

A TÖBBKÖNYVŰ OKTATÁS FELÉ

MD  
62.924

KÖNYVTÁRI FIGYELŐ  
KÖNYV-  
SOROZATA  
3

# A többkönyvű oktatás felé

Könyv- és könyvtárhasználati  
módszerek, példák

ORSZÁGOS SZÉCHÉNYI KÖNYVTÁR  
KÖNYVTÁRTUDOMÁNYI ÉS MÓDSZERTANI KÖZPONT  
BUDAPEST, 1995





## ROKON TÉMÁJÚ KIADVÁNYAINK

Arnóth Károly – Vidra Szabó Ferenc (szerk.)

### **A könyvtár szociális funkciója**

(Tanulmánygyűjtemény)

Bp. OSZK KMK 1995.

Lőrincz Judit – Vidra Szabó Ferenc

### **Minerva papjai?**

(Pedagógusjelöltek olvasáskultúrája)

Bp. OSZK KMK 1994.

Nagy Attila (szerk.)

### **Olvasásra nevelés és pedagógusképzés**

(HUNRA konferenciák előadásai)

Bp. OSZK 1994.

A  
**KÖNYVTÁRI FIGYELŐ**  
könyvsorozata  
3.

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár





**Készült a Magyar Könyv Alapítvány támogatásával**

*Főszerkesztő:* Nagy Attila

*Szerkesztő:* Kovács Katalin

*Lektorálta:* Hévizi Eszter

*Műszaki szerkesztő:* Simon P. Györgyi

*Borítóterv:* Wittinger Zoltán

A többkönyvű oktatás felé : Könyv- és könyvtárhasználati módszerek,  
példák / főszerk. Nagy Attila ; [szerk. Kovács Katalin] ; [közread. az]  
Országos Széchényi Könyvtár, Könyvtártudományi és Módszertani  
Központ. - Bp.: OSZK-KMK, 1995. - 142 p. 29 cm.- (A Könyvtári  
Figyelő könyvsorozata ; 3.)

ISBN 963 201 602 5

ISSN 1217-6753

Mt.: Nagy Attila (főszerk.) - Kovács Katalin  
(szerk.) - Könyvtártudományi és Módszertani Központ

Országos Széchényi Könyvtár

HD 62.924



1995

*A kiadvány megrendelhető a Könyvtárellátó Vállalattól az Új Könyvek rendelési száma alapján, továbbá az  
alábbi címen vagy telefonszámon:*

*OSZK-KMK Könyvtártudományi Szakkönyvtár*

*Budapest, I. H-1827*

*Budavári Palota F-épület 801. szoba*

*Telefon: 175-0686*

*Telefax: 202-0804*

**Kiadja:** Az Országos Széchényi Könyvtár, Könyvtártudományi és Módszertani Központ

**Felelős kiadó:** Győri Erzsébet

**Készült:** Az OSZK Nyomdaüzemében

**Felelős vezető:** Burány Tamás

**Munkaszám:** 95.102



A  
**KÖNYVTÁRI FIGYELŐ**  
könyvsorozata  
3.

**A TÖBBKÖNYVŰ OKTATÁS FELÉ**

Könyv- és könyvtárhasználati módszerek, példák

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

Főszerkesztő  
Nagy Attila

Országos Széchényi Könyvtár  
Könyvtártudományi és Módszertani Központ

Budapest  
1995.

# Tartalom

NAGY Attila	
Előszó, avagy a magunk felelőssége.....	9

## I. Tantárgyak

TŐKÉCZKI László	
Beszéljenek a szövegek! <i>Olvasásra ösztönzés és történelemtanítás</i> .....	17
HUBERT Ildikó	
Ösvények az olvasóvá nevelésben. <i>Főiskolások felkészítése; a hangos olvasás szükségességéről</i> .....	23
OPORNÉ FODOR Mária	
Fizikaóra a könyvtárban .....	31
RADNAINÉ SZENDREI Julianna	
Az olvasás és megértés szerepe a matematika tanulásában és tanításában .....	34
SZÁSZI József	
Az olvasás szerepe a földrajz és a biológia tanításában .....	39
ELEKES Tibor	
Földrajztanítás és olvasás. <i>A földrajzi nevek többnyelvűsége</i> .....	42
BOCSÁK Veronika	
A tantárgyközi feladatok alapozása az alsó tagozatban .....	44
SUPPNÉ TARNAY Györgyi	
Az olvasónapló szerepe a komplex ismeretszerzésben .....	47
SPIRA Veronika	
Műközpontú és/vagy gyermekközpontú irodalomtanítás. <i>A reader-response elmélet a tanításban</i> .....	50

## II. Könyvtárak

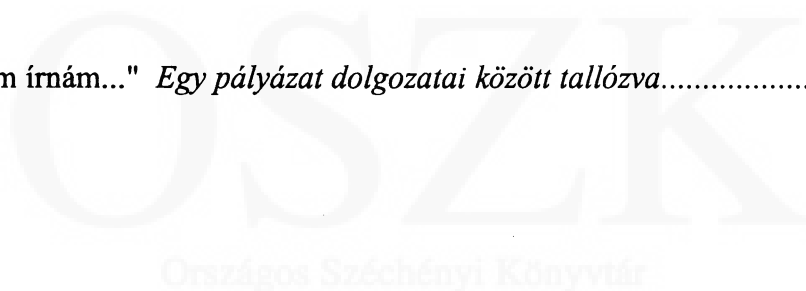
TÓTH Dezső	
Olvasásfejlesztés gimnáziumi könyvtárban.....	61
HARMAT József	
12-14 éves gyermekek olvasási szokásai. <i>A Vörösmarty Mihály Megyei Könyvtár gyermekkönyvtárában végzett vizsgálat tapasztalatai</i> .....	69



KELEMENNÉ TORMA Erzsébet	
Gyermekfoglalkozások a Kurucdombon.....	79
SZÁSZ Ilona	
Motívumkövetés. <i>Alapmotívumok és olvasásfejlesztés</i> .....	86

### III. Helyzetek - élmények

PÁPAYNÉ KEMENCZEY Judit	
Miért fáj a mosónők feje a vasalástól?	
<i>A Verseghy nyelv művelő verseny néhány tanulsága</i> .....	99
ARANY Beáta	
A hátrányos helyzetű gyermekek olvasóvá nevelése a zene segítségével.....	108
SCHILLER Kata	
"Megszerettetni a tengert..." <i>Esélyek és szakmunkástanulók</i> .....	113
BALOGH Mihály	
Megjelent a Monokli! <i>Önképzőkör és diáklap</i> .....	121
NAGY Attila	
"Mintha magam írnám..." <i>Egy pályázat dolgozatai között tallózva</i> .....	130



## A kötet szerzői

ARANY Beáta, könyvtáros, újságíró  
Miskolc, SeM Press Lapkiadó Kft

BALOGH Mihály, könyvtárostanárné  
Kunszentmiklós, Baksay Sándor Református Gimnázium

BOCSÁK Veronika, főiskolai adjunktus  
Budapesti Tanítóképző Főiskola

ELEKES Tibor, középiskolai tanár  
Székelyudvarhely, Kós Károly Szakközépiskola

HARMAT József, könyvtáros  
Székesfehérvár, Vörösmarty Mihály Megyei Könyvtár

HUBERT Ildikó, főiskolai docens  
Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanárképző Kar

KELEMENÉ TORMA Erzsébet, könyvtáros  
Sopron, Széchenyi István Városi Könyvtár

NAGY Attila, pszichológus, szociológus  
Budapest, Országos Széchényi Könyvtár

OPORNÉ FODOR Mária, középiskolai tanárné  
Budapest, Veres Pálné Gimnázium

PÁPAYNÉ KEMENCZEY Judit, nyugdíjas gyermekkönyvtáros, tanárné  
Szolnok

RADNAINÉ SZENDREI Julianna, főiskolai docens  
Budapesti Tanítóképző Főiskola

SCHILLER Kata, könyvtárostanárné  
Kiskőrös

SPIRA Veronika, gyakorlóiskolai vezető tanárné  
Budapest, ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola

SUPPNÉ TARNAY Györgyi, egyetemi adjunktus  
Debrecen, Kossuth Lajos Tudományegyetem

SZÁSZ Ilona, könyvtáros  
Budapest, Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár



SZÁSZI József, középiskolai tanár  
Székesfehérvár, József Attila Gimnázium

TÓTH Dezső, könyvtárostánár  
Veszprém, Vetési Albert Gimnázium

TŐKÉCZKI László, történész, egyetemi docens  
Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar



A televízió, de különösen a műholdas csatornák és a videó elterjedése után, alapvetően megváltozott az olvasás, a nyomtatott betű (s tegyük hozzá, egyáltalában az iskola) funkciója, jelentősége. Az íráshoz kötött ismeretszerzést akár korszerűtlennek is ítélnénk, hiszen már nem a könyv őrzi kizárólag a "felnőtt világ titkait", nem az írásbeliség hordozza döntően a TUDÁST. Itt vannak helyette a bármely életkorban titkokat leleplező, részletgazdag, rohanó képek, melyeknek morális, intellektuális és érzelmi feldolgozása többnyire a magányos kiskorúra bízatik, miután rendszerint éppen a magány keltette szorongás oldása céljából ült a varázsdoboz elé. A hangfüggöny, az emberi arc látványa, a pergő párbeszédnek egymásutánja valóban meghozza az átmeneti feloldódás élményét, s ráadásul az ismeretek jól tagolt, gondosan szerkesztett képi megjelenítése is tengernyi információval gazdagíthatja a gyerekek és fiatalok gondolatrendszerét, világképét, tudását.

A képi kultúra, a látvány, a televízió előnyeit nem tagadva, mégis miért kell szólnunk az olvasás korszerűségéről? Elsősorban éppen a változás tényét nyomatékosítandó. A 30-40 évvel korábbi módszerek, ösztönzők ma már jóval kevésbé hatásosak! A spontán motívumok (kíváncsiság, kalandéhség, szórakozásvágy, tudásszomj) többsége inkább a képernyő felé fordítja gyerekeinket, s külön ösztönzés hiányában érzékelhetően kevesebben nyúlnak a nyomtatott szóért. Egyetlen példával hadd éljek! Négy évtizede egy fertőző betegség (bárányhimlő, kanyaró, diftéria) miatt hetekig szobafogságra ítélt kiskamasz szinte szükségszerűen vette körül magát Verne, May, Cooper könyveivel, s a zárlat feloldásakor nem csupán maradandó élményekkel gazdagabban, de begyakoroltabb, magabiztosabb olvasási képességgel, árnyaltabb, differenciáltabb szövegértéssel térhetett vissza osztálytársai közé. Manapság a szituáció szinte megismételhetetlen, többek között a képernyő sem engedi.

Pedig nyilvánvaló, hogy az írott információkkal való bánni tudás döntő hatással lehet az egyén továbbtanulási, munkavállalási esélyeire. Illetve, amint azt *Bettelheim*től tudjuk, a mese, a kaland hallgatása, olvasása varázstükröt tart a befogadó elé, s ebben ki-ki a saját belső világának legfontosabb elemét látja visszatükröződni. Vagyis, a mese (és persze a későbbi "felnőtt mesék" befogadása is) két alapfunkciót lát el. Egyrészt maga a történet, a konfliktusok sora mozgósítja a befogadó tudattalanját, saját vágyképek és félelmek, szorongások vetülnek rá a mese vásznára, s ezzel mással nem, vagy alig pótolható feszültségelvezető, elaboratív funkciót szolgál. Másrészt a mesék, a történetek konfliktusai, azok megoldása alapvető morális üzenete nem kevesebbet, mint az emberiség kulturális örökségét közvetítik. S ezen üzenetek korai beépítése után az olvasók biztosabban tudják, hogy be kell menni az előttünk álló sötét erdőbe, hogy a sánta róka lábából ki kell húzni a tüskét, hogy a csúf vasorrú bábát öreganyánknak kell szólítani, s csak az reménykedhet a világszép királykisasszony, meg a fele királyság elnyerésében, aki életét is kockára téve, szembe mer szállni a hétfejű sárkánnyal. Vagyis, életvezetési mintákat, konfliktusmegoldó példákat is kapunk a "csacska mesék" olvasgatása közben a belső feszültségek tisztázása és szókincsünk, irodalmi műveltségünk csiszolgatása, fényesítése mellett. Végül ugyancsak korszerűnek gondoljuk a kultúra, jelesül a döntően anyanyelvhez kötődő, olvasási kultúra összetartó, kohéziós erőket mozgósító, közösséget (anyanyelv, nemzet, haza) teremtő funkcióját is.



## Helyzetünk

Két évtizede folyamatosan tudjuk, hogy az általános iskolát befejező 14 évesek harmada, negyede gyakorlatilag funkcionális analfabétaként mond búcsút az iskolarendszernek, hiszen egy részük kísérletet sem tesz a továbbtanulásra, s akik pedig bejutnak a szakmunkásképző intézetek valamelyikébe, azok éppen az elemi eszköz jellegű tudás (olvasás, írás, számolás) hiányosságai miatt nagy valószínűséggel kirotálódznak, kibuknak, tehát többnyire a munkanélküliek rétegének folyamatos utánpótlását szolgáltatják. Súlyosbítja nehézségeinket, hogy a szakmunkásképző iskolák jelentős része a munkaerőpiacon nem, vagy alig konvertálható szaktudást ad csupán.

1991-ben 31 országban, megközelítőleg 200 000 tanuló olvasási készségét vizsgálták meg\* 3-féle szövegtípussal (dokumentumok, magyarázó- és szépirodalmi szövegek), s az eredmények tanulsága szerint a magyar 14 évesek a nemzetközi mezőny első harmadában foglalnak helyet. Vagyis, a két évtizeddel korábbi helyzethez viszonyítva, jelentős javulást kell elkönyvelnünk. Ha azonban az ismétlődő hazai vizsgálatok adatait felidézzük, akkor teljesen egyértelmű, hogy a relatív javulás valójában abszolút romlást takar, s ráadásul az utolsó vizsgálat bizonyítékai az olvasás mellett már a természettudományos tárgyak kapcsán is a gyengébb teljesítményeket jelzik. Csupán a számítógéppel összefüggő ismeretek szintje növekedett országos méretekben.

A szépítési tendenciákat nélkülöző önismereti igény egyik legfontosabb elemére irányult az a kisebb vizsgáltunk, melyben 1993 őszén 100 budapesti felső tagozatos gyereket kérdeztünk meg az ifjúsági- és gyermeklapok olvasásáról. A válaszok összesítése nyomán előállított rangsort a Bravo, a Popcorn, a Popó Magazin, a Kiskegyed és az Ifjúsági Magazin vezették, s egyetlen megkérdezett sem említette a *Kincskeresőt*. (Ma több mint 60-féle gyereklapból válogathat a szóban forgó korosztály.)

A 10-12 évesektől a nyolcvanasokig minden korosztályban (főként a nők körében) népszerű füzetes regények (Bianca, Denise, Romana, Tiffany, stb.) havi 800.000 példányban találunk vevőt Magyarországon, míg a szinte egyetlen igazán színvonalas gyerekirodalmi lap, a Kincskereső mindössze 8-10 ezer vásárlóra, előfizetőre építi a maga piacát. A könyvolvasási szokásokat vizsgálva, ugyanazt tudjuk kimutatni. A középiskolások olvasmányait áttekintve megállapíthatjuk, hogy a klasszikus és romantikus művek visszaszorulását több, mint két évtizede folyamatosan tapasztaljuk, 1983-ban a 15-18 évesek aktuális olvasmányainak tizede volt a könnyed, szórakoztató műfajhoz tartozó, ma ez adataink szerint már a korábbiak a többszöröse.

A dán 14 évesek 90 százaléka 10 naponként legalább egyszer használ könyvtárat, nálunk ugyanez az arány bizonyára nem lehet több 20-30 százaléknál. Nyilván nem csupán a könyvtári rendszerben, de a pedagógiai gyakorlatban és a pedagógusképzésben is alapvető változásokra lesz szükség ahhoz, hogy *Németh Lászlót* idézve, a jó iskolában kapott feladatok egyre gyakrabban "vagy a laboratóriumba vagy a könyvtárba vezessenek".

---

\* ELLEY, Warwick B.: How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy Hamburg, 1992. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. - LUNDBERG, Ingvar - LINNAKYLA, Pirjo: Teaching reading around the world. Hamburg, 1993. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. - POSTLETHWAITE, T. Neville - ROSS, Kenneth N.: Effective schools in reading implications for educational planners. Hamburg, 1992. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

## Összefüggések

A vizsgálatok egybehangzó tanulsága szerint azok a gyerekek tudnak jól olvasni, akik sokat, saját örömeikre olvasnak, akik számára nem kötelező, unalmas iskolai feladat az írott, nyomtatott jelek megfejtése, hanem vágyteljesítő fantáziajáték, kaland, izgalom, felfedezés, tehát örömszerző, jókedvű foglalatosság, melyben a saját életében szerzett élmények, tapasztalatok, félelmek, vágyak, ismeretek folyamatosan szembesülnek, kiegészülnek az olvasottakkal.

Ezen élmény és szokásrend kialakulásának "csupán két nagyon egyszerű" előfeltétele van: jó családba kell születni, majd jó iskolát kell választani. Az előbbi alapvetően az otthoni könyvek sokaságát, illetve a szülői példák mintaadó, ösztönző erejét (szociológiailag a szülők magas fokú iskolázottságát) jelenti. Az utóbbi rendszerint a városi környezetben lévő, jó iskolai könyvtárral felszerelt, iskolai újságot is megjelentető, szeretetteljes és kreatív pedagógusokat foglalkoztató intézményt takar. A fenti két jelzón túl a tipikusan sikeres pedagógusnak "illik" még nőnek, több éves gyakorlattal rendelkezőnek, ugyanazon tanulócsoportokat éveken át tanító (nagy felmenő rendszer) és az irodalom (a versek, a színdarabok, a gyermekirodalom) iránt szenvedélyesen érdeklődőnek lenni. Vagyis ismételtén bizonyítást nyer a régi tétel: a nevelés elsősorban önnevelés!

A tanítás, valamint a tantestület szellemét sok esetben az igazgatók stílusa, emberi kvalitásai határozzák meg. Ha az adott intézmény vezetője jó igazgató kíván lenni, akkor rendszeresen törekszik kollégái munkájának értékelésére, a pedagógiai módszerek, sikerek és kudarcok elemzésére és ráadásul a súlyos életvezetési konfliktusok esetében, kerülve a "szőnyeg alá söprés" vagy a radikális eltávolítás gesztusait, szívesebben él a gondoskodó pásztor, feloldó, elrendező, problémamegoldó módszereivel.

Egyébként vannak még bizonyos más, objektívnek is nevezhető, ugyancsak jelentős befolyást gyakorló tényezők. Például a lányok minden korcsoportban jobban és többet olvasnak, mint a fiúk, s legalábbis hazánkban a nagyvárosi gyerekek teljesítménye a legjobb (a kulturális infrastruktúra itt a legfejlettebb), s a községekben élő tanulók olvasni tudása a leggyengébb, ahol viszont a könyvtári és könyvesbolti hiányok mellett a szülők iskolázottságának legalacsonyabb foka a jellemző. Külön fejezetet érdemelne a tévé és az olvasás viszonyának taglalása. Tényként állapítsuk meg, hogy hazánkban a napi 1-2 órát tévé előtt ülők olvasási teljesítménye a legjobb. Hiszen a tévét egyáltalán nem nézők feltehetően rendkívül ingerszegény, tanulási, ismeretszerzési motívumokat nélkülöző környezetben élhetnek, míg a naponta 4-5 órányi tévézést bevallók "időzavara" nyilvánvaló. A válogatott, igényes, de visszafogott mennyiségű tévézés bizonyíthatóan érdeklődést kelt, kíváncsiságot ébreszt a nyomtatott betű iránt és fordítva. A viszonylag könnyebben és többet olvasók ülnek kevesebbet a képernyők előtt.

Bármilyen meglepő, ez az összefüggés nem egyetemes érvényű. Az Egyesült Államokban a tévét egyáltalán nem nézők tudnak a legjobban olvasni, míg a finn gyerekek napi 3,5 órás tévézése járt együtt a legjobb olvasási teljesítménnyel.

### Miért a finnek?

Az említett nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményei szerint a finnországi teljesítmények toronymagasan emelkednek ki a mezőnyből. A hat lehetséges rangsort öt alkalommal ők vezetik, s egyszer a harmadik helyre szorultak.

Általában igaznak tűnő megállapítás, hogy a műveltség, az olvasás tekintélyt adó tényezőnek számít Finnországban. Érdekeselek lehetnek a részletek is. A finnek munkaideje rövidebb,

mint hazánkban\*, ezért az elmúlt évtizedben heti 10 órával több szabadidejük volt, mint nekünk, s ennek is köszönhetően kétszer annyi időt fordítanak tanulásra, mint a magyarok. A finnországi közművelődési könyvtári rendszert világszerte pozitív példaként emlegetik, talán csak Dánia előzi meg őket Európán belül ebben a tekintetben. Hiszen ott a felnőtt lakosság 44%-a könyvtárhasználó\*\* - nálunk mindössze 14%. Évente 10 könyvtári látogatás jut minden lakosra (nálunk 1,6). A könyvtári dokumentumok kölcsönzése terén pedig a 17,6 dokumentum/fő áll szemben a hazai 3,6 dokumentum/fő viszonyzámmal. Az olvasási szokások terén ugyancsak érzékelhető különbségek vannak: a finnek rendszeresebben és többet olvassák a napi- és hetilapokat, valamint a folyóiratokat, illetve olvasmányszerkezetük egésze tárgyyszerűbbnek minősíthető.

A fenti adatok áttekintése nyomán kézenfekvő a hagyományok erejére, az eltérő történelmi feltételekre hivatkozni. Mielőtt azonban túlságosan hamar adnánk felmentést magunknak, kötelességünk megemlíteni, hogy csupán a könyvtárak használata az elmúlt évtizedben 50%-kal növekedett Finnországban. Az általános kulturális miliő (szabadidő, tanítási-, olvasási-, könyvtárhasználati szokások) érzékeltetése mellett, utalnunk kell az olvasást könnyítő egyéb tényezők egész sorára is. Például a finn nyelvben (a magyarhoz hasonlóan), nagyon szoros megfelelés van a hangok és a betűk között, viszonylag gazdag ország, ahol az egészségügyi és közoktatási mutatók is igen jók (tanár-diák arány). A finn iskolák nyelvileg homogén összetételűek, vagyis a családban és az iskolában használt nyelv szinte mindig azonos. A lakosság 94 százaléka finn, hat százaléka svéd. A kisebbség saját iskolarendszerrel rendelkezik, beleértve az egyetemet is, s az országnak két hivatalos nyelve van: a finn és a svéd. A finn gyerekek 7 évesen kezdik az iskolát, s talán ezzel is összefüggően a gyerekek csaknem fele tud már olvasni, amikor átlépi az iskola küszöbét. Emlékeztetünk a finn tévé feliratokat előnyben részesítő műsorpolitikájának (feltehetően a takarékoskosságot ugyancsak szolgáló), "olvasztató gépként" is működő, jótékony összhatására. 1977 óta a finn pedagógusképzés, melyet minden szakon az anyanyelv fejlesztésének hangsúlyozása jellemez leginkább, (a személyiség differenciálódása sem képzelhető el az anyanyelv fejlesztése nélkül), 4-6 éves tartamú, s a hatodik év végén a doktori disszertációk is rendre megszületnek. Vagyis, a létbiztonság (kevésbé fenyeget a munkanélküliség) és az oktatási folyamat kedvez a tehetségek kiválasztódásának, a pálya megbecsültségének, tehát vonzó dolog pedagógussá lenni Finnországban.

## Tennivalóink

Kikerülhetetlen saját felelősségünk hangsúlyozása, s ezek között elsőként az iskola, a könyvtár és a család kapcsolatának újrafogalmazása. A nem, vagy rosszul olvasó gyerekek mögött szinte törvényszerűen ott állnak a nem, vagy rosszul olvasó szülők. Csak velük együtt, rajtuk keresztül van igazi esély a tanulók attitűdjének, olvasni tudásának jelentős mértékű javítására. Vannak-e módszereink, elképzeléseink a szülőkre vonatkozóan?

Irodalomkutatási eljárásaink megújításához talán közvetlen ösztönzést nyújthat a fenti vizsgálat azon megállapítása, mely szerint döntő mozzanat az olvasási érdeklődés megteremtésében az olvasott és a saját élmények, tapasztalatok, asszociációk összekapcsolása, a "rólam szól", az "én is írhattam volna" jellegű intenzív érzelmekkel telített átélés megalapozása, már az iskolai órákon is. Legsürgetőbb feladat viszont annak tudatosítása, hogy az olvasási készség fejlesztése, az érdeklődés felkeltése, a könyv- és könyvtárhasználati kultúra csiszolása

2\* ANDORKA R. - HARCZA I. - NIEMI, I.: Az időfelhasználás Magyarországon és Finnországban = Statisztikai Szemle . 1984. június. 622.p.

\*\* ISOHOOKANA-ASUNMA, Tytti: Kulttuuriministerin kirjasto - linjaus = Kirjastolehti. 86. vol. 1993. 4. no. 94-95. p.

döntően tantárgyközi, az egész tantestület felelősségét érintő, az iskolázás teljes idejére kiható feladat.

Ennek a felismerésnek a jegyében szerveztünk (a Magyar Olvasástársaság és a Magyar Könyvtárosok Egyesülete Könyvtárostanárok Szervezete) 1994. március 25-26-án Székesfehérvárott másfél napos konferenciát *"Egy tantárgyközi feladat: az olvasás"* címmel, melyen szakítani próbáltunk a hagyományos, a szinte kizárólag az anyanyelvi képzésre (irodalomoktatásra) és a könyvtári órákra összpontosító megközelítéssel. Lássuk, mit tesz a fizikus, a matematikus, a biológus, a történész és persze a magyartanár, meg a könyvtáros, hogy diákjai a tankönyveket csupán az információforrások egyikeként, s ne kizárólagos kútforrásként használják? Kötetünk részben az ott elhangzottak válogatott gyűjteményét (*Hubert Ildikó, Oporné Fodor Mária, Pápayné Kemenczey Judit, Szászi József, Tőkéczi László, stb.*), részben pedig kérésre született írások sorát tartalmazza (*Balogh Mihály, Harmat József, Kélemenné Torma Erzsébet, Schiller Kata, Spira Veronika, Szász Ilona, Tóth Dezső, stb.*).

Az itt közreadott dolgozatok elsődleges célja bátorítást, ösztönzést adni mindazon könyvtárosok és pedagógusok számára, akik - a tantestületekben élesztő, erjesztő szerepet vállalva - jól tudják, hogy az egykönyvű oktatás, a reprodukív verbális memória gyakoroltatása a me rev, dogmatikus gondolkodásmód kialakulására tesz hajlamossá, míg a többkönyvű, a tankönyveket rendszeresen kiegészítő tanulási mód a rugalmas, nyitott, pluralista szemléletmód megalapozását és megerősítését szolgálja.

Valódi demokráciát lehet-e másként felépíteni? Felelősségünk tehát alig becsülhető túl.

OSZK  
Országos Széchényi Könyvtár







**I.**

**Tantárgyak**

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

Könyvtár

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

# Beszéljenek a szövegek!

Olvasásra ösztönzés és történelemtanítás

*Tőkész László*

---

A történelem, "úgy, ahogyan volt", nincs sehol. A történelmet az egyéni és a közösségi emlékezet, tapasztalat őrzi, és az emberek szellemi és fizikai ereje által teremtett tárgyak, valamint az alkotott művek tükrözik. Az emberi ész számára végtelen elemszámú, pillanatnyi valóságokat, a történész számára a szintén végtelen és esetleges, de az egykori teljességre nézve mégiscsak töredékes, feltárt és feltáratlan, feldolgozott és újraelemzendő forrásbázis jelenti. Ezek közül az írott, szöveges dokumentumok kiemelkedő jelentőségűek, még akkor is, ha tudjuk, hogy a nyelv, a szövegek gyakran a valóságos helyzetek, összefüggések és gondolatok elleplezésére, "ködösítésre" szolgálnak.

Nem véletlen hát, hogy minden, legitimitásában bizonytalan vagy totális hatalmi-társadalmi igényvel fellépő ideológia, rendszer a múltat is uralni akarja, a rá vonatkozó források ellenőrzésével. Az ilyen törekvésekből születtek s születnek mindig a "szent", a "tudományos" vagy éppen a "korszerű" és a "szakszerű" történelem-interpretációk, amelyeknek "szükségszerű" és "evidencia" jellegük lesz. A tőlük való eltérésnek könnyen politikai következményei vannak (voltak) vagy lehetnek. A totális diktatúrákat ezért mindig szigorú "rég szöveg-gazdálkodási" előírások, ügykezelés jellemzik. Ennek legnyilvánvalóbb tünete a szemelvénygyűjtemény, a nem teljes szövegeket tartalmazó válogatás. (Bár ez már az egyszerű szövegpusztításnál vagy a "zárt (szöveg) osztályos" tiltásnál "liberálisabb" forma, hiszen, itt már lehet tudni valaminek a létéről, annak ellenére, hogy az alacsonyabb rendűnek minősült a jelenre nézve, mivel az adott szerző, intézmény, gondolat nem volt képes megfelelni egy későbbi, nem ismert kor eszmei és gyakorlati elvárásainak.)

A totalitárius "szöveggazdálkodás" legfontosabb tartalmi következménye az, hogy a leggazdagabb, leginformatívabb szövegek kerülnek karanténba, és a legszegényebb utópiás, jövőlátomásos, rövidre zárt szövegeket jelölik ki mindenkori zsinórmértéknek. A konkrét valóság gazdagságával küszködő szerzők és művek ugyanis elárulják azt, hogy mindenkor csak részmegoldások vannak, hogy az "emberiség" és a "kizsákmányoltak" ügye mindig konkrét ügy, s az "igazság" valósága csak apró változások soha véget nem érő mozgásában létezhet. Szóval: könnyű és hálás feladat lehet megálmodni a földi paradicsomot, az egyetemesen jó embert és a mindent megoldó ésszt/tudást, de nagyon nehéz, sőt alkalmanként lehetetlen megakadályozni a reálisan létező önző/bűnös ember/ek/e/t abban, hogy a jobbik énjük érvényesüljön a gyengébbel szemben.

A történelemnek, ha van haszna, az a feladata, hogy egyéni és közösségi önismeretet bővítsen, lehetővé tegye, – másként, mint a művészet s különösen a szépirodalom –, hogy az egyén tapasztalati, reflexív lehetőségei, átélési tartománya megsokszorozódjon és a viszonyítások gazdagsága feloldja a szűk, mindennapos gyakorlat korlátait. Az autentikus történelmi szövegek döbbsenhetik rá a mindig pontszerűségbe szorított embert arra, hogy legesendőbb állapotában is részese egy csodálatos folyamatnak, potenciális örököse és továbbadója az értékteremtés sokszínű világának.

Akikkel sikerül elhitetni, hogy minden és minden eddigi a teremtésben csak őértük van, azok fekete lyukként nyelnek el minden értelmet, szépséget, jót. A "modern" fogyasztói (idióta) ember ilyen. Nincs "észfeletti" előzménye és jövője, nincs a kellemességen és birtokláson túlmutató értelme, célja - a "modern" ember ezért nagyon szeretne "élni", de elmagányosodó, atomizált világában hiányoznak a szélesebb dimenziók, eszközök, célok,

motivációk, identitások és "értelmek". A történelem, az "idők kútja", hiteles dokumentumokkal (szövegekkel) "megfoghatja", különösen a fiatal személyiséget, segíthet abban a felnőtt magatartás kialakításában, amelyben az empátia és a különállás egyensúlya van. Ez a megértés útja, amelyben rácsodálkozhat a mindenkori ember a sokféleségre, nyilvánvalóvá válhat az, hogy ugyanabban a helyzetben ugyanarról két vagy több "egyenlően nagy" személyiség is másképpen ítélt. Ezt a feszültséget az egymásnak ellentmondó források használatával, illetve a könyvtár állományának felderítésével nagyon jól lehet a tanítás folyamatában érzékelteni. A történelem valóban bizonyossága annak, hogy tükör által homályosan látunk és rész szerint van bennünk az ismeret, s így szocializálhat békességre, kompromisszumra, amelyeknek elfogadása a legtöbb, amit elérhetünk.

A modern vagy polgári társadalom a növekvő méretek és szervezetek világa. Felszámolódik a szóbeli közvetlenség korábban uralkodó rendje, a kisközösség egyetemesen érvényesülő szabályozása. A nagy szervezetek hatékonyságért versengő információs világa egyre inkább előre nyomul, s ebben a világban az írott információ közvetettsége válik uralkodóvá. A sajtó, rádió és a televízió meghódítja a családi otthonokat. Az emberek kényszerből és örömezt viszik be magánéletükbe egy általuk nem uralt, s legfeljebb nagyon áttételesen befolyásolt intézmény – elvileg tájékoztató – termékeit, műsorait. Felerősödik egy mindig is jelenlévő befolyásolás a tömegtársadalom emberének életében.

Az emberi közösségek az egyenlőtlen kölcsönhatások színterei mindig. Az egyes ember folyamatosan rászorul a többiek, mások információira, ismereteire. Az emberek sokféle motiváltságú "tájékoztatása", azaz befolyásolása egyre erősebb lesz a "modern" ember életében. Készen kapott panelek, divatok, eszmék és gyakorlati tanácsok jegyében kezd élni az átlagember. A múlt átélt és kiküzdött eseményeit és értékeit, lassan csak interpretációkból ismeri a "modern" társadalmak többsége.

A piacerlvű társadalmakban is veszélyes a manipuláció, de ott a verseny – legalább a szellemi életben – nem engedi a teljes uniformizálást. A diktatúrák világában azonban látszólag értékelvű fanatikusok kezébe kerül csaknem minden nevelési és kommunikációs közeg. A nagyszerű jövő alakításában, hosszabb-rövidebb idő alatt mindig megbukó népmegváltó nevelők, valójában a múlttal kapcsolatban tudnak hihetetlenül kártékony hatékonyságot felmutatni. A múltját vesztett, illetve múltjában manipulált személyiség fokozottan kiszolgáltatott, mert hasonlít arra az emberre, aki fövenyre – alapok nélkül – építi házáat. A múltját nem ismerő ember mércéje könnyen önmaga lesz, nem érzékelve mást elődeiben, azok műveiben csak az idegenséget vagy – rosszabb esetben – a lehetőségeket "elpuskázó", meg nem értő "butaságot". (lásd: máig hatóan sokak számára "sötét" a középkor, pedig a XX. század intellektuális gáztetteihez képest, milyen világosak voltak az akkori viszonyok!)

Én, személy szerint a XIX. század utolsó harmadának és a XX. század első négy évtizedének sajtóját (napilapok, folyóiratok) és a kor szépirodalmának hangsúlyozottan nem "első vonalbeli" műveit (ez nem jelenti azt, hogy a legjobbak, egy Mikszáth például, nem lennének erre alkalmasak) használtam az egykori, nem filozófiai szintű, de igényes elméleti, értelmiségi gondolkodás művei mellett arra, hogy a kialakuló polgári Magyarországot bemutassam hallgatóimnak. Néha egy közepes regény igazabb képet fest az adott korról, mint a hivatalos tankönyv. Nyomatékosan kell szólnunk a szépirodalmi művek olvastatásának, a történelem tanítását támogató, illusztráló, mással nem pótolható szerepéről.

Hallgatóim időnként döbbenetesen vesznek észre az azonosságokat, máskor nehezen értik – fogalmak híján, s még inkább a korábban elsajátított rossz, hamis fogalmiság miatt – az összefüggéseket. Az egykori polgári gondolkodás logikája ugyanis ellentétes a mindig a jelent, illetve az állandóan a jelenből vizsgálódó pseudo-tudományos marxista vagy sterilen racionalista fogalmisággal. A valódi polgári gondolkodás, még a legszigorúbb értékelviség

mellett is, mindig konkrét. Valamit vizsgál, valamit meg akar oldani, valakinek vagy valaminek az érdekében. Ezzel ellentétben a rövidre záró utópista értelmiségi okoskodás, amely minden esetben az egész létező vagy képzelt baját akarja kiküszöbölni. A rész ellentmondása az egész társadalom "elviselhetetlen" bajának minősül, amelyet a tökéletes társadalom megteremtésével lehet megszüntetni.

A valóságban minden kor folyamatos "átmenetet", változást jelent. Nem fejlődést, mert olyan nincs, csak hatékonyságnövekedés van a technika és a szervezés révén. Éppen ennek példátlan felgyorsulása jelenti azt, hogy általában a XIX. század közepétől beszélhetünk a nagyon sokféle, de lényegében a kialakuló újjal szemben, mégis egységesnek minősíthető hagyományos világ és az ugyancsak nagyon sokféle, de alapvonalait tekintve, mégis félelmetesen unifomizálódó "modern" világ közötti átmenetről. A hagyomány és a modernség világa Magyarországon nagyon sokáig él egymás mellett, egymásba bonyolódva. Az írástudatlan, törpefaluban élő parasztembertől a világvárosi Budapest mindenből kiábrándult értelmiségijéig. Európában egyedülálló nemzetiségi és vallási tarkaság élt itt, egymást szeretve vagy gyűlölve, az európai polgárosodás szabadságában és mégis mozdíthatatlannak látszó hatalmi kényszerekben.

Évtizedekig sulykolták nálunk az iskolában, hogy hazánk elmaradott ország volt – úgy általában – kivéve a csodálatos jövőt/jelenünket álmódó keveseket, akik viszont mindent, mindig jobban tudtak. Miközben állandóan hasonlították a körülményeket, s mindig kiderítették, hogy a magyar társadalom nem nyugati formákban és feltételek között él, vehemensen ostromozták elődeinket: miért nem gondolkodtak, cselekedtek úgy, mint a nyugaton élők. Természetesen, ha úgy cselekedtek és gondolkodtak, attól még a "megváltó" munkásosztály szintjéhez mérve, ismét csak "elmaradottnak" bizonyultak, akik "nem értették meg" a valóságot. S így tovább.

Mit mutatnak valójában a kiegészítés körüli és utáni sajtószövegek, könyvek? Egy a helyzetének tudatában lévő társadalmat, amely – természetesen – nem tudja, és nem is akarja függetleníteni magát gondolkodási- és értékbeli hagyományaitól, ugyanakkor magától értetődően "modernizálódik", vagyis technikailag, szervezetenként hallatlan ütemben veszi át a nyugati társadalmi és kulturális modellt. A mindig is európai egyidejűségben élő (hiszen többségük nyugati egyetemeket is látogatott!!) értelmiségi elitcsoportok között ugyan hagyományos (közjogi - vallási - regionális) frontokon folyt az eszmei-politikai harc, de a belső tartalmak a polgári társadalom kialakítása körül kavargtak.

Természetesen, ha egy országban olyan kimagasló szerepet játszik a mezőgazdaság és a falu, mint nálunk, akkor ott sokkal nagyobb szerepe lesz az agrárbirtokosoknak, mint a gyorsan gyarapodó, de gyakran magyarul – a "politika és közélet" nyelvén – gyakran még csak éppen megtanult kereskedőknek vagy ipari tőkéseknek. Az újságok azonban egyértelműen dicsérik a polgári erényeket: a takarékoskosságot, a szorgalmat, a műveltséget, hazafiságot, a munkát, a vallásosságot, a rendet, a tisztaságot, a családközpontúságot stb. A kor a civilizációs sikerek kora, egyfajta korlátlan optimizmusé, a magyar sajtó azonban távolságtartó. Minden igényes szerző és lap tisztában van azzal, hogy a követni kívánt nyugati modellnek rengeteg hibája, ellentmondása van, s ugyanakkor a hagyományos magyar világnak sok emberi erénye, kedvessége és esztétikuma megy lassan veszendőbe azért, mert a pénz világának kegyetlen, mechanikus rendje egyre inkább uralkodó lesz.

A XIX. század végi magyar szövegek egy sokszínű, átalakuló, de fő eszméiben a saját ütemében öntevékeny társadalom klasszikus, liberális képét tükrözik. Nem bolygatandó hatalmi strukturális viszonyok mellett, honosodjon minden jó külföldről és őriződjön meg minden fennmaradásra elég erős a múltból. Ez tükröződik abban is, hogy az egyre színvonalasabb és eredeti modern irodalom mellett szívósan tovább él a népnemzeti irányzat historizáló, vidéki életképeket alkalmanként rendkívül elevenen bemutató hagyománya. A



vidéki Magyarország olvasgató népe és a modern irodalom képviselőinek életérzése között alig lehet kapcsolatot találni, ám mindkét világ autentikus. Téves azt hinni, hogy Ady fejezi ki a kort egyedül! A családcentrikus, s "mindennek rendelt ideje van"-szellemben élő és gondolkodó, reflektálatlan hagyományos világ "léti jogosultsága" önmagában van! Akik abban élnek, azok számára ez nem választás kérdése.

Ahogy jórészt nem választás kérdése az sem, hogy a korabeli magyar társadalom kérdéseit hogyan oldják meg. Minden korszak, minden társadalom kényszerpályák meghatározottja is. Nem utópiák, nagy elképzelések döntenek arról, hogy milyen az "igazságos", "modern" vagy éppen "humanista" társadalom. Lehet szociáldemokrata vagy éppen polgári radikális elképzelések szerint minősíteni a korszak magyar valóságát – de ezzel nem oldódik meg a tökefelhalmozás (mindig igazságtalan) folyamata, nem fog intellektuális tehetség szerinti sorba álni a világ, nem oldódnak meg nemzetiségi vagy felekezeti vetélkedések. Jó példa: a nemzetiségekben – a románokban is – "demokratikus" politikai szövetségeket kereső *Jászi Oszkár*ék korán olvashatják, miként vélekedik róluk, a modern magyar irodalomról a román költő, *Goga* (aki "elzsidósodásról" beszélve, értéktelennek nyilvánítja a magyar városi kultúrát) vagy a már csehszlovák tervek forgató cseh sajtó. Hiába nem akar *Jászi Tisza István*nal egy hajóban evezni – nem kaphat máshová "jegyet", elképzelt "szövetségeseitől".

Tanulságos előzményeit láthatjuk a szociáldemokrata sajtóban a "reálisan létező szocializmus" történelemszemléletének. Ellenkultúrák hevében nem zavartatják magukat a tényektől: számon kérik saját elképzeléseiket több évszázaddal korábbi történelmi szereplőktől, s a "népbe" belevetítenek mindent, azt is, amit még saját korukban sem találhattak. Ez a történetírás valóban teremtetője a történelemnek, "fejlődött" és homogenizál, ítélkezik és megsemmisít, s a nagy embereknek "liftezett", azaz "felülemeli osztálykorlátain" az illetőt, s egy steril, humanista - fejlődési panteonba helyezi el őket. Az új, Isten nélküli vallás szellemi diktatúrája nem ismer megalkuvást, hiszen a "múltat végképp eltörölni" akaróan működik.

Nem kevésbé tanulságos a polgári radikális értelmiségi világmegváltók működésének szöveg szerinti megismerése. Míg a szociáldemokraták a történelmi szükségszerűség kollektivisták megvalósulását várják, a polgári radikális elmék individualista racionalizmussal emelik magukat minden és mindenki bírójává. Az egyéniség pontszerű létének korlátait félretolva, mindent jobban tudnak, s a tudomány mindenkor – bár természetéből adódóan állandóan meghaladandó – eredményeinek bunkósbotjával támadnak rá minden állandósult életvitelre, értékre és hitre. Így sokan csodálkoznak, ha tudnák, hogy a náciizmus legfontosabb biológiai mítoszának, a faji (egyéni) kiválóságnak keresztyénellenes dicsőítésében egybeesnek a jövőendő kommunisták és nyilasok/nácik eszméi. Miért?

Mert mindketten hisznek a genetikai/átöröklési (*Mendel*) törvénynek hatékony, a "kiválóságokat" kitenyésztetni képes alkalmazásában. Ez az eredetileg angolszász tudományos divat jó volt az értékonzervatív, hagyományos gondolkodás elleni harcra. Jó volt arra, hogy az isteni gondviselést "lefokozzák" s az embert, a "felsőbbrendű" embert "felemeljék". A gyengét, a beteget, a hátrányos helyzetűt segítő keresztyén tanítást ("rabszolgamorált") így lehetett "modern módon", humanistán értelmezni. Ha ezt látjuk, megérthetjük a kommunizmus és a náciizmus közös keresztyénellenességét és erőszakosan embertelen módszereit. Így láthatjuk be, hogy azért kell "fasizmusról" beszélni, hogy elhomályosodjon a szocializmus és nemzeti szocializmus gondolati közelsége. Ilyenkor derül ki, hogy szélsőbal és a szélsőjobb ikertestvérek.

A korabeli szövegek olvasása és elemzése közben döbbennek meg a hallgatók attól is, hogy a "reakciós" szinonimájaként használt, konzervatív kritika milyen "modern", legyen szó akár a divatos ponyvairodalomról, akár a feltétlen tudományhitről. Ilyenkor derül ki, hogy a

magyar szellemi életben már a századfordulón, majd a két világháború között színvonalas marxizmus-, ill. szocializmuskritikát műveltek. Szó nincs tehát arról, hogy valakik majd csak a diktatórikus gyakorlat gyalázatosságából józanodhattak ki, mert addig "hittek" hihettek a szép elméletben. A magyar századfordulón elmélyülten dolgozó "magántudósok" előre látták – természetesen a nemzetközi tudományosságtól nem függetlenül, – hogy a magántulajdon megszüntetése ilyen embertelenül bürokrata és a társadalmat megbéklyózó zsarnoki rendszert teremt, s nem megváltó szocializmust. Nem igaz tehát a magyar ugar szép tézise, amelyből bizonyos szellemi irányzatok mai felsőbbrendűségi kultusza táplálkozik.

A régi magyar szerzők értékonzervatív csoportjai jól látták a pótvallásos szekularizált világot és tudták, hogy nemcsak a vallási fanatizmus veszélyes, hanem a "felvilágosult" értelmiségiek mindentudó esze, racionalizmusa is. Előre látták, hogy a néhány tudományos brosúrát elolvasott ifjoncok fölényben érzik majd magukat elmélyült polgári tudományos életművekkel szemben (lásd 1919-et, majd a negyvenes évek végét!) Észlelték a tudományos eredményekkel politikát űző kóklerséget, mert ők tisztában voltak a mindenkori tudomány viszonylagosságával, önmagát meghaladva érvénytelenítő mozgásával. A semmire sem jó, butító "pártos" tudomány e korai megjelenése is érdekes és jellemző.

A politizáló tudományágak között természetesen ekkor is a történelem vezet - az elődkeresés jegyében. Pedig ekkor a pozitivizmus faktológiája uralkodott egyébként. Van azonban egy óriási előnye ennek a kornak a későbbiekkel szemben: a sokféleség ekkor szellemi vitákban létezik, még nem jár elhallgattató megtorlás, legfeljebb egy dühös választanulmány vitatható állításokra. S hogy a válasz minél meggyőzőbb legyen, a szerző igyekszik minél több nemzetközi szakirodalommal alátámasztani álláspontját. Ilyenkor derül ki, hogy a fentebb már említett "magyar ugar" híveinek jelentős része ugyanazt olvasta, mint "európai" ellenfelei, csak éppen más következtetést vont le belőle.

A források, a szövegek ütköztetése, elemzése közben mindenki számára világos lesz, hogy a hosszú évtizedekig uralkodó, egybemosó "haladó" történelemszemlélet milyen sokszínű szellemi és politikai valóságot címkézett a "reakciós" és hasonló jelzőkkel. A magyar szellemi élet "jobboldala" tagoltabb és gazdagabb volt, mint a "baloldal", ahol csak a szociáldemokrácia és a polgári radikalizmus volt jelentős. A történelmi előzményekből született "jobboldali" irányzatok szívósan éltek tovább egy hagyományörző társadalomban még akkor is, amikor a mai gondolkodási sémák szerint "időszerűtlenné" váltak. Ilyenkor döbbenhetünk rá újra meg újra, hogy a "lét határozza meg a tudatot" materialista tézise, milyen problematikus alapzat. A vizsgált korszak magyar társadalmára agrárvilág, sőt, sok tekintetben önálló agrárvilág, amely a szóbeliség és személyesség viszonylataiban élt. S ettől a világtól vártak, várnak el "modern" mozgásformákat. Az elemzési tehetetlenség szép példája az, amikor ezt a divatos "másságot" lefeudálistozzák, vagyis a polgári változások nem nyugati típusú folyamatát "visszalökik" a múltba, hogy az "forradalmilag" értelmezhető legyen. Vagyis az történik, hogy a magyar polgárosodás belső csoporttharcait, elitváltási kísérleteit világnézetileg átértelmezik. Így lesz a szerves magyar polgárosodás – sok problémát hurcoló – közege "reakciós", noha európai színvonalú polgári szabadságjogokat biztosít. Míg az ipari- kereskedőtöke "beilleszkedő" csoportjaival elégedetlen értelmiségi radikalizmus kicsiny csoportjainak hatalmi elitváltásra törő képviselői "modernnek" és "európaiak" lesznek, noha nincs módjuk az országot nyugatabbra tolni vagy a kialakult nagyhatalmi viszonyokat átalakítani.

A magyar értelmiségi polgárság elfelejtett kiemelkedő képviselői példát mutathatnak a mának is felelősségérzetből, mert hiszen tudják, hogy nincs minden jól, viszont nem hiszik és nem hihetik azt, hogy forradalmi jelszavak megválthatnák a világot. S éppen ezáltal lettek máig, s mára is korszerűek: ők az emberi tudás-beruházás hirdetői, ők a termelési hatékonysággal elégedetté tett társadalom hírnökei. Tehát ők azok, akik megelőzően az

erőszakos forradalmak üdvöztető erejében hívőkkel szemben tudtak gondolkodni. A magyar polgári gondolkodás ugyanis tiszteletben tartotta – előfordultak persze ókonzervatív változatlanági felfogások is – a mindennapi élet "tervezetlen" autonómiáját és valódi sokféleségét. Igaz, így sokszor nem azonnal fedezték fel az újdonságok értékes elemeit, csak idővel fogadták el az értékes művek, gondolatok klasszicizálódását, de csak így lehet megőrizni a múlt elavultnak hirdetett értékeit is.

Modernné teszi a magyar múlt régi szövegeit az is, hogy mindig fennállt a nyugattal szembeni kulturális és politikai kritikai lehetőség, mivel minden nyugati jelenség nálunk előbb jelent meg szellemi hírként, divatként, mint társadalmi valósággént. Magyarország és Közép-Európa általában ezért is lehetett olyan szenzációsan pezsgő szellemi világ a századforduló körül, mert a nemzeti és vallási sokféleség Amerikát felülmúló kavargásában évszázados életformák éltek együtt mindent tagadó legújabb újdonságok iránti individuális rajongásokkal. Budapest, Bécs, Prága, Zágráb, Krakkó világában legyőzhetetlen érzelmi, értelmi és kulturális feszültségek szintetizálódtak. S miközben az akkori életművek és stílusok iránt máig eleven a csodálat sok értelmiségiben, ideológiakusan és politikailag mégis ledorongoló ítéletek születnek szüntelen.

Az egymásnak ellentmondó források, szövegek olvasásán, mérlegelő értékelésén keresztül kell minél sokoldalúbban megismerni ezt a világot, hogy rádöbbenjünk jelenlegi életünk, kikényszerített újrapolgárosodásunk törvényszerűségeire is. Arra, hogy az emberi lét nem homogenizálható utópiák szerint, arra, hogy az oly sokat dicsért humanizmusnak hekatombás embertelenségeit nem kell bevárni, azokat fel lehet ismerni kiegyensúlyozott klasszikus műveltség alapján. A magyar műveltségnek és demokráciának – sajátos értelmezésben – olyan sokat emlegetett hiányai nagyon viszonylagosak akkor, ha tudatosan elfelejtett múltunkat feltárjuk. Kiderül, hogy a magyarság nem szorult rá arra, amit manapság sokan büszkén, szervezett modernizációnak dicsérnek, s az elmúlt évtizedekhez kötnek. A magyar műveltség története szép példája a sokszor olyan pozitívan emlegetett és védendőnek tartott másságnak, vagyis sajátos közösségi egyéniség kifejeződése – mint bármely más, reálisan létező közösségé.

Miközben természetes az, hogy figyelünk másokra és tanulunk másoktól, egy pillanatra sem szabad hinnünk, hogy ők a mi normáink vagy mércéink lehetnek, ahogyan persze ez fordítva is lehetetlen. S éppen ettől gazdag az emberi műveltség s ezért védendő minden egyes szellemi génvilágot jelentő nemzeti kultúra. A régi szövegek – bár néha nem rögtön érthetők – minden utópia és ideológia ellen jó védelmet nyújthatnak, de különösen nélkülözhetetlenek a nálunk is egyre veszélyesebb és tudatosabb tömegkommunikációs manipuláció idején és légkörében.

# Ösvények az olvasóvá nevelésben

Főiskolások felkészítése; a hangos olvasás szükségességéről

*Hubert Ildikó*

---

„Én azok közül valónak vallom magam,  
akik előrehaladva a tudományban, írnak, és írva haladnak”  
Szent Ágoston

Szent Ágoston bölcs igazságát Apáczai Csere János idézi *Magyar Encyclopaediájának* bevezetőjében.<sup>1</sup> A gondolatot mi sem véletlenül emeltük ki, hiszen a szövegértő, szövegelemző olvasás eljutásához ajánl módszert az ókor és középkor fordulóján a szerző. Maga Apáczai is a jegyzetelni, kérdezni, gondolkodva írni tudó embert tartja eszményének, mikor fent említett könyvében az "olvasás gyümölcsözőbb módszerére" oktatja tanítványait.

Szent Ágoston, Apáczai, nagyhírű iskolák diáktársaságainak működési szabályai<sup>2</sup> – és folytathatnánk a sort – számtalan hasznos ötletet kínálnak a szövegfeldolgozó olvasáshoz. Úgy tűnik azonban, mintha egyre kevesebben forgatnák múltunk hatalmas példatárát.

Oktató munkámban – irodalomtörténeti és módszertani szemináriumaimon – igyekszem hallgatóimat a nagy elődök elvárásaihoz igazítani. Mivel az irodalomtanári pályán kulcsfontosságúnak tartom a pedagógus személyét, a továbbiakban – előadásom alcíméhez kapcsolódva, azokat a szempontokat említem, amelyeknek elhanyagolása alól lelkiismeretünk sem adhat felmentést:

## Szakmai és emberi tisztesség

Arany János, Gárdonyi Géza, Szilády Áron tanári becsületessége, – a Szalontán, Agárdpusztán vagy Kiskunhalason kamatoztatható – tudása jól példázza azt, hogy az ember nemcsak ideális körülmények között válhat jó tanárrá. Egy-egy nagyobb korstílus bemutatásához, a jellemábrázolás lehetséges változatainak megtanításához stb. ezért dolgoztatok föl periférikusabb életutakat, kevésbé ismert szépirodalmi műveket.<sup>3</sup>

A tanári elszűrőkülés elleni védekezésül szorgalmazni szoktam, hogy hallgatóim valamelyik országos szakmai társaságba (pl. Berzsenyi Dániel Irodalmi Társaság, Irodalomtörténeti Társaság, HUNRA stb.) belépjenek. E társaságok az irodalom és az olvasás kérdéskörével is foglalkoznak. A tanártagok az egyetemi évek után is tartoznak valahová. Ugyanilyen önképzést nyújtanak a helyi kezdeményezésű kulturális társaságok is (pl. Pápán három is működik: a Jókai- és Petőfi-kör, valamint a Művelődéstörténeti Társaság), melyekkel egyre nagyobb számban találkozhatunk.

Példaértékűek azok az országszerte, mind több helyen felbukkanó kiadványok is, amelyeknek recenzálását irodalmi anyagrészek közös feldolgozásakor szívesen vállalják hallgatóim.<sup>4</sup>

## A publikálás öröme

Visszatérve Szent Ágoston idézett mondatához: nagy önmegvalósítási lehetőséget látok az irodalomtanári pályán a publikálásban. Egy-egy jó óraleírás elkészítése, könyvrecenzió meg-

írása, kiállításra invitáló szöveg megalkotása stb. az önbecsülés és siker kisebb-nagyobb állomása lehet. Kedvcsinálónak szántam *"Az irodalomtanítás műhelyében"* c. sorozatunkat, melynek megvalósításában és kivitelezésében Decsi Anna könyvtárostanárral volt segítségemre. A sorozatban közreadott köteteket hallgatóim tematikus egységben feldolgozott óratervei töltik meg.<sup>5</sup> Bár sok kívánnivalót hagynak maguk után e próbálkozások, de valamire figyelmeztetnek is: ha egy pályakezdő – alapos szakirodalom és forrásismeret után – ennyi ötletet, szint tud meglátni, rögzíteni az adott irodalmi mű feldolgozásakor, mennyivel érettebb, hasznosabb munkák kerülhetnének ki kis falvak tanítóinak, tanárainak kezeiből, ha a szakember-vezető bizalma és a pedagógus ambíciója találkozni tudna! S az a tanár, aki maga is ír, tanítványaitól ugyanezt fogja elvárni! Talán akkor az olvasni, verselni szeretők táborából újra felsorakoznak azok az önképzőkörök, melyeknek országos láncolata mélyebb és ösztönzőbb kapocs volt egykor a diákság között minden másnál.

Álljon itt szemléltetésül – ugyancsak pápai példaként – Lőrincze Lajos vallomása: Mindenben *"... sokat segített, ösztönzött a Képzőtársaság és ifjúsági folyóiratunk, a Kollégiumi Lapok. Az ember szinte észre sem vette, hogyan lett passzív szemlélőből, hallgatóból a viták tevékeny részese, majd kezdeményezője, szervezője s néha irányítója; hogyan, mikor jött rá az élőbeszéd ízére, sokféle buktatójára és lehetőségére, a művészi előadás, versmondás öröme. (Szinte minden ülésünkön volt "szavalat", azt megbíráltuk. De előadás és vita is volt a szavalás fogásairól, művészi eszközeiről.) Itt éreztük először, itt éltük át az írás gondját, kínját, örömét, itt fogott meg bennünket a nyomtatott betű varázsa is. Amikor egy-egy iskolai dolgozatunk megjelent a Kollégiumi Lapokban, majd aztán, mikor más műfajra is merészkedtünk, könyvbírálatra, novellára, irodalmi és tudományos igényű tanulmányra. Egykori lapunkat olvasgatva azt látom, nem kell szégyenkezniünk miatta: egy széles érdeklődésű, a kor eseményeit frissen reagáló, egészséges fiatalság képét mutatta."*<sup>6</sup>

Természetesen, csak a szakmailag jól képzett, a számonkérésben következetes, emberileg tisztességes tanár tudja tartalommal megtölteni ezeket az irodalmi találkozásokat, csak az ő szájából hangzik hitelesen a Himnusz vagy a Szózat elmondása, Pázmány prózájának elemzése, vagy Aranka György példájára utalás a magyar nyelvért hozott áldozatának bemutatásakor stb.

## **Ötletek - az olvasás megszerettetése érdekében**

Valamennyi tantárgyi óra a hibátlan írást-olvasást feltételezi. Tudjuk, ezzel országos szinten bajok vannak. Az okok elemzése most nem feladatom. De az olvasászavarok típusainak felismerése, orvoslása már nem lehet csak a szakember feladata. Éppen ezért főiskolánkon a jövő tanévtől a neveléstudományi tanszék a fenti témához kapcsolódó kurzusokat indít.

Ismert dolog, hogy a gyerek olvasási szokásainak kialakításában, fejlesztésében fontos szerepe van a szoktatásnak. A tanári tervező munkában nagy átgondoltságot és időt igényel ezeknek a készségeknek a kialakítása.

Az alábbiakban tematikai csoportosítás nélkül, felsorolom azokat az ötleteket, amelyek e tevékenységet megkönnyíthetik:

- Az osztály olvasási szokásainak megismerésére, kulturáltsági szintjének felmérésére szolgálhat az *"Amit már elolvastam"* füzet bevezetése. Négy-nyolc éves vezetése után, nemcsak mi vonhatunk le belőle következtetéseket, hanem a szülői értekezleten érdeklődő szülő is. De közhasznú forrássá is válhat – mint könyvajánló bibliográfia – az adott osztály-ban. Természetesen, értékelésére rendszeresen sort kell keríteniünk.
- Ugyancsak hasznos lehet, ha az adott osztállyal való találkozás első évében – közös osztályrendelés alapján – igényes folyóiratolvasásra szoktatunk. Például a *"Kincskereső"*



vidám vagy izgalmas történeteinek közös olvasására nyugodtan fordíthatunk havonta egy irodalomórát. Ez alkalommal a keresztretjévényfejtés fortélyaira is megtaníthatjuk a tanulókat. Jó, ha ilyenkor a könyvtárban dolgozunk az osztállyal.

