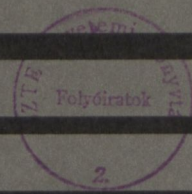


3

ISKOLA-KULTÚRA

XIV. évfolyam, 2004. március

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata



1383

Báthory Zoltán
ny. egyetemi tanár, SZTE,
Szeged

Bíró Éva
középiskolai tanár,
Bolyai János
Gimnázium, Ócsa

Buda Attila
könyvtáros, ELTE, BTK,
Budapest

Burián Miklós
főiskolai docens,
Kecskeméti Főiskola,
Tanítóképző Kar,
Kecskemét

Csapó Benő
egyetemi tanár,
Szegedi Egyetem,
Pedagógiai és
Pszichológiai Intézet,
Neveléstudományi
Tanszék, Szeged

Csikós Csaba
egyetemi adjunktus,
SZTE, BTK, Pedagógia
Tanszék, Szeged,
rovatvezető,
Iskolakultúra,
Szerkesztőség, Pécs

Korom Erzsébet
egyetemi adjunktus,
Ph.D hallgató, SZTE,
BTK, Pedagógiai
Tanszék, Szeged

Máthé Andrea
esztéta, Budapest

Nagy Borbála Cecília
doktorandusz, PTE,
Nyelvudományi Doktori
Iskola, Pécs

Nagy József
ny. egyetemi tanár, SZTE,
Szeged

Nagy Júlia
irodalomtörténész,
Miskolci Egyetem, BTK,
Felvilágosodás,
Romantika és Regionális
Irodalomtörténeti
Tanszék, Miskolc

Novák János
Kolibri Színház, Budapest

Pócsik Andrea
újságíró, fordító,
Budapest

Rohály János
középiskolai tanár,
Nagy Lajos Gimnázium,
Pécs

Skiera, Ehrenhard
egyetemi tanár,
Univerzitát Flensburg,
Németország

Szabolcs Éva
egyetemi docens, ELTE,
Pedagógia és Pszichológia
Kar, Neveléstudományi
Intézet, Budapest

Szontagh Pál
magyar-történelem tanár,
Vajda P. Általános Iskola,
Budapest

Torgyik Judit
főiskolai docens,
Kodolányi János Főiskola,
Neveléstudományi
Tanszék, Székesfehérvár

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:

Géczi János e-mail: geczijanosa@pte.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály e-mail: H7942and@pte.hu

Csányi Erzsébet (Újvidék)
e-mail: csanyie@ptt.yu

Csikós Csaba
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Kamarás István
e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
e-mail: kojanit@freemail.hu

Gelencsér Gábor
e-mail: gelencser@emc.elte.hu

H. Nagy Péter (Érsekújvár)
e-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás (ofvass@axelero.hu)
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@axelero.hu

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Trencsényi László e-mail: trenco@axelero.hu

Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
e-mail: vega2000@eposta.hu

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**
e-mail: szabo_aniko1@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:

Lénárd László, a PTE rektora

Szerkesztőség: PTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet, Iskolakultúra
Szerkesztőség, 7624 Pécs, Ifjúság tér 1.
telefon/fax: 06 72 501-578
e-mail: iskolakultura@freemail.hu
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Közlési feltételek: www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti
Logisztikai Központ, Könyvtárellátó
valamint egyéb alternatív terjesztők
fizethető a szerkesztőség címén közve-
lenül, illetve az LHI-nél. Előfizetési
számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam
3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapszám-
példányai megvásárolhatók az OKI-ból
(Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), a Pe-
csgőpus Képzőiskolában (Budapest VI.,
Múzeum krt. 3.), az Osiris Könyvesbolt-
ban (Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.),
Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged, Di-
gonics t. 12.), a BUCH Jegyzetboltban
(Szeged, Erdő u. 4.), valamint az Irok
Könyvesboltjában (Budapest VI.,
Andrássy u. 45.), a PTE jegyzetboltjában
(Pécs, Ifjúság u. 6.), a Fókusz könyves-
boltban (Pécs, Jókai u. 25) is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és
Kiadó Kft., Pécs**

Lapzárta: 2003. február 15.



iskolakultúra

04/03

- Nagy József**
Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései 3
- Szaboles Éva**
„Narratívák” a gyermekkorról 27
- Ehrenhard Skiera**
Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia 32
- Csapó Benő – Csikos Csaba – Korom Erzsébet**
A tanítás és tanulás kutatása Finnországban 45
- Szontagh Pál**
Hogy az iskola mindannyiunké legyen... 53
- Kamarás István**
Irodalomközvetítés az olvasótáborokban 63
- Burián Miklós**
Énektanítás másképp 79
- Nagy Júlia**
A középkor könnyűzenéje 83
- Hegedűs Judit**
A gyermekkor-történet a hazai neveléstörténeti kutatásokban 84
- Torgyik Judit**
A tanulási stílus és a kulturális háttér összefüggései 90
- Máthé Andrea**
Spirituális háló 98

Novák János
Gyermekszínházak a nagyvilágban **103**

Báthory Zoltán
Egy talányos könyv **117**
(*Perjés István [2003]: Az iskola mítosza. Az iskola társadalompedagógiai értelmezése*)

Rohály János
A „művelődés” nevelés- és pedagógiatörténete – cseh szemmel **118**
(*Kučera, Z. – Štverák, V. és mások [1999]: Chrestomatie z dějin pedagogiky*)

Nagy Borbála Cecília
Egy életteli nyelv(tan)könyv **123**
(*Biber, D. – Conrad, S. – Leech, G. [2003]: Longman Student Grammar of Spoken and Written English*)

Buda Attila
Ami az érzékelhető világ mögött lapul: lélek és kalligráfia **124**
(*Mednyánszky László életműve. Kiállítás a Magyar Nemzeti Galériában.*
A Tíz Bambusz Csarnoka. Könyv- és nyomdászattörténeti kiállítás)

Biró Éva
Moro úr sikeres lefagyasztása **128**
(*Andersson, Roy – Boman, Kalle – Borbás István [2003, szerk.]: Moro úr sikeres lefagyasztása*)

Pócsik Andrea
A „Csenyéte-trilógia” **130**
(*Pálos György [1997]: Országalma.*
Pálos György [1995]: Csenyétei iskola.
Czabán György – Pálos György [1998–99]: Csenyétei variációk)

Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Az olvasásképesség mint pszichikus rendszer

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

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

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

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

li, illetve írásbeli szöveg pszichikus megfelelője a fogalomháló.

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

1. ábra. Az olvasásképesség szerveződése



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Betűfelismerő rutin > betűfelismerés (f) betűszó-felismerés

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

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

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

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

Szóolvasó készség › szóolvasás (f) fogalomaktiválás (fogalomkészlet)

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

Ennek megfelelően a szóolvasó készség fejlesztése hármas feladat:

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

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

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

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

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

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

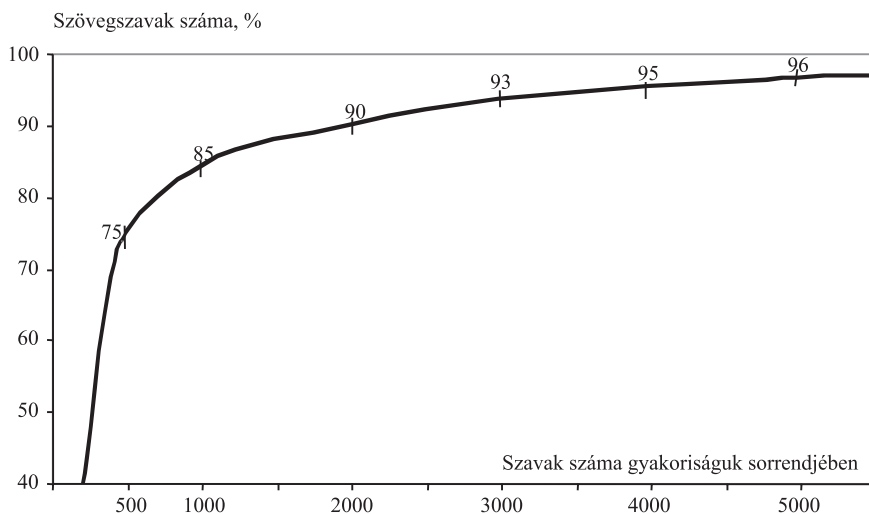
A rutinszerű szóolvasó készség betűszó-felismerő rutinokkal működik. Az egység-felismerő rutinok úgy jönnek létre, hogy a dolog észlelése a legfeltűnőbb néhány sajátosság révén valósul meg, amelyek a dolog ismételt észlelései során rögzülnek (esetleges módosulásokkal). A betűszó-felismerő rutin esetén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

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

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

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

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



2. ábra. Szógyakorisági törvény

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

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

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

Mondatolvasó készség > mondatolvasás (f) mondatértés < mondatértő készség

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Az olvasásképesség kritériumorientált diagnosztikus értékelése

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

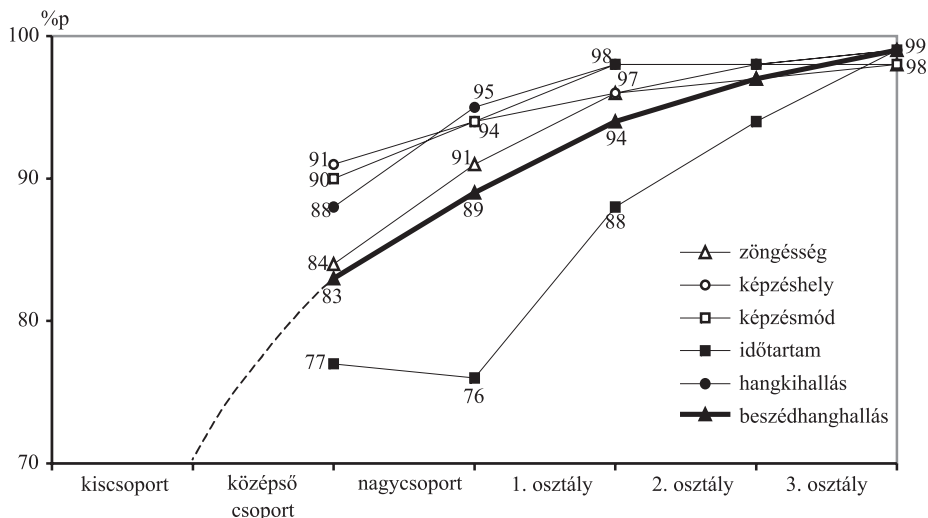
Ugyanaz a képesség, készség különböző szabályozási szinten sajátítható el. A legtöbb képességünk, készségünk tapasztalati szinten működik. Ez azt jelenti, hogy szerveződé-süket, működésüket nem ismerjük, használatuk a tapasztalatra visszacsatolva implicit módon szabályozódik. Az értelmező szabályozás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

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

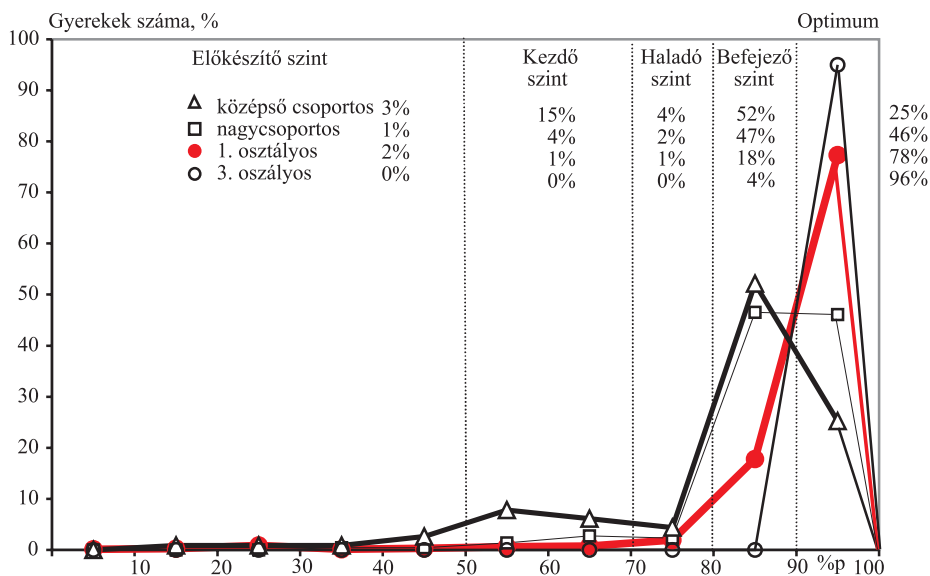
Ha szokás szerint az átlagot tekintjük, akkor azt az eredményt kapjuk, hogy a nyolc-évesek körében (a 3. évfolyam végén) befejeződik a beszédhangok felismerésének teljes elsajátítása. Az iskolába lépők átlaga is igen magas, 89 százalékpont. Ennek alapján érthető az a korábban idézett megállapítás, mely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

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

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



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



4. ábra. A beszédhanghallás elsajátítási folyamatainak egyéni különbségei

Kritériumorientált személyiségfejlesztő olvasástanítás

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Olvasástanítási programcsomag

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

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

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

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

Irodalom

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

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

„Narratívák” a gyermekkorról

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

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

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

A gyermek a tudományok érdeklődésének középpontjában

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

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

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

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

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

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

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

A gyermekkor új szociológiai értelmezése

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

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

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

A gyermek a fogyasztói kultúra világában

Hogyan látja és konstruálja a gyermeket a fogyasztói kultúra?

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

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

Hogyan látja a gyermeket az iskola világa?

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

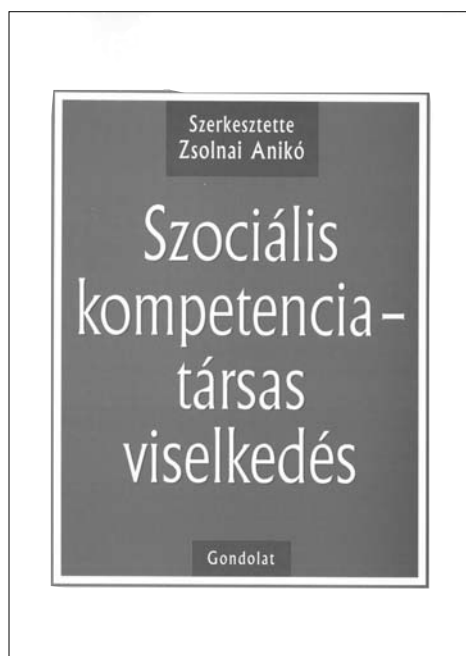
Fel kell figyelnünk itt a gyermekkor-értelmezések egy sajátos elemére. A történészek által leírt középkori gyermekfelfogás – amely végletesen leegyszerűsítve azt jelenti, hogy a felnőttek és a gyermekek világa még nem válik annyira ketté, mint a 19. századtól kezdve – visszatéréséről írnak sokan a 20.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

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

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

Irodalom

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



A Gondolat Kiadó könyveiből

Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia

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

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

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

sekből, illetve a történelemkönyvekből ismeri. Blonszkij úgy vélte, hogy a társadalmi elmentések megszűnése után maguktól eltűnnek a gyötrő ellentmondások, sőt megfelelő nevelés esetén azok ki sem alakulnak többé. A fej, a szív és a kéz nevelése szerencsés egyseget alkot.

De térjünk vissza a spanyol falusi kommunához. Vajon miért keresnek új tagokat? Kevésen vannak? Vajon mi lehet az oka? Ellentétek alakultak ki a csoporton belül, gazdasági nehézségeik vannak? Netán kecskevész vagy aszály tört ki, vagy valamilyen viszály támadt közöttük, esetleg a tagok ismeretlen személyes okokból elvándoroltak, vagy túl nehéznek találták az életet a kopár hegyi környezetben? A csoport ottmaradó tagjai bizonyára a jövőre gondoltak, és fiatalabb jelentkezőkre várnak. Nem rám, akinek már csak néhány éve van hátra a nyugdíjig. A hirdetést egyébként a Schrot und Korn (Korpa és vetőmag) című folyóiratban olvastam. A sokféle, reformtáplálkozással kapcsolatos újság közül – mint például a Bäckerblume (Pékvirág), Das Reformhaus (Reformház), Apotheken-Umschau (Patika-körkép) és a das Deutsche Fleischerhandwerker (Német húskészítő) – ez a kiadvány, a Schrot und Korn a kedvencem. A folyóiratot környezetbarát, klórmentes papírra nyomtatják, és a biotermékeket árusító üzletben történő bevásárlást követően kerül a konyhaasztalunkra. Leginkább a hirdetéseket olvasom, mert nagyon jól tükrözik azokat a törekvéseket, amelyek a társadalomnak ebben az alternatív szektorában a gazdasági és személyes érdeklődés középpontjában állnak. Miként az a történelemben jártas olvasók előtt jól ismert ez a mintegy 150 éves hagyományokra épülő terület napjainkban ismét fellendülőben van. További vizsgálódásaim során a spanyol falusi kommunával egy részletesebb tájékoztató kiadványban is találkoztam, amely „Eurotopia – európai közösségek és biofalvak jegyzéke” címmel jelent meg. Ebben több száz ilyen jellegű európai közösség szerepel, melyek közül néhány Magyarországon található. Többségükben valamilyen terápiás, illetve pedagógiai célt is megfogalmaznak. Legtöbb esetben egy-egy magániskola is kapcsolódik ezekhez a kezdeményezésekhez. A kiadványban ott szerepel a korábban említett spanyol falusi kommuna is, amelynek feladatai között, idézem: „saját pedagógia kialakítása” is szerepel. Nem kell különösen élénk fantázia annak megállapításához, hogy ez a sajátos pedagógia minden bizonnyal a jelenlegi iskolai oktatással, annak életidegen és tekintélyelvű formáival való szakítást jelenti, és bizonyára az adott kommunában kialakított sajátos életkörülményeken alapul. Valószínűleg abban fontos szerepe van a projektoktatásnak, a tanulási feladatok életközeli meghatározásának. Azt hiszem, ennek a programnak is fontos eleme a konszenzus keresése, a dolgok közös megbeszélésére írá-

Az életkörülmények mind funkcionálisabbá és mind fragmentáltabbá válása az egyes emberekben is mindinkább a teljesség elvesztésének érzését keltette, amelyet a vallás, a politika és a 19. század végén vontatottan intézményesülő iskola sem tudott megmásítani. Már maga az iskola is olyan mértékben szegmentálódott, hogy abban az ember eleve nem találhatta meg a saját kiteljesedésének lehetőségeit. Az idegenség, ideiglenesség érzése megmaradt – és ezzel együtt megerősödött a vágyakozás egy más, jobb világ, a valódi közösség, az organikus egységbe szerveződő teljesség és harmónia iránt. Az így kibontakozó irányzatok a társadalom széles rétegeit provokáló módon és formában annak vélt okozói ellen, a tudomány, a technika, a racionális gondolkodás ridegsége ellen irányultak. Az ellen a gondolkodásmód és tevékenység ellen, amely felfogásuk szerint az embert magát áldozza fel a töle idegen érdekek oltárán.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jegyzet

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

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

A tanítás és tanulás kutatása Finnországban

A Finn Akadémia nemzeti kutatási programjának konferenciája

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

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

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

A tanítás és tanulás kutatásának fejlesztése

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A plenáris előadások áttekintése

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A szimpóziumok témái

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Általánosítható tanulságok

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

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

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

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

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

Jegyzet

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

Irodalom

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

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



Az Országos Közoktatási Intézet könyveiből

Hogy az iskola mindannyiunké legyen...

Képesség-kibontakoztatás a mindennapokban

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

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

Hátrányos helyzetű gyerekek a Józsefvárosban

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mit tehet az iskola?

Mit kell tennie az iskolának e hátrányok kompenzációja érdekében?

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

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

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

A Vajda Péter Általános Iskola képesség-kibontakoztató programja

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

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

A személyiségfejlesztéssel, közösségfejlesztéssel kapcsolatos feladatok

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

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

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

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

A tanulási kudarcnak kitett tanulók felzárkóztatása

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

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

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

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

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

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

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

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

Tehetség gondozás

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

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

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

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

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

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

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

Kulturális programok

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

A képesség-kibontakoztató programmal kapcsolatos konkrét tartalmak (1)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Összefoglalás

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

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

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

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

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

Jegyzet

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

Irodalom

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

Irodalomközvetítés az olvasótáborokban

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Az olvasótábor mint megkomponált történet

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

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

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

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

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

A bakonyoszlopi modell

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

az élet ellentéte talán nem is a halál, hanem a megsemmisülés. Akkor hát, mi a megsemmisülést jelentő halál ellenszere? Erre a kérdésre Nagy László „Ki viszi át a szerelmet?” című verse volt a válasz. Eztán még egyszer megkérdeztem, hogy mit javallnak a megsemmisülés ellen. Csend. „Ki imád tücsökhegedűt?”, kérdeztem, és körbenéztem. Bátorralanul jelentkeztek kézfeltétellel ketten, hárman, négyen. „Lángot ki lehel deres ágra?” Most már nyolcan voltunk. „Ki feszül föl a szívárványra.” Ismét gyarapodtunk kettővel. „Lány hantú mezővé a sziklacsípőket ki öleli sírva?” Erre is akadt jelentkező. „Ki becéz falban megeredt hajakat,

verőereket?” Ismét ketten. „S dúlt hiteknek kicsoda állít káromkodásból katedrálist?” Négy-öt kéz lendült magasba. „Ki rettentí a keselyűt?” Négy, öt, hat jelentkező. „S ki viszi át fogában tartva a Szerelmet a túlsó partra?” A szerelmespárok egymásra néztek, s felemelték a kezüket, de mások is jelentkeztek. Ellenszavazat és tartózkodás nélkül – legalábbis arra az estére – legyőztük a megsemmisülést jelentő halált.

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

A hatvani-kárpát-medencei modell

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

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

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

Egyéb modellek

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

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

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

Olvasótáborok irodalomközvetítőknak

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Az olvasótábori irodalomközvetítés hatása

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

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

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

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

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

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

Utószó utójátékkal

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

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

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

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

Jegyzet

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

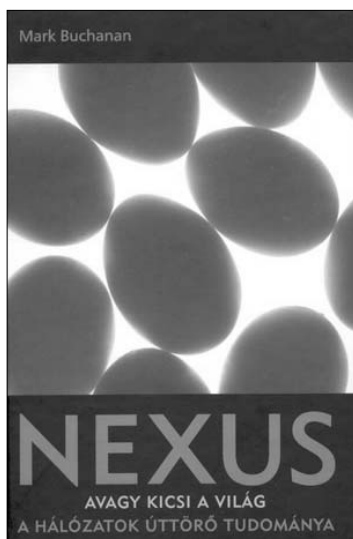
- (23) Ezek az unalmas tanári óráknál ugyan érdekesebbek lehettek a diákok egy részének, de rendhagyónak nemigen voltak nevezhetők csupán attól, hogy a tanár helyett Czine Mihály tartott előadást, vagy Sellyei Iván monidott verseket. Igazi rendhagyó irodalomórákat éppen az olvasótábori módszereket alkalmazó tanárok tartottak, amikor az irodalmi művek óráikon a tanulókat egzisztenciálisan érintő kérdésekre adott válaszként „szóltattak meg”.
- (24) Akik év közben is találkoznak a táborokat szervező bajai Városi Könyvtárban.
- (25) A Könyvtártudományi és Módszertani Központ gyermek-könyvtárosoknak rendezett szödligeti táborának résztvevőjeként ismertük meg.
- (26) Akik mindig hónapokkal közreműködésük előtt megkapják a tábor gondolat-vázlatát, az alaptémát, melyhez kapcsolódniuk kell.
- (27) Két ilyenről tudok. Az egyiket munkásszálláson lakó munkásoknak, a másikat mezőgazdaságban dolgozó fiatal szakmunkásoknak és diplomásoknak rendezte Bánlaky Pál és Varga Csaba.
- (28) Ezek szervezői: a Fővárosi Tanács, a Hazafias Népfront, Magyar Könyvtárosok Egyesülete, Olvasó- és Közművelődési Táborok Csongrád Megyei Egyesülete.
- (29) Szervezőik: Borsod, Csongrád és Szolnok megyei könyvtárak, a Könyvtártudományi és Módszertani központ, az Országos Közoktatási Intézet.
- (30) A Fővárosi Tanács VB Művelődési Osztályának küldött gyorsértékelésében.
- (31) A szervező a Borsod Megyei Könyvtár volt. Tábor- és csoportvezetők Varga Csaba és jómagam. A 23 városból érkező könyvtárosok kiválasztója Sente Ferenc, akkori munkahelyem, a Könyvtártudományi és Módszertani Központ Hálózati osztályának vezetője volt, az a személy, aki legjobban ismerte a hazai könyvtárosokat. A kiválasztás szempontja az volt, hogy olyan könyvtárosok kerüljenek olvasótáborunkba, akiket mi a megyei és városi könyvtárak igazgatói székében szeretnénk látni. Ha hozzájuk vesszük a következő évi ásoththalmi hasonló célú olvasótáborunk tagságát is, akkor megállapíthatjuk, hogy a két táborban részt vevő 80 fiatal könyvtáros közül tíz éven belül hárman lettek megyei könyvtárak igazgatói, hatan megyei könyvtárak igazgatóhelyettesei és osztályvezetői, tizennégyen városi könyvtárak igazgatói.
- (32) Az általam vezetett csoportban.
- (33) A Varga Csaba vezette csoportban.
- (34) Amelynek címe „Meditáció 181, avagy olvasótábor-féle könyvtárosoknál” volt.
- (35) Jellemzően a KMK-n belüli „puha diktatúrára” jóbarátunk felügyelete alatt működhattunk. A programot egyébként Bartos Évával állítottuk össze.
- (36) Szakmunkástanulók, szakközépiskolások és gimnazisták, fűtők és lányok vegyesen.
- (37) A júniusi táborot követően október végéig háromszor találkoztak, aztán megirigyltek, majd abbamaradtak az összejövetelek.
- (38) Különböző gyermekkönyvtárak 10–14 éves tagjaival folytatott, Varga Csaba és általam vezetett, mintegy két órás beszélgetésekből szerkesztett Makk Katalin fél órás műsorokat.
- (39) Jó néhány tanár használta föl például osztályfőnöki órákon.
- (40) Biológus, pszichológus, szociológus, filozófus, teológus.
- (41) Az egyik táborban, mely az ősmagyarok világát idézte föl, vendéglelőadóként a nyilvánosság előtt kellett nemtetszésem határozott jelét adni a tábor rendkívül népszerű vezetőjének szalonzsídósága miatt.

