. Szent István Társulat, Budapest. 95–118., 133–136. Beda Kleinschmidt (1930): *Die Heilige Anna: ihre Verehrung in Geschichte, Kunst und Volkstum*. Düsseldorf.
- (24) *Régi Magyar Codexek, Döbrentei codex – Teleki-codex*. (1884) Közzéteszi Volf György, Budapest. 325–326.
- (25) Bálint Sándor: i.m. 108–109.
- (26) Mihalik Sándor (1940): A raguzai dóm szegedi ereklyéje. *Szépművészet*, 73–76. (két képpel). Bálint Sándor (1975): *Szeged reneszánsz kori műveltsége*. Budapest. 61–62. (Humanizmus és reformáció, 5.) Kristó Gyula (1983, szerk.): *Szeged története 1. A kezdetektől 1686-ig*. Szeged, 468., 753. és a 42. kép.
- (27) *Régi Magyar Codexek, Döbrentei codex – Teleki-codex*. (1884) Közzéteszi Volf György, Budapest. 280–282.
- (28) Horváth Cyrill (1899): *A régi magyar irodalom története*. Budapest. 99–100. [A Tihanyi- és a Teleki-kódexből ismerteti a legendát.]
- (29) Albrecht Dürer *Fametszetei és rézmetszetei*. (1971) Összeáll. és bev. Fenyő Iván. Budapest. 22. kép.
- (30) *Régi Magyar Codexek, Tihanyi codex. Kazinczy codex. – Horvát codex*. (1877) Közzéteszi Volf György, Budapest. 202–203.
- (31) Ulrich Raulff (1998): A történetírás képei. *BUKSZ*, 2. 10. Leo Steinberg (1996): *The Sexuality of Christ in Renaissance Art and Modern Oblivion*. Second Edition, Revised and Expanded. The University of Chicago Press, Chicago – London. 8–9., 118–119., 359–363. A képet közli: Max Geisberg (1974): *The German Single-leaf Woodcut 1500–1550*. New York. I. 59.
- (32) *Dr. Luther Márton önmagáról*. (1937) Német és latin forrásmunkákból ford. és összeáll. Virágh Jenő, Budapest. 14. *Tischreden* (1883–1937): 5967. *D. Martin Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe*. Weimar.
- (33) Más forrás szerint: „Am 2. Juli 1505, ich war gerade auf dem Weg nach Hause von einem Urlaub, kam ich in ein furchtbares Gewitter. Ich hatte nur noch ein paar Stunden bis nach Erfurt zu laufen, als plötzlich ein gewaltiger Blitz so dicht neben mir in den Boden schlug, daß ich von dem Luftdruck mehrere Fuß weit geschleudert wurde. Ich war so erschrocken wie noch nie und rief: »Hilf, heilige Anna, ich will Mönch werden!«”
- (34) Bálint Sándor – Barna Gábor (1994): *Búcsújáró magyarok: A magyarországi búcsújárás története és néprajza*. Szent István Társulat, Budapest. 80.
- (35) Bálint Sándor (1977): *Ünnepi kalendárium. A Mária-ünnepek és jelesebb napok hazai és közép-európai hagyományvilágából*, II. kötet, július 1. – november 30. Budapest. 110–111. *Régi Magyar Codexek, Tihanyi codex. Kazinczy codex. – Horvát codex*. (1877): Közzéteszi Volf György, Budapest. 201.

- (36) Ungnád Kristóf ifjúkorát Rómában töltötte, ahol III. Pál pápa (1534–1549) inasa volt. (Dresser, Matthaeus [1602]: *Ungnadische Chronika...* Leipzig. 98–100.)
- (37) Voit Pál (1969): Eger és Heves megye művészettörténete (XVI–XVII. század). In: *Heves megye műemlékei*. I. kötet. Budapest. 102–104. Voit Pál (1954): Későreneszánsz kályhák Miskolci Mihály műhelyéből. *Művészettörténeti Értesítő*.
- (38) „[Herr Christoph Ungnad] hat eines fürnemen ungerischen Herrn Tochter Frewle Anna Laschäntzin zum Gemahl gehabt, mit deren er drey Söhne, und etliche Töchter erzeugt, sein aber Welche in ihrem 14. Jar, dem Wolgebornen Grafen, Herrn Tomasen Erdedy, Grafen zu Ebraw Key. Mayt Rudolphi Raht, Bahn in Windisch Land, ein fürnemen Kriegs Herrn vermehelt, mit deren wr 3. Sön, uns 4 Töchter erzeugt.” (Dresser, Matthaeus, [1602]: *Ungnadische Chronika...* Leipzig. 100.)
- (39) Illéssy János (1898): Balassi Bálint Annája. *Századok*, 31.
- (40) „...Szent Anna 36 esztendőös lévén, özvegységre marada.” (Bálint Sándor: i.m. 98. Idézi Illyés szentek életéről szóló munkáját: Illyés András [1682–1683]: *A keresztyéni életnek példája és tüköre I–V*. Nagyszombat.)
- (41) *Balassi Bálint összes művei II.* (1955) Összeállította Eckhardt Sándor, Budapest. 128.
- (42) Eckhardt Sándor (1943): *Az ismeretlen Balassi Bálint*. Budapest. 194–195. RMKT IV., 312.
- (43) Perényi Zsófia 13 évvel később is slejt öltözetben gyászolt. Sárospatakról, 1602. december 14-én, császári biztosok írták róla: „Vidua, quae luctu et vestitu squalida, largas inter audiendum profundebat lachrimas.” (Takáts Sándor [1930]: *Régi magyar kapitányok és generálisok*. 2. kiad., Budapest. 417., 648-as jegyzet.)
- (44) A soványbőjt kifejezést Esterházy Miklós Nyári Kristinához írott leveleiben többször használja: 1625. február 10.: „A soványbőjthöz, im, valami sovány halakat is küldtem”; február 24.: „ne hagyjon bánkódnod a soványbőjtben”; március 2.: „aki magát megalázzván és hamvazván a soványbőjtnek adta.” (*Történelmi Tár*, 1901, 364–366.) 1625-ben a nagybőjt február 11-től március 29-ig tartott az új kalendárium szerint.
- (45) Bálint Sándor – Barna Gábor (1994): *Búcsújáró magyarok. A magyarországi búcsújárás története és néprajza*. Szent István Társulat, Budapest. 207–208, 312. Lantosné Imre Mária [1990]: Öltöztetés Mária szobrok Magyarországon. In: *Néphit, népi vallásosság ma Magyarországon*. Szerk. Lovik Sándor – Horváth Pál. Budapest. 49–61. *Marienlexikon*. (1988) Hrsg. im Auftrag des Institutum Marianum Regensburg E. V. von Remigius Baumer – Leo Scheffczyk, Erster Band. Eos Verlag Erzabtei St. Ottilien. 414–415.
- (46) Monoszlói András (1589): *De cultu imaginum. Az idvösségre intő képeknek tiszteletiről való igaz tudomány*. Nagyszombat. Peisch Lajos (1941): *Monoszlóy András (1552–1601)*. Budapest. 56–58.



Az Iskolakultúra könyveiből

Az ‚Utas és holdvilág‘ – a társadalomtudományok felől

Szerb Antal regényének egyik fejezetét (‚Róma 3‘) vetjük egybe a szociológiai modernizációs elméletekkel. Ebben a fejezetben, amely kitüntetett helyet kap a regényben – a mű szövegét kétharmad-egyharmad arányban tagolja –, Mihály életérzése, egyben Ulpius Tamás életérzése tudományos megfogalmazást kap.

