

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

**Írásbeliség és demokrácia
A Nemzetközi Olvasástársaság
és a Magyar Olvasástársaság
9. Európai Konferenciája,
Budapest**



**Ezerkilencszázkilencvenhat
Március**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

Adamikné Jászó Anna

tanár (Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest)

Balutoni Teréz

tanár (Babits Mihály Gimnázium, Budapest)

Balogh Mihály

könyvtárostanárr (Baksay Sándor Református Gimn., Kunszentmiklós)

Brooks, Greg

olvasáskutató (National Foundation for Educational Research, Slough, Egyesült Királyság)

Fogarassy Miklós

tudományos főmunkatárs (Országos Széchényi Könyvtár, Budapest)

Gereben Ferenc

tudományos főmunkatárs (Közép-Európai Intézet, Budapest)

Gergely Géza

tanár (Gyergyóditró, Románia)

Halász László

akadémikus (MTA Pszichológiai Intézet, Budapest)

Hermann, Beth Ann

egyetemi tanár (Northern Arizona University, USA)

Hubert István

főiskolai docens (ELTE Tanárképző Főiskola, Budapest)

Kádárné Fülöp Judit

olvasáskutató (Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest)

Kovács Katalin

tanár (Brassai Sámuel Elméleti Liceum, Kolozsvár, Románia)

Lyytinen-Lund, Ann-Sofie

tanár (Cygneus School Turku, Finnország)

Monostori Imre

igazgató (Megyei Könyvtár, Tatabánya)

Nagy Attila

olvasáskutató (Országos Széchényi Könyvtár, Budapest)

Róth András

könyvtárostanárr (Benedek Elek Tanítóképző, Székelyudvarhely, Románia)

Tószegi Szusanna

osztályvezető (Országos Széchényi Könyvtár, Budapest)

Köszönetet mondunk a Művelődési és Köznevelési Minisztériumnak, a Nemzeti Kulturális Alap Könyvtári Kollégiumának, az Országos Széchényi Könyvtár vezetésének és a Soros Alapítványnak a konferencia megszervezéséhez, a határon túli magyarok és a szomszédos országok kutatói részvételének támogatásához, valamint a Köznevelési Modernizációs Alapítványnak, amelynek támogatása e tematikus szám megjelenését lehetővé tette.

Főszerkesztő: Schüttler Tamás — **Munkatársak:** Győri Anna szerkesztő — Majzik Lászlóné szerkesztő — Szekszárdi Júlia — Pöcze Gábor — Both Mária — Csorba F. László — Grépály András tervezőszerkesztő, tipográfus — Matics Ágnes szerkesztőségi titkár

Szerkesztőbizottság: Báthory Zoltán, Bíró Péterné, Czákó Kálmán Dániel, Csányi Vilmos, Heltai Miklós, Hunyady Györgyné, Köpeczi Béla elnök, Lukács Péter, Nyirkos Tibor, Schüttler Tamás, Trencsényi László

Szerkesztőség: 1087 Budapest, Luther u. 4-6. B ép. III. 13. Telefon/fax: 1344-317

Kiadja az Országos Köznevelési Intézet — **Felelős kiadó:** Mihály Ottó főigazgató

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, a hírlapkiadásértéknél és a Hírlapelőfizetési Irodában (Budapest, XIII. Lehel u. 10/a., levélcím: HELIR, Budapest 1900), ezenkívül Budapesten a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatósága kerületi ügyfélszolgálati irodáin, vidéken a postahivatalokban. Előfizetési díj fél évre 1194 Ft, egész évre 2388 Ft. Megjelenik minden hónap 25-én.

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók: Bartók Könyvesbolt 1114 Bp., XI., Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294

HU ISSN 1215-1807 — INDEX: 25701

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában, az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelm: 7 (A/5 ív). Táskaszám: 96.03

Iskola és írásbeli kultúra

- 3 *Balatoni Teréz*: A „Fahrenheit-effektus”
- 10 *A. Jászó Anna*: Az olvasó és a szöveg
- 17 *Lyttinen-Lund, Ann-Sofie*: Fejlesztő program vegyes életkorú általános iskolások számára
- 22 *Balogh Mihály*: Gyere, beszéljük meg! – Egy könyvtárostanárról időszzerű kétségei
- 27 *Hubert Illdikó*: Miért ne taníthatnánk középkori irodalmat is?

Szöveg és kommunikáció

- 33 *Kádárné Fülöp Judit*: Szövegtypusok az írásbeliségben és az iskolában
- 53 *Brooks, Greg*: A szóbeli kommunikációs képességek értékelése
- 61 *Hermann, Beth Ann*: Az olvasási és íráskészségek fejlesztése az amerikai iskolák alsó középfokán
- 70 *Halász László*: Az irodalmi szöveg olvasása mint kétirányú folyamat

Olvasáskutatás

- 75 *Nagy Attila*: Ablak a Demokrácia tér és az Olvasás utca sarkán
- 82 *Gereben Ferenc*: Az olvasáskultúra és az identitástudat kapcsolata
- 92 *Gergely Géza*: Egy felmérés tanulságai

Média és írásbeliség

- 99 *Róth András*: Egy kép felér 2000 szóval?
- 108 *Kovács Katalin*: Video és olvasás – Kísérlet a látás nyelvének tanítására
- 116 *Tószegi Zsuzsanna*: Van-e még számfül a papír nélküli könyvtárban?

Szépirodalom

- 120 *Monostori Imre*: A cserbenhagyott szépirodalom
- 123 *Fogarassy Miklós*: Hagyomány és modernség a mai magyar gyermekirodalomban

A Nemzetközi Olvasástársaság (International Reading Association) Európai Fejlesztési Bizottsága és a Magyar Olvasástársaság 1995 júliusában 69 magyar és 194 külföldi részvételével Budapesten Írásbeliség és demokrácia címmel rendezte meg az IRA 9. Európai Olvasáskonferenciáját. A konferenciára kétevenként kerül sor mindig más európai városban. Bécs, Dublin, Salamanca, Nyugat-Berlin, Edinborough és Malmö után Budapest látta vendégül az olvasás iránt elkötelezett tanítók, anyanyelvtanárok, olvasápszichológusok, olvasásszociológusok, könyvtárosok, gyógypedagógusok egyetlen interdiszciplináris európai konferenciáját, amely ezúttal öt világrész 36 országából vonzott előadókat és érdeklődőket. A konferencián összesen 10 szekcióban 177 előadás hangzott el, 140 angol, 31 magyar és 6 német nyelven.

Mi a haszna egy konferenciának, amelyen az előadók és a hallgatók száma csaknem azonos? Mit nyújthatnak a résztvevők egymásnak, s mit vihetnek haza három-négy rövid nap után azok számára, akikért otthon dolgoznak? A nemzetközi konferenciák legfőbb értéke, hogy fórumot teremtenek az eszméknek, kutatási eredményeknek, alkalmat adnak a tapasztalatcserére. Itt tudjuk meg, hogy milyen kutatási eredmények hasznosulnak a gyakorlatban, merre mozdulnak az újjító-pedagógusok, melyek a legtöbbeket foglalkoztató kutatási problémák.

A 9. Európai Olvasáskonferencia programfüzete, amely a bejelentett előadások összefoglalóit tartalmazza, arról tanúskodik, hogy az olvasáspedagógia legfőbb érdeklődési területe ma maga a gyermekolvasó, illetve az olvasó és a könyv, az irodalom viszonya. Nem volt ez mindig így. Ha csak az elmúlt 15-20 év változási tendenciáit figyeljük, azt tapasztaljuk, az olvasáskutatás nagy utat tett meg az olvasástechnika kísérleti tanulmányozásától, a szövegmegértés gondolkodáslélektani vizsgálatán át az olvasó és az író, illetve az olvasók egymás közötti eszmecseréjének, kommunikációjának tanulmányozásáig. Ma a pedagógusképzőket, a pedagógusokat, a kutatókat elsősorban az foglalkoztatja, hogy hogyan lehet felbreszteni és fenntartani a gyermekeknek az olvasás, az irodalom iránti érdeklődését, motivációját, mivel a korábbi kutatások igazolták, hogy az olvasástechnika fejlettsége a megértés fejlődésének köszönhető, a megértés viszont csak élő és az olvasó-száma számára releváns kommunikációban jöhet létre. Logikusan adódik a következő kérdés: mitől él, mitől marad fenn, mitől éled fel a gyermekben, az ifjúban az olvasás igénye?

Az előadások sokszólamúságából kihallhatóak voltak azok a vezérmotívumok, amelyek minden olvasó felnőtt, minden sikeres olvasáspedagógus fülében ismerősen csengenek. Heide Niemann, a Német Olvasástársaság egyik vezetője előadásában – saját gyermekkorára emlékezve – egyszerűen és meggyőzően összefoglalta, hogy mik az olvasóvá válás előfeltételei. Kell hozzá, mint mondta, egy nyugalmas kuckó (vagy kerti sarok), ahol el lehet bújni egy könyvvel, kell hozzá idő, kell hozzá jó (érdekes) könyv és kell hozzá – talán mindezek előtt – egy szeretett, megbízható felnőtt, aki maga is olvas vagy legalább jóindulattal viseltetik az olvasás iránt, akivel esetleg beszélgetni lehet az olvasmányokról, aki esetleg ajánl is könyvet, s akitől ezt el is tudja fogadni.

Minden előadásról természetesen lehetetlen ilyen röviden tudósítani. De talán az itt következő válogatással sikerül tiszteletet adnunk a 9. Európai Olvasáskonferencia tematikus gazdagságából, amit a Magyar Olvasástársaság választott vezetőiként mértékadó célkitűzésnek tekintünk egy hasonlóan gazdag magyar olvasáskonferencia megszervezéséhez. Abban a reményben adjuk közre a konferencia néhány tanulmányát, hogy sikertől és olvasási kultúra és az olvasáspedagógia ügyében szélesebbre tárni a kapukat kelet és nyugat tudománya között.

Nagy Attila és Kádárné Fülöp Judit

Iskola és írásbeli kultúra

Balatoni Teréz

A „Fahrenheit-effektus”

A „szép új világ” Bradbury értelmezésében sívár, amelyben az eltömegesedett, elmagányosodott ember – egyszérszínű megfosztva érzelemtől, a szótól, önmaga megértésétől – kárpótló pótcselekvésekbe menekül. Fölmerül a kérdés: Bradbury pesszimista vagy valóban ilyen veszélyek leselkednek ránk és gyermekeinkre?

Ray Bradbury 1954-ben jelenteti meg ellenutópiáját¹, a Fahrenheit 451-et, melyben mintegy szépirodalmi formába önti mindazt a jóslatot, melyet századunk filozófiája, a lélektan, a szociológia és a nyelvészet is megfogalmaz: az emberiség a civilizáció kiteljesedő szakaszában eljut kultúrájának végére, amit egyes filozófusok a történelem végeként, a pesszimistábbak az embernek mint természeti lénynek pusztulásaként aposztrofálnak.

A civilizáció problémáját sokféleképpen közelítik meg a filozófusok, a folyamatok várható okaként korunk nem egy, már bekövetkezett gondját említve. Többek között a túlnépesedést, az ökológiai egyensúly megbőmlését, az eltömegesedést, a technikai és informatikai robbanást, az elektronikus forradalmat emelik ki, mely a médiumok világának gyökeres változását vonja maga után. A telekommunikáció és a számítógépek elterjedése kiszorítja a könyvet mint információhordozót, ezzel megváltoztatja a kultúraátadás eddigi folyamatát, s életünk minden területén gyökeres változást kényszerít ránk.

Bradbury azonban nem csak azokra a jelzésekre reagál, melyeket Spengler, Heidegger vagy Ortega y Gasset filozófiája jelenít meg, de mint szépfíró, munkájában ráérez olyan veszélyekre is, amelyeket a tudomány még csak műve megjelenése után fedez fel a maga számára. Érdekes például, hogy a művészetszociológia atyja, Hauser Arnold szinte szinonimikusan vázolja mindazt, amit regényében Bradbury is megfogalmaz. Lássunk egy példát ez utóbbitól:

„Ahogy nőtt a tömeggyártás, úgy csökkent a színvonal... Valaha a könyvek... itt, ott, mindennél kevés emberhez száltak. Megengedhették maguknak, hogy különbözzenek egymástól. Még elég tágas volt a világ. Később aztán megtelt szemekkel, könyvekkel, szájakkal. A népesség kétszeresére, háromszorosára, négyszeresére nőtt. A filmek, a rádió, a képeslapok színvonalát le kellett szállítani a pudingporgyártás szellemi szintjére.

...Forgassunk még gyorsabban filmet, fogd, olvasd, hallgasd. Tempó!... Kivonat a kivonatról. Kivonat a kivonatról... míg aztán az óriási gépi forgatag elsőpör minden fölösleges időpocsékoló gondolkodást.”²

Hausernál ugyanez a tudomány nyelvén így fogalmazódik meg:

¹ Bradbury, Ray: Marsbéli krónikák. Bp., 1982.

² Bradbury: i. m. 276–277. o.

„A vevőkör kibővülése együtt jár a termékek minőségének romlásával, az igénytelen művek azután a maguk részéről egyre több és egyre kevesebb ítélőképességgel megáldott embert bátorítanak fel rá, hogy művészettfogyasztóként lépjen föl. Minél népesebb a közönség, annál passzívabban, kritikátlanul fogad be művészi vagy pszédoművészi benyomásokat, annál könnyebb standardizált, kipróbált effektusokra épült termékekkel kielégíteni szükségleteiket, tehát eleve igen tekintélyes számú befogadó szükséges ahhoz, hogy a finnyás, ítélőképes közönség átalakuljon művészileg közömbössé.”³

De *Bradbury* ugyanúgy ráérez – a könyvégetés következtében könyv nélkülivé váló társadalom víziójában – arra is, amit *McLuhan* már tényként szögez le: *vége a Gutenberg-galaxisnak*.⁴

A „szép új világ” *Bradbury* értelmezésében sívár, amelyben az eltömegesedett, elmagányosodott ember – egyszermind megfosztva érzelemtől, a szótól, önmaga megértésétől – kárpótló pótcselekvésekbe menekül. Ilyen a fiatalok öngyilkos szórakozása az utakon és a vidámpark dühöngőiben, vagy a gyermektelen „családokban” az asszonyoknak a televízió narkotikumát valódi narkotikumokkal valódtatása, akik a televízió hatása alatt képtelenek valódi érdekeiket fölfigni és képviselni. Diktatúrába süllyedésüket pedig nem érzékelik, így nem is léphetnek fel ellene.

Fölmerül a kérdés: *Bradbury* pesszimista, vagy valóban ilyen veszélyek leselkednek ránk és gyermekeinkre? Eltúlozzák a veszélyt, akik – szemközt az árral – „maradian” továbbra is meg akarják tartani az olvasásra épülő európai kultúra emberideálját, aminek lényeges ismérve a nyelvre, az olvasásra épített önálló ismeretszerzés, az ítélő gondolkodás, a magas kultúra megszerzésére való törekvés? Azt hiszem nem. Álljon itt válaszul az UNESCO *MacBride*-jelentéséből két mondat:

„...A tömegtájékoztató eszközök ... nemcsak visszatükrözni, hanem formálni is tudják a véleményeket, és a szemlélet alakításában is szerepet játszanak. A tájékoztató eszközök iparosított jellegűvé váltak, amelynek végső célja ugyanúgy a fogyasztás növekedése, mint más termelő ágazatoké. Ahol az információ felülről lefelé áramlik, ott az információs eszközök könnyen a hatalom „szócsövévé” válnak az önálló gondolkodás és a kritikus ítéletalkotás rovására.”⁵

Nem véletlenül választottam tehát *Bradbury* művét mondanivalóm kiindulópontjául. Figyelmeztetése aktuális, s ezt oly módon fogalmazza meg, hogy tanítványaim is azonnal ráéreztek igazságaira, mert azok egybevágóan tapasztalataikkal és problémáikkal. Az olvasáspszichológia szerint pedig ez az egyik legerősebb ösztönző hatás arra, hogy olvasóvá váljanak. *Bruno Bettelheim* mondja: „A készségek megszerzése, beleértve az olvasást is, értékét veszti, ha annak, amit olvasunk, nincs jelentősége életünkben.”⁶ Az út azonban mégsem ilyen egyszerű: Olvasd el a *Fahrenheit*-et és általa olvasóvá válsz...

Maga az olvasóvá válás ugyanis igen bonyolult, összetett nevelési, tanulási folyamat. Számomra a legnagyobb kihívás az, hogyan neveljem egy minden téren ellenható társadalmi közegben olvasóvá, mégpedig értő, kritikus olvasóvá tanítványaimat. Pedagógusként ugyanis egyre gyakrabban találkozom a problémával, hogy tanítványaim (10–18 éves korú budapesti gimnazisták) azzal hárítják el szépirodalmi művek olvasását, hogy azok szövege idegen, érthetetlen, úgymond

³ Hauser, Arnold: A művészet szociológiája. Bp., 1982. 690. o.

⁴ *McLuhan, Marshall: The Gutenberg Galaxy. In: Tűszegi Zsuzsanna: A képi információ. Bp., 1994. 10. o.*

⁵ A *MacBride*-jelentés. Bp., 1983. 31. o.

⁶ *Bettelheim, Bruno: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Bp., 1994. 10–11. o.*

„szótárral kellene olvasni”, holott alapvető olvasástechnikai, megértési gondjaik valójában nincsenek. Azt is tapasztaltam, hogy nem minden olvasmányt fogadnak ellenállással, nem minősítik nehéznek a tényirodalmat, a szépirodalomból az 1960 utáni ifjúsági irodalmat, a kalandos könyveket, a sci-fit, egyes történelmi regényeket – a bestsellerekről nem is beszélve. Viszont egyértelműen nehéznek találják a klasszikusokat, különösen a XIX–XX. századi realistákat, vagyis éppen azt az értékes szépirodalmat nem olvassák szívesen, amely igényes olvasóvá formálhatná őket, s amely irodalomtanításunk gerincét képezi.

Nyilvánvalóvá vált számomra, hogy a probléma mélyén valamiféle *kommunikációs zavar* rejtőzik alkotó és befogadó között, amely megnehezíti, néha lehetetlenné teszi az alkotói üzenet befogadását. *Kádárné Fülöp Judit* „Az olvasás mint kommunikációs képesség” című tanulmányában kifejti, hogy az olvasás kölcsönös kommunikációt tételez föl alkotó és befogadó között, melyben az olvasó teljes személyiségevel vesz részt, hiszen értelmi, érzelmi, akarati erőit kell mozgósítania ahhoz, hogy a jeltől a jelentéshez, a jelentéstől az üzenethez eljusson. „Személyes érdekelttség szükséges akaratának mozgósításához (figyelem), az író által feltételezett tájékozottsággal, értelmi erőikkel és nyelvi kompetenciával kell rendelkeznie a szöveg témakörében, azonosulnia kell a szerző kommunikációs céljával.”⁷

Véleményem szerint éppen ez utóbbi követelmény nincs meg, és éppen a realista szépirodalom esetében, míg megtalálható a már jelzett kedveltebb olvasmánytípusoknál. Azokban ugyanis az alkotó abból a feltételezésből indul ki (ismeretterjesztő művek, kalandos irodalom, sci-fi), hogy a befogadó nem vagy csak csekély mennyiségű ismeretanyaggal rendelkezik a témáról, ezért a szöveget úgy strukturálja, hogy annak minden pontján eligazítsa olvasóját mind szemantikai, mind pragmatikai szempontból. Tudjuk, hogy az ismeretterjesztő szövegek így épülnek, de érdekesebb talán, hogy úgy találtam, a fantasztikus, kalandos, utópisztikus műveknek, sőt nem egy esetben a történelmi regényeknek is ez a nyelvi logikája. (Meglepő volt számomra például, hogy *Móricz* „Úri muri”-ját nehezezen olvasták tanítványaim, míg a Tündérkertet érdekesnek találták.)

Szövegtani szempontból egy XIX–XX. századi realista mű – *Arany Jánostól Sántha Ferencig* – telis-tele van olyan implikációkkal (a kultúra, a hitgyakorlás, a paraszti életforma stb. területéről), amelyek ismerete ugyanakkor a megértéshez elengedhetetlen.

Vegyünk egy példát sokunk kedves és szeretett szerzőjétől, *Mikszáth Kálmántól*. „A néhai bárány”-t választottam, amelyben őszintebb és kevésbé olvasott tanítványaim, biztatásomra, gyakran a szöveg felét aláhúzták mint számukra érthetetlennek. Már a címben néhányan helységnevet sejtettek, s ebbéli elképzelésüket az első bekezdés pontos helyszínmegjelölése sem rendítette meg. „Az napról kezdem, mikor a felhők elé harangoztak Bodokon. Szegény Csuri Jósának egész hólyagos lett a tenyere, míg elkergette a határból Istennek fekete haragját, melyet a villámok keskeny pántlikával hiába igyekeztek beszegni pirosnak.” Több ismeretlen szó mellett a tanulók általában nem tudnak arról a hiedelemről, amely az adott korban mindenki által ismert valóság volt: harangszóval elkergethető a vést hozó zivatar. Vagy: „No, ha most az egyszer ki nem csap az a patak, s ki nem önti a bodokiakat, mint az ürget, akkor mégis jó dolog keresztény katolikus falunak lenni lutheránus vidéken.” E mondat őrghasonlata nem okoz gondot azoknak, akik ismerik *Petőfi* „*Arany Lacinak*” című versét – ez már ott van az ismeretbázisukban, de ha nem jártasak a vallási felekezetek – adott korban szintén egyértelmű – megneve-

⁷ *Kádárné Fülöp Judit*: Az olvasás mint kommunikációs képesség. In: Tanulmányok a 14 éves aluli gyermekek olvasására neveléséről. Bp., 1985.

zéseiben, akkor bizony nem értik meg a bekezdés lényegét. Vegyünk még egy példát, amely népies fordulatok és kifejezések ismerete mellett azt is feltételezi, hogy az olvasó jártas a falusi társadalmi hierarchiában is: „Hanem hát azt mondja ökgigyelme, hogy ott volt ugyan, de színet sem látta a jószágokat, ami úgy is van akkor, ha olyan módos, tekintélyes ember állítja, ki már az idén is kevesellte a mezőbírói hivatalt, mert öregbíró lesz ha élünk, esztendőre ilyenkorra.”⁸

A sort folytathatnám, de illusztrációnak ennyi is elég. *Mikszáth*, láthatjuk, már csak látszólag beszéli azt a magyar nyelvet, amely egybevág egy mai budapesti tinédzser valóságismeretével és nyelvhasználatával, miközben írói módszere – lévén realista – ezt feltételezi. Éppen ezért mielőtt a valódi műelemzéshez hozzáfognánk, legalább egy órát kell fordítanunk a szöveg megértésére, a felvetődő kérdések tisztázására, ellenkező esetben tovább sűrítjük azt a homályt, amelyet a meg nem értett kifejezések eltűrése okoz, s ami egyenesen vezet az olvasástól való elidegenedéshez.

Vajon megtehetjük-e a ma gimnáziumában, hogy ugyanezzel a módszerrel közelítsünk „Az ember tragédiája” elemzéséhez, miközben tudjuk, hogy az adott korosztály számára *Madách* remekműve legalább annyira érthetetlen, mint a 13 éveseknek „A néhai bárány”?

Nos hát, mi történt valójában az utóbbi 25-30 évben, amióta a mérések regisztrálják az olvasói érdeklődés változását? Tapasztalatom szerint az irodalmi művek többségének nyelve, fogalomkincse és a mai fiatalok nyelvhasználata között szabályos szó- és fogalomkincs-szakadás ment végbe. Ennek hátterében a gyermekek, különösen a városban élők, természettől való elszakadása, a hagyományos emberi közösségek, a többgenerációs családok megszűnése, a munkával kapcsolatos szokások radikális megváltozása, az európai kultúra megtartó műveinek ismerethiánya (Biblia, görög-latin kultúrkör, népköltészet), a fogyasztói társadalom szokásainak kialakulása állnak. Másrészt a televízió, a videó, a számítógépes játékok elterjedésének következtében egyre inkább a szellemi gyorsítéktetés felé tartunk, amely a szó- és fogalomkincs, a tovább bővíthető információs adatbázis, valamint a képi fantázia beszűküléséhez vezet. Ehhez még hozzájárul az is, hogy a gyerekek mese iránti igényét az előbbiekkommersz módon elégítik ki. Mindezek következményeként a kultúrák közvetítés hagyományos színterei felbomlottak vagy megsérültek. Megváltoztak a családi szokások, a gyermekek sokkal kevesebb mesét hallanak szüleiktől, sokkal kevesebbet beszélgetnek, és sokkal többet néznek televíziót, ami *Vekerdi Tamás* szerint legalább három nagy veszélyt rejt magában: Nem alakul ki a fogalmakat belső képpé átalakító kognitív képesség, túl sok és gyors információ éri őket, amelyet nem tudnak feldolgozni, kérdéseikkel pedig magukra maradnak.⁹

Mit jelent ez a későbbiekre nézve? Szószegény környezetből, gyenge képi fantáziával, kéredezérről leszokott gyerekek egyre gyengébb nyelvi képességekkel kerülnek iskolába. Az iskola pedig mind ez ideig nem reagált e változásra, hanem úgy oktat, mintha tanítványaink még mindig élénken kommunikáló, olvasással élő családokból jönnének. Siettetve, mihamarabb „tudományra” igyekszik fogni őket ahelyett, hogy a babitsi szellemben – melyet ő a gimnázium céljaként fogalmazott meg – „beszélni és gondolkodni” tanítana.

⁸ Mikszáth Kálmán: A néhai bárány. In: *Goda Imre-M. Boda Edit*: Irodalmi olvasókönyv az általános iskola 7. osztálya számára. Bp., 1982. 224-229. o.

⁹ Vekerdi Tamás: Pszichológiai szempontok érvényesülése az iskolázás alapozó szakaszában. I. köt. Bp., 1984. 50. o.

Hogyan is mondja *Bradbury* a Fahrenheitben, visszatekintvén a folyamatokra és elemezve az okokat?

„Tömjük tele az agyukat érdektelen adatokkal, verjük a fejükbe annyi tényt, hogy telítettnek és ragyogóan informálnak érezhessék magukat. Akkor majd gondolkodó lénynek álmodják magukat, azt hiszik, messze jutnak a tudományukkal, holott meg sem tudnak vele moccanni. De boidogok lesznek, hiszen az ilyen »tények« sohasem változnak. Ne adjunk a kezükbe olyan veszedelmes játékszert, mint a filozófia meg a társadalomtudomány, melynek segítségével a tényeket kapcsolatba hozhatnánk egymással.”¹⁰

Ha sarkítva és keményen fogalmazunk, azt kell mondjuk: itt tartunk.

Van-e esélyünk a folyamat megállítására? Csakis akkor, ha pontosan látjuk, hogy a „Fahrenheit-effektus” nem kizárólag olvasásshociológiai és pszichológiai vagy pedagógiai dilemma, hanem egy komplex, társadalmat és tudományt, művészetet és hétköznapi életet átfogó *problémahalmaz*, amelyet át- meg átsző a civilizáció és a kultúra egységének felbomlása. Ennek a bomlásnak a terméke az az általános értékválság, amely jellemzi korunk szellemiségét.

A „Fahrenheit-effektus” pedagógiai orvoslása ebben az összefüggésben természetesen csak részfeladat, mégis súlyos terheket ró tanárra és diákra a pedagógia napi gyakorlatában. Itt pedig a célt világosan látjuk: ahogy a hetvenes évek oktatáspolitikája azzal válaszolt a korabeli társadalmi kihívásokra, hogy megemelte a természettudományok és az idegen nyelvek presztízsét, úgy most a humán tantárgyak és az olvasás presztízsét kellene megemelni. Csakhogy az állandóan változó közoktatási koncepciók időnként egymásnak homlokegyenest ellenkező irányokat cövekelnek ki, melyek között a pedagógusnak magának kell a célra vezető utat meglegnie, s minél több diákot elindítania az olvasás birodalma felé. Éppen ezért esetünkben a határfok sem elhanyagolható tényező.

Az alábbiakban néhány olyan módszerről ejtek szót, amelyek saját iskolai gyakorlatunkban eredményre vezettek. Kiindulópontunk az, hogy lehetőséget adunk a gyermeknek a beszélgetésre, melynek során kérdéseket tehet fel. Az a tapasztalat ugyanis, hogy ha ezekre a beszélgetésekre rászánjuk magunkat, akkor nagyban elősegítjük a művek megértését, s közben magát az olvasást is megszerethetjük. A diákok pedig ebben az esetben még a *Faustot* is úgy teszik le, hogy megjegyzik: „Ebben tényleg benne van a fél világ.” Ez pedig nagy lépés az irányban, hogy (az olvasástól való elfordulással) ne kezdődjék meg a lelki könyvégetés, amely könnyen elvezethet a valóságoshoz is.

Bradbury némi derűlátással fejezi be művét: vannak olyan emberek, akik élő könyvekké válva megőrzik a kultúra legnagyobb alkotásait. Magam is reménykedem, mert bár látom, hogy a fiatalok nehezen állnak ellen a tömegkultúrának, olvasásban a bestsellerek csábításának, azt is érzékelem, hogy ezek kizárólagos fogyasztása elsőkélyesíti tudásukat. Aki pedig odatapad a tv vagy a computer képernyőjéhez, menthetetlenül elmagányosodik. Többségük pedig vágyik az értelmes célokat megvalósító közösségi életre, amit *Hauser* így fogalmaz meg:

„A tömegközönség... nem befogadó csoportok integrációjából áll elő, hanem atomizálódásukból. Csupa egymástól lényegében elszigetelt valódi szellemi közösség és fontos közös élmények híján lévő egyedből áll.”¹¹

¹⁰ *Bradbury*: i. m. 283. o.

¹¹ *Hauser*: i. m. 692. p.

Az olvasásra buzdító egyik legerősebb motivációnak tanítványaim esetében a *veszély tudatosítását tartom*. Erre kiválóan alkalmas nagyobbaknál *Bradbury* műve is – érdemes alapos elemzésére időt szánni. Kisebbséket azonban nehéz bölcséleti megközelítéssel ráébreszteni a túlzott képfogyasztás veszélyeire, ezért találtuk ki „*Szómércének*” nevezett összehasonlító vizsgálatunkat.

A vállalkozó kísérleti személyek 45–60 percet olvasnak egy-egy szabadon választott szépirodalmi és ismeretterjesztő szöveget, s ezeknek szókincsét vetik össze egy közkedvelt tv-műsor, a Dallas szókincsével. (Míg egy 13 éves tanuló *Móricz Légy jó mindhalálig* című regényéből 11 641 szót olvasott, s ez 2,95 szó/másodperces olvasási átlagsebességet jelent, és a nehéz szövegű ismeretterjesztő mű esetén is 4658 szót, 1,65-ös olvasási átlagsebességgel teljesített, addig a Dallas heti folytatásában összesen 255 szó hangzott el 0,7 szó/másodperc átlaggal.)

A tanulóknál különben megdőbbenve konstatálták, hogy nemcsak a szómenyi-ség tekintetében gyengébb a Dallas, hanem a dialógusoknak mintegy egyharmada ismétlésekből, a kommunikációs kapcsolattartás patentmondataiból áll, vagyis valódi információs értéke nincs. A kísérlet a szövegek más irányú vizsgálatára is kiterjedt (amit most hely- és időhiány miatt nem részletezhetek), és a végeredmény meggyőző erővel mutatta mindenki számára az olvasás fontosságát.

Más. Az olvasásra szoktatásnak számtalan apró, *szókásalakító* módszere van. Ilyenek lehetnek például az irodalom óra eleji versmondások. A gyerekek választhatnak tanári javaslat alapján verset, de szabadon is. Tapasztalataim alapján eleinte inkább támaszkodnak a tanár segítségére, de harmadik-negyedik alkalommal már maguk választanak olyan művet, amellyel azonosulni is tudnak (vagyis addig már versolvasóvá válnak!). A nyelvtanórákat érdemes könyv- és cikkajánlásokkal kezdeni, ez egy-két percet ugyan elvesz az órából, mégis igen hasznos, mert a recenzens (aki egy a tanulók közül) választékos előadásra törekszik, az ajánlott művet pedig „divatba” hozza.

Tanulmányom korábbi részében említettem, hogy a fiatalok vágnak az értelmes társas együttlétekre. Ez az igényük az alapja az úgynevezett *nyári regénytáboroknak*. Ennek lényege, hogy egy hét alatt egy-egy „regénygazda” vezetésével hat-nyolc regényről beszélgetünk szabadon, a negyvenöt perces gondolkodási szabványok korlátozása nélkül. Az irodalom kiindulópont, hogy az őket foglalkoztató kérdésekről is eszmét cseréljünk. Tanítványaim a tábor kedvéért hajlandók 6-8 olyan regényt elolvasni a nyár folyamán, amelyek nem kötelező olvasmányok. Így beszéltük meg az elmúlt alkalmakkor *Babits* Golyakalifáját; *Móricz*, *Kosztolányi*, *Németh László* nem tanított művei mellett ellenutópiákat, kortárs regényeket, például *Temesi Ferenc* Po című művét, amely alapos elemzés esetén egymaga is képes áthidalni a már említett szókinccszakadást.

Végezetül hadd ismertessek egy olyan kísérletet, amelyet iskolánkban eddig négy osztályban próbáltunk ki.

Nyolcosztályos gimnáziumban ugyanis az anyanyelvi program eltér a megszokottól: lineáris szerkezetű. Ennek vannak hátrányai, de előnyei is. Ez utóbbi szempontjából a legjelentősebb, hogy időt, szabadítottunk fel, s a tanulmányok elejére kétéves nyelvi alapozó időszakot iktathattunk. Itt intenzív készség- és képességfejlesztést folytatunk, melynek mintegy összegzője egy *retorikatanítási blokk*.

Első évben ezt készíti elő egy, a gyermekek által kedvelt, s úgy gondolom, más, heterogénabb csoportokban is alkalmazható játékos könyv- és könyvtárhasználatra szoktató tevékenység. Mi *Detektívtjátéknak* hívjuk. Lényege olyan

könyvtári nyomozófeladat, amely az irodalmi anyaghoz kapcsolódó kérdésekre keresi a választ. A nyomozás nem kötelező, de jutalmazandó: öt helyes megfejtésért egy kisötös jár. A gyermekek olyan szívesen kutatnak a könyvtárban, hogy sokszor ők hozzák a következő nyomoznivalót, illetve utánanéznek olyan ismereteknek is, amelyek a tanult műhöz kapcsolódnak, de nem képezik a feladat részét. Az így szerzett könyv- és könyvtárhasználati jártasságot azután a retorikatanulás során is hasznosítjuk. Meglepő lehet hallani, hogy 11-12 éves gyerekek retorikát tanulnak. Mi *Babits* véleményével azonosulva fogtunk hozzá, aki ezt mondta a retorikáról: „...egy oldalról gondolkodni, más oldalról beszélni tanít a szó legtágabb értelmében. Az olvasás is gondolkodás, s az írás is beszéd.”

A klasszikus retorikában gyakorlatilag minden együtt van, amit ma a fogalmazástanítás, a kommunikáció, a stilisztika, a szövegtan, a beszédművelés keretében tanítunk. Ugyanakkor a megszerzett tudás a műértést is hatékonyan fejleszti.

Érdeemes tehát retorikát tanulni kicsi korban – természetesen az életkori sajátosságoknak megfelelő tematikában és sok játékos gyakorlattal –, mert olyan tudatos szövegalkotási és stilisztikai ismereteket közvetít és kíván meg, amelyeket a hagyományos nyelvi tanulmányok során csak részekre bontva, s többnyire csak a tanulmányok kései szakaszában tanítunk összegezve. Tapasztalataink igazolják előzetes várakozásunkat. A gyerekek szeretnek retorikát tanulni, mert általa megszabadulhatnak a retorikát nem tanulókat oly sokáig kísérő grafofóbiától. Ők ugyanis világosan látják, hogy a szövegalkotás középfokon nem ördögösség.

A tanulók a kísérlet során a tanév irodalmi anyagához kapcsolódó előadást készítenek el. Az előadásuk lényegében a tanultakat egészítik ki történelmi, kultúrtörténeti, néprajzi, művészettörténeti, vallási ismeretekkel. A második anyag ugyanis vagy régi korok irodalmával, vagy régi korokban játszódó epikus művekkel foglalkozik nagyrészt, amely korokról tanulóinknak nincsenek ismereteik. Amíg a gyerekek a témaválasztástól a könyvtári kutatáson át az írott szöveg elkészítésén keresztül az előadás megtartásáig és a vitáig eljutnak, rendszerezték és szintetizálták mindazt, amit az alapozó időszakban tanultak, s amire a további tanulmányokat építhetik.

Számtalan apró módszertani fogással élünk kollégáimmal együtt nap mint nap, hogy visszaállítsuk az olvasás becsületét, mert tudjuk, ha ez nem sikerül, bekövetkezik az, amit *Bradbury* így fogalmaz meg a Fahrenheitben: „A bölcsődétől az egyetemig, s onnan vissza a bölcsődébe – íme ez nagyjából az elmúlt öt évszázad szellemi fejlődése.”¹²

Jómagam azt remélem, ez nem következhet be, mert *Németh László*val hiszem, hogy: „Az emberek (az eddiginél különbbé) nevelhetők, s hogy (az eddiginél többre) taníthatók.”¹³

¹² *Bradbury*: i. m. 277. o.

¹³ *Németh László*: Pedagógiai írások. Bukarest, 1980. 66. o.

A. Jászó Anna

Az olvasó és a szöveg

A kutatómunkában, amelyről ez az írás szól a következő országok vettek részt: Anglia, Ausztrália, Ausztria, Észtország, Finnország és Magyarország. A kutatás maga a konferencia idején félúton volt, a kulturális azonosságok és eltérések megállapítása még hiányzik; így módon minden résztvevő az első eredményekről számolhatott be.

Az olvasói válaszkutatás lényege

Az olvasói válasz (reflexió) kutatása nem ismeretlen hazánkban.¹ Az irodalomtanítás kapcsán ismeretették és alkalmazták mint lehetséges olvasmányfeldolgozási módszert. Külföldön sokkal szélesebb körben használják, nemcsak az irodalomtanításban, hanem az olvasástanításban, a fejlődéslelektani és a szociolingvisztikai vizsgálatokban is.

A tudománytörténeti háttér – dióhéjban – a következő.² Az olvasói válasz kutatása az 1920-as években kezdődött Amerikában, az irodalomtudósok, a filozófusok és a pszichológusok körében. I. A. Richards művét (Practical criticism, New York, Harcourt Brace, 1929) tartják az első, az olvasói válaszkutatást vizsgáló tanulmánynak. Kétségtelenül a legtöbbet idézett szerző Louise Rosenblatt. Első jelentős művét 1938-ban publikálta *Literature as exploration* (Az irodalom mint felfedezés) címen. Elméletének az a lényege, hogy az irodalmi mű és olvasója között tranzakción jön létre, vagyis az olvasás kölcsönös cselekvés: a mű értelmezésében az olvasó legalább olyan lényeges, mint az író. Az olvasó irodalmi élményének alakulásában nagy szerepe van a személyes tapasztalatnak.

Az amerikai új kritika (new criticism) egy időre visszaszorította a reader response irányzatát, ugyanis kizárólag a szövegre összpontosított. Ez idő tájt a reader response kutatása Angliába tevődött át, itt elsősorban a pszichológus D. W. Harding munkássága jelentős (Psychological processes in the reading of fiction. *British Journal of Aesthetics*, 1962. 2. 133–147. o.).

Az ötvenes években a kutatás új szakasza kezdődött el. Ekkor egyrészt pszichológiai indíttatású tanulmányok születtek, például felvetődött a *biblioterápiás* gondolat; másrészt ekkor kezdődött el a *kvantitatív módszerek*, elsősorban a nyelvészeti indíttatású tartalomelemzés (content analysis) alkalmazása. Ebből a korszakból sokat idézik M. Loban 1954-ben közzétett művét: *Literature and social sensitivity* (Az irodalom és a szociális érzékenység).

¹ Spira Veronika: József Attila: Bánat. Műközpontú vagy gyermekközpontú irodalomtanítás? (Irodalomtanítás I. Szerk.: Sipos Lajos) A Paur Kiadó és az Universitas Kulturális Alapítvány kiadása. 1994. 551–559. o.; valamint A többkönyvű oktatás felé. Szerk.: Nagy Attila. OSZK Könyvtártudományi és Módszertani Központ, 1995. 50–57.

² James R. Squire: Research in Reader Response. Naturally Interdisciplinary. In: Theoretical Models and Processes of Reading. Szerk.: R. B. Ruddell, M. Rapp Ruddell, H. Singer. International Reading Association, 1994. 637–652. o.

A hatvanas években – az olvasáskutatás bekapcsolódásával – két jelentős fejlemény történt. 1966-ban az amerikai Dartmouthban konferenciát tartottak, melyen azt állapították meg, hogy a *tanár legfontosabb feladata az olvasói válasz (a reflexiók) gondozása*, s nem az irodalomtörténet tanulmányozása/tanítása. Az olvasáskutatásban a hangsúly a szövegértés kognitív folyamatának a vizsgálatára tevődött, s ez ahhoz a felismeréshez vezetett, hogy a szövegértésben nagyon fontos az olvasó előzetes tudása, pszicholingvisztikai szakkifejezéssel: *sémarendszere*. Az olvasáskutatásban jól ismert és meghatározó jelentőségű sémaelméletéről van szó.³ A hetvenes években az irodalmi kutatások szorosan összefonódtak az olvasáspszichológiai, illetőleg a kognitív pszichológiai kutatásokkal. 1978-ban L. Rosenblatt egy újabb, nagy hatású művet publikált: *The reader, the text, the poem* (Az olvasó, a szöveg, a költemény). Ebben esztétikai és kivezető (efferent) olvasást különböztet meg. Az esztétikai olvasás válasz az irodalmi műre, a kivezető (efferent) olvasás az információért való olvasás. Ekkoriban sok esettanulmány született, és sok tanulmány foglalkozik a fiatalabb korosztályok – elsősorban a gyermekek – olvasásával.

A *gyakorlati alkalmazás irányelvei* tíz pontban foglalhatók össze (most csak felsoroljuk őket, nincsen mód kifejtésükre): az iskolai irodalomtanításnak az olvasó és a mű közötti tranzakcióra kell összpontosítania; az olvasó válaszáért előzetes tudása és tapasztalata befolyásolja; a mű által kiváltott válasz időben és térben változik; az olvasói válasz a retorikai modelltől is függ; egy irodalmi szövegre általában közös válasz alakul ki egy tanulócsoporthoz, habár nincsen két egyforma megoldás; az igazi irodalom gazdagabb élményt nyújt, mint az úgynevezett álirodalom; a könyvet mindig ketten olvassák, ez azt jelenti, hogy tapasztalatainkat meg kell osztanunk másokkal, akár szóban, akár írásban; a gyerekek válaszaiban jelentős fejlettségi különbségek figyelhetők meg; a szavak hangzása sokszor éppoly fontos, mint a jelentése; az irodalomtanítás mindenkori módja hatással van a tanulók reflexióira.⁴

A *reader response* terminus fordítása gondot okoz, a kifejezés szó szerinti megfelelője – az *olvasói válasz* – nem frappáns; használhatjuk helyette a *reakció* vagy a *reflexió* kifejezéseket. Itt nem a befogadasesztétikáról és a mű befogadásáról van szó; a műről a súlypont áttevődik az olvasóra, s arról van szó, hogy az olvasó kialakítja saját értelmezését. *Petőfi S. János* megfogalmazása áll közel a *válaszadás elméletéhez*, ő azt mondja, hogy az olvasó hozzárendel egy jelentést a szöveghez,⁵ s ez a saját olvasata.

Bár a nemzetközi szakirodalom Louise Rosenblatt tranzakcióelméletét idézi és helyezi előtérbe, meg kell jegyeznünk, hogy a *reader response* elméleti alapja I. A. Richards *jelentéselmélete*, melyet a *The Meaning of Meaning* (London, Routledge, 1923) című C. K. Ogdennek közösen írt könyvében fejtett ki. A híres Richards-féle háromszögről van szó, mely az eredeti könyvben a következőképpen fest:

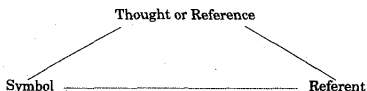
Richards elméletében alapvető jelentőségű a kontextus, vagyis a szövegösszefüggés. Modellje arra világít rá, hogy a jelentés valójában nem a szóban van, hanem az emberekben. A szó mint szimbólum más és más tartalmakat idéz fel, attól függően, hogy milyen a műveltségünk, milyenek a múltbeli élményeink. „Richards híres példája a macska szó, mely a macskára mint állatra, külső tárgyra

³ Richard C. Anderson-P. David Pearson: A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. In: Handbook of Reading Research. Szerk.: P. David Pearson. Longman, New York, London, 1984.

⁴ A. Jászó Anna: Az olvasó válaszáinak (reader response) kutatása. = Magyartanítás, 1995. 5. sz.

⁵ Petőfi S. János: Szövegolvasás-szövegértés-szöveginterpretálás. = Magyartanítás, 1994. 5. sz. 10–11. o.

1. ábra



(A „Thought or Reference” a gondolat vagy a jelentés; a „Symbol” a jel, a szó; a „Referent” a külső tárgy.)

(referent) utal, ám az, akinek a technikai kontextusban negatív élménye volt a macskával, egy veszélyes állatra gondol (reference), akinek viszont pozitív, egy szelíd kis állatra. Ha történetesen ugyanaz a két személy kezd el beszélgetni egymással a macskáról, ugyanazt a szót használják, de másra gondolnak: ez az inkongruencia félreértést okoz köztük” (vö. Világirodalmi lexikon, 11. kötet, retorika címszó). A technikai kontextus a múltbeli tapasztalatok és a jelenlegi szituáció összessége. Richards elmélete azonban nem vezet relativizmushoz, mert megértik egymást az emberek, létezik egy kollektív jelentés, mégpedig az irodalmi kontextus alapján: „egy adott szó jelentését az előtte és az utána álló szavak határozzák meg, s az így meghatározott jelentés a kollektív jelentés” (i. m.). Tehát nem relativizmusról van szó, hanem arról, hogy az egyén szerepére ráirányítsuk a figyelmet, úgy, ahogyan azt 1928-ban Kosztolányi Dezső tette: „Azok a könyvek, melyek a könyvtárak polcain szunnyadnak, még nem készek, vázlatosak, magukban semmi értelmük. Ahhoz, hogy értelmet kapjanak, te kellesz, olvasó. Bármennyire is befejezett remekművek, csak utalások vannak bennük, célzások, ákombákomok, melyek pusztán egy másik lélekben ébrednek életre. A művet mindig ketten alkotják: az író, aki írta, s az olvasó, aki olvasta.”

Tove Jansson meseregénye

A nemzetközi kutatás *Tove Jansson Varázskalap a Múminvölgyben* című meseregénye befejező fázisát elérte.

Tove Jansson 1914-ben született Helsinkiben svédül beszélő családban, könyveit is svédül írta. Ma is él, tiszteletére 1994 augusztusában egy konferenciát rendeztek a finnországi Tamperében. Világszerte ismert és népszerű író, a múminfigurák „szülőanyja”, könyveit maga illusztrálta. A múminkönyvek meseregények – az angolszász terminológiával: fantasy –, a Micimackóhoz vagy A kis herceghez hasonlítanak, minőségben és népszerűségben egyaránt.

A Varázskalap a Múminvölgyben a sorozat első kötete, 1948-ban írta Tove Jansson, 1950-ben lefordították angolra, ezáltal megalapozván világhírét. Azért is népszerű az angolszász országokban, mert ott nagy kultusza van az abszurd, bohókás, de olykor szimbolikus-vallásos fantáziaregényeknek. A múmintörténetek is abszurdak és bohókásak, de ugyanakkor bölcselkedők, filozofikus tartalmúak, sőt moralizálók. A múminok kis trollok, furcsa teremtmények, fejük a víziléhoz hasonlít, szabadon élnek, iskolába nem járnak, kissé bohémek, de nagyon szeretik egymást, nagylelkűek és toleránsak. A múminkönyvek főszereplője Múmin, eredeti nevén: Moomintroll, kíváncsi, kalandokra mindig kész, és nagyon szereti csavargó barátját, Kószlászbohóklást.

A múminisorozat első három könyve kalandregény (Comet in Moominland, Finn Family Moomintroll – ez van magyarra lefordítva –, Exploits of Moominpappa). A következő három is kalandregény, de már szatirikus éllel (Moominsummer Madness, Moominland Midwinter, Tales from Moominvalley). A két utolsó könyv inkább felnőtteknek való olvasmány (Moominpappa at Sea, Moominvalley in November).⁶

Az olvasmány feldolgozásának stratégiája

A *process reading* fogalma is nehezen adható vissza magyarul. Az olvasási folyamatot követő olvasmányfeldolgozási stratégiát jelenti. *Katri Sarmavuori* „a varázsló stratégiáját”-nak nevezte el (Magician's strategy), célozván arra a műre, amelyen kidolgozta. Az olvasási folyamatban nagy szerepük van az előremondásoknak vagy jóslatoknak (prediction) és a kérdésfeltevéseknek. A mű legelején és azután is mindig van valamilyen elképzelésünk a folytatásról, s kíváncsiságunk visz előre bennünket. Közben rákérdezzünk az eseményekre, jellemekre, s kérdéseinkre is várjuk a választ. Agyunk közben állandóan dolgozik, s következtetések egész rendszerét működteti. Elképzelhető egy olyan olvasmányfeldolgozási stratégia, mely ezt a dinamizmust segíti, ez a *process reading*. A szöveg feldolgozása hét lépésből áll:

1. Előremondás vagy jóslás (prediction)
 - előzetes attitűd, előzetes tudás, feltevések alkotása
 - vélemény az első rész (bekezdés) elolvasása után
 - az események előremondása
 - a kíváncsiságok előremondása
2. Problémamegoldás
 - megbeszélés
 - vita
3. A könyv végének az értékelése
4. Kérdések feltevése (önmagunknak)
5. Rajzolás
6. Dramatizálás
7. Saját tanulásunk értékelése (önvizsgálat).

Ez a modell egy-két alpont kivételével – a kíváncsiságok előremondása – általánosítható, más művekre is alkalmazható. Komplexitásában is jó, mert egy szövegre többféleképpen is adható válasz: szóban, írásban, rajzban és dramatizálással. Tehát az olvasási folyamatot követő olvasmányfeldolgozási modell a *reader response* kutatással van összekapcsolva.

Finnországban több hasonló, a szöveget feltáró módszert dolgoztak ki. Amerikában is sok a hasonló munka, de ezeket eredeti formájukban a finnek nem tudják átvenni, mivel nagyok a kulturális különbségek, éppen ezért saját útjukat járják, mint azt *Katri Sarmavuori* hangsúlyozza a 9. Európai Olvasáskonferencián a kutatásról tartott beszámolójában. A finn kutatók különféle szövegekre dolgoztak ki stratégiákat, így mesére, ismeretközlő szövegre. A lépések részleteikben eltérnek egymástól, de mindig tartalmazzák az előremondást, a kérdésfeltevést és az értékelést, valamint a vitát. (Ezek a stratégiák olvashatók voltak *Sarmavuori* dolgozatában.)

⁶ Nálunk csak egy kötet jelent meg 1994-ben a Móra Kiadónál, a Varázskalap a Múminvilágban címen. A vizsgálat idején a korrektúrapéldánnyal dolgoztam, melyet Tótfalusi István bocsátott rendelkezésemre.

A jelenlegi kutatás

A múminok tavasszal felébrednek hosszú téli álmukból; pontosan akkor, amikor a kakukk nyolcat kakukkol a házuk tetején. Csodálatos dolgok történnek velük, különösen akkor, amikor Múmin és barátai egy fekete cilindert találnak a hegyekben, és hazaviszik. Az ötödik fejezetben Kószlászbooksz elmeséli a varázsló, Hobgoblin történetét, aki a Királyrubint keresi, már az összes bolygót, még a Neptunt is átkutatta, s végül a Holdra érkezett, hogy a krátereket is végigvizsgálja. S közben elvesztette a kalapját. Az egyik napon két kis furcsa lény, Nyiff és Nyaff érkezik a Múminvölgybe, egy nagy bőröndöt cipelve. Senki nem tudja, mi van a bőröndben, de érte jön egy szörnyű lény, a Hork. Végül is a bőrönd tartalmaért a Horknak adják oda a talált kalapot, s az megelégedve távozik. Természetesen a bőröndben az a Királyrubin van, amelyet a Varázsló éppen keres a Holdon. Közben Múminmama kézitáskája elvész, a kis lények megtalálják, és Múminmama örömeiben nagy lakomát rendez. Ekkor a kicsik felnyitják a bőröndöt, és felragyog az abban lévő Királyrubin... Ezek dióhéjban az előzmények, a gyerekek az ez után következő befejezést kapják meg. Természetesen a Varázsló meglátja a fényt, s fekete párduca hátán egyenesen Múminvölgybe repül. Itt a lakomán igen jól érzi magát, és mindenki kívánságát teljesíti. A kis lények látják, hogy saját magának nem kívánhat semmit, ezért a Királyrubint kívánják maguknak, s oda is adják a Varázslónak a hön áhított Királyrubint. Így mindenki boldog, s mindenki boldogan tér nyugovóra.

(Pirjo-Maija Toivonen – írja Katri Sarmavuori – a jungi elmélet alapján analizálta a könyvet. Eszerint a Királyrubin a valódi emberi létezés szimbóluma, az egyén tudatalattijának, a léleknek legbensőbb része, az EN, amelynek jelképei általában élőlények – istenek vagy istennők –, de jelképezheti egy kő vagy egy emlékmű is. Ezért olyan fontos a rubin a Varázsló számára, ezért kutatja már háromszáz éve. Ez az ő életének az eszköze. A Varázsló többé nem jelentkezik a Jansson-regényekben.)

A kutatás a következő kérdésekre kereste a feleletet:

- a) Mennyire hatékonyak a stratégia egyes lépései és feladatai?
- b) Hogyan reagálnak a gyermekek a szövegre?
- c) Hogyan értékeli a gyermekek saját tanulásukat?
- d) Hogyan értelmezik a gyermekek a szöveget?
- e) Melyek az azonosságok és a különbségek a különböző kultúrák között?

Beszámoló az eredményről

Mindegyik országban tízéves gyermekek vettek részt az olvasásban. Mi a Budapesti Tanítóképző Főiskola gyakorlóiskolájában Weber Anikó tanítónő osztályában dolgoztunk. A gyermekek négy órát fordítottak a feladatok elvégzésére (másutt átlagban hét órára volt szükség). A feladatok a következők voltak. (Most csak a magyar eredményeket ismertetem, s helyenként utalok a többiekre, az egész anyag ugyanis nincsen még összesítve.)

1. Megkérdeztük a gyermekeket, hogy mit tudnak a múminokról, és mi a véleményük róluk. A 22 gyermek közül 18 ismerte a figurákat, mégpedig abból a japán rajzfilmből, amelyet a tévében bemutatattak. Persze semmit nem tudtak a regényről, és arról, hogy ezek kicsi trollok; fehér vízilovaknak vélték őket (ez más országban is megtörtént). Pozitív tulajdonságaikra emlékeztek, s ami nagyon

fontos, belső, jellembeli tulajdonságaikra, például arra, hogy segítik egymást, feláldozzák magukat a barátjukért stb. Hárman megemlítették, hogy ők már kinőttek az efféle történetekből, és a múminok túlságosan gyerekesek számukra.

2. A gyerekeknek odaadtuk az első részt elolvasásra, melyen egy illusztráció a Varázslót mutatja, amint a Holdon ül, reménytelenül. A részlet arról szól, hogy megpillantja a Földön a rubin fényét. A gyerekek három kérdést kaptak: *Tetszik-e a történet? Milyen lesz a vége: jó, komoly vagy rossz? Mit gondolsz, mi történik ezután?* A kiválasztott részletet a gyerekek izgalmasnak találták (16-an), s jó véget jósoltak a történetnek (megéreztek a mesejellegét). A folytatást igen változatosan képzelték el – a Varázsló rakétáján a Földre száll, és megszerzi a követ stb. –, de csak öten kapcsolták össze a Varázsló történetét a múminokkal. Az egyik kislány csaknem eltalálta a megoldást: a Varázsló a múminokhoz száll, azok készségesen odaadják neki a követ, s hálából a Varázsló mindenkinek varázsol valamit. A többi országban általában hasonló megoldások születtek: a gyerekek lelkesen leírták a Varázsló útját a Földre és a rubin megtalálását.

3. Az olvasmány a Varázsló megérkezéséről szól. Természetesen ez nem történt mindennapi módon, ugyanis a Varázsló egy fehér egérré, párdüca pedig egy fekete macskává változott át, s így jelentek meg a múminok lakomázó társaságában. A kérdések a következők voltak: *Mit gondolsz a fehér egérről? Hogyan szólítanád meg? Mit gondolsz a fekete macskáról? Hogyan szólítanád meg?* Nem volt nehéz kitalálni, hogy ki kicsoda. A megszólítás megfogalmazása már nehezebbnek bizonyult, tudniillik a gyerekeknek a múminok szempontjából kellett megfogalmazniuk, akik még nem tudják, hogy a varázsló és párdüca érkezett hozzájuk. Sokan eltalálták a helyes magatartást (ez a feladat a szempont – point of view – felismerésére készült), sőt még nevelni is akarták az állatokat, figyelmeztetvén őket, hogy illik köszönni.

4. A gyerekek a Varázsló átalakulásáról szóló részt kapták meg elolvasásra. A Varázsló el akarja venni a rubint, de a kis lények nem adják oda neki, mondván, hogy vették (persze, azt már nem tették hozzá, hogy a Varázsló kalapját adták oda cserébe). Múminmama megkínálta a Varázslót lekváros palacsintával, s a Varázsló jobb kedvre derült, s végül azt mondta, hogy mindenki kívánhat valamit, mindenkinek varázsol valamit. *A gyerekeknek azt kellett kitalálniuk, hogy az egyes szereplők mit kívántak, és miért.* A tulajdonképpeni varázslást csak a „jóslás” leírása után olvashatták el. A gyerekek nagyszerű kívánságokat és indoklásokat írtak, figyelembe vették a szereplők tulajdonságait, csak egy dolgot nem találtak el: a szereplők többnyire nem maguk számára, hanem gyereküknek, barátjuknak, testvérüknek kívántak valamit. Múminmama például arra kérte a Varázslót, hogy szüntesse meg Múmin bánatát, aki mindig vágyódik eltávozott barátja, Kószlász-bóklász után. Múmin pedig azt kívánta, hogy a terített asztal szálljon oda, ahol éppen a barátja van. Erre a kérdésre a gyerekek mindegyik országban hasonló válaszokat adtak: gondolkodásmódjuk a gyerek önzését tökrözte. A múminok ugyan gyerekes lények, de ebből a szempontból egyáltalán nem gyerekesek: nagyon figyelnek egymásra.

5. A gyerekek a következő kérdést kapták: *Mi a véleményed a könyv végéről?* Általában vidámnak tartották, némelyikük azonban megérezte, hogy szomorú is egyben, hiszen kezdődik az ős; sokan reagáltak a napfelkelte leírásának a szépségére.

6. Ez a feladat azt kérte a gyerekektől, hogy írjanak kérdéseket a szöveghez, vagyis *írják le azt, hogy milyen kérdések merültek fel bennük.* Ez a feladat

mindegyik országban gyengén sikerült. Ebből a tényből mi vontuk le azt a következtetést, hogy rá kell nevelnünk a gyerekeket kérdések feltevésére, megfogalmazására és leírására, hiszen a kérdés megfogalmazása viszi tovább az embert a kutatásban.

7. Ez a feladat *vitát* tartalmazott. A kérdés a következő volt: *Vissza kell-e adni Nyiffnek és Nyaffnak a Királyrubint a Varázslónak?* A gyerekek kis csoportokban vitathatták meg a problémát, majd mindenki külön-külön leírta a véleményét. A finn gyerekek nyilvános vitát is rendeztek – ez az a „debate” műfaj, melyet az amerikai iskolákban oly erősen gyakoroltatnak –, ebben egy-egy kiválasztott gyerek képviselte a két különböző véleményt. A vitát videóra vették (ez Ausztriában is megtörtént).

Ennek a feladatnak a megoldása nagy mértékben különbözött. A magyar gyerekek többsége szerint nem kell visszaadni a rubint, mert azt vették a múminok (igaz, azt elfelejtették, hogy a varázsló elvesztett kalapját adták érte cserébe). A többi országban a gyerekek többsége azon a véleményen volt, hogy vissza kellett volna adni a rubint a tulajdonosának. A magyar gyerekeket a varázsló ellen érzett kezdeti ellenszenv is motiválta, efféléket írtak: nem kell a követ a varázslónak visszaadni, mert gonosz, és még rosszra használná fel.

8. A gyerekek *dramatizálták* az elolvasott szöveget. Maguk választották ki a jeleneteket, és kitűnően, minden tanári segítség nélkül oldották meg a feladatot.

9. Ezután *lerajzolhattak* egy-egy jelenetet. A legtöbben a Varázslót örökítették meg (8), valamint a kívánságokat (8), ketten a rubint rajzolták le, négyen viszont a múminokat, amint kirándulnak, hazatérnek a lakomáról, nézik a holdat és a csillagokat.