Irodalom

- Bánlaky Pál – Havas Katalin – Somorjai Ildikó (1978): Helyzetkép '77. Szociológiai felmérés az 1977-es olvasótáborokról. In: *Olvasótábori kis trakta*. HNF – KISZ, Budapest.
- Bánlaky Pál – Kamarás István – Varga Csaba (1979, szerk.) *Olvasótábor*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Braunsteiner Glória (1980): A bakonyoszlói olvasótábor egy külföldi szemével. *Olvasó Nép*, március.
- Csoma Gyula – Lada János (1992, 2002): Az olvasás éve és a funkcionális analfabétizmus. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 90–94.
- „Értelmisségképzés” Ásoththalmon (1983): *Ifjúsági Szemle*, 3. 67–77.
- Kamarás István (1978, szerk.). *Harmadszor Bakonyoszlópon*. OSZK KMK – Eötvös K. Megyei Könyvtár, Budapest – Veszprém.
- Havas Judit – Havas Katalin – Kamarás István – Somorjai Ildikó (1977, szerk.): *Olvasótábor Bakonyoszlópon*. Eötvös Károly Megyei Könyvtár – OSZK KMK, Budapest – Veszprém.
- Kamarás István (1977, szerk.): *Országalapítás Bakonyoszlópon*. SZK KMK – Eötvös Károly Megyei Könyvtár, Budapest. – Veszprém.
- Kamarás István (1983): Bajgyűjtemény. *Olvasó nép*, tavasz.
- Kamarás István (1984): „Rögeszmék” *Bakonyoszlópon (olvasótábori krónika)*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kamarás István (1986): Az olvasótáboroktól a Kagylózenéig. *Gyermekműzsák*, 1.
- Kamarás István (1992): *Olvasótábor. Vándordíák*, október.
- Kamarás István – Makk Katalin – Varga Csaba (1993/c): *Kagylózene*. Szent Gellért Egyházi Kiadó, Budapest. 315.

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

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



A Typotex Kiadó könyveiből

Énektanítás másképp

Zenei élményszerzés az általános iskola első és második osztályában

Az óvodás gyermek már rendelkezik némi zenei ismerettel. Hallgatott zenét, énekelt, mozgott a dalosjátékokban, gyakorolta az egyenletes lüktetést mondókára, dalra, tapsolta a mondóka vagy dal ritmusát, van némi fogalma a magas-mély, hangos-halk párosokról, a hangszínről és a tempóról, esetleg rajzolt, festett zenehallgatás közben. Alig egynegyedük rendelkezik zeneileg értékelhető, tiszta hallással. Kisebb hányaduk zeneileg eléggé nehezen kezelhető, morog, vagy hamisan harsogja túl a többit. Így kezdődik a munka az általános iskola alsó tagozatában.

L Nagy Katalin felmérése szerint az általános iskolai tanulók nagy szá-
 • zaléka az utolsó helyre teszi az énekórát a preferencia-skálán. Nyilván ennek is megvan az oka.

Az egymásra mutogatás helyett itt az ideje egy olyan filozófia és pszichológia kidolgozásának, amely helyrebillenti a kodályi elveken nyugvó, egyébként világhírű alsó fokú ének-zene tanításunk mérlegét.

A heti óraszám egyre csökken. A számítógépes mámorban ringatózó oktatáspolitikusaink a haladást az óraszámcsökkenésben vélik felfedezni. „Ne terheljük a gyerekeket” jelszóval olyan országokat tekintenek példaképnek, ahol az énektanítás nem is létezik.

A kritikával azonban mi sem elégedhetünk meg, mert ennek a dilemmának a megoldása ránk vár.

A kreativitás fénykorában Szabó Helga is írt füzeteket, amelyek kreativitást fejlesztő gyakorlatokat tartalmaztak. Munkáját sajnós az ének-zenei általános iskolák szintjére méretezte, így egyéb iskolák pedagógusai nem sokat profitáltak belőle. Használhatóbbnak ígérkezett Dimény Judit „Hang-játék” című műve, amely viszont divergens volta miatt a „megcsontosodott” kodályisták látókörén kívül rekedt, és a személyes információáramlás szegényes volta miatt (továbbképzések elmaradása) nem került pedagógusaink kezébe.

Azóta több kísérlet született. A tananyag újítását célzó munkák közül említem Gonda János „A rögtönzés világa” című munkáját (1996/97), amely elsősorban a könnyűzene és a jazz oldaláról közelítette meg a kérdést. Laczó Zoltán „Egy zenehallgatás központú tantervről” című munkáját, amelynek célzatosságát már a címben is jelöli. Említést érdemel a MUS-e program, amely már az európai uniós törekvéseket is magában rejt, valamint Sárosi László „Kreatív zenei gyakorlatok” című munkája.

Sárosi László kitűnő anyaga, amely a zörej, a hang különböző dimenzióit, az emberi beszédhangot vonja be a gyakorlatok sorába, arra enged következtetni, hogy a kiváló zeneszerző aligha fordult meg normál általános iskolák énekóráján, azaz nem szembesült a mai gyerekek ének-zenei szintjével, és ez rányomja bélyegét egész munkájára, amely így inkább felnőtteknek vagy egyetemistáknak való, semmint iskolás gyerekeknek.

Milyen énekkönyvek arattak sikert a ma általános iskoláiban? A színesek, a képesek.

Még akkor is az Apáczai-féle könyvet használják, ha annak nyilvánvaló módszertani hiányosságai vannak. De, mint azt annak művelői is észrevették, a gyerekek szívesebben forgatnak színes, képes könyvet, mint a még papírjában is silányabb kivitelű Lantos-Tegzes könyveket.

A gyermek főleg kezdetben a mese és a rejtély világában él. Fantáziájában a titokzatosság, a tündér, a mesebeli királyfi él. A színek, az érdekes háttér emelik a mese hangulatát. Továbbá meg kell jegyeznünk, hogy a mesebeli hangulat, akárcsak a zenei hangulat, globális jelenség, de önmaga nem okoz katarzist. A hangulatot teremtő elemek közül a gyermek kiemel, rátapad egyre, és ez nála újabb hangulatot szül, az előbbi színezi.

De, mivel konkrét megfigyelhető elemről van szó, amely megihletti, amit azért emel ki, mert tetszik neki, a hangulatot képző többi elem alárendeltté válik. A kiemelés érzelmi töltődéssel jár, a szervezet megszokott egyensúlyából kilendül és az

extatikus állapot felé közelít. Az adrenalin és non adrenalin szint megemelkedik, és izgalmi állapot jön létre. Zenehallgatáskor lyan érzelmi töltődés esetén jön létre katarzis, amikor a zenét művelő vagy hallgató belső rezgései a műalkotójának belső rezgéseire rezonálnak. Ha jó a mű, akkor az alkotó belső

rezgései külső rezgések formájába jelennek meg, érik el a hallgatót, aki azokat ismét belső rezgésekké alakítva vagy rezonál arra, vagy sem. A rezonancia jelensége olyan boldogságérzettel tölti el, még ha egy-két másodpercre is, hogy ő azt újból és újból át akarja élni. Gondoljunk a gyermekre, aki ha az iskolában hall valami kedvére valót, otthon előkeresteti a szüleiével, vagy megveteti a megfelelő lemezt vagy CD-felvételt. A belső elvárások efféle kielégítése a zenével való találkozás nagy pillanatai. A rákapcsolódás sokszor vonatkozik a csúcspontképzésre, annak megoldási részére főleg fejlettebb zenehallgatók körében.

Összefoglalva: nekünk elegendő, ha a gyermek néhány másodpercre kerül ilyen

állapotba, akkor már nyert ügyünk van, mert majd keresi az újabb és újabb lehetőséget, hogy csodálatos érzését, esetleg más művek kapcsán, újból és újból átélje.

Felmerül a kérdés: hol a helye az énekórán belüli készségfejlesztésnek? A bevezető hangképzés, játék jó előzménye az órán belüli készségfejlesztésnek. A készségfejlesztéshez azután odaillő zenehallgatási anyaggal szolgál a tanító. A zenehallgatásnak is létezik ma már különböző formája: passzív, aktív zenehallgatás. Aktív zenehallgatásként értékeljük a zenére történő rajzot, festést, mozgást, táncot, hangszeres improvizációkat stb.

A bevezető játék, a készségfejlesztő gyakorlatok halmaza, a zenehallgatás kü-

Művelt, képzett muzsikusok megszerzik maguknak a katarzis élményét, de vajon van-e lehetőség aktív muzsikálásra általános iskolai szinten? A hangszeres nevelés, úgy tűnik, csak kisebb kör kiváltsága, azoké, akik zeneiskolába járnak. Kodály azért hangsúlyozta az ének fontosságát, mert az tömegméretekben is tanítható.

A másik kérdés, hogy heti egy órában van-e elegendő idő az énekhang kiművelésére.

lönböző formái mind csak előkészítői egy majdani, lehetséges katartikus élménynek, de azzal nem azonosak, azt nem helyettesítik. Van, akinél ez az élmény könnyebben, van akinél nehezebben születik meg. Ilyen szempontból a színpadi művek hatalmas előnyt élveznek az elvontabb zenei megnyilvánulások-

kal szemben, főleg a zeneileg képzetlenebb alanyok esetén.

A 'Rigoletto' apa-lánya jelenete, az 'Aida' zárójelenete képileg is hangolja a hallgató-nézőt. Ugyanakkor megemlíten-dő, hogy sok zene funkciója eltér a katarzusra készítés elvétől.

A nagy fáraók, az indiai maharadszák udvari zenéi a lebegő hangulati háttért közvetítették, ahol a zene nem tartott sehová, nem érkezett meg sehonnán, csak ott helyben lebegett és biztosította a kellemes delíriumos hangulatot. Ezt a hatást tapasztaljuk bizonyos tánczenéknél is. Egyedi változata a sehova tartó zenének a huszadik század divatos irányzata, a repetíciós zene, amelynek filozófiája ugyanakkor messze mutató és nem vet-hető össze a tánczenék ihletetlen forgatagával.

Mint már említettük, művelt, képzett muzsikuskok megszerzik maguknak a katarzisz élményét, de vajon van-e lehetőség aktív muzsikálásra általános iskolai szinten? A hangszeres nevelés, úgy tűnik, csak kisebb kör kiváltsága, azoké, akik zeneiskolába járnak. Kodály azért hangsúlyozta az ének fontosságát, mert az tömegmérétekben is tanítható. A másik kérdés, hogy heti egy órában van-e elegendő idő az énekhang kiművelésére. A zenei kifejezőeszközök bővítésére készített Dimény Judit és Sárosi László olyan kreatív ritmikai-dallami játékot, amely az énekhang kiművelésével párhuzamosan segíti a gyermeket az aktív zenélésben.

Igazi zenei folyamatok alkotására ugyanakkor a gyerek még fejletlen az általános iskola alsó tagozatában. Ezért találta ki Dimény Judit, Sárosi László és jómagam is a zenei dimenziókkal való játékokat. Ezek lehetnek a hang különböző dimenzióit tekintetbe véve dallami és ritmikai játékok, ahol a zenei forma még nem feltétlen követelmény.

Ha tekintetbe vesszük, hogy a ritmikai játékok meddig nyúlnak vissza, akkor azt kell mondanunk, hogy az emberiség bölcsőjéig. Az efféle játékokat a ma élő primitív népeknél is tetten érhetjük. Az ember ősi ösztönét követve lemásolta a környező természet hangjait, a szél zúgását, a mennydörgést-villámlást, a tenger morajlását stb. A természet világának zörejeit, hangjait saját életritmusához szelídítette: harci táncok, beavatások, halotti szertartások.

Ha gyermekeinket csak a ritmus világába kényszerítjük, akkor feltételezzük rólok, hogy ritmus-improvizációkban követik a bennük rejlő ősi ösztönt. Ezt könnyűszerrel megteszik, mert a génjeikben rejlő őserő könnyen a felszínre tör. Egy jól szervezett ritmikai játékban az egyenletes lüktetéshez képest aprózás révén érdekes poliritmikus hangzások jönnek létre.

Ha megfelelő ütőhangszereket adunk a gyerek kezébe, azt találjuk, hogy – mint az ősemberek, vagy a ma élő primitív népeknél – ezek nem csak ritmushangszerek, hiszen a hangolható dobok, a különböző hangszínű bambuszsnádak, csontok nem-

csak hangszínt, hanem hangmagasságot is produkáltak. Nos, egy ilyen válogatott ritmushangszerekből álló zenekar, ha azt egy vezető szólam, az egyenletest hangoztató nagy dob fogja össze, az aprózások, bővítések, lassítások révén a hangszín és hangmagasság csodálatos egyvelegét hozza létre, pontosabban a zenei poliritmika csodáját. A ritmikus játékok másik vonzereje a monotonitásban rejlő intenzitás-növekedés. Az ősi szertartások feltehetően hosszúak voltak, nemegyszer több napig is eltartottak. A belső fűtöttség olyan fokra hágott, hogy extázisuk gyakran más tudatállapotba sodorta őket. A zenei extázisig eljutni az örömezzések egyik legemelkedettebb formája, amely a gyermek számára is a zenei befogadás szélesebb spektrumát nyitja meg.

Az aktivizálásnak másik formája, ha írott zenét hallgatunk gépi úton, majd ritmushangszerekkel szabad kísérletet engedélyezünk hozzá (ritmus-aleatória). Ezek a ritmusimprovizációk lehetnek szabad kísérletek, osztrínátók, amelyek azzal válnak kreatívvá, hogy beintésre vagy egyéni szabadsággal lépnek be. Az effajta csengő-bongó kísérletet két kezes vezénnyel is irányíthatjuk, amely a szólamok váltott, illetve egyszerre való megszólalását teszi lehetővé.

A dolog nagyszerűsége abban rejtezik, hogy az efféle zenei folyamatot gyermek-karmesterre is bízhatjuk.

Ha már az egyes feladatok szintjén is adunk néhány ötletet, akkor el kell mondanunk, hogy minek kapcsán születtek ezek az ötletek.

Az általános iskola első és második osztályában egy, a szokásostól eltérő anyagot állítottunk össze abból a megfontolásból, hogy az énekorák száma véglegesen heti egyre csökkent, a gyerekek zöme nem nagyon kedveli a zenei írást-olvasást, az európai normák más zenéket is preferálnak, mint a nemzeti népzene és dalkincs. Ötleként merült fel, hogy a gyerekeket bizonyos zenei hangulatokba vezettük be a zenehallgatási anyag és az ahhoz kapcsolódó népzenei és egyéb dalanyag kapcsán. Nem térve ki más európai népek dalanyaga elől sem.

Érdekes momentumként tettük be a hallgatási anyagba azokat az értékelhető popzenei számokat, amelyek növelik a gyerekek popzene iránti szelekciós vágyát és készségét, és felkészíti őket a zenei szak elvetésére.

A zenei hangulatok ilyenfajta bemutatását ritmikai-dallami, hangszeres kreatív gyakorlatok követik, hogy a gyermek a zenét ne csak a befogadás, hanem az alkotás szintjén is megismerje.

Mielőtt a részletekbe belemennénk, előrebocsátunk néhány információt arról a kísérletről, amely azzal a céllal indult, hogy a gyerekeket bevezesse az igazi nagy zenék és emberi hangulatok világába. Kecskeméten három általános iskola alsó tagozatos pedagógusa vállalta a kísérleti munkát az általános iskola első, majd folyamatosan a második osztályában.

Az első két és fél hónap a gyerekek beosztásával, hangjának beállításával telik el. A tulajdonképpeni kísérleti munka november közepén kezdődik. Válogatott zenei anyagokon keresztül vezetik be a gyerekeket a zenés mese, a vidám, a szomorú, a táncos hangulatokba zenehallgatással, illetve hallás útján megtanulandó gyermek- és népdalok révén.

A zenehallgatásnál nem az elemzés, a hangszerek kihallása, formai elemzés a cél és feladat, hanem a zene hangulatának megéreztetése rajz, a zenéhez applikált improvizáció (hangszeres, énekes), mozdulat, tánc segítségével. Így a legnagyobb zenék részletei is műsorra kerülhetnek.

A kreatív gyakorlatok magán-, illetve mássalhangzó-gyakorlatai kiegészülnek érdekes térgyakorlatokkal. Itt a zenei tér szervezésére gondolunk, amelyet *Durkó Zsolt* szervezett a 'Halotti misé'-ben, de megtalálható a 'Gyertek haza, ludaim' kezdetű népi gyermekjátékban is. A magánhangzó-gyakorlatokhoz kitűnő elektronikus felvételt mellékelünk. A népi anyagban kézenfekvő a 'Koszorú, koszorú' kezdetű dal gyakorlása.

További érdekességet jelent valamely mondóka, illetve dal szövegének versszerű elmondása, amelyhez egy tartalmában hasonló dal kapcsolódik háttérzeneként.

(*Rubinstein* domináns effektus-elve). Mondókát helyezhetünk két fixált hangmagasságra és beindíthatjuk egyszerre vagy kánonikusan, amelyhez szintén lehet alkalmazni a mondóka narrátor-szerű előadását, valamint csengő-bongó ütőhangszerek aleatórikus használatát.

A metallofon mint kísérőhangszer fixált dó-szó váltott kezes megszólaltatásához csodálatos mondóka- vagy vers-improvizációkat lehet énekelni egy lehetőleg megadott hangterjedelmen belül. A képről való meseéneklés régi ötlet, de két szólabban, szerepek szerinti osztásban, poliritmiát sejtető belépésekkel új ötletnek számít.

A zenére való mozgás szintén ősi ötletnek tűnik. Mégis próbálkozunk táncpárokkal, akik kezükben esetleg a mozdulatot felnagyító szalagot vezetnek a levegőben, mint a művészi tornászok, egymás mozdulatait figyelik és próbálják azokat egymással összhangba hozni, míg a többi figyel és készülődik a parkettre, hogy valami újabbat valósítson meg. A várakozás egyfajta feltöltődést eredményez és a feladatra való koncentráció nagyobb hőfokot ér el.

A tánchoz a gyerekek is énekelhetnek, de lehet hangosított gépi zene is.

Ha rendelkezésre áll komolyabb sztereó vagy quadrofon berendezés, játszhatunk kis karmesterjátékot is. A vezénylő kis hurkapálcikát kap a kezébe – ez a karmesteri pálcica egyben és egy vagy két kézzel vezényli a zenei folyamatot. A család nem olyan szembetűnő – mármint-hogy a kéz csak követi a zenei folyamatot –, a fejlesztés érdekében használhatunk ilyen kis trükköket. Bicíniát bemutathat a tanár úgy is, hogy egyik szólamát a magnó adja, a másikat ő éneklő élőben. A névritmizálások, dallamosítások, ritmusüzenetek küldése az osztály különböző részeibe szintén gazdagítja a gyerekek kreatív hozzáállását, valamint fejlesztik zenei térérzéküket.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy alapvető célunk az, hogy megmozgassuk a gyerek fantáziáját, felkeltsük alkotó kedvét, bevezessük a zene világába, hangulataiba, örömteli és szomorú pillanataiba,

felkeltsük táncos kedvét és zenehallgatási igényét, s végül fejlesszük a zenei értékítéletét. Ez lenne az első és második általános iskolai osztály feladata, mielőtt belekezdené a zene-írás és -olvasás rendkívül fontos és munkaigényes gyakorlataiba.

Irodalom

Dimény Judit (1981): *Hang-játék*. Zeneműkiadó, Budapest.

Sáry László (2000): *Kreatív zenei gyakorlatok*. Ars Longa, Jelenkor kiadó, Pécs.

Burián Miklós

A középkor könnyűzenéje

Ha meg akarjuk ismertetni a diákokkal a történelmet, a filmek valóságnak tűnő díszleteivel szemben a múlt valós emlékeit kell úgy bemutatnunk nekik, hogy az lenyűgöző élményként hasson rájuk.

Olyan korban élünk, amelyben a gyerekek a történelmet, irodalmat legelőször az amerikai filmekből ismerik meg. Azokból a filmekből, amelyekben a történelmi hűség vagy a mű eredeti tartalmának, mondanivalójának bemutatása helyett az izgalom és az érzelmek felborzolása a cél. És mivel könnyebb filmet nézni, mint például olvasni vagy múzeumba menni, az amerikai filmek torzított történelemképe úgy ivódik be a gyerekekbe, hogy a pedagógus feladata az iskolában már nem az új ismeret közlése, hanem a filmélményekből szerzett áltudás korrigálása. Hiszen már az óvodák jóhiszemű óvónénijei is örömmel kapcsolják be a Disney-rajzfilmeket ajándékként, vagy csak mert így könnyebb – s a felsőoktatási intézmények magyar irodalmi szemináriumain ha megkérdezi az oktató, hogy hogyan végződik 'A párizsi Notre Dame', a hallgatók gondolkodás nélkül mesélik Esmeralda és Phoebus kapitány boldog egymásra találását.

A tudásnak ez a korrigálása sem olyan egyszerű már. A diákok ugyanis hozzászoktak a komplex és intenzív élményekhez a multimédia, az internetes játékok, a mozi hatására, amellyel szemben a mesélés, (fel)olvasás már erőtlennek, unalmasnak és fárasztónak tűnik – hiszen ráadásul még a fantáziára is szükség van. Éppen ezért az iskolai oktatásban most még nagyobb szükség lett a szemléltetésre – más-

különbben a gyerekek egy részénél hatástalan marad mindaz, amit az irodalom-, történelem-, ének- stb. órákon végighallgat. Ha azt akarjuk, hogy az irodalmi alkotás legyőzze a filmélményeket, az irodalom története helyett végre a konkrét műveket kéne elővenniük a pedagógusoknak, s nem sajnálva az időt és energiát, úgy elemezni az alkotásokat, hogy az élményként és ne tanulnivalóként hasson a diákokra.

A Musica Historica együttes új, 'Amor ey' című albuma a középkori történelem, irodalom és zene oktatásában is nagyon jól használható összeállítást kínál nekünk. (Szerkesztette és a műveket feldolgozta Csörsz Rumen István.)

A középkor zenéjéről a legtöbb embernek az egyházi gregorián muzsika jut az eszébe. Az 'Amor ey' egy kevésbé ismert milióbe: a világi énekköltészet izgalmas, változatos világába kalauzolja el a hallgatót. S talán nem mellékes az a tény sem, hogy a maga nemében egyedülálló ez a vállalkozás: mindeztidáig Magyarországon ilyen tematikájú CD nem született. Ráadásul a Musica Historica együttes munkája nem a dallamok pusztá megszóltatásában áll. A feldolgozást komoly tudományos kutatás előzte meg, a művek autentikus feldolgozása Csörsz Rumen István szaktudását dicséri.

Egyfelől a középkor egyszólamú világi zenéjéből nyújt válogatást a huszonegy dalt feldolgozó album, abból a muzsikából,

amely a királyi és főúri udvarokban, városok, falvak piacterein hangzott el vándorzenészek vagy híres költők előadásában. A művek javarészt a lovagi költészet emlékei, közös forrásuk a trubadúrlíra, amely a 11. századi Dél-Franciaországból származik. Köztudott, hogy a középkori Európában a trubadúrköltészetben valósult meg először a szerelem és a vele legtöbbször azonosnak tekintett, ideális nő eszményítése. A szerelmes lovag (a fin' amant), hogy hölgyéhez méltó legyen, önmaga folyamatos tökéletesítésén fáradozott, a szerelem örömét (joy) pedig a legtöbb trubadúr úgy élte meg, mint egy misztikus érzést, amely költészetének ihletet ad. *Jaufré Rudelt* például „a távoli szerelem költője”-ként őrizte meg az emlékezetet. A főúri trubadúr egy tavaszi patakaparton írta az albumon elhangzó énekét a kedveshez, akit mintha csak édes vágyak rajzolódnának a messzeségbe. A trubadúrok mestere, *Bernart de Ventadorn* pedig legtöbbször a tünékeny, gyönyörűséggel teli pillanatokat énekelte meg.

Az egyszólamú dalok mellett az album a korabeli tánczenével is megismertet. A 13. századi *Neidhart von Reuenthal* mindkét téli dala táncmulatsággal folytatódik, ahol stájer parasztok vigadnak. Kortársra, a gallego nyelven alkotó *Martín Codax* az ibériai szerelmi líra híres képviselője volt, az albumon szereplő egyik dalát az áprilisi királynéválasztáskor énekelték, s a felszavazott férjeket csúfolták vele.

A lenyűgöző zenei élmény mellett a szerkesztő egy különleges csemegével is kedveskedik a hallgatónak: a CD borítóján *Vaskó Péter* avatott tolmácsolásában az elhangzott dalok műfordítását is elvashatjuk.

Remélhetőleg kiválóan használhatja az albumot az általános és a középiskolai oktatás, de – tekintve, hogy tulajdonképp a középkor könnyűzenéjéből nyújt válogatást a lemez – ritka csemegeként szolgálhat mindazoknak is, akik igényes kikapcsolódásra vágnak.

Nagy Júlia

A gyermekkor-történet a hazai neveléstörténeti kutatásokban

Érdekes, kissé paradox helyzet előtt állunk, amikor a gyermekkorutatókról gondolkodunk. A 20. század második felétől egyre gyakrabban fogalmazódik meg a társadalmi szféra különböző területein az „elvesztett gyermekkor”, a „gyermekkor halála” toposza, ugyanakkor az elmúlt évtizedben gyermekekkel, fiatalokkal kapcsolatos kutatások sokasága készült el mind hazánkban (Ifjúság 2000), mind pedig világszerte. A gyermekkorutatókon belül kiemelt helyet kapott a gyermekek, a fiatalok helyzetének, szerepének, a velük való bánásmódnak a vizsgálata a különböző történeti korokban.

A társadalomtudományos történetírás megjelenésével megrendült az egységes, belülről koherens historiográfiába vetett hit, megtört a makrotörténet-írás egyeduralma, és ezzel párhuzamosan felleltek a mikrotörténeti kutatások, amelyek kiváló alapot szolgáltattak a gyermekkor-történeti kutatásoknak is. A mikrotörténet megjelenésével megerősödött az a gondolat, hogy

a múltból több történet is elmondható, „legalább annyi, ahány múltbéli jelentésszűfűgést a történész, szakszerű kutatási módszerekkel, rekonstruálni tud”. (*Gyáni*, 2000. 43.) A gyermekkor-történeti kutatásokra ezt a megállapítást még inkább érvényesnek tartathatjuk, erről bizonyosodhatunk meg mind a hazai, mind pedig a nemzetközi gyermekkor-történeti kutatásokat vizsgálva.

Ha a hazai gyermekkor-történeti munkákat nézzük, akkor tematikailag három nagy egység körvonalazódik. Az első csoportba a külföldi gyermekkor-történeti kutatásokat összefoglaló munkák tartoznak. Ezek közül is kiemelkedik a hazai gyermekkor-történet egyik megalapozójának, Szabolcs Évának a munkája (Szabolcs, 1986), mely 16 évvel később jelent meg a Pedagógiai Szemlében, mint a gyermekkor-történet alpműveként, „szentírásaként” számon tartott Ariés-mű. (1) Ettől kezdve íráskor sora részletesen mutatta be elsősorban a francia és angol nyelvű tudományos életben zajló vitákat (Szabolcs, 1990, 2000, 2003, 2003a; Vajda, 1997; Golnhöfer – Szabolcs, 1998; Vajda – Pukánszky, 1998; Pukánszky, 2001, 2001a), ugyanakkor a 90-es évek elején – kivéve Vincze László (Vincze, 1991) írását – még nem jelent meg hazai, önálló kutatásokat bemutató tanulmány.