Waldheimnek az etruszk művészetről folytatott gondolatmenetét hallgatva Mihályban a következő gondolatok ébrednek: „...borzongva nézett körül Waldheim szobájának vidám káoszában. Valamelyest emlékezett a régi szobára az Ulpius-házban. Valami jelet keresett, valamit, ami egész konkrét formában igazolná... Tamás közelségét, Tamását, akinek gondolatát Waldheim tudományos tisztasággal és tárgyilagossággal adja itt elő ebben a nyári éjszakában.” (Szerb, é.n. 218–19.) Waldheim érvelése szerint az emberben él valami alapvetően irracionális, amely azonban különös okból kifolyólag nem arra törekszik, hogy önmagát mint irracionálisat beteljesítse, hanem arra, hogy racionalizálódjon. „Nem tudom, értesz-e engem? Általában szenzációsan félre szoktak érteni, ha erről a témáról beszélek. De tehetek egy próbát: ismered ezt az érzést? Az ember síkos járdán megy, és megcsúszik, az egyik lába kicsúszik alóla, és kezd hátraesni. Engem abban a pillanatban, amint elvesztettem az egyensúlyomat, hirtelen boldogság fog el. Persze csak egy pillanatig tart, azután hátrakapom automatikusan a lábam, visszanyerem egyensúlyom, és örömmel konstatalom, hogy nem esem el. De egy pillanatig! Egy pillanatig hirtelen kioldódtam az egyensúly borzalmas törvényei alól, megszabadultam, röpülni kezdtem valami pusztító szabadságba... Ismered ezt?” (Szerb, é.n. 222.) Az az eredendően irracionális érzés, az a boldogság tehát, amelyet Waldheim érez, miközben elveszti egyensúlyát, racionalizálódik, ez azonban nem jelenti azt, hogy maga az „elesés” érzése önmagában ne hordozna valami ismeretlen boldogságot. Mert az az irracionális boldogság, amely az embert veszélyben (halál) magába keríti, nagyon jól megfér a biztonság (életvág) akarásával. Waldheim gondolata szerint ez az ambivalencia nagyon pontosan látható a korai népek művészetében, elsősorban az etruszk, de főleg az északi népek, például a kelták hagyományaiban. Az ambivalencia ezeknél a népeknél elsősorban a halál és az élet szoros összetartozásában áll. „Én most nem a fáradtak és betegek, nem az öngyilkosjelöltek halálvágyáról beszélek, hanem azokéról, akik életünk teljességében, sőt éppen azért, mert életük olyan teljes, vágyódnak a halál felé, mint legnagyobb ekstázis felé, mint ahogy halálos szerelemről beszélnek. [...] Ezért mondom, hogy a meghalás erotikus aktus: mert vágyódtak utána, és végeredményben minden vágy erotikus, illetve nevezzük erotikusnak, amiben Eros isten, vagyis a vágyódás benne van. A férfi mindig valami nő után vágyódik, mondták barátaink az etruszkok, tehát a halál, a meghalás nő. Nő a férfi számára, de férfi, erőszakos szatír a nő számára. De mutathatnék neked más dolgokat is; a halálhetaira képeit különféle archaikus reliefeken. A halál egy ringyó, aki elcsábítja a legényeket. Rettegetes vaginával ábrázolják. És ez a vagina valószínűleg többet is jelent. Onnan jöttünk és oda megyünk, mondták ezek az emberek” (Szerb, 2000. 217–218.) Ez a gondolat sor az előbb említett mindennapokból vett példa – megcsúszás – kitágítása és értelmezése

a művészetben. Lényege ugyanaz: az irracionalitás és racionalitás összebékítése. Illetve nem is összebékítése, hanem egyneműségük elismerése.

De mi történt ezzel a kezdeti ősegységgel, amely nem választotta el egymástól az egyneműeket? „...A civilizáció természete mindenütt az, a görögöknél is az volt, hogy eltereli az emberek figyelmét a halál realitásáról, és ellensúlyozza a halálvágyat, ugyanakkor, amikor az élet nyers megkívánását is csökkenti.” (Szerb, é.n. 220.) Az ősegység szét-darabolása tehát civilizációs termék, amely nyilván a civilizáció lényegéből következik, azért, hogy maga a civilizáció intézménye megmaradjon. És mindez hogyan történik: „A halálvágyat a mediterránoknak sikerült szublimálni és racionalizálni, vagyis magyarul a halálvágyat a túlvilág utáni vágyvá hígították, átalakították a halál-sziren szörnyű sexap-aljjet a mennyei karok és rendek angyali zenéjű hívószavává. Most már nyugodtan vágyódhatott a hívó a szép halál után; nem a meghalás pogány örömei után vágyódott, hanem a mennyország civilizált és tisztas örömei után. A nyers, ősi, pogány halálvágy pedig száműzetésbe ment, vallás alatti rétegekbe, a babona, boszorkányság, sátánosság elemei közé. Minél erősebb lesz a civilizáció, annál jobban tudat alá kerül a halál szerelme.” (Szerb, é.n. 221) A civilizáció ugyanis nem tud mit kezdeni azzal az ősi irracionális egységgel, amelyben egymás mellett élnek ilyen hatalmas ellentétek, mint amilyen az élet és a halál, úgy hogy ezek az ellentétek egységet alkotnak.

Ez az a pont, ahol a szöveg gondolatmenete már a szociológiai elmélet számára is hozzáférhető. Először vizsgáljuk meg, miért jön létre meg a kapcsolat Waldheim gondolatai – azaz Mihály és Ulpius Tamás életfilozófiájának tudományos vetülete – és a szociológiai elmélet között.

Az összefüggés alapjai

A kapcsolatot mindenekelőtt maga a szöveg kínálja fel. A 'Róma 3'-ban ugyanis Waldheim olyan szavakat használ, amelyek egy kicsit „kilógnak” egy szépirodalmi szövegben a kortárs szociológia- vagy tudományelmélet irányában. Ilyen szavak a civilizáció, a szublimáció, a racionalizálás. Az említett szavakon kívül a szöveg közvetlenül is utal bizonyos társadalomelméleti írásokra. Mihály kérdésére, amely arra vonatkozik, hogy most már miért nem vágyódnak az emberek a halott-szigetek után, Waldheim a következő választ adja: „Csak egy kis saját gyártmányú spenglerei-jel tudok felelni” (Szerb, é.n. 221), amely nyilvánvaló utalás Spengler 'A Nyugat alkonya' című könyvére. A következő idézetben pedig több, az irodalomtudomány határain túli gondolat is előfordul: „Figyeld meg: a civilizált társadalmakban a halál egészében véve a tabu-fogalmak közé került. Nem illik beszélni róla, nevét körülírják, mint valami disznóságot, és a halottból, a hullából megboldogult, elköltözött és néhai lesz, mint ahogy az emésztés aktusait is körülírják. És amiről az ember nem beszél, arra nem illik gondolni sem. Ez a civilizáció védekezése a szörnyű veszedelem ellen, amely abból áll, hogy az emberben az életösztönrel szemben egy ellenkező irányú ösz-

A kortárs tudományelmélet beszél úgynevezett memekről. Ezek a gondolat terjedési mechanizmusai, amelyek a darwini génkonceptióból vezethetők le. Csak amíg a gének valóságosak, a memek virtuálisak. „...a mém a kulturális öröklődés hipotetikus egysége, amely a génnel volna analóg, és aszerint szelektálódna, hogy milyen 'fenotípusos' hatást gyakorol saját fennmaradására és replikációjára az adott kulturális környezet viszonyai között.” A mém tehát egy sikeres gondolat vagy tudás, amely a világról állítható, és amellyel a világ megérthető. Éppen azért, mert sikeres, jól használható a világ megértésére, terjed, azaz virtuálisan szaporodik.

tön is dolgozik, egy ösztön, amely igen ravasz. édes és erős csalogatással hív a megsemmisülés felé. Ez az ösztön, a civilizált ember nyers vitális életvágya ugyanis megcsökkent. Ezért kell tüzzel-vassal elnyomnia a másik vágyat. De az elnyomás nem sikerül mindig. Dekadens korokban előtör a másik vágy, és meglepő mértékben elárasztja a szellem valamennyi területét. Néha egész osztályok ássák szinte tudatosan a maguk sírját, mint a francia arisztokraták a forradalom előtt, és félek, hogy ma a legaktuálisabb példa a dunántúli magyarság.” (Szerb, é.n. 221–222.)

A dunántúli magyarságra való utalás egyértelműen a népi szociográfusok írásaira rezonál és arra a társadalomtörténet által ismert tényre – az egykézésre –, amely Magyarországon Baranya és Tolna megyében folyt, és amelyet bizonyos írások éppen a regény keletkezése környékén tártak fel. Az idézett szöveg gondolatmenete, hogy a civilizáció kiszámíthatóvá, racionálissá igyekszik tenni a világot, de éppen irracionálíst okoz, megtalálható Spengler, *Jaspers*, *Max Weber* írásaiban. Ennek a szociológiai elméletnek a következő lenyomatai vannak az idézett szövegben: a civilizáció védekezése; az emberben az életösztönrel szemben egy ellenkező irányú ösztön is dolgozik; az elnyomás nem mindig sikerül.

A kapcsolat kimutatásának másik módja a Szerb Antal-recepció. *Poszler György* Szerb Antal-monográfiájában, miközben a „Magyar irodalomtörténet”-et méltatja (*Poszler*, 1973. 369.), azt írja, hogy Szerb Antal elsősorban egy eszmetörténeti és irodalomszociológiai megközelítést választ. Az a nézőpont, amelyből Szerb Antal az irodalomra tekint, elsősorban *Friedell*, *Croce*, *Huizinga*, Spengler nyomán konstruálódik. A lábjegyzet pedig a következő műveket említi az előbbi szerzőktől, amelyek tehát feltehetően éreztetik hatásukat az író irodalom- és művészet-megközelítésében: Spengler: „A Nyugat alkonya”, *Huizinga*: „A holnap árnyékában”, *Friedell*: „Az újkori kultúra története”, *Croce*: „A történelem mint gondolat és tett”. Az író tehát ismerhette a kultúra, civilizáció társadalomtudományokból ismert megközelítését.