10. Végezetül arra kértük a gyerekeket, hogy *értékeljék, mennyit tanultak az elolvasott részletből*. Ez a feladat tulajdonképpen két részből állt. A gyerekek megfogalmazták a mű erkölcsi tanulságát, igen változatos és érdekes módon, például: „Ha segítünk valakinek, az sokkal többet ér, mint a világ minden kincse”; „Jó, ha mindenki boldog”; „Ha nagyon keresünk valamit, és sokat fáradozunk érte, nem szabad feladnunk, mert végül meg fogjuk találni”; „Ha valaki akar valamit, adnia is kell cserébe valamit”; „Olyasmit kell kívánnunk, amire valóban szükségünk van”; „Segítenünk kell a testvérünknek, ha rosszul döntött valamiben”; „Nem mindenki olyan, amilyennek eleinte látszik, például a Varázsló is gonosznak tűnt, de végül kiderült, hogy jó” stb. Ezután egy kérdőívet kellett a gyerekeknek kitölteniük, melyen azt kellett értékelniük, hogy mennyit tanultak az egyes feladatokból: sokat, keveset vagy semmit. Csaknem minden országban azt írták a gyerekek, hogy a legtöbbet a rajzolásból és a dramatizálásból tanultak. Véleményünk szerint többet tanultak a vitából vagy a jóslásból, s a gyerekek inkább azt értékelték, hogy melyik feladatot végezték a legszívesebben.

A gyerekek a feladatok elvégzése után lelkesen kijelentették, hogy el fogják olvasni a teljes könyvet. Mindez azt bizonyítja, hogy ez a fajta sokoldalú és az olvasási folyamatot segítő szövegfeldolgozási módszer alkalmas az érdeklődés felkeltésére, hosszabb házi olvasmányok előkészítésére. Felmerül az a kérdés, hogy a hazai olvasástanítás mit nyer ebből az eljárásból, lehet-e még újat mondani számára. A feldolgozás hét lépése kétségkívül új kombináció, s dinamikusabb, mint azok a feldolgozások, melyeket a hazai olvasmánynapló-füzetek tartalmaznak.

Lyytinen-Lund, Ann-Sofie

Fejlesztő program vegyes életkorú általános iskolások számára

A finnországi Turkuban működő Cygnaeus Általános Iskolában a nyelvi-kommunikációs hátrányokkal küzdő tanulókat rendszeresen kiemelik saját osztályukból és kiscsoportban külön fejlesztési program alapján egyénileg segítik felzárkózásukat. A finn szerző e kiscsoportos munka tapasztalatait összegzi.

A HEGY

*Az ősz hozza a szelet
és zenét hallani.
Jön Valaki.
Egyedül érkezik.
A Hegyre próbál feljutni
újra meg újra,
de nem ér célba.
Azon a reggelen,
amikor feljut a Hegy tetejére
Így kiált fel: HURRÁ!*

Kevin nyolcéves, második osztályos fiú. Finnországban él, ahol a többségi nyelv a finn. Édesapja anyanyelve a svéd volt. Kevin szülei úgy döntöttek, hogy a fiúk svéd iskolába jár. Egy évig járt svéd óvodába, mielőtt (speaking) iskolába került. Két évvel ezelőtt elboldogult az iskolai nyelvvel, de nehezen fejezte ki magát, és nehézségei voltak azzal is, hogy az iskolai munkában részt vegyen. Kevin nagy erőfeszítéseket tett az elmúlt két évben és sikerült tudását gyarapítania. De még mindig érzi, hogy nem tökéletesen használja az iskolai nyelvet. Még vannak meghódításra váró hegycsúcsok.

A mottóban közölt verset Kevin írta. A szöveg annak az újszerű pedagógiai folyamatnak az eredménye, amelyben Kevin részt vett, része annak a kutatási programnak, amelyről most be szeretnék számolni.

A legtöbb osztályban a tanár felismeri azokat a gyerekeket, akik keveset teljesítenek, alulteljesítenek vagy dyslexiások. Általános tapasztalat, hogy az ilyen tanulóknak alacsony az önértékelésük, önbizalomhiánnyal küzdenek amiatt, hogy nem eléggé motiváltak, esetleg a képesség vagy a tudás hiányzik belőlük.

Időről időre előfordul, a tanár úgy érzi, nincs lehetősége arra, hogy minden egyes tanulóknak külön segítsen a tanulási folyamatban való előrejutásban.

A finnországi Turkuban működő Cygnaeus Általános Iskolában úgy éreztük, hogy szükség van arra, hogy egyes tanulókat rendszeres időközönként kiemeljünk az osztályból, kisebb csoportba szervezzünk külön tanár vezetésével, aki a csoport minden egyes tagjának személyes célkitűzéseire koncentrálja munkáját. Úgy

éreztek, hogy ezek az időszakok elindíthatnak egyes tanulókat, megadhatják nekik azt a segítséget, amelyre szükségük van ahhoz, hogy segítsenek magukon.

A csoportba különböző osztályok tanulói kerülnek be. Tanárunk nem az osztály rendes tanára és az alkalmazott módszerek, valamint a csoportdinamika is különbözik attól, ami már rutinná vált. Úgy gondoltuk, hogy ezek a különbségek önmagukban elegendőek ahhoz, hogy pozitív változást indítsanak el a gyerekeknél.

A hagyományos, egyénileg vagy 2-3 fős csoportokban történő korrepetálás nagy energiát emészt fel, és hiányzik belőle a közösségi nevelés szempontja. Emellett a hagyományos korrepetálási formában csak azok vesznek részt, akiknek az írással vagy olvasással komoly problémájuk van. Kevin például nem kerülne be egy ilyen csoportba.

Szükség volt arra, hogy új fejlesztési modellt dolgozzunk ki.

Kisosztályok szervezése, céljaik

A mi iskolánknak, a Cygnaeus Általános Iskolának háromszázöt 6–12 éves tanulója van 6 évfolyamon, évfolyamonként két osztállyal.¹ Az átlagos osztálylétszám 25, akikkel 20 tanár dolgozik. A pedagógus munkaközösség tervező teamje úgy döntött, hogy a tanévet hat, egyenként hathetes időszakra osztja. Az egyes időszakokban 10-12 gyereket kivesznek az úgynevezett „rendes” osztályukból, szerveznek belőlük egyes évfolyamú csoportokat és integrált nyelvi-művészeti-természettudományos-matematikai oktatást nyújtanak számukra heti 10-12 (45 perces) órában. A kisosztályban a hangsúly a nyelvi-művészeti nevelésre és az olvasásra kerül.

Az elsőtől a harmadik osztályig két vagy három osztály vett részt minden kisosztály szervezésében. Ez a munkaszakaszkomoly, aprólékos technikai tervezést igényelt. Rengeteg változtatást kellett végrehajtani: a megszokott napi beosztáson, az órarenden, a projektek és tervek rendjén. Mindennek a megvalósítása rendkívül munkaigényes, de nem lehetetlen, és a működő példák alapján azt mondhatjuk: megéri.

Minden kisosztály szervezése közben figyeltünk arra, hogy ott nem segíti a tanulást, ha különböző tanulási nehézségekkel küzdő tanulók kerülnek egy csoportba. Ezért azokat a tanulókat is hívtuk, akik rendszeresen nem vennének részt a korrepetálásban, de remélhetőleg hasznukra válik a kisosztályos foglalkoztatás. Az egymás nehézségeinek figyelembevételétől és a működő csoportdinamikától várjuk, hogy jobb eredmények születnek. A kisosztályos csoportban a nevelés az érintett tanárok együttműködésén alapszik: a kisosztály tanárának a lehető legteljesebb mértékben figyelembe kell vennie a „rendes” tanárok kívánságait. A kisosztálynak működő csoportnak kell lennie, ugyanakkor nem kell a „rendes” osztályhoz hasonlítania. Sőt! Bizonyos esetekben annál jobb, minél inkább különbözik tőle.

Kezdetben a kisosztályban végzett pedagógiai munka meghatározott három célkitűzése az *önbizalom* növelése, a tanulási *motiváció* javítása, valamint a *tanulási szokások és technikák* fejlesztése volt. A hagyományos értelemben vett iskolai eredményeket ehhez képest másodlagosnak tekintettük. A tanuló „rendes” tanárát arra kértük, hogy minden egyes gyereket illetően három pontban határozzon

¹ Finnországban a gyerekek 7 éves korukban kezdik az iskolát.

za meg az egyéni fejlesztési célokat. A tanárt ezen a ponton nem kötötte semmiféle formai megkötés. Fontosnak tartottuk, hogy az érintett tanárnak szabad kezét adjunk, és a saját szavaikkal fejezzék ki kívánságaikat. Azt akartuk, hogy a lehető legkevesebb félreértés legyen, és hogy a kisosztályos program ki tudja alakítani a számára legkedvezőbb formát. A „rendes” tanárok által kitűzött egyéni célok alapján az eredeti célkitűzések száma ötre nőtt: *önbizalom megerősítése; tanulási és munkastratégiák (amit korábban tanulási szokásoknak és technikáknak nevezünk) kialakítása; tanulás motiválása; aktivizálás; tudáskészség- és kommunikációs készség-fejlesztés.*

Most térjünk vissza Kevinre. Mint említettem, a „rendes” tanár minden tanulót illetően egyéni célokat tűzött ki. Amikor eljött az ideje a második osztályos tanulók bevonásának, Kevin „rendes” tanára felajánlotta neki a kiegészítő programban való részvétel lehetőségét, Kevin egyéni céljait a következőképpen határozva meg:

„Kevinnek gazdagabb nyelvre van szüksége, segítségre szorul a *szókincse bővítésében*. Kevinnek *kommunikációs készségre* van szüksége *beszédben és írásban* egyaránt. Emellett szüksége van arra, hogy fejlessze az *önbizalmát*, és hogy úgy érezze, *támaszkodhat a képességeire.*”

A Kevin számára megfogalmazott egyéni célkitűzések jól illenek a kisosztályos programba, hasonlóan a többi tanuló számára megfogalmazott egyéni célkitűzésekhez. Az individuális célok és igények összemosódnak, egymásból következnek és egymástól függenek. A célkitűzések megvalósítására alkalmas tanítási stratégia a kísérlet során idővel, menet közben alakult ki.

Tanítási metodika a kisosztályban

Annak érdekében, hogy az eredeti célkitűzések körén alapuló tanítási stratégiát lehessen alkalmazni, a kisosztályban olyan munkamódszereket kellett kidolgozni, amelyek segítségével egyszerre lehetett az egyéni és az általános célkitűzéseket megvalósítani. A 25 fős osztályokban a tanuló időről időre elbújhat, pihenhet, de a kisosztályban erre nincs lehetőség. Ez azt jelenti, hogy a kisosztályos tanárnak figyelnie kell, nehogy túlterhelje a tanulókat. Ezért a programban sok, különböző intenzitású feladatnak kell lennie. Lássunk néhány példát a módszerekre.

A kisosztályban mindennap minden egyes diák bemutatott valamit a többieknek: kérdésekre válaszolt, leírt valamit, hozzászolt, javaslatokat tett. A csoport és az egyes tanulók meghallgatták, kommentálták és segítették egymást. A tanulók párokban, három-négy fős csoportokban vagy egész osztályként írtak, olvastak és intenzíven kommunikáltak.

Az egyik sikeres munkamódszer a NAP MŰVÉSZE nevet viseli. Ennek keretében a tanuló

- házi feladatként rajzot készít. A kép néhány napig bekeretezve az osztályban függ;

- az osztály előtt szóban elmagyarázza, hogy miről szól a kép;
- a tanár útmutatásával és más tanulók segítségével szöveget ír a képhez. A szöveg gyakran vers vagy novella. Minden tanuló részt vesz a munkában;

- önállóan vagy más tanulók segítségével szöveget készít a képhez, és együtt megmutatják a tanárnak, aki a szövegírást, a nyelvezetet és a helyesírást irányítja. A végleges szöveget a szerző kézzel vagy számítógépen leírja. A szöveget

felolvassák az osztály előtt, és különböző célokra felhasználják a csoport célkitűzéseinek megfelelően.

Ez a tevékenység motivációs tényező is tartalmaz. Egyénenként és csoportosan is aktivizálja a tanulót. A folyamat magában foglal visszajelzéseket, fejlesztí a kommunikációs készséget, és tartalmaz tanulási és munkastratégiát is. Az önértékelés és a konstruktív kritika, illetve annak elfogadása fejlesztí mindkét készséget és növeli az önbizalmat. A tanulónak az az érzése, hogy elég ügyes ahhoz, hogy munkáját társainak és a tanárnak is bemutassa.

Amikor a tanulók visszatértek az eredeti osztályukba, az ottani tanár beszámolója szerint vagy nagyon fáradtak voltak, vagy nagyon sok figyelmet követeltek. Mind a két eredménynek örültünk, mivel azt mutatták, hogy a tanulók alaposan megoldoztak.

Visszatérve Kevinre! A kisosztályban használt egyik módszer a *zenéhez írott szöveg*. Kevin kisosztályában ezt a következőképpen csináltuk.

Kevin és társai a tanár által kiválasztott zenét hallgatták (Kitaro: Selyemút). Kevin egy zöld papírlapra leírta azokat a szavakat, amelyek a zenéről eszébe jutottak. Azután a zenéhez szöveget írt. Miután a szöveget megvitatta a tanárral, számítógépbe írta (ez számára újfajta tevékenység volt). A tanár személyes útmutatásával és segítségével, kérdései alapján feldolgozta a szöveget. Végül a zenéhez és szöveghez képet rajzolt. Kevin azt a szöveget olvasta fel a kisosztály előtt, ami a mottóban olvasható. (Nem volt lehetőség arra, hogy ebben a kisosztályban mindenki nagyobb közönség előtt olvassa fel a szövegét, de Kevin a reggeli iskolagyűlésen olvasott fel, nem sokkal azután, hogy a kisosztályos program végetért. Ez a saját kérésére történt így, és néhány tanuló a saját „rendes” osztályából szintén felolvasott aznap.)

A „Zenéhez írott szöveg” tevékenység munkastratégiát tartalmaz, a tanulókat írásra aktiválja. A tanár személyes útmutatása a tanulási stratégia eszköze. A tanuló fejlesztí kommunikációs készségét és önmegvalósító élményt szerez azzal, hogy képes nagyobb csoport, a „rendes” osztálya vagy az egész iskola előtt felolvasni.

Amikor az az időszak, amiben Kevin is részt vett, véget ért, a „rendes” tanár a következőképpen értékelte a helyzetet: Több önbizalom tükröződik a munkájából. Kedvvel kommunikál, szívesen fejezi ki magát. Lelkesen foglalkozik irodalommal és nagyobb önbecsülést mutat.

Amikor „rendes” tanára az eltelt időszakról kérdezte, Kevin így válaszolt: „Jó volt, valami mást és újat adott.” A „rendes” tanár szerint Kevin számára a kiscsoport volt a megfelelő megoldás: motiváltabban, intenzívebben dolgozik, mivel erre a kisosztályban lehetősége volt. És még valami: Kevin a következő kisosztályos időszakból is profitálna.

Minden kisosztályos program után értékeltük az előre megfogalmazott céljaink teljesülését. Az interjúk és a kérdőívek azt mutatták, hogy számos célkitűzést sikerült megvalósítani. A tanulókat érdekelte az, ami a kisosztályban történik, felolvastak a csoport előtt és a rendes osztályukba való visszatérésük után nagyobb önbizalmat tanúsítottak. A kisosztály tanárai azt tapasztalták, hogy jelentős eredményeket lehetett elérni az egyéni tanári foglalkozás és a csoportos megbeszélés váltakozásával, a szóbeli kommunikáció és a szóban történő tanulói előadás hangsúlyozásával, valamint a szókincs bővítésével, amelynek az egyik eszköze a helyesírási hibák javítása volt az egyes tanulók saját szövegében.

Az általános tapasztalat az volt, hogy a hathetes időszak alatt a kisosztályos tanár változást érhet el, ha úgy építi fel a programját, hogy az egyes tanulók célkitűzéseit és az egyes tanulók, illetve a csoport által kínált lehetőségeket a program során figyelembe veszi. Ha viszont úgy dönt, hogy ugyanazokkal a módszerekkel akar dolgozni és ugyanazokat a feladatokat akarja elvégezni, mint a „rendes” osztályban, akkor az egésznek csak annyi a haszna, hogy kisebb csoportban egy tanulóra több idő jut.

A kisosztályos programmal folyó kísérletekre a „rendes” tanárok és a tanulók eltérően reagáltak. A tanárok és diákok kisebb része úgy találta, hogy a „rendes” iskolai munkát a kisosztályba bekerült gyerekek elhanyagolják, mivel a kisosztályban más tantárgyak vannak és a tanár más módszereket és rendszert alkalmaz, mint a „rendes” osztályban. Másfelől viszont a tanárok többsége alig várta, hogy ezalatt a hat hét alatt másképpen dolgozzon, és a tanárok egy része megkönnyebült, mert a többletfigyelmet igénylő tanulók a kisosztályba kerültek, ahol ezt meg is kapták, így a többiekre több idő jutott.

A „rendes” tanárnak motiválnak kell lennie arra, hogy időszakokban gondolkodjon, és legyen kedve ahhoz, hogy kihasználja a kisosztály kínálgató lehetőségét. Az eredmények érdekében a részt vevő tanároknak biztosan tudniuk kell, hogy a hathetes időszak, amelynek során a gyerekek a hagyományos iskolai munkától eltérő tevékenységet végeznek, mind a „rendes” osztálynak, mind a kisosztály tanulóinak javára válik.

Lehetetlen egyeztetni a kisosztályban folyó munkát a három vagy négy különböző „rendes” osztályban tanított tantárgyakkal, az ottani módszerekkel és elvárásokkal. Ebben az esetben ugyanis a kisosztályban a tanárnak ugyanazt kellene csinálnia, mint a „rendes” osztályban, csak a 10 fős kiscsoport miatt, nagyobb hatékonysággal. Különbséget jelenthet hat hét az iskolai munkában: lehet, hogy csak egy olyan időszak, amikor a „rendes” osztályban nem lehet továbbmenni, mert a kisosztályos tanuló hiányzik, de az is lehet, hogy lehetőség nyílik a másfajta munkára, hogy az adott szerkezeten belül változást érzünk el.

Iskolánkban két tanév alatt 10 hathetes időszakban összesen 95 tanuló, az általános iskola minden ötödik tanulója vett részt a kisosztályos kiegészítő programban, 20 tanuló két alkalommal. Az első két évben 14 osztályból vettek részt tanuló egy, két vagy három alkalommal a kisosztályos kiegészítő programban.

A kísérlet dokumentációja a következőkre terjed ki:

- 95 tanuló egyéni célkitűzéseinek a megfogalmazása,
- a kisosztályos időszakot követően a rendes tanár által 95 tanulóról készített helyzetértékelés,
- a kisosztályos időszak 27 értékelése,
- 95 értékelő kérdőív, amelyet a tanulók töltöttek ki,
- a kisosztályos tanárok feljegyzései 95 egyéni időszakról és 10 csoportról.

A legtöbb gyereknek sikerül kreatív, jó közérzetű felnőtté válnia annak köszönhetően, vagy talán éppen annak ellenére, amin az iskolában keresztülmennek. De néhány tanulóknak több kell az elinduláshoz. Az, hogy higgyenek magukban és minden szempontból növekedjenek.

Fordította: Szemere Pál

Balogh Mihály

Gyere, beszéljünk meg!

- Egy könyvtárostánár időszerű kétségei -

Belső kétségeimről, szakmai konfliktusaimról szeretnék beszélni, amilyenekkel alighanem mások is küszködnek, csöndben, mert mostanság nem divat beszélni róluk szakmánk berkeiben, s főleg nem önkritikusan.

Könyvtárostánár vagyok egy vidéki kisgimnáziumban, kettős hivatásomból eredően tanítok irodalmat és latin nyelvet, és könyvtároskodom is az iskolában. Évek óta foglalkozom intenzívebben a nálunk tulajdonképpen most formálódó könyvtárostánár-szakma általánosítható tapasztalataival, elméleti kérdéseivel. Hasonlóan gondolkodó kollégáimmal kilenc éve megalapítottuk a *Magyar Könyvtárosok Egyesülete* kebelében működő önálló csoportunkat, az iskolai könyvtárosok szekcióját, később – változó szerepünkhöz igazodva – „átkeresztelkedtünk”: nevünk ötdik éve *könyvtárostánárok szervezete*.

Legfőbb célunk a korszerű, az oktatásban kulcsszerepet játszó iskolai könyvtár, illetve forrásközpont elméleti elfogadtatása és gyakorlati megvalósítása. Miénk a szakmai szerep, a kínálat biztosítása, az iskolától várjuk, hogy tényleges igénye támadjon, hogy felismerje kínálatunk hasznát, a fenntartótól pedig azt, hogy lehetőségeihez képest biztosítsa a szükséges anyagi feltételeket.

Aki csinálja, tudja, milyen sok nehézséggel jár ez a vállalkozás: éppen elég messze van egymástól még mindig a mi kínálatunk meg a pedagógusszakma kereslete. Tesszük a dolgunkat mégis, mert ha erősen hisz az ember abban, amit csinál, nyilván sokkal kudarcűrőbb lesz. Csakhogy! Munkánk végzése közben támadhatnak belső szakmai konfliktusaink is, a hitet kikezdheti a kétely, amit – ha belénk szivárog – ki kell mondani, meg kell fogalmazni, alkalmasint meg kell vitatni közösen, hogy leküzdhezzük, hogy föloldhassuk a belőle táplálkozó görcsöket. Mert ahogyan a költő mondja, „*növeli, ki elfödi a bajt*”. Efféle belső kétségeimről szeretnék beszélni a továbbiakban, olyan szakmai konfliktusaimról, amilyenekkel alighanem mások is küszködnek, csöndben, mert mostanság nem divat beszélni róluk szakmánk berkeiben, s főleg nem önkritikusan.

Am, hogy ne csak *élték, de éljék* is velem a bennem sarjadt kétségeket, teszek itt most egy szubjektív kitérőt, földézem egy „ős-élményemet”.

Hétévesen, első elemistaként, már egy éve folyamatosan olvasó, mindenféle szövegre rögtön rákapó, betűfaló gyermek voltam. Nyilván apámtól lestem el ezt a szokást, aki folyton utazó vasutas volt. Munkája közben bőven akadt ráérő ideje, amit így-úgy használt föl legtöbb társa; apám állandó olvasással. Akkoriban történt, hogy egyszer elküldött a *„Vasutasok és Hajósok Szabad Szakszervezete”* otthonába, vigyek vissza két könyvet, és hozzak ki két másikat a könyvtárból. Meglepetésemre régi vasutas ismerősöm fogadott az ablaktalan szobában, ahol a három üveges, könyvekkel teli, lakatra zárt szekrény állt. *Kánai János* bátyám, a sínek, vagonok közt mindig vidám futtatószóval mászkáló, a kerekeket kopácsoló „kalapácsos ember”, hivatalos nevén kocsivizsgáló, itt most szekrényeket nyitott-csukott, szedte ki, rakta vissza a gerincükön körém-kés, gyakran nyitott olvasott könyveket. Hamar rendeztük közös dolgunkat, de még maradtam, és amíg ő újabb vendégekkel foglalkozott, én bámészkodtam, betűgizgettem a szerzőket, címeket. Végre indultam volna, de hirtelen rám szólt:

- Hát te nem viszel valamit, Őcskös?

Öt perc múlva apám könyvei mellett lapult a „Csuk és Gek”, legközelebb a „Timur és csapata”, harmadszorra meg „A város peremén” – József Joldántól. Ezzel már alaposan megizzadtam, mégis ez fogott meg leginkább, többször újraolvastam egyes részeit, és sokkal később vittem vissza – akkor sem szívesen –, mint a korábbiakat. János bátyám, aki pedagógiát meg könyvtártant ugyan aligha tanult, valamit mégis sejtethetett rólam, mert fürkész szemekkel rám kérdezett:

– Na, Öcskös, hogy tetszett?

Meglepetésemben csak valami motyogós, seízü válasza futotta, de az én könyvtárosomnak ez kevés volt:

– Ülj ide, Öcskös, gyere, beszéljünk meg! – tolt aláam egy székét.

És megbeszéltük...

Aztán megbeszéltük még sokszor, a többit is, mert Kánai János kocsivizsgáló mind elolvasta a rábízott könyveket, és én „utánaolvastam” őket, Jókait és Mikszáthot, Vernét és Victor Hugót, meg persze sok orosz, szovjetet, de – horribile dictu! – még Zolát, a „Germinal”-t is. Négy év alatt kiolvastam, kinőttem a „Vasutasok és Hajósok...” könyvszekrényeit, új környezetre, új iskolára, új könyvtárra és könyvtárosra találtam (a csak közvetve jegyzem meg: sajnos nem az iskoláira!).

De az az első könyvtár, örök elcsábulásom eszköztára és színtere – Proust madeleine-süteményeként – enyhén olajos illatával, ízével, színeivel már mindig megmarad bennem, minden könyvtárelményem részeként.

•

E kitérő után, amelynek dramaturgiai szerepe reményem szerint később világosodik meg, most térjünk vissza szorosabb szakmánkhöz. Ki-ki jól érzékelheti a könyvtárosok körében, hogy egyszerre tágul és szűkül világunkban, a ránk zúduló mikrochipes, teleműholdas információzónben hogyan keresi helyét szerte a világban a hagyományos könyvtár. Keresi helyét a hagyományos iskolai könyvtár is az iskolában, próbálunk megfelelni az új kihívásoknak, pénzt szerezni és szemléletet váltani, iparkodunk – mintegy „előre menekülve”, presztízsünket is növelendő – a remélt oktatás-módszertani fordulathoz igazodó forrásközponttá, a többforrású oktatás élő műhelyévé szerveződni, szeretnénk most már nem egyszerűen a könyvtárat bevinni az iskolába, hanem az iskolát, a tanítást-tanulást a könyvtárba, vagyis a forrásközpontba.

A kunszentmiklósi gimnáziumban 1869-ben vált ki a tanári könyvtárból az ifjúsági könyvtár, amely így fogalmazta meg feladatát: „A könyvtár célja: A magyar irodalom classiciái terményeinek a növendékekkel való megismertetése.” Az iskolai könyvtárnak egy egészen friss, lehetséges meghatározása viszont így határozza meg a mai iskolai könyvtárt: „...olyan komplex egység, amelyet a tanulás és tanítás folyamatának elősegítése céljából könnyen hozzáférhető, az igényeknek megfelelő minőségű és mennyiségű információhordozók, az ezek használatához szükséges eszközök és szolgáltatások rendszere alkot... Szakszerűen elhelyezett és feltárt gyűjteményre épülő sokoldalú szolgáltatásaival az adott iskola információs bázisaként, forrásközpontjaként működik.” Önálló ismeretszerzés, többkönyvű oktatás, multimédiacenterek, ablak a világra, számítógépes és videovilág, on-line kapcsolat, teletex, internet: tanuljuk, tanítjuk, hirdetjük az új szakkifejezéseket és metaforákat, kínáljuk őket alternatívaként a bírált, az elhagyandó régi helyett.

Törekvésünk az újra, a korszerűre, természetes módon jár együtt azzal, hogy szívesen rójuk meg a szerintünk tévutas, zsákutcás, poroszos típusú hazai iskolai gyakorlatot, bíráljuk a tudományos ismeretek megsavanyodott párlatát közvetítő, egyoldalúan ismeretközlő, a megemészthetetlen tömegű ismeretek pusztaita reprodukálását megkövetelő, gyakran versenystálló módjára működő iskolát, amely csöndben elhanyagolja a személyiség formálását, a legnemesebb értelemben

vett nevelést, ahol uralkodik az „én magyarázok, fiam, te meg figyelsz rám, aztán én kérdezek, te meg felelsz – többnyire írásban!” típusú, személytelen és egyoldalú tanár-diák viszony. De a régít ostorozó s az újat euforikusan igenlő lendületünkben érzékeljük-e, *akarjuk-e érzékelni* vajon a kertek alatt lappangó veszélyt, az eltolódó hangsúlyokat?

Egyre többször mondjuk, hogy ismeretszerzés, és egyre ritkábban, hogy *élményszerzés*.

Egyre többször azt, hogy *szakirodalom*, és egyre ritkábban, hogy *szépirodalom*, többször, hogy *video*, ritkábban, hogy *regény*, s még ritkábban, hogy *vers*.

Gyakrabban kérdezzük már, hogy *érted-e*, és ritkábban, hogy *érezd-e*.

Egyre többször vitatjuk, hogy *miért hasznos*, és mind ritkábban, hogy *miért szép*.

Észre vesszük-e, érzékeljük-e ezt a jelenséget? Észre vesszük-e, érzékeljük-e, hogy miközben őrlődünk egyrészt a pénztelenség, a konzervatív pedagógiai szemlélet, szakmánk presztízshiánya mint realitás, másrészt meg a külföldi – főképpen a dán! – gyakorlatból; a szakirodalomból és néhány hazai példából megismert szakmai „szebb jövő” mint ábrándkép malomkövei közt. Talán már nem is figyelünk oda mindig és eléggé az élményt nyújtó, az embert formáló olvasás visszaszorulására, szokásból kuriozitássá sorvadására?

Az imént említett kunszentmiklósi ifjúsági könyvtár állománya húsz évvel később, 1889-ben „...556 kötet ifjúsági olvasmány, többségükben szépirodalmi munkák, kisebb részben történelmi s vegyes tartalmú művek”. A ma forgalomban levő iskolai normák szerint pedig „...kívánatos, hogy a szak- és ismeretközlő irodalom aránya a teljes állomány hetven százaléka legyen”.

Ehhez képest aztán az *Új Könyvek* című, a magyar könyvtárak számára forgalomban levő állománygyarapítási tanácsadó füzetek 1994-ben 530 címet ajánlottak a magyar középiskoláknak, és ebből a könyvhalmazból összesen 80 darab volt a szépirodalmi munka, vagyis a teljes kínálat 15 százaléka. Ugyanakkor és ugyanott az általános iskoláknak nyújtott kínálatból pedig mindössze 14 százalék a szépirodalom aránya! (Csak így, zárójelben jegyzem meg, hogy akad azért az UK-ban bőven „kvázi-szépirodalom”. Bennük csak két dolog hibádzik: a *szép* meg az *irodalom*!)

E pillanatban joggal közbevetethetné bárki: talán éppen itt és most kívánom föltalálni a spanyolviaszt, fölfedezni azt a szakmai közhelyként, sok-sok kutatási jelentés, tanulmány tárgyaként megfogalmazott, világielenséggé ismert tényt, hogy az emberek – és a gyerekek, *tanulóink!* – *egyre kevesebb szépirodalmat olvasnak?* S ha mégis: egyre silányabbat? Mert már a kínálat is egyre silányabb? Azt gondolom, erről a veszélyről mindig és mindenhol érdemes, kell szólni, ahol erre mód nyílik. De most mégsem elsősorban ezt a tőlünk független jelenséget kívánom újra szóvá tenni.

Nekem most az a fontos, hogy mi, könyvtárostanárok nézzünk szembe annak a bizonyos *hangsúlyeltolódásnak* a veszedelmével. Hogy lássuk be: csapdaként, szakmai ártalomként fenyeget bennünket, ha a kötelező olvasmány videováltozával csalogatjuk be mi magunk a gyerekeket, azzal az önfölmentő érveléssel takarózva, hogy esetleg magyaros kollégánk is ezt a megoldást javasolta nekik, ha az iskola, az oktatás vélt és remélt igényeihez túlbuzgón igazodva már magunk is csupán médiacentert látunk könyvtárunkban, információfogyasztót a *tanulóinkban*, *használót az olvasóinkban*.

Igaz: többnyire valami „csakazértis” nyomaték motiválja ezt a bennünk is eluralkodni látszó hangsúlyeltolódást. Mintha így, „ráolvasó módon” is arra a gondunkra keresnénk a gyógyírt, hogy mennyire nehezen talál partnerra a változásokra váró könyvtárosszakma a gyakorlati (és elméleti!) pedagógiában meg a tanárképzésben. Szeretnénk, ha a farka csóválhatná a kuttyát, ha már a kutya nem akarja csóválni a farkát: pedig az oktatásnak a szolgáltatásait kínáló könyvtár aligha váltja meg az iskolát, csakis az iskola válthatná meg amaszt, ha igazán beköltözne végre a könyvtárba, ha a kínált szolgáltatásokat mohón fogyasztva új szolgáltatások nyújtására gerjesztene.

Mi, könyvtárostanárok, miközben küszködünk újat akaró vágyainkkal és kudarcainkkal, soha nem feledkezhetünk meg arról, hogy van a régi fajta iskolai könyvtáraknak egy ápolásra érdemes, „haladó hagyományuk”, hogy ugyanis az önálló ismeretszerzésen, a használóvá nevelésen túl *természetes színterei* lehetnek az esztétikai élményt nyújtó szépirodalmi művek megszerzésének, befogadásának, avagy – bármennyire elcsépeztük már, mégis kimondom! – *az olvasóvá nevelésnek!*

Egy iskolai könyvtár, akármilyen kicsi, szegényes, „hagyományos”, vagy foroghat akár a legmodernebb kacsalábon, a *kulcsfigura* itt is és ott is, a használóvá formálásban és az olvasóvá nevelésben egyaránt – a *könyvtáros* maga. Egy iskolai könyvtár, ha működik, ha nyitva van, könnyedén válhat eleve az iskola legdemokratikusabb, legvonzóbb helyévé, a diákok számára relatív szabadságuk leginkább megvalósítható színterévé. Csak legyen ott a hivatását értő és érző könyvtárostanárra, akit szabadon megszólíthat a diák, és aki szabadon megszólíthatja a diákat. S ha a beszélgetés elindult, nekünk nemcsak magyaráznunk kell tudni meg tájékoztatni, hanem kérdezni és válaszolni, de mindenekelőtt – odafigyelni. Hallgatni, pontosabban: meghallgatni.

Szervezetünk egyik pályázatára Erdélyből érkezett egy levél tavaly. Ottani kollégánknak előbb leírta, hogy milyen mostohák a körülményeik, mennyire nívótlan, aránytalan összetételű a felülről, „hivatalból bővített” állomány. Alig van korszerű kézikönyvük, hiányoznak a tudomány-népszerűsítő munkák, művészeti albumok, módszertani írások, a keresett mesés- és képeskönyvek, ifjúsági műveket pedig már rongyosra olvasták a gyerekek. A továbbiakban szó szerint idézek:

„Ennek ellenére úgy érzem, hogy a könyvtárnak nagy szerepe van az iskola mindennapi életében. Ha a gyermekek nem is találják meg a keresett könyvet, gyakran bejönnek a könyvtárba. A kicsik sokszor szólnak édesanyámnak, maminak, tanító néninek, és kibeszélik kicsi lelkük minden bűjét. A nagyobbaknak is sokszor adok tanácsot bajaikban, útbaigazítom a keresztrefényfűtés közben, ha elakadnak, tanácsomat kérik, ha szavalóversenyre készülnek. Mozgalmas élet van a könyvtárban.” Ugye azért még sokunknak ismerős a kép, akár a saját könyvtárunkból? És ugye ezen a ponton újra földézhetem *Kánai János* bátyám egykor volt szavait, hogy

– Öcskös, gyere, beszéljünk meg!

Persze már hallok is előre a védekező válaszokat (hisz magam ugyanúgy küszködöm közös gondjainkkal, mint talán Önök), hogy kevés az idő, sok a tennivaló, nem jut rá energia, meg hogy hol van erre az igény, az érdeklődés, hogy kinek fontos ez az iskolában. Mégis azt mondom: nekünk valahogyan időt kell varázsolni, meg energiát is, igényt kelteni és érdeklődést csiholni, fontosnak hinni ezt a fajta munkát. És kezdeményezni! Észrevenni az érdeklődés bármilyen csekély szikráját, kihasználni a szó legjobb értelmében a könyvtárnak az iskola életében adódó nyitottságát, szellemi-lelki fénycsapda voltát.

Mondandóm végéhez közeledve, mintegy az eddigiek illusztrálásaként hadd végezzek egy kis mustrát, némi összefoglalót saját szakmai múltam idevágó tapasztalataiból.

Könyvtárostanárpályám legmaradandóbb élményei a könyvtár valamelyik csöndes zugában elhangzott, „gyere, beszéljünk meg!” jellegű négy szemközti beszélgetések meg az együttlétek a rokon érdeklődésű diákokból verbuválódott kisebb közösségekkel. Számomra ezek akkor is a könyvtárostanárság kvintesszenciáját jelentik, ha hivatalos presztízssük csekély, mert nincs érdemjegyen, teszt százaléokban, félévi pontszámokban közvetlenül föl- és elszámolható hozadékuk. Jóízűek voltak már a közös olvasmányélmények, meg az ezekből sarjadó viták is: ahogyan egymásnak ajánlották az én egykor volt könyvtári önképzőköreim az olvasnivalót, és ahogyan próbálták a lélek mélyebb rétegeibe alászállt, magukévá tett értékeket újra fölidézni, elemezni a hatást, sokszor egymásnak és önmaguknak is ellentmondva, tépelődve. Igazi próbát jelentett aztán, amikor továbbléptünk: amikor a „beszéljünk meg!” igényét a „próbáljátok ki!”, „írjátok ti is!” jellegű tanári provokáció új ntakra terelte, amikor belekóstolva az alkotás gyötrelmeibe és örömeibe, máshonnan érkezve, mintegy fordított utat járva, jutottak el ismét a korábbi vitákban már próbára tett értékekhez, másodszor és másként is megélve azokat.

Mielőtt abbahagynám ezt a tépelődést, kétségeim számbavételét, szeretném, ha újat, jobbat akaró murkatársaim, az igazán „hivatásos” könyvtárostanárok megértenék és elhínnék: nem ellenük, hanem szakmánk jövőjéért született ez az írás. Nem azok ellen, akik pontosan tudják, hogy ebben a kevés pénzü, kohzervatív pedagógiai szemléletű közegben a kényelmesek húzhatnak csak hasznot mindenféle hamis „humán-reál” szembeállításból vagy a „használót vagy olvasót neveljünk?” álfkonfliktusából. Nekik, nekünk a cél tisztán látható: *mind a kettőt, egyszerre*, együtt. De én ennek a kényelmes, önfeladó szemléletnek a terjedését szakmai csavargásaim közben mindinkább érzékelem. Egyre gyakrabban hallom, kollégákkal beszélgetve, hogy mit csináljak, ha egyszer ezek nem akarnak olvasni, azok meg nem küldik őket a könyvtárba. Hogy *amaz* már elavult, fölösleges csinálni, *emezt* bezzeg csinálnám szívesen, mert ez a jövő útja, de ha egyszer nem adnak rá pénzt...

Adjunk a diákjainknak esélyt rá, hogy valamikor majd megélhessék ezt a prousti, „madeleine-sütemény”-szerű könyvtárélményt. Miért ne lehetne ez a majdani élmény az iskolai könyvtár emléke: színe, íze, szaga?

Csak tegyük a dolgunk mi. könyvtárostanárok.

Hubert Ildikó

Miért ne taníthatnánk középkori irodalmat is?

Előadásom címe, amely e formában inkább dacos kérdésfelvetés, mintsem megelőlegezése a kibontandó témának, inkább együttgondolkodásra hívás, mintsem útkijelölés: a magyarországi irodalom első fél évezredéről, annak taníthatóságáról, középkori latin és magyar nyelvű irodalmunk népszerűsítéséről.

Közösen kell töprenkednünk erről a látszólag kézenfekvő kérdésről, mert – ellenében más nemzetek kulturális kezdeteiket számon tartó, jogos büszkeséget sem hiányoló iskolai oktatásától – a miénk (egy-két rapszodikus felbukkanást kivéve) – gyökerek nélkülinek tűnik. Mintha csak a XVI. századtól létezne tanítható magyarországi irodalom, s mintha a magyar nyelvűség a középkor homályba vesző idejében csak „nyelvemlék”-ként, esetlegesen tanított nyelvészeti kuriózumként létezne!

A középkori irodalom körülbelül tizenkét éves kortól való taníthatóságánál, olvastathatóságánál legyen egyik kiindulási pontunk egy gyakorlatban is meg tapasztalható tétel: amiben a jó tanár hisz, amit ő szeret, azt tanulói is el fogják fogadni. Értő kalauzálással pedig bármilyen nehéznek tűnő korszak és anyagrész feldolgozható, olvastatható.

Milyen hozzáférhető könyveket ajánlok e munkához? Alapkönyvül azt a *Madas Edit* szerkesztette szöveggyűjteményt,¹ amely „az államalapítástól az 1530-as évekig terjedő korszak írott emlékeiből nyújt bő válogatást”. Amennyiben latin nyelvű a szöveg: fordításban, amennyiben magyar nyelvű, jó átírásban, s a folyamatos olvashatóság érdekében lábjegyzetekkel. Fontosnak tartom még a kötet szerkesztőjének szavaival elmondani, hogy „Mivel a középkori magyar irodalom oktatása-kutatása a későbbi korszakokkal szemben meglehetősen háttérbe szorult, a puszta szövegközlésen túl több szinten igyekszünk segítséget nyújtani a további tájékozódáshoz. A szöveggyűjtemény jegyzetapparátusa rövid műfaji bevezetések mellett ezért tartalmazza a legújabb szakirodalmat.” Kiváló útítársaink lehetnek még *Horváth János* közérthető gondolatmenettel megírt, népszerű könyve,² *Arany János* e tárgyköréről írt prózai dolgozatai³ vagy a felsőfokú oktatásban tankönyvként használt akadémiai irodalomtörténet első kötete.⁴

A középkori magyarországi irodalom tanítását nem irodalomtörténeti folyamat tanításaként képzelem el. Sőt ez elhibázott lépés is lenne, mivel a korszak szellemiségének megértését, a művek utalásait, az archaikus nyelv élvezését stb. a 12–18 éves ifjaktól, azok közösségétől nem várhatjuk el. Természetesen, ha tematikánk nagyobb terjedelmű szövegegység feldolgozását megengedi (például

¹ Szöveggyűjtemény a régi magyar irodalom történetéhez. Középkor. Szerk.: Madas Edit. Tankönyvkiadó, Bp., 1992.

² Horváth János: A magyar irodalmi műveltség kezdetei. (Reprint kiadás.) Akadémiai Kiadó, Bp., 1988.

³ Arany János prózai dolgozatai. Akadémiai Kiadó, Bp., 1979. (Vagy más kiadás.)

⁴ A magyar irodalom története 1600-ig. Szerk.: Klaniczay Tibor. Akadémiai Kiadó, Bp., 1964.

legendáknál, mondáknál, retorikai elemzéseknél stb.), akkor példatárunkba ne féljünk sem a középkori, sem a reneszánsz kori elődöket beilleszteni. Általában irodalomtanítási óráinkból ne hiányozzanak a múltunkhoz való kapcsolódási pontok! Egy idézet felolvasásával, műfaj történeti kezdetek felidézésével, nevek említésével stb. lassan, de érzékelhetően alakítsuk ki a folytonosság észrevételét.

Előadásomban természetesen nem tudnék 500 év irodalmi terméséről még felsorolászerűen sem szólni, ezért szűkítettem a kört. Csupán néhány prózai munkáról teszek említést. Egy királytükörre, az Árpád-kori legendákra, a geszták és krónikák fontosságára, a prédikációkra és a példákra irányítom rá a figyelmet (*Madas Edit* szöveggyűjteménye alapján). Válogatásom a tanítási folyamatba való beépíthetőség szerinti tallózgatás, útkeresés. Egy olyan irodalmat szeretnék előként láttatni, amely most csak a szűk szakma sajátja. Azé a szűk szakmáé, amely jeleskedik középkori irodalmunk feltárásában, népszerűsítésében azonban többnyire gyengélkedik.

Királytükör (Szent István király intelmei Imre herceghez)

Kölcsey Ferenc „Parainesis”-ének, szellemi végrendeletének XI. század elején elkezdett elődje ez az intelm. István király „szerelmes” fiához írt sorai bensőséges és lírai hangvételük miatt méltán kaphatnának helyet részleteiben (például: A vendégek befogadásáról és gyámoltásáról, A fiak kövessék az elődöket) a Parainesis tanításakor egy majdani, középkori irodalmunkat is számon tartó szöveggyűjteményben. Érdemes idéznünk belőle:

„... fogadj szót fiam; gyermek vagy, gazdagságban született kis cselédem, puha párnák lakója, minden gyönyörűségben dédelgetve és nevelve, nem tapasztaltad a hadjáratok fáradalmait s a különféle népek támadásait, amelyekben én színté az egész életemet lemorzsoltam. Itt az idő, hogy többé ne puha kásával étessenek, az téged csak puhánnyá s finnyássá tehet, ez pedig a férfiaság elvesztegetése s a bűnök csiholója és a törvények megvetése, hanem itassanak meg olykor fanyar borral, mely értelmetet tanításomra figyelmessé teszi.”⁵

Árpád-kori legendák

„A legenda- és gesta irodalom egymással többszörösen összeszövődő termékeiben a keresztyén magyarság történeti eszméletének első nyilvánvaló jeleit s aránylag tömeges jelentkezésükben a magyar irodalom első lendületét üdvözölhetjük. A XI. század végső, a XII. század első évtizedei, Szt. László (1077–1095) és Kálmán (1095–1116) kora a magyar irodalom igazi bölcsője” – írja *Horváth János* A magyar irodalmi műveltség kezdetei című könyvében.⁶ Igen, aki nem sajnálja az idejét legendáink elolvasásához, az maga is igazolni tudja *Horváth János* szavait: a magyarországi irodalom bölcsőjénél járunk! A mesék, mondák, mítoszok, misztika világába még – érzelmileg! – belépni tudó tizenéveseinket vezessük el közös olvasással a Nyulak-szigetei királylányhoz, annak a szegényekkel törődő nagynénjéhez, Szent Erzsébethhez, Szent László király „füvé”-hez. Válasszunk ki néhány legendát, ezek egy-egy kerek részletét a bőséges kínálatból! Ne megkurtítva és kipontozva, ne átdolgozva és leegyszerűsítve! Csak így marad meg a varázs, a középkor világa. Valószínű, hogy a szövegghűséghez való ragaszkodással több régies

⁵ Szöveggyűjtemény... 22. o. (Fordította Kurcz Ágnes.)

⁶ *Horváth*: i. m. 26–27. o.

fordulatot, kifejezést is megtartunk. De tudhatjuk a gyakorlatból, hogy a gyermek a különösnél előbb megragad, mint az egyszerűnél. Vajon baj-e, hogy ilyenképpen megőriz néhány archaikus nyelvi változatot? Bizonyos, hogy a legendák színes világát a legendaolvasónak kell majd feloldania. De nem hasznos-e ez a munka, amikor tudjuk, hogy az európai keresztény kultúrkincs (és itt nemcsak az irodalomról, hanem a többi művészeti ágról is szó van!) jelképeinek megértése nélkül nincstől műveltség? S mennyivel egyszerűbb és hatásosabb ezt konkrét példákon megmutatni, élményekhez kötve elsajátíttatni, mint kézikönyvek segítségével verbalisan megtaníttatni!

A legendairodalom feldolgozási lehetősége (a korosztály megválasztása, a szövegegység kijelölése, a mű bemutatása és feldolgozása stb.) végtelen. Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy egyik – két évvel ezelőtt irányításommal dolgozó – hallgatómnak, *Lentulay Edinának* e témakörrel írt kötetcskéjére hívhatom fel a figyelmet, amely Az irodalomtanítás műhelyében című sorozatban nemsokára napvilágot lát.

A legendák szépségének azonban legkésebb bizonyítéka a hangzó szöveg. Idezzük fel Szent Gellért püspök Nagy legendájának kezdősorait.

„Gellért velencei származású volt. Velence városából való, egy patricius család palotájában született. Apját becsülték polgártársai, kedvelte annak a városnak minden lakója, és jó híre messze földre eljutott. Ugyanabból a városból nősült: feleségét jó erkölcs ékesítette, szülei istenfélelemben nevelték, alamizsnálkodásban és jó cselekedetekben kitűnt az asszonyok közül, a templomnak naponta juttatott – személyesen vagy szolgálói útján – gyertyákat, mécseseket vagy másféle adományt. Az apa pedig, mivel gazdag ember volt, papokat, klerikusokat, barátokat és szomszédokat hívott rendszeresen asztalához, és pazarul megvendégelte őket.”

Aztán vált a mesélő, s szinte népmesei színezetű megoldásokkal közelünkbe emeli a történetet azzal, hogy meghalljuk a gyermekért fohászkodó, három évig várakozó házaspár beszédfoszlányát:

„Egy napon aztán így szólt feleségéhez: »Asszony, fohászkodj bizakodva Istenhez és az ő szent anyjához, hogy örökös adjon nekünk!« Sok napjuk elmúlt anélkül, hogy gyermekeik születne volna. Végre három év múlva Szent György vértanú napján kapták meg azt a fiút, akiért könyörgtek az Úrhoz. Ezért a keresztségben Györgynek nevezték.

A gyermek szüleinek szeme fénye volt. Nevelgették, míg ötéves korában nagy lázba nem esett. Látván ezt szülei, fölajánlották Szent György vértanúnak. ... Öt évet töltött a szerzetesek iskolájában, mesterének föltűnt éles elméje, tehetsége, és csodálkozott, hogy tudásával megelőzi azokat, akik régebb óta tanultak.”⁷

Bár fordítás e legenda (*Jelenits Istváné*), érezni lehet szerkesztettségén, a bekezdések fordulatossá változásain a jó tollú író tehetségét. Irodalom ez a javából!

Geszták és krónikák

Gesztáink, krónikáink⁸ (*Anonymus*, *Kézai Simon*, *Képes Krónika*, *Küküllői János*, *Thuróczy János*) jelentősebb történetei közismertek. Népszerűsítésükben nagy érdeme volt *Benedek Elek*nek, *Jókai Mórnak*, *Móra Ferenc*nek, *Komjáthy Istvánnak* és *Lengyel Dénes* Régi magyar mondák című könyvének. Irodalmi életünkbe, sőt az iskolai oktatásba is tudatosan kerültek be nemzeti szövegműveink. Némely iskolai

⁷ Szöveggyűjtemény ... 64. o.

⁸ „Gesta, nemzet-történet ... a legendákkal együtt irodalmi érdekű már a gesta műfaja, melyet éppen olvasmányjellege különböztet meg a középkori történetírás műfajai között. Az évrendi szerkezetű, 'krónikával' szemben ugyanis a gesta bizonyos tekintetben művészi conceptiójú tudományos mű...” Horváth: i. m. 33–34. o.

tankönyv még ma is tartalmaz ilyen jellegű feldolgozásokat. Gyermekeink egy része középkori irodalmunk e szűk szeletének témáiból tehát megismer néhányat.

Amit egyértelműen kérünk tankönyvíróinktól: forrás és évszám pontos megjelölésével olykor eredeti (szó szerint fordított) szöveg közzétételével legyenek terjesztői e mondanécsnek. Talán még a nagygyimnazisták fantáziáját is megmozgatná, ha ugyanazon monda változatainak egymás mellé állításával (például Fehér ló mondanéja, Emese álma) elgondolkoznának a mondavariációk és a történelmi koncepció-változás összefüggésén.

(Zárójelben jegyzem meg: 1963-ban Budapesten tartották azt a nemzetközi mondanékatató konferenciát, amelyen épp az áttekinthetőség érdekében tartalmi jegyek alapján elvégezték a mondané tipologizálását. A konferencia anyagát 1964-ben publikálták.⁹ Tankönyveinkben azonban hiába kerestük ennek a rendszernek a nyomait, s tulajdonképpen néhány kivételtől eltekintve hiába kerestük a hozzávaló példákat is.)

Prédikációk

Többen talán meglepődnek, talán hirtelen elutasítólag reagálnak, mikor e korszak írott forrásaiból irodalmi tananyagba beemelőnek tartom prédikációink egyikét-példáját.

Talán kevesebbek előtt köztudott az a tény, hogy már első törvényeink előírták a keplemos falvak papjainak, hogy a köznépeknek (természetesen anyanyelvi) hitmagyarázatot kötelesek tartani.¹⁰ A prédikációk már a középkorban (a reformáció korától aztán még inkább) magukba olvasztottak szépróza elemeket (például exemplumokat, találó szófordulatokat, hétköznapi történeteket), kultúr-történelmi adalékokat (babonákról, ruhaviseletről, étkezési szokásokról való híradásokat), történelmi eseményeket és természetesen a szentek legendáit.

Nagygyimnazistáink stilisztikai óráin példaként állhatna a műfaj: tudatos, logikus szerkesztettségével. (Pásztor Bertalan középiskolások érettségi dolgozatait elemző cikkeikben felhívja a figyelmünket arra, hogy a dolgozatok leggyakoribb hibája a megszerkesztetlenség: a fejezetek között is és az egész gondolatépítés logikai felépítésében is.)¹¹ Példaként szolgálhatnának fogalmazások előkészítésénél *Temesvári Pelbárt*, *Laskai Osvát*, a *Karthauzi Névtelen*, későbbbről pedig főleg *Pázmány Péter* prédikációból kiemelt hasonlatok:

„Miképpen azért az hatvan esztendősen vén emberben mind erő, mind ifúságnak zsírja elfogyatkozik és naponként, míg tovább-tovább vonszja vénségét, ereje szakad, arca megráncosul, inai nem bírják, ha leül és jaj, ha felkel és jaj. Az elmúlt erő, vigasság nyeglésre, óhajásra fordul. Sem eget, sem napot nem láthat szőmével, de valahol jár-kél, csak az fekete földet nézi, kibén lakása és változása lészen. (A *Karthauzi Névtelen*től)¹²

az olvasó jóindulatának ügyes megnyerésével:

⁹ *Dömötör Tekla*: A mondanékatatók nemzetközi értekezlete Budapesten. = *Ethnográfia*, 1964. 166–167. o. – Uő: A tipizálás a népmondákban. = *Ethnográfia*, 1977. 529–540. o.

¹⁰ Vö. *Zádovszky Levente*: A Szent István, Szent László és Kálmán korabeli törvények és zsinati határozatok forrásai. Bp., 1904. 198. o.

¹¹ *Pásztor Bertalan*: Szövegalkotás. Uő: Gyakorlati szövegtan középiskolai használatra. Dunajváros, 1992.

¹² *Szöveggyűjtemény* ... 460 o.

„Ha valaki rosszindulatúan szemrehányást tenne nekem azért (tudniillik a prédikáció írásáért), vádolja a szeretetet, mely e feladat vállalására készítetett. De ettől nemigen tartok. Ha viszont valaki a hiányságokat kívánja hozzáértéssel kijavítani, az iránt míg élek, hálás leszek. (A *Karthauzi Névtelen*től)¹³”

vagy gyönyörű leírásával:

„Nézd meg, hát, áhítatos lélek, a földet, mennyi szépségben bővelkedik! Belsejéből mindenféle színek bújnak elő, szépséges virágok, rózsák, liliomok és másfajták. Aztán finom illatok, s nemkülönben fémek változatos fajtái: arany, ezüst, ólom, réz stb. Amelyekből a különböző ruhane-műk készülnek, a drága ékszerek. Belőle jönnek elő a csodálatos fafajták, gyökerekkel, ágakkal, levelekkel, virágokkal és gyümölcsökkel; később meg sipók, lantok, dobok lesznek belőlük, a muzsika csodálatos szerszámai: és ki volna képes kifejezni, mily csodálatosan ujjonganak, s az emberi érzések miféle csodálatra indítják. Vedt szemügyre, kérlek, ezeket! A földet, a legalacsonyabb rendű elemet: mekkora gyönyörűség előidézője! Nemde csodálatos illatokat sarjaszt balzsamban, gyömbérben, sáfrányban, szegfűszegben, borsban és a többiekben. S aztán mennyi gyönyörűség terem fügeiben, kórtéiben, almaiban, s a többi gyümölcsökben! Bizony, senki sem tudja az emberek közül, mennyire szépséges teremtmény a föld, hajtsaival és venyigéivel, patakjaival és forrásaival. Ezerféle üregében is vizek rohannak, férgek rejtőzködnek, s vadállatok lakhelyei vannak.

Aztán vedd szemügyre a vizet: folyóival, halaival, szőrnyeivel, gyöngyeivel és drágaköveivel, majd tekintsd áttetszőségének szépségét!

Ezután csodáld meg a levegő szépségét, ahogy magába fogadja és szétosztja a fényt, meg ahogy a hangot céljához vezeti – hiszen amikor egy ember beszél, a levegőn át jut el hangja a másikhoz, s általa válik számára felfoghatóvá. Ó, hány árnyalata van a hangnak! Némelyik rémitő, némelyik kellemes; egyes hangzások rémesek, mások szelídek. (*Laskaj Oswált*tól)¹⁴

(A prédikációkról mondottak zárásaként hadd hívjam fel a figyelmet *Lukácsy Sándor* XVIII. századi prédikációkról szóló tanulmánykötetére, mely nemrég látott napvilágot.¹⁵)

Példák

„A középkori példa (exemplum) mint irodalmi műfaj a lelki épülést szolgáló rövid, kerek, illusztratív történet ... elvont tanulságok kézzelfoghatóvá tételére, és a hallgatóság figyelmének ébren tartására.”¹⁶ E rövid meghatározásból is kiderül, hogy a példák – akár bibliai, akár egyéb ókori forrást használtak vagy újabb keletűek – mindig érdekesek. Figyelemfelkeltő funkciójuk mellett tanulsággal is szolgáltak. Íme a „Három pogány bölcs tanítása a hallgatásról” a Példák Könyvéből:

„Olvastatik az pogán bölcsokről, hogy igen szerették a veszteségtartást. (hallgatást.)

Valának három pogán bölcsök, kik megkérdezték, mire, hogy ezenképpen szeretnék az veszteségtartást. Felelvén az első pogán bölcs, Socrates, monda: »Mikoron szóltam, gyakorta megbántam, de valamikoron nem szóltam, soha meg nem bántam.«

Az második bölcs úgy monda: »Egy boldog sem hallgathat vesztet.«

Az harmadik bölcs úgy monda: »Egy száz és két füleket vettünk az természetűtől, olyha azt mondanája, hogy sokakat kell hallanunk és keveset szólnunk.«¹⁷

Kerek, lezárt történetet hallottunk. Természetesen nem mindegyik példa ilyen rövid okosság. Gyakran olvashatunk a papság hibáit pellengérező exemplan-

¹³ Uo. 453. o. (Fordította *Modas Edit*)

¹⁴ Uo. 187–188. o. (Fordította: *Bárcai Ildikó*)

¹⁵ *Lukácsy Sándor*: Isten gyertyáscákái. Pécs, Jelenkor Kiadó, 1994.

¹⁶ Szöveggyűjtemény ... 596. o.

¹⁷ Uo. 432. o.

mokat is. De ezek is szelídebb megrovások, mint amire gondolnánk, hiszen nem a vallás kifigurázása; hanem a bűnök megjavítása volt a cél.

A példák, példázatok a reneszánsz kortól tematikailag, formailag rendkívül színesedtek. Közmondások, szállóigék, fabulák, közismert szóképek, a legkülönbélebb történetek gazdagították a mondanivalót. Gyakran ugyanaz az exemplum más-más szöveggörnyezetben különböző értelmet nyert. Nem véletlen, hogy a reneszánsz korban egyre nagyobb igény mutatkozott közmondás- és szállóige-gyűjtemény, ókori mesék, történetek stb. kiadására. Az 1800-as években már „rendeletileg” kellett gátat szabni a prédikációkban is túlbujánzó exemplumhasználatnak.

Talán nem volna unalmas játék, ha évente 10-12, valamikor klasszikusnak számító példa megfajtésével, értelmezésével, netán példák íratásával gyarapítanánk tanulóink érzelmi életét és értelmi képességeit. Exemplumgyűjtemény is kínálkozik ehhez a játékos gondolkodáshoz.

Végezetül feltehetjük a kérdést: most, mikor a tananyagcsökkentés kívánalma fogalmazódik meg, hogyan képzelhető el az elmondottak tananyagba iktatása? Mint már bevezetőmben utaltam rá: a tanár tág időtartamot ismerő hivatkozási példatárban. Tankönyveink pedig azzal segíthetnek e koncepció megvalósítását, hogy a főszövegtől eltérő betűtípussal (de a tankönyvcsalád egészében egységesen alkalmazott jelöléssel), XI–XVIII. századi példatárat állítanak össze, mikor milyen párhuzamot, visszatekintést tesz lehetővé a tanítandó anyagrészt. A meséknél *Pesti Gábor* és *Heltai Gáspár* Aiszóposz-fordításait; a közmondásoknál az 1598-as, első közmondásgyűjtemény példáit; *Arany János* Rege a csodaszarvasról című versénél a Pannóniai éneket, a Biblia Teremtéstörténeténél több fordítási variációt, XVI. századi bibliai históriát vagy legendamesét; *Kosztolányi Dezső*nél, *Pázmány Péter*t stb. A szövegválogatás azonban csak akkor éri el a kívánt hatást, ha az élményt adó is. Ennek az élménynek kiváltója és irányítója – miként a tanítás esetében mindig! – a szakmát jól ismerő, pedagógiaiilag képzett tanáregyéniség.

Szöveg és kommunikáció

Kádárné Fülöp Judit

Szövegtípusok az írásbeliségben és az iskolában

Vajon az iskolai írásbeliség a maga szövegvilágával képes-e átfogni az írásbeliség társadalmilag érvényes teljes területét? Tanulmányunk célja annak bizonyítása, hogy igenis, ez lehetséges.