Az okokat keresve számos tény lehet kiemelni: egyrészt a történetíráson belül a 20. század közepéig az Annales-kör megjelenése ellenére is háttérben maradtak a gazdaság-, társadalom- és kultúrtörténeti kutatások, így a neveléstörténet sem nyitott az intézményes nevelés és az oktatáspolitikai történetén kívül eső területek felé; másrészt a külföldi gyermekkor-történeti művek többsége nem, vagy csak szemelvényesen olvasható magyarul. (Patyí, 2001) Az összefoglaló munkákkal kapcsolatban joggal merülhetne fel kritikaként, hogy elsősorban a francia, angol, amerikai kutatásokra tértek ki, kiemelve Ariés mellett Linda Pollock, Lloyd deMause, Neil Postman nevét, ugyanakkor például a német nyelvterületen zajló kutatásokról igen keveset tudhatunk meg. Ezt általában azal magyarázzák, hogy a gyermekkor-történetet Németországban is sokáig Ariés és a körülötte kialakult vita befolyásolta, holott Pukánszky Béla (Pukánszky, 2001) és Vincze Tamás (Vincze, 2003) is felhívják figyelmünket arra, hogy 1960 előtt is születtek olyan munkák, amelyek – ugyan más hangsúllyal – a gyermekképpel foglalkoztak. Ezek jelentőségét azonban még saját – hazai – kutatótársaik sem ismerték

fel. A magyar kutatók közül az 1990-es évek második felében Kéri Katalin a gyermekkor-történet nyugat-európai dominanciáját akarta megtörni, amikor a spanyolországi, portugál és olasz gyermekkor-történeti kutatásokkal kezdett el foglalkozni. Véleménye szerint a dél-európai kutatók jogi, irodalmi, képzőművészeti, orvosi, statisztikai és néprajzi források felhasználásával kiválóan megvalósítják az interdiszciplinaritás elvét. (Kéri, 2003a)

A hazai gyermekkor-történeti íráskor nagy csoportját alkotják azok az elsődleges és másodlagos forrásokat tartalmazó szöveggyűjtemények, amelyek kiemelten kezelik egy adott társadalmi rendben a gyermek helyéről és szerepéről alkotott felfogásokat, a gyermekkel kapcsolatos vélekedéseket. Az eredeti, elsődleges forrásokat feldolgozó munkák közül a Kéri Katalin által szerkesztett forrásgyűjtemény emelkedik ki, amelynek összeállításakor a szerkesztő legfőbb célja az volt, hogy szemléltesse az egyes korok gyermekeinek mindennapjait, illetve a korabeli – írástudó! – felnőttek róluk alkotott véleményét. (Kéri, 1999) A legújabb neveléstörténeti szöveggyűjtemény (Mészáros – Németh – Pukánszky, 2003) szervesen kapcsolódik a gyermekkor-történeti szempontok alapján készült 'Neveléstörténet' című könyvhöz (Németh – Pukánszky, 1994; Mészáros – Németh – Pukánszky, 2003a), így nem meglepő, hogy ugyan nem gyermekkor-történeti szöveggyűjteményként jelentették meg a szerkesztők, szerepelnek benne források régmúlt idők – sajnálatos módon csupán egyetemes – gyermekképpéről. Az alapvető, nemzetközi gyermekkor-történeti szakirodalomból szemelvényeket tartalmazó szöveggyűjtemények (Kéri, 1997; Vajda – Pukánszky, 1998) kiváló mintát adtak a különböző történeti korok gyermekképpének, kisgyermek-nevelési gyakorlatának kutatásához.

A harmadik nagy csoportba azokat a munkákat soroltuk, amelyek önálló kutatásokat mutatnak be. Örömmel tapasztalhatjuk, hogy a neveléstörténészek (Kéri Katalin, Nóbik Attila, Pukánszky Béla, Szabolcs Éva), történészek (Péter Katalin),

néprajzkutatók (*Hegedűs Ildikó*), pszichológusok (*Vajda Zsuzsanna*) közül egyre többen vállalkoznak gyermekkorral, gyermekképpel kapcsolatos kutatásokra.

Az első hazai vizsgálódásokat történészek végezték el. Ugyan *Németh György* ókori játékokról szóló könyve nem igazán gyermekkor-történeti munka, de véleményünk szerint fontos kiemelni szerepét, hiszen a felnőttek játékaival mellett a gyermekek játékaira is kitért. Az első, kifejezetten gyermekkor-történeti kutatást Magyarországon *Péter Katalin* által vezetett kutatócsoport végezte el. Eredményeiről, a korai újkori arisztokrácia gyermekeinek helyzetéről 1996-ban egy tanulmánykötetben be is számoltak. Elismerve a kötetben szereplő tanulmányok jelentőségét, mégis a bevezetőben írtakat emelnénk ki, hiszen

ezek további vizsgálódás alapjául szolgálhatnak: „az derült ki, hogy nincsen olyan forrástípus, amelynek egyik vagy másik darabjában ne lennének a gyermekekről szóló információk” (*Péter*, 1996. 9.) A következő évben, 1997-ben

a *História* történelmi folyóirat egy teljes számot (5–6. szám) szánt a gyermekkor-kutatásoknak: az ókortól kezdve egészen a 20. századig mutatott be különböző gyermekorsókat, gyermekek életével kapcsolatos történeteket, helyeket. Véleményünk szerint ez a tematikus szám méltó lenne a folytatásra.

A történészek mellett a neveléstörténészek sem tétlenkedtek. A gyermekképp alakulásának összefoglalásaként két kiemelkedő munka jelent meg: Szabolcs Éva (*Szabolcs*, 1995) követte nyomon a gyermekekről való gondolkodást a középkortól a 20. század elejéig, majd *Pukánszky Béla* (*Pukánszky*, 2001) adott áttekintést a gyermekfelfogás történetéből. A gyermekortörténet egyik legjelentősebb hazai szakértőjének könyve nemcsak azért vált alapvető szakirodalommá,

mert elsődleges forrásokon alapuló elemzést ad a gyermekképp fejlődéséről, hanem mert a gyermekkor-történeti kutatások módszertanát is gazdagítja a történeti demográfia beemelésével. A könyvben – sajnos csak – illusztrációként közölt képzőművészeti alkotások arra ösztönzik az olvasót, hogy a gyermekábrázolás jellemzőin is elgondolkodjék. Pukánszky Béla munkája magán viseli a magyar gyermekkor-történeti kutatások legfőbb jellemzőit: a hazai neveléstörténészek elsősorban Magyarországra és Nyugat-Európára koncentrálnak, Kéri Katalin munkáit kivéve kevés írás született, amely kitérített volna akár Európa más tájaira, akár a Közel- és Távol-Kelet gyermekszemléletére. A gyermekkor-történeti kutatások elsősorban pedagógiai munkák (gondol-

A magyar kutatások nem foglaloznak a „különleges bánásmódot igénylő gyermekek”, illetve a gyermekbántalmazás történeti megítélésével: sem a fogyatékkal élőkkel, sem a bántalmazott gyermekekkel, sem a fiatalokú bűnelkövetőkkel kapcsolatos vélekedésről nincs információnk.

kodók művei, tankönyvek, pedagógiai sajtó) forráselemzésén alapulnak, kevésbé jelenik meg például a képzőművészeti alkotások, jogi, statisztikai dokumentumok, adatok elemzése, a régészeti leletek felhasználása.

Mindennek ellenére azt mondhatjuk, hogy jelenleg a magyarországi gyermekkor-történeti kutatás „kezdi kinőni gyermekcipőjét”, egyre sokoldalúbbá, multi- és interdiszciplinárisabbá válik, tudatosabban próbálja kialakítani a gyermekkor-történet magyar nyelvű fogalmi rendszerét. (*Nóvik*, 2000) Erről tanúskodnak a gyermekkor-történeti kutatásokról készült monográfiák (*Szabolcs*, 1999; *Pukánszky*, 2001), tanulmánykötetek (*Pukánszky*, 2000, 2003) és konferenciasorozatok (mind a 2002-es, mind a 2003-as Országos Neveléstudományi Konferencián külön szimpózium foglalkozott a gyermekkor-történeti kutatásokkal). A legújabb eredményeket *Szabolcs Éva* monográfiája (*Szabolcs*, 1999), az *Iskolakultúra* 2002. évi tematikus száma (3. szám), valamint a 19–20. század gyermekkorának történetét többféle szempont-

ból bemutató tanulmánykötet (*Pukánszky, 2003*) foglalja össze.

A gyermekkor-történeti kutatások nemcsak a neveléstörténeti vizsgálatok témáinak körét bővítik, hanem módszertani megújulást is hoztak. Ezt leginkább *Szabolcs Éva* munkája bizonyítja, aki a gyermekkortörténet kutatásában egy új kutatási módszert vezetett be, a tartalomlemezést. A szerző dualizmuskori folyóiratok (Kisdnevelés, Család és Iskola, Néptanítók Lapja) tartalomlemezésével vázolta fel az 1868–1890 közötti korszak gyermekképét, s közben nemcsak a gyermekfelfogásról adott információt, hanem e kutatási módszer alkalmazásának nehézségeiről is. Elgondolkodtató, hogy a neveléstörténetesek figyelmét kevésbé keltette fel ez a munka, hiába írta meg Nóbik Attila vitaindító recenzióját (*Nóbik, 1999*), és szólította fel a gyermekkor-történet hazai művelőit eszmecsereire. Ez a tény azért is sajnálatos, mert Szabolcs Éva írása kapcsán a neveléstörténeti kutatásokban végbemenő paradigmaváltás kérdéseiről is lehetne (kellene) beszélni.

A 2003-ban megjelent tanulmánykötetreméltán lehet büszke a szerkesztő (*Pukánszky, 2003*), hiszen az eddig annyira hiányolt multidiszciplinaritásra, a többféle forrás felhasználására adott példát. A tanulmányokat olvasva nemcsak *Fáy András* filantropista gondolataival ismerkedhetünk meg (*Dombi, 2003*), hanem a „hosszú 19. század” tankönyveiben megjelenő gyermekszemlélettel is. (*Pukánszky, 2003a*) Esettanulmányával, mely egy nyitrai diák, *Magos Sándor* mindennapjairól szól, *Katona Csaba*, a Magyar Országos Levéltár kutatója felhívja a figyelmet arra, hogy a levéltárak anyagai között sok olyan forrás fellelhető, amelyekkel gazdagítani lehetne az eddig felhasznált források körét. (*Katona, 2003*) A tanulmánykötetben négy írás is sajtóelemzésen alapul: *Nóbik Attila* a pedagógiai lapokat elemezve a pedagógusok gyermekről, családról való gondolkodását, a család és iskola kapcsolatát vizsgálja (*Nóbik, 2003*), míg *Balogh Lidia* Az Én Ujságom képes irodalmi gyermeklap illusztrációit elemzi. (*Balogh, 2003*) Két ta-

nulmány is foglalkozik az 1950-es évek gyermekképével: *Kéri Katalin* (*Kéri, 2003*) a Nők Lapja és az Óvodai Nevelés elemzése mellett a gyermekjátékokat is vizsgálja, míg *Kis-Molnár Csaba* és *Erdei Helga* (*Kis-Molnár – Erdei, 2003*) írása a Nők Lapja tartalomlemezésével a gyermekkép, a nevelési problémák mellett a nők helyzetéről ad rövid áttekintést. A multidiszciplinaritás megjelenését *Hegedűs Ildikó* (*Hegedűs, 2003*) tanulmánya igazolja, aki összefoglalja a terhességgel, gyermekvárással, születéssel kapcsolatos népszokásokat, megerősítve bennünket abban, hogy mennyire fontos lenne, ha a gyermekkor-történeti kutatásokba még erőteljesebben beépülnének a néprajz által feltárt ismeretek. *Németh András* (*Németh, 2003*) és *Sonja Häder* (*Häder, 2003*) írásai nemzetközi témát dolgoznak fel: Németh András a reformpedagógia gyermekszemléletét elemzi, míg a német kutató a berlini munkásgyerekek életéről ad képet.

Ha a nemzetközi tendenciákkal vetjük össze a hazai gyermekkor-történeti kutatás helyzetét, további feladatok várnak még szakembereinkre. Egyrészt bővíteni kellene a gyermekkor-történeti kutatások témakörét. Magyarországon teljesen hiányzik az ókor gyermekképének feltárása, ezt nemzetközi szinten a Tel Aviv-i Egyetem oktatója, *Meir Bar-Ilan* teszi meg, aki összegyűjtötte az antikvitás gyermekképével foglalkozó szakirodalmak bibliográfiai adatait (<http://faculty.biu.ac.il/~barilm/bibchild.html>). A hazai középkori gyermekképről is kevés információ van (*Csukovits Enikő* foglalkozott ezzel), holott *Shulamith Shahar* (*Shahar, 2000*) már magyarul is olvasható könyve kiváló kiindulópont lehetne. A középkori gyermekkor feldolgozó munkákról a <http://www.the-orb.net/bibliographies/children.html> és a <http://historymedren.about.com/library/weekly/aa100500a.htm> webhelyen tájékozódhatunk. A felvilágosodás hazai gyermekképéről ad némi információt *Fehér Katalin* monográfiája (*Fehér, 1999*), de kifejezetten gyermekkor-történeti kutatás nem készült erről a korszakról hazánkban. A hazai gyermekkor-kutatás –

elsősorban a források könnyebb hozzáférhetősége miatt is – inkább a 19. századra koncentrálnak, ezen belül is kiemelt szerepet kap a dualizmus korának vizsgálata, amely összefüggésbe hozható a pedagógiai sajtó megjelenésével. Érdekes, hogy sem a két világháború közötti időszak, sem pedig a háborús gyermeksors eddig még nem kapott szerepet, holott ezzel kapcsolatban is olvashatunk kitűnő munkákat a nemzetközi tudományos életből. (*Brostoff – Chamovitz*, 2001; *Bauer – Strickhausen*, 1999)

Hiányként fogalmazható meg, hogy a magyar kutatások nem foglalkoznak a „különleges bánásmódot igénylő gyermekek”, illetve a gyermekbántalmazás történeti megítélésével: sem a fogyatékkal élőkkel, sem a bántalmazott gyermekekkel, sem a fiatalok bűnelkövetőkkel kapcsolatos vélekedésről nincs információnk. A gyermekvédelemhez kapcsolódó témákat gyermekkor-történeti szempontból – többek között – *Llyod deMause* elemezte (*deMause*, 1998), illetve *Hans Malmede*, a düsseldorfi Heinrich Heine Egyetem tudományos munkatársának kutatásait hasznos kézbe venni (*Malmede*, 1990), ha a gyermek- és fiatalkori bűnelkövetők helyzetét szeretnénk kutatni.

Másrészt a gyermekkor-történetet művelők számára fontos feladat lenne a források, a kutatómódszertani eszközök bővítése. Jelentős eredményként értékelhetjük Szabolcs Éva (*Szabolcs*, 1999) tartalom-elemzéssel kapcsolatos törekvéseit, aki egyúttal a pedagógiai sajtó mint elsődleges forrás jelentőségét is hangsúlyozta. Balogh Lídia (*Balogh*, 2003) és Kéri Katalin (*Kéri*, 2003) történeti ikonográfiai vizsgálatai is jó kiindulópontjai lehetnének a következő kutatásoknak, de újabb források (például filmek, plakátok, gyermekruhák, gyermekjátékok, naplók, szépirodalmi művek) és módszerek (biográfiai kutatások, oral history) beépítésén is érdemes lenne elgondolkodni a nemzetközi kutatási eredmények nyomán. Érdemes megismerkedni *Rudolf Dekker* (*Dekker*, 1999) kutatásaival, aki 17. és 19. század közötti naplót vizsgált abból a szempontból, hogy hogyan írnak a gyermekkorról,

egyúttal felhívja a figyelmet a biográfiai kutatások alkalmazására a neveléstörténeti kutatásokban. Szintén önéletírásokat, naplót elemez az *Elizabeth Warnonck Fernea* által szerkesztett könyv (*Fernea*, 2003), amely „Emlékezés a gyermekkorra a Közel-Keleten: Önéletírások a változások évszázadából” címmel jelent meg. Ez a könyv a közel-keleti országokban felnőtt gyermekek életéről szól, kiemelve a vallás és az etnikai hovatartozás szerepét a gyermekek életében. Hasonló – elsősorban pszichohistóriai jellegű – munkák jelentek meg Németországban is: például *Ralph Frenken* (*Frenken*, 2003) a szülő-gyermek kapcsolatot vizsgálta az 1200–1700 közötti időszakban Hollandiában. Azonban ilyen jellegű kutatások elvégzéséhez elengedhetetlen lenne a biográfiai kutatások módszertanának kidolgozása, a neveléstörténeti kutatásokba való tudatos beépítése. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a gyermekkor-(történeti) kutatásról készüljenek olyan összefoglaló munkák, amelyek – hasonlóan a Németországban most megjelent „Bevezetés a gyermekkor-kutatásba” című munkához (*Hurrelmann – Bründel*, 2003) – az alapfogalmakat tisztázzák, (történeti) áttekintést adnának a gyermekkorban megjelenő problémákról.

2003 októberében az Amerikai Egyesült Államokban megjelent háromkötetes enciklopédia (*Fass*, 2003) az ókortól kezdve napjainkig vizsgálja a gyermeket társadalom-, művelődés- és politikátörténeti szempontból, multi- és interdiszciplináris módon. Valószínűleg hazánk nem tudna 337 szerzőt felsorakoztatni a történet-, a nevelés-, az irodalom-, az orvostudomány, a szociológia, a régészet és művészettörténet területéről, akik 445 szócikkben 250 fotóval, grafikával illusztrálva nemcsak a gyermekkor intézményes formáival foglalkoznának, hanem a gyermekek mindennapjaival, a szülő-gyerek kapcsolat alakulásával, a szexuális bántalmazás történetével, a média hatásával is, de talán nem irreális vágy Magyarországon sem egy inter- és multidiszciplináris lexikon megjelenetése a gyermekkor-történetről, a gyermekkor-kutatásról.

Jegyzet

(1) Ariés munkája franciául 1960-ban, magyar nyelven 1987-ben jelent meg: Ariés, Philippe (1987): A gyermek és a család az ancien regime korában. In: *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest. 9–317.

Irodalom

Ariés, Philippe (1987): A gyermek és a család az ancien regime korában. In: *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest. 93–17.

Balogh Lídia: Egy századforduló gyermeklap, az *Én Ujságom* illusztrációi. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 185–207.

Bauer, B. – Strickhausen, W. (1999): „Für ein Kind war das anders” *Traumatische Erfahrungen jüdischer Kinder und Jugendlicher im nationalsozialistischen Deutschland*. Metropol Verlag, Berlin.

Brostoff, A. – Chamovitz, Sh. (2001, eds.): *Flares of Memory: Stories of Childhood during the Holocaust*. Oxford University Press, New York.

Dekker, R. (1999): *Childhood, Memory and Autobiography in Holland from the Golden Age to Romanticism*. Macmillan, London.

DeMause, L. (1998): *The History of Child Abuse*. http://www.psychohistory.com/htm/05_history.html

Dombi Alice (2003): A gyermekbarát pedagógia megjelenése Fáy András nevelési tartalmú műveiben. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 18–26.

Fass, S. P. (2003, szerk.): *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society*. MacMillan Library Reference.

Ferneu, E. W. (2003, szerk.): *Remembering Childhood in the Middle East: Memoirs from a Century of Change*. Published in Paperback by American University in Cairo Press.

Fehér Katalin (1999): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Frenken, R. (2003): „Da fing ich an zu erinnern...”. *Die Psychohistorie der Eltern-Kind-Beziehung in den frühesten deutschen Autobiographien*. Psychosozial-Verlag, Giessen.

Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (1999): A gyermekkor kutatása új megközelítésben. *Műhely*, 5–6. 175–178.

Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest.

Häder, S.: „Munkásgyermek”-mítosz? Egy hagyományos kelet-berlini munkásnegyed tanulási lehetőségei, mentalitása és cselekvésmintái (1945–1958). In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 287–301.

Hegedűs Ildikó (2003): Boldogasszony ágyában: Népi hiedelmek a termékenységgel, a terhességgel és a szüléssel kapcsolatban. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 208–228.

Hurrelmann, K. – Bründel, H. (2003): *Einführung in die Kindheitsforschung*. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.

Katona Csaba: „Én már itt tanítómától eleget szenvedtem” – Egy diák hétköznapi Nyitran az 1860-as években. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 147–160.

Kéri Katalin (1996): Szemléletváltás a neveléstörténet tanításában. *Iskolakultúra*, 9. 103–108. (<http://nostromo.pte.hu/~carry/text/szemlele1.htm>)

Kéri Katalin (1997, szerk.): *Távoli tájak, ismeretlen gyerekek*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

Kéri Katalin (1999, szerk.): *Tovaitűnő álmok. Válogatás a gyermekkortörténet európai forrásaiból*. Elektronikus kiadás, Pécs, 1999. március 31. <http://nostromo.pte.hu/~carry/publi.htm#szerk>

Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 229–245.

Kéri Katalin (2003a): *Gyermekortörténet Spanyolországban*. <http://nostromo.pte.hu/~carry/3nev-tud2003/3nev-tud.htm>

Kis-Molnár Csaba – Erdei Helga: Gyermekkép a magyar sajtóban 1950 után. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 246–286.

Malmede, H. (1990): Jugend zwischen Kriminalität und Kriminalisierung (1871–1918). In: Lisop, I. – Greinert, W.-D. – Stratmann, K. (szerk.): *Gründerjahre der Berufsschule* (Berufspädagogisch-historischer Kongreß vom 4–6. Oktober 1989 in Frankfurt am Main). Berlin – Bonn. 53–70.

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2003a): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.

Németh András – Pukánszky Béla (1994): *Neveléstörténet*. Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Németh András: A reformpedagógia gyermekképe – a szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékeny funkcionális gyakorlatáig. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 169–184.

Németh György (1994): *Ókori játékok könyve*. Pesti Szalon Könyvkiadó, Budapest.

Nóvik Attila (1999): Szabolcs Éva: Tartalomlemezés a gyermekortörténet kutatásában. *Gyermekkép Magyarországon 1868–1890. Magyar Pedagógia*, 4. 457–459.

Nóvik Attila (2000): Kísérlet a gyermekkép fogalmának meghatározására *Magyar Pedagógia*, 3. 367–376.

Nóvik Attila (2003): Gyermek, család, iskola – változások és kapcsolatok a 19. század végi Magyarországon. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 161–169.

Patyi Gábor (2001): Nevelés- és/vagy gyermekortörténet? In: Németh Zsuzsanna (szerk.): *Tudomány*

Napja 2001. *Tanulmányok a pszichológia, a pedagógia és a kultúrtörténet tárgyköréből.* Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Főiskolai Kar, Sopron. 60–66.

Péter Katalin (1996, szerk.): *Gyermek a kora újkori Magyarországon.* MTA Történettudományi Intézet, Budapest.

Pukánszky Béla (2000, szerk.): *A gyermek évszázada.* A konferencia szerkesztett előadásait tartalmazó kötet. Osiris Kiadó.

Pukánszky Béla (2000a): Új pedagógiai határtudomány – a gyermekortörténet. *Studia Caroliensia*, 3. 47–63.

Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története.* Műszaki Kiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (2001a): *A gyermekkor-történeti kutatások főbb tendenciái.* In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2001.* Osiris, Budapest. 77–95.

Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Két évszázad gyermekei.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (2003a): Tizenkilencedik századi magyar neveléstani kézikönyvek és tankönyvek gyermekszemlélete. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 27–146.

Shahar, Sh. (2000): *Gyermekek a középkorban.* Osiris, Budapest.

Szabolcs Éva (1986): Gyermekortörténet – család-történet. *Pedagógiai Szemle*, 4. 366–372.

Szabolcs Éva (1990): A család- és gyermekortörténeti kutatások újabb fejleményei. *Magyar Pedagógia*, 3–4. 170–184.

Szabolcs Éva (1995): *Fejezetek a gyermekképi történeti alakulásából.* Új Pedagógiai Közlemények. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest.

Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekortörténet kutatásában. Gyermekképi Magyarországon 1867–1890.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabolcs Éva (2000): Neveléstartomány és gyermekortörténet. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada.* Osiris, Budapest. 66–73.

Szabolcs Éva (2003): Gyermekortörténet: Új elméleti megfontolások. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 9–17.

Szabolcs Éva (2003a): A gyermek a történeti és szociológiai kutatásokban. In: Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai.* Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. 468–472.

Vajda Zsuzsanna (1997): Viták a gyermekkor történeti kutatásában. *Pszichológia*, 3. 285–300.

Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (1998, szerk.): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (1998): A gyermekkor és a gyermekfelfogás a történelemben. In: Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény.* Eötvös József Kiadó, Budapest. 7–11.

Vincze László (1991): Appendix neveléstörténeti munkákhoz: A „fekete pedagógia” történetéből. *Magyar Pedagógia*, 3–4. 195–213.

Vincze Tamás: Képek a 18–19. századi német családi nevelésből. In: Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai.* Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. 473–480.

Hegedűs Judit

A tanulási stílus és a kulturális háttér összefüggései

A tanulás különböző módjainak vizsgálata elvezetett a kulturális háttér és a tanulási stílus kapcsolatának kutatásához. Felmerült a kérdés, vajon kimutatható-e bármiféle összefüggés a tanuló kulturális háttere és tanulási stílusának jellemzői között. E kutatás eredményei különösen fontos tanulságokat hordozhatnak a hazai cigányság iskolai kudarcainak enyhítésére nézve is.

Minden ember különböző módon tanul, egyéni, rá jellemző tanulási stílussal rendelkezik. A tanulási stílus koncepciója azon alapszik, hogy a tanulási tapasztalatokra adott egyéni vá-

lasz az embernél konzisztens viselkedés és teljesítménymintákkal jellemezhető.

„A tanulási stílus, a tanulás sajátos, domináns, egyénre jellemző módja.” (*Pedagógiai Lexikon*, 1997. III. kötet, 489.)

A tanulásstílus-kutatások eredményeként ma már számos információ áll a tudomány rendelkezésére e stílusok fajtáiról, vonásairól. *Petriné Feyér Judit*nak a Pedagógiai Lexikonban közölt szócikke (1997), valamint *Oroszlány Péter* (1995), *Bordács Margit* és *Lázár Péter* (2002) műve alapján a tanulási stílusok az alábbiak szerint jellemezhetők: az érzékelés módzata, az emlékezet típusa szerint auditív, vizuális és motoros tanulási stílusról beszélhetünk.