Poszler György az említett monográfiájában megemlékezik arról (*Poszler*, 1973. 305–307.), hogy Szerb Antal 1936-ban *Kerényi Károly* „Sziget” című antológiájában közölt egy írást, „Dulcinea” címmel. Ebben az esszében Don Quijotéről értekeznek, és azt mondja, hogy Don Quijote egyszerre élt két realitásban. *Poszler* felveti a kérdést, hogy az esszé nyomán esetleg az „életmű hősei ott élnek a kétfajta realitás lélektani limesén, és Dulcinea lényének értelmét kutatják, amint parasztlányból lovagálommá lebben, és a csodák montesinosi barlangjában mégis ismét falusi menyecskeként ölt testet.” (*Poszler*, 1973. 307.) Minket a *Poszler* által közölt adatokból két momentum érdekel. Egyrészt az, hogy Szerb Antal *Kerényi Károly* antológiájában jelentette meg esszéjét, tehát kapcsolatban állt az e korszakban modern elméletekkel a kultúra fogalmát illetően, másrészt az, hogy Szerb Antaltól nem volt idegen az a fajta gondolkodás, amely *Ulpius Tamás*, *Mihály* és *Waldheim* gondolataiban is felsejlik, és amelyről maga az író így ír: „...ez a két különös világ határán trónoló, mindkét világban idegen, mindkét világ vándorának elérhetetlen Dulcinea az, aki felé Don Quijote vágya száll – és minden szellemi embernek ilyen a Dulcineája.” (*Poszler*, 1973. 306., a gondolatot vö. *Szerb*, é.n. 304–307.) És éppen ez a két világban való jelenlét és idegenség az, ami rokonítja Szerb Antal gondolatát a szociológiai modernizációs elméletekkel.

Észre kell vennünk még egy kapcsolódást a modernizációs elméletek és *Waldheim* érvelése között. A kapcsolat alapja ugyan nem irodalmi, hanem tudományelméleti. *Waldheim* gondolatmenete úgy összegezzhető, hogy korábban megfért egymás mellett élet- és halálvágy. Mivel eredendően ambivalens fogalmakról van szó, ezért az irracionális magyarázatra szorul. A magyarázatra a különböző civilizációk hivatottak, amelyek racionalizálják a problémát, de ezzel az embert bizonyos mértékig el is idegenítik önmagától. Ennek az elidegenítésnek a következménye *Mihály* és *Ulpius Tamás* különös életérzése. A szociológia *Max Weber* alapján beszél a racionalizációról. Ennek lényege, hogy a vi-

lág önmagában tele van ellenmondással. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint a világ tökéletlenségének tapasztalata, amely „szerinte felveti a teodícea problémáját: ha Isten jó és mindentudó, akkor az általa teremtett világban hogyan lehetséges halál, betegség, igazságtalanságok, stb.”. (Molnár, 1999. 144.) Az emberek – Weber szerint a próféták – megpróbálták a teodícea kérdésre értelmes válaszokat adni, azaz megpróbálták a világot racionalizálni. A konzisztens világertelmezés azonban, bár belátható válaszokat adott, az embert elidegenítette önmagától, mert az ember, éppúgy, mint a világ, alapjában mégis irracionális. Látható, hogy a két gondolatmenet mennyire rokon egymással.

A kortárs tudományelmélet beszél úgynevezett mémekről. Ezek a gondolat terjedési mechanizmusai, amelyek a darwini génkoncepcióból vezethetők le. Csak amíg a gének valóságosak, a mémek virtuálisak. A mém „a kulturális öröklődés hipotetikus egysége, amely a génnel volna analóg, és aszerint szelektálnódna, hogy milyen ’fenotípusos’ hatást gyakorol saját fennmaradására és replikációjára az adott kulturális környezet viszonyai között.” (Dawkins, 1989. 380.) A mém tehát egy sikeres gondolat vagy tudás, amely a világról állítható, és amellyel a világ megérthető. Éppen azért, mert sikeres, jól használható a világ megértésére, terjed, azaz virtuálisan szaporodik. Waldheim gondolata a civilizációk alakulásáról és Weber, Spengler gondolata a civilizációk alakulásáról ilyen alapon tekinthetők ugyanannak a mémnek különböző tudományterületre beszűrődő változataként. Ebben az értelemben a mém az volna, hogy a valóság racionalizálási szándéka irracionálisitást okoz („visszaüt”). Ez a gondolat húzódik meg Waldheim gondolatmenetében, és ez a gondolat mutatható ki az említett társadalomtudósok gondolatmenetében.

Szekularizációs elmélet

A szekularizáció eredendően tipikusan a nyugati társadalmakban előforduló jelenség, amely a világ bonyolultabbá válásának eredménye. A szociológiában mindenfajta érték nélküli fogalom. Nem lehet ennek alapján azt mondani, hogy a szekularizálatlan társadalmak minőségileg értékesebbek volnának, mint a szekularizált társadalmak. A szekularizáció nem eredményez semmiféle értékvesztést, csupán bizonyos fogalmak átértékelését, minőségi megváltozását eredményezi. A szekularizáció elsősorban nem vallási, hanem olyan jelenség, amely a vallásra is hatással van. (A vallásról itt olyan értelemben beszélünk, mint a világot valami egységes értelemmel megtöltő gondolategységekről. Ezért a szekularizációs elméletek vallásfogalma rokonítható Weber kultúrafogalmával, miszerint a kultúra szintén képes a világot valami egységes értelemmel megtölteni.)

A világ bonyolultabbá válása olyan folyamat, amely az interperszonális viszonyokból levezethető, és természetes velejárója a társadalmi fejlődésnek. A szekularizált életfelfogás onnan közelíthető meg, hogy az emberek a világot nem a hit által birtokolni, hanem megérteni akarták. (Schluchter, 1988. 517.) Így állandó feszültség van a vallásos világkép és a szekularizált világkép között. (Schluchter, 1988. 519.) A feszültség abban áll, hogy a világ megértése magával hozza a világ varázstalanodását is. A vallás kiszorul a létrejött racionalitás szférájából, és szubjektívvá válik. Nem lesz többé átfogó értelmi világ, hanem sok részvilággá esik szét. Amíg a középkorban egy univerzális vallásosságról beszélhetünk, amely integrál, magába foglalja például a politika világát is, addig a modern vallás elvesztette ezt az integráló erejét, polarizálttá vált és specifikussá, de mindezek mellett szubjektívebbé is. (vö. Schluchter, 1988. 520–530.) Lényegében hasonló ehhez, amiről Parsons a rendszerelméletében beszél, hogy a különböző társadalmi alrendszerek azáltal hogy a specifitás elvén működnek, a vallást is arra ösztönzik, hogy specifikussá váljon. Így végső soron a vallás elveszti a korábbi integráló hatását, a differenciálódott társadalom részévé válik, és tevékenysége különböző specifikus feladatokra korlátozódik. (Parsons elméletének összefoglalása: Tomka, 1989. 112.) Az a racionalizá-

ló szándék, amely a világot értelmesebbé akarja tenni, végső soron irracionálisitást okoz, mert az ember továbbra is irracionális lény, az általa teremtett világ pedig a racionalitáson alapul. (vö.: Weber a racionalizációról és a racionalitásról. *Molnár*, 1999. 143–152.) Tehát állandó feszültség van a külvilág és az ember között. A vallás pedig amellett, hogy a differenciált világ része lesz, az irracionális szintjére is kerül azzal, hogy szubjektívalódik.

A weberi racionalizáció

Weber szerint a racionalizáció (A gondolat részletesebb kifejtése: *Weber*, 1982) a zsidóság prófétái korában kezdődött. Ők a választott népet politikai következményekkel is bíró cselekvésekre ösztönözték, de a próféták szempontja mindig Isten szempontja volt. Az ugyanis, hogy a választott nép kimenekül Egyiptomból, jellemzően politikai természetű tett, az elv azonban, amiért a kivonulás történik, Istentől elrendelt. Megszületik tehát annak a lehetősége, hogy a vallás és a politika szférája elkülönüljön egymástól. Weber szerint más kultúrákban, például az ősi Egyiptomban, nincsen meg a két szféra, Isten és politikum különválasztása, mert a fáraó az isten. A zsidó gondolkodás azonban lehetőséget adott arra, hogy a különböző szférák önmagukban racionalizálódjanak. Ebből a jelenségből vezethető le a nyugati racionalitás. Nagyon fontos, hogy Weber a racionalitást nem az értelemmel telítés értelmében használta, hanem a következetesség, módszeresség értelmében. A racionalításra, az elmélet szerint, a protestantizmus rakta fel a koronát, mert itt válnak külön a leginkább egymástól a társadalmi szférák. A racionalitás elmélete szerint a módszeresség, amely az egyes társadalmi szférákat önálló rendszerré teszi, alapvetően nem racionális, és nem magyarázható csak valami külső szempont alapján. Az ugyanis, hogy például a próféták idejében a zsidó nép politikailag magyarázható cselekvést is végzett, nem a politikum világából, hanem egy külső szempontból, a vallásból vezethető le, mert a választott nép Jahve akaratát hajtotta végre, miközben politikai cselekvést végzett. Minden egyes szféra racionalitásának gyökerében tehát valami, a szféra számára irracionális húzódik meg.