I. Az írásbeliség és az iskolai nevelés

A neveléstörténet tanúsága szerint az iskola elsősorban az írásbeliség fenntartásához szükséges eszköztudások továbbadására szerveződött intézmény. A nemesi udvarok, bár fontos nevelő és kiképző funkciót láttak el, nem iskolaszerűen működtek. Viszont mind a mai napig emlékeztetnek az iskolák azokra az eleinte főként szerzetesek által fenntartott ósi intézményekre, ahol a nebulókat a betűvetés és az olvasás mesterségére oktatták. Az írás-olvasás elsajátítása egyben egy új nyelv megtanulását is jelentette s jelenti a mai gyermeknek is. Hajdan azért, mert az frott (görög és latin) nyelv egyre kevesebb írni-olvasni tanulónak volt anyanyelve. De az anyanyelvű írásbeliség mellett is számolni kellett és kell azzal, hogy az írásbeli nyelvhasználat jelentősen különbözik a szóbeli nyelvhasználattól, s az írásbeliség nyelvi formavilágát, az írásbeliségben felépült tudás fogalomkészletét és szókincsét éppúgy el kell sajátítani, ahogyan egy idegen nyelvet elsajátítunk. De vajon mi végre?

A nyelvi nevelésnek három alapvető célja van:

- a társadalmi környezet kommunikációs szokásaihoz igazodva eszközt adni a kortársak közötti kommunikációhoz, illetve csiszolni a tanuló meglévő nyelvi és kommunikációs készségeit;

- megismertetni a tanulókkal az anyanyelv kulturális örökségét, felébreszteni bennük a nyelv iránti felelősséget, az úgynevezett „nyelvhűséget”, vagyis a nyelvi-kulturális hovatartozás érzését, a nyelvi-kulturális örökség fenntartásának és továbbadásának igényét;

- képessé tenni a tanulót arra, hogy a nyelvi kifejezés és megértés felszabadító eszközének birtokában szuverén szellemi és állampolgári életet éljen.

E három nevelési cél kisebb vagy nagyobb aránytelődásait jelzik a címkéikről ismert pedagógiai és nevelésfilozófiai iskolák. A szofista iskolák gyakorlatias kommunikatív pedagógiai céljaikkal váltak híressé (hatékony érvelésre, ügyes szónoklásra oktattak). A szabad művészetek iskolái az ókorban is és a középkorban is – okkal – „felszabadító” képességeiknek (artes liberales) tekintették a nyelvi megértés és kifejezés képességeit (McKeon, R. P., 1964). A nyelvi-kulturális örökséghez való hűség igénye az újkori anyanyelvű írásbeliség hajnalán támadt fel (részint mint a klasszikus kultúra eredeti forrásaihoz való visszatérés igénye, részint mint az anyanyelv formalizálásának s ezért a változástól való megóvásának igénye). A

„nyelvhűség” igényének megjelenését jelzik az egymás után alapított nemzeti akadémiák, amelyek helyesírási, nyelvújítási kérdésekben abszolút tekintélyként léptek fel. Vita tárgya volt és maradt, hogy a nyelv stabilizálására, az irodalmi kánon őrzésére tett erőfeszítéseket meddig diktálja a célszerűség, s mikor válnak akadályává a mindenkori élő társadalom kommunikációs igényeihez való alkalmazkodásnak.

A modern amerikai anyanyelv-pedagógiai szakirodalom e célok dominanciája alapján három tantárgy-pedagógiai paradigmát különböztet meg: a „kompetencia-modellt” (competence model), amelyek a kommunikatív kompetencia fejlesztését tekintik elsődleges célnak, a „kulturális örökség modellt” (cultural heritage model), amelyek az irodalmi kánon megismertetésére helyezi a fő hangsúlyt, és a személyiségfejlesztést hangsúlyozó „folyamatmodellt” (process model), amelyek az individuális képességek kibontakoztatását tekintik fő céljának (Mandel, 1978).

Mindenesetre az iskola társadalmi elismerésének, a tananyag „érvényessége” elismerésének záloga, hogy a diákok, a szülők és az iskola fenntartói e három cél egyensúlyát, arányát érzékeljék. Úgy tűnik, ma is – s a neveléstörténet által feljegyzett pedagógiai viták tanúsága szerint a korábbi századokban is – számon kéri az iskolán, ha túlsúlyba kerül valamelyik cél a másik kettő rovására. Nemcsak az iskola intézményének természetes nehézsége, konzervativizmusa okozza ezt az időszakos egyoldalúságot, hanem sokkal inkább az, hogy az élet időről időre meghaladja azt a társadalmi, technikai, civilizációs rendet, amelyet az iskola megszokott. Olykor a társadalmi kasztrendszer összeomlása támaszt új követelményeket, hoz új klienseket az iskolába, máskor meg a technikai fejlődés folytán maga a civilizációs környezet változik, s vele az írásbeliség szokásrendszere. Ilyenkor hajlamosak vagyunk a megszokottat „megrögzötnék” észlelni, az iskola értékstabilizáló funkcióját rosszindulatú hátramosztításként értékelni, de ugyanígy hajlamosak vagyunk az iskolára külső forrásból rákényszerített és pedagógiailag kielégetlen modernizáció kudarcát – igaztalanul – az iskola pedagógiai kudarcának tekinteni.

Az iskola a maga módján persze igyekszik alkalmazkodni a társadalmi és technikai változásokhoz. A tanítás természetéből adódóan azonban ez az alkalmazkodás egyenetlen, céltudata nincs vagy legalábbis láthatóan nincs. A tantárgyak tartalma, egyes tárgyak tanítási módszerei változnak, változnak a tankönyvek külsejükből, közlési módszereikből, didaktikájukból. Számos esetleges tényezőtől függ, hogy az oktatásnak mennyire, milyen tantárgyi területen, melyik eleme változik. Bizonyos távlatból mégis megállapítható, hogy a tanítási módszerek, a tananyagok a tantárgyak összességükben követik az írásbeliség fejlődési trendjeit. Mondhatni, igen természetes úton, a kultúra kontaktus útján való terjedési módját követve. Hiszen maga az iskola természetes közege az írásbeliségnek minden szempontból. Könyvekre támaszkodva tanít, írásbeli dokumentumokat használ az értékelésben (l. például értéktítő, bizonyítvány), használja az írást és az olvasást mint a tanulás és a számonkérés eszközt, használja a nyelvet mint kommunikációs eszközt s mint a tanítási-tanulási együttműködés kitüntetett eszközét. S ezzel lényegében az iskolázás folyamán a gyakorlatban ismerteti meg a tanulót mindazokkal a szövegtípusokkal és szövegműfajokkal, amelyek a társadalom adott civilizációs és kulturális szintjén használatosak. Vagyis a nyelvi és írásbeli képességfejlesztésnek – kimondva vagy kimondatlanul – van tantárgyközi és tantárgyfelletti metatanterve.

Igaz – s ez megszívlelendő –, hogy egy-egy iskola (pedagógiai gyengeségei miatt vagy társadalmi nyomás hatására) nem követi az írásbeliség fejlődési

trendjét, vagy éppen ellene dolgozik annak. Számos kutatás igazolja, hogy az iskolarendszer olykor saját kitűzött céljait meghazudtoló gyakorlatot folytat éppen a nyelvi nevelés tekintetében: például intoleráns és újratermeli egyes rétegek nyelvi hátrányait, vagy kerüli a kreativitásra ösztönző tanulási tevékenységek szervezését, vagy a nyelvi-kulturális örökség védelmének örve alatt a tanulók számára érdektelen és érthetetlen (s olykor – valljuk be – nem is túlságosan értékes) szövegek szemeztetésével tölti a tanulók növekedésre és szellemi-lelki gyarapodásra kapott drága (a szó szoros értelmében drága) idejét.

Vajon az iskolai írásbeliség a maga szövegvilágával képes-e átfogni az írásbeliség társadalmilag érvényes teljes területét? Tanulmányunk célja annak bizonyítása, hogy igenis, ez lehetséges.

II. Szövegtípusok az ábrázolt valóságszféra szerint

A szóbeli és írásbeli szövegműfajokat különféle szempontok szerint lehet rendszerezni: a szöveg funkciója szerint (mit akar elérni a közlő a szöveggel), a közlő és a címzett viszonya szerint (például a közlő hozzáértő, a címzett nem az, vagy a közlő alacsonyabb rangú, mint a címzett, ismerősök vagy formális viszonyban vannak stb.), aszerint, hogy maga a közlő mennyire jártas abban a témában, amiről ír stb. Mindezek a szempontok lényegesen befolyásolják az írásművek és a szóbeli szövegműfajok tartalmát, felépítését, stílusát, előadásmódját. Van egy alapvető szempont azonban, ami a szövegműfajokon belül a szövegnek általánosabb – úgynevezett szöveggrammatikai – jellemzőit meghatározza: ez a nyelvi megformálás és az ábrázolt valóság közötti viszony. Úgy tűnik, ez az az általánosági szint, amely – akár a grammatika a nyelvekben – a szövegek világában tudatos és hatékony tájékozódáshoz segít.

A szövegek világának rendszerezése iránti igény régi, és korszakonként megújuló vehemenciával előtér a nyelvészetben, a pedagógiában, néha mindkettőben. A tanult embert nem lepi meg, hogy a retorikai műfajok felfedezője is *Arisztotelész*. Ma sem kell nála sokkal tovább mennünk, mivel a nyelv mint a valóság megmunkálásának eszköze változatlan szabályokkal működik, s a szövegben felismerhető mind az ábrázolat, mind az ábrázoló eszköz természete.

A nyelv segítségével térbeli, időbeli, gondolati jelenségeket ábrázolunk, s az ábrázolásnak megvannak a sajátos nyelvi technikái attól függően, hogy a valóságnak milyen szeletét próbáljuk a nyelv segítségével magunk, illetve beszédársunk elé vetíteni. *Werlich A Text Grammar of English* című munkájában (1976) ennek megfelelően öt szövegtípust (text types) különböztet meg. Az öt szövegtípus rendre a következő: a térbeli jelenségek ábrázolására szolgál a leírás, az időbeli eseményeket nyelvi úton ábrázoló szövegtípus az elbeszélés, a tudatban létező jelenségek: a fogalmak és a köztük lévő összefüggések nyelvi ábrázolása a kifejtés, a beszédárs fogalmi rendszerének, értékítéleteinek megváltoztatását célzó szövegtípus az érvelés, és a megszólított jövőbeni viselkedésének, cselekvésének tervezését, irányítását célzó szövegtípus az útmutatás.

Az első négy szövegtípus megfelel a hagyományos arisztotelészi retorikai műfajoknak (*descriptio*, *narratio*, *expositio*, *argumentatio*). Az ötödiket – az útmutatás (*instructio*) jellegű szövegtípust – *Arisztotelész* nem sorolja a retorikai műfajok közé, mivel ez utóbbiak nem tartoztak – nem tartozhattak – a szóbeli beszédben alkalmazott szövegtípusok közé. Az írásbeliségben – az ókori vallásos és hivatalos, állami iratokban – jelen voltak az útmutatás típusú szövegek (l. római

jog, Mózes törvényei stb.), az ilyesmi azonban nem voltak a szónoklattan tárgyai, amiről Arisztotelész Retorikája szól.

Werlich osztályozását érdemes egy hatodik „valóságszférával”, s ennek megfelelően egy hatodik szövegtípussal (ezen belül öt szövegformával), kiegészíteni. Ez a hatodik valóságszféra a kommunikációs háló (Weinreich, 1963) vagy tranzakciós háló, azaz az emberek közötti kommunikációs együttműködési kapcsolatok sémáinak rendszere, amely magának a nyelvnek is társaslélektani alapja. Az írásbeliség legdinamikusabban fejlődő ága – az információs társadalomban aligha véletlenül – ennek a hatodik valóságszférának az írásbeli leképezése révén keletkező „dokumentumirodalom”.

Az írásbeliség és a sokszorosítás technikájának példátlan méretű fejlődésével és elterjedésével az alaptípuson belül a szövegformák az idők folyamán jelentősen gazdagodtak. Werlich az öt szövegtípuson belül 15 szövegformát különböztet meg, amelyek közül viszonylag újkeletű például az esszé, amelynek megjelenését a XVII. században élt Montesquieu nevéhez fűzik. Különösen szerteágazóak a kifejtés (a tudati formák leképezésének) szövegformái, amelyek végső soron a verbális tanulás „szövegműveinek” fő alkotóelemei, továbbá a dokumentumok szövegformái, amelyek viszont a kommunikációs kapcsolatokat leképező szövegművek alaptípusai. Az ábrázolt valóságszféra hat típusában összesen 20 szövegformát különböztettünk meg (lásd 1. táblázat), amelyeket az alábbiakban definiálunk és példákkal illusztrálunk.

1. táblázat – Szövegtípusok és szövegformák az ábrázolt valóság és a nyelvi megformálás viszonya szerint

1. *Leírás (térbeli jelenségek nyelvi ábrázolása)*
 - 1.1. Élményszerű leírás (szubjektív nézőpontból)
 - 1.2. Szakszerű leírás (objektív nézőpontból)
2. *Elbeszélés (időbeli események ábrázolása)*
 - 2.1. Elbeszélés, élménybeszámoló (szubjektív nézőpontból)
 - 2.2. Eseménytörténet, beszámoló (objektív nézőpontból)
 - 2.3. Riport, hír
3. *Kifejtés (tudati jelenségek: fogalmak és összefüggéseik ábrázolása)*
 - 3.1. Esszé (szubjektív kifejtés)
 - 3.2. Definíció
 - 3.3. Magyarázat
 - 3.4. Összefoglalás
 - 3.5. Emlékeztető, jegyzőkönyv
 - 3.6. Szövegmagyarázat
4. *Érvelés (értékkéletek megváltoztatása)*
 - 4.1. Kommentár, szónoki beszéd (szubjektív érvelés)
 - 4.2. Tudományos érvelés (objektív érvelés)
5. *Útmutatás, utasítás, szabály (cselekvés irányítása)*
 - 5.1. Utasítás, útmutatás, rendelet (szubjektív tekintélyre hivatkozó)
 - 5.2. Törvény, szabályzat, alkotmány (személyfeletti tekintélyre hivatkozó)
6. *Dokumentumok*
 - 6.1. Tájékoztató dokumentumok
 - 6.2. Tanúsítványok
 - 6.3. Kérdőívek
 - 6.4. Felhívások
 - 6.5. Hirdetés, reklám

1. A leírás

A leírás a térbeli jelenségek ábrázolásának szövegtípusa. Megkülönböztetjük az élményábrázolás és élménykeltés eszközeként funkcionáló szubjektív leírást a szakszerű, ellenőrizhető, személytelen, objektív leírástól.

Az élményszerű leírás

Élményszerű leírásnak nevezzük azt a szövegformát, amikor a közlő (író vagy beszélő) a térbeli jelenségeket szubjektív benyomásai szerinti összefüggésekben, tulajdonságaikban ábrázolja. Ehhez önkényesen válogatja meg nyelvi eszközeit úgy, hogy azok az ábrázolt tárgyon túl kifejezzék azokat az asszociációkat, viszonyulásokat, érzéseket, hangulatokat is, amelyeket a jelenségek a szemlélőben felszabadítanak.

Példa:

*„A csárdánál törpe nyárfaerdő
Sárgul a királydinnyés homokban;
Odafélszkel a visító vércse
Gyermekektől nem háborgatottan.
Ott tenyészik a bús árvalányhaj
S kék virága a szamárkényérnek;
Hús tövéhez déli nap hevében
Megpihenni tarka gyíkok térnek.”*

(Petőfi Sándor: Az Alföld)

A szakszerű leírás

A szakszerű leírás készítője objektív megfigyelőpontból ábrázolja a jelenségeket. Szándékosan úgy válogatja meg a szavakat, hogy személyes benyomásai és reakciói rejtve maradjanak. A szakszerű leírás érvényességét mások igazolják vissza. A szakszerű leírást a könnyebb megértés kedvéért igen gyakran ábrák, grafikonok kísérik.

Példák:

„Hosszúlevelű árvalányhaj – Stipa tirsza (S. stenophylla). Júniusban kezd virágozni a középhegységek déli lejtőjén. Levelei hosszúak, hajszálfinomak, élénkzöldek.

Kék szamárkényér – Echinops ruthenicus. Tüskés levelei alul fehérre molyhosak. Az Alföld középső részein (Ny-on Siófokig), homokos szikár helyeken él. (Csapody-Csapody-Jávorka: Erdő-mező növényei)

2. Elbeszélés (narratio)

Az elbeszélő (narratív) szövegformák közös vonása, hogy időbeli események nyelvi ábrázolására szolgálnak. Jellemző különbség van ebben a szövegtípusban is a személyes nézőpontú, élményszerű elbeszélés és az objektív eseményleírás között.

A különbség nemcsak az író nézőpontjában van, hanem abban is, hogy az író törekszik-e arra, hogy az olvasóban személyes élménybenyomást keltsen, s ehhez választja meg nyelvi eszközeit.

Elbeszélés, élménybeszámoló

Az élményszerű elbeszélés szerzője személyes – szubjektív – nézőpontból és hangsúlyozással írja le az időbeli változásokat. Cselekvéseket és eseményeket rögzít, de az ezekről alkotott benyomásai alapján.

Példa:

„Ebben a forró hangulatban végződött az előadás. Ákos meglepődve látta, hogy a kurtina utolszor is legördül, és a közönség a ruhatár felé tódul. Pár pillanatig ült a helyén, a színlapot nézte, dörzsölgette a kezét. Elővette szalonkabátja felső zsebéből négyyszögletűre hajtogatott zsebkendőjét, megtörölte hevült arcát. Az asszony a páholyszékeken kizárkázottan keresgélte. Már nem volt tolongás, mikor kiértek a színház előcsarnokába.”

(Kosztolányi Dezső: Pacsirta)

Eseménytörténet, beszámoló

Az eseménytörténet írójának referenciakerete nem saját nézőpontja, hanem rajta kívül álló objektív nézőpont: innen nézve mutatja be az időbeli változásokat, történéseket. A cselekvéseket és történéseket mások által is ellenőrizhető, illetve hitelesíthető módon közli.

Példa:

„Július végén brit, ausztrál és amerikai műszaki csapatok nagyobb katonai repülőteret építettek Port Moresbyben. A szövetséges csapatok ezután a sziget partjait mindenütt megerősítették 400 kilométer hosszúságban délnyugati irányban, egészen a Milne-öbölhöz. A japánok a sziget északi partját szállták meg, egyelőre azonban komoly támadásra egyik fél sem gondolhatott, mert Új-Guinea szigetét közepén kettéválasztotta a mintegy 3000 méter magas Owen Stáney hegylánc.”

(Commager, H.S.: A második világháború története)

Riport, hír

A riport (legalábbis a minőségi újságírásban) úgy adja elő az eseményeket, hogy az olvasó maga formálhasson véleményt a történetekről anélkül, hogy a riporter a maga véleményével befolyásolni igyekeznék az olvasót. A riportnak a riporter véleményével színezett változata az úgynevezett kommentár, amit kevésbé képzett (vagy nem egészen tisztességes) újságírók és szerkesztők gyakran riportként jelentetnek meg (Lásd: Kommentár). Minthogy az események kiválogatása és egymás mellé helyezése, a stílusértékű szavak (főként igék és jelzők) használata a befolyásolásnak számtalan lehetőségét rejtje magában, néha nem könnyű megkülönböztetni egymás-

tól a két szövegtípust: a riportot és a kommentárt. A „sorok között olvasás”, illetve a kritikai olvasás képessége az újságolvasásban éppen azt jelenti, hogy az olvasó felismeri az újságíró rejtett véleményét, üzenetét. Példánk egy hír, amit nem színez az újságíró véleménye (vagyis hír, és nem kommentár).

Példa:

„Az év végére megkétszereződik a gazdasági bűnözés felderítésével foglalkozó rendőrök száma. Az Országos Rendőrfőkapitányságon az idén tavasszal létrehozták a Gazdaságvédelmi Főosztályt, s ezzel egy időben bővítették a megyei főkapitányságokon a gazdasági bűncselekmények felderítésével foglalkozó nyomozók számát...”

(Újsághír, 1993. október)

3. A kifejtő szövegek

A kifejtőszövegek fogalmak, összefüggések verbális ábrázolatai: tudati jelenségeket írnak le. Aligha szükséges magyarázni, hogy a verbális tanulás legfontosabb szövegtípusa a kifejtő szöveg. Lépten-nyomon találkozunk különféle formáival tankönyvekben, szakkönyvekben, kézikönyvekben. Jellemző formái a definíció, a magyarázat, az összefoglalás, a szövegeértelmezés vagy szövegmagyarázat. Ennek a szövegtípusnak is van személyes (szubjektív) változata: az esszé. És van egy hétköznapi tranzakciókban használt változata is: az emlékeztető, illetve a jegyzőkönyv.

Az esszé

Az esszé írója megkísérli ('essai' = megkísérelni) a fogalmakat, képzeteket vagy észleleteit saját személyes nézőpontjából, tudására és intuíciójára alapozva megmagyarázni. Az esszé műfaja Montesquieu óta terjedt el, ez a legnépszerűbb középiskolai műfaj, a magyarárettségén hagyományosan e szövegformával is válaszolhatnak a tanulók az írásbeli tételeknek legalább egyikére.

Példa:

„A huszadik század egyik legnagyobb vívmánya a televízió. Segítségével bárki megismerheti a világ legeldugottabb zugait is. Rengeteg előnye elnyomja egyetlen, de jelentős hátrányát: a gondolat elsovasztását.

Amíg még nem ismerték a televíziót, ha valaki szórakozásra vágyott, majd mindig valamilyen társaságban találta meg azt. Elment operába, színházba, hangversenyre. De ha csak kártyázott, már ahhoz is legalább négy ember kellett. Így megvolt a lehetőség az egyén társadalmi életéhez. Ha már valaki emberek közé kerül, önkéntelenül is elkezd beszélgetni. Vagyis a színház, a hangverseny közönsége akarva, akaratlan is érintkezésbe lép egymással. A kialakult szokványos beszélgetések átalakulhatnak szenvedélyes fejtegetésekké, vitákká...”

(Részlet egy IV. gimnazista dolgozatából. Idézi Kádárné Fülöp J.: Hogyan írnak a tizenévesek? Akadémiai K., Bp., 1990)

A definíció

A definíció (meghatározás) a kifejtő próza egy variánsa. A definícióval a közlő megmagyarázza, hogy egy izolált nyelvi jel (a szakkifejezés vagy terminus technicus) milyen fogalmi viszonyokat jelent. E viszonyok megmutatásával a közlő mintegy megmagyarázza a szakkifejezés jelentését. A definíció egy fogalom, jelenség legszűkszavúbb, de mégis pontos körülírása más fogalmakkal. Csak akkor érthető az olvasó (hallgató) számára, ha mindazokat a fogalmakat és a definícióban leírt kapcsolatokat ismeri és érti, amelyekkel az új fogalmat leírják.

Példa:

„A rendszerezés alapegysége a faj. Azokat az élőlényeket foglalja magában, amelyek származása közös, külső és belső felépítésük lényegében megegyezik, a természetben szaporodási közösségben élnek, és magukhoz hasonló termékeny utódokat hoznak létre.”

(Lénárd Gábor: Biológia II. Tankönyvkiadó, Bp., 1990)

A magyarázat

A fogalmak, jelenségek közötti kapcsolatok kifejtését szolgáló szövegtípus a magyarázat. A magyarázat is a kifejtő próza egy variánsa. A közlő arra használja, hogy megmutassa, hogyan lehet egy fogalmat nyelvi eszközökkel megragadni és összefüggéseiben feltárni. A magyarázat során a fogalmat elemeire bontjuk és bemutatjuk az alkotóelemek közötti kapcsolatokat, miközben maguk az alkotóelemek is néven nevezetnek, nevet kapnak.

Példa:

„A nitrogén körforgásában a nitrogén többféle módon kerülhet a bioszféra anyagforgalmába. Bár a legnagyobb mennyiséget a levegő tartalmazza, az élőlények nagy többsége képtelen a szabad légköri nitrogént felhasználni. Ezt a műveletet csak a talajban élő nitrogénkötő baktériumfajok és néhány kékmoszatfaj képes elvégezni. A legtöbb nitrogént a pillangós virágú növények gyökérgümőiben élő baktériumfajok kötik meg és alakítják át ammóniává. A nitrogén megkötéséből származó ammónia ammóniumvegyületekké, illetve a talaj nitrifikáló baktériumainak hatására nitráttá alakul át. Ezek vízben oldható nitrogénvegyületek, amelyek a talajból felvehető nitrogénforrást jelentenek a növények számára.”

(Lénárd Gábor: Biológia II. Tankönyvkiadó, Bp., 1990)

Az összefoglalás

Az összefoglalás a szintetizáló értekezés egy variánsa. A közlő eredeti szöveg(ek) tartalmáról tájékoztat rövidebb idő alatt, mint amennyit magának az eredeti szövegnek a meghallgatása vagy elolvasása igénybe vesz. Az idézett példa egy tankönyv egyik fejezetének összefoglalásából való.

Példa:

„A földrajzi szélességek mentén, az éghajlati övekhez alkalmazkodva, zonálisán helyezkednek el a bioszféra alkotó nagy élőlényközösségek: a biotopok. Hasonló övezetesség a földfelszíntől függőlegesen irányban is tapasztalható. A függőleges övezetesség egyik példája a tengerek élővilága. A partközeli vizek aránylag nem túl mély, fényben és tápanyagban gazdag rétegei kiváló élőhelyet jelentenek a tengeri növényeknek és az ezekre épülő fogyasztó és lebontó szintek gazdag állatvilágának. A nyílttengeri vizek legfelső rétegében terjedtek el a plankton apró termelő és fogyasztó élőlényei. A planktonból táplálkoznak a nyílttenger mélyebb rétegeinek fogyasztói. A mélytengerekbe leszálló szerves hulladékot végső soron a tengerfenék lebontói dolgozzák fel. A függőleges övezetesség másik példája a hegyvidékek élővilága. A magasság emelkedésével csökken a hőmérséklet. Ennek meghatározó szerepe van az élővilág megjelenésében. Ezt bizonyos fokig módosítja a földrajzi szélesség...”

(Lénárd Gábor: *Biológia II. Tankönyvkiadó, Bp., 1990*)

Emlékeztető, jegyzőkönyv

Az emlékeztető a szintetizáló értekezésnek egy variánsa. A közlő szóban elhangzott eredeti szövegeket sűrít úgy, hogy visszaadja a beszédbeli események eredményét. Az emlékeztető készülhet monologikus és dialogikus formában. (Példánk a monologikus változatot mutatja be.)

Példa:

„1. Az alapítvány vagyona 1991. november 10-én 1 210 530 Ft. A január 1-jei 878 176 Ft-nál majdnem négyszázezer forinttal magasabb. A tagok ez évi befizetései 400 540 Ft-ot tesznek ki.

2. Szabó Sándor igazgató beszámol a Gimnázium nagyobb kiadásairól. 430 000 forintos beruházással elkészült a Gimnázium diákolvasóterme. A tetőteret beépítették, ezzel bővült az internátusi férőhelyek száma.

3. Az iskola szeptemberben összeírt ösztöndíj és szociális támogatási kérelmei havi 40 400 Ft-ot tesznek ki. A megítélt támogatás fedezésére az alapítvány az év végéig 161 600 Ft-ot átutalt az iskola számlájára.

4. Szij Péterné tanár kérésére az alapítvány az iskolaújságot 20 000 Ft-tal támogatja.”

(A Sárszegi Botond iskolaalapítvány 1991. nov. 11-i ülésének emlékeztetőjéből)

Szövegmagyarázat

A szövegmagyarázat elemző és egyben szintetizáló értekezés. A szövegmagyarázat írója – legyen a szöveg irodalmi vagy nem irodalmi szöveg – a szövegegekből a

részek egyenkénti értelmezésével és egymásra vonatkoztatásával igyekeznek kibontani a magyarázni kívánt szöveg mélyebb, rejtettebb, teljesebb értelmét.

Szövegmagyarázat a verselemzés is, a magyar irodalomórák és érettségi írásbelik egyik szokásos szövegformája.

Példa:

„Ne legyen más istened rajtam kívül!” – Mindenekelőtt meg kell kísérelnünk, hogy világosabban megismerjük azoknak az idegen isteneknek a fiziognómiáját, akikről óva inti Izraelt a Tízparancsolat. Ezek nem azok a görög istenek, akik nemes egyszerűséggel és csöndes nagysággal állnak előttünk, hanem a bűvölet ősbibb formái. Mindegyre kapcsolódik velük egy név, a „Baál” neve, és egy kép, amelyben újból és újból testet ölt ez a tisztelet, egy fiatal, erőteljű duzzadó bika képe. A „Baál” azt jelenti: „úr”, s mivel sokféle úr van, akikről függővé válhatnak az emberek, a Baál is sokféle alakban jelentkezik. A Baál szóhoz olyan tulajdonnevek társulnak, amelyek pontosabban kötik egy-egy helyhez vagy jellemzik, azaz sok Baál van abban a világban, amelybe Izrael népének vándorútja vezet. De amit ezekben kerestek és tiszteltek, az mindig ugyanaz: a termékenység és az erő titkai, a biológiai erőé, a potenciáé, a vitalitásé, s mindebben az agresszió ereje, amely megremegteti az ellenséget.”

(Ingo Baldermann: A Biblia, a tanulás könyve. A bibliai didaktika alapjai. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Bp., 1989)

4. Érvelés

Az érvelő szöveg az olvasó (hallgató) meggyőzésére, azaz értékítéletének, értékrendjének módosítására vállalkozik. Az érvelés is lehet szubjektív, az érvelő saját tekintélyére, érzelmi hangoltságára, illetve az olvasó vagy hallgató érzelmeire, az érvelővel közös értékrendjére apelláló. Az érvelés lehet az ítéletalkotás közösségi szabályait követő objektív érvelés is, amelyeket legtöbbször valamilyen tudományos közösség szentesít.

Kommentár, szónoki beszéd

A kommentár, a szónoki beszéd az érvelő szövegformák közül a személyes (szubjektív) érvelésnek felel meg. A közlő egyéni ítéletet alkot azáltal, hogy az eseményeket, fogalmakat, tárgyakat és eszméket saját gondolatrendszeréhez, értékrendjéhez és hitéhez viszonyítja.

Példa:

„...Szerény véleményem szerint csakis naiv vagy elvakult nacionalisták, illetve cinikus demagógok állíthatnak olyat, hogy a magyar nép politikai bölcsessége, politikai kultúrája, politikai tapasztalata összemérhető mondjuk az angoléval. Ha így lenne, ez azt jelentené, hogy néhány évtizednyi félig-meddig demokrácia, majd csaknem öt évtizedes egypárti diktatúra ugyanolyan élményekkel, tapasztalatokkal,

készségekkel, hajlamokkal, elméleti és gyakorlati tudással ruház föl egy népet, mint a három évszázadon keresztül megszakítás nélkül működő és fejlődő többpárti demokrácia. Ez körülbelül olyan, mintha valaki azt állítaná, hogy az évtizedekig futballpálya közelébe sem engedett, a szabályokat csak hírből ismerő, s annak idején is csupán rongylabdát látott, mezítlás legényekből hirtelen összeállt társaság bátran felveheti a versenyt az ősidők óta elsőligrás, profi bajnoksapat-tal.

»Egy nemzetnél sem vagyunk alábbvalóak.« Igen, ez valóban szívrá-lengető, szépen is hangzik, de ebben az esetben sajnos nem igaz. Nemcsak egyes egyéneknek meghatározóak az élettapasztalatok, a megszerzett ismeretek, hanem a népek esetében is. Van, aki egyetemet végzett, van, akinek csak négy elemije van. Van, aki megtanult franciául és németül, van akinek erre nem volt módja. Minket magyarokat többszörösen kitiltottak az iskolából. Pedig nagyon akartunk tanulni. '45 után is, '56-ban is. Most úgy tűnik, beiratkozhattunk a felsőbb osztályba, de aligha gondolhatjuk magunkról, hogy máris sokat tudunk. Főként nem, hogy annyit, mint azok, akik már réges-régen itt koptatják a padokat.»

(Debreczeni József: Bölcs-e a nép? – Általános választójog és politikai kultúra. = Magyar Nemzet, 1993)

Tudományos érvelés

A tudományos érvelés olyan érvelő szövegforma, amelyben a közlő az eseményeket, tárgyakat, eszméket gondolatrendszerekhez, elfogadott tudáshoz viszonyítja, azaz ítéletet alkot úgy, hogy az eredményként kapott megállapításokat igazolni lehet, vagy érvényes hipotéziseket lehet ezek alapján felállítani. Kétféle tudományos érvelést szoktak megkülönböztetni: a tényérveken (például adatokból levont következtetéseken) alapuló érvelést és a tekintélyérveken (a kérdésben tekintélyként elfogadott személyre való hivatkozáson) alapuló érvelést. Ugyanaz a tudományos közlemény tartalmazhat egyidejűleg tekintélyérveket és tényérveket is. Például a tudományos közlemény szerzője kiindulópontjának, kutatási hipotéziseinek megfogalmazásakor támaszkodik mások tudományos eredményeire, illetve adatai interpretálásakor figyelembe veszi más szaktekintélyek értelmezéseit, magyarázatait. Ugyanakkor saját maga szervez kísérletet, adatgyűjtést, amelynek eredményeiből levont önálló következtetéseiben az adatokra mint tényekre hivatkozik. A következő példa tényeken alapuló érvelést mutat be.

Példa:

„...A tilalom áthágása esetére a gyerekek egyik felénél enyhe büntetést helyeztünk kilátásba... másik felét pedig szigorú büntetéssel fenyegettük... Ezután kimentünk a helyiségből és vártuk, hogy mi történik: a gyerekek játszanak-e a szabad játékokkal, és ellenállnak-e a tiltott gyümölcs csábításának. Tényleg nem engedtek a kísértésnek; egyik gyerek sem játszott a tiltott játékkal.

A szobába visszatérve újból megmértük a játékok vonzerejét. Eredményeink meglepőek és egyben megindítóak. Azok a gyerekek, akiket csak

enyhén fenyegettünk meg, most a tiltott játékokat kevésbé tartották vonzónak, mint korábban... A szigorúan megbüntetett gyerekek számára azonban a tiltott játék nem veszített vonzerejéből...

Jonathan Freedman kiterjesztette eredményeink érvényét és drámai módon demonstrálta a jelenség stabilitását. »Kritikus játékként« egy különlegesen vonzó, elemmel működő robotembert mutatott, amely körberohangálva különféle tárgyakat hajigált a gyerekek »ellenségeire...« Természetesen mindegyik gyereknek a robotember tetszett a legjobban. A kísérletvezető ezután arra kérte a gyerekeket, hogy ne játsszanak a játékkal, és egyeseknek enyhe, másoknak szigorú büntetést helyezett kiállításba. Ezután elment és soha nem tért vissza az óvodába. Néhány héttel később egy fiatal nő jelent meg, hogy különböző tesztfeladatokat végeztessen. A gyerekeknek persze fogalmuk sem volt, hogy... megjelenésének bármi köze lenne a ... tiltalmakhoz... Freedman eredményei teljes mértékben egybevágnak a mieinkkel. A korábban enyhe büntetéssel fenyegetett gyerekek túlnyomó többsége hozzá sem nyúlt a robotemberhez... Ezzel szemben a szigorú fenyegetésben részesült gyerekek nagy része játszott vele."

(Aronson: A társas lény)

5. Útmutatás, utasítás, szabály

A jövőbeli cselekvések direkt befolyásolását, tervezését szolgáló szövegformák az útmutatások, utasítások, szabályok, rendeletek. Ezek mögött szakmai, társadalmi, politikai tekintély, mégpedig személyes vagy köztekinvély húzódik meg, s ez a hivatkozási alapja.

Utasítás, útmutatás, rendelet

Az utasítás, útmutatás, rendelet előírja, hogyan viselkedjék, mit tegyen az, akinek szól. E követelményeket egy-egy személy, illetve egy többé-kevésbé elkötelezett csoport támasztja. A címzett a közlő személyes tekintélye miatt tekinti magára nézve cselekvésre, viselkedésre elkötelezőnek a közleményt. A személyes tekintély eredhet a pozícióból (például egy iskolai házirend esetében, melynek kibocsátója az igazgató), szakképzettségéből (mint például az orvosi rendelvény esetében), a közlő személyiségét övező tiszteletből (például püspöki körlevél), szerepkörből (például napiparancs, rendezői utasítás) vagy a tapasztalásból (főzési recept), szakmai tudásból (például a gyártó által kibocsátott használati utasítás) stb.

Példa:

„Gyümölcsös töltött karaj

Hozzávalók: 1 kg rövidkaraj, 1 adag töltelék (l. a Búbos húsnál), egy evőkanál zsiradék, 1 pohár fehér bor, őszibarack- vagy ananászkom-pót-darabok, só, egy csipet reszelt szerecsendió.

A húst kicsontozzuk, és a közepén, hosszában félig bevágjuk úgy, hogy szétnyitva V alakú mélyedést kapjunk. Ezt megtöltjük a töltelékkel, forró zsírba tesszük, és borban puhára pároljuk. Amikor puha, a

tetejére ananászbefőtt- vagy őszibarackbefőtt-darabkákat fektetünk (ha barackot tettünk rá, megszórjuk szerecsendióval), és a sütőben felső lángon megpirítjuk.”

(F. Nagy Angéla: A család szakácskönyve)

Törvény, szabályzat, alkotmány

A szabályzatok, törvények, statútumok a közmegegyezés személyek feletti erejével támasztanak viselkedésszerű követelményeket a címzettekkel szemben. A személyfeletti tekintély (közmegegyezés) alapulhat gyakorlati ésszerűsége (például közlekedési szabályok), illetve köztektélyen (például a törvények). A szövegeknek ehhez a típusához tartoznak a parlament által hozott törvények, az önkormányzati rendeletek, a civil szervezetek alapszabályai, a KRESZ stb.

Példa:

„Ptk. 243. § (1) A szerződés megkötésekor a kötelezettségvállalás jeléül foglalót lehet adni.

(2) A szerződés megkötésekor átadott pénzösszeget vagy más dolgot csak akkor lehet foglalónak tekinteni, ha ez a rendeltetése a szerződésből kétségtelenül kitűnik.

Ptk. 244. § Ha a szerződést teljesítik, a foglalót a szolgáltatás ellenértékébe be kell számítani, ha pedig a foglaló a beszámításra nem alkalmas, vagy a szerződés olyan okból szűnik meg, amelyért egyik fél sem felelős, vagy mindkét fél felelős, a foglaló visszaszár.

(Polgári törvénykönyv, 1959. évi IV. törvény. 1995. évi kiadás.)

6. Dokumentumok

A hatodik szövegtípus – a dokumentum – azon formalizált szövegműfajok gyűjtőneve, amelyeket a mindennapi érintkezés és együttműködés eszközeiként használunk. Idetartozik a bankjegy, a menetjegy, a menetrend, a meghívó, a kérdőív, a megbízási szerződés és még sok más olyan nyomtatott termék, amelyet nem is mindig tekintünk a szó hagyományos értelmében vett szövegnek.

Bár ősi írásfunkciót teljesít, a dokumentum a mindennapi életben az olcsó sokszorosítás révén az utóbbi évszázadban elterjedt szövegtípus. Magánjogi szerződéseket már Babilóniában is kötöttek, magának az írásnak a keletkezését is részben e szükséglet megjelenéséhez kötik a történészek. Mint elterjedt szövegalakítási – vagy inkább szövegszerkesztési – feladat azonban egészen új keletű. Menetrendeket, kérdőíveket, meghívókat, hirdetéseket, reklámat, szerződéseket, igazolásokat olvasni vagy írni ma minden állampolgárnak kell valamilyen formában. A dokumentumszerkesztés tartalmi és formai szabályait azoknak a kommunikációs és tranzakciós helyzeteknek az elemzése alapján lehet megállapítani, amelyben az adott dokumentumok feladatukat teljesítik. Ebben az értelemben a szöveg cseppet sem önálló, hanem alárendeltje annak a kommunikációs helyzetnek, amelyben működik.

Tájékoztató dokumentumok

Idetartoznak mindazok a „közvetített” szolgáló írott dokumentumok, amelyekből – vételkenyszer nélkül – tájékozódhat az olvasó öt érdeklő adatokról, tényekről. Felsorolni is nehéz azt a sokféle irattípust, amelyet ilyen célból készítenek és használnak. A telefonkönyv, a menetrend, a nyitva tartást jelző felirat, az utcanév tábla, a térkép, a cégismertető, a különféle intézmény- és címjegyzékek, adattárak sorolhatók ebbe a kategóriába.

Tanúsítványok

A tanúsítványok közé soroljuk az *elkötelező érvényű formalizált köz- és magánokiratokat*, amelyek hivatalos (jogilag megszabott) formák között igazolnak, tanúsítanak valamilyen aktust, tényállást, megegyezést. Az anyakönyvi kivonat, a szerződés, a munkavállalási engedély, az iskolalátogatási bizonyítvány stb. mellett a szövegre már alig emlékeztető bankjegy, a menetjegy, a váltó, a csekk ugyancsak az elkötelező dokumentumok színes világába tartozik.

Kérdőívek

Különféle adatok egységes formában való beszerzését szolgálják a kérdőívek. Az adóívtől a nyelvvizsgatesztig, a közvélemény-kutató kérdőívtől a statisztikai kérdőívig vagy a vízumkérő adatlapig számos, a bürokrácia szükséges, bár nem mindig kellemes működési rendjéből adódó adatszolgáltatásnak vagyunk alanyai vagy éppen megrendelői. A kérdőívek szerkesztésének és olvasásának szabályai az adatnyilvántartás és a lekérdezés gyakorlati követelményeiből adódnak, s innen is következtethetők ki.

Felhívások

A felhívásokhoz soroljuk azokat a hivatalos és magánjellegű értesítéseket, amelyek valamilyen részvételre, cselekvésre szólítanak fel. A meghívó és annak legszigorúbban kötelező válfaja: az idézés, a felhívás a tanköteles gyermekek beíratására, a tilalmi táblák csak abban különböznek az 5.1. pont alatt említett utasítás és útmutatás jellegű szövegektől, hogy tartalmuk és megfogalmazási módjuk is a szövegszerűtlenségig sablonos.

Hirdetés, reklám

A reklámok a vizuális benyomáskeltés és a racionális tájékoztatás és meggyőzés teljes eszköztárával igyekeznek rábírní az olvasót a reklám céljának megfelelő viselkedésre. A tudatos és a tudattalan együttes mozgósításával igyekeznek a hatást – nem feltétlenül tisztos eszközökkel – fokozni. A tartalmi és formai elemek, a verbális és nem verbális eszközök hatásának elemzését végső soron a pszichológia módszereivel és fogalmai segítségével lehet feltárni. A nyomtatott dokumentumoknak ez a köre a szöveges apróhirdetéstől a szövegtelen vagy majdnem szövegtelen képes reklámig terjed.

III. Szövegtípusok az iskolában

Az iskolai nevelés kívánatos tartalma körüli vitákban gyakran felvetődik – az egész oktatás vagy egy-egy tantárgy kapcsán –, hogy az iskola mennyire készítsen fel konkrét élethelyzetekben való viselkedésre, illetve mennyire feladata az általános képességek kiművelése abban a reményben, hogy a szakképzés vagy maga a munkahely fogja befejezni, konkretizálni a képzést az éppen szükséges irányban, tovább csiszolni az egyes képességeket bizonyos megkívánt teljesítmények követelményei szerint. A „formális” és „materiális” képzés évezredes vitájában a formális képzés hívei inkább az általános képességek kiművelésében, a materiális képzés hívei inkább az élet konkrét, gyakorlatias követelményeinek való megfelelésben látták (látják) az iskola feladatát.

Az olvasásra nevelésben és a fogalmazástanításban is felmerül a formális képzés és a materiális képzés arányának kérdése. Nevezetesen azt kell megkérdezni, hogy vajon milyen fajta szövegeket kell az iskolában olvasatni a tanulókkal, és milyen fajta szövegek írására kell megtanítani őket. Figyelembe kell venni ugyanis, hogy a társadalmi érvényesség (social validity) követelménye mellett az iskola

2. táblázat – A Werlich-féle szövegtípusok helye a tantervben iskolafokokozatok (pedagógiai szintek) szerint (Lásd az 1. táblázattal együtt.)

Képzési szint	A szövegtípus helye				
	az iskolai olvasnivalók között			az iskolai írnivalók között	
	Nyelvek (magyar és idegen nyelvek)	Társadalom- tudományi tárgyak	Matematika, term. tud., informatika, műszaki tárgyak	Nyelvek (magyar és idegen nyelvek)	Egyéb tantárgyak
1–3. évfolyam	1.1. 2.1. 5.1.		5.1.	1.1.# 2.1.#	1.2# 2.2# 3.4#
4–6. évfolyam	1.1. 2.1. 2.2. 3.2. 3.3. 3.4. 3.6. 5.1	2.2. 2.3. 3.2. 3.3. 3.4.	1.2. 3.2. 3.3. 3.4. 4.2. 5.1	1.1. 2.1. 3.4.	1.2# 2.2# 3.2# 3.4#
7–10. évfolyam	1.1. 1.2 2.1. 2.2. 3.2. 3.3. 3.4. 3.6. 5.1	2.2. 2.3. 3.2. 3.3. 3.4. 4.1. 5.1	1.2. 3.2. 3.3. 3.4. 4.2. 5.1	1.1. 2.1. 3.4. 3.6. 4.1.	1.2# 2.2# 3.2# 3.3# 3.4#
11–12. évfolyam	1.1. 1.2. 2.1. 2.2. 3.1. 3.2. 3.3. 3.4. 3.6. 4.1. 5.1	2.2. 2.3. 3.2. 3.3. 3.4. 3.6. 5.2	1.2. 3.2. 3.3. 3.4. 4.2. 5.1	3.1. 3.6. 4.1.	3.2. 3.3. 3.4.

Jelmagyarázat: # – az adott szövegformát a szóbeli nyelvhasználatban gyakoroltatják

saját szellemi és társadalmi atmoszférája is érvényességi követelményeket támaszt. Aligha lehet hiteles egy biztosítási tranzakció szimulálása a nyelvtanórán, annak érdekében, hogy például a biztosítási szerződés mint szövegműfaj megjelenhessék a tanítási órán (bárha mindenki elismeri, hogy jó, ha tudjuk, miért fizetünk). A szakképzés és az általános képzés éppen abban különbözik, hogy az általános képzés olyan képességeket (eszköztudásokat) fejleszt, amelyek bármikor gyorsan „élesíthetők” egy-egy területen, viszont nem foglalkoznak egy-egy szakma sajátos ismeretköreivel. Az általános képzésben a nyelvi képesség (olvasási és szövegalkotási képesség) fejlettségére vonatkozó társadalmi követelmények teljesítése jelenti a társadalmi érvényességet. Másként fogalmazva: elegendő, ha a fő szövegtípusok és a legáltalánosabb szövegformák megjelennek az iskolai tevékenységekben, nem szükséges, hogy a belőlük származtatható és a felnőtt társadalom változatos kommunikációs igényeire kidolgozott valamennyi szövegműfaj is megjelenjék az iskolában.

A kérdés az, hogy van-e elméletileg helye valamennyi szövegtípusnak az általános képzés tanterveiben. S ha van, hol, milyen iskolafokon, milyen tantárgycsoportban lenne természetes a megjelenésük olvasmányként vagy szövegalkotási feladatként. Egy ilyen hipotetikus elrendezést – metatantervet – ajánl a 2. táblázat (Kádárné, 1988), amely a 78-as tanterv és taneszközrendszer, valamint a magyar érettségi feladatok elemzésén alapszik. Természetesen fel kell tenni a kérdést, hogy milyen viszonyban van ez a hipotetikus tanterv a mai iskolai valósággal. Ennek empirikus vizsgálata metodikailag korántsem egyszerű, hiszen számba kellene venni a tankönyvek korábbiál sokkal szélesebb választékát, az iskolai feladatokat, a pedagógiai gyakorlatot, az iskolák által követett, jórészt ismeretlen helyi tanterveket, mégpedig mindezt reprezentatív mintán. Különösen nehéz átlátni, hogy a tankönyveket hogyan használják, használják-e egyáltalán a tanulók.

A hipotetikus „tananyagbeosztás” – vagy inkább tantervelemzés – valamiben mégis eligazít. Egyrészt megnyugtató abban a tekintetben, hogy van (volna) helye minden szövegtípusnak az iskolában, és a tapasztalat azt sugallja, hogy kisebb-nagyobb melléfogásokkal, aránytalanságokkal valójában a legtöbb szövegtípus meg is jelenik – a hagyomány ereje folytán – az iskolai írásbeliségben. Bár az egyes szövegtípusok relatív gyakoriságát – és főként használatának, gyakorlásának relatív gyakoriságát lehetetlen empirikus vizsgálat nélkül megítélni, feltehető, hogy a magyar iskolarendszer sajátos hangsúlyokat hordoz a szövegtípusok megjelenési gyakoriságát tekintve, illetve a hiányok tünete szerűek és figyelmet érdemelnek. Erre utal például az 1983-as IEA-fogalmazásvizsgálatnak az az adata, hogy a magyar tanulók – a fejlett demokráciák tanulóival ellentétben – az érvelő szövegtípus alkotásában gyengébbek, mint minden más szövegtípusban (Kádárné, 1990).

Megállapítható, hogy egyes szövegformák megismerése természetes velejárója a tantárgyak tanulásának. Így például az irodalom tantárgy jelentős része élményszerű leírásokat és elbeszéléseket tartalmazó szövegekkel (1.1. és 2.1.) foglalkozik. Ugyanitt megjelenik a gimnáziumban – különösen a 78-as irodalomtanterv intenciói szerint – az esszé szerű irodalomkritika (3.1.), az életrajzi ismertetésekben az eseménytörténet (2.2.), ami egyébként a történelemtankönyvek fő szövege is. Elvértve előfordul egy-egy személyes érvelő szöveg (4.1.) az irodalmi olvasmányok között (például hagyomány a Julius Caesar IV. felvonásából az Antonius-beszéd tanítása *Shakespeare* tárgyalásakor). A történelmi szöveggyűjtemények pedig tartalmaznak legalább egy-egy Kossuth-beszédet. Az irodalom tantárgy jellemző tevékenysége – elsősorban verselemzésként – a szövegmagyarázat (3.5.). Általában

általános iskolai fogalmazásfeladat az élménybeszámoló (2.1.), a tartalmi összefoglaló (3.4.), az élményszerű leírás (1.1.), mint például a tájleírás, a jellemzés, a riport (2.2.), ami gyakran valójában élményszerű elbeszélést takar az általános iskolai tanári szóhasználatban.

Ott, ahol a matematikát, természettudományt tanító tanár továbbra is súlyt helyez arra, hogy a tanulók szabatosan fejezzék ki magukat, nem hiányzik az összefüggő feleletekben számon kért magyarázat (3.3.), definíció (3.2.), az összefoglalás (3.4.) – főként szóbeli feleletként, de néha röpdolgozatokban is. Tulajdonképpen szövegértelmezésnek (3.6.) tekinthető a szöveges példa mint feladat, ami a matematikatanításban sajnálatosan egyre ritkább. A matematikában a definiálás (3.2.), a magyarázat (3.3.), a tudományos érvelés (4.2.), a természettudományi tárgyakban a szakszerű leírás (1.2.), a definíció (3.2.), a magyarázat (3.3.) szövegalkotási technikáit sajátíthatják el a tanulók az életkori sajátosságaiknak és tudásuknak megfelelő konkrét tananyag elsajátítása „melléktermékeként”. Szakszerű leírásokban és magyarázatokban, definíciókban bővelkednek a földrajztankönyvek is.

De vajon minden esetben korrekt módon használják-e a tankönyvek az egyes szövegformákat? Elfogadhatók-e például tudományos érvelésként olyan tankönyvszövegek, amelyekből a segédfogalmak definiálása vagy a bizonyító apparátus hiányzik, vagy a tanuló adott ismeretszintjén nem adható meg? Nem kellene-e élesebb határt vonni a tanulót a tudományos érvelésbe valóban bevezető tananyagrészek és azon tananyagrészek közé, amelyek tudományos érveléssel a tanulók fogalmi apparátusa és matematikai ismeretei segítségével nem bizonyíthatók, s ezért csak a fenomenologikus ismertetés szintjén tárgyalhatók?

Említésre méltó, hogy az útmutatás jellegű szövegek minden szinten és minden tantárgyban jelen vannak mint a tanulók tevékenységét irányító szövegek (tankönyvi feladatok, a munkafüzetek feladatai). Ez bizonyos szempontból elfedi azt a tényt, hogy az egyszerű – egy-két mondatos – útmutatások mellett a tanulóknak olyan útmutatások használatát is meg kellene tanulniuk, amelyek hosszabb műveltsor elvégzését írják elő. Ilyenek lehetnének – s egyes iskolákban elő is fordulnak – a kísérletek, mérések elvégzését előíró útmutatások. Ilyenek lehetnének a pontosabban megfogalmazott fogalmazási feladatok. Néha előfordul, hogy – a tanórán kívüli foglalkozások keretében – például akadályverseny, tanulmányi verseny alkalmával egyes tanulók találkoznak bonyolultabb utasítás jellegű szövegekkel.

Persze érvelhetünk amellett, hogy ezek a hétköznapi élet részeként jelen vannak mindennapjainkban, hiszen receptet, használati utasítást mindenki kénytelen olvasni. Úgy vélem azonban, ennél általánosabb jelenségről van szó. A bonyolultabb útmutatások hiánya az iskolai tevékenységrendszerben nevelési rendszerünk egy jellegzetes hiányossága, ami összefügg azzal, hogy a tanuló saját feladatainak nem ura és tulajdonosa, hanem többnyire rabszolgája. Tudnunk kell, hogy a feladat elvégzésének megtervezése, önálló végrehajtása, dokumentálása és értékelése a demokratikus iskolarendszerekben az egyik alapvető tantárgyközi követelmény, amelynek írásbeli dokumentálása magától értetődővé teszi az útmutatás jellegű szövegformák autonóm használatának elsajátítását mint feladatot és mint követelményt.

Ugyanilyen jellegzetes hiányterület az emlékeztető, jegyzőkönyv olvasása és írása. Érvelhetünk azzal, hogy ez „felnőtt műfaj”, és a tantárgyakban nemigen van helye. Ez igaz. Viszont itt kell megjegyezni, hogy az iskola nem csupán tantárgyi és vizsga-előkészítő kurzusok laza halmaza, hanem a tantervi és a tanórán kívüli tevékenységek szerves rendszere. Az iskolai megbeszéléseket dokumentáló emlé-

keztető (csak ritka esetben a jegyzőkönyv) a diákönkormányzat tevékenységi körébe tartozik, és lényegében ebben a környezetben sajátítható el. Hasonló alkalom lehet az önképzőkör, illetve más öntevékeny diákmozgalmak. Fel kell ismerni, hogy a közös célok kialakítása, a közös véleményformálás, a demokratikus szabályok szerinti megegyezés nélkülözhetetlen kultúrtechnikái közé tartozik azoknak a szövegformáknak az ismerete és készségszerű használata, amelyek a nyilvánosság és a demokratikus döntéshozatal előfeltételei. Mindezzel azt is szeretnénk mondani, hogy a tanuláshoz és a nevelésnek a tanítási óra csak az egyik, de semmiképpen sem az egyetlen iskolai szintre, s az ezen kívüli alkalmakat mind a képzés, mind a nevelési célok szempontjából tervezni kell. Például tervezhető az írásbeliségre nevelés és a fogalmazástanítás alkalmaként a diákönkormányzati és az önképzőkori munka is.

Találkozik-e a tanulók többsége törvény, szabály jellegű szövegekkel? Rendeltetlten igen, ha az iskolában ki van függesztve a házirend, Törvényt, szabályzatot akkor láthat, ha valamelyik történelmi szöveggyűjtemény tartalmaz ilyet, vagy ha a tanár szükségét látja, hogy az állampolgári ismeretek keretei között megismertesse a tanulókat a magyar alkotmány vagy az oktatási törvény egyes rájuk vonatkozó cikkelyeivel. Remélni lehet, hogy a Nemzeti alaptanterv útmutatásai ebben a tekintetben megmozdítják a pedagógusok és a tankönyvírók fantáziáját.

Találkozhatnak a tanulók – elsősorban a középiskolások – jogszabályokkal akkor, ha a diákönkormányzat felvállalja a diákok jogvédelmét, és ha a diákok együttműködnek saját diákönkormányzatukkal. Szép és felelevenítésre érdemes hagyományai vannak a diákönkormányzatnak a régi református kollégiumokban, amelyek önképzőkori alapító okiratai (statútumai) levéltárakban, iskolai évkönyvekben ma is felkutatathatók. De újabb jó kezdeményezésként említésre érdemes a középiskolások közreműködésével készült diákjogi charta mint a mai kor egyik jellegzetes írásbeli produktuma.

Nem szokás az irodalomkritikai témán kívüli esszék olvasása, elemzése és írása. Ezeknek a tantervben is lenne helyük, de azon kívül is. Az önképzőkör adhat nyilvánosságot az egyéni kezdeményezésre írt esszéknek, a diákújság a riportoknak, kommentároknak, híreknek, hirdetéseknek.

Nem szerepelnek a dokumentum típusú szövegformák az elemzésben, mivel ilyeneket a tantervek és a tankönyvek csak mellékesen tartalmaznak. Ugyanakkor vegyük észre, hogy az iskolai környezet természetes részei a dokumentumok, így ezekkel a tanulók találkoznak. Például kapnak iskolalátogatási igazolást, ha kérnek; van diákigazolványuk, bizonyítványuk, utazási bérletük. Kötnek tanulóbiztosítást, adatlapokat töltenek ki, számos hirdetmény, információ tudatja velük, hogy hol, mikor kell, lehet, érdemes megjelenniük, miben vehetnek részt. Újabban a reklámok sem kímélik az iskolák falait, nemegyszer akár jobb és hatékonyabb tanulási lehetőséget ígérve, mint amit az iskola – a hirdetők szerint – vélhetően nyújt. A tanulók maguk is írnak dokumentumokat: meghívót az osztály, a klub rendezvényeire, hirdetik a diákok szervezte megmozdulásokat, írásban intézik közös ügyeiket (például kirándulás szervezése), néha még kérdőíves közvéleménykutatást is szerveznek.

Összegzés

Milyen pozitív és negatív tendenciákat fedezhetünk fel a 78-as tanterv elemzése alapján a szövegformák „terítettségében”?

Megnyugtató, hogy az alapvető szövegformák közül a verbális tanulás szövegtípusai megtalálhatók a tankönyvekben. Más kérdés – s nem ennek a tanulmánynak a feladata, hogy elemezze –, hogy melyik tankönyv mennyire korrekt szövegezésű példája az adott szövegformának, s az is, hogy bizony nemritkán előfordul, hogy az adott közlési helyzetben nem a megfelelő szövegformát alkalmazza a szerző. Ami bizony kritika tárgya kellene, hogy legyen a tankönyvek értékelésekor.

Megnyugtató, hogy – legalábbis tantervi szinten – megfelelő módon képviseljenek a „szubjektív” szövegtípusok, különösen a leírás és az elbeszélés, amelyek a szépirodalmi művekben és az általános iskolai fogalmazástanításban kellő gyakorisággal megjelennek, ha a tanár komolyan veszi feladatát.

Megnyugtató, hogy az érettségi írásbeli számlal azzal, hogy az iskola megtanítja a tanulókat a tudományos érvelés, az esszé és a szövegmagyarázat szövegtípusok alkotására – legalábbis erre utalnak az írásbeli tételek.

Nem megnyugtató viszont, hogy szövegalkotási követelményként csak ez a három szövegtípus szerepel az írásbeli érettségiben, holott a szakszerű leírás, az élményelbeszélés, az összefoglalás, a magyarázat, a definíció, a tényeken alapuló tudományos érvelés, a személyes érvelés, az útmutatás csupa olyan szövegtípus, amit a tanulóknak elvileg tanulniuk kellett, s amelyeknek a vizsgakövetelmények közül való kiiktatása azzal a veszéllyel jár, hogy az iskolai feladatok rendszeréből kikopnak, átadva helyüket szövegalkotást nem kívánó feladatoknak (például példamegoldásnak).

Nem megnyugtató az sem, hogy éppen a demokratikus közéletben, az önálló és csoportos feladatvégzésben, a cselekvéstervezésben szükséges szövegtípusok csak hébe-hóba, véletlenszerűen fordulnak elő a tantervekben és a tankönyvekben. Úgy tűnik – legalábbis a ’78-as tanterv és taneszközrendszere még ezt mutatta –, hogy kevés hajlandóság van az iskolarendszerben az egyéni tanulmányokra való felkészítés mellett a közéletiség és főként a demokratikus és önálló állampolgári lét nyelvi készségeinek elsajátíttatására. Figyelmeztetés ez arra, hogy az új helyi tantervek tervezésekor – a Nemzeti alaptanterv szándékainak is megfelelően – hangsúlyosabban kell törődni az írásbeliségre nevelésnek a jogállamiságból és a demokratikus viszonyokból adódó társadalmi követelményeivel.

