

566 031

KÖZOKTATÁSI KUTATÁSOK

ARATÓ FERENC

AZ OLVASÁS PEDAGÓGIÁJA



AKADÉMIAI KIADÓ



1)

AZ OLVASÁS PEDAGÓGIÁJA

ARATÓ FERENC

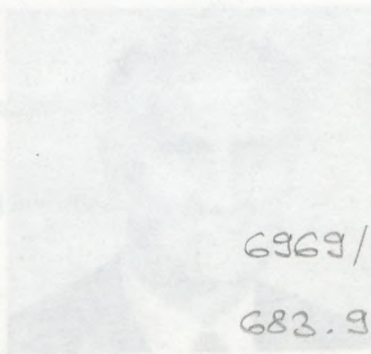
AZ OLVASÁS PEDAGÓGIÁJA

144 SP9

A 617

ARATÓ FERENC

AZ OLVASÁS PEDAGÓGIÁJA



9969/91

683.951

Akadémiai Kiadó, Budapest,

1991

MTAK



0 00044 37300 9

507919

Megjelenik az Akadémiai Kiadó és a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsának gondozásában.

Sorozatszerkesztők: Gellériné Lázár Márta és Rét Rózsa

E kiadvány mint pályázati munka a Művelődési Minisztérium támogatásával jelent meg.

Bírálták: Dovala Márta
Nagy J. József

MAGYAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA



Arató Ferenc az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum nyugalmazott főigazgatója.

Fontosabb munkái: *Az oktatás tartalma* = 100 éves a kötelező népoktatás. Szerk.: Arató Ferenc. 1968. *A termelési ismeretek helye a kötelező oktatás programjában.* Neveléstörténeti tanulmányok. Szerk.: Kőte Sándor. 1970. *A közoktatás demokratizálása Szabolcs-Szatmár megyében.* A Nyíregyházi Tanárképző Főiskola Közleményei. 1972. *A tanterv struktúrája és az önképzés programja.* = Korszerű műveltség,

tananyagkorszerűsítés. Szerk.: Zrinszky László. 1973. *Pócspetri előtt és után.* = Államosítás közoktatásunkban. Szerk.: Arató Ferenc. 1976. *Olvasás - tanulás - önképzés.* = Könyv és könyvtár az általános iskolában. Szerk.: Kisfaludi Sándor. 1976. *Az olvasáspedagógiai kísérlet tankönyvsorozatja: Az én ábécém, Első könyvem, Második könyvem, Harmadik könyvem, Negyedik könyvem, Ötödik könyvem.* (Tankönyv, szöveggyűjtemény, szótár) 1976-1982. *Tizenegy nyelvű pedagógiai szótár I-IV. kötet.* Szerk.: Arató Ferenc. 1982. Oktatástörténeti és egyéb tanulmányok a Pedagógiai Szemle, illetőleg a Magyar Pedagógia számaiban 1969-1982 között.

© Arató Ferenc

A kiadásért felelős az Akadémiai Kiadó és Nyomda főigazgatója

A szedés a Közoktatási Kutatások Titkárságán készült

Nyomták az Alfaprint Nyomdában

Felelős Kiadó: Akadémiai Kiadó

Felelős szerkesztő: Kormányos József

Terjedelem: 14,5 A/5 ív

ISSN szám: 0238-6577

ISBN szám 963 05 6057 7

Tartalom

Előszó	7
I. Bevezetés a problematikába	11
Szemantikai értelmezés	13
Megtévesztő útkeresés	14
Metodológia és a program	16
A kutatás aspektusának értelmezése	17
Statistikai módszerek kritikája	18
Tudományterületi elhatárolódás	19
II. Áttekintés az olvasástanítás történetéről	21
Az olvasáskutatás tudományos apparátusa	23
A történetiség szerepének vizsgálata – Problématörténet	23
A görög-római iskola	23
A magyar iskola úttörői az újkor hajnalán	26
Pedagógiai eszmék és áramlatok 19. századi ütközőpontjai	33
A didaktikai alapok lerakása	45
Módszerek	51
Tantervek	56
A „tantervi utasítás”	59
A követelményrendszer és a teljesítmények statisztikája	62
Az olvasástudás történeti összehasonlítása	63
A statisztika vészjele	63
III. Az olvasás élettani és pszichológiai alapja	67
Élettani mozzanatok	69
Az olvasó szem	69
Pszichikai mozzanatok	73
Figyelem és érdeklődés	74
Az emlékezés tényezői – az emlékképek asszociatív kapcsolatai	75
Szópercepció, perceptuális olvasás	76
Szemiotika az olvasásban	79
Kognitív organizáció-olvasástudás vizsgálat	82
Intellektuális élmény, katarzis, az olvasás szokása	84
Didaktikai program: alapelvek, módszerek, eljárások	87
Az iskolai könyvtár didaktikai kritériumai	88
Nyitott és alternatív tanulási program	89
Az olvasástanulás feladatrendszere	93
Alapelvek – módszerek – eljárások	95
A problémamegoldó olvasás	96
A tanulási folyamat differenciált vezetése	100

IV. A folyamatvezérlés három kísérleti modellje (1970 – 1982)	103
A kísérlet problémái	105
Az iskolai olvasástudás standard követelményei – Mérések	107
A mérések környezeti feltételeiről	107
A mérés metodológiai kérdései	108
Elemzés – Következtetések	114
A könyvtárismeret pedagógiai adaptációja	119
A társadalmi környezet és a kísérlet feltételei	120
A kísérlet ismeretanyaga	121
Az olvasatás tematikája és a könyvek	124
A kísérlet módszerei, az alkalmazott tanítási eljárások, fogások	126
A modelltípus mérési adatai	128
A kiegészítő olvasmányokra szánt idő	132
V. Az olvasástanulás pedagógiai rendszere	137
A tantervtől a tankönyvig	139
A tanterv „átértékelése”	140
Komplex program, tantárgyi integráció	141
A kísérleti szituáció feltételei – szervezési problémák	144
Módszer és tankönyv	146
A mérés	149
Szövegolvasás – anyanyelvi tudatosság az 1–3. osztályban	152
Fáradtságmérés	164
A problémamegoldó olvasás mérése 4–5. osztályban	165
A longitudinális mérések összegzése	175
Összegezés – Ajánlás	180
Utószó jogán	182

Előszó

Ellentmondásos téma az olvasás. Az átlagolvasó embernek kézenfekvő és áttetsző jelenség, míg a kutatónak éppen egyszerűségében problematikus.

Korunk olvasó embere számára mindennapi és megszokott jelenség, olyan természetes, mint a levegő. Vele és általa a szellemiség szédületes magaslatán élünk. S ha onnan a történelmileg megtett út elejére tekintünk vissza, már nem igen látjuk be az előzményeket. Persze azt is be kell vallanunk, hogy a jelenség alapvető összetevőit sem ismerjük.

Amikor a világon milliárd ember frástudó, milliós tömegek az analfabetizmus határán innen vagy túl tengődnek. Az emberiség már egy ideje a tudomány csúcsa és az írástudatlanság mélye között polarizálódott s láthatóan egyre élesebb kontraszttal. Hihetetlenül furcsa ellentmondása a művelődéstörténetnek: már régen általánosították az anyagi világ munkafogásait és a nemzedéki átörökítésben készség szinten be is gyakoroltatva tanítják, miközben a „szellemi mesterségek” fogásait ki-ki a maga erőfeszítése árán, sok buktatóval kényszerül megtanulni. Pedig a szellemi tevékenységnek is megvannak a jól elkülöníthető, készség szinten is begyakorolható általános elemei. Ezek közé tartozik az olvasástudás, amely korántsem azonos a betűvetés elemeinek tudásával.

A mindennapi megszokottság és a történelmi távlat összevetése éppen ebben az ellentmondásban jegecesedik ki. Számoljunk csak történelmi léptékkal. Az írás-olvasás „feltalálásától” a könyvnyomtatásig – ki tudja hány száz év alatt – alig néhány ezren értették meg a betűk titkait s még kevesebben tették szellemi tevékenységüket segítő, esetleg meghatározó módszerré. Pontosan annyian, ahányan képesek voltak az olvasástanulás módszerét egyénileg kialakítani. Nem érződik az ellentmondás problémája még abban az időben sem, amikor a könyvnyomtatás társadalmi tényezővé vált, s a tömegek számára meghatározóvá váltak az olvasás lehetőségei. Az sem okozott gondot – az elméleti pedagógiában sem –, hogy a gyakorlatban azok, akik egyáltalán bekerültek az iskola falai közé, mennyi idő alatt, mennyi szellemi vesződséggel tanulták meg a betűvetést, ha nem is mesteri fokon. Ezt az időszakot Európa kultúrnemzeteinél éppúgy, mint hazánkban, három évszázadra taksálhatjuk.

A probléma körvonalazásában a kötelező népoktatás tekinthető határkönek, amikor is az írás-olvasás a tömeges művelődés társadalmi normájává lett. A hatékonyság most már fontossá vált időben is, és egyénenként is. Elkezdődött a statisztikai mérések korszaka. Számontartották az eredménytelenséget, de nem ismerték az eredményesség, az olvasástudás lényegi összetevőit és a hozzávezető pedagógiai-pszichológiai utat. Az eredmény, de még inkább az eredménytelenség nyilvántartása, a mérés és nem a tanítás, pontosabban az olvasástanulás útjának a felderítése volt a lényeges. Az olvasástudás társadalmi megítélésére mind a mai napig ez a jellemző. Ebben a szituációban akut probléma ma is az analfabetizmus, a csak akadozva olvasók nagy száma a közoktatásban. Erről az „örökzöld” témáról az a hiedelem, hogy mindent tudunk róla, csupán módszerváltás, ami az ábécét tanító pedagógusokra tartozik. A probléma efféle elintézése volt és maradt a kutatás legfőbb gátja.

A probléma tehát maradt és a társadalomban továbbra is élt a nyugtalanító érdeklődés. Szakmai körökben hullámzóan akadtak kutatásra vállalkozók. A kutatás lényegében két szintre differenciálódott. A felszíni programok a módszeres eljárások variálását

A probléma tehát maradt és a társadalomban továbbra is élt a nyugtalanító érdeklődés. Szakmai körökben hullámzóan akadtak kutatásra vállalkozók. A kutatás lényegében két szintre differenciálódott. A felszíni programok a módszeres eljárások variálását vállalták fel, ami nem volt más, mint a módszertörténetileg ismert eljárások felújítása, modernizálása. A hivatalos szervek a módszerváltás okán ezt látták célszerűnek és ezt is támogatták. A nyolcvanas évek elején bevezetett „alternatív tanterv” kétféle eljárás, négyféle ábécétanítás tankönyvi változata közötti szabad választást tett lehetővé az iskolákban. Ma már világossá vált, hogy a felszíni megoldások csak látszateredményeket hozhatnak. A probléma lényege nem módszertani, hanem rendszertani jellegű, motivációja az oktatási programok rendszerében, a módszerek, eljárások kapcsolódásában és a tanítás-tanulás összefüggésében található. E tanulmány egy strukturálisan mélyreható kutatási program végterméke. A kutatás három konvergáló irányra alapozódott:

- a történetiség kritikai összegezésére;
- kísérleti programra;
- az olvasástanulás és tudás apparátusának tudományos feltárására.

Hogy miért volt szükség az egyikre és miért a másikra, röviden annyit: a *történetiségre* azért, hogy óvjuk magunkat az újrafelfedezéstől, a tévutaktól, vagyis építsünk a pedagógiai tapasztalatra; a *pedagógiai kísérlettel* egy lehetséges eljárás, megoldás hitelességét és a tömeges gyakorlatban való kivitelezhetőségét akartuk igazolni; s végül az előbbieket szintéziseként az olvasástanulás *pedagógiai-pszichológiai apparátusának* a felvázolása a folyamat tudományos megalapozását mutatja be.

A programot a hagyomány és az újszerűség egyaránt jellemzi. Teljes mértékben a magyar nyelv olvasási sajátosságain alapul, miközben új keretbe foglalja olvasástanításunk időtálló eljárás módjait. Ebben az értelemben hagyományos, ami korántsem azonos és nem rokonértelmű a konzervatívizmussal; a közvetett vezérlésű tanulás, a személyiségformálás önkifejezési eszközöként egyértelműen a korszerű pedagógiai irányzatok közé tartozik. Újszerű abban, hogy a hagyományos eljárási elemek új értelmet nyernek az új struktúrában; a képzésben pedig nagyobb hatékonyságot ígér azáltal, hogy az olvasástanulást az önképzés eszközévé kívánja fejleszteni. A program felépítése és összetétele olyan, hogy a követelményrendszer részeként az olvasástanulás egyenrangúan vagy talán még hangsúlyosabban is szerepel a tananyaghoz képest.

Az új utak, új megoldások keresésében hová sorolható a tanulmány? Kissé szét kell nézni a közelmúlt három évtized kutatási-kísérleti törekvéseinek mezőnyében. A számontartott csaknem száz kísérletből, amit tudományos kritériumok alapján annak lehet nevezni, négy csoport különböztethető meg:

1. az iskolarendszert módosítóké;
2. a tantervfejlesztőké;
3. a tantárgyi-módszertani kísérletezőké;
4. s azoké, akik új nevelési programok, rendszerek kidolgozására vállalkoztak.

E tanulmányt elég nehéz meghatározni, ugyanis kizárólagossággal egyikbe sem sorolható, ám részelemként szinte mindegyikben használható. Semmiképpen sem csupán olvasástanítási kísérlet: az efféle besorolás nullafikálja a kísérlet lényegét. Mivel az

iskola belső, tartalmi fejlesztését szolgálja, jellegzetesen tantervi kísérletnek minősíthető, bár nem a hagyományosan magyar tantervi felépítés mércéjével.

A kutatás induktív metodológiát követett s hipotézisében iskoláink, iskolarendszerünk jelenlegi állapotából és perspektivikus lehetőségeiből indult ki: a jelent nem átugorva lépni a jövőbe. Vannak figyelmeztető jelenségek. Miért nem reagálnak iskoláink a kutatási-kísérleti eredményekre? Miért van a kettő között éles határvonal? Hiszen a közelmúlt évciben, évtizedeiben a magyar iskolák a kísérletező pedagógusoknak valóságos eliziumi mezői voltak. Az oktatási kormányzat igen jelentős, száz milliókban kifejezhető összegeket fordított erre a célra. S úgy látszik, a beleölt pénz és szellemi energia füstbe ment. Mintha a kutatásnak, kísérletezésnek semmi befolyása sem lenne a gyakorlati pedagógiára. Mi ennek az oka? A társadalompolitika, a gazdaságpolitika, az oktatáspolitikai vagy más? Az okok keresésében és megjelölésében egyet se felejtünk el: szétnézni a világban. A vezérlő csillagoknak tekintett országokban is azt láthatjuk, hogy az új és a régi, a modernizmus és a konzervativizmus egymás mellett él. Rendszerint az utóbbi a domináns és az eluralkodó. Sőt, a felszínen az iskola változatlan. Régi igazság: az oktatás, a nevelés ügye a „nagy ugrásokat” mindig kivetette magából, társadalmi méretekben csak araszolva tudott haladni. Vagyis a megújuló, a megújító hagyománynak, a képzés eszközei fejlesztésének ezért van nagy jelentősége.

A kutatás induktív metodológiájából következően a tanulmány következtetéseit, megállapításait és végső soron a summáját is induktív jellegű. Mögötte óriási tömegű „háttér anyag” áll, saját szerkesztésű, új rendszerű tankönyvekben, kísérleti, felmérő eszközökben.

A téma aktualitását ebben az évben egy 1987-ben hozott ENSz határozat is aláhúzza, miszerint 1990 a nemzetközi írni-olvasni tudás éve a világ országaiban. Remélem, szerény eredményeivel e tanulmány is hozzájárul a felhívás teljesítésének sikeréhez.

Budapest, 1990. szeptember

A szerző

Szemantikai értelmezés

A témát a három kulcsfogó az olvasás, a pedagógia és a kultúra hierarchikus kapcsolata viszonylatában határozza be. Az olvasás műbenkénti és művelői közötti viszonyokról, régi magyar kifejezés. Ha talányos is az eredete, bizonyos, hogy a 19. század második felében kezdte az elnevezést a költészet területén, és valamikor a század elején jellemezték az olvasó személynél, az írástudósok körében pedig a 19. század első felében. A gondolatiránytó betű jelölésére megjelölték, az olvasókat a megjelölték a megjelölték és a megjelölték.

I.

... Az olvasás művelői közötti viszonyokról, az olvasó személynél, az írástudósok körében pedig a 19. század első felében kezdte az elnevezést a költészet területén, és valamikor a század elején jellemezték az olvasó személynél, az írástudósok körében pedig a 19. század első felében.

BEVEZETÉS A PROBLEMATIKÁBA

Az olvasás művelői közötti viszonyokról, az olvasó személynél, az írástudósok körében pedig a 19. század első felében kezdte az elnevezést a költészet területén, és valamikor a század elején jellemezték az olvasó személynél, az írástudósok körében pedig a 19. század első felében. A költészet területén, az írástudósok körében pedig a 19. század első felében kezdte az elnevezést a költészet területén, és valamikor a század elején jellemezték az olvasó személynél, az írástudósok körében pedig a 19. század első felében.

Az olvasás művelői közötti viszonyokról, az olvasó személynél, az írástudósok körében pedig a 19. század első felében kezdte az elnevezést a költészet területén, és valamikor a század elején jellemezték az olvasó személynél, az írástudósok körében pedig a 19. század első felében. A költészet területén, az írástudósok körében pedig a 19. század első felében kezdte az elnevezést a költészet területén, és valamikor a század elején jellemezték az olvasó személynél, az írástudósok körében pedig a 19. század első felében.

Az olvasás művelői közötti viszonyokról, az olvasó személynél, az írástudósok körében pedig a 19. század első felében kezdte az elnevezést a költészet területén, és valamikor a század elején jellemezték az olvasó személynél, az írástudósok körében pedig a 19. század első felében. A költészet területén, az írástudósok körében pedig a 19. század első felében kezdte az elnevezést a költészet területén, és valamikor a század elején jellemezték az olvasó személynél, az írástudósok körében pedig a 19. század első felében.

Szemantikai értelmezés

A témát a három kulcsszó: az olvasás, a pedagógia és a kutatás hierarchikus, kölcsönhatásos viszonylata határolja be. Az olvasás mibenlétéből indulunk ki. A szó sokértelmű, régi magyar kifejezés. Ha talányos is az eredete, bizonyos, hogy a Jókai-kódex szerzetes íródeákja az előző nemzedékektől vette át jelentését, és valaminek a számbavételét jelölte vele; s az évszázadok alatt, az írásbeliség elterjedésével egyre jellegzetesebben vált a gondolatrögzítő betű jelrendszere megismerésének, számbavételének, megfejtésének mesterségbeli és szimbolikus kifejezésévé.

Az olvasás általános értelemben felmérő szellemi tevékenység, személyes kapcsolatot teremt, ápol. Az olvasás cselekvést fejez ki: aki olvas, nem csinál mást. Sok ember időtöltés, szórakozás céljából olvas vagy olvasgat. Van, aki megolvas valamit, pl. számszerűen méri fel könyveit, összefüggésben azok tartalmával. Egy levél elolvasása nemcsak a szöveg tartalmának megismerését teszi lehetővé, a kapcsolattartást is jelzi (a kommunikáció egyik mozzanata). Egy szöveg tanulási célzatú olvasása szellemi munkavégzés és felkészülés is rá, képességfejlesztés. Az emberek az iskolában és az iskolán kívül is tanulnak olvasni fokozatonkénti és feladatonkénti megkülönböztetéssel. Egyes foglalkozásokat az olvasás jellemzően meghatároz: ilyen „olvasó ember” a többi között a bibliográfus, a könyvtörténész. Halljuk vagy olvassuk a hírek között, hogy felolvasó ülést tart a Magyar Tudományos Akadémia, vagy egy irodalmi est keretében lesz felolvasás. Itt az olvasás közös szellemi tevékenység, tudományos és művészi színvonalon. A példákat lehetne még tovább tipizálva felsorolni annak bizonyítására, hogy a szó kifejezőereje rendkívül gazdag. Pontos jelentését mindig a körülményekből és a szöveggörnyezetből deríthetjük ki. Az olvasás kimeríthetetlen szellemi folyamat.

Az olvasás *pedagógiai* vonatkozásai egyfelől a tanulással, a képzéssel, a neveléssel vannak összefüggésben, másfelől abból a sajátos helyzetből ítélendők meg, hogy önmagát fejlesztő folyamat és egyben eszköz is. Olvasni meg kell tanulni a tanuláshoz, tanulni kell tudni az olvasást. Az olvasás pedagógiai hatásának megtervezéséhez és vizsgálatához nélkülözhetetlen a lélektan, a szemiotika és a nyelvtudomány. A folyamat lélektani alapjainak, motivációjának valamelyes ismerete nélkül semmire sem megyünk. Ezzel függ össze a betűjelrendszer értelmezése, számbavétele, a látásérzékelés és a gondolkodás bonyolult mechanizmusának nyomon követése. A betűjelrendszer érzékelésének pontosságától, terjedelmétől és a jelzett tartalom felfogásának mélységétől függ a folyamatos és az értelmes olvasás. Ebbe belejátszik a jelrendszer tudatosítása, vagyis mindaz, amit e tárgyban a szemiotika mondani tud nekünk, szoros kapcsolatban ikertestvérével, a szűkebben értelmezett nyelvtudománnyal.

Az olvasás megtanulása pedagógiai kérdés, tudásmodell-építés. Több fundamentális eleme van. Egyik az *ábécé tanulása*, elválaszthatatlan kapcsolatban a *betűvetéssel*. Az ábécé tanulása a betűismeret, az írott-nyomtatott alak megkülönböztetése, a betűalakok meghatározott kapcsolatainak, a szóképeknek érzékelési sztereotípiája, a folyamatos szövegolvasás készsége. A betűvetés a betűk írott alakjának formálási készségét, az olvasottak tartalmának gondolati átalakítását, lerövidítését, az alapvető közlési formákba öntését jelenti. Aki csak ennyit tud, már nem analfabéta, még nem olvasó ember; nem bizonyos, hogy számára az írott vagy nyomtatott szöveg gondolatretjő is, és nem ezer betű halmaza. Az imamalomszerű gépies olvasásgyakorlás nyomán nem nyílik ki a gon-

dotatok temploma. De lehetséges káros visszahatás, olvasási undor és nagymértékű idő-, erőpazarlás. Tudatosság kell hozzá, amelyet a *szövegolvasás* tudásának keretébe sorolhatunk. A *szövegolvasás: megfejtés, értelmezés, gondolati adaptáció*. A szövegolvasás tájékozottságot tételez fel, a tipográfiából csakúgy, mint – és talán elsődlegesen – a témáról. Vagyis arról, amiről a tartalom szól. Az olvasó számára ismeretlen és érdektelen tartalmú szöveg semmit sem mond.

A szövegolvasás követelményéhez tartozik a sajtótermékek főbb típusainak, úgymint napilap, folyóirat, szépirodalom, ismeretterjesztő irodalom, tankönyv szerinti megkülönböztetése. Az olvasás egyre táguló folyamatának sajátos modelleleme az az eljárás, ha valaki valamilyen feladat megoldásához először támpontokat keres, tájékozódik, kiválasztja a szükséges irodalmat, elolvassa, és a célnak, tervnek megfelelően saját gondolatrendszerébe illesztve, szavakba, mondatokba megfogalmazva önti új formákba, vagy manuálisan tárgyszerű alakot képez ki. A tapasztalat azt mutatja, hogy az olvasás elasztikus tevékenység. Szorosan kapcsolódik a szöveghez mind a technikai olvasás nehézségi foka szerint, mind a fogalomrendszer, mind a kifejezési forma szempontjából. A tömör fogalmazást, a sűrű betűszedést nehéz olvasni, de a látóérzékelés és a gondolkodás fokozatosan hozzáidomul. Ahhoz, hogy egy szöveget megértsünk, tisztában kell lennünk a benne előforduló fogalmak tartalmával, azoknak egymáshoz való kapcsolódásával, gondolati formáival és az egész tartalom logikai rendszerével. Természetesen értelmezni kell tudni a sajátos kifejezési formát is, amely nemcsak a téma szerint alakul, hanem az író szerint is egyéniesül. Röviden: a szövegolvasásban egyformán érteni kell a frazeológiát és a logikai menetet, egyébként nem tudjuk megmondani, miről szól az olvasmány, nem tudjuk megfelelő módon kapcsolni, rögzíteni meglévő ismereteinkhez, ami a tanulási célzatú olvasásnál nélkülözhetetlen. Mindez nem feltétel, ha szórakoztatás, időkitöltés céljából olvasunk valamit, és érdekes élményt kelt bennünk anélkül, hogy tárgyszerűen kapcsolódna meglévő ismereteinkhez.

Végül szólnunk arról az olvasásról, amely a tudomány szempontjából új ismeretek feltárását célozza, amely a kutatótevékenységre abszolút és relatív értelemben jellemző. A *kutatóolvasás* esetében a másodlagos betűjelrendszerek, a könyvtári jelzések, a bibliográfia, a katalógus, a teaurusz, az informatikai jelrendszer fontos gondolathordozó. Az olvasni tudásnak ezen a fokán állók széles körű szakirodalmi tájékozottsággal, tapasztalattal rendelkeznek. Az eredmény szintjén ismerik a tudományos publikációkat és azzal együtt a közlési formák kutatói sajátosságait. A szöveg mögül a gondolattal együtt tárgyasul írójának tudós arculata is. Az olvasás is hasonlóan személyes jellegű. Kialakult és jellegzetes olvasási eljárásokkal, szokásokkal találkozhatunk, amelyek elsősorban tanulságosak, követendő példák és kevésbé megcsodálandó kuriózumok. Az olvasni tudás három alapvető eleme piramis; fokozatos követelményként értelemszerűen épülnek egymásra, és nem kizárólagossággal határolódnak el egymástól.

Megtévesztő útkeresés

Az olvasáskutatás problematikája nagyon elmosódott, egyáltalán nincs körvonalazva sem a tudomány, sem a gyakorlati pedagógia szférájában. Karakterisztikussá tételének azonban több feltétele van. Először is ki kell, hogy alakuljon egy olyan közfelfogás, konvenció, miszerint az olvasástudás nélkülözhetetlen szellemi munkaeszköz, melyet pedagógiai rendszerességgel kell megalapozni, s állandóan fejleszteni, tökéletesíteni kell.

Szükség van továbbá szemléletváltásra is, és ezzel összefüggésben a tematika bővítésére. Az olvasáskutatás módszertani kérdésein túl nagyobb figyelmet kell, hogy kapjanak a didaktikai, nevelési, pszichológiai problémák is. Ezek után jogos az az igény, hogy a kutatási irány s az útjelzők kijelölésében valamiképpen megállapodásra jussunk. Így talán elkerülhetőek lesznek a felesleges kitérők s az iránytévesztéshez vezető tévutak.

Azzal kell kezdeni, hogy valójában hol is keresendők az egyéni és a tömeges nem tudás okai; melyek pedagógiai természetűek, és melyek szélesebb összefüggésben társadalmi eredetűek; mi terheli az iskolát, a pedagógust, s mi az iskolarendszert? Mindenekelőtt vizsgáljuk meg a szelektációs és a nem szelektációs iskolarendszer alternatíváját. Ebben a felállásban a kérdés így van feltéve: Az iskolarendszernek a tömegek vagy az elit, az átlagos képességűek vagy a kiválóak olvasástanítását kell felvállalnia a siker eredményében?

Miért téves az a nézőpont, miszerint a tömegek hiányos olvasási felkészültségének oka az iskolarendszerben, az oktatási szisztémában keresendő, mert nincsenek intézményes szűrőállomások beiktatva, amelyek minősítéssel szűrnének, szelektálnának, s ezáltal nagyobb erőfeszítésre serkentnék a tanulókat. Így a gyengék automatikusan visszamaradnának, osztályt ismételve jobban megtanulnának olvasni. A szelektív iskolarendszer fölelmetését ahistorikus aspektusnak tartom. Van rá történelmi példánk. Azt az utat kellene ugyanis követni, melyet az 1945 előtti iskolarendszer, amely automatikusan kiszűrte az olvasni nem tudókat az elemi iskola 4. osztálya után. A tömegek kimaradtak az oktatásból, a problémát maga az iskolarendszer nem engedte felszínre hozni, s a kultúrpolitika nem is akarta az oktatási rendszeren belül orvosolni. Az iskola negatív teljesítményét a kultuskormányzat hosszú időn keresztül az analfabetizmus problémakörébe utalta.

Azoknak, akik megtanulták a betűvetést, mintegy 10%-a fejleszthette tovább olvasási készségét a népiskolára épülő iskolatípusokban. Ez a helyzet a kettős iskolarendszer keretei között nem változott lényegesen. A húszas évektől csupán annyit módosult, hogy a kultuskormányzat – elsősorban külpolitikai okokból – a magyarság „kultúrszupremáciájának” biztosítására mindenképpen fel akarta számolni az analfabetizmust. Bővítették tehát a tanyai iskolahálózatot, és analfabéta-tanfolyamokat szerveztek.

1945 után létrejött az egységes iskolarendszer, s a nyolcosztályos általános iskola hálózati és tartalmi kiépítése minőségileg jobb feltételeket teremtett az olvasástanításban. 1952-ig a tanyai iskolahálózat is bővült. 1950 és 1953 között részletes, majd a hatvanas évekig általánosabb tanulmányi statisztika készült. Az olvasástanítás hiányosságai ezekből már jobban kitűntek, és a problémát teljes mélységében lehetett elemezni és összehasonlításokat tenni. (Erről a későbbiekben részletesen szó lesz.) Értelmi képesség szerint egy tanulói évfáratnak kb. 1-2%-a debil, imbecill volt, akik speciális oktatást igényeltek, ezzel a tanulmány nem foglalkozik. Mi lett a sorsa 98-99%-nak? A szelektív iskolarendszerben az elemi iskola 4. osztálya után 15-20% tanulhatott tovább a következő iskolafokozatban a tanonciskolától a gimnáziumig bezárólag, nem azonos szintű olvasási követelmények szerint; 5-10% pedig analfabéta szinten maradt. Az általános iskolában egy évfáratnak 80-85%-a kényszerült olvasni nyolc éven át több-kevesebb rendszerességgel és eredményességgel. Ennek ellenére a beiskolázás hiányosságából és tanítási „műhibából” egy évfáratnak 1-1,5%-a írástudatlan maradt. Bár a szelektív és nem szelektív iskolarendszer közti különbség a tényleges olvasástudásban számszerűen is igen jelentős, a lényeg a követelményszintben van: *a szelektív iskolarendszer kiszűrte, az általános*

iskola tömegesítette a problémát. A kettős iskolarendszerben 14 éves korig legfeljebb 20% jutott el a perceptuális követelményszintig, az általános iskolában az évfáratnak 80-85%-a elé van állítva ugyanez a követelmény. Tehát az utóbbi esetben, ha az olvasni nem tudásról van szó, az a tömegek olvasási követelményszintjéhez viszonyítva értendő. Más oldalról ennek az a magyarázata, hogy az utóbbi 40-50 évben szinte észrevétlenül emelkedett perceptuális színtről kognitív szintre a társadalom követelménye.

Vannak, akik az olvasni nem tudást a „Gutenberg-galaxis végnapjaival” hozzák összefüggésbe. E jóslás szerint az audiovizuális és kibernetikai információhordozók térhódítása kiszorítja az olvasást mint oktatási és társadalmi szükségletet. Erről leginkább a könyvtári szakirodalomban cikkeznek, úgy vélem, egyáltalán nem meggyőző erővel. Ha a lektűrre, a szabad időt kitöltő szórakoztató olvasásra gondolnak, lehet is valami alapja, de ez ideig időt álló bizonyítást nem ismerek ezen a területen sem. A klasszikus szépirodalom és a szórakoztató elektronika egyáltalán nem lehet egymást helyettesítő értékű. A szöveges és az elektronikus információhordozók kombinációja viszont már a jövő korszerű követelménye. Amikor az olvasásról, a könyvek használatáról beszélünk, világosan meg kell különböztetnünk a célt és a feladatot. Nos, ha a tanulási célzatú olvasásról beszélünk, akkor az audiovizuális eszközök hatáskombinációjára is ki kell térnünk, mint olyanra, amely motiválólólag hat. Végül: a szórakoztató elektronika, a televízió, a rádió, a lektűr egymást helyettesítheti, s a tanuló szabad idejében ízlése szerint válogathatja őket; a tanulási célzatú olvasás pedig feladat, melyet kötelessége elvégezni.

A pedagógia területére is érvényes az a geometriai tétel, hogy két pont között az egyenes a legrövidebb út. A pedagógia nyelvére átfordítva: az ismeretek közvetítésében a megértést, a rögzítést, sőt az alkalmazást is a világos, egyszerű magyarázat és az egyszerű, könnyen átlátható taneszköz segíti a leghatékonyabban. A módszereskedés, az agyonmagyarázás, a szemléltetésdömping, a „játékosság” öncélúvá teszi a taneszközök használatát, s a könnyítés ürügyén a valóságban agyonbonyolítja, megnehezíti az ismeretszerzés útját. Legtipikusabb példája ennek a „tánkönyves család” funkcionálása. A munkafüzetek többsége teljesen öncélú taneszköz. Áttekinthetelenné teszi a tanítást és a tanulást is. Rejtvényfejtésszerű feladatai, tesztjei gátolják az önálló gondolkodást és az önálló tanulás útjának keresését, a problémamegoldás invencióit. Ha az olvasástanításban mégis alkalmaznak munkafüzetet, azt úgy kell szerkeszteni, hogy egyfelől segítse a tanuló helyes tanulási módszerének kialakulását, másfelől keltse fel benne az öntevékeny olvasás igényét.

Metodológia és a program

A téma egyéni indíttatásánál fogva magán viselte a kutatói alkat sajátosságait, miközben végleges formáját a társadalmi szükségszerűség inspirációjában kapta meg. Az indítékek egyszerre szubjektívek és objektívek, attól függően, hogy az egyéni invenció sugallata vagy a társadalmi szükséglet kényszere lépett-e fel először és meghatározóan. Engem a tömegek általános művelődésének iskolai megalapozása foglalkoztatott. Különösen a nagyfokú eredménytelenség okai izgattak, mindenekelőtt az iskola felelőssége oldaláról nézve: mennyi a pedagógiai „műhiba” szerepe az eredménytelenségben; mennyi a társadalmi utópia az oktatás lehetőségeinek túlbecsülésében, korlátainak lebecsülésében? A hatvanas évek elején az ábécétanulás gyenge eredményeit a túlterhelésre vezették vissza. Ez a felfogás a hetvenes évekre némileg módosult, de lényegében az előidéző

okok között szerepelt, miközben a pedagógiai lehetőségek határait bővíteni szándékoztunk. E törekvések torz hajtása lett a módszerek jelentőségének eltúlzása.

Az olvasáspedagógiai kutatás az *V. Nevelésügyi Kongresszus* után elindult pedagógiai megújulási folyamatban került előtérbe. A tanulni tudáshoz, a tömegméretű permanens önképzés kibontakozásához olvasni kell tudni. A téma kutatása a történeti háttér feltárásával, a problémátörténet összeállításával kezdődött. Pedagógiai elmélkedésem időhatárain belül kezdtem vizsgálgódní. Az oktatás-nevelés korszerűsödési lehetőségeit kerestem az iskolai könyvtárak helyzetének és szerepének történeti elemzésében. Az első fázisban mintegy a hetvenes-nyolcvanas évekre tekintettem vissza. Beigazolódott a könyvtár szerepének fontossága a pedagógiai eszközrendszerben, megmutatkoztak kiaknázott és kiaknázatlan lehetőségei. Bár a problémátörténet elemzése leszűkített volt, tisztázta számomra a lehetőségeket behatóró legfontosabb tényezőket: nevezetesen az oktatáspolitikai célkitűzések, a pedagógiai áramlatok és a pedagógusok módszertani kulturáltságának együttes szerepét.

Az olvasás minőségi követelménye csak a tömegek magasabb színvonalú művelődésének célkitűzésében merülhet fel szükségszerűen, iránya viszont a korszerű pedagógiai áramlatoktól függ. E kettőnek feltétlenül találkoznia kell. Jellemző példája ennek egyfelől az 1946-os általános iskolai tanterv, ahol az egybeesés többé-kevésbé megvolt, másfelől az 1950-es, amelynek alkalmazása során sajtóságos kettős vágány alakult ki a túlterhelés, de ugyanakkor a mégis leszűkített oktatás, valamint az órán és iskolán kívüli olvasómozgalmak között. Míg a szertárak fejlesztése mindig a tantárgyi programoknak volt alárendelve, a könyvtár tevékenysége csak nagyon áttételesen, lazán kapcsolódott a tantárgyi programokhoz, a nevelési célhoz. Legtöbbször mindaz, ami az iskolában az olvasás tanításával kapcsolatosan történt, jórészt külső tényezők pedagógiai áttételezés nélküli közvetlen hatásának tudhatók be. A hatvanas-hetvenes évek nagy számvetésében kivirágzott az olvasásszociológia. A vizsgálgódnások eredménye – a tömeges méretű olvasni nem tudás – társadalmi megdöbbenést váltott ki. Tüneti jelzés volt, az okok feltárása nélkül. A kezelési módot kellett megtalálni a pedagógia korszerűsödésével összhangban. Bennem az a meggyőződés alakult ki, hogy iskoláinkban és a pedagógiában tantárgy-pedagógiai keretbe szorított olvasástanítási eljárásokról beszélnek. Az olvasás nem a tanulás eszközeként tudatosult a pedagógiai gyakorlatban, amihez hozzájárult még az is, hogy nem volt kidolgozott pedagógiai rendszere.

A kutatás aspektusának értelmezése

Honnan induljak tehát el? A valóság kritikusan konkrét körvonalazását láttam elsődleges feladatnak. Az olvasni tudás társadalmi szintjéről éppúgy hallhatunk általános vélekedéseket, mint tapasztalatokon alapuló véleményeket. Az érintkező tudományterületek kutatói is élénken érdeklődtek e probléma iránt, és különböző megközelítésekben vizsgálgódtak. A megállapítások sokszínűek, de egybehangzóan negatív kicsengésűek voltak. Olykor pesszimisták, olykor utopisztikusan optimisták.

A *szociológiai megközelítés* az olvasni nem tudást éppúgy, mint motivációját, döntő mértékben a környezeti hatás befolyására vezette vissza. A családi környezet szociális és kulturális mutatói, a települési tényezők műveltségi meghatározói valóban ösztönzőek lehetnek, de valójában passzív tényezők.

Az olvasóvá neveléssel kapcsolatos vizsgálódás lényegében a szépirodalom befolyását emelte ki, rendszerint eltúlozva. A pedagógiai megközelítésnek igen széles területét fogja át a *taxonomikus vizsgálódás*. Ebben a blokkosított iskolai tényezők (otthon, iskolatípus, módszer, egyéb változók) képezik a vizsgálódás alapját. Az IEA-vizsgálat¹ ennek alapján történt. Az effajta nemzetközi taxonómiai összehasonlítás azonban mint módszer új megállapításokat nem tudott felmutatni², legfeljebb nehezebben érthetővé tette mindazt, amit amúgy is ismerhetünk. A társadalmi környezeti tényezőkre alkalmazott nemzetközi összehasonlítás látszatobjektivitása viszont mindenképpen félrevezető, éppen a különböző társadalmi adottságok, nemkülönben a nyelvi különbségekből adódó ábécétanulás és a nyelvi-logikai eltérések miatt. Az olvasásnak a megismerési folyamatra való leszűkítése félmegoldás azon az úton, hogy a permanens tanulás, önképzés teljes hatékonyságú eszközévé váljék. A taxonomikus vizsgálódások lényegében részleges pedagógiai diagnózist adhatnak.

Mivel az olvasást a tanulás, a művelődés eszközeként fogjuk fel, a kiinduló helyzet értékelésében és diagnosztizálásában egyfelől az analfabetizmus, másfelől az iskolai hivatalos értékmérés és az olvasni nem tudás egyéb mérési adatai segítenek.

Analfabétáknak azokat nevezem abszolút értelemben, akik iskolába nem jártak, és ezért nem tanultak meg írni-olvasni. A lehetőség azonban megvan, hogy bármikor megtanulhassanak. Ezzel a problémával nem foglalkoztam, csupán jeleztem, hogy százalékos tömegről van szó, bár van csökkenés. Kétséges viszont, hogy teljes mértékben megszüntethető-e? Nem hat-e egyéb elidegenítő tényező? (Pl. a szórakoztató elektronika, vagy politikai okokból könyvek indexre tétele, könyvégetési kampány stb.)

A relatív analfabétákhoz a dislexia, a legasthenia miatt részlegesen olvasni nem tudókat sorolom. Pontos nagyságrendi adatokat közölni nem tudok (a statisztikai adatszolgáltatás nem pontosan erre irányult, és csak az esetek töredékét mérhette fel), a bukással, osztályismétléssel kapcsolatos adatokban bizonyosan benne foglaltatnak. Mivel az idegrendszeri, szervi gátló okok miatt nem következett be vagy maradt vissza a készségfejlesztés, később talán számolni lehetne bizonyos szint elérésével, vagyis kialakulhat az emberi kapcsolatok létesítésére és fenntartására elégséges olvasási készség, ám ez a tanulók többségénél mindenképpen a tanulni tudás szintje marad.

A modern társadalmakban van egy művelődésen kívülre rekesztődő csoport, amelynek tagjai körében figyelhető meg az a jelenség, melyet az *olvasás szindrómájának* nevezhetünk. Ez az intellektuális megnyilvánulás azon kevesek olvasási problémája, akik az olvasás technikájának birtokában nem képesek olvasás útján tanulni, undorodnak olvasni, s egyáltalán valami szellemi értéket olvasással egyéniesíteni. Bármennyire izgalmas kutatási téma – még ha lélektani, szociológiai sajátosságai indokolnák is –, nem tudtam kapcsolni a programhoz, de nem is hagytam teljesen számításon kívül.

A statisztikai módszerek kritikája

A kutatásban az egzaktság kritériuma szükségszerűen összefügg az eredmények, a kialakult helyzet számszerű adatainak összevetésével. Ennek egyik módja, mint láttuk, a

1 International Projekt for the Evaluation of Educational Achievement – Nemzetközi Oktatási Teljesítmény Kutatás. Az UNESCO keretében működik. A felmérés 1971-ben készült.

2 *Ballér Endre*: Az IEA vizsgálat nemzetközi összegzése. Pedagógiai Szemle, 1974. 771-782. p.

taxonomikus értékelés volt, a másik a statisztikai módszer. Különösen kézenfekvő volt a statisztikával operálni, hiszen a tanügyigazgatási statisztikai rendszernek évszázados múltja van, továbbá az olvasástudással kapcsolatosan a szintén nagy múltra visszatekintő országos népszámlálási statisztikában is találhatunk adatokat az összehasonlításokra. A tanügyi statisztika a pedagógiai minősítésre, az osztályzásra van építve, a népszámlálási statisztika pedig az önbevallásra, s a kétoldalú megközelítés tulajdonképpen jól ki is egészíti egymást. Az iskolában mért negatív teljesítményeket egy évtized múltán a népszámlálási statisztikában mutatták ki.

Az ötvenes évek elején találkozunk a tanügyi statisztikának egy egyedülálló esetével³ amely országosan teljes részletességgel mérte fel az általános iskolai tanulók osztályzatokban kifejezett tudását. Ebben az időszakban aggasztó volt iskoláinkban a tanulmányi helyzet. A részletes felmérésnek a helyzet tisztázása volt az alapvető oka – de emellett az olvasás esetében más is motiválta a statisztikai adatgyűjtést. Az országban ezekben az években munkaversenyeket szerveztek, s ebből a kultúra, az iskola sem maradhatott ki. Szervezték a felnőttek olvasási mozgalmát, szerveztek nevelési és tanulmányi versenyt. A tanügyi szervek ösztönözték a bukásmentes osztály, iskola mozgalmát is. Mindezt ismerni kell a statisztika értékeléséhez, hogy érthető legyen az osztályzati statisztika kétszeresen szubjektív volta.

Két adatfelvételi eljárást alkalmaztak: az osztályzatátlagok összesítését és az osztályzatok százalékos kimutatását. 1952-ben például az 1. osztályosok országos olvasási átlaga 3,3 volt, ami lehet, hogy az ország vezetőinek akkor igazolt valamit, a szakemberek számára azonban semmit sem mutatott ki a tanulmányi helyzet valós torzulásairól. A százalékos eljárás értékeléséből már akkor többet lehetett és lehet ma is megtudni. Különösen, ha az osztályzatokat évfolyamonként vertikálisan elemezzük, és két egymásra épülő követelményt állítunk fel: az 1–4. osztály olvasás-írás osztályzatait úgy vesszük, mint az olvasási technika perceptuális követelményének teljesítését, s az 5–8. osztály magyar nyelv és irodalom s az „olvasztató” tantárgyak (történelem, földrajz, biológia stb.) osztályzatait pedig úgy, mint a kognitív olvasás követelményének teljesítését. A második szint bukási százaléka implicite az olvasni nem tudást fejezte ki.

Más szempontú vertikális elemzés az ötvenes évek elejének és utolsó éveinek az összehasonlítása. Az elején sokkal erősebben hatott a szubjektivitás, a kifejezetten gyenge tanulmányi fegyelem ellenében igen magas – 60% körüli – a 4-es, 5-ös osztályzatúak aránya, míg az évtized végén, a sokkal jobb tanulmányi fegyelemben alacsonyabb a százalékos arány az érintett osztályzatkategóriákban. A szubjektivitás tehát felfelé „transzponálta” az osztályzatokat, s ezzel elfedte az olvasástanítás eredménytelenségét, ami különösen az ötvenes évek elejére volt jellemző.

Tudományterületi elhatárolódás

Sarkalatos kérdés a kutatási program tudományterületi körvonalazása. Eleddig nem történt meg, s lényegileg ide vezethető vissza a tétova, kevés eredményt hozó útkeresés is.

Három irányban láttam eligazító támpontokat:

3 Kurucz Dezső hagyatéka. OPKM Múzeumi Dok. Oktatási Minisztérium Statisztikai Tájékoztatója. Alsófokú Oktatás 1950/51. tanév vége, 1958/59., 1959/60. (L. az 1. számú táblázatot.)

- a történeti vonalban,
- a pedagógiai tapasztalatok summázatában,
- a tudományterületek érintkező pontjain a szemiotikában, a lélektanban, a neveléslélektanban, a nyelvészetben, a szociológiában.

A történeti visszatekintés komplex vizsgálódás volt, mert a problémátörténet keretén belül egyrészt visszamentem az olvasás történeti fonálán a régmúltba, másrészt kerestem a pedagógiai eszmerendszerekkel való összefüggését. Fontosnak tartottam a tantervtörténeti, módszertörténeti, tankönyvtörténeti vonatkozásokat is. A tapasztalati tényezőknél nagy jelentőséget tulajdonítok mind az egyéni, mind a kollektív tapasztalati summázatban. Összegeztem a hazai tapasztalatokat, s összehasonlítottam a külföldiekkel. A szakirodalom feltárását ebben az irányban is folytattam.

A kutatás pedagógiai tartalmának kibontásához elengedhetetlen a határterületi problematika felmérése: mi a látásérzékelés fiziológiai mechanizmusa, hogyan kapcsolódik be a gondolkodás folyamatába az olvasási mező; hogyan használjuk fel a szöveg jelrendszerének ismeretét az olvasás kognitív folyamatában; végül szociológiai módszerekkel hogyan derítjük fel az olvasás iskolai és társadalmi háttérét, tudunk-e realizálható javaslatokat tenni a gátló tényezők elhárítására? Csak a határterületi sávokon haladva juthatunk el az olvasás pedagógiai alapjainak körvonalazásához. Feltételezzük azonban a diszciplínalódást, a fogalmak, elvek, módszerek, eljárások pontos körülírását, meghatározását. Éppen ennek a hiánya miatt a kategóriák körvonalazás nélküli gyakori alkalmazását nem frazeológiai tévesztésnek, hanem elsődlegesen diszciplináris problémának tartom.

Az elhatárolódás kritériuma a metodológiai sajátosság kimutatása: a kutatás egy-egy témájának a jelzése, a mérési módszerek koncipiálása és verifikálása igazolva az olvasásra vonatkozó pedagógiai jelleget.

Ezek a kutatási területek torkollottak be a kísérleti programba. A kísérlet feltételeinek megtervezésével kapcsolatosan szólni kell egy sajátos határterületről. A korcsolyapálya hasonlatával élve, amely nélkül nem lehet korcsolyázni megtanulni, az olvasás tanulása sem lehet eredményes a könyvtári feltételek biztosítása nélkül. A kísérlet adaptációjában könyvtártudományi vonatkozásokat vettem figyelembe, amikor az iskolai könyvtár funkcióját a könyvtári adottságok és a pedagógiai hatásrendszer összefüggésében megterveztem. A kutatás alkalmazott jellegű, s a kísérletnek is ez a kiindulási alapja és a célkitűzése is. Témáját közoktatásunk hatvanas-hetvenes éveinek problémái határozták meg, s végeredménye az oktatási rendszer belső fejlesztési lehetőségeinek kiaknázására irányult.

Az olvasáskutatás tudományos apparátusa

A kutatás kiindulópontja: az olvasás összetett szellemi tevékenység, melyet éppen kettőssége tesz teljessé. Egy kicsit alaposabban meglényelve észrevehető, hogy az egyéni teljesítmény előzményekre épül az olvasottakban. Az átlagolvasó talán fel sem figyel erre. A tanítás során a módszer oldaláról vizsgálódva ez a kettősség azonnal nyilvánvalóvá válik.

A módszertani kutatások gyakoriságán túlléptünk, és szélesebb sávon indultunk el a tudományos apparátus megtervezésében és az alkalmazott eljárásokban. A dolog logikájából következett, hogy az előzmény megléte a történetiséget, értelemszerűen a problémátörténetet tételezi fel; a jelenség természetének megfelelően azonban ide kíváncsított a történetileg felgyülemlett pedagógiai tapasztalatok elemzése is. A történelmi pedagógiai tapasztalat sajátos műfaji formája a *tanterv*, a tantervi utasítás mint a totális célrendszer és a mindenkori iskolai gyakorlat kapcsolatának és viszonyulásának tükröződése.

A második vizsgálati terület a jelenség egyedi oldalának vizsgálata, nevezetesen az *életteni-pszichológiai* mozzanatok feltárására tett kísérlet volt. Ez a terület megkülönböztetett figyelmet kapott, mert az alapoknál akartuk kezdeni, hogy a jelenség egyes problémáira meggyőző magyarázatot tudjunk adni.

A harmadik terület a *didaktikai* aspektus körvonalazása. Ide kapcsolódott a feltételrendszer is. Az olvasástanulás vizsgálatának sajátossága, hogy az olvasáshoz nélkülözhetetlenek a könyv. Vagyis azt kellett vizsgálni, hogy egyfelől milyen a szöveg pszichológiai nehézségfoka, másfelől azt, hogy a könyvtári feltételek, szolgáltatások miben és milyen szinten felelnek meg a pedagógiai igényeknek.

A történetiség szerepének vizsgálata – Problématörténet

A történetiség tulajdonképpen az írásbeliség kezdetével indult el. Mégis a kutatás határa ott húzható meg, amikor megbízható bizonyíték található az olvasás tudatos kezelésére.

A görög-római iskola

A legrégebbi írás-olvasás tanítási „módszer” lényege⁴ *utánzás-ráismerés-másolás*. Mutatás és hangoztatás után vésték emlékezetbe az emberek az írásjeleket, a szövegeket sokszor olvasták, és ismétlés után megjegyezték őket. Aztán le is másolták. *Platón Prothogorasszal* folytatott beszélgetéséből tudunk következtetni, hogyan is taníthatták az olvasást. A „grammatisztész” (tanító) az egyes betűket felírta a táblára, felolvasta, s a fiúk, akiket tanított, utánamondták. Ezután következett a „szótagolás”, az egyes magánhangzók mellé tették a mássalhangzókat, és felismerve kimondták őket: ar, bar, har. Ezután következett az egész szó elolvasása és elmondása, nagy figyelmet fordítva a helyes kiejtésre és hangsúlyozásra, az egyes ember közéleti szereplésének, a szónoki tudás követelmé-

⁴ *Alt, Robert: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Berlin, 1960. I. 39., 51., 65. p. – Platon: Prothogoras. Platon Összes művei I. Bp. 1943. 80. p.*

nyének megfelelően. Diktáltak, mert ez az olvasásnak és az írásnak egyaránt gyakorlási módszere volt.

Az olvasáspedagógia problémáinak elemzését a görög és a római példákkal kezdem, noha tudatában vagyok annak, hogy hasonlóak az ókori Kelet más nagy kultúrák centrumaiban is lehettek, csak azok számunkra nem feltártak, nem ismeretesek. Az ifjúság olvastatásának első problémája volt: mit? Rendszerint azt adták a gyermek kezébe, amit a felnőttek olvastak, mert ifjúsági irodalom nem volt. De tévedés azt hinni, hogy az irodalom fejlődésének ez az állapota volt a meghatározó annak eldöntésében, hogy mit olvassanak: a vallási, világnézeti szempontok határoztak, s ezért olvastatták a legendákat, az ősök történetét.

A görög-római pedagógiai gondolkodás modelljét *Quintilianustól* vesszük⁵. A római nevelés erősen gyakorlatias, az iskola első fokát, a „prima litteraturá”-t az elemi ismeretek, az írás, olvasás, számolás, a nyelvtan szabályai és az olvasmányok magyarázata töltötte ki. A könyv, a könyvtár mint oktatási-nevelési eszköz görög hatásra került a programba. A görög írók számára a tudomány forrását Alexandriában *Ptolemaiosz* gazdag könyvtára és múzeuma jelentette. A római iskolák görög befolyásra alakultak át, s a „prima litteraturá”-ra a „grammaticus” vagy „litteratus” iskolája épült középfokként. A 12. életévtől a 15. életévig a tanulmányok zömét a „grammatica”, az írók olvasása, írásbeli dolgozatok készítése adta, amelyhez társultak az úgynevezett melléktantárgyak. Az iskola harmadik fokozata a rhétorok iskolája: itt főként a prózai írókat, történeti írókat, szónokokat magyarázták. Ha a három iskolafokozatot egy iskolarendszer keretében és iskolatípusaként kezeljük, mindenképpen fel kell tételezni, hogy kölcsönhatásos rendszerben működtek, a magasabb követelményei visszahatottak az alatta lévőre. Az olvasás, az írás, a gondolattartalom kifejtése mindegyik fokon lényeges volt, szinte azt mondhatom, hogy meghatározó szerepet kapott. A gondolattartalom szóbeli kifejtését elsősorban az az általános társadalmi célkitűzés határozta meg, ami a fórumok életét: a szónoki tevékenység. Így lett az olvasás a művelt szónokképzés része.

Quintilianusnak a korabeli görög-római iskolát szem előtt tartva az olvasásnak két fokozatú jól elkülöníthető pedagógiai rendszere van. Az elemi fok a „prima litteratura” követelménye. A következő fokozatban az olvasás a tantárgyi rendszerbe épült be, pedagógiai szempontok szerint vázolt és tagolt olvasmányokkal. Az elemi fokon az olvasás módszere írva olvastató szótagoltató eljárás volt. (Hogy a silabizálás innen veszi-e eredetét, nincs megbízható adatunk. Elképzelhető ugyanis, hogy a betűt éppúgy ráismeréssel tanították, mint a szótagokat.) A betű alakját és nevét szemléleti alapon (pl. elefántcsont betű játékszerekkel) tartotta helyesnek rögzíteni és emlékezetbe vésni. Az elemi oktatásban nagyon hangsúlyozták a „rövidebb tanítási módot”. Quintilianus a szótagolást annyira fontosnak tartotta, hogy szorgalmazta minden egyes szótag megtanulását úgy, ahogy az a szövegben következik, nem későbbre halasztva a legnehezebbet. Az írást-olvasást és az olvasás útján szerzett gondolatok szóbeli kifejtését összekapcsolta. E célból szorgalmazta a „homályos kifejezések”, a szóképek képes kifejezések, átvitt értelmű és többjelentésű szók kifejtésének gyakorlását, magyarázatát és megtanulását. A római iskolákban elsődlegesen fontos volt az idegen nyelvű olvasás-írás – művelődéstörténeti indoklással. Quintilianus a görög nyelven való olvasást, írást három okból teszi az

⁵ *Marcus Fabius Quintilianus: Rednerische Unterweisungen. Wien, 1881. 7-53. p. – Pacséri Károly: Quintilianus és Plutharhosz, Bp. 1990. 5-49. p. – Sturm gymnasia Strassburgban. 42. p.*

anyanyelv, a latin elé: a latin közhasználatú, úgyszólván megtanulják; a tantárgyat görög nyelven tanítják, illetőleg a forrásműveket görög eredetiben kell elolvasni; és végül a tantárgyak művelődési anyaga görög eredetű. Az indoklást azzal az óhajjal folytatja, hogy mindkét nyelv tanítására kezdettől fogva egyenlő gond fordítottassék. Ez persze külön követelmény az oktatás belső felépítésével szemben, amelyre vonatkozóan semmi eligazítást nem ad.

A második fokozatban, azaz a „grammaticus”-ban és a rhétorok iskolájában az olvasás szintén a tantárgyak oktatásának középpontjában volt. A fokozati különbség a szónokképzés követelményei szerint emelkedett az idősebb korosztályuaknál. Az olvasás alaki követelményeit a gondolati tartalom szerinti jó hangsúlyozásban fogalmazta meg. Ez azonban csak úgy lehetséges, ha a tanuló először alakilag és tartalmilag is megértette az olvasott művet. A kifejezések magyarázata a továbbiakban azért is fontos volt, hogy a szónoki követelményeknek eleget téve, a tanuló ki tudja válogatni az élőbeszédet ékesítő szavakat. Az olvasmány tartalmának megértését követte a kötetlen beszédben való összefoglalás, szem előtt tartva az élő- és írott beszéd szerkezeti kötelmeit, a szabados-ságot, felismerve azt, ami ellenkezik a nyelvi szokással, és ott, ahol nem szükséges, nem engedve a szóbőséget. Ezekből nyilvánvaló számunkra, hogy Quintilianus megsejtette azt a lélektani követelményt, miszerint az olvasmány tartalmának megértése, saját gondolatrendszerbe való adaptálása csak akkor történt meg, ha az adaptált gondolatmenetet képesek vagyunk szóban vagy írásban kifejezni az érvényes nyelvhelyességi szabályok szerint.

Nagyon fontosnak tartotta az olvasmányok megválogatását. Első helyre nem az alakiságot, a stílust, hanem a gondolati tartalmat, az erkölcsi jót tette. Az olvasási élmény hatását, jelentőségét nagyra értékelte. Helyeselte, hogy az olvasás Homérosszal és Vergiliusszal kezdődjék, noha teljes megértésükre a gyermek még nem képes, de élményt kelt benne a tárgy csodálata, és ez a fontos. Hasznosnak tartotta a tragédia, líra, elégia, komédia felolvasását, de nevelési szempontból, azaz a művek egyes részeit ennek megfelelően válogatva, és a nevelési céllal ellentétes részeket elhagyva. A jó stílus elsajátítása céljából először a könnyebb frókból, főképp Aiszóposzból kellett a tanulóknak egyes részeket átdolgozni és leírni. A nyelvtan, a helyesírás kapcsolódott az olvasással, és fordítva. Vagyis megismerkedtek a nyelvtani szabályokkal, megtanulták Aiszóposz meséit, és aztán egyszerű stílusban kellett leírniuk, ügyelve a helyesírás művészetére, a helyesírás fő szabályaira.

Összefoglalva Quintilianus a következők miatt figyelemre méltó számunkra: az olvasást beépítette pedagógiai rendszerébe; az olvasás mint pedagógiai rendszer tagolt, és kimutatható benne a tantárgyi belső kapcsolatok kiépítésére való törekvés; a későbbi pedagógiai rendszerek sugalmazója, egy évezreden át a pedagógiai kontinuitás kiindulópontja és alapja volt.

A görög-római iskola tartalma beépült a „septem artes liberales”-be (5–15. század), lényegét a „trivium” örökölte át. A reneszánsz hatására sokat változott a tanításügy is. *Sturm* (1507–1589) strassburgi gimnáziumában (1537) nagyon sok elemet átvett, de a rendszert csak részleteiben tartotta meg. Azt viszont (különösen az első fokozatot) a verbalizmus nagy eltorzította. A megtartó gondolat abban volt, hogy már a második osztálytól kezdve Cicero válogatott leveleit kezdték olvasni, és rövid stílusgyakorlatokat készítettek. A harmadik osztályban Cicero mellé Catót vették, a negyedikben Aiszóposzt és latin költőket, az ötödikben Vergilius eklogáit, a hatodikban

Horatius episztoláit, szatíráit, a hetedik-tizedik osztályban Démoszthenészt, Homéroszt. Az olvasás és írás latinul kezdődött, és így a szerzők műveit a második osztálytól latinul, illetőleg a későbbiekben görög eredetiben olvasták.

A magyar iskola úttörői az újkor hajnalán

Problematikánk történeti előzményeinek keresésében másfél évezredet ugrunk. A középkor iskoláját megülte a verbalizmus, az idegennyelv-tanítás teljes öncélúsága, az olvasás szellemi éhsége aligha vezethette új utakra a gondolkodó embert. A 16–17. század új szellemet hozott, új lehetőségeket tárt fel a megváltozott követelmények érvényesítésére. Európában a könyvnyomtatás ebben az időben lép be a tudomány és az oktatás történetébe. A reformáció mint társadalmi jelenség önvédelmi reakciójaként központba helyezi a tömegek oktatását: az iskolarendszer kiépítését és az anyanyelvi oktatást. E kettős követelménynek alapjaiban közös, de több lényeges vonásában jól megkülönböztethető típusát dolgozta ki *Johannes Amos Comenius* és *Apáczai Csere János*. Mind a ketten a tömegek oktatására épített iskolarendszer tervezetét dolgozták ki az akadémiával bezárólag. Comenius valamivel részletesebben, és az iskolai előkészítést is betervezve az anyaiskola eszméjébe. Az anyanyelven, magyar nyelven való oktatást helyezték előtérbe. Feloldották a középkori poliglott olvasás ellentmondását. A középkor embere az ég felé, a túlvilági életre fordította tekintetét, a földön járást, a mindennapi élet jelenségeit átmenetinek tartotta. A poliglott olvasás, a verbalizmus ebbe jól beleilleszkedett, mert a nyelvi valóságtól, a tömegek által beszélt nyelvtől való elszakadást hozta magával, anélkül, hogy az effajta nyelvi öncélúság kitekintést, elmélyedést hozott volna a soknyelvű tudomány valóságában. Mind a ketten sajátos művelődési programot dolgoztak ki iskolarendszerük számára, de a tudományok alapjainak oktatási programszerű rendjét illetően eltérő módon gondolkodtak. Ugyanez tapasztalható náluk a nyelvoktatásban, az olvasás rendszerének kialakulásában. Hogy mennyire ismerték egymás gondolatvilágát, és mennyire hatottak egymásra, illetőleg mennyire volt elválasztó a mintegy 300 kilométernyi távolság, arról a neveléstörténészek vitatkoznak. Apáczainál találunk utalást arra vonatkozóan, hogy ismerte Comenius nyelvoktatási szisztémáját⁶ De éppen ez bizonyítja eltérő módon való gondolkodását, hiszen a poliglott nyelvtanulást, olvasást egészen más alapokra helyezte. Mind a ketten az anyanyelven, magyar nyelven való olvasást és tanítást tartották a műveltség megszerzése és a tudományos élet gerincének. Az olvasás megtanulásában is a magyar ábécéből indultak ki. Amennyire tehát a rendelkezésünkre álló adatokból vissza lehet következtetni, egy és ugyanazon időben nagyjából hasonló eljárást gondoltak célravezetőnek.

A 16. század derekán kialakult a magyar ábécé. *Dévay Bíró Mátyás* (1538), *Gálcsécsi István* (1538), *Székelly István* (1538), majd néhány évtizeddel későbbi *Bornemisza Péter* (1577) ábécéje. Ez a harmadik „ábécés káté” – ahogy találóan jellemzi *Kiss Áron*⁷ az írás-olvasás módjáról szóló részben a betűk osztályozását a „szótag foglalást”, azaz a magán- és mássalhangzók összeolvasását, a szótagképzést is tartalmazza. E szerző azonban a módszer részleteire vonatkozóan többet nem mond.

⁶ *Apáczai Csere János*: Magyar Enciklopédia. Ultrajecti 1653. 257. p.

⁷ *Kiss Áron*: A magyar népiskolai tanítás története. Bp. 1881. II. 234. p.

Más források után kellett néznünk, hogy ez időszak ábécétanulásáról közelebbit tudjunk meg. Általánosságban – éppen az adatok hiánya miatt – az mondható, hogy a szó teljes értelmében egyedi módszerrel tanították az ábécét. *Bethlen Miklós Önéletírásában*⁸ két tanító módszeréről lehet olvasni. Az első mester, *Naményi Mihály* játékkal tanította az ábécét. A második mestert igen kiválónak minősítette, nemcsak eredményes tanítási módszere, hanem a hozzá való személyes kapcsolata, ragaszkodása miatt is: „Keresztury Pál gyermek-tanítani ritka és példa nélkül való ember volt.” A módszerről ezt írja: „Olvasni és írni a silabizálás után magyarul tanított..., a megtanulandó vocabulákat magával a gyermekkel íratta le, csak amennyi in octavo (nyolcadíven) egy faciesre (oldalra) fért deákul, magyarul, osztán úgy tanultatta meg.” Ebben az idézetben ugyan szó van a silabizálásról, de közelebbi tartalmi meghatározás nélkül. Hogy tehát a betűtanítás egyszeri ráismerés útján, a mássalhangzók esetében felesleges magánhangzók közéiktatásával vagy anélkül történt-e, megállapítani nem lehet. Az eljárás minősítése, hogy ti. kevés idő alatt tanult meg, s olvasni és írni egyszerre, inkább arra enged következtetni, hogy a lehető legrövidebb úton tanulták meg az ábécét, s összefüggő szövegen gyakoroltak, illetőleg megtanulták azokat.

Arról nincs elégséges adatunk, hogy az ábécé tanításában mennyi gyakorlati tapasztalata volt Apáczáinak. Módszerbeli felfogására viszont következtethetünk: egyrészt abból, hogy az anyanyelven, a magyar nyelven való tanulást, az olvasás megtanulását mindenek elé helyezte; tulajdonképpen iskolarendszerbeli felfogásának is ez volt az alapja; másrészt Keresztury Pálhoz való viszonyából sejthetjük, hogy helyeselte a magyar ábécé rövid úton való megtanulását és az értelmes, hasznos ismereteket tartalmazó szövegeken való gyakorlást.

Comenius ábécétanítási módszeréről többet tudunk⁹ amikor 1652-ben elkészült és a sárospataki nyomdában megjelent az alsó három latin osztály tananyaga és tankönyve, a *Vestibulum*, a *Janua* és az *Atrium*, rájött arra, hogy az alap, az anyanyelvi osztály módszere hiányzik, az, hogy hogyan tanítsák az írást-olvasást. Ekkor készült el a *Lucidarium*, amely a maga 150 képhez kapcsolt tematikus anyagával, leckéjével nemcsak az ábécé-tanítás alapját képezte, hanem az első jelentős vállalkozás a magyar olvasástanítás kezdő szakaszára vonatkozóan. A *Lucidarium* két-, három- majd négynyelvű képes szótár formájában szócsoportokat képezett a növény-, állatvilág, földrajz, ásványtan témaköréből és a különféle mesterségekről.

A *Lucidarium*, illetőleg későbbi, teljesebben változata, az *Orbis Pictus*¹⁰ az olvasás didaktikus hídja az ábécé és a szövegismeret között: a fogalmakat szemléletesen magyarázza, beleértve a többnyelvűséget mint az egyik szemléleti formát. Ez a poliglott olvasásnak a kiindulópontja.

Térjünk vissza *Comenius* ábécéjéhez, a betűtanítás módszeréhez. Az *Orbis Pictus* bevezetőjének, az „Invitatio”-nak szerves része az ábécé sorrendjében bemutatott 24 betű, amelyhez egy-egy képet csatolt abból a célból, hogy a kiejtést, a hangoztatást „természeti hangra” vezesse vissza. Az „Invitatio” párbeszédes formában mutatja be a „bölcseledés”, azaz a tanulás menetét. Ehhez meg kell tanulni az emberi beszédet, az olvasást, az írást. Az élőbeszédből származtatja a hangokat, és pedig úgy, hogy a betűsor első ha-

8 *Bethlen Miklós*: Önéletírás. Bp. 1955. 145., 152. p.

9 *Mészáros István* (1990) *Comenius* módszerét „Artificii legendi et scribendi tirocinium (1651-1653) című útmutatója alapján ismerteti.

10 *Comenius, A. J.*: *Orbis Sensualinum*. Oronse, 1675.

sábjában van a „természetes hang képe”, a másodikban tömondatos magyarázó, a harmadikban a hangoztatás, a negyedikben a lap szélén a nyomtatott nagy- és kisbetűi alakja. Az ábécé után következő 150 téma egyszerű mondatokba foglalt két- vagy többnyelvű szótár. A mondatok a témát bevezető képhez kapcsolódnak, részben szemléltetés, részben pedig egységbe foglalás céljából. Az ábécétanulás és az olvasástanítás az élőbeszédből indult ki és ugyanoda tér vissza. Az olvasás megtanulására is a racionális gondolkodás a jellemző. A betűképhez kapcsolódik a hang, erről jut eszébe a gyermeknek a hang leírt alakja, a betű. A betűk után a szavak következtek a szótárban, szemléltetve is. A szavakból jól kivehető tagolással képződnek a mondatok, és ha a tanuló az egész könyvön „általment”, az olvasást megtanulhatta, nem kellett elméjét gyötörni „unalmas bötüszedegetéssel” vagy „syllabizálással”. Az *Orbis Pictus* gyakorta való átolvasása olvasóvá teheti az embert. Comeniusnak ez a feltevése annál is inkább helytálló, mert az előszóban azt írja, hogy ha valaki a dolgoknak a teljesebb megismerését akarja, másutt is megtalálhatja azokat a tudományok rendjében, és a képek e tekintetben jól elgazítanak.