- Érdemes háromhavonként ünnepi magyarórát tartanunk; *"Kedves könyvemet ajánlom"* címmel. Legyen a követelmények között: a könyv bibliográfiai adatainak ismertetése, egy-két gondolat idézése, zárásként pedig az egyéni vélemény megfogalmazása a bemutatásra választott társadalomtudományi vagy természettudományi műről.
- Jó játékot és hasznos szórakozást kínálhat a gyerek szabadidejének eltöltéséhez az antikváriumban való böngészés. Magunk is elvihetjük oda – előzetes megbeszélés után – osztályunkat. Kuriózumok vásárlására (pl. a *"Nyugat"* c. folyóirat számai, régi kiadású Verne-regényekre, *Benedek Elek* újságjára stb.) itt hívhatjuk fel a figyelmet. Sőt, – alkalmazkodva a világ anyagiasságához – "jó befektetés"-nek is ajánlhatjuk a ritkaságokat. Nem biztos, hogy a könyvbe zárt szellemi értékek nagyságát a fiatalabb korosztály intellektuálisan tudja felmérni. A későbbi tanítási folyamatban sokat profitálhatunk a kis vásárlásokból. Valaha a diákság körében bevett szokás volt ez. *Rab Zsuzsa* írja pápai iskolás éveiről: *".. név- és születésnap ajándékpengőimen, sőt a kertünk alá járó cigányasszony jóvoltából, akinek titokban eladogattam hímzett batiszt fehérneműimet, lázasan hordtam haza a könyveket a Baum-antikváriumból. ...Akkor ismerkedtem a nyugatosokkal. Baum úr tévedhetetlen biztonsággal ajánlotta egyik könyvet a másik után, mindig ezzel: >>Ha nem tetszik, visszahozhatja.<< Soha nem vittem vissza semmit. Egymás után került a polcomra Kosztolányi, Babits, Tóth Árpád, Juhász Gyula, József Attila, Radnóti, Sinka."*
- Legyen ott mindig a tanári asztalunkon a bölcs gondolatok vagy szállóigék valamelyik válogatása, szerelmes versek gyűjteménye. Az ajándékok mellé, a füzetbe új fejezet mottójául, fogalmazások lezárásaként idéztessünk ezekből a könyvekből. Szerelmes levelekbe javasoljunk egy-két versszakot! Költőkre, versekre - figyelmességre így együtt taníthatunk.
- Elevenítsük föl a naplóírás szép és hasznos hagyományát! Kisebb korban azonban adjunk olyan szempontokat, amelyek megkönnyítik az írást (pl. a hét kis örömei; a barátom mondta; szomorúságot okozott ... stb.). Ha a gyerek bízik bennünk, segíthetjük is a naplóvezetésben. 7-8. osztályban már előző korok gazdag memoár- és útirajzirodalmából olvashatunk fel szemelvényeket, ezzel is biztatva őket arra, hogy érdemes tudatosan megőrizni a gyerekkori élményeket.
- Ha nyelvtanórán gyakorló órát tartunk (pl. a szófajok felismeréséből, mondatrész-elemzésből) emeljük le az iskolai könyvtár azon könyveit, melyekből valamennyi padra jut példány. Válasszuk ki a regény, vagy történet egy izgalmas fejezetét, s abból gyűjtessük ki vagy kerestessük meg a kívánt szófajt, mondatrészt. Nem baj, ha a jobb képességűek előbbre járnak, a gyengébbekre való várakozásuk így nem telik haszontalanul.
- Tollbamondáskor ne csak didaktikus szöveget diktáljunk, hanem vidám, érdekesítő történet-részletet is. *Ruffy Péter: Bújdósó nyelvelmékek* című kötete<sup>7</sup> például kitűnő alkalmat kínál arra, hogy 5. osztálytól gimnáziumig megtanítsuk legfontosabb nyelvelmékeink szövegeit. Memória- és koncentráció-fejlesztő gyakorlatnak sem utolsók ezek a szövegek.
- Ha tehetjük, iktassunk be óráinkba játékot! *Hársing Lajos, Hernádi Sándor* könyvei<sup>8</sup> okos ötleteket sorakoztatnak föl. A játszva-tanulás örömmé teszi így a feladatvégzést, s újabb könyvek elolvasására ösztönöz.
- Gyengébb képességű tanulóknak adjunk személyre szóló feladatot, ha felmértük, hogy az általunk kívántak meghaladják szellemi képességüket, műveltségüket. Ne megszágyenítsünk, hanem jutalmazunk azzal, hogy pl. az *Ady*-versek műelemzése helyett elküldjük a tanulót *Ady Veres Pálné* utcai lakásába, hogy készítsen beszámolót *Ady* könyveiről, otthonáról.

- A feladatok megtervezésénél az alábbiakat különösen fontosnak tartom:
- Ünnepekhez, évfordulókhoz köthető megemlékezéseinkhez kapcsoljunk tanórán kívüli irodalmi tevékenységet! Az újságok és audiovizuális eszközök megerősítik e hatásokat. (Pl. Balassi-év, Szabó Lőrinc-év stb.)
- Ne maradjunk az elvont feladatok szintjén! A gyakorlati, esetleg manuális tevékenység is fontos! Találjuk meg azokat az érzelmi pontokat, amelyekkel az adott irodalmi mű élményt ad!
- A rövidebb határidős feladatok mindig épüljenek be egy nagyobb folyamatba!
- Ne sajnáljuk a mű hangzó tolmácsolására szánt időt!
- Folyamatosan és döntésünket megindokolva osztályozzunk! Ne csak érdemjegyeket adjunk! (Jó volna, ha az *Arany János* által javított dolgozatok újra megjelenhetnének - nem csak az elmúlt idők módszertani könyveiben állnának példaként! Okulásért hallgatóimnak én fénymásolni szoktam belőlük. Megrendíti őket a nagy költő precíz és minden szempontra kiterjedő figyelme.<sup>9</sup>

Az olvasóvá nevelés (akárcsak a szaktárgyi dolgozatok helyesírási hibáinak javítása) valamennyi – nyelvét féltő és szerető – tanár feladata. Hallgatóim óraterveit javítgatva, tudományos igénnyel megírt és rangos szakmai folyóiratokban publikált dolgozataikat olvasgatva, hiszem, hogy a fiatal pedagógus-nemzedék tudja ezt.

## A hangos olvasás szükségességéről

Jól tudom, hogy a fenti állítás fontosságát minden gyakorló tanár érzi. Ezért gondolataim közzétételével kizárólagos célom pusztán az lehet, hogy a hangos olvasás – szaktárgytól független – tudatos, naponkénti gyakorlására ösztönözzön. Hogy miért? Főiskolai tanításom során megdöbbenve figyeltem fel arra a – felesleges szégyenérzettel, szemérmességgel, "nem vagyok előadóművész"-féle, szabadkozással kísért – magatartásra, mellyel a leendő magyartanár igyekezett a bemutató olvasás elől kitérni. Az idevezető okokat most nem keresem, hiszen azokkal a pályán lévők nap mint nap találkozhatnak: rengeteg az írásbeli megmérettetés, a megtanítandó anyagot épphogy el lehet végezni, no és végül: mivel racionális világunkban a humán tárgyak "hasznosság nélküliségük" miatt háttérbe szorultak, az ilyen típusú fakultációk is keveseket vonzanak. Az idő szűkössége miatt most inkább valamiféle hadállásokat próbálok felállítani: múltbéli példákban megkapaszkodva, jónak vélt ötleteket megtalálva, a magyar beszéd védelméért, az elhangzó mű hallgatásának pusztá gyönyörűségéért.

Mielőtt azonban bármiféle helytelen következtetést sugallnék, sietek leszögezni: megvan a néma olvasásnak is a létjogosultsága! De tudomásul kell vennünk azt a 16. századtól – s elég szűken határoztam meg a kezdő századot, mivel most csak a magyar irodalomra gondolok – napjainkig érő írói szándékot, amely az adott mű létrehozásakor annak hangzóságára is épített. S érzékeny, belső hallása csak annak a felnőtt olvasónak alakulhat ki, akiben ezt a hallást gyermekkorban artikulált, értelmes beszéddel képezték is. Mint ahogy a néma kottaolvasás képessége/élvezése az átlagembernél csak többéves hangos éneklés után várható el! (Zárójelben utalok arra, hogy *Pázmány Péter* mintegy másfélezer prédikációgyakorlatot készített el, a gyerek *Mozart* pedig naponta több órán át gyakorolt, mielőtt teljes vértetben nagyközönség elé léptek. A belső hallás fejlesztése azonban - amihez a felnőtt olvasó esetleg már eljutott - nemcsak a zseniknél volna követelmény! *Comenius* írja: "*Senki sem tehet arról, hogy milyen értelmi képesség jut számára osztályrészül ... Az azonban már a mi hatalmunkban van, hogy ne engedjük meg azt, hogy ezen tükrünket por homályosítsa el, és beárnyékolja fényességét.*"<sup>10</sup>

Irodalomtörténeti tanulmányainkból ismeretes, hogy a magyar nyelvű irodalom kialakulásának kezdeti időszakában – mivel sokan nem tudtak írni-olvasni – a papoknak és általában a felolvasni tudóknak az írott szövegek tolmácsolásában is nagyobb szerep jutott. A kor szerzőinek tehát ugyancsak oda kellett figyelniük a hallgatóságukra. Nemcsak értelmükre, hanem érzelmükre is hatni akartak – többek között a hangzással.

Ritoókné Szalay Ágnes<sup>11</sup> és Nemeskürty István<sup>12</sup> érdekes megfigyeléseket tett egy-egy tanulmányban a 16. századi Magyarország szórakoztató olvasmányairól és közönségéről. Nemeskürty idézi Bornemisza Péternek a nagyszombati tanácshoz írt leveléből az alábbi: *"írtam én is egy postillát, kibe az szokott evangéliumokat nagy büen és oly nyilván megmagyaráztam, hogy akármel falubeli parasztság is könnyen megértheti, kit ezért is mieltem, hogy csak egy gyermek olvasására is sokan tanulhassanak."*<sup>13</sup> Ebben a nyilatkozatban – írja Nemeskürty – az is figyelemre méltó, hogy Bornemisza már arra számít: minden családban, 'akármel faluban' akad legalább egy olvasni tudó gyermek, aki a család tagjainak felolvas-hat."<sup>14</sup>

A közös olvasmány élménye a 16. századtól kezdve a 20. század közepéig még működő falusi gazdakörökig stb. jól kitapintható. Tanítási óráinkon (például kortörténeti bevezető órán stb.) néha talán meggyőzőbb - érzelmileg jobban köthető - volna a lexikális adatok közlésénél egykorú, esetleg kevésbé ismert művekből felolvasni. Az adott történelmi korszak élettel telhetne meg szuggesztíven megfogalmazott írásoktól. A szöveg ereje - ha mi magunk is fontosnak látjuk ezt a fajta múltidézt - hatni fog!

Hogy kikre gondolok? Bárkire, aki jó író, jó költő volt! Csak tallóztatva sorolom: legenda-irodalmunk gyönyörű fordításban olvasható remekeire, *Pázmány Péter*, *Gyöngyösi István*, *Faludi Ferenc*, *Anyos Pál ... Móra Ferenc*, *Sinka István* műveire utalva. Talán, ha házi használatra összeállított irodalmi antológiánkba ők is bekerülhetnének egy-egy felolvasás erejéig, nagyobb reményünk lehetne elhiteni, hogy a magyar irodalom (latin és magyar nyelvűségével) kezdetektől jelen volt az európai irodalomban. Milyen jó volna, ha például Bornemisza Péter *"Bölcsődala"*, irodalmunk első bölcsődala, ugyanolyan természetességgel kapna létjogosultságot tankönyveinkben, mint az ókori klasszikus irodalom!

E bevezetőben felvetett gondolatokat a későbbiekben szeretném olyan költői, poétika-elméleti, vagy neveléseméleti művekkel igazolni (főleg a 16-18. századi példákra támaszkodva), melyek hitelt érdemlő tanúsággal szolgálhatnak. Álljon itt először *Girolamo Vida* költőtársainak adott tanácsa a reneszánsz korból:

Költőtől nem elég, ha a sort valahogy kifaragja,  
S tisztán, értelmes szókkal jelölendi a dolgot:  
Megfelelő hangzás kísérje a műben a tárgyat,  
Hanggal utánozzák szint'azt, amiről daluk szól;  
Alkalmas szókkal, keresett hangjával a versnek.  
Más-más jellemet adj mintegy valamennyi sorodnak:  
Gyors, suhogó léptű az egyik sor, alig mozdul a sebes szárny;  
...  
Érdes szikláról ha beszélsz, ne legyen finom a vers,  
Hogyha pedig vidám tárgyad, legyen olyan a vers is,  
Hangozzék vígan szaporázva fülünkbe menetje.<sup>15</sup>

*Komlowszki Tibor* irodalomtörténésznek 1992-ben jelent meg egy kötete, *"A Balassi-vers karakteré"*-ről.<sup>16</sup> A kötet indító fejezete a Balassi-versek szöveghangzásának alakulásáról szól. Balassi korai költeményeiről azt olvashatjuk, hogy *"hagyományos énekverset ír ... [ekkor] még nem törekedett arra, hogy a versszöveg hangzásélményt is nyújtson a hallgató-nak/olvasónak. Ezt a versek ad notam jelzéseiben megadott dallamok hivatottak biztosítani."*<sup>17</sup>

Ez annyit jelent, hogy a 16. századig a szövegek jelentős részének a beszéddel való tolmácsolása biztosítva volt: vagy mert énekelve terjedtek (pl. zsoltárok, históriás énekek, ad notam jelzésű versek), vagy mert az egyházak liturgiájában felolvasva/elmondva hangoztak el. Nem véletlen, hogy a hangosan mondott (egyedüli és közösen végzett) imádkozásnak fontos szerep jutott a vallásos ember életében. 16-18. századi magyar nyelvű prédikációsköteteink jó részét nem is az olvasónak, hanem a hallgatónak, vagyis az istentiszteleten résztvevőknek szánták.

Komlószi tanulmánya azonban (Horváth János, Klaniczay Tibor és mások megállapításait alátámasztva) summáz még valami lényegeset, Balassi késői költészetéről: "... a Balassi-versben észrevehetően egyre határozottabban növekszik a szövegben az ún. zenei formák, sajátosságok (ritmus, hanglejtés, hangfestés), általában a hangzás szerepe. Balassiban ekkortájt tudatosul, hogy a versnek nem csupán logikai síkon felfogható jelentésének kell lennie, de hangzásélményt is kell nyújtania."<sup>18</sup> Balassi tehát költészetének késői szakaszában már nem elégedett meg egy ismert – magyar, török, lengyel, olasz – dallam ritmusára írt szöveggel, hanem tudatosan törekedett (dallam nélkül is) a jó hangzóságra.

S hogy mennyire jelen van ez az írói szándék később is, arra – szűrőpróbaszerűen – két példát említek. Weöres Sándor költő-portrékat felvillantó kötetében a *Három veréb hat szemmelben* Dayka Gáborról így ír: "Dayka lírája a magyar vers-zengés teljes átalakulása. ... Vörösmarty, mihelyt túlnőtt Virág és Berzsenyi klasszikus iskoláján, talán tőle tanult legtöbbet: olvatatag-szó-zenét. ... A 'Titkos bú' olyan lány hangzású, mintha olaszul dalolna. Csak tartalmára nem szabad figyelni: annyi az ah, sóhaj, könny, bú, hogy a mondanivalóját elereszthetjük a fülünk mellett."<sup>19</sup> Berzsenyi Dániel *Poétai harmonistika* című munkájának XVIII. fejezetében ezt olvassuk: "Harmóniába hozza a poéta tárgyaival a beszédet akkor, mielőtt stílusát tárgyai természetéhez alkalmazza. ... Kiterjed ezen harmóniázatra még a beszéd külhangjaira is, úgyhogy a poéta, valamennyire csak a nyelv természete engedi, a gyengébb érzelmekhez és szebb tárgyakhoz lágyabb és szebb hangú szavakat válogat, a zordonabb tárgyakhoz pedig keményebb hangúakat. Ami azonban itt csak oly föltétel alatt legyen mondva, hogy a poéta ezt csak annyiban kövesse, amennyiben a beszéd lelkének sérelme nélkül követheti; egyébiránt pedig a külhangnak a belsőt föl ne áldozza. Mert ha a tárgy lelkét legszebben kiejtő szavak helyett a külhang kedvéért helytelenebb érteményűeket választ; akkor sokkal többet vesz, mint nyer, mert a poézis csakugyan a szavak lelkében van, nem pedig azoknak hangjában."<sup>20</sup>

A hallgatóban/olvasóban a "vers-zengés"re, a vers "külhangjára"-ra való érzékenységet az iskolai oktatásban nagy szerepet játszó poétikai-retorikai képzés a 20. századig biztosította. Ez az oktatás nem korlátozódott a magyar irodalmi órákra! A poétikai-retorikai képzést a latin auktorok tanulmányozása és a mainál lényegesen több magyar és idegen nyelvű memoriter megtanulandó szöveg is támogatta. Az utóbbi évtizedekben mindezek teljesen az oktatás peremére kerültek.

Comenius, a 17. század nagy nevelője nemrég ismét kiadott *Didactica magna* című könyvében nagyon átgondolt lépéseket tanácsol a tanítványáért felelősséget érző tanárnak az írás-olvasás okos tanításához. Megfontolásuk különösen az alsó tagozaton volna hasznos. Hadd idézzek belőlük:

"A könyvek címe is olyan legyen, hogy kedvességével magához vonzza az ifjúságot, egyúttal találóan fejezze ki mindazt, amit tartalmaz."<sup>21</sup> Amennyiben írásbeli munkát, tollbamondást ellenőrzünk "Parancsoljuk meg, hogy egyik-másik vagy szükség esetén többen is, olvassák fel az írásbeli feladatot, tiszta tagolt szóval, világosan megnevezve az írásjeleket is, a többiek pedig javítsák ki, saját füzetekbe nézve."<sup>22</sup> Az ellenőrzésnek ezzel a módjával a szöveghangzás nemcsak érzelmileg, hanem értelmileg is megerősítheti az ismereteket. 16 év feletti fiataloknál figyelhető meg, hogy mennyire kikopik feleleteikből a szépirodalmi mű élményszerű értelmezése, bemutatása. Ennek gyökerei nemcsak a hatalmas mennyiségű kötelező olvas-

mányban leledzenek, és nem is csak abban, hogy gyakran előbb olvassák el a szakirodalmat, mint magát a művet! Mi magunk vagyunk a hiba forrásai akkor, amikor a dráma és regényirodalom hosszú sorát – bízva a 10-18 éves tanulók értelmi képességében, és persze nem ok nélkül – otthon olvastatjuk el, hogy magán az irodalomórán irodalomtörténeti ismeretekkel, a műelemzésre vonatkozó kérdésekkel tágíthassuk tudásukat. A magyar szakos hallgatónál már az ellen a tudományosnak vélt felfogás ellen kell hadakozni, hogy dolgozataikban a szakirodalom ismertetése fontosabb magánál a műnél. Mert ilyenkor a szépirodalmi alkotás szövegi megidézése, netán önálló kérdésekkel való megközelítése csak marginális megjegyzésként juthat némi szerephez.

Már az általános iskola felső tagozatában megfigyelhetjük – kivéve, ha a tanár szívósan következetes a korrigálásban – azt, hogy a tanulók egyszeri szövegolvasás után milyen szívesen beszélnek szövegidőzés nélkül – akár az óra 45 percén keresztül – pl. a mű képi rétegeiről, a szerző jellemformáló erejéről, vagy akár stilisztikai kérdésekről is. Ezek után nem lepődhetünk meg igazán, hogy a magyar szakosok körében miért olyan közkedvelt a "100 híres regény"-féle feldolgozási mód! Jó szövegismeret, memoriter tudás, érzelmi kötődés nélkül, nem várhatunk többet felszínes beszélgetésnél.

19-20. századi diáktársaságok jegyzőkönyveit olvasgatva visszatérő napirendi ponton akad meg szemünk: az irodalmi mű (egy, vagy több) felolvasásán, szavalat meghallgatásán, s az azt követő vitán. Az olvasni szerető diákok önkéntelenül is jó módszert választottak a mű befogadására. De gondoljunk a diákszínjátszás évszázadokat átívelő hagyományára! Magyarországon több ezer példát tudnánk – szöveggel vagy utalással – felsorakoztatni. És valószínű, hogy az a diák, aki évről-évre hallgatóként, vagy szereplőként a színjátékkal találkozott, könnyebben vette kezébe a tollat fogalmazás írásakor, ha elképzelt dialógust, drámai jelene- tet, vagy jellemet kellett megformálnia.

Elgondolkodva kérdem: nem többet nyerünk-e – akár idővesztéssel is – azáltal, hogy a megismerendő művet, terjedelemtől függetlenül, inkább felolvastatjuk, mint elolvastatjuk? (Ma is élénken élnek emlékezetemben azok a középiskolai magyarórák, melyeken a drámákat osztály-szereposztással, felvonásról-felvonásra előadtuk, értelmeztük, a súlyponti gondolatokat többször átgondolva megtanultuk a memoritert.)

Benedek Marcell írja "Az olvasás művészeté"-ben: "Az olvasás művésze az, akiben a megformálás adományán kívül minden megvan, ami az íróvá teszi."<sup>23</sup> Ahhoz, hogy minél több ember válhasson ilyen művésszé, valamennyi lehetőséget meg kell ragadnunk! Hársing Lajos, Hernádi Sándor, M. Boda Edit, Engloner Zsuzsa, Pásztor Bertalan ötletei, az újonnan megjelenő tankönyvcsaládok, játékos olvasónapló készítésére ösztönző művek kínálják a jobbnál jobb gyakorlati példákat. A mechanikusan végzett feladatokat, a kötelességből elolvasott könyveket, a memoriter ismeretre csak érdemjeggyel való ösztönzést tudatosan el kell felejtenuk! Állítsunk össze magunknak az előbb idézett szerzők műveiből példatárat, hogy játékkal, jól kipróbált fogásokkal is belopjuk óráinkba a könyv szeretetét!

## Összegzésül

Az olvasás alapjait alsó tagozatban lehet és kell lerakni! Ennek egyik gyakorlási módja lehet: a naponkénti, tudatosan megtervezett hangos olvasás, tanár és diák részéről egyaránt. S mivel a szövegértő olvasást egyetlen tantárgy sem nélkülözheti, ezért felső tagozatban sem tanácsos az idő sürgetésének engedve néma olvasással kiszorítani a hangos olvasást, melynek segítségével nemcsak az értelmet tápláljuk, hanem a lelket is, nem feledkezve meg a szépirodalom katarzist kiváltó élményéről sem. Ez utóbbihoz talán éppen a közös, hangos olvasással juthat el az a tanuló is, aki esetleg nem szívesen olvas. Az írói szándék így nyerhet

tőlünk sokat jelentő támogatást az alsó tagozattól kezdve az egyetemi évek befejezéséig tartó oktatásunkban.

## Irodalom

1. APÁCZAI CSERE János: Magyar Encyclopaedia. Bukarest, 1977, Kriterion. 95. p.
2. MÉSZÁROS István: Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között. Bp., 1981, Akadémia K. – A pápai kollégium története. (írták: Rúzsás Lajos, Trócsányi Zsolt, Bodolay Géza, Kiss József, Pölöskei Ferenc.) Bp., 1981, Tankönyvkiadó. – Bodolay Géza: Irodalmi diáktársaságok, 1785-1848. Bp., 1963, Akadémiai K.
3. BOGNÁR Zoltán: Szilády Áron. (Kiad. a Kiskunhalasi Városi Tanács Művelődési Osztálya.) Bp., 1987. – Kemény János és Bethlen Miklós művei. (Önéletírásuk.) Bp., 1980, Szépirodalmi K. – Kortársak nagy írókról. Vál. Lukács Sándor. Bp., 1954, Művelt Nép. Stb.
4. FERENCZY Miklós: Csokonai- és Lilla-émlékek Komárom megyében. Almásneszmély, 1986. – CSIZMADIA Károly: Pápai kollégiumi történetek. Pápa, 1989. Stb.
5. Az irodalomtanítás műhelyében. Halásztelek. 1993- D + A Kiadó.  
1. Barát Ildikó: Arany János Toldijának tanítása a 6. osztályban; 2. Majorné Bódis Gabriella: A meseirodalom feldolgozása 5. osztályban (Előkészületben ugyanitt.); 3. Nagy Magdolna: Ady Endre biblikus verseinek tanítása; 4. A határon túli magyar irodalom tanítása 8. osztályban (Tamási Áron); 5. A legendairodalom tanítása.
6. LŐRINCZE Lajos: Megnől az ember szíve. Veszprém, 1993, Új Horizont K.
7. NÁDASDY Lajos: Fejezetek a Pápai Református Nőnevelő Intézet történetéből. Pápa, 1988, Dunántúli Ref. Egyházkerület Tudományos Gyűjteményei. 97. p.
8. Bp. Móra, 1977.
9. TÖRÖS László: Nagykőrösi Arany-émlékek. Bp., 1966, Akadémiai K.
10. COMENIUS AMOS János: Didactica magna. Seneca Kiadó, Pécs, 1992. 179 p.
11. RITOÓKNÉ SZALAY Ágnes: Eleink szórakoztató olvasmányairól. = Irodalomtörténeti Közlemények, 1980. 650-655 pp.
12. NEMESKÜRTY István: Szórakoztató olvasmány és közönsége a XVI. századi Magyarországon. = Irodalomtörténeti Közlemények, 1980. 620-629 pp.
13. Uo. 622. p.
14. Uo. 622. p.
15. Idézi: KOMLOVSZKI Tibor: A Balassi vers karaktere. Balassi Kiadó, Bp., 22. p.
16. Ld. a 15. sz. jegyzetet
17. Uo. 7. p.
18. Uo. 8. p.
19. WEÖRES Sándor: Három veréb hat szemmel. Antológia a magyar költészet rejtett értékeiből és furcsaságaiból. Szépirodalmi Kiadó, Bp. 1977. 429. p.
20. BERZSENYI Dániel összes művei. Szépirodalmi Kiadó, Bp. 1968. 322-323. pp.
21. COMENIUS i. m. 259. p.
22. Uo. 167. p.
23. BENEDEK Marcell: Az olvasás művészete. Gondolat Kiadó, Bp. 1985. 9. p.



Az olvasásfejlesztés minden tantárgy és minden tanár közös ügye. Arról szeretnék írni, hogy a világnak azon a kis helyén, ahol dolgozom, mit teszek a fenti kijelentés megvalósítása érdekében. Papírra vetem mindezt azért, hogy akit érdekel, ötletet meríthessen belőle és azzal a titkos szándékkal is, hogy mindenki a maga helyén megtegye azt, ami tőle telik.

Én például, fizikaórákat tartok az iskola könyvtárában. Első hallásra ez meglepő kijelentés és könnyen lehet, hogy kételyeket is ébreszt.

Nincs fizika előadóterem a Veres Pálné Gimnáziumban? De van.

Miért nem ott tartják akkor a fizikaórákat? Biztosíthatom Önöket, hogy a fizikaórák többségét az előadóban tartjuk, kollégáim is, én is. Viszont évente egy-egy fizikaórát érdemes a könyvtárban tartani. Ezek az órák számomra igen fontosak az olvasásfejlesztés, a könyvtár használatának tanítása és gyakoroltatása szempontjából.

Felmerülhet, hogy miért nem a magyartanárok tanítják mindezt? Ők is tanítják.

Akkor mit keres egy fizikatanár a könyvtárban?

Engedjék meg, hogy saját diákkori tapasztalataimmal indokoljam tevékenységemet. 1970-ben érettségiztem a Veres Pálné Gimnáziumban fizika-kémia tagozaton. Komoly, jó előképzettséget szereztem fizikából, amit az is bizonyít, nem dicsekvésként mondom, hogy az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen fizikából helyezett voltam.

Az érettségire, felvételire készülés közben gyakori vendég voltam a könyvtárban. A magyar érettségi témakörökhöz mindig találtam számomra érthető, feldolgozható szakirodalmat. A kémia tanórákra is már évek óta az egyetemi kémiai tankönyvből készültem. Egyedül a fizika okozott gondot.

A tanórákon tapasztaltam a klasszikus fizika zártságát, ezért keresni kezdtem a kivezető utat. Leemeltem a könyvtárban a polcra egy fizikakönyvet. Szokásomhoz híven felütöttem a tartalomjegyzéket, megkerestem az engem érdeklő témakört, és elkezdtem olvasni. Alig jutottam tovább az oldal felénél, amikor rájöttem, hogy ezt nem értem. Gondoltam, bennem van a hiba, egy ilyen komoly tankönyvet nem lehet a közepén elkezdni, kezdtem hát előlről. Elolvastam a bevezetőjét, aztán hozzákezdtam az első fejezethez. Másfél oldal után ismét letettem, mert nem értettem. Így jártam a második és a harmadik fizikakönyvvvel is. Ezzel egy időre befejeződött számomra a fizika szakirodalmának tanulmányozása.

Tanárként szerettem volna, hogy a fizika tanulása ne korlátozódjék a tankönyv bema-golására. Akkoriban a Vermes-könyvekből tanítottunk. Ezek kellően szűkszavúak, lényegre törőek voltak. Ez sok szempontból előny a tanárnak, mert a saját logikája szerint tudja bevezetni az új fogalmakat, közben építhet ismereteire és az iskolai szertár lehetőségeire. A diákok is örülnek, hogy rövid a tankönyvben a megtanulnivaló, de bizony, amikor egy-egy tanuló hosszabb ideig hiányzott, szükségessé vált, hogy utánanézzon egyéb könyvekben a kiegészítő ismereteknek. Ez bizony nem ment könnyen. Erre az ismeretszerzésre szerettem volna ránevelni tanítványaimat. Óráról órára olyan jellegű feladatokat adtam nekik, melyeknek különböző általános művekben, lexikonokban, szótárakban lehetett utánanézni. Ismereteket gyűjtöttünk *Galilei*, *Newton* életéről, munkásságáról, kutattunk az után, hogyan alakult ki a mennyiségek fizikai jelölése, például, hogy a sebességnek miért éppen "v" a jele stb. Közbevetőleg megjegyzem, hogy az a kislány, aki akkortájt a leglelkesebben kereste a szótárakban a fizikai fogalmak latin nevét, ma latint tanít a Veres Pálné Gimnáziumban.

Úgy tűnt, a gyerekeket érdekli ez a kutatómunka, de amikor jobban utánagondoltam, kiderült, hogy 10-12-en voltak csak osztályonként, akik ebben a gyűjtőmunkában aktívan részt vettek. A maradék 20-24 fő szép csöndben ült a helyén, meghallgatta a többieket, de maga nem vett könyvet a kezébe. Mi legyen velük? Nem akartam feladni az elveimet: a megtalálás örömeért, ne egyéb jutalomért keressenek.

Amikor a könyvtárostánárral megbeszéltem gondjaimat, ő ajánlotta megoldásként a könyvtári fizikaórát. Rám az újdonság erejével hatott az ötlet. Kértem néhány nap gondolkodási időt, majd eltöltöttem három hetet az iskolai könyvtárban, aztán belevágtam.

Azóta mindez rendszeressé vált. Megkerestem azokat az anyagrészeket, melyek alkalmasak könyvtári óra tartására. Bár sok ötletem volt, ahhoz szigorúan ragaszkodtam, hogy ezek közül évente csak egyet valósítok meg osztályonként. Szeretném hangsúlyozni, hogy a könyvtári fizikaórák nem amolyan lógós órák, komoly tanári munka előzi meg őket és mindig az aktuális tananyaghoz kapcsolódnak.

Az elmúlt tíz év munkája során megtaláltam azokat az anyagrészeket és könyvtári ismereteket, melyeket összekapcsolva, hangulatos, jó órákat lehet tartani a könyvtárban, segíteni lehet a tanulókat a szakirodalom olvasásában, megértésében, az önálló ismeretszerzésben.

Az első évben neveket, egyszerű fogalmakat keresünk általános művekben, lexikonokban. A tanulók a feladatot mindig írásban kapják meg és 3-4 fős csoportokban oldják meg. Nyugodtan felállhatnak a helyükről, hogy könyvet keressenek a válaszadáshoz. Az írásban kiadott feladat nemcsak azt a célt szolgálja, hogy időt nyerjek ahhoz képest, mintha mind a tíz csoportnak felolvasnám, lediktálnám a feladatot, hanem egyúttal lehetőséget ad a szövegértés fejlesztésére.

A kutatómunka közben a könyvtárossal együtt segítünk a tanulóknak. Első kérdésünk, tanácstalanságukat látva: *Mit keresel?* Bizony, gyakran nem tudnak válaszolni, és ekkor jön a segítség: *Olvasd el figyelmesen a feladatot!* Ha már sikerült könyveket találni a megoldáshoz, írásba kell foglalniuk a választ. Egy-egy csoport közösen dolgozik, ha szükséges, a könyvtáros vagy a tanár egy kicsit besegít: pl. *Gondolod, hogy a többiek is megértik a választokat? Nem elég a lexikon szövegét kimásolni, próbáljátok meg értelmezni, esetleg egy-egy ismeretlen kifejezést megmagyarázni! Ehhez további könyveket lehet igénybe venni.* Mindig kérem, hogy a feladatlapokon tüntessék fel a forrást is, ahonnan az ismereteket gyűjtötték.

Az óra végén összegyűjtjük a közös kutatás eredményeit. Általában a feltett 8-10 kérdés közül az órán 6-8 megbeszélésére van idő. A munkát ilyenkor már én irányítom, hozzákezek az új tananyaghoz, s a magyarázatba beépülnek a válaszok. Mindig elhangzik, melyik könyvben találták a tanulók az ismereteket, és azt is értékeltem, melyik volt számukra a legkönnyebben érthető.

A munkát a következő órán folytatjuk az előadóteremben, a tanulók jegyzetei segítségével. Még hetekig élünk a könyvtári óra legnagyobb értékéből, a felfedezés örömeinek megtapasztalásából.

Hétpecsétes titok, hogy a kérdések többségére a válasz megtalálható a *Fizikatörténeti ABC*-ben. Éppen az a célom, hogy a sok mű közül felhívjam rá a figyelmet. *Sain Márton* és *Gazdik István* könyve ennek a korosztálynak íródott, önálló ismeretszerzésre alkalmas, a tananyaghoz kapcsolódó ismeretekkel. Korábban szinte kizárólag e köré a könyv köré építettem a könyvtári fizikaórát. Ma már olyan sokrétű fizikából a tankönyvkinálat, hogy ezek megismertetését is célul tűzöm ki az órán.

A második gimnázium tananyaga fizikából a mechanika. Ennek egyes részeit a tanulók ekkor már harmadszor ismétlik, hiszen szó volt róla az általános iskolában, első gimnáziumban, és most újra elővesszük. Sokszor felvetik a tanulók, miért akarja ezt nekik újra megtanítani a tanár? Figyelmük lankad és amikor azokhoz a részekhez érünk, amit már nem ismernek, nem biztos hogy odafigyelnek. Ezt megelőzendő, hasznos beiktatni egy könyvtári órát. Arra épí-

tek, hogy elfogadom, hogy a tanulók a témakörben már sok ismerettel rendelkeznek, ezért ennek alapján kell új ismereteket gyűjteniük. (Második évben legsikeresebb könyvtári óráimat a szabadesés, ill. a Newton-törvények témakörökben tartottam.) Az órán elsősorban *Simonyi Károly: A fizika kultúrtörténete* c. művére szoktam felhívni a tanulók figyelmét.

Az óra menete: a tananyagot felbontom kisebb építőkövekre, ezeknek megfelelően készülnek a feladatok egy-egy csoport számára. Vannak, akiknek az ismeretanyaghoz kísérleteket kell tervezniük, vannak, akiknek kérdéseket kell összeállítaniuk és vannak, akiknek egy-egy jelenséget, annak okát, magyarázatát kell ismertetniük. Önálló munkájukat a könyvtárossal segítjük, a feladat pontos megértésére, a válaszok írásban történő megadására ösztönözzük őket. Az óra utolsó harmadában az összegyűjtött válaszok közül 5-6 illeszkedik a napi tananyaghoz és válik közkinccsé, a többi a következő órákra marad.

A harmadik osztály fizika tananyaga az elektromosságtan. Nem könnyű a megértése. Nem is célom, hogy az elektromosságtani törvényeket, a Maxwell-egyenleteket fedezzék fel a könyvtárban, mert az egyetemi szintű tankönyvek olyan komoly matematikát tartalmaznak, amit a diákok nem tanulnak a középiskolában. Csak elrémítené őket a sok differenciálegyenlet, körintegrál, határérték számítás. Ezzel szemben van olyan része a tananyagnak, ami érdeklődésüket felkelti, feldolgozása pedig nem haladja meg matematikai ismereteiket. Ezek a témakörök: a diódák, tranzistorok felépítése, a rádiózás alapjai, logikai áramkörök megvalósítása, a számítógép működése. Ezeket csak érintőlegesen, esetleg apró betűsen ismerteti a tankönyv.

Az óra lényege, hogy a feladatlapok alapján a tanulók megtalálják azokat a szakkönyveket, melyek ezzel a témával foglalkoznak. A szakszöveg ismeretlen fogalmainak utána kell nézniük, majd kiselőadást kell tartaniuk a többieknek. Itt is cél a feladat pontos megértése, a szakkönyvek szövegének feldolgozása és ismertetése. A könyvtárban 2-3 témát sikerül megbeszélni, a többi a további órákra marad.

Végül, a negyedik osztályban a példatárak megismerését, a feladatmegoldás gyakorlását tűzöm ki célul azoknak a csoportjaimnak, ahol a tanulók többsége fizikából érettségizik, felvételizik. Ma Magyarországon a fizika érettségi, ill. felvételi írásbeli feladatmegoldásra épül. A tanulóknak meg kell érteniük a feladat szövegét, majd ennek alapján meg kell találniuk a megoldást. Jelenleg kb. húszfajta példatár áll rendelkezésükre. Meg kell ismerniük ezeket, hogy ki tudják választani a tudásszintjüknek legmegfelelőbbet, majd önállóan gyakorolniuk kell a feladatok szövegértelmezését, megoldását. Ezért igen fontosnak tartom a 4. gimnáziumban már az őszi folyamán megtartott könyvtári órát, amikor a könyvtárban fizika feladatokat gyakoroltatok velük úgy, hogy ott a helyszínen kell utánanézniük a hiányzó ismereteknek. Példatárakat kell forgatniuk, ezeket összehasonlítani, hogy ezzel is tapasztalatot gyűjtsenek a felvételire, érettségire felkészülés módjáról.

Nagyjából ennyi, amiért fizikaórákat tartok a könyvtárban. A konkrét célon, az olvasásértés fejlesztésén, és a könyvtárhasználat gyakoroltatásán kívül, pedagógiai szempontból is rendkívül fontos a könyvtári óra. Más környezetben ismerem meg a tanulókat, a fizika iránt eddig nem érdeklődő diákok aktív kutatóvá válhatnak, megnyilvánulhat kreativitásuk, ötletességük és munkájuk önmagában, a felfedezés örömeiben nyeri el jutalmát. Valamennyien élményekben gazdagodva hagyjuk el az óra helyszínét, a könyvtárat.

# Az olvasás és megértés szerepe a matematika tanulásában és tanításában

*Radnainé Szendrei Julianna*

---

A magyar iskolarendszerben hosszú múltra visszatekintő hagyománya van annak, hogy tantárgyi keretben folyik a tanítás, tanulás. Mindannyian érezzük az ebből fakadó előnyöket, de tapasztaljuk hátrányait is. Az ismeretek tantárgyakra "szabdálása" könnyen félrevezető lehet, hiszen elég nehéz meghúzni a határt az egyes tantárgyak között. Úgy gondolom, hogy amint a tiszta, fegyelmezett gondolkodás képességének fejlesztése sem csupán a matematika feladata, ugyanúgy a tanulók olvasási készségének fejlesztéséért sem az olvasást tanító a felelős kizárólag, hanem valamennyi tantárgy oktatója sokat tehet. Igaz, hogy az anyanyelvvel foglalkozó tanár teheti a legtöbbet. "A" jó olvasási képesség (platoni) fogalmába azonban számos olyan vonás tartozik, amelynek kimunkálására csak a szaktárgyak adhatnak lehetőséget. A szakszöveg problémába helyezett olvasásának, megértésének, a valósággal való ütköztetésének legjobb segítője olyan tanár lehet, aki érzi az esetleges árnyalatnyi fogalmazásbeli különbség szakmai hatását. Egy-egy jelző akár minimális értelmű megváltoztatása anyanyelvi szempontból megengedett lehet, ám a szakszöveg konvenciói, logikája szerint értelmetlenség, félreértés, vagy akár gyökeresen más értelmezés forrásává válhat. Az egyes tantárgyak művelőinek együttesen kell fejleszteniök a gyerekek olvasási képességeit.

Az alsó tagozatos tanító, aki matematikára is, olvasásra is tanítja a gyereket, sokszor éppen matematika feladat megoldása közben juthat olyan jelekhez, amelyek az olvasásmegértésre utalnak. Ezt a gondolatot szeretném most illusztrálni.

Az 1993-94. tanévben egy nemzetközi matematikatanítási alapkutatásban vettem részt. Ennek célja az volt, hogy áttekintsük azokat a változatos feladatmegoldási módokat, *feladatmegoldási stratégiákat*, amelyeket a 9-10 éves gyerekek kitalálnak, alkalmaznak még azelőtt, hogy az algebrai modellek használatára áttérnénk. Ezt a szakirodalom a pre-algebra terminussal jelöli meg. Tehát a pre-algebrai szinten levő gyerekeket vizsgáltuk.

A vizsgálat eszköze egyetlen szöveges probléma volt, amelyet hosszú előkészítő szakasz után erre a célra alkalmasnak találtunk. Ennek szövegkörnyezete a három országban (Nagy-Britannia, Olaszország, Magyarország) a mindennapi életben egyaránt ismert szituációból adódott.

A szereplő számadatok a valóságból származnak, igazodva az egyes országok sajátosságaihoz. Ez az eltérés nem jelentett torzulást az eredeti cél szempontjából, hiszen a feladat megoldásához szükséges számolási szint mindegyik országban azonos volt, és a vizsgálat maga csak a stratégiák sokféle fajtájának felkutatására koncentrált. Nem azért volt fontos ugyanis a különböző országok tanulójának vizsgálata, hogy azután összehasonlítsuk azt, hogy "ki a jobb". Arra voltunk kíváncsiak, mitől függ az a tény, hogy ugyanannak a tanárnak a tanítványai sokféle stratégiát használnak, vagy mindenki ugyanazt. Függ-e a szociális környezettől, a tanár személyiségétől vagy akár magától az iskolarendszertől?

A megoldások olvasásakor azonban számomra az is kiderült, hogy ez a probléma nemcsak a matematikai-didaktikai kutatás segédeszköze lehet. A tanító sok-sok információ birtokába jut a megoldások elemzése során. Nemcsak arról, hogy tanítványainak készségei, képességei milyen szintre jutottak az egyes matematikai területeken, hanem arról is, hogy hol állnak *olvasásmegértés* terén.

Lássuk magát a problémát:

32 Ft bélyeg kell egy olyan levélre, amelyik  
250 grammnál nem lehet nehezebb.  
Móninak van egy 14 grammos borítékja.  
Hány darab 16 grammos rajzot tud ebben elküldeni,  
ha nem akarja túllépni a 250 grammot?

A feladat szövegét külön lapra nyomtatva kapták meg a gyerekek. A betűtípus a fenti Helvetica volt, látható, hogy a betűk mérete jóval nagyobb volt annál, mint amit a tankönyvek ebben az időszakban alkalmaztak. A lap további részét a matematika órán szokásos négyzet-hálósra töltötte ki.

A kérdésre sok magyar negyedik osztályos adott jó megoldást. Nagyon eltérő volt azonban a megoldások száma iskolánként és osztályonként.

Jellemzőnek mondható az, hogy a harmadik osztályosok közül csak elvétve akadt olyan, aki valamilyen módszerrel megoldotta a problémát.

Sokat tudhatunk meg tanítványainkról a helyes megoldások elemzésével, de talán még többet a sikertelenségek elemzése során. Például azt, hogy milyen területen kell fejlesztenünk matematikai képességeiket.

Most azonban arra szeretnék rámutatni, hogy a jól-rosszul elvégzett feladatokról kikövetkeztethetjük, hogy milyen problémáik lehetnek az *olvasott szöveg megértésével*. Elemezzünk néhány megoldást!

"A" tanuló:

$$\begin{array}{r} 280 - 14 = 266 \\ 32 \\ 250 \\ 14 \\ + 16 \\ \hline 312 \end{array}$$

312 gramm kell még.

Honnan származhat a 280-as adat? Ez nem lehet más, mint a feladatban szereplő 250, 14 és 16 összege. Azt érezzük ebből a megoldásból, hogy a gyerek nem érti még az adatok szerepét, de magának a problémának a lényegét sem.

"B" tanuló: Ezt látjuk a lapján:

$$250 - 14 - 16 = 220 \text{ darab rajzot tud elküldeni.}$$

Milyen adatokat használt fel a gyerek?

Nem használta a 32 Ft-ot. Használta a 250 gramm, a 14 gramm és a 16 gramm adatokat. Az a tény, hogy ezeket levonta a 250-ből, arra enged bennünket következtetni, hogy

valamennyit megértett a szövegből. Sőt, kezdte elképzelni a szituációt. Hiszen levonta a 14 grammot. Tehát gondolt arra, hogy a 250 grammba a boríték tömege is beletartozik, nemcsak a rajzoké. Nem tudjuk kiolvasni, hogy miért állt meg *egy rajz* tömegének levonásánál. A szöveges válasz azt mutatja, hogy tudja, hogy milyen jellegű választ várnak tőle. (Az a tény, hogy a 220 darabot mint helyes választ fogadja el, arra enged következtetni, hogy a válasz valóságtartalmáról sincs képzete. Hiszen akkor érezné, hogy 220 darab 16 grammos rajz tömege biztosan több lenne, mint 250 gramm.)

"C" tanuló: Rajz segítségével jegyzi fel az adatokat.

$$32 \text{ Ft} = \text{[rajz]} \quad \text{Móninak: } 14 \text{ g} \quad \text{[rajz]}$$

$$\text{[rajz]} < 250 \text{ g.} \quad 14 \text{ g} \cdot 16 \text{ g} = 146$$

$$\begin{array}{r} 146 \\ +146 \\ \hline 292 \end{array}$$

Csak 1-et tud belerakni, mert az eredmény: 292 g.

A gyerek kigyűjtötte a feladat adatait. Nem tudott azonban mit kezdeni a 14 grammos adattal. Nem sikerült a kijelölt szorzás elvégzése sem. Miért szorozta össze a 16-ot és a 14-et? Nem kérdezhettük meg a gyereket. Egy ugyanilyen helyzetben azonban egy kisgyerek azt felelte: "azért szoroztam össze őket, mert mostanában már nem szoktunk ilyen kicsi számokat összeadni". Igen erősen élt a gyerekekben a feladatnak az megkötése, hogy 250 grammnál nem lehet nagyobb a tömeg, hiszen azt sejtjük, hogy ezért utasította el a 292 grammos eredményt. Az olvasott szöveg megértésében azonban nem állt azon a szinten, ami a probléma megoldásához szükséges.

"D" tanuló:

$$32 + 250 - 14 - 16 = 252$$

$20 \cdot 10 = 200$  tehát 200 rajzot tud beküldeni a postán.

Ez a tanuló valamennyi szereplő adatot felhasználta.

Érdekes megfigyelni azt, hogy ő is kivonja a 14-et és a 16-ot. Tehát a szöveg elképzelése, szituációra fordítása megkezdődött. Sőt az is látható, hogy a kivonás műveletének alkalmazása már ismerős számára az ilyen feladatokban. Mi lehet a  $20 \cdot 10$  alkalmazásának oka? Egy hirtelen "beúszó" gondolat, amelyik jónak tűnik, majd elviszi a megoldást? A következő megoldónál láthatunk hasonlót.

"E" tanuló:

A: 14 gr boríték 250 g-nál nem lehet nehezebb.

☐ 16 g-os rajzot tud beletenni?

T: 250 g : 16 elküldhető rajz

M:  $200:10 = 20$      $+$      $50:10 = 5$      $= 25$

$250:6 = 46$      $25 + 46 = 71$   
4

V: 71 db rajzot tud elküldeni.

Kicsit gondolkodnom kellett azon, hogy mit jelent az A, T, M, V jelölés. Ebben az osztályban minden gyerek így kezdte a megoldást, tehát nyilván a tanító kérése volt ez a formai tagolás. Adatok, terv, megoldás, válasz lehet például a rövidítések feloldása. (Ezt a négy betűt azok a tanulók is felírták a lapra, akik ezen kívül semmit sem írtak lapjukra.)

A téglalap jelölést a darabszám jelölésére használja. A választ megnézve látjuk, hogy a megoldás helytelen. Keressük meg azt is, hogy mennyit is értett meg a tanuló a feladatból. Ehhez előbb nekünk kellene megfejtenuk, hogy mit is csinált megoldásában.

Láthatóan nem használta a 32 Ft és a 14 gramm adatokat. Nem értette meg talán a szövegben a *boríték* szerepét? Tervében az szerepelt, hogy 250-et kell osztani 16-tal. Az is lehet, hogy a megoldás során elfelejtette, hogy még ezt az adatot is használnia kell. Lehet, hogy a végén akarta megvizsgálni, hogy kell-e csökkenteni az elküldhető rajzok számát a boríték miatt.

Hogyan számolt? Ó, megvan! Zseniális ötlete volt. Szétbontotta a 16-ot 10 és 6 összegére, és külön osztotta el a 250-et 10-zel, majd 6-tal, és ezután összeadta a két kapott számot.

Nem gúnyból mondtam azt, hogy zseniális. Az alsó tagozatos számolási eljárások során éppen ilyen ötletekkel haladunk előre. Például  $98 \cdot 17 + 2 \cdot 17 = (98+2) \cdot 17 = 100 \cdot 17$  összefüggést használjuk a fejben való számolás meggyorsítására. Tehát egy hasonló ötlet vezette akkor, amikor az osztást végezte. Ez az eljárás azonban nem ad helyes eredményt. Megoldása mégsem olyan rossz, mint azt a kapott eredmény láttán először gondoljuk.

Igen sokan értették meg a "nem akarja túllépni" kikötés jelentését. Érdekesnek találom azt is, hogy a *nem helyes választ adó* gyerekek is a feladat kérdésére adtak választ. A kérdés megértése tehát függetlenné vált a részletek megértésétől. (Ezt segíthette az a tény is, hogy a kérdés külön mondatban szerepelt.)

Ennek a matematika problémának csak az a gyerek tudja megadni a teljes megoldását, aki pontosan megérti a szöveget, a szövegben leírt szituációt el tudja képzelni, és az adatok felhasználásával megadja a választ.

Erre többféle útvonalon lehet eljutni. Nézzünk a sok lehetséges közül két jellemzőt!

"F" tanuló

$$160 + 16 + 16 + 16 + 16 + 14 = 238$$

Tehát 14 rajzot küldhet el Mónika.

Tökéletes megoldás. A lapon leírással segített fejszámolás látható. Szinte halljuk azt, ahogyan a gyerek minden újabb 16 leírása előtt összeadja az előzőleg leírt számokat. egészen addig, hogy ne kelljen a 250-et átlépnie. (160 meg 16 az 176, meg 16 az 192, meg 16 az ...).

"G" tanuló:

A 32 Ft nem szükséges.

$$250 - 14 = 236 \qquad 236 : 16 = 14$$

76

12

Tehát 14 rajzot küldhet el és még marad a borítékban 12 gramm hely.

Nemcsak megértette és megoldotta a feladatot, hanem minden kinyert információt is értelmez és belevesz a válaszba. Ebben a megoldásban már nemcsak a helyes szövegmegértés és a matematikai műveletek jó alkalmazása látható. Tökéletesen ismeri és értelmezi a maga választotta matematikai modellt is. Bár még nem tudja elviselni azt, hogy olyan információ birtokában van, amire nem kérdeztek rá.

Érdekes eleme ennek a problémának a 32 Ft-os adat.

Láttuk, hogy volt olyan gyerek, aki hozzáadta más adatokhoz. Olyan is, aki nem használta, de nem tett róla említést. Akadtak, akik azt mondták, nem szükséges. Tanítóképzős tanítványaim úgy fogalmaztak, hogy ez "fölösleges" adat.

Valóban, nem használjuk számításainkban. Fölöslegesnek azonban korántsem mondható. Hiszen a feladat éppen ezzel az adattal kapcsolódik a valósághoz. Ez adja meg azt a valóságos szituációt, amelynek megoldásához egy negyedik osztályos gyerek matematika tudása jól használható. Ettől az adattól teljeseedik ki problémává. (Egyébként talán még a megfogalmazás is nehezkesebb lenne nélküle.)

Azt hiszem, hogy sok tanulságot vonhatunk le.

Érzékelhetjük például azt, hogy egy szöveges feladat megoldásában csak akkor tudjuk tanulóinkat előbbre juttatni, ha a szövegmegértést segítjük. Ez kulcsfontosságú ahhoz, hogy a matematika feladat teljes megoldásához eljuthassanak. Az igazi problémát felelevenítő szituáció arra sarkallja a gyerekeket, hogy minél jobban megértsék a helyzetet. Egymásnak magyarázva, egymást javítva értelmezik a szövegeket.

Az értő olvasás a matematika számára is létkérdés. Sokat tehet azonban a matematikát tanító az értő olvasás fejlesztéséért azzal, ha előbb egyszerű, majd az évek során egyre bonyolultabbá váló szöveggel ad meg a gyerekeknek problémaszituációkat. Ha egy probléma a gyerekek számára kellő kihívást jelent (se túl könnyűnek, se túl nehéznek nem tűnik számukra), akkor a feladat során lehetőség van az értő olvasás alkalmazására is.



### A tantárgyi fogalmak kialakítása

A nyolcosztályos gimnáziumi tanterv a következőket írja: „*a földrajztanítás célja: hogy a földrajzi környezet jelenségeinek, folyamatainak, összefüggéseinek megismertetésével alapozza meg a tanulók földrajzi műveltségét*”.<sup>1</sup> Igen ám, de mi alapozza meg a földrajzi fogalmak kialakítását, hogy ne csupán száraz, "bebiflázandó tananyag" legyen? A tapasztalat.

A tapasztalatnak, a természetben tett megfigyeléseknek korlátozott szerepe van a tanórai földrajztanításban, ellentétben a biológiával, ahol egy-egy boncolás, látványos kísérlet, azaz a konkrét tapasztalat elősegítheti, alátámaszthatja a fogalom kialakítását, elmélyítését. Talán meglepőnek tűnik azt állítani, hogy a videotechnika pótolja a legjobban a konkrét tapasztalatot a földrajztanításban, de tény, hogy a biológia tanítása során is nagy hasznát vesszük. Pl. *Juhász Árpád: Évmilliók emlékei* című sorozata földtörténeti korokat ölel fel, látványosan és percek alatt. Elkalauzolja a nézőt térben és időben...

Elismerem, hogy a videotechnikának az oktatás terén megvannak a maga hátrányai is, hiszen a film nem pótolhatja az olvasást, s így nem veheti át annak szerepét sem. Hogy miért nem? Ennek megértéséhez vizsgáljuk meg, hogyan közöl információt az órán bemutatott filmrészlet? A képi látvány bemutatja a természetben a földrajzi fogalmat, ill. folyamatot. A hallott szöveg ezt megmagyarázza. Így kettős megerősítést nyer a tapasztalat. Igen ám, de a fogalom megértését szolgáló magyarázat további új fogalmakat vezethet be. Ezeknek az új fogalmaknak a jelentése a tanulók előtt homályos, vagy teljesen ismeretlen. Az ilyen jelentés nélküli fogalomnak csak nyelvi jelölete van. A diákok mégis átveszik és rosszul, vagy pontatlanul használják ezeket a fogalmakat. Fordítva is lehetséges. A képi látvány hatására a diák számára érthetővé válik a földrajzi fogalom, de az először hallott fogalmat pontatlan nyelvi jelekkel képezi le.

Tehát, pontos földrajzi, biológiai stb. fogalom használatáról akkor beszélhetünk, ha a fogalmi tartalmat lefedi a nyelvi jel. Ha nem, akkor káosz lesz a tanulók fejében! A videó tehát nem mindig alkalmas a fogalmak elmélyítésére, de a jól megválasztott földrajzi vagy biológiai olvasmányok sokat segíthetnek ezek tisztázásában. Ilyen lehet pl. egy afrikai útleírás. Mivel a videófilm, a képi látvány magával ragad, nincs idő az elmélyedésre. Viszont az olvasás során ki-ki a saját üteme szerint halad, félreteheti, értelmezheti, elképzelheti az olvasottakat.

### A képességek fejlesztése

A földrajz tanításáról szóló, célokat és feladatokat összefoglaló iskolai kézikönyvből idézek: "*Alakítsa ki azokat a jártasságokat, készségeket és képességeket, amelyek lehetővé teszik a tanulók ismeretszerzését a földrajz tárgykörében; az információs anyagban való tájékozódást (lexikonok, kézikönyvek,...statisztikai könyvek használatát);...*"

A fenti követelményeket csakis kézikönyvek, folyóiratok és újságok rendszeres felhasználásával lehet elérni.<sup>2</sup>

Mikor tudja önállóan használni a tanuló az idézett szövegben szereplő segédanyagokat? Akkor, ha aktualizálni tudja az órán tanult földrajzi fogalmakat, ill. alkalmazni tudja őket a gyakorlatban. Itt van a legfőbb gond!

A diákok egy jelentős része nem tudja önállóan kezelni és értelmezni a földrajzi vagy biológiai segédirodalmat. Miért nem? Mert az órán a jegyért tanulnak és nem a tudásért. Előregyártott (könnyen emészthető) tankönyvi leckéket vágnak be és adnak vissza a feleletek és dolgozatírások során. Ezáltal merevek lesznek a fogalomrendszereik.

Ha rákérdezzünk a miéltre, nem boldogulnak a probléma megoldásával! Ez alapvetően a mi hibánk, a tanároké.

Visszont, ha több időt szánok a földrajzi, vagy biológiai fogalmak magyarázatára, nem többet, csak egy kicsit mást szeretnék mondani, mint a kidekázott tankönyvi tudásanyag, akkor lemaradok. Nem tudom befejezni a tantervet. Nagyon kevés idő jut a tanórán arra, hogy a tanulóknak könyvekből szemelvényeket olvassak fel, vagy ami még jobb: ők maguk számoljanak be kiselőadásokban földrajzi vagy biológiai olvasmányaikról.

Ennek ellenére, igyekszem ösztönözni diákjaimat az olvasásra. Igaz, nincs időnk a felolvasásra, de kérni szoktam, írják le, amit elolvastak és munkájukat ötössel jutalmazom. Sajnos, így elmarad a siker egy része, a társak előtt való sikeres szereplés élménye.

Mégis optimista vagyok. Bízom abban, hogy az ilyen feladatok által a tanuló gazdagabb lesz és nem csupán egy ötössel.

## Az olvasásra való motiválás

"Minden tevékenység sikerorientált".<sup>3</sup> Így a tanulás és a szaktárgyhoz kapcsolódó olvasási tevékenység is. Az iskolában a legfőbb siker a jó érdemjegy. Az igazi siker viszont az lenne, ha nem csak az ötösért olvasnának a gyerekek. Másként tanul és másként olvas az, aki a gyakorlatért tanul, mert a gyakorlatban is szüksége van, vagy lesz arra, amit olvasott!

A versenyekre való felkészülés az egyik legfőbb motiváló tényezője az ilyenfajta olvasásnak!

Ma már számtalan földrajzi, biológiai, természetvédelmi és környezetvédelmi verseny, vetélkedő van. Ezek a versenyek a tankönyvet csak kiindulásként kezelik és komoly olvasási követelményeket állítanak a versenyző diákok elé.

A teljesség igénye nélkül említek meg néhány fontosabb versenyt:

- Kaán Károly Természetvédelmi Verseny,
- Lóczy Lajos Földrajzi Verseny,
- Kitaibel Pál Biológiai, Természetvédelmi és Környezetvédelmi Vetélkedő,
- Földrajz és Biológia Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny.

Egyszóval, rengeteg lehetőség van már e téren. Sőt, talán már a ló túlsó oldalára is átessünk. Egy kollégám tréfás szavaival élve, nem is komoly az a középiskola, amely nem rendez meg legalább egy országos szintű versenyt, vagy vetélkedőt. Nagy öröömre szolgál, hogy több versenyt támogat a *Süni*, a *Természethúvár*, az *Élet és Tudomány* és a *Természet Világa*, ezzel is új olvasókat nyerve meg maguknak.

Mint említettem, minden tevékenység, így a tanár tevékenysége is sikerorientált. Ennyi versenyen viszont képtelenség elindulni. Tehát próbálkoztunk és szelektáltunk. Amely versenyeken a komoly munka ellenére sem jött be a titkon remélt siker, ott a következő évben nem indultunk el.

Engedtessek meg nekem, hogy néhány szót szóljak a legkedvesebb versenyünkről is, mely a KTM-OTVH által kiírt: *Földtani Örökségünk* pályázat. A kiírás célja, hogy a diákok egy olyan dolgozatot készítsenek a földtan témájában, amely alapvetően a tankönyvön túli föld-

rajzi-földtani olvasmányaikon alapszik. Az olvasottakat önállóan alkalmazzák a gyakorlatban, ötvözzék a terepi bejárásaik tapasztalataival is a dolgozat megírása során. Mindezeket saját élményükként éljük meg és adják vissza írásaikban.

## Összegzés

Sokan megkondítják a vészharangot, mondván, vége a Gutenberg-galaxisnak!

Egy csillagászati hasonlattal élve, amely világunkat egy táguló világnak fogja fel és nem zárja ki, hogy "egymásba táguljanak" egy másik világegyetemmel, a könyvek világát is egy olyan világhoz tudnám hasonlítani, amely folyamatosan tágul. Igaz, hogy megjelent az információ-szerzésnek egy másik táguló világa is, a videóvilág. E két táguló világ egymásba hatolt és egy közös új világ keletkezett!

Számomra a földrajz és biológia tanításában nagy segítséget jelent a videótechnika alkalmazása: (pl. *David Attenborough: Élet a földön* című sorozata). Nagy segítség az is, hogy számos sorozatnak megjelent nyomtatott, szépen illusztrált könyvváltozata is!

A problémát nem a videovilág terjeszkedésében, hanem a könyvvilágban, a könyvkiadás piacosodásában látom. Elárasztottak bennünket a szebbnél szebb (és drágábbnál drágább) amerikai stílusú, azaz szépen illusztrált, de sokszor felszínes tartalmú könyvekkel. Attól félek, hogy ezek mellett a diákjaink nem fogják elolvasni *Fekete István: Hu, Kele* vagy *Lutra* című regényeit, mert időt igényel és vizuálisan szegényebb!

## Epilógus

A könyvkereskedelem ránk nézve legnegatívabb hatását a könyvek magas árában látom, hiszen legtöbbjük ezer forintnál kezdődik. Mi, tanárok már nem tudjuk ezeket a könyveket megfizetni, ezért kevésbé ismerjük azokat a biológiai és földrajzi tárgyú könyveket, amelyeket diákjaink, ill. szüleik egy része még képes megvenni.

Egy irodalmi hasonlattal élve: a lámpás mi vagyunk, de új petróleumra, (azaz pl. az ilyen drága könyvekre) már nincs pénzünk ahhoz, hogy világítsunk.

## Irodalom

1. TÖRÖK Károlyné: A Radnóti Miklós nyolcosztályos gimnázium kísérleti tanterve, Szeged, 1990. 1.p.
2. ARATÓ Ferenc - BALLÉR Endréné - CSULÁK Mihály: Könyv és könyvtár az általános iskolában. Az önálló ismeretszerzés útja.- Tankönyvkiadó, Budapest, 1980. 136.p.
3. BALOGH László: Fogalmak kialakítása az iskolában. Székesfehérvár, 1994. (Előadásszöveg.)

# Földrajztanítás és olvasás

## A földrajzi nevek többnyelvűsége

*Elekes Tibor*

---

A művelődéstörténeti, történelmi események, a gazdasági, társadalmi folyamatok, a művészeti alkotások, mindennapi életünk, időhöz és jól meghatározott helyhez, földrajzi területhez kapcsolódnak.

Az anyanyelvünk, kultúránk szerves részét képező helységnevek, folyók, hegyek, dombok, völgyek nevének elsajátítása elkezdődik a családi környezetben, folytatódik az elemi osztályokban, majd az oktatás, és az iskolán kívüli tevékenységek magasabb szintjein.

Az anyanyelvi helynévtár állományának használata változik a történelmi, társadalmi, politikai viszonyok következtében. Ezt bizonyítják az írásos dokumentumok, a tudományos művek és az útleírások is.

Moldvában az 1600-as években, a települések, folyók, hegyek jelentős hányadának magyar és német nevei is voltak – olvasható a "Codex Bandinus"-ban. Innét tudjuk meg, hogy "Tatros várostól nyugatra van Lukácsfalva, románul Lučacești", Szalonce volt a magyar neve Solonțnak, vagy a Cotnar név a német Kuthnar-ból származik.

*Domokos Pál Péter*, tudományos kutatásai során, az 1930-as években még találkozik a szóhasználatban is a moldvai magyar helynevek nagy részével.

Napjainkban, a csángó-magyar falvak nevei részben használatosak – mint Szabófalva (Săbăoani), Forrófalva (Faraoani), Pusztina (Pustiana), Szászkút (Sascut) –, míg az asszimilálódott csángó falvak, valamint a moldvai városok régebben használt magyar nevei – mint Karácsonykő (Piatra Neamt), Románvásár (Roman), Várhely (Orhei), Jászvásár (Iași) – már maradtak földrajzi névhasználatunkból.

*Hans Dernschwam: Jelentés az erdélyi sóbányászatról – 1528* című írásában a magyar mellett számos német helynevet is feltüntet, mint pl. az Aranyos folyó német Guldin nevét.

*Patrick Leigh Fermor* angol utazó 1935-ben az általa bejárt erdélyi helységek magyar, román és német nevét is szerepelteti könyvében. Ő írja, hogy "*ami Cluj a románoknak, Klausenburg a szászoknak, Kolozsvár a magyaroknak*", valamint, hogy "*Segesvár, Schässburg és Sighișoara ugyanazt a várost jelenti*".

A kommunista diktatúra éveiben alkalmazott törvények a romániai magyar nyelvű kiadványokban csak a helység román nevét engedélyezték nyomtatásban megjeleníteni. Így olvashattuk például, hogy "*megyénk két legnagyobb városa, Miercurea – Ciuc és Odorheiu – Secuiesc*", Csíkszereda és Székelyudvarhely helyett.

A természetes és intézményesített, erőszakos beolvasztás hatásai, eredményei érezhetőek anyanyelvű helynévhasználatunkban is: a köznapi magyar beszédben – igaz, nem nagy gyakorisággal – a magyar helynév helyett a román név is használatos.

Napjainkban az iskola, az oktatás szerepe fontos lehet az említett hiányosságok kiküszöbölésében, a helyes névhasználat kialakításában. A szülő, tanár, könyvtáros segítségével, az iskolai oktatás és a szabadidős művelődési tevékenységeken keresztül, a diák elsajátíthatja az anyanyelvi kultúrájához tartozó földrajzi neveket is. Mindezekben a központi helyet az olvasás foglalja el.

A tudatos helynévhasználat megalapozott általános műveltséget igényel. Az egyszerű név mögött a domborzati forma, a vízhálózat, növényzet, személynév, tulajdonság magyarázata rejlik. A történelmi együttélést igazolják a más nyelvekből átvett helynevek, mint a román nyelvből a magyarba átvett Brád, Retyezát, vagy a magyarból a románba átvett Mădăras,

Varviz, Harghita stb. Számottevőek a kihalt, beolvadt népek, népcsoportok szellemi hagyatékához tartozó helynevek, mint a Bistrita, Târnava a románban, Cserna a magyarban. A Szamosmagasmart, Egreshegy, Pálpataka, Fenyőkút, Besenyő helynevek domborzattal, növényzettel, vidékkel, néppel kapcsolatos információkat tartalmaznak.

Sajátos helyzetben van egy vegyes lakosságú, több nép kultúráját magába foglaló területen élő népcsoport. A többségi románok lakta területeken élő magyarok a közoktatás jellege miatt, az információk egynyelvű hozzáférhetősége következtében, többnyire csak a szűkebb életterükhöz kapcsolódó helységek nevét ismerik anyanyelvükön is. Az anyanyelvű és a többnyelvű kiadványok szükségszerűsége ezeken a vidékeken a legszembevetőbb.

Ilyen könyvek, írások megjelenése a közelmúltig lehetetlen volt régiókban. Az oktatás terén is hiánypótló kiadványnak számít a három nyelvű - magyarul, románul, németül készült *Erdély térkép* valamint az ugyancsak három nyelvű *Erdélyi helységnévszótár*. Mindkettőjük kiegészítőjeként is hasznos lenne a vízrajzi és domborzati névszótár megjelenése.

Tájékoztató jellegük mellett fontos nevelő, oktató szerephez is juthatnak e kiadványok. Nemcsak párhuzamos névsorokat mutatnak be, hanem három nyelv, kultúra számtalan találkozási pontját jelölik. Lehetővé teszik a kultúrák kiegészítő jellegének "felfedezését". Lehetőségként tárják eléink a békés párhuzamosság, a kölcsönös megbecsülés létezését. Elfogadhatóvá teszik a nézetkülönbségek szükségességét, toleranciára nevelnek.

Mindez, a több évtizedes uniformitásra, kizárólagosságra való nevelés után, fontos alternatívát jelent a földrajztanításban is. Olyan gondolkodás, magatartásforma kialakításában segíthet, mely a nyelvek, kultúrák, népek közeledését jelenti.

Az anyanyelvű helynevek használata, a földrajzi nevek többnyelvűségének ismerete, megismertetése, elfogadása, megértése és megőrzése a földrajztanítás jelenlegi céljai között szerepelnek, a tolerancia pedig, a működő társadalom kialakulását szolgálja.

## Irodalom

DOMOKOS Pál Péter: A moldvai magyarság. Bp. Magvető Kiadó, 1987.

DERNSCHWAM, Hans: Erdély, Besztercebánya; törökországi útinapló. Bp. Európa, 1984.

FERMOR, Patrick Leigh: Between the woods and water; Francia kiadása: Entre fleuve et forêt. Párizs, 1992.

Erdélyi helységnévszótár. Kriterion, Bukarest, 1992.

# A tantárgyközi feladatok alapozása az alsó tagozatban

*Bocsák Veronika*

---

Gyakran hangzik el a felső tagozatban tanító kollégáktól a szemrehányás: az alsó tagozatban nem tanultak meg olvasni a gyerekek.

Mi áll emögött, a tanítókat súlyosan elmarasztaló vélemény mögött? Kétségtelen tény, hogy a felsőbb osztályok tanulói olvasási nehézségekkel küzdenek. Ezekért a problémákért nem minden esetben az alsó tagozat hibáztatható, hiszen az olvasástechnika, a szövegértés, -értelmezés fejlesztése nem fejeződik be a negyedik osztályban. A felső tagozatban folytatódnia kell az olvasási képesség fejlesztésének. Mint ahogy alsó tagozatban sem csak az anyanyelvi órákon történik a gyerekek (anya)nyelvhasználati képességeinek fejlesztése, úgy felső tagozatban sem korlátozódhat a magyarórákra ez a tevékenység. A nyelvhasználati képességek egyike az olvasás, melynek fejlesztése valamennyi tantárgy feladata, ha úgy tetszik: tantárgyközi feladat.

Mit tesz az alsó tagozat e tantárgyközi feladat megalapozása érdekében?

Az alapvető természetesen az olvasástechnika elsajátítása, egyszerűen: tanuljon meg olvasni a gyerek. Az olvasástechnikánál azonban fontosabb a gyerekek az olvasáshoz mint tevékenységhez, az irodalomhoz mint élményforráshoz fűződő kapcsolata. Az érdekes téma, a fordulatos eseménysor felkelti a gyermek kíváncsiságát, érdeklődését, amelynek kielégítése érdekében leküzdi az olvasási nehézségeket. maga az irodalmi mű az elindítója a jól ismert, önmagába visszatérő folyamatnak: minél többet olvas a gyerek, annál jobb az olvasástechnikája, minél fejlettebb az olvasástechnikája, annál többet olvas. A tanítók feladata, hogy megalapozzák a gyerekekben az olvasáshoz, az irodalomhoz fűződő pozitív viszonyulást. Ennek egyik jól ismert, de lassanként feledésbe merülő eszköze a felolvasás. A tanító naponta felolvas az osztálynak egy közösen, vagy a tanító által kiválasztott, a gyerekek érdeklődésének megfelelő könyvből, rövidebb-hosszabb részletet. Mesekönyvekkel érdemes kezdeni, naponta egy-egy mesét felolvasni. Ezt követhetik az összefüggő, de fejezetekre tagolódó történetek pl. *Tersánszky Józsi Jenő: Misi Mókus kalandjai, Bálint Ágnes: Egy egér naplója, Felix Salten: Perri*. Személyesen tapasztaltam, hogy a gyerekek mennyire várják ezeket a felolvasásokat. A felolvasás azonban önmagában nem elég, akkor igazán hatékony, ha arra is szán időt a tanító, hogy beszélgessen a gyerekekkel az olvasottakról. *Kardos László* szavaival élve: "*Ha a gyereket egyáltalán meg lehet tanítani olvasni, csak így lehet: közös olvasással, s utána lelkesült megbeszéléssel.*" (*Kardos László: Hármaskönyv*) A beszélgetések során a gyerekek elmondják érzéseiket, benyomásaikat, véleményüket a szereplőkről, az eseményekről, rajzokat is készítenek, a szöveg hatására bennük kialakult belső képeket vetik papírra. Gyakori eset, hogy egy-egy érdeklődő gyerek kikölesönzi a könyvtárból a könyvet, és otthon elolvassa. A tanító felolvasását azonban ugyanolyan érdeklődéssel hallgatja a későbbiekben, mintha először hallaná: lelkesedik, felháborodik, izgul - újraéli a történetet.

A tanító felolvasásának a fentiekén kívül azért is van jelentősége, mert a gyermek a tanítótól mintát kap a kifejező, érzelmileg átélt, a tartalomnak megfelelő hangos olvasáshoz.

Minden tevékenység esetében fontosak a szokások. Az alsó tagozatban a tanítók az olvasástanulás kezdetétől alapozzák, építik az alábbi szokásokat:

- célszerű olvasási szokások (kitartás, koncentrált tudatos figyelem) kialakítása, az olvasottak értelmének keresése,
- lexikonok, szótárak, enciklopédiák (*Ablak-Zsiráf, Magyar értelmező kéziszótár, gyermekenciklopédiák*) használata,
- az órán tanultak kiegészítése más könyvekből,
- memoriter (vers, próza) tanulása,
- könyvtárlátogatás, kölcsönzés,
- minél több, az olvasáshoz fűződő pozitív élmény biztosítása az olvasás szokássá válásának érdekében.

Tudatosan és tervszerűen folyik az olvasástechnika fejlesztése, amely szavak, szószerkezetek, mondatok és szövegek hangos olvasásával történik. Az értelmező olvasásra nagy szüksége lesz a gyermeknek a felső tagozatban az önálló tanulásban, mely érdekes tagolási gyakorlatokkal készíthető elő. Pl. *elemez* (el emez; elem ez; e lemez; el e mez; e le mez) hatalmasok (hat alma sok; hatalmasa sok; hatalmas ok). Ugyanez mondattal nehezebb, pl. *Gyere csak, ha mersz, mérkőzz meg velem!* (Gyere csak, ha mersz; mérkőzz meg velem! Gyere csak; ha mersz, mérkőzz meg velem!) A példák *Hernádi Sándor: Szórakoztató szóra készítő* kötetében találhatók. Az említett szerző írásait sok tanító használja beszédfejlesztő munkájában is.

A beszédfejlesztés fontos része a szókincs mennyiségi és minőségi fejlesztése: szinonimák, szakkifejezések pontosítása, értelmezése az egyes tantárgyak, témák (matematika, környezetismeret, technika, történelmi olvasmányok) körében, és aktivizálása a szóbeli feleletekben és az írásbeli munkákban.

Az alsó tagozatban történik az önálló tanulás képességének megalapozása, amelynek egyik fontos eszköze a szövegértő és szövegértelmező olvasás folyamatos fejlesztése. Milyen feladatokon keresztül történik a fejlesztés?

- Megtanulnak a szöveggel dolgozni: nem az emlékezetükre támaszkodnak, hanem a feladatok megoldásakor folyamatosan foglalkoznak a szöveggel; tájékozódnak a szövegben, visszakeresnek, válogatnak, kiemelnek, egy-egy részletet vagy mondatcsoportot újraolvasnak, értelmeznek.
- Információkat emelnek ki: ez pontos olvasásra szoktat, mert minden lényeges információt meg kell keresni. Ennek érdekében rendszeresen kapnak pontos és teljes információkiemelést kívánó feladatokat. Ez azért fontos, mert ha hozzászokik a gyerek a felületes, pontatlan olvasáshoz, a tankönyvből tanuláskor olyan tüneteket produkálhat, mintha nem tudna olvasni.
- Összefüggéseket ismernek fel (ok-okozati).
- Értelmezik az olvasottakat: válogatás, kiemelés, értelmezés, visszakeresés. Ez az egyik legnehezebb és legnagyobb figyelmet igénylő feladat.
- Megtanulnak olvasni a sorok között. (Pl. Keresd meg azokat a kifejezéseket, amelyekből megtudjuk: a kishal haragudott! Az öregasszony cselekedeteiből milyen tulajdonságaira következtethetsz? Hogyan fejezi ki az író az idő múlását? Honnan tudjuk, hogy ősz van? stb.)
- Kiemelik a lényegét: aláhúzzák, kiírják.
- A lényegét tömören megfogalmazzák: vázlatpontokat mondanak vagy írnak.
- Képesse válnak a kritikai olvasásra: véleményt alkotnak az olvasottakról.
- Fejlődik a kreatív olvasási képességük: elképzelnek a történetben ki nem fejtett részeket, befejeznek történeteket, meséket, átalakítják a történetet egy másik szereplő szemszögéből nézve.

Az olvasás egyik, már az alsó tagozatban is meglévő funkciója: a szöveg elolvasása valamilyen feladat megoldását szolgálja. Ezt is megtanulják a gyerekek, amikor különféle, írásban kapott utasítás alapján kell feladatokat elvégezniük, megoldaniuk. Itt jut különösen nagy szerephez a pontos és a szövegértő, -elemző olvasás. Pl. kísérletek, megfigyelések tapasztalatait rögzítik írásban kapott utasítások és megfigyelési szempontok alapján (pl. időjárási megfigyelések, a növény fejlődésének szakaszai, stb.)

Mi a tanár szerepe, ha az olvasást mint rendszerépítést értelmezzük? A megértés összetett gondolkodási folyamat. Egyik fontos feltétele az olvasó – jelen esetben a tanuló – meglévő tudása. Az új ismeretet a meglévő rendszerbe kell beépíteni. Minél nagyobb és rendszerezettebb az olvasó meglévő tudása, annál könnyebb az olvasottak megértése. Az új szöveg feldolgozását mindig megelőzi az előkészítés. Ennek egyik célja a témára való ráhangolás – motiváció –, de sokkal fontosabb, az új ismeret megértését szolgáló célja a témával kapcsolatos, már meglévő tudás felfrissítése: a hosszú távú memóriában tárolt ismeretanyag előhívása. A tanár szerepe ebben az értelmezésben tehát nem más, mint ennek a rendszerépítésnek a segítése. Az alábbi kérdések segítik a gyermeket abban, hogy ez a rendszerépítő tevékenysége tudatos legyen. A tanító (tanár) *a szöveg megismerése előtt* a cím, illetve a téma közlése után a következő kérdéseket teheti fel, amelyekre a gyerek kezdetben szóban, később írásban válaszolhat:

- Mit tudsz már előzetesen a témáról? Vázlatosan, szavakkal mondd el/írd le!
- Mit akarsz megtudni? Röviden, vázlatosan fogalmazd meg!

*A szöveg feldolgozása után:*

- Mit tudtál meg az olvasottakból, amit eddig nem tudtál? Megfelelt-e a várakozásodnak?

Ezek a kérdések természetesen nem helyettesíthetik a tudatos, tervszerű, irányított szöveg-elemző, szövegfeldolgozó tevékenységet. Ahhoz viszont elengedhetetlenül fontosak, hogy segítségükkel a gyerek megtanulja: az ismeretek rendszert alkotnak, de ezt a rendszerbe illesztést neki magának kell elvégeznie.



# Az olvasónapló szerepe a komplex ismeretszerzésben

*Suppné Tarnay Györgyi*

---

Olvasónaplót vezetetni a diákokkal, az irodalomtanítás ismert módszerei közé tartozik. Célja az irodalmi alkotás tartalmi és esztétikai értékeinek jobb megismertetése a tanulókkal, olyan szempontok felvetése, melyek segítenek a későbbiekben is irodalmi értékek kiválasztásában, a művek egyéni feldolgozásában, befogadásában.

Az iskolai gyakorlatban e fontos cél megvalósulása többnyire a házi olvasmányokhoz kötődik (ezekre korlátozódik), a szempontok között dominál a cselekmény leírása, a szereplők jellemvonásainak csokorba szedése, az esztétikai értékek felfedezése. Az olvasónapló az irodalmi alkotás elolvasásának ellenőrzéséül is szolgál, bár ismert jónéhány módszer a feladat megoldására a mű elolvasása nélkül is! A tanuló számára a mű megismerése sok esetben nem igazi "felfedezés", hiszen a tanórákon már megkapja a szempontokra adandó kíváncsi választ. A naplókészítés kötelező volta, az azonos időben, minden tanuló, azonos szempontokat mérlegelni kényszerülő gondolkodása önmagában hordozza az eredménytelenséget. A tanulókból a művek ilyen módon történő körüljárása a tapasztalatok szerint érdektelenséget, esetenként taszítást vált ki az irodalom iránt, nem igazán szolgálja az irodalomhoz való pozitív viszony kialakulását. A módszer fenti alkalmazása nem, vagy kevéssé veszi figyelembe, hogy minden mű minden olvasata más. Ezt ösztönösen érzik a tanulók, s ennek nem kis köze van a tanulók e feladattal kapcsolatos ellenérzésének.

Az olvasónapló egy mű alapos, mélyreható megismerését célozza, de más művektől elkülönítve, vagy másokhoz kevéssé kapcsolva, mellyel a megértést, a befogadást, a nyitottságot korlátozza.

Az iskolai kudarcok feloldására és a házi olvasmányok megismertetésére a pedagógusok egy része – az olvasást feladva – játékfilmekkel próbálkozik, melyek megtekintését moziban, vagy videón az iskolában, illetve könyvtárban /!/ szervezi meg. Félő, hogy az olvasási kultúra "fejlesztésének" következő lépcsője e logika szerint a képregény lesz.

E gondokat érzékelve, 1982-től a Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskolán az Olvasáspedagógiai Kör keretében a tanítójelöltekkel közösen az olvasónapló másféle értelmezésével, a műfajban rejlő lehetőségek jobb kihasználásával kísérleteztünk. Célunk az volt, hogy a hatékonyabb olvasóvá nevelés érdekében, érdekeltté tegyük a tanulókat az olvasás útján történő ismeretszerzésben, elősegítsük szocializációjukat, érzelmi és esztétikai gazdagodásukat, hogy az olvasással komplex személyiségfejlesztő hatást érvényesítsünk.

Ehhez az irodalom teljes körét hívtuk segítségül. A szépirodalmi alkotásokhoz nemcsak irodalmi értékük felől közelítettünk, hanem ismeretterjesztő vonatkozásait is hasznosítottuk, az ismeretterjesztő irodalom széles köréből válogattunk, s a megértést, szélesebb tájékozódást segítő: felhasználtuk a kézikönyvek gazdag kínálatát is.

A gyermekek iskolai tanulmányaiban szereplő fontosabb témakörökhöz (pl. történelmi, irodalmi korszakok, természettudományos, műszaki, földrajzi felfedezések, népszokások, hagyományok, biblia) válogattunk öt-hat értékes alkotást az életkorok pszichikai sajátosságainak, tudásszintjének megfelelő szépirodalmi és ismeretterjesztő irodalomból. Ezek közül a tanulók szabadon választhattak elolvasásra, feldolgozásra 1-1 művet a hallgatók (pedagógusok) minden műre kiterjedő ajánlásai alapján. Az ajánlások a gyermekek meglévő ismereteiből kiindulva, a művek témái iránt keltettek érdeklődést, lehetőség szerint azok iránt, amelyek a gyermekek közvetlen tapasztalataihoz, problémáihoz, vágyaihoz kapcsolhatók. Felhívták a figyelmet egy-egy kiemelkedően fontos részletre (pl. kérdésfelvetéssel,

befejezetlen történetekkel) vagy a téma más ismeretterületekhez való kapcsolódására. Közvetve érdeklődést keltettek a gyermekek problémái megértését és megoldását segítő szereplők, szituációk, s egyáltalán a művek esztétikai értékei iránt. A művek kiválasztása természetesen feltételezte a gyermek- és ifjúsági irodalomban való jártasságot, a gyermekek általános, illetve az adott gyermekcsoport konkrét ismeretét, s célokban módszerekben, eszközökben egyeztetett közvetlen munkakapcsolatot tételezett fel az iskolai- és gyermekkönyvtárosokkal. Az értelmi, érzelmi felkészítés "elégleges alapot" adott a gyermekek számára a választáshoz, mely a tapasztalatok szerint pozitív motivációt eredményezett az olvasáshoz a tanulók számára.

A könyvek olvasónaplóban történő feldolgozása azonos, illetve a műveknek megfelelően, változó szempontok szerint történt, minden esetben a megértésre, a komplex látásmódra, a problémaérzékenységre, az aktivitásra, s a nyitottságra törekedve. A nyitottság a mi értelmezésünkben más művek, tartalmak, értékek, s a kultúra különböző területei iránti érdeklődés felkeltését jelenti.

Szemponcsoportjainkból néhány: *könyvtárhasználat* (pl. raktári rend, katalógus- és bibliográfiahasználat, irodalomkutatás), *kézikönyvhasználat* (pl. lexikonok, szótárak, térképek, monográfiák használata – a válasz minden esetben az információforrás megjelölésével érvényes), *adatgyűjtés* (személyekről, földrajzi helyekről, képzőművészeti, irodalmi, zenei alkotásokról, intézményekről, stb.) a *cselekmény kulcsfontosságú történései*, jelentőségük, a *szereplők jellemvonásainak* elemzése, példaképválasztás, a *művek témájának komplex körülménye* (pl. történelmi, földrajzi, néprajzi, irodalmi, képzőművészeti, zenei vonatkozásai, a korszakban élő emberek életmódja, hitvilága, viselkedéskultúrája, öltözékei, táncai, stb.,) *összefüggések, kapcsolatok felfedezése, a megértést és alkalmazást komplexen vizsgáló kérdések* (pl. *Kittenberger Kálmán*: Kelet-Afrika vadonjaiban. Bp, Móra, 1981. könyvéhez: "Tervezd meg első Afrika expedíciódát!"; *Kertész Erzsébet*: Teleki Blanka. Bp, Móra, 1978. regényéhez: "Képzeld magad egy korabeli újságíró helyébe, s írd híradást a pesti leánynevelő intézet megnyitásáról!"; *Száva István*: Egyedül a halál ellen. Bp, Móra, 1963.: "Képzeld el, hogy Te fedezted fel a pusztító betegséget! Írd erről cikket egy szaklapba!"; *Karcsai Kulcsár István*: Déryné. Bp, Móra, 1978.: "Készíts képzeletbeli interjút Dérynével!"; *Dickens, Charles*: Urunk élete. Bp. Református Zsinati Iroda, 1987.: "Írd le Jézus bevonulását Jeruzsálembe, mintha Te is ott lettél volna!". Továbbá *rajz, illusztráció készítése* a fantázia és manuális készségek fejlesztésére (pl. vándorszínészekről, reformkori lóversenyről, jellegzetes viseletekről, választott jelenetről, operaelőadás plakátjáról); *helytörténeti kutatás, témára, korra, személyre utaló mai emlékek kutatása, családkutatás - gyűjtőmunka* (pl. emléktáblák, múzeumok anyaga, ipari emlékek, utcanevek, szobrok, festmények, tárgyak, élő tanúk felkutatása).

A választott témával foglalkozó műveket aktívan és kreatívan feldolgozták az olvasónaplóban, majd az azonos témájú alkotásokat olvasó tanulók közösen mutatták be és ajánlották társaiknak az olvasottakat, személyes olvasási élményeik alapján. Egy-egy részletet dramatikusan is feldolgoztak, az illusztrációkat pedig kiállítottuk. A művek sokoldalú, színes bemutatása segítette a megértést, a tartalmi és irodalmi értékekkel való azonosulást, azok beépülését a gyermekek személyiségébe. A témához kapcsolódó irodalomról (5-6 mű) így minden tanuló képet kapott, akik nem olvasták, azok pedig kedvet éreztek elolvasásukhoz. A pedagógus feladata a szempontok adekvát megválasztása, azok helyes feldolgozásának ellenőrzése, s az, hogy engedje hatni a művet a tanulók egyéniségének megfelelően!

Az olvasónapló készítésének fenti formáját a tanórákon kívüli gyermekfoglalkozások és nyári olvasótáborok keretében alakítottuk ki. Meggyőződésünk, hogy nemcsak az irodalomtanításban lehet olvasónaplóval nevelni, hanem bármely ismeretkör/tantárgy oktatója sikerrel

alkalmazhatja azt a többkönyvű oktatás szellemében nevelő-oktató munkájában. E módszer segíthet a kevésbé kedvelt tantárgyak megszerettetésében is.

Tapasztalataink szerint e módszer hozadéka igen nagy. Jelentősen növeli a gyermekek olvasási kedvét, tágítja érdeklődési körüket, érdekeltté teszi őket a művek feldolgozásában. Növeli aktivitásukat és önállóságukat az ismeretek megszerzésében, értelmezésében és felhasználásában, javítja munkafegyelmüket az egyéni és csoportos munkavégzésben, fogékonyabbak más művelődési lehetőségek iránt.

Az olvasónapló így hozzásegíti a gyerekeket ahhoz, hogy egységében lássák a világot, keressék az összefüggéseket, a kapcsolódási pontokat a különböző ismeretkörök között, érzékeljék a problémákat, s érdekeltek legyenek azok megoldásában. Bármely téma kapcsán együtt fejleszthetők az értelmi, érzelmi, kommunikációs és manuális képességek, melyek komplex személyiségfejlesztést eredményeznek. A gyerekek szívesen, jó hangulatban mutatják meg ismereteiket, gondolataikat, érzéseiket egymásnak, ezzel segítik a pedagógus munkáját is.

Az olvasónapló ilyen jellegű értelmezésének, széles körben való elterjedésének feltételei reményeink szerint a közeljövőben javulnak. A készülő nemzeti alaptanterv tantárgyi követelményei jó irányú szemléletváltozást jeleznek, ugyanis az irodalomtanítás hatékonyságát abban mérik, sikerül-e a tanulót olvasó felnőtté nevelni? A következő lépés talán e feladat tantárgyközi értelmezése lesz! A kerettantervek lehetővé teszik a jövőben a helyi, illetve egyéni tantervek elkészítését, mely megengedi, sőt megkívánja az új, hatékonyabb, célravezető módszerek alkalmazását - közöttük az olvasási élmény fokozását, a művek jobb megértését szolgáló önálló ismeretszerzés útján.



Az anyanyelv- és irodalomtanítás mint tantárgy Európa-szerte alig több mint 100 éves, de az első nyolcvan év alatt összesen nem ment végbe akkora változás a tantárgy koncepciójában és tanításának gyakorlatában, mint az utolsó két évtizedben.

Átalakult a középiskolai szintű tudás jelentése és tartalma. Ma már a tudás nem a memorizált adatok mennyiségével mérhető. Tantárgyunk célja többé nem az extenzív irodalomtörténeti ismeretek átadása, hanem az intenzív képességfejlesztés: az önálló szövegértés, a szóbeli és írásbeli kommunikáció különböző változatainak birtoklása, az egyéni és a team-munka módszereiben való gyakorlottság stb. A tanulás és a tudás jelentésén túl megváltoztak a tanítás módszerei is. Korszerűtlenné vált a túlnyomóan tanárcentrikus kommunikációs helyzettel számoló osztálytanítás. Fontosabbá vált az önálló és csoportos ismeretszerzés módjainak megismerése, a diákok egymás közötti kommunikációjának és kooperációjának ösztönzése. A tananyagot előadó, elmagyarázó, számonkérő rutin a múlté. Az új követelmények kiterjedt módszertani felkészültséget kívánnak, amely felértékeli a tanárképzés pedagógiai részét, de a tanítást mint szakmát is. A pedagógiai felkészültség egyenrangúvá válik a szaktárgyban való jártassággal.

Magyarországon a 70-es évek végén, az új tanterv és tankönyvek bevezetésekor nagy vívmánynak számított az irodalomtörténeti, eszmetörténeti, sőt ideológiai központú tanításról, legalább részben, áttérni a műcentrikus oktatásra. Most ismét tovább kell lépnünk, és meg kell tanulnunk a ma korszerűnek számító gyermekcentrikus oktatás koncepcióját és gyakorlatát.

A gyermekcentrikus irodalomoktatásnak sokféle elméleti megalapozása lehetséges. Az utóbbi tizenöt évben leggyakrabban az irodalmi hermeneutikára, a recepcióesztétikára és a reader-response elméletre szoktak hivatkozni. A legtöbb XX. századi irodalomelméleti irányzat a megismerés objektumára koncentrált, a szövegre fordítja a figyelmet, akár nyelvi-strukturális produktumnak tekinti, akár történelmi képződménynek, akár az alkotó pszichikum felől közelíti meg. Az ingardeni fenomenológia az első olyan elmélet a XX. században, amely a műalkotás létét szoros összefüggésbe hozza az olvasóval. A műalkotást olyan "sematizált struktúrának" tekinti, amelyet az olvasó fejez be, konkretizál. Az új hermeneutika, különösen Gadamer óta, még Ingardenhez képest is jelentősen átalakította a műalkotás és az olvasó viszonyának értelmezését. Ettől kezdve megkérdőjeleződik a mű autentikus értelmezése lehetőségként és feladatként egyaránt. Gadamer a mű értelmezését igazi interakciónak tekinti, amelyben a szöveg és az olvasó, a jelen és a múlt találkoznak és kölcsönösen értelmezik egymást. A szöveg, a múlt soha nem lezárt, kész jelentéssel bíró entitás, hanem nyitott az újabb és újabb átértelmezésre. Az interakció valóban kétoldalú, hiszen a mű is hat az olvasóra, jelene és önmaga átértelmezésére készíti.

A befogadáesztétika és a reader-response elmélet még a hermeneutika nyitott objektum- és szubjektum-értelmezésén is túllép. Figyelme központjában a befogadó áll. *Wolfgang Iser*, a befogadáesztétika legismertebb alakja az ingardeni felfogást fejleszti tovább. Az ő elmélete szerint egyetlen műalkotás sem befejezett, minden irodalmi szövegben vannak hiátusok, fehérn hagyott foltok, amelyeket az olvasó képzeletének kell kitöltenie. A mű esztétikuma a mű és az olvasó találkozása nyomán jön létre. A befogadáesztétika amerikai változata a reader-response elmélete, amely még hangsúlyozottabban az olvasóra koncentrált. *David Bleich*, az iskola jeles gondolkodója szerint a mű jelentése nem a szövegben, hanem csupán az olvasó-

ban jelenik meg, érhető tetten. Így az autentikus olvasatotmint fogalmat és mint lehetőséget is kizárja, s ezzel el is jutottunk a műközpontú irodalomelmélettől a másik végletig, az olvasóközpontú irodalomfelfogáshoz. Ez az elmélet nem kevesebbet állít, mint azt, hogy ahány olvasó, annyi lehetséges olvasat, s ezek mind egyenrangúak egymással. *Stanley Fish*, aki kezdetben a David Bleich-i koncepció híve volt, később elutasította a mű értelmezésének teljes relativizmusát, és kereste azokat a megoldásokat, amelyek gátat szabhatnak a parttalan értelmezésnek. Végül úgy találta, hogy a szubjektum értelmezési szabadságát az "értelmező közösség" és annak tagjai közötti interakciók és elfogadott eljárásmódok korlátozzák.

A hermeneutika, a befogadáesztétika és különösen a reader-response elmélete az elmúlt másfél évtizedben nagy hatással volt mind a pedagógiai szakirodalomra, mind a tanterekben folyó munkára. Európa és Amerika-szerte ma a legkorszerűbbnek tekintett módszer az úgynevezett "reading and response" az olvasottra adott egyéni tanulói válaszokra építi tanítási stratégiáját, módszerét. A "válasz" nem szó szerint értendő, jelentése: a mű kiváltotta tevékenység, amely a mű megértését, olvasatát materializálja. A válasz lehet beszélgetés, eszmecsere a műről, lehet írott értelmezés, amely egyszerre személyes és tájékozott olvasat, de lehet rajz, festmény, plakát, színi előadás, díszlet- és jelmezterv, rádiójáték, videóklipp stb. Vagyis, a "reading and response" a mű megértésének folyamatát sokféle tanulói kreativitással kapcsolja össze. A műértelmezés a közoktatásban tehát nem a szakirodalomban felhalmozott tudás mechanikus elsajátítását, nem is a tanár olvasatának elfogadását jelenti, hanem a tanári munka segítségével az önálló olvasat (értelmezés) kialakítását, ami természetesen feltételezi az irodalmi nyelv, kódrendszer, diskurzus dekódolásához szükséges készségek elsajátítását is.

Nézzünk meg egy példát egy konkrét – bár fiktív – tanítási-tanulási folyamatot, amely a "reading and response" egy lehetséges változatát mutatja be. A tervezet 14-16 évesek számára készült, s mivel vers feldolgozásáról van szó, videóklipp, rádiójáték, színi előadás és más tevékenységi formák nem szerepelnek benne, de még így is a tanulói kreativitás számos lehetőségének bemutatására ad alkalmat.

*Dolgozzunk a Bánat című verssel!*

## BÁNAT

Futtam, mint a szarvasok,  
lány bánat a szememben.  
Famardosó farkasok  
üznek vala szívemben.

Agancsom rég elhagyám,  
törötten ing az ágon.  
Szarvas voltam hajdanán,  
farkas leszek, azt bánom.

Farkas leszek, takaros.  
Varázs-üttön megállok,  
ordas társam mind habos;  
mosolyogni próbálok.

S ünőszóra fülelek.  
Hunyom szemem álomra,  
setét eperlevelek  
hullanak a vállamra.

( 1930)

*Megjegyzés:* A verset természetesen József Attila írta, ezt azonban nem szükséges ráírnunk a kiosztott szövegre. A vers értelmezését jobb úgy kezdenünk, hogy nem kötjük írójához. Ezzel el tudjuk kerülni, hogy a spontán olvasatot közhelyek, panelek befolyásolják.

Amikor a munka fázisait ismertetem, szándékosan túlméretezem az órák számát (8), hogy demonstráljam, még egy ilyen viszonylag rövid szöveggel is könnyűszerrel lehet hasznosan dolgozni 2-3 hétig. Lássuk az órákra lebontott munkatervet:

#### *Első óra*

- 1) A szöveget kiosztjuk.
- 2) Időt hagyunk az elmélyült egyéni olvasásra.
- 3) Egyéni munka: a vers rövid parafrázisa, az első olvasat rögzítése kb. egy bekezdésben.  
(Mindenki ír, fogalmaz) Házi feladat: A parafrázis, az első olvasat letisztázása.

#### *Második óra*

- 1) Páros, illetve csoportmunka: a tanulók kettes illetve négyes-ötös csoportokban dolgoznak. Felolvassák egymásnak a parafrázisaikat. Megvitatják, melyik a legjobb, eldöntik, melyiket olvassák fel.
- 2) Osztálymunka: a kiválasztott parafrázisok felolvasása, indoklása, megbeszélése. (A tanár nem nyilvánít véleményt, de minden érdekes gondolatot elismer). Házi feladat: A parafrázis átdolgozása az órán hallott ötletek alapján. Mindenki a neki tetsző ötleteket bedolgozhatja a maga olvasatába.

#### *Harmadik óra*

- 1) Egyéni vagy páros munka (tetszés szerinti választás): ki kell választani a vers értelmezése szempontjából kulcsfontosságú sort. Írásban (egy bekezdés) meg kell indokolni a választást.
- 2) Osztálymunka: ha nincs 20-nál több variáció, mindegyik választást és indoklást meghallgatja az osztály. Házi feladat: A választás és az indoklás letisztázása.

#### *Negyedik óra*

- 1) Csoportmunka: a vers nyelvi kódjának legfontosabb elemei. Megvitatásra választható témák:
  - a cím és a vers viszonya,
  - a beszélő és alakváltozásai,
  - a szarvas és a farkas jelentései a köztudatban, az irodalomban és itt,

- a vers idősíkjai,
- a vers zenéje (rím, ritmus, hangszimbolika),
- régies szavak szerepe a versben stb.

2/ A csoport a választott témáról közös írott szöveggé formálja a gondolatait. Házi feladat: A konszenzusos szöveget mindenki letisztázza. Ha nincs teljes egyetértés, a különvéleményt fogalmazza meg.

### *Ötödik óra*

Osztálymunka: a konszenzussal írt szövegek felolvasása, megvitatása. Házi feladat: Az önálló esszé pszichozatának első fázisa. Cím: *József Attila: Bánat című versének értelmezése*.

### *Hatodik óra*

- 1) Egyéni munka. Mindenki dolgozik az esszéjén. Ki fogalmaz, ki már tisztáz. A következő órára be kell adni.
- 2) Csoportmunka: grafika, rajz, festmény közös tervezése. Cél: a versélmény vizualizálása. Lehet figuratív, nonfiguratív, kollázs, montázs, képsor, egy kép stb. teljes a szabadság (Méret 1/2 íves vagy 1 íves rajzlap). Házi feladat: Az esszé végleges formába öntése, letisztázása.

### *Hetedik óra*

- 1) Az esszék beadása.
- 2) A csoportok a konszenzus alapján elkészítik a képet.

### *Nyolcadik óra*

- 1) Csoportmunka: utolsó simítások a képeken.
- 2) Csoportmunka: kiállítás. A kész művek elrendezése.
- 3) A csoport szószólója elmagyarázza a szándékot, a "nézők" megbeszélik a látottakat.

Mi a célja és értelme ennek a munkafolyamatnak? Mindenekelőtt számos készséget fejleszt: olvasás, szövegértés, az irodalmi szöveg dekódolása, eszmecsere, mások véleményére figyelés, felolvasott szöveg, szóbeli vélemény első hallásra való megértése, önálló vélemény megfogalmazása, érvelés, vélemények összehasonlítása, együttműködés, különböző célú írott szövegek fogalmazása, egy vers egyéni olvasatának kialakítása és írásba foglalása az egyes kommunikációs, művészeti kódok közötti kapcsolatok és eltérések megtapasztalása stb.

Láthattuk, a tanár nem ad elő, nem ismerteti tényeket, a maga olvasatát vagy egy kutató olvasatát nem állítja példaként vagy helyes megoldásként a tanulók elé. Nyitott marad az elemzés, egyéni variációk sora jön létre, nincs EGYETLEN helyes megoldás. Az értelmezés kontrollja a saját olvasat kialakulásának nyilvánossága (Vö.: *Stanley Fish*), a csoportos, páros és osztálymunka során a szembesülés mások meglátásaival, véleményével.

Nézzünk példákat arra, hogy a munka egyes fázisaiban milyen szövegek születhetnek! Látni fogjuk, hogy a bemutatott tanítási-tanulási folyamat minden újabb fázisában alaposabb olvasásra, elmélyültebb gondolkodásra készítetnek a feladatok. Az egy célra koncentrált rövid fogalmazások előkészítik a témát záró esszé kidolgozását. A bevezető feladat az első olvasat rögzítése.

### *Olvasat 1.*

*A vers arról szól, hogy egy szarvast a farkasok üldöznek. A történet azonban nem úgy folytatódik, mint egy természetfilm: a szarvas vagy megmenekül, vagy széttépik, hanem mint a mesében, futás közben maga is farkassá változik. Üldözöttként is, farkasként is szomorú. Visszavágyik a szarvasok közé, de nem mehet többé.*

### *Olvasat 2.*

*A vers engem az állatmesékre emlékeztet. A főszereplők itt is a szarvas és a farkas. A farkas üldözi a szarvast, és a szarvasnak menekülnie kell. A furcsa csak az, hogy futás közben a szarvas átváltozik farkassá. Az átváltozás mégsem teljes, mert amilyen szomorú volt, olyan szomorú is maradt. Csak most nem az üldözés miatt bánatos, hanem azért, mert nem térhet vissza az övéihez. Mint az állatmesékben, itt is emberekről van szó, csak tanulság nincs a vers végén, így nem könnyű megfejtetni, miben vonatkozik a történet az emberekre.*

### *Olvasat 3.*

*A vers címe: Bánat. Azt gondoltam, hogy a vers arról fog szólni, hogy a költő reménytelenül szerelmes, vagy elhagyta a szerelme, esetleg az ősz, az elmúlás miatt borong. Azonban egy állat szólal meg benne. Ez az állat a vers elején szarvas, akit a farkasok üldöznek. Később maga is farkassá változik, mégsem szabadul meg a bánattól. Már nem üldözik, még sincs nyugalma. Visszavágyik szarvas-szerelméhez, de nem mehet hozzá. Ez a vágyakozás még szomorúbbá teszi, mint amikor üldözték.*

### *Olvasat 4.*

*A vers alá 1930 van írva. Ha ez az évszám nem lenne ott, azt gondoltam volna, hogy nagyon régi vers, talán Balassi írta, vagy olyan régi költő, akit nem ismerek. Most, hogy tudom, modern költő verse, azt gondolom, hogy a régies hangulat szándékos. Azt nem tudom csak, hogy a modern embernek milyen fájdalma hasonlíthat a népmesék, mondák történeteire. Leginkább a Toldira tudok gondolni. Toldi is úgy fut a sötét erdőbe, amikor gyilkossá lesz, mint a gím-szarvas, kit vadász sérte nyíllal. A gyilkosság nem is rossz ötlet, hiszen az első szakaszban azt mondja, hogy a farkas a szívében lakik. Ezért gondolom, hogy a költőt is gyilkos gondolatok kínozzák, pedig az alaptermészete szelíd. Erről szól a vers.*

### *Olvasat 5.*

*Amikor olvastam a verset, a Cantata Profanára gondoltam. Nekünk megvan lemezen, és mindig olyankor szoktam hallgatni, amikor elegendem van a nagyvárosból, és szeretnék elfutni, akármivé átváltozni. Csak az a különbség, hogy ott emberekből válnak szarvasok, akik nem szelídek, hanem vadállatok. Szarvuk hegyére tűznék a szüleiket, ha hazatérnének. Ezért is nem térhetnek haza. De Bartók szarvasai abban már hasonlítanak a versbeli állathoz, hogy átváltozásuk után ők is bánatosak, emlékeznek az előző életükre, vágnak is abba vissza, mégsem mehetnek. A versbeli szarvas, amikor átváltozik, ünőszót hall, de ő sem keresheti meg többé a párját. Érdekes az is, hogy a Cantata Profana is, a vers is a XX. században keletkezett, és mindkettőben mégis sok az ősi, a nép motívum.*

Az első olvasatok rövid fogalmazásban rögzítése akkor sikeres, ha nem formális, ha valóban annak a dokumentuma, miként születik újjá egy költői nyelvben kódolt üzenet egy-egy konkrét olvasó tudatában. (Vö.: Jauss interakció elmélete). Minden olvasót jellemez ismereteinek iránya, kiterjedtsége, személyes élményei, az asszociációs mező szélessége. Ebben a konkrét közegben, kontextusban fog a szöveg egyedi jelentést kapni. Arra kell megtanítani a diákokat, hogy a szövegre koncentráljanak, de az egyediség, a személyesség is jelen legyen a fogalmazásban. Az egyedi olvasat tudatosítása, írott formába öntése jelentősen fejleszti az ol-



vasási kedvet és készséget, míg a kötelező, zárt tudás unalmas és könnyen ki is esik az emlékezetből. Tudatosítanunk kell, hogy az a jobb értelmezés, amely a szöveg legtöbb jelére kiterjed, és amelynek a szöveg egyetlen üzenetrészletre sem mond ellent. De ez a cél majd csak a záró esszében érhető el.

## **A munka második fázisa: egy sor kiválasztása és a választás indoklása**

### *Sorválasztás - indoklás I.*

Szerintem a "*szarvas voltam hajdanán,/ farkas leszek, azt bánom*" mondat a legfontosabb. Ez a vers jelene és egyben legfurcsább állapota. A beszélőt nem is tudjuk, minek tiszteljük. Szarvas volt, farkas lesz, de most micsoda? A két létezés között lebeg. Szerintem ez a vers lényege.

### *Sorválasztás- indoklás II.*

Én az első szakasz 2-3. sorát választanám: "*Famardosó farkasok/ űznek vala szívemben*" Itt van elrejtve a vers titka. Csak ez a két sor árulja el, hogy a farkas és a szarvas nem állatokat jelent, hogy a költő metaforikus nyelvet használ. A farkas a szarvas szívében rejtőzik, tehát nem igazi farkas, hanem valami ordas indulat vagy ösztön. A szarvas pedig a szelídséget jelenti. A beszélő (a költő) e két szélsőség között vergődik.

### *Sorválasztás- indoklás III.*

Mi az utolsó két sort tartjuk a legfontosabbnak: "*setét eperlevelek hullanak a vállamra*". Azért gondoljuk így, mert itt a legnyilvánvalóbb, hogy nem állatról, hanem emberről van szó. A farkasnak nincs válla. A második ok pedig az, hogy a hullanak olyan ige, amelyben a történés folyamatos, nincs eleje, nincs vége. Ez fejezi ki, hogy a versbeli bánatból nincs menekülés. A setét szóalak is sokkal fenyegetőbb, mint a sötét, míg a sok ölü épp lágyságot fejez ki. Ez az ellentét a beletörődést jelzi a bánat feloldhatatlanságába.

### *Sorválasztás- indoklás IV.*

Szerintünk az az ismétlés a legfontosabb, hogy "*farkas leszek, azt bánom./ Farkas leszek, takaros.*" Ez éppen a vers közepe. A 2. szakasz vége és a harmadik eleje. Az ismétlésen túl az ellentét is megjelenik a két sor második felében (azt bánom és a takaros). Így fejeződik ki az átváltozás szomorúsága és daca: Igaz, hogy farkas leszek, de legalább takaros. Később ez a remény nem válik be. Hiába próbál mosolyogni, nem sikerül. Átállt az üldözőkhöz, de a szomorúsága csak még véglegebb lett.

### *Sorválasztás- indoklás V.*

Szerintünk az első sor a legfontosabb ("*Futtam, mint a szarvasok*"), a sorból is a "mint" szó. Ez árulja el ugyanis, hogy kezdetben hasonlatról van szó. Később a "mint" szó nem ismétlődik meg, így a hasonlatból egyszer csak metafora lesz. A költő a vers végére annyira beleéli magát szerepeibe (szarvas, farkas), hogy már nemcsak hasonlít hozzájuk, de azonossá is lesz velük. Ezzel megszűnik önmaga lenni, csak szerepeiben él.

A sorválasztás és az indoklás még nagyobb intenzitású olvasást kíván, mint a parafrázis. A célunk pedig éppen ez. A metaforikus költői nyelv olvasása, megértése szellemi erőfeszítést, intenzív gondolkodást kíván. Erre ad gyakorlási lehetőséget ez a feladat. Az írásba foglalása is fontos. Az írás felelősség és abban is segít, hogy az ötlet gondolattá tisztuljon.

A következő csoportos feladat célja, hogy az egyes sorok vizsgálata során ismét a szöveg

egészére irányítsuk a figyelmet. Olyan részstruktúrákra, amelyeket végig kell követni az egész szövegen. Emlékszünk, itt választani lehet a témák között, pl.: cím és vers viszonya, a vers idősíkjai, a beszélő alakváltozatai, a vers zenéje stb. Nézzünk meg ebből is példákat!

### *I. A cím és a vers viszonya*

*A versben a bánat nem egyetlen hangulat, nem olyan, mint egy csendélet. Inkább időben változó lelkiállapot. Az első szakaszban a szarvas szemében "lágy bánat" tükröződik. A másodikban tudja, hogy farkassá kell lennie, de emiatt nem bánatos, hanem "bánja" ezt. A furcsa az, hogy bánni, megbánni valamit csak utólag lehet, itt pedig egy jövőbeli eseményre vonatkozik. Ez jelzi, hogy az átváltozás nem a beszélő akaratából történik, elszenvedi csak. A harmadik szakaszban már farkassá vált. Megpróbál mosolyogni, elfogadni az új állapotot, de nem sikerül. Az utolsó szakaszban a bánat szó nem szerepel, de ahogy a farkas az ünőszóra fülel, majd lemondóan álmra hunyja a szemét, mégis bánatot, lemondást fejez ki, akárcsak a setét eperlevelek, amelyek a vállára hullanak.*

### *II. A vers idősíkjai*

*Első olvasásra minden egyszerűnek tűnik. Múlt, jelen és jövő követik egymást a versben. Csakhogy nehéz megmondani, honnan is nézzük a történetet. Feltételezhetjük, hogy már minden megtörtént és a farkas az eperlevelek hullása után idézi vissza a történeteket. Azt, hogy szarvas volt, farkasok üzték, majd varázslat történt, farkassá változott, és most vége, nincs hová tovább. Mégsem ilyen egyszerű a dolog, hiszen a jövő idő a vers közepén van "farkas leszek azt bánom./ Farkas leszek, takaros". E sorok előtt csak múlt, ezt követően csak jelen szerepel. Ezért lehetséges az is, hogy az elbeszélés ideje épp a második szakasz két sora közé esik: "Szarvas voltam hajdanán,/ farkas leszek, azt bánom". A második két szakasz ebben az esetben mint jövő, ami még nem következett be, de amit pontosan lehet előre tudni. Ez a különös időszerkezet titokzatossá, borzongatóvá teszi a verset.*

Hasonló titkok felfedezésére alkalmas az itt be nem mutatott többi téma is: a beszélő és alakváltozatai vagy a vers zenéje és a régies szavak szerepe a költeményben.

E feladat elvégzését követi az összegzés, a vers értelmezése esszé formájában.

A bemutatott tanítási folyamat jól mutatja a fokozatosság elvének érvényesülését. Az első olvasattól a részfeladatokon át vezet az út a vers értelmezésének önálló megfogalmazásáig. A záró szakaszban a szöveg nem-verbális értelmezésére van lehetőség. Egy képben kreatívan megjeleníthető a vers hangulata, világa, motívumai, anélkül, hogy illusztráció lenne. A válasz a szövegre egy más művészet nyelvén is kifejezhető (reading and response). A csoportmunka ebben az utolsó szakaszban arra szolgál, hogy aki nem tud vagy nem akar képet készíteni, ne kényszerüljön rá, de a tervezésben részt vehessen az ötleteivel, vagy szerepelhessen a kiállítás megvitatásakor mint a csoport szószólója.

Természetesen ez a konkrét tanítási-tanulási folyamat nem mutathatta be a "reading and response" módszerét, csak egy lehetséges tanítási-tanulási folyamatot demonstrált. Nem lehetett szó epikai és drámai művek tanításáról, az azokhoz kapcsolható kreatív feladatokról, önálló anyaggyűjtésről a könyvtárban stb. Arra azonban alkalmas lehet, hogy bizonyítsuk, a tanulás, a munka, az erőfeszítés, az értelmes tudás nem csupán hatalmas tényanyag elsajátítása lehet, sőt egyáltalán nem is az. Viszonylag kevés új szöveggel is hasznosan és eredményesen lehet dolgozni. Azt is bizonyítja, hogy érdemes az irodalomelmélet olyan irányzatait figyelembe venni a tanításnál, amelyek a mű értelmezésében nemcsak a szöveg, de az olvasó szerepét is elengedhetetlennek tartják.

Ma nem lehet korszerű az a tanítás, amely csak a műközpontúságot hangsúlyozza. Az iskolának, így a magyartanításnak is gyermekközpontúnak kell lennie. Ideje, hogy a mi iskolá-

ink is önállóságra, együttműködésre, konszenzus keresésére, magabiztos kommunikációra, mások véleményének meghallgatására és megértésére stb. neveljenek. A világ megváltozott körülöttünk, s ezért az iskolának, a tanároknak, a tanítási stratégiáknak is változniuk kell.

## Irodalom

1. BERNÁTH Árpád (szerk.): A műértelmezés helye az irodalomtudományban. Studia Poetica 9. Szeged, 1990.
2. BÉCSY Tamás - CSERHALMI Zsuzsa - HONTI Mária - JOBBÁGYNÉ ANDRÁS Katalin - KECSKÉS András - KELEMEN Péter - PACH Éva - PÁLA Károly - SPIRA Veronika: Műelemzés-Műértés. Sport, Bp. 1990.
3. BLEICH, David: Subjective criticism. Baltimore, John Hopkins University Press, 1978.
4. FISH, Stanley: Is there a text in this class? The authority of interpretive communities. Cambridge, Mass. 1980.
5. GADAMER, Hans-Georg: Igazság és módszer. Bp. Gondolat, 1984.
6. ISER, Wolfgang: Der Akt des Lesens. München, W. Fink Verlag, 1976. (Részletek magyarul: Helikon Világirodalmi Figyelő. 1980/1-2. 40-65.1.)
7. JAUSS, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provocation der Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main, Surkamp Verlag, 1970. (Részletek magyarul: Helikon Világirodalmi Figyelő 1980/1-2. 8-39. 1.)
8. Aesthetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. München, W. Fink Verlag, 1977.
9. ROSENBLATT, L.: Literature as Exploration. New York, Nobel, 1968.
10. SIPOS Lajos (szerk.): Irodalomtanítás Belgiumban, Franciaországban, Japánban, Olaszországban, Portugáliában, a Szovjetunióban és Magyarországon. Honffy Kiadó, Bp. 1991.
11. SPIRA Veronika: Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél. In: Sipo Lajos i.m. 9-32. 1.
12. Hermeneutikai elemzés. Bulgakov: Mester és Margarita. In: Bécsy Tamás stb. i.m. 163-180. 1.
13. Pedagógiánk gyökerei, a jelen kihívásai avagy az új-hermeneutika és az irodalomtanítás. In: Bernáth Árpád i.m. 277-286. 1.
14. SZILÁGYI Domokos: *Héjjasfalva felé* című költeményének hermeneutikai értelmezése. In: Irodalomtörténet. 1992/2312-327. 1. (Rövidítve: Irodalomtanítás. 1994. II. kötet 557-563. 1.)
15. TOMPKINS, Jane P. (ed.): Reader-response criticism. Baltimore, 1980.



## **II.**

### **Könyvtárak**

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

Írásomhoz kiindulási alapul a téma szakirodalma szolgált, melyből két axiómát emelnék ki indulásként.

- *"Az iskolai élet mikromodellje a társadalmi folyamatoknak"* írta Kéri László politológus az 1988-ban megjelent kiadványban<sup>1</sup>. Az iskolában - jelen esetünkben a gimnáziumban - hasonló folyamatok játszódnak le, mint a társadalomban, természetesen csak azok, melyek helyet kaphatnak az iskola életében. Témánk szempontjából, a társadalmi folyamatokból kiemeljük az olvasást mint tevékenységet. Az elmúlt évtizedben publikált tanulmányok az olvasás rangjának "presztízisének" folyamatos visszaesését jelzik. A szabadidős tevékenységekben egyre hátrább szorul az olvasás, különösen a könyvolvasás. A könyvet rendszeresen olvasók (legalább évi 12 könyv) országos aránya 1964-től 1986-ig 23%-ról 17%-ra csökkent. Valószínűleg az utóbbi évtizedben újabb visszaesésről lehetne beszámolni.<sup>2</sup>

Ha az előbbi megállapítást elfogadjuk az iskolára is, a következtetés az lehet, hogy az iskolai tanulók között is érvényesül ez a tendencia. Ezt a visszaesést rögzíti egy másik tanulmány, amikor megállapítja, hogy "hanyaglik az olvasási kedv"<sup>3</sup>. Nagy Attila vizsgálata szerint<sup>4</sup> egy átfogó áramlat érvényesül, melyben "az intellektuális jellegű tevékenységek (olvasás, színház) háttérbe szorulása" megy végbe. Ez az általános tendencia pl. a 15-18 éves korosztályban a szabadidős tevékenységeket vizsgáló felmérésben úgy érhető tetten, hogy az összesített listán a szépirodalom olvasása a 9. helyen szerepel a rangsorban. Középiskolások körében az 1983-as vizsgálat szerint a szépirodalom olvasása a gimnazista fiúknál a 6., szakmunkás fiúknál a 20. helyen áll.<sup>5</sup>

- A másik vitathatatlan tény, hogy az iskolai végzettség emelkedésével egyenes arányban nő az olvasók száma és a könyvolvasás gyakorisága. Az olvasáskutató így fogalmaz: *"az általános iskola elvégzésével a könyvolvasás kisebbségi tevékenységből többségivé, a középiskolai érettségi után pedig gyakorlatilag általánossá válik"*.<sup>6</sup>

Az olvasásszociológiai vizsgálatok egyértelműen megállapítják, hogy a középiskolát, különösen a gimnáziumot végzettek körében az ott töltött évek jelentős mértékben megváltoztatják a tanulók olvasási szokásait, ízlését, s ezzel együtt a könyvvásárlási szokásokat. 1986-ban pl. arra a kérdésre, hogy olvas-e jelenleg könyvet, a gimnáziumban tanuló fiúk 82, a lányok 87%-a válaszolt igennel.

S még valamit e kérdés vizsgálatakor, mely már konkrétan az iskolai azaz gimnáziumi könyvtárhoz kapcsolódik. Lényeges eltérés mutatkozik a szakközépiskolák, illetve a gimnáziumok könyvtáraiból kölcsönzők arányait illetően. A vizsgált minta körében a szakközépiskolásoknak 43,7 s két gimnázium tanulóinak az egyikben 23,2 a másikban 82,5%-a vette igénybe az intézmény könyvtárát. Az átlagok mögött tehát nagy a szóródás.

### A veszprémi Vetési Albert Gimnázium könyvtára

Az előbb említett két gimnázium könyvtárának használói közötti eltérés sok tényező eredményeként jöhetett létre. Tapasztalatok szerint azt, hogy a tanulók közül mennyien kölcsönöznek az iskolai könyvtárakból, néhány objektív tény is meghatározza. A leglényegesebbek: a könyvtár elhelyezése, az állomány nagysága, a kölcsönzési idő. S ehhez járul néhány szub-

jektív dolog, pl. a könyvtáros személyisége, a tanári kar "hozzaállása" a könyvtárhasználat kérdéséhez, az iskola hagyományai, stb.

Ennek előrebocsátása után néhány meghatározó adat a könyvtár munkáiról. Gimnáziumunk az 1989/90-es tanévtől kezdve működik. Az épület központi szárnyának első emeletén 192 négyzetméter alapterületet kapott a könyvtár. Az állományát a nyitás évétől kezdték el gyűjteni. A növekedést az 1. sz. táblázat\* illusztrálja:

Az első tanév végére, mennyiségben elegendő kötet állt a tanulók rendelkezésére, bár a választék ekkor még kevésbé felelt meg a kívánatosnak. Az eltelt négy év alatt a mennyiség léptést tartott a tanulók számának növekedésével és a választék is bővült.

A gimnázium vezetésének egyetértésével alakult ki az a rendszer, hogy tanítási napokon reggel 8 órától délután 4 óráig tart nyitva a könyvtár és ez alatt az időszak alatt kölcsönzést is folytat. A nyári szünetben minden szerdán 8-12 óra között van ügyelet, amikor ugyancsak kölcsönözhetnek a tanulók. A könyvtári teendőket egy főfoglalkozású, felsőfokú végzettséggel rendelkező, segítőként pedig egy heti 20 órás munkaidejű, ugyancsak felsőfokú képzettségű könyvtáros végzi.

A könyvtár adottságai valószínűleg felette állnak az országos átlagnak. A szabadpolcos könyvtár a maga színes kínálatával, esztétikai képével is ösztönözhet az olvasásra. Mindehhez hozzájárul még az audiovizuális részleg (20 hallgatóhellyel, videómagnóval, televízióval), továbbá mintegy 80 folyóiratcím, s egy számítógépes katalógus.

És most lássuk a tényeket, az említett vizsgálatok adatai és tendenciái hogyan érvényesültek a gimnázium működésének négy éve alatt. (Az adatok valóságához annyit, hogy a kölcsönzéseket osztályonként külön füzetben tartottuk nyilván, tehát azok darabszám és címek szerint ellenőrizhetők.)

Először a mennyiségi mutatókról. Az általunk vizsgált évfolyamban 6 osztályt indítottak az 1990/91-es tanévben. A tanulói létszám kis eltéréssel azonos, alig-alig változott a négy év alatt. A könyvtárat használó tanulók aránya látható a 2. sz. táblázatban.

A számok alapján két megállapítás az első látásra megfogalmazható. A most végző 6 osztályból álló évfolyam egyes osztályaiban nem azonos százalékban találhatók a könyvtár olvasói. Legkevesebben az A osztály tanulói közül olvasnak, később látni fogjuk, ők olvassák a legkevesebbet is – és ez mind a négy éven keresztül jellemzi a társaságot. Az első évben még két másik osztály indult hasonló aránnyal, de ők a második évtől felzárkóztak a legjobbakhoz. A másik megállapítás, hogy az első osztálytól a harmadikig, évenként nőtt a könyvtárhasználók száma, míg negyedikben az érettségi előtt, valamelyest visszaesett.

Az osztályok közötti eltérések okaként – mélyebb elemzés nélkül – a következőket állapíthatjuk meg. Az A osztály testnevelés tagozatú osztály, s felvételnél ide a gyengébb jegyű tanulók is bekerültek. Talán ez is lehet az oka, hogy olvasási kedvük alacsonyabb. Viszont tény, hogy az ide járó tanulók valamennyien sportolnak, tehát a tanórákon kívül edzésre, versenyekre járnak, így eleve kevesebb szabadidővel rendelkeznek. De megemlíthető az a tény is, hogy az edzések, versenyek alkalmával gyakran találkoznak felnőtt sportolókkal is, s valljuk meg őszintén, köztük is alacsonyabb az olvasás iránti igény. Vagyis a közvetlen társadalmi környezetük nem motiválja őket az olvasásra.

Az előbbieket ismeretében már nem meglepő – bár nem fogadható el – hogy ebben az osztályban volt 4 olyan tanuló, aki négy év alatt egyszer sem kölcsönzött a könyvtárból, s akadt 10 olyan tanuló, aki az itt töltött négy évből két éven át egyáltalán nem kölcsönzött. Ezzel szemben volt két olyan osztály, melynek tanulói a harmadik tanévben valamennyien könyvtárhasználók voltak, és a kölcsönzött könyvek számában is magasan a többi osztály fölött álltak. Talán nem meglepő mindez, ha tudjuk, hogy számítástechnikai speciális tagozatú, és fel-

---

\*A táblázatok a tanulmány végén találhatók. (A szerk.)



emelt óraszámában nyelvet tanuló osztályokról van szó. A kölcsönzött kötetek számát s egyben az olvasás gyakoriságát mutatja a 3. sz. táblázat.

Legkisebb az egy tanulóra jutó kötetszám a testnevelés tagozatban. Ha nem lenne közöttük az a 4-5 tanuló, aki azonos szinten olvas a legjobb osztályok átlagával, nagyon elszomorító képet kapnánk az osztályról. Nevelési szempontból így is megengedhetetlen, hogy az első két évben az egy tanulóra jutó kölcsönzés esetenként egy-egy kötet.

A gimnáziumi tanulmányok négy esztendeje alatt ebben az osztályban a tanulói átlag, – mint a táblázatból leolvasható – 7,2 kötet, szemben a már említett másik két osztály 23,5 illetve 20,2-es átlagával.

A testnevelési osztály négy évi kölcsönzési átlaga a felét sem éri el az évfolyamba járók átlagának, és egyharmada sincs a számítástechnikai tagozaténak.

A bevezetőben említettünk az olvasással kapcsolatban két bizonyított tény. Vizsgálatok és tapasztalatok által bizonyított az is, hogy a gimnáziumi tanulók között a lányok nagyobb arányt képviselnek mint a fiúk. Így van ez a Vetési Gimnáziumban is. Az arány általában 40-60% a lányok javára. Vajon hogyan alakultak az olvasási szokások – ezt néztük meg a most végző évfolyamnál. Az adatokat a 4. sz. táblázat tartalmazza.

A számadatok a már ismert tényt bizonyítják, kivéve a C osztályt, ahol az átlagtól eltérően a fiúk négyéves kölcsönzési átlaga magasabb mint a lányoké. Az említett osztályban megemelt szintű idegen nyelv oktatás (angol, német) folyik. Ennek ismeretében mondhatjuk, hogy – az ide járó fiúk nyitottabbak, szélesebb érdeklődésűek stb. mint a többi osztályba járók, – de érdemi következtetéseket a kis létszám miatt levonni nem lehet. Mindenesetre az is tény, hogy az ebbe az osztályba járó fiúk 62,5%-a kölcsönöz a megyei könyvtárból is, szemben a lányok 22,2%-ával.

Tovább vizsgálva a fiú-lány olvasókat, a mi adataink is az ismert, általános tapasztalatokat erősítik.

Bizonyítja ezt a következő táblázat is, melyben az évfolyam legjobb 10 olvasójának kölcsönzési adatait s egyben a tanulmányi eredményeit tüntetjük fel (5. sz. táblázat).

A nevek helyett csak az osztályokat jelezzük. Mint látható, az első tíz között egyetlen fiú található, ő az, aki a nyelvi tagozatra jár. A legtöbbet olvasókból heten igénybe veszik a megyei könyvtár kölcsönzését is. újabb bizonyíték arra, hogy a lányok többet olvasnak és több könyvtárba járnak.

Visszatérve a tanulmányi eredmények és az olvasás összefüggéseire, talán bizonyíték az egy jeles és a 4 jó tanulmányi eredményt elért tanuló a jelzett tíz közül. (Az átlagszámításnál 5 tantárgy eredményét vettük alapul.) Magyarázatot talán a két leggyengébb jegyet elért tanuló esete kíván.

A 2,5 tizedes jegyű leány érdeklődési köre a biológia, elsősorban az állatok, s a különleges állatok felé irányult. A második osztálytól kezdve kereste, olvasta az állatokról szóló könyveket. Ebből a tárgyból volt a legjobb jegye és biológiai fakultációra járt, melyből ötöst kapott. Az utolsó két évben majdnem kizárólag biológiai könyveket kölcsönzött, s 16 ilyen témájú cím van a kölcsönzési listáján.

Az egyetlen nyelvi tagozatos fiú tanulmányi átlaga is az alacsonyak között van. Vizsgálva a kölcsönzött könyvek címét, azt látjuk, hogy nagyon sok angol nyelvtani, és a nyelvtanulást segítő mű van közöttük. A feltételezésünk az, hogy közepes képességű tanulóról van szó, aki a tankönyvek sokféleségének segítségével szeretne jobb jegyet szerezni, de úgy látszik kitartása nem volt a megtanuláshoz.

Ez utóbbi gyengébb jegyű tanulók érdeme, hogy felismerték a könyvtár, a könyvek praktikus segítségét.

A számszerű adatok után – melyek az iskolai könyvtárt használók arányát és olvasásuk intenzitását mutatják – még néhány gondolat. Olvasásszociológiai vizsgálatok bizonyítják, hogy

a tanulók nagy része több könyvtárnak is használója. Ezért megmértük azt is, hogy a gimnázium most érettségiző osztályaiból hányan tagjai Veszprém legnagyobb közművelődési könyvtárának, az Eötvös Károly Megyei Könyvtárnak (6. sz. táblázat).

A tények most is azt mutatják, hogy a testnevelési tagozatból járnak a legkevesebben a megyei könyvtárba, összesen hárman, ez nem tett ki még 10%-ot sem. A nevek azonosításakor kiderült, hogy az említett három tanuló olvas a legtöbbet az iskolai könyvtárból. Viszont van olyan osztály, melynek több mint a fele használta a megyei könyvtárat. Egy régebben végzett olvasáskutatási vizsgálat szerint a felmérés időpontjában egy vagy több könyvtárnak tagja volt a középiskolások köréből 53,1%.<sup>7</sup> Egy későbbi vizsgálatban ez az arány a gimnazisták körében 42%.<sup>8</sup>

Az előbbi felmérés óta 25 év telt el. Ezzel az adattal szemben a mi vizsgálatunk időpontjában a gimnázium érettségiző 6 osztályának 87,7%-a tagja egy vagy több könyvtárnak. Ha viszont nem az érettségi évét, hanem az előző évet vesszük alapul, ez az arány még néhány százalékkal magasabb.

### A kölcsönzött könyvek tartalmi mutatói

Ismeretes, hogy az olvasást nemcsak statisztikai adatok határozzák meg, hanem az olvasott könyvek milyensége is. Ebből a szempontból vizsgálva a gimnáziumi éveket, érdemi megállapításokat nehéz tenni. Ha úgy veszem, hogy a kölcsönzött könyvek nagy része a kötelező irodalomból kerül ki, a minőségi mutató pozitív. Pozitív akkor is, ha a tanulmányokhoz szorosan kapcsolódó nyelvkönyveket, tankönyvjellegű műveket veszem.

Kevésbé biztató, ha a saját ízlés, érdeklődés kielégítéséhez kapcsolódó – elsősorban szépirodalmi – műveket keressük a kölcsönzött kötetek között. Elvértve találunk olyan címeket, melyek egyértelműen jelzik, hogy annak olvasását az egyéni ízlés motiválta. Az első két gimnáziumi évben ilyen nincs is. A harmadik-negyedik évben osztályonként egy-kettő akad, pl. Orwell: Állatfarm, Brontë: Jane Eyre, Örkény: Egyperces novellák, Ottlik: Iskola a határon, Déry: Niki, Salinger: Zabhegyező, Steinbeck: Édentől keletre, Márai: Fűveskönyv, stb.

Ezt a megállapítást nem elmarasztalásból, csak mint tényt közlöm. Ugyanis mint láttuk, az iskolai könyvtár mellett a tanulók 37,9%-a más könyvtárból is olvashat. A beszerzés másik forrása lehet még a családi könyvtár, a barátok-ismerősök olvasmánya, a saját vásárlás, stb.

### Néhány következtetés

Esetünkben bizonyított az a tény, hogy a gimnáziumi évek növelik az olvasási igényt. A vizsgált 6 osztályból a könyvtárat használók az első évben 42,6%-ban voltak, s ez az arány a harmadik évben elérte a 90%-ot és mint láttuk két osztályban a 100%-ot.

Még nagyobb növekedést tapasztaltunk a kölcsönzött kötetek számában, mely az első tanév átlagának a négyszeresére 1,5 kötetről 6 kötetre nőtt. Mindezek ismeretében fel kell tennünk a kérdést, hogy az olvasási készség elég erős-e ahhoz, hogy az érettségi után is megmaradjon és a diákok rendszeres könyvolvasók lesznek-e az iskola befejezése után is?

Tudom, a kérdés megválaszolása nem olyan egyszerű, mint a feltevése. A mai technicizált, rohanó, változó társadalmunkban nagyon sok tényező az olvasás ellen hat. Azt is tudjuk, hogy a szükséges ismeretek sok más forrásból is beszerezhetők (tv, rádió, audiovizuális dokumentumok, számítógépes adatbankok, stb.) de az is igaz, hogy a Gutenberg-galaxisnak – bármennyire is jövendőlték – nincs és nem is lesz vége (legalábbis reményeim szerint).

A középiskolának – elsősorban a gimnáziumnak továbbra is feladata az olvasóvá nevelés,

de tegyük hozzá, nemcsak az olvasásra, a könyv használatára való rászoktatás, hanem ennél sokkal szélesebb körű, az önálló ismeretszerzés iránti készség kialakítása.

Újabb kérdést tehetnénk fel: az olvasáskészség fejlesztése kinek a feladata? A magyartanárnak, a könyvtárnak, vagy minden tanárnak? Nem kívánom megismételni a nevelés szakemberei által leírt gondolatokat, de egyértelműnek tűnik, hogy az általános iskolában, a középiskolában tanító minden pedagógusnak együttesen feladata. De vajon az elmúlt évtizedekben a felsőoktatásból kikerült nevelők eléggé tudatában vannak-e az olvasás, az olvastatás jelentőségének? Az iskolai könyvtárat mennyire veszik igénybe önmaguk is, és mennyire irányítják a tanulókat annak használatára? Mint mondtam, minden tanárnak kötelessége az olvasásra, a már említett önálló ismeretszerzésre irányuló nevelés, de első helyen említendő az osztályfőnök felelőssége. Az osztályok közötti nagy eltérés az olvasó tanulókat illetően a már említett okon túl az is, hogy a legalacsonyabb olvasói százalékot felmutató osztály osztályfőnöke a négy év alatt egyetlen kötetet sem kölcsönzött az iskolai könyvtárból. A legtöbbet olvasó osztályé viszont napi vendége a könyvtárnak, s a négy év kölcsönzési mutatója 130 kötet, illetve dokumentum. Ebben tetten érhető a tanárképzés szerepe is, az előbbi matematika-fizika, az utóbbi magyar-német szakos.

A tanárok irányító szerepéről, a tanítási módszereiről is rendelkezik dokumentált bizonyítékokkal a könyvtár. Ugyanis őrizzük azokat a kéréseket, kérdéseket, témákat, melyek irodalmának összegyűjtése céljából, az órákon kapott külön feladatok megoldása, kiselőadások tartása miatt fordultak a könyvtárhoz. Ezek feldolgozása egy későbbi tanulmány témája. De bizonyítható a kölcsönzési füzetből az is, hogy a magyartanárok közül ki, kit és mit ajánl olvasásra, illetve kivel foglalkozik a tanítási órán a mai magyar irodalomból, felkészítve az érettségi várható hasonló kérdéseire.

S végezetül egy költői kérdés. A mai társadalom – benne az iskola is – mennyire értékeli a tudást, a tanulói eredményeket? Ugyanis a tanévzáró értekezleten a végző negyedikes sporttagozatú osztályból hatan kaptak dicséretet, jutalmat eredményeikért, szemben az olvasás iránt az átlagosnál nagyobb érdeklődést mutató társaikkal. Ez természetes, mert egy iskolának az is adhat rangot, ismertséget, hogy tanulói közül hányan szerepelnek nemzetközi, országos, megyei bajnokságokon s hányan értek el helyezést. Mondhatná bárki, hogy a sporton kívül a tantárgyi versenyek a megmérői az iskolának. A legtöbb esetben a tanulmányi versenyek győztesei a legtöbbet olvasók is, s ezt érdemes lenne nagyobb mintán megvizsgálni. A sportban, a tanulmányi versenyeken a végeredmény számít, senki nem jegyzi, mennyi órát fordított a sportoló tanuló edzésre, vagy mennyi könyvet olvasott el a versenyt nyert tanuló. S talán itt van pótolnivalója a pedagógiának, az iskolavezetésnek, hogy a jók jutalmazásánál érzékelje - jutalmazza - azt is, hogy ki milyen mértékben köszönheti tudását általában a könyvnek, a könyvtár igénybevételének.

Az biztos, hogy az iskolai könyvtár elismertetésében maguk a könyvtárosok is többet tehetnének.

## Irodalom

1. KÉRI László: Az iskolai folyamatok szocializációs tanulságai = Hazai politikai szocializációs folyamatok. Bp. 1988. 36. p.
2. GEREKEN Ferenc: Olvasók és nem olvasók = Gereben Ferenc - Nagy Attila: Olvasás és társadalom Bp. 1992. 27. p.
3. CSATÁRY Ildikó - KÉRI László: Az ifjúsági sajtó szerepéről = Hazai politikai szocializációs folyamatok. Bp. 1988. 211. p.

4. NAGY Attila: A 15-18 évesek olvasási kultúrájáról = Kortárs, 1986. 2. sz. 138. p.
5. GEREBEN Ferenc: Olvasók és nem olvasók. I. m. 30. p.
6. NAGY Attila: A gyerekek és fiatalok olvasási szokásai. = Olvasás és társadalom. Bp. 1992. 43. p.
7. GEREBEN Ferenc: Középiskolások és a könyv. Bp. 1968. 71. p.

#### 1. számú táblázat

##### Az állomány növekedésének mutatói

<i>Év</i>	<i>Könyv</i>	<i>Audiovizuális dokumentum</i>	<i>Együtt</i>	<i>Egy tanulóra jutó könyv</i>
1990	9 817	310	10 127	20,19
1991	12 099	854	12 953	19,57
1992	14 460	1 107	15 567	20,65
1993	16 509	1 213	17 722	23,51
1994	18 280	1 243	19 523	28,13

#### 2. számú táblázat

##### Az olvasók aránya a tanulók %-ában

<i>Osztály</i>	<i>év</i>			
	1990	1991	1992	1993
IV.a	38,7	45,2	80,6	75,0
IV.b	47,0	88,2	100,0	93,7
IV.c	48,5	88,5	100,0	88,6
IV.d	36,6	82,9	92,7	89,1
IV.e	37,4	68,6	82,8	87,5
IV.f	51,4	71,4	82,8	94,2
Évfolyam átlag	42,6	73,9	90,0	90,6
Iskolai átlag	63,0	73,0	73,0	82,0

### 3. számú táblázat

#### Az egy tanulóra jutó kölcsönzési átlag

<i>Osztály</i>	<i>év</i>				
	1990	1991	1992	1993	4 év alatt
IV.a	1,0	1,1	3,0	2,2	7,2
IV.b	1,3	5,0	10,3	6,9	23,5
IV.c	1,5	4,9	6,2	7,5	20,2
IV.d	1,2	3,2	5,9	4,9	15,3
IV.e	0,5	2,6	4,3	5,4	12,9
IV.f	1,4	2,7	4,3	4,4	12,8
Évfolyam átlag	1,5	2,5	5,0	6,0	15,5
Iskolai átlag	8,7	4,7	5,8	7,1	-

### 4. számú táblázat

#### Kölcsönzési átlagok a nemek között

<i>Osztály</i>	<i>4 éves átlag</i>	<i>fiúk</i>	<i>lányok</i>
IV.a	7,2	7,0	7,4
IV.b	23,5	16,9	35,7
IV.c	20,2	23,4	19,3
IV.d	15,3	6,1	18,2
IV.e	12,9	8,0	14,9
IV.f	12,8	7,0	13,3

5. számú táblázat

**Az olvasás és az érdemjegyek összefüggése**

Osztály	Összes kölcsönzött kötet (a négy év alatt)	Tanulmányi átlag	Megjegyzés
IV.b	93	5,0	leány
IV.b	66	4,4	leány
IV.d	60	4,2	leány
IV.b	50	3,2	leány
IV.b	48	3,4	leány
IV.b	47	3,0	leány
IV.d	46	4,0	leány
IV.c	45	2,6	fiú
IV.d	41	2,5	leány
IV.c	39	4,8	leány

6. számú táblázat

**Könyvtárhasználók a megyei könyvtárban**

<i>Osztály</i>	<i>Fő</i>	<i>%-ban</i>	<i>A vizsgálat időpontjában volt könyv a tanulónál</i>
IV.a	3	9,7	3
IV.b	12	35,3	3
IV.c	11	31,4	3
IV.d	22	53,7	6
IV.e	17	48,6	4
IV.f	15	42,8	7
Évfolyam összesen	80	37,9	26

# 12-14 éves gyermekek olvasási szokásai

A Vörösmarty Mihály Megyei Könyvtár gyermekkönyvtárában  
végzett vizsgálat tapasztalatai

*Harmat József*

---

## A vizsgálat célja és a korábbi felmérések

A székesfehérvári Vörösmarty Mihály Megyei Könyvtár gyermekkönyvtárának közel 1800 beiratkozott olvasója közül 204 – véletlenszerűen kiválasztott – gyermeket, a 6-7-8. osztályos gyermekolvasók mintegy harmadát kérdeztük meg az 1993 tavaszán végzett kérdőíves vizsgálatunk során. Elsősorban a gyermekkönyvtár olvasóinak szépirodalmi ízléséről, értékrendjéről, olvasási és könyvtárhasználati szokásairól szerettünk volna tájékozódni, de a felmérés alkalmat adott arra is, hogy a kapott adatokat korábbi hasonló vizsgálatok eredményeivel összehasonlítva (bár bizonyos határok között) némi képet alkothassunk a korosztály olvasási szokásainak, irodalmi ízlésének az elmúlt évtizedekben történt alakulásáról, változásairól.

E kettős cél elérése érdekében kérdőívünk összeállításánál figyelembe kellett vennünk a korábbi hasonló jellegű vizsgálatokat, hogy adataink jól összehasonlíthatók legyenek. Új szempontok is felmerültek, mert a videó és a képregény elterjedésével a szabadidő eltöltésének új formái jelentek meg, jelentős társadalmi változások történtek, – ennek nyomán többek között a könyvkiadás is sokszínűbbé vált, átstrukturálódott –, átalakult az oktatási rendszer, – mindez nagymértékben befolyásolhatta a gyermekek értékrendjét, olvasási szokásait.

Az elmúlt évtizedekben hazánkban többen foglalkoztak a gyermekek – többek között a korosztály – olvasásvizsgálatával, elemezték szociológiai, pszichológiai, pedagógiai vonatkozásait. Az 50-es és 60-as években *Tóth Béla*,<sup>1</sup> a 70-es és 80-as években *Nagy Attila* vizsgálatait<sup>2</sup> voltak a legjelentősebbek – a vizsgálatba bevont gyermekek létszámát és elemzéseik mélységét tekintve.

Tóth Béla 1950 és 1968 között több ezer 3-8. osztályos gyermeket kérdezett meg, legnagyobb részben az iskolai órákon, s a kapott adatokat főként pszichológiai és pedagógiai szempontból elemezte. Nagy Attila a 70-es és 80-as években hasonló nagyságrendben végzett felméréseiben még alaposabban körüljárta a kérdést. Új szempontokat is figyelembe véve, több oldalról is megvizsgált egy-egy kérdéskört, részletesen feltárva a gyermekek olvasási, sőt tággabban - művelődési szokásait. Elemzéseiben főként a szociológiai vonatkozásokra helyezett hangsúlyt. Feltárta a családi és társadalmi háttérrel, ami az olvasási szokások, értékrend, irodalmi ízlés változásait befolyásolta. Az olvasmányszerkezet elemzésénél három szempontot igyekezett egyszerre érvényesíteni: a műfajt, a stílust és az esztétikai értéket. Kategóriarendszere emiatt jobban differenciált, mint Tóth Béláé. Az adatok kezelhetőségét megkönnyíti, hogy kategóriáinak jellemzésére bőségesen sorol fel példákat, konkrét műveket. Eredményei már bizonyos infantilizálódási tendenciát jeleznek, amelyet az akceleráció még jobban erősít. A szépirodalom személyiségformáló, példaadó szerepe már akkor csökkenni látszott.

Valószínűnek tűnt, hogy a gyermekek olvasási szokásai jelentősen változtak az elmúlt évtizedekben. Részben a vizuális kultúra gyorsan növekvő befolyása, részben a társadalmi változások és a könyvkiadásnak a társadalmi változásokat követő robbanásszerű átalakulása következtében. A változásokat egyrészt a gyermekek infantilizálódása, olvasmányaik igénytelenebbé válása, másrészt az értelmi beállítottság növekedése, a koraérettség irányában sejtettük. Ezért vizsgáltuk a képregény és a sajtó olvasását, illetve foglalkoztunk kissé részletesebben az ismeretközlő irodalommal is. A vizsgálatok eredményeinek összehasonlításánál figyelembe

kell vennünk, hogy jelen felmérésünk egy az átlagosnál minden bizonnyal magasabb olvasási kultúrával rendelkező gyermekcsoportról ad képet, ami valószínűleg nem egyezik meg a korosztály átlagának ízlésével, értékrendjével.

A vizsgálatot a gyermekkönyvtárban a kölcsönzési idő alatt végeztük, így – a gyerekek rendelkezésre álló idejét is figyelembe véve – elmélyültebb beszélgetésre nem volt mód. A megkérdezettek számát és összetételét (nemek szerint is megközelítőleg a beiratkozottak arányában) tekintve azonban könyvtárunk vonatkozásában reprezentatívnak tekinthető a felmérés. (*Ld. 1. sz. táblázat.*)

## **A szabadidő eltöltésének módja**

A megkérdezett gyermekek szabadidejének eltöltésében jelentős – az átlagnál nagyobb – szerepet kap az olvasás. 165 gyermek (81%) jelezte ezt, túlnyomó többségük (63 fő) egyik legkedvesebb elfoglaltságaként, ami ez esetben egyáltalán nem meglepő. Az olvasás nagyfokú kedveltsége különösen a lányokra jellemző, kiemelkedő szerepe azonban – főként a fiúknál – az életkor növekedésével némileg csökken.

Válaszaikat elemezve megnyugtató az is, hogy – esetükben legalábbis – nemigen kell attól tartanunk, hogy a televízió, vagy az újabban igen elterjedt videózás hamarosan kiszorítaná a könyveket a művelődés, ismeretszerzés eszköztárából. Ezek népszerűsége, a szabadidős tevékenységek között elfoglalt helye a megkérdezett gyermekeknél messze elmarad az olvasástól. A tv-nézést, videót csak 71-en (35%) említették, közülük is csak négyen tették az első helyre.

Öröndetes, hogy a gyermekek körében a különböző sporttevékenységek kedveltsége igen magas. 140 gyermek (69%) nevezett meg valamilyen sportot, ami ellensúlyozza a tanulással és a különféle kulturális szabadidős elfoglaltságokkal járó szellemi megterhelést és biztosítja a szellemi és fizikai tevékenységek közötti egészséges összhangot.

Az olvasás leggyakoribb szabadidős tevékenységként történő említését megerősítik más kérdésekre adott válaszaik is. A 204 gyermek közül 129 (63%) nagyon, 65 (32%) közepesen szeret olvasni. Mindössze tizen írták, hogy kicsit, – nemmel senki sem válaszolt. Összességében megállapítható, hogy a lányok jobban szeretnek olvasni. Olvasási intenzitásuk is állandóbb. A fiúknál az életkor növekedésével jelentősen csökken az olvasás szeretete.

A saját könyvek száma a korosztálynál az elmúlt évtizedekben jelentősen nőtt, ami összefügghet az ajándékozási szokások kedvező alakulásával és a gyermekkönyv felértékelődésével is. A saját könyvek becsült átlaga 123 db/fő.

## **Olvasmányszerkezet**

A gyerekek irodalmi érdeklődését, témaválasztását, olvasmányaikat és olvasási motívumait elemezve több fontos következtetésre juthatunk, s kirajzolódnak az érdeklődésükben, ízlésükben bekövetkezett változások, olvasmányszerkezetük átalakulása is.

### *Témaválasztás*

A legszembetűnőbb változás az ismeretközlő irodalom iránti érdeklődés igen nagyarányú növekedése. (Részletes adatok a 2. sz. táblázatban.) A megkérdezett gyermekek közel egyharmada ebbe a kategóriába tartozó témát jelölt meg legfőbb érdeklődési területként, így témaválasztásukban az ismeretközlő irodalom az első helyre került. Különösen a fiúkra érvényes



ez, akiknél aránya megközelíti válaszaik felét. (De a lányoknál is tizenkétszeres a növekedés a 60-as évek adataihoz viszonyítva!) Összességében mintegy nyolcszoros növekedést tapasztalhattunk az elmúlt három évtizedben.

Az ismeretközlő irodalom iránti érdeklődés emelkedése már a 70-es években érezhető volt, de ugrásszerű változás csak az elmúlt években következett be. Ez több okra vezethető vissza. Egyik legfőbb okát a könyvkiadás szerkezetének gyökeres átalakulásában látom. A 60-as években éppen csak megindult az ismeretterjesztő könyvkiadás, az elmúlt években pedig már többségét teszi ki a megjelenő gyermek – és ifjúsági irodalomnak, – mégpedig tartalmában és külső megjelenésében is színvonalasan, igényes kivitelben. Ezzel párhuzamosan felértékelődött a tanulás, tudás szerepe, az iskola elvárásai nagyobbak, ami szükségletté és igényné teszi az ismeretközlő irodalom nagyobb mértékű használatát. (Az ajándékozási szokások változása mögött is ezen okok húzódnak meg.) Ehhez járul még az oktatási rendszer átalakulása, az önálló ismeretszerzésre nevelés előtérbe állítása, az oktatás többkönyvűvé válása, a könyv- és könyvtárhasználat nagyobb mértékű beépülése a tantervbe.

Ugyanakkor ne feledkezzünk meg a legfontosabb szempontról, nevezetesen a gyermekek érdeklődésében alapvetően benne rejlő ismeretszerzés igényéről! A prepubertás egyik legjellemzőbb vonása, hogy ebben a korban a gyermekeket minden érdekli, mindenre kíváncsiak, szeretnének mindent megismerni, – a külső, tárgyi világot különösen. A könyvkiadás tulajdonképpen felismerte ennek a korosztálynak ezt az igényét, s lehetővé tette, hogy a gyermekek korlátlan ismeretszerzési igényeiket kielégítsék.

A gyermekkönyvtáraknak különösen fontos feladata, hogy az eddig igencsak hiányzó, most viszont nagy mennyiségben megjelenő, értékes és igényes – ámde rendkívül drága – ismeretközlő irodalmat elegendő példányszámban beszerezzék, ezzel az oktatás és a gyermekek érdeklődésének jelentősen megnövekedett igényeit kielégítsék.

Az ismeretközlő irodalmon belül a fiúk érdeklődése elsősorban a technika felé fordul, ezt követik a természetről szóló könyvek, majd a természettudományos, ismeretterjesztő könyvek általában (ide számítva a *Búvár zsebkönyveket* és az újabban megjelent vegyes témájú sorozatokat, pl. *Mi micsoda?*, *Szemtanú*, stb. is.) Lányoknál a természettel foglalkozó könyvek iránti érdeklődés áll az első helyen, ezt a történelem követi. A többi területet alig néhányan említették csak.

Megnövekedett a gyermekek érdeklődése a felnőtt szépirodalom iránt is. Az emelkedés a korábbi felméréseket nyomon követve folyamatos, az akceleráció következménye. Különösen érezhető a gyorsabb fejlődés, a korábbiérés a lányok esetében. Biológiai fejlődésük korábban kezdődik, gyorsabb ütemű, mint a fiúké, érdeklődésük is korábban és nagyobb mértékben fordul a felnőttek irodalma felé. A fiúk témaválasztásaiknál minden tizedik, a lányok minden ötödik esetben a felnőttek irodalmára utaltak. A felnőtt irodalom a 8. osztályos lányok kedvelt témáinak már negyedrészt teszi ki, – ennek fele szerelmes, romantikus jellegű.

Látszólag csökkent az érdeklődés a korosztály – főként a fiúk – szépirodalmi olvasmányaira legjellemzőbb kalandos témák iránt. Arányaiban ez igaz is. A kalandos témájú olvasmányok mindig is első helyen álltak a fiúk érdeklődésében, most csak a második (összességében a harmadik) helyen szerepelnek. Az arányok megváltozásának oka azonban inkább az ismeretközlő és a felnőtt szépirodalom, valamint a fantasztikus irodalom iránti érdeklődés igen nagymértékű növekedése, mintsem a kalandos témák kedveltségének visszaesése. A fantasztikus irodalom (ha jelen – gyakran szinte ponyvafüzetek – formájában nem is mindig a legszínvonalasabban) tulajdonképpen ugyanazt a kaland, izgalom, harc, fantasztikum iránti igényt igyekszik kielégíteni, amely a kiskamasz fiúk érdeklődésére olyan jellemző.

Valóban csökkent viszont a gyermekek érdeklődése a (főleg lányok által) hagyományosan kedvelt, – korosztályukról, a gyermekek világról, problémáiról, iskoláról szóló témák iránt.

Ehelyett inkább a nagyobbaknak szánt könyveket olvassák szívesen. Ebben is megmutatkozik a lányok korábban kezdődő nemi érése, amennyiben korábban kezdenek érdeklődni a felnőttek, illetve a nagyobbak témái, irodalma iránt. Többek között olvasmányaikban is a felnőtt (vagy legalábbis a serdültebbekre jellemző) élményeket keresik, a felnőttek (nők) értékrendjét, magatartásmintáit, viselkedésmódjait igyekeznek elsajátítani, - készülnek a női szerepre.

A gyermekvilág témái iránti csökkenő érdeklődésben szerepe lehet annak is, hogy a kiadók ontják a valójában inkább a középiskolás korosztálynak szánt Romana, Júlia, Tiffany, stb. füzeteket, – míg a valóban a felsős korosztálynak és róluk szóló gyermek- és ifjúsági művek nagyrészt hiányoznak a mai hazai könyvkiadásból.

A mese iránti érdeklődés szinte a nullára csökkent, – feltehetően szintén az akceleráció következtében.

### *Olvasmányélmények*

A gyermekek konkrét olvasmányélményeikről adott 700 válaszát elemezve, tovább pontosítható a róluk alkotott kép.

A fiúk emlékezetes olvasmányai felerészben a gyermek- és ifjúsági szépirodalom alkotásai (55%), negyedrészüik felnőtt szépirodalom (24%), másik közel negyedrésze (21%) pedig ismeretközlő irodalom. A lányoknál magasabb a gyermek- és ifjúsági irodalom aránya (66%), – közel kétharmada olvasmányélményeiknek. A felnőttek irodalmát ők is negyedrészen említik (27%), az ismeretközlő irodalom olvasmányélményként történő említése azonban meglehetősen ritkán (mindössze 7%) fordul elő náluk.

A gyermek- és ifjúsági irodalom (elsősorban a kalandos, fantasztikus művek) a fiúknál ebben a korban még életkortól függetlenül rendkívül népszerű, s bár életkoruk növekedésével egyre inkább kezdik olvasni mind az új ifjúsági szépirodalom értékesebb alkotásait, mind a felnőttek irodalmát, érdeklődésükre elsősorban a kaland, az izgalom a fantasztikum keresése a jellemző. A lányok olvasmányélményei között 12-14 éves korban ugyan még első helyen a gyermek- és ifjúsági irodalom szerepel, de népszerűsége fejlődésüket követve évről-évre csökken, – helyüket fokozatosan a felnőtt irodalmi olvasmányok – elsősorban a női típusú lektűr - foglalják el.

Az eredményeket az elmúlt évtizedek olvasásvizsgálataival összevetve itt is azt láthatjuk, hogy – a gyermekek korábban kezdődő serdülése következményeképpen – a felnőttek irodalma iránti érdeklődés ma korábban kezdődik, mint néhány évtizede. A mesék kedveltségének nagymértékű csökkenése is a gyorsabb fejlődést mutatja.

A fiúk olvasmányélményei között – az összes korábbi vizsgálat tapasztalataitól eltérő módon – első helyen az ismeretközlő irodalom áll. (*Ld. 3. sz. táblázat.*)<sup>3</sup> Legmarkánsabban itt mutatkozik meg az a változás, amely a fiúk karakterében bekövetkezett. Szépirodalmi olvasmányaik közül legkedveltebbek továbbra is a korosztályra jellemző kalandos típusú művek: a klasszikus gyermek- és ifjúsági irodalom többnyire kalandos alkotásai, a kevésbé értékes kalandos gyermekirodalmi művek, valamint az újabban igen népszerűvé vált fantasztikus irodalom, – együttesen a fiúk olvasmányélményeinek közel felét teszik ki. A körükben legnépszerűbb írók és a művek ezt az összetételt reprezentálják. (Csak felsorolásképpen a két lista eleje: *May, Gárdonyi, Verne, Fekete I., Rejtő, Padisák, Asimov, Burroughs, Dumas, Jókai ... - és Egri csillagok, Winnetou, Vadölő, Robinson, A három testőr, Tüskevár, A Pál utcai fiúk, A 13 és 3/4 éves Adrian Mole titkos naplója*, stb.).

Minthogy lényegében az ezt követő sorrend is megegyezik a korábbi évtizedek tapasztalataival, úgy látszik, hogy ezen a téren nem változott a fiúk beállítottsága, – a kaland iránti vonzódás, lelkesedés minden korban ugyanaz. Az ismeretközlő irodalom kiemelkedő népszerű-

sége azonban már a fiúk személyiségében megjelenő új vonást, értelmi beállítottságot mutat, amely – legalábbis gyerekek egy csoportjára egyre jellemzőbb.

A lányok olvasmányszerkezete alkatuknak megfelelően jelentősen eltér a fiúkétól. Szépirodalmi olvasmányélményeik között ugyan szintén a klasszikus gyermek- és ifjúsági irodalom áll az első helyen, olvasmányszerkezetük azonban - ezen belül is - jóval sokszínűbb. A különféle témájú kalandos műveken kívül az ifjúsági irodalom szinte teljes skálája megtalálható, - a legkülönbélebb stílusú írók, változatos témák, az erőteljesebb és a gyengédebb árnyalatok. (Pl. a klasszikusok - *Kästner, Gárdonyi, Verne, Móricz, Cooper, Molnár F., Dickens, Lindgren, Defoe, Knight* - mellett *May* vadnyugati és *Nemere* fantasztikus történetei, *Szabó Magda* és *Kertész Erzsébet*, valamint *Sohonyai Edit, Burnett* és *Sewell* lányregényei, *Fekete István* és *Sue Townsend* ifjúsági művei is megtalálhatók a legnépszerűbbek között.) Számukra nemcsak az esemény, a cselekmény, hanem a belső történések, a szereplők egyénisége, jelleme is éppoly fontosak. S nemcsak a kiemelkedő hősi cselekedetek, de a mindennapi élet nehezebb helyzeteiben való helytállás is élményt jelentenek.

A klasszikusokat népszerűségben az új, "kevésbé értékes" gyermek- és ifjúsági irodalom – a gyengébb lányregények -, majd a felnőtt (női) lektűr (nagy részt romantikus, szerelmes történetek) követik. Ahogy az életkornak megfelelően csökken a lányregények iránti érdeklődés, úgy növekszik a lektűr olvasottsága és kedveltsége. Szerencsére a tapasztalatok szerint ezek gyorsan ki is hullanak az emlékezet rostáján, míg az értékes alkotások hosszú ideig megmaradnak élményként. A régebbi lányregények újabb kiadásainak népszerűsége egyébként meg sem közelíti az újakét. Kedvelt írók és a legnépszerűbb művek rangsora hűen tükrözi olvasmányszerkezetük változatos összetételét. Emlékezetes olvasmányaik között azonban gyakrabban előfordulnak esztétikailag kevésbé értékes alkotások is. (A két rangsor: *Kästner, Gárdonyi, Jókai, Verne, Móricz, Knight, May, Nemere, Cooper, Sohonyai Edit*, – illetve *A két Lotti, Egri csillagok, Lassie hazatér, Légy jó mindhalálig, A kőszívű ember fiai, Az arany ember, Fekete szépség, Macskaköröm*, stb.)

A lányok olvasmányszerkezetében az elmúlt évtizedekben nem történt komolyabb változás, többnyire ugyanazok a stílusok és műfajok jellemzik olvasmányaikat, mint korábban. Csupán a felnőtt lektűr – a lányos helyett a női témák – s általában a felnőtt irodalom olvasása kezdődik náluk hamarabb.

A gyermekek aktuális olvasmányaiból – úgy tűnik – nem vonhatunk le különösebb következtetéseket. Minthogy a minta túl alacsonynak bizonyult, gyakorlatilag alig fedezhető fel bármilyen tendencia. Erősen befolyásolta a válaszokat egyes kötelező olvasmányok aktualizása, ezeket a gyerekek a felmérés időpontjában igen nagy számban olvasták. Ezt leszámítva, az aktuális olvasmányok összetétele nagyjából megegyezik az olvasmányélmények sorrendjével.

A két adatsort – az olvasmányélményeket és a gyermekek jelenlegi olvasmányait – összevetve azonban az apró eltérések alapján is tehetünk néhány fontos észrevételt. A koruknak megfelelő gyermek- és ifjúsági olvasmányok közül az esztétikailag értékesebbek maradóbb élményt nyújtanak a gyermekeknek, olvasmányélményként mélyebben megmaradnak emlékezetükben, míg a kevésbé értékesek – noha sokkal nagyobb mennyiségben olvassák – jóval kisebb arányban fordulnak elő az emlékezetes olvasmányok között. Az értékes felnőtt irodalom esetében ez nem mutatható ki. Talán az olvasmányok kötelező jellege is közrejátszik ebben. Meggyőződésem azonban, hogy az egyes művek csak a megfelelő életkorban és élethelyzetben történő elolvasás esetén válhatnak valóban élménnyé, – olvasatásuk így egyes esetekben csak részben érheti el célját.

Az emlékezetes olvasmányok kiválasztásának fő motívumait (a tetszést) áttekintve úgy tűnik, hogy mindkét nem esetében elsősorban az értelmi – érzelmi motívumok játszanak szerepet. A motívumcsoport belső összetevőit elemezve azonban jól látszik az eltérés.

Az értelmi-érzelmi motívumok fiúknál főleg a nyersebb, férfiasabb érzelmeket – érdekfeszítő, izgalmas –, és az ismeretszerzés vágyát, valamint kisebb arányban a vidám, humoros történeteket jelentik. Bár a lányoknál is az érdekfeszítő, izgalmas történetek vannak túlsúlyban, tudjuk, hogy ez náluk tartalmában mást, a gyengédebb, mélyebb érzelmi motívumokat, azok sokszínűbb, gazdagabb tartalmát jelenti. Az érzelmi motívumok nagyobb változatossága, valamint az olvasmányválasztás egyéb motívumainak az életkorral növekvő tartalmi gazdagodása, olvasmányaik többoldalú megközelítése a gyorsabb szellemi érést is jelzi.

Az esztétikai motívumok közül a meseszöveg emelkedik ki. Különösen a fiúk számára van nagy jelentősége a fordulatos cselekménynek, az eseményekben gazdag, mozgalmas történetnek. A lányok válaszai itt is változatosabbak: a mű hitelessége, a mondanivaló, a nyelv, a stílus, az illusztráció is szerepet játszik a mű értékelésében.

A válaszokat a korábbi vizsgálatok eredményeivel összevetve a legszembetűnőbb, hogy a szereplők tulajdonságai ma alig játszanak szerepet a tetszés motívumai között, – így személyiségformáló, példaképalakító hatásuk is alig van. A huszonöt éve ennek kapcsán felsorolt tulajdonságok jó része elő sem fordul a mai gyermekek válaszai közt. Ugyanez a helyzet a haszaszeretettel is. Jelentősen felértékelődtek viszont az értelmi-érzelmi motívumok, – fiúknál az izgalom, kaland, valamint a tudományos érdeklődés kielégítésének szempontja, – lányoknál az érzelmi töltés szerepe. A gyermekek esztétikai igényessége nagymértékben csökkent, – úgy tűnik, egyre inkább csak a történet fordulatossága, izgalma, illetve a bennük lévő érzelm mennyisége a fontos számukra.

Az olvasmányhősök vonzó tulajdonságai közül egyébként egyik sem emelkedik ki túlságosan. A fiúk tekintetében egészen megváltozott a róluk hagyományosan alkotott kép. Míg korábban a bátor, erős akaratú, kiváló erkölcsi és jellemtulajdonságokkal rendelkező, testi erejükkel is kiemelkedő hősökre tekintettek fel, most inkább az értelmi kvalitások és a kitartás a legvonzóbbak számukra, minden bizonnyal a velük szemben támasztott követelmények és társadalmi elvárás hatására is. A fiúk egyénisége a hosszú időn át jellemző fiús magatartásmódtól már ebben az életkorban egy sokkal értelmibb, pragmatikusabb beállítottság felé tolódott el. Ma legtöbbször az értelmi képességeket értékelik, a bátorság, jellem, erős akarat, testi erő, ügyesség csak ezek után következnek. A hőstípus háttérbe szorulásának másik oka a fiúk közismert, általános elpuhultsága lehet.

Velük ellentétben a lányok épp a bátorságot, valamint a jellemisséget és erős akaratot említették a legnagyobb arányban, – mintegy jelezve, hogy ezeket a tulajdonságokat értékelik a legtöbbször, a másik nemből is. Az értelmi képességek és a barátságra jellemző tulajdonságok jelentősége jóval kisebb számukra.

## **Vers-, képregény- és sajtóolvasás**

Meglehetősen ellentmondásos válaszokat adtak a gyermekek a versolvasással kapcsolatban. A kérdésre többségük – mintegy kétharmaduk-háromnegyedük igennel válaszolt, olvasmányélményeik, illetve jelenlegi olvasmányaik között azonban szinte egyáltalán nem szerepelnek a versek. Adódhat ez magából a műfajból is, mégis az az érzésem, sokkal inkább befolyásolhatta őket, hogy a kérdéseket a gyermekkönyvtárban tettük fel. Így válaszaik számomra inkább csak azt jelentik, hogy a könyvtárba járó – olvasó – gyermekek többsége nem utasítja el

mereven a verseket sem. Megállapítható viszont az, hogy a versolvasás inkább a lányokra jellemző, valamint, hogy kedveltsége az életkor növekedésével – a megértés függvényeként – emelkedik.

A képregény elsősorban az alacsonyabb olvasási kultúrával rendelkezők – s életkoruknál fogva a gyermekek – olvasmánya. Mivel esztétikai értéke kicsi, színvonala többnyire alacsony, kedvezőtlenül alakíthatja a gyermekek ízlését. (Másképpen az is igaz lehet, hogy – bizonyos szintig legalábbis – segíti az olvasási technikát.) Tömeges elterjedése és olvasása mindenesetre az olvasmányok igénytelenebbé válása, az esztétikai érzék infantilizálódása irányába hat.

A vizsgálat tanúsága szerint – a megkérdezett gyermekek többségét legalábbis – nem fenyegeti ez a veszély. Összességében a gyermekeknek mintegy harmada olvas csak rendszeresen képregényt, negyedrésze néha, majdnem fele már egyáltalán nem. A képregény olvasása elsősorban a kisebbekre jellemző, ebben az életkorban már kezdenek kinőni belőle. Elsősorban a fiúkra jellemző olvasmánytípus, márcsak a korosztálynak szánt képregények témái miatt is. (Ez fordítva is igaz lehet, – a kiskamasz fiúk kaland, harc, izgalom, fantasztikum iránti igényét felismerve készül számukra több tucatnyi sorozat.) A műfajban mindössze egyetlen kimondottan lányos témával találkoztam. Gyermekkönyvtárunk állományában csupán a kisebbeknek szóló népszerű sorozatok találhatók meg. A 12-14 éves korosztálynak szánt harcos, fantasztikus, gyakran agresszív tartalmú képregények beszerzését nem is tartom indokoltnak.

Majdnem valamennyi gyermek olvas valamilyen sajtóterméket – több-kevesebb rendszerességgel. Napilapot a gyermekeknek majdnem fele – a fiúknál valamivel több – olvas, nagyrészt a megyei lapot. A hetilapok és folyóiratok – az ifjúsági zenei folyóiratok (pl. Bravo, Popcorn), a kimondottan lányoknak, nőknek szánt lapok (100xszép, Kiskegyed, Magyar Nők Lapja), valamint a vegyes tartalmú ifjúsági folyóiratok (pl. Ifjúsági Magazin) – a lányok körében népszerűbbek.

A gyermekek körében kedvelt sajtótermékeknek véleményem szerint meg kell lenniük a gyermekkönyvtárban. A képes folyóiratok lapozgatásának lehetőségével ugyanis kellemesebbé tehetjük a könyvtárban eltöltött szabadidejüket, vonzóbbá válhat számukra a könyvtár.

## Könyvtár- és könyvhasználat

Vizsgálatunk egyik fő célja az volt, hogy jobban megismerjük a gyermekkönyvtár olvasóinak olvasási és könyvtárhasználati szokásait, s ezt figyelembe véve állományunkat és szolgáltatásainkat az igényeknek megfelelőbben alakíthassuk.

A megkérdezett gyermekek átlagosan három-négy hetente keresik fel a könyvtárat. Könyvtárhasználati szokásaik alapján megállapíthatjuk, hogy a könyvtárról hagyományosan kialakult kép gyökeresen kezd átalakulni: az eddigi kölcsönzésre orientáltság helyett egyre inkább az ismeretszerzés, tanulás, önművelés színterévé kezd válni, már a felsős korosztályúaknál is. A 70-es években még a kölcsönzés volt a legjellemzőbb, ma a helybenolvasás és a kézikönyvek használata. (Ld. 4. sz. táblázat.)

A felmérésben részt vett gyermekeknek nem egészen fele kölcsönzött csak a kérdőív kitöltésének időpontjában, több mint fele viszont helyben használta – különféle módokon – a könyvtárat. Legtöbbször iskolai feladatok megoldásához, a tananyag kiegészítéséhez, tanulmányi versenyekre való felkészüléshez, – a többiek is főként helybenolvasással töltötték idejüket. (A társasjáték inkább a kisebbek szabadidős elfoglaltsága, videót mindössze néhányan néztek.)

A változás fő okát az oktatási rendszer átalakulásában, az önálló ismeretszerzésre nevelés előtérbe kerülésében látom. Az iskola egyre jobban épít a könyvtárra, a gyermekek által kapott feladatok mindinkább szükségessé teszik a könyvtár használatát. Rendkívül fontosnak tartom, hogy a könyvtár ki tudja elégíteni ezeket az igényeket, szükségleteket. A gyermekkönyvtári állomány gyarapítása terén különösen a kézikönyvtár megfelelő gondozását és az új ismeretközlő irodalom nagy választékban és elegendő példányszámban történő beszerzését látom elsőrendű feladatnak.

Az iskolarendszer átalakulása új problémát is felvet: a gyermekeknek az eddiginél nagyobb mértékben van és lesz szüksége a felnőtt irodalomra. Biztosítanunk kell az ehhez való hozzáférés lehetőségét, illetve a hozzáférés megkönnyítését a felnőtt irodalom egy jól válogatott részének gyermekkönyvtári elhelyezésével. Ez mindenképpen szükségessé teszi plusz példányok beszerzését, – esetleg a felnőtt könyvtári állomány egy részének átcsoportosítását is.

Végül, biztosítanunk kell a gyermekkönyvtárban is az elmélyült tanulás, olvasás lehetőségét, a feladatok megoldásának nyugodt körülményeit. A gyermekek könyvtárhasználati szokásainak ilyen mértékű változása feltétlenül indokoltá teszi valamilyen formában a kézikönyvtári és olvasó rész bizonyos fokú elkülönítését a kölcsönzéstől, de a videótól és a kisebbek játékterétől mindenképpen.

A gyermekek válaszai és azok értékelése alapján örömmel állapíthatjuk meg, hogy gyermekkönyvtári állományunk nagysága és összetétele, valamint szolgáltatásaink általában megfelelőnek mondhatók, kielégítik igényeiket, szükségleteiket és érdeklődésüket. Az általuk esetenként tapasztalt, vagy érzett hiányosságokra utaló jelzésekre azonban akkor is figyelmünk kell, ha az csupán néhányuktól érkezett. Fontos szempontokra hívják fel a figyelmünket, akár a kötelező olvasmányok vagy a tananyaghoz kapcsolódó művek példányszámáról, akár az igen vitatott, de a gyermekek által szívesen olvasott gyermeklektúrról van szó.

## **A vizsgálat eredményeinek összegzése**

Könyvtárunk vonatkozásában reális képet kaphattunk a gyermekolvasók irodalmi ízléséről, értékrendjéről, a könyvtárral szemben támasztott igényeikről, szükségleteikről, – a megkérdezettek száma és összetétele ugyanis biztosítja az eredmények reprezentatív voltát.

Gyermekkönyvtárunk számára tehát hasznos következtetéseket vonhatunk le a vizsgálat eredményeiből, még akkor is, ha figyelembe kell vennünk, hogy a kérdéseket a könyvtárban tettük fel, így a válaszok egy részénél számolnunk kell az esetleges önkéntelen szépítéssel.

A közvetlen gyermekkönyvtári hasznosítás mellett másik célunk a felmérés eredményeinek összehasonlítása volt korábbi hasonló vizsgálatokéval, hogy amennyiben lehetséges, feltérképezzük a korosztály irodalmi ízlésében, értékrendjében, olvasási motívumaikban és olvasási szokásaikban az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változásokat. A korábbi nagy mintákra kiterjedő olvasásvizsgálatokkal való összehasonlításnál figyelembe kell vennünk azt az alapvető eltérést, hogy jelen felmérésünk viszonylag szűk csoportra – egy az átlagosnál valamivel fejlettebb olvasási kultúrával rendelkező gyermekrétegre – terjedt ki. Az eredmények ennek megfelelően valamelyest nyilván eltérnek attól, amit egy heterogén gyermekcsoport – például egy iskola hasonló korú tanulóinak vizsgálatánál kaptunk volna. Olvasmányaik – mennyiségiileg és minőségileg is - valamivel magasabb szintet érnek el, mint a korosztály átlaga. Ennek ellenére az eredményekből levont következtetések minden bizonnyal valóságos tendenciákat jeleznek, legalábbis a korosztály könyvtárlátogató rétegére jellemzően.

## Irodalom

1. TÓTH Béla: Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata. Bp. 1969. Akadémiai K. 246 l.
2. NAGY Attila: Keresik életük értelmét? Olvasás, könyvtár, szocializáció. Bp. 1991. OSZK KMK. 19-54. l.
3. Az olvasmányszerkezet csoportosításánál Nagy Attila kategóriarendszerét vettem alapul, néhány módosítással. (ld. Nagy A. i. m. 40-42. l.)

### 1. sz. táblázat

#### A felmérésben résztvevő gyermekek életkori és nemek szerinti megoszlása

Osztály	fiú	%	lány	%	Összesen	%
6.	18	8,8	36	17,7	54	26,5
7.	25	12,3	47	23,0	72	35,3
8.	31	15,2	47	23,0	78	38,2
Összesen	74	36,3	130	63,7	204	100,0

### 2. sz. táblázat

#### Témaválasztás\*

Olvasmánytémák	fiúk		lányok		összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%
mese	3	1,5	5	1,2	8	1,3
állattörténetek	10	4,9	23	5,6	33	5,4
gyermekvilág, iskola	2	1,0	33	8,1	35	5,7
történelmi elbeszélések	6	2,9	29	7,1	35	5,7
kalandos elbeszélések, utazás	34	16,7	65	15,9	99	16,1
fantasztikus elbeszélések	21	10,3	18	4,4	39	6,4
életrajz	-	-	14	3,4	14	2,3
ismeretterjesztő olvasmányok	90	44,1	90	22,0	180	29,4
vers	1	0,5	3	0,7	4	0,7
lányregény	-	-	5	1,2	5	0,8
nem sorolható be**	21	10,3	87	21,3	108	17,6
nem értelmezhető	16	7,8	37	9,1	53	8,6
Összesen	204	100,0	409	100,0	613	100,0

\* több témát is megjelölhettek

\*\* nagyrészt felnőtt szépirodalom

### 3. sz. táblázat

#### Olvasmányélmények\*

Olvasmánytípus	fiúk		lányok		összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%
mese	-	-	4	0,8	4	0,6
klasszikus meseregény	3	1,6	6	1,2	9	1,3
klasszikus gyermekirodalom	37	20,1	155	30,0	192	27,4
régi, kevésbé értékes gyermekirodalom	-	-	8	4,6	8	3,1
új, értékes gyermekirodalom	14	7,6	43	8,3	57	8,1
új, kevésbé értékes gyermekirodalom	2	2,4	15	8,4	17	4,4
kalandos ifjúsági irodalom	26	14,1	29	5,6	56	7,8
klasszikus felnőtt irodalom	6	3,3	29	5,6	35	5,0
felnőtt romantika	10	5,4	37	7,1	47	6,7
modern, értékes irodalom	2	1,1	2	0,4	4	0,6
felnőtt lektűr	13	7,1	57	11,0	70	10,0
krimi	1	0,5	8	1,6	9	1,3
tudományos-fantasztikus irodalom	21	11,4	17	3,3	38	5,4
vers	2	1,1	2	0,4	4	0,6
ismeretterjesztő mű gyermekeknek	22	12,0	22	4,3	44	6,3
ismeretterjesztő mű felnőtteknek	16	8,7	13	2,5	29	4,2
Összesen	184	100,0	516	100,0	700	100,0

\* több művet is felsorolhattak

### 4. sz. táblázat

#### Könyvtárhasználat

A könyvtárhasználat módja	fiúk		lányok		összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%
kölcsönzés	25	33,8	63	48,5	88	43,1
helybenhasználat	36	48,6	69	53,1	105	51,5
ebből: könyvolvasás	10	13,5	19	14,6	29	14,2
képregény, sajtóolvasás	2	2,7	9	6,9	11	5,4
videózás	6	8,1	3	2,3	9	4,4
zenehallgatás	1	1,3	-	-	1	0,5
fénymásolás	1	1,3	-	-	1	0,5
iskolai feladathoz	13	17,6	31	23,9	44	21,6
játék, társasjáték	3	4,1	7	5,4	10	4,9
nem válaszolt	20	27,0	24	18,5	44	21,6



# Gyermekfoglalkozások a Kurucdombon

*Kelemenné Torma Erzsébet*

---

A soproni városi könyvtár kurucdombi fiókkönyvtárának olvasói közül csak kevesen érik be könyvkölcsönzéssel, helybenolvasással, információszolgáltatással, a többség előbb-utóbb bekapcsolódik a könyvtár közösségi életébe, vagy éppen valamilyen közösségi tevékenység kapcsán válik olvasóvá. Sokszínű tevékenységünk valójában néhány alapelemből áll; ezeket változtatjuk, módosítjuk, a konkrét helyzetet, az igényeket és a lehetőségeket figyelembe véve.

## **Az oktató-nevelő munkához közvetlenül kapcsolódó foglalkozások**

A tantervben is szereplő könyvtárismertető óra igazodik a tanulók életkorához, érdeklődéséhez és jártasságához a könyvtár világában.

A tanórákat a szaktanárok vezetik. Az órák egy részéhez csak a helyet biztosítja a könyvtár. Ha szükséges, előzetes megbeszélés után előkészítem az órára a könyveket, segédeszközöket. Az esetek többségében magam is bekapcsolódom az óra menetébe, amikor szót kapok a könyvtári szolgáltatások, információforrások bemutatására.

