

Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései

Az elmúlt század második felében kibontakozó, a tudástársadalom kialakulását előkészítő változások, valamint a középiskola általánossá, a felsőoktatás tömegessé válása következtében a jól működő olvasásképeség elsajátítása mindenki számára létszükségletté vált. Az olvasástanítás hagyományos rendszere e kihívásnak nem tud megfelelni. A problémák több mint negyedszáza-da világszerte egyre feszítőbbek. A szaporodó kutatások, intézkedések ellenére figyelmet érdemlő javulás alig tapasztalható.

E tanulmánynak az a célja, hogy az olvasástanítás hagyományos rendszerének kimerülését és megújításának lehetőségeit ismertesse.

A több ezer évvel ezelőtt kifejlődött írásbeliség az egyének és a társadalmak eredményesebb működése és fejlődése szempontjából fordulatot hozó lehetőségeket nyitott meg. Az ember szükségszerűen szerény terjedelmű munkamemóriája és adott háttérmemóriája az írásbeliségnek köszönhetően gyakorlatilag korlátlanra vált (eltekintve az élettartambeli korláttól). Munkamemóriánk korlátja miatt például fejben egy viszonylag egyszerű osztás elvégzése is szinte megoldhatatlan feladat. Az írásbeliségnek köszönhetően az írásbeli osztás külső munkamemóriaként szolgálva oldja fel belső munkamemóriánk korlátait. A külső munkamemóriának köszönhetően rendkívüli mértékben megnőtt a megoldható problémák, feladatok komplexitása. Az írásban rögzített külső háttérmemória korlátlan komplexitásának és terjedelmének, újabban pedig egyre gyorsabb és egyre táguló hozzáférhetőségének jelentősége nem kíván szemléltetést, indoklást. Fejlett társadalmakban írásbeliség, olvasásképeség nélkül az egyének képtelenek beilleszkedni, szubkulturákba szorulnak. Mai civilizációnk írásbeliség nélkül összeomlana.

Az utóbbi évtizedekben sok szó esett a Gutenberg-galaxis végéről, az olvasás jelentőségének csökkenéséről, a nonverbális, különösen a képi kommunikáció eluralkodásáról, holott csak az történik, hogy a képi kommunikáció is fejlődik, és a szórakozásban, élményszerzésben, a véleményformálásban megnőtt a szerepe, az absztrakt verbális kommunikáció segítségével pedig megnőtt a jelentősége. Az egyének és a társadalmak működése, fejlődése továbbra is és egyre inkább az írásbeliségnek köszönhető. Az „egyre inkább” azt jelenti, hogy amíg az utóbbi évszázadokig egy rendkívül szűk és nagyon lassan gyarapodó réteg privilégiuma és feladata volt az írásbeliség lehetőségeinek, előnyeinek hasznosítása, addig az utóbbi két évszázad alatt e réteg gyorsuló növekedésével az olvasásképeség mára minden ember számára nélkülözhetetlenné vált. Ugyanakkor az olvasásképeség funkciójával, színvonalával szemben is növekednek az igények. Az eddigieket összefoglalva: az olvasás a személyiség és a társadalom működésének, fejlődésének minden emberre kiterjedő alapvető eszközévé válik.

Az olvasás növekvő jelentőségének felismerése az utóbbi évtizedekben nemcsak a kutatásban, fejlesztésben vált egyre általánosabbá, hanem az oktatáspolitikai központi jelentőségű témaként kezeli az olvasás ügyét. Ennek köszönhetően valósultak meg átfogó helyzetfeltáró kutatások és nemzetközi összehasonlító felmérések. A helyzetfeltáró elemzésekből négy nagyszabású vizsgálatra támaszkodom. A PANEL (2000) né-

ven elhíresült 500 oldalas hatalmas vállalkozásról van szó, amely csaknem ötven neves szakember munkája, továbbá a hasonló célú FRAME (2000), NIFL (2002) és RAND (2002) rövidítéssel emlegetett vizsgálatokról. Ezek a művek részletes képet adnak a hagyományos olvasástanítás rendszeréről és alapvető problémáiról. Magyarországon ilyen átfogó helyzetelemzés nem történt, de az átfogó jellegű publikációk jól tükrözik a hazai szemléletmódokat, amelyek alapvetően nem különböznek a nemzetközi helyzetfelmérések által feltárt ismeretektől. (*Adamikné – Gósy, 1997; Cs. Czachesz, 1998; Jászó, 1979; Mészáros – Fleckensteinné – Adamikné – Könyves-Tóth, 1990; Tóth, 2002a*) Az olvasástanítás eredményességét értékelő legfontosabb nemzetközi felmérésekben (IEA, PIRLS, PISA) Magyarország is részt vett, ennek köszönhetően kielégítő hazai szakirodalomra lehet támaszkodni (az elemzések meghatározó szerzői, amint az irodalomjegyzékben olvasható: *Horváth Zsuzsanna, Kádárné Fülöp Judit, Vári Péter*).

Az olvasástanítás hagyományos rendszerét átfogóan jellemző fenti ismereteket abból a szempontból elemzem, hogy melyek a legalapvetőbb problémák, és milyen irányú változásra lenne szükség és lehetőség az új követelmények kielégítése (vagyis a mindenkiben kialakítandó, a kor igényeinek megfelelő olvasásképesség) érdekében. Az ilyen szempontú vizsgálathoz a szegedi műhely képességkutatói eredményei szolgálnak alappul. (lásd például *Csapó, 2003; Nagy, 2000a 8., 10., 15. fejezet, 2000b, 2000c, 2003a, 2003b, 2003c; Nagy – Fazekasné – Józsa – Vidákovich, 2002a, 2002b*) Végül is négy átfogó alapvető problémát találtam, és azok megoldási módjait keresem. Itt a bevezetőben ezeket tézisszerűen mutatom be, majd a tanulmány négy fejezetében e négy témakör részletesebb elemzésére, kifejtésére kerül sor. Az olvasás motivációja az ötödik kiemelő téma, de erről nem külön, hanem a négy témába beépülve esik majd szó, főleg a harmadik fejezetben.

A legelső szembetűnő gond, hogy nem eléggé egyértelmű: mi is tulajdonképpen az a „dolog”, aminek az elsajátítását, kialakulását segíteni kellene. Létezik egy sor konvencionális alapfogalom, mint például fonématudatosság (phoneme awareness), szókincs (vocabulary), folyékonyág (fluency), szövegértés (reading comprehension). Ezek az olvasás összetevőinek, jellemzőinek mondhatók. Az olvasás egyfajta sajátos tevékenység. A szövegértés az olvasással kapcsolatos tevékenységnek mondható. A folyékonyág viszont nem tevékenység, hanem annak egy tulajdonsága. A szókincs és a fonématudatosság sem tevékenység és az olvasásnak nem is tulajdonsága. Az olvasással kapcsolatos további fogalmak számbavétele csak tovább növelné a koherencia hiányának szemléltetését – részletes számbavételt kínál például a FRAME, Magyarországon korábban taxonómikus számbavétel olvasható *Kozma Tamás (1972), Kádárné Fülöp Judit (1975)* tollából, de később ilyen jellegű munka alig található, legföljebb a szándék megjelenése érhető tetten például Kádárné Fülöp Judit, *Takács Etel* tanulmányában (1981).

Mindemellett az olvasás mint aktuális tevékenység valamilyen belső rendszer működésének köszönhető. Nem az olvasást mint tevékenységet (viselkedést), hanem ennek a tevékenységnek a belső feltételeit kellene elsajátítani, kialakulását elősegíteni. Vagyis az olvasás sajátos pszichikus rendszerét kellene a kor igényeinek megfelelő szinten elsajátítani, és ennek érdekében kielégítően ismerni. Az olvasást lehetővé tevő sajátos pszichikus rendszert nevezem olvasásképességnek. (Az olvasásképesség jelentőségének felismerését lásd *Demeter Katalin* írásaiban [1985, 1989]). Mint minden komponensrendszernek (erről lásd *Kampis, 1991; Nagy, 2000a. 21–23.*), az olvasásképességnek is van sajátos funkciója, szerveződése, működése, viselkedése és változása (kiépülése, fejlődése). Az olvasásképesség és komponenseinek funkcióit, szerveződését (összetevőinek koherens rendszerét), kiépülését és működését, viselkedését töreksem ismertetni az első fejezetben.

Ha tudjuk, hogy az olvasásképesség milyen komponensekből szerveződik, akkor eldönthetjük, hogy közülük melyeknek az elsajátítását tűzzük ki célul, és ebből az is nyil-

vánvalóvá válik, hogy mely komponensek elsajátításának értékelésére van szükség. Feltevélezve, hogy az első fejezet alapján a „mit értékeljünk” kérdésre választ kaphatunk, a második fejezetben az értékelés módjaival kapcsolatos kérdéseket kell vizsgálat tárgyává tenni. A hagyományos olvasástanítás értékelésére az úgynevezett normaorientált minősítés jellemző. Ebben az esetben a tanulókat, osztályokat, iskolákat, településtípusokat, országokat egymáshoz, illetve a populáció, a minta valamely jellemzőjéhez (leggyakrabban az átlaghoz) mint standardhoz viszonyítjuk és értékkategóriákkal (nem kielégítő, kevésbé jó, jobb stb.) minősítjük. A normaorientált minősítő értékelés fontos információkat tárhat fel (mint az IEA, a PIRLS, a PISA, a hazai MONITOR), szelektációs célokat jól teljesíthet (például a vizsgák). A minősítés (például az osztályozás) emberséges alkalmazása tanulásra motiválhat. Az olvasásképesség fejlesztési gyakorlatának segítésére azonban kevésbé alkalmas.

A fejlesztés segítését a kritériumorientált diagnosztikus értékelés szolgálja. Ennek az a jellemzője, hogy a szóban forgó képesség, annak komponensei optimális használhatóságának (optimális működésének, elsajátításának) kritériumaihoz viszonyítva történik az értékelés, aminek alapján meg tudható, hogy aktuálisan hol tart a tanuló, és a kapott diagnózis szerint mit kell még elsajátítani, mit kell még tenni annak érdekében, hogy a tanuló az elsajátítási kritériumokat elérje. A kritériumorientált diagnosztikus értékelés kiinduló feltétele, hogy ismerjük az olvasásképesség és komponensei optimális működésének, használhatóságának kritériumait, és rendelkezünk az ilyen értékelés megfelelő eszközeivel. A második fejezet az olvasásképesség és komponensei elsajátítási kritériumairól, eszközeiről és kidolgozásukról, használatukról szól.

Ha ismerjük az olvasásképesség és komponensei optimális működésének, használhatóságának kritériumait, és rendelkezünk a kritériumorientált diagnosztikus értékelés eszközrendszerével, akkor lehetővé válik a

A kritériumorientált diagnosztikus értékelés kiinduló feltétele, hogy ismerjük az olvasásképesség és komponensei optimális működésének, használhatóságának kritériumait, és rendelkezünk az ilyen értékelés megfelelő eszközeivel.

kritériumorientált személyiségfejlesztő olvasástanítás. A hagyományos olvasástanítás rendszere az olvasáskészség (az olvasástechnika) elsajátítására vállalkozik, melynek elégtelenségéről lásd például *Adamikné Jászó Anna, Gósy Mária* tanulmányát (1997). Az olvasástechnika elsajátítása a tanulók többsége számára elérhető néhány tanév alatt. Azok közül, akik tovább jártak iskolába és akiket az otthoni körülmények is olvasásra motiváltak, az olvasási technika birtokában többen spontán módon eljuthatnak az önálló szövegértő olvasásig.

Ez a rendszer korunk igényeinek már nem felel meg. A szakirodalomból egyértelmű, hogy az utóbbi évtizedek felismeréseinek révén az olvasástanítás eredeti célja kiegészült. Egyfelől az értő, sőt az értelmező olvasás is célként és mindenki számára elérendő célként fogalmazódik meg. Ennek következtében az olvasástanítás feladata az első évfolyamokat követve további évfolyamok feladatává vált. A szándékokat tekintve az olvasástanítás a kötelező oktatás egészére kiterjedő feladatként is megfogalmazódik. Másfelől az olvasás, az olvasástanítás gondolkodásfejlesztő szerepe is egyre gyakrabban olvasható az elemzésekben, a kooperatív olvasástanítás kísérletei pedig az együttműködőképesség fejlesztésének lehetőségét mutatják. (Lásd például *Bond, Dykstra*, 1998; *Bremer és mások*, 2002; *Kingler, Vaughn, Schumm*, 1998) Ezek az új igények és törekvések nagyon nehezen érvényesülnek a gyakorlatban. Ennek elősegítését szolgálhatja a kötelező iskolázás egészére kiterjedő kritériumorientált személyiségfejlesztő olvasástanítás, amelynek az a lényege, hogy a szövegfeldolgozó tanítás mindaddig tart, amíg valamennyi tanuló el nem jut a szövegértés, a szövegértelmezés kritériumként meghatározott szintjére. Tovább-

bá az olvasástanítás, az olvasás a személyiségfejlesztést szolgálja. A harmadik fejezet a kritériumorientált személyiségfejlesztő olvasástanítás lehetőségeit, feladatait ismerteti.

A fent jelzett alapvető változások gyakorlati alkalmazása, elterjedése a kutatás/fejlesztés, továbbképzés szokásos módszereivel alig remélhető. Az alkalmazás és terjesztés érdekében képességfejlesztő programcsomagra van szükség, amely tartalmazza a kísérletileg igazolt pedagógiai programokat, a taneszközöket, a tanítás eszközeit, és amelyhez hozzátartozik a továbbképzés akkreditált programja, az elterjesztés stratégiája, eszközszerrendszere is. A tanulmány utolsó fejezete tehát a kritériumorientált személyiségfejlesztő olvasástanítás programcsomagjáról szól.

Az olvasásképesség mint pszichikus rendszer

Az olvasásképesség mint pszichikus rendszer sajátos rutinokból, készségekből és ismeretekből szerveződik. Ha e pszichikus rendszereket kívánjuk megnevezni, akkor a rutin, a készség, az ismeret (gondolat, gondolatháló, fogalomháló) és a képesség szavakat használjuk (amelyek értelmezésére rövidesen sor kerül). E rendszerek funkcióit, működésüket, viselkedésüket (az aktivitásukat, a folyamatot) általában viselkedépszichológiai jellegű és általános értelemben is használható szavakkal szokás megnevezni (például: olvasás, beszédhanghallás, szövegfelismerés, mondatolvasás, szövegértés). A pszichikus rendszer és aktivitásának, funkciójának megkülönböztetése, összetartozása így jellemezhető: pszichikus rendszer \times aktivitás (f) funkció. Például: olvasásképesség \times olvasás (f) élményszerzés, információszerzés, tudásszerzés (lásd még a fejezet alcímeit).

A rutin a funkcióját a másodperc tört része, legfőljebb egy másodpercnyi idő alatt teljesítő, automatikusan működő/viselkedő pszichikus rendszer. Az olvasásképesség hatfajta rutinja (beszédhang-felismerő, beszédhang-kiemelő, hangszó-felismerő, betűfelismerő, betűkapcsoló, betűszó-felismerő rutin) úgynevezett egységfelismerő rutin, amely a PDP-modell szerint működik, a felismerendő dolog néhány sajátágáról párhuzamosan felvett információ alapján teljesíti funkcióját (az egységfelismerő rutin részletes ismertetését lásd: Nagy, 2003c).

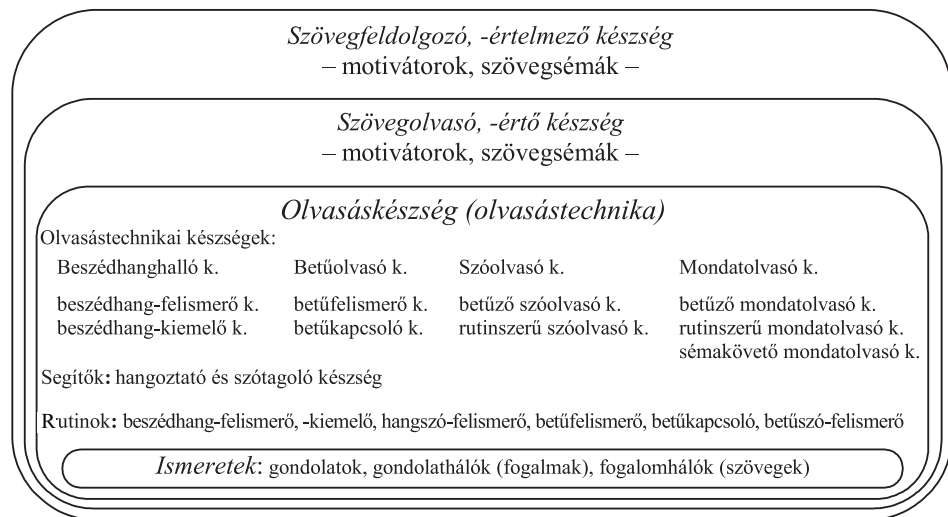
A készség rutinokból, egyszerűbb készségekből (részkészségekből), ismeretekből szerveződő pszichikus rendszer, amely a felismerő rutinoktól eltérően funkcióját egy másodpercnél hosszabb idő alatt szériálisan (egymást követő lépésekben) teljesíti. A merev készség zárt és feltételfüggetlen: zárt, mert meghatározott számú komponensből szerveződik és sorrendjük előírt, nem változtatható; közegfüggetlen, mert az előző komponens a következőt kényszerűen aktiválja a külső közegtől függetlenül (ilyenek például az olvasás folyamatában az állandósult szókapcsolatok). A ciklikus készség nyitott és feltételfüggetlen: nyitott, mert a ciklusok korlátlan számban ismétlődhetnek; közegfüggetlen, mert a ciklusok egymásra hatva működnek (ilyen szerepük például olvasás közben a rímek). A rugalmas készségek zártak és feltételfüggőek: zártak, mert a szükséges komponensek aktiválásával a működés befejeződik; feltételfüggőek, mert az egyes „lépések” eredményességének a referenciaképhez (képzethez, tervrajzhoz, célhoz) viszonyított értékelése után kerülhet sor a következő lépésre (ilyenek az olvasáskészség egyszerűbb készségei és azok részkészségei. (1. ábra) A komplex készség nyitott és feltételfüggő: ilyen a szövegolvasó, -értő, -feldolgozó, -értelmező, valamint az olvasástechnikának is nevezett olvasáskészség. A hangoztatás és a szótagolás készsége az olvasástanítás/tanulás eszköze. (A készségről részletesebben lásd Nagy, 2000a. 7. fejezet.)

Az ismeret mint pszichikus rendszer: gondolat, gondolatháló, fogalomháló. Az elemi gondolat egy szórutin és egy képzet (perceptuális gondolat), illetve két szórutin (verbális gondolat) együtt aktivált, egymás aktiválására alkalmas kapcsolata. A verbális elemi gondolat az objektívált szókapcsolat, tőmondat, elemi kijelentés pszichikus megfelelője. A fogalom mint pszichikus rendszer a szórutinja által aktiválható gondolatháló. A szóbe-

li, illetve írásbeli szöveg pszichikus megfelelője a fogalomháló.

A képesség rutinokból, készségekből, ismeretekből szerveződő pszichikus komponensrendszer, amely komponenseinek aktiválásával, működésével sajátos funkciójú tevékenységet, viselkedést tesz lehetővé (részletesebben lásd Nagy, 2000a 8. fejezet). Az olvasásképesség szerveződésének áttekintő szemléltetését a részletes ismertetés előtt lásd az 1. ábrán.

1. ábra. Az olvasásképesség szerveződése



Beszédhang-felismerő rutin › beszédhanghallás (f) hangszó-felismerés

Mintegy kétszáz beszédhangképző rutin és beszédhang-felismerő rutin potenciáljával születünk. Közülük megtanuljuk artikulálni és felismerni az anyanyelvi közeg fonémáinak megfelelőket, a többi lehetőség gátlás alá kerül. Ami a beszédhangképzést megvalósító rutinok elsajátítását illeti, már a háromévesek között megjelenik néhány tisztán artikuláló gyermek, az iskolába lépés előtt pedig 73 százaléknyan vannak, akikben optimálisan működik az artikulációs készség. Egy százalék körül van a dadogásra és két százalék körül a hadarásra hajlamos gyermekek aránya. Akik három beszédhangnál többet képeznek hibásan, azok aránya 5–6 százalék. Ezek és a dadogó, hadaró gyerekek aránya összesen 8–9 százalék körüli. (Nagy, 1980. 39.) Számukra az eredményes olvasástanítás speciális eljárásokat igényel. Tekintettel arra, hogy a nyolcvanas évek végétől a kevéssé fejlett gyermekeket Magyarországon egy évre visszatartjuk az óvodákban, azóta ez az arány lényegesen csökkent, a megmaradó súlyosan beszédhibás hét éves gyerekek logopédiai eszközökkel fejleszthetők. Ezeket az adatokat azért idéztem föl, mert a fent hivatkozott elemzések az olvasástanítás szempontjából nem foglalkoznak a beszédhibákkal. Az ismertetett adatok alapján érthető, hogy a logopédiai esetektől eltekintve az olvasástanítás problémáit nem a beszédhibák okozzák.

A fent említett négy elemzés részletesen foglalkozik a fonématudatosság (phoneme, phonemic awareness) olvasástanítási szerepével. A FRAME értelmezi a fonémák további olvasástanítási jelentőségét is: a fonológiai tudatosságot (phonological awareness), amely többek között a szótagolást, a magánhangzóval kezdődő, végződő mássalhangzók képzését, felismerését (hangoztatását) jelenti, a beszédhanghallást (phonology), valamint a betű – beszédhang (betű – fonéma = morféma – fonéma) megfelelést (phonics).

A phonology itt nem beszédhangtant jelenet, hanem beszédhanghallást, ami a szavakban szereplő beszédhangok (fonémák) felismerését jelenti. Például hallás alapján kontex-

tus nélkül meg tudjuk különböztetni a „fonal”, illetve „vonal” szavakat. A FRAME szerint az iskolába lépő gyerekek többségének beszédhanghallása megfelelő. Ez a magyarázata annak, hogy e témával alig foglalkoznak. Ezzel szemben a fonématudatosság (értelmezése rövidesen következik) az iskolába lépők többségében nem létezik, ezért az a vélemény, hogy a fonématudatosságot explicit módon tanítani kell. Ennek megfelelően sok száz tanulmány, kísérletek, kutatások sokasága képezhette a fenti négy helyzetfeltáró elemzés tárgyát. Vizsgáljuk meg közelebbről a említett beszédhanghallást, a fonématudatosságot és a fonológiai tudatosságot mint pszichikus rendszert az olvasástanítás szempontjából. (A betű – fonéma kapcsolat a következő alfejezet témája.)

A beszédhanghallás teszi lehetővé a szóbeli közlések vételét, továbbá az artikuláció folyamatának szabályozásában is döntő szerepet játszik. Ennek alapja a beszédhang-felismerő rutin (a beszédhang auditív „képzete”), amely a beszézés folyamatában referenciaképként működik. A hallás nem megfelelő működése vagy a hibásan rögzült auditív referenciakép esetén az artikuláció szabályozása nem felel meg a nyelv normáinak, és a beszédhang-felismerés is hibásan működik. Ha egy kisgyerek a „harisnya” helyett azt mondja: „karisnya”, akkor vagy a hallásával van gond, vagy hibásan rögzült a „harisnya” szófelismerő rutinja. Ha több ilyenfajta beszédhibát észlelünk, célszerű megvizsgáltatni a gyerek hallását (az esetek többségében a fülzsír eltávolítása segít), ha a gyermek hallása rendben van, előbb-utóbb megtörténik a spontán önkorrekció.

A hibátlanul artikuláló gyerekeknél ezek az okok nem léteznek, mégis lehetnek olvasástanulást nehezítő beszédhanghallási problémáik. A beszélt nyelv működéséhez ugyanis nincs szükség az egyes fonémák elkülönített, önálló felismerésére. A fonémák csak a szófelismerő rutin elemeiként működnek. A fonémák a szavakban egymással összeépülve léteznek, továbbá a szófelismerés nem szériálisan történik, nem a fonémák azonosításának egyenkénti sorba vételével, hanem a PDP-modell szerint párhuzamosan, vagyis néhány jellemző fonéma alapján (a PDP-modell szerinti működésre majd részletesebben is kitérek a betűfelismeréssel és a szóolvasással kapcsolatban). Az olvasás kiinduló feltevése a betűk elsajátítása, ami a beszédhang (a fonéma) és a neki megfelelő betű összekapcsolását jelenti. Ez pedig lehetetlen, ha nem működik valamennyi beszédhang különálló felismerése, felismerő rutinja. A beszédhanghallás két szinten működhet: implicit (spontán, nem tudatos) és explicit (szándékos, tudatos, „meta”-szinten). Az előbbit nevezem beszédhang-felismerésnek, az utóbbit pedig beszédhang-kiemelésnek. Beszédhang-felismerés nélkül nem létezhet beszédhang-tudatosság, és megfordítva: ha kialakult a beszédhang-tudatosság, akkor a beszédhang-felismerés is működik. Ezért lássuk előbb a beszédhang-felismerést.

A beszédhang-felismerés problémái a hasonló képzésű hangzók felismerésében érhetőek tetten, amikor két szóban a hasonló képzésű fonéma szerint van csak különbség. Például: vonal – fonal, köt – köd, róza – Róza, öt – öt, megy – meggy stb. Az ilyen szópárok zöngésség, képzéshely, képzésmód, időtartam és hangkihallás szerint állíthatók össze. A megkülönböztetendő beszédhangpárok a szó elején, közepén és végén eltérő jellegű felismerési feladatot jelentenek. Ha ezen kívül az ötféle képzés szerinti párok különböző fonemapárjait is figyelembe vesszük, akkor közel kétszáz felismerési eset létezik. Mindezek optimális működése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy általuk a funkciójuk: a hangszó-felismerés, az artikuláció szabályozása megfelelően teljesülhessen.

A szófelismeréshez ugyan nem szükséges valamennyi fonéma elkülönült felismerése, de néhányé, különösen a szó elején, szükség szerint a szó közepén, végén lévőké igen. Mivel a különböző szavakban különböző beszédhangok szerepelnek szófelismerést segítő funkcióval, ennek köszönhetően spontán módon is elsajátítható a beszédhang-felismerő rutinok teljes készlete. A teljes készletet, illetve az aktuálisan létező készletet mint pszichikus rendszert nevezhetjük beszédhanghalló készségnek. Ennek feltérképezése a pszicholingvisztikai, logopédiai kutatásokra, valamint a kezdeti hazai pedagógiai próbálkozásokra támaszkodva

(például Gósy, 1996, 1999; Kassai, 1998; Nagy, 1980. 24.) a múlt század végén *Fazekasné Fenyvesi Margit* munkájának köszönhetően megtörtént. (Nagy és mtsai, 2002a, 2002b) (A témára a kritériumorientált diagnosztikus értékelésről szóló fejezetben visszatérek.)

A feltáró reprezentatív felmérés eredménye szerint az iskolába lépő gyerekek 46 százalékában a spontán elsajátításnak köszönhetően optimálisan működik a beszédhanghalló készség. Az iskolába lépők további 47 százaléka a felismerendő beszédhangok legfőbb 20 százalékában követ el hibát, a fennmaradó 7 százaléknál gyerekekben ennél jóval több beszédhang-felismerő rutin nem működik. (Az első évfolyam végén a tanulók 78, a harmadik évfolyam végén 96 százalékában működik optimálisan a beszédhanghalló készség az írás-olvasás tanításának köszönhetően.) Ezek az adatok azt mutatják, hogy téves az a nézet, amely a négy nagy helyzetfeltáró kutatás publikációiban is tükröződik, miszerint az iskolába lépő gyerekek többségének beszédhanghallása megfelelő volna. Bár e tétel nem mondja meg, hogy mit jelent a „többség” és a „megfelelés”, abból a megállapításból, mely szerint a beszédhanghallásnak nincsen köze az olvasástanítás problémáihoz, az a nézet következik, hogy a beszédhanghalló készség néhány százaléknál gyerekek kivételével minden iskolába lépő esetben optimálisan működik. Ezzel szemben, ha teljes rendszert lefedő kritériumorientált diagnosztikus felmérést végzünk (4. ábra), akkor a fenti helyzetképet kapjuk. Nagy valószínűséggel feltételezhető, hogy a kapott adatok nemcsak a magyar gyerekekre vonatkoznak, hanem általános érvényűek.

A beszédhang-kiemelés (az explicit beszédhang-felismerés) a kimondott szóban lévő valamennyi/bármely beszédhang tudatos felismerését, pontosabban szólva: kiemelő felismerését jelenti. Az egyes fonémák kiemelő felismerése megfelelő pszichikus rendszerek, rutinok létezését feltételezi. Nevezzük őket beszédhang-kiemelő rutinoknak, teljes készletüket, illetve aktuális készletüket mint pszichikus rendszert pedig beszédhang-kiemelő készségnek. A beszédhang-kiemelés féltucatnyi különböző formában lehetséges. (NIFL, 38.) Például: a kimondott szó egyik (első, második, utolsó, utolsó előtti) fonémájának, két szó közös beszédhangjának, a szót alkotó fonémák számának megnevezése, a kimondott szó beszédhangjainak felsorolása stb. Ez azért nehéz, mert a szóban a fonémák egymásba épülve, „összemosódva” léteznek, hangzanak. Továbbá azért, mert a szófelismerés érdekében nem kell minden fonémát külön-külön észlelni, felismerni. És főleg: nem kell kiemelni. A beszélt nyelv működéséhez nincsen szükség beszédhang-kiemelő rutinokra, készségre. Ezért ezek spontán tanulásal nem jönnek létre, elsajátításuk direkt tanítást igényel.

Létrehozásukat az eredményesebb olvasás- és írástanítás indokolja. A PANEL, valamint *Bus és Ijzendoorn* (1999) metaanalízisei szerint egyértelmű a beszédhang-kiemelő készség fejlesztésének pozitív hatása az olvasástanítás eredményességére, bár a különböző kísérletek adatai meglehetősen vegyesek. Magyarországon a beszédhang-kiemelő olvasástanítás lehetőségeit illetően nincsenek kutatások, kísérletek (csak a logopédiai ismeretek állnak rendelkezésre). A témáról Cs. Czachesz Erzsébet könyvében található egy bő oldalnyi ismertetés (1998), illetve a módszertani segédanyagokban a betűtanítással kapcsolatban szerepelnek beszédhang-kiemelő gyakorlatok. (például *Hernádiné*, 1995. 31–32.) Az olvasás technikájának eredményesebb tanítása érdekében a beszédhanghallás explicit (tudatos, beszédhang-kiemelő) elsajátításának kutatása, gyakorlati alkalmazása a fejlesztés fontos feltételei közé tartozik.

A fonológiai tudatosság is az eredményesebb írás- és olvasástanítást szolgálja a beszédhang-felismerést, beszédhang-kiemelést fejlesztő hatásával. Ennek két változata ér-

A beszédhanghallás két szinten működhet: implicit (spontán, nem tudatos) és explicit (szándékos, tudatos, 'meta'-szinten). Az előbbit nevezem beszédhang-felismerésnek, az utóbbit pedig beszédhang-kiemelésnek.

demel különös figyelmet: a hangoztatás és a szótagolás. A hangoztatás a fonémák kimondása, észlelése-felismerése. Ennek az ősi gyakorlási módnak sokféle játékos változata alakult ki. A téma szemléltetésére a félperces, igen kedvelt feleselő játékot használom. Gyermekpárok, gyerekcsoport-párok egyik fele kimond egy magánhangzót. A másik fél „visszmondja”, majd egy újabb magánhangzót mond, amit a másik fél ismétel és így tovább, amíg a magánhangzók el nem fogynak. A harmadik fél a sűgő: az óvónő/tanító vagy egy olyan gyerek, akiben már működik a teljes készlet. A sűgásokat számlálva a játék versenyszerű is lehet. A mássalhangzók esetében a játék a fonéma nevével indul, majd a magánhangzót másikra cserélve folytatódik. Például bé > bé, ba > ba, ... eb > eb, ob > ob, ... aba > aba, ebi > ebi... Azáltal, hogy a szótagolás széttagolja a szavakat, a szótagok elején és végén lévő fonémák eleje, illetve vége a leválasztottaktól függetlenül ejtethető és észlelhető. Továbbá (különösen a hosszabb szavak esetében) olyan fonémák is észlelhetővé válnak, amelyek a szófelismerésben nem játszanak szerepet. Ezért a monodókák, szólások, rövid versek, mondatok egyéni és kórusoló szótagolása egyperces játékok formájában jó szolgálatot tesz az eredményes olvasástanítás érdekében (fontos követelmény, hogy a szöveg a szótagolás után mindig elhangozzon szótagolás nélkül is).

Az optimálisan működő beszédhanghalló (beszédhang-felismerő, -kiemelő), a hangoztató és a szótagoló készségek az olvasáskészség (az olvasástechnika) és az íráskészség, a helyesíráskészség eredményes tanításának kritikus készségei, fontos előfeltételei, eszközei.

Betűfelismerő rutin > betűfelismerés (f) betűszó-felismerés

A betűk a fonémák vizuális jelei. Ahhoz, hogy a betű mint vizuális alakzat a fonéma jele lehessen, mindenekelőtt a betű felismerésére van szükség, amely a másodperc tört része alatt valósul meg a betűfelismerő rutinnak köszönhetően. A betűk mint az olvasáskészség elemi pszichikus rendszerei: betűfelismerő rutinok, amelyek a megfelelő beszédhang-felismerő rutinnal egymást aktiváló módon összekapcsolódtak, asszociálódtak. Az F betű segítségével ismerkedjünk meg a betűfelismerő rutin PDP-modell szerinti szerveződésével, működésével. Ez a példa egyúttal (mint ígértém) a beszédhang-felismerő rutin, valamint a következő alcím alatt sorra kerülő betűszó-felismerő rutin szerveződésének és működésének jobb megértését is szolgálja.

„Mindenki tapasztalhatja, hogy a betűk, így az F betű is szinte korlátlan számú változatban fordulnak elő. Vannak azonban olyan sajátságai (mikrosajátságai), amelyeknek minden változatban létezniük kell. Ezek az állandó sajátságok. Például az F betű esetében az alsó vagy a középső vonalka elhagyásával már másfajta egységet kapunk. A középső vonalka helyét, szögét, méretét egy bizonyos határig változtathatjuk, de ha például levisszük a függőleges vonal aljáig, akkor az F betű megszűnik mint alakzati egység. Példánk esetében az alak úgynevezett topológiai alakzatának mikrosajátságai képezik az egység állandó elemeit. Mivel az F betű esetében az állandó mikrosajátságok mennyisége láthatóan a Miller-törvény korlátján belül van, ennél fogva valamennyi állandó sajátság felismerő sajátság lehet. Ha ennél több az állandó sajátság, akkor a legjellegzetesebbek, legfeltűnőbbek válnak felismerő sajátsággá.” (Nagy, 2003c) Vagyis a különböző változatok észlelése eredményeként a PDP-modell szerint működő felismerő rutin mint öntanuló rendszer állandó sajátságokat (elemeket, tulajdonságokat) rögzít, azok közül is csak a néhány legfeltűnőbbet. E néhány felismerő funkciót betöltő sajátságról párhuzamosan (egyidejűleg), de különállóan történik az információ felvétele. Ennek köszönhető a rendkívüli gyorsaság, az egységbe foglalás és az aktuálisan eltérő sajátosságoktól való elvonatkoztatás, vagyis a különböző alakban megjelenő F betű azonosítása. (A betűfelismerés úgynevezett tulajdonság-elemző modellje a PDP-modell szerint működő felismerés előzményének tekinthető. Ismertetését lásd: Cs. Czachesz, 1998. 31–32.)

A PANEL metaanalízise (2/89–2/98) egyértelmű bizonyítékot szolgáltat arra vonatkozóan, hogy a betűző olvasástanítás (phonics instruction) jóval eredményesebben fejlesz-

ti az olvasáskészséget (az olvasástechnikát), mint a globális olvasástanítás. Annak ellenére jutottak erre a következtetésre, hogy az angol nyelv nagyon kevés toldalékot használ (inkább az izoláló nyelvek közé sorolható), és ezért alkalmasabb a globális módszerre (amit széleskörűen használtak is). Az agglutináló magyar nyelvben a szavakhoz kapcsolódó jelentéshordozó toldalékok miatt a globális olvasástanítás néhány évtizeddel ezelőtti elterjedése a kezdő olvasástanításban súlyos problémákat okozott. Ugyanis a jelentéshordozó toldalékokat a szavakban külön-külön fel kell ismerni. Továbbá az alfabetikus nyelvek felbecsülhetetlen előnye, hogy a jól működő betűző olvasáskészség öntanító eszközként minden korábban nem látott szó elolvasását toldalékainak felismerésével együtt lehetővé teszi (részletesebben lásd a következő cím alatt). Mindez azt jelenti, hogy a betű – fonéma kapcsolatok elsajátításával célszerű kezdeni az olvasástanítást. Méghozzá azt követően, hogy a beszédhanghalló, a beszédhang-felismerő, -kiemelő, a hangoztató és a szótagoló készségek már jól működnek (amíg e készségeket a gyerekek az óvodából nem hozzák magukkal, az első évfolyamot előnyös ezek fejlesztésével kezdeni az óvodákban használatos cselekvő játékos módszerekkel). A betű-fonéma kapcsolatok tanítását is az óvodából átvett játékos módszerekkel lehet megvalósítani. Ha például az előző alfejezet végén szemléltetett feleselő játékot használjuk, akkor az egyik fél mutatja a betűt, a másik mondja a betű nevét, majd ő mutat egy újabb betűt és így tovább. Először a magánhangzók kapcsolatainak elsajátítására kerül sor mozgásos, cselekvő, beszéltető játékokkal. Miután a magánhangzók betű – fonéma kapcsolatai jól működnek, következhetnek a mássalhangzók betűi az előttük, utánuk szereplő magánhangzók betűivel.

Szóolvasó készség › szóolvasás (f) fogalomaktiválás (fogalomkészlet)

A betű – fonéma kapcsolathoz hasonló a betűszó – hangszó kapcsolat. A hangszó a fogalom neve (jele). A hangszó mint auditív szófelismerő rutin a fogalom gondolathálójának része. Ennek köszönhetően a hangszó felismerése (a szófelismerő rutin aktiválása) egyúttal a fogalom gondolathálójának aktiválása is. A betűszó (betűző vagy rutinszerű) felismerése a betűszó – hangszó kapcsolat és egyúttal a fogalom aktiválását eredményezi, amennyiben az olvasóban létezik a betűszónak megfelelő hangszó és létezik a hangszónak megfelelő gondolatháló (fogalom). E témakörre vonatkozóan nincsen általánosan elfogadott elmélet. Az itt leírt változat az olvasástanítás szempontjából előnyösnek ígérkezik. Ennek értelmében ugyanis a betűszó, a hangszó és a fogalom mint gondolatháló három önálló egység, amelyek funkcionális viszonyban vannak egymással.

Ennek megfelelően a szóolvasó készség fejlesztése hármas feladat:

Mindenekelőtt olyan szóolvasó készség kifejlesztése szükséges, amely lehetővé teszi a szóban forgó nyelv valamennyi/bármely szavának elolvasását függetlenül attól, hogy betűszóként először szembesül vele az olvasó és attól is, hogy rendelkezik-e a megfelelő hangszóval, fogalommal. Ez a betűző szóolvasó készség. A betűszónak megfelelő hangszó hiánya esetén a betűző szóolvasó készség létrehozza a betűszónak megfelelő hangszót, minek köszönhetően lehetővé válik, hogy a szövegkontextus által aktivált fogalomháló tagjává válva megszülessen az új fogalom kezdeti gondolathálója.

Az olvasóban létező hangszavak gondolathálóihoz tartozó betűszavak felismerő rutinná fejlesztése. Ez a rutinszerű szóolvasó készség.

Az olvasáskészség (és ezáltal a szövegértés) optimális működésének, optimális használhatóságának az is feltétele, hogy az olvasó megfelelő terjedelmű fogalomkészlettel rendelkezzen, amely készlet tagjai rutinszerű szóolvasó készséggel aktiválhatók. Ez a fogalomaktiváló szóolvasó készség.

A betűző szóolvasó készség a betűszó betűinek szériális, egyenkénti felismerésével és egységbe kapcsolásukkal oldja meg az olvasást. E készség kialakulásának és optimális működésének az a feltétele, hogy valamennyi betűfelismerő rutin tökéletesen működjön, továbbá az, hogy a betűszavak betűinek egységbe kapcsolásával a hangszó és gondolat-

hálójának aktiválása, hiányuk esetén létrehozása megvalósuljon. A szótagolás a betűző olvasást azáltal segíti, hogy a kisebb egységekben könnyebb a betűk külön-külön felismerése. Ugyanakkor a szótagok szóvá egyesítése sajátos feladatként nehezíti a betűző olvasást. Ezért ajánlatos a szótagoló készség fejlesztésekor a szótagolást követően szótagolás nélkül is kiejteni a szótagolt szavakat, mondatokat.