Az auditív tanulási stílusú emberre jellemző, hogy legkönnyebben abból tanul, amit hall, érdeklődése a hallás útján felfogható ingerek, információk felé irányul. Hallásfigyelme és emlékezete fejlett, szeret hangoosan tanulni, a tanári magyarázat nagyban segíti a tanulandó anyag megértésében. Tanulását úgy segíthetjük, ha dalok, zenei művek, versek, ritmikus elemek hallgatására, létrehozására készítetjük.

A vizuális típusú ember legkönnyebben azt jegyzi meg, arra emlékszik vissza, amit látott – képeket, ábrákat, diagramokat, táblázatokat, filmeket, vizuális demonstrációs anyagokat idéz emlékezetébe a legkönnyebben. Képes a vizuálisan megjelenő részletek aprólékos, pontos megfigyelésére. A látási vagy vizuális tanulási stílusú emberek, amikor emlékezetükbe idézik a tanultakat, először maguk elé idézik a tankönyv megfelelő helyét, képzeletükben maguk előtt látják a könyv, a füzet egyes részeit (a lap alján vagy a tetején), majd

utána koncentrálnak a konkrét, felidézendő információra. A vizuális típusú emberek tanulása oly módon segíthető, ha különböző demonstrációs anyagokat, képeket, diagramokat, ábrákat, fotókat, filmeket, videókat és CD-ROM-okat használnak a tanulás hatékonyságának növelése érdekében.

A motoros vagy mozgásos tanulási típusú diákok jellemzője, hogy tanulás közben szívesen mozognak, jobban megy a munka, ha nem egy helyben, hanem járkalva, mozgással összekötve tanulhatnak. Szívesen manipulálnak tárgyakkal, és örömmel vesznek részt olyan feladatokban, amelyek mozgással kapcsolódnak össze, a fizikai mozgás fontos szerephez jut tanulásukban. A mozgási élményeket könnyen elraktározzák, testük finom mozgásait nagy ügyességgel vezérlik, a mozgásos tevékenység különböző formáit szívesen gyakorolják. A motoros tanulási stílusú emberek tanulását akkor segítjük leginkább, ha széleskörű lehetőséget adunk a mozgásra, minél

A vizuális típusú ember legkönnyebben azt jegyzi meg, arra emlékszik vissza, amit látott – képeket, ábrákat, diagramokat, táblázatokat, filmeket, vizuális demonstrációs anyagokat idéz emlékezetébe a legkönnyebben. Képes a vizuálisan megjelenő részletek aprólékos, pontos megfigyelésére. A látási vagy vizuális tanulási stílusú emberek, amikor emlékezetükbe idézik a tanultakat, először maguk elé idézik a tankönyv megfelelő helyét, képzeletükben maguk előtt látják a könyv, a füzet egyes részeit (a lap alján vagy a tetején), majd utána koncentrálnak a konkrét, felidézendő információra. A vizuális típusú emberek tanulása oly módon segíthető, ha különböző demonstrációs anyagokat, képeket, diagramokat, ábrákat, fotókat, filmeket, videókat és CD-ROM-okat használnak a tanulás hatékonyságának növelése érdekében.

több mozgásos aktivitást, táncot, drámajátékot, szabad mozgást viszünk a tanítási folyamatba, és ha tanárként nem büntetjük a spontán mozgást.

A társas környezet szerint intraperszonális és interperszonális típusú tanulókat különböztethetünk meg.

Amik inkább egyedül szeretnek tanulni, azokat az embereket az intraperszonális típusba soroljuk. Ők azok, akik kedvelik a

nyugalmat, a csendet tanulás közben, zavarják a külső környezet ingerei, a körülötte járkáló emberek, inkább magukban, mint másokkal tanulnak.

Velük szemben az interperszonális típusú tanulók szeretnek társakkal együtt tanulni, könnyen alkalmazkodnak az emberekhez, érdeklődésük olyan tevékenységek felé irányul, amelyeket csoportban lehet végezni. Szívesen vesznek részt páros és csoportmunkában. Kedvelik, ha a tananyagot megbeszélhetik másokkal, igénylik a társak jelenlétét, egyáltalán nem zavarja, sőt inspirálja őket, ha barátok, családtagok vannak körülöttük tanulás közben. Az interperszonális típusú tanulókat akkor segítjük leginkább, ha megbeszélhetik a különböző problémákat másokkal, a társas környezet, egymás kikérdezése, a tananyag párban, csoportban való feldolgozása nagyban hozzájárul tanulási eredményeik növekedéséhez.

A gondolkodás sajátossága szerint reflektív és impulzív tanulási típusokról beszélhetünk.

A reflektív tanulási típusú egyén a problémamegoldás előtt elemzi, logikai egységekbe foglalja az információkat. Először elgondolkodik, mielőtt hirtelen választ adna. Tanulás közben megáll az egyes részeknél, kérdéseket tesz fel magának. Szívesebben tanul egyedül, mint társakkal körülvéve. Metakognitív módon közelít a tananyaghoz, képes magát elemezni, irányítani, ellenőrizni, értékelni.

Az impulzív típusú tanulók válaszaikat impulzív módon közlik, előbb beszélnek, mielőtt mérlegeltek volna. Az impulzív tanuló a választát azonnal és gyorsan adja meg, míg a reflektív tanulási stílusú emberek több időt hagynak a válaszra. Az impulzív tanulók első benyomásra hirtelen reagáló emberek, jellemző rájuk a megfontolatlanosság, a nagy érzelmi reakcióval való válaszadás. Szívesen tanulnak, oldanak meg problémákat, vitáznak csoportban. Tanulásuk kooperatív csoportmódszerekkel eredményes lehet, a vita, a közös megbeszélés, egy-egy téma társak előtt való exponálása különösen szívesen végzett tevékenységük.

A tanulás különböző módjainak vizsgálatára, a tanulásstílus-kutatások fejlődésére elvezetett a kulturális háttér és a tanulási stílus kapcsolatának kutatásához. A tudomány képviselőiben felmerült a kérdés, vajon kimutatható-e bármiféle összefüggés a tanuló kulturális háttéré és tanulásának jellemzői között. Mindez pedig azért vált fontossá, mert a nagy bevándorló országokban, illetve az etnikai kisebbségek össznépességén belüli magas arányával jellemezhető államokban általános megfigyelés volt, hogy az etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekek alacsonyabb teljesítményt nyújtanak az iskolában, mint a többségi társadalomhoz tartozó társaik.

Jellemző volt az afro-amerikai etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek körében nagyobb mértékű iskolai lemorzsolódás, a tanulási sikertelenség, a gyenge matematika-eredmények, írás-olvasás terén mutatkozó hiányosságok nagy száma. A kutatók (*Banks – Banks, 2001*) a probléma hátterében az afrikai kultúra, a történelem, az eltérő szocializációs minták jellemzőit jelölték meg.

Ezek a megfigyelések azonban nem csupán a fejlett nyugati országokra jellemzőek, hanem a hazánkban élő roma tanulókat is érintik, a hazai roma diákság ugyancsak korai iskolai lemorzsolódással, aluliskolázottsággal, tanulási, iskolai kudarcokkal írható le. Az empátiás osztályba járó roma tanulókat vizsgálva *Réthyné (1999)* leírja, hogy az ott tanuló roma gyermekek átlagos beszéd-, írás- és kommunikációs szintje alacsony, azonban a problémák korántsem a tanulók alacsony képességeivel magyarázhatók. A tanulók nem a képességek, hanem az általános tájékozottság terén maradnak le társaiktól. Az empátiás osztály létrehozásának gondolata mögött a fejlesztés szándéka állt, azonban a szerző megjegyzi, az empátiás osztály azért nem lehet sikeres, mert nem igazodik a diákok sajátos kultúrájához.

A folyamatos kudarcok következtében felmerült az igény a multikulturális nevelést fontosnak tartó, fejlett országokban a tanuló háttérének, ezen belül is kulturális világának megismerésére, mert úgy gon-

dolták, hogy a diákság kulturális jellemzőinek feltárása, majd a kultúrához közel álló oktatási módszerek és stratégiák alkalmazása közelebb vihet a tanulási nehézségek megoldásához, a sorozatos kudarcok enyhítéséhez. Nem érdektelen megismerni a kulturálisháttér- és a tanuló-sistílus-kutatások eredményeit, mert különösen fontos tanulságokat hordozhatnak a hazai cigányság iskolázására, kudarcainak enyhítésére nézve is.

A kultúra és a tanulás összefüggései

A kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy a tanuló kulturális háttéré és az iskola elvárásai között lévő szakadék háttérében gyakran a diákságra jellemző kulturális különbségek állnak. *Benett (1990)* öt kulturális faktort azonosít, amelyek befolyásolják a tanulást. Ezek: a gyermekkori szocializáció, a szocio-kulturális háttér, a környezeti adaptáció, a biológiai hatások és a nyelv.

A gyermekkori szocializáció a különböző kultúrák egyedi gyermeknevelési gyakorlatára vonatkozatható, így például egyes kutatók az autoriter nevelési gyakorlatot összekapcsolják a mezőfüggőséggel, a laissez-faire gyakorlatot a mezőfüggetlenséggel. *Chimezie (1988)* az afro-amerikai gyerekeknek fejlettebb motorikus képességeket tulajdonít, megfigyelései szerint az afro-amerikai anyáknak több fizikai kontaktusuk van a gyermekükkel, mint az európai-amerikai anyáknak. Az afro-amerikai otthonokban általában több ember él együtt, az afro-amerikai gyerekek több és intenzívebb verbális és fizikai stimulusban részesülnek, mint a fehér gyerekek.

A gyermekkori szocializáció rendkívüli hatásának érzékeltetésére további példaként említhetjük *R. Spitz* híressé vált vizsgálatait, amelyek a szeretetkapcsolat nélkül nevelkedő gyerekek tanulására vonatkoznak. Vizsgálatában négy gyerekcsoport vett részt: lencházi csecsemők, börtönbüntetésüket töltő anyák gyermekei, nagyvárosi, értelmiségi családok gyermekei, egy halászfaluban élő családok gyermekei,

akiknek fejlődését egy éves korig kísérte végig. A négy csoport közül kiugróan más eredmények születtek a többi csoportéhoz képest a lencházi csecsemők körében: eleinte ugyan jól fejlődtek, azonban az első év végéig ijesztően hanyatlottak, az anya nélkül nevelkedett gyerekek fejlődésében 40 százalékos visszaesést tapasztaltak. A gyerekeknél megjelentek a hospitalizmus jelei, amely hatással volt az egyén intelligenciájára, képességeinek alakulására, olvasási, számolási eredményeire, de a társas kapcsolataira is kihatott.

Itt említhetjük meg *Danzinger és Frankl* vizsgálatait, akik a bécsi és egy albániai kisváros gyermekeinek fejlődését vizsgálták. Az albániai Kavaja környékén a gyermekgondozásra jellemző volt, hogy a csecsemők első életévüket lekötözve, egy bölcsőben töltötték, kezüket és lábukat összekötve, játékszer nélkül nevelkedtek. A mozgásban és a manipulációban való akadályozottság kihatott a tanulásukra, a lekötözött gyerekek elmaradtak mozgásfejlődésükben a bécsi gyermekekhez képest. (A mozgásfejlődésben jelentkezett lemaradás nem behozhatatlan, ha a gyerekek manipulációs, mozgási lehetőséget kaptak, megkésve bár, de behozták lemaradásaikat. Összehasonlítva a spitz-i vizsgálatokkal, a hospitalizálódott gyermeknek hiába volt játékszere, nem volt kinek a kedvéért elindulnia a fejlődés útján, az albán csecsemők vizsgálata pedig arra mutatott rá, hogy a kedvezőtlen környezeti feltételek mellett, de megfelelő anya-gyerek viszonyban is képesek elindulni a felfedezés útján a gyerekek. (*Mérei*, 1981)

Szociokulturális háttér tekintetében *Hall (1989)* magas és alacsony kontextusú kultúrákról beszél. Véleménye szerint a magas és az alacsony kontextusú kultúrák számos dimenzióban különböznek egymástól, így az időhöz való viszonyban, a társadalmi szerepekben, az interperszonális kapcsolatokban, a verbális üzenetekben és a társadalom szervezettségében. Úgy találta, hogy a mezőfüggő tanulás magas kontextusú kultúrában élő egyénekre jellemző, míg a mezőfüggetlen tanulás az alacsony kontextusú kultúrák jellemzője.

A romák időhöz való viszonya, időfogalma kapcsán *Forrai és Hegedűs* egyik művében arról olvashatunk (*Forrai – Hegedűs, 2000*), hogy az időhöz való viszony a tradicionális roma családokban eltér a többségi társadalomban megszokott formáktól. Míg másutt az idő nagy szerepet játszik, addig a roma családok kevésbé élnek az „idő nyomása alatt”, az időnek nincs olyan nagy jelentősége náluk, mint a többségi családokban. A holnap, a jövő kérdése a szükségletek szempontjából nem merül fel, a nevelésben a gyermek igényeit, kéréseit igyekeznek azonnal kielégíteni, a gyermeknevelésben nem kapcsolódnak semmilyen kötött napirendhez.

Az egyén szociokulturális háttere, a szülők iskolai végzettsége, szociális osztályba tartozása, jövedelem- és lakásvizonyai, lakóhelye mind olyan tényezők, amelyek hatással vannak a gyermek tanulására, iskolai eredményeire. Ilyen szempontból a roma népesség döntő többsége a szegény társadalmi rétegbe sorolható, a roma családok rossz szociális-gazdasági helyzete messzemenően rányomja bélyegét gyermekeik tanulására, amit számos szomorú statisztikai adat bizonyít.

Az ökológiai adaptáció szintén hat a tanulási stílusra. Néhány kultúrában például a környezeti túlélés erősen függ a fejlett perceptuális képességektől. A navajo családok gyermekeiket megtanítják állatcsordáik nagy távolságból történő felismerésére, és a veszély jelzését ugyancsak messziről képesek továbbítani, egymásnak átadni.

A biológiai-fizikai hatások közé olyan faktorok tartoznak, mint a táplálkozás, a fizikai fejlődés vagy az emberi agy fejlődése. Egyes szerzők úgy vélik, hogy a különböző kulturális hátterű diákok eltérő tanulási stílusa mögött biológiai tényezők állnak.

A nyelvi faktor szintén fontos tényezője a tanulási stílus fejlődésének. *Bernstein* klasszikussá vált elmélete világított rá, hogy a különböző társadalmi hátterű, iskolázottságú szülők eltérő nyelvi kódot alkalmaznak, és nevelési gyakorlatuk során gyerekeiknek is továbbadják a külön-

böző nyelvhasználati módokat. A kidolgozott kód használata a magasan iskolázott, míg a korlátozott kód az alacsonyan iskolázott szülők jellemzője. A családból hozott nyelvi kód meghatározó módon hat a tanulásra, az iskolai sikerekre.

A nyelvhez vezető utak igen különbözőek lehetnek, a kultúra, a közösséget jellemző viszonyok, a környezet kezdettől fogva befolyással vannak a gyermek nyelvi fejlődésére, nyelvhasználatára. A környezet segítheti bizonyos nyelvi elemek elsajátítását, míg másokét hátráltathatja. *Réger Zita* (2002) könyvében különböző antropológiai, nyelvészeti kutatások eredményein keresztül mutatja be a nyelvi szocializáció eltérő mintáit, amelyek rávilágítanak arra, hogy különböző kulturális háttér és családi neveltetés igen eltérő szocializációs mintát jelent, nagyban befolyásolva az iskolai sikereket. Az otthon elsajátított nyelv hatással lesz arra, hogy a gyermek miként fog boldogulni az iskola világában. A tanuló iskolai esélyeit a nyelvhasználati módok is jelentős mértékben befolyásolják.

A romák közt végzett megfigyelései alapján *Réger Zita* (2002) arra mutat rá, hogy a roma közösségekben jellemző az orális kultúra dominanciája, az írásbeliség, az írott nyelvvel való találkozás rendszerint hiányzik a cigányság köréből származó gyerekek nyelvi mintájából. Míg a többségi társadalomban a gyerekek beleszólnak az írás-olvasás világába, a roma közösségekben nem jellemző az iskoláskor előtt a szocializálás az írás-olvasásra. A hagyományos cigány családokban hiányoznak a mesekönyvek, gyerekkönyvek, a mesélés nem a könyvből való felolvasást jelenti, a meséket, történeteket elmondják, ezekben gyakran megjelennek a közösség által átélt élmények, hétköznapi események, a mesélő egyéni sorsa, érzelmei.

Számos ázsiai, afro-amerikai, spanyol vagy roma diák, illetve az etnikai kisebbségek különböző csoportjai azért kudarcsak az iskolában, mert anyanyelvüket az iskola nem pozitív értéként, hanem inkább kulturális deficitként értékeli. Az iskolai nyelvhasználati kommunikáció so-

rán megjelenő feladatok bizonyos nyelvhasználati módok megértését, alkalmazását feltételezi.

A tanulási stílus és az ember kulturális hátterének összefüggéseit az Egyesült Államokban vizsgálják a legintenzívebben, hiszen a legnagyobb számban itt élnek kulturális kisebbségek. A vizsgálatok eredményeit *Banks* és *Banks* (2001) – hivatkozással számos tanulásstílus-kutatás eredményeire – az alábbiakban foglalja össze:

Az afro-amerikaiak tanulási stílusára jellemző, hogy

– jártasabbak a nonverbális, mint a verbális kommunikációban;

– a tanulás során előnyben részesítik a mozgásszabadságot és a választásra lehe-
tőséget adó tanulást,

– a társas tevékenységet, szemben a nem társas tevékenységgel,

– a kinezetikus aktivitást;

– inkább az esti, mint a délelőtti tanulást preferálják;

– mezőfüggő tanulók, szemben a mezőfüggetlenséggel jellemezhető tanulókkal,
– egészen és kevésbé analitikusan válaszolnak a világ jelenségeire.

Az USA-ban élő spanyolajkú népesség tanulási stílusára jellemző, hogy

– mezőfüggő tanulók;

– előnyben részesítik a csoportos tanulási helyzeteket;

– érzékenyek mások véleményére;
– cselekedve tanulnak;

– extrinsic motivációval jellemezhető;

– a megismerés konkrét formáit előnyben részesítik az absztrakttal szemben;

– a megismerés során orientációjuk az emberek felé fordul az elméletekkel szemben.

Az indiánok tanulási stílusára jellemző:

– előnyben részesítik a vizuális, térbeli észlelési információkat a verbális információkkal szemben;

– inkább egyedül, mint közösségben tanulnak;

– szóasszociációk helyett mentális képeket használnak annak érdekében, hogy

emlékezzenek, illetve megértsenek új szavakat és koncepciókat;

– kiváló térbeli tájékozódóképességük van;

– a nonverbális helyzetekből könnyebben tanulnak, mint a verbális kommunikációból;

– a tapasztalati tanulást preferálják;

– az egészséges prezentációt és a vizualizációt kedvelik.

Az afro-amerikai kultúráról releváns beszámolót találhatunk *Boykin* (1986) művében, aki úgy véli, hogy az afro-amerikai kultúra legalább kilenc, egymással szoros összefüggésben lévő alapvető dimenziót tartalmaz. Így például a kultúra részeként kiemeli a mozgás fontosságát, hangsúlyt helyezve a táncra, ritmusra és a zenére, kiemeli továbbá az érzelmek szerepét az egyén és a közösség életében, a közösségi szellem, a társas kapcsolatok iránti elkötelezettséget, a szájhagyomány, az orális kommunikáció preferenciáját, az expresszív individualizmus, az őszinte, hiteles személyiség értékét és az élet iránti lelkesedést.

A kutatók nemcsak az egyes kulturális csoportokhoz tartozó tanulók tanulási stílusát vizsgálták, hanem többen javaslatokat fogalmaztak meg a gyakorló tanárok számára a különböző kulturális háttérből érkezett tanulókkal kapcsolatban hatékonyan vélt tanítási stratégiákra, oktatási módszerekre vonatkozólag is.

Egyes megfigyelők a fenti afro-amerikai értékekre támaszkodva azt állítják, hogy a fekete diákok fizikai aktivitás során, személyes tanár-diák kapcsolatra építve, kooperatív csoportmunkákban és orális kommunikációra építő feladatokban képesek a legjobb teljesítményt hozni.

Slonim (1991) a hispán kultúra értékeként említi a csoporton belüli kölcsönös kapcsolatokat, kiemelve a csoporton belüli kooperációt, a bizalomra és felelősségre építő interperszonális viszonyokat. A hispán diákokkal kapcsolatban javasolt tanítási stratégiák a kooperáció értékeivel összhangban állnak, hangsúlyozva az interperszonális kapcsolatok fontosságát.

Hale-Benson (1986) megfigyelései alapján arra mutatott rá, hogy a fizikai, motorikus aktivitás, mint például a tánc vagy a taps, hozzájárul az afro-amerikai tanulók eredményeinek növeléséhez. Az amerikai spanyolajkú diákokkal kapcsolatban *Ramírez* és *Casteneda* (1974) olyan oktatási módszereket javasol, mint amilyen a kooperatív technikák, a tananyag, a tanterv humanizálása, a humor, a kreativitás felhasználása az oktatásban, a személyre szóló jutalmazás, a vita, a tananyag egészséges bemutatása az analitikus szemléletű tanítás helyett, a szabályok pontos,

világos ismertetése az oktatási folyamatban. *Sawyer* (1991) az indián diákokkal kapcsolatban javasolt tanári viselkedérepertoárt az alábbiakban jelöli meg: a tanár kerülje az egyéni sikerek középpontba állítását, és csökkentse minimálisra az iskolai előadások számát, törekedjen a csendre, hagyjon hosszabb szüneteket kérdései után, a nyelvtanítást globális módszerrel végezze. A különböző kutatók leggyakrabban a kooperatív tanulási technikákat javasolják a különböző kultúrából érkező diákok sikeres tanítása érdekében.

A tanulásstílus-kutatások korlátjai

A tanulásstílus-kutatások rendkívül érdekes összefüggésekre derítettek fényt a tanulás és a kultúra kapcsolatáról, azonban az eredmények óvatosságra intenek. A vizsgálatok több kérdést is felvethetnek, így felmerülhet bennünk az a kérdés, hogy:

Vajon a kultúra az elsődleges változó, amely befolyásolja a diák tanulási stílusát?

Egy kulturális csoport jellemzői egységesen érvényesek a csoport minden tagjára?

Milyen összefüggés lehet a tanár oktatási módszerei és a diákok tanulási stílusa között?

Igaz ugyan, hogy a közös kultúra és különösen az azonos etnikai csoporthoz való tartozás hatalmas erő, amely befolyással van a diák tanulási fogékonyságára, azonban hangsúlyozni kell, hogy a kulturális gyakorlat tanult viselkedés, amely módosítható. A kultúra nem statikus determináns, a kisebbségi tanulók viselkedése nem csak a kultúrájuk következménye. A kultúra az

A tanulásstílus-kutatások figyelmeztetik a tanárokat, hogy megértsék és elfogadják a diákok személyes kulturális hátterét, és használják ki a tanulók tudásából és kulturális hátteréből eredő lehetőségeket a tanításban. A tanulásstílus-kutatások nagy segítséget jelentenek a diák tanulásáért felelős tanári magatartás formálásában. A különböző tanulási stílusokat, az emberi intelligencia különböző formáit kihasználva a pedagógus érdekes és értékes osztálytermi kultúrát építhet fel, amelyen belül a gyermekek különböző utakat választva tanulhatnak.

egyént különböző módon befolyásolja, a kulturális hatásokat az egyén saját személyiségén keresztül szűri és ellenőrzi, az azonos kulturális háttérrel rendelkező diákok osztoznak ugyan egy azonos kulturális háttérben, azonban egy kulturális csoport minden egyes tagja mégsem viselkedik azonos módon.

A tanulási stílus milyenségét befolyásoló kulturális faktorok összekapcsolódnak még olyan további tényezőkkel is,

mint az egyén szociális osztályba tartozása vagy neme. Itt kell említést tennünk a szubkultúrák sokaságáról. *Valentin* (1971) az USA-ban élő feketék között legalább 14 afro-amerikai szubkultúráról beszél, többekévé eltérő kultúrával. Az Egyesült Államokban élő spanyol anyanyelvűek 19 különböző országból érkeztek, és különböző szocio-ökonomiai háttérrel és karakterrel jellemezhetők. Nem osztoznak egy közös nyelvben, vallásban vagy etnikai identitásban sem. A szubkulturális különbségek megjelennek a tanulás terén is. *Ramírez* és *Casteneda* (1974) úgy találta, hogy a spanyol populáción belül a tanulási stílus kü-

lönbözősége kapcsolatban áll az asszimiláció fokával, a mexikói határ távolságával, az USA-ban való tartózkodás idejével és az urbanizáció szintjével. *Bell és McGraw-Bruell* (1988) úgy találta, hogy a magasan teljesítő afro-amerikai diákoknak a tanuláshoz vezető útja hasonló, mint a fehér tanulóknak. Jól látható tehát, hogy a kultúra és az etnicitás keretet ad a tanulási stílus fejlődéséhez, azonban más tényezők is szignifikáns szerepet játszhatnak a kulturális hatások változtatásában, tanuláshoz való hozzáállásában.

A tanulásstílus-kutatások eredményei veszélyeket is magukba rejtenek, különösen, ha az értelmezők számára együtt járnának bizonyos, a tanulók képességeinek hiányáról szóló hiedelmekkel, általánosításokkal, az egyéni különbségek figyelmen kívül hagyásával.

Számos szakíró javasolja, hogy a tanár oktatási módszerei, stratégiái alkalmazkodjanak a kulturálisan különböző háttérrel rendelkező diákok tanulási stílusához. Mások azonban megjegyzik, hogy a nagyobb tanulói aktivitás, az érzelmi bevonódás, a kooperatív technikák alkalmazása nem csak a kisebbségi tanulók javát szolgálja, hiszen minden gyermek profitálhat a gyerekbarát, aktivitásra épülő tanulási módszerekből.