### *Napközis foglalkozások a könyvtárban*

A napközis foglalkozások érdekes átmenetet képeznek az iskola oktató-nevelő munkája és a könyvtár permanens nevelésre, önművelésre ösztönző tevékenységi formái között. Egy-egy napközis csoport a tanév során heti egy alkalommal jön könyvtárba. A foglalkozások megtervezése és vezetése könyvtárosi teendő, a pedagógus – beállítottsága szerint – bekapcsolódhat a munkába, vagy a kölcsönzőpult mögül szemlélheti az eseményeket. A foglalkozássorozat bár tervszerűen felépített, rugalmasan alkalmazható a körülményekhez. A foglalkozások tematikája változó, de mindig kapcsolódik könyvhöz, irodalomhoz, a legkisebbek esetében pedig a versekhez, mesékhez. Volt olyan év, amikor 3 különböző napközis csoporttal, ugyanazon a héten hasonló tartalmú és felépítésű bevezető foglalkozás után, a gyerekek reakcióira és érdeklődésükre figyelve, nevelőjük beállítottságára építve, terveztem meg a továbbiakat. Így lett abban a tanévben egy színjátszó, egy rejtvényfejtő és egy minden játékra kapható napközis csoportunk.

### *Mesék és versek a foglalkozások keretében*

A könyvtári gyermekfoglalkozások keretében a legkisebbeknél elsősorban a mesékben és versekben rejlő lehetőségekre próbálunk építeni, de a legnagyobb gyerekektől sem idegenek ezek a műfajok, csak a megfelelő kereteket kell megtalálni hozzá.

A mesék és versek megszerettetéséhez az első lépés, amikor a legkisebbek maguk vehetik le a polcokról a köteteket, s lehetőség van arra is, hogy a foglalkozások keretében meséket és verseket hallgassunk. Ők is hamar kedvet kapnak a mesemondáshoz, versmondáshoz. Amikor már túljutottunk az érzelmi megközelítésen, elkezdjük a műfaji alapozást. Játékos formában ismerkedünk a rím és ritmus fogalmával, miközben együtt megpróbálkozunk "rímfaragással".

Ugyanígy ismerkedünk a mese sajátosságaival is. Kedvenc játékaink közé tartozik a "meseépítés", amikor egy kiválasztott mesét sorban, egymás után, az ülésrendnek megfelelően toldunk meg a gyerekek egy-egy újabb gondolattal.

Némi verstani alapismeret birtokában már a 2. osztályos gyerekek is képesek verssorok összerakására. Egymásra épülnek foglalkozásaink. Először *Buda Ferenc: Kőből rakott mese* c. versét adjuk kézbe egy keskeny papírcsíkban úgy, hogy a 32 rövid sort tartalmazó versből csak 11 sor helyét kell megkeresni rajta. Könnyítésül más-más színnel jelöltük az egyes versszakok egymáshoz tartozó, hiányzó sorait, és a versszak mellett is található színjelzés. A gyerekek önállóan dolgoznak, majd amikor valamennyien megtalálták a helyes megoldást, arra biztatjuk őket, hogy készítsenek rajzot is a vershez. – A következő alkalommal *Csanádi Imre: Hónapsoroló* c. versével játszunk, csapatverseny keretében. Mindhárom nagy asztalon van egy-egy halom papírcsík. A verset soronként egy hosszabb lapra írtuk úgy, hogy a hónapok neve hiányzik. Ezeket a szintén előre elkészített rövid lapokkal kell kiegészíteni, majd helyes sorrendben összerakni. (Segít, ha a gyerekeket előtte megismertettük az alliteráció fogalmával.) Az a csapat győz, amelyik először rakja össze hibátlanul a verset. A verseny végeredményét módosíthatja a következő feladat: az egyes csapatok tagjainak a hónapokra jellemző rajzot kell készíteniük és a megfelelő verssorhoz illeszteniük. A következő alkalomtól már önállóan is képesek verssorokat összerakni a gyerekek. Gyermeverseink közül nagyon sok alkalmas arra, hogy sorokra vágva is megtalálják a gyerekek a vers logikai fonálát, hangulati sodrását. Minden megoldás jónak számít, ami tartalmilag és verstanilag elfogadható, akkor is, ha a költő eredetileg más sorrendben írta le a sorokat.

Gyakran készítünk illusztrációkat a versekhez: rajzolunk, festünk különböző technikákkal, gyurmázunk, montázst készítünk.

Dramatizálni is szoktuk a meséket és verseket, amit rögtönzött előadás követ. Többször is megismételjük ezeket az előadásokat más-más főszereplőkkel, hogy minél több gyerek szerepelhessen. Legemlékezetesebb *Tamkó Sirató Károly: Darázs-garázs* c. versének feldolgozása volt, elsős napközisekkel. Állatmesékből bábelőadásokat rögtönzünk, paravánnak egy közösen batikolt asztalterítőt használunk.

Dolgoztunk fel meséket, verseket úgy is, hogy más-más szempontok szerint közelítettük meg őket. Foglalkozásainkat *Páskándi Géza: Vers Szemere szomorú szamaráról*; *Bárdosi Németh János: Susog a sás*, vagy *Weöres Sándor* számos versével úgy is jellemezhetnénk, hogy "játék a betűkkel". Hazugságelemeket kerestünk *Varga Domonkos: Dinnye és bolha* c. írásában és *Weöres Sándor: Volt egy szép ládika* c. versében. Gyűjtöttünk neveket, növényeket, állatokat, szólásokat különböző mesékből és versekből. Csokorba szedtük a hasonló témájú verseket, meséket – róka, hangya, szarva-sok, bohóc, szél –, megbeszéltük, miben hasonlítanak és miben különböznek egymástól. Gyakran ábrázoltuk is őket.

A foglalkozásokon túl a "Rejtvényfejtők Klubja" feladványaiban is szerepelnek versek és mesék.

Elsősorban a felső tagozatosok alkotókedvére van jó hatással a "téma és variációk" játék. Amikor *A holló és a róka* történetét jártuk körül *Aesopustól Romhányi Józsefen* át a Lord együttes akkor népszerű slágeréig, az egyik gyerek, aktualizálva a témát, igazi remekművet alkotott.

Két mese vagy vers összehasonlítása érdeklődést és élénk vitaszellemet válthat ki a legkisebbektől a legnagyobbakig. Az alsó tagozatosok fantáziáját rögtön megragadta a 3 kívánság, amikor diafilmen megnéztük *Benedek Elek: A három kívánság* c. meséjét, majd meghallgattuk *Móricz Zsigmond* történetét *A poruljárt ördög* címmel. Felső tagozatosokkal *Illyés Gyula: Adj Isten egészségére!* c. meséje után *Juhász Ferenc: A csillagszemű juhász* c. verses meséjével ismerkedtünk, aztán megbeszéltük, hogy Illyés meséjében alkalmazkodó

vagy megalkuvó volt-e a csillagszemű juhász? Élénk vita következett érvekkel, ellenérvekkel, miközben a gyerekek soronként hivatkoztak Illyés Gyula meséjére.

A történet folytatására biztattuk a gyerekeket, amikor egy-egy műalkotás felolvasását azzal szakítottuk meg, hogy innen próbálják egyénileg végiggondolni és leírni, mi következik a történetben, ők mit tartanak helyesnek, mit cselekednének a szereplők helyében vagy mit várnak a folytatásban. Az elsősöknél még *Bari Károly: Az ezüstcsengő* c. versével kezdtük – az utolsó 4 sor előtt megszakítottuk a felolvasást, kérve őket, találják ki, mi lett a tóba pottyant tulipántestű csengő sorsa –, a 7-8. osztályosoknál már erkölcsi, etikai kérdések végiggondolására, körüljárására, megvitatására is sor került. *Arany János: Toldi szerelmének* első énekeivel ismerkedtünk egy foglalkozássorozatok keretében, amikor feltettük a kérdést: "Helyesen cselekedett-e Rozgonyi Piroska, amikor feleségül ment Tar Lőrincchez?" – Egy másik alkalommal *Gyulai Pál: Pókainé* c. balladáját kellett folytatniuk a gyerekeknek..

Néhány gyerek a saját versével is bemutatkozott a fiókkönyvtárban. A verseikkel büszkélkedő kis poéták közül két 10 éves jóbarát a legemlékezetesebb: Elemérnél talán senki sem ábrázolta bájosabban a gyermekszerelem ébredését, Árpi pedig főiskolás bátyjához írt féltő-aggódó verses levelet.

### *"Irodalmi levelezés"*

A levél a gyerekek kedvenc irodalmi műfajai közé tartozik: írására és olvasására egyaránt szívesen vállalkoznak. Egész foglalkozássorozatot építettünk már irodalmi igényű levelekre.

Az "irodalmi levelezés" néven ismert játék kellemes időtöltés nemcsak a foglalkozásokon, hanem izgalmas feladategyüttes a vetélkedőkön is. A játék során a gyerekeknek ismert művek írói, főszereplői és főbb helyszínei közötti összefüggéseket kell felismerniük. A játék menete: mindenki húz (vagy választ) egy-egy borítékot. A borítékon hiányos a címezés, első feladatként a kipontozott vonalra kell beírni a hiányzó adatot, hogy a levél kézbesíthető legyen. Feladó a mű szerzője, a feladás helye a mű címe, a címzett a mű egyik helyszíne. A feladó, a címzett és a cím ismeretében néhány mondatos levelet kell írni, amelyben a mű írója elmondja hősének, mi fog történni vele, mit kell tennie. Befejezésül a mű tartalmához illő bélyeget kell tervezni a borítékra. Ez a feladatsor egy egész foglalkozást is kitölthet, de versenyben elegendő hozzá 10-15 perc.

### *Dramajáték*

Dramajátéknak nevezhetjük – *Gabnai Katalin* nyomán – a gyerekek játékos megnyilvánulásait, amikor valamilyen irodalmi művet vagy élethelyzetet a dramatikus folyamat jellegzetes elemeivel mutatnak be. Ezek a játékok különböző megnyilvánulási formák lehetnek a gyerekek részéről, és más-más szerepet tölthetnek be a foglalkozások során a vitaindítótól a szerkesztett műsorig.

A rögtönzések hozzátartoznak mindennapjainkhoz: ha a helyzet nem adódik magától, mi teremtünk hozzá feltételeket. A pantomim legegyszerűbb formáit gyakran alkalmazzuk gondolatébresztőül vagy lazító játékként.

Szituációs játék sokszor adódik spontán helyzetekből. 1981-ben szakköri foglalkozáson kérdezte az egyik kisfiú az amerikai elnökválasztások legfrissebb híreit hallva: hogyan lehet az, hogy ha a jelölttárs visszalép, a jelölt választási esélyei növekednek, amikor ők az iskolai úszóversenyen éppen azért indultak olyan sokan, mert minél több a versenyzőjük, annál nagyobb az esélyük a győzelemre? A kérdésre úgy válaszoltam, hogy eljátszottuk az

elnökválasztást először 3 jelölttel, utána 2 jelölttel, így rögtön megértették a gyerekek a taktikai lépés lényegét. - A "Rejtvényfejtők Klubja" kérdései között szerepel "Egy kis logika" címmel: "Két vonat indul egyidőben. Egy gyorsvonat Budapestről Sopron felé, és egy személyvonat Sopronból Budapest felé. Amikor találkoznak, melyik van közelebb Sopronhoz?" Néhány gyerek vitába keveredett a feladvány megfejtése közben és kértek, tegyék igazságot köztük - hát eljátszottuk a helyzetet: az állomásokat egy-egy álló gyerek, a vonatokat egy-egy mozgó gyerek személyesítette meg, a többi a döntőbíró szerepét töltötte be.

Beszélgetéseink előtt gondolatébresztőül gyakran rögtönzünk szituációs játékot mindennapjainkból. Amikor az ismerkedés volt a beszélgetésünk témája 10-12 éves gyerekekkel, eljátszottuk, hogyan ismerkedik két lány az óvodában a kistestvérekre várva, két fiú az utcán egy véletlenül leejtett játék kapcsán, valamint egy fiú és egy lány a könyvtárban könyvet választva.

Játékaink között szerepel a "számbeszéd", amikor egy adott témájú jelenetet úgy mutatnak be ketten-hárman, hogy szavak, mondatok helyett a számokat sorolják fel százig, közben nem ismételhetnek, nem hagyhatnak ki és nem cserélhetnek fel számokat. Lehet koncentrációs gyakorlat, adhatjuk feladatként: mondják el szavakkal, miről szólt a jelenet, és lehet versenyfeladat ilyen jelenet rögtönzése.

Ha sok új gyerek jön össze, "hajótörést" játszunk, így derítjük ki, kik a vezéregyenységek, és kik tudnak a legjobban alkalmazkodni. A "vakvezetés" bizalomjáték, láncban haladva az együvé tartozást, párban a kölcsönösséget erősíti. A jó hangulat és a "bogozódás" elválaszthatatlanok egymástól, a "pletykajáték" a nagy vidámság mellett az információterjesztés felelősségére is figyelmeztet.

Az állatneveket tartalmazó kis céduláinkat kétféleképpen használjuk fel: pantomimmal az állatok jellegzetes mozdulatait, viselkedését fejezzük ki, vagy csapatverseny keretében rajzolunk sorban egymás után. (Az ilyen játék után különösen kapósak az állatokról szóló könyvek.)

A rögtönzések közül spontán jellegű a bábjáték, amikor a gyerekek egyénileg vagy csoportosan tetszésük szerint választhatnak a bábok közül, és úgy játszhatnak velük, ahogyan akarnak. Először mindig a szőke copfos Marika, a nagyfejű kutya és a kajla egér kerül kézbe, aztán a többiek is sorra kerülnek. Csoportnál egy idő után érdekes a körkép: van, aki egyedül játszik a bábbal, néhányan a figurák mögé bújva beszélnek meg mindennapjaik apró-cseprő örömeit-gondjait, és mindig akadnak könyvbarátok, akiknek eszébe jut valamilyen mese vagy vers a figurák láttán – ilyen volt legutóbb a Frakk-jelenet és *Gazdag Erzsi: Tarka cica, fehér cica* c. versének bemutatása –, a meséskönyvek között pedig a leginkább vállalkozó kedvű gyerekek szoktak mesét keresni az általuk kiválasztott bábfigurákhoz.

Gyakran fogalmazunk meg élethelyzeteket a gyerekek mindennapjaiból – sokadik emeleten kistesvérré vigyázva, véletlen baleset okozása az iskolában, váratlan fordulat a sportpályán, stb. –, ilyenkor a gyerekekre vár az adott történet feldolgozása és folytatása saját elképzeléseik szerint.

Irodalmi művekből is szoktunk választani élethelyzeteket, amelyeket a gyerekek dramatizálnak, nem egyszer aktualizálnak és folytatnak is. Az *Egri csillagokból* főleg a kislányok kedvenc témája a gyereksere ostrom után. Amikor *Mark Twain: Tom Sawyer kalandjai* c. regényének kerítésmeszelés jelenete kerül színre, mindig tudom, mik az aktuális csereholmik a gyerekek között. *Toldi szerelméből* egymás után 3 csoport saját feldolgozásban mutatta be "Az álruhás király Rozgonyiéknál" c. jelenetet: az első csoport klasszikus szépségű játékaival hitelesen tolmácsolta *Arany János* gondolatait, a második a mi világunkba emelte át és ábrázolta életszerűen a történetet, a harmadik csoport sziporkázó előadása újhullámos görbetükröz volt napjainkról.

Időnként "előadásra" is vállalkoztunk a mi szerény kereteink között, ha különösen aktív volt a csoport. Több éven át folyamatosan Mikulás-műsort szerkesztettünk. Először közismert mesékből, versekből, dalokból készült összeállítás, majd a "Télapó kesztyűje" c. bábjátékot mutattuk be, aztán laza, spontán hatású műsor következett: körbeültünk, az ünnevelt Miklós állva, papírral a kezében ismertette Szent Miklós püspök rövid életrajzát, közben egy-egy gyerek felállt és a saját szavaival elmondta az életrajzhoz kapcsolódó legendát. Utoljára *Lázár Ervin Dömdö-dömdödömdödöm* c. meséjét dramatizáltuk úgy, hogy a négyszögletű kerek erdei történetet a fiókkönyvtárunkban játszódó keretjátékba helyeztük. Előadásainkra meghívtunk kisgyerekeket és időskorúakat, meghívást kaptunk gyerekekhez és nyugdíjasokhoz, a bábelőadással ellátogattunk az Egészségügyi Gyermekotthonba.

## Egyetlen irodalmi alkotásra épített foglalkozássorozatok

Amikor egyetlen irodalmi alkotásra építettünk foglalkozássorozatot, nemcsak az adott műben mélyedtünk el, hanem más hasonló vagy éppen ellentétes szemléletű irodalmi, képzőművészeti és zenei alkotásokkal is összevetettük.

*Arany János: Széchenyi emlékezete* c. költeményére építve, feldolgoztuk Széchenyi István életét és munkásságát, miközben az általános műveltségünk szélesítésére is törekedtünk és játékra, vidámságra is jutott idő. Mielőtt Széchenyi naplója került volna sorra, a foglalkozás első részében megbeszéltük a napló, mint műfaj sajátosságait, aztán fiktív napló írására biztattuk a gyerekeket. Megismerkedtünk Széchenyi Istvánnak a könyvtárban fellelhető műveivel és a róla szóló irodalommal, felkerestük városunkban a Széchenyi emlékhelyeket, majd eredményesen szerepeltünk a nagycenki Széchenyi vetélkedőn.

A Bibliával 3 korcsoportban is foglalkoztunk hosszabb-rövidebb ideig. A szomszédos Szent István Római Katolikus Általános Iskola alsó tagozatos napközis csoportjaival reprezentatív kiadású bibliákat, naptárakat, kalendáriumokat, ill. ünnepekről, szentekről szóló köteteket gyűjtöttünk össze egy-egy foglalkozásra, és a csillogó szemű kis apróságok áhítattal nyúltak a bársonyos tapintású könyvekhez, többször is visszajöttek, hogy belelapozhassanak a csodaszép kötetekbe. A Szentírás kapcsán bibliai eredetű szállóigéket, szólásokat, közmondásokat gyűjtöttünk, a Bibliából ismerős személyekkel és történetekkel foglalkoztunk, képzőművészeti alkotásokban gyönyörködöttünk, zenét hallgattunk. Mindennapjainkhoz kapcsolódva, beszélgettünk ünnepeinkről - feldolgoztuk *Jókai Mór Melyiket a kilenc közül?* c. meséjét, tisztáztuk az ajándékozás fogalmát és eredetét -, külön témánk volt a névnap, védőszent, példakép, eszménykép, aztán összegyűjtöttük és lerajzoltuk vallásos és világi jelképeinket. Helytörténeti megközelítésben megismerkedtünk a soproni legendákkal, a városunkhoz kapcsolódó híres emberekkel, utcáink, intézményeink névadóival. – A felső tagozatos könyvbarát szakkörösökkel akkor foglalkoztunk huzamosabb ideig a Bibliával, amikor már elég jól ismerték a használatát és a rendeltetését is, mert korábbi témáink feldolgozása során többször kézbe került a Szentírás. Náluk a könyvhasználat elsajátítása volt a cél a tartalom ismeretében. Játékkal kezdtük: az asztalra előre odakészített képzőművészeti alkotásokban gyönyörködhetek a gyerekek, majd tekintélyes mennyiségű cédulát bízam rájuk: ezeket a rövid bibliai idézeteket tartalmazó lapokat helyezték el a megfelelő képzőművészeti alkotások mellé. Meglepően gyorsan megoldották a feladatot. A következő alkalommal őket biztattam alkotásra, gyurmával egy rövid bibliai történet feldolgozása során. Aztán kölcsönkértem annyi azonos kiadású Bibliát, ahány fős a szakkörünk, minden gyerek kezébe került kötet, előttük halomban a már ismert cédulák a bibliai idézetekkel, és a feladat: keressék meg a Bibliában az idézetek lelőhelyét. Most is hamar megtalálták a megoldást, aztán figyelmesen végigolvasták azokat a helyeket, ahonnan az idézetek származtak, és

örömmel fedezték fel az összefüggéseket az ismerős történetekben. A következő néhány alkalommal a bölcsességi irodalomból válogatott rövid, 1-2 soros gondolatokra építve beszélgettünk.

Eredetileg a nyugdíjas klub számára készült, de a 7-8. osztályos gyerekek körében is érdekes, tartalmas elfoglaltságnak bizonyult az évezredekkel ezelőtti ókori Kelet emberének a mi világunkban, napjainkban is aktuális élettapasztalatából válogatott idézetgyűjtemény. A kiválasztott idézeteket apró cédulákra gépeltem és a Bibliában szereplő sorrendjükön nem változtatva, a tartalomtól függetlenül 10 részre tagoltam és borítékba tettem. Egy-egy borítékba 30-40 idézet került, és 20 példányban másolat készült róluk a Városi Könyvtár fénymásolóján, hogy egy-egy foglalkozás keretében minden jelenlevő kezébe azonos tartalmú idézetgyűjtemény kerülhessen.

*Kamarás István: Bumbala, avagy a lakatlan liget titka* c. meseregényével például fél éven át foglalkoztunk. Erről összeállítás is készült a megyei pedagógiai pályázatra.

### **Játékos könyv-, könyvtár- és katalógushasználat**

A könyv- és könyvtárhasználat igényének kialakítása és gyakorlatának belsővé válása a gyerekekben nemcsak könyvtárosi szándék és tantervi követelmény, hanem az ifjú könyvtárlátogatók kíváncsiságának, segítőkészségének, ébredező hivatástudatának és önálló tájékozódási törekvéseinek is természetes velejárója. A könyvtárismertető órák és a különböző csoportos foglalkozások ilyen irányú ismeretátadásán túl a gyerekek számtalanszor csöppennek olyan helyzetekbe, ahonnan élményt vagy ismeretet merítve belső igényükből, indíttatásukból adódóan kutatják a könyvtári élet titkait.

Az új könyveket a Városi Könyvtárból kapom, feldolgozva, katalóguscédulákkal szerelve. A könyvecsomagok felbontását foglalkozásokra szoktam időzíteni vagy amikor több gyerek van jelen, ez a gyakorlat nemcsak a kölcsönzőkedvre van jótékony hatással, hanem egyúttal kiváló alkalom a katalóguscédulákkal, jelzetekkel, bélyegzőkkel, leltári számokkal való ismerkedésre is. A gyerekek érdeklődve figyelik, melyik gyerekkönyvre milyen színű színcsík kerül, egymást követik a kérdések a raktározási táblázatokban böngészve, áhítattal lapozzák a leltárkönyveket. Szívesen segítenek – íratlan szabály, hogy mindenhez hozzányúlhatnak, de mindig és mindenben ellenőrzöm és értékelem a munkájukat –, kölcsönözhetnek, katalóguscédulákat sorolhatnak be élére állítva, könyveket rakhatnak a helyükre (ezt unják meg a leghamarabb), faliújságot szerkeszthetnek.

Időnként önmaguknak találnak ki játékokat a gyerekek. "Leltározni", azaz a raktári katalógus alapján egyenként visszakeresik a könyveket a polcokon és egyeztetik a jelzetet és a leltári számot. Amikor a könyv részeivel és adataival ismerkedtünk, Szabolcs "könyvet írt" és rögtön fel is dolgozta. A *Bumbala* kapcsán a katalógusokkal és a raktári renddel foglalkoztunk, Niki otthon a saját könyveihez szerkesztett katalógust, meglehetősen egyéni "címléírással".

Komoly alkotómunkára is képesek az ifjú könyvbarátok. Amikor a tartalomjegyzék és a mutatók volt a témánk az egyik foglalkozáson, a legaktívabbak mindjárt a gyakorlatban is hasznosították frissen szerzett ismereteiket: az akkoriban megjelent *Pom Pom főz* szakácskönyvhöz tárgymutatót, a *Pom Pom meghív uzsonnára* kötethez tárgymutatót és tartalomjegyzéket készítettek. Kicsit korábban könyvtárhasználati útmutatót szerkesztettünk a fiókkönyvtárhoz, minden lapját más-más önként vállalkozó gyerek írta, a végére pedig az alkotók teljesen öntevékenyen fogalmazták meg a könyvtárhasználat szabályait, pontokba szedték és *A könyvtárhasználat tízparancsolata* címet adták neki.

## Pontszerű játékok

Négy különböző tevékenységforma áll a vállalkozó kedvű könyvbarátok rendelkezésére a nyitvatartási idő alatt folyamatosan, amikor a feladatok megoldásával pontokat gyűjthetnek és elegendő pontszám esetén "nyereményhez" juthatnak. Rendeltetésük, hogy a gyerekeket öntevékenységre, önművelésre ösztönözzék.

A "*Játék a betűkkel*" a közismert népszerű játék helyi változata. A "kukkantó" kézikönyv- és katalógushasználati játék, a szombathelyi főiskoláról ered *Czimbalmosné, Lenke* néni és tanítványai jóvoltából. Amikor munkába álltam, már Sopronban is ismert volt. A "Rejtvényfejtők Klubja" keretében 3 különböző nehézségi fokú feladvány oldható meg 5-10-15 pontért, a feladványokat hetente cserélem, többségük közvetlenül is kapcsolódik a könyvhöz. A "Rejtvénykönyvtár" hetenként cserélődő regényrészletéről kell megállapítaniuk a rejtvényfejtőknek, mi a regény címe, ki írta és mi a könyv jelzete, mellette ott az érintett regény 4 másik kötet társaságában. A nagy számú hibátlan megfejtés titka: a gyerekek beleolvasgatnak a kötetekbe.

A pontszerű játékok megoldásait hetente ellenőrzöm és értékelem. A pontszámok nyilvántartására szolgáló sárga franciakockás füzetekben "érkezési sorrendben" szerepelnek a gyerekek. A pontszámokat göngyölítem, így a gyerekek folyamatosan figyelemmel kísérhetik teljesítményüket. A nyeremény kezdetben Pif-melléklet volt, mióta a Pif megfizethetetlen számunkra, mindenféle (politikamentes) reklámanyagot gyűjtök ilyen célra. Két tanéven át az egész városra kiterjedő rejtvényfejtő versenyt rendeztünk, ahol az első 3 díjat a Kisalföld Volán Utazási Iroda biztosította ajándék-kirándulás formájában.

## A foglalkozások technikai háttere

A technikai háttér részben adott a fiókkönyvtárban és a Városi Könyvtár olvasótermében, illetve gyermekrészlegében. A papírt, írószert a Városi Könyvtár biztosítja, fénymásolásra is ott van lehetőségem. A bábokat a húgom, *Torma Margit* készíti és ajándékozza a fiókkönyvtárnak, és az összes munkaterületen számíthatok a segítségére.

A fiókkönyvtár olvasóterméből egy kis sarkot rendeztünk be a gyermekeknek, ahol az alsó polcra kerültek a bekötött Pif-kötetek, a társasjátékok újabb polcot foglalnak el. A rejtvénypolcon vannak a feladat- és játéklapok, a rejtvényfejtéshez szükséges eszközök, a betűpiramis, a rejtvényfejtők teljesítményét regisztráló füzetek és a nyertesek táblája. A bábok külön polcot töltenek meg. A "Rejtvénykönyvtárhoz" tartozó kötetek a polcon állnak, a "Rejtvényfejtők Klubja" feladványaihoz tartozók a rejtvényfejtő asztalra kerülnek. A keskeny falrész a "Rejtvényfejtők Klubja" feladványainak helye.

Úgy érzem, a kurucdombi fiókkönyvtár kezdetektől betölti hivatását: fórum a művelődéshez és személyiségfejlesztő, közösségformáló szerepe városszerte közismert. A távlatok is biztatóak a hasonló indíttatású segítőtársaknak, kollégáknak és régi, kedves olvasóknak köszönhetően: minden törekvésünk arra irányul, hogy a könyv- és könyvtárhasználat életformává váljon a fiókkönyvtár vonzáskörzetébe tartozó fiataloknál és idős embereknél egyaránt.

#### Bevezetés

Az olvasás terén mindenki hátrányos helyzetű. A felnőttek és gyermekek nehézségei hasonlóak, technikai, nyelvi-szemléleti vagy szociális helyzetből fakadnak. Közülük döntően a nyelvi-szemléleti hiányosságok akadályozzák meg a szépirodalom olvasásának élvezetét: a szavak, kifejezések jelentése, a fontos motívumok ismeretének és a belső képlátás képességének hiánya.

Az olvasás megtanítása, a technika fejlesztése maga is probléma. Ugyanakkor felfigyelhetünk könyvtárainkban arra, hogy idős olvasóink közül sok négy elemi végzett ember havonta nyolc-tíz könyvet elolvas minden nehézség nélkül. Sőt, ami fontosabb, életformájához hozzátartozik a rendszeres olvasás, a szépirodalom rendszeres olvasása. Ezért gondolom, segíteni kell a mai gyerekeket, hogy kulcsot találjanak az irodalomhoz.

Az olvasás technikai részének megtanítása az iskola feladata. A gyermekkönyvtáros legfeljebb korrepetitor és inspiráló lehet. Az anyanyelvi nevelés az iskola, a könyvtár, a művelődési ház közös területe. Akkor eredményes tevékenységük, ha egymáshoz közel álló vagy azonos szemlélet alapján munkálkodó felnőttek foglalkoznak rendszeresen a gyerekekkel. Hatásukat felerősíti a család együttműködése, de legalábbis toleranciája.

A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár kőbányai gyermekkönyvtárában évek óta szervezek egy olyan programot, amelynek a nyelvi szemlélet fejlesztése a célja. Az alap az a társas tevékenységi kör, amelynek az év ad keretet:

- 1) naptári ünnepek, jeles napok (kiemelten a tavaszünnepek, húsvét és a téli ünnepkör, a karácsonnyal);
- 2) a magyar nyelvhez kapcsolódó állandó ünnepek (költészet napja, magyar nyelv hete, gyermekkönyvhét);
- 3) nevezetes napok (pl. a Föld napja);
- 4) történelmi évfordulók;
- 5) az adott korosztály magyar irodalmi anyagából kiemelt, vagy azt szervesen kiegészítő irodalom megközelítése;
- 6) a nyelvtani tematikából kiemelten a szóképek féleségei, a szólások eredete.

Az évek egymásra épülését példázza az 1-4. osztály népmesefeldolgozási koncepciója: a mondóka-mese, láncmese, állatmesék, vidám mesék, tündérmesék.

A társas alkalmak műfajai a rendhagyó órák, játszóházak, alternatív színházi előadások, klubfoglalkozások, spontán társas időtöltések.

A személyes foglalkozás, együttlét nehezen megfogható. A "könyvajánlás" egy folyamat része, ahol arra törekszem, hogy a felvillantott téma, részlet, tapasztalat alapján a gyerek kérjen bizonyos könyveket.

A valódi összefüggés az, hogy az évet, éveket a *visszatérő motívumok* hálójába szövi át. A szelektálás elve az alapmotívumok (tűz, víz, fa, kő) megismerése, majd nyomonkövetése a népköltészetben és más szépirodalomban. A műfaji keretek sokrétősége az átélés lehetőségét szaporítja.

A megismert motívumok alkotó felhasználására inspirálják a gyerekeket a különféle pályázatok (mese- és versíró, illusztrációs pályázatok).



A tanítók továbbképzésének kapcsolódó anyaga a magyar népmesék mitológiai hátterének, tipológiájának megismerése, egy-egy mese feldolgozási lehetőségeinek közös felderítése.

Természetesen, a választott alapotívumok nem állnak önmagukban, hanem a kapcsolódó motívumokkal "bokrot" alkotnak. M o t í v u m k ö v e t é s n e k nevezem saját elképzelésemben azt a módszert, hogy a megismert motívumokat rendszeresen ápoljuk, életben tartjuk, az egyéni olvasmányokban és a tananyagból kiemelt irodalmi művekben nyomon követjük. Jelen pillanatban a harmadik osztályban elkezdett motívumkövetések az ötödik-hatodik osztályban is folynak (János vitéz, Toldi).

A motívumok felfedezése és körüljárása nem fogalmi úton történik. A konkrét tárgyak érzéki megtapasztalása a mag, amelyre hólabdaszerűen tapadnak a motívumot hordozó alkotások megismerésének élményei (a mágikus-mitikus mozzanatokban gazdag népmesék, mondókák, varázsigék, a gyermekköltészet alkotásai, a kapcsolódó szellemi és tárgyi néprajzi ismeretek, stb.).

A tágabb értelemben vett motívumkövetés (sok motívum felhasználása), a nyelvérzék és kifejezőképesség szempontjából fontos. A szavak és kifejezések hátterében álló tárgyi és hiedelemvilág homályos a gyerekek számára. Tükrözi környezetük egyoldalúságát, tárgyi sivárságát, (pl. van aki sosem látott szitát, kakast, kemencét, makkot, stb.). Kevés tapasztalatuk van a jelenségek területén is. Gyakori emiatt, hogy a szavak, kifejezések eredeti jelentését nem ismerve, átvitt értelemben is rosszul használják. A nyelvi kultúra javításának legfontosabb eszköze a tárgyi kultúra fejlesztése.

A motívumkövetés, a tárgyi kultúra fejlesztése mellett egy harmadik fontosnak vélt dolog, a nyelv kommunikációs jellegének tudatosítása. A szó, a megszólalás mindig szituációban születik, amely befolyásolja a jelentést.

Az olvasás, ha egyedül, magamban olvasok, akkor is közösségi tevékenység, mert ott van a "láthatatlan harmadik".

A nyelvi kifejezőképesség fejlesztéshez hozzátartozik a kommunikálás képességének fejlesztése. A társas együttlétek ebben fontos szerepet játszanak, különösen az első években. A tartalmi kibontakozással párhuzamosan, olyan szocializáló mozzanatok zajlanak, amelyek nélkül az együttfelfedezés közös élménye nem jöhetne létre.

## A motívumkövetés kezdéséhez választott korosztály életkori sajátosságai

*"A képzeletnek is van tehát logikája,  
amely nem azonos az ész logikájával,  
sőt, olykor ellentmond neki..."*

*(Bergson: A nevetés)*

A motívumokkal kilencéves kortól kezdünk foglalkozni. A gyermekkorban ez a szakasza fejlődéslélektani jellemzői miatt alkalmas az alapvető képzetkörök rögzítésére, a tárgyi világ közvetlen érzékelése alapján.

A megközelítem szempontjából fontos jellemzők:

- Az analitikus észlelés megszilárdulása, a látás- és hallásérzékelés finomodása;
- Az absztrakciós képesség megjelenése. (Eredeti összefüggéseiből kiemelt résztartalmak vizsgálatát jelenti, nem az elvont gondolkodás képességét);
- A látótér megszilárdulása. Előző fázisa a cselekvési tér volt, ahol az észlelő mozgása szerint felcserélődtek számára az irányok. Itt a mozgástól függetlenül állandónak érzékeli az irányokat a gyerekek;

- A dolgok érzéki tulajdonságai (nagyság, forma, szín, világosság) állandósulnak tíz éves korra.
- Az észlelés és az érzés elkülönülése: indulatmentes odafordulás a tárgyi világhoz;
- Az észlelési módok megváltozásával együtt változik a fogalomalkotás és a gondolkodás mikéntje:
- Fogalomalkotásuk szubjektív, élményhez kötött, szemléletes, legtöbbször példával fejezik ki (pl. buta az, aki...). Jellemző még a bizonytalanság (elhatárolatlanok, hierarchizálatlanok);
- Időfogalmuk a tér-idő kapcsolat részeként létezik. Az idő meghatározásakor az önmagukra vonatkoztatás elve érvényesül, mint viszonyítási alap. A legnagyobb határozott egység az év;
- Gondolkodásmódjukra még mindig a mágikus gondolkodás jellemző: a magyarázat-igényük és kevés ismeretük közötti ellentétet oldja fel. A mágikus magatartásmódot a reálisan teljesíthetetlen kívánságok, vágyak váltják ki;
- A molekuláris gondolkodásmód a másik jellegzetes: párosan összetapadt tartalmak kapcsolódnak egymáshoz egy-egy szempont szerint. (Pl. hangzási, szemléleti hasonlóság: ellentét, stb.)

Az életkori sajátosságokból adódóan a mesehallgatási, majd az olvasáskori kettőstudat kialakulása után, a kisiskoláskor elején, egy újfajta kettőstudatot kell kialakítani a gyermekben. A művészet logikájának és a tudomány logikájának kettőstudatát. Hogy ugyanazt a valóságot kétféle szempontból is megközelíthetem, s a kétféle megközelítés igazsága nem oltja ki egymást. A mesei megszemélyesítő-tárgyasító ábrázolás (pl. Nap: Nap-király, narancs...) összehasonlíthatatlan egy tudományos bolygó elmélettel. A művészet azt fejezi ki a témáról: mi az, milyennek látom, a tudomány a "miért" kérdésre keresi egzakt módon a választ.

A kisiskoláskor elején, amikor a "tudomány" megjelenik a gyermek életében, már túl van a közvetlen környezetben szerezhető tárgyi ismereteken. Az iskolában gyakorta úgy erősítik a tudás iránti vágyat a kicsikben, hogy óvják őket a buta meséktől, agyonracionalizálják az irodalomtanítást, az ábrázoló tevékenységeket a kisrealizmus felé irányítják. Az irodalmi alkotások sokféle átélési lehetősége csökken.

A motívumkövetés magyarázás helyett a körüljárással, letapogatással, a megjelenési formák gyűjtésével, számos átélési forma alkalmazásával (dramatikus, ábrázoló, zenei, képzeleti) él.

A gondolkodás mágikus jellege olyan vonás, amely párhuzamosan megfér az ésszerűséggel a gyermeki lélekben. Átéltére a mesék, gyermekjátékok, népszokások rítusai, a költészet, a nyelvi játékok adnak alkalmat.

A motívumkövetés a Bibliától a felsorolt műfajokon keresztül az írott költészetig fogja át a műveket. Az ifjúsági regényirodalomból pl. *Móra Ferenc Kincskereső kisködmönje* alkalmas közös játékokra, hiszen Gergő története a tárgyak mágikus varázslatán keresztül bontakozik ki. A külföldi gyermekirodalom is több alapműnek számító ifjúsági regényt kínál a korosztály számára.

## Motívumkövetés

*"A cselekvéses megoldás előtte jár  
a képzetekben folyó megoldásnak..."*

A motívum fogalmát (*Mérei Ferenc: Gyermeklélektan*) a "legkisebb tartalmi szerveződési egység" értelemben használom, melynek formai megfelelője a formula. A motívumtörténet

térbeli-időbeli terjedési szempontjaival ugyan nem ellentétesen, de a motívumkövetés eltérő megközelítésű. A mi motívumkövetésünk az iskolás korosztály látóterében, kultúrájában előforduló néhány alapotívum funkcióit és megjelenési formáit keresi.

A kiválasztott alapotívumok a tűz, víz, fa, kő.

A tűz és a víz ősi alapelemek. Mind a négy megtapasztalható fizikai valóságában is, s mindegyik mágikus eljárások tárgya, eszköze, eredménye. A magyar népköltészetben ugyancsak alapotívumok, irodalmi jelentőségük is lényeges.

A megismerést csoportosan kezdjük el, s erre a közös élményre fűződnek fel a további tevékenységek.

Például a víz motívumának körüljárása (gondolatmenet és reakciók).

*A csepp születése:*

Jelen idejű tapasztalás: egy cseréptál vízbe kézzel csepegtetnek. Csukott szemmel érzékelés (hangok), majd a csepp születésének megfigyelése, kipróbálása következik.

- A tapasztalatok elmondása hang, alak, szín, változás, ritmus, esemény szempontjaiból történik. Kerüljük a hasonlatokkal történő kifejezést, az emlékeket, történeteket.
- A csepp hízik, kövéredik, elszakad a kéztől, eltűnik, a vízbe csapódva körgyűrűket kelt, csobban, néha zeng, fénylik, csillog, átlátszó; hullása először szapora, majd egyre lassúbb (a gyerekek megfogalmazásai).
- Analógiák keresése a természetben: esőcsepp, könnyecsepp, cseppkő, izzadságcsepp; jég-csap olvadása, lassan esni kezd az eső.
- Leképezése a művészetben, (pl. Weöres Sándor Olvadás c. versében. Összevetjük a vers kifejező eszközeit a tapasztaltakkal, hangfestés, ritmus, ív).

A szomjúság, a víz hiánya. A feladat: egy történet alapján a szomjúság testérzeteit felidézni, miközben közben van egy pohár víz.

- Az ajkak összeragadnak, kicserepesednek, a szájpadrás kiszáradt, a nyelv megnő, megkeményedik, a bőrünk megkeményedik, megrepedezik, a mozgásunk lelassul, gyomorgörcs, szédülés, sápadás, káprázat (a gyerekek megfogalmazásai).
- Analógiák keresése: mi szomjazik még a természetben? Állatok, növények, a föld (porlik, repedezett, csontkemény). A természeti népek esővarázslása. Esőkérő mondóka (Ess, eső, ess...); termékenység, tavaszünnepe (népszokások, pl. húsvéti locsolás); Népdal: (pl. Tavasz szél...).
- A túl sok eső: áradás, özönvíz - pusztító. Példa a Bibliából Noé története (pusztítás - büntetés).

*Átváltozás:*

- Játék egy tál vízzel, szabály: "ez a víz nem víz", hanem az, aminek használad (tapasztalati játék). - kút, tábornút, autókormány, budi stb.
- Példák a népmesékből (a menekülés közbeni átváltozások: tó, bokor, búzamező, fa, erdő stb.).
- Narcisszus története (tükörképbe szerelmes).
- Hófehérke mostohájának tükre (mindentlátó, igazmondó).

*Szertartások.*

- Némajátékban látják - fel kell ismerniük. Keresztény rítusok (keresztelés, megszentelés, áldás), az ősi rituális mosdás (pl. lábmosás). Énekes játék (pl. Fehér liliomszál).

*Mese*

- Az életvíze-típusú mesék közül. (Pl. A hatalmas lakodalom - jugoszláviai magyar népmese).

Folytatás: Közvetlen folytatás lehet a mese rajzos feldolgozása, szólásgyűjtés jelentésmagyarázattal, motívumgyűjtés népmesékből, stb. Távolabbi folytatás a motívum funkcióinak felidézése, közös olvasás – egyéni olvasás (pl. *Caroll: Alice Csodaországban*).

Mesedramatizálás, bábozás, animáció (itt a víz témára). Még távolabbi, az alkotó munkájukban történő felhasználás (meseírás, versírás), és a későbbiekben megismert irodalmi alkotásokban a ráismerés, felidézés.

## A motívumkövetés szálai a Bibliában és a népköltészetben (példatár)

### A víz

Funkciók: 1/életadó, az élet vize, 2/az égi megtermékenyítő víz, 3/a megtisztulás eszköze, 4/újjaszületés, regenerálódás.

Megjelenési formái: az élet vize, magzatvíz, az örök ifjúság vize, ivóvíz, kút, forrás, patak, folyó, tó, tenger, világtenger, özönvíz, eső, harmat, hó, jég, Óperenciás-tenger, világvégi folyók, könny, izzadság, köpés. Kapcsolódó motívum: /víz/ tükör.

1. Biblia: világtenger a teremtés kezdetén (1Móz 1.1-2); Mózes vizet fakaszt a kősziklából (2Móz 17,6); özönvíz (1Móz 6,5-9); megtisztulás a Jordánban (2Kir 5,14); meghintés tiszta vízzel (Ez 36,23); tiszta forrás a vétkek lemosására (Zak 13,1); vízzel keresztelés (pl. Mk 1,8).

2. Szólások, közmondások, találókérdések:

O. Nagy: \* 527-571.tétel; Ákom, bákom: 61., 156-158.1; Szó, fon: 40-41, 53-64, 96-110.tétel; Gáspár: 9,45,54.tétel; Magyar nd. I. 5-9.tétel; Hold elejti: 46-86., 154-167., 173-178.tétel.

3. Gyermekjáték, mondóka: Fehér lilomszál (Kiss: 305-324.1.) Esőkérő, esőindító mondókák (Magyar nd. I. 39-41.tétel), húsvéti locsolóversek (Magyar nd. II. 22-30.tétel; Ákom, bákom: 90-93.1.)

4. Népszokás: Vízkereszt (Kerényi: 70-71.1.), kiszehajtás (Kerényi: 85-87.1.), húsvét (Kerényi: 87-88.1.) \*\*

5. Népmese, monda, legenda: népmesetípuspéldák a különböző funkciókra: életvíz AaTh 551 Az élet vize, AaTh 300 Sárkányölő vitéz, AaTh 301B Fehérlófia; mágikus átváltozás eszköze AaTh 450 Az öztestvér; a köpés válaszol + átváltozás AaTh 313A Rózsa és Ibolya; vízbeölés AaTh 550 Madár, ló és királylány, AaTh 675 A lusta fiú, AaTh 715 A kiskakas gyémántfélkrajcárja. A fehér ló mondában országszimbólum, a Szent László legendában a bibliai vízfakasztás bukkan föl (A Boldogasszony: 25-27., 34-35.1.)

### A tűz

Funkciók: 1/életadó, 2/pusztító-tisztító, 3/hétköznapi praktikum.

Megjelenési formái: Nap, villám, vulkán, az élet tüze, láz, gyomorégés, szerelemtűz, harag, tekintet, lélek (szent és lidérc), tűzvész, máglya, pokoltűz, tisztítóűz, áldozati, örömtűzek, tűzhely, ágyútűz.

1. Biblia: az áldozat tüze (3Móz 1,7), az Úr megjelenése égő csipkebokorban (2Móz 13,21), végítélet, pokoltűz (pl. Lk 17,28 Mk 9,47), jelkép: harag, megtisztulás (5Móz 4,24 Jer 4,4).

2. Szólások, közmondások, találókérdések:

O. Nagy: 852-901.tétel; Magyar nd. I.5,31-33.tétel; Szó, fon: 1-12., 87-95.tétel; Gáspár: 7,10.tétel; Hold elejti: 132-151.tétel; Ákom, bákom: 153-155.1., 159-160.1.)

\* Bővebben ld. majd a Rövidítéseknel

\*\* Ld. a Párhuzamos források bibliográfiájában

3. Gyermekjátékok, mondókák: naphívogatók (Magyar nd. I. 31,37.tétel). "Ég a gyertya..." (Kiss: 1-18 tétel).

4. Népszokások: gyertyaszentelő; Szent Iván-nap: varázslás, tűzugrás, párválasztás (Kerényi: 94-97.1., Kiss: 456-457.1., Magyar nd. II.34-38.tétel).

5. Népmesék: a típuspéldákban a tűz alapmotívumként fordul elő: AaTh 304 Hajnalkötöző királyfi, AaTh 327A Jancsi és Juliska, AaTh 417 A pokol kályhafűtője, AaTh 562 A tűzserszám, MNK 715B, A kiskakas gyémántfélkrajcárja. Nem típusalkotó alapmotívum a paraszat evő táltos ló és a tűzokádó sárkány.

### *A fa*

Funkciók; 1/mítikus és szent fák, 2/a természet fái, erdők, 3/praktikum, 4/szimbolikus fák.

Előfordulásai: Világfa, időfa, életfa, sorsfa, faszellemek (istenek), az Éden fái, sámánfa, keresztfa; útjelző, a ház kiemelt részei (kapufélfá, szemöldökfa, mestergerenda), kopjafa, tüzelőfa, fatárgyak, vándorbot, pálca, lármafa, akasztófa; gyümölcsfák; zöldág, májusfa, villő, szerelemfák; karácsonyfa (idegen). Kapcsolódó motívumok: faág, odú, vessző, erdő.

1. Biblia: A jó és rossz tudásának fája, az élet fája (1Móz 2,9), pogány faistenek imádása (pl. Ézs 1,29; 65,3; 66,17), keresztfa (pl. Jn 19,16-18), átvitt értelemben keresztfa (Mt 10,38).

2. Szólás, közmondás, találókérdések: O. Nagy: 1-104. tétel. Ákom, bákomp: 102,128.1., Hold elejti: 579-588.tétel. Szó, fon: 111-120. tétel.

3. Gyermekjáték: "Bújj, bújj zöldág..." (Magyar nd. I.111. tétel).

4. Népszokások: Zöldágjárás (termékenységharázslás, párválasztás), Jézus Jeruzsálembe vonulásának emlékére barkázás, zöldághintés; vesszőzés húsvétkor és aprószentek napján; kiszehordás, villőzés (az évszakváltás dramatizálása, rontás elleni varázslás, párválasztás); májusfa (a lányok értékelésének kifejezése; közös májusfa körüli mulatság tavaszünnepe, ismerkedési alkalom); karácsony: Szűz Mária és Jézus szimbólum és a német eredetű karácsonyfa; farsangvégi rönkhúzás (álesküvő, vénlánycsúfoló); a karácsonyi regölés és a farsangvégi sárdózás eszköze a csörgő-zörgő láncosbot (sámánisztikus, termékenységharázslás, gonoszűzés). (Kerényi: teljes).

5. Népmesék, mondák: égígérő fa/AaTh 317 Az égígérő fa, AaTh 330, A katona túljár az ördög eszén (a fa, amihez mindenki hozzáragad), AaTh 360 A három ostoba legény (akasztófa), MNK 400A Árgirus (aranyalmafa), AaTh 461 Szerencsének szerencséje (átváltozás), AaTh 563 Terülj, terülj asztalkám (üssed, üssed botocskám), AaTh 612 A csoda-levelek (A halott feltámasztása), AaTh 650A Erős János, AaTh 707 Az aranyhajú két testvér (halott porán nőtt beszélő fa). Monda pl. A kolozsvári bíró (favágás, megvesszőzés), Szent Kristóf legendája, ahol a husángot (vándorbot) Jézus termő fává változtatja. \*

### *A kő*

Funkciói: 1/mítikus és szent kövek, gyógyító és varázskövek, 2/természetes, 3/praktikum, 4/szimbolikus.

Előfordulásai: kőbálvány, az alvilág bejáratát elzáró kő, források, patak útját elzáró kövek, kővéválás, kőevés, kőmorzsolás, kőszobor, oltár, kőkereszt, kígyókő, kénkő; szikla, kő, kavics, kőhegy, kőbánya, malomkő, útjelző, sírkő, kocsikő; drágakő.

1. Biblia: a tízparancsolat két kőtáblája (2Móz 20,1-17), pogány kőoltár, amelyre ráöntötték az áldozati ételt és Jákób oltára, mely a feje alatt fekvő kőből szentelt fel (1Móz 28,18-22), a kőoltár elkészítése (2Móz 20,25), kőszobor (3Móz 26,1), parittyája (1Sám 17,49), építmény: kő kövön (Mk 13,1-2), Jerikó fala (1Kir 16,34) kénkő (pl. 1Móz 19,24), sziklaszív (Mk 15,46).

2. Szólás, közmondás, találóskérdés: O. Nagy: 1653-1684.tétel, Ákom, bákom: 102.1. /gerenda/, 128.1. /időfa/.

3-4. Nincs jelentős előfordulása.

5. Népmesék, mondák: AaTh 565 A csodamalom, AaTh 569 Mindenjáró malmocska (malomkő), AaTh 650A Erős János (erőpróba), AaTh 720 Anyám megölt, apám megevett (malomkő), AaTh 736 A kerek kő (átváltozik gyémánttá). A Szent László legendában az arany- és ezüstpénz változik kavicská. (A Boldogasszony: 34-35.1.)

## Motívumok a gyermekirodalomban (versek; meseregények)

*Gyermekköltészet.* A magyar gyermekköltészet hihetetlenül gazdag ősi motívumokban, műfajokban. A varázsmondókák, játékba hívogatók, játék közben mondhatók, időjárás-mondókák, sorolók, állatokat bemutatók a legkiválóbb költők versesköteteiben fellelhetők.

Például *Csanádi Imre* esőbízató, naphívogató, hónapsoroló mondókái, állatokat bemutató versciklusa. Kormos István verses meséiben a mágikus mondóka és a soroló elemek Kalevala-hatást mutatnak. *Weöres Sándor* mindenki által jól ismert kötetében (*Ha a világ rigó lenne*), az altatók, regölők, vásári kikiáltók, táncnóták változatos műfajait találjuk. Az ősi motívumok teljességét felfedezhetjük bennük. A tűz pl.: "Tűz a házam, ispiláng, "hegyes tornya rőzseláng". Piros-sipkás emberke /mágot kaszál kertembe'." A varázslás sámáneszköze a fadob: "Fadob, fadob, fogj tigrist, /nádsíp, nádsíp, szelidítsd,/ pásztorlányka legeltesd,/ juhaid közt terelgesd." \*\* A példák sorolását egy másik költő *Nemes Nagy Ágnes* verseiből folytathatjuk. Versciklusának mítikus alakja Bors néni, aki padláson lakik, beszélget a Holddal, ha mályvát öntözi, lenn az eső hull, sétál a háztetőkön, megmosdatja a Holdat, megszólítja a napot: "Nap, ha neked ágad volna, /olyan volnál, mint az alma. /Legurulnál, gyökereznél, /almafává növekednél. /Én meg almát osztogatnék: /Egy kis napot, tessék, tessék."

A mágikus motívumok és mozzanatok epikus történetbe épülve teremtették meg a meseregény műfaját. Az irányadó alapművekben felfedezhetők az alapmotívumok, gyakran a cselekmény szervezőerői közé tartoznak. Jelzésképpen néhány példa: *Collodi* fából faragott hőse, *Pinokkió*; *Caroll* kíváncsi hősnője, *Alice*, aki például varázssítáltól nő és zsugorodik, a tükrön túli világ működésével küszködik; vagy *Milne* *Micimackó*ja, a Százholdas Pagony lakója, kalandjaiban ismerünk rájuk.

## Motívumkövetés szálai az ötödik és a hatodik osztályos irodalmi tananyagban

### Ötödik osztály

*Mesék, mondák:* aranyalmafa (Tündérszép Ilona és Árgyélus), fakéreghányás, fanyűvés, fáhozkötözés, erdő, kőmorzsolás (Fehérlófia);

Kalevala: ősi világtenger (vízség), Vízasszonya, a megtermékenyítő (szél és víz), tűz Ilmarinnen kovácsműhelyében. A Prométheusz monda: az istenek tüze, a tűz praktikuma, a vízből és földből gyúrt asszony (Pandora), az öntudat szikrája az emberekben, kő (Prométheusz büntetése: Zeus sziklához bilincselte, nap perzselte stb.). Az összefoglalás két meséje: Nap úr - emberevő planéta isten (Ki a legelébbrevaló?); pusztító vízből tó (A balatoni kecskeköröm mondája).

Petőfi Sándor: János vitéz

Víz: patak (természet, tisztálkodás, tükör), harmat, könny, tó, zivatar, hó, izzadság, jelképes (ereiben nem folyt víz...), köd, tenger (Franciaország), világvége (Óperenciás-tenger), patak

Óriásország határán, örömkönny, életvíz (e tó).

*Tűz*: a nap tüze, szerelemtűz, villám, gyertyavilág, tűzvész (pusztító-tisztító), boszorkányok tüze, máglya (boszorkányégetés), indulat (feltűzel), csóktűz, az élet tüze.

*Fa*: petrencésrúd (elkergetés), zsványok erdeje, szerelemfa (rózsabokor Iluska sírján), óriások és boszorkányok erdeje, tetejetlen fák.

*Kő*: kőszikla (a griff fészke), kőszikla (az óriások eledele - "parittyá" János vitéz kezében).

Biblia: őstenger, gyümölcsfák, világító testek az égen (a világ teremtése); tenger: menekülés, vihar (az Úr haragja), a cet lakóhelye (Jónás engedetlensége), sziklahasadék (Sámson hőstette).

### *Hatodik osztály*

*Népballadák*. Kőműves Kelemenné: baljós előjelek kapcsolódnak a vízhez, záporosó, kútba fulladás (Kőműves Kelemenné álmában kisfia belefűlladt); a tűz előfordulása mint kultikus máglya, istennyila (átok); a kő mint építőanyag, kőfal (mágikus mozzanat az emberáldozat vő. Biblia: Jerikó felépítése). Kádár Kata: Gyula Márton anyja vízbe veszejt Kádár Katát, megtudván Gyula Márton utána hal a feneketlen tóban; a kőoltáron, mely alá temetik őket, szerelemfa nő (rozmaring).

Arany János: Toldi

*Víz*: kútvíz, forróvíz, a könny minden énekben előfordul, leggyakoribb a hatodik ének táján, a tizedik énektől örömkönny; veríték, pára (lélek), harmat; számos szólás és kifejezés pl. "Vesztenél, ha tudnál egy vizeskanálba" (második ének).

*Tűz*: napmeleg, istennyila, tűzhely, a harag tüze, szikrát hány a szeme, jókedv, holdsütés, csóktűz, a tűz világossága, pásztortűz. Szólások, kifejezések pl. "jókedvre tüzelve" (negyedik ének).

*Fa*: szálfá, petrencésrúd, fateknő, fadárda, deszkapalánk, kapufélfa.

*Kő*: parittyakő, malomkő, kőszent, drágakő, kifejezések, szólások pl. "kőnél lágyabb szíve vagon" (hetedik ének).

Fazekas Mihály: Lúdas Matyi

*Víz*: fürdővíz Döbrögi számára.

*Tűz*: veszedelmes hevűlés (láz, tűz/hely).

*Fa*: tüzelfa, sinkó (pálca) megvesszőzés, kapufélfa, faragatlan fák, farakás, Döbrögi erdeje, tölgyes, fához kötözés, husáng, rohanó fák (favágás).

*Kő*: csak kifejezésként (mi a kő).

### **Összegzés**

Évszázadokon keresztül, mint neve is hirdeti, a Biblia volt "a könyvek könyve". Az írástudatlanok számára is hozzáférhető volt a templomi prédikációkon, felolvasásokon, mesélésen keresztül, hasonlóképpen a népköltészethez. Nemzedékek tanultak meg a Bibliából olvasni. A képes beszéd számos változatát, fokozatát sajátította el belőle az ember, hiszen önmaga is ebben nőtt fel, ebben gondolkodott. Mivel a kép ősbibb a beszédnél, a képek tudják legjobban az ősi tartalmakat, képzeteket kifejezni. A Biblia történeteiből több világkultúra gyökeredzik. (zsidó, iszlám, keresztény)

Az olvasásra nevelés alapjául kellene állítani a bibliai történetek ismeretét. Hasonlóan a népmesékhez, még az olvasás előtti gyermekkorban meseként mondogatni a kisgyerekeknek. E kettős alapozás után a kisiskolás korban a gyermekköltészet és a jól megválogatott gyermekirodalommal ismerkedhetnének akár az iskolában is. Az elemzés mondanivaló- és tanulságke-

resés helyett a felfedezés, átélés, a gondolati munka lehetőségét adhatnánk meg a gyerekek számára.

A motívum egyik jelentésárnyalata a "mozgató". A gyermekkönyvtár, a könyvtáros szerepe életre keltetni, mozgásba hozni a gyerekek képzeletét, tevékenységekkel segíteni aktivitásukat, gyomlálni téveszméiket és megtalálni adott pillanatban a megfelelő könyvet.

A motívumkövetés – terjedelmi okokból rendkívül vázlatosan ismertetett módszere – egy kísérlet az útkeresésben.

## Rövidítések

Ákom, bákomp: Ákom, bákomp, berkenye

Gáspár: GÁSPÁR János: Kerekecske, dombocska

Hold elejti: RÁDULY János: Hold elejti, Nap fölkapja

Kerényi: KERÉNYI György: Magyar énekes népszokások

Kiss: KISS Áron: Magyar gyermekjáték-gyűjtemény

Magyar nd.I.II. Magyar népdalok I-II. köt.

O. Nagy: O. NAGY Gábor: Magyar szólások és közmondások

Szö, fon: Szö, fon, nem takács

## Irodalom

1. Ákom, bákomp, berkenye. Bp. 1985. Móra K. 196 l.
2. BENEDEK Elek: Magyar mese- és mondavilág. Bp. Móra K. 1. köt.: 2. kiad. 1988. 489 l.;  
2. köt.: 1989. 515 l.;  
3. köt.: 1989. 511 l.
3. BERZE NAGY János: A bűbajos lakat. Bp. 1980. Móra K. 367 l.
4. BERZE NAGY János: Égigérő fa. Magyar mitológiai tanulmányok. Pécs, 1984. Baranya megyei Tanács VB. Műv. Oszt. 369 l.
5. BETTELHEIM, Bruno: A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek. Bp. 1985. Gondolat, 477 l.
6. Bibliai fogalmi szókönyv. Bp. 1990. Református Zsinati Iroda. 374 l.
7. A Boldogasszony papucs. Nevek és legendák. Bp. 1987. Móra K. 42 l.
8. CLAUSS, Günter-HIEBSCH, Hans: Gyermekpszichológia. 7. kiad. Bp. 1983. Akadémia K. 371 l.
9. CSIKESZ Erzsébet: Találd ki a mesémet! Bp. 1986. Tankönyvkiadó, 254 l.
10. DIÓSZEGI Vilmos: A pogány magyarok hitvilága. 4. kiad. Bp. 1983. Akadémia K. 141 l.
11. DÖMÖTÖR Tekla: Magyar népszokások. 3. jav. kiad. Bp. 1983. Corvina. 65 l. 48 t.
12. DÖMÖTÖR Tekla: Naptári ünnepek-népi színjátszás. 3. kiad. Bp. 1983. Akadémia K. 271 l.
13. GÁSPÁR János: Kerekecske, dombocska. Bukarest, 1978. Creangá. 150 l.
14. JANKOVICS Marcell: A fa mitológiája. Debrecen, 1991. Csokonai K. 268 l.
15. JANKOVICS Marcell: Jelképkalendárium. Bp. 1988. Panoráma. 354 l.



16. KERÉNYI György: Magyar énekes népszokások. Bp. 1982. Gondolat. 215 l.
17. KISS Áron: Magyar gyermekjátékgyűjtemény. Bp. 1984. Könyvértékesítő Váll. 533 l.
18. KRIZA János: A csókalányok. 2. kiad. Bp. 1982. Móra K. 311 l.
19. KÓSA László-SZEMERKÉNYI Ágnes: Apáról fiúra. 4. kiad. Bp. 1985. Móra K. 275 l.
20. Magyar népdalok. Vál. Ortutay Gyula. Bp. 1970. Szépirodalmi K. 1 köt. 920 l. 2. köt.:855 l.
21. Magyar népmesekatalógus. Szerk. Kovács Ágnes. Bp. 1988. MTA. 2. köt. A magyar tündérmesék típusai. 465 l.
22. MÉREI Ferenc-BINÉT Ágnes: Gyermeklélektan. Bp. 1970. Gondolat, 303 l.
23. O. NAGY Gábor: Magyar szólások és közmondások. Bp. 1982. Gondolat, 862 l.
24. RÁDULY János: Hold elejti, Nap felkapja. Bukarest, 1990. Kritérium, 269 l.
25. RÓHEIM Géza: Magyar néphit és népszokások. Szeged, 1990. Univerzum K. 342 l.
26. Szó, fon, nem takács. Mi az? Bp. 1975. Móra K. 133 l.
27. ÚJVÁRI Zoltán: Játék és maszk. Debrecen, 1983. Bihari Múzeum. 1. köt.: 360 l. 2. köt.: 356 l. 3. köt.: 342 l.
28. VARGHA Balázs: Játsszunk a szóval. 2. kiad. Bp. 1974. Móra K. 222 l.





### **III.**

## **Helyzetek - élmények**

OSZK  
Országos Széchényi Könyvtár



# Miért fáj a mosónők feje a vasalástól?

A Verseghy nyelvűvelő verseny néhány tanulsága

*Pápayné Kemenczey Judit*

---

A címben feltett kérdést gyakran hallhattuk *Vargha Balázs* előadásain az 1960-as évek végén. Ezeknek egyik visszatérő példája volt *József Attila* verssora. Példa arra, mennyi körültekintést, figyelmet kíván az irodalmi szövegek közvetítése. Tudta, az élmény, az íróval-költővel – gondolataival, érzelmeivel – a belső azonosulás, a tökéletes átélés, csak az apró finomságok felismerésével, megértésével jöhet létre. Tanári kötelességnek tartotta a sűrűn megbeszélve visszakérdezést, s a szükséges magyarázatot, hogy valóban megtudják a tanulók, miért fáj a mosónők feje a vasalástól. Ez a nevelői magatartás még ma – közel negyedszázad után – sem természetes. A gyerekek magukra maradnak a számukra homályos vagy meg nem értett szövegekkel, amelyek a maradandó, az érzelmileg, lelkileg átélt vers, történet, esemény helyett, *Vargha Balázs* szavaival: "zavaros masszává oldódnak szét az emlékezetükben."

S hogy ez nem csupán feltételezés, bizonyosságot nyújtottak erre könyvtári csoportos foglalkozásaim. A szótárak használatát bemutató-gyakoroltató játékaimhoz megfejtendő szöveget mindig a klasszikus magyar gyerekirodalomból (*Móra, Gárdonyi* stb.) válogattam, s meg is győződtem arról, hogy igen sok az olyan – felnőttek számára érthető – ritkán használt magyar szó és kifejezés, amelynek legfeljebb a hangulatát érzik a gyerekek, tartalmát nem fogják. Mindezek után természetes kérdésem volt: zavarja-e a gyerekeket a szavak tartalmi homálya? Azt gondoltam, sokukat igen. Ám erre bizonyosságot kellett keresnem.

Az 1960-as években éltük meg, hogy az addigi "Jókai olvasókorszak"-hoz tartozó 13-14 évesek egyszerre milyen hevesen utasították vissza nagy mesélőnk könyveit, mert fárasztó volt számukra a sok idegen szó feloldása. Napjainkban pedig tanúi vagyunk annak, hogy azok a gyerekkönyvek, amelyek egy-két nemzedékkel ezelőtt születtek, a ma ifjúsága számára hogyan válnak megkopottá, hogyan fakul, halkul el üzenetük. Most nem az idegen szavak zavarják őket, hanem azok a magyarok, amelyek például egy másik, számukra alig ismert gyermek- és felnőttvilágot jelenítenek meg. Ismét szótárhoz kell folyamodniuk. S a kézikönyv beiktatása küzdelmessé teszi az olvasást, mert megszakítja, zavarja a beleélés folyamatát. Érthető, ha nehézkesen jön létre a gyerek és a szöveg közötti kommunikatív kapcsolat. Így ma már – Jókait követve – Mórát, Gárdonyit is csak a leglelkesebbek kölcsönzik, a többség fanyalogva utasítja vissza.

Nem csak a prózaírók szövege vár megfejtésre. Gyakran tapasztaltam a bemutató órákon: a kedvelt versek, mondókák is sejtelmesen ismeretlenek maradtak a 9-10 évesek körében. Például: örömmel ismételtetik, hogy ki kell dobni a kenderzsuppot, ha megázik, ám fogalmuk sincs arról, mit is kell eltávolítani, mi a kenderzsopp. Vagy: "Szó-fon, nem takács. Mi az?" – tesszük fel a találós kérdést, de a választ megadhatatlanná teszi az, hogy el sem tudják képzelni, mit csinál a takács. Más területről, a gyerekversek köréből:

"Amikor haragos,  
kavarog a katlan,  
hét pipakupakja  
nagyot csattan."

Az óvodáskortól mondogatott, csodálatosan muzsikáló, eltáncolható Weöres-vers "félelmetes" képe megelevenedik-e bennük, ha a katlanról azt hiszik, azonos a meghitt meleget árasztó kandallóval?

Még egy kicsit a verseknél maradva. Köztudott, a zeneiség, a ritmus, a szójátékok váltják ki az első versörömet. Az óvodások a szavakat önmagukért szeretik, mitsem törődve azzal, értik-e. A verseknél az érzelm megelőzi az értelmet. De az érzelmi hatást a sorokból kisugárzó költői képek is erősítik. A színes képeken keresztül tapadnak az emlékezetbe a költő sorai. Az érzelmvilágot, a képzeletet megmozgató (felfogható) elemek, a szemléletes jelzők segítségével válnak képszerűvé. Ám ha a szavakat nem értik, hogyan alakulnak a betűhalmok képekké? Természetes válasznak tűnik: a gyerekek fantáziája egészíti ki az olvasottakat, hallottakat. Egy bizonyos kor után nem csaloéka ez? Még a kisiskolásoknál, a kezdő olvasóknál is elfogadom a magyarázatot, de a 10-12 éveseknél (akikkel foglalkozásaimon leggyakrabban találkoztam, s akiktől tapasztalataimat gyűjtöttem) már kételkednem kellett az állítás érvényességében. Hiszen róluk tudjuk: nem az ő világuk a sejtetés, nem tűrik a megfeythetlent. A valóság pontos reprodukálásáért az apró részletekig eljutó a vizsgálódásuk. Miért, hogy a verseknél vagy az előbb említett prózaíróink műveinél "ellustulnak", nem ébred fel kutató kíváncsiságuk? Talán mert nem válhatott szokásukká olvasmányaikról beszélgetni a felnőttekkel. Felnőttekkel, akik arra is ösztönözték volna őket: érdemes megfeyteni a titkot, hogy miért fáj a mosónők feje a vasalástól?

Mindezek után erősen foglalkoztatott: ha ismeretlen fogalmak sorával találkozunk, mit olvashatunk ki a mondatokból, mit érthetnek meg a szövegből? Erre a kérdésre kerestem a választ akkor, amikor a Verseggy nyelvművelő verseny feladatai közé beiktattam először néhány jól ismert gyerekvers egy-egy szakaszát (1.sz. melléklet), kérve: értelmezzék, magyarázzák meg azokat a szavakat, amelyekről úgy véltem, nem értik. Majd egy másik alkalommal Gárdonyi Géza: *A gyerekek* című novelláját olvashatták rövidítve (2.sz. melléklet) – s hasonlóan az előzőhöz – a megfeytendő szavak feladványával. A szövegválasztásnál mindkét esetben tudatosan ügyeltem arra, hogy a 10-12 évesekhez közel álló legyen: közismert, illetve olyan szemelvény, ami érdekelheti őket. A választott szerzők műveiket gyerekeknek szánták, nekik és róluk (korosztályukról) szólnak az idézetek, tehát megértésükhöz – elvileg – elegendő előzetes ismereteik is vannak.

Mielőtt a tanulságokat sorjáznom, néhány mondattal magáról a versenyről. 1976 óta évente hirdeti meg a szolnoki Verseggy Könyvtár az általános iskolák felsőseinek a nyelvművelő versenyt. Közel tíz esztendeje országos, és az idén már ötödször jöttek el a szomszéd országok magyar anyanyelvű gyerekei is. A feladatok – a nyelvművelést szélesen értelmezve – a nyelvi játékoktól, a költők nyelvi ötleteinek folytatásán át a szókincspróbákig s a nyelvrontás bemutatásáig-javításáig terjednek. Az írásbeli és szóbeli feladványokkal, fogalmazásokkal szeretnénk fejleszteni érzéküket, hogy figyelmesek legyenek a nyelvi finomságokra, s anyanyelvünk gazdagságát felismerve és megismerve, saját nyelvük és kifejezőeszközeik gyarapodjanak. Az ösztönzés és a nyelvi ismeretterjesztés mellett, természetesen, kíváncsiak voltunk (vagyunk) arra is, milyen választékos, mennyire élő e korosztály megszerzett szókinése, milyen a nyelvalkotóképességük.

Szolnokra, az országos döntőre a megyék és a főváros sok száz diákjából válogatva a legjobbak jutnak el. Ők tehát nem hátrányos helyzetűek, nem az átlaghoz tartozók, hanem az anyanyelv iránt érdeklődők, magyarból a legkiválóbbak. (A következőkben ismertetett megoldásaikat, eredményeiket tehát így kell szemlélni!). Most leírt tapasztalataimat tőlük gyűjtöttem.

Az említett két feladatot a 10-12 évesek, az 5. és 6. osztályosok kapták. Hogyan oldották meg? Összességében gyengén. A kérdések mindegyikére senki sem tudott feleletet adni. A válaszok gyerekenként és ezen belül szavanként is erősen eltérőek. Ezt figyelembe véve a

pontos megoldás – átlagosan – mintegy 35%-os. 50%-ban kísérletet sem tettek a megfejtésre, üresen maradtak a sorok, nem születtek magyarázatok. 15%-uk találgatott, próbált a számára értelmetlen hangcsoportnak valamiféle jelentést adni, illetve az ismert szövegrész megfejtését úgy adta vissza, ahogy eddig is élt benne.

És most lássuk szavanként részletezve az eredményt.

*Kormos István: Vackor c. verses meséje (Mell.: 1.a) a televízióból - képileg - is ismert. Bevezető sorai - a gyerekek értelmezésében - mégis zavart keltően módosultak. Íme:*

*boglyos (=fésületlen, borzos)*

jól ismerte a szót: 30%,

számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 46%,

a többiekéből:

bojtos, bolyhos, boglyához hasonló, szőrös, koszos stb.

*lompos (=hosszú, bozontos szőrű)*

jól ismerte a szót: 27%,

számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 37%,

a többiekéből:

görnyedt öreg, ápolatlan, somfordáló, rosszul kinéző, elhanyagolt, nagy stb.

*loncsos (=rendetlen, mocskos)*

jól ismerte a szót: 35%

számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 46%

a többiekéből:

vizes-sáros, kócos, hosszú szőrű, lomha stb.

A "harmadik csoport" szerint (mindig azonos válaszoló feleleteit kapcsolva össze) Kormos medvéje valami ilyenféle: "boglyához hasonló, görnyedt öreg", bojtos, somfordáló, vizes-sáros", "koszos, ápolatlan, lomha" Nem egészen az eredeti figura!

*Weöres Sándor: Vásár című versének zárószakaszából (Mell.: 1.b):*

*márc (=méhsör)*

jól ismerte a szót: 0%,

számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 61%,

a többiekéből:

március (18%), valami ital (7%), márts, tej, bevonóanyag, víz stb.

*cseber (=vödör alakú edény)*

jól ismerte a szót: 39%,

számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 35%,

a többiekéből:

liget, patak, tányér alakú edény, ahonnan a vizet merik, bödön, kis patak stb.

*csupor (=bögre, kisebb cserépfazék)*

jól ismerte a szót: 15%,

számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 24%,

a többiekéből:

váza alakú porcelán edény, kancsó, bödön, kanna stb

A "harmadik csoport" szerint (ismét azonos válaszadónál, nem ötletszerűen) a következő

furcsa képpé módosul a méhsőrrel teli vödör:

"március a ligetben", "március a patakban", "márts, ahonnan a vizet merik", "tej a bődönben", "víz a kis patakban" stb. Úgy vélem, e meghökkentő eltérést nem szükséges magyaráznom.

Egy másik közismert *Weöres Sándor* vers a *Haragosi* (Mell.: 1.c) második versszakából:

*fakutya* (=jégen szántalpakon csúszó, botokkal hajtott szék)

jól ismerte a szót: 61%,

számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 22%,

a többiekéből:

játékszer, szánkó, fából készült kutya, szánkó (kutyák húzzák), sí stb.

Voltak, akik a szó második jelentését adták meg: régen használták - csizmát húztak vele, cipőhúzó fadarab stb. illetve a diáknyelvből ismertet közölték: nevető, vigyorgó.

*retyerutya* (=rokon, hozzátartozó, családtag)

jól ismerte a szót: 17%,

számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 46%,

a többiekéből:

sáros (olvadt) hó, szekér, járókelő emberek (akiket visz a szán), falu népe, minden, hó, a nép, a ház lakói, "nincs értelme, olyan mint az ingyom-bingyom" stb.

A "harmadik csoport" szerint:

"kutyák húzzák futva a szánkót, ingyom-bingyom", fut a havon a szánkó, vele fut a sáros, olvadt hó", fut a havon a vigyorgó, vele fut a szekér" stb.

*Weöres Sándor Orbánjából* (Mell.: 1.d.) egy szót választottam:

*polyva* (=gabonaszemet borító hártyás levélke)

jól ismerte a szót: 9%

(Egy szép, helyes válasz, hogy ilyen idézet is legyen: "a búza takarója, nyomtatáskor, csépléskor keletkezett hulladéka.")

számára ismeretlen volt, nem válaszolt; 43%,

a többiekéből:

a szekeret lefedő ruha, rongy, tető, ponyva, bak, köpeny, takaró stb.

A "harmadik csoport" szerint:

"A trombitások bakon, takarón ülnek, ponyva (alatt?)"

Hogy félreértés ne essék, ide kívánczok egy megjegyzés. A meghatározásokat csak a kontraszt érzékeltetésére adtam meg most zárójelben, és nem azért, mert a versenyzőktől is így vártam. Minden olyan választ helyesnek minősítettem, amely, bár sajátos megfogalmazásban (vagy példával) készült, ám jól fedte a szó tartalmát.

A prózai szöveg, *Gárdonyi* novellájának (Mell.: 2) reprodukálása sem volt a versekénél sikeresebb. A részletből kiválasztott 17 szó többsége a ma gyereke számára csak az irodalomból ismert régi világ "tartozéka" (kisbíró, káplár stb.), nagyszüleik iskolai munkájának "kelléke" (kalamáris, spongya), illetve játékaik (búgó, bodzafa-puska stb.). Tájnyelvi szó (horgolja) és egy egyéni költői kifejezés (az idő megrokkán) is előfordul a megfajított listáján.

A szemelvény szókincse jellegzetesen gárdonyis, alkalmas arra, hogy az író – szövegének – megértését segítségével vizsgáljuk.



Sorjazzuk ismét: melyikkel hogy boldogultak.

*kisbíró*

jól ismerte a szót: 20%,  
számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 30%,  
a többiekéből:  
dobos gyerek, a bíró inasa, aki hirdet (általában kisfiú), a bíró helyettese, kis dobos stb.

*tarisznya*

mindenki válaszolt,  
jól ismerte a szót: 50%,  
a többiekéből:  
erszényhez hasonló ruhaanyagú táska, régen ebben hordták a könyveket stb.

*téntás*

mindenki válaszolt,  
jól ismerte a szót: 100%  
ezek közül egy szakszerű meghatározás: "kék vagy fekete folyadék, amivel a régi emberek írtak."

*kalamáris.*

*fakalamáris*

jól ismerte a szót: 40%,  
számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 40%,  
a többiekéből:  
toll olyan toll, amibe tintát kell rakni stb.  
fatoll, fadoboz stb.

*az idő megrokkann*

mindenki válaszolt, de senki sem értette.

A válaszokból:

az idő: megenyhül, eltelik, jobb lesz, jobbra fordul, elérkezik. A megadott idő a vége felé jár, beesteledik stb.

*káplár*

nem volt, aki jól ismerte a szót,  
számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 40%,  
A helytelen válaszokból:  
csősz, rendőr, felügyelő, iskolagondnok stb.

*spongya*

jól ismerte a szót: 90%,  
a többiek: általában ruhát, rongyot írtak.

*aprópör*

jól ismerte a szót: 40%,  
számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 30%,  
a többiekéből:  
apró-cseprő ügy, aprópénz, kisebb összeg stb.

#### *a búbos*

jól ismerte a szót: 80%,  
számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 10%,  
a többiek általában kályhát írtak.

#### *horgolja (=hergeli)*

senki sem értette, de próbáltak választ adni, ilyeneket:  
gyakoroltatja, oktatja, terheli, leköti, feladatot ad neki, korholja stb.

#### *gerendanézés*

jól ismerte a kifejezést: 50%,  
számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 20%,  
a többiekéből:  
szűrős nézés, számolás, alaposan átnézi stb.

#### *szirmos kisködmön*

jól ismerte a kifejezést: 30%,  
számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 10%,  
a többiekéből:  
rongyos és szakadt kabátka, ujjatlan és díszes kabát, tarka kabát stb.

#### *lúdtollmetsző*

számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 40%,  
a többiek jól ismerték a kifejezést. Példaként egy szép meghatározás: "régén lúdtollal írtak, és a lúdtollnak hegyesnek kellett lennie, ő hegyesítette bicskával."

#### *bodzafa-puska*

jól ismerte a kifejezést: 50%,  
számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 40%,  
a többiek fából készültet írtak (ezzel azonban löni nem lehet, csak a bodza szárából met-szettel!).

#### *búgó*

jól ismerte a játékot: 10%,  
számára ismeretlen volt, nem válaszolt: 50%,  
a többiekéből:  
dugó, búgócsiga, harang stb.

#### *irka*

mindenki válaszolt,  
jól ismerte a szót: 50%,  
a többiekéből:  
papír, papírlap, írótabla, palatábla stb.

A szavak, kifejezések helytelen válaszai közül igen meglepett, amit a "szirmos kisködmön"-re adtak. Hogy ez a fogalom körükben ennyire bizonytalanul él, azért megdöbbenő, mert az 5. osztályosok az előző, a 6. osztályosok is csak két évvel korábban tárgyalták házi olvasmányként *Móra: Kincskereső kisködmönét*, s ha a cím jelentéstartalmából ily kevés maradt meg bennük, elképzelhetetlenül sokmindent boríthat még homály.

A szó- és fogalomértés "táblázatszerű" bemutatása után, ismét nézzünk néhány mondatot: hogyan alakult át az olvasói tudatban az eredeti prózai szöveg. Idézem, változatokkal: "Egynéhányan a nagyobbak közül csak akkor jönnek be, amikor már az idő (megrokkán), megenyhül, jobbra fordul, már beesteledik, s otthon az ő dolgos kezük nélkül is meg lehetnek." Az eredeti mondat utalása fülüknek idegen, mert tapasztalaiktól távoli: nem értették meg, hogy a gyerekek késő ősziig dolgoznak, s csak a munkák megszűntével járhatnak iskolába.

Imrét – náluk – az apa nem játékosan ingerli (horgolja), hanem vizsgálztatja, korholja, tanítgatja. Ez a gerendás, búbos kemencés szobabeli, hangulatos családi jelenet az ő olvasatukban mássá: szigorúvá, számonkérővé válik.

Az *Istenes fiú* szerény káplárjából is határozottabb, keményebb rendőrt, csőszet, iskola-gondnokot faragtak. S a Gál gyerekről is csak annyit értettek meg, hogy ezermester, de ami-ben a tudománya áll, még elképzelni sem tudják. Mindezzel együtt számukra e messzi kor kisiskolásainak mindennapjai, iskolai eszközei, játécai megidézhetetlenek maradtak.

Szóértő példáimat szándékosan válogattam ilyen széles körből és ilyen bőségesen. Szüksé-gesnek éreztem sokoldalúan láttatni, bizonyítani: a gyerekolvasók általam tapasztalt tájékoztat-lanságai nem egyedi esetek és nem véletlenek.

Ezek után vizsgáljuk meg, milyen folyamatnak lehettünk tanúi, mi történt a szövegek fel-dolgozásakor?

1. Az olvasmány (a versek és a novella is) megérintette őket, fantáziájukat megmozgatta. Így hangulatuknak, képzelőerejüknek engedve, lelkiállapotuknak megfelelően, az író szavait helyettesítették a nekik megfelelőbbekkel (fakutya = kutyák vontatta szánkó, loncsos = vizes, sáros stb.).
2. A hangalakokat értelmileg megközelítve próbálták - az olvasottaktól, tehát az "értelmetlentől" függetlenül – új "értelmes" csereszót keresni (búgó = dugó, boglyos = boglyos=bolyhos, polyva = ponyva stb.).
3. A hangalak téves asszociációt is előhívott (cseber - csermely), és az addig felfoghatatlan sor, váratlanul értelmet nyert, s kialakult az – eredetitől ugyan igen távoli, de már elképzelhető – új kép: a víz a kis pataokban, amelybe belemeríthető a kancsó, a kanna.
4. A szövegkörnyezet segítségével "fejtették meg" a szavakat, azaz ebből kiindulva találták ki a sajátjukat, amelyet az eredeti helyére beilleszthetőnek véltek (a kisbíró = a bíró inasa, kis dobos gyerek, szekér polyván = szekér bakján).

A gyerekek minden alkalommal új képeket, új figurát teremtettek.

A kiskamaszok nyelvi fantáziája tehát igen gazdag és mozgékony, ám ez nem mindig vezet az olvasó és az író találkozásához, gondolatbeli kézfogásához.

Sajnos, szép számmal akadnak közöttük olyanok, akik alig fáradoznak, alig bajlódnak a szöveg titkainak felfedésével. Ők a gyakori választ elhagyók. (Ők a racionálisabbak, akik nem engedik magukat befolyásolni a betű- és szóhalmaz hangulatától?)

## Összegzésként

A 10-12 évesek szövegértését, szövegfeldolgozását próbáltam nyomon követni két nyelvmű-velő feladat feldolgozásával. Az eredmény elszomorító. Az idézett verseket a gyerekek bizo-nyára még ma is szívesen mondogatják, mert jól ismerik. Szeretik ritmusát, zenéjét. Ugyanígy hiszem, hogy a Gárdonyi novella egészét is megértették, el tudták volna mesélni a "cselekményét", de a mikrostuktúrák szintje, az apró részletek nyújtotta lényeg – a kellő ismeretek és a megfelelő segítség hiányában – már felfejthetetlen maradt számukra.

Tudom, a verszenénél nincs csodálatosabb, ám a költeményeknek – gazdag, színes, változatos szóanyagukkal - a nyelvfejlesztő, nyelvtisztító szerepük is nélkülözhetetlen. Eredményesen bővíthetnék, élettől tölthetnék meg az amúgy is egyszavas gyerekolvasók nyelvkincsét. A nyelv azonban csak a megértett szavak útján gazdagodik, csak ezek által gyarapodik a személyiség értelmi és érzelmi világa is. Mi hát a teendő? A megoldásra nincs megbízható recept, de jó szándékú utak találhatók.

- A könyvtárosok kézikönyvhasználati óráikon ne a száraz formai elemeket magyarázzák; elsődlegesen ne "könyvtártani ismeretként" tanítsák a szótárak szerkezetének, a szócikkek felépítésének elvét, hanem mind többször vegyék elő ezeket a "rég" szövegeket, és – másodlagos – olvasóikkal közösen keressék meg a kézikönyvekben nem, vagy alig értett magyar szavak jelentését. Így a szótár nevetséges főszerepéből azzá válik, ami: segédlet. Amelynek dolga: megfejteni, értelmezni az ismeretlent.
- A Verseghy versenyen kedvelt feladvány a szókincspróba. Az iskolai nyelvtanórákon is - alsóban és felsőben egyaránt - alkalmazható. Sűrűbben szerepelhetne az elmúlt évtizedek és századok öltözködési, étkezési szokásait és e korok gyermekvilágát megjelenítő, "felfedeztető" szófejtő játékok sora. Hatására bizonyára a mainál megbízhatóbban tudnak majd a kisiskolások kommunikálni a régműlttel.
- Irodalmi foglalkozásokon (órákon) a szavak játékos feloldásával láttassuk meg a vers képeit is. Ezzel hozzásegíthetjük a kisdiákokat a vers (újra vagy további) megkedveltetéséhez.
- Ne higgyük, hogy a saját vagy a szüleink gyerekvilága, gyermekkori környezete (amelyeket jeles irodalmi művek közvetítenek) ugyanolyan valóságosan, elevenen élő a mai fiataloknak, mint azok számára volt, akiknek valamikor írták. Ezt a múltat – szokásaival, életmódjával – a tankönyvi olvasmányokban gazdagabban kellene bemutatni, azaz értelmileg és érzelmileg is közelebb vinni már az alsós gyerekekhez, hogy a jövőben olvasónemzedékek ne veszítsenek el olyan klasszikus írókat (és műveiket) mint Móra Ferenc, Gárdonyi Géza.

S befejezésül – visszakanyarodva Vargha Balázs "rögeszméjéhez" – érjen rá a könyvtáros és a magyartanár élménytársként beszélgetni olvasóival, tanítványaival, hogy a szépirodalmat is örömmel olvasó nemzedékek hagyhassák el az általános iskolát és a gyermekkönyvtárakat.

## 1. sz. melléklet

### *Versekből idézünk*

Már kicsi korodtól sokat hallottad, jól ismered ezeket a verseket (pontosabban versrészleteket). Ha igazán jól, akkor azt is tudod, mit jelentenek a kiemelt szavak.

a) Hol volt,  
hol nem,  
messze, messze,  
volt egy boglyos,  
lompos,  
loncsos,  
és bozontos  
Vackor nevű kicsi medve...

*(Kormos István)*

b) Jó márc, a cseberben,  
csuprom telemertem.  
Teli van a csuprom,  
idd már, ki ne fusson.

*(Weöres Sándor)*

- c) Fut a havon a fakutya,  
vele fut a retyerutya,  
din don diridongó.  
(Weöres Sándor)
- d) Alva jár az Orbán,  
tornyot visz az orrán,  
trombitások ülnek benne  
három szekér polyván...  
(Weöres Sándor)

## 2. sz. melléklet

*Ha olvasod, érted is?*

Gárdonyi Géza egyik novellájából közlünk részleteket. Kíváncsiak vagyunk, érted-e pontosan a szöveget? Néhány szót aláhúztunk, értelmezd, magyarázd meg, mit jelentenek!

*A gyerekek*

Az iskolám olyan már, mint a zengő méhkas. A pap kihirdette, a *kisbíró* meg kidobolta, hogy krumpliszedés után senki ne tartsa otthon a gyereket, hanem küldje az iskolába.

Hát, már hétfőn reggel megkezdődött a bevonulás. A kis fitos orrú, tüskés hajú Tabi Jóska jött elsőnek. [...]

A többi is csakhamar előtűnt. A falu minden részéből szállingóztak a *nagytarisznyás* fiúk meg a piros kendős kisleányok. A fakilincs meg-megkattant az utcaajtón. Egyiket-másikat már a lépéseiről megismerem. Egy lépés, egy koppanás, egy lépés, egy koppanás: ez a szánta Gál gyerek. De íme, megáll.

- Te - hallom a hangját -, nem téntás a képem?

- De bizony *téntás* - feleli két gyermekhang is.

- Hol?

- Az orrod tövin.

- Hol?

- Itt la.

Bizonyára a *kalamáris*szal vesződött otthon a jó fiú, s a kalamáris az olyan gonosz portéka, hogy vagy freccsen, vagy loccsan, de akármit cselekszenek vele, valamit befeketít.

[...]

Harminc-negyven tanítványom szokott lenni, de még most ritkásan ülnek. Egynéhányan a nagyobbak közül csak akkor jönnek be, amikor már az idő *megrokk*an, s otthon az ő dolgos kezük nélkül is meglehetnek.

De a legjobb tanulóm, a fekete szemű, fekete hajú Istenes fiú itt van már. Méltóságos komolysággal ül az első pad első helyén. Ez az ő helye már három év óta. Ha ő hiányzik, akkor se merné elfoglalni senki. Innen őrzí, mint valami *káplár*, az egész iskolát. Ő az én bejövetelemig a rend meg a csend ura; ő a krétának meg az iskolai szappannak a felelős őre, a fűtés intézője, a fő-főspongyanedvesítő, padlótisztasági biztos és *aprópör*-intéző [...] Úgy olvasni meg számolni, mint ő, nem tud senki. Büszke is rá az apja. Nyáron a déli pihenőkön, télen a búbos mellett előre kieszelt számokkal *horgolja* a fiát [...] Az egész családnak ragyog a szeme, mikor az Imre némi *gerendanézések* után kisüti a kívánt számot. [...]

Nem sokkal kevesebb tekintély a Gál gyerek se. Ez *sánta* szegény, szőke, színtelen arcú, de élénk tekintetű gyerek. Az ő *szirmos kisködmöne* elmaradhatatlan az iskolából. a középtájon ül, hogy mindenki közel érhesse. Mert ő a fő ceruzafaragó, táblaigazító, *lúdtoll*metsző s azonkívül a *bodza*fapuskának, búgónak, fakalamárisnak a mestere... A könyvekre meg az *irkák*ra nem is írja más a neveket, csak ő....

# A hátrányos helyzetű gyermekek olvasóvá nevelése a zene segítségével

*Arany Beáta*

---

Az "olvasóvá nevelés" azt hiszem, olyan frázissá vált, amelytől sokunknak torz mosolyra húzódik a szája. Ez a fajta "nevelés" a tipikus esete lett annak, amikor egy jónak tűnő elképzelés a kivitelezés során valami miatt megbukott. Mégsem tudok jobb kifejezést, nevet adni a feladatnak, a célnak.

Az elnevezésből logikusan következhet a kérdés: miért kell egyáltalán olvasóvá nevelni valakit? A szabadidő hasznos eltöltése és hasonló, nem lehetnek motiváló tényezők, mint ahogy nem is lettek. Joggal kérhette ki bárki magának, hogy beleszóljanak abba, mivel óhajtja tölteni a szabadidejét. Sőt, még azt is meg akarták határozni, hogy mit olvasson!

A baj talán azzal kezdődött, hogy nem sikerült a lényegét megértetni az olvasás fontosságának. Nem sikerült megértetni azt, hogy az olvasás, mint konkrét tevékenység, csak eszköz. A cél nyilvánvalóan a tudás, az információ megszerzése és hasznosítása lett volna.

Sajnos, a kollektív butaság lúdjai disznót győztek. A gyerekek a tudatlanságuk miatt, egyszerűen nem jutottak el odáig, hogy felismerték volna a tanulás, avagy az olvasás jelentőségét.

Már az óvodában kíváncsi lenne a gyerekeket és a könyveket "összeismertetni". Nem lenne nehéz az "ismerkedés", hisz nincs olyan kisgyerek, aki ne szeretné a mesét! S miután sikerült az apróságok érdeklődését felkelteni a könyvekben rejlő csodák iránt, könnyen lehet, hogy az óvónéni nem tud honnan pénzt előteremteni az új meséskönyvek megvásárlásához. A szülők ugyanebben a csónakban eveznek. Az áremelések alkalmával mindig a kulturális kiadások derékszíján húzunk először. Bizonyos fokig érthető ez a magatartás, hiszen enni muszáj, míg olvasni ... Az egyes családok talán meg is tehetik, hogy a kultúrán spóroljanak, de az állam – véleményem szerint – ugyanezt már nem engedhetné meg magának. Beláthatatlan, megjósolhatatlan következményei lesznek hosszú távon a kultúrán történő spórolásnak!

## Kísérlet az 5. césekkel

Ebből a feltevésből kiindulva fogtam bele egy kísérletbe, bár eleinte magam sem tudtam, hogy kísérlet lesz. Az indítékom az volt, hogy megsajnáltam az 5.c. osztályt. Szeretem, és gyakran sajnálom a gyerekeket. Szeretem őket, mert naivságuk, őszinteségük, ártatlanságuk, hitük - semmihez sem hasonlítható. Meg azért is, mert nem tehetnek arról, ami velük és körülöttük történik.

Nos, az 5.c. a renitens gyerekek osztálya volt. Ide irányították a kezelhetetlen, hátrányos helyzetű, cigány stb. gyerekeket. Rossz hírű osztály volt. Szünetekben, "lyukasórákon", tanítás után, jobb híján a könyvtárban csellengtek. Na, nem könyvért jöttek! Elsősorban azért, hogy ne kelljen otthon lenniük, másodsorban azért, hogy társasjátékozzanak. (Iskolai könyvtár lévén, tartunk társasjátékokat is).

A kolléganők rettegése nem ismert határt, ha a gyerekek véletlenül a polcok közé tévedtek, ugyanis vaddisznó módjára túrták össze a könyveket, és az eligazító jelzeteket, a figyelmeztetésből, kérő szép szóból pedig nem értettek.

Egyszer gondoltam egy merészet, és áthívtam őket a könyvtár zenei részlegébe. Néhány percnyi bámészkodás után pár mondatban elmondtam nekik a lehallgató helyszínek működésének elvét, ismertettem a technikai berendezést és az igénybe vehető lehetőségeket. Tetszett nekik, érdeklődve hallgatták, sőt, kérdeztek is. A hallgatni kívánt anyag között könnyen tájékozódtak, mivel zenei állományunk elrendezése tematikus. Jól elkülönített csoportokban vannak a könnyűzenei, népzenei, komolyzenei, stb. hangfelvételek.

Természetesen a könnyűzene volt a "nyerő". A cigányokra oly jellemző jó zenei érzék most is megnyilvánult. Lábukkal, kezükkel kopogták a ritmust, egész testük ütemre mozgott, még ülve is. Az örömöm 10 percig tartott. 10 percnyi önfeledt zenehallgatás után ugyanis elkezdték egymást vagy a lehallgatókat "piszkálni".

Nem vártam meg, hogy elfajuljon a helyzet, egyszerűen kikapcsoltam a gépeket, és közöltem velük, hogy holnap visszajöhetnek, ha van kedvük. Volt. Bölcs előrelátással a fülhallgatók mellé papírt, ceruzát készítettem. A csel bevált. 5 perccel tovább bírták az egyhelyben ülést.

Miután elmentek, megnéztem a hátrahagyott rajzokat. Rajzok helyett azonban csak a "menő" együttesek, énekesek nevével telefirkált lapokat találtam. Még rajzolni sem tudtak. Nem volt mit. A tíz, tizenegy, tizenkét éves gyerekeknek nem volt megrajzolni való emléküik, élményük. Semmiféle megjegyzést nem tettem másnap a "munkájukra". Ismét kaptak papírt, ceruzát, és szabadon választhattak a hallgatni kívánt művek közül. Heteken át alkalmaztam ezt a módszert. Nem voltak elvárásaim, követeléseim a gyerekekkel szemben. Nem figyelmeztettem őket percenként, egyszerűen hagytam, hogy élvezzék a zenét. Abból, ha elfelejtettek olykor köszönni, vagy nem engedtek előre az ajtónál, nem csináltam világraszóló problémát. Természetesen mindig figyelmeztettem őket a helyes viselkedés írott és íratlan szabályaira, de sohasem kioktató jelleggel.

Érdekes módon mégsem volt magatartásbeli problémám velük soha. Sőt, igen készségesek voltak, ha a segítségüket kértem egy-egy plakát kiragasztásához, vagy egyéb aprósághoz.

Miután kialakult a fonotékát rendszeresen látogató törzsgárda, úgy gondoltam, itt az ideje, hogy továbblépjünk. Egyik alkalommal én is feltettem a fülhallgatót, és az egyik szabad csatornán egy mesekazettát kezdtem hallgatni. A rút kiskacsról szólt a történet, neves színművésznünk előadásában, kellemes zenei aláfestéssel. A kazettához gazdagon illusztrált meséskönyv is tartozik, amelyből nyomon lehet követni a kazettán hallható mesét. Bősen lapoztam a könyvet és nagy élvezettel hallgattam a mesét, miközben fél szemmel a kőkemény rockot hallgató gyerekeket figyeltem. A kíváncsiságuk egy idő után győzött. Sorra kapcsolak át az én csatornámra, majd döbbsen bámultak hol rám, hol egymásra. Nem vettem róluk tudomást, végighallgattam – néztem – olvastam a mesét, amely kb. 20-25 perces volt. Mocorgás nélkül telt el az idő, bár néhányan visszakapcsoltak a rock zenére.

A "miért tetszett mesét hallgatni" kérdés törvényszerűen elhangzott. "Nektek nem tetszett?" - kérdeztem vissza, eléggé el nem ítéhető módon. Érthetetlen dűnnyögés volt a válasz.

Ezt követően elbogarásztunk a "hangos mesék" között. A gyerekek rácsodálkoztak a szép meséskönyvekre, olykor idélen megjegyzésekkel leplezték örömüket. Azóta rendszeres hallgatói a mesekazettáknak, bár a könnyűzene még mindig toronymagasan vezet.

A könyvtárban is megmutattam nekik a meséskönyvek helyét. Mielőtt hozzányúltak volna a könyvekhez, megbeszéltük, hogy előtte mindig kezét kell mosni, nem "szamárfüllel" jelöljük meg, hol tartunk, továbbá a vacsorát sem a könyvön fogyasztjuk el. Egyetértettek velem, majd válogatni kezdtek. Nem kölcsönzött mindenki. Az idővel visszahozott könyvek sem voltak mindig kifogástalan állapotban. A méregdrága Walt Disney meséskönyvek gyakran mentek egyenesen a selejtbe.

Én természetesen nem vesztésnek tekintettem a dolgot, de ezen a mai napig is vitatkoztunk a kollégákkal. (Ők érthető módon sajnálják ezeket a bűbájosan giccses, szép és igen drága könyveket). A selejtezés oka minden esetben az volt – a gyerekek egyébként is koszos, elhanyagolt otthonán túl, – hogy a kisebb testvérek játszogattak a könyvekkel. Sajnos, a mai napig sem sikerült megértetnem ezekkel a gyerekekkel, hogy a könyv nem tekinthető játéknak, a könyv külön műfaj, más kategória, mint a játék. Hiába magyaráztam, hogy könyvből nem szoktak házat építeni, hisz nem ez a funkciója, nem ezért alkották meg a szerzők, a kiadók, a nyomdák - nem éreztek még rá a lényegre. Csodálkozni nem érdemes a dolgon, hisz ez törvényszerű következménye a körülményeknek.

Ezek a gyerekek olyan környezetben, családban nevelkednek, ahol az olvasásnak nincs becsülete. A tudás nem látványos dolog, mint mondjuk egy butik-ruha, nem lehet vele dicsekedni, nem mutogatható. Akkor meg mi értelme?

Majdnem lehetetlen beláttatni az olvasás fontosságát, szépségét. Ettől függetlenül, még nem adtam fel a harcot.

December elején a fejhallgatók mellé elhelyeztem néhány szórólapot, "Ki is a Téalapó?" címmel. Egy csatornán pedig csak Mikulás-dalokat voltam hajlandó sugározni.

Az 5.c-ből kialakult törzstagság figyelmesen végigolvasta ugyan a "Ki is a Téalapó?" c. ismertetőt, bele-bele hallgattak néhány pillanat erejéig a dalokba is, de szemmel látható lelkesedést egyik próbálkozásom sem váltott ki. Nem sértődtem meg, hanem a következő alkalommal egy keresztrejtvényt osztottam ki. A rejtvény kitöltése előtt bevezetőt kellett tartanom olyan alapvető dolgokról, mint vízszintes sor, függőleges sor, képi meghatározások, stb. A részletes eligazítás után valamennyien nekiláttak a rejtvény kitöltésének. A motiváló tényező a beígért Mikulás-csomag volt. Átlag 1/2 óra kellett a megfejtéshez. Néhányan feladták, néhányan nem jutottak tovább 2-3 szó beírásánál, de volt, akinek sikerült. ("Mikulásputtony" volt a megfejtés).

Nem tudom, hogy ők vagy én örültem-e jobban a sikernek. Nem okoskodtam, nem tartottam fölösleges beszédet, egyszerűen a győzteseknek odaadtam a megérdemelt jutalmat. A karácsony előttre kilátásba helyezett vetélkedőt már csaknem örömmel fogadták. Meglepően tájékozottak voltak erről az ünnepkörrel, mindenki hozzá tudott szólni bizonyos szinten a témához. Szívesen böngésztek velem a kézikönyvtárban. A keresgélést, beszélgetést úgy irányítottam, hogy a már megtervezett kérdőív minden pontját érintettük, minden kérdésről szót ejtettünk.

A kézikönyvtár után átvonultunk a fonotékába. Az egyik csatornán megint csak az aktuális karácsonyi dalokat hallgathatták a gyerekek. Zenehallgatás közben, sablon segítségével, rajzlapból megcsináltuk a betlehemi jászolt és az esemény legjellemzőbb figuráit. A tetszés szerint összeállított kis kompozíciókat a gyerekek hazavitték.

A vetélkedőre közvetlenül a téli szünet előtt került sor.

Most tapasztaltam először, hogy őszi érdeklődés és izgalom vibrált a levegőben. Egy percig sem hittem, hogy a kilátásba helyezett hanglemezt, mint nyereményt, a nyugtalanság oka. Végre produkálni akartak, meg szerették volna mutatni, hogy mire képesek! Számomra is elképesztő módon koncentráltak a kérdőívre, a kérdésekre. Figyelmük bizonyítéka az volt, hogy szóltak, kapcsoljam ki a zenét, mert nem tudnak miatta a kérdésekre figyelni. Örömmel tettem eleget a kérésnek. A vetélkedő eredménye lényegesen jobb volt, mint a télapós keresztrejtvényé. Telitalálatos megfejtés is született, igaz, kellett hozzá némi jóindulat is. A győztes nevének ismertetésekor óriási taps és hurrázás volt a reakció. Örültek egy társuk győzelmének!!! Jelenleg ott tartunk, hogy úgymond "unalomúzónek" egy komolyabb keresztrejtvényt fejtegetünk. Elég nehezen boldogulunk a népi hangszerek neveivel, és magával a keresztrejtvény formátummal is. Úgy tűnik, merészet léptem ezzel a rejtvénnel előre. Az elvonatkoztatás egy ilyen összetételű csoportnak teljesen ismeretlen fogalom és



feladat. A gyerekek a készen kapott képi megfogalmazásokhoz vannak szokva. Az igen kedvelt képregények látványos figurái és színei pl. szinte fölöslegessé teszik azt a pár "buborékokban" odavetett mondatot is. A népszerű videófilmek sem a magasröptű dialógusok miatt népszerűek. Az amúgy is fantáziaszegény gyerekek agysejtjeit semmi nem ösztönzi aktívabb működésre! Eleve hiányzik az intim közeg, ami véleményem szerint feltétlenül szükséges az elmélyült olvasáshoz. Ahhoz, hogy bármilyen történetbe beleélhessék magukat, szükség lenne egy meghitt sarokra, kuckóra. Kénytelen vagyok elismerni, hogy én magam sem tudnék elmélyülni még egy újsághírben sem, ha közben 5-6 testvér ricsajozna körülöttem.

Nos, a nyugodt légkör hiánya sarkalatos problémának tűnik! Ennek hiányában hiába próbáltam magyarázni, hogy az olvasás azért is jobb dolog a videózásnál, mert az írott szöveg alapján a saját izlésvilágomhoz igazítva olyannak képzelhetek el mindent, amilyennek én akarom. Mennyivel tágabb lehetőség ez, mint mereven bámulni és elfogadni a videó nyújtotta igen konkrét képi "varázslatot"!

A fantázia végtelen, korlátlan szárnyalásának lehetőségére talán már magzat korukban kellene a gyerekeket ráhangolni. *Kodály Zoltán* állította, hogy a gyermekek zenei nevelését az anyjuk hasában kell elkezdni. Valószínűleg igaza volt.

Saját tapasztalatomból állítom, hogy az örömmel várt gyermekkel már magzat korában lehet kommunikálni. Valóban el lehet kezdeni a nevelését már a megszületés előtt. A magzat tisztában van vele, hogy szeretetben, felelősséggel várják-e az érkezését, vagy "véletlen baleset" következményeként fog a világra jönni. Úgy vélem, ide vezethető vissza minden későbbi probléma. Az anyából gyökereznek a jó és a szép dolgok, de mindezek ellenkezőjéért is az anya felelős. A szeretet nélkül felnövő, nyűgként kezelt gyerekeket majdnem lehetetlen olvasóvá nevelni. (És ez a kisebb probléma).

## Összegzés

Végtelen türelemmel és önzetlen segíteni akarással remélem oda is eljutunk egyszer – nem szabtam határidőt! – hogy tisztelni fogják az 5.c.-sek a könyvekben fellelhető csodákat, és becsülni kezdi az információk értékét. Elismerem, hogy ettől még nagyon, nagyon messze vagyunk. Lehet, hogy sokan, soha nem jutnak el semmilyen olvasási – befogadási szintre sem. Tudom, hogy igen apró lépésekkel haladunk, de legalább a könyvtárban és a fonotékában "lépegetünk", nem az utcákon, tereken és főleg nem céltalanul.

Belátom, nevetségesnek tűnhet ez az egész próbálkozás, és nincs semmi jelentősége pl. az ózonpajzson egyre növekvő lyukhoz viszonyítva. De, minek van egyáltalán értelme a környezeti ártalmak vagy a körülöttünk zajló katasztrófák mellett?

## Irodalom

1. Baj van a gyerekemmel,(Szerk. F. Várkonyi Zsuzsa) - Bp, Gondolat, 1977. 261 p.
2. DOVALA Márta - SZABÓ Pál: Útmutató a Nyitogató című képességfejlesztő feladatgyűjtemény használatához, Bp, Tankönyvkiadó, 1987. 133 p.
3. Könyv és könyvtár az általános iskolában: Az önálló ismeretszerzés útja : Kézikönyv az általános iskolai tanárok számára.(Szerk. Kisfaludi Sándor) Bp, Tankönyvkiadó, 1980. 234 p.

4. Mit tettünk értük? : Pedagógusok a hátrányos helyzetű tanulókért (Boldizsár Mária et.al.) Bp, Tankönyvkiadó, 1978. 153 p. (A pedagógia időszerű kérdései hazánkban)
5. Nehezen nevelhető serdülők, (Szerk. Illés Lajosné) Bp, Tankönyvkiadó, 1971. 119 p. (A pedagógia időszerű kérdései külföldön)
6. Olvasó ifjúság : Tanulmányok, cikkek és dokumentumok az ifjúsági regény és az olvasónevelés kérdéseiről (Vál., szerk. és .... összeáll. Rákai István) Bp, Móra, 1972. 378 p.
7. TÜSKÉS Tibor: Irodalmi nevelés a tanórán kívül. Bp, Tankönyvkiadó, 1969. 119 p. (A tanítás problémái)



# „Megszerettetni a tengert...”

Esélyek és szakmunkástanulók

*Schiller Kata*

---

*„Ha azt szeretnéd, hogy valakiből jó hajós legyen, ne azzal kezd, hogy megtanítod hajót építeni! Szerettesd meg vele a tengert! Akkor majd mindent el fog követni, hogy megtanulja a hajóépítést is.”*

Csönd van az osztályteremben. Itt-ott halk fészkelődés, füzetlapozás, tollsercegés hallatszik. Dolgozatot írnak. Előttem a tanári asztalon gazdátlan füzet hever. A kiosztásnál derült ki, hogy tulajdonosa elment, nem jár már iskolába, feladta. Ösztönös mozdulattal, ferde vonallal áthúzom a nevét, és ráírom: KIMARADT. Aztán nem tudom levenni a szemem róla. Füzet, középén név, osztály, az egész áthúzva és fölé írva a végzés, az ítélet: ennyi. A "normális", szokásos lemorzsolódás, nevesítve. Próbálom magam elé idézni az arcát, és sajnos sikerül. Így már nemcsak neve van, hanem arca is. Szabálytalan, durva vonású, ápolatlan haja, dacos tekintete, összeszorított szája. Tizenhat éve, sok-sok kudarca, családjá, múltja, idáig vezető útja, csalódásai, örömei. Aztán a ráismerés, hogy neki ez nem megy, ez SEM megy. Végül egy vállrándítás: "Legfeljebb nem lesz szakmunkás-bizonyítványom. És akkor mi van?" Aláírja, amit kell, veszi a csomagját, és becsapja maga után az ajtót. Megkönnyebbül, hiszen mindig is utált iskolába járni, terhére volt a tanulás, most legalább nem gyötrik vele tovább.

Nézem a tulajdonosát vesztett füzetet, s számban kesernyés, fémesezt íz érzek, szívemben tehetetlenséget, torkomban gombócot. Jó, hogy nem kell megszólalnom, mert ez a gombóc akármi is lehetne akkor. Felütöm a füzetet, így nem látom az áthúzott nevet, de látom egy javított dolgozatát. A javítások pirosától olyan, mint egy pipacstábla. Rengeteg benne a helyesírási hiba, a képzavar, magyartalanság, a vége teljesen olvashatatlan, javíthatatlan. Hol volt ez a fiú, és mit csinált nyolc évig?! Hogyan lehetséges, hogy még írni sem tanult meg elfogadhatóan ennyi idő alatt?

A dolgozatfüzet nagy része üres. Ide kezdek el írni, hogy oldódjon a feszültség, szűnjön a tehetetlenség érzése. Egyszer fölpillantva, elkapom a tanítványok csodálkozó tekintetét: "Jééé! A tanárnő dolgozatot ír!"

\* \* \*

Az iskolai könyvtáros helyzete egy tantestületben igen sajátos, kettős. Egyrészt szolgáltat: a tantestület és a diákság – sokszor nagyon szerteágazó – igényeit elégíti ki; könyveket, folyóiratokat, hangzó dokumentumokat vásárol számukra, igyekszik rajta tartani az ujját az ország kulturális vénáján, és közvetíteni az információt az illetékeseknek. Rendelkezésre áll minden iskolai program irodalmi és adatigényénél, ... stb., nagyon széles a skála.

Ezzel egyidőben úgy szerencsés, ha tanít is, mert így válhat a tantestület teljes jogú tagjává, csak így fogják a pedagógusok egyenrangú partnernek elfogadni. Ugyanakkor a tanítás teremt lehetőséget arra, hogy az iskola világát belülről, a saját bőrén is megtapasztalja, és ne váljon az iskolai könyvtár intézményen kívüli "elefántcsonttoronnyá". Hogy mekkora lesz a rangja, presztízse a könyvtárnak és a könyvtárosnak? Akkora, amekkorát a könyvtáros teremt neki és magának. Ha sikerül az iskolai életet átítatni jelenlétével, ha a könyvek ott vannak az osztálytermekben is, s az új könyvek listájába botlanak a tanárban, a folyosón; ha minden szakos kolléga figyelmét felhívja szakterülete új kiadványaira, ha biztosan lehet számítani a könyvtár segítségére, ha a könyvtáros nemcsak kullog az igények után, hanem

elénk megy, igényt teremt és a lehetőségek bőséges választékát kínálja. Ha megjelenik ajánlatával a diákújságban, a diákrádió ismerteti szolgáltatásait, folyamatosan szervezi a könyvtári órákat, s ha birodalmában bensőséges, barátságot légkört tud teremteni, akkor az iskolai könyvtárnak rangja lesz az intézményben. Ha azt látják, hogy a könyvtáros nem csak mondja, de éli is, amit munkájával föl vállalt, ha tettei szentesítik szavait, akkor komolyan fogják venni.

Összefoglalva: akkora helye lesz a nap alatt, amekkorát kívív magának, ezt nem végezheti el helyette senki. Mindehhez jókora adag szakmaszeretet, elhivatottság, megszállottság kell; hit abban, hogy amit csinál, az nagyon fontos. Még akkor is, ha gyakran a körülmények ellentmondani látszanak ennek.

A könyvtár mellett magyar szakos vagyok, ami egy szakmunkásképző intézetben gyakran csak olyan szükséges rossz, mint a testnevelés. Vizsgázni nem kell belőle, ezért tanulni sem túlzottan, hiszen ebből buktatni nagyon rossz modorra vall. Még akkor is, ha a delikvens funkcionális analfabéta, és 8-11 év iskolába járás után nem tud három író megnevezni. Kezdetben megdöbbsentem a hozzánk érkező gyerekek tudásának színvonalán. A bizonyítványokban olykor nem volt kettesen kívül más jegy, és ezeknek valóságalapjáról is szereztem némi ismeretet: "Hadd menjen! Kínlódjon vele más." Még ezzel is megbékéltem valahogy, de volt, amivel nem tudtam mit kezdeni: a tanulók hozzáállásával, viszonyulásával a tudáshoz, illetve a masszív elutasítással, amellyel mindezt fogadták. Elöttem van megrökönyödött arcuk, amikor megkérdem: szerettek iskolába járni? Amikor az olvasásra kérdezek rá, az eredmény – néhány kivételtől eltekintve – ugyanez. Az irodalmi művek abban a pillanatban, hogy kötelezővé válnak, elveszítik vonzerejüket. Könyvtárosként mindennapos "élményem" az oldalszámot méregető tanuló, mert tudni akarja, hány oldal kinszenvedés van rá kimerve.

Munkámban egyik legfájóbb pont: a tanulók idegenkedése egy olyan tantárgytól, amit szeretni is lehetne, és aminek tanításához ez alapfeltétel is volna. Felvetődik a kérdés: miért, mióta írtóznak így a nyomtatott betűtől?

Az a véleményem, tapasztalatom, hogy oktatási rendszerünkben néhány összetevő markánsan és hatásosan rontja a kultúra, az olvasás megszerettetésének esélyeit. Az egyes fokozatokban – már az óvodát is beleértve – talán az állandó megfelelési, bizonyítási kényszer miatt, egyre elképesztőbb magasságokba emelik a mércét. Ebből következően az óvoda sokszor "iskolaelőkészítés" okán alsó tagozatot játszik, az alsó tagozat felsős követelményeket támaszt, helyenként leköltözött a gimnázium a felső tagozatba, főiskolát is megszégyenítő elvárásaival. Egy érettségire készülő tanuló jegyzeteit átnézve, rémülten kérdezhetjük: "Mit fog tanulni a főiskolán, egyetemen, ha már a középiskolában megkísérelnek beleverni mindent?" Ugyanakkor – gazdasági okokra hivatkozva – egyre kevesebb pénz jut az oktatásra. Következménye: az oktatás tényleges színvonalának csökkenése – jól megfér a követelmények emelésével –, tömegmértékű osztályok, fáradt, kizsigerelt pedagógusok és tanítványok. A gyerekek kezdeti és mindent elsőpró közlékenysége lassan elapad a mindennapi taposómalomban. Az alsó tagozatos gyerekek még kezdetben tele vannak kérdésekkel. Mindent el akarnak mondani, megosztani, kipróbálni. De ekkora osztálylétszámok mellett, ilyen mennyiségű elvégzendő tananyaggal ez megoldhatatlan. A pedagógus, ha el akar mindent végezni, akkor végigszárgul a tananyagon. A gyorsabb, "hatékonyabb" munka érdekében megjelennek a munkafüzetek, a feladatlapok, ahol a kérdésekre egyetlen jó, rövid felelet van, alternatívák nélkül – a könnyű, egyszerű javítás érdekében, máskor csak alá kell húzni a megfogalmazott jó választ. A gyerekek pedig fokozatosan leszoknak a beszédről, az alternatív, fantáziadús gondolkodásról. Megállni, elmélyedni, felzárkóztatni nincs idő, "aki bújt, aki nem..."

Mivé válik ilyen tempó mellett az olvasás? Kínos kötelességgé.

Alapvető bajnak érzem azt is, hogy egyre több gyereknek marad ki az életéből a nagy találkozás az irodalommal: a MESE. A szülő, nagyszülő által olvasott, vagy szabadon elmon-

dott mese. Az esti szoba félhomálya, amikor minden zug mesefigurákkal telik meg, Vuk beköltözik az ágy alá, Micimackó a polcra, és a biztonságos, védett körülmények közt elszabadul a csoda, hogy a tágra nyílt gyermekszemek előtt, legyőzze a lehetetlent. Marad helyette a gyermeki fantáziát érintetlenül hagyó, előre megrágott, gyakran erőszakos, agresszív videófilm.

Úgy gondolom, hogy minden későbbi teljesítmény jórészt azon múlik, hogy mennyire sikerült megtanulni írni, olvasni, és közben mennyire tudtuk megteremteni, megőrizni az érdeklődést, a szeretetet a tanulás iránt. Akinél nincs meg ez a szeretet, annál mechanikus munka lesz a tanulás, vagy valahol lemaradva, kudarcok sorozatává válik az iskola és mindaz, amit képvisel. Nincs kizárva, hogy ez nem jár együtt teljesítményképtelenséggel. Megfelelő szellemi kapacitással, ambícióval, kötelességtudattal, szülői ráhatással párosulva, születhetnek – születnek is – jó jegyek, veszi a tanuló az akadályokat, csak ... Csak a csillogás, a fény alszik ki a szemében, ami nélkül megette a fene az egészet. Mindannyian tudjuk, hogy a keserves, nyögvenyelős, izzadságszagú eredmény mögött többszörös munka van, mint amit szeretettel, érdeklődéssel, odaadással végzünk.

Egy szakmunkásképző intézetbe általában olyanok jelentkeznek, akik nem remekeltek az általános iskolában. Sokszor inkább kényszerpálya ez, mint pályaválasztás. Hozzák magukkal nyolc év sikertelenségét. Nagyon eltérően reagálnak a kudarcra. Vállrandítással, elkeseredéssel, olykor még rá is játszanak, máskor teljes leállással, vagy sodortatják magukat az árral... stb. A legtöbb esetben az alacsony teljesítmény mögött nem a szellemi képességek hiánya húzódik meg. Valami miatt, valahol lemaradtak, és nem tudták behozni. Komoly gond a családi háttér: szellemi színvonalával, a nem megfelelő motiválással, szociális problémáival, ziláltsággal. Úgy tűnik, hogy a családok egy igen jelentős része funkciózavarral küszködik. Nem igazán tölti be sem a szocializációban, sem az olvasóvá nevelésben a rá háruló szerepet. Az oktatás átvállal, de nem pótolhat mindent. Egy olyan családban, ahol a könyv, az olvasás a mindennapok része, ahol közösen járnak könyvtárba, mesét olvasnak már egészen apró gyermeknek is, ahol könyvet ajándékoznak egymásnak, ott nagy a valószínűsége, hogy könyvbarát emberke cseperedik fel. Mindezek hiányában az iskolának kevés esélye marad, ha nem is teljesen kilátástalan, de sokkal nehezebb.

Visszahúzó tényező lehet a kortársak értékrendje, bár valljuk be férfiasan, hogy a mai magyar társadalom értékrendjében sem a kultúra áll az első helyen. Teljesítménycsökkentő tényező még a munkanélküliség teremtette elhelyezkedési kilátástalanság. Ráadásul a magyar nyelv és irodalom nem része a szakmunkásvizsgának. Semmi sem készíti tehát tanulóinkat arra, hogy olvassanak.

Az elsősök heti kettő, havi négy (!) órában tanulják az anyanyelvet és irodalmat. Iskolánk vezetése önhatalmúlag megtoldotta ezt egy órával, amelyet a lemaradók felzárkóztatására használhatunk. Erre az órára tehát csak a gyengébbek jártak. Érdekes volt megfigyelni ebben a csoportban a gyors polarizálódást. Néhány tanuló kivált, és rövidesen elhúzott a nagyon gyengéktől. Ráéreztek a sikerre. Hogy milyen jónak, sőt, legjobbnak lenni, amiben addig még soha nem volt részük. Gyakorlatban tapasztalhattam, hogy a siker szárnyakat ad.

