

**AZ
ORSZÁGOS SZÉCHÉNYI KÖNYVTÁR
FÜZETEI**

7.

**OLVASÁSRA NEVELÉS ÉS
PEDAGÓGUSKÉPZÉS**

HUNRA konferenciák előadásai

SZERKESZTETTE

NAGY ATTILA



AZ
ORSZÁGOS SZÉCHÉNYI KÖNYVTÁR
FÜZETEI

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

A sorozatot szerkeszti:

P. VÁSÁRHELYI JUDIT

A szerkesztőbizottság tagjai:

Kertész Gyula
Kovács Ilona
Nagy Attila
Nagy László
Nemeskéri Erika

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

AZ
ORSZÁGOS SZÉCHÉNYI KÖNYVTÁR
FÜZETEI
7.

OLVASÁSRA NEVELÉS ÉS
PEDAGÓGUSKÉPZÉS

HUNRA konferenciák előadásai

Szerkesztette
NAGY ATTILA

BUDAPEST
1994

150.092

Lektorálta: Arnóth Károly és
Horváth Zsuzsanna

MC 117254



1994

ISBN 963 200 344 6

ISSN 0865-7548

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár



Kiadja az Országos Széchényi Könyvtár

Felelős kiadó: POPRÁDY GÉZA

Készült az OSZK Nyomdaüzemében, Budapest

Munkaszám: 94.147

TARTALOM

NAGY Attila: Előszó – A Magyar Olvasástársaság (HUNRA) megalakulásáról és kezdeti tevékenységéről	7
<i>I. Szöveg és olvasója – változatok a szövegértelmezésre</i>	<i>11</i>
VASY Géza: Olvasatlan olvastatók? A magyar szakos tanári pályára jelentkezők olvasottsága	13
SZIKORÁNÉ Dr. KOVÁCS Eszter: A „líra teremtett világa” – A költői szöveg értelmezésének, befogadásának kérdéséhez	18
CS. JÓNÁS Erzsébet: A szépirodalomban jelölt nem-verbális kommunikatív eszközök szövegértelmező szerepe	23
ALBERTNÉ Dr. HERBSZT Mária: A szövegértelmezés néhány pragmatikai vonatkozása	28
<i>II. Eszközök, módszerek, színterek – határon innen és túl</i>	<i>33</i>
GÓSY Mária: Olvasni tanítanak-e az olvasókönyvek?	35
BOCSÁK Istvánné: Az olvasóvá nevelés néhány alapproblémája	40
ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: A szövegértő olvasás fejlesztése	45
HANGAY Zoltán: A szótárak ismeretének fontossága a felkészülésben	52
LANSTYÁK István: Kétnyelvűség és anyanyelvi nevelés	56
BORBÁTH Erzsébet: A moldvai csángó gyermekek kétnyelvűsége	64
SUPPNÉ Dr. TARNAY Györgyi: Tanítójelöltek felkészítése az olvasásra nevelésre	68
SZIKSZAI Lajosné: Szövegértés, szövegértelmezés	72
LUKÁCS István: Olvasásra nevelés és történelem	76
SZALLÓS-KIS Ferenc: A román irodalom megszerettetése Székelyföldön	80
BENE Kálmán: A „versolvasóvá” nevelés érdekében	84
H. TÓTH István: A művet mindig ketten alkotják	92
KOVÁCS Mária: Olvasóvá nevelés a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán	97
BÖSZÖRMÉNYI Csaba: Az olvasásra nevelés szerepe a főiskolai hallgatók iskolai gyakorlatában	102
TÓTH Istvánné: A gyakorló magyartanár problémái	106
MIKULÁS Gábor: Olvasóvá nevelés – folyóméterben mérve?	111
BÁBI MÓRICZ Tünde: Olvasásra nevelés – könyvtáros szemmel (Esély és lehetőség)	114
TAVASZI Hajnal: „...én is olvasó vagyok...” avagy olvasótáborok meghonosítása Erdélyben	119
HAJDUCSEK Judit: Olvasásra nevelés – egyetemista szemmel	124
KAMARÁS István: Embertan?!	127
Summary	130
A kötet szerzői	131

„... nem biztos, hogy használsz hazádnak és az emberiségnek, mikor alkotsz valamit; isteni kegyelem kell ehhez. De bizonyos, hogy használsz magadnak is, hazádnak és az emberiségnek is, ha mindennap időt adsz lelked művelésének, elolvasod a kivételes alkotó szellemek valamely művének egyik szakaszát, pontosan megismeresz egy igazságot, vagy ismeretet. Nem fontos, hogy sok író legyen egy közösségben, de fontos, hogy sok olvasó legyen. Nem fontos, hogy te szövegezd meg a szépet és igazat; fontosabb, hogy megismerjed.”

Márai Sándor: Fűves könyv

Előszó

A Magyar Olvasástársaság (HUNRA) megalakulásáról és kezdeti tevékenységéről

A Magyar Olvasástársaság (HUNRA) létrejöttét sokéves előkészítő munka előzte meg. Kádárné Fülöp Judit hosszú éveken át tagja volt az International Reading Association (Nemzetközi Olvasástársaság = IRA) Európai Fejlesztési Bizottságának, illetve e sorok írója 1987-től vehetett részt egy-egy konferencián előadóként.

E nemzetközi egyesület 1956-ban az Amerikai Egyesült Államok és Kanada szakembereinek összefogásával 5425 fővel szerveződött meg. 1966-ban már 44269 tagjuk volt, s 1993-ra ez a létszám 93919 lett. Európa 28 országában működnek már szervezeteik.

Sorukban a Magyar Olvasástársaság 1991. október 31-én 63 fővel alakult meg. A Fővárosi Bíróság 1992. február 24-én önálló szervezetként jegyezte be, tehát két éve létezünk. Az érdemi munka az 1992. február 28–29-én, az Országos Széchényi Könyvtárban rendezett első konferenciánkon, – az akkori vezetés (Juhász Gyula főigazgató, Poprády Géza és Szente Ferenc főigazgató helyettesek) nagylelkű támogatásával – kezdődött el. Azóta négy hazai konferenciát rendeztünk, több külföldi meghívásnak eleget téve előadások sorát tartottuk, a magyar- és az angolnyelvű szakajtóban publikációink folyamatosan napvilágot látnak.

Meggyőződésünk szerint az olvasás iránti érdeklődés, a nyomtatott szó presztízse, az írásbeli kultúra terjesztésének ügye, az olvasási készség színvonala nem csak egyszerűen az első osztály, nem az olvasókönyv, nem az olvasástanítási módszer, nem az alsó tagozat, nem a gyermekkönyvkiadás, nem a gyermek- és ifjúsági sajtó, nem az irodalomtanítás, nem csupán a közoktatás és a könyvtári rendszer ügye. Hanem bonyolult, összetett társadalmi jelenség, melynek sokféle összetevőjét – a részelemek fontosságát és relatív önállóságát hangsúlyozva – csak interdiszciplináris, az egészre figyelő módszerekkel és eszközökkel lehet megérteni és befolyásolni. Elsődleges cé-

lunk tehát – az IRA magyar tagszervezetének megalapításával – a holisztikus szemléletmód fontosságának tudatosítása, a részterületek, ágazatok képviselői közötti intenzív eszmecserék elősegítése, valamint az ilyen irányú nemzetközi kapcsolatok (publikációk, szemináriumok, konferenciák) kölcsönös gazdagítása volt.

A döntően gyakorlati kérdésekkel foglalkozó, tudatosan szakmaközi megközelítésű társaság célját röviden az önkéntes, intenzív és folyamatos szakmai továbbképzésben lehet összefoglalni.

A hazai érdeklődő szakemberek összefogása, tájékoztatása mellett minden alkalommal tudatosan törekszünk a nagy, nemzetközi anyaszervezet az IRA megfelelő testületeivel (Board of Directors, European Development Committee) és a szomszédos országok, különös tekintettel a határon túli magyarság körében dolgozó kollégákkal a lehető legszorosabb kapcsolatok kialakítására. Célkitűzéseink teljesebb megértése érdekében egy rövid kitérőt kell tennünk.

Az olvasás nyilvánvalóan jellegzetesen emberi képesség, teljesítmény, amely a gondolkodás, a beszéd, az írás és ezek megértésének rokonfogalma, csaknem szinonimája. Vagyis olyan humánspecifikus tevékenység, amelynek meghatározó, befolyásoló tényezői egyidejűleg több szinten érvényesülnek.

Egyrészt a társadalom értékrendje, hagyományai, a közvéleményben érvényesülő tendenciák összessége indít olvasásra felnőttet és gyereket, illetve tart távol az írott, s a nyomtatott betű keresésétől.

Két példával szeretném illusztrálni a fentieket:

a) Terestyéni Tamás hazai reprezentatív, felnőttek körében végzett vizsgálatának eredményeiből tudjuk, hogy az aktív dolgozók 31%-nak munkavégzés közben soha nem kell írni, olvasni vagy számolni (Terestyéni 1987).

b) Egy 31 országra kiterjedő, 14 évesek olvasási teljesítményeit felderítő kutatásból ismert adatok szerint a magyar 8. osztályos tanulók határozottan jobban olvasnak, mint az objektív intézményrendszer (a kötelező iskolai osztályok száma, a könyvtárhasználati mutatók, gyerek- és ifjúsági lapok választéka stb) jellemzőiből következne. Vagyis miközben a társadalom termelési kultúrája a munkavállalók egyharmadát félanalfabéta szinten tartja, ugyanakkor történelmi, kulturális hagyományaink, – s feltehetően az irodalom közéleti demokráciát pótló közép-európai szerepe – mégis az átlagosnál kedvezőbb társadalmi háttérrel jelent az olvasás számára.

Másrészt természetesen oktatási rendszerünk hatékonyságát is jellemzik azok az eredmények, amelyek szerint a 8. osztályt végzők 20–30%-a igen rosszul, nehezen bánt a nyomtatott információkkal, az írott jelek gondolatokká, adatokká fordításával. A két sík – össztársadalmi és iskolai – természetesen össze is függ, de most az iskola felelősségét hangsúlyozandó csupán azt szeretnénk nyomatékosítani, hogy az olvasás nem csupán alapfeltétel csaknem minden egyes tantárgy sikeres tanulásánál, hanem az iskola egészének, minden egyes tárgy mentén 8–10 éven át tartó általános feladata e kiemelten humánspecifikus képességünk kiművelése. Szakítsunk végre az olvasás = alsótagozat, illetve olvasás = irodalom jellegű jó öreg közhelyeinkkel!

Harmadrészt létezik az egyén, a személyiség síkja is. A már említett IEA vizsgálat alapvető következtetése szerint azok a gyerekek tudnak igazán jól olvasni, akik gyak-

ran, saját örömeikre vesznek kézbe könyvet, akik sokat és szenvedéllyel olvasnak, akik újra meg újra vágnak a hihetetlen-hihető kalandok átélésére, akik jóllehet még sohasem olvasták Kosztolányi okfejtését az olvasásról, de mégis érzik, vallják, hogy a könyvben nem az az érték, ami le van írva, hanem az, amit kiolvasunk belőle; hogy minden szó arra való, hogy megindítson bennünk egy folyamatot, s mi ezt hitelesítjük. Mítsem tudnak a pszichológusok vitáiról a tudatos és tudattalan világ szembenállásáról, de akaratlanul is tapasztalják vagy megsejtik, hogy az igazán jó olvasmány „olyan varázstükör, melyben a gyermek, a fiatal saját belső világának valamely összetevőjét ismerheti fel, s megtalálhatja azt az utat, melyet a felnőtté, érett személyiséggé váláshoz be kell járnia.” (Bettelheim 1985)

Ezek a gyerekek naponta érzik, tapasztalják, hogy olvasni jó, mert mozgásba hozza képzeletüket, fejleszti intellektusukat, eligazítja érzelmeikben, megbékíti féltelmeikkel és vágyaikkal, segít felismerni a valódi nehézségeket és ugyanakkor megoldásokat is javasol kínzó problémáikra. Vagyis, ami a Máraitól kölcsönzött mottóban csupán utalásszerűen szerepel („időt adsz lelked művelésének”), a tudattalan féltelmek, szorongások, vágyak irodalmi képekké, szituációkká, szavakká alakítása, projiciálása, a tudatalatti feszültségek megfogalmazása, tudatosítása, tehát kezelhetővé tétele a szépirodalmi művek olvasásának legfontosabb motívuma, végső értelme.

1992. október 9-én ugyancsak az Országos Széchényi Könyvtárban rendeztük a HUNRA II. konferenciáját „Olvasásra nevelés és pedagógusképzés” témakörben.

Témánk megválasztását két megfontolás indokolta.

a) A radikális társadalmi és technikai változások (a műholdas tv adások hozzáférhetősége, a video készülékek elterjedése, képregények és érzelmű lányregények dömpingje, stb.) „eredményeként” alapvetően átrendeződött, meggyengült az olvasásra ösztönző motívumok sora. A régi módszerek már nem elég hatékonyak.

b) A Kelet-Közép-Európában, így hazánkban is lezajlott politikai változások lehetővé tették, hogy a pedagógiai kísérletek, újszerű módszerek ne csupán „felülről lefelé” terjedjenek, illetve ne csak a központi akarat szellemében működjenek.

Vagyis a megnövekedett intellektuális szabadság teszi igazán kíváncsisággá, hogy sokféle kezdeményezés, módszertani újítás jelenjék meg az olvasás megtanítása, fejlesztése és megszerettetése érdekében, s ráadásul éppen a pedagógusképző intézmények irányából.

Kötetünk – két tematikus egységbe rendezett – 24 írása, három kivételével mind ezen a konferencián hangzottak el. Reményeink szerint az itt közreadott írások a pedagógusképzés megújítását, frissítését is szolgálhatják.

Az előadások szövegének közlésekor igyekeztünk megtartani a szerzők által alkalmazott jegyzeteket és hivatkozásokat. Úgy véltük ugyanis, hogy a köztük lévő esetleges formai eltérések a kötet egészének az áttekintését és jó megértését nem akadályozzák.

Nagy Attila

IRODALOM

Bettelheim, Bruno: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Bp. 1985. Gondolat. 9–20

Terestyéni Tamás: Az anyanyelvi kommunikációs kultúra néhány jellegzetessége Magyarországon. Bp. 1987. Tömegkommunikációs Kutatóközpont



OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

I. Szöveg és olvasója – változatok a szövegértelmezésre

Országos Széchényi Könyvtár

Olvasatlan olvasatók? A magyar szakos tanári pályára jelentkezők olvasottsága

Tudós társaság szakmai konferenciájához szakszerű cím illik, ezért olvashatják a meghívóban azt, hogy „A magyar szakos tanári pályára készülők olvasottsága”. Mindazonáltal ne várjanak tőlem olvasásszociológiai felmérést, legfeljebb annyiban, hogy a magam két évtizedes felvételiztetésbeli tapasztalatai, tanártársaim észrevételei az ország legrégebbi tudományegyetemén viszonylag reprezentatív mintavételt jelenthetnek, s ez talán megengedi az általánosítást is. A kép, ami előttem megjelenik, s amelyet évről évre újabb élmények élesítenek és homályosítanak is egyúttal, s amelyről helyzetjelentést szeretnék most Önöknek adni, bevallom, szellemképszerű. Hiba van, meglehet, a vevőkészülékben is, azaz bennem, de hiba akadhat az adókban s a légkörben meg a hullámhosszokban is. A helyzetjelentés válhat esszévé, válhat vita-irattá, válhat jankiáltássá, de megmaradhat egyszerűen jelentésnek is. A helyzetről magáról, a kíváncsi célról, a hozzá vezető lehetséges utakról.

A címben leírt vizsgálati körre könnyen adható sommás válasz. Milyen a magyar szakos tanári pályára jelentkezők olvasottsága? Gyenge, kéremszépen. Rossz, siralmas, pocsék, gyászos, alacsony szintű, nem kielégítő, kiábrándító.... Ki-ki folytathatná a sort, most azonban nem szinonimákat keresek helyzetünkre.

Föltehetjük azonban a kérdést: mihez képest rossz ez az olvasottság? Régen jobb volt-e a helyzet? S a jövőben vajon még rosszabbá válik? Múlt és jelen egybevetésében az idősebb nemzedékek rendszerint arra hajlanak, hogy a maguk ifjúkorához képest a közállapotok romlását állapítsák meg a legkülönbözőbb területeken. Lélektanilag érthető ez, hiszen az ifjúkor megismételhetetlen értékeket hordoz. A pedagógustársadalom azonban aligha engedheti meg magának a gyakori nosztalgizást, hiszen minden felnövekvő évfáratot meg kell értenie ahhoz, hogy megpróbálkozhasson a nevelésükkel. Amikor én az olvasottság állapotát rossznak nevezem, akkor ezzel nem a mai ifjúság rosszaságára kívánok utalni, mert ebben nem hiszek. Lényegesen más a mai ifjúság, mint volt a húsz vagy a harminc évvel ezelőtti, de az is lehet, hogy csak mi érezzük lényegbevágónak ezt a másságot, s a valóságban alig különböznek tőlünk. S meglehet, hogy az igazi rokonság nemcsak embervoltunk meghatározó jegyeire vonatkozik, hanem még művelődési szokásaink nagyobbik részére is. Legyünk őszinték, idősebbek, önmagunkhoz: a mi fiatalságunk idején mindenki olvasó ember volt? Mindenki elolvasta a gimnáziumban a kötelező olvasmányokat? Minden bölcsész-hallgató irodalomszerető is volt egyúttal?

Félrevezető lenne azonban, ha ilyenfajta érzelmes, életrajzi jellegű párhuzamos-sággal ütném el a dolgot, s nem venném sorra a mégis fontos eltéréseket. Hiszen azzal nem nyugtathatjuk magunkat, hogy régen sem volt jobb a helyzet a mainál.

Az utóbbi két-három évtizedben, a hatvanas évek derekától kezdődően több olyan tendencia formálódott, amely az irodalomra is, az olvasási szokásokra is hatott.

Mindannyian észleljük ezeket, de többnyire tanácstalanok vagyunk velük kapcsolatban, s könnyebben kezdünk ostorozásukhoz, mintsem a változásokból következő feladatok felméréséhez.

A magyar művelődéstörténet nemes hagyománya, hogy az irodalom a szellemi élet centrumában volt. A művészeti ágak között is vezető szerepet játszott, s a tágabban értett szellemtudományok körében is. Ez a hagyomány a hatvanas évek óta bomlani kezdett, majd egyértelműen múlttá vált. A filmművészet, a szociológia, a közgazdaságtan, a politológia eredményei mutatták a leginkább, hogy a szellemi élet egypólusából többpólusúvá vált, s ez óhatatlanul az irodalom társadalmi szerepének csökkenéséhez vezetett. E tényen siránkozni is lehet, de korántsem érdemes, hiszen e tény lényegi következménye az, hogy az igazmondásra, a társadalmi tudat formálására több út és mód kínálkozik. S az irodalom szerepének ez a csökkenése nem magától az olvasástól von el erőket, sőt.

E gazdagodással egyidőben azonban változtak az olvasási szokások is. A televízió megjelenése, majd diadalútja egyrészt, a szabadidő csökkenése másrészt figyelem-elvonó tényezők. A mai húszévesek, tizenévesek már televízión felnövekvő nemzedékek. A világról, az emberről szerzett ismeretanyagukat, világképüket ez nagymértékben gazdagíthatta; ugyanakkor felnövesztett egy hiányt is: csökkentette az irodalmias műveltség jelenlétét is, presztizsét is. A homo universalis helyett a homo oeconomicus, az általánosan művelt, mindenre nyitott ember helyett az érdekesember, a polihisztor helyett a szakember, gyakorta a szakbarbár jelenik meg már a középiskolában. S a szakemberség megkerülhetetlen társadalmi igénye elsorvasztja a szabadidőt diák- és felnőttkorban is: az általános műveltség mind több eleme válik elhagyhatóvá, kinél igénytelenségből, kinél kényszerből.

A felgyorsult ritmusú huszadik század embere soha nem tudja utólag önmagát, eltévedten bolyong egy labirintusban, amelynek létét legszívesebben letagadná, önmaga állapotát pedig sikeressé stilizálná. Változtak és mindegyre változnak – egyetlen nemzedék életében többször is – a társadalmi sikeresség követelményei. A gimnáziumi érettségi fél évszázada még érettséget, felnőttiséget, sokfajta munka végzésére való alkalmasságot jelentett, s mellesleg belépőjegyet a felsőoktatási intézményekbe. Ma nemcsak holtig kell, vagy kellene tanulnunk mindannyiunknak – s ily módon válni hasonlatossá a jó papokhoz –, hanem azt is be kell látnunk, hogy sem a tanulási készség, sem a tudás nem garantál elfogadható életpályát. Tudás nélkül nem lehet boldogulni, – mondják, de az írástudás, az olvasottság, az iskolázottság igazából nem jelent társadalmi presztizst. Nem a műveltség, nem annak alkalmazni tudása a döntő, hanem az az ügyesség, amely műveltség hiányában is hozzásegíthet az érvényesüléshez. A polgári eszmények szerint a vagyon, a tudás és a társadalmi hatalom nagyjából egyenrangú erőket jelentenek: a tudós, a kalmár és a hadvezér egyaránt érvényesülhetnek. A politikusi és a gazdasági pálya ma is vagyont és hatalmat is kínál, ám a tudás igazából se hatalmat, se vagyont nem ígér, legfeljebb bölcsességet. Pedig a cél – másként és másként megfogalmazva – az értelmiségi társadalom megteremtése, a szellemi és fizikai munka közti különbség eltüntetése volt. S ma nem értelmiségi társadalomról, hanem a társadalom és az értelmiség szétszakadtságáról és meghasonlottsá-

gáról, valamint a szellemi és a fizikai munka közti különbségeknek nemegyszer szakadékkossá mélyüléséről beszélhetünk.

E drasztikus változások nemcsak az irodalom olvasottságát, a befogadói szokások változását érintették, hanem a legtermészetesebb módon hatottak az élő irodalomra is. Minden olyan korban, amikor az irodalom kevésbé „kell” a közönségnek, ellenhatásként az irodalom önmagához fordul vissza, belterjesebbé, önmagához szólóbbá, kevesek ínyencségévé válik. Közbeszédből magánbeszéd lesz. A befogadásvizsgálat és az irodalompolitika ezt a közérthetőség kérdéskörével szokta megragadni, azt állítván egyrészt, hogy az irodalomértés egy tanulási folyamat eredménye, s minden jó mű megérthető, másrészt viszont azt hirdetvén, hogy a „demokratikus” művészet sokakhoz szól. Mindkét állításban van igazság, nem mindegy azonban, hogy milyen a tanulás, s hogy mit tekintünk értéknek. A művészeti alkotás befogadásának ettől az örök gondjától azonban nem megszabadít, hanem abba még jobban belegabalyít az utóbbi évtizedek fejleménye, a neoavantgárd és a posztmodern szemlélet által megengedett eszközök használata.

A befogadó az irodalom kezdetétől megszokhatta azt, hogy a mű a maga képi síkján eltér az általa megismert, tapasztalt élményektől, hogy a képiség szintjén egyedi-egyszeri a mű. Megszokhatta azt is, hogy a képiséghez kapcsolódóan a jelentés szintjén is megjelenik ez az egyedi. A nyelvi jelrendszer szintjén azonban ragaszkodott ahhoz – akár tudatosan, akár ösztönösen –, hogy e rendszer szabályai az irodalmi nyelvre ugyanúgy vonatkoznak, mint a köznyelvre. A megengedett eltérések száma elenyésző volt. A jelenkor irodalma azonban célba vette a nyelvi jelrendszert is, beleértve a szókészletet, a mondattant, a nyelvtani szabályok összességét, s így az átlagolvasó gyakran már nemcsak a képekkel szemben áll tanácstalanul, hanem a szókapcsolatokat sem érti meg.

Mi következik e változásokból? Ha belátjuk, hogy e folyamatok nem állíthatóak meg, akkor a cél sem a falaknak rohanás, sem az őrtoronyba zárkózás nem lehet, hanem csakis az előrelátó jövőformálás. Az nem baj, hogy az irodalom mellé nőttek fel más tudatformák is, hiszen így reálisabbá válhat a társadalom. Az nem baj, hogy van tévékultúra, hiszen tágabbá válik, s nem csupán a vizuális műveltség. Az sem baj, hogy a tudás önmagában nem jelent hatalmat, hiszen a gyakorlat felé fordítja az embert. S még az sem baj, ha az irodalom mindennel, még nyelvi anyagával is kísérletezik, mert ennek is lehet eredménye, esetleg egy új, nem-irodalmi művészeti ág megszületése. De az baj, ha az irodalom mellé más szellemi terület nem nyomul be, s csak a vákuum növekszik. Az is baj, ha a tévé csak zsongít, ha a készülék bekapcsolása a szellem kikapcsolását jelenti. Az is baj, ha tudás nélkül akarunk és szerezhetünk hatalmat. S az is baj, ha a művészeti kísérlet egyetlen járható útnak állítjuk be, az ezoterikusságot önmagában való érdemnek, az érthetetlenséget a modernség kritériumának. Cselekedni e bajok ellen szükségés.

A magyar társadalomnak e vázolt helyzete természetesen hatással van azokra a tízenévesekre is, akik különböző megfontolások után úgy döntenek, hogy magyar szakra jelentkeznek. Melyek lehetnek e megfontolások? Jelentkezik az, aki tanár szeretne lenni, az is, aki filosz. De ide jönne az is, aki valamilyen praktikus /újságíró,

szerkesztő, politikus/ pályára készül, s az is, aki egyszerűen csak diplomát akar, szinte mindegy, hogy milyent. Az olvasási szokások átalakulása, az irodalom periférikusabb helye azt is eredményezi, hogy aki mégis olvas irodalmat, legalább a „kötelező” olvasmányokat, az a legtöbb iskolában már jó magyarosnak számít, főleg ha némi fogalmazási készsége, helyesírási érzéke is van. Vagyis: működik ebben is a kontra-szelekció, hiszen sokkal szűkebb mezőnyből választódnak ki a magyar szakra jelentkezők. A másik, közismertebb formája az, hogy a jó magyaros, ha máshoz is van tehetsége, inkább azt a másik pályát választja, a jogászt, az orvosot, akármít.

Mindezzel együtt, mint tudjuk, emberemlékezet óta sokkal többen jelentkeznek, mint ahányan megfelelnek a felvételi vizsgákon, és sokkal többen felelnek meg, mint ahány hely van a felsőoktatási intézményekben. A túljelentkezés a különböző időszakokban 6–8–10-szeres volt a bölcsészkarra is, a magyar szakra is, a megfelelés azonban rendre a felvételi keretszám másfél-kétszerese. (Hozzáteszem, hogy a túljelentkezés ellenére soha nem volt az cél, hogy emelkedjenek a felvételi követelmények, sőt, azok egyre liberálisabbakká válnak.)

Mi a jellemző a megfeleltetke? Olvasó emberek, de általában nem szenvedélyes olvasók, nem filosz-palánták. A tankönyvek anyagát elég jól tudják, de olvasottságuk és általános műveltségük elég szerény. Nem értelmi képességeikkel van gond elsősorban, hanem az elsajátított tudásanyag mennyiségével. Vélhető, hogy egy 18 éves fiatal még semmit sem veszített el, minden pótolható. Ez elvileg így van, a gyakorlatban azonban az a helyzet, hogy a mennyiségi hiányok bepótlása rendkívül időigényes, s az egyetemista is állandó időzavarral küzd. S így alig tudja hiányait bepótolni. Melyek ezek? Az alapművek ismerete, például Jókai Mór, Mikszáth Kálmán, Móricz Zsigmond, Arany János művei közül egynél-kettőnél többnek az olvasása. A régi magyar irodalom ismerete. /A mai ifjak számára lényegében nem a felvilágosodás, hanem az Ady előtti kor már réginek számít./ Némi világirodalmi tájékozottság. Történelemismeret. Irodalmi és történelmi, művelődéstörténeti adatismeret. Némi tudás egy-két társművészetről. Memoriterek. Mai folyóiratok ismerete. S mindezek elrendezésének képessége, az összefüggések felismerése.

Művek és tények ismeretének hiányában aligha válhat bárki is tájékozottá. A kevés elolvasott mű megőrzi az ízlésbizonytalanságot, következőképp az értékelismerés is kérdéses. S a befogadónak nemcsak a tájékozottsága, de a nyitottsága is az olvasottságának függvénye. Az olvasónak nem szükséges feltétlenül minden értékre nyitottnak lennie, a hivatásos olvasónak azonban igen, s én a magyar szakos tanárokat is az utóbbiak közé sorolom...

Úgy gondolom, hogy minden pedagógusnak feladata és célja, hogy a rábízottakat olvasóvá nevelje. S e munka a gyerek hat éves korában kezdődik. Tudjuk, hogy csak az válhat olvasó emberré, akinek maga az olvasás nem jelent komoly fizikai megterhelést, mert csak ezen a szinten túljutva lehet a szellemi feladatot is vállalni. Igazán olvasóvá csak a gyermek- és ifjúkorban lehet válni, s az ideális alighanem az, ha az egyes életkorok olvasmánytípusain végighaladhat a gyerek, kezdve a csecsemőkori dalokon és rigmusokon.

Az olvasó ember soha nem csak irodalmat olvasót jelent. A magyar szakos

tanárok speciális célja azonban az, hogy szépirodalmat olvasóvá neveljenek. E célnak nemcsak művelődéstörténeti értelme van: az irodalom ember-, nemzet- és világismeretet is ad, s nemcsak helyünk és szerepünk tudatosítását segíti elő, hanem szó- és írásbeli kifejezőkészségünket is gazdagítja. Ember-, nemzet- és világismeretre nemcsak az irodalom révén tehetünk szert. Az ember elementáris igényét a történetmondásra, az érzelmkifejezésre, a létfilozófiára sem csak az irodalom által elégítheti ki. De az irodalomnak vannak ezügyben a legrégebb és leggazdagabb hagyományai. E hagyománykincs kínálja a legkönnyebben hozzáférhető anyagot – és a legsokrétűbbet is. S ez a leginkább közérthető – gondoljunk a többi művészeti ág, a tudományok, a filozófia nyelvezetére, anyag- és tárgybeli megköthettségére. Az irodalom az emberiség emlékezete is: minden ősről és elődünk tudása és érzelme benne van. Bármilyenné lesz is a jövő, sem a legtágabban értett olvasást, sem a legszűkebben értett irodalmat nem nélkülözhetjük. Ezért kell törekednünk az olvasóvá nevelésre. Aki nevel, az csak olvasó ember lehetne. A feltételes mód azért indokolt, mert szinte minden ember nevel. S ha a családokban nemegyszer vak vezet világtalant, az iskolákban ezt soha nem engedhetjük meg. Az olvasatlan ember nem képes másokat olvasóvá nevelni. Az egykönyvű ember legjobb esetben is egyetlen könyv szeretetét adhatja át, de közben megsejtenni sem tudhatja a világ gazdagságát. Az egykönyvű emberek azonban ritkán megértőek. Sok keserves történelmi tapasztalat is arra int bennünket, hogy csak a sokkönyvű ember, a homo universalis uralkodó volta tehet megingathatatlanul demokratikussá egy társadalmat.

Országos Széchényi Könyvtár

A „líra teremtett világa” A költői szöveg értelmezésének, befogadásának kérdéséhez

A szövegek a nyelvhasználat (nem a nyelvi rendszer) elemei, a szöveg nem valamiről szól, hanem az olvasó segítségével felépít valamit. A befogadó tudatában létrehoz egy lehetséges világot, mely a világ struktúráján keresztül kapcsolódik a „valós világhoz” (Petőfi S. 1990). A műbeli világot tehát sohasem vonatkoztathatjuk közvetlenül egy művön kívüli valóságra. A műbeli mondatok így állítéletek (kvázitételek), olyan kijelentések, amelyekkel kapcsolatosan nem merülhet fel az igazságérték kérdése. A lírában a személyes átéltség és élmény szubjektív esztétikum marad. Ez az átéltség teremti meg a líra belső referenciális világát, mely a költői én mindenkori léthelyzetének szemléleti, érzelmi, gondolati azonosítója. Ennek az azonosításnak a függvénye a lehetséges lírai én, az „én” többféle viszonya. Az irodalmi mű olyan közlemény, amely sajátos előfeltevéseket is kíván. Az olvasó elfogadja, hogy ő a címzett is meg nem is. A címzett-szerep elfogadása az irodalmi mű befogadásának első mozzanata (vö. Cs. Gyimesi 1982).

A műbeli világ nyitott volta mindig az olvasó valóságtapasztalataira is apellál. Olyan nyelvhasználat, amelynek szabályait a mű olvasása közben kell megtanulnunk (Jakobson 1969). A rációnak meg kell nyílnia a szabad asszociációk előtt.

A nyelvileg képzett világ rendeltetése, hogy maga is egyfajta, sajátos üzenetet hordozó nyelvvé, jelrendszerré váljék. A lírának, mint a valóságra adott válasznak és mint a művészi kommunikáció legbonyolultabb formájának az is egyik lényegi ismérve, hogy a poétikai szerepével juttatja érvényre a nyelv valamennyi funkcióját. A másodlagos kódban, a kód ismeretében a poétikai funkcióval kifejezett referencia betű szerinti olvasatot kíván, pl. Weöres: *Ha a világ rigó lenne* című költeményében a 2. strófa megadja a kód ismeretét (a világ = rigó állítás „valóságértékét”).

A szöveg tehát anyagi (grafikai) mivoltában csupán az érték- és jelentéshetőségek halmaza, amely a befogadóban teljesedik ki.

A művészi struktúrában minden az egész függvénye, e kapcsolat sajátos értéket biztosít az egyedi elemeknek. A hierarchikusan felépülő rész-egész viszonyoknak bonyolult példája maga a nyelvi kód szerkezete is. A szöveg makroszerkezete a szöveg minimális és kötelező egységét jelentő szabad mondatokból – mint a legkisebb mikroszerkezeti egységekből – hierarchikusan épül fel (Hangay 1985, 401). A szabad mondatokra épülő egységek a mondattömbök. A további „szerveződés” folyamata már inkább műfajokra jellemző, ezek a nagyobb egységek nem általános jellegűek. (A költeményekben például ez a továbbszerveződött egység a versszak.)

A jelek, jelkapcsolódások gazdag összefüggés-rendszere, „többszörös funkcionáltsága” és „sokszoros strukturáltsága” (Hankiss 1985, 691.) teszi lehetővé, hogy a rövid költemények is képesek a hatáskiváltáshoz szükséges információk sokaságát súríteni.

Az irodalom jelrendszere bonyolultabb, mint a hétköznapi beszédé vagy a tudományé. Ez azért lehet így, mert a költő (alkotó) mondanivalóját az érzéki megjelenítés törvényeinek megfelelően élményszerűen fejezi ki, nem konkrét fogalmi pontossággal. A nyelv költői (poétikai) funkciója a verbális művészetnek uralkodó, meghatározó funkciója; más nyelvi tevékenységekben pedig járulékos viszony, másodlagos alkotóelem. Míg a többi kommunikációs forma jelrendszereinek elsajátítása mindenkorra biztosítja a megértés lehetőségét, a művészi alkotások jelrendszerei bizonyos mértékig minden egyes műben meg is újulnak. A hétköznapi, de akár a tudományos üzenetek megértésénél a jelentéstartalom pusztá tudomásulvételéről van szó. A költői szöveg befogadása összetettebb folyamat, érzelmi reagálás, mely a közönség különböző befogadóképességének, s az azt meghatározó külsőknek is a függvénye. Továbbá a művészi szerkezet a benne rejlő információnak nem csupán egyszeri átadására szolgál. Ismétlésekor előidézhetheti az olvasó számára az egyes elemek strukturális „aktivitásának” változását. És előfordulhat az is, hogy többszöri felidézés sem képes felfedni az olvasónak mindazt, ami a műben van.

A vers dinamikusan bomlik ki a költő első szavától a vers végéig, de a befogadás oldaláról nézve nyitott. A befogadás az élmény pillanatában zárul az olvasó tudatában, de ez nem jelenti azt, hogy a műalkotás csak a befogadás folyamatában létezik, s amit az olvasó nem észlel belőle, az nincs is. Mindig vannak olyan tényezők a szépirodalmi szövegben, amelyek rejtve maradnak a befogadó előtt.

Az értelmezés tehát mindig csak a szöveg jelentéslehetőségeinek egy részét tekinthetjük ki. Az értelmezés a megértésből következik. A szöveg megértése során a szöveghez jelentést rendelhetünk hozzá, ehhez meghatározott szabályrendszer „működtetése” szükséges. A struktúra a szöveg feltételezett belső organizáltsága, tehát a szövegnek nem inherens tulajdonsága (Petőfi S. 1990, 64).

Az interpretációs szabályrendszer nem általánosítható.

A mű érték- és jelentéslehetőségeinek nyitottságában kell megjelennie. Ennek eredménye nem a fogalmi megértés, hanem az élményszerűen konstituált esztétikai tárgy (vö. Cs. Gyimesi 1983).

A verselemzések többsége általában irodalmi, esztétikai indíttatású, melyekben – az utóbbi időben – egyre gyakrabban a nyelvi eszközök- és azok funkciójának vizsgálata kerül előtérbe. Az irodalmi mű értelmezésének alapja a szövegszerkezet leírása. Ezt az ezzel a jelenséggel foglalkozó interdiszciplináris tudomány, a szövegtan tette lehetővé.

A szövegnyelvészet kapcsolata az ún. szövegvizsgáló tudományokkal mint pl. irodalomtudomány, stilisztika, retorika, poétika... sajátos kölcsönös összefüggésre épül: a szövegnyelvészet az elméletet biztosítja számukra, míg az egyes tudományterületek annak gyakorlati alkalmazását, alkalmazhatóságát igazolják.

A megbízható műelemzés alapja és feltétele a szövegszerkezet leírása (a 60-as évektől elfogadott szemlélet). A szöveg szemantikai és szintaktikai szintje a költészet szövegtanában sem különül el mereven. A versmondatok kapcsolódását Balázs János is a szöveg szemantikai szintjén taglalja: „a költő, bár számít arra, hogy verseinek mondatai közt összefüggéseket fedezünk föl, mégsem törekszik ennek jelzésére. Nyil-

ván azért, mert úgy érzi, hogy így a lét talányosságát sokkal jobban érzékelteti, mint a logikai összefüggések hagyományos, félreérthetetlen jelzésével” (A szöveg, 164).

Az, hogy a líra külön referenciális világa milyen formai jelölőt kíván, az mindig az élmény érzelmi és gondolati jellegének a függvénye.

A szöveg szemantikai és szintaktikai szintje egymással szoros kölcsönviszonyban áll, ezen a gondolati struktúrák szintaktikai megoldásokban való tükröződését kell értenünk.

Itt most a szöveg megértésének, felfejtésének egy olyan módjáról szólok, amely nem a műelemzést helyettesíti, hanem annak szolgálatába állítja a szövegtani szempontok alkalmazását.

A szövegtani aspektusú költői interpretáció során a modern nyelvtudomány, a szövegtan és a kommunikációelmélet kikristályosodott eredményeire építhetünk. Az irodalomtudományt a műalkotás esztétikai tartalmait a szöveg alkotóelemein keresztül kibontani képes módszereivel gazdagította. A szövegszerveződés grammatikai és jelentéstani szabályai az esztétikai kód meghatározó részének tekinthetők, hiszen a vers nyelvi, ritmikai megformáltsága is a költői szándék, élmény, gondolat függvénye. (Fontosnak tartom az ún. kiemelt versalkotó elemek: az ismétlés, a ritmus, a rím, az alliteráció, az enjambement szövegszervező szerepét is.)

Ez a megközelítési mód klasszikus nyelvészeti alapállást és olyan látásmódot, felfogást képvisel, amely Deme László, Békési Imre, Török Gábor, Szabó Zoltán publikált művei nyomán bontakozik ki. Mind a négy szerző – forrásmunkaként megjelölt műveiben: Deme 1971, Békési 1982, 1986, Török 1968, 1974, 1983, Szabó 1977, 1988. – az explicit jelentéseket tekinti meghatározónak, amely a szövegmű globális jelentését vizsgálja, vagyis a globális jelentéseket az explicit jelentésekből alkotja meg. Közös vonásuk továbbá, hogy a ki nem tett kötőszók kitehetősége mindegyikük közös eszköze. A kitett kötőszóval reprezentálnak egy implicit relációt.

A legújabb szemiotikai műelemzés domináns jegye, hogy a globális jelentés implicit komponenseivel (rejtett összetevőivel) komolyan számol. Ehhez valamiképpen reprezentálni kell a globális jelentés e meghatározó elemeit. Petőfi S. János életművének egyik meghatározó törekvése ez. Ennek a megközelítési módnak központi kategóriája a hypertextus, vagyis egy meghatározható műfajú költői szövegtípus elméleti konstrukciója.

A szövegtani elemzés fő iránya a kohézió megragadása = a szövegszerveződés folyamatának a leírása, a domináns szövegszervező elv meghatározása. A vizsgálat tárgya – a költői szövegmű – komplex alakulat. A részek maguk is további részekből épülnek föl, meg kell tehát határozni azt a minimális szövegszerkezeti egységet, amelyre a vizsgált szöveg széttagolható. Ez az egység a mondategész (Deme 1971.), más megnevezéssel szövegmondat (Károly 1981). Vagy első fokú kompozíciós egység (Petőfi S. 1984). A szöveg szintaktikai struktúrájának feltárása a mondat szerkezeti sajátosságok tisztázására épül, amely magában foglalja a mondat egészét építő mondat egységek, mondat szerkezeti egységek elemzését is.

A mondat szerkezeti és szövegszerkezeti egységek elemzésének alapja a „beszerkesztettség függvényében álló megszerkesztettség” (Deme 1971). A gyakorlat során

a szövegfelépítéshez nem formálisan közelítek, hanem a kifejezendő gondolat, tartalom felől, a mondategységek és – egészek tartalmi, logikai kapcsolásformáját szöveg-szervező szerepében dominánsnak tekintem (vö. Békési 1986). A költői szöveg grammatikai vetületének és a kifejtett gondolatnak az „egymásra utaltsága” a szöveg-szerveződés alaptényezője.

A költői szöveget a többszörös strukturáltság és elemeinek (jelentéssel bíró egységeinek) többszörös funkcionalizáltsága jellemzi. A mű jelentéshordozói között kiemelt szerepet kap a jelek elhelyezkedése, sajátos kapcsolódási rendje, egymásra következője a költői kompozícióban. A kontextusba ágyazottság a költemény szemantikai síkjának vizsgálatát is meghatározza.

A mű jelentését elsősorban nem a nyelvi anyag denotációinak, hanem konnotációinak szintjén értelmezhetjük. Hatásának legfőbb forrásaként a valóságban egymással összeférhetetlen, disszonáns mozzanatok harmonikus egysége szolgál.

Mivel a költemény nem közvetlenül szól az olvasóhoz, a lírai üzenet az irodalmi kommunikáció sajátosságainak függvényében vizsgálható. A szöveg „világa, jelentése csak a lehetőségek halmaza, az olvasóra vár, hogy a mű létét kiteljesítse, megértse azt” (vö. Cs. Gyimesi 1983, 13).

A fentiekben a költői szöveg vizsgálatának néhány átfogó szintaktikai és szemantikai szempontját emeltem ki, s utaltam a kommunikatív sajátosságaira. Az egyes költemények elemzése a szövegszerveződés folyamatának egyedi megoldását, módosztatát tükrözi.

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

IRODALOM

- Balázs János: A szöveg. Bp. 1985. Gondolat
- Békési Imre: Szövegszerkezeti alapvizsgálatok. Bp. 1982. Akadémiai Kiadó
- Uő: A gondolkodás grammatikája. Bp. 1986. Tankönyvkiadó
- Cs. Gyimesi Éva: A műelemzés módszertanához. In: A szövegvizsgálat új útjai. Szerk.: Szabó Zoltán. Bukarest. 1982. Kriterion
- Uő: A líra teremtet világa. Bukarest. 1983. Kriterion
- Deme László: Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata. Bp. 1971. Akadémiai Kiadó
- Hangay Zoltán: Szövegtan. In: A magyar nyelv. Szerk.: Adamikné Jászó Anna. Bp. 1985. Tankönyvkiadó
- Hankiss Elemér: Az irodalmi mű mint komplex modell. Bp. 1985. Magvető
- Jakobson, Roman: Hang – jel – vers. Bp. 1972. Gondolat
- Károly Sándor: Mondat és megnyilatkozás. Néprajz és Nyelvtudomány XXIV–XXV: 49–54
- Petőfi S. János: Szövegkompozíció makro- és mikroszinten. HID 1984. 48/6: 856–874
- Uő: Szöveg, szövegtan, műelemzés. Bp. 1990. OPI
- Szabó Zoltán: A mai stilisztika nyelvelméleti alapjai. Kolozsvár, 1977. Dácia
- Uő: Szövegnyelvészet és stilisztika. Bp. 1988. Tankönyvkiadó
- Török Gábor: A líra: logika. Bp. 1968. Magvető
- Uő: Az igefüggvények stilisztikájához. Nyelvtudományi Értesítő 1974.
- Uő: A pecsétek feltörése. Bp. 1983. Magvető

Országos Széchényi Könyvtár

A szépirodalomban jelölt nem-verbális kommunikatív eszközök szövegértelmező szerepe

A szövegértés egyik lényeges összetevője az a belső látással létrejövő mentális kép, amely a szépirodalmi szöveg olvasása közben a kommunikatív szituációkhoz kapcsolódó megszólalásokból és nem-verbális eszközökből összeállva alakul ki egy-egy szereplő magatartásáról (vö: Petőfi S. 1990). A szépirodalomban képszerűen ábrázolt viselkedésmódel értelmzése közelebb hozza a szereplők személyiségének a megértését, ezáltal segíti a mű egészének a befogadói interpretálását is. A befogadó interpretációja saját kulturális és szociális tapasztalataitól is függ, ilyen értelemben tehát attól a kommunikatív kompetenciától, amelynek valamilyen szintjére eddig eljutott (vö: Weinrich 1979).

A szereplők viselkedéséről kialakított képben fontos szerepet kapnak a nem-verbális kommunikáció eszközei, mivel ezek feladata, hogy kifejezzék a szereplők egymáshoz és az adott szituációhoz való viszonyát (vö: Buda 1989, 134). A hangszín, a kézmozdulat mint gesztus, a szem- és arckifejezés, a testtartás stb. csak része annak a belső mentális képnek, amelyet hétköznapi tapasztalataink alapján kell megformálnunk, s amely mint a belső látásunkban megjelenő egész minősít egy-egy szereplőt. Az értő olvasást többek között az is akadályozza, hogy tanulóink kommunikációs ismeretanyaga, a kommunikatív kompetencia szintje a hétköznapi érintkezésben is alacsony. Az anyanyelvi kommunikációs készség fejlesztése, a beszédhelyzetek megoldásában szerepet játszó nyelvi és nem beszélt nyelvi eszközök szerepének elemzése ezért az olvasásértést is szolgálja. Ugyanígy a dramatikus szövegfeldolgozás és a helyzetjáték is közelebb visz a szépirodalmi ábrázolás értelmzéséhez.

A szakirodalom a nem-verbális jelenségek közé sorolja a tonációt – a hangszínnel, hanglejtéssel való közlést –, s a nyelvszerű jelzésrendszerek számos lehetőségét, mint amilyen a mimika, a távolságvétel, a szünettartás, a tekintet iránya, a szemkontaktus, s legközismertebbként a gesztus mint mozgásos jelzésrendszer (vö: Barre 1967, Forgas 1989, Pease 1989, Pléh – Terestyéni 1979). Vizsgáljuk meg egy szépirodalmi szövegtörzset, hogy a jelölt nem-verbális eszközök milyen szemantikai és pragmatikai jegyekkel írhatók le: milyen jelentésrészeket teszik alkalmassá a leírást egy magatartásjegy szemléletes, belső érzékeltetésére illetve értelmezésére.

A kiválasztott szövegrész Tömörkény István *Bicskavásárlás* c. novellájának egy jelenete, amikor a szegény Jegenye András a törött bicskáját meg akarja csináltatni, de a bicskásboltban – legalább a nézelődés idejére –, enged a jó mód kísértésének, s eljátszik a gondolattal, mi lenne, ha új bicskát vehetne:

A segéd készséggel teszi elé a halnyelű bicskát, Jegenye András először a csukódását próbálgatja:

„– Jó csattogása van – mondja elismerően. – De hát az acél?

– Az is jó. Nagyon ki van válogatva, csak a legjava kerül bicskapengének.

– Nono – feleli András, és belemenvén kezével a nadrágzsebbe, sokáig kotorász benne.

– Majd megvállik – folytatja tovább, és előkotorászával egy darab tűzkövet, tép hozzá egy csomót a bekecs szőréből. Aztán egymásra fogván őket a két ujjával, odaüt a kovához a bicska acélával. Az első kísérlet nem sikerült.

– Nono – dünnögi hamis mosolygással Jegenye András –, 'iszen majd megvállik, hogy igazat beszélt-e az úr?

A második összecsapásánál aztán kivágódik a szikra, belekap a juhszörbe, hogy az füstölögve ég, nagy gyönyörűségére Jegenye uramnak.

Most már kinyitja a bicskát, eltartja magától, és úgy nézi. Előbb a nyelét fogja meg, aztán a pengéjét markolja át, és nyes vele egyet a levegőben, úgy próbaképpen.

– Hát az éle? – mondja úgy odavetőleg. A körömpróba után kitépődik egy csomó szőr megint a bekecsbélésből. Összesodorintja keményre, aztán megfogván a legvégén két ujjal, odavág hozzá a bicskával.

De a feleúton megáll.

– Nini – szól haragosan –, már megint mit csináltam itten? Az előbb is téptem szőrt a bekecsből, még itt a darabja a padlón!

Megsajnálkozik a pazarlás fölött, de aztán derülten teszi hozzá:

– Hiszen különben nem tesz ám engem szegénnyé egy bekecs!

Aztán megint hozzáshint a szőrkötélhez, és amint látja, hogy finoman szelte ketté a bicska, egész egy könnyi kacagásig fölmege a jókedve.

Latolgatva teszi egyik kezéből a másikba, és miután meghatározta a súlyát, a nyelv halfarkát feszíti neki a nadrágposztónak, hogy ugyan kihasítja-e majd a zsebet.

– Jó, jó – mondá meggyőződéssel. – Hanem el ne bízsa magát, mert nagy pénzt azért nem adok érte.

– Csak annyit, amennyit megér.

– Üm, hát mi az ára? – kérdi félős tartózkodással András.

– Másfél forint – feleli a segéd.

Jegenye András nagyothallónak tette magát.

– Hogy mondja? – kérdi, és odateszi a füléhez a tenyerét tölcsernek.

– Másfél forint!

– Ugyan, ugyan – mondja hitetlenül Jegenye András. Kihúzza a zsebkendőjét, megrázza, és körülörlöri vele a homlokát. – Tizenöt hatos nagyon nagy pénz, öt hatosért nem adja? De nyolcat is adok érte – mondja ravaszul András. – No adja?

– Nem adom alább a kiszabott árnál.

– Jól van, no – feleli nyugodtan, és minden megütődés nélkül Jegenye András uram. – Hiszen nem is azért beszéltem én!

Nagy kászolódással benyúl a mellény belső zsebébe, és amíg a segéd papírba csavargatja a kiválasztott árut, ő előhúzza a törött bicskát.

– Hát csinálja meg az úr ezt nekem – szól, és leteszi az asztalra szépen. – Kicsit kisebb lesz az acél, hanem jó az azért a szegénynek. Csinálja meg két hatosért, aztán vasárnapra majd bejövök érte.”

(Százszorszép novellák I. Bp. 1991. Móra 100–102.)

A novellarészlet legfőbb jellemzője, hogy a két szereplő közül a segéd ábrázolását csak körvonalazza az író, kizárólag a nyelvi megnyilatkozásokra korlátozza. Ugyanakkor a központi figura, Jegenye András minden megszólalását gazdag nem-verbális jelzésrendszer erősíti fel és egészíti ki, amellyel viszont a verbális közlés szegényes szemantikai síkja állítható szembe: Önmagában nem sokat jelent ugyanis a „nono”, „nini”, „jó, jó” „ugyan-ugyan”, „jól van, no” fordulat. A kommunikatív funkciónak megfelelő közlést legtöbb esetben a hangszínre, a fonációra történő utalás közvetíti: mondja elismerően, dűnnyögi, mondja úgy odavetőleg, szólt haragosan, derűlten teszi hozzá, mondá meggyőződéssel, kérdi félős tartózkodással, mondja hitetlenül, mondja ravaszul, feleli nyugodtan. Az alkalmi igei szószerkezetek mellett találunk egy fonációt is magába tömörítő igealakot: dűnnyög érthetetlenül beszélve motyog. A fonáció jelzése természetesen csak része annak a határozókkal érzékeltetett magatartásmódnak, amellyel a főhős a szituációhoz fűződő emocionális, értékelő, önkifejező stb. viszonyát a jelenet során valójában kifejezésre juttatja. A kommunikatív viselkedést belülről látó olvasó mentális képen meg kell hogy jelenjenek a további adekvát részletek: milyen arckifejezést ölt, milyen a szem, a szemöldök, a száj, a kéz, a testtartás adott módon odaillő kifejező mozgása? A dűnnyög igéhez hasonlóan tömörítő, de névszói jelölés a hamis mosolygással, könnyi kacagásig szó szerkezet. Mindkét esetben az arc és ezen belül a száj és a szem vesz részt a kifejező kommunikatív mozgásban. A magatartási viszonyt itt a jelzők szabják meg: „úgy kacagott jókedvében, hogy a könnye is kicsordult.”

A kézzel végzett kifejező mozgások leírására is találunk példát: „eltartja magától, és úgy nézi”, „latolgatva teszi egyik kezéből a másikba”, „odateszi a füléhez a tenyerét tölcsernek”, „körültörli a homlokát”. A mozdulatok akár célirányosak is lehetnének, ha a szituáció nem adna nekik kommunikatív jelértéket. Hiszen nézhet az ember eltartva magától pl. egy csorgó tejeszacskót – ekkor ez a mozdulat célirányos, hogy megkímélje a ruháját, s nem pedig kommunikatív. A leírt szituációban Jegenye András mozdulata ezt jelenti: „Most nézzük meg alaposan a bicska alakját is.” Ha latolgatva tesz valamit egyik kézből a másikba, a súlyát akarva megbecsülni, ez kommunikatív jelzésértékű: „Mennyit is nyomhat ez?” Ugyanígy a tölcserként fülhöz tett kéz ezt jelenti: „Nem hallottam jól, ismételd meg!” E kézmozdulatok kommunikatív funkcióját a novella szövege is közvetlen módon rögzíti. Az utolsó két gesztus jelentését azonban csak közvetett módon sugalmazza a kontextus: „Körültörli a homlokát”, (mert) tizenöt hatos nagyon nagy pénz. A mozdulat jelértéke: „Hirtelen kemény döntés elé kerültem, erre nem számítottam.” Végül a „leteszi az asztalra szépen” (a bicskát) mozdulata kérést, egyben a szegényember megmásíthatatlan alárendelt szerepébe való belenyugvó visszazökkenését is jelenti. Így kerekedik ki a novella teljes értelmezése, amelyben fontos szerep jut a főhős, Jegenye András viselkedéséről – többek között a nem-verbális kifejező eszközök értelmezése során – kialakított belső, mentális olvasói képnek is. Most csak a „jelölt” kommunikatív eszközöket vizsgáltuk, de utalnunk kell arra is, hogy ebben a szövegrészben találhatunk két olyan ábrázoló, magatartásjelölő kifejezést, amely implicit módon a nem-verbális kommunikatív eszközök egész tárházát kínálja: hogyan jelzi Jegenye András,

hogy „nagy gyönyörűségére” szolgál a szikra gyújtotta égő juhszór látványa? Ezt az írói ábrázolás nem mutatja be részleteiben. Ugyanígy az olvasói fantáziára bízva az író annak a helyzetnek a képi feldolgozását, amikor András észreveszi saját pazarlását – hogy már két csomó szőrt tépett ki a bekecsből –, s „megsajnálkozik” efölött. Mindezen részletek értelmezésének a komplex szövegbefogadás interpretációs összetevőjének kell lennie.

A második példánk a lírából mutatja be a nem-verbális kommunikatív jelzés tartalmi, szövegértelmező gazdagságát. A költői nyelv, sajátos képkalkotói lehetőségeivel élve, az állandó és alkalmi szókapcsolatokkal a mozgásokat „állóképekké” merevítheti ki. Ezáltal megnő a szövegtartalom belső feszültsége, lírai töltése:

Végh György: Mi ketten

Kezed kezemben
A végtelenben jázminillatú csönd
Szemem szemedben

Szemed szememben
Némán parázslík szívünk Önfeledten
kezem kezdedben

Szíved szívemben
Szívem szívedben Jázminillatú csönd
A végtelenben.

(*Százszorszép versek II. Bp. 1990. Móra 74.*)

A szavak nélkül is vallomással felérő kézmozdulatok, a szív parázslását elmondó tekintetváltás nem „folyamatában”, hanem mozdulatlanságba merevítve fonódik össze a pillanat végtelenségében a „jázminillatú csönd” érzetével. A kölcsönös kifejező mozgás: „kezed kezembe veszem, majd te is kezdedbe fogod a kezem” azáltal válik képileg is megjeleníthetővé, megjelenővé, hogy a vallomást mint tartalmat a vers többi sora társítja mellé: „némán parázslík szívünk”, „szíved szívemben / szívem szívedben”. A tekintetek szinte visszatükröződnek egymásban, s ez a kimerevített páros kép, a kölcsönös szerelmi vallomás időtlen végtelenségét, a pillanat önfeledt állapotát az illattal is fokozza: „Jázminillatú csönd / A végtelenben”. A vers közpon- tozás nélküli tagolása, a szövegszerkezet szórendi megoldásai, a rím és a ritmus további elemzési lehetőséget kínálnak, de az olvasóban megjelenő mentális képet alapvetően a szerelmet valló párról a nem-verbális jelzések értelmezése határozza meg.

Szathmári István a magyar stilisztika jelenét és jövőjét mérlegelve a szövegtan- ban egyesülő szépirodalmi és nyelvészeti elemzési lehetőségekre utal, s azt hangsú- lyozza, hogy az újabb interdiszciplináris ismeretek megújítóan hatva beépülnek majd

a magyar stilisztikába (vö: Szathmári 1992). A szövegtan és szemiotika, a kommunikációkutatás és a dialóguselemzés – s ez utóbbin belül a nem-verbális eszközök kifejezési lehetőségeinek az értelmezése – minden bizonnyal nemcsak a stilisztikát, hanem az értő olvasásra nevelést is támogatja, újabb megközelítési szempontokat kínálva a gyakorló pedagógusnak.

IRODALOM

- Barre, Weston La: Paralinguistics, Kinezics and Cultural Anthropology. In: The Human Dialogui. Eds: F. W. Matson, A. Montagn. New York, 1967. 459–490
- Buda Béla (szerk.) Kommunikációelméleti szöveggyűjtemény I. Bp. 1989.
- Forgas, Joseph: A társas érintkezés pszichológiája. Bp. 1989. Gondolat
- Pease, Allan: Testbeszéd. Bp. 1989. Park
- Petőfi S. János: Szemiotikai textológia – didaktika. Szemiotikai szövegtan 1. (szerk.: Petőfi S. János, Békési Imre) Szeged 1990. 7–21
- Beszédaktus-kommunikáció-interakció. (szerk.) Pléh Csaba – Terestyéni Tamás Bp. 1979. Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Szathmári István: Milyen napjaink stilisztikája? Magyar Nyelv LXXXVIII 1992: 272–279
- Weinrich, H.: Von der Alltäglichkeit der Metasprache. In: Sprache und Texte. Stuttgart 1979.

A szövegértelmezés néhány pragmatikai vonatkozása

Előadásomat Balázs János gondolatával kezdem, hogy „a szöveg igazi értelméhez ... csak akkor férközhetünk, ha magyarázatát nemcsak szintaktikai és szemantikai, hanem pragmatikai szinten is megkíséreljük.”¹ A pragmatika a görög eredetű *pragma* tett, tény, dolog jelentésű szóból származik. Az elnevezést először Ch. W. Morris használta, aki a jelek tudományának, más néven a szemiotikának az egyik részterületét nevezte pragmatikának, melynek feladata a jelek és felhasználók viszonyára vonatkozó kérdéskör vizsgálata.

E dolgozatban a jelhasználatról nem általában lesz szó, hanem szűkebben, csak a nyelvhasználatról. A szöveg alkotójának és a nyelvnek a viszonya rendkívül összetett, sokféle megközelítési lehetőséget kínáló kutatási terület, így óhatatlanul olyan jelenségek is előkerülnek pragmatikai aspektus címén, amelyeket más tudományágak (pl. kommunikációelmélet, stilisztika, logika stb.) is vizsgálnak. A pragmatika bizonyos fokú „parttalansága” nemcsak az ide sorolható jelenségek sokaságából, hanem a nyelvhasználat fogalmának sokféle értelmezéséből is adódik. (Ezekre most nem térek ki). A Magyartanítás c. folyóiratban Adamikné Jászó Anna² foglalkozott a témával, bemutatva egy angol pragmatikai tankönyvet, mely öt nagy témát ölel fel. Ezek a következők: deixis, implikáció, preszuppozíció, beszédaktusok és társalgási szerkezetek leírása. Az alábbiakban az idő korlátozottsága miatt csak az első kettőről szólok.

Mielőtt erre rátérnék, megjegyzem, hogy a szöveg pragmatikai aspektusait a szakirodalom többnyire a szöveg alkotójának szemszögéből tárgyalja: hogyan használja a nyelvet a beszélő vagy az író, milyen nyelven kívüli összetevői vannak a szövegnek stb. Természetesen sohasem szabad megfeledkeznünk a másik félről, (a hallgatóról, az olvasóról) sem, hiszen az ő részéről is szükséges a szintaktikai és szemantikai szint megértésén túl az adott szöveghez kapcsolódó szabályszerűségek ismerete, sőt felismerése, ugyanis csak ez eredményezheti a megértést.

Dolgozatomban empirikusan mutatok be néhányat azokból a nem nyelvi – de a nyelvhez kötődő – pragmatikai szabályszerűségekből, amelyek a szöveg teljes megértéséhez elengedhetetlenek. Megállapításaim az élőbeszédről és az írott nyelvhasználatra egyaránt érvényesek, a szöveg elnevezés mindkettőre vonatkozik.

DEIXIS

Minden szövegnek valamely beszédhelyzettől meghatározott, térhez és időhöz kötött szituációhoz kell kapcsolódnia, hogy rendeltetésének megfelelhessen. Mindazok a nyelvi eszközök, amelyek e szituáció valamely elemére utalnak (mutatnak) a szöveg deiktikus elemei. Segítenek a szöveget térben és időben elhelyezni, a tényleges vonatkozásokat meghatározni. Ezért a deixis az aktualizálás sajátos módjának tekinthető.

A következő párbeszédben: – Most itt csinálod meg ezt?

– Nem. Holnap és inkább azt.

öt olyan deiktikus elem van, amely csakis a szituáció ismeretében „telítődik” konkrét tartalommal: most, itt, ezt, holnap, azt. Mindegyik az adott párbeszéd elhangzásának idejére, helyére vonatkozik, s a holnap is ehhez igazodik. A deiktikumok szubjektív kifejezések, vonatkozásuk mindig azon múlik, hogy éppen ki használja őket. Egy lehetséges csoportosításuk lehet az alábbi:

1. Kitől ered és kihez szól a szöveg? (A személyes névmások szerepe)

Az én-nel a szöveg alkotója mindig önmagára utal, a te-vel (ön, maga) arra, akihez szavait intézi. Ezek pontos vonatkozásának felismeréséhez tudni kell, hogy ki ejtette ki, írta le őket. Az én és a te mindig relatív, ahogy ezt Radnóti nagyon találóan megfogalmazta: „Én én vagyok magamnak / s néked én te vagyok / s te én vagy magadnak...” A harmadik személy (ő, ök) vonatkozása szintén a beszédhelyezethez kötött. Azt szoktuk így megnevezni, aki nincs jelen, s akit a szöveg elején legalább egyszer már főnévvel (akár a nevén, akár köznévvél) megneveztünk. Ennek hiányában ugyanis nem lenne világos, hogy kire vonatkozik, kit helyettesít a harmadik személyű névmás.

2. A deiktikumok második csoportja a megnyilatkozás idejére, a mindenkori most-ra vonatkozik, ill. azokra az időhatározókra, amelyek számára ez a most a viszonyítási pont. Ettől függ ugyanis, hogy mihez képest, mikortól számítva használunk olyan szavakat, mint tegnap, holnap, rögtön, jövőre, tavaly stb.

3. A harmadik csoport a megnyilatkozás helyére utal. A helyhatározók közelre, vagy távolra mutató elemeinek használatakor is mindig az én a viszonyítási pont. Radnóti Kis nyelvtanát kiegészítve tovább játszhatnánk a szavakkal, s a pragmatikai utalásokkal: Nekem itt van az itt, / és nálad van az ott, / de neked ott az itt, / és itt az ott. Vagy: nekem felém van ide, / és feléd van oda, / de neked felém van oda, / és feléd van ide. stb.

4. Külön csoportba sorolhatjuk a mutató névmásokat, amelyekkel a szituációban jelen lévő személyekre, tárgyakra mutat rá a szövegalkotó. A mutató névmás a gesztusokkal rokon kifejezés (gyakran együtt is használjuk őket), Telegdi Zsigmond találó megfogalmazásával: „hangos, nyelvileg formált, a mondatba illeszthető gesztus.”³ A közelre és távolra mutató (ez, az) szintén relatív, a viszonyítási pont változatlanul az én, vagyis a beszélő.

A mutató névmás deiktikus szerepe még összetettebb is lehet a fentieknél. Vegyük azt az esetet, amikor a könyvesbolt kirakata előtt A azt mondja:

– Képzeld, megvettem ezt a könyvet.

– Ezt? Hiszen ez még a kirakatban van!

reagálhatna rá B, de nem teszi (hacsak nem akar tréfálkozni), mert „tudja” azt a pragmatikai szabályt, hogy a deiktikus névmás adott helyzetben nemcsak a konkrét dolgot jelentheti, hanem az egyesre mutató a típust is helyettesítheti.

IMPLIKÁCIÓ

A műsót a pragmatika a logikától kölcsönözte, s némileg más értelemben használja. A logikai implikáció két állítás (mondat) szoros összefüggését, a másodiknak az elsőből következését jelenti. Pl. Minden ember halandó. János is halandó. Ha az első állítás igaz, akkor a második is feltétlenül igaz, semmilyen körülmények között nem törölhető, cáfolható s nem is módosítható. Nem mondhatjuk tehát, hogy Minden ember halandó. János is halandó, de... vagy János is halandó akkor, ha...

Ezt azért is fontos kiemelni, mert a pragmatikai implikáció abban is más, hogy a második mondat igazsága nem feltétlenül függvénye az elsőnek. Erre egy példa: Aszály sújtotta a vidéket. Semmi nem termett. (De nem csak az aszály miatt, hanem azért is, mert nagy tűz pusztított a határban.)

A pragmatikai értelemben vett implikáció megértéséhez abból célszerű kiindulni, hogy a szöveg mondatait akkor tekinthetjük összefüggőnek, ha az egyik a másiktól valamiképpen következik, annak szükségszerű vagy megszokott velejárója. Pl. Reggel zuhogó esőre ébredtünk. A hegyi túrát más napra kellett halasztanunk. Mindennapi tapasztalatunk alapján a két tényállást rögtön kapcsolatba tudjuk hozni, hiszen jól ismert körülmény, hogy a zuhogó esőtől sárosak, síkosak veszélyesek lesznek a hegyi utak, megfázhatunk, eleshetünk, túrázni jó időben ajánlatos stb. Így indokoltnak, sőt az időjárásból logikusan következőnek érezzük a túra elhalasztását. Mivel általános tapasztalatról van szó, teljesen felesleges e gondolat sor minden egyes láncszemét kimondanunk vagy leírni, a logikai összefüggés külön magyarázat nélkül is természetes.

Ha a szövegben minden egyes logikai láncszemet explicit módon kifejeznénk, akkor stílusunk rendkívül körülményessé, sőt elviselhetetlenül dagályossá válna.

A fenti típusú példákban a mondatok közti kapcsolat „logikai bennfoglalás (implikáció) révén létesül. S mert az ilyen megnyilatkozásra mindig valamely beszédhelyzetben kerül sor, e bennfoglalás pragmatikai jellegű. Ezenfelül konvencionálisnak is mondható, mert mindennapi tapasztalatainkon alapszik.”⁴

A szöveg megértésével addig nincs gond, amíg képesek vagyunk beleérteni az elhagyott, hiányzó elemeket. (S hozzátesszük még, hogy a megértést csak akkor tekinthetjük teljesnek, ha ugyanazon elemeket értjük bele a szövegbe, amelyeket a szöveg alkotója szándékosan vagy ösztönösen elhagyott. Ha a befogadó erre valamilyen oknál fogva nem képes, akkor nem érti meg, vagy félreérti a szöveget, másképp interpretálja, mint ahogy azt a szöveg alkotója gondolta.) Példa az elsőre: „Az űrhajónak hatalmas rakétahajtóművekre van szüksége, amely mellett a centrifugális erő kiegyenlíti a Föld vonzóerejét. Akkor azután nem kell semmiféle hajtóanyag, akár örökké keringhet a Föld körül, mint a Hold.” (Tankönyvi szövegről van szó, ezért a tanári magyarázat lényege: elmondani a kihagyásokat, annyit és esetleg annyszor ismételve, amennyit a diákok felkészültsége megkövetel.) Példa a másodikra: Egy vicc az egyik hetilapunkból:

- Mi történik, ha a Szaharában bevezetik a szocializmust?
- Az első tíz évben semmi, aztán hiánycikk lesz a homok.

Megkérdeztem néhány ismerősome, hogy szerintük mit implikál a második

mondat (egyszerűbben: hogyan értelmezik a viccet?). Az értelmezések nagyon eltérőek voltak. Kettőt hadd említsek közülük. 1. Azért lesz hiánycikk a homok, mert az emberek mindent el fognak lopni, így a homokot is. 2. A szocializmus egyik legtipikusabb jellemzője a hiánygazdaság, még abból is hiányt tud teremteni, amiből bőven lenne.

A fentiekben többször hivatkoztam mindennapi tapasztalatainkra, melyek segítenek bennünket a szöveg elhagyott elemeinek pótlásában. Van úgy, hogy a közismert összefüggések ellenében az egyén a saját logikájának megfelelő, egyénileg konstruált összefüggésrendszert hoz létre. Ez konfliktusokhoz is vezethet, de az alábbi példánkban a humor forrása.

– Megváltoztak a János iránti érzelmeim! Az eljegyzésünket is felbontottam.

– A briliánsgyűrűt miért nem adtad vissza?

– Miért adtam volna? A briliáns iránti érzelmeim nem változtak.

Az alábbi esetben mást implicálnak (foglalnak magukba) a nagypapa szavai, mint amivel a gyerek az elhagyást pótolja.

– Nagymami! A nagypapának igaza volt, hogy ne menjek a sztriptízbárba, mert olyat látok, amit nem volna szabad.

– Miért kicsikém? Mit láttál?

– A nagypapit.

Az implikáció fogalmát a társalgási szövegekben a fentieknél még tágabban értelmezhetjük. Grice felfogása szerint: „...arra vonatkozik, ami hozzáadódik a megnyilatkozók szavainak a jelentéséhez. Vagyis az implikáció nem más, mint az, amit a beszélők és a hallgatóságuk beleért abba, ami elhangzott.”⁵

A: – Iszol teát?

B: – Nem vagyok beteg.

(Erre a párbeszédre az egyik lehetséges implikáció: B igen ritkán fogyaszt teát, csak ha beteg. Egyáltalán nem szereti. Valószínűleg jobban kedveli az alkoholt. Most is azt kér, arra céloz.)

A kommunikációban részt vevők számára az adott implikáció többnyire egyértelmű. Közös előismereteik segítik őket ebben.

Befejezésül még egyszer hangsúlyozom: ahhoz, hogy a szöveget maradéktalanul megértsük, sok mindent bele kell még értenünk, ami nyelvi formában rendszerint nincsen (félreérthetetlenül) kifejtve.

A sikeres megértés gyakran azon múlik, hogy tudunk-e „olvasni a sorok között”, megértjük-e a mögöttes tartalmakat. A pragmatika végső soron arra is vállalkozik, hogy ehhez hozzásegítse a szöveg befogadóját.

JEGYZETEK

1. Balázs János: A szöveg. Bp. 1985. Gondolat 194
2. Adamikné Jászó Anna: A pragmatikáról. Magyartanítás, 1992. 3: 13–14
3. Telegdi Zsigmond: Bevezetés az általános nyelvészetbe. Bp. 1977. Tankönyvkiadó 51
4. Balázs János: im. 167
5. Terestyéni Tamás: Konvencionális jelentés – kommunikációs jelentés. In: Beszéddaktus – kommunikáció – interakció. Bp. 1981. Tömegkomm. Kutatóközpont. 82

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

II. Eszközök, módszerek, szinterek – határon innen és túl

Országos Széchényi Könyvtár

Olvasni tanítanak-e az olvasókönyvek?

Hosszú ideje sajnos nagyon időszerű probléma hazánkban a gyermekek olvasástanulásának nehézsége, annak összes következményével. Számos kérdés fogalmazódik újra és újra, miközben szakemberek, szülők és mások mondják el véleményüket az olvasási zavarokkal, a dyslexiával, illetőleg okozataikkal, a tanulási zavarokkal kapcsolatban. Ennek ellenére nem sok a pozitív változás, e sorok írója azonban hisz abban, hogy minden apró jobbítási szándék előbb-utóbb megtalálja azt a formát, amelyben hasznosítható lesz. E gondolatok jegyében határoztam el, hogy végigtanulmányozom a ma használt olvasást tanító (ábécés-) könyveket az olvasási zavarok kialakulása és tünetei ismeretében.

Mindjárt az elején szeretném hangsúlyozni, hogy e munkának nem célja az olvasókönyvek értékelése. Ez azt jelenti, hogy a pozitívumokról, a hasznos ötletekről, megoldásokról, az olvasókönyvek előnyeiről stb. nem szólok; éppen ellenkezőleg, a negatívumokra szándékozom a figyelmet felhívni egyértelműen a jobbítás érdekében. Éppen ezért nem egyes könyvek hátrányait vagy hibáit tárgyalom, hanem e könyvek kapcsán azokat a tényeket emelem ki – természetesen a megfelelő példaanyaggal –, amelyek a gyakorlatban most és a jövőben majd (esetleges átdolgozáskor, új tankönyv írásakor) kerülendők.

Az olvasókönyvek feladata, hogy – segítségükkel a népoktatás szintjén – minden gyermeket megtanítsanak olvasni. Ezen belül természetesen feladatuk az anyanyelvi készségek (a beszédprodukción és -megértés, a szókincs, a kifejezőkészség stb.) fejlesztése, s mindezekkel a személyiségformálás, a nevelés, az ismeretek bővítése. Ez a tömören megfogalmazott hármass feladatrendszer gyakorlatilag nem választható külön, illetőleg nem is szabad szétválasztani őket.

Ezek fényében nézzük meg, milyenek az elvárásaink az olvasókönyvek: a) szerkezetével-felépítésével, b) a szövegek szintaktikájával, a szövegtartalommal szemben az olvasni kezdő gyermek pszichikai és készség-szintű sajátosságait figyelembe véve.

Mint minden „tanító” könyvnek, az olvasókönyvnek különösen minden szinten érvényesítenie kell a fokozatosság elvét. Például: a betűnagyság kiválasztásában és változtatásában, a sorsűrűség megválasztásában, a gyermek figyelmének és emlékező képességének igénybevételében, az információközlés mennyiségében és sűrűségében. (Ez utóbbiakhoz kapcsolódik a régi és az új ismeret közvetítésének aránytartása, a fokozatos beépítés elve.) E tekintetben rendkívül sok „hiányosságot” mutatnak az olvasókönyvek.

A sikeres betűtanítás alapfeltétele az életkornak megfelelő beszédészlelési szint, valamint az akusztikai és/vagy optikai szinten bekövetkező homogén gátlás elkerülése. Ez annyit jelent, hogy az adott nyelv lehetőségeihez képest igyekezzünk segíteni a gyermeket abban, hogy a hasonló hangzást eredményező (pl. p, t vagy sz, z, s vagy ü, ö) vagy hasonló formájú betűket (pl. b és d, d és g, g és p, u és ü, e és é) egymástól

időben jól elkülönítve tanítsunk. Így egy biztosan „megtanult” betűre/hangra bátran ráépíthető a hozzá valamiképpen közelálló is. Különböző mértékben természetesen, de szinte mindegyik olvasókönyv betűtanítási sorrendje előidéz(het)i a homogén gátlást, a betűk összekeverését.

Némelyik könyv oldalai oly mértékben információgazdagok, hogy inkább elfárasztják, mint segítik a gyermek tájékozódását. Sok esetben a 6–7 éves gyermek figyelemkoncentrációját nagy mértékben próbára teszik. Például egyetlen oldalon (egy ábécés könyv, 20. // oldalán) találtam a következőket: 21-féle színes rajz, 9 nyomtatott szó, 4 írott szó, ezeken kívül 17 betű, 8-féle alakzat és háromféle feladat...

A helyesen és szépen fogalmazott mondatok és szövegek mellett akadnak hibásak is, amelyek – az olvasástanulásnak ebben a kezdeti szakaszában – különösen zavaróak, bántóak. Például: „Éva a Csipkerózsika című mesét bábozza.” (A magyarban a bábozik ige nem tárgyas, hanem alanyi és ikes ragozású.) A megértéssel függ össze a közölt önálló és a szövegben előforduló mondatok szerkezetének kérdése. Már a kezdetektől fogva számos az olyan több szavas egyszerű bővített mondat, amelyek megértését tagolási sajátosságai nehezítik. Például: „A fecske csőrében hosszú gilisztával röpül három fiókájához”. Viszonylag magas százalékban (25–25%) fordulnak elő a bonyolult alá- és mellérendelő összetett mondatok; ezek hosszúságuk, memóriaigényük miatt okoznak értési és értelmezési problémákat a kisgyermeknek. Így ezeknek nemcsak a kiolvasása, hanem a teljes feldolgozása is komoly nehézséget jelent. Alig-alig tapasztalható fokozatosság a szövegek szintaktikai felépítésében.

Az olvasókönyvek használta szókinccet is sajnos sok kritika érheti. Nagyon sok a gyermek számára is ritka, illetőleg ismeretlen jelentésű szó. Ezek előfordulása némelykor oly mértékű, hogy 30–60 százalékban akadályozza az adott szöveg megértését. Példa ábécés könyvből: nyomaték, tyúkper, hám, alommal, gyászzene, láma. A szövegeket tartalmazó első osztályos olvasókönyvek esetében sem ritka az ismeretlen szavak bősége. Például egy vers kapcsán a könyv megmagyarázandónak tartja – nagyon helyesen – a következő szavakat: parány, táltos, üstökös, orkán, polip, Tejút. Ugyanebben a versben szerepelnek a következők, s minthogy ezek magyarázatáról nem esik szó, feltételezzük, hogy ismertnek tekintik a szerzők a hét évesek korcsoportjában: csillagűr, meghorkantja, szügy, meglasszóz, víva tusát, sörény, karám, abrak, atommag stb.

A különféle olvasókönyvek különféle nehézségű és stílusú szövegeket tartalmaznak, a túl egyszerűtől a túl bonyolultakig. Mindkettőnek megvan a maga hátránya; itt most azt hangsúlyozzuk, hogy némely szöveg megértéséhez a beszédmegértési rendszernek olyan magas, asszociációs szintjeit kellene aktivizálni, amelyre a gyermekek életkoruknál fogva képtelenek. Következésképpen nem fognak megfelelni az elvárásoknak, kudarcélményeik lesznek. A szövegmegértést sok esetben – helyesen – kép, rajz, azaz vizuális kiegészítő segíti. Nem számolnak kellőképpen a könyvek szerzői azonban a vizuális megerősítés és a logika együttjárásával, amely látszólagos szövegértést eredményez, valóságos olvasási megértés nélkül (s az emiatt keletkezett problémák jelentkeznek például a harmadik osztályos olvasókönyvek feldolgozása-kor).

Több esetben érthetetlenül és értelmetlenül sok ismeretet adnak a könyvek. Első osztályosaink olvasnak az új-zélandi nyúlról, s az ellenőrző kérdések között a következőket olvashatjuk: „Miért tenyésztek az új-zélandi nyulat?” vagy: „Mikor éri el az új-zélandi nyúl a két és fél kilós testsúlyt?” A szöveg, a kérdések, az ismeretanyag is bírálható; a legfontosabb azonban az, hogy ez a téma nem érdekelt egy elsős magyar gyereket, és nem is érti, értheti, hogy miért kell ezt tudnia.

Alapjaiban érinti az olvasástanítás módszerét (és később majd a helyesírástanítást is) a szótagolás kérdése. Itt most nem célunk a szótagolással kapcsolatosan érvelni; az a véleményünk elméleti és gyakorlati tapasztalataink alapján, hogy a szótagolás a magyar írott nyelv tanításában nélkülözhetetlen. Számos olvasókönyv lehetőséget nyújt ugyan a szótagolásra, de ennek vizuális megerősítése folyamatosan sehol nem jelenik meg. (Ellenpélda viszont akad: „könyv-et” /!/ elválasztással nyomtatva, nem a sor végén.)

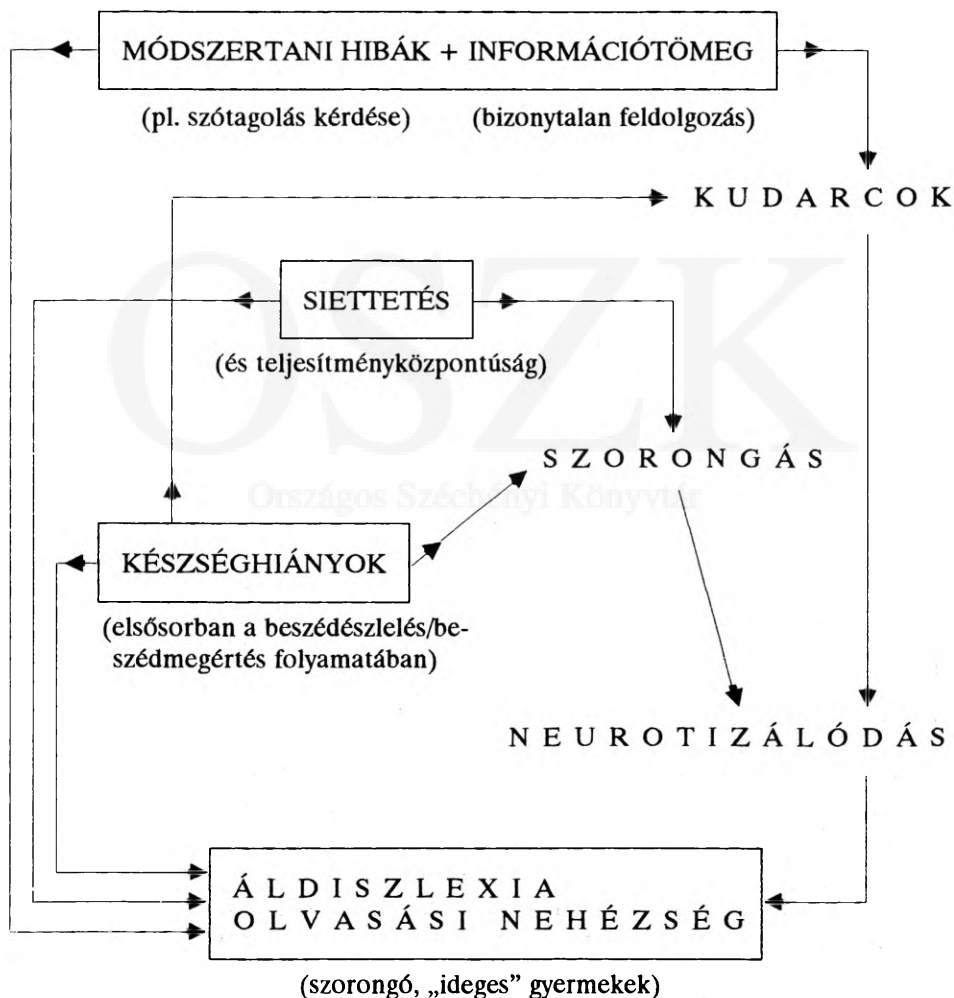
A gyermek életkorával és készségeivel kapcsolatos kérdés az olvasás tanításának tempója. Mi, felnőttek, tudjuk és nap mint nap érzékeljük a világ és az események felgyorsulását, az információáradatot – mindennek súlyos következményeivel. Ettől talán kevésbé tudjuk megmenteni gyermekeinket; azért viszont felelősek vagyunk, hogy a siettetés okozta szorongás és neurotizálódás minél később érje el őket. Nem találok magyarázatot arra, hogy miért kell néhány hét vagy néhány hónap alatt olvasni tudnia egy 6–7 éves gyereknek, amelyről lassan valamennyien tudjuk, hogy csak lát-szateredményt fog hozni. Biztos vagyok abban, hogy a jól megalapozott, a gyermek tempójához illesztett olvasástanítás eredményesebb lesz, s jobban kielégíti a népkutatás igényeit.

Foglaljuk össze, hogy e rövid kritikai áttekintés alapján mi az olvasástanítás célja és az olvasókönyvek tükrében mi az eredménye!

CÉL	EREDMÉNY (?)
betűismeret	betűzavar
új szavak tanítása	olvasási, értési gondok
olvasott szöveg értése	logika fejlesztése
segítő képek, rajzok	vizuális dominancia
ismeretátadás	ismeretzavar, rendezetlenség
gyors eredmény	megalapozatlanság
ellenőrzés	teljesítménykényszer

Ismételten hangsúlyozzuk, hogy e vázlatosan fogalmazott szomorú kép az említett hibák eredménye, s nem kevesebbet és nem többet jellemez az olvasókönyvekből, mint amennyit e tények lefednek. Az olvasókönyvek természetesen az adott olvasástanítási módszer reprezentánsai, kritikájuk tehát értelemszerűen vonatkozik az általuk alkalmazható módszerre is. S bár közismert, hogy bírálni mindig könnyebb, mint alkotni; jelen esetben a bírálat jogosságát nemcsak az a 30–40 százaléknyi gyermek támasztja alá, akiknek az olvasás elsajátításával nehézségeik vannak, hanem mind-

azok, akik kiegészítő anyagok, különféle módszerek és a megfelelő elvárások következtében a kudarcuk után mégis megtanultak olvasni! Ez azt is alátámasztja, hogy például az olvasókönyveknek valóban a könnyű és kudarcmentes olvasáselsajátítást biztosító, elősegítő részei hangsúlyozandók, az ennek ellentmondóak pedig kerülendők, illetőleg elhagyandók. A kettő különválasztásához, a helyes felismeréséhez próbáltunk röviden segítséget nyújtani. A következő összefoglaló ábra kritikai észrevételeink sarkallatos pontjait összegzi. Egyben magyarázatot ad arra, hogy miért érezzük azt, hogy az utóbbi évtizedben (?) feltűnően megnövekedett a dyslexiás vagy annak tűnő (!) gyermekek száma hazánkban.



Hosszú éveken keresztül az olvasást tanítóknak nem volt módja válogatni az olvasókönyvek között, hiszen csak egyetlenegy létezett. Ma már – szerencsére – nem egy, hanem jó néhány olvasókönyv áll rendelkezésre; s reméljük, hogy újabb és újabb ábécéskönyvek látnak napvilágot, amelyek majd okulnak a meglévők hibáiból és felhasználják az erőnyeket. Minthogy az olvasástudás szintje az olvasókönyvekhez (is) kapcsolódik, érdemes futólag kitekinteni arra a kérdésre, hogy miért nem olvasnak a gyermekek. Számtalan ok, ürügy, magyarázat és feltevés ismeretes, amelyek mindegyike valószínűleg része az igazságnak. Gyerekek vallanak arról, hogy saját „nem olvasásuk” egyik oka az, hogy otthon és/vagy az iskolában (szülőktől, tanároktól) nem látnak példát... Megemlítik a megfelelő irodalom hiányát, amelyet úgy is értelmezhetünk, hogy a megfelelő könyvek valahogy nem jutnak el a megfelelő közönséghez... Sokan a televíziót okolják, amelyet a gyermekek még saját bevallásaik szerint is nemritkán napi több órában néznek... S egyre szélesebb gyermektömegeket érint korunk egyik technikai vívmánya, a video, amely még a televíziózásnál is ellenőrizhetetlenebbül veszi birtokba gyermekeinket... Az okokat még sokáig lehetne sorolni, egyet azonban szinte soha nem találunk meg ezek között, mégpedig azt a – valószínűleg több, mint 50 százalékot érintő – tény, hogy a gyerekeknek mintegy a fele nem jutott el az olvasástudásnak olyan fokára, amely örömteli, felesleges energiát nem igénylő, élvezetes olvasást, élményszerzést tenne lehetővé. Még egy-két évtizeddel ezelőtt a középiskolai tanárok a tanulók alacsony szintű helyesírására panaszkodtak, addig ma ott tartanak, hogy az elsősöket és a másodikosokat igyekeznek az értő olvasásra megtanítani (ami mégiscsak az ún. általános iskola feladata lett volna).

Visszatérve a cím kérdésfeltevésére: „Olvasni tanítanak-e az olvasókönyvek?” – úgy tűnik – nem adható egyetlen válasz, talán inkább válaszcsokor. A válasz: igen, hiszen szerencsére sok gyermek megtanul olvasni, s ők is azokat az olvasókönyveket használják, amelyek a kritika tárgyai voltak. A következő válasz: nem tudom, hiszen nehéz megmondani, hogy az olvasni tudó gyermekek sikereiben mekkora részesedés illeti a szülőket, nagyszülőket és a könyveket jól használó tanítókat. A harmadik válasz: nem, hiszen – a már említett – számos ok következményeként még mindig a gyermekek egyharmada kudarcokat él át, és komoly olvasási nehézségekkel küszködik. Még egyszer ismételve önmagam: meggyőződésem, hogy az olvasás problémája, a funkcionális analfabétizmus az első három osztályban kezdődik; tehát a megoldást is itt kell megtalálnunk. Vegyük észre a hasznosítható hagyományokat, mérjük fel az iskolába lépők készségeit, legyünk rugalmasak a könyvek és módszerek használatában, a tanító éljen gyakorlati tapasztalatával és kapjon időbeosztási szabadságot, védjük a gyermekeket az információáradattól, a felesleges sietttetéstől, az állandó megmérettetéstől és – bár folytathatnám – merjünk szembesülni a hibákkal, a tévutakkal! A mi felelősségünk a módosítás, a változtatás szükségének kielégítése; nem a mindenáron való újítás, hanem a jobbítás érdekében!

Az olvasóvá nevelés néhány alapkérdése

A szakembereket világszerte foglalkoztatja az a kérdés, hogy az iskolázás meghatározott fokozatain milyen szinten áll a gyerekek szövegértő olvasása, s milyen a könyvekhez, az olvasáshoz való viszonyuk. Egyre gyakrabban felmerül a kérdés: vesztélyben a „Gutenberg galaxis”? Tények, adatok bizonyítják, hogy az olvasni tudó népességből sokan nem olvasnak.

Az olvasóvá nevelés az iskola egyik legfontosabb feladata, nemcsak azért, mert az irodalmi művek formálják a gyermek személyiségét, hanem azért is, mert az olvasás által válik képessé az önálló tanulásra, ismeretszerzésre, s alakul ki szerencsés esetben az önművelés igénye.

A gyermek az olvasással, a könyvekkel kapcsolatos első élményeit a családban szerzi, melyek lehetnek pozitívak, de negatívak is. Olvasási szokásainak alakulásában meghatározó szerepe van a család szocio-kulturális helyzetének, igényeinek, gyakorlatának.

A családi háttérrel nem tudja megváltoztatni az iskola, de sokat tehet annak érdekében, hogy a gyermek elindulhasson az olvasóvá válás útján. Az intézmények és a pedagógusok feladatait három fő téma köré csoportosíthatjuk, melyek az alábbiak:

1. A képességek és a készségek fejlesztése:

- a gyermek megtanul – meg kell tanítanunk – olvasni;
- az olvasástechnika folyamatos fejlesztése valamennyi iskolafokon;
- az olvasástechnika tanulásával és fejlesztésével párhuzamosan történik az értő olvasás képességének a fejlesztése.

2. A szokások kialakítása:

- azokat a tevékenységeket, amelyeket szokássá kívánunk tenni, minél többször kell ismételni, gyakorolni; az olvasásra minden alkalmat fel kell használni.

3. A motivációs háttér megteremtése:

- az olvasási tevékenységhez pozitív élmény kapcsolódjék, hogy azt a gyerek szívesen ismételje.

Nyolcéves tanítványaim – 33 fő – olvasóvá nevelésének érdekében feltáró-elemző vizsgálatot végeztem, melynek eredményei a fenti megállapításokat számszerűen is alátámasztják.

1. Az olvasás mennyisége és minősége

A gyerekek hét napon át kérésemre feljegyezték minden 10 percnél hosszabb ideig végzett szabadidős tevékenységet. Ebből pontosan meg tudtam állapítani, hogy ki milyen rendszeresen és mennyit olvasott ez alatt az idő alatt. Az időmérleg adatait kiegészítettem az iskolai könyvtár kölcsönző kartonjainak az adataival, így még pontosabb lett a kép.

Az olvasás mennyisége szerinti megoszlás

A mennyiség és a minőség összefüggése

Az olvasás mennyisége	%	A szövegértés minősége %
Nem olvas	5.9	50
Nagyon keveset	5.9	60
Rendszeresen keveset	26.4	81
Rendszeresen közepesen	32.4	90
Rendszeresen sokat	29.4	98
	100.0	

Az olvasás minőségének – a néma szövegértő olvasás szintjének – felmérésére feladatlapot dolgoztam ki (a tantervi követelményeket véve alapul). A megértést százalékos arányban értékeltem. A leggyengébb teljesítmény 50 százalék, a legjobb 98 százalék volt. Az olvasás mennyiségének és minőségének összefüggését a fenti táblázat mindennél ékeesebben bizonyítja.

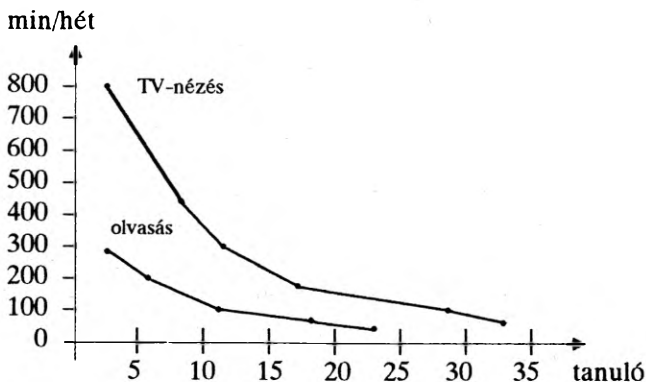
Az összefüggés ismert: minél többet olvas a gyerek, annál jobb az olvasástechnikája, annál jobban érti, amit olvas. Minél inkább érti az olvasottakat, annál inkább élvezheti, s ezért többet fog olvasni.

2. Az olvasás helye a szabadidős tevékenységek között

Ha az olvasást szokássá kívánjuk alakítani, fontos kiindulópont, hogy hol helyezkedik el az olvasás a gyerekek szabadidős tevékenységében, mennyire kedvelt.

Az időmérésből arra is választ kaptam, hogy a gyerekek egy hét alatt mennyi időt töltenek TV nézéssel. A televízió és/vagy a video óriási vonzerővel bír. A gyerekek – akárcsak sok felnőtt – válogatás nélkül nézik a műsorokat, s minél igénytelenebb a család kulturális téren, annál inkább a TV-, videonézés a domináns.

Az olvasás és TV-nézés mennyisége



A grafikonból kitűnik, hogy a gyerekek egy része jóval több időt tölt hetente TV-/videonézéssel, mint olvasással. Sajnos nem kevés azoknak a gyerekeknek a száma sem, akik egy hét alatt alig, vagy egyáltalán nem olvasnak.

Arra vonatkozóan is választ akartam kapni, hogy hol helyezkedik el az olvasás a szabadidős tevékenységek rangsorában. Egy 24 féle tevékenységet felsoroló listán megjelölték a gyerekek a kedvelt elfoglaltságaikat, majd ezek közül a három legkedveltebbet. Ennek alapján a szívesen végzett tevékenységek rangsorában az olvasás a nyolcadik helyre került, míg a TV-nézés – a kerékpározással együtt – az első helyre. Amikor azonban a legkedveltebb tevékenységeket rangsorolták, kiderült, hogy az olvasás azért mégiscsak megelőzi a TV-nézést.

Felmerül a kérdés, hogyan harcoljon az iskola a TV-nézés ellen? Nem harcolni kell ellene, hanem megtalálni a helyes arányokat. S a tévé is adhat(na) ösztönzést az olvasásra...

3. Motivációs bázis

Ahhoz, hogy hatékonyan tudjak továbblépni, a szokások kiépítéséhez pozitív motivációs hátteret teremteni, fel kellett tárni a meglévő és működő motívumokat.

a) Az olvasáshoz való viszony

A gyerekek számára szerkesztett kérdőíven három nyitott kérdés szerepelt. Mindenki azt a megkezdett mondatot folytathatta, amelyet magára nézve igaznak tartott. Ezek az alábbiak voltak:

Nem szeretek olvasni, mert...

Nagyon szeretek olvasni, mert...

Szívesen olvasnék, ha...

Az olvasáshoz való viszony

Viszonyulás	%
Negatív	20.5
Ambivalens	23.5
Pozitív	56.0
	100.0

A gyerekek válaszaiból sokféle, háttérben rejtlő ok is kiderült. Az olvasáshoz való viszony kialakulásában több tényező játszott szerepet. Legjelentősebb a kognitív szükséglet kielégítése, amely olvasásra ösztönzi a gyereket. Az olvasástechnika fejletlensége és az életkornak, érdeklődésnek nem megfelelő könyvek egyenlő mértékben teszik demotiválttá a kisiskolást. Ebben a (negatív viszonyulású) csoportban jelentős azoknak az aránya, akiket egyáltalán nem érdekel az olvasás. Az ambivalens viszonyulás legfőbb oka, hogy az esetek egy részében a könyv témája nem elégíti ki a kis olvasó érdeklődését.

b) A személyes kapcsolatok szerepe

Feltételezésem és tapasztalataim alapján arra kerestem a választ, hogy a gyerekek számára a személyes kapcsolat mennyiben jelent segítséget az olvasás motivációjában, és igénylik-e azt egyáltalán.

A gyerekek válaszaiból egyértelműen kiderült, hogy fontos a személyes kapcsolat minden csoporthoz tartozó gyermek számára, de míg az egyik az olvasnivaló kiválasztásában igényli a segítséget, addig a másik számára fontosabb, hogy beszélgesse vele az olvasottakról, hogy megoszthassa az élményeit. Az adatok azt is bizonyítják, hogy az élmények feldolgozásának, megbeszélésének nagyobb a jelentősége, mint az előzetes irányításnak.

c) Az olvasmányválasztás szempontjai

Lényeges lehet a motiváló tényezőket vizsgálva, hogy milyen szempontok vezetnek a 8-9 éves gyerekeket olvasmányaik kiválasztásában.

A legfontosabb motívum az olvasmány témája, ehhez viszonyítva kevésbé fontos, hogy sok kép legyen a könyvben és rövid legyen. Ez utóbbi két szempont egyformán fontos. Ebben az életkorban pedig általában szívesebben olvassák azokat a könyveket, amelyekben sok kép van és rövidek.

d) Kedvelt témák

Sorszám	Témák	Választások (%)
1.	Ismeretterjesztő	26.5
2.	Képregény	23.5
3.	Kaland	17.6
4.	Mese	14.7
5.	Gyermektörténet	14.7
6.	Történelem	3.0
		<u>100.0</u>

A gyermekek érdeklődése ebben az életkorban a természettudományos ismeretek felé fordul, mégis meglepő, hogy a mese mennyire háttérbe szorul. A képregény nagy százalékos megjelenése elgondolkodtató. A gyerekek azért is kedvelik, mert nem kell túl sokat olvasni, a kép pótolja a szöveg hézagait. A képről való olvasni tudás fejlesztheti, de hátráltatja is az olvasás képességének és a képzeletnek a fejlődését. A képregény irodalmi értéke is erősen megkérdőjelezhető, érzelmileg sekélyes, eseményeiben az erőszak dominál (legalábbis az eddig ismerteknél).

e) A könyvtár szerepe

A könyvbeszerzési források is erősíthetik a könyvhöz fűződő motivációs tényezők hatását. A könyvtáros fontos szerepet tölthet be a gyerekek olvasási szokásainak alakításában, befolyásolhatja témaválasztásukat, megbeszélhetik vele az olvasottakat, pótolhatja a családi környezet hiányait – ha eljut hozzá olvasóként a gyermek.

Mit tettem a tények ismeretében?

A könyvek mindig is a tanterem és a tanórák szerves tartozékai voltak, melyeket szabadpolcos rendszerben tároltunk és használtunk.

A tanév elején kiválasztom az iskolai könyvtárból azokat a köteteket, amelyekre szükségük lesz. Ezek téma szerint csoportosítva sorakoznak az osztály könyvespolcain. Ezekből ajánlok a gyerekeknek a kiegészítő irodalomhoz, a gyűjtő munkához, amelyet minden esetben jutalmazok, ezzel további munkára serkentve őket.

Nem kis gondot jelent megtanítani a gyerekeket arra, hogy ne nézzenek meg minden műsort a TV-ben, hogy okosan, igényesen válogassanak. E célból rendszeresítettük a TV-műsor ajánlásokat „Ezt nézd meg!” címmel. Eleinte minden napra ajánlottuk egy műsor megtekintését, majd fokozatosan csökkentettük a számukat heti háromra, legfeljebb négyre. Az ajánlott műsorokat hetente megbeszéltük, értékeltük abból a szempontból, hogy valóban érdemes volt-e megnézni.

A rendszeresen olvasó gyerekek beszámolókat tartottak érdekesnek tartott olvasmányaikról, másoknak is elolvasásra ajánlva azokat. Nemegyszer fülszöveget is írtak, illusztrációkat is készítettek, amelyeket kitűztek a faliújságra. Az ajánlott művet az elolvasás után a többiek is értékelték, elmondták véleményüket.

Ha módunk volt rá, egy-egy közösen olvasott, feldolgozott irodalmi műből készült filmet is megnéztünk, s a kettőt összehasonlítottuk. Megbeszéltük, hogy kinek melyik tetszett jobban, s miért. Mi volt az egyik és mi a másik értéke, stb. Az alábbi művek filmváltozatát láttuk: Fekete István: *Vuk*, Móra Ferenc: *Kincskereső kisködmön*, Edmondo de Amicis: *A szív*.

Kiválasztottunk egy-egy rövidebb művet, az elolvasás után dramatizáltuk, bábkokkal előadtuk.

Vetélkedőket rendeztünk egy-egy mű elolvasása után, s a legjobbak választhattak a jutalmazásra szánt könyvek közül.

Összegezve

Tanulmányomban a 7-8 éves gyermekek olvasóvá válását motiváló és annak ellentmondó tényezőket szándékoztam feltárni. Nem volt célom az irodalmi művek sokrétű hatásrendszerével foglalkozni. Csupán arra kerestem választ, hogyan építheti ki az alsó tagozatos tanító azokat a szokásokat, amelyekkel a gyermek minél előbb jó olvasóvá válik. Vagyis rendszeresen olvas, s tervszerűen és tudatosan választja ki olvasnivalóit.

A szövegértő olvasás fejlesztése

Az olvasás olyan készség szintű tevékenység, amelynek lényege a szöveg megértése; tulajdonképpen interakció a szerző és az olvasó között. Olyan tevékenység, melyben mindkét fél szerepe egyaránt fontos.

A megértés feltétele a szavak gyors és pontos dekódolása. A pusztá dekódolás azonban – megértés nélkül – még nem nevezhető olvasásnak, viszont automatikussá tétele elengedhetetlen feltétele az olvasásnak. Különböféle vizsgálatok egyértelműen azt bizonyítják, hogy minél jobb a dekódolási technika, annál jobb a szövegértés is /Chall 1967/.

A megértés maga összetett gondolkodási folyamat. Egyik fontos feltétele az olvasó meglévő tudása vagy sémarendszere. Minél nagyobb és minél rendszeresebb az olvasó már meglévő tudása, annál könnyebb az olvasott szöveg megértése. A séma pszicholingvisztikai fogalom – sajnos nem találtunk rá jobb terminust, angolul: *scheme* –, a hosszú távú memóriában tárolt tudásstruktúrát jelenti /Pearson 1984, Kádárné 1985/. Meglátásom szerint a nyelvészetben ismeretes mezőelmélet – más szóval: jelentésmező – pszichológiai alkalmazásáról van szó /A magyar nyelv könyve 1991/. A pszicholingvisták szerint az agy egyezteteti az új információt a tárolt információval, s úgy érti meg, hogy közben következtetések egész sorát működteti. Ezért mondják azt, hogy az olvasás – pszicholingvisztikai értelemben – érvelés, vagyis következtetések sora. Ha az információ új ismeret, akkor agyunk beépíti a megfelelő sémarendszerbe a megfelelő helyre, pontosabban: a séma üres helyére. Tehát ha a gyerekek agyában van már egy sémarendszer, például a bútorokról, akkor egy újonnan tanult szó – mondjuk a kanapé – oda illeszkedik be. Ily módon érthető az olvasáspszichológiának azon meghatározása, hogy az olvasás rendszerépítés, s a tanító/tanár dolga nem egyéb, mint a rendszerépítés segítése. Ha például a komondort tanítja, akkor feltétlenül beszél a magyar kutyafajtákról, távolabbról a kutyafajtákról; ha az állathatározót tanítja, akkor elhelyezi az addig ismert határozók rendszerében; ha az S vonalelemet tanítja, akkor felidézi a félkört vagy a hullámvonalat; stb.

Éppen ezért végtelenül fontos a tanítási órán az előkészítés, melynek során felfrissítjük a megértéshez szükséges tudást, a pszicholingvisztika szakkifejezésével szólva: előhívjuk a hosszú távú memóriából az ott tárolt ismeretanyagot, a séma meglévő elemeit. Mindehhez jól megtervezett kérdések szükségesek: nemcsak a tanítónak kell átgondolnia rávezető kérdéseit, hanem a tanulók válaszait is irányítani kell, s őket is rá kell nevelnie megfelelő kérdések feltevésére.

A szöveg megértésének van egy bizonyos hierarchiája. Az egész megértéséhez mindig szükséges a kisebb egységek – a szavak, a mondatok, a mondattömbök, a bekezdések, a nagyobb egységek, pl. a fejezetek – megértése. A gyakorlott olvasó ezekkel nemigen – és nem mindig – törődik, mert a megértést biztosító készségek

már automatikusan, odafigyelés nélkül működnek a tudatában. A kezdőt mindegyike meg kell tanítani.

A megértésnek több fokozata van: különböző mélységben kell ugyanis bizonyos szövegeket megértenünk. A legegyszerűbb feladat az olvasottak szó szerinti megértése, minden szó s az ezekből álló nagyobb egységek, szövegrészek jelentésének a tisztázása. A megértés magasabb szintjét képviseli az olvasottak értelmező /interpretáló/ megértése. Ez az a szint, melyet a szöveg megértési vizsgálatok elvárnak. A bíráló /kritikai/ olvasás még igényesebb, s a legigényesebb az alkotó /kreatív/ olvasás, tudniillik ez képes a szöveg továbbfejlesztésére. Tehát a megértés fokozataiban is megfigyelhető egy rangsor.

A fentebb leírt, egymásra épülő rendszerek azonban nem jelentik azt, hogy a megértés különböző szintjeit csak egymás után lehet és szabad fejleszteni. Az kétségtelen, hogy megszabnak bizonyos sorrendet a tanításban, de ez a sorrend nem zárja ki, hogy már első osztályban ne gondolnánk a tanulók saját kérdéseinek a fejlesztésére, azaz a kérdésre való nevelésre; a szövegegész megértésére és a kreatív olvasás fejlesztésére. Sosem szabad a tanítást megmerevíteni, de a dolgok hierarchiája feltétlenül megszabja az építkezést.

A következő ábra modellértékű. Nemcsak az összefüggéseket ábrázolja, hanem az egész mechanizmus működését is szemlélteti. A kétirányú nyilak azt kívánják kifejezni, hogy minden terület összefüggésben, kölcsönhatásban van a másikkal.

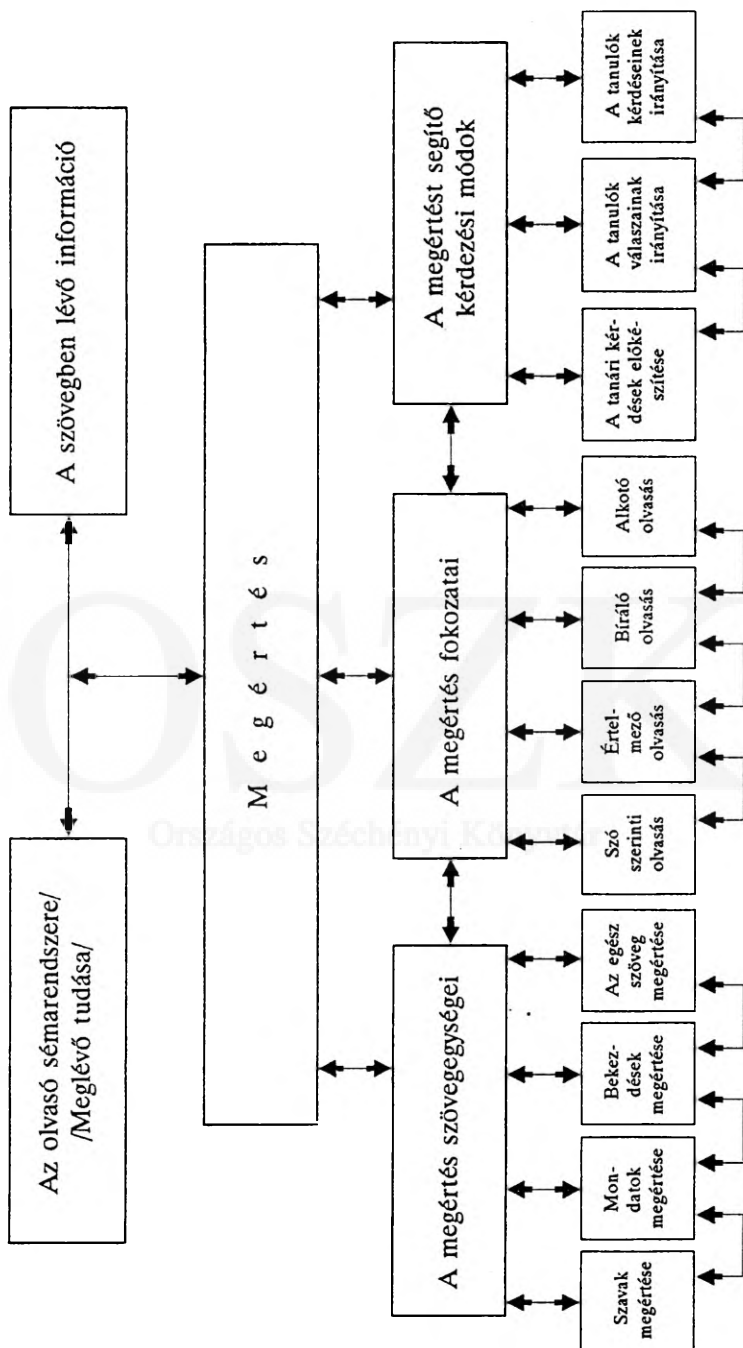
1. ábra: A megértés modellje

A modell alapján világosan lehet látni azt is, hogy mi mindent kell ismernünk a megértés tanításakor: a megértés egységeit, fokozatait és a kérdéses módjait, nem is beszélve most az olvasó sémájáról és az olvasott szöveg minőségéről. /Így fog felépülni a rövidesen megjelenő olvasástanítási módszertan szövegértési fejezete./ Most csak a megértés fokozatairól szólnunk röviden.

A szöveg szó szerinti megértése. A szövegben lévő információk megértését jelenti; a szó szerinti megértés az alapja a megértés magasabb szintjeinek.

Ellenőrzése a következőképpen történhet. Mindenekelőtt a szavak jelentését kell tisztáznunk, tehát szómagyarázatokat kérünk és adunk. A bonyolultabban és az elvontabban megfogalmazott mondatokat egyszerűbb formában ismételtetjük el, pl. „Ekkor a király felsóhajtott, és imával fordult az eget urához”, egyszerűbben: „imádkozott Istenhez” /Ablaknyitogató II. 1991, 121/.

A megértés modellje



A megértést támogató készségek

A szövegegész megértésének a vizsgálatakor rákérdezünk: 1. a fő gondolatra, 2. a részletekre, 3. az ok-okozati viszonyokra, 4. a szövegszerkezet tipikus felépítésére /időrend, összehasonlítás, felsorolás/; valamint elemezzük az elkülöníthető részeket. A szokásos kérdéseket mindnyájan ismerjük: Ki? Mi? /a szereplőre/, Hol? /a színhelyre/, Mikor? /az időre/, Hogyan? /a módra/, Miért? /az okra/ stb. Nagyon fontos, hogy a gyerekeket rászoktassuk az utasítások követésére. Erre eleinte egészen egyszerű feladatokat szoktak adni, pl. egy rajzon egymás után színezzon ki bizonyos dolgokat; adjon össze 15-öt és 25-öt, majd írja az eredményt a feladatlap meghatározott helyére; számolja meg a teremben lévő embereket, és írja le a számot a feladatlap meghatározott helyére; stb. Az ilyen típusú feladatok a tantárgyi olvasást készítik elő /egyébként gyakoriak az olvasásértést felmérő vizsgálatokban/.

Értelmező /interpretáló/ olvasás. Ez a sorok közötti olvasást jelenti, olyan dolgok megértését, melyek inkább csak bennfoglalva /implikálva/ vannak a szövegben, nincsenek szó szerint kimondva. A következő készségek tartoznak ide:

1. Olyan gondolatok felfedezése, melyek nincsenek közvetlenül megfogalmazva.
2. Olyan ok-okozati viszonyok kiderítése, melyek nincsenek közvetlenül benne a szövegben.
3. A névmások és a határozószók jelöltjének /referensének/ a megállapítása.
4. A hiányzó szavak /ellipszis/ kikövetkeztetése.
5. A cselekvés módjának a kiderítése.
6. Az író szándékának a kiderítése: miért írta a szöveget, mi volt vele a célja.
7. Következtetések levonása.
8. A költői nyelv /metaforák stb./ megértése.

Ennek a készségnek nem annyira a grammatikai – szövegtani – tudás az alapja, hanem inkább a pragmatika. A grammatika a nyelv szerkezetével foglalkozik, a pragmatika a nyelv használatával, olyan nyelvhasználati tényekkel, melyek a nyelven kívüli dolgokhoz kötődnek, melyeknek alapja nem magában a nyelvben keresendő /tehát nem nyelvművelés, s nem keverendő össze a funkcióval/.

A névmások és a határozószók használatával a szövegtan is foglalkozik /vö. A magyar nyelv könyve 1991/. A deixis a konkrét rámutatás, pl. „Itt küzdenek honért / A hős Árpádnak hadai, / Itt törtek össze rabigát / Hunyadnak karjai”. Az itt határozó referense a haza, a szülőhaza, a szülőföld, de ugyanakkor deixis: arra a helyre vonatkozik, ahol most mi – az olvasók – vagyunk. (Számunkra ezek a viszonyok maguktól értetődőek, de a gyerekeknek feltétlenül meg kell magyaráznunk őket.)

Az ellipszis a mondatbeli – grammatikai – hiányosság, valamint a stilisztikai célból alkalmazott kihagyás, elhallgatás /ide tartozik a balladai homály is/. A kihagyott részeket a szövegösszefüggés és a beszédhelyzet alapján kell pótolnunk/pótoltatnunk. Például a következő mondatban nemcsak a megszakításos mondatrend okozhat gondot, hanem az is, hogy a beékelte mondat hiányos: „...attól fogva, hogy beletette, sohasem fogott ki a rizs a tálból...” /Ablaknyitogató II. 149/. Ki kell egészítenünk a hiányos mondatot: „beletette a csodagyöngyöt”. (A rejtett alany nem

szerkezeti hiányosság, nem is szokott megértési gondot okozni.) Nézzünk meg egy költői példát is /Szikszai Lajosné 1992/:

Ballada

Guggol a kúton a gyerek,
kezében kortyol a korsó.
Kék szárnyú pillangó libeg
a kút fölél. – Jaj, a korsó!

Koccan a korsó, csobban a
víz, – azon mereng a lepke:
a gyűrűző vízre szálljon-e
vagy a cserepekre.

Kányádi Sándor versét a Nyelvi irodalmi kommunikációs (NYIK) program harmadikos anyagából vettük. Jó példa arra, hogy egy rövid vers is lehet nagyon nehéz. Honnan tudjuk, hogy tragédia történt, a címtől eltekintve, magát a verset nézve? El kell képzeltnünk a situációt: a falusi kutat /guggol a kúton a gyerek/. Mi történhetett a következő sorok eseménye mögött: Jaj, a korsó // Koccan a korsó, csobban a / víz... Miért koccan az egyik, és miért csobban a másik? Ráadásul a versben lévő ellipszis az eufémizmussal is kapcsolatban van: nem mondja ki a költő a halál visszataszító eseményét. Ezenkívül a lepke szépségének a leírása – mely keretbe foglalja a verset – elterelő mozzanat.

Az *implikációk* nem szándékos – esetleg költői céllal történő – elhallgatások, hanem bennfoglalások. Olyan dolgok, melyeket nem írunk bele a szövegbe, mert fölösleges a dolgokat agyonmagyarázni, másrészt neveltetésünkénél, kulturális hagyományainknál, szokásainknál fogva értelmezni tudjuk a szöveget. A kisgyerekeknek ezeket a helyeket sokszor meg kell magyarázni. Az alábbi szöveg például egy felnőtt számára természetes, de egy kisgyerek talán nem érti minden mozzanatát; *A Tik-tak család* c. történetből idézünk /Gyermekvilág 1987, 58/:

„Sírva fakadt a mama és a kislány is.

– Hagyjátok abba! Még berozsdásodtok – szólt Tik-tak papa.”

Az érti meg a szöveget, aki tudja, hogy mi van egy óra belsejében, és hogy a nedvességtől a vas alkatrészek berozsdásodnak. A pragmatika nagy területe a kulturális szokásokból fakadó implikációk vizsgálata. Tankönyveink közül a Bánréti-programban lehet rá példákat találni.

Az író céljának kiderítése nehéz dolog, nehéz ugyanis arra válaszolni, hogy miért is írta, amit írt. A fabulákat például tanító céllal írták: fel kell bennük fedezni a sorok közötti jelentést, a tanulságot. Éppen ezért a fabulák kiválóan alkalmasak az értelmező olvasás fejlesztésére, de csínján kell velük bánni. A nehézséget az okozza, hogy a kisgyerekeknek még nehéz az ambivalencia, a kettősség felfogása, másrészt a fabulában lévő erkölcsi tartalom sokszor meghaladja fejlettségüket. A fabulákat eredetileg

felnőttek számára írták filozófiai-etikai tételek érzékeltetésére, megértésükhöz élet-tapasztalat szükséges.

Tehát korántsem biztos, hogy a rövid olvasmány könnyű. Nehéznek tartom a Kányádi-féle balladát, s nehéznek tartom az egyik felmérésben szereplő *A buzgó nyúl* című fabulát is.

A kritikai olvasás az olvasott szöveg értékelését jelenti, például a leírt gondolatok összehasonlítását a mindennapi tapasztalattal, vagy a leírt gondolatok korrektségének, időszórúságának a megállapítását. Ítéletünket mindenképpen a szöveg végigolvasása után kell meghoznunk. A kritikai olvasás magasabb szintű olvasási mód, alapja a szöveg szó szerinti és értelmező olvasása.

Az első tagozatos gyerekeknek is lehet az olvasott szövegekről véleményük, sőt igen korán felszólítjuk őket a véleményalkotásra. Gyakran késztetjük őket a mesei és a valóságos elemek elkülönítésére, erkölcsi ítéletek alkotására, például *A kis bicebóca* esetének kapcsán rákérdezzük az osztálytársak viselkedésének a helyességére, a nehéz kétgarasosról vagy a nagyapóról szóló olvasmány erkölcsi tartalmára.

Az ismeretterjesztő művekkel kapcsolatban az alábbi kérdéseket tehetjük fel: 1. Miért írta meg az író ezt a művet? 2. Jól ismeri-e a tárgyát? 3. Korszerű-e az anyaga? 4. Logikai vagy érzelmi jellegű-e az író tárgyalásmódja? 5. Használ-e az író propaganda fogásokat? /itt nem a politikai propagandáról, hanem az író tárgyilagosságáról van szó/.

A szépirodalmi művekről a következőket kérdezhetjük meg: 1. Megtörténhetett-e a cselekmény a valóságban?

2. Elhihetők-e a szereplők tulajdonságai és cselekedetei?

3. Élményszerűek-e a párbeszédok? 4. Érdekes-e a történet? Mi az érdekes benne?

5. Elhihető-e a befejezés? S mindezek miért? vagy Miért nem?

A kreatív olvasás hasonlít a kritikai olvasáshoz, a különbség a képzelet fokozottabb szerepében van. Minden olvasmány kapcsán feltehetjük a „Mi történhetett volna, ha ...” kérdést.

A legtöbb gyerek elképzeleli az olvasottakat, a színeket, a szagokat, a tulajdonságokat. Lényegében a fantázia fejlesztéséről van szó, s ezt már a kezdet kezdetén megteesszük, akkor is például, amikor lerajzoltatjuk az olvasottakat. Ide tartozik a dramatizálás, a szerepjáték előkészítése is.

A dramatizálásban – de általában a szöveg elképzeltetésében is – sokat jelent, ha megfigyeltetjük a gesztusokra, a mimikára, a hanghordozásra stb. vonatkozó szavakat és szókapcsolatokat /főlényesen biccentett, kérdőn nézett rá stb./, tehát ha megfigyeltetjük az ún. paralingvisztikai jelenségekre vonatkozó támpontokat a szövegben /Cs. Jónás 1993/. Sokszor maga a szöveg kínálja a dramatizálást, de erre fel kell készülni.

A kreativitást fejleszti az előremondások vagy jóslások gyakorlása. Sokszor már a címből is lehet a szöveg műfajára és tartalmára következtetni: például *A hencegő egér*, *A bánatos medve*, *A három pillangó* és a hasonló címek esetén előre lehet tudni, hogy rövid és tanulságos állatmeséről lesz szó; ha olyan címet látunk, mint *A szegény ember vára*, *Leánykő*, akkor eredetmondára gondolhatunk.

A kreatív olvasás gyakori fejlesztési módja a szöveg befejeztetése.

A kreatív olvasáshoz kapcsolódó gyakorlatok már átvezetnek a dramatizálásba és a fogalmazás tanításába.

Láthatjuk, hogy a szövegértő olvasás fejlesztéséről nagyon sokat lehetne írni, most csak egy-két részletproblémát ragadtam ki /a leendő módszertan részletesen fogja tárgyalni az egyes pontokat/. A részleteknél fontosabbnak tartom a sok-sok tevékenységnek rendszerben való látását – ezt a célt szolgálja a szövegértés modell-jének a közlése –, s annak a felidézését, hogy mi mindenre kell a rugalmas gyakorlatot követő tanítónak/tanárnak ügyelnie.

IRODALOM

Ablaknyitogató I–II. Összeállította: Dr. Lovász Gabriella – Dr. Adamik Tamásné
Bp. 1991. Tankönyvkiadó I. 159. II. 191.

Chall, Jeanne: Learning to Read: The Great Debate. New York, 1967. McGraw–Hill

Gyermekvilág: Dr. Lovász Gabriella – Balogh Beatrix. Bp. 1987. Tankönyvkiadó

Cs. Jónás Erzsébet: A beszédtonus, a mimika és a gesztusnyelv elemzési lehetőségei.

Magyartanítás 1993/1. 8–11

Kádárné Fülöp Judit: Olvasás és kommunikáció. Bp. 1985. OPI

A magyar nyelv könyve. Szerk.: A. Jászó Anna Bp. 1991. Trezor

Pearson, P.D. /szerk./: Handbook of Reading Research.

New York – London, 1984. Longman

Szikszai Lajosné: Tragikumról, halálról. (Alsó tagozatosoknak szánt versek elemzése.)
Magyartanítás 1992/1: 12-16

A szótárak ismeretének fontossága a felkészülésben

Régóta hangoztatom, hogy anyanyelvünket is csak szótárakból lehet igazán megismerni. Minden iskolás, beleértve a kisiskolásokat is, táskájában ott kellene lennie egy számukra összeállított értelmező szótárnak. Semmi sem használna jobban az anyanyelvi nevelésnek, mint ennek a megvalósulása. De addig is, amíg ez bekövetkezik, a pedagógusok számára megvannak a lehetőségek a szótárak használatára, eredményesebb felkészülésükhöz. A szótári munka kedvezően változtatja meg az órákra való előkészület arányait, mert lerövidíti a példaanyag keresésének az idejét, így a felszabaduló időt a legjobb megoldás kidolgozására lehet fordítani. Tehát jobban kibontakozhat az alkotókészség, mert nem emészti fel az időt az önálló példák sokszor gyötrelmes kiizzadása. Többször tanúja voltam annak a Budapesti Tanítóképző Főiskola iskolai gyakorlatain, hogy a hallgatóknak néhány példát is elég nehéz volt találniuk. Például a 4. osztályban az *Anyanyelvünk* tankönyvben külön tananyag az *-ít* képző bemutatása. Kínlódta velem, pedig csak fel kellett volna ütniük *Papp Ferenc* szóvégmutató szótárát,¹ amely 1238 szóalakot sorol fel *-ít* végződéssel.

Sajnálatos, hogy ez a kitűnő szakmunka, *A magyar nyelv szóvégmutató szótára*, amely 1969-ben jelent meg, nem eléggé közzismert. Az oktatásügy irányítói sem voltak rajta, hogy minden pedagógus kézikönyvtárában megtalálható legyen. A szótár egyetlen elegánsan karcsú kötete magában foglalja a hétkötetes értelmező szótár² teljes anyagát a szóvégek ábécé rendjében. Ez pedig, tekintve azt, hogy a magyar agglutináló típusú nyelv, tehát benne minden a szó végén történik, rengeteget nyújt. Egymás mellett találjuk az egyes képzők származékait, az összetett szavakat utótagjaik szerint. Nem is szólva, hogy mennyi ötletet meríthetünk belőle nyelvi játékokhoz, mint rím szótárból.

Azért is olyan kitűnően használható, mert egy-egy oldalon 122 szó található (míg az értelmező szótárban egy-egy szócikk nem egyszer többoldalas). Ez annak köszönhető, hogy a szóvégmutató szótár már számítógépes szótár, így a szó adatait hat vagy hét kódszámmal adja meg. Visszatérek a szótárnak a felkészülés során felhasználható további lehetőségeire. A végződések szerinti besorolás a szóvégi magánhangzók hosszú és rövid változatának az előfordulási arányait is vizsgálhatóvá teszi.

A szótár statisztikai adatai hitelesítik az eddig is tanított alapvető helyesírási szabályokat, hogy a szóvégi *i* rövid, az *ó*, *ő*, *ű*, pedig hosszú, viszont az *ú* ingadozást mutat. Valóban 1543 szó végződik a szótárban *i*-re, és csak 16 *í*-re. A *rí* és négy származékán kívül a *sí*, a *zrí* és a *kikiriki*. Az *o*-ó hangok aránya 15: 2876. De a 15 *o*-ra végződő szó egy jó része átvett idegen szó vagy mondatszóféle mint a *no*, *nono*, *nonono*. Az *ő-ő* végződésűek között 2:2024 az arány! Csak magát az *ő* hang jelét és a *hőhőhő* szót ejtjük rövid *ő*-vel. Hasonló arányt mutat az *ű-ű* is: *Ű*-re például az *eskü*, *menü*, *süsü* szó végződik, összesen 23 szó a 601 *ű*-re végződővel szemben. Vi-

szont az, hogy az *u-ú* esetében megtanítatják a fontos *u*-ra végződő szavakat, helyes, mert számuk tekintélyes: 124, a 325 *ú*-ra végződő szó mellett. (Nagyon jól használható még a szótár a *j-ly* szóvégi előfordulásának a tanulmányozására, a céltudatos helyesírástanításra is.)

Visszatérve a pedagógusmunka minőségét meghatározó felkészülésre, ismerni kell tehát az értelmező szótári együttest, az értelmező szótárt és a szóvégmutato szótárt együtt. Sajnos, azonban azt tapasztalom, hogy az igazán hozzáférhető értelmező szótár (hiszen ennek megjelent a kézisztári változata is, a hétköteet pedig utányomásban is megjelentették) nem vonult be igazán a felkészüléshez használt segédletek közé. Pedig elsőrangú forrása az irodalmi és köznyelvi példáknek egyaránt. Kitűnő anyagot szolgáltat a különböző nyelvhasználati módokra, de ha úgy tetszik, a három állítmányfajtára is egy szócikken belül kész példákat ad: Irtóztató látvány volt. – Irtóztató volt a megjelenése. – A csend irtóztató. Ha az *ó* indulatszónál útjük fel a szótárt /V. kötet 328–31./ meggyőződhetünk arról, hogy milyen gazdag a tárháza a, különböző beszédhelyzetekben használható mondatoknak. Például:

1 sajnálkozásra	<i>Ó de kár!</i>
3 száalomhoz	<i>Ó, milyen kár érte!</i>
4 nagy fájdalom kifejezésére	<i>Ó, hogy fáj!</i>
6 harag, bosszúság kifejezésére	<i>Ó, te ostoba, hogy mindent elrontasz!</i>
7 korholásra	<i>Ó, hogy nem szégyelled magad!</i>
11 hálálkodásra	<i>Ó, milyen jó vagy!</i>

/A számok a jelentések számait jelzik./ Csak hat példát idéztem az *ó* indulatszó 32 jelentéséből, de azt hiszem ennyi is elég ahhoz, hogy a szótárban rejlő lehetőségeket bemutassuk.

Ne felejtjük el azonban, hogy a mai szókincs történeti fejlődés eredménye, ezért minden pedagógus, ha nem is tanítja közvetlenül, önképzésként forgathatja az etimológiai szótárt³, éppen a belőle meríthető nyelvi ötletek miatt. Ugyanis ha fellepozzuk az előbb említett szavakat, akkor pl. az *irtóztatos* melléknév visszavezethető az *irt* igére, az pedig szóhasadás eredményeként az *arat* ige elkülönült változata. Ha gyakorlatban az etimológiai anyag csak áttételesen használható is, a *Magyar Szinonimasztár*⁴ forgatása nélkülözhetetlen, mert egy más aspektusból világít rá a szóhasználati kérdésekre. A szótár kettős szerkezetét és egészét sok bírálat érte, pedig így is jól lehet használni, csak meg kell tanulni bánni vele. A legfontosabb azt tudni, hogy a jelentésmezőbe /fogalomkörökbe/ csoportosítás irányába bővítették az anyagát, de a szótár – és ez igen fontos –, jól megkülönbözteti a szinonimákat /rokon értelmű szavakat/ az azonos jelentésmezőbe tartozó szavak fölé-, alá- és mellérendeltségi viszonyaitól. A csúcsos zárójelben található minősítés mutatja, hogy ezek a szavak már nem szinonimák, hanem mezőbeli /fogalomköri/ kapcsolatok. Például az *öcs* szócikket nézve a szónak szinonimái a felsorolt *testvéröcs*, *öcskös*, *öcsi* szavak, mivel köztük csak stilisztikai, hangulati különbség állapítható meg. Viszont a szócikkbe

szintén felvett *fivér* szó előtt csúcsos zárójelben a korára tekintet nélkül minősítést látjuk. A *fivér* szó tehát már nem szinonimája az *öcs* szónak, köztük csak fogalomkörbeli kapcsolat van. Találunk azonban a szinonimaszótárban olyan szócikket is, amely egyetlen szinonimát sem tartalmaz. Ilyen szócikk a *kendő-é*, hiszen a felsorolt *vállkendő, stóla, nagykendő, berliner, fejkendő, zsebkendő* és *konyharuha* a *kendő* jelentésmezejébe tartozó alárendelt szavak. Mindegyik előtt ott is van a szótárban a magyarázat csúcsos zárójelben.

Ezekre a szótárakra tehát bizton építhetünk előkészületeink során. További segítséget adhatnának még a gyakorisági és asszociációs szótárak. Itt még csak részmunkálatok állnak rendelkezésre, mint a modern széppróza és az újságnyelv gyakorisági szótára és egy kisebb asszociációs szótár. Teljesen hiányzik egy olyan fogalomkörök szerinti szótár, mint az angolok Roget-féle Thesaurusa, amely 1852 óta újabb és újabb kiadásokban már 30 millió példányban kelt el.

A meglévő lehetőségekhez visszakanyarodva a tekintélyes népköltészeti tanítási anyag miatt nem hagyhatók figyelmen kívül a tájszótárak sem. Bennük is igen érdekes példákra bukkanhatunk. A népi gondolkodásmód megkapó példája az *Új magyar tájszótár*-ban⁵ a nép számára idegen *analfabéta* szóra a székelyek között alkotott értelmesítés: az *almafabéta*. Tehát már a tallózás is érdekes adalékokat hozhat, számos ötletet adhat.

A szótárak azonban nemcsak a felkészülésben nélkülözhetetlenek, hanem az olvasásra nevelésnek is fontos tényezői. Ugyanis csak azoknak a kisiskolásoknak az olvasásra tanítása lehet sikeres, akik ehhez kellő ösztönzést kapnak, és számukra az olvasás természetes és nélkülözhetetlen élettevékenységgé válik. Az ehhez vezető utat sok minden motiválhatja, elsősorban a szülők és a pedagógusok példája, meg az otthoni és az iskolai könyves környezet. A mai körülmények között azonban nem sok remény van arra, hogy az iskolai könyvtár anyagát folyamatosan felfrissítsék. A szótárak viszont állandó értéket testesítenek meg, melyeket az olvasásra nevelésben is fel lehet használni. Ugyan a szókincsbővítésnek – az olvasásfejlesztés fontos elemének – régóta megvan a módszertana, ez azonban eléggé formális oldalról közelíti meg a problémát. Igazi megoldást ezen a téren is a szótárhasználat általános elterjedése hozna. Ezt kellene elérni. Azért is jelentős javulást hozna ez, mert az idegennyelvtanulás felértékelődése is segíti a szótárkultúra elterjedését. Feladat, pályázat témája is lehetne a szókincsfelkészítés szótárra alapozott módszerének a kidolgozása.

Befejezésül azt szeretném leszögezni, hogy amint bemutattam, sok minden adott az iskola számára egy nagy előrelépésre. A pedagógusokon áll, vagy múlik, hogy élnek-e vele, fontos-e a számukra, hogy felkészültségük minél kevesebb kívánnivalót hagyjon maga után...

AZ EMLÍTETT SZÓTÁRAK

1. A magyar nyelv szónégmutató szótára. Szerk.: Papp Ferenc. Bp. 1969, Akadémiai Kiadó
2. A magyar nyelv értelmező szótára. Főszerk.: Bárczi Géza, Országh László. 1–7. köt. Bp. 1965–1966. Akadémiai Kiadó. Értelmező kéziszótár. Szerk.: Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós. Bp. 1972, Akadémiai Kiadó (2 kötetben is megjelent.)
3. A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. Főszerk. Benkő Loránd. 1–4. köt. Bp. 1967–1984, Akadémiai Kiadó
4. Nagy Gábor, O. – Ruzsiczky Éva: Magyar szinonimaszótár. Bp. 1978, Akadémiai Kiadó
5. Új magyar tájszótár. Főszerk. B. Lőrinczy Éva. Bp. 1979–1988, Akadémiai Kiadó

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

Kétnyelvűség és anyanyelvi nevelés

Előadásomban a kétnyelvűség és a nyelvi nevelés kérdéskörének egyetlen mozzanatáról szeretnék beszélni, a standard nyelvváltozat oktatásáról.

Az általános köznyelvi változat oktatása az anyanyelvi nevelés legfontosabb feladatai közé tartozik. Különös jelentősége van a magyar nyelv standard tanításának Magyarország határain kívül. Egyrészt azért, mert a kisebbségi helyzetben élő beszélőknek jóval kevesebb alkalmuk van a standard nyelvváltozattal az „életben” találkozni, mint az anyaországiaknak, másrészt pedig azért, mert a minden kétnyelvű közösségben törvényszerűen létrejövő kontaktusváltozatok hosszú távon a magyar nyelv egységét veszélyeztethetik, ha nem boltozódik föléjük országhatároktól függetlenül ugyanaz a standard nyelvváltozat (a különfejlődés veszélyére l. Deme 1970.: 10, 12, 40, 52, 102, stb.; vö. Sebestyén 1986.: 136. 7 jegyz.; Lanstyák 1993.; 60–1). Nemzeti körülmények között tehát a standard megtanulása – hogy úgy mondjam – *hazafias tett*, mivel kiállást jelent az egyetlen magyar nyelvközösség s az egy és oszthatatlan magyar nemzet mellett.

Tudjuk azonban, hogy a kisebbségi magyarok nyelvhasználatának egyik legfeltehetőbb vonása épp az azonos műveltségű magyarországiakénál nagyobb fokú nyelvjárásiasság (l. pl. Deme 1974. 196). Azokon a színtereken ugyanis (közélet, államigazgatás, szakma, tudományok), amelyeken a standard használatát várják el, ahol tehát volna mód a gyakorlásra, nálunk többnyire a szlovák nyelv használatos. A beszélők többsége ritkán kerül olyan helyzetbe, amelyben anyanyelvének formálisabb változatát, a köznyelvet vagy a foglalkozásának megfelelő szaknyelvet kellene használnia (Deme 1970.: 38–9, 101 l. még Deme 1971.: 70; Jakab 1983.: 182; 1989.: 141–2; Kovács László 1987.: 178–9). – Nyilvánvaló, hogy ilyen körülmények közt az anyanyelvi nevelés – jelenlegi formájában, pusztán az anyaországi oktatási módszerek alkalmazásával – nem képes teljes mértékben¹ teljesíteni egyik legfontosabb feladatát, a standard nyelvváltozat elsajátíttatását.

Mivel a kontaktusjelenségek a kétnyelvűségi helyzet szükségszerű következményei, arra nincs remény, hogy a spontán mindennapi beszédből valaha is ki lehetne őket irtani. Mégsem lehetetlen a standard magyarnak eddiginél sokkal magasabb szintű elsajátíttatása – ha szakítunk a kétnyelvűek nyelvhasználatával kapcsolatos eddigi szűk látókörű egynyelvűségi szemlélettel (erre l. Kontra 1993; Lanstyák 1993: 65 és passim; vö. még Fishman 1968: 27; Gal 1979: 4; Romaine 1989: 1.). E felfogás szerint a kisebbségi magyarok másodnyelvének hatása nem több egyfajta „környezeti ártalom”-nál, amelytől ugyanolyan módszerekkel lehet „megszabadulni”, mint mondjuk a nyelvjárásságoktól vagy az ún. nyelvhelyességi hibáktól. Sokan vannak, akik úgy gondolják, hogy a gyermek otthon alapvetően a magyar nyelvet sajátítja el, s az iskolának e tekintetben csupán az a dolga, hogy ennek a már ismert nyelvnek a használatát – a nyelvjárásiasságok, vulgarizmusok és idegenszerűségek „gyomlálga-

rásával” – tökéletesítse.² A kigyomlált „gaz” természetesen tűzre vettetik – vagyis a kétnyelvű anyanyelvváltozat, ha minden jól megy – megszűnik létezni. A cél tehát a gyermek által otthon, anyanyelvként elsajátított nyelvváltozat megsemmisítése.

Ami a tökéletlen nyelvszajátításból eredő hibákat illeti, ezeket valóban ki kell küszöbölni, tekintet nélkül arra, hogy milyen jellegű (szó- vagy írásbeli, informális vagy formális megnyilvánulásban fordulnak elő. Ami viszont a mindennapi beszélt nyelv szokásos jelenségeit illeti, a helyzet egészen más: ezeket nem kiirtani kell, hanem tudatosítani stílusértéküket, meghatározni használati körüket. E tekintetben hasznosnak bizonyulhat a kétnyelvűség-kutatás egyik közismert fogalompárjának, a felcserélő és a hozzáadó nyelvi helyzetnek az első nyelven belüli változatokkal kapcsolatos alkalmazása. Lambert kutatásaiból tudjuk, hogy az ún. felcserélő (szubtraktív) kétnyelvűségi helyzetben, amelyben a kisebbség nyelvét lenézik, a másodnyelvi ismeretek bővülésével párhuzamosan az első nyelv fejlődése megakad, a csupán kénytelen-kelletlen vállalt anyanyelv lassanként leépül, visszafejlődik. Ugyanakkor a másodnyelv sem tud – kellő elsőnyelvi alapok híján – teljesen kifejlődni, s létrejön az ún. egyensúlyhatás (balanszeffektus), vagyis mindkét nyelv hiányos ismerete. Ezzel szemben a hozzáadó (additív) helyzetben, amelyben mindkét nyelvet nagyra értékelik, a másodnyelvi ismeretek hozzáadódnak az első nyelvekhez; ilyenkor a másodnyelv az első nyelv épségét nem veszélyezteti (vö. Lambert 1972: 122; Göncz 1985: 8; Skutnabb–Kangas 1990: 21). – Nincs okunk azt hinni, hogy egy nyelven belül nem ugyanez a folyamat játszódik le, ha a pedagógus és a tágabb környezet a diák elsődleges nyelvváltozatát romlottnak, hibásnak, csúnyának tartja, s a gyermeket annak feladására ösztönzi. E gyakorlat ártalmasságáról – egynyelvűségi viszonylatban – sokan írtak már (l. pl. Rónai 1967: 525–6; Szépe 1971: 15; 1976: 8; Lőrincze 1980: 215; Kálmán 1986: 156; Szabó Géza 1986: 445–6; Szende 1986: 46; Benkő 1988: b28–9; NyKk. 1985: 937); kérdés, hogy az intések eljutottak-e az érintettekhez. Jóval kevesebb szó esett viszont arról, hogy ugyanez a kétnyelvűek anyanyelvére is érvényes! Vagyis a kétnyelvű közösségben élő diákoktól sem szabad elvárni, hogy megtagadják anyanyelvüket, az általuk a mindennapi élethelyzetekben beszélt kontaktusváltozatot, hanem ennek megtartásával kell őket az egyetemes magyar standard (belföldiesült változatának) megtanulására serkenteni. Kétnyelvűségi körülmények között az ilyen, első nyelven belüli egyensúlyhatás a másodnyelv malmára hajtja a vizet, vagyis sokakat arra ösztönöz, hogy a magyar helyett inkább a többségi nyelvet használja, amelynek eleve a standard változatát sajátítják el az iskolában (vö. Kiss Jenő 1993: 65).

Eddigi oktatásunk viszonylagos sikertelenségének az az oka, hogy a kontaktusváltozatok létét legfőljebb elméletileg ismerték el, a gyakorlatban nem vettek róluk tudomást.³ Ebből következően sosem tudatosultak kellőképpen a kontaktusváltozat és a standard eltérései, s a kettő végzetesen egybemosódott. Az oktatásban a magyar standardot csupán a szlovák nyelvvel konfrontálták, soha nem „szembesítették” a szlováknál sokkal jobban ismert és sokkal többet használt magyar kontaktusváltozatokkal.⁴

Az a tény, hogy a világ legtöbb gyermeke nem úgy lép az iskolába, hogy már birtokában volna annak a nyelvnek, vagy változatnak, amelyet az iskola maga ért-
 kesnek tart és tanít, azt jelenti, hogy „az oktatás legtöbbször a nyelvtanításnak egy
 jelentős komponensét tartalmazza” (Spolsky 1988: 103; l. még Fishman–Luders 1972:
 341; Rosen 1985: 175). Bele kell törődnünk, hogy kisebbségi körülmények között
 minálunk sem csupán egy ismert nyelv „csinosíthatását” kell végeznünk, hanem egy
 többé-kevésbé „külföldi” nyelvváltozatot kell, félig-meddig idegen nyelvként⁵ meg-
 tanítanunk. Vagyis a tankönyvekben, akármennyire is furcsa, olyan, céltudatosan
 összeállított szövegeket (olvasmányokat) is kell szerepeltetni, amelyek a magyaror-
 szági standardnak az illető kétnyelvű közösségben nem, vagy kevésbé használt szavait,
 kifejezéseit, fordulatait stb. tartalmazzák. Az ilyen olvasmányokhoz, akárcsak az ide-
 gen nyelvi tankönyvekben, szójegyzéket (magyarázatokat) és megfelelő gyakorlatokat
 is szükséges mellékelni. Nem érhetjük be azzal, amit a gyerek az irodalomórán és az
 otthoni olvasás során a standardból „fölcsipeget”. A szépirodalmi és más szövegek-
 ben a kétnyelvűek által másképp használt szavaknak, szerkezeteknek stb. ugyanis csak
 egy része fordul elő (s ezek felbukkanása is esetleges). Aligha találkoznak sűrűn
 gyermekeink irodalmi olvasmányaikban az olyan szavakkal, mint mondjuk a személyi
 szám (szm. születési szám), a forgalmi engedély (szm. műszaki vagy technikai igazol-
 vány), a házassági anyakönyvi kivonat (szm. házasságlevél) vagy a hungarocell (szm.
 polisztirén vagy csikorgató – bár ez utóbbit a magyar standardbe is érdemes lenne
 „átemelni” – a magyarítás érdekében!). De még ha felbukkanak is a szövegekben –
 véletlenszerűen és kiszámíthatatlan módon – olyan szavak, amelyeket a kontaktus-
 változatok beszélői másképp használnak, ha a két változatot kifejezetten nem kon-
 frontálják egymással, nem biztos, hogy a diákok tudatosítják ezek jelentésének ha-
 sonlóságát vagy azonosságát. Aligha van például olyan diák, aki az erkölcsi
 bizonyítvány kifejezés olvastán azonnal a bűnügyi nyilvántartásból készített kivonat-
 ra, vagyis a „vypis z registra trestov”-ra gondol, de még az sem bizonyos, hogy a
 leszázalékol szót azonnal összekapcsolja a szm. invalidba tesz kifejezéssel. Ha pedig
 a diák filctollról vagy kaszinótojásról olvas, bizonyára valamilyen különleges toll-
 illetve tojásfajtára gondol, nem pedig az általa jól ismert fixre és orosztojásra.⁶ – S
 találkozhatnak a diákok akár ötven szépirodalmi műben is a bejárat, további ötven-
 ben a lépcsőház szóval, akkor sem biztos, hogy valaha is tudatosítják azt a tényt, hogy
 a bejárat Magyarországon szűkebb jelentésű, mint Szlovákiában, hogy ti. csak Szlo-
 vákiában laknak az emberek bejáratban, az anyaországiaknak ebben vagy abban a
 lépcsőházban van a lakásuk. A standard tanításának ilyen közvetett formája még
 akkor sem vezethet eredményre, ha a szépirodalmi olvasmányokon túl a tömegtájé-
 koztató eszközök köznyelvtérjesztő szerepével is számolunk.

Olyan helyzet, amelyben az iskolában tanult nyelvváltozat nem idegen nyelv
 ugyan, de külföldi, más nyelvközösségekben is előfordul. A legismertebb példák egyi-
 ke Svájc, ahol a német (schwyzertüütsch) anyanyelvű gyermekek egy másik országnak,
 Németországnak a standardját tanulják az iskolában, szintén félig-meddig idegen
 nyelvként (vö. Ferguson 1959/75; Trudgill 1974: 120–2; Hutterer 1986: 327). Még
 inkább hasonlít a magyar helyzetre Luxemburg esete, ahol a helyi német anyanyelv-

változaton, a „lützelburgisch”-on és a standard németen kívül a franciát mint másodnyelvet is oktatják és használják (vö. Trudgill 1974: 122–3; Hutterer 1986: 331). Az ilyen nyelvekben az anyanyelvváltozatok és a standard nyelvváltozat viszonyát Ferguson (1959) nyomán diglossziának⁷ szokás nevezni.

Ha elfogadjuk, hogy a Kárpát-medencében, de az anyaország határain túl élő tömbmagyarság nyelvi helyzete fergusoni értelemben vett diglossziára⁸ hasonlít, még inkább egyértelművé válik, hogy az anyanyelvi nevelésnek nem lehet célja az anyanyelvként elsajátított kontaktusváltozat lerombolása, hanem inkább e változat mellé az e funkciókban használatos standardnak az elsajátíttatása. Úgy, hogy a gyermek minden beszédhelyzetben tisztában legyen azzal, melyik nyelvváltozat használata a helyénvaló. Legyen az a célunk, amit az egynyelvű, de egy nyelvükön belül diglossziás németországi svábok már elértek: a beszédhelyzethez önkéntelenül igazodó árnyalt nyelvhasználat. A svábok a beszélő nyelvi műveltségét nem azon mérik le, hogy az ember megtagadta-e az anyanyelvjárását, hanem azon, mennyire könnyedén és tökéletesen tud egy emelkedettebb változatba átváltani, amikor szükséges (Fishman–Luders 1972: 345; vö. még Király 1986: 455).

Jegyzetek

1. Fontos a teljes mértékben kitétel. Azt ugyanis nem állíthatjuk, hogy az anyanyelvi nevelés e tekintetben teljesen sikertelen volna. Egyrészt a standard passzív ismerete a legtöbb, a diákok számára szükséges regiszterben – hála az anyanyelvű oktatásnak – megfelelő; ami az aktív nyelvhasználatot illeti, a műveltebb beszélők – akiknek leginkább van szükségük a standard ismeretére – általában elég jól ismerik e nyelvváltozat normáját (pl. tisztában vannak a legfontosabb ún. nyelvhelyességi szabályokkal), s ha szükség van rá, saját nyelvhasználatukban is (mindenekelőtt írásban) érvényesíteni tudják (Lanstyák 1992: 41). Mindez természetesen nem vonatkozik azokra, akik nem magyar tanítási nyelvű iskolába járnak, ill. jártak.

2. Hogy ez még a nyelvjárásiasságok esetében – s Magyarországon sem mindenütt – olyan egyszerű, arra l. Szabó 1986: 445.

3. A helyzetet tovább súlyosbította, hogy nemcsak a kontaktusjelenségeket zárták ki a magyar nyelvből, hanem még az egynyelvűek szubstandard változataiban használtakat is (pl. az ún. nyelvhelyességi hibákat). Egyik korábbi munkámban ezt a gimnázium 3. osztálya számára készült magyar nyelvi tankönyvből vett példával illusztráltam (1993: 69).

4. Itt jegyzem meg, hogy ez a szemlélet és eljárás összefüggött azzal a ténnyel is, hogy a „korábbi iskolai anyanyelvi nevelés túlnyomórészt az írott nyelvvel foglalkozott, az élőbeszéd háttérbe szorult vagy elsikkadt” (Bencédy 1986: 41). A kontaktusváltozatok ugyanis alapvetően beszélt nyelvi változatok; ha egyes elemeik írásban is megjelennek, pl. a sajtó nyelvében, ott többnyire valóban hibaként lehet őket értékelni, mivel megsértik a sajtótól elvárt standard nyelvváltozat normáját. – Ma már elismert módszertani követelmény, hogy „a nyelvi jelenségek vizsgálata mindig az élő

nyelvhasználatból induljon ki”, és mutasson túl az elvont grammatizáláson (MóKk. 1984: 13. l. még Fülöp 1986: 4; Szabó 1986: 451). Nem tudni, a MóKk. összeállítói kinek az élő nyelvhasználatára gondoltak, de a magyar tannyelvű szlovákiai gimnázimokban használt magyar nyelvi tankönyvek alapján joggal föltelezzük, hogy nem azokéra, akiknek a tankönyveket szánták, vagyis nem a (kétnyelvű) diákokéra. Mivel kisebbségi helyzetben az „élő nyelvhasználat” a kontaktusváltozat, mindenképpen ebből kell kiindulnunk, nem pedig ennek valamiféle „magyarországisított” párlatából.

5. Természetesen az „idegen nyelv”-ként való tanítás csupán az oktatási módszerekre vonatkozik, nem arra, hogy érzelmileg is el kellene idegeníteni a gyermekeket a közös magyar nyelvtől! Nem úgy kell tehát felfogni, hogy a diák most tanul „magyarul”, hanem meglévő változatkészletét egy újabb változattal, az egyetemes magyar standardéval gazdagítja.

6. Az pedig természetes eleve lehetetlen, hogy az olvasmányok révén bizonyos szavak eltérő kiejtése tudatosuljon – pl. az, hogy Voltaire nevét Magyarországon nem [voltér]-nek mondják, hanem [volter]-nek, vagy hogy az USA a magyarországi használatban nem [úesszá], hanem [usa] stb.

7. C. A. Ferguson 1959: „Diglossia”, Word 15; újraközölve 1972-ben, a Pier Paolo Giglioli által szerkesztett Language and Social Context c. kötetben (232–251). Magyarul 1975-től olvashatjuk.

8. Hogy a fergusoni diglossziára gondolunk, azt azért szükséges hangsúlyozni, mert a magyar szakirodalomban diglosszián egészen mást szokás érteni. Kutatóink a diglossziát leggyakrabban nem is társadalmi jelenséggént értelmezik, hanem egyéni tulajdonságként; általában a beszélőnek azt a képességét értik rajta, hogy egy nyelven belül két nyelvváltozatot tud – a nyelvjárást és a köznyelvet – a beszédhelyzetnek megfelelően váltogatva használni (vö. Szépe 1961: 54; Hutterer 1965: 156; újabban pl. Szabó 1986: 442 és passim; Benkő 1988: 227, 251; Balázs 1988: 36; szlovákiai magyar viszonylatban Kovács 1987: 178). – Ezek az értelmezések persze nem egyedülállóak; a diglosszia műszó jelentése az elmúlt évtizedek folyamán az angolszász irodalomban is nagymértékben kitágult.

- Balázs János: Hozzászólás Benkő Loránd előadásához. In: A magyar nyelv rétegződése. Szerk.: Kiss Jenő, Szűts László Bp. 1988. Akadémiai. 34–39
- Bencédy József: Az iskolai anyanyelvi nevelés rövid és hosszabb távú továbbfejlesztése. In: Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére. Szerk.: Szende Aladár. Bp. 1986. Tankönyvkiadó. 39–44
- Benkő Loránd: A történeti nyelvtudomány alapjai. Bp. 1988. Tankönyvkiadó
- Benkő Loránd: Irodalmi nyelv – köznyelv. In: A magyar nyelv rétegződése, Szerk.: Kiss Jenő, Szűts László Bp. 1988. Akadémiai. 15–33
- Deme László: Nyelvi és nyelvhasználati gondjainkról. Pozsony 1970. Madách
- Deme László: A magyar nyelv a szomszéd államokban. In: Anyanyelvi őrjárat. Szerk.: Ferenczy Géza. Bp. 1971. Gondolat.
- Deme László: Köznyelv és nyelvjárások viszonya nemzeti és nemzetiségi körülmények között. In: Zborník FF UK. Bratislava 1974. 191–198
- Ferguson, Charles A.: Diglosszia. In: Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások. Válog.: Papp Mária, Szépe György Bp. 1975. Gondolat. 291–317
- Fishman, Joshua A.: Sociolinguistic Perspective on the Study of Bilingualism. Linguistics 1968. 39. 21–49
- Fishman, Joshua A. – Luders, Erika: What Has the Sociology of Language to Say to the Teacher? (On Teaching the Standard Variety to Speakers of Dialectal or Sociolectal Varieties) In: Language in Sociocultural Change, California, 1972. Stanford. 340–355
- Fülöp Lajos: Előszó. In: Bevezetés a középiskolai anyanyelvi tantárgypedagógiába. Szerk.: Fülöp Lajos. Bp. 1986. Tankönyvkiadó. 3–5
- Gal, Susan: Language Shift. Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria. New York, San Francisco, London. 1979. Academic Press
- Göncz Lajos: A kétnyelvűség pszichológiája. A magyar-szerb-horvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata. Újvidék, 1985. Forum
- Hutterer Miklós: Nyelvföldrajz és dialektológia. In: Általános nyelvészeti tanulmányok I. Szerk.: Telegdi Zsigmond. Bp. 1965. Akadémia. 143–159
- Hutterer Miklós: A germán nyelvek. Bp. 1986. Gondolat
- Jakab István: Nyelvünk és mi. Pozsony. 1983. Madách
- Jakab István: A magyar nyelv szlovákiai változatai. Nyelvőr. 1989. 113, 140–149
- Kálmán Béla: A nyelvjárástudomány eredményeinek felhasználása az iskolában. In: Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére. Szerk.: Szende Aladár. Bp. 1986. Tankönyvkiadó. 145–157
- Király Lajos: A köznyelvi kiejtés tanítása és a regionális nyelvhasználat. In: Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére. Szerk.: Szende Aladár. Bp. 1986. Tankönyvkiadó. 452–462
- Kiss Jenő: Problémák a regionális nyelvváltozatok vizsgálatában. Nyelvőr. 1993. 117:62–67

- Kontra Miklós: Hogyan válasszunk le ötmillió magyart a nemzet testéről? Szivárvány 1993. 14/2: 123–130
- Kovács László: Kísérlet a diglosszia állapotának fölmérésére alapiskoláink tanulóinak és tanítóinak beszédében. In: A hűség nyelve. Csehszlovákiai magyar írók az anyanyelvről. Második bővített kiadás. Szerk.: Zalabai Zsigmond. Pozsony 1987. Madách. 178–187
- Lambert, Wallace E.: Language, Psychology and Culture. California. 1972. Stanford
- Lanstyák István: Nyelvünk jövőjéről – jelen időben. Holnap 1992. 3/10: 40–44
- Lanstyák István: Nyelvművelésünk vétségei és kétségei. Irodalmi Szemle 1993. 36/3: 58–69; 36/4: 64–74
- Lőrincze Lajos: Emberközpontú nyelvművelés. Bp. 1980. Magvető
- MóKk. Magyar nyelv és irodalom. Módszertani kézikönyv a középiskolák I. osztálya számára. Szerzők: Irena Borvákóvá, Ján Gerő, Stefan Hölgye, Eleonóra Kisslingová, Mikulás Kováts, Ondrej Szkladányi, Ladislav Tankó, Helena Telekiová. Bratislava. 1984.
- NyKk. Nyelvművelő kézikönyv II. Szerk.: Grétsy László – Kovalovszky Miklós. Bp. 1985. Akadémiai
- Romaine, Suzanne: Bilingualism. Basil Blackwell. 1989.
- Rónai Béla: A helyes magyar kiejtés oktatásának néhány kérdése nyelvjárási, illetve kétnyelvű területen. In: A magyar nyelv története és rendszere. A debreceni nyelvészkongresszus előadásai. Szerk.: Imre Samu – Szathmári István. Bp. 1967. Akadémiai
- Rosen, Harold: Nyelvészet és anyanyelvoktatás. In: Az anyanyelvi nevelés fejlesztésének nemzetközi tapasztalatai. Szerk.: Szépe György. Bp. 1985. Tankönyvkiadó. 165–194
- Sebestyén Árpád: A nyelv területi tagolódása és társadalmi rétegződése témakör tantervi helyzetéről. In: Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére, Szerk.: Szende Aladár. Bp. 1986. Tankönyvkiadó. 130–144
- Skutnabb–Kangas, Tove: Language, Literacy and Minorities. A Minority Rights Group Report. London 1990. The Minority Rights Group
- Spolsky, Bernard: Bilingualism. In: Linguistics: The Cambridge Survey. Volume IV. Language: The Socio-cultural Context. Szerk.: Newmeyer, Frederick J. 1988. 100–118
- Szabó Géza: Nyelvi tudatosság és nyelvhasználat az általános iskolában Vas megyében In: Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére. Szerk.: Szende Aladár. Bp. 1986. Tankönyvkiadó
- Szende Aladár: Az anyanyelvi nevelés célja és feladatai. In: Bevezetés a középiskolai anyanyelvi tantárgypedagógiába. Szerk.: Fülöp Lajos. Bp. 1986. Tankönyvkiadó. 45–51
- Szépe György: Néhány, a szinkron dialektológiával összefüggő kérdésről. In: Magyar nyelvjárások 7. 1961. 45–58

- Szépe György: Anyanyelvünk egészsége. Az újabb nyelvészeti irányzatok és nyelv-művelésünk. In: Anyanyelvi őrlárat. Szerk.: Ferenczy Géza. Bp. 1971. Gondolat. 13–16
- Szépe György: Szerkesztői elöszó. In: Az anyanyelvi oktatás korszerúsítéséért. Tanulmányok, szakvélemények, javaslatok. Szerk.: Szépe György. Bp. 1976. Tankönyvkiadó. 5–14
- Trudgill, Peter: Language and Context. In: Sociolinguistics. An Introduction. 1974. 116–128



A moldvai csángó gyermekek kétnyelvősége

Napjainkban a nemzeti, nemzetiségi problémák előterébe kerülése során óhatatlanul felmerül a kisebbségi kétnyelvűség, az anyanyelvi kultúra kérdése. Tanulmányozása, megértése nemcsak egyszerű „szóbaállást” jelent a törzsmagyarság részéről a kisebbséggel, hanem a „megőrzött nyelvi kincseink (újra) befogadása sorsfordító indíttatást is adhatna egyre sürgetőbb közös nyelvi s jellemi megújulásunkhoz” – írja Győri-Nagy Sándor a Kétnyelvű kiegyenlítődés a magyarban című tanulmányában (Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II. Bp. 1991)

„A 16 milliós Kárpát-medencei magyarság egyharmada valamilyen más ajkú államnemzet nyelvével mindennapi másodnyelvként él együtt, a kétnyelvűség bizonyos fokozatán. E fokozatok a ma már inkább csak látszólagos egynyelvűség, (pontosabb kifejezéssel a *lappangó kétnyelvűség*) fokozatától a kisebbségi régióként is nemzedékenként eltérő jegyekkel létesült kisebbségi kétnyelvűség változatain át az államnyelvi egynyelvűsödés felé tartó, vagy éppen már az államnyelvi egynyelvűsödöttség állapotába jutott – legfeljebb látens-kétnyelvűség fokozatáig széles skálán szóródnak” – állapítja meg a tanulmány szerzője.

Ebben a kontextusban megkerülhetetlenül felvetődik a kérdés: Beszélhetünk-e a moldvai csángó gyermekek kétnyelvűségéről?

A kérdés megválaszolásának dilemmája elsősorban sajátos kisebbségi helyzetükből fakad.

Legelőször, a moldvai magyarokról szólva, Zöld Péter írta le a csángómagyar kifejezést. „A román és magyar nyelvet egyenlő képpen értik: tsak az, hogy a Magyar tisztán, de selypen ejtik... Ezek a csángó Magyar nevű Székelyek a Moldva és Szeret vize mellett a Bakovi Püspökhöz valónak tartozandók: a Tatros melyékiek pedig a Milkoviakhoz.” (Zöld Péter, csíkdelnei plébános, 1780).

Jelenlétükről már a XV. és XVI. századi moldvai oklevelek is szólnak, már Radu Rosetti román történész is rájött, hogy legtöbb régi magyar település Moldvában az önálló moldvai fejedelemség megalapítása előtti időkre megy vissza.

Ma a legtöbben azt tartják, hogy a legkorábbi magyar telepések előőrsi és határőrzési megbízatással kerültek Moldvába a XII. században.

A moldvai magyarság az egyetlen jelentősebb lélekszámú magyar népcsoport, amely több mint 600 éve, – az önálló moldvai fejedelemség megalapítása óta, – végleg kiszakadt a magyar állam fennhatósága alól. Bár telepeik száma a történelem folyamán tovább növekedett (a XV. század közepétől huszita menekültekkel, székely kivándorlókkal és menekültekkel), a XVII. század első felétől (1622) a hitterjesztés Szent Kongregációja lengyel püspökök irányítása alá rendelte őket, közéjük pedig idegen papokat, leginkább római ferenceseket küldött, akik nem ismerték híveik anyanyelvét.

Anyanyelvük gyakorlását méginkább megnehezítette I.N. Camilli iasi-i püspök parancsa (1884), miszerint a templomokban csak románul tarthatják a szertartásokat. A legszomorúbb az, hogy még ma is e parancs legkövetkezetesebb végrehajtói a saját vérükből származó „páterek”, akiknek neveltetését a hatalom teljesen a nacionalista ideológia és politika szolgálatába állította.

1946 után úgy tűnt, hogy a moldvai magyarság sorsa javulni fog. Vidékükön 100-nál több anyanyelvű iskola és tanítóképző létesült. Nyelvük, népi kultúrájuk értékeinek feltárására a legkiválóbb erdélyi magyar tudósok, szakemberek vállalkoztak. Óriási gyűjtőmunka vette kezdetét. Ez sajnos nem tartott tovább egy évtizednél. 1955-ben a magyar nyelvű oktatást az iskolában megszüntették. Legtovább (1960-ig) működött magyar iskola Lészpeden.

Három évtizeddel ezelőtt tehát a moldvai csángó falvakban teljesen megszakadt az anyanyelvi oktatás. Újbóli bevezetésének meglennének a minimális lehetőségei: minisztériumi rendelkezés biztosítja a román tannyelvű iskolákban a nemzetiségek anyanyelvének oktatását. A gyakorlati végrehajtáshoz azonban nemcsak az iskolák szellemi, személyi feltételei hiányoznak, hanem a helyi vezetők, papok ellenpropagandája miatt az évszázadokon át megfélemlített, önazonosságukat csak római katolikus hitükben megtartó moldvai csángómagyarok ellenkezésével is számolni kell. Már az is óriási bátorságnak számít, ha a VII. osztályos gyermekeiket 1990-től erdélyi iskolákba küldik anyanyelvük tanulására.

A moldvai magyarok anyanyelvi iskolák, anyanyelvi egyházi szertartás hiányában mindmáig a szóbeliség állapotában élnek; beszélt anyanyelvükön írni, olvasni nem tudnak, s ami még ennél is súlyosabb, a számos szociológiai, szociálpszichológiai tényezővel terhes kisebbségi kétnyelvűségi létük nemcsak épségében, de fennmaradásában is a minimálisra csökkentette az anyanyelv esélyeit.

A gyermekeknek nincs stabil anyanyelvi példaképük, amelyet követhetnének. A szülők többségükben, beletörődve abba, hogy a tanítási nyelv román, a családban is igyekeznek román nyelven beszélni. Ezáltal beszélt anyanyelvük (a magyar nyelv archaikus állapotát megőrző moldvai csángó nyelvjárás) és a hivatalos államnyelv moldvai változatának kölcsönös egymáshatása egy sajátos keveréknyelvet eredményezett. Így a gyermekek sem anyanyelvükön, sem román nyelven nem tanulhatnak meg helyesen beszélni. Keveréknyelvűségüknek nem csak olyan jegyei mutatkoznak, mint a magyar kifejezés idegennel való helyettesítése pl. „Menek terinvel haza” („Menek vonatval haza” helyett), hanem a nyelvi érzék gyöngülése folytán az idegenszerűség az egész mondatot, a ragozást, a szórendet is kikezdte. Nagyon sok esetben a teljes nyelvcsere is megtörtént.

Szemléltetésül álljon itt Gábor Felicia Iujzi-kalagori nyolcadikos kislány egy év magyar nyelvtanulás után írt fogalmazása.

„Már egy éve, hogy Iujzi-Kalagorba tanultam, amikor egy híret haltunk egy nénitől, hogy aki akar magyarul tanolni, az eljöhet Csíkszeredába. Csíki városról még haltam. Haltam azt, hogy ott magyarul beszélnek, és magyar iskolák vannak. Mivel többször gondoltam, hogy honnan tudunk mi magyarul (ezetleg csángoul), megkérdeztem nagytatámat és megmontam, amit halottam. Megkérdeztem, hogy elmehe-

tek-e Csíkba magyarol tanolni. Nagytatám azt felelte, hogy az ő ősei is magyarol beszéltek, és szeretné, hogy én is megtanuljak magyarol, mert a magyar szó a mi anyanyelvünk. Így a szüleim elhatározták, hogy magyarol tanoljak... Először idegenynek tetszett ez a város, de az itteni emberek örömmel és lelki melegséggel fogadtak. Összebarátkoztam a szobatársaimmal. Ők is csángó falukból jöttek, hogy megtanulják az anyanyelvüket. Most már megtanultunk írni, rendesen beszélni, olvasni. Szüleim büszkék, hogy legalább egy a tíz gyerekiből megtanult rendesen magyarol. Köszönöm a jó Istennek és azoknak, akik értünk törekednek, hogy mi jól érezzük itt magunkat.” (1991. május 16.)

Nem tartottam etikusnak ennek a különben nagyon tehetséges, verseket is írogató, jelenleg XI-es kislánynak a dolgozatát ez alkalommal sem helyesírási, sem nyelvészeti szempontból elemezni. Úgy véltem, hogy a bemutatott nyelvi tények önmagukért beszélnek.

Visszatérve a felvetett kérdésre: a moldvai csángó gyermekek az államnyelvi egynyelvűsödés folyamatának utolsó, legjobb esetben a látens kétnyelvűség fokozatán helyezkednek el.

Keveréknyelvűségük miatt az iskolákban a tanítási nyelvet, a román irodalmi nyelvet nem értik. Mechanikus memorizálásra kényszerülve tartós ismereteket nagyon kevesen szereznek, logikus gondolkodásuk nem fejlődik, sok esetben ellenérzés, sőt fóbia keletkezik bennük a tanulás iránt. Ezzel is magyarázható megítélésem szerint az Erdélyben és Magyarországon tanuló csángó gyermekek alacsony előképzettsége, a nem hozzáértő irányítás miatti neurotizálódása.

Az utolsó órában elindított erdélyi anyanyelvi nevelésük megfelelő élethelyzet megteremtését, sok-sok türelmet, érzelmi kötődés kialakítását igényelte. Olyan pedagógusokat, akik a gyermekek lappangó kétnyelvűségére támaszkodva az anyanyelvet nem mint idegen nyelvet tanították, hanem e két nyelv ismeretében a szembetűnő különbségek tudatosításával, valamint a pozitív tanterv minden lehetőségének felhasználásával fokozatosan csökkentették a két nyelv egymásra káros interferenciáját, ezáltal helyes nyelvhasználatra ösztönözve őket.

1990. szeptember 15-től tanítók hetedik és nyolcadikos moldvai csángó gyermekeket a csíkszeredai József Attila Általános Iskolában. Pszichopedagógiai, valamint anyagi megfontolásból (a családtól, a megszokott környezettől való elszakadás traumájának csökkentése és a segélyősztöndíjak miatt) döntöttünk így.

Megfelelő segédanyagok, szakirodalom hiányában ösztönösen a kontrasztív grammatikára alapoztam. Tanítványaimmal, a román nyelv grammatikájának ismeretében, a nyelvi jelenségek összehasonlításával és szembeállításával együtt próbáltuk felfedezni anyanyelvünk jellegzetességeit, neveztük meg a nyelvi jelenségeket. Nagy hangsúlyt fektettem a beszédhallás fejlesztésére, a hangképzésbeli különbségekre, (például az ajakkerekítéses *ö, ü* és az ajakréses román nyelvi *ă, î* szembeállítására), a helyes kiejtésre, a hosszú és rövid hangok éles megkülönböztetésére. A magánhangzók hangrendjének és illeszkedésének valamint a mássalhangzók alkalmazkodásának tanításakor a moldvai csángó nyelvjárásból indultam ki, hogy a gyermekek maguk

fedezhessék fel a nyelv fejlődését és viszonylagos állandóságát, jöhessenek rá arra, hogy miért nem alakult ki nyelvükben például a teljes hasonulás.

A helyesírási szabályok tanítása helyett a helyesírási alapelvek megismertetésére törekedtem.

A nálunk érvényben lévő tanterv alapján tanítottam ugyan a nyelvtant, de a problémát jelentő nyelvi jelenségeknek megfelelően átrendezve, súlypontoszva. A kiinduló alapot mindig az határozta meg, hogy az adott jelenséget a román, vagy a magyar nyelvben szemléltethettem-e jobban.

Sohasem tettem értékbeli különbséget a két nyelv között. Tanítványaimban azt próbáltam tudatosítani, hogy a nemzeti méltóság visszaszerzése, a toleranciával párosuló önmegőrzés nem mások kirekesztését, hanem önazonosságunk megőrzését jelenti, hogy ezáltal József Attilát parafrázálva, az emberiséghez éppen nemzetiségi mivoltunkkal tartozunk.



Tanítójelöltek felkészítése az olvasásra nevelésre

Nagy szerepe van az olvasásra nevelésben a tanítók és tanítványaik kapcsolatának. Ugyanis az 1-4. osztályban, /6-10 éves korban/ ismerkednek meg a gyermekek az olvasás technikájával, s ez időszakban alakul ki az olvasáshoz való (pozitív vagy negatív) viszonyuk, itt dől el alapvetően, hogy olvasó felnőtt lesz-e a gyermekből. Ugyanakkor olvasásszociológiai vizsgálatok szerint a tanítók állnak az olvasási kultúra legalacsonyabb fokán az értelmiség körében, így félő, hogy igénytelenségük hagyományozódik a felnövekvő generációkra. Ezen ellentmondás feloldása sürgető feladat, melyben jelentős részt kell vállalnia a tanítóképző intézményeknek.

Köztudott, hogy a tanítóképző főiskolákra nem a legtehetségesebb, legigényesebb hallgatók nyernek felvételt. Pályaválasztásukat főként az ösztönös szinten levő gyermekszeretet, a látszólag nagy szabadidő, s a rövid képzési idő motiválja. A szak tudás magas mércéjével, a gyermekek iránti felelősséggel, a társadalmi szerep megismerésével, stb. a képzés során találkoznak először, melyek sok esetben riasztóan hatnak rájuk. Saját tapasztalataik alapján egyszerűbbnek képzelték pályájukat.

A tanítójelöltek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati kultúráját vizsgálva /a Debreceni Tanítóképző Főiskolán 1978-83-ban és 1986-87-ben; öt tanítóképző főiskolán 1989-ben/ megállapítható a gyakorló tanítókra általában is jellemző alacsony szint, amely a főiskolákon töltött három év alatt alig mutat pozitív elmozdulást. Ez az előző iskolafokokozatok és a tanítóképző intézmények olvasásra nevelésének hiányosságaira egyaránt felhívja a figyelmet.

Néhány jellemző adat:

–munka jellegű olvasás férfi hallgatóknál 34 perc, nő hallgatóknál 48 perc naponta (ez egyetemi hallgatóknál kb. három óra);

–szórakozó célú olvasás a nő hallgatókra jellemző, átlagosan napi 70 perc (az egyetemi hallgatóknál kb. 25 perc).

A tanítójelöltek szabadidős tevékenységstruktúrájában mindössze átlagosan 30 százalékkal szerepel az olvasás, míg például a pécsi tanárképzős hallgatóknál 88 százalék, a szegedi egyetemi hallgatóknál 45 százalék.

Az öt legkedvesebb időtöltés rangsorában az olvasás nő hallgatóknál a második, férfi hallgatóknál a harmadik helyen áll. /Az olvasást megelőzi a könnyűzene hallgatása, a kirándulás, s azonos a megítélésben a séta, a sport és a kézimunka./

Az olvasmányok kiválasztásának motívumai között dominál az érdeklődés, a baráti kör befolyása, illetve a kötelező irodalom. (A pedagógus és a könyvtáros ajánló tevékenysége csak elvétve érvényesül.)

A tanítóképzős hallgatók 94 százaléka könyvtári tag, azonban a könyvtár igénybevételeben az alkalmosság dominál. Az elsőtől a harmadik évfolyam felé haladva csökken a könyvtárlátogatás gyakorisága, a hallgatók egyre inkább csak a kötelező feladatok megoldására keresik fel a könyvtárat.

A könyvtári szolgáltatások igénybevételét vizsgálva főként a kölcsönzéssel, jegyzeteléssel /kötelező irodalom!/, folyóiratok átlapozásával találkozunk, ritkán a kézikönyvek használatával. A katalógusokat, bibliográfiákat kevesen ismerik, elvétve használják, a tájékoztatás magasabb szintjeit alig veszik igénybe.

A hallgatók 71 százalékának 200 kötetnél kisebb házikönyvtára van, zömében szépirodalom. Az olvasásra nevelésben a családi háttér sem sokat segít.

A főiskola komplex hatása a következőkben summázható: a hallgatók 80 százaléka többet jár könyvtárba, 60 százaléka több könyvet vásárol, 40 százaléka többet olvas, mint főiskolás koruk előtt – de több, mint 30 százalékuk kevesebbet olvas a III. év végére, mint középiskolás korában.

Irodalmi ízlésükre jellemző a romantika, a bestseller és a sci-fi kedvelése.

Mindezekből következik, hogy a tanítóképző főiskoláknak sokkal nagyobb figyelmet kell fordítaniuk az olvasásra. Egyrészt pótolni kell a korábbi iskolafokozatok hiányosságait a hallgatók olvasásra nevelésében, könyv- könyvtárhasználati kultúrájuk kialakításában, másrészt az eddigieknél hatékonyabban kell továbbfejleszteni ezeket. Feladatként jelentkezik az olvasáshoz való helyes, pozitív viszony, szemlélet kialakítása, bővíteni és mélyíteni szükséges a hallgatók irodalomismeretét, irodalmi műveltségét is. A „Korunk irodalma” és a „Gyermekirodalom” tantervi keretein kívül is irodalmi, önképző körök, színházbarátok köre, stb. segítségével. Meg kell ismertetni a hallgatókat az „*olvasástudományok*” /olvasásszociológia, -pszichológia, -pedagógia/ elméletével és módszertanával; s a helyes tanulást, az önálló ismeretszerzést készség szintjére kell fejleszteni /ennek részeként meg kell ismertetni a dokumentumok és a könyvtár használatát/.

A tanítóképző főiskolai tantervek – a könyvtári szakkollégiumi képzés kivételével /melyben kb. a hallgatók 10 százaléka vesz részt/ nagyobb terjedelemben nem foglalkoznak a kérdéskörrel.

Az anyanyelvi tantárgypedagógiai képzés főként olvasástanítási technikákat, eljárásokat ismertet meg – célként kezelve az olvasást. A képzésben helyt kap az olvasóvá nevelés néhány eleme, részletesebben a NYIK program megismerése kapcsán. Az itt szerzett ismeretek azonban a tapasztalatok szerint nem elegendők sem a hallgatók önművelésének ösztönzésére, sem az 1978-as és 1990-es általános iskolai tantervek szemléletének és ide vonatkozó ismereteinek közvetítésére. Pl. az 1970-es évek óta igényként megfogalmazott többkönyvű oktatás fogalmi tisztázása sem történt meg. A gyakorló pedagógusok, s a tanítójelöltek zöme még mindig a tankönyv, s az ahhoz kapcsolódó munkafüzet, vagy tankönyvcsalád használatát érték a többkönyvűség alatt!

Az 1986-tól érvényben lévő tanítóképző főiskolai tanterv előírta a „Bevezetés a felsőoktatási tanulmányokba” c. stúdium tanítását az első félévben, heti egy órában, aláírással zárva. A stúdium tartalma nem eléggé átgondolt, vegyes, szervesen össze nem tartozó ismeretek átadására szerveződött, amelyek a főiskolai tanulmányok különböző szempontú és szintű megközelítését jelentik. A tárgy feladata részben a tárgyalt ismeretek /olvasás, tanulásmódszertan, könyv-könyvtárhasználat, szellemi munka technikája/ kiegészítése lenne, amely az előírt órakeretben nem valósítható meg.

További gondot jelent, hogy a képző intézmények nem ismerték fel a téma jelentőségét, s a lehetséges órakeretet sem használják fel e célra. A tárgy bevezetése főiskolánként más-más szervezésben történt. (Összevontan az első évfolyam megkezdése előtt szervezett ún. gólyatáborban, vagy két-két órás összehívásban – 15 helyett összesen nyolc órában – ezzel „margóra” téve a témát, komolytalanra az oktatók törekvéseit, erőfeszítéseit a téma fontosságára, lehetséges részleteire való figyelemfelhívásában. A tantárgy ebben a formájában nem felel meg céljának.)

Az újrágondolás eredményeként véleményem szerint a hallgatók olvasóvá nevelésének minden elméleti és gyakorlati stúdium immanens részének kellene lennie. Valamely általános stúdium, vagy önálló tárgy keretében minden tanítójelöltnek meg kell ismerni az olvasáskutatások – főleg a 6-10 éves korosztállyal kapcsolatos – eredményeit. A szakmódszertani képzés minden területén foglalkozni kell az ismeretek önálló megszerzésének módszereivel /főleg az olvasással/, annak intézményi lehetőségeivel, az ismeretszerzés képességgé válásával, tanítási gyakorlatban való alkalmazásával az olvasástechnikákon túl. Ki kell alakítani az olvasás eszközként való kezelésének szemléletét. Szükséges a helyzet alakulásának folyamatos figyelemmel kísérése, olvasásvizsgálatok végzése a hallgatók és a tanulók körében, s a tendenciák ismeretében a képzés gyors reagálása a kívánt eredmény irányában, érdekében.

A nemzetközi és hazai olvasás helyzetképének megismerésében, elemzésében fontos szerepet vállalt az 1991-ben megalakult Magyar Olvasástársaság. A már kezdetben jelentkező nagy érdeklődés a Társaság tevékenysége iránt azt jelzi, hogy igen széles az a kör, amely fontosnak érzi az olvasás ügyét és részt vállal a problémák felderítésében és megoldásában. A tanítóképző intézmények oktatói, hallgatói, s a gyakorló tanítók kapcsolódása a Társasághoz ébren tartja az olvasás iránti érdeklődést.

A Kölcsény Ferenc Tanítóképző Főiskola ébren tartja az olvasás ügyét. Tudományos diákköri és szakdolgozati témajavaslatai között mindig szerepelnek olyanok, melyek kidolgozása nemcsak a hallgató szemléletét és ismereteit gyarapítja, hanem széles körben segítheti az irodalomismeret, az olvasásra nevelést, a könyv- és könyvtárhasználatot. A hallgatók a munkájuk közben szerencsésen ötvöztetik a tanító- és a könyvtáros pályára való felkészülésük során szerzett ismereteiket.

Ezeket a törekvéseket jelzik azok a kiadványok is, melyek hallgatói munkákból születtek, s haszonnal forgathatják ma már az ország iskoláiban, könyvtáraiban. Ilyen az 1988-ban az OSZK és a Csokonai Kiadó kiadásában megjelent *Ki kicsoda a magyar gyermekirodalomban* c. életrajzi kislexikon Székelyné Sipos Klára és Botosné Koscsó Ilona munkája. Az 1989-től megjelenő tantárgyi ajánló bibliográfia sorozat az általános iskola 1-4. osztálya számára, mely a többkönyvű oktatást segítő tanítói segédletként hasznosítható az alsó tagozat tantárgyaihoz /olvasástanítás, anyanyelvoktatás, környezetismeret, matematika/. Jelenleg nyomdában van a sorozat 8. kötete.

1990-ben jelent meg Huga Ibolya: *Könyv- könyvtárhasználati munkafüzet az általános iskolák 1-2. osztálya számára* c. kiadvány, amely a tanterv programjának tanítását kívánja segíteni.

1991-ben a Debreceni Városi Könyvtár kiadásában látott napvilágot Szécsi Ferencné és Aszalós Imréné két kötetben közreadott bibliográfiája a *Gyermek- és ifjúsági irodalom elméleti kérdései és kritikái 1975–1985*. A kiadvány hasznosítható a könyvtárosok, pedagógusok, írók, kritikusok, s mindazok számára, akik a gyermekirodalom iránt mélyebben érdeklődnek.

A debreceni műhely jelenlegi utolsó kiadványa még szorosabban kapcsolódik az olvasáshoz. 1992-ben a Főiskolán működő Olvasáspedagógiai Kör kiadásában Huga Ibolya gyűjtésében *505 aforizma az olvasásról* címmel kötetet jelentettünk meg, amely igyekszik feltárni az eddig kevésbé ismert gondolatokat a legújabb korból is az írásról, írókról, olvasmányokról, olvasásról, olvasókról. Ez a főiskolán 1982-től folyamatosan működő Olvasáspedagógiai Kör a tanítójelöltek olvasóvá, irodalom- és könyvtárhasználóvá nevelését célozza, s jelentős figyelmet fordít az olvasóvá nevelés általános iskolai gyakorlatára is. A hallgatók szemléleti, elméleti és módszertani felkészülésével párhuzamosan lehetőség nyílik a gyakorlati kipróbálásra /olvasónapló pályázatok, tematikus kiállítások, egy-egy irodalmi alkotás dramatikus feldolgozása, versmondó verseny, legkedvesebb irodalmi alkotás bemutatása, könyv- és könyvtárhasználati rejtvények, vetélkedők, stb/. Erre főként a gyakorlóiskolák könyvtáraiban, a Főiskola klubjában, s a nyaranta szervezett olvasótáborainkban nyílik lehetőség.

A hazai olvasótábori mozgalmon belül kialakítottuk az olvasótábor debreceni modelljét, amely a leendő tanítók felkészítését jelenti az olvasótábori munkára; s az olvasótábori szellem, értékek és módszerek alkalmazását segíti az iskolai pedagógiai gyakorlatban. Végzett hallgatóink visszajárnak hozzánk, részt vállálnak az évközi munkából, s a nyári olvasótábori feladatokból is. Az ország különböző részein lévő munkahelyeiken lehetőségeik szerint e szellemben és gyakorlat szerint tevékenykednek. Olvasótábori programjainkat projektek formájában dolgozzuk át, s tervezzük már ez évben a tanítási gyakorlat részeként bekapcsolni az alsó tagozat oktató munkájába.

Szövegértés, szövegértelmezés

Bár nyilvánvalóan tudom, hogy a konferencia *Olvasásra nevelés és pedagógusképzés* címe mögött a következő kérdések húzódnak meg: mit és mennyit olvasnak napjainkban a pedagógusjelöltek; hogyan lehet/ne/ ösztönözni a leendő pedagógusokat az olvasásra, mégis ennek a témának a hallatán az *olvasás* szónak három jelentésére gondolok: 1. a néma olvasás, 2. a felolvasás – vagyis a felolvasó vagy más által írt – nem szépirodalmi szöveg reprodukálása, 3. szépirodalmi szöveg hangosítása, vagyis interpretáló felolvasása. Mindhárom értelmezés kapcsolódik a pedagógus pályához, a szűkre szabott idő miatt azonban csak a néma olvasással foglalkozom. (Természetesen a pontos, kifejező hangos olvasás igényét is nekünk, felsőoktatásban tanító pedagógusoknak kellene beleplántálnunk hallgatóinkba, hogy felolvasásuk minta is legyen tanítványaik számára. A beszédkészség alkalmassági felvételi vizsgáink tapasztalata késztet arra, hogy az értő-értelmező olvasás kérdéseit is fejtegessem. Döbbenetes tapasztalat ugyanis az, hogy a tanítóképző főiskolára jelentkezők nagy hányada a jól felolvasott alsó tagozatos tankönyvi szöveg lényegét nem tudta elmondani, mivel az olvasás és az értelmezés-megértés elvált egymástól. A gyakorlatlan olvasó befogadói készségének alacsony szintjéről árulkodott az, hogy míg a kiejtésre figyelt, a felolvasott szöveg tartalmát csak hiányosan tudta felfogni. Ezért azt gondolom, hogy a pedagógusjelölteket előbb *szövegértő* olvasóvá kell fejlesztenünk. Ezután lesznek képesek *értékelni* az olvasmányaikat, s csak ezután jutnak el addig, hogy *élvezzék* is az olvasást, gyönyörűséget találjanak benne. Ennek a fejlődésmenetnek itt és most csak az első fázisával foglalkozom).

Ahhoz, hogy szövegértő olvasóvá neveljük tanítványainkat, nekünk tanároknak kell példát mutatnunk arra, hogyan kell szöveget „szétszedni”, értelmezni. Célszerű először közérthető műveket kézbe adni, amelyek újszerűségükkel nem riasztják el a kezdő olvasót. Kezdjük például egy Kosztolányi-esszéesszettel:

„A gyermeknek olvasnia kell. Nem sokat kell olvasnia. Jót kell olvasnia.”

Ez nagyon egyszerű szöveg, szinte túlzottan is szájbárogós, hiszen sokat ismételt. Az olvasó a maga számára ezt így fogalmazza meg: „A gyermeknek nem sokat, hanem jót kell olvasnia.” Valóban erről van szó, de a Kosztolányi szöveg mégsem így hangzik. Az elsődleges jelentésen túl is érdemes értelmezni az olvasottakat. Abból a köztudott tényből kell kiindulni, hogy Kosztolányi nagyon is tisztában van az emberi tudatra és érzelmekre ható nyelvi-stiláris eszközökkel. Azért nem stílustalan nála az ismétlés, mert funkciója van: a részleges ismétlés egyfajta gondolatrítmust adva nyomatékosítja a mondandót. A változatlan rész szó szerint rítmust ad a közlésnek. Jól érzékelhető ez hangos olvasáskor. (Ezért nem volt haszon nélküli az ókori embernek az a szokása, hogy hangosan olvasott: a nyelv-zenét feltétlenül jobban észlelte, mint a néma olvasó.) Tartalmilag pedig a kulcsfogalom domináns volta épp megismétlésével tűnik ki. Meglepő tény azonban, hogy az ismétléssel nem a megismételt szó kap hangsúly- és

hangerőtöbbletet, hanem az új elem. – Vagyis az ismétlés nélküli változattal egybevetve ébredünk rá, hogy a nyelvművész Kosztolányi milyen egyszerű eszközzel tud hatásosan szólni, tudja nyomatékosítani mondanivalóját.

Az olvasási kultúrát az értelmező olvasás megtanításával kell megalapozni és fejleszteni. Tudva azt, hogy az írott szövegnek nyelvi és stílári szempontból is több /fonetikai, szótani, mondattani, szövegtani/ szintje van, ezek ismerete juttat el az olvasottak valódi megértéséhez: hogy ne csak a denotatív jelentést fogjuk fel, hanem a konnotatívát is.

Nyilván képtelenség minden egyes szónál megállni olvasás közben, mégis sokszor megéri a késedelmet a szöveg többletjelentésének felfedezése. Az olvasó ne fussa át csupán a szöveget, hanem mélyedjen el benne, mert csak így: intenzív figyelemmel és belefeledkezéssel lehet a szöveg többrétegű jelentését fölfedni. Ezért én az ún. gyorsolvasást csak bizonyos megszorítással fogadom el. (Ezzel ki lehet szűrni, hogy milyen cikket olvassak el az újságból, de sem az információban gazdag szakirodalmat, sem a szépirodalom jelentéssrétegeit ilyen módon nem lehet feltárni.)

A magyar nyelvtan szövegtani és irodalomóráin bemutatott tanári mikroelemzések után célszerű egész hallgatói csoporttal ugyanazt a művet elolvasatni és egy meghatározott részt alaposan értelmezni (például Ibsen Nóra-jából az álarcosbál utáni jelenetet). A kulcsfontosságú epizódnak az értelmezéséhez már nem elegendő a nyelvi-stilisztikai kód ismerete, szükséges tudni a hősnő életének egészét és szándékait is. Ez olvasható ugyanis a műben:

Nóra: Köszönöm a bocsánatodat. /Kimegy a jobboldali ajtón./

Helmer: Nem, maradj ... /Benéz/ Mit akarsz ott az alkovban?

Nóra: /belülről/ Levetem a jelmezemet.

Helmer: /a nyitott ajtóban/ Igen, vedd csak le, igyekezz megnyugodni, hogy megint egyensúlyba kerüljön a lelked, én rémült kis énekesmadaram.

/Németh László fordítása/

A jelenet értelmezése a jelmez szón fordul meg. Ennek a szónak három jelentése van: színpadi öltözet, jelmezbáli viselet és megtévesztő külső. Helmer, a férj a második értelemre gondol, a feleség a harmadik jelentésben használja. A félreértés azért teljes, mert a feleség ugyanakkor a jelmezbálon viselt öltözetét is leveti. Az olvasó átéli a jelenet feszültségét, mert tudja, hogy a jelmez szó többjelentésű, mert tanúja Nóra öntudatosodásának, és megsejti eddig rejtett szándékát: levetni az apja és a férje által rákényszerített „jelmezt”, kilépni a babaházból, jelmez és álarc nélkül megvalósítani önmagát.

A kétértelműség mulatságos helyzetek forrása például Molière komédiáiban.

Szükséges észrevetnünk pedagógusjelöltjeinkkel, hogy nemcsak szépírói szövegekben fedezheti fel az olvasó a többértelműséget, a többrétűséget, hanem más műfajú szövegekben is. Az egyik napilapban olvashattuk az egyik politikus rádiónyilatkozatát, amelyben ez áll: „Teljesen köztudomású, hogy én péntek éjszakánként, éjfélkor egy meg nem határozott kriptában a Kerepesi temetőben szoktam fogadni Tel Aviv-i összekötőmet, aki megmondja, hogy mit csináljak. Hogyha ez nem történik

meg, akkor az izraeli magyar határtól pár lépésre lévő csőszkunyhóban szoktunk találkozni.”

Első olvasásra kitetszik a megnyilatkozó szavaiból az ironia, amelyben mintegy „beismeri” kémkedését Izraelnek, de éppen azzal teszi nevetségessé a vádat, ahogyan adatokat szolgáltat önmaga ellen: péntek éjszaka, éjfélkor kriptában a Tel Aviv-i összekötővel találkozás. A földrajzi képtelenségig fokozott „izraeli-magyar határon”/ „beismerő vallomás” minden olvasó számára nyilvánvalóvá teszi a szöveg kétértelműségét: a vád képtelenségét. Ahhoz viszont már a közelmúlt történelmének ismerete szükséges, hogy a sorok között olvasva az újabb jelentésréteget is észrevegye, hogy ti. a Rajk László elleni koncepció per egyik vádpontja hangzott hasonlóan: Rajk a magyar-jugoszláv határ közelében egy csőszkunyhóban találkozott összekötőjével...

A művészi szöveg olvasójának a nyelvi-stilisztikai kód, a kontextuális, szituatív jelentés ismeretén kívül a művészi eszközök dekódolását is el kell végeznie. Szövegértő olvasóvá nevelésünk következő lépéseként tanítványainktól ne pusztán egy mű átfogó elemzését várjuk el, hanem igényeljük egy általa választott szövegrészlet minél komplexebb elemzését is, s kérjük a részletválasztás magyarázatát is. Gyakorlottabb olvasóknak már kezébe adhatjuk például Örkény *Választék* című egypercesét. Nagy valószínűséggel ebből a műből a hallgató a tetőpontot fogja elemzésre választani olyasféle megokolással, hogy a mű eszmeiségét és stílusát – mint cseppben a tengert – ez a néhány mondat is felmutatja. Csak emlékeztetőül idézek belőle néhány sort:

„Jó napot, asszonyom.

Mit kíván a kedves vevő?

Egy barna kalapot szeretnék venni.

Milyen legyen? Sportos? Szolidabb? Széles karimás?”

Az olvasónak az Örkény-mű kézbevétele előtt is van elképzelése a novella műfajáról, annak sajátosságairól, felépítéséről. Ehhez társul még az a sok személyes tapasztalata, élménye, amelyet a bolti vásárláshoz asszociál. Így az ismert sztereotípiák /mit kíván, mit ajánl, próbáljuk meg, nem áll rosszul.../ mellett a személyes érintettsége is segíti a megértést. De a szokásostól eltérő művészi kód megfejtése már az olvasóra vár: például az, hogy a sűrítettséget, tempógyorsítást igénylő egyperces műfaj a cselekménysort tükröző párbeszédből elhagyja az idéző mondatokat és a feleslegesnek tűnő részeket. Az olvasó azonban az író által kifejtetlen gondolatokat is beleérzi a műbe, tudva, hogy a szöveg implicit módon is tartalmaz intellektuális tartalmakat: ebben az esetben nyilván azt, hogy ilyen napjaink ipari termelése és ellátottsága. Ennek a műnek a teljes értelmezéséhez többszöri elolvasás szükséges. Saját tapasztalatából fog rádöbben arra a közismert igazságra, hogy minél gazdagabb jelentésű egy alkotás, annál többszöri újraolvasás és elemzés szükséges, hiszen annál többféle olvasata van és a sokféle jelentés értelmezése csak elmélyült elemzéssel lehetséges.

Különböző műfajú szövegek olvasási gondjait vetettem fel ebben az előadásban, ezzel is éreztetve: a pedagógusjelöltek olvasását nem szabad leszűkíteni csupán a

szépirodalomra. Bár valószínűleg minden magyartanár a szépirodalom olvasójává szeretné nevelni tanítványait, én azonban tapasztalataim és saját gyermekeim megfigyelése alapján azt merem állítani, hogy ez meglehetősen egyoldalú szellemi táplálék. Az ember sokféle: szakmai és szórakozási igényeit más-más típusú művek elégítik ki. Sőt nem árt szembesíteni az olvasót a könnyebb fajsúlyú irodalommal is azért, hogy rádöbbenjen: nem feltétlenül a krimi a legszórakoztatóbb olvasmány.

Értékítéletet éppen az összehasonlítás révén képes tenni az ember. Ha például egy silány krimit összevet Georges Simenon tartalmasabb, logikai következtetésen alapuló regényeivel, és végül mindkettőt a lélektani-erkölcsi kérdéseket feszegető Dosztojevszkij-művel: a *Bűn és bűnhődés*-sel. Így juttatjuk el a leendő pedagógusokat oda, amit Hegedűs Géza így fogalmazott meg: „A jó könyvek jó olvasóvá nevelik az embert, a jó olvasó azután jól válogatja meg a könyveket.” /Az olvasás gyönyörűsége. Bp. 1978. Móra, 23./

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

Olvasásra nevelés és történelem

Annak ellenére, hogy a cím a probléma általános értelmezését is megengedi, a konferencia céljának megfelelően a téma szűkebb kezelésénél maradok, amit ebben az esetben a történelemnek mint tantárgynak az olvasási kultúra kialakításához való hozzájárulását jelenti.

Nem akarok a „transzilvánizmus” szószólója lenni, amit én is csak vigaszideológiának tekintek, de kénytelen vagyok elmondani, hogy a Kárpát-medence keleti határán a történelemnek jóval nagyobb súlya van, mint a Duna parton; olyan szenvedélyeket kavark fel, amelyek innen nézve sokszor érthetetlenek; az olvasás pedig nem csak az archaikusabb viszonyok miatt létszükséglet, hanem a fél évszázados tilalomfák kidöntésének természetes következménye is.

Másik sajátossága helyzetünknek az iskolarendszer: a tanítóképzés középiskolai szinten történik, időtartama öt év. Az életkori sajátosságokon kívül ez magában hordozza a tananyag túlsúlyosságát, mert a gimnáziumi követelmények mellett ott vannak a szaktantárgyak és a gyakorlat. Ilyen körülmények között némi túlzással azt is mondhatnánk, hogy a diáknak még saját gondolataira is alig van ideje.

Ennek ellenére, amint egy itteni szakemberek (Gereben Ferenc – Lőrincz Judit – Nagy Attila – Vidra Szabó Ferenc) által végzett felmérés is mutatja, a tanítójelöltek olvasási kultúrája és értékrendszere elég magas. Ehhez próbál a maga módszereivel és követelményrendszerével történelem tanításunk is hozzájárulni.

Közhely, hogy az általános műveltség egyik fontos összetevője a história. Történelmi tudat nélkül nincs önismeret, nincs közösségi tudat – nemzeti, vagy a korunkban kialakuló európai – azonosságtudat. Az egészséges érték- rendszerre alapozott nemzettudat értékteremtő közösséget szül; ennek hiánya, vagy a csupán mítoszokra támaszkodó nemzettudat – melyekből sajnos nem szenvedünk hiányt ebben a régióban – hamis önismeretet, alacsonyabbrendűségi érzést, primitív ösztönökre alapozott nacionalizmust, xenofóbiát hoz létre és mindazt, ami ezekkel együtt jár.

Ezzel a „hazabeszéléssel” még egyszer hangúlyozni akarom azt, hogy adott körülményeink között egyáltalán nem mindegy, hogy a tanító milyen történelmi ismeretekkel távozik tanulmányai befejezése után.

Ezen a sajátosnak is nevezhető követelményen kívül (melyet valószínű, hogy egy I–II. éves középiskolás diák, aki csak közönséges tantárgyként kezeli a történelmet, még nem tesz magáévá) ott van a serdülőknél jelentkező romantikaigény, később pedig a „szent kíváncsiság”, a természetes érdeklődés a történelmi igazság iránt, a műveltség emelésének és a jelen megértésének igénye.

V. Pasquale szerint: „... a történelmi tények kutatása tudományos feladat, a tények előadása művészet és az események összefüggéseinek keresése a tulajdonképpeni történettudomány.” Normális körülmények között az idézetben szereplő „tulajdonképpeni történettudományt” a világ legertermészetesebb módján kellene kézhez

kapnunk a tankönyvekben és a szakkönyvekben, hogy a hangsúlyt a tények előadásának művészetére helyezzük a tanítóképzőben. A valóság az, hogy tankönyveink katasztrofálisak, ugyanaz a nagyromán nemzeti ideológia érvényesül ma is bennük, mint a kommunista és a háború előtti időszakban. Nem szándékom ezt most teljességében, csupán egy pár idézet erejéig bemutatni *A románok története* című tankönyvből. Az 1924-es kiadású tankönyv így ír a magyarokról: „Apró és nagyon csúnya emberek voltak; kiálló arccsontokkal és alig nyitott szemekkel; arcuk sárga-fekete volt. (...) Annak idején nem volt kultúrájuk, testük a turáni fajok csúnya jellemzőit viselte. De letelepedvén a szlávok és a románok közé, megszépítették és megnemesítették alkatukat és ugyanakkor eltanulták a földműves és városlakó életet.” Azonos című tankönyv 1942-ből: „... a helynevek, amelyek még a tisztán székelyek lakta területeken is legnagyobb részt román eredetűek. Úgyszintén a székelyek viseletén, házfépítésén határozottan látszik a jelentős és régi román hatás.” Hunyadi János a tankönyv szerint „a románok egyesített hatalmával védte a kereszténységet. Ő minden románok nemzeti vezetője...”

Az 1991-ben kiadott tankönyv, amely természetesen szintén *A románok története* címet viseli és csak román nyelven jelent meg, hasonló képet fest rólunk. Ime egy pár „gyöngyszem”: „A mi őseink a dákok és a rómaiak... Idővel a magyar nemesek megkaparintották a román parasztok legjobb földjeit. Sokukból jobbágyot csináltak... A magyar nemeseknek nem tetszett, hogy ilyen nagyszámú parasztság elmegy és megdolgoztatlanul maradnak a földek. Hogy visszatérítsék őket, üldözni kezdték itthonmaradt családjaikat: ütötték és kínozták az asszonyokat és gyermekeket... (...) A magyar nemesek nem akarták fölszabadítani a jobbágyokat, és azokat, akik megkísérelték erőszakkal elvenni földjeiket, kíméletlenül lelőtték.”

Természetesen a jövőbeli pedagógus, a mi esetünkben a tanító, nem ilyen történelmet igényel és esze ágában sincs ilyent tanítani. A heti egy történelemórán a legzseniálisabb tanár sem tudná megoldani ezt a komplex problémát. Marad a módszeres olvasás, ami hála a cenzúra megszűntének és gazdagodó könyvtárainknak (melyben oroszlánrésze volt és van az Országos Széchényi Könyvtárnak) állandóan javuló lehetőség. A fentiek alapján úgy tűnik, hogy paradox módon az egyik olvasásra serkentő motivációt az ellenünk fellépő hatalom váltja ki. Az abszolút központosított tanterv tartalmát a már említett állandó cím és a fenti idézetek is minősítik. És nincs valós remény arra, hogy ez a közeljövőben megváltozzék. A tankönyv tartalmát a tanítónak mindenképpen ki kell egészítenie a nemzeti kisebbségek történetével, a helytörténettel és ideális körülmények között – figyelembe véve, hogy nem csak a jó pap, hanem a jó tanító is holtig tanul – a történelemtudomány új eredményeivel is.

Mindezek megvalósításához az olvasás állandó igényét kellene kialakítani. A feltételes mód használatának oka a következő: az iskola ideje alatt, a próbatanításokon a tanítójelöltek ezt megteszik, mert a gyakorlatvezető tanár ezt kéri és minősíti, de az, hogy a diploma megszerzése után hogyan viszonyulnak ehhez a követelményhez, nehezen ellenőrizhető.

Én bízom abban, hogy nagy részük komolyan veszi „a nemzet napszámosa” szerepet és az íratlan törvényeket jobban betartja, mint a minket potenciális ellenségeként kezelő hatalom törvényeit.

Egy másik olvasásra serkentő tényező magában a történelemtanítás módszertanában rejlik, ami egyéves kötelező tantárgy. Akár tudománynak, akár valami másnak fogjuk fel a történelmet, mindenképpen főleg elbeszélő jellegű. Tanításának módszerei között előkelő helyen szerepel a szóbeli kifejtés és a szemelvényfelolvasás módszere. A szóbeli kifejtés változataihoz tartozó elbeszélés, leírás, magyarázat csak akkor eredményes, ha a tartalom jellegének megfelelően: konkrét, képszerű, világos és irodalmi nyelvezetű. Mindezek a követelmények megvalósíthatatlanok fejlett olvasói kultúra nélkül. (Sajátos esetet képviselnek nálunk a szórványvidék vegyes népességű helységei, ahol a tanítónak a nyelvi műveltség példaképének kell lennie.) A szemelvényfelolvasás módszerének alkalmazása is elképzelhetetlen kellő olvasottság hiányában. A dokumentum, a tudományos, a népszerűsítő, vagy a szépirodalmi szöveg használata különös „történelmi élményt” nyújt, bizonyító erejű, érzékelteti a kor embereinek mentalitását. Az elemiben és az alsó osztályokban a leggyakrabban a szépirodalmi szöveggel dolgozunk és nem csak a jobb hozzáférhetősége miatt. (Az is tény, hogy egy szépirodalmi szöveg is lehet dokumentum értékű.) Egyetlen konkrét példával élek e módszer sikeres alkalmazásának és következményeinek bizonyítására. Lengyel Dénes *Régi magyar mondák* című könyvének használata a IV. osztály történelemóráin valóságos bestsellerré tette a művet mind a tanulók, mind a tanítójelöltek között. Egy ilyen sikerélmény után a jövődébeli tanító hamar rájön, hogy nincs olyan korszaka történelmünknek, amelyet ne dolgozott volna fel, ne tükrözne a szépirodalom; ezen művek pedig nem csak a történelemórát teszik az esztétikai élmény nyújtásával kellemessé, hanem olvasásra is nevelnek.

Módszertani megközelítés szempontjából akár le is zárhatjuk a témát azzal a következtetéssel, hogy a történelmet nem tanulni kell, hanem olvasni, tanítani pedig kellő olvasottság nélkül nem lehet.

A gimnáziumi követelményrendszer oldaláról közelítve meg a témát, az alaphelyzet ugyanaz: heti egy történelemóra, központosított tantervek és természetesen sajátos hazai történelemszemlélet a jellemzői. A magyar nyelvű tankönyvek megjelentek ugyan, de elégtelen példányszámban, a román megfelelőjük hű fordításaként, alig különbözve a régiektől. Még mindig jórészt politikatörténetet tartalmaznak, imitt-amott tompított osztályharcokkal és részben kihagyott marxista törvényszerűségekkel.

Az igény természetesen nálunk is az, mint Európa szerencsésebb régióiban: civilizáció-, művelődés- és mentalitástörténet, stb.

A történelem ábécéje a konkrét tények megismerésénél kezdődik, és hosszú az út az összefüggések és a fejlődés meglátásáig, valamint az értékítéletig és az (esetleges) alkalmazásig. Ennek az útnak a megtétele elképzelhetetlen a könyvtár nélkül, és ezzel visszatértem egy előbbi gondolathoz, mely szerint a történelmet nem tanulni, hanem olvasni kell.

Egy pillanatig sem vonom kétségbe azoknak a segédtudományoknak a szerepét, amelyek közvetlenül tárják elénk a történelmi tényeket (régészet, antropológia, stb.), de ezek a legtöbb esetben feldolgozva kerülnek az őket tanulmányozó elé – és ez már szakirodalom, amit olvasni kell. Biztos, hogy felejtethetetlen élmény egy honfoglalás-kori temető, vagy egy egyiptomi régésztelep, de ezek hiányában ugyanilyen élményt és ismeretet nyújt mondjuk *Ceram A régészet regénye* című könyve. Ha merészen fogalmaznék, azt is mondhatnám, hogy a történelem oktatása és tanulása a mi körülményeink között (gimnázium + tanítóképző), nem más, mint olvasás. Olyan művek olvasása, amelyekben lehetőleg ott van az ismeret és az élmény is. Lehetetlen felsorolni az ilyen jellegű könyvek sokaságát a *Gilgames eposztól* Kocsis István nagysikerű könyvéig (*Történészek a kereszten*).

A történelmi témájú olvasmány, főleg ha magyar vonatkozású, műfajtól függetlenül, a már többször említett körülmények miatt, nálunk mindig csemege volt és ma is az. A legtöbb esetben elég egy egyszerű bemutatás, vagy ajánlás ahhoz, hogy ne kötelező, de mégis általános olvasmánnyá váljék egy könyv. Ennek fő okát iskola-rendszerünk sajátosságában látom; egy 14-19 éves tanítójelölt jobban elfogadja és kevésbé kételkedik a tanár értékrendszerében. Tanítóképzőink humán jellegű belátlátottsága is nagyban megkönnyíti az olvasásra nevelést.

Olvasni vágyó közösségben nem szenvedünk hiányt. Könyvekben igen, de könyvtáraink gyarapodása ellenére mindig azt fogom mondani, hogy a könyvtár olyan hely, ahol sok könyv van és ahol egyben nagy a könyvhiány.

Országos Széchényi Könyvtár

A román irodalom megszerettetése Székelyföldön

A cím körülhatárolta terület óhatatlanul csapdákat és ellentmondásokat tartalmaz. Vizsgáljuk meg ezeket ahhoz, hogy elfogadható elvi állásponthoz juthassunk.

Mindenekelőtt az *Irodalom szeretete* fogalom szorul értelmezésre. És magát értetődően merül fel a búsképű lovag, Cervantes *Don Quijotéjának* példaértékű irodalmi megjelenítése a maga pozitív és karikatúra jellegű intelmével. Az irodalom megközelítésének lehetőségeire figyelmeztet a bibliai, ótestamentumi, héber szövegek értelmezéséből kialakult teológiai tudomány, az exegétika léte és tudománya (tárgyszerű) jellege. Ezzel szemben a szeretet szubjektív tényező. Esetünkben: irodalomhoz való pozitív hozzáállást feltételezi, mégpedig az egyén részéről. Ám szeretet Pál apostol szavaival „hosszútűrő”, kegyes. Ha ilyen értelemben tesszük fel a kérdést az exegétáknak: Szeretik-e az Írást (irodalmat)? – akkor a becsületes választ a „Tiszteljük”-ben véljük felfedezni. Ez a hozzáállás is pozitív és mégcsak szubjektivitástól sem mentes, de nem zárja ki az „elmarasztaló” – tehát mérlege bírálatot sem. Tartalmazza a tárgyilagosság elemét is, a descartes-i dubito szellemét sem riadva vissza.

Ugyanitt kell tisztáznunk azt is, hogy az Írás szeretete – pontosabban tisztele – így, általánosságban a logos tiszteletével rokon, s épp ezért a szűkítés, egy bizonyos írás/irodalomra való szűkítésével sajátos erkölcsi vetületeket implikál. A szűkítés erkölcsösségének mindenekelőtt a jó, illetve rossz írás elkülönítését kell tartalmaznia. Ilyen közelítésben a tisztelet elfogadja egyiket, de elutasítja a másikat. Ez utóbbi állásfoglalás viszont a szeretet szempontjából „éktelenül cselekszik” és nem a „mindent elfedez” szellemében jár el.

Ezek után a román irodalomra való szűkítés a nemzeti jelleg kiemelését tartalmazza, ami ugyanakkor az egyetemes, a világirodalom viszonyával árnyalja a vizsgalandó anyagot. De ugyanez a szűkítés veti fel a magyar irodalomhoz való viszonyulás a címben megadott geopolitikai helyzetű egyéneknek. Nem lehet tehát egyértelmű választ adni, feltétlenül számolni kell az általánosító véleménynyilvánítás buktatóival.

A nemzeti önismeret csak az egyetemes összefüggések figyelembevételével vizsgálható/valósítható meg viszonylag legkisebb hibaegytűthetővel. Ehhez mindenekelőtt az egymás mellett élő népek kulturális kincseinek megismerése vezet. Esetünkben a román – és ugyanilyen fontossággal a német-szász nép – kulturális kincseinek kölcsönös megismerése, megismertetése.

Noha ez így – Benkő Samu értékelésével – transzilvanista „vigasz-ideológia”-kicsengésű, mégis elkerülhetetlen. Feltétlenül az egyetlen becsületes alapállás. Amint a nyelvek egymáshoz mérten nem osztályozhatók alsóbb-, illetve felsőbbrendű kategóriákba, ugyanúgy az irodalmi értékek sem.

Sajnálatos árnyékot vet erre az alapállásra a politika, amely mindenkor a hatalom birtoklásáért folytatott harcában a nacionalizmus (= népem szeretete) pozitív

erkölcsiségét a sovinizmus (= népemen kívüliek gyűlölete) negatív, romboló fegyverével állítja hadrendbe önös érdekeiért. Ez a stratégia irtózatot veszélyeket rejt, hiszen a szeretet/gyűlölet érzelem határa hajszálvékony mezsgye. Alkalmazói nagyon pontosan tudják: a hazafiság nevében és által nagyon könnyen uszíthatók egymásra az egymás mellett élő népek. Tamási Áron novellája, az *Erdélyi társaság* – építkezésében az ideológikus töltetet tudatosan alkalmazza – példázza állításunkat. A székely Lőrinc, a szász legény és a román Demeter kezéből kirántott furulyát, „a közös kincset” az őrmester (= a hatalom) „rontja össze”. Azt a hangszert, amely a három fiatal fájdalma a zene általánosan érthető nyelvében szólaltatta meg.

Szomorú tény, hogy a politikusok az államnyelv státusával hatalmi státust igyekeznek teremteni. Önmaguknak úgy, hogy az államnyelvet föléhelyezik az államban használt nyelveknek. Ez óhatatlanul nyelvi alapon folyó elvtelen viták felizzásához vezet. A sajtó szélsőséges vonulata ezt olyan tökévé kovácsolja, amely a kisebbségekben az állam nyelvéen írott szövegekkel szemben ellenérzést kelt. Ez az ellenérzés pedig az irodalommal szemben is megnyilvánul. Noha ez elsősorban nem az értelmiségi réteg jellemzője, de éppen az irodalmon keresztül kaphatna valós képet, ha ettől nem zárkózna el érzelmi alapon. Így nem valósulhat meg a MEGÉRTVE ÉRTETNI MEG MAGAM-elve, a MÁS/IK/BAN, MÁSSÁGÁBAN meglátott-megértett gondolkodásmód ismeretében és figyelembevételével a MEGÉRTENI MAGAM-lehetősége. Holott erre kölcsönösen szükség volna, hogy ÖNMAGAM ELHELYEZHESEM AZ ADOTT KERETBEN. József Attilával:

„hiába fürösztd önmagadban,
csak másban moshatod meg arcodat...”

Sütő András esszéjében úgy summázza a kérdést, hogy a *Cuius regio, eius religio* az idők folyamán... *eius lingua* tartalom szerint módosul. (= Akié a vidék, azé a nyelv.)

Az egymás irodalmának megismerését ösztönző Kós Károly épp ennek az igazságnak a felismerése folytán írja le a *Varjú nemzetség* első kiadásának előszavában: „Született ez az írás akkor, amikor körülöttünk furcsán-hirtelen megfordult a világ és mi alul maradtunk. Amikor az élő magyar hang erősen meghalkult és sokan sokat jártuk a temetőket, hogy a régen elporladtakat idézzük és beszélhessünk az örökké némákkal. Amikor befogtuk a fülünket, hogy ne halljuk az új beszédet, amikor behunytuk a szemünket, hogy ne lássa meg az új világ a benne égő könnyeket, amikor szorosan bezártuk a szájunkat, nehogy megtudja valaki is, hogy lelkünk ott belül halálos-keservesen sirat.

(Kós Károly: *Varjú-nemzetség*. Krónika. Kolozsvár 1925. Erdélyi Szépművés Céh.)

Ion Chinezu, az erdélyi magyar irodalmat a két világháború között (1930) elsőként felmérő irodalomtörténetében nem is hagyja ezt a kifakadást szó nélkül. Miután felteszi a kérdést a román nyelvvel kapcsolatban: „új nyelv?”, felsorolja a román szereplőket, a román dúllőneveket, ahol a cselekmény alkalmankint játszódik, valamint az előforduló román kifejezéseket, s így összegez: „Nem, a román beszéd nem

új ezeken az öregek által román névvel illetett tájakon, és ha az egy régi és erős életről vall a XVIII. században, nem hisszük, hogy jövevény lehet 1925-ben. A szerző önel-lentmondásba keveredik, és ezt – elismerjük – a művészi szép és igaz érdekében.”

Mit hagy figyelmen kívül az amúgy jóhiszemű Chinezu? Pontosan azt, amit Sütő a hetvenes évek elején jelez. A Kós Károly által jelzett nyelvcserét az adminisztrációban. Az egyik nyelv elhalkulásának rovására felerősödő másik nyelv hatalmi státusba lépését. Valamint azt, hogy nem művészi, hanem politikai igaz, ami, ha természetes öröm egyik fél számára, épp olyan természetesen jelent bánatot és megpróbáltatást a másik számára.

Akkor pedig mi lehet a megoldás? A demokratikus önrendelkezés. Ezt azonban az egész huszadik századnak nem sikerült sem gyakorlatba ültetnie, de még csak elfogadható kereteit kidolgoznia sem. Gyakorlatilag idea, utópia maradt. A hatalmi érdekkörök által populistá demagógiával hangoztatott jelszó, ami mögött tovább működhetek a hagyományos fondorlatoskodások.

Minek van tehát lehetősége? Valóban kilátástalan a helyzet? És mennyire az?

Tulajdonképpen azt szolgálhatja egymás irodalmának megismerése, hogy általa egymást megismerve az értékek tiszteletével közösen szorítsuk vissza azokat az erőket, amelyek az uszítással (Divide et impera!) igyekeznek megőrizni pozícióikat.

Saszet Géza kolozsvári költő írta le: „Ízleld az ízeket ízenként...” A tanács megszívlelendő. Azért is, mert nem megszerettetni kívánja az ízeket: Amiként nem is lehet minden ízt szeretni. De kell, köztük különbséget téve, élni velük. Ilyen íz lehet egy-egy nemzeti irodalom a világirodalom nagy, humanista olvasztó téglájában.

Az eddigiek értelmében jól átlátható az, hogy Székelyföldön, de bárhol, ahol kisebbségbe szoruló és szorított népek élnek egymás mellett, óhatatlanul kialakultak, s újratermelődnek az előítéletek. Az egyik elsődleges feladat tehát ezeknek az előítéleteknek a felszámolása, háttérbe szorítása. Ezt pedig úgy véljük elérhetőnek, ha kendőzetlenül beszélünk arról a valóságról, amely létrehozta, s létrehozta ezeket a félreértéseket, félremagyarázásokat. Alapul a tolerancia, a másság tiszteletben tartása szolgálhatna, ha ezeket nem misztifikáljuk és nem a jelszavak szintjén használjuk. Magyarán: nem zsákba-macskaként igyekezünk eladni. Ehhez az egyik járható út a klasszikusok bemutatása. De a kortárs ellenzéki írók is jó szolgálatot tesznek. Természetesen törekedni kell a minél hívebb bemutatásra. Nem von le sem az író, sem az általa képviselt irodalom értékéből az, ha a zsenékre, a tévedésekre is felhívjuk a figyelmet. Sőt, a hitelesség fedezetét képezi; az egyoldalúság hibájától ment meg, valós kép megrajzolásához segít. Emberközelen láttatja meg a jelenségeket. Az összefüggések bonyolultságában való eligazodást segíti. Hivatkozási alapul szolgál, és mint ilyen, kizárja a következtetésbeli egyoldalúságot, egy későbbi „félreértelmezést”. Erre enged következtetni az a tény, hogy az olyan olvasók, akiknek középiskolában felhívták a figyelmét írók-költők „gyarlóságaira” (ezt nagyon gyakran visszajelzik azok, akik román anyanyelvű tanároktól hallottak román irodalmi személyiségekről hasonló megjegyzéseket), nem idegenkednek azoktól az alkotóktól, sőt szeretettel beszélnek a személyről és a közvetítő tanárról egyaránt. A fenti módszer egyszerre töltött be esztétikai értékítéletre és a személyiség fejlesztésében nevelő szere-

pet/hatást. Segített az olvasóvá nevelésben is. (Más kérdés, hogy jelenleg is viták folynak arról, melyik vetület élvezzen elsődlegességet a középiskolai oktatásban-nevelésben.)

Egy másik, a kérdéskört közvetlenül érintő tényező az olvasás nyelve. Az elmúlt rendszer egyértelmű követelménye volt, hogy a román háziolvasmányt csak román nyelven volt szabad olvasni – legalábbis elvi szinten –! Ezt a nézetet kicsit áttéve abba a végletbe eshetünk, hogy Shakespeare-t csak angolul, Omár Khájámot pedig csak arabul... Márpedig a bölcsek szerint: Aki nem tud arabusul, ne beszéljen (olvasson) arabusul! A lassan ötszáz éves protestantizmus pedig megtaníthatott volna mindenkinek, hogy Isten igéje csak anyanyelven befogadható. Nyilvánvaló tehát, hogy csak anyanyelven igazán élvezhető egy szöveg a csupán azt ismerő számára. Ugyanígy nem kérdőjelezhető meg az sem, hogy az *Anyegin* oroszul, Calderon vagy Federico Garcia Lorca spanyolul olvasva nyújtja minden zamatát. (Bár a magyar műfordítás-irodalom magas esztétikai és mesterségbeli színvonala – szerencsénkre – nagyrészt érzékeltetni képes az említett szerzőknél is (Bérczy Károly – Áprily Lajos; Nagy László stb.) az eredeti nyelv ízt.) A második nyelven – tehát nem az olvasó anyanyelvén történő olvasás azonban jó eszköz a – hangsúlyozzuk – második, esetünkben a román nyelv minél teljesebb elsajátításához. De a nyelv nem elég mély ismeretében, az időhiány és a mennyiségi követelmények szorításában nem szótárazva olvasás felületessé teszi azt. A meg nem értett szöveg pedig nem hogy közelítene, de még el is idegenít. Elsajátítandó nyelv esetében feltétlenül fontos az azon a nyelven való olvasás. A két nyelv keverése esetében az egyénileg beállított arány nagyon fontos, valamint a bizonyos részletek eredetiben való olvasása (is!). Mindaddig, amíg eljut az egyén az eredetiben való olvasás minden szépségének ízeleléig. Avagy éppen az összehasonlító olvasás gyönyörűségéig.

Rebreanu regénye, az *Akaszttak erdeje* (Padurea spinzutatilor) elolvasása nélkül nem csak a román irodalomról, de az erdélyiség fogalmáról is csak közelítő, egyoldalú képünk lehet, sőt nagy a veszélye annak, hogy uralkodó ideológiák mankurtjaiként alkotunk róla képet.

Nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a román nyelv tanítása az iskolákban azonos súllyal van jelen, mint az anyanyelvé. Azonos óraszámmal és nagy egységeiben azonos felépítéssel. Azaz míg az első nyolc év az írás-olvasás-nyelvtan és olvasmány, s az irodalomelméleti alapfogalmak tanítására épül, a középiskola (gimnázium) újra az időrendi logikájú irodalomtörténet elsajátíttatását tűzi ki célul. Ezek az órák viszonylag szűk egyetemes keretben, kevés összehasonlítóssal, nemzeti központúak. Ez azt jelenti, hogy a román irodalomtörténet befogadtatására megkülönböztetett gondot fordít a tanmenet. A világirodalom nagyjai, de egyéb nemzeti irodalmak megközelítéséhez képest privilegiummal bír, azokkal szemben kirekesztést is jelent.

A versolvasóvá nevelés érdekében

Hét évvel ezelőtt *Mit tehet a magyartanár?* címmel jelent meg cikkem a *Könyv és Nevelés*-ben, amelyben megkíséreltem néhány gyakorlati tennivalót megfogalmazni az olvasóvá nevelés érdekében. Két fontos elemre hívtam fel kollégáim figyelmét: az iskolai könyvtárak, a könyvtári órák, a „könyves környezet” szerepére és az ajánlott olvasmányok listájának kibővítésére, s ezek bekapcsolására a tanítási folyamatba. Amikor azt a cikket írtam, gimnáziumi tanári és könyvtárosi tapasztalataimra támaszkodtam, azóta sikerült némi gyakorlatot szereznem az oktatás más területén is: előbb gyakorló általános iskolában szakvezető tanár voltam, jelenleg pedig a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola magyartanár-termelő gépezetében vagyok kis csavar... Így különböző helyszíneken győződhettem meg arról, hogy az olvasás becsülete, s az olvasott művek között az értékes alkotások aránya és hatása mint száll egyre mélyebbre, mint szorul egyre inkább háttérbe.

Ebben az írásban az olvasóvá nevelési elképzeléseimet, ötleteimet csak a szép irodalom egy területére szeretném korlátozni: egy sajátos, nem nagyon használt műszóval kifejezve: a versolvasóvá nevelésre. Először arról szölok, hogy mit értek ezen a fogalmon és miért tartom igen fontosnak. Azután egy felmérés apró mintavétele alapján helyzetképet mutatok be szegedi gyakorló általános iskolások versolvasottságáról, versismeretéről, versszeretéről. A nyolcadikos, 14 éves általános iskolások kontrollcsoportja harmadéves magyarszakos főiskolásokból állt – s az ő eredményeik is igen érdekesek, tanulságosak. Végül arról szólnék: hogyan és mint javíthatna a jelenlegi helyzeten a magyartanár, hogyan nevelhetne több versolvasó, versszerető fiatalt.

Az általános iskola még érvényben lévő tantervei főleg magyar irodalmat, s azon belül nagy arányban lírát írnak elő tananyagként. Ennek két egyszerű oka van: a magyar irodalom legerősebb oldala a líra – és a rövid versek alaposabban, részletesebben bemutatathatóak, elemezhetőek a „műközpontú” magyarórákon, mint az eposzok, vagy családregények. Mégis, noha az irodalomórák nagy százalékában a magyar líra remekeiről van szó, diákjaink alig olvasnak a tananyagon kívül verseket. Az olvasás legtöbbjüknek a prózai alkotások lapozgatását jelenti. Szinte többen írnak verseket, mint ahányan olvasnak.

Pedig a líra az, amelyik nyelvi intenzitása, stílusereje miatt, és szemléletessége, zeneisége révén is a legalkalmasabb lehet az irodalom megszerettetésére, s az olvasás megkedveltetésére. 9-12 éves gyerekek szívesen is hallgatnak, olvasnak, tanulnak, mondanak verseket. Később ez egyre kevésbé lesz jellemző. Éppen akkor csökken a versolvasás gyakorisága, amikor az iskola /általános és középiskola is/ a műelemző órák tucatjain ismerteti meg mélyen és átfogóan a magyar líra gyöngyszemeit. Az ellentmondás nyilvánvaló: ezektől az óráktól az értés, az értelmezni tudás megtaní-

tása mellett a versek megszerettetését, a versolvasóvá nevelést is elvárnánk – nem pedig a „kiszertetést” a versekből. Mi lehet a nyilvánvaló kudarc magyarázata?

Talán az, hogy a műelemző órákon elhangzottak általában nem igazodnak a gyerekek életkorához, az osztály színvonalához, érdeklődéséhez; s az órákon gyakran lapos, unalmas elemeztetés, a mondanivaló közhelyes megfogalmazása folyik. És az sem jó megoldás /bár ez még a jobbik eset/, ha túlzottan a formai jegyek leltározása, egyfajta esztétizálás uralkodik el a tanórán. A sikertelenség oka az is, hogy szinte teljesen elfelejtik a tanárok a verseket, mint „ajánlott olvasmányokat” örömforrásként beépíteni a tanítási folyamatba. Pedig nemcsak elemezni lehet, jó lenne néha egy-egy műsorórát, szavalóversenyt, versválogatást, verslemezhallgatást is beiktatni a magyarórák sorába. Ha a tanár nem ösztönzi diákjait a saját versszeretetével, szelíd rábeszéléssel, az olvasás jutalmazásával – akkor azok nemcsak irodalmi élmények sorával lesznek szegényebbek, hanem érzelmviláguk, ízlésük, szépérzékük is csorbul, s jellemük lesz szürkébb, ridegebb, sivárabb.