A kutatások tanulságai

A tanulásstílus-kutatások kritikus pontjai mellett érdemes rávilágítani néhány pozitív vonásukra is. A kutatások nagy érdeme, hogy kulturális kontextusba helyezték az emberi tanulást, és kiindulópontot jelentenek a kulturálisan sokszínű diákság tanításához, a gyerekek között lévő tanulási különbségek megértéséhez. Rendkívül fontos tanulságuk, hogy a domináns kultúrán kívül eső gyermekek jobban tanulnak, ha a tanítás folyamata az általuk preferált tanulási stílushoz kapcsolódik. A kulturális sokszínűség gyakran magyarázó tényező a színes bőrű tanulók iskolai kudarcainak értelmezése során. Az afro-amerikai, a spanyolajkú, az indián, roma és egyéb kisebbségi csoportba tarto-

zó diákok magukkal hozzák az iskolába kultúrájuk sajátos jellegét, kulturális viselkedésük megkülönböztető késztetést, beleértve a csoport nyelvét, történelmét, normáit éppúgy, mint értékeit, rituáléit és szimbólumait. A mindennapi pedagógiai munka során hatékonyan működni kívánó tanárnak diákjai kulturális értékeire, tapasztalataira, viselkedésére kell építenie tanítási tevékenységét. A tanítás és a tanulás kulturális kontextusa nem csupán azt jelenti, hogy a tanárnak figyelemmel kell lennie diákjai kulturális háttérére a tanítási folyamat során, hanem reflektálnia, mérlegelnie kell saját oktatási tevékenysége során kitűzött céljaira, módszereire, viselkedésére, hogy mindez a tanulók által preferált tanulási környezettel szoros összhangban legyen.

A tanulásstílus-kutatások figyelmeztetik a tanárokat, hogy megértsék és elfogadják a diákok személyes kulturális hátterét, és használják ki a tanulók tudásából és kulturális háttéréből eredő lehetőségeket a tanításban. A tanulásstílus-kutatások nagy segítséget jelentenek a diák tanulásáért felelős tanári magatartás formálásában. A különböző tanulási stílusokat, az emberi intelligencia különböző formáit kihasználva a pedagógus érdekes és értékes osztálytermi kultúrát építhet fel, amelyen belül a gyermekek különböző utakat választva tanulhatnak.

Irodalom

- Banks, J. A. (Ed.) – Banks, C. A. M. (Ass. Ed.) (2001): *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Bell, Y. R. – McGraw-Bruell, R. (1988): Culturally-sensitive and traditional methods of task presentations and learning performance in black children. *The Western Journal of Black Studies*, 12. 4. 187–193.
- Benett, C. I. (1990): *Comprehensive multicultural education*. (2nd ed.) Allyn and Bacon, Boston.
- Bordács Margit – Lázár Péter (2002): *Kedveskönyv. Gyerekekért SOS 90 Alapítvány – Dinasztia Tankönyvkiadó Kft., Budapest.*
- Boykin, A. W. (1986): The triple quandary and the schooling of Afro-American children. In: Neisser, U. (Ed.): *The school achievement of minority children*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 57–92.
- Chimezie, A. (1988): Black children characteristics and the schools: A selective adaptation approach. *The Western Journal of Black Studies*, 12. 2. 77–85.

Forrai Katalin – Hegedűs T. András (2000): Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben. In: Forrai R. Katalin (szerk.): *Romológia-Cigánológia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs. 261–278.

Hale-Benson, J. E. (1986): *Black children: Their roots, culture, and learning styles*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD.

Hall, E. T. (1989): Unstated features of the cultural context of learning. *The Educational Forum*, 54, 21–34.

Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1981): *Gyermeklektan*. Gondolat, Budapest.

Oroszlány Péter (1995): *A tanulás tanítása*. Tanári kézikönyv. AKG, Budapest.

Sawyer, D. (1991): Native learning styles: Short-hand for instructional adaptations. *Canadian Journal of Native Education*, 18. 1. 99–104.

Slonim, M. D. (1991): *Children, culture and ethnicity*. Garland, New York.

Petriné Feyér Judit (1997): Tanulási stílus. (szócikk) In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. III. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 489.

Ramínez, M. – Casteneda, A. (1974): *Cultural democracy, bicognitive development, and education*. Academic Press, New York.

Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez*. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Soros Alapítvány, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Réthy Endréné (1999): A gyenge tanulmányi teljesítményű, empátiás osztályba járó cigány tanulók beszédállapota. In: Bábosik István – Rácz Sándor: *Romapedagógia*, ELTE, Budapest. 59–64.

Valentine, C. A. (1971): Deficit, difference, and bicultural models of Afro-American behavior. *Harvard Educational Review*, 41. 2. 137–157.

Torgyik Judit

Spirituális háló

Bencések a magyar oktatás és nevelés szolgálatában

„Ha közösségünk életét és jövőjét akarjuk szolgálni, személyben, és nem intézményben szabad gondolkodnunk.” (1)

Megjelent a 2002. október 29. és 31. között Pannonhalmán rendezett nemzetközi nevelési konferencia előadásainak és korreferenciáihoz írásos anyaga (Pannonhalmi Főapátság, 2003, szerkesztette.: Varga Mátyás).

Az ismeretek átadása, közvetítése, hagyományozódásának mikéntje korunk egyik legfontosabb kihívása – a legkérdésesebb és legtöbb problémát felszínre hozó gondolkodási és gyakorlati terület. Nem különös tehát, hogy nem csak azok foglalkoznak e témával, akik közvetlenül részt vesznek a tudás továbbadásában. Öt évvel ezelőtt a 20. Filozófiai Világkongresszus (2) például újra előtérbe helyezte a filozófia elveszendőnek látszó, de eredendő célját, az „emberiség nevelését”, az „újra kilépést a világba” tanító intenciókkal. De közvetlenül az oktatással foglalkozó intézmények, különböző szintű iskolák képviselői által tartott konferenciák is egymást érik nemzetközi, regionális és országos szinten is. Magyarországon 2001-ben szervezték az

első országos Neveléstudományi Konferenciát, amelyet azóta októberben évente rendeznek. A rendezvény a hazai oktatás és nemzetközi tapasztalatok majdnem minden témáját, szintjét és aktuális kérdését átfogja. (3) Szakszerű, pontos kutatásokról, felmérések eredményeiről beszámolva szinte számon tarthatatlan mennyiségű témát, szaktárgyat, diszciplínát, kutatási területet világítanak meg a konferenciákon megszólaló előadók. Ez az „oktatás-robbanás” szorosan összefügg az ismeretek és a tudás felhalmozódásával, az ebből eredő szelekció és átadás lehetőségének kihívásával, valamint az Egyesült Európa által fölvetett kérdésekkel.

A bencések által szervezett konferencia bizonyos szempontból beilleszthető ebbe a folyamatba, de több is ennél: azt tárja fel,

hogy a bencéseknél nem csupán alkalomszerű, hanem folyamatos az „education-boom”, hiszen a rend eleve „nemzetközi szinten” működik és dolgozik, nemcsak Európában, hanem Észak- és Dél-Amerikában is. A bencéseknek ily módon igen nagy tapasztalatuk és gyakorlatuk van az oktatási-nevelési együttműködésben, hiszen magát a tanítást-nevelést szinte a kezdetektől feladatuknak tekintik. (4) Másodszorban pedig olyan elvet és célt követnek, amely változatlan, tehát stabil alapját adja a képzésnek – méghozzá a paideia értelmében: vagyis teljes személyiségben, elsősorban a személyben (5), a (térben és időben) egész emberben gondolkodik –, ugyanakkor ezen belül minden korszak új elemekkel tud hozzájárulni ennek az elvnek és a ráépülő oktatási rendszernek az aktualizálásához. Ebből következően – harmadszorra – azt érdemes kiemelni, hogy az oktatandó diákok mellett ugyanolyan hangsúlyt helyeznek az oktató tanárookra (6) is, hiszen mindnyájan személyek, egyediek, egyéniek, úton levők: emberek, akiknek méltóságuk van, és lényeges, hogy ez a méltóság egyik oldalon se sérüljön meg a tanítással együtt járó nehézségek, a mindennapi együttlét erőfeszítései során. (7)

A bencés nemzetközi konferencia nyolc téma köré szerveződött, előadói és korreferensei tanítási tapasztalatokkal rendelkező bencés gimnáziumi tanárok – szerzetesek és világiak –, valamint (ex) bencés diákok voltak. A diskurzus két összehangzó és egymást kiegészítő megnyitóval kezdődött. Az egyiket *Egon Kapillari* (8) tartotta, aki az európai műveltség és művelődés témáin belül egyrészt a keresztény öntudat és a felelősségvállalás kérdéseiről beszélt (9), másrészt hat kívánságban fogalmazta meg az egységes Európához tartozást: jó volna, ha Európa békés lenne, a társadalmi igazságosság helye; olyan térség, ahol tisztelik és támogatják az emberi életet; olyan terület, ahol a környezetet nemcsak saját, hanem mások élettereként is ápolják és gondozzák; a keresztény ökumenizmus térségévé válna, és békés kapcsolatot tartana fenn más val-

lásokkal. *Granasztói György* megnyitójában azt emelte ki, jelenleg mit tart Magyarország legfontosabb feladatának. Véleménye szerint az EU-csatlakozás nem hoz különleges változást, mivel „a mi problémánk nem az, hogy mi fog történni, ha Magyarország az Európai Unió tagja lesz, hanem az, hogy megértsük, megfejtjük mindazt, ami az elmúlt időszakban történt velünk”. Mivel a hatalom helye üres maradt, még érlelőbb merül fel a közösségek és az erkölcs kérdése, mely problémamegoldó válaszokat vár, s melynek alapja „az erkölcsi erőből táplálkozó derű és optimizmus” kell, hogy legyen.

A megnyitók alaphangulatát és értékkijelölését szélesítették a további, nyolc témakörben elhangzó előadások és a reflektáló hozzászólások kiegészítései, újabb nézőpontjai. *Várszegi Asztrik* vissza- és előretéteket összefoglalja a bencés iskolák hagyományairól és azok mindig megújuló továbbviteli lehetőségéről szolt; *Maurus Krass* előadása a szerzetesiskolák küldetését mérlegelte az egyesült Európában; *Michaele Csordas* a családok megváltozott szerepének és státusának hatásáról beszélt, árnyalva ezt a nővérek és a leánytanulók szempontjaival (azért érdekes ez az árnyalat, mivel a bencés iskolák tanárai és tanulói főként az „első nemből” kerülnek ki); *Georg Ross* az értékátadás és információrobbanás problematikus helyzetét vázolta; *Fazekas Ágnes* pszichológus a fegyelmezés nehézségeit és a tanárok megoldást kereső csoportmunkáját vizsgálta; *Christopher Dillon* felvetette a „Van-e jövője a bencés internátusnak?” kérdését, és e nevelés sajátosságait foglalta össze; *Tringer László* pszichiáter tudományos előadása a csoportmunka jelentőségéről szolt a legváltozatosabb elméletek és kísérletek alapján; végül *Horváth Dori Tamás* a végzett diákok „elkísérését” helyezte előadásának középpontjába, s ezzel a „monostori” iskola egyik sajátos előnyére és lehetőségére irányította a figyelmet.

Ami a legerőteljesebben feltűnik a konferencia összes megszólalásában, az a személyiség hangsúlyozása: azért beszédes ez, mert diszkréten, közvetve utal arra a

világállapotra, amely az individuum megszüntetésére tör. Nem a hiány és a sajnálkozás nézőpontjából közelítettek erre az egyéniséget eltüntető jelenségre, hanem nagyon közvetlenül a lehetséges megoldásokat vetették föl, a kitartó hitet hangsúlyozták a személy, az egyedi vonások megmenthetőségében. Mindennek alapja a közösségbe vetett remény, a „docta spes”, amely odafigyelő, felvilágosult, tevékeny reménység.

Beletartozik ebbe mind a diák, mind a tanár személyisége és méltósága, a tanítvány és mester modellje, mely nem kizár másokat, hanem vonzza a többieket, és vonzóvá teszi a tudást is; a hiteles személyiségek mint biztos pontok, a nevelés személyessége, de beletartozik az is, hogy elérhető eszményeket és reális célokat együttesen tűzzünk ki a személyiségfejlődés érdekében.

A paideia-Bildung eszményébe vetett hit megteremtőssége abba a több évszázados tradícióba illeszkedik, amely folyamatosan megmutatja, hogy a spiritualitáson, a szellemiségen, a belső fegyelmen és mértéktartáson alapuló bencés discretio – a szélsőségek elkerülése – fenntartó erővel rendelkezik. Beleilleszthető a „think global – act local” kihívásába is, amely szintén nem újdonságot, inkább bizonyosságot és feladatmegújítást jelent: „lelket adni Európának”.

Nem a megérkezés stabilitásáról és biztos pontjáról beszél, hanem az úton-lét bizonyosságáról, valamint arról a belső biz-

tonságról, amelynek birtokában meggyőződhetünk a személyes törődés létezéséről ezen az úton. A kölcsönös tisztelet és megbecsülés – kortól és állapotbeli sajátosságoktól függetlenül – az úton haladók között elengedhetetlen: ez az, amit *Benedek* úgy fogalmaz meg 6. században írt útmutatójában, hogy „egymást a tiszteletadásban előzzék meg”. Ilyen módon nem a tekintélyelvűség és engedékenység szo-

kás kérdésére helyeződik a hangsúly, hanem magára az élő, létező emberre.

Ennek az együttlétnek a keretén belül merül fel a szerzetesrendek iskoláinak egyre inkább előtérbe kerülő jellegzetessége: a szerzetestanárok és a világi tanárok arányának megváltozása. Pannonthalmán még jó a helyzet ezen a téren, de van például olyan németországi iskola, ahol az egyetlen szerzetestanár az igazgató. Hogyan őrizhető meg így a szellemiség folyamatossága? Az emberi problémák mindenkinél ugyanazok, és a rendi iskolákban is ugyanazokat a problémákat kell megoldani, mint a világi iskolákban. Mégis: a válaszok egy forrás-

A bencés nemzetközi konferencia nyolc téma köré szerveződött, előadói és korreferensei tanítási tapasztalatokkal rendelkező bencés gimnáziumi tanárok – szerzetesek és világiak –, valamint (ex) bencés diákok voltak. A diskurzus két összehangzó és egymást kiegészítő megnyitóval kezdődött. Az egyiket Egon Kapillari tartotta, aki az európai műveltség és művelődés témáin belül egyrészt a keresztény öntudat és a felelősségvállalás kérdéseiről beszélt, másrészt hat kívánságban fogalmazta meg az egységes Európához tartozást: jó volna, ha Európa békés lenne, a társadalmi igazságosság helye; olyan térség, ahol tisztelik és támogatják az emberi életet; olyan terület, ahol a környezetet nemcsak saját, hanem mások élettereként is ápolják és gondozzák; a keresztény ökumenizmus térségévé válna, és békés kapcsolatot tartana fenn más vallásokkal.

ból való minősége akkor biztosított, ha a világi tanárok is a hit és a spiritualitás alapján gondolják megadhatóknak őket. A konferencián szó került arról is, hogy a tanárok tudatában vannak gondjaiknak, a tanítás során előkerülő problémáiknak. Közösen, az önátalakítást is vállalva keresik a megoldásokat: nem a diákoknál kezdik, hanem önmaguknál, hogy a megélt tapasztalatok

alapján tudjanak a tanulók vezető társai lenni mind a tanulásban, mind személyes útjukon, de közösségben maradván, s nem feledkezve meg az imádság, a munka és a szükséges pihenés egyensúlyáról sem. Ebben a folyamatban válik lehetségessé, hogy a bentlakásos keresztény iskola a megtérés közegévé váljék. (10)

Az oktatásban alkalmazható eszközök mindig is központi szerepet kaptak-kapnak mind a tantermekben, mind az egyes tanácskozásokon: jelenleg mindenhol az Internet szerepéről esik a legtöbb szó, és ezt a bencés konferencia sem kerülte meg. Nem is csupán a téma fősodorbéli és aktuális volta miatt érdemes kiemelni az ezen a területen folytatott vitát, hanem amiatt is, mivel lényeges gondolkodásmódbeli és felfogásbeli különbségeket tükrözhet. Georg Ross arról beszélt, hogy a médiát „nem szolgálni, hanem használni kell”, s mindig az üzenet adója tölti meg tartalommal az adott eszközt. Az első korreferátum (Panykó János) erőteljesen érvelt amellett, hogy minden tanárnak „magas szinten kell értenie a modern informatikai eszközökhöz”, s állítása szerint jelenleg sem a tanárok, sem a diákok nem tudják jól használni a világháló lehetőségét. Az alkalmazás és eszközhasználat felszíni jelenségét a második korreferátum (Varga Mátyás) fordította mélyebb rétegek felé: arra hívta föl a figyelmet, hogy a jelenkori technikai eszközök megjelenése miatt – melyek a mindenhatóság illúzióját keltik – a legnagyobb szükség arra van, hogy az ember megmaradjon a valóság talaján, és a tanár a létező-változó valóságot tegye vonzóvá a diák számára, s ne a pótlékokban keresse örömet és boldogságát. Hogy tudjon különbséget (discretio) tenni valódi és ál között, minőségi és talmi között. Mindez túlmutat a számítógépek kezelésében tanúsított ügyességen, mivel itt egy tágabb jártasságról, tapasztalatról esik szó: „mind a személy, az egyes ember, mind pedig a világ szépségének és sebzettségének” megmutatásáról; annak a kifejtéséről, amit „kétségviselő képességnek” lehet nevezni. Valószínűleg nem rohamszerű eszköztanulásba kell kezdeni, hanem „közösségi és

spirituális tapasztalatok alapján” fel kell lenni a diákokban a még a technikai világ által nem fertőzött részt, és azt megnyitni a valóságos tapasztalatok felé – s az így megnyílt lélek garanciává válhat arra, hogy a minőséget fogja választani a világháló alkalmazásakor is.

A konferencia végén megszólaló volt bencés diákok is megerősítették annak az erkölcsi, mentális, spirituális erőnek a meglétét, amely a pannonhalmi és a többi Benedek-rendi gimnáziumot jellemzi, és a konferenciát is áthatotta. A diákok, akik a tanulási idő együttléte alatt érintetté – és egyben megérintővé is – válnak, elviszik magukkal ezt a szellemiséget, mely tudatában van hagyományainak, és nem hagyja elkápráztatni magát „sem a korszellemről, sem a világnézeti, gazdasági és pedagógiai divatáramlatoktól, sem pedig a naponta változó szlogenektől” (Maurus Krass). Nem akar „piacképes” lenni, hanem őrzi a „személyes törődés”, a nyugalom, az állandóság értékeit a személyiségre vonatkozóan; abban a hitben visel gondot, hogy mindenki mint emberi lény fontos, és a nehézségek mellett „dilatato corde” (11) kíséri és segíti a Másikat saját útjának megtalálásában.

Jegyzet

(1) Idézet Várszegi Asztrik *Történeti visszapillantás a bencés iskolák létrejöttének körülményeire és sajátosságaira. Magyar bencések kétszáz éve az oktatás és nevelés szolgálatában (1802–2002)* c. konferencia-előadásából. 53.

(2) Kritika és szolgálat XX. filozófiai világkongresszus. Boston, 1998. augusztus 10–16. – vö. Boros János írása.

(3) A konferenciák évente egy-egy tematika köré szerveződnek: *Az értelem kiművelése* (2001), *A tudás alapú társadalom pedagógiája* (2002), *Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány* (2003).

(4) Vö. Várszegi Asztrik OSB és Horváth Dori Tamás OSB előadásai.

(5) „A monostor soha nem csupán »intézmény«, nem katonaság, ahol az egyéniséget feladva élnek és dolgoznak a tagok, hanem Isten által meghívott személyekből áll, akik különféle személyes ajándékokkal, képességekkel rendelkeznek a közösség és saját hivatásuk építésére. [...] sokszínű közösségünkben a gondolkodásmód is sokféle.” 51.

(6) „... a szerzetes – a nevelő – nem kész, nem kell tökéletesnek lennie, hanem naponta elindul az istenkeresés útján.” 307.

(7) A bencés konferencia egyik témája: A fegyelmezés nehézségei – A diák és a nevelő integritásának és méltóságának megőrzése a fegyelmezési helyzetekben.

(8) Graz-Seckau megyéspüspök, az Osztrák Katolikus Püspöki Kar Európa-referense.

(9) „Keresztényként nem szabad arrogáns önző elite-

ket támogatnunk, hanem arra kell törekednünk, hogy szolgáló eliteink legyenek.” 17.

(10) Rábai László és Dénesi Tamás korreferátumaikban például meggyőzően beszélnek a közös hit összetartó és a tanítást támogató erejéről.

(11) *Szárnyaló szívvel*, 109.

Máthé Andrea



A Typotex Kiadó könyveiből

Gyermekszínházak a nagyvilágban

Útibeszámolóim szubjektívek. Írásomhoz a „fogalmi bázist” Bruno Bettelheim, Karl és Emma Jung, Marie-Luise von Franz, Eric Berne és Alice Miller írásaiból merítettem. Az ő meseértelmezéseik, a gyerekkor iránti fogékonyságuk, mindenfajta felsőbb nevelési szempontot tagadó álláspontjuk volt az igazi fogódzó, mikor külföldön meg akartam érteni a mindennapos gyermekszínházi gyakorlatot, azokat a hatásokat, amelyek működtetik az előadásokat, és azt, ami képes létrehozni a gyermekszínházakat övező közmegegyezést, társadalmi megrendelést egy-egy országban.

Tisztán színházesztétikai szempontok nem magyarázzák, nem teszik érthetővé, hogy más országokban, ahol fontosnak tartják a gyerekelőadásokat, mit, hol és hogyan játszanak a gyerekeknek és az ifjúságnak az erre szakosodott hivatásos művészek. Ezekben az országokban a jó gyerekelőadások (a rosszak is) olyan szemléletet tükröznek, amilyen Magyarországon még nem tudott meggyökeresedni. Európa boldogabb felén a gyerekkor védett, a gyerek családi, iskolai szerepét nem az elnyomás, az alárendeltség határozza meg. Személyiségüket egyenrangúan, együttesen fejleszti a család, az iskola és a színház is. A másságot – legyen az szociális, faji vagy egészségügyi – nemcsak tolerálják, de együtt is élnek vele. Nem elit-iskolákban bátyázzák el a jobb képességű, anyagi háttérű gyerekeket a valóságtól, hanem, együtt nevelve a többiekkel, a leszakadókat segítik a fölzárkózásban. Ezekben az országokban jobb a diákok szövegértése, problémamegoldó-képessége, és ez az, ami a „szupertanulók” képzésében érdekelt iskolarendszerünket évről évre meglepi. Az odafigyelés és a tolerancia jelöli ki a gyermekszínházak művészi céljait is. Nálunk a családon belüli erőszakkal szemben védtelenek a gyerekek, magukra maradnak a médiumokból rájuk zúduló negatív hatásokkal, miközben szemet hunyunk a gyerekprostitúció kegyetlen valósága fölött is. Itthon ritkán lehet szülővel, pedagógussal, rendőrrel szemben egy gyerekek igaza!

Mi az, ami a magyar gyermekszínházak társadalmi környezetét, elfogadottságát alapvetően megkülönbözteti az európai gyakorlattól? A gyerek, a gyerekkor szociális és jogi megítélésében van döntő különbség, és nem az egyes előadások minőségében! Csak akkor beszélhetünk arról, jó-e a magyar gyermekszínház, jók-e a magyar gyerekdarabok, mesedramatizálási módszerek, vagy mi lenne a követendő cél, amit a műfaj magyarországi felvirágoztatása érdekében érdemes lenne kitűzni, ha tisztáztuk a viszonyunkat ehhez a kérdéshez.

Magyarországon, „a szocializmus építésének idején”, jó állami gyermekszínház és jó állami bábszínház jött létre. Értékes magyar művészek, írók és rendezők számára nyújtottak menetsvart a nehéz években ezek a műhelyek, és eközben jelentős tehetségek első szárnypróbálgatásait is lehetővé tették. Az egalitárius szemléletnek megfeleltek a nagy nézőterek, a nevelői célzat. A szocialista embereszmény megteremtése volt a mesék színpadra alkalmazásának legfőbb célja, jól levonható tanulsággal, a szegény ember legyőzi a gazdagot, a rossz megjavul stb. – Figyelem! Nem legyőzik őket, megjavítják! Soha ennyi édes sárkányt, megjavult farkast, rókát és oroszlánt, bájos boszit mesében nem olvashattunk, mint ezekben a gyermekszínházi változatokban. Ha a tanulás miatt soványka lett volna a cselekmény, vicces jelenetekkel, új, a gyerekek számára kedvesebb szereplőkkel gazdagították a játékokat. Nem csinálták ezt Amerikában sem másként! *Walt Disney* Grimmese feldolgozásában, a „Hófehérké”-ben így lettek a főszereplők a törpék, míg a női iden-

títás-történet, a mese igazi mozgatója másodlagossá vált ebben a filmben. Az Állami Báb-színház „János vitéz”-előadásában pedig egy pulikutyta volt a gyermekeket, a gyermeki nézőpontot szimbolizáló figura, mivel az alkotók nem bíztak *Petőfi* hőseinek időszerűségében. A dramatizáló műteti beavatkozásokat mindenki elfogadta, hiszen igazi történetet, igazi színházat majd csak felnőtt korban gondoltak elfogadhatónak a gyerekek számára.

A rendszerváltáskor a magyar politikusok logikus döntése volt a gyerekszínháznak – mint a sztálini korszak csökevényének – a megszüntetése. Ma már – szóban – sokan helytelenítik ezt a döntést, de annak idején a politikusok szakmai konszenzusra támaszkodhattak az Arany János Színház bezárásakor. Jó volna ezt nem elfelejteni! Egy elitista

A rendszerváltáskor a magyar politikusok logikus döntése volt a gyerekszínháznak – mint a sztálini korszak csökevényének – a megszüntetése. Ma már – szóban – sokan helytelenítik ezt a döntést, de annak idején a politikusok szakmai konszenzusra támaszkodhattak az Arany János Színház bezárásakor. Jó volna ezt nem elfelejteni! Egy elitista színházesztétika nézőpontjából a gyerekszínház mint önálló jelenség ma sem nagyon védhető.

*Hogy a kilencvenes években a világban, különösen a vizuális művészetekben posztmodern folyamat zajlott le, a modernizmus elméletein szocializálódott művésztörténésznek fel kellett ismer-
nie, hogy ha az új jelenségekkel kapcsolatot kívánt teremteni, „fogást” akart találni rajtuk, akkor elméleti és stiláris eszköztárát revízió alá kell vetnie, fel kell újítania – erről a magyar színházesztéták mintha keveset hallottak volna.*

színházesztétika nézőpontjából a gyerekszínház mint önálló jelenség ma sem nagyon védhető. Hogy a kilencvenes években a világban, különösen a vizuális művészetekben posztmodern folyamat zajlott le, a modernizmus elméletein szocializálódott művésztörténésznek fel kellett ismernie, hogy ha az új jelenségekkel kapcsolatot kívánt teremteni, „fogást” akart találni rajtuk, akkor elméleti és stiláris eszköztárát revízió alá kell vetnie, fel kell újítania – erről a magyar színházesztéták mintha keveset hallottak volna. Színházi írásokban Magyarországon a posztmodern ma még az eklekticizmus, a zavarosság szinonimája, míg mások egy-egy megkésett modernista színházi törekvésben vélik felfedezni a magyar posztmodern színházi jelenségét, ezzel is teljes értetlenségükről és tájékozatlanságukról téve tanúbizonyságot. A bevett, régi elméletek és előítéletek sáncai mögül minden új jelenség érdektelenség, értelmetlenség tűnhet. A posztmodern fordulat összetevőiből leszűrhető tanulságok felülírják és átértékelik a művészetről, a színházról való gondolkodás rendíthetetlennek tűnő elemeit. Anakronisztikussá vált a romantikus-transzcendens, társadalom felett álló művész-individuum mint létforma. Tarthatatlanná vált az elvont kvalitás esztétikája, megváltozott az autonóm művészet-fogalom, háttérbe szorult a csapásban-ellencsapásban gondolkodó

avantgárd mentalitás, eltűnt a formakutatás és elsődlegességének heroizmusa, elmosódtak az elitkultúra határai a tömegkultúra és a marginalizált művészetteremtő övezetek hatásaképpen, megrendült a nyugati-fehér-maszkulin kultúra dominanciája, megjelent a másság mint szerteágazó jelentéskategória, a migráció, az emigráció és a nomadizmus problémája, a globális-lokális viszonyok újraértékelődése.