„Spenglerei”

Spengler szerint a különböző kultúrák leírhatók életciklusokban, ami azt jelenti, hogy minden kultúrának megvan a maga élettartalma, amely születésből, virágzásból és végül hanyatlásból áll. Spengler különböző kultúrfokokat különböztet meg: egyiptomi, babilóniai, kínai, indiai, antik, arab, mexikói, nyugati. „A nyugati – másképpen 'fausti', vagyis hódító, a végtelen után vágyakozó – ember világa az anyagi civilizáció és a személytelen, uniformizált nagyváros, amely önmagában a fejlődés végét jelenti. Szerinte egy kultúra szelleme sohasem vihető át egy másikra; ő úgy vélte, hogy a Nyugat már túlhaladt kultúrájának termékeny szakaszán, s a reflexió és az anyag kényelem (saját terminológiája szerint a tulajdonképpeni 'civilizáció') szakaszába érkezett. Ebből következően a jövő nem lehet más csak visszafordíthatatlan hanyatlás.” (*Britannica Hungaria*, 489.)

Az elméletek vonatkozása a regény értelmezésére

Milyen olvasatot indukál az, ha az 'Utas és holdvilág' című regényt az előbb felvázolt elméletek felől olvassuk? Az előbb részletezett szociológiai elméletek mind a modern kort akarják leírni. Ezek az elméletek azt a problémát próbálják tudományos keretek között megmagyarázni, hogy miből keletkezik a modern világban érezhető törés, miért nem egységes már a világ. Ezzel a problémával foglalkozik Waldheim is, és tudjuk, hogy Mihály azt a tudományos értekezést saját (és Ulpius Tamás) életérzésének tudományos tár-

gyalásaként értelmezi. Ha a szociológiai elméletek felől olvassuk a regényt, tekinthetjük a modern korban eltévedt (eltévedt elméletileg és képletesen is Velencében) ember regényének, aki a korábbi egység felé áhítózik, és mivel az megszűnt, otthontalan a világban. Ennek az embernek nem marad más, mint kényszerűségből konformizálódni. És a regény ezzel is fejeződik be. Mihály ismét „megkísérli azt, ami tizenöt éven át nem sikerült: konformizálódni. Talán most sikerül. Ez a sorsa. Megadja magát. A tények erősebbek voltak nála. Megszökni nem lehet. Mindig ők az erősebbek, az apák, a Zoltánok, a vállalatok, az emberek.” (Szerb, é.n. 326)

Irodalom

Britannica Hungaria. XVI. kötet.

Dawkins, Richard (1989): *A hódító gén*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Molnár Attila Károly (1999): *Max Weber olvasókönyv*. Novissima Kiadó.

Poszler György (1973): *Szerb Antal*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

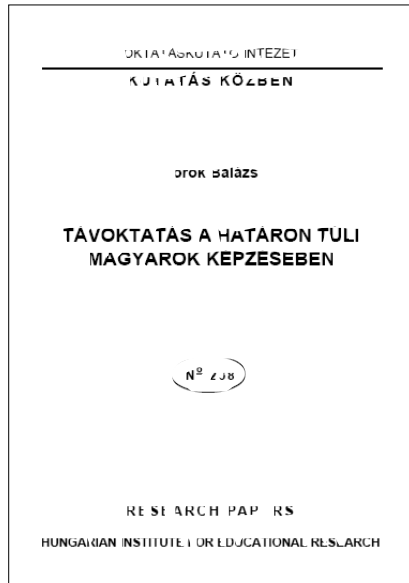
Schluchter, Wolfgang (1988): *Religion und Lebensführung*. 2 kötet. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Szerb Antal (é.n.): *A világirodalom története*. Magvető Kiadó, Budapest.

Szerb Antal (é.n.): *Utas és holdvilág*. Magvető Kiadó, Budapest.

Tomka Miklós (1989): A szekularizációs hipotézis. *Szociológia*, 2.

Weber, Max (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Gondolat Kiadó, Budapest.



Az Oktatókutató Intézet könyveiből

A holocaust témája a tanártovábbképzésben

A Magyarország második világháborús szerepvállalásához és a német megszálláshoz kötődő, faji alapon történt üldöztetés története hosszú évtizedekig a tabuk sorába tartozott. Az európai zsidóság elpusztítását jelentő holocaust (héberül Soá, mellette elfogadott, használatos a vészidőszak kifejezés is) a magyar történelem tanításában esetlegesen kapott helyet, a tankönyvekben pedig alig, leginkább néhány sorban szerepelt.

A második világháború pusztításai, a személyi veszteség kapcsán történt némi említés a magyarországi zsidóságról, a vidéki zsidókról, akik „eltűntek a haláltáborok poklában”. A konkrét történetekről, a deportálások szervezőiről, a rémtettekért felelősökről, a történelmi felelősségről és a következményekről alig vagy egyáltalán nem esett szó.

A hazai tanintézeti oktatás tartalmi megújulásának részeként az 1990-es évek második felétől a pedagógusok közösségében terjedt a vélemény, hogy a diktatúrák története az üldöztetés történetétől elválaszthatatlan. A holocaust a modernkori európai és magyar történelem része. A zsidók üldöztetése, tömeges és iparszerű legyilkolása sosem tűnő sebet ütöttek modern civilizációnk képén. A modern történelem egyik legszörnyűbb tette tanításának a tanrendben helyet kell kapnia, ezzel együtt a témában mélyebb történeti feltárássra és átgondolt pedagógiai feldolgozásra van szükség.

Az Oktatási Minisztérium ezeket a véleményeket figyelemmel kísérte és elfogadta. 1998-ban az általános és középiskolai történelemtanárok, társadalomismerettel foglalkozó oktatók és más, a téma iránt érdeklődő pedagógusok számára jóváhagyta és akkreditálta „A holocaust téma pedagógiai feldolgozásának elméleti és gyakorlati kérdései” című pedagógus-továbbképzési programot (424121/1998. sz.). A programba foglalt feladatokat a továbbiakban a Magyar Auschwitz Alapítvány fenntartásában működő Holocaust Dokumentációs Központ kezdeményezte és gondozta.

A kollektív emlékezetet formáló pedagógiai igényeket és követelményeket – az Oktatási Minisztérium, a Magyar Történelmi Társulat, a Holocaust Dokumentációs Központ, a Történelemtanárok Egyesülete, a Hanna Arendt Egyesület (1) és más szervezetek – főrumain vitatták meg. Az Oktatási Minisztérium is helyet adott a szakmai tanácskozásoknak, ahol elmélyült eszmecsere, nyílt, demokratikus viták folytak.

Kétegyet többet megfogalmaztak. Kezdetben arról, hogy mennyire időszerű a téma tanításának bevezetése, képesek-e (a témában többségükben ismerethiánnyal küzdő) pedagógusok a feladatra aránylag rövid idő alatt felkészülni, az új szakmai kihívással szembenézni. Számos aggály hangzott el, hogy az egyes iskolatípusokban, a különböző tanuló korosztályoknál miként lehetséges és szükséges a nehéz, összetett téma feldolgozása.

A szervezetek állásfoglalása szinte egyöntetű volt, hogy a holocaust oktatása új oktatási-nevelési szükséglet. Olyképpen kell megvalósítani, hogy az egyedi tragédia emlékeinek ébrentartása, érzelmi átélése hozzájáruljon a felnövekvő nemzedék ellenállóképességének növekedéséhez, s erősítse a fiatalokban a védekezést az – újra és újra felbukkanó – elembertelenítő, kirekesztő eszmékkel szemben.

Voltak, akik hangsúlyozták, a tanulókat meg kell tanítani arra, hogy értéknek tekintsék állampolgári jogait, s tetteikért vállalják a felelősséget. Egyetértés alakult ki abban, hogy a diszkriminatív üldöztetés, a holocaust kapcsán megismerhetik a tragédiák, az emberi megaláztatások történetét is.

A pedagógus szervezetek képviselői a holocaust feldolgozását új pedagógiai kihívásnak, összetett feladatnak tartották. Úgy értékelték, hogy a megvalósításhoz türelemre, új pedagógiai-módszertani segédanyagokra, a témát sokoldalúan megközelítő tanácskozássokra, pedagógiai továbbképző szemináriumokra van szükség.

A viták lezárultával az Oktatási Minisztérium döntött arról, hogy a foglalkozást a holocaust történetével lehetőleg az általános iskola nyolcadik osztályában kell kezdeni, a téma feldolgozása a középfokú tanintézetekben folyamatosan kívánatos.

A több évtizedes elhallgatás után Magyarországon jelentős fordulat történt. *Pokorni Zoltán* oktatási miniszter javaslatára az országgyűlés elfogadta, hogy hazánkban 2001-től évente, a zsidó állampolgárok 1944. évi első gettóinak felállítása évfordulóján, április 16-án holokauszt-emléknap legyen. (Korábban a halálgyárként működtetett Auschwitz-Birkenau koncentrációs tábor felszabadításának évfordulóját említették tervezett emléknap gyanánt.)