Összefoglalásképpen még egyszer kiemeljük, hogy a tantárgyközi képzési területeken a helyi tantervek tervezőinek van a legnagyobb lehetőségük és felelősségük abban, hogy a kommunikációs képességek fejlesztése mindazokon a területeken kellő hangsúlyt kapjon, amelyek a nyelvi nevelés hármas célját: a kortársak közötti sikeres együttműködést, a nyelvi-kulturális lojalitást és az egyéniség kibontakozását szolgálják. A tervezéskor nemcsak a tantárgyi célokra, hanem ezekre az általános célokra is figyelemmel kell lenni, ami a szaktanárok között a korábbiánál sokkal intenzívebb együttműködést igényel. Meg kell vizsgálni és tervezni kell a tantárgyak tanterveit abból a szempontból is, hogy mennyivel járulnak hozzá a maguk sajátos eszközeivel a közös képzési célok – itt nevezetesen az írásbeliségre nevelés és a nyelvi nevelés céljainak – megvalósításához. Csak így érhető el, hogy az iskolai tananyagban a korábbiánál jóval komolyabb társadalmi érvényessége legyen, ami a maga módján előfeltétele az iskola jelenleginél nagyobb társadalmi támogatottságának.

Irodalom

- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve (1981): 2. kiadás. Művelődési Minisztérium, Bp.
- Kádár-Fülöp, Judit (1988): Culture, writing and curriculum. In: Purves, A.C. (ed.), Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric. Written Communication Annual, Vol. 2. Newbury Park, CA: Sage Publications, 25–50. o.
- Kádárné Fülöp Judit (1990): Hogyan írnak a tizenévesek? Akadémiai Kiadó, Bp.
- Mandel, Barrett J. (ed.) (1979): Three Language-Arts Curriculum Models: Pre-Kindergarten through College. Urbana, Ill. National Council of Teachers of English.
- McKeon, R. P. (1964): The liberating arts and the humanizing arts in education. In A. A. Cohen (ed.), Humanistic education and western civilization. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Weinreich, U. (1963): Languages in contact. Findings and Problems. Mouton, The Hague.
- Werlich, E. (1976): A Text Grammar of English. Quelle & Meyer, Heidelberg.

Bemutató órák a Nemzetközi Érettségi programban

Magyar nyelv

- április 17. szerda 13–13.45 utána konzultáció (Baranyai Judit)
 április 24. szerda 13–13.45 utána konzultáció (dr. Pókos Edit)

Angol nyelv

- április 24. szerda 14–14.45 utána konzultáció

Német nyelv

- április 22. hétfő 13–14.30 utána konzultáció

Spanyol nyelv

- április 16. kedd 14–15.30 utána konzultáció

Kérjük, hogy előtte jelezzék részvételi szándékukat a budapesti Karinthy Frigyes Gimnázium Angol-Magyar Kéttannyelvű Tagozatán, a 290–4316 vagy 290–9162 telefonszámokon.

(A többi tantárgyból is folyamatosan tartunk bemutató órákat.)

Greg Brooks

A szóbeli kommunikációs képességek értékelése

A Nagy-Britanniában bevezetett középiskolai vizsgák (GCSE)¹, a nemzeti értékelés (NA)² és az anyanyelvi felmérési program (APU)³ monitor típusú, ciklikus felmérései arra mutatnak, hogy a tanulók beszédképességét és -értését a kötelező iskolázás elejétől a végéig értékelik. A szerző, aki az APU-nak a szóbeli képességekről készített felméréseit irányította, itt közölt cikkében a felmérések tapasztalatai alapján felvázolja azokat az érveket, amelyekre a szóbeli képességek értékelése alapszik.

Műhelyfoglalkozás az olvasáskonferencián

A következőkben Bocsák Istvánné és Kádárné Fülöp Judit tájékoztatja az Új Pedagógiai Szemle olvasóit arról, hogy Greg Brooks az IRA 9. Európai Olvasáskonferenciáján műhelyfoglalkozás keretében ismertette a szóbeli kommunikációs képességek mérésének és értékelésének technikáját. Interjú formában írt tanulmányát ebből az alkalomból adták közre. A műhely résztvevőinek Brooks bemutatta a gyakorlatban, hogy miként vizsgálják a szóbeli kommunikációs képességet Angliában. A résztvevők a következőket tapasztalhatták.

A bemutató feladatban „A”-nak és „B”-nek, a két résztvevőnek „telefonon” tisztázni kellett egy elavult és egy érvényes térkép eltéréseit. A cikkben felvázolt taxonómia szerint ez a feladat a „feltételezés, előrevivő hipotézis” kategóriájával írható le.

A feladathelyzet a következő volt: „A” résztvevő kezében térképével el akar jutni gyalog Chatwickből Penfieldbe. Észreveszi, hogy térképe nem a valóságot mutatja: kiadása óta autópályát építettek, amely elzárja a Penfieldbe vezető utat. Chatwick főutcáján a telefonfülkéből felhívja „B” résztvevőt, akinek elmagyarázza a helyzetét. „B” résztvevő – kezében az érvényes térképpel – megpróbál segíteni. Kettejük beszélgetése során tisztázódnia kell annak, hogy mik az eltérések, s hogy hol vezet át gyalogútvény, amelyen el lehet jutni Penfieldbe. A beszélgetésre rendelkezésre álló idő 5 perc. A beszélgetés megoldásának bizonyítéka, hogy „A” résztvevő berajzolja saját térképére a jó útvonalat.

A feladat lebonyolítása a következő volt. A kísérletvezető egymáshoz képest 90°-ban elfordított két széken írással lefelé fordítva elhelyezi az „A” és „B” résztvevő különböző térképét, amelyen az utak, épületek s ezek nevei fel vannak tüntetve. „B” résztvevő nincs a szobában, miközben „A” résztvevővel ismertetik a feladathelyzetet az ő szempontjából. „A” résztvevőt leültetik, megkapja a térképét. Ezután „B” résztvevő is bejön, közli vele, hogy „A” résztvevővel telefonbeszélgetést kell

¹ GCSE – General Certificate of Secondary Education: a középiskolai érettségi vizsga, amit a tanulók – alapszinten – 11 évi iskolázás után 15-16 éves korukban tesznek le. További két év tanulás után választott tárgyakból emelt szintű vizsgát tesznek (GCSE „A” level), ami a felsőfokú továbbtanulás feltétele.

² National Assessment (NA): ciklikusan ismétlődő monitor típusú országos felmérések a tanulási eredmények vizsgálatára, amelyeket rendszerint 11 és 15 éves tanulók körében végeznek. Az egyik alapvető műveltségi területük az anyanyelv: ezen belül az olvasás és az írásbeli kommunikáció képességét, a szóbeli kommunikáció képességét és az olvasási szokásokat vizsgálják.

³ Az NFER – National Foundation of Educational Research: Anglia és Wales nemzeti oktatáskutató intézete. Az APU (Assessment of Performance Unit) ennek az intézetnek az értékelési központja. Ez vezette az 1982-ben, 1983-ban és 1989-ben a szóbeli képességekről készített felméréseket a Language Monitoring Project keretében.

lefolytatnia, amelyhez eszközül a széken lévő lap szolgál. Ezt követően a résztvevők önállóan oldják meg a feladatot.

A műhelyfoglalkozáson Greg Brooks négyes csoportokba osztotta a hallgatóságot. Minden csoportból egy pár oldotta meg a feladatot, a más két résztvevő megfigyelte és értékelte a feladat megoldását.

A megfigyelők ezután elmondhatták tapasztalataikat a beszélgetésekről. Az előadó összegzésében ismertetette a feladatot jól megoldók Angliában tapasztalt stratégiáját, s elmondta azt is, hogy milyen tényezők vezetnek gyakran kudarchoz. Ezzel szemben a sikertényezők röviden a következők:

- A hívó (itt „A” résztvevő) világosan és összefüggően, röviden és velősen összegzi a problémát és a beszélgetés célját. Az eltérésre és az útvonalra vonatkozó kérdései pontosak, célravezetőek.

- A válaszadó (itt „B” résztvevő) azonosul a beszélgetés céljával, a hívót a probléma megoldása szempontjából szükséges információkkal látja el, s igyekszik a beszélgetést mederben tartani. Információt kérő kérdései tisztázó jellegűek, arra irányulnak, hogy maga elé tudja képzelni a másik térképét. Útmutatásai szemléletesek, segítenek abban, hogy a másik be tudja rajzolni magának a helyes útvonalat.

- A jó feladatmegoldók strukturálják a feladatot: a problémafelvetés, a megtárgyalás, az összefoglalás és ellenőrzés rész megfigyelhető a párbeszédükben.

- A jó feladatmegoldók általában használják a térkép összes információját (pl. a léptékrajzot a távolság megbecslésére, az épületek, az utak jelzésére szolgáló megkülönböztető térképelemeket, az elnevezéseket, az irányjelzéseket).

- A jó feladatmegoldók érzékenyek egymás jelzéseire. Észlelik, ha a hallgató nem tudja beépíteni a kapott információt, észlelik a bizonytalanságot a másik részéről, képesek másfajta megközelítésből a hallgató szükségletei szerint előrevinni a beszélgetést.

- A jó feladatmegoldók céltudattal és időérékkel haladnak végig a feladaton: figyelik, hogy hol tartanak a beszélgetés közös céljához képest, s igyekeznek egymást is segíteni a közös cél felé.

Miért kell a szóbeli képességeket értékelni?

Nem csak azért, mert a GCSE (Skóciában a Standard Grade), valamint a National Assessment előírja, azaz ne fogjuk az értékelés szekerét a tanterv lova elé. A valódi indok, amiért a szóbeli képességeket is értékeli, a következő: ha nem értékeliük a beszédképességet és a beszédértést, az írást és olvasást pedig igen, akkor a tanulók nyelvi képességeinek legalább a felét figyelmen kívül hagyjuk. A tantervnek biztosítania kell az esélyt arra, hogy a tanulók nyelvi képességeik széles körét fejlesszék, az értékelési rendszernek pedig tükröznie kell ezt a kört. Ezenkívül azért is, mert néhány tanuló, különösen aki alacsony teljesítményt nyújt írásban, esetleg sokkal jobb szóbeli képességekkel rendelkezik. Ezek egyszerűen nem jelennek meg, ha az értékelés az íráson és olvasáson alapszik.

Melyek a szóbeli képességek értékelésének alapelvei

Minden olyan védhető rendszernek, amely a szóbeli képességeket értékeli, figyelembe kell vennie az alábbi elveket:

- A beszédet számos kommunikatív, társadalmi és kognitív célra használjuk (1. Melyek a beszéd céljai? című részt).

- A különböző célokhoz különböző beszéd típus tartozik. Ezért az értékelés fontos szempontja a helyzethez illő beszéd mód.

- A beszédértést nem szabad mesterségesen különválasztani a beszédőtől. Bár gyakran jön létre fontos, nem kölcsönös beszélő-hallgató helyzet (például rádióhallgatás), normális körülmények között soha nem kell „hallás után megérteni” valamit. A beszédértést leginkább azzal értékeli, hogy megvizsgáljuk a tanuló következő válaszát vagy az interaktív beszélgetésben való részvételét.

– Mivel a beszéd fő célja a kommunikáció, vagyis az, hogy korábban ismeretlen információt közöljünk valakivel, el kell kerülni az olyan feladatokat, amelyek során a tanuló elismétli, amit a hallgató egyébként is tud.

– A beszédképesség a tanterv egészének a megvalósítása során fontos, és nem szabad csak a magyarórára korlátozni vagy csak a magyartanár feladatának tekinteni.

Melyek a szóbeli képességek értékelése elleni szokásos érvek?

„A szóbeli képességek terén nyújtott teljesítmény nem egyszerűen a személyiségtől, az intelligenciától és az előzetes tudástól függ?”

De igen, függ mindezekről. Logikailag azonban lehetetlen olyan beszédet vizsgáló (vagy más nyelvi vagy nem nyelvi) tesztet készíteni, amely mindezekről független lenne – próbálják csak meg. A szóbeli képességek értékelésekor azt bíráljuk el, hogy a tanuló hogyan tud megoldani egy feladatot, adottnak tekintve a személyiségét, az IQ-ját és az előzetes tudását. Természetesen tisztességtelen az a feladat, amelynek megoldása nagyon konkrét előzetes tudást igényel, de mivel nem is működik, az ilyeneket kigyomláljuk.

Ezeket a tényezőket pozitívan is figyelembe vehetjük, mégpedig a következőképpen. Mivel a szóbeli képességeket tisztességesen értékelő rendszerben a tanulóknak lehetőséget kell biztosítani a különböző célú nyelvhasználat bemutatására, senkit sem szabad egyetlen alkalom alapján értékelni. Többféle helyzetben, több alkalommal történő értékelés csökkenti annak a valószínűségét, hogy a tanulót az előzetes tudás hiánya vagy a félénkség kedvezőtlen helyzetbe hozza, és növeli annak a valószínűségét, hogy a bemutatott teljesítményszint tükrözi a tanuló kommunikációs képességét.

„A szóbeli képességek értékelése nem szükségszerűen szubjektív, azaz megbízhatatlan?”

A válasz mindkét kérdésre: nem. Egyrészt az „objektív”, például feleletválasztós, igaz/hamis stb. tesztek és a „szubjektív”, vagyis az értékelő személy döntésén alapuló értékelés közötti különbség nem olyan egyértelmű, mint sokan hiszik. Másrészt a benyomás alapján történő értékelés nem feltétlenül megbízhatatlan. Az NFER által 1982-ben, 1983-ban és 1989-ben készített szóbeli teljesítményt vizsgáló APU-felmérés során az egyes értékelők által készített értékelések nagy százalékban megegyeztek. Az értékelési rendszerben az egyes értékelők először ugyanazokat a válaszokat értékelték magnófelvételek alapján. Ezt külön-külön végezték, és mindössze annyit tudtak, hogy a tanulók teljesítményét kell értékelniük a *kommunikatív hatékonyság* alapján. Bár az értékelők minimális útmutatást kaptak, ennek ellenére nagymértékben egyező eredményekre jutottak. Minden alkalommal meglepte az intézetünkbe képzésre érkező tanárokat az a tény, hogy az általuk és a kollégáik által készített póntozásos értékelés mennyire hasonló. Biztosak vagyunk benne, mint ahogy ők is, hogy a közös szempontok akkor is érvényesülnek, amikor egymástól függetlenül, a gyakorlatban végzik az értékelést.

De nem kellett az értékelők megbízhatóságában vakon megbíznunk. A felmérések során nemcsak az volt a feladatuk, hogy kijelöljék a feladatokat és jegyeket adjanak, hanem hogy magnóra vegyék a tanulók válaszait. Később, más tanárbi-zottságok, akiket ugyanúgy készítettek fel, mint a helyszínen értékelő tanárokat,

még kétszer értékelték ezeket a magnófelvételeket. A három értékelés birtokában pontosan kiszámíthattuk az egyezés mértékét. Nemcsak a két, magnófelvétel alapján történt értékelés egyezett meg kielégítő mértékben, hanem ugyanilyen egyezést tapasztaltunk a magnós és a helyszíni értékelés között is. Ennek alapján biztosak lehettünk benne, hogy a helyszíni értékelők, illetve a magnós értékelők önmagukhoz és egymáshoz képest egyaránt következetesen pontoztak.

„Hogyan lehet a magnószalagot értékelni, hiszen elvesznek azok a nem verbális jegyek, amelyek az élő beszélgetésben jelen vannak?”

Elterjedt nézet, hogy a nem verbális jegyek és a testbeszéd a kommunikációnak rendkívül fontos része, mégis legalább részben sikerült bebizonyítani, hogy a szóbeli képességek értékelését nem teszik megbízhatatlanná. Más szóval: ha a nem verbális jegyek nélkülözhetetlenek volnának, akkor a szóbeli képességeket felmérő APU-vizsgálatoknál nem lett volna olyan nagymértékű egyezés a helyszíni és a magnós értékelők eredményei között.

Még tovább menve. Lehetséges olyan rendszert felállítani, amely, mint láttuk, egyrészt megbízható, másrészt tájékoztat a nem verbális jellemzőkről is.

A szóbeli képességeket felmérő APU-vizsgálatokban a helyszíni értékelőknek két pontszámot kellett adniuk:

- A kommunikációs hatékonyságot mérő, általános benyomáson alapuló pontszámot (l. fent).

- Külön pontszámot arra, amit „a hallgatóhoz való hozzáállásnak” nevezünk. Ez pontosan azokat a – szakszerűen szólva – „nem verbális paralingvisztikai jegyeket” fedi, mint például testtartás, gesztusok, szemkontaktus, amelyek a magnófelvételeken nem lehetnek jelen. Ezzel a módszerrel meg tudtuk becsülni, hogy a nem verbális jegyek milyen mértékben járultak hozzá az összeredményhez. Az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy valójában igen kis mértékben.

„Amikor a tanulók szóbeli képességeit párokból értékelik, nem húzza le egyesek teljesítményét a párjuk?”

Bizonyíthatóan nem. Egyes szóbeli képességeket vizsgáló APU-felmérésekben olyan (módosított) feladatokat használtunk, amelyeket eredetileg az APU Science Monitoring Project munkatársai fejlesztettek ki. Az ő változatukban a tanulónak egyedül kellett megoldaniuk a feladatot, a miénkben pároknak. Ahol össze lehetett hasonlítani a feladat két változatát, ott az volt a határozott tendencia, hogy a tanulók eredménye jobb volt a szóbeli képességeket vizsgáló felmérésen.

„Lehet hogy párokból működik, de mi történik, ha például négyfős csoportokban végezzük a felmérést, és az egyik tanuló meg sem szólal?”

Erre a problémára három stratégiát dolgoztunk ki:

- A magnófelvételek értékelése során csoportokat pontoztunk, tehát a csoport minden tagja azonos pontszámot kapott, tekintet nélkül az egyéni teljesítményre.

- A helyszíni értékelés során minden tanuló pontszámot kapott a „hallgatóhoz/partnerekhez való hozzáállásra”, tehát a keveset beszélő vagy meg sem szólaló tanulók figyelmét, odafigyelő, bátorító hallgatását is értékeltük.

- Végző megoldásként nem értékeltük azóknak a tanulóknak a teljesítményét, akik meg sem szólaltak és nem is figyeltek a beszélőre. Fontos tehát, hogy *nem nulla pontot kaptak*, hanem nem értékeltük őket. Valamilyen más feladatban ők is megmutathatják, mit tudnak.

Melyek a beszéd céljai?

Annak érdekében, hogy fogalmat alkothassunk róla, milyen sokféle célja lehet a beszédnek, amelyeket a tantervnek érintenie és a felmérésnek értékelnie kellene, hasznos lehet az alábbi gyakorlat (szükség van hozzá írásvetítőre és legalább egy üres főlíára).

- A részt vevő tanároknak egyénileg, csendben le kell írniuk, hogy szerintük mi a beszéd 10-12 legfontosabb célja.

- Ezután párokban összehasonlítják a felsorolt célokat. Először el kell olvasniuk, hogy a másik milyen célokat jelölt meg.

- A következő néhány percben kiválasztanak két célt, és felírják az írásvetítő főlíára.

- Ezután a párokból négyes csoportok lesznek, és megpróbálják csoportokba vagy kategóriákba osztani a felsorolt célokat. Például lehet-e a beszédet a csoport vagy a hallgatóság létszáma alapján kategorizálni? Vannak-e kommunikatív/kognitív/érzelmi/társadalmi csoportok? (Próbáljunk meg minél több eredetileg felsorolt célt megtartani!) Vannak-e olyan céljai a beszédnek, amit a tantervnek nem érdemes lefednie? Melyek ezek? Azok között, amelyekkel a tantervnek érdemes foglalkoznia, van-e ami fontosabb a többinél? Melyek ezek? Vajon egyes nyelvváltozatokat elnyom-e a tanterv? Ha igen, mit tegyünk ezzel kapcsolatban? A nyelvhasználat mely típusait kellene értékelni és hogyan?

Az utolsó kérdés első felére adott APU-választ az 1. táblázat mutatja. A táblázat felsorolja azokat a beszédcélokat, amelyeket a szóbeli képességeket vizsgáló APU-felmérések során értékeltünk, valamint azoknak a feladatoknak a rövid leírását, amelyek alapján az értékelés történt.

Melyek voltak az APU-felmérés eredményei?

A szóbeli képességek APU-felméréseit 1982-ben, 1983-ban és 1988-ban végeztük el. Minden évben két felmérés készült, az egyik a 11 évesek (negyedik osztályosok), a másik a 15 évesek (középiskolások) körében. A felmérés minden esetben Angliában, Walesben és Észak-Írországból készült. Az egyes felmérésekben részt vevő tanulók száma átlagosan 1500 volt. Az adatok a releváns tanulócsoportok szempontjából reprezentatívak.

A felmérések eredményei az alábbiak voltak:

- A szóbeli képesség megbízhatóan mérhető (l. fenn).
- A különböző beszédcélokból lehet reprezentatív mintát készíteni a speciálisan megtervezett feladatok segítségével.
- Nem tért el a fiúk és a lányok szóbeli összteljesítménye (bár egyes feladatoknál voltak kisebb különbségek). Ezt a megállapítást különösen annak ismeretében

1. táblázat – APU-Monitoring – példák az alkalmazott feladatokra

Általános cél	Konkrét feladat
Leírás és pontosítás	Megfigyelt tárgy azonosítás céljából történő leírása. Adott hely leírása; miről nevezetes? Képsorozat leírása. Háztartási tárgyak tulajdonságainak értékelése.
Tájékoztató/kifejtés	Folyamatleírás értelmezése (diagramról): a folyamat lényegének mások részére történő elmagyarázása. Kísérlet leírásának értelmezése; a folyamat mások részére történő elmagyarázása. Álláspont előadása egy képzett értekezleten. Olvasmányok vagy videón látott anyag alapján végzett kutatás eredményeinek előadása mások számára. Egy matematikai probléma elvi magyarázata.
Utasítás	Játékszabályok gyakorlati értelmezése; másik tanuló irányítása a játék során. Papírhajtogatás megadott utasítások alapján. Másik tanuló irányítása egy kísérlet elvégzése során. Másik tanuló irányítása matematikai problémamegoldás során.
Beszámoló	Beszámoló tanult anyagból; miért fontos azt tudni? Beszámoló kedvenc könyvéről; miért érdekes? Beszámoló egy vita során kialakult megegyezéséről. Beszámoló kísérleti eredményről. Beszámoló háztartási tárgy értékeléséről. Beszámoló értekezletről.
Elbeszélés	(Videón látott vagy magnón hallott) történet értelmezése és másoknak történő elmondása. Anekdota értelmezése, személyes élmény elmondása. Történet elmondása képsorozat alapján. Ábrázolt jelenetet értelmező történet elmondása.
Érvelés/meggyőzés	Megadott részletek alapján kisebb gyerekeknek szóló történet kitalálása. Pályaválasztás megindoklása – érvek/álláspont alátámasztása. Ellenérvek értelmezése, álláspont magyarázata.
Módszeres tárgyalás/ együttműködés	Közös cselekvést eldöntő tények megvitatása és értelmezése. Érvek megvitatása és értelmezése; egyetértés kialakítása céljából. Olvasmány vagy videofelvétel megvitatása és értelmezése adott információ megtalálása céljából. Matematikai példa megvitatása az alapelv megtalálása céljából. Vita, a történet alakításával kapcsolatos egyetértés elérése céljából. Kísérleti tapasztalat okainak feltételezése.
Feltételezés/ előrevivő hipotézisek	Elrejtett tárgy tulajdonságainak feltételezése, diagramkészítés. Háztartási tárgy tulajdonságainak feltételezése. Ábrázolt jelenet hátterének feltételezése magyarázatkeresés közben. Történet későbbi alakulásának feltételezése ábrázolt jelenet alapján.

ben kell értelmezni, hogy minden egyes APU-írásbeli felmérésben a lányok jelentős mértékben jobb teljesítményt nyújtottak, mint a fiúk. Hasonló, de kisebb különbséget tapasztaltunk az olvasási felmérések során.

– A 11 évesek és a 15 évesek egyaránt képesek beszédüket és beszédértésüket az adott helyzet követelményeire igazítani. Ezenkívül mindkét korosztályban a tanulók figyelemre méltóan jól használták az irodalmi angol köznyelvet: elenyészően csekély volt a nem köznyelvi szókincs vagy nyelvtani hiba. Ez egyrészt arra utal, hogy a tanulók megítélése szerint az adott vizsgahelyzet megkívánta az irodalmi köznyelv használatát, és azok, akik kevésbé hivatalos körülmények között nem köznyelvi nyelvváltozatot (vagy teljesen más nyelvet) használtak

volna, tudtak a helyzethez alkalmazkodni. Fontos azonban leszögezni, hogy korántsem minden tanuló beszélt a semlegesnek számító Received Pronunciation akcentussal. A hangfelvételeken számos eltérő helyi tájszólás hallható, mint az várható volt olyan felmérésnél, amely Penzance-tól Berwickig és Derrytől Doverig sok területet érintett.

- A 11 évesek és a 15 évesek egyes kommunikatív helyzetekben egyaránt könnyebben, másokban nehezebben boldogultak.

- A mindkét korosztály részére adott feladatoknál számos esetben a 15 évesek lényegesen jobban teljesítettek, mint a 11 évesek. Ez az eredmény első látásra szintén kevésbé meglepőnek tűnik, de ellentmond számos tanár benyomásának, mely szerint a középiskolában a tanulók szóbeli képességei nem fejlődnek jelentős mértékben, sőt bizonyos értelemben (életszerűség? spontaneitás?) talán inkább visszafejlődnek.

- Angliában lényegesen jobban teljesítettek az angol anyanyelvűek, mint azok, akiknek nem az angol az anyanyelve.

- A jó, a közepes és a rossz jegyek között általában a beszéd tartalma és szervezettsége döntött. A szókincs, a mondat szerkezet összetettsége és különösen a szóbeli előadásmód jellemzői (például jól érthető beszéd, tétovázó vagy folyékony beszéd, gyorsaság, ritmus és intonáció) általában kevésbé befolyásolták a pontszámokat.

A felmérés részletes eredményeinél fontosabb azonban az, hogy bebizonyosodott a szóbeli képességek objektív értékelhetősége, a szakma által elfogadható, új módszerek segítségével.

Következtetések

A szóbeli képességek értékelésének APU-rendszere teljes mértékben a tapasztalt tanárok tájékozott szakmai megítélésén alapszik. Az a tény, hogy számos, tanárokból álló bizottságunk megbízhatóan működött, két dolgot bizonyít:

- megfelelő képzéssel a tanárok éppolyan jól képesek megítélni a szóbeli teljesítményt, mint az írást vagy olvasást;

- tapasztalt szakemberek lévén, a tanárok sokkal többet tudnak arról, hogy mi a beszédben az értékes, mint azt magukról gondolnak.

A szóbeli képességek felértékelődésében fontos szerepet játszott az, amikor a National Criteria for GCSE-ben (Érettségi Alapkövetelmények) a 16+ (alapműveltségi vizsga) vizsgák részeként angolból először tették kötelezővé a szóbeli vizsgát. Sok iskolában ennek hatására kapott nagyobb szerepet a tantervben a szóbeliség. Nem sikerült azonban egyetértésre jutni abban a tekintetben, hogy az olvasás és az írás értékelése mellett a szóbeli képességek értékelése is a GCSE szerves részévé váljék, így a jelenlegi rendszerben a szóbeli képességeket más szempontból és kisebb mértékben értékelik.

A National Assessment jelenleg Angliában és Walesben kialakuló új rendszere azonban nem tesz ilyen megkülönböztetést. A Cox-bizottság mindkét jelentésben határozottan azt javasolta, hogy az olvasás, az írás és a szóbeli képességek egy rendszerben történő értékelését kell bevezetni, valamint hogy a szóbeli képességek súlya általában az írással és az olvasással megegyező, azaz egyharmados legyen.

Bármilyen legyen is a végeredmény ebben a konkrét kérdésben, nyilvánvaló, hogy átfogó szakmai továbbképzésre van szükség a szóbeli képességek értékelése területén. Ez részben megtörtént a GCSE előkészítések, de ez csak a középiskolákat

érintette. További képzésre kerül majd sor az országos vizsgarendszer bevezetése során, de az iskolák addig is tehetnek lépéseket a következőkben:

- legalább egy jó minőségű magnó- és kazetta-utánpótlás beszerzése;
- a tanulók szóbeli teljesítményeit rögzítő hangfelvétel rendszerének kialakítása, minta készítése;
- saját belső továbbképzés a szóbeli képességek értékelése területén, az értékelés gyakorlása az elkészített minta segítségével. Ennek során az érdeklődő tanárok csoportjának minden tagja egymástól függetlenül értékeli a hangfelvételeket, ezután összehasonlítják a pontszámokat és megvitatják az eltéréseket. Erre vonatkozóan részletes tanácsok találhatók a *Speaking and Listening: assessment at age 15* című rövid APU-jelentés 56–58. oldalán (I. Irodalom).

Végül hangsúlyozni kell, hogy a szóbeli képességek iskolai értékelése, akár a GCSE keretében, akár belső célra, nem lehet az APU módszerének egy az egyben történő átvétele. Egyrészt a mi rendszerünk tanulónként mintegy 30 percet igényelt, mivel minden tanuló három-négy feladatot kapott. Másrészt a rendszert a felmérés körülményeihez szabtuk, az iskolai munka során pedig folyamatos értékelés szempontjai, valamint a tanulók egymás közötti és önértékelése sokkal megfelelőbb lenne. A szóbeli képességek iskolai értékelési rendszerének ugyanakkor azokon az alapelveken kell nyugodnia, amelyekre a jelen cikk elején utaltam, különös hangsúllyal a nyelvhasználat széles skálájára és kommunikatív jellegére.

Bibliográfia

- Maclure, M.–Hargreaves M. (1986): *Speaking and Listening: assessment at age 11*. Windsor: NFER-NELSON. (magnetofonkassettával)
- Brooks, G. (1987): *Speaking and Listening: assessment at age 15*. Windsor: NFER-NELSON. (magnetofonkassettával)



Vártemplomok – Molnár Dénes albumából

Herrmann, Beth Ann

Az olvasási és íráskészségek fejlesztése az amerikai iskolák alsó középfokán

A cikk a 12–16 évesek olvasás- és íráskészségfejlesztésével foglalkozik. Számunkra két üzenete van. Az egyik a tanári irányításra hívja fel a figyelmet, a másik az olvasás- és írásprogramok döntő tényezőjére, a hiteles olvasmányélményre mutat rá.

Háttérinformáció

Az írást és olvasást tanító tanárok a middle schoolban éveken át a közvetlen instrukcióra hagyatkoztak (Rosenshine & Stevens, 1984¹) – jól szerkesztett, megfelelően adagolt, tanár által irányított órákat tartottak, amelyek során a tanár magyarázott, a modell pedig alapvetően a konkrét célkitűzésekre és a tanár közvetítésével történő tanulásra összpontosított irányított gyakorlatok és önálló alkalmazás révén.² Ez a fajta instrukciós megközelítés általában kétféle órán tekinthető meg. Egyrészt a felzárkóztató olvasás- és írásorák, olyan diákokkal, akik feltehetően még nem sajátították el teljesen az olvasás és írás alapkészségét. Ezek az órák a hatékony olvasáshoz tartozó készségekre és stratégiákra fektetik a fő hangsúlyt, sok az ismétlés, és számos gyakorlatot oldanak meg különféle munkafüzetekből és/vagy a tanár által összeállított gyakorlóanyagból. A közvetlen instrukció másrészt használatos az irodalomórán azoknál a diákoknál is, akik már elsajátították az olvasás és írás alapkészségét. Ezek az órák a hangsúlyt általában a szókincs bővítésére és a tartalmi tudásra fektetik, a módszer pedig a kötelező irodalomtankönyvből vett történetekről szóló, tanár által irányított beszélgetés. Mindkét órán a közvetlen instrukció inkább az eredményre, nem pedig a folyamatra koncentrál, és a kívánt cél felé történő előrelépést különféle tesztek és dolgozatok segítségével rendszeresen követi.

A közvetlen instrukció bizonyos diákoknak nagy segítség készségeik és tanulási stratégiáik kifejlesztésében, a tananyag elsajátításában, mivel a hangsúly a folyamatos, koncentrált gyakorláson van. Más diákokat azonban elfordít az olvasástól és az írástól, mivel gyakran kevésbé inspiráló, unalmas. Épp ilyen fontos, hogy lévén kevés alkalom az olvasás és írás valódi célokra történő használatára, sok közvetlen instrukciós órára járó diák, különösen a hátrányos helyzetűek, nem tanulnak meg a saját, iskolán kívüli életükben valódi célok érdekében írni és olvasni.

A közvetlen instrukcióval kapcsolatos problémák miatti növekvő aggodalom hatására az utóbbi években néhány alsó középfokú iskolában tanító tanár közvetett

¹ A hivatkozott irodalomjegyzék terjedelmi okok miatt nem tudjuk közölni. Szerkesztőségünk, kérésre, érdeklődő olvasóink rendelkezésére bocsátja.

² A cikkben szereplő „middle school” az amerikai iskolarendszerben a 12–16 éves korosztály iskolája, szervezetiileg mind az általános, mind a középiskolától független. A következőkben az „alsó középiskola” kifejezéssel jelöljük.

olvasási instrukciós megközelítést kezdett alkalmazni, az úgynevezett *egész nyelv módszer*³ (Goodman, 1989). Az egész nyelv módszert követő tanárok szerint az olvasás tantárgynak holisztikusabbá és hitelesebbé kell válnia (Graves, 1991; Hansen, 1985). Ezalatt általában azt értik, hogy nagyobb hangsúlyt kell fektetni az értelmes olvasási és írásélményekre, olyan diákközpontú tevékenységek révén, mint munka írói körökben, csoportmunka, részvétel projektekben, irodalmi önképzőkörökön, írói műhelyek látogatása, naplózás, könyvböngészés (Atwell, 1987), és kevesebbet a készségek és stratégiák közvetlen tanítására. Például az egész nyelv módszert követő órákon a diákok szabadon kísérletezhetnek irodalommal, önálló felfedezéseket tehetnek (Watson, 1989) és egyéni érdeklődésüknek megfelelő témákat és anyagokat választhatnak. A készségekre és a stratégiákra öt-tíz perces miniórák keretében akkor kerül sor, ha éppen szükség van rájuk (Atwell, 1987).

Az egész nyelv megközelítés segít egyes alsó középiskolába járó diákoknak abban, hogy élvezzék az olvasást és az írást, mivel a hangsúlyt az értelmes tevékenységre helyezi. A készségek és stratégiák részletes magyarázata és a folyamatok, koncentrált gyakorlás hiányában azonban az egész nyelv módszert követő órákon sok diák, különösen a hátrányos helyzetűek, nem értik meg a komplex nyelvi rendszer működését (Adams, 1990; Baumann, 1991; Duffy & Roehler, 1987; Ehri & Wilce, 1985; Pressley et al., 1992; Smith, 1992). Ugyanilyen fontos azonban, hogy lévén kevés alkalom az olvasás és írás reális célokra történő használatára, az egész nyelv módszert követő órákra járó sok diák ugyanazzal a problémával kerül szembe, mint a közvetlen instrukciós órára járó diákok: nem tanulják meg, hogy a saját iskolán kívüli életükben, valódi célok érdekében hogyan írjanak és olvassanak.

Mi a baj az olvasási programokkal?

Jelenleg a legtöbb alsó középiskolai olvasási programban egyaránt megtalálható a közvetlen instrukció és az egész nyelv módszer, de a kettő legtöbbször elkülönül egymástól. A tanár vagy az egyiket választja, vagy a másikat. Mindkét megközelítésnek vannak értékes elemei a diákok számára, de a szigorú kettéválasztás súlyos problémák elé állítja a diákot. Először is összezavarja abból a szempontból, hogy mi a lényeg az írás- és olvasáskészség fejlesztése során. A *közvetlen instrukciós órákon* néhány tanuló arra a következtetésre fog jutni, hogy a helyes válasz megtalálása, valamint bizonyos készségek és stratégiák elsajátítása a legfontosabb az írás- és olvasáskészség fejlesztése során, mivel erre kerül a hangsúly. Az egész nyelv módszert követő órákra járó diákok közül néhány azt a következtetést fogja levonni, hogy az írással és az olvasással kapcsolatban az a lényeg, hogy jól szórakozzunk, hiszen ezen van a hangsúly. Az ilyen ellentmondásos üzenetek különösen romboló hatásúak lehetnek a hátrányos helyzetű diákok számára, akik már eleve bizonytalanok az írás és olvasás célját illetően. Újabb problémát jelent az egyik módszer előnyben részesítése során, hogy csak részben segíti az olvasási és íráskészség fejlődését. A közvetlen instrukció fejleszti az olvasás és írás technikáját, de nem mindig segíti elő a diákok pozitív hozzáállásának kialakulását. Az

³ Az egész nyelv módszer lényege, hogy az olvasás- és a nyelvtanítás, illetve a felaőbb évfolyamokon irodalom- és a nyelvtanítás nem válik el egymástól, hanem egységes anyanyelv-kommunikáció-irodalom integrált blokkban történik.

egész nyelv módszer segíti az íráshoz és olvasáshoz való pozitív hozzáállás kialakulását, de nem mindig javítja az írás és olvasás technikáját.

A két módszert szigorúan kettéválasztó gyakorlat ennél is súlyosabb problémája azonban az, ami mind a kettőből hiányzik. A két megközelítés egyike sem fektet hangsúlyt arra, amire szeretnénk, hogy az író-olvasó ember képes legyen: hitelesen írni és olvasni valódi célok elérése érdekében. Még az egész nyelv módszert követő órákon is, ahol a hangsúlyt az értelmes írási és olvasási tevékenységekre helyezik, a diákokban kialakul bizonyos tévképzet, mivel a tevékenységek nagy része (például az irodalmi önképzőkör) nem a valódi életből származik, azaz a diákok nem foglalkoznak ilyesmivel az iskolán kívül. Mivel az ilyen értelemben vett való életből származó tevékenységekre nem fordítanak kellő figyelmet, néhány diák abba a tévedésbe esik, hogy az olvasás és az írás iskolai tevékenység, és semmi köze a való élethez. Akár az egyik, akár a másik instrukciós modellt választjuk, a lényegi problémát nem oldottuk meg. Nem az a lényeg, hogy az egyik megközelítés hatékonyabb-e vagy a másik. A lényeg az, hogy a diákok író-olvasó felnőttekké váljanak, akik az írást, illetve az olvasást iskolán kívül, saját céljaik elérésére és szükségleteik kielégítésére használják.

Ahelyett, hogy az egyik vagy a másik módszert választanánk és azután következetesen alkalmazzunk (akár a közvetlen instrukciót, akár az egész nyelv módszert), az alsó középiskolában tanító olvasás- és írástanároknak ki kell fejleszteniük saját instrukciós modelljüket, és módszereket kell kidolgozniuk a két megközelítés integrálására (Spiegel, 1992), mindezt hiteles olvasás- és írásgyakorlatokra alapozva. A hatékony tanítást vizsgáló kutatások az utóbbi időben igazolták ezt az álláspontot (Allen, Dillon, Duffy, Heymsfeld, Hillocks, Leinhardt, Mosenthal, Strickland & Cullinan). Duffy (1990) például ötéves vizsgálatot folytatott a tanártovábbképzésről, és azt találta, hogy amikor „a tanár ötletesen kombinálja a különböző álláspontok előnyeit, hogy olyan instrukciós döntésekre jusson, amelyek az adott szituációhoz a legmegfelelőbbek”, akkor az instrukció hitelesebbé válik, és ennek következtében a diákok jobban megértik, hogy az olvasás és írás a való életben is hasznos kommunikációs eszköz.

Az integrált instrukciós modell

Az alsó középiskolai olvasás- és írástanítás célja az, hogy a) segítsen a serdülőknek az olvasás és írás készségének hatékony alkalmazásában; b) pozitív hozzáállás alakuljon ki a diákokban az olvasás és írás iránt; c) megtanulják, hogyan használhatják az olvasást és az írást valódi igényeik és céljaik megvalósítására. Ehhez az olvasás-írás órákon az értelmes és hiteles gyakorlatokra kell fektetni a hangsúlyt, a közvetlen instrukciós modell elemeinek óvatos beépítésével mindkét feladattípusba. Az integrált instrukciós modellben a tanár átgondoltan együtt alkalmaz, illetve kombinál háromféle tevékenységet – a magyarázatot, a modellálást és a közvetítést a tanulók felé – azzal a céllal, hogy készségeket és stratégiákat tanítson a hatékony írásra és olvasásra értelmes és hiteles olvasmányélmények keretében. Az alábbiakban ennek a modellnek minden elemét tüzetesen megvizsgáljuk.

Értelmes és hiteles olvasmányélmények

Mind az értelmes, mind a hiteles írás- és olvasmányélmények fontosak az írás-olvasás fejlesztése szempontjából. Apró, de lényeges különbség a kettő között az,

hogyan kell őket hatékonyan használni. Az értelmes olvasmány- és írásélménynek célja van. A hiteles olvasás- és írásélmény célja van, és ezenkívül eredeti. A jelen kontextusban az eredeti azt jelenti, hogy valódi, azaz az értelmező szótár szerint valóságon alapszik, nem hamis vagy látszólagos. A hiteles olvasás- és írásélmények a tanulók valódi vágyaiból és igényeiből táplálkoznak, tehát az írott nyelvet úgy használják kommunikációra, hogy szinte behozák az iskolába a külvilágot (Vacca & Rasinski, 1992), vagy mint a kihelyezett oktatás esetében (Martorella, 1990; Schine, Bianco & Steltz, 1992), az iskolát viszik ki a külvilágba. A hiteles olvasmányélmények nem ismernek témahatárokat, és a való életből vett anyagokat használnak fel.

Az értelmes olvasmány- és írásélmények fontosak az írás-olvasás készségeinek fejlesztése szempontjából, mivel élvezetesek, és ezért a tanulót arra ösztönzik, hogy olvasson és írjon többet. Ezenkívül lehetőséget biztosítanak a tanuló számára arra, hogy készségeiket és stratégiáikat a tanár irányítása vagy ellenőrzése mellett gyakorolják. Ha azonban azt akarjuk, hogy a diákból olyan író-olvasó ember legyen, aki az írást és az olvasást hasznos eszköznek tekinti iskolán kívüli kommunikációs célokra, akkor arra is lehetőséget kell teremteni, hogy a való életben felmerülő igényeik, illetve céljaik érdekében hiteles célokra is használhassák az olvasást és az írást.

Pearson (1989) azt az iskolai gyakorlatot nevezi hitelesnek, amely „az író-olvasó ember számára magától értetődő, ellenőrzés nélkül végzett tevékenység” (234. o.) A példa kedvéért bemutatunk három kitalált órai helyzetet, amelyben 25-30 fős, vegyes összetételű alsó középszintű csoportnak olvasás-írás órája van.

1. *forгатókönyv*. Ebben az osztályban a tanár a teljes mondatok szerkezetére összpontosít, mint ahogyan az alábbi órarészlet bemutatja.

Ildikó néni: Rendben. Ma a teljes mondat két részéről fogunk beszélgetni. Minden mondatban van egy „kicsoda?” rész, amely megmondja, hogy kiroi vagy miről szól a mondat, meg egy „mit csinál?” rész, amely megmondja, hogy mi történik a mondatban. Vegyetek elő egy üres lapot és írjatok egy mondatot arról, hogy miért volt jó a múltkori görkorsolyás kirándulás. Csak olyan mondatot írjatok, aminek van „kicsoda?” része is, meg „mit csinál?” része is. (A tanulók mondatokat írnak.) Zoli, olvasd fel a mondatodat!

Zoli: Nekem az tetszett, amikor Ildikó néni elesett.

Ildikó néni (nevet): Tudtam, hogy valaki ezt fogja írni! Jól van, Zoli, melyik a mondat „kicsoda?” része?

Zoli: Ildikó néni.

Ildikó néni: Jól van. És a „mit csinál?” része?

Zoli: Elesett.

Ildikó néni: Ügyes vagy. Ki akarja még felolvasni a mondatát? (Miatán minden tanuló felolvasott legalább egy mondatot, Ildikó néni megkéri őket, hogy másoljanak ki mondatokat az irodalomtankönyvből, és minden mondatban húzzák alá a kicsoda részt, meg a „mit csinál?” részt.)

Figyeljük meg, hogy Ildikó néni először értelmes szövegösszefüggésbe helyezte a gyakorlatot azzal, hogy az egész osztály közös élményére vonatkoztatta, Pearson meghatározása szerint azonban ez nem hiteles kontextus. Mondatok fogalmazása és utána a bennük található „kicsoda?” és a „mit csinál?” részek aláhúzása nem olyan tevékenység, amit a tanuló magától, iskolán kívül is csinálna.

2. *forгатókönyv*. Ebben az osztályban a tanulók irodalmi olvasókörön vesznek részt (Keegan & Shrake, 1991). Az irodalmi olvasókör lehetőséget nyújt a számuk-

ra arra, hogy őket érdeklő könyveket olvassanak és ezekről beszélgessenek. Először a tanulók a tanár által feltett nyitott kérdésekre válaszolnak. Ezután felváltva felolvassák, illetve némán elolvassák a könyv következő fejezetét, majd írnak az olvasónaplójukba a regényről és a csoportos beszélgetésről. Az irodalmi olvasóköri élvezetes élmény, valódi könyvekkel, de Pearson meghatározása szerint ez sem hiteles élmény, hiszen az ilyen korú diák csakis az iskolában „tanulmányozza” az irodalmat.

3. *forogatókönyv*. Az előző két forogatókönyvvel ellentétben, ahol a tanulók értelmes írás- és olvasási gyakorlatokat végeztek, ebben az osztályban a tanulók hiteles módon gyakorolják az olvasást és írást, saját céljaik elérésére. Néhány tanuló együttérző levelet ír a dél-floridai hurrikán által sújtott családoknak. Mások a városi cégeknek írnak adománykérő levelet, és plakátokat készítenek ugyanezen okból, a hurrikán kárvallottjai javára. Egy harmadik csoport saját gyűjtésű anyagok, például újságcikkek, lexikonok, prospektusok vagy a földrajzkönyv segítségével válaszol fontos kérdésekre a hurrikán eredetével kapcsolatban. A negyedik csoport könyveket és mesekazettákat készít választott floridai testvérosztályuk részére, akiknek minden iskolai felszerelésük odaveszett. Ezek a tevékenységek hitelesen csengenek. Miután nemrégiben őket is sújtotta hurrikán, ezek a tanulók tényleg szeretnének részt venni a munkában, a tanár pedig erre az igényre válaszol. *Pearson* meghatározása szerint ezek a tevékenységek nem egyszerűen értelmeseek, hanem rendelkeznek a hitelesség lényegével, a realitással. Az ehhez hasonló hiteles olvasás- és írásfeladatok, amelyek a valahová tartozás, hatalom, szabadság és jó hangulat iránti valódi serdülőkori igények köré szerveződnek (*Glasser, 1984*), segítenek a tanulóknak abban, hogy megfelelő fogalmat alkossanak az olvasás és írás iskolán kívüli hasznos voltáról, és hogy élményeket szerezzenek az alapvető olvasás- és íráskészségekről és stratégiákról sikeres kommunikáció során.

A közvetlen instrukcióval összefüggő tevékenységek/feladatok

A közvetlen instrukció a hatékony írással és olvasással kapcsolatos bizonyos készségekre és stratégiákra összpontosít. Három feladattípust használnak a közvetlen instrukciós megközelítésben: a magyarázatot, a modellálást és a tanulók felé történő közvetítést (*Roehler & Duffy, 1991*).

Magyarázat. A magyarázat olyan konkrét kijelentés a tanár részéről, amelyet az olvasás-, illetve frásygyakorlatok előtt, közben vagy után mond, és amelyben információt közöl az elsajátítandó készségekről és stratégiákról. Először a tanár konkrét kijelentéseket tesz, hogy várakozást keltsen a megtanulandó anyaggal kapcsolatban (*Dreeban & Barr, 1987*). Az ilyen kijelentések tájékoztatják a tanulókat arról, hogy mit kell megtanulniuk, miért fontos ez, és hogyan kell a későbbiekben használni (*Duffy, Roehler, Meloth & Vavrus, 1986; Paris, Lipson & Wixson, 1983*), ahogyan azt az alábbi órareészletben láthatjuk.

„Ma bemutatom nektek, hogyan kell háttértudásunk és a szövegben található információ segítségével megfejteni az ismeretlen szavak jelentését. Ez a fajta gondolkodás lényeges, mivel segíti a megértést, amikor az ismeretlen szavaktól összezavarodunk. Olyankor kell ezt a fajta gondolkodást alkalmazni, ha ismeretlen szóval kerülünk szembe.”

Ezután a tanár konkrét kijelentések segítségével tájékoztatja a tanulókat az olvasási és írási folyamat összetettségéről, ahogyan ezt az alábbi részlet bemutatja.

„Az ismeretlen szavak megfejtése a háttérismeretek felhasználásával és a szövegben található információ segítségével könnyűnek hangzik, de nem az. Ehhez olyanfajta komplex gondolkodásra van szükség, amelyet csak hosszú idő múlva fogtok elsajátítani annyira, hogy önállóan alkalmazzátok. Ezt fogjuk gyakorolni hosszú időn át különböző olvasási gyakorlatok és olvasmányélmények segítségével.”

Végül a tanár konkrét kijelentések segítségével határozza meg a tanulás célját, az értékelés módját.

„Az ilyenfajta gondolkodás és érvelés megtanításának az a hosszú távú célja, hogy önállóan olvassatok. Ha egyedül is tudtok így gondolkodni igazi anyagokról, amelyeket a saját céljaitokra akartok használni, akkor tudni fogom, hogy tényleg megtanultátok a módszert.”

Modellálás

A modellálást olvasás- és írásgyakorlatok előtt, után és közben alkalmazzuk azzal a céllal, hogy megmutassuk a tanulóknak, mit is tanulnak. Háromfajta modellálás hasznos. Az egyik olyan esetekben történik, amikor bizonyos viselkedést vagy eljárást tanítunk, és a tanár a tanulókkal együtt bemutatja a kívánt viselkedést vagy eljárást. Például, ha a tanár azt akarja megtanítani, hogyan olvassanak a tanulók pihenésképpen, akkor a tanár és a tanulók egyszerre kapcsolódásképpen olvasni kezdenek. A másik olyan esetekben történik, amikor konkrét információt vagy rutinkészséget tanítunk (például nyomdai készségeket), ilyenkor a tanár hangosan gondolkodva magyarázza, hogy épp most mit csinál (*Davey, 1983; Gordon & Pearson, 1983; Hansen & Pearson, 1983; Raphael & Wonnacott, 1985*). A hangos gondolkodás viszonylag nem túl részletes, általában utasításokat is tartalmaz, de a tanár nem magyarázza el kifejezetten, hogy milyen gondolkodás kapcsolódik ehhez a tevékenységhez. Az ilyenfajta modellálást illusztrálja az alábbi példa (*Baumann & Schmitt, 1986*).

„Három lépésben juthatunk el a bekezdésben ki nem fejtett fő gondolathoz. Először állapítsuk meg, hogy mi a bekezdés témája. A téma olyan, mint egy rövid cím, általában egy-két szóval el lehet mondani, hogy miről szól a bekezdés. Utána állapítsuk meg, hogy mit mond a témáról...” (642. o.)

Harmadszor, olyan esetekben, amikor gondolkodást és érvelést tanít a tanár, (pl. kritikai gondolkodást vagy a jelentésnek a szövegből való kikövetkeztetését) akkor a hangos, egyidejű magyarázatot használja (*Meichenbaum, 1985*) írás-, illetve olvasásgyakorlat közben. A hangos gondolkodás során a tanár részletes kijelentéseket tesz azzal a céllal, hogy bemutassa a tanulóknak a gondolkodás folyamatát (*Duffy, Roehler & Herrmann, 1988; Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1984*), mint azt az alábbi, *Duffy, Roehler & Herrmann, 1988* írásából átvett részlet példázza.

„Szeretném bemutatni nektek, hogyan gondolkodom, ha a szövegben ismeretlen szóval találkozom. Hangosan fogok gondolkodni, hogy bemutassam, hogyan jövök rá a jelentésére. Azután segítsek nektek rájönni az ismeretlen szó jelentésére. [olvas] »A kakaó mámorítóan gőzölgött.« Hmm, hallottam már azt a szót, hogy »mámorítóan«, de nem egészen tudom, hogy itt mit jelent. De tudom, hogy az előtte lévő szó, a »gőzölög« mit jelent. Láttam egyszer egy fazék vizet felforrni, és láttam fölötte a gőzt. Nagyon meleg volt a víz, tehát a kakaó is biztosan nagyon meleg. Szóval a kakaó egy edényben gőzölög a tűzhelyen. Ez azt jelenti, hogy gőz jön föl belőle, de ez még mindig nem magyarázta meg, hogy mit jelent a »mámorítóan«. Hadd gondoljam végig még egyszer ezt a dolgot: kakaó a tűzhelyen, megpróbálom felhasználni, amit már eddig tudok a kakaóról. A forró kakaó bugyog, gőzölög és ... szaga van! A forró kakaónak jó szaga van. [olvas] »A kakaó mámorítóan gőzölgött.« Azt jelenti, hogy jó szaga volt! [a tanulókhöz] Az segített a szó jelentésének a kitalálásában, hogy végig gondoltam, amit már tudtam a forró kakaóról.” (765. o.)

Közvetítés a tanulók megértése érdekében

Akkor közvetítünk a tanulók megértése érdekében, amikor a magyarázat és a modellálás segítségével már megadtuk az alapinformációt. Különösen az a fajta tanári eszköz hatékony, amelyet a tanulók információértelmezésére folyamatosan reagálva alkalmazhatunk. Az egyik az irányított kérdés (Tharp, 1982), amellyel elősegíthetjük a tanuló pontos megértését. Olyankor például, amikor gondolkodást vagy érvelést tanítunk, a tanár kérdéseket tesz fel azzal a céllal, hogy a tanulók a gondolkodásra összpontosítsanak, például: „Hogy használtam fel a kakaóról való addigi tudásomat, amikor azt a nehéz szót próbáltam megérteni?” A másik az, amikor a tanár fokozatosan elmozdítja a tanulót onnan, ahol még egy felnőtt segítségére szorul, oda, ahol már önállóan tud tanulni (Gavelek, 1986; Vygotsky, 1978; Wertsch, McNamee, McLare & Budwig, 1980), mégpedig a visszajelzések, a modellálás, az emlékeztetők, magyarázatok és rávezető eszközök fokozatos csökkentésével.

Példa az integrált instrukciós olvasásra

Az integrált instrukciós olvasás a tanár előzetes elképzeléseinek és a tanuló hiteles igényeinek és érdeklődésének alapszik (Daffy, előkészületben). Ennek az eszköznek a bemutatására térjünk vissza ahhoz az osztályhoz, amelyben a tanulóknak hiteles írás- és olvasmányélményekben volt részükhöz (3. forgatókönyv), és vegyük alaposan szemügyre, hogyan jutottak el a tanulók idáig. Először némi kiegészítő információ a tanárról a tanulók és az osztály kontextusában.

Az osztályban igen eltérő írás- és olvasáskészségű tanulók vannak. Néhányan ügyesen írnak és olvasnak, és ezért általában inspirálja őket a feladat abban az értelemben, hogy az olvasást és az írást hasznos kommunikációs eszköznek tekintik. A többi tanuló körülbelül kétharmada viszonylag jól ír és olvas, de nehezen értik nagy részét annak, amit olvasnak, és jelentős része annak, amit írnak, ügyetlen szerkezetű és összefüggéstelen. A legtöbb tanuló együttműködésre kész, de általában nem inspirálja őket a tanár erőfeszítése, hogy az olvasást és az írást értelmes tevékenységnek tekintsék. Az olvasást és az írást úgy tekintik, mint az osztályzat megszerzése érdekében elviselendő szükséges rosszat. A többi tanuló pedig súlyos gondokkal küzd az olvasáshoz és az íráshoz szükséges készségekkel és stratégiákkal, és ezért általában rossz a tanórához való hozzáállásuk. A tanár, Mrs Ashton, tizenöt éve tanít olvasást és írást alsó középiskolásoknak. Kreatív pedagógus, sok energiát fordít arra, hogy az olvasást és az írást élvezetessé és izgalmassá tegye tanulóinak számára, ugyanakkor közvetlen instrukciókat is ad nekik, továbbá annak is megtalálja a módját, hogy reális célokra használják az olvasást és az írást. Mrs Ashton igazgatója általában segíti őt abban, hogy kifejelessze a saját módszerét, és közben folyamatosan figyelemmel kíséri a tanulók teszt eredményeit.

A példaként használt írás- és olvasásélmény azon alapszik, hogy a tanulók őszinte érdeklődést tanúsítottak az Andrew nevű hurrikán iránt. Nem sokkal a hurrikán pusztítása után Mrs Ashton számos újságkivágást hozott be az iskolába az eseményről, ezeket az osztály elővasta és megvitatta. A viták során a tanulók érdeklődése a mentőakciókra terelődött. Aggódtak, mivel olyan sok ember vált hajléktalanná és nem kapott segítséget sehonnan. Mrs Ashton, felismerve a tanulók őszinte érdeklődését és együttérzését, megkérdezte az osztályt, hogy volna-e kedvük részt venni a mentőakciókban. Szinte minden tanuló nagyon

izgatott lett ettől az ötlettől, ezért Mrs Ashton elhatározta, hogy megvalósítja. Nyolchetes „hurrikánidőszakot” tervezett meg, amely kapcsolódott az olvasás, az írás, a humán tárgyak és a matematika tanításához.

A nyolchetes időszakot úgy kezdte el, hogy az első néhány órában a tanulókat kis- és nagcsoportos egységekben arra kérte, tervezék meg az osztály szerepét mentőakciókban. Az osztály egy egész sor ötlettel állt elő, amelyben szerepelt:

a) együttérző levelek fogalmazása a kárvallottak családtagjainak és családjának, b) adományok gyűjtése a helyi cégeknek írt levelek és saját készítésű plakátok segítségével, c) videofelvétel készítése a hurrikán utáni túlélési technikákról, d) levelezőkapcsolat kiépítése olyan nyolcadikosokkal, akiknek a hurrikán elpusztította az iskoláját, e) könyvcsomagok készítése, a választott partnerosztály elpusztult könyveinek pótlására. A nyolchetes időszak betetőzésekként az osztály közösen elvonult a helyi postahivatalba, és postára adta az ajándékokat és az adományokat. Az osztály úgy határozott, hogy a tevékenységeket egymás után végzik, és mindenki részt vesz mindegyikben. Ezután Mrs Ashton tanulócsoportokat szervezett (Bosch, 1991; Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984; Kagan, 1988).

A következő két órát anyaggyűjtéssel töltötték, és végig gondolták, hogy milyen olvasás- és íráskészségek, illetve stratégiák megtanulására/felfrissítésére van szükség ahhoz, hogy az osztály-sikeresei elvégezze a maga elé tűzött feladatot. Mrs Ashton vezető szerepet játszott ezeken az órákon, elmagyarázva és modellálva a készségek és stratégiák szerepét a sikeres kommunikációban. Együtt felsorolták azokat a készségeket és stratégiákat, amelyekkel foglalkozni kell, megemlítve:

a) a levélírást, b) a szövegismerő készséget a szakirodalom (pl. prospektusok és könyvek) tanulmányozása során, c) a könyvtárhasználatot, d) a leíró és elbeszélő szövegszerkezeteket és e) az egész mondatokban való fogalmazást.

A következő néhány hét alatt a tanulók csoportokban dolgoztak a feladatok megvalósításán. Mrs Ashton minden feladatra vonatkozóan naponta közvetlen utasításokat adott a csoport munkája előtt, közben és után. Minden órát azzal kezdett, hogy készségeket és stratégiákat magyarázott el, modellált, és lehetőséget adott a tanulóknak arra, hogy gyakorolják ezeket értelmes olvasási és írásgyakorlatok során. Azután a tanulók a saját maguk által eltervezett feladaton dolgoztak, Mrs Ashton pedig segített nekik. Vegyük alaposabban szemügyre például azt az órát, amelyen Mrs Ashton az üzleti levél részeitől beszélt (dátum, a cím feltüntetése a levélben, üdvözlés, tárgy, befejezés, aláírás). Azzal kezdte, hogy valódi, jól, illetve rosszul megírt üzleti leveleket mutatott, hangsúlyozva, hogy a levél minden része hozzájárul az érthetőséghez és az összbenyomáshoz. Ugyanakkor Mrs Ashton beszélt az ígék és a főnevek szerepéről a teljes mondatban; és példákat hozott fel a jól, illetve rosszul szerkesztett mondatokra a levelekből. Azután a tanulók átfogalmazták a rosszul megírt leveleket, kijavították a hibákat, majd megírták a saját üzleti levelüket olyan cégeknek, amelyeknek a termékein kuponokat találtak (például kukoricapehely). A tanulók gyakorolták a teljes mondatban való fogalmazást azzal, hogy befejezetlen történetekhez befejezést írtak. Ezen tevékenységek során a diákok értékelték egymás teljesítményét, Mrs Ashton szintén értékelte a tanulók teljesítményét, modellált, emlékeztetett, magyarázott és rávezetett szükség szerint. Ezután a tanulók a saját maguk által megtervezett feladaton dolgoztak, Mrs Ashton pedig segített nekik.

Ez a kitalált helyzet jól szemlélteti, hogyan irányíthatja a tanár saját olvasás- és írástanítását és fedezhet fel új módszereket, amelyekben a közvetlen utasítást átgondoltan és kreatívan ötvözi az értelmes és egyúttal hiteles írás- és olvasásél-

ményekkel. Mrs Ashton, szakmai tudását ötletesen alkalmazva mindkét tanítási megközelítésre, a közvetlen instrukciós módszerre, illetve az egész nyelv módszerre, kifejlesztette saját módszerét, amely inspirálónak bizonyult abban az értelemben, hogy éppen a tanulók valódi igényeire és érdeklődésére alapozott (Sykes, 1988). Segített továbbá a tanulóknak abban, hogy pontosan megértsék, milyen készségek és stratégiák szükségesek ahhoz, hogy az olvasást és az írást valódi célok érdekében, valódi igények kielégítésére hitelesen alkalmazzák.