Az előző alcím utolsó bekezdésében már szó esett a betűző olvasástanításról, annak kezdeti szakaszáról, a betű – fonéma kapcsolatok játékos kiépítéséről. A mássalhangzók előtti és utáni magánhangzókkal végzett játékos betűtanulás már valamennyi mássalhangzó betűjéhez valamennyi magánhangzó betűjének hozzákapcsolását is begyakorolta. Most ugyanezek a játékok folytathatók, de már csak növekvő hosszúságú szavakkal, és később mássalhangzó + mássalhangzó-összeolvasásokat igénylő szavakkal is. Végül a toldalékos szóolvasással fejezhető be a betűző szóolvasó készség fejlesztése. A betűző-szótagoló olvasástanítás gazdag módszertana az utóbbi években felfrissült és gyakorlatilag kiszorította a kezdő olvasástanításból a motivációs szándékkal használt globális módszert. A felfrissülés a motiváció gazdagodását, a cselekvő játékos módszerek terjedését jelenti. E téren jó irányú változás van kibontakozóban. A toldalékos szóolvasás azonban még mindig nem kap megfelelő figyelmet. Ezért a feleselő játékkal szemléltetem, hogy mit kellene tenni. Néhány tucatnyi, a toldalékolvasás szempontjából különböző rövid szóhoz toldalékok illesztésével kellene a toldalékolvasás elsajátítását segíteni. Az egyik fél kartonlapon mutat egy szót. A másik fél felolvassa. Ezt követően az egyik fél a szóhoz illeszt egy kartonlapon lévő toldalékot, amit a másik fél összeolvas és megmondja, hogy mit jelent a toldalékos szó, majd ő mutat új szót, illetve új toldalékot és így tovább. (Ehhez természetesen szükség van a toldalékok teljes rendszerét lefedő és az alkalmas szókészletet tartalmazó, kísérletileg igazolt eszközszoftver kifejlesztésére.)

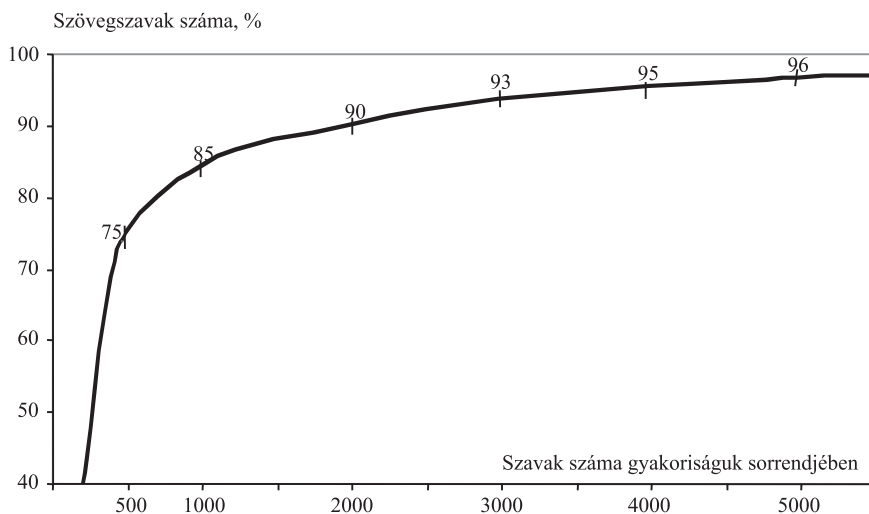
A rutinszerű szóolvasó készség betűszó-felismerő rutinokkal működik. Az egység-felismerő rutinok úgy jönnek létre, hogy a dolog észlelése a legfeltűnőbb néhány sajátosság révén valósul meg, amelyek a dolog ismételt észlelései során rögzülnek (esetleges módosulásokkal). A betűszó-felismerő rutin esetén a felismerendő egység jel, amelynek meg kell felelnie egy másik jelnek, a hangszó-felismerő rutinnak, ami eredetileg a dolgot leképező gondolatháló jele. Alfabetikus írás esetén (eltérően például a kínai írástól) a betűszó sajátosságai a betűk (pontosabban szólvá a morfémák), amelyek megfelelnek a hozzá tartozó hangszó fonémáinak. Ezért a betűszó felismerésre alkalmas sajátosságai a betűk. A betűszó néhány betűje válik felismerő sajátossággá. A betűszó mint rajz vizuális képe alapján is létrejöhet egységfelismerés, ami a hangszóhoz kapcsolódhat. Az ilyen betűszó-felismerő rutinok negligálják az alfabetikus írás minden előnyét, a kínai szójelek szerint működő felismerő rutint kapunk, aminek semmi köze sincs a fonémákhoz.

Mindezt azért tartottam szükségesnek leírni, hogy világossá váljon: a globális módszerrel nem az a baj, hogy egységfelismerő rutinként, „ránézésre” működnek a betűszavak, hanem az, hogy a felismerő sajátosságok nem a betűk, hanem a szó általános vizuális képének feltűnő elemei. Ugyanis a globális módszert a betűtanítás előtt alkalmazzák. Nem arról van szó, hogy a globális módszer helyett a betűző olvasástanítást kell használni, hanem arról, hogy a betűző olvasáskészség kifejlesztésével kell kezdeni az olvasástanítást és ennek segítségével kell felismerő rutinná fejleszteni, ha úgy tetszik, globális felismerésre alkalmassá tenni a gyakran használt szavak betűszavait, vagyis ki kell alakítani a rutinszerű szóolvasó készséget.

A betűszavak felismerő rutinná fejlődése nem transzparens. Vagyis nem lehet tudatosan befolyásolni, hogy mit csináljon az idegrendszerünk a rutinná válás érdekében. Szerecsére erre nincs is szükség. Az egységfelismerő rendszerek többszöri észlelés alapján öntanulással minimumra optimalizálják a felismerésben szerepet játszó sajátosságokat, aminek köszönhetően ránézésre történik a szófelismerés. A betűző szóolvasó készségnek

köszönhetően a betűszavak felismerő rutinná fejlődése „önműködő” folyamat. Aki ismeretlen szóval találkozik az olvasott szövegben, önműködően áttér a betűző olvasásra. E szó ismételt előfordulásaikor az ismételt elolvasások automatikusan felismerő rutinná fejlesztik a betűzót. Az olvasástanítással foglalkozók gyakran le is írják, hogy az olvasástanulás legjobb módszere: sokat kell olvasni. A baj csak az, hogy a kezdő olvasó esetében sok olyan szó lehet az olvasandó szövegekben, amelyek esetében kényszerűen át kell térni a betűző olvasásra. Ha az olvasás dominánsan betűző, akkor a megértés, a tudásszerzés keserves kínlódássá válik, élményszerzés helyett averzív attitűdöt alakít ki az olvasással szemben. Emiatt keveset olvasnak az ilyen tanulók és a rutinszerű szóolvasó készség spontán fejlődése, kialakulása sokak számára elmarad. Ennek a csapdahelyzetnek a feloldása érdekében az olvasástanításra szánt szövegek többszöri elolvasásának módszere mellett a köznyelvi alapszókincs felismerő rutinná fejlesztésére, vagyis az optimálisan használható rutinszerű szóolvasó készség tudatos kialakítására is szükség van. Természetesen csak olyan játékos módszerek lehetnek célravezetők, amelyekben a gyerekek örömeiket lelik.

Ennek érdekében mindenképp arra a kérdésre kell válaszolni, hogy mennyi szórutinra van szükség, hogy az olvasás ne legyen keserves kínlódás. Azt tapasztalatból minden rendszeresen olvasó érzi, esetleg tudja is, hogy oldalanként 5–10 szó, amelynek elolvasása még nem működik rutinszerűen, nem okoz problémát. Ebben az esetben még segít a mondatvégi szó, a kontextus, a jól működő betűző olvasókészség. További támpontot kínál a szógyakorisági törvény, mely szerint a szövegekben előforduló különböző szavak számának növekedésével exponenciálisan csökken a gyakoriságuk (az ismétlődő előfordulásuk). A 2. ábra azt mutatja, hogy a köznyelvi szövegekben (szépirodalom, újság, tájékoztató és hasonlók) a szövegek mintegy 75 százaléka a leggyakoribb 500 szóból variálódik. A leggyakoribb 1000 szóból jön létre a szövegszavak 85 százaléka, a leggyakoribb 5000 szó pedig a szövegszavak 96 százalékát teszi ki. Különböző gyakorisági szótárak alapján más és más adatokat kaphatunk, a görbe azonban lényegesen nem módosul (az ábrán látható görbét az irodalom, az újságok szógyakorisági szótárai, valamint a 10–16 éves tanulók írásbeli szókincsének gyakorisági szótára alapján kaptam). (Cs. Czachesz – Csirik, 2002)



2. ábra. Szógyakorisági törvény

A szógyakorisági törvény értelmében az első 500, majd a következő 500 leggyakoribb köznyelvi szó betűszó-felismerő rutinná fejlesztése, ami a szövegek 85 százalékát teszi ki, a szóolvasó készség alapját képezi. A leggyakoribb 5000 szó betűszó-felismerő rutinná fejlődése jelenti a szóolvasó készség optimális működését, használhatóságát. Ötezer nyi betűszórutin birtokában köznyelvi szövegben oldalanként legfőljebb 5–10 betűző olvasást igénylő szó fordul elő. Ez már természetes helyzet, hiszen a köznyelvi szövegek is több tízezer ritkábban előforduló szót használnak. Az 5000 szót mint optimális mennyiséget a nem alfabetikus nyelvek tapasztalatai is alátámasztják. A kínaiak annak érdekében, hogy szépirodalmat, újságot tudjanak olvasni, ötezer nyi szó jelét tanulják meg, fejlesztik felismerő rutinná.

A folyékony (fluency) eredetileg a szófelismerés sebességét jellemzi, amit a használható olvasásképesség, a szövegértés feltételének tekintenek. Újabban a mondatolvasásra, a szövegolvasásra is kiterjesztik a folyékony igényét (PANEL, NIFL). A folyékonyra vonatkozó gazdag szakirodalom (magyar érdeklődés a téma iránt alig fordul elő, a ritka kivétel: *Báthory*, 1972) még nem foglalkozik azzal, hogy mi is történik az olvasás sebességének növekedésekor, vagyis a betűszó-felismerő rutinokkal, azok kritikus mennyiségével. A fejlesztés legfontosabb módszerének a szöveg többszöri hangos és néma (azonnali, később visszatérő) újraolvasását tekintik. Ez az ősi módszer azt eredményezi, hogy a szövegben szereplő szavakkal többször szembesül az olvasó, ami lehetővé teszi a rutinná fejlődést. Ezzel a módszerrel azonban a véletlenül múlik, hogy a leggyakoribb 5000 betűszó felismerő rutinná, a szóolvasó készség optimális működésévé válik-e. Fontos kutatási, fejlesztési feladat az újraolvasási módszer kiegészítése olyan módszerekkel, amelyek garantálják a leggyakoribb betűszavak felismerő rutinná fejlődését. (A téma folytatását lásd a következő fejezetben.)

A szóolvasó készség fogalomkészlete az egyénben létező ötezer nyi leggyakoribb köznyelvi szó által aktiválható fogalmat, gondolathálót tartalmazza. A betűző szóolvasással olyan szavakat is el tudunk olvasni, amelyeknek nincs aktiválható gondolathálója. Ha az ilyen tartalom nélküli szavak az ötezer nyi leggyakoribb köznyelvi szó közül valók, akkor kérdéses az olvasásképesség alapfunkcióinak (élményszerzés, informálódás, tudás szerzés) teljesülése. A téma olvasástanítási jelentősége régóta ismert és szókincs (vocabulary) címszó alatt sokféle kutatás, fejlesztés és alkalmazás valósult meg. A PANEL ismerteti a múlt század utolsó két évtizedében fellelhető kutatási eredményeket és szókincsfejlesztő módszereket. A téma eddigi kezelésének alapvető jellemzője és problémája, hogy általában foglalkozik a szókincsfejlesztéssel. Nem választja külön a köznyelvi szókincset és a szakszókincset, továbbá a köznyelvi szókincs alapkészletét (amely a fentiek értelmében a leggyakoribb ötezer nyi szót tartalmazza) és a ritkábban használatos köznyelvi szavak több tízezres készletét. Végül nem tesz különbséget a szókincs és az egyén szókészlete, valamint a hangszó, a betűszó mint egységfelismerő pszichikus rendszer és az általuk aktiválható fogalom mint gondolatháló között. E különbségtételek figyelembevételével az olvasástanítás feladata, hogy a tanuló elsajátítsa a leggyakoribb ötezer nyi köznyelvi szó által aktiválható gondolathálót, fogalmat.

Mondatolvasó készség > mondatolvasás (f) mondatértés < mondatértő készség

A szó észlelése, felismerése önmagában véve nem közöl információt, csak aktiválja a vevő félben meglévő gondolathálót. Az olvasó csak mondatértékű szavak, mondatban, szövegben szereplő szavak felismerésével és az általuk aktivált fogalomhálónak köszönhetően veheti, értheti meg a bennük rögzített információt. A szövegértés a benne szereplő mondatok megértésétől függ. A helyzetfeltáró publikációkban nem szerepel a mondatértés témája. Az olvasástanítás szakirodalmában nem találtam mondatértéssel foglalkozó írásokat. Pedig belátható, hogy az írásban rögzített mondatok önmagukat kínálják a tartalmi elemzésre, a különböző mondatsémák megértést segítő szerepének

megismerésére. A modern pszicholingvisztika fejlődése az utóbbi évtizedekben elvezetett a mondatértés (mondatmegértés) kísérleti kutatásának lehetőségéig, gyakorlatáig. E kutatások, kísérletek egyik úttörője, *Pléh Csaba* a nyolcvanas években publikált kutatásai eredményeit „A mondatmegértés a magyar nyelvben” című könyvében foglalta össze (1998). Ez a könyv nemcsak a mondatolvasó és mondatértő készség fejlesztési lehetőségeinek érdekében elvégzendő kutatások elméleti alapjául szolgálhat, hanem számos kísérleti modellje segítheti a mondatolvasó, a mondatértő készség fejlettségét mérő tesztek kidolgozását is.

Szövegolvasó készség > szövegolvasás (*f*) szövegértés < szövegértő készség

A szövegértő olvasás problémájának kutatása a múlt század hetvenes éveiben kezdődött és három évtized alatt gazdag szakirodalma halmozódott föl, amelynek alapos elemzése olvasható az ezredforduló helyzetfeltáró könyveiben. A szövegolvasó, szövegértő készség explicit fejlesztése ma még inkább kutatói, oktatáspolitikai szándék, az olvasáskészségre (az olvasás technikájára) koncentrálnak hagyományos olvasástanítás rendszerének gyakorlatába eddig még széleskörűen nem hatolt be. Nem véletlen, hogy például a PANEL az ilyen célú pedagógusképzés, -továbbképzés feladataival igen részletesen foglalkozik. Ugyanakkor ma még a kutatásokra is a megoldatlan problémák sokasága vár. Mielőtt a szövegolvasást, a szövegolvasó készséget, a szövegértést, a szövegértő készséget értelmezném, magát a szöveget is szükséges pedagógiai szempontból figyelembe venni.

Magyarországon a szövegkutatás nemzetközi fejleményekbe ágyazott kutatási eredményeire lehet támaszkodni. A gazdag kutatási eredményekből a magyar nyelvre érvényes általános szövegtani ismeretek mellett (lásd például *Nagy Ferenc*, 1984) pedagógiai szempontból az alapvető szövegfajtákra vonatkozó ismeretekre van szükség. Először vegyük számba az alapvető szövegfajtákat, majd ismerkedjünk meg a szövegfajták legfontosabb sajátágaival. Műfajok cím alatt Cs. Czachesz Erzsébet (2002) tulajdonképpen a szövegek két fajtáját elemzi, ismerteti: a kifejtő szövegeket (más néven: információs szövegeket) és az elbeszéléseket. A felmérésekben gyakran háromfajta szöveget használnak. Például *Horváth Zsuzsanna* (1994) dokumentumokat, magyarázó szövegeket és elbeszélő szövegeket olvasatott. Egy másik felmérésben (*Csirikné – Vidákvich*, 1990) a dokumentumnak az újság, a magyarázó szövegeknek a tantárgyi szövegek, az elbeszélésnek a mese felel meg. A legtöbb publikációban az elbeszélésnek az „irodalom” megnevezés a megfelelője. Érdemes még figyelembe venni a szociális és a kognitív kommunikáció közötti alapvető különbségeket. (*Pléh – Siklaci – Terestyényi*, 1997)

Az első fejezet első bekezdésében az olvasásképeség, az olvasás három alapfunkcióját említettem: élményszerzés, információszerzés, tudásszerzés. Pedagógiai szempontból

Háromfajta szöveget célszerű megkülönböztetni: élménykínáló, informáló és tudáskínáló szöveget. Az élménykínáló szövegeknek az elbeszélő, az irodalmi szövegek felelnek meg, amelyeket különböző közvetlenségű szimulatív szociális kommunikáció jellemez; az informáló szövegeknek a legkülönbözőbb dokumentumok vagy tájékoztatók; a tudáskínáló szövegeknek pedig a tananyagok, az ismeretterjesztő, a tudományos eredményeket közlő szövegek. Az élménykínáló és az informáló szövegek köznyelvi fogalomrendszert használnak, és jellemzőjük a szociális kommunikáció dominanciája. Ezzel szemben a tudáskínáló szövegek szaknyelvi fogalmakat is használnak, és a kognitív kommunikáció sémáit, elveit követik.

ez a funkcionális megközelítés ígérkezik gyümölcsözőnek, mely szerint háromfajta szöveget célszerű megkülönböztetni: élménykínáló, informáló és tudáskínáló szöveget. Az élménykínáló szövegeknek az elbeszélő, az irodalmi szövegek felelnek meg, amelyeket különböző közvetlenségű szimulatív szociális kommunikáció jellemez; az informáló szövegeknek a legkülönbözőbb dokumentumok vagy tájékoztatók; a tudáskínáló szövegeknek pedig a tananyagok, az ismeretterjesztő, a tudományos eredményeket közlő szövegek. Az élménykínáló és az informáló szövegek köznyelvi fogalomrendszert használnak, és jellemzőjük a szociális kommunikáció dominanciája. Ezzel szemben a tudáskínáló szövegek szaknyelvi fogalmakat is használnak, és a kognitív kommunikáció sémáit, elveit követik. (A tudáskínáló szövegekről a következő cím alatt lesz szó.)

Az élménykínáló szövegek kézbevételeinek természetes motivátora az élményszerzés, az élményben részesülés reménye, az olvasás folyamatának fenntartása pedig a szöveg motiváló hatásának eredménye. Az irodalmi élmény működéséről *László János* kutatásaiból kaphatunk pedagógiai jelentőségű információkat. (*László – Larsen*, 1990; *László – Viehoff*, 1994) Pedagógiai szempontból különösen fontos az a kísérletileg igazolt felismerésük, mely szerint az élmény aktiválása az olvasó valamilyen korábbi élményéhez kapcsolódva valósul meg. Ez a felismerés hozzájárulhat annak megértéséhez, hogy miért nem szeretnek a mai fiatalok olvasni. Olyan olvasmányok ugyanis nem válhatnak ki és nem tarthatnak fenn örömszerző hatásokat, amelyek tartalmának áttételesen sincs semmi köze az olvasó élménytapszatalataihoz.

Halász László (1996) az élménykínáló szövegek játékos jellegét elemzi. *Grastyán Endrére* (1985) hivatkozva ezt írja: „A játék lényege, hogy akár a cselekvő által kitűzött, akár a természettől adott cél elé a játszó önmaga állít akadályokat. Ezzel teremti meg az intenzív örömszerzés gerjesztésének neurobiológiailag lehetséges, tetszés szerint előállítható feltételeit. Ha a feszültségszabályozó tényező a tapasztalat vagy gyakorlás következtében már nem akadály, a játék éppúgy elveszti örömszerző funkcióját, mint amikor az akadály túlságosan nehéz.” Az élménykínáló szövegek tartalmi szimulációs játékok követését, átélését teszik lehetővé az olvasó számára. A játék öröklött funkciója az indirekt, spontán tanulás, a tanulékonyág fejlesztése a valóságos tanulási helyzetek szimulatív létrehozásával a valóság veszélyei nélkül. Az élménykínáló szövegek olvasásának közvetlen funkciója az élményszerzés, közvetett, mélyebben fekvő funkciója pedig a spontán tanulás a játék örömszerző működésének köszönhetően. Az irodalmi olvasmányok elsősorban a szociális tanulást, a szociális kompetencia fejlődését segítik, ugyanakkor a szöveg tartalmát megfogalmazó fogalomrendszer, ismeretrendszer a nyelv fejlődéséhez, a kognitív kompetencia fejlődéséhez is hozzájárul. Mindemellett az olvasásképesség fejlődését is segíti.

Mindez az alapvető jelentőségű személyiségfejlesztő hatás azonban csak akkor érvényesülhet, ha az olvasáskészség túlnyomóan rutinszerű. Ennek az a feltétele, hogy az olvasáskészség optimális szinten működjön, ami vagy akkor áll elő, ha már legalább ötezernyi betűszórutinnal és fogalomkészlettel rendelkezik az olvasó, vagy akkor, ha a szöveg fogalomkészlete megfelel az olvasó szórutin- és fogalomkészletének. Vagyis a betűző olvasás és az új fogalmak gondolathálóinak képzése nem haladja meg a szövegszavak 4–5 százalékát. Az élménykínáló szövegeknek nem az informálás és nem a tudáskínálat az alapfunkciója, hanem az élményszerző spontán szimulatív tanulás, ami csak akkor lehetséges, ha a szövegértést nem akadályozza a köznyelvi fogalomkészlet és az olvasáskészség fejlettségét meghaladó tartalom, és csak akkor, ha a kínált élmények rezonálhatnak az olvasó korábbi élményeivel.

Az informáló szövegek a valóságos történekekről, eseményekről, azok megítéléséről, továbbá a döntésekhez, a véleményformáláshoz, viszonyuláshoz, a tevékenységek végrehajtásához kínálnak információkat. Az információszerzés öröklött motivációs bázisa az explorációs késztetés (a kíváncsiság), valamint az aktuálisan motivált tevékenység moti-

váló hatása az eredményes megoldáshoz szükséges információk megszerzésére. Ezek a motivátorok az informáló szövegek megkeresésére, megszerzésére és elolvasására is eredményesen készíthetnek. Ennek feltétele, hogy az olvasó rendelkezzen a keresés és megszerzés lehetőségével, készségével, az informáló szöveg tartalmának megfelelő köznyelvi fogalomkészlettel és olvasáskészséggel. Mindezek a feltételek szükségesek ahhoz is, hogy a sokféle informáló szövegek szövegsémái beépüljenek az olvasóba, vagyis kifejlődjön a szövegolvasó készség eleinte implicit, később explicit, tudatos működése, használata. E készségfejlesztő folyamat közben természetesen gyarapodik az olvasó köznyelvi fogalomkészlete, betűszórutinjainak készlete és fejlődik a mondatolvasó készsége is. De ez csak természetes melléktermék lehet. A szövegolvasás nem arra való, hogy az olvasáskészség direkt fejlesztésére használjuk.

*Szövegfeldolgozó készség › szövegfeldolgozás (f) szövegértelmezés ‹
szövegértelmező készség*

A tudáskínáló szövegeket nem a remélhető élmény, se nem az aktuálisan kívánatos, szükséges információk megszerzése érdekében olvassuk. Ez a szövegfajta olyan tudásszerzést tesz lehetővé, amely leginkább az öröklött explorációra hasonlít, tulajdonképpen annak tudatosan használt változata. Az exploráció a környezet és változásainak megismerését szolgálja, valósítja meg abból a célból, hogy szükség esetén az így megszerzett tudást felhasználhassuk. A tudáskínáló szövegek olyan tudást tartalmaznak, amelyek majd valamikor válhatnak felhasználhatókká, illetve amelyek az értelem fejlődéséhez szükségesek. Ezért az ilyen szövegek feldolgozásának motivációja az explorációs készlet, a kíváncsiság érdeklődéssé tudatosulása lehet. Továbbá a szándékos tanulás szokásos motivátorai készíthetnek a tudáskínáló szövegek feldolgozására, értelmezésére.

A tudáskínáló szövegek az olvasó számára olyan új tudást tartalmaznak, amelynek a megértéséhez nem elegendő a köznyelvi fogalomkészlet implicit működése, mint az élménykínáló és informáló szövegek esetén, hanem értelmezett, definiált fogalmak is kellenek. Ezek lehetnek implicit köznyelvi, valamint szakmai fogalmak értelmezései. A tudáskínáló szövegek jellegzetessége, hogy nem alkalmazkodhatnak minden olvasó felkészültségéhez, ezért a szöveg fogalmainak egy részét az olvasónak kell értelmeznie a kontextus, a szótárak vagy másik személy segítségével. Az élménykínáló és informáló szövegek esetében az elolvasott szavak által a háttérmemóriában aktivált fogalmak gondolathálói aktivált fogalomhálókká szerveződnek. Ezáltal rekonstruálódnak az olvasott szöveg tartalmai, amennyiben az olvasó rendelkezik a fogalmak túlnyomó többségével (néhány kevésbé ismert vagy hiányzó fogalmat a kontextusnak megfelelő fogalomháló új gondolathálóvá konstruál, amint erről már szó esett).

A tudáskínáló szövegek esetében az aktivált fogalmak gondolathálói is fogalomhálóvá szerveződnek, de ez a fogalomháló általában nem felel meg a szöveg tartalmának, vagyis annak nem rekonstrukciója. A tudáskínáló szövegek mentális reprezentációját az olvasónak kell megkonstruálnia több-kevesebb tudatossággal. Ez a szövegértelmezés, amelynek működését a szövegértelmező készség teszi lehetővé a szövegfeldolgozó készségnek köszönhetően. Amint az *1. ábra* mutatja, a szövegfeldolgozó, -értelmező készség eredményes működésének előfeltétele a szövegolvasó, -értő készség és az olvasáskészség. A szövegfeldolgozó tanulás, tanítás természetesen az olvasásképességet is fejleszti. A szövegfeldolgozás és -értelmezés akkor lehet hatékony, ha a kognitív képességek segítségével feldolgozzuk, értelmezzük (megforgatjuk, szétszedjük, átfogalmazzuk) a megfelelő tartalmakat. A szövegben szereplő alapvető összefüggéseket az összefüggés-kezelő képesség, a fogalmak rendszerét a rendszerező képesség, a logikai viszonyokat, a következtetéseket a logikai képesség működtetésével elemezhetjük, értelmezhetjük, miközben a gondolkodás fejlődését is segítjük (erről lásd a 3. fejezetet). A tudáskínáló és az informáló szövegek között is vannak bonyolultak, absztraktak, amelyek mélyebb megértéséhez

szövegértelmezés szükséges. Továbbá az egyszerűbb élménykínáló és informáló szövegek is felhasználhatók a gondolkodás képességeinek fejlesztésére (ezekről a lehetőségekről is a 3. fejezetben lesz szó).

Az olvasásképesség kritériumorientált diagnosztikus értékelése

A bevezetőben említettem, hogy az olvasásképesség és komponensei eredményesebb fejlesztésének egyik feltétele, eszköze a kritériumorientált diagnosztikus értékelés lehetősége és alkalmazása. Ennek viszont az a feltétele, hogy ismerjük a képesség és készségei komponenseinek koherens rendszerét (ami az előző fejezet tárgya), továbbá ismerjük az optimális használhatóság (működés, elsajátítás) kritériumait és ezeknek az ismereteknek a birtokában készüljön diagnózisra alkalmas teszt (tesztrendszer, feladatbank). A diagnosztikus értékelő rendszerrel történjen meg a szóban forgó képesség, készség elsajátítási folyamatának részletes országos reprezentatív feltérképezése az elsajátítás kezdeteitől az optimális elsajátítás megvalósulásáig, illetve a fejlődés megrekedéséig. Végül a kritériumorientált értékelés fejlesztést szolgáló gyakorlati alkalmazásának elfogadása és elsajátítása képezi az eredményesebb olvasástanítás lehetőségét, eszközét. Mindennek megfelelően előbb a kritériumokról és ezekhez kapcsolódva a tesztfejlesztésről, majd az elsajátítási folyamatok feltérképezéséről, végül (majd a következő fejezetben) a kritériumorientált fejlesztést szolgáló diagnosztikus értékelés gyakorlati alkalmazásáról lesz szó.

Négyféle kritériumra van szükség: tartóssági, kiépülési, használhatósági és szabályozási kritériumra. A tanulás eredményének háromféle tartósságát célszerű megkülönböztetni: aktuális tartósság (eszközi jelentőségű adatok, tények, információk, amelyek használat után elfelejthetők), időleges tartósság (néhány nap, hét, hónap múlva bekövetkező felejtés). Állandósult tartósság esetén a tanultak évekig, esetleg az életünk végéig (a gyorsuló leépülés kezdetéig) bármikor aktiválhatók. Az olvasásképesség és készségeinek kritériuma az állandósult tartósság. A mai iskola jórészt az időleges tudást értékeli. A feleletre, a témazáróra, a vizsgára a szóba jöhető tudás ismeretében előre fel lehet készülni. Az olvasásképesség és készségei fejlettségi szintjéről akkor kaphatunk fejlesztést segítő diagnózist, ha az állandósult tartósság kritériuma szerint mérünk, értékelünk: a diagnosztikus értékelés időpontja és tárgya előre nem ismert a mérésben részt vevők előtt. Ily módon érhető el, hogy a képesség és készségei bármikor aktiválható tartósságú fejlettségről kapjunk képet, aminek alapján tisztázható, hogy mit kell tenni a további fejlődés érdekében.

A képességek, készségek komponenseik által működnek. A kiépülési kritérium valamennyi, illetve a szükséges mennyiségű komponens elsajátítását írja elő. Ebből a szempontból a kritériumorientált diagnosztikus értékelés azt jelenti, hogy a komponenseket lefedő tesztekkel mérünk, amelyek eredményeiből megtudhatjuk, hogy a tanuló hol tart a komponensek elsajátításában, mennyi és mely komponens elsajátítása van még hátra. A beszédhang-halló, a betűolvasó és a mondatolvasó készség komponenseinek száma meghatározott. A betűolvasó készség elemeinek mennyisége lehetővé teszi olyan teszt kidolgozását, alkalmazását, amely valamennyi betűt tartalmazza. A beszédhanghalló és a mondatolvasó készség komponenseinek száma meghaladja azt a mennyiséget, amely egy mérési alkalommal (egy tanórányi idő alatt) megoldható tesztbe beleférne. Az ilyen esetek megoldási módját a beszédhanghalló készség példájával szemléltetem. Hasonló megoldást igényel a mondatolvasó készség diagnosztikus tesztjének kidolgozása a szóba jöhető mondatsémák számbavétele alapján.

Az előző fejezetben említettem, hogy a beszédhanghalló készség szóba jöhető komponenseinek (ebben az esetben egyúttal itemeinek) száma mintegy kétszáz, ami a zöngéség, a képzéshely, a képzésmód, az időtartam és a hangkihallás fonemapárijainak változataiból adódik. Ennyit nem szabad és nem is szükséges egy tesztbe belezsúfolni. Miután

valamennyi item feladatai elkészültek és használhatóságuk bemérése megtörtént, megfelelő mintán több ülésben elvégezve, a kapott adatokból megállapítható, hogy mely itemek becslik nagy valószínűséggel más elemek elsajátítási szintjét. Ennek ismeretében és a lépésenkénti regresszióanalízis eredményének ismeretében a készség elemeinek tartalmi szerkezetét megőrizve számottevő mennyiségű item elhagyható. Ezt az eljárást többször megismételve végül eljutottunk egy 60 itemes változathoz, amellyel megbízható diagnózist kaphatunk a 4–8 éves gyerekek beszédhanghallásának fejlettségéről. Hasonló módszerekkel készült a tesztnek egy 15 itemes változata, amely a készség fejlettségének gyors, átfogó értékelését teszi lehetővé. (Nagy és mtsai, 2002a)

A szóolvasó készség esetében a szóba jöhető itemek (szavak) száma a mérés szempontjából kezelhetetlenül nagy. Továbbá három összetevőről kellene lehetővé tenni a diagnosztikus mérést. Láthattuk, hogy szükség van a jól működő betűző szóolvasó készségre, amellyel minden/bármely szó elolvasható (ha a szó ismeretlen, a hangszó megkonstruálható). Ezen kívül az olvasáskészség, az olvasásképeség eredményes működése érdekében arra van szükség, hogy legalább az 5000 leggyakoribb köznyelvi szó betűszó-felismerő rutinná fejlődjön. Vagyis arra, hogy a szóolvasás túlnyomóan rutinszerűen működjön. Végül az is szükséges, hogy az olvasó az 5000 leggyakoribb szó fogalomkészletével (gondolatháló-készletével) is rendelkezzen. E feladat megoldása befejezés előtt áll. Különböző szógyakorisági feldolgozások leggyakoribb 5000 szavának összehasonlító elemzésével megkaptuk a közös leggyakoribb 5000 szót. Ezekből kiválasztottuk a képekkel egyértelműen szemléltethető 1000 szót, amiből 10 ekvivalens „képes szóolvasó” részteszt készült. Majd kiválasztottunk újabb ezer szót, amelyek leginkább alkalmasak toldalékok felvételére. Ezekből újabb 10 ekvivalens „toldalékos szóolvasó” részteszt készült. A maradék szavakból 10–10 ekvivalens „szinonimaolvasó” és szójelentés-olvasó résztesztet fejlesztettünk. Egy tanuló egy változatot old meg. A mérés alapján megtudható, hogy a tanuló az ötezer szavas alapszókészlet mekkora hányadát ismeri. A felhasznált idő mérésével a betűszórutinok arányáról kaphatunk képet (ez a megoldás a szóolvasásra vonatkozó „fluency” diagnosztikus célú felhasználása).

Az olvasáskészség diagnosztikus tesztjeivel kapott eredményekből kiszámítható az olvasáskészség fejlettségének kiépültségét jellemző érték. A szövegolvasó, -értő, valamint a szövegfeldolgozó, -értelmező készségek komponenseinek rendszere ma még nem ismert, ennél fogva a kiépültség szempontjának megfelelő kritériumorientált diagnosztikus tesztrendszer jelenleg még kutatási feladat. A szövegelméleti kutatások, kísérletek gyarapodó eredményei közelebb vihetnek e készségek komponensrendszerének feltérképezéséhez és a kritériumorientált diagnosztikus tesztek kidolgozásához.

A következő kritérium az optimális használhatóság (működés, begyakorlottság). Az alapvető képességek, készségek kiépülésével párhuzamosan és a kiépülést követően évekig tartó optimalizációs folyamat valósulhat meg, ami mindaddig tart, amíg az emberre jellemző optimum (antropológiai optimum) meg nem valósul. Az első évfolyam végén a tanulók 4–6 betűt tudnak leírni percenként, miután már minden betűt és kapcsolási módot elsajátítottak (ez a rajzoló íráskészség). Az iskolázott felnőttek 60–80 betűt írnak per-

A tanulás eredményének háromféle tartósságát célszerű megkülönböztetni: aktuális tartósság (eszközi jelentőségű adatok, tények, információk, amelyek használat után elfelejthetők), időleges tartósság (néhány nap, hét, hónap múlva bekövetkező felejtés). Állandósult tartósság esetén a tanultak évekig, esetleg az életünk végéig (a gyorsuló leépülés kezdetéig) bármikor aktiválhatók. Az olvasásképeség és készségeik kritériuma az állandósult tartósság. A mai iskola jórészt az időleges tudást értékeli.

cenként, ami évtizedes gyakorlat eredménye (ez a kiírt íráskészség). Ha bölcsészhallgatókkal megoldatjuk a szóolvasó teszteket, és mérjük a felhasznált időt is és hasonlóan járunk el a mondatolvasó készséggel is, akkor megkaphatjuk ezek optimális használhatóságának kritériumait és az olvasáskészség optimális használhatóságának kritériumát is kidolgozhatjuk.

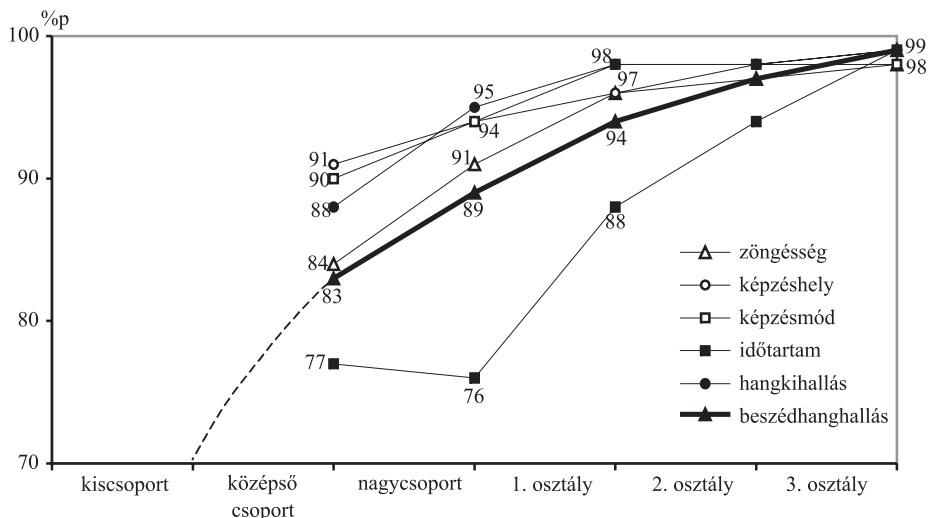
Ugyanaz a képesség, készség különböző szabályozási szinten sajátítható el. A legtöbb képességünk, készségünk tapasztalati szinten működik. Ez azt jelenti, hogy szerveződésüket, működésüket nem ismerjük, használatuk a tapasztalatra visszacsatolva implicit módon szabályozódik. Az értelmező szabályozás esetén a működés szabályának ismeretében a használat a szabályra is visszacsatolva valósul meg. A szófelismerő rutin elsajátításának a tapasztalati szabályozás kritériuma felel meg. Az olvasásképesség optimális használhatóságú elsajátítása érdekében szükség van rutinok PDP- vagy más modell szerinti szerveződésének, működésének az ismeretére. A mondatolvasás és mondatértés, valamint a szövegolvasás és szövegértés, különösen pedig a szövegfeldolgozás és szövegértelmezés esetén már előnyös lehet a különböző sémák szerveződési, működési szabályainak az ismerete, felhasználása is (újabbán a metatudás szerepével kapcsolatos kutatások tulajdonképpen az értelmező szabályozási szint lehetőségét, célszerűségét vizsgálják). (lásd például *Tarkó*, 1999) A tesztfejlesztés előtt tisztázni kell, hogy tapasztalati vagy értelmező szint mérésére alkalmas tesztet kívánunk-e készíteni.

Már említettem, hogy a kritériumorientált fejlesztés érdekében országos reprezentatív mintán szükséges feltérképezni az elsajátítás folyamatát. Ennek eredményét két ábrával szemléltetem: a magyar gyerekek beszédhang-felismerő készségének elsajátítási folyamataival, valamint a gyerekek közötti kritériumokhoz viszonyított különbségeinek alakulásával.

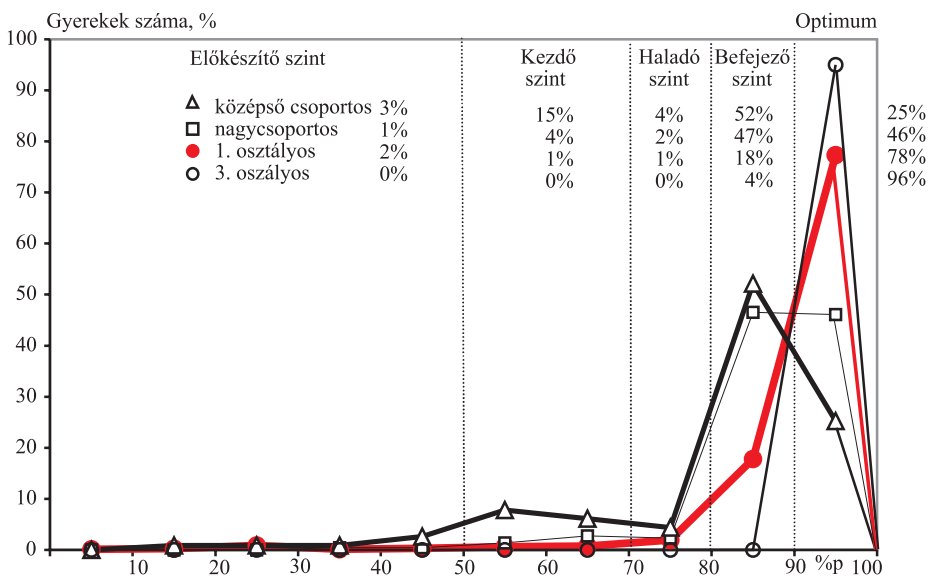
Ha szokás szerint az átlagot tekintjük, akkor azt az eredményt kapjuk, hogy a nyolc-évesek körében (a 3. évfolyam végén) befejeződik a beszédhangok felismerésének teljes elsajátítása. Az iskolába lépők átlaga is igen magas, 89 százalékpont. Ennek alapján érthető az a korábban idézett megállapítás, mely szerint a beszédhang-felismerést az iskolába lépők túlnyomó többsége megfelelően elsajátította, ezért ezzel már nem érdemes foglalkozni. E nézetnek ellentmondó néhány adatot is említettem. Most részletesebben megismerkedhetünk az elsajátítási folyamatok diagnosztikus kritériumorientált feltérképezésének előnyeivel. A 3. ábrán a szokásos átlag mellett a készség úgynevezett összetevőinek az elsajátítási folyamatai is láthatók. (Minden alapvető képesség és készség összetevők meghatározott rendszere.) A korábban felsorolt öt összetevő elsajátítási folyamata különböző. Különösen feltűnő a magyar nyelvben fontos szerepet játszó rövid és hosszú beszédhangok megkülönböztetésének nehézsége. Az ilyen adatokhoz jutás a képesség, a készség szerveződésének, összetevőinek gondos feltérképezését feltételezi. Ez az elsajátítási folyamatok diagnosztikus feltérképezésének az első követelménye.