Az oktatási miniszter további személyes kezdeményezéseket tett. Megindította a holocaust témájának nemzetközi tapasztalatokra épülő feldolgozásához, a tanrendben rögzített emléknapok tartásához szükséges oktatási segédanyagok kidolgozását. A megvalósításhoz 2000 őszén a téma vezető kutatóiból és a hazai pedagógiai szervezetek képviselőiből ad hoc munkabizottságot hívott össze. Azonos módon kezdett munkához a kommunista diktatúrák áldozatainak emléknapját előkészítő munkabizottság.

A *Porogi András* gimnáziumi igazgató vezette holocaust-munkabizottság az Oktatási Minisztériumban csaknem fél évig havonta ülésezett. Kitaró szakmai vitái eredményeként 2001 tavaszára elkészült egy tanári segédlet. (2) A téma oktatását szolgáló összeállítás a történeti részen felül pedagógiai-módszertani ajánlások tárát tartalmazta. Az oktatási-nevelési folyamatban kidolgozott, bevált megközelítéseket, esetenként külföldön is kipróbált megoldásokat adott közre. (Később kiderült, új utak keresésére is ösztönzött.) Az országsszerte gyűjtött vélemények, oktatási tapasztalatok szerint az első tanári kézikönyv bevált. Egyben új szükségletet is keltett, mert az ad hoc munkabizottság javaslata nyomán, az Oktatási Minisztérium által kiírt pályázat alapján holocaust-tankönyv is készült.

Az első hazai holocaust-tankönyv bemutatta a zsidó nép történetét, a világban való szétszórás tényeit, a magyarság és a zsidóság történelmi együttélésének sarokpontjait, feldolgozta a kultúrák kölcsönhatásait. Összefoglalta a zsidók két világháború közötti politikai és faji alapon történt üldöztetésének, gettózásának és deportációjának főbb adatait, a nemzetiszocialista terror elől magyar földre menekültek befogadásának máig figyelemre méltó tényeit. Feldolgozta a személyi veszteség, a pusztulás megrendítő adatsorait. Foglalkozott az 1944-ben munkaszolgálatra hurcolt vagy deportált cigányok sorsával, a családjaik ellen történt atrocitásokkal. Bemutatta a gyilkosok, bűnsegedék háború utáni felelősségre vonásának rövid történetét is. (3)

Nem lehetünk olyan naivak, hogy kijelentsük, az iskola feltétlenül meg tud birkózni a máshonnan kapott negatív, előítéletes információkkal, azok hatásával. Esélye csak akkor van, ha az egyik állítással szemben nem másikat állít, hanem ha a tanulókat például a források elemzésén keresztül vezeti el a megismeréshez és egyáltalán a megismerés képességének kialakításához. Ez a módszer nem szemben áll, hanem épp azonos a korszerű történelemtanítás megkívánt elveivel és módszereivel.

A viták eközben alig csitulnak. Hogyan lehet a tanrend szorításában a sokrétű jelenséget tanítani, teljességében átfogni vagy legalábbis egy-egy részét bemutatni, a tanulók empátiáját az áldozatok iránt kiváltani? Miként közeledjenek az oktatási intézmények vagy legalábbis a téma tanításában érintett tanárok a felfoghatatlan katasztrófa feldolgozásához?

A kérdés legtöbbször olyképp sűrűsödött, vajon miért foglalkozik olyan keveset és alacsony határfokkal az iskola ezzel a problémával. Egy olyan történelmi jelenséggel, melyről kétségtelenül megállapíthatjuk, hogy nem csupán múltja van, hanem jelene is. Korunkban többféleképp mutatkozik, főként egy szörnyű történelmi örökség továbbéléséért. De megragadhatjuk a múlt tapasztalatai nem ismerésén és nem értésén, sőt a félreértésén alapuló jövő fenyegetettségéiként is.

Az eszmecsere során több kolléga is elmondta, hogy a tanulók tudat- és érzelmvilágát hibás lenne „tisztá táblának” tekinteni, hiszen már magában hordozza a környezeti hatásokat is. Az oktatás, a képzés és a művelődési intézmények támogatására szorul. Ezek segítségének hiányában végzetes helyzetbe kerülhet. Ki lesz szolgáltatva például a történelmileg örökségbe kapott előítéleteknek, a rájuk épülő indulatoknak, amelyek úgy sújtanak le rá, mint a végzet, téves és bűnös utakra vihetik.

A hazai közoktatás fontos feladata, hogy az oktatás és nevelés a tanulókat ezektől megóvja, s az előítéletek sötétségében fokozott erőfeszítéssel, meggyőző érveléssel világosságot gyűjtson. A sikerhez tisztában kell lennünk a kiindulási tudati állapotokkal. Föl kell mérni, hol tartunk és meghatározni, milyen úton és hova kell tartanunk.

Ezt az útkereső, a jövőre kiható feladatsort kívánta segíteni a Magyar Tudományos Akadémia várbeli kongresszusi termében 2001. október 28-án tartott országos konferencia. A csaknem kétszáz tanár résztvevővel, „A holocaust az iskolai oktatásban” címmel rendezett tanácskozás a téma feldolgozásának néhány problémáját tekintette át. Jelentős eredményeket hozott.

Az elnöklő *Szabolcs Ottó* hangsúlyozta, hogy a történelmet nem egyszerűen a múlt megismerése, hanem elsősorban a jelen jobb, teljesebb megértése szándékával tanítja az iskola. Jelesen azért, hogy az új generáció ne ismétlje meg a múlt hibáit – esetünkben bűneit –, hanem azokon okulva jobb, elviselhetőbb, sikeresebb jövőt építsen. A modern történelemtanítás a kultúrországokban két elvi jelszóra épül, ezek a pluralizmus és multiperspektívizmus. Ez a két irányelv ellentmond mindenféle diktatúrának, intoleranciának. A pluralizmus ugyanis a sokféleséget, a sokféleség együttélését, s egymás iránti türelmet jelenti, a multiperspektíva pedig az erre a többszínűségre, kölcsönös toleranciára épülő rendszernek a továbbéléséhez vezető utakat foglalja magában. Ez a fajta pluralizmus igen sokrétű, szinte totális. A másságot tudomásul veszi, a kirekesztést nem tűri sem vallási, sem etnikai, sem faji, sem társadalmi alapon. A nemzeti lét, az európai egység és a világpolgárság egyaránt a sokféleség, a sokféleség egymást megtűrő egysége. Itt nem a szeretetről, hanem a kölcsönös megbecsülésről, elismerésről van szó.

A kérdés alapja nem érzelmi, hanem elsősorban tudati. Természetesen a tudat, a megismerés és megértés érzelmeket is kelt. Ez rendjén is van. Az azonban már nincs rendjén, hogy az érzelmek megelőzik a tudatot, a tényeket, s hogy az ismeretet egyszerűen behelyettesítik érzelmekkel. Ez szüli az előítéleteket, néha a nagyon erős és gyilkos előítéleteket: amikor azok antiszemiták, akik egyetlen zsidót sem ismernek, azok ab ovo cigánygyűlölők, akik csak a cigányok egy-egy előnytelen csoportjával találkoztak.

A konferencián kiemelt hangsúlyt kapott, hogy – az oktatás feladataira tekintve – az iskola a történelemoktatásban ezeket az élő és továbbélő kérdéseket nem kerülheti meg. (Akármennyire kevés a tantervnek az ezzel kapcsolatos tárgyi előírása.) Viszont lehetőséget jelent, hogy az iskola készíti el a konkrét nevelési programját, a tanár a helyi tantervét. Ezekben pótolhatja a tankönyvek hiányosságait. Igen rugalmasan, a helyi szükségletek és lehetőségek szerint.

Ki tudja jobban, mint az adott tanintézet vezetősége és a tanár, hogy mit és hogyan kell tenni az adott helyen és az adott osztályközösségben a holocaust megismertetése, főképp megértetése, tanulságai megemésztése, a fiatalok lelki alkatába való beépülése érdekében? Itt lép előtérbe a közoktatásban minden tantervnél, állami intézkedésnél a konkrét iskola és a konkrét tanár. Sajátos habitusával, ismereteivel, pedagógiai művészetével és a helyi anyag felhasználásának lehetőségével. Itt dől el minden, az oktatási folyamatban.

Nem lehetünk olyan naivak, hogy kijelentsük, az iskola feltétlenül meg tud birkózni a máshonnan kapott negatív, előítéletes információkkal, azok hatásával. Esélye csak akkor van, ha az egyik állítással szemben nem másikat állít, hanem ha a tanulókat például a források elemzésén keresztül vezeti el a megismeréshez és egyáltalán a megismerés képességének kialakításához. Ez a módszer nem szemben áll, hanem épp azonos a korszerű történelemtanítás megkívánt elveivel és módszereivel.