Következtetés

Ez a cikk azt állítja, hogy az alsó középiskolai olvasás és írásprogramban a tanári módszerek kettőssége figyelhető meg, hiányzik továbbá a módszerekből a hitelesség. A cikk az alsó középfokú olvasás- és írástanításban alkalmazandó újfajta megközelítés mellett érvel, amely hiteles módon és átgondoltan integrálja a közvetlen instrukciós módszert és az egész nyelv módszert, de a legfontosabb, hogy ezt a módszert a tanár hozza létre és a tanár irányítja.

Nem lesz könnyű a hiteles olvasás- és írásmódszer létrehozása és megvalósítása. A tanár részéről sok ötletességet és rugalmasságot igényel, valamint azt a hajlandóságot, képességet és tudást, hogy a tanítási módszereket folyamatosan az adott helyzet igényeihez és a tanulási feltételekhez igazítsa.

Ennek az alsó középfokú olvasás- és írásmódszernek a megteremtéséhez arra van szükség, hogy másképpen gondolkodjunk az olvasás- és írástanításról. A tanároknak a jövőben saját magukat kell elméleti szakembereknek tekinteniük, nem a kutatókat, tanárképző főiskolai oktatókat, hivatalnokokat vagy az olvasás- és írásprogramok megfogalmazóit. Ezek az úgynevezett „elméleti szakemberek” nem irányíthatják a tanárok munkáját azzal, hogy az egyik vagy másik tanítási módszer alkalmazását javasolják. Ehelyett arra kell bátorítaniuk a tanárokat, hogy saját tanítási módszert fejlesszenek ki. Duffy kifejezésével élve (1992b): a tanároknak joguk van az inspirációhoz. Ellenkező esetben a diákok megmaradnak a kétféle, mesterséges módszer közötti kényelmetlen helyzetben, és továbbra sem oldódnak meg az olvasással és írással kapcsolatos problémáik.

Fordította: Szemere Pál

Halász László

Az irodalmi szöveg olvasása mint kétirányú folyamat

Az irodalmi szövegnek mint sajátos diskurzusnak a megértése során az olvasó nemcsak a mindennapi életeseményekből közvetlenül származó személyes emlékeire támaszkodik, hanem korábbi film-, zenei, irodalmi, képzőművészeti élményeire is mint legközelebbi odaillő tapasztalataira.

Néhány saját vizsgálat a személyes jelentéstulajdonításról

Az irodalmi olvasás pszichológiai jellemzői meghatározásának egyik módja a hasonlóságok és különbségek tanulmányozása hasonló terjedelmű és tárgyú irodalmi narratívum (például elbeszélés) és nem irodalmi (például magyarázó-oktató) szöveg feldolgozásának (megértésének), jelentéstulajdonításának mutatói között. Feltéve természetesen, hogy nemcsak szakértők, hanem a vizsgált olvasók is irodalminak és nem irodalminak találják a kérdéses szövegeket. Az utóbbi időnek számos idevágó vizsgálata során beigazolódott, hogy az irodalmi szöveg több érzelmi és személyes választ váltott ki, mint a magyarázó-leíró szövegek. Az is kitűnt, hogy az irodalmi szövegnek mint sajátos diskurzusnak a megértése során az olvasó nemcsak a mindennapi életeseményekből közvetlenül származó személyes – részt vevő cselekvőként átélt – emlékeire támaszkodik erőteljesen, hanem korábbi film-, zenei, irodalmi, képzőművészeti élményeire is mint legközelebbi odaillő tapasztalataira. Az irodalmi szöveg azáltal hat miarkásabban személyes rezonálóképességre, hogy hangsúlyosabban használ olyan jelzőingereket, amelyeknek kettős affektív felszólítóerejük van. Az adott jelzőinger önmagában is énvonatközlésű (az olvasó személyes élményeivel összefüggő) forrásokat és eseményeket mozgósít. Az önéletrajzi kontextus kerül kölcsönhatásba irodalmi szöveg olvasásakor azzal a – magyarázó és leíró szövegtől eltérően szervezett – szöveggörnyezettel, amelynek az adott jelzőinger meghatározó képviselője, és amely környezetbe a műben szintén beleágyazódik (Halász, 1990).

Adataink azt sugallják, hogy az olvasók által irodalminak átélt elbeszélő szöveg kimondottan alkalmas arra, hogy személyes válaszadásra tanítson, és kiterjesztheti ezt a feldolgozási módot „bármire”, összhangban az európai elbeszélő kultúra szemléletével és hagyományaival, az átélő helyzetétől és indítékaitól függően.

Az irodalmi szöveg jóval több *személyes*, de nem általános *jelentést* vált ki, mint a nem irodalmi (magyarázó) szöveg. Ez a jelenség független attól, hogy az irodalmi narratívum közvetlenül személyes formában szólal meg vagy sem. Azaz, amikor egy jelentésegységet mérünk, a kísérleti személyektől származó azon jelentésegységek, amelyek lényegében azonosak azokkal, amelyek a szövegekben található, az *általános (lexikális) módhoz* tartoznak, tekintet nélkül arra, hogy a kísérleti személyek első vagy harmadik személyben válaszoltak. Mindazok a válaszok, amelyek tankönyvből, illetve mindennapi általános ismeretekből adódó ítéletekkel és következtetésekkel egészítették ki a szöveg egységeit, ugyancsak az *általános (lexikális) módhoz* tartoznak. Amikor a válaszok valami többletet: szemé-

lyes benyomást, véleményt vagy értelmezést tartalmaznak, csak akkor tekinthetők *személyes módnak*. A *személyes mód* uralkodó volt a kísérleti személyek válaszában akkor is, amikor egyes szám első személyben előadott elbeszélést (*Franz Kafka: A keselyű*) olvastak, vagy amikor egy mindentudó elbeszélő mesélte el a történetet, egyenlő távolságra állva mindegyik szereplőtől (*Franz Kafka: A törvény kapujában*).

Kétségtelen, hogy az irodalmi olvasásnak megkülönböztető jegye a személyes jelentéstulajdonítás, amelyekben olyan pszichológiai jelentésegységek, mint a személyesen megfigyelt állapotváltozás(ok), érzések és érzelmek, ítéletek és értékelések, valamint megismerő minőségek túlsúlya jellemző, olyan jelentésegységekhez képest, mint cselekvés, mennyiség, terjedelem, idői és helyi minőségek. És ez a tendencia még erőteljesebb, ha a kísérleti személy újraértelmezi a szöveget. A személyes mód több belső, pszichológiai jelentéssel, az általános mód több külsőleg észlelhető viselkedési jelentéssel telített (*Halász, 1993 és 1994*).

Azt is kimutattuk, hogy nemcsak egy teljes irodalmi narratívum mozgat meg több személyes jelentésegységet, mint egy hasonlóan teljes magyarázó szöveg, hanem pusztán az irodalmi szövegnek egy kulcsmondata is. Egy ilyen mondatnak olyan kivételesen gazdag a mögöttes sugalmazó hatása, hogy az elbeszélésből kiemelve is felülmúlja nemcsak egy magyarázó szöveg hasonlóan kiemelt kulcsmondatának hatását, hanem az utóbb elolvasott teljes magyarázó szövegét is. Ahhoz, hogy az olvasó az irodalmi szöveg (mondatainak) nem triviális jelentéshetőségeit felkutassa, az irodalmi olvasás során saját helyzeti és személyes kontextusait, szándékait, perspektíváit, beállítódását „illeszti rá” a szöveg aligha kimeríthető összefüggéseire (*Halász, 1995*).

Elszegényítés és gazdagodás

Az előbbieket az *asszimilációs* folyamat fontosságára utalnak. Az új tapasztalatot az olvasó régebbi tapasztalatai, ismereteinek szerkezete alapján kialakított sémáihoz hasonlítja. Ezt egészíti ki az *akkommodáció*, amelynek során az olvasó a meglévő sémáit az új információknak megfelelően alakítja át. Még a teljesen személyes válaszok is azt segítik, hogy az olvasó a szokásostól való eltérések kognitív megterhelését leküzdje.

Az olvasó beleélése és a hőssel történő azonosulása a hős reagálásának megismerésétől függ. Az olvasó érzelmei szoros kapcsolatban vannak az ismeretstruktúrákkal és az eltérésekkel az események várt alakulásához képest. Az eltéréseknek kitüntetett szerepük van magában az irodalmi szövegben: kizökkentik az olvasót az ismerős, mindennapi nyelvhasználatból. Mivel az irodalmi szövegben a kialakult mintáktól mint normáktól való eltérés hoz létre új normákat, az irodalmi olvasó nagyobb mértékben kerül szembe fonológiai, nyelvi és jelentésbeli (tartalmi) eltérések mintáival, mint a magyarázó vagy leíró szöveg olvasója. Így az olvasó ezeket a mintákat kiegészítve, énekebb, személyesebb emlékeivel közelíti meg a hőst, illetve érti meg a művet.

A fő ok, amiért az olvasó egy elbeszéléshez vagy regényhez fordul, az, hogy sajátos többletlehetőségekhez jusson, amelyek növelik mindennapi befogadó kapacitásának kihasználását. Azonban a művek gazdag sokrétűsége olyan információfeldolgozó rendszerbe fut be, amelynek kimenete (akár cselekvésben, akár tudatos felismerésben) korlátozott. Az irodalmi szöveg úgy tekinthető, mint ami az információk feldolgozásának egyoldalúságát és korlátozottságát ellensúlyozza, ezzel

szemben az olvasó a szokatlan szöveg feldolgozásának akadályait ellensúlyozza egyoldalúsággal. Ez annál inkább így van, minél kevésbé hozzáértő az olvasó, illetve minél eredetibb, újszerűbb és meglepőbb a szöveg.

Amikor az olvasó azt tapasztalja, hogy a szöveg érthetetlen és előreláthatatlan, az önvédelmi folyamatok nyilvánvalóan erősek. Erőfeszítéseket tesz azért, hogy a szöveget az ő ismerős képletei és gondolatai közé szorítsa. Abban érdekelt, hogy a szükséges információt a lehető legkisebb erőfeszítéssel szerezzé meg. Amíg a szerzőnek az a célja, hogy műve struktúrájában az általa használt nyelvi kódrendszer sokrétűségét növelje, az olvasó arra hajlamos, hogy a számára kielégítő minimumra csökkentse azt (Lotman, 1973).

Mindez segít megérteni a triviális, a nyelvilleg kevésbé sokrétű irodalmi mű sikerének a titkát a kevésbé hozzáértő olvasók körében. A feldolgozás akadályait ellensúlyozó egyoldalúság és elszegényítés az ilyen szövegnek a lényege. A szerző maga építi be mintegy előre az olvasói leegyszerűsítéseket a művébe.

Amikor az eltérítés mértéke és módja nem túl kényelmetlen az olvasónak, saját érendszere egyensúlyának alkalmi felborulása után lehetősége van arra, hogy egyensúlyát (nyugalmát) újra megtalálja. Ekkor a szöveg belső összefüggésével összhangban gazdagíthatja a megértést saját érzelmeivel, emlékeivel és gondolataival. Ez a fajta olvasás hasonló a kreativitáshoz és a játékhoz. Az irodalmi olvasás néhány alapvető és ellentmondásos jegye jól leírható, ha megvilágítjuk a viszonyt az eltérések, a játék, a játékosság és a személyes jelentéstulajdonítás között.

Mit jelent a játék(osság) az irodalmi olvasásban

Bár a játék és a művészet, közelebbről az irodalom kapcsolatáról már sokan szölkáltak, alighanem a legmarkánsabbak mindmáig Huizinga gondolatai. A játék önként vállalt szabályok szerint zajlik, elkülönített térben. Közvetlen haszon nem származik belőle, a játékos mégis egész lényével átadja magát a tevékenységnek, jóllehet a lelke mélyén tudja, hogy „csak úgy tesz, mintha...”. Elmerültség és lelkesültség jellemzi hangulatát „az elragadtatás és a pajkosság pólusai” között (Huizinga, 1990). A játékcselekvés feszültséggel és annak örömteli feloldásával jár.

Az irodalmi szövegben „az értelem burkoltsága” a szimmetrikus és ritmikus közlésmód, a rímek a játék körébe tartoznak. A feszültségkeltés célját követi az epikai, drámai mű a képszerű nyelvvél és a témaválasztással is. Gyakran a verseny, a versengés elemei vannak a központban. A hősnek valami feladatot kell elvégeznie, próbát kell kiállnia, egy akadályon kell túljutnia. További feszültséget okoz, hogy a hős felismerhetetlen marad. Elrejtí magát, más alakot vesz fel, vagy egyszerűen nem ismeri saját magát. Álarcot visel, álruhás, titkot hordoz – zárul Huizinga gondolatmenete.

A műbefogadás helyzetét úgy is tekinthetjük, mint ami a mindennapi élet terétől elkülönül. Felfüggeszti azt, akár a játék. A cselekvéskényszerzől mentesen a befogadó gondolatainak és érzelmeinek nincsenek közvetlen gyakorlati következményei. Az elbeszélő mű megértése összefonódik a hős sorsának követésével, ami rejtélynyitás, versengés a feladattal és képzeletbeli mintha játék (beleélés és azonosulás) egyszerre. Ezt Arisztotelész nyomán mimesisnek (utánzásnak) tekintették, de Oatley (1994) javaslata alapján úgy is felfoghatjuk, mint szimulációt, amelyet ma a komputeren végezhetünk. Regények és játékok szimulációs folyamatokat irányítanak. Ennek lényege egy vagy több karakterrel való azonosulás. Az olvasó, játékos elméjében átveszi az alak céljait és átléti-érzelmeit, lepergeti cselek-

vési terveit. Szimbolikus együttműködése, énbévonsága, a cselekménybe történő belemérülése is emellett szól. Az átélt bizonytalanságok feszültséget gerjesztenek, amelyek részben más irányú tematikai-tartalmi elemek, részben a mű szerkezetének hatására végül is élvezetet keltő – ha tetszik, játékos – módon élvezetődnek. A tevékenység *önjuttalmazó* (belülről motivált).

A fikció általában növekvő izgalmat ébreszt, amelynek elviselésére éppen az tesz képessé (Apter, 1992), hogy a befogadó sajátos biztonsági zónában foglal helyet, amely akár fizikailag is elkülönül: színház, mozi vagy „csak” lelki önállósága van: az olvasásnak a közvetlen realitást felfüggesztő terében. Ez a zóna biztonságos, az ember érzi, hogy itt lehetetlen tényleges veszélybe kerülni. Ez a zóna azt „sugallja” a befogadó, a műélvező számára, hogy gyere ide és lazíts, élvezd növekvő izgalmad. Hagyd el a félelemet, szorongást. Ez a leválás az elsődleges valóságról kedvez az önhelyettesítési stratégiának: paradoxonnal szembesít. Az izgalom egyszerre jelent fenyegetést (szorongást) és biztonságot. A leválás nagy erőt ad az elhithetőségnek, ami a képzeleti anyag felszabadulásával jár: a veszély csak elképzelt és ugyancsak jelentős a retrospekció: a veszélyt múltbelinek érzékeljük.

A játékot és a műbefogadást is olyan tevékenységnek látjuk, amelynek révén az izgalmat optimális közepes szinten szabályozzuk. Amennyiben az információ természete, illetve a befogadó feldolgozó kapacitása miatt ez nem sikerül, a játékoság csírája is hiányzik. Ennek meg is felel, hogy averzióval reagálunk az ilyen művekre (Berlyne, 1971).

Azonban a játék során is, a művészi ihletben is, egy rockzenei koncert hallgatójaként is megessük, hogy rendkívül felfokozott állapotba kerülünk. A rendkívüli izgalom ellenére az élményünk mégis kivételesen pozitív (Grastyán, 1985). Állatkísérletek igazolták, hogy az akadály (frusztráció) elhárulása nyomán az örömezés nagyobb, mintha a célt nélküle érnék el. A játékban is jelen lenni az averzitásnak (az idegenkedésnek), ami viszont nehezen egyeztethető össze azzal a közfelfogással, hogy a játék feltétele az oldott, biztonságos személyiségállapot.

A játék lényege – így Grastyán végkövetkeztetése –, hogy akár a cselekvő által kitűzött, akár a természetből adott cél elé a játész önmege állít akadályokat. Ezzel teremti meg az intenzív örömszerzés gerjesztésének neurobiológiai lehetséges, tetszés szerint előállítható feltételeit. Ha a feszültség szabályozó tényező a tapasztalat vagy gyakorlás következtében már nem akadály, a játék éppúgy elveszti örömszerző funkcióját, mit amikor az akadály túlságosan nehéz.

Ez visszavezet az elbeszélő művek befogadásához. Az *akadály* közvetlenül is jelen van, mint a hős vagy hősök elé a külvilágban és saját belvilágukban, interperszonális kapcsolataikban emelkedő akadályok (konfliktusok és frusztrációk), amelyekben az olvasó többé-kevésbé osztozik. De az irodalmi mű mint többretegű, összetett, meglepő, új jelentésekkel telt szöveg, egészében is úgy tekinthető, mint a rutinszerű, sematikus megismerés elé emelt akadály.

Különösen szembeszökő ez a lineáris elbeszélésmóddal szakító, a metaforikus-átteles modern, illetve a narrációt számos változatban újramező, bár nem feltétlenül befejező posztmodern szövegeknél. Ezek olvasása nemcsak alkalmat ad, de egyenesen kihívja az olvasó új sémákat életrehozó kreativitását az irodalmi szöveg által emelt akadályok – eltérések és eltérítő hatások – legyőzésében. Ez ismét visszautal a játékkal való kapcsolatra. Az olvasó törekszik a szokatlan, meghökkenítő képek, ötletek, szerkezetek többféle, egyszerre érvényes értelmezésére. Az olvasás játéktevékenységgel rokon és abból eredeztethető énbévónó természete teszi plauzibilissé, hogyan fonódik össze elválaszthatatlanul benne értelem és érzelem.

Irodalom

- Apter, M. J.*: The Dangerous Edge: The Psychology of Excitement. New York–Toronto. Macmillan, 1992.
- Berlyne, D. E.*: Aesthetics and Psychobiology. New York. Appleton, 1991.
- Grastyán E.*: A játék neurobiológiája. Akadémiai Kiadó, Bp., 1985.
- Halász L.*: Hatás és ráemlékezés az irodalmi szövegfeldolgozásban. Pszichológia, 10. 1990. 523–561. o.
- Halász L.*: Általános és személyes jelentés az irodalmi megértésben. Pszichológia, 13. 1993. 403–419. o.
- Halász L.*: Újraértelmezés és személyes jelentés az irodalmi befogadásban. Pszichológia, 14. 1994. 343–363. o.
- Halász L.*: Kontextualizáció és jelentéstulajdonítás az irodalmi szövegfeldolgozásban. Pszichológia, 15. 1995. 369–389. o.
- Huizinga, J.*: Homo Ludens. Kísérlet a kultúra játékelemeinek meghatározására. Univerzum Kiadó, Szeged, 1990.
- Lotman, J. M.*: A szöveg és a szövegen kívüli művészi struktúrák. In: Szöveg, modell, típus. Gondolat, Bp., 1973.
- Oatley, K.*: A Taxonomy of the Emotions of Literary Response and a Theory of identification in Fictional Narrative. Poetics, 23. 1994. 53–74. o.



Olvasáskutatás

Nagy Attila

Ablak a Demokrácia tér és az Olvasás utca sarkán

- Változások a magyarországi olvasáskultúrában -

A címben jelzett ablak kettős értelemben is létezik. A szerző az egykori királyi palota, most Országos Széchényi Könyvtár munkaszobájának ablakából kitekintve, a Várhegy tetejéről jól látja a város jelentős részét. Munkájából következően (Olvasáskutató Osztály) a rejtettebb, a kultúrával, az olvasással – könyvkiadás, könyvtárhasználat, iskolarendszer – összefüggő változásokat is figyelemmel kísérheti.

Vesztett illúziók

Jó évtizeddel ezelőtt az egyik neves frónk „Szennyezett források” címmel tanulmányt közölt az Ifjúsági Magazin tartalomelemzése nyomán (Fekete Gy., 1983). Adatok sorával bizonyította, hogy ez a 250 ezer példányon fiataloknak szóló havilap döntően két témát preferál: a popkultúrát és a szexualitást. Történelem, tudomány, irodalom, színház, sport, klasszikus zene, közélet szinte csak véletlenszerűen megjelenő témák voltak. A szerző akkori következtetése szerint változást kizárólag a majdani demokrácia megteremtésétől lehetett várni. (A szóban forgó lapot a monopolhelyzetben levő Kommunista Ifjúsági Szövetség adta ki.)

A piaci viszonyok kialakulása után valóban megszűnt „az ifjúsági szervezet” kivételezett helyzete, ma már vannak cserkészek és egyházi, felekezeti ifjúsági egyesületek, de az említett lap népszerűsége alig csökkent, a tematikus elrendezés alig változott (tovább romlott), viszont a szinte kizárólag az olcsó popkultúrát népszerűsítő gyermek- és ifjúsági lapok száma több tucatra emelkedett. Vagyis illúzió volt pusztán a parlamentáris demokrácia megteremtésétől, a politikai hatalom átrendeződésétől, megváltozásától remélni a kulturális élet, az olvasási szokások minőségi javulását.

A fenti példában, mint cseppben a tenger, jól nyomon követhető illúzióink elvesztése és a tényleges változások fő tendenciája! Ma már mi is osztjuk Dahrendorf szkepszisét: a politikai rendszerváltozás hat hónap alatt végrehajtható, a gazdasági helyzet érezhető megjavulásához hat év szükséges, de a kultúra megszlárdulása hatvan évet is igénybe vehet (Dahrendorf, 1990).

Változások – avagy a tradíció széttörése?

Az elmúlt évtizedben bekövetkezett társadalmi változások eredményeként az olvasási kultúrán belül is a piaci viszonyok megerősödése látszik a legegyszerűsebb tendenciának.

Az államilag dotált néhány nagy, nehézkes könyvkiadó helyett több ezer kis piacérzékeny könyvkiadó alakult, s kezdetben a megjelentetett címek (1986: 9857 cím – 1991: 8153 cím) és példányok száma egyaránt jelentősen csökkent (Lőrincz J. 1995), majd a példányszám további mérséklődése mellett a választék ismét bővülő tendenciát mutat.

A kereskedelem és a kiadás párhuzamos privatizációjának együttes hatásaként 1990-től évi tíz millióval esik vissza a könyvek példányszáma. (1990-ben még 15 100, de 1993-ban már csak 8400 volt az átlagos példányszám.)

Hasonló jellegű változások zajlottak, zajlanak a periodikák kiadásában is. Mindent összevetve a direkt, szórakoztató szépirodalom választéka erőteljesen, az ismeretterjesztő olvasmányok kínálata mértéktartóbban, de emelkedett, míg a tudományos jellegű könyvek és periodikák megjelentetése érzékelhetően csökkent. Egyébként a leglátványosabb kiadvány- és példányszám-emelkedést a korábbi „tiltott gyümölcsök” területén tapasztalhatjuk: politika és vallás.

Olvasók

A magyar társadalom olvasási szokásairól (legutóbbi olvasmányok, legolvasottabb szerzők stb.) csaknem öt évtizede vannak adataink, s így a változási tendenciákat meglehetősen biztonsággal vázolhatjuk.

Az 1960-as évek legolvasottabb szerzőinek listáját még vitathatatlanul a magyar klasszikusok vezették (*Jókai*), de egy jó évtizeddel később már a kortárs magyar lektűrök (*Berkesi, Szilvási*) egyenrangú „trónkövetelőként” tűnnek fel, s a nemzeti klasszikusokat a középmezőny felé szorítják, és a világirodalom nagy (realista) klasszikusai (*Tolsztoj* kivételével) a 25 nevet tartalmazó listára fel sem kerülnek (*Gereben F.* 1995). 1993-ban pedig már *Jókai* népszerűsége csupán a 11. hely elfoglalására elegendő a legolvasottabb szerzők rangsorában. Vagyis három évtized (1964–1993) felnőtt olvasóinak válaszait áttekintve a klasszikus és az értékes irodalom fokozatos visszaszorulását és a főként jelenkori, esztétikai értékkel kevésbé rendelkező, ugyanakkor hatásos és a szórakozás, a kikapcsolódás, a kalandéhség iránti igényeket jól kielégítő olvasmányok erőteljes térhódítását tapasztaljuk (*Gereben F.* 1995).

Hasonló jellegű, de még erőteljesebb, egyértelműbb változásokat regisztrálunk a középiskolások olvasmányainak vizsgálatakor. Körükben a lektűrök (*Cook, R.-Christie, A.-King, S.-Kenneth C.* stb.) tetszési indexe (egy évtized alatt csaknem ötszörösére emelkedett ezen könyvek olvasottsága) magasabb, mint az iskolai feladatként olvasott XIX. és XX. századi klasszikusoké, hiszen az előbbieket úgy mond a mai életéről és ráadásul „kendőzetlen őszinteséggel” szólnak (*Nagy A.* 1995).

Az olvasmányszerkezet itt nem jelzett praktikusabbá, az élet köznapi gondjaihoz gyakorlatias segítséget nyújtó jellegének erősödésével (szakácskönyv, házikertek gondozása, számítógépek használata stb.) párhuzamosan, minden kétséget kizáró módon lezajlott (ma is tovább erősödik) egy kommercializálódási tendencia. S amint ezt *Gereben Ferenc* részletes elemzésében kimutatja, ez az átalakulás a tágabb társadalmi, politikai változásokkal lehet leginkább összefüggésben. Mégpedig olyan módon, ahogyan magunk is tapasztaltuk (*Gereben F.-Nagy A.* 1994) a nemzeti létükben, anyanyelvük szabad használatában fenyegetett, kultúrájuk folytonosságának megőrzéséért kemény küzdelmet folytatni kénytelen, kisebbségi körülmények között élő (Románia, Szlovákia, Ukrajna, Szerbia) magyarok körében. Nevezetesen, ahol a történelmi, politikai, társadalmi történések (1956 Ma-

gyarországon) szorongatott helyzetet, represszív körülményeket eredményeznek, ott fokozott jelentőségűvé válik a nemzeti kultúrával, a tradíció használható elemeivel találkozni, a folytatás, a fennmaradás esélyeit a könyvekben, a nappali álmódosásokban, legalább képzeletben keresni és megtalálni. Ha viszont a konszolidáció (többpártrendszer, parlamentáris demokrácia, szabad nyelvhasználat és iskolaválasztás) elemei, összetevői, bizonyítékai erősödnek, akkor a klasszikusok, az értékek keresettsége gyengül, az érvédelem, a személyiség erősítését, támogatását szolgáló olvasmányok népszerűsége háttérbe szorul.

Az olvasmányszerkezet átalakulásának talán legdrasztikusabb jegyeit akkor érhetjük tetten, ha a legutóbbi olvasmányok szerzőit, illetve az első kiadások földrajzi szóródását tekintjük át.

A legutóbbi olvasmányok összetétele a szerzők nemzetisége szerint

	A felnőtt olvasók %-ában	
	1985	1993
magyar	55	44
európai	33	27
amerikai	7	25

Az amerikanizálódási tendencia félreérthetetlenül nem csupán az olvasmányok szerkezetének irányát jelzi, miközben a magyar (1964-ben még 62 százalék volt a hazai szerzők aránya) és a Nyugat-Európából származó műalkotások vonzereje látványosan csökkent (Gereben F. 1995).

Az elmúlt évtizedek közvetlen ideológiai és politikai nyomását többé-kevésbé túléltük, köznevelési és közművelődési rendszerünk, kultúránk egésze a jól látható repedések ellenére is inkább a folyamatosság jegyeit mutatja. Az előttünk álló időszak viszont bizonyos értelemben talán még az előzőnél is nagyobb veszélyeket rejt magában, hiszen az eddigi direkt utasítást, parancsot most egy alattomosabb, rejtettebb befolyás váltja fel. Nem kötelező Coca-Colát inni, de mindenhol ezt reklámozzák, nem szükséges az amerikai életformát, beszéd- és gondolkodásmódot átvenni, de a naponkénti tévéfilmek árja erre húz, erre sodor, a könyvkiadói, piaci érdekek mind több *Robin Cook*-, *Stephen King*-, *Clair Kenneth*-könyvet „szállítanak” a boltokba, a könyvtárakba.

Feltehetően egyetlen hatékony ellenszer létezik: a korai „védőoltás”. Gyermekek- és ifjúkorban megismertetni és megszerettetni a mesét, a játékot, a kalandot, a felfedezést magyar nyelvű nyomtatott változatát mindazokkal, akik számára ennek a nemzetnek, ennek az országnak hagyományai, történelme, művészete, irodalma és nyelve felnőttkorban is fontos lehet majd.

S ezen értékek megismertetése, beépítése után vagy mellett egyre többen lesznek, lehetnek kíváncsiak, mélyen érdekeltek a szomszéd népek, az egyéb európai országok, az Egyesült Államok és minden más nemzet nyelvének, irodalmának, kultúrájának, történelmének megértésében, elsajátításában, azaz egy új (rég) magyar és európai azonosságtudat kidolgozásában. Vagyis a változások elemeit szálazva (prakticizálódás, kommercializálódás, modernizáció, amerikanizálódás) figyelmeztetni szeretnénk az olvasási kultúra elkötelezettjeit a tradicionális kultúra megtörésének, széttörésének lehetséges veszélyeire is.

Könyvtár és iskola

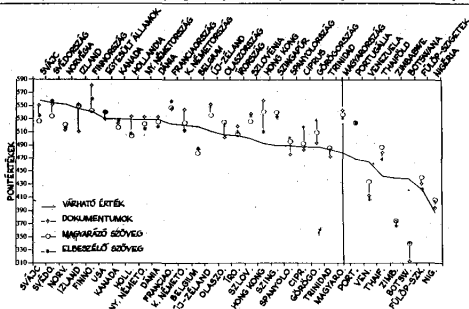
Terjedelem hiányában nem foglalkozhatunk külön sem az iskolarendszer (jelenleg a megfelelő korosztály 40 százaléka szerez középfiskolai végzettséget, öt éven belül ezt 60 százalékra kellene emelni), sem pedig a közművelődési könyvtárak működési závaraival, feszültségeivel (a könyvek beszerzési átlagára tíz év alatt ötszörösére, miközben az állománygyarapításra fordított összegek csupán háromszorosára nőttek, a könyvtári egységek és a könyvtárlátogatók száma csökkent) (TEKE 1994). Inkább e két kulturális alapintézmény egymásra utaltságát szeretnénk egy-egy vizsgálati eredmény és a hozzá kapcsolódó gondolatmenet erejéig nyomatékosítani. A felnőtt lakosság mindössze 14 százaléka minősült könyvtárhasználónak legutóbb (TEKE 1994), miközben az aktív keresők negyede rendelkezett középfiskolai végzettséggel, s a főiskolai vagy egyetemi diplomások aránya sem volt több a felnőtt lakosság tíz százalékánál. Amint látható, ez a három adat nagyon szorosan összekapcsolódik. Olyan mértékben vagyunk, leszünk fontosak, amilyen mértékben a magyar közép- és felsőoktatási rendszer fejlesztésére vagy stagnálására, illetve a középosztályosításra, a középrétegek (önálló vállalkozók, iparosok, kereskedők és az értelmiségiek rétegének) erősítésére vonatkozó döntések megszületnek (netán elmaradnak). A társadalmi folyamatok, összefüggések illusztrálásaként álljunk meg itt egy gondolat erejéig! A könyvtárhasználókat döntően az iskolarendszer küldi, hívja, rendeli a legjobb, leghozzáférhetőbb dokumentumgyűjteményekhez, vagyis könyvtáraink legnagyobb megrendelője a közoktatási, kiemelten a közép- és felsőoktatási rendszer egésze.

Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell az összefüggés kölcsönös jellegét is! A közoktatás teljesítménye jelentős mértékben éppen tőlünk, a könyvtári rendszertől, szolgáltatásaink erejétől, gazdagságától, hatékonyságától függ. Ennek bizonyítékeként hadd mutassunk be egy ábrát, amely egy széles körű nemzetközi vizsgálat legfontosabb eredményeit sűríti (Elley, W. B. 1992). Az International Association for the Evaluation of Educational Achievement szervezete; összesen 650 ezer amerikai dollárt felemésztő kutatás során a 32¹ oktatási rendszer eredményességét összehasonlító vizsgálatban a 9 és 14 évesek korosztályának olvasni tudását, illetve annak összetevőit, meghatározóit vette górcső alá. Itt most egyetlen mozzanatot szeretnénk az ábra segítségével a hallgató figyelmébe ajánlani: milyen mértékben támaszkodik oktatási rendszerünk a hazai könyvtári hálózat egészére?

Ábránk alapvetően a tényleges vizsgálati eredmények és az elméletileg várható értékek egybeesését s csupán néhány alkalommal azok jellegzetes eltérését mutatja be. A folyamatos vonallal jelzett várható érték megjelenítését a számtógépekre, illetve a beléjük táplált kemény adatok kombinációit elgondoló tudósokra bízta. Mint látható: alapos okkal, hiszen az esetek döntő többségében elhanyagolhatóan alacsony volt a két érték közötti eltérés, szórás mértéke. Vagyis az a kilenc kemény adat (az egy főre jutó nemzeti jövedelem, az átlagos életkor, a koraszülések aránya, a pedagógusok fizetése, az oktatás költségvetési részesedése, nyelvi homogenitás, a kötelező iskolai osztályok száma, a napilapok példányszáma és a könyvtári egységek mennyisége 1000 lakosra vetítve), amelyet országonként begyűjtöttek, nagy biztonsággal megfelelő alpnak bizonyult a tényleges vizsgálati eredmények előrejelzésé-

¹ Az adatok felvételekor a két Németország egyesítése formálisan ugyan már megtörtént, de az oktatási rendszerek esetében még pontosabb, ha két önálló entitásról beszélünk.

Az elméletileg elvárható és a tényleges teljesítmények országonként (8. osztályosok)



hez. Néhány esetben (Norvégia, Belgium, Zimbabwe, Botswana) azonban gyengébb, más esetben (Szingapúr, Portugália) viszont lényegesen jobb eredmények születtek, mint azt a számítógép jósolta. Magyarországon² egyértelműen jobban olvasnak a gyerekek annál, amit az objektív körülmények (nemzeti jövedelem, egészségügy, oktatási rendszer stb.) kombinációja előre jelezhetővé tesz. E vizsgálati eredmény értelmezése messzire vezetne (a kultúra, az anyanyelven nyomtatott szó jelentősége Közép-Európában, a nemzeti létében szinte folyamatosan fenyegetett Magyarországon stb.), ezért most maradjunk a tények szintjén!

A kutatók megvizsgálták, hogy vajon a fenti kilenc tényező közül melyeknek volt erősebb vagy gyengébb befolyása, összefüggése a tényleges eredményekkel. Elemzéseik nyomán arra a meglepő következtetésre jutottak, hogy a pedagógusok fizetése, illetve az oktatási költségek egy főre vetített nagyságrendje egyáltalán nem vagy alig befolyásolja a tanulók olvasni tudásának mértékét, míg ezzel ellentétben a kötelező iskolai osztályok száma, a napilapok és a közművelődési könyvtári állományegységek 1000 lakosra vetített nagyságrendje, illetve a könyvtárlátogatások gyakorisága rendkívül erős összefüggést mutat az olvasási próbákban elért pontszámokkal. Egyszerűbben szólva: az a gyermek tud jól olvasni, akit olvasó felnőttek vesznek körül, aki maga is szeret olvasni és ezt gyakran meg is teszi, megteheti, mert vannak körülötte könyvek és könyvtárak (családi, iskolai, községi, városi bibliotékák).

Minden önhitség nélkül fogalmazhatjuk meg tehát, hogy a magyar könyvtári rendszer a „hátán viszi” közoktatási rendszerünk egészét (az otthoni, családi könyvgyűjtemények mellett) (Elley, W. B. 1992. 32–36. o.), jelentős mértékben az iskolai és közművelődési könyvtárak állományától, nyitvatartási idejétől, a könyv-

² A magyarországi adatfelvétel Kádárné Fülöp Judit irányításával, az Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központjának munkájaként készült.

tárosok szakszerű és jókedvű, segítőkész munkájától függ mindaz, amit iskoláink eredményességéről mondhatunk.

Mostanában, a költségvetési keretek folyamatossá váló szűkítésének idején fontos lehet nyomatékossítani: a könyvtári szolgáltatások radikális csökkentése az oktatási rendszer hatékonyságát fogja jelentős mértékben rombolni!

Kitekintés

Számunkra a következő évtized kikerülhetetlen és egyre sürgetőbb feladata közlelni minden tekintetben az Európai Unióhoz. A jogi és közgazdasági szféra változtatásával párhuzamosan a perdöntő lépést éppen a kulturális életben kell megtennünk. Manapság Magyarországon a megfelelő korú népesség kétötödé érettségizik, míg a nyugat-európai demokráciákban ez négyötöd. Ugyanezen viszonyszám a felsőoktatásra vetítve 13 százalék kontra 30 százalék. Ebben az összefüggésben már sokkal érthetőbb, hogyan is lehet a felnőttek 60 százaléka könyvtárhasználó Dániában. Ott ilyen méretű a középosztály. Kikerülhetetlen feladat a közelítés, tehát az érettségizők jövőbeni kétharmados részaránya, illetve a főiskolára és egyetemre kerülők számának megduplázása (Andorka R. 1995), hiszen köztudott, hogy a versenyben csakis a nagy tudás- és információtartalmú termékek és szolgáltatások indulhatnak eséllyel, s ezeket kizárólag a magasan képzett és folyamatosan tanuló, könyvtárhasználó munkaerő tudja megtermelni.

Iskolák megszüntetése, összevonása, a felsőoktatásban dolgozók létszámának csökkentése – miközben az érettségizők és diplomát szerzők aránya csaknem duplájára emelkedik majd? Ez egyértelműen a nagyobb – várostól az egyetemig – könyvtárak igénybevételének jelentős növekedését hozza magával. A folyamat már az elmúlt években megindult, ideiglenesen lassítható, de leállíthatatlan.

Végül egy áttételesebb, de nem kevésbé fontos adalék. *Andorka Rudolf* a mai magyar társadalom tudati állapotának jellemzéséhez *Durkheim* és *Merton* klasszikussá vált kategóriáját, az anómia (a normák elvesztése, norma nélküli állapot) fogalmát idézi fel, miközben adatok garmadájával bizonyítja a kulturális, viselkedési normák, szabályok fellazulását, megszűnését, hatékonyságuk elolvadását: Például a magyar lakosság százezer lakosra vetített öngyilkossági arányszáma 1954-ben 17,7, 1992-ben pedig 38,7 volt, a májzsugorodás (köztudottan az alkoholizmus mérőszáma) 1950-ben 5,0, 1992-ben már elérte a 70,5-öt, az 1993 tavaszán megkérdezettek 39 százaléka teljesen egyetértett azzal az állítással, hogy „aki vinni akarja valamire, az rákényszerül arra, hogy egyes szabályokat áthágjon”, 25 százalék szerint pedig „manapság alig tudok eligazodni az élet dolgaiban”.

Hasonlóképpen ennek a belső iránytűnek a megzavarodásaként, működésképtelenségeként értelmezi a politikai pártok szavazóinak sodródását, befolyásolhatóságát, a pártpreferenciák instabil, kiszámíthatatlan jellegét. Erre a politikai-kulturális instabilitásra lehet ugyancsak következtetni az öt kelet-közép-európai volt szocialista országban és Ausztriában végzett vizsgálat eredményeiből, amelyben a „Közel érzi-e magát valamely politikai párthoz vagy mozgalomhoz?” kérdésre igen választ adók aránya Magyarországon volt a legkisebb: 14 százalék (*Andorka R. 1995*).

„A kultúra nem tudás, nem művészi produkció, hanem valami életet szabályozó elv, amely egy embercsoport minden tagjának belső mágnes, irányítója” – vélekedik *Németh László*. Nos, ez a belső mágnes, kohéziós erő és szabályozó elv a fentiek és még egy sor további bizonyíték (abortuszok, krimipalitás, drogfogyasztás

száma növekszik, elveszületés csökken) szerint is gyengül, s mi mélyen tudjuk, hogy ez az „életet szabályozó elv” a belsővé váló magatartásnormák, példák összessége éppen a klasszikus kultúrán, jelesül a szépirodalmi olvasmányokon keresztül örökíthető át a legkevésbé direkt, tehát a leginkább hatékony módon.

A politikai jellegű szélsőségek és a növekvő médiamanipulációval szemben csakis ez, a pedagógusok és könyvtárosok, tehát az organikus értelmiségiek segítségével közvetített kulturális tradíció adhat belső biztosítékokat.

A fentiek érdekében tevékenykedik a *Hungarian Reading Association (HUNRA)* a pedagógusok, könyvtárosok, kutatók és egyéb, az olvasás ügye iránt elkötelezett szakemberek szövetségének, együttműködésének megteremtésével. Konferenciákat szerveztünk, cikkek megjelentetését szorgalmazzuk, és immár a harmadik könyvünk publikálásának örülhetünk.³

Irodalomjegyzék

Andorka Rudolf: A magyar társadalom: a múlt öröksége, a rendszerváltozás problémái és a lehetséges jövőbeli fejlődés 2005-ig = Valóság, 1995. 2. 60–91. o. és 1995. 3. 27–54. o.

Dahrendorf, Ralf: Reflections on the revolution in Europe. Chatto and Windus, London, 1990.

Elley, Warwick B.: How in the world do students read? IEA study of reading literacy the International Association for the Evaluation of Educational Achievement 1992.

Fekete Gyula: Szennyezett források = Élet és Irodalom, 1983. február 11. 18.

Gereben Ferenc: Könyv, könyvtár, közönség (A magyar társadalom olvasáskultúrája empirikus vizsgálatok tükrében) című kandidátusi dolgozat. Bp., 1995. Kézirat.

Gereben Ferenc–Nagy Attila: Azonosságtudat és olvasáskultúra = Valóság, 1994. 9. 14–30. o.

Lőrincz Judit: Changes in the Booktrade and Publishing in Hungary 1985–1994 = International Information and Library Review. 1995. 27, 59–67. o.

Nagy Attila: „Mindkét hazából...” (Kárpátaljai és vajdasági magyar középiskolások olvasáskultúrájáról) = Iskolakultúra, 1995. V. évf. 6–7. 7–23. o.

Németh László: Az én katedrám. Magvető és Szépirodalmi Kiadó, Bp., 1969.

TEKE és SZAKMA 1993. Könyvtári statisztikák. OSZK KMK, Bp., 1994.

³ Erőfeszítéseink jellegének érzékeltetésére álljon itt három könyvünk címe: Olvasásra nevelés és pedagógusképzés. Szerk.: *Nagy Attila*. A többkönyvű oktatás felé (Könyv- és könyvtárhaználtati módszerek, példák) Szerk.: *Nagy Attila*. *Bocsák Veronika–Benkő Zsuzsanna–Hölgyesi Györgyi*: Olvass nekem! (Kalausz szülőknék, óvónóknék, tanítóknak a gyermekkönyvek útvesztőjében) Szerk.: *Adamik Anna*.

Gereben Ferenc

Az olvasáskultúra és az identitástudat kapcsolata

– Vizsgálat hat ország magyar nemzetiségű polgárai körében –

Az alábbiakban a kultúra, jelesen az olvasáskultúra különböző teljesítményszintjeinek, valamint a nemzeti azonosságtudat különböző változatainak kapcsolatát vesszük górcső alá. Olvasáskultúrán jelen esetben a könyvolvasás mennyiségi és minőségi jellemzőit: az olvasásgyakoriságot és az olvasói ízlést értjük.

Az identitástudatot vizsgálódásunk során olyan összetett fogalomként kezeltük, amelynek egyaránt része a nemzeti azonosságtudat értelmi-érzelmi megélése; a derűlátó, illetve pesszimista jövőkép és a magyarságról rajzolt csoportkép. Természetesen ezzel a felsorolással nem merítettük ki az identitástudat fogalmát, mert például a vallás, az értékrend, a történelmi tudat, a más népekhez, valamint a szellemi kultúra értékeihez való viszony – más tényezők mellett – ugyancsak az azonosságtudat körébe utalható. Szerintünk azonban ez utóbbi fogalmak nagyobb önállósággal és önmozgással rendelkeznek ahhoz, hogy pusztán az identitás egy-egy szeletének tartssuk őket: inkább olyan tudatformáknak tekinthetők, amelyeknek az identitástudathoz való viszonya külön vizsgálatok tárgya lehet.

Az egyik ilyen lehetséges vizsgálat ennek a dolgozatnak a témája.

A felmérésről

Az empirikus szociológiai eszközökkel végrehajtott kérdőíves felméréssorozat 1991 és 1994 között hat ország több mint 110 településén összesen 2245 felnőtt (18 éven felüli) magyar nemzetiségű személyt érintett. A hat ország (a vizsgált alrégió megjelölésével) a következő volt: (Dél-)Szlovákia, Ukrajna (Kárpátalja), Románia (Erdély), Kis-Jugoszlávia (Vajdaság), Ausztria (főleg Bécs és Linz)¹, valamint Magyarország (Budapest nélküli vidék). A megkérdezettek száma országonként (Ausztria kivételével, ahol a mintacsoport létszáma 159 volt) 303 és 536 fő között mozgott. (L. az 1. táblázat „összesen” sorát a 88. oldalon!) Kérdőívünket a véletlenszerűen kiválasztott interjúalanyok lakásán az adott országban élő kérdezőbiztosok töltötték ki; a vizsgálati helyszínek között nagyvárosok és kisközségek, tömbmagyar és szóróványtelepülések egyaránt akadtak.²

Egy-egy ország mintacsoportjai az azonos kiválasztási szempontok miatt jól összehasonlíthatóak, kivételt csak Ausztria képez (ahol nem az őslakos, hanem az emigráns magyarság megkérdezésére került sor, ráadásul – részben – postai kérdés formájában). A megkérdezettek köre az átlagosnál valamelyest fiatalabb

¹ A Linzben kitöltött caaknem 100 kérdőív Zelliger Erzsébet nyelvész-szociológus (ELTE) 1994-es munkája volt. E kérdőív néhány kérdése megegyezett saját kutatásom kérdéseivel, az alábbiakban – ahol lehet – az ezek nyomán nyert adatokat is felhasználom, Zelliger Erzsébet ízeve engedelmével.

² A felmérés lebonyolításának módszertani kérdéseiről részletesebben l.: Gereben Ferenc: Nemzeti és vallási identitás kisebbségi és többségi helyzetben. = Protestáns Szemle, 1995. 3. sz.

és iskolázottabb volt, ezért feltételezhető, hogy a felmérés a valóságosnál valamivel jobb képet mutat.

Az olvasáskultúra regionális változatai

Mielőtt az azonosságtudat és az olvasáskultúra kapcsolatát elemeznénk, meg kell ismerkednünk külön-külön a két fogalom legfontosabb szociológiai paramétereivel. Először hasonlítsuk össze az olvasási szokások mutatóit, közülük is elsőként a *könyvolvasás gyakoriságának* országonkénti alakulását (1. 1. táblázat).

Vonatkoztassunk most el attól, hogy a mintacsoportok átlagosnál kvalifikáltabb miyolta az olvasók arányát minden országban kedvezőbbnek tünteti fel a valóságosnál,³ és figyelmünket a különböző régiók adatainak összehasonlítására koncentráljuk. Az 1. táblázat arányszámait az valószínűsítik, hogy az erdélyi és az ausztriai (emigráns) magyarok a legszorgalmasabb könyvolvasók, őket a szlovákiai és az anyaországi megkérdőjezték követik. Kárpátalján különösen a gyakori könyvolvasók aránya alacsony, a Vajdaságban pedig – ebben nyilván a térségben zajló negatív történelmi folyamatoknak is részük van – kétszerte-négyeszer nagyobb arányban tartózkodnak mindenfajta könyvolvasástól, mint a többi régióban.

Ami az aktuális olvasmányok összetételét, vagyis az 1992–93-ban regisztrált olvasmánykezelést illeti (1. 2. táblázat), megismétlődik az 1991-ben szűkebb körben tapasztalt jelenség⁴: az anyaország hátul kullog a XIX–XX. századi (vagy korábbi) klasszikusok olvasásában, viszont élen jár a könnyebb fajsúlyú, szórakoztató olvasmányok befogadása terén: az olvasmányoknak Magyarországon mintegy fele része – Erdélyben és Vajdaságban csak mintegy negyede – kerül ki az esztétikailag kevésbé értékes irodalom köréből. A romantikus és realista klasszikusokat leginkább Erdélyben olvassák. Kárpátalján pedig a többi régióval lényegesen alacsonyabb az ismeretközlő olvasmányok aránya.

A 3. táblázat a nagy olvasmányélmények, kedvenc írók egy-egy olvasóra jellemző együttese alapján létrehozott *ízléstípusok* országonkénti megoszlását mutatja be. Ez a tipológia a megállapodottabb, belső normává emelt olvasói érdeklődést fejezi ki, de üzenete sok tekintetben hasonlatos a kurrens olvasmányok szerkezeti sajátosságaihoz. Elsősorban abban, hogy a „klasszikus” ízléskategória is Magyarországon érte el a legalacsonyabb arányszámot, hátulról a második helyen pedig a szlovákiai magyarság áll. A kevésbé értékes irodalom preferálásán alapuló ízléstípusok („bestseller II.”, „lektúr”) az anyaországban voltak a legnépesebbek (a „bestseller” tekintetében Szlovákiával holtversenyben); a „romantikus” kategória viszont Magyarországi határain kívül volt (Ausztriát leszámítva mindegyik) népszerűbb. Az *irodalmi hagyományok*, a *klasszikus értékek* a kilencvenes évek első felében fontosabbnak tündek kisebbségi helyzetben; az *anyaország viszont könnyebben engedett a kommercialitások csábításának, valamint* (az ausztriai emigráns magyarokhoz hasonlóan) *a non fiction modernizációs vonzerejének*.

³ Magyarország esetében ez azt jelenti, hogy a nem olvasók országos átlagos aránya körülbelül az 1. táblázat adatainak kétszerese, a rendszeres olvasóké pedig az 1. táblázatban szereplő arálynak körülbelül a fele.

⁴ 1991-es elővizsgálatunk során még csak három ország régióját vizsgáltuk: Székelyföldet, Csallóközt, valamint Hatvant és környékét. L.: Gereben Ferenc–Lőrincz Judit–Nagy Attila–Vidra Szabó Ferenc: Magyar olvasáskultúra határon innen és túl. Közép-Európa Intézet, Bp., 1993. 63–64. o.

Nemzeti azonosságtudat határon innen és túl

Az identitástudatot vizsgáló alapkérdésünk így szólt: „Mit jelent az Ön számára magyarnak lenni?” A kérdés nyitott volt, a válaszokat utólag kategorizáltuk, illetve tartalomelemzéses módszerrel dolgoztuk fel. Az eredmények részletes ismertetésére már másutt sort kerítettünk,⁵ de némely megállapításunkat az összefüggések jobb megértése céljából itt is meg kell ismételünk.

A 4. táblázat a nemzeti identitástudat tartalomelemzéssel feltárt alkotóelemeit, illetve ezen hat ország magyarsága körében elnyert említési arányait mutatja be. Ha tüzetesen megvizsgáljuk ezeket a tudati építő elemeket, s elvonatkoztatunk (az egyébként – különösen Magyarországon, Ausztriában és a Vajdaságban – nem lebecsülendő mennyiségű) hiányos, negatív és közömbös válaszoktól, akkor láthatjuk, hogy a kötődés, az összetartozás fix pontjait egyrészt az *anyanyelv és a kultúra, történelmi, vallási hagyományok* jelentik (főleg Erdélyben, a Vajdaságban és az ausztriai emigráns magyarok körében); másrészt – leginkább Kárpátalján – a *pozitív* emóciók (például büszkeség); továbbá az olyan *tevéleges elkötelezettség*, amely a nemzeti identitást *feladatként, vállalásként*, a fennmaradásért folytatott küzdelemként éli meg. (Ez utóbbiak együttes aránya különösen Erdélyben volt magas.) Mindez azt is jelenti, hogy a nemzeti identitás fogalmának – a Közép-Európában élő magyar népcsoportok körében – elsősorban *nem etnikai* (tehát nem a vérségi leszármazást és összetartozást hangsúlyozó) jelentése van, sokkal inkább a *kultúrához és az érzelmek világához* (ezen belül is főleg a saját identitást erősítő, *pozitív* jellegű érzelmekhez) kötődik. Ez az állítás a Magyarországon kívül élő *kisebbségi* magyar népcsoportokra fokozottan érvényes. Együttal mindez azt is jelenti, hogy a tanulmány mottójában idézett *Illyés Gyula* költeményéből kibomló, a különböző országokban élő magyarságot összefogó *virtuális haza* – ahogy ezt a maga eszközeivel a költő is érzékelteti – olyan *kulturális képződmény*, amelynek létezését a társadalmi tudatot szondázó empiria is ki tudja mutatni.

Az identitástudat imént tapasztalt erős kulturális töltése már sejtetni engedi, amit az 5. táblázat összeállításra bizonyossággá avat: az azonosságtudat különböző típusai és az olvasáskultúra szintjei kapcsolatban állnak egymással: több régióban is érvényesülő tipikus együttjárások, tendenciaszerű megfelelések mutathatók ki közöttük.

A *negatív*, rossz érzésekkel, averzióval viselt, valamint *közömbös* identitás mind a hat országban nagyon gyenge olvasói aktivitással és általában a szórakoztató irodalom különböző műfajaira (lektűrre, bestsellerre, romantikára), illetve (kizárólagosan) az ismeretközlő irodalomra koncentráló olvasói érdeklődéssel járt együtt. (Magyarországon – ritka kivételként – a „modern” ízlések egy része is vonzódott a negatív identitáshoz.)

Azok között, akik magyarságukat *természetes adottságként*, különösebb fejtevést, reflexiót nem igénylő evidenciaként élik meg, már többszínű olvasói palettával találkozunk: Szlovákiában – egyik végletként – gyakori és klasszikusokat kedvelő olvasókkal, Magyarországon pedig olyan alig-alig olvasókkal, akik főleg a szórakoztató lektűr felé hajlanak, s a két véglet között különböző átmeneti formákkal. Ez az identitástípus az anyaországban láthatólag meglehetősen igénytelen kulturális „kísérletet” kap, kisebbségi helyzetben (főleg Szlovákiában és a Vajdaságban) viszont kulturálisan felértékelődik, mint ahogy felértékelődik általa-

⁵ Gereben Ferenc: I. m. = Protestáns Szemle, 1995. 3. sz.

nos értelemben is az a magatartás, amelyik a kisebbségi sors nyomása alatt is természetesen adottságként (s nem elvetendő nyűgként, koleraként) hordozza a maga kisebbségi identitását.

Azok, akik azonosságtudatukat a *valahová* (szűkebb környezet, nyelvi-kulturális közösséghez, nemzethez, hazához stb.) tartozás érzésében találják meg, ugyancsak kissé elmosódott, hiányos olvasói profilal rendelkeznek. (Erdélyben például egyetlen karakterisztikus vonásukra sem sikerült rálelnünk.) Hol rendszeres, hol ritka olvasónak bizonyulnak (nemegyszer akár egy országon belül is); ízlésviláguk (ahol egyáltalán mérhető) már koherensebbnek mutatkozik: uralkodó ízlésképletük a romantika.

A magyarságtudat vállalásos, akár nehézségek és áldozatok árán is *tevékeny*en őrzött és védett változata sokkal markánsabb olvasói arculatot mondhat magáénak: képviselői minden régióban legalább közepesen, de több helyütt rendszeresen olvasnak könyvet; ízlésüket illetően pedig főleg a hagyományos irodalmi értékekhez (klasszikusokhoz) vonzódnak, többhelyütt ezt a bestsellerek s néhol a modernnek kedvelésével egészítik ki.

A *pozitív érzelmek* (jó érzés, öröm, büszkeség stb.) kíséretében jelentkező identitástudat ugyancsak jól értelmezhető, karakteres, de az előzőnél kevésbé kreatív olvasói magatartással jár együtt. E típus képviselői – úgy tűnik – kevesebbet forgatják a könyveket, mint a „cselekvően felvállaló” identitásúak (főleg ritkán és közepesen olvasnak), s a fő ízlésirányzatnak – fej fej mellett – a „klasszikus” és a „bestseller” mutatkozik. Az olvasási szokások hasonló különbséget mutatnak, mint amilyen különbség egy inkább *tevékeny* aktivitásra, illetve inkább *emocionális* megközelítésre hangolt identitástípus között van.

A *tisztázott, rendezett, karakterisztikusabb identitás*, főleg annak kifejezetten pozitív, cselekvést is vállaló változata, *kedvezni látszik az olvasáskultúra magasabb szintjének* (és viszont): az ilyen identitástípushoz kapcsolódó olvasói magatartásformák egyrészt markánsabbak, másrészt mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt színvonalasabbak. Ami pedig a hátrított, töredékes, *negativisztikus identitástudat*ot illeti, ez inkább az *olvasáskultúra aktivitás- és értékhányos* megjelenési formáival való társulásra hajlamos.

Jövőkép

A hat ország magyar nemzetiségű polgárainak feltettük a kérdést: „*Hogyan látja Ön a magyarság távolabbi jövőjét?*” Ez a kérdésünk is nyitott volt, a válaszokat utólag rendeztük a ború- és derülátás különböző fokozataiba.⁶

A bizakodó, felemelkedésre esélyt látó, *optimista* válaszadók aránya régióként – 1991 és 1993 között végzett felmérések alapján – a következőképpen alakult: Szlovákia: 55%; Kárpátalja: 57%; Erdély: 54%; Vajdaság: 38%; Ausztria: 61%; Magyarország: 35%. A felsorolásból látható, hogy az ausztriai magyarok a legderülátóbbak (s ez elég logikusnak is tűnik), utána Kárpátalja következik, ahol ennek az optimizmusnak forrását nem annyira a külső körülményekben, hanem inkább a belső erőforrásokban lehetjük fel. A vajdasági borúlátás okai jól kitapíntathatók, de magyarországi kérdezettjeinknek a vajdaságiakét felülmúló pesszimizmusa már külön elemzés tárgya lehetne.

⁶ A részletes eredményeket l. i. m. Protestáns Szemle, 1993. 3. sz.

Ehelyett most vizsgáljuk meg inkább a magyarság borúsabb, illetve derűsebb jövőképeinek *kulturális fedezetét*, konkrétan azt, hogy a jövőről kialakított elképzelések az olvasáskultúra milyen szintjeire támaszkodhatnak. Minden régióra kiterjedő tapasztalatunk, hogy a könyvet nem vagy alig olvasók inkább a borulátásra, a többit olvasók pedig optimizmusra hajlanak. Ami pedig az olvasói ízlésorientációt illeti, többé-kevésbé mind a hat régióban kimutatható, hogy a borulátók hajlamosabbak a kommerciális, kalandos, pusztán szórakoztató olvasmányok és felszínesebb bestsellerek preferálására, míg a derűlátás mögött – kulturális bázisként – inkább a klasszikus és modern értékes művek (s velük társult bestsellerek) kedvelése húzódik meg. (A fenti tendenciák érvényessége egy helyen szenved csorbát: Erdélyben a kortárs értékes művek kedvelése ugyanakkora eséllyel jár együtt pesszimizmussal, mint derűlátással.)

A *csüggeteg, hitehagyott magatartás* ma, az átalakulások korát élő Közép-Európában tehát a magyarságnak azokat a rétegeit érinti elsősorban, akiknek felfokozott általános bizonytalanságérzetét *alacsonyabb kulturális szintjük, tájékozatlanságuk és* – mindebből eredően – *információs kiszolgáltatottságuk* is fokozza.

Nemzeti önkép

Az identitástudat szerves része az a kép is, amelyet egy nemzet, nemzetség saját magáról alakít ki és őriz. Az alábbiakban nem ennek a képnak a valóságtartalmát, hanem – egyetlen szempontból – *milyenségét* kívánjuk vizsgálni. Vagyis nem azzal foglalkozunk, hogy *milyenek a magyarok*, hanem azzal, hogy *hogyan vélekednek* erről olyan emberek, akik ehhez a népcsoportozhoz tartoznak.

Az alábbi – nyitott – kérdést intéztük magyarországi és határokon túli interjúalanyainkhoz: *Véleménye szerint vannak-e olyan tulajdonságok, amelyek a magyarokat általában jellemzik? (S ha igen: Melyek azok?)* Megadtuk tehát a lehetőséget arra is, hogy a kérdeztettek – a válasz megtagadása nélkül – elhárítsák az önképrajzolást, például azért, mert úgy vélik, *nem léteznek* speciális magyar tulajdonságok.