Mintha ez a felsorolás, ez a gondolkodásmód, a posztmodern segíthetne újradefiniálni a gyerekszínházat – a kabaréval, az operettel, a diák- és nemzetiségi színjátszással és más, ezekhez hasonlóan lenézett vagy félreértett színházi műfajokkal együtt. A kevesek színházértésében hívó kritikus számára a gyerekszínház mint jelenség nem megfogható, talán nem is létezik. Szerencsére – ha a mindennapi gyakorlat erre nem is cáfol rá, hiszen

kritikus megjelenése gyerekszínházi bemutaton oly ritka, mint a fehér holló – ma már legalább fesztiválokon szembesülhetnek színházelméleti szakemberek gyerekelőadásokkal. Az, hogy az ezredfordulón a gyerekszínház új, posztmodern színházi jelenség a régi, megkövesedett felnőtt színházhoz képest, ma még csak én állítom. Én is csak munkahipotézisnek merem ajánlani, hátha sikerül más színházi szakemberek figyelmét is felhívni arra az egyedüli lehetőségre, ami ennek a műfajnak a sajátja. Ha egyre többen tesznek azért, hogy a gyerekkor védelme Magyarországon is megvalósuljon, akkor a gyerekek és az ifjúság speciális igényeit értő művészek munkája is fel fog értékelődni.

Svédországban

Ha érteni akarjuk, milyen a svéd gyerekszínház, magát a szót is értelmeznünk kell! Mit takar ez a fogalom nálunk? A magyar gyerekszínházi tradíció lényegében a nagyszínházi gyerekelőadások hagyományához kötődik. A felnőttek (szülők és pedagógusok) gyerekeiket lehetőleg abba (vagy ahhoz nagyon hasonló) színházba szeretik elvinni, ahová esténként maguk is eljárnak. Ebből az értékes hagyományból eredeztethető a magyarországi gyerekelőadások folyamatos értéken aluli megítélése. Kimondott-kimondatlan cél, hogy a gyerekelőadások segítségével minél hamarabb sajátítsa el a gyerek az esti előadások megértéséhez szükséges viselkedés és ismeret minimumát. Nem egy nagyszínház néző- és előadásszámát legalább 30–40 százalékban (!) gyereknézők alkotják, a színházi fesztiválokon, szakmai elismerésekben, elemzésekben ez a szám nem tükröződik. Mivel a gyerekelőadásokat amolyan színházba szoktató segédeszköznek tekinti a szakma, ezért minden művész munkája leértékelődik, mihelyst gyerekelőadás résztvevője lesz. Van több évtizedes északi színházi hagyomány, amely szerint a színházi élet közreműködői büszkén vállalják saját országuk gyerekszínházát. Ez bizonyára nem véletlen. Ezekben az országokban meghatározták, mi a gyerekszínházak sajátos hivatása, és ennek nyomán virágzásnak indult a műfaj.

A svédeknek ma sem céljuk a „felnőtt színházra nevelés”. Ők a mai gyerekközönséghez akarnak szólani, az ő gondjaikon szeretnének enyhíteni a színház sajátos eszközeivel. Az előadások többnyire nem nyúlnak túl egy órán. Az északi gyerekszínházakban a gyerekszerepeket mindig felnőtt színészek játsszák. Magyar szemmel néha nehéz elfogadni, hogy egy kisgyerek-szerepet akár egy 50 év fölötti színész is eljátszhat, de a közmegegyezés jó ízléssel, magas művészi színvonalal párosulva működtetni ezeket az előadásokat. (A kamasz szerepével már kisebb a zavar, különösen azért, mert újabban feltűnt egy új színészgeneráció Svédországban, amelyik hitelesen tudja ábrázolni a saját koránál csak pár évvel fiatalabb figurákat is!)

A svéd gyerekszínházi stílus a '68-as diákmozgalmak női rendezőinek, íróinak szándékait tükrözi. „Elég a mesejátékokból!” – hirdették meg. Ezt a műfajt játsszák tovább a nagyszínházak, ha akarják! Az új gyerekszínházi társulások menjenek a gyerekek közé, írjanak darabot az ő éppen aktuális problémáikhoz. A Riksteater dramaturgjának, *Torbjörn Hjelm*-nek a színházában megnézhettem egy gyerekdarab próbáját. (A svédek gyermekek iránti tisztelete, érdeklődése nem csökkent. A húsz koronásról *Selma Lagerlöf* és mesehőse, Nils Holgersson néz ránk. Másik klasszikus meseírójuknak, *Astrid Lindgren*nek állandó kiállítóterme van Stockholmban, ahol mesehősei között játszhatnak a gyerekek.) 1998-ban Európa kulturális fővárosa volt Stockholm. A megnyitót követően az első hónap a gyerekeké volt. A stockholmi Királyi Dramaten Színház és valamennyi városi színház minden termében, nagyban és kicsiben egyaránt játszanak gyerekdarabot, minden színházban van székemelő párna és rámpa, ahol a tolószékes gyerekek közlekedhetnek.

Az óvodásoknak speciális kis nézőtérén 45 perces darabokat játszik a Dockteater Tittut magánszínház. Erre a kis színházra odafigyel a svéd színházi szakma, több színházi lapban is olvastam róluk. Előadásuk és az óvodások számára kialakított játszósarkok, öltözőszobák elvarázsoltak. Egy másik magánszínház, a Pantomim Teatern előadása után megrendi-

tó volt látni bliss-nyelven, hogyan „beszéli meg” a művész a nézőtérén ülő süketnémákkal a látottakat.

A stockholmi Királyi Dramaten Színházban játsszák ‚A kis herceg’-et. Az 1200-as nézőterű szecessziós nézőtérén *Csehov* és *Arthur Miller* darabjai mellett műsoron tartják Astrid Lindgren klasszikusát, a ‚Mio, édes fiam’-at is. *Staffan Göthe* gyermekszínházi szerzőként és rendezőként is jelentős. Az ő darabját próbálta a Riks Teater látogatásomkor. Az egész színházi komplexum – a mozgólépcsőkkel, vendéglőkkel és kiállítótermekkel – egy modern bevásárlóközpontra emlékeztetett. Az épület három önálló társulat otthona. A nagyteremben a ‚Hegedűs a háztetőn’-t és *Kenneth Graham* klasszikus meséjét, ‚A szél a fűzfák között’ című darabot láttam, *Alan Benneth* feldolgozásában.

Az ‚A szél a fűzfák között’ mesejátékot is este, kisgimnazistáknak játszották. Rengeg rendezői ötlet fűszerezte a játékot. A sminkes és jelmezek egysége, gazdagsága jellemezte az előadást. Az állatszerepeket játszó színészek erős karaktereket formáltak, izléselesen és sok humorral, de meg sem próbálták a főszereplő béka színészi eszköztárát utánozni. A békát játszó színész szinte mindent elkövetett a színpadon, amit „nem lehet”. *Peter Harrison* a nagy clownok bátorságával és virtuozitásával cikázott a fenyegető szülői és gyermeki viselkedési formák között, lehetőséget adva a gyereknézőknek, hogy „felnőttként” kinevethessék őt.

Az európai bábozás nagy korszakát képviseli a hetvenes évek svéd sztárja, *Michael Meschke*. A bábraktár pincéjében elevenedett meg a régi díszletek között Meschke megannyi klasszikus rendezésének egy-egy jelenete. ‚A kis herceg’, a ‚Micimackó’ és a ‚Petruska’, valamint svéd klasszikus mesék rekvizitjei a pince zegében-zugában voltak berendezve. A nézőket a színház stúdiósa vezették körbe, ők játszották a jeleneteket is. Igazi élmény volt.

Az a színházi tér, amelyre már rég „fáj a fogam”, Göteborgban, *Eva Bergmann* színházában, a Bacca Teaterban várt rám. Egy régi gyárépület csarnokában tökéletes akusztikájú, technikailag tökéletesen felszerelt épületben játszották *Herming Mankell* darabját, amely igazi kuriózum. A szerző hat hónapot a mozambiki Maputóban él, hat hónapot pedig Göteborgban. Afrikai meséit egy svéd bányamérnök, egy vízkutató meséli el. A nézők vándorolnak. Az óriási térben 9 nézőtér és színpad tűnik elő, majd vész a sötétbe. A lírai mesék (minden színpadhoz egy szereplő története társul) a sajátos afrikai gondolkodásba engednek bepillantást, igazi embermeséken keresztül. A Bacca Teater kis termében, egy arénaszerű nézőtérén ‚Iphigenia’ drámája elevenedik meg. Egy mai fiú a protagonista és a kórus egy személyben. Ő értelmezi a klasszikus történetet. A szereplők egy óriási könyv lapjai közül lépnek elő. Az előadás igazi csúcspontja, amikor a gyermekük feje fölött vitatkozó Agamemnon és Klütaimnésztra svédéről angolra vált. A jól ismert „Nicht vor dem Kinder” svéd változata egyszerre nevetséges és félelmetes, klasszikus és mai.

Az Unga Klara egyik alapítója, *Gunnar Edander* zeneszerző a „leveszínház” két előadására invitált. A nézőtérén lépcsősen elhelyezett asztalok, a művészek levest szolgálnak fel, déli 12 óra, kezdődik az előadás. Nyolc éve próbálták ki ezt a színházi formát (előadások ebédidőben), azóta több színházban leutánozták. Jegyeket fél évre előre kell váltani, mert mindig teltház van.

Végül a két legnagyobb élményem. Az egyik: *Suzanne Osten* egy Down-kóros lány naplójából színpadra állított darabja. A címe: ‚Iréne új élete’. Gyerekeknek játsszák, sok humorral, szívbe markolóan rútul. Az előadás egyik csúcspontján a Down-kórosokat alakító szereplők *Frank Sinatra* ‚New York’ című dalára szinte elrepülnek, ám mikor belép egy idegen, újra visszaválnak kedves bolondokká. Fel-feltámadó és hirtelen elhaló ötletek, tréfák, erotikus játékok fűszerezik az előadást. A gyerekek nevetnek, a felnőtt nézőknek könnybe lábad a szemük. Ugyanezek a színészek este *Csehov* ‚Sirály’-át játszották.

Tromsöben

Tromsö sziget Norvégia 60 ezer lakosú legészakibb városa. Itt volt az ASSITEJ (Nemzetközi Gyerekszínházi Szövetség) Kongresszusa és Világtalálkozója 500 résztvevőjével, öt kontinens 32 delegátusával. „Elég jó gyerekszínház.” A meghatározást *Bettelheim*től kölcsönzöm. Nincs lehangolóan új irányzat, de van néhány felkavaró előadás, vannak új szerzők, egy-egy kimagasló rendezői személyiség. Meglepően új a táncszínház gyerekszínházi térhódítása, és az a két, kamaszokat megszólító előadás, amely az amerikai filmnek és „Music Television”-ös szubkultúrának világát idézte sokszor durva nyelven és korban, szédítő tempóval és felelősségteljes humanizmussal.

A gyermekszínház nagyasszonyának, a svéd Suzanne Ostennek a bemutatóját videósnak vetítéssel láthattam, amikor egy hosszú beszélgetés után a rendező levétítette. A beszélgetés elején fotókat láttunk. Az egyik egy mai kislány (kb. 8 éves) cigarettacsikkal szájában, karjában játékmackó. A másikon félmeztelen kislány mosolygott befesült Elvis-frizurával, buja, mocsaras háttérrel. A kellemetlen asszociációkat is keltő képekről vídám, felnőtteket utánzó gyerekek néztek ránk. A századelő bájos munkásgyerekeit ábrázoló képeiről is ünneplőbe öltözött, de mezítlábas gyerekek néztek a kamerába, romantizáló zsánerképként mutatva be a szegénységet. Végül a századelő svéd szocialista vásárnapi iskolájának egyenruhába öltöztetett öntudatos gyerektömegét láttuk. Hogyan tekintünk a gyermekekre? Hogyan utánozza felnőtt világunkat a felnövekvő generáció? Ezekre az alapkérdésekre kell válaszolnia minden gyerekeknek játszó művésznek saját országában, saját művészi hitvallását megfogalmazva.

Suzanne Osten és az általa vezetett stockholmi Unga Klara Színház 30 éves tevékenysége során kényes kérdésekkel élesen szembesítő előadásaival divatot teremtett. A nagy áttörés annak idején a „Medeia gyerekei” című rendezése volt. *Euripidész* drámájában Osten meglátta jelenkorunk felbomló családjainak archetipikus őst, és a mai gyerekek rémült tekintetében a fejük fölött tornyosuló királydrámát, görög sorstragédiát. Új darabjában egy katatóniás anya és lánya (akit anyja kis királynőnek szólít, fején a kis korona meg is erősíti kapcsolatuk mesés oldalát) furcsa konfliktusaival szembesülhettünk. A lány két démonnak magyarázza édesanyja betegségét. Ez a két démon (két férfi) a legváratlanság pillanatokban teszi tönkre a hétköznapi életet anya és lánya között. A kislány küzd édesanyjáért. A tér is segíti, hogy végig intim közegben folyjon a harc; a két démon a falakból, föld alól, bárholnan meg tud jelenni, fokozva a váratlanságot. A témák már-már kegyetlenek, az előadások mégis igazi katartikus gyerekelőadások. Nem sokkolnak, de szembesítenek a problémákkal, hogy segítsenek azok emberi feldolgozásában. Suzanne Osten egész életművével kiharcolta, hogy tervei közönség elé kerüljenek, a tanárokkal és a színházi menedzserekkel való állandó konfliktusok ellenére. A siker őt igazolja. Témáit irodalmi alapanyagokból meríti, de a próbák elején még sok a nyitott kérdés. A Down-kóros lány naplójának színpadra állítása során például (3–5 hónapos próbafolyamat alatt) kihulltak a tragikus elemek, maradt a realista, de szeretetteljes, humorral teli megközelítés. Ezen a nyelven elmesélve az elmeosztályon élők sorsa is átélhető lesz. Elfogadjuk, megszeretjük – gyerek és felnőtt nézőként egyaránt – ezeket a furcsa figurákat.

Váratlan és örömteli találkozás volt két, kamaszoknak szóló előadás. Az egyiket két ausztrál színész, a másikat egy holland társulat mutatta be. Ezek az előadások másféle próbafolyamat során készülnek el. Előbb jön az ötlet, aztán helyzetgyakorlatok során a színészek és rendező szerzőtársként elkészítik a darab vázát, majd ezután – szintén szerzőtársként – csatlakozik hozzájuk az író és a zeneszerző. Ez a munkamódszer fokozza a színészek elkötelezettségét, mély átéléssel játszanak ilyen próbafolyamat után. Immár nem is értem a tanácskozásokon felmerülő kérdést: „mit és hogyan kell játszani kamaszoknak?” Erről eddig általában úgy gondolkodtunk: „minek a kamaszoknak szóló színház, a gyerekelőadásokból már kinőttek, de ha elég érzékenyek, teljes értékű közönség-

ként bármilyen felnőtt előadást megnézhetnek már”. Ez a válasz a kérdés megkerülése csupán. Igaz, a kamaszok kinőttek már a gyerekkorból, de az is igaz, ebben az időszakban harmonikus személyiségfejlődésük érdekében a legfontosabb, hogy egymás közt keressék problémáikra a választ. A kamaszoknak szóló előadásban tehát az ő modorukban, ideáljaik, kedvenc film- és popsztárjaik stílusát vállalva kell és lehet érvényesen megszólalni.

A Realtheater ausztrál művészei egy didaktikus mesét játszanak el két fiúról, akik a történet elején épp egy gazdag, számítógépekkel jól felszerelt irodába törnek be. Céljuk egy benzines kanna megkaparintása. Ezt akarják ellopni, hogy később macskákat benzinnel lelocsolva és meggyújtva szórakozzanak. A betörés izgalmas, pergő ritmusú jelenete az akciófilmek hangulatát idézi. Az izgalom, a színészi játék fogva tart. A két színész később nyomozóként nem érti, kik és miért törtek be a gazdag irodába, ha nem vitték el semmit. A hecc folytatódik, bár a macskák elszöknek. Az unatkozó kamaszok köveket dobálnak egy tóba, majd egy sztráda fölötti hídról az autót veszik célba. A vásott játék akkor ér véget, mikor egy telibetalált autó az árokba fordul... vezetője szörnyethalt. Menekülés, majd súlyos lelkiismereti válság után az egyik srác feladja magát a rendőrségen. A két színész virtuózan változik át kihallgatótisztá. Nézőként mégsem a virtuozitásra figyelek, sodor magával a játék. A bírósági tárgyalás ügyésze összevész a közönséggel, akik a fiúk felmentésére szavaztak. Vajon akkor is felmentenék a bűnösöket, ha az ő lányuk, feleségük ült volna az autóban...?! A két színész gazdag eszköztárát akrobatika, virtuóz gitártudás és nagyszerű ritmusérezék jellemzi.

Apahiány. Erről szól a holland Theater Artemis előadása. Nehezen elmesélhető történet három fivérrel, akik apjuk egy celtire írt üzenetét értelmezik: „Gigi! Elmentem a bankba. Vigyázzatok az öcsétekre, Benjaminra!” Az erős báty, a bizonytalan középső testvér és az „apa kedvence” kisöcs egy olasz konyhában ülnek. Tisztelek az apa székét, versenyeznek a távollévő apa szeretetéért. *Morricone* filmzenéi adnak olaszos fazont a fiúk közötti vetélkedésnek. A „Bizon és fiai” című darab olyan gazdagsággal, kegyetlenséggel mesél a fiúk közötti konfliktusokról, amely lebilincseli a nézőt, mély emberismeretről tanúskodik. Az előadás után helyzetgyakorlatokban mutatják be, káromkodással, a zenei csatornákból kölcsönzött külsővel és modorban, milyen érzelemgazdag emberi helyzetek teremthetők ezekkel az eszközökkel.

Az elveszett apa egy német „beszélgető színházi” előadásban is főszereplő. *Stefan Küntz* tapasztalatokban gazdag dramaturg és rendező. Az általa feldolgozott norvég mesében sok-sok variációs lehetőséget teremt a gyerekekkel való beszélgetések és a dramatizált játék során, hogy megválaszolja az egyszerűnek tűnő kérdést – miért van szükség apára? Van-e olyan dolog, amit a mama nem tud egyedül is egy gyerek számára megteremteni?

A Tromsöben látott táncszínházak nagy érzelmi hőfokon szólnak a gyerekközönséghez. *Birgitta Egerblack* svéd rendező nő közönségtalálkozóján közös improvizációval bizonyította, hogy nála a lelkiállapot mindig fizikai cselekvések következményeként jelenik meg. A mozgássorokból áradó energia hitelesíti a játékot. „A titkos szoba” című előadásában fiúk és lányok vonulnak fel s alá, mint az iskolában. Egy-egy mozgás végighömpölyög a csoporton, ha valaki abbahagyja, új játék kezdődik. Utánozzák egymást. Minden szereplő ismerős. A felnőtté válás pillanatai, a sikeres női és férfi minták első erőpróbáinak vagyunk szemtanúi. A monológok éppen aktuális érzésekről tudósítanak, a zene az érzelmi állapotot magasabb dimenzióba emeli. Furcsa mozgásszínház ez, a szöveg egyenrangúan fontos elem, de csak magyarázza, nem teremti a helyzeteket. Egy szülői veszekedés után este magára marad egy kislány. Álmodik. A veszekedésnél egymáshoz dobált, ottmaradt cipők közül felvesz egyet a mesebeli királyfi, rápróbálja a mesebeli hercegnőre: túl kicsi. Egy rút boszorkány jön. Őrá illik a cipő. Boldog-taszító egymásra találás; a szép hercegnő sír. A rút boszorka megszépül, a hercegből béka lesz, ekkor

mindkét álombeli nő undorral fordul el tőle. Összekeverednek a mesék. A csoportos jelenetek során egyéni álmokból és félelmekből magukra találó fiatalokról szól a játék. A vég szívbemarkoló. A díszlet hátsó fala lehull; kis fülkékét látunk. Mindegyikben egy-egy szereplő. Az egyik WC-n ül, a másik számítógépezik, a harmadik zenét hallgat. Ülnek a titkos szobákban, ahol egyedül, önmaguk lehetnek. Az egész egy kicsit rémítő. Nagyon izgulunk értük, milyen felnőtt lesz belőlük.

Sok éve joggal a gyerekszínházi fesztiválok sztárja az egyszemélyes belga „esernyőszínház”. Főszereplője, *Ray Nusselein* tudja a titkot, hogyan lehet elvarázsolni a gyerekközönséget. Halkan kezd, aztán közelebb lép és még csendesebben folytatja a beszélgetést. Kezében a tárgyak átváltoznak. Gyermeki tekintete rácsodálkozik akár egy öv megkötésének csodájára is. A csomó egyik hurkából pillangó lesz, igen, a másik felét is meg kéne kötni, és íme, kész a pillangó másik szárnya is, kész a csomó. „A nyolcadik napon” című, teremtésről filozofáló játékban van még egy szereplő: ő játssza a Teremtőt. Így ketten klasszikus bohócpárost alkotnak. Ray Nusselein az előadás előtt a várakozó nézőket félretolva a földön kutat: keresi a darab végét. A különös színházterembe lépve meglátjuk az alvó Teremtőt. Mellette Nusselein suttogva meséli el, mi történt a teremtés első hét napján. Összehordott tárgyak halma-zára mutat, ez a „Káosz”. Együtt várjuk, ha felébred, mit alkot ezekből a Teremtő. Igazi gyerekszínház. Igazi bábszínház, bár nincs benne báb. Mindhárman ismerik a gyermeki tekintet átváltoztató képességet, életet adnak holt tárgyagnak, teljes művészi koncentrációval játszanak, mint egy igazi gyerek. Tromsöben senki sem akarta műfaji korlátok közé szorítani a játékot.

A klasszikus mesefeldolgozások játékeje általában túllépte az 50 perces hosszúságot, de ezek tükrözték legjobban a hétköznapi gyerekszínházi gyakorlatot. Közülük kimagaslott a brémai gyerekszínház *Katica avagy a tűzpróba* című előadása. Kleist drámájának gyerekszínházi adaptációját négy színész és egy ütőhangszeres művész játszotta. Jó példát mutatott arra, hogyan lehet klasszikus drámákat az eredeti mondanivaló sérülése nélkül közelebb vinni a gyerekközönséghez.

Eddig általában úgy gondolkodtunk: „minek a kamaszoknak szóló színház, a gyerekelőadásokból már kinőttek, de ha elég érzékenyek, teljes értékű közönségként bármilyen felnőtt előadást megnézhetnek már”. Ez a válasz a kérdés megkerülése csupán. Igaz, a kamaszok kinőttek már a gyerekkorból, de az is igaz, ebben az időszakban harmonikus személyiségfejlődésük érdekében a legfontosabb, hogy egymás közt keressék problémáikra a választ. A kamaszoknak szóló előadásban tehát az ő modorukban, ideáljait, kedvenc film- és popsztárjaik stílusát vállalva kell és lehet érvényesen megszólalni.

A vaxjöi biennálé

A svéd Biennálé Stockholmtól 500 km-nyire délre, Vaxjöben volt. Az előadásokban egyre fontosabb szerephez jut a zene. A nagydíjas előadás is gyerekoperának tekinthető. A szerzők, az író élő klasszikus, *Barbro Lindgren* („Kukacmatyi” című előadását 9 éve játsszuk nagy sikerrel a Kolibri Fészekben) és *Georg Riedel* (a legtöbb klasszikus filmes és színházi svéd mese zeneszerzője) két szentpétervári árva történetét meséli el, akik az árvaházból megszökvé Andrej édesanyjának keresésére indulnak. Az egyik szerep énekes, a másik prózai, harmadikként részt vesz az előadásban egy bábszínész is, aki varázslatos kutyafigurát kelt életre. A színpad közepén négy zenész ül, nehéz szólamokat játszva, az énekest kísérvé; nem föladva zenészi integritásukat, igazi szereplői a darabnak. Mozgásuk, reagálásaik színészileg is hitelesítik a játékot.

A szólamvezető hegedüssel, *Jan Lindell*-lel két évvel ezelőtt a ‚Titkos szoba’ című – akkor nagydíjas – táncszínházi előadás táncosaként találkoztam. Feltűnt már akkor is, milyen kitűnően hegedül, tangóharmonikázik. Tehetséges közreműködése jól jellemzi azt a generációt – és azt a színházi világot –, ahol színészek és zenészek prózai színpadokon együtt játszanak, egymás művészetét kölcsönösen megbecsülve, egymás rezdüléseit érezve, kiegészítve, már több évtizede.

A „birodalmi utazószínház”, a Riksteatern gyerekdarabjában egy vonósnégyes (rock-hangszerelésben) zenészei játsszák az epizód szerepeket. A darab nem hosszabb, mint 25 perc, mégis, ezért az előadásért épül fel az utazó körszínház nézőtér, a gyönyörű, festett körfüggöny határolta színpadi világ. A történet egy először egyedül vásárló kislány félelmeit és sikerét mutatja be két jelenetben, önmagát musicalszerűséggé definiálva. Csodálatosan kidolgozott, mindvégig feszült figyelemmel kísért előadás óvodásoknak.

Az orosz vendégtársulat bábelőadása egy „igazi” operának, *Csajkovszkij* ‚Jolandá’-jának egyszereplős változata. A zenekari betétek, a férfi és női szerepek mind-mind egyetlen bábművész, *Natalia Barancsikova* önfeléd humorral és költészettel elegy előadásában szólalnak meg. A színpadképek és a bábmozgatás varázslatos, ezer ötlettel teli.