Az eddig elmondottakból, remélem, kiderült: mit értek versolvasóvá nevelésen, és miért tartom fontosnak a témát. Véleményemet a lehangoló jelen helyzetről néhány adattal szeretném alátámasztani. Az elmúlt hónapban egy egyszerű, 15 kérdéses felmérést végeztem főiskolánk két gyakorló általános iskolájának nyolcadik osztályában. Száztizenöt tanulónál a költészethez, lírai alkotásokhoz való egyéni viszonyukat próbáltam felmérni mintegy tíz kérdéssel. /A felmérőlap mellékelve./ Választani lehetett három felelet közül, az 1. 2. és 3. válaszlehetőség egyúttal emelkedő értékeket is jelentett. (Arra a kérdésre, hogy írtál-e már verset, vagy mondtál-e valaha verset, vagy meghallgatod-e a rádióban, tévében bemutatott verseket – a következő három választ lehetett adni: soha: 1, egyszer-kétszer: 2, gyakran: 3. A példa megvilágítja, hogy a „versszeretet” skáláján az egyes elégtelen, a kettes a közepes, a hármas átlag a kitűnőt jelentené.)

Nos, a 115 nyolcadikos tanuló átlaga 1,71 (a fiúké 1,49, a lányoké 1,77). Ha osztályoznám: a lányoké elégséges-közepes, a fiúké valahol az elégséges szint határán. Ugyanez a közel 80 főiskolásnál (mind a fiúk, mind a lányok eredménye alapján) 2,5. A jövőendő magyarszakosok érzelmi kötődése tehát lényegesen pozitívabb – osztályozva jónak minősíthető.

Két kérdés szólt a kérdőívben a kedvenc költőkről. Az egyiknél legfeljebb három legkedvesebb költőt lehetett megnevezni; a másiknál azt, vagy azokat a költőket, akik felkerülnének a legkedvesebb tíz író „slágerlistájára”. Az eredmények: az általános iskolásoknak még mindig Petőfi a legkedvesebb költője /126-szor említették a kérdésekre megadott válaszokban/, Petőfi mögött Arany /99/, Ady /78/ és József Attila /27/ áll. (József Attila helyezése azért is előkelő, mert a tanév elején vagyunk, még nem került sor iskolai bemutatására.) Összesen 23 költőt említettek a 14 évesek, ebből csak három volt külföldi. Az életkor miatt még kevés volt a kortárs, modern költő is. Az arányokat az iskolai tananyag mellett tehát az életkor is meghatározta. Az általános iskolások a költők kedveltségi listáján 247-szer említették a hat 20. század előtt élt magyar költőt, az összes többit 160-szor.

A főiskolások kedvenceinek összetétele sokszínűbb: benne 46 költő szerepel, négy majdnem egyenlő csoportban: 12 költő a világirodalomból, 10 a magyar irodalomból a 20. századig, 13 Ady és József Attila közt és 11 századunk második feléből. A 325-ször említett költők kétharmada, 192 a 20. század első felében alkotott. Az első hat költő között, akiket húsznál többször neveztek meg, négy van ebből a csoportból /József Attila 55, Ady 46, Radnóti 31 és Kosztolányi 21/, egy a 19. századból /Arany 29/ és egy modern költő /Pilinszky 23/. Rajtuk kívül mindenkit tíznél kevesebbszer jelöltek a kedvencek között.

Az utolsó kérdéscsoport tárgya a versismeret volt. Idézetek felismerése, felidézése a hetedik osztályos tananyagból. Bebizonyosodott, hogy a legkönnyebben beszerezhető ajánlott olvasmányokat, a szöveggyűjtemények verseit sem olvassák el a tanulók, vagy csak igen felületesen. Nem élnek bennük a legismertebb versek sorai sem. Az idézeteket, a memoriterek jellegzetes sorait kb. egyharmad részben tudták azonosítani /öt idézetből átlagban 1,6-et/, a nyolc, kulcsszavakból felismerhető, törzsanyagnak számító verset /pl. a hamvveder és a lángtenger szóból a Himnusz/ 25 százaléokban ismerték fel, a nyolcból átlag kettőt. A nyolc, kiegészítő anyagból származó idézet alapján átlagosan egy /1/ idézetnél tudták a szerzőt és a vers címét megnevezni. Ezek az eredmények egyik kérdésnél sem ütik meg az elégséges szintet – s az utolsó esetben katasztrofálisnak minősíthető a tájékozatlanság.

A főiskolások számára a versismeretet, idézetek felismerését, leírását nem tartottam nehéznek /bár a hetedikes tananyagról volt szó/, mert alapművekre kérdeztünk. Ennek ellenére, versszeretetükkel egyáltalán nem állt arányban itteni eredményük: a közismert idézetek leírása esetében közel 50 százalékos, a jellemző szavakból felismerhető versek esetében mintegy egyharmados, a kiegészítő anyagból származó idézetek tekintetében nem egészen egynegyed rész volt a jó válaszok aránya. Ez csak az első kérdésnél felel meg a gyenge közepes szintnek, a többi alig-alig elégséges, az általános iskolás mérce szerint is. A leendő tanárok versismeretét tekintve sem lehetünk derűlátóak. Csak egyetlen részadatot emelnék még ki: a főiskolások legkedveltebb költői közé tartoztak Ady és Arany – mégis sokat idézett, közismert verseiket csak alig több, mint 50 százalékos arányban ismerték fel a felmérésben!

A helyzetkép tehát még siralmasabb volt, mint a bevezetőben általánosságban felvázolt értékelés a versek és iskolások viszonyáról. /S ne feledjük el, ezek a számok, értékek gyakorló iskolák tagozatos osztályaiban, nagy részben értelmiségi szülők gyermekeinél, s magyarszakos főiskolai hallgatóknál jelentkeztek – mennyivel lehet ez alatt az átlagdiák és az átlagos érettségizett fiatal versszeretési, versismereti indexe! / A voltaképp látletnek minősíthető felmérések adatait külön is elemeztem, részleteztem – ezt itt a téma szárazsága miatt most mellőzöm. S nem is szeretném ezzel a katasztrófa-hangulattal zárni soraimat. A befejező részben arról szólok, hogy mit javasolok tanárkollégáimnak a versolvasóvá nevelés érdekében.

A magyarárók többsége műelemző, új ismereteket közlő óra. Azt hiszem, hogy túlzott az ilyen órák aránya, s még mindig nem élünk eléggé a tanári szabadság lehetőségével. Nem kell minden irodalmi művet a tananyagból elemezni. Jó minták alapján az önálló műelemzést, véleményformálást kellene kialakítani és jutalmazni.

Ugyanakkor lényegesen több verset lehetne olvasni, megismerni, meghallgatni az órákon, mint azt tesszük manapság. Főiskolánk hatosztályos középiskola-kísérletének első tankönyvében¹ erre külön nagy súlyt fektettünk. A lírai műfajok bemutatását és a művek elemzését célul kitűző első könyvrészletben egy-egy költeményt kell 7-8-ból kiválasztani kétórás elemzésre, de a többi elolvastatását, részben önálló feldolgozást is kérjük. Magába a műelemző órába is be lehet kapcsolni ezeket a verseket, az összehasonlító elemzés bizonyos elemeivel, analógiákkal, de külön készségfejlesztő órákon, „műsorórákon” is megismerkedhetnek a tanulók a költeményekkel.

Baj van a műelemzéssel is. Ez gyakran a tanár privilégiuma, csak a saját véleményét fogadja el, s nem kér sem szóban, sem írásban a tanulóktól teljes versértelmezéseket. De az általános iskolások tankönyvei sem segítenek ebben... Az ismeretterjesztő, verselemző kötetek kis példányszámúak, nehezen jutnak el a tanulókhoz. Ebben próbáltam segíteni egy, a 13-15 éves korosztálynak szóló verselemzési kalauz kiadásával a múlt évben, amelyben minta-verselemzéseket és verselemző feladatokat közöltem.² Nagyon örülök, hogy eddig több, mint ötezer példány elment a könyvből a kiadvány komoly ára ellenére, ugyanakkor kissé szkeptikus vagyok a hatásával kapcsolatban. Az első kiadás előszavában ugyanis egy pályázatot hirdettünk: a feladatok megoldásaként készített verselemzések legjobbjaikat megjelentettük, jutalmaztuk volna. Sajnos alig haladta meg az egy tucatot a beküldött pályázatok száma, így a mennyiségi és a minőségi hiányosságok miatt a pályázat értékelhetetlenné vált. Titokban számítottam tanárkollégáim buzdítására, ösztönző segítségére – ez nyilvánvalóan nem történt meg.

Visszatérve a jelenlegi iskolai műelemző órák gyakorlatára, gyakran tapasztaltam tanárjelölteknél, és sajnos végzett tanároknál is, hogy a tananyag megtanítása nem sokat lendít a vers, a költészet megszerettetésének ügyén. A lírai mű tanári bemutatása már fél sikert jelentene – egy jó felolvasás már maga elemzés, értelmezés. A fél siker helyett azonban a teljes kudarc a jellemző. A kezdet sokszor gyengécske, az óra befejezése viszont a legtöbbször hiányzik. Az analízist nem követi szintézis, s nem jut idő a tárgyalt alkotás újabb elolvasására, meghallgatására. Ugyanúgy baj van az óra legnagyobb részével, a verselemzéssel is. Különösen az élményszerűség, az érzelmi ráhatás elég sivár. Nem mintha a tanárok, különösen a tanárjelöltek nem fordítanak gondot a szemléltetésre. Csakhogy az „itt ketyeg, ott füttyül”-féle koreografált tanórákon általában csak a produkciót élvezik a tanulók, s nem a költeményt. Ráadásul ilyenkor feltétlenül csődöt mond valamelyik technikai eszköz. És a sok szemléltetésben valahogy mindig háttérbe szorul a szöveges szemléltetés, más irodalmi művek idézése, ajánlása, a hivatkozás a már tanultakra. Az irodalmon belüli és a más művészetekkel való összehasonlítás és -kapcsolás hiánya pedig írott malasztá, rózsaszín álommá teszi a komplex esztétikai nevelésről forgalomban lévő szép elképzeléseket...

A fenti bírálat magában foglalta azt is, hogy szerintem mit tehet a magyartanár a versolvasóvá nevelés érdekében. Ezt a célt próbáltam szolgálni említett könyvemmel és ezt szeretnénk segíteni egy tanszéki munkatársammal készített feladatlap-sor-

ral is. A Mozaik Oktatási Stúdió által kiadott Tudásszintmérő feladatlapok az általános iskola felső tagozatának irodalomanyagát kéri számon témakörönként.³ Nagyon sok kérdés vonatkozik a lírai művek elemző ismeretére is, sőt, szorgalmi feladatként általában a kiegészítő anyag, a szöveggyűjtemény verseinek ismeretét mérjük és javasoljuk, hogy ezek tudását, megoldását külön jeggyel és csakis jó jeggyel jutalmazza a kollégák. A feladatlapok ezen kívül a kötelező olvasmányokat is számonkérjük, s az ajánlott olvasmányokra is tesznek fel kérdéseket. /A négy évfolyam nyolc feladatlapjában összesen 16 ajánlott olvasmány számonkérését terveztük./ Ebből a vázlatos ismertetésből is kitűnik, hogy feladatlapjaink nemcsak a tudásszint mérésére, de az olvasottság felmérésére is használhatóak.

Elnézést kérek, ha az utóbbi sorok önreklámnak tűnnek. Ismerjék meg az említett kiadványokat és azután ítélik meg, felhasználhatóak-e a tanári munkában. Írásomban nem kápráztathattam el Önöket mélyenszántó, tudományos gondolatokkal, csak tapasztalataimat oszthattam meg Önökkel az általános iskolások versolvasási kultúrájáról, illetve annak hiányairól.

Jegyzetek

1. JGYTF „6+6”-os kutatócsoportjának kísérleti tankönyve. Magyar irodalom. I. A lírai műfajok. Szeged, 1992.
2. Bene Kálmán: Kalauz a versértelmezéshez. Második javított és bővített kiadás. Szeged, 1992. Mozaik Oktatási Stúdió
3. Bene Kálmán – Gyémánt Csilla: Tudásszintmérő feladatlapok irodalomból, 5-8. osztály, A, B változat. Szeged, 1992. Mozaik Oktatási Stúdió

**A „KAPCSOLATOM A KÖLTÉSZETTEL”
felmérés kérdései**

1. Nemem fiú 1 lány 2 Életkorom: év
2. Legkedvesebb költőim /ha van ilyen/:
3. Helyet kapnának-e tíz legkedvesebb, legolvasottabb íród között ezek a költők?
Ha igen, hányadik helyre sorolnád őket? Írd be a megfelelő sorszám mellé azokat, akik az első tíz kedvenc között vannak!
4. Mondtál-e valaha verset /szavalóversenyen, iskolai ünnepélyen, irodalmi műsorban stb./?
soha 1
egyszer-kétszer 2
gyakran 3
5. Írtál-e már verset?
soha 1
egyszer-kétszer 2
gyakran 3
6. Meghallgatod-e rádióban, tévében, lemezzről a versműsorokat? /Pl. a televízió Lyukasóra című műsorát/ Széchenyi Könyvtár
soha 1
egyszer-kétszer 2
gyakran 3
7. Honnan ismered meg a költeményeket?
csak a tananyagból 1
tananyagból és tévéből, rádióból 2
verseskötetek olvasgatásából is emellett 3
8. Vettél-e magadnak valaha verseskötetet? Ajándékoztál-e másoknak? Kaptál-e te versesköteteket ajándékba? /A válasznál mind a három kérdést vedd figyelembe, add össze az alkalmakat!/
soha 1
egyszer-kétszer 2
gyakran 3

9. Vannak-e saját verseskönyveid?
 csak néhány 1
 legalább 4-5 2
 egész kiskönyvtáram van versekből 3
10. Mennyire becsüled a családi könyvtár versesköteteinek számát?
 csak néhány 1
 húsznál kevesebb 2
 húsznál több 3
11. Ha szépirodalmat olvasol, nem iskolai feladatként, hanem szabadidődben, milyen arányt képviselnek olvasmányaid között a versek?
 nem nagyon olvasok verseket 1
 olykor-olykor, hetente, havonta adódik egy-két alkalom 2
 rendszeresen olvasok költeményeket is 3
12. Kinek, minek a hatására foglalkozol a versekkel?
 csak iskolai feladatok megoldására 1
 családi köröm, barátaim, tanárain ajánlatára is 2
 belső indíttatásból, késztetésből is, mert úgy érzem, irodalmi műveltségem fontos része a versek ismerete, mert sokat jelent nekem a költészet 3
13. Tudnád-e idézni?
 Kölcsey: Huszt – az epigramma záró sora:
 Vörösmarty: A merengőhöz – a költemény első sora:
 Petőfi: Egy gondolat bánt engemet... – az utolsó sor:
 Petőfi: Szeptember végén – a 2. versszak 1. sora:
 Arany: A walesi bárdok – az utolsó két sor:
14. Nagy költőink híres verseinek jellemző szavait, kifejezéseit írjuk ide. Írjátok mellé a költő nevét és a vers címét, ha felismertétek! róna és délibáb, hamvveder és lángtenger, álompénz és csalút, álombakó és déli verő, tereh és tallóz, lila dal és vice, kecsegtet és védangyal, lompos alkonyat és kis sömlyék
15. Honnan idéztünk? Ha felismerted, nevezd meg a szerzőt és a vers címét!
 a) „A szívem egy nagy harangvirág
 S finom remegések: az erőm.”
 b) „Megittam, gyi lovam, gyi Betyár...
 Cserebogár, sárga cserebogár!”
 c) „Fönn az égen ragyogó nap,
 Csillanó tükrén a tónak,
 Mint az árnyék, leng a csónak.”
 d) „Az útszél: csupa pitypang.
 A bokrok: csupa füttyhang.”

- e) „Hová repül az ifjuság?
Feleljetek, bús lombu fák,”
- f) „Selyem felhői sáppadt türkisz-égnek
Bolyongó vágyak mély tűzében égnek.”
- g) „Ám természettől mind ez lelketlen ajándék:
Naggyá csak fiaid szent akaratja tehet.”
- h) „Jobban esik neki, ha egyet kiálthat:
Földi, a kerékagy siratja a háját!”

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

**A művet mindig ketten alkotják
(A Szépirodalom értésének lelettörődékei)**

Minden percben információ-tömeg zúdul ránk. Műveltségünkbe épülnek-e ezel Tartalmas műveltség, felszínes félműveltség vagy álműveltség jelenik-e meg az információfeldolgozás eredményeként? Hozzájárul-e az irodalomolvasás önművelési képességünk fejlesztéséhez? Irodalomtanítási módszereinkkel, szemléletünkkel művelő olvasókat tudunk-e nevelni? Mit teszünk, hogy fejlesszük növendékeink olvasáskultúráját, amellyel közelebb jutnak a konnotáció birtoklásához?

A tanuló önművelő folyamatában kitüntetett szerepet kell kapnia az olvasásnak. A gyermek személyiségfejlődésének legalapvetőbb feltétele éppen az olvasási, olvasásmegértési készsége, mivel ettől függ

a) önálló ismeretszerző képessége, ezáltal személyiség- egésze minőségének színvonala, továbbá

b) a poétikai funkcióval átszőtt, bonyolult felépítésű költői alkotások keresésének, olvasásának, megértésének, újraolvasásának képessége is.

Kosztolányi Dezső lírai vallomása az író és az olvasó, a költő és a befogadó együttműködéséről – olvasatom szerint – az irodalmi kommunikációt fejti ki: „Az a könyvek, melyek a könyvtárak polcain szunnyadnak, még nem készek, vázlatosak magunkban semmi értelmük. Ahhoz, hogy értelmet kapjanak, te kellesz, olvasó. Bármennyire is befejezett remekművek, csak utalások vannak bennük, célzások, ákorbák, melyek pusztán egy másik lélekben ébrednek életre. A könyvet mindig ketten alkotják: az író, aki írta, s az olvasó aki olvasta.” Vagyis a művet ezért alkotják mindig ketten. Ehhez korszerű irodalomtanítási szemlélet, felkészültség kell, mivel az irodalom nemcsak egy az iskolai kötelező tantárgyak sorában, hanem művészet is. Max Verhli kifejezésével élve: „a szóval való alkotás” művészete. A költői szövegek képei az olvasó lelkében és tudatában érezhetővé, illetőleg érthetővé válnak, és működésbe lendül a befogadói, tulajdonképpen a megértésen alapuló folyamat. Azé a tudás, ami részt venni ebben az alkotói folyamatban az olvasó, mert nemcsak elsajátít, hanem alakító és változtató, továbbá újratemtő is. „A szépirodalmi mű befogadása – Halász László pszichológiai vizsgálatai nyomán – joggal tekinthető az interszektuális kommunikáció sajátos esetének, amelyben az író és az olvasó a kommunikációs lánc két tagja.” S az olvasó az örömeit, a bánatát, vívódásait, töprengéseit, önmagát az életét keresi a műben, hogy emberi teljességét erősíthesse.

Vajon szem előtt tartjuk-e tantárgypedagógiánkban az olvasó autonómiáját, az értelmezés szabadságát, sokszínű lehetőségeit? Adunk-e alkalmat a szépirodalmi szöveg műve rétegeinek teljes feltárására, a felépítéssel összefüggő polifóniának a megértésére? A műalkotás hatásrendszerének elemzésében, a többdimenziós képpé formálódó költői üzenet megértésében, a „pecsétek feltörése”-ben változatos irodalomtanítási

stratégiák, megközelítési lehetőségek állnak rendelkezésünkre az értékfeltárás és/vagy értékvitatás szándékát figyelembe véve.

Gyakorta biztatjuk tanítványainkat, hogy az olvasottak által kiváltott érzelmeikről, hangulatuk alakulásáról szóljanak, fejtsek ki benyomásaikat. Többször a műfajismeretek hasznosításával juttatjuk 10-14 éves olvasóinkat a szépirodalmi alkotás mélyebb szintjeihez, megértéséhez. A legtöbb sikert – gyermeknek és pedagógusának a költői mű rejtettebb világához vezető úton – a szerkezet tüzetes vizsgálata biztosítja. A költő, az író egyéni stílusának tanulmányozása, az adott korba való helyezése kivételes alkalmak, ritka pillanatok az általános iskolában.

A nyelvi képek eredetiségének vizsgálata, az egyéni leleményű, a konvencionális, az exmetaforák minősítése már nagymértékben az olvasó egyéni ízlésétől, stilisztikai felkészültségétől függ.

A tanítási gyakorlat a befogadói értékítélet fejlesztésére a költészet leglényegesebb intenzitásnövelő, hatáskeltő eszközeit, így a hangtani formákat, a stilisztikai szerkezeteket, a jelentéstöbbletet adó vizuális formát sajnos csak alkalmyszerűen, a pillanatnyi ötlettől felcsigázva hasznosítja, tudatosan azonban a legritkábban. Pedig Goethe szemlélete az irodalomtanár segítségére siet: „Az igazi műélvező nemcsak az utánzottnak a valóságát látja, hanem a kiválasztott elem többletét, a szerkesztés ötletességét is, a kis műbeli világban a természetfölöttit; úgy érzi, hogy magának is művésszé kell emelkednie ahhoz, hogy élvezze a művet.”

A komplexitásra törő, az esztétikai információ megragadására is felkészült olvasókat, a minőségi önművelésre beállított személyiségeket kell az irodalom segítségével nevelnünk! Tanítsuk meg a gyermekeket a kifejezőmódok mögé tekinteni, ezáltal a konkrét olvasatok absztrahálására.

Az igazi olvasó soha nem kívülről állóként, hanem résztvevőként érez, a műalkotás teremtette élmény hatására élő alakokat, sorsokat, összefüggéseket lát maga előtt. Így a mű személyiségalkító erővel is rendelkezik. Általános iskolás korú tanítványaimat a műalkotás szövegstruktúrájának az egészben betöltött szerepének elemzésére, a hatáskeltő formaszervezetek többletjelentésének feltárására, az esztétikai élmény megragadására tanítom. Az igényes, az úgynevezett alkotó olvasó személyiségjegyek kialakítására számomra az útravalót Halász László a következőkben adta meg: „... az elemzés, az értelmezés, az értékek feltárása a mű belső jellegzetességeinek vallatásából, pontosabban a hozzájuk vezető útnak a megtanításából álljon”.

A továbbiakban az útravalóval történt sáfárkodásom lelettörvényeit helyezem Önök elé.

A „homéri szellemű” elbeszélő költeményt, Arany János *Toldi* című remekét egy, a 11-12 éves olvasók személyiségéhez közelebb álló, úgynevezett intenzív módszerrel tanítom. Ennek lényege: körültekintő előkészítés után folyamatos bemutatásban adjuk közre az elbeszélő költeményt. Így a cselekmény sodrásával, az „elbukás” drámai pillanataival, majd „a megoldás lehetőségének keresése” küzdelemsorozattal, végül a „felemelkedés” diadalmas, örömujjongásos fináléjával szembesíthetjük tanítványainkat.

Az *Előhangot* és az I–III. éneket egy órában olvassuk fel a gyermekeknek. IV–X. éneket, a lassú, epikus áradás érzékeltetése végett két órában célszerű felolvasnunk, azaz kölcsönvesszük a nyelvtan órát. A XI–XII. ének /és benne az *Utóhang* drámai, gyors kiteljesedésének megláttatását biztosító felolvasásunk egy órát igényel. Célszerű megtoldanunk ezt a művel intenzíven történő ismerkedést aktív beszélgetésre hangszerezett órával, amikor diákepek, gyermekrajzok, élménybeszámolók mellett a kedvenc sorok, szakaszok újraolvasásával összefoghatjuk az eseményeket, reprodukálhatjuk a cselekményt, szólhatnak tanítványaink a szereplők egymáshoz való viszonyáról, tetteik indítékairól és következményeiről. Meggyőződésem: nagyobb kedvvel, felfokozottabb megismerni akarással tanulmányozzák növendékeink – Illyé Gyula szavaival élve – „a makulátlan ütemű, a feddhetetlen rímű, a megingathatatlan szerkezetű” elbeszélő költeményt.

Ma már azt is tudom, hogy ez, a szövegkohéziós erőket feltáró tanítási gyakorlat a gyermekek világszemlélődését nagymértékben formálja, tudniillik a rész-egész, a ok-okozat, az előzmény-következmény bonyolult viszonyait – a teljesség birtoklásának köszönhetően! – eredményesebben látják át.

A „költői beszély” befogadását segítő tevékenységstruktúra nemcsak a történet reprodukálását, a műfajjal, a szerkezettel foglalkozó kérdéseket, feladatokat diktált; hanem az elbeszélő költemény verselésének tanulmányozását és Arany János stílusának a megfigyelését is magába foglalta. Így sikerült a költői nyelv több réteg megérténiök hatodikos olvasóimnak.

Helyet kapott a feldolgozásban az értő olvasás éppúgy, mint a felolvasás gyakorlása, valamint a versmondás is. Szívesen bontották mozzanatokra a gyerekek az egye énekeket, miközben ügyeltek a rész-egész viszonyára.

Kitüntetett figyelmet kapott a szereplők jellemzése. A költő jellemzési eljárásai közül a „beszéltetés” és a „környezetfestés” lett a legfontosabb a tanulók munkáiban, a többi sem elhanyagolva.

Sokszor rácsodálkoztak egy-egy kifejezésre a Toldi nyelvezetét ízelgetvén. A *Néprajzi Lexikon* és a *Toldi-szótár* lapozgatása segítette könyvtári ismereteik erősödését. Kisebb-nagyobb sikerrel tanulmányozták irodalomelméleti ismereteik szögéből Arany János művét.

Természetesen gondoltam az elbeszéléssel kapcsolatos szövegszerkesztési, fogalmazási ismereteiket is. Sőt, bátorkodtam ezt a tantárgy-pedagógiai konstrukciót a műismertetés funkcionális közlésformával megtoldani. /Ez a műfaj hetedik osztályos ismeretanyag./ Közösén hívtuk életre ezt a felelettervet:

Arany János: Toldi
(műismertetés)

Cél: kedvet ébreszteni a mű befogadására;
elősegíteni a mű árnyaltabb megértését.

1. Az érdeklődés felkeltése a mű iránt. Az elbeszélő költemény szerzőjének bemutatása néhány mondattal.

2. Miért írunk erről a műről? Mi teszi érdekessé? – A problémafelvetés érveken alapuló kifejtése:
 - a) cselekmény /történet/;
 - b) szereplők /jellemek/;
 - c) stílus /nyelvezet, kifejezésformák/.
3. A mű ajánlása elolvasásra.

Miután megíratam hatodikos tanítványaimmal műismertetésüket, a tanulói szövegművek mélyebb elemzésére fogtam magam. Kutatási feladatul választottam annak vizsgálatát, hogy hány tudatosan alkalmazott, azaz explicit irodalom- és művészetelméleti fogalmat használnak növendékeim. Az úgynevezett szórvány, illetőleg csupán a felszínen megérintett fogalmakat implicit elnevezéssel illetem. Haszna, hírbőséget hordozó üzenete van ennek a kutatásnak. Ez is segít ráébreszteni bennünket, az irodalom tanárait, hogy a mű felszínstruktúrájának letapogatása az olvasás technikai szintjének fejlesztésén túl kevés hasznót hordoz, ugyanakkor a szöveg egésze poétikai funkciójának megláttatásával, birtokba vétetésével, az olvasó személyiségébe történő integrálással a kritikai-alkotó olvasó szerepet alakítjuk, illetőleg erősítjük.

Az írásbeli munkákban – összesen 380-szor – 49 féle, a szöveggörnyezetbe illesztett, tartalmat kapott fogalmat használt a 30 gyermek. Az alkalmazott kifejezéseket így csoportosítottam:

- a) poétikai /műfajelméleti/ ismeretek /19 fogalom/
előfordulásuk 46,3 százalékos, így egy-egy főre öt-hat fogalom jutott;
- b) szerkezetani ismeretek /16 fogalom/
Egy-egy fő négy-öt fogalommal élt, ezért 33,2 százalékban jelentek meg a tanulói munkákban;
- c) stilisztikai ismeretek /hét fogalom/
kb. egy-egy stilisztikai vonatkozású fogalmat alkalmaztak a diákok; ez a fogalomgyűttes hat százalékát adta az összes irodalom- és művészetelméleti kategóriának;
- d) verstani ismeretek /hét fogalom/
tanulóként egy-két fogalommal találkozunk, ugyanis a 49-féle tartalmas kifejezés összes előfordulásának – 380 – 14,5 százalékát jelenti ez a fogalomkör.

Ha figyelmesen szemléljük az adatokat, világosan kitűnik: a 11-12 éves korú olvasók dolgozatonként 10-14 tartalmas, szöveggörnyezetbe /kommunikációs csatorna-zajmentesen/ illesztett, Nagy József tudástechnológiai kifejezésével élve: megmunkált irodalom- és művészetelméleti fogalmat képesek használni.

Arany János *Toldi* című elbeszélő költeményének intenzív módszerrel történt feldolgozása idején, főképp a műismertetések ellenőrzése, irodalom- és művészetelméleti szempontú elemzése kapcsán erősödött meg bennem: hogy szeressék és szívesen olvassák is a szépirodalmi alkotásokat nagyobb diákként, no meg felnőttként

is tanítványaink, növelni szükséges bennük a vágyat a „Miért szép?”, a „Miért ajánlom másoknak is?”, esetleg a „Miért nem ragadott meg?” típusú kérdések megválaszolására! Ezzel a tantárgy-pedagógiai beállítódással az olvasástechnika szintjét, a szövegműbe foglalt információ értésének biztonságát, az olvasásszokás tartósságát erősítjük. Így a személyiség értéktartományait is gazdagítjuk. Hogy mi a rendezőelve, a kikristályosító pontja a fenti szemléletnek? Az *Olvasásfejlesztő irodalomtanítás* című kutatási, tantárgy-pedagógiai program, mely középpontjában az olvasás áll. Ehhez a létfontosságú tevékenységhez merítsünk Fried István gondolataiból frissítő erőt: „... az olvasás: fölfedezés, többet tudunk meg önmagunkról, a világról, a múltról, a jelenről, a jövőről, ha rendszeresen és figyelmesen olvasunk. Az olvasás megismerés, az élettapasztalat gyarapítása...”

IRODALOM

- Fried István: Tíz híres regény. Bp. 1989. Gondolat
- Halász László: Irodalompszichológiai vizsgálatok. Bp. 1971. Tankönyvkiadó
- H. Tóth István: Olvasásfejlesztő irodalomtanítás /doktori értekezés/. Szeged, 1988.
- JATE
- H. Tóth István: Egy témakör tanításának tapasztalatai /Arany János: Toldi/. Szeged, 1988. Módszertani Központ 2:88–93
- H. Tóth István: Az olvasóért, az olvasásért az olvasásszokás fejlesztésével /megjelenés alatt/
- Kosztolányi Dezső: Ábécé a prózáról és a regényről. Bp. 1928. Új Idők
- Nagy József: A tudástechnológia elméleti alapjai. Veszprém, 1985. OOK

Olvasásra nevelés a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán

Az olvasóvá, olvasásra nevelés problémaköre az oktatás és közművelődés valamennyi területén felvetődik. Már kisgyermekkortól alapvető feladat, végigkíséri az iskolai tanulmányok időszakát, s még fontosabb a pedagógusképzésben. A gyermekek előtt mintaként szereplő pedagógusnak sokoldalú személyiségnek kell lennie, aki nemcsak szakterületén rendelkezik megalapozott ismeretekkel, jó felkészültséggel, hanem nyitott személyiségű ember is, aki érdeklődik a világ dolgai iránt, lépést tart a különböző eseményekkel, s nem utolsósorban olvasott, művelt ember.

Ebből természetesen következik, hogy a pedagógusképzésben nemcsak a szakmai, pedagógiai, pszichológiai ismereteket kell megszerezniük a leendő tanároknak, hanem fel kell készülniük egyfajta értelmiségi életvitelre, amely – úgy vélem – széleskörű műveltséget jelent, s ezen belül természetesen az olvasás, információszerezés iránti igényt is. Ez a leendő pedagógusok számára két okból szükséges:

– a pedagógusnak úgy kell kikerülnie a felsőoktatásból, hogy mind a személyiséget fejlesztő nagy olvasmányélményekkel találkozzék tanulmányai során, mind pedig elsajátítsa az ismeretszerzés képességét, s ezt megfelelően tudja hasznosítani munkájában, a későbbiekben is;

– ugyanakkor rendkívül fontos, hogy az itt megszerzett ismereteket későbbi munkájában is alkalmaznia kell.

Hogyan készíti fel a felsőoktatás erre a leendő pedagógusokat? Erről a témáról kettős megközelítésben számolok be. Először vázolom az 1988 előtti időszakot, amikor a tanárképző főiskolák egységes tantervek alapján dolgoztak, majd arról szólok, hogy milyen változások történtek az egyes intézmények egyedi, saját tanterveinek kidolgozása után.

Az 1970-es évektől áttanulmányozva a tanárképző főiskolák tanterveit, érdekes jelenséget figyelhetünk meg. A 70-es évek elején kapott helyet a tantervben a könyvtárhasználati és szakirodalmi forrásismereti stúdium, összesen hat órában, de programját szinte kizárólag a pedagógia irodalmának megismertetésére szűkítették.¹ Ebben az időben a könyv- és könyvtárhasználati ismeretek – bár nagyon szűk időkeretben – hivatalos tananyagként szerepelt, s megjelent kidolgozott programja is *A nevelés gyakorlata* c. pedagógiai segédkönyvben, majd 1975-ben Kisfaludi Sándor és Nagyszentpéteri Géza közös jegyzete a pedagógusképző főiskolák számára.²

Miközben e jegyzet elkészült, az 1973/74-ben életbeléptetett tanterv már nem tartalmazta a didaktikán belül e tárgy oktatását, mindössze a kiegészítő utasításban írt elő hat órát ezen ismeretek elsajátítására. Ennek a hat órának az anyaga meglehetősen zsúfolt volt, foglalkozott – többek között – a könyv és könyvtár szerepével az oktatásban, a szakirodalmi tájékozódással, a kutatástechnika kérdéseivel, a bibliográfia fogalmával, fajtáival, a legfontosabb kézikönyvek megismertetésével, s a magyar könyvtári rendszer felépítésével. Ebben az időszakban különböző, nem könyvtár

szakos hallgatóknak tanítottam ezt a tantárgyat. Ez nehéz feladat volt, mert a zsúfolt ismeretanyag mellett a hallgatók érdektelenségével is újra és újra meg kellett küzdeni.

Az 1976/77-ben bevezetett tantervben fedezhető fel e tárgy elsorvasztásának újabb megnyilvánulása. Ez már a tantárgy didaktikán belüli hat órás kötelező voltát sem említi. Csupán a didaktika tananyagban szerepel ez az ismeretanyag, – egy mondat erejéig, óraszám megkötése nélkül. Ezzel a tanárképzésben átmenetileg megszűnt ezen ismeretek elsajátításának lehetősége. S mindez akkor, amikor az 1978-as általános iskolai tanterv előkészítő munkálatai intenzíven folytak, mely – ha vitatható módon is – de tartalmazott és számunkért ilyen ismereteket.

A problémákat látva a Magyar Könyvtárosok Egyesületének XV. Vándorgyűlése 1983. nyarán Győrben ezeket a kérdéseket vitatta meg. Témánkkal ott Bernáth József foglalkozott³: Az 1976/77-es tantervet vizsgálta⁴, és hasonló következtetésekre jutott, mint Merkovszky Pál. Ő azonban már tovább is lépett, s a szaktárgyakban rejlő lehetőségekkel is foglalkozott, elsősorban a magyar nyelv- és irodalom szaktantárgyi rendszerét tekintette át. Vizsgálta a lehetőségeket a tanárképző szemináriumokon, a tudományos diákköri tevékenységben, a gyakorlótanítás és szakdolgozatkészítés során is.

1984/85-ben ismét tanterv-változás volt a tanárképző főiskolákon. Ez még mindig egységes tanterv volt.⁵ Két dologban jelentett előrelépést:

- kimondta, hogy a hallgatókat az általános tárgyak, valamint az egyes tantárgypedagógiák tananyagában fel kell készíteni a könyv- és könyvtárhasználati ismeretekre;

- az olvasóvá nevelés szempontjából legtöbbet mondott számunkra az irodalom tantárgypedagógia, amelyben a következők is olvashatók: a hallgatók „sajátítsák el az irodalom, az irodalomolvasás általános iskolai oktatásának tantárgypedagógiai alapelveit, hagyományos és modern módszereit,... a korszerű tanítási eljárások hatékony alkalmazásával neveljék ifjúságunkat az olvasás szeretetére... az irodalmi és esztétikai nevelés minden területén.”

Ennek megfelelően a tananyagban az általános iskolai irodalomtanítás mint esztétikai /irodalmi/ nevelés kapott helyet, két fő feladattal:

- „nevelés az irodalommal
- az irodalom értésére, megközelítésére, használatára /könyvtár/ való nevelés...”⁶

A tantervben külön kérdéskörként szerepelt az olvasóvá nevelés, s az ifjúsági irodalom helye és szerepe az olvasóvá nevelésben; az olvasottabb írók és költők főbb művei.

Az itt megfogalmazott feladatok megvalósítására azonban nem volt lehetőség. Amíg ugyanis 1984-ig a magyar szakos hallgatók kötelezően tanultak legalább egy fél évig gyermek- és ifjúsági irodalmat, ez 1984-től megszűnt, illetve a választható kolégiumok közé szorult vissza, a VIII. félévben, összesen 22 órában. Így a magyar szakos hallgatók nem tanultak gyermeki irodalmat, csak az évfolyamok töredéke, elég kis óraszámban. Az óraszám kevés az elsajátítandó ismeretekhez, amelyek a tantervben így szerepelnek: „Ismertesse meg a hallgatókat a gyermek- és ifjúsági irodalom

történetével, fejlődésének folyamataival, a legjelentősebb írókkal és művekkel... Segítse azoknak a képességeknek a kibontakozását, amelyek az ifjúság olvasmányainak korszerű pedagógiai és esztétikai értékeléséhez nélkülözhetetlenek, nyújtson segítséget a 10-14 éves gyermekek esztétikai neveléséhez.”⁷

Ami a tanterv általános és alapozó tárgyai közül hiányzik, az a történelem szak esetében megvalósul. Ott szerepel olyan alapozó jellegű ismeretanyag, amelyet külön tantárgyként sajátítanak el a hallgatók. A *Bevezetés a történettudományba* c. tantárgyat ugyanis az I. félévben tanulják 30 órában, s a félév végén gyakorlati jegyet kötelesek belőle szerezni. E tananyag fontos része a bibliográfiai, illetve levéltári gyakorlat, a forrástanulmányozás. Az elsajátított ismeretek nemcsak a hallgató önálló munkájában alkalmazhatóak, hanem a tantárgypedagógiában is. Valószínűleg ezzel magyarázható a tantárgypedagógia tananyagának szűkszavú megfogalmazása e témában: „A történelmi ismeretek feldolgozásának formái, módszerei, eszközei és alkalmazásuk. A történelem tanulásában alkalmazott audiovizuális eszközök ismerete, felhasználási lehetőségei.”⁸

A többi szakterület meglehetősen mostohán bánik az olvasóvá nevelés, a könyvés könyvtárhasználat kérdéseivel, s az ismeretszerzés módszereivel. Ezt azért is nehezményezzük, mert itt nemcsak az a tét, hogy a hallgató hogyan készül fel a főiskolán, hanem az is, hogy mit, hogyan tud később továbbadni tanítványainak.

Az eddig ismertetett tantervi előírások közel sem elegendőek ahhoz, hogy a hallgatók, főiskolai tanulmányaikat befejezve, olyan könyv- és könyvtárhasználati ismeretekkel rendelkezzenek, amelyek későbbi munkájukhoz elegendőek. Ugyanakkor nincs módjuk megismerni és további munkájukban hasznosítani a gyermekirodalmat, legfeljebb gyermekkori emlékeikre, olvasmányélményeikre támaszkodhatnak!

A felsőoktatásban is a változások korát éljük. Ez elsősorban az egyes intézmények autonómiájában nyilvánul meg. Komoly kihívás a tanárképző főiskolák számára a jelenlegi változás, mely folyamatosan alakul, s a tanárképzés nem tud/hat/ naprakészen alkalmazkodni a változásokhoz.

Végül a szombathelyi főiskolán napjainkban bekövetkezett változásokról számolok be, amely témánk szempontjából is hoz új elemeket. A jelen tanévtől a főiskola valamennyi szakon új oktatási struktúrában végzi a képzést. Ennek a lényege a következő: az I. évfolyamon magasabb órászámú alapozó képzést tesz lehetővé; a II. III. évfolyamon koncentráltabb szakirányú képzés folyik; míg a IV. évfolyamon a szakdolgozatkészítés, pedagógikum és gyakorlati képzés erősítése a jellemző, a szakirányú képzés mellett. Az új struktúra kidolgozása most folyik, ugyanakkor az 1992/93-as tanévtől a főiskolánkon tanuló elsőévesek már eszerint kezdték tanulmányaikat.

Ez a szerkezet az általános tárgyak körében tartalmaz új elemeket. Az általános tárgyak órakerete 12, a következő megoszlásban: filozófia, művelődéstörténet, számítástechnika heti két-két óra, idegen nyelv hat óra hetente. Ez kiegészül még 12X2 óra kötelező testneveléssel. E tantárgyak szerepe az értelmiségi életvitelre való felkészítésben jelentős.

Az egyes szaktanszékek szabadon munkálják ki tantervi programjukat. Egyes tárgyaknál szerepel az ún. proszeminárium, mely féléves gyakorlati stúdium, az adott szaktárgy irodalmával való ismerkedés céljából. Az információszerezés folyamatának és technikájának elsajátíttatása, a kutatási munka megalapozása a szemináriumok remélt eredménye.

Ez a struktúra most alakul, eredményessége csak a ciklus végén mérhető. Az azonban biztató, hogy a megkérdezett kollégák többsége utalt az ilyen irányú ismeretek szükségességére és fontosságára.

Nem szóltam még arról, hogy miként valósul meg mindez a könyvtár szakos hallgatók képzésében, amely 1972, a főiskolai képzés bevezetése óta vitatott probléma volt. Tanszékünkön markánsabban az 1984/85-ös tantervben szerepelt, ekkor külön félévet fordítottunk ezen ismeretek megalapozására, proszeminárium keretében. Az 1988-as tanterv-módosítás e tekintetben is hozott változást, az I. félévi alapozó ismeretek megmaradtak, s ettől az V–VI. félévben kiegészült heti egy órás szakszemináriummal, mely a szakdolgozat készítéséhez, s az egyéni kutatómunkához adott komoly segítséget.

Az ismertetett helyzetkép nem túlságosan megnyugtató. Mindenképpen kell valami megoldást találni arra, hogy ezek az ismeretek visszakerüljenek és polgárjogot nyerjenek a tanárképzés tantervében. Erre a következő megoldások kínálkoznak:

1. Főiskolánkon valamennyi tantárgyban órakeretet kellene biztosítani egy tantárgynak, amely lehetővé tenné a tanulási módszerek megismerését, a szakirodalom feldolgozását, alkalmazását, a könyv- és könyvtárhasználat alapjainak elsajátíttatását.

2. A pedagógusjelölteket fel kellene készíteni a különféle dokumentumok, valamint az iskolai könyvtár használatára.

E kérdéskört azért tartjuk rendkívül fontosnak, mert napjainkban, amikor az információ megszerzése alapkérdés, úgy véljük, az oktatás nem ismeri fel és nem értékeli kellőképpen ennek jelentőségét.

Jegyzetek

1. A témáról bővebben ld: Merkovszky Pál: Az önálló könyvtárhasználat és ami mögötte van. Könyvtáros 1980. 12: 702–704
2. Kisfaludi Sándor-Nagyszentpéteri Géza: Könyvtárhasználati ismeretek. Bp. 1975. Tankönyvkiadó 184
3. Bernáth József: A pedagógusjelöltek felkészítése a könyvtárhasználat tanítására. In: A Magyar Könyvtárosok Egyesületének Évkönyve 1983. Bp. 1984. Múzsák 56–60
4. Az általános iskolai és óvodai pedagógusképzés tantervei az 1976–77. tanévtől. Szerk.: Miklósvári Sándor. Bp. 1976.
5. A tanárképző főiskolák tanterve az 1984–85. tanévtől a nappali és levelező tagozat számára. Bp. 1984. 337–1
6. Uo. 57
7. Uo. 59
8. Uo. 118

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

Az olvasásra nevelés szerepe a hallgatók iskolai gyakorlatában

Magyar-történelem szakos tanár vagyok, mind a két szaktárgyamat tanítom. Két éve vagyok magyarból szakvezető, a mostani csoport a harmadik, amellyel foglalkozom. Előadásom arról szól, hogy milyen szerepet kap a hallgatók iskolai gyakorlatában az olvasástanítás. Miközben erről beszélek, óhatatlan, hogy azt is ismertessem, mit és hogyan teszek az iskolában annak a célnak eléréseért, hogy tanulóink minél többet és jobban olvassanak.

Most csak negyedik év első félévében jönnek a hallgatók a gyakorló iskolába; a félév során hat hétig gyakorolnak, három-három hetet szaktárgyanként. Ez idő alatt 12-12 órát kell tartaniuk. Ugyanez történik a második félévben is. A csoportos napok rendszere megszűnt. Ennek az előnye, hogy végig a szakvezető keze alatt gyakorol a hallgató, hátránya esetleg a csoportos napok hiánya lehet.