A korszerű történelemtanítás ugyanis alapjaiban elemző. Nem a tények egyszerű megtanítására, hanem a megismerés módjainak készségi szintű elsajátítására és beidegzésére épít. Aki bejárja a megismerés útját, az a tények, források alapján maga tanulja meg megismerni a történelmi eseményeket, ennek alapján alakul ki ítélete, felfogása. Az elemző tanítás lehet csak maradandó hatású az előítéletes, valamiképp rögzült, egyszerű érzelmi hatásokkal szemben. A holocaust tanítása tehát anyagát és módszereit nézve egyaránt szerves része az iskolai történelemtanításnak.

A holocaust tanítészeti feldolgozásában megkerülhetetlen – sokakat foglalkoztató, esetenként megosztó – kérdés, mi a helyes magatartás: a feledés és megbocsátás – vagy a visszaemlékezés, emlékeztetés és a felelősök keresése, megnevezése. Ebben az összefüggésben a tolerancián az adott kor megértését, a történelmi időszak körülményei diktálta helyzetbe és az akkori emberi gondolkodásba való beleélést értjük.

A tolerancia történelmileg nem az egyetértést, hanem a helyzetbe való beleélést jelenti. Nem lehet egyszerre toleránsnak lenni a gyilkossal és az áldozattal. De meg lehet érteni mindkét fél helyzetét, tetteinek, érzelmeinek, indulatainak okait, összetevőit. Nem véletlen, hogy a korszerű történelemtanítás két alapvető módszertani elve: a korhűség és a kor-megelevenítés. Ez a történelmi megismerés az alapja a valóságos toleranciának.

A tanártovábbképzés további fórumain kiviláglott, hogy az emléknapok egyik alapvető követelménye a régi reflexektől való megszabadulás. A kérdések kérdése volt, miként lehet a megfelelő előkészítésbe és lebonyolításba a diákságot bevonni, öntevékenységet kibontakoztatni. Az első holocaust-emléknapokon a legtöbb eredményre olyan tanintézetekben jutottak, ahol a témáról közvetlen beszélgetések folytak. Egyes iskolákban a diákok megfogalmazhatták viszonyulásukat – akár ellenérzéseiket, ismerethiányukat is bevallva – a modernkori népiértés történéseihez és a hozzájuk kötődő lelkiismereti kérdésekhez.

Az előbbieket a tanártovábbképzésre is érvényesek. A legtöbb résztvevő a szemináriumoktól igen sokat várt: a holocaust történetéről minél több új ismeretet, irodalmi tájékozódásához, a szemléltetéshez (dokumentumfilm, játékfilm stb.) eligazítást, a történelmi feldolgozáshoz, az emléknap előkészítéséhez és lebonyolításához pedagógiai, módszertani segítséget és sorolhatnák tovább. Emiatt új tematikák, ismételt megvitatott, továbbfejlesztett segédanyagok készültek.

A cigányok háborús üldöztetésének tanintézeti feldolgozásához ajánlott segédanyag (4) 2000. évi megjelentetéséhez a Phare Demokrácia Program, a többiekhez a Nemzeti Kulturális Alap és az Oktatási Minisztérium nyújtott segítséget. A roma holocaustról figyelemre méltó, az oktatásban is jól használható kiadványt adott közre a Roma Sajtóközpont 2001-ben. (5)

Az új, 5–6 íves kiadványok a munkaszolgálat, a budapesti nyilaskeresztes terror, az auschwitzi-mauthauseni-guseni deportáció, az 1944 novemberi komáromi deportálás, a háborús embermentés történetéről adtak összefoglalást, egyben forrásokat, ajánlásokat.

(6) Azzal a céllal készültek, hogy segítségükkel az események a tanintézeti munkában elemezhetőek, könnyebben feldolgozhatóak legyenek. A tanárok – mint felhasználók – támogató, elismerő véleménye alapján a kiadványok közreadása folytatódik.

Pedagógiai-módszertani segítséget nyújt a Holocaust Füzetek több száma. Említést érdemel, hogy a Keresztény-Zsidó Teológiai Évkönyv (7) foglalkozik a holocaust témájával, ahogy a Történelempedagógiai Füzetek újabb számai is. (8)

Az elmúlt években a Holocaust Dokumentációs Központ szervezésében a három napos holocaust tanártovábbképzési tanfolyamokra – összesen 87 tanár részvételével – Pilisborosjenőn *Loránd Ferenc* kandidátus irányításával, feszes munkával került sor. Örvendetes, hogy a tanfolyamok iránt egyházi oldalról is érdeklődés mutatkozott. A képzéseken gyűjtött tapasztalatokból újabb megközelítések, stratégiai célok megfogalmazása következett.

A vitákon felbukkantak a pedagógiai munka gyengeségei: a tanárok ismerethiánya és félelmei, a téma megközelítésében tapasztalható bizonytalanságok, a fogalmak eltérő értelmezése. Máskor pedig kirajzolódtak a téma oktatásának lehetséges útjai, feltételei, pedagógiai-módszertani megközelítési módjai.

Sopronban 2000 és 2002 között évente magyar-osztrák holocaust-szemináriumok folytak, ebből kettő – a Kulturkontakt Austria és az Osztrák Kelet- és Délkelet-Európa Intézet támogatásával – német nyelven. A határmenti együttműködésben alkalmilag 15–15 osztrák és magyar pedagógus vett részt.

Az osztrák kollégák, gyakorló tanárok, pedagógus kutatók szívesen jöttek, az elmélyült eszmecserék, foglalkozások aktív részesei voltak. Az Ausztriában készült kiadványaikat, tapasztalataikat több oldalról bemutatták. A közeljövőben kívánatos lenne, hogy a nemzetközi eszmecseréken érdeklődő szlovák és horvát pedagógusok bevonására kerüljön sor. (Az utóbbiakból a 2002. évi meghívásra – a korábbi egyeztetés ellenére – sajnos egyetlen kolléga sem érkezett.)

A szemináriumok eszmecseréin a vitázók úgy összegeztek, hogy a diszkrimináció, a kirekesztés, a modernkori üldöztetés és népiirtás történetének tanintézeti feldolgozása, oktatása elengedhetetlen. A tanártársadalomtól történeti és pedagógiai felkészültséget, személyes, felelős állásfoglalást igényel.

A tanintézeti nevelésnek arra kell irányulnia, hogy az emlékek ébrentartása, érzelmi átélése hozzásegítse az új nemzedékeket a védekezés kialakításához az emberi szabadságjogokat korlátozó, elembentelítő, kirekesztő eszmékkel, a hozzájuk kapcsolódó törekvésekkel szemben.

A magyar kollégák hangsúlyozták, hogy a megújuló magyar társadalomban, az új, önálló megoldásokra törekvő oktatásban és nevelésben a diktatúrák manipulációinak, az általuk hirdetett ordas, pusztító eszméknek és az azok jegyében végrehajtott tetteknek a leleplezése komplex feladat.

A tanári továbbképzéseken résztvevők tapasztalataik alapján arról adtak számot, hogy a megrázó, erkölcsileg elítélendő részletek felszínre hozása segíti az évtizedes elfojtásokból is fakadó feszültségek, előítéletek oldását. Véleményük figyelembevételével készült el 2003 tavaszán a „Megemlékezés a holocaust áldozatairól” című kiadvány, mely az iskolai emléknapi előkészítést szolgálta. A korábbiaknál több helyi tapasztalat, iskolai projektek, tanítási problémák, hasznos információk közreadására került sor, a szerkesztők – helyesen – a fejlődő tanár-diák együttműködésre építettek. (9)

Ugyancsak a tanárok javaslatára a Holocaust Dokumentációs Központ 2002-ben egyes megemlékezések, rendezvények alkalmából kisebb informatív kiadványokat adott közre. Ezeket a (kiállításon, a rendezvényen résztvevő) diákok magukkal viheték és a visszacsatolás ára mutat, hogy az oktatásban, kiegészítő ismeretek nyújtásával is hasznosultak. (10)

Sok tapasztalatot hozott felszínre a *Raoul Wallenberg* svéd követségi titkár 90. születésnapja alkalmából rendezett országos vándorkiállítás is.

A pedagógiai kezdeményezéseknek, a sokoldalú erőfeszítéseknek meghatározó része volt abban, hogy 2002 októberében Magyarországot Strasbourgban felvették az International Task Force for Co-operation on Holocaust Education, Remembrance and Research nemzetközi szervezetbe, mely a holocaust-téma pedagógiai-módszertani feldolgozását világszerte pályázatokkal, a tagországoktól kiindult projektek támogatásával segíti, ösztönzi. A magyar tapasztalatokból, sajátos feladatokból fakadó projektek kidolgozása egyik fontos, soronlévő feladat.

A szervezet 2003 novemberében Budapesten, az Oktatási Minisztériumban tartotta három napos ülését. A tagországok képviselője a magyar tapasztalatokat figyelemmel tanulmányozta, a holocaust oktatását illetően új nemzetközi ajánlásokat fogadott el. Ezek széleskörű közzététele, feldolgozása a következő tanárképző programokon elengedhetetlen.