A 6. táblázat a különböző régiókban adott válaszokat abból a szempontból veti egybe, hogy a megemlített *pozitív és negatív tulajdonságok aránya* hogyan alakult. Kárpátalja, Erdély, Vajdaság válaszainak struktúrája nagyon hasonló, többek között abban, hogy magas, 40% körüli arányban említettek *csak pozitív* tulajdonságokat. Ebben a szlovákiai magyarok is hasonlítanak hozzájuk, de van egy speciális vonásuk: körükben akadt a legtöbb olyan válaszadó, aki szerint *nincsenek* magyar nemzeti tulajdonságok. Az ausztriai (bécsi) magyarok nagy önmérsékletet tanúsítottak a nemzeti önkép megrajzolásakor: legnagyobb arányban ők említettek *vegyesen pozitív és negatív* tulajdonságokat. A magyarországi válaszok ütnek el ismét leginkább az összes többitől, főleg annak a vélekedésnek a dominanciájával, hogy a speciális magyar tulajdonságok – ha vannak egyáltalán – *kizárólag negatív* természetűek. Tehát a *magyarországi magyarok nemzeti önképe sokkal negatívabb és önkritikusabb*, mint a környező országokban élő magyar kisebbségeké. Ez utóbbiak több kedvező tulajdonságot tartalmazó önképe megfelel pozitívabb hangoltságú jövőképüknek és identitástudatuknak. Valószínűleg arról van szó, hogy a környező kritikus többségi közeg a kisebbséget hajlamossá teszi arra, hogy – önvédelemből, önmegerősítés céljából – *enézőbbek és pozitívabban vélekedjék önmagáról*. A kik úgy vélekednek, hogy *nem léteznek* (magyar) nemzeti tulajdonságok, olvasáskultúrájukat tekintve (bár az alig és nem olvasók mellett a rendszeres olvasók is

fel-felbukkannak ebben a kategóriában) lektűr- és bestsellerdominanciájú ízléssori-entációjukkal inkább a *gyenge közepes* mezőnyhöz tartoznak mindegyik régióban.

A *kizárólag pozitív* tulajdonságok említői között egyértelműen a nem vagy nagyon keveset olvasók, valamint a „lektűr”, „romantika” és „bestseller” ízléstípusok dominálnak, tehát a túl pozitív színezetű önkép is inkább az olvasáskultúra *alacsony közepes* szintjeivel mutat megfelelést. (Mégha Kárpátalján és Erdélyben esztétikailag fel is értékelődik ez az önképtípus: szellemi bázisában – szubdomináns szerepben – a „klasszikus” ízlésszint is megjelenik.)

Akik a magyarság jellemzésére *kizárólag negatív tulajdonságokat* használtak fel, olvasáskultúrájukat illetően meglehetősen felemás képet mutatnak: egyrészt a nagyon ritkán, másrészt a rendszeres olvasók közül verbuválódnak; egyrészt a klasszikus és modern irodalom, másrészt pedig a lektűrök és bestsellerek kedvelői: Ez az *ambivalencia* lényegében minden régióban jelentkezik, legkevésbé talán Magyarországon és Erdélyben, ahol ezzel a típussal egy meglehetősen homogén, nívós olvasói magatartás társul.

Legnívósabb olvasói képpellett azonban az az önképtípus rendelkezik, amelyik *pozitív és negatív tulajdonságokat egyaránt* felvonultat a magyarság jellemzésére. Régióként visszatérően mindenütt (az olvasásgyakoriság vonatkozásában csak Szlovákiát leszámítva) a gyakori, valamint a „klasszikus” és a „modern” ízlésképlettű olvasók mutakoztak a pozitív-negatív elemeket egyaránt tartalmazó önszemlélet legfőbb bázisának.

Az olvasáskultúra magasabb – mennyiségi és minőségi – egyéni teljesítményszintjei tehát kedveznek az olyanfajta vélekedésnek, mely szerint *léteznek* úgynevezett nemzeti (a magyarságot általában jellemző) tulajdonságok; s egyúttal kedveznek az *önkritikusabb*, de egyúttal *mindkét véletet elkerülni*, a pozitív és negatív tulajdonságokat *kiegyensúlyozni* kívánó önszemléletnek.

Összegzés

Megvizsgáltuk a kérdezettek nemzeti identitástudatát, jövőképét és nemzeti önképet, olvasási aktivitását és olvasói ízlését, és a két terület között a korreláció meglétét és mértékét. Tapasztalatunk szerint a nemzeti identitástudat nem kevés esetben kifejezetten kulturális mintákhoz, hagyományokhoz való (értelmi-érzelmi) kötődés formájában manifesztálódik. A könyv olvasás mennyiségi és minőségi paraméterei általában erős összefüggést mutattak az identitástudat különböző típusaival: a hiányos, negatív vagy közömbös identitástudat, valamint a pesszimista nemzeti jövőkép inkább a könyvek iránt kevésbé érdeklődő, a könyvekhez felszínes szórakozói igényekkel közelítő kérdezetteket jellemezte. Az identitás és az optimistább jövőkép tudatosítása és vállalása viszont inkább az aktívabb és az esztétikai (főleg klasszikus) értékekre fogékonyabb olvasókra volt jellemző. A kiegyenlített, szélsőségektől mentes nemzeti önkép is erős korrelációt mutatott az olvasáskultúra magasabb teljesítményszintjeivel.

Bár az empiria identitás és olvasás *együttjárását* tudta csak bizonyítani, nem lehet kétséges, hogy az összefüggésrendszerben – a hatások kölcsönösségét nem tagadva – a *minőségileg és mennyiségileg fejlett olvasáskultúra jelentős szerepet játszhat* (főleg kisebbségi helyzetben!) a személyiség, és annak társadalmi kötődéseinek megerősítésében: a *kiegyensúlyozott, határozott, s egyúttal túlzásoktól idegenkedő azonosságtudat kialakításában. A kultúra – jelesül az olvasáskultúra – tehát az identitástudat egyik pilléréként is funkcionál.*

1. táblázat – A könyv olvasás gyakorisága (hat ország magyar nemzetiségű felnőtt polgárainak százalékos megoszlása) 1991–1994.

Könyv olvasás gyakorisága	(Dél-) Szlovákia	Ukrajna (Kárpátalja)	Románia (Erdély)	Jugoszlávia (Vajdaság)	Ausztria ¹	Magyarország (vidék)
Nem olvas könyvet egy évben egyet sem)	7,0	17,2	9,7	34,1	8,2	16,0
Nagyon ritkán (évente 1–3 db könyvet) olvas	27,4	34,0	17,0	14,4	22,6	16,1
Időnként (évente 4–11 db könyvet) olvas	34,6	30,0	35,2	29,7	32,1	30,4
Rendszeresen (évente legalább 12 könyvet) olvas	31,0	18,8	38,1	21,8	37,1	37,5
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N =	463	303	536	320	159	464

¹Főleg Bécs és Linz.

2. táblázat – Olvasói ízléskategóriák (Hat ország magyar nemzetiségű felnőtt könyv olvasóinak százalékos megoszlása) 1991–1993

Ízléskategóriák (kedvenc írók és művek alapján)	(Dél-) Szlovákia	Ukrajna (Kárpátalja)	Románia (Erdély)	Jugoszlávia (Vajdaság)	Ausztria ¹	Magyarország (vidék)
„Modern” (az értékes kortárs irodalom dominanciája)	4,2	2,4	6,4	6,7	12,5	5,4
„Klasszikus” (a XIX–XX. századi realista klasszikusok dominanciája)	23,2	35,9	35,3	37,8	32,8	14,2
„Bestseller I.” (a „nagy irodalom” látszatát keltő fél-művészeti, illetve álművészi irodalom dominanciája – értékes művek társaságában)	17,4	10,4	15,7	17,7	18,7	
„Bestseller II.” (bestseller kedvencek önmagukban, illetve szórakoztató irodalom társaságában)	23,4	11,1	13,8	10,5	4,7	
„Romantikus” (XIX. századi romantika dominanciája)	13,7	17,5	16,3	12,9	4,7	10,6
„Lektűr” (a szórakoztató irodalom direkt műfajainak dominanciája, esetleg romantikával)	12,1	16,7	9,7	8,1	4,2	20,4
„Ismeretközli” (kizárólagosnak tűnő non fiction-érdeklődés)	4,4	4,4	1,9	5,7	20,3	9,6
Besorolhatatlan	1,6	1,6	0,9	0,6	2,1	1,3
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N =	431	251	484	209	64	387

¹Főleg Bécs (az ízléskategóriákba való besoroláshoz szükséges kérdéseket csak a Bécsi Napló olvasóinak tettük fel 1993-ban, akik főleg Bécsben éltek).

3. táblázat - „Mit jelent az Ön számára magyarnak lenni?” (Tartalomelemzéssel feltárt válaszmotívumok előfordulása hat ország magyar nemzetiségének százalékában) 1991-1994

Válaszmotívumok	(Dél-) Szlovákia	Ukrajna (Kárpátalja)	Románia (Erdély)	Jugoszlávia (Vajdaság)	Ausztria ¹	Magyarország (vidék)
Nincs semmilyen válasz	3,9	3,3	3,5	2,2	6,9	4,1
Nincs érdemi válasz (nem tudja stb.)	3,7	2,6	3,9	2,8	1,3	5,4
Rossz érzés, semmi jót nem jelent (elszenvedő attitűddel)	1,3	2,3	2,4	4,7	5,0	4,3
Közömbös, semmi különös („mindegy, mi vagyok” stb.)	5,0	2,3	7,6	10,9	7,6	5,6
Természetes adottság	16,8	17,2	6,7	20,6	8,8	17,2
Tartozni egy szűkebb közösséghez (családhoz, településhez, tájhoz stb.)	5,6	1,0	3,5	2,5	3,1	14,4
Tartozni egy tágabb közösséghez (etnikumhoz, nemzethez, hazához stb.)	4,3	3,0	3,9	4,1	13,8	15,7
Anyanyelv, nyelvi összetartozás	11,7	6,6	12,1	13,1	9,4	8,8
Kulturális, történelmi hagyomány, (vallási) szokások, sajátos gondolkodásmód	8,4	10,2	13,6	13,7	25,2	8,4
Büszkeség, önértzet	17,1	27,7	17,4	13,4	15,1	8,4
Egyéb pozitív jellegű érzés (öröm, boldogság, hazaszeretet stb.)	31,7	33,7	27,4	29,4	37,1	26,6
„Itt élned, halnod kell” („itt születtem, itt kell meghalnom” stb.)	7,6	6,6	5,2	7,5	3,1	14,0
Feladat, felelős cselekvés, az áthagyományozás kötelezettsége	8,0	12,3	21,1	8,8	15,7	8,4
Nehézségek, hátrányos helyzet vállalása, harc a fennmaradásért	7,3	12,2	23,3	15,0	3,8	5,2
Együtt	132,4	145,0	151,6	148,7	155,9	149,5
N=	463	303	536	320	159	464

¹Főleg Bécs és Linz.

4. táblázat – Az egyes identitástípusok által preferált könyvolvasási szokások (olvasásgyakoriság, ízléstípus)¹ (Hat ország magyar polgárainak válasza alapján) 1991–1994

„Mit jelent az Ön számára magyarnak lenni?”	(Dél-) Szlovákia	Ukrajna (Kárpátalja)	Románia (Erdély)	Kis-Jugoszlávia (Vajdaság)	Ausztria (főleg Bécs)	Magyarország (vidék)
Negatív érzés	nem olvasók; „ismeretközlő”	nem olvasók; –	nem olvasók; „bestseller”	nem olvasók; „romantika+lektűr”	nem vagy alig olvasók –	nem vagy alig olvasók; „bestseller II.”, „modern”, „ismeretközlő”
Közömbös dolog	nem olvasók; „ismeretközlő”	nem olvasók; („lektűr+romantika”)	nem vagy alig olvasók; „lektűr”, „bestseller II.”	nem olvasók; „romantika+lektűr”	–	nem olvasók; „lektűr”
Természetes adottság	rendszeres olvasók; „romantikus”, „klasszikus” („modern”)	nem olvasók; („bestseller”)	időnként olvasók; –	nagyon ritkán és időnként olvasók; „klasszikus+modern”	nem olvasók –	nem vagy alig olvasók; „lektűr” („modern”)
A valahová tartozás érzése	nagyon ritkán olvasók; „romantikus”	(rendszeres olvasók); –	–	rendszeres olvasók; „romantika+lektűr”	nem és rendszeres olvasók –	ritkán (rendszeresen) olvasók; „romantikus”, „ismeretközlő”
Cselekvő felvállalás	gyakrabban olvasók; (legkevesebbé „lektűr”)	időnként olvasók; („klasszikus+modern”, „bestseller”)	rendszeres olvasók; „klasszikus”, „bestseller I.”	rendszeres olvasók; „bestseller”, „romantikus”	időnként olvasók –	időnként és rendszeresen olvasók; „modern”, „klasszikus”
Pozitív érzélem	időnként olvasók; „bestseller II.”	nagyon ritkán (és időnként) olvasók; „klasszikus”	nem vagy alig olvasók; „klasszikus”	nagyon ritkán olvasók; „klasszikus+modern”, „bestseller”	rendszeres olvasók –	nem, időnként és rendszeresen olvasók; „klasszikus”, „bestseller I.”

¹ A táblázatban az egyes identitástípusok – a jobb áttekinthetőség kedvéért – összevont, egyszerűsített formában szerepelnek. Az egyes cellákban látható olvasási teljesítményszintekbe (ismertetésüket I. az 1. és 3. táblázatokban) az adott identitástípus képviselői az átlagosnál lényegesen magasabb (általában: legmagasabb) arányban sorolódtak be. (Zárójelbe tettük a mérsékeltbben preferált olvasási szinteket.)

5. táblázat – A nemzeti önkép összetétele hat ország magyar nemzetisége körében (Százalékos megoszlás) 1992–1993²

Magyar nemzeti tulajdonságok?	(Dél-) Szlovákia	Ukrajna (Kárpátalja)	Románia (Erdély)	Jugoszlávia (Vajdaság)	Ausztria (főleg Bécs)	Magyarország (vidék)
Nincsenek	27,2	13,5	16,7	14,1	14,1	23,0
Csak pozitív tulajdonságot említ	37,5	41,3	40,5	43,8	21,9	23,6
Vegyesen pozitív és negatív tulajdonságok	17,9	22,4	19,0	17,2	29,7	20,4
Csak negatív tulajdonságok	14,4	21,1	21,7	22,2	18,7	29,4
Nem besorolható	0,4	1,0	0,8	2,2	4,7	2,9
Nincs válasz	2,6	0,7	1,3	0,5	10,9	0,7
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N=	312	303	378	320	64	313

6. táblázat – A nemzeti önkép különböző típusai által preferált könyvolvasási szokások (olvasásgyakoriság, ízléstípusok)³ (Öt⁴ ország magyar nemzetiségű polgárainak válasza alapján) 1992–1993

Magyar nemzeti tulajdonságok?	(Dél-) Szlovákia	Ukrajna (Kárpátalja)	Románia (Erdély)	Jugoszlávia (Vajdaság)	Magyarország (vidék)
Nincsenek	(nagyon ritkán és rendszeresen olvasók); „lektűr” („romantikus”)	nem olvasók; „bestseller”	nem olvasók; „lektűr”, „bestseller II.”	(nem és gyakrabban olvasók); „bestseller”	nem és rendszeresen olvasók; „bestseller”
Csak pozitív tulajdonságot említett	nem vagy alig olvasók; „bestseller I.”	nem vagy alig olvasók; „romantika+lektűr” („klasszikus+modern”)	[legkevésbé a rendszeres olvasók]; („bestseller II.”, „klasszikus”)	nem vagy alig olvasók; „romantika+lektűr”	nem vagy alig olvasók; „romantika+lektűr”, „ismeretközli”
Vegyesen pozitív és negatív tulajdonságok említése	nem (és gyakran) olvasók; („klasszikus+modern”, „bestseller II.”)	rendszeresen olvasók; „klasszikus+modern”	rendszeres olvasók; „modern” („klasszikus”)	rendszeres olvasók; „klasszikus+modern”	időnként (és rendszeres) olvasók; „klasszikus+modern”
Csak negatív tulajdonságot említett	nagyon ritkán és időnként olvasók; („klasszikus+modern”)	rendszeresen olvasók; „bestseller”	rendszeres olvasók; „modern”, „bestseller I.”	(rendszeresen és nagyon ritkán olvasók); „romantika+lektűr”	[legkevésbé a nem olvasók]; „ismeretközli” („klasszikus+modern”)

² A nemzeti önképre vonatkozó kérdést csak 1992–93-as vizsgálataink során tettük fel.

³ Az egyes cellákban szereplő olvasási teljesítményszinteket az adott „önképtípus”-hoz tartozók erősen, illetve (zárójelben) mérsékelten preferálták.

⁴ Az ausztriai adatok közlésétől az 1993-as minta alacsony száma miatt el kellett tekintenünk

Gergely Géza

Egy felmérés tanulságai

Az olvasóvá nevelés problémáit kutatva 1995 januárjában felmérést végeztünk Gyergyóditró általános iskolájában, amelynek alkalmazottai vagyunk. Tél lévén, alig hiányzott néhány tanuló az iskolából, így a kérdőíven megjelent 166 gyermek véleményét kutattuk és hasznosítottuk.¹

A tanulóktól kapott adatoknak, az átolvasott bibliográfiával és az oktatás folyamán szerzett tapasztalatokkal való összehasonlítása sok haszonnal járt. Megállapításaimat három fontosabb kérdéskörben foglaltam össze: az olvasás motivációi, gátló tényezői, eredményei. Először azt akartam megtudni, hogy a *tanítási órákon kívül mivel foglalkoznak a tanulók*. A beérkezett 579 választ témakörök szerint csoportosítottam, majd a mennyiségi adatokat százalékká alakítottam át.

Szabadidős tevékenységek gyakorisági sorrendje és százaléka

1. Mozgásos és társasjáték	18,8
2. Házi és mezei munka	16,7
3. Televíziónézés	16,5
4. Sport (labdajáték, kerékpározás, sízés, korcsolyázás)	16,4
5. Olvasás	16,0
6. Barkácsolás, kötés, varrás	6,2
7. Zenehallgatás	3,1
8. Kirándulás	2,3
9. Szakkörök, tanulás, versírás	2,2
10. Hobbi (rajzolás, festés, horgászás, keresztrejtvény)	0,9
11. Séta cél nélkül („kerengés”), terepere, tánc	0,8

Jóllehet ez a kimutatás csak a foglalkozások száma közötti arányt, nem pedig a rájuk fordított időt tükrözi, mégis hozzávetőleges képet ad arról, hogy a szülők és a gyermekek mennyire veszik komolyan az iskolai feladatokat, mit tartanak fontosnak vagy jelentéktelennek. Az például rögtön szembetűnik, hogy a céltalan időtöltésből, a játékból, a tévézésből el lehetne valamit venni a tanulás vagy az olvasás javára. Az is kiderül, hogy a gyermekek *életrendje* alapos revízióra szorul. Ennek a megoldása az iskola és a szülők közös feladata.

A kollektivizálás idején ismert okok miatt elromlott az iskola és a helyi lakosság közötti viszony. Nagyon sokáig a pedagógiát a politika nyergelte meg, és ez nálunk még mindig nem sokat változott. A feladatokhoz képest az iskola még mindig kevés anyagi és erkölcsi támogatást kap az államtól, a szülők segítségével az iskola nem tud eredményeket elérni.

¹ Jelen sorok frója ennek a munkának az elvégzésében nagy segítséget kapott az iskola pedagógusaitól és más alkalmazottaitól. Köszönet érte mindannyiuknak.

Az olvasás motivációi

A „Miért olvasol?” kérdésre adott válaszok százalékban a következők:

Érdekel az olvasmány	34
Láttam a mű filmváltozatát	19
Be kell számolni róla	16
Erre biztat	11
– a könyvtáros	
– a család	10
– az osztály	7
Más okok miatt	2

A 34% értékű választ a legjobban olvasók adták. Ezek a tanulók már irodalmi érdeklődéssel jöttek a 4. osztályból. A többi tanulónak azonban külső ösztönzésre van szüksége. Jellemző, hogy az osztály ösztönző hatása csak 7%-os. Sajnos, különösen a nyolcadikosok körében, nem számít nagy dicsőségnek, ha valaki jó olvasó. Mivel a szorgalmas olvasók jó érdemjegyeket kapnak, társaikban felébred(het) az irigység. Így történt meg, hogy az iskola legjobb olvasója (egyben a legjobb fogalmazója) ennek a tanévnek az első évharmadában és a téli vakációban elolvasott 34 könyvet, de csak tíz regénynek az elemzését írta be a füzetébe, hogy osztálytársainak ellenszenvét ne fokozza.

Néhány szót szólnom kell azokról a személyekről (tanárokról, könyvtárosról, szülőkről), akik az olvasás megszerettetésében fontos szerepet játszanak.

A szülőket ennek az ügynek is meg kell nyernünk. Erre lehetőséget adnak a szülői értekezletek, a családlátogatások és más alkalmak. Akik közülük nem látják ennek a fontosságát, azoknak tapintatosan meg kell magyaráznunk, hogy kicsi gyermekeiknek olvassanak fel vagy mondjanak minél több mesét. Hiszen a mese nyitogatja értelmüket, fejleszti fantáziájukat, kifejezőképességüket, alakítja jellemüket, gazdagítja lelkivilágukat. A mesével kezdődik az olvasóvá válás és a világ megismerése.

Aki a mese iránti igényét kisgyermek korában nem tudta kiélni, annak ez hiányozni fog egész életében. Nem véletlen, hogy jó néhány nyolcadikos a mesék szintjéről még mindig nem tudott felemelkedni. Hogy fogják ők az elvont fogalmakat megérteni? Hogy lesz belőlük jó olvasó? Szülők viszont ők is lesznek valamikor. És akkor? ... Tehát újra visszajutottunk a mesékhez. Kodály Zoltán szerint a gyermek zenei nevelése az anya megszületése előtt kilenc hónappal kezdődik. Talán nem tévedünk, ha ezt a gyermek irodalmi nevelésére is vonatkoztatjuk.

A tanító szerepe a gyermek egész fejlődésére meghatározó. Az ákombákomtól az első vers megírásáig hosszú az út. Ezen az úton a tanító vezeti a tanítványát. Nemcsak az 5. osztályban, hanem később is meglátszik a helyesírás, a fogalmazási és az olvasási készségen, hogy az első négy osztályban ki tanította a gyermeket.

A könyvtáros hozzáértése, olvasottsága, egyénisége, egész munkája nélkülözhetetlen az olvasóvá nevelés folyamatában. Nagyon jól tudja, hogy mi érdekli a gyermeket, ebből pillanatnyilag mi van bent a könyvtárban, és a kért kikölcsönzött könyv helyett valami hasonlót tud ajánlani. Az olvasottakról el tud beszélgetni a gyermekekkel, bizalmukat meg tudja nyerni. A jó könyvtáros az olvasóvá nevelés aktív harcosa.

A nem irodalmár kollégák, a más szakos osztályfőnökök tevékenysége sem lebecsülendő. Azáltal, hogy az irodalomtanár véleményét kollegiálisan megerősí-

tik, az ügy fontosságát tudatosítják az ifjú olvasókban. Ha pedig a szépirodalomról helytálló véleményt mondanak, a saját tekintélyüket is növelik. A reálisakos kollégák avatott módon meg tudják magyarázni tanítványaiknak, hogy a *tudományos irodalom* is része az irodalomnak, és mivel az élet nagyon bonyolult, az embereknek sokfajta ismerettel kell rendelkezniük. (Ezek az útbaigazítások megkönnyítik a serdülők pályaválasztását is.)

Szóljunk néhány szót a *televízió munkatársairól* is. Közvetlen közelbe ritkán kerülünk velük, de nagyon hasznos dolog lenne, ha szempontjainkat figyelembe tudnák venni. A tanulók válaszaiknak 19%-a ugyanis a televíziót jelölte meg mint az olvasás ösztönzőjét. Több regényt azért olvastak el a gyermekek, mert azoknak filmváltozatát előzőleg látták a televízióban. Ilyenek: Grant kapitány gyermekei, Sándor Mátyás, Árvácska, Légy jó mindhalálig, Édes Anna, Ábel a rengetegben, Szegény gazdagok, A kőszívű ember fiai, Egy magyar nábob stb.

Mivel a ditróiak a Duna TV adásait nézik a legtöbbit, ehhez az intézményhez kellene eljuttatnunk egy *kérést*: ha lehetne, azokat az idegen nyelvű filmeket, amelyek a gyermekek körében nagy érdeklődésre tarthatnak számot, lehetőleg ne szinkronizálják, hanem inkább feliratozzák. Ebből kettős haszon származna: az ifjú néző elsajátítana néhány idegen szót, és tanulna magyar nyelven olvasni.

Az olvasóvá nevelés munkájából az oroszlanrész az *anyanyelv tanárának* jut. Ezt a munkát elkezdni a tanítási órán, folytatja (és soha nem fejezi be) órán kívül.

Órán a magyar nyelv tanára ismerteti a házi olvasmányok jegyzékét, elemzési modelleket ad, javít, ellenőriz, dicsér, korhol és biztat, biztat, biztat. Különösen az 5. osztályban nagyon sok a dolga. Tanév elején az ötödikesek olyan lassan írnak, hogy eltelik egy óra, amíg 18 nevet és 18 könyvcímet lemásolnak a tábláról. Türelmes, szívós, rendszeres munkára van itt szükség, hogy ezekből a gyermekekből jó olvasók legyenek.

Kezdetben heti egy mesét olvasnak el, hogy írásban elemezzék, majd több és nehezebb munka következik. A mesék mellett lassan sorra kerülnek a mesenovellák és az ifjúsági regények. Ha a munka rendszeresen folyik, egy közepes intelligenciájú, szorgalmas gyermek a 6. osztály közepére megszokja, hogy minden héten a kijelölt művet el kell olvasnia.

Fokozatosan emelni szoktam az olvasandó szöveg mennyiségét: először heti ötven, majd heti száz oldalra. Ez lesz aztán a „norma” a nyolcadik osztály végéig. Mindezt kéthetente értékelem. Aki többet olvas, piros pontot kap, aki nem dolgozik, az feketét. Ezek a pontok az évharmad *folyamán* is jó vagy rossz jeggyé alakulnak, az évharmad *végén* pedig minden gyermek a házi olvasmányos füzetére külön jegyet kap. Hogy ne harapóddzanak el a másolások, az ellenőrző tevékenységbe magukat a tanulókat is bevonom. Egy-egy kijelölt művet közösen elemzünk tanítási órán (megadott szempontok alapján), másokat, például a Toldit vagy a Pál utcai fiúkat „irodalmi törvényeszk” formájában közelítünk meg. Ígyekszem minél többször *sikerélményhez* juttatni a kicsi olvasókat, hogy szívesebben dolgozzanak. (A tanítási órákon alkalmazható didaktikai módszerekről sok jó tanulmány jelent meg a *Magyartanításban*, a *HUNRA-konferenciák* közleményeiben és más kiadványokban.)

A *tanítási órán kívül folyó tevékenységről* már sokkal kevesebb forrást találtam, pedig a munka dandárja az órán kívül zajlik, többek között a *kirándulások*, a szülők tiszteletére készült *műsorok*, a *szakkörök*, a *szavalóversenyek* és a tanfolyamlóság által irányított *irodalmi versenyek* alkalmával.

Az a tanuló, aki egy *kirándulás* idején járt *Tamási Áron* szülőfalujában (Farkaslakán), Szejkézfürdön látta *Orbán Balázs* „kapuit”, Udvarhelyen a tudós szobrát, a *Tompa*- vagy a *Tomcsa*-emlékházat, Kisbácsonban a *Benedek-kúriát*, Zágomban *Mikes* tölgyfáit, Marosvécsen (*Kemény János* kastélyának kertjében) a „helikoni asztalt”, a marosvásárhelyi színházban végiggyönyörködte a Légy jó mindhalálig előadását, könnyebben kedvet kap arra is, hogy elolvassa az Ábelt, a Törökországi leveleket vagy Móricz valamelyik regényét.

Iskolánkban hagyománnyá váltak a szülők tiszteletére készülő nőnapra vagy év végi *műsorok*. Ezek gyermekszíndarabokat vagy verseket is tartalmaznak.

Külön egy-egy vers elmondásának ritkán van közönségsikere. Ezért egyik kollégám olyan verses összeállításokat rendez, amelyek a gyermekek *mozgás- és játékigényét* nagyszerűen kihasználva lekötik a közönség figyelmét is. Olyan költőket szólaltat meg, mint *József Attila*, *Weöres Sándor*, *Szilágyi Domokos*, *Kányádi Sándor*, akik nagy művészhez méltó *empátiával* tudnak közeledni a gyermeki lélekekhez. Ezekben a versekben állandó játékhelyzet van, rengeteg a mozgást kifejező játékos megszemélyesítés, a hangsúlyozott erővel érvényesülő ritmus. Nagy szerepet kapnak a nyelvakusztikai elemek (rímek, hangutánzó szavak, szóelemek). A szavak tartalmát a sok szereplő *mozgása* erősíti. A gyermek észre sem veszi, hogy – miközben a verseket „végigcselekszi”, ő maga is fütyülő madárkává, ugráló békává, cammogó medvévé, megcsurranó jégcsappá, szuszogó mozdonnnyá, végső soron – versé válik. A költő azonosul a gyermekkel. Nem azért hajol le hozzá, hogy gügyögjön neki, hanem azért, hogy *Szabó Lőrinc*-i módon az óriások közé emelje. És a gyermek? Már nem törődik sem költővel, sem tanárral: önként sétál be abba a gyönyörű csapdába, amelynek neve: költészet.

Néhány szót a *szakkörökről*. Minél korábban „elcsípjük” a tanulót a szakkör számára, annál könnyebben megnyerjük a magyar nyelv és irodalom ügyének. A kisgyermek számára érdekes a szólásmagyarázat, a találós kérdések megfejtése, a fogalmazási és helyesírási hibák kijavítása, a szinonimagyűjtés, a szóértelmezés, a mondatátalakító gyakorlat, a verhallgatás, az írók életrajzázt tükröző képsorozat, a filmvetítés, a humoros mondóka, az összekevert verssorok, idézetek felismerése vagy olyan feladatok kitalálása, amelyet a *faliújság* segítségével nyelvi-irodalmi versenyen hasznosítani lehet.

Időnként a legjobb szavalók bevonásával *szavalóversenyeket* rendezünk az iskolában. Ezt külön oldják meg az 1–4. osztályok tanítói, és külön oldjuk meg mi, magyar szakos kollégák az 5–8. osztályos tanulók számára. Külön kategóriában szerepelnek az 5–6. és külön a 7–8. osztályos tanulók. Az iskola életében esemény-számba mennek ezek a versenyek is, bár nem mozgatnak meg olyan tömegeket, mint egy-egy sportrendezvény. A zsűriben nemcsak azok a tanérok vesznek részt, akik tanították a versenyzőket, hanem mások is, sőt bevonunk ide középiskolai diákokat is. A verseny természetesen jutalomkönyvek és más ajándékok kiosztásával zárul.

A tanfelügyelőség minden évben megrendezi az 5–8. osztályos tanulók és a középiskolások számára az *irodalmi versenyeket*, amelyeknek van iskolai, zónai, megyei és országos szakasza. Ezeket részt venni rangot, dicsőséget, maradandó élményt jelent. Nyerni még inkább!

Az olvasás akadályai

Első helyen szorul említésre az, hogy sajnos bizonyos családokban a *szervezetlenség*, a gyermek jövője iránti közömbösség, az iskolával szembeni érdektelenség uralkodik. Így a tanulónak egyszerűen nincs életrendje. Akadnak olyan apák is, akik szülői értekezletre soha el nem jönnek, sőt azt sem tudják, a gyermekük hányadikos. Olyan anyák is vannak, akik a nők napjára készített műsoron sem vesznek részt. Nem érdekli őket, hogy gyermekük a műsort végigsírja (nincs ott, akinek a virágot átadhatná).

A község lakóinak jó része kétkezi munkával keresi kenyerét. A foglalkozás rányomja bélyegét a szülők *felfogására*. Sokan azt a foglalkozást tartják a legelőnyösebbnek, amely a leghamarabb keresethez juttatja a gyermeket, a tanulást pedig fülöslegesen, az olvasást megvetésre méltónak minősítik.

A megélhetési gondok miatt több családban nagyon megterhelik a gyermeket *mezei vagy házimunkával*. Az ilyen tanuló sokat hiányzik az iskolából, osztálytársaitól pótolhatatlanul lemarad, és alig olvas valamit.

Majdnem minden háznak valamelyik polcán található néhány könyv. Sőt, elég sok tanulónak saját könyvtára van. Ennek egy részét maguk vásárolják. Feltűnő azonban a *szótárak* nagy hiánya. Pedig a megértés hiánya nehézséget okoz az olvasó fiúnak vagy kislánynak, meg kellene tanulnia az ismeretlen szavak jelentését.

Eredmények

Az *olvasás helyzete* a gátló tényezők ellenére sem reménytelen. Az első nyolc év leforgása alatt szívós és rendszeres munkával a tanulók kétharmadát rá lehet szoktatni az olvasásra.

A felmérés rávilágított tanulóink *olvasáskészségére* is. Megtudtuk, hogy a második évharmad elején *néma* olvasással percenként átlag hány szót tudtak elolvasni a gyermekek. Íme:

az ötödikesek	57 szót,
a hatodikosok	110 szót,
a hetedikesek	116 szót,
a nyolcadikosok	119 szót.

Ebből kiderül, hogy az olvasóvá válás útján legfontosabb szerepe az 5. osztálynak van. A 6., 7. osztályosok hetente átlag 80 nyomtatott oldalt könnyen elolvasnak. A nyolcadikosok a növekvő felelőtlenség és a kilátástalan jövő miatt már kevesebb szellemi munkával beérik. A 7. osztály második évharmadától az elolvasandó szöveg mennyiségét *heti 100 oldalban* szabtam meg, de ennek csak körülbelül 75%-át olvasták el.

Mit olvasnak legszívesebben a gyermekek?

A *kedvenc olvasmányok* csoportjában a 166 tanuló 654 művet jelölt meg, tehát tíz könyv híján átlag négyet. A leggyakrabban megemlített könyvek sorrendben a következők:

	Előfordulási gyakoriság
1. <i>Molnár Ferenc</i> : Pál utcai fiúk	68
2. <i>Móricz Zsigmond</i> : Árvácska	54
3. <i>Karl May</i> : Winnetou	42
4. <i>Gárdonyi Géza</i> : Egri csillagok	39
5. <i>Móricz Zsigmond</i> : Légy jó mindhalálig	23
6. <i>Benedek Elek</i> : Nagypapó mesefája (sorozat)	20
7. <i>Erich Kästner</i> : Emil és a detektívek	20
8. <i>Mark Twain</i> : Tom Sawyer kalandjai	18
9. <i>Petőfi Sándor</i> : János vitéz	13
10. <i>J. F. Cooper</i> : Vadölő	11
11. <i>Jules Verne</i> : Kétévi vakáció	11
12. <i>Jules Verne</i> : Grant kapitány gyermekei	11
13. <i>Robert Arthur</i> : A kísértetkastély	11
14. Mátyás király rózsát nyitó ostornyele (mondák)	10
15. <i>Nagy István</i> : Réz Mihályék kőstolója	10
16. <i>J. F. Cooper</i> : Az utolsó mohikán	10
17. <i>Tamási Áron</i> : Ábel a rengetegben	10

(A többi művet tíznél kevesebbszer említették.)

Hogy mit olvasnak legszívesebben a gyermekek, az függ koruktól, nemüktől, előzetes ismereteiktől, olvasási, elvonatkoztatási készségüktől, sajátos lelki alkattuktól és más tényezőktől. Az 5. osztályos gyermek a mese világában él. A tanév vége felé meseregényeket, ifjúsági regényeket is kezd olvasni. A hatodikos jó képességű gyermek hamarosan „belejön” az olvasásba, hosszabb regényeket is olvas, amelyek tele vannak valóságelemekkel, de váratlan, érdekes eseményekkel is. A 7., 8. osztályos tanuló már eljuthat mélyebb gondolkodást igénylő történelmi regények olvasásáig, a tudományos-fantasztikus művekig. Megnyílhat az érdeklődése valamilyen tudományág irányában is. De olyan nyolcadikosok is akadnak, akik még mindig a gyémántpalota ablakából integetnek vagy a táltos paripát nyergelik. (Nekik óvodás és kisiskolás korukban senki sem olvasott mesét. Olyanok is vannak, akik óvodába sem jártak.)

Ami a *nemek* szerinti érdeklődést illeti, a *fiúk* a harcot, a kalandot, a bátor, határozott, komolyságot sugárzó tetteket, a nagy erőpróbákat, a leleményességet, a rejtélyt keresik az olvasmányokban. A *lányok* is szeretik a meglepetésben gazdag történeteket, de irtóznak a durvaságtól, a kegyetlenségtől. A szépség, a jóság, az érzelmekben gazdag cselekmény köti le őket.

Nem véletlen, hogy egy hatodikos kislány már nyolcszor olvasta (és sírta) végig az Árvácskát, egy fiú pedig hetedikos koráig már ötször böngészte át az Egri csillagokat. Az utóbbi években egyre gyakrabban tűnt fel a házi olvasmányos füzetekben a *krimi*. A könyvkiadás (és a televízió) ezt bőségesen ontja. A bűnügyi regény nem szerepel ugyan az ajánlott házi olvasmányok között, de a kamasz az iskola „bilincseit” szívesen tördeli azáltal is, hogy előnyben részesíti a nem ajánlott műveket. A felmérés adatai szerint 59–41% az arány a *nem* ajánlott-könyvek javára.

Azt, hogy *hogyan* olvasnak a tanulók, ugyanazok az okok határozzák meg, mint azt, hogy *mit* olvasnak. Az olvasás módjáról sokat elárul az, hogy olvasás közben *mire figyelnek*. Legtöbbször a *cselekményt* hajszolják. Ez részben változatos-ság igényének, részben az olvasói tudatosság alacsony fokának a bizonyítéka.

Sok gyermek hamarosan érdeklődni kezd a *jellemek* iránt. A kamasz követendő eszményképet keres. A fiúk hamarosan szívükbe zárják Dobó Istvánt, Bornemissza Gergelyt, Winnetout, Robin Hoodot, a lányok Cecey Évát, János vitéz Iluskáját vagy az Aranyember Noémijét.

A kezdő olvasót a *tájéltírás* (annak statikus jellege miatt) kevésbé érdekli. Ezt sok gyermek egyszerűen átugorja. A nyelvi szépségek felfedezésének idején ezt is kezdik megkedvelni.

Hasonló a helyzet a *stílusselemek* kérdésében is. A házi olvasmányos füzetekben ritkán jelennek meg stíláriis vonatkozású megjegyzések, pedig ezeket külön jutalmazni szoktam.

Az elvont gondolkodást igénylő sajátosságokat (elméltkedő részek, a mű szerkezete, eszmei mondanivaló) rendszerint a tanárnak meg kell magyaráznia. Ezekre csak a legjobb olvasók figyelnek fel.

Következtetések

Az ügy komolysága miatt az olvasóvá nevelés érdekében össze kell fogniuk mindazoknak, akiknek a tevékenysége ezzel kapcsolatban áll.

A szülők megnyerésére az eddigieknél nagyobb gondot kell fordítani.

A hibák javítása érdekében ajánlatos felmérni az olvasás helyzetét az 5. osztály elején és a 8. osztály végén. Ugyanezt ajánlatos megtenni a középiskolai tanulmányok elején és végén.

A *krimi* lélektani és jellemalakító hatására fel kell figyelni. Minden osztályban akad egy-két olyan tanuló, aki egy-egy bűnügyi regény olvasása vagy ilyen tartalmú film megnézése után álmából felriadt, vagy félt kimenni egyedül a sötétben. Kiskorú bűnözők egy-egy „szakmai” fogást a bűnügyi filmekből tanulnak meg.

Tanulóink maguk is elismerték, hogy amióta többet olvasnak, sokat javult a kifejező- és helyesírási készségük, többet tudnak, jobban megértik mások problémáit.

Végül: az olvasás által megszeretik az irodalmat és anyanyelvüket.

Média és írásbeliség

Róth András Lajos

Egy kép felér 2000 szóval?

Lehet, hogy sokan meghökkennek a címen, illetve annak kérdőjeles formáján. Állítás formájában távol-keleti szállóige egy adott térség civilizációs szintjének fokmérője gyanánt születhetett. A kép és a szavak összemérhetőségéhez kölcsönöztük témánk feldolgozásához.

Napjainkban, amikor információrobbanástól tartunk, és az információhoz való hozzájutás – amelynek eszköztára lényegesen módosult –, illetve annak manipulálása nemcsak a hatalomnak nyitja vagy zárja, hanem a műveltségnek, a kultúrának is, amikor könyvtáraink szűkölködnek, de még nem csuktak be, amikor az emberek – lehet, hogy kevesebbet, de – még olvasnak, hisz földi létünkben továbbra is fontos szerepet tölt be az írott szó, a papíron hordozott információ, amikor a születésének századik évfordulóját élő *mozgófilm* ipara virágzik, az örök Kain és Ábel probléma – a választás, hogy mi módon áldozunk az *Értelem istennőjének* – új dimenziókat kezd ölteni még egy olyan kis erdélyi városban is, mint Székelyudvarhely.

Az 1989 előtti információzárlatot az erdélyi leleményesség úgy próbálta áthidalni, hogy a határon könyveket és folyóiratokat, lemezeket és videokazettákat csempésztett át a lakosság külföldre járó része. A könyves akciókban nem kis szerepük volt az anyaországbelieknek. Örvendtünk minden kis hírnek, bújtuk a rádiót, fiataljaink a *Radio Luxemburg* zenei adását lesték, és presztízszkérdést csináltak külföldi LP gyűjteményükből. A sok, Magyarországra meg Nyugatra elszármazott rokon, barát és ismerős közvetítésével fokozatosan videोकészülékek, majd kezdetben titokban, idővel egyre nyíltabban parabolaantennák is megjelentek. Igaz, a vevőfejet úgy kellett becsempészni, de a beltéri egységeket már ügyes kezű ezermester elektronikusaink építették meg nem kis anyagi ráfordítással. Megérte. Székelyudvarhely városát lassan, de egyre szívósabban koaxiális kábelek hálózta be – különösen a lakónegyedekben – már-már a helység esztétikai látványát is sértve. Kezdetben a családi videókra rákapcsolódtak a közeli, majd a távolabbi szomszédok is. Különleges távolsági antennákat szereltünk, hogy Kisinyov, Szófia, esetleg Budapest tv-műsorait foghassuk. Világbajnokságok idején valóságos mozgalom indult ki a közeli domboldalak irányába, hogy a kis hordozható sporttévék előtt szurkolhassunk.

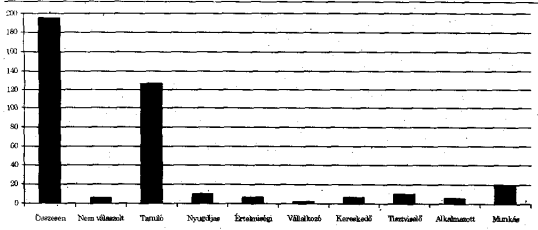
Minden tiltás ellenére – a tiltók maguk is hasznélvezők voltak – az alap megvolt ahhoz, hogy 1990-től a volt *videolánc*-tulajdonosok nem kis élelmességet tanúsítva, na meg a külföldi támogatást kihasználva, kiépíthessék azokat a kábel-tévé-hálózatokat, amelyek ma már uralják a várost az égi hírcsatornák audiovizuális műsorainak tucatját szórva. Hozzászoktunk a képhez, a színeshöz, széphez, a vonzóhoz, a csalogatóhoz, de ahogy a *Rainer Boldt* rendezte, 1987-es *Zúr hátán zúr* című filmsorozatban is elhangzott a „szemét horror videofilmekhez” is. És mindazok dacára, hogy vannak olyanok, akik a tv-antennákat „a kollektív

elhülyülés agycsápjai"-ként ítélik meg, a képernyő, a látvány mégis hódít. (Molnár Mihlós: Napló 1984-ből. In: Magyar Napló, 7. évf., 5. sz. 32. o.)

A létező konfiguráció: két kábeltévé vállalkozás, számbelileg egyre szaporodó könyv- és újságstandok, egy 150 000 kötetten felüli városi közkönyvtár, egy, a tudományos kutatókat kielégítő „dokumentációs” könyvtár, a sok iskolai – és talán vállalati – könyvtár keretében kérdeztem rá felnőttek, de főleg fiatalok körében az olvasási szokások állapotára, módosulásaira az elektronikus médiák függvényében.

A felmérést két különböző, de több helyen összevethető kérdéscsoportot tartalmazó kérdőív segítségével, a hangsúlyt a még képlékenyebb fiatalabb korosztályra fektetve, három különböző iskolatípus (elméleti főgimnázium, egészségügyi szaklíceum és ipari szakközépiskola) diákjai körében végeztük, majd segítségükkel a felnőttek körében is.

1. ábra – A megkérdezettek foglalkozása

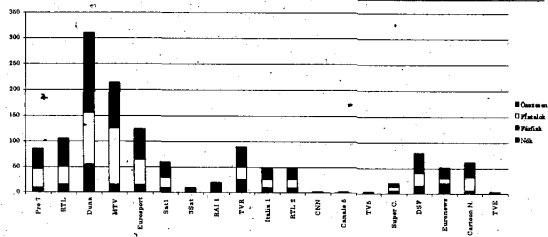


A családi állapotra vonatkozó kérdések mellett az információ és az élményszerzés módozatait és indokait firtattuk a tv és az írott szó egyfajta összehasonlításával. Olvasmányaik szerkezetére, egyéni, családi „műsorpoltitikájuk”-ra és mindkét oldalon az olvasás és a tévzés aktusára, mikéntjére, az egymást meghatározó hatásukra, életü(n)kben betöltött szerepükre, aktivizáló vagy passzivizáló mivoltukra, akárcsak a könyv és a tv társadalmi – általuk elképzelt – rangjára, valamint az információhordozó csatornák rangsorolására voltunk kíváncsiak, igényeik és elérési lehetőségeik függvényében.

A tesztelték – három személy kivételével – mind rendelkeznek televíziókészülékkel. A televíziók majdnem fele-fele arányban (104:123) fehér-fekete, illetve színes készülékek. A megkérdezettek zöme (91 személy, illetve család) csatlakozott a két kábeltévérendszer (UTV = 95; Ati-Beta = 62) valamelyikéhez. Itt jegyezzük meg, hogy Székelyudvarhelyen körülbelül 10 000 család kapcsolódott e két rendszerbe, amelyeknek mindegyike mintegy 18-21 csatornán közvetíti a műholdak, valamint stúdiójuk videofilmeken, kölcsönzött műsorokon és saját szerkesztésű kisfilmeken, kulturális, politikai és közéleti híradásain alapuló műsorait. Egypáran rendelkeznek saját parabolaantennával, majdnem 50-en kisközösségi antennával.

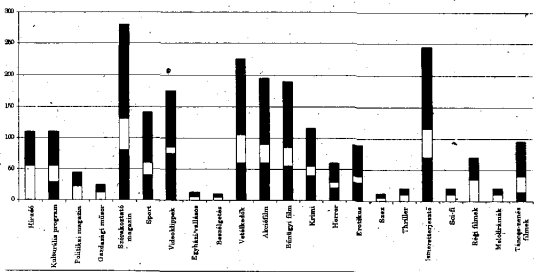
Rákérdeztünk a leggyakrabban nézett csatornákra. A kijelölhető húsz csatorna közül az alábbiak kaptak helyezést. Összehasonlításuképpen álljon itt a felnőttek és a fiatalok, valamint az összesített adatok, illetve ezek grafikonjai.

2. ábra – A tv-csatornák nézettsége az elemzett csoportok szerint



Az összesített adatok elemzéséből kiderült, hogy a *legnagyobb nézettségnek* a Duna Televízió örvend. Ezt követi az MTV, a Eurosport, az RTL, majd a román televízió (TVR) műsora. Amíg a felnőttkategóriában az MTV nem játszik különösebb szerepet, addig a fiataloknál, életkori sajátosságaiknál fogva ez szerepel az első helyen. Náluk a DUNA, a Eurosport, a PRO7 és az RTL következik a sorban. A DSF és a CARTOON NETWORK szintén kiemelt helyen található. Ha most összehasonlítjuk a csatornák kimutatását a műsorok opciójával, kielemezhetővé válik az is, hogy ezek mennyire fedik egymást vagy sem. Azt, hogy ki milyen műsorokat néz szívesebben, az alábbi grafikonokból tudhatjuk meg.

3. ábra – A tv-műsorok nézettsége

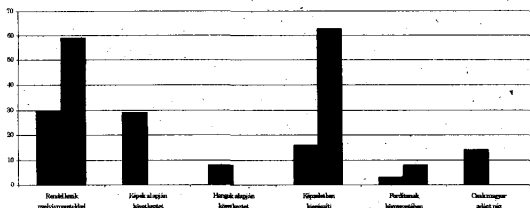


Az összesített mutatók a nézett *műsorok rangsorára* engednek következtetni: szórakoztató műsorok, ismeretterjesztők, vetélkedők, s csak azután következik a film. A fiatalok körében a szórakoztató magazinok, a *sport* és a *videoklipek* kijelölése egybevethető a választott műsorok nézettségével. Talán a legnyilvánvalóbban a

videoklipek és az MTV esetében. Bár náluk tudatosan hagyjuk ki a politikumot kérdőíveikről, a Euronews és a TVR megjelenése a választható csatornák között, igazolja azt a tényt, hogy ők sem közömbösek a politika, a jelenük iránt. Szeretik a vetélkedőket és az ismeretterjesztő adásokat is. A felnőtteknél a hírrovat viszi a pálmát, szorosan követik ezt az ismeretterjesztő és a vetélkedő-műsorok.

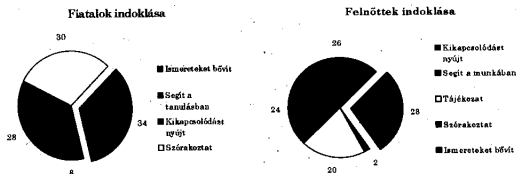
Lévén a sok idegen nyelvű adás, kíváncsiak voltunk arra is, hogy az esetleges *nyelvi nehézségeket* milyen módon hidalják át tesztalanyaink. Rendelkeznek-e nyelvismerettel, illetve annak hiányában hogyan dolgozzák fel a képi információt. A többség – állítása szerint – rendelkezik némi nyelvtudással, de majdnem ugyanannyian vannak azok, akik a látottakat képzeletben egészítik ki. Érdekes módon a hangeffektusokat kevesen említették értelmezés-kiegészítő tényezőként. Inkább a képi anyag feldolgozása van előtérben. Keveseknek fordítanak (13). Szintén kevés azoknak a száma, akik csak a magyar adásokat nézik. (Itt említem meg, hogy a helyi szerkesztésű műsorok mind magyar nyelvűek, kivéve a hétfői nap délutánját – ekkor ugyanis román nyelven is közvetítenek.)

4. ábra – A nyelvi nehézségek áthidalása



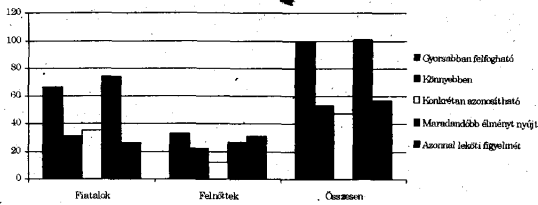
A televízió nézésének indoklását egy következő táblázat, illetve két kis grafikon segítségével elemezhetjük. Mindkét esetben fő érv az ismeretszerzés. Ugyancsak ebben a részben mértük fel, hogyan ítélik meg a képernyő szolgáltatott információk előnyeit. A kérdések a felfoghatóságra, hozzáférhetőségre, a képi anyag konkrétságára, rögzítésére vonatkoztak.

5. ábra – Fiatalok és felnőttek indoklása



Amíg a fiataloknál a hangsúly az élmény mélységére, addig a felnőtteknél a gyors felfoghatóságra tevődik, de a fiataloknál is jelentős helyet foglal el ez az utóbbi tényező. A képernyő által nyújtott konkrétságra kevesen utaltak a felnőttek közül, annál többen tanulóink köréből. Az összesítésben is ez a tényező az utolsó helyre szorul.

6. ábra – A televíziózás előnyei a megkérdezettek szerint



Hogy a műhordak által ontott számtalan választási lehetőség mennyire befolyásolta az emberek élményszerzési igényét, mi sem mutatja jobban, mint a moziba járás gyakoriságára vonatkozó kérdésünkre adott válaszok. A felnőttek 66 százaléka jelezte, hogy 1989 előtt gyakrabban (23), ritkábban (20) vagy véletlenszerűen (6), de járt moziba, viszont össze-vissza csak 20-an – körülbelül 27 százalék – írta, hogy 1989 után is járnak a filmszínházba, a többség itt is csak ritkán. A hatvankilenc megkérdezett közül 51 vallotta, hogy a tv képernyője nyújt számára nagyobb élményt, míg a mozivásznat csak 14-en jelölték meg. Erősen hajlanak indoklásukban a kényelem felé; a tv-vel házhöz jött a mozi ugyanis. Lassan-lassan rabjaivá váltunk a képernyőnek, mintha a természetbe is ritkábban járnánk. (Lehet, hogy ezt csak saját hiányérzetem íratja velem?!)

A felmért tanulóknak a kérdőíven Velkey László miskolci orvosprofesszor A televíziózás ártalmi című előadásának a kivonatában kellett kijelöljék azokat a tételeket, amelyekkel nem értenek egyet. A diákoknak valamivel több mint fele talált olyan statisztikailag igazolt tételt, amellyel nem értett egyet. Többnyire a családi élet felborulására, az olvasásról való leszokásra, a tv dajkaszerepére és az idegbetegségeket jelző tünetekre stb. vonatkozó részeket jelölték meg.

A televíziózás családi körülményeire adott válaszok egészíthetik ki a képet. Arra a kérdésre ugyanis, hogy hogyan tévézel, 87-en vallották, hogy közösen nézik a szülőkkel, valamivel kevesebben (69), hogy testvérral, és egyforma arányban áll az egyedüli, illetve a barátokkal közösen való tv-nézés (54:58). A felnőttek közül 75-en választották a valamilyen közösségi formát (élettársal, gyerekekkel, együtt az egész családdal). Összesített formában viszont az „egyedül” választása az elég rangos második helyet foglalja el.

A látottakat a fiatalok inkább egymás közt tárgyalják meg (testvérral 44-en, barátokkal 84-en, míg szülőkkel csak 45-en). A felnőttek közül a többség családi körben beszél meg az élményt (16-an élettársával, 23-an gyerekeivel, 19-en az egész családdal), de szép számmal vannak olyanok is, akik barátokkal, ismerősök-

kel (35), esetleg rokonokkal (8). Mindkét kategória előre kiválasztott műsorokat részesít előnyben, a véletlenszerűség inkább a fiatalokra jellemző, de ott is elenyésző arányban (a 127 tanulóból csak 23-an jelölték meg ezt is). Hogy valamely műsor megtekintésére javaslatot kapnának szüleiktől, a fiatalok közül csak 27-en jelezték. Ezzel szemben a felnőttek javaslatai az élettárs, szülő, gyermek és barát között 16:8:42:34 arányban oszlik meg. Itt is tehát a család dominál. Hogy mennyire ellenőrzik a szülők a gyerekeket, fiatalokat; figyelembe véve az életkori sajátosságokat, arról az árulkodik, hogy 30-an jelölték az ellenőrzés tényét. (A gyerekek csak a korához illő [26], illetve csak az értelmi szintjének megfelelő [13] műsorokat, illetve filmeket nézhet.)

A továbbiakban az írott információk iránt tanúsított fogékonyságot próbáltuk felmérni. Az *olvasási szokások*ba tekintettünk be. Az olvasmányok típusa, az olvasás szükségének megindoklása, a rászánt idő, az olvasás aktusa, a beszerzés eredete felől érdeklődtünk.

A kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy igenis *történetek változások* az emberek olvasási szokásaiban. A tanulók közül 60-an ismerik be, hogy régebben többet olvastak, mint manapság. A felnőttek közül mintegy 45-en jelzik, hogy kevesebb idő jut az olvasásra, amióta kábeltévjük van, és hogy több időt szánnak a televíziózásra (32). Vannak, akik a tematikában történt változásokra utalnak (13), vagy az olvasásnak tulajdonított jelentőséget jelölik (10). Kevesebbet beszélget élettársával, gyerekével (5), többet vagy kevesebbet foglalkozik saját gondolataival (10:2).

A *„Miért olvasok?”* kérdéskörre adott válaszok összesítéséből kitűnik az az öröndetes tény, hogy az ismeretszerzés és a tanulás motívuma jelentős helyet foglal el. Egyébként mindkét kategóriában külön-külön is fennáll ez a helyzet. Csak az ismeretszerzés indoklása után következik a kikapcsolódás, illetve a szórakoztatás jelzése olvasási indokként. A tanulóknál egypár lélektani indítató-sú indoklás felől is érdeklődtünk. Legtöbbször az újdonság élményéért (55), a példakeresésért (21), az önigazolásért (22), a gyönyörködésért (17) is olvasnak. Az is kiemelendő viszont, hogy a kényszer mint indíték minimális, de ha kell, miért ne lenne (iskolai nyomás, otthoni kényszer egyformán 8-8).

Az olvasás *gyakoriságát* elemezve méltányolandó, hogy nagyon kevesen vannak, akik tétélesen vallják, hogy nem olvasnak, de azok is inkább a ritkábban olvasók közé sorolhatók, legalábbis ez derül ki az összefüggésekből. Inkább az *időhiányra* panaszkodnak, mintsem az *untatásra*.

Talán itt lenne helye, hogy felmérjük, végül is ki mennyi időt tölt el *olvasással*, illetve *mennyit a tv előtt*. A táblázatból világosan kiolvasható az a bevezetőnkben is kiemelt tétel, miszerint a mérleg serpenyője inkább a televíziózás javára billen. A leggyakrabban kettőtől négy óra hosszát. Magas óraszámú olvasás inkább a fiataloknál fordul elő, ez magába foglalja a tanulásra szánt időt is.

Az *olvasmányszerkezetet* is összehasonlítottuk. Ebben az esetben is érdemes felfigyelni bizonyos jelenségekre. Íme! A próza területén a regény domináns szerepet tölt be. Általában klasszikus regényeket, de a fiatalok esetében a krimi és a szerelmes regényeket találtuk nagyobb százalékban. Nem elhanyagolhatóak a természettudományos munkák és a szakirodalom sem, akárcsak az útleírás. Úgy tűnik, fiataljaink fogékonyabbak a vers, a líra iránt, mint az idősebb korosztály. Mindannyiuknál jellemző viszont a sajtótermékek olvasása, böngészése, amely a reális információigényüket elégíti ki. Ezeknek többsége többé-kevésbé naprakész információ. A fiatalság körében különösen kedveltek azok a nálunk igencsak

keresetté vált külföldi (magyarországi, nyugati vagy azok magyar nyelvű fordításai) lapok, amelyek révén betekintést nyerhetnek egy számukra merőben új világra. Gondolok itt az ifjúsági lapokra, amelyeknek megérkezésekor, ha kell, még sorba is állnak (Bravo, Kiskegyed, Popcorn, 100xSzép, Természet Világa, Búvár stb.). Itt csak zárójelben említjük meg a hazai, romániai ilyen nemű lapok kis számát és a még igencsak sok kívánnivalót hagyó igényességét, nyomdai kivitelezésükről nem is beszélve. Ezen lapok olvasottságának indokait keresve a legtöbb tanuló (91) újdonságukra, mondanivalójuk és elvárásaik azonosságára (45), képszerűségükre (44), színességükre (38) és egyforma arányban romantikájukra, realizmusukra hivatkoztak.

Ezeket az adatokat összehasonlítottuk a városi könyvtár tavalyi összesített adataival. A kép hasonló az itt felvázoltakhoz. (A kölcsönzött körülbelül 141 000 könyvből 110 924 szépirodalmi kötet volt, majd a természetrajzi könyvek (10 337), és a társadalomtudományiak (9368) következtek. De a más kategóriába besoroltak is nagyjából ugyanazon a szinten mozognak.

Az olvasnivaló *beszerzésének* módjai is változnak az életkori lehetőségek függvényében. Saját könyvtár létrehozására mindkét fél részéről megvan az igény, még a dráguló piac ellenére is. A barátoktól, ismerősöktől való kölcsönzés döntő szerepet tölt be mindkét korosztálynál. A közkönyvtárat a felnőtteknek 18 százaléka, a fiataloknak 34,5 százaléka veszi igénybe. Az elolvasott anyag feldolgozása, megbeszélése is inkább baráti körben folyik. A fiatalok közül szívesen beszélgetnek könyvről leggyakrabban baráttal (90), szülőikkel (43), testvérekkel (38). Érdekes módon a pedagógus megjelölése beszélgető partnerként nagyon ritkán fordul elő (11 esetben), és ami még meglepőbb, az az, hogy a könyvtárosok vannak az utolsó helyen. Városunk esetében ezt a jelenséget szeretném a könyvtáros kollégák fiatalságának és esetleges tapasztalatlanságának számlájára írni, amin lehet és kell javítani. A szülők, felnőttek közül majdnem mindenki jelezte, hogy ajánl olvasnivalót másoknak (54), és fel is olvas gyermekének, élettársának, unokájának vagy barátainak. Igaz, ezt már kevesebb alkalommal. A fiatalok visszajelzéseiből szintén a fentebbiek derülnek ki, ami az olvasnivaló, illetve valamilyen audiovizuális műsor kiválasztását illeti. Itt szépül egy kissé a helyzet, ugyanis itt a tanárok nagyobb pontszámot értek el, de a többség saját maga választ (115), vagy a barát, testvér, osztálytárs ajánlatait fogadja el (72). Az önálló tájékozódásnak is van helye, hiszen 56-an említették azt, hogy átnézik a programfüzeteket, ismertetéseket, kritikákat olvasnak. Szüleik ajánlatát 27-en jelezték, a könyvtárosok viszont itt is hátul szerepelnek (6). A könyvrást 4-en említették.