Színész és zenész együttműködésének egy még ősbibb formáját idézte fel a rejkjaviki előadás. Az Edda-ságak alapján írt ‚Völupsa’ lényegében monodráma, egy csellista intenzív közreműködésével. Odinnak, a norvég mitológia főistenének történetét megelevenítve ott érezhettük magunkat a tűz körül, ahol költő és zenész együtt találja ki, játssza el a mesét. A kétszereplős játék négy ország összefogásával jött létre. Az izlandi színész svéd rendezővel, angol tervezővel, Amerikában tanuló csellistával szövetkezett, hogy létrehívja az előadást.

Benedek Judit svéd rendező kétszereplős zenebohócos játéka a vaxjöi hivatalos program része volt. Itt színészek zenéltek egy többféle hangszer tárolására alkalmas nagybögővel és tangóharmonikával. Gyerekdalok, kiszámolók és verses mesék eleveledtek meg az előadásban, miközben a játék a kommunikációról, két ember barátságának születéséről, az önfeláldozásról szól (‚Örültnek látszik’) költői erővel. A nagybögő hangszer és bábszínpad is egyszerre a svájci színész ‚Portofino’ című előadásában (rendező *Andreas* ‚*Paulchen*’ *Günter*). Ez az előadás a déli tájakra vágyódásról, egy kakukkos óra őrzőjének és fiának a hétköznapi egyhangúságából való kitöréséről szól. A bőgő belsejében megelevenedő bábelőadás igazi jutalomjáték. Szóló. *Eva Bergman*, a göteborgi Backa színház rendezőjének produkciója.

A 30 éve gyerekeknek játszó társulat három művész és két zenész – ők is alapító tagok, és valószínűleg már akkor world-musicot játszottak, amikor ez a fogalom még nem volt föltalálva – közös produkciója. Egy kubai táncosnő, egy sörkihordó és egy öltönyös úr versengenek a játék során – bravúros szólókkal. A várakozás kínzó perceiben születő spontán zenei játékok, ritmusgyakorlatok összehozzák őket színpadi és emberi értelemben egyaránt. Virtuóz, bravúros ujjgyakorlata ez a saját műfajában szinte egyedülálló rendezőnőnek és társulatának.

Egy családi bábszínház, a Dockteatern-verkstad előadása a Biennalé egyik fölfedezése. Két főnökétől reszkető kisember, dobozokat pakoló raktáros kezei között életre kelnek a dobozok. ‚Bunrakus” bábtechnika, báb-cirkusz, ördög és angyal vetélkedéséről szóló szívbemarkoló játék. A kallei Byteatern új bemutatója Susanne Ostennek, a svéd gyerekszínház egyik megteremtőjének ma már klasszikus darabja, a ‚Medeia gyerekei’. Kísértetiesen rímel az előadás arra a mai helyzetre, mikor a válasra készülő felnőttek veszekedését bezárt ajtókon keresztül hallgatják a kétségbeesett gyerekek.

A mai gyerekeket más konfliktusai is megjelennek a gyerekelőadásokban. Vannak, ahol iskolai fiú-lány barátságok váltanak át kamasz-szerelmi háromszöggé, majd újra visszaalakulnak barátsággá (‚Levél N.N-nek’). Van, ahol a tanár nélküli computer-szobában egy-

más ellen fordulnak a fiatalok, mindig mást pécézve ki. A kisebb-nagyobb áruhájak után furcsa szájjal, felkavart lélekkel hagyjuk el a gimnazisták érzékeny figyelmétől kísért játékot („Ne akarj látni”). Az upsalai színház „Essex girls” című előadásának főszereplői is fiatalok. Lányok, akik egy disco női illemhelyén sorban állva, beszélgetve vallanak szerelmeikről, álmaikról és a nagy „Ő”-ről. A pergő ritmusú jelenet egy évvel később az egyik lány szobájában folytatódik. A lány összeverve, összetört szobájában síró gyereket hallgatva-túrva fogadja régi barátját. Nehéz szembeülni a kamaszalmok és a fiatal elhagyott anya valósága közötti ellentmondással. Az előadás utolsó képe, az elsőtétülő szobában pulzáló világító szív a gyereket vállaló, magára találó lány érzéseire utal.

Dramapedagógusok riportjaiból született a házigazdák falun-i Delateatern „Him and Her and Her and Him” játéka, ahol szülők és kamaszkorú gyerekek közötti konfliktusok jeleneteiből épül az előadás. Az egyórás játék után – szcenikailag különösen érdekes a négy szekcióból álló lépcsős, forgatható nézőtér, aminek elmozgatásával új és új színpadi terek születnek a forgó-pörgő nézők szeme láttára – közös ebéd és egy-két órás beszélgetés következik színészekkel, gyerekekkel rendezői és dramapedagógusi segédlettel. A történetek megbeszélése során ki-ki saját szülő-gyerekek konfliktusát, saját problémáit is feltárhatja, közösen hamarabb jutnak el a bajok gyökeréig. Félve mondom, hogy a rendkívül szimpatikus és hatékony előadás mögött valami furcsa felnőtt büntudat húzódik meg. Az előadás tükrében a felnőttek torzképüket látva joggal riadhatnak meg: ilyennek látják őket saját gyerekeik.

Ebben a témakörben (és az ősi műfajban, a bohóc-jelenetben) igazán revelatív élmény a „Vigg, Frigg and Mr. Big” című szöveg nélküli gyerekelőadás (a Vasteras-i Sigurdteatern produkciója). Egy fehér görkorsolyás zenebohóc és két gyerek „dummer August” játéka keresztül a szülő-gyerek kapcsolat szépsége, humora és ambivalenciája jelenik meg a ráismerés örömeivel ajándékozva meg a nézőt. A fehér bohóc jelenetről jelenetre születésnap ajándékokat hoz. Az első dobozban még csak egy gyertya, az utolsón már kilenc. Az ajándékokkal magukra hagyja a két gyereket, majd hozza a következőt. Az első gyertyát megeszik, miközben a felállást, járást gyakorolják az ifjoncok. Babák, építőkockák, hangszerek, nagyító és zseblámpa után végre ők is kapnak egy görkorsolyát, amivel rövid botladozás után legyőzik a példaképet, az ideált, a fehér bohócot. (Aki addig annyiszor nevetett rajtuk csúfondárosan, most visszakapja a sértéseket.) Tőle várták az ajándékot, és rá haragudtak a büntetésekért, és mégis hozzá akarnak hasonlítani. A helyzetgyakorlatok a felnőtt-gyerek kapcsolat ezernyi konfliktusára mutatnak rá – lírával és fergeteges humorral.

Szőul, 2002

A hagyományok és a legkorszerűbb technika együtt jellemzik a Távol-Kelet gyerek-színházait. A hagyomány akkor is megjelenik, ha nem akarják. A harcművészetekkel megalapozott mozgáskultúra, a népi ütőhangszerek lüktetése a hip-hop zene divatjában, de a jól lerajzolt, a gyerekek számára tisztán olvasható mozgássorokban is megjelenik. A képzőművészet a no maszkoktól a giccses díszletekig, a hagyományos anyagoktól a sci-fi csillogásig sokféle formában közli: minden, ami technikailag lehetséges, a Távol-Kelet színházaiiban testet ölt.

Európából és Ausztráliából is érkeztek a technikát hangsúlylhasználó előadások, ilyen volt a németek Andersen-előadása, „A rendíthetetlen ólomkatona”, vagy az angolok mai család-története, „A fiú”. Az egyikben leporellós árnyjáték-technika jelenik meg, de úgy, hogy egy pillanatok alatt felfújható félgömb veszi körül a nézőteret és az előadót. Így félelmetesen térhatású lesz az árnyjáték, fizikailag és lelkileg is belekerülünk a történetbe. Az angol előadásban a videotechnika, az elektronikus zene és a projektorok nem csak külsődleges szereplők, hiszen egy több évre eltűnt, majd visszatérő fiú történetében az identitását

megkérdőjelező nyomozó és a fiára ismerő anya vitájában éppen a felvétel dönthetné el, ki nek van igaza. Bár a bizonyíték kézzelfogható, a széthullott családon ez már nem segít.

Mire használják a technikát a koreai színházak? A légkondicionálás, a kivetítő, a szinkronfordító szövegcsík, a fény- és hang- és computertechnika az alapfelszereléshez tartozik. A koreai előadások közül a világsiker a „Főzés” című attrakció jelentette, amelyet öt év alatt több, mint tízmillió néző látott. Egy multiplex nagy termében játszzák az előadást. Leginkább egy cirkuszi produkcióhoz hasonlít. A másfél órás bohóctréfák sorozatában nincs üresjárat, minden pillanat tökéletes és lenyűgöző. Egy-egy másodpercre lézer suhan, pirotechnika, projektorok, föl-le repülő világítótoronyok is feltűnnek. A húsvágó deszkákon, fazekakon, főzősípákakon, olajoskannákon eljátszott ritmuskavalkád a koreai népi dobolás virtuozitását ötvözi a 21. század hangtechnikájával. Az öt férfi és az egy nő alapszíneket, alapjellemvonásokat testesít meg, virtuóz mozgásuk a keleti harci kultúrán alapul. A jin-jangot a szereplők színei, a buddhista-animista sámánvilágot a színpad bal oldalán felállított oltár nem engedi elfelejteni még a legvaskosabb tréfák közepette sem. Hogy miről szól az előadás? Mint minden igazi bohóctréfa, felismerhetjük benne saját csetlésünket-botlásunkat, gyengeségeinket, ugyanakkor felülemelkedhetünk a mindennapi életünket meghatározó fizikai törvényszerűségeken; felnőtként is bátran hihetünk a csodákban.

Másik világsikerük politikai pikantériája, hogy állatmesén – tíz mocsári állat sorsán – keresztül a demilitarizált zóna építésénél meghalt mártíroknak állít emléket naiv panteisztikus lírával. A „My Love DMZ” előadásában állatok és emberek – bábok és élő színészek – együtt ünneplik a felépült vasútvonalat, alagutat és a meghalt hősokeket. A koponyákkal díszített totemoszlopok a boldog finálé egyenrangú szereplői. Az előadásban a bábosok és az élő színészek együttes játéka végiggondolt, magától értetődő, modern. A színpadi anyagok kiválasztása, a bábok és a sajátos színpadtér vizualitása is tehetséges tervezőkről vall. A mocsár állatai a pocoktól a vadkacsáig, vagy az ezeknél elvontabb „vérszívó mocsári mételey”-től a gyilkos pókokig meleg hatású, a barna árnyalataival színezett bábok. Mozgatóik derékig sülyesztett színpadtérben játszanak, arcuk látható, a bábokat fejükön hordják, míg kezükkel talpakat, tappancsokat formáznak. Az élő szereplők, a falusi gazdasszony, az északi és déli katonák, munkások a színpad szélén, a padlószint magasságában, nádassal övezett ösvényeken közlekednek, egészen addig, míg elkészül a demilitarizált övezet alagútba bújtatott vasútvonala, és elfoglalja a színpad közepét, a feltöltött mocsarat. Az életben maradtak, emberek és állatok, együtt ünnepelnek és együtt emlékeznek az elesett emberekre és állatokra. Egyszerre harcosan politikus és gyengéden emberi a játék. Az előadás egyensúlyban tartja a megrendülést és humort, költészetet és drámát, igazi gyermeki szemléletű politikai színház. Nem kerüli meg a nehéz kérdéseket, de a megszemélyesített állatok sorsán keresztül átélhetővé teszi a gyerekek számára is, hogyan érznek szüleik ebben a szétszakított országban. Ez az előadás is bizonyítja, ott, ahol a társadalom tudja, mit vár a gyerekszínházról, ott előbb-utóbb kerülnek tehetséges emberek is, akik igazi értékeket hoznak létre ebben a műfajban.

A japánok produkciója, „A 17 éves zenedoboz” melodrámba hajló mai történet egy kamaszodó tolószékes lány családi, baráti konfliktusairól. Érezhető, hogy Keleten a hátrányos helyzetű gyerekek elfogadása, beilleszkedésük a normális életbe kényes, feldolgozatlan téma. A színház úttörő feladatot vállal, ezért néha kicsit túl didaktikus a cselekményszövés, de a főszereplő alakítása túllép ezen a didakszison, színészi bravúr. A szerepe szerinti kényszermozgásos, beszédhibás naturalista ábrázolásból többször kilép, és „normálisan” játsza el a nyomorék kislány belső monológjait, álmait. Azt álmodja, hogy meggyógyult, barátjával táncol, osztálytársaihoz hasonlóan él, de a valóság újra és újra rádöbbsenti sorsára. A szerepből való ki- és belépések könnyen lelepleznék, ha csak külsődleges lenne az átváltozás, de a színésznőnek sikerül elkerülnie a csapdát, „normálisan” és tolószékben is a szerepe szerinti lényegre figyel. A hatalmas, hipernaturális tengerparti horizonton (van vetített hullámzás, naplemente és holdvilágos kép is) az előadás

végén egyszer csak írásjelek jelennek meg. „Köszönöm az életemet, anyám” – mondja a tolöszékes kislányt játszó nagyszerű színésznő, és a háttérfüggöny elborítja a japán betűk. A betűtenger üzenete: a sorsával megbékülő lányt környezete is elfogadja, s önmagát vállalva nyomorékként is teljes életet élhet. Átélehető a keleti írásjeleket nem ismerő számára is: másik dimenzióba került az előadás, mikor megjelentek a színpadképben a betűk, megszüntetve az addigi színpadi naturalizmust.

A kínai nagyszínházba is betört a világzene. „A boldog madár” című naiv meséjünkben tombol a full playback, amelyben *Carl Orff*tól *Bernstein*ig, amerikai countrytól a katonaindulóig minden a rockos hangzás kulturális forradalmának van alárendelve. Az előadás kilenc állami kitüntetése jelzi: fontos pillanat ez a kínai gyerekszínház történetében. A semmitmondás és a nagyotakarás együtt jellemzi a mégis figyelemreméltó előadást. A főszereplő madarat egy „rossz” madár elcsalja otthonról, változnak az évszakok, hősrünk majdnem megfagy, éhen pusztul, de jön a tavasz, és madarunk újra hazatalál, a rossz madár a nézőktől elnézést kér. A hatalmas fatörzs oldalán két óriási szem ismét bárátságosan pislog, egy óriási ág daruszerűen leereszkedik főhősünket kitámasztva, majd a magasba emeli a fináléhoz. Mégis „működik” az előadás, gyerekekre, felnőttek egyaránt hat. Az előadók fontosnak érzik a játékot, nem tartják el maguktól – pedig volna rá okuk –, minden pillanatát kitöltik. Az akrobatikus gyerekszereplőktől a lengén hajladozó tánc-karon át, az éneklő beszédű kínai operában bluest éneklő főszereplőig mindenki „jelen van”, érezzük, színészi pályájuk fontos pillanata ez az előadás. Ez az előadás is bizonyítja, hogy nincs „elavult” színházi stílus, csak olyan színész (rendező), aki már nem tudja – vagy nem akarja – kitölteni a formát. A pillanat – és önmaguk – jelentőségében biztos színészek „elavult” formákat is élettel telíthetnek. A kritikusok ettől gyakran elborzadnak és a közönség igénytelenségét emlegetik, mikor azt látják, hogy olyan előadás is hat, amiről már rég kimondták: érvénytelen! Annyi kihült színházi divat után nem árt az óvatosság! Gyerekszínházban sem. Másrészt tudjuk, az ilyen stílusváltó előadásokat gyakran követi az addig elfogadott értékek teljes devalvációja. Itt és most a kínai opera és az ötvenes évek orosz gyerekszínházi kánonja ötvöződik a modern Amerikával. Van-e jogunk megkérdőjelezni egy kínai rockos gyerekszínházi előadás előadóinak örömét: „már mi is tudjuk, amit eddig csak nektek volt szabad!”?

*Brecht*ről, az elidegenítésről és a bevonásról egy Fülöp-szigeti „Krétakör”-adaptáció kapcsán érdemes újra elgondolkodni. A történet ezúttal az 1800-as években a Fülöp-szigeteken játszódik, kapcsolódik az akkori történelmi eseményekhez, személyekhez. Az előadók egy utazószínház tagjai, profik és műkedvelők vegyesen. Fellépéseik alkalmával nehéz elválasztani felnőttest, gyereket, művészt és a közönséget. Az ilyen előadásokon előadó és néző együtt játszik, táncol, zenél. Célszerű tehát feladatokkal ellátni! Ők lesznek a lódobogás, szél, madárcsicsergés és a síró koldusok. Oroszlánként, tigrisként felülvölthetnek, de közülük választják ki a krétakör jelenet főszereplőjét és egyben alanyát, a kis fiúherceget is. A gamelán-zenekar egy-egy Brecht-songot is felidéz, a mozgások beszédesen, keletiesen tipizálnak, a rozoga hídon át a menekülés bambusz rudakkal, táncsal, akrobatikával lenyűgöző. A színészi játék egyenetlen, de a lelkesen közreműködő nézőkkel együtt teljessé, hitelessé válik a játék. A drámai csúcsponton behívják a tízéves forma szülői nézőherceget. Őt kell majd kihúzni a Krétakörből. Cseppet sincs ínyére ez a játék, véleménye van róla, nézőként és szereplőként is. Elégtétellel tölti el, mikor a játékmester a nevelőnőnek ítéli. Azt hiszem, Brecht is elégedett lenne, ha látná az átélés-elidegenedés gyerekszínházi Fülöp-szigeteki változatait.

A kamaszoknak a „Mrs Life” programban készít előadásokat Osten. Először arról beszélgetnek velük, hogyan lennének öngyilkosok. Megdöbbenő, de minden kamasznak kész terve van. A szülőkkel szembeni elfojtott agresszió szinte minden gyereket arra készíti, hogy elgondolkozzék saját öngyilkosságán. Ez az elfojtott agresszió az, ami olyan védtelenné teszi a kamaszokat a világszerte fel-feltámadó fasiszta mozgalmak

eszméivel szemben. Helyzetgyakorlataikban, jeleneteikben az Életet játszó nő arról panaszkodik, hogy fáradt, fogytán az ereje, éhes, enne valamit. A szülők elmennek, a lányok visszajönnek, egyedül maradnak a nézőkkel, hogy megbeszéljék problémáikat. Svédország-szerte az előadást követően klubok alakulnak, ahol felnőttek és gyerekek tovább folytatják az előadáson megkezdett beszélgetéseket. Alkoholisták, rabiátus szülők gyerekei nyílnak meg, kezdenek sorsokról vallani. Először a téma sokkolja a felnőtteket, de megismerve a fiatalok gondolatait, már ők is bekapcsolódnak a beszélgetésbe. Az előadás célja feloldani a feszültségeket. Hunyjuk be a szemünket, és gondoljunk egy családon kívüli személyre, akit még iskoláskorunk előtt szerettünk! Ezt a jóérzést, amit most érzünk, kell a játékban is elérni – illusztrálja a rendező. Majd a fekete pedagógiára mutat példát.

Alice Miller Hitler gyerekkorát idéző jeleneteiben Dolfit látjuk négy évesen. Nem akarja visszaadni kishúga babáját. A megálázás és erőszak süt a szülői mondatokból. Az ismerős helyzetek folytatódnak a kamaszkorig, ahol már nem az értetlen Dolfi, hanem a lassan apjához hasonló Adolf az, aki megköszöni, hogy apja veréssel óvja atól, hogy csodálja a művészeket, azokhoz akarjon hasonlítani. Azt példázzák a jelenetek, hogy az elfojtott düh hogyan nő óriási vá a gyerekekben. Az átlagos jó gyerekből az erőszakot istenítő nevelési módszer hogyan formál lépésről lépésre Hitlert. Suzanne Osten 30 éve, első nagy sikere óta ugyanarról beszél. Művelt szülők meg akarják óvni gyerekeiket a rossztól, cenzúrázzák a meséket, elhallgatják a családi konfliktusokat, valójában magukra hagyják félelmeikkel gyerekeiket. Az alkoholista szülők, az „örült” anyák gyerekeinek is magukba kell fojtaniuk érzéseiket. A tabu-döntőgató gyerekszínház éppen ezeket a félelmeket akarja oldani, lehetőséget adva a gyerekeknek, hogy a színházi előadás ürügyén segítséget kapjanak mindennapi életünkben. Ezt szolgálta a sok sikeres gyerekdarabbal – és ezt szolgálja az új egyetemi oktatási programokkal is – Suzanne Osten. A komolyan vett, emberként ábrázolt gyerekszerep igazi

színészi feladat, ledobja a külsődleges eszközöket, teret ad az igazi tehetségnek.

Német gyerek- és ifjúsági színházak műhelynapjai Hallóban

A több, mint tíz éve afrikai egyetemeken oktató professzor, *Fiebach* saját amatőr videofelvételein mutatta be, hogy a modern városi táncrendezvényeken a színpad, a tánc-tér, a nyitott és fedett részek arányaiban miként folytatódik az ősi maszkos játékok hagyománya. Láthattuk, milyen fesztelenséggel járnak fel s alá a koncertező zenészek közé a nézők, az üres tér közepén táncoló két 5–6 éves gyerek akciója miként válik – mivel elhelyezkedésük éppen a tér szakrálisan kitüntetett pontjára esett – igazi színházi eseményé! 4–5 óra tánc után, a pihenő zenészek között két maszkos táncos jelent meg, és

egy énekes ősi dallamot recitált, majd zenészek és színészek (?) összefogva elmesélték egy házasulni készülő apa történetét, aki az esküvőre Európából visszatérő nagy fiától komoly nászajándékra számított. A fiú szegényen tért haza, ezért az apa kiveri a házból. A színpad szélén síró fiúhoz egymás után érkeznek a nézőtérrel (?), táncparkettől adományokkal az érző szívű nézők. Kisebb-nagyobb összeget nyomnak a történetét elmesélő (táncoló, éneklő) művész kezébe. Színpad és nézőtér, színház és valóság határa egybeesősödik. A modern kor ruháiba öltözött emberek a színpadi eseményt valóságosan átélve cselekszenek, majd folytatódik a közös tánc. Ez a tánc ezután már csak annyiban afrikai, mint amit bárhol, egy európai diszkóban hallhatunk. Felvételtől láthattunk afrikai felvilágosító színházi akciót is, ahol az AIDS megelőzését propagáló jelenetbe beletáncoltak, beleénekeltek a nézők, majd szót kértek, és együtt vitatkozták tovább – már szereplőként – a jelenetet. Az ápolónőt alakító színészek „vették a lapot”, partnernként fogadták el a szerepelni vágyó nézőket. Lám, ez az Európában még a gyerekszínházakban is gyakran megdorgált interakció a mindennapi afrikai színház természetes formája.

Talán mégis van abban valami, hogy a gyerek nemcsak a rajzban és a zenei hangszerek fokozatos meghódításában, de a színházi formák elsajátításában is bejárja az emberiség addigi fejlődési fokait. Talán meg kellene bízni azokban a színházművészekben, akik ezt a gyerekszínházi formát ösztönösen érzik és előadásaikban jól alkalmazzák. Némi maliciával említette a professzor, hogy a nagy észak-európai pénzből felépített színházi arénák a mindennapi színházi működésre alig alkalmasak. Afrikában a nézők nem fogadják el a nézőteret és színpadot elválasztó képzeletbeli falat valóságosnak, ezért a játék előrehaladtával ők is a színpadon teremnek, odatáncolnak a szereplőkhöz, és később sem kíváncsnak vissza a helyükre.

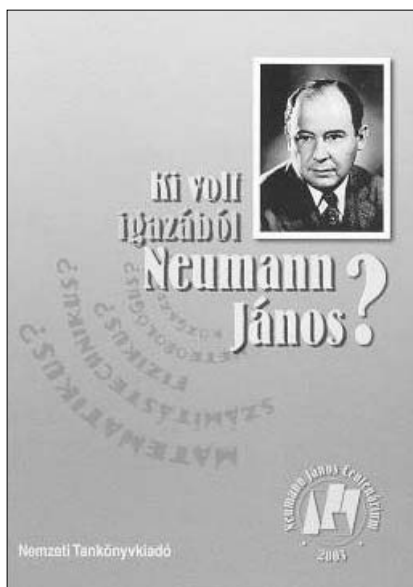
Németország – Afrikából nézve – a ló túlsó oldala. Itt hisznek a felvilágosító szó erejében. Hisznek abban, hogy a problémák kibeszélhetők. Elsődleges az intellektuális megközelítés. Az ifjúsági előadások szerves része gyakorta az előadások utáni beszélgetés, ahol a művészek őszinte érdeklődéssel válaszolnak a nézői kérdésekre akkor is, ha nincs közöttük drámapedagógus vagy más „hivatásos beszélgető”. A felvetett problémák egyszerű felsorolása a magyar fülek számára meghökkentő. Szó esik itt internetes közös öngyilkosságról, anorexiáról, tönkrement családokról, újfasizmusról és a kilencvenes évek Ruhr-vidéki munkásharcairól, tüntetésekről, vad és plátói szerelemről, iskolai harcokról, a bevándorlók, menekültek beilleszkedésének problémáiról, kényszersterilizációról, az afrikai női körülmetélés áldozatairól, modellvasúttal játszó férfiakra és Macius király gyerekköztársaságáról. Bármilyen örültnek tűnik is ez a felsorolás, ezek a darabok nem száraz tandrámák, a szerepekben igazi művészeket látunk, új, jelentős német irodalmi szövegeket hallhatunk a színpadon. Mégis van olyan kérdés, ami az afrikai és a német ifjúsági színházakban hasonló problémákat vet föl, és ez éppen a színpadi tér szakralitása vagy annak hiánya.

A hallei Thalia Színház 12 évvel ezelőtt leromlott színházterméből egy elhagyott áruház épületébe költözött. A város középkori hangulatot árasztó főterére nyíló áruház ablakából jól látható a város neves szülöttjének, *Händel*nek a szobra. Az átriumos épület földszintjén interaktív játszótér várja a belépőt. A betérő gyerekek szabadon játszhatnak egy igazi hangstúdióban, célba dobhatnak egy gyűrött családi ágyból éppen föltápáskodó apa sziluettjére, szemetet horgászhatnak egy folyóból vagy eltévedhetnek egy labirintusban.

Az igazgató irodája éppúgy helyszíne volt a nézőkkel vándorló színelőadásnak, mint a pince, a műhelyek vagy a színpad. Játszottak „Kurácsi mamá”-t is, kilátással a vasútállomásra. Az Európa nagyvárosain végighömpölygő gyerekváros-projektet Halléban a színház művészei koordinálták. Ez a Münchenben kitalált játék többnyire üres kiállítócsarnokokban bonyolódik. Szponzorpenzékből valósítják meg a gyerekek ötleteit, majd miután minden elkészült, beköltöznek, alkotmányt írnak, parlamentet játszanak, megszervezik saját életüket. A színház mostani műsorában egy villamoson utaznak együtt né-

zők és szereplők keresztül a városon. A megállóban – a történet igazi helyszínein – mesélik, játsszák egy örökbefogadott cigánygyerek kényszersterilizálásának történetét a II. világháború éveiből. Az utcákon, tereken összeér a múltban játszódó történet és a jelen valósága. Mai járókelők reagálásai ellenpontozzák a játékot. Az összhatás felkavaróbb, mint amit a külsőségek alapján remélni lehetett. A színészek (hol utastársak, hol szereplők) gyerekkori háborús emlékeikkel tették még drámaibbá ezt az utazást térben és időben. Egyáltalán, az iskolában – a gyerekek munkahelyein – tartott előadások esetében lehet-e még a szó klasszikus értelmében igazi szakrális színházi térről beszélni? Ezek a kérdések joggal foglalkoztatják ma a német gyerekszínházi szakembereket. Alighanem valamennyiünket, gyermekszínházásokat a világ minden táján.