Ennél is többet mond a kritériumhoz viszonyított elsajátítási folyamat egyéni különbségeinek feltárása. Az optimális elsajátítási kritériumokról már volt szó. Kidolgozásuk módjait e tanulmányban nincs mód ismertetni (erről lásd *Nagy*, 2003b), hasonló a helyzet a 4. ábrán látható elsajátítási szintekkel (előkészítő, kezdő, haladó, befejező és optimális elsajátítási szint), amelyek határai minden képesség és készség esetében többé-kevésbé eltérőek. Az elsajátítási szintek ismerete azért fontos, mert egészen más a fejlesztés feladata például az előkészítő szinten lévő, mint a haladó szinten lévő gyerekek esetében.

Az azonos életkorúak közötti szélsőséges elsajátítási különbségekről feltárt részletes térkép és valamennyi tanuló aktuálisan elért szintjének ismerete jó szolgálatot tehet az olvasásképesség eredményesebb fejlesztése érdekében. Érdemes a 4. ábra adatait részletesen elemezni és elgondolkodni a tennivalókról.



3. ábra. A beszédhang-felismerés átlagának és összetevőinek elsajátítási folyamata



4. ábra. A beszédhanghallás elsajátítási folyamatainak egyéni különbségei

Kritériumorientált személyiségfejlesztő olvasástanítás

Amennyiben az élménykínáló szövegek olvasásának a várható élmény a természetes motivátora, akkor csak olyan szövegek olvasása lehet olvasásra szoktató és tartalmával személyiségfejlesztő, amelynek folyamatában érvényesül az élményszerzés. A kezdő olvasó gyerekek esetében az élményszerző olvasásnak különböző akadályai vannak. Mindenekelőtt az olvasáskészség fejletlensége, a szegényes fogalomkészlet, továbbá a kínált élményre rezonáló tapasztalat hiánya, az élménybefogadás életkori sajátosságai. Ezeket

az akadályokat régóta úgy próbálják leküzdeni, hogy leegyszerűsítő céllal átírják az eredeti szövegeket. Ennek következtében rendszerint megszűnik az élményt nyújtó hatás, s kényszerű kötelességből olvasott tanszövegek születnek. Élménysemlegesítő következménnyel jár az irodalmi szövegek szövegfeldolgozó olvasása is.

Csak az olvasásra szánt eredeti szövegek gondos kiválasztása lehet célravezető. A kezdő olvasó gyerekek számára eleinte rövid (néhány bekezdésnyi) frappáns cselekményes szöveg lehet élményt aktiváló, ha a cselekmény megfelel a gyerekek mindennapi tapasztalatainak, reményeinek, ha a szókincs túlnyomó többsége rutinszerűen olvasható, és megfelel az olvasó fogalomkészletének. Az ilyen szövegek többszöri olvasása az olvasáskészséget is fejleszti. Ennek köszönhetően fokozatosan növelhető a szókincs, a fogalomkészlet terjedelme, a szöveg terjedelme az alkalmas szövegek megválasztásával. Az olvasáskészség optimális elsajátításához szükséges többéves gondos, fokozatos fejlesztés után következhetnek nagyobb terjedelmű cselekményes olvasmányok, majd az elvontabb élményt kínáló.

Sajnos az alapvető képességek, készségek tanítása is tartalomorientált stratégiával folyik. Ennek következtében a legegyszerűbbek, a mindennapi életben rendszeresen használtak kivételével a készségek, képességek elsajátítása is szélsőségesen különböző színvonalú. Mivel az alapvető készségek, képességek elsajátítása évekig tartó folyamat, és a tanulóknak nagymértékben különböző mennyiségű időre van, lenne szükségük az optimális elsajátításhoz, ezért a tartalomorientált stratégiával az optimális elsajátítás csak keveseknek sikerül. Ennek a következménye, hogy a tanulók számottevő hányada 8–10 éves iskoláztatás ellenére sem jut el a szövegértő olvasás szintjére.

csak ezt követően lehet eredményes az elolvasott szöveg mélyebb rétegeinek megértését segítő szövegértelmezés. (erről lásd például Tóth, 1997, 2002b)

Sajnos a mai olvasókönyvek, a mai irodalomtanítás nem tekinti elsődleges feladatának az élményszerző olvasástanítást, irodalomtanítást. Ennek következtében túlnyomóan olyan szövegeket kínálnak, amelyek nem illeszkednek az olvasó lehetőségeihez, amelyek az olvasás megszerettetése helyett averzív attitűdöket alakítanak ki az olvasással szemben.

Az élménykínáló szövegek kiválasztásának legegyszerűbb kísérleti módja, hogy az alkalmasnak ítélt szövegeket elolvasatjuk a célpopuláció megfelelő mintájának tagjaival, és amely szövegek örömet okoztak, amelyeket szívesen újraolvasnak, amelyeket szeretnek, azok lehetnek alkalmasak az olvasáskészség, az olvasásszeretet, a személyiség fejlődésének elősegítésére.

Az informáló szövegek természetes motivátora valamilyen cél, feladat megoldásának segítése. Ezért olyan különböző típusú informáló szövegek kiválasztása és olvastatása lehet célszerű, amelyekhez valamilyen cél, feladat, természetes vagy szimulatív tevékenység követését, megoldását, elvégzését lehet hozzárendelni. Az informáló szövegek az értő olvasás fejlettségét mérő tesztek alapján ma már megjelennek az olvasástanítás eszközeiként. A szövegtípusok megfelelő feltérképezése, az olvasástanításhoz, az olvasó lehetőségeihez alkalmazkodó kiválasztása és kísérleti kipróbálása még várat magára. Speciális olvasástanítást igényelnének a legkülönbözőbb írásbeli iskolai feladatok utasításainak megértését segítő gyakorlatok. Szükséges lenne az ilyen utasítások összegyűjtése, szókincsenek, fogalomrendszerének, mondatsemáinak feltérképezése, aminek eredményeként gyakorlatgyűjteményekkel lehetne elősegíteni az előíró, tájékoztató instrukciók megértésének, használatának elsajátítását. Jelenleg a feladatmegoldások hibáinak számottevő része az instrukciók figyelmen kívül hagyásából, felületlen elolvasásából és főleg meg nem értéséből, félreértéséből származik.

A tudáskínáló szövegek olvasásának természetes motivátora az érdeklődés és a tanulási szándék, amely különböző motivációk eredménye, ilyen többek között az úgynevezett elsajátítási motiváció, amely a kritériumorientált fejlesztés legfontosabb önjutalmazó motivációja. (erről lásd *Józsa*, 2001) A tudásszerző olvasás a szövegfeldolgozó, -értelmező készségnek köszönhetően valósul meg. A szövegfeldolgozó készség magába foglalja és felhasználja az olvasásképesség valamennyi készségét (lásd az *1. ábrát*), a szövegértelmezés pedig a gondolkodás, a tanulás képességeit is működteti, használja. Ennek következtében a szövegfeldolgozás folyamatában az olvasásképesség, a tanulás képessége, a gondolkodási képességek használata, működtetése, gyakorlása hozzájárul ezeknek a képességeknek a fejlődéséhez, miközben az eredeti cél, a megszerzendő tudás megértése, értelmezése és elsajátítása is megvalósulhat.

Amennyiben ez igaz, akkor a szövegfeldolgozás és a szövegfeldolgozó tanítás a tudásszerzésnek és az értelem kiművelésének egyik, talán a legfontosabb stratégiája, eszköze, módszere. A szövegfeldolgozó tanítás jellemzését egy folyamatban lévő kutatás (OTKA T43480) koncepciójával szemléltetem, amely a tankönyvi szövegekre és az 5–6. évfolyamos tanulókra szűkíti a témát, de a lehetőségek és a tennivalók szempontjából feltehetően általános érvényű következtetésekre ad módot. A kutatás, a kísérlet szövegfeldolgozó módszerrel tanítja a képességfejlesztésre alkalmas és a tantárgy szempontjából alapvető jelentőségű ismereteket tartalmazó tankönyvi szövegeket. A kutatás négy tantárgy (természetismeret, matematika, nyelvtan és irodalom) ötödikes-hatodikos tananyagait dolgozza fel oly módon, hogy mind a négy tárgy előkészített témáival hetente egy-egy alkalommal, vagyis hetente összesen négyszer szövegfeldolgozó tanítás folyik.

Az értő olvasás ismert tucatnyi módszerével (kevésbé ismert, ismeretlen fogalmak kikeresése, megismerése, a lényeges gondolatok kiemelése, vázlatkészítés stb.), egyéni vagy csoportos tevékenységgel valósul meg a szöveg feldolgozása (a csoportos olvasástanulásról lásd például *Bond – Dykstra*, 1967/1998; *Bremer és mtsai*, 2002). Ezt követi a szöveg lehetőségeitől függően a rendszerező képességet, az összefüggés-kezelő képességet vagy/és a logikai képességet működtető elemző, átfogalmazó, alkalmazó beszélgetés (e képességek kritériumorientált diagnosztikus feldolgozását lásd *Nagy*, 2000b, 2003c; *Vidákovich*, 1998, 2002). Az összefüggés-kezelésről és az ismeretek rendszerezéséről szóló tanulmány végén a fejlesztő módszerekről is tájékozódhat az olvasó.

A hagyományos iskola alapvető stratégiája a tartalomkövetés, a tartalomorientált oktatás. Ez azt jelenti, hogy a tantervben előírt, a választott tankönyvben szereplő tananyagot a rendelkezésre álló idő alatt „letanítjuk”. A rendelkezésre álló idő mindenki számára azonos, miközben mindenkinek több/kevesebb időre lenne szüksége az eredményes elsajátításhoz, így az elsajátítás színvonala lesz tanulónként igen különböző. A tanított ismeretek túlnyomó többségével kapcsolatban (aminek jó része a felejtés sorsára jut) a tartalomorientált oktatás a természetes megoldás. Sajnos az alapvető képességek, készségek tanítása is tartalomorientált stratégiával folyik. Ennek következtében a legegyszerűbbek, a mindennapi életben rendszeresen használtak kivételével a készségek, képességek elsajátítása is szélsőségesen különböző színvonalú. Mivel az alapvető készségek, képességek elsajátítása évekig tartó folyamat, és a tanulónak nagymértékben különböző mennyiségű időre van, lenne szükségük az optimális elsajátításhoz, ezért a tartalomorientált stratégiával az optimális elsajátítás csak keveseknek sikerül. Ennek a következménye, hogy a tanulók számottevő hányada 8–10 éves iskoláztatás ellenére sem jut el a szövegértő olvasás szintjére. A kutatások szerint az imént említettek kivételével minden alapvető készséggel, képességgel ez történik. Az elsajátítás folyamatát jelző görbék ellaposodnak a 4–6. évfolyam táján, néhány esetben az általános iskola vége táján. (lásd *Nagy*, 2003b, 3. *ábra*)

Az alapvető készségek és képességek eredményes elsajátítását szolgálja a kritériumorientált fejlesztés. Ez azt jelenti, hogy a szóban forgó készség, képesség optimális használhatóságának, kritériumának ismeretében a fejlesztés, a gyakorlás, a használat mindad-

dig tart, amíg minden ép értelmű tanuló el nem jut az optimális elsajátításig, függetlenül attól, hogy hány éves és hányadik évfolyamra jár. A kritériumorientált fejlesztésnek ma már gazdag szakirodalma van, készül az első önálló kötet is. Ezek közül ajánlok néhányat az olvasó szíves figyelmébe. (Nagy, 2000c, 2003a, 2003b; Nagy és mtsai, 2002b)

A szövegfeldolgozó tanítással kapcsolatos fenti példa azt szemlélteti, hogy miként lehet és kell a hagyományos tartalomorientált oktatásba beépíteni a kritériumorientált képességfejlesztést. A fejlesztő tevékenység a tananyaggal, abba beágyazva, annak felhasználásával és az eredményesebb elsajátítást szolgálva folyik. A fejlesztendő képességeket ennek érdekében folyamatosan használjuk. Nem implicit módon, véletlenszerűen, ahogyan a tartalomorientált oktatásban ez történik, hanem tudatosan, a képesség fejlődését is szolgáló, működését folyamatosan 'karban tartó' szándékkal.

Olvasástanítási programcsomag

Az eddigiek alapján érthető és belátható, hogy a bevezetőben jellemzett új helyzetnek, kihívásnak miért nem tud megfelelni a hagyományos, az olvasáskészség (az olvasástechnika) elsajátítására berendezkedett olvasástanítási rendszer. Továbbá az is láthatóvá vált, hogy a hagyományos tartalomorientált iskola miért képtelen az olvasásképességet (és minden más szükséges képességet) sok évig tartó folyamatos munkával mindenkiben optimálisan használhatóvá fejleszteni. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy nem egyszerűen új megoldásokat, módszereket kell találni, elterjeszteni, hanem magának az olvasástanításnak a rendszerét kell átalakítani, a folyamatos képességfejlesztésre is alkalmassá tenni. Ez azonban rendszeridegen lenne a tartalomorientált oktatási rendszerben. Ezért a tartalomorientált iskola rendszerén is változtatni kell: szervesen bele kell építeni az évekig tartó folyamatos kritériumorientált képességfejlesztést.

Ezek a változások a szokásos kutató/fejlesztő munkával nem készíthetők elő, a szokásos továbbképzési és terjesztési módszerekkel, eszközökkel nem valósíthatók meg. A bevezetőben hivatkozott nagyszabású helyzetfeltáró munkálatokhoz hasonló összefogással és pénzügyi alapokkal remélhető lenne a változás megkezdéséhez szükséges kutató/fejlesztő munkálatok, kísérletek elvégzése (hazánkban is van tíz-tizenöt jól képzett olvasástanítási szakember, akikből létre lehetne hozni a szükséges kutató/fejlesztő csapatot). E munkálatok során és eredményeként dolgozható ki a képzés, a továbbképzés és az alkalmazás programja, eszközzrendszere, egyszóval programcsomagja, amely lehetővé tenné a gyakorlatias továbbképzést és annak alapján a változást megvalósító alkalmazást. Ismerkedjünk meg a képességfejlesztő programcsomaggal, amely a változást előkészítő kutatás/fejlesztés alapvető tárgyasult produktuma, valamint a képzés, a továbbképzés és az alkalmazás eszközzrendszere.

A programcsomag szükségessége és koncepciója az 1970-es évek végén született meg (Nagy, 1980–1981), és néhány kutató több évtizedes munkájával elkészült az első képességfejlesztő programcsomag. (Nagy és mtsai, 2004) A programcsomag mindenekelőtt tartalmazza a fejlesztendő képesség (képessegek) és komponenseik, összetevőik rendszerét, szerveződését, működését leíró tanulmányt (az első fejezetben olvashatóhoz hasonló szövegről van szó). Továbbá tartalmazza a képesség és készségeik kritériumorientált diagnosztikus értékelésének országos reprezentatív mintákon bemért, és jóságmutatókkal igazoltan jól működő tesztrendszerét, valamint a „fejlődési mutató” egyénenkénti füzetét. (A fejlődési mutató nevű füzetéről részletesebben lásd Nagy, 2003b. 51.) Tartozik hozzá egy könyv, amely a képesség(ek) és készségeik elsajátítási folyamatainak feltérképezéséről kapott eredményeket és azok tanulságait ismerteti. Megadja a fejlesztés céljainak megfelelő taneszközök listáját, szükség szerint egyes taneszközöket is csatol. A programcsomag fontos része a fejlesztő tevékenység programja(i), módszerei, eszközei. (A programcsomag része például egy külön megjelenő módszertani füzet sorozat). A programcsomag

magnak rendelkeznie kell a képzés, továbbképzés programjaival (az elkészült program-csomaghoz egy kétszer 30 órás akkreditált továbbképzési program tartozik).

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna – Gósy Mária (1997): Hagyomány és újítás az olvasástanításban. *Fejlesztő Pedagógia*, 1. 24–26.
- Báthory Zoltán (1972): Az olvasás üteme, megértése és hibái. *Köznevelés*, 19. 36–39.
- Bond, G. – Dykstra, R. (1998): The cooperative research program in first grade reading. *Reading Research Quarterly*, 2. 5–142.
- Bremer, Christine D. et al. (2002): Collaborative Strategic Reading (CSR): Improving Secondary Students' Reading Comprehension Skills. *Research to Practice Brief*, 1. 2.
- Bus, A. – van Ijzendoorn, M. (1999): Phonological awareness and early reading. A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403–414.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2002): A műfajok és a kontextus szerepe a szöveg megértésben és a jelentés-konstrukcióban. *Iskolakultúra*, 9. 43–52.
- Cs. Czachesz Erzsébet – Csirik János (2002): *10–16 éves tanulók írásbeli szókincsének gyakorisági szótára*. Books in Print Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csirikné Czachesz Erzsébet – Vidákovich Tibor (1990): Hogyan olvasnak gyerekeink. Egy reprezentatív olvasásmegértés-vizsgálat eredményeiből. *Pedagógiai Szemle*, 10. 952–957.
- Demeter Katalin (1985): Az olvasási képesség fejlesztéséről. *Köznevelés*, 37. 21–23.
- Demeter Katalin (1989): Az olvasási képesség fejlődési iránya és színvonala. *Pedagógiai Szemle*, 12. 1131–1142.
- FRAME, Wren, Sebastian (2000): *The Cognitive Foundation of Learning to Read: A Framework*. Southwest Educational Development Laboratory, Austin. <http://www.seidl.org/reading/framework>
- Gósy Mária (1996, szerk.): *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol GMK, Budapest.
- Gósy Mária (1999): *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Grastyán Endre (1985): *A játék neurobiológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Halász László (1996): Az irodalmi szöveg olvasása mint kétirányú folyamat. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 70–74.
- Hernádiné Hámoszky Zsuzsanna (1995): *ABC-ház – Tanítói Kézikönyv 1. o.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- Horváth Zsuzsanna (1994): Olvasás, szövegértés. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 97–109.
- Horváth Zsuzsanna (1996): A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 74–91.
- Horváth Zsuzsanna (1997): Szövegek és olvasóik. Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. 107–201. In: *Monitor '95. A tanulók tudásának mérése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Jászó Anna (1979): Az olvasástanítás aktuális problémái történeti áttekintéssel. *Magyar Nyelvőr*, 3–4. 205–219.
- Józsa Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit (1975): Cél- és követelményrendszer az értelmes olvasás fejlesztéséhez. *Pedagógiai Szemle*, 784–794.
- Kádárné Fülöp Judit (1976): Olvasástanításunk eredményei – szöveg megértés. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. 1975–1976. 67–152. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit (1983): Az olvasás mint kommunikációs képesség. *Pedagógiai Szemle*, 2. 140–150.
- Kádárné Fülöp Judit (1985): *Olvasás és kommunikáció. Egy szöveg megértési vizsgálat tanulmányai*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit – Takács Etel (1981): Ki tud olvasni? *Köznevelés*, 3. 17–19.
- Kampis György (1991): *Self-modifying Systems in Biology and Cognitive Science, A New Framework for Dynamics, Information and Complexity*. Pergamon Press, Oxford etc.
- Kassai Ilona (1998): A beszédhanghallás szerepe a kommunikációban. *Beszédgyógyítás*, 2. 6–14.
- Kingler J. K. – Vaughn, S. – Schumm, J. S. (1998): Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 99 (1), 3–22.
- Kozma Tamás (1972): Taxonómia az olvasástanításban. *Pedagógiai Szemle*, 223–236.
- László János – Reinhold Viehoff (1994): Az irodalmi műfajok mint kognitív sémák. *Pszichológia*, 3. 325–342.
- László János – Steen F. Larsen (1990): Kulturális ismeretek és személyes élmények szerepe az irodalom megértésében. *Pszichológia*, 4. 485–508.
- Mészáros István – Fleckensteinné Cservenka Júlia – Adamikné Jászó Anna – Könyves-Tóth Lilla (1990): *A magyar olvasástanítás története*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Ferenc (1984): *Bevezetés a magyar nyelv szöveg tanárába*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Nagy József (1980–1981): Organizing Software into System (Educational Programme Packages). *Educational Technology*, 30–39.
- Nagy József (2000a): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000b): Összefüggés-megértés. *Magyar Pedagógia*, 100. 2. 141–185.
- Nagy József (2000c): A kritikus készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 255–226.
- Nagy József (2003a): Knowledge-based society and education: The problem of time. *Early Childhood Research*, 1. 7–19.
- Nagy József (2003b): Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről. *Iskolakultúra*, 8. 40–52.
- Nagy József (2003c): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia*, 103. 3. (kiadás alatt).
- Nagy József – Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor (2002a): *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4–9 évesek számára*. OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.
- Nagy József – Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor (2002b): *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.
- Nagy József – Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NIFL, Kruidenier, John (2002): *Reading Instruction*. The National Institute for Literacy, Washington. www.nifl.gov/partnershipforreading
- PANEL (2000): National Reading Panel. Teaching Children to Read: An evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. / Reports of the subgroups. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
- Pléh Csaba (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2002): Az olvasás és a megismerési architektúra. *Iskolakultúra*, 11. 39–45.
- Pléh Csaba – Brian Macwhinney (1987–88): A visszautaló (anaforikus) elemek és a megértés pragmatikus tényezői. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. 21–40.
- Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyényi Tamás (1997, szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- RAND, Snow, Catherine chair of RAND Reading Study Group (2002): *Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND, Santa Monica, Arlington, Pittsburgh.
- Tarkó Klára (1999): Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, 2. 175–191.
- Tóth László (1997): A szöveg megértés fejlődése kisiskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, 1. 41–59.
- Tóth László (2002a): *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Tóth László (2002b): Szöveg megértés az általános iskolában. *Magyar Pedagógia*, 3. 355–376.
- Vári Péter – Balázs Ildikó – Bánfi Iлона – Szabó Annamária – Szabó Vilmos László (2003): Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? A PIRLS 2001 eredményei a PISA- és a PIRLS-vizsgálat összehasonlításának tükrében. *Iskolakultúra*, 8. 118–138.
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Vidákovich Tibor (1998, 2002): Tudományos és hétköznapi logika: a tanulók deduktív gondolkodása. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.

„Narratívák” a gyermekkorról

A gyermekkor történeti értelmezései nemcsak a múlt gyermeki világról, a korabeli felnőttek vélekedéséről szolgálnak információval, hanem egyértelműen mutatják a történetíró saját korának gyermekfelfogását is.

A múltat a jelen idézi meg, azokkal az eszközökkel, ismeretekkel, amelyekkel a jelen hozzányúl régmúlt korok jelenségeihez. A gyermekkortörténet klasszikusának, Philippe Aries-nek a következő megállapítása is ezt tükrözi: „Társadalmunk ma – s ezt tudván tudja – nevelési rendszerének sikerétől függ. Nevelési rendszere, nevelési koncepciója van, s tudatában van ezek jelentőségének. Új tudományok, mint a pszichoanalízis, a gyermekgyógyászat, a pszichológia foglalkoznak a gyermekkor problémáival, s megállapításaik a szülőkhöz is eljutnak a terjedelmes népszerűsítő tudományos irodalom közvetítésével. Világunkat szüntelenül foglalkoztatják a gyermekkor testi, morális, szexuális problémái. Ezt a gondot a középkori civilizáció nem ismerte, számára nem létezett ez a probléma, mert a gyermek, ahogy elválasztották – vagy kevéssel utána –, a felnőtt természetes társa lett.” (Aries, 1987. 312.)

A gyermekkor középkori értelmezését tehát Aries a jelen gyermekfelfogásához mint vonatkoztatási ponthoz viszonyítva teszi érthetővé. Ez a „jelen” az ő esetében a 20. század közepén a nyugati civilizációban természetesnek tartott gyermek-értelmezés, amely nagymértékben a tudományok révén alakult ki, és amelynek számos eleme mai gondolkodásunkat is meghatározza. Nézzük meg, milyen logika mentén működik ez a gyermekfelfogás.

A gyermek a tudományok érdeklődésének középpontjában

Ahogy Aries is utalt rá, számos új tudományterület megszületése jelezte, hogy a 19. század végétől a gyermekre irányuló figyelem tudatos nevelési stratégiákat hozott létre. Fontossá vált, hogy megismerjék, leírják, rendszerezék a gyermek testi és lelki fejlődésével kapcsolatos megállapításokat, hiszen ezek képezték az alapját annak, ahogyan a gyermek otthoni és iskolai nevelését immár mindenre kiterjedően megtervezték. Ehhez hívták segítségül a formálódó pszichológia tudományát is. A gyermekkel foglalkozó tudományokban a kulcsszó a fejlődés volt. Különösen a pszichológia és a szociológia alkalmazott olyan szemléletmódot, amelyben a gyermek mint fejlesztendő, a felnőttkor kompetenciáihoz eljuttandó egyén szerepelt. A tudatos nevelés, az intézményes nevelés épp azokra a pszichológiai és szociológiai elméletekre támaszkodott, amelyek a gyermeki állapot leírásában és értelmezésében a fejlődés fogalmát hívták segítségül. Ezek az elméletek a gyermeki lét lényegét a felnövekvés állapotában ragadják meg, és tudományos alapokon igyekeznek meghatározni azokat a lépcsőfokokat, amelyeken a gyermek végighaladva eljut a kívánatos felnőtt normákhoz, és beilleszkedik a társadalomba. Piaget kognitív fejlődési szakaszai, a különböző szocializációs elméletek jól példázzák ennek a szemléletmódnak a lényegét. A gyermekkor az emberi életnek az a szakasza, amelyben a gyermekek sok esetben tudományosan megtervezett és ellenőrzött felnőtt segítséggel (intézményes és nem intézményes keretek között) elsajátítják azokat a kompetenciákat, amelyek a felnőttléthez szükségesek.

A 20. századra kialakult az az infrastruktúra, amely a gyermeki fejlődést leíró és kutató tudományokra támaszkodva ezt a folyamatot hivatásszerűen kézben tartja, gondoljunk itt a rendszerbe szerveződött, a gyermeki életkorokhoz és speciális igényekhez kötődő iskolatípusokra és fokokra, a gyermekkel hivatásszerűen foglalkozók képzésére specializálódó intézményekre, a gyermekeknek szánt játékok, olvasmányok előállítására. A közgondolkodást, a hétköznapi életet is átítatta a gyermekről való gondolkodásnak, a gyermeki lét megszervezésének ez a formája. E felfogás erősen normatív, hiszen a gyermekkel foglalkozó tudományok megállapításaihoz méri az ideálisnak tartott, elérni kívánt fejlődési szinteket, azokat az aktuális fejlődési jellemzőket, amelyekhez a gyermeket el óhajtják juttatni. Ez az alapvetően optimista gondolkodásmód a fejlődő, fejlesztendő gyermekről beleillik a felvilágosodás sugallta világképbe, amely a racionális tudományokra támaszkodva egy szebb jövőt sugall, és ennek létrehozásában a nevelésnek is fontos szerepet szán.

Ebből a szemléletmódból kitekintve jogosnak látszott a történész hiányérzete, amikor a múltat vizsgálva nem találta meg a 20. századra jellemző gyermekfelfogás jegyeit, és úgy értelmezte a középkori felnőtt-gyermek kapcsolatot, mint amelyből hiányzik a tudatos nevelés számos eleme, a gyermeki fejlődés tudományos alapú számbavétele. Ilyen értelemben példázza Aries gyermekkortörténeti értelmezése azt, hogy a történetíró saját korának fogalomkészletével, szemléletmódjával „dolgozik” a múlton, mintegy normaként alkalmazza azt a múltbeli történésekre.

Az egykor kikezdehetetlennek tűnt családi, iskolai, erkölcsi értékek relativizálódása, a felgyorsult élettempó is azt a felfogást erősíti, hogy a klasszikus értelemben vett gyermeki fejlődés segítése, intézményes háttere már nem képes válaszolni azokra a kihívásokra, amelyek érik. A gyermekkor olyan felfogásai jelennek meg napjainkban, amelyek bizonyos szempontból felülírják a tudományos fejlődéselvre alapozott gyermek-fogalmat, sőt esetleg bátran elszakadnak attól.

Az 1980-as évektől azonban ez a nyugati civilizációban természetesnek, megállapodottnak, kanonizáltnak tűnt gyermek-értelmezés megrendült. Számos olyan jelenség kiáltott magyarázat után, amely nem volt beilleszthető a kialakult, tudományosan jól körülhatárolt, intézményesen körülbástyázott gyermekértelmezésbe (például a gyermekek megnövekedett szabadsága, a szexuális tabuk eltűnése). A gyermekkor haláláról, az elvesztett gyermekkorról szóló írások, gondolatok (Winn, 1990) épp azt példázták, hogy nagyon

mélyen gyökerező nézeteket vallottunk a gyermek mibenlétéről, neveléséről, a társadalmi normákhoz, a felnőttléthez való eljuttatásának módjáról. A drámai szóhasználat azt is mutatja, hogy érzelmileg kötődünk ehhez a gyermekfelfogáshoz, és többről van szó, mint pusztán egy bizonyos tudományos paradigmába illeszthető gyermek-fogalom újraértelmezéséről. Egyes szerzők szerint a gyermekkorról szóló vitákat félelem és pánikhangulat is jellemzi. (Buckingham, 2002) A globalizálódó világban a kultúra átrendeződésével, a képi kultúra elterjedésével, az információhoz való hozzáférés átstrukturálódásával a felnőtt-gyermek viszony évszázados modellje átalakulóban van. A mindennapi élet olyan jelenségei, mint például a kétszülős családmodell háttérbe szorulása, az ifjúkor meghosszabbodása, a hagyományos férfi-női szerepek átalakulása, a média közvetítette világkép (túl)súlya alapján megkérdőjelezhetővé vált az eddigi szilárdnak, kialakultnak hitt gondolkodásmód a gyermekről. A posztmodern bizonytalanság, az egykor kikezdehetetlennek tűnt családi, iskolai, erkölcsi értékek relativizálódása, a felgyorsult élettempó is azt a felfogást erősíti, hogy a klasszikus értelemben vett gyermeki fejlődés segítése, intézményes háttere már nem képes válaszolni azokra a kihívásokra, amelyek érik. A gyermekkor olyan felfogásai jelennek meg napjainkban, amelyek bizonyos szempontból felülírják a tudomá-

nyos fejlődéselvre alapozott gyermek-fogalmat, sőt esetleg bátran elszakadnak attól. A szülők és a gyermek nevelésével hivatásszerűen foglalkozó személyek tanácsstalanságát talán oldhatja, ha megismerkednek ezekkel a gyermek-felfogásokkal, és megpróbálják a nevelés, a pedagógia oldaláról továbbgondolni azokat.

A gyermekkor új szociológiai értelmezése

Láttuk tehát, hogy a fejlődés kulcsfogalmát felhasználó gyermekkor-értelmezés önmagában manapság már kevés a gyermeki lét minden elemének megértéséhez. A gyermeknevelés gyakorlata nem tud mit kezdeni a gyermeki fejlődés egyetemesnek gondolt fokozataival, amelyeket a fejlődéslélektan egyre differenciáltabban és precízebben leírt, hiszen azt tapasztaljuk, hogy nem minden társadalmi helyzetben, kultúrában élő gyermekre igazak ezek. Ugyancsak kevésbé orientálja a gyakorlatot az a socializáció-felfogás, amely a gyermeket csak a felnőtt állapothoz hasonlítva tudja elképzelni, társadalmilag csak a jövő szempontjából tartja értelmezhetőnek a gyermekkort, mintegy hiányállapotként tételezve azt a felnőttkorhoz képest. (Jenks, 1996; Szabolcs, 2003) Ezt a tradicionális tudományos megközelítést gondolja újra angol szociológusok egy csoportja abból a szempontból, hogy a fejlődéslélektani és társadalmi normák alapján megkonstruált gyermekkort érdemes más aspektusból is értelmezni. Azt javasolják, hogy a felnőtt és a gyermek világa közötti különbségeket ne normatív módon, hanem a társadalmi gyakorlat oldaláról közelítsük meg.

Eszerint a gyermekkor olyan társadalmi képződménynek tekinthető, amely az emberi élet korai éveinek megértéséhez kínál értelmezési keretet. A gyermekkor nem biológiai éretlenséget jelent, nem természetes állapota minden emberi csoportnak (vö. középkori felnőtt-gyermek viszony!), hanem az egyes társadalmak speciális strukturális és kulturális összetevője. A gyermekek társas kapcsolatait, kultúráját saját értékükön kell vizsgálni, a felnőttek szemléletmódjától, érdeklődésétől függetlenül. (Jenks, 1996) Ezeknek az elveknek az elfogadása azt jelenti például, hogy nem egyetemes értelemben vett gyermekkorról érdemes beszélni, amelyhez minden egyes gyermeki sorsot viszonyítunk, hanem gyermekkorok különböző változatairól, amelyek térben és időben nagy változatosságot mutatnak. Egy braziliai utcagyerek gyermekora teljesen más jellegzetességeket mutat, mint egy amerikai középosztályban élő gyermeké, hiszen mindkettő rendelkezik olyan, az adott társadalomból fakadó specialitással, amely meghatározza a korai életévet, és amely számukra döntőbb, mint a biológiai életkoruk. De gondoljunk csak egy 14 éves roma fiatalra, aki saját kultúrájában már sokkal közelebb van a felnőttkorhoz, mint a hasonló korú magyar társa, akit társas kapcsolatai, a felnőtt elvárások inkább kötnek a gyermek-, illetve a serdülőkorhoz: itt is kulturális különbségek mentén adódik a gyermekkor eltérő felfogása.

További jelenkori gyermekkor-értelmezések adódnak, ha megvizsgáljuk a fogyasztói kultúra világát.

A gyermek a fogyasztói kultúra világában

Hogyan látja és konstruálja a gyermeket a fogyasztói kultúra?

A gyermekeknek szóló reklámok, klipek, televíziós és mozifilmek a valóságos étellel ellentétes, szinte utópikus közeget kínálnak a gyermeknek; olyan álomvilágot, amelyben csak ők léteznek, amelyből kizárhatók a felnőttek. A felnőttek világa ugyanis rossz, disztópikus, abból menekülni kell, hiszen ezt a világot a kemény munka, az unalom, uralkodni vágyás, cinizmus jellemzi. Ezzel szemben a gyermeki világ – sugallják a fogyasztói kultúra képviselői – a jót, az ártatlanságot képviseli; ez a játék, a spontaneitás, a kalandok, az egzotikus történések világa, amelyet élesen el kell különíteni a felnőttekétől,

amelybe nem kell beengedni a felnőtteket. Ez például jól látszik olyan gyermekeknek szóló televíziós programokban, amelyekből hiányoznak a felnőtt értékek, a felnőtteket nevetséges szerepben ábrázolják. Sőt, egyes reklámok, rajzfilmek képi és nyelvi világa eleve kizárja, hogy a felnőttek megértsék azt, miről is van szó. (*Vanobbergen*, 2003) A felnőtt világból tehát menekülni kell egy álomvilágba, ahol a valóságnak nincs tere. Ebben az álomvilágban, ebben a gyermeki világban a felnőttek (tanárok, szülők) problémaforrásként jelennek meg, és csak ritkán ered tőlük a megoldás. (*Baska*, 2004) A felnőttek, nevelők segítő szerepe szinte teljesen hiányzik, csak megzavarják a fogyasztás motorja által hajtott álomvilágot. Ebben az álomvilágban az fogalmazódik meg, hogy mi módon lehet a gyermeket a piac, a fogyasztás szférájához kötni azzal, hogy valami különlegeset kínálunk a számára. A gyermekeknek ez az ábrázolásmód azt sugallja, hogy a fogyasztás világa magasabbrendű az iskola reprezentálta felnőttvilágnál. A fogyasztói kultúra azt közvetíti, hogy nem az iskola, a felnőttek világa jelenti azt a helyet, életet, amelyben a gyermek a nyugati civilizáció normáinak megfelelően szocializálódhat. A gyermeket arra kívánja rávenni, hogy adja át magát a gondtalanságot, élményeket, játékot, fantáziát, harmóniát sugárzó álomvilágnak.

Hogyan látja a gyermeket az iskola világa?

Ugyanez a fogyasztói kultúra, és benne a gyermek szerepe, gyökeresen más olvasatot kap, ha az iskola világa felől értelmezzük a tényeit. A pedagógikum oldaláról a fogyasztói kultúra üldözendő, jó esetben csak szelektálandó. Az oktatás világa úgy határozza meg magát, mint ami ellentétes a fogyasztás, a piac manipulált világával, és ezért annak mindent behálózó természetével szemben fel kell vennie a harcot. A pedagógia a boldog gyermekkor ellentétéként látatja a kommercializálódást, a fogyasztás kultúráját. Kompenzálni akarja a fogyasztói kultúra „ördögi” befolyását a gyermek felett, mert a gyermekek számára létrehozott fogyasztói kultúra veszélyezteti a generációk fejlődési rendjét, hiszen ebből olyat tanulhatnak a gyerekek, ami számukra egyelőre nemkívánatos. Az iskola világa meg van győződve róla, hogy a kívánatos normákat, viselkedésmódokat képviseli, szemben a fogyasztás által megfertőzött gyermeki világgal, amely eltévelyedett értékeket tükröz. (*Vanobbergen*, 2003) A gyermekkor ebben az olvasatban „elveszett paradicsom”, a „szent”, ellentétben a „profán”, az evilági élvezeteket nyújtó és reklámozó fogyasztói világgal szemben. Az iskola világa magára hagyatott elidegenedett terület. Értzi küldetéstudatát, de eszköztelenségét is, és egyelőre csak keresi a módját annak, hogyan óvja meg a gyermeket a fogyasztóvá válástól. *Vanobbergen* idézett tanulmánya arra figyelmeztet, hogy az oktatás világa akkor tud érdemben válaszolni a piac teremtette értékekre, akkor tud saját értékeket ezzel szemben felmutatni, ha e változó világban újraértelmezi a felnőtt-gyermek kapcsolatot, ha a gyermeket nem a felnőtt normák beteljesítőjeként szemléli, hanem a maga értékén, a maga szubjektivitásban.

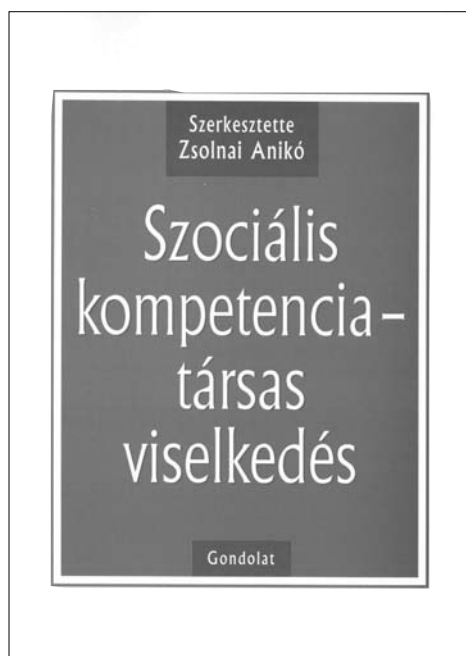
Fel kell figyelnünk itt a gyermekkor-értelmezések egy sajátos elemére. A történészek által leírt középkori gyermekfelfogás – amely végletesen leegyszerűsítve azt jelenti, hogy a felnőttek és a gyermekek világa még nem válik annyira ketté, mint a 19. századtól kezdve – visszatéréséről írnak sokan a 20. század gyermeki világáról beszélve, sőt az „új középkor” kifejezést is hallhattuk ezzel kapcsolatban. A gyermek- és felnőttvilág újbóli közeledésének számos olyan jelét írták le szociológusok, pedagógusok, amelyek napjainkban is megfigyelhetők: például a gyerekek is néznek erotikus tartalmú filmeket, a felnőttekéhez hasonló módon töltik el a szabadidejüket stb. (*Winn*, 1990. 92.) A fogyasztói kultúra – iskolai világ – gyermekkor fent bemutatott összefüggései viszont éppen a felnőtt és a gyermek világának radikális kettéhasadásáról tudósítanak: a piac kifejezetten érdekelt abban, hogy fenntartsa a felnőttek számára elzárt gyermeki „álomvilágot”.

Az itt vázlatosan felsorolt gyermek-értelmezési szempontok mindenképpen differenciálják a gyermekről való gondolkodásunkat. Segítenek abban, hogy a gyermek világát ne

csak a felnőtt elvárások oldaláról szemléljük, hanem kulturális, társadalmi jellegzetességek mentén is. A gyermekről szóló fent idézett, sokszor egymással ellentétes értelmezések, „narratívák” mindegyike megfigyelhető napjaink gondolkodásában. Ezek az értelmezések nyitottak: felnőttként, gyermekként, pedagógusként mindannyian tovább írjuk őket. A történeteket megelégedéssel lezáró befejezésre hiába várunk; reflexióink ugyan tovább gazdagítják a gyermekkor-értelmezéseket, de újabbak és újabbak is fognak születni, hogy aktuális nevelési teendőinkhez inspirációt adjanak, azokat tudatosítsák. És ez nem kevés.

Irodalom

- Aries, Philippe (1987): *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest.
- Baska Gabriella (2004): Beszámoló „A neveléstudomány története és filozófiája – A pedagógiai kutatások értékelése és kritériumrendszerének alakulása” című konferenciáról. *Pedagógusképzés*, megjelenés előtt.
- Buckingham, David (2002): *A gyermekkor halála után*. Helikon, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (1999): A gyermekkor kutatása új megközelítésben. *Műhely*, 5–6. 175–178.
- Jenks, Chris (1996): *Childhood*. Routledge, London.
- Szabolcs Éva (2003): A gyermek a történeti és szociológiai kutatásokban. In: *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. Debrecen. 468–472.
- Vanobbergen, Bruno (2003): *The struggle for the child: on romanticism and exclusion in today's childhood – in: Philosophy and history of the discipline of education. Evaluation and evolution of the criteria for educational research*. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Leuven. 139–144.
- Winn, Marie (1990): *Gyermekek gyermekkor nélkül*. Gondolat, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia

Az ELTE Pedagógia és Pszichológia Kara Oktatásmódszertani Központjának keretében zajló, Reformpedagógia és életreform című nemzetközi OTKA-kutatás egyik külföldi résztvevője, Ehrenhard Skiera a kutatás megalapozására szolgáló szakmai tanácskozáson tartott előadást 2003. október 14-én, Budapesten. Cikkünk ennek szerkesztett változata. A kutatás – tágabb nemzetközi társadalomtörténeti (recepciós és hatástörténeti) – kontextusba ágyazottan, interdiszciplináris megközelítésben a különböző reformpedagógiai irányzatok és életreform-mozgalmak kölcsönhatását vizsgálja.

A nemzetközi kutatási projekt annak feltárására vállalkozott, hogy az 1880-as évektől kezdődően kibontakozó, széles körben ható, az egyéni életforma reformjára irányuló rendkívül sokszínű korabeli reformmozgalmak (pl. lakás-, öltözködési és életmódreformok, különböző természet- és környezetvédelmi és természetgyógyászati irányzatok, alkoholelleses, vegetáriánus és testkultúra, új kert- és földművelési törekvések, különböző teozófiai, spiritualista és okkultista csoportok) miként kapcsolódnak össze a korszak új nevelési törekvéseivel, azok gyakran reflektálatlan recepciója miként járul hozzá a korszak pedagógiai reformmozgalmainak különböző gyermekmítoszaihoz és nevelési ideológiáihoz, illetve miként vezetnek el ezek a törekvések több különböző maradandó értékű, szélesebb társadalmi léptékben is tért hódító iskolapedagógiai újítás, máig életképes ún. reformpedagógiai koncepció kikristályosodásához.

A közelmúltban az egyik újságban az alábbi hirdetést találtam: „Észak-Spanyolországban ökofalu és vidéki kommuna új tagokat keres. Iskolával rendelkezünk.” Alatta egy telefonszám. A hirdetés láttán ismét feltámadt egy régi álmom. Pontosabban szólva eszembe jutott egy régi vágyam, hogy felhagyva a városi életformával falura költözzek, és ott természetes körülmények között, egy kommunában kétkezi munkát végezve éljek. Hasonló módon gondolkodó emberek között, akik körében nem érvényesül a munka világának hierarchiája. Ebben a bio-, illetve társadalmi rezervátumban közös dolgainkat együtt oldanánk meg, és boldogan élnének együtt az emberek, az állatok és a növények. Egy kisebb közös tulajdonban lévő földdarabot művelnénk csak meg, és az ott termelt javakat is közösen fogyasztanánk el. Úgy élnénk ott, ahogy a civilizációt kritizálva már *Jean-Jacques Rousseau* is javasolta. Azonban elképzelésemből nem lett semmi. Feleségem az első perctől kezdve kategorikusan elutasította az ötletet – ugyanis faluról, egy tősgyökeres parasztsaládból származik. Hosszú időn át falun lakott, így sokkal jobban tudta, mint én, hogy a krumpelit nem lehet csupán az álmokkal megkapálni. Így hát nem lettem sem remete-filozófus, sem pásztor-filozófus, miként azt egy belga barátom már korábban tanácsolta nekem. A javaslat azonban azóta is eszembe jut, a titulus sem teljesen új számomra: a korai szovjet reformpedagógiai törekvésekkel foglalkozva találkoztam már hasonló elnevezéssel *Pável Petrovics Blonszkijnál*. Egyik munkájában beszél a munkás-filozófusokról, az új emberek vezető csoportjáról, akiknek kiképzése az új nevelés fontos célja. A mai kor munkás-filozófusa azonban az osztályellentéteket legfeljebb elbeszélé-

sekből, illetve a történelemkönyvekből ismeri. Blonszkij úgy vélte, hogy a társadalmi el-
lentétek megszűnése után maguktól eltűnnek a gyötrő ellentmondások, sőt megfelelő ne-
velés esetén azok ki sem alakulnak többé. A fej, a szív és a kéz nevelése szerencsés egy-
séget alkot.

De térjünk vissza a spanyol falusi kommunához. Vajon miért keresnek új tagokat? Ke-
vesen vannak? Vajon mi lehet az oka? Ellentétek alakultak ki a csoporton belül, gazdasá-
gi nehézségeik vannak? Netán kecskevész vagy aszály tört ki, vagy valamilyen viszály tá-
madt közöttük, esetleg a tagok ismeretlen személyes okokból elvándoroltak, vagy túl ne-
héznek találták az életet a kopár hegyi kör-
nyezetben? A csoport ottmaradó tagjai bizo-
nyára a jövőre gondoltak, és fiatalabb jelent-
kezőkre várnak. Nem rám, akinek már csak
néhány éve van hátra a nyugdíjig. A hirdetést
egyébként a Schrot und Korn (Korpa és ve-
tőmag) című folyóiratban olvastam. A sokfé-
le, reformtáplálkozással kapcsolatos újság
közül – mint például a Bäckerblume (Pékvi-
rág), Das Reformhaus (Reformház),
Apotheken-Umschau (Patika-körkép) és a
das Deutsche Fleischerhandwerker (Német
húskészítő) – ez a kiadvány, a Schrot und
Korn a kedvencem. A folyóiratot környezet-
barát, klórmentes papírra nyomtatják, és a
biotermékeket árusító üzletben történő bevá-
sárlást követően kerül a konyhaasztalunkra.
Leginkább a hirdetéseket olvasom, mert na-
gyon jól tükrözik azokat a törekvéseket,
amelyek a társadalomnak ebben az alternatív
szektorában a gazdasági és személyes érdeklő-
dés középpontjában állnak. Miként az a
történelemben jártas olvasók előtt jól ismert
ez a mintegy 150 éves hagyományokra épü-
lő terület napjainkban ismét fellendülőben
van. További vizsgálódásaim során a spanyol
falusi kommunával egy részletesebb tájékoz-
tató kiadványban is találkoztam, amely
,Eurotopia – európai közösségek és biofal-
vak jegyzéke’ címmel jelent meg. Ebben
több száz ilyen jellegű európai közösség
szerepel, melyek közül néhány Magyaror-
szágon található. Többségükben valamilyen
terápiás, illetve pedagógiai célt is megfogal-
maznak. Legtöbb esetben egy-egy magánis-
kola is kapcsolódik ezekhez a kezdeményezésekhez. A kiadványban ott szerepel a koráb-
ban említett spanyol falusi kommuna is, amelynek feladatai között, idézem: „saját peda-
gógia kialakítása” is szerepel. Nem kell különösen élénk fantázia annak megállapításához,
hogy ez a sajátos pedagógia minden bizonnyal a jelenlegi iskolai oktatással, annak élet-
idegen és tekintélyelvű formáival való szakítást jelenti, és bizonyára az adott kommuná-
ban kialakított sajátos életkörülményeken alapul. Valószínűleg abban fontos szerepe van
a projektoktatásnak, a tanulási feladatok életközeli meghatározásának. Azt hiszem, ennek
a programnak is fontos eleme a konszenzus keresése, a dolgok közös megbeszélésére írá-

*Az életkörülmények mind funk-
cionálisabbá és mind
fragmentáltabbá válása az egyes
emberekben is mindinkább a tel-
jesség elvesztésének érzését kel-
tette, amelyet a vallás, a politika
és a 19. század végén vontatot-
tan intézményesülő iskola sem
tudott megmásítani. Már maga
az iskola is olyan mértékben
szegmentálódott, hogy abban az
ember eleve nem találhatta meg
a saját kiteljesedésének lehetősé-
geit. Az idegenség, ideiglenesség
érzése megmaradt – és ezzel
együtt megerősödött a vágyako-
zás egy más, jobb világ, a valódi
közösség, az organikus egységbe
szerveződő teljesség és harmó-
nia iránt. Az így kibontakozó
irányzatok a társadalom széles
rétegeit provokáló módon és for-
mában annak vélt okozói ellen,
a tudomány, a technika, a racio-
nális gondolkodás ridegsége el-
len irányultak. Az ellen a gon-
dolkodásmód és tevékenység el-
len, amely felfogásuk szerint az
embert magát áldozza fel a töle
idegen érdekek oltárán.*

nyuló törekvés, hiszen a kommunák jellegéből adódóan közös dolgaikat az érdekeltek egyetértése alapján kell, illetve kellene megvalósítani. A kiadvány egésze, sőt maga az eurotopia elnevezés is utópisztikus elemeket tartalmaz. Ám ténylegesen működő, nagy európai hálózathoz kapcsolódó valós kezdeményezésről van szó. Arra gondoltam, hogy meglátogatom a kommunát, így bepillantást nyerhetek egy olyan közösség életébe, amely megkísérli egy olyan jobb világ kialakítását, amelyben a gyermekek nevelése is illeszkedik az ott kialakított ember- és környezetbarát világhoz, ahhoz a helyhez, amely a társadalom megszokott kényszereit többé-kevésbé ki tudja küszöbölni. Miként lehet hát eljutni erre a helyre? A tájékoztató szövegben az olvasható: „A falu gyalog vagy lóval közelíthető meg.” Ezek közül egyik se okozna nehézséget a számomra, persze csak akkor, ha ez mindössze néhány kilométernyi utat jelentene.

Ezt hallgatva most önöknek is bizonyára Árkádia jut eszükbe, az a nehezen megközelíthető hegyvidék Görögországban, amelyet az antik költők paradicsomi, a civilizáció betegségeitől és rombolásaitól megkímélt országgént énekeltek meg. Bizonyára ezek a mai közösségek, miként a 19. század végén és a 20. század elején kibontakozó különböző életreform-mozgalmak is, valamiféle gyógyulást kerestek. Be akarták gyógyítani a modern technikai civilizáció által az emberi lélekben és a Földön ütött sebeket. Erre igazában csak akkor lenne esély, ha a technikai-ipari civilizáció maga is egy gyógyulási és megtisztulási folyamaton esne át, ha az ember és a világ és a megtermelt áruk dialektikus kapcsolatba kerülnének egymással. 1889-ben *Edward Carpenter* kiadott egy könyvet, amelynek címe *Civilisation its Cause and Cure* (Civilizáció: okai és gyógyulása). A munka rövid időn belül számos újabb kiadást ért meg, a német fordítás 1903-ban jelent meg. Ez a cím az életreform-mozgalmak közös hitvallásának alapjává vált. Ugyanis az azok minden irányzatának radikális kritikája a modern kor válságjelenségei ellen lépett fel. Mindegyik igyekezett túllépni az elidegenedésen, a társadalmi ridegségen, amely a modern kor profitorientált állami és gazdasági rendszerének kibontakozásából adódott.

A kibontakozó modern ipari kapitalizmus nyomán megjelenő elidegenedés főbb jellemzői az alábbiakban összegezhetők:

Idegenné lesz az emberi test az ipari munka, a modern emberi kapcsolatok, az erkölcs, a divat és a nevelőintézmények és az egzakt időütemezés kényszerítő (az óra uralma, a modern teljesítménykényszer) folyamatos fegyelmező hatása folytán.

Idegen az új – látványos és mind veszélyesebbé váló – városi környezet, hiszen az oda bekerülő emberek többségének életútja, annak gyökerei a falusi környezetbe, az azzal összekapcsolódó sajátos munkakörülményekre és családi viszonyokba nyúlnak vissza.

Idegen az új kihívásokkal terhelt munkahelyi környezet, az abba bekerülő emberek kénytelenek feladni korábbi, a természet és a falusi közösségi élet rendje által szabályozott életritmusát. Ebben az új környezetben az egyén önmagát is egyre inkább a tömeg egy tagjának, könnyen felcserélhető fogaskeréknek érezhette. Ezt az érzést tovább erősítette a modern ipari termelés munkarendje (specializáció, munkamegosztás), továbbá a munka eredményeitől való elidegenedés. A munkadarabokkal korábban kialakított természetes személyes érdeklődés szintén elveszett.

A tudományok diadalmenete (mind a természet-, mind a társadalomtudományoké) folytán eltávolodik a vallástól is, aminek következtében elveszíti saját egzisztenciális önértelmezésével és társadalmi integrációjával összefüggő mélyebb kapcsolatait is. Ez a folyamat különösen a munkásság körében okoz mély válságot, és megerősíti a kommunisztikus mozgalmakhoz való csatlakozást. Azonban megfigyelhető ez a folyamat a polgári rétegeknél is, akiknek vallásellenes és ateista beállítottsága fokozódik, és számos ilyen jellegű kört alapítanak (monizmus, szabadgondolkodói alapállás).

Elidegenedés a politikai tevékenységtől. A gazdaságban, tudományban, társadalomban, művelődésben és kultúrában lezajló modernizációs folyamatot nem követi gyökeres politikai átalakulás. Az állam az „egész nép”, a munkások és paraszti helyzetben lévők

és különösen a nők számára még hosszú ideig nem biztosítja az általános, demokratikus választójogot, ami megnehezíti a demokratikus tudatformák széles körű kibontakozását (Poroszországban például 1849–1918 között jövedelemhez, illetve adóhoz kötődő cenzus alapján csak férfiak számára biztosították a választójogot).

Az egyéb társadalmi tényezők mellett az elbizonytalanodás fentiekben bemutatott főbb motívumai termékeny talajt kínáltak azoknak a sokszínű kvázivallásos, illetve szekularizált társadalmi reformmozgalmaknak, amelyek rendkívül heterogén motívumvilágában különböző mitológiai, spirituális, politikai és pszeudotudományos eszmék és világfelfogások kavargtak. Az életkörülmények mind funkcionálisabbá és mind fragmentáltabbá válása az egyes emberekben is mindinkább a teljesség elvesztésének érzését keltette, amelyet a vallás, a politika és a 19. század végén vonatottan intézményesülő iskola sem tudott megmésítani. Már maga az iskola is olyan mértékben szegmentálódott, hogy abban az ember eleve nem találhatta meg a saját kiteljesedésének lehetőségeit. Az idegenség, ideiglenesség érzése megmaradt – és ezzel együtt megerősödött a vágyakozás egy más, jobb világ, a valódi közösség, az organikus egységbe szerveződő teljesség és harmónia iránt. Az így kibontakozó irányzatok a társadalom széles rétegeit provokáló módon és formában annak vélt okozói ellen, a tudomány, a technika, a racionális gondolkodás ridegsége ellen irányultak. Az ellen a gondolkodásmód és tevékenység ellen, amely felfogásuk szerint az embert magát áldozza fel a tőle idegen érdekek oltárán. A régi fajta, intellektuális embertípust ezek a mozgalmak ellenségüknek tekintették. Az új ideál az akarat, az érzelem, a heroikus szabad cselekvés új embere, a zseniális életformáló, a művész lesz. Mindezek a motívumok alkotják az életreform-mozgalmak, továbbá a reformpedagógia – ha szabad így fogalmaznom – szociálemocionális hátterét. Ezek a mozgalmak tulajdonképpen a többségi társadalom peremén bontakoztak ki, és nem fenyegettek, ma sem fenyegetik annak alapintézményeit. Értékeiket a többségi társadalom többé-kevésbé tolerálta, illetve tolerálja ma is, így azok számos elemét integrálja magába. Ennek folytán, jóllehet ezek a mozgalmak elveszítették korábbi forradalmi gesztusait, kibontakozásuk során egészen napjainkig megőrizték alapvető céljukat, az új ember, illetve új társadalom megteremtésére irányuló törekvésüket. A kapitalizmuson, illetve a szocializmuson túllépve olyan társadalom kialakítására törekedtek, amely egy olyan harmadik út lehetőségét hordozza magában, amely elvezet ahhoz a közösséghez, amelyben mindenki a másik ember testvérévé, barátjává válik majd. Nézzük meg tehát a „harmadik út Evangéliumának” főbb fejezeteit. Maga a reformpedagógia tehát szintén életreform típusú mozgalom, abban szinte minden, a modern ember megváltására törekvő reformirányzat motívumai megtalálhatók. A reformpedagógia tehát kibontakozása idején, miként napjainkban, a 20–21. század fordulóján megjelenő mérsékeltbb formáiban egyaránt a menekülés pedagógiájának tekinthető.

Ennek érzékeltetésére nézzünk néhány példát. *Peter Petersen*, a Jenaplan pedagógia és a Jenaplan iskola megteremtője az új nevelést olyan új társadalom keretében képzelte el, amelyet áthat a „község-lélek”. Annak mindkét komponense – az ennek szellemében fejlődő társadalom és az iskola is – „a kor kaotikus szellemi jelenségei” ellen lép majd fel. Ezek együttesen egy teljességet alkotnak a felnőtté váló emberiség tudatos nagykorúságának jegyében, kialakítva egy sajátos szellemi organizmust, amely szerves részét alkotja egy mélyebb alapokon nyugvó organikus egységnek – naprendszerünk kozmikus rendjének. (1) Hasonlóképpen vélekedik a nevelés legfőbb feladatáról *Maria Montessori* is. „Valamely nevelés tervének, amely kiutat akar találni, azokon a törvényeken kell alapulnia, amelyek az emberiség jövőjét irányítják. [...] amely harmóniában egyesít minden emberi értelmet és tudást [...], az lesz majd az, amit mi a kozmikus nevelés keretében megvalósítani igyekszünk.” (2) A megváltásra törekvő „világmozgalom” rendelkezett természetesen saját megváltóval is. Ez volt a „gyermek” aki a jobb jövő megtestesítője, a minden területén meggyógyuló új világ letéteményese. A reformpedagógia diskurzusa-

iban egyébként számos esetben feltűnik ez a kvázi-vallásos motívum. Ennek komplexer eleme a trónjától megfosztott tanár, akinek helyére az új Messiás, a gyermek lép majd. Ebben az „új Messiásban” (Montessori) a csupán tanítói szerepet betöltő jelenlévő tanár szolgáló feladatot kap csak. Ez teszi lehetővé a gyermekben eleve benne rejlő önfejlődés és ennek segítségével az „új” ember kibontakozását, amely elvezeti majd az emberiséget a béke, harmónia, általános boldogság „új korszakához”. Ez a retorika leginkább a művészeti nevelési mozgalomra jellemző, amely a gyermeki alkotóerőről, illetve „génuszról” beszél. Ez a retorika egyik sajátos visszatükröződése annak a felfogásnak, amely eredetileg (különösen *Ellen Key*, Maria Montessori és a munkaiskola, megteremtője Pavel Blonszkij esetében és néhány részletében a többi reformpedagógiai koncepciónál is) magasabb rendű törekvésként tulajdonképpen magába rejti az emberiség megmentésének lehetőségét is.

Mindazok az érvek, amelyeket hangoztatva a reformpedagógia szembe száll a gyermek katedráról történő kiiktatásával, olyan, a nevelési környezet kitágítására tett kísérletként is értelmezhetők, amelyek a tanulást kvázi önálló, az emberi individuumban eleve benne rejlő „természetes” jelenségnek tekintik. Ezt a – természetes környezetből kiindulva – esztétikai és intellektuális ösztönzők segítségével kialakított tanulási környezetté formálódó nevelési teret használják fel a ma működő reformiskolák tanárai anélkül, hogy teljes mértékben tudatosítanák ennek eredeti univerzális megváltás-pedagógiai vonatkozásait. Ez az eredeti törekvés visszavezethető arra a 20. század elején mind több embernél megfigyelhető, mélyebb egzisztenciális kapaszkodók keresésére irányuló törekvésre, amely az egyre inkább gyökerét veszítő, fenyegető, hideg, „elidegenedett” világban megerősödő gazdasági-ipari, politikai-adminisztratív és katonai funkcionalitás ellen irányult. Ezek nélkül a megmentésre utaló motívumok nélkül a reformpedagógia retorikája aligha talált volna hallgatókra, annak gyakorlati megoldásai aligha terjedtek volna el szélesebb körökben is. Sokan szeretnék ezt az intellektuális szempontból irritáló szempontot figyelmen kívül hagyni, bizonyos esetekben „normalizálni”, esetleg más módon interpretálni, illetve valamely adott kontextusát elméletileg is akceptálni (mint *Nohl*, *Scheibe*, *Röhrs*). Mások a mozgalom elméleti és gyakorlati túlkapasait kritizálják (mint például *Oelkers*, *Tenorth*, *Prange*). Azonban az irányzat ebben a teljességében, radikalizmusával mint hosszú időn át kifejezetten jellemző vonásával együtt maradhatott fenn ilyen hosszú ideig, amely motívum implicit módon tovább élő eleme lesz a különböző oktatási és iskolakoncepcióknak is. A dolgot paradoxon formájában megközelítve azt mondhatjuk, hogy a gyermekre orientálódó univerzális megmentő pedagógia irracionalizmusa nélkül a környezeti tanulás viszonylagos racionalitásai annak megnyerő és sok vonatkozásában sikeresen alkalmazott egyedi koncepciói elméleti-rendszerszempontból nem értelmezhetők és történetileg (a sikeres iskolapedagógiai hagyományok kibontakozásának oldaláról) nem rekonstrálhatók.

A reformpedagógia ezek nélkül a provokatív vonások nélkül régi beszámolókat átlapozásával letudható erőtlenség emlékező tárgya lenne csupán, és egyes ma is létező irányzataira nem tekinthetnénk úgy, mint kutatásra és továbbgondolásra érdemes iskolamodellekre és oktatási koncepciókra. A reformpedagógia teljes mélységében csak kibontakozását kísérő civilizációkritikai háttérével, a megmentés vízióit megfogalmazó életreform-mozgalmakkal együtt értelmezhető. Hatása a maga teljességében csakis ezeken a teljes élet megreformálására irányuló impulzusokon át teljesebben ki. Az életreform-törekvések számos motívuma, miként azt látni fogjuk, visszaköszön majd a különböző reformpedagógiai koncepciókban. Az életreform tehát sokféle módon előkészíti, később pedig együtt halad a reformpedagógiával. Ez így van mind a mai napig. Gondoljunk csak az 1970-es években kibontakozó, a tekintélyelvű iskolával szemben fellépő alternatív iskolamozgalom és a parlamenten belül és azon kívül jelentkező különböző zöld mozgalmak szoros kapcsolatára.

Most pedig engedjék meg, hogy felvázoljam a „harmadik út evangéliumának”, annak a rendkívül sokszínű világnézeti háttérnek néhány elemét, amelyek az életreform- és re-

formpedagógiai mozgalmak közös háttérmotívumainak tekinthetők. Ezek bemutatása lehetővé teszi, hogy még jobban megérthessük a két irányzat mélyebb kapcsolatát. Az új Evangéliumnak a császári Németországban talán legszélesebb körben, milliók számára elérhető szentképe a német szecesszió (Jugendstil) *Fidus* néven ismert alkotójának (eredeti nevén *Hugo Höppener*, 1886–1948) „Fényfohász” című festménye. Miként ennek alcíme – „A Szabad Német Ifjúság 1913. október 12–13-án Hohen Meissnerben tartott százéves ünnepe” – is jelzi, ebben az időben ezt a képet képeslapként is széles körben terjesztették. A képen egy feltartott kezű, háttal álló, nem túl atlétikus fiatal férfiakt látható, hosszú, a szél által összekócolt hajjal, a sugárzó mennybolt felé ölelően kinyújtott karral. Valójában nem a földön áll, hanem a kép keretében található sas körvonala keretezi a képet. Ez viszi az új partok, a szabadság felé – sugározza a kép egésze. (3)

Fidusnak, a (német) ifjúsági és életreform-mozgalom ezen befolyásos képviselőjének egyik könyvillusztrációja megmutatja meg a jövő felé vezető út új irányát is. A képen szereplő útkereszteződésben három útjelzőtábla mutat a jövő felé. Az egyik út, a kapitalizmus egyenesen a tatóngó szakadékba vezet, a másik út, a kommunizmus már valamilyen távolabbi kanyarog, és elvész balra fenn a felhők karéjai között. Végül a harmadik út, a földreform – és ehhez kapcsolhatjuk hozzá az életreformot is – egyenesen elvezet a jobbra felkelő Nap felé. Tehát a Naphoz, az ennek fényétől áthatott élet felé kellene ennek a harmadik útnak irányulnia.

Amennyiben össze akarjuk foglalni a Harmadik Út Evangéliumának főbb forrásait, a következő, egymással szoros kapcsolatban álló eszmékhez juthatunk:

– Az első az „új” spiritualitás, amely az ember és a természet, illetve kozmosz összetartozásának élményét keresi. Számos lelki-spirituális megújulási program sorolható ebbe a körbe, mint például az egyetemes teozófia (ami a századforduló jelentős divatirányzata volt), az antropozófia (a teozófia tanainak átalakítása és továbbfejlesztése a korábban teozófus *Rudolf Steiner* által), a *Stefan*

A dolgot paradoxon formájában megközelítve azt mondhatjuk, hogy a gyerekekre orientáló univerzális megmentő pedagógia irracionális nélkül a környezeti tanulás viszonylagos racionalitása, annak megnyerő és sok vonatkozásában sikeresen alkalmazott egyedi koncepciói elméleti-rendszerszempontból nem értelmezhetők és történetileg (a sikeres iskolapedagógiai hagyományok kibontakozásának oldaláról) nem rekonstrálhatók.

George körül kialakuló művészetvallás, a távol-keleti (India, Kína, Japán) szinkretizmus különböző formáinak adaptációja, az életreform-körökben heves vitákat kiváltó „reformkereszténység” és a marginális pozícióban lévő germán-újpagány mozgalmak különböző formái. Mindegyik irányzat arra törekedett, hogy betöltsse az ekkor kialakuló spirituális vákuumot. Végül ebbe a csoportba besorolható az önmagát a „földi élet vallásaként” definiáló életreform is, amely az evilági boldogság megteremtésére törekszik. (4) Az ebből az időből származó számos, részben meg nem valósított templomépítési elképzelések és monumentális épülettervek is azt a célt szolgálták, hogy kifejezzék a spirituális tartalmakat, a földi lét fölött található magasabb transzcendens dimenziókat. (5)

– A *Klages* és mások által magasztalt lelki alkotóerő, amely a racionalizmus ridegsége és céltudatossága ellen irányult, továbbá a korabeli tudományos pszichológiai irányzatok (experimentális pszichológia, mélylélektan) ellen fellépő törekvések, valamint azok az újromantikus elképzelések, amelyek a „belső világ, a szív kiművelésére törekedtek, amelyek azok finom rezdüléseit akarták kifejezni, ezáltal az emberi személyiség és individualitás társadalmi eltömegesülése ellen kívántak fellépni”. (6)

– A spiritualitás és lélek által befolyásolt gondolkodásmód a természettel való kapcsolat új formáinak kialakítására törekszik. Olyan, a racionális megközelítéstől eltérő for-

mák megteremtésére, amelyek jobban kifejezik az életreformerek érzéseit. A természet számukra a „menekülés útja, ősi forrása és szenzuális projekciós tere, ahova a szív vágyakozik. A természet nem azonos azzal az idegen, barátságatlan, a tudomány által kutatót és a technika által átalakított természeti környezettel, amelyben éltek. Az életreformerek természet-fogalmával összekapcsolódik a gyógyulás útja, a problémák megoldásának reménye is. A természet maga a romlatlanság, az ősi, az örök-egészség, az egészséget megteremtő erő. Ebből adódóan a természethez számos, életreformerek által megalkotott új fogalom is társult: természetes gyógymódok, természetes étrend, természetvédelem, természetes életvitel, természetes ruházat és így tovább. Vissza a természetbe! – hangzott az életreformerek széles körben hangoztatott jelszava, amelyet kettős értelemben használtak. Egyrészt jelentette az ember és természet kapcsolatának új formáját, másrészt azt a parancsot, hogy az emberben meglévő természetes vonásokra is jobban odafigyeljenek. (7) A korabeli pedagógiának a természetes formákhoz való visszatérítéséhez fel kellett használni a természet Evangéliumának segítő hatalmát: a természetes, illetve természetközeli oktatást, a természetes tanulást, a természetes módszereket, a gyermeki természetet, és az olyan módszertani megoldásokat, mint a természetes éneklés és tánc, a természetes gimnasztika, a természet utáni festés, az élő természetben végzett megfigyelések (szemben a preparált szemléltetőeszközökkel). Mindezek háttérben ott húzódik az irracionális hit, a szociokulturális determináló hatások befolyásoló hatásának semmibe vétele (amelyekhez a megismerés médiuma, a nyelv is hozzátartozott). Azokat az eszközöket helyezték előtérbe, amelyek közvetlenül meghatározzák a dolgok jellegét és az ember lényegéhez is közelebb visznek.

– A természethez hozzátartozott az emberi test is, mindenekelőtt annak természetesége, hiszen ez, nem pedig az emberi intellektus tükrözi vissza a teljes életet. „A test – minden testi megnyilvánulás évszázadokon át tartó elfojtása után bekövetkezett rehabilitációja tekinthető az életreform talán legfontosabb újdonságának. Azon alapvető tény felfedezése, hogy mindenekelőtt fizikai-materiális, illetve pszichológiai lét alkotja minden emberi viselkedés és életmegnyilvánulás alapját, az emberi testtel kapcsolatos kérdéseket helyezi előtérbe: a test ápolása, egészsége, higiéniája és felszabadítása és edzése, és nem utolsó sorban annak esztétikai tökéletesítése.” (8) Az egészséges és szép testről szóló dicshimnuszokban ott rejlik annak a későbbi téveszmének a csírája, amely elég erőt és bátorságot érez arra, hogy ítéletet mondjon az ezzel ellentétes fogyatékoságokról. Ez a vonulat az, amelyik előkészíti majd a talajt a fajnemesítés és a fajtisztaság ideológiája számára. (9)

– Az életre és annak megreformált formájára leselkedő egyre növekvő veszélyekről szóló apokaliptikus látomások és az annak megmentésére irányuló igyekezet az életreform legnagyobb és számos konkrét programban megjelenő törekvése. Itt utalhatunk a *Nietzsche* által megfogalmazott, az élet elsődlegességére vonatkozó mondásra: „vivo ergo cogito” (élek, tehát gondolkodom) és arra a törekvésére, hogy ráirányítsa a figyelmet élet mélyén rejlő erőkre, amelyek még akkor is, ha csak ideiglenesen átalakíthatatlan gonosz formájában hatnak is, mégiscsak a jóhoz tartozóak. Ehhez hasonlóan a felvilágosodás racionalizmusa és az emberi elidegenedés ellen fellépő életreform-mozgalmak az élet fogalmának értelmezésében találnak közös nevezőre, még akkor is, ha maga a fogalom ebben a formában nem vethető filozófiai szintű kritika alá. A századforduló minden egyes ilyen jellegű mozgalmánál ez a kérdés nem megegyezésre törekvő elmélet, hanem az új kialakítására irányuló cselekvés formájában jelent meg csupán. Az életreform a sejtésben, a vízióban, az élővilággal való rezonanciában, magának az életnek a (jobb) létezésével találja meg önmagát. Ennek filozófiai szintű megközelítését talán legjobban *Bergson* „élan vital” fogalma fejezi ki. (10) Magának a fogalomnak eredetileg nincs köze a korai életreform-törekvésekhez, azonban ennek ellenére a legjobb filozófiai megközelítése a háttérben álló antimodern és antiracionális életérzésnek. (*Adolphe Ferriér*-nek,

a Lietz iskola tanárának, az aktivitáspedagógia szószólójának felfogására erős hatást gyakorolt Bergson vitális pszichológiája.) Henri Bergson (1859–1941) a francia filozófus, az 1927. év Nobel-díjasa, az élet fejlődésében természettudományos módszerekkel nem leírható életenergiákat vél felfedezni. Ez az „élan vital” az alapja a minden előre jellemző „teremtő fejlődésnek”, miként azt az 1912-ben megjelenő főművének címe („L'évolution créatrice”) is megfogalmazza. Ez az eredendő, immanens teremtőerő készíti az anyagot az élet mindig új formáinak kialakítására, amely meghatározott ideig marad fenn (durée, a folyton elfolyó időben és nem a fizikális értelemben homogén megfogható időben) és az emberben saját öntudatára ébred a dinamikus tudat formájában, ami másképpen a religion dynamique. Ez alkotja a „szubjektív időt” (temps subjectiv), az idő egyéni karakterét, amellyel ellenétben áll a fizika és az óra „objektív ideje” (temps objectif), s amelyben az egész élet állandóan fejlődik. Ebben a folyamatba illeszkedik az egyes létező és a létezés egésze. (11)

Az új élet evangéliuma néhány további „felvilágosító” hatású metaforával is jól jellemezhető: Föld anya, kozmosz, magasabbrendű tudatfok, eredetiség, fény felé fordulás, igazság, tisztaság, szépség, nemesítés, teremtés, fejlődés, jövő stb. Mindezek a fogalmak együttesen valamilyen különleges emocionális dinamikát, cselekvőkészséget és reformszándékot illusztrálnak. (12)

Wolfgang R. Krabbe az 1974-ben megjelent „A társadalom megváltoztatása életreformmal” című könyvében (13) a különböző életreform-törekvéseket mutatja be. Ezek a társadalom jobbítását nem a politikától, nem valamiféle forradalmi felkeléstől, hanem az itt és most megvalósuló egyéni és csoportos tettektől várják. Krabbe szerint a megváltás gondolata a vegetáriánusoknál fejeződik ki a leginkább. „Ez a gondolat megjelenik a természetgyógyászat és nudizmus képviselőinél is. [...] Az életmódreform világnézeti alapja tartalmaz egy lényegében szekularizált (azaz az evilág felé irányuló – E. S.) gnosztikus-eszkatologikus megváltást. E történeti modellek dialektikája a mennyország-bűnbeesés-megváltás sémát követi, amelyben a jelenlegi világ természetes alapjaitól való elfordulás alapvető, fundamentális vétségnek számít. E dialektika kvázi-természettörvényi struktúrája a jövőbeni fejlődés egzakt kiterjesztésére vonatkozó igénnyel lép fel.” (14)

Ennek megfelelően a természetes életmód, a civilizáció ártalmainak leküzdése jelenti a megváltást.

Krabbe megkísérli felfejteni az életreform-törekvések komplex struktúráját. Ezek nagyszámú egyedi törekvései olyan egységet alkotnak, amelyek egymással komplex kapcsolatban állnak. Olyan specifikus egyedi intenciók, mint például az egészséges életmód és az egészséges táplálkozás, kapcsolatba kerülnek egy másik irányzattal, történetesen a nudizmussal, ez viszont befolyásolhat olyan más, átfogó érvényességű projekteket, mint amilyen például a településfejlesztési mozgalom. Krabbe az életreform-mozgalmon belül három csoportot különít el: a perifériás életreform célja egy megreformált település, azaz egy átfogó, új, az élet minden centrális területét érintő szociális szervezet létrehozása; a specifikus életreform tárgya és egyúttal célja is az egyedi emberi test, ebből kiindulva törekszenek a „nagy egész” megreformálására; s végül az életreform-mozgalom köré húzható „külső kör” különböző egyedi törekvéseket fog át, mégpedig olyanokat, amelyek egy adott életreform-mozgalommal állnak valamilyen releváns kapcsolatban, tehát „bizonyos rokonság” mutatható ki közöttük. Ide tartozik az ifjúsági mozgalom és a reformpedagógia is.

A magam részéről ezt a rendszerezési kísérletet segítő szándékúnak ítélem, de a „periferikus” elnevezés a benne foglalt „széli helyzetű” vagy „kevésbé fontos” jelentéséből adódóan nem a legszerencsésebb. A „specifikus életreform” fogalma sem mond sokat az egyes individuuma-ra kifejtett primer hatásokról. Továbbá a „külső kör” mint a parciális vonatkozásokra irányuló törekvések összességére nagyon hasonló az „életreform” fogal-

mában meghatározotthoz. Ezért más gyűjtőfogalmak használatára teszek javaslatot – egyébként Krabbe gondolatmenetével megegyezően. (Fontosnak tartom, hogy az eltérő irányzatok sokszorosan érintkeznek egymással, sőt egymásba is fonódhatnak – mint például akkor, ha egy vegetáriánus, reformelvű lakóközösségben élő, reformpedagógiai alapelvek segítségével oktató tanárról van szó, aki esetleg még az ifjúsági mozgalomban is részt vesz – stb.)

A Krabbe felosztásában szereplő ökológiai típusú respektív szocio-genetikus életreform célja új „otthon”, új ház (görögül „oikos”) teremtése és ezzel együtt a közösségi élet megszervezése. A megvalósulás kétféle irányban történik: egyrészt kommunák létrehozásával, amelyeknek a résztvevői kimenekültek a városból és kisebb, átlátható szocio-ökonómikus telepeket hoztak létre. Az itt élőket sűrű szociális kapcsolati háló fogja össze (esetenként ez tartja őket fogva). A másik irány kertvárosok létesítése – ennek célja a középosztály számára egy növényekkel díszített, de a lakótelepi mozgalomnál ritkább szociális kapcsolatokból álló közösségi élet megteremtése. Krabbe a következőképpen összegzi ezeket a jelenségeket: „A századforduló idején kezdődő és egészen az Első Világháború utáni időkhöz tartó településfejlesztő mozgalom az életreform-törekvések és az ifjúsági mozgalom hatásának köszönhetően virágkorát élte, és pragmatikus módon egyesíti a városból kimenekülőket. Ezek a települések az utópiák megvalósításának szándékával létesültek, mintegy csiráját jelentve a jövőbeni nagyobb átalakulásnak. A földreform-mozgalomhoz történő kapcsolódás révén számos, egymástól jelentősen eltérő célokat kitűző vidéki kommuna jött létre. Ezek közül némelyik vallási, a másik éppen vallásellenes, esetleg népi hagyományokat ápoló, állat- és növénynevelést végző közösségként definiálta magát. Mások szocialista, vagy éppenséggel anarchista nézeteket követtek, de voltak olyanok is, amelyek táplálkozási, dietétikai reformok kipróbálására szerveződtek. Tehát ezek a közösségek egymástól jelentős mértékben eltérő szándékok jegyében jöttek létre. Közös jellemzőik a következők: a meglévő termelési viszonyok, a föld magántulajdonának elutasítása és a profitszerzés mérséklése; törekvés a természetességre, az igazságosságra és az eredetiségre mint a közösséggé válás feltételére; életközösségek létrehozása mint a kommuna létrejöttének elsődleges célja; az elidegenedés leküzdése és a nagyvárosi civilizáción kívüli természetközeli életforma megteremtése.”

Krabbe a továbbiakban azt vizsgálja, hogy miért maradtak csak olyan rövid ideig fenn ezek a közösségek. Az okok között szerepel a résztvevők mezőgazdasági és kereskedelmi ismereteinek hiánya, az életidegenség és az egocentrikus megnyilvánulások. Említést érdemlő kivétel a tartósan fennmaradó berlin-oranienburgi Éden elnevezésű gyümölcs-termesztő kolónia, amelyik számos egyéni szándék összegződéséként pedagógiai elemzésre is alkalmas.

Krabbe a továbbiakban „a kertváros-mozgalmat mutatja be. Ezt az angol Ebenezer Howard és a német Theodor Fritsch hirdette meg 1890 körül, egymástól független modellként. Kiindulópontjuk egy autonóm városközpont volt. Mindkét modell megegyezett a városrész funkcióinak meghatározásában, valamint a parkok és kertek fontosságának hangsúlyozásában. Howard kezdeményezésére a 20. század kezdetén egész Európában, és így Németországban is, kertvárosok létesítéséhez kezdtek. Az 1906-ban a Drezda melletti Hellerau-ban induló modellkísérlettel veszi kezdetét a német kertvárosi mozgalom. Annak helyszínén egy kiállítási területet is kialakítottak, ahol a mozgalom reklámozhatta magát, bemutatták a nagyipar és a kézműipar decentralizációját, az esztétikus lakásokat, valamint a természetközeli életmód kialakításának lehetőségeit.” (15) A mozgalom céljait tekintve igen közel állt a földreform-mozgalomhoz. A kertvárosokban a bérlők úgy kapták meg használatra a lakásokat, hogy a fenntartó vállalkozásnak nem volt felmondási joga.

Az individuál-genetikus életmódreform célja – elsősorban a testiség újfajta értelmezése révén – az „új ember” megteremtése. Úgy vélték, hogy az életforma tömegesülésével elvezet majd „a fizikai és pszichológiai betegségek alóli kollektív felszabaduláshoz”.

Az irányzat legfontosabb megjelenési formái: a vegetarianizmus, a természetgyógyászat és a nudizmus. Krabbe szerint a vegetarianizmus az „életreform-mozgalom magja”. (18) Szerinte hasonló jelentőségű még „a társadalmi reformtörekvések néhány további törekvése, a településfejlesztés, a földreform, a lakásreform és az antialkoholista mozgalom”. A természetgyógyászat és a nudizmus között is van kapcsolódási pont, ugyanis mindkét mozgalom résztvevői – elsősorban egészségügyi okból – nem fogyasztanak húst. „A vegetarianizmus célja a földi boldogság megteremtése és ebben a törekvésében rokon vonásokat mutat a szocializmussal. Mindenesetre a reformot az egyes embernél akarja elkezdni: az életreform önmagunk megreformálása. Ilyen értelemben a társadalom átalakulása csak a személyes beállítódás és a személyes viselkedés megváltozása révén valósulhat meg. Tehát a társadalmi változás az egyes individuumok életmódjában bekövetkező olyan változások következménye, amelyek révén az egyén közelebb kerül a természethez. Mindezt elősegíti a természeti törvények betartása.” (16)

Az életreform-mozgalom nemcsak az egészséges ember számára hasznos természeti erőket, hanem valamilyen fennálló vagy várható diszharmonia elkerülésére szolgáló gyógyító hatásokat is keresi. „A természetgyógyászat a betegséget valamilyen negatív környezeti hatásnak tulajdonítja [itt újra felfedezhető a szociotopikus mozgalommal való összefonódás – E. S.]. Ezeket a betegségeket leküzdheti a civilizált körülmények között élő ember, ha visszatér a természetes életmódhoz diéta vagy vegetáriánus táplálkozás útján, vízkúrával, sok mozgással, nap és fényfürdőzéssel, hipnózissal – tehát természetes ingerekkel.” Ennek során nem az egyes tünetek gyógyítása, hanem – a szervezet minden részének egymással való kapcsolatát ápolva – az egész ember gyógyítása a cél (holisztikus medicina).

A nudizmus – a német nyelvben többféle elnevezéssel is ismert, például „Nacktkultur” vagy „Freikörperkultur” – többek között a már korábban is említett festővel, Fidusszal, illetve annak tanárával, *Karl Wilhelm Diefenbach* (1851–1913) hozható kapcsolatba.

„A természetgyógyászatból és a vegetarianizmusból kiindulva propagálták a testkultúrát, a szabad levegőn végzett gimnasztikát, a fény-fürdőzést. Mindezek a lehetőségek a test és a lélek tökéletesedését, az „egész emberség” fejlesztését szolgálják. Másrészt a nudizmus további célkitűzése a civilizált emberiség meg-, illetve felszabadítása a prűd és álságos szexuális morál alól, mert abban a meztelenség nem a természetesség, hanem a bűn kifejezésre jutását jelenti. Ezzel szemben a nudisták meg voltak győződve arról, hogy a meztelenség a nemi ösztön számára természetes korlátokat jelent, elkerülhető vele a szexuális »túlfűtöttség« és hozzásegíti az embereket a természet által szabályozott szexualitáshoz. Ezt az új szexuális morált a nudisták fel kívánták használni a nevelés megreformálására, az ifjúsági mozgalom képviselői között pedig támogatókra találtak az előítéletektől mentes nemi nevelés számára.” A mozgalomnak már igen korán kialakult egy népi, illetve később, a Weimari Köztársaság idején egy szocialistákhoz kötődő szárnya.

A nudista csoportosulásokban („Lichtmenschen” – a fény emberei, „Lichtbewegung” – a fény-mozgalom, „Fackelträger” – fáklyavivők) és az egész életreform-mozgalom

„A nudisták meg voltak győződve arról, hogy a meztelenség a nemi ösztön számára természetes korlátokat jelent, elkerülhető vele a szexuális »túlfűtöttség« és hozzásegíti az embereket a természet által szabályozott szexualitáshoz. Ezt az új szexuális morált a nudisták fel kívánták használni a nevelés megreformálására, az ifjúsági mozgalom képviselői között pedig támogatókra találtak az előítéletektől mentes nemi nevelés számára.”

A mozgalomnak már igen korán kialakult egy népi, illetve később, a Weimari Köztársaság idején egy szocialistákhoz kötődő szárnya.

egészeben fontos szerepet kapott a fény metafora. „Az életreform-mozgalmak a fény felé haladónak tekintik magát, olyan mozgalomnak, amelyik az igazság, a valóság megismerése után maga mögött hagyja a sötétséget.” (17)

Krabbe (18) az életreform-mozgalmat támogató, kiegészítő irányzatokat sorol még fel. Ilyenek a testkultúra (természetes gimnasztika), az öltözködési reform (levegős, célszerű ruházat), a társas kapcsolatok reformja (a szerelem és a szabad partnerválasztás hangsúlyozása), az ifjúsági mozgalom, a nőmozgalmak egyes ágai a reformpedagógiában (különösen a Lietz-féle bentlakásos internátusokban és az életreformot célul kitűző életközösségekben), az ifjúsági zenekarokban és az amatőr zenei együttesekben, a művészek és az új irodalmi irányzatok képviselői körében (az eklektika, a kifejező tánc, a műipar, a honismereti mozgalom és irodalom). Szoros kapcsolat mutatható ki bizonyos filozófiai irányzatokkal (a létfilozófiával, a monizmussal), vallásokkal és ezoterikus csoportokkal (mazdanisták, a buddhizmus és a hinduizmus különböző recepciói, a szabad keresztény gyülekezetek, a teozófia és az antropozófia) és végül a különböző biológiai alapozású világnézetekkel, úgymint a szociáldarvinizmus, az eugenetika, a fajelméletek. Mindezekben az életreform-mozgalmak keretében megnyilvánuló központi és kiegészítő tendenciákban, áramlatokban az elidegenedés leküzdésének spirituális-vitális koncepciója fejeződik ki.

Háromszoros elidegenedésről van szó: elidegenedés önmagunktól, másoktól és magától a világtól. A világtól való háromszoros elidegenedés meghaladásának perspektivikusan egy háromirányú „kibékülés” felel meg. Az ember egyrészt béküljön ki önmagával. Az ember érzelmei, gondolatai, észlelései, reményei és alkotásai jussanak legitim kifejezésre, ne nyomja el őket állandóan a „hideg”, célszerű racionalitás és a mindent szabályozni akaró intellektus. Másrészt ahol erre lehetőség nyílik, béküljünk meg embertársainkkal, akiket az elkövetkező időkben nem ellenségnek vagy konkurensnek, hanem testvérünknek tekintünk. Az önmagától és másoktól nem elidegenedett ember (vagy másként kifejezve: a másokkal szemben közvetlen viszonyban álló ember, aki megszabadult egoisztikus ösztöntendenciáitól, és feloldotta az önmagában felmerült ellentmondásokat) új kapcsolatba lép a világgal mint egészszel. És ez a „kibékülés” harmadik aspektusa. A világ a továbbiakban már nem a kizsákmányolás, a gazdagodás, a maximális nyereség hajszolásának színterét, hanem az ember számára védelmező, oltalmazó és oltalmazásra szoruló otthont, szülőházát és a további létezés egzisztenciális alapját jelenti.

Minden fejlődés mozgatója önmagunk és a világ megmentése az emberben és társadalomban előforduló ellentmondások feloldása által. Magából a természet lényegéből következik, hogy az életreform-törekvések adta keretekbe szükségszerűen beletartoznak a nevelés kérdései is. A földi paradicsom víziója még éppen elegendő végrehajtandó feladatot jelent a jövő nemzedékei számára is, azonban azokat ezekre a tennivalókra fel kell készíteni. A reformpedagógia ezt tekinti feladatának, az „új nevelés” segítségével aktív résztvevője kíván lenni ennek a „megbékélési” folyamatnak. Az új jövő fényében, amelyben az ellentmondások megoldódnak, a történelmi és egyéni életűbeli tapasztalatok alapján ezek reflektálhatóvá válnak majd az olyan ember méltóságaként, akinek céljai önmagában rejlenek, azokat nem a régi intézmények kényszere határozza meg többé. Másként megfogalmazva: a reformpedagógia programjai az individuum és a társadalom közötti ellentmondás teljes feloldására törekszenek, annak elérését tekintik legfőbb feladatuknak. Céljuk az olyan, kényszertől és félelemtől mentes nevelőhatású környezet megteremtése, amelyben a gyermek saját fejlődési törvényei szerint formálódhat. Ez a lényege a „gyermekből történő kiindulás” pedagógiájának. A reformpedagógia – Kanttól kölcsönzött gondolattal élve – a gyermekek és az ifjak megmentését ígéri a különböző intézmények, illetve azok képviselőinek való alávetettség és gyámkodás alól. Az alap e célkitűzés elérésének részleges sikeréhez, azaz a reformpedagógiai érdeklődés tartósságának fennmaradásához az, hogy a „tanárság” belefáradt autoritásának a fenntartásáért folyó állandó küzdelembe és egyfajta tehermentesítést remél a méltatlan fegyvelmezési módszerektől történő megszabadulástól.

Az elmondottak megvilágították az életreform és a reformpedagógia közötti legfontosabb összefüggéseket, melyek nyomán megkísérelhetjük azok közös jegyeinek bemutatását, illetve összegzését.

Úgy az életreform-mozgalom, mint a reformpedagógia egyaránt kihangsúlyozza az alábbi fejlesztő hatásokat:

- barátság és testvériesség a társadalmi kapcsolatokban (a testvériesség eszményének elsőbbsége a tiszta haszonelvűséggel, profitszerzéssel szemben);

- miután mindkét irányzat közel áll az ifjúsági mozgalomhoz, megjelenik a választott vagy a közösség által kijelölt, karizmatikus jegyekkel bíró, tehetséges vezető, aki az egész csoport érdekében (és nem a csoport ellenében) fejt ki tevékenységét, és saját személyében és cselekedeteiben kifejezi és reprezentálja a csoport akaratát;

- a természetesség elve mint a megújult élet perspektívikus célja, ami visszatükröződik a gyermeképben és az oktatás módszereiben is;

- az élet vitalitásának és vele szoros kapcsolatban a „lélek” primátusának hangsúlyozása, az alkotó szándék, a művészi törekvések, a fejlesztő hatások, az érzelmi átélés és a saját aktivitás elsőbbsége a nyers, csupáncsak intellektuális hatásokkal szemben;

- az életmegnyilvánulások érzékszervi és testi dimenziójának, illetve tanulásra gyakorolt hatásának hangsúlyozása;

- a (romlatlan) gyermek eszménye mint a jövőbeni élhetőbb, jobb világ garanciája (messianisztikus motívum);

- a jelen konkrét valóságán túlmutató, az egész emberiség számára fontos hatások megjelenése (missziós motívum);

- egy elidegenedéstől mentes helyszín (mennyország-motívum: az „új világ”, illetve „új iskola”), egy olyan hely, ahol az ember kiteljesedhet és megélheti egészségességét, ahol a gyermek is „igazi” gyermek lehet.

- általánosságban pedig áthidalható az „igaz” és a „hamis” élet közötti szakadék.

Az itt bemutatott összefüggéseknek nem csak elméleti jelentőségük van. A történelem folyamán számos olyan közösség, kommuna jött létre, ahol ezek az összefüggések konkrét formát öltöttek. Emellett valamennyi korábbi és jelenlegi reformpedagógiai koncepció kialakulása során, illetve az általuk alkalmazott módszerekben, didaktikájukban, társadalmi kapcsolataikban és az iskola belső világában egyaránt megjelennek az életreform-mozgalomból kiinduló impulzusok.

Végül térjünk vissza az előadás kezdetén bemutatott, napjainkból származó példára. Most már mindannyiunk számára nyilvánvaló, hogy a bemutatott hétköznapi újsághirdetés mögött, amely arról szólt, hogy a közösségben „iskola is rendelkezésre áll”, egy nagyon fontos gondolat rejtőzik. Nevezetesen a felhívás az „új élet” szellemében folyó tevékenységre, arra, hogy ennek jegyében folytassuk eddigi munkánkat és őrizzük meg az elért eredményeket, amelyek jelentőségét és hasznát feltehetőleg csak a későbbi generációk ismerhetik fel igazán. Lehet, hogy hozzám hasonlóan önök is szeretnék alkalomadtán meglátogatni ezt a spanyol kommunát, esetleg dolgoznának annak iskolájában, a kecskefarmján vagy az ott folyó élet valamely másik területén. Mindez lehetséges. Az „eurotopia”-könyv ezt írja: „A legkedvezőbb időpont a kommuna meglátogatásához a május és szeptember közötti időszak. Kívánatos a spanyol nyelv ismerete és anyagi függetlenség.”

De, kérem, gondoljanak arra is, hogy a spanyol Árkádiába igyekezve az utolsó kilométereken át kell majd szállniuk és az utolsó kilométereket a hegynek felfelé, gyalog, öszvéren vagy éppenséggel számárháton kell majd megtenniük. Én a magam részéről várni fogom majd önöket a köves út elején, a völgyben. Lehet, hogy magam is egy farmot tartok fenn a közelben, ahol állatokat tenyészték, és teherhordókat kölcsönözök, vagy lovaglást oktatók. Az Árkádia melletti életet nagyon is elképzelhetőnek tartom a magam számára is.

Jegyzet

- (1) Petersen, Peter (1926): *Die Neuropäische Erziehungsbewegung*. Weimar. 17 és 47. Petersen itt egyetértően Ludwig Nordstroem gondolatait idézi, aki a káosz mögött egy totalitárius rendet, egy szellemi közmegegyezést lát.
- (2) V.ö.: Skiera, Ehrenhard (2003): *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. (Oldenbourg, München) című munkájának erre vonatkozó részével. 213.
- (3) Geist, Janos – Friedrich, Johann – Diethard, Kerbs (1997): *Fidus 1868–1948. Zur ästhetischen Praxis bürgerlicher Fluchtbewegungen*. Rogner – Bernhard (Verlag Zweitausendeins), Hamburg. 166. Más címlap-változatok: Buchholz et al. (2001, Hsg.)
- (4) V.ö.: Linse, Ulrich (2001): Lebensreform und Reformreligionen. In: Buchholz, Kai et al. (2001, Hsg.): *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. hausser-media, Darmstadt. Bd. I. 193.
- (5) Hofer, Sigrid (2001): Orte der Glückseligkeit. Architekturphantasien und utopische Projekte aus dem Kreis der Lebensreform. In: Buchholz u.a. (2001, Hsg.): a.a.O., Bd. II, 81.
- (6) Buchholz, Kai (2001): Seele, in: (Bd. II), 147.
- (7) Wolbert, Klaus (2001): Natur. Fluchtziel, Ursprungsquell u. sensualistischer Projektionsraum. In: uo. 185.
- (8) Wolbert, Klaus (2001): *Körper. Zwischen animalischer Leiblichkeit und ästhetisierender Verklärung der Physis*. uo. 339.
- (9) V.ö.: Buchholz, Kai (2001): *Biologismus, Rassenhygiene und Völkerschauen*. uo. 461.
- (10) V.ö.: Fellmann, Ferdinand (2001): Die Lebensreformbewegung im Spiegel der deutschen Lebensphilosophie. In: Buchholz u.a. (Hsg.), Bd. I, S.151. Ebben Nietzsche mellett szó esik Arthur Schopenhauer („Wille zur Macht”) és Georg Simmel felfogásáról, végül annak megfogalmazásáról: „A többet élni helyett a többet, mint élni”
- (11) Bergson, Henri (1907): *L'évolution créatrice*. Paris; dt. Erstausgabe. „Die schöpferische Entwicklung”. Jena.
- (12) Buchholz, Kai (2001): Begriffliche Leit motive der Lebensreform. In: Buchholz u.a. (Hsg.), a.a.O., Bd.I, 41.
- (13) Krabbe, Wolfgang R. (1974): *Gesellschaftsreform durch Lebensreform. Strukturmerkmale einer sozialreformerischen Bewegung im Deutschland der Industrialisierungsperiode*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- (14) Krabbe, Wolfgang R. (1998): Lebensreform/Selbstreform. In: Kerbs, Diethart – Reulecke, Jürgen (1998, Hsg.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Peter Hammer Verlag, Wuppertal. 74.
- (15) I.m.: 25. Lásd továbbá Linse, Ulrich (1983): *Zurück o Mensch zur Mutter Erde. Landkommunen in Deutschland 1890–1933*. dtv, München.
- (16) Ezt nagyon alaposan tárgyalja: Barlösius, Eva (1997): *Naturgemäße Lebensführung. Zur Geschichte der Lebensreform um die Jahrhundertwende*. Campus, Frankfurt – New York.
- (17) Krabbe (2001), 26.
- (18) I.m. 28.
- (19) V.ö. i.m. 29.

A tanulmány kapcsolódik a T 037337 sz. OTKA-kutatóhoz.

A tanítás és tanulás kutatása Finnországban

A Finn Akadémia nemzeti kutatási programjának konferenciája

A 2003-as év decemberének első napjaiban a világ fő gazdasági médiumaiban a vezető hír a Világgazdasági Fórum jelentése volt.

A fórum elemzései szerint Finnország a világ legversenyképesebb gazdasága. (1) (A második helyen az USA, a harmadikon Svédország áll.) Finnország fejlődését a gazdaságkutatók néhány éve kitüntetett figyelemmel tanulmányozzák, és gyakran mint a tudásgazdaság mintaadó országát mutatják be.

Finnország azok közé az országok közé tartozik, amelyek a nemzeti jövedelmük arányában a legtöbbet költik kutatásra és fejlesztésre (3,37 százalékot). (2) A finn oktatási rendszerre legutóbb az OECD 2000-ben végzett PISA-felmérése hívta fel a figyelmet, ugyanis az olvasási teszteken a finn tanulók érték el a legjobb eredményeket, és jól szerepeltek a másik két műveltségi területen is (természettudományból a harmadik, matematikából a negyedik helyen). És ami talán még ennél is fontosabb: nagyon kicsik az iskolák közötti különbségek: gyakorlatilag minden iskola ugyanazt a magas színvonalú oktatást nyújtja tanulóinak. (OECD, 2001) A tanítás és tanulás vizsgálatával foglalkozó európai kutatók az utóbbi években elsősorban a Finn Akadémia kutatási programját követik megkülönböztetett figyelemmel. A kutatási program (3) résztvevői egy nemzetközi tudományos konferencia keretében mutatták be eredményeiket. (4) A következőkben e programot, céljait, indulását, néhány általánosítható tanulságát, valamint a konferencia fontosabb témaköreit mutatjuk be, és néhány érdekesebb eredményre hívjuk fel a figyelmet.

A tanítás és tanulás kutatásának fejlesztése

Ma már számos elemzés bizonyítja, hogy a társadalmi-gazdasági fejlődés, a tudományos kutatás és az oktatás sok szálon összefügg egymással. A gazdasági fejlődés és a kutatás-fejlesztés kapcsolata már régóta közismert, az oktatás és a gazdaság fejlődésével pedig évtizedek óta tudományos irányzatok foglalkoznak. Az azonban csak az utóbbi időben vált alaposabb elemzések tárgyává, hogy milyen mértékben támogatja a kutatás az oktatást. Mennyire épül tudományos alapokra az iskolai tanítás és tanulás, a módszerek fejlesztése, hogyan járulhatnak hozzá a tudomány eredményei az oktatás rendszeres megújításához? Nos, az ezzel kapcsolatos vizsgálatok (például OECD, 1995) kiábrándító eredményre vezettek. Az elemzések megállapították, hogy az oktatás korántsem tartozik a tudás-intenzív ágazatokhoz. A legtöbb országban a tanítás kutatása csak elhanyagolható mértékben részesedik az oktatás költségvetéséből, még az e téren vezető országokban sem éri el a fél százalékot. A források eloszlása, az eredmények hasznosulása ugyancsak jóval elmarad attól a szinttől, ami más kutatási területeken, illetve gazdasági ágazatokban már megszokottnak számít. E felismerés vezetett néhány évvel ezelőtt a más területeken már egyébként is kiemelten fejlett kutatási-fejlesztési háttérrel és infrastruktúrával, valamint sok tekintetben mintaszerű oktatási rendszerrel rendelkező Finnországban a tanítás és tanulás kutatásával kapcsolatos tervszerű fejlesztési folyamat elindításához.

A finn oktatás szellemi erőforrásairól előzetesen annyit érdemes megjegyezni, hogy az összes pedagógust – beleértve az iskola kezdő szakaszában dolgozó tanítókat is – egyetemi szinten képezik. A pedagógusokat felkészítő tanárképző karok így eleve több egyetemi oktatót foglalkoztatnak, akiknél alapvető elvárás a rendszeres, nemzetközi szintű kutatómunka. Emellett minden jelentősebb egyetemen van egy – vagy több –, a tanítás valamely aspektusával foglalkozó, némely esetben már több évtizedes múltra visszatekintő kutatóközpont. A felsőoktatást speciális képzettséggel rendelkező szakértők segítik, akiknek a felsőoktatás a kutatási területe, és akik számára az egyetemeken végzett tevékenység egyfajta szakmai terepmunka. Az ő bérüket az oktatási minisztérium fizeti, határozott ideig dolgoznak egy-egy intézetben vagy karon, feladatuk az adott egység oktatásának fejlesztése (az oktatók képzése, a tananyagok, képzési programok kidolgozásával és az oktatás módszereivel kapcsolatos tanácsadás). A finn egyetemek doktori programjai szövetségbe tömörültek az egységes minőség elérése érdekében, a doktori értekezések nyelve az angol. Finnország rendelkezik az egyik legjobb oktatási Internet-hálózattal, és folyamatban van a felsőoktatási intézmények digitális oktatási programjainak rendszerbe szervezése, egy hatalmas virtuális egyetem felépítése is. (5)

A tudás átvitele – új környezetben való alkalmazása – ma már gazdasági problémává vált. A tudásintenzív szektorokban működő vállalatok ugyanis óriási összegeket költenek arra, hogy alkalmazottaikat átképezzék a folyamatosan változó feladatokra. Az ilyen helyzetekben jelentős költségeket és sok időt lehet megtakarítani, ha a képzés transzferálható tudáshoz vezet, és a konkrét tudás közvetítésén túl felkészít az újabb tanulási feladatokra.

E feltételek között indult el a Finn Akadémia támogatásával a „Life as Learning” (rövidítve: LEARN) kutatási program, amely a 2002–2006 évekre 5,1 millió euró költségvetéssel rendelkezik. A teljes LEARN program (6) 21 kutatási projektet foglal magába, megvalósításában mintegy 80 kutató vesz részt. A multidiszciplináris megközelítésben végzett vizsgálatok az iskolai és iskolán kívüli tanulás szinte minden fontosabb aspektusát fellelelik. A LEARN céljai általánosan megfogalmazva a következők:

„– a tanulás problémáinak elemzése révén új kutatási kultúra és partnerség létrejöttének támogatása, interdiszciplináris és nemzetközi együttműködésben végzett projektek kialakításának elősegítése;

– az élethosszan tartó (lifelong) és az élet minden színterét átfogó (life-wide) tanulás által támasztott követelmények sikeres kezelése a kirekesztés új változatainak megelőzése érdekében;

– megingathatatlan minőségű, interdiszciplináris kutatási eredmények létrehozása a különböző iskolai és munkahelyi kontextusban folyó tanítás és tanulás fejlesztéséhez;

– a különböző jövőbeli társadalmi, kulturális és egyéni indíttatású tanulási igények előrejelzése”. (Interlearn, 2003. 7.)

Az általános célok megvalósítását – az egyes kutatási projektek keretében végzett közvetlen munkán túl – számos szervezeti megoldás, kutatásirányítási technika és egyéb tevékenység biztosítja. Ilyenek például a különböző, központilag szervezett szemináriumok és műhelyek, a kutatók és az eredmények alkalmazóinak munkaértekezletei, a kutatók képzése, kutatási hálózatok kialakítása. A pályázati anyagok és a kutatási jelentések nyelve az angol, a pályázatok elbírálásában és az eredmények értékelésében külföldi szakértők vesznek részt.

A nemzetközi integráció érdekében végzett tevékenységet jól illusztrálják a LEARN által szervezett konferenciák, amelyek kitűnő alkalmat teremtenek az eredmények bemutatására, megmértetésére és további együttműködések kialakítására. Az első konferencia 2002 decemberében volt, a LEARN program 55 résztvevője és 25 meghívott külföl-

di kutató részvételével. A 2003-as találkozó már a nyílt nemzetközi konferenciák normái szerint zajlott le, mintegy 250 előadóval.

Ez utóbbi konferencia szervezésének finom részletei is tükrözték az együttműködési szándékot a finn kutatások nemzetközivé tételére, az európai trendekbe való integrálására. A plenáris előadásokat meghívott külföldi előadók, az egyes kutatási területek legkiválóbb képviselői tartották. Az előadásokat minden esetben egy – néha több – diszkusszáns kommentárjai követték. A diszkusszánsok a finn kutatási projektek vezetői közül kerültek ki, akik az előadásokat elsősorban az adott kutatási terület fejlődése és a felvetett gondolatoknak a megfelelő finn kutatásokban való hasznosíthatósága szempontjából elemezték.

A szimpóziumok (5–7 hasonló témájú előadás) tematikája felölelte a LEARN csaknem teljes kutatási spektrumát. A tematikus szervezésnek köszönhetően finn és külföldi kutatók előadásai követték egymást, lehetőséget teremtve a közvetlen összehasonlításokra. A további együttműködés kialakulását segítette, hogy mind az egyes előadásokat, mind pedig a teljes előadássorozatot az ilyen esetekben megszokottnál hosszabb vita követte.

A plenáris előadások áttekintése

A konferencia nyitó előadásában *Hannele Niemi*, a LEARN Program tudományos igazgatója kiemelte, hogy a tanulás során megszerzett tudás olyan erőforrás, amely nem csupán az egyéneket, hanem az egész társadalmat gazdagítja. Napjainkban átalakulnak a tudás megszerzésének formái, lehetőségei, a tanulás túlmutat az iskola világán és intézményrendszerén. E változások szükségessé teszik a tanulás fogalmának tágabb értelmezését, az élet minden területét átfogó tanulás (life-wide learning) fogalmának bevezetését, amely magában foglalja a tanulás vertikális (élethosszig tartó) és horizontális (különböző élethelyzetekben, szituációkban zajló) dimenzióját egyaránt.

A plenáris előadások témái is a konferencia kulcstémája köré csoportosultak és széles spektrumot fogtak át, mivel a tanulást valóban élethosszig tartó folyamatként mutatták be. Egységes fogalmi keretben elemezték a közoktatásban eltöltött évek céljait és feladatait éppúgy, mint a munka világához kapcsolható tanulást. Ennek megfelelően az élethosszig tartó tanulás perspektívájából a közoktatás során megtanult ismeretek és elsajátított készségek egy hosszabb, gyakran változó körülmények között megvalósuló tanulási folyamat részeként értelmezhetők. A mai iskola nem vállalhatja fel a felnőttkori élethez, munkához szükséges összes ismeret átadását, sőt, azt sem tudhatjuk pontosan, milyen készségekre lesz szüksége a következő generációnak. Éppen ezért kulcsfontosságú, hogy az oktatási rendszer jól felhasználható, rugalmas, érvényes tudást nyújtson. Ebben a témakörben két európai kutató tartott előadást.

Stella Vosniadou az ismeretsajátítás problémáival, a fogalmak tanulásával és a fogalmi váltás folyamatával foglalkozott előadásában. E kutatási terület legfontosabb irányzatainak, eredményeinek és aktuális kérdéseinek áttekintése mellett egy új kutatási irány lehetőségét vázolta fel: a fogalmi váltás és az iskolai tanulás metakognitív elemei közötti kapcsolatot elemezte. Arra a kérdésre kereste a választ, hogy vajon képesek-e a tanulók megfelelő módon beépíteni a meglévő ismereteik közé az iskolában tanult fogalmakat, képesek-e megérteni a modern tudomány absztrakt és bonyolult fogalomrendszerét anélkül, hogy tudatosan törekednének az értelmes tanulásra.

Az eddigi eredmények alapján az előadó azt a következtetést vonta le, hogy bár nem minden esetben érhető tetten a szándékosság a fogalmi rendszer sikeres átrendeződésében, az intencionális tanulás iskolai fejlesztése elősegítheti a tudományos ismeretek eredményesebb elsajátítását. A további kutatások feladata annak felderítése, hogyan lehet az önszabályozó tanulási technikákat (például a tanulási folyamat céltudatosá, tervszerűvé tétele, a tanulási folyamat követése, a metafogalmi tudatosság, a többszörös reprezentációk kezelésének képessége) a fogalmi váltást elősegítő tanításban-tanulásban felhasználni.

Egy másik örök probléma, a tudás és alkalmazhatósága közötti ellentmondás újrafogalmazására vállalkozott előadásában *Erik de Corte*, aki a tanulási transzfer új, szélesebb alapokon álló elméleti megközelítésével foglalkozott. Azt az értelmezést alkalmazta saját kutatási területén, amely szerint a transzfer a megszerzett tudás, a készségek és képességek széleskörű, produktív használata új kontextusokban, tevékenységekben és a tanulási feladatok különböző formáiban. A tudás átvitele – új környezetben való alkalmazása – ma már gazdasági problémává vált. A tudásintenzív szektorokban működő vállalatok ugyanis óriási összegeket költenek arra, hogy alkalmazottaikat átképezzék a folyamatosan változó feladatokra. Az ilyen helyzetekben jelentős költségeket és sok időt lehet megtakarítani, ha a képzés transzferálható tudáshoz vezet, és a konkrét tudás közvetítésén túl felkészít az újabb tanulási feladatokra. Erik De Corte egyik fő kutatási területe a hatékony tanulási környezet kialakítása, amely ma már az információs-kommunikációs technológiák által teremtett környezetet jelenti. Számos kísérleti eredmény bizonyítja, hogy lehet olyan tanulási környezeteket tervezni, amelyek az új értelmezésnek megfelelő transzferhatásokat eredményeznek.

A 21. század kihívásainak megfelelő tanárképzés problémájához kapcsolódott *Niki Davis*, aki az információs-kommunikációs technológia (IKT) hatására megváltozó tanári szerep mellett a fejlődő országok ezen a területen történő leszakadásáról, a hagyományos „harmadik világ” részeként egy „negyedik világ” kialakulásáról szolt.

A felnőttkori, elsősorban a munkahelyhez köthető tanulás kiemelt témakörként szerepelt a konferencián. Többnyire olyan előadók is foglalkoztak ezzel a kérdéssel, akiknek nem ez volt a fő témája. *Yrjö Engeström* azonban közvetlenül a munkahelyi tanulást vizsgálta. A szervezeti átalakulást mint tanulási folyamatot szemlélítette egy nagy kereskedelmi bank példáján. A hagyományos, vertikális egyén-szervezet dichotómián túllépve (*Vygotszkij* elméletéből kiindulva) értelmezte a kollektív lehetséges fejlődési zónát. Ennek értelmében minden szervezet számára van egy optimális fejlődési sáv, amelyben az átalakulás még elvárható. A túl kicsi változtatások nem elég hatékonyak, az általuk elérhető eredmény nem áll arányban az erőfeszítésekkel, a túl nagy változásokra nem lehet a szervezet tagjait felkészíteni. Egy szervezet fejlődési tempója így lényegében a tanulási képességétől függ.

Paul Kirschner a számítógéppel segített kollaboratív tanulás (Computer Supported Collaborative Learning, CSDL) alkalmazási lehetőségét ismertette a munka világához kötődő komplex problémák esetében. Ez a számítógépes program lehetővé teszi a közös tudásalap létrehozását olyan munkacsoportokban, amelyek tagjai eltérő módon közelítenek egy adott feladathoz, más-más reprezentációkat hoznak létre a problémával, illetve annak megoldási lehetőségeivel kapcsolatban. A program bemeneteként a munkacsoport tagjai egyenként elkészítik a társaik által ismertetett megközelítések formalizált leírásait, amelyeket a program egymásra vetít, segítve ezzel a közös tárgyalási alap megteremtését és a véleménykülönbségek, félreértések felszínre jutását.

Andrew Pollard az Egyesült Királyság legnagyobb pedagógiai kutatási programját (Teaching and Learning Research Programme) (7) mutatta be. A 2000-ben indult és 2009-ig tartó program a tanítással és tanulással foglalkozó kutatások széles skáláját öleli fel és lehetőséget teremt a nemzeti és nemzetközi együttműködés számos formájára. Projektjei átfogják az oktatás minden fontosabb területét. Kiemelkedő szerepet kapnak a képességek – különösen a tanulási képességek – fejlődésével és a gondolkodás fejlesztésével kapcsolatos vizsgálatok. Számos program foglalkozik az iskola és a munka világa közötti átmenet, illetve kapcsolatok elemzésével, az élethosszig tartó tanulás problémáival, a tudásalapú társadalom számára fontos attitűdök, értékek fejlesztési lehetőségeivel. A programok kiterjednek az oktatás minden szintjére (az óvodai neveléstől a felsőoktatásig) és formájára (tanulás az oktatási rendszerben, a munkahelyen és az élet számos területén). Kiemelt cél a kutatási eredmények minél gyorsabb megismertetése és gyakorla-

ti felhasználásának segítése. Természetesen itt is sokféle programban megjelenik vagy központi szerepet kap az információs-kommunikációs technológiák alkalmazása.

Figyelemre méltó a program szervezettsége, az elvégzendő kutatási feladatok operacionalizálása, a munka folyamatos nyomon követése, továbbá a kutatók és az alkalmazók tartós kapcsolatának kialakítása. A program jelentőségét, az oktatás kutatásának felértékelődését, a társadalmi-gazdasági fejlődésben a képzésnek tulajdonított szerepet egyetlen számmal is lehet jellemezni: megvalósítására 26 millió font áll rendelkezésre. Az oktatási kutatások ilyen ütemű fejlesztése azonban nem egyszerű feladat. Bővíteni kell a tudományos infrastruktúrát, és gondoskodni kell elkötelezett kutatók toborzásáról, hatékony munkacsoportok szervezéséről, a programban részt vevők képzéséről. Ennek érdekében pedig javítani kell a kutatói pálya presztízsét, és kell érni, hogy tehetséges fiatalok tömegei válasszák a tanítás és tanulás kutatását hivatásukként. Az előadás címében szereplő kifejezést – tudományos kihívás morális célokkal – Pollard az utolsó percben magyarázta meg: azok számára, akik tudnak és akarnak tenni a tanulás-tanítás kutatásának előmozdítása érdekében, ez egyben morális kötelezettséggé is válik.

A szimpóziumok témái

A konferencián elhangzott több, mint száz előadás 17 blokkba (szimpóziumba) szerveződött, ezek pedig öt nagyobb témacsoportot alkottak:

- tanítás és tanulás az iskolarendszerben;
- a tanulás és a munka világa;
- tanulási környezetek, IKT, a tudás megszerzése és a tanulás új formái;
- a tanulás társadalmi dimenziói;
- új tanári szerep, tanárképzés.

Ez a csoportosítás azonban inkább csak technikai jellegű, korántsem jelentette a felsorolt témák elkülönülését, hiszen számos kapcsolódási pontjuk van, és a legtöbb előadó törekedett arra, hogy különböző kutatási területek eredményeit és szemléletmódját integrálja. Például a hatékony tanulási környezetek kutatása, az információs-kommunikációs technológiák térhódítása egyaránt meghatározó az iskolarendszerben történő és a munka világához kötődő tanulásban. A tanulás társadalmi dimenzióinak témaköréhez szorosan asszociálható az élethosszig tartó tanulás fogalma, amely nemcsak az iskolai tananyag- és módszerkiválasztást befolyásolja, hanem a munkahelyi továbbképzések rendszerére is hatással van. Mivel a munka világában és a tanárképzésben megjelenő tanítási és tanulási módszerek többsége az iskolai tanulás kutatásában gyökerezik, a továbbiakban a felsorolt öt témakör közül az első és a harmadik szolgál vezérfonalul a szimpóziumokon bemutatott témák és eredmények ismertetésekor.

A tanítás és az iskolai tanulás témakörében az előadások a tanulók tudásának, gondolkodási képességeinek, tanulási motivációjának értékelésével és ezek összefüggéseivel foglalkoztak. Több longitudinális, azaz a tanulók fejlődését éveken keresztül nyomon követő projekt eredményeinek bemutatására is sor került. A longitudinális vizsgálatok más kutatási technikákkal el nem érhető előnye, hogy a később felvett adatok alapján megvizsgálható, bizonyos tulajdonságoknak és iskolai eredményeknek milyen előzményei voltak. Így tágabb lehetőség nyílik a tanulói teljesítmények különböző összetevői közötti oksági kapcsolatok feltárására. Az eredmények hozzájárulhatnak az iskolai kudarcok és tanulási problémák jobb megértéséhez, különösképpen az egyre problematikusabbá váló aluteltjesítés kezeléséhez.

A tanulók közötti különbségek elemzése sokféle kutatási programban megjelenik, nemzetközi tudásszint-vizsgálatokban és konkrét fejlesztő eljárások kidolgozása során egyaránt. Az utóbbi években az iskolák közötti különbségek a figyelem középpontjába kerültek, mivel az oktatási rendszer hatékonyságát és demokratikus jellegét egyaránt jellemzik. A finn oktatási rendszerről közismert, hogy hatékonyan egyenlíti ki a társadalmi egyenlőt-

lenségeket, azonos esélyt nyújt a lappföldi falusi iskola és a helsinki belvárosi iskola diákjának. Ugyanakkor kiderült, hogy a tanulók között van egy másfajta egyenlőtlenség, amit egyelőre az iskola nem tud kezelni, sőt gyaníthatóan maga az iskola hozza létre ezeket a különbségeket: a lányok iskolai eredményei valamennyi évfolyamon jelentősen meghaladják a fiúkéét. A Helsinki Egyetem kutatói érdekes jelenségekre hívták fel a figyelmet: az iskolában tömegesen jelennek meg az alulteljesítő fiúk, és sokkal kisebb arányban fordulnak elő közöttük a jó eredményt elérők, mint ahogy azt bizonyos statisztikai törvényszerűségek alapján elvárhatnánk. E kutatások azért is keltenek figyelmet, mert e jelenség más országokban is megfigyelhetővé vált. (A PISA felmérés is felszínre hozta.)

A tanulási környezetek, az IKT, a tudás megszerzése és a tanulás új formái szimpóziumának előadásai részben a tanulás elméleti kérdéseivel foglalkoztak, például az interaktív tanulás, az önszabályozó tanulás, a tanulás tanulása, a probléma-alapú tanulás (problem-based learning, PBL) elemeivel, a metakognícióra alapozott fejlesztő stratégiák jellemzőivel.

Elkerülhetetlen annak kimondása, hogy a ma elvárt tudáshoz vezető, eredményes tanulás tudatos erőfeszítés és igen komoly munka. A motivációval kapcsolatos kutatások így többek között azzal foglalkoznak, miképpen kell erre a tanulóinkat felkészíteni, és hogyan lehet őket ahhoz hozzásegíteni, hogy ebben találják meg örömeiket. A tanulás társas környezetét, a tudás alkalmazását és a kooperatív tanulást vizsgáló kutatók pedig fontos értéknek mutatták meg a megfelelni tudás (és akarás) képességét, a csoportmunkára való alkalmasságot, ami jól ellensúlyozza az önmegvalósításra fókuszáló szemléletmódot.

Az iskolai tanulási-tanítási környezetet és a munka világához kapcsolódó tanulást egyaránt megújító és átható változás a számítógéppel segített oktatási stratégiák megjelenése. Iskolai keretek között a gyermeki érdeklődést kihasználó motivációs eszközként is számításba jönnek a számítógépek, amit matematikai szöveges feladatok megoldása kapcsán az eladdig érdektelennek mutakozó és nagyon gyenge teljesítményt nyújtó gyerekek esetén tapasztalt jelentős teljesítménynövekedés bizonyított.

A készség- és képességfejlesztés számos területén születtek olyan kutatási eredmények, amelyek a számítógépek hatékony felhasználásának lehetőségét bizonyították. Ilyen területek: a fogalmi gondolkodás fejlődésének segítése a természettudományos nevelés korai szakaszában, az egészséges életmódra nevelés az Internet bekapcsolásával, a vita mint oktatási módszer alkalmazása számítógépes hálózaton megvalósuló kollaboratív tanulásban. Kissé irigyelhetjük

a finn kutatókat, akik számára már releváns kutatási kérdéssé vált, hogy milyen hatást fejt ki a számítógéppel segített tanulás többek között a tanulók emocionális tapasztalataira és együttműködési készségeire.

A felsőoktatásban alkalmazott oktatási módszerek közül kiemelkedett egy beszámoló az orvosképzésben megvalósuló svéd projektről, amely az orvosjelöltek eddigénél komplexebb képzését tűzte ki célul: sokféle készség és képesség (kognitív, szociális, emocionális, kommunikációs) egyidejű fejlesztését. A projekt megvalósításához alkalmazott módszerek között szerepel például a készségek, képességek folyamatos felmérése, e-tanulás és szimuláció, a probléma-alapú tanulás (PBL) és hatásainak szisztematikus elemzése és a kommunikációs készségeket fejlesztő tréning.

Az előadásokból kiderült, hogy napjainkra a tanárképzést is eléri azok a változások, amelyek révén a következő tanárgenerációk felkészültebben tehetnek eleget az oktatási folyamat megváltozása által támasztott követelményeknek. Az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés megváltoztatja az iskola és a tanár hagyományos szerepét.

Általánosítható tanulságok

A konferencia talán legfontosabb üzenete az, hogy a tudásalapú társadalom kifejezésnek ma már gazdag tartalma van, néhány országban sokkal többet jelent egy elcsépelet jelzőnél. A tudás létrehozása hallatlanul komplex folyamat, egyéni és társadalmi összefüggéseinek megértése csak jelentős erőfeszítéssel, számos tudományág képviselőinek összefogásával lehetséges. Számottevő eredményeket ezen a téren sem várhatunk a „nagy tudomány” teljes eszköztárának felhasználása nélkül. Mivel azonban a kutatások mindinkább bizonyíthatóan alkalmazható, az oktatást hatékonyabbá tevő eredményekhez vezetnek – és így gazdasági hasznot hajtanak –, a finanszírozás problémái is megoldódnak.

A különböző képzettségű és háttérű kutatók összefogása azonban ma már nem a szó-káros értelemben vett diszciplínák közötti együttműködés, hanem egyre jobban kirajzódnak egy új tudományos diszciplína körvonalai. Születőben van egy kifinomultabb kutatási módszereket használó, alkalmazásorientált munkát végző, önmagát egyre jobban megszervező tudományos közösség. Az új terület elnevezése nehezen alakul. A hagyományos „didaktika” kifejezés a hozzá kapcsolódó sokféle negatív asszociáció miatt teljesen kikopott a tudományos nyelvből (az angolban sohasem volt túl népszerű), a nálunk leginkább használatos „oktatáselmélet” (theory of instruction) nem adja vissza az alkalmazásorientált jelleget. Az egy időben Amerikában különösen népszerű „oktatástervezés” (instructional design) csaknem teljesen eltűnt, illetve csak egy szűkebb kutatási irány megnevezésére használják. Hasonlóképpen nem tudott gyökeret eresztetni a „tanulástudományok” (learning sciences) és az „oktatástudomány” (instructional science) sem, bár ezeket a kifejezéseket őrzi néhány tudományos társaság vagy folyóirat neve. A ma leggyakrabban használatos kifejezés, a „tanítás és tanulás” (a learning and instruction vagy a teaching and learning formában), nem új, és – a két szó kapcsolata miatt – nem is túl szerencsés, viszont elég pontosan kifejezi a születőben levő diszciplína tartalmát.

Ami a tanulásról való gondolkodást illeti, úgy tűnik, abban is szemléletváltásnak lehetünk tanúi, amit a konferencia több előadása is jelzett. Például az intencionális tanulás megjelenése az egyik legdinamikusabban fejlődő kutatási területen (fogalmi váltás, fogalmi fejlődés) jelzi azt a tendenciát, amely átértékeli az erőfeszítés szerepét az iskolai tanulásban. Néhány évtizedig a tanulás spontaneitása, örömszerző funkciója, játékosága, természetessége, az érdeklődés és a belső motívumok rendszere kapott nagyobb figyelmet, és ez – nagyon helyesen – segített enyhíteni az iskola merevségét, skolasztikus erőszakosságát, „gyerekellenességét”. De e szemlélet egyoldalúságai és túlzásai néha szükségtelenül infantilizálják is a tanulókat. Vagy, ami talán még rosszabb, az iskolától elvárja, hogy azt a komoly – a felnőttekével felérő – terhelést, amelynek már egy kisiskolás is ki van téve, játékos, örömteli tevékenységként „adja el”, illetve a gyerektől, hogy azt ilyenként élje meg. Több előadás alapján is mind egyértelműbbé válik, elkerülhetetlen annak kimondása, hogy a ma elvárt tudáshoz vezető, eredményes tanulás tudatos erőfeszítés és igen komoly munka. A motivációval kapcsolatos kutatások így többek között azzal foglalkoznak, miképpen kell erre a tanulóinkat felkészíteni, és hogyan lehet őket ahhoz hozzásegíteni, hogy ebben találják meg örömeiket. A tanulás társas környezetét, a tudás alkalmazását és a kooperatív tanulást vizsgáló kutatók pedig fontos értéként mutatták meg a megfelelni tudás (és akarás) képességét, a csoportmunkára való alkalmasságot, ami jól ellensúlyozza az önmegvalósításra fókuszáló szemléletmódot. A tanulás tanulásával kapcsolatos kutatási program egyik alapvonása is az, hogy a tanulást feladatként fogja fel. Feladatként, amelyet a tanuló kap, amely számára adott. Van egy helyzet, amit meg kell oldania, és a megoldáshoz az új tudás megszerzésén keresztül vezet az út.

Lehet, hogy ez a szemléletváltás sem vált volna ilyen egyértelműen megfoghatóvá, ha a konferenciát nem Finnországban szervezik, és nem a finn kutatási eredmények bemutatása alkotja a találkozó gerincét. Ismerve azonban a finn kutatóknak a tanítás és tanu-

lás kutatásának európai fejleményekre gyakorolt hatását, nem lehet kétséges, hogy ez a szemlélet mind tágabb körben fog hatni.

Jegyzet

- (1) *World Economic Forum: Global Competitiveness Report 2003–2004.* <http://www.weforum.org/>
- (2) Az adatok forrása: OECD, 2002.
- (3) *Life as Learning. National Research Program of the Academy of Finland.* Internet: <http://www.aka.fi/learn>
- (4) *INTERLEARN – Multidisciplinary Approach to Learning.* University of Helsinki, 2003. december 4–5.
- (5) A finn virtuális egyetem nyitólapja: <http://www.virtuaaliyliopisto.fi/index.php?language=eng>.
- (6) Részletes bemutatását lásd a *Magyar Pedagógia* 2003/4. számában.
- (7) *Teaching and Learning Research Programme.* <http://www.tlrp.org>

Irodalom

Interlearn (2003): *Programme and abstracts.* University of Helsinki, Helsinki.
OECD (1995): *Educational research and development. Trends, issues and challenges.* OECD, Paris.
OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Program for International Students Assessment (PISA) 2000.* OECD, Paris.

*A szerzők konferencia-részvételét az MTA-SZTE
Képességkutató Csoport, az OTKA F038222 kutatási
programja és az OM kutatási támogatása tette lehetővé.*



Az Országos Közoktatási Intézet könyveiből

Hogy az iskola mindannyiunké legyen...

Képesség-kibontakoztatás a mindennapokban

A roma kisebbség oktatása és az iskolai integrált nevelés kérdése napjainkra része lett nemcsak a szűk szakmai, de a tágabb politikai közbeszédnek is. Sajnos azonban erősek a félelmek, hogy a „fürdővízzel együtt kiöntik a gyereket is”: a politika mindent leegyszerűsítő és látszattmegoldásokkal orvosolni kívánó gépezete bedarálja az iskolák falain belül már régóta meglévő jobbító szándékot is.

Mint a Józsefvárosban dolgozó pedagógus az alábbiakban néhány személyesen megélt problémával, szubjektív értékkeléssel szeretném a gyakorlat oldaláról körüljárni az etnikai és szociokulturális integráció kérdéskörét.

Hátrányos helyzetű gyerekek a Józsefvárosban

A hátrányos helyzetű gyermekek arányszáma Budapesten talán Józsefvárosban a legnagyobb. Ennek oka kereshető a lakosság összetételében, a munkanélküliek magas számában, a nem megfelelő szociális környezetben, a lakások méretében és minőségében. „Józsefváros az utóbbi évek gazdasági hanyatlása következtében Budapest lecsúszó, slumosodó kerületei közé tartozik. A lakosság összetétele heterogén, a konszolidált Tisztviselőtelepen élők, valamint a gettósodó Középső-Józsefvárosban lakók a két szélsőséget jelentik a lakosság összetételében.” (Csapó – Novák, 1998. 22.)

A kedvezőtlen hatások egymást gerjesztik, hiszen városszociológiai tény, hogy a lecsúszó városrészekből magas az elvándorlók száma, s helyüket a leromlott kulturális, szociális és higiénés viszonyokhoz alkalmazkodó, alacsonyabb igény szintű lakosok töltik fel.

Ugyanakkor az is igaz, hogy a hátrányos helyzet ellensúlyozásában is az iskola előtt áll a legnagyobb lehetőség. „Az iskola nyújthatja azt a konvertibilis tudást, amivel ki lehet lépni a munkaerőpiacra. Az iskola nyújthatja azt a szocializációs közeget, amiben a különböző társadalmi körülmények közül jövő gyerekek megtanulnak élni lehetőségeikkel, és megtanulnak kommunikálni. [...] Az iskola az utolsó lehetőség, amivel meg lehet állítani a kerületben elég látványosan megmutatkozó folyamatot, az alul levők leszakadását, és meg lehet talán ezt a folyamatot fordítani.” (Jóvérné, 2000. 34.)

Van-e cigányprobléma az iskolákban? – hallom gyakorta a kérdést ismerősöktől, kollégáktól, ha megtudják, hol dolgozom. A választ nem tudom.

Van – mondhatnám, hiszen vannak az iskolának olyan roma tanulói, akik miatt rendszeresen kapcsolatot kell tartanunk nemcsak a gyermekjóléti, de a gyámügyi, ifjúságvédelmi, sőt rendőri szervekkel is. Akiknek szülei nemhogy nem együttműködőek az iskolával, de durvák, támadóak, fenyegetőek a kollégáimmal, illetve gyermekük iskolatársával, azok szüleivel szemben. Akik piszkosan, ápolatlanul, felszerelés nélkül, reggeli nélkül, adott esetben tetvesen jönnek iskolába.

De ugyanígy válaszolhatnám azt is: nincs. Hiszen a roma etnikumhoz való tartozás és a fenti – sokszor megoldhatatlannak tetsző – problémák között nincs ok-okozati összefüggés. Számos roma tanulónk érkezik nyugodt, szeretetteljes családi légkörből, tisztességes szegénységből vagy éppen jómódú háztartásból, sok roma szülő ambiciózus, segítőkész, támogató, ha a gyermekéről vagy mások gyermekeiről van szó.

És akkor még nem beszéltem a harmadik és negyedik csoportról – ha nem volna alapjában méltatlan és erkölcstelen a tanulókat csoportokba sorolni –: a nehezen kezelhető, hátrányos helyzetű „magyarokról”, meg a többre törekvő, szorgalmas és kiegyensúlyozott „magyarokról”, meg a megannyi, egyik skatulyába sem belegyömöszölhető fejlődő személyiségről. (Itt és most „magyaron” értem a nem roma származású magyar állampolgárokat.)

Azt hiszem – bár erről konkrét, megélt tapasztalataim nincsenek –, hogy a médiában

Vajon érdek-e valakit, hogy a magas óraszám valóban indokolatlan és megemészthetetlen információdömping, vagy életvezetési, szocializációs szempontból nélkülözhetetlen együttlét-e? Hogy a „tagozatos” osztály többletóráin matematika vagy angol, esetleg ének vagy testnevelés a tananyag? Ha nincs finansziális lehetőség arra, hogy például egy józsefvárosi szegény gyerek mindennapi mozgása, közösségi élményt adó éneklése, kézműves munkája, színdarabban játszott szerepe az iskola keretein belül, önköltség vagy tanfolyami díj befizetése nélkül megvalósuljon, akkor az iskolai esélyegyenlőség és az élményt adó gyermekkor csak (oktatás)politikai szövegek maradnak.

az utóbbi időben okkal-joggal hangsúlyosan artikulált roma integráció kérdését a nagyvárosokban – és elsősorban a fővárosban – kicsit más szemmel kell nézni. Minden nagyvárosban számos roma polgártársunk él, dolgozik, jár iskolába. Letagadhatatlan tény, hogy közülük a helyi átlagnál sokszor-ta nagyobb az önhibájukból vagy azon kívül a társadalom perifériájára szorultak száma. Ez számos feladatot ad a szociális, munkaügyi, egészségügyi és oktatásügyi politikának egyaránt. Ugyanakkor az is tény, hogy a fővárosban élő romák döntő többsége egyik cigány dialektust sem beszéli, a cigányság kultúráját, történelmét nem ismeri, valódi roma identitástudattal nem, legfeljebb a felszíni jegyek alapján történő diszkrimináció kiváltotta „dac-identitással” rendelkeznek. Többéves tapasztalatom, hogy a Pest belső kerületeiben lakó romák sokszor maguk is osztják, s származásuk révén az összekacsintó csendes többségnél nyíltabban hangoztatják is a magyar társadalomban valóban létező cigányellenességet. Iskolaválasztási motivációjukban nemegyszer fontos tényező, hogy gyermekük osztályában, iskolájában, közvetlen környezetében ne legyen sok a cigány. „Ők elsősorban azt akarják,

hogy gyermekeiket az iskola olyan ismeretekkel lássa el, amelyekkel sikeresek tudnak lenni a többségi társadalomban is.” (Forray – Hegedűs, 2001. 29.)

Ugyanakkor létezik, és közvetlen tapasztalataim szerint sajnos egyre nő azoknak a „magyaroknak” a tábora is, akik ugyanolyan elkészerítő szociokulturális háttérrel rendelkeznek, lehetetlen lakásviszonyok, emberhez méltatlan higiénés körülmények, elviselhetetlen családi feszültségek között élnek, s ugyanezek a szociális, egészségügyi, munkaügyi, oktatásügyi problémák vetődnek fel velük kapcsolatban is. „A tartósan munkanélküli, lumpenizálódó családokból származó gyerekek – akik egyre nagyobb számban fognak megjelenni az ellehetetlenülő kisebb települések és lakótelepek iskoláiban – nagyban hasonló szocializációs hátrányokkal és tanulási nehézségekkel küzdenek, mint a roma tanulók. Eben az esetben a 'roma vagy nem roma' kérdésnek egyre kisebb lesz a jelentősége.” (Buda – Kalivoda, 2001. 84.)

Félő, hogy ha a roma integrációt a fővárosban is a vidéki mintára, a nyelvi és földrajzi (helyrajzi) szegregáció problémájaként értelmezzük, nem segítünk a városi romák valódi problémáin, s végleg lemondunk a szociálisan perifériára szorult városi „magyarokról”. (bővebben *Szontagh*, 2003b)

Mit tehet az iskola?

Mit kell tennie az iskolának e hátrányok kompenzációja érdekében?

Meg kell akadályoznia a szociális alapon való szegregációt. Közhely, de igaz, hogy minden tanulónak egyforma joga van az iskolához. Hogyan lehet ott kedvező élet- és munkafeltételeket, motivációt teremteni számukra?

„A hátrányos helyzetű gyerekek és fiatalok iskolai sikerességének támogatása az oktatás méltányosságának megvalósításával érhető el. Az oktatás méltányossága annak az oktatási környezetnek a kialakítását jelenti, amelyben minden gyerek családi, szociális, etnikai háttérétől függetlenül ki tudja teljesíteni képességeit, tehetségét és ezáltal esélye nyílik arra, hogy kényszerek nélküli döntéseket hozzon saját életéről.” (*Javaslat*, 2003. 2.) Komolyan kell venni azt az unásig ismételt pedagógiai alapelvet, hogy mindenki tehetséges valamiben. S mivel a tanulmányi munka és eredmény minden iskolának alapvetése, meg kell találni azt a többletet, amiben ezen túl is ki lehet emelkedni. Aki a tanulmányaiban sikeres, annak iskolai karrierje is sikeres. Ezt sugallja a társadalom, a továbbtanulási elvárások, a közgondolkodás („Milyen lett a bizonyítvány?”). De mi van azzal, aki nem az? Neki hogyan lehet élményt adó terep az iskola? Úgy, ha előtérbe helyezzük és az általánosan megszokottnál nagyobb ranggal ruházunk fel olyan műveltségterületeket, mint a művészeti nevelés, a dráma, a tánc vagy a testnevelés. Olyanokat tehát, amelyekben a sikerélménynek nem előfeltétele a hagyományos értelemben vett tanulmányi siker. Emeljük hát meg ezen műveltségterületek rangjával együtt az óraszámát is, töltsük ki ezeknek a tanulóknak szinte az egész napját az iskolában! A megoldás kézenfekvő lenne, ha nem hallanánk rögtön az utóbbi években minden szülő, tanuló és tanár fülében ismerősen csengő kánont: csökkenteni kell a tanuló terhelését, vagyis csökkenteni kell a tanórák számát. Fentebb már utaltam a politika mindent leegyszerűsítő és látszatmegoldásokkal orvosolni kívánó gépezetére. Itt is valami ilyesmivel állunk szemben. Vajon érdekel-e valakit, hogy a magas óraszám valóban indokolatlan és megemészthetetlen információdömping, vagy életvezetési, szocializációs szempontból nélkülözhetetlen együtt-lét-e? Hogy a „tagozatos” osztály többletóráin matematika vagy angol, esetleg ének vagy testnevelés a tananyag? Ha nincs pénzügyi lehetőség arra, hogy például egy józsefvárosi szegény gyerek mindennapi mozgása, közösségi élményt adó éneklése, kézműves munkája, színdarabban játszott szerepe az iskola keretein belül, önköltség vagy tanfolyami díj befizetése nélkül megvalósuljon, akkor az iskolai esélyegyenlőség és az élményt adó gyermekkor csak (oktatás)politikai szövegek maradnak. És akkor még nem beszélünk a szakkörök, sportkörök kiemelt szerepéről, vagy például egy mindenkinek megnyilvánulási és érvényesülési terepet biztosító iskolaújság lehetőségeiről.

Az alábbiakban a Vajda Péter Általános Iskola képesség-kibontakoztató pedagógiai programját szeretném ismertetni, azt illusztrálendő, hogy látványos hókuszpókusz helyett lehetséges a mindennapok pedagógiai gyakorlatát állítani az esélyegyenlőség szolgálatába.

A Vajda Péter Általános Iskola képesség-kibontakoztató programja

A Vajda Péter Ének-zene Testnevelés Tagozatos Általános Iskola a 2003/2004-es tanévtől a vonatkozó törvényi rendelkezéseknek megfelelő képesség-kibontakoztató felkészítést szervez, melynek keretei között a tanuló egyéni képességének, tehetségének ki-

bontakoztatása, a fejlődésének elősegítése, a többi tanulóhoz történő felzárkóztatása, tanulási, továbbtanulási esélyének kiegyenlítése, tehetségének kibontakoztatása folyik.

A személyiségfejlesztéssel, közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatok

Iskolánkban alapvetőnek tartjuk az első osztályosok beilleszkedését az új környezetbe, a tanulmányok sikeres elkezdését és a gördülékeny átmenetet az alsó és a felső tagozat között. Kiemelkedően fontos cél, hogy a tanulók teljesítsék a tanulmányi kötelezettségeket, járjanak rendszeresen iskolába, sikeresen fejezzék be az általános iskolát, helyes pályaaugmentációval segítsük továbbtanulásukat.

A tanulmányi munka mellett nagyon fontos a kedvező iskolai légkör megteremtése, amely itt tartja az iskola falai között a hátrányos helyzetű tanulókat. Ezt sok szeretettel, türelemmel igyekeznek elérni kollégáink. A környezeti hátrányokból adódó nehézségek, az ismeretek hiánya szükségessé teszik, hogy olyan életvezetési, egészségügyi, viselkedési ismeretekhez jussanak a tanulóink, melyek segítik őket a mindennapokban. Fontos, hogy a gyerekek jussanak olyan kulturális közösségi élményekhez, amelyek új értékeket jelentenek számukra.

Lényegesnek ítéljük, hogy a tanulókat olyan eredményekhez juttassuk, hogy meg szabaduljanak a kudarcok okozta gátlásoktól, legalább részben behozzák hátrányaikat, és sikerélményeik legyenek.

Kiemelten fontosnak tartjuk, hogy ismerjék meg a roma kultúrát és történelmet mind a roma etnikumhoz, mind a többségi társadalomhoz tartozó tanulók.

A tanulási kudarcnak kitett tanulók felzárkóztatása

A tanuló tudásszintjének, készségeinek, etnikulturális háttérének és az iskola lehetőségeinek figyelembe vételével az alábbi területeket fejlesztjük:

– szocializációs, kommunikációs fejlesztés az alsó tagozaton: írás, olvasás, szövegértés, számolási készségek kialakítása;

– tantárgyi fejlesztés a felső tagozaton: szóbeli és írásbeli kifejezőképesség fejlesztése, helyes kiejtés, helyesírási készség fejlesztése, számtani műveletek helyes elvégzése, összefüggések felismertetése.

Az osztályon belüli differenciált, kiscsoportos vagy egyéni foglalkozások célja, hogy a tanuló szociokulturális háttere miatt otthonukban nem biztosított fejlesztést megvalósítsa. A törzsanyag jobb megértését, a tanultak belsővé tételét, elmélyítését célzó foglalkozások alkalmasak arra, hogy a tanulók ne maradjanak le társaiktól, s így ne váljanak kedvetlenné, érdektelenné az iskolai munkában.

Ez azért is fontos, mert „a hátrányos helyzetű családok uralkodó attitűdje az iskolával szemben sok esetben negatív. Ennek nagyrészt a szülők iskolai sikertelensége az oka. Ezek a problémák a tehetséges, kiemelkedő képességű tanulókat is sújtják, az átlagos vagy gyengébb képességű gyerekeket pedig többszörösen. A hátrányos helyzetű gyerekek alacsony tanulási motivációja mindezek hatására tovább gyöngül. Ez a hetedik-nyolcadik osztály elérésekor igen sok tanulóknál az iskolától való elforduláshoz, kilépéshez vezet.” (Radó, 1995. 26–27.) Ezt megelőzendő a felső tagozatos tanulóknál 5. osztálytól kezdődően szükség van az intenzív tantárgyi fejlesztésre. A szervezési módszerek – mint a megjelenő problémák is – változatosak. A „nehezen kezelhető”, „problémás” gyerekek személyre szabott megsegítését sokszor nem a hagyományosnak nevezhető csoportbontás eszközével, hanem az egy osztályban egyidejűleg, egymást segítve dolgozó két (három) pedagógus foglalkoztatásával érjük el.

Kiemelt figyelmet fordítunk a roma etnikumú tanulók felzárkóztatására, integrált nevelésére.

„A cigányság oktatási hátrányai erőteljesen etnikai, tehát kulturális és nyelvi alapú hátrányok. Szükség van a modernizációs folyamattal »kompatibilis« esélykiegyenlítő és preferenciális megoldások alkalmazására, illetve rendszerek működtetésére.” (Radó, 1995. 31.)

A roma tanulók iskolai közösségen belüli szegregációjának oka elsősorban a többségi tanulóktól eltérő kommunikációs, szocializációs, viselkedési, gondolkodásmódbeli állapotuk. E kedvezőtlen állapotok legtöbbször a gyerekek és családjuk önhibáján kívül, a kedvezőtlen lakhatási, anyagi és műveltségi körülmények miatt alakulnak ki. Ezeket a különbségeket megszüntetni nem, de enyhíteni képes lehet a pedagógiai odafigyelés. Iskolánkban elsősorban a kommunikációs képességek fejlesztésére, a szókinccs bővítésére, a szituációnak megfelelő nyelvi magatartás kialakítására, a pozitív magatartás-minták bemutatására és átadására helyezük a hangsúlyt. A napköziben nyílik például mód a törzsanyagon kívüli általános műveltség, például kiegészítő mesék, olvasmányok, a környezet, a közélet életkornak megfelelő megismertetésére is. Mindez azért is kiemelten fontos, mert „a cigány tanulók nagyfokú iskolai eredménytelenségének okait döntően nem iskoláik gyengébb minőségi mutatóiban, hanem a cigány gyerekek iskolát megelőző családi szocializációjának gyengeségében kell keresnünk.” (Kertesi, 1995. 21.)

Tehetség gondozás

A tehetséges tanulók számára – legyenek tehetségesek tanulásban, sportban, zenében vagy másban – nagyon fontos, hogy kibontakoztathassák adottságaikat, eredményeket érjenek el. Az így szerzett sikerélmény nagyon jó hatással van más tevékenységükre is.

A hátrányos helyzetű gyermekek megsegítésének egyik legfontosabb lehetősége az egyéni sajátosságokra, képességekre való odafigyelés, e képességek fejlesztése.

Kiemelten fejlesztendő az úgynevezett törzstantárgyakhoz nem tartozó művészeti ágakban tehetséges tanulók képzése. Így olyanok is sikerélményhez juthatnak az iskola falain belül, akik a délelőtti tanórákon nem sikereseek. Iskolánkban a zeneművészet, drámapedagógia és a képzőművészet terén tartunk ilyen foglalkozásokat. Ugyancsak fontos a külvilág, a környezeti értékek, a környezet szépsége és megővésének fontossága felé orientálni a sokszor elkésérítően rossz környezeti körülmények között élő tanulókat. Erre szolgál a hazánk, közvetlen környezetünk megismerését és megszerettetését célzó turistaklubunk.

Nagyon fontos az egészségtelen környezetben élő tanulók egészséges életmódra nevelésében a rendszeres testmozgás lehetőségének biztosítása. Az óratermi testnevelés órákon túl ezért iktattuk be az alsó tagozaton és az 5. osztályban a nem tagozatos osztályok rendszeres egészséges életmód (sportjáték) óráját.

Kiemelt feladatnak tekintjük a hátrányos helyzetű tanulók középiskolai beiskolázását is, hisz a felemelkedéshez vezető egyetlen út a minél több középfokú (távlatilag felsőfokú) végzettséget szerző állampolgár felnevelése. A középfokú oktatásba való belépés elősegítése érdekében a gyermekek egyéni képességeinek megfelelő pályaválasztási orientációra és a felvételi vizsgára való felkészítésre van szükség.

A tanórán kívüli foglalkozásokon kis csoportokban néhány tanulóval tudnak foglalkozni a kollégák. Így lehetőség van arra, hogy egyéni teljesítőképességüket, munkatempójukat figyelembe véve fejlesszék a képességüket, személyre szabottan kapjanak feladatokat, készüljenek versenyekre.

A Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány roma tanulókat segítő mentor-tanári pályázata formálisan is ösztönzi és elismeri a tanulók iskolai sikerességét segítő pedagógusi munkát. Legalább ilyen fontos, hogy a középiskola első – sokszor meghatározó – évében a már jól ismert általános iskolai közeget képviselő pedagógus folyamatos segítő-segét tudjon nyújtani a tanulóknak a beilleszkedésben.

Kulturális programok

A képesség-kibontakoztató program keretében a tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy eljussanak kiállításra, múzeumba, színházba. Meghatározó élmény lehet nemcsak az esetenkénti olaszországi, ausztriai vagy balatoni utazás, táborozás, de az első színházlátogatás vagy hangversenybérlet is.

A képesség-kibontakoztató programmal kapcsolatos konkrét tartalmak (1)

Az iskolába való bekerülés feltételei egy körzeti általános iskolában általában adottak. A szülők szabad iskolaválasztási joga miatt azonban különösen fontos a kommunikáció a szülőkkel. Ennek eszköze lehet a Józsefvárosi Hívogató című kiadvány, az óvodákba eljuttatott iskolai szóróanyagok, az iskolavezetés és a pedagógusok részvétele az óvodák szülői értekezletein, a nyílt napok az alsó és felső tagozaton az óvodások szüleinek. Fontosak a közvetett kommunikációs csatornák, mint a kerületi újság, a Józsefváros, vagy például a Budapesti Nap VIII. kerülettel foglalkozó rovata. (bővebben *Szabóné – Szontagh, 2001*) A kommunikáció eredményét többek között a beiratkozó tanulók szüleinek igény- és elégedettség-mérése során mérhetjük le.

Az osztályba sorolás módja, szempontja meghatározó az úgynevezett „tagozatos” iskolákban. Iskolánk évfolyamonként három osztálya általános, ének-zene, illetve testnevelés tagozatos. A bekerülés a szülő választása szerint, képességvizsgálat alapján történik. A képességvizsgálat kizárólag a tanuló korának megfelelő alapvető zenei, illetve sportképességeinek meglétét vizsgálja.

Minden osztály integráltan kezeli a roma és a hátrányos helyzetű tanulókat.

A roma tanulók iskolai közösségen belüli szegregációjának oka elsősorban a többségi tanulóktól eltérő kommunikációs, szocializációs, viselkedési, gondolkodásmódbeli állapotuk. E kedvezőtlen állapotok legtöbbször a gyerekek és családjuk önhibáján kívül, a kedvezőtlen lakhatási, anyagi és műveltségi körülmények miatt alakulnak ki. Ezeket a különbségeket megszüntetni nem, de enyhíteni képes lehet a pedagógiai odafigyelés.

Az osztályok évfolyamonként azonos taneszközöket használnak (kivéve az emelt szintű oktatást), így az osztályok átjárhatóak, ha ez pedagógiailag indokolt. Az emelt szintű osztályokba a szülő és az iskola kölcsönös szándéknyilatkozatával lehet bekerülni. Ez garantálja a partneri viszonyt, számonkérhetőséget mindkét fél számára.

A képességfejlesztő programokról, képesség-kibontakoztatásról fentebb már esett szó. Az emelt szintű ének-zene és testnevelés-oktatás jó eszköz a közismereti dominancia visszaszorítására. Sikerélményt nyújt a tanulmányaikban nem sikeres tanulóknak is. Ugyancsak a sikerélményt, az élményszerű tanulást szolgálják azok a tanórai és tanórán kívüli foglalkozások, amelyek nagyban hozzájárulnak az iskola egyéni arculatához.

A néptánc, népi játék alsó tagozaton minden osztályban órarendbe van iktatva. Úszás-oktatásra testnevelési órakeretben nyílik mód. Egy félév kötelezően a Losonci téri tanuszodában ingyenesen, további félévek a szülők döntése alapján a Ferencvárosi Torna Club uszodájában. A Keleti István Művészeti Iskolával együttműködve dráma szakkör működik a felső tagozaton. A tánc és dráma modul az irodalom tantárgyhoz van integrálva 5–6. osztályban. A drámapedagógiai módszerek megjelennek az alsó tagozatban és a napköziben is. A Józsefvárosi Zeneiskola szervezésében alapfokú zeneoktatás is zajlik az iskola falain belül – a gyerekek szolfézst, gordonkát és zongorát tanulhatnak tanítás után.

A tanórán kívüli szabadidős tevékenységeknek kiemelt jelentőséget tulajdonít az iskola pedagógiai programja. Az alsó tagozaton 9 napközis csoport, péntekenként klub-napközi működik. Rendszeresek az iskolai életmód-programok (például Signal fogmosási program, drogprevenációs programsorozat stb.).

A hagyományörző játszóházak, a téli vásár is színesítik a délutáni iskolai időt. A képességfejlesztő- és kibontakoztató szakkörök (kézműves, újságíró, sakk) és egyéb délutáni elfoglaltságok (énekkar, színjátszóköri, sportkör, rekreáció, edzések) mind-mind segítenek valóban „második otthonná” tenni az iskolát. A szervezett szabadidős tevékenység-

geket azonban nem lehet (nem szabad) beszorítani az iskola falai közé. A természetjáró turistaklub, a rendszeres mozi-, múzeum-, színház- és hangverseny-látogatás vagy a sportoló, énekkaros és színjátszó diákok versenyeztetése, fellépése mind-mind „kitágítják” az iskola fogalmát az épület falán túlra.

A tanulók igényét az iskolán kívüli tartalmas szabadidős tevékenységekre mi sem jelzi jobban, mint a diákönkormányzat kérésére, javaslatára szervezett rendezvények (szabadidősport-fesztivál, akadályverseny, életmódnap).

Teljes egészében az iskola falain túlmutató kezdeményezéseknek minősülnek a környékbeli óvodásokat is megmozgató autómentes nap (utcai rajz és sportversenyek) megszervezése – együttműködve a Tisztviselőtelepi Önkormányzati Egyesülettel, a nyilvános karácsonyi hangulatkeltő műsor a tisztviselőtelepi Magyarok Nagyasszonya Plébániatemplomban, a tisztviselőtelepi Vajda-futásnak nevezett utcai futóverseny a kerületi óvodásoknak, iskolásoknak vagy az „Ilyenek vagyunk” kulturális gála tanárok és diákok fellépésével a Gutenberg Művelődési Házban.

Nemzetközi jelentősége van a testvériskolai kapcsolatoknak úgy a beregszászi Mikes Kelemen Líceummal, mint a collarmelei Dante Alighieri Oktatási Központtal.

A fentiek természetesen nem valósulhatnak meg, ha nem törekednénk minél jobb együttműködésre a szülői házzal. Év elején és végén összevont iskolai szülői értekezleteket, év közben fogadóórákat és osztály-szülői értekezleteket szervezünk. A szülők elvárásait hűen tükrözi az évenkénti szülői igény- és elégedettség-felmérés.

Hatékonyan működik a Vajdában az Iskolaszék és a Szülői Választmány is. Informálisabb együttlétre ad lehetőséget a tanár-szülő fehér asztal közös főzéssel, az úgynevezett „Pacal Lovagrend”. Tanárok, diákok és szülők egyaránt részt vesznek a Józsefvárosi Szabadidősport Egyesület rendezvényein.

Az iskola alapítványának működését alapvetően a szülők 1 százalékos befizetése, illetve a tanév elején szervezett jótékonyági gyűjtés teszi lehetővé.

Az iskola soha nem önmagában áll, jó kapcsolatokat kell ápolnia szűkebb és tágabb társadalmi környezetével. Fontos – és sok szempontból hasznos az együttműködés a civil szervezetekkel. A legfontosabb partnereink a Mangó Műhely Antirasszista Program, akik cigány népmismereti speciális osztályfőnöki órákat tartanak a felső tagozaton, a T+T Bt., akik drogrevenziós előadásorozatot tartanak diákoknak, szülőknek és tanároknak az iskolában, a Vajda Péter utcai Általános Iskoláért közhasznú alapítvány, az iskola szűkebb környezetének lokálpatriótáit tömörítő Tisztviselőtelepi Önkormányzati Egyesület, valamint a Vajda Péter Diáksport Egyesület.

A fentiek feltételezik az összehangolt pedagógiai műhelymunkát, a folyamatos megújulás, a kihívásoknak való megfelelés igényét is.

Az iskolai továbbképzési koncepció három fő iránya a számítógépes tanfolyamok (ECDL, rendszergazda, prezentációs technikák), a fejlesztőpedagógiai kurzusok (fejlesztőpedagógus, mentálhigiéné) és az interkulturális oktatást segítő képzések (lovári nyelvtanfolyam, roma felzárkóztatás).

A közös munka sikerét a rendszerből való kilépés, kisodródás megakadályozása és a sikeres továbblépés jelentik. A tankötelezettség után is igyekszünk az iskolarendszerben tartani tanulóinkat, akár úgy, hogy tanulmányaikat nálunk fejezik be, akár úgy, hogy személyesen keressük számukra megfelelő oktatási intézményt. Meglévő probléma esetén családlátogatással, a Józsefvárosi Gyermejköléti Szolgálat családsegítőivel való együttműködéssel igyekszünk elejét venni a problémának. (bővebben *Szilás – Szontagh*, 2003) Az egy főre jutó igazolatlan mulasztás a 2002/03-as tanévben 2 óra, ami a Józsefvárosban kimondottan jónak számít.

Az iskolai személyi feltételek jó átlagosnak mondhatók. Iskolánkban dolgozik pedagógus asszisztens, fejlesztőpedagógus, logopédus. Szükség volna még iskolapszichológusra, legalább még egy fejlesztő pedagógusra és még egy pedagógus asszisztensre. Minden osz-

tályban van osztályfőnök-helyettes is. Az osztályfőnökök rotációs rendszerben kapnak a, t és z osztályokat, nincs elkülönülés (nincs „elit-maradék elv”). Kollégáink közül többen speciális képesítésű pedagógusok: drámapedagógus, nevelőtanár, néptáncos, néprajz szakos bölcsész, múzeumpedagógus, kosárlabda-szakedző, kulturális menedzser, mentor-tanár, pedagógia vagy könyvtár szakos bölcsész is található a tantestületben.

A tárgyi feltételek fejlesztése nagyrészt az iskolai menedzsment feladata. (bővebben Szontagh, 2001)

Szinte minden pályázati lehetőséget megragadunk. Jelen témába vágó sikeres pályázataink a közelmúltból: Speciális taneszközök (FKFK), Napközis taneszközök (FKFK), Roma tanulókat segítő mentor-tanári program (FKFK), Táboroztatás, erdei iskolák (Mobilitás, FKFK, KAC, Józsefvárosi Önkormányzat), az iskola egyéni arculatának kialakítása (Józsefvárosi Önkormányzat), Dropprevenció (GYISM).

Figyelembe véve a tanulók lakáskörülményeit, a korszerű életvezetési ismeretek elsajátítása érdekében a régi gondnoki lakásban életmód-centrumot, a használaton kívüli melléklépcsőházi portásfülkében tanulói konyhát hoztunk létre.

A kötelező tananyag elsajátításának monotonitását különböző tanulásszervezési formák alkalmazásával tesszük változatosabbá.

Minden évben szervezünk témanapot. A téma minden évben más és más (2001/02-ben dropprevenciós és környezetvédelmi, 2002/03-ban Kossuth-centenárium, 2003/04-ben Európai Unió). A 2003/2004-es tanévben egész éves EU-programorozatot szervezünk, melyben egy-egy osztály egy-egy uniós ország történelmével, művészetével, kiemelkedő személyiségeivel, népszokásaival, konyhaművészetével stb. ismerkedik meg.

Az iskola pedagógiai programja alapján legalább egy alkalommal minden osztály eljut erdei iskolába. Az erdei iskolai foglalkozások helyszíne: Magyarkúti erdei iskola (fenntartó: Józsefvárosi Önkormányzat), tanévenként kb. 6 turnus, 1 turnus=2 osztály, illetve évente egy – pályázati forrásból támogatott – erdei iskola változó helyszínen 4–5 osztály részére (2001/02: Sikonda, 2002/03: Fertő-Hanság Nemzeti Park, 2003/04: Szanda).

Az erdei iskolai foglalkozások pedagógiai alapelve: nem válogatott gyerekek jutalomutazása, hanem teljes osztályok helyi tantervi program szerinti foglalkoztatása.

(Anyagi okokból kötelezővé nem tehető, bár a magyarkúti erdei iskola költsége heti 2–3 ezer forint, az iskolai alapítvány tudja segíteni a rászorulókat.)

Munkánk a 2003. év során független szakértők által is megmértett. Az integrációs programot érintő részletek:

Atkári Zsuzsa közoktatási szakértő: „A mindennapos iskolába járás biztosítása kerületi viszonylatban jónak mondható. [...] Az elvándorlás nem jellemző az intézményre, sőt az emelt szintű oktatás miatt körzeten kívülről is jönnek tanulók. [...] Az iskolai sikerességet elősegítő készségfejlesztésben, a tantárgyi, a szocializációs és kommunikációs fejlesztésben az iskola említésre méltó eredményeket ér el.” (Atkári, 2003)

Rónás Oktatási Stúdió Bt.: „A Nevelési Program alapelvei jól illeszkednek az iskola tanulói összetételéhez és jól tükrözik az ehhez kapcsolódó felvállalt feladatokat és célokat. A külső hatások elve alapján figyelembe veszik a társadalmi környezetet, a családot, mint háttérrel, elfogadják, hogy a tanulók különböző közösségek tagjai. Az iskolában folyó nevelő-oktató munka céljai, feladatai fejezetben konkrétan és részletesen megfogalmazódnak az iskolában folyó pedagógiai munka alapelvei, elsősők beilleszkedése, felzárkóztatás, tehetséggondozás, kulturális programok. A személyiségfejlesztésért és közösségfejlesztésért felvállalt feladatok (differenciálás, egyéni fejlesztés) érdekében megszervezett tevékenységi rendszerek (tehetséggondozó és felzárkóztató foglalkozások, kulturális programok, színházlátogatás, szabadidős foglalkozások, napközi otthon, tanulószoba) etnikai és szociális ellátás (diákétkeztetés) valóban arról szólnak, amit egy iskolának tennie kell a tanulók érdekeiért az „iskolai élet” pedagógiai folyamatában. A szülők, a tanulók és a pedagógusok együttműködésének formái (családlátogatás, szülői értekezlet, fogadó délután, fogadó óra, rendezvényeken való részvétel)

tel) valóban a szülői ház és az iskola kommunikációját segítik. A pedagógiai alapelvekben megfogalmazott célok és a nevelő-oktató munkában ennek érdekében felvállalt tevékenységek (tantárgyi fejlesztés, a cigányság kulturális értékeinek megismerése és megismertetése, a továbbtanulás igényének kialakítása, a szülőkkal való együttműködés) összhangban vannak, a cigány tanulók iskolai sikerességét segítik. Szinte minden dokumentumban megjelenik az iskolai tanulók nagy többségét jelentő hátrányos és veszélyeztetett helyzetű tanulókkal való foglalkozás, kisebbségi nevelés-oktatásra irányuló tartalmak. A szakmai munkaközösségek kiemelt feladatuknak tartják a tanulók személyiség- és közösségi fejlesztését, ezeket a szabadidős programokon keresztül is kívánják fejleszteni.” (Rónás, 2003)

Összefoglalás

A 21. század Magyarországon minden iskolának ki kell(ene) alakítania azokat a hátrány-kompenzációs és integratív nevelési modelleket, amelyek révén minél tovább az iskolarendszerben tarthatók a hátrányos helyzetű gyerekek. Ugyanakkor nem ringathatjuk magunkat a gyakorlat által megcáfolt pedagógiai illúziókba: ez a – mégoly elszánt és őszinte – törekvés nem minden esetben fog sikert eredményezni. A szülő szabad iskolaválasztási joga miatt azonban azokon a helyeken, ahol nagy az évismétlők, az iskolai normákat elfogadni nem tudók vagy nem akarók száma, spontán módon fog végbemenni a szegregáció. Ennek elkerülése érdekében két dolgot tehetünk. Az egyik a pedagógiai innováció, a különféle, egyéni tanulási utakat kínáló iskolamodellek (például komprehenzív iskola) kialakítása. Nem lehetünk azonban itt sem idealisták: ez rövid távon nem lesz, nem lehet általános megoldás. A másik lehetőség az iskolarendszertől kimaradók számára létrehozott speciális pedagógiai műhely, iskola, amely felvállalja ezeknek a tanulóknak a kislétszámú osztályokban, speciálisan felkészített – és busásan megfizetett – pedagógusokkal való fejlesztését, végső soron újraintegrálását a hagyományos iskolarendszerbe. Hangsúlyosan le kell szögezni: nem etnikai alapon, nem kiegészítő iskolákba, nem gettókba kell küldeni őket, s számukat is csak a pedagógus lelkiismeret által elviselhetőre (vagyis: minimálisra) kell csökkenteni.

Ez a „műhelyiskola” tehát nem zsákutca, hanem „szervizút” lehetne a „klasszikus” iskola mellett, ahol kereszteződés sűrű hálózatában lehetne újra meg újra megpróbálni a presztízsvesztés és lelki sérülés nélküli visszaszorulást. (bővebben Szontagh, 2003a)

A nagy többség azonban nem ezt az utat járja. Nekik joguk van az iskolához, a jó hangulatban, tartalmasan eltöltött diákévekhez. Ha az általános iskola az erkölcsi, szakmai és anyagi segítséget megkapja ahhoz, hogy mindenki (tehát nem csak a kiválasztottak, de nem is csak az elesettek) számára vonzó és élményt adó nevelő intézmény legyen, akkor van értelme toleranciára nevelésről, integrációról beszélni.

A fent vázolt program nem több, mint egy kísérlet a sok közül, hogy az iskola valóban mindannyiunké legyen.

A 21. század Magyarországon minden iskolának ki kell(ene) alakítania azokat a hátrány-kompenzációs és integratív nevelési modelleket, amelyek révén minél tovább az iskolarendszerben tarthatók a hátrányos helyzetű gyerekek. Ugyanakkor nem ringathatjuk magunkat a gyakorlat által megcáfolt pedagógiai illúziókba: ez a – mégoly elszánt és őszinte – törekvés nem minden esetben fog sikert eredményezni. A szülő szabad iskolaválasztási joga miatt azonban azokon a helyeken, ahol nagy az évismétlők, az iskolai normákat elfogadni nem tudók vagy nem akarók száma, spontán módon fog végbemenni a szegregáció.

Jegyzet

(1) A Független Pedagógiai Intézet által kiadott szempontrendszer alapján.

Irodalom

- Atkári Zsuzsa (2003): *A Vajda Péter Ének-zene Testnevelés Tagozatos Általános Iskola etnikai program szerinti oktatásának értékelése* (kézirat) Budapest.
- Buda Mariann – Kalivoda Katalin (2001): A roma oktatásról – Kerecsend ürügyén. *Iskolakultúra*, 6–7. 81–88.
- Csapó Judit – Novák Imre (1998, szerk.): *A Józsefvárosi Önkormányzat Oktatási Bizottságának négy éve a tervek, tények tükrében*. Budapest.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2001): Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs. 13–30.
- Javaslat a társadalmi szempontból hátrányos helyzetű csoportok – kiemelten romák – társadalmi integrációjának elősegítésére* (kézirat, 2003). Országos Oktatási Integrációs Hálózat, EszmeCsera az integrációért konferencia munkaanyaga, Budapest.
- Jóvér Béláné (2000): Józsefváros oktatáspolitikája. In: Csapó Judit – Herceg Dóra – Novák Imre (szerk.): *Folyamatosság és változás Józsefváros közoktatásában*. Budapest. 33–38.
- Kerteszi Gábor (1995): *Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Radó Péter (1995): *A kisebbségi oktatás fejlesztése, a MKM stratégiai munkabizottság számára készített háttér tanulmány*. Budapest.
- Rónás Oktatási Stúdió Bt. (2003): *Közoktatási Szakmai Pályázat 2002 – Vajda Péter Ének-zene Testnevelés Tagozatos Általános Iskola – Dokumentumelemzés* (kézirat). Budapest.
- Szabóné Szél Julianna – Szontagh Pál (2001): Iskolamarketing a gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 6–7. 21–31.
- Szilas György – Szontagh Pál: (2003): Gondolatok a hátrányos helyzetű és veszélyeztetett gyermekek intézményi megsegítéséről. *Budapesti Nevelő*, 3. 3–11.
- Szontagh Pál (2001): Kihívások és válaszok az általános iskolában: minőségfejlesztés, PR iskolamarketing. *Budapesti Nevelő*, 4. 88–100.
- Szontagh Pál (2003a): „Szervizút” az iskola mellett. *Mentor*, 3. 26–27.
- Szontagh Pál (2003b): Együtt-működés. Romaintegráció és/vagy társadalmi integráció. *Szakoktatás*, 10. 26–28.

Irodalomközvetítés az olvasótáborokban

A két fogalom együttjárása az írás címében nem annyira magától értetődő, mint az „irodalomközvetítés az irodalomórán” vagy az „irodalomközvetítés a közművelődési könyvtárban”. Az „olvasótábor” valami másnak (tehát nem az irodalomközvetítésnek) a fedőneve.

Az egykori hivatalos verzió szerint az olvasótábori mozgalom az Olvasó népért mozgalom jegyében és keretében született. Ez részben igaz is. A mozgalmat ugyanis 1972-ben *Kocsis István* könyvtáros segítségével fiatal írók (*Czakó Gábor, Mózsi Ferenc, Kovács István, Ratkó József, Szentmihályi Szabó Péter, Vasy Géza, Varga Csaba*) indították, és a *Darvas József* elnöklete alatt működő Írószövetség által kezdeményezett, majd a Hazafias Népfront által felvállalt Olvasó népért mozgalom karolta föl. A Hazafias Népfront sajátos módon kanalizálta ezt a viszonylag autonóm mozgalmat. Természetesen ideológiai kontrollt is gyakorolt, de eléggé mérsékelt, ugyanakkor – ahogyan akkoriban mondtuk – ernyőt is tartott az olvasótábori mozgalom fölé. Köszönhetően *Fábián Zoltánnak, Maróti Istvánnak* és másoknak, a Hazafias Népfront és az Olvasó népért mozgalom a hetvenes-nyolcvanas évekhez képest meglepően nagy szabadságteret biztosított ennek az – úgymond – alulról építkező, alapjában véve civil jellegű mozgalomnak. Van ennek a történetnek egy olyan, az előbbivel végső soron nem ellentétes olvasata is, hogy a mozgalom aktivistái harcolták ki a mozgalom komoly mértékű autonómiáját, ám ez a csata is csak ama bizonyos ernyő alatt mehetett végbe. Anyagilag korántsem volt független a mozgalom, ugyanis a helyi szervek és intézmények (tanács, szakszervezet, könyvtárak, művelési házak) által biztosított segítséget (pénz, táborhely, könyvek és más segédeszközök és személyek (1)) a központi szervek (a kulturális és az oktatási tárca, a KISZ, a SZOT, a HNF) jelentős támogatással (olykor a költségek harmadával-felével) egészítették ki. A központi támogatást azonban a mozgalom képviselőiből álló munkacsoport osztotta el, méghozzá elsődlegesen az olvasótábori programok minősége alapján.

De hát mi is az olvasótábor? Mi köze az olvasáshoz és az irodalomközvetítéshez? 1973-ban, az Olvasó népért mozgalom első országos tanácskozásán *Darvas József* így határozta meg: „Ezekben hátrányos helyzetű munkás- és parasztyerekeket gyűjtenek össze néhány hétre. A fiatal írók együtt élnek, együtt játszanak a gyerekekkel, és ami a legfontosabb, a könyv és az olvasás szeretetére nevelik őket.” Sokan még ma is úgy tudják, mint például *Csoma Gyula* és *Lada János*: „1972-ben indult az olvasótábori mozgalom, amely az iskolai oktatáshoz kapcsolódva, azt kiegészítve az ifjúság különböző rétegeinek és korosztályainak olvasóvá nevelését kívánta előkészíteni.” (*Csoma – Lada*, 2002. 90.) Úgy tűnhet, hogy annyira jól sikerült álcázni magát ennek a legitimitás hátramezsgyéjén működő mozgalomnak, hogy még az a *Csoma Gyula* is így emlékezik rá, aki 1982-ben a magyar szakos tanároknak rendezett ásatthalmi olvasótáborunkban „A pedagógia új törekvései Európában” című előadást tartotta. Másfelől az is elképzelhető, hogy volt az olvasótábori mozgalomnak, vagy legalábbis egyes olvasótáboroknak olyan olvasata, mely *Csomaék* írásából köszön vissza. Azt viszont jól látják *Csomaék*, hogy az olvasótábor igazi mozgalom volt, és hogy bizonyos értelemben már pusztán a létével is kritikája volt a fennálló pedagógiai gyakorlatnak, hiszen „ősei” között az iskolát az ember-

ség műhelyének és az élet előjátékának tekintő *Comenius*, a Hódmezővásárhelyen tanító (és az iskolai gályapadot laboratóriummal alakítani szándékozó) *Németh László*, a népi kollégiumok, a hatvanas-ketvenes évek reformpedagógiája (*Gilles Ferry, Irvin Rogers, Fernad Oury*), *Moreno* és *Mérei Ferenc* közösség-utópiái, a vallási megújulási mozgalmak kisközösségei szerepelnek. Ami viszont a lényegét érinti, célja nem az olvasóvá nevelés volt, ugyanis az olvasás, az irodalom, a művészet az olvasótáborban nem cél volt, hanem az eszköz és a következmény. Másképpen: a kontextus fontos eleme. Az olvasótábori kontextusban az irodalom megváltozott funkcióval más irodalomközvetítési helyzetekhez képest a résztvevők értékrendjébe és habitusába hatékonyabban épült be.

Az olvasótábori mozgalom eléggé egységes volt, ugyanakkor az egyes olvasótábori műhelyeknek komoly mértékű szabadságot engedett, éppen ezért célját és lényegét a mozgalom leginkább hangadó és mérvadó személyiségei különböző változatokban fogalmazták meg. „Az irodalomnak nem ügye az irodalom, tehát az irodalom ürügyén-okán a valóságról és a valóságból kikövetkeztethető igazságról kell beszélni”, vallja Ratkó József. (*Bánlaky – Kamarás – Varga, 1979. 37.*) „Az olvasótábornak – a gondolkodás egyetemességének elve alapján – alapvető célja, hogy a résztvevők fölismerjék a világot alkotó dolgok, értékek és önmaguk helyzetét. Ennélfogva az olvasótáborban nem irodalmat, zenét, festészetet, nem is csillagászatot, matematikát, könyvtárat vagy bármilyen más tantárgyat tanítsunk, hanem összefüggéseket és különbségeket a gondolkodási készség csiszolása révén”, írja Czákó Gábor. (*Bánlaky – Kamarás – Varga, 1979. 46.*) „Minden tekintetben érett, felnőtt, művelt, felelős egyéneknek, állampolgároknak szóló mondanókat olyan formában, olyan módszerekkel próbáljuk elmondani, hogy az túlmenjen a pusztá vélemény- és ismeretközlésen, s hogy a tábor programjának minden mozzanata demokratikusan és kollektív módon gondolkodó emberek spontán tevékenységéből bontakozzék ki. A személyes példa és a maradéktalan őszinteség az erősségünk, s az iskolai oktatási-nevelési formák többnyire tekintélyelvű követelményrendszerre szükségképpen idegen tőlünk”, nyilatkozza Szentmihályi Szabó Péter. (*Bánlaky – Kamarás – Varga, 1979. 50.*) 1979-ben, az UNESCO által kezdeményezett Olvasás évében jelent meg három nyelven a Tankönyvkiadónál az akkori miniszter (*Pozsgay Imre*) rendeletére az ‚Olvasótábor‘ című kiadvány, amelynek első fejezetében a könyv három szerkesztője beszélgetett. *Bánlaky Pál* az olvasótáborot „világértelmezésnek” és „önmagunk megismerése és az emberi kiteljesedés gyakorló pályájának és műhelyének” definiálja, Varga Csaba olyan „komplex műfajnak”, olyan „intenzív művelődési formának” nevezi, amelynek segítségével „utat lehet találni a magánytól a közösségig, a bizonytalanságtól a kapaszkodóig”, továbbá a demokrácia iskolájának, és azt is hozzáteszi, hogy „a fejlett szocializmus modelljét is megpróbálja felrajzolni”. Jómagam azt emeltem ki, hogy „az ember a legkedvezőbb esetben valamiért és valamihez olvas, gyakorla azonban valami ellen vagy valami helyett. Az olvasótáborban az első kettőre kerül sor, és az utóbbi orvoslására egy olyan életmódkíséret keretében, ahol az értelmezés a tapasztaltabbak és a kevésbé tapasztaltak párbeszéde keretében történik.” (*Bánlaky – Kamarás – Varga, 1979. 7–11.*)

Ennek az aczéli minősítés szerint – a fejlett szocializmus mellé letett voksa ellenére is – túrt kategóriába sorolt, sajátos alternatív közművelődési formának egyik megvalósulását, a Zebegényben könyvtárosoknak rendezett olvasótáborot találóan nevezte el a nyolcvanas évek közepén *Deme Tamás* „lelkierőműnek”. (2) Kétségkívül az olvasótábornak álcázott érték-kozvetítési kísérlet leginkább talán a hatvanas-hetvenes években még illegális, a nyolcvanas években már féllegális katolikus bázisközösségi mozgalom táboraihoz hasonlított, amelyek a pihenés-szórakozás, a tanulás és a lelkigyakorlat kreatív és igen hatásos ötvözetei voltak. A kétféle tábor azonban nemcsak legalitásuk foka, valamint a vallásos és a polgári pluralista irányultsága különböztette meg, hanem az is, hogy amazokat főképpen középosztálybeli városi gyerekeknek és fiataloknak szervezték bátor és kiváló keresztyén klerikusok és laikusok, az olvasótáborokat viszont a mozgalom első évtizedében a kifejezetten hátrányos

helyzetű, zömmel falusi fiatalok számára. A nyolcvanas évek elejétől pedig nem csupán „az ifjúság különböző rétegeinek és korosztályainak” szerveztek olvasótáborokat (mint Csomáék írják), hanem – hogy legyen utánpótlás táborszervezőkben és csoportvezetőkben – felnőtt kultúráközvetítőknek: népművelőknek, könyvtárosoknak, könyvterjesztőknek és pedagógusoknak is. De még munkásszállásokon lakó fizikai munkásoknak, valamint mezőgazdaságban dolgozó szakmunkásoknak és szakértelmiségieknek is. (Varga, 1992)

Az olvasótábor-mozgalom – a támogatás és türes váltakozó áramlataival hajózva – a körülményekhez képest igen jelentős autonómiát vívott ki magának, sőt odáig is elmerészkedett, hogy 1982-ben „leleplezte” fedőnevét. Olvasótábori kiáltványukkal a mozgalom tényleges vezetői (Bánlaky Pál, Kamarás István, Kocsis István, Ratkó József, Varga Csaba, Zombori Ottó és társaik) meglehetősen nehéz helyzetbe hozták az Olvasó népért mozgalmat felvállaló Hazafias Népfront „reszortosait”. Hiszen egyértelműen kijelentették – meghozza a Hazafias Népfront hivatalos kiadványában –, hogy „az olvasótáborok célja sajátos módszereivel és eszközeivel, a közösségben történő együttgondolkodással segíteni a résztvevőket személyiségük formálásában, önmaguk és környezetük megismerésében, és támogatást nyújtani ahhoz, hogy világosabban lássák jövőjüket, egyéni és közösségi feladataikat. Az olvasótábor a közösségi élet egyfajta, értelmes tevékenységi modelljét kínálja: a közösségben élés, a nemzetben és emberiségben gondolkodás, a demokrácia »gyakorló terepé«. A könyvtárhasználat és az olvasás, az irodalom és a művészet tehát nem alapvető cél, hanem elsődleges eszközök az olvasótábori célok megvalósításához.” (Ütmutató, 1982). Figyelemre méltó, hogy a „hivatalos” megfogalmazásba már nem került bele a „fejlett szocializmus” és elmaradtak az akkor még szokásos „haladó”, „szocialista” és „marxista” jelzők is, helyükre – eléggé pimasz módon – a „demokrácia”, a „nemzet” és az „emberiség” kerültek. A kulcsszó a „közösség” lett, de a „személyiség” és a „gondolkodás” kontextusában.

Az olvasótábor kétségkívül pedagógiai alternatíva is volt. Ez a pedagógiai elgondolás (és gyakorlat) szemben állt a porosz-szocialista-paternalista pedagógiával, mely sokféle, számunkra fontos értéket és módszert kizárt magából. Az „olvasótábori pedagógia” rokonszenvezett a gyermekközpontú reformpedagógiával, de nem követte rousseauizmusában, az értékközvetítés és erkölcsi nevelés tagadásában és szélsőségesen antipedagógiai felfogásában. Azt már jól tudják Csomáék, hogy „az olvasótábori mozgalom – ha nem is fő céljai között, de – felvállalta az iskolák pedagógiai működésének kritikáját is. Szervezési formái és eljárásai, vagyis az olvasótáborok közösségi autonómiáinak kialakítása, a neveltek és nevelőik közötti viszonyok új, az iskolaiétól eltérő minőségének működtetése” azonban elsődlegesen nem az olvasóvá nevelést szolgálták (noha ezt is kedvezően befolyásolhatták), hanem a résztvevők személyiségének alakítását, meghozza oly módon, hogy az uralkodó ideológiától eltérő perspektívákkal és horizontokkal is motiválták a résztvevő személyiségét, ingerelve, ébresztgetve bennük – a homo ludens, a homo aestheticus és a homo religiosus mellett – a homo publicust és a homo politicust is.

Rendkívül fontos eleme és értéke ennek a mozgalomnak az, hogy mind vezérkarában, mind az egyes táborok stábjában különböző világnézetű, politikai felfogású, ízlésű, érdeklődésű és mentalitású értelmiségiek találták meg a legkisebb közös többszöröst, és a szereplési vágyat félreszorítva az adásra összpontosítottak.

Elsődlegesen nem az olvasóvá nevelést szolgálták – noha ezt is kedvezően befolyásolhatták –, hanem a résztvevők személyiségének alakítását, meghozza oly módon, hogy az uralkodó ideológiától eltérő perspektívákkal és horizontokkal is motiválták a résztvevő személyiségét, ingerelve, ébresztgetve bennük – a homo ludens, a homo aestheticus és a homo religiosus mellett – a homo publicust és a homo politicust is.

Az olvasótábor mint megkomponált történet

Az olvasótáborok tehát nem „irodalmi, művészeti, közéleti táborok” voltak, mint Csoma és Lada írták 2002-ben, hanem gondosan megkomponált tíz napos, két hetes történetek, amelyeknek legfontosabb eseménye – és egyben az olvasótábori irodalomközvetítés legfontosabb kontextusa – a kiscsoportos beszélgetés volt. Ez a tevékenység olyan együttes gondolkodás, párbeszéd, olykor vita, amely a résztvevők mindennapi életének problémáiból indul ki, s amelyben a csoportvezető mint beszélgetőtárs vesz részt, élmenyként, érvként, vitaanyagként használva fel a könyveket, az irodalmi műveket és más művészi alkotásokat. „Rólad szól, érted, veled”: ez volt egyik bakonyoszlói táborunk jelzava, de akármelyik olvasótáborunké lehetett volna, hiszen legfontosabb célunk az volt, hogy fiatalabb barátaink személyiségének formálásában segítsek. Bár csak eszközként szerepeltek az énépítés, a világmépformálás, az értékrend-alakítás szolgálatában, azért az olvasás, az irodalom és a többi művészeti ág sem járt rosszul, hiszen ez egyáltalán nem jelentéktelen mellékszerep, hanem a cél-értékek mellé rendelt eszköz-érték. Olvasótáborainkban a többnyire folyékonyan olvasni sem képes szakmunkástanulók körében értéke és hitele lett *Ady*nak, *József Attila*nak, *Kosztolányi*nak, *Örkény*nek, *Sánta*nak, *Goethe*nek, ugyanis nem kötelező vagy melegen ajánlott olvasmányként bukkantak föl műveik, soraik, hanem válaszként feltett és megválaszolni próbált kérdésekre. Nem tekintélyt parancsoló remekírókként, előkelő idegenekként szólaltak meg, hanem beszélgetőtársakként. Ebben a kontextusban a műalkotás epifániává, jelenéssé, kinyilatkoztatássá értékelődött föl.

Az olvasótábori kontextus egyik legfontosabb meghatározó eleme a tábor vezető személyek habitusa, értékrendje, világnézete, ízlése, olvasottsága, irodalmi beállítottsága. Bakonyoszlói olvasótáborunk résztvevői már a tábor megkezdése előtt megismerkedhettek a tábor vezetőivel bemutatkozó leveleiből, amelyekben rendre szerepeltek a kedvenc olvasmányaik is. Az olvasótábor fő „műfaját”, a kiscsoportos beszélgetéseket a többi színes és érdekes műfaj csak kiegészítette; jó esetben szolgált, optimális esetben vele együtt egységes szöveget alkotott. Ez persze korántsem mindig sikerült. Vagy azért, mert a „külső munkatársak” – köztük gyakran írók és irodalmárok (3) – nem mindegyike volt képes beleszövédni az olvasótábor szövetébe, vagy azért, mert erre nem is készítették őket egyes táborok szervezői, hanem csak mint „műsort”, híres embert, sztárt hívták meg őket. A kiscsoportos beszélgetésekben rendre felbukkantak irodalmi művek. Nem a beszélgetés fő témáiként, de jó esetben nem is illusztrációként, hanem a lehetséges válaszok egyikeként, a téma elmélyítésének, kitágításának, megemelésének eszközeként. Az egzisztenciális kérdésekkel foglalkozó beszélgetések kontextusába kerülő, a személyes kérdésekre személyhez szóló választ is nyújtó művek nem ritkán adtak maradandó, katartikus élményt, személyes és – Méreiével szólva – együttes élményt.

A kiscsoportos beszélgetések természetesen igen sokfélék voltak. A Ratkó József vezette beszélgetések például ilyenek: „Egy-egy téma tárgyalásakor mindig a gyerekek konkrét tudásából indultunk ki, s nem azzal a céllal, hogy az én, a szóban forgó témáról való tudásomig eljussunk. Műelemzéseink kiindulópontjával József Attila esztétikája szolgált, s az a tény, hogy a művészetnek nem az esztétikum megteremtése, nem az érzelmei kifejezése a célja, hanem a valóság és a valóságból kikövetkeztethető igazság megismerése, tehát egy művet nem lehet, nem szabad az esztétika vagy az olvasó érzelmei felől megközelíteni. Elfogadtuk, mert példákkal bizonyítottuk, hogy a mű minden egyes részlete archimédeszi pont, s hogy a legcélszerűbb megközelítési mód az, ha a műben megteremtett új minőségű valóságot összevetjük a valóságos valósággal.” (*Bánlaky – Kamarás – Varga*, 1979. 37–38.) „Először is arra törekszem, hogy a gondolkodásnak rendszert adjak, teret jelöljek ki: a dolgunk tulajdonképpen két végtelen megközelítése. Az egyik a külső: magamból kiindulva el kell jutnom a világegyetem végtelenségéig,

vagyis egyén, közösség, nemzet, Európa, Föld, világegyetem. A másik a belső végtelen, ennek fordítottja: el kell jutnom az emberi lélek mélyéig a gondolkodás, a hit, a vágyak, a szerelem, az érzelmek természetrajzáig. [...] A témákat a tábor első három napjában elmondott történetekből, fontos dolgokból, élményekből választjuk ki, megpróbálunk ezekkel kapcsolatban kérdéseket megfogalmazni, s válaszokat gyűjtünk össze. Ezután meghívjuk az emberiség nagy gondolkodóit és művészeit. Sokszor egymásnak ellentmondó véleményeikről mi is véleményt mondunk, ha tetszik, elemezzük őket, köztük rendre verseket, novellákat is”, fogalmazza meg Varga Csaba a maga módszerét. (*Bánlaky – Kamarás – Varga*, 1979. 86–87.)

Magam is úgy tapasztaltam, hogy egy olvasótábori kiscsoportos beszélgetés akkor igazán jó (így jelzik vissza a gyerekek is), amikor a bemutatott irodalmi mű vagy tudományos közlés nem önmagában érvényes, hanem szerves része a rólunk, magunkról szóló beszélgetésnek. Nem valamiféle ürügy, vitaindító, inspiráló első tétel, hanem a dolgoknak a maguk természetes sorrendjében kell következniük. A valóságból, vagyis a táborozó gyerekek (felnőtt táborban a felnőttek) életéből és problémáiból, a számukra fontos dolgokból indulunk ki, és csak valamikor később kerül sor az irodalmi műre, művészi alkotásra vagy éppen valamilyen tudományos megállapításra. És ekkor sem summázatként, hanem további gondolkodásra inspiráló érvként. Eljutunk a beszélgetésben egy számunkra fontos kérdéshöz, és meglepődve tapasztaljuk, hogy még a magától értetődő dolgokban is mennyire eltérő álláspontok, vélemények vannak. Kialakul egy zűrzavaros, de nem kellemetlen állapot, valami feszítő bizonytalanság. Ilyenkor jöhet a művészi alkotás: egy költemény, egy novella mint egy új nézőpont, eddig el nem hangzó vélemény. A beszélgetés ezután a mű „elemzésével” folytatódik, a hagyományos műelemzésektől annyiban különböző módon, hogy itt az kerül előtérbe, hogy mit „válaszol”, mit „üzen” a műalkotás nekem (személyemnek) a közösen kutatott kérdéssel kapcsolatban.

A bakonyoszlopi modell

Az általam vezetett, 1976 és 1980 között falusi szakmunkástanulóknak szervezett öt bakonyoszlopi olvasótábor (4) programjai azért is fontosak témánk, az olvasótábori irodalomközvetítés szempontjából, mert az olvasótábort szervezők közül sokan mintának tekintették őket. (5) Legelső táborunkban egyfelől abból indultunk ki, hogy az olvasás értelmzés, másfelől pedig abból, hogy a táborba kerülő 15–16 éves falusi szakmunkástanulóknak kevés az esélyük arra, hogy az íróknak egyenrangú beszélgetőtársai, netán társszerzői lehessenek. Hátrányos helyzetű, de a könyvvel és az olvasással rokonszenvező résztvevőkre számítottunk, arra azonban nem, hogy többségük számára komoly nehézséget okozzon maga az olvasás. *Józsa Péter* tanítványaiként vallottuk, hogy az irodalmi mű és az olvasó találkozásának három feltétele van: az olvasó és a mű világának részleges átfedése, a mű nyelvének bizonyos fokú ismerete, valamint annak felismerése, hogy nekem éppen arra a műre van szükségem. Ehhez a döntéshez a táborozókat hozzásegítették azok a beszélgetések, melyekben a számukra fontos kérdések szerepeltek, és – mint erről már szó esett – ehhez kapcsolódtak a válasz-művek. A három feltétel közül természetesen a mű nyelvének ismerete volt a legnehezebben biztosítható, hiszen a 10–14 napos olvasótáborban nem állt rendelkezésre elég idő a „nyelvtanulásra”. Éppen ezért különös gondot kellett fordítani a művek kiválasztására, méghozzá oly módon, hogy sem túl nehéz, sem túl könnyű, hanem optimális erősségű kihívást jelentsen a befogadó számára a mű nyelvezete. És éppen ebben rendelkezett kellő tapasztalattal első táborunk könyvtárosokból és olvasáskutatókból álló stábjá. (6) Ennek a tábornak (7) két kulcsszava az „értelmzés” és a „kérdés” volt.

Első táborunkban még nem sikerült igazán a szerepcsere: ekkor még nem sikerült kellőképpen az olvasáskutató, a szociológus „megszüntette megőrzése”. Igaz, kutatásaink

tesztjeit és attitűdskáláit remek társasjátékokra lehetett felhasználni, de ebben a táborban még a kelletténél többet teszteltük – mert még nem eléggé tiszteltük – a táborozókat. Még egy gyermekbetegségen át kellett esnünk: nemcsak a nap témája volt azonos minden csoportban (ezt máig jónak tartom), de a kiscsoportos beszélgetések menete is „központilag előírt” volt.

Mivel ennek az olvasótábornak szinte minden percét rögzítettük, módunkban állt alaposan elemezni. A következő táborokból igyekeztünk elhagyni a járulék és betét szerepű irodalmi műveket, és arra törekedtünk, hogy mindent és mindenkit beépítsünk tíz-tizen-négy napos történetekbe, hogy még szervezesebben kapcsolódjon a művek értelmezése önmagunk és viszonylataink értelmezéséhez. Ez talán túl jól is sikerült a következő évi olvasótáborunkban, amelynek egyetlen témája volt: a jövő, keretjátéka pedig az ország-alapítás. (8)

A harmadik tábor kulcsszava az „önismeret” lett, ami nem köldöknézést, pszichológizálást, befelé fordulást, személyeskedést és lelkizést jelentett, hanem filozófiai-antropológiai-lélektani megközelítést. Ebben a táborban már csak a napi téma volt közös, amelyet a csoportok saját képükre és hasonmásukra formálva alakítottak ki. A következő két táborunk alapvető szerkezete, értékrendje és légköre már nem változott. A negyedik tábor alap gondolata, a kulcsszava a pályamódosítás volt, amikor a „honnan hová?” jegyében próbáltunk segítséget nyújtani helyzetképük, világképük, jövőképük alakításához, valamint a „Ki vagyok?”, „Hol tartok?”, „Miért vagyok?” kérdések megválaszolásához. Az ötödik táborban, melynek mottója a „Rólad van szó, érted, veled”, ugyancsak az élettervek kialakításához igyekeztünk segítséget nyújtani, kulcsszavai pedig a „tudatosítás”, „szembesítés”, „felfedezés”, „megerősítés” és „módosítás” voltak. Ezekben a táborokban az irodalmi mű még inkább kereke-csavarja, fordulata, metaforája és megemlése lett a beszélgetéseknek, ha azok jól sikerültek. Olykor persze csikorgott a kerék és berágott a csavar.

A harmadik tábor negyedik témája az volt, hogy az ember értelmi-érzelmi, vagyis is-is lény. Mint mindegyik nap, ez is a ráhangolás sajátos, bakonyoszlopi változatával, a „hökkenéssel” kezdődött. *Nagy Attila* (9) először az ismert patkány-kísérletet mesélte el, amikor a véletlenszerűen legokosabbnak megjelölt patkányok messze túteljesítik a legbutábbnak jelöltekét. Ezután elmondott egy akkoriban megtörtént esetet: amikor a minta-úttörők cserbenhagyják osztálytársaikat, akikre ráomlott a homokbánya. Az egyik csoport vendégeként *Nagy Attila* valóban a mindennapokból indult ki. Az éhség érzetét elemezte, és azt firtatta, vannak-e ösztöneink, például olyanok, mint a golyának. A tanulás és az utánzás témája következett, majd *Sánta Ferenc* 'Kicsik és nagyok' című novellája, ezután pedig a *Sánta-novella* és a homokbánya-történet nagyon érdekes összekapcsolása. „Mit gondoltok, ha a novellabeli gyerekek ott vannak a homokbányában, mit csinálnak?”, kérdezte *Attila*. „Körömszakadtáig kutatták volna az áldozatokat”, válaszolták. És csak ezután, vagyis a legmegfelelőbb pillanatban következett a 'Füredés'. (*Kamarás*, 1978. 57.)

Havas Katalin csoportjában ugyanez a téma így alakult: „A pannonhalmi kirándulás után kiderült, hogy érzelmi viharok dúlnak a csoportban. »Nem akarja megmondani, hogy szeret-e«, panaszkodott *T. Attila*. »Fél óra elteltével megkérdezte, hogy szeretem-e. Mit tudom én, alig ismerem«, zsörtölődött *B. Mari*. *T. Attila* pedig azonnal összeállt egy másik lánnyal. Mi másból is indulhattunk volna ki, mint ebből? Felolvastam 'A kis herceg' róka-jelenetét. *T. Attila* a hangsúlyos részeknél egyre jobban sunyított, hol mosolygott, hol elbúsulta magát, a végén megköszönte a célzást. Maradtunk az emberszélidítésnél. »Miért vét, aki ajtóstól ront be a házba? Miért szükséges a kapcsolathoz a megismerés?« Heveny beszélgetés robban ki. Majd a titok, az elhallgatás, a becsapás, a hazugság következett. Ezután a felelősségről kezdtünk el beszélgetni. Ekkor látogatott meg minket *Nagy Attila*, és a korai gyermekkorban kialakult szokásokra terelődött a szó. Nálunk ehhez kapcsolódott a 'Füredés'. Azt javasoltam, játsszuk el, hogy *Suhajdáék* va-

csoráznak, és Jancsika eltör egy tányért. Istvánból, és Miklósból elemi erővel tört ki a hülye, korlátolt, agresszív apa. »Mi lett volna, ha Jancsika nem bukik meg latinból?«, kérdeztem. »Akkor is pokolian éltek volna«, vélte Attila. »Jancsika halála készakart véletlen volt«, okoskodott Miklós, megajándékozva a csoportot, Kosztolányi és az irodalomtörténetet ezzel az értelmezéssel.” (Kamarás, 1978. 59–60.)

Örkény bátorította egyperceseivel kapcsolatos olvasótábori gyakorlatunkat. Élünk is vele. Például a munka és hivatás témakörnél csoportunkban. Először feltérképeztük a „munka” és az „alkotás” asszociációs körét. Többen meglepődtek, hogy T. Jóska a művészetén kívül a kikapcsolódást is az alkotáshoz kapcsolta. Én erre azt mondtam, miért ne, még az is eszünkbe juthat az alkotásról, hogy „szalamandra”. (10) „Ahogy a szalamandra kivetkőzik magából, én is átmegegyek egy ilyen alkotószellembe”, magyarázta T. Jóska. (11) Aztán jöttek sorra a példák, hogy ki mikor érezte úgy, hogy alkot valamit, s akkor megkérdeztem, hogy érezte-e valaki itt, az olvasótáborban, hogy alkot? Elbizonytalanodtak, hiszen eddig a munkában próbálták felfedezni az alkotás mibenlétét, illetve a termelés és alkotás különbségét. *Gorkij* Szatyinját hívtam segítségül. Sok mindent eszükbe jutott a gyermekjáték és az alkotás kapcsolatáról. Kértem, mondják el, mit értenek azon, hogy a „gyermeknek tér kell”. „Hogy így fel tudjon világosulni. Sok mindenhez hozzá kell férgetni”, mondta T. Jóska. „Lehet-e köze a »gyermeknek tér kell« megállapításnak az olvasótáborhoz?”, kérdeztem. „Én sejtem – felelte K. Gyula – Először félrevonulunk ide, megalapozzuk a teret, aztán elindulunk.” Maradtunk a lehetőségeknél: szükösek, elegendők-e, mit lehet belőlük kihozni. Ebbe a beszélgetésbe kapcsolódott be Örkény a „Magyar Pantheon”-nal. Megbeszélése helyett játékkal folytattuk az Örkény-novellát: a budapesti kirándulásról visszatérve mindenki berendezhetett egy tárlót saját magáról a Bakonyozslópi Pantheonban. (12)

Nem csak a bergeri értelemben vett reallissimus, vagyis a mindennapi rutinvilág értelmezendő mozzanataihoz kapcsolunk irodalmi műveket, hanem más művészetekhez tartozó műalkotás kiváltotta élményekhez is. Az egyik csoportban *Van Gogh* „Cipők”-jéhez az irodalmi értékű *Heidegger*-szöveget kapcsolták, a másik csoportban az érzések kusza kertjében bolyongva *Bartók* zenéje, *Assisi Szent Ferenc* naphimnusa, *Gorkij* prózája, valamint *Pilinszky* és *Zelk* költeményei erősítették egymást. A „Jézus Krisztus szuperasztár” meghallgatása után Jézusról beszélgetvén sikerrel idéztem fel *Bálint Endre*, *Benedek István*, *Heller Ágnes*, *Kondor Béla*, *Lengyel József*, *Mensáros László*, *Nemes Nagy Ágnes*, *Öveges József*, *Vas István* és *Weöres Sándor* válaszait a Vigilia által feltett „Ki nekem Jézus?” kérdésre.

Táborainkban az irodalmi művek rendre happeningekbe és rítusokba épültek be. Az önismeretre összpontosító tábor első napján csoportom tagjai írásban válaszoltak a „Ki vagyok én?” kérdésre; önmaguknak. A válaszokat egy dobozba tettük, s a dobozt elrejtettük egy fa odvába. Az utolsó nap ismét megválaszolták ezt a kérdést, majd elindultunk „szent fánkhoz”, kivettük a dobozt, s ki-ki összevethette első és utolsó napi válaszát. Az én-fényképek továbbra is titokban maradtak, s visszakerültek a fa odvába. Erre az alkalomra elkísért minket „külső munkatársunk”, Bánlaky Pál, aki előző nap marslakóként érkezett táborunkba. Ő így emlékezik vissza az odvas fa körül történetekre. „Dél előtt az Erdőkerülő csoporttal voltam. Kamarás Pista, tudván, hogy a sok közül egyik életemben amatőr versmondó-rendező voltam, megkért, segítsék neki egy, a szárnyalásokon (13) már többször elhangzó „A hetedik” megfejtésében. Erre egy erdei tisztáson, fatörzsekre helyezkedve az első és utolsó napon írt én-fényképeik összevetése után került sor. Nem csak a „A hetedik”-et olvastam fel, hozzávettem a „Dunánál”, a „Kész a leltár” és az „Eszmélet” egy-két szakaszát. Csak felolvastam őket, s Pista sem kezdett el magyarázni, csak annyit mondott, hogy gondolkozzanak el egy kicsit. Csend. A természet zaja, gondolkodó arcok, magukba néző szemek. Egy kislány felemeli a fejét, körül néz, s halkán megszólal: »Te, Pista, változtassunk nevet! Legyen ezután Hetedikék«. A többiek csen-

desen helyeselték. Nem tudom, mert nem firtattuk később, hogy mit és hogyan értettek meg a versből. De valamiképpen megértették vagy megéreztek mondandójának itt és most érvényes 'leglényegét', mégpedig olyannyira, hogy azonosultak vele, magukénak fogadták el a versben sugallt életprogramot, etikai tartást. És szerintem ez a lényeg. Nem volt soha, és nem tudom, lesz-e még versmondásból akkora élményem, mint ezen a dél-előttön." Újrakeresztelkedésünk után javasoltam, hogy három év múlva ugyanott találkozzunk. (14) Csendben megilletődve mentünk vissza a táborba.