Ebben az iskolai közegben, ilyen társadalmi értékrend mellett, ismervé az olvasás rangjának általános zuhanását az egyéb időtöltési, szórakozási lehetőségekhez képest, konok makacssággal újra és újra kiállok az olvasás, a kultúra mellett. Bizonyára nem tenném, nem lenne erőm, ha nem volnék meggyőződve róla, hogy igazam van. Meg szoktam osztani tanítványaimmal, olvasóimmal azt a nézetemet, hogy szerintem nincsen egyéb menedékünk, kapaszkodónk ebben a felbolydult világban, mint saját emberségünkbe vetett hitünk, jogos büszkeségünk felhalmozott tudásunkon végigtekintve. Minden elvehető tőlünk, de ami az olvasás révén beépül a lelkünkbe, az csak velünk együtt múlik el. Ha tovább tudjuk adni, akkor túlél bennünket. Életekbe, sorsokba nyerhetünk bepillantást. Tőlünk idegenekbe - jó, ha lá-

tunk olyat is, megtapasztalni a másságot -, vagy a miénkhez hasonlatosba. Rácsodálkozhatunk az élet összetettségére. Olykor a hétköznapiakra azonnal lefordítható tudást szerezhethetünk, máskor sok-sok áttételen, nehezebben nyomon követhetően, búvópatakként hat, de beépül és dolgozik. Ott van akkor, amikor pontosabban ki tudják fejezni gondolataikat, amikor más, értőbb szemmel nézik a világot, rá tudnak csodálkozni szépségeire, összetettségére, még el-lentmondásaira is.

Olyan makacsul mondom és élem ezt, hogy tanítványaim - ha nem is azonosulnak velem maradéktalanul – azért elgondolkoznak: kell lenni ebben valami igazságnak, ha ennyire lehet ragaszkodni hozzá. Hiszem, hogy ha nem is azonnal, de hosszú távon eredményes. Rövid távon nagyon sok kudarcot is tartogat. Hogy összemosisolyognak olykor a hátam mögött, azt nem sorolom a kudarcok közé, bár jól sem esik. Megszoktam. Hogy maximalistának könyvelnek el – főként kollégáim körében – azt is elfogadtam. Nagyon sokat kínlódom azokkal a tanulókkal, akik minden jószándékuk dacára sem képesek teljesítményre. Megakadályozza őket szellemi képességeik nagyon korlátozott volta vagy az alapok teljes hiánya. Kölcsönös jószándékkal azonban képesek vagyunk eredményt elérni, és lelkileg pont ezek a gyerekek lehetnek nagyon fogékonyak, ha szánunk rájuk időt, figyelmet, megértő, elfogadó szeretetet. Talán éppen azért, mert sok bukdácsolás után hálásak a biztatásért, az emberi hangért. Vannak esetek, amikor azonban nem a képességek hiánya a kudarc okozója.

Voltam már sikertelen egész osztállyal, nem csak egyes emberrel. Rendszerint nehezen boldogulok az elektroműszeresekkel. Erre a szakmára a jobb képességű gyerekek jelentkeznek, tehát nem ezzel van a gondom. Néhány hónap alatt tudatosul bennük valamilyen elit-tudat, fensőbbiség, ami számomra nagyon bántó. Főként azért, mert semmi okuk rá, később pedig teljesítménycsökkenő tényező, hiszen meg vannak győződve róla, hogy ők tanulás nélkül is jók. Ez pedig messze nem igaz. Nagyon nehéz az irodalomról ihletetten beszélni sok flegma arc között. Sokáig hittem azt, hogy ez a szakmából ered. Egészen addig, amíg módomból volt elbeszélgetni az őket nagy óraszámú tanító szaktanárunkkal, aki kifejtette elítélő nézeteit mindarról, amit én képviselek. Tovább erősödött bennem az a meggyőződés, hogy felmérhetetlenül nagy a hatásunk a gyerekekre, csak ebben az esetben az ő fensőbbiséges gögje volt az erősebb. Hiszen mindig könnyebb és jobb saját nagyságunkat elhinni, mint megtanulni a főhajtást mások előtt.

Mindig kudarcként élem meg, ha félbehagyott tanulmányokkal megy el valaki tőlünk. Nem készítettem statisztikát, de a kimaradók többsége nem volt tagja a könyvtárnak. Lehet, hogy van összefüggés? Aki olvas, az tanul is, aki tanul, az nem hagyja félbe, amit elkezdett. V. ilyen papírt jött aláírni, amelyben kimaradásakor igazoltam, hogy nincs könyvtári tartozása. Ismertem a fiú "előéletét", ami elkísérte hozzánk. Már általános iskolában át kellett helyezni többször – ami felénk, egy kisvárosban nagyon ritka –, rendőrségi ügyei voltak, rengeteg pénzt hordott magánál mindig, aminek eredetére nézve nem tudott kielégítő magyarázatot adni. Nálunk is fegyelmije volt az első hónapokban, mert játékkerembe járt iskola helyett, számonkérésnél arrogáns volt. Végül felhalmozódott igazolatlan órái miatt tették ki a szűrét. Autószerelőnek tanult, ahová pedig nehéz bejutni. Tanárai szerint rendkívül jó eszű, gyors felfogású, mégis elégtelenen kívül alig volt más jegye. Szívesen hagyta magát a könyvtárban bevonni egy beszélgetésbe. Lesújtóan nyilatkozott a családjáról (többen közülük összeütközésbe kerültek a törvénnyel, illetve féllábbal mindig a börtönben voltak kétes üzleteik miatt), utalt alvilági kapcsolataira, aminek révén megtapasztalta már a fenyegetettséget is, de általa felbérelt, fizetett fiúk segítségével a másik oldalt is: volt már maga is megfélemlítő, bosszúálló. Csak akkor csuklott el a hangja, amikor az édesapjára kérdeztem rá, aki napi 24 órát töltött munkahelyén, a vendéglátóiparban, ill. egyéb üzleteivel. Nem mondta ki, de süttött mondataiból, még a harag mögül is, hogy hiányzik a törődése, gondoskodása. Mivel pedig csak akkor foglalkozott vele, ha gondot okozott, ezért folyamatosan probléma volt vele. Ön-

kéntelenül fölragyogott az arca, amikor azt mondta, hogy kimaradása miatt most napokig ordítózni fog vele az apja. Képes volt odadobni a szakmát, amit szeretett, egy kis apai "törődésért". Tökéletesen érzéketlen és süket apát nem tudok megváltoztatni, kicserélni sem. V. pedig el fog menni a végsőig, hogy felhívja magára édesapja figyelmét.

Á. sem képességei miatt került nehéz helyzetbe. Édesapja tanácselnök, majd polgármester egy kicsi faluban. Teljhatalmú úr hivatalban és otthon. A helyi általános iskola pedagógusai Á. jegyeiben inkább az édesapát értékelték a fiú teljesítményétől és viselkedésétől függetlenül. A bajok akkor kezdődtek, amikor hozzánk került, ahol már a név és az apai pozíció nem számított. A megváltozott körülményekre úgy reagált, hogy viselkedése határozottan ellenséges lett. Minden alkalmat kihasználta, hogy kellemetlenkedjen, válogatás nélkül mindenkivel. Ugyanakkor az egyik legszorgalmasabb olvasóm volt, kikérte a véleményemet, szóba állt velem. A tanórán azonban nem volt kímélet, velem sem tett kivételt. Erősen próbára tette türelmemet, toleranciámat, empátiás készségemet. Úgy gondolom, a legtöbb, amit elérhettem, hogy nem ellenséggé váltunk el egymástól tanulmányai végén.

G. nem találta a helyét. A szakmát (fodrászat) édesanyja választotta, mert így maga mellett tarthatta az eléggé megbízhatatlan fiút (az anya fodrász). Mindezek ellenére G. körül sokasodtak a gondok: gyakran elindult az iskolába, de nem érkezett meg, hanem valamelyik játékteremben kötött ki. Egyre jobban belegabalyodott gyanús pénzügyekbe, el-eltűnedezték értékek a lakásból. Néhány napra a fiú is eltűnt otthonról, amivel szinte örületbe kergette aggódo édesanyját. Rengeteget hiányzott igazoltan is. Törékeny alkata, sápadt színe mindig eredményezett néhány nap "szabadságot". A naplóban sokasodtak az elégtelenek, és minden jel arra mutatott, hogy félévkor a tantárgyak többségéből meg fog bukni. Bizalmas beszélgetésen G. elmondta, hogy semmi vonzalma a fodrászathoz, az iskolához, de édesanyja ebbe nem hajlandó beletörődni. A szülővel ezt tudva beszéltem, aki végül - a féléves hat bukásos bizonyítvány után - kivette a fiút az iskolából. Kicsit meglepett ezek után G. üzenete, amelyben megfenyegetett, amiért segédkeztem a "kirúgatásában". A gyökerek itt is a családba nyúltak vissza. Egy halálos szívbetegséggel született kistestvérhez, akinek évekig tartó gondozása, halálba kísérése évekig lekötötte a család figyelmét, erejét, lelki energiáit. Ehhez jött még az édesapja váratlan, tragikus halála, ami hosszú időre ismét elterelte a figyelmet G.-ről, aki közben elfoglalta magát, ahogy tudta. Tartok tőle, hogy jelenleg már szinte jóvátehetetlenül előrehaladt egy úton. Édesanyjának pedig nincs ereje visszatartani. Egy odafigyelő pedagógus vagy "ráérő" iskolai könyvtáros az általános iskolában még több eséllyel foglalkozhatott volna vele.

Tanév nem telik el iskolánkban halálos közúti baleset(ek) nélkül, mégis az első tavaszi napsütéstől a fagyok beálltáig - vagy még azon is túl - motorerdő veszi körül az iskolát, és tanítás végén nem is ember az, aki nem fölágaskodó, csikorgó motorral indít. A szülők pedig - minden kérésünk ellenére - megveszik a drága motorokat gyermeküknek, akit már nem köt le a videó, unja a diszkót, és amíg rodeózik a közúti forgalomban - veszélyeztetve ezzel mások életét, testi épségét is - addig sem a szülő lelkét rágja, hogy "unatkozom, mit csináljak?" Mert gyermekeink unatkoznak ebben a zaklatott, eseménydús, információrobbanásos, műholdas, videós, diszkós, motoros, autós-száguldós világunkban. Talán csak a játékautomaták villogó, zörgő, csattogó miliője tudja magához kötni őket ideig-óráig. Föltűnt nekem, hogy rendkívül sűrűn, szinte kényszeresen változtatják a helyüket. Az iskolából hazaszöknek, de ott sincs maradásuk, onnan játékterembe, kocsmába, szórakozóhelyekre, haverokhoz ingáznak. Hétvégeken népvándorlás van egyik diszkóból a másikba ("köszönhetően" a gépjárműveknek, alkoholnak és virtusnak, nem mindenki ér célba élve). Nem igazán táncolni mennek. Megmutatják magukat - lejelentkeznek -, isznak valamit, a hangerő miatt beszélgetni nem, legfeljebb ordítózni lehet valami lényegtelen, mert úgysem érti senki. Aztán huss! Jöhet a következő!

Az én javíthatatlan könyvtárosi lelkem mondatja velem azt, hogy elmulasztottuk a gyerekeket megtanítani arra, hogy meg is lehet állni. Le lehet ülni egy félhomályos, bolyhosan meleg, biztonságos szobában; hogy a szavak erejével, mágiájával oda lehet varázsolni a sárkányokat, tündéreket, királyfikát és millió csodát; hogy egy könyvet kinyitva, a világ jön el hozzánk ezer színével, gazdagságával, nem nekünk kell eszelősen rohángálni a vakvilágban; s hogy aki így építkezik lelkileg, az soha többé nem fog unatkozni. Honnan tudnák, hogy események sora végigjátszható a fantáziában, amikor ennek a fantáziának nem szülője, inkább elsorvasztója volt – saját kényelmünk érdekében – az audiovizuális technika csodája. Nekik mindent meg kell tapasztalni, érinteni, szagolni újra és újra, csak akkor hiszik el.

Számomra ezzel a gondolatmenettel kétséget kizáróan bezárul egy kör, amely a meseolvasásból indult ki és ugyanoda, az olvasáshoz tért vissza.

Szerencsére – minden "áldásos" tevékenységünk dacára – elég sok tanítványom van ugyanakkor, aki fogékony, hagyja magát ebbe az irányba eltéríteni. Arra már rájöttem, hogy sem erőszakos, sem türelmetlen nem lehetek. Szívósan csökönyös viszont igen.

Egy iskolai könyvtáros munkájában nagy segítség – a pedagóguséban sem hátrány –, ha ismeri vagy igyekszik megismerni a rábízott gyerekeket, esetemben a kamaszokat. Egy szakmunkásképzőben ez konkrétan azt jelenti, hogy jó tudni a kamaszkor általánosan ismert, és szakirodalomban jól hozzáférhető ismérveit. Nagyon ellentmondásos korszak ez az ember életében anélkül is, hogy a felnőttek értetlenségükkel lépten-nyomon nehezítenék. Fejlődéslélektani tudás birtokában nagyon sok fölösleges mérgeződés kiküszöbölhető, ha nem állítunk fel irreális elvárásokat, és minden bizonnyal jobb viszony alakítható ki a tanuló olvasókkal. Tudomásul kell venni, hogy a korosztály harsányabb, mozgékonyabb, más értékekért lelkesedik, érzelmi szélsőségek között hánkolódik, rendkívül kritikus, szereti megpukkasztani a felnőtteket, első ránézésre hatalmas az önbizalma – de ugyanakkor a külsőségek mögött legtöbbször egy szeretetre, megértésre, elfogadásra vágyó, félig felnőtt, félig gyerek keresi a helyét a világban és tőlünk vár ebben segítséget. A felületes szemlélő szerint ok nélkül rossz gyerek, sohasem cél nélkül borzolja a kedélyeket. A cél pedig a segélykérés: "Törődjete velem! Figyeljete rám!" A kamasz korosztály általában nehezen kommunikál a felnőtt társadalommal. Ezen belül a szakmunkástanulók, akik egyébként is nyelvi-kommunikációs zavarokkal küszködnek, nagyon nehéz helyzetben vannak. Gyenge alapismeretekkel kerülnek ki az általános iskolából. Ez az alap erősen behatárolja későbbi fejlődésüket, egyáltalán: viszonyulásukat a tanulás, a kultúra, az olvasás iránt. Az iskola, az írásbeli beszámolók sokasága, alaposan leszoktatja őket a nyilvános szóbeli megnyilatkozásokról. Az iskolai kudarcok miatt sokuk számára a tanulás teher, nyűg, az olvasás szükséges rossz, "kötelező". Ismerethiányuk miatt gyakran megalázták, kigúnyolták őket (sajnos nem elsősorban az osztálytársak), így fenntartással fogadják az olvasott, tanult embereket. A könyvtárost is. A szakmunkástanuló családi háttere sem mindig megnyugtató. Igazolhatóan ebben az iskolatípusban tanul a legtöbb hátrányos helyzetű és veszélyeztetett fiatal. Sok közöttük a félárva, árva, alkoholista, elvált, rokkant szülők gyereke, aki érzelmileg elhanyagolt, kulturálisan nem vagy alig motivált. Ehhez a motivációs háttérhez kapcsolódik a sok iskolai kudarc, eredménytelenség, ami természetesen folytatódik középfokon is az alapok hiánya miatt. Szakdolgozatomat szakmunkástanulók között végzett olvasásszociológiai felmérésből írtam. Kérdéseimben kitértem életmódbeli kérdésekre is. Vizsgáltam a tanulók értékrendjét is – abban az olvasás helyét is –, a világról való elképzelésüket. Az eredmény akkor (1986-ban) nagyon elkeserített. Számomra kiderült a felmérésből, hogy a szülői példa hatalmas erejű (a rossz is!), a motiváció hiánya visszafogja a gyerekeket. Értékrendjünkben a kézzel fogható, megvásárolható dolgok kerültek előre, és aggasztóan lemaradtak más, fontos emberi értékek (becsület, erkölcs, jószág, tudás). A tanulók 60-70%-a alig olvas, csak akkor,



ha nagyon muszáj. Ebből adódóan alig van maradandó olvasmányélményük. A könyvtől legtöbbször azt várják, hogy szórakoztasson, kikapcsoljon, cselekményes, mesés legyen. Föltűnt, hogy olyan olvasmányra vágnak, amin elvileg már felső tagozatban túl kellett volna jutniuk. Válaszaik egyfajta gyermekségre, megrekedtségre utaltak. Elvárják egy könyvtől, hogy könnyen érthető, emészthető legyen. Nincs kedvük, fölkészültségük az áttételekhez, szimbólumokhoz. Ha "a költő ezzel azt akarta mondani, hogy ...", akkor mondja azt, és ne táncolja körbe a témát – vélték. Első megdöbbenésem után mégis örültem annak, hogy bepillantottam ebbe a világba és így, amikor iskolai könyvtárosuk s magyartanáruk lettem, volt fogalmam, hogy mit vállalok.

A felmérésből ugyanakkor az is kiderült a számomra, hogy megszólíthatóak, segítőkészek ezek a gyerekek csak a hangot kell megtalálni velük. Ez a hang pedig nem épülhet másra, mint az elfogadó, feltétel nélküli szeretetre, személyiségük tiszteletben tartására. Mindenképpen szem előtt kell tartani azt is, hogy előéletükből adódóan, fenntartásokkal viseltetnek a pedagógusokkal szemben, gyakorlatlanul, esetlenül mozognak a könyvtárban, nehezen szánják el magukat arra, hogy egyedül benyissanak oda. Bezárulnak, ha fölényes, kioktató, számonkérő hangnemet tapasztalnak. Ugyanakkor, minden gyereknek van egy lelki telefonszáma, szívesen veszi, ha ezen felhívjuk. Ráfigyelő ember számára megadja ezt a számot.

Mindezekből kiindulva kezdeményeztem a bemutatkozó könyvtári órákat, ahová az egész osztály jön el az osztályfőnök vagy a magyartanárral kíséretében. Az osztályterem hangulata után a könyvtár egy sziget: le lehet ülni a szőnyegre, zene szól, amit ők választanak, a könyvespolcok között el lehet bújni, újságot tudnak olvasni, amire a zsebpénzből nem futná, beszélgetni lehet, "butaságot" is kérdezni, amit nem követ lesújtó pillantás és az osztály nyerítése, segítséget is kaphat a másnapi leckéhez és ahol a polcon egyre jobb könyvek sorakoznak. Ezen a közös látogatáson sok múlik. Megismerik a könyvtárat, s amit ismerünk, attól már nem félünk annyira. A gyerekek a feloldódás kezdeti nehézségei után sokat kérdeznek. Ha azt tapasztalják, hogy a könyvtáros figyel ezekre a kérdésekre, nem minősít, nem letorkol, hanem válaszolni igyekszik, egyenrangú partnerként kezeli őket: egyáltalán, kicsit másként viselkedik, mint ahogy azt a gyerekek – sajnos – az iskolában megszokták, akkor kialakulhat egy nagyon bensőséges, jó viszony. Csodálkozva tapasztaltam, hogy mennyire nincs szükség direkt kezdeményezésre, egyszerűen csak nyitottnak kell lenni, hagyni őket beszélni. Ez a korosztály inkább a kortársakkal beszél meg problémáit, hatnak egymásra, de ez is csak akkor működik egészségesen, ha a háttérben stabil családi kapcsolatok működnek, ha van ki előtt titkolózni, s ha van honnan a kortársak felé fordulni. Nagyon sok gyereknek azonban senkije nincs (felnőtt), akivel megbeszélhetné gondolatait, kitéve ezáltal egyfajta kontrollnak. Vágnak a szeretetre, a megértés én-megerősítő melegére, egy körre, ahol megfogalmazhatják önmagukat.

Az olvasáshoz nem lehet őket odaterelni, de odavonzani igen. Nagyon kevés az olyan megátalkodott, irodalomellenes tanuló, akit ne lehetne valamilyen személyre szabott eszközzel elcsábítani. Türelemmel, odafigyeléssel, a hobbijának kipuhatolásával előbb-utóbb besétál az utcánkba. Lehet, hogy először a könyvtár magnetofonjáért, télen a buszindulásig meglévő egy óra miatt ül be a könyvtárba, de kiderülhet, hogy a kutyája idomításához, az akváriuma kezeléséhez, a kismotorja szereléséhez, a kedvenc rockegyüttese jobb megismeréséhez is talál közben irodalmat. Nem baj talán, ha megtalálhatóak a polcon a ponyva, a lektűr, krimi, kalandregény, mesés leányregény "jeles" képviselői. Valahol el kell indulni. Ha két újjal, ajakbiggyesztve lököm elé Tarzan legújabb kötetét, akkor nem jön többet. Ha azonban megmarad az olvasásnál, akkor van esély, hogy tanácsot kér vagy elfogad majd, és nemsokára maga is tudni fogja, mitől több *Fekete István* vagy *J. London* könyve.

Nem szabad sürgetni, de feladni sem. Magyarórán a jobban fogalmazó gyerekeket rá lehet venni, hogy próbálkozzanak meg az írással. Addig is, amíg birkóznak a mondatokkal, az iro-

dalom rangja nő. Mágikus ereje van a "Te is képes vagy rá, meg tudod csinálni" biztatásnak. Zsengéiket, zöngeményeiket megdicsérve, tulajdonképpen azon az úton segíthetjük őket, amely a kultúrához visz. Amíg azt hiszi, hogy az irodalom néhány vájtfülű magánügye, addig kívül akar maradni. Ha sikerül emberközelbe hozni, akkor csatát nyerhetünk. Az irodalom-órákon a szorosan vett tananyag mellett van mód kitekintésre, más művek megemlítésére is, legalább a figyelemfelkeltés szintjén. Nagy sikerként könyvelem el egyik tanítványom "dühös" kifakadását, amikor néhány szóban kitértem egy könyvre, a szélsőséges emberi helyzetek kapcsán: "Már annyiszor megfogadtam, hogy nem dőlök be a tanárnőnek, de ezt az egyet még elolvasom." (P. Read: Életben maradtak c. könyvéről volt szó.)

Legtöbbször nem lehet nyomon követni, hogy milyen talajra hullott a mag, és mi lett a további sorsa. De vannak azért jelzések, amik megerősítenek. Öröm, ha tanítványaim/olvasóim megtisztelnek a bizalmukkal, beszélnek örömeikről, szorongásaikról, kétségeikről, odafigyelnek véleményemre. Gyakran előfordul, hogy a tanórán - hiszen az irodalom nagyon alkalmas erre - számukra húsba vágó, erkölcsi problémákat feszegetünk. Igyekszem mindig a megszólíthatóság állapotában lenni, és esetleges kritikai észrevételeimmal sem belegyalogolni rendkívül érzékeny kamasz önérzetükbe. Jólesik, ha tapasztalom néhány vesszőparipám célba érését. (Pl. ha egymást figyelmeztetik a környezet védelmére, a csúnya beszéd, trágárság lealacsonyító voltára.) Előfordul, hogy megnyilatkozásaikban visszaköszön néhány érzékelhetően tőlem induló vélemény, de már beépülve, mint a saját vélemény része.

Az iskolai könyvtárban egy kolléganőmmel önismeretfejlesztő, beilleszkedést segítő csoporttréninget vezettünk több hónapon keresztül, vállalkozó kedvű s rászoruló kamaszoknak. Egyik foglalkozásunkon nagy kartonpapírra iskolát rajzoltunk. Ráírtuk, hogy szerintük milyen az iskola. Azután ollóval szétdaraboltuk az egészet és megfordítottuk. A darabkákra felkerült, hogy milyen legyen az iskola. Aztán összeraktuk újra. Számomra a gyerekek javaslatai (melyek földön járók, ötletesek, nagyon emberiek voltak) a hiány leírását jelentették és azt, hogy gyerekeink rosszul érzik magukat az iskolában.

Hallottam egyszer egy bölcsességet, és mélyen igaznak érzem: *"Ha azt szeretnéd, hogy valakiből jó hajós legyen, ne azzal kezd, hogy megtanítod hajót építeni! Szerettesd meg vele a tengert! Akkor majd mindent el fog követni, hogy megtanulja a hajóépítést is."* Talán az a gond, hogy megrekedtünk a hajócsavar anyagvizsgálatánál, míg a matrózinasok a tengernek már a szagát sem bírják.

# Megjelent a Monokli!

## Önképzőkör és diáklap

*Balogh Mihály*

---

Ez a történet a nyolcvanas évek legelején kezdődött egy falusi kisgimnáziumban, és (sajnos) ama nevezetes évtized végén be is fejeződött. Tanári éveim legboldogabb és legizgalmasabb szakaszára tekintek most vissza. Mégis arra kérem a szakmabeli olvasót, ne úgy fogadja az alább következőket, mint pusztá nosztalgizást, merengést a "dicső" múlton, legfőképpen pedig ne vélje mellveregető dicsekvésnek. Az én célom most egészen más!

Nagyon jól tudom, hogy sokan, sokfelé csináltak, csinálnak hasonlókat, vagy jóval különbeket, mint mi akkoriban. (Az elmúlt néhány évben volt alkalmam betekinteni több száz – főleg iskolai könyvtárosoktól származó – pályázatba, innen ered előző kijelentésem markáns felütése, a "nagyon jól tudom...!")

Csakhogy! Amíg a környezete azt követeli az iskolától, hogy lexikális ismeretek minél nagyobb mennyiségű (tehát jól mérhető!) reprodukálására készítse diákjait, amíg az alkotás öröme és az öröm alkotása nem "vizsgatétel", addig az efféle "önképzőkörösdi" nem igazán fontos az illetékeseknek, mert nem kellően reprezentálja az iskolát kifelé. Hány olvasód van? Mennyit olvastak? Mennyi ebből a kötelező? Hány versenyt szerveztél, hány versenyen indultatok, mit nyertetek?

Ezek a kulcskérdések, és az ezekre megfogalmazott tanév végi munkajelentéseknek legföljebb a végén szerénykednek olyasmik, hogy: ja, és volt még filmklub, önképzőkör, önismereti beszélgetés, melyek kapcsán talán másképpen is foglalkoztunk az irodalommal - és más efféle "lommal".

Pedig! És most jön a szóközi kérdés: ki tudja azt pontosan megmérni, megmondani, hogy egy-egy sikeres föl vételiben hány százalék szerepe lehet ezeknek a margóra szorult iskolai (könyvtári) együttléteknek, közös vagy egyéni beszélgetéseknek?

Azt meg már csak halkan kérdelem: a nevelést deklaráló(?), de csak oktatást produkáló iskolában mennyit merít ezekből a "perifériás" alkalmakból a formálódó személyiség? Mindenféle felvételi eredménytől függetlenül?

Biztosan a versenyszemlélet teszi, mindenesetre tény, hogy az öröndetes gazdag általános- és szakmódszertani irodalomban alig-alig találkozni efféle írásokkal. Arról van szó, hogy bár sok könyvtárostánár szívesen foglalkozik az alkotó hajlamú diákokkal, s teszi ezzel a könyvtárát az önművelés műhelyévé, arra mégis kevesen vállalkoznak, hogy megpróbálják leírni ezeket a formákat, bemutassák az ott folyó munkát, közkinccsé tegyék módszereiket, ötleteiket, hogy ezzel a még bizonytalanokdó, vagy pályakezdő kollégákban is felszabadítsák a tétova hajlandóságot, bátorítsák, segítsék az elindulást.

Az én történetem számos kollégám története is – variációk egy témára. Jó lenne minél többet olvasni, megismerni az ő történetüket is. Ezek után következhet az én történetem.

\* \* \*

A téli szünetre készülődve, rendezgettem tán éppen a szakkatalógust, mikor egyik főnököm rám tört, kezében gyűrött papírcsomót lobogtatva. Nemrégiben megjelent iskolaújságunk, a *Monokli* volt az, s mindjárt két baj is akadt vele. Az első botránykő a vezércikk volt, *Monoklin keresztül egy értekezlet* címmel. "Elkövetője" az iskola KISZ titkára, H.E., egy izgága leányzó, akit a kor parancsa szerint meghívtunk a diákönkormányzatról szóló testületi

értekezletre. Az értekezlet után pimasz és egyben hervasztó összképet tált föl rólunk az újságban, de – túlzásaival együtt – alapvetően pontosat. "És akárhogy is van, a sulit ők irányítják! ők a példaképeink /vagy az elrettentő példánk!" – összegezte véleményét főlháborodva a szerző.

De volt más baj is! Ez volt a lap első száma, és bár keringtek bizonyos előzetes hírek róla, de elmaradt a tanári előcenzúra, tulajdonképpen öntevékenyen csinálták meg a gyerekek a maguk újságját. Hadd, ne részletezzem most a következmények sorozatát, csak egyetlen, történetünk szempontjából sorsdöntő mozzanatról szólok: az iskola vezetése bölcsen úgy döntött, hogy a lapot elkobozni, betiltani, megszüntetni nem szabad, viszont rendes medret célszerű szabni neki, magyarul szólva, tanár-szerkesztő szükségeltetik. Aztán következett a "te úgyis ráérsz, meg pártoltad is őket, hát akkor vállald!" – kezdetű felszólítás. Vállaltam: örömmel, mégis félve, tele drukkal. Második tanévemet tapostam ekkor már iskolámban, mint öreg pályakezdő. Valamikor 1970-ben – négy év tanítás után – pályaelhagyó lettem, s aztán kilenc éven át küszködtem a helyi közélet porondján a világgal és magammal. Végül, sok sebtől vérezve, köz- és magánéleti kudarcaimmal a vállamon, a "kezdem újra!" dacával tértem vissza – magyar-latin szakos diplomámmal – függetlenített (és szakképzetlen!) könyvtárosnak. Egy húszezer kötetes, nagy muzeális állománnyal bíró iskolai könyvtárban kellett magamnak is bebizonyítanom, hogy mégis érek tán valamit. Közel a negyvenhez, makacsul tanultam a szakma elméletét az ELTE könyvtáros tanszékén, a gyakorlatát meg otthon, és mindenütt, ahol csak lehetett. Tanárból lettem könyvtáros, majd könyvtárostanárr akartam lenni, noha még azt se tudtam volna megmondani, hogy van-e ilyen, és mi az pontosan. Szerettem a könyvtárat, de hiányoztak a tanítványok. Mondjam-e hát, hogy mennyire kapóra jött a feladat? Mégis féltem: elfogadnak-e ők? Mit fogunk csinálni és hogyan? Első (majd az összes többi) találkozásunk természetes színtere volt a könyvtár – így lettünk egymás vendégei. Mégis kilenc gyanakvó szempár fogadott először. Keveset próbáltam mondani és halkan, hogy tulajdonképpen jó volt az a lap, de tán lehetne jobbat is csinálni, és ugye nem könnyű felnőtt segítség nélkül megbirkózni a "lapcsinálás" ezerféle gondjával, próbáljuk hát meg együtt. Most nem kell kapkodni, akkor lesz új szám, ha ők úgy döntenek, hogy együtt az anyag, és ők határozzák meg, mi kerüljön bele, de azért szívesen elolvasom előbb, a stílus meg a helyesírás miatt ugye, mégsem mindegy, mi alá írja oda az ember a nevét. Körülbelül ennyit mondtam, aztán ők beszéltek, de nem sikerült összevesznünk, mert leginkább igazat adtam nekik, így inkább egymással vitatkoztak nagyokat. A következő héten már arról beszélünk, hogy annyi minden szóba kerül itt köztünk, túl az újságon, meg nem is lehet állandóan lapot szerkeszteni, hívhatnánk magunkat például önképzőkörnek, de maradjunk nyitottak, csak semmi formáság, mindenki akkor jön vagy távozik, ill. marad el, amikor akar, de amíg együtt vagyunk, azzal is becsüljük meg egymást, hogy keményen dolgozunk.

Egyik soron következő beszélgetésünkről késtem néhány percet, és azon kaptam az én szerkesztőtársaimat, hogy a polcokon, a könyvek közt matatnak, válogatnak, beleolvasnak egyikbe-másikba, közben beszélgetnek. Körbeültük az asztalt és azokkal a könyvekkel kezdtünk foglalkozni, amit éppen nézegettek. Önként adódott a téma: írni, ha van mondandónk, fontos is, jó is. De olvasni is érdemes, sőt kell! Például azért, hogy megtudjuk: mit és hogyan írtak meg mások, a klasszikusok és kortársak, a "profik".

Később ajánlottam könyvet személyre szabottan, máskor épp ellenkezőleg, ellenállásra, vitára ingerlőt, de ajánlhattak ők is egymásnak olyat, amit olvastak és ami tetszett nekik. Így jártak körbe közöttük művek, majd öröklődtek a kör későbbi évjáraataira, mintegy "kötelező olvasmányként". Megőriztem annak a néhány évnek a kölcsönzőfüzeteit, egyébként megérne egy külön tanulmányt az a néhány füzet is! A füzeteket lapozgatva jól látható, hogyan tágult évről évre az érdeklődési körük, ízlésviláguk, milyen rejtett kölcsönhatások működtették olvasási szokásaikat.

Visszatérve a kezdetekre: úgy éreztem, néhány hét alatt befogadott engem ez a kis közösség. A közös olvasmányélmények, a nagy beszélgetések meg a szerkesztés mellett, különösen összehozott minket a közös alkotás élménye: regényt írtunk - kilencen együtt.

Egy kockás füzet járt körbe köztünk, és mindenki újabb meg újabb fejezetet írt a romantikus diákszerelem fordulataihoz. (Fáradt, közönyös szülők, nyomasztó iskola fásult tanárokkal, tiszta fiatalok!) Mikor hozzám került a regényünk, fölbukkant benne egy megértő tanár, aki-ben talán bízni lehet.... Szó nélkül elfogadták; ettől kezdve a regényünk fordulatain keresztül is üzentünk egymásnak. Címére, végére sem emlékszem, talán nem is lett vége, mert vészesen közeledett a ballagás és az érettségi, az én alapító csapatom egyre inkább kifelé tekintgetett már. Sokasodtak a riadt, várakozással teli, jövőfirtató beszélgetések, végül elballagtak, de a kör már működött, ott maradtak néhányan a fiatalabbak közül, és szeptemberben jöttek az újak...

Jöttek az újak, de ez már "másfajta raj" volt. Érdekes, bennem is inkább csak utólag tudatosult: az alapító csapat meghatározó egyénisége, a mindig forrponton lobogó H.E. volt, akit megtanultam tisztelni és akitől "tanítva tanultam" én is. Alighanem az ő szenvedélyes és az én higgadt személyiségem karolta körbe és fogta össze azt a kis közösséget, amit arra tartottunk elhivatottnak, hogy iskolaújsággal hasson a nagyobb közösségre, a diákseregére. Itt hangsúlyosabb elem volt a "kör", míg az újak számára inkább az "önképző" lett azzá. Az elődök szemlélete inkább kollektív volt, önmegvalósításuk eszköze mindenek előtt a publicisztika, míg a következő generáció individuálisabb mentalitású volt. Ők a szépirodalmi műfajokhoz és a versmondáshoz vonzódtak inkább. Ehhez a változáshoz igazodtam én is, igazodott az önképzőkör is.

A Monokli persze folytatódott, de "irodalmibb" lett az is. Ugyanekkor az eddigieknél nagyobb gondot fordítottunk a befogadás, a föltöltődés változataira. De mindig mindent úgy olvastunk el, néztünk, hallgattunk meg, éltünk át, hogy ezt, ilyet ki kell próbálni, hogy írok, mondok, rajzolok én is, de legalább elképzelem, és elmondom, mit képzeltem el.

A könyvek, folyóiratok, lemezek elérhetőek voltak, akár egyhelyben ülve is. De mentünk együtt moziba otthon, a kisvárosban és mentünk – elég gyakran – Pestre is. Oda persze színházba, előadóestre is, és ilyenkor mindig útba ejtettünk néhány kiállítást, múzeumot is. A látottak, hallottak megvitatása elkezdődött már a vonaton. Ezek a beszélgetések folytatódtak aztán az önképzőkörben, ahol előbb-utóbb fölbukkant a "próbáljuk ki!" igénye, késztetése, és ekkor következhetek az "ujjgyakorlatok", a stíluspróbák, az alkotás gyötrelme és öröme.

Sokféleképpen próbálkoztunk, hol játékosan, hol komolyan, belefogtunk dolgokba, megvillantottunk egy-egy ötletet, lehetséges megoldást, és otthon következett a folytatás, jöttek a variációk, amikkel legközelebb elő lehetett rukkolni, amin vitatkozni kellett, ezek a viták pedig születték az újabb ötleteket.

Ötletbörzének szánom az alábbiakat: ízelítőnek, ám korántsem teljes kínálatnak, hisz nem is emlékszem már mindenre, főleg a sok-sok rögtönzésre. Az alapötletek még csak-csak, de az improvizációk már ritkábban bukkannak elő.

Állatmeséket szedtünk elő *Aesop*ustól *Hajnóczy Péter*ig, aztán írtunk magunk is. Variáltunk ismerteket, mint *Hajnóczy* a tücsök és a hangya történetét, de írtunk eredetieket is. Emlékszem, ilyen lehetetlen címeket találtam ki, mint "Az okos tyúk és a sovány sün", aztán hadd szabaduljon el a képzelet.

Máskor, megismerkedtünk a *József Attila–Illyés Gyula* szonettpárbajjal, utána rímeket kaptak (kedvencünk volt a "parázs - varázs - garázs - darázs") és jöhetett a vers. Máskor valami számukra ismeretlen vers rímeit "csonkoltam", és a versszövegre kértem a rímeket, aztán megismerkedtek az eredetivel. Volt, hogy ritmusra és szótagszámmra kértem verset, és persze adott témára megkíséreltük a rigorózus kötöttségű szonettet.

Valami agyonírt, fölfújt regényből kikerestem egy lehetetlenül hosszú, fölösleges bővít-ményektől hemzseggő, körülményes mondatot, aztán elkezdtuk gyomlálni. Ki mivel kezdené? És tovább? Indokolni is kellett! Eljutottunk végül az alany-állítmány párosig, a csupasz köz-lésig. Azt meg már keveselltük. Nosza, építsük újra, de most legyen, mondjuk egy múlt szá-zadi szerelmes levél egy mondata! Mit bír ez el? Meddig bővíthető anélkül, hogy paródiának tűnjön?

Játszottunk *Örkény* és *Lengyel József* kisprózájával. Megpróbáltuk a szöveg elolvasása után kitalálni a címet és a csattanót. Máskor csak ezeket ismertük, és – adott terjedelmű – szöveget kerestünk, fogalmaztunk közéjük. Utána egy címre és néhány kulcsszóra kellett szöveget írni, de hol szomorút, hol meg vidámat, máskor szónoki, aztán meg tudományos-fantasztikus szöveget, s ki tudja még, mifélekét.

Közbevetőleg mondom csak; nem véletlen itt a többes szám első személy, mert legtöbb-ször próbálkoztam én is. Bátran tehettem, mert nem verseny volt ez, aztán meg nem föltétlenül az én megoldásom tűnt mindig a legjobbnak, sőt...

Olvastunk-néztünk képverseket, kipróbáltuk ezt is. Jókat lehetett vitatkozni arról is, melyik alkotás mennyire "kép" inkább, vagy mennyire "vers". De kép és vers máshogyan is előkerült. Alaposan megnéztünk egy *Gy. Szabó Béla* fametszetet, majd azt kértem, hogy a kép hangula-tának megfelelő, borongós-melankolikus prózai szöveget improvizáljanak – kifejezetten no-minális stílusban. Utána valamelyik sokalakos, mozgalmas *Brueghel*-kép következett, ezt vi-szont dramatizálni kellett, mintegy filmjelenet részeként "hangosítani", feszült, mozgalmas, verbális stílusban. Majd fordítva – szövegillusztráció következett. *József Attila* Medáliáit raj-zoltuk le, és lerajzoltattuk negyedik elemistákkal is ugyanazokat. Érdekes kiállítást rögtönöz-tünk a képekből a gimnázium zsibongójában; egy cetlin ott volt a szöveg, mellette a rajzok: – a kicsiké és a nagyoké. Nagyszerűen rímelt a kétféle jelentésrétegre a két nemzedék konkrét-képi és elvont-fogalmi látásmódja.

Ha pedig már művészi ágat váltottunk, szólni kell az előadói estjeinkről – vagy inkább délutánjainkról is. Évente rendeztünk ilyet, emlékszem *Babits*-, *József Attila*-, *Radnóti*-műso-runkra. Aki nem szerepelt, az szervezett, rendezett, plakátot rajzolt és beharangozót írt, szóval a csapat együtt volt ilyenkor is. Két emlékezetes élményünk is kötődik ehhez a formához. Az első volt a Monokli-délután. Önképzőkörünk szerzői délutánja volt ez, ahol a gyerekek saját írásaikat adták elő, és ahová az utódok meghívták az alapító tagokat is, és az ő írásaikat is előadták a szereplők. Volt tea, zsíroskenyér, és ami talán a legfőbb, vagy harminc-negyven spontán érdeklődő diák és persze remek hangulat. A következő nagy eseményünk az *Utassy Józseffel* eltöltött délután volt. Ez a találkozás ugyancsak "megfogta" őket: magának a szerző-nek mondhatták el a maguk választotta, kedves verseket, és a költő még - szemmel láthatóan - meg is hatódott tőlük! Egy másik alkalommal *Havas Judit* előadóművészt hallgattuk meg. Utána Havas Judit hallgatta meg őket, tanácsokat adott, élményszerűen beszélt a művész küz-delméről a szöveggel.

Minderről persze hírt kellett, lehetett adni. És a Monokli, az iskolaújság is élt tovább. Mi-atta kellett alaposabban megismernünk a publicisztikai műfajokat: a hírt, a kommentárt, az aktuális színest és a veretes elmélkedést, a riportot, az interjút, és ezeket csináltuk "élesben" is, hisz stílusgyakorlatokkal és saját szépirodalmi alkotásokkal egy iskolaújságot mégsem il-llett volna megtölteni.

Lassan végére érek az összegzésnek, és most látom, mennyi mindenről nem írtam még. Ar-ról sem, hogy műfordítgattunk (a Vándor éji dala kikerülhetetlen volt!), arról sem, hogy az "*Így írtok ti*" mindig ott hevert az asztalon, hogy valóságos Bibliánk volt, hogy sok mindent kipróbáltunk *Karinthy* nyomán is. Arról se szóltam, hogy írtunk rövid hangjátékot, meg film-forogatókönyvet vázlatosan, filmjeleneteket részletesen, de már ezekre nincs helyem, mert ír-nom kell még a "komoly" írásokról, azaz művekről.

Hányféle papíron mennyi írást – főleg verset – adtak, küldtek, dugtak oda félve-szemérme-  
sen vagy dactól pirosan az én önképzőseim! És ez már nem volt tréfa, ezt nagyon komolyan  
kellett vennem. Nem akartam elriasztani őket, de hiú reményeket sem akartam fölöslegesen  
táplálni. Sikerült egyáltalán? Nem tudom, de azt igen, hogyan próbáltam "kezelni" ezt a ké-  
nyes témát. Először is sok-sok verset, jót és jobbat, rosszat és rosszabbat elolvastak a költő-fi-  
ókák, és sokat, nagyon sokat beszélgettünk a költészetről. Arról, hogy ha érzik a késztetést,  
írják ki magukból bátran a "saját fájdalmat, örömet", de törekedjenek pontosságra, vállalják a  
formák fegyelmező erejét, merjék képekben láttatni belső világukat, de ne zavarodjanak bele  
a képekbe, próbálják uralni a formába gyúrt szöveget. Ilyen és más efféle dolgokat beszélünk  
meg, de mindig a hozott szöveg kapcsán. Ízekre szedtünk olykor egy-egy verset, megvillan-  
tottunk közben más ötleteket, lehetőségeket, de végső soron úgy, szétszedetten vitték haza  
versüket és viaskodtak vele tovább. Megbeszéltük, hogy "poeta non fit, sed nascitur", de azt  
is, hogy korai lenne most még egyértelműen eldönteni, ki a született költő, ki pedig  
"verscsináló" csupán. Ketten voltak a legmakacsabbak: egy lány és egy fiú. Az előbbi remek  
formaérzéssel bírt, tudott nyelvi tartalmat könnyedén ritmusba, rímbe öltöztetni, de valahogy  
nem volt kellő ereje a verseinek, nem győzött meg róla, hogy ez – itt és most – a VERS.  
Azóta – sorsfintor? – pantomímes lett. Egész személyiségével egyszerre "üzen" – csak szava  
nincs közben... A másik fiatalról, "igazi" költőtől kértem és kaptam véleményt: megerősítette,  
hogy tehetséges. Néhány hete a *Liget* hasábjain bukkant föl egy írása. De mielőtt eljutnánk a  
jelenhez, valahogyan összegezni kéne, mit is csináltunk, milyen volt hangulatában az akkori  
közös munkánk. Szerencsére akad egy írás, a költőnek is tehetséges V.J. cikke a Monoklitól.  
Negyedikesek voltak már, amikor megkapták önképzőköri "házi feladatul" az alábbi témát:  
"Utópia, tanítás, – irodalom, avagy hogyan tanítanék irodalmat a középiskolában? Íme V.J.  
dolgozata teljes terjedelmében.

*"Először is, nem tanítanék irodalmat. Még az iskola falait is fölszámolnám, ha iskolán  
olyan épületet értünk, amelyben osztályok és padok vannak, a diákok pedig a sokszor unalmas  
tanórákon bámulják az eléjük kiállított emberpéldányt. Ezt az épületet lebontanám és ki-  
mennék a szabadba, fölszabadítanám a nyomasztó körülmények alól tanítványaim.*

*Irodalmat csak annak kellene tanulnia, akit érdekel. Ezt a magot esetleg bővíthetem olya-  
nokkal, akik nem tudnak magukkal mit kezdeni, vagy az irodalomnak csak egy részterülete  
iránt érdeklődnek, vagy éppen valamilyen más művészettel kapcsolatos az irodalmi érdeklő-  
désük. Ha nagy hévvel fognék a neveléshez már azzal is megelégednék, ha legalább a tanulás  
vágya meglenne a csoport magvában, amely természetéből adódóan nem nagyobb annál, amit  
egy ember át tud látni. (Nem utolsó dolog, ha közvetlen kapcsolathoz kerül az ember azzal,  
akinek a tudását, ismereteit gyarapítani szeretné, világfelfogását, alakítani kívánja.)*

*Az alapszabályom a játék és a természetesség lenne; rokonszenves, ha nem akarjuk a tudá-  
sunkat okvetlenül beleerőszakolni a másikba, s így az szinte észre sem veszi, hogy tanítják.  
Egyébként is, az ember mindig és mindenhol képes a tanulásra. (Nem?) Akár a hibáiból, akár  
az élményeiből vagy tapasztalataiból, akár az érzéseiből, érzelmeiből.*

*A foglalkozásokat, "összejöveteleket" kötetlen beszélgetésnek képzelem el, ahol a tanár a  
diákot teljesen egyenrangú félnek tekinti. Vagyis, aki a témáról a legtöbbet tudja, vagy leg-  
jobban hasznosítható, leginkább befogadható ismeretekkel rendelkezik, az a korához,  
személyiségéhez képest közvetlenül, előítéletek nélkül és korlátok nélkül beszélgetsen a  
befogadókkal. Így a tanár is tanulhat a hagyományos értelemben diáknak nevezett hall-  
gatójától (persze ha van mit!). Törekedhetne a korlátok teljes ledöntésére, megszüntetésére:  
pontosan annyira lehet "lezser", kötetlen, amennyit a téma megenged.*

*A téma kiválasztása véletlenszerű lehet, ahogyan éppen alakul a spontán induló  
beszélgetés, s ami ebből fölkel a társaság - vagy egyes tagjainak - kíváncsiságát. Ha ez meg  
is oszlana eleinte, később, a beszélgetés során valahol biztosan egy közös ponthoz jutnának.*



*Teljesen hétköznapi ötletek fölvetésével indítanék el egy összejövotelt. Ha szóba kerül valami nem éppen irodalmi jellegű" alkotás (értsd: valami népszerű olvasmány!) már ezt is "megfoghatom", vitatémává alakíthatom, és innen irányíthatom a figyelmet a komolyabb szintű alkotások, művészi értékek felé. De az új ismeretek befogadásának a vágyát más alkotásokkal is fölkelthetem (festménytől, szobortól, zenedarabtól kezdve a filmig). Ha kezdetben pl. csak egyszerű dalszövegeket elemezgetnénk, az irányt akkor is mindig a művészi többletet adó, új érzést, élményt keltő alkotások jelenthetnék.*

*Amikor meg eleve és elsődlegesen irodalommal akarunk foglalkozni, akkor mindjárt valami értékes mű problematikus részletét választanám, és hogy már a "vitaindító" helyzethez valami újat, többletet adjak, a problematikus részletet dramatizálnám, eljátszanám a csoport tagjaival. A kikerülhetetlenül szükséges szakkifejezéseket játékosan próbálnám megismertetni, megértetni, pl. olvasmányélményeink megelevenített helyzetein, vagy nyelvi játékokon keresztül.*

*Külön venném a prózai és a verses, valamint a hosszabb és a rövidebb terjedelmű műveket. A megkülönböztetés alapja a befogadás, átélés, újratерemtés módja, lehetősége lenne, hiszen más formában készíttet művészi befogadásra, érzelmi többlet szerzésére egy vers, mint egy hosszabb lélegzetű, leiró jellegű mű.*

*Akiknek tehetsége van az előadáshoz, szavaláshoz, azok segíthetnének a művek élményszerű befogadásában. A vers meghallgatása után mindenki szabadon elmondhatná érzéseit, benyomásait. Ügyelnék rá, hogy az alapok elsajátítása után minél önállóbban jöjjenek rá az összefüggésekre, esetleg magának az alkotásnak a módjaira, fortélyaira. Az önálló ismeretszerzést, gondolkodást azzal is segíteném, hogy nem magát az irodalmat tanítanám, hanem annak összefüggéseit, kapcsolatait más művészetekkel, hiszen a valóságban sem csak az elszigetelt, elkülönített irodalommal foglalkozunk. Igyekeznek tehát a befogadás, újratерemtés oldalán is valami egyetemeset, általánosat fölkelteni, ami aztán közvetve-közvetlen hat az önismeretre, önmegvalósításra, önmagunk és környezetünk elfogadására, kapcsolataink minőségére. Különösen ügyelnék az alkotói hajlamra, igyekezetre. A tehetségesekre volna figyelve, keresném a nekik megfelelő művészi formát, ágot, s a lehetőséget a tényleges alkotáshoz.*

*Legtöbbször a szabadban, friss levegőn, esetleg a téma megkívánta környezetben beszélgetnénk, vagy éppen a környezet kínálta témáról. A természetből indulnánk a művészeti felismerések felé. Az egészséges, eredeti formákban bővelkedő természetben, segíteném fölismerni a ritmust, a színek harmóniáját, megértetni azt, hogy honnan is indult a művészet, mik voltak a legelső ihlető formák, majd hogyan alakult az ember - környezet - társadalom viszonya, ez mennyiben fedezhető föl a vizuálisan, illetve a hangokban (esetleg más formákban) megjelenő művekben. Ezt is persze kötetlen rendszerben, akár a mai viszonyokból indítva, azokba visszatérve.*

*Ha szükségét látják érzelmeikre hagyatkozva, az ember mai viszonyát megbeszélni a világgal, önmagával: ehhez is eszköznek használnám az irodalmat, a festészetet, szobrászatot, zenét, vagy éppen a mozgást, a tánc művészetét. Hangsúlyt fektetnék az alkotásra vagy az előadásra, a befogadásra, az újratükrözés után az újra- és újjáteremtés képességének a kialakítására. Ezzel kapcsolatban is gondolok különböző játékokra, gyakorlatokra, az ezek elvégzése, átélése utáni megfigyelésre. Még az iskola falait is fölszámolnám... – írtam az elején. Rombolni könnyű – mondják erre az emberek. Rombolni sem könnyű... – mondom én, ha az ember vállalja (hiszi), hogy újat, jobbat épít a régi helyett. Ez az írás egy ilyen kísérlet ötlet-váza, csírája próbál lenni. V.J."*

*Ezzel itt véget is érhet/ne/ a mi egyszer volt önképzőkörünk története. Már csak azért is, mert V. J. akkori utópiája egy kicsit az önképzőkör hatyúdala is volt. Működ/get/tünk még egy éven át, aztán tovább semmi... Hogy miért? Külön történet, egyszer meg kéne írni azt is. Most viszont, mikor készülődtem erre az írásra, egy gondolat mindinkább piszkálni kezdett.*



Rendben van, hogy én így látom, így emlékszem, kitalálom, hogy mi miért volt esetleg jó, mit csinálhattam volna másképp, de hogyan emlékeznek vissza vajon most - fiatal felnőttként azok, akikről szó volt. Váltottunk a nyáron néhány gyors levelet, összejött egy-egy futó találkozás, végül öten vállalták az emlékezést, öten válaszoltak írásban arra a kérdéscsokorra, amit tőlem kaptak. Így aztán kollektívvá válhatott az emlékezet, és írásom zárásaként válogathatok a kapott válaszokból.

*- Hogyan kezdődött számodra az önképzőkör?*

H.E.: "Amikor bekerültem a tanáribá, a "nagyasztalhoz", féltem és irtóztos elvárásaim voltak. Azt kellett látnom, hogy a tanári testület semmiben sem különbözik egy csintalan osztálytól. A legjobban a közöny bosszantott. Nekiستم a füzetemnek, de a "kiírás" sem nyugtatott meg. Akkor összeálltunk néhányan, és lett a Monokli. A tanárok is olvasták - sajnos. Ellenséges nyüzsgés támadt körülöttünk. és akkor jött a "perzekutor", akivel nekünk korábban semmilyen kapcsolatunk nem volt. Aki ilyen vállal, az...? El voltunk készülve, hogy vége az "igazi újságírásnak". Valami jófésült, gyáva, dolgozatszagú egyenlapot akarnak csináltatni velünk. "Passzív ellenállásra" készültünk. De nem akart semmit tőlünk! Nem utasítgatott, szervezett, csak annyit dünnyögött, ha van valami írás, hozzuk be, megbeszéljük. A megbeszélésekből lett az önképzőkör!"

B.Z.: "A gimnázium első két éve nehéz volt. Nem tudtam tanulni, gyűlöltem a magolást, aminek másnapra semmi eredménye nem lett. De a könyvtárba szerettem járni. Először talán azért, mert addig se kellett tanulni. Aztán másodikban jött a Monokli és az önképzőkör. Azt hiszem, ez volt az első fellélegzésem, végre volt valami támasz az életemben."

Á.E.: - "Egy ismerős lány mesélt valami önképzőkörörről. Olyan komoly titokzatos és művészi hangzású volt, hogy rögtön elhatároztam: el fogok menni. Első alkalommal aztán csak lapítottam, míg a magabiztos nagyok sziporkáztak a játékos versírásban."

V.J.: - "A gimnáziumról először az épület és a szíve, a könyvtár jut eszembe. A bejárattól balra nyíló könyvtárajtó csalogatott, majd mint egy csapda, rámcukódott. Hogyan kerültem az önképzőbe? Ki hívott? Valahogy odakerültem. A kamaszkori verselőkedv mellett az vonzhatott, hogy láttam a polcok közt a padokban beszélgetni néhány diákot, mialatt én a polcok közt bogarásztam. Egyszerűen ott voltak, néhányan – szinte érződött a levegőben – teljes valójukkal jelen voltak, nem úgy, mint a tanórákon, beleadtak mindent."

*- Mire emlékeztek vissza a kört irányító, szervező tanári tevékenységből?*

H.E.: - "A tanári módszer? csak egy-két félmondat, szájrándítás: mindent nekünk kell megfogalmazni, a választ is, de néha magát a kérdést is. Csak izzadni, vergődni, örületesen gondolkodni, közben biztos vagyok benne, hogy ő tudja, de nem árulja el, talán mert úgyis csak akkor hisszük el, ha mi mondjuk ki. A rávezetés egy titokzatos, hosszadalmas formája ez. Lehet, hogy nem is alkalmazható, csak alapvetően kreatív emberekkel? Végül is semmi különöset nem csinált, "csak" komolyan vett. Szóba állt velünk, becsült minket. A dolgokat divergensen közelítette meg, s állandóan valamilyen kínzó-ösztönző hiányérzetet tudott kelteni. Ezeket a módszereket nem tanultuk a főiskolai didaktika órákon..."

Á.E.: - Sokat beszélgettünk. Szinte minden alkalommal körüljártunk valami erkölcsi, esztétikai fogalmat. Hogy mitől vonzó a szabadság, mit jelent, ki hogyan tud élni vele, kinek mit jelent a szerelem, mi a vers, és mitől az, ami. Jól irányzott provokációival gondoskodott arról, hogy megdolgozzunk a válasszal. Percig se hagyta, hogy a felszínen maradjunk. A legtöbb dolog "élesben" ment: rendszeresen fölolvastuk írásainkat. Szinte minden műfajban kipróbáltuk magunkat. Kirándulásról hazafelé a vonaton nagyokat beszélgettünk. Ilyenkor a minimális formalitás is eltűnt a kapcsolatunkból, ezért is szerettem nagyon ezeket az alkalmakat... Ha

azt kérdeznék, mikor volt az önképzőkör, azt felelném, mindig..."

- *Mi volt az akkori hatása a körnek emlékezetetek szerint?*

H.E.: "Egy példa erre: egyszer a régi könyvtárból kaptam egy verseskötetet. Adyról beszélgettünk éppen, ennek a költőnek meg már a nevére sem emlékszem. Nem értettem, miért kaptam, rém rossz versek voltak benne. Legközelebb aztán kiderült; ő volt a népszerű Ady korában! Ilyen volt a közízlés. Egyszeriben - csupán mert olvastam egy csomó rossz verset mástól, megértettem sok mindent Adyról, a koráról."

B.Z.: "Izgalmas volt! Állandóan járt az agyam. Ha feladatot kaptam, tízszer, tízféléképpen megcsináltam. Grafomániás lettem, de közben rengeteget olvastam is. Egyre kevesebbet tanultam, a tanulmányi eredményem mégis sokat javult."

Á.E.: "Szakkörnek indult, és életmód, szemlélet lett belőle (most csak magamról beszélek!) Vonzott a sokszínű, gyakorlati munka, és az a felismerés, hogy nem csak könyv fölött görnyedve lehet ismeretekhez jutni. Sőt! Megismerkedtem az élményszerű tanulással, ami nagyon különbözött az iskolai módszerektől. Munkáink közt nem akadt eleve rossz megoldás – noha, mindenkor kemény kritikát kaptunk – mert ha már kimondtuk, leírtunk, megszületett valami. Mindig kemények voltak a követelmények, mégis: mennyire más volt ez, mint a többi iskolai "görcsölés"! Éreztem, hogy komolyan vesznek, hogy odafigyelnek rám, hogy néhány embernek nem közömbös kamasz-létezésem. Hitelesnek éreztem magam ebben a közegben, valódi visszajelzéseket kaptam magamról."

V.J.: "Az évszakok és a hónapok (a hold járása) szerint ébredt fel érdeklődésem a lehető legkülönbözőbb, más szemében összeférhetetlen dolgok iránt. Később a könyvtár betűrengetege egy iskola falaivá kezdett bennem összeállni. Máig a falai közt tanulok, noha 1987-ben leérettségiztem."

B.J.: "Lassan rájöttem, mire jó a könyvtár: délután tanulni, olvasni, szerelmes levelet írni, önképzőkört tartani, hatalmasakat beszélgetni tanárral, diákkal. Így fokozatosan néhányunk napközi otthonává vált az olvasóterem, benne az önképzőkörök világmegváltásai, meg a le-sújtó-felemelő nagy beszélgetések..."

- *Végül: él-e bennetek valamiféle máig ható hozadéka a "régi szép időknek"?*

H.E.: "Most rajztanár (meg történelem) vagyok, de az akkori "nagy kaland" az irodalommal sokat segített abban, hogy mai önmagamná válhattam. Tanítani sem a főiskolán tanultam meg, hanem a tanároktól, akik tanítottak valamikor. Az viszont érdekes, hogy ha csak néhány gyerekkel vagyok, "nem iskolai környezetben", milyen jól megértjük egymást, órán meg mintha idegenek lennénk. Úgy gondolom, ha állandóan építke a személyiségükre, ha kíváncsi vagyok a véleményükre, talán jobban megszokják, hogy gondolkodni kell... Viszont, ha egyszer lesz kiállításom...?"

B.Z.: "Már akkor biztos voltam benne, hogy alkotni akarok, de hogy mit, fogalmam se volt. Aztán a fotózásnál maradtam..."