Novák János



A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből

Egy talányos könyv

A tavalyi év végén megjelent egy könyv barna fedőlappal, amelyen kövek láthatók, s falak és folyosók vezetnek a messzi ismeretlenbe. Már amikor kezünkbe vesszük, tudhatjuk, nem konvencionális munkával lesz dolgunk. A metszet reménytelenséget sugall. Mégis, a könyv inkább optimista, új folyosót vág az iskola értelmezésének sűrű közegébe. Közismert metaforák költői szövetébe foglalja az iskolát. Annak is élvezetes, bár nem könnyű olvasmány, aki nem a pedagógus szakember szemével olvas.

A szakembernek ez a könyv elsősorban újabb bizonyosság az iskolai-pedagógiai tematika erőteljes kitágulására. A közoktatási reformfolyamat fontos kiegészítő jelenségéről van szó. A társadalom és az iskola pedagógiai felfogásának egy újabb aspektusáról. A szerző célja az iskola világának társadalompedagógiai elemzése, valójában a filozófia, a szépirodalom és a pedagógia közti határok fellazítása, társadalmi kérdések pedagógizálása, helyesebben a pedagógiai-iskolai problematika társadalmisítása. A könyv nem tipikus pedagógiai mű, abban az értelemben, ahogy a pedagógia nagyjai pedagógiai regényeket írtak. Inkább posztmodern elemzés arról, miként ivódik be az iskola hatása a társadalmi gondolkodásba, és miként változtatja meg azt. Mint a szerző írja: az iskolát archaikus mintázatokból próbálta rekonstruálni. Mi ez, ha nem posztmodern kísérlet az iskola szűken vett pedagógiai fogalmának a meghaladására? E törekvés legnevezetesebb szépirodalmi előzménye nálunk – explicit pedagógiai tanulságok nélkül – *Ottlik Géza* könyve, az „Iskola a határon”, melyre a szerző többször hivatkozik is. De talán még a „Tanár úr kérem” is ide sorolható.

Perjés István joggal büszkélkedhet az új ösvény kitaposásának tudatos szándékával. Bizton állíthatjuk, hogy szakmai bejelentkezésétől konzekvensen törekszik eme új látásmód és új stílus meghonosítására a magyar pedagógiai szakirodalomban. Hivatkoznék itt röviden és nem a teljesség igényével az „ONATSága toalettje” (1992), „Az iskola elcsehovosodása” (1995), az „Örömtelen iskola?” (2001) című tanulmányaira. Sőt, az évek során már műhely is alakult körülötte a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem pedagógiai tanszékén (vö. „Életvilágok találkozása”, 2002; társszerkesztő *Kovács Zoltán*).

És most itt van a „mítosz”! Mostanra érett formában olvasható és élvezhető a pedagógia, filozófia és szépirodalom nem mindig direkt, sokszor talányos, de megejtő keveréke, amelyet néhány évvel korábban még csak ízlelni lehetett, és legfeljebb a bennfentesek sejtthették, hogy itt valami eredetien új fenomén keresi pillangó létét. „Eredetien új” – legalábbis a pedagógiai oldalról nézve.

Talán egyszer valaki képes lesz megmagyarázni, hogy a pedagógia két fundamentális kérdése, az embernevelés és a műveltségátadás (tanulás) önmagukban nemcsak jelentős, hanem izgalmas és érdekes jelenségeit miért adják elő, miért fejezik ki szakirodalmunk meglehetősen nagy részében emberidegen, didaktikus és unalmas módon. Beszéljünk nyíltan. Amikor a pedagógia – és persze elsősorban az elméleti pedagógiára gondolok – társadalmisítása merül fel, akkor a katedra-pedagógia pozícióinak a gyengítése az igazi kérdés. Az iskola mítosza – értelmezésem szerint – a leegyszerűsített és elszürkült katedra-pedagógia meghaladása mélylélektani és társadalomlélektani eszközökkel. Egy megkésett freudista narratíva. Talán ez a körülmény magyarázza, hogy *Perjés István* írásait a pedagógia gyakorlati területein működő tanárok és az egyetemi hallgatók (tanítványai) néha jobban értik és élvezik, mint sok finnyás elméleti szakíró. Mert bármilyen bonyolult az érvelés fogalomrendszere, könnyen érthető az üzenete.

A társadalomformáló iskola három fokozatát (tételét?) fejti ki a szerző a könyvében: a pedagógiai kultúrát, az iskola kultúráját és a tantervi kultúrát. Ez elfogadható struktúra, bár a szociológusok biztosan zokon veszik majd a társadalmi mikro- és makro-környezet elnagyolt megjelenítését. Nagy merészség – teszem hozzá – a társadalomformáló iskoláról pusztán pedagógiai fogalmakkal értekezni. De az okfejtés kétségtelenül logikus, a szellemtudományi szakirodalomban jól beágyazott – és mindezekért elfogadható.

Pedagógiai szakirodalmunkban a társadalmi komponens megfelelő mértékű befoglalása immár évek óta hiányzik. Más szóval, a pedagógiai-iskolai „életvilág” társadalmi megközelítése az új kihívás. Ezt az űrt tölti be, erre a kihívásra ad válasz-kísérletet Perjés István könyve. „Kísérlet”, mondom, mert azért a szerző is elbizonytalanodik időnként, hogy vajon jó irányba tapossa-e az ösvényt, és palettáján mintha helyenként túlkeverné a katedra-pedagógia szürke színeit. A szerző metafora-készletéből talán a leginkább érthető és elfogadható a vár-város szembeállítás. A könyvnek ez a legszebb és a legokosabb része. Biztos vagyok benne, hogy a „város-mítosz” megmarad, és bekerül a pedagógiai közbeszédbe. „A Város iskolai mítosza egyben a Találkozások metaforája is” – írja sejtelmesen szerzőnk. Ez egyszerűen gyönyörű, nem beszélve arról, hogy további összefüggéseket sugall. De már túldimenzionált a kastély-panoptikum páros. (Akkor már jobb lenne a kaszárnya, a bolondokháza, a gettó és sok más.) Nem beszélve arról, hogy a könyv mondanivalójának a szintéziseként bemutatott ábra (a 163. oldalon) milyen mértékben bonyolítja az amúgy jól érthető fogalomrendszert. Nahát – morgok magamban –, túlbonyolítja a metaforáit, túldíszíti a fogalmi rendszert, mint *Gaudi* az épületeit. És így nem áll össze egységes képben az iskola mítoszának vezérmotívuma. A dráma motívumok sokaságára hullik szét. Túl sok a díszítés, az elkanyarodás a végső céltől, a városiskolának mint jövőképnek a felmutatásáig.

Most jövök rá, hogy mi a bajom a könyv fedőlapjával: a fedél a váriskolát jeleníti meg, míg a könyv lényegi mondanivalója a városiskola.

Perjés István (2003): *Az iskola mítosza. Az iskola társadalompedagógiai értelmezése*. Aula Kiadó. 171.

Báthory Zoltán

A „művelődés” nevelés- és pedagógiatörténete – cseh szemmel

Ha valaki Prágában az egyetemi könyvesboltban a legújabb nevelés- és/vagy pedagógiatörténeti áttekintés iránt érdeklődik, akkor bizonyára a Zdeněk Kučera és Vladimír Štverák szerkesztésében megjelent *„Chrestomatie z dějin pedagogiky”* (Pedagógiatörténeti szöveggyűjtemény) című kiadványt nyomják a kezébe. A Károly Egyetem Huszita Teológiai Karának kiadványának a címlapján feltüntetett dékán és dékánhelyettes mellett széles szakembergárda – további tizenkét egyetemi oktató és tudományos szakember – járult hozzá a vaskos „pedagógiatörténet” megalkotásához.

A didaktikus célból készített szöveggyűjteményben, „olvasókönyvben” a pedagógia jelentős személyiségeinek szövegrészleteit felvezető szövegek és tanulmányok kapcsolják össze, így többé-kevésbé folyamatában, az összefüggések felmutatásával ismerhetjük meg mind az egyetemes, mind a cseh vonatkozású – így a „csehszlovák” szempont révén röviden a „szlovák” fejleményekre is kitekintő – pedagógiatörténetet. A tanulmányok áttekintő jellege és főleg a szövegek kiválasztása segít abban, hogy ne csak egy szűk értelemben vett pedagógiatörténetet – „pedagógiai rendszerek és elméletek történetét” (1) –

olvassunk, hanem alkalom nyíljon a tágabb nevelés- és művelődéstörténeti, sőt olykor a filozófia-, pszichológia- és politikatörténeti összefüggések megismerésére is. A rövid felvezető és magyarázó szövegek, valamint az összekötő – néhol a tágabb összefüggésekre is kitekintő – tanulmányok harmonikus összhangban állnak az elsődleges forrásból merítő rövidebb-hosszabb szövegrészletekkel, melyek a pedagógiai és művelődési szempontból meghatározó gondolkodók több vonatkozó művébe is betekintést nyújtanak.

A pedagógiatörténeti mű saját előképeiként egy 19. század végi, a reformáció neveléstörténetére összpontosító angol kézikönyvet (*Quick, R. H.*: 'Vychovatelští reformátoři', 1897), cseh szerzőktől származó összefoglalásokat: a nevelés történetét a „források tükrében” bemutató sorozatot (*Chlup, O.*: 'Výchova v zrcadle pramenů I.', 1948; *Chlup, O.* – *Novotný, J.*: 'Výchova v zrcadle pramenů II.', 1950), valamint a „legfrissebb” hivatkozás-ként egy 1984-es kiadású neveléstörténeti kézikönyvet (*Cipro, M.*: 'Průvodce dějinami výchovy') nevez meg. A Károly Egyetem kiadójában megjelenő mű elsősorban a főiskolai és egyetemi hallgatók figyelmére számít, azok pedagógiai tanulmányainak megalapozását kívánja szolgálni mintegy kétezer év pedagógia-, nevelés- és művelődéstörténetének áttekintésével. Amint az előképekre történő hivatkozásból is kiténik, ez a kézikönyv másfél évtizednyi hiányt pótol azzal, hogy – a rendszerváltás után is – aktuális szempontokat felmutatva, jószerevel ezidáig nem publikált tanulmányokat és szerkesztett szövegforrásokat jelentet meg. Amint az előszóból szintén kiderül, a szerkesztők tudatában vannak annak, hogy a sok szerzőt felvonultató pedagógiatörténet a kollektív munka előnyeit és hátrányait egyaránt hordozza. A szerkesztői egységesítő erőfeszítések ellenére a tizennégy szerző különböző szemléletmódja megmarad, hiszen míg egyesek a „tankönyvi” szempontokat érvényesítették, mások a nagyobb tudományos igényességet szem előtt tartva több szakirodalmi hivatkozással, szemelvénnel támasztották alá tanulmányukat.

Azt, hogy a kötet szerkesztői a „pedagógiatörténetet” elsősorban művelődéstörténeti alapokon kívánják vizsgálni, és szándékuk nem a szűk értelemben vett pedagógiai történekek bemutatása, jól mutatja a mű bevezetője is. *Kučera* professzor, a kar dékánja, sajátos bevezetőjében a világhírű – az utóbbi évtizedben Magyarországon is jól ismert – cseh származású író, *Milan Kundera* műveinek elemzésébe kezd. 'A lét elviselhetetlen könnyűsége' és a 'Halhatatlanság' című műveket megidézve mutat rá a 20. század végi ember „mélydimenzióira”. Míg az előző mű azt érzékelteti, hogy a jelen egzisztenciájára összpontosító ember elfordul a tradicionális kategóriáktól és struktúráktól, az utóbbiban feltárul az az emberi mélystruktúra, mely ennek mégiscsak ellenáll: és ez az idő. Az idő, mely által elötűnnek az emberi lét sarkpontjai: „az időbeliség és örökkévalóság, az élet és halál, a reménytelenség és perspektíva”. A regények – a professzor szerint – jól érzékeltetik azt az alapvető változást, mely a század végére az embernek a világhoz, a kozmoszhoz kötődő viszonyát újradefiniálta. A lét fontos tartalmának, az időbeliség tapasztalatának és a történeti tudatnak újrafelfedezését *Kundera* szimbolikusan a „halhatatlanság” fogalmával írja le. A szerkesztő professzor bevezetője mindezt a „műveltség mélydimenzióinak” körvonalazásához használja fel, hiszen az ember az az egyedülálló lény, akinek – történetisége folytán – keresnie, definiálnia, majd léte csúcsán meg kell találnia önmaga helyét a világban.

A műveltség, a művelődés (vzdělání), a „Bildung” – amely nem azonos az iskolázottsággal, a képzettséggel, a tudással, az „Ausbildung”-gal! – vezethet el ahhoz a kiérlelt, tudatos, szabad döntéshez, mellyel ezt az ember elérheti, mely a biológiai létezés szintjéről a történeti és személyes életre emelheti. Az „egésszel” kell tehát tudatos, kiérlelt viszonyt kialakítanunk, a természeti, a közösségi, a történelmi világról kell ismereteket szereznünk, vagy éppen azt kell belátnunk, hogy tudásunk határaihoz érkezünk. Az ilyen jellegű „műveltség” igénye ma kritikát vált ki, így az egyéni részeredmények tágabb összefüggéseinek összemérei dimenzióba helyezése elmarad, a specializált tudás kapcsolódási pontjai nem

válnak az élet szerves részévé, ez a világ kríziséhez vezet – állítja a professzor.

A világ egyetemes összefüggéseinek ismerete az a mély és harmonikus műveltség, melynek megszerzésére irányult a művelődés és nevelés legtöbb szakemberének és gondolkodójának erőfeszítése az elmúlt kétezer év Európájában. Ez nemcsak a „polihisztori” szemléletmód természetes következménye volt, hanem az „interdiszciplináris” nézőpont mellett az a „transzdiszciplináris” szemlélet is segítette, mely az isteni kinyilatkoztatáson alapult. Hiszen a specializált tudás következetesen azon kérdések határpontjához érkezik – összegzi gondolatait a professzor –, melyeket a filozófia a világ egészének megismerése, az etika pedig az ember mindennapi döntése, a vallás a világnak az örökkévalóság perspektívájába helyezése kapcsán tesz fel. Ez a széles, alapvetően művelődéstörténeti meghatározottságú nézőpont mutatja, hogy a cseh kézikönyv a nevelés- és pedagógiatörténetet nemcsak egyszerűen a művelődéstörténet szeleteként tételezi, hanem azt egyenesen értelmezhetetlennek tartja a tágabb perspektíva fenntartása nélkül. Ugyanez a szemléletmód indokolja azt is, hogy a „pedagógiatörténeti szöveggyűjteményben” olyan szerzők és szövegrészeleik is megjelennek, melyek magyar neveléstörténeti kézikönyvekben nem szokványosak.

A majdnem félezer oldalas kézikönyv tizenöt nagyobb egységre tagolja mondanivalóját. Amint az többnyire „megszokott”, a nevelés története az ókori görög műveltség és nevelés bemutatásával kezdődik, „újdonság” viszont, hogy a zsidó művelődésre és nevelésre is történik utalás, melyet bőséges Talmud-idézetek támasztanak alá. A zsidó művelődés bemutatása mindenképpen indokolt, ám hasznos lett volna annak a hellenizmus és kereszténység összefüggéseiben való vizsgálata is, az európai művelődést megalapozó zsidó-keresztény kultúra gyökereinek tisztázása szempontjából. A görög és római művelődés bemutatásánál a gondolkodók, filozófusok, rétorok megidézésén túl „szakszövegek” – jogi, mezőgazdasági, katonai jellegű írások – is segítenek a tájékozódásban. A keresztény nevelés kialakulásának bemutatása jeles egyházatyák megidézésével veszi kezdetét, majd – a skolasztika európai fejleményeinek taglalása nélkül! – váratlanul a Károly Egyetem történetének bemutatásánál találjuk magunkat, mely az alapítástól egészen a huszadik századig végigkíséri az intézmény történetét. E fejezetet végül „A kereszténység kezdetei a szláv népeknél” rövid áttekintése zárja. A reneszánsz művelődése kívül rekedt a kézikönyv íróinak látókörén, így rögtön a reformáció korszakának vizsgálatánál találjuk magunkat, melynek kibontakoztatásában – és ennek kiemelését nem mulasztja el a tanulmány – nagy szerepet játszottak a cseh reformmozgalmak. A 14. század második felében megjelenő cseh reformgondolkodók (*Jan Milič z Kroměříže, Tomáš Štítný ze Štítného*) nézeteinek *Husz János* sok szempontból „csak” afféle összefoglalója, az ő és további reformerek nézetei mellett a kézikönyv e tárgyban az anyanyelvi katekizmus cseh reformációban és annak művelődésében betöltött szerepét tekinti át, Husztól egészen *Comenius*ig. Végül a német és svájci reformáció főbb alakjai (*Luther, Melancton, Sturm, Zwingli, Kálvin*) és azok forrásszövegei szerepelnek aprólékosabb tárgyalásban. Az ellenreformáció (*Loyolai Szt. Ignác* és a jezsuita rend), valamint a többi szerzetesrend ténykedése a 17–18. században csak igen szerény módon jelenik meg a kiadványban. Annál hangsúlyosabb viszont *Comenius* pedagógiai rendszerének és pán-szofikus világképének tárgyalása, aki – érthetően – egy teljes fejezetet átfogó, az eddigieknél mélyebb és kidolgozottabb elemzést kap.

A művelődéstörténeti szemléletmód és a történetiség szövegforrásokkal – azok értelmezését segítő szövegfelvezetésekkel – történő alátámasztása a kézikönyvet rokonítja azzal a pécsi művelődéstörténeti törekvéssel, mely a magyarországi neveléstörténet-írás perspektíváját próbálja kitágítani az egyes művelődéstörténeti korszakok világ- és emberképének vizsgálatával.

Magyar szempontból nem kevés kérdést vet fel „A protestáns oktatásügy Szlovákiában” című fejezet, hiszen alapvetően tisztázatlan, milyen értelemben használja a kézikönyv – jó adag anakronizmussal – „Szlovákia” fogalmát 17–19. századi szerzők kapcsán. A sort a „Magnum decus Hungariae” – a latinul, németül és magyarul publikáló – *Bél Mátyás* („Matej Bél-Funtík”) nyitja meg, majd *Adam František Kollár* következik. Kilenc soros ismertetésének egyik központi eleme az, hogy mivel megvallotta a szlovák nemzethez való tartozását, kiváltotta a magyar nemesség rosszallását. Az alföldi – németül és magyarul publikáló – *Tessedik Sámuel* (Samuel Tešedík) is a „szlovákiai” nevelés jeles alakjai közé került, végül a sort a valóban a „mai” Szlovákia területén működő *Daniel Lehocký* és *Ján Seberini* zárja.

A kézikönyv ezt követően a 17–19. század angol, francia, orosz és német művelődés főbb gondolkodóiról ad körképet. Az angol művelődés bemutatásának sajátossága, hogy a kronologikus szempontok figyelmen kívül hagyásával az angol gondolkodásról sokszínű, ám indokolatlan összetételű, ezért zavaros képet kapunk. Az esztétaként emlegetett *John Ruskint* (19. sz.) *John Locke* (17. sz.) követi, majd a politikus és reformer *Robert Owen* (18–19. sz.), a költő *John Milton* (17. sz.), végül a filozófus *Herbert Spencer* (19. sz.) gondolatai kerülnek bemutatásra. A francia művelődés névsora (*Voltaire*, *Helvétius*, *D’Alembert*, *Diderot*, *Rousseau*) „logikusabb”, és a magyar neveléstörténeti kézikönyvek számára is ismerős, bár itt is érezhető a szélesebb művelődéstörténeti valóságra való koncentráció, és az egyes gondolkodók művelődéstörténeti súlya sem azonos (például *Rousseau* korántsem annyira központi jelentőségű). Sok szempontból a rendszerváltás előtti szemléletet sejtet az, hogy az orosz nevelés ilyen súllyal (oldalterjedelem, szerzők száma) szerepel a kézikönyvben, ám az a rokoni szláv szálak (és a nyelvtudás) kapcsán a cseh művelődésre az vélhetően nagyobb hatást gyakorolt. A 19. és 20. század művelődésére koncentráló fejezet névsora önmagáért beszél: *Usinszkij*, *Tolsztoj*, *Belinszkij*, *Herzen*, *Csernyevszkij*, *Dobroljubov*, *Krupszkaja Blonszkij*, *Makarenko*. Az oroszénál – érthetően – csak a német művelődés szerepe hangsúlyosabb a kézikönyvben, ám itt talán még változatosabb képet kapunk, hiszen a filantropistáktól – *Pestalozzin*, *Diesterwegen*, *Fröbel*, *Herbarton*, *Marxon*, *Kerschensteineren*, a nemzetközi nőnap ünnepét felvető kommunista *Klara Zetkin*en át – egészen a nemzeti szocialistákig, a náci pedagógiáig ível a körkép.

Az európai gondolkodók bemutatását követően három nagyobb fejezet a cseh művelődési viszonyok különböző szempontú elemzését végzi el. Az első a népoktatás kérdésének – cseh vonatkozású – alakulását kíséri figyelemmel a 18–19. századi szerzők idézésével, végül egy rövid kitekintés erejéig a csehországi német pedagógiáról is szó esik. A 19–20. századi cseh pedagógiai gondolkodás bemutatása a kézikönyv leghosszabb fejezetében zajlik, a huszonkilenc szerző (akik között gimnáziumi és egyetemi tanárt, teológust, filozófust, orvost, esztétát, sőt politikust is találunk) között ott a számunkra elsősorban politikátörténeti szereplőként ismert prágai professzor, *Tomaš Garrigue Masaryk* műveinek néhány részlete is: a demokrácia és teokrácia, valamint az egyház és állam viszonyáról. A csehszlovák oktatásügyet 1918 és 1948 között vizsgáló fejezet politika- és pedagógiatörténeti dokumentumok tárháza, ez a kézikönyv egyetlen fejezete, ahol nem jeles szerzők és műveik bemutatása történik, és a korabeli dokumentumok képei illusztrálják a mondanivalót. Az önálló csehszlovák állam kikiáltásától az iskolák államosításáig sokféle művelődéssel és oktatással kapcsolatos forrásba: törvényszövegekbe, politikai beszédekbe, pedagógiai szakmai iratokba és napilapokba kapunk betekintést. A csehszlovákiai kisebbségi iskolaügy bemutatása sajnálatos – korrigálandó – nézetet képvisel. Egyedül a német „kisebbségre” (1920-ban több, mint hárommillió emberről van szó, így a csehek után nem a szlovákok, hanem a németek a második legnagyobb államalkotó nemzet!) történik utalás: miután a szerző leszögezi, hogy a csehszlovákiai kisebbségi nevelés példaértékű volt, a kollektív bűnösség elve alapján a csehszlovákiai németeket a náci kiszolgálóinak, Csehszlovákia szétverőinek, a csehek és szlovákok üldözőinek kiáltja ki.

„Az újkori nevelés pedagógia-pszichológiai koncepciói” című fejezet a századforduló és a 20. század fontos gondolkodóit, a pszichológia és a pedagógia területén nagyot alkotó személyiségeit veszi sorra (*Dewey, Claparède, Montessori, Key, Freud, Adler, Jung, Piaget, Fromm, Erikson, Frankl, Rogers*), majd a kézikönyvet a 19–20. század vallási nevelésének fejezete zárja, ahol – német, cseh, lengyel – filozófusokról, katolikus és református teológusokról, pedagógiai szakemberekről hallunk és műveik részleteivel ismerkedhetünk. A záró fejezet legvégén három kérdés: a katolikus modernizmus és a csehszlovák huszita egyház, a kateketika és a pedagógia, valamint a kereszténység és a nevelés kapcsolata kerül az érdeklődés középpontjába. A „pedagógiatörténeti olvasókönyv” sajátos függelékkal dicsekedhet: *Beneš* 1948-as beszédétől *Clinton* 1998-as jókivánságáig politikai, egyházi és egyetemi előljárók – a Károly Egyetem évfordulói kapcsán elmondott – beszédeinek gyűjteménye található.

A kézikönyv jelzett hiányosságai (például a skolasztika és romantika művelődésének figyelmen kívül hagyása) ellenére széles perspektívájú áttekintését adja mintegy kétezer év pedagógia-, nevelés- és művelődéstörténetének. A további tájékozódást is kitűnően segíti, hiszen a felvezető szövegekhez, tanulmányokhoz többnyire szakirodalmi ajánlat is társul. A tanulmányok és a szövegforrások aránya sokszorosan az utóbbiak javára dől el, azaz ebből a szempontból ténylegesen „szöveggyűjteménnyel” állunk szemben. A szövegforrásokat felvezető rövid szövegek – a szerzőről és műveikről nyújtott adatokkal – segítséget nyújtanak a szövegrészletek értelmezésében, melyek beosztása elsősorban nem kronologikus, hanem tematikus szempontokat követ. A szövegforrások megválasztásában is jól érvényesül a bevezetőben kitűzött cél: elsősorban nem a szűk értelemben vett neveléssel és a pedagógiával kapcsolatos gondolatokkal találkozunk, hanem azzal, mit jelent egy-egy szerző számára a „műveltség”, a „művelődés”, így a „pedagógiatörténetnek” az intézményes oktatási feltételeknél – térben és időben – tágabb bemutatása válik lehetővé. A művelődéstörténeti szemléletmód és a történetiség szövegforrásokkal – azok értelmezését segítő szövegfelvezetésekkel – történő alátámasztása a kézikönyvet rokonítja a pécsi művelődéstörténeti törekvéssel, mely a magyarországi neveléstörténet-írás perspektíváját próbálja kitágítani az egyes művelődéstörténeti korszakok világ- és emberképének vizsgálatával. (2)

A mindvégig jelenlévő művelődéstörténeti szemlélet ellenére a kézikönyv gyengéje az egységes, átfogó művelődéstörténeti koncepció hiánya, azaz az európai művelődés szisztematikus és értelmező bemutatása helyett inkább csak az egyes szerzők művelődésről vallott gondolataira helyezték a hangsúlyt. A kézikönyv legnagyobb érdeme éppen az, