

A kísérleti pedagógia és a gyermekkönyvtárügy

Eretnek gondolatok egy továbbképzés kapcsán

Szigorúan a tényekre szorítkozva: 1992 októberében egy kellemes, élményekben gazdag hetet töltöttek együtt a MKE Gyermekkönyvtári Szekciójának tagjai (mintegy 50 fő) Földesen, Karácsony Sándor szülőfalujában. A házigazdák, Krizsán Károly igazgató és munkatársai elláttak bennünket minden jóval: szíves szóval, szeretettel és számlálatlan mennyiségű étellel, gazdag közösségi programokkal és az egész falu megküldöztetett figyelmével.

A továbbképzés központi gondolata Karácsony Sándor köré rendeződött, így módjuk volt megismerni szimpatikus egyéniségét, pedagógiájának alapjait – s a könyvtárban rendezett emlékkiállítás segítségével – életútjának állomásait. Személyisége, a nevelésről vallott gondolatai – melyeket az elmúlt évtizedekben agyonhallgattak, hiszen munkáit is csak 1985-ben kezdték kiadni – szinte *prizmául* szolgáltak számunkra a század pedagógiai mozgalmaihoz, újító törekvéseihez. Eddig is fontosnak tartottuk, hogy a gyermekkönyvtárosok lépést tartsanak az iskolai változásokkal, érzékeny szeizmográfként figyeltünk minden pedagógiai kísérletre, elmozdulásra, melyek elsőként a gyermek- és iskolai könyvtáros módszereire hatottak. Ezért kísértük figyelemmel a szentlőrinci kísérletet, ezért surkolunk a Zsolnai-módszer kiterbehelyesedésének Törökbálinton és sok más településen. Ennek érdekében szervezte a Gyermekkönyvtári Szekció – nagy érdeklődés mellett – a Waldorf-

és Gordon-tanfolyamokat az elmúlt években, talán ezért indult útnak a Csongrád megyei pedagógusok csoportja is, hogy kézközelben lássa a solymári Waldorf-iskolát, a nagykovácsi Freinet-módszert és az újpesti humanisztikus (Benda József nevével jelzett) iskolát. Ezért fejeződött be legutóbbi továbbképzésünk is a bécsi Waldorf-Schule meglátogatásával, melynek költségeire pályázati úton nyertük a pénzt.

Napjainkban divatba jött az *alternatív pedagógia* emlegetése (még könyvsorozat is indult ilyen címmel), pedig mennyivel egyszerűbb – és magyarázhatóbb – lenne választható pedagógiai programokról beszélni. Az 1985-ös oktatási törvény – melynek újabb változata még mindig „a levegőben lóg” – indította el ezt a pezsgést a tanügy igencsak elposványosodott területén, ez a jogszabály beszélt először tanári önállóságról, pedagógiai szabadságról. Kísérletező kedvű és önmaguk személyiségét bátran vállaló pedagógusok persze korábban is akadtak, de a megfélemlített és utasításváró többség csak ettől kezdve mert kitekinteni a világba, új módszereket keresni. S ekkor derült ki, hogy az új módszerek nem is olyan újak, a „spanyolviaszt” már feltalálták.

Századunk hajnalán egy svéd tanítónő hökkentette meg Európát azóta már szállóigévé lett könyvcímével: „A gyermek évszázada”. Könyvének gondolatai természetesen egyenes következményei a 19. század utolsó harmadában fellendült fejlődéslélektani

és pedagógiai kutatásoknak, egyszer-mind megkérdőjelezése az akkoriban uralkodó tekintélyelvű, herbartianus, a gyereket szolgálai szajkózásra kényszerítő módszereknek. Kissé naivan megfogalmazott gondolatai viszont – immár elméleti megalapozottsággal – újra és újra visszatérnek a reformpedagógiai gondolkodók munkáiban, a reformpedagógia áramlataiban.

A mai pedagógiai sokszínűség gyökerei mind a századfordulóra, illetve századunk első évtizedeire nyúlnak vissza, mindegyikben találhatóak markánsan egyéni vonások, melyek követőik számára „iskolává”, hitvallássá teszik az adott nézetet. Mégis, mindegyikben vannak közös jegyek: ezek azon a fejlődéslélektani tételen alapulnak, hogy a gyermek autonóm lény, sajátos, öntörvényű fejlődési állomásokkal, jellemző rá a spontán tudásvágy és az alkotási készség. Ezért a nevelési módszereket a gyerekekhez kell alkalmazni s nem fordítva.

A mai magyarországi pedagógiai áramlatok oly szeszélyesen és sokszor

búvópatakként jutottak be a pedagógiai gyakorlatba – sokszor a divattól és a források hozzáférhetőségétől függően –, hogy nagyon nehéz megállapítani, melyik vált előbb ismertté, melyiknek nagyobb a népszerűsége. Így – nem találván más rendező elvet – maradok a bevált (könyvtáros) megoldásnál, betűrendben próbálom csokorba szedni jellegzetességeiket.

Az *Életfa Jungiánus Alkotó Iskola*, mely *Ranschburg Ágnes* és *Fehér József* nevéhez kötődik, nem tekinthető valódi iskolának, inkább módszernek, ők maguk is Kreatív Gyermekműhelynek nevezik törekvéseiket. Abból indulnak ki, hogy az ember jellemzője a kreativitás, de ehhez meg kell találni a személyiségtípusnak legmegfelelőbb arányt a munka, művészet és tudomány hármasságában. Ehhez szükség van az önkifejezést és az önismeretet elmélyítő művészi-játékos tevékenységre, a katarziszig eljutó intenzív közös élményre, a felfedezés örömeire és információs központokra (!).

Az *Erdei iskola* – melyet 1903-ban Charlottenburgban egészségügyi szempontok hoztak létre, ma pedig a környezetvédők karolják fel – lényege a természeti környezet. (Más kérdés, hogy ez nem kivitelezhető mindenütt és minden évszakban.) Az ismeretszerzés sajátos módja valósul meg a természetben vagy ember alkotta környezetben, amikor komplex módon és megfigyelés útján tanulmányoznak a gyerekek egy-egy természeti vagy környezeti jelenséget, ennek minden összefüggését. Ez a módszer az oktatási folyamat szerves része, erre épül az egész tananyag (az iskolafalak között is). A komplex módszer adja a projekteket, melyek egy-egy probléma köré szerveződnek. A gyerekek számára ez kutatást, előzetes felkészülést (miből?) jelent, így érdeklődőbbekké válnak.

A *Freinet-iskola* – kiindulópontjának tekinthetjük a CEL (=Cooperative de l'Enseignement Laic) 1926-ban kiadott első körlevelét – a gyerek



természetes kíváncsiságára épít, soha semmilyen kényszert nem alkalmazva. Az önállóság, a szabad kifejezés (beszéd, tánc, dramatikus játék, kézművesség, pl. nyomda), a kezdeményezés lehetősége párosul a bizalommal, a nyitott partnerkapcsolatokkal, a hatékonyságot segítik a megélt (kutatott) és motivált élmények. Az együtt-egymásért végzett tevékenységeket előzetesen megbeszélik, a feladatokat kiosztják, majd az információforrások széles körét alkalmazzák (!), a kész produktumot pedig az egész közösség előtt mutatják be.

A *Gordon-módszer* 1962-ben indult az Egyesült Államokban a P.E.T.-tanfolyamokkal, de Magyarországra csak 1989-ben érkezett az első fordítás. Központi gondolata az egyenrangú, örömteli partnerkapcsolat, az odafigyelés a másakra. Fontosnak tartja, hogy a konfliktusokat közös megegyezéssel oldják meg a partnerek, ún. „én-üzeneteket” mondjanak „te-üzenetek” helyett. Ezt a humánus tanár–diák kapcsolatra is érvényesnek tekinti, ahol a tekintélyen és hatalmon alapuló autokratikus módszereket mindenképpen el kell vetni, s helyettük őszinte és az eredményes tanuláshoz alkalmas, optimális légkört kell teremteni.

A *humanisztikus-iskola*, Benda József és munkaközössége aposztrofálja így magát, – talán Nagy László „új iskolájá”-ra vezethető vissza, ez pedig az 1889-ben Abbotsholme-ban alapított New School-ra – nevében hordozza lényegét, a humánusabb, gyerekcentrikus pedagógiát. (Ha jól meggondoljuk, minden pedagógiának ilyennek kellene lennie!) A pedagógus kis csoportokat alkot az osztályban – Zsolnai is ezt teszi! – a feladatok megoldását kérdésekkel segíti, így kevesebb a gyerekekben a gátlás, jobb a szóbeli és írásbeli kifejező-készségük. Módszereik közé tartozik a dramatizálás, a fantázia-mozgósító játékok (történelmi játszóház, megkezdett történet befejezése, bábozás

stb.), szógyűjtés, szómagyarázat (miből?), válogató olvasás és sok kiegészítő olvasmány (honnan?).

A *projekt-módszer* – mely az Amerikai Egyesült Államokból indult útjára a századfordulón – tulajdonképpen tanulásszervezési újítás, ahol a konzervatív tanár–diák viszony alkotó együttműködéssé alakul. Célkitűzése, hogy a tantárgyakra osztott világot ismét komplex egésszé tegye, hogy a gyerekek valóságos tevékenységük során, tapasztalataikat összegezve jussanak el az összefüggések felfedezéséhez, az ismeretek rendszerezéséhez. A projekt középpontjában mindig egy probléma áll a maga konkrét gazdagságában, ennek összefüggéseit vizsgálják a gyerekek különböző segédesszközök (!) segítségével (kísérletek, interjúk, szakirodalom, korabeli szövegek, diaképek stb.). A tanár ismét a segítő szerepét vállalja (közös tervezés és tevékenység), minden gyerek a maga eltérő képességeit hasznosítja a közös, örömteli munkában, melynek belső szükségleteihez igazodnak az időkeretek (blokkosított v. speciális tervezés). Csak zárójelben: az időkerettel való szabad bánásmód több helyen és régóta jelen van a pedagógiában (nálunk legrégebben Szentlőrincen „építkeznek” így), és fittyet hány a 45 percrekre tördelt – és állítólag a gyerek tűrőképességére alapozott – időbeosztásnak, mint ahogy a gyermekkönyvtárakban sem tudjuk és nem is akarjuk 45 percbe beleygőmőszölni az érdekes tevékenységeket tartalmazó foglalkozásokat. Ez a „kicsöngetés-komplexum” annyira belerögződött már az idősebb tanárnemzedékbe, hogy nemegyszer hallottam pedagógus-clóadót, aki 45 perc után megkérdezte felnőtt hallgatóságát, hogy tartsanak-e szünetet.

Betűrendben utolsó a *Waldorf-iskola*, mely valószínűleg a legtöbbet emlegetett és a legtöbb misztikummal körülcengett irányzat. (1912-ben Stuttgartban „találta ki” Rudolf Steiner.) Misztikussága talán emberképé-



ből adódik: a test, lélek és szellem (szoma, psziché, pneuma) hármasságából kiindulva szervezi meg a kéz, a fej és a szív egységes iskoláját. Éppúgy „beszélgető körrel” kezdődik reggelenként, mint a Freinet-iskola, éppúgy epochális rendszerrel dolgozik, mint a projekt-módszer. A természettel való közvetlen kapcsolatra utal a termések, levelek összegyűjtése az ún. „évszak-sarokban”, az étkezések tudatos alakítása és a kertészkedés. A harmonikus tanár-gyerek kapcsolat alapja az érzelmi biztonság (éneklés, furulyaszó, közös játék), érzelmi alapon jutnak el az intellektuális ismeretekhez, az alkotás öröméhez is. Az örömteli együttlétet nem zavarja a szorongás, az ellenőrzéstől való félelem. Az ismeretszerzés követi a gyerek életritmusát, egyéni fejlődési ütemét, ezért nincs köztük dyslexiás, dysgrafiás sem. A közösségben megtanulják az alkalmazkodást, nagyon jól tudják kezelni a konfliktusokat is.

Ha egyetlen szóval kellene jellemeznem a sokféle irányzatot, talán a *gyermekközpontúság* lenne a legalkalmasabb szó. Ki-ki a saját módszereire esküszik, mindenki más úton, de ezt az alapelvet tartva fontosnak, jut el a gyermeki személyiség fejlesztéséhez.

Ez nem is baj, hiszen a nevelélméletek soha nem adhatnak egyedül üdvözítő recepteket, ez kéttényezős kapcsolat, melyben a nevelő is, a nevelendő is csak teljes személyiséggel lehet jelen. Ezt vallja *Karácsony Sándor* is, aki magyar nyelvtanát is társaslélektani alapon tanította. Meggyőződése volt, hogy a gyerek akkor tanul szívesen, ha értelmét látja, ha felismeri az összefüggést a való élet és a tanult anyag között. Ilyen alapon fedeztette fel a földesi parasztgimnázium nebulóival, hogy a rendbe rakott gabonaasztagokat nemcsak a falusi vasútállomásig kell eljuttatni, hanem azon túl, a világba is. Így érzékelték Európa földrajzának fontosságát. Ilyen módon igyekezett beláttatni a kisdíakkal (*Lec-kék a leckéről* c. diákdidaktikájában), mire való a matematika, miért érdemes a szavak mögé látni a lélektelen nyelvtani elemzés helyett. Nézete szerint a tudományos igazságot is lehet érdekesen és gyerekszerűen „elmesélni”, okos tapintattal hozzásegíteni a gyereket a helyes megoldáshoz. Nevelélméletében és -gyakorlatában szerencsésen ötvözte a század haladó pedagógiai törekvéseit, s ezzel megerősítést adott mindannyiunknak, hogy jó úton haladunk.

Ha megpróbáljuk áttekinteni a gyermekkönyvtári módszereket, mi is hasonló következtetésekre jutunk: a gyermek lelkéhez csak érzelmein keresztül férhetünk hozzá, szellemi fejlődését csak a spontán – és a köznapi valóságban gyökerező – érdeklődés segíti elő, ismereteit csak az aktív és személyre szabott tevékenység (kutatás, kísérletezés, anyaggyűjtés) mélyítheti el. Ehhez mérjük módszereinket is: ezért igyekszünk megteremteni a bizalmat, az őszinteség légkörét a kis olvasókkal való partnerkapcsolatokban, ezért próbáljuk az irodalom, az anyanyelv szépségeit minden foglalkozásba beleszőni, a dramatizálás (divatos szóval: drámajátékok) különféle eszközeivel pedig élménnyé tenni. Mi is lándzsát törünk az önálló felfede-

zés intellektuális öröme mellett, a gyerekek kutató kedvének szárba szökkenését mindenféle módon (szómagyarázat, anyaggyűjtés, könyves rejtvények stb.) segítjük. A világ sokoldalú, komplex megközelítése (a különböző információs csatornák felhasználásával) számunkra is bevált gyakorlat, a problémamegoldó készség fejlesztését, az önálló ismeretszerzés képességének kimunkálását régóta zászlónkra tűztük. A kreativitást – a papírhajtogatástól a sókerámiáig, a terménybáboktól a batikolásig – számtalan gyermekkönyvtár érdekes és szép gyermekmunkái bizonyítják. Az talán már bizonyításra sem szorul, hogy mindezen tevékenységekhez, személyiség- és képességfejlesztéshez a könyvek szolgáltatják a legigazibb élményanyagot.

A könyvek és más információforrások nélkül azonban egyetlen modern pedagógiai törekvés sem élhet meg – hiszen a 21. század emberének az önálló ismeretszerzés képességét szeretnénk legfőbb útravalóul adni – erre mutatnak a kísérleti pedagógiai módszerek felsorolásánál közbeszúrt kérdőjeleim és felkiáltójeleim. Az egymásrautaltság kézenfekvő, csak a forrás nem mindig nyilvánvaló!

Vajon hogyan kerül ennyi hasonló és párhuzamos módszer, törekvés a két, látszólag különböző munkaterületre? Azért, mert egy tőből fakadnak. Azok a – bizony már nyugdíjkorhatár küszöbén álló, de örökifjú – gyerekkönyvtárosok, akik a 60–70-es években kezdték pályafutásukat, mind a nagy mókamestertől, a számtalan ötletet sziporkázva szétszóró irodalomtörténészről, *Vargha Balázs*-tól kaptak ihletet és megszállottságot. Így is mondhatnám: valamennyien „Vargha Balázs köpenyéből” bújtunk elő. Ő pedig Karácsony Sándor tanítványa volt és nagyszerű érzékkel osztotta szét közöttünk mestere szellemi kincseit. Ilyen egyszerű ez!

Itt az ideje, hogy kezdet fogjunk a pedagógiai mozgalmak új-régi meg-



szállottjaival, s vegyük észre, hogy egy célért dolgozunk. Talán még a módszereink is hasonlóak, csak az eszközök mások, hiszen az oktatás egymásra épülő, megszakítatlan folyamata mégis más határfokú (kellene, hogy legyen!), mint a gyermekkönyvtárosok eseti, de mindig egyénhez szóló meghitt beszélgetései. Mindegy, hogy melyik volt előbb: a jó pedagógus vagy a jó gyermekkönyvtáros, mindkettő a gyermek személyiségét gazdagítja (gazdagítaná), bármelyik módszert választja a kínálatból. Ez a pedagógia alternatívitása, ez jelenti a kereslet és a kínálat egészséges arányát a közoktatás területén. Ne felejtjük el viszont, hogy egyik irányzatot sem szabad fetisizálnunk, egyik sem törekedhet egyeduralomra. Amint a pedagógusnak jogában áll megválasztani az általa leghatékonyabbnak tartott módszereket, éppen úgy a szülőnek is joga, sőt kötelessége a legszimpatikusabb, az általa legeredményesebbnek tartott, vélt iskolába adni gyermekét.

De jó lenne, ha ez már gyermekeinken is meglátszana!

Sáráné Lukátsy Sarolta

A felsőoktatást szolgáló könyvtári hálózat korszerűsítési terve címmel hosszabb előterjesztés készült a Tudománypolitikai Bizottság számára. A terv az egyetemi, főiskolai és a kapcsolódó országos feladatkörű szakkönyvtárak rendszerben elfoglalt helyét, feladatukat határozza meg. Így az intézmények regionális vagy szakterületi központként való kijelölése – a meglévő adottságok figyelembevételével – csak a feladat elvállalásával és elvégzésének ellenőrzésével képzelhető el. A tervben felvázolt rendszer biztosítja a szakirodalmi ellátottság egyenletlenségeinek megszüntetését, s ez tenné lehetővé, hogy az ország számára szükséges külföldi szakirodalom beszerzése alapvetően ne a költségvetés növeléséből, hanem a meglévő erőforrások jobb kihasználásával történjen, s a közkönyvtári rendszer többi elemét is kiszolgálva elősegítene könyvtári rendszerünk megújulását.



Mint a terv leszögezi, országos érdek európai színvonalú számítógépes felsőoktatási könyvtári hálózat létrehozása, mely képes részt venni az európai integrációs folyamatokban. Ez pedig az alábbi célok megvalósításával érhető el:

1. Automatizálás annak érdekében, hogy oktató, kutató, hallgató a leghatékonyabban vehesse igénybe a munkájához szükséges könyvtári infrastruktúrát. Szükséges a hazai uni-versitások, egyetemek, főiskolák könyvtárai integrált számítógépes rendszereinek létrehozása. Biztosítani kell ezek csatlakozását a felsőoktatási intézmények és kutatóintézetek hálózatához.

2. Biztosítani kell az oktatás és a kutatás számára nélkülözhetetlen, korszerű információhordozókon megjelenő szakirodalom pótlólagos beszerzését, a kurrens szakirodalom kellő mértékű növelését, a nemzetközi dokumentum-szolgáltató központok igénybevételeinek lehetőségét, valamint meg kell oldani az országos adatbázisokhoz való online hozzáféréssel a könyvtárközi kölcsönzés felgyorsítását. El kell érni, hogy valamennyi tudományterület alapvető szakirodalmi teljességgel bekerüljön a magyar felsőoktatási rendszerbe.

3. A tervezett automatizálás és a felsőoktatási intézmények többségében bekövetkező változások maguk után vonják a könyvtári struktúrák átalakítását is. Több helyen fel kell számolni az indokolatlan decentralizációt, elaprózottságot. Az európai és az amerikai egyetemeken működő modelleket alapul véve új könyvtári struktúrát kell kialakítani, mely bizto-

sítja a meglévő állomány jobb hozzáférhetőségét. A hatékony működés érdekében az universitasok, egyetemek egyedi, de a központi könyvtár által kialakított egységes könyvtári rendszereinek kell szolgálniuk az anyaintézményt és a felsőoktatási hálózat többi tagját. E strukturális változások tehermentesítenék a hallgatói ellátásban részt vevő országos feladatkörű szakkönyvtárakat és a megyei könyvtárakat is.

4. A megváltozott könyvtári feladatok szükségessé teszik a menedzsment technikák elsajátítását, a költséghatékonyság figyelembevételét. Szakítani kell a menedzsment azon értelmezésével, ami csak a vezetői munkára korlátozódik és el kell érni, hogy magába foglalja a teljes könyvtári erőforrásokkal való gazdálkodást.

A tervezet teljes szövegét az érdeklődők a TMT-ben találhatják meg, a *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* mind a terv további sorsáról, mind a TPB-vel kapcsolatos könyvtári vonatkozásokról folyamatosan be fog számolni.

1993. március 11-én megnyílt, és március 14-ig nyitva tart az V. Budapesti Nemzetközi Könyv-, Video- és Hangszerkiállítás. A kiállítás, amelynek a Pesti Vigadó és a Vigadó Galéria adott otthont, szándékai szerint lehetőséget és kapcsolatteremtési alkalmat nyújt azoknak a nehézségeknek a megoldására, amelyek a könyvszakma piacgazdasági átalakulásában napról-napra jelentkeznek. Természetesen a kiállítás méreteiben és jelentőségében nem mérhető a frankfurtihoz, itt azonban a magyar intézmények házigazdaként léphettek fel, elmélyültebb tárgyalásokra volt módjuk, mint Frankfurtban (ld. ez utóbbiról a *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* januári számában *Murányi Lajos* cikket). A kiállítás megnyitóján igen jelentős beszámolók hangzottak el (többek közt szólott a jelenlevőkhöz Győri Erzsébet, Maróti Istvánné,

hogy csak a legpikánsabbakat említjük), több nagyfontosságú projektről hallhattunk, ezért a kiállításról következő számunkban részletes beszámolót hozunk.

Zárószimpóziumot és tanszéki gépterm-bemutatót tart az ELTE Bölcsészettudományi Karának Könyvtár-tudományi-Informatikai Tanszéke és Tanárképző Főiskolai Karának Könyvtári Tanszéke, abból az alkalmából, hogy lezárult a két tanszéknek és külföldi TEMPUS-partnereinek (a hannoveri és a deventeri szakfőiskola könyvtárügyi, informatikai és dokumentációs szakrészlegének) hároméves együttműködése. A zárószimpóziumról, amelyre június 17-én kerül sor, a *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* részletes beszámolót fog hozni.