Ötödik olvasótáborunkban az utolsó előtti napon került sor arra, méghozzá rendhagyó módon össz-tábori formában, hogy az ember, a fejlődés zászlóvivője, a szabad lény, a világra nyitott lény, a létét megértő lény egyben véges, halandó lény, egyben az egyetlen lény, aki tudatában is van halandóságának. Tabu-témába, vagy legalább is óvatosan, ki-és megkerült, kínos és lehetetlenül nehéz témába vágtuk fejszénket. Azért választottuk az össz-tábori formát, hogy ez alkalommal el lehessen bújni a tömegben, és ugyanakkor lehessen bátornak is lenni. Mit tehet az ember, ha véges? Kérdezhet, kiléphet megszégyenítően véges önköréből, megkocogtathatja mások önkörét, bekopoghat én-körébe, s ráköszönhet saját magára: „Végre itt vagyok önmagamnál!” Erről beszélgettünk. Aztán az is szóba került, hogy akár nevezhetünk is végességén, úgy, ahogy a mezőn sétáló és a csillagokat fürkésző, és a pöcegödörbe belepottyánó Thalész tehetette. Odáig jutottunk, hogy

Első táborunkban még nem sikerült igazán a szerepcseré: ekkor még nem sikerült kellőképpen az olvasáskutató, a szociológus „megszüntetve megőrzése”. Igaz, kutatásaink tesztjeit és attitűdskáláit remek társasjátékokra lehetett felhasználni, de ebben a táborban még a kelletténél többet teszteltük – mert még nem eléggé tiszteltük – a táborozókat.

az élet ellentéte talán nem is a halál, hanem a megsemmisülés. Akkor hát, mi a megsemmisülést jelentő halál ellenszere? Erre a kérdésre Nagy László „Ki viszi át a szerelmet?” című verse volt a válasz. Eztán még egyszer megkérdeztem, hogy mit javallnak a megsemmisülés ellen. Csend. „Ki imád tücsökhegedűt?”, kérdeztem, és körbenéztem. Bátortalanul jelentkeztek kézfeltétellel ketten, hárman, négyen. „Lángot ki lehel deres ágra?” Most már nyolcan voltunk. „Ki feszül föl a szívárványra.” Ismét gyarapodtunk kettővel. „Lágy hantú mezővé a sziklacsípőket ki öleli sírva?” Erre is akadt jelentkező. „Ki becéz falban megeredt hajakat, verőereket?” Ismét ketten. „S dúlt hiteknek kicsoda állít káromkodásból katedrális?” Négy-öt kéz lendült magasba. „Ki rettentí a keselyűt?” Négy, öt, hat jelentkező. „S ki viszi át fogában tartva a Szerelmet a túlsó partra?” A szerelmespárok egymásra néztek, s felemelték a kezüket, de mások is jelentkeztek. Ellenszavazat és tartózkodás nélkül – legalábbis arra az estére – legyőztük a megsemmisülést jelentő halált.

Nemcsak azért idéztem föl ilyen részletesen a bakonyoszlopi olvasótáborainkban folyó irodalomközvetítés mozzanatait, mert átéltem őket, hanem azért is, mert mint említettem, ezek a táborok többféle formában lettek más táborok inspirálói, példatárai, ötletbankjai. (15) Ezek az irodalomközvetítési módszerek, ötletek, műfajok az olvasótáborok többségében előfordultak, de – szerencsére – legtöbbször nem másolatban.

A hatvani-kárpát-medencei modell

Kocsis István hatvani könyvtárigazgató, a legelső olvasótábor rendezője 1973-tól minden évben szervezett táborokat, legtöbbször kettőt: egyet a MÁV Hatvani Üzemfőnökségével közösen a vasutas szülők 11–14 éves gyermekeinek, egyet pedig a középiskolás és főiskolás-egyetemista fiataloknak. A fiataloknak szervezett táborok színhelye a nyolcvanas évek elejétől gyakran a Felvidéken, a Vajdaságban, Kárpátalján, de legtöbbször Szé-

kelyföldön volt. Ezeknek a táboroknak a nemzeti identitás ápolása jelentette sajátos irányultságát, és ebben kulcsszerepet kapott a magyar irodalom, annak is elsősorban úgynevezett népi irányzata. Míg a kiscsoportos foglalkozások tematikája eléggé hasonló volt a bakonyoszlópihoz, ezeknek a táboroknak – különösen a középiskolás korosztálynak rendezetteknek – központi témáit nem annyira a személyiség, az önismeret, az értékrend és a kapcsolatok (16), mint inkább a magyar történelem (17) és a magyar irodalom adták. Mielőtt olvasóm gyorsan beskatulyázná ezeket a táborokat a népi-nemzeti irányzatba, fel kell hívnom figyelmét arra, hogy az alaphangot felhangok is árnyalták, olykor ellentétezték, hiszen láthatták ezekben a táborokban *Abuladze, Bacsó, Huszárik, Tarkovszkij és Truffaut* filmjeit, hallhatták olyan „urbánusok” és „liberálisok” előadásait is, mint *Gábor György, Gerő András, Horgas Béla, Montágh Imre, Schlett István, Vekerdy László, Vekerdy Tamás, Vidrányi Katalin*. A Kocsis István vezette „hatvani-kárpát-medencei” olvasótáborok tipikus (és leggyakoribb) vendégei a helybéli tanárokon, muzeológusokon, zenészeken kívül *Czine Mihály, Debreczeni Tibor, Dinnyés József, Fábrián Zoltán, Havas Judit, Juhász Előd, Kányádi Sándor, Kósa László, Molnár V. József, Nagy Attila, Ordasi Péter, Ratkó József, Rigó Béla, Tamás Menyhért, Tőkéczi László, Turcsány Péter, Vasy Géza* és Zombori Ottó voltak. Közöttük Nagy Attila a bakonyoszlópi olvasótábori műhelyt is képviselte. Más bakonyoszlópiak is megfordultak ezekben a táborokban: Havas Judit csoportvezetőként, *Vidra Szabó Ferenc* és jómagam egy-két alkalommal vendégelőadóként.

Öszehasonlítva a hatvani-kárpát-medencei és a bakonyoszlópi olvasótáborokat, a miénk az övékhez képest kozmopolitának, az övék a miénkhez képest „Kárpát-medencébe zárt népi-nemzetinek” tűnhet. Másképpen: a miénk globálisabbnak, univerzálisabbnak, az övék pedig lokálisabbnak, hagyományörzőbbnek. Kérdés, melyik kontextusban volt hatékonyabb az irodalomközvetítés. A mennyiséget és a terjedelmet illetően a hatvani-kárpát-medencei olvasótáborokban kapott nagyobb szerepet az irodalom, hiszen száznál több írőköltő és legalább két tucatnyi irodalmár fordult meg bennük, feléjük billenti a mérleg nyelvét a tucatnyi tábori színielőadás és a táborozók kezébe adott megannyi szöveggyűjtemény is. Mindemelllett a vasutas-táborok tematikája kevésbé alkotott szerves egységet, mint a bakonyoszlópiaké vagy a mátrafüredieké. Például az egyik vasutas-gyerektáborban „Az emberi kapcsolatok és kifejezőeszközei” elnevezésű kiscsoportos foglalkozás a „Mit mutat a menettrend?” című, a „Barátság, szeretet, szerelem” elnevezésűt pedig a „Vasúttörténet képekben” című program követte. A fiatalok táboraiiban igen sok időt vett el az utazás, a műemlékekkel és híres emberekkel való találkozás, valamint a színdarabok betanulása. (18) Annak ellenére, hogy ezekben a táborokban nagyobb terjedelmet kapott az irodalom, és több időt is fordítottak az irodalmi művek hallgatására, előadására, számos esetben nem az olvasótábor lett az irodalom kontextusa, hanem fordítva. Ezekben a táborokban sokszor csak előadásként, illusztrációként, produkcióként (19) szerepelt az irodalom, nem a rutinvilágból kiemelő-felemelő válaszként, mint a bakonyoszlópi olvasótáborban. Mi, bakonyoszlópiak úgy láttuk, hogy talán könnyebb betanulni egy egész színdarabot, mint egy egypercesre improvizálni. Még valami: a hatvani-kárpát-medencei táborokban előforduló nagyobb mennyiségű irodalomban alig szerepelt világirodalom, valamint modern és posztmodern irodalom, és sokkal nagyobb terjedelemben a népi, mint a polgári (20), továbbá eléggé sok olyan fiatal és kevésbé fiatal író-költő fordult meg ezekben a táborokban, akiknek a szervezők eléggé nagyvonalúan adományozták az író és költő címeteket. Ugyanakkor az is igaz, akadtak az alaphanghoz képest más felhangok is: egy kis *Esterházy*, kevéske *Cseh-Bereményi*, némi *Petri*, *Eörsiből* pedig egy egész darab, amelyet elő is adtak.

Egyéb modellek

A Bánlaky-Varga-féle mátrafüredi olvasótábor több vonatkozásban inspirálója és mintája volt mind a bakonyoszlópi, mind a hatvani-kárpát-medencei olvasótábornak. A Ko-

csis-féle olvasótábori műhelynek legalább akkora hatása és legalább annyi követője volt, mint a bakonyoszlopinak. 1980-tól a bakonyoszlopi és a mátrafüredi műhely vezetői felnőtteknek és diplomásoknak rendeztek táborokat. (21) Az ezekben – vagyis a bakonyoszlopi és a mátrafüredi gyökerekből kinövő táborokban – részt vevő népművelők, könyvtárosok és pedagógusok közül került ki az olvasótábori vezetők „második generációjának” jelentős része, és a nyolcvanas évek olvasótáborainak többségét, így a telkibányai-ásotthalmi modellt (22) is befolyásolták.

Az olvasótáborok egy része egy – legtöbbször nyolc-tizenkét napig tartó – tematikus játék formáját öltötte, mely vagy egy sajátos világ (például fiktív ország) felépítéséből, vagy egy-egy történelmi korszak, esemény (például honfoglalás, középkor) megelevenítéséből állt. A „nagy játék” olykor a kiscsoportos foglalkozás rovására ment, és így nem egyszer az olvasótábor és másfajta táborok ötvözetei jöttek létre. Olykor szervesen beépült az irodalom és művészet, máskor meg csupán illusztráció maradt. Voltak olyan táborok, melyekben főszerepet kapott az irodalom, és éppen ezért képezték az olvasótábor határesetét (vagy még azt sem). Egyes táborokban egyetlen irodalmi műre épült föl a tábor (és ez lett a kontextus), és olyan táborokat is szerveztek, melyekben a kiscsoportos beszélgetések keretében műelemzés folyt (olykor eléggé szakszerűen), ám ez utóbbiak inkább úgynevezett rendhagyó irodalomórák voltak, amelyeknek ebben az időben eléggé nagy divatjuk volt. (23) És természetesen akadtak szép számmal olyan egyéni arculatú, nehezen beskatulyázható igazi olvasótáborok is, amelyek ideális olvasótábori kontextusát képezték az irodalomközvetítésnek. Ilyenek *Michna Ottóné Ablonczy Ágnes* először kiskamaszoknak, majd a közülük megmaradó „meghatározó mag” barátaiból és ismerőseiből összeverbuválódó 15–25 éveseknek (középiskolásoknak, főiskolásoknak és egyetemistáknak, fiatal diplomásoknak) rendezett és a mai napig is működő táborai, melyek a telkibányai-ásotthalmi modell spirituális hangvételű változatainak tekinthetők, s amelyeket tanítványunk (25) „létfordító társas-játéknak” nevezett el. Ezek az igen alaposan kigondolt és megkomponált táborok – melyeknek csoportvezetői ma már a korábbi táborok résztvevőiből kerülnek ki – egy-egy gondolat, kérdés köré épülnek föl: igazság, lelkiismeret, ember (emberség-embertárs, emberöltő, embertelenség, emberfeletti), lélek-jelen-lét. Ezekben a táborokban mind a vendégek (26), mind az irodalmi művek a kompozíció szerves részét képezték.

Olvasótáborok irodalomközvetítőknak

A felnőtteknek rendezett olvasótáborokban – két kivétellel (27) – diplomás irodalomközvetítők (népművelők, könyvtárosok, könyvterjesztők és pedagógusok) vettek részt. Ezeknek az olvasótáboroknak négyféle céljuk volt, és ezek a különböző táborokban különböző hangsúlyt kaptak: személyiség-fejlesztés, horizont-tágítás a „diplomásból értelmiségi” jegyében, az olvasótábor lényegének megérettetése, szakmai továbbképzés. Némelyik olvasótábor (28) továbbképzés címen futott, ám ez utóbbiak szervezői (29) valódi olvasótáborokat engedtek vagy éppen szorgalmaztak létrejönni. Az első diplomásoknak rendezett táborot a Fővárosi Tanács VB Művelődési Osztálya szervezte 1979-ben, Zebegényben. Vezetője Varga Csaba volt, a kiscsoportvezetők pedig rajta kívül Bánlaky Pál, Czákó Gábor és *Selmezi György*. Céljait Varga Csaba így fogalmazta meg (30): „A fiatal népművelők – már nem kevés tapasztalat birtokában – lássanak hozzá vagy folytassák az önvizsgálatot, értelmezzék eddigi munkájukat, s próbáljanak meg választ adni a kor nagy kérdéseire.” A kiscsoportos beszélgetések témái a következők voltak: korunk alapkérdései, unalom és érdektelenség, pénz és erkölcs, boldogság és boldogtalanság, munka és önmegvalósítás, személyiségfejlesztés, civilizáció és kultúra, modern művészetek, jövő és közművelődés. Ennek az olvasótábornak is fontos szövege volt az irodalomközvetítés, amelynek kontextusát ezúttal a huszadik századi és a közelmúltbeli magyar társadalomtörténet adta.

Az 1980-ban Telkibányán fiatal könyvtárosoknak rendezett (31) olvasótábor programját így fogalmaztuk meg Varga Csabával: „Ez az olvasótábor sajátos képzési forma, ahol nem csupán a szakmai kérdésekről esik szó, hanem a) arról a világról, arról a társadalomról, azokról a csoportokról, azokról az emberekről, amiért és akikért a könyvtár mint értékközvetítő intézmény létezik, b) azokról az értékekről, amelyeknek közvetítésére és erősítésére vállalkozik a könyvtáros, c) magáról a könyvtárossal, aki ebben az olvasótáborban részt vesz.” (Varga, 1992. 25.) A program három rétegű volt. A legfontosabb természetesen a kiscsoportos beszélgetés, amelyeket is „elmélkedésnek” nevezünk. Ebben az irodalom ugyanolyan szerepet kapott, mint a bakonyoszlopi (32) és a mátrafüredi olvasótáborban. (33)

A következő évi átotthalmi olvasótábor – melyet munkahelyem, a Könyvtártudományi és Módszertani Központ és a Csongrád Megyei Könyvtár szervezett – programja (34) lényegében ugyanaz volt, mint a telkibányaié. Ebben a programban még jobban összedolgoztuk a kiscsoportos beszélgetéseket, valamint az előadásokat és a kerekasztal-beszélgetéseket. Ebbe szövődtek bele irodalmi művek, irodalmárok és olvasáskutatók. (Varga, 1992. 44–46.)

Még hét ehhez hasonló olvasótábort rendeztünk könyvtárosoknak. Ebből három a Szolnok Megyei Könyvtár olvasótábori keretben tartott továbbképzése volt. Ezeket a „kettős hatalom” és részünkről (az olvasótábor érdemi munkáját végzők részéről) elfogadható kompromisszumok jellemezték.

1986-ban a Szolnok Megyei Könyvtár és a Magyar Könyvtárosok Egyesülete által Zebegényben szervezett „országos” könyvtáros-olvasótábort már olvasótáboros tanítványaink, *Báttonyi Béláné* és *Mondok Ildikó* vezették, a kiscsoportvezetők pedig *Deme Tamás* és jómagam voltunk. Ebben a táborban is volt egy jelentős irodalmi vonatkozású esemény: *Gáspár Judit*, *Szilágyi Ákos* és *Veres András* két menetben beszélgettek, vitatkoztak a mai magyar prózairodalomról és Esterházy *„A szív segédigéi”* című művéről.

Volt egy olyan könyvtáros-olvasótábor, melyben kiemelten fontos szerepet kapott az irodalom, a Könyvtártudományi és Módszertani Központ (KMK) 1983-ban Sződligeten fiatal gyermekkönyvtárosok számára rendezett olvasótábor. Vezetője az irodalmár-könyvtáros *Fogarassy Miklós* (35), kiscsoportvezetői *Bartos Éva* és jómagam voltunk, akik részben a bakonyoszlopi, részben a telkibányai-átotthalmi modellt képviseltük. Az irodalmat és az irodalomolvasást ebben a táborban igen magas szinten képviselte Fogarassy Miklós és *Szörényi László*, akik rendkívül felkészülten elemezték *May*, *Lázár Ervin* és *Caroll* műveit, valamint *Komáromi Gabriella*, aki a nyolcvanas évek gyermek- és ifjúsági irodalmának érték- és világképét mutatta be, továbbá Nagy Attila, aki a gyermekirodalom olvasójáról szólt. (Varga, 1992. 90–92.)

Rendeztünk olvasótábort irodalom szakos tanároknak is, 1982-ben Ásotthalmon. A szervező a Hazafias Népfőrt volt, a táborvezetők Bánlaky Pál és Varga Csaba, a kiscsoportvezetők pedig ők ketten, valamint *Deme Tamás* és jómagam. Vigyáznunk kellett arra, hogy az irodalom ne temesse maga alá az olvasótábort, hogy az irodalomtudomány és az irodalomtanítás az olvasótábor kontextusában kapjon különleges hangsúlyt. Ebben a táborban is nagy sikere volt az immár külső munkatársunknak számító *Veres András*

Az egyre kevesebb olvasótáboron belül egyre növekedett azoknak az „élménytáboroknak” az aránya, amelyekben a kiscsoportos beszélgetések fölé nőtte magát a nemzeti hagyományok ápolása, a történelmi játék, a magyarkodás, az ősmagyarkodás és a sámánkodás. A bakonyoszlopi-mátrafüredi típusú olvasótáborok plurális világát, a hatvani-kárpát-medencei olvasótáborok másfajta felhangokkal ötvözött népnemzeti világát jó néhány esetben eléggé erőteljesen irányzatos táborok váltották föl.

„Ady és az irodalomtanítás” című eladásának, amelyhez szorosan kapcsolódott *Horváth Jánosné és Mész Éva* előadása a gimnáziumi irodalomtanításról. Kivételes élményt jelentett *Szabolcsi Miklós* különlegesen ihletett József Attila-előadása. Érdemben esett szó az irodalom befogadójáról is: előbb *Gereben Ferenc* és *Simon Zoltán* beszélgetett „Az olvasás anatómiája” című kötetéről, majd én mutathattam meg, hogyan olvassák a Szovjetunióban, Magyarországon és világszerte „A Mester és Margarita”-t. Ennek a tábornak tán még elementárisabb hatása volt, mint a könyvtárosoknak rendezett táboroknak. Ez teljességgel érthető, hiszen a könyvtárosok a pedagógusokéhoz képest tágasabb szabadságtérből érkeztek. A magyartanárok számára önmagában a nyolc-kilenc irodalommal kapcsolatos előadás is revelatív lett volna, de az olvasótábori kontextusban, ahol egyfelől róluk, másfelől az irodalomtanítást körülvevő tágabb világról is új módon esett szó, ez a hatás jócskán fölerősödött.

Az olvasótábori irodalomközvetítés hatása

Rengeteg levél, hír és személyes beszámoló tanúskodik az olvasótáboroknak a táborozókra és a tábor munkatársaira gyakorolt, olykor katartikus, olykor hosszú távú hatásáról, de akad egzaktan minősíthető adat is. Nagy Attila a Rokeach-féle értékeszt segítségével vizsgálta középiskolás (gimnazista, szakközépiskolás, szakmunkástanuló) fiatalok értékrendjét. Az „átlagos” csoportokon kívül egy katolikus (Pannonhalma) és egy református (Debrecen) egyházi iskola diákjaiból, valamint a Kocsis-féle hatvani-kárpát-medencei olvasótábor 14–18 éves résztvevőiből (36) álló csoportok értékrendjét vizsgálta. E három csoport értékrendje jelentős mértékben eltért a többitől: sokkal fontosabbnak tartják a szeretetet, a megbocsátást, a barátságot, a szerelmet, a belső harmóniát, a bölcsességet és az előítélet-mentességet, míg az „átlagos” csoportok a társadalmi megbecsülést, az anyagi jólétet, a kellemes életet, a haza biztonságát, az ápoltságot és szorgalmat sorolták magasabbra. (Nagy, 1986)

Arról is számos tapasztalatunk van, hogy az olvasótáborban – akár tábor- vagy csoportvezetőként, akár táborozóként – részt vevő népművelők, könyvtárosok, könyvterjesztők és pedagógusok irodalomközvetítői, olvasáspedagógiai, ízlésformálói tevékenysége az olvasótáborban szerzett tudás és élmények nyomait őrzi. A táborokban részt vevő gyermek-könyvtárosok habitusukban megerősítve és ötletekkel gazdagodva folytathatták tevékenységüket a *Vargha Balázs* által kijelölt úton: a játékra és a kreativitásra épülő olvasáspedagógiában és irodalomközvetítésben. Az olvasótáborok hatását tekintve többet tudunk a könyvtárosokról, kevesebbet a pedagógusokról. Az irodalomtanároknak rendezett 1983-as ászothalmi olvasótábor után a táborozók egy csoportja kiadta az „Ászothalom 1982” című, igényes, szellemes és színvonalas 54 oldalas kiadványt, s körülbelül egy évig havonként találtak. Ezekre az alkalmakra programokat szerveztek (37), előadókat hívtak, tehát valamilyen módon öntevékenyen folytatták az olvasótáborot.

A könyvtárosok számára rendezett olvasótáborokban részt vevő csaknem félezer könyvtáros közül legalább százal talákoztunk legalább két-három alkalommal a következő tíz évben, kétféle módon is: külső (és néhányszor belső) munkatársként részt vettünk az általuk rendezett olvasótáborokban, szerepeltünk könyvtáraik által szervezett továbbképzéseken, előadásokon, író-olvasó találkozók. Komoly hatással volt az olvasótábori szellemiség az ideológiai propaganda jegyében folyó olvasómozgalmak alakulására, kétféle módon is: egyfelől szerepet játszott azok szabotálásában és elsorvasztásában, másfelől azok gyökeres átalakításával.

1980-ban indult a Magyar Rádió „Kagylózene” című műsora, amelynek műsorvezetője *Makk Katalin* volt, akit én gyermek-hangjátékaim dramaturgiájaként ismertem meg. Feladatul kapta a gyermekek számára befogadható felnőtt irodalom népszerűsítését. Varga Csabával együtt olvasótábori beszélgetések rádiós változatát javasoltuk neki, s ez sikere-

sen meg is valósult. (38) Ez a műsor immár *Sárkány Klára* szerkesztésében „Embertain középhaladóknak” címmel 16–18 éves (és olykor idősebb) beszélgetőtársakkal folytatódott. A kilencvenes évek elején az akkor születő embertain (emberismeret) tantárgy oktatásához felhasználható segédletként könyv alakban is megjelent a két sikeres (39) műsor anyaga. (*Kamarás – Makk – Varga, 1993/a, Kamarás – Sárkány, 1993/b*)

További fontos folytatása-következménye lett az olvasótábornak: a jászberényi és sárospataki tanítóképző főiskolákon folyó kísérleti tanítóképzés keretében általam javasolt és bevezetett Embertain nevű tantárgy, mely tudatosan az olvasótábori beszélgetésekre épült. Rendhagyó műfajú tankönyve is az olvasótábori beszélgetést idézi föl, abban a tekintetben is, hogy különböző embertudományok képviselői (40) mellett, velük egyenrangú szerepben az irodalom képviselője is részt vesz. (*Kamarás, 1998*)

Utószó utójátékkal

Amikor oroszra fordítottam az „olvasótábor”-t, a „lágér csitátyelej” hallatán megdermedt orosz barátaim addigi érdeklődő-csodálkozó arca, akik a lágér legvidámabb barakkjában történhető csuda-dolgokat hallgatták figyelmesen. Kétségbeesve próbálkoztam a „reading camp”-pel, de ez sem használt. Végül *Tánczos Gábor* olvasótábor-értelmezése mentett meg, a „szabadság-epizódok”. Így nevezte Tánczos azt, amit a bakonyoszlopi olvasótáborban megtapasztalt. Szabadság-epizódok a lágér legvidámabb barakkjában: így már pontosan értették, miről van szó. 1989 után, a megnövekedett szabadságtérben csökkeni kezdett az olvasótáborok száma és jelentősége, holott a lakosság ezután sem szorult kevésbé olvasótáborra, mint azelőtt, annak ellenére, hogy sok minden újraindulhatott és sokféle új dolog indulhatott, a cserkész- és tábortáboroktól a testépítő táborokig. A rendszerváltás újfajta szerepeket kínált az olvasótáborok vezéregyéniségeinek – pártpolitika, képviselőség, polgármesterség, egyházi tevékenység –, és ezeket eléggé sokan el is fogadták. „Mi az oka annak, hogy az olvasótábori mozgalom nem értékelődött fel a rendszerváltás időszakában? Miért nem vált belőle sláger? Miért nem lehetett egy erkölcsileg, politikailag jelentős vállalkozás?” – kérdezi Varga Csaba, majd így válaszol: „Az olvasótábor olyan szellemi és erkölcsi ellenzéki mozgalom, mely nem köthető egyetlen párthoz, egyetlen politikai ideológiához sem. Ezért egyik párt sem tekintett úgy az olvasótábor mozgalomra, mint saját múltjára, pedig ez a mozgalom félig elrejtettsége ellenére is a kevés tömegmozgalmak egyike volt, s mozgatói egyaránt részt vettek mind a társadalmi, mind a szellemi-erkölcsi ellenzék tevékenységében.” Varga Csaba úgy véli, hogy az olvasótábor a rendszerváltásban játszott szerepével együtt a politikai változás után is rejtve maradt. A másik okot abban látja, hogy sokan belefáradtak az olvasótáborok létéért és az egyes táborok létesítéséért folytatott küzdelemben, s visszatértek tudományos vagy művészi alkotómunkájukhoz. A harmadik ok pedig Varga Csaba szerint az, hogy a mozgalom mérvadó személyiségei 1988–89-ben már nem az olvasótáborokban, hanem a közélet és a művelődés más területein tevékenykedtek. Ő is úgy látta, hogy az olvasótáborok feladata nem lett kisebb, és hogy még komoly szerepe lehet a demokrácia és a civil társadalom építésében, a tájékozottság növelésében. Végül azt is megemlíti, hogy „1992-ben a szellemi vállalkozásokra kevesebb pénz van, mint nyolc-tíz évvel ezelőtt”. (*Varga, 1992. 7–17.*)

Mindez igaz, de még akad ehhez hozzátennivalóm, ez pedig a megmaradó és a kilencvenes évek végére egy-két tucatra fogyó olvasótáborok tartalmának, jellegének, ideológiájának (és így lényegének!) – szerintem eléggé elönytelen – változása. Az egyre kevesebb olvasótáboron belül egyre növekedett azoknak az „élménytáboroknak” az aránya, amelyekben a kiscsoportos beszélgetések fölé nőtte magát a nemzeti hagyományok ápolása, a történelmi játék, a magyarkodás, az ősmagyarkodás és a sámánkodás. A bakonyoszlopi-mátrafüredi típusú olvasótáborok plurális világát, a hatvani-kárpát-medencei ol-

vasótáborok másfajta felhangokkal ötvözött népnemzeti világát jó néhány esetben eléggé erőteljesen irányzatos táborok (41) váltották föl.

A „Szabadságepizódok Bakonyoszlopon” helyett kényszerből vállalt „Rögeszmék Bakonyoszlopon” címben is idézőjelbe kellett tenni a „rögeszmék”-et. Ez utóbbit végül is nem bántam meg, hiszen a kényszer szülte idézőjelek éppen arra utaltak, hogy többről, másról van itt szó, mint motorikusan ismételt, rögzült eszméről. Olvasótáboraink többségének szabadsága – a „Jöjj el, szabadság! Te szülj nekem rendet, jó szóval oktasd, játszani is engedj szép, komoly fiadat!” szellemében – a valamitől és a valamiért való szabadság jegyében született. Ma, ebben a kétségkívül szabadabb és kétségkívül kavargóbb és bizonytalanabb világban – amikor már nem minket figyel a Big Brother, hanem mi figyeljük (mintegy négymillióan) az ő produkcióját –, elkelve az alig több, mint tucatnyi helyett két nagyságrenddel több olvasótábor, benne az olvasótábori kontextusba ágyazott és ettől különleges hatékony irodalomközvetítéssel. De ha nem is lenne már több olvasótábor, és a maradék kevéske is elfogyna, úgy gondolom, jó darabig élne még emlékeiben, hatásában, következményeiben.

Jegyzet

- (1) Köztük táborszervezők, kiscsoportvezetők.
- (2) A Bős-nagymarosi vízierőmű elleni mozgalom időszakában.
- (3) Irodalomtanárok, folyóirat-szerkesztők, irodalomtörténészek, kritikusok, esztéták.
- (4) Amelynek főmunkatársai Balogh Ferencné (könyvtáros), Csapó Edit (könyvtáros), Gereben Ferenc (irodalmár, olvasáskutató), Havas Judit (könyvtáros, előadóművész), Havas Katalin (könyvtáros), Heit Gábor (népművelő), Lőrincz Judit (népművelő, olvasáskutató), Nagy Attila (pszichológus, szociológus, olvasáskutató), Somorjai Ildikó (könyvtáros, szociológus), Szabolcs István (magyartanár) és Vidra Szabó Ferenc (gyógy pedagógus, szociográfus, amatőr színész) voltak.
- (5) Havas Judit, Havas Katalin, Kamarás István, Somorjai Ildikó és Tóth Dezső.
- (6) Melynek szervezője a Veszprém Megyei Könyvtár, kitalálói a Könyvtárudományi és Módszertani Központ külső és belső munkatársai, hivatalos támogatói pedig a megyei „szervek” (KISZ, Hazaifias Népfront, Megyei Tanács) voltak.
- (7) Pontosabban – négy csoportról lévén szó – négy ország alapítása.
- (8) Aki ebben a táborban még külső munkatársunk volt, a következőben már csoportvezető.
- (9) Hogy miért éppen a szalamandrárt említettem? Talán azért, mert sokat láttunk a közeli erdőben. És az előző nap biológus vendégünk felvilágosított minket, hogy a bőrét levető szalamandra csak hiedelem.
- (10) Természetesen emlékeztettük a valódi szalamandráról előző napon hallottakra, ugyanakkor remeknek találtuk T. Jóska mítikus-metaforikus szalamandráját.
- (11) A Bakonyoszlopon támadt ötletet elmesélte Polónyi Péternek, a gödöllői múzeum igazgatójának, aki tervbe vette egy ilyen kiállításnak a megrendezését. Csak váratlan halála akadályozta meg benne.
- (12) Attól a tábortól fogva így neveztük a kiscsoportos beszélgetéseket.
- (13) A találkozót nem tudtam megszervezni. Csak én mentem el egyedül. Előzőleg engedélyt kértem csoportom tagjaitól, hogy elolvashassam az én-fényképeket, s felhasználhassam őket könyvemben. Megkaptam.
- (14) Az első három táborról dokumentum-köteteket adtunk ki, az öt táborról pedig a Tankönyvkiadónál jelent meg a „Rögeszmék” *Bakonyoszlopon* című könyv. Eredetileg *Szabadságepizódok Bakonyoszlopon* lett volna a címe, ahogyan Tanczos Gábor nevezte vállalkozásunkat, de ebbe a kiadó nem ment bele.
- (15) Volt persze ilyen is: a család, az értékek, embernek lenni.
- (16) Tanítómester-e a történelem, az államalapítás, az 1948–49-es forradalom és szabadságharc, magyarságtudat, a csángó magyarok, magyarországi polgárság tegnap és ma.
- (17) Nemzet és nemzetiség, magyarság és európaiság.
- (18) Számos esetben nem vagy alig maradt idő a kiscsoportos beszélgetésre, márpedig ez az olvasótábor minimum-követelménye.
- (19) El kell ismerni, ezek többsége megragadó vagy kifejezetten színvonalas (olykor hivatásos színházi szakemberek által irányított) produkciók voltak.
- (20) Kiegyensúlyozottabb volt a gyermek-táborok irodalmi anyaga. Az egyik ilyen tábor ajánlott olvasmányai például Ágai Ágnes, G. Szabó Judit, Lázár Ervin, Mohás Lívია, Montágh Imre, Saint-Exupéry, Somogyi Tóth Sándor, Varga Domokos, Vekerdy Tamás művei voltak.
- (21) Erről bővebben a következő fejezetben.
- (22) 1981-ben Telkibányán és 1982-ben Ásotthalmon Varga Csabával együtt a „diplomásból értelmiségi” jegyében rendezett táborokban.

(23) Ezek az unalmas tanári óráknál ugyan érdekesebbek lehettek a diákok egy részének, de rendhagyónak nemigen voltak nevezhetők csupán attól, hogy a tanár helyett Czine Mihály tartott előadást, vagy Sellyei Iván monidott verseket. Igazi rendhagyó irodalomórákat éppen az olvasótábori módszereket alkalmazó tanárok tartották, amikor az irodalmi művek óráikon a tanulókat egzisztenciálisan érintő kérdésekre adott válaszként „szóltattak meg”.

(24) Akik év közben is találkoznak a táborokat szervező bajai Városi Könyvtárban.

(25) A Könyvtártudományi és Módszertani Központ gyermek-könyvtárosoknak rendezett szödligeti táborának résztvevőjeként ismertük meg.

(26) Akik mindig hónapokkal közreműködésük előtt megkapják a tábor gondolat-vázlatát, az alaptémát, melyhez kapcsolódniuk kell.

(27) Két ilyenről tudok. Az egyiket munkásszálláson lakó munkásoknak, a másikat mezőgazdaságban dolgozó fiatal szakmunkásoknak és diplomásoknak rendezte Bánlaky Pál és Varga Csaba.

(28) Ezek szervezői: a Fővárosi Tanács, a Hazafias Népfront, Magyar Könyvtárosok Egyesülete, Olvasó- és Közművelődési Táborok Csongrád Megyei Egyesülete.

(29) Szervezőik: Borsod, Csongrád és Szolnok megyei könyvtárak, a Könyvtártudományi és Módszertani központ, az Országos Közoktatási Intézet.

(30) A Fővárosi Tanács VB Művelődési Osztályának küldött gyorsértékelésében.

(31) A szervező a Borsod Megyei Könyvtár volt. Tábor- és csoportvezetők Varga Csaba és jómagam. A 23 városból érkező könyvtárosok kiválasztója Sente Ferenc, akkori munkahelyem, a Könyvtártudományi és Módszertani Központ Hálózati osztályának vezetője volt, az a személy, aki legjobban ismerte a hazai könyvtárosokat. A kiválasztás szempontja az volt, hogy olyan könyvtárosok kerüljenek olvasótáborunkba, akiket mi a megyei és városi könyvtárak igazgatói székében szeretnénk látni. Ha hozzájuk vesszük a következő évi ásothalmi hasonló célú olvasótáborunk tagságát is, akkor megállapíthatjuk, hogy a két táborban részt vevő 80 fiatal könyvtáros közül tíz éven belül hárman lettek megyei könyvtárak igazgatói, hatan megyei könyvtárak igazgatóhelyettesei és osztályvezetői, tizennégyen városi könyvtárak igazgatói.

(32) Az általam vezetett csoportban.

(33) A Varga Csaba vezette csoportban.

(34) Amelynek címe „Meditáció 181, avagy olvasótábor-féle könyvtárosoknál” volt.

(35) Jellemzően a KMK-n belüli „puha diktatúrára” jóbarátunk felügyelete alatt működhattunk. A programot egyébként Bartos Évával állítottuk össze.

(36) Szakmunkástanulók, szakközépiskolások és gimnazisták, fűtők és lányok vegyesen.

(37) A júniusi táborot követően október végéig háromszor találkoztak, aztán megirigáltak, majd abbamaradtak az összejövetelek.

(38) Különböző gyermekkönyvtárak 10–14 éves tagjaival folytatott, Varga Csaba és általam vezetett, mintegy két órás beszélgetésekből szerkesztett Makk Katalin fél órás műsorokat.

(39) Jó néhány tanár használta föl például osztályfőnöki órákon.

(40) Biológus, pszichológus, szociológus, filozófus, teológus.

(41) Az egyik táborban, mely az ősmagyarok világát idézte föl, vendéglelőadóként a nyilvánosság előtt kellett nemtetszésem határozott jelét adni a tábor rendkívül népszerű vezetőjének szalonzsídósága miatt.

Irodalom

Bánlaky Pál – Havas Katalin – Somorjai Ildikó (1978): Helyzetkép '77. Szociológiai felmérés az 1977-es olvasótáborokról. In: *Olvasótábori kis trakta*. HNF – KISZ, Budapest.

Bánlaky Pál – Kamarás István – Varga Csaba (1979, szerk.) *Olvasótábor*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Braunsteiner Glória (1980): A bakonyoszlói olvasótábor egy külföldi szemével. *Olvasó Nép*, március.

Csoma Gyula – Lada János (1992, 2002): Az olvasás éve és a funkcionális analfabétizmus. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 90–94.

„Értelmisségképzés” Ásothalmon (1983): *Ifjúsági Szemle*, 3. 67–77.

Kamarás István (1978, szerk.). *Harmadszor Bakonyoszlópon*. OSZK KMK – Eötvös K. Megyei Könyvtár, Budapest – Veszprém.

Havas Judit – Havas Katalin – Kamarás István – Somorjai Ildikó (1977, szerk.): *Olvasótábor Bakonyoszlópon*. Eötvös Károly Megyei Könyvtár – OSZK KMK, Budapest – Veszprém.

Kamarás István (1977, szerk.): *Országalapítás Bakonyoszlópon*. SZK KMK – Eötvös Károly Megyei Könyvtár, Budapest. – Veszprém.

Kamarás István (1983): Bajgyűjtemény. *Olvasó nép*, tavasz.

Kamarás István (1984): „Rögeszmék” *Bakonyoszlópon (olvasótábori krónika)*. Tankönyvkiadó, Budapest.

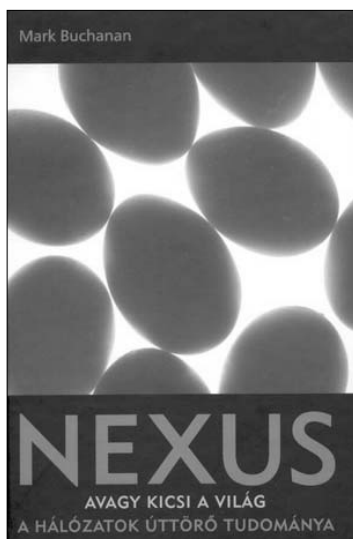
Kamarás István (1986): Az olvasótáboroktól a Kagylózenéig. *Gyermekműzsák*, 1.

Kamarás István (1992): *Olvasótábor. Vándordíák*, október.

Kamarás István – Makk Katalin – Varga Csaba (1993/c): *Kagylózene*. Szent Gellért Egyházi Kiadó, Budapest. 315.

- Kamarás István – Sárkány Klára (1993/c): *Embertan középfaladóknak*. Keraban Kiadó, Budapest. 163.
- Kamarás István (1993/c): Alkalmazott embertan mint az irodalomtanítás egyik lehetősége szakmunkástanuló intézetekben. U.a.: *Emberkép – embertan*. Szent Gellért Egyházi Kiadó, Budapest. 207–219.
- Kamarás István (1998): *Bevezetés az embertanba*. Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programiroda, Budapest. 428.
- Kamarás István (1999): Olvasótábor tegnap – és ma? *Fordulópont*, 2–3.
- Kamarás István (2003): Fedőneve: olvasótábor. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 97–101.
- Nagy Attila (1980, szerk.): *3 x 1 Olvasótábor. Módszerek és eredmények Mátrafüredről*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest. 66.
- Nagy Attila (1986): A 15–18 évesek motivációs bázisáról. *Kultúra és Közösség*, 5. 74–95.
- Az olvasótábori kihívás. Kerekasztal-beszélgetés. (1980) *Új Forrás*, 4.
- Pelejtei Tibor (1980, szerk.): *Örletek, módszerek az Olvasó Népert mozgalomhoz. Olvasótábori találmányok*. Országos Széchenyi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ, Budapest.
- Útmutató olvasótáborok tervezéséhez*. (1982) HNF, Budapest.
- Varga Róbert (1992, szerk.): *Diplomásból értelmiségi (olvasótáborok diplomásoknak a 80-as években)*. OKI, Budapest.

Az MTA Irodalomtudományi Intézet 'Irányított irodalom' című T019705 számú, OTKA-kutatás keretében készült tanulmány rövidített változata.



A Typotex Kiadó könyveiből