Módszerének elemzése során tisztázandó az írástanításhoz való viszony az olvasásban. Arra hívja fel a tanítók figyelmét, engedjék meg a tanulóknak, „hogy a magok kezekkel utána leírassák a képeket, ha vagon arra való kedvek; sőt ha nem volna is, szerezni kell nekik”. Ebből az ajánlásból még nem következik egyértelműen az írás-olvasás egyidejű tanulása. Sokkal inkább az igazolódik, hogy az írást írással kell gyakorolni, és ezáltal fejleszteni a kézügyességet, hogy a kéz gyakorlott és gyors legyen.

Comeniusnál tehát az olvasástanításnak kialakult módszeréről lehet beszélni. E tekintetben nemcsak hazai viszonylatban mondhatjuk elsőnek és időt állónak leírását. Bethlen Miklós leírása Keresztury Pál metódusáról nagyon vázlatos, noha hatékonyságát meggyőzően bizonyítja. Az első három magyar ábécé tulajdonképpen csonka, mindenekelőtt a tekintetben, hogy alig van bennük olvasásra való anyag, mely a rendszeres gyakorlást lehetővé tette volna. Dévay ábécéjében inkább a nyelvtani elemek a fontosak, Bornemisznánál pedig a szótagoltatás az az ábécé-elem, amely az eljárás eredményességét jellemezheti. A 16–17. században a hazai ábécétanításra, mint már fentebb említettem, inkább az egyéni eljárások a jellemzőek. A betűket felismertették, a szövegolvasás pedig úgy történt, hogy mi hol van a szövegben, és ezt a találgatást mindaddig gyakorolták, amíg a mondat képe és a tartalom egybe nem vágott. Az ábécétanításban évszázadokon keresztül a kapcsolat, a betűk, hangok összeolvasása, a szótagképzés, a szavak képzése volt a legnehezebb. Ennek áthidalására szolgált tulajdonképpen a 16–17. században a tanító előolvasása és a tanulók utánoolvasása, illetőleg a századokkal később alkalmazott eljárás: az osztály együttes olvasása. Ehhez viszonyítva Comenius metódusa a „hézagok” ellenére is óriási előrelépést hozott: egyéni munkára, erőfeszítésre épített, a racionális tanulás kezdeti szakaszának pontos irányát megjelölve.

Comenius iskolarendszerét a panszofikus iskola tervezetében foglalta össze. Az igazi iskola az emberség és a tudomány műhelye. Ebben az iskolában az anyanyelven kívül három művelt nyelven: latin, görög és héber nyelven kell megtanulni. A panszofikus iskola megvalósításának négy feltétele van: a szép könyv, a megbízható tanító, a jó módszer és a tanterem. Mind a hét osztály (vestibuláris (1), januális (2), atriális (3), bölcseleti (4), logikai (5), politikai (6), teológiai (7) osztály) számára külön-külön.

A könyvek az értelmi képzés fő eszközei. „Jelenleg általános az iskoláknak az a betegsége, hogy elvont, üres beszéddel foglalják le az elméket; az érdemes írókat vagy tel-

jesen mellőzik, vagy csak az egyik-másikat engedik szóhoz..." „Mivel hogy a könyvek révén sokan lesznek tudóssá az iskolán kívül is; könyvek nélkül pedig senki nem lesz tudós, még az iskolában sem: ha szeretjük az iskolát, szeressük a könyveket, az iskolák lelket is; amelyik iskolát nem éltetik a könyvek, az halott." Ez a központi gondolata, amelyből ki kell bontanunk, hogy mit és hogyan olvassanak, s a tanító és a tanuló milyen szereposztásban dolgozzék.

Arra a kérdésre, hogy milyen könyveket érdemes olvasni, az a válasza: mindenfélét, mert Plinius tanúsága szerint nincs olyan rossz könyv, amely valamely jót ne tartalmazna. De mivel minden könyvet elolvasni nem lehet, két feltételt szab a válogatáshoz: *először* a tartalmas könyveket venni, olyanokat, amelyek az életre hasznos dolgot tárgyalnak, és szép stílusban vannak megírva; *másodsorban* az olyanokat, amelyek a dolgok végzéséhez példákat adnak, nem pedig az elvont, nyelvtani, logikai, retorikai szabályokról elmélkedőket. A válogatási elvek is arra engednek következtetni, hogy a könyvek az oktatás szerves részei. Annyifélek, hogy „minden tárgyat kimerítsenek”. Mi következik ebből? Hogyan értelmezzük a szóhasználatot és a koncepciót? A szóhasználat ingadozik az egy vagy több könyv között.¹¹ A *Vestibulum* előszavában Tolnai Istvánt expressis verbis utasítja: „Se te, se tanítványaid ne használjanak más könyvet, mint az osztály tankönyvét.” Ugyanez az álláspont fejeződik ki a *Didactika Magna*ban körvonalazott népiskola eszméjének megvalósításával kapcsolatosan. A népiskola tanulócsoportjait hat osztályra osztja: minden osztálynak megvan a maga könyve, „ez pedig merítse ki mindazt a tudnivalót, amelyre ennek az osztálynak szüksége van... a könyvek ne annyira az anyagot illetően, mint inkább előadásmódjukban különbözzenek egymástól...” Így szól a könyvre vonatkozó követelménye. A panszofikus iskola tervezetében pontosítja: (a tankönyvekben) „úgy kell elrendezni okosan a tanult és tudni való dolgoknak egész anyagát, hogy semmit se kelljen máshol keresni... úgy legyenek megszerkesztve, hogy ne lehessen bennük eltévedni.” Ez már a tankönyv koncepciójának körvonala. Vajon ez volna a comeniusi hagyaték, az egykönyvűség bölcsője? Ha csak részben is, lehet ebből magyarázni és védeni iskolai gyakorlatunk tankönyvfétését? Csak Comenius félremagyarázásával.

Valójában a comeniusi koncepció többkönyvű oktatási rendszer. Ebben az egyik elem a *tanulást vezérlő tankönyv*, amelynek valóságos kis enciklopédiát kell tartalmaznia. Ehhez kapcsolódik a *szófejtő szótár* két változatban is. Az egyik típusra példa az *Orbis Pictus*, illetőleg a nyelvkönyvek szófejtő szótára, a másíkra pedig az, amit a tanuló saját maga készít jegyzetelése során. A *thesaurus sajátos olvasást vezérlő könyv*, amely eligazítja a tanulókat a klasszikus szerzők műveinek olvasásában, jegyzéket tartalmaz arról, hogy mit olvassanak el, és egyik vagy másik tárgykörrel kapcsolatban hogyan vessék össze több szerző véleményét saját állásfoglalásuk kialakítása céljából.

Comenius úgy látja, hogy a mindenkit mindenre egyetemlegesen tanítsunk követelménye úgy érhető el, hogy a tanítandókat „első- és másodrendű tudnivalók”-ra osztjuk. Az „elsőrendű tudnivalók” a közepes tehetségekhez vannak méretezve. A „másodrendűek” az átlagon felüli teljesítményekre adnak választékot. Szabadon választott anyagok gyakorlását és rendkívüli tanulmányokat tartalmaznak, különös tekintettel a történelmi tanulmányokra. A „másodrendű” tanulmányi anyagból rendkívüli feladatot a tehetséges tanulókra lehet bízni. Ajánl olvasásra, megismerésre érdemes könyvet, főként történelmi munkákat és költők műveit. Azt a megkötést kell alkalmazni, hogy a tanuló egy-

11 Comenius, A. J.: Nagy Didaktika Ford. Geréb György Bp. 1952. 305., 307, 357., 374. p.

szerre csak egy szerző egy könyvével foglalkozzék. A pedagógus viszont adjon hozzá útbaigazítást a szerző egyéniségéről és stílusáról és arról, hogyan kell hasznosan olvasni és jegyzetelni. Legalább hetenként egyszer ellenőrizni kell az olvasást, mégpedig úgy, hogy a tanuló a többiek jelenlétében olvassa fel a kivonatot, vagy emlékezetből mondja fel, hogy a többi is beírhatta a munkafüzetébe a hasznos dolgokat. Ezzel tulajdonképpen az egyesek olvasását bekapcsolta a közösségi munkába.

A jegyzetelés ajánlása és követelménye az olvasás céljából következik: rögzíteni és rendszerezni az olvasottakat. Comenius szerint ennek legegyszerűbb módja az, hogy mindenről „naplót” kell vezetni, vagyis naponként feljegyezni az olvasott vagy tapasztalt dolgokat, és ehhez enciklopédikus feldolgozásban készíteni a „jegyzéktárat”. Ez tulajdonképpen a már említett saját készítésű szótár. Az effajta jegyzetelésnek a tanuló három szempontból veszi hasznát: a tanult dolgokat *világosabban* látja, szélesebben, *megalapozottabban* ismerkedik meg velük, és ezúton *szilárdabbak* lesznek a szerzett ismeretek. A jegyzetelés tehát a szélesebb körű ismeretszerzést szolgálja.

Comenius olvasási rendszerének sajátos könyve a *tanítói segédkönyv*, amely a mindennapi munkához éppúgy ad segítséget, mint a tankönyv a tanulóknak; tehát vezérfonal, útbaigazító abban, amit a tanulóknak tenniük kell, és abban, amit a tanítónak ennek érdekében elő kell készíteni.

Közelebbről vizsgálva Apáczai Csere olvasási rendszerét, szembetűnő, hogy egyszerűbb, áttekinthetőbb, mint Comeniusé: nem differenciál iskolaszintenként és tehetőség szerint sem. Comeniusnál az olvasás a nyelvtanítás rendszerén belül maradt. Apáczainál a nyelvek, az olvasás, vagyis a poliglott olvasás a tudományok tanulmányozásának eszköze. E különbözőség eszmei rendszerükből következik. Comeniusnál a panszófia a rendszerező, a rendszert teremtő erő. Didaktikai rendszerét a humanizmus vezényli. A tudományok felosztása és rendszerezése didaktikus, az iskolai oktatás szempontjait képviseli. A nyelvtanítás rendszere ehhez viszonyítva eszközjellegű.

Apáczai Csere oktatási rendszere és annak tartalma az *Enciklopédiára*¹² épül. A tanítás kezdetén a tanulónak anyanyelven (magyar nyelven) kell jól olvasni és írni megtanulni. Ez után következnek sorrendben az idegen nyelvek. Olvasási rendszerének a következők a meghatározó elemei.

1. Bevezetés az olvasásba, olvasásértés magyar nyelvre építve, három, illetőleg négy nyelven.
2. Magyar nyelvű tudomány-összefoglalóból tanulni, ahol a forrásművek pontosan meg vannak jelölve olvasásra. Apáczai az alkotó tudományt képviseli. A szerzők tantételeit nem megőrizni akarja, mint a középkori tudósok, hanem alkotó módon továbbfejleszteni. A tudományos igazságokhoz való viszonyát mind eljárását, mind szemléletmódját és tanácsait illetően érzékletesen fejezi ki következő hasonlata: „A csecsemő is, ha óriás vállára ül, többet láthat, mint maga az óriás.” A tudományos gondolkodásnak és a korrekt magatartásnak ama tételét képviseli, hogy az olvasás az egyetlen módja annak, hogy az eredeti forrásművekhez visszatáljunk.

¹² Apáczai: i. m. Praefatio. 259-263. p.

3. Az alkotó gondolkodás természetes módja az adaptáció. Alapja a forrásművek tanulmányozása, amelyet az ajánlott szerzők könyveinek, írásainak olvasása, összehasonlító elemzése egészít ki.
4. Fontos elem az a keret, amelyet az olvasás „gyümölcsöző módszerének” nevez. Tulajdonképpen ebben található az *Enciklopédia* használatának célszerűsége. A mindenkor korszerű, tanulást vezető és munkáltató tankönyv egyik legfontosabb formai követelményét állítja fel. Azt tanácsolja az *Enciklopédiában* a tanulóknak, hogy „vegyen negyedréteges füzetet, amelyben a füzetlapok száma megegyezik a mi *Enciklopédiánk* lapjainak számával. Írja mellé címmel azt, amiről szó van az *Enciklopédia* megfelelő oldalán... szedje elő azokat a könyveket, melyeket ennek a munkának az összehasonlításához felhasználtam, és pótlólag írja ki belőlük mindazt, ami nézete szerint az én könyvemből hiányzik... Ajánlatos kijegyezni egyes szavakat és kifejezéseket, főleg olyanokat, amelyekre emlékezni akarunk”. Azt a további tanácsot adja, hogy minden tudományra egy jó könyvet igyekezzenek olvasni, a többit ehhez viszonyítva értékeljék, és a benne lévő dolgokat jegyezzék meg.
5. Az alkotó alkalmazásnak fontos feltétele az olvasottak rögzítésének módja. Apáczai szerint ez kétféle lehet: az egyik az írásbeli rögzítés, a másik pedig más megtanítani az olvasottakra.

A poliglott olvasás és a magyar nyelvű tanulás 16–17. századi oktatási rendszerünk jellegzetes jelensége. Eredetét a „római iskola” gyakorlatában fedezhetjük fel. A poliglottizmus a középkor iskoláiban is érvényesül. Hazai oktatásunkban a magyar nyelven való tanulás előkészítője. Sőt, ennél is többet jelentett: első kísérlet volt a magyar tudományos szaknyelv megalkotására.

A *poliglott olvasás*: két vagy több nyelv közti fogalom egyeztetése, olvasásértés; több nyelven való olvasni tudás. Többtényezős pedagógiai folyamat. Az olvasás tanítása az *alapsnyelvből* indult ki, a *kapcsolt* nyelvek ábécéjének ismertetése és olvasásértése ehhez igazodott. A kapcsolt nyelvet vagy nyelveket egyszerre vagy egymásra építve, egymás utáni sorrendben tanították, illetőleg tanulták. A „római iskolában” a görög nyelv volt az alapszavak. A középkorban a latin nyelv lett az, s az újkorban a nemzetiség válság folyamata az anyanyelven való olvasást tette az első helyre.

Sajátos a módszere, mert az áthatást érvényesíti. A kapcsolt nyelvek tanítása általában az alapszavak tanításának sajátosságaihoz igazodott, a silabizálás azonos módon, de az egyes nyelvek hang- és betűrendszerének sajátosságai szerint történik. A különbség csak annyi volt, hogy a kapcsolt nyelvek meghatározott szóképcéppel szóképpel tanították. Az eljárást Bethlen Miklós hitelesen írta le.

A poliglott olvasás létjogosultságát az a művelődési törekvés fejezte ki, miszerint az iskola kínáljon lehetőséget a tanulóknak arra, hogy ismereteiket „tisztán forrásból merítsék”, a tudományt a szerzők nyelvén tanulmányozhassák. Ez a törekvés már a „római iskola” történetében is kimutatható. Hazai oktatásunkban a poliglott olvasás különösen a fiatal protestáns értelmiség számára volt követelmény. 17. századi két nagy pedagógiai gondolkodónk – Comenius és Apáczai Csere – ennek a megvalósulásához teremtett „iskolát”. Mind a ketten számoltak azzal, hogy a poliglott olvasást a magyar ábécé kialakulása és rendszeressé váló tanítása új megvilágításba helyezte. Addig az írásbeliségben a latin nyelv játszott hegemón szerepet, és erre épült a más idegen nyelveken való olva-

sástanulás. A magyar nyelvi áttételezés a szóbeliségben jelentkezett: éspedig a köznapi, a póriás beszéd követelményei szerint, mivel tudományos nyelvezetünk csak a 17. századtól veszi kezdetét. A magyar nyelvi írásbeliség a tanulást tartalmilag bővítette, és megváltoztatta a tanult anyag nyelvi rögzítésének a sorrendjét is. Nyilvánvaló, hogy a tanulás nagyobb szellemi erőfeszítést kívánt meg kezdeti fokon, később pedig a kettős nyelvi kategóriák közti terhelés megosztását. Comenius szisztémáját követve a magyar ábécé 24 betűjelének és hangképének rögzítése után kettő, három vagy több nyelven kezdődött el a szavak olvasása és a mondatok képzése. Az emlékezetbe vésés mechanizmusában tehát két vagy több nyelven alakult ki egyazon fogalomnak a latin betűs szóképe. Kialakult a nyelvi áttételezés, majd fordítottan párhuzamosan a felidézés mechanizmusa. Az, ami magyar nyelven és más nyelveken az olvasásértés s a beszéd. Comenius induláskor inkább a latin nyelvet részesítette előnyben – ahogy ez a Tolnai Istvánnak írott leveléből kitűnik –, hogy a tanulók a latin nyelv tanulására jól felkészüljenek. „Minden (nyomtatott vagy kézzel írott) latin szöveget folyékonyan, a legkisebb akadozás nélkül kell olvasniuk. Minden szót helyesen és tagoltan kell kiejteniük. ... Biztos kézzel kell tudniuk írni. ... Meg kell tanulniuk, pontosan meg kell érteniük és a hozzájuk tartozó fogalmakhoz helyesen kell alkalmazniuk a latin nyelv alapszavait. Meg kell tanulniuk a latin szavaknak megfelelő anyanyelvi szavakat, s ezeket hasonlóképpen helyesen kell értelmezniük mind a megfelelő latin szavakra, mind pedig magukra a fogalmakra. Tudniuk kell ragozni a névszokat és az igéket...”¹³ Az *Orbis Pictus* szövege szótári tördelésű, ennek következtében a mondatok is szóképekben voltak rögzíthetők. Az összefüggő szöveg olvasása rendszerint lépcsőzetesen és nyelvenként történt. A magyar nyelvű írás és olvasás a latin nyelv szabályai szerint formálódott. A magyar latin nyelvű áttételezés gyakorlásának kedvelt módszere volt a diktálás, ahogy ezt Bethlen Miklós is leírja. Csodálta Keresztury Pál tanítási módszerét, aki oláhul, tótul, lengyelül, törökül, németül, franciául egymás után úgy tanította meg tanítványait, hogy 1000 vagy 2000 szót leíratott, a szavakat meg kellett tanulni, majd beszélgettek róluk. Ugyan egyik nyelvet sem tanulták meg jól vagy tökéletesen, sőt némelyiket nagyrészt el is felejtették, Bethlen Miklós mégis úgy értékelte, hogy „nagy seminis thesaurus (gazdag magvetés) volt a jövőre”.

Comenius, Apáczai Csere és Bethlen Miklós – mint szavahihető szerzők – minden bizonnyal a korabeli pedagógiai realitást írták le a poliglott olvasást illetően is. Jóllehet, az nem a tömegoktatásra vonatkozik, s csupán néhány tucat emberről mondható, hogy 4-5 nyelvben jutott el az olvasásértés, sőt a több nyelven gondolkodás magas fokára. A tanulás rendszere szempontjából azonban mégsem mondható utopisztikusnak: a rendszernek nagyon is szerves része és a szellemi tevékenység fejlesztésének lehetséges eszköze és útja. Ezek a leírások és rendszerek jól érzékeltetik a korabeli tanítás értékrendjét. A tudományos igazságok tanítása volt a cél, amelyet az „auctorok” (szerzők) fémjeltek. Egy-egy tudományterület tanítása során vissza kellett nyúlni a tiszta forráshoz: a legszavahihetőbb szerzőkhöz, a tudomány legjelentősebb képviselőihez. És ebben a poliglott olvasás megadta azt a lehetőséget, hogy az eredeti nyelven való tanulmányozás thesaurusainak birtokában legyenek a tanulók.

Apáczai Csere János a poliglott olvasás tanításában a nyelvi rendszerességre és a tudományos alaposságra törekedett. Alapnak a magyar nyelvet és támasznak szükségszerűen a latint tekintette. Ez után tanított görögül, aztán héberül és végezetre arabul

¹³ Comenius Magyarországon. Ford. Kovács Endre. Bp. 1962. 109-153., 236-245. p.

olvasni. Kezdeti követelmény a négy-öt nyelvű olvasás, írás és olvasásértés. A következő fokozaton a második tanító a hat tudománynak (grammatika, retorika, logika, matematika, fizika, teológia) „derekasabb ígét meghatározva és elosztva”, azaz a legfontosabb tételeket tanítja magyar nyelven, ezzel párhuzamosan a latin nyelvet úgy, hogy nyelvtani alapon tudjanak a tanulók írni és beszélni. A tudományok alapjainak kezdeti tanulmányozására magyar nyelvű tankönyvét, az *Enciklopédiát* ajánlja, éspedig: a földrajzzal kezdjék, aztán az etikával, ökonómiával, politikával, majd számtannal, geometriával, természettudományokkal, metafizikával és logikával folytassák és fejezzék be.

A harmadik fokozat követelménye volt a retorika, poétika keretében: Cicero, Quintilianus, Vergilius, Ovidius latin nyelvű műveinek megtanulása. A negyedikben került sor a logikára és metafizikára. Az ötödikben aritmetikát és geometriát tanulnak, a hatodikban fizikát, a hetedikben teológiát.

A görög nyelv tanulásában Homérosz és az *Új Testamentum* valamely legszebben megírt könyvét, elsősorban a történeti tárgyú *Lukács evangéliumát* vagy az *Apostolok cselekedeteit* kell tanulmányozni azzal a módszerrel, hogy először másolnának, aztán fordítanának oda-vissza. Apáczai szerencsésnek tartaná a görög tanulmányozásával kapcsolatban Grotius válogatott szemelvényeit a régi görög tragédia- és komédiaírókból. A héber nyelv tanulására az *Ószövetség* könyveit, az arab nyelv tanulásában pedig Mohamed *Alkoránját* és Tamerlán történeteit tartja szükségesnek.

A 17. század nagyon termékeny időszaka neveléstörténetünknek. Volt Comeniusunk és Apáczai Csere Jánosunk, akik igazgatásilag széttagolt, társadalmilag szétesett, éppen éledező országunkban az újkor pedagógiai rendszerének körvonalait villantották fel. Bármilyen nagyra is értékeljük Comenius *Orbis Pictusát*, a tömegek oktatásának a kezdeti lépése, az olvasás tanulása „keringő útvesztés” maradt továbbra is. *Szőnyi Nagy István* „egyszerű találmánya”, a hangoztatás a kivezető út lehetett volna.

Így majdnem kerek egész újkori pedagógiai rendszerünk. Társadalmi viszonyaink közepette egyben utópia is. Mennyi időnek kell eltelnie, míg lassan valami megvalósul belőle? Az egész napjainkig sem, a pedagógiai gondolkodásban különösen nem. Vajon ez volna a törvényszerű út, hogy a testet öltés, szemléletbeli realizálódás araszolva haladhat előre, s önmagát nem képes utolérni? Ez volt a történeti tanulság?

Pedagógiai eszmék és áramlatok 19. századi ütközőpontjai

Amit Apáczai Csere megsejtett, bekövetkezett: a könyvnyomtatás és a tudomány fejlődése a társadalom ellentmondásos jelenségeinek kíséretében felgyorsult. A nevelés dilemmája két pólus körül összpontosult: az egyik vonzáskör középpontjában Rousseau eszmerendszere állt a gyermek „felfedezésével”, közel hozzá Pestalozzi, a másikban Herbart a pedagógia öntörvényű rendszerével, melyet követői véglegesítettek. Rousseau *Emile*-je 1762-ben, Pestalozzi főműve, a *Wie Gertrud ihre Kinder lernt* 1801-ben, az *Allgemeine Pädagogik* 1806-ban és Ziller kultúrtörténeti elmélete 1864-ben vált publikussá. Ebben a 100 évet átívelő időszakban mint a vízbe dobott kő hullámai indultak el a nevelés-oktatás kérdését alapvetően egymást erősítő, illetőleg egymással ellentétben álló nézetek és eszmerendszerek. Hatásuk a következő száz évet is átfogja, egészen napjainkig érezhetően. De azok, akik a pedagógiában elméletileg és gyakorlatilag dolgoznak, semmiképpen sem lehetnek közömbösek a 19. század eszméivel szemben, akár tudatában

vannak ennek, akár nem. Ezek az eszmék ma is valósággal szuggerálnak, állásfoglalásra kényszerítenek, hogy helyeseljünk, erősítsük meg, egészítsük ki őket, vitatkozzunk velük, vagy éppenséggel átkozzuk ki és vessük el valamennyit. Évszázadunk pedagógiája két táborba sorakozik: vagy a gyermek évszázadának zászlaját lobogtatja, vagy a gyermektelen pedagógiáét.

Rousseau-t az értelemszerűség paradoxonjának feloldásával érthetjük meg. A "természetes módszernek" az a lényege, hogy az érzékek birodalmán keresztül eljuttassa a növendéket egészen a gyermeki ész túlsó határáig¹⁴. „Semmi más könyv nem kell, csak a világ, semmi más oktatás, csak a tények. A gyermek, amidőn olvas, nem gondolkodik, csak olvas. Nem művelődik, csak szavakat tanul.” A természeti jelenségek megfigyelésével kezdődik az „olvasás”. Emile csak 12-13 éves korában vesz könyvet a kezébe. Addig a természetből szerzett tapasztalatokra támaszkodik.

Rousseau életének nagy ellentmondása, hogy nevelési rendszerében saját életútjának ellenpárját állította fel. Rousseau szellemi kortársaihoz viszonyítva is rengeteget olvasott, egész könyvtárakat olvasott ki, sok olyan könyvet, amelyet egyáltalán nem értett, ahogy vallja *Confessions*-jában. Alapos ismerője volt az ókori görög, római filozófusoknak, történészeknek, elemző értékelést adott a középkor és újkor szellemi áramlatait meghatározó írókról, történészekről, filozófusokról (Locke, Montaigne, Hobbes, Buffon, Bianchi, Rollin). Rousseau valójában nem a könyveket gyűlöli, az ismeretek hiánya érzetének jelzéseitől fél. Az írásbeliségnél is fontosabbak a „jól megdolgozott agyvelők”. Ezért kell helyesen megválasztani az olvasásra való ismeretszerzés éveit és a könyveket.

Az olvasás elkezdésének előfeltétele a saját tapasztalat. És erre van szükség az első könyv olvasásánál is. Olyan könyvet gondolt Emile kezébe adni, amelyben közös téma szerint áttekinthetően van összehozva, egyesítve a sok könyvben szétszórt lecke. Ezért a 12-13 éves életkorban olvasásra ösztökélő könyv a *Robinson Crusoe*. A tanulás kezdő lépése a természetben való tapasztalatszerzés. Ennek megfelelője az olvasásban a Robinson szerepébe való beleélés. A regényt persze minden sallangjától meg kell szabadítani, hogy Emile a könyv gondolatmenetét követve tanulja meg részleteiben a dolgokat: lakatlan szigeten a természetes mesterségek űzését, a társadalmi kapcsolatokon kívüli magányos életet. Az olvasó Emile az élmény katarziséban keresztül jut el a cselekvésig. A könyvélménnyel bővült a természeti tapasztalat cselekvési láncreakciója.

Rousseau a későbbi években történeti műveket, regényeket, színdarabokat ajánl olvasásra. Nagyon pontosan körvonalazta azokat a válogatási követelményeket, amelyek a „természetes olvasás” rendszerébe beillenek, illetőleg abban segítik a tanulást, hogy a tanuló „agyába csak pontos és világos fogalmakat engedjünk behatolni. Az sem fontos, ha semmit sem tud, csak ne tévedjen...”¹⁵ „Előbb jól kell tudni olvasni a tényekből, s csak aztán a maximákból.” Az ítéletképeség önfejlesztésén van a hangsúly. Rousseau történetírói mintaképe Thuküdidész, mert közli a tényeket anélkül, hogy megítélné. De egyetlen olyan körülményt sem mellőz, amely alkalmas arra, hogy mi magunk ítélhessünk. Általában a történetírók fogyatékoságának tudja be, hogy csak a csatákról írnak, neveket, évszámokat rögzítenek, de az okok, amelyek az eseményeket előidézték, mindig ismeretlenek maradnak. A regényekben az az általános hiba, hogy kiszínezik a részleteket, „költött dolgokra költött dolgokat” halmoznak. La Fontaine-nél Rousseau-nak

14 Rousseau J. J.: Emil vagy a nevelésről. Ford. Győri János. Bp. 1978. 92-93., 131., 138., 155-157. p.

15 Rousseau: i. m. 142., 209. p.

az a problémája, hogy a mesék alá odairja a tanulságot, holott jobb lenne, ha ezt maga a tanuló vonná le, mert ezzel az olvasókat megfosztotta attól az örömtől, hogy maguk jöjjenek rá. A tanuláshoz így jobban lehetne az olvasással kedvet csinálni.

Pestalozzi eszmei rokonsága Rousseau-val teljesen nyilvánvaló, mint ahogy az is, hogy közvetlen eszmei hatása alatt állott. Tapasztalati úton jutott el a gyermek tanításának kezdőpontjához. "A gyermek tanításának első órája összeesik születésének órájával"¹⁶. A tanításnak meg kell egyeznie a gyermek természetével, s ehhez a legjobb tanítási eszköz a szemléltetés. A gyermek szemléleti körét minél terjedelmesebbre kell kitéríteni, és a szemléleti eredményeket tudatosítani, a szavakat a tárgyakkal összekapcsolni. A természet valóságos megismerését kézimunkával segítette elő: tanítványai fontak, szármoltak közben és beszéltek róla. A „szemléltető (szemléleti) ábécéje”, amelyet az anyák kezébe kívánt adni, hogy óvodás korában tudatosan ismertessék meg a gyermekeket a számfogalmakkal, elsősorban a másik módszertani kulcsszavához, a *szám*hoz kapcsolódik, annyiban azonban a szóhoz, hogy a tárgyakkal a nevét is megtanulják ennek segítségével a gyerekek. Ez a „kezdő könyv” a létező dolgok valóságos alakját és annak a szóbeli kifejezését tanítja meg a gyermekkel.

A gyermeknek beszélni kell tudnia, beszédének tudatosnak és fogalmilag pontosan egyeztetettnek kell lenni. Pestalozzi a beszédet tartotta az „ismeretre vezetés” első eszközének. Utána következik az olvasás. A tudatos beszéd, a nyelvtani ismeretek foglalták magukba Pestalozzi módszerének egyik kulcsszavát: a *szót*. Az elemi oktatásban a „szó” tanítása az iskola előtt megkezdődött. Említést tesz korai olvasástanítási kísérletéről, amely előtte is „valóságos lehetetlenségnek” látszott. 4-5 éves gyerekek még alig tudták a nyomtatott szavakat kibetűzni, a földrajzi rövidítésekkel teli jegyzetet határozott pontossággal olvasták, „feltétlen könnyűséggel tanulták meg a tartalmukat”. A legnehezebb mondatokat könyv nélkül hangoztatták. Sőt, tovább fokozta a kísérlet követelményeit azzal, hogy előttük merőben ismeretlen, bonyolult természeti tételeket „előmondás” után tanultak meg könyv nélkül. Így papagájszerű utánmondásnak tűnt, de később a szavak megvilágosodtak, s a tanult tárgyak rendszerébe helyeződtek el. A szavak pontos tartalmának megismertetésére Pestalozzi az oktatás kezdetétől fogva igen nagy gondot fordított.

Az olvasás megtanulásának előfeltétele a hangok ismerete, a beszélés képessége. Tanítási menete az *Anyák könyve* című munkájából és a későbbi kiadásaihoz fűzött jegyzetéből állítható össze.

Az *Anyák könyve* „betűzhető könyv”. Azzal kezdődik, hogy az anya már a bölcsőben ringó gyermekével hangoztat. A magánhangzóhoz mássalhangzókat kapcsol, és szótagokat képez (*ba-ba, ma-ma, da-da, la-la*). A könyv hét szakaszra tagolódott, és a testrészek szemléltetését, megnevezését, tulajdonságait, a táplálkozást stb. foglalta magában, szinte anatómiai tökéletességgel tárgyalva a testtant. Pestalozzi a bevezetésben arra hívta fel az anyák figyelmét, hogy a gyerekeket még a beszélni tudás előtt tanítsák meg a hangok sokféle hangoztatására.

A betűk tervszerű megismerésére nagy alakban nyomtatott betűket használt. Ezeket kemény papírra lehetett ragasztani és a gyermek szeme elé állítani. A magánhangzók vörösre voltak festve, a betűztetés, illetőleg a hangoztatás a magán- és mássalhangzós betűtáblák egymás mellé állításával történt. Ezután következett a „háromszoros be-

16 Pestalozzi Válogatott pedagógiai munkái. Ford. Csengeri Samu. Bp. 1879. I. 114., 119., 122., 123. p.

tűk" tanítása. (Felül volt a már ismert nyomtatott gót betűalak, alatta az írott gót betűalak, legalul a nyomtatott latin betű.) A ma is ismert és használatos betűsint és betűkártyákat ajánlja módszertani segédletként a betűismertetésnél, illetőleg a szótagképzésnél. A szótagképzésben nemcsak a tanuló ráismerése játszott szerepet, hanem a tanító előmondása is, vagyis a tanító után mondták a betűkapcsolatokat mindaddig, amíg emlékezetükbe nem vették. A szótagkép rögzítése tehát a tanító közvetlen segítségével történt. Pestalozzinak ez az eljárása tulajdonképpen ellentmondásban van természetes módszerének elvével; ott is megkíméli a gyermeket a megismerés erőfeszítésétől, ahol pedig az eljárás természetéből következően szükségtelen.

Az eljárásban sok felesleges és értelmetlen elem volt. Ilyen például a szavaknak hátról való szétszedése és a kórusban való hangoztatás.

Külön elemezzük a „szótár” használatát. A beszéd- és az olvasástanítás összekapcsolása írás által történt. Bár Pestalozzi korában a könyvnyomtatás Nyugat-Európában elterjedt volt, azonban népoktatásról lévén szó, érthető, hogy a nép gyermekei nem juthattak könnyűszerrel nyomtatott könyvhöz. Célszerű megoldásként kínálkozott a palatábla és a saját készítésű „szótár”. A betűismertetés, a folyamatos olvasás elsajátítása után a „szótan” vagy „névismeret” tanítása következett, amely a „föld leírás”, történelem, természettan, természetrajz szavainak, illetőleg fogalmainak – 10-10, azaz összesen 40 szó – alsó osztályba való besorolásával történt. A neveket a tanító felírta a táblára, melléírta a beosztási számokat, a gyerekeknek el kellett olvasni és a melléírt számból – kerek mondatban kifejezve – megmondani, hogy hova tartozik. Németország akkor 10 kerületre oszlott, a nagyobb városokat ábécé sorrendben írta fel a tanító, és melléírta a kerület számát. Pl. Aachen 8 – amit a tanuló így olvasott le: Aachen a veszfáliai (8) kerületben fekszik. A beszéd hasonló szerepet játszott a nyelvtani ismeretek gyakorlati megtanításában. Kérdésekre kellett mondatokat alkotni, és így megtanulni a „valóságos nyelvtant”. Az írás palavesszővel palatáblára, illetőleg tollal papírra történt. Az olvasókönyvből írtak ki főneveket, melléneveket, az említett, saját készítésű „szótár” sorozati rendjét alkalmazva. Az írásgyakorlás azonban nemcsak az olvasókönyvből vett példák kiírására szolgált. A gyermeknek saját tapasztalatai alapján is kellett kiegészítéseket alkalmazni, pl. a leírt főnévhez a hozzá tartozó mellénevet vagy egy igének a különböző alkalmazási eseteit leírni.

A nevelés céljának ilyen optimisztikus beállítását tekintve lényegében egyetérthetünk Pestalozzival: az eredeti emberit, szellemit és erkölcsöt megtalálni a gyermekben, és azt éleszteni, támogatni. Ebből következő módszertani alapelve – bizonyos megkötésekkel – szintén elfogadható: a módszer feladata az emberi természet egyediségét felmutatni a gyermekben.¹⁷ Éppen fordítottja következett be: a módszerek kerekedtek felül. Eljárásában kétségtelenül sok a mesterkéeltség, a módszereskedés, amit néhány évtized múltán hazai gyakorlatunkban a módszertani öncéluságban látunk viszont. Például a beszéd- és értelemgyakorlatban vagy a betűtanítás szemléltetésében. Az olvasás tanításában viszont elévülhetetlen érdeme a nyelvi tudatosság mind szótan, mind mondattani vonatkozásban, továbbá a szóalak és a konkrét fogalmi tartalom tudatos összekapcsolása és tantárgyak szerinti differenciálása. Az írás-olvasás kapcsolat helyes irányt követ, de csak a kezdeti lépésekig jutott el az ismeretek rögzítésében, felidézésében, az odavisszakapcsolás fontosságát nem ismerte fel, és helyes módját nem találta meg.

¹⁷ Pestalozzi: i. m. 207-237. p.

A *Ratio Educationis*¹⁸ pedagógiai gondolatvezetésébe a monarchikus centralizáció, a nyugat-európai modern pedagógiai áramlatok (kimutathatóan Rousseau, Francke és Basedow) és iskolarendszerünk régi hagyományai építődtek be eklektikusan.

Olaszási programja mint az oktatás tartalmi korszerűsítésének eszköze a korábbiakhoz képest bővült. Az olvasás tanításának célkitűzésében a betű megismerése, a szótagolás, a nyomtatott és kézzel írott könyvek olvasása, a helyes kép- és szépírás szerepelt. „Tapintatos” volt a véleménye, nem bírálta az addigi gyakorlatot, s nem erőltette „hivatalos módszerként” a sagani módszert. Viszont a *Felbiger-féle*¹⁹ ábécé „szolgált mintául”, hogy az egyformaság az összes birodalomban „eléréssék”. Három-négy nyelvű ábécék készültek, alapnyelvként szerepeltetve a német, a magyar vagy valamelyik szláv nyelvet. A tanulók egy csoportjánál a magasabb iskolákba készülőknel többletkövetelmény volt a latin és a német nyelvre való felkészülés. A klasszikus poliglott olvasás helyébe a Habsburg birodalmi poliglottizmust állította. *Révai Miklós* „nemzeti abc-je” is erre az elvre épült, a kétnyelvű, lépcsőzetesen párhuzamos képzés menetét alkalmazva

Ennek volt realitása a többnemzetiségű vidékek olvasás- és nyelvtanításában. Egészében véve azonban illuzórikus birodalmi művelődési eszményt képviselt, mert a 70-95%-ában anyanyelvében is írástudatlan tömegek számára elérhetetlen volt.

Alapfokon az olvasás tematikája ismeretterjesztő jellegű, hasznos olvasmányokra, magasabb fokon a latin nyelv területére szűkölt az előzőekhez viszonyítottan is. (A görög nyelvet csak a tanári pályákra készülőknek tették lehetővé.) A latin nyelvű irodalomból válogatott gyűjteményes kiadás – Plautus és Terentius vígjátékaiból, Minutius Félix párbeszédeiből, Cicero, Seneca leveleiből, Portius, Cato, Terentius Varro és mások földműveléssel foglalkozó írásából, Vergilius, Horatius, Phaedrus, Ovidius műveiből és közmondásokból, szállóigékből – állt össze. E könyveket magyarázat, beszélgetés formájában ajánlotta tanításra, hogy a logikától, a stílustantól a természetrajzig komplexen szerezzenek ismereteket a tanulók. A tankönyvből olvasás útján való tanulás is tervbe volt véve. Földrajzból Bél Mátyás könyvét ajánlotta.

A tankönyveken kívül más könyvek kézbe adásáról is olvashatunk a *Ratio Educationis* lapjain. Erre a legpraktikusabb forma a chrestomatia (szövegyűjtemény), amely az ismert remekírók munkáit foglalja magában azzal az utasítással, hogy „a tanár ne siessen az olvasással, hanem minden figyelmét inkább oda irányítsa, hogy semmit se mellőzzön, ami a stílusképzésre alkalmas. Fel kell jegyezni az előforduló szóképeket, okát kell adni, miért alkalmazza őket az író...” A szemelvényeket illetően a tanár teljesen szabad kezet kapott, a tanulók otthoni olvasásra is kaptak javaslatot, amelyről hangosan kellett az órán beszélni, a szónokias hanghordozást is gyakorolva. Nagyon lényeges, hogy az írók olvasását össze kellett kap-

18 Az 1777-iki *Ratio Educationis*. Ford. Friml Aladár. Bp. 1913. 90., 146., 147., 154., 190. p.

19 Ignaz Felbiger (1724–1788) sagani apát a „normál-iskolákra” előírt módszerének az olvasástanításra vonatkozó része; betűzetű, táblázatos és együttesen oktató eljárás; előbb a magánhangzókat, aztán a mássalhangzókat ismertette, így képezetett szótagokat; a gyakorláshoz szótagtáblák készültek; a szavakat szótagokra bontották; az együttes oktatás azt jelentette, hogy 3-5 tanuló is olvashatott egyszerre „közepes hangon”.

csolni a tanulmányisméltésével oly módon is, hogy a nyelvi fordulatok rendszeresen érzékeltethetők legyenek. Az írók olvasása ugyanannyi időkeretet kapott, mint amennyit a latin nyelv gyakorlása. Ez az olvasás térnyerését jelenti, tekintettel a latin nyelv korabeli súlyára az oktatási programokban. Az olvasásban szabad választási lehetőség is volt a kötelező olvasási program elvégzése után. Meg volt jelölve az a kör, amelyből választani lehetett: nevezetesen a római régiségek, majd a mitológia.

Érdekes újítás az újságolvasás ajánlása, amelynek felhasználását először *Franckénál* találhatjuk meg, hazai vonatkozásban pedig *Rezik János*²⁰ vette át Francke gyakorlatát azzal, hogy a „poesis” osztályában újságolvasást ajánl, összekapcsolva a földrajzi térképek megismerésével. A *Ratio* azzal indokolja az újságolvasást, hogy annak nagy hatása van a művelődésre, és sok haszonnal is jár mindannak az ismerete, ami a világ különböző részeiben nap nap után történik. Az újság szerkesztése és kiadása az egyetem programjába volt tervezve. A gimnáziumi igazgató kötelessége volt, hogy az év kezdetétől hetente kétszer újságolvasást tartson, de kizárva belőle a „hanyag és kevésbé figyelmes tanulókat”.

A könyvtárakkal kapcsolatos követelmény azért nevezetes, mert oktatási célzatúvá tette a könyvtárlétesítést és annak ilyen irányú használatát: „az volt a cél, hogy az ifjúságnak a szükséges vagy legalább különösen hasznos tudnivalók adassanak elő megtanulás végett: egészen úgy kell a könyvtárak felállításánál is minden törekvésnek ugyanoda irányulnia”, hogy az a tanulókra és a tanárookra nézve egyaránt hasznos legyen. A tanulókat otthoni tevékenységre és az írókkal való foglalkozásra kell szoktatni, és e célból minden segítséget megadni. Ez az első dokumentum, amelyben az olvasás magasabb szintű feltételéről van szó két vonatkozásban. Az egyik a könyveknek oktatási célzatú rendszerbe való szervezése, és e cél szerinti tudatos állományfejlesztés. Az olvasásnak fontos feltétele a hozzáférhetőség: meglegyen, az legyen meg, akkor és ott, ahol és ahogyan a tanítás, a tanulás, nevelés szükségletei megkívánják. A másik vonatkozása a hozzáférhetőségből következik. A szöveggyűjtemény „feltalálása” kifejezetten pedagógiai érdekeket szolgál a szövegrészletek kiemelésével, gyűjteménybe rendezésével és a szerkesztéssel.

*Edvi Illés Pál*²¹ öntanulási pedagógiai programja egyik ágon a rousseau-i hatásból, másik ágon a nemzeti értelmiség kialakításának igényéből táplálkozott.

A „természetes módszer” folytatása, kiegészítője az iskolai tanulmányokból kiinduló „öntanulás”. Az óra utáni tanuláshoz még egyszer végigolvasni az egészet; az egyes kifejezéseket, szavakat, fogalmakat lexikonokban kikeresni; a tanulnivalót egy egységenként áttekinteni, majd rendszerezni írásban is – és ezt jegyzetelni kellett, ami jó segítséget adott a későbbi áttekintésben.

Az olvasástudás első lépcsője a *folyamatos olvasás*. Ennek az a követelménye, hogy képesnek kell lenni és tudni ismeretlen szöveget első látásra folyamatosan, helyes kiejtéssel, hanglejtéssel olvasni. Második fokozat a *gyors olvasni tudás*. Az a lényege és követelménye, hogy a könyv sorain a szem könnyedén átfusson, és nyomban meg is értsük a szerzők gondolatait. Az olvasás gyorsasága gondolkodásunk

20 *Fináczy Ernő*: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában II. Bp. 1902. 201–400. p. *Fináczy* a 45. lap 3. lábjegyzetében említi, hogy *Rezik Gimnasiologia* című művének I. 40. oldalán található meg.

21 *Edvi Illés Pál*: Öntanulás gyakorlatian tárgyalva. Pest, 1843. 163 p.

gyorsaságától függ, azaz attól, hogy a szöveg értelmét milyen gyorsan tudjuk megérteni, meglévő ismereteinkhez kapcsolni. A tanulás koncentrikusan bővülő rendszerben folyik. Először a „tant” rövid rendszeres vázlatban megtanulni, aztán lexikonokban – az idegen nyelvű lexikonokat is beleértve – utánakeresni. A tanulmányok mellé neves szerzők műveit olvasni, a rokon gondolatokat összehasonlítani, ahol lehet a rajzokat, képeket is tanulmányozni, különösen a földrajznál. Ahol csak lehet, „autopsiára” (saját tapasztalatra) támaszkodni. Edvi Illés Pál nagyon hasznosnak tartja olvasás útján megismertetni a tudománytörténeti vonatkozásokat is, vagyis a gondolatot visszavezetni egészen „kútfejéig”. A tudománytörténeti írások az önképzés nagy segítségére lehetnek.

Van a tanulásnak tudományonkénti „metodológiája”, vagyis szabályokba foglalt tanulási módja; angol nyelven a történelem és az orvostudomány tanulási módjáról, német nyelven a teológiáról. Edvi Illés Pál magyar nyelvű „tanulási metodológiát” nem ismert. Mit olvassanak a tanulók és milyen rendszerben önművelési céllal? Rendszerében Apáczai Cserét vagy talán inkább Comeniust követi. A nyelvek tanulása a tudományos forrásművek tanulmányozásának eszköze. Természetesen az idegen nyelvi ismeretre nem csupán ezért van szükség. A nyelvet öntanulási módszerrel a következőképpen ajánlja elsajátítani: betűket megismerni, szavakat alkotni és a helyes kiejtést megtanulni, olvasni, a ragozásokat megtanulni. Röviden: olvasás, értés, beszélés, írás, stílusgyakorlás, fordítás. A nyelvtanulásban inkább a szintetikus módszert javasolja, de teljes mértékben elfogadja *Guthsmutes* módszerét. Véleménye szerint a rokon nyelvekből (például latin, olasz, spanyol, francia vagy német, holland, svéd, angol stb.) készített poliglott olvasókönyvek is nagyon jók tanulásra.

A könyvek olvasásában a „természetes rendet” kell követni: először az anekdoták, elbeszélések, párbeszéddek, mesék, versek, vagyis a szépirodalom, azután jön a történetírás és végül a bölcsélet. Az olvasás az iskolai tanulmányokhoz társul. A szépirodalomhoz zsebkönyvekben, almanachokban talál az ifjú anyagot, a történelemhez az életleírásból az ókori görögöktől kezdődően egészen napjainkig, ehhez kapcsolódnak a költők, írók művei: a hőskötemények, a történeti drámák. A történeti olvasmányokhoz társíthatók az útirajzok.

Mi legyen az olvasás menete és a vele kapcsolatos tennivaló? Először általában megismerni az olvasni való művet, könyvet: elolvasni a címét, megismerkedni a szerzőjével, áttanulmányozni a tartalomjegyzéket, a tárgyszójegyzéket. A pontosság-hoz tartozik a nyomási hibák listájának átvezetése a szövegen. A könyvet nem szabad sem előítéllettel, sem kritika nélkül olvasni. Az olvasásnál a nyelvezetre és a tartalomra egyaránt figyelni kell.

Nagyon lényeges mondanivalója az ajánlott könyvek jegyzékének elemzéséről. Edvi Illés Pál angol, német, francia és magyar nyelvi csoportosításban közli azoknak a könyveknek a jegyzékét, amelyeket elolvasásra ajánl. A napra kész olvasáshoz tartoznak a hírlapok, folyóiratok. Az effajta teljességre törekvés szinte általánosnak mondható, mert más dokumentumokban (*Ratio Educationis* I. II.) is előírás.

Az olvasás jegyzeteléssel jár együtt. Az adatokat, gondolatokat ki kell írni. Az érdeklődés, a feladat határozza meg a kijegyzetelést. Először az egésztext kell elolvasni és utána jegyzetelni, a cédulára belül feljegyezni a tartalom „vezérszavát” és pontosan felírni a bibliográfiai adatokat is (szerző, könyv címe, lapszám stb.). A jegyzetelés hármass célkitűzése azzal valósul meg, hogy az olvasottakat rögzíti, rend-

szerezi, és végül a későbbiek során a szóbeli, írásbeli munkához forrásművek megjelölésére szolgál.

Herbart pedagógiai logikájába jól illeszkedik bele az olvasás, mint ami a meglévő képzeteket gyarapítja, és segíti a primitív figyelem köréből az appercepcióba való átemelést.

Az appercipiáló észrevevés egyik eleme az, amikor a kisgyermek a maga módján megnevezi a képeskönyvben látott ismert tárgyakat, később pedig tudatosítja magában az olvasástanulás alkalmából a könyvből kiragadott egyes neveket, amelyek meglévő képzetei tartalmával összevágznak. Az oktatás kezdő fokán a népies írókhoz kell fordulni, olyanokhoz, akiknek az előadásmódja klasszikus, és egy témakörben mozgó képzeteket foglalkoztat, „de nem egykönnyen ugrál, de nem is vesztel egészén”. A képzetek mozgása a szövegben kényelmes, de lassan mégis eljutnak a legélesebb ellentétekhez. „Rossz írók ellenben meggondolatlanul egymásra halmozzák a legkirívóbb ellentéteket és azt érik el vele, ami természetes következménye eljárásuknak, hogy az ellentétes képzetek kiszorítják egymást, és az elme üresen marad.”²² Ebben a felfogásban az olvasás irányított: az appercepció előkészítésére, a képzetek tartalmának kiegészítésére, megerősítésére szolgál.

Az oktatás folyamata analitikus és szintetikus részre oszlik, az előzőben a tanuló tapasztalatai, az utóbbiban a pedagógus előadása, közlése, a szövegszerűen formába öntött ismeretek a meghatározóak. Az olvasás mint a képzetek appercipiálását segítő jelenség az oktatás kezdeti szakaszán a szintetikus részhez, később az analitikushoz is kapcsolódik. Az ábécéstanulás nyilvánvalóan a szintetikus szakaszhoz tartozik. *Herbart* rendszerében ez úgy történt, hogy a betűket kartonlapokra írták és ezeket különféle módokon összeállították, összeolvasták. Lassan ment a tanulás, ezért nagy türelmet kívánt. *Herbart* azt ajánlotta, olyan legyen, hogy ne vegye el a gyermek kedvét a tanítótól és a könyvektől. Az olvasáshoz az írás rajzolás segítségével kapcsolódott, éspedig úgy, hogy egyszerű szemléltető gyakorlatokat végeztettek. A későbbiekben az olvasás fokozatosan az analitikus szakasz részévé vált. Tiszán pedagógiai szempontból az oktatás programjához kapcsolódva határozta meg az olvasnivalókat, tematikusan is és sorrendileg is. Az olvasás a történelemben, az irodalomban és a nyelvtanulásban kapott nagy szerepet. Tehát kezdődött a gyermekirodalommal, a népmesékkal, amelyeknek a pszichológiai követelményeiről már fentebb szoltam. Az ajánlott olvasmányok az ókori görög és római irodalomból valók, és mint ilyenek a nyelv és a történelem tanulásának közös eszközei voltak. Az oktatás folyamatát az egyes korszakokból vett költői szemelvények keretébe helyezte, amelyek jól érzékeltették a történelmi távolságot s a történelmi, irodalmi, nyelvi, földrajzi ismeretek közti kapcsolatot. A tanulók a prózai és költői művekből ismerték meg az egyes emberek jellemét, egy-egy kor társadalmi rajzát, hangulatát, majd fokozatosan, koncentrikusan az emberiség történetét.

Olvasási rendszerének alapjait svájci nevelősködése idején rakta le, majd pedagógiai szemináriumában egészítette ki és tökéletesítette tudatos társadalomformáló célzatúvá, megvetve a szerteágazó herbartianizmus alapjait. Témánkra leszűkítve: az olvasási élményt mint tanulói tapasztalatot lélektani alapon sorolta az oktatás fo-

²² *Fináczy Ernő*: Bevezetés. = *Herbart: Pedagógiai előadások vázlata*. Ford. Nagy I. Béla. Bp. 1932. 12. p.

lyamatába, s ezt követő mint az ismeretek koncentrikusan integráló jelenséget oktatásszervezési modellként fejlesztették ki. Innen származtatható az olvasás, az irodalmi és tudományos mű bemutatása mint szemléltető eljárás.

Herbart lehetővé tette, hogy a gyermek olvasmányainak tematikai, tartalmi elrendezése lélektani indoklást kaphasson. Az emberi nem és az egyén fejlődési útját összekapcsolta. Ennek jele, hogy az első olvasmányi anyagok a népmese világából valók. Herbartig az olvasás anyagának pedagógiai elrendezését két szakaszra osztjuk. A reformáció előtti időszakig az olvasmányok rendje az európai irodalom klasszikus alakulásának útját követte: a tanulók a görög és a római klasszikusok műveiből vett válogatásokat olvastak. Ebben benne foglaltatik a történetiség elve, az emberiség nembeli fejlődésének egy fragmentuma. A reformáció után az olvasás népmozgalommá válásával kezdő fokon a *Bibliát*, vallásos történeteket olvastak. Az ábécé megtanulása után innen vették a folyékony olvasás témáit. A következő iskolai fokozatokban kerültek sorra a görög és a római irodalom termékei, vagyis itt kapcsolódott be a történetiség elve. Kétségtelen tehát, hogy Herbart lélektana és pedagógiája új szakaszt nyitott.

Herbart nyomdokain haladva Ziller a *kultúrtörténeti fokozatok elméletében*²³ lélektani alapot és pedagógiai rendszert adott a tananyagyszerű olvasásnak. Tantervrendszerében „központi oktatást” („Gesinnungsunterricht”) tervezett tananyagkoordináló és központosító céllal.

A kulturális fokozatokat a „központi oktatás” jellemezte. Az *első osztályos* tanulóknak megfelelő érdeklődést és szintet a népmese, az állatmese nyújtotta. 12 Grimm-mesét szemelt ki, amelyek a néplélek szintjét hűen fejezik ki, ezért kizárólagosan alkalmasak a gyermeki gondolkodásmód megvilágítására. A *második osztály*, illetve év anyagát Robinson története képviselte. Itt az volt a cél, hogy a gyermek a maga tapasztalta köréből kerüljön olyan világba, ahol egy ember a maga erejéből teremti meg a megélhetés és a kulturális élet feltételeit. (Ebben a rousseau-i hatás teljesen nyilvánvaló.) Ziller tantervrendszerének a két első foka a prehistorikus kor kifejezője.

A harmadik osztálytól kezdve a *Biblia* történetei kalauzolták végig a tanulókat a művelődés következő fokozatain. A *harmadik osztály* központi anyaga a patriarchák története. A *negyedik osztályé* a zsidó nép hőskora, a bírák története. Az *ötödik osztályé* a királyok kora, amelynek egyben azt az erkölcsi tanítást is kell érzékeltetnie, hogy az egyén tudatosan rendeli alá magát a társadalmi tekintélynek, a hatalomnak. A *hatodik osztály* Krisztus életével foglalkozott, amelyben az az erkölcsi tanítás nyert kifejezést, hogy az egyén ismerje meg a legfőbb tekintélyt, az erkölcsi ideált. A *hetedik osztály* az apostolok cselekedeteivel, a *nyolcadik* a reformáció korával, a német történelemmel foglalkozott. Ezen a fokozaton azt kellett megtanulni, miként szervezendő az „ideális” (német) társadalom.

A pedagógiai eszmeáramlatok herbarti vonulatának harmadik láncszemét Rein fémjelzi. Munkássága a formális fokozatok révén vált ismertté. Jénai szemináriumi „tanmenetében”²⁴ a didaktikai elmélet herbarti és zillerei specifikumai, az érdeklő-

23 Ziller, *Tuisikon*: Allgemeine Pädagogik. Leipzig, 1892. 187-239., 258. p. – Die Theorie der formaten Stufen des Unterrichts.

24 Rein, W., Pickel, A., E. Scheller: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 1-4 Schuljahr. 5-8 Schuljahr. Dresden, 1886-1888.

déstan és a kultúrtörténeti fokozatok elméletileg és gyakorlatilag kapcsolódtak össze. Didaktikai következtetéseiben a tartalom sorrendiségét három tényező határozza meg: az eredményesség szempontjából a részek közötti lényegi összefüggések; az ifjúság gondolkodási szintjének megfelelő „központi anyagrészek”; végül a nevelői és tanulói pedagógiai tudatosság, amely képes az olvasmányok anyagában a fiatalság lelki világával és a szaktárgyakkal való kapcsolatot létrehozni. Rein elemezte és összegezte először a koncentráció problémátörténetét az eszmei gyökerekhez visszanyúlóan. Problématörténetének első állomása *Rochow* ösztönös pedagógiai gyakorlata. Rochow két formát alkalmaz, amelyet Rein hatékonysága és gyakorlatiassága miatt igen figyelemreméltónak tartott és behatóan elemzett. Úgy látta, hogy az olvasókönyv (Kinderfreund, 1776) az ismereteknek, a tanulói tudatos ismeretszerzésnek leginkább hozzáférhető forrása, a „beszéd- és értelemgyakorlat” pedig az önálló tanulást elősegítő eljárás. A kettő együtt a koncentrikus tananyag-felépítés és az ismeretek közvetítésének összhangban lévő formája, az ismeretelemek közötti kapcsolatteremtésnek az alapja. Innen származtatható a reini tankönyvtipizálás és annak didaktikai indoklása. Rein az olvasókönyvnek két típusát különböztette meg: az enciklopédikus és a koncentrikus modellt. Az enciklopédikus olvasókönyv az olvasmányokban szereplő ismeretelemek közötti összefüggéseket csak nagyon általánosan képes biztosítani, viszont sokoldalúságával szilárd alapot ad arra, hogy a koncentrikus olvasókönyvek tantervi sorrendben, tantárgyanként felépített fogalomrendszerét rá lehessen építeni. Mindkét modell a koncentráció eszköztárába sorolható.

Az ismeretek belső minőségi kapcsolatait kell kikeresni és erre építeni. Rein ezt a felfogást és eljárást Jacotot-tól származtatja, aki Fénelon *Télémaque*-jének olvasására építette a koncentrációt, ösztönösen, anélkül, hogy a legkisebb mértékben is tudatosult volna benne. Jacotot módszerében kimutatható, hogy az olvasás mint tanulási módszer „természetes úton” hozza kapcsolatba a társadalmi és történelmi fogalmakat, a nyelvtani ismereteket a tudatos beszéddel, helyesírással és logikával. Ebből az eljárásból azonban ki volt zárva a tárgyszerű oktatás, azaz a fogalmak tudomány szempontú kialakítása és elrendezése. Jacotot eljárásában az olvasás természetes motivációja az érdekesítő történet, a lebilincselő típus, a műélvezet, a kataritikus élmény volt. Ziller a kultúrtörténeti fokozatokra építette a koncentrációt. Ennek gyenge pontjait Rein felismerte. A koncentrációt nem csupán tananyagot rendező elvnek tekintette, hanem annak is, hogy a tanuló megértse a belső logikai összefüggéseket, és élményszerűen át is élje azokat. Az olvasási program ezen a ponton vált mind oktatási, mind nevelési értelemben szerves tantervi elemmé. Abban a közép-európai pedagógiai hatásrendszerben, amelyben a magyar nevelésügy létezett, először Rein volt az, aki az olvasás pedagógiai szerepét illetően nem ötletekben, nem részletkérdésekben, járulékos elemekben gondolkodott, hanem rendszert alkotott: az önmagukban is helytálló és alkalmazható didaktikai-metodikai elemeket szerves kapcsolati rendszerbe illesztette. Ez a tantervileg megalapozott olvasási program és rendszer az egységek szerves kapcsolatát hangsúlyozza. Ez a lényeg.

Az olvasás valójában individualizált tanítási folyamat. Ez Rein programjában a maga teljességében bontakozik ki, mert nyolc évre kidolgozott programja olvasástánítási program. Egyfelől tantervi koncentráció: az olvasmányok irodalmi-történeti, földrajzi, természetrajzi stb. ismeretelemeinek természetes összekapcsolódása a té-

ma, az olvasmány tárgya szerint és annak keretében. Másfelől az érdeklődéstanra felépített tanítási eljárás. Elemei a következők:

1. az olvasás-írás tanításának kezdeti szakasza a Jacotot-módszeren alapuló normál szavas eljárással;
2. a bibliai történetekből és a német mondavilágból, történelmi eseményekből felépített olvasmányrendszer tanítási órákra tagoltan;
3. „házi olvasmányok” (privát lektúr);
4. „belső szemléltető tanalak” (entwickelnd-dastellender Unterricht).

A négy elemet egyfelől az 1–8. osztály közti tagozatonként (1–3. alsó, 4–5. középső, 6–8. felső) vertikális és az osztályonkénti horizontális célfeladatok, másfelől az ismeretek tantárgyi differenciálódása (történelem, nyelvtan, földrajz, természetrajz, számolás, ének), illetőleg az integráló tantárgyak (olvasás, rajzolás, modellezés, kézimunka, helyismeret, kirándulás) foglalták egységbe.

- Az olvasás kezdeti szakasza, az ábécé megtanításának módszere bizonyos feltételek mellett közömbös is lehet: mindegy, melyiket alkalmazzák, ha az az eredményességet lényegesen nem befolyásolja. Bennünket az érdekel, hogy Rein miért éppen Jacotot módszerét adaptálta, miért választotta a „normál szavas” tanítási módszert. Száz évvel ezelőtt az ábécétanításban az eredményesség szempontja teljesen mellékes kérdés volt. Rein rendszerében viszont az eredményesség meghatározó tényező, és ezért választotta Jacotot olvasástanítási módszerét, és didaktikailag jól is illesztette be rendszerébe. De az egész eljárást kritikával fogadta. Hiányosnak minősítette a szöveg értelmes elolvasása után a tartalmi feldolgozást nyelvtani, logikai, szónoklattani (szép beszéd) és fogalmazási szempontból, mert nélkülözte a „lélektani” koncentrációt. Más kérdés, hogy ez mennyire volt jogos.

A szövegértésen alapuló ábécétanulás, az összefüggések keresése, a folyamatos értő olvasás mielőbbi elérésére való törekvés kétségtelenül forradalmian újszerű volt. Lényegileg a tanulási folyamat intenzifikálása miatt is. Hogy ebbe az alapvetően herbarti rendszerbe épült bele: véletlen. A rendszer lényege ugyanis a tanításhoz programszerűen kapcsolt olvastatás, nem pedig az élményre épített olvasás kapcsolata a tanulással, amelynek lehetőségét viszont Jacotot zseniálisan megsejtette. Ebből a szempontból a reini rendszerben az első és a második elem közötti bizonyos ellentmondás fedezhető fel, hiszen a kezdeti szakaszban inkább olvasás, a következő szakaszban inkább olvastatás a követelmény, nincs meg az átmenet a vezetett és az önálló olvasás között. A kultúrtörténeti fokozatok merevségét ugyan sok tekintetben oldotta Rein, de a művelődés sokoldalúságát és az olvasásnak ebben játszott szerepét illetően mégsem tudott változtatni. A német nemzeti művelődésnek, különösen a németek történelmi szerepének túlhangsúlyozása a továbbiakban is megmaradt. A hivatalos állami követelés szerint ez sem elégséges. A porosz állam 1871 után bármennyire méltányolta is a német iskolamestereket, Bismarck herceg szerint az értő

olvasásban még mindig nem győztek az angolok, franciák felett. Vagyis Bismarck a németiség szerepét nem látta eléggé kiemeltnek a történelemben, a művelődésben. Emiatt a reini célrendszer tantárgyi differenciációja és integrációja a maga teljességében nem érvényesülhetett.

- A lineáris koncentrációnak az *olvasási program* világos keretet adott. Egy-egy osztály programjának gerincét a 2. osztálytól a 8. osztályig bezárólag a német történeti, vallástörténeti példák alkották láncszerű egységekben, természetes összefüggésbe hozva az irodalmi, földrajzi, zenei anyagrészekkel. Az ismeretek időben és esetlegesen kapcsolódtak össze az értelmes olvasás követelményei szerint a szöveg- és szómagyarázatokban. A tudományok logikája szerinti kapcsolatrendszert a fizikában, földrajzban, természetrajzban különösen megtörték a német nemzeti szempontok. Témánk szemszögéből nagyon lényeges hangsúlyozni, hogy az egységek tanítása olvasatásból, szövegtanulmányozásból indult ki, a pedagógus és tanuló is – bizonyos életkoron túl – bibliográfiát és szövegajánlást kapott. A jénai szemináriumban tankönyv nem volt, a tanulás nagyjából az önálló munkából, szövegtanulmányozásból indult ki, és ezzel a reini didaktika határozott lépésekkel távolodott el a verbalizmustól.
- A *házi olvasmányok* (privát lektúr) a 7–8. osztály programjához kapcsolódtak. Házi olvasmánynak vagy magánolvasmánynak fordítsuk-e? Pedagógiai szempontból lényeges különbség van a kettő között. A tükörfordítás Rein elképzelését sem fedi. A magánolvasmány egyéni érdeklődés, kezdeményezés és vállalkozás. A tanulók egy részére vonatkoztatható, de kétségtelenül többletteljesítménynek tekintendő. Ugyanakkor a pedagógusok közül sokan a tanulóknak az effajta olvasását sem száz évvel ezelőtt, sem ma nem tekintik egyértelműen az oktató-nevelő munkát segítő motiváló tevékenységnek: mert elvonhatja a tanulástól a figyelmet, túlterhelést okozhat, rossz irányba terelheti az érdeklődést, s végül az esetek többségében nehezen kapcsolható a tanulási programhoz. A jénai szemináriumban a „házi olvasmány” (privát lektúr) a pedagógiai program szerves része volt, lélektanilag, didaktikailag koncepcionálisan is tervezve. A 7. osztályban lépett be követelményként. A 2–6. osztály anyaga, követelményrendszere szilárd alapot tételezett fel az irányítással, ellenőrzéssel körülhatárolt önálló olvasás mint tanulási forma számára. Öt év olvasatási programja után önálló – rövidebb-hosszabb időre szóló – házi feladat egy-egy terjedelmesebb olvasmánynak, könyvnek az elolvasása.

Az olvasmányok, könyvek témái a 7. és 8. osztályban nem ugyanazon válogatási elv szerint álltak össze. A 7. osztály házi olvasmányai a természetrajzhoz, a földrajzhoz kapcsolódtak, a 8. osztályos témák pedig a történelemhez. Igen komolyak voltak az írásbeli munka követelményei, amelyek különösen azért figyelemre méltóak számunkra, mert egy részük az olvasmányok feldolgozásából merített, azok elolvasását tételezte fel.

Kutatásaim jelenlegi állása szerint úgy látom, hogy az ismeretterjesztő szépirodalmi könyvekkel szemben Rein fogalmazta meg először félreérthetetlenül a pedagógiai-pszichológiai követelményeket. Alapvetőnek tartotta – és ez pedagógiai

rendszerének felfogásából következett -, hogy az olvasmány tárgya, stílusa, rendszerre történetiségében a gyermek képzeletvilágához kapcsolódják és annak megfelelően. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha gyermekien őszinte, egyszerű és fantáziagazdag, ha az erkölcsi ítélőképességet fejleszti, ha a természettudományok és a társadalomtudományok területéről egyaránt választ témát és feldolgozásában ismeretterjesztő jellegűen tanulságos, érdekes, ha maradandó értékeivel megragadóan csábít olvasásra, és végül mély élményeket kelt, amelyek az érdeklődés sokoldalúságának forrásai.

A didaktikai alapok lerakása

A reini koncepció egyik tényezőjét fejlesztette tovább *Fritz Aberle* waldenburgi iskolájában. *Neményi Imre* hívta fel rá a figyelmet.²⁵ A koncepció gondolata újszerű, de nem eredeti, viszont a gyakorlat tudatos formálása, az adaptáció és a következtetések levonása szempontjából mindenképpen figyelemre méltó. Aberle eljárása tulajdonképpen a jénai szeminárium gyakorlatának módosított és sarkosítottabb formája. Programja és eljárása erőteljesebben fejezi ki az iskolai kötelező tananyag és a „magánolvasmány” fakultatívan kötelező pedagógiai rendszerét. A „magánolvasmány”, vagyis a kisebb-nagyobb mértékben önálló olvasás (a „Klassen- und Massenselektura” tükörfordítása, az osztály- és tömeges olvasás nem fejezi ki a lényegét) a tanórai feldolgozásra (osztályolvasmány), illetőleg a saját ütemezésben otthoni önellenőrzésben folyó olvasásra tagolódt. Az első „magánolvasmány” 9 éves korban, azaz a 3. osztályban került a gyermek kezébe. Aberle a *Robinson* dolgoztatta át direkt iskolai használatra. Minden gyerek kézbe kapott egy *Robinson*-példányt. Fejezetről fejezetre haladva olvasták el otthon, és a német- (anyanyelvi) órán számoltak be szóbelileg az olvasottakról, majd írásbeli kivonatokat is készítettek az ismeretek rögzítése és a fogalmazás gyakorlása céljából. A tanórán a földrajzi, néprajzi, természetrajzi, vallástani fogalmak kerültek megbeszélésre, összekapcsolva az osztálytantervi anyagával. Erre a „belső szemléltetésre” épült eljárásra az 1–2. osztályban alkalmazott fogalommagyarázat, megbeszélés adott megfelelő alapot.

A 4. osztályban a *Nibelungenlied*et olvasták és beszélték meg. Ezt a művet is hasonlóképpen feldolgozták iskolai használatra. A tanítási-tanulási eljárás ugyanaz volt, mint az előző évben, azzal a különbséggel, hogy a megbeszélés nem a német-, „anyanyelvi”, hanem a történelemórán történt. A *Nibelungenlied* mellett más házi olvasmányok is szerepeltek. Ebből is minden tanuló kapott egy-egy példányt, hogy otthon egyedül olvassa és önállóan birkózzék meg a tartalomban szereplő ismeretekkel, illetőleg a szükséges mértékben kérjen és kapjon hozzá a pedagógustól támogatást. Nem kerülheti el a figyelmünket az a nagyon lényeges mozzanat, hogy az iskolai háziolvasmány-rendszerhez megteremtődtek a könyvtári és a könyvkiadási feltételek. Arról nem feledkezhetünk meg, hogy a 19. század második felében Németországban az iskola nemzeti ügy volt, s az iskolai könyvtár létesítésének, szervezésének, fejlesztésének igen komoly társadalmi bázisa alakult ki, valóságos mozgalmjelleggel. Aberle eljárása – hasonlóan a jénai szeminárium népszerűsítő for-

25 *Neményi Imre*: Ifjúsági könyvtárak és ifjúsági olvasmányok a nevelés szolgálatában. Bp. 1902. 254-259. p.

máihoz – ebbe a nemzeti mozgalmi áramlatba ágyazódott be. Történeti, földrajzi, néprajzi, természetrajzi ismeretterjesztő könyveket szerkesztettek, írtak pedagógusok és az egyes tudományágak szakemberei, érdekesen, tanulságosan, az osztály tananyagához kapcsolódóan. Abban a tudatban készültek ezek a könyvek, hogy a tanítási téma, a tankönyvnek az a néhány sora, amely rá vonatkozik, az ismeretek, fogalmak száraz váza, amelyet az olvasás útján szerzett élmények, tapasztalatok, ismeretelemek öltöztetnek fel, egészítenek ki és szilárdítanak meg. A házi olvasmány a tanulás kiegészítője, ugyanakkor előkészítője is a tananyag megtárgyalásának.

A herbarti pedagógia legjelentősebb magyarországi képviselője *Kármán Mór* a formális fokozatok elvét sajátosan értelmezve vette át.²⁶

Konkrétum: az olvasmány, az okirat, az intézmény, a tárgyi anyag. A tanításnak az a feladata, hogy a konkrét tényeket megvilágítsa és rendszeres gondolkodásra tanítsa meg a tanulót azzal, hogy visszautal a régi ismeretekre, elemeztet, rendszereztet és a felmerült problémákat megoldatja. Ebből következnek az olvasási program feladatai. Megismertetni a gyermekkel a nemzeti művelődés tárgyi részét és tartalmát, és képessé tenni arra, hogy a műveltség továbbfejlesztésében részt vegyen. (Az elitképzést szolgáló gimnáziumról van szó.)

Az olvasási program tartalmilag majdnem kizárólag az anyanyelv és nemzeti irodalom, kisebb mértékben a történelem ismeretére mint az „igaz műveltség” leg-sajátosabb vonására és az oktatásnak mintegy „természetes” központjára irányult. Az idegennyelv-oktatás irodalma egészen lazán és alacsony követelményszinten kapcsolódott hozzá. Képzési szempontból a nyelvnek mint a személyes tudatosság hatékony eszközének a fejlesztését célozta. Az olvasási tapasztalat a nemzeti műveltség elemeire épült, „a lélektan szemléltető és gyakorlati tanfolyama”,²⁷ valamint az irodalmi műfajok bemutató, szemléltető formája volt. E három célkitűzés fedezhető fel az olvasás, az olvasmányok anyagának válogatásában és elrendezésében. Az olvasás, írás együttesen, egymással szoros kapcsolatban szolgálta a „grammatikai tanulmányokat”.

Kármán úgy látta, hogy az olvasás fejlesztése folyamatos tanulási feladat. A beszéd és olvasás értése összekapcsolódik a kifejezéssel. Az irodalmi remekék értelmes olvasása fejleszti azt a képességet, hogy a tanulók saját gondolataikat, érzelmeiket szabatosan ki tudják fejezni. A kezdeti fokon az olvasás és írás tanulása megkívánja a beszéd részekre bontását hangtanilag, alaktanilag, szótanilag, mondattanilag. Az irodalmi példák, remekművek elemzéséből le lehet vonni az elvont nyelvtani és stilisztikai szabályokat. Ezt képviseli a kötelezőolvasmány-rendszer. A helyesen kiválasztott olvasmányok alkalmasak arra, hogy az egyetemes emberi művelődés termékeinek és nemzeti irodalmunknak hatás-kapcsolatát, ezen belül a különböző népek kölcsönös érintkezését történelmi időben és térben is bemutassák.

Az olvasmányok 3+3+2-es tagozódásában vannak „főolvasmányok”, ajánlott olvasmányok és magánolvasmányok. A tagozódás nemzeti történelmünk menetét követi. A gimnázium I. osztálya a magyar nép harcok korát, a honszerzést tárgyalja; a II. osztály a kereszténység befogadását és az államalkotást; a III. osztály a haza

²⁶ *Kármán Mór*: A nevelés feladatai. Bp. 1914. 42 p.

²⁷ *Kármán*: i. m. 36-43., 112-148. p.

védelmét, amikor Magyarország Európa védőbástyája lesz (tatárjárás); a IV. osztály Nagy Lajos korát; „Werbőczy nemzetének megalakulását”; az V. osztály központi témája a középkori magyar nemesség; Hunyadi János; a VI. osztályé a törökkel való küzdelem, a függetlenségi harcok. A VII. és VIII. osztály olvasási programjának jellege módosul, nyilvánvalóvá válik a tudományos, a szaktárgyi, az irodalmi, történelmi szaktárgyi elkülönülés. A VII. osztályos olvasmányok értekezések, általában történelmi témákról szóltak. A VIII. osztály anyaga pedig nemzeti irodalmunk szemelvényeit, írójuk társadalmi állása szerint válogatta és csoportosította.

Az olvasmányok („főolvasmányok”, ajánlott olvasmányok, magánolvasmányok és a műfaji bemutatásokat szolgáló kötelező irodalom) az irodalmi, történelmi tananyag elrendezésének és követelményrendszerének voltak alárendelve. Az olvasás úgy szerepelt, mint a tapasztalatszerzés egyik formája. Rendszerezését és a szerzett ismeretanyag kapcsolódását az írásbeli dolgozatok és a tanórai beszélgetések segítették. Azt, amit Kármán a „grammatikai képzés” keretében leírt, az olvasás tudatos tanulásához, fejlesztéséhez számíthatjuk: az olvasás, az olvasmány anyagának, fogalomrendszerének megismerése, tárgytanítása. Az oktatásnak a nyelvi közlésre is gondolni kell, és ki kell terjednie tudatos fejlesztésére. Annál is inkább, mert képzési, nevelési feladatai is vannak abból következően, hogy a „közösség értelmi kölcsönösségének” a nyelv az egyedüli eszköze, a szóbeliségre és az írásbeliségre egyaránt vonatkoztatva. Fontosnak tartotta a szókincsfejlesztést, az alaki és a tartalmi egyeztetések tanítását az olvasmány tárgyalásával kapcsolatosan. Az volt a véleménye, hogy a „grammatikai tanítás” ne (nyelvtani) formákra, hanem a szavak jelentésére, a szöveg értelmezésére helyezze a fő súlyt. A tartalom elbeszélése, leírása szintén ugyanezt a célt kellett, hogy szolgálja. A VII–VIII. osztály magyar nyelvi tanításában azt a követelményt állította fel, hogy a tanulók önállóan is végezzenek anyaggyűjtést, -rendszerezést a felvetett problémáknak megfelelően. A tankönyv szövege a kiindulópont, amelyet a tanulók kibővítenek, módosítanak, vagyis a tankönyv csak a rendszert, a keretet adta meg, amelyet a tanulóknak maguknak kell a gyűjtött anyaggal kitölteni. A jénai programmal való összehasonlítás nyomán különösen szembetűnő, hogy az olvasatást mint a természettudományok, a földrajz tapasztalati forrását teljesen figyelmen kívül hagyta.

*Neményi Imrét*²⁸ neveléstörténelmünk nem tartja számon, nem mondhatjuk jelentős pedagógusnak vagy eredeti pedagógiai gondolkodónak. Viszont több mint félévszázados rálátása a magyar pedagógiai életre és gyakorlatra, személyes élménye a magyar pedagógiát közvetve és közvetlenül ért külföldi hatásokról odafigyelésre kényszeríti a témánkban elmélyülő kutatót.

Széles körűen és mélyrehatóan elemezte a tanulók olvasását befolyásoló nevelési tényezőket. Három területen fogalmazott meg figyelemre méltó általánosításokat: a magánolvasmányok nevelési szempontú elemzésében, amelyet a történelmi visszatekintésre alapítva foglalt rendszerbe; a könyvvel (magánolvasmányokkal) szemben támasztott erkölcsi-tartalmi és technikai követelményekben; az iskolai könyvtár szervezetének és szolgáltatásainak leírásában. Az olvasásnak mint tudatos ismeretszerzési tapasztalatgyűjtésnek a pedagógiai irányítását viszont a tanórán esetlegesen, házon kívül könyvtárszervezési formán keresztül látta megoldhatónak.

28 Kármán: i. m.

(A látható ellentmondást az iskolai könyvtár feladatának az olvasási vágy felkeltésére a szokás, a hajlam kialakítására, fejlesztésére vonatkozó körülírása oldja fel.) A herbarti-zilléri tananyagközpontú olvasztatási formát elmarasztalóan bírálta és holtvágánynak tekintette. Ennek okát elég nehéz megmagyarázni, mert ugyanakkor Fritz Aberle eljárását, amely az alsóbb osztályokban a „központi” tananyagot támogató olvasztatásra és olvasmánytárgyalásra épült, és a további osztályokban is szorosan kapcsolódik a tanítási órához, helyesnek és követendőnek tartotta.

Szorgalmas forráskutatóként az olvasással, könyvekkel, a könyvtárral foglalkozó forrásanyagok széles mezejét tekintette át: *időben* Konfuciusztól a perzsákon, görögökön, a rómaiakon keresztül Comeniust, Fénelont, Basedow-ot, Campét érintve a 19. század elejéig (sajnálatosan elkerülte figyelmét a *Ratio Educationis*), *térbelileg* pedig jelentősebb európai országok iskolai könyvtárainak helyzetét, különös tekintettel a németországi iskolákra. A fentebb már jelölt három területről közölt anyaga – bár igen részletes – mozaikszerű, általánosításai részzigazságok. Arra viszont nagyon jók, hogy a témánkkal foglalkozó olvasó, kutató továbbépítse őket. Neményi nem volt az olvasás pedagógiai vonatkozásaiban rendszerteremtő. Összegző munkájának azonban feltétlenül van két érdeme: felismerte, hogy a könyvnek könyvtári rendszerben, pedagógiai szisztéma szerinti felhasználásban és az ennek megfelelő szolgáltatási formában van meg a kellő (nevelési) hatása, valamint utat mutatott az olvasás, a könyv, a könyvtár széles körű összefüggéseinek kutatására.

Először arra keresett választ, hogy a magánolvasmányok milyen társadalmi feltetelek közepette váltak nevelési tényezővé. Az olvasás társadalmi méretű tömegesedését arisztokratikusan szemlélte, a lényegét félig megértve regisztrálta.

„Valóságos olvasási mánia szállta meg az emberiséget, szinte azt mondhatnók, hogy az olvasási düh mételyező bacillusaival van telítve a levegő...” A hivatalos kultuskormányzat – amelynek Neményi is felelős tisztségviselője – felemás érzéssel, de inkább félelemmel fogadta e jelenséget. Félték attól, hogy a fiatalokat nevelési szempontból és politikailag is az idősebbekkel együtt helytelen irányba terelheti a nem irányított és ellenőrzött tömeges olvasás. Ennek következményeként kaptak az ifjúsági könyvek és folyóiratok sajátos formájú társadalmi ellenőrzést, nem kis mértékben Neményi hivatali tevékenysége révén. Az értékítélet alapja a hivatalos erkölcsi és politikai felfogáshoz való viszonyítás volt: megegyezés esetén az ajánlottak listájára került a szóban forgó könyv, ellenkező esetben elutasított, kizárták az ifjúság közti terjesztésből is, az iskolai használatból is.

Neményi az olvasásnak szociálpolitikai, pedagógiai, pszichológiai „nézőpontjait” vizsgálta. A szociálpolitikai „nézőpont” befolyásolta tulajdonképpen az ajánlott könyvek jegyzékének megjelentetését és az ajánlás érvényesíttetését. E „nézőpont” tartalmát az „erotikai, szexuális és szociális felvilágosítás” tiltása, kizárása jellemezte. A politikai, társadalmi hitvallást – ti. ami az uralkodó renddel ellentétes minősítést kapott – tárgyalo vagy csak érintő olvasmányokat a gyermek fejlődése szempontjából minősítette károsnak. Mind a három „nézőpont” érintette a szabadidő hasznos kitöltését. Az olvasmányokat csupán szórakoztató (mulattató) és szórakoztatva oktató tárgyúakra osztotta. Az elsőt még unaloműzőnek sem tartotta helyesnek olvasni. Ilyenre „nem szabad rákapatni a gyerekeket... sokkal okosabb, ha semmit sem olvas...” A szórakoztatva oktató olvasmányok közt a földrajzi, természetrajzi, természettani témákat értékesebbnek minősítette, mint az „elbeszélő irányúakat”.

Helytállóan tartom azt az értékelését, hogy: „Az újkori ifjúsági irodalomnak egyik legkimagaslóbb és értékre nézve eléggé fel nem becsülhető jelensége a természettudományok minden ágának bevonása az ifjúsági irodalom körébe.” Az olvasmánynak, a könyvnek nem szabad az oktatási szándékot előtérbe tolni, hanem a tudás iránti érdeklődést kell felkeltenie. Végeredményben szociálpolitikai „nézőpontja” is pedagógiai tartalmú.

Semmilyen összefüggést nem fedezett fel az olvasási kedv-vágy és a tanulási szorgalom között. Sőt, egyik példájában majdnem egymást kizáró lélektani kategóriáknak minősítette őket.

Arra a tapasztalatára hivatkozott, hogy az órán, magyarázat alatt csak a „rossz” tanuló olvas, a szorgalmas, jó tanuló sohasem. Ezzel az állításával ellentmondásba kerül, amikor az olvasási vágy kialakulását és jelentkezését elemzi az olvasni kezdő gyermeknél. Könyvet, újságot vesz a kezébe, betűzi, kérdez; a gyengébb (?) képességű csakúgy, mint a szorgalmas, tehetséges. Sőt, nem egyszer a leggyengébb (?) tehetségűek látogatják a legszorgalmasabban a könyvtárt és olvasnak. Elhanyagolják a tanulást. Nos, Neményinek ebből az érveléséből világosan látszik, hogy a verbális tanulás, a magolás és az olvasás közti ellentmondásról van szó, amelyet ő egyáltalán nem érzékelt. Annak, hogy többnyire a gyengébb tehetségű és csekélyebb szorgalmú gyermekek vetik magukat éppen a legnagyobb dühvel a magánolvasmányra, az a „lélektani” magyarázata, hogy a könnyebb ellenállás irányába sodródnak, a (verbális) tanulás nehézségeit legyőzni képtelenek, mert „a szorgalmas leketanulás ugyanis – a fogékonyabb elme mellett még kitarító figyelmet, szilárd akaraterőt és a dolgozba való elmélyedést kíván”. Ezen a magyarázaton alapul az az olvasás elleni érv is, hogy túlterheli a tanulót. Hát igen! Ha a „magolás” amúgy is kifárasztotta.

Az iskola feladata, hogy a magánolvasmányoknak rendszert tervezzen. Neményi ebben a „jénai program” főbb vonásait követi.²⁹ Az alsó csoportban az ábécé megtanulása után a mesét, mondát, elbeszélést ajánlotta az életkori érdeklődésnek megfelelően. A második csoportban a negyedik és az azt követő osztályokban a hazai természetrajzi, földrajzi, történelmi olvasmányokat tartotta kívánatosnak, mégpedig úgy, hogy a tanulók az embernek a természeti és a társadalmi-történelmi erővel való küzdelmét megismerhessék. A 14-15 évtől a fantáziát fejlesztő tudományos ismeretterjesztő művekre gondolt, amelyek a legjobban megfelelnek a tanulók hajlamainak. Ebben az életkori tagolásban nincs új, s adaptációja lényegében ma is helytálló iránymutatást ad.

A tanulási célzatú olvasást illetően megismétli Apáczai Csere tanácsát, különösen aláhúzva a jegyzetelés fontosságát. A magánolvasmány kapcsolódását a tanulási programhoz a következő formában látta: az éppen forgalomban levő magánolvasmánynak egy-egy szebb része, jellemző fejezete „a tanítási óra alatt közösen olvassék”. Miközben a tanító rámutat az olvasmány tartalmi és stílusbeli szépségeire, értékeli is a tanuló olvasását, buzdítja a további munkára, s kedvet ébreszt a többiben is.

Neményi korszerű, időt álló gondolatokat fogalmazott meg az olvasmány, a könyv tartalmi és formai megjelenítésének egységéről. A papíros minőségét, a szöveg tipografizálását és a könyv kötését nemcsak esztétikailag, hanem higiéniás szem-

²⁹ Neményi: i. m. 100., 138., 263., 272-292. p.

pontból is fontosnak tartotta. Németországi szedési normára hivatkozott, amely a betűnagyságot, a sorközöket és a sorok szélességét abból a szempontból szabályozta, hogy az olvasás mechanikai része a szemet és a figyelmet milyen mértékben kényszeríti erőfelfejtésre. Ha a könyv tartalmilag érdekes, megfelelő minőségű papíron és szedési normával készül, az erőfelfejtés minimumra, azaz a szükséges mértékűre csökkenthető.

Nagyon figyelemre méltó gondolata a szöveg és az illusztráció kapcsolatáról. Hangsúlyozta az életkori sajátosságokat, a szemléltetésnek azt az általános elvét tekintette kiindulásnak, hogy a közelítő a távoli, az ismertről az ismeretlen felé haladjon. Az első szövegábrázolás ismert tárgyakat jelenítsen meg, olyanokat, amelyek a gyermek tapasztalati körébe esnek. A kép és a szöveg összefüggéseit gyakoroltatni kell, azáltal lesz képes a gyermek arra, hogy a már ismert képről nem ismert tárgyat, állatot képzeleti kép útján megismerjen. Következő fok az „epikai ábrázolás”, azaz valamely cselekmény képi kifejezése. Neményi a karikatúrát kizárta az ábrázolásból, tekintélyrombolónak minősítette: mert, ha az a gyermeki hibát, csintalanságot gúnyolja ki, nincs nevelő hatása, ha pedig a felnőtteket teszi nevetségessé, akkor az erkölcsi érzékét rontja. A szöveg és a kép viszonylatában a szöveget tartotta meghatározónak, vagyis az illusztrátor ne mindenáron rajzoljon, hanem művészi egyéniségének fenntartása mellett a szöveg tartalmát öntse művészi formába; a kép önmagáért beszéljen; a szöveg okos szemlélet alapján helyes következtetéssel egészítse ki, s ezáltal ösztönözze a gyermek józan gondolkodását; kerülni kell a képmagyarázó szöveget. Vannak olyan képek is, amelyekhez a szöveg teljesen felesleges. A képnek és mindenfajta illusztrációnak először az a célja, hogy szemléltessen, s ott, ahol a nyomtatott szó kevésnek bizonyul, bevilágítson a szövegbe és magyarázzon; de ugyanakkor hangulatot is keltsen, és magasabb fokon műélvezetet nyújtson.

A könyv igazi pedagógiai és tudományos értéke a könyvtárban mutatkozhat meg. A könyvtár mint rendszer: a könyvek összességének, a beszerzés, a feldolgozás és az elhelyezés elveinek, a szolgáltatás formáinak, az olvasókkal való kapcsolatnak új minőségét adja. Az iskolában az oktatás-nevelés rendszerének önmagát meghatározó szerves egysége. Régebbi keletű e felismerés, de Neményi kiegészítette, újraértelmezte, és ebből vont le következtetéseket. Abból indult ki, hogy a könyvtári szolgáltatásnak lényeges feltétele a kritika. Sajnálatosnak minősítette és fájalta, hogy hazánkban nincs, illetőleg igen gyenge színvonalú, és ennek elsősorban szubjektív okai voltak az ő korában. Sajnos, vannak ma is. Ahhoz, hogy az iskolai könyvtár teljességében fejtsen ki esztétikai hatását, helyes lenne, ha képtár is lenne. Szükségességre és működésére külföldi példákat hozott fel indokolva azt is, hogy a tömeges művelődésnek milyen jó kiegészítői lehetnek. Az iskolai könyvtár leghatékonyabb működési formájának az osztálykönyvtárakra való tagozódást tartotta. Ez a „pedagógiai kezelésnek” sarkalatos pontja; szolgáltatásai így lehetnek a leghatékonyabbak, mert a könyvek mindig kéznél vannak, és az osztálytanító ismeri legjobban a növendékeket, tudja, hogy melyiknek milyen könyvet lehet adni. Felhívhatja a figyelmet a tantárgyakhoz kapcsolódó könyvekre, és nyomon tudja követni és ellenőrizni a tanulók olvasását. Az osztálykönyvtárak mellett nélkülözhetetlenek az olvasótermek. A szociálpolitikai szempontokat hangsúlyozta, hogy ti. a „szegényebb sorsú emberek gyermekei” a népszakolában, míg a szülők

munkában vannak, idejüket tanulással, olvasással hasznosan tölthessék el, középfo-kú iskolákban pedig nyugodt körülmények közt tanulhassanak.

Nagy hangsúllyal írt a könyvtáros pedagógus és az olvasó tanulók közötti lélek-tani kapcsolatról. A pedagógusnak meg kell ismernie a tanulók egyéniségét, de kitű-nően kell, hogy ismerje a gyermek és ifjúsági irodalmat is, hogy e kettőt összekap-csolva helyesen irányíthassa a tanulók olvasását a nagyobb nevelő hatás érdekében. Irányítsa, formálja az ízlést, az érdeklődést, nevelje az akaratot és értesse meg a tár-sadalom szociális rendjét.

Módszerek

A tanulás nehézségét általában az okozza, hogy gondolkodási folyamata a tu-domány megfordított logikájából adódik: a tanulónak végig kell járnia az ismeretek felfedezésének útját, hogy megértse, egyéniesítse és adaptálja azt, amit az emberi-ség történeti fejlődése során felfedezett és felhalmozott. A tanításban alkalmazott módszerek értéke éppen ennek a megfordított gondolkodási logikának az elsajátít-tatásától függ. Ebben az olvasástudás hozzájárulása: féléton történő felfedezés.

Az olvasás tanításának fogásait, eljárásait – minden bizonnyal – az írásbeliség kezdetétől származtathatjuk. Az olvasás hosszú ideig egyedi jelenség volt, az embe-rek „maguktól” tanulták meg, vagy személyenként oktatták őket. A tanítás kialakulá-sának folyamata a könyvnyomtatás, a nyomtatott betű, az ábécéskönyvek kiadásával gyorsult fel, majd az iskolai főhatóságok előírásaival, a tantervek rendszeresítésével kanonizálódott. Az „egyetemes” európai módszer, a silabizálás specializálódik, me-lyet aztán felváltanak a nemzeti ébredés érdekképviseletét érvényesítő „nemzeti ábécéskönyvekben” megtestesült módszerek.

A magyar nyelvű olvasástanítás több mint 300 éves. *Szőnyi Nagy Istvánt* tekint-hetjük az első módszeralapítónak. Az eljárások szinte tanítóként módosultak s nyer-tek egyéni jelleget. Ez tulajdonképpen mindig így volt, így van ma is. Az ábécés-könyvek, az olvasókönyvek is a szerzők módszerbeli felfogását rögzítették, amely módosult az alkalmazó tanítók gyakorlatában. Ha a történeti visszaszámlálást a Ma-gyar Oskola első kiadásáig (1689) folytatjuk – az újrakiadást és a javított kiadást le-számítva – 157 magyar tannyelvű ábécéskönyvet tudunk felmutatni, melyeket töme-gesen, ezres nagyságrendben használtak iskoláinkban (1867-ig 68-at, 1868-1945 kö-zött 73-at s azóta 15-öt³⁰).

Mennyi pedagógiai tapasztalat halmozódott fel ezek nyomán a gyakorlatban! Ennél csak az a bizonytalanság a nagyobb, ami a módszerek, eljárások, tankönyvek értékelésében, megítélésében látható az elmélet és a gyakorlati pedagógiában csak-úgy, mint a tanügyi szervek intézkedéseiben. Mi lehet ennek az oka, és milyen ma-gyarázatot tudunk adni rá?

- *Először* az, hogy a módszerújítók vagy -javítók nem építettek a már felhal-mozott tapasztalatokra, nem vették kritikai elemzés alá a módszereket, megtartva azok használható elemeit. Szőnyi Nagy István például tudott Comenius szemléltető eljárásáról, mégsem tartotta szükségesnek azt

30 Kiss Áron: A magyar népiskolai tanítás története II. Bp. 1883. 232-275. p.; Népiskolai tankönyvek 1867-1945. OPKM kötetkatalógus. Szerk. Pozsár Istvánné. Bp. 1984. 302 p.

összekapcsolni a hangoztatással. A későbbiekben, amikor egyre bővültek a tájékozódási és kapcsolatfelvételi lehetőségek, még szembetűnőbb a gyökértelen újítás. A módszerjavítók akkor is a hosszabb és göröngyösebb utat választották, amikor a sima út lehetősége adottnak mutatkozott.

- *Másodszor*, hogy az utolsó 100 évben a pedagógia határterületein, az orvostudományban, a pszichológiában jelentős eredmények születtek, amelyekből már tudományos megalapozottsággal magyarázhatók az olvasási folyamat perceptuális és kognitív mozzanatai. Végző soron csak ezek határozhatják meg módszerek, eljárások, fogások pedagógiai értékét. Ezeket szinte teljes egészében elhanyagolta a módszertan.
- *Harmadszor*: a módszereket kanonizáló főhatósági intézkedések negatívan befolyásolták a fejlődést; az „állami módszerek” szuggeráló-kényszerítő hatást fejtettek ki a pedagógiai gyakorlatban (1777: *Ratio Educationis*, 1925-32-es, 1946-os tanterv – mind a három a magyar nyelv természetével részben vagy egészben ellenkező eljárást adaptált).
- *Negyedszer*: a tanítói szakképzettség hiánya vagy fogyatékosága is befolyásolta a permanens módszerfejlesztést. Annak ellenére fennállt ez a helyzet, hogy 1868 óta törvény szerint volt szabályozva a szakképzettségi kötelezettség mind a tanítóképzésben, mind az alkalmazási feltételekben.

Jellemző példát ír le Móricz Zsigmond önéletrajzi regényében³¹ A múlt század nyolcvanas éveiben (1886–90) a csécsi iskolában (akkor Szatmár megye) asztalosmester silabizálással tanított, a prügyi iskolában (akkor Szabolcs megye) a szakképzett tanító halála után teológus lett a tanító, aki ismét visszatért a silabizálásra, miközben az 1868. évi tanterv és az 1877. évi tanterv módosítás után az írva-olvasva-hangoztató eljárások tekintetők országos módszerkövetelménynek.

Nincs szándékunkban és nem is célunk részletes módszertani leírást adni a már említett 157 magyar tannyelvű ábécéskönyv jellegzetességeiről, olvasástanítási eljárásairól. Egy ilyen leírásból nem lehetne látni a fától az erdőt. Ebben az évszázados tapasztalati anyagban csak rendszerezéssel, csoportosítással lehet úgy eligazodni, hogy az irányt adó is legyen mind a múlt, mind a jelenre vonatkozóan. Éppen ezért zavaró az olvasástanítási eljárásoknak és ábécéskönyveknek napjainkban divatos csoportosítása, miszerint vannak szintetikus, globális és kombinált módszerek.³² Ez a csoportosítási elv egyrészt pszichológiailag a betűk-szavak apperceptiálásának kétféle értelmezését veszi alapul, másrészt a gyógypedagógiai olvasástanítás kísérleti eredményeit tekinti bázisának. Pszichológiailag: a betűk apperceptiálása szukcesszív vagy szimultán követi-e a szavak jelentését, azaz szintézissel, avagy globális felismeréssel jutunk-e a szó jelentéséhez? Kérdés, vajon az olvasás folyamatának ez az értelmezése kielégítő-e a tudomány mai állása szerint? Nagyon egyoldalúnak látszik, és mindenképpen szimplifikálja a folyamatot lélektanilag is, didaktikailag is. Az viszont határozottan állítható, hogy nincs logikai alapja a felosztásnak, mert a folyamatnak két mozzanatát emeli ki, s hol az egyiket, hol a másikat – mint kezdő mozzanatot – veszi csoportosítási elvnek. Továbbá

31 *Móricz Zsigmond: Életem regénye.* Bp. 1959. 378 p.

32 *Meixner I. – Jusztiné Kéry H.: Az olvasástanítás pszichológiai alapjai.* Bp. 1967. 11 p.

egyik sem szignifikáns önmagában a folyamatban. Ez a csoportosítás sötétben tapogatódzás! Másként értékelendő azonban a szóhasználat neveléstörténeti alapon. Decroly olvasástanításának módszerét nem nevezhetjük másként, mint globálisnak. Decroly magyarországi interpretációja ezt a szóhasználatot igazolta. De elfogadhatónak tartjuk konkrét vonatkoztatásában is mintegy oktatási főmódban (az említett szerzők esetében a gyógypedagógiában) kísérletileg igazolt és bevált eljárás elnevezését. A szintetikus módszermegjelölésnek nincs ilyen igazolási alapja, egyáltalán nem látszik indokoltnak sem mint csoportosítási elv, sem mint konkrét eljárás megnevezése, mivel nincs konkrét tárgya.

Miért ne fogadhatnánk el a történetiség elvét, azt a csoportosítást, amelyet Kiss Áron alkalmazott a múlt század végén? Áttekintve a már akkor igen jelentős szakirodalmat, helyesen ismerte fel, hogy a több mozzanatból összetevődő folyamatot nem lehet csupán egy alapján meghatározni, és olyan csoportosítást alkalmazni, hogy a közös vonások élesen kiugróak legyenek más csoportbeliekkel szemben. A történeti sorrendet követve és az új elemeket kiemelve viszont áttekinthetőbbek a csoportok. Sok esetben ugyanis a módszerújító tulajdonképpen tankönyvíró volt, és nem fordított figyelmet az előzmények kritikai értékelésére: hírnévből vagy üzleti érdekből a mindenáron való újításra törekedett, nem pedig az eljárás jobbítására, a folyamat eredményesebbé tételére.

Vegyük tehát a történetiség elvét.

Kezdetben volt a *silabizálás vagy betűztetés*. Meghatározó mozzanata a *betűnkénti ráismerés*. A szavak összetételében a tanulónak nagyon nehéz volt a betűk szerepét felismerni, mert a mássalhangzókat segédhangokkal ejtették ki. Ez a segédlépcsős hangoztatás feleslegesen sokszorozta meg a ráismerés mozzanatát, óriási akadályt gördített a szókép kialakítása, majd a szókép és a jelentés összefüggésének útjába.

Hatalmas nehézséggel kellett megküzdeni a tanítónak, s a tanulónak természetesen még ennél is nagyobb. Ehhez társult hosszú időn át a poliglott olvasás problémája. Még a 19. század első felében is előfordult kétnyelvű (tót-, román-, szerb-, horvát-, vend-magyar) olvasástanítás. Másrészről viszont már a silabizálás „fénykorában” is tapasztalható az eljárások közti átmenet: a betűztetést írva-olvasva próbálták hatékonyabbá tenni.

Az olvasástanítás új korszaka a *hangoztatás* elvének metodikai kidolgozásától számítható. Ezzel az eljárással, ami egyidejű, kölcsönös hatású audiovizuális ráismerést jelentett, óriási időnyeréssel és lényegesen hatékonyabban lehetett tanítani. Nem tekinthető véletlennek, hogy az elv deklarálása szinte a reformáció proklamálásának éveiben történt, s azt egykori feljegyzések *Ickelsamer Bálint* iskolamesternek tulajdonítják. Úgy látszik azonban, a gondolat nyom nélküli gondolat maradt, teljesen feledésbe merült. Bizonyos, hogy a magyarországi olvasástanításra nem gyakorolt hatást.

Szőnyi Nagy István Magyar Oskolájában (1689) saját 25-30 éves pap-tanítói működésének tapasztalatát foglalta össze.³³ Módszere sok rokonvonást mutat Comeniuséval, ugyanez a metodikai elv az *Orbis Pictus*ban részletesebben van kidolgozva. Hazánkban ő a hangoztatás elvének első módszeres kidolgozója és szabatos

33 Kiss Áron: i. m.

alkalmazója. Az olvasás megtanítását 12 napra ütemezte. Ennek első felében a *ráismer-tetés* volt a feladat (betűismertetés, szótagképzés keretében), másik felében a *gyakorlás* szövegolvasással.

A második nagy lépés, az *írva-olvasatás* „feltalálása” és módszeres kidolgozása csak egy évszázad múltán következett be. A 19. század elején vagyunk, a tömeges oktatás, a népoktatás hajnalán, amikor nemzeti követelményként fogalmazódik meg az anyanyelvi írni-olvasni tudás. Könnyítő és hatékonyságfokozó eljárásokat kerestek Franciaországban is, Németországban is. Erről bizonyára volt tudomása *Simon Antal* piarista tanárnak, aki saját tapasztalatai alapján dolgozta ki az írva-olvasatató tanítás módszerét a magyar nyelv sajátosságainak megfelelően. Az egyszerre tanítást a történeti sorrenddel és a „több érzéki foglalatosságossal” indokolja. Mind a két indoklás tulajdonképpen ma is helytálló, bár az első indok didaktikailag magyarázatra szorul. Történetileg igaz, hogy az emberiség először írni kezdett, azonban az idők folyamán – s napjainkban egyre inkább – a kézírás háttérbe szorult a nyomtatott betű mögött. A kézírásnak a gondolati adaptációban van szerepe, s annak egyik eszköze. Az írva-olvasatás a következőkben jelentett előrelépést. *Lélektanilag* a betűismeret egyszerre audiovizuálisan és szenzomotorikusan rögzítődik, s ezzel előkészítődik a kognitív olvasás is, mert az írás a gondolati adaptáció nélkülözhetetlen eszköze. *Metodikailag* az eljárás rövidebb, és a szellemi erőfeszítésben gazdaságosabbnak és hatékonyabbnak bizonyul, nemcsak a lélektani indoklásból következően, hanem azért is, mert a nyomtatott és írott betűalak között sok a hasonlóság, aminek a kiemelése erősíti az érzéki megismerést.

A módszerfejlődés harmadik állomása az elemzés-ellentétpár eljárásainak kialakulása. Didaktikai értelemben az elemzés az analízis (bontás) és a szintézis (összetevés) kölcsönhatásos egysége. Kialakulása hosszú folyamat eredménye, koncipiálása nem kapcsolható konkrét személyhez vagy pedagógiai műhöz, még időhatárhoz is bizonytalanul. Az elemzés ugyanis az olvasástanítás szubsztancionális eleme volt kezdettől fogva. A hangoztatás, az írva-olvasatás „felfedezői” is alkalmazták elemzést a beszéd egységeinek a bontásával, a betűismertetés után az összetevéssel a szótag-, szóképzésben. Az elemzési folyamatok meghatározó szerepe az analízis-szintetizálás arányában, dominanciájában mutatható ki. A történeti visszatekintésben látható olvasástanítási eljárásainkban a 19. század második feléig a szintetizálás egyeduralgó volt, de minden esetben társult hozzá az analízis is, attól függő mértékben, hogy az eljárások, tankönyvek megtervezői az olvasást eszközjellegűnek tekintették-e a nyelvi kifejezésben, a helyesírásban és egyéb vonatkozásban.

Az analízis dominanciája először *Farkas Dezső Szemléleti ABC-jében* és *Márki József-Zimmermann Jakab Elemi író- és olvasókönyvében* érvényesült, didaktikai leírása *Márki József Vezérelvek* című dolgozatában található meg.³⁴ Mind a két szerző az egésztől halad a rész felé. A mondatokat, szavakat bontja szótagokra, hangokra, betűkre, azaz analízist, majd a részt az egészbe, illetve szintetizáltat az olvasás gyakorlásában. A rokon vonásokat tekintve mind a két eljárás igen közel áll a napjainkban globálisnak nevezett módszerhez.

Egy hosszú metodikatörténeti folyamat értékelésében és perspektivikus irányultságú summázásában nem hanyagolható el a külföldi hatás. Közismert tény, hogy a magyar

³⁴ *Farkas Dezső: Szemléleti ABC.* Pest, 1862. 136 p.

Márki József – Zimmermann Jakab: Elemi író-olvasókönyv. Pest, 1870. 136 p. + XXIII p.

szellemi élet évszázadok óta beágyazódott az európai áramlatokba. Miért lenne ez alól kivétel a nevelés, az iskola, vagy éppenséggel a kortörténetileg olyan fontos jelenségű olvasástanítás? Több mint feltételezés, hogy az olvasástanítás gondjait felvállaló papokat meghílették a reformáció, majd a francia felvilágosodás pedagógiai eszméi. Ha nincs is konkrét bizonyítékunk, aligha hihető el, hogy a 17. századi holland egyetemeken tanuló, a kálvini reformációt követő papot, Szőnyi Nagy Istvánt ne érdekelt volna, merre tart Nyugat-Európában az olvasás tanítása. Hangoztató eljárásának eredetiségében viszont bizonyosak vagyunk: saját tapasztalatából szűrte le. Simon Antalról tudjuk, hogy tanulmányozta a francia és a német metodikát. Írva-olvasató eljárása azonban vitathatatlanul új a hazai, sőt az európai metodikában is. Továbbá: a monarchián belül a tanügyigazgatáson keresztül is érvényesült egyfajta áttételes hatás két ízben: először a *Ratio Educationis időszakában*, másodsor 1849–60 között az abszolútizmus idején. Amikor a Helytartótanács a *Ratio Educationis* bevezetésével *Felbiger* betűtettő eljárását ajánlotta, a protestáns iskolák tiltakozásul nemzeti sajátosságainak jobban megfelelő eljárást dolgoztak ki és alkalmaztak. Az abszolútizmus idején a bécsi vezérkönyvek átdolgozásával operáltak a magyar metodikusok.

Ha az elemzés mozzanatának elvi alapjait keressük, nem feledkezhetünk el *Jacotot*-ról, a francia polihisztor-pedagógusról. Az olvasástanítással kapcsolatosan *Trájtler Károly Jacotot – Vogel módszere* címen kiadott könyvecskéjében interpretált.³⁵ Az elvi alap: az egészet szétbontó analitikus és a részeket összetevő szintetikus eljárás. Trájtler ezt az eljárást társította *Vogel*éval, aki 98 „normál” szót dolgozott ki analitikus eljárása bázisául. Trájtler a társított eljárást a magyar-német kétnyelvű írva-olvasató olvasástanításhoz adaptálta. Kifejezett hivatkozás nem található, átvétel azonban mégis feltételezhető, mert a 19. században a magyar pedagógiai gondolkodókat orientálták a német és a francia áramlatok. Az olvasás-írás előgyakorlatok meghonosításában viszont pontosan meg van jelölve a német pedagógiai hatás: *Gyertyánffy István* az írott betűalakok elemekre bontásával és a halló- és beszédszervek gyakoroltatásával gazdagította a tanítási folyamatot.

*Tomcsányiné Cukrász Róza*³⁶ az előgyakorlatok túlzásait bírálva és ugyanakkor célravezetőbb eljárást keresve jutott el a *Grosselin* francia győgyepedagógus nevéhez fűződő fonomimikai eljárás tanulmányozásához, amelyet a siketek oktatási tapasztalatából szűrtek ki. Az olvasástanítás legnagyobb nehézsége a betűkapcsolás, a szótagképzés, a szóképfelismerés, a jelképek jelentésértékének megértése volt. Az előgyakorlatok túlzásai azonban inkább megnehezítették *Grosselin* eljárásban a három érzéklet, a látási, hallási és motorikus érzéklet koncentrált hatását. *Tomcsányiné* úgy gondolta, hogy az eljárás sikeres lehet a normál érzékszerveknél is. Ösztönösen megsejtette és felhasználta azt, amit ma transzfer jelenségként magyarázunk. A motorikus ingerek serkentetik a kognitív érzékletek rögzítését. Hasonló jelenség, ahogy a mindennapi életben is látható, hogy az élőbeszédet mimikával kísérik, s a szónokok is gesztikulációval segítik elő gondolataik nyelvi formába öntését.

Tomcsányiné fonomimikája sikeres adaptációnak mondható: jól alkalmazkodik a magyar nyelv sajátosságaihoz, jellegzetesen szintetikus eljárás, amelyben kiegészítő szerepben van jelen az analízis, valamint motorikus érzékletként a mimika.

35 *Trájtler Károly*: *Jacotot – Vogel módszere*. Bp. 1878. 70. p. – *Pedagógiai Lexikon* 1932., 1977.

36 *Tomcsányiné Cukrász Róza*: *Fonomimikai előgyakorlatok*. Bp. 1913. 85 p.

A minisztérium több évtizedes iskolai gyakorlat után a fonomimika népszerűségében az eredményesség garanciáját látta, s a tantervtörténetben 1932-ben először a tanterv az utasítási részében követendő eljárásaként ajánlotta.

A másik francia adaptáció a *globális módszer*. A módszertörténet Decroly globális módszereként tartja számon. Eredete azonban visszavezethető Jacotot-ra, mert azonos elvi alapon épül fel. A magyar nyelvi adaptáció 70-100 szókép szimultán felismerésével vélte megalapozni a betűtanulást.³⁷ A szavakhoz a tárgyi fogalmak képét is csatolja. A globális eljárás speciálisan a nyugati analitikus nyelvekre szabott módszer, ahol az analógiának meghatározó szerepe van az olvasás megtanulásában, mert az egyes betűknek a kiejtéskor sokféle hangzása lehet. A mi nyelvünk viszont fonetikus és szintetikus nyelvrendszer.

Az eljárás lélektani indoklása is ellentétes azzal, amit az írva-olvasásnál ismertettünk: hogy ti. az együtt tanítás megnehezíti, sőt akadályozza az olvasásképesség és az írásképesség koordinálását. A dinamikus sztereotípiák ugyanis akkor épülnek optimálisan, ha a részelemek reakciói előbb megszilárdulnak. Két ellentétes indoklás!

Ezzel szemben el kell, hogy gondolkoztasson a történeti tapasztalat. A múlt század második felében Jacotot eljárását három tankönyvszerző (*Farkas Dezső, Márki József, Erdélyi Indali Péter*) az írva-olvasatás keretei között adaptálta, és hangsúlyosabban alkalmazta a szintetizálást is. A húszas, harmincas években *Nemesné Müller Márta Családi Iskolájában*³⁸ kidolgozott egyfajta adaptációt Decroly elveinek és gyakorlatának ismeretében. Hidat vert a szintetikus és a globális eljárás közé. Átvette Decroly eljárásának három előnyös elemét: összekapcsolta az ösztönös és a tudatos ismeretszerzést; az értelmes szók, mondatok a gyermek érdeklődési köréhez kapcsolódtak; számolt a gyermekek egyéni haladásával, csoportokat alkotott az egyéni haladás biztosítására. Egyébként az írás-olvasatás útján haladt. Tudomásunk van arról, hogy *Éltes Mátyás és Domokos Lászlóné* is foglalkozott a globális eljárással, de jelentősen eltértek Decroly eredeti előírásaitól, a nyelvrendszerünk törvényszerűségeit teljes mértékben érvényesítették.

Végül még annyit: a globális módszer először az 1946-os tantervutasítás nyomán „robbant be” olvasástanításunkba, majd néhány éves kudarc után kivonták a forgalomból.

Újólág a módszerszabadság követelésének hullámában alternatív módszerként került vissza iskoláinkba a hetvenes évek végén.

Tantervek³⁹

Akár iskolai, akár társadalmi összefüggésében vizsgáljuk az olvasástanítás végeredményét, a tanterv és a módszer viszonylatot is szemügyre kell venni. Közoktatási rendszerünk kialakulása óta ugyanis a tanterv az oktatás „törvénye”. Mint ismeretes, e „törvényt” a pedagógus áttételezi, a pedagógiai környezethez viszonyítva alkalmazza. Ennek a ho-

37 *Kutiné-Sahin Tóth Katalin – Ligeti Róbert*: Olvasás-és írástanulás az 1. osztályban. Bp. 1986. 140 p.

38 *Nemesné Müller Márta*: Az olvasási készség elsajátítása. – A Köznevelés évkönyve. Bp. 1946. 149-160. p.

39 Tanterv és utasítás az elemi népiskola számára. VKM. Bp. 1903. 48-64. p. – Budapest székesfőváros népiskoláinak helyi tanterve. Bp. 1913. VI. p., 60-77. p. – Tanterv és utasítások a népiskola számára. VKM. Bp. 1932. 163-188. p. – Tanterv az általános iskolák számára. VKM. 1946. 18-19. p. – Részletes útmutatások az általános iskola tantervéhez. Bp. 1946. 47-58. p. – Az általános iskola nevelés és oktatás terve. MM. Bp. 1981. 57-88., 431. p. – Fakultatív foglalkozások. Bp. 1984. 13 p.

gyanját, a tananyag-elrendezés, „-kibocsátás” módját nevezzük eljárásnak, módszernek anélkül, hogy különbözőségüket élesen elhatárolnánk. Az olvasástanítás problematikájában azonban történetileg lényeges a tanterv-módszer viszony alakulásának ismerete, beleértve a mai helyzetet is. A tanügyvizsgatás a tantervet társadalmi követelményként értékelte mindig, és ezt tekintette az iskolai teljesítmény fokmérőjének az ellenőrzés során. A tanterv az idők folyamán műfajilag fejlődött, didaktikai értelemben és a pedagógus szemszögéből egyaránt. A fejlődés a szabályozás mértékében, feszességében is kifejeződött. De a bővülésben, a tananyag részletezésében is: a maiak az elsőtől viszonyítva sokkal nagyobb terjedelműek. A „fejlődéssel”, a bővüléssel egyenes arányban szűkült az alkotó pedagógus számára a pedagógiai kezdeményezés színtere is. A műfaji fejlődés jellegzetes formája az „utasítás”, amely nem egyéb, mint a centrális elképzelések kifejtése, s a preferált módszerek kódexe. Az „utasítás” kettős tartalom hordozója: igazodik a tantervhez, a tananyag programjához és követelményrendszeréhez, ugyanakkor kikristályosodott pedagógiai tapasztalat is, amely az „utasítás” preferálásával nyert kodifikációt. A pedagógiai tapasztalat lerakódásának fontosságát nem lehet eléggé hangsúlyozni a tantervvel kapcsolatban.

A fentebb elmondottak az olvasás tanítását illetően sajátosan értelmezendők. Tantervében keveredik a program, a módszer és a követelmény. A pedagógiai tapasztalat felhalmozódásának és szuggesztívójának is hatványozottabb jelentősége van. Az olvasás-írás tudományába bevezető pedagógust az általános mezőnyből kiemelkedő egyéni teljesítményért minden időben különösen nagyra értékelték a társadalom. Művelődéstörténetileg ez arra vezethető vissza, hogy az írni-olvasni tudás mint tanítási eredmény társadalmi követelmény az iskolával szemben azóta, hogy az a nemzeti művelődés, a magyarságtudat kritériuma lett. Az összefüggés olyannyira szoros, hogy az olvasástanítás módszerelemei közvetlen kapcsolatba hozhatók a korszak oktatáspolitikai törekvéseivel, azok kényszerítették ki. A nyelvi ébredés előkészítője a „hangoztatás”, nemzeti nyelvünk kialakulásának velejárója az írva-olvasatató eljárás. *Eötvös József* művelődési programjához, a népoktatás gyakorlati megvalósításához hatékonyabb, gyorsabb eljárásokat kellett keresni. Ez jellemzi a „módszerversengések korát”: amikor Trianon után az analfabétizmus felszámolása lett kultúrpolitikai program, a fonomimikát preferálták. Korszakváltás volt 1945-ben. A népiskolát az általános iskola váltotta fel, s az 1946-os tanterv szerkesztői is módszerváltásra gondoltak: a fonomimikát átváltották globális módszerre; a hetvenes években a módszerszabadság követelésére kaptak „zöld utat” az alternatív módszerek, az alternatív könyvek.

Közoktatásunk alsó régióját, a népiskolát, illetőleg 1945 után az általános iskolát 9 központi, állami tanterv szabályozta napjainkig. Ez alatt az egy és negyed század alatt felbecsülhetetlen tapasztalat halmozódott fel a tanítási program gyakorlatából. Olyasvalami, amiről jó részben azt sem tudjuk, micsoda érték, miben segíthet a krónikusan változó problémák megoldásában. Az olvasástanítás minden bizonnyal ezek közé tartozik, amelynek három vonatkozását tartom figyelemre méltónak:

- először az olvasás tantárgyi mibenlétét és tantárgyközi kapcsolatát;
- másodsor módszerei behatároltságát, az „utasítás”-módszer viszonyt
- végül a követelményrendszer reálértékét.

Az olvasás tantárgyi tartalma és tantárgyközi funkciója gyakorlatilag nem sokat változott: a népiskolában szinte semmit, az általános iskolában a tárgyi ismeret módosult a kor tudományos felfogása szerint. Az állandóság érthető is, hiszen ez az elemi fokú oktatás legnyilvánvalóbb célja, feladata mindenkor és mindenhol. A népiskolában is és az általános iskolában is „fő” tantárgy, nem egy a többi fontos között. Más tantárgyaktól eltérően kettős rendeltetésű a feladata: az olvasás-írás megtanítása és komplex tantárgyi ismeretnyújtás.

Az olvasás tantervtörténetileg sajátosan kapcsolódott a „beszéd- és értelemgyakorlathoz”, majd 1945 után a „beszélgetéshez”, a „környezetismerethez” s a „beszédműveléshez”. A „beszéd- és értelemgyakorlat” oktatási és nevelési céljának eredetét egészen *Comenius*ig vezethetjük vissza. Határozottan képzési jelleget *Pestalozzi* adott a beszélgetésnek. A reális ismeretszerzésre ráépítette az alaki képzést, de inkább ez utóbbira helyezte a súlyt. A magyar oktatás történetében először a 19. század elején találkozunk a pedagógiailag irányított beszélgetéssel. Tantárggyá formálója *Árvai József*, a sárospataki tanítóképző igazgatója, aki 1862-ben jelentette meg *Beszéd- és értelemgyakorlatok* című módszertani könyvét. Hivatalosan, tantárgyként az 1868-as tantervvel vezették be. Az 1905-ös tanterv szerint az 1–2. osztályban tartottak „beszéd- és értelemgyakorlat” órákat. Az 1925-ös tanterv készítői azonban nagyobb jelentőséget tulajdonítottak ennek a tantárgynak, s a népiskola mind a négy alsó osztályában biztosítottak időkeretet, az olvasással majdnem azonos óraszámban. Az volt a tantárgy feladata, hogy egyrészt az irányított beszélgetéssel segítse a tanulót gondolatainak szabatos kifejezésében, másrészt biztosítsa a nemzeti műveltség elemeinek elsajátítását.

E kettős feladatból következően az oktatás tartalmi kérdései részben azonosak voltak az olvasási témákkal, különösen a 3. és 4. osztályban. Az olvasmánytárgyalás módszere is alig különbözött a beszéd- és értelemgyakorlat óráin követett eljárástól. Az alaki képzés és a tárgyi ismeretközlés aránya attól függött, hogy a tanító a beszédkészséget vagy tárgyi tudást értékelte-e többre.

A „beszéd- és értelemgyakorlat” tantárgynak igen termékeny szakírója volt *Drózdý Gyula*. „Vezérkönyvei” eluralták a harmincas évek népiskolai gyakorlatát. Mivel olvasókönyveit és „vezérkönyveit” a kultuszminisztérium megbízásából írta, a műveiben megnyilvánuló módszerbeli irányzat, a „formális fokozatokhoz” kötődő gyakran öncélú módszereskedés a módszeretatismust képviselte a tanítás szemléletében.

1945 után e tantárgy helyzete módosult. Neve is, módszertani arculata is változott. Az oktatás tartalma attól függött, hogy a tantervszerkesztők a felső tagozati tantárgyak alsó tagozati előkészítésére mit programoztak ide.

A 20. század első évtizedeiben az olvasás egyéni irányultságában mutatkozott meg a tantárgyi fejlődés. Budapest székesfőváros sajátos privilégiumot állandósított „helyi tanterveiben”. („Helyi tantervet”, „tanmenetet” más közigazgatási egység vagy iskolafenntartói körzet is kidolgozhatott és alkalmazhatott.) Tudományos pszichológiai apparátusa gyermektanulmányi vizsgálódásokkal inspirálta a tanulók egyéni olvasását s az olvasmányok számonkérését. A főváros iskoláiban rendszeres könyvtárfejlesztés volt, beleértve az olvasás pedagógiai irányítását és pszichológiai megfigyelését. Ezt az első lépésnek tekinthetjük azon törekvés megvalósításához, amelynek következtében az olvasás áttöri a tanítási órák keretét, illetőleg az órán kívül szerzett ismereteket megpróbálja összekapcsolni az irányított tanulással.

Az iskolában természetesen bővült a tárgyi ismeretanyag, a nyolc osztály kereteinek megfelelően. A két területen mutatkozott bővülés: igényesebb lett a nyelvi tudatosság ismeretanyaga, a nyelvtan már az alsó négy osztályban is; továbbá a magyar irodalom tantárgy vállalta fel a tanulási célzatú olvasás mesterségbeli fogásainak közvetítését. Ezzel viszont egy tantárgyra korlátozódott az olvasástudás elsajátítási lehetősége. Az 1978-as általános iskolai tanterv, miközben az előző tanterveknél nagyobb teret biztosított a tanulói aktivitásnak – például az öntevékeny olvasás programjával az alsó tagozatban és a felső tagozat magyar irodalmában –, ugyanakkor nem adott rá lehetőséget más „olvasztató” tantárgyakban, a történelemben, földrajzban, biológiában, mert csak a tankönyvből való tanulást programozta, az ismeretterjesztő irodalmat már nem. Jellemző az aktivitás értelmezésének következetlenségére, hogy az osztályfőnöki órák tervében levő tanulási módszer programja sincs összekapcsolva az öntevékeny olvasással. Pedig itt igazán kézenfekvő lett volna. A jelenleg használatos tantervben a tartalmi változás feladatbővítéssel is össze van kapcsolva. Új benne a beszédművelés, a nyelvi kommunikáció. Valószínűleg abból a feltételezésből került be, hogy összefüggés van a tanulók olvasástanulási nehézségei és kommunikációs képességeik fejletlensége között. Ha a tanulókat megtanítják gondolataik, szándékaik nyelvi formába öntésére, akkor ezzel együtt az olvasási készség is javul. A feltevés pszichológiailag nincs alátámasztva. Az olvasás és a kommunikáció folyamata céljában is és tartalmában is különbözik. Az olvasás jelképmegfejtés, gondolatátvétel; a nyelvi kommunikáció interakció. Ismereteink szerint nincsenek a feltevést igazoló tudományos mérési adatok vagy más módon verifikált kísérleti eredmények. De ezzel nem vitatjuk a nyelvi kommunikációs készség fejlesztésének fontosságát. A kommunikációs gyakorlatok azonban az olvasás kezdeti nehézségeit nem szüntetik meg. A tapasztalatok erre figyelmeztetnek. Az olvasástanulás és a beszédművelés között viszont kölcsönhatásos kapcsolat van. Az olvasással szerzett szókincs gazdagítja a kommunikációs készséget, s a beszédművelés, illetőleg a későbbiek során a környezetismeret tantárgyi anyaga és módszeres eljárásai fejlesztik az olvasástudást.

A „tantervi utasítás”

Lényeges kérdés számunkra a tanterv-módszer viszonylat elemzése dokumentálisan, s amennyire lehetséges, a tanítási gyakorlatra áttételezve. Amikor a hivatalos dokumentumokból indulunk ki, annak tudatában tesszük, hogy az volt a terv, az elképzelés, amelytől a végrehajtás során igen lényegesen eltértek. A végeredmény a pedagógiai valóság, s erről szeretnénk minél többet tudni a tanterv-módszer viszonylat elemzése révén.

A tantervek alkalmazása előtt az olvasástanítás mikéntjét a hagyomány (ahogyan a tanító saját tanítójától látta) s a tanítási körülmények egyéni megítélése formálta. E hagyomány még a múlt század második felében is folytatódott egészen addig, míg a mesterségbeli tudásra felkészítő tanítóképzés ki nem szorította.

A tanterv-módszer viszony dokumentális elemzéséből három típus esete körvonalazható. Az első csoportba sorolható a „kerettanterv”, amely liberális a módszerek alkalmazhatósága tekintetében. Az 1868-as népiskolai tanterv tipikusan „kerettanterv”, csupán a nem részletezett tananyagot sorolta fel, és nem befolyásolta a módszer megválasztását. Persze hozzá kell tennünk, hogy a módszerek sem voltak olyan kikristályosodottak. Kanonizált módszerei a hangoztatás, írva-olvasás. Ezen belül sok variációt dolgoztak ki a tankönyvírók. A *Jacotot*-elvet adaptáló három tankönyvíró szóképből indult ki.

Az 1905-ös tanterv is inkább „kerettanterv”, de a tananyag kidolgozottabban lett felsorolva, s a módszereket illetően is sugalmazóbb. A „kerettanterv” járulékeleme a módszerkeret, a módszersablon, az uralkodó pedagógiai irányzat, a „formális fokozatok” előírásai szerint. A betűismertetés időszakában a 74 tanóra egy sablonra volt szabva. A folyékony és értelmes olvasás módszerkeretét az olvasmánytárgyalás tárgyi ismeretközlésre és „alaki tárgyalásra” tagolta. Az érdeklődés felkeltése céljából a tanítónak ismertetni kellett az olvasmány tartalmát. Ezt követte a részenkénti tárgyalás: mondatonkénti olvasás, tárgyi szemléltetés, szómagyarázat, „belső szemléltetés”, azaz az érzelmi vonatkozások kiaknázása. Az „alaki tárgyalás” feladata a nyelvi képzés, a szöveg nyelvtani, stilisztikai vonatkozásainak értelmezése és megtanítása volt. E módszersablon azonban nemcsak a „kerettantervhez” kötődött, hanem még hosszú időre átöröklődött a pedagógusok módszertani kultúrájába.

Miközben a „kerettanterv” liberálisnak volt mondható a tankönyvírók módszervariációi irányában, a tankönyvhasználat főhatósági engedélyhez kötöttsége miatt erősen körül is volt bástyázva. A valóságban a tanító módszerválasztási szabadsága az engedélyezett tankönyv módszeres feldolgozására korlátozódott.

A másik típuseset a centrális tantervek és a preferált módszerek viszonylata. A történeti felsorolást tulajdonképpen a *Ratio Educationis*-szal kellene kezdeni. A sor hosszú, mert tanterveink többségére a módszerajánlás, a módszerkötelezőség a jellemző. A sugalmazás, az ajánlás és a szigorú kötelezőség között azonban elég széles a skála. Tantervtörténetünk eddig két esetet tart számon, amikor a tanterv, illetőleg a hozzá csatolt „utasítás” a módszerelemek s az alkalmazott fogások részletes felsorolásával, ütemezésével határozta meg a tanító teendőit. Az egyik a fonomimika, a másik a globális módszer az 1925/32-es, illetőleg az 1946-os tantervi utasításban. Hogy mi motiválhatta a tanterv szerkesztőit, csak találgatni lehet. Vajon az óravázlatszerű előírásokkal az iskolai tanítás központi „kézi vezérlését” akarták nyomatékossá tenni? Vagy nem bíztak a tanítók pedagógiai invenciójában, hiányosnak ítélték a pedagógustömegek módszerbeli felkészültségét? A válasz keresése a két „utasítás” motivációjának összehasonlítására ad lehetőséget.

Közös vonás a preferálás hatékonysági motivációja annak ellenére, hogy gyökeresen más társadalmi közegben és történelmi helyzetben érlelődtek ki e dokumentumok. A fonomimika a húszas évekre kísérletileg kifermálódott, betűtanításunkhoz jól adaptált módszerként terjedt el iskoláinkban tanügyigazgatási kényszer nélkül. A tankönyvírók és szerkesztők mutatósan variálták az eljárást. A kultuskormányzat oktatáspolitikai célkitűzésének alátámasztására csupán kodifikálta a kialakult helyzetet. Ebben az időben indult meg a tanyai iskolahálózat kiépítésére és az analfabetizmus felszámolására tervezett Klebelsberg-program. Az iskolai és iskolán kívüli program nagyon alacsony műveltségi közegben, nem kis ellenállással megküzdve kellett, hogy sikeres legyen, s ehhez a fonomimika agitativan is hatásosnak bizonyult.

Más volt a társadalmi és az iskolai közeg 1946-ban. Elemi erővel tört fel a tömegek kulturális éhsége, iskolát, új típusú iskolákat, tanítást, bizonyítványt követelve. Ez előtt tárta szélesre kapuit a nyolc osztályos általános iskola. Az új iskolatípushoz új módszert kerestek. A globális eljárás valóban új volt, legalábbis az iskolák számára. A részletes tantervi utasításnak egyik feltételezett indoka éppen a kísérleti előzmény nélküliség pótlása. Mint ismeretes, az elgondolás hibásnak bizonyult, s nem pótolta a globális módszer előzetes adaptációját. Csak sejteni lehet, hogy az „utasítás” szerkesztői ehhez miért nem merítettek a történeti előzményekből.

Sajátos a preferálás az 1950-es és az 1956-os tantervek esetében. Ebben az időszakban „köztes” (nem a tanterv szerves részeként kezelt) utasítással módosított formában került vissza iskoláinkba a hangoztató-elemző-összetevő módszer. Az ábécéskönyv szerkesztői dolgozták fel tételesen, s a tankönyv volt a kötelező tanítási sablon alapja.

Egészen sajátos helyzet állt elő az alternatív tanterv-módszer viszonylatban. Az iskolai gyakorlatban ugyanis liberalizálódott a tanterv szabályozó jellege a tananyag korszerűsítéséből és a módszerválasztás igényéből következően. A korszerűsítéssel növekedett az ismerethalmaz, maximális szintre emelkedtek a követelmények, s nem kis részben ennek hatására bizonytalanodtak el a tanulói teljesítmények már az oktatás kezdeti szakaszán is. E szorító helyzetet úgy lehetett oldani, hogy a pedagógus lehetőséget kapott a tantervben megjelölt tananyag súlypontozására és a módszerek megválasztására. Az alternatív tanterv-módszer viszonylatnak ez az alapja. Egy évtized alatt alakult ki ez a helyzet: az 1962-es tanterv felülvizsgálati szakaszában kezdődött, és tulajdonképpen az 1978-as tantervben sem lett módszertanilag körvonalazva, nyitva maradt a további liberalizálódás útja.

Már az 1978-as tanterv tervezési időszakában öt kísérleti programot kezdeményeztek az olvasástanítás korszerűsítésére,⁴⁰ s az iskolákban már használatban volt ábécéskönyvben is módosították a hangoztató-elemző-összetevő módszer egyes elemeit. A kísérleti programokban három jellegzetes vonást különböztethetünk meg: a „globális”, a „nyelvi-kommunikációs” és a „strukturális” jelleget. Az olvasástanítás négy módszerelemé (elemzés, hangoztatás, összetevés, írva-olvasztás) mindegyik eljárásban megtalálható. A különbség az egyes elemek hangsúlyozottságában (betűismeret-szintézis avagy szókép-analízis), sorrendiségében (betűtanítás írással egyszerre vagy késleltetett írás) és a tanítási rendszerbe szerveződött voltában (csupán betűtanítás és nyelvi tudatosság, avagy tanulási módszer a tantárgyak rendszerében) van.

A „strukturális” módszerrel 1. osztálytól az 5. osztályig öt tanéven keresztül folyt kísérlet négy iskolában. Ezután anyagi támogatás híján a kísérletvezető le kellett, hogy állítsa. A Tankönyvkiadó Vállalat négyféle eljárás tankönyvét nyomtatta ki és hozta forgalomba. (Az *Arató*-kísérlet tankönyvei belső kiadásúak, s negyediknek a „hivatalos” *Romankovics*-tankönyv számít.) Az iskolák ezekből választhattak. A pedagógus módszerválasztási szabadságát két tényező befolyásolhatta: a módszerek, a tankönyvek pedagógiai értékelése s a tantestületi elhatározás, illetőleg ezzel összefüggésben a tankönyvellátás. Nincs megbízható támpont arra, hogy a választást mennyiben befolyásolta és határozta meg a pedagógiai tudatosság, az egyes eljárások előnyeinek, hátrányainak a mérlegelése; abban viszont bizonyosak lehetünk, hogy a választhatósággal-erősödött a pedagógus invenciója is.

40 *Arató Ferenc* – *Arató Ferencné*: Az én ábécém. Bp. 1976. 191 p.; U. ö.: Első könyvem I. Bp. 1983. 179 p.

Kuti Gusztávné – *Ligeti Róbert*: A Maci olvas. Bp. 1975. 82 p.

Lovász Gabriella – *Balogh Beatrix*: Gyermekvilág. Olvasókönyv ált. isk. 1. oszt. Bp. 1987. 203 p.

Romankovics András – *Romankovicsné Tóth Júlia* – *Meixner Ildikó*: Olvasni tanulok. Ábécé és olvasókönyv, ált. isk. 1. oszt. I-II. Bp. Tankönyvkiadó.

Nyelvi és irodalmi kommunikációs nevelés. Alkotó szerk.: *Zsolnai József*. Bp. 1986. 223 p.

(Mindegyik szerző 1975-1980 között alakította ki kísérleti programját és szerkesztette meg hozzá a dokumentációt.)

A követelményrendszer és a teljesítmények statisztikája

A követelmény problematikája a teljesítmény megítéléséhez kapcsolódik. Nem alap nélküli az a megállapítás, hogy az olvasástudás az iskola értékjelzője: az oktatás alsó szintjén teljesen helytálló és nemcsak a múltra vonatkoztatva. S ebben igen jelentős a társadalmi nyilvánosság értékítélet-formáló szerepe. Abban is, hogy a tanterv milyen szintre állítja a követelményt, s abban is, ahogyan számon kéri azt az iskolán. Eötvös Józsefnek szemére vethették: ábránd és utópia a 6+3 osztályos népiskola az írástudatlanság társadalmi környezetében. A megítélése azonban nézőponttól függ. Kétségtelen, hogy az iskolatípusok, -rendszerek, a tantervek tervezői mindig hajlottak az illúziók felé: magasra állítani a követelményt iskolai és társadalmi viszonylatban, abban a feltevésben, hogy annak van igazán „húzó hatása”. Amit nem volna helyes teljesen tagadni, de az elmúlt történelmi időszak csak lassú haladást tudott felmutatni. Az illuzórikus követelményeknek nem volt mozgósító hatása a tömegoktatásban, inkább depresszálta, az elérhetetlennel szemben közömbössé tette a pedagógust.

Miben határozható meg az olvasástanítás valóságalapja? Mitől függ és hogyan kerülhető el a tömeges olvasástanítás teljesítőképesége és a követelmények közti szakadék? Mennyiben függ a teljesítmény az iskolából: a tantervtől, a tankönyvtől, a pedagógustól, a módszertől; és mennyiben az iskolán kívüli tényezőktől: a család szociális, kulturális helyzetétől? Egyáltalán: mi az a követelmény, amelyhez a teljesítmény mérhető, az iskolában pedagógiai, az iskolán kívül konvencionális eszközökkel mérve? Ezek a kutatás megválaszolandó kérdései.

A követelmény rendszerint teljesítményértékelésként ismeretes a társadalomban. Az olvasástudás mérése és nyilvános regisztrálása már a tantervi követelmények kodifikálása előtt is gyakori volt tanügyigazgatásunkban. Szórványosan az 1868 előtti időkből is találhatunk adatokat, később pedig az éves miniszteri jelentések gyakran foglalkoznak az olvasástanítás eredményességével. Jellemző példa rá az 1890/91-es tanévről szóló miniszteri jelentés, melyben a népiskola művelődési hatása volt mérlegre téve. A követelmény teljesítését, az olvasni tudást tagolatlan mérésrel – nem osztályhoz és nem osztályzathoz kötötten – értékelték és hozták nyilvánosságra: az „iskolát elhagyók” között hányan tudtak „jól írni, olvasni” s „csak olvasni”. Először az 1905-ös tantervi utasításban fogalmazták meg az olvasás követelményszintjét: éspedig megkülönböztették a „folyékony”, az „értelmes” és a „szép olvasást”. A szintek ugyan egymást követik, ám a követelmények egymásra épülése csak a folyékony és az értelmes olvasás között állt fenn. A „folyékony olvasás” első helyen a betűismeretet, a „szókép” felismerését foglalta magában; az „értelmes olvasás” követelménye azzal volt több, hogy a „szóképek”, a mondatok gondolati tartalmának tudatosá válását is elvárta a tanulótól. A „szép olvasás” a készség szintű második fokozatot csak részben feltételezte; az olvasás folyamatában ugyanis a felolvasó tanulónak nem annyira a gondolati tartalom megértése volt a fontos, hanem az artikulálás, amellyel a gondolati tartalmat érthetővé tette a hallgató számára. A követelményrendszernek ez a koncepciója változatlan felfogásban érvényesült az 1946-os tanterv bevezetéséig.

Az általános iskola tantervei két vonatkozásban állítottak fel differenciáltabb követelményt egymás után, fokozatosan. A tanuló akkor teljesítette az „értelmes olvasás” követelményét,

- ha nemcsak megértette a szöveget, hanem az információkat, ismereteket, fogalmakat képes tudásának gyarapítására használni, gondolatilag adaptálni;
- ha nyelvi tudatossága több volt, mint nyelvtani tudatosság, mert elérte a nyelvi kifejezőképesség szintjét; képes volt az adaptált gondolati tartalom kifejezésére frazeológiai, statisztikailag és írásban is.

Az olvasástudás történeti összehasonlítása

Ha tanterveket értékelünk, különösen, ha történeti összevetésben, nyilvánvalóan nem öncélúan, hanem azzal a gondolattal tesszük, hogy nyomon követhessük a társadalom tudásszintjének alakulását. Ezért a történeti problematika ide kívánczó kérdése: vajon a tantervtörténeti értékelésnek lehet-e adekvát módszere az olvasástudás statisztikai regisztrálása, s az osztályzatokban kifejezett teljesítményértékből – éppen a statisztikai transzponálás valóság elleplező volta miatt – lehet-e következtetni a tanterv-tananyag-módszer viszonylat minőségére? Ha elvárni nem is lehet minden tekintetben meggyőző választ, az összefüggés feltételezését sem szabad kizárni. Ismerünk és alkalmazni tudunk két korrekten egybevágó statisztikai eljárást: az osztályzatstatisztikát, amelyre a *tanügyigazgatási statisztikai rendszer* épült, s az önbevalláson alapuló *népszámlálási statisztikát*. Ezekre alapozzuk következtetéseinket.