Az olvasásra nevelés szempontjából az új módszer kedvező, mert lehetőség nyílik arra, hogy a hallgató egy házi olvasmányt folyamatában feldolgozzon. Erre nagy szükség van, hiszen az a tapasztalat, hogy ettől meglehetősen idegenkednek, s ha tehetik, kikerülik. Részben azért, mert ilyenkor újra kell olvasni a regényt, nagyrészt azért, mert az olvasmány feldolgozásáról nagyon kevés az elképzelésük; s idegenkednek tőle. Eddig ezt úgy próbáltuk áthidalni, hogy a csoportos napok előkészítő óráján fölvezeltük az olvasmányok feldolgozásának általános sémáját. /Hogyan, hány órában kell tanítani; az egyes órákon miről legyen szó?/ A séma fölvezetése után, másik előkészítő órán megvizsgáltuk a konkrét házi olvasmány feldolgozásának minden egyes mozzanatát. Ez most elmarad.

A házi olvasmányok megbeszélése az általános iskolások olvasásra nevelésének fontos alapköve, ekkor tudjuk rávezetni őket az értő, figyelmes, elemző olvasásra. (A gyerekek egyébként szeretik ezeket az órákat, szívesen mélyednek el egy-egy regényben.)

Az olvasmányok feldolgozásánál igyekszem a komplexitásra törekedni, és ebbe nagyon jól be lehet vonni a hallgatókat is. Néha már a főiskolán készítenek feladatlapot egy bizonyos olvasmányról, s ha nem, akkor elkészítjük ezt az iskolai gyakorlaton. Először megnézzük egy általam készített feladatlapot, megbeszéljük azt, majd kiadom feladatnak egy másik olvasmány feladatlapjának elkészítését (akár hallgatóként mást és mást, majd ezeket közösen elemezzük, értékeljük).

Itt szólok arról, hogy mennyire fontos az, hogy az iskolában a gyakorlat és a konkrétumok oldaláról közelítsük meg a tanítást. A hallgatókban rengeteg jó ötlet lakozik, csak a kezdő lendületet kell megadni egy-egy konkrét példával. Nem elég annyit mondani, hogy játékosan kell feldolgozni egy adott témát, hanem elé kell tenni egy ilyen feladatsort. Azt vagy bemutatom az órán, vagy ha erre éppen nincs lehetőség, akkor előkészítő órán szinte elpróbáljuk a játékot. Ezután biztos, hogy képesek egy

ilyen játékos feladat elkészítésére egy másik témakörben is, sőt meglódul a fantáziájuk, és maguk találhatnak ki új feladatsorokat, amiket aztán én tanulok el tőlük.

E rövid kitérő után visszakanyarodom a házi olvasmányokhoz, azok komplex feldolgozásához. Nagyon szeretik a gyerekek, ha egy-egy olvasmányból irodalmi vetélkedőt rendezünk. Ezt lehet osztályon belüli csapatok alakításával, de az igazi népszerűségnek az örvend, amikor egy évfolyam osztályválogatottjai mérik össze tudásukat. Az is jó, ha egy kész forgatókönyvet nézünk át közösen a hallgatókkal, de az a tapasztalatom, hogy szívesen segídeknek a vetélkedő előkészítésében, megszervezésében és lebonyolításában is. A vetélkedők arra ösztönzik a gyerekeket, hogy újraolvassák, minél alaposabban megismerjék a művet, és a játék során örömmel ismerkednek meg olyan mozzanatokkal is, amelyekre az órákon egyébként nincs idő és lehetőség.

A hallgatók is kétszeresen hasznosíthatják a vetélkedőket: egyrészt megismerkednek egy komoly, sok gondolkodást és előkészítést igénylő feladattal, másrészt egy-egy feladattípust „belophatnak” a tanítási óráikba is.

Tovább lehet fokozni egy-egy olvasmány feldolgozásának komplexitását múzeumlátogatásokkal. Remek lehetőség az *Egri csillagok* esetében a Hadtörténeti Múzeum, vagy a *Tuskevár*-nál a Nemzeti Múzeum *Magyarország állatvilága* című kiállításának megtekintése. A múzeumba szintén elkísérhetnek a hallgatók, így megismerkedhetnek azokkal a feladatokkal, amit egy múzeumlátogatás ró a tanároknak. A videozást nagyon sokan vádolják – és joggal – az olvasás háttérbe szorításával. A korlátlan, ellenőrizetlen videozás nagy méreg, de az általános iskolában jól használhatjuk a gyerekek motiválására is. Sokszor kapok a gyerekektől olyan ajánlatot, hogy háromszor, négyszer, ötször megnézik videon a házi olvasmány alapján készített filmet, csak ne kelljen elolvasniuk. Ebben persze nem szabad belemenni, de megígérhetjük a gyerekeknek, hogy amennyiben mindenki időben elolvassa a regényt, akkor a feldolgozás után közösen megnézzük a filmet. Ezután érdemes a filmélményről is elbeszélgetni, esetleg összehasonlítani a könyvvel.

A házi olvasmányok évfolyamonként két-három könyvet jelentenek. Ez nagyon kevés az olvasóvá neveléshez. Döntő szerepe van tehát egy gyerek fejlődésében, épülésében azoknak a könyveknek, amelyeket önként vesz kezébe. Megbeszélem a hallgatókkal, hogy próbáljanak belépni ebbe a szférába is, próbálják terelgetni, befolyásolni a gyerekeket abban, hogy mit vesznek a kezükbe. Első lépés az, hogy év elején közölni kell a gyerekekkel egy nagyon bőséges ajánló listát. Felhívom a hallgatók figyelmét arra, hogy ezt a jegyzéket nagyon körültekintően kell összeállítani, legyenek közöttük olyan könnyebb fajsúlyú könyvek is, amelyeket szívesebben vesz a gyerek kezébe. Gondolok itt egy-egy igényesebb tudományos-fantasztikus regényre, vagy novellagyűjteményre, egy-egy jól kiválasztott krimire, vagy olyan háborús, esetleg dokumentumregényre, amit a nagyobb fiúk olvasnak szívesen. Lényeg, hogy a gyerekek ne érezzék úgy, hogy semmi esélyük bejutni az irodalomélvezők táborába, hiszen a tanárunk csupa olyan könyvet ajánl, ami nekik egyáltalán nem tetszik, vagy amit egyáltalán nem értenek.

Már Kölcsey is megmondta, hogy kerülni kell a tartalmatlan könyveket, a fő probléma jelenleg azonban az, hogy nagyon sok gyerek egyáltalán nem olvas könyvet.

Folyamatosan kell harcolnunk a tartalmatlan, üres könyvekkel szemben. Ebben a küzdelemben fontos lépés rádöbrenteni a gyerekeket Kölcsey igazságára, és ezt szoktam tanácsolni hallgatóimnak is. A mai napig emlékszem arra, amikor középiskolai tanárom krétát vett kezébe, és matematikailag levezette, hogy havi két könyv elolvasásával 70 év alatt 1680 könyvet tudunk csak elolvasni. Ez általában egy kicsit elgondolkodtatja, főleg a nagyobb gyerekeket. /A gyerekek ugyanis meg vannak győződve a levezetés előtt arról, hogy több tízezer könyvet is el tudnak olvasni életükben, így ebbe nyugodtan belefértnek azok a fércmunkák, amiket éppen olvasnak./

Megbeszélem a hallgatókkal azt is, hogy törekedjenek olyan tanár-diák kapcsolat kialakítására, amikor a tanár által ajánlott könyvet a gyerek valószínűséggel kezébe is veszi. A legideálisabb az, amikor a gyerekekkel kölcsönösen ajánlunk egymásnak könyveket. Nagyon meg tudja hatni a gyerekeket az, ha a tanár elolvas egy olyan könyvet, amit valamelyikük ajánlott neki.

Szintén praktikus az a tanács a hallgatóknak, hogy időnként tartsanak olyan órát, amelyen a gyerekek ismertethetik kiemelkedő olvasmányélményeiket. Biztos, hogy szívesebben elolvas a diák egy adott könyvet, ha társa sok jót, érdekeset mondott róla. Ezeken az órákon lehet finoman véleményt formálni a tanárnak, „kigyomlálni” azokat a könyveket, amiket mi biztosan nem ajánlanánk. Olyan egyszerű praktikákat is meg lehet ismertetni a hallgatókkal, hogy nyugodtan fölajánlhatunk egy-egy ötöst egy szép könyvajánlásért, vagy bizonyos könyvek elolvasásáért. Én például az *Ábel trilógia* második és harmadik kötetének együttes elolvasásáért rendszeresen fölajánlok egy ötöst. (Csak a első rész a kötelező.) Pár egyszerű kérdéssel ki lehet deríteni, hogy olvasta-e a gyerek, de még sosem próbáltak a gyerekek ezzel becsapni.

Mindezekről a hallgatókkal beszélgetni főként a megbeszélő órán lehet, de sok lehetőség adódik a két hét alatt, amíg folyamatosan az iskolában tartózkodnak. Sokat beszéltem eddig a házi és egyéb olvasmányokról, és szinte semmit az olvasási készség fejlesztéséről. Erről a metodikai foglalkozásokon is tanulnak, annyi a feladatom, hogy lehetőséget adjak gyakorlati alkalmazásukra. Erre nagyon megfelelő módszer a mozaikóra, amikor minden hallgató egy órarészletet tart, amelyen egy általa választott módszert próbál ki, és így áll össze egészé az óra. Főként csoportos órán van erre lehetőség.

Az olvasási készség fejlesztésére egyszerű lehetőséget nyújt a válogató olvasás, ami regények, novellák, elbeszélő költemények elemzésekor szinte mindig előkerül. Ennek használatára nyomatékosan ösztönözni kell a hallgatókat; sokszor forduljanak a műhöz, idézetek felolvastatásával kérjenek választ kérdéseikre. Ez amellezt, hogy fejleszti az olvasási készséget, a mű értelmezését is megkönnyíti. Kiemelkedő szerepe van még a párbeszédes olvasásnak, amit nagyon szeretnek a gyerekek. Ez főleg a kifejező olvasást fejleszti.

Mindig érdemes felhívni a hallgatók figyelmét a szakpárukban rejlő lehetőségekre. Nekem eddig magyar-könyvtáros és magyar-történelem szakos hallgatóim voltak. Azt hiszem, arról nem is kell beszélni, hogy milyen lehetőségekkel rendelkezik

egy könyvtárszakos hallgató a könyvek megszerettetésében. De a történelem szaknál is kiváló lehetőségek adódnak. Kimutatott tény, hogy az általános iskolában az egyik legnépszerűbb tantárgy a történelem. A történelmet szerető gyerekek könnyen rávehetők – megfelelő ajánlással – történelmi regények, mondák, anekdoták stb. olvasására.

Magában a magyar nyelvtanban is ott húzódik a lehetőség; nyelvtani elemzésre a szöveget irodalmi művekből, regényekből válasszunk, ezzel lehetőség adódik újabb könyvek bemutatására, ajánlására. Konkrét példa erre, hogy az egyik hallgató, amikor a hiányos mondatokat tanította, nyelvtani anyagnak Rejtő Jenő *Pizskos Fred a kapitány* című könyve első sorait használta. A kezdő sorok humora láttán sokan kaptak kedvet a könyv elolvasására.

Befejezésül a hallgatókról szeretnék pár szót szólni. Az eddigi tapasztalatom az, hogy nagy várákozással jönnek ki a gyakorló iskolába, ami egy kis félelemmel is keveredik. Megvan bennük a vágy, hogy minden szempontból megismerjék az iskolát és a tanítást, hiszen nagyon érzik már a pályakezdés közeledtét. Mindenféle iskolával kapcsolatos tevékenységbe be lehet vonni őket, különösen azon a két héten, amikor a főiskolára nem kell bejárniuk, s az a tapasztalatom, hogy főleg a negyedik évfolyamon órarendjük lehetővé teszi, hogy bejárjanak egymás óráira akkor is, amikor nem ők a hospitálók, vagy plusz órát tartsanak, főként persze olyan témakörben, ami valami miatt közel áll hozzájuk.

Hadd fejezzem be olyan pozitív tapasztalattal ismertetőmet, hogy van olyan hallgató, aki úgy érkezik az iskolába, hogy nem nagyon szeretne később tanítani, és úgy megy el, hogy mégis meg kell próbálnia ezt a munkát.

Országos Széchényi Könyvtár

A gyakorló magyartanár problémái

„Nem hazaárulás, ha a magyar kultúrvizonyok valakit nem elégtének ki. Sőt, ez a legmagasabb hazafiság. Mert jelenti azt, hogy ez országot a legnagyobb-rúbbek között akarja látni az ember.”

/Ady Endre/

1978-ban végeztem a Szombathelyi Tanárképző Főiskola könyvtár-magyar szakán. Azóta dolgozom Budapest egyik általános iskolájában könyvtárosként, majd igazgatóként. Az időpont abból a szempontból is érdekes, hogy pályám együtt indult az akkori új tantervvel. Ez a tanterv forradalmi újítást jelentett a könyv- és könyvtárhasználatra nevelés terén. Ha nagy vonalakban is, de meghatározta a megtanítandó ismeretek körét, megjelent benne a „többkönyvű” oktatás igénye.

Gyors ütemben kezdtek fejleszteni az iskolai könyvtárakat. Magam első fecske voltam kerületemben az újonnan épült és megnyílt iskola függetlenített könyvtárosaként. Azóta az itteni 12 általános iskola mindegyikében létrehozták a könyvtárat, s többségükben főállású könyvtáros dolgozik.

A fővárosban igen sokat tettek azóta az iskolai könyvtárakért. Elindították a három évenként ismétlődő mintakönyvtár pályázatot, s ennek továbbfejlesztéseként egyre több „báziskönyvtár” jött létre. A szemléletváltozás, ha lassan is, de biztosan elindult a nyitott gondolkodású pedagógusok körében. Az eltelt idő alatt gyűjtött tapasztalataim alapján azonban állíthatom, hogy – számomra érthetetlen módon – ott nem történt meg e tekintetben a szükséges előrelépés, ahol elsőként kellett volna: a tanító- és tanárképzésben.

Mivel régóta foglalkoztat ez a kérdés, megpróbáltam a tanárok szélesebb körében tájékozódni: megvalósul-e náluk a rendszeres könyv- és könyvtárhasználat, beépül-e a tanítási-tanulási folyamatba? Szívesen tartanak-e könyves órákat, segít-e a könyv a képességfejlesztésben? S végül: van-e különbség a frissen végzett, illetve a gyakorlottabb nevelők között?

Kollégáim szinte egyhangúlag elégedetlenségüket fejezték ki a mi témánk főiskolai képzéséről. Egyetemi és főiskolai tanárok előadásaikban csak alátámasztották szomorú tapasztalatainkat.

Könyvtáros munkám mellett soha nem mondtam le a magyartanításról sem. Igyekeztem kidolgozni a magyartanítás és a könyvtárhasználat összekapcsolásában fellelhető lehetőségek hasznosításának módozatait. Néhány kollégám szívesen csatlakozott ehhez, s aki egyszer elkezdte, többé már nem is tudja elképzelni enélkül tevékenységét. Állíthatjuk, hogy a gyerekek örömmel, kitartással végeznek el minden feladatot a könyvek segítségével. Sőt, újabban az audiovizuális dokumentumok használata is fontos tényezővé vált. Az 5–6–7. osztályos irodalom tananyagához könyvtári feladatgyűjteményt dolgoztam ki, amit tanártársaim is szívesen használnak.

Azonban el kell mondanom azt, hogy e könyvtárpedagógiai tevékenységre együnkünket sem készítettek fel a módszertani stúdiumok során. Csak sokéves munkánk eredményeként mondhatjuk, hogy az olvasáspedagógia nálunk valóban jelen van.

Ezek után jogosan merül fel a kérdés: mi tehát a probléma?

Nem kevesebb, mint az, hogy a nagy anyagi áldozattal létrehozott könyvtárak, a tette kész könyvtárosok, az iskolák és különböző szervezetek törekvése, a pedagógusok akarata mind egyvalamin torpan meg, hogy a képzés során nem tanítottak és tanítanak meg a könyv- és könyvtárhasználat, az olvasáspedagógia módszertanára! Sőt, el lehet végezni úgy is egy felsőoktatási intézményt, hogy közben a hallgatók nem ismerik meg a pedagógia és a szaktárgyaik irodalmát, kézikönyveit, audiovizuális anyagait. Nem tudják, hogy mit jelent az alapos kutatómunka /pl. eligazodni egy nagyobb könyvtárban, keresni a katalógusokban, bibliográfiákat, annotációkat használni, stb./, sokszor azt sem tudják, hogy milyen formai követelményeknek kell megfelelnie egy benyújtott dolgozatnak. A gyermek- és ifjúsági kiadványokban való jártasságról már ne is essék szó!

Jó, ha a tanítók és a magyar szakosok képzésében helyet kap az olvasásra nevelés, bár ott is igen hiányosan.

Vajon hogyan taníthatja meg az a tanár a könyv- és könyvtárhasználati ismereteket, aki nem gyakorolta azt? Kialakulhat-e benne az aktív és önálló ismeretszerzés igénye, gyakorlata, ha a képzésben sem tartják fontosnak? Közvetítheti-e tanítványainak ezt az igényt az, aki maga nem él vele? Természetesen önképzéssel ez is pótolható. De vajon elég-e ez?

Vállalkozó kedvű kollégáim mindent megtesznek hiányosságaik pótlása érdekében, de naponta panaszoznak, mennyire nehéz a szükséges ismeretek utólagos megszerzése pl. a könyvtári rendről, a dokumentumokról, a katalógusokról, a kézikönyvekről, stb. amelyek nélkül lehetetlen könyves órát tartani. Többen azt is tudják, hogy egy-egy jól megtartott könyvtári óra csak első lépésként fogható fel. Ezt követnie kell a rendszeres könyv- és könyvtárhasználatnak, ami valójában csak a tantárgyak tanításának folyamatában kaphat valódi értelmet. A könyvtárismeret tulajdonképpen eszköztudás, amely képességek és készségek elsajátításához segíthet, s hozzájárulhat az ismeretszerzéshez.

A könyvtárosok között régóta folyik a szakmai vita arról, hogy kinek a feladata megtanítani a könyv- és könyvtárhasználati ismereteket. A könyvtárosnak? A magyartanárnak? Mindenkinek? Már Galilei tudta: „Az embert nem lehet valamire megtanítani, csak hozzá lehet segíteni ahhoz, hogy a tudást maga szerezzze meg.” Az nem lehet vita tárgya, hogy szükségük van-e a mai gyerekeknek a tudásra. Jobban, mint valaha! A társadalomnak pedig arra kell fejlődnie, hogy majd képes legyen a tudást hasznosítani. Nyilvánvalóan megváltozik ezáltal a társadalom igénye az oktatási rendszer iránt is. A pedagógusnak elsősorban azokat a technikákat kell átadnia, amelyek a világ megismerését teszik lehetővé.

Jó pedagógus abból válhat, aki „nem az ismereteket juttatja el a tanulókhöz, hanem a tanulókat az ismeretekhez” – fogalmazza meg frappánsan Bernáth József

Iskola és önművelés című könyvében. Ez természetesen új felfogást és didaktikát igényel a pedagógusképzésben. Sajnos e téren sincsenek kedvező tapasztalataim.

A hatékonyabb órászervezési eljárások még mindig hátrányban vannak a frontális munkaformával szemben. Így a képességfejlesztés differenciáltsága nehezen valósítható meg. Ezáltal későn vagy egyáltalán nem alakul ki a tanulók önértékelő képessége, és a motiváltság is sokadrangú szempont marad, vagy elmarad.

Alaposabban elmélyülve ezekben a problémákban, újra áttekintettem a főiskolai jegyzeteket. Az előbb említett öt kulcsfogalom – órászervezési eljárások, képességfejlesztés, differenciálás, értékelés, motiváció – esetében felületesnek vagy hiányosnak találtam azokat. Ha fiatalabb kollégáimat faggatom ezekről a sarkalatos pedagógiai ismeretekről, alig tudnak valami kézzelfogható módszerről, tudásanyagról vagy gyakorlatról beszámolni. Sajnos főiskolai hospitálásaik során vajmi keveset láttak a korszerű módszerekből...

Kissé elkalandoztam az eredeti témától, mert ezek a problémák egymástól elválaszthatatlanok.

A könyv- és könyvtárhasználat során elkerülhetetlen, hogy szembenézzünk eddigi gyakorlatunkkal. A megfelelően felépített, könyvekkel és egyéb dokumentumokkal színesített *tanóra kilép a hagyományos keretekből*. Az alapfeltétel az, hogy a tanulók ilyenkor e dokumentumok használatával végezzék el a megadott feladatokat. Egy-egy katedráról bemutatott, vetített könyvbeli ábra, néhány illusztrációnak szánt idézet felolvasása még nem jelenti a többkönyvű oktatás térhódítását. A valódi könyvhasználatához legalább három alapfeltételnek kell meglennie: ezek

- a tanulók megfelelő olvasási és szövegértési képessége,
- a könyv- és könyvtárhasználat alapjainak ismerete,
- megfelelően kiépített és működő iskolai könyvtár.

E szempontokat figyelembe véve másodlagos kérdés az, hogy mi a megtanítandó ismeretkör.

Be kell látnunk, hogy az ismeretek jelentős része gyorsan elavul. Eddig azt hittük, hogy ez jórészt a reál tárgyra igaz, ma már tudjuk, hogy a humán tudományokban is érhetnek meglepetések. Azt is figyelembe kell vennünk, hogy a tanulók tárgyi tudása csak az állandóan használt és ismételt elemek esetében rögzülnek, s az óráról órára betanulandó adatok, fogalmak legfeljebb néhány hétig idézhetők fel, s a legjobb esetben is csak a témazáró dolgozat megírásáig mozgósíthatóak. Nem merünk lemondani a tananyagok részletkérdéseiről, szeretnénk minél többet átadni tanítványainknak. Ők pedig nem győzik megtanulni az írók életrajzát, a vaskohászat központjait, a rovarok szaporodásának módjait, az állítmány fogalmát stb. Ezek kétségtelenül könnyen átadható és számonkérhető ismeretek. Csak éppen a tanulók napi felkészülési idejébe nem fér bele mindez, s emellett a szövegértési, szövegfeldolgozási vizsgálatokon csúfos kudarccal szembesülünk. Lénárd Ferenc írásaiban hangoztatja, hogy a képességeket csak a nekik adekvát tevékenységekkel fejleszthetjük. Hogyan is várhatnánk jobb eredményeket, ha éppen az olvasási képességek fejlesztésére nincs idő? El kell döntenünk, hogy a tanulóknak mi a fontosabb: a tárgyi tudás, vagy annak megszerzési rutinja.

A képességfejlesztés melletti döntés egyik napról a másikra nem érezteti a hatását. S nem lehet csak az eltökélt pedagógusok ügye. Ilyen szemléletűvé kellene válnia a képzésnek is. Magam szinte kivétel nélkül elméleti ismeretekből vizsgáztam a főiskolán, a gyakorlati jegyeket is előadásokért, dolgozatokért adták. Kevés kivételtől eltekintve /pl. beszédművelés/ nem kaptunk olyan jellegű gyakorlati képzést, amely a tanításhoz szükséges technikákat mutatta volna be. A tanítási gyakorlatok segíthettek volna ezen, ha kellő időtartammal és körülmények között zajlottak volna...

Nem lehet vita tárgya, hogy ki tanítsa meg a gyerekeket „olvasni”, ki adja át a könyvtári ismereteket. Ez mindannyiunk ügye és kötelessége. Minden tantárgynak megvannak a sajátosságai, a szak- és ismeretterjesztő irodalma, specifikus szókészlete, kutatási technikája. Ezeket megismertetni és hasznosíttatni csak a tárgy tanítása során lehet.

Mit kellene megváltoztatni – véleményem szerint – a pedagógusképzésben? Röviden felsorolva: az általános pedagógiai, a didaktikai tantárgyak tartalmát, valamint az ismeretközlésben és -szerzésben alkalmazott módszereket.

A pedagógia alapjainak tanítását sokkal alaposabbá és korszerűbbé kellene tenni. Kapjanak a hallgatók pontos képet az oktatási-nevelési folyamatok sajátosságairól, működéséről. Nagy probléma, hogy a pedagógia-tudomány még nem tört be a főiskolákra. Az általánosságok szintjén megmaradó, unalmas előadásokkal terhelik a hallgatókat, amelyek tanulsága legfeljebb az, hogy a pedagógia nem önálló komoly tudomány, hanem valami olyasmi, amihez mindenki ért. Vannak „született” pedagógiai tehetségek, nem vitatom. Ám csupán ösztönökre és adottságokra építeni egy felelősségteljes szakmát nem lehet. (S a lehetőséget valósággá változtatni is csak céltudatos munkával – tanítással – lehet.)

Egy szakma akkor szerez magának tekintélyt, ha művelői a nem szakemberekhez képest jelentős többlettudással bírnak. A pedagógusok ilyenfajta tekintélyt nem tudnak, legfeljebb a szaktárgyaikkal kivívni maguknak, mert nevelési szakismeretük alig haladja meg a köznapi ember szintjét. A hozzájuk fordululó szülőknek sem tudnak érdemi segítséget nyújtani nevelési problémáik megoldásában.

Az elméleti alaposság birtokában meg kell tanítani azt a módot is, amely segíti a leendő pedagógust ezek gyakorlati alkalmazásában is. „Azt mondják az elméleti pedagógia művelői, hogy a gyakorlór pedagógusok idegenkednek az elmélettől, és ez magyarázza a gyakorlat elégtelenségeit. Korántsincs így! Az elméleti pedagógia az, ami idegen a gyakorlattól” – fogalmazta meg Zsolnai József és Zsolnai László *Mi a baj a pedagógiával* című könyvében (Bp. 1989. Tankönyvkiadó) mindannyiunk véleményét. A pedagógiát oktatóktól elvárható, hogy a hallgatók számára kézzelfogható ismereteket is adjanak és kérjenek számon. Lehet azon vitatkozni, hogy jó-e, vagy rossz, hogy a főiskolai hallgatóknak nincs semmilyen előzetes pedagógiai tapasztalatuk. Ám tanításukkor ezt mindenképpen figyelembe kell venni. Ki kell dolgozni a pedagógiai ismeretek egymásra épülő fokozatait, megtanításuk korszerű módszereit, elsősorban nem előadások, hanem kiscsoportos, problémamegoldó tréningjellegű, személyiségfejlesztő eljárások előtérbe helyezésével.

Feltétlenül meg kell követelni a hallgatóktól, hogy tájékozottak legyenek a pedagógiai szakirodalomban, hogy elméleti tudásuk nagy részét önálló kutatómunkával szerezzék meg. Ezek ismertetése, megvitatása, összehasonlítása viszont oktatói irányítást igényel. Ki kell alakítani azt a képességet, hogy ne okozzon megoldhatatlan problémát egy-egy tudományos igényű cikk elolvasása, megértése és jegyzetelése. Képesnek kell lennie a hallgatónak arra, hogy adott kérdéshez megtalálja a vonatkozó szakirodalmat /esetleg idegen nyelven is/, témajegyzéket készítsen, a művekről összefoglalót írjon, rövid tanulmányokat alkosson. Csak így készíthetők fel a további szakmai önképzésre. A használt jegyzetek inkább a szakirodalmi szemle műfajának feleljenek meg, s ne az ismeretszerzés elsősorú, szinte egyetlen forrásai legyenek.

A korszerűen képzett pedagógus nem elégszik meg az ösztönösen végzett, nem túl sok változatosságot ígérő munkával. Belátja, hogy felelősség hárul rá a felnövő nemzedék képességeinek kialakításában, fejlesztésében. Ezek között is a legfontosabb az önálló ismeretszerzés képessége, szükségességének elismerése.

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

**Olvasásra nevelés – folyóméterben mérve?
– Töprengés a főiskola kapuján kilépve –**

Egyik főiskolai élményemmel kezdem. Egy kedves oktatónk tesztet töltetett ki velünk, tanár szakos hallgatókkal. A feladat bizonyára sokak előtt ismert: versekről kellett ítéletet alkotnunk; mennyire tartjuk őket értékesnek. A versszakok az elénekelt papíron cím és szerző nélkül álltak. Egyestől ötösig kellett osztályzatokat adni.¹ Az eredmény meghökkentő volt. Egy-egy jellegzetes – de a szerző neve nélkül álló – József Attila- és Pilinszky-vers kapott egyest, kettést, ötöst egyaránt. Ugyanakkor harmadrangú epigon-népdalköltőcskék is kaptak minden osztályzatból. Az akkor jelenlévő hallgatók 1992-ben álltak munkába, sokan közülük katedrára, magyartanárként...

Az imént elmondott eset készlet előadásom megtartására.

Irodalomjegyzék

Kezemben tartok egy köteg papírt. A leporellón az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar irodalomtudományi tanszékének kötelezőirodalom-listája olvasható. Nem tartalmazza az ajánlott irodalmat és a szakirodalmat sem. Láthatjuk, hogy ez bizony tetemes mennyiségű olvasnivalót ír elő a hallgatóknak. Kitergetve a kb. 3 méter hosszú papírcsík csak a magyar irodalom kötelező olvasmányait tartalmazza. (Ennyi ismeretet csak különleges képességű hallgatók tudnak elsajátítani és fejükben tartani... Én nem találkoztam olyannal, aki ebből a sok olvasmányból nyugodt lélekkel tudott volna vizsgázni.)²

Ha vesszük a fáradságot és beleolvasunk a jegyzékbe, amelyről a szigorlat előtt álló leendő magyartanárok olvasmányait kiválasztják, megállapíthatjuk, hogy a felsorolás többé-kevésbé reprezentálja a magyar és világirodalom jeles alkotóit, akiket az ún. művelt közízlés olvasásra méltónak tart. Tehát nem a minőséggel, a mennyiséggel van baj...

Elvárások

Ha összeírnánk, hogy milyenek a jelenlegi elvárások az általános iskola felsőtagozatos irodalomtanáraival szemben, az így összeírt listán bizonyára fontos helyet kapna az, hogy a szépirodalom megszerettetésén túl a tanár tanítsa meg a diákot arra, hogy az értékes és a kisebb értékű művek között különbséget tudjon tenni. Ez az elvárás alapjában véve a diákok intelligencia szintjének emelésére irányul, ha az intelligencián a szerzett ismeretek hatékony felhasználásának képességét, az új helyzethez való alkalmazkodóképességet értjük.

Ha elfogadjuk a fenti állítást, ti. hogy fontos az irodalmi művek megszerettetése és a különböző szintű művek közötti különbségtétel képessége, akkor arra is figyelmet kell szentelnünk, hogy miképpen sajátíthatja el ezt a képességet a főiskolán a

leendő irodalomtanár, hogy diákjainak majdan megfelelő hatásokkal tovább tudja ezt a tudást adni.

Különbség – mik között?

Egyszerűen bebizonyítható, hogy különbséget csak akkor lehet szemléltetni, ha az egymástól különböző dolgokat egyaránt tanulmányozzuk. Visszagondolva a kötelező olvasmányok listájára, megállapíthatjuk, hogy abban csak az értékes szépirodalom – csak az egyik oldal – szerepel. (Ez a helyzet táruelénk akkor is, ha az általános iskolai tankönyvek szövegeit vizsgáljuk.) Mondanom sem kell, hogy ilyen körülmények között nehéz megragadni a különbséget a szépirodalom és a kisebb értékű alkotások között.

Természetesen naívság lenne azt feltételezni, hogy a gyerekek csak az irodalomórán tanult művek között keresik az ún. irodalmi élményt. Az előbb vázolt helyzetből viszont egyenesen következik az, hogy a tanuló az iskolában következetesen a nívós szépirodalomról hall, az iskolán kívül pedig többnyire a kisebb igényű alkotásokról. (A könyveladási statisztikák is bizonyíthatják ezt az állítást.) Az iskolai elvárások példánkban tehát erősen eltérnek a társadalomban tapasztalható tendenciáktól.³ Így az iskola – elvárásaival együtt – nem minden alap nélkül nevezhető életidegen intézménynek.

Gondolkodhatunk úgy is, hogy a változó világban az iskolának fontos feladata az állandó értékek képviselése, de ha ez nem kötődik sok szállal a mindennapok tapasztalataihoz, akkor az iskolában szerzett tudás – gyökértelen lévén – hamar el-sorvad.

Mindezek alapján célszerűnek látszik, hogy a gyerekekkel olvastatott művek között (következésképpen az irodalomtanszékek irodalomjegyzékében) legyenek különböző szintet képviselő irodalmi alkotások – értékesebbek és kevésbé értékesek, más stílusértékűek – egyaránt.

Megvalósíthatóság, fontossági sorrend felállítása

Ennek gyakorlati megvalósítása nehézségekbe ütközhet. Nemcsak amiatt, mert a pedagógusok elképzelései sok tekintetben nem egyeznek az előbbi következtetéssel, hanem azért is, mert idő hiányában szűkre szabott lehetőségei vannak az irodalomoktatásnak. Gyakori az a panasz, hogy sok nagyon fontos író, költő éppen az időhiány miatt nem kerülhet a tananyagba, vagy nem a pedagógus által kívánatosnak ítélt mélységben. (Azt azonban nem szabad elfelednünk, hogy más szakok oktatói is hasonló módon vélekednek. Tehát minden időigény kielégítésével a tanulmányi idő túl hosszúra nyúlna. Marad tehát az a lehetőség, hogy az irodalom-tananyag oktatását a jelenleg adott időben kell jobban megszervezni.)

Az ilyen változtatás mindig tartalmaz nagyon fájdalmas döntéseket is. Az időmenedzsment segédeszközeként a fontossági sorrend felállításának technikája válik célszerűvé. Kiindulópontunk tehát: össze kell állítani azoknak a szerzőknek, műveknek, műfajoknak a listáját, akik, amelyek megtanítása által az irodalomoktatás a

lehető leghatékonyabbá válhat. A felállítandó fontossági sorrendnek természetesen tükröznie kell a célok értékrendjét.

Minőségi és mennyiségi szemlélet

El kell dönteni tehát, melyik a fontosabb:

1. a korábban megnevezett elvárás teljesítése (azaz, hogy a diáknak tudnia kell különbséget tenni a különböző szintű és típusú irodalmi alkotások (minősége) között – ezzel intelligenciaszintjét emelni) vagy
2. a szépirodalmi alkotók ismertetése, lehetőleg minél nagyobb mennyiségben (és mélységben).

Ha az előbbit tartjuk fontosabbnak, akkor nagyobb esélye marad annak, hogy a diák gyakorlottan tudja értékelni, ha új, addig még nem látott művel találkozik.

A második döntés esetén a tanuló a nagyobb lexikai tudása mellett az önálló ítéletalkotásban kevésbé jeleskedik majd. Jelenleg többnyire ez az általános.

Az első lehetőséget követve a kötelezőirodalom-jegyzékről és az iskolai tankönyvekből a kevésbé fontosnak ítélt szépirodalmi szerzőknek és műveknek az amúgy is túl terjedelmes listáról ki kell maradniuk, hogy átadják a helyüket a különféle egyéb stílusrétegeket képviselőeknek.

Ha ez a változtatás következetesen végbemegy, az írásom kezdetén felidézett eset biztosan nem ismétlődik meg...

IRODALOM

1. A teszt megtalálható: Nagy Attila: Keresik életük értelmét? Bp. 1991. OSZK-KMK. 75–77
2. Az irodalomjegyzékek hatásfokát vizsgálta közvetetten: Tánczos Gábor: A pedagógusok és a szépirodalom. Bp. 1971. NPI
3. Vö.: Gereben Ferenc: Lesznek olvasók? Kortárs. 1992. 7. 59–67

**Olvasásra nevelés – könyvtáros szemmel
(Esély és lehetőség)**

Könyvtárosnak lenni azért is jó, mert az ember jókat beszélgethet az olvasókkal, s ha történetesen az újvidéki egyetemi könyvtárban dolgozik, akkor a leendő tanárokkal... Ezekbe a kötetlen beszélgetésekbe beleszóhatja a maga rejtett ábrándjait a tanításról. Ilyen intim eszmecseréket nem lehet provokálni, de időnként maguktól is kialakulnak. Minden évfolyamnak más és más a központi problémája, a negyedéveseké /nálunk ők a végzősök/ a tanítás. Nincsenek megelégedve azzal, ahogyan felkészítik őket. Ilyenkor nem tudom megállni és közbeszúrom: a legfontosabb az, hogy gondolkodni tanítsák meg a gyerekeket. Gondolkodni a nyelvről, az irodalomról, és egyáltalán – mindenről.

Nem hiszem, és napi munkám során tapasztalom is, hogy az irodalom tanításához hozzá lehet fogni anélkül, hogy előbb megértetnénk tanítványainkkal, mi is az irodalom. Amíg csak elvont fogalomként létezik tudatukban, addig az előttük lévő könyvre csak mint érdektelen papírhalmazra tekintenek, amit muszáj elolvasni! (Ezt jelzi a „kötelező olvasmány” terminológia is.) Leendő tanárpalántáim nemegyszer elborzadnak, ha a kért könyv vaskosnak bizonyul.

Nálunk ma az anyanyelv- és irodalomtanításban a műelemzésen van a hangsúly. Elemzés útján közelítenek az irodalomhoz anélkül, hogy a gyerekeknek fogalmuk lenne arról, mi az irodalom. Elolvastatják velük a műveket anélkül, hogy fölkészítenék tudatukat a befogadásra. A gyerekekben pedig ellenállás van minden iránt, amit kellő előkészítés nélkül igyekeznek a „fejükbe tömködni”. Egyes tanárjelöltjeink is az eredetinel szívesebben olvasnák a „Száz híres regény”-féle rövidített változatokat, a hazai irodalomról pedig kinyilatkoztatják, hogy nem szeretik.

Sokszor komoly erőfeszítembe kerül meggyőzni őket, vidékünk irodalmát nem azért kell olvasni, mert jó vagy rossz; azért kell olvasni, hogy megismerjék és gondolkodjanak róla, hogy megpróbálják kikövetkeztetni, miért éppen ilyen ez az irodalom; hogy gondolkodjanak világunkról, életünkéről... és ebből vezessék le irodalmunkat. Meg kell találni az összefüggést sorsunk és irodalmunk között. Ugyanakkor észre kell venni azt is, ami jó ebben az irodalomban, az irodalmi életben. Gondoljanak arra is, tizennyolc után micsoda vákuum keletkezett körülöttünk, s milyen iszonyú az, ha egy ország író közönsége csak egy maroknyi írástudó.

Egy élő test véráramából kikapcsolt parányi részecskeként létezni egészen más... Nem egy kortárs írónk tette már szóvá, milyen reménytelen érzés úgy írni, hogy eleve tudja, senki sem olvassa majd. És ennek ellenére mégis létezik itt is irodalom. Nem kötelező szeretni, mondom nekik, de tudni kell róla, gondolkodni kell róla.

Minden tanárnak azzal kellene kezdeni a tanévet, hogy rámutat, a lét mely szeletkéjével foglalkozik majd, miért kell ezzel foglalkozni, mit kaphatnak tőle, miért fontos ez, mi benne az érdekes... A gyerekekkel együtt, minden tanév kezdetén

valahogy föltérképezni a létezést, s ezen a térképen „bejelölni” mindazt, amit már tudnak, s megkeresni a helyét annak, amit most fognak tanulni.

Meg kellene értetni a gyerekekkel, hogy a világ ismerete segíti őket ahhoz, hogy saját magukat is fölfedezhessék benne, hogy megtalálják helyüket és önmagukat. Az igazi emberlét ott kezdődik, ha az ember megszerzi a tudást a világról. Amíg figyelme csak a létfenntartás apró-cseprő ügyecskéire terjed ki, addig nagyjából biológiai lény. A tudás, a gondolkodás segíti hozzá a magasabb perspektívához, a létnek egy más minőségéhez. Ennek a látószögnek kellene az oktatás fő céljának lennie, hogy az EGÉSZ-re nyíló ajtót legalább résnyire kinyissa a felnövő nemzedékek előtt...

E cél felé tartva magától értetődő lenne, hogy diákjainkat megtaníttuk arra, a valódi tudást a könyvekből szerezhetik meg. Módszeres munkával az első osztálytól kezdve meg lehet és kell tanítani őket a könyvtár használatára és főként arra, hogy ez belső igényük legyen. Meg lehet velük értetni azt is, hogy a tévé előtt eltöltött idő nagy része elvesztegetett idő. Ezzel kapcsolatban Grendel Lajos írását idézem /Élet és Irodalom, 1992. IX. 25./, mert remekül rámutat arra, miért kevés az a sok, amit a tévé adhat nekünk. Az írás címe: *Az önámítás barna doboza*.

„...A televízió... informál engem... Tényeket közöl rólam és rólunk. Meg kommentárokat ideológiával /esetleg ideológiákkal/. Elhiteti velem, hogy mindent megtudok általa magamról meg a világról, amelyben élek... Mindenesetre... mindig kéznél van. Innen a hatalma rajtam. Ülök előtte, dagad a fejem a sok információtól, és kisistennek képzelem magam.

Minél több információ van a fejemben, annál nagyobbnak és erősebbnek érzem magam. A tévé... azt is el akarja hitetni velem, hogy az információ hatalom... Abban... kételkedem, hogy a tudás hatalom volna. Inkább úgy fogalmaznék: a tudás az, amittől a hatalom fél. Pedig nem kellene úgy félnie. Minél többet tudok ugyanis, annál kisebbnek érzem magam. És minél kisebbnek érzem magam, annál kevésbé érdekel a hatalom. Minél többet tudok, annál inkább tudom azt is, hogy milyen kevés az, amit tudok. Minél többet tudok, annál bizonytalanabb vagyok.

Persze, információk nélkül tudás sincs. Ha tudni is akarok valamit arról, amiről információkat kaptam – ki kell kapcsolnom a tévét, és a könyvekhez kell fordulnom. Azt a mágiát ugyanis, amely az információt tudássá alakítja át, ez a parvenü média nem találta még föl.”

S hadd idézzem még Vámos Miklóst /Élet és Irodalom, 1992. IX. 25. *Az irodatechnikáról*/ és Thorwald Dethlefsent /*A sors mint esély*. Bp. 1992, Arkánium Kiadó/, mert továbbviszik ezt a gondolatot. Vámos Miklós: „Azt hiszem, a technikai felfedezéseket Vörösmarty hevületével mérlegre téve – mennyit ment előbbre a világ... általuk – arra a lesújtó eredményre jutok, hogy minden zseniális masina legalább annyit ártott nekünk... amennyit használt. A számítógépek vezérlik a nukleáris fegyvereket...” eddig az idézet; s most Dethlefsené a szó: „Vajon a tudomány – a technika területén kétségbevonhatatlanul elért sikereivel együtt – boldogabbá tette-e az emberiséget? Vajon az emberi tudat fejlődése lépést tartott-e a külső, technikai fejlődéssel? A tudomány átadható. A tudás nem. A tudást sajnos gyakran összekeverjük olyan felhalmozott ismeretekkel, amelyek teljességgel érdektelenek, céltalanok.” Ide

kívánczik még Hésziodosz állítása is, miszerint „nem a sokat tudó a bölcs, hanem az, aki tudja, mitévő legyen.”

Úgy gondolom, a tanítás célja mindig, vagy főleg az, illetve az kellene legyen, hogy élni tanítsa meg az embereket. Mert attól, hogy valaki Nobel-díjat kap, még verheti a feleségét, bosszanthatja a szomszédot; attól, hogy valakinek doktorátusa van, még lehet rossz, mi több kártékony politikus, egymás ellen uszíthatja az embereket. Sokszor halljuk rosszállásként, hogy valaki tanult ember létere így vagy úgy viselkedett, ezt vagy azt tette. Miért? Mert a tudást megszerezte, de a bölcsességig nem jutott el.

Az IFLA 56. általános konferenciáján XVI. Károly Gusztáv király a fejlett, a közepesen fejlett és a legelmaradottabb országok könyvtárainak feladatairól szólva elmondta, a legelmaradottabb országokban az analfabetizmus felszámolása az alapvető feladat. Én magunkat is ide sorolom, mert a szellemi írástudatlanság rosszabb a gazdasági elmaradottságnál. Tehát nálunk a szellemi analfabetizmus felszámolása a cél! Néhai országunkat részben a botrányos iskolarendszer juttatta ebbe a nyomorba és gyalázatba, amiben van. Ha iskoláink gondolkodni, élni és szeretni is megtanítottak volna ahelyett, hogy csak ismereteket adtak... hadd ne fejezzem be!

Sok olyan ember van körülöttünk, aki a televíziót istenének, a sajtót tévedhetetlennek tekinti, és soha még csak föl sem merül benne, hogy neki saját esze is van, amit esetleg használhatna is... Ezek az emberek irányíthatók, manipulálhatók, harcba vihetők, lelkiismeretük kikapcsolható. Ideális eszközei a mindenkori hatalomnak.