A felmérés lehetővé tette számunkra, hogy betekintsünk az élményszerzés, ismeretszerzés lehetséges útjainak *motivációiba* is mind a fiataloknál, mind a felnőtteknél. A fiatal tesztalanyainknak arra a kérdésre kellett válaszolniuk indoklással együtt, hogy mi nyújt számukra nagyobb szellemi élményt: egy film megtekintése vagy egy könyv elolvasása. 72-en tették le a garast a könyv mellett, míg a film mellett 45-en döntöttek, párhuzamosan arra is válaszoltak, hogy egy már megtekintett film készítette-e őket a feldolgozott könyv elolvasására vagy sem. A többség erre is igennel válaszolt (63:55). Erdemes beleolvasni a megfigalmazásokba. Írott információ esetén: „...jobban megmozgatja fantáziámat”; „több szellemi erőt vesz igénybe”; „...az író stílusát, szemléletmódját, filozófiáját a film nem tudja visszaadni”; „...a Virágot Algernoonnak című film mély hatást tett rám, elolvastam a könyvet, hogy mélyebben feldolgozhassam”; „egy jó könyv elolvasása után gazdagabbnak érzem magam”; „ha érdekel egy részlet, akkor vissza tudom olvasni

és meg tudom rágni azt". Ezt a motívumot igazolni látszik a felnőttek döntő többségének igenlő válasza arra a kérdésre, hogy szívesen visszatérne egy-egy régebbi olvasmányához, 69-ből 53-an válaszoltak pozitívan ilyen irányban: „egy film eseménysorozata túl gyors ahhoz, hogy lényeges dolgok maradandóbbá váljanak”, „teljesebben bele tudom magam élni a könyvbeli hős szerepébe”.

A filmpártiak érvelései közül is nézzünk meg egy párat! „A film a könyv »tömörebb« változata, gazdag képekben, eseményekben, le vannak csökkentve az unalmas leírások, körbetekintések(?); szerintem a lényeg számít...”; „...ha filmen nézek egy történetet úgy izgalmasabb...”; „a történeteket látom is...”; „vizuálisan több képet látok magam előtt kellő zenei aláfestéssel, „a filmben hamarabb leperog az esemény, nem kell napokat, sőt heteket gürölködnöm a könyv előtt, hogy megtudjam, mi is a lényeg...”.

Amikor valaki a film megtekintése után veszi kezébe a könyvet, akkor „kíváncsi a részletekre is”, hiszen „másképp a rendező fantáziájára van utalva”, vagy szükségét érzi az „összehasonlításnak” vagy „az események újbóli átélésének”. Van, akit a kor „élethű ábrázolása, társadalmi lélektana” érdekel, és úgy ítéli meg, hogy az a könyvben inkább megtalálható. Nem kívánunk és nem is tudnánk végkövetkeztetéseket levonni, hisz magam is vizuális típus vagyok, mint általában az emberek többsége. Mindenesetre úgy vélem, hogy az emberek nagy átlaga nem figyel kellőképpen a filmre. A felnőtteket kértük, sorolják fel az öt legkedvesebb írójukat, olvasmányukat, filmjüket, azok rendezői, illetve színészei közül is ötöt-öt. A válaszok itt a leghiányosabbak; az író és a könyvcím még gyakori, a film címét is inkább rögzítik, a rendezők nevével már meg kell küzdeniük, ha egyáltalán feltűntetik azokat, színészneveket is inkább az idősebb generációk sorolnak fel, a nagy slágerfilmek főszereplőit, míg a fiatalabb korosztályok a mai akciófilmek amerikai világsztárjai közül említenek egy párat.

Hogy ki milyen mértékben venné igénybe és milyen mértékben jut hozzá konkrétan az információkhoz, arra kérdőívünk utolsó, kettős irányítottágú kérdésére adott válaszok segítségével próbáltunk tájékozódni. Nyolc információhordozó közeget kellett rangsorolni; általában véve az igény, valamint az elérési lehetőségek függvényében. A napisajtót, a hetilapot, a folyóiratot, könyvet, mozi, tv-t, rádiót és a számítógépet jelöltük meg. A táblázatokból és grafikonokból kiolvasható eredmény az, amit sejtettünk és idáig is érzékeltünk. Az információszükséglet nézve az emberek legkézenfekvőbbnek tartják a tv és a napisajtó által szolgáltatottakat. Felnőtteknél ezt követi a rádió. A könyvek és más írott információhordozók a harmadik, negyedik helyre szorulnak vissza. Talán tükrözve a pillanatnyi erdélyi helyzetet és a gazdasági viszonyokat, a számítógép által szolgáltatott adatbázis mint információ forrás az utolsó helyre került még az igénylés szintjén is. A fiataloknál egy kissé módosultabb a kép. Náluk a rangsorban a televízió a könyv, majd a napisajtó követi. Más sajtótermékek jelzését még hátrább helyezték. A rádió, az idősebb korosztályok valamikor annyira szeretett – hisz a világot jelentette – hangdoboz, fiataljaink körében, ha nem is szerepel kiemelt helyen, mégis tartós vonalat képvisel. A számítógépet már többen igénylik, bizonyára többen ismerik, és hozzá is jutnak, mégis a többség nem tart rá igényt, és úgy tűnik, hogy számukra is elérhetetlen még egyelőre.

Még egy utolsó kísérlet erejéig tudakozódtunk a könyv és a televízió felől. Arra kerestünk választ, hogyan értelmezik azokat mint jelképeket. A jó mód, a hatalom, a gazdagság, az átlag-életszínvonal, a tudás, műveltség vagy intelligencia fokmérőjeként foghatnánk-e fel őket?! A könyvet, zömmel a tudás, műveltség és intelligencia

cia mutatójaként, a televíziót szintén úgy határozták meg. Ez utóbbit az átlag-élet-színvonal jelzőjeként is értékelték, míg hatalmi és gazdasági szerepére kevesen hívatkoztak.

•
Úgy érezzük, hogy gyorstalpaló világunkban még nem minden hagyományos régi értéket rúgtak fel, van helye minden újnak, ami kiegészítő és – jó kezekben – végül is értékmentő. Hagyományos eszközeink – a mi esetünkben információhordozóink – ha nem is tudnak lépést tartani a mindennap újjászülető elektronikával, az ismeret- és élményszerzés aktusában partnerre találtak a más típusú médiákban. Úgy érzem, versengés és nem harc szenvedő alanyai vagyunk. A végkifejlet megjósolása a tudományos-fantasztikus irodalom hatáskörébe tartozik.

Kovács Katalin

Video és olvasás

- Kísérlet a látás nyelvének tanítására -

A látás nyelvének megtanulásával a művészet indirekt neveléssz eszközzé válik, az érzékeket élesíti, az intuíciónak számára biztosít szabad teret, bizonyos értékekre irányítja a figyelmet.

Összhang nélküli világban élünk, amelyben napról napra minősülnek át az értékek. Az egyéni és közösségi lét vergődik a fizikai és lelki igények és lehetőségek zűrzavarában. Ebben a vergődésben, útkeresésben az egyén, és sok esetben a közösség is szellemileg károsul. A korlátozott keretek és a világ szélesre tárt horizontja közti ellentmondások olyan feszültségekhez vezetnek, amelyek agresszivitásban, terrorisztikus megnyilvánulásokban, intoleranciában, szeretetlenségig tornyosuló közömbösségben nyilvánulnak meg.

Egyensúlyt kell teremteni, amelyben az átminősült értékek megtalálhatják helyüket, elő tudják segíteni a korszerű létformát, s ebben nem elegendő a tudományos és technikai vívmányokra támaszkodni: nevelni is kell az embert arra, hogy korszerűen tudjon élni a megváltozott világban, tudjon integrálódni. Naponta átéljük a fásultságot, az érzéketlenséget, tapasztalataink birtokában egyre inkább elbizonytalanodunk, mert a megszerzett tapasztalatokat, ismereteket a valóság meghaladja, nem tudjuk átfogni napjaink érzéki, érzelmi és értelmi dimenzióit.

Felmérések igazolják, hogy minél inkább közeledünk a századvéghez, az ezredvéghez, egyre csökken az érdeklődés a tudás, az olvasás által megszerezhető ismeretek iránt, és egyre fokozódik a vizuális információk iránti igény. Tapasztalati tény, hogy a vizuális kommunikáció hatékonyabb a tudás megszerzésében. Nem kötődik közvetlenül nyelvhez. A vizuális nyelv dinamikus, és érzéki eleven-séggel kelti életre a valóságot. Ezzel szemben a verbális kommunikáció statikus, és nagymértékben függ a szokincstól, az olvasottságtól.

Amikor arról panaszkodunk, hogy egyre kevesebb az olvasó ember, azt is elismerjük, hogy egyre többen és egyre fiatalabb korban „olvasnak” képekben, olyan képekben, amelyek megértéséhez, befogadásához nincsenek felkészülve/felkészítve, s mivel a képi információ is manipulálható, és ahelyett, hogy a tapasztalatokat, ismereteket gazdagítaná, egyre kuszábbá és átláthatatlanabbá válik a világ. A képet csak nézik, de nem látják az emberek, mert a látás nevelés, neveltetés eredménye.

Sok nyelvben a néz és a lát egymással rokon, de sajátos jelentésű cselekvés megnevezésére alkalmas ige. Nézni és látni ugyanazt a dolgot – két minőséget jelent, azaz a vizuális kép befogadása olyan szintetizálási folyamat, amelyben a látás az alkotó integrációs folyamat: a nézés, szemlélődés által szerzett tapasztalatokat szerves egésszé alakítja. Mivel a mai oktatási rendszer nagyrészt a verbális kommunikációra alapoz, az oktatásban az analízis van túlsúlyban. A látás nyelvének ismerete nélkül a verbális kommunikáció által szerzett ismeretek nem integrálódnak, nem épülnek teljes egésszé, az írott szöveg szintézisjellege egyre hatástalanabb.

Ugyancsak felmérések igazolják, hogy az olvasási szokások módosultak, s szinte minden fiatal több-kevesebb időt tölt televíziózással, de nem a napi politikai események, az aktualitások, illetve a tudományos-ismeretterjesztő adások kötik le a figyelmüket, hanem a filmek. Nagy a nézettségi foka azoknak a csak zenei műsoroknak, amelyek videóklipkepek vetítésével a sugárzott zene képi háttérében divatos zenei együttesek pozitív vagy negatív, de sokszor a hagyományos értékekhez közömbösen vagy elutasítóan viszonyuló magatartásformákat, s ezen túlmenően erkölcsi modellt is kreálva, divatos öltözködést és szabadosságot népszerűsítene.

Az egyre romló gazdasági helyzet is mind több embert leszoktat az olvasásról; egyre kevesebb könyvet vásárolnak, s ha az iskolában el is hangzik könyvajánlat s mellette az ár is, különös hangmegnyilvánulás jelzi, hogy a drága fogalma a kis jövedelmek, az alacsony életszínvonal, a szükség diktálta nehézségek gondjait is asszociálja.

A televíziózó, videózó fiatal a világot olyannak látja, amilyennek a kép eléje tárja, s a vizualitás dinamizmusának köszönhetően nem is marad ideje arra, hogy megfontolja a látottakat. A fénykép, a film azonban – akárcsak az irodalom – válogat a valóság elemeiből, és kötelez a látvány elfogadására. Szubjektivitása teszi fontossá, hogy tudatosítsuk: a kép kifejezése, a filmmelv szótára, a montázs pedig nyelvtana és stílusa ennek a nyelvnek. Az olvasóvá nevelés folyamatában nem a televíziózástól, videózástól való eltiltásra, nem a vizuális információszerzéstől való eltávolodásra kell alapoznunk, hanem a látás nyelvének megtanításával próbáljuk „visszahonosítani” a fiatalokat az olvasáshoz. A látás nyelvének ismeretében új lehetőség nyílik a valóság értelmezésére.

Már általános iskolai szinten tapasztalható, hogy az irodalmi alkotásokból készült diafilmek, művészfilmek sokkal nagyobb érdeklődést váltanak ki, mint a mű maga, s a kazettákon vagy hanglemezeken forgalmazott prózai vagy lírai alkotások is népszerűbbek, mint a könyvek. Miközben filmet néznek, a legtöbben nem látnak, nem érzékelik a különböző tér- és időviszonyokat, érzéketlenek maradnak a vizuális megjelenítés nyelve iránt. Csak a cselekményre figyelnek, a dinamikus történésekre, s mivel belső látásuk a filmnézés során semmiféle szerepet nem játszik, kis idő múlva alig emlékeznek a látottakra.

Ezek a tapasztalatok vezettek el a látás nyelvének tanításához. Magyarórakon sokszor próbáltam filmelemzést végezni hagyományos módon, hagyományos módszerekkel. A komplex esztétikai nevelés is csak nagyon kis részeredményekhez vezet, ha a tanulók nem olvasnak, nem ismerik a művészeteket, ha a családban sincs igény a művészi szépre. Márpedig a jelen oktatási körülmények a tömegoktatásra alapoznak, s nem az elitképzésre. A tantervek, a nevelési követelmények azonban olyan jellegűek, hogy a tömegoktatás körülményei között elitet kellene képezni, s ez lehetetlenség. A romániai oktatási rendszerben a tantervi követelmények a mennyiségi tudást ugyanolyan fontosnak tartják, mint a minőséget, lehetetlen az előírt órákeretben elmélyíteni az ismereteket. Arról szó sem lehet, hogy akár kísérleti jelleggel is, beiktathatóvá válhasson még egy tantárgy. Tehát csak szabadidős foglalkozásokon lehetett megszervezni a látás nyelvének elsajátíttatását. Kezdetben az is problémát jelentett, hogy milyen korcsoportú fiatalokkal lehet hatékonyan dolgozni, hiszen optikai, dinamikai ismeretekkel is kell rendelkezniük ahhoz, hogy jelenségeket megjegyezhesenek, megérthessenek vagy egyénileg is tudjanak dolgozni. A 15–17 év közötti gimnazisták látszóttak a legalkalmasabbnak arra, hogy ismereteik birtokában aktívan bekapcsolódjanak a munkába. A legvonzóbb a videokamera kezelésének lehetősége, illetve a fényképezés volt számukra.

Tizennégyen jelentkeztek önként a köri tevékenységre, abból nyolc fiú. Csúpan egyetlen tanuló hagyta abba a munkát, helyette azonban bekapcsolódott egy másik fiú, akit csak a fényképezés érdekelt. Olvasási igényük is minimális volt: mindössze négyen szerettek olvasni, hárman keveset, a többiek egyáltalán nem, azaz csak annyit, amennyit a tanulás során nagyon muszáj. Egyetlen fiú ismerte a videokamera kezelését, s ilyen minőségben az iskola életében jelentős események alkalmával felvételeket készített iskolai dokumentációs céllal. Vonzó volt a köri tevékenység évi programjában megjelölt tematika:

1. A film előzményei.
2. A film születése.
3. A képkalkáló rend. Pont, vonal, sík, optikai mezők. A képvetület.
4. Térbeli erőmezők. Belső erők.
5. Keret, felvétel, sík.
6. Képkompozíciók. Beállítások.
7. Nézőpont és látási szög.
8. A videokamera és kezelése.
9. Tárgyak és kameramozgások.
10. Tárgyak elhelyezése a térben.
11. A fény. Megvilágítási technika.
12. Színekhatások.
13. A filmkészítés alapvető szempontjai: technikai ismeretek, témaválasztás, műfaj, stílus, forgatókönyv, munkatársak, utómunkálatok.
14. Képkompozíciók, plánok, gépmozgások.
15. Vágás. Montázs.

A megjelölt témák korántsem merítik ki mindazokat az ismereteket, amelyekre egy filmesnek szüksége van, csupán izelítőt tudnak nyújtani a filmszakmából. Fizikai ismereteikre alapozva irodalomtanárként számíthattam a segítségükre. Nem szégyelltem bevallani, hogy rengeteget kell tanulnom ahhoz, hogy együtt dolgozhassunk, és a segítségük nélkül fel is sültetnek. Ez a vallomás azonban nem a bizalom megvonását eredményezte, hanem ellenkezőleg: a segítségnyújtás önzetlenségét. Voltak közöttük olyanok, akik kertetelés nélkül megvallották, hogy először találkoztak azzal a tanári magatartással, amely képes vállalni a bizonytalanságot egy olyan szakterületen, amely nem a sajátja. Ugyanis a köztudatban csak az a tanár ér valamit, aki támadhatatlan, akinek szaktudása feddhetetlen. De azt is tudták, hogy én magam is velük akarok felfedezni valamit, amiről csak sejtem, hogy hasznos, de nem vagyok benne bizonyos.

A kortagok különböző osztályokból kerültek össze, köztük olyanok is, akik nem tanítványaim. Jelentkezésük azt igazolta, hogy valóban érdeklődnek a meghirdetett témák iránt. A kortagok egymást csak iskolatársakként ismerték, egy-egy osztályból mindössze ketten-hárman jelentkeztek, tehát nem volt összeforrott közösség, ezért eleinte alig mertek egymás előtt megszólalni. Véleményüket, gondolataikat legtöbbször inkább leírták volna, de hangosan elmondani alig akarták.

Az első két témakör azonban alkalmat nyújtott arra, hogy a tevékenységek kötetlen beszélgetésekké alakuljanak. Több ezer év vizuális kultúráját számba véve művészettörténeti, kultúrtörténeti ismereteik alig lévén, csak arra támaszkodhattak, amit történelemórán tanultak, de eddig sok hasznát nem látták ezeknek az ismereteknek. A barlangrajzok grafikusan megjelenített mozgásábrázolásaitól a XX. századi izmusok megismeréséig követhették nyomon azt az utat, amely a hasonlóság kényszerétől szabadította meg az embert. Felületes stílusisme-

TÁJÉKOZTATÓ

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG TEVÉKENYSÉGÉRŐL

1996. január-március

A Magyar Pedagógiai Társaság hosszú hónapokig nem mutatkozott – legalábbis az Új Pedagógiai Szemle hasábjain közzétett Hírlevélben – a szélesebb nyilvánosság előtt. Az ügyvezető elnökség álláspontja az volt, hogy ezúttal hosszabb időszakasz fejleményeit, eseményeit érdemes megvárni s ezután adni számot munkáinkról.

A krónikához hozzátartozik, hogy 1995 szeptemberében ülésezett a Választmány, Papp Lajos helyettes államtitkár jelenlétében tárgyalta a felfokoztatás stratégiai fejlesztésének problémáit. Szembetűnő volt, hogy 1995 forró tavaszához képest (amikor a NAT-vita kapcsán éles bírálatokkal illették a két rendszert s illetékesi pontjait) tárgyilagossabb, szikárabb volt a vita, a modernizációs lépések szükségességét, az átmenetek, a feltételbiztosítás nyugalmát igényelték a hozzászólók. Más kérdésekben megosztott volt a Választmány. Ugyanezen az ülésen fontos határozatok születtek a társasági élet belső kérdéseiről. A Választmány tudomásul vette, hogy tevékenység és tagság híján feloszlottnak kell tekinteni (a tavalyi év nagy vesztesége, az Egész napos nevelési Szakosztály megszűnte után) a Pedagógiai Információs Szakosztályt, illetve a Vas megyei és a Fővárosi Tagozatot. Egyben reményünket fejeztük ki, hogy lesz még igény és cselekvő személy e szakmai közösségek újálesztésére.

A Választmány fontosnak tartotta jelezni, hogy az elkövetkező, 1997. évi közgyűlésen az alapszabály módosításának körében kell foglalkozni a szervezeti egységek tevékenységi „minimumának” kérdéseivel. Nemkülönböztetve azt gondolni a tagság regisztrációjának kérdéseit (hiszen a tagdíjfizetésre nem kötelezett nyugdíjas tagjainkról ily módon nyilvántartási információt nem is lehet szerezni). *Közzétett Ágacs* titkár javaslatára a Választmány elhatározta a tagnyilvántartás felülvizsgálatát, s a feladattal megbízta az elnökséget.

Ennek jegyében kapott valamennyi nyilvántartott társasági tag a tagdíjfizetési csekkhez adatlapot is, ahol tagsági viszonyáról nyilatkozhatott. (A tagnyilvántartási felülvizsgálat eredményeiről a Hírlevél másik

közleményében adunk számot.) Rendre érkeznek a tagdíjbefizetések, több tagunk felülfizetéssel fejezte ki identitását.

Mérsékelt sikerrel sor került Debrecenben a „központi rendezvényterv” előadásaira, majd némi halasztás után Kaposvárott – immár jobb feltételek mellett – az értékluralizmus-vitára. Nagy érdeklődés és siker kísérte a vészhíri „millenniumi” konferenciát. Az ügyvezető elnökség a tárgykör fontosságára való tekintettel aktív támogatást biztosított az 1995. decemberi, több szervezet koordinációjában sorra került kollégiumi konferenciának, majd az 1996. márciusi zánkai Nevelőotthon '96 elnevezésű tanácskozásnak. Az MPT „diplomáciájának” eredménye, hogy az ifjúsági érdekegyeztetés mechanizmusában bizalmat kaptunk a társ-szervezetektől. Változást jelez, hogy a Köznevelési-politikai Tanácsban az MPT jelöltjeként szerepet vállalt *Mihály Ottó* (fontos állami megbízatásával összefüggésben) lemondott e tagságáról. Helyére a szakmai szervezetek új képviselőt delegáltak. Az eltelt időben zajlott le formailag nem sikeres, tartalmában viszont izgalmas vitánk a Független Pedagógus Fórummal a Pedagógus Etikai Kódexről. A Magyar Pedagógiai Társaság kése közreműködni egy ilyen dokumentum szövegezésében, bár igen sok kockázatot, ellentmondást lát ebben a feladatban. Szakmánkból divergenssek a folyamatok, semhogy kódex érvényű dokumentummal lehetne (akár ön-szabályozni magatartását – véljük ma is.

Az ügyvezető elnökség pályázott a Köznevelési Modernizációs Alaphoz, az Országgyűléshez és az MKM-hez támogatásért. E pályázati támogatások tükrében fogjuk összeállítani költségvetésünket 1996-ra. A szakosztályok és tagozatok sürgetésére át kell gondolni a tagdíj-visszatérítési mechanizmusát. Az elnökség álláspontja az, hogy meghatározott célfeladatra differenciáltan többlettámogatásban érdemes részesíteni a kimagasló aktivitást tanúsító, a köznevelési modernizációs feladataiból részt vállaló szervezeti egységeket.

Jellegzetes folyamat az is, hogy nő a Társaságba belépni szándékozó jogi személyek (egyesületek, intézmények) száma is.

A szervezeti egységeiben élő Magyar Pedagógiai Társaság szakosztályainak, tagozatainak, munkabizottságainak vezetőit hívta évnyitói beszélgetésre január 24-én. E konstruktív tanácskozás tapasztalatait adjuk közre

akkor, amikor az év első Hírlevelét az MPT szakmai közösségei bemutatásának szenteljük. (Erről részletes tájékoztatás olvasható a Köznevelés 1996/7. számában.)

GYIÉT

1996. január 24-én a Gyermekek és Ifjúsági Érdekegyeztető Tanács ún. támogatói oldala az 1995. évi munkát értékelte. A tanácskozás megállapította, hogy bár mind a korosztályi oldal, mind a támogatói oldal aktívan és konstruktívan vett részt az Érdekegyeztető Tanács munkájában, a kormány passzivitása miatt, a gyermek- és ifjúsági érdekek nem érvényesültek a vártnak megfelelően.

A megjelent szervezetek döntöttek a támogatói oldalt képviselő 1996-os tárgyaló delegáció összetételéről. A titkos szavazás eredményeként az MPT ebben az évben közvetlen részese lehet a GYIÉT munkájának.

A Magyar Pedagógiai Társaság a GYIÉT támogatói oldal tárgyaló delegációjának tagja.

A szakosztályok munkájáról, életéről

Általános Iskolai és Gimnáziumi Szakosztály

Muskovits Lászlóné és Szakál Istvánné elnökök tudósítása szerint évente három rendezvényt szervez a szakosztály. 1995 novemberében a rossz idő ellenére 14 fő hallgatta meg Szekszárdi Júlia előadását az iskolai konfliktusokról.

Decemberben együttes ülést tartottak a Didaktikai Szakosztállyal az érettségiről.

1996. évi terveik: a 12 évfolyamos komprehenzív iskola bemutatása Loránd Ferencről, a felvételi rendszerről, vizsgarendszerről Boldizsár Gábort kérték fel előadónak.

Családpedagógiai Szakosztály

Csizmadia Ferencné elnök vezetésével a nagy hagyományú és igen aktív szakosztály fontos szerepet vállal annak a szakmai kultúrának elterjesztésében, amit családpedagógiának neveznek. A nehéz fenntartási feltételek ellenére a szakosztály közreműködött hasonló nevű alapítvány létrehozásában, továbbá megalapították a Családpedagógiai Egyesületet is. Az aktivitás legutóbbi fegyverténye: a főváros II. kerületében, a Marczibányi tér 3.-ban Családpedagógiai Módszertani Központ nyílt, és itt hétköznapiakon (pénteket kivéve) délutánonként egyéni, családi és csoportfoglalkozásokat szerveznek, pedagógusoknak módszertani tanácsadást tartanak. A pénteki nap a pedagógus-továbbképzések napja. A szolgáltatások közül kiemelkedik a család bevonásával szervezett magatartásfejlesztés, dyslexiáprevenció, pályaválasztási foglalkozás, örömtrening. Előadásokat vállal

nak a NAT-ban foglalt családi ismeretekre vonatkozó témákban iskoláknak. Az ELTE Pedagógiai Tanszékével együttműködésben megkezdtek a családpedagógiai ismeretek oktatását az egyetemen. Elkészült A családról mint nevelőrendszerrel című zsebkönyv. Továbbá kapható a Családpedagógiai ismeretek című kötet is.

Az anyagilag nehezen élők, nagycsaládok számára a szolgáltatások ingyenesek.

Didaktikai Szakosztály

Ballér Endre elnök beszámolójában olvasható, hogy az 1995-ben megrendezett NAT-vitát tartja a szakosztály eredményes "fegyvertényének", a szakosztály aktivitásával elégedetlen. Az év végén a Mártonhegyi Úti Általános Iskola és Gimnázium vendéglátásában az Általános Iskolai és Gimnáziumi Szakosztállyal közösen vitatták az érettségi tervezetét. Előadó Vámos Ágnes egyetemi adjunktus volt.

Felnőttnevelési Szakosztály

Maróti Andor lemondásával a szakosztály 1994 februárjában választotta meg új vezetését. A Társaság elnöksége ezúton is köszönetet fejezi ki Maróti Andornak a szakosztály vezetésében betöltött sokévi fáradhatatlan és eredményes munkájáért, bízva abban, hogy tudását és a felnőttoktatásban szerzett gazdag tapasztalatait továbbra is kamatoztatni fogja az egész Társaság javára.

A szakosztály azok közé a szakosztályok közé tartozott (elnöke: Harangi László, titkára: Szabóné Molnár Anna, jegyzője: Kelnér Gábor-

né), amelyek az elmúlt másfél-két évben keveset hallattak magukról, de annál mégis többet cselekedtek, semhogy a megszűnés gondolatával kellett volna foglalkozniuk. A magyar pedagógustársadalom legátfogóbb szakmai szervezete nem létezhet olyan szakosztály nélkül, amely az egyén és a társadalom fejlesztéséhez nélkülözhetetlenül fontos felnőttnevelés szakmai, tapasztalatcsere-fóruma lehet, és átfoghatja az iskolarendszerű felnőttoktatás, a felnőttszakképzés és a szabadidős felnőttoktatás valamennyi területét.

A vezetőséget kétség kívül nagyon lekötötte a „Felnőttoktatás politikai, törvénykezési környezete” című, az UNESCO hamburgi oktatási intézete által irányított globális kutatásban való részvétel (anyaggyűjtés, feldolgozás, angol nyelvű tanulmányok elkészítése), amely részét alkotja az 1997-ben megrendezendő VI. Nemzetközi Felnőttoktatási Világkonferenciának. Ezenkívül számos külföldi meghívásnak kellett elég tennie.

Ösztönzést és bátorítást adott a legutóbb megtartott választmányi ülés, amelyen a szakosztály elnöke is szót kért, hangsúlyozva egy új felnőttoktatási törvény szükségességét a felnőttoktatás anyagi és morális elismerésének növelése érdekében. Hasonló szervezése volt a Felnőttnevelési Szakosztálynak, amikor csatlakozott a Dunajvárosban megrendezett – igen eredményes – felnőttoktatási konferenciahoz, lehetővé téve azt, hogy tagjai tértisztelesen vegyessenek részt a tanácskozáson. Az új vezetőség megválasztása óta a szakosztálynak egy önálló rendezvénye volt, a „Népfőiskolák múltja, jelene és jövője” címmel megtartott nyilvános szakosztályi ülése, amelyen Sz. Tóth János, a Magyar Népfőiskolai Társaság titkára tartott vitaindító előadást. A vezetőség tervezi, hogy megvitatja Maróti Andor és Lada László koncepciótervezetét a magyar felnőttoktatás megújításáról, amelynek rövidített változata az Új Pedagógiai Szemle elmúlt év februári számában is megjelent.

A szakosztályi tagok többségét az iskolarendszerű felnőttoktatásban tanító tanárok alkotják. Kétségtelen, hogy a tagság a felnőttoktatás komplexitásának megfelelő bővítésre, tegyük hozzá, „fiatalításra” szorul. Biztató, hogy újabban közel harmincan jelentkeznek vissza a szakosztályba.

Felsőoktatási Kollégiumi Szakosztály

A szakosztály Nagy Béla elnökletével, Széchy Éva társasági alelnök közvetlen segítségével nagy erőfeszítéseket tett a szétszóralt szakmacsoport megszervezéséért. Ma ez a szakosztály az

„élharcosa” a kollégiumi ügyekben megmutató szakmai-oktatáspolitikai-ifjúsáspolitikai koordinációnak. Tanácskozásain e szakmai küzdelem kereteinek kimunkálása folyik.

Felsőoktatási Szakosztály

A Felsőoktatási Szakosztály sikeres időszakot tud maga mögött. A felsőoktatás napirenden lévő reformja, a kérdések aktualitása és a szorosán vett „szakma” igénye volt a motorja a szakosztály tevékenységének – tudósitanak Szabényi Imre elnök és Setényi János titkár. Nem a mindenkor aktuális felsőoktatás-politika, hanem egy hosszú távú szakmai szempontokat szem előtt tartó, értékőrző és megújító jellegű eszmecsere. Ennek jegyében az év végén a magyar felsőoktatás jövőképeéről hallgatták meg Debreczeni Péter előadását, majd az év első összejövetelén Róna Tas András előadása volt vitatéma: Akkreditáció a magyar felsőoktatásban.

Gyermek- és Ifjúságvédelmi Szakosztály

Pónyi Béla elnök jelzi, hogy a tervek szerint végezték a szakosztályi munkát. Tervben felül is volt egy szakosztályi összejövetelük – sok más meghívottal – Szegeden, ahol a Csongrád Megyei Gyermek- és Ifjúságvédő Intézettel együttesen rendeztek tudományos ülést dr. Gáti Ferenc egyetemi docens, volt gyermekvédelmi minisztériumi vezető, a gyermekvédelem kiemelkedő teoretikusa, termékeny publicistája 75. születésnapja alkalmából. A tudományos ülésen D. Tóth László társelnökük tartott bevezető beszédet, dr. Veczko József egyetemi docens, kandidátus emlékezett az ünnepeltre.

Határainkon Túli Magyar Pedagógusok Tagozata

Páldi János számolt be a munkáról. A tagozat megalakításáról Széchy Éva főtítkárs javaslatára 1992 őszén döntött az elnökség. Az elnökség minden tagja ismeretsege révén próbált személyes kapcsolatot keresni a határon túli pedagógusszövetségek vezetőivel. 1993 tavaszára tudta feltérképezni, hol milyen szervezet működik, s ki a vezetője, illetve ki a pedagógiai ügyek felelőse.

Az első tanácskozást 1993 májusában Salgótarjánban tartották. Ezen csak egy szlovákiai és egy erdélyi küldött volt jelen. A tényleges munka akkor indult meg, amikor szerény támogatást szerezvén a tiszaföldvári Hét Törzs Alapítványtól, ezzel szervezte meg a tagozat a második tanácskozást Szolnokon 1994 márciu-

sában. Itt már jelen voltak a felvidéki, a kárpátaljai, az erdélyi és a vajdasági küldöttek. Ekkor megalakították a tagozatot, elfogadták az alapító okiratot és a munkatervet. Elnöknek megválasztották dr. Sántai Pál szabadkai főiskolai tanárt, magyarországi ügyintézőnek Páldi Jánost. A következő tanácskozás ismét Szolnokon volt 1995 májusában. Széchy Éva Újvidéken, Páldi János Újvidéken és Szabadkán, ősszel Rozsnyón és Rimaszombatban Sass Attila és Páldi János tartott előadást. Az elnöklést a rotáció rendjében Deák Ferenc kárpátaljai kollégánk vette át.

Kisgyermek-nevelési Szakosztály

A szakosztály a tervezett program szerint évente háromszor ülésezik. Mintegy másfél száz tagot tart számon, a rendezvények látogatottsága nő. A szakosztály saját pályázataival biztosítja a vidékiek útiköltségét. Befejezéshez közeledik egy újabb óvodapedagógiai kötet kiadása. A szakosztály részt vesz a Gyermek- és Ifjúsági Érdekegyeztető Tanács munkájában, kapcsolatot tart a Magyar Óvodapedagógiai Egyesülettel.

1995 telén Mihály Ottó előadását hallgatták meg a közoktatás stratégiai kérdéseiről, Szentiványi Tibort a játékkultúráról. Megemlékeztek Radnai Béláról. Terveik közt szerepel óvodatörténeti kiállítás létrehozása a millenniumi ünnepségek keretei között. Vendégül várják a hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola igazgatóját. A szakosztály elnöke, Villányi Györgyné a tradicionális közösség sikerének is tekinti azt, hogy két alapító tag, Bakonyiné Vince Ágnes és Szabadi Ilona 1996. január 19-én, a Magyar Kultúra Napján átvehette a Kiss Árpád-díjat.

Közéiskolás Kollégiumi Nevelési Szakosztály

Együttműködési törekvések egy kritikus helyzetben lévő intézménytípus és szakmacsoport védelmében – így foglalható össze a szakosztály tevékenysége, melyet Simon István koordinál. Folyamatosan ellátják szakmai cikkeikkel a Kollégium című lapot.

Közlekedéspedagógiai Szakosztály

Székhelye Debrecen, keretében közel 100 nevelési, oktatási tagintézmény és pedagógus tevékenykedik. Működési területe – a tagság összetétele miatt – három megyére és Debrecenre terjed ki. Egyes feladatok esetében tevékenysé-

ge országos kisugárzású, ezek többnyire rendezvények formájában valósulnak meg.

A szakosztály tagságának közvetlen jogviszonya a Közlekedéspedagógiai Egyesülettel van, amely ugyanakkor jogi személyiségű tagja a Magyar Pedagógiai Társaságnak. A kissé bonyolultnak tűnő kapcsolatrendszernek szakmai és anyagi előnyei egyaránt vannak. A szakosztály az MPT szervezeti egységeként országos szinten kapcsolódhat a pedagógiai közülethez, s az ott szerzett információkat hasznosíthatja saját tevékenységében, ugyanakkor működésének szervezeti és szakmai tapasztalatait széles körben terjesztheti. A szakosztály tagsága szakmai tevékenységét szekciókban fejtheti ki. Ezek közül legaktívabbak az óvodai, általános iskolai és a környezetvédelmi egységek.

A szakosztály közvetlen szakmai célkitűzése a 3–18 évesek biztonságos és kulturált közlekedésre nevelésének segítése és támogatása. Ezt a célkitűzést a személyiség egészének fejlesztésében értelmezi, a nevelőhatások transzfer jellege miatt. A Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézettel együttműködve kiegészítő szakmai tevékenységével és pályázatok útján törekszik befolyásolni az intézmények pedagógiai programját. Egyik kiemelt feladata az óvodák, iskolák és a családok együttműködésének szorosabbra tétele. A közlekedésbiztonsághoz kapcsolódó környezetvédelmi és egészségnevelési propagandát is végez, elsősorban a tanulók és a szülők körében. Céljaihoz szervezi a helyi társadalom erkölcsi, szakmai és anyagi támogatását. Ennek is köszönhetően 1995-ben közel félmillió forinttal segítette a szakmai feladatok megoldását.

A szakosztály mint autonóm társadalmi szervezet – a felnövő generáció és a társadalom jövője érdekében – igen fontosnak tartja a nevelés társadalmi szerepének tudatosítását s az alapintézmények biztonságos működését. Ennek érdekében szakmai érdekeket jelenít meg, és törekszik befolyásolni a közvéleményt. Szakmai és társadalmi fórumok állásfoglalásait közvetíti a nevelés globális kérdéseiben döntést hozó állami és önkormányzati szervekhez.

Mozgalompedagógiai Szakosztály

Laurenszky Ernő, a szakosztály alapító elnöke fontosnak tartja, hogy a közösség közreműködött az első „ökumenikus” felsőfokú gyermek-szervezeti képzés tematikájának kidolgozásában és lebonyolításában. A csillebérci programot a Soros Alapítvány támogatta. Rendszeresen közreadott hírlevélben tájékozódhat a tagság az eseményekről. A szakosz-

tály részesedik a kora nyári mozgalomtörténeti, mozgalompedagógiai konferenciák, így a májusi „Kihívások és kísérteések” című csillebéri üttörtörténeti, majd a júniusi zánkai „ezredfordulás” tanácskozás előkészületeiből. Mint Tóth Józsefnek a Köznevelésben közreadott tudósításából kitűnt: fanatikusan bíznak abban, hogy az ezredfordulóra fejlett lesz a gyerekek civil világa, kikerül abból a válságból, melyben ma van, hogy tudniillik a korosztálynak mindössze 10%-a tartozik valamely/bármely alkotmányos gyermek-, illetve serdülőszervezethez. A szakosztály külön küldetése, hogy szakmai kérdésekben egymás mellett ülnek az asztal mellett különböző szervezetek, mozgalmak értelmiségi aktivistái.

Nemzetiségi Nevelési Szakosztály

Drahor Ágoston díszelnök, *Meláth Ferenc* tanár úr jól működő, népes szakosztályt bízott a legutóbbi tisztújítás során a fiatalokra. *Matkovits Eleonóra* ennek megfelelően vezeti a közöset, melyre rendre igen nagy és aktuális feladatok várnak. A különböző „elő” helyszíneken rendezett vezetőségi ülések után sikeres tanácskozást szerveztek a Szlovák Iskolában (közvetített a tv, felazdolt a politikai államtitkár, az országgyűlési biztos). Ehhez a hagyományhoz kívánnak hűek lenni 1996-ban.

Nevelésméleti Szakosztály

Zrinszky László elnökletével működő, nagy hagyományokra visszatekintő és jelentős létszámú Nevelésméleti Szakosztály az elmúlt időszakban elsősorban a Magyar Pedagógiai Társaság központi rendezvényein való jelenlétével, konstruktív hozzászólásaival tűnt ki. A szakosztály számára nagy veszteséget jelentett *Angelusz Erzsébet* halála. Ezért döntött úgy a vezetőség, hogy februárban (vagy márciusban) emlékülést rendez, amelyben elsősorban a közvetlen munkatársak, kutatómunkájának legjobb ismerői méltatják *Angelusz Erzsébet*nek a közelmúltban megszakadt nagyon gazdag szakmai pályafutását.

Neveléslélektani Szakosztály

A szakosztály – melynek elnöke *Demeter Katalin* – elsősorú feladatának tartja a pedagógusok pszichológiai kultúrájának fejlesztését, ezen keresztül a pedagógiai tevékenység határfokának javítását. Évente 2-4 programot tervez a szakosztály. 1995 közepéig tartóiban a NAT állt, a viták során markáns állásfoglalás született. Pszichológia a tanítási órán című sorozat

vitája szerepel a tervben. A kollégák terhelése, a pszichológiának a klinikum és a klinikus szemlélet felé tolódása járul nehézségként a vasúti költségek gondjai mellé.

Neveléstörténeti Szakosztály

Kotnyek István elnökletével kétévente rendez felolvasóulást a patinás szakosztály. Évente sor kerül közös rendezvényre az MTA Neveléstörténeti Albizottságával is. Szoros a kapcsolat a Magyar Comenius Társasággal, a Magyar Óvodapedagógiai Egyesülettel s a megyei pedagógiai intézetekkel is. Az elmúlt év kiemelkedő eseménye volt a Nagykiszántói és a horvátországi Csáktornyán tartott neveléstörténeti konferencia. Megfogalmazódott az igény hasonló rendezvény 1996-os megszervezésére is. Részes volt a szakosztály a milicecentenáriumi rendezvények nyitányának, a veszprémi kutatási konferenciának. A szakosztály 1996-ban nyilvánosságát szeretné fokozni, szponzorokat keres.

Pedagógiai Jövőkutatási Szakosztály

A Pedagógiai Jövőkutatási Szakosztály életének kiemelkedő eseménye volt – tudósitanak *Tóth Attiláné és Bankó Sándor*, a szakosztály vezetői – a kanadai vendégprofesszor, *Kondor György* előadása a Műszaki Egyetemen. Ennek címe „A közoktatásról egy észak-amerikai személel”.

A Szakosztály kutatási témája (célja) a magyar nevelésügy komplex jövőképeinek megrajzolása, a nevelésügy helyzetének alakulását befolyásoló feltételrendszerben és magában a nevelésügyben érvényesülő tartós tendenciák rendszerszemléletű, átfogó elemzésével. Úgy éltük meg, hogy a társadalmi-gazdasági folyamatok meghatározói között felerősödnek az emberi tényezők szerepe, egyre nagyobb jelentősége lesz annak, hogy milyen tudással (szak tudással), ismerettel, műveltséggel, erkölccsel és értékrendszerrel rendelkezik a társadalom minden tagja. A felgyorsult (felgyorsított) folyamatok megkínázzák azt, hogy az ember rövid idő alatt képes legyen ellenőrizni azokat, képes legyen újabb alternatívák kialakítására és a folyamatokat tudja más irányba terelni. A felkészülés gyors biztosítása érdekében az oktatásnak, a nevelésnek kiemelkedő szerep jut.

A kutatást több évre tervezték, ennek első lépéseként felmérést végeztek, az egyiket az iskolás generáció különböző évfolymain, a másikat a pedagógusok körében. A felmérés célja az volt, hogy közvetlen tapasztalatokat szerezzenek a jövőt alakító tendenciákról, és megke-

ressék azok helyét és szerepét az iskoláskorú generáció és a pedagógusok gondolkodásában.

1996 márciusában a felméréssel kapcsolatos vitákat, előadásokat kívánnak szervezni, amelyekre szeretettel meghívják más szakosztályok tagjait és érdeklődőket, esetleg olyanokat, akik szívesen bekapcsolódnának munkájukba.

Vizuális Nevelési Szakosztály

Takács Tamás elnök gazdag tevékenységről adhat számot. A szakosztály tárgyalta a NAT-ot (szakosztályi tag társszerző, Kőrnyei Ferencné elnöklétével), Herendi Miklós könyvét megismerhette, köszöntötte a 80 éves Balogh Jenőt. A szakosztály tagjai Fábián Rózsa kollégájuk műtermében tettek látogatást, figyelemmel kísérték a Fáklya Pedagógus Stúdió kiállítását.

1996-ban az óvodai vizuális nevelésről Köhegyi Jánosné tájékoztat, áprilisban a vizuális nevelés történetéről tartanak ülést, májusban vetített képes előadás: „művészettörténeti utazás”. A szakosztály kapcsolatokat keres az MROE-vel.

Janusz Korczak Munkabizottság

Sikerrel indult az elmúlt év: az Iskolapolgár Alapítvány segítségével új Korczak-mű jelent meg magyarul: A gyermek joga a tiszteletre. A decemberi könyvpremier – a Diákjogi Charta

konferenciáján – betegség miatt elmaradt. Májusban az Alternatív Pedagógiai Műhelyben mutatják be az Öreg Doktor munkásságát. A munkabizottság segítséget ajánlott körlevélben minden hazai pedagógusképző intézménynek, ha bárhol Korczakról készül szakdolgozat. Gyóni Lajosné elnök élénk nemzetközi tevékenységet folytat, tagja a nemzetközi bizottságnak. Legutóbb a lengyelországi Czesztochovából érkezett meghívás.

Makarenko Munkabizottság

Gáspár László elnök és Petrikás Árpád ügyvezető elnök jegyzi a munkabizottság, vezérkarát. Az anyagi nehézségekkel dacolva tartják a levelező kapcsolatot a poltavai, marburgi, berlini társszervezetekkel (terveik közt az 1996. májusi volgográdi konferencián való részvétel is szerepel). Évente egy ülést terveznek. A hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola példamutató vendégszeretetét élvezve került sor 1995. november végén tanácskozássukra, melynek címe: Beszéljünk Makarenko hagyatékáról a neveléstünk mai problémáiról. Az óvodai nevelés sajátosságai kerültek szóba. Itt adták közre a munkabizottság 2. sz. Bulletinjét, mely hézagpótló forrásokat jelentet meg a Makarenko-hagyaték modern kutatásainak köréből. A vállalkozás azért is példamutató, mivel fordításra, tanulmányírássra, sokszorosításra jóformán a semmiből teremtik elő a költségeket.

A tagozatok életéről, munkájáról

Bács-Kiskun Megyei Tagozat

Szentjóni Szabó Tibor elnök, a bajai gimnázium tanára valódi civilkurázssal számolt be a Tagozat munkájáról. Úgy alakult, hogy a megyei pedagógiai intézet nem szolgál igazán bázissal. A hatagú elnökség hat régióra osztotta a megyét. Partnerek segítségével került sor rendezvényeikre (pl. tankönyves tanácskozásra a bajai ÁMK Tankönyvtára közreműködésével).

Baranya Megyei Tagozat

Olasz István, a tagozatot képviselő választmányi tag fontosnak tartja, hogy a vezetőséget ért súlyos csapásokat (egyetemi oktatói elbocsátások) mint a társasági élet drámai romló peremfeltételét szövé tegye. Ennek ellenére Baranyában több belső szakosztályban, tagozatban, szakmai kisközösségben folytatódik az élet és a munka. Ennek jele, hogy januárban

Környezetpedagógia a felsőoktatásban és a tanárképzésben címmel rendezett felhívásülést a környezetpedagógiai csoport. A polgári neveléssel foglalkozó munkacsoport a Joint Center támogatásával tréningen vett részt – tudósít. Adonyiné Gábor Mária elnök.

Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Tagozat

Szinte minden hónapra jut program a megye más-más régiójában. A NAT, a tévé és a videó hatására, iskolaigazgatók kerekasztala, pedagógus-énekek, grafológia szerepeltek témaként 1995-ben. Januárban Ózdon az informatika került előtérbe, februárban Szikszón a neveléstörténet, márciusban milicentáriumi pályázatok diákoknak (pl. Nagyapám iskolája). Áprilisban izgalmas téma Ózdon: Észak-Magyarország énekepe má, Ormosbányán az óvoda és az iskola pszichés klímájáról ad elő Földy Ferenc elnök. Májusban Ózd lesz a peda-

gógiai napok színhelye, júniusban Szikszón Abaúj megye oktatástörténetéről lesz tanácskozás. *Kristóf Lajosné* mellett *Hanis Béláné* megyei pedagógiai intézeti igazgató is alelnöke a Tagozatnak. Titkára *Takács Márta*. Kiemelik, hogy a regionális munkacsoportok tevékenységéről (az említettek mellett Izsófalva, Sátoraljaújhely, Szerencs és a megyeszékhely szolgál egy-egy munkacsoport bázisául) a megyei sajtó rendre hirt ad.

Csongrád Megyei Tagozat

Veszprémi László elnök és *Ormandi János* titkár koordinálják a Tagozat munkáját, melynek jellegzetessége intézményközpontúsága. A megyei alternatív iskolákat megismertető sorozat keretében Puztamárgesen jártak. A program felölése a polgármester, *Börzsök Antal* volt, majd a szegedi Deák Ferenc Gimnáziummal ismerkedtek. A kíváncsi portyák következő állomása a szegedi Madách Általános Iskola. Rószkén a környezetvédelem cross-curriculáris szerepét tanulmányozzák, különös tekintettel a NAT-ra.

Győr-Sopron-Moson Megyei Tagozat

Kovátsné Németh Mária elnök szervezőmunkája nyomán ma a legnépesebb, legaktívabb Tagozat működik a nyugat-magyarországi megyében. Színes és tartalmas kapcsolatok Burgenlanddal, jó együttműködés a megyei pedagógiai intézettel, pályázatok, konferenciák, baráti együttlétek, iskolatörténeti vándorkiállítás, kiadvány fémjelzi munkájukat.

Heves Megyei Tagozat

Nagy Andor neve fémjelzi a Tagozatot. A NAT, továbbá az egri főiskola tornyában létesítendő, dr. *Somos Lajos*ról elnevezett Pedagógiai Múzeum kialakítása áll a kicsiny közösség tevékenysége középpontjában. Az év októberében rendezendő oktatótelevíziós világkonferencia bizonyára a Tagozat aktivistáit is feladathoz juttatja.

Nógrád Megyei Tagozat

A tagozat működését – létszámát, tevékenységét is tekintve – 1994-re az elhalás, megszűnés veszélye fenyegette. Ez – különösen a korábbi *Tóth Lajos* vezette fénykort tekintve – Nógrád pedagógiai közéletének fájdalmas vesztesége lett volna. A fennmaradás eltökéltsége – mindezekelőtt egy kicsiny csoportnak köszönhetően – átlendítette a társaságot a holtponton.

Talán nem túlzás, ha kijelentjük, hogy a tagozat elmúlt évi működését a továbbélés ténye minősíti legjobban – tudósít *Romhányi Flórián* elnök. Tevékenységük három dokumentum véleményezéséhez kapcsolódott. A Nemzeti alaptantervet több vonatkozásban (általános iskolai igazgatókkal, középiskolai tanárokkal és gyógypedagógusokkal együtt) is megvitaták. A közoktatás fejlesztési stratégiájáról az óvónőkkel is szót váltottak. Részt vettek az Óvodai nevelés irányelvei szakmai vitáján (a Kisgyermeknevelési Szakosztály rendezvényén). Tanulság az, hogy a közérdeklődésre számot tartó kérdésekben érdemes és hasznos a társasághoz nem tartozó kollégák meghívása; a „kibővített” ülések pezsgése kölcsönös előnyt jelenthet. A csoport létszáma az elmúlt évben örvendetesen gyarapodott, jelenleg 35 fő. A legnagyobb erőt (22 fővel) az óvoda képviseli. Az általános iskolákat 10 fő jeleníti meg, míg a középiskola „részesedése” (3 fővel) még igen csekély.

Elmúlt évi rendezvényeiket a Pedagógiai Intézet támogatásával úgy szervezték, hogy egy programot a MOE-val együttműködve az óvodai kollégáknak tartottak (a kíváncsatos pedagógusszemélyiségről *Keresztúri Mária* fejtette ki véleményét); a másik két alkalmat pedig a tagság egésze számára hirdették meg. Előadást tartott a társaság elnöke és főtítkára is. 1996-ra tervezett témák: együttműködés a szülőkkel, szenvedélybetegségek, pedagógus-személyiség-pedagógusszerepek, a gyermekvédelem aktuális kérdései. E programokon a vezetőiség tagjai mutatkoznak be tagságuk előtt előadóként, vitavezetőként.

Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tagozat

Gallasz Ildikó tagozati titkár információi szerint a taglétszám nem nőtt, ennek megfelelően a megye főbb pedagógiai műhelyeihez kapcsolódva tervezik a társasági életet. A kapcsolatok közt fontos szerepet játszik a Nyírmada-Beregi és az Ibrány-Tiszamenti Iskolaszövetség, továbbá a megyei pedagógiai intézet. A tagoknak egyéni kéréseik alapján segítenek tudományos alkotó problémáik megoldásában. Nyíregyháza, majd Beregszász lesz a helyszíne az iskolatörténeti emléküléseknek. Ezen ülések anyagait könyvben kívánják megjelentetni. A Sóstói Múzeumfalú területén megyei iskolatörténeti gyűjtemény létesül.

Tolna Megyei Tagozat

A Tagozat készül a Választmány rendezvénytervében szereplő Szabadság és fegyverem a

nevelésben című konferencia megszervezésére. A Tagozat elnöke *Endrédi Lajos*, titkára *Kurucz Rózsa*.

Veszprém Megyei Tagozat

Dr. Frisch Gyula elnök szervezésében főleg rendezvények tartása jellemezte a tagozat életét. Ezek közül néhány felolvasóest – neveléstörténeti témáról, valamint a pedagógusképzés szakmai szocializációs problémáiról – közösen rendeztek meg a Veszprémi Akadémiai Bizottság Neveléstudományi Szakbizottságával. Sikeresnek értékeli a „Tankönyvörök és tankönyveik” c. sorozat 2. programját is.

Zala Megyei Tagozat

Az elmúlt időszak legnagyobb sikerének tekintik, hogy kétszer annyi új belépőt regisztrálhattak, mint a korábbi létszám volt. El a megyei pályázati rendszer hagyománya. Oskolától Iskoláig című többéves pályázati kiírás nyomán több mint félszáz zalai iskola történetének tudományos igényű feldolgozása ké-

szült el. A nyugdíjas kollégákhoz intézett felhívás nyomán megalapozták a majdani iskolatörténeti gyűjteményt. A Tagozat közreműködött a nagykanizsai-csáktornyai nemzetközi vándorkonferencia szervezésében.

1995 kora nyarán Keszthelyen nagyszabású óvodapedagógiai konferencia szervezésében működtek együtt a Magyar Óvodapedagógiai Egyesülettel. Bemutatót szerveztek helyi béli taneszközyártó vállalkozó munkáiból. Ebben a tanévben – olvashatjuk az elnöki beszámolóban – „vigyázó tekintettel pásztázzuk a horizontot, várjuk a NAT-ot és az erre történő felkészülésben szeretnénk magunk is tevékenykedni”.

A Békés megyei, Fejér megyei, Hajdú-Bihar megyei, Komárom-Esztergom megyei, Jász-Nagykun-Szolnok megyei, Pest megyei és Somogy megyei tagozatok, valamint az Összehasonlító Pedagógiai Szakosztály és a Szomatikus Nevelési Szakosztály tevékenységéről a következő Hírlevélben kívánunk számot adni.

Tagdíjfizetés

1996. jan. 30-ig több mint 600 tagtársunk fizette be tagdíját, köztük igen sok nyugdíjas is. Ezer forint feletti hozzájárulást fizettek be a Társaság számlájára: Burzuk Imréné püspökladányi, Kozma Béla pécsi, Kelemen Elemér budapesti, Mihály Ottó budapesti, Mundweil Józsefné baji, Nagy Sándor mezőgyáni tagtársunk.

Tagságunk nyilvántartása

1996. január 30-ig 516 tagtársunk küldte vissza az évindítást segítő nyilvántartási adatlapot. 3 fő jelentette be levélben kilépését a Társaságból. Az adatok feldolgozása folyamatban.

Legnépesebb ezen adatok szerint az Általános Iskolai és Gimnáziumi (44 fő), a Didaktikai (36 fő), a Kisgyermek-nevelési (68 fő), a Nevelésméleti (36 fő), a Neveléstörténeti (46 fő) Szakosztály.

A megyei tagozatokat tekintve Győr-Ménfőcsanak-Sopron megye 27 fővel és Pest megye 25 fővel a legszervezettebb. Alacsony a szervezetség Békésben, Fejérben, Hevesben, Komárom-Esztergom megyében.

Kegyeletes sorok

1995-ben 11 társasági tagunkat veszítettük el. Kegyelettel őrizzük emlékét Angelusz Erzsébetnek, választmányunk egykori tagjának, Barota Mihály szombathelyi, Bayer István budapesti, Bödör László keszthelyi, Kócs Sándor debreceni, Madarász László balassagyarmati, Molnár Árpádné budapesti, Nagy Gáborné nagykanizsai, Szekreczés Pál berettyóújfalusi, Szoboszlai Miklós budapesti, Tari Kálmán szolnoki és Tóth Lajos balassagyarmati tagtársainknak.

Gratulálunk!

A Magyar Kultúra Napján kitüntetett társasági tagjaink: dr. Ács Katalin (Budapest), Bakonyiné Vincze Ágnes (Budapest), dr. Delné dr. Fráter Katalin (Hajdúböszörmény), Hartai Sándor (Budapest), Kóczián Ágnes (Budapest), Majzik Lászlóné (Budapest), Mihály Ottó (Budapest), Sulyok László (Szombathely), dr. Szabó József (Nyíregyháza), Szabadi Ilona (Budapest).

reteik építészeti, festészeti, szobrászati ismeretekkel bővültek, illetve optikatörténeti ismeretekkel gazdagodtak, s ezek alapján már az sem volt meglepő, hogy az első fényképek is eltávolodtak az objektivitástól, hiszen a beállított, a fényképész által látott valóságot örökítették meg. A fényképalanyok mesterséges háttere, a beállítás/beállítási mozdulata vagy mozdulatlanlansága a szubjektív látás eredménye. A fénykép időből kiemelt pillanat, amely születésétől kezdve felszabadította a művészetet a hasonlóság kényszerűségéből. A film születéséről beszélgetve meggyőződhetek arról, hogy a film a mozgás elemzését és szintézisét is megvalósítja, a hang segítségével pedig egyszerre több érzékre tud hatni.

Gyakorlati tevékenység során többféleképpen kellett fotózniuk egy témát. Bebizonyosodott előttük, hogy csupán néhány tárgy esetleges egymásmellettsége is más-más szemmel nézve, más-más látási szögéből rögzítve más-más hatást kelt.

Szórakoztató volt az esküvői képek gyűjtése és megbeszélése. Ezek a képek minden családban az emlékezés lehetőségét hordozzák. Szüleik, nagyszüleik esküvői képei az ismerős képalanyok beállítotttságán keresztül a természetesség hiányáról beszéltek, és egyszerűen tették érthetővé az idő elleni küzdelem emberi vágyát. Az idő egy töredékének rögzítésével éppen az idő múlását, illetve más, tudat alatti funkciókat jelenítenek meg. Természetesen olyan feladatot is kaptak, hogy valamilyen általánosan ismert témát kellett irodalmi alkotásban nyomom követniük, s igazolódott, hogy ugyanarról a témáról minden író másképpen vall, azaz saját szubjektív látásának rendeli alá az olvasó látását.

Moholy Nagy László már a század elején rádőbentett arra, hogy a jövőben analfabétává válhat az ember, aki nem tud képekben gondolkodni. Ezért *A képalakító rend* című fejezetben ennek a rendnek az alakulását követtük nyomom a különböző művészettörténeti és irodalmi korszakokban a film születéséig. Vizsgáltuk a fényhatásoktól képzett, összefüggő egységek által létrehozott vizuális észleleti képet. A sötétben felgyújtott fény vagy az ablakot elsötétítő függöny elmozdítása során a terembe ömlő fény egyensúlyérzetet váltott ki az egyénben. Egy másik feladat arra készítette tanítványaimat, hogy belső látásukkal alakítsanak ki maguknak egy képet. Bekötött szemmel különböző tárgyakat kellett megtapogatniuk, s így érzékelhették a felületüket, textúrájukat, dimenziójukat, formájukat. Belső látásukkal szint is társítottak a tárgyakhoz. A képalakító tapasztalat tehát rendezési folyamat, amelynek során az érzéki benyomások egységgé formálódtak, zárt rendszert alkottak, s ebben a zárt rendszerben a dinamikus egységet a harmónia és a ritmus integrálódása eredményezte. Így vált érzékelhetővé, hogy a fényenergia az alapeleme a képnek mint dinamikus tapasztalásnak. Az optikai térben nem létezik abszolút színérték, sem nagyság, hosszúság, alak, tónus vagy telítettségérték, mert minden vizuális egység csak optikai környezetéhez való dinamikus kölcsönviszonyában nyeri el egyedülálló, sajátos megjelenési módját. A vizuális mező fogalmának tapasztalati úton való megközelítése tisztázta azt is, hogy a szemlélő a dolgok helyét és kiterjedését csak saját térbeli helyzetéből kiindulva értelmezheti. A vizuális vonzás erői: a pont, a vonal, a sík optikai háttér előtt jelennek meg, és optikai erőterben hatnak. Tér-idő-történés változó aspektusai, az összefüggések elrendezése, a kiterjedés, a mélység és a mozgás különböző korokban más-más módon rendeződtek el. Meg kellett tanulniuk, hogy a vizuális ábrázolás három párhuzamos irányzatot ismer:

1. két dimenzióon belül a térélmény megjelenítését,
2. a retinára vetítődő tárgy lehető legpontosabb visszaadását, azaz a mozgó, térbeli világ egyik optikai aspektusának átvitelét egy sík felületre,

3. a vágy és akarat tárgyának ábrázolását: vágyaink tárgyát szimbolikusan rögzítve szabadulhatunk meg érzelmi feszültségeinktől.

A vizuális ábrázolás története azt mutatja, hogy a három szándék közül hol egyik, hol másik kapott nagyobb hangsúlyt. A vizuális ábrázolási szokások változását a környezettel kapcsolatos ismeretek és a belőlük adódó magatartásformák befolyásolják. A régi viszonyulási keretek fellazulása mindig új stílus születéséhez vezetett.