A statisztika vészjele

Tanügyi statisztikai módszerekkel⁴¹ az 1890/91-es tanévről szóló miniszteri jelentés az „iskolából kilépett”-ek olvasástudását két fokozatban minősítette: A minősítés megértéséhez tudni kell, hogy a „kilépett” minősítés nem volt egyenértékű a népiskola 6. osztályának elvégzésével, s hogy a 6-12 éves életkorhoz kötött mindennapi iskolába járás előírásait is feloldotta a helyi szokás: falun a nagyobb tanulók a mezőgazdasági munka idején elmaradhattak az iskolából. Ezek előrebocsátása után lássuk a miniszteri jelentés statisztikai adatait:

a népiskolát elhagyva „kilépett”	229 753	tanuló	
közülük „jól tudott írni-olvasni”	221 429	tanuló	96,2%
„csak olvasni tudott”	8 324	tanuló	3,8%

Nagyon elgondolkoztatóak az ötvenes évek eleji és végi kirívó statisztikai értékkülönbségek. (I. táblázat) Az évtized elejére a személyi és tárgyi feltételek kialakulatlansága és a módszerbeli bizonytalankodás a jellemző. Ekkor történt a globális módszer „leváltása” és az analitikus-szintetikus eljárás bevezetése. Az évtized végére sokkal kiegyensúlyozottabb lett az oktatás az olvasástanításban is. Értékelhetően jobbak a tankönyvek,

⁴¹ A Vallás és Közoktatásügyi M. Kir. Miniszternek a Közoktatás Állapotáról szóló Jelentése (1890/91 tanév) Bp. 167 p. – 1970. évi Népszámlálás 23. Demográfiai adatok. Bp. 1970. 49 p. – 1980. évi Népszámlálás 30. A népesség és a lakások adatai. Bp. 1982. – Közoktatási Minisztérium, Statisztikai Tájékoztató, Alsófokú Oktatás, 1951/52. tanév vége, 1958/59, 1959/60. – Kurucz Dezső hagyatéka. OPKM Múzeumi Dok. – Művelődési Minisztérium, Statisztikai Tájékoztató, Alsófokú Oktatás 1981/82., 1987/88. – Rézműves János: Az olvasóvá nevelés néhány problémája. – Módszerek és feladatok az általános iskolai ifjúság olvasóvá nevelésében. Szerk. Merényi József Miskolc, 1973. 32 p.

*Az olvasás osztályzatstatisztikai adatai az általános iskolák
1950–1960 közti tanéveiről^x*

Összes osztálylétszám (ezer főben)	Tanév Tantárgy	Az osztályozott tanulók %-os aránya					Az elégtelenek száma olvasásból
		5	4	3	2	1	
1. oszt.	1950/51.						14.000
	olvasás	42,2	23,9	18,1	9,2	6,6	
	írás	29,4	27,9	25,7	12,	5,	
190–200	1959/60. olvasás					9,5	18.000
2. oszt.	1950/51.						3.600
	olvasás	40,8	25,9	21,3	10,2	1,8	
	írás	30,1	28,7	26,2	13,2	1,9	
180–190	1958/59.						5.236
olvasás	39,1	24,3	20,5	13,3	2,9		
	írás	23,8	26,8	28,6	18,5	2,3	
3. oszt.	1950/51.						2.500
	olvasás	39,4	–	–	–	1,2	
	írás	28,3	–	–	–	1,4	
170–180	1959/60.						3.400
olvasás	36,4	24,7	22,7	14,5	1,7		
	írás	23,	27,3	30,5	17,9	1,3	

1. táblázat

^x Az adatfelvétel hiányos, nem értékelhető. Az osztályok összesített létszáma az évtized alsó-felső határáként értendő.

s több a tanítási tapasztalat. A statisztikai mérések mégis sokkal rosszabb eredményt mutatnak ki. A tanév végi bukások 1959-ben és 1960-ban riasztóan magasak, az első osztályosoknak 9,4, illetőleg 9,5%-a, több mint 18 ezer tanuló kezdte kudarcélménnyel az olvasás tanulását. Az évtized átlaga is magas, 15-16 ezer tanulót érintett. A következő években a „szigorúság engedett”, az első osztályosoknál bevezették a késleltetett osztályozást s a promóció automatizmusát. Az adminisztratív intézkedések azonban lényegileg nem befolyásolták az olvasástanítás eredményességét.

A felsőbb osztályok tanulói közül csak az elégtelen osztályzatúakról vannak adataink. Eszerint az 1959/60-as tanévben a negyedik osztályosok közül 1,5%, az ötödikesek közül 3,8% kapott elégtelent. Még korábban, az 1950/51-es tanévben a hetedikesek 2,9, a nyolcadik osztályosok 1,3%-ának olvasástudását minősítették – minden bizonnyal – elégtelennek.

A statisztikát annak a tudatában értékeljük, hogy sem az olvasástudást, sem az olvasás nem tudást nem lehet csupán belőle megítélni. A bukásra vonatkozó számok is csak jelzésértékűek. Azok a tanulók, akiknek számát a statisztika feltünteti, valóban nem tudtak az adatszolgáltatás idején olvasni. E tekintetben az iskolai osztályzat valóságos értékű. A kettesre, hármasra értékelt olvasástudás azonban szubjektív és relatív. Ezek a tanulók rendszerint már a szövegolvasásban is bizonytalanok, a szövegértésben még inkább. Tudásuk nagyon labilis alap a felső tagozati követelményekhez. Az idézett adat a felső tagozati magyar nyelv és irodalom elégtelen osztályzatait jelzi, de a többi tantárgyra is következtethetünk belőle. Az olvasni nem tudás bizonyára gátló tényező a kettes, hármas osztályzatú tanulók felkészülésében. Sokszor bizonytalanok a tantárgyi szakszöveg olvasásában. Ha folyékonyan olvasnak, akkor a meg nem értett, körvonala-zatlanul rögződött fogalmak képeznek leküzdhetetlen akadályt számukra. Ezért képtelenek rá, hogy a tanulás következő szintjén teljesítsenek, és megértsék az egyes tantárgyak belső logikai felépítését, elsajátítsák frazeológiájukat.

Az osztályzatstatisztikák összegzéséből kitűnik, hogy 1950 és 1960 között 1–4. osztályban évente átlagosan a tanulók 4%-a, 5-8. osztályban a tanulók 3,5%-a bukott meg. Az iskolát elhagyó 8. osztályosok közül egy-egy évfolyam gyerekeinek 1,3%-a pedig hiányosan tudott olvasni.

A húsz évvel későbbi kép sem kedvezőbb. 1988-ban az alsó négy évfolyamon 5,7%, felső tagozaton 4,4%-ot tett ki az elégtelen osztályzatú tanulók aránya. Az általános iskolát félig-meddig befejezve távozott a 8. osztály végén 2288 tanuló, vagyis az 1. osztályból indulók 1,3%-a. Ők azok, akik alig érték el perceptuális olvasás szintjét, s ennyiben a nyolc évi tanítás „selejtjének” tekinthetők. Helyenként a valóság ennél is sötétebb: a Borsod megyei felmérés 1988-ban 20-40% között mutatta ki a gyengén olvasó felső tagozati tanulók arányát.

A népszámlálás statisztikai adatai

Analfabéta	1930-ban	667 940	8,96%
	1960-ban	348 130	3,98%
	1970-ben	224 208	2,4 %
	1980-ban	224 764	2,1 %

A két statisztikai vonal nyilvánvalóan találkozik, az iskolai statisztika adatait kumulálta a népszámlálás. Az iskolát elhagyók iskolai végzettség szerint kerültek be a következő évtized népszámlálási adataiba, s a bukottak az analfabéták közé sorolódtak. Ebben a vonatkozásban a statisztikai adatok helyállóak az olvasástanítás minőségét s az olvasástudás társadalmi valóságát illetően. Az iskola évente 1000-1500 fővel „újratermeli” az frástudatlanságot, amit valójában a népesség elhalása nem ellentételez.

Ezek után nem csoda, ha pesszimiztikusnak látszik a történeti háttér. Vajon milyen következtetésre juthatunk, ha összevetjük az oktatás – a korábbi időkhöz képest kétségtelenül jobb – tárgyi és személyi feltételeit az oktatási folyamat stagnáló vagy alig jobb végeredményével? Ha az iskolában jobbak a metodikai feltételek, de nem jobb az olvasástudás? Ha minőségileg más a családok szociális, kulturális helyzete, de nincs meg az olvasástanulás fontosságának felismerése? Miért van mindez? Melyek a retardáló tényezők? Oktatáspolitikaiak? Szociológiaiak? Pedagógiaiak? Miben és miért hibáztatható az iskola? Mi eredeztethető „pedagógiai műhibából”?

Élettani mozzanatok

Az olvasás szem⁴²

Az olvasási folyamatnak két jellegzetesen előforduló fázisa van: a bevezető és az észleltet, ami beletorkollik a gondolkodási folyamatba. A megkülönböztető és elválasztó határvonal az analízatorok működésében húzható meg. Az észleltet szervez látni, tapintó és halló olvasás különböztethető meg. A közbeszédben az olvasás a látnihoz kapcsolódik. Értethető, hiszen az embereknek több.

III.

AZ OLVASÁS ÉLETTANI ÉS PSZICHOLÓGIAI ALAPJA

Az olvasási folyamat két jellegzetesen előforduló fázisa van: a bevezető és az észleltet, ami beletorkollik a gondolkodási folyamatba. A megkülönböztető és elválasztó határvonal az analízatorok működésében húzható meg. Az észleltet szervez látni, tapintó és halló olvasás különböztethető meg. A közbeszédben az olvasás a látnihoz kapcsolódik. Értethető, hiszen az embereknek több.

Előfordul, hogy a látni olvasás szervez megismerését az észleltet működését az analízatorok segítségével kell kezelni. Tudjuk, hogy a szem bizonyos mértékű divergencia és az egyes részek koordináltan, komplexen a látókéreg irányultságát, a látókéreg feladatától függően működnek. Az olvasás során a szem a szemgolyó és a látókéreg, élettanilag a szemgolyó és a látókéreg funkcionális határvonal meg leginkább. A szem mozgásában 4 egyes és 2 fél le izom koordináltan vesz részt. A szemgolyó függőleges, vízszintes és ferde irányú. A szem állása szerint primer az állás megváltozása, ha a két szem látókéregbe párhuzamosan áll, azaz ha a végtelemben állnak; szekunder, ha oldalsó irányban 2-2 izom kombináltan működik; tercier, ha 3 izom vagy oldalirányban a két szem beállítás. Ezek szerint az olvasás szekunder és tercier szemállásban történik. A kezeli olvasás általában a szekunder szemállás a jellemző. A szemállás fejleszthető, s az olvasásnál is iránytípus a két szemállás kombinációjának reflexszerű kialakítása.

A látókéreg 6 sejtípus. A függőleges rétegek közt a csatlós eredményképpen egyre több a csatlós. Ez képez zónális csoportokat, amelyben a látókéregnek képződik a bizonyos mértékű elválasztásuk felállítására. A látókéreg általában binokuláris látás, vagy két szemmel látunk a világot. A látókéreg alakulásában, fejlődésében nagy szerepe van az akkomodáció jelenségének, amelyre be kell tartani a szemlencse elmozdítás képességét is. Az akkomodáció fiatal korban a szemlencse 10 cm-es, 45 éves kor

⁴² Az ember szem. Sz. 1962. - János Pásztor: Az ember szeméről. Sz. 1968. 757-764. p. - Biológiai lexikon. Sz. 1975. - Orvosi lexikon. Sz. 1967.

⁴³ Lásd a szem az élettani és pszichológiai szempontok közötti összefüggésről. Mivel egy idő múlva a szemlencse elmozdítására van szükség, ezért a szemlencse elmozdítására van szükség, ezért a szemlencse elmozdítására van szükség.

Élettani mozzanatok

Az olvasó szem⁴²

Az olvasási folyamatnak két jellegzetesen elkülöníthető ága van: a bevezető ág az érzéklet, ami beletorkollik a gondolkodási folyamatba. A megkülönböztető és elválasztó határvonal az analizátorok működésében húzható meg. Az érzéklet szerint látó, tapintó és halló olvasás különböztethető meg. A közbeszédben az olvasás a látáshoz kapcsolódik. Érthető, hiszen az embereknek több, mint 99%-a a látó olvasást gyakorolhatja, a látásérzékelés szerve pedig a szem. Mi tulajdonképpen ebben a vonatkozásban foglalkoztunk az olvasással, s ennek elméleti alapjai kidolgozására teszünk kísérletet. Szeretnénk viszont érzékeltetni, hogy ezzel az olvasás problematikája korántsem teljes, jelentős terület még a vakok olvasása, a tapintó olvasás. Ez esetben a betűérzékelés a tapintóapparátus terméke, s az analizátorok utáni folyamatszakasz valószínűleg kisebb-nagyobb mértékben egybeesik a látó olvasásával. Kérdéses a halló olvasás mibenléte. Páros jelenség: a felolvasó közreműködésével indul el a folyamat, a betűérzékelés átváltódik élőbeszéddé; ezután kezdődik a halló olvasás, amelyből kiesett a betűérzékelés, az analizátor a hallásérzékeléhez kapcsolódik. Az olvasásértés azonban mindkét személynél bekövetkezik, feltételezve az egyéni különbségeket. Tévhit az ellenkezőjét hinni, amit az antik világból való anekdota példáz.⁴³

Nyilvánvaló, hogy a látó olvasás lényegi megismerését az érzékszervi működésnél, az anatómiai alapoknál kell kezdeni. Tudjuk, hogy a szem bonyolult összetételű szervünk, s az egyes részek koordináltan, komplexen s a tevékenység irányultságától, a látási-nézési feladattól függően működnek. Az olvasást anatómiailag a szemizmok, a mozgástengely és a látókéreg, élettanilag a szemmozgás és a látókéreg funkcionálása határozza meg leginkább. A szem mozgásában 4 egyenes és 2 ferde izom koordináltan vesz részt. A mozgástengely függőleges, vízszintes és ferde irányú. A szem állása szerint: primer az állás megjelölése, ha a két szem látótengelye párhuzamosan áll, azaz ha a végtelenbe nézünk; szekunder, ha oldalirányban 2-2 izom kombináltan működik; terciér, ha 3 izom végzi oldalirányban a két szem beállítását. Ezek szerint az olvasás szekunder és terciér szemállásban történik. A kezdő olvasóra általában a szekunder szemállás a jellemző. A szemállás fejleszthető, s az olvasástanulás iránya éppen a két szemállás kombinációjának reflexszerű kialakítása.

A látókéreg 6 sejtréteg. A függőleges rétegek közt a tanulás eredményeképpen egyre több a sejt kapcsolat. Ez képez retinális receptormezőt, amelyben a látóneuronok képessé válnak a bonyolultabb ábrakombinációk felfogására. A látótér általában binokuláris látótér, azaz két szemmel látjuk a világot. A látótér alakulásában, fejlődésében nagy szerepe van az akkomodáció jelenségének, amelybe beleértendő a szemlencse élesre állítási képessége is. Az akkomodáció fiatal korban a szemtől 10 cm-re, 45 éves kor-

42 Az emberi test. Bp. 1982. – *Bálint Péter*: Az élettan tankönyve. Bp. 1968. 757-786. p. – Biológiai lexikon. Bp. 1975. – Orvosi lexikon. Bp. 1967.

43 Levelet kap az írástudatlan menyasszony katona vőlegényétől. Megkér egy első gimnazista fiúcskát, hogy olvasson fel neki. Mivel tudja, hogy a levélben intim dolgokról is szó lesz, ezzel a felszólítással adja a levelet felolvasásra: „Fiatalúr, dugja be a fülét, úgy olvassa, mert nem magának való van benne!”

ban 33 cm-re való élesre állítást tesz lehetővé. Később a távolság nő. A látásélességet a legkisebb látószög mértékével jelöli az orvostudomány. Erről pedig azt kell megjegyezni, hogy a szem feloldó képességét, azaz a retinának azt a képességét fejezi ki, hogy két pontot különállóként ismerünk fel. A látószöget szögperccel mérik. Az egy szögperces látószög két betű felismerésének, megkülönböztetésének és összekapcsolásának a látási lehetősége.

Az olvasó szem sajátságos ugráló (saccadált) mozgást végez. A szöveg egyik pontjáról a másikra ugrik, amely pontokat fixálja. Ezek az olvasó szem működésének a „támpontjai”, a koordinált szemmozgások eredményeként kialakult fixációs reflexek állomásai. A fixációs pontok a szövegben a kisebb, illetve kevesebb vagy több betűből álló nagyobb betűcsoportok. Ezeken a fixációs pontokon a szem pihenni látszik, valójában „tájékozódik” a gondolati tartalomban való eligazodás céljából. E betűcsoportok a „tájékozódás” szempontjából semleges tartalmúak vagy jelentéshordozóak lehetnek. A legkisebb betűcsoport a szótag; sem önmagában, sem a szövegben nincs külön értelme, jelentése. Ezért semleges fixációs pont. A módszertani közbeszédben „szótagképnek” szokták nevezni, azt fejezve ki vele, hogy a betűcsoportot egy képben összeállónak, sztereotip formának látjuk olvasás közben. A szavak olvasás közben terjedelmesebb sztereotípiái a szem „tájékozódásának”; s mint fixációs pontok, jelentéshordozóak, amelyeknek önmagukban is van értelmük, de ettől eltérő értelmezést is kaphatnak mondatbeli, szövegrészbeli összefüggéseik alapján. A szavak a fixációs pontokról, más szóval a „szóképről” az olvasás jellemzői.

Meg kell ismerkednünk az ugrálás „természetével” is, mert alapvetően befolyásolja az olvasás folyamatát. Egy-egy ugrás átlagos ideje 0,02 sec., s két ugrás közt 0,2 sec. telik el. Egy-egy sor olvasásakor a szem 5-6 ugrást végez. Egy ugrás kb. 2 fok mértékű, ami 30 cm-es szemtávolságban 6-8 betűt is átfog. Az is bizonyos, hogy az ugrás alatt nem egyforma a látás élessége, vagyis a szem nem „tapogat körbe” minden betűt. Ha ez így van, akkor hogy tudunk folyamatosan szöveget olvasni? Ennek a magyarázata már átvezet bennünket a gondolkodási folyamatba. Az élettani kiindulási pont a látási engramma funkcionálása. Az optikai észlelés útján a látókéregben emléknymok keletkeznek, és a nagyagykéregben elraktározódnak. Az ugrások alatt a betűcsoportok emléknymoi idéződnek fel. A felidéződés elsődleges kiváltói a fixációs pontok, melyeket a közbeeső betűcsoportok emléknymoi a szavak értelmes láncolatává fűznek össze. Ebben meghatározó szerepe van előző ismereteinknek.

Az élettani magyarázatot megerősítik és jól egészítik ki a szemmozgás kísérleti tanulmányozásának tapasztalatai.⁴⁴ Ezeknek a kísérleteknek nagy múltjuk van. Sok tekintetben biztos támpontot adnak a folyamat pszichológiai elemzéséhez és az erre épített pedagógiai tevékenység számára. Jó ideje bizonyítást nyert már, hogy az olvasás teljes ideje a szemmozgásokhoz és rögzítésekhez felhasznált időből áll. Azt viszont bizonyítani kellett, hogyan használható fel a leggazdaságosabban az olvasáshoz igényelt, de feltétlenül szükséges idő. Ehhez az „utókép-módszert”⁴⁵ (after-image method) alkalmazták. Ezzel kimutatták, hogy folyamatos olvasás esetén a köztes rögzítések mozgási sebessége igen nagy, s a szöveg minden betűje nem lesz „élesre állítva” a retinaközpontban. A köz-

44 O'Brien, J.A.: Silent Reading (A néma olvasás) New York, 1921. 5-13. p.

45 „Utókép-módszer”: tükör, teleszkóp, felső szemhéjra erősített mikrofon a szaruhártyára helyezett elefántcsont gyűrű-pálcika közvetítésével, fényképezőgéppel regisztrálták a szemmozgást.

tes rögzítés egy sor átfutásának egyharmcad-egyhuszonnegyed részét veszi csak el. Mivel a szem ilyen villámgyorsan mozog az egyik rögzítési ponttól a másikig, az ingerek fúzióját kell feltételezni, azaz e mozgás közben a szem gyakorlatilag „vak”, a percepciók nem világosak.

S hogy közelebb kerüljünk az olvasási folyamat lényegének megismeréséhez, többet kell tudnunk a látás és a percepció viszonyáról. Ez a szemmozgás ugrása alatt tisztázódik. A percepció lehet foveális (retinaközpontú) és perifériális. Mivel a rögzítés 5-6 betűt fog át, ennyi fér a foveális rögzítésbe, ennyi látható tisztán, a csatlakozó betűsorok körvonalai elmosódnak, annál homályosabbá válnak, minél távolabb vannak a rögzítés központjától. Ezeket a betűket, betűcsoportokat csak a periférikus látás képes felfogni, amelynek a területe többszöröse annak, amit a tiszta látás felfog.

Az olvasás alatti szemmozgások és szünetek fényképfelvételei azt mutatták, hogy a teljes olvasási idő zömét a szünetek teszik ki. Minél kevesebb a rögzítések száma, annál rövidebb az olvasási idő. A soronkénti szünetek száma a rögzítés (perceptuális) időtartamától is függ, amelynek gyakorlás általi nagyobb gyorsasága folytán csökken a soronkénti rögzítések száma, s nő az olvasás gyorsasága. A gyors olvasást a szemek egyenletes, ritmikus mozgása jellemzi, míg az akadozó olvasásnál szabálytalanok a mozgások, gyakoriak a regressziók, az ismétlődő szemmozgások. Lényeges feltétel, hogy az olvasó szeme képes legyen elsajátítani a sorolvasáshoz igazodó egyenletes szemmozgatási beidegződést. Az egyéni olvasás különbözősége a ritmikus mozgási szokások következménye. Természetesen nem hallgathatjuk el, hogy a szemmozgást olyan tényező is befolyásolja, mint a szöveg gondolati tartalma, a téma ismerete, a szöveg egyszerű vagy nehezen érthető stílusa s a vizuális távolság. A szöveg nehézsége vagy könnyen érthetősége szűkíti vagy tágítja a periférikus látás terjedelmét, és ettől függően lassú vagy gyorsabb az olvasás.

A szemmozgások a gyermek növekedése során változnak. A rögzítések gyakorisága, a szünetek hossza és a regressziók száma idővel jelentősen csökken. 14-16 éves kortól a szem olvasási tulajdonságai nagyjából állandósulnak, és ekkor már csak kisebb javulások következnek be, feltételezve a rendszeres tanulási célzatú olvasást. A mechanikus olvasásban ugyanis már korábban állandósítható egy bizonyos szint, és a későbbi változások a szöveg nehézségének, illetőleg a megértésének tulajdoníthatók.

Az egyéni különbözőségekről még annyit: a jó és kevésbé jó olvasó egyének szemmozgásai észrevehetően különböznek; gyors olvasásnál vagy a rögzítések száma kisebb, vagy a szünetek rövidebbek, a gyenge olvasók szemmozgásmintái a szöveg jellegétől függetlenül mindig egyformák. Az olvasás szemmozgásai specifikusak, és nem lehet belőlük más vizuális feladatra következtetni.

Ezek után megközelítő pontossággal lehet arra a kérdésre válaszolni, hogyan érhető el egyénileg a maximális olvasási gyorsaság? Mennyiben függ a szemizom gyakoroltatásától, a gyors mozgásreflexek kialakításától? A gyorsolvasás propagálói erre esküsznek. A kísérleti eredmények azonban, mint látható, ezt korántsem igazolják. Feltételezhetjük továbbá azt is, hogy látási engrammának és az optikai tapasztalatoknak is igen fontos szerepük van az olvasás gyorsaságának fejlesztésében. A problémára a továbbiakban az olvasásértés vizsgálata adhat meggyőzőbb választ.

Ide kívánczik még egy akadémikusnak tűnő kérdés: öröklött vagy szerzett tulajdonság-e az olvasó szem mozgási reflexe?

Köztudott, hogy az európai kultúrában élő emberek szeme az európai írásmód olvasásához szokott hozzá: a látóidegek és a szemizmok a vízszintesen balról jobbra koordinált mozgásra s fixációs reflexre vannak beállítódva. Így is adaptálódott a nembeli fejlődésben. Mi, akik ebbe születünk bele, azt mondjuk, ez a könnyebb, s nehezebb a függőleges sorok olvasása, a függőleges fixációs reflex gyakorlása. De ez a nembeli fejlődésből következett-e vagy fordítva? A mi számunkra ennek a megválaszolása csak elméleti fikció.

Az olvasástanítás számára lényeges annak tisztázása, milyen a látási, hallási és beszédszervi analizátorok együttműködése és kölcsönös kontrollja. Leegyszerűsítve: a hangos és a néma olvasásnak mi a viszonya a folyamat fejlesztésében? Szükséges-e hangos olvasással ellenőrizni az olvasás megtanulását? A szemmozgás reflexeivel foglalkozó kísérletek a három érzékszervi analizátor kölcsönhatásos kapcsolatának a következő területeit tartják számon.

Az *első* az olvasás alatti szellemi tevékenység mozgásgerjesztő hatása. Régi megfigyelés, hogy a néma olvasás alatt az ajkak mozognak. Erre a magyarázatot a „dinamogenezis” pszichofizikai törvénye adja meg, miszerint a szellemi állapot izommozgásban manifesztálódik. Az ajkak mozgása nem szerzett szokás, hanem reflexműködés, amelynek alapja öröklött fiziológiai hajlam. Erről azonban le lehet szokni, s az olvasás tanulása során erre gondolni is kell. Ez is a tanítás, a fejlesztés feladata. Ugyanez tapasztalható az olvasás ikerjelenségénél, az írásnál. Nagyon gyakori, hogy a gyerek az írástanulásnál a nyelvét kinyújtja, forgatja a szájában, vagy a felsőtestét mozgatja. E mozgás nélküli olvasás-írás viszont már szerzett szokás, s az eredeti reflexfolyamatokat a tudat kontrollálja. A „dinamogenezis” elmélete szerint a néma olvasás alatt fennállhat a szellemi tevékenység motorikus reakciója; de arra nem ad egyértelmű választ az elmélet, hogy az artikulációs vagy a gesztikuláló mozgásban is ez a reakció érvényesül-e? Feltételezhető-e ennek a fordítottja, vagyis a motorikus reflexek kelhetnek-e és táplálhatnak-e intellektuális reakciót? (Ad-e magyarázatot a fonomimikai módszer élettani-lélektani megalapozottságára, hogy ti. egy mimika beidegződése segít-e rögzíteni optikai képzeteket, a „szótagképeket”?)

A *második terület* a néma és a hangos olvasás folyamatdinamikája. Szükségtelennek tartom, hogy a kettő közti különbséget bizonygassam. A fiziológiai alap vizsgálata alapján ugyanis kézenfekvő, hogy miért lassúbb a hangos olvasás. A néma olvasásban a látás folyamatának ingerületvezetése háromszor-négyszer gyorsabb, mint hangos olvasásban a látás, hallás és a beszédszervi ingerületvezetés áttételi mechanizmusa. A különbséget a figyelemmegosztásban és ebből következően a megértés minőségében kell keresnünk. Míg a néma olvasásnál egyirányú a figyelem koncentrációja, a hangos olvasásban erős a szóródás, a megosztódás a látási érzékelés, a szöveg helyes kiejtése, a folyamatos olvasás és a szövegértés között. Továbbá az olvasás gyorsulásával az emlékezet pontosabb és tartósabb lesz.

A kölcsönhatásos kapcsolat *harmadik esete* a fonetikai és vizuális asszociáció viszonya és a kontroll érvényesítése. Sokoldalúan kell vizsgálni, milyen minőségű összefüggés alakul ki a beszédszervi fonetikai tapasztalatok és a vizuális szimbólumok között. A beszéd szerzett tudás, amelynek öröklött fiziológiai képesség az alapja. Az olvasni nem tudó gyermek számára a szavak auditív érzékletet keltenek, és ezen keresztül intellektuális, emocionális és motorikus reakciót. Az olvasás hármass érzékleti asszociáció: a hangok, a nyomtatott betű, a szavak vizuális szimbólumainak az összekapcsolása. Ez az

asszociációs képesség nem öröklött, hanem gyakorlás eredménye. Egy már begyakorolt tudásra, a beszédre épül. A szó képe felidéri a megfelelő hangzást és artikulációs mozgást. A néma olvasásban a mindennapi beszédnek egy rövidített formája jön létre, megtartva az eredeti beszéd lényeges jellemzőit. Ez a „belső beszéd” a néma olvasás automatikus kísérője. A „belső beszéd” (szubvokalizáció) a néma olvasás része, hallási és motórikus elemekkel egészül ki. Az olvasó a szavak egyes részeit ejti ki, s „hangpótlókat” alkalmaz.

Újabban a pszichológiai kísérletekben nagy figyelmet szentelnek a szubvokalizációs vizsgálatoknak⁴⁶, különösen a fejlődési folyamattal és a szöveg nehézségével kapcsolatos témáknak. Ez utóbbival később foglalkozunk. A fejlődési folyamat vizsgálatából kiderült, hogy az egyénien olvasó gyermekek közül egyesek hangosan mondják a szöveget, mások susognak vagy ajkukat mozzgatják, de mindannyian hangpótlót produkálnak. Az ajak- és a nyelvmozgások különböző viselkedési formákat öltenek könnyű és nehéz szöveg, valamint a verses szöveg olvasása közben.

Kísérleti megfigyelésekkel kimutatható, hogy a „belső beszédhez” „belső hallás” kapcsolódik, fonetikai és zenei értelemben is. A fonetikai „belső hallásnak” helyesírási szempontból fontos szerepe van a magyar nyelvben, amelynek a fonetikus írásmód az egyik alapelve. Végül is ebben az összefüggésben lehet meggyőző választ adni arra a kérdésre, hogy az olvasás folyamatának a megalapozásában mi a jelentősége a hangos olvasásnak, és miért kell a néma olvasásra alapozni az olvasástudást. A hangos olvasásra szükség van az érzékleti asszociációk kialakításához és megszilárdításához s a szövegkiolvasás helyességének ellenőrzéséhez, továbbá a „belső hallás” kifejlesztéséhez, finomításához, ami nélkülözhetetlen a helyesíráshoz.

Pszichikai mozzanatok

Többször hangsúlyoztuk: az olvasás bonyolult és kölcsönhatásos jelenség élettanilag is, és úgy is, mint a pszichikum „terméke”. Az egyes mozzanatokot nehéz a folyamatból kiemelni, szeparálni, de nem lehet teljes egészében a pszichológia régi, hagyományos kategóriái alá sorolni sem. A pszichológiai elemzésnek tekintetbe kell vennie a mozzanatokot hordozó „anyag”, a szöveg „természetét”, törvényszerűségeit, ami viszont szorosan kötődik a nyelvészethez s a hozzákapcsolódó pszicholingvisztikához és szemiotikához. Az írott beszéd analízise, egységeinek – a hang-betű kapcsolatnak, a szótagnak, a szó-nak mint perceptuális egységnek – a megismerése csak a pszicholingvisztika segítségével lehetséges. Az írás a vizuális jelek egyre szövevényesebb rendszere, amit a szemiotikának, ennek a jellegzetesen interdiszciplináris stúdiumnak a közvetítésével ismerhetünk meg, miközben olvasunk.

Az olvasás folyamatának a megértéséhez is a pszichológia kulcsát kell megadnunk. Ehhez igen szerény kísérleteket tud produkálni a szakirodalom. Egyes szakírók (*Meixner Ildikó – Jusztné*, 1967) inkább az informatika nyelvezetét vették igénybe, s az olvasást csupán dekódolásnak, írásjelmegfejtésnek értelmezték. Ha a pszichológia saját logikáját alkalmazza, akkor abból indul ki, hogy milyen kapcsolat van a beszélt nyelv és olvasás között, és élettani alapon elindulva ad pszichológiai magyarázatot az olvasás miben-

⁴⁶ Gibson, E. J. – Levin, H.: The psychology of Reading (Az olvasás pszichológiája). Cambridge-London, 1976. 340-359. p

létéről. Információszerzés a szövegből, de nemcsak nyomtatott írásból, hanem jelek, képek, ábrák kombinációjából; nem kódolja a hangokat, szavakat frott szimbólumokra, majd dekódolja a gondolatokat; s az írni-olvasni tudás sem csupán a hangok hangzásának a megadásából s a jelek értelmének a megfejtéséből áll; aktív folyamat, amit az olvasó maga irányít sokféle módon és többféle célból. Éppen azért többféle olvasási folyamat és mód létezik. A pszichikai mozzanatok szeparálásában és magyarázatában ezt kell kiindulási helyzetnek elfogadni.

Figyelem és érdeklődés

Amennyire körvonalazhatatlan, annyira nélkülözhetetlen a folyamatban. Tudatunk blendéje, amely akarattunktól függetlenül is kinyithatja érdeklődő tudatunk kapuját környezetünk ingerhatása előtt, de énünk ellenére sohase záródik be. A figyelem vagy figyelmetlenség szűrőállomás, ahol énünk kiválaszt vagy elvet valamit a külvilág ingereiből. Olvasó érzékszerveinket azonban alkalmassá tehetjük a kívánt információk megszerzésére, fejleszthetjük figyelésünk mechanizmusát. Ezt periféris mechanizmusnak nevezhetjük, ami megerősíti a figyelemnek az érdeklődés által keltett és gerjesztett centrális mechanizmusát. Olvasás közben a figyelem koncentrációképességének nagy jelentősége van. Tulajdonképpen az olvasás eredményessége ettől függ, bármilyen céllal vagy feladattal is történik. A figyelem akaratlan elkalandozása miatt sok idő vész el. A figyelem „terjedelme”, a koncentrációképesség erőssége és időtartama a szellemi fejlődés járulékos, de nélkülözhetetlen eleme. Érthető, szinte pedagógiai közhelyszámba menő megállapítás, hogy a gyermek koncentrációképessége még fejletlen; az azonban nem, hogy miért nincs életkoronként standardizálva a fejlődési szint, s miért nincs ehhez igazodás az oktatás rendjében? (Gondoljunk például az azonos tanítási időbeosztásra a 6–18 évesek viszonylatában.) Kísérleteink megfigyelési tapasztalataira hivatkozunk: 6–8 éves korban a koncentrációképesség maximális időtartama nem haladja meg a tíz percet, még kedvező egyéni adottságok és egyéb körülmények szerencsés közrejátszása esetén sem. A koncentrációt tervszerű pihentetéssel kell felváltani, csak úgy lehet ismét eredményes. A figyelés és a pihentetés tervszerű, rendszeres váltogatásának megvan a maga törvényszerű rendje a tanórai munkában csakúgy, mint a napi és heti munkaszervezésben. A koncentrációképesség időtartama fokozatosan növekszik, s rendszeres gyakorlással, fejlesztéssel 18 éves korra érheti el a húsz percet.

A figyelmet befolyásoló tényező a szöveg is. A nehéz vagy ismeretlen tartalmú szöveg éppúgy „elaltatja” a figyelmet, mint az olvasó számára érdektelen, unalmas tartalom. Ide kívánczok, hogy rámutassunk a figyelem és az érdeklődés kapcsolatára. Röviden úgy lehet jellemezni: szinoním jelentésűek, pontosabban ikerszavak ugyanazon jelenség két oldalának érzékeltetésére. Az érdeklődés ugyanis a figyelem koncentrációjának kiváltója, s ez a szöveg olvasása közben mindig így van. Olvasni csak a figyelem közreműködésével (figyelmesen) lehet.

A szöveg mint az olvasás tárgya két vonatkozásban keltheti fel érdeklődésünket: külső formájával és tartalmával. Formán a szín, a betűformák típusa, nagysága, az ábrák-képek-rajzok s az elrendezés, a szövegoldal képe értendő. A forma és a tartalom közti átmeneti kategória a cím, a kiemelt szó vagy szövegrész. Külső megjelenése fokozza az érdeklődést, ugyanakkor tartalma motívum, kezdő láncszem az emlékezés láncreakciójában.

A tartalom szubjektív vonzása az, amiben az érdeklődés közelebb viszi az olvasót a gondolati azonosuláshoz. Bennünket a figyelem általános fejlődési jellemzője és az ezen belüli egyéni sajátosságok megismerése érdekel közelebbről. A formák, színek iránti érdeklődő figyelem igen korán megnyilvánul. Sok gyermeket már óvodás korban érdekli a betűforma, a színes ábra, a tévé reklámszövege, az utcai plakát. Nemcsak odafigyel, hanem emlékszik rá s idézi. Egyéni indíttatásból a tartalomra inkább csak 8-9 éves korban figyel koncentráltan. A szöveg tartalma viszont az olvasástanulás első órájától kezdve kulcskérdése a tanításnak, és éppen abban van a pedagógus művészete, hogyan tudja ráirányítani a figyelmet már az első tanítási órától kezdve. Az oktatásban sohasem szabad megfeledkezni a figyelem-érdeklődés neveléséről, ébren tartásáról, mert az eredményességnek lényeges feltétele.

A pedagógiai tevékenységben a figyelem megosztásával, megosztódásával is számolni kell. Megosztott figyelemről akkor beszélünk, ha két – vagy többirányú érzékelést fog össze. Az olvasásban a leggyakrabban látási-látási és látási-hallási érzékelés közti megosztás fordul elő. Ritka eset a hármas megosztás: mozgásszervi érzékelés különleges esetekben társul az olvasás megszokott folyamatához. (A fonomimikai módszer alkalmazásakor a figyelem három irányban oszlik meg.) A látási érzékelésen belül a kettős irány megszokott jelenség, mert gyakran olvasunk képpel, ábrával és egyéb jelekkel tartalmi kapcsolatban lévő szöveget. A látási-hallási megosztás esete a hangos és a néma olvasás összekapcsolásakor áll fenn. A módszertani irodalomban „követő” olvasásnak nevezett eljárás során a hangosan olvasó tanulót az osztály többi tagja soronként szemmel követi a szövegben, s a figyelemmegosztás készenléti állapotban tartja a hangos olvasás folytatására.

Az emlékezés tényezői – az emlékképek asszociatív kapcsolata

Az olvasás folyamata nem jöhetne létre az emlékezés jelenségei nélkül. Ha a szemnek minden alkalommal minden egyes betűt külön-külön kellene körültapogatni, s mindig a közvetlen érzékelésre lennének utalva, az olvasás alig vagy csak igen kis mértékben tudna gondolkodásunk tápláló csatornájává válni. Ez a megállapítás több mint alapos feltételezés, de nem állíthatjuk, hogy pszichológiailag minden részében bizonyított tétel.

Bizonyosak lehetünk a vizuális engramma, a betűkről szerzett optikai tapasztalat létezésében és funkciójában. A magyar ábécé 44 betűje, illetőleg az egyes betűk négyes 4 (kis, nagy, nyomtatott, írott) ikeralakja az olvasás tanulása és gyakorlása során idegrendszerünkben emléknymot hagy, amitől folytonosan bővül, egyre mélyül és gazdagodik optikai tapasztalatunk. A betűemléknymok a magyar nyelv törvényszerűsége szerinti rendszerben bővülnek, csoportosulnak és rétegződnek. A magán- és mássalhangzók asszociatív kapcsolata, a szótagkép több mint félezres csoportja sztereotíp jellegű, az emléknymok mélyrétegében helyezkedik el, s csak adott esetben, szándékunktól függően tudatosul; a tanulási célzatú olvasásban viszont nélkülözhetetlen a betűkapcsolat törvényszerűségének tudatossága miatt. Az emléknym készenléti rétege a mindennapi szóhasználat több ezer szóképeinek lenyomatából tevődik össze, természetesen egyénenként változó mértékben, amit a műveltségi szint s az élettapasztalat döntően befolyásol. Az emléknymkincs rögzítettsége és felidézhetőségének készenléti állapota az alapja a folyamatos olvasásnak.

Nincsenek egzakt bizonyítékaink arra vonatkozóan, hogyan egészülnek ki az emlékképsorok a látási érzékletek hézagai között; egy-két szó felismerése útján hogyan tudjuk megfejteni az egész mondatnak vagy nagyobb szövegrészeknek az értelmét? Az asszociatív kapcsolatnak ugyanis csak akkor lehet felidéző szerepe, ha ismert a szöveg, ha ugyanazt a nyelvi formát már többször olvastuk. A szöveg első olvasásakor nem az effajta asszociatív kapcsolat érvényesül. Vagy talán az egyes szavak látási érzéklete közvetlenül is befolyásolja az olvasást? Próbáljunk tapasztalati úton választ találni rá. Hasonlítsuk össze olvasási technikánkat magyar és idegen nyelvű szövegben. Nyilvánvalóan a magyar szöveget olvassuk könnyebben és értelmesebben. Ennek magyarázata a következő: a szóképekben oly szilárdan rögzítődtek az asszociatív betűkapcsolatok, hogy kevés és villanásnyi látási érzéklet is elég a szavak gyors felidézéséhez hangzásban is és jelentésben is, továbbá a szavak közti gondolati kapcsolatok is hozzásegítenek a mondatok értelmes kiolvasásához. Tehát a sorok és a szövegdalok kiolvasásában az érzékleti és a gondolati asszociatív kapcsolatok együttesen működnek közre.

Az emlékezésben azonban az asszociatív kapcsolatok mellett más tényezők is hatnak, úgymint a szó információs tartalma, a mondatstruktúra, a mondatkapcsolatok, a logikai, szemantikai összefüggések, a nyelvi struktúra és még mások is. Ebben is tekintettel kell lenni a fejlődési és az életkori sajátosságokra, amikor a pszichológiai vizsgálatokra vagy a tapasztalatokra hivatkozunk. A longitudinális pszichológiai vizsgálatok (*T.R. Kirby – Büki B.*, 1981) például kimutatták, hogy az olvasástanulás kezdeti fokán a szintaktikai készségek fejlettebbek, mint a szemantikaiak. A szó felidézésekor a szóösszetétel információs bázisa indukálja az emlékezést, a jelentésárnyalatok, változatok viszont lassítják az olvasástanulást. Ez a megállapítás érvényes az emlékezeti tényezők fejlesztésében is.

Szópercepció, perceptuális olvasás

Az olvasás ingeregysége általában a szó, ritkábban a betű.⁴⁷ A szavakat mondatokba rendezett szövegben olvassuk. A nyomtatott-frott szavak vizuális stimulációja alakilag, azaz külső megjelenési formájában betűcsoport-asszociáció; tartalmilag gondolat-egység, gondolkodásunk legkisebb egysége.

A szópercepció a látás észlelési módja, az a pszichikai jelenség, ahogyan a receptorok tudatunk számára előkészítik, feldolgozzák, differenciálják a szövegről kapott ingerhatást. A fogalmat a kísérleti pszichológia kutatói alapozták meg a múlt század utolsó évtizedeiben. *J. Cattell* és mások tachistoskópos vizsgálataiban (1886) nyert egzakt bizonyítást.⁴⁸ E vizsgálati eredmények alapján indult el angolszász nyelvterületen a szóképes olvasástanítás. Mint tudjuk, *Jacotot* is ezt a pszichikai mozzanatot sejtette meg fél évszázaddal korábban nyelvtanítási eljárása indoklásában. A gyakorlat jelzése nyomán azonban kiderült, hogy a globális stimulus csupán a percepció egyik mozzanata, és utána még van valami, ami az eredményességet lényegesen befolyásolja. *Nemesné Müller Márta* a századforduló utáni évtizedekben folytatott kísérleteiben a globális eljárás magyar adaptációjában jól érzékeltette ezt a hiányzó mozzanatot, s nyelvészetiileg úgy magyarázta, hogy a globalitás nem felel meg a magyar nyelv törvényszerűségeinek. Később az

47 *Gibson-Levin*: i. m. 13-15. p.

48 *O'Brien*: i. m.

angol nyelvterületi olvasástanítási kísérletezői is kételkedtek a csak globális stimulusra épített eljárás eredményességében. Mathews (1966) hibáztatta a szóképből („look and say” = „nézd és mondd”) kiinduló eljárást.

Mi ennek a pszichológiai magyarázata? A szópercepcióban analitikus és globális stimulus jelentkezik, amikor a szóképet kiolvassuk. Akkor fogjuk fel tehát teljes értelmét, ha elemeire bontva érzékeljük a szó alakját. Az analitikus stimulus preferenciáját a szópercepció kialakításában az emlékképek felidézésében játszott szerepe indokolja. Az olvasási folyamat eredményessége pedig a szópercepciótól függ. Így oldható fel a tanítási gyakorlat ellentmondása.

A szópercepció tulajdonképpen információegység, a receptorok tudati beállítódottságunk, szükségleteink szerint differenciálják, osztályozzák s tudati döntés alapján határozzák meg az információ értékét. Három csoportba sorolódhatnak, ami egyúttal a felhasználás további sorsát is jelenti. Ha ismereteink további gyarapításához szükséges, az adaptáció *tudás értékűvé* minősíti; ha pillanatnyi tájékozódásunkhoz igényeljük, és semmi másra nem akarjuk felhasználni, *semleges értékűnek* mondhatjuk; s végül a harmadik csoportba sorolható, amikor a szópercepció olyan információt közvetít, amely közvetlenül befolyásolja magatartásunkat, s *cselekvési reakciót* vált ki. Az információérték megkülönböztethető sajátosságai nem különíthetők el élesen. Jóllehet az adaptivitás elsősorban a tanulási célzatú olvasásban érvényesül, a katarzisz élményét kiváltó szépirodalom olvasása is ad adaptív információértéket, miközben a cselekvési reakció stratégiáját is táplálja.

Régi tapasztalat, hogy a betű, a betűcsoport, a szöveggörnyezet nem közömbös közvetítő eszköze a tartalomnak, külső megjelenési formája kifejezőerőt képvisel, bevezeti, előkészíti a tartalom befogadását. Ennek igazolására teljes biztonsággal támaszkodhatunk a tipográfia évszázados tapasztalatára. Lássuk, milyen eszközökkel, hogyan fejezi ki a tipográfia az információ értékét: színnel, betűnagysággal és -típussal, címmel, szövegszedéssel, bekezdés alkalmazásával, az illusztráció és a szöveg kombinációjával. Tanulmányunk kerete nem teszi lehetővé a szókép alaki információs értéke és a tipografizálás közti összefüggések részletes tárgyalását. Arra sem gondolunk, hogy az olvasástanítást tipográfiai ismeretekkel tűzdeljük meg, hiszen kísérleti eredmények sem állnak rendelkezésünkre annak bizonyítására, hogy az alaki információérték tényszerűen mennyivel volna eredményesebb egy-egy másik tipográfiai megoldással. A tapasztalati tények azonban makacsul is figyelmeztetnek e fontos diszciplináris határterület művelésére.

Mint láttuk, a szópercepció információértékét befolyásolja a szó alaki megjelenése, ám lényegét a tartalom kritériuma határozza meg. Ezzel az általános megállapítással könnyen egyet lehet érteni, viszont magával a tartalom meghatározásával teljes bizonytalanságban vagyunk. Kezdjük a nyelvészeti megközelítéssel: a szó tartalmát információs jelentése adja. Ez a leegyszerűsítés azonban a nyelvészek számára is problematikus, ha például olyan esetekre gondolunk, mint a szavak több értelműsége, a homonimiák vagy a szimbólumok értelmezése.

A pszichológia és a filozófia számára még rejtélyesebb téma a szó. A kutatások megkülönböztetett figyelemmel foglalkoztak e témával, és egy újabb diszciplináris határterületre, a szemiotika problematikájába sorolták. Korántsem lehet mondani, hogy a tudomány ezzel kimondta volna a végső szót. A pszichológia tovább szélesítette és mélyítette a problémakört. Polan és Vigotszkij a nyelv és a gondolkodás viszonyának vizsgálta

latában különbséget tesz a szó értelme és jelentése között. A szó értelme a szó nyomán tudatunkban keletkezett pszichológiai tényezők összessége, kifejezve ezzel azt, hogy bonyolult, dinamikus képződmény. Ezzel mintegy ellentétben a szó jelentése változatlan, szilárd pont az információ tudati folyamatában. A szónak egymagában és a szótári szókincsben meghatározott jelentése van. Ez volna a „tárgyi” jelentés. A szó jelentése a különböző szövegösszefüggésekben változik vagy változhat. Ez már a szó dinamizmusának a jelzése, melyet *Vigotszkij* mélyebbről eredeztet: „A szó az új problémák kimeríthetetlen forrása. A szó értelme sohasem teljes. Végső soron a szó a világ értelmezésére és az egyén belső felépítésére támaszkodik.”⁴⁹

Mielőtt tovább követnénk e sokoldalú vita fonalát, összegezzük az eddigieket:

- először meg kell ismerkednünk a szerző és szó viszonyával; összhangban van-e a szó alakja és jelentése, az, amire a szerző gondolata irányult;
- másodsor a szó jelentése mint logikai egység nem lezárt egység, ennek ellenére az információértéknek szilárd pontja, amiből ki lehet indulni a megértésben;
- harmadsor a szó és az olvasó viszonya is befolyásolja a szó megértését, azaz hogy milyen beállítottsággal érzékeli, értelmezi a szót.

Az információérték-olvasó kapcsolatnak létező, ám rejtélyes tényezője a „mélyréteg” szókincs. Létezését bizonyítja a tapasztalat, de működési mechanizmusa számunkra egyelőre ismeretlen, feltáratlan tudományterület. Mit bizonyít a tapasztalat?

Ismert jelenség, hogy a felkészült, gyakorlott olvasó gyorsabban olvas. Miért? Mert ismert a szóalak asszociatív kapcsolata, és – az információérték szempontjából ez fontos – ismerős a jelentés információértéke, amire lehet támaszkodni a szó értelmének a felfogásában. Az olvasó számára ismeretlen szövegnél lassú, szünetekkel megszakított a folyamatosság, mert az asszociáció számára sztereotíp pályát kell építeni és az új szónak gondolati-logikai kapcsolatot keresni a birtokolt szókincsben. A „mélyréteg” szókincese tanult szókincs, s a tanultság arányában indikálja a percipiálást s gyorsítja meg a szóalakra való ráismerést, az azonos értelmű szókép indukcióját. Az olvasás folyamatában a „mélyréteg” szókincs a szöveg által megadott logikai kapcsolatban kötetlen képzettársítással aktivizálódik a mindennapi beszédben. Mindkét esetben rendszerint anélkül, hogy az eredete tudatossá válna. Ez mindenkinél így van, s a tanult szókincestől függően aktivizálódik. Számtalan példát lehetne felhozni rá, de szebb és szemléletesebb, veretes formában aligha, mint ahogyan *Szabó Magda* családja szóhasználatát és még más 14 köznyelvi szókapcsolatát eredezteti és értelmezi.⁵⁰ Anyja szavajárását idézi, amint gyermekkorában az előszoba küszöbén állva szavalva hívta be: „Kitárom reszkető karom.” Nem gondolt arra, hogy e verssor, mely két nemzedéken át forgott közszájon a családban, egy elfelejtett 19. századi költő, Kunos Ignác verssora. Mikor tennivalóját elvégezte, minden alkalommal bejelentette, ő most már az „imádott heverésé lesz”, anélkül, hogy a Petőfi-versre gondolt volna. Apja a váratlanul érkező vendéget a gimnáziumi memoriter Vörösmarty-verssorral fogadta: „Ki vagy te, bánat embere?” Gyakori szókapcsolat a köznyelvben: „hol van az megírva?”, vagy „itt állok, és mást nem tehetek”, amelyről alkalma-

49 *Vigotszkij, L. Sz.*: Gondolkodás és beszéd. Bp. 1971. 379-380. p.

50 *Szabó Magda*: Szavak. Népszabadság 1984. dec. 24.

zója aligha sejtí, hogy Luther Mártont idézte, aki ezzel a *Bibliára* való hivatkozással hit-hűségét és elhivatottságát fejezte ki.

E példák szemléletesen mutatják a szópercepció és a perceptuális olvasás egymásra épülését. A szavak tanulással, értelmezéssel, „szótározással” tudatosulnak, rögzítődnek. Ha a pszichológia a kapcsolódás, a felidézés gondolati mechanizmusáról, pontosabban törvényszerűségéről nem is tud elfogadható tudományos magyarázatot adni, pedagógialag azt a kívánalmat meg lehet fogalmazni, hogy a rögzítődés az eredettel logikai kapcsolatban történjék, mielőtt elmerülne a szó a szókapcsolatok „mély tengerében”. Csak ezúton érhető el, hogy a váratlan felbukkanás mindig akkor és azzal kapcsolatban történjen, amivel a logikai kapcsolat az eredetnél fennállott, s hogy a tudatosulás akaratlagosan megvalósulhasson. A tanult szókincsnek ez a lényege, amely által a hibás szóképvásás és értelmezés éppúgy megelőzhető, mint a képzavar a szóhasználatban.

Szemiotika az olvasásban

A kognitív olvasás meghatározó tényezője a jelrendszer. Az olvasás folyamatának kialakulásában ez az a pont, ahol az emberiség és az egyén gondolkodásának fejlődése találkozik, az egyedi fejlődés ráépülhet a nembelire, s átveheti az elődök szellemi termékeinek általánosított elemeit.

Az írás-olvasás a gondolkodás fejlődésének végeláthatatlanul kigyózó és spirálisan emelkedő folyamatában a tárgyiasítás-elvonatkoztatás terméke. Az írásjel a társadalmi együttes gondolkodás kifejezési formája.

Az írásbeliség első jelei ötezer évre vezethetők vissza. Az írás természetesen azonnal társult az olvasással, az írást olvasni is kellett, nemcsak annak, aki a gondolati rögzítést végezte, hanem másoknak is. A jelek tehát csak közmegegyezéssel alakulhattak ki, akárcsak megfejtésük, kiolvásuk. Amíg az írásjelek konkrét tárgyakat ábrázoltak, tehát a *képvás* és a fogalomírás időszakában, az olvasás és a beszéd tagolás, részekre bontás nélkül volt egyenértékű. Azután a konkrét tárgyhoz kapcsolódó jelentés és a hangalak szétválasztódott. Az egyezményes jel lassan elvesztette konkrét értelmét, a jel és a hangalak kapcsolata állandósult. Az *ékrásos jelek* az olvasás jelrendszerének második lépcsője. Később a tömeges gondolatközlés az embert további differenciálásra kényszerítette, és a szavak alkotó elemekre, hangokra bontódtak állandósított egyezményes jelhez kapcsolva, és elkezdődött a *betűírás* korszaka. Az emberiség egy csoportja kialakította a maga sajátos írásjelrendszerét, amelynek egyik nagy csoportja a kínai *szójel*, a japán *szótagjel*, a másik az általunk leginkább ismert *betűjelrendszer*, a héber kvadrágra, az arab kufi betűtípuson elindulva a fóníciai abc, a görög-latin, a glagolita, a cirill betű jelrendszere.

A gondolatátvitelnek és ráhangolódásnak ebben a végeláthatatlan folyamatában formálódott az egyezményes jelek. Többféle egyezményes rendszer alakult ki. Ahogyan a társadalmi élet, a termelés, a technika, a kultúra, vagyis az anyagi és a szellemi világ arculata differenciálódott – ezek sajátosságai szerint alakultak a nemzedéki átörökítés céljainak szolgálatában. A termelési tapasztalatok valamilyen egyezményes jel közvetítésével tárgyiasult munkaeszközökben és termékekben.

A zenei gondolat rögzítése a hangjegyeken és egyéb zenei jeleken keresztül történt. Az olvasás differenciálódásának további irányai a matematikai, geometriai, fizikai, kémiai jelrendszerben mutatkoztak meg. Az esztétikum és a gondolatrögzítés, a szellemi arculat egy magasabb foka fejeződik ki a barlangrajzokban. Végül is az ember a gondolkodás elvonatkoztató képességénél fogva saját maga és a tárgyi környezete között egyre differenciáltabb és kölcsönhatásos jelképrendszert alakított ki, amely aztán társadalmi tényezőként hatott tovább.

A gondolatközlési formák modernizálódása, az információ források, a nyomdaipari technika gyors fejlődése bonyolultabb jelrendszert produkált, amely megnehezítette az olvasás egyes mozzanatait: kitágította a percepció határait, és mélyítette a megismerés folyamatát. Problémája jellegzetesen interdiszciplináris, akárcsak a szemiotika mi-

benléte. Mivel a szó írott és nyomtatott alakja az emberi gondolat és közlési szándék kifejeződésének csak egyik – bár a legáltalánosabb – formája, egyre bővülő és mind változatosabb formában kapcsolódik a jelrendszer többi tartományához. Tradicionálisan kölcsönös a kapcsolat. Bizonyos jelek a betűjelek kiegészítésére (központosítás, ábrák, jelek stb.) szolgálnak, a szópercepció intenzitásának fokozása céljából. Egyes betűk más jelrendszertartományban információhordozók; van olyan betű is, amely szóinformáció értékű (I = információ, H = hospital). A plakátokon rendszerint szín-alak-betű jelszituáció fejezi ki a tervező gondolatát. Ebben az esetben, ha szópercepció értékűnek fogjuk fel, a percipiálás 4-5 irányú interhatásban történik. Sokkal bonyolultabban, mint a hagyományos szövegolvasás. Az „olvasó” szemnek „rejtvényfejtő” szemként kell funkcionálni: a jelszituáció összképét a receptorok ingerforrásonként analizálják, információértékét szelektálják, megfejtik a jelek értelmét, s végül szintetizálják s megadják az összkép információértékét. Más a percipiális folyamata a betűjelek, rövidítések és más a szimbólumok érzékelésében. Az érzékelés is gondolati visszacsatolás, a jelalakok besorolása a jeltartományok valamelyikébe. A besorolás differenciált értékítélet, mert a „tartományközi” jelalakok a gondolati egység alárendeltségében nyernek értelmet. A receptorok tevékenysége komprimált szópercepcióban fejeződik ki, s a jelek értékének kiszűrése a megismerési folyamatra tevődik. Bonyolult olvasási mozzanat a jelolvasás: érzékelés-differenciálás, megfejtés, értelmezés és gondolati egységbe sorolás.

A jelrendszert alkalmazó írónak, tudósnak, művésznek természetes törekvése, hogy a különböző jelek olyan jelszituációt alkossanak, amely kifejezőbben és szuggesztívabban közvetíti mondanivalóját, de ez megnehezíti a percipiálást, a megértést – és pedig a jelszituáció bonyolultságával aránylagosan, legyen az szövegkörnyezet, plakát, információs tábla vagy más szituáció. A gondolatközlés formáinak modernizálása azonban egyre kevésbé nélkülözheti a jelrendszert, mert nagy értékek hordozója:

- lehetővé teszi, hogy a fogalmakat, ítéleteket rövidített formában és egyértelműen fejezzük ki;
- áttekinthetővé teszi a gondolatmenetet;
- nyelvi kifejezéseket helyettesíthet;
- alkalmas a valóság különböző területein meglévő strukturális azonosság bemutatására;
- és végül nemzetközi jellegük révén segítik a tudományos információ áramlását.

A jelrendszer ma még nem egyértelműen körvonalazott minden tartományban, nincs meg a konvenció, nem világosak a rendszerelméleti irányvonalak.⁵¹ Az olvasáskutatásban is szükségesnek tartom a szemiotikai adaptációt. Felállítunk egyféle jelfogalomrendszert praktikus szempontból anélkül, hogy tudományrendszertani besorolásra gondolnánk. *Történetiségre* és *praktikumra* alapozunk; a kettő együtt legitimálja az olvasáskutatásban és az olvasástanításban való alkalmazhatóságát.

Ebben a felfogásban tehát másodlagos jelentőségű a szemiotikai csoportosítás, ugyanis a jelalak szerinti sorolás csak annyiban jöhet számításba, amennyiben az érzékelés forrása: a betű, a szó, a rövidítés, az ikon, a szimbólum és más speciális jel más konvenció alapján kap értelmet, és eszerint sorolódik. Ide kívánkozik még egy kiegészítés: a

51 A jel tudománya. Bp. 1975. 579 p.

tudományági sajátos jelrendszer kitágítja a szópercepció információértékének határát, miközben egyes jelalakok „csoportközi” értelmezésben is funkcionálnak. Például a stilisztikai szókép (trópus) kifejeződésként egy szóval (botfűlű), más esetben csak szócsoporthoz (metafora – „rohan az idő”) vagy gondolatsorban (allegória – vers, versszakasz) kaphat teljes információértéket. Találunk rá példákat a matematikában, fizikában, kémiában (jel és képlet) és más tudományágakban is. Eszerint a jelalak egyszerű, összetett és többszörösen összetett formában fejezi ki a szópercepció értelmét.

Nagy vonásokban a *történetiség elve* a tudományágak kialakulását követi a csoportosításban. Persze pontos időhatárok nem kérhetők számon, mert a történetiséggel inkább azt kívántuk érzékeltetni, hogy az adott diszciplína vagy művészeti ág, technikai-termelési szükséglet tantárgyként mikor kodifikálódott az oktatásban.

Előrevesszük az általánosan, minden jeltartományban érvényes és használatos jeleket.

Általános jeltartomány

Központosítási jelek:

a gondolat kifejezésének általános jelei; kettős funkciót tölthetnek be: tagolják a gondolatmenetet, vagy az egyes szavak, esetenként az egész mondat értelmét módosítják.

Könyvészteti jelrendszer:

a tanulási célú olvasást segíti azáltal, hogy megkönnyíti a könyvekben, könyvtárakban való eligazodást; az önművelődés tapasztalati tárháza; nemzetközi konvenció szabályzata; magába foglalja a gépi jelrendszert is.

Tudományági jeltartomány

Három diszciplinárisan már a *középkorban* körvonalazódott

1. irodalom-nyelvészet:

stilisztikai jelek: szóképek-trópusok (metafora, metonímia, szinekdoché – allegória homonimák, szinonimák, szimbólum);

2. matematikai, geometriai, fizikai jelek, képletek, ábrák;

3. zenei jelrendszer;

4. képzőművészetek szimbólumrendszere;

középkor végén, az újkor hajnalán

földrajzi ábrázolás jelrendszere;

az újkorban

kémia: betűjelek, képletek, ábrák;

történelem: adaptált földrajzi jelek, időtáblázatok;

a legújabb korban:

a technika alakította ki a maga sajátos és ágazonkénti jellancát.

A praktikum elve a pedagógiai alkalmazhatóság irányelve és az alkalmazás eredményességének a jelzője.

Objektíve a tudományágak didaktikai vetületében, a tantárgyakban az oktatás vertiumába tagolt jelrendszer; az, amit a tantárgyak tankönyveiben feldolgoznak, amit a tanulóknak a szöveg olvasásával együtt kell elsajátítani.

Szubjektíve a tanulási célzatú olvasás adaptív jelei, a rögzítés és a felidézés egyéni szimbólumai. Az egyéni jelek követik és kiegészítik a tantárgyi jelrendszert, egyes jelcsoportokban szorosabban, másokban egészen lazán, nagy teret engedve a szubjektumnak.

Kognitív organizáció-olvasástudás vizsgálat

Ismert jelenség, hogy az olvasó érti a szöveg minden szavának jelentését, de nem éri az egésznek a mondanivalóját.⁵² Előfordul viszont olyan eset is, amikor valaki nem biztos egy-két szó – például idegen szó – jelentésében, de kiszűrte a szöveg információértékét, kikövetkeztette a szövegösszefüggésből. A szavak felismerése, jelentésük felfogása ugyanis nem azonos a szöveg megértésével; a rögzült szópercepció, ha meg is haladja az emlékezet aktusait, még nem azonos a megismeréssel. Ezért a szavak jelentését a kognitív organizáció egyik egységének tekinthetjük. Az olvasás folyamatában a megismerés mozzanata nem befejezett aktus, a percipiálásnak nemcsak az eredménye, inkább továbbító folyamata, amelynek központjában tudatunk összefüggéseket kereső figyelme áll, hogy absztrahálja, szintetizálja, hierarchikus kapcsolatba hozza a szópercepciók információértékeit. Ebben alakul ki a gondolat struktúrája. A szöveg megértése is könnyebb, ha valamilyen értelmes struktúrához kapcsolódik. Fel kell ismerni az olvasónak a lényegest, elválasztani a lényegtelenről, s kiemelni az olvasott szöveg összefüggéséből és beépíteni a saját célfeladata szerinti gondolatstruktúrába. A szelektálás és a strukturálás is az olvasásértés mozzanata. Ehhez szorosan kapcsolódnak előző ismereteink, tapasztalataink. Általában akkor értjük a szavak, mondatok s a szöveg értelmét, ha információtartalmuk megfelel korábbi ismereteinknek, illetőleg az ismeretlen fogalmak valamilyen kapcsolatba hozhatók azokkal.

Visszatérő mozzanat az emlékezet, a tanulási célzatú szövegrészre legalább egyszer vissza kell emlékezni, hogy szelektálva fel lehessen idézni a kivont információt. Összehasonlítva az efféle emlékezést a memoriter tanulás közben funkcionálóval, jellegzetes a különbség: az előbbiben a kognitív organizáció, az utóbbiban a perceptuális emlékezés a domináns.

Van még egy lényeges vonása a megismerés-megértés mozzanatának: perszonalizálódik a szöveg tartalma azzal, hogy a szó jelentésének felfogása indikálja a teljesítményudatot, közelebb kerül az olvasóhoz a szavak értelme, ami láncreakcióként fokozhatja az érdeklődést („nem tudja letenni a könyvet”). A teljesítményudat effektív motívációt válthat ki és erősítheti a megismerési szándékot.

A pedagógus számára izgató kérdés az olvasás eredményességének ismerete. Két irányban történhet a vizsgálat: mennyiségi mutatókkal az olvasásgyorsaságot, minőségi mutatókkal az olvasásértést érzékeltetik. Mint ahogy azt az előzőekben már kifejtettük, a korreláció egyenes és fordított arányú is. Az olvasásértés feltétele a folyamat egyes mozzanatainak készség szintű funkcionálása, az olvasás bizonyos fokú gyorsasága. Kifejleszhető egy gyorsaság, amelyben optimalizálható a figyelemkoncentráció a szavak jelentésére s a szövegösszefüggésekre. Alatta és felette a figyelemre szóródik: az akadozó olvasásnál a „szótagképekre” visszautaló emlékezés terheli a folyamatot, akadályozza a kognitív organizáció kibontakozását, s antieffektust vált ki; felette a gyorsaságra törek-

⁵² Gibson-Levin: i. m.: 392-435., 535-537. p.

vés, a „versenyizgalom” akadályozza a megértést. Természetesen ez a gyorsaságsáv egyé-
nenként és tanulási szinttől függően változik. Tudatában kell azonban lennünk, hogy a
gyorsolvasás mint olvasástanulási cél ellentétes törekvés a tanulási célzatú olvasással. A
gyorsolvasásnál a részletek nem kerülnek feldolgozásra a kognitív folyamatban, nem
perszonalizálódhatnak s az olvasó nem tud következtetéseket levonni. *Liddle* amerikai
pszichológus mérési eredményeire és abból levont következtetéseire hivatkozunk, ame-
lyek egybevágóak fenti megállapításunkkal. A mi következtetéseink kísérleteink mérési
adataira épülnek, mint később bemutatjuk. *Liddle* egy 12 hetes gyorsolvasó tanfolyamot
végzett felnőtt csoport teljesítményét mérte és hasonlította össze egy kontrollcsoporttal.
Azt állapította meg, hogy a gyorsolvasó csoport ötször gyorsabban olvasott, de sokkal
gyengébb volt a szövegértése. Ebben a következtetésben az olvasásgyorsaság és az olva-
sásértés lényegi összefüggését az életkor nem befolyásolja, támpontot ad viszont a telje-
sítmény standardizálásához az iskolai oktatásban.

A standardizálással és alkalmazásával azonban óvatosan kell bánni, mert több ki-
számíthatatlan és nehezen értékelhető tényező közrejátszik benne. Ilyen probléma az
egyéni különbségek megítélése. Alapelv lehet, hogy a standardtól való eltérést az minő-
síti, hogy a tanuló egyéni olvasás útján tanul-e? Kísérletünkben 6 (2 ezrelék) olyan tanu-
lóval találkoztunk, aki szavanként tagolva, lassan olvasott, s teljesítménye a standardsáv
alá esett, alacsony volt a gyorsaságérték, viszont jól értelmezték a szavakat, a szöveg-
összefüggéseket, s olvasási készségük alkalmasnak minősült az egyéni tanulásra. Tagolt
olvasásukban összefolyt a perceptuális és a kognitív organizáció. Ez ritka egyéni adottság.
Továbbá nehéz, szinte lehetetlen nyomon követni, értékelni a szociális-kulturális
háttér, a tájegységenkénti hagyományok (Dunántúl-Tiszántúl stb.), a falu-város közti kü-
lönbség s a tanítási-tanulási módszer kihatását a teljesítményre.

Ezek után mennyiben tarthatjuk meggyőzőnek a nemzetközi standardizálást,
amelyben a vizsgálati tényezők még kevésbé megfoghatóak? A hetvenes évek eleji IEA-
vizsgálatok szervezőiben is éltek bizonyos kételyek, ahogy ez *Robert L. Thorndike* tanul-
mányából kitűnik.⁵³ Mi azonban más oldalról és kívülről értékeljük e vállalkozást.
El kell ismerni, hogy az olvasáskutatás nemzetközi prognosztikus tervezete volt. Tudo-
mányos magyarázatot próbált adni arról a gyakorlatban megfigyelt jelenségről, hogy mi-
lyen tényezők befolyásolják a gyorsaság, a szótudás és a szövegértés pszichológiai
összefüggését. E kutatási programnak azonban téves a premisszája és hibás a metodoló-
giája. A mintavétel 15 országból, 14 nyelvterületről (az angol 3 országban, Belgiumban 2
nyelv), 4 világrészről történt. Láthatóan nagyon heterogén, amit metodológiailag képte-
lenség átfogni. Tudvalevő, hogy az olvasást, az olvasástanulást, -tanítást a nyelvrendszer
alapvetően befolyásolja. (A matematikai és a természettudományi tantárgyi vizsgálatok-
ban ez kevésbé áll fenn.) Nagyon elütödek a nemzeti hagyományok és a kulturális örök-
ségek, Európa, Amerika, Ázsia országairól lévén szó. Ugyanez mondható el az iskola-
rendszerekről és a tanítási módszerekről. Ezen belül a három fejlődő ország az angol,
spanyol és a francia oktatási szisztémát vette át, majd nemzeti tartalommal adaptálta.
Óriásiak a gazdasági-társadalmi különbségek, amelyek minőségileg befolyásolják az
iskolai munkát.

A vizsgálat metodológiája a tesztelésre épült. Ötszörös áttételt alkalmaztak. Angol
nyelvű tesztből fordították és készítették a nemzeti tesztek. Az ebből eredő torzító-
hatásokról nem beszéltek.

⁵³ *Thorndike, Robert L.: Reading Comprehension Education in Fifteen Countries* New York, 1973. 179 p.

kat a szerzők is elismerték, a számítás négyszeres áttételezéséből következő torzulásokat azonban már kevésbé. Előzetesen képzelték el az olvasástudás abszolút standardját azzal, hogy ehhez viszonyítják a rangsorolást. Ez azonban csupán óhaj maradt, a rangsorokat téves premisszákból állították fel. Pszichológiai-pedagógiai abszurdum e rangsorok szerint minősíteni egy ország tanulóinak olvasástudását, pedagógusainak olvasástanítását.

Intellektuális élmény, katarzis, az olvasás szokása

Sajátos szellemi produktum az olvasás, az olvasó akaratlagos egyéni cselekménye, ám a benne való részvétele aránylagos és alternatív: vagy passzívan olvas, vagy aktivizálódik a folyamat alakításában és azonosul végeredményével. A lecke tanulása passzív olvasással történik, rendszerint kötelességből csinálja a tanuló. A tanulási célzatú olvasás kezdetben passzív jellegű; a folyamat mind a két mozzanatának a serkentője és meghatározója a kötelességérzet, a félelemérzet vagy a jutalom-dícséret várása. Az aktív részvételnek ezek a pszichikai jelenségek legfeljebb közvetett tényezői, közvetlen mozgatóereje a emocionális eredetű intellektuális élmény mint a tanulás, önképzés karakterisztikus motiválója.

Az olvasástanításnak nyilvánvalóan az a célja, hogy a tanuló passzív olvasóból mielőbb aktív olvasóvá váljék, s érezze meg az intellektuális élmény „ízét”. Kevesen vannak olyanok, akik kivételes adottságokkal rendelkezve saját erejükből képesek erre. A pedagógus művészete, hogy a „műértő” olvasásra megtanítsa a tanulókat.⁵⁴ A hangsúly a belső motiváció kialakításán van. A „műértés”, azaz a szöveget tartalmilag értő olvasás a kognitív organizációban alakul ki. Ennek a lényege és kialakulásának az útja a pszichikum nehezen felfedhető mélyrétegében húzódik meg. Hitelt érdemlő önelemzésekkel lehet rá következtetni. Az irodalmi szövegekkel kapcsolatosan találunk rá példát. Pedagógus irodalomkritikusaink (Benedek Marcell, Sík Sándor) az anyanyelvi olvasásértésben látják az alapját. Kulcsszó a *nyelvi élmény*.⁵⁵ A szöveg szóképi elemeinek megértése az első láncszem, s eszköze a nyelvi kifejezések elemzése. A szóképek rendszerint érzelmi jelenségre épülnek, s ebből következik a gondolati elem. Az élménykeltés elengedhetetlen mozzanata a szavak értékének érzékeltetése. Nyelvi kifejezéseink általában többféle értéket képviselnek, sok szó esetében négyféle értéket is be tudunk mutatni. Például a *harang* szónak van *tárgyi-fogalmi* értéke; *jelentése*, amely a hívószóhoz kapcsolódik; *képzete, képi értéke* ahogyan emlékezetünkben felidézünk; és végül személyhez kapcsolódó *hangulati* értéke. Ez nemcsak az irodalmi szöveggel kapcsolatosan van így, a szaktárgyi szövegekre is érvényes.

Az olvasás igénye az örök emberi kíváncsiság felkeltésével kezdődik. Kíváncsiságot ébresztő az ingerlő gazdag környezet, az a bizonyos „korcsolyapálya a korcsolyázáshoz”: könyvek otthon, az iskolában és máshol. A kötelezőségnek még a látszatát is elkerülve, indirekt irányítással, egyéni érdeklődésre építve kell olvastatni. Rávezetni a tanulót arra, hogy saját erejéből, képességeinek a megfeszítésével alkalmas az új ismeretek birtokba vételére öntevékeny olvasással. A kíváncsiság gerjesztése, az érdeklődés erősítése és a

⁵⁴ Benedek Marcell: Bevezetés az olvasás művészetébe. Bp. 1937. 274. p.

⁵⁵ Sík Sándor: Az olvasás tudománya. Bp. 1948, 12., 64., 66. p. Kézirat. Bp. Piarista gimnázium archívuma.

s.s. 9/2.

kompetenciaérzés, azaz a teljesítménytudat az alap. A kompetenciaérzés önmagában aligha vezetne rendszeres olvasáshoz, de mint lehetséges sikerélménybázis ismételt átéléssel serkenthet további olvasásra. Fokozódik a tanuló önbizalma, mérlegeli, meddig képes eljutni a probléma megértésében, a szakmai elmélyülésben, esetleg az adott tantárgy „kutató” tanulásában, ami már az olvasási program öntevékeny szervezésével jár együtt. Az efféle kompetenciaérzés az örömmel-kedvel olvasás motiválója. Ez vezet át az identifikáció motívumához, a témába feledkezéshez, a vele való azonosuláshoz. Az azonosulási szándék vagy törekvés annyit jelent, mint hasonlóvá lenni például a tudományterület kiváló művelőjéhez, a kiváló szaktanár egyéniségéhez. Ezzel az olvasó a magában szunnyadó érzéseket, vágyakat igazítja a modellhez. A kompetencia és az identifikáció motívumai egyénileg sajátosak. Az olvasás a modellhez való igazodást befolyásolhatja egy tanulócsoporton belül.

Az esztétika és a pszichológia művészeti élményként tartja számon a katarzist. Mély és tartós élmény, cselekvést, jellemet, magatartást formáló érzés. Az olvasó emberek mindegyike tud rá példát hozni saját olvasmány- és versélményéből. Az olvasás folyamatában sem tartalmilag, sem intenzitásában nem tudunk éles határvonalat húzni az intellektuális élmény és a katarzisz között: lehetnek különböző szöveghatás – reakciói, de mind a kettő azonos belső átélést vált ki lelkivilágunkban.

Egészen más természetű az olvasás szokása. Közvetve indikál, a rendszeresség megszokadása kelt ösztönző hiányérzetet a folytatásra. A szokás hatalma az olvasási cselekvésben kialakult láncmozzanatok kondicionálásában, az ingerhatások állandósításában van. Mint rendszeres cselekvés a magatartást, az életmódot is befolyásolja. Először alkati adottságról, az olvasásra való hajlamról beszélünk. Szó szerinti értelmezésben ugyan született olvasók nincsenek, mert mindenkinek át kell esni a tanulás törvényszerű fázisain, de vannak, akik a betűvetés elsajátításától életük végéig fanatikus olvasók. Örömlükben, bánatukban a könyvhöz menekülnek, s elzárkóznak a világtól. Ez esetben a kialakult szokások a hajlamra épülnek, s itt inkább a szokást korlátozó pedagógiai eljárásra van szükség. Jellegzetes eseteket produkál az élet. Megragadóan írja le *Szabó Dezső* édesanyja olvasását⁵⁶ ahogyan a családja gondjai elől menekülve a könyvbe felejtkezik. Ebbe a típusba sorolható a „pad alatt olvasó” diák is, aki az ingerszegény tanórán merül el az izgalmas lektúr olvasásába.

Mi a másik, a pedagógiailag tervezett és megalapozott szokást kívánjuk elemezni. Sajnos, az olvasási szokások neveléslélektani megtervezésére és megalapozására a szakirodalomból nem tudunk meggyőző bizonyítékokat felsorakoztatni. Kísérleti tapasztalataink is hiányosak, főként a verifikációt illetően. A céltételezés perspektívájában gondolkodunk, és megfigyelési mozaikokból állítjuk össze a normatív szituációt. A szokás kialakulásának útja két oldalról határolódik be: a tanuló oldaláról úgy, hogy számára ingergazdag környezet szerveződik, amely magába foglalja a cél és feladat inspirációját; a pedagógusnak pedig az információigény hiányérzetét kell táplálnia és állandósítania, s közben útmutatást adni a leggazdaságosabb olvasási eljárások, fogások megismerésére, alkalmazására. Obligát ingergazdag környezet az állományában és szolgáltatásaiban

⁵⁶ *Szabó Dezső: Életeim I. Bp. 1965. 43. oldalon: „... a kislakásban a lámpa szelíd öröme előtt ráhajlik a könyvre s szép arcát előntötte a valótlán valóság gazdag élete.” 180. oldalon: „... anyám akkor tudott egy-ség lenni... az élet valamelyik olvasmánya nagy szépségének feláradásában.”*

egymásra épülő egységekből álló iskolai könyvtár, amelynek a tantermi kézikönyvtár a bevezetője.

Tanulókról lévén szó, akiknél még nem szilárdak a tanulási indítékok, a szokások kialakításában a legkisebb akadály elvét célszerű követni, s a szellemi erőfeszítés fokozatosan emelkedjen az olvasásban, hogy gördülékeny legyen a rendszeres ismétlés, s automatizálódjon a hiányérzet és a kielégítés láncreakciója. Célszerű elkerülni a kudarélményt, míg a láncreakció nem elég erős.

Az olvasás szokása az egyéniségtől és a körülményektől függően sokféle. Ha egyáltalán lehetséges valamiképp megszerezni, akkor a „mit olvasnak” és a „hogyan olvasnak” kérdés köré csoportosítva találhatunk bizonyos érintkezési pontokat. A tanulók olvasási szokásaiból kezdetben hiányzik a szakmai elmélyültség és a rendszeresség. A neveléslélektani nyitottság viszont adott, tálcán kínálja és sürgeti a pedagógiai megoldást; felerősíteni, tervszerűsíteni, állandósítani a könyvészeti hatásokat, ahogy azt kísérletünk első és második periódusában elképzeltük. Az eredmény nem felelt meg a várakozásoknak, mert nem optimalizálódott és nem vált szuggesztív hatásúvá a könyvtári környezet, s ezért maradt rapszodikus a hiányérzet is. Az olvasómozgalmak eredménytelensége is hasonló okokra vezethető vissza.

Mi legyen a spontán kialakult szokásokkal? Hiba volna a teljes irradiálásra törekedni, tiltani csak azért, mert a tanuló nem tanulási céllal olvas. Célszerű eljárás: „semlegesíteni”, és ráépítve tartalmilag kiegészíteni a szokást, természetesen sugallva, közvetett irányítással. Ismeretes, hogyan olvasnak a tanulók újságot: rendszerint sport, hírek, bűnügyi szenzáció, rádió- és tévéműsor sorrendjében, felületesen, a pillanatnyi informálódás szintjén. A pedagógiai ráhatás egyik vagy másik eszközzel, az egyéni érdeklődést ébresztgetve erre rá lehet építeni a szépirodalmi, kritikai s a tudományos ismeretterjesztő cikkek iránti érdeklődést is. Hasonlóan lehet tárgítani a lektürolvasás kereteit is: az eseménytörténetről ráterelni a figyelmet az információkiszűrésre, a kritikai értékelésre vagy a mű stílusára. Arról sem szabad elfeledkeznünk, hogy a szokás állandósulását hatékonysága is befolyásolja; vagyis hogy szellemi szükségleteinket milyen tartalmasan, akadálymentesen tudja szolgálni. Ebben a könyvészeti ismereteknek van szerepük.

Elismerve az olvasási szokások egyéni arculatát, sokféleségét, közös vonásuk, amit a legfontosabb szokásnak tarthatunk, az olvasási hiányérzet. Az igazán olvasott emberek érzése ez, már életformává rögzült, és a személyiség funkcionáló stílusjegye.

Didaktikai program: alapelvek, módszerek, eljárások

A pszichikai mozzanatok keretében az olvasás jelenségét neveléslélektani oldalról világitottuk meg, magyarázva szerkezeti és funkcionális mibenlétét. Didaktikai oldalról⁵⁷ pedig azt a feladatot kell felvállalni, hogyan lehet a jelenséget előidézni és bábáskodni az olvasástanulás feltételeinek optimálissá tételében az olvasástudás felé vezető úton. A didaktika feladata olyan szituációt konstruálni, hogy az olvasástanulás az olvasástudás természetes folyamánya legyen. Ennek az elfogadtatása a tanulóval a tanító és a tanítvány páros viszonyának a tudománya.

Sarkalatos kérdés az iskola didaktikai koncepciója. Az idők folyamán bebizonyosodott, az olvasástanítás fogyatékoságait, az egyedi és tömeges olvasni nem tudást tüneti kezeléssel, módszerjavítgatásokkal orvosolni nem lehet: a fundamentális változást az iskolamodellnél kell kezdeni.

A pedagógiai újítók rendszerint az öntevékeny tapasztalatszerzésre, az önálló tanulási készségre alapoztak, s a praktikus ismeretszerzés eszközeként az öntevékeny olvasást, műhelyének pedig a könyvtárat tekintették. De ha az olvasástanulást mégoly karakterisztikusan képzeljük is el, programja önmagában nem mondható didaktikai rendszernek, karaktert ad viszont egy modellnek, feltételez egy didaktikai aspektust, amelyben az olvasástudás eszközjellegét kap.

Korunk gyermeke már iskola előtt, minden pedagógiai tevékenységtől függetlenül szerez ismereteket és alakít ki magának bizonyos készségeket szuggesztív környezeti hatásaira. Az iskolának mindennél fontosabb feladata, hogy érzékelje, értékelje az öntevékenység személyiségjegyeinek fejlődését, s megfelelő pedagógiai eszközökkel, nem utolsósorban az öntevékeny olvasás sugalmazásával, értékelésével terelje is helyes irányba. Az olvasás iskolájának a követelménye a kreativitás. Az a kíváncsi, hogy a tanuló a tudatos tanulás első pillanatától kezdve képes legyen tanulását a kapott feladathoz viszonyítottan irányítani, szervezni, rendszerezni, a hiányosságokat észrevenni, kiegészíteni és gyakorolni az önellenőrzést. Arra a szintre kellene eljutnia, hogy tudja, mit nem tud, s ekkor bizonyára azt is tudja, amit tud, illetőleg tudnia kellene. Ebben az összefüggésben kell újragondolni a tankönyv szerepét az oktatás folyamatában. Olyan didaktikai koncepció szerint kell szerkeszteni, hogy az alapismeretek, fogalmak elsajátítása mellett az öntevékeny ismeretszerzéshez is adjon vezérfonalat, s az olvasásra is ösztönözzön.

Mi jellemzi az „olvasztató” tankönyvek didaktikai koncepcióját?

57 A didaktikai szintézishez három forrásból merítettem:

- a kutatás következtetéseiből;

- korábbi publikációimból:

Az olvasáspedagógia problematikájának körvonalai. Pedagógiai Szemle. 1970/7-8. 625-636. p.

Az iskolai könyvtárak fejlődése = Könyvtártudományi tanulmányok 1971-72. Bp. Szerk. Kovács Máté - Rácz Aranka. 67-130. p.

Az olvasáspedagógiai kutatás és kísérlet helyzete az 1976/77-es tanévben. Könyv és Nevelés 1977/4-5. 186-196. p.

Olvasás-tanulás-önképzés = Könyv és könyvtár az általános iskolában. Bp. 1980. 12-36. p.

- az alábbi szerzők műveiből:

Bruner, J. S.: Új utak az oktatás elméletéhez. Bp. 1974. 243. p. Robek, Mildred C. - Wilson, John A. R.: Psychology of Reading. Foundations of Instruction (Az olvasás pszichológiája. Az oktatás alapjai). New York - London, 1974. 672 p.

- „Tárlja” a tanulás programját: a szövegelemzést, a szófejtést, -értelmezést, definiációkat.
- Eredeti forrásból merít ismereteket a tanuló: szöveganyaga, szöveggyűjteménye szellemi szférák szerint arányosan tagolódik, ha a komplex tantárgyak kapnak preferenciát.
- Ismeretanyaga ugyan követelményorientált, de alternatívát is kínál a cél eléréséhez.
- Lehetőséget ad s egyúttal követelményt is támaszt a tartalom adaptálására, összekapcsolva azt a rögzített ismeretek szöveges megfogalmazásával és írásbeli kifejezésével.

E didaktikai koncepció kötelező tankönyvi szerkezeti elemei:

- életkorilag érthetően definiált fogalomrendszer;
- tankönyvi értelmező szótár;
- eligazító és továbbolvasztató bibliográfia;
- munkafüzet, témákhoz kapcsolt feladatokkal és tanulást vezető eligazításokkal;
- szöveggyűjtemény.

A tankönyv a tanuló szempontjából egyedi, mert ő is „szerzőtárs”, tanuláskor egyes üresen hagyott részeket maga ír meg. Állandó eleme a szótár és a szöveggyűjtemény, változó eleme a munkafüzet. E koncepció realizálhatóságát kísérletünk teljes mértékben igazolta.

Az iskolai könyvtár didaktikai kritériuma

A kritérium lényegét a tanulási információ szükségességének és gazdaságos keresési módjának felismerése és lehetőségének biztosítása mutatja meg. Az tudniillik, hogy az ismeretek, információk forrása a szépirodalom, a szakirodalom, a tudományos irodalom, egyszóval az irodalom. Mindenik ága a műfaji normákhoz igazodik. A szöveg megértéséhez nem minden olvasó ember rendelkezik kellő felkészültséggel és felfogóképességgel. Az iskola padjaiban ülő tanulóknál mind a két követelménybeli fogyatékoság fennáll kisebb-nagyobb mértékben, ez életkori sajátosságuk. Van ugyan az irodalomnak egy igen keskeny szelete, a gyermekirodalom, az ismeretterjesztő irodalom, amely érthető és élvezhető az iskolai tanulók számára is, ha az igazán „gyöngyszemeket” hozzuk fel példának, mint Benedek Elek, Weöres Sándor vagy Fekete István műveit. Az irodalomkritikusok és a pedagógiai szakértők azonban vitatják színvonalukat, sőt, létjogosultságukat is.

Ha tehát az életkori sajátosság szerinti irodalom művelése és fejlesztése nem járható út, akkor fordítottan kell eljárni: az irodalmat *könyvtári előkészítéssel „pedagógiailag áttételezni”*. Ez az iskolai könyvtár egyik feladata, de általában is a könyvtári szolgáltatásoknak nagyon fontos területe. Igen széles kört ölel fel. Idesorolható:

1. a könyvkiadás, a folyóiratok naprakész feldolgozása, a művek kiválasztása és életkori-tantárgyi besorolásuk;

2. a könyv, szövegrész tananyaghoz való kapcsolódásának megjelölése s a felhasználás módszertani formájának ajánlása;
3. a könyvtári visszakereshetőség biztosítása;
4. a könyvtári szolgáltatási formák tervezése és alkalmazása.

Az irodalom nemcsak az ismeretek forrása, hanem a „belső szemléltetés” tárgya is, mert a tanórán a tanítás mondanivalójának bizonyítására szövegrészeket, műveket használnak fel. Ebben az értelemben az iskolai könyvtár olyan több részből álló „szertár”, amelynek egységei, a kézikönyvtárak mindenütt ott vannak a szaktantermekben, a bázis pedig a központi könyvtár. Nem egy tantárgy, a magyar nyelv és irodalom „szertára”, hanem minden tantárgyé, s szolgáltatása és a nyitvatartási ideje is ehhez igazodik.

A tanórához igazodva segíti a tanulókat az önálló ismeretszerzésben, megismerteti velük az ismeretek forrásait, felkutatásuk és használatuk módját, s gyűjtőhelyüket is. Ezért a könyvtár az iskolában a *szellemi munka eszköztára*. Az önálló tanulás gyakorlására ad lehetőséget, s mivel az iskolában a tanulónak a tanulás a legfontosabb munkája, *az iskolai könyvtár a tanulók munkahelye is*.

Az iskolának könyvtára segítségével kell megalapozni a később természetes igénnyé váló olvasási szokásokat, olyan minőségben, hogy a szórakoztató olvasás mellett tanulási célból is kézbe vegyék a könyvet. Összességében véve: *az iskolai könyvtári munka pedagógiai tevékenység a könyvtár eszközeivel*.

A tanulók önálló ismeretszerzési készség kibontakozásával erősödik, egyre bővül az olvasási igény, az információkeresés, szűknek bizonyulnak az iskolai könyvtár lehetőségei, és a tanulók a tájékozódást a szolgáltatások szélesebb mezején, a közművelődési vagy a tudományos könyvtárakban keresik. Ezen a ponton különösen érezhető a konzervatív és a korszerű pedagógiai szemlélet ütközése: az ismeretszerzésnek, az önképzésnek, továbbképzésnek az iskola ma már nem kizárólagos intézménye; a művelődésre komplexen kínál lehetőséget, a kulturális intézmények széles hálózata. Ez a felfogás egyben az oktatás korszerűsítésének is egyik feltétele.

Nyitott és alternatív tanulási program

A ma iskolájának normatív oktatási programjában prognosztikus társadalmi követelmények tükröződnek. Ehhez igazodik a tantárgyak feladatrendszere, tantárgyi, pontosabban a tantárgyak mögött meghúzódó tudományági sajátosságok szerint tagolódva. Hiányoznak a céltételezés egészére utaló összefüggések, vagy ha van is ilyen, nagyon bizonytalan jelzésben fedezhető fel. Az eredmény ismeretes: nem teljesítményképes és még kevésbé kreatív a tanulók tudása. Az inaktív tudás a tudományközpontú tanítási program csődje.

A történeti tapasztalatok arra intenek, hogy hatékony programot tervezni és attól a gyakorlatban hatékonyságot elvárni csak két oldalról való megközelítéssel, a tudomány és a nevelés együttes érdekképviseletében lehet. Úgy, ahogy ezt a fejlődési tendenciák diktálják. Márpedig mind a két oldalon gyökeres változások vannak. Ennek a következményeit kell didaktikailag mielőbb levonni, ez az oktatásfejlesztés kulcskérdése.

A tudományok fejlődési iránya interdiszciplináris, elsősorban a határterületeken születnek új kutatási eredmények. A közoktatási tantervekben viszont inkább a tantárgyi differenciálódás érvényesül. Egyre szaporodnak a tantárgyak, s ennek arányában egyre

mozaikszerűbb a tanulók tudása. Ennek ellensúlyozására való törekvés a múlt század második felétől tapasztalható a didaktikában. Integrációs tendenciának tekinthető a tantárgyi koncentráció, ami a középfokú iskolák tantervi utasításában volt irányadó módszertani elv. A komplex tantárgy az alsófokú iskolára volt jellemző. Újabb koncepció az integrált tantárgycsoport és a tantárgyi blokkok. Az integrációs programok mindegyike a tanuló oldaláról nézve kész, befejezett, zárt program.

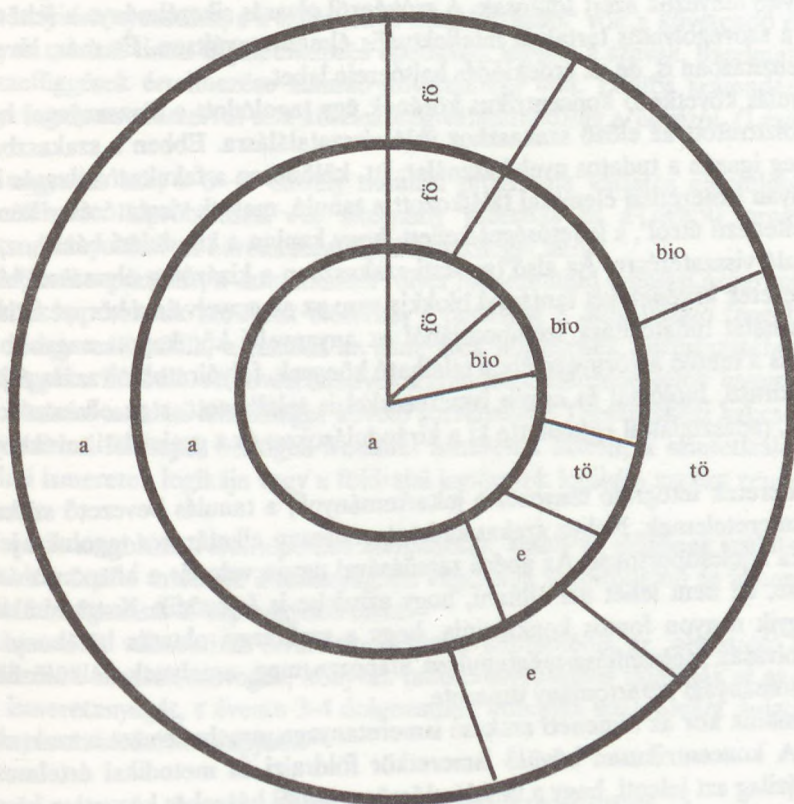
A másik oldalon a nevelélméletben és az iskolai gyakorlatban a gyermekközpontság érvényesítése vált tendenciózássá a 20. században. Ismeretes Nagy László gyermekfejlődéstani alapon felépített didaktikája (Bp. 1921), amely az ismeretanyag elrendezését a gyermek fejlődése felől közelítette meg, s a tantárgyakat életkori ciklusonként rendezte el. Ennek a teoretikus megközelítésnek az Új Iskola (*Domokos Lászlóné*) biztosított gyakorlati teret. E program nyitott volt a tanulók öntevékeny ismeretszerzése előtt.

A mi kísérletünkben a tanulási program három irányú megközelítésben szerveződött: a tudományok képviselőit a tantárgyakban nem a rendszer másolásában, hanem a logika megtartásában érvényesítettük; a program azáltal került közel a tanulóhoz, hogy érdeklődésének fejlődését követtük, és az ismeretszerzés eszközeinek az elsajátítására helyeztünk súlyt; s végül építettünk a környezeti tényezőkre is. Fő integráló tényezőnek, mintegy „metatantárgynak” az anyanyelvi tudatosságot, a nyelvhasználati felkészültséget tekintettük. Indokoltságát egyrészt az általános iskolai tanulásra jellemző szókincstagolódás, másrészt az eszközhasználati jelleg támasztja alá. Kísérleti programunkban az anyanyelvi szókincs a bevezető szakaszt 82%-os, az alsó tagozati szakaszt 69%-os és az átmeneti szakaszt 60%-os arányban uralta. (Lásd az 1. ábrát.) Ebből következett, hogy a magyar nyelv sajátosságait már az ábécétanulástól kezdve maximálisan figyelembe vettük. Az anyanyelvi tudatosság nem egy tantárgy illetékességi köre, valamennyi „olvasztató” tantárgy követelménye az obligát „szaknyelv” és a fogalom szabatos kifejezése a tantárgy logikájának tudatos alkalmazásában.

Összességében véve a tantárgyi integráció alapját az egységes foglalkozási rendszerbe sorolt komplex ismeretanyag és a tanulás életszerűsége együttesen adta. Az életszerűség a gyermekek számára az a környezeti hatás, amelyben él, amelybe be kell illeszkednie születésétől kezdődően. A beilleszkedés funkcionális jellege a szülői ház, az óvoda és az iskola közti folyamatosság megteremtéséből adódik. Az iskolába lépéssel a tanuló környezete térbelileg és szellemileg fokozatosan és szisztematikusan tágul. Az olyan tanulási szituációból, ahol a konkrétum a meghatározó, fokozatosan átlép az absztrakt tanulási szituációba, amely a differenciált tanulási szituációban tágul tovább. A koncentrikus bővülés lépcsőzetesen épül egymásra. A nyolcosztályos általános iskolában gondolkodva: a bevezető szakasz fél év, az alsó tagozati szakasz két és fél év (1. osztály második féléve s a 2–3. osztály); az átmeneti szakasz két év (4–5. osztály) s a szaktantárgyi szakasz három év (6–8. osztály).

A bevezető szakaszban a tanulás technikai elemeinek elsajátítása a fő feladat. Leginkább előtérben van az ábécétanulás. Feltételezésünk szerint az anyanyelvi sajátosságokra építés megkönnyíti a tanulást. A hazai olvasástanítás történetében először a

A rétegződés diagramja



1. ábra

Jelmagyarázat::

a = a nyanyelvi szókincs

fő = földrajzi fogalmak

bio = biológiai fogalmak

tő = történelmi fogalmak

e = kémia, egészségtan, technika stb. fogalom körébe tartozóak.

hangtan gyakorisági statisztikája⁵⁸ alapján terveztük meg a betűtanítás sorrendjét. Minden szinten fontos a sikerélmény biztosítása, de az iskola kezdetén mindenképp az; a könnyítő tényezők azért fontosak. A szóképről olvasás sikerélménye a feltétele annak, hogy a szövegolvasás tartalma intellektuális élményt nyújtson. Ez már, ha mégoly gyenge intenzitásban is, de az érdeklődés hajtóereje lehet.

A tanulás következő koncentrikus körének úgy tagolódt a törzsanyaga, hogy lehetőséget biztosított az előző szakaszhoz való visszatalálásra. Ebben a szakaszban alapozódik meg igazán a tudatos nyelvhasználat. Itt, különösen a fakultatív olvasás keretében, sok olyan ismeretlen elemmel találkozott a tanuló, melyek visszatérésre kényszerítették a „felfedező útról”, s lehetőséget kellett, hogy kapjon a kiindulási bázishoz, a szövejtéshez való visszatérésre. Az alsó tagozati szakaszban a kizárólag olvasással birtokba vehető ismeretek körének két tantárgyi blokkja van: az anyanyelv és a környezetismeret. A nyelvhasználat tudatosítása szempontjából az anyanyelvi kör kapott nagyobb hangsúlyt, ugyanis a tanuló a környezetében található könyvek, folyóiratok olvasása útján történelmi, földrajzi, biológiai és egyéb ismeretekkel is találkozott, s az olvasást konkrét szemlélettel, tapasztalattal egészítette ki a kirándulásokon és a gyakorlati tevékenységek során.

Az ismeretek integráló tényezői a jeltartományok, a tanulás bevezető szakaszától jelenlév ismeretelemek. Nehéz szakaszonként pontosan elhatárolva tagolni a jeltartományokat és a jelcsoportokat. Az ábécé tanulásával ugyan vele jár a központosítási jelek megismerése, de nem lehet azt állítani, hogy azzal be is fejeződik. Kutatásunknak viszont az egyik nagyon fontos konklúziója, hogy a szaktárgyi oktatás hatékonyságát a szaktárgyi olvasás megtanítása-megtanulása alapozza meg, amelynek nélkülözhetetlen eleme a tudományági jeltartomány ismerete.

A harmadik kör az átmeneti szakasz ismeretanyaga, amely átvezet a szaktantárgyi tanulásba. A koncentrikusan bővülő ismeretkör földrajzi és metodikai értelmezést is kap. Földrajzilag azt jelenti, hogy a tanuló először a szülői házzal és közvetlen környezetével, majd a lakóhellyel ismerkedik. A harmadik kör a szűkebb és tágabb tájegység földrajzi, történelmi, biológiai ismeretanyagát, s bizonyos értelemben irodalmi vonatkozásait öleli fel. A konkrétum megtapasztalásával jut el a tanuló a közeli ismeretvilágból a távoli, ismeretlen, absztrakt fogalom birtokbavételéhez. Metodikailag ez a kerettanterv alkalmazásának a problémája. Tudjuk, hogy a tanuló számára a távoli absztrakt fogalmak azért maradnak tartalom nélküli, üres szavak, mert a közeli és a távoli közti út metodikailag nincs kidolgozva. Nincsenek tájegységenkénti kidolgozott tanulási programok. (Megjelent néhány megyei „olvasókönyv”, amelyek ezen próbálnak segíteni.)

A harmadik kör ismeretanyagát szöveggyűjteményben foglaltuk össze. A tanulók olvasási iránymutatást kaptak a tankönyvben, és saját tervük és ütemezésük szerint dolgoztak a szöveggyűjteményből és más ajánlott könyvekből. A tanulási „mező” most már tantárgyanként szakosodott, de nem különült el. A komplex tanulási feladatot a szöveg-tanulmányozás logikája szerint kellett feldolgozni, kifejezési formába önteni – írásban, rajzban –, saját elképzelést is hozzáadva. Ilyenformán a nyelvtani, irodalmi, történelmi stb. ismeretek komplexen jelenítődtek meg. Didaktikai feladat volt a szaktantárgyi tanu-

⁵⁸ *Vétes Edit*: Adalékok a magyar nyelv hangtani szerkezetéhez. Nyelvtudományi Közlemények Bp. 1953. 96-140.p.; 1955. 215-266. p. – *Farkas Vilmos*: Helyesírásunk hangjelölés-rendszerének története. Bp. 1971. 102. p. – *Fábián Pál*: Az akadémiai helyesírás előzményei. Bp. 1967. 255 p. – A magyar nyelv szövegmutató szótára. Szerk. Papp Ferenc. Bp. 1969. 594 p.

lás megalapozása. Az olvasási „étlap”, a szöveganyag összeállításában a szakszerűség, az életszerűség és az irodalmi érték hármass követelménye érvényesült. Kapcsolódott a konkrét helyi környezethez, s a „Merítsünk tiszta forrásból” volt a követendő elv. Hogy a tantárgyak szerinti tiszta fogalomképzés biztosított legyen, a szavak, fogalmak, kifejezések, összefüggések értelmezése állandó követelmény volt. Pontos számadás készült a tantárgyi fogalomrendszerről és a kötelezőség-választhatóság arányáról. (Lásd a 2-3. ábrát.)

A negyedik kör, a 6–8. osztály tanulási programja vázlatos elgondolás maradt, nem kerülhetett kipróbálásra. Az alternatív választás és a nyitott program elvét fenntartva, irányulásában három megoldási lehetőséget látok:

A teljes komplexitást, a „metatanterv” elvét reprezentáló tanulási programot. Ebben a tárgyközi kapcsolatok kerülnek előtérbe, a tananyag a „szintetizáló tengelyek” körül csoportosulva rendeződik, a tanulás az ismeretek közlésének „természetéhez”, és nem egy tantárgyhoz kötődik. A követelmények ugyan mint elérendő célok hangsúlyosak, de csak az olvasási-tanulási lehetőséget követő sorrendben. Tantárgyközi kapcsolat létesíthető történelmi-földrajzi, biológiai-irodalmi ismeretek között, a szintetizáló tengely a történelmi ismeretek logikája vagy a földrajzi ismeretek logikája szerint rendezi a tanulás menetét.

A másik megoldás a *csomópontos komplexitás*, amely az előzőnek szűkített változata; a tanulók önálló munkája a tananyaghoz kapcsolva szépirodalmi és ismeretterjesztő szövegek feldolgozásával kap nagyobb teret.

A harmadik változatban *olvasási vezérfonal* kapcsolódik az „olvastató” tantárgyak tanulásához. A tanulók szövegek, könyvek tanulmányozásával sajátítják el az egyes tantárgyak ismeretanyagát, s évente 3-4 dolgozatban komplex ismereteket dolgoznak fel a tanulmányozott irodalom alapján.

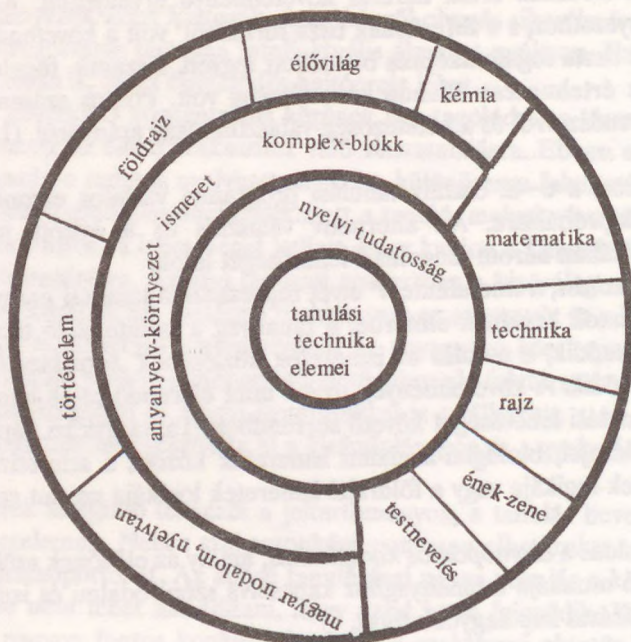
Az olvasástanulás feladatrendszere

Általánosságban a fogalmak tervszerű fejlesztését és a szókinccs gyarapítását foglalja magában. A szöveg megértését és a rögzítést megkönnyíti, ha a tanulóval felismertetjük az egyedi tartalmi sajátosságokat, úgymint a gondolati tartalom újszerűségét és logikai jellegzetességét. A tartalom tudvalevően szorosan kapcsolódik az írásmű szerzőjéhez és a címéhez. A cím és a mű gondolati sajátossága adja a felidézés „vezérszavát”, azt a rögzített jelet, amelytől elindulhat a felidézés gondolatsora. Tulajdonképpen ezen alapul a jegyzetelés és a jegyzet alkalmazása az adaptált tartalom elmondásakor. Az írásmű impresszumadatai ugyan fontosak, de mégiscsak másodlagosan a tartalom teljesítményképes rögzítésében.

Már volt szó róla, hogy a szöveg gondolati tartalma lényegesen befolyásolja az olvasás ütemét, de még inkább a szövegértést. Azért is, mert az ismeretek speciális területén sajátos kifejezések, fogalmak, jelrendszerek vannak, amelyek nélkül nem lehet megérteni a gondolati összefüggéseket. A specializált ismeretek tanulása tulajdonképpen ezzel kell, hogy kezdődjön, ez a zökkenőmentesség kulcsa, s mellőzése, elhanyagolása súlyos kudarcot okoz.

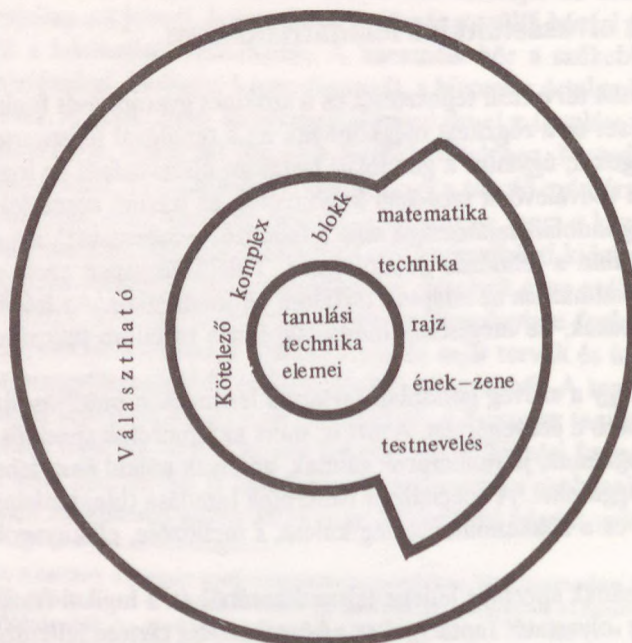
A tantárgyak tanulásának speciális jellege jelrendszeréből és a logikai-frazeológiai sajátosságából adódik. Az „olvastató” tantárgyakra a következőket tartom jellemzőnek.

Tantárgyi integráció diagramja



2. ábra

Kötelezőség – választhatóság diagramja



3. ábra

Az alapfokú oktatás programjában az irodalom és a nyelvtan komplex jellegű, ezért elválaszthatatlan. A szövegolvasás első feladata a nyelvi tudatosság, beleértve ennek az írásos rögzítését, a helyesírást is. A másik feladat a magyar nyelv sajátos jelrendszerének a megismerése és alkalmazása. Ide tartoznak a stilisztikai jelek: szóképek-trópusok, homonimák, szinonimák, szimbólumok, kifejezésformák, stílusjegyek stb.

A szövegolvasás szemléltetési célzatú is, amelynek során bemutatásra és elemzésre kerülnek az írásművek típusai, szellemi és stílusirányzatok. Kiemelt szemléltetési formák a memoriterek. És végül a szövegolvasás társadalomtudományi és természettudományi ismeretközvetítő is. Ennél fogva gondolathordozó jelrendszere és logikája, frazeológája kisebb-nagyobb mértékben irodalmi, társadalomtudományi és természettudományi ötvözet.

A történelem adaptált földrajzi jelekkel és időtáblázatokkal operál. A tantárgy logikája kettős természetű, mivel a történelem térben és időben játszódik le, földrajzi és kronológiai szemléleten alapul. A történelmet akkor lehet igazán megérteni, ha a történelmi fogalmakat, szakkifejezéseket ismerve a jelenségeket, a szereplő személyeket és környezetüket időrendileg és térbelileg el tudjuk helyezni, és a mával is össze tudjuk kapcsolni. A történelmi tárgyú olvasás tanulását az ilyen olvasási szándék és felkészültség alapozza meg.

A földrajz jelrendszerét a térképjelek és a szöveg együttesen alkotja. A táj, a földrajzi környezet a térképjelekben mint ikonokban fejeződik ki. Képzeldőerő kell hozzá, hogy a jelrendszerből a valóságot ismerjük fel, és úgy tájékozódjunk. A szöveg ehhez kiegészítést ad, az olvasmányok gerjesztik, fejlesztik a képzeldőerőt. A földrajzi olvasmányok nagyon fontos logikai követelménye a földrészi fekvés, a földtani, felszíni, éghajlati, biológiai viszonyok közti összefüggések felismerése.

A biológiai tankönyvek és az olvasmányok jórészt szövegszerűek, de a képek, sajátos jelek, rövidítések is rendszeresek. Az ismeretek szövegét, logikai rendszerét az élővilág kategóriái, felosztása, osztályozásai határolják be. A tankönyvekben a jelrendszer még nem teljes, de a biológiai tárgyú írásművek értő olvasása a kézikönyvekben (növényhatározó, állathatározó, rendszertan) alkalmazott fogalmak, jelek ismeretén nyugszik.

A „nem olvastató” tantárgyakban is van szövegolvasás, és a jelrendszer ismerete is fontos. Sőt! A matematikában, fizikában, kémiában a betűjeleknek, a képletnek nagyon is meghatározó szerepük van. Az ének-zene, a rajz megint más jelrendszert alkalmaz. Ezekben a tantárgyakban a szöveg kevésbé gondolathordozó, a tanulás kiinduló helyzetében azonban nagyon szükséges, mert közvetítő, eligazító eszköz.

Alapelvek – módszerek – eljárások

A tanítás egyéni teljesítmény, a módszerek-eljárások a pedagógus egyéni alakításai, ízlés, felkészültség szerint produkált változatok. Ahogy nincsenek egyedül üdvözítő, minden körülmények közt garantáltan eredményes módszerek, ugyanúgy nem minden újnak tűnő eljárás helyes. Vannak azonban bizonyos elvek, amelyeket a tapasztalat és a tudomány is igazolt, s amelyek iránymutatóak az eljárások minőségének elbírálásához.

Alapvető követelmény az igazolt hatékonyság, amely minden módszernek, eljárásnak próbaköve. Ennek eldöntése korántsem könnyű, mert mérési módszereink hiányosak, korlátozottak. Két támpontból lehet a hatékonyságot minősíteni: lélektani megfigye-

lések, kísérleti tapasztalatok, didaktikai összegzések általánosságban igazíthatnak el; s legalább ennyire eligazító a saját tapasztalat. Eredményt rövid távon, néhány óra után alig lehet kimutatni. Még egy tárgykör lezárása után is csekély a különbség, igen kicsi a javulás. Több tantárgyban, összehangolt módszerrel, egységes szemlélettel egy tanév után lehet észrevenni, hogy a tankönyvhöz viszonyítva a tanulók fogalmi köre gazdagabb, szemléletesebben, árnyaltabban látják a tanultakat. A rendszeres tanulás-olvasás igénye, az önképző képesség hosszabb távon alakul ki.

Az eljárás hatékonyságát érzékenyen jelzi, hogy mennyire aktivizálta a tanulót, s mennyire segítette elő a kreatív tanulást. Sokféle megközelítést lehet alkalmazni. Nagyon lényeges, hogy az érdeklődést felkeltse és ébren tartsa; olyan legyen a környezeti feltétel, hogy a könyvek, olvasmányok kéznél legyenek, és a feladat olvasás útján teljesíthető legyen. Az aktivitás tulajdonképpen könnyen „mérhető”: adekvát kifejezője az öntevékeny olvasás.

Az olvasási program kialakításában a legnehezebb a választhatóság-kötelezőség helyes arányát megtalálni, alkalmazni. A kötelezőség rendszerint egyfajta ellenérzést vált ki a tanulóból. A mi iskoláink normatív rendszerében viszont nem engedhetünk teret a parttalan tanulói spontaneitásnak. A kötelezőséget a pedagógiai szituáció szuggesztív hatásával lehet hangsúlyozni. Választási alternatívát kell adni. A kiegészítő olvasmányokból lehet választani, egyéni tervet lehet készíteni, egyéni ütemben és módszer szerint lehet olvasni.

A személyiség harmonikus fejlesztése érdekében szükséges hangsúlyozni az olvasás szerepét. A tanulási célzatú olvasás kritériuma az elmélyülés. Az effajta olvasás nemcsak az érdeklődést köti le, de azzal is jár, hogy a tanuló többé-kevésbé azonosul az olvasottakkal, átfogja intellektusát, és érzelmileg is átfűti. Ugyanakkor adott esetben a túlzás veszélye is fennáll, ennek ellensúlyozására is szükség van.

Megfelelő eredményt a tervszerűségtől és a rendszerességtől várhatunk. Ennek útja-módja a hosszú távú tanítási-tanulási program, ahol a tananyag éves menetrendjében a kötelezőség és a választhatóság elve alapján tárgykörökhöz csoportosítva vannak felsorolva a könyvek, olvasmányok. Ez az a hosszú távú oktatási szituáció, amelyből kiindulva a tanuló a tanulási-olvasási feladatát megtervezheti és megvalósíthatja.

A problémamegoldó olvasás

Mint ahogyan az eddigiekből látható volt, az olvasást ismeretközvetítő tanulási tevékenységként kezeltük. Ennél azonban többre hivatott, ha olyan tanulási szituációban történik, amelyben a közvetítő jelleg tanulási formában érvényesül, ahol az eszközjelleg forma is. Ezt nevezhetjük problémamegoldó olvasásnak, amelynek kívülről ható tényezője a tanítási követelmény és a könyvtári szolgáltatások, belső mozgatóereje a tudományos gondolkodásra való felkészítés. A külső tényezők lényege és funkcionálása eléggé ismert, a tudományos gondolkodás értelmezéséről azonban részletesebben kell szólni. A szituáció amolyan előkészítő a gondolkodás észturnájára, ahol fel lehet kelteni és kibontakoztatni a tudományos gondolkodás egyes mozzanatait; az olvasásnak olyan irányultságot lehet adni, hogy az az ismeretszerzés hajtóereje lesz. Jól megkülönböztethető élményszakaszai a következők:

1. a tárgyismeret;
2. a problématudat: a nem tudás tudása;
3. a problémaérzés: a megoldás keresésére irányuló szándék, akarat, elhatározás;
4. problémafeldolgozás: a megoldás részleteinek kidolgozása, ütemezése;
5. a megoldás: a nincs ellentmondás érzése, az összefüggések megtalálása, a gondolat, az élmények szavakba foglalása.

Probléma akkor keletkezik, ha a tanulási cél körülhatárolt és a tanuló számára világos, de a hozzá vezető út rejtett, s a célhoz viszonyítottan fel kell deríteni a feladat eredményes megoldásához szükséges ismeretforrásokat, saját erejére támaszkodva felmérni a megoldási lehetőségeket és felállítani az olvasási-tanulási sorrendet. Ezután kerül sor az eredmények összegzésére.

Az olyan olvasás, amelynek célja csupán az írásmű tartalmának reprodukálása, nem problémamegoldás. Ebben az esetben a cél s a feladat világos, és probléma sincs. Az olvasás általában a tankönyvből való tanulás során is reproductív természetű, sztereotíp tanulási mozzanatsor, nincs benne egyéni invenció.

A problémamegoldó olvasásban sok a gyakran láncszerűen kapcsolódó gyakorlati tevékenység. Sorjában következnek a tennivalók, mintha gondolkodni sem kellene rajtuk. Ez azonban csak látszólag sztereotíp. A könyvekből, folyóiratokból való tájékozódásban jelrendszerrel kell megfejtetni, és válogatni, elemezni, viszonyítani a számba vehető információkat. A problémamegoldás egyénileg mindig „kutatás”, „felfedezés”, vagyis szubjektív és relatív, mert az egyetemes emberi tudás raktáraiban a megoldás már régen megvan, a tanuló olvasással merít belőle, és ezzel kap lehetőséget a „felfedező” út meg rövidítésére.

A tanulók előtt a tanulási feladathoz kapcsolódó ismeretterjesztő irodalom mindig ismeretlen. A könyvek, folyóiratok, kézikönyvek megismerése, felhasználása minden tanulónak problémát jelent. Az egyéni különbségek nagyságrendileg és nehézségi fokozatban jelentkeznek. Az érdeklődés szerint szabadon választott anyag olvasási problémáinak felismeréséhez néhány kiváló tanuló jut el, a többség kezdetben még nem. Mint kísérleti tapasztalataink mutatják, következetes, tervszerűen alkalmazott olvasási programmal igen kecsesgató eredmény érhető el.

A munka folyamatát elemezve – anélkül, hogy sablont adnánk – a következő mozzanatokat különböztethetjük meg:

Az *első* az olvastató tanulási feladat felismerése, körvonalazása, részekre bontása. Mihez mit, milyen követelmény alapján kell olvasni. A tanulási feladatokat rendszerezve a könyv tartalmazza. Konceptióját lényegében a tanulási folyamat felfogása dönti el, hogy ti. mennyiben épül a tanuláscentrikus iskolai munkára, a tanuló érdeklődésének irányultságára. A ma használatos tankönyvek általában tanításcentrikusak. A hagyományos tankönyv azzal a céllal készült, hogy a tanuló a szöveget megtanulja, és gondolati összefüggéseiben gyakorlatilag is alkalmazza. A feladat ennyi, és nem több. Pedagógiai felfogástól függetlenül lehet a tankönyv részben vagy egészen más, ha azt a törekvést fejezi ki, hogy a tanulási feladat megoldása érdekében egyebet is kell olvasni, mert csak úgy lehet jobb a teljesítmény.

Abból a feltevésből indulunk ki, hogy a pedagógiai folyamat menetét sokkal inkább a pedagógus felfogása, mint a tankönyv befolyásolja. Vagyis a hagyományos tankönyvből is lehet olvastató feladatot megfogalmazni. Természetesen más minőségű követelmény-

rendszerben, amikor is nem előírás, a tanuló értékelésének nem meghatározója a recitálás vagy a leckefelmondás.

Lehet olyan feladatot adni, hogy a tanulók a tankönyv szövegét különböző szempontok szerint dolgozzák fel: írják ki a számukra nem világos fogalmakat, készítsenek grafikont, gondolataikat összegezzék írásban stb. Világos, hogy az ilyen feladatok sokszor szótár, lexikon használatát igénylik.

Fokozatilag nehezebb feladat a tankönyv egy-egy gondolatának továbbvitele, kiegészítése cikkek, könyvek olvasása útján. Ebben igen fontos szerepe van az elemző, összehasonlító gondolkodásnak.

Az olvasási feladat irányulhat arra is, hogy egy olvasmány alapján más összefüggésben, új szintézisben rendszereződjenek a tankönyvben tanultak, s így egy másfajta összefoglalás alakuljon ki.

Még nagyobb teljesítményt kíván a kötelező vagy egyéb dolgozatok íratása problémamegoldó olvasást alkalmazva. Az a tanuló, aki nem olvasott, akinek nincsenek olvasásból szerzett ismeretei és tapasztalatai, aligha tud ezzel az eljárással dolgozatot írni. Nem tud azért sem, mert nincsenek ezzel a tanulási móddal „bejárt” értelmi mezői. Ebben az egy tanórára nem korlátozható munkában a gondolkodás folyamata komplexen kiteljesedik, magába foglalja az elemző, összehasonlító, rendszerező mozzanatokat, az öntevékenységet és az invenciót.

Az előzőekhez viszonyítottan fordított folyamat egy témához bibliográfia összeállítása. Pedagógiai problémát akarunk megoldatni könyvtári eszközökkel. A tanulók azzal, hogy egy tanulási folyamat irodalmát keresik, válogatják, az írásművekben feltüntetett irodalomjegyzékből tájékozódnak, katalógusból keresnek, magasabb fokon a tantárgyi követelményeket teljesítik. Ebben a kisebb-nagyobb méretű munkában olvasni, az olvasottakat válogatni s végül rendszerezni kell. Erre inkább a középiskolában kerülhet sor.

A *második mozzanat* a problémaszituáció megtervezésének összhangba hozása az önképző („önkiszolgáló”) olvasással. A probléma pedagógiai megtervezett környezetben válik érzékelhetővé. Egyformán fontos, hogy a tanuló előtt világosan álljon az olvasat tanulási feladat, és általában a feladathoz viszonyítottan ismerje a könyvtári közeget (ifjúsági ismeretterjesztő irodalmat, folyóiratokat, lexikonokat, értelmező és szakszótárakat stb. használva), amelyben célba lehet jutni. A pedagógiai megtervezésnek az a lényege tehát, hogy a nevelő célnak megfelelően válogassa ki a könyveket, és bibliográfiai leírással jelölve helyezze be a szituációba. Nagyon nehéz feladat, amelyben a legnagyobb nehézség nemcsak a „bőség zavara”, a könyvek sokaságában való tájékozódás, hanem ezekből a célhoz viszonyítottan anyagot keresni, válogatni és közben tekintettel lenni az életkorra, a tanulócsoporthoz tartozó tudásszint és érdeklődés szerinti összetételére. A probléma megoldhatóságán van a hangsúly. A könyvtári közegben minden legyen ott, amire szükség van az olvasás során, de ugyanakkor a tanulóban is azt az érzést kell keltetni, hogy számára a probléma megoldható, el tud igazodni és célratorően olvasni.

A problémaszituáció dinamikus és kölcsönhatásos viszonylat. A pedagógus tervezi, válogatja a probléma irodalmát, a tanuló viszont nemcsak a tervezett úton keres, hanem saját ízlése, érdeklődése szerint más könyvekbe, szövegrészekbe is beleolvas. Az alaphelyzet azonban meghatározó szerepet játszik. De a tanuló is alakítja – éppen az alaphelyzet sugallatára –, s annál inkább, minél érdekesebben, színvonalasabban, sokoldalúbban határoztuk meg.

Kísérleti tapasztalatok szerint az osztály problémaszituációjában három eset következhet be. Előállhat az, hogy túlzott követelményt reprezentál a tanulók tudásszintjéhez, olvasottságához, keresési készségéhez viszonyítva. Lehet olyan eset – és ez a leggyakoribb –, hogy a tervezett helyzet csupán egyszerű reprodukálásra készítet. Lehet olyan is, hogy szemben álló helyzetek, gondolatok állásfoglalásra készítetve tovább kerestetnek, tovább olvastatnak, a tervezett keretet is meghaladva. Ez az utóbbi inkább a felsőbb osztályokban, illetve a középiskolákban várható el. Minden esetben annak a tudatában kell lennünk, hogy a tanuló alakítja problémahelyzetét.

A problémaszituáció a könyvtári lehetőségek arányában bővül. Határait egyfelől a tanterem, a tanóra, másfelől a pedagógiai célszerűség vonja meg. Kezdetben, az oktatás első éveiben néhány könyvről s a legszükségesebb kézikönyvekről (lexikonokról, értelmező szótárról) lehet szó. Majd a kézikönyvtár kínál nagyobb lehetőséget. A problémaszituációnak az iskolában éppen a jól tervezett, több tantárgy olvastatási kívánalmait megvalósító kézikönyvtár a leggyakoribb tanórai színtere. Ha a feladatmegoldásokat csak a tanórára, és nem házi feladatra tervezzük, akkor ez így van rendjén. A teljes iskolai könyvtár inkább kiegészítő szerepet játszik, az egyéni utakat kereső tanulókat igazítja el, vagyis inkább a situációbővítés helye. Az iskola kapuján túllépve, a tanulóknak tovább kutató-kereső kis csoportjára, egyes tanulókra gondolva ugyanez a szerepe a nagyobb közművelődési és a szakkönyvtáraknak.

A harmadik mozzanat az elemzést, értékelést, rendszerezést foglalja magában. Ha a tanuló csupán annyit tesz, hogy a számba vett olvasmányokat egymás után elolvassa, s minden további logikai tevékenység nélkül próbál visszaemlékezni az olvasottakra, aligha jut közelebb a tanulási célhoz. Sőt, szubjektíven rosszabb helyzetben van, mert az az érzése támad, hogy nem tanult meg semmit, és nem tud többet, mint annak előtte. A helyes eljárás csak az lehet, hogy a tanuló megismerkedik minden egyes olvasmánynak vagy szövegrésznek a fő fogalmaival, külön-külön, azzal a céllal, hogy a tanulási feladathoz viszonyítottan mérlegelje, értékelje, szelektálja, s csak azokat elemezze, amelyek a tanulási feladatot kiegészítik, megerősítik.

El kell sajátítani az olvasás speciális eljárását, az úgynevezett „kereső” olvasást. Szemünk olvasás közben a feladathoz kapcsolódó fogalmakat keresi a szövegben, erre figyelünk erősen. A szövegrészek tartalmi megfejtése is ezeken a pontokon következik be. Az olvasott szöveg többi részén szemünk átsiklik. A „kereső” olvasási eljárás a lényegtelen elhanyagolásával, elhagyásával bizonyos mértékig tehermentesíti az elemző, értékelő munkát.

A negyedik mozzanatban rögzítődnek az egységes gondolatrendszerbe fogott új és régi ismeretek, saját rövidítéseket, jeleket, jelrendszert alkalmazva. A nevelőmunkában afelé kell haladnunk, hogy a tanuló egészítse ki és mindjobban építse át logikailag a pedagógus tervét, a tankönyv gondolatmenetét az olvasmányokból átvett elemekkel. Az átrendezés során a tanuló ismeretvilágában a fogalmaknak, a fogalmi jegyeknek saját értékelése szerinti új alá- és fölérendeltségi viszonya alakul ki. A rögzítés velejárója a jegyzetelés is, a saját jelrendszer alkalmazása, beleértve ennek a felidézésnél, a számonkérésnél való felhasználását is.

A problémaszituáció záró mozzanata az ellenőrzés, az önellenőrzés. A pedagógus nem ismerheti meg a tervezett szituáció realitását a megoldás végeredményének ellenőrzése, elemzése, értékelése nélkül. Ebből derül ki, hogy a cél és a tartalom mennyire fedí egymást, vagyis mi lett az olvasási folyamat végeredménye a teljesítményképes tu-

dás és a tanulási képesség, az önművelő ismeretszerzés szempontjából. Az ellenőrzés minősége mérési eljárások függvénye. A tudást értékelő mérésnek nincsenek kialakult és megbízható eljárásai, módszerei a teljesítményképes tudásra és még kevésbé a tanulni tudásra vonatkozóan. Az ellenőrzés, különösen az önellenőrzés nem lehet „leckefelmondás”. A pedagógusnak arról kell meggyőződnie, hogy a tanuló miként tudja a feladatot megoldani jegyzetek alapján, könyvtári közegben, szóban, írásban vagy grafikus rajzban kifejezve, mennyire pontos, szabatos a szöveges kifejezés szóban vagy írásban, és milyen gondolati tartalmat fejez ki a grafikus ábrázolás.

A tanulási folyamat differenciált vezetése

Túlhaladott az az álláspont, amely az oktatás végeredményét, a tanulók teljesítményét és tudását egységesen, egy szinten levőnek fogja fel. Az oktatás általános követelményrendszerének határfoka, az ismereteknek a tanulók tudatában való realizálódása a legjobb esetben is alig haladja meg az 50-60%-ot. Sőt, a tanulók többségénél lényegesen kisebb hatásfokú teljesítményt lehet tapasztalni. Ezt a becsült helyzetképet az önkritikus vizsgálódás több okra vezetheti vissza. Az egyik minden bizonnyal az uniformizált oktatás, hogy tudniillik minden tanulót egyforma útra kényszerítünk, s tőlük egyforma teljesítményt várunk, tekintet nélkül az értelmi képességekre, az érdeklődésre s a motivációs tényezőkre. Az ilyen szemléletű pedagógiai munkából mind a nevelőnél, mind a tanulóknál olyan szellemi energiavesztés következik, amely közvetlen kihatásaiban és következményeiben beláthatatlan: a tanulók tömegénél a szellemi restség, az értelmi erők korai pangása, amelynek végeredménye a személyiség elszürkülése. Alapos a gyanú, hogy iskolarendszerünkben a szakaszhatárok átlépése – alsó tagozatból felső tagozatba, általános iskolából középfokú iskolába s onnan felsőoktatásba – sok tanulóknál, még a jobbaknál is azért okoz törést, rosszabb esetben kudarcot, mert képességeik beszűkültek, megszokták, hogy szintjük alatt teljesítsenek. Szembetűnő, hogy a tanulók zömének nincs kialakult tanulási módszere. A tapasztalat szerint a tanulási célzatú olvasásban jártasak magabiztosabbak és természetesen eredményesebbek is.

Kísérleti tapasztalataink azt mutatják, hogy a tanulás eszköztárának gazdagodása, a hatékony tanulási módszer szintemelőn differenciál, és viszonylagosan nivellál. A nevelő ennek tudatában és pedagógiai feladatának konkrét helyzetismeretében tervezheti meg a tanulási folyamat differenciált vezetését.

Kardinális kérdés, hogy a differenciált olvastató tanulási folyamatvezetés alapján a pedagógus vezetési képességét és a tanulók felkészültségét, tanulni tudását együttesen tekintsük.

A differenciálás a tanulók felkészültségéből, érdeklődéséből, munkatempójából indul ki, de ennek mértékét a pedagógus osztályt átfogó vezetési képessége, módszertani kulturáltsága határozza meg. Iskoláinkban az osztályok általában heterogén összetételűek, nem jellemzőek a kiválókból válogatott elitosztályok, és fordítva: aligha találhatók csak gyenge képességűekből összeállított tanulócsoporthok. A heterogén összetételű átlagos osztályokban adódnak jobbak, közepesek és gyengébbek. Az átlagos osztályokban a tanulóknak körülbelül a negyedét a jobbak, a felét a közepesen haladók, s ismét negyedét a különböző okoknál fogva lemaradók, a lassú tempóban olvasó-tanuló gyerekek adják. (Jelöljük a csoportokat – az említés sorrendjében – *C*-vel, *B*-vel és *A*-val.) A differenciálás hatására a csoportok sohasem merevek. A munka szervezésének logikája

kívánja, hogy a feladatok közös tőről fakadjanak magasabb szinten. Az első fokozat a törzsanyag, amely mind a három csoportnak kötelező, és amelyet minden tanuló el is végezhet, mert a követelményszintje teljesíthető: az A csoport képességének és teljesítő-képességének felső határáig terjed, de számol e csoportból egyesek további olvasási érdeklődésével.

A B és C csoport ennél többre képest. Választhat az ajánlott olvasmányokból, s a feladatot az önként vállalt kötelezettség teljesítése iránti belső kényszerből és az érezhető versenyszellem hatására a munkatempó tartása következtében igyekeznek elvégezni. A B csoport ezen a szinten marad, s majdan az olvasási kedv növekedésével, az érdeklődés állandósulásával egyesek képesek egy csoporttal feljebb lépni. A C csoport egy fokkal még többre képes, és az olvasmányok szélesebb köréből kap választási lehetőséget. A tanulási célzatú olvasás egyéni útjának keresésére lépcsőfokként nagyobb a lehetőség. A tanulók minden csoportban a saját maguk választotta ütemben és tanulási módszer szerint dolgoznak.

A folyamat differenciált vezetésének három feltétele van. Előre, amennyire lehetséges, az egész tanévre, de mindenképpen az órák tematikus csoportjára gondolva kell megszerveznünk a tanulás szituációját, fenntartva az óránkénti helyesbítés lehetőségét. Nagyon lényeges a lépcsőzetesen emelkedő feladatok előzetes összeállítása, majd kiosztása az óra elején a három csoport számára. S végül semmiképpen sem szabad elfeledkeznünk a tanulónkénti folyamatos és összefoglaló értékelésről, egyaránt gondolva az írásban rögzített teljesítményre és a szóbeli kifejtésre.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, mennyire fontos – szinte egy életre maradandó élmény – az olvasottság értékelése, elismerése már a tanórán is, még inkább a bizonyítványban vagy más módon. A számszerű osztályzat értékhatása igen merev és szegényes, sokkal többet fejez ki a bizonyítványban adott szöveges értékelés, és még vannak más lehetőségek is. Sohase szabad elfelejteni: ha az értékelés találkozott a tanuló igazságérzetével, akkor az olvasás igénye, a könyv szeretete talán egy életre szóló ösztönzést kapott.

A kísérlet problémái

A tanulót, az ismeretszerzőt, a kísérlet végzőjét választó nem spontán jelenség (vagyis a kísérlet célján), nem egyszerű és nem elvártan aktív (azaz egy végző vagy egy tanulmány elvégzése), hanem egy meghatározott cél, feladat melletti fokozatosan végrehajtandó tényleges történet, szisztematikus kialakítás, hosszadalmas ideig tartó tevékenység. Mielőtt be merülne a részletekbe, fontos megemlíteni, hogy meghatározott irányú kísérletek az oktatás, és a végzettséget feltételezzük, ők szintén is tartják.

Az oktatásmodell tervező kísérlet elvártan jellegű a pedagógiai folyamat fejlesztését, megújítását, modernizálását célzó és irányító eljárás.

Ezzel összefüggésben fontos megemlíteni a kísérlet és a kísérlet céljainak, feladatainak viszonyát, vagyis hogy az utóbbiak vajon mitől különböznek meg az eredményektől?

IV.

Az oktatáspolitikai kísérletnél az elvárások ott vannak, hogy a kísérlet kezdő szerepet játszon: a kísérlet végrehajtásának céljait megvalósítsa, és az oktatás fejlődéséért járjon hozzá.

A FOLYAMATVEZÉRLÉS HÁROM KÍSÉRLETI MODELLJE (1970-1982)

Az oktatáspolitikai kísérlet végrehajtásának céljait megvalósítsa, és az oktatás fejlődéséért járjon hozzá. A kísérlet végrehajtásának céljait megvalósítsa, és az oktatás fejlődéséért járjon hozzá. A kísérlet végrehajtásának céljait megvalósítsa, és az oktatás fejlődéséért járjon hozzá.

A kísérletnek kísérletezői alapvetően helyettesítik az oktatást, hogy a kísérlet legyen, az oktatás jellegét felismerve. Miért különböznek a kísérletezők? A kísérlet végrehajtásának céljait megvalósítsa, és az oktatás fejlődéséért járjon hozzá. A kísérlet végrehajtásának céljait megvalósítsa, és az oktatás fejlődéséért járjon hozzá.

Az oktatáspolitikai kísérlet végrehajtásának céljait megvalósítsa, és az oktatás fejlődéséért járjon hozzá. A kísérlet végrehajtásának céljait megvalósítsa, és az oktatás fejlődéséért járjon hozzá.

Vannak kísérletezők is, amelyeket a pszichológiai kísérlet nem tudhat kísérletnek. Kísérletnek kell a kísérlet végrehajtásának céljait megvalósítsa, és az oktatás fejlődéséért járjon hozzá. A kísérlet végrehajtásának céljait megvalósítsa, és az oktatás fejlődéséért járjon hozzá.

Noha a kísérlet végrehajtásának céljait megvalósítsa, és az oktatás fejlődéséért járjon hozzá. A kísérlet végrehajtásának céljait megvalósítsa, és az oktatás fejlődéséért járjon hozzá.

A kísérlet problémái

A tanulást, az ismeretszerzést, a kutatást segítő olvasás nem spontán jelenség (mint a lektúr esetén), nem egyszeri és nem elszigetelt aktus (mint egy regény vagy egy tanulmány elolvasása), hanem egy meghatározott cél, feladat minél tökéletesebb végrehajtása érdekében történő, sorozatosan ismétlődő, huzamosabb ideig tartó tevékenység. Mederbe terelő tényezők hatnak, hogy meghatározott irányba történjen az olvasás, s a végeredményt feltételezzük, sőt számon is tartjuk.

Az olvasástanulást tervező kísérlet alkalmazott jellegű: a pedagógiai folyamat fejlesztését, megújítását, modernizálását célzó és szolgáltató eljárás.

Ezzel összefüggésben tisztázható a hipotézis és a kísérleti tényezők, feltételek viszonya, vagyis hogy ez utóbbiak vajon milyen mértékben határozzák meg az eredményt? Az olvasáspedagógiai kísérletnél azt számításba kell venni, hogy a feltételek kettős szerepet játszanak: a kísérleti végeredménynek nemcsak meghatározói, de egyben a fejlesztés tényezői is. Vagyis egyfelől azt kell mérlegelni, hogy a feltételek mennyiben dominánsak a kísérletben, milyen mértékben segítik elő az autonóm hatást, az olvasási kedvet, azaz az olvasástudás szubjektív elemének a kialakulását, erősödését; másfelől hogyan alapozták meg a tanulási módszert s az önművelődési kulturáltságot. A két oldal azonban szoros együttműködésben és kölcsönhatásban játszik szerepet az olvasástanulás menetében.

A közoktatási kísérleteket alapvetően befolyásolja az a kikötés, hogy a kísérlet helye, az iskola *átlagos feltételek* közt működő legyen. Mi tekinthető átlagos feltételnek? A mennyiségi tényezők statisztikai átlaga? Ezúton aligha fogható meg az iskolai valóság. Közoktatási helyzetünk realitását egyik oldalról a *típusiskolák* jelentik, beleértve oktatási rendszerünk szintjeit, a települések nagyságát, földrajzi elhelyezkedését, az iskolák felszereltségét; másfelől ide sorolandó a tanulók szociális, kulturális környezete és igen nagy hangsúllyal a tantestületek pedagógiai-módszerbeli kulturáltsága.

Az átlagost kétféleképpen értelmezem: először úgy, hogy az országos statisztikai átlag körül mozogjon, másodszor úgy, hogy foglalja magába a létező iskolatípusokat. Egy szubjektív feltétellel mégis meg kellett, hogy különböztetődjön az átlagostól fölfelé. Nevezetesen az érintett nevelőknek, a nevelőtestület egészének az alkotómunkára való készségében.

Vannak *antiefektusok is*, amelyeket a szociológiai méretek nem tudnak kimutatni. Számolni kell a családi környezet hatásával is. Bizonyos ugyanis, hogy a családi könyvtár is indikálhat olvasási kedvet, de nem kizárólagosan és szükségszerűen. Az olvasó vagy még inkább az olvasást mesterségszerűen űző szülőtől, testvértől, rokontól hamarabb vehet példát a gyerek. De magasan kvalifikált és sokat olvasó szülőknél is lehet könyvtől undorodó gyermeke. Nem ritka az ilyen példa.

Noha a városi környezet éppen a kulturális intézményeknek nagyobb tömegénél fogva intenzívebb hatást gyakorolhat az egyénre, mégsem közvetlenül, és a feltételekkel egyenes arányban nevel automatikusan olvasó egyéneket, illetőleg tömegeket, összehasonlítva a tanyasi környezettel. Az iskolák múltjából, beleértve a könyvtár történetét is, erős indítást kaphatnak a tanulók. Itt sincs semmi automatizmus, egy új alapítású iskolában is lehet hasonló indíttatást kapni megfelelő körülmények között. A kérdés tehát az, hogy melyik hatást tekinthetjük nagyobbak, melyikre építettem a kísérlet „objektív” fel-

tételeit? A válasz részben a kísérlet „belügye”, részben kapcsolódik az iskola, pontosabban a mi iskolánk „társadalommobilizáló” hatásának megítéléséhez.

Elsődleges mozgatórugónak a tantestületet tartottam, amelynek a pedagógiai kulturáltsága, korszerű pedagógiai szemlélete, megújulási képessége, alkotó munkakedve, kísérletezési gyakorlata lesz képes valóra váltani a hipotézis egészét szignifikáns eredménnyel. Nos, természetesen ehhez megfelelő feltételek kellettek, amelyek között első helyre sorolom a kísérlet dokumentumait.

A feltételek szubjektívizálása, azaz a tanulóknban az olvasási kedv, olvasási szint, olvasási kultúra kialakulását száz százalékos hatás realizálódásban sosem képzeltem el és nem is terveztem. Ez utópisztikus lenne. Semmilyen körülmények között sem tartom elérhetőnek, hogy egy adott osztályban minden tanuló az olvasástudás olyan szintjét érje el, amely képessé teszi az alkotómunkára. Nemcsak a képességekről van itt szó, hanem az egyéniségek különbözőségéről, érdeklődéséről, irányultságáról. Persze bizonyos szintet százalékos arányban is elképzeltem, amely más tanulási eredményekből következtetve mintegy kétharmados átlageredmény realizálódást jelentett. A célt az osztálylétszám legalább kétharmadát elérő olvasó tanulóknban láttam elérhetőnek.

Részben a realitás értékmérőjeként, részben a kísérlet belső fejlesztési tényezőjeként kezdettől fogva a kísérlet szerves részeként kezeltem az ellenőrzést, amely az önellenőrzéssel egészült ki. Utóbbit úgy tekintettem, mint az önművelő képesség kialakulásának lényegi meghatározóját. Ebbe beleértendő a pedagógus alkotótevékenységének fejlesztése is, amelyet az önellenőrzés és értékelés révén nyert sikerélmény gazdagít. Az ellenőrzés-önellenőrzés négy fő területen folyt:

1. a teljesítmény mérése;
2. a tankönyvben végzett önálló munka elemzése;
3. a fáradékonyosság mérése;
4. mindezek kiegészítéseként a pedagógus és az iskolaigazgató beszámolója.

A kísérlet dokumentációjában jelentős részt tett ki az önellenőrzés leírása.

A tanulói teljesítménymérés abból az elvből következett, hogy ne az ismeretek reprodukcióját mérjük, sőt az effajta reprodukálást mint a gondolkodás sematizálásának nem kívánatos útját kerüljük is el: a testet öltött tudást, a szavakba, mondatokba öltöztetett gondolatok elemzését tekintjük az ellenőrzés alapjának. Lényeges szempont volt az is, hogy a tényleges tudás kifejtése gátlásmentesen, természetes körülmények között történjen, hogy az értelmi képességek teljes hatásfokkal érvényesülhessenek. Ennek következtében a *zárt kérdésrendszerre épült tesztek*et egyáltalán nem alkalmaztam és a *nyitott felépítésű kérdést* is csak elvétve. A számszerű elemzést a *statisztikai értékelésre* mint szükséges rosszra építettem, hiszen az eredmény mennyiségi bemutatására más módot pillanatnyilag nem láttam. De ezeket a számszerűségeket nem abszolutizáltam, több oldalról lehatárolt jelzéseknek tekintettem őket. Az ellenőrzésnek a legtermészetesebb területe a tanulók önálló munkájának az elemzése, amelyre kísérletünkben bőven volt lehetőség, hiszen több mint ötezerre tehető azoknak a szöveges tanulói megnyilatkozásoknak a száma, melyeket feldolgoztunk. Az ellenőrzést ki kellett egészítenünk fáradékonyagsméréssel. Mivel a kísérleti követelmények az átlagos tantervi követelményeket lényegesen meghaladták, szükség volt a *fáradékonyosság mérésére*, nehogy a képességfejlesztés felső határát túllépve a fejlesztés helyett szellemi károsodás következzen be. A kísérlet-

ben részt vevő pedagógusok évente rendszeresen beszámoltak munkájukról, sőt adott esetben a tanulói teljesítménymérésekhez is kiegészítéseket fűztek.

Az iskolai olvasástudás standard követelményei – Mérések

Mi az alaphelyzet? Mi az a tudásszint, amelyhez viszonyítva meghatározhatók az egyedi és az átlagos célkitűzések és követelmények? Közelebbről: milyen a tanulóifjúság olvasástudása életkoronkénti, osztályonkénti, iskolatípusonkénti keresztmetszetben? Mire tehetik képessé őket fiziológiai és lélektani adottságaik? E kérdések átgondolásakor döbbenünk csak rá, hogy alsó tagozati tanterveink követelményrendszere tulajdonképpen fikció, noha egy évszázad (1869-től kezdődő) tapasztalatainak feldolgozása alapján történelmi léptékű is lehetne, ha utólag összegyűjtenénk és feldolgoznánk a szakirodalmi jelzéseket. Az idősebb korosztályok olvasni tudásával való összevetésre sincsenek példák. A „gyorsolvasási reklámfogásokkal” semmire sem lehet menni, amelyek szerint 1000-6000 szó/perc átlagsebesség is elérhető. Bármennyire is tiszteltem a tehetséget, a lángészt, számomra kevésbé bizonyító erejű egyes szakírók hivatkozása Napóleon vagy Kennedy gyorsolvasására.

Nemcsak a reális és a pedagógiaiilag megalapozott helyzetkép hiányát éreztem, az ismert módszereket is egysíkúaknak, szegényeseknek láttam, amelyek aligha adhatnak megfelelő bizonyítékokat. Az ismert mérési eljárások – bár látszatra többfélék – inkább a gyorsaságot, nem a tartalom megértését jelzik. A tanulásban játszott, játszható szerepről, vagyis arról, hogy mennyiben a tanulás módszere, nagyon keveset árul el. A gyorsaságmérés a beszédtechnika időbeli függvényében érzékelteti a betű, a betűkapcsolatok, a szövegből a tartalom, a mondanivaló felismerését. A mérést meghatározó beszédtechnika azonban egyben korlát is, hiszen a gyorsaság hordozója a beszédszervek működése, és fokozni annak határáig lehet és nem a látásérzékenység, az emlékezés, a gondolat szárnyalásának határáig. A jelenségről többet képes felfedni az értelmes olvasás menetét kísérő eljárás. Elsősorban a „néma olvasásra” kell gondolnunk, mert a szövegben rejlő gondolati intimitásokat így jobban megismerhetjük. A kettőt kétségtelenül lehet kombinálni, a szövegismeret, az adatok, a tények, az összefüggések vizsgálata ebbe az irányba vezet. Ha leegyszerűsítve talán ennyivel meg is elégednénk, a jelenség lényegéből csak valamiképp tudnánk érzékelni. A többoldalú és objektívebb alapú eljárások igénylése arra mutat, hogy a metodológiai kérdéseket sem lehet másodlagos tényezőként kezelni.

A mérések környezeti feltételeiről

Két szakaszban végeztünk mérést. Először a 8–18 éves korú iskolások olvasástudásáról tájékozódunk, hogy helyzetkép legyen róla, és ezzel a reprezentatív felméréssel előkészítsük, kipróbáljuk olvasáspedagógiai kísérletünk mérési eljárásait is.

Nyíregyházán a 12. számú Általános Iskolában, a Váci Mihály Kollégiumban, a nagycserkeszi Általános Iskolában (Nyíregyháza tanyai körzete) összesen 418 tanulót; a nyíregyházi ipari és a budapesti pamutipari szakmunkásképzőben összesen 142 tanulót; valamint a Zrínyi Ilona Gimnáziumban Nyíregyházán, Tiszalökön az Általános Gimnáziumban, Budapesten a Teleki Blanka Gimnáziumban és egy nyíregyházi középiskolai

kollégiumban összesen 373 tanulót olvastattunk és mértük a teljesítményüket. A vizsgálatba 933 tanulót vontunk be.

A második szakaszban már az olvasáspedagógiai kísérlet ellenőrző méréseire került sor, amelyben Budapest, Debrecen, Tiszalök, Sarud, Nagycserkesz egy-egy általános iskolájának tanulói, összesen 551-en vettek részt.

A környezeti feltételek skálája láthatóan széles. A tanulók lakóhelyének környezete a keleti országrész tanyavilágától a főváros minisztériális negyedéig más-más környezeti típus: modernizált tanyavilág, mezőgazdaságból élő község, iparosodó nagy település, vidéki város és a főváros. Az egy főre eső jövedelemből nehéz lenne megítélni a tanulók valószínű szociális környezetét. Ruházatukban szinte semmi különbség nincs. A szegényesebb öltözet a tanyán is ritkaságszámba megy. Megszokott használati cikkek a tévé, a rádió, a gépkocsi. Nagyon sematikus lenne a kulturális „háttér” végletes szembeállítás is. Jelentős hatása van a család öröklődő termelési és kulturális hagyományainak. A tanyasi tanuló érzékelhetően jelentős gyakorlati ismeretanyagot, tapasztalatot hoz magával. A falusi gyerek is, de már kevesebbet. Ezzel szemben a városi gyermek szinte teljesen nélkülözi az effajta gyakorlati tudást. Végül is az iskolának mindennek az oktatásba való átviteléről kellene gondoskodni. Az „átvitel” egyik problémája a nyelvi és a kifejezőképesség nehézségeinek, hiányosságainak pótlása. (A tanyasi ember kevesebb beszédszituációba kerül vagy kényszerül.) A különbségek kiegyenlítésében nagy szerepe van a tömegkommunikáció eszközeinek. A főváros és általában a nagyobb városok, települések előnyét nem érzékelttem szignifikánsnak.

A diákotthon, kollégium hatása három oldalról jelentkezett fokozottan: az egyik a pedagógus irányításból, ellenőrzésből, a másik a közösségi hatásból és a harmadik a hozott hátrányok (családi és előző iskolai) kiegyenlítési tendenciájából következett.

A tantestületek általános jellemzői (nembeli megoszlás, szakképzettség, szakmai tapasztalat, egy helyben tanítás stb.) országos jellegűek, még a sajátosságokat illetően is. A tanyai iskolákban kevés a helyhez kötöttség. A pedagógusok többsége már nem él együtt környezetével, a „törzsökös tanyasi tanító” már ritkaság. A nagy többség városból kijáró, és nem is szándékszik letelepedni, fél szemük a nagyobb településeken, a városi iskolákon van. A képesítés nélküliek jelenlétével itt számolni kellett. A nyíregyházi és a budapesti általános iskolák tantestületében volt egy nagyobb állandósult mag, törzsgárda, és egy kisebb, állandóan mozgó rész. A kollégiumi munkának a nevelők körében általában nincs elegendő súlya, tekintélye, szintén vándorlást előidéző tényező. A gimnáziumok állandó törzsállományának kialakulásában ugyanaz a motiváló tényező figyelhető meg, mint a szülők körében az iskola megválasztásakor érvényesülő „rangosabb iskola” megkülönböztetés. Itt szívesebben maradnak a felkészültebbek, a magukra többet adók. Viszont ez gyakran gátolja a tantestület szakmai megújulását, és egyfajta konzervatív pedagógia, szakmai gőg melegegya is.

A mérés metodológiai kérdései

Az előzőekben jeleztem az eddig alkalmazott eljárások elégtelenségét. Helyettük és kiegészítésükre a kiindulópontok alapvetésével összekapcsolva többoldalú megközelítést kívántam alkalmazni:

először a szövegből való kiindulást, tipográfiai szövegnehézségi vizsgálatot mint objektív eredménymeghatározót, másodszer a szem „munkáját”, figyelembe véve fiziológiai, térszemléleti látáselemzést, harmadiknak az olvasás „megjelenési” formáját vizsgálni az eddig alkalmazottak (értelmes és gyorsolvasás mérése) bővítésével, negyedikként a tanulás szempontjából értékelni az értelmes gyorsolvasást, meghatározott szövegterjedelem 4-7 kérdés szerinti feldolgozásának idejét mérve.

Ez utóbbihoz sorolható „az önálló” (saját elhatározásból való) olvasás hatékonyságának mérése, amely az audiovizuális tanulási formák rendszerébe volt beillesztve.

A 2-4. szempontú és kiindulású eljárásokat egyénenként mértük, elemeztük és értékeltük. (2. táblázat)

A szövegvizsgálat a látásérzékelés objektív tényezőjének nehézségi fokát akarja érzékelteni, egy meghatározott területhez (a felmérőlap, könyv, újság, folyóirat stb.) viszonyítva a betűk, a szavak, a fogalmak (külön a felismert és fel nem ismert új) sűrűségét és arányát. (Nem tértünk ki a betűtípusokra és a kép és a szöveg olvasást meghatározó szerepére.) A szöveg nehézségi vizsgálatát csak az írógéppel frott felmérőlaphoz viszonyítottan és a néma olvasásra vonatkoztatva végeztük el. Továbbá a hangos és a néma olvasás összehasonlításában azt kellett számításba venni, hogy miközben mind a két dolog a szöveganyaga a tankönyvből való volt – tehát tanulás szerint a tantervben előírt nehézségi fokot képviselte, és a kísérletben semmit sem módosítottunk rajta –, a hangos olvasás a szem számára könnyebb nehézségi fokú szöveget jelentett, mert a nyomdai tipografizálás könnyebben olvasható, mint az írógéppel frotté. Az áttekinthetőbb tipográfiai szövegkörnyezet megkönnyíti a látásérzékelést.

A fiziológiai alapok vizsgálatából derülhet ki, hogy egyáltalán mire képes az átlagember szemmozgása és látásérzékelés felfogóképessége. A látásérzékelés azon a mezőn történik, melyet a látószög befogni képes, vagyis amely területről a betűalakok és -kapcsolatok differenciált látása lehetséges. A nehézségi fokát a szöveg, a szó és fogalom tömege, gondolati összefüggése és a tipografizálás együttesen határozza meg.

A gyorsaság mérése az olvasás hatékonyságát az időtényező oldaláról hivatott vizsgálni. Célja annak a megállapítása, hogy rendszeres gyakorlással hogyan lehet befolyásolni, gyorsítani a látásérzékelést, hogy egyénenként optimális kapcsolat alakuljon ki a perceptuális és a kognitív folyamatok között, s hogy meg lehessen jelölni (standardizálni) az általában elérendő követelményeket a tanításban. Ebből következően a mérésnek van kvantitatív és kvalitatív oldala. Bár a gyorsaság mint időtényezőt kifejező szubsztrátum a mennyiségi vonatkozások mérését preferálja, ez minden esetben csak viszonylagos lehet az olvasásnak a szellemi szférában betöltött szerepe miatt. A látásérzékelés gyorsításával ugyanis a szó- és szövegértés nem szorítható teljesen a figyelem perifériájára.

Az olvasás kezdeti fejlődési szakaszát a *hangos* és a *néma olvasás* teszi jellegzetessé. A gyorsaság mérése a hangos olvasásnál viszonylag egyszerű: a külső megnyilvánulást, a hanghatást mérjük időhatárok között. Bonyolultabb a néma olvasás mérése. Egyáltalán mérhető-e? Abszolúte aligha, relatíve azonban igen, ha a mérési eljárást külső és belső tényezőkre építjük. Külső tényező az egyénenkénti mérés, a kísérletvezető és a tanulót közlelő ismerő pedagógus közreműködése a mérésben, amely lehetővé teszi a

Tejtestményátlag

Osztály		Létszám		1 perc alatt												Tagolási betűátlag		
				betű						szó							sor	
				hangos			néma			néma			néma				néma	
				legkisebb	legnagyobb	átlag	legkisebb	legnagyobb	átlag	legkisebb	legnagyobb	átlag	legkisebb	legnagyobb	átlag		néma	átlag
általános iskola																		
2.	72	93	413	263	145	1009	448	23	133	53	7	24						
3.	68	103	825	448	101	1472	679	36	208	96	11	24						
4.	60	198	838	478	167	1671	671	25	254	102	11	25						
5.	53	105	630	400	441	2040	852	56	260	124	14	33						
6.	49	134	785	521	198	2203	960	25	281	123	16	34						
7.	57	113	820	480	435	1886	1120	55	225	142	19	44						
8.	53	134	913	534	420	1659	1030	55	211	130	17	33						
szakmunkás-képző																		
1.	52	282	856	532	333	1667	938	40	323	111	27	65						
2.	60	348	894	638	370	1822	854	58	221	103	30	77						
3.	31	475	883	626	834	1651	1089	101	200	132	27	39						
gimnázium																		
1.	109	503	906	670	505	1825	1165	57	207	132	30	37						
2.	102	399	1059	697	639	2555	1063	72	290	121	40	31						
3.	82	421	1057	723	391	1592	943	48	194	115	25	48						
4.	80	512	951	659	506	1482	1064	62	194	131	24	35						

közvetlen megfigyelést és az ellenőrzést. Külső jelekből (a szem, száj mozgása, a sor új-jal követése) következtetni lehet a szöveg tényleges látásérzékelésére. Belső motiváció: a feladat tudatában való olvasás. A tudatosítás úgy érhető el, hogy a tanuló az időmérés előtt megismeri a feladatot, amelyet csak figyelmes olvasással tud megoldani. Továbbá tudatában van, hogy az időre való teljesítés mérése az olvasás tartalmának, a szöveg megértésének a függvénye is. Az ellenőrzés pedig rákérdezéssel, kereső olvasással, egy-egy jellegzetes szó vagy fogalom visszakeresítésével valósítható meg.

A kombinált kérdőíves módszer szerkesztése és alkalmazása azon a feltevésen alapszik (amit felmérésünk eredménye részben igazol is, és más kísérleti adatok még nem cáfoltak meg), hogy mérhető a látásérzékelés reakcióideje, és ebből a perceptuális és a kognitív folyamat kapcsolódási gyorsaságára is lehet következtetni. Először azt kellett meghatároznunk, hogy mit mérjünk, és hogyan fejezzük ki annak az eredményét. A látásérzékelés tárgyát, az olvasandó szöveget megközelítő pontossággal lehet körülhatárolni számszerűen is és minőségileg is. A látásérzékelés jelenségét először „tagolással” mértük. Ez a beidegződött saccadikus szemmozgás érzékelési teljesítménye, az a betűmennyiség, amelyet egy látószöggel, egy szemmozgással be lehet fogni és érzékelni. A betűhelyek (a kétjegyű is egy betűhelyet jelent) az érzékelésnek csupán mennyiségi kifejezői. A szótagot mint betűcsoportot lehet indikátornak tekinteni a szavak értelmezési folyamatában. A betűhelyek és a szótagok viszonyításából tűnik ki, hogy átlagosan hány betűvel tagolva érzékelt a tanuló a szavakat olvasás közben. A tapasztalat azt mutatta, hogy nagyobb szótag betűátlagánál gyorsabb volt a „szóképről” olvasás. A szó betűátlagának növekedése pedig a folyamatos olvasással és az olvasásértéssel hozható összefüggésbe.

A reprezentatív mérést, melyet az előzőekben a mérések első szakaszaként jelöltünk meg, a következőképpen terveztük és szerveztük meg. A kísérlet vezetője személyesen vezette az egész műveletet. A tanulók egyéni mérésében és teljesítményük értékelésében az osztály tanítója, illetőleg a magyar irodalom tanára is közreműködött.

A teljesítményt perceptuális és kognitív, gyorsasági és szövegértési szempontból vizsgáltuk és értékeltük. A mérés felmérő lapra gépelt szövegét a tanulók tankönyvének a még nem tanult részéből választottuk. Ennek egyik részét a hangos, a másik részét a néma olvasással dolgozták fel a tanulók.

Először egyénienként, három percig olvastak hangosan abban az ütemben, ahogy megszokták. Az olvasás tagolását a kísérletvezető és a közreműködő pedagógus jelölte a szövegben a hibásan elolvasott szavakkal együtt, amit a teljesítményből leszámítottunk. (l.: 2. táblázat)

Második feladatként függőlegesen összefüggéstelenül kapcsolt betűket, számokat és melléjül vízszintesen betűcsoportokat, „szóképeket” kellett olvasni, amiből az analízis készsége próbáltunk következtetni. Ennek a mérésnek a későbbiekben már nem volt jelentősége. Az értékeléséről csupán annyit, ami szinte evidencia, hogy ti. a szokatlan, összefüggéstelen, a megszokott formában gondolati tartalmat nem hordozó betűkapcsolatok olvasása a nehezebb. Az olvasástudás fejlesztésében azonban lehet jelentősége a betűcsoportról és a „tagolással” való olvasásnak. Rendszeres gyakorlással ugyanis speciálisan fejleszthető a perceptuális képesség.

A harmadik feladatot néma olvasással kellett megoldani, amivel a kognitív folyamatot kíséreltük meg követni. A tankönyvből vett ismeretlen szöveg terjedelme a következőképpen tagolható:

Általános iskola	betű	szótag	szó
2. osztályában:	1015	314	133
3. osztályában:	1522	435	208
4. osztályában:	1671	488	254
5. osztályában:	1015	314	133
6. osztályában:	2203	696	281
7. osztályában:	2207	708	281
8. osztályában:	2207	708	281
ipari szakmunkásképző intézet			
2. osztályában:	3334	1085	404
gimnázium			
1-2. osztályában:	3194	1063	362
3-4. osztályában:	3454	1118	422

A harmadik kérdéssel az olvasni és a tanulni tudás összefüggéseit kívántuk felderíteni és elemezni. A szöveget a tankönyvből gépeltettük ki a kérdőívre. Szövegnehézségi fokának elemzését a 3. táblázat tartalmazza.

A szöveg feldolgozása az önálló munkára való felszólítással volt bevezetve. „Olvasd el az alábbi szöveget, és felelj a túloldali kérdésekre!” Az olvasást a tanuló abban a tudatban kezdte meg, hogy feladatokat kell megoldania, amelyhez az anyagot az olvasott szövegben találhatja meg, illetőleg saját tapasztalatait kell hozzá felhasználni. A szövegnek nem adtunk címet, a tanulónak kellett címet találnia. Mivel mindegyik szöveg oktatási célzatú, feldolgozási módjában tananyag, ismeretterjesztő vagy szépirodalmi olvasmány volt, nem kellett különleges címre gondolni: a szöveg gondolati tartalmából könnyen ki lehetett következtetni, majd megfogalmazni azt. A címkeresés pedagógiai indokát egyrészt a gondolati sűrítés, másrészt a rögzített ismeret felidézésére szolgáló vezérszó alkalmazási készségének a felfedésével indokolhatjuk. Az olvasás és a tanulni tudás összefüggésében ez lényeges tényező, akárcsak a szerző műírási szándékának tudakolása.

A tartalomból egy vagy több gondolatot emeltünk ki. Az egyiket úgy, hogy a mondat egy részét közöltük, és a kiegészítést a szövegismeret alapján kellett elvégezni. A másik kiemelés saját fogalmazásban kellett hogy történjen, az összefoglalásnak, a gondolatsűrítésnek valamilyen módjával (pl. összehasonlítóval vagy jellemzéssel). Alkalmaztuk a tömörítésnek azt a módját is, amikor a tartalmat pár mondatban kellett összefoglalni. A tanulónak jeleznie kellett azt is, hogy melyek számára az ismeretlen szavak, fogalmak. A kérdés megválaszolása önkontroll volt. Ez a fogalmak tervszerű megfejtéséhez éppúgy el kellett, hogy vezesse a tanulót, mint az újdonságként érzékelt szavak behasonlításához, hogy azok korábbi ismereteihez képest tényleg újak-e, vagy csak elhomályosultak az emlékezetében. Ez az önkontroll a kételkedés érzését keltette, amely nélkül a tanulás útját önállóan járni nem lehet. Végül azt is megkérdeztük, hogy olvasott-e a témáról valamit, és mi volt annak az írásnak, illetve az azt tartalmazó folyóiratnak a címe. Ebből lehetett következtetni az önálló olvasásra és ezen túlmenően az

Olasásmérés szövegnehézségi fok szerint értékelve

Ostály	a szövegmező terület cm ² -ben						a szövegsűrűség					Tartalmi fel- dolgozás	
	betűhely	szótag	szó	fogalom	jelzett ismeretlen szó	betű/cm ²	szó/cm ²	fogalomeloszlás területi átlaga: fogalom/cm ²	redundancia (%)	néma olvasás tanulók száma	szó/perc átlaga	tanulók száma	időátlaga perc- ben
<i>általános iskola</i>													
2.	1009	305	133	39	8	5	0,6	0,20	30	72	52	54	21
3.	1472	435	208	44	8	5	0,7	0,15	20	68	88	52	22
4.	1671	488	254	53	7	5	0,8	0,16	21	60	93	46	21
5.	2203	696	281	57	2	9	0,8	0,16	20	53	131	37	19
6.	2203	696	281	57	2	6	0,8	0,16	20	49	106	35	20
7.	2207	708	281	37	5	6	0,8	0,10	10	57	136	37	20
8.	2207	708	281	37	4	6	0,8	0,10	10	53	125	35	20
<i>szakmunkás- képző</i>													
1.	3334	1085	404	81	2	5,6	0,7	0,13	20	52	110	21	18
2.	3334	1085	404	81	2	5,6	0,7	0,13	20	60	101	—	—
3.	3334	1085	404	81	1	5,6	0,7	0,13	20	31	132	—	—
<i>gimnázium</i>													
1.	3194	1013	362	71	1	5,6	0,6	0,12	20	109	128	41	18
2.	3194	1013	362	71	1	5,6	0,6	0,12	20	102	138	66	20
3.	3454	1118	422	54	4	6,2	0,8	0,09	13	82	114	63	20
4.	3454	1118	422	54	4	6,2	0,8	0,09	13	80	141	51	20

3. táblázat

asszociációs készségre: vagyis hogy az olvasástanulás folyamatában egyáltalán gondolt-e arra, hogy a szövegből kiemelt új szót, fogalmat, információt elhelyezze saját ismeretrendszerébe: mennyire jutott ennek építésében, avagy csak a tankönyv szövegén, a pedagógus előadásán csügg-e, azaz adaptál-e, vagy csak másol?

Adatainkat táblázatok segítségével szemléltetjük. Bár a számok az értő olvasó számára beszédesek, a megértés könnyítésére előre kell bocsátanom a következőket.

A táblázatokkal – ha sorrendjük nem is teljesen azonos az elemzés logikai felépítésével, amelynek pillérei: a szövegnehézség, a „gyorsolvasás” és az olvasástanulás egyes összefüggéseinek mérése – állításainkat igyekeztünk alátámasztani. A szövegnehézség elemzéséből kiszűrt adatokat nem tüntettük fel külön táblázatban, hanem a teljesítménnyel összefüggésben a 3. táblázatba építettük be.

Elemzés – Következtetések

A szövegnehézség az olvasás objektív tényezője. Elsődlegesen ezen keresztül érzékelhető az olvasás, a tanulás nehézségei. Mivel tankönyvbeválasztási adatgyűjtés és értékelés nincs, nem lehet tudni, hogy használatos tankönyveink a képességfejlesztés szempontjából milyen nehézségi fokot képviselnek. A tanulók a tankönyvre a maguk módján reagálnak, és az indolencián a relatív értékmérő osztályozás mit sem változtat. Az adott helyzetből indultunk ki, kísérleti adaptációt nem alkalmaztunk.

A szövegsűrűséget a területhez viszonyítottan mértük: egy cm^2 -re hány betű, szótag, szó, fogalom esett. Ez a részletes bontás azzal indokolható, hogy a látásérzékelés folyamatát és fejlődését az adatok összevetésével lehetséges követni. Ez az érzékelés, akárcsak az olvasás tanulása, a betűvel kezdődik. Az olvasástudás alacsonyabb fokán nagyobb, magasabb fokán egyre kisebb a betűérzékelés, a betűcsoportok szerepe, de mint látens érzékelés mindig jelen kell, hogy legyen, ha az olvasás közben valami probléma felmerül. Ekkor a szót részekre bontjuk, szótagoljuk. A fogalom-szó kiemelése már a gondolkodási folyamat útjelzője, a tanuló számára az új fogalmak, ismeretlen szavak pedig szubjektív értelemben adnak differenciálási lehetőséget. Alkalmaztunk redundenciamérést is a szövegben.

Az olvasás „objektív” oldalának mérése mint felvetés újszerű. Jelen formájában is megbízhatóbb képet ad a tanulók olvasni tudási teljesítményéről, mint a gyorsolvasás magában. A versenyfutás időeredményét a talaj, a futópálya minősége befolyásolja (a fizikai erő kifejtés ennek függvényében fejezhető ki reálisan). Készségesen elismerem, hogy eljárásunk hiányos. Kiterjedhetne a feladathoz viszonyítva az információ sűrűségének vizsgálatára, nyelvészeti elemzésekre, a kép és a szöveg tartalmat kifejező viszonyára (a kép megismétli-e, kiegészíti-e a szöveget, vagy felesleges, éppenséggel értelemszaváró). Ezeken túlmenően pedig a szövegnehézségről teljességében a gondolati összefüggések elemzése útján kaphatnánk még tökéletesebb képet. (Ennek a hiánya különösen érzékelhető a gimnázium III–IV. osztályában alkalmazott biológiai tankönyv szövegénél. Az elemzési adatok szerint könnyű szövegnek tűnik, a gondolati összefüggések viszont nehezen érthetőek.)

Néhány megjegyzés a szövegekről:

- terjedelmesek, bőbeszédűek, agyonmagyarázzák a dolgokat, aránylag nagy a redundancia, vagyis a téma szempontjából semmitmondó a szöveg;
- nem tükröződnek az életkori követelmények: az általános iskola 2-3. osztályos tanulói számára nem jelent az 5-6. osztályos szöveg nagyobb nehézséget.

Ezt teljes mértékben alátámasztja a vertikális szövegnehézségi elemzés az iskolai tankönyvekben. A betű/cm², a szó/cm², a fogalom/cm² érték az általános iskola 2. osztálya és a gimnázium IV. osztálya között csökken, holott a látásérzékelés és a gondolkodás felvevőképessége éppen fordított tendenciát kell, hogy mutasson a tíz éven aluliak oktatásának eredményeként.

A gyorsaságot kétoldali mkegközelítésben mértük. A tagolással a látószög befogóképességét és váltását, a hangos és a néma olvasás összevetésével az érzékelés gyorsaságát, pontosságát és átváltását az absztrakcióra. A tagolás betűátlaga a táblázatban 24 és 48 között váltakozik, nem egyenletesen emelkedő tendenciával (a szakmunkásképző 1-2. osztályának kiugró adatait hibás mérésnek tartom). A magasabb osztályokba nem egyenletesen ugranak át az átlagok. Visszaesés is van, amelyből ki lehet olvasni bizonyos tendenciát. Az általános iskola 8. osztályában, a gimnázium II. és IV. osztályában a hanyatló átlagok általában is tapasztalható lezserséggel, a tanulási fegyelem visszaesésével is összefüggésbe hozhatók. A legszembeesőbbnek azonban nem ezt tartom. Az általános iskola 4. osztályától kezdődően nagyon alacsony a tagolási átlag: azaz már tízéves kortól tapasztalható a látásérzékelési renyheség. Ha a néma olvasásból vesszük a tagolási átlagot – amely más összefüggésekből kiolvasva kb. duplája a hangos olvasásnak –, akkor ez azt jelenti, hogy egy nyolcéves tanulónak 13-14 cm a látószög befogója, nem egészen egy normál sor, és a 8. osztályra ennek a kétszeresét, azaz 24 cm-t sem ér el, vagyis még két sor átfogására sem képes. A következő négy évben tehát 14-18 éves életkorban is ezen a szinten marad. Ez a stagnálás és az osztályról osztályra növekvő tanulási követelmény igen ellentmondásos jelenség.

Jogos a fejleszhetőség feltételezése, noha annak mértékéről nem szereztünk adatokat, és más hasonló felmérésekről sincs tudomásom. A tagolások felső határszámait sejtetik (a felső határok a fejleszhetőséget érzékeltetik), hogy a látószög befogója és ugrási gyorsasága a tanulók nagy részénél akár duplájára is emelhető, és a gyengébb képességűek is lényegesen többre képesek tervszerű fejlesztéssel. Az átlagot követve a szem mozgáspirálja alig nyílik, viszont az értelmes és gyorsolvasásra a széthúzott spirál jellemző. A renyhe látószögmogásnak egyrészt az az oka, hogy a szóképek nem rögzítődnek eléggé, bizonytalan az elemző értékelés készsége, bizonytalan az olvasási emléké kép, sok betűt kell felismerni, hogy a szavak képe biztosan felidéződjön. Ezért a gyors, értelmes olvasás is megreked az érzékelés szintjén. Kisebb-nagyobb mértékben a felsőbb osztályokban is, holott a gondolkodási folyamatnak sokkal nagyobb teret kellene kapnia.

Az olvasás és a tanulás összefüggéseiről pillanatnyilag rögzített helyzetképet kaptunk a gyorsolvasás szó- és sorátlagának elemzéséből (4-5. táblázat). Nyolcéves korban a gyorsolvasás átlagába 53 szavas, kb. 7 soros szöveg fér bele. Ha egy szöveganyaggal a tanulási feladat megoldása szempontjából kell foglalkozni, akkor 1 perc alatt 6 szó, illetőleg 2 fogalom értelmi felfogására és feldolgozására képes – az elemzés adatai

Az olvasás és a tartalmi feldolgozás gyorsasága osztályonként

Osztály	Tanulók száma	Szó/perc	Tartalmi feldolgozás ideje percben
		néma	
<i>általános iskola</i>			
2.	72	52	133 ^x /21
3.	68	88	208/22
4.	60	93	254/21
5.	53	131	281/19
6.	49	106	281/20
7.	57	136	281/20
8.	53	125	281/20
<i>szakmunkásképző</i>			
1.	52	110	404/18
2.	—	—	—
3.	—	—	—
<i>gimnázium</i>			
1.	109	128	362/18
2.	102	138	362/20
3.	82	114	422/20
4.	80	141	422/20

4. táblázat

x

A szövegben előforduló szavak száma.

*A néma olvasás és a szövegfeldolgozás átlagteljesítménye
8–18 éves kor szerint csoportosítva^x*

Év	Osztály	1 perc alatt		
		betű	szó	fogalom
	<i>általános iskola</i>			
8	2.	48	6	2
9	3.	67	9	2
10	4.	79	12	2
11	5.	116	14	3
12	6.	110	14	3
13	7.	110	14	2
14	8.	110	14	2
	<i>gimnázium</i>			
15	1.	177	20	4
16	2.	160	18	3
17	3.	173	21	2
18	4.	173	21	2

5. táblázat

x

A számítások a 3. táblázat alapján készültek.

betűhely, szó, fogalom

idő/átlag/perc

szerint – egy gyerek. Ez a helyzetkép 14 éves korra nem egészen a háromszorosára emelkedik az olvasásban, a tartalmi feldolgozásban viszont az 1 perc alatti szóátlag növekedési arány marad, s a fogalmak száma szinte ugyanannyi. Ez az arány 14–18 éves korú tanulóknál kis ingadozásoktól eltérve lényegében hasonló volt.

Kétségtelen, hogy táblázatunk elemzéséből az olvasásértés helyzetét nem lehet meggyőzően minősíteni, ad azonban egy támpontot az értékeléshez. Ez a szöveg megismerésének első mozzanata, melyet mérni tudunk. A szó-fogalom/perc érték azt mutatja meg, hogy a tanuló képes-e a szövegből szavakat kiemelni, értékelni, és a fogalmakat megkülönböztetni. Vizonyítási alapot is jelent az az összevetés, miszerint a 2. osztályos általános iskolai tanuló 6 szót és 2 fogalmat, a gimnáziumi IV. osztályos tanuló pedig 21 szót és 2 fogalmat képes átlagosan a szövegértés első mozzanatában a szövegből preparálni. Az átlagszámokból természetesen nem állapítható meg a felismerés és meghatározás precizitása, erről a feladatlapok egyéni értékelésével mondhatunk többet. Azt is hozzáteesszük azonban, hogy a szövegnehézségi értékelést, a redundanciaértéket sem hagyhatjuk figyelmen kívül, ha a szó és a fogalom átlagszámait viszonyítjuk egymáshoz.

Tudatában vagyunk annak, hogy metodikánknak vannak fel nem dolgozott rész-eredményei és vannak továbbfejleszhető elemei is. Az olvasásértés szempontjából feladatlapunknak négy „nyitott” kérdésére adott válaszai nem kerültek feldolgozásra. Utólag áttekintve úgy látjuk, jól értékelhetők, lényegileg járulnak hozzá az olvasásértés vizsgálataihoz. A feladatlap egyik kérdésére a tanulónak meg kellett fogalmazni egy adott szöveg címét. A tartalommal adekvát címet megfogalmazni csak a szöveg jó megértése alapján lehet. A cím ugyanakkor a tartalom felidézésének is az első láncszeme, azaz a rögzítést is jelzi. Második feladat volt a tartalom rövid leírása. A címadást és mondatok megfogalmazását összevetve az identifikációra lehet következtetni. Megalapozottabban tudunk minősíteni, ha a válaszként leírt mondatokat szerkezetileg is elemezzük. A harmadik kérdésben a szövegből megneveztünk 4-5 fogalmat, ismeretet, adatot, azzal, hogy határozza meg, írja körül, határolja be valamihez viszonyítottan. Az adott válaszból kitént, hogy a tanuló meddig jutott a szöveg lényeges mondanivalójának megismerésében és megértésében. És végül egy kérdés a szövegből való hiányos mondat kiegészítésére vonatkozott. Erre „kereső” olvasással lehetett a helyes megoldást megtalálni és a mondatot szó szerint vagy értelemszerűen kiegészíteni. Szövegértés szempontjából ez a tartalom logikai menetének és összefüggéseinek a felismerését jelentette.

A szövegértés lényegét mérési koncepcióknak szerint négy vonatkozásban közelítettük meg:

- mennyire képes a tanuló a szöveget szelektálni;
- milyen a definíciós készsége;
- tudja-e a szöveg logikai menetét követni;
- mennyire képes a tartalmat identifikálni?

Metodikai vizsgálódásaink során kerestük azt a tanulási szituációt és mérési módszert, amelynek segítségével közvetlenül elemezhetjük és mérhetjük az olvasásnak a tanulási módszer eredményességében mutatkozó hatását. Az elágazásos kísérleti program keretében olyan tanulási szituációt szerveztünk és állítottunk fel, amelynek tapasztalatait mérni lehetett. A program egyik ágon önállóan, a másikon egy *audiovizuális kísérleti program kontrolljaként* volt beállítva. A hagyományos szituációban a pedagógusok tematikus tervezés keretében inspirálták a tanulók olvasását: úgy is, hogy tanítás közben az olvasni való könyvre vagy cikkekre felhívták a figyelmet, úgy is, hogy az olvasás útján szerzett ismereteket bekapcsolták a tanítás menetébe. Az olvasási programhoz a kísérleti év beindításakor adott témabibliográfiákkal és ezek alapján az osztály kézikönyvtárának a felállításával adtunk segítséget. Tervünkkel ellentétben e célkitűzés teljesítéséről általános felmérés nem készült. Részletes adataink vannak a pedagógusok beszámolóiból és személyes tapasztalatainkból. A tanulási módszer minősége ez esetben sem volt lényegesen jobb, mint a fentebb ismertetett helyzetképben. Az, amit az egyik pedagógus ír egy gondosan tervezett és szervezett téma lezárása után a relatív értékmérés (osztályozás) eredményéről (egy 23-as létszámú osztályban 5-ös eredményt ért el 65%, 4-est 20%, 3-ast 15%), egyáltalán nem tekinthető tipikusnak. Ebből a szakaszból a pedagógus munkájára nézve kaptam hasznos ismereteket arra vonatkozóan, hogy mire képes a csoportunka szervezésében középtávon, 5-10 órát magába foglaló tanítási szituációban.

A másik ág egy audiovizuális oktatás kísérleti kontrollja, az önálló olvasásra épített tanulási modell⁵⁹ volt. A kísérlet vezetője négy variációt állított fel. Az *A variáció* (21 tanulóval) a hagyományos oktatás szerint, tanári előadással, magyarázattal és tankönyvvel folyt, a *B variáció* (22 tanuló) az oktatófilmet kapcsolta be, a *C variáció* (18 tanuló) az audiovizuális eszközök és információhordozók maximális összetételét képviselte, a *D variáció* (18 tanuló) meghatározott könyvtári feltételek közt folyt le oly módon, hogy az egyes témákhoz ismeretterjesztő, enciklopédikus műveket, lexikonokat bocsátottak a tanulók rendelkezésére az osztály kézikönyvtárában. A tanári magyarázatból kapott inspirációra a tanulók saját maguk, saját ízlésük és mértékük szerint választhattak a könyvekből, és ennek alapján „önálló olvasással” tanulhattak. Mindegyik variációt más-más iskolában tanították. A témakör az 5. osztályos élővilág hat tanítási egységéből állt össze, amelyben a patkány, az egér, a veréb, a fecske, a házi légy, a keresztespók biológiai ismereteiről, életmódjáról tanultak az egyes csoportok a már jelzett információszerzési források és lehetőségek alapján. A kísérletvezető elő- és utóteszteket alkalmazott. A teszt szerinti felmérést és feldolgozást az említett kísérlet vezetője végezte. A tesztben mindegyik kérdés mellett ott szerepelt egy ilyen kérdés is: „Honnan szerezted ismereteidet, mit olvastál róla?” Több irányban folyt az értékelés: nevezetesen az információ tartalmára, az egy mondatra eső információ mennyiségére, az ismeretforrások egyenként jellemző kombinációjára terjedt ki.

Jellemző, hogy az önálló olvasás mint tanulási forma semmivel sem adott kevesebbet, bár többet sem, mint akár az egyik, akár a másik. Ha pl. a tesztekben a helyesen adott információkat kivesszük, akkor az *A variációban* a tanulóknak 5%-a, a *B variációban* 73%-a, a *C variációban* 55%-a, a *D variációban* 72%-a adott helyes választ. Az is érdekes ugyanakkor, hogy az önálló olvasás tárgya, a könyv igen sajátosságosan inspirálta a tanulók ismeretszerzését. A *D csoport* módszeresen volt előkészítve és kötelezőség nélkül kínálva az olvasásra. A felmérő lapon a tanulók ezt mégsem jelezték, noha a más kérdésekre adott válaszokból kitűnt, hogy valahol olvastak hozzá. Az audiovizuális eszközök viszont más csoportokban is inspirálólag hatottak az önálló olvasásra.

A könyvtárismeret pedagógiai adaptációja

Színhelye a karcagi Kálvin téri általános iskola és a budapesti, XV. kerületi Dózsa György Gimnázium. Mindkettő a magyar közoktatás általános helyzetét képviseli, típusintézmény mind a tárgyi, mind a személyi feltételeket illetően. Az általános iskola nagy múltú létesítmény utóda, gazdag hagyományokkal rendelkezik. A gimnáziumnak sem múltja, sem hagyománya nincs. 1948 után lett állami intézmény. A falusias jellegű kerület 1950 után urbanizálódott.

Az általános iskolában és a gimnáziumban a kísérlet tartalmilag, szervezésileg és módszerbelileg azonos elveken épült fel, de az életkortól és az iskolatípus sajátosságai-ból eredően különbözött is. Azonos volt abban, hogy tantárgyanként és tárgykörönként az oktatási célnak alárendelten válogattuk ki az ifjúsági és ismeretterjesztő irodalmat, illetőleg állítottuk össze a kézikönyvtárat, és külön terveztük hozzá a könyvtári alapismereteket. Valamennyi „olvastató” tantárgyra gondoltunk. Az elgondolások megvalósítását

⁵⁹ Arató Ágnes: Audio-vizuális eszközök multimédia rendszerben. Doktori disszertáció. Bp. 1976. 78-94. p.

azonban a pedagógus személyisége, vállalkozó kedve, alkotó pedagógiai habitusa is befolyásolta.

A társadalmi környezet és a kísérlet feltételei

Az általános iskoláról⁶⁰

A kísérletben részt vevő 182 3–8. osztályos tanuló családjában a nagy többséget tekintve adott az olvasás lehetősége: megtalálhatók a napilapok, vannak könyvek. A tanulók 77%-ának családja járatott napilapot, illetőleg olvastak újságot. A tanulók leírása szerint 56 féle folyóirat, illetőleg napilap forog kézen a 182 családban. 16 tanuló családjában, azaz a 20%-nál nem volt otthon könyv. A tanulók 20,5%-a 10 könyvnél kevesebbet, 50%-a ennél többet, de 100-nál kevesebbet és 10%-a talált 100-nál több könyvet. Szubjektív sugalmazási tényező a családi példa. A tanulók 58%-a hivatkozott arra, hogy testvérei, szülei, nagyszülei szívesen olvasnak.

Megbízható adatokat igyekeztünk szerezni az olvasási készségről mint technikai jellegű feltételről. Ebben az időben folytak az IEA- felmérések országsszerte, s résztvevője volt kísérleti iskolánk is. A 4. és a 7. osztályban már az ütemes olvasás is gyenge volt. Az 5–6. osztály olvasási átlagát talán elfogadhatónak lehetett mondani. Az adott szöveg feldolgozásának értékelésénél kitűnt, hogy az értelmes olvasás általában sok kívánnivalót hagy maga után. Egészében véve az értelmes, a gondolati összefüggések megértését segítő ütemes (nem gyors) olvasás inkább átlagon aluli volt, de még olyan szintű, amelyről behatárolt keretek között el lehetett indítani az önálló olvasás programját. Bizony be kell látnunk, nehéz mélyszántás nélkül jó termést remélni: mindaddig, amíg bizonytalan határfokú az olvasás, tanulási módszer kialakításáról és ennek következtében a tanulási eredmény reális javulásáról majdnem hiábavaló beszélni.

Föl kellett tételeznünk, hogy a jó tanulási eredmény és az értelmes, gyors olvasás között egyenes összefüggés van. A valóságban azonban nem sikerült egyértelműen kideríteni és igazolni az összefüggéseket. A mi esetünkben nemcsak az osztályok tantárgyankénti átlageredményét kellett nézni, hanem a tanulónkénti értékrendet is, továbbá azt is, hogy be kell-e számítanunk az egyéni érdeklődést, elválasztható-e a tantárgy tanulásától a pedagógus személyi varázsa vagy antipatikus pedagógiai kisugárzása. A tanulók bevétele szerint a magyar nyelv és irodalom tantárgyait 25%-uk, a történelmet 10%-uk, a földrajzot szintén 10%-uk, az élővilágot 5%-uk tartja „legkedvesebb” tantárgyának. Véleményem szerint ebben a lényegében szubjektíven spontán megnyilatkozásban inkább a tanárhoz való ragaszkodás fejeződik ki, mint a tantárgyakhoz való intellektuális viszonyulás. Alátámasztani látszott ezt az a tény – amint az az induláskor és a későbbiek során is megállapítható volt –, hogy a spontán olvasás indítékait elsősorban az izgalom, a szenzációéhség uralja, mintsem a tudományos, kulturális és a politikai kérdések iránti elmélyült érdeklődés. A spontaneitást némileg ellensúlyozza a pedagógus, de hogy milyen mértékben és milyen tartósan, arra nehéz volna megalapozott választ adni.

⁶⁰ Olvasáspedagógiai kísérlet egy általános iskolában (dokumentumok). Bp, 1972. 155 p.

Bevallás szerint a kísérleti osztályokban a tanulók 55%-ánál 200-nál több kötet könyv volt a családi könyvtárban. Más, nem kísérleti osztályokban ez az arány még magasabb volt. Az iskolai könyvtár is új létesítésű, tanterem nagyságú önálló könyvtári helyiséggel rendelkezett. A könyvek szabadpolcos rendszerben voltak felrakva, kombinálva az olvasótermi, illetőleg szaktantermi berendezéssel. Részben a helyszűke miatt is, az iskolai könyvtár megosztott elhelyezésben volt: a tanári az emeleten, az ifjúsági az említett osztálytanterem nagyságú helyiségben. A könyvállomány selejtezés utáni állapotában a 6000 db-ot meghaladta. Éppen a tudatos selejtezés és beszerzés következtében más iskolákhoz viszonyítva jelentős arányban volt képviselve a tantárgyak (történelem, fizika, kémia, földrajz, biológia stb.) szakirodalma a szépirodalommal szemben. A könyvtár lehetséges hatásába betervezték az elsősorban közművelődési szerepet betöltő Szabó Ervin Könyvtár szolgáltatásait is, amellyel a tanulók 50-60%-a többé-kevésbé rendszeresen élt. A tanulók olvasási igénye és érdeklődése hasonló a többi átlag budapesti gimnáziuméhoz. Az egy főre jutó átlagolvasásban a Radnóti Gimnázium (2,6) jobb a Veres Pálné Gimnáziumnál (2,4), viszont egy sor intézmény gyengébb volt egy reprezentatív vizsgálatnál, mint 2,0, azaz az iskolai átlag. A spontán érdeklődésre itt is ugyanaz jellemző, mint az általános iskolában, hogy ti. a szenzáció-, az újdonságigény a meghatározó, de ebbe már beleágyazódik a szakmai érdeklődés is azzal, hogy az *Élet és Tudományt*, a *Deltát* és más szakmai ismeretterjesztő folyóiratokat is szívesen forgatnak, nemcsak az *Új Írást*, az *Ifjúsági Magazint* vagy a *Magyar Ifjúságot*. Kimutatható volt, hogy az olvasás motiválásában a pedagógusi ajánlás igen számottevő, az említett vizsgálatok szerint a tanulók 69,5%-ánál érzékelhető volt.

A kísérlet ismeretanyaga

Az érvényes tanterv ismeretanyagára épült, annak követelménykereteit törekedve kitölteni. Tanterveinkre az a jellemző – és ez alól a legújabbak sem kivételek –, hogy az oktatási-nevelési célt, az ismeretanyagot teljes egészében, a pedagógus eljárás módját túlnyomólag és preferálva jelölik meg, a tanulás módszereit viszont teljesen figyelmen kívül hagyják. Azt a feltételezést fejezik ki, hogy – egy nem pontos hasonlattal élve –, ha egy szobor készítéséhez adva van az anyag, a terv és felállításának helye, akkor az magától, a szobrász közreműködése nélkül is elkészül, és feláll kijelölt talpazatára: vagyis a tanulási módszerek nem fontosak, az ismereteket a tanuló magától is elsajátíthatja. A kísérlet ismeretanyaga éppen ezt akarja pótolni. Egyik része *könyv- és könyvtárhásznlati ismeret*, másik az *ismeretterjesztő olvasmányok, forrásművek, kézikönyvek tematikus csoportosítása*, amely módot ad az olvasás tanulásának gyakorlására, a harmadik pedig a *pedagógus eljárásának* bemutatása. E háromrétegű ismeretanyag a kísérletben részt vevő pedagógusok és igazgatók kísérletező kedvére és alkotó gyakorlatára épült. A harmadik alkotóelem a felületes szemléltető számára súlytalannak tűnik, holott ez volt a siker kulcsa. Ez fejezte ki a pedagógiai invenciót. A pedagógusok tevékenysége döntő volt, ezek írásos dokumentumait a fentebb jelzett kiadvány tartalmazza.

Általános iskola

1. osztály

Könyv:

szerző, cím, megjelenési hely, fedőlap, tartalomjegyzék.

Az iskolai könyvtár:

cím, szerző a gerincen, a könyvek rendje az állványokon.

Olvasás a képről.

2. osztály

Újság (Kisdobos):

cím, címlap, szerzők, szerkesztő, megjelenési hely.

Gyermekkönyvtárban: katalógusok.

Kép és tartalom összetartozása a könyvben.

3. osztály

Könyv. Az impresszumból: nyomda, megjelenési év, példányszám, az előállításban közreműködők.

Nyomdában: szedés, nyomás, kötés.

Kézikönyvek: Lexikonok, Helyesírási tanácsadó szótár.

Újság: megyei lap (saját községükről, városukról szóló hírek, cikkek); napilap (a családba járó napilap címe, gyermekrovata) Pajtás, Ezeremester.

4. osztály

Könyv:

előszó, utószó, jegyzetek, *fülszöveg*, tárgy- és névmutató.

Egyéb nyomtatványok: (térkép stb.) lelőhely.

Újság: a helyi lapban a környezetismerettel kapcsolatos cikkek.

Kézikönyvek: Idegen szavak szótára, útikönyvek, menetrend, telefonkönyv.

Könyvtárban: keresés a katalógusban, képes ajánló bibliográfiák.

5. osztály

Könyv: (ismeretszerző források), lexikon (Új magyar lexikon) (magyarórán).

Atlasz, szótár, szótári jelölések, (földrajz-, illetve nyelvórán).

Sajtó: országos napilapok, Magyar Ifjúság, a családba járó hetilapok Nők Lapja, Rádió- és Televízióújság stb. (osztályfőnöki órán).

Könyvtár: katalógus, szoros betűrend, szakkatalógus (történelemórán).

6. osztály

Könyv: *tájékozódás az új könyvekről (könyvismertetések az újságokban, a rádióban, TV-ben, lapszemlék, prospektusok, bibliográfiák – magyarórán)*

Enciklopédiák, illusztrációk (a képeken és rajzokon kívül: diagramok, grafikonok), folyóiratok (milyeneket ismertek meg a könyvtárban) (osztályfőnöki órán).

61 A programot kipróbáltuk és a kísérletben tapasztaltak alapján adtunk javaslatot a tantervkészítőknek. A kurzív szedésű témákat vették át az Általános iskolai nevelés és oktatás tervébe. 1-3. kötet, 1978.

7. osztály

Könyv: lexikon (Magyar irodalmi lexikon, Természettudományi lexikon, Zenei lexikon, *Művészeti lexikon, antológiák, gyűjteményes munkák*) téma, időrend (magyarórán)

Az új könyvekről való tájékozódás továbbfejlesztése: *kritikák a napilapokból, folyóiratokból.*

Egyéb segédkönyvek: útikalauz, turistatérkép, várostérkép, térképvázat, a menetrend használata (osztályfőnöki órán).

Saját könyvtár rendezése (katalógus!) (történelemórán).

8. osztály

Irodalomjegyzék (egyszerű témákról) (magyar órán).

Segédkönyvek: *almanachok* (pl. Nemzetközi almanach, *zsebkönyvek* (pl. Statisztikai zsebkönyv, Újságotvasók zsebkönyve). *Napilapok és folyóiratok rovatai* (osztályfőnöki órán).

Témakidolgozás forrásmunkák alapján, idézés, anyaggyűjtés (történelemórán).

Gimnázium

I. osztály

Az iskolai könyvtár. Állományának szakonkénti megismerése. Mit lehet találni benne az egyes tantárgyak tanulásához?

Szolgáltatások rendszere.

Az iskolai könyvtár helye a könyvtári hálózat rendszerében. (Amit az iskolában nem találunk meg, hol kereshetjük?) A tájékozódás funkciója modern életünkben.

Címleírás. Eligazodás a katalógus címleírásában.

Olvasás és jegyzetelés, cédulázás.

A történelmi anyaggal párhuzamosan kultúrtörténeti áttekintés, a tárgyalt korszak könyv- és könyvtári kultúrájáról.

II. osztály

A betűrendes és a szakkatalógus használata. Könyvtárlátogatás egy közművelődési és egy tudományos könyvtárban.

Az iskolai könyvtárban felmerült technikai munkálatok gyakorlati végzése a szervezőtől a kölcsönzés lebonyolításáig. Az iskolában használatos leltár és nyilvántartás.

A tárgyalt történelmi korszak könyv- és könyvtári kultúrája.

III. osztály

Bibliográfia, dokumentáció. A könyvtár és a dokumentáció viszonya. Hogyan használható az életben?

A bibliográfiakészítés célja, módja. Egyszerű bibliográfia összeállítása.

Hazai bibliográfiák és referáló lapok.

A tárgyalt korszak könyv- és könyvtári kultúrája.

IV. osztály

Az eddig tanult elvi és gyakorlati ismeretek felhasználása az érettségire való felkészülésben.

A tanulók pályaválasztásával kapcsolatosan bevezetés a választott szakma, szakterület alapvető irodalmába, szakfolyóirataiba.

Az olvasztatás tematikája és a könyvek

Általános iskola⁶²

2. osztály

Környezetismeret: szabad választás alapján olvasásra javasolt könyv 30 volt.

Környezetismeret tantárgyban egy-egy tanóra keretében 6 művet dolgoztak fel közös olvasással és megbeszéléssel.

3. osztály

A 3. és 4. osztályos nevelők ugyanabból a 40 könyvből javasoltak olvasásra szabad választásban. **Környezetismeret** keretében 7 tanítási órán olvastak, értelmeztek és beszéltek meg egy-egy könyvet.

4. osztály

Az olvasás című tantárgy adta meg a lehetőséget és lényegesen nagyobb óraszámokban tanították. 25 órán keresztül 13 terjedelmesebb könyvben tanulmányozták részben a könyvtári ismereteket, részben tartalmi feldolgozás folyt.

5. osztály

Élővilág: 10 tanítási óráról mondhatjuk el, hogy a tankönyvhöz kapcsolatosan olvastak ismeretterjesztő olvasmányokat, könyveket, növénytani és állattani forrásműveket, és használták a Természettudományi lexikont és a Mezőgazdasági lexikont.

6. osztály

Az olvasztatás és az önálló olvasási program 21 óra időtartamban és témakörben, s ugyanennyi idő alatt folyt le a földrajz tantárgy keretében. 8 ismeretterjesztő művet, illetőleg földrajzi szakkönyvet tanulmányoztak és használtak fel a tankönyvet kiegészítő tanulásban.

7. osztály

A **történelem** 9 tanítási óráján 17 történelmi és szépirodalmi művet, illetőleg helytörténeti olvasmányt olvasott el a tanulók nagy része. De forgatták az Új magyar lexikont, s megismerkedtek a történelmi szakkatalógussal.

8. osztály

Történelem: az első magyar köztársaság témaköre került feldolgozásra 6 tanítási óra keretében. Hozzá 13 ismeretterjesztő könyvet, szöveggyűjteményt, 2 történelmi szakkönyvet olvastak, tanulmányoztak. Továbbá forgatták a Politikai lexikont és a Magyar életrajzi lexikont.

⁶² A részletes, tanmenetszerű kidolgozás megtalálható az *Olvasáspedagógiai kísérlet egy általános iskolában*, Bp. 1972. c. kiadvány 74-103. oldalán.

I. osztály

Magyar irodalom: 3 témakört dolgoztak fel 58 órában. Hozzá 36 szakkönyvet tanulmányoztak részben előolvasással, részben a tanórán szövegbemutatással. Az Ókori lexikont, a Világirodalmi lexikont, valamint a Világegyetem történetét állandóan használták.

Nyelvtan: 4 különböző anyagterjedelmű és időtartamú témakör összesen 58 tanítási órát foglalt magában. A szaktanár 32 önálló szakirodalmi mű, illetőleg tanulmány rendszeres tanulmányozására adott lehetőséget. Az óra menetében nemcsak hivatkoztak rájuk, hanem az adott helyzetnek megfelelően alkalmazták is a tanulók.

Történelem: a 4 ókori témakör 62 órát foglalt magában, 77 szakkönyv, világtörténet kapcsolódott hozzá. Ezek között több olyan volt, amelyet a magyar irodalom tanítása során is tanulmányozni kellett, csak akkor az irodalmi szempontok voltak előtérben.

Földrajz: Az olvasásra felvett 5 témakör tulajdonképpen az egész tanév anyagát átfogta. A tanítási órák felében, több mint 34 tanítási órán rendszeresen volt szakirodalom-feldolgozás, ismeretterjesztő cikkekre való hivatkozás az előzetes elolvasatás alapján. 42 földrajzi szakművet, illetőleg ismeretterjesztő folyóiratot, elsősorban az Élet és Tudomány, a Természet Világa, a Delta, az Univerzum vonatkozó cikkeit tanulmányozták és dolgozták fel rendszeresen.

Biológia: 43 tanítási órára épült az olvasatás programja, amely az évi időkeretnek a kétharmadát tette ki. 13, jórészt forrásműnek számító szakkönyvre fordított figyelmet a szaktanár. Érdekes módon az ismeretterjesztő folyóiratokra nem terjedt ki az olvasatás programja.

II. osztály

Magyar irodalom: a 7 témakörben összesen 101 óra szerepelt. Ez az időkeret különösen alkalmas volt arra, hogy a tanulók még behatóbban foglalkozzanak az irodalmi szövegek, tanulmányok, szépirodalmi művek tanulmányozásával. 40 önálló műként megjelent szakmunkát preparáltak ki, valamint forgatták hozzá az Ókori lexikont, a Világirodalmi lexikont, a Művészettörténeti ABC-t.

Nyelvtan: a programba 5 témakört, összesen 33 óra alatt dolgoztak fel 23 forrásmunkára kiterjedően.

Történelem: Az olvasatási programot 6 témakör ölelte fel 99 órában, vagyis az egész tanévre kiterjedően. 62 a forrásmunkának és a részletes tanulmányoknak a száma, amelyet 39 történelmi regénnyel, illetőleg szépirodalmi leírással egészítettek ki.

Földrajz: a szaktanár 4 témakör köré csoportosította az olvasást. 53 szakkönyvet dolgoztak fel, és időközönként az ismeretterjesztő folyóiratokra is kitértek. Ebből az 53-ból leggyakrabban 9 alapvető művel foglalkoztak. Ezenkívül 5 lexikont, illetőleg a Világatlaszt forgatták rendszeresen, s 6 ismeretterjesztő folyóirat forgott közkézben.

Biológia: a 37 témakör az egész év anyagát tartalmazta. Ehhez 22 alapvető szakirodalmi művet vettek alapul a tanulók a tételek feldolgozásában. A szakirodalom alapvető voltára jellemző, hogy első helyen szerepelt Brehm, továbbá az állatrendszertan és az összehasonlító állatszervezetten.

Az előző oldalakon láthattuk a képzés anyagának 11 évre tervezett vertikális felépítését. Ez így a maga egészében nem valósult meg. Nem tudnám bemutatni, hogy íme, itt vannak azok a tanulók, akik az egész programnak résztvevői voltak, és ez tudásukban és neveltségükben egyaránt meg is mutatkozik. Csupán fragmentálisan, legfeljebb két-három éves egymásra épített képzési szakaszt tudok bemutatni. Az egyes osztályokra tervezett anyagrészeket azonban kipróbáltuk, és a tapasztalatok alapján megpróbáltunk az egészre is következtetéseket levonni.

63 A részletes, tanmenetszerű kidolgozás megtalálható az *Olvasáspedagógiai kísérlet egy középiskolában*, Bp. 1972. c. kiadvány 37-236. oldalán.

A kísérlet továbbépítéséhez el kellett dönteni, hogy a szokványos anyagközpontú elemzést válasszuk-e, avagy a képzési cél realizálódásához viszonyítsunk? Ez utóbbinak a bizonyítási eljárása nagyon rögzös, hiszen eddig olyan vizsgálódásról vagy bizonyítási eljárásról nincs tudomásom, amely egy tantervet a maga egészében a képzés hatékonysága oldaláról vizsgált volna. A legtöbb, amire az általam ismert tantervi elemzésekből futott, az az ismeretanyag lexikális rögzítésének felmérése. A kérdés hatékonyságának a mennyiségi oldalról való megközelítése látszott számomra is az ellenőrzés legkézenfekvőbb módjának. Ezúton három kérdésre adhatunk választ.

Először arra, hogy a könyvtárismeret gyakorlati alkalmazása az ismeretterjesztő és szépirodalmi művek tervszerű bekapcsolásával a tanítási rendbe aktuálisan és látókörtágítóan valóban megalapozottabb többlettudást hozhat-e?

Másodszor: összekapcsolta-e, ami összekapcsolható, és a mozaikszerű ismerethalmazon túllépve az összefüggések megragadásával teljesítményképes tudást eredményezett-e?

Harmadszor: hogy egyáltalán lehetséges-e, megvalósítható-e az ilyen tanítási rend? Erre az eredményvizsgálatokból és a pedagógusok egyéni tapasztalataiból következtethetünk.

Az első kérdésre, mint majd a későbbiekben látni fogjuk, a válasz elég bizonytalan. A másodikra egyértelműen jók a tapasztalatok; a művek olvasása útján „keletkezett” tantárgyi koncentráció természetes közelségbe hozta az ismeretelemeket. A magyar nyelv és irodalom, történelem, sőt a földrajz és az élővilág (általános iskolában) programját egy-egy olvasmány összekapcsolta. A tanmenetek mindezt világosan, meggyőzően bizonyítják, a pedagógusok tapasztalataival egybehangzóan. A harmadik kérdésre adott válaszuk is igenlő. Ha nem is minden, de nagyon sok múlik a pedagóguson. A kísérleti cél és az általános elvek ismeretében ő tervezte hozzá a tanítási rendszert a realitásoknak megfelelően, végrehajthatóan, és a siker zálogát a saját eljárása, módszere képezte. A módszer döntő tényező volt, ha nem is kizárólagosan.

A kísérlet módszerei, az alkalmazott tanítási eljárások, fogások

Igazodva a comeniusi felfogáshoz, a módszert széleskörűen értelmezem, belefoglalom a kísérlet kiinduló helyzetét, a hipotézisben foglalt cél megközelítésére irányuló pedagógiai célzatú eljárásokat, fogásokat. A tanítás menetére való korlátozás nem is mutatna rá a lényegére, hiszen a képzés anyagának elrendezése csak komoly, hosszabb, illetve rövidebb időtartamú folyamatos tevékenységre támaszkodva vezethet eredményre. Az úgynevezett szervezési feltételeket és a pedagógus egyéniségére jellemző invenciót a módszerek megválasztásában és elrendezésében egyáltalán nem különíthetjük el attól, ami a tanítási órán a becsengetéstől a kicsengetésig történik. Ebből a felfogásból kiindulón mindaz, amit a kísérlet módszeréről el akarok mondani, egyik részében általános vonatkozású, másik részében típusok bemutatása, figyelemmel a tanulók életkori sajátosságaira, és ehhez viszonyítottan tipizálva az eljárási módokat, tanítási fogásokat.

A szervezés, a módszer eleme

Bárhon is kezdenek hozzá az olvasás pedagógiai rendszerének kialakításához, a könyvtári környezet megszervezését nem lehet megkerülni. Ahogy korcsolya és korcsó-

lyapálya nélkül nem lehet korcsolyázni, ugyanúgy könyvek és önművelődésre alkalmas környezet nélkül sem lehet olvasni. Rendszerint úgy csinálhattunk ebből, ha az iskolában adódó lehetőségek mellett a könyvtári hálózat szolgáltatásait is számításba vettük. Az általános iskolai követelményekhez a közművelődési könyvtárak adottságai is elégségesnek bizonyultak. A gimnáziumi programban már szükség volt a tudományos könyvtárak szolgáltatásaira is. Erre a fővárosi könyvtári hálózat igen kedvező lehetőségeket kínált.

A tanítási program tervezése

Azon alapult, hogy a pedagógusok a tanítási egységekhez a szépirodalmi, ismeretterjesztő, politikai művekből, lexikonokból, enciklopédiákból válogattak kapcsolódó, ismereteket bővítő vagy megerősítő részeket Ezeket időben és tematikusan rendszerezték a tanmenetben rögzítve. Az olvasási program elrendezésében a következő megoldásokat választották:

- egész tanévre kiterjedően minden lehetséges alkalommal könyvekkel dolgoztak;
- ezt időközönként arányosan elosztva tették; és végül
- egy témakörben olvastattak ajánlott irodalmat tanítási órákra részletesen kidolgozott program szerint.

Az olvasás a tanítási óra menetében kapcsolódott teljes mértékben össze a tanítási, illetőleg tanulási feladatokkal. A megtervezés frásos dokumentumaiból pontosan nyomon követhető, hogy mely mozzanatokra voltak tekintettel, illetőleg hol látták a hozzáolvasást pedagógiailag gazdaságosnak. A könyvek olvasása itt már teljesen alkalmazott jellegű: a tanítás, a tanulás eszköze, és a velük való bänni tudás az alkalmazott eljárások egyike. Gyakran például az audiovizuális eljárások része, azaz szöveg szemléltetés, különösen a magyar nyelv és irodalom, illetőleg a történelem oktatásában. Sok esetben az ismeretek egyik forrásaként mutatták be az előadás helyett, a prelegálást visszazsorítva, esetenként teljesen túllépve rajta. Adott alkalmakkor pedig a gyakorlati alkalmazás formája volt. Mivel a jelenlegi pedagógiai gyakorlat alakításában formailag nagy szerepe van az óratervnek, a kísérletben részt vevő pedagógusok is azt tartották lelkiismeretes és kezdeményező munkájuk bemutatására a legalkalmasabbnak. Az óratervek azonban az újítási készség mellett egyúttal a korlátokat is jelzik, a merev (a formális fokozatokat szem előtt tartó) sémákból nehéz kitörni. Észrevehetően saját maguk is érzékelték, hogy újítási eljárásukban gátló tényezők.

Az olvasatással kapcsolatos eljárások kétféle szempontból indokolhatók: egyrészt milyen segítséget nyújthatnak a tananyag feldolgozásához, a szemléltetéshez, másrészt, segíthetik-e egy részletprobléma önálló megoldását. Az eljárások megválasztásában bizonyos elveket – nevezhetjük őket alapelveknek is – feltétlenül számításba kell venni, éppen az eredményesség reményében. Bár „többkönyvűségről” beszélünk, tudnunk kell, hogy „egykönyvűség” nélkül, vagyis a tankönyv olvasni tudása és tudatos munkája nélkül más könyvekkel operálni és jobb tanulmányi eredményt elérni nem lehet. Minden további eljárásnak ez az alapja, amelynek lerakása az ábécé tanulással kezdődik. Az önálló olvasáshoz kezdő lépés az olvasatás. A kettő azonban fordított ék módjára kapcsolódik össze, azaz az első lépésekben a pedagógiai vezetés az uralkodó, amely sikerélményt ad, érdeklődést kelt a betűk rejtelmes világa iránt, s felkelti az önálló olvasás igényét. Az

igény egyre jobban terebélyesedik, és ennek arányában válik mindjobban közvetetté a pedagógus irányító hatása. Ebben a pedagógiai felfogásban a *kötelezőség* és az *önkéntesség* elve kapcsolódik össze. A kötelező előírások iránti ellenszenv ismert jelenség, éppen ezért mindig számolni kell a kötelező olvasatási programok effektus-reakciójával. Feloldani legjobban az „olvasási étlapon” a kínálat szabad választásával lehet, az egyéni érdeklődésre és a lehetőségek, képességek differenciálására alapozva.

A „*ráhangelő*”, *adatgyűjtő olvasással* a pedagógus előre felhívta a tanulók figyelmét azokra a könyvekre, könyvrészletekre, amelyek egy-egy tanítási anyaghoz, témakörhöz kapcsolódtak, és annak megértését elősegítették. Az ilyen adatgyűjtés a lexikonokban, enciklopédiákban való tájékozódás elsajátítását különösen segíti. A könyv a *szöveg szemléltetés* nagyszerű eszköze az új anyag közlésében. Az olvasottak megbeszélésére nagyon alkalmasnak bizonyult *a vita, a szemináriumszerű feldolgozás*, amelyet a középiskolákban már korreferátumok készítésével egészítettek ki.

A *tanuló önálló kutató jellegű tevékenysége* kapcsolódik a tankönyvvel végzett munkához, amelyben a tanulónak csak egy részét találta meg teljesen szövegszerűen, a másik részét saját maga a könyvtárban „kutatva” állította össze. Hasonló tevékenység a pályamunkák kidolgozása. *Az ismeretek gyakorlati alkalmazásánál* egy-egy könyv feldolgozása az új szempontok szerinti *összefoglalásra* nyújt lehetőséget. Ennek természetesen az az előfeltétele, hogy minél több tanuló olvassa el a javasolt könyvet. Ha a tankönyv mellett más könyvek is szerepelnek az oktatás szervezésében, elkerülhetetlenül sor került a *csoporthoz*. Ebben az esetben az órán elvégezhető és a házi feladatként adott témák, magyarázó rajz, táblázat, grafikon kidolgozása természetes módon hozta meg a tanulók aktivizálását az önálló munka és a differenciált foglalkozás szervezésével.

A modelltípus mérési adatai

Az eredményesség vizsgálata elsősorban a könyv, a könyvtár használatára, a könyvtárismeretek elsajátítására és a tanulás módszerére irányult, és csak ez után és másodlagosan a tanulmányi eredmény javulásában kimutatható hatásra. Mérési módszereink jó részét az olvasási vizsgálatok ismert eszköztárából valók. Egy-egy tanulmányi időszak elején és végén, a gimnáziumban pedig a kétéves ciklus lezárása végén is kérdőíves módszerrel próbáltuk felderíteni, hogy a tanulók mit és mennyit olvasnak, egyáltalán miért olvasnak; olvasásukban mennyi a tudatosság, rövid vagy hosszú távú célkitűzéssel forgatják-e a könyveket, folyóiratokat. A tudatosság vizsgálata és annak a pályaválasztással való összefüggése új elemnek tekinthető, ugyancsak az is, amiben különösképpen eltérünk az ismert és szokásos eljárásoktól, hogy ti. „követő módszerrel” próbáltuk tárgyilagosabbá tenni, a kísérletben közreműködő pedagógus közvetlen hatásától függetleníteni.

Az általános iskola 2–4. osztályában a könyvtárismeretek elsajátítására kérdeztünk rá a kérdőíveken: ki a könyv szerzője, mi a címe, ki az illusztrátor, kiknek a könyvét olvasta, milyen tárgyú volt a könyv, hőstettekről, állatokról szólt, vagy meséskönyv volt? A könyvkiadás körülményeiről (kiadó neve, helye) is érdeklődtünk. Melyek voltak a legolvasottabb könyvek? A válaszadást időnormához kötöttük, és az értékelésben pontozási skálát alkalmaztunk. A szótárhasználati jártasságot illetően a *Helyesírási tanácsadó szótár* használatával és az *Idegen szavak szótára* segítségével szójelentések kikeresési módja felől érdeklődtünk. A folyóirattal kapcsolatos ismeretanyagot a *Pajtás* című

újságra hivatkozva kérdeztük: melyik szervezetnek a lapja, melyik évben, hónapban és napon jelent meg, melyek a rovatai stb.?

Az eredmények értékelésénél egyértelmű, hogy tízéves korig a pedagógiai célzatú könyvtári ismeretek, amelyek a könyvvel való bánni tudásnak a tanulásban való felhasználását célozzák, a tanulók háromnegyed részénél biztonságosan kialakíthatók. Az olvasási érdeklődést lehet irányítani és tartósítani is: azaz a tanulók egy kisebb része a pedagógus ösztönzésétől, esetleg számonkérésétől függetlenül is olvas, és erről tanúbizonyságot is ad a tanítási órán. Az önálló felhasználás azonban még nem várható el.

Az úgynevezett követő eljárás lényege az volt, hogy 52 általános iskolát végzett karcagi tanulótól a továbbtanulás során a gimnázium, a szakközépiskola, a szakmunkásképző I. osztálya végén érdeklődtünk afelől, hogy állandósul-e olvasási szokásuk. A mintavétel kétségtelenül nem jellemző, aligha lehetne általánosítani. Az adatszolgáltatás viszont mentes volt a közvetlen tanári befolyástól, ezért a következtetések reálisnak mondhatók. A megkérdezett 52 tanuló közül 49 (22 fiú és 27 lány) érezte szükségét az olvasásnak: hogy szakirodalomhoz forduljon, illetőleg újságot, hetilapot olvasson. 45 tanuló vásárolt, 42 ajándékba kapott könyvet. Ebben a könyveszerzésben nagyon jellemzően számottevő az ismeretterjesztő mű, lexikon, szótár és egyéb kézikönyv: kb. egyharmada az összes vásárolt vagy ajándékba kapott könyvnek. 49 tanuló szükségesnek tartotta, hogy egy vagy több tárgy tekintetében a szakirodalomhoz forduljon, bővebb tájékozottságra tegyen szert, éspedig: 1 tárgyról 13-an, 2-ből 14-en, 3-ból 13-an, 4 tantárgyból 7-en, 5 tantárgyból 2-en. A tantárgyankénti megoszlásban első helyen szerepel a történelem (25 tanuló), ezt követi a magyar nyelv és irodalom (20 tanuló), földrajz, biológia (19 tanuló), kémia (13 tanuló), és néhány könyvvel a matematika-fizika, orosz nyelv és a gyakorlati ismeretek is szerepelt. Erről az oldalról megerősítést nyert a 14–16 éves tanulói ifjúság érdeklődésének elmozdulása a reáltárgyak irányába. Ez talán azt is jelzi, hogy korunk ifjúságában a romantikus hajlamot a reáliák, a technika iránti érdeklődés erősebben befolyásolja, színezi a korábbi nemzedékekénél. Erre mutat a folyóirat-olvasás is, különösen az, hogy nagy számban olvassák a kifejezetten felnőtteknek szóló politikai sajtótermékeket (22), és csupán 18-an az ifjúsági sajtót s ez után 15-en műszaki folyóiratot.

Kezdetről fogva a kérdések kérdése volt a pedagógiai ösztönzés módja, a pedagógus szerepe az érdeklődés fokozásában. A tanulók arra a kérdésre, hogy tanáraik mennyire igénylik és mennyire értékelik a tantárgyak szakirodalmának olvasását, tanulmányozását: kevesen adtak kedvező választ. A megrögzött pedagógiai sémákból való kitörés nehézsége talán éppen itt mutatkozik meg a legjobban. A szándék – ha meg is volna – kevés, az átlagon felüli pedagógiai kulturáltság mellé még más beállítódás is kell. Általános jelenségnek mondható, hogy a karcagi tanulók továbbtanulásuk során tanáraik részéről nem tapasztaltak érdeklődést órán kívüli olvasásuk iránt. Az 52 tanulóból 14 nem válaszolt, 4 pedig tagadó választ adott. Azonban a 31 tanuló pozitív válasza sem tükrözi véleményem szerint a beállítódottság valódi helyzetét. Hiszen a pedagógusok nagyon kis részénél tapasztalható, hogy a tanári magyarázat és a tankönyv visszaadásán túlmenően igényli és elismeri az önálló ismeretszerzésre való tanulói törekvést, a túlnyomó többség inkább zavaró tényezőnek, tanulói túlbuzgalomnak, de előfordul, hogy okvetetlenkedésnek veszi azt.

A gimnáziumi fölmérés kérdései elsősorban a szakirodalmi olvasásra irányultak. Konkrétan az irodalomhoz, nyelvtanhoz, történelemhez, a biológiához, földrajzhoz és ezek után az egyéb tantárgyakhoz való olvasásra. Azt kérdeztük, hogy mit olvasott kiegészítésképpen (könyvet, könyvrészletet, folyóirat- vagy lexikoncikket); melyik tantárgyban vették hasznát a tankönyvön kívül való olvasásnak; miben jelentkezett ennek a haszna; értékelték-e a tanárok munkájukat, s mely tantárgyakban, milyen módon; az olvasás hány órát vett igénybe, és nem volt-e túlterhelő számukra? A kísérleti osztály olvasási kultúráját induláskor és a második év végén is kontrollosztállyal vetettük össze.

A kérdések feltevéséből látható, hogy adatgyűjtésünk az olvasás szociológiai eszközeivel és kizárólag a kísérletre korlátozva történt. Ebből a kis létszámú mintavételből statisztikailag alátámasztott helyzetképet felvázolni nem lehetett. Néhány megállapítást azonban megkockáztatok, melyeket más úton szerzett tapasztalataim is megerősítenek. Abból a feltevésből indulok ki, hogy tanulóink 8-10 év után rendszeres pedagógiai vezetéssel eljutnak az önálló ismeretszerzésnek arra a szintjére, amelyre már jellemző, hogy kisebb-nagyobb mértékben eltérnek a tankönyv szövegétől, és a tanári magyarázathoz is keresnek kiegészítést. Statisztikai adatgyűjtésünk lényegében ennek a feltevésnek az igazolására irányult.

Vizsgáljuk meg, hogy a Dózsa György Gimnázium tanulóinak szakirodalmi érdeklődése és olvasottsága mennyire általánosítható. A kontrollosztályok adatszolgáltatásából indulhatunk ki, leszámítva a szubjektív tényezők hatását. Ilyennek tekinthető az önbevallásos adatszolgáltatás és a kísérleti követelmények és módszerek automatikus érvényesülése azokban a tantárgyakban, amelyeket a kísérleti és a kontroll osztályokban ugyanaz a tanár tanított. A kontrollosztályok tanulóinak 61-77%-a olvasott szakirodalmat. Könyvet, terjedelmesebb irodalmat kevesebben, folyóiratot, lexikont többen. A szubjektív tényezők hatását leszámítva általánosságban a tanulók 50%-áról tételezhetjük fel a szakirodalom időszakos vagy rendszeres olvasását. Ehhez viszonyítva a kísérleti osztályok olvasó tanulóinak az aránya 23-36%-kal nagyobb. Azaz 73%-uk könyvet, 86%-uk folyóiratcikket olvasott a tananyaghoz, illetőleg lexikonból tájékozódott. Bármennyire is látványos lenne, nem a számszerűségéből indulunk ki a pedagógiai ösztönzés eredményességének megítélésében. Ennek lényegét az olvasás tárgyszerűségében és rendszerezettségében lehet érzékelni. Közismert tény, hogy a tanulók saját érdeklődésből is olvasnak, főként szépirodalmi és történelmi tárgyú könyveket, kisebb terjedelmű olvasmányokat, cikkeket. Adatgyűjtésünkéből becsülve ez az olvasó réteg a középiskolás ifjúságnak mintegy 30-40%-át teszi ki. Ha ebből indulunk ki, akkor kísérleti osztályokban a magyar irodalmi és történelmi tárgyú olvasás egyáltalán nem szignifikáns. Lényeges különbséget a földrajzi és biológiai szakirodalom olvastatásának kísérleti eredménye mutat: 21%. Az olvastatás minőségi eredményessége szorosan a tanmenethez kapcsolt könyvrészletek, folyóiratcikkek tanulmányozásában van. A kísérleti osztályokban könyvrészletből 35%-kal, folyóiratcikkből 23%-kal, lexikonból 14%-kal tájékozódottak többen. Egyébként itt jegyzem meg a tanulási módszer fejlettségére jellemző tényt, hogy a Dózsa György Gimnáziumban a tanulók igen jelentős része forgatja több-keveseb következetességgel a lexikonokat.

Az ösztönzés és a teljesítmény összefüggéseinek fontos eleme a tanuló személyes viszonyulása, szándéka. Ezzel kapcsolatosan az irodalom ajánlásának elfogadásáról, illetőleg negligálásáról próbáltunk adatokat gyűjteni. Az elemzést és értékelést annak tudatában végeztük, hogy százszázalékos teljesítés aligha várható, s rendszerességet a tanu-

A kiegészítő olvasmányokra szánt idő

	(Heti) 1–2 óra		3–5 óra		6–10 óra		10-nél több	
	Kontroll osztály	Kísérleti osztály	Kontroll osztály	Kísérleti osztály	Kontroll osztály	Kísérleti osztály	Kontroll osztály	Kísérleti osztály
1 tárgyhoz	3	–	1	–	–	–	–	–
2 tárgyhoz	1	–	–	3	1	–	1	–
3 tárgyhoz	5	2	8	1	3	2	1	–
4 tárgyhoz	–	1	2	–	3	4	–	2
5 tárgyhoz	2	2	2	7	1	2	1	3
Olvasók száma	11	5	13	11	8	8	3	5

6. táblázat

Az olvasó tanulók aránya

	Kiegészítő		Szórakoztató	
	Kontroll osztály	Kísérleti osztály %	Kontroll osztály %	Kísérleti osztály
Heti 1–5 óra	69,4	59,6	75,0	36,7
5-nél több óra	30,6	43,4	25,0	63,3

7. táblázat

lók felétől remélhetünk. Körülbelül ez volt a helyzet a kontrollosztályokban. A kísérletben viszont a négy „olvastató” tantárgyhoz olvasott 24-25 tanuló (80-83%), egyáltalán nem reagált az ajánlásra 4-5 tanuló. A tanulók reakciójának értékelésénél tekintettel voltunk a magasabb tanulmányi követelményekre. Az „olvastató” tanárok követelménye a négy tantárgy szakirodalmára koncentrált a tanulók olvasását. Ezen felül 5-6 tantárgyhoz már csak 4-5 tanuló olvasott. Meg kell azonban jegyezni, hogy a kontrollosztályban is akadt egy tanuló, aki ilyen széles körben olvasott szakirodalmat. Értékelésem szerint a teljesítményt illetőleg a negligálást, valamint a többirányú olvasási érdeklődést kisebb részben a képesség, nagyobb részben az érdeklődés erőssége befolyásolta.

Ha az átlagosnál eleve magasabb kísérleti követelményeket tételezünk fel, akkor természetesen számításba kellett venni a túlterhelés, a mentális károsodás és egyéb ellenhatások jelentkezését is. Ebben a vonatkozásban adatgyűjtésünk kiterjedt az olvasás időtényezőire is. Elemeztük egyrészt a tanulónak az olvasásra szánt idejét, másrészt a szaktárgyi és a szórakoztató olvasás időbeli megosztását. (6-7. táblázat)

A kiegészítő olvasmányokra szánt idő

A túlterhelés és a mentális károsodás összefüggésének vizsgálatához nem rendelkezünk objektív mérőeszközökkel. Az összefüggésekre szubjektív oldalról próbáltunk következtetni, ehhez egyedüli eszközünk az önbevallás módszere volt. Nagyon jól tudjuk, milyen nagy eltérések lehetségesek a túlterhelés egyéni megítélésében, mert túlterhelés érzését a szándékon, az érdeklődésen, a tanulási módszeren kívül még más tényezők is befolyásolhatják. A 7. sz. táblázatból azonban bizonyos következtetéseket le lehet vonni.

Az olvasásra fordított időt két részre osztottuk: az önkéntes vállalásra, azaz a „szórakoztató” olvasmányokra, és a „kiegészítő”, tehát fakultatíve kötelező olvasmányokra. Ebből az összegzésből az derül ki, hogy a kísérleti program összegzésében is megnövelte az olvasási időt úgy, hogy növekedett a kiegészítő olvasásra, a szórakoztatásra szánt idő is. A kötelező olvasási program fokozta a szórakoztató olvasás iránti érdeklődést. Ezt áthatásnak nevezhetjük. A kísérleti osztályokban több mint 70% – szemben a kontrollosztály 30%-ával – nem érezte túlterhelőnek a tanórán kívüli olvasást. A 8. táblázat figyelmes tanulmányozásából arra a következtetésre lehet jutni, hogy az olvasásra szánt idő növekedésével a kísérleti osztály tanulói kevésbé érezték a túlterhelést. Az így nyert nagyobb anyagáttekintés fokozta a biztonságérzést, és ezzel tökéletesítette a tanulás módszerét. Vagyis tanulásserkentő tényezőnek bizonyult. A szaktanárok beszámolója szerint az egyébként nyugtalanabb tanulókat is lebilincseli az olvasás szakmai tartalma, s fokozólag hat tanulási teljesítőképességükre. Talán kedvező hatása is van a magatartásra – ahogy a tanári tapasztalatokból kiszűrhető.

Mihelyt valamely pedagógiai jelenség az aktivitás, az önálló munka kibontakoztatása oldaláról kerül a vizsgálódás központjába, a motiváció döntő tényezővé lép elő. Ez a kísérlet értékelésében nehezen megfogható volt, az egyetlen lehetséges megközelítéstől, a szubjektív tanulói megnyilatkozásokból tudtunk csak kiindulni. Azt a kérdést tettük fel, hogy miben látják az olvasás, az olvasmányok hasznát, és a tanári munka, elsősorban az értékelés serkentette-e őket és milyen mértékben a további olvasásra. Az olvasás „hasznosságát” a célmegjelölés rangsorolta időrendileg: közelebbi avagy távolabbi célok

Az olvasási idő és a túlterhelés

Szórakoztató olvasási idő órában	Tanulmányi olvasási idő órában															
	1-2				3-5				6-10				több			
	túlterhelő		nem		túlterhelő		nem		túlterhelő		nem		túlterhelő		nem	
	Kont- roll	Kísér- leti	Kont- roll	Kísér- leti	Kont- roll	Kísér- leti	Kont- roll	Kísér- leti	Kont- roll	Kísér- leti	Kont- roll	Kísér- leti	Kont- roll	Kísér- leti	Kont- roll	Kísér- leti
Semmi																
1-2	5		2			2		1				1				
3-5		1	4		3	1		3		1		1		1		
6-10		1			1	2		6		2		2		2		1
Több					1	1				1		4				2

8. táblázat

érdekében látták-e hasznosnak az olvasást? A közelebbi célmegjelölés a jobb felkészülést, a sikeresebb felelést, jó dolgozatot, a tananyag jobb megértését fejezte ki. Nem csodálkozhatunk, hogy ebben az életkorban ez volt a meghatározó motiváció. Mind a kísérleti, mind a kontrollosztályokban kivétel nélkül minden tanuló ezt a célkategória-megjelölést alkalmazta anélkül, hogy a kísérlet ez irányban lényegesen befolyásolta volna őket. A kísérleti és a kontrollosztályok között nem volt különbség. A távolabbi célmegjelölések, mint a pályaválasztás, általános műveltség, szókincsfejlesztés, tehát az életre szóló cél csak néhány tanulónál merült fel, akkor is a közelebbi célmegjelölések mellett és után.

Az olvasás „hasznát” közelebről a tanári értékelésben látták. 9. sz. táblázat

	Irodalom		Történelem		Biológia		Földrajz	
	Kontroll	Kísérleti	Kontroll	Kísérleti	Kontroll	Kísérleti	Kontroll	Kísérleti
Értékelés	25	18	14	22	13	19	6	23
%-ban	81	72	52	85	50	70	35	82
Szóbeli dicsérettel	12	4	13	4	6	4	5	3
Érdemjeggyel	22	17	5	20	12	19	2	21
Nem értékelik	7	7	13	4	13	8	11	5

9. táblázat

A táblázatból látható, hogy a szaktanárok munkájáról a kísérleti osztályok tanulói pozitívabban nyilatkoznak. Hogy negatív jelzés alig akadt, arra utal, hogy ha nem is tüntették fel, tagadni semmiképpen sem kívánták a tanári befolyást. Az egyértelmű nemleges válasz feltehetően egy emlékezetes diákkudarcot takar. Hogy az érdemjegyek elismerő formáját jelölték meg a legtöbben, világosan visszavezethető osztályzatcentrikus iskolai gyakorlatunkra. Fontos elvi kérdés, hogy az effajta osztályzatközpontú gyakorlat nevelhet-e a diákokból igazán olvasó felnőtteket?

Az osztályzatközpontú értékelés motiválásával kapcsolatosan érdemes idézni a tanulók megnyilatkozásait. Figyelemre méltóak, hiszen pedagógiailag eléggé tudatos 16-17 éves fiatalokról van szó: „A tanárok hívják fel a figyelmet az érdekes, jó könyvekre, de ne tegyék kötelezővé, azok olvasását.” „A sok könyv untatja az embert, és elveszi a kedvét az olvasástól.” „Részeseítsék előnyben a tankönyvön kívüli olvasmányokat, értékeljék őket többre.” „Olyan órákat kellene bevezetni, ahol csak olvasással foglalkoznánk.” „A hozzáolvasás értékelése jobban számíton bele a témazáró osztályzatokba.” „Minden tanár az év elején ismertesse a szakirodalmat, és sorolják fel az ajánlott olvasmányokat.”

A kísérlet értékelése szempontjából végső soron azt tartom fontosnak, hogy hatása megmutatkozik-e a tanulmányi eredményben, javítja-e az egyes tantárgyak osztályzatát, illetőleg az átlagot. (10. táblázat)

*A tanulmányi átlag alakulása az 1969/1970, illetőleg az 1970/1971-es tanévben
(Karcagi általános iskola)*

Osztály	Osztály- létszám	Szinten tartott (%)	Javított (%)	Rontott	
				1-3 tizedet (%)	4 tizednél többet (%)
3.	31	8	22	50	20
4.	38	24	29	35	12
5.	26	—	4	31	65
6.	28	18	7	39	36
7.	26	31	12	26	31
8.	33	12	21	46	21

10. táblázat

Mint látjuk, az általános iskolában az átlagot javítók százalékaránya minimális, a szintet tartókkal együtt átlagosan alig érik el az 50%-ot. Vannak olyan osztályok, amelyekre a rontás a jellemző: az 5. osztályban nagymértékben, a 6. osztályban kisebb mértékben. Mind a két osztály jellegzetesen átmeneti osztály. A tanulóknak a szakrendszerű oktatásba való átmenet nehézségeivel kell megbírkózni. A kísérleti program ennek alátámasztására nem adott értékelhető segítséget.

Ugyanezt láthatjuk az általános iskolából középfokú intézménybe lépett tanulónál is. A gimnáziumban egytizedes átlagjavítást tudtak kimutatni a kísérleti osztályokban, szemben a kontrollosztály egytizedes rontásával. Az egytized ugyan sokat takar, beleértve némely tanuló egyik-másik tantárgyban elért kiugró eredményét, mégsem tartom jellemzőnek. Az olvasási program teljesítése nem járult hozzá lényegesen a tanulmányi eredmény javításához. Nincs elégséges alpom annak a kijelentésére, hogy a tanulási módszert lényegesen javította. A táblázatok túlnyomó többségénél ugyan több kedvező jelet sikerült érzékeltetni, de végső kicsengésükben ezek részeredményeknek tekinthetők.

A tantervtől a tankönyvig

Iskolarendszerű oktatásukban elterjedt intellektuális-empirikus hatás érvényesül. Az egyetemes rendszerrel beszélhetünk, amikor ebben a tudományok tantárgyi tagozódási rendszerét meghatározzák. A sokszor hangsúlytalan követelmények alapján a tanulók tudása megismerésük fogalomrendszeréből áll össze, és csak később a rendszerű képzésekkel. A rendszer hatás egyelőre nem fogja át a tudás tárgyi tartalmát, hanem lehet-e az állítás, hogy a tantárgyak fogalomrendszerére azaz a rendszerre? Nem, az a tudás-gondolatok összefüggésében vizsgálódunk, azaz azonos szintű képzésekkel, amelyet egyetemes a tantervvel kritikus is lehet. A tudás tárgyi tartalmát vizsgáljuk az a tudás, amelyet a tanulók tudás fogalomrendszerére van az, az egyetemes képzés. A tudás fogalomrendszerének tudásának vagy azonos tudás fogalomrendszerének vizsgálódunk. A tudás tárgyi tartalmát vizsgáljuk az a tudás, amelyet a tanulók tudás fogalomrendszerére van az, az egyetemes képzés.

V.

AZ OLVASÁTANULÁS PEDAGÓGIAI RENDSZERE

Kísérletek követik a szakértők az olvasás pedagógiai rendszerében, mindegyikük a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja. A rendszer a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg. A rendszer a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg. A rendszer a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg.

A rendszer a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg.

- a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg.
- a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg.
- a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg.
- a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg.
- a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg.
- a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg.

A rendszer a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg.

A rendszer a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg. A rendszer a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg. A rendszer a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg.

A rendszer a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg. A rendszer a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg.

A rendszer a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg. A rendszer a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg. A rendszer a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg, az olvasás-gondolatok és a tudás tárgyi tartalmát vizsgálja meg.

A tantervtől a tankönyvig

Iskolarendszerű oktatásunkban elszigetelt intellektuális-emozionális hatás érvényesül. Ha egyáltalán rendszerről beszélhetünk, akkor ebben a tudományok tantárgyi tagozódása rendszermeghatározó. A sokszor hangoztatott koncentráció ellenére a tanulók tudása fragmentális fogalomcsoportokból áll össze, és nem adekvát a tantervi követelényekkel. A tervezett hatás egyébként sem fogja át a tudás „tárgyi oldalát”, hiszen lehet-e azt állítani, hogy a tantárgyak fogalomrendszere azzal egyenlő lenne? Nos, ha a tudás-gondolkodás összefüggéseiben vizsgálódunk, egyre inkább erősödik hiányérzetünk, amelyet egyébként a társadalom kritikája is igazol. A tudás „tárgyi oldalának” kiegészítője az a hatás, amelyet a tanulni tudás tökéletesedése vált ki, és amelyet igényel is. A tanulás folyamatában tudatosan vagy spontán módon kiváltott hatások pontosan annyifélék, ahány oldalról, ahányféle jelrendszerrel (betű, képlet, rajzelemek, tárgyi eszközforma, hangjegy), módszerrel vesszük birtokba az ismereteket, fogalmakat, törvényszerűségeket. Ezek jellegük szerint speciális tanulási módszereket feltételeznek és követelnek. Meglévő, minőségük a tudás „tárgyi oldalának” kiegészítői és egyben a teljesítményképes tudás biztosítékai.

Kísérletünk következő szakaszában az olvasást pedagógiai rendszerben, tanulási módszerként terveztem. A rendszert a didaktikai elemek határozzák meg, az olvasásszociológiai és művelődésszociológiai elemek pedig nélkülözhetetlen kiegészítői. A rendszer felépítése a következő.

A négy didaktikai elem permanenciája:

- az *olvasás-írás* elemei (betűismeret, betűírás, az 501 állandó betűkapcsolat, szótagkép, szóképek készségi szintje, írásjelek, könyvtári jelrendszer, tipografizálás);
- a *szövegolvasás* – parafrázis, a tartalom írásbeli rögzítése, egyéni formáinak kialakulása;
- a *tantárgyak fogalmi sajátosságainak* és tudományági-tantárgyi logikájának, kifejezési formáinak megismerése; szépirodalom, ismeretterjesztő irodalom; a képszerűség, a logikai és érzelmi tartalmak;
- a *problémamegoldó olvasás*.

Kiegészítői:

- *olvasásszociológiai hatásvizsgálat* – egyrészt a családi környezetből, az otthon lévő könyvek, folyóiratok, napilapok olvasásából, a családok könyvek iránti érdeklődéséből, a szülők, testvérek iskolarendszerű és nem iskolarendszerű tanulásából, másrészt a közművelődési könyvtárnak az iskola környezetére, a szülőkre és a tanulókra gyakorolt hatásából összegződik.
- *művelődésszociológiai hatásvizsgálat* – a televízió, a rádió, a mozi és egyéb művelődési intézmények iskolai oktatás segítő tevékenységének felhasználása.

A rendszer tartalmi felépítése önmagáért beszél: látható, hogy programja és célkitűzése „tantárgyközi”, több tantárgyhoz kötődik, de nem reked meg egyiknél sem. Látható az is, hogy az iskolán kívüli tényezőkkel is számol. A „hogyanja” nem világos, ezért fűzők kiegészítést és magyarázatot a hipotézis megvalósításához. Ahhoz kellett megoldást keresni, hogy a tantárgyi elkülönülésre épült szabályok, berögződések közé hogyan le-

hetséges tantárgyközi programokat, szervezési, eljárási formákat munkarendbe illeszteni, és általuk az iskolai gyakorlatot befolyásolni.

A tanterv „átértékelése”

A cél- és feladatrendszer komplexen állítottam fel a nyelvi tudás, a nyelvhasználat megalapozásában és fejlesztésében. A nevelőknek a szövegolvasás elkezdésétől következetesen tudatosítani kellett az irodalmi, történelmi, földrajzi, biológiai és egyéb tartalmú szavak jelentését, fogalmi körülhatárolását. Ebben kezdeti fokon az alsó tagozati osztályokban a szó és a fogalom, a jelentés elválaszthatatlanságát, a mondat és a szöveggörnyezet értelmi meghatározó szerepének fontosságát kellett érzékeltetni, amely ugyan még nem merítette ki a tantárgyi fogalommeghatározás kritériumát, de előkészítőül, bevezetőül szolgált hozzá.

Az oktatási program alakításában a tantárgyi kötöttségeket komplex oktatási egységekre bontással, tantárgyi integrációképzéssel oldottam fel, súlyt helyezve arra, hogy a tanulók felkészüljenek a tiszta fogalomalkotásra, a tantárgyi követelményekben előírt ismeretek, fogalmak elsajátítására, rögzítésére és alkalmazására. A tantervi kötelezőség szempontjából a követelményt tartottam meghatározónak, vagyis az érvényes tantervet keretként fogtam fel, amelyhez igazodni kell, a követelmény, a tananyag törzsanyaga, illetve a keretprogram alsó határának a betartása kötelező. A felső határt helyileg az iskola lehetőségei (az iskola környezete, könyvtár, mozi stb.) alapján a pedagógus jelölte meg, amelyből a tanulók egyéni érdeklődésük és képességük szerint kötelezően teljesítettek. A fakultatív keret a közös program képességek szerinti differenciálódásának volt az alapja. A keret kitöltése négy forrásból történt: a tankönyvből (differenciált feladatokkal), a tantermi kézikönyvtárban előkészített szöveggyűjteményből, az ajánlott könyvekből és az iskolán kívül (közművelődési könyvtárban, családban) hozzáférhető könyvekből, folyóiratokból. A tanítási órán kapott inspiráció (ajánlás, az olvasottság felhasználása, a pluszértékelés stb.) alapján a tanuló saját elhatározásából olvashatott. Vagyis a keretprogram részben saját elhatározásából lett a tanulóra szabva azáltal is, hogy a tanórán teljesítődött. Házi feladat nem volt.

Magyarázatul hozzá kell fűznöm, hogy a program beállítása és a teljesítménykötelezőség nem a „nívótagozatos” (streaming) rendszer valamiféle adaptációja. A „nívócsoportos” tanulás osztályon belül, felfelé mozgó skálán valósult meg. A teljesítmény-képtelenül hierarchikusan épült föl, úgy, hogy minden tanuló kötelezően és egyformán nyújtandó közös képzést kapott, ez volt az alap, a pluszteljesítmény-igény pedig a kiegészítő, választható kínálat segítségével elégitődött ki. Azt a felfogást képviseltem, hogy a rövid és hosszú távon elérhető teljesítményt nemcsak a meglévő tudásszint, képesség irányultsága határozza meg, hanem igen sok függ a didaktikai kínálattól. Azt tételeztem fel, hogy ha ez a tanuló számára megfelelő rendszerben és szinten nap mint nap a rendelkezésre áll, beleértve a pedagógus permanens inspirációját, akkor a tanulók meg is találják azt, ami érdeklődésüknek, személyiségüknek leginkább megfelel, és ez a kötelező közös program teljesítését is pozitívan motiválja.

Komplex program, tantárgyi integráció

A komplexitás ismerettársulás-ismerettársítás, az integráció didaktikai művelet. Kölcsönhatásuk az általános képzés történetében időről időre vita tárgya, részben tudománytörténeti, tantárgytörténeti okok, részben a tanterv műfaji fejlődése, közelebbről a tanterv etatizmusa miatt. A problémátörténet ugyan rávilágít ennek a lényegére, de a tisztázásra egyre inkább a pedagógiai futurologia lesz az illetékes.

A részletes tárgyalás igénye nélkül utalnék hány történeti vonatkozásra. A probléma a tudományok differenciálódásával kezdődött, és pedig az anyanyelvi képzésen belül, amelyhez később a természettudományi vonatkozások is társultak. Az első komoly jelzések a múlt század első felében is tapasztalhatók voltak, a másodikban még inkább, mert a tudományok differenciálódásának mechanikus átmásolása a tantárgyi rendszerbe és az óratervekbe megnövelte a tanulási nehézségeket. Furcsa fintora a neveléstörténetnek, hogy a problémajelzések először az alsó fokú oktatásban voltak meg, különösen az erősen korlátozott oktatási célú népiskolai tantervekkel kapcsolatosan. A tantervi etatizmus a századfordulón teljesedett ki, amely aztán kiszabadította a szellemet Pandora szelencéjéből. Egyre bővültek a tanterv szerkezeti elemei, s ez a tudományok fellegváraiba sáncolta az egyes tantárgyakat. Tantárgyi sérelmek nélkül bármiféle didaktikai megoldás egyre nehezebbé vált.

Történetileg a tantervek a pedagógus és a tanuló felől indított integrálással próbálkoztak. A tantervben az egyes tantárgyak cél- és feladatrendszerét kölcsönhatásban kapcsolták össze, vagy komplex programot képeztek. A pedagógus módszertani megoldásként a tervszerű integráció érdekében a tanmenetben jelölte meg a tantárgyak kapcsolódási pontjait. Ezt éppúgy tantárgyi koncentrációnak nevezték, mint a tanítási órán az ismeretek kapcsolódását bemutató kölcsönös utalásokat. A tanuló oldaláról való megközelítést az „élménypedagógia” kerete azáltal adta, hogy egységes foglalkozási rendszerbe foglalt öt tantárgyat, főképp az anyanyelv vonatkozásában. A 20. század második felére, éppen a tudományok és a technika rohamos fejlődése következtében, gyökeresen megváltozott az általános helyzet, és a tudományok határterületein, a differenciálódás mellett az integráló tendenciák erősödtek fel mind az új tudományágak létjogosultságát jelezve, mind pedig a kutatási metodikát illetően.

A történetiségből röviden azt a tanulságot lehet napjainkban levonni, hogy a tudományok és a tanterv viszonyát ma az integrálás éppúgy meghatározó jelleggel kell, hogy befolyásolja, mint a differenciálódás. Bár ezzel egyáltalán nem a másolás igényét fogadjuk el. Én a kísérlet programozásában mindenképpen el akartam kerülni a jelzett „történelmi” hibát, tanultam a tapasztalatokból. Az integráció kiindulópontjául és meghatározó keretül az általános képzés, közelebbről az általános iskolai oktatás virtuális célrendszerének motivációját választottam. Nevezetesen ebben a képzési ciklusban az oktatás tartalmának meghatározását, elrendezését – a nyolcéves oktatás belső tagozódását is figyelembe véve – végső soron az általános műveltség alapjainak a lerakása, az intellektuális érdeklődés és önképzési igény felkeltése, a tanulásnak mint munkaformának a megtanulása és felhasználása kell, hogy meghatározza. Beleértve ebbe azt is, hogy a tökéletes társadalmi beilleszkedéshez az egyének részéről tudásuk adekvát kifejtése, társadalmi hasznosítása és gondolataik megértetése is lényeges.

Az anyanyelvi tudatosság valamennyi „olvasztató tantárgy” követelménye. *Összességében* véve a tantárgyi integráció alapját az egységes foglalkozási rendszerbe foglalt komplex ismeretanyag és a tanulás életszerűsége együttesen adta.

A tanulási feladat komplex volt, a szövegtanulmányozás logikája szerint kellett fel dolgozni, kifejezés formába (írás, rajz) önteni, a saját elképzelést is hozzáadva. Ilyenformán a nyelvtani, irodalmi, történelmi stb. ismeretek komplexen jelenítődtek meg. Mivel a szavak, kifejezések, fogalmak értelmezésére nagy gondot fordítottunk, az integráción

belül a tantárgyak szerinti tiszta fogalomképzés, illetőleg -értelmezés is kellő alapot adott.

Az olvasás tanulása szempontjából természetesen a szöveganyag válogatását tartotam elsődlegesen szem előtt, de nem vonatkoztattam el a konkrét helyi környezettől. Az olvasás szöveganyaga nem didaktikus szöveg, a mesék, a szépirodalmi és ismeretterjesztő művek nincsenek átírva „az életkori sajátosságok” figyelembevételére hivatkozva. A „merítsünk tiszta forrásból” elvet követtem, mert itt az irodalmi, a tudományos és ismeretterjesztő szöveg élményt keltő hatása sokkal inkább elvárható volt, noha számolni kellett a megértési nehézségekkel. Kerestem tehát hozzá a megfelelő didaktikai eszközöket. A szöveg gyűjtésében és válogatásában mai és tegnapi életünk irodalmi, történelmi, földrajzi, biológiai és egyéb kulturális területeit vettem alapul. A szöveganyag válogatási területe: népmese, irodalmi alkotások, nemzeti ünnepeink, történelmi múltunk, kulturális hagyományaink, földrajzi és biológiai környezetünk. A tananyag elrendezése, az iskolai élet ütemezése a havonkénti munkaprogram szerint történt.

A teljes komplexitás egységes tankönyvmodellel (szöveggyűjtemény, tankönyv, szótár) a magyar nyelvtan, irodalom, történelem, állampolgári ismeretek, földrajz, biológia, technika és a rajz kapcsolódási pontjainak kidolgozásával. (11. táblázat) A tankönyvmodell az átmeneti szakasz modelljének továbbfejlesztett változata. A tanítási gyakorlatba való átültetéséhez jónak láttam az egységes foglalkozási tervek kereteit. Ezt a megoldást a jelenlegi tantárgyrendszerű oktatás idő- és munkabeosztása, a napi, heti, évi ütemezés csak gyökeres átalakítással, átszervezéssel teszi lehetővé. Mivel a pedagógus érdekeltségét a minőségi munkát illetően érinti, minden bizonnyal a bérrendszer módosítását is megkívánná. Viszont ettől az alternatívától volna várható a legnagyobb horderejű tapasztalat akár pozitív, akár negatív értelemben, hiszen a modern pedagógiának ez a területe nincs kidolgozva. Választ lehetne kapni arra, hogy a komplexitás egyáltalán járható útja-e az oktatás fejlesztésének.

Az olvasási vezérfonal kidolgozása áll a legközelebb a jelenlegi gyakorlathoz. Az olvasató tantárgyak tanuláshoz, pontosabban az olvasás útján való tanuláshoz kidolgozott vezérfonal megjelöli a kötelező tantárgyi koncentrációt, eligazítást ad a tanulók olvasási programjához, amelyet elsősorban a tanítási órán kell elvégezni. Évi 3-4 téma önálló olvasásra épített feldolgozásán együttesen lehetne mérni a tájékozódóképességet és a produktív, kommunikatív tudásszintet. S ha nem esetleges, elszigetelt jelenség maradna, hanem több tantárgyat átfogó kisebb-nagyobb komplexitással, de kellő egyöntetűséggel, következetességgel valósulna meg, a tanulási fegyelemben, módszerben, a teljesítményben minőségi javulás következne be. A kísérletet vállaló iskolák mindegyike példa rá.

A nem teljesen kidolgozott átmeneti szakaszban további kb. 3000-rel bővülve az 5. osztály végén kb. 6400 a szókészlet nagysága. A nagyságrendiség megítélésében nem tételes tudásszintről van szó, hanem az anyanyelvi tudatosságról, a szaktárgyi tájékozódóképességről, a tanulni tudásról és akarásról az érintett ismereti szférákban. A szókészlet számszerűen a tankönyvi követelménynek majdnem kétszerese a normál általános iskolákhoz mérve. Így ez alig mond többet a kísérlet tervezőjének igényességénél, a lényeg viszont a pedagógiai realitás: a tájékozódóképesség bizonyos számú fogalomra, tantárgyi rendszerben való eligazodásra épült, s egyúttal a tervezett szókészlet határát átlépve is biztos támpontokat, magabiztosságot, egyéni inspirációkat adott.

Az integrált blokk fogalomrendszerének rétegződése^x

	Tanulási technika	Az alsó tagozati osztályok				Átmeneti osztályok			Összesen	
		1/2.	2.	3.	összesen	4.	5. ^{xx}	összesen	kb. szám- szerűen	%
össz- foga- lom	kb. 1000	727	697	1042	3466	2446	521	2967	4200	63%
anyanyelv	82%	465 58%	342 50%	811 80%	69%	1397 57%	336 62%	60%	4200	63%
földrajz	10%	40 5%	34 5%	21 2%	6%	191 8%	22 6%	7%	400	7%
biológia	6%	160 22%	197 29%	150 14%	16%	259 11%	55 13%	10%	870	14%
történelem	1%	41 5%	21 2%	55 4%	4%	440 18%	71 13%	17%	630	10%
egyéb	1%	77 10%	103 14%	5 -	5%	159 6%	37 6%	7%	370	6%

11. táblázat

^x A feldolgozott fogalmak részletes felsorolását is elvégeztem egy előtanulmányban

^{xx} Az 5. osztály tananyagának felépítése nem teljes, a második félév nagyrészt kitöltetlen maradt.

A kísérletet az adott iskolák társadalmi-történeti, településföldrajzi adottságai és a hipotézis dokumentálása determinálta. Az első feltételt ugyanúgy kezeltem, mint az előző kísérleti szakaszban: a közoktatási realitások alapján választottam típusintézményeket. Nemcsak az iskola nagysága szerint tipizáltam, tekintettel voltam a földrajzi elhelyezkedésre, a termelési környezetre, a tájegység társadalmi, történelmi, kulturális jellemzőire, az iskolázottsági szintre. Az iskola miliőjéhez számba vettem a település termelési, gazdasági viszonyait, a szociológiai faktorokat, sőt az ide nem sorolható, de befolyásoló tényezőket is. Ezek bármennyire nehezen foghatók meg, léteznek, hatnak. Nehezen lehet pl. megfogni az olyan kategóriát, mint az iskola megbecsültsége, tekintélye. Sőt, ez a példánk sem minden esetre vonatkoztatva egyértelmű. A tanyai lakosok felnéznek az iskolára, mert tisztelik mint a magasabb szellemi régió szimbólumát, ahová ők maguk is vágyakoznak, bár nem túlzottan törekszenek elérni. Más az iskola értékrendje a városban, ahol a társadalmi rang szimbóluma és a felemelkedés mobilizációs eszköze, mégis csupán intézmény, és nem a tisztelet tárgya. Létezik az iskolával kapcsolatosan hagyománytisztelőt is, s van tájjellegű hagyománytisztelőt. Mindezek tekintetében a kísérleti szituáció főváros-tízántúli jelleget hordoz. Vagyis kicsit más, mintha Szeged környéki, északnyugat- vagy dél-dunántúli lenne. Ezek az iskola földrajzi, társadalmi konkrétságához tartozó „lebegő” tényezők. Innen magyarázható, hogy a kísérleti akciókat mindig térben és időben pontosan jelöltem, hogy ti. ezek a mozzanatok *itt* és *most* zajlottak le.

Megfogható tényező a népcsoporti összetétel. Két népcsoport iskoláztatási problémái érintették a kísérletet. A népességi tényezők az ország lakosságának rétegződésével voltak számarányosak. Pedagógiailag a cigánykérdés az említésre méltó, mert a tirpákság ma már nem okoz pedagógiai problémát az iskoláztatásban, nem úgy, mint negyvenötven éve, lévén, hogy e népcsoport szinte teljes mértékben asszimilálódott. A cigányság viszont éppúgy társadalmi probléma, mint pedagógiai. Az ország lakosságának kb. 3%-a cigányszármazású. A kísérletben részt vevő tanulók között is hasonló arányban voltak cigánytanulók. Ennek következtében jelentkeztek az olvasástanulással összefüggő pszichológiai, pszichoszociológiai problémák, amelyek meghaladták a felzárkóztatási program kereteit.

Településszerkezeti szempontból az iskolák a három fő típusból választódtak ki: a város típusban egy fővárosi és vidéki nagyvárosi, a falu típusban az iparosodó települési és a mezőgazdaság szakágazati fejlődésében differenciált termelési környezetű. Érintetlenek ma már a tanyasi környezetet sem mondhatjuk, hiszen bárholnann vennénk rá példát, beleszne egy város, egy nagyobb település termelési kisugárzásába.

A budapesti iskola hivatali kerületben, az országos főhatóság székhelyén, több minisztérium tözsomszédságában van. A kerület lakossága clöregedett, ezért az iskola nemcsak a körzetéből fogad gyerekeket. Sok a „bejáró” tanuló, sok minisztériumi dolgozó hordja be gyermekét a peremkerületből. Az 1. kísérleti osztály testneveléstagozatos volt. Az „úszópalántákat” ide gyűjtötték a főváros területéről. Általánosságban ennek az iskolának nincs megfogható környezeti háttére. Sajátos helyzeténél fogva tipikus oktatóintézmény, a környezeti hatás nem koncentrállódik, mozaikszerű. Sok a nagy létszámú osztály, nagy a tanulók vándorlása. A jól képzett tantestület inkább az idősebb korosztályból verbuválódott. A kísérlet nem felmenő rendszerben folyt, a kísérletvezetők évről évre változtak, sok volt a helyettesítés. Több nevelő invenciózusan működött közre.

A debreceni iskola az óváros és az új lakónegyed határán helyezkedik el. A környezeti hatást azonban sokkal inkább az új városrész, a fiatal lakosság népességmozgása határozza meg. Érezhető volt, hogy a családok régebbi lakóhelyüktől elköltözve elhagyták a régi kötöttségeket, a hozott szokások elvárosiasodtak. Több osztályban ott voltak a felszámolt tanyai iskolák kollégiumban elhelyezett növendékei. Érezhető volt a tanyai iskolázottsági szintkülönbség. Ritkán és leplezve lehetett látni a tanyai szokások megnyilvánulását is. Az iskola új, a tantestület most verbuválódott. Ennek ellenére kialakult a testületi kötöttség, az iskola pedagógiai arculatát a fiatal kollégák lelkesedése formálta. Az iskola új környezeti típust képviselt a tekintetben, hogy a kísérleti munka feltételeibe a közművelődési hatást, a mozit, a könyvtárat informálisan bekapcsolták.

A tiszalöki iskola kapcsán az iparosodó nagyközség termelési hátterét lehet szemléletesen bemutatni. Erről az előző kísérleti szakasz tárgyalásakor részletesebben szóltam, de fűznék hozzá néhány kiegészítést: Csodálatos véletlen, hogy ennek a nagyközségnek egyetlen általános iskolája van. Az államosítás után 10-15 évvel a két felekezeti iskola teljes egybeolvadása következett be, és közös hagyomány teremtdőött. Az iskola és a társadalmi környezet között új típusú kapcsolatrendszer alakult ki. Hogy ebben mennyi maradt vissza a falusi iskola hagyományából, mi tartósul, ma még nem lehet pontosan látni. A tantestületet az idősebb korosztály uralja. Láthatóan fogékonyak az új iránt, ugyanakkor a nagy tapasztalat erős asszimiláló hatása átfomálja a kísérleti elemeket.

A sarudi iskola társadalmi környezete érintetlen falusi környezetnek látszik. A község lakossága a török idő után települt újra, szellemi arculata az utolsó 150 évben vált markánsná, a változás 20-25 éve kezdődött. Az addig zárt falun a mezőgazdaság szocialista átalakítása óriási rést ütött. Megindult a munkaerő-felesleg elvándorlása, sok az ingázó, fogy a népesség. Zárt egység a cigányság. Már több éve letelepedtek, a putri eltűnt. A pszichoszociológiai, környezeti és egyéni hatások csökkenőben vannak. A tantestület rugalmas, képzett és fiatal kollégákból tevődik össze. Az idősebb korosztályt két-három nevelő képviseli. Együtt élnek a faluval, nincs társadalmi elidegenedés. Az iskola ebben töretlenül őrzi a régi falusi iskolahagyományt. A komplex művelődési intézmény koncepcióját tulajdonképpen erre építették. Az iskolát, a mozit, a könyvtárat, a sporttevékenységet, a művelődési házat közös művelődési szférába, egy igazgatás alá vonták, és együttműködésben tervezték az iskola, a könyvtár és a mozi munkáját.

A besenyőtelki iskola situációja hasonló a sarudéhoz. A pedagógiai tényezők azonban kevésbé jellegzetesek, és ez a két évre vállalt kísérlet sorsát is meghatározta. A közreműködő négy kolléga közül három teljesen kezdő volt, egy pedig nagy kulturáltsággal, több évtizedes tapasztalattal rendelkezett. A cigánytanulók itt is hasonló helyzetben voltak, mint Sarudon.

A nagycserkeszi iskola bokros-tanyás tírják településen van. Zárt tanyai településnek vehető, 200 éve őslakos tírják lakossággal. Erős a hagyományhoz való ragaszkodás, és ebbe beletartozik mintegy szimbólumként az iskola is. A cigányság a közelmúltban telepedett le, egy részük most jött ki a putriból. Érdekes, hogy az itt lakó cigányság körében nagy az iskola becsületa. A pedagógiai problémák nem iskoláztatási, hanem oktatási jellegűek. Több gyerek olvasástulajánlásánál érezhető volt a pszichoszociológiai tényezők gátló hatása. Az iskola körzeti központi iskola, tantestülete van. Ebben még akad törzsökös tanyasi tanító is az idősebb korosztályból, nagyobb részük azonban kijáró Nyíregyházáról. A kísérleti feltételek között volt a közművelődési letéti könyvtár és az iskolai könyvtár együttműködése az oktatásban. Személyi intrikák miatt a kísérlet egyszemélyes maradt, egy osztályt vezetett fel a tanító az 1. osztálytól a 3. osztályig. Míg Debrecenben, Sarudon és Tiszalökön a kísérleti program az azon kívül álló pedagógusokra is pozitív hatást gyakorolt, „versenyre keltek”, illetőleg átvették a kísérlet egyes tapasztalatait, és felhasználták saját munkájuk javítására, addig Nagycserkeszen a kollégák többsége szemben állt a kísérleti osztály tanítójával.

Magától értetődő, hogy a pedagógust tekintettem a kísérlet lelkének. A személyek kiválasztása általában jól sikerült, emberi magatartásuk, pedagógiai kulturáltságuk, az új iránti fogékonyáguk, kreativitásuk biztosította a sikert. Tanulásgként mondhatom, hogy a kísérlet sikerességének előfeltételeként pedagógiai metamorfózisnak kellett bekövetkezni: a tanító pedagógusból a tanulást vezető pedagógussá kellett válniuk a közreműködőknek. A megszokásoktól, beidegződésektől, megkötöttségektől persze egyáltalán nem könnyű megszabadulni. Ez kisebb-nagyobb mértékben minden esetben sikerült is, világos volt ugyanis a cél megjelölése. Kevés számú, de biztos fogódzót jelöltem meg, teljes bizalmat és széles mezőt biztosítottam az alkotáshoz. A következmény sem ma-

radt el, a nevelők közül többen alkotó pedagógiai gyakorlatot folytattak, mintegy egyszemélyes alkotóműhelyt teremtve.

Az olvasáspedagógiai kísérlethez természetesen könyv kellett. Tisztázandó volt, hogy a könyv mint az olvasás gyakorlásának „színtere” hogyan épüljön be a kísérletbe. A válasz egyszerűnek látszott: az olvasási feladatoknak megfelelően. Tehát összegző, ismeretterjesztő és szépirodalmi művekre volt szükség. És bár az olvasás egyedi jelenség (párosan olvasni nem lehet), számolni kellett egyfelől az olvasás hatásának közösségi vonásaival, másfelől a közös olvasási lehetőségekkel, a könyvtárakkal. Hogy könyv mindig akkor legyen kéznél, amikor szükség van rá – vagyis a tanítási órán –, a szaktantermi kézikönyvtár szervezése a kísérlet első szervezési lépései közé tartozott. Mindegyik osztályban kisebb-nagyobb kézikönyvtár szerveződött megfelelő lexikkal, értelmező szótárral, helyesírási szótárral, enciklopédiákkal, ismeretterjesztő és szépirodalmi művekkel, a tanulólétszámhoz viszonyítottan annyi példányban, hogy a folyamatos olvasást a tanítási órán lehetővé tegye. A kézikönyvtár mellett célszerű volt utalni a nagyobb könyvtári egységre, a központi iskolai könyvtárra, illetőleg a közművelődési könyvtárra, nemkülönben az otthoni állandó olvasási lehetőségre, az újságra és a családi könyvtárra. A szervező munkának tehát nemcsak a jelenlévő könyvállományra kellett kiterjednie, hanem a potenciálisan bekapcsolható lehetőségekre is.

A kísérlet szervezésnek tulajdonképpen két monete volt: az első időben 5 iskolával indultunk, később a szervezési nehézségek és nem kis mértékben az anyagiak szűkös volta miatt a tiszalöki és a nagycserkeszi iskolát leahagytuk, a komplex művelődési program miatt viszont saját elhatározásból belépett Besenyőtelek.

A szervezés üteme és mérete, a tanulók száma 1976/77-ben a következőképpen alakult: Budapest 1. osztály 43, Debrecenben 1. osztály 28, Nagycserkeszen 1. osztály 25, Tiszalökön 1. osztály 25, Sarudon első osztály 27 tanulóval.

1977/78-ban Budapest 2. osztály 39, Debrecenben 1. osztály 28, 2. osztály 26, Nagycserkeszen 2. osztály 26, Sarudon 1. osztály 18, 2. osztály 26, Tiszalökön 1. osztály 27, 2. osztály 24 gyerekekkel.

1978/79-ben Budapest 1. osztály 24, 3. osztály 73, Debrecenben 1. osztály 33, 2. osztály 24, 3. osztály 34, Sarudon 1. osztály 23, 2. osztály 20, 3. osztály 25, Tiszalökön 3. osztály 28, Nagycserkeszen 3. osztály 18 diákkal.

Az 1979/80-as tanévben négy iskolában folyt kísérlet: Budapest 1. osztály 24, 2. osztály 25, 4. osztály 38, Debrecenben 1. osztály 105, 2. osztály 33, 3. osztály 27, 4. osztály 62, Sarudon 1. osztály 24, 2. osztály 22, 3. osztály 19, 4. osztály 25, Besenyőteleken 1. osztály 56 fős létszámmal.

1980/81-ben Budapest 2. osztály 26, 5. osztály 29, Debrecenben 1. osztály 100, 2. osztály 85, 3. osztály 33, 4. osztály 26, 5. osztály 30, Sarudon 1. osztály 32, 2. osztály 25, 3. osztály 23, 4. osztály 22, 5. osztály 27, Besenyőteleken 1. osztály 68, 2. osztály 51 tanulóval.

Az 1981/82 és az 1982/83-as tanévben Debrecenben és Sarudon 1., 2., 3., 4 és 5. osztály dolgozott a kísérleti program szerint.

Végeredményben közreműködött: 38 pedagógus 800 1. osztályos, 542 2. osztályos, 370 3. osztályos, 234 4. osztályos, 87 5. osztályos, összesen az 1–5. osztályban 2033 tanuló.

Módszer és tankönyv

A módszer a feladat végrehajtás stratégiája, taktikája az induló helyzet és a cél között. Általában ide sorolódik minden eljárási mód az induló helyzet elemzésétől, a feladat megfogalmazásától kezdve a végrehajtás értékeléséig, sőt még ezen túlmenően is. Széles mező tehát kísérletünk esetében is. Én csupán a tanítási-tanulási és a tankönyvi vonatkozásokra térek ki. Az elvi alapot akarom tisztázni és az eljárások sokféleségét

meghatározó szemléletmód alapján osztályozni. Hogy ne bonyolítsam mondanivalómat, eltekintek a logikai szemléletű felosztástól, így jobban kiemelhetem a pedagógiai felosztás lényegét. A tanulás felől nézve módszerünk reprodukzív, problémamegoldó és felfedező (heurisztikus) jellegű volt, életkoronként, osztályonként más-más hangsúllyal, de jellemző csoportosításban. Az olvasás kezdeti fokán az 1. osztályokban a *reprodukzív módszer* dominált. A folyamatos olvasás megtanulása után a szöveg tanulmányozása, a tartalom megértése volt a lehetséges és elérhető szint, nem kizárva a problémamegoldások keresését a szövegben, ha erre egy-egy tanuló érdeklődése módot adott. Később a *problémamegoldó olvasásra* tevődött át a hangsúly, feltételezve és megengedve a szöveg-tanulmányozás közben a *felfedező olvasást*. A mi kísérletünkben erre érhetően kevés alkalom adódott, hiszen ez a 10-12 éves kort jóval meghaladó tanulási jelenség.

Lélektanilag módszerünk a tanuló érdeklődésére, a permanens megismerésre való aktív beállítottságra épült (aktivizáló módszer). A tanulási környezeti tényezőket is erre állítottuk be, miáltal a személyiségi adottságok fokozott motivációt kaptak. A módszert a tanulás tartalma szerint osztályozva a szöveg-tanulmányozáshoz, az olvasástanulás feladataihoz kellett igazítanunk, ami mindig többszörösen összetett módszertani jelenség. Az anyanyelvi tudatosság szintjén alkalmazni az olvasást a legrövidebb úton és legbiztosabban úgy lehet, ha a tanulók az *anyanyelv* (magyar) *ismeretében* (*szókincs, nyelvszerkezet, kifejezési formák, stílus stb.*) egyre magabiztosabbak, s a szöveg-tanulmányozásban ez is állandóan tudatosul. Erre épül a *tantárgyak szókincsének, logikájának megismerése* is. Tehát mindezekre figyelemmel az olvasást a nyelv, a szaknyelv struktúrájának elsajátításával lehet alaposan megtanulni. Ez volna a *strukturális módszer* lényege, beleértve a betűtanítási időszak speciális vonatkozásait, megkülönböztetésül más eljárásoktól.

A módszer és a tankönyv kísérletünkben azonos elvi alapon nyugodott: egyik oldalról a reprodukzív problémamegoldó olvasást, másik oldalról a strukturális nyelvi tudatosságot képviselte. Pedagógiailag a *tankönyvet tanulási eszközként*, tanulást segítő, vezető, *nyomatott taneszközként értelmeztem*. A taneszközök között egyike a legfontosabbnak, de nem „biblia”, nem képvisel a tanulás szempontjából „vételkényszert”. Munkaeszköz. Tankönyveink az olvasástanulásnak öt feltételét kínálták: világosan, a situációhoz kapcsolódó vonatkozásokkal megjelöltük

1. a tanulási feladatot;
2. az információ lelőhelyét;
3. szöveganyagot három formában (olvasókönyvben, szöveggyűjteményben, ismeretterjesztő és szépirodalmi művekben stb.);
4. munkafüzetet a tanulási feladathoz;
5. a szótárt a szövegértelmezéshez.

A tankönyvcsalád a következőkből tevődött össze:

1. osztályban: *Az én ábécém, Első könyvem I–II., Első könyvem kisszótára;*
2. osztályban: *Második könyvem, Második könyvem kisszótára;*
3. osztályban: *Harmadik könyvem, Harmadik könyvem kisszótára;*
4. osztályban: *Negyedik könyvem I–II., Negyedik könyvem szöveggyűjteménye, Negyedik könyvem kisszótára;*
5. osztályban: *Ötödik könyvem I., Ötödik könyvem szöveggyűjteménye, Ötödik könyvem kisszótára.*

A tankönyvcsalád megértéséhez a már fentebb vázolt elvek értelmezéseként szükségesnek tartok némi magyarázatot fűzni.

Az én ábécém strukturális módszer szerint épült fel az írás, olvasás, a kis- és a nagybetűk egyszerre történő tanításával. (Ebben különbözik minden Magyarországon eddig alkalmazott betűtanítási eljárástól.) Az előkészítő szakasz az analízis időszaka volt. A tankönyv első 32 oldala kapcsolódott ehhez az időszakhoz. A tankönyv úgy volt szerkesztve, hogy a tüköroldal a folyamatos írás 23 betűíráslemének rajzolgatására is módot adott. A betűtanítás időtartama kb. 10-11 hét. Mind a 44 betűt vettük. A betűk sorrendjének meghatározásában a hangstatisztikát alkalmaztam, a betűk szókezdeti előfordulásának gyakoriságát véve figyelembe, ismert eredetű szavainkban. A betűtanítás ráismeréssel és utánzással történt, nem volt szükség „származtatásra”. Sőt tilos volt! Az ábécé-tanítás történetében legtöbb nehézséget okozó kapcsolást a *szótagkép* (graféma-asszociáció) rögzítésével oldottuk meg. A magyar nyelvben a leggyakrabban előforduló magán- és mássalhangzó kapcsolatok száma 503-510. Látásérzékeléssel ennek kell készségszinten rögzítődni. Erre épül a *szótagkép kialakulása*, a *szóképről* való olvasás. A betű alakjának megismerése után a szótagkép felismerésének gyakorlását tartottam nagyon fontosnak. Egyébként a történeti előzmények is igazolják ennek helyességét, hiszen „szótagtáblát” már a múlt század végén is alkalmaztak. A helyesírás megtanulásának az analízis, a szótagkép felismerés az alapja. Az olvasás, az írás, a helyesírás kezdettől fogva szervesen összekapcsolódott. Az írás gyakorlása a tankönyv tüköroldaláról indult ki. A szótagképrögzítéssel együtt kellett, hogy járjon a variálás, vagyis a *szótagkapcsolatok* gyakorlása.

A betűismertetést, illetőleg a szótagkép kialakítását a legrövidebb időre terveztem. Mértékadó volt, hogy a tanulóknak kb. a fele jusson el erre a szintre, akkor azonnal rá lehet térni a folyamatos olvasásra. Kettős haszon származott belőle: egyrészt az élen járó csoport a folyamatos olvasást gyakorolhatta önállóan, másrészt az osztály másik felével csoportonként és egyenként differenciáltan lehetett foglalkozni.

A folyamatos olvasás gyakorlásához megfelelő szókészletre volt szükség mind mennyiségileg, mind minőségileg. Érdekes összehasonlítani *Az én ábécémet* más tankönyvekkel. A magyar ábécé mind a 44 betűjét tartalmazza, tekintet nélkül gyakoriságukra. Hasonlóan járt el e tekintetben Zsolnai József is (Farkas Julianna – Kiss Éva – Zsolnai Józsefné: *Olvasni tanulok*. Veszprém, 1979. 159).

A Romankovics-féle (Romankovičs – Romankovicsné – Meixner I.: *Olvasni tanulok* I. Bp. 1979. 112) és a Ligeti-féle (Kutiné Sahin Tóth Katalin – Ligeti Róbert: *A maci olvas* I. Bp. 1981. 113) elhagyta a „ritka” és a „nehéz” betűket és csak a 38 betűre épített. A szókészlet *Az én ábécémben* 1022, a Zsolnai-félében 2958, a Romankovicséban 1260, és a Ligeti-félében 1268. Az Elkonyin-féle orosz ábécében 610-650.

Az említett három magyar ábécé lényegesen hosszabb időt szentel a betűtanításnak, ami elsősorban a kis-, nagy-, nyomtatott, frott betűk külön tanításából, az átfedő időből következik. Később térnek át a folyamatos olvasás gyakorlására, a gyakorlásra helyezve a hangsúlyt. Kísérleti programunkban lényegesen korábban kezdtük el az összefüggő szöveg tanulmányozását, és pedig azonnal tárgyi komplexitásban. A természet és a technika világából meséket, verseket, mondákat, ismeretterjesztő szövegeket válogattam, gondosan elkerülve a hagyományos szépirodalmi beállítottságot.

A kísérlet céljának megfelelően az olvasás tanulása kellő változatosságú „eredeti” forrásokból merítő szöveganyagon történt. A viszonylag önkéntes választás alternatíváját nyújtja, beszámítva a tankönyv továbbolvasztatását. A program tálalása, a szövegértelmezés tudatos olvasásra, szövejtésre, értelmezésre ösztönöz. Nemcsak lehetőséget ad rá, de meg is követeli a tartalom adaptációját, összekapcsolva a gondolat szöveges megfogalmazásával, írásbeli kifejezésével.

A 12. táblázat az olvasásgyakorlás és az írásbeli munka számszerű mutatóival a kísérleti tankönyvek jellemzőit emeli ki. A képterület összehasonlítása nem reális, mert a kísérleti tankönyvek készítésénél a grafikai lehetőségek korlátozottak voltak. Egyébként is kételkedem annak az elvnek a helyességében, miszerint a több és színesebb szövegábrázolás előnyös az olvasás megszerettetésében. Szükség van rá, de a helyes arány és viszony feltételeinek kidolgozása külön vizsgáldást igényel, amelyre a mi kísérletünkben már nem volt mód.

A mérés

A mérés a kísérlet módszerrendszerének eleme. Lényegileg módszer, a kísérlet céljának, hipotézisének alárendelt és attól meghatározott eljárások összegzése. A hipotézis és a mérés módszer kölcsönhatásos kapcsolata egyrészt módszerformáló volt, másrészt a hipotézis kerettartalmát pontosította, bővítette a célhoz igazítottan. Ez a hatás a tartalmi célkitűzés, a tantárgyi komplexitás erősítésében és az olvasás-írás kapcsolat meghatározó szerepének érvényesítésében mutatkozott meg.

Mint minden kísérletnek nevezhető pedagógiai jelenségben, így a jelen esetben is a legnehezebb mozzanat a mérés módszerének megtervezése volt abban a feltételezésben, hogy célnak megfelelő legyen. Az elméleti és gyakorlati pedagógiában felettebb bizonytalanok a mérési eljárások, mert vagy univerzálisan szubjektíven bizonyítóak, vagy kételkedést gerjesztőek. Lényegében mégis minden módszer, minden mérési eljárás egyedi: az általános elemek átvétele az adaptáció szükségességével párosult. Én is ebben a tudatban adaptáltam egyes eljárásokat, ugyanakkor másokat a hipotézis koncepciójának megfelelően koncipiáltam, az olvasást mint a tanulási folyamat részét és eszközét tudásszerkezeti alapon vizsgálva. A mérésekben az eredményesség volt az elsődleges. Az eredményességet a hipotézis szerint módosított tantárgyi feladatrendszer alapján elemeztem: *először* megkülönböztetetten a betűvetési időszakra a reprodukzív olvasást, továbbá a problémamegoldó olvasást, *másodszor* az olvasásértést, a szerzett ismeret rögzítésének és kifejezési formájának vizsgálatát, és *harmadszor* az olvasás útján szerzett ismeretek tantárgyi tagolódását. Vagyis azt követtem nyomon, hogy az olvasás során mennyire alapozódnak meg és a tárgyak logikája szerint mennyire differenciálódnak a tantervek, ismeretek, fogalmak, és az ezúton megszerzett tudásszerkezet megfelelő (tantervi követelmények szerinti) mértékben egybevágnak-e a hagyományos tanítás eredményével.

Mivel *fejlesztő kísérletről* volt szó, s az olvasást nem egyszeri, egyedi jelenségként kezeltük, a méréseknek kettős feladatot kellett vállalniuk: a pillanatnyi helyzetképet rögzítsék, és ugyanakkor érzékeltessék a folyamat fejlődését. Az olvasás gyorsaságát nemcsak az 1–2. osztályokban vizsgáltuk, hanem vertikálisan, a felsőbb osztályokban is. A hangos olvasással a folyamatnak ezt a vonatkozását elemeztük, amelyben a folyamat hordozói a beszédszervek – összefüggésben a látásérzékeléssel. Ezt mindig a pedagógus ellenőrizte és mérte. A néma olvasásban az önvezérelt gondolkodás gyorsasága és

A tankönyvfelépítés összehasonlítása tanulási forma szerint^x

Osztály	A tankönyv tagolása	A hagyományosban	A kísérletiben
1.	betűterület cm ²	19 850	21 500
	képterület cm ²	18 200	13 730
	a tanulói munka területe cm ²	nem behasonlítható	55 150
	betű	41 000	44 500
	szótagkép (kb.)	14 500	16 500
	szó	8 800	13 550
	mondat	1 550	1 460
2.	betűterület cm ²	29 817	33 760
	képterület cm ²	15 630	18 150
	a tanulói munka területe cm ²	nem behasonlítható	24 560
	betű	125 930	153 100
	szó	25 400	31 660
	mondat	3 570	3 122
	3.	betűterület cm ²	32 042
képterület cm ²		14 182	4 064
a tanulói munka területe cm ²		nem behasonlítható	31 750
betű		161 000	205 100
szó		31 180	39 930
mondat		3 851	4 165

12. táblázat

x

A következő tankönyvek alapján készült:

1. osztály, hagyományos: Bertalan F.—Csoma V.: ABC Olvasókönyv, Bp. 1977. 175.
 kísérleti: Az én ábécém, Bp. 1980. 191.
 Első könyvem I. Bp. 1982. 179.
 Első könyvem II. Bp. 1982. 71.
2. osztály, hagyományos: Bertalan F.—Csoma V.: Olvasókönyv II. Bp. 1977. 190
 kísérleti: Második könyvem Bp. 1980. 348.
3. osztály, hagyományos: Faragó L.—Hórvölgyi J.: Olvasókönyv III. Bp. 1977. 230.
 kísérleti: Harmadik könyvem, Bp. 1978. 376.

pontossága fejeződött ki. Egyik ellenőrző támpontja volt a hangos olvasás, a másik az írásbeliség. A hangos olvasás az alsó határnak volt tekinthető, amelyet végső soron az audiovizuális analízátorok mozgásgyorsasága határoz meg. Mind a hangos, mind a néma olvasásnál a szövegmező mennyiségi mutatóival és a szövegsűrűségi indexszel érzékelteni akartam a folyamat nehézségi fokát. A nehézséget hat szempontú⁶⁵ viszonyítással kíséreltem meg bemutatni, azzal az indoklással, hogy az érzékelés „munkája” a betűmennyiség átfogásában (szótagok, szavak, mondatok, szakaszok), a gondolkodás folyamatába való áttételében, a szó-fogalom értésében, az új fogalmak kiemelésében nyilvánul meg. Az olvasva gondolkodás vagy a gondolkodva olvasás végterméke a szövegértés, amelynek szintjét és minőségét a tanuló írásbeli munkájában elemeztük és mértük.

A mérések másik fő területe volt az olvasástudásnak az a szerkezeti eleme, amelyet a tartalmi feldolgozás határozott meg. Itt a gondolati adaptáció általános elemeit néztem, vagyis hogy hogyan volt képes a tanuló a tartalom megértését gondolati formába önteni, mondatokkal tagoltan, kellő nyelvi tudatossággal (árnyalt stílusban, helyesen leírva) megfogalmazni. Tulajdonképpen ide sorolhatók azok a kérdések, amelyek a visszakereshetőség címszó alatt a szerzett ismeretek forrásának tudatosságát vizsgálták.

A harmadik kérdéscsoport a tantárgyi tudatosságra irányult. Ebben az információmező helyes tagolása, a definiálókészség, a tantárgyi logika érzékelése, a visszakeresés kontrollérzésének elemzése, mérése volt a célunk, nem pedig a definitív, lexikális ismeretvizsgálat. Ebben természetesen lényeges fokozati különbség volt az 1–3. és 4–5. osztály között.

A harmadik kísérleti szakaszban tehát az eredményvizsgálatnak a longitudinális mérés volt a jellemzője, megkülönböztetésül az előző modellek vertikális eljárásától. Ugyanazokat a tanulócsoportokat követtük rövidebb-hosszabb ideig. Míg a vertikális mérésnél az évfolyamok, korosztályok, adott időszaki (1975) eredményeit vagy inkább annak általános jellemzőit mértük, addig a longitudinálisban mintegy lépésről lépésre követően konkrét tanulócsoportokat kísértünk figyelemmel. Az 1. osztályokban félévkor 187-et, év végén 437-et, a továbbiakban mindig év végi eredménnyel, a 2. osztályokban 116-ot, a 3. osztályokban 213-at, a 4. osztályokban 120-at, az 5. osztályokban pedig 77-et. Összesen tehát 963 tanuló mérési eredménye állt rendelkezésünkre. Ebből egyedi osztályelemzésre felmenő rendszerben 375 1-3. osztályos, 4. osztályos 120, majd 5. osztályos 77 tanuló. A felmérőlapok kérdéseiből azonnal kitűnik az a szándékunk, hogy a tanulókat önálló munkakészségük bemutatására igyekeztünk „kényszeríteni”.

A betűtanítás kísérleti koncepciója a strukturálisan felépített olvasástanulás kiinduló mozzanataként szerepelt. Mint fentebb már volt erről szó, más betűtanítási eljárásoktól abban különbözött, hogy az olvasás-írás, a kis- és a nagybetű tanítása egyszerre történt, az eljárásból minden módszereskedés ki volt zárva. Az volt a cél, hogy a tanulók a lehető legrövidebb idő alatt megismerjék a betűket, az írás elemeit is, hogy mielőbb rá lehessen térni az olvasásgyakorlásra. Más eljárásokhoz viszonyítottan lényegesen magasabb volt a követelmény.

A méréseknek azt kellett tisztázniuk, hogy a strukturális eljárás egyáltalán helyes-e, teljesíthető-e a követelményei, nem okoz-e túlterhelést, intellektuális károsodást, és elérhető-e vele ugyanaz az eredmény, mint más eljárásokkal. Az első években ezért novemberben-decemberben-januárban is voltak mérések más-más nehézségi fokozatokkal.

⁶⁵ A betűmező behatárolt területe, a betűk, szavak, fogalmak száma s ezek cm²-re eső hányada.

A későbbi években, amikor már bizonyossá vált, hogy az eljárás fő vonásaiban helyes, csak januárban mértünk. Az összesítőben is csak ezt dolgoztuk föl. A mérés 4 követelményt vett alapul:

- a hangos olvasást,
- az olvasás-írás összekapcsolását) másoló írás, diktált írás és fogalmazó írás formájában),
- a szövegértést,
- a tartalom gondolati rögzítését írásban és rajzban.

Mit mutatnak a négy év felmérési adatai? Tulajdonképpen nemcsak a 187 tanuló félévi felmérési lapjából, hanem mindazon tanulók értékelési lapjából olvashatunk, akik az 1. osztálytól legalább a 3. osztályig tanultak e kísérleti programban. Ez pedig 437 tanuló. A tanulók szóképről olvasva percenként 85 betűt olvastak el. Ez az átlag részleteiben a következőket jelenti: a tanulóknak több mint egyharmada folyékonyan, közel egyharmada lassan, adott esetben a szóképet tagolva, és több mint negyedrésze szótagképről olvasott. A kísérleti programban összesen 8-10 tanuló – kb. 4-5% – volt az, aki az első félévben, tehát a betűtanítási időszakban ezt a követelményt nem tudta teljesíteni. Az okok között a leglényegesebb a tanulók egyenlőtlen fejlődéséből következő fiziológiai (részben retardáltak), illetőleg családi körülményeikből származó (cigány tanulók) tényező.

Az írásbeli követelmények is az olvasáshoz hasonló tagozódást mutatnak: a tanulók 75%-a kifogástalanul másolja a betűket, majdnem ugyanilyen arányban írják diktálás után a szavakat, a mondatok írása már valamivel gyengébb, és a leggyengébb a szavak tagolása írásban. Ez arra kell hogy figyelmeztessen bennünket, hogy noha a strukturális eljárás egyik kulcsfeladata volt a magán- és mássalhangzó-kapcsolatok készségi szintű rögzítése, ezt az olvasás szisztematikus tanítása során a továbbiakban és mindvégig fontosnak kell tartani, nemcsak a helyesírás szempontjából, hanem a szövegértés szempontjából is.

A tartalom megértését és informálódó szintű rögzítését három kérdésre adandó válaszból kívántam elemezni. Válaszolni szavakkal és mondatokkal is lehetett. A három kérdésre adott válasz az egész olvasmány tartalmi mondanivalóját magában foglalta. Ha a helyes válaszok százalékos értékelését nézzük, akkor ez azt jelenti, hogy a tanulók 75-81%-a tudta önállóan megoldani a feladatát.

Szövegolvasás – anyanyelvi tudatosság az 1–3. osztályban

Általános jelenség, hogy az olvasás tanulásának kezdeti szakaszán szembetűnően jelentkezik az egyenlőtlen fejlődés. A modern kori iskolázásnak régóta vitás problémája a retardáltság kiegyenlítése és a képességgondozás az osztálytanításban. A közelmúlt évtizedekben érvényes tanterveink szerint ez az első két osztályban megoldandó feladat. Ily módon a pedagógus osztálymunkájának súlypontja a lemaradókkal való foglalkozás, miközben az élen járók tétlenkednek, s a fejlődés visszafogása következtében fordított retardáció alakul ki, vagyis a tanulók egy részénél bekövetkezik a szellemi erők pangása.

A kísérleti koncepcióban súlypontát helyezést hajtottunk végre. Az 1. osztály első félévének végére kerültünk válaszút elé: a magasabb követelmények teljesítésére képes

tanulók többségét, azaz az osztály háromnegyed részét vegyük-e alapul a munka további ütemében, vagy a kisebbségét, azon belül is az erősen lemaradókat. A magasabb követelményállítást mellett döntöttünk oly módon, hogy a lemaradókkal való differenciált foglalkozás egyénileg, illetőleg csoportfoglalkozásban valósuljon meg. Ezzel az élen járó tanulók egy helyben topogása megszűnt, képességeik szerint vállalkozhattak önálló munkával magasabb olvasási követelmény teljesítésére, amely egyrésztől húzó hatást gyakorolt a lemaradókra, másrésztől a pedagógus nagyobb lehetőséget kapott tanulási munkájuk közvetlen vezetésére, ellenőrzésére.

A tanterv az 1. osztály második félévét és a 2–3. osztályt egy ciklusnak (alsó tagozatnak) tekintve azonos összetételű, fokozatosan emelkedő olvasási követelményt állított föl, minden lehetőséget megadva, hogy a tanulók igényük, érdeklődésük és képességük szerint sokat olvashassanak az órán, de ha éppen kedvük támad, otthon is. A mérés követelményeit is eszerint alakítottam. A szövegmező, a szövegsűrűség minden osztályban nagyobb volt. A 3. osztályt úgy kell értelmezni, hogy félévi mérés is volt történelmi témában, amelyet ugyan számszerűen nem dolgoztam be, mert lényegében azonos volt az év végével, viszont a megállapításokban utalok rá.

A fő olvasási típus már az 1. osztályban a néma olvasás lett, az esetenkénti hangos olvasás célja csupán az ellenőrzés volt. Azt hiszem magyarázatot ehhez nem kell fűzöm. Világos, hogy már az 1. osztály második felében az olvasásnak azon szerkezeti elemeit műveltettük, amelyek a tanulás módszerével voltak szoros kapcsolatban. A hangos olvasás év végi átlaga 4 évet tekintve percenként 208 betű. Ez a januári méréshez viszonyítva több mint kétszeres emelkedés. Évenként mérve érdekes, hogy az 1977/78-as évi átlag és annak belső megoszlása is a legjobb, az 1979-es egészen gyenge. Erre két magyarázatot lehet találni: az egyik, hogy a kísérletet vezető nevelőknek nem volt kellő tanítási tapasztalatuk, a másik, hogy az osztályok gyengébb képességű tanulókból jöttek össze. Az 1980-as évi mérésekhez még hozzá kell fűzöm, hogy leginkább ez felelt meg az átlagos közoktatási helyzetnek. Debrecenben a három, Besenyőtelken a két 1. osztály részvétele azt jelentette, hogy válogatás nélkül minden 1. osztályos tanuló a kísérleti program szerint tanult.

Ha a hangos olvasás 13–14. táblázatba foglalt képét összehasonlítjuk a félévvel, azonnal szembetűnik, hogy felfelé eltolódva húzódott szét a mezőny. Vagyis a középmezőny éppúgy a magasabb követelményhez igazodott, mint a gyengébb csoport. A tanulók fele képes az átlag fölé emelkedni egészen kitűnő teljesítménnyel. A szavak értelmezése írásban kifejezve még nem éri el az 50%-ot. Vagyis amíg a másoló írás és a diktált írás ütemét jónak mondhatjuk, hiszen a saját nevüket és az iskolájuk nevét 93% írta helyesen, a 17 szóból átlagosan 16-ot másoltak helyesen, a diktált 3 szóból pedig 2 szót. Az olvasás-írás összekapcsolásának tehát ez a legnehezebb és a leggyengébb pontja is. Ez abból is kitűnik, hogy amikor a szünidő alatti, vagyis a három hónapos felejtést vizsgáljuk, az olvasásban a betűfelismerés, a szóképről olvasás üteme semmit sem csökkent; a nyári szünidőben láthatóan önként is olvastak a tanulók. Ugyanakkor az írás, a diktált írás, de különösen a fogalmazó írás üteme lényegesen rosszabb lett. Ez azt bizonyítja, hogy az olvasás tartalmának adaptálása, a gondolati egyéniesítés a tanulás mesterségbeli eleme, a tanulási folyamatban az olvasás és az írás elválaszthatatlan.

Az olvasás gyorsaságának mérése

Krumpliból cukor című olvasmány.
Szövegméző: 148 cm², 460 betű, 93 szó, 27 új fogalom. Szövegsűrűség: b betű/cm²=3, szó/cm²=0,63, új fogalom/cm²=0,18

Iskola	A tanulók létszáma		Hangos olvasás				Írás			Tartalom 3 kérdésre helyes válasz		
			betű/perc				5 szó	diktálás	3 szó tagolása	1	2	3
			50 alatt	51-100	101 felett	átlag						
			a tanulók %-a				helyesen írta a tanuló					
1977												
Budapest	41	15	44	41	—	27	34	26	26	25	41	
Debrecen	28	68	18	14	nincs	15	18	13	20	21	16	
Nagycsérkesz	23	82	9	9	adat	10	14	9	22	18	19	
Sarud	26	88	12	—		7	—	5	10	3	13	
Tiszalök	24	67	25	8		21	13	13	17	15	22	
Összesen	142	58%	24%	18%		80	79	66	95	82	111	
átlag (%)						57%	56%	46%	68%	58%	80%	
1978												
Debrecen	28	21	69	10	75	26						
Sarud	18	45	45	10	61	15						
Összesen	46	30	60	10	átlag	41						
átlag (%)					68	80						

13. táblázat folytatása

Iskola	A tanulók létszáma		Hangos olvasás				Írás				Tartalom 3 kérdésre helyes válasz							
			betű/perc				88 betű hi- bátlan leír- ás, átlag	diktálás		3 szó tagolása				1	2	3		
			50 alatt	51-100	101 felett	átlag betű		5 szó	1 mon- dat									
			a tanulók %-a				helyesen írta a tanuló											
1979																		
Budapest	24	25	58	17	65	22	14	21	9	13	17	19						
Debrecen	33	33	55	12	67	28	26	24	9	23	28	29						
Sarud	21	86	14	-	29	16	3	6	-	4	5	4						
Összesen átlag (%)	78	45	45	10	átlag 54	65 84	43 55	51 65	18 22	40 51	50 64	52 65						
1980																		
Budapest	27	4	30	66	124	26	27	27	26	27	27	27						
Debrecen		37	37	20	59	20	17	16	3	16	18	20						
a/	30	29	21	43	102	17	18	19	14	24	19	22						
b/	28	34	24	42	87	24	25	23	10	26	26	27						
c/	29	43	57	-	49	15	13	11	1	13	17	16						
Sarud	23																	
Besenyőtelek		20	16	44	75	17	13	14	6	14	20	20						
a/	25	16	32	48	100	21	20	19	5	21	24	22						
b/	25																	
Összesen	187	26 ^x	31	38	átlag 85	140 74	133 71	129 68	65 3	141 75	151 80	154 81						
átlag (%)																		

x A hiányzó % magyarázata a szövegben található.

Az olvasás gyorsaságának mérése méjusbart^x

Hogyan dolgoznak az üvegfűvők című olvasmány. Szövegmező: 2,38 cm², 1074 betű, 208 szó, 46 új fogalom (a tankönyv előző szövegéhez viszonyítva). Szövegsűrűség: betű/cm²=5, szó/cm²=0,88, új fogalom/cm²=0,2.

Iskola	A tanulók létszáma	Hangos olvasás				átlag betű	Írás			17 szó értelmezése, helyes átlag tanulónként	Visszakérés
		a tanulók %-a					név, iskola stb.	17 szó másolása	3 diktált szó		
		150 alatt	151-200	201-300	301-400 felett						
1977											
Budapest	36	3	11	39	39	8	296	15	2		
Debrecen	28	7	11	36	32	14	270	15	2		
Nagycsanak	24	29	4	50	13	4	223	14	2		
Sarud	25	60	20	20	—	—	144	13	2		
Összesen átlag (%)	113	22	12	36	23	átlag 7	233	99	14	2	7
1978											
Debrecen	27	11	11	37	37	4	258	15	2		
Sarud	17	19	25	56	—	—	203	17	3		
Tiszalök	27	19	15	37	19	11	255	összesen átlagosan			
Összesen átlag (%)	71	16	16	41	21	átlag 6	239	68	16	3	6
1979											
Budapest	20	40	55	5	—	—	107	16	2		
Debrecen	32	19	38	41	3	—	210	16	3		
Sarud	23	52	22	22	—	4	143	13	1		
Összesen átlag (%)	75	35	37	25	1	átlag 1	153	70	15	2	

x Tiszalök nem küldte meg a felméréseket.

14. táblázat folytatása

Iskola	A tanulók létszáma	Hangos olvasás						Írás			17 szó értelmezése, helyes átírási módokként	Visszakérés	
		a tanulók %-a						név, iskola stb.	17 szó másolása	3 diktált szó			
		150 alatt	151-200	201-300	301-400	400 feletti	átlag betű						
1980													
Budapest	22	9	27	36	18	9	224	17	3				
Debrecen	29	34	3	24	10	28	265	16	2				
a/	26	50	8	34	4	4	183	16	2				
b/	30	37	20	23	13	7	208	16	2				
c/	23	74	4	22	-	-	129	15	2				
Sarud	23	70	4	13	13	-	173	17	2				
Besenyőtelek	25	16	20	20	44	-	255	16	2				
a/	178	41	12	25	15	átlag 7	208	169	16	2	5		
b/													
Összesen átlag (%)								összesen	átlagosan				
4 év átlaga	437	31	17	30	16	átlag 6	208	406	15	2	6		98
Összesen átlag (%)													

A 2. és a 3. osztályban az átlagmezőny még inkább eltolódott fölfelé, és még inkább szembetűnőek a kiugró eredmények. A hangos betű/perc átlaga a 2. osztályban 380, a 3. osztályban 505 (15., 16. és 17. táblázat). Ezen az átlagon belül azokban az osztályokban kiugró az eredmény, amelyekben ugyanaz a nevelő három évig vezette a kísérleti programot. Ez a magyarázata, hogy Debrecenben mind a 2., mind a 3. osztályban, Nagycserkeszen pedig a 3. osztályban igen magasak az átlagok.

A néma olvasás átlaga általában magasabb a hangos olvasásénál. Ennek magyarázatára fentebb már utaltam, hogy ti. a látásérzékelés és a gondolkodás gyorsaságát a beszédszervek működése nem fékezi. Ez a megállapítás általánosan érvényes, de nem kizárólagosan. Vannak ugyanis esetek, a mi felméréseinkben is akad rá példa, hogy a tanulási folyamatban jelentkező nehézségek, problémák fékezőleg hatnak az olvasás gyorsaságára, de nem a folyamatára. Vagyis a tanulás gyorsaságát és eredményességét nem

2. osztály
1978. júniusi felmérés

Olvasás gyorsaságának mérése

A kaszáslegény című olvasmány. Szövegmező: 435 cm^2
2427 betű, 501 szó, 114 új fogalom. Szövegsűrűség: $\text{betű}/\text{cm}^2=5,5$; $\text{szó}/\text{cm}^2=1,1$, $8j$ fogalom/ $\text{cm}^2=0,26$

Iskola	A tanulók létszáma	Hangos					Néma				
		betű/perc					időátlag	legkisebb	legnagyobb	átlag	2427 betű átlag ideje perc.
		300 alatt	301- 400	401- 500	500 felett	tanulók %-a					
Budapest	40	40	27,5	15	17,5	348	480	4 ⁴⁵			
Debrecen	26	11,5	19,3	34,6	34,6	443	508	4 ²⁰			
Sarud	26	38,5	30,7	19,2	11,6	340	450	5 ⁴⁰			
Tiszalök	24	37,5	20,8	8,3	33,4	388	437	5 ³⁰			
Összesen	116	31	25	19	23	107 640	380 204	1213	460	5	
							szó/perc				
							50	220	71		

15. táblázat

A tartalmi feldolgozás mérése

Iskola	A tanulók létszáma	A tartalom leírása				visszatartás, hol olvasott róla (%)	12 szóból helyesen értelmezett	8 szóból jól tagolt	4 diktált szóból hibátlan	helyesírási hiba átlag
		mondat átlag	bővített mondat átlag	tagolatlanul fogalmazó tanulók száma	rajzban is kifejezi					
Budapest	40	7	6,8	6	40	98	11,8	6,8	3	6
Debrecen	26	6,4	6,2	4	23	85	10	4	3	3
Sarud	26	8	7,7	10	26	100	10	6	3	5
Tiszalök	24	5,5	5	5	24	91	8	6	3	6
Összesen átlag %	116	6,7	6,4	25	113	94	10	5,8	3	5

16. táblázat

lehet kizárólagos összefüggésbe hozni a néma olvasás gyorsaságával. A lassú, némán olvasó tanulónak is eredményes lehet a tanulási módszere. A néma olvasás időátlagaiából azonban ennek ellenére bizonyos következtetéseket levonhatunk a tanulási idő tervezésére és ellenőrzésére. Ha az időátlagot a szövegmezővel összevetjük, akkor a tanulásra vonatkozóan időkövetelményt állíthatunk fel osztályonként is. Így a mi kísérletünkben a 2. osztályban a néma olvasás percátlag 71, a 2. osztályban 114 szó volt.

Az olvasás-írás kapcsolatát részletesebben néztük és elemeztük, mint az 1. osztályban. A 2. osztályban a szavak tagolását és a diktálást is mértük, 8 szóból átlagosan majdnem 6 szót helyesen tagoltak a tanulók, a 4 diktált szóból pedig 3-at írtak le helyesen. A helyesírást összegzésében minden írásbeli munkánál értékeltük. Ennek az eredménye: a 2. osztályban 5 az átlaghiba, a 3. osztályban ennél valamivel kevesebb.

A szövegolvasásnak, a szövegértésnek lényeges eleme a szavak, fogalmak megértése, magyarázata és helyes alkalmazása. Az effajta olvasási beállítottság, hogy ti. a folyamatos olvasásnál a tudatosság, a megértés szándéka, az érdeklődés permanenciája meg-

3. osztály
1979., 1980 júniusi felmérés

Az olvasás gyorsaságának mérése

Mesél a pástozombor című olvasmány. Szövegme-
ző: 255 cm², 1414 betű, 278 szó, 45 új fogalom.
Szövegsűrűség: betű/cm²=6; szó/cm²=1; új fogalom/
cm²=0,18.

Iskola	Hangos						Néma					
	300	301-400	401-500	501-600	600 felett	legkisebb	legnagyobb	idő/átlag	legkisebb	legnagyobb	átlag	1414 betű átlag ideje percen
	tanulók %-a						betű/perc					
1979												
Budapest												
a/	33	42	27	27	—			430			447	310
b/	35	26	46	6	20			469			487	254
Debrecen	34	3	21	18	53			578			707	2
Nagycserkesz	14	7	7	21	42			536			673	206
Sarud	25	20	52	12	8			431			415	324
Tiszalók	28	14	11	14	21			407			436	314
1980												
Debrecen	28	—	4	25	67			651			711	253
Sarud	16	31	19	25	—			358			489	253
Összesen	213											
átlag %	14	18	20	21	29	165	871	505	208	1061	600	237
											szó/perc	
											43	220
											114	

legyen, csak következetes pedagógiai munkával érhető el. A mi kísérleti programunkban azokat a fogalmakat, szavakat, amelyeknek szótári magyarázatát kellett megkeresni a tanulónak, mert feltételezhetően számára új volt, aláhúzással, áthúzással jelöltük. A kísérletben felállított következetességgel magyarázható, hogy a felmérés fogalommagyarázatát miért oldotta meg jól a tanulók túlnyomó többsége. Ugyanaz a következetesség a magyarázata annak is, hogy a „visszaulás”, vagyis az olvasmányban előfordultak előzményeinek ismerete szintén az olvasók magas százalékánál volt tapasztalható.

A 3. osztályos táblázat olvasásában és értékelésében utalnék a budapesti kontroll-osztály eredményére. A kísérlet fő tényezői egy kivétellel azonosak. Tehát a tanulók létszáma kb. azonos, sőt a kísérleti osztályban nagyobb a létszám, amely csökkentette az előnyt, hogy a tanulók azonos szociális-kulturális környezetből valók, a vonatkoztatott kísérleti osztály programja is azonos, sőt pedagógus személye és módszere is az. Más az 1-2. osztályban szerzett tudás mennyiségileg, minőségileg és szerkezetileg. (18. táblázat.)

A kontrollértékeléshez hozzátartozik a pedagógus magatartásának elemzése. Sarkallta a becsvágy, hogy a tanév elején mérés nélkül is észrevehető különbséget kiegyenlítse, illetőleg a legkisebbre csökkentse. A kísérleti osztályok előnye különösen a potenciális tudásban mutatkozott meg, mert ha valamit nem tudtak, vagy nem voltak biztosak benne, azonnal a megfelelő könyvekben keresték, és rövid idő alatt meg is találták a választ.

Mint ismeretes, kísérletünk egyik célkitűzése az olvasástudásnak a tanulás eszközüvé való fejlesztése volt. Ehhez terveztük eszközeit, eljárásait és a vizsgálat tárgyát képező tevékenység is e szerint folyt le. Olyan mérési programmal próbáltuk célkitűzésünk megvalósítását minősíteni, amellyel a tanítás-tanulás eredményességét és a kísérletben alkalmazott eszközrendszer és eljárások hatékonyságát egyaránt mérni lehetett. Konkrétan arról volt szó, hogy a három egységből álló tanulási vezérfonal (tankönyv, szöveggyűjtemény s a kísérleti program szótára), valamint a szövegértés, szókincsgyarapítás s a tartalomfeldolgozás módszerének az együttes alkalmazásával elért eredményt mérjük és elemezzük. A hároméves kísérleti ciklus gyakorlatához viszonyítva mérési eljárásunk új elemet nem tartalmazott. Két irányból terveztük a mérést. Az egyikkel azt kíséreltük meg körvonalazni, hogy a tanulók mennyire biztosak a szövegértésben, mennyire jártasak a tartalom feldolgozásában, a logikai összefüggések felismerésében, továbbá mennyire képesek az adaptációra úgy, hogy azt írásban is megfogalmazzák.

A mérés alapjául szolgáló 230 szóból álló szövegrészletet Végh Antal: *Pásztorember* című elbeszéléséből vettem. Tulajdonképpen az egész a pásztoremberről szól, de volt a szövegben 11-12 közvetlenül jellemző kifejezés, amelyekkel le lehetett írni Dula bácsit, a pásztort. A másik feladat szerint a szövegben lévő 5 néprajzi kifejezést kellett értelmezni. Harmadik feladatként állítottam be 8 szó értelmezését, meghatározását és fogalmi csoportosítását. Ezek a korábban feldolgozott olvasmányokból valók voltak, s meg lehetett találni a kísérlet szótárában.

A másik mérési eljárással a szókincs gyarapodását, a fogalmak szilárdságát, felidézhetőségét és a definitív jellegű rendszerezésben való jártasságot akartuk mérni. A tanulónak három év ismeretanyagában, a tankönyvek és a szöveggyűjtemények szövege szerinti 3466 szó-fogalom tömegében kellett visszaemlékeznie, amikor a felmérés 200 fogalmát körülírta vagy meghatározta, s a 20 szócsoporthoz belül az egyes fogalmak közti közös jegyet megnevezte.

Az olvasástudás összehasonlítása

Osztályátlag	hangos		néma	fogalom- meghatározás		helyes visszake- résés a tanulók %-ában	
	szeptember	június		szeptem- ber	június	szeptem- ber	június
Nem kísérleti	267	430	346	447	8	—	97
Kísérleti	379	469	405	487	11	89	100

18. táblázat

Iskola	A tanulók létszáma	jellemzés		olvasott újságcikk	tagolatlanul fogalmazó tanulók száma	8 fogalom meghatározása	helyesírási hibátlag	visszaulrás, hol olvasott róla (%)
		mondatok átlaga	mondatok átlaga					
1979 Budapest								
a/	33	6,5	7,5	1	8	2,6	97	
b/	35	9,7	8,8	—	8	2	100	
Debrecen	34	6	5,4	3	7,7	2	75	
Nagycsanak	14	5	7,3	3	7,8	8	64	
Sarud	25	9,4	8,8	3	7,8	5	100	
Tiszalök	28	4,6	8,9	3	7,6	4,5	84	
1980 Debrecen	28	6	8	1	7,7	3,8	96	
Sarud	14	6,5	4	6	8	5,3	94	
Összesen	213							
átlag %		6	6	7	7,8	4	95	

19. táblázat

Ha a fogalom lerajzolható, akkor kívánatos volt, hogy a tanuló rajzolja is le. A 20 szócsoport feldolgozására 20 alkalommal 45-45 perc, azaz egy fogalomra átlagosan 4,5 perc állt a tanulók rendelkezésére.

Tankönyveket, szótárakat és egyéb, az osztály kézikönyvtárában megtalálható segédletet lehetett használni, de egyénileg és önállóan kellett dolgozni. Bár a fogalmak definíciója volt a leírás követelménye, a felmérés célja nem a lexikális rögzítettségre, hanem a mobilizálható szókinészre irányult.

A tartalmi feldolgozás mérési eredményeit tulajdonképpen csak önmagához viszonyítva elemezhetjük és értékelhetjük. Az időbeli összevetésen kívül más támpontot nem vettünk számításba. A 2. és a 3. osztály közti egyéves haladást két adat összehasonlításával érzékeltethetjük viszonylagos pontossággal. (16. és 19. táblázat) A 2. osztályos felmérés szövege ugyanis könnyű meseszöveg volt, a 3. osztályos szöveg viszont két tárgykör-

ből származott, több fogalommal dolgozó, nehezebben érthető elbeszélés és újságcikk fragmentuma volt.

A tartalom megértését és adaptálását a szöveg megértése után a felmérés kérdésre adott írásbeli válasz mondatainak átlagszáma fejezte ki. Az elemzés összesítésében a 2. osztály átlaga 6 mondat, a 3. osztályé pedig 12 mondat. A megértett tartalom egyéniesztéséről sokat árul el a nyelvi formába öntés, a mondatok megfogalmazása, szerkezeti összetétele, tagolása. A logikátlan fogalmazás, a tagolatlanság azt mutatja, hogy a tanuló nem vagy félig értette meg a szöveg tartalmi mondanivalóját, s emlékezetében sem rögződött kellőképpen. A 3. osztály olvasásértési szintjét és az olvasás tanulásában elért eredményét mutatja, hogy 2. osztályban a tanulók 25%-a választott tagolatlan mondattal, a 3. osztályban ez az arány 7%-ra csökkent, vagyis sokkal jobb lett a teljesítmény.

Az olvasásértésben a fogalom értelmezése mondható a kognitív folyamat kiindulási alapjának és további irányának. Kísérletünk egész menetében nagyon fontosnak tartottam, hogy a tanuló számára a fogalmakat meghatározó jegyek, ténybeli adatok világosan körvonalazódjanak. A tartalom feldolgozásában ezért volt elmaradhatatlan művelet a szófejtés, a szótározás, s ezzel magyarázható a hároméves ciklust lezáró szókincsfelmérés is. Igen jó eredménynek tartom, hogy a felmérésben részt vevő 213 tanulónak 90%-a helyesen körvonalazta a fogalmakat, a 20 fogalomkörből általában 16-19-et soroltak be helyesen, sőt, ezekben az esetekben utaltak arra is, hogy hol olvastak róla. Természetesen az átlagok között voltak kiugró példák is. (N. Gy. sarudi tanuló 175, K. Zs. debreceni tanuló 138, N. M. debreceni tanuló 137, B. R. sarudi tanuló 116 és P. M. tiszalóki tanuló 80 körvonalazott fogalom esetében utal vissza helyesen a szöveggörnyezetre.) A fogalmak rögzítésének és szemléletes megelevenítésének példáját a grafikus ábrázolás készsége is mutatja, amit a tanulók 20-30%-ánál lehetett tapasztalni.

Az eredményesség kétségtelenül elválaszthatatlan az alkalmazott eszközök, módszerek, eljárások együttesétől. Ez így képezett egységes hatásrendszert. Ebben öt elemet tartok meghatározó jellegűnek:

- a három tankönyvegység (tanulási vezérfonal, szöveggyűjtemény, szótár) alkalmazása a tanítás menetében;
- a szó-fogalom értelmezése összefüggésben a szöveggörnyezetre való utalással és a szótár használatával;
- a szöveg logikai összefüggéseinek kerestetése;
- a tartalom nyelvi formába öntött adaptációja, először szóban, majd a 3. osztálytól kezdve írásban;
- a tanulók munkájának egyénenkénti ellenőrzése és korrekciója.

Fáradtságmérés

Ahogy már szoltam róla, az elfáradásban a fokozott és állandó intellektuális terhelést tartottam szükségesnek mérni. A terhelés és a károsodás összefüggéseit orvosilag, pszichológiailag, pedagógiailag külön-külön és együttesen is nehéz vizsgálni: nincsenek megbízható módszerek, eszközök. A következtetések még inkább bizonytalanok. Nehéz választ adni arra, hogy mennyi az egészséges terhelés, hol van a felső határa, illetőleg mi az, amit károsodásnak nevezhetünk fiziológiailag, pszichológiailag, esetleg pedagógiailag. A legtöbbet reméltem a mentálhigiénés orvosi műszeres vizsgálatról. Az isko-

laegészségügy kutatási szakembereitől kaptam elvi támogatást, de a tényleges műszeres mérésre (vérnyomás stb.) nem kerülhetett sor.

Nem maradt más hátra, mint a pszichológiai teszt. Öt találékonysági tesztípust választottam. Ezek az egyszerű játékos tesztek rövid idejű figyelemösszpontosítással és némi találékonysággal voltak megoldhatók. A játékoságot szerepeltettem motiváló tényezőnek. A helyes megoldáshoz 1-5 perc volt szükséges, az egyénenkénti sajátosságokat is figyelembe véve. A megoldáshoz nagy időhatárt állítottunk fel abból a meggondolásból, hogy az önfelelt játékoság miliőjét a sürgetés ne zavarja, az eredményességét ne befolyásolja.

A felmérés az 1–2. kísérleti osztályokban és két kontroll-, nem kísérleti osztályban történt. A kontrollnak volt még egy másik módja is, ugyanis „egy könnyű” és „egy nehéz” tárgy óráján is mértünk, sőt azt is figyelembe vettük, hogy az olvasási mérések a heti csúcsterhelés idejére, szerda-csütörtökre essenek. A beosztás a következő volt: minden mérési napon 9-től 10-ig, hétfőn énekóra előtt és után, kedden számtanóra előtt és után, szerdán és csütörtökön olvasásóra előtt és után. Az első mérés 7 egyjegyű szám diktálás utáni írása. Az 5 tesztlapon a következő feladatok szerepeltek: egyszerű pálcika-rajz másolása, vonalrajzos kép elemekre bontása és alakazonosítás kis képekkel, labirintus útkeresés és pontvonal követése.

A helyesen kitöltött lapok százalékos értékeléséből levonható következtetések a következők voltak.

Hétfőn, a heti munkaritmus kezdetén a legalacsonyabb a teljesítési százalék, mint azt az énekóra előtti eredmények mutatják, (ez egyébként mérési eljárásunk elvi alapjának helyességét igazolja). Az óra végi teljesítmények már jobbak. Magasabb a keddi mérés eredménye. Különbőség van a számtanóra előtti és utáni mérés között, az utóbbi javára. Legjobb a szerdai és csütörtöki eredmény. Az olvasásóra előtti és utáni mérés között viszont egyáltalán nincs különbség, vagy csak alig észrevehető. A részméréseken belül érdekes megfigyelni, hogy a számsor diktálás utáni írásával volt a legalacsonyabb a teljesítési százalék. A hagyományos olvasástanítási órához is viszonyítottunk. Persze kevés adatból nem lenne helyes messzemenő következtetést levonni. Hiszen abból, hogy a kísérleti osztály 45 mérési adatából kettő alacsonyabb az óra után, míg a hagyományos olvasási óra után a 25 adatból hét, vagyis ennyi sejtet fáradtságot, csak azt a megállapítást kockáztathatjuk meg, hogy a kísérlet nem fokozta a terhelést. Továbbá a szerdai, csütörtöki mérések egyfelől igazolják, hogy ezeken a napokon legnagyobb a teljesítőképesség, de igazolják azt is, hogy az olvasásórai terhelés nem vehető számottevő fáradtságfaktornak. Mivel az öntevékenység, az önálló munka volt a fő motiváló tényező, azt is mondhatjuk, hogy a szívesen végzett munka kevésbé fárasztó, hogy a tanórai merevség, a feladathiány, a feladattudat-nélküliség fokozza a szellemi elfáradást, növeli a fizikai mozgásigényt, amely kontraszttényező. (20. táblázat)

A problémamegoldó olvasás mérése a 4–5. osztályban

A nem tantárgyanként tagolt ismeretszerzés területe az első osztályoktól kezdve fokozatosan bővült, mérési eljárásunkban viszont csak részben követtük ezt. Az átmene-ti tagozatban mérésünk tovább differenciálódott, az olvasás gyorsasága mellett pregnáns a két fő komplex egység, az anyanyelv és a környezetismeret. Persze csak fő vonásokban.

Fíradtságmérés a hibátlan megoldások %-ában

Felmérések időpontja	Budapest 2. osztály					Debrecen 1. osztály					Debrecen 2. osztály				
	szám- sor	1.	2.	3.	5.	szám- sor	1.	2.	3.	5.	szám- sor	1.	2.	3.	5.
		számú lap					számú lap					számú lap			
<i>Hétfőn</i> énekóra előtt énekóra után	97	97	61	48	26	58	93	-	-	-	16	84	72	48	20
	97	100	74	67	48	100	100	46	48	33	16	100	92	80	56
<i>Kedden</i> számтанóra előtt számtanóra után	100	100	84	87	87	83	100	42	46	42	23	96	92	88	69
	100	100	90	90	97	86	100	55	55	58	42	96	96	84	88
<i>Szerdán</i> olvasásóra előtt olvasásóra után	100	100	90	97	97	100	100	58	52	72	46	100	96	88	69
	100	100	90	97	97	93	100	62	48	65	46	100	88	88	77
<i>Csütörtökön</i> olvasásóra előtt olvasásóra után	100	100	94	97	94						77	100	91	86	91
	97	100	97	97	97						80	100	86	86	80

Felmérések időpontja	Debrecen nem kísérleti osztály					Nagycsérkesz 2. osztály					Szarud 1. osztály						
	számsor		számú lap			számsor		számú lap			számsor		számú lap				
	1.	2.	3.	5.	1.	2.	3.	5.	1.	2.	3.	5.	1.	2.	3.	5.	
<i>Hétfőn</i> énekkóra előtt énekkóra után	100	73	33	63	96	100	96	96	100	60	55	10	30	60	50	27	50
	100	80	37	63	100	100	96	100	96	60	50	27	50	60	50	27	50
<i>Kedden</i> számтанóra előtt számtanóra után	93	100	83	30	63	100	100	96	96	70	60	27	77	70	60	27	77
	87	100	90	50	93	100	100	96	92	80	70	30	77	80	70	30	77
<i>Szerdán</i> olvasásóra előtt olvasásóra után	90	100	90	57	80	96	100	96	100	70	60	27	70	70	60	27	70
	90	100	83	63	87	96	100	96	96	70	60	27	70	70	66	40	80
<i>Csütörtökön</i> olvasásóra előtt olvasásóra után						100	100	96	96								
						96	100	68	28								

Felmérések időpontja	Sarud 2. osztály					Tiszalók 2. osztály					Tiszalók nem kísérleti osztály					
	szám- sor	számú lap			szám- sor	számú lap			szám- sor	számú lap			1.	2.	3.	5.
		1.	2.	3.		1.	2.	3.		1.	2.	3.				
<i>Hétfőn</i> énekóra előtt énekóra után	87	40	62	60	80	100	100	92	92	100	100	82	44	40		
	90	50	50	62	70	100	100	96	75	100	100	85	74	59		
<i>Kedden</i> számtanóra előtt számtanóra után	90	40	60	75	60	100	100	92	92	100	100	92	70	82		
	90	40	50	80	50	100	100	92	92	96	100	92	85	82		
<i>Szerdán</i> olvasásóra előtt olvasásóra után	75	40	62	60	40	100	100	96	96	100	100	88	88	88		
	90	40	62	60	70	100	100	96	96	100	100	92	88	92		
<i>Csütörtökön</i> olvasásóra előtt olvasásóra után	100	40	50	60	50	100	100	96	96	77	100	86	86	86		
	100	40	60	60	87	100	100	100	100	80	100	86	86	86		

A mérés szövegét úgy választottam, hogy a három fő és a kiegészítő kérdéscsoport-ra adott tanulói válaszokból az elemzéshez megfelelő anyagot lehessen nyerni. A kérdés feltevésben a problémamegoldó gondolkodás követelményeinek kellett kifejeződniük. A felmérőlapokon olyan tanulási situációt állítottam fel, amelyben a szöveg a kiindulási helyzetet, a kérdésfeltevés az elérendő célt jelölte meg, és a közbeeső utat a tanulónak magának kellett megterveznie és a feladatot kidolgoznia. A problémamegoldó olvasás kreatív helyzet, a tanuló számára megoldási „kényszer”. Motiváló hatása a didaktikai „kínálat” rendjétől, fokozataitól függ. A 3–4–5. osztály olvasási situációjában látható ez a fokozati különbség. A 3. osztályban félévkor a szöveganyagot visszakereséssel jelöltem meg: „Írd le, mit tudsz az alábbi szavakról: harkály, beton, kavics, daru, gerle, homok, cement. Csoportosítsd őket közös vonásaik alapján, és nevezd meg, mi az. Melyik olvasmányban, hol található meg, és ki írta az olvasmányt.” 4. osztályban a szöveganyag *A Duna* című ismeretterjesztő olvasmány volt. Az egyik komplex kérdés erre vonatkozott: „Írd le, mit tanultál eddig a Duna és a Tisza népgazdasági jelentőségéről! (Tehát nemcsak a Dunáról és nemcsak a szöveganyagról van szó, vissza kellett keresni.) Honnan vetted ismereteidet? Az elmondottakat rajzold be a térképbe.” (21. táblázat)

A másik komplex kérdés anyanyelvi tárgyú. Móra Ferenc *Kincskereső kisködmön* című elbeszélésének ismeretét tételezte fel. (A tankönyv ütemezése szerint már olvasták ezt a részletet.) A kérdés így hangzott: „Írj fogalmazást 'A körtemuzsika' címmel. (22. táblázat) Hol olvastál róla? Elbeszéléseidet próbáld meg rajzban is kifejezni! Adj címet!”

Az 5. osztályos felmérés több komplex kérdést tartalmazott anyanyelvi, történelmi, földrajzi, sőt adott esetekben biológiai ismereteket is érintve. (23. táblázat) A felmérés szöveganyaga az Attila-mondavilág dunatáji helyszíneivel volt kapcsolatos. Az egyik kérdés például: „A keveházi csata után hány napra lehetett a cezumori ütközet? Hogyan jutottak oda a hunok? Milyen lehetett a táj képe? Mivel foglalkoztak és hogyan éltek a táj őslakói és a hunok?” Van rejtett komplexitás is. Jelentéstanilag a kérdés történelmi vagy irodalmi értelmezésű, problémamegoldó kifejtése azonban mind a két tantárgy fogalomrendszerét, logikáját kellett hogy érintse, esetleg – különösen, ha alaposabb a tudás és fejlettebb a közlési vágy, a tartalmi tagolás – más tantárgyat is.

Az a kérdés, hogy felmérőlapon olvasható szövegben az Attila-mondavilág mennyi valós és mennyi képzeleti elemet tartalmaz, földrajzi ismereteket is feltételez. Sőt a következő kérdés sem tisztán irodalmi: „A (a felmérőlapon lévő) három szövegben keress olyan szavakat, amelyeket a ti vidéketeken másként mondanak!” (24. táblázat)

A táblázatokhoz rövid magyarázatot fűzök.

Az olvasás gyorsaságának időátlag a 4. osztályban a hangos olvasásban 507 betű/perc. A mezőny széthúzására jellemző, hogy akadt olyan tanuló, aki még a 200 betű/percet sem érte el, többen viszont 1000-en felül olvastak. A néma olvasás átlaga 723, viszont a legnagyobb néma olvasási betű/perc átlag „csak” 1221. Ez a szint az 5. osztályban sem emelkedik lényegesen.

Az olvasás gyorsaságának mérése

A Duna című olvasmány. Szövegmező: 635 cm^2 ,
3500 betű, 641 szó, 148 új fogalom. Szövegű-
rűség: $\text{betű}/\text{cm}^2=5,5$; $\text{szó}/\text{cm}^2=1$, új fogalom/ cm^2
 $=0,18$

Iskola	A tanulók létszáma				Hangos				Néma			
	tanulók %-a				betű/perc				betű/perc			
	300 alatt	301-400	401-600	601-700	701 felett	legkisebb	legnagyobb	időátlag	legkisebb	legnagyobb	átlag	3500 betű/átlag ideje percen
Budapest	7	14	59	21	—			500			806	530
Debrecen	a/	6	9	38	9			564			741	6
	b/	3	19	49	13	16		529			724	545
Sarud	8	32	56	—	4			433			619	6
Összesen	120											
átlag %	6	17	50	19	8	195	1105	507	257	1221	723	550

szó/perc
61 264 108

21. táblázat

4. osztály
1980. júniusi felmérés

A tartalmi feldolgozás mérése

Iskola	A tanulók létszáma	24 szó értelmezése jó	7 szó tagolása jó	A Duna, a Tisza, a népgazdaság jelentősége átlag mondat	A körtemuzsika				
					tartalma átlagmondat	3 mondat hangulatossá tétele jó	hol olvasott róla %	helyesírási hiba átlag-szám	a tartalom rajzban tanuló %-a
Budapest	29	16	6	4	7	3	100	3	5
Debrecen	a/	17	5	4	9	2	97	3	32
	b/	13	5	3	9	2	91	7	30
Sarud	25	18	5	4	7	2	96	6	24
Összesen átlag %	120	16	5	4	8	2	95	5	91

22. táblázat

Az olvasás gyorsaságának mérése az 5. osztályokban 1981 júniusában^x

A tanulók száma		Betűben mérve												osztály átlag	
		400 alatt olvasott		401-600		601-800		801-1000		1000 felett		hibázott szó, hang			
		hangos	néma	hangos	néma	hangos	néma	hangos	néma	hangos	néma				
Budapest	29	2	1	16	15	11	12	-	1	-	-	-	4,4	549	593
%		7	3	57	53	36	41		3						
Debrecen	24	-	-	8	2	16	9	-	10	-	3	12	4,3	638	836
%				33,5	8	66,5	38		42						
Sarud	24	6	-	17	13	1	4	-	7	-	-	-	4,5	475	647
%		25		71	54	4	17		29						
Összesen	77	8	1	41	30	28	25	-	18	-	3	-	-	561	726
%		10	1	54	42	36	32		23		4				

A tanulók száma	Szavakban mérve												
	100 alatt olvasott		101–150		151–200		200 felett		osztály átlag		néma	néma	
	hangos	néma	hangos	néma	hangos	néma	hangos	néma	hangos	néma			
Budapest 29	10	12	19	16	—	1	—	—	—	102	105	—	—
Debrecen 24	5	—	19	11	—	12	—	—	—	115	148	1	—
Sarud 24	17	12	7	5	—	7	—	—	—	85	115	—	—
Összesen 77	32	24	45	32	—	20	—	—	—	102	123	1	—
													az ismeretlen fogalmak átlaga 29

x

Ezek az osztályok és kevés kivétellel a tanulók is 1. osztálytól kezdve a kísérlet alanyai.

A hangos olvasás átlaga 3 különböző sűrűségű szövegmezőn 3 perc.

A néma olvasás átlaga 948 cm² szövegmezőn 4771 betű, 848 szó, 202 új fogalom.

A mérés ugyanazon a szövegen történt, általában a szövegsűrűség is azonosnak mondható.

5. osztály
1981. júniusi felmérés Szövegértés – komplex ismeretmérés tantárgyi tagolódásában

Tanulók létszáma	Időátlag percben	A 13 kérdésre adott helyes válasz							Komplex ismeret tantárgyi tagolódásában							
		% arány	a szavak száma	szó/perc értéke	Hány könyvből keresett hozzá			Irodalom képszerűség	Nyelvtan	Helyesírás	Történelem		Irodalmi tájékozottság	Földrajz	Fogalomértelmezés, szóhasználat	
					1	2	3 és több				Időszemlelet	Tényismeret				
Budapest																
26	82	78	214	2,1	4	7	18	1,5	2,6	2,8	2	1	0,8	1,9	2,7	
Debrecen																
24	77	78	293	3,8	8	5	11	1,3	2,4	2,7	1	1,8	1,2	2,1	2,8	
Sarud																
24	89	70	335	3,9	10	5	9	1,1	2,4	2,4	1,7	2,3	1,9	2,4	2,4	
Összesen és átlagban																
74	83	75	281	3,3	22	17	38	1,3	2,5	2,6	1,6	1,7	1,2	2,1	2,6	

x

A szövegsűrűség adatait az előző táblázat lábjegyzete tartalmazza. A komplex ismeret tantárgyi tagolódását 0–3 négyes fokozattal minősítettem.

24. táblázat

A hangos olvasás szintbehatóltsága érthető, ennek az okáról fentebb már szoltam. A néma olvasásé – amely tulajdonképpen a tanulási olvasás menetét jelzi – arra enged következtetni, hogy a feladattudat, vagyis annak az ismerete, hogy a néma olvasással milyen problémákat kell megoldaniuk (a felmérőlap a kezükben volt, és ebből láthatták, hogy mivel kell foglalkozniuk), elmélyültebb s egyben lassúbb ütemű olvasásra készítetett. Megállapíthatjuk, hogy a 10–14 éves korú tanulók, akik megfelelő olvasottsági szintet értek el, 100-200 szót képesek percenként olvasni tanulási célzattal. Az általános helyzetképhez hozzátartozik az is, hogy a mérések szerint hangos olvasáskor elég nagy a betűtévesztés, percenként 4-5. További vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy ennek a pontos okát kiderítsük. Általában jónak mondható a szavak írásbeli tagolása. A nyelvtani tudatosság a 4. és 5. osztály tantervi követelményének szintjén a tanulók 70-80%-ánál mondható jónak. Ugyanez állapítható meg a helyesírásnál.

Mi a helyzet az irodalmi ismeretek tükröződésével? Ha azt nézem, hogy a kérdésekre adott választ milyen gyorsan öntötték szavakba, illetőleg mondatokba, ennek a szó/perc értéke az 5. osztályos kérdéseket átlagolva 3,3, vagyis 74 tanuló a 13 kérdésre adott helyes válaszban egy perc alatt 3, illetőleg 4 szót fogalmazott meg helyesen. A 4. osztályokban mondatokban kifejezve, de időhöz nem kötve, ez azt jelenti, hogy az egyik komplex kérdésben a válaszok összességének mondatátlaga 4, a másik komplex kérdésben 8. Az 5. osztályban külön vizsgáltuk az irodalmi képszerűség felismerését, értelmezését. Arany János *Buda halálának* olvasmányrészletéből 3x2 sort vettem ki értelmezésre, és az adott válaszokat 0-3-ig terjedő négyes fokozattal minősítettem. A minősítés szerint a 74 tanuló átlaga 1,3, azaz a felállított értékskála közepét nem érték el. Ezt úgy értelmezem, hogy az olvasás tudatosságában a jelkép a metatantárgyi jelenség fokozati szintje: egyrészt úgy kell kezelnünk, hogy a nyelvi tudatosságot erősíti, másrészt mint irodalomelméleti, irodalomtörténeti ismeretet és versértést. A komplexitáson belül ebben az irányban is erősítendő a differenciálás.

Az előbbi megállapítások értelemszerűen érvényesek a másik komplex ismeretcsoportra. A teljesítményképes tudás nyelvi megformálás, más szóval a fogalmazási gyorsaság tudásszerkezetileg azonosnak tekinthető mindkét csoportban, hiszen a 13 kérdés szintén komplex volt. Egy részük kifejezetten a történelmi, földrajzi, biológiai ismeretekre vonatkozott. Ugyanezt mondhatom az irodalmi tájékozottságról és a fogalomértelmezésről, a visszakeresésről. A tanulók többségének teljesítménye mindegyikben átlagon felüli.

Az említett értékskálával mérve kitapinthatók a kísérlet eredményei, erős és gyenge pontjai. Történelemben a tényismereteket 1,7-nek, a történelmi távlat megítélését 1,6-nak minősítettem. A történelmi távlat megítélése történelemtanításunknak szinte minden oktatási szinten gyenge pontja. A kísérleti programban idejekorán elkezdtek a tanulók szemléletének ez irányú formálását, de a dolog láthatóan nehéz, hiszen több mint didaktikai probléma. Földrajzi tényismereteiket és tájékozottságukat gyengébbnek minősítettem, történelmi felkészültségükhöz viszonyítva is.

A longitudinális mérések összegzése

A "belső" összegzés a kísérletben részt vevő iskolák, a "külső", kontrollösszegzés az 1975-ös mérésben részt vett iskolák és az 1975-81-es mérések eredményeinek összehasonlítása.

„Belső” összehasonlításra annak az 5 iskolának a mérési eredményét vettem, amelyek 3, illetőleg 5 évig működtek közre. Kihagytam a besenyőtelki iskolát, noha 2 osztálya 2 évig figyelemre méltó eredményt ért el. Kihagytam a „belső” összehasonlításból, mert a kísérlet szubjektív tényezőinek, a pedagógiai faktoroknak a kialakulásához 2 év kevés, nem várható mérhető hatás mégoly erős pedagógiai iniciatíva és kreativitás megléte esetén sem, mint ahogy az a szóban forgó iskolánál tapasztalható volt. A 25-26-27. táblázatok jól szemléltetik a pedagógiai tényezők összehatását. Az iskolák átlageredménye között jól érzékelhető különbségek a közoktatási realitások hű tükröződései. A különbségek inkább a társadalmi, termelési, művelődési környezetre, a szociológiai tényezőkre vezethetők vissza, semmiképpen sem volna helyes túlértékelni vagy elmarasztalni a pedagógiai tényezőket. Először a fővárosi, nagyvárosi és a tanyai, kistalusi társadalmi műveltség szintkülönbségéből adódnak, másodsor talán másodlagosan az oktatási munkában jelentkező pedagógiai tapasztalatból, a tantestület alkotó műhelymunkájából, a kísérleti munka gyakorlati-tudományos színvonalából. Valójában két iskolakísérletről beszélhetünk: Sarudon a komplex művelődési intézményről, Debrecenben az iskolai munka és az informális közművelődési hatás kapcsolatáról. Ebben a két iskolában a szó teljes értelmében lehet kísérleti alkotó műhelyről beszélni.

Az olvasásgyorsaság fejlődése az 1-5. osztályban év végén mérve (1977-1981)

Iskola	A tanulók létszáma										betű/perc átlag	néma betű/perc átlag
	-150	151-200	201-300	301-400	401-500	501-600	601-700	700 felett				
Budapest	betű/perc a tanulók %-á											
1977.	3	11	39	39	8	17,5	—	—	—	—	296	480
1978.	—	—	40	27,5	15	6	—	—	—	—	348	487
1979.	—	—	26	14	46	59	20	—	—	—	469	806
1980.	—	—	7	7	—	57	21	—	—	—	500	806
1981.	—	—	—	—	—	—	—	36	—	—	549	593
Debrecen	7	11	36	32	14	34,6	—	—	—	—	270	508
1977.	—	—	11,5	19,3	34,6	—	—	—	—	—	443	508
1978.	—	—	6	3	20	18	53	—	—	—	578	707
1979.	—	—	6	9	—	38	38	9	—	—	564	741
1980.	—	—	—	—	—	33,5	—	66,5	—	—	638	836
1981.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Sarud	60	20	20	30,7	19,2	11,6	—	—	—	—	144	450
1977.	—	—	38,5	20	52	12	8	—	—	—	340	415
1978.	—	—	8	32	—	56	—	4	—	—	431	415
1979.	—	—	8	25	—	71	—	4	—	—	433	619
1980.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	475	646
1981.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Nagycsérkesz	29	4	50	13	4	—	—	—	—	—	223	—
1977.	nem	—	küldte meg a felmérést	7	7	21	42	—	—	—	536	673
1978.	—	—	21	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1979.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Tiszalök	26	—	33	33	8	33,4	—	—	—	—	272	437
1977.	—	—	37,5	20,8	8,3	14	—	—	—	—	388	437
1978.	—	—	39	14	11	14	21	—	—	—	407	436
1979.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Olváságyorsasági összehasonlító táblázat, viszonyítás az 1975-ös méréshez^x

Osztály	Tanulók száma	szövegsűrűség				Olváságyorsaság							
		betű/cm ²	szó/cm ²	új fogalom/ cm ²	legkiseb		legnagyobb		átlag				
					hangos	néma	hangos	néma	hangos	néma			
2/I.	72	5	0,6	0,20	93	145	413	1009	363	448			
2/II.	116	5,5	1,1	0,26	107	204	640	1213	380	460			
3/I.	68	5	0,7	0,15	103	101	825	1472	448	679			
3/II.	44	6	1	0,18	165	208	871	1061	505	600			
4/I.	60	5	0,8	0,16	198	167	838	1671	478	671			
4/II.	120	5,5	1	0,23	195	257	926	1221	507	723			
5/I.	53	6	0,8	0,16	105	441	630	2040	400	852			
5/II.	77	5	0,9	0,39	267	414	765	1145	561	726			
8/I.	53	6	0,8	0,10	134	420	913	1659	534	1030			
Szakmunkásképző 3/I.	31	5,6	0,7	0,13	475	834	883	1651	626	1089			
Gimnázium 4/I.	80	6,2	0,8	0,09	512	506	951	1482	659	1064			

x

- I. 1975-ös adatok az első mérési szakaszra vonatkozik.
- II. 2. osztályban 1978-as, 3. osztályban 1979-es, 1980-as, 4. osztályban 1980-as adat, az 5. osztályban 1981-es.

Olváságyorsasági összehasonlító táblázat viszonyítás az 1975-ös méréshez

Osztály	Tanulók száma	Olváságyorsaság				néma	
		legkisebb néma	legnagyobb néma	átlag néma	szó/perc	átlag perc	betű
2/I.	72	23	133	53		2 ³⁰	1015
2/II.	116	50	220	71		5'	2427
3/I.	68	36	208	96		3'	1522
3/II.	44	43	210	114		2 ³⁷	1414
4/I.	60	25	254	102		4	1671
4/II.	120	61	264	108		5 ⁵⁰	3500
5/I.	53	56	260	124		3 ⁵⁰	2203
5/II.	77	69	204	123		8 ¹⁰	4771
8/I.	53	55	211	130			
Szakk munkásképző 3/I.	31	101	200	132			
Gimnázium 4/I.	80	62	194	131			

27. táblázat

Összegezés – Ajánlás

Ezek után jogos elvárás: összegezni a megtett utat, a kísérleti eredmények tapasztalatát, és erről a szintről ajánlani követendő és elérhető célokat, megvalósítandó feladatokat: azoknak, akik érdeklődnek e téma iránt, és azoknak, akik éppenséggel kötelesek vele foglalkozni.

Mérjünk tehát konkrétan! 20 iskola tantestületében, s a részt vevő 78 pedagógus munkájában érezhetően pezsdítőleg hatott a kísérlet. Intenzitása és minősége nyilvánvalóan az együttműködés időtartamától is függött. Akik csak két hónapig dolgoztak a kísérlet szisztémája szerint, alig hangolódtak rá, akik 5 évig, nagyobb beleéléssel fogadták be hatását. A kísérlet legerősebben két iskola és 6-8 kolléga munkáját jellemezte. Érezhető volt a megszokott kötöttségek alóli felszabadultsá, s a pedagógiai invenció. Konkrétan: kb. 1000 tanuló olvasástanulását igyekeztünk befolyásolni, közülük 100 tanuló élvezhette öt éven át erőfeszítéseink koncentrált hatását. Hogy milyen térségben, milyen tartósan? Számszerű adatokkal akkor sem tudnánk bizonyítani, ha mérni lehetne. De nem lehet. Kísérletünket ebből a szempontból úgy fogjuk fel, mint kínálatot, amellyel élni lehet. S lehetetlen elképzelni, hogy ne hagyott volna nyomot, esetleg maradandó élményt, olvasási indítékot a tanulóknban s a pedagógusokban. Kétkedés és állítás is, amihez a sokoldalú mérési táblázatok csupán kiinduló állomások lehetnek.

A kísérlet konkrét eredménye dokumentálisan is kimutatható és diszciplinárisan is megfogalmazható. A dokumentális hatás két, az iskolai gyakorlat szempontjából meghatározó jellegű dokumentumban, a tantervben és egyes tankönyvben található.

A 20. századi tantervi reformokban kialakult gyakorlat volt, hogy beépítettek egyes elemeket a didaktikai és pszichológiai kutatások új eredményeiből. Ez történt a 70-es évek végén folyó tantervi munkálatok során is. Akkorra ugyanis már konkrétan is fel tudtunk valamit mutatni a kísérleti eredményekből, amit gyakorlati felhasználásra is lehetett ajánlani a tantervben, az akkori végrehajtási utasításban (a hivatalos elnevezése ma más) és a tankönyvekben.

Eredményeink feltételezhetően hatottak a tankönyvirodalomban is. Első tankönyveink 1976-ban készültek el és kerültek be a könyvtári forgalomba, és a nyilvános használatba. Alapvetően más szerkesztési elvet érvényesítettünk, mint a már forgalomban lévők. Egyik ilyen jellegzetességük az olvasmányok, szövegek „munkáltató” feldolgozása, a fogalmi definíciók, szómagyarázatok s a szótárazás alkalmazása, amit azonban a szóban forgó alsó tagozati tankönyvek szerzői csak a 80-as években dolgoztak be tankönyveikbe.

A kísérleti eredmények diszciplinárisan a tantervelméletre, tankönyvelméletre vonatkoznak, és általában az olvasás tudományos megalapozására irányulnak. A kísérlet a hagyományos és jelenleg érvényes tantervi koncepció teljes kitöltésének feltételezésében folyt le. Ki kellett próbálnunk, milyen mértékben engedi kiteljesedni a pedagógiai invenció. Egyáltalán mennyit „bír el” a „tanító iskola” évszázados tartóoszlopának, a tantervnek a tűrőképessége, és mennyit bír el az iskolai élet hagyományos szervezeti formája. A kísérlet variációi teljességgel meggyőztek a tantervben deklarált elvek és az iskola jelenlegi szabályozói közti feloldhatatlan ellentmondásról. A tanulói aktivitásra épülő iskolát a mai tanterv koncepciójában gondolkodva nem lehet megvalósítani. A tantervi etatizmus olyan szerkezeti konstrukciót kényszerített az iskolára, a pedagógusra, amely csak a

szolgai másolást tűri el. (A tanterv sokáig törvény volt.⁶⁶) Ugyanez érvényesült az iskolai élet szervezeti merevségében, a tanórarendszer megcsontosodott hagyományaiban. Ráadásul erre telepítették rá az iskola pénzügyi rendszerét. Az így hatványozódott kötöttségek végleg legyűrhetetlen akadályként tornyosulnak még ma is a modern pedagógiai elvek realizálása előtt. A kísérlet során egyfajta megoldással próbálkoztunk áttörni rajta: az 1–4. osztályban több sikerrel, mert az óraszervezést, a napi munka megtervezését egy, esetleg két pedagógus irányította; az 5. osztályban kis mértékben, mert a szakóra-rendszer csak egy-egy tanár munkaszervezésében engedett kisebb-nagyobb módosítást.

A tananyag programozásában a „metatanterv” elvét érvényesítettük. Előtérbe helyeztük a tantárgyközi kapcsolatokat. Kerestük a tananyagban a „szintetizáló tengelyeket”, egy ismeretanyagban a különböző tantárgyi vonatkozásait, azaz az ismeretek természetéhez és nem egy tantárgyhoz kötni a tanulást. A tananyagról a követelményre helyeztük át a hangsúlyt, hogy a tantárgyak bizonyos csoportja összpontosítottan fejlesszen általánosan alkalmazható készségeket, képességeket. Az olvasástudás, a tanulni tudás általánosan alkalmazható készség, s így közös tanítási érdek is. Az ilyesfajta korszerűsítési törekvésekben a tantervet keretjellegűen kell felfogni, a nevelési és oktatási cél- és követelményrendszer függőségében, az oktatási program súlyozott lehetőségében, és pedig a kötelezőség, a választhatóság és a kreatív oktatásszervezés kombinációjában. A tanítás-nevelés konkrét (helyi) tényezőire, a szociológiai motivációra így lehetne építeni, ami nélkülözhetetlen. Ezzel összefüggésben van a 45 perces tanórarendszer feloldása az életkori és az oktatási program igényei szerint.

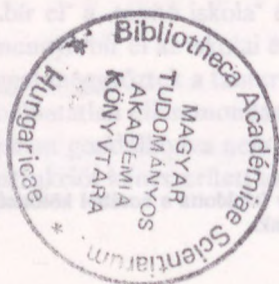
A kísérletnek szükségszerűen foglalkoznia kellett a tankönyvproblémával, ha annak nem is minden, az olvasást érintő vonatkozásával. Kényszerűségből azonban olyan összefüggésre is ki kellett térni, amely nem didaktikai vonatkozású volt. Ilyen az oktatás-gazdaságtani elemzés. Milyen és mennyi nyomtatott taneszköz szükséges a hatékony olvasástanításhoz? Nyilvánvaló, hogy az oktatás fejlesztése együtt járt az eszközök szaporodásával, miközben a tanulmányi eredmény nem emelkedett. Sőt! Az elemzésből az derült ki, hogy a két jelenség közt fordított arányú az összefüggés. Számolva az olvasás nyomtatott taneszközeinek ívterjedelmét és nyomdai költségét, összehasonlítva a kísérlet dokumentációjával, a hagyományos eszközcsoomag 10%-kal több ívterjedelmet és lényegesen nagyobb költséget jelent. A fő gondot a nyomtatott taneszközök kezelése és tanórai alkalmazása okozza: rengeteg felesleges időpazarlással jár, és elvonja a lényegről a tanulónak is és a pedagógusnak is a figyelmét.

⁶⁶ Az 1985-ben életbe lépett oktatási törvény feloldotta a korábbi kötöttségeket, helyt adva a tantestületi autonómiának és a tananyagok alternatíváinak.

Utószó jogán

Különös varázsa van az olvasás problematikájának. Aki egyszer hatása alá került, egy életen át nem tudja kivonni magát alóla. A tárgyilagosság törekvését akaratlanul is átszővi az élményszerűség, amely az objektív tapasztalatot hitelesíti. Én tudatos életem kezdetétől az olvasás hatása alatt voltam. „Hivatalból” is, amikor az olvasástanítást gyakoroltam, s magánemberként is, amikor szellemi táplálkozásból forgattam a könyvet. Objektív maradni akkor sem tudtam, amikor e varázsszer titkát kezdtem kutatni, éppen 20 évvel ezelőtt. Nemcsak feltételeztem, de hittem is és hiszek is műveltség- és személyiségformáló hatásában, úgy, mint előttem neves személyiségek, karizmatikus pedagógusok, akiknek nemcsak a hite, a szellemi öröksége is inspirált. Ehhez szándékoztam szerény munkámmal valamit hozzátenni.

E munkát annak tudatában bocsátom útjára, hogy aránytalan, s egyes részei nincsenek eléggé kidolgozva. Ilyen a neveléslélektani alapozás, a didaktikai kérdések nevelési vonatkozásai, melyekről a tudomány mai állása szerint nem tudunk többet mondani. Az élmény, a permanens olvasási hiányérzet átvezet a nevelési értékek tartományába. Az összkép hiányzik, az, hogy az olvasás miként fejti ki értékítéletet nemesítő és személyiségformáló hatását.



A sorozat eddig megjelent kötetei

Nagy József: A rendszerezési képesség kialakulása – A gondolkodási műveletek elsajátítása - I. kiadás 1987., II. javított kiadása: 1990. (186 oldal)

Kozma Tamás: Iskola és település (160 oldal)

Csapó Benő: A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése (207 oldal)

Vámos Dóra: A képzettség vására – Közgazdasági szempontok az oktatástervezésben – (131 oldal)

Szebenyi Péter: Történelemtanítás Angliában (183 oldal)

Mátrai Zsuzsa: Az amerikai társadalomtudományi nevelés története – Értékek, eszmék, reformok, tantervek – (199 oldal)

Halász Gábor: Iskola, helyi társadalom, iskolatanács (114 oldal)

Forray R. Katalin – Hegedüs T. András: A cigány etnikum újjászületőben – Tanulmány a családról és az iskoláról – (135 oldal)

Dobsi Attila: Egy intézmény kálváriája – A pedagógiai intézetek és a 80-as évek oktatáspolitikája – (100 oldal)

Kádárné Fülöp Judit: Hogyan írnak a tizenévesek? – Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon – (190 oldal)

Vidákovich Tibor: Diagnosztikus pedagógiai értékelés (231 oldal)

Kárpáti Andrea: Látni tanulunk – A műelemzés tanítása az általános iskolában (214 oldal)

Andor Mihály – Liskó Iлона: Igazgatócserék (159 oldal)

Szociális segítő (164 oldal)

Az olvasás nemcsak módszertani kérdés. Tudományos jellegére *Benedek Marcell* 1937-ben megjelent könyvében és *Sík Sándor* 1948-ban megírt tanulmányában mutatott rá először. Mindketten irodalmi elemzésekben szemléltették, hogy az olvasni tudás az élményadás művészete, és neveléslélektani alapokra építve tudomány. Arató Ferenc e könyvében kutatási és kísérleti eredményeivel a pedagógiai értelmezést támasztja alá. Az olvasni tudás a tanulás, az önművelődés, a kutatás nélkülözhetetlen eszköze, s ezért a pedagógia elméleti és gyakorlati kérdése. A bevezető fejezetek a fogalmak értelmezésével, majd metodológiai kérdésekkel foglalkoznak és megjelölik a választott problémák tudományterületi határait. A második rész az olvasás történetét mutatja be, kiemelve a fontosabb eszmék és áramlatok hatásait. A harmadik rész az olvasás élettani és pszichológiai alapjait s azokra alapozva az olvasástanulás és tanítás didaktikai, módszertani útjait vázolja. A két utolsó fejezetben írja le a szerző kísérletének részletes történetét dokumentálva a tanulási és az olvasási program összekapcsolásának lehetőségét.

The first chapters of the book deal with the problem of the interpretation of the concepts and with methodological questions, appointing the chosen problems' limits in the field of the given science.

The second part outlines the historical aspects of the role of the Hellen-Roman School and the educational ideas and trends of the 19. century.

In the third part the author describes the physiological and psychological basis of the reading and starting from this position lays down the didactical and methodological ways of the teaching and learning of the reading.

In the last two chapters the author outlines the detailed documentation of his experiment. As a part of this are emphasized the possibilities of the connection between the learning and reading program.

The measurement methods of the experiment are also remarkable.