A nemzetközi együttműködést érintve, értékelést érdemel a magyar-izraeli oktatási kooperáció is. Magyarország és Izrael Állam főhatóságainak megállapodása eredményeképp 1997-től öt alkalommal 20–25 magyar pedagógus részvételével továbbképzésre került sor a jeruzsálemi Jad Vasém Intézetben. A rangos intézményben tanulmányúton járt magyar pedagóguscsoportok sokirányú tájékoztatást kaptak. A résztvevők 2001-ben megalakították a Jad Vasém magyarországi baráti körét. Tagjai több időszzerű feladatot vállalnak: részt vesznek a háborús zsidómentés részeseinek felkutatásáért és elismeréséért folyó munkában, valamint továbbképző városi tanfolyamokat szerveznek.

Emlékezetes sikerrel, kiemelkedő középiskolai kezdeményezéssel és figyelemmel városi holocaust-napra került sor Cegléden, majd Miskolcon 2002-ben.

2002. július 1-jén a kormány létrehozta a Holocaust Dokumentációs Központ és Emlékgyűjtemény Közalapítványt (HDKE). Az 1990-ben alakult Magyar Auschwitz Alapítvány – Holocaust Dokumentációs Központ tehát új keretben, jobb lehetőségekkel folytatja működését. A közalapítvány célja, hogy az eddigi tudományos kutatások felhasználásával teljesebbé és hitelesebbé tegye a felnövekvő generációk ismereteit a nemzetiszocializmus büntetteiről, a véskorszak hazai és nemzetközi történetéről, elő- és utóéletéről, a gettózás és a deportálás következményeiről, a sokféle kényszermunka elszenvedőinek tragikus sorsáról.

A HDKE egész apparátusával, tudományos és oktatási potenciáljával a tanintézeteknek új lehetőségeket, új szolgáltatásokat kíván nyújtani a humanista szemléletmód és magatartás fejlesztésére, az empátiára, annak a célnak a szolgálatában, hogy a fájdalmas, szegyenletes múlt soha többé ne ismétlődhessen.

A HDKE felfogása szerint az eddigi tapasztalatok arra mutatnak, hogy történelmi összefüggéseiben, a múlt és a jelen kontinuitásában kell bemutatni a második világháború kirobbantásának okait, a hitleri birodalom által legázolt Európában uralkodó politikai-gazdasági viszonyokat, a holocaust európai dimenzióit, ezen belül a német nemzetiszocializmus céljait és hatalomra jutását, a náci fajelmélet elburjánzását, az úgynevezett eutanázia-programot, a különleges bevetési csoportok (Einsatzgruppen) működését, a gettók felállítását, a koncentrációs táborok rendszerét, a megsemmisítőtáborokat, térségünkben a kisegítő munkaszolgálat működtetését és következményeit.

A téma feldolgozásában nemcsak az áldozatok empatikus bemutatása fontos, hanem a történekmért való felelősség vizsgálata, a cinkosok, gyilkosok konkrét megnevezése is. Nem engedhető meg sem a holocaust, sem a nemzetiszocializmus relativizálása. Tudatosítani kell, hogy Magyarországon a német megszállás nélkül nem kerülhetett volna sor a magyar zsidóság tömegméretű megsemmisítésére és a nem zsidó áldozatok: náciellenes politikusok, ellenállók, elhurcolt baloldaliak, katonaszökevények, a Jehova tanúi, a romák tömeges elhurcolására és elpusztítására. Ugyanakkor a magyar közigazgatás tevékeny közreműködése nélkül az Eichmann-kommandó nem tudta volna a deportálást végrehajtani. Rá kell világítani, hogy 1944. március 19-e után – a magyar társadalom általános állapota miatt – nem alakult ki széles körű népi ellenállás. Az ellenállás elmaradása

többek között a polgári demokrácia deficitjével, az autonóm gondolkodás és viselkedés hiányával, az előítéletekkel terhelt köztudat meglétével is magyarázható.

Az üldöztetés tanintézeti feldolgozásában súlyponti kérdésnek kell tekinteni az embermentő külföldi és hazai szervezetek, csoportok és személyek önzetlen tevékenységének valóságghú bemutatását. Meg kell értetni, hogy a halálra hajszoltak mentésének résztvevői egzisztenciájuk és nem egyszer életük kockáztatásával vállaltak szolidaritást magyar zsidókért. El kell érni, hogy az életmentők erkölcsi helytállása a mai fiatal korosztályok számára példaértékű legyen.

Az oktatásban társadalom- és kultúrtörténeti szempontból kell megvizsgálni, hogy a középkortól kezdve a magyar zsidóságnak milyen szerepe volt az ország gazdasági, kulturális fejlődésében, miként járult hozzá hazánk polgárosodásához. Több oldalról kell bemutatni, mit köszönhetünk annak a szellemi teljesítménynek, a tudománynak és kultúrának, melyet keresztények és zsidó együtt hoztak létre.

A holocaust miatt felmérhetetlen veszteséget szenvedett el a magyar nép és a nemzet. Érzékeltetni kell a végrehajtás példátlan brutalitását, s nem kevésbé lényeges felhívni a figyelmet arra, hogy törvénytisztelő, ártatlan magyar áldozatokról van szó.

A HDKE pedagógiai felfogása szerint történetiségében kell bemutatni az antijudaizmus, a politikai antiszemitizmus, a rasszizmus kialakulását, folyamatos meglétét és romboló hatását a magyar társadalomban. Hatásait, társadalomromboló következményeit a Horthy-korszak, a nyilas terroruralom idején, valamint a napjainkban is tapasztalható káros és veszélyes megnyilvánulásait.

A pedagógiai követelményekre tekintve a HDKE hangsúlyozza, hogy a mai formálódó demokratikus viszonyok közt a vészorszak történéseinek és tanulságainak feltárásával segíteni kell a fiatal nemzedék tudatának formálását. Olyan szuverén gondolkodásra van szükség, amelyre a kritikai szellem, a biztos identitástudat, a saját és közösségi jogaira való igény, mások, más népek, etnikumok, népcsoportok egyéni és közösségi jogai és méltósága, valamint kultúrája iránti tisztelet jellemző.

A fenti célok érdekében etnikai, szociális, vallási stb. különbségek nélkül támogatni szükséges az iskolai civil társulásokat, amelyek elismerik az egyén értékeit, empatikusak és toleránsak a rászorultakkal, a társadalom perifériájára szorultak, a másként élők iránt, s cselekedeteiket a szolidaritás és az esélyegyenlőség demokratikus elvei vezérlik.

Erősíteni, fejleszteni szükséges azokat a demokratikus közösségeket és személyeket, amelyek/akik következetesen fellépnek az előítéletek, a nemzeti-etnikai kizárolagosság, az idegengyűlölet, a sovinizmus, a rasszizmus, az antiszemitizmus és a cigányellenesség megnyilvánulásaival szemben.

Elengedhetetlen, hogy a fiatalok különbséget tudjanak tenni a Jó és a Rossz kategóriái között, s ez teret nyerjen, érvényesüljön mindennapjaikban. Bátran, erkölcsi szilárd-sággal lépjenek fel a barbárságnak, az emberi nem lealacsonyításának megnyilvánulásai ellen. Álljanak ki, ha kell, egymásra is hassanak az emberi élet, az emberi méltóság, az emberi szabadságjogok védelmében.

A sokrétű feladatok összehangolása, a tervszerű munka érdekében a HDKE a közelmúltban Pedagógiai Kabinetet hívott életre, mely a jövőben a holocaust-témában elméleti-kutatási, valamint pedagógiai-módszertani központként dolgozik. (Az elgondolás szerint szükség esetén közművelődési igényeket is támogat.) A Pedagógiai Kabinet megalakulása következményeként a HDKE kiépíti a regionális Történeti-Pedagógiai Műhelyeket, amelyek megfelelő háttérrel – lehetőleg a felsőoktatás és a közalapítvány támogatásával – kezdenék meg a holocaust pedagógiai-módszertani adaptációját.

A HDKE Pedagógiai Kabinetje több célcsoport körében kíván dolgozni: megyei pedagógiai és oktatási intézményvezetők, történelemtanárok és a téma iránt érdeklődő szaktanárok, múzeumpedagógiával foglalkozók, egyetemi és főiskolai történelem-média szakos hallgatók, valamint más médiaiskolák hallgatói között. (11)

A tervek szerint új kiadványok, segédletek is készülnek: évkönyvek, a Holocaust Füzetek tematikus anyaga és módszertani rovata, hazai és nemzetközi publikációkból szöveggyűjtemények, ajánló bibliográfiák. Előkészületben vannak a holocaust-témájú tantárgyi modulok, újabb tanári módszertani segédanyagok a holocaust oktatásához. A holocaust oktatását segítő oktatócsomag összeállítása és mielőbb a tanintézetek rendelkezésére bocsátása kiemelt projekt.

A jövő feladata a Módszertani Füzetek előkészítése és kiadása, a régiókból érkező szakanyagok elhelyezése a pedagógiai sajtóban, valamint a digitális oktatási adattár, adatbank létrehozása.