Á.E.: "Ami érvényes tudásom származik a gimnáziumi éveimből, ami emberileg alakított, árnyalt rajtam, annak ez a közösség volt a forrása. Papírjaim szerint könyvtáros vagyok, tanár, pantomimművész, és képzés alatt álló drámatanár. A könyvtárosi-népművelői munka néhány éves gyakorlata elegendő volt ahhoz, hogy kiábrándítson. Most egy színházi-nevelési csoportnál dolgozom, ebből még lehet talán valami. Azóta sem találtam hasonló közegre, pedig próbálkoztam eleget, és úgy érzem, megdolgoztam (volna) érte. Szépen, lassan megérlelődött bennem a gondolat, hogy nekem kell megteremtenem azt, amit kerestem, hogy nem kapnom, hanem adnom kell azt a figyelmet. Úgy érzem, ez az egyetlen, amivel érdemes foglalkozni, és amihez talán értek is valamit..."

B.J.: "A könyvtár illata örökre megmaradt az orromban, az illattal együtt pedig az emberek, a beszélgetések és az értékrendek is tovább élnek bennem. Mindezekből próbálom összegyúrní azt a módszert, amivel egyszer ismét megválthatjuk a világot..."

V.J.: "Elkerölve az iskolából, sok mindennel foglalkoztam, végül a községi könyvtárunkban kötöttem ki. Egy év után elkezdtek jelentkezni, feltűnni nálam olyan gyerekek, akiket komolyabb témák érdekelnek, maguk is verselgetnek, írnak. Egyszerű beszélgetésekkel kezdődött. És akkor valahonnan az emlékezetem tárnamélyéből előkerültek játékok, játékosabb megközelítési formái az irodalomnak, önkifejezésnek..."

A történet ezzel véget ér. De vajon véget ér-e tényleg? Mintha ezek az iménti emlékezések, vallomások mást ígérnének. Mintha folytatódhatna velük valami, mégis. Amikor megkérdeztem őket, erre voltam kíváncsi igazán. Nem magam akartam dicsértetni velük. Ám, hogy ott vagyok jó emlékezetükben - nem szégyellem. Miért szégyelljem ugyan, miért szégyelljük ezt, pálya- és sorstársaim, hiszen, ha csináltunk valamit, munkánknek ez lehet az igazi fizetsége, aranyfedezete! Ennél "polgáribb" fizettségből, díjból, jutalomból, nekünk úgyse sok jut.

OSZK  
Országos Széchényi Könyvtár

# "Mintha magam írnám..."

Egy pályázat dolgozatai között tallózva

*Nagy Attila*

---

*"A könyvben nem az az érték, ami le van írva, hanem amit kiolvasunk belőle. Minden szó arra való, hogy megindítson bennünk egy folyamatot, s mi ezt hitelesítsük."*

*Kosztolányi Dezső*

A mai gyerekek nem tudnak, illetve nem szeretnek olvasni – hangzik gyakran a sommás ítélet, többnyire a kívülről szájából, miközben pedagógusok, könyvtárosok a vészjelzések ismételt leadása mellett (iskolai olvasmányokat inkább videón, az eredeti mű helyett a *100 híres regény*, illetve csak az elemzés, stb) újra, meg újra ámulva veszik tudomásul a diákok jelentős részének tájékozottságát, érdeklődésük sokféleségét a válogatás nélküli betűfalás meghökkentő példáit. Vagyis a leegyszerűsítő, tömondatos ítéleteknél mindig sokkal izgalmasabb, színesebb a tényleges, életközeli tapasztalatok sora. A helyzet reális értékeléséhez kiváló támpontokat kínál az a széles körű nemzetközi vizsgálat, melyet 31 ország tanulói körében végeztek el 1991 tavaszán, s melynek eredményeiről magunk is több helyen adtunk számot. (Ld. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 1993. március; *Új Forrás* 1994. 7. szám).

Az összefüggések sűrű erdejéből (családi környezet, iskola, könyvesbolt, könyvtár, hagyományok, értékek, magatartásminták, stb) most csupán három mozzanatot szeretnék kiemelni. Elsőként az élmény erejét kell hangsúlyoznunk. Azok a tanulók tudnak legjobban olvasni, akik gyakran vesznek kézbe könyvet, tehát sokat olvasnak, s ez többnyire nem a kötelességtudás, a szorgalom, a "jótanulóság" gyümölcse, hanem a jókedvű, önkéntes, örömteli, belefeledkező élménykeresés eredménye.

Tehát azok a legjobb olvasók, akik számára ez a tevékenység nem az iskolai unalmas leckék szinonimája, hanem az olvasottak és a saját életben szerzett tapasztalatok, érzelmek, gondolatok közötti "áramkörök" felizzásának gazdag percei, esetleg órái.

Másodikként az iskolai légkör ösztönző szerepét (az iskolai könyvtár léte, a pedagógusok olvasói magatartása, az igazgatók vezetői stílusa) s azon belül is a tanulók egyéni megnyilvánulásait, segítő mozzanatokot említjük. Az iskolaújság, az önképzőkör, a diák-színjátszás különösen alkalmasak a diákok produkciófelületének és egyúttal a pedagógusok értékelési mezejének, illetve szempontjainak gazdagításához, kiszélesítéséhez.

Végül ejtsünk szót a nemzetközi összehasonlítás egyik legerősebb magyarországi negatívumáról! A magyar gyerekek önbizalma feltűnően alacsony volt a 31 ország adatainak összevetésekor. Úgy tűnik szülőként, pedagógusként, könyvtárosként nem találunk elég alkalmat, ürügyet a dicséretre, a bátorító mosoly és/vagy simogatás örömteli ajándékozására. Pedig az egyenletes, jó teljesítmények egyik legfontosabb feltétele a megfelelő mértékű önbizalom, melynek kialakulása döntően tőlünk függ.

Nos, a fenti megfontolások is szerepet játszottak, amikor 1994 legelején a Magyar Olvasástársaság (HUNRA) *"Olvasás közben jutott eszembe..."* címen pályázatot hirdetett 13-17 éves diákok számára. A cím szándékolt kötetlensége részben a szépirodalmi-ismeretközlő

---

Ezúton is köszönetet mondok Gósy Mariának, akitől a pályázat kiírásának ötlete származik, és aki a dolgozatok értékelésének aprólékos munkáját velem párhuzamosan végezte el. N.A.

művek kettősségét kívánta feloldani (hadd lehessen pályázni a gombákról, az autókról vagy a tengerről szóló könyvekkel is), részben a szokványos könyvismertetések helyett, inkább a fogadtatás hogyanját, a reflexiók sokféleségét szeretttük volna a levelekből megismerni. Jöjjenek tehát az egyéni olvasatok, élmények, észrevételek!

## Pályázóink

Mint minden ilyen alkalommal, most is érkezett néhány "eredeti" alkotás, novellák és főként versek. Ezek értékelésétől eltekintünk és maradunk a reflektív írások szemlélésénél. Célunk természetesen nem lehet a teljes áttekintés, hiszen 233 dolgozathból összesen 44-et (megközelítően 20%) tartottunk valamilyen módon kiemelkedőnek. A legtöbb pályázatot gimnazista lányoktól kaptuk, a fiú-lány arány 3:1, a középiskolások kétszer többen vannak, mint a 7-8. osztályosok. Az ország 90 településéről érkezett levelek, Cegléd-től Sáropatakiig, Fehérgyarmattól Zalaegerszegig, Egertől Barcsig sajátos térképként is értelmezhetők. Egyrészt a Dunától keletre eső országfélből mintegy 30%-kal több dolgozatot kaptunk, mint a Dunántúlról, másrészt néhány nagyvárosi (Budapest 19, Debrecen 8, Miskolc 7) sűrűsödési pont mellett, nyilvánvaló lett (Balassagyarmat és Székelyudvarhely 11-11, Jászberény 7, Mezőkovácsháza 6, Iregszemcse, Kunszentmiklós, Szentgotthárd 5-5, Drávafok, Jánoshida, Körmend, Nagykáta 3-3), hogy a pályázatok megszületése mögött egy-egy tanár-könyvtáros kolléga biztató, bátorító szavai, gesztusai húzódnak meg. Köszönjük.

A megközelítően 200 címet tartalmazó összesítés áttekintése nyomán jókedvűen jelenthetjük, hogy csupán 20 százalék írt iskolai olvasmányairól többé-kevésbé szokványos dolgozatot, csaknem 30 százaléknyi pályázat tárgya a tananyagon kívüli, értékes szépirodalom (*Bálint György, Simone de Beauvoir, Albert Camus, Esterházy Péter, Illyés Gyula, Maupassant, Örkény István*, stb.), de jó 10-10 százalékos részesedéssel vannak jelen a sci-fi, a kalandos és az ismeretközlő jellegű könyvek is.

## "Mintha rám is tartozna"

E rövid, statisztikai jellegű áttekintés után nézzünk végre a szövegekbe is, néhány tipikusnak tűnő részletet olvassunk el együtt!\*

*"P. Tündének hívnak, 16 éves vagyok. Most én is szeretném leírni azt, amit olvasok és olyankor mit gondolok mit érzek. Ez nekem nagyon könnyű feladat mert írtam már könyvet most tartok a második könyvnél. Ez a 2 könyv kis elbeszélő novella amely szerelem, kudarc, szenvedésről szól. Az első könyvem címe Egy Árva lány élete a másodiké pedig: Freddy ez is egy lányról szól. Sajnos már 16 éve Állami gondozott vagyok édesanyám mikor megszüledtem elszökött a kórházból és az állam nevelt majd utána nevelő szülőkhöz kerültem és most itt vagyok. József Attila a kedvenc példa képem nagyon szeretem a verseit, novelláit. Talán mikor olvasom egy-egy verssorát legyen ez a Kései sirató vagy a nincsen apám s hazám akkor megállok a vers soránál mert ez olyam mintha rám is tartozna ez olyan érzés, mintha saját magam írnám ezt a verset de mégis úgy érzem, hogy ami a költőnek a szívéből jön Ő is azt érzi, hogy jobb lesz írni, nem pedig magunkba folytatni a bánatot."*

*"Ha lehet, akkor választ szeretnék kapni."* - volt a levél utolsó mondata.

Kedves Tünde! Szép volt a levél, ráadásul igazad is van. A versek rólad is, rólunk is szólnak. Mi is azért veszünk kézbe könyveket, folyóiratokat, mert *Illyés Gyulával* egyetértve újra meg újra átéljük, hogy "Helyettünk, kik szívnémaságra születünk, kizenged ideged húrjaival", és a

\*A két első pályázatból kiragadott idézeteket jellegzetességeik miatt betűhíven közöljük. A többi pályázatból átvett részekben a könnyebb olvashatóság érdekében javítottuk a durva helyesírási hibákat. (A szerk.)

kimondott szó már fel is oldja, elviselhetőbbé teszi a rettenetet. Minden valamirevaló könyvben találkozhatunk önmagunkkal, félelmeinkkel, vágyainkkal és persze a soha át nem élhető kalandokkal is. Az írott szó még sok segítséget adhat neked. Ne hagyd eltéríteni magad az olvasástól!

Drávafokról érkezett a következő levél.

*"Tizennégy éves vagyok, 8. osztályos tanuló egy kis faluban. Nagyon szeretek verseket olvasni, tanulni és elgondolkodni azon, hogy miről szól, milyen körülmények között írhatta szerzője. Azonban ez a vers, Illyés Gyula Nem menekülhetsz c. verse az átlagosnál több időt rabolt el tőlem. Olvasásakor szinte úgy éreztem, mintha az én múltamról, jelenemről és jövőmről lenne szó. "Nem menekülhetsz". Magával ragadott ez a találó cím, de nem teljesen tartom igaznak. Ez a vers egybefoglalta azt a témát, ami régóta foglalkoztat, azt hiszem, nem csak engem. Nem tudom elképzelni, hogy mindenki azon a véleményen van, hogy aki nem "saját" származású, el kell tiporni, meg kell semmisíteni. Miért? Mondja meg valaki! Ugyanis én cigány vagyok. Nem tudom miért, de én a tizennégy évem alatt sosem éreztem szégyennek, hogy cigány vagyok. Úgy érzem, szeretnek, nem aláznak meg. Most. Hogy mi lesz velem a jövőben? "Nem tudhatom", de törekszem, s minden embernek, akit a társadalom valamilyen oknál fogva elítél, ajánlom, kívánom és biztatom arra, hogy mutassa meg, Ő is valaki. Én nagy célokat állítottam magam elé, s remélem, bízom benne, hogy sikerül megvalósítanom. Tudom, s mindenki tudja, hogy a szépért s a jóért nagyon meg kell küzdeni. Utunk - s főleg nekünk, kisebbségnek -, rengeteg buktatókkal van tele, de csak a cél lebegjen szemünk előtt. Kedvenc, s szerintem legigazabb idézet, ami ránk vonatkozik, ez:*

*"Nem az a dicsőség, hogy soha nem bukunk el,*

*Hanem az, hogy mindig felkelünk!"*

*Valóban! Aki ezt a pár sort egyszer megérti, soha nem felejt el. Valahogy ki kellett érdemelnie mindenkinek az életét. Valamilyen szelekción mindenkinek át kellett esnie. Isten válogatott? Ha igen, akkor hogyan? Szerintem előző életemben - ha volt ilyen -, olyan valaki lehettem, akit most meg kell büntetni azzal, hogy olyan nemzetiségű vagyok, amelynek nincs saját országa. Saját ország? India? Nem! Az én hazám Magyarország.*

*Lehetséges ez a múltból eredő "büntetés"? Mi lehettem előző életemben? Talán olyan valaki, aki semmibe vette a sajátjától eltérő nemzetiségű embereket? Remélem, nem. Most is elítélem azokat, akik lenézik a másikat, mert annak sötétebb barna, vagy sárga a bőre színe. Azok az emberek, akik megfelelnek a társadalom eszméinek, soha nem élték bele magukat egy zsidó vagy egy cigány helyzetébe? Vajon nekik hogy esne az, ha őket közösítenék ki azért, amiről Ő nem is tehet. Ha az élőlény - legyen az növény, állat, ember - a gyökereitől megfelelő ellátást kap, fejlődik. Viszont, ha a segítség és a sajátmagunkban levő bizalom kihal, minden sivár, kihalt lesz. Törekedjünk hát! Mindenki próbálja meg, akár a lehetetlent is, s ha mind ezt tesszük, fellendül az élet. Élnek körülöttünk olyan emberek, akik ezt nem hiszik. Ők mindig úgy fordulnak hozzánk, amíg csak élünk, hogy megsértsenek, megalázzanak minket. Ők minden szavukban ezt rejtegetik.: "Nem menekülhetsz!"*

*Nem szabad elfeledni a "gyökereket", de az én gondolataim arra sarkallnak, hogy művelődjek, tájékozódjak a világban. Így nem csak a kicsik sarjadnak óriássá, de a Föld is büszkébben hordoz és forog művelt emberekkel a fedélzetén. Ha mégsem sikerülne "kitörnöm" - ilyen eszmékkel sem -, az én véleményem akkor is ez lesz. Én nem menekülni akarok, nem hagyom el gyökereimet. Én csak élni szeretnék." (Óvári Heléna, Drávafok)*

Heléna írását, melyben ismét az egyes szám, első személyű érintettség a legjellemzőbb, első díjjal jutalmaztuk. Elszántságát, felemelkedési ambícióit, jóra törekvő szándékát, magyar-cigány hitvallását megrendítően példamutatónak ítéljük.

*"Nem akarom azt a látszatot kelteni, hogy nagyon szeretek olvasni. Pontosabban fogalmazva annyira nem hobbym az olvasás, hogy még a kötelező olvasmányokat is élvezettel*

böngészem. Amikor pl. a 4. osztályban a Koppányi aga testamentumát kellett elolvasni, csak anyu és apu nyomatékos biztatására olvastam el. Bizony úgy éreztem, hogy az olvasást nem nekem találták ki. Vagy mégis? Mert a Winnetou az nagyon tetszett, és fel nem foghatom, hogy miért ne lehetne kötelező olvasmány a suliban. Igazából ez a "kötelező" szó sem tetszik, és megeshet, hogy az indián könyv is elveszítheti a varázserejét, ha "kötelezően" el kellene olvasni. Szüleim sokat olvasnak és engem is biztatnak az olvasásra, de valahogy nem egyezik az ízlésünk. Az ő könyvajánlataik egy kicsit hasonlítanak az iskolai "kötelező" olvasmányokhoz. Bár legutóbb mintha találkozott volna az érdeklődési körünk.

Az egyik este, amikor leültünk a nagy szoba közepén, hogy lezárjuk a napot, apu elkezdett egy újabb mesét és több estén keresztül hallgattuk azt a testvéreimmel (akikből van négy is). A mesét fülelve elhatároztam, hogy el fogom olvasni, és ki is kerestem a Tolsztoj kötetből ezt a Bolond Ivánt. Együltömben elolvastam és annyira lekötött ez a történet, hogy olvasás közben nem is jutott eszembe semmi. Utána annál inkább. Például az, hogy ez a történet meg is valósulhatna ha az emberek bolond Iván módon gondolkodnának. Ez az Iván ugyanis annyira bolond volt, hogy állandóan dolgozott és az így megszerzett anyagiakat nem tartotta meg mind saját részére, hanem odadta azoknak, akiknek nem volt semmijük. Így aztán a Bolondok országában - ahol Iván volt a cár - senki sem éhezett vagy nélkülözött. Azt mondta apu, hogy körülbelül 30 millió ember hal éhen évente a Földön. Néhány "Bolond" megmenthetné ezeket az embereket. Mi a családunk bevételéből 5%-ot küldünk az éhező indiai gyerekeknek. Úgy látszik, még nem vagyunk elég "bolondok". Írja Miklovicz Péter 13 éves, 7. osztályos tanuló Nőtincsről.

Két mozzanat rendkívül fontosnak tűnik. Milyen felnőttes bölcsességgel ír a kötelező olvasmányok alapvető dilemmájáról! Kikerülhetetlennek látszik a kötelezően választható kategória bevezetése, vagyis a választék bővítése, a szabad döntés mozzanatának tudatos megjelenítése. Másrészt a szoba közepére ülő, mesét olvasó apa és körülötte az 5 gyerkőc, köztük a 13 éves, feltehetően legidősebb, aki már inkább a baráti kör bandázását, a kortárs csoport "balhéit", tréfáit keresi, de az esti együttlét ereje, az olvasás varázsa mégis fogva tartja.

"Egész pedagógiai rendszerünket forradalmasíthatnánk, ha sikerülne a szülőket rávenni, hogy napi 20 percet olvassanak óvodás és kisiskolás gyerekeiknek" – állítja Jim Trelease amerikai szakember, akinek *The Read Aloud* (A hangos olvasás) című műve az Egyesült Államok könyvpiacainak jó évtizede folyamatosan sikeres darabja. Újra meg újra tudatosítanunk kell: Magyarországon manapság az 1-8 éves gyerekek közül csupán a kisebbség részesül rendszeresen az esti mesélés ajándékában, szülőnek, gyereknek egyaránt gyönyörében, miközben nagyon jól tudjuk, hogy elsősorban a mesehallgató gyerekből lesz önállóan olvasó kamasz és ifjú. S ez a mesehallgató gyakorlat az olvasói érdeklődés, kíváncsiság megalapozása előtt, mellett segít a napi feszültségek feloldásában, a kulturális tradíció átörökítésében, illetve megismételhetetlen alkalmakat teremt az elmélyült szülő-gyerek és gyerek-gyerek párbeszéd kialakulásához.

"Általában olyan könyveket olvasok, amelyeknek gyermekek a főszereplői, róluk, életükről, a felnőttekkel való viszonyukról szól" - kezdi pályázatát Farkas Zsombor 7. osztályos tanuló Egerből, majd rövid kitérő után rátér mondandója magvára, a tanár-diák viszony jellemzésére, illetve az iskolai élet kritikájára. Vagyis a betű, a könyv ismét csak ürügy a bennünket leginkább foglalkoztató konfliktusok, feszültségek újragondolásához és főként feloldásához.

"Egy gyerek sokszor nem meri előterjeszteni javaslatát, nem meri elmondani véleményét, kifejezni nézeteit. Nyugodtan elmondhatna mindent, de fél, hogy rosszat mond, hogy a nála okosabb felnőttek kinevetik, pedig ők is emberek, mint a gyerekek. De akkor is fél, mert már sokszor visszafogták, hiába volt bátor, hogy véleményét elmondta, hiába volt bölcs, hogy ezt szépen átgondolta és kifejtette, a felnőttek – a szülő vagy éppen a tanár – rendre intik és kész,

nincs tovább. Többet meg se mukkan, retteg az esetleges következő "bukástól". Egy gyereknek szinte alig van joga. Na jó, azért otthon ő is beleszólhat a család dolgaiba, problémáinak megoldásába, – de még ez sincs meg minden családban. Az iskolában meg egyáltalán nem tud érvényesülni. A diákban felmerülő, legtöbbször szenzációs ötletet nem lehet megvalósítani, mert mindig akadályba ütközik. Nem fér össze a tanárok régimódi elveivel. Eszembe jutott a diákönkormányzat. Minden osztályt egy tanuló képvisel az iskolai gyűlésen, ott aztán elmondanak neki nagyjából mindent. De csak nagyjából. Például én – lehet, hogy csak én – soha nem hallottam még arról, hogy mi történik a pénzzel, amit a diákönkormányzat időközönként beszed. Nem, mintha sajnálnám ezt a pénzt, de mégis jó lenne tudni, mi történik vele, mire fordítják. E sorok írása után elhatároztam, hogy a jövőben azon leszek, hogy minél több és több jogot szerzek a gyerekeknek. Még nem tudom hogy fogom csinálni, de megpróbálom. Szeretném, ha a tanuló – egy GYEREK –, igenis a szemébe mondhatta a tanárnak – egy FELNŐTTNEK – a véleményét, hogy beleszólhasson saját iskolai életének irányításába, tudjon érvényesülni a közéletben, még olyan fiatalon is."

S mindez a klasszikus kamaszregény, a Pál utcai fiúk olvasása közben, illetve után fogalmazódott meg benne.

Ugyanezen mű a hajdúnánási, 13 éves Szabó Miklóst egészen más irányú gondolatokra ösztönözte.

"Minden ember fontos az evolúciós szerkezet fenntartása szempontjából, még ha az a két ember összehasonlíthatatlan is. Nemecsek is rájött erre, s ezért ő is megpróbált alkotni, s tenni a játszóhelyükért. S meg is halt ezért a játszótérért! Ezzel nevét halhatatlanná tette és még ellenségei is tisztelték hősie tetteért. S talán ez is életünk értelme: Gazdagítsuk a jövő nemzedékét, s tegyük halhatatlanná nevünket e tettünkkel. S e közben békében, egyetértésben s kölcsönös tiszteletben éljünk egymás mellett."

Náci Mária (Balassagyarmat) olvasata (Tamási Áron: Virágszál gyökere) ismét a legszemélyesebb élményeket, emlékeket mozgósította.

"Mikor azt olvastam, hogy a szomorúság illata érzett, az én hangulatom is megváltozott. A szomorúság érzése sokféle okból létrejöhet, de ahogy folytattam az olvasást és az álmodozást, rájöttem, hogy itt a szomorúság érzése a szegénység miatt van. Az öreg kocsisról nagyapám jutott rögtön az eszembe, elsősorban a kék szemről, mivel a nagyapám szeme is kék. Az én nagyapám gyerekkorában talán ugyanilyen élményeket élhetett át, mint ez az öreg szekeres. A szekér még inkább a régi időbe vezette gondolataimat."

A történet tehát ismét óhatatlanul átszíneződött, a fiktív szereplők s a valóságos, hús-vér figurák eggyé olvadva jelentek meg az olvasó tudatában s ezzel az élmény, a történet hitelessé, neki szólóvá, egyedi üzenetté vált.

Dobronyi Tamás 15 éves budapesti szakközépiskolás Kosztolányit olvasva (A kulcs) érezte úgy, hogy róla szól a mese. "Pisti korban közel áll hozzám. A vele történeteket én is átéltem: csalódtam a felnőttekben. Áttörhetetlen falat érzek magam és a felnőttek között. Szüntelenül bizonyítani próbálom, hogy már nem vagyok gyerek, önálló véleményem, gondolatom van a világról. Megpróbálok megfelelni az elvárásoknak, de valahogy sohasem sikerül. Bizonyítani szeretném, hogy tudok és képes vagyok – ha nem is mindig – felnőttként gondolkodni. Ezt a felnőtt társadalom nem akarja elfogadni. Egyszerűen úgy kezelnek, mint akinek "még nem nőtt be a feje lágya". Ezért állandóan ellentmondásba kerülök a felnőttekkel. Szüleim azért kezelnek gyerekként, mert azt hiszem nekik is fáj elismerni, hogy lassan felnőtté válok. Ők még mindig azt a kisfiút látják bennem, aki védelemre, segítségre szorul, akinek még be kell kötni a cipőfűzőjét. Az ő szemükben talán örökké az is fogok maradni. Úgy érzem, a szülő addig boldog igazán, amíg a gyerekekről gondoskodhat. Ha a gyerek felnőtt, önállósodik – egy kicsit elveszíti őt a szülő. És éppen ezt nem akarják elismerni. Hát persze, hogy addig próbálják nyújtani a gyermekkort, amíg csak lehet! Ha erre gondolok, már nem is akarok ellenkezni



velük. Végtelenül szeretem Öket. Egyszer én is szülő leszek, egyszer nekem is felnőtt majd a gyerekeim...

Ha mindezt elmondhatnám egyszer a takács pistáknak, nagyon boldog lennék. Talán segítenék vele nekik, akik még nem gondoltak erre sohasem: a világ nem az ellenségünk! Főleg az örökös elégedetlenség és lázadás. A világ, a felnőttekkel együtt szeretetreméltó és jó. Csak tudni kell szeretni és megértőnek lenni."

Megint egy naponta felhorgadó kérdés, újratámadó feszültség talál feloldást, magyarázatot, elcsitító szavakat olvasás közben. Különösen akkor, ha erről saját élményként is kimondható, leírható szavaink vannak, ha ez az egyéni élmény érvényes olvasatként, üzenatként, "eszmei mondanivalóként" jelenhet meg a kötelező olvasmányok iskolai megvitatása, értékelése folyamán, ha kiderül, hogy Kosztolányi nem egyszerűen tananyag, hanem léleklátó bölcs, aki engem szólított meg, aki személyre szabottan nekem üzent, sugott valami megrendítően fontosat. S akkor már nem megtanulják a novella elemzését, struktúráját, értékvilágát, de kíváncsivá, olthatatlanul szomjassá lesznek a szerző egyéb műveire is. Vagyis, ha ezek az élmények ("mintha rám is tartozna, mintha rólam szólna, én is írhattam volna") létrejönnek, kialakulnak, akkor a család, az iskola, a könyvtár nem egyszerűen irodalmat oktató, hanem minden bizonnyal olvasóvá is nevelt!

## "Mert egyszer béke lesz"

"A nővéremék most vették Babitsot az iskolában. Meg kellett tanulnia a Húsvét előtt című verset. Megkért, hogy hadd mondja fel nekem. Édesapám a Híradót nézte." Kezdődik Jani Ágnes (14 éves, Nagykovácsi) február végén írott levele. S elindul egy nem lineáris szerkezetű film, ahol a vers, a híradó képei, a nagypapa emléke és a nyári élmények váltogatják egymást.

- "A genfi béketárgyalás újabb fordulóján nem született megegyezés a felek között..."

- Húsvét előtt most is az van, nagybőjt... és háború... vér, gépek, ágyúk és halottak, halott emberek.

- A harckocsik a tengerparti országúton megállnak. A katonák a főlzaggatott úton szaladnak. Lent a tenger...

- Jugoszlávia... Emlékszem, este értünk el a tengerhez. A nyaralás első napja nagyon fárasztó volt, de örökre emlékezetes marad a Neretva völgye. Az út több száz méterrel futott a tenger fölött. A nyári rekkenő hőség megenyhült, édes illatú szellő lengedezett. A tenger fantasztikusan kék volt. A kabócák hangosan ciripeltek.

- Megint sortűz nyitnak a katonákra... az egyik elesik... "...dalomnak ízt a kinnak ízén tudnám csak érezni, akkor is - mennyi a vér!"

- Sokszor eszembe jut, hogy vajon most milyen lehet ott. Azúr-kék-e a tenger, vagy vértől egészen piros már?! Hogy élnek-e még azok a zsibongó emberek, akik betöltötték a tengerpartot? Hogy miért van háború? Miért? Miért??

- "Én nem a győztest énekelem, nem a nép-gépet, a vak hőst, kinek minden lépése halál"

- A dédapám is harcolt Szerbiában. Én nem ismertem, de sokat meséltek róla. Szelíd, jámbor ember volt. Tanító. Szembetalálkozott egy szerb katonával. Egy ideig álltak farkasszemet nézve. Aztán a dédapám leeresztette a fegyvert. A másik akár le is lőhette volna! De nem lőtt, elkezdtek beszélgetni, kiderült, hogy a másik katona is tanító...

- "hogy elég! hogy elég elég volt!"

- Mennyi vajon az emberáldozat? Van megoldás? Mindent fel kell áldozni a békéért? Mindent? Azt hiszem, igen.

- "Ó, béke! béke! legyen béke már! Legyen vége már!"

Az írásmű eredetisége, szüksézsavúsága, montázstechnikája egyértelműen az alkotókészség, a tehetség jeleként értelmezhető.

Vagy olvassunk bele a 13 éves, csak néhány éve Budapesten élő *Kurajic Borisz* pályázatába, melyben *Kosztolányi* verseinek hatására született gondolatairól vall.

*"Életem első tizenegy évében én is Szabadkán éltem. Amint Kosztolányi költeményeit olvastam, eszembe jutott szülővárosom. Szinte most is magam előtt látom ezt a városkát: tavaszi vasárnap délelőtt van. A gyerekek gondtalanul játszadoznak. A fiatalok üldögélnek a szökőkút párkányán, kacagnak és csevegnek. Néha egy-egy pénzérmét dobnak a vízbe, hogy ábrándjuk teljesüljön. A felnőttek egy kis cukrászda előtt üldögélnek, és az előző napi eseményekről beszélgetnek kávé vagy sütemény mellett. Minden meghitt és békés. A városháza előtti parkban már virágzik az aranyeső. Egy kislány lopva letör egy ágat és a padon üldögélő anyukájához siet. Távolabbról a piac zsongását hallani. A kofák egymást túlkiabálva kínálják portékájukat. A nyüzsgő vásárlók sokasága tarkítja a piaci képet. "Messze-messze a piacunkon színes árnyak. Vörös napernyők. Lila foltok. Kisvárosi aranyvasárnap." A főtér egyik oldalán elegáns öltözetű, illatos hölgyek és urak igyekeznek a templomba. "Mégis sietnek. Hova szállnak? Uri, szagos misére mennek." Nagymamámmal én is sűrűn mentem el fél tizenkettőkor misére. Az istentisztelet után nagymamám barátnőjéhez mentünk egy brizdspartira. Nagy érdeklődéssel hallgattam, hogy miről beszélnek a felnőttek. Pontosan két órákor megterített asztal és gőzölgő húsleves várt ránk otthon. Minden barátságos és kedves volt. Még ma is így él bennem a városka képe. De ez hirtelen megváltozott: a háború mindennek véget vetett. Hiába kerestem egy odalátogatásom alkalmával a régi Szabadkát. Nincs többé. Nincsenek a parkokban játszadozó gyerekek, gondtalan fiatalok, a cukrászdák üresek, a piac sűrű, sivár. Mindenki siet, a főtéren felfegyverzett, egyenruhás emberek állnak. A várost uralja a rettegés. Mindenki gondterhelt és nyugtalan. Semmi sem olyan már, mint volt. De miért? Miért van ez így? Meddig tart ez még? Kinek használ a háború? Ezrek halála kinek kedvez? A területszerzés értékesebb az emberi életnél? Miért nem kérdez már meg minket - gyerekeket valaki? Miért kell ottani barátainak rettegni attól, hogy édesapjuk többé nem jön vissza a harcterről?"*

Vajon a harcokban immár évek óta edzett férfiak tudnak-e még verseket idézni fejből? Ha igen, miféléket? Esténként mesélnek-e, énekelnek-e egymásnak? Nem arról van-e inkább szó, hogy versek nélkül veszélyesebbé, elviselhetetlenebbé, agresszívabbá válik belső és külső világunk? Hiszen sem magunkat, sem a külvilágot nem leszünk képesek megérteni a "mesék", az irodalom segítségével nélkül.

*Kelemen Dóra* nem menekültként él Budapesten, de mégis az ezer éves, ám most kiürített magyar falvakról meg a Szarajevóból érkező hírek teszik számára fájdalmasan aktuálisak *Radnóti Miklós* sorait.

*"Hideg, februári estén ballagtam hazafelé. A járda csúszott a ráfagyott jégtől s a leheletem fehér páráként oszlott szét a levegőben. Egy idézet kavargott a fejemben: "megfagyunk e háborúk perzselte télben itt, ahol az ellenállni gyöngye lélek tanulja már az öklök érveit." Hazaértem. Levettem a polcra a Radnóti-kötetet, s hamarosan ráleltem a keresett versre. Himnusz a békéről - mondta a háromszavas cím. Így, egyszerűen. Himnusz... Eredetileg Istenhez fohászkodó, vallásos jellegű hálaének. A békéről. De meg lehet-e határozni a béke fogalmát? Sokan gondolkoztak már ezen, sokan próbálták megmagyarázni, volt, aki csak önmagának: némán és legbelül, volt, aki az egész világnak akarta megmutatni, mi is a béke. Írók, költők, festők, szobrászok és zenészek ősidők óta próbálják láthatóvá és hallhatóvá tenni ezt az állapotot, több-kevesebb sikerrel. Az egyre több véráldozatot követelő viszálykodások újra és újra okot adnak az embereknek, hogy elgondolkozzanak: mi a béke. Galamb? Fehér zászló? Olajág? Hogyan tudná egy egyszerű halandó, hasonlatok, metaforák és szimbólumok nélkül megfogalmazni? "Béke: Államok, népek viszonylatában az az állapot, hogy nincs*

*köztük háború" - mondja az Értelmező kéziszótár. De igaz-e, hogy a béke a háború: a félelem, rettegés hiánya? És a béke csak várakozás egy újabb háborúra, átmeneti csend két robbanás között?*

*Most béke van, de körülöttünk a forrongó világ, fejünk fölött lebegnek a "fagyos reggelek", s a háború hideg szele ott zúg a messzeségben. Államok, népek soha nem látott kegyetlenséggel csapnak egymásnak: Űzik azt, ami más, Űzik egymást, szinte nem is gondolkodnak, csak ölnek, vérengzenek. Emberek! Miért? "Hisz nem vadak-elmék vagyunk!" Hát már nem látjuk a szépet, a jót, kiveszett belőlünk minden érzés? Nem jelent már semmit a tavasz, a meleg, a sugárzó napfény? Nem veszhetett el minden, hirtelen! "Te tünde fény!"-kezdi Radnóti a verset. Fény... Minden földi lét alapja, vakító, melegséget árasztó, minden éjjel eltűnő és minden hajnalon megújuló napfény, piros, sárga, szürke és kék, víztükrön táncoló, erdő mélyén elvesző pajkos fény. A fény, amely nemcsak körülöttünk, de bennünk is van, amely csak akkor sugárzik szerteszét, ha a lelkünkben béke van, ha megbékélünk a magunk és a világ dolgaival. S ha nincs lelki békénk, szólánánk újra, merre van? Hová "tűnt e télből, mely róla papol s acélt fen szívek ellen, ellene."*

*Tovább néztem a hópolyhek táncát a levegőben. Egy másik kép bontakozott ki előttem: hideg, sötét, félelmekkel és didergéssel teli tél, amit azok láthatnak, akik talán csak pár száz kilométerre tőlem, Szarajevóban figyelik a hóesést. Mit érezhetnek Ők? Elszomorodtam, visszatértem a vershez. "A szőlőszemben alszik így a bor, ahogy te most mibennünk rejtezel. Pattanj ki hát! Egy régesrégi kép kísért a dalló szájú boldogokról de jaj tudunk-e énekelni még?" Újvidéki rokonunk minden ünnepét velünk töltötte. Aztán egyszer nem jött. Ott is csitul a forrongás. Szabadon járnak-kelnek és nem félnek, ha el kell jönniük. És újra mernek majd énekelni is. És talán holnapra mindenütt tavasz lesz, talán eloszlik a téli napot eltakaró sötét füst, talán fölenged végre a fagyos föld. "Mert egyszer béke lesz."*

49-50 évvel ezelőtti bombázások kitörölhetetlen nyomait viselik városaink, háborúban lerombolt templomokat manapság építenek újjá, akkor szétszóródott családok megmaradt tagjai 1-2 éve találkoznak újra, az 1944. dec. 11-én lelőtt orosz vadászgép roncsait 1994. október derekán emelik ki a Balaton iszapjából Kenesénél, pedig már csaknem öt évtizede "béke" van! Mégis kérdezzük, mikor lesz vége már a háborúnak?

Böszörményi Adrián 8. osztályos tanuló *A győzelem fegyverei* című, a Kolibri sorozatban megjelent könyvet lapozgatja.

*"Ez a könyv a második világháború fegyvereiről szól. Vannak különböző pisztolyok, puskák, ágyúk, aknavetők és még sok más fegyver. Leírja még a fegyver méretét, súlyát, hogy milyen lövedék vagy töltény való bele, mennyi golyót tud kilőni percenként, és végül azt, hogy milyen messzire röptí a golyót. Engem közelebbről az aknavetők érdekeltek. Elolvastam, hogy mi is az az aknavető."*

*>>A második világháború során a nehézkes ágyúmonstrumokkal szemben előtérbe kerültek a látszatra korántsem olyan félelmetes külsejű aknavetők. Ennek a lövegnek a tartozékai egyszerűek: egy sima cső, egy állvány, egy talapzat és egy irányító berendezés. Kisebb űrméretű fajtáit, mint például a gránátvetőnek nevezett ötven mm-es aknavetőket szétszedve akár a vállukon is szállíthatták a katonák. Pillanatok alatt felállítható és tűzkész állapotba hozható, kezelése nem igényel különösebb szaktudást, ugyanakkor nagyon pontosan lehet vele löni."*

*Az aknavetők lőtávolsága rövid. A lövedék röppályája meredek, ami főként utcai harcokban és jó fedezéket biztosító terepen volt előnyös. Az aknavetőket elsősorban az ellenség előerejének megsemmisítésére használták, de célzási pontossága miatt alkalmas volt géppuskafészek, kiépített tüzelőállások leküzdésére is. Ugyancsak aknavetőkkel semmisítették meg az ellenségnek a rádiósok által bemért parancsnoki pontjait vagy híradó központjait.<<*

*E szöveg olvasása után felmerült bennem pár kérdés. Vajon miért kellett kitalálni magát a fegyvert? Azért, hogy egymást öldököljék az emberek? Ki kell irtani egy egész országot annak a "dúsgazdag" országnak, aminek az a kis terület csak arra kellene, hogy a "birkáit legeltesse"? Miközben, akiktől elveszik a hazájukat, azok éheznek, és a háború során elveszítik szeretteiket. Annak a másik országnak csak egy kis "desszert" lenne az a kis birkalegeltetőnyi terület, de másnak ez a föld kincset ér, az életet jelenti.*

*Nem csak az aknavetőről van szó, naponta látom a Híradó műsorában, hogy a boszniai háborúban mennyi ártatlan ember hal meg vagy válik hajléktalanná. Gyerekek sebesülnek meg az értelmetlen vérontásban, akikkel sietnek a kórházba.*

*Amíg én a jó meleg szobában ülök, addig a sarajevói gyerekek éheznek és fáznak. Aggódhatnak édesapjukért, testvérükért, akikről már régóta nem hallottak hírt. El is eshetnek a harcokban...*

*Kedvenc játékaik, könyveik ki tudja merre vannak? Együtt érzek azokkal a síró nénikkel, akik férjüket vagy fiaikat siratják a friss sírhantok mellett. Miért, teszem fel magamnak – az általában megválaszolatlan – kérdést.*

*Mindennap várom, hogy egyszer béke lesz, s Radnótival együtt kívánom: "Ó tarts ki addig lélek, védekezz!"*

## **Tudáshalmozás és csodavárás**

Az életkori létrán felfelé haladva a dolgozatok egyre hosszabbá, összetettebbé válnak s ezért a terjedelmi korlátokra is gondolva, a következőkben az eddigieknél is szigorúbban válogatva, már csak néhány kiragadott mondattal, egy-egy bekezdés bemutatásával teszünk kísérletet az adott pályamű stílusának, szellemének érzékeltetésére.

*"Az iskola személytelen tudáshalmozása és a kamasz lángoló csodavárása közé szorulva, jólesik néha visszabújni a gyerekkor ringató nyugalmaiba, s mint anyám ölébe, lehajtani fejem egy-egy mese puhaságába, szívni a szeretet szárnyaló boldogságát." – Kezdi Szabó Attila, 17 éves gimnazista Iszkárról, Nagy László szülőfalujából, majd így folytatja: "Gyerekkorom kedvenc meséit olvasom újra, de az ami akkor csoda volt, mára tulajdonságokkal terhes valóságmetaforává változott. A gyermeki gondolatok jelképekké lettek, felfoghatatlan műalkotássá. Amit a fantázia megérezett, azt most érteni, magyarázni kívánom. Ott élek, ahol még elpityeredem a mesék, a szépség kiváltotta nosztalgiától, de érzem a mindennapok törtető törvényeit. Át tudok lépni a tudomány tükörfalán, hogy kiszabadítsam a csodaszép királykisasszonyt a sárkány karmai közül."*

Felnőttes biztonsággal fogalmazza meg a mesékkel kapcsolatos ambivalenciáját. A nagyok, az érett férfiak már nem olvasnak mesét, mert sokkal fontosabb a tiszta ráció, pedig a mese olyan kristály, varázstükör, melyből a szépséget, az igazságot, a gonosz legyőzésének mikéntjét lehetne kiolvasni. A mesék, a csodák elvesztése, elfelejtése a *Kis herceg* által találóan gombáknak nevezett, csak a fejüket használó, a szívükre sohasem hallgató, egyoldalú, érzéketlen észlények uralmához, ezért szükségképpen többek között a háborúk borzalmaihoz vezet. Mint tudjuk, a szépirodalom, a mese valójában az álmok közeli rokona és feszültségszabályozó, levezető, a tudatos és főleg a tudattalan világ átjárhatóságát szolgáló funkciója van. Vagyis, az ilyenfajta képzeletbeli utazások, kalandok rendszeres átélése nélkül a váratlan és kevésbé váratlan agresszióknak sokkalta nagyobb a valószínűsége.

*Mrena Júlia, 15 éves szolnoki gimnazista Bulgakov: Mester és Margaritája* olvastán vet papírra egy költői emelkedettségű esszét az ateizmusról. Véleménye szerint a Sátán: *"Az Istent ellenségének tekinti, de inkább csak úgy, mint egy állandóan versengő, civakodó szomszéd a szomszédját. Vagy mint egy üzletember a másikat, aki nem a pénzért, hanem a*

szakmai tekintélyért küzd, de minden becsületes és becsstelen eszközt felhasznál a sikere érdekében. Az egész kicsit a Dallas-ra emlékeztet. A történet vége felé már jobban félünk az Istentől, mint az Ördögtől, hisz távolabb van tőlünk.

És mennyit változott ez? 1994-ben hogy állunk ezekkel a dolgokkal? Van-e értelme még ennek a versengésnek? Most, hogy az ateizmus kiment a divatból, és fölváltotta a kereszténység, menő lett a buddhizmus és a keleti vallások, vajon létezik-e még a Sátán? Meghalt-e már az Isten? Égnek-e még pusztítótűzök? Idézlek, Pilátus szelleme... »Mutasd meg magad, és válaszolj! Judea prokurátora, Poncius Pilátus, vérvörös bélésű fehér köpenyben, katonás léptekkel megjelent a fásorban. Katonás léptekkel? Hm. Kissé fáradtan leült. Némán tenyerébe temette arcát.

-Hegemón, válaszolj! Válaszolj kérdéseimre!

-Hagyj engem, halandó! Nézz inkább körül a magad világában. Okulj a saját tapasztalataidon."«

Kiss Annamária 15 éves tunyogmatolcsi gimnazistát Camus: Közönye ihlette meg:

"A közöny az érzéketlenségből és az életuntságból fakad, olyan elfordulás az érzelmektől, ahol már csak az ész, a pusztá ráció dominál. Az emberi kapcsolatokban is ez a keresendő. A közöny megfakítja az életet, kiöli belőle a szeretetet. De az idő telik, felemészti az addig valókat s a percek, órák, napok kényszerű sietséggel ragadnak magukkal mindent. A közöny fájdalmas, az érzéketlenség okoz fájdalmat. Én nem érzem magam a közöny alattvalójának és remélem még sokan nem. Az embereket szeretni kell, mert Ők csak ahhoz igazságosak, akit szeretnek. Nekünk, akik tele vagyunk hibákkal, szeretetet kell nyújtanunk és segítséget a segítségért kiáltónak. Még az idő elrohanása előtt"

»Minden szó arra való, hogy megindítson bennünk egy folyamatot, s mi ezt hitelesítsük« – mondta Kosztolányi Dezső csaknem félszázaddal megelőzve az interakcionista recepcióesztétika tudományos képviselőit. A Közöny alapgondolatának megértése szinte parancsoló módon fogalmaztatja meg olvasójával az ellenpólust, az alázat, a szolgálat, a szeretet hitvallását. De ez a vallomás aligha születik meg ha csupán iskolás ismertetés, tartalomfölmondás, netán szabályos esztétikai elemzés lett volna a feladat és nem egy reflektív esszé.

Fallaci sorai "... nőnek születni olyan kaland, amihez bátorság kell, olyan viadal, amit soha nem lehet megunni" (Levél egy meg nem született gyermekhez). A 8. osztályos Sági Orsolyát Balassagyarmaton készítették írásra. Vitatkozva a szerzővel, kérdések és ellenvetések megfogalmazása után veti papírra "Egyszer volt az a könyv, amely legjobban elgondolkoztatott a világról, arról a csodálatos titokról, amely egyszer megszületett és majd el fog múlni. Te, aki ezt majd olvasod, egyszer biztosan meg fogsz halni. Én is meghalok. De nem számít! MERT AZ ÉLET NEM HAL MEG SOHA!!!

Kitűnő írást kaptunk a 16 éves Tóth Kálmántól is, aki Jászberényben gimnazista és feltehetően ugyancsak iskolán kívüli, önkéntes kedvtelésből olvasta el Orwell 1984 című könyvét s írt róla tartalmas, férfiasan feszes, mégis érzékeny elemzést, melynek csupán záró mondatait idézhetjük: "A regény nem egy egyszerű történet, amelyben van bevezetés, cselekmény, bonyodalom és megoldás. A bevezetés nem bevezetés, hanem egy végtelen folyamat, a bonyodalom csak egy kis szikra egy erdőtüzben, a megoldást pedig nem lehet elfogadni. Ezt Orwell is nagyon jól tudja. Az olvasót - legalábbis engem - felháborít ezzel a befejezéssel. Azt várnánk, hogy falak bomlanak le és világok omlanak össze, csak akarni kell. De ez nem így van. Nem elég egynek akarni azt, hogy mindenkinek jó legyen. Ezt a mondanivalóját tartom a legfontosabbnak, bár az író mást is tudatni akar a közönséggel. Míg az "Állatfarm" című regényében csak közli a dokumentumok meghamisítását, itt ennek menetét helyezi előtérbe. Talán, mert a II. világháború is egy ilyen megneemtámadási szerződés után robbant ki."

Esterházy Péter parafrázisának tűnik mindaz, amit Bálint Lilla, 15 éves ceglédi gimnazista írt. "Az élet is egy kis darab a "fektetett nyolcas"-ból. Kezdődhetne, folytatódhatna, végződhetne akárhogy. De miért úgy folyik, ahogy? Miért?! Én nem tudja. Ennek plasztikus és szimbolikus elképzelései vannak, most például az jutott az eszébe, hogy én egy egyenes. Nincs se vége, se eleje, se semmije, csak egy részlet a láthatatlanból és az örökkévalóságból - soha semmi nem múlik el, semmin nem vagyunk sose túl semmit nem lehet kikerülni semmi nem formai kérdés minthogy minden az, a megváltás sosem valamiféle megoldás –

Mi a szabadság? A szabadság az, ha reggel felkelsz, este lefekszel, és közte azt csinálod, amit szeretsz.

Mi a rózsaszín? Rózsaszín: a sápadt rágógumin átszivárgó vér."

Mi a tehetség? Folytathatnánk a fentiek stílusában. Itt még csak ígéret, de a széleskörű olvasottság, a gördülékeny, képgazdag íráskészség nyilvánvaló. Szívből kívánjuk Lillának a sikeres művek sorát, íróként és olvasóként egyaránt.

## A megsebzett világ

Külön színfoltot jelentenek az ismeretközlő olvasmányok nyomán született beszámolók, reflexiók, melyek többségét fiúk írták környezetvédelmi témákról. Mint például Bihari Béla fehérgyarmati, 16 éves gimnazista Mertiny A.: Az esőerdő című könyvről.

"A gyönyörű képek, valamint a képzeletem segítségével "elrepültem" erre a csodálatos helyre. Az esőerdő olyan, mint egy csendes templom, amelyben mindig félhomály uralkodik, a fák világos törzse, mint megannyi oszlop, amely biztonságosan tartja magasban a lombok boltozatát. Ebben él a Föld növény és állatvilágának 50-90%-a. Az itt lakó emberek létszámát 2 millióra becsülik, ez körülbelül ezer törzs. Büszkeség töltött el, amikor arról olvastam, hogy Ők nemcsak tökéletesen alkalmazkodnak a körülményekhez, hanem meghitt közösségekben élnek az erdővel. Hálásak a természetnek - hiszen tőle kapnak mindent, amire szükségük van - nem pusztítják, rongálják azt. Eddig nem hittem volna, hogy a magukat civilizált embernek nevezők többsége ennyire korlátolt. Nem törődnek, csak a saját hasznukkal, s nem tudják, vagy nem akarják tudomásul venni, hogy a természet biológiai egyensúlyának felbomlásával milyen felbecsülhetetlen károkat okoznak a Föld élővilágában, így maguknak is. Hazánk folyói emberi gondatlanságból szennyeződnek. Magyarországon a környezetvédelem hiánya népbetegség mértékű egészségkárosodást okoz. Minden 17. megbetegedésnek ez az oka! Arról pedig fogalmunk sincs, hogy mennyi szenvedést okozunk az állat- és növényvilágban. Szívesen felkiáltanék: Emberek! Miért ássátok meg saját sirokat? Példa értékűnek tartom ezért a világszerte létrejött kisebb és nagyobb természetvédő szervezetek megalakulását, amelyekhez Magyarország is csatlakozott 1991-ben. Nagy terveket szövök. Szeretnék azokhoz csatlakozni, akik a megelőzést tartják fontosnak. Mindent megtennék annak érdekében, hogy a jelenleg kialakult helyzet ne romolhasson tovább."

Zólya Andrea Csilla, székelyudvarhelyi szakközépiskolás számára nyilvánvalóan összefügg a természettel és a társadalommal szembeni egyetemes leigázó, meghódító, imperialista beállítódás, a környezetpusztítás és a háború, a mindenütt jelenlevő agresszió.

"Hallottam az óceán hullámainak morajlását, a sirályok éles rikoltozását, a fókák jellegzetes hangját és a delfinek vidám kacagását. Láttam, amint a félelmetesen magas sziklákat a gyönyörűen kéklő óceán fehéren habzó hullámai verték. S a hullámok közé vetették magukat a fókák és a pingvinek, a sirályok magasán szálltak, aztán egy-egy közülük zuhanni kezdett és később egy hallal a csőrei között az egyik sziklára szállt. Éreztem az élet pezsgését, Őszinte tisztaságát, szépségét és küzdelmét, azt a világot, amelyet az embereknek még nem sikerült teljesen lerombolniuk. Tanúi lehetünk az író lelki vívódásának, amelyben az állatok

*iránti szeretete és tisztelete küzd tudásszomjával és annak bebizonyításával, hogy a főkák képesek teljes összhangban élni, együtt úszni minden fajta kötelék nélkül az emberrel. E könyv megtanított jobban tisztelni az embereket, az állatokat és a természetet. Évek óta arra vágyom, hogy embereknek mutathassam meg, milyen szép a világ és akkor Cousteau e könyvével rádöbbsentett arra, hogy még csodálatosabb, mint valaha gondoltam volna. Csodálatos, de oly törekeny, akár egy üvegtömb, amelyben már akkora a feszültség, hogy bármelyik percben megindulhatnak benne a repedések vonalai, lezúdulhat a nagy üvegtömeg, sok-sok parányi szilánkra zúzódva. Nagy a feszültség, de nem akkora, hogy nem lehetne feloldani. Hát azt hiszem így vagyunk a természettel is. Remélem, sikerül megállítani a természet és önmagunk rombolását, s majd egyszer a hegek begyógyulnak és akkor nem lesz ilyen uralkodó a gyűlölet, a nemtörődömség, a tudatlanság és a pusztulás. A "háború" szót csak a történelemből fogják ismerni."*

Amint az a rövid idézetekből is nyilvánvaló, nem egyszerű könyvismertetések születtek, hanem a mondanivaló aktiválódott, énes vonatkozású reflexiók, mi több, életreszóló feladatok fogalmazódtak meg. Uralkodó, de mégsem kizárólagos téma volt a környezetvédelem.

Közlésre érett, fantasztikus novellát kaptunk például *Petrovics Ferenc*, 13 éves etesi fiútól, akit *A kocka hatalma* című könyv indított idősíkot váltogató, álombeli kalandjának megírására. A tehetség jele most is félreérthetetlen.

Ugyancsak említést érdemel *Kálmán Péter*, budapesti gimnazista, tárgyilagosságra törekvő, a szabályos recenzió műfaji szabályait érvényesítő dolgozata Horthy emlékiratairól. Ellentmondások sorának idézésével tesz kísérletet a szerző arcképének felvázolására.

Sajátos összehasonlító "szociográfiát" írt *Molnár Balázs* 15 éves szegedi gimnazista, aki egy ugyancsak 15 éves leányka (*Doros Tünde*) kitűnő dolgozatát (*Értékmentő* 1993. szept.-okt.) a 97 lakosú, zempléni szülőfalujáról, Mogyoróskáról elolvasva akaratlanul is párhuzamokat vont saját környezete, Szeged és a kicsiny, elesett község között.

*"Olyan városban élek, amely a te faludnál körülbelül kétezerszer nagyobb, de mondjuk egy pestinek vagy kényelmetlenül kicsinek vagy borzalmasan nyugodtnak tűnik. Ezt nem dicsekvésből mondom, de számomra Szeged ugyanolyan kedves, mint számodra Mogyoróska.*

*De milyen lehet Mogyoróskán? Mindenki ismeri egymást, hisz annyian vagytok mint az 1.a és 1.b osztály a suliban együtt. Az egész falu akkora, mint a mi kis utcánk. És nehéz az élet, meg könnyű is.*

*Sok művelődési, szórakozási lehetőség nincs, tényleg csak a tévé marad. Mi büszkén mondjuk egymásnak, hogy leszoktunk a tévézésről. Na persze, könnyű nekünk, színházak, mozik, szórakozóhelyek, könyvtárak, művelődési házak kínálják programjaikat. Ott nem tudnék bemenni a városba, mert nincs. Ott nem tudnék "beugrani a Somogyiba" (könyvtár), mert nincs. Viszont az iskolában nyitott ablaknál lehet tanítani, mert nincs zaj. Mogyoróskán 3 naponta van friss kenyér. Itt a tegnapi kenyér senkinek sem kell. Az emberek tudtára kellene adni, nem az a megoldás, hogy a patakot szeméttel elcsúfítják, ha nincs szemétszállítás. Például a mi házukban 2-3-szor annyian laknak, mint nálatok, és az egész ház szemetét egy nagy konténerbe gyűjtik, amit hetente ürítenek. Ha nálatok csak egy konténer lenne, amelyben csak a nem komposztálható szervetlen hulladékot gyűjtenék, elég lenne 2-3 hetente elvinni üríteni, és máris megoldódna a falu szemetgondja...*

*Ha én eljutok Mogyoróskára valaha, ígérem egy-két fotó erejéig - felkészülve a legrosszabbra - megörökítem a jövőnek. Te is fényképezz sokat, készíts magnófelvételeket az ottani emberekkel, ami könnyű, hiszen ismered Őket. Ígérem, próbálok eljutni valamikor Mogyoróskára, és nagyon szurkolok nektek! ÉLJ MOGYORÓSKÁN!"*

Természetesen jól tudjuk, hogy az éppen kiemelt dolgozatok sora nem adhat hűségesebb tükörképet a pályázatok teljes halmazáról, s a kiragadott mondatok, bekezdések sem



képviselik az írások egészét. Mégis reméljük, hogy a gondolati és érzelmi reakciók csokra nem csupán az irodalmi szövegek többértelműségét illusztrálták, hanem alig félreérthető példákon keresztül az olvasói szubjektumok, az olvasói várakozások sokféleségéről, illetve a szöveg és olvasója közötti "hitelesítési", interaktív folyamatok eredményeinek gazdagságáról is szólnak. Érdeemes lenne máshol és máskor próbálkozásunkat megismételni.

\* \* \*

A jutalomkönyvek árának esetleges hiánya nem jelenthet akadályt hasonló célú és módszerű pályázatok (*Az év könyve, Mit kaptam a könyvektől? Legkedvesebb olvasmányaim*, stb.) kiírása előtt a könyvtárakban és az iskolákban. Nekünk mindenesetre nagy öröm volt a sok jókedvű, eredeti, szellemes, nem parancsra született írásban elmélyedni, majd pályadíjakat osztani, mivel jól tudjuk, hogy a dicséret, a biztatás, a jutalom hatékonyabban motivál, mint a hallgatás vagy a büntetés, a korholás.

Javaslatunk, nyomatékosító biztatásunk még indokoltabbá válik, ha felidézzük Kádárné Fülöp Judit egyik vizsgálatának részeredményét, mely szerint az általános iskolai tanárok töredéke (8%) él rendszeresen a kritikai jellegű dolgozatok, esszék, fogalmazások íratásával. Holott az elemi pedagógusi tapasztalatok szerint is az egyetlen, kötelező gondolatmenet visszakérdezése szükségszerűen ellenállást vált ki a tanulókból, míg az egyéni állásfoglalások, reflexiók megengedése, előhívása a korábban érdektelen, passzív, "mozdíthatatlan" diákokat is megszólalásra, együttműködésre készteti. Miért ne választhatnánk inkább ezt az utat?

OSZK  
Országos Széchényi Könyvtár









A KÖNYVTÁRI FIGYELŐ könyvsorozatában 1993 óta jelenik meg évente egy alkalommal a Könyvtári Figyelő sorozati kötete a könyvtárügy, könyvtárpolitika aktuális kérdéseiről.

**A Könyvtári Figyelő könyvsorozatában eddig  
megjelent kötetek:**

1. Könyvtárak és információs intézmények szerepe a demokratikus tájékoztatás szolgálatában. Főszerk. Kovács Emőke. Bp. 1993. 169 p.
2. Vajda Erik: Időszaki kiadványok válogatott cikkeinek online adatbázisa kooperációs partnerek együttműködésével. (Megvalósíthatósági tanulmány). Bp. 1994. 57 p.
3. A többkönyvű oktatás felé. Könyv- és könyvtárhasználati módszerek, példák. Főszerk. Nagy Attila. Bp. 1995. 142 p.

*A kiadványok megrendelhetők az alábbi címen vagy  
telefonszámon:*

*OSZK KMK Könyvtártudományi Szakkönyvtár*

*Budapest I. H-1827*

*Budavári Palota F-épület 801. szoba*

*Telefon: 175-0686*

*Telefax: 202-0804*



Kötetünk tanulmányai nem az "olvasás gyönyörűségét dicsérik, hanem az egyéni érdeklődés fejlesztésével kapcsolatos módszereket taglalják és példák sorával bizonyítják, hogy az olvasás megszerettetése, fejlesztése nem csupán szépirodalom keresztül lehetséges, de tipikusan az iskola egészét érintő, tantárgyközi feladat.

Erről a megosztott funkcióról szól könyvünkben *Tőkéczi László* egyetemi tanár a történelemtanítás kapcsán, *Hubert Ildikó*, *Radnainé Szendrei Julianna* főiskolai tanárok az irodalom és a matematika oktatásával összefüggésben, illetve középiskolai pedagógusok egész csapata (*Elekes Tibor*, *Oporné Fodor Mária*, *Spira Veronika*, *Szászi József*) a fizika, az ének, a földrajz és az irodalom tanításához kötődően. Az írások harmada könyvtárosoktól (*Balogh Mihály*, *Pápayné Kemenczey Judit*, *Szász Ilona*, *Tóth Dezső* stb.) származik, akik megfigyeléseikkel, adataikkal, olvasásfejlesztést célzó módszereikkel, ötleteikkel szolgálhatják az iskolában, vagy a csak gyerekek, fiatalok közelében dolgozó pedagógus, könyvtáros kollégák folyamatos szakmai továbbképzését.