De térjünk vissza a könyvtárhoz. Iskolai könyvtárosként /korábbi munkahelyemen/ örömmel próbálgattam, hogy melyik korosztállyal mit lehet kezdeni, s mi az, amit könyvtárosként nekik adni tudok. Kialakult bennem egy előadássorozat terve, minden osztálynak tartottam egy-egy „könyvtárorát”, minden évfolyamnak más-más témáról. Az elsősök megértették belőle, hogy hogyan kerül a mese a könyvbe és a könyvtárba; mennyi szeretet és mennyi munka kell ahhoz, hogy egy könyv elkészüljön, tehát vigyázni is kell rá; mi a különbség a könyvtár és a könyvesbolt között; hogy a könyvtárból kölcsönzött könyv ugyan nem az övék, de akárhányszor elolvashatják... Évről évre továbbhaladva föltártam előttük a könyvtár kincseit, beszéltem nekik arról, hogy itt sok-sok érdekességet találhatnak kedvenc állataikról /sőt, olyanokról is, melyek nagyon régen éltek és kihaltak már/, vagy a gépekről, autókról, repülőkről. Arról, hogy a könyvtárban a könyvek valamiféle logika szerint vannak csoportosítva és hogy hol kell keresni a meséket, hol a gyermeklexikonokat, hol pedig kedvenc újságaikat. Arról, hogy mi a könyv címlapja, mire való a tartalommutató meg a tárgymutató; beszéltem nekik az írás történetéről, arról, hogy sok ezer évvel ezelőtt is írtak már az emberek, ehhez milyen eszközöket használtak. Beszéltem nekik kőtáblákról, agyagtáblákról, papiruszról, pergamenről, rovásfáról, beszéltem nekik arról, mennyi időbe telt, míg kialakult a mai írás, meg arról, hogyan, miért akarták megőrizni a lejegyzetteket elődeink... /Itt kell elmondanom, a legjobban az fogta meg őket, hogy milyen féltő gonddal bántak régen a könyvekkel, mekkora kincs volt a könyv, s mennyire fontos volt őrizni, hogy a tudomány el ne vesszen! / Könyvtörténetről, könyvtártörténetről beszéltem nekik, könyvmásolókról, híres könyvkötő mű-

helyekről... tanítottam őket a komolyabb kézikönyvek használatára, elmondtam nekik, hányféle könyvtár van, s mikor melyiket kell felkeresni, végezetül arra tanítottam őket, hogyan lehet a kézikönyvtárban található könyvek és folyóiratok segítségével önállóan elkészíteni például egy beszámolót.

Hosszú lenne itt a foglalkozásokat részletesen bemutatni. Végső célom az volt, hogy a gyerekekben kialakuljon egy kép a könyvtárról és a könyvtárnak a világban elfoglalt helyéről, valamint arról, hogy a lehetőségeket ismertetve fölkeltssem bennük az igényt azok állandó használatára, hogy megértsék: a könyvtár esélyt kínál számukra, hogy a világot megismerjék.

Munkám jutalma volt látni, micsoda érdeklődéssel jönnek ezek a gyerekek, mennyivel más a hangulat a könyvtárban, mint az iskola egészében, hogy tele vannak kérdéssel, a felfedezés örömeivel, utánanéznak ennek-annak, hozzákeresnek ehhez-ahhoz, és ettől lesz igazán könyvtár a könyvtáram...

Ezek után fölmerülhet a kérdés, miért is hagytam ott ezt a könyvtárat. Azért, mert kollégáim, a tanárok már kinőttek abból a korból, amikor a könyvtár használatára és szeretetére még meg lehet tanítani az embert. Akadt ugyan néhány kivétel, de szinte egyöntetű véleményük volt, hogy a könyvtári munkához semmilyen szakmai tudás sem kell; nem ismerték, így nem is értékelhették a munkámat. Hogy nem is támogatták, az mindebből következik. Nem panaszképpen mondom el ezeket, inkább annak illusztrálásaként, amit iskolarendszerünkről az imént említettem.

Hadd mondjak el még három mozzanatot abból az időből. Egyik kollégám, egy matematikatanár kifejtette: a könyvtári munka olyan, hogy bárki bejöhetne az utcáról és csinálhatná, nem érti, minek kell ahhoz egyetem. Egy biológiaszakos, nyugdíj előtt álló tanárnő kinyilatkoztatta: a könyvtárosnak semmi dolga azon kívül, hogy törölgesse a könyvekről a port. A fizetési ranglistán a takarítónők és tanítóképzőt végzett tanerő között volt a könyvtárosi munkakör, mintegy tükrözve a tanügy értékelését.

Munkám mindenkor megvigasztalt engem, de azért lényegesen jobb lett a közérzetem jelenlegi munkahelyemen, ahol viszont megdöbbenéssel tapasztaltam, mennyire hiányzik az ide érkezők neveltetéséből mindaz, amivel az iskolában foglalkoztam.

Csáky S. Piroska kolléganőm minden elsőévessel kitöltet egy kérdőívet, mellyel könyvtári és egyéb műveltségüket igyekszik kipuhatolni. Arra a kérdésre, hogy élük meg a könyvtárat, az elsősök egy része még csak nem is válaszol. Van néhány olyan válasz, hogy a könyvtár olyan hely, ahol könyvek vannak, kölcsönözni lehet, ahol békén hagynak... Van néhány rossz tapasztalatot tükröző válasz is, mely szerint a könyvtárban unatkozni szoktak, ott nem történik semmi. Van néhány eredetieskedő válasz is, egyiket idézem: „A könyvtár olyan hely, ahol fejbe vágják az embert az írók.”

Végül akadt két igazán jó válasz is, olyan, amelyet mindig szeretnék látni, mert ez a két válasz az igazi. Az egyik: „A könyvtár olyan hely, ahol ha keresek, találok. Ha pedig találok – több vagyok.” A másik válasz akár a jó könyvtár mottója is lehetne: „A könyvtár olyan hely ahol mindenki megtalálhatja a könyvön keresztül, amit legfőképp keres – önmagát.”

Dolgozatom megírása előtt végzett hallgatókat kérdeztem arról, milyen útmutatást kaptak az olvasásra neveléshez tanulmányaik során. Elmondták, hallottak róla, hogy az irodalomtanítás célja az olvasóvá nevelés, de ezzel külön nem foglalkoztak. Utánanéztem, a tantervben egyetlen ilyen témájú könyv szerepel, *Az olvasás anatómiája* című kötet, az is az ajánlott irodalom között, amelyet nem kérnek számon; akit érdekel, elolvashatja. Néhai könyvtáros szakunkat megszüntették, így vajmi kevés reményünk lehet arra, hogy a jövőben másként foglalkozzanak a gyerekekkel a tanárok és a könyvtárosok.

Pedig jó lenne, ha minden gyerek megkaphatná azt, ami az olvasóvá nevelés legfőbb és alapvető célja, azt, amire a fejlődő léleknek a legnagyobb szüksége van: a világban való tájékozódás lehetőségét, a világra való nyitottságot, esélyt arra, hogy keresse és megtalálja helyét, s hogy keresse és meg is találja élete értelmét.

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

**„... én is olvasó vagyok...”
avagy olvasótáborok meghonosítása Erdélyben**

„Nem mindenki tud olvasni, aki az ábécét megtanulta. Sőt az sem tud olvasni, aki a középiskolában megtanulta a stílus „kellékeit”, „a műfajok elméletét” és az irodalomtörténetet... Ellenben vannak, akik nem tanul-ták meg a „kellékeket”, az elméletet, a történetet és tud-nak olvasni...”

(Benedek Marcell: Bevezetés az olvasás művészetébe)

A magyar könyvtárosok III. világtalálkozóján szekcióülésen tanácskoztak a hátrányos helyzetű olvasók könyvtárhasználatáról. A beszélgetésekből is kiderült, hogy a hátrányos helyzet a különböző gazdasági, társadalmi, politikai struktúrákban nem ugyanazt jelenti. Más Torontóban, ahol a szociális szolgáltatás a fogyatékosokra figyel, más a Kárpát-medence peremvidékén kisebbségben élő magyarlakta területeken, így Erdélyben, ahol az utóbbi hatvan-hetven év történelmi eseményeinek következtében a magyar etnikum kulturálódási lehetőségeit is tudatosan, fokozatosan visz szaszorították különböző politikai erők és történések. Ezért számunkra, kisebbségben élők számára a hátrányos helyzet főleg etnikum-központúságot jelent.

Szomorú mindezt ott látni, ahol a múlt században, sőt még a két világháború közötti időszakban is figyelemreméltó olvasóegyleti, olvasóköri mozgalom virágzott. E kulturális hagyományok örökségeként ugyan vidékenként vegetáltak irodalmi körök, azonban ezek mozgásterét a helyi kultúrbizottságok, – a többség szellemében, az akkori nemzetiségi politikának alárendelve – teljesen körülkerítették.

Közben nemzedékek nőttek fel, beleszületve egy olyan Romániába, ahol megszokhatták, hogy nincs víz, villany és csokoládé, a könyvtár polcairól estétől-reggelig könyvek tűnnek el, írókról nem ajánlatos beszélni, s egyáltalán, hogy „a szó veszélyes fegyver”. Ellenben léteztek katonás munkatáborok, vég nélkül énekelhető hősi indulók, s rengeteg szoc-reál irodalom „a legmagasabb hőfokon”. Ezek a fiatalok, főleg a városokban, otthon magyarok, az iskolában magyarul beszélő románok; ők a megmosolygott, gyakran jó teljesítményeik ellenére félreállított nemzedék. Közülük kerültek ki azok a dyslexiás, gyengén halló, gyengén látó gyermekek, akikkel nem foglalkozott gyógypedagógus, hanem román tannyelvű kisegítő iskolákba irányították őket, a teljes szellemi megsemmisülés felé. Ugyancsak ők azok, akik nekivágtak a zöld-határnak, nem sokat filozófálva a „menni vagy maradni” kérdésen. ők a 89-es forradalom hősei, akikről lassan elfelejtenek beszélni... Romániában ugyanis a politikai csatározások nem ritkulnak, a gazdasági helyzet reménytelenül romlik, a szo-

ciális gondoskodás teljesen hiányzik. Természetesen az egyházak talpraállásával, rendek újrászerveződésével idővel új, hízagpótló szervezetek alakulhatnak, ezek esetleg reménykeltők is lehetnek, de addig generációk tűnnek el a személytelenség és reménytelenség útvesztőiben.

Erdélyszerte az elmúlt két évben több kulturális egyesület alakult újjá, közülük nem egy nagyműltű, mint a Mikes Kelemen Kulturális Egyesület, az Orbán Balázs Társaság, vagy az Arany János Kulturális Egyesület. Ha ezt a két évet a kulturális önszerveződés szempontjából röviden jellemezném, alkotó heroizmus idejének nevezném. Azért találok helytállónak ezt a megfogalmazást, mert szinte minden kulturális megmozdulás és szervezkedés „ex lex” körülmények között jött létre, működött és működik ma is.

Ilyen önszerveződés eredménye az Erdélyi Magyar Könyvtárosok Szövetsége és az általuk kezdeményezett „Az erdélyi magyar olvasóért” mozgalom is. Ennek a mozgalomnak első kísérlete az 1991 augusztusában Bálványoson megrendezett olvasótábor. Nálunk ebben az időszakban zajlottak az iskolaháborúk, sztrájkok a magyar nyelvű egyetemért, s a 17-20 éves fiatalok exodusa látványosan felgyorsult. Sokan dolgozni vagy jobb esetben tanulni jöttek Magyarországra, mindezt tetőzte a Bolyai Társaság ominózus döntése a Magyarországon történő továbbtanulás ügyében.

Ezek a tények erősítették meg abbéli elképzelésünket, hogy rendezzünk olvasótábort erdélyi magyar egyetemistáknak, azoknak, akik Románia-szerte különböző fakultásokon tanulnak, és hívjuk meg a magyarországi egyetemeken felvételt nyert erdélyieket is. Ez a találkozó hozzájárulhat a közöttük elmérgesedett viszony, a gyanakvás és az ellenérzés feloldásához. Találkozzanak és mérjék egymáshoz magukat, hogy jók vagy mennyire gyengék. Ismerjék meg a különböző egyetemek, főiskolák nyújtotta lehetőségeket. Lássák, mit jelent magyar diákként élni Bukarestben, Iasi-ban, Temesváron, Brassóban, Marosvásárhelyen, Kolozsváron, Szegeden, Győrben, Debrecenben vagy Budapesten. Nemcsak filológusokat hívtunk táborozni, hanem a műszaki karokon vagy orvosi fakultáson tanulókat is. Romániában ugyanis a kisebbségekből származó műszaki értelmiségiek száma jóval meghaladja a humán értelmiségiekét, hiszen itt a magyar fiatalok inkább a műszaki karokon boldogultak, mert a 2X2 vagy a függvényábrázolás mindenhol a matematikai nyelvezet ismeretét feltételezi, s ifjúságunk számára ez bizonyult üdvöztető útnak az értelmiségi pálya felé.

Szerveztük tehát ezt a táborot egy kicsit ama pascali gondolatok szellemében, miszerint: „el kell érünk, hogy ne azt mondják rólunk, „matematikus”, „hitszónok” vagy „ékesszóló” hanem: művelt ember... Az egyetemes szellemű embereket nem hívják sem költőnek, sem mértantudósnak, mégis mindezek a bírái a többinek... Mivel nem lehetünk egyetemes szelleműek oly módon, hogy minden lehetségest tudjunk mindenről, hát tudjunk mindenből egy keveset... Az egyetemes érdeklődés a legszebb dolog a világon.”

Az előadásokat két téma köré csoportosítottuk: 1. kitekinteni az egyetemes kultúrába; körüljárni a magyar irodalom és kultúra jelenségeit; 2. identitástudat, a kisebbségi lét különböző vetületeinek a megismerése. Előadóinkat is ezeket a témaköröket figyelembevéve hívtuk Bálványosra, Magyarországról és Romániából. Ter-

mészeten ne maratoni „fejtágító” előadássorozatra gondoljanak, hiszen programunkba belefért sok kirándulás (Szent Anna-tó, Bálványos-vár, Torjai büdös barlang) és falujárás is (pl. megdöbbenő élményt jelentett mindannyiunk számára az esztelneki Ferenc-rendi kolostor meglátogatása).

1991-ben 40 fiatal láthattunk vendégül Bálványosföldön és már akkor a táborozás megismétlésére szavaztunk. Az ottlévő magyar pedagógusokkal és könyvtárosokkal együtt kísérleteztünk, kicsit elégtételt szolgáltatva önmagunk számára az elkövetett vagy el nem követett mulasztásainkért. Hiszen itt mind úgy éltünk, hogy a pedagógus nem a szó szoros értelmében volt pedagógus, a könyvtáros nem volt igazából könyvtáros. Cs. Gyimesi Éva találozva jegyzi meg: „...képviselő és szolgálat ideológia szerint élt az értelmiség... a kultúrát átjáró ideológiai kódok az értelmiség egy része nem kritizálni és eloszlatni, hanem fenntartani igyekezett, egzisztenciális megfontolásból – miszerint ő, az állami intézményeken belül megmaradva az elnyomottakért tesz szolgálatot, hiszen a kultúrát – akár a hatalmat kiszolgálva is – valahogy működtetni kell...”

1992-ben, a Sepsiszentgyörgyi Megyei Könyvtár szervezésében újra meghírdetük a táborot ugyanazon olvasórétegnek. Az elhangzó előadások két központi témája ugyanaz maradt (a kultúra és az identitástudat). A hallgatók is Romániából és Magyarországról jöttek (budapestiek és szegediek is). Az 1992-ben jelentkezők közül hét diák az 1991-es táborozáson is részt vett. S ha első alkalommal inkább kísérlet nyújtotta sikernek örültünk, ezúttal megpróbáltuk feltérképezni nemzeti identitástudatukat, érdeklődési körüket, a mellettük zajló kulturális események rájuk gyakorolt hatását. Márcsak azért is, mert olvasásszociológiával, -pszichológiával, -pedagógiával az elmúlt 20-30 évben nálunk senki, főleg magyar könyvtáros nem foglalkozott.

A felmérések eredményeként kiderült, hogy az olvasótábor nyaralási lehetőségként választották szinte mind, nem ismervén addig hasonló rendezvényeket. Ezt erősítették meg elvárásaik: kapcsolódni, ismerkedni és csak harmadsorban kultúrálódni.

A kiscsoportok kialakulása, „hasonló hasonlóak a barátja” alapon gyorsan végbement, ezeket az elszigetelődött csoportokat együttmozgatni, az összetételüket valamelyest megváltoztatni, ellensúlyozni voltak hivatottak a jelenlevő magyar- illetve zenetanárok, valamint könyvtárosok. Az elszigetelődést közös népdaléneklések és közös kirándulások, a már hagyományosnak nevezhető Bálványos-vár túra oldotta.

A Jókai által megírt romantikus történetet a résztvevők többnyire nem ismerték, valami ugyan derengett, hogy hallottak róla, mégis ez a történet állt közelebb hozzájuk, mint a történelmi tények, amely szerint Bálványos-vára egyszerű őrtorony, vagy az Apor-család rabló-lovag erődténye volt.

A diákok érdeklődésének palettája igen sokszínű volt, széles skálán mozgott. Valószínűleg részben a körülményekhez való alkalmazkodás igényének eredménye, hogy a preferenciák felsorolásakor első helyen az irodalomszeretet állt. Ezt követte a sport, politika, parapszichológia, néprajz, természetjárás.

Társadalmi státuszuknál fogva mind könyvtárlátogatók. A szabadpolcos kis-könyvtárakat tekintik ideálisnak, a személytől személyig terjedő kapcsolat lehetősége miatt. Könyvtárainkban ezek a könyvtárlátogatók több odafigyelést igényelnek.

Általános a hetenkénti könyvtárlátogatás.

Folyóirat dömping és újsághadjáratok korában élünk Romániában is. Magától értetődik tehát, hogy valamennyien újságolvasók. A periodikumokat ez esetben mint aktuál-tájékoztató eszközöket tekintettük.

Sajtótermékekre, bevallásuk szerint, heti 100-150 lejt költenek. Újságolvasási gyakorlatuk mégsem a gyakorló, rutinos olvasó felé mutat, hanem felületes: jellemzőjük az első híroldal, s az utolsó, a hirdetési oldal olvasása. Felületességüket igazolja az utoljára olvasott újságcikk megnevezése. Erre csak kevesen emlékeztek a jelenlevők közül, pedig ebben az időben zajlottak Kovászna-Hargita megyében a prefektuscserék, sarkítottan az volt a kérdés, hogy viseljük-e sárga csillagot. Valószínű, hogy olvastak róla, de a felületes olvasási gyakorlat következtében rövid idő elteltével (egy ember kivételével) nem emlékeztek az olvasottakra.

Feltehetjük a kérdést, hogy tudatos politikai tényező-e a diákság? Avagy igenis manipulálhatók? (a politikai kultúra hiányában).

Ugyancsak az információ felületességére derít fényt:

– ki kapta a legutolsó irodalmi Nobel-díjat?

két helyes válasz

– melyik Kriterion-kiadványt díjazták az idén?

ugyanaz a két személy válaszolt helyesen

– tartottak-e Romániában nemzetközi könyvvásárt?

egy helyes válasz

– nevezzen meg egy könyvet a budapesti könyvhét listavezető könyvei közül? (Nyilvánvaló válasz lehetett volna Göncz Árpád könyve, vagy a *Szép versek* 92 antológia). A válaszok tapogatózóak, megnevezik Pilinszkyt, esetleg Szócs Gézát, vagy egyáltalán nem ismerik a könyvhét kiadványait.

– utolsó nagy könyvművés? – A válaszok igencsak változatosak; az ízlés a best-seller felé mutat. Vargás Llosa-tól Nicolae Balota, Harsányi Zsolt, Makkai Sándor, Irwing Shaw-on át Leon Uris-ig minden belefér. A legolvasottabb könyv Leon Uris *Exodus* című könyve volt... Politikai irodalmat, a közelmúltunkat tárgyaló munkákat (Szoltsenyicin, Orwell, Konrád György) ezek a fiatalok nem olvasnak. Ez lenne a normális állapot? – felejtetni, túlélni, magunk-mögött hagyni? Esetleg feltételezhetjük, hogy egy másik jelenségnek – a könyvpiacra jelentkező marginális, értéktelen munkák megjelenésének és az ezek által előidézett értékrendváltásnak – vagyunk tanúi? Ha ez így van, akkor optimisták is lehetünk, hiszen a jelenség nem újkeletű. Kós Károly 1932-ben ugyanerről a jelenségről így ír „*Könyv-, irodalom és író-válság*” címen megjelent írásában: „a közönség vagy olvassa vagy nem olvassa az írást, vagy vásárolja vagy nem vásárolja a könyvet, vagy eltartja, vagy elejti az irodalmat... A közönség olvas és vásárol ma is, csupán – talán ijedtségében kissé aránytalanul – redukálta ebbeli igényeit. És amennyiben ez most az igazi íróművész és az értékes irodalom jogos és a kultúra érdekében való érdekeit már-már tragikusan sérti, úgy

ennek oka a redukált számú és képességű közönség jó részének sajnálatos irodalmi tájékozatlansága. Minek következtében az irodalomnak doppingolt könyvtömegből nem tudja kiválasztani az igazi irodalmat. Van tehát: könyvválság, van irodalmi válság és van írói-gazdasági válság.” Ha valóban ez a jelenség ismétlődik meg, van remény a váltásra.

Következett az identitástudat, magyarságtudat megközelítése: Nekünk erdélyieknek a „haza” kettős jelentésű: jelenti a szülővárost, szülőföldet (biztonság, kötődések) és jelenti tudat alatt az anyaországot. Beszélgetéseink során szó esett a „transzilvanizmusról”, annak időszerűségéről. Szerintük a „transzilvanizmus” mint magatartásforma, és mint ideológia, úgy, ahogy azt Kós Károly a *Kiáltó Szóban* megfogalmazta, nem időszerű. Túlságosan zárt, palackposta jellegű. Azonban azt, hogy hogyan szeretnék megélni magyarságukat erdélyiként, nem tudták megmondani.

Ez tükröződik válaszukban a „mit ér az ember, ha magyar” kérdésre. Úgy tűnik, mintha magyarságukról nem akarnának, nem tudnának beszélni. A válaszok első hallásra nyitottnak, nagyvonalúnak látszhatnak, azonban az általánosságok mögött az önértékelés hiánya, az „ubi mi bene, ubi me patria” filozófia rejlik.

Válaszok: „Ugyanazt, mintha román, kurd, vagy angol lenne – emberkénti létezés”, „Azt, amit a többi nemzetek”, „Vallom, hogy az ember értékét nem a nemzetisége adja, hanem a tettei”, „Minden nemzetnek először embernek kell lenni”.

Helytállásra, helyben maradásra senkit nem lehet kényszeríteni. Csak a nyomorék lelkületet kellene felemelni, hogy aztán akárhol a nagyvilágban ne a „fáj az otthon, a megtagadott, fáj az otthon, a megtagadó” – válságos lelkiállapotba kelljen beleörülniük.

Az együttlét egyik célja volt a beszélgetés és beszélgetés. Arra törekedtünk, hogy ne valamiféle keveréknyelven, hanem szépen, magyarul, választékosan fogalmazzanak. Ezt azért emeltem ki, és a továbbiakban is a figyelem középpontjába állítom, mert a diákok nagy része román nyelven tanul.

Rendezzünk-e olvasótáborokat Erdélyszerte? A két első kísérlet nyomán azt mondhatjuk: igen. Rendezzünk olvasótábort, szabadegyetemet, ne a kísérletezés szintjén, hanem igényesen. Rendezvényeink legyenek jó alkalmak a kulturális kitekintésre, erősítsék önértékelésünket, tudatosodjék bennük, hogy éppen másságunknál fogva tartozunk az egyetemeshez. Tegyük mindezt azért, hogy kisebbségi létünk ne legyen „hátrányos helyzetünk” kútfeje.

Olvasásra nevelés – egyetemista szemmel

A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem V. éves magyar – történelem szakos hallgatója vagyok, s hiába nevezik karomat bölcsészkarnak, ott alapvetően mégiscsak tanár- és nem bölcsészképzés folyik. S bár nincs tapasztalatom a többi egyetemen, azt hiszem, alapvetően ott is hasonló a helyzet, legfeljebb nagyobb ösztönzést kapnak a tudományos munkához vonzódó diákok. Tehát tanárképzésről van szó, és ami lényeges, magyar irodalom szakos tanárokról. Ebbe pedig beletartozna a konferencia témája, vagyis az olvasásra nevelés is.

Milyen tantárgyak keretében lehetne szó arról, hogy megtanítsák a leendő tanárt, hogyan kedveltesse meg a gyerekekkel a könyvet? Vannak először a szakmai tárgyak, az irodalomtörténet és a kevés irodalomelmélet, amelyekre magunknak is rendszeresen készülnünk, olvasnunk kellene. (Ez persze csak az elmélet, mert a két szak óráira való rendszeres felkészülés szinte lehetetlen, vagy legalábbis egy átlagos egyetemista nem képes rá.)

A kiegészítő tárgyaknak valahol érinteniük kellene az olvasásra nevelés kérdését. Ám a gyakorlat itt is mást mutat. A *Pedagógia* másfél éves, szigorlattal záruló tárgyában például foglalkozni lehetne ezzel a nyilván sok évszázados problémával. (Hasonlóan sok más, igen fontos pedagógiai ügyszó, amiről szintén nem hallunk semmit.) Ehelyett meglehetősen száraz pedagógiatörténetet kell bemagolnunk az ókori kínai iskolatípusoktól kezdve Makarencóig (még véletlenül sem tovább), sok-sok felesleges évszámmal és névvel, rengeteg sikertelen kísérlettel. Mint egy nagy meséskönyv, tele adattal.

Nem vagyok tisztában vele, hogy pontosan mi lenne a *Módszertan* feladata. Nálunk ez ötödéves tantárgy, tehát már a tanítással párhuzamosan folyik, keretein belül pedig az ismertetés szintjén a *Nemzeti Adeptantervről* és a tankönyvek minőségéről hallunk (ilyen szinten: „... ez jó; ez meg nem jó...”).

Sajnálatos, hogy az öt év alatt az egyetemisták egyáltalán nem találkoznak sem az olvasáslélektannal, sem az olvasásszociológiával.

Az oktatástechnika nyilvánvalóan nem ezt a célt szolgálja, ám mégis, talán itt esik a legtöbb szó arról, hogyan tehetnénk érdekesebbé, szívesebbé óráinkat. Azt hiszem, a kötött tananyag mellett ez fontos eszköz arra, hogy a gyerekek figyelmét felkeltsük az irodalom iránt. Valahol itt kezdődik a könyv megszerettetése.

Mindezt egybevetve úgy gondolom, az egyetem jelenlegi keretei között igen kevésbé alkalmas arra, hogy megtanítsa bennünket átadni az olvasás szeretetét tanítványainknak. Sőt – bár ez már igen szubjektív megállapítás – az a tapasztalatom, hogy az egyetem még a magyar szakos egyetemistát is eltávolítja valamelyest a könyvtől: a rossz időbeosztás, a túlszűfolt követelmények miatt sokszor nincs ideje, energiája saját kedvére olvasni; a rengeteg szakirodalom eltávolítja a szépirodalomtól, és

olyanok is vannak – szerencsére ez a kisebbség – akik sohasem szerettek olvasni, mindenből jók voltak, és szinte véletlenül kerültek a magyar szakra.

Jól jellemzi az egyetemisták olvasási szokásait, hogy kedvenc könyveik közé tartoznak a *111 híres regény* és társaik, s inkább a tartalmat is magába foglaló elemzést olvasnak, mint magukat a műveket. Igen gyakran úgy vizsgálznak le egy-egy regényből, hogy az a kezükben sem volt. A középiskolákban oly fontos memoriter az egyetemen hiányzik: a diák, mire végez, azokat a verseket is elfelejti, amiket a gimnáziumban még tudott.

Van azonban egy személyes, figyelmet érdemlő tapasztalatom is: az olvasótábori mozgalom. Erről már bizonyára sokan hallottak. Én még gimnazista fejjel kerültem az első táborba, ennek már közel tíz éve, s azóta részt veszek benne minden nyáron. Négy éve már nem diákként, hanem kiscsoportvezetőként vagyok a gyerekek között. Maga az elnevezés – olvasótábor – talán hamis gondolatokat kelthet abban, aki nem ismeri a mozgalmat. Természetesen nem direkt olvasásról és olvastatásról van itt szó, hanem rengeteg beszélgetésről, aminek csak egy része kapcsolódik irodalmi témákhoz. Sajnos nincs idő arra, hogy részletesen beszéljek a táborról, de szeretném azt érzékeltetni, miért lehet olyan fontos ez az olvasás megszerettetésében is.

Lényegében az olvasótáboros vezető könnyebb helyzetben van, mint egy átlagos iskolai tanár, hiszen a név utal a tábor jellegére, ezért általában olyan diákok jönnek, akiktől nem áll távol az irodalom, az olvasás. Persze az ellenkezőjére is akad bőven példa.

A tábor napjait alapvetően három programcsoport határozza meg. A nap aktív idejének legnagyobb részét általában előadások töltik ki, amelyek nem csak irodalmi jellegűek. Akad jó néhány történelmi téma – ez is a tábor profiljához tartozik – de zenei, képzőművészeti, önismereti és egyéb is. Az előadásokat gyakran követik beszélgetések, melyekben legtöbbször a fejlettebb vitaérzékű gyerekek vesznek részt, de a többiek is láthatják, hogy mindenkinek lehet más, sőt szembenálló véleménye, ezt nem kell szégyellni, s ez mindenki számára bátorítást nyújt.

Minden nap másfél-két órát vesz igénybe a kiscsoportos foglalkozás, melyen tíz-tizenkét diák vesz részt, egy vagy két kiscsoportvezető irányításával. A tábor egész ideje alatt állandóak a csoportok, megbeszélésük témája kötetlen ill. a kiscsoportvezetőtől – és a csoport érdeklődésétől – függő. Felhasználhatók a tudás átadására és a gyerekek által kívánt témában való kötetlen beszélgetésre, elmélyülésre egyaránt. Azért tartom nélkülözhetetlennek, mert a diákok maguk közt, ilyen kevés ember előtt meg mernek szólalni, merik vállalni véleményüket. Itt aztán eshet szó a kedvenc versről, arról, hogy mit és miért nem szeretnek, de volt olyan is, aki elmondta, hogy nagyon szeret egy verset, pedig egyáltalán nem is érti. Erről aztán elég sokáig el tudtunk beszélgetni. Az elmúlt nyáron főként kézdivásárhelyi gyerekekkel dolgoztam együtt és nagyon sokat tanultam én is az ő egészen más irodalom- és életfelfogásukból.

A tábor estéihez hozzátartoznak a próbák is, amelyeken egy-egy színdarab, vagy verses összeállítás előadására készülődnek a diákok. Az előadásokban szinte mindenki részt vesz, lehetőséget kap arra, hogy szülők, barátok előtt szerepeljen; a tábornak

kézzelfogható eredménye ez, közös munka, s egyben lehetőség arra is, hogy igazán közel kerüljenek egy darabhoz, vagy az általuk elmondott vershez és közben egymáshoz is.

A tábor idejének második felét általában utazással szoktuk tölteni. Elindulunk felkeresni azokat az írókat, festőket, művészeket, akiknek műveivel az előző egy hét alatt megismerkedtünk. Az élő – kis és nagy – hírességekkel, a már megkedvelt vers szerzőjével való találkozás örökre bevésődik az emlékezetbe, s hazatérve már más szemmel emelik le ezeknek az embereknek a könyveit a polcra.

A tábor nagy – ma már nem teljesen álomnak tűnő – terveihez tartozik, hogy ezeket az értelmes, közösségre vágyó és tanulni akaró gyerekeket egész évben, vagy éveken keresztül összetartsa.

Úgy gondolom, hogy az iskola elvitathatatlan lehetőségei mellett az ilyen kezdeményezéseknek van és lehet szerepe az irodalom megszerettetésében, szeretetének átadásában. Sajnos ma még nagyon kevés általános és középiskolásnak adatik meg ez a lehetőség.

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

Embertan?!

„Mi halandók és halhatatlanok vagyunk, ebből a feloldhatatlan feszültségből született egész kultúránk és minden imádságunk. A különböző kultúrák ugyanannak a szövegnek a különböző megfajtásai. Ebben az értelemben az emberi élet nem csak szakadatlan létezés, de szakadatlan olvasás is”, írja Pilinszky János. Az olvasó – mert ember – nem csak szemüvegével, agyával és eszével, hanem teljes lényével egyszerre kapcsolódik a szöveghez. Egész-ségével olvas. Megismeri a szöveget, abban az értelemben, ahogy a *Biblia* használja a megismerést, amely egyaránt magába foglalja az Istennel való kapcsolatot és a szeretkezést az emberrel.

Feltehető a kérdés, hogy mit tud az olvasó önmagáról, az emberről, mit tud, ha szakmunkástanuló, ha gimnazista, ha telefonszerelő, ha vállalkozó, ha tanító, ha olvasáskutató. Örkény *Magyar Pantheon* című novellájában a múzeum portása – eleget téve a Pestre kiránduló vidéki gimnazisták óhajának – az éppen üresen kongó csarnokban megrendezni a Hubauer Sándor Emlékkiállítás, amely bemutat egy magyar átlagembert, a maga átlagos és rendhagyó dolgaival, vágyaival. Hazatérve a lányok dolgozatot írnak „Mit láttam a budapesti tanulmányi kiránduláson?” címmel. Örkény így fejezi be a novellát. „Az ifjúságot csak látványos dolgok lelkesítik: oldalakot írtak a Mátyás-templomról, egy önkiszolgáló büféről, az Országzászlóról... A Hubauer Sándor Emlékkiállításról alig valamit. Ilyenek voltak akkor, húsz évvel ezelőtt, ma – legalábbis az olvasáskutatások fényében – még ilyenebbek. „Mert közönyösek”, „mert súlyos erkölcsi válságban vannak”, „mert baj van az önazonosságukkal”, „mert az emberi tényező itt csak sokadlagos fontosságú”, hallani a magyarázatokat.

A „legfőbb érték a termelőerő” jelentésű „Legfőbb érték az ember” lózung lekerült az embert és Európát elválasztó falakról. De mi kerül a helyére? Mi legyen az iránytű? Természetesen a hit és erkölcsan, mondják sokan, kapásból, mintha ez ilyen egyszerű lenne. Bizony, a közelmúlt úgynevezett hittanvitájában csak ritkán és halkán hangzottak el az alapkérdések: Hogyan történjék a különböző oktatási és nevelési intézményekben az alapvető értékek átadása? Miként essék szó a főszereplőről, az emberről? Ezekhez a kérdésekhez kapcsolódhatott volna az ugyancsak fontos harmadik: Hogyan kapcsolódják ezekhez az „alaptanokhoz” a hittan? De hát miféle tanokról is lehetne szó? El tudok képzelni legalább féltucatnyi jó megoldást, de most maradok rögeszmémnél, az *embertannál*.

Miért nem önismeret? Ez is fontos és lehetséges, ám könnyen silányodhatna pszichológizálássá vagy lelkezéssé. Miért nem erkölcsan? Ez is fontos, és lehetséges, de önmagában könnyen lefokozódhatna moralizálgatássá. A többi lehetőség is egy-két kiterjedésére zsugorítja a *többdimenziós* embert. Miért nincs komoly esélye a Hubauer Sándor Emlékkiállítás érdemi visszhangjának? Miért számíthat jóval nagyobb sikerre – ma már az Országzászló vagy a Mátyás-templom helyett – a Skála-

áruház, a bécsi shopping, az autószalon vagy a Hi-fi-szaküzlet? Vagyis jólét, ami fontos, szemben a jól-léttel, ami viszont perdöntő.

Többek között azért válik az ember számára érdektelenné maga az ember, mert még az embernevelésre felkészítő intézményekben sem válik főhőssé, legfőbb értéké. Sok helyen még annyira sem, mint egy konfirmálásra vagy bérmlásra előkészítő falusi kurzuson. S még inkább az olvasótáborokban, ahol rendre megvalósítják a résztvevők Hubauer Sándor (vagyis hát Örkeny) eredeti ötletét, s bemutatják magukat, nem csak múltjukat, hanem jövőjüket is. Az a lény, aki test, lélek (a psziché) és a szellem (a pneuma) egysége, akinek nem csak egészsége, hanem egész-sége is van, akit akkor tekinthetünk műveltnek, ha harmonikus viszonyba kerül a természettel, önmagával, a társakkal és a földön túlival... A speciális embertudományok csak az ember „alkatrészeinek” egyikét-másikat mutatják be jól-rosszul (megideológizálva vagy prakticista módon), de „összeépítésükre” nemigen kerül sor, s így a részhorizontokról nem lehet rálátni az ember teljességére. Az ember ilyen-olyan oldalát bemutató „-lógia” és „tanok” elsősorban az emberi aktivitás termékeivel foglalkoznak, elsősorban a hogyanokkal és nem a miértekkel.

Szükség van tehát egy olyan átfogó-összegző tárgyra, amelynek segítségével akár már a kisgyerek számára is összeáll, az érett személyiség számára pedig „összeérik” az ember, akit mesterségesen szeletelnek föl – természetesen legjobb tudásuk szerint – az embertudományok. Egy olyan embertanra lenne szükség, amelynek tengelyében a bölcséleti ember áll, mely mint gyűjtőlencse fogná össze az emberrel foglalkozó tudományok – történelem, biológia, pszichológia, szociológia, néprajz, erkölctan, politológia, teológia – valamint a művészetek és a mindennapi gyakorlat kérdéseit és válaszait is, melynek segítségével a holtig tanuló ember emberképpé formálhatja a mozaikdarabkákat. Embertanom tehát nem akarja helyettesíteni az embertudományokat, de ha ezek megfelelő szinten képviseltetnének az iskolákban, akkor is szükség lehetne valamilyen szintetizáló tárgyra.

Embertanom – amit az elemi iskola első osztályától az egyetemig és onnan is tovább taníttatnék – fő célja nem az ismeretszerzés, hanem az önismeret és az önművelés segítése. Az önművelés egyben öngyógyítás is, amikor a töredék-ember rájön fogyatékosságára, szembesíti azokat értékeivel, eszményeivel, majd beépíti azokat személyiségébe. Embertanom szerves része az erkölctan, a társadalomismeret és a vallás tanításának jelentős része is. Az embertan a főtárgyak egyike lenne, semmiképpen sem a hittan alternatívája. Ugyanakkor az embertanra építhetne a hívők és érdeklődők számára szabadon választott vallás tanítását.

Ötletem ihletője az olvasótábor volt, ahol a lényegre tekintve az emberről beszélgettünk. Tervem többeknek megtetszett. Zsolnai József beépítette pedagógusképzési modelljébe, s felkérésére már az ötödik éve tanítom. Baranyi Károly biztatására – aki akkor a Kodály kórusiskola igazgatója volt – egy tizenkét osztályos iskola nyolcadik és kilencedik osztályában is kipróbálhattam elképzelésem. Az ifjakkal körben ülve beszélgettünk, ugyanis – miként a szépről, jóról és igazról – az emberről is sokkal szerencsésebb beszélgetni, mint előadni és kikérdezni. Ilyen beszélgetések keretében megvalósulhat Karácsony Sándor álma az iskoláról, ahol nem az kérdez,

aki többet, hanem az, aki kevesebbet tud; nem egyenlő, de egyenrangú felek közt folyó párbeszédben. Ezt a tárgyat osztályozni sem kellene (miként a hittant, az irodalmat vagy a filozófiát sem érdemes), elegendő lenne komolyan venni és örülni neki.

Megbízóim tankönyvet is kértek tőlem, de ehhez a tárgyhoz (vagy inkább tárgysjátékhoz) nem illik a hagyományos tankönyv, az egykönyvű oktatás. Sokkal inkább a könyvtárban, folyóiratokban búvárkodás. Hosszas töprengés után eszembe jutottak a csodálatos olvasótábori beszélgetések. Különben is úgy vélem, hogy a világot csak a beszélgetés mentheti meg, az új özönvíz előtt bárkánkba kimentettek feladata a beszélgetés lesz, témája pedig az ember. *Íme, az ember* című könyvemben a biológus, a pszichológus, a szociológus, a filozófus, a teológus, a költő, egy falusi öregasszony, egy városi munkás, egy kisgyerek, egy ifjú lány, egy bölcs öregember és egy ausztráliai őslakos beszélget az emberről. Harminc témakörben, harminc napon át. Ez a könyv könyvek könyve: húsz év olvasmányaiból állt össze.

Bárkában bőven van hely. Az embertant továbbfejlesztő és kipróbáló pedagógusoknak is. Már szép számmal jelentkeztek, s három éve működik munkahelyemen, az Országos Közoktatási Intézetben az Embertan Műhely. Tagjai az embertan legalább tíz féle változatával a legkülönbözőbb iskolatípusokban tanítanak. Turcsik György győrzámolyi plébános „kultúra” elnevezésű tárgy keretében tanít embertant az ottani általános iskola osztályaiban, s ír hozzá tankönyvsorozatot is. Kőnczeiné Kuslits Kata a fóti ökumenikus iskolában fél évig tartó szerepjátékok keretében jeleníti meg az embert, és ő is hozzálátott tankönyvíráshoz. De kísérleteznek – más és más módszerrel – embertannal Mátészalkán és Szekszárdon szakmunkásképzőben, nyolc általános iskolában és egy egri gimnáziumban. Egyik helyen inkább az önismertetre, másikon az erkölcsi kérdésekre, harmadikon a mindennapi élet gyakorlatára, a negyediken a lelki egészségre kerül a hangsúly. A központi műhely mellett regionális továbbképzések is kezdődtek. Készülőben van tucatnyi oktatási segédlet is. Nem térek most ki olyan lényeges kérdésekre, hogy kik (milyen felkészültséggel vagy diplomával), milyen óraszámban taníthatják ezt a tárgyat, de jelzem, hogy ebben a tekintetben is vannak már elképzeléseink és tapasztalataink.

Bízva az embertan fokozatos meghonosodásában, remélhetjük, hogy már a közeljövőben is igazi szenzációt jelenthet sokaknak egy „Emlékkiállítás”, vagyis maga az ember. Az ember, aki olyan, mint minden ember (mert egy faj), aki olyan, mint sok vagy néhány ember (mert hovatartozásai és kapcsolatai vannak), és aki senki máséhoz sem hasonlít. Mert egyedi. Ezért nem egyenlő, csak egyenrangú. Mert titok. Ha nem is fejthető meg, mint egy keresztrejtvény, ha nem is található el, mint egy lottószám, de megsejthető. És mert nem mondható el senkinek, elmondható mindenkinek. Kezdőnek és haladóknak egyaránt...

SUMMARY

Reading promotion and teacher-training

When compiling the present volume the editor has chosen from the lectures given at the 1992–1993 conferences of the Hungarian Reading Association (HUNRA) – founded in 1991 in the National Széchényi Library as the Hungarian member of the International Reading Association.

The choice of subject is justified by two considerations:

- a) as a result of radical social and technical changes (the access to satellite programs, the spread of videos, the mass produced comic strips and light fiction meant for women readers, etc) the scale of motifs encouraging for reading valuable literature has definitely altered and weakened. Consequently, old methods are no longer effective.
- b) the political changes taking place in East-Central-Europe, and thus in Hungary made it possible to introduce experiments and new methods in pedagogy not only on upper initiatives i.e. working not only in the spirit of a centralized decision.

Consequently, it is the growing intellectual freedom that really requires the manifestation of a large scale of initiatives and methodical innovations all aiming at the encouragement and development of reading activity, with special emphasis on teacher-training colleges.

The 24 lectures of the present volume are arranged in two thematic units. The first chapter bearing the title „Text and its reader – variations to text-interpretation” contains theoretical contributions on reading literature, on literary education and on the means for mediating literature.

The second, larger chapter under the title „Means, methods and scenes – home and abroad” follows year by year (from the first reader until university-level teacher training) from the point of view of the most various scenes of education the tricks of encouraging for reading on the one hand, and the critic of the present practice on the other.

It is justified to hope that the present collection of papers, a quarter of which is written by Hungarian authors outside Hungary will serve the renewal and refreshing of teacher-training.

A kötet szerzői

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna

a Budapesti Tanítóképző Főiskola tanára

ALBERTNÉ dr. HERBSZT Mária

Baja, az Eötvös József Tanítóképző Főiskola tanára

BÁBI MÓRICZ Tünde

Újvidék, az Egyetemi Könyvtár könyvtárosa

BENE Kálmán

Szeged, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola tanára

BOCSÁK Istvánné

Budapest, a Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola tanítója

BORBÁTH Erzsébet

Csíkszereda, a József Attila Általános Iskola tanára

BÖSZÖRMÉNYI Csaba

Budapest, a VII. ker. Dohány utcai Általános Iskola tanára

GÓSY Mária

Budapest, az MTA Nyelvtudományi Intézet kutatója

HAJDUCSEK Judit

Hatvan, a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem egyetemi hallgatója

HANGAY Zoltán

a Budapesti Tanítóképző Főiskola tanára

CS. JÓNÁS Erzsébet

Nyíregyháza, a Bessenyei György Tanárképző Főiskola Tanítóképző Intézet tanára

KAMARÁS István

Budapest, író az Országos Köznevelési Intézet szociológusa

KOVÁCS Mária

Szombathely, a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola tanára

LANSTYÁK István

a Pozsonyi Comenius Egyetem tanára

LUKÁCS István

Székelyudvarhely, a Benedek Elek Tanítóképző tanára

MIKULÁS Gábor

Kecskemét, a Megyei Könyvtár könyvtárosa

NAGY Attila

Budapest, az Országos Széchényi Könyvtár szociológusa

SUPPNÉ dr. TARNAY Györgyi

Debrecen, a Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola tanára

SZALLÓS-KIS Ferenc

Székelyudvarhely, a Benedek Elek Tanítóképző tanára

SZIKORÁNÉ dr. KOVÁCS Eszter

Nyíregyháza, a Bessenyei György Tanárképző Főiskola Tanítóképző Intézet tanára

SZIKSZAI Lajosné

Debrecen, a Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola tanára

TAVASZI Hajnal

Nagyvárad, az Ady Endre Gimnázium könyvtárosa

H. TÓTH István

a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola tanára

TÓTH Istvánné

Budapest, a XVI. ker. Jókai Mór Általános Iskola könyvtáros-tanára

VASY Géza

Budapest, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának tanára, irodalomtörténész

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

6808/94
Ára: 300,- Ft

A sorozat eddig megjelent tagjai:

1. **V. Ecsedy Judit:** A Bornemisza-Mantskovit nyomda története
2. **Pavercsik Ilona:** A kassai könyvek útja a nyomdától az olvasóig
3. **Beöthyné Kozocsa Ildikó:** Középkori pergamen kéziratok konzerválási eljárásainak kutatása és fejlesztése
4. **Vidra Szabó Ferenc:** Kulturális egyesületek és a helyi társadalom a nyolcvanas években
5. **Batári Gyula:** A tudományos szaksajtó kialakulása Magyarországon
6. **Tószegi Zsuzsanna:** A képi információ