Már az 1990-es éveken kitűnt, hogy a pedagógiai tevékenység (ahogy a kutatás sem) nem lehet Budapest-központú. A helyi kutatásokat, feldolgozásokat és kezdeményezéseket a HDKE fel kívánja karolni, egyben országosan hasznosítani. Támogatja a honismereti szakköröket, a szakirányú kurzusokat, a levéltári és múzeumi (helytörténeti) kutatásokat, a családi forrásanyagok feltárását, a túlélőkkel készítendő interjúkat, a helyi számítógépes adatkezelés kialakítását és alkalmazását.

A HDKE szükségesnek tartja, eszközeivel támogatja a helyi dokumentációs anyaggyűjtésből származó tablók összeállítását, a pedagógiai célú kiállításokat, az évfordulókhoz kapcsolódó vándorkiállításokat, helyi albumok közreadását, videófilmek készítését. Szorgalmazza az emlékhelyek, emléktáblák rendszeres ápolását és koszorúzását, esetenként új emlékhelyek létesítését, a fennmaradt művészeti emlékek felkutatását. Az emlékörzéstől elválaszthatatlannak tartja a zárandokutak előkészítését és szervezését, a hazai tanulmányutakat, egyben szorgalmazza a külföldi koncentrációs táborok megtekintésére irányuló kezdeményezéseket is. A legtöbb feladatot, helyi kezdeményezést pályázati rendszerben kívánja támogatni.

A HDKE a Magyar Történelmi Társulat tanári tagozatával együttműködésben 2003. április 26-án Budapesten megrendezte az

„Empátia, szolidaritás, gyűlölet” című országos tanári konferenciát. A tapasztalatokban és gondolatokban gazdag referátumok, az élénk és tartalmas vita anyaga kiadás előtt áll.

2003. október 16–17-én – osztrák kollégák közreműködésével – „Üldöztetés, identitás, integráció” címmel a HDKE konferenciát rendezett a romákért Sopronban. A tartalmas (német nyelvű) tanácskozás végén, a tanulságok összegezése után a fórum úgy döntött, hogy felhívást tesz közzé. Ebből idézünk: „A cigány nép története, közelmúltja ismeretének hiánya a hazai romákat sújtó nagyszámú hátrány közé sorolható. Véleményünk szerint minden, az esélyegyenlőséget támogatni, biztosítani kívánó akaratnak a romák valóságos helyzetéből fakadó problémákra kell válaszokat keresni [...]”

A többségi társadalom nagy része Magyarországon a romákról sztereotípiákban gondolkodik. A romák közössége egyáltalán nem érzékelheti a társadalmi szolidaritást. Nem élvezi a többség támogatását, hanem előítéletek hálója veszi körül, amelyet csak következetes és folyamatos cselekvéssel, átgondolt oktatással és neveléssel lehet mérsékelni.

A felnövekvő roma generációk tudatát újra és újra a társadalmi kirekesztettség, az üldözöttség érzése hatja át. Sokkal többet kell tennünk azért, hogy a fiatalok megismerjék népük történetét és kultúráját, sorsfordulóit, a magyarsággal való évszázados együttélés tartami kérdéseit.

Az eddigi helyzet megváltoztatásáért, a jövőért sokoldalúan segíteni kell valós identitásuk kialakítását és megszilárdítását. [...] Fontosnak tartjuk a cigány nyelveken értő, azt oktatásban használni tudó óvónők, tanítók, tanárok, szociális munkások, közösségszervezők képzését, illetve továbbképzését, a roma kultúra és történelem ismeretanyagának

A jövő feladata a Módszertani Füzetek előkészítése és kiadása, a régiókból érkező szakanyagok elhelyezése a pedagógiai sajtóban, valamint a digitális oktatási adattár, adatbank létrehozása.

beépítését a pedagógusképzésbe. Elkerülhetetlennek látjuk a már 100 éve igényelt cigány múzeum létrehozását a roma önismeret fejlődése és az integrációs folyamat előmozdítása érdekében.

Kiterjedt helytörténeti kutatásokra van szükség. A pedagógus irányításával a tanulók ebben is részt vehetnek. Kezdeményezzük, hogy minél több helyen kutassák a roma népcsoport meglepedését, helyi szokásait és fennmaradt hagyományait. Az ifjúsági kutatómunka a megismerésen túl erősíti a társadalmi együttműködés köznapi formáit is. Szükséges, hogy a történelmi együttélésről minél több adatot tárjanak fel és a mai technikai adottságokkal megőrizzenek. A megmentett, rendszerezett adatok, a gyűjtött visszaemlékezések további feldolgozását megyei vagy régióbeli konferenciákon lehetne megvitatni, a további feladatokról határozni.

Ezzel együtt, ahol lehetséges, mielőbb össze kell gyűjteni a második világháborús üldöztetés roma áldozatainak nevét. Fel kell tárnunk elhurcolásuk körülményeit is. A nevek megörökítése a HDKE feladatai közé tartozik.

A történelmi együttélés hat évszázadát feldolgozva és meghaladva a romáknak valódi integrációs esélyeket kell találni és kínálni. Identitásuk, önbecsülésük növelése érdekében gondolkodjunk és tegyünk felelősen, közösen.

A közös magyar és roma történelmi múlt és jövő arra kötelez bennünket, hogy országosan is összegyűjtsük azokat a dokumentumokat, amelyek mementóul szolgálhatnak a jövő nemzedékének.”

Jegyzet

- (1) Közreműködésével a középiskolások számára – a Soros Alapítvány Tolerancia programjának keretében – Gáspár Zsuzsa szerkesztésében elkészült *A holocaust és az emberi természet. Szemtől szemben a történelemmel és önmagunkkal* c. társadalomismereti szöveggyűjtemény. (Korona Nova Kiadó Kft., 522 lap.)
- (2) *Iskolai emléknepok. A holocaust áldozatainak emléknepja*. (2001) Az Oktatási Minisztérium kiadványa, Budapest, 109.
- (3) Szita Szabolcs (2001): *Együttélés, üldöztetés, holocaust*. (Korona Kiadó, Budapest. 288.) A kötet felkerült a hivatalos tankönyvjegyzékre.
- (4) *Tények, adatok a cigányok háborús üldöztetésének (1939–1945) tanintézeti feldolgozásához*. (Phare Demokrácia program, 98-0184-45. sz. mikroprojekt, Budapest. 117.) Újabb kiadása: Velcsov BT, 2002.
- (5) Bernáth Gábor (2001, szerk.): *Roma Holocaust. Túlélők emlékeznek*. Roma Sajtóközpont Könyvek, 148.
- (6) *Iratok a kisegítő munkaszolgálat, a zsidóüldözés történetéhez*. 1. füzet. *A honvédelmi kisegítő munkaszolgálat*. (2002) Szerk.: Szita Szabolcs. (Magyar Auschwitz Alapítvány – Holocaust Dokumentációs Központ, 102.). 2. füzet. *Válogatott iratok a nyilaskeresztes terror történetéből*. (2002) Szerk.: Szita Szabolcs. (Magyar Auschwitz Alapítvány – Holocaust Dokumentációs Központ, 102.); 3. füzet. *DEGOB jegyzőkönyvek. Válogatás az 1944–1945. évi mauthauseni – guns kircheni deportálás dokumentumaiból*. (2002) Szerk.: Szita Szabolcs. (Holocaust Dokumentációs Központ és Emlékgyűjtemény Közalapítvány, 136.) Szita Szabolcs (2002): *A komáromi deportálás 1944 őszén*. (Holocaust Dokumentációs Központ – Emlékgyűjtemény Közalapítvány. 96.)
- (7) Kiadja a Keresztény-Zsidó Társaság, Budapest.
- (8) A Magyar Történelmi Társulat tanári tagozatának és az ELTE BTK-nak Budapesten megjelenő kiadványa. Sorozatszerkesztő Szabolcs Ottó.
- (9) Nuber István – Györi György – Szunyogh Szabolcs (2003, szerk.): *Iskolai emléknepok. Megemlékezés a holocaust áldozatairól*. Az Oktatási Minisztérium és a Holocaust Dokumentációs Központ és Emlékgyűjtemény Közalapítvány kiadványa, Budapest. 164.
- (10) Pl. A Wallenberg országos vándorkiállítás kapcsán, a Budapesti Zsidó Segély és Mentőbizottság emlékművének avatása alkalmából, a budapesti Vadász utcai Üvegház emléktáblája leleplezésekor. Egy-egy tájékoztató füzet (dokumentumok kópiájával) 24 lapos volt.
- (11) A képzés tervezett szintjei: felsőfokú (pl. történelemtanárok felkészítése), középfokú (történelem-társadalmi ismeretek és etikaoktatás, irodalom és művészet), alacsonyfokú (történelem és társadalmi ismeretek, irodalom és művészet, lehetőleg a 14. évtől). A tervezett továbbképzés: részvétel a doktorandus-képzésben, tanári továbbképzésben – multiplikátor képzésben (a korábbi akkreditációs kurzus folytatása), pályázatok, tanulmányok útján (külföldi tapasztalatok feldolgozása, nemzetközi projektekre épülő tanulmányutak).