Irodalomtörténeti, stílustörténeti ismereteikre alapozva most már könnyebb volt a verbális kommunikáció által létrehozott irodalmi alkotások megközelítése is. A harmónia és a ritmus integrálódásának zárt rendszere a nyelvi, verbális kommunikáció során is a képzőképző rend alapfeltétele. Térben a részletek, formák és színek összhangja, irodalmi alkotásban gondolati, hangzásbeli, valamint ritmikai egységek összeillesztése, amely az embert a részleteknek egy egységes kompozícióvá való illesztésére hangolja rá. A verbális kommunikációban a vizuális észleleti kép a belső látás-hallás folyamatában jön létre, annak a törekvésnek folytán, hogy valamely formaelem idő- vagy térbeli ismétlődését, szabályszerű visszatérésének folyamatosságát egy rendszerbe állítsa. Ezért elválaszthatatlan a ritmustól. Az érzékszervek dinamikus rendezési folyamatának szerves eredményeként a vizuális ritmus vonalak, alakok, színek jól kiegyensúlyozott váltakozása által teszi át az időbeli ritmust a térbe. A verbális ritmus erre a modellre épül, s a különböző korokban a költők is megtalálták a rendezési folyamat módjait. A film a ritmikai felépítés új lehetőségei felé nyitott utat.

A külső, tapasztalatok alapján összegeződő valóság és az író érzelmei közti kölcsönhatás eredményeként születik meg az irodalmi alkotás, amely rendet akar teremteni a világban, egyensúlyt a külső valóság és az érzelmek között. A külső erők funkcióját a leírások, eseménysorok, helyzetbemutatók töltik be, ezekhez az olvasó saját képzeletére, érzelmeire alapozva tud közelíteni. Az olvasás által is megteremthető egy olyan háromdimenziós látásmező, amelyben a belső látásunkkal a cselekmény, történés, leírás helyét, irányát, távolságát követhetjük nyomon. A film által megközelített irodalmi alkotás csak egy olyan képfeletlen követhető nyomon, amely kizárja ennek a belső látásnak a lehetőségét, azaz saját belső látásunk térbeli orientációját egy másik személy (rendező, operatőr, forgatókönyvíró) nézőpontja veszi át. Ennek a képvetületnek csak két dimenziója van, a képfeletlen négy határa a tér fő irányait is rögzíti.

A dinamikus képmező ismerete lehetővé teszi, hogy egy pontnak, vonalnak, alakzatnak – irodalmi alkotás esetében ez a pont lehet az író, egy szereplő, egy, az eseményekben részt vevő társadalmi csoport, réteg – a térbeli minőségeit kövessük nyomon. Ezeknek a térbeli mozgásoknak a kapcsán a kétdimenziós feletlen térbeli valósággá válik, olyan térbeli erővé, amelynek iránya, feszültsége van.

Jókai Mór A köszívű ember fiai című regényét úgy közelítettük meg, hogy számba vettük a cselekmény helyszíneit. A térbeli kereteket azonnal meg lehetett tölteni hősökkel, akiknek abban a keretben esetleg azért nem lehetett maradásuk, mert nem illettek bele. A hazatérés motívumában a külső erő és a belső késztetés találkozik, s ez a belső késztetés csupán Baradlay Jenő esetében hiányzik: Ezért vállalja a passzív jelenlétet az eseményekben. Az otthon azonban belső erejével fokozatosan átalakítja, alkalmassá teszi a kései feladatvállalásra, amely már csak a mártíromság lehet. Ugyanígy követhető nyomon minden szereplő sorsa.

A novella – elsősorban terjedelmi okok miatt – a legalkalmasabb arra, hogy a látás nyelvének alapvető fogalmaiba beépítsük az eseményeket: keret, felvétel, sík szempontjából értelmezzük őket.

A beállítás fogalmának kapcsán ismerték meg azt a hét fő síkot, amelyek a legszelesebb áttekinthetőségtől a legkisebb részletig nyomon követhetik a tárgyak, személyek mozgását: óriástótól, nagytotól, totál, kistótól, bőszekond, székszekond, premier plán vagy szuperplán. Ezekhez az ismeretekhez társították a különböző képkompozíciókat, amelyeknek megvalósítását elsősorban az intuíció segítheti elő, de a művészi ábrázoláshoz ez nem elegendő: technikai tudásra is szükség van. Ez a technikai tudás a verbális kommunikációban a nyelv és annak kombinálási, variálási lehetőségei, a mozgékony jelentés, a szóképek, a stílusalakzatok.

Először festményeken, majd fényképeken követték nyomon a film, a videózás szempontjából nélkülözhetetlen *képkompozíciókat*. A *nézőpont* és a *látási szög* fogalmának megismeréséhez, gyakorlásához elengedhetetlenné vált a kamera használata. Gyakorlat közben figyelhették meg, hogy a kamera objektívjének természetes látószöge megegyezik az emberi szem látásával. A széles látószög növeli a kép plasztikusságát, de torzítni is lehet vele, ha túl közel kerülünk a tárgyhoz. Ezzel a látószöggel a tárgyak közti távolság is változtatható anélkül, hogy a tárgyat elmozdítanánk.

A *nézőpont* legmegszokottabb, legtermészetesebb formája az emberi szem szintje: ezzel reális, valós kép keletkezik, de ez a legkevésbé érdekes. A mélyebb vagy magasabb beállítás sajátos hangulatot kölcsönöz a képnek. Klasszikus irodalmi példája a *nézőpontváltásnak* Swift *Gulliver* utazásai című alkotása, és jó tanulmánynak bizonyult ilyen szempontból *Szabó Magda* *Tündér Lala* és *Sziget-kék* című két regénye is. *József Attila* költészete nagyon kevés iskolás korú fiatalhoz áll közel, leginkább azért, mert nem látják képeit, nem értik ezeket a képeket. Érdekes volt a *Nem emel fel* című versről írott elemzésük, amely igazolta, hogy a *nézőpontok* ismeretében válik élménnyé *József Attila* *Isten-képe*. A *Tiszta szívvel* című versében a lázadó indulat a tehetetlen gyermekember *nézőpontjának* köszönhetően mélyül el; a hiányversek mélységeit így sikerült megközelíteni az *Anyám*, *Mama*, *Ad sidera*, *Kései sirató* című verseinek ilyen vizsgálatával. A költő *nézőpontjának* megfigyelése segített abban, hogy azonosulni tudjanak a valósággal, amely hol madártávlatból, önmagát leszorítva a földre, hol békaperspektívából szemléli a valóságot. Így vált érthetővé, átélhetővé az a lelkiállapot, amely a kicsinységet, gyermetagséget, magányosságot, elesettséget, boldogtalanságot fejezi ki. Ugyanez a *nézőpont* érvényesül, illetve ezeknek a *nézőpontoknak* a váltakozása kelt feszültséget gondolati verseiben, amelyeknek kezdőképei természetes *nézőpontból* indítják el a gondolatok rajzását, a továbbiakban azonban az alsó és a felső *nézőpont* dominál. *Látási szögei* is könnyebben értelmezhetővé tették verseit: a természetes látószöveget felváltó széles látószög a végtelenig tágitja a versteret, a közelkép pedig parányivá zsugorítja világát. A *térbeli előrehaladás* rendjében állandóan változó aspektusokat tud érzékeltetni az összetett mozgásokkal. A változás tehát a mozgás eredménye verseiben. Az *Eszmélet* című vers elemzésekor jól érzékelték, hogy a képi rend egy olyan optikai mozgási struktúra, amely meghatározza a képi összefüggések irányát és elrendezését. A belső és a külső tér ennek a mozgásnak köszönhetően kapcsolódik össze, válik dinamikus folyamattá. A vers tagolása a helyzetek sokféleségének köszönhetően a dinamikus egység és a statikus diszkontinuitás ellentmondását is magában hordja. A szem azonban csak a kétdimenziós látásra alkalmas, a költő pedig a

lélek szemével is lát, új tapasztalási minőséget teremt. A versszöveg azonban nemcsak képiséggel hat, hanem hangzásával is, egyszerre rajz és zene, összefüggő hangvonal, tehát dinamikus egység.

A magányt sugalmazó színek skálája is különös a versszövegben. A kezdő szakasz édeni világot megjelenítő hajnal színeitől, puha mozgásaitól jut el a második szakaszt bevezető színek ellentétézéséig. A könnyed pasztell felváltja a dinamikus színek harmóniáját, majd az acélkeménységű külső világ hidegségéhez jut el. Ezt a hideg homályt azonosítja a beláthatatlanság színeivel, a gomolygó szürkeséggel, amelyhez árnyékok társulnak, s a 8. szakaszban sem oldódik az egyetemes kiszolgáltatottság, mert felülről jön a csillagragyogás, messziről, és azonosul a sötétséget uraló rácsokkal. A 9. szakasztól irreális színek váltják fel a valósakat, ezért válik groteszkké a boldogság, s az utolsó szakasz „szősz-sötét” szókapcsolata a szürkébe lényegtelenülő világhoz az értékörző konokság magatartását társítja. Ehhez a dinamikus mozgáshoz, színgörbéhez kapcsolódik a kulcsszavak sorozata. Az éjszaka a félelemmel, a szorongással, a bizonytalansággal, az egzisztencia fenyegetettségével, a halált előrejelző vonattal, a csend, a vihar, az idő a nyugtalanságot fokozza, s ebben az eszmélkedési folyamatban a nyugalmat, a békességet hordozó csillagok képe – a békaperspektíva szabálya szerint – torznak, elérhetetlennek, értelmetlennek látszik.

A *fény és a Színhatások* című fejezetekben a természetes fény hatása mellett a mesterséges fények hatásait is vizsgáltuk. A térbeli viszonyok érzékelése a fényviszonyok széttagolásának, visszaverődésének módja. Az irodalom számtalan példát szolgáltat arra, hogy a fény jelentéstanilag gazdagságot, egészséget, teljességet, alapvető emberi szükségletet jelent, az élet fő forrása, s ehhez kapcsolódik a szín tapasztalása. A fényjelenségek – az elnyelés, a szórás, a törés – során csak akkor keletkezik szín, ha a szem és az agy regisztrálja ezeket a jelenségeket. A színélmény forrásainak vizsgálata során feltárult az a három alapvető sajátosság, amely a környezet által modulált sugárzási energia, a színérzetek dinamikus kölcsönhatása, valamint az emlékezet által szállított adatokra vonatkoztatva tárta fel a vizuális nyelv sajátosságait. A színárnyalat, a tónus, a telítettség, illetve a színérzetek dinamikus kölcsönhatása a kontraszt és a térérték fogalmainak jelentőségét emelte ki. Az emlékezet által befolyásolt színészlelési gyakorlatok azon alapultak, hogy különböző színekhez dolgok nevét kellett társítani. Például: piros–virág, kék–ég, zöld–fű, fehér–bó. A megvilágítás ellenére is az emléklerekódásoknak köszönhetően a tárgyak színe viszonylag változatlan marad. A fényképezőgép, illetve a videokamera segítségével azonban megfigyelhették, hogy a változó atmoszferikus fényben a fehér felület vörösré, sárgára vagy kékesre színeződik.

A más érzéki minőséget hordozó színek a képzettársítások és az emlékezet kölcsönhatásában tettek lehetővé a színesztézia fogalmának elmélyítését.

Színekhez társuló érzéki minőségeket kapcsolunk össze tárgyakkal, s így a szín a hideg, a meleg, a világos, a vidám, a szomorú, a nyomasztó, az irritáló, a bosszantó, a derűs, az éles, a vad, a szelíd, az izgató, a higgadt, a csillapító, a tiszta; a piszkos, a gazdag fogalmának minőségi hordozójává vált. A fényképezőgéppel, videokamerával végzett gyakorlatok a környezetben való természetes tájékozódás lehetőségét biztosították; megfigyelésekkel, az észlelt jelenségek megbeszélésével nemcsak a természettel alakult ki egy más értelmű kapcsolat, hanem az is nyilvánvalóvá vált, hogy a szem alkalmazkodik a fényhez, a film azonban nem.

A fény, a szín üzenethordozó jellegével is foglalkoztunk. A meleg színek intimebb hangulatot teremtenek, a hideg és az akromatikus színek hűvös hangula-

tot, illetve távolságot. A szín és a perspektíva viszonylatában nemcsak a festészet terén szerzett ismereteik gyarapodtak; hanem a nyelvi kultúrájuk is színesedett.

Végül a vágástechnikai ismeretek az idő fogalmának a képbe való beiktatási lehetőségeit is megközelíthetővé tették.

Egyetlen év alatt mindössze 32 óra jutott volna keretként az évi program megvalósítására. Ez az időkeret azonban éppen a tanulók kérésére tágult: a heti egy órából heti két-három óra lett, rengeteg gyakorlattal összekapcsolva. Megtanulták a fényképezés mellett a videokamera kezelését is, s a 14 kortagból heten a filmezést is vállalták. Nehezen ment a forgatókönyv megírása, a technikai forgatókönyv elkészítése, de a legnagyobb nehézséget a vágáshoz szükséges felszerelés hiánya okozta. Minden nehézség ellenére elkészült hét film, amely azt igazolja, hogy nemcsak látni tanultak meg, hanem maguk is tudnak képet alkotni, képből kifejezni gondolataikat, érzelmeiket. A tanulmányi évet fotókiállítás és filmbemutató zárta, s ezt követte a szakemberekkel való megbeszélés. A tanév elején megszólalni is alig akaró diákok felszabadultan mondták el elképzeléseiket, védtek álláspontjukat, tettek fel kérdéseket a kimondottan fotós-filmes mesterségbeli fogásokkal kapcsolatban, szakismereteket illetően érdeklődtek szakirodalom iránt. De ennél is fontosabb, hogy könyvet szerető, olvasó emberré váltak. A kísérlet nem bizonyult hiábavalónak: igazolta azt, hogy a teljes emberré válásban elengedhetetlen a művészetek és a szakmai tudás összekapcsolása. Közösén élhettük meg a nagy élményt: ami a saját élmények egészéből kikristályosodott, az vált az ember igazi építőanyagává. Nem az egyes élmények szerzése volt a fontos, hanem ezeknek az integrálódása.

Napjaink oktatási rendszere még egy régi világkép lehetőségeihez igazodva próbál teljes embereket nevelni, s alig sikerül tudatosítani azt, hogy a lehetetlenségre vállalkozunk a hagyományos módszerekkel. A tanulók nagy többsége nem a megismerés örömeért tanul, hanem olyasmiket sajátít el, amik esetleg nem is érdeklik, de a tanultság által megszerezhető társadalmi pozíció szempontjából nélkülözhetetlenek. A humánum áldozatul esik a szaktudásnak, a pénz, a hatalom befolyásolja az életet, meghatározza az érzelmeiket.

Látni meg kell tanulni. Ma már az információk 90-95 százaléka képi úton jut el az emberekhez. A látás nyelvének megtanulásával a művészet indirekt nevelőszékké válik, az érzékeket élesíti, az intuíció számára biztosít szabad teret, bizonyos értékekre irányítja a figyelmet. Melyek ezek az értékek? Mi az érték? Egyszerűen fogalmazva: érték az, ami egy dolgot hasznossá tesz. Ilyen érték lehet a jobb emberi életre irányuló útmutatás, mely a természethez és embertársaikhoz való viszonyt felfedi, lehetséges rendet teremti a világban. A század végén sem körvonalazódott előttünk, hogy melyek korunk értékei. Az átmenet, a káosz időszakát éljük ma is, tegnapi értékeknek kell átminősülniök ahhoz, hogy az ember megtalálja helyét a megváltozott világban. Ebben segíthet a látás nyelvének tanítása.

Tószegi Zsuzsanna

Van-e még számárfül a papír nélküli könyvtárban?

Papír nélküli könyvtár – még a neve is anakronisztikus. Ez az ellentmondás a magyar nyelvben nagyon jól érzékelhető, mert nálunk a 'biblio-téka' a könyvek tára. És ki hallott papír nélküli könyvekről mindmostanág?

Attól a perctől kezdve, hogy *Shakespeare* Lear királya nem könyvként kerül a kezünkbe, hanem az Internet hálózatra kapcsolódva, adatbázisként feldolgozva kezelhetjük a szöveget; az olvasás folyamata is megváltozik. Nemcsak a képernyőről áramló sugarak mások, mint a papírlapról visszaverődők, hanem az egész olvasói viselkedés is más lesz. A terminállal nem lehet kísértálni a kertbe, a gépbe nincs beleírva nagyapapa kalligrafikus betűivel anyánk gyerekkori beceneve, a klaviatúra nem visel számárfület elődeink keze nyomán. A számítógép ugyanakkor olyan, eddig soha nem tapasztalt lehetőségek birtokába juttat a szöveg feldolgozásában, amelyeket a hagyományos könyvek nem is nyújthatnak: a programokkal a szavakat, neveket, ezek kapcsolatait, sorrendjét közvetlenül kereshetjük.

Az örök érvényűnek hitt Gutenberg-galaxis kizárólagosságát erősen megkérdőjelezi az egész világot átfogó virtuális tér; a nyomtatott dokumentumoknak még a létjogosultságát is veszélyeztetni látszanak a hálózatokon áramló elektronikus impulzusok, amelyek az adó, majd a vevő oldalán is *Shakespeare* összes műveivé, vagy *Van Eyck* levelet olvasó leányává állnak össze. Lassan kiderül, hogy eddig bonyolultnak hitt világunk minden rezdülése – legyen szó akár a IX. Szimfóniáról – kifejezhető a kettes számrendszer 0 és 1 elemeivel.

Mára közhellyé „szelődült” *Marshall McLuhan* bombasztikus jóslata a Gutenberg-galaxis végéről. Hogy mégis ezzel hozakodom elő, az nemcsak az utóbbi időben fölerősödött, a nyomtatott betű hanyatlásáról, az írásbeli kultúra leáldozásáról folyó vitának köszönhető. A 60-as évek elején *McLuhan* úgy látta: az előtérbe kerülő vizuális kultúra paradicsomi állapotokat teremt, ahol a televízió varázslatos fényében egy emberként érző világfalu lakói boldogan élnek majd. Most már ezeket az időket éljük, de hogy boldogok lennénk a televíziótól? Ezt éppen nem állíthatjuk. Ha *McLuhan* jóslata e téren nem vált be, joggal kérdezhetjük: talán többi feltételezésében is tévedett?

Az elmúlt néhány évtizedben a szabadidő gyökeresen átalakult: általánossá vált a szabad szombat, rövidebb lett a munkaidő, az emberek mégsem olvasnak több könyvet – sem nálunk, sem külföldön. Világszerte nemcsak az informálódás, hanem a szórakozás legfőbb eszköze is a televízió lett. Még ennél is gyorsabban és radikálisabban változott a tudományos információszerzés eszköztára: az új keletű publikációk számítógépes adatbázisokba kerültek, a jobb adatbázisokat pedig már a világ bármely pontjáról, bármely időpontban le lehet kérdezni. Ezt a tényt örömmel üdvözölhetjük; különösen, amióta a vasfüggöny már nálunk sem akadályozza az információáramlást.

A szent könyvek őrei és az új kulturális elit

Az írás hódító útja nem a rómaiak ábécéjével, hanem *Gutenberg* sajtójával kezdődött, amely alig néhány évszázad alatt megteremtette az új embertípust, a *tipográfiai embert*. Extenzív kiterjedésénél is nagyobb volt azonban az írás intenzív előrehaladása, amely a XVIII. században már a gondolkodás hatalmának hirdetéséhez vezetett. A társadalmi közösség szellemi fejlődésében az írásbelségnek ez az igazi hozadéka, és az emberiség jövője szempontjából a gondolkodás vezérlő erejének megmaradása az igazi nagy kérdés.

Az írásbelség az időben létrejött gondolatokat térben terjeszthetővé, objektíve érzékelhetővé teszi, ugyanakkor az írásbeli forma kötöttsége nem alkalmas a gondolatok egyidejűségének és strukturáltságának, gazdagságának kifejezésére. Az írásbelség a nyelv hatalmát is kiteljesítette. Az egyedfejlődés során a nyelvvel együtt azonban az egyén egy sajátos világnézetet is elsajátít. A való világot – illetve azt, amit egy közösség annak tart –, a világról alkotott képet is a „nyelvi relativitás” határozza meg: „ez a kép a világnak nyelvünkre vonatkoztatott képe”.¹ Nem véletlenül az ábécés írásmódot használó közösségekben alakult ki a demokritoszi-epikuroszi atomisztikus világkép, míg a kínai képrírás más filozófiai alapon áll: a taoista világszemlélet azt vallja, hogy a megfogható anyagi szubsztancia nem különíthető el a lélektől.

Közismert tény, hogy *Gutenberg* médiumának alapttechnikája már Európában is régen rendelkezésre állt, de csak a XV. század végén értek meg a társadalmi feltételek a könyvek kinyomtatására. A társadalmi igényt egyebek közt a reformáció és az ellenreformáció harca teremtette meg: a hívek toborzására szolgáló munkák már nem maradhattak kézírásban. Most hasonló társadalmi igény motíválja a szabad információáramlást, amely a telekommunikációs hálózatoknak köszönhetően végre valóban legyőzi a tér- és időbeli korlátokat.

A *Gutenberg-galaxis* sokáig egyeduralkodó médiuma a könyv volt. *Arnold Hauser* klasszikussá vált megállapítása szerint egy történelmi korszakra jellemző, az információközvetítés módja és eszköze: a médium, amely nemcsak hordozója, de alkotó eleme is az általa közvetített üzenetnek.² Az utóbbi időben azonban a könyvek szaporodása „kóros” méreteket öltött, éppen a túltermelési válság miatt döntötte meg saját trónját a könyv mint uralkodó információhordozó. Ennek alátámasztására talán elég egyetlen adalék: az UNESCO felmérése szerint ma egyetlen év alatt annyi kötet jelenik meg a világon, mint az egész XVIII. század folyamán összesen.

Sokan már nemcsak a könyv, hanem az írásbelség, sőt a nyelv hanyatlásáról, válságáról is beszélnek. Szociológiai felmérések, pszichológiai vizsgálatok tényekkel támasztják alá a 'poszttypográfiai' ember kialakulását, aki sokkal több időt tölt már az elektronikus, mint a nyomtatott médiumok társaságában. Azáltal, hogy az információszerzés legfontosabb eszköze a televízió lett, megszűnt az írás abszolút vezető szerepe. A vizuális élmény elképesztő mértékben árasztja el a világot: a korábbi misztikus és művészi ábrázolások szintjéről a köznapi információ szintjére lépett. Világméretű képi szimbólumrendszerek alakultak ki, amelyeknek értelmezése sokkal gyorsabb és könnyebb, mint az egy konkrét nyelvhez kötött, szöveges közleményeké. Ezek a vizuális kommunikációs rendszerek azt használják ki, hogy

¹ *Telegdi Zsigmond*: Bevezetés az általános nyelvészetbe. *Telegdi* itt *Humboldt*ot idézi. Bp., 1979.

² *Hauser, Arnold*: A művészet szociológiája. Bp., 1982. 707. o.

a képi közlésforma, a „látás nyelve” az egyik leghatékonyabb eszköz az ember és a tudás közti harmonikus egység létrehozására. A vizuális nyelv minden más kommunikációs eszköznél jobban közvetíti a tudást, és emellett alkotó integrációs tevékenységet igényel a nézőtől.

Az írni-olvasni tudás kiváltságos helyzetet biztosító korszakában a társadalmi elithez tartoztak a szent könyvek őrei, akik az írásbeliség hanyatlásának velejáróiként szorulnak ma háttérbe. Az új kommunikációs eszközök új kulturális rétegződés kialakulásához vezetnek: az új elit részesei lesznek, akiknek tudása az új médiumokhoz kapcsolódik. A számítógép nemcsak mennyiségi gyarapodást hozott, hanem új minőséget is teremtett a maga sajátos tudásanyagával.

A számítógép viharos ütemű terjedése eleinte a nyomtatott betű hanyatlásáról szóló jóslatokat látszott igazolni, de később kiderült, hogy a számítógépes szövegszerkesztőkkel előállított írások mind-mind papírra kerülnek. Egészen a közelmúltig sokkal inkább aggódtunk az erdőkért, mint a nyomtatott betűkért – most talán már reménykedhetünk abban, hogy a hálózatoknak és a CD-ROM-oknak köszönhetően kevesebb papírra lesz majd szükség.

A számítógépek túlnyomó többségét egyelőre még különféle adatok és szövegek előállítására és tárolására használják. Nagyon sok PC-n más munkát, mint szövegszerkesztést, nem is végeznek. A számítástechnika sokáig nem is az írásbeliséget veszélyeztette igazán, épp ellenkezőleg: az alfanumerikus adatok özönében látszott elveszni egy fontos összetevő, a képi ábrázolás. A technika csak az utóbbi évtizedben jutott arra a szintre, hogy a szöveggel együtt a képet és a hangot is könnyedén tudja digitalizálni, és a nagy területű hálózatokon keresztül a Föld bármely pontjára el tudja juttatni. A multimédia néven közzismertté vált technológia jelentősége azonban nem csak ebben rejlik: véleményem szerint a kép- és hangkezelésnél sokkal fontosabb az a láthatatlan szemantikai háló, amely a multimédia-adatbázisok szerkezetét adja. Ez a fogalmi kapcsolatok mentén kiépülő hipertextrendszer sokkal közelebb áll az emberi gondolkodásmódhoz, mint a szekvenciális rendező elv mentén szervezett olvasás.

Olvasás – befogadás, megismerés – értelmezés?

Az *Ulric Neisser* névéhez fűződő kognitív pszichológia új alapokra helyezte a tanulási folyamatról rendelkezésre álló korábbi ismereteket. Az általa kidolgozott kognitív szemlélet az emberi megismerési folyamatot egységes elvek szerint rendezi – az észleléstől az emlékezeten, figyelmen, alakfelismerésen, problémamegoldáson át az értelmi fejlődésig –, az információfeldolgozás folyamatát pedig a rendszerben (a pszichikumban) áramló információ nyomon követésével vizsgálja. A kogníció tulajdonképpen filozófiai, azon belül is ismeretelméleti fogalom, amely a valóság megismerésére és megértésére szolgáló tudatos törekvést jelenti.

A kognitív pszichológia nem véletlenül a harmadik generációs számítógépek színrelépésének idején (a 60-as évek közepe táján) alakult ki. A számítógépek az emberi információfeldolgozás folyamatához hasonlatos műveletet végeznek: bemenő információkat vesznek föl, adatokat tárolnak és keresnek ki memóriájukból, szimbólumokat kezelnek, végül információt bocsátanak ki.

Azt hiszem, nem az az igazi kérdés, hogy könyv vagy a számítógép. („Ment-e a könyvek által a világ elébb?”) Újra utalnék *McLuhan* sokat kárhozottat kijelentésére, amelyben az üzenetet magával a hordozóval azonosította. A számítógép nem több, mint a papír és a nyomda: lehet valódi értéket és lehet szennyet is közvetíteni.

által. Nem az információhordozót minősíti az üzenet, hanem az adót, az üzenet létrehozóját. Szerintem – ha igaz, hogy új történelmi korszakot nyitott meg – a számítógépnek nem az a szerepe, hogy kiszorítódít játsszon a könyvvel, hanem az, hogy szabad hozzáférést biztosítson a világ bármely pontjáról bármely információforráshoz, ezáltal lehetővé tegye a gondolatok szabad áramlását. Látni kell, hogy a tartalom, a mondanivaló mellett a számítógépeken is egyre nagyobb szerepet kap az esztétikus kivitelezés, sőt, a művészi alkotások üzenetének közvetítése.

A könyv (amely jelző nélkül elsősorban szépirodalmi művet jelent) a mi fogalmi rendszerünkben valamilyen mértékben az esztétikum hordozója is – egyrészt a „belbecs”, másrészt a „külsín” alapján. Egy könyv elolvasása „befogadóvá” avatja az olvasót, akihez az olvasás során eljut a mű üzenete. Ezzel szemben a számítástechnika (amely *Gutenberg* sajtójához képest tizedannyi idő) létének igen nagy hányadát mindeddig mind a hétköznapiaktól, mind a művészetektől távol töltötte. A számítástechnika első évtizedeiben nem esztétikai üzenetek továbbítására alkalmas eszközként kezelték a számítógépet. Igazi fordulatot ebben a multimédia színrelépése hozott: attól a perctől kezdve, hogy a IX. Szimfóniát és *Michelangelo* műveit sikerült digitalizálni, és ráadásul kiváló minőségben reprodukálni a Föld bármely pontján, a művészet azonnal birtokába vette az új médiumot, az interaktív multimédiát.

A hálózatokon, az online adatbázisokban információkat keresők kutatási stratégiáját már megpróbálták feltérképezni. Tudjuk, milyen kognitív minta jellemző a hagyományos, illetőleg a számítástechnikai eszközökkel végzett kutatásokra. Érdeemes lenne ugyanezt a folyamatot megvizsgálni a multimédia adatbázisok bonyolult ösvényein kalandozó felhasználókra vonatkoztatva, akik hipertext-összefüggések, színes képek és videofelvételek, emberi hang vagy zenei kíséret között navigálva már nem is olvassák, hanem szinte újraalkotják a mások által csak „előkészített” művet.

Szépirodalom

Monostori Imre

A cserbenhagyott szépirodalom

Ha mi, könyvtárosok, magunk elsorvasztjuk, megszüntetjük vagy csak engedjük elsorvadni az irodalom piros betűs és – főként – hétköznapi ünnepeit, nagy a veszélye annak, hogy a könyvtárak környékén is állandó-sulni fog a magyar irodalom benufltsági állapota.

A magyar irodalmi életben kétségkívül jelentős változások következtek be 1989–90 óta, ám azt hiszem, hogy a művek megszületésének és főként *minőségének* a szempontjából ennek a dátumnak aligha van jelentősége. Kiderült ugyanis egyfelől, hogy nincsenek (nem voltak) korábban „fiókban maradt” igazán fontos, értékes kéziratok; másfelől pedig azóta sem született a magyar irodalomban korszakot reprezentáló „nagy mű”. Hiszen jól tudjuk: irodalmi érték (egyáltalán bármely érték) és társadalmi közeg, rendszer nincs közvetlen összefüggésben egymással. (Az is közhely, hogy bizonyos rálátás, rendszerező visszapillantás, hosszú, érlelő folyamat nélkül aligha születethetik nagy mű.)

Az a drasztikus *értékátrendezőési folyamat*, amely már a Kádár-korszak utolsó éveiben elkezdődött, a rendszerváltozással robbanásszerűen felgyorsult. Méghozzá legalább két fő törésvonal mentén (a kettő persze sokszor egybeesik). Az egyik a kegyetlen küzdelem az anyagi javak (hogy ily régimódián fogalmazzak) megszerzéséért, a másik az ilyen-olyan súlyú politikai hatalom megszerzésének a lehetősége, illetve ennek folytonos kísérlete. (Es itt nem a politizáló író szerepére és sorsára gondolok – ez tökéletesen magánügy, ennek a kérdésnek a boncolgatása éppen olyan meddő és érdektelen dolog, mint a „nagy mű” születését sürgetni.)

Milliók lódultak meg – és nemcsak gondolatban – a szerzés diktálta cselekvéskényszer szerint, ám ugyancsak nagyszámú, anyagi szempontból végtelesen kiszolgáltatott széles réteg torpant is meg: akik nem képesek részt venni a pénz utáni hajszában, azonban az ő gondolkodásukban is az anyagi javak értékelődtek föl rohamosan; csak persze a hiányból fakadó sóvársággal, elégedetlenséggel és félelemmel.

Nincsen abban semmi különös tehát, ha döbbenetes módon beszűkült azoknak a köre, akik manapság rendszeresen olvasnak szépirodalmat. Hiszen – az értékek hierarchiájában – éppen azért, mivel a korábbiakhoz képest óriási mértékben fölerősödött a kihívás – a *kézzelfogható* (az azonnal használható, a hétköznapi jelentőségű, a mindennapi praktikus) *javak* kerültek az élre; a szellemi, ezen belül az esztétikai szférába tartozók viszont mélységesen leértékelődtek. Ezen persze lehet szomorkodni, de józan ésszel ezt az állapotot kell valóságosnak, úgy is mondhatnánk: normálisnak tekinteni. (Az abnormális ugyanis az volna, ha a rendszerváltozás ezeregy következménye furcsa – fordított – hatásaként éppenséggel megnőtt volna a közérdeklődés az irodalom, pláne a kortárs irodalom iránt.)

S itt kell szót ejtenünk, mégpedig két nézőpontból is, a másik markánsan kirajzolódó „törésvonal”-ról, a politikai faktorról. Az egyik nézőpont a rend-

szervátozás előtti évtizedekre érvényes, vagyis arra az időszakra, amikor az élő magyar irodalom iránti, mesterségesen felfokozódó, túlonúl is nagy érdeklődés egyik fő motivációja a tömeges várakozás volt: hátha kimondatik vagy kihámozható lesz az irodalomban, az irodalomból olyan politikai „üzenet”, gesztus vagy bátorítás a fennálló rezsimmel és ideológiával szemben, ami a politika nyelvén – legalábbis nyilvánosan – nem fogalmazható meg. (A hatvanas évek nagy felfutása a magyar irodalomban és a filmművészetben is – sok-sok áttételen keresztül persze – éppen az 1956 utáni úgymond konszolidáció feszült várakozásának és öntisztulási vágyának próbált megfelelni.) 1989 után viszont a politikai tartalmak már számos egyéb módon és sokkal látványosabban artikulálódhattak; az irodalom (és a film is) egy csapásra megszűnt potenciális „ellenzéki” üzenethordozó lenni, ennél fogva érdekessége, fontossága a mindennapi gondolkodásban látványosan megkopott; élesen fogalmazva: az olvasók tömegei szemében érdektelenné vált.

Gyakorló könyvtárosként magam is pontosan érzékelttem, illetve érzékelem ezt a nagy törést, a jelenkori irodalom súlyos presztízsvesztését. A hatvanas és a hetvenes években valóban tömegek voltak kíváncsiak egy-egy neves író könyvtári szereplésére, a velük való találkozásra. (Manapság viszont már az Írószövetség által fizetett író-olvasó találkozók megrendezése is kétségesé vált: vajon lesz-e egyáltalán érdeklődő?) Persze, annak idején ezeken nagyon sok álolvasó is részt vett, akik nem ismerték az ott megjelent író műveit, és nem is az volt a céljuk, hogy megismerjék, hanem az, hogy faggathassák, „provokálhassák”, elszólásra bírják őt. Magyarán: hogy megerősítést kapjanak a lélek mélyén lappangó, saját „ellenzéki-ségükhöz”. Egy másik példa az érdeklődés elvesztésre. Jól emlékszünk még az 1986-os írószövetségi kongresszus fantasztikus politikai feszültségeire, s ezzel szemben az 1992-es hasonló összejövetel szomorú érdektelenségére. Vagy: *Lengyel Balázs*, az írószövetség kritikai szakosztályának egykori elnöke azzal invitál egy írószövetségi tanácskozásra, hogy „az Írószövetség kritikai szakosztályát jó volna újból létrehozni [...]”. Érdekes! Én mint szakosztályi tag nem is tudtam, hogy a szakosztály valamikor felbomlott, megszűnt.

Mindezekkel a példákkal azt akarom érzékeltetni, hogy az élő magyar irodalom iránti érdeklődés drasztikus megröppanása mellett az *irodalmi élet* is szomorúan elszürkült, érdektelenné vált.

A már említett politikai törésvonal más(od)ik aspektusa a jelen való történelem: azaz mindennapi harcoskáink (akárcsak lélekben is) a politikai fogantatású mutatóványok mindent elöntő áradatával szemben. Hiába áltatjuk magunkat a „lebegő”, a független (?) értelmiségi „szerepvállalás”, illetve helytállás lehetőségeivel; tudomásul kell vennünk, hogy ez most nem lehetséges. Mert vagy beállunk ebbe vagy amamba a kórusba, vagy pedig harcolunk valamennyi ellen, de semmiképpen nem lehetünk „függetlenek”, s pláne nem „lebegők”. Éppen a politikai-ideológiai pluralizmust jelentő szabadság tényéből, de egyszersmind túlbujánzásából is következik, hogy számos szakmai kérdésben is politikai-ideológiai felhangú, töltésű vélemények, döntések (stb.), végeredmények születnek.

S itt érkezünk el a jelen való kritikai életünk legfélelmedesebb szindrómájához: a magyar értelmiség végzetessé válható kettészakadásának problémájához.

A korábbi évtizedek – érthető okból és módon – csak jegelték a népi-urbánus egymásnak feszülést; a közös ellenfél összeroppanásával viszont a két tábor – persze teljesen érthető hatalmi-politikai indíttatás következményeképpen – újra egymásnak esett. (S ennek a szembenállásnak – mindkét részből – természetesen megvannak a politikai, ideológiai, filozófiai, sőt esztétikai szférát, szférákat is érintő

kötelező következményei.) S ha például kritikusként állást foglal valaki egyik vagy másik mű mellett vagy ellen, vállalnia kell annak kockázatát (is), hogy előbb vagy utóbb ilyen vagy amolyan szócsőnek fogják tartani, s ennek bizony meglehetnek az ilyen vagy amolyan – de mindenképpen töprengésre készítő – következményei. A dolog persze fordított logika szerint is működik: kétségkívül léteznek kritikai ízlés- és értékbeli „terror”-akciók és „terror”-folyamatok is, melyeknek a háttérében újra csak az újjáalakult, -szervezett érdekartikulációk fedezhetők fel. Mindeközben a divatos, a „posztmodern”-nek mondott jelenkori magyar szépirodalom zárta, önmagában és önmagáért valóvá vált; sikk lett a minél szűkebb körű esztétizálgatás, filozofálgatás és a hagyományosnak mondott líra- és prózatörekvések mesterséges és erőszakos háttérbe szorítása, lekicsinylő, sőt kigúnyoló érvénytelenítése.

E valóságos és műföldrendések ismeretében különösen ne bántsuk az olvasókat, de ne féltsük önmagunkat se. Az, hogy a dolgok lassanként talán a helyükre tevődnek, inkább tisztázó erejű folyamat kell hogy legyen, semmint „népművelő” múltunk és mivoltunk romjain való kesergésünk örökös forrása. Valami – sejthetően – visszavonhatatlanul elmúlt (a nyugati polgári demokráciák soha nem is ismerték az „olvasó nép” szép, de naiv utópiáját, az irodalomban megfogalmazódó politikai igazságok iránti, a korábbi évtizedekben hipertrofikusan felduzzadt érdeklődést); s ennek másfelől – állampolgárként – még örülni is lehet. (Annak persze már sokkal kevésbé, hogy – mint láttuk – nemcsak politikai és esztétikai okok miatt esett hatalmasat a szépirodalom iránti érdeklődés, hanem az életmód-változás, a pénz utáni hajsza, a video- és a tévé-szemrágógumizás, járvánnyá válása és persze a magas könyvárak miatt is. Különösen fájó egyébként a 14 éven aluli korosztály olvasási kedvének drasztikus csökkenése.)

S mit tehet – mégiscsak – a könyvtáros? Úgy vélem: ugyanazt, amit eddig. Féltre kell tennie amiatti esetleges szégyenétől való félelmét, hogy – például – egy ünnepi könyvheti író-olvasó találkozóra csak nyolcan-tízen, jobb esetben tizenöten-húszan jönnek el. Tudniillik ebben a – várható – tényben (erről próbálom meggyőzni pályás és sorstársaimat) a világon semmi szégyellnivaló nincs, sem az olvasó, sem az író, de még a könyvtáros részéről sem. Ha mi, könyvtárosok sem csináljuk, ha mi sem szervezkedünk, propagálunk (tapintatosan és a szakmánk iránti méltósággal persze), akkor ugyan kik fogják megtenni? Ha mi, könyvtárosok, magunk elsorvasztjuk, megszüntetjük vagy csak engedjük elsorvadni az irodalom piros betűs és – főként – hétköznapi ünnepeit, nagy a veszélye annak, hogy a könyvtárak környékén is állandósulni fog a magyar irodalom benueltsági állapota. Nem tartom lekicsinylő jelzőnek a legújabb kori író-olvasó találkozók „családiás” minősítését. Sőt!

Talán éppen ezekben a családias keretekben fognak újjászerveződni a kapcsolatok a jó könyv, az olvasható és értékes mű, az azt létrehozó író és az irodalmat *mint műalkotást* közelítő és értékelő olvasó ember között. A hangsúly – s ez elsősorban az íróembereknek szól – most az értékes, a fontos, netán a „nagy” művek jelenlétére, illetőleg valamikori megjelenésének a *várására* tevődik át. A megmaradt művelt olvasói réteg alighanem egyre inkább csak a minőségi, az igaz, a róla is szóló, a morálisan is tiszta, a mindenkori ízlésdiktatúrával s a neoasszociatív divatmajmolással is dacolni merő olvasnivalót fogja honorálni. (A középszerű és a gyenge könyvek és a különböző köntösben megjelenő „posztmodern” máris eladhatatlanok – és nem elsősorban a bolti árak miatt.)

Remélhetőleg még inkább így lesz ez a jövőben is, és akkor a *valódi értékek* talán kivívhatják az önértékükből fakadó megbecsülést a kétségkívül alaposan megcsappant, ámde értő olvasóközönségük körében.

Fogarassy Miklós

Hagyomány és modernség a mai magyar gyermekirodalomban

Ahhoz, hogy a mai magyar gyermekirodalmat egy sajátos szempont szerint értelmezzük, a tradíciót és a modernséget kell meghatároznunk. Bízom abban, hogy ezek a fogalmak relevánsak lesznek a gyermekirodalom megközelítéséhez.

A tradíció a kulturális diskurzus egyik alapfogalma. A latin *trado*-ból ered a szó, mely alapvető értelme szerint átadást jelent. Az átvitt értelem már a rómaiaknál megjelenik: hátrahagyni, tanítani jelentéssel, vagyis az időben, a temporalitás hárakleitoszi folyamatában. Eredetileg nem volt értékelő jellege, nem minősített sem pozitív, sem negatív értelemben. Ettől a jelentéstől a tradíció mintegy felemelkedett az absztraktabb, a metaforikus értelmezés egyre emelkedettebb szintjeire. Így lett általános bölcséleti, antropológiai fogalom. Az újkori európai irodalom már fontos fogalomként használja a tradíciót, operál vele. Ebben az elvontabb, de szűkebb értelemben beszélünk ma is irodalmi tradícióról.

Hadd tegyem még ehhez hozzá, hogy a mi nyelvünk, a magyar, kétféle szót is használ a tradícióra, az egyik a „hagyomány”, a másik egy kissé elvontabb értelmű „örökség”, és mindkettő masszívabb értelmű, mint a latin eredetű szó. Olyasmi van bennük, ami átszáll az utódokra.

Érdekes, hogy a *modern* is latin szóból ered. Ez a késő latinban született, olyasminnek a megjelölésére, ami *modus* változata, mint valami, ami kissé komikus elfajzás a bevett, hagyományos mértéktől. A reneszánsz korban kezdték erőteljesebb, pozitív értelemben használni (*Leonardo, Michelangelo, Ariosto* és a többiek voltak „modernek”), de csak a XIX–XX. század tette kulcsszóvá. Az biztos, hogy a modern a tradicionálissal ellenjártékban van, mégpedig úgy, hogy mindkettőnek többletértelme van: koncepciót, értéket, irányt is jelent. A régivel, a szabályossal szemben ma már egyszerűen az újat képviseli a modern.

A tradicionális és modernség ellentétpárja a gyermekirodalomtól csak látszatra esik messze. S miután ennek az irodalomnak a modern korszaka is mintha mögöttünk lenne, és most egy úgynevezett posztmodern időszak jött el, figyelemre érdemes a kapcsolatuk és az ellenjártékuk a művekben.

A mesék, mondókák, a kis történetek, az egyszerű események históriája, vagyis az irodalmi alapegységek elemi formái egy gyermek számára nem értelmezhetőek sem régiként, tradicionálisként, sem újként, modernként – számára minden új és minden régi egyszerre (talán csak az anyaméhben való lebegés jelenti a „múltat”, ennek, vagyis a köldökszinór megszakadásának traumáját sejtíti a pszichoanalízis). Úgy érzem, hogy a jungi archetipusok közelítik meg talán legjobban a valóságot, a legtöbb gyermekirodalmi szöveg, melynek értékét az olvasási tradíció is szavatolta, archetipikus tartalmakat és formákat, „ösemlékezetet” és evidens világtapasztalatot tükröz.

Mit kezdünk hát itt a tradícióval és a modernséggel? Kell valamit kezdenünk, mert – pár nevet ragadva ki példaként – *Carollt, Milne-t, Endét* mégiscsak a

modernnek, legalábbis modernebbnek érezzük, mint mondjuk a népmeséket vagy *Andersent*. A dolog lényege szerintem a következő: a legújabb idők írói szelleme csak néhány kivételen esetben volt képes a gyermekek számára úgy megmutatkozni, hogy megérinthesse az alapvető lelki tartományokat. Azt a mentális, érzelmi, indulati territóriumot, amelyen a folklór eredeti tündérmeséi épülnek, és amelyek az ősi mítoszok rokonai – evidenciák. *Alain* francia filozófus írja egy helyütt igen találóan, hogy „a mesékben, amelyek az ember tükréi, mindig van valami esküförmő, amely még a varázslókat és az isteneket is kötelezi”, és azt lehet mondani, hogy ennek az őseknél a tisztasága és hite az, amit át kell adni és meg kell újítani, vagyis hogy tradíciónak és újításnak egybe kell vágnia. Vagyis mind a verses varázslatnak mind a prózai írói mesének és regénynek is megvan az esélye a modern világban: képes autentikus gyermekirodalom születni. A példaként említett szerzők körében maradva: amikor *Caroll* Alice-a a kútba száll vagy a tükörbe néz, az a Pagony, amelyben a mackó és barátai járkálnak, vagy az a világ, ahova a Végtelen történet hőse mintegy „átolvassa magát”, evidens alapokat érintenek.

A modern magyar gyermekirodalomban, melyen a közelmúlt évtizedek alkotásait értem, e modernség és tradíció problémáját igen jól lehet látni. Ennek az irodalomnak kitűnősegei vannak. Sajátos módon politikai okokból is. Számos író, költő szorult ki a kommunizmus éveit ideológiai okok miatt az irodalmi életből, kitéltve a könyvkiadásból, de gyermekirodalmi szerzőként alkothatott. Kitűnő gyermekversek, -poézis, mese- és ifjúsági irodalom született. Az ő műveik modernnek, de a gyermekek mégis autentikus, mondhatni archaikus szöveggé válnak őket, párban a népmesékkel. A magyar irodalmi tudat, olvasási kultúra alapjához tartoznak, pedig sokszor komplikáltak tűnnek. Szürrealisták, és mégis értik őket. Közelebből vizsgálva ki lehet mutatni, hogy modernségük, újszerűségük mélyén valami alapvetőt, tradicionálisan elemi szuggesztíót képesek működtetni.

Szeretném ezt a megállapítást egy példával élővé tenni, demonstrálni. Az egyik legnagyobb modern magyar költő, akinek a gyermekverseit már a magyar óvodások is tudják, egy remek verssorozatban játékos és képgazdag formákat használt. Ezeket eredetileg nem gyermekverseknek szánta, de az apró szövegek azzá váltak. Képzeld el egy sajátos magyar liberikfélet, ami a magyar és a klasszikus ritmus ősförmait hozza, variálja, abszurd humorral és a népdalok, ráolvasások, mondókák ősi erejét, hangulatát is hozva. Vagyis a szürrealisztikus modernet és a tradicionálisat együtt. E verssorozatnak, amely szinte évente megjelenik, az eredeti címe: Magyar etűdök. Ami egy kicsit utal a folklórisztikus forrásra is. *Bartók* Mikrokozmoszához hasonlítanak *Weöres Sándor* gyermekversei: ugyanaz a közép-európai kultúra és szellem nyilatkozik meg bennük. *Weöres* a pentaton zene ősi struktúrájának megfelelően vánt a nyelv elemeivel, zenéjével, ritmusával és képkecsolataival. Vagyis átadta a régít, a tradicionálisat és közben a módusát megváltoztatta, modernné tette.

Egy miniatűr művön szeretném illusztrálni ezt. Az a címe: Kő-béka. Groteszk, a mondatok ritmikus tagolására épített ötsoros kis költeményről van szó, ami ugyanakkor valami félelmetes ősi varázslás, rejtély imitációját közvetíti.

A kő-béka lassan ment.

A kő-béka lassan ment.

Kitépték az éjféli szőré,

lenyúzták a hajnal bőrét.

A kő-béka lassan ment.

Fogalmi szinten olyan alapszavakat kombinál (a kő, a béka, a hajnal, az éjjel), amelyeket egy gyermek is ismerhet. A modern benne, hogy szürreális költői logikával kapcsolja őket össze, kissé félelmes hangulatot teremtve, és ez nem áll messze *Eliot* vagy *Appolinaire* szellemétől. Ugyanakkor az az ősi tagoló ritmus lükteti, nemcsak a kőbéka lassú járását imitálva, hanem valami alapvető ritmus-sal bárbar zénét is támasztva.

Még egy verset bemutatok a költőtől, melyet a gyerekek szeretnek:

Őszi éjjel
izzik a galagonya,
izzik a galagonya
ruhája.
Zúg a tüske,
szél szalad ide-oda,
reszket a galagonya
magában.

hogya a Hold rá
fátylat ereszt:
lánnyá válik,
sírni kezd.
Őszi éjjel
izzik a galagonya
izzik a galagonya
ruhája.

Ez is éjjeli hangulatot, sejtelmet fest, azt az őszi éjszakát, amikor jár a szél a magányos, rejtelmes bokor körül.

A tradíció-modernség kérdéseit, most kritikailag, azaz negatív módon szeretném megközelíteni. A modernség eszméje a hagyományok elleni harcban született a francia forradalom után, a romantika idején, egy értékrendszer radikális kritikájaként. Alapjai intellektualisak, racionalisak, a modernség heroikus igénye vezető szerepet játszik a század irodalmában és művészetében. Az avantgárd, az irodalom mindenkori újra törekvése azonban csak meglegyintette a gyermekirodalmat, ami – nagy átlagában – a tradicionális közvetítés, átadás jegyében születik. A szétszédés, a de- és rekonstrukció, amely a groteszk, az ironia pályáit szinte mindig működteti, a gyermekek számára nem releváns. A modern tudat ugyanis alapvetően felnőtt, elidegenítő, kritikai tudat. Ezzel szemben a gyermekek igazi olvasmányai, a gyermekirodalom igazi remekei a világban való bennlét varázslatos élményével terhesek: a megismerés és (archetipikus) ráismerés van bennük együtt. Íróink megpróbálják vegyíteni a modernet, a mait a meséssel, de egy nagyváros valósága például csak kényszeredett ízléssel házasítható manókkal, boszorkányokkal, tündérekkel, az eskü, varázslat ősi szuggesztíójával. A gyermek szereti a humort, a bohóckodást, a kacagtató tréfát, de a karikírozás, az ironikus elidegenítés csak nagyon játékos, megszelídített formában jeleníthető meg számára.

Vagyis a modernség tradíciója lényegében csak akkor átadható, ha zseniális kombinációban képes találkozni az archaikussal, azaz a legrégebbi, a lelki-kulturális alapokkal. Sajnálatosnak tűnhet, hogy a tömegtársadalom gyermekkultúrájában az archetipikus patternekre való igényt a médiák (Disney-típusú) elégítik ki, s igen ritkán születik – magyar nyelven is – originális, maradandó irodalmi mű. Lehet, hogy a modernség heroikus szempontjait és ambícióit elvető posztmodernnel jobb esélyei lesznek a gyermekeknek. Ha egy egyetemes vizuális kultúra a tradicionális irodalmat – a ma ismert formájában – el nem sodorja.

A Magyar Olvasástársaság pályázati felhívása

Az olvasás- és fogalmazástanítás társas munkaformáinak leírására

A Magyar Olvasástársaság (HUNRA) tehetséggutató pályázatot hirdet tanítók, magyartanárok részére. A pályázat célja olyan módszerek, eljárások, munkaformák összegyűjtése és írása, amelyek az iskolai gyakorlatban beváltak, s amelyek alkalmasak arra, hogy külön-külön vagy egymással összekapcsolva – esetleg egy-egy irodalmi mű tanítása során alkalmazva – elősegítsék a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség rendszeres fejlesztését, az olvasói fogékonyság finomodását, irodalmi élményközösség kialakulását, az irodalmi műből kiinduló élményszerű beszélgetés kibontakozását.

Pályázni lehet egy adott korosztályban (tanulórétegben) saját tapasztalatai alapján bevált legfeljebb 5 különböző eljárás szakszerű és közlésre alkalmas leírásával. Különösen értékeljük a csoportmunkában, illetve tanulási programtervként (projektszerűen) végzett feladatok és tevékenységek leírását.

– Az eljárások leírását strukturáltan – a felhasználó számára könnyen követhető „recept” formában – kell beküldeni az alábbiak szerint.

1. Egy-egy eljárás (munkaforma) leírása ne haladja meg a két gépelt oldal terjedelmét.

2. Egy-egy eljárás (tevékenység) elvégezhető legyen 1-2 tanítási órában, esetleg egy hosszabb téma „kísérőjeként” néhány tanítási óra egy-egy kisebb szakaszában.

3. A leírás legyen világos, közérthető, egyszerű és szabatos, kerülje a „szakmai tolvajnyelvet”.

4. A leírás a mellékelt szerkezeti vázat kövesse.

A pályázat beadási határideje 1996. június 30.

A jeligével ellátott pályázatokat kérjük a következő címre küldjék:

Balatoni Teréz

Babits Mihály Gimnázium

1047 Budapest, Tóth Aladár u. 16-18.

A borítékra írják rá: „HUNRA módszertani pályázat”.

Kérjük, hogy a pályázat anyagához külön lezárt borítékban csatolja (a borítékon a jelige feltüntetésével) a nevét, munkahelyét, postacímét, telefonját és a közlési hozzájárulást tartalmazó lapot.

A verseny díjazása: 1. díj: 25 000 Ft

2. díj: 15 000 Ft

3. díj: 10 000 Ft

A pályázat első tíz helyezettjének a HUNRA 3 éves ingyenes tagságot ajánl fel. A pályázatok anyagát a HUNRA – a szerző beleegyezésével – közlésre kínálja fel a szaklapoknak.

A pályadíjakat a Magyar Olvasástársaság az Írásbeliség Világnapján, szeptember 8-án osztja ki.

Fantáziacím (az eljárás neve)

- Célcsoport:** Milyen korú tanulóknak, milyen tanulórétegnek alkalmas a módszer?
- NAT-területek:** A NAT anyanyelvi követelményterületek közül melyik (melyek) fejlesztését (s milyen szintjét) célozza a foglalkozás? (Pl. MA 1f-g, 3c-h. Kommunikációs követelményeknél szövegértés és szövegalkotás.)
- Cél:** Mi a tevékenység konkrét célja? Milyen készséget, képességet, részképességet fejleszt? Mit akar elérni?
- Eszközök:** Milyen segédeszközök szükségesek a tevékenység végrehajtásához?
- Csoportosítás:** Hogyan csoportosítjuk a tanulókat? (Pl. frontális munka, pármunka, kiscsoportos munka, otthoni egyéni munka)
- Időszükséglet:** Mennyi a foglalkozás egyszeri végrehajtásának kipróbált és elegendőnek bizonyult időigénye?

A tanulók feladata: Milyen feladatot (feladatokat) kell a tanulóknak közösen, illetve egyénileg végrehajtaniuk a foglalkozás során? (Max. 5-6 sorban)

A foglalkozás menete: Útmutatás a tanító/tanár számára a foglalkozás vezetéséhez (Max. 10-15 sorban)

Megbeszélés: A foglalkozásból milyen tanulságok vonhatók le, amelyeket a tanulókkal érdemes megbeszélni annak tudatosítására, hogy a tevékenység milyen tanulási haszonnal járt számukra. (3-5 szempont)

Továbbfejlesztési lehetőségek: Milyen variációkban, milyen más témákkal, művekkel végezhető el a foglalkozás? Milyen további tevékenységeknek lehet kiindulópontja? Hogyan lehet továbbfejlesztetni a megkezdett munkát? (4-7 sor)

Figyelmeztetés: Milyen „csapdákra”, milyen nehézségekre számítson az a tanár, aki kipróbálja az eljárást? Milyen gyakran ismételhető a tevékenység? Milyen körülmények között nem válik be az eljárás? (2-4 sor)

Tanulói munkalap: Ha a tanulóknak írott útmutatásra, szövegre, képre van szükségük, a munkalap (vagy annak egy mintája) is mellékelendő. (max. 1-2 oldal)



Contents

Education and Literacy

Teréz Balatoni: The „Fahrenheit-effect” (Page 3)

Anna A. Jászó: Reader and Texts (Page 10)

Ann-Sofie Lyytinen-Lund: Complementary Courses for Mixed Age Groups of 8–12 Years-old Pupils (Page 17)

Mihály Balogh: Let's Talk about It – The Topical Doubts of a Teacher-librarian (Page 22)

Ildikó Hubert: Why Could Not We Teach Medieval Literature? (Page 27)

Text and Communication

Judit Kádár Jülop: Text Types in the Literacy and in the School (Page 33)

Greg Brooks: Assessing Oracy (Page 53)

Beth Ann Hermann: Developing Middle School Students' Reading and Writing Abilities (Page 61)

László Halász: Reading of Literature Text as a Two-way Process (Page 70)

Reading Research

Attila Nagy: The View From the Corner of Democracy Square and Reading Street (Page 75)

Jerenc Gereben: Literacy and Self-identity (Page 82)

Géza Gergely: Findings of a Survey (Page 92)

Media and Literacy

András Róth: Is a Picture Worth 2000 Words? (Page 99)

Katalin Kovács: Reading and the Video – How to Teach the Language of Visual Perception (Page 108)

Zsuzsanna Tószegi: No Dog's Ear in the Electronic Library? (Page 116)

Fiction

Imre Monostori: Fiction Abandoned (Page 120)

Miklós Fogarassy: Tradition and Modernism in Present-day Hungarian Children's Literature (Page 123)

Inhalt

Schule und „Schriftlichkeit“

Terez Balatoni: Der „Fahrenheit-Effekt“ (S. 3)

Anna A. Jászó: Der Leser und der Text (S. 10)

Ann-Sofie Lyytinen-Lund: Kompensatorisches Programm für gemischte Jahrgänge der Grundschüler (S. 17)

Mihály Balogh: Komm, besprechen wir es! – Aktuelle Zweifel eines Bibliotheker-lehrers (S. 22)

Ildikó Hubert: Warum könnten wir nicht auch mittelalterliche Literatur unterrichten? (S. 27)

Text und Kommunikation

Frau Judit Kádár-Fülöp: Texttypen in der Schriftlichkeit und in der Schule (S. 33)

Greg Brooks: Bewertung der Verbalen Kommunikationsfähigkeiten (S. 53)

Beth Ann Hermann: Die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten in den amerikanischen middle schools (S. 61)

László Halász: Das Lesen der literarischen Texte als bipolarer Prozeß (S. 70)

Leseforschung

Attila Nagy: Fenster an der Ecke des Demokratie-Platzes und der Lesestraße (S. 75)

Ferenc Gereben: Die Beziehung der Kultur des Lesens und des Identitätsbewußtseins (S. 82)

Géza Gergely: Lehren einer Untersuchung (S. 92)

Medien und Schriftlichkeit

András Róth: Ein Bild ist 2000 Wörter wert (S. 99)

Katalin Kovács: Video und Lesen – Versuch, die Sprache des Sehens beizubringen (S. 108)

Zsuzsanna Tószegi: Gibt es noch Eselsohr in der Bibliothek ohne Papier? (S. 116)

Belletristik

Imre Monostori: Schöne Literatur im Stich gelassen (S. 120)

Miklós Fogarassy: Tradition und Modernität in der heutigen ungarischen Kinderliteratur (S. 123)

Pályázat

Az Új Pedagógiai Szemle Szerkesztősége a nevelési intézményekben születő helyi nevelési programok, tantervek közkinccsé válásának elősegítése érdekében

pályázatot hirdet

helyi pedagógiai programokat és helyi tanterveket készítő szakemberek, egyének és munkaközösségek számára.

A pályázatra olyan pedagógiai programokat és helyi tanterveket várunk, amelyeket a készítők kiegészítenek a program, illetve a tanterv készítésének metodikáját leíró műhelytanulmánnyal.

A tanulmányban a pályázóknak be kell mutatniuk:

- a program/tanterv készítésének indítékait;
- a program/tanterv készítésének fontosabb lépéseit;
- a program/tanterv iskolán belüli elfogadtatása érdekében szükségessé vált esetleges egyeztetési folyamatokat;
- a program/tanterv iskolai alkalmazásának már rendelkezésre álló tapasztalatait.

A tantervet kiegészítő tanulmány terjedelme maximum 1 szerzői ív (40 ezer betűhely) lehet.

A pályázatra folyamatosan lehet beküldeni pályaműveket.

A közlésre alkalmas pedagógiai programokat, helyi tanterveket és a hozzájuk kapcsolódó műhelytanulmányokat „NAT-műhely” címmel induló új rovatunkban folyamatosan közöljük.

A beérkezett pályaműveket tantervkészítési szakemberekből álló bírálóbizottság véleményezi.

Pályadíjak:

- I. díj 50 ezer forint
- II. díj 30 ezer forint
- III. díj 20 ezer forint

A pályázat első szakaszának eredményhirdetése várhatóan 1996 októberében lesz. Ezt követően félévente kerül sor a folyamatosan beérkezett pályaművek értékelésére és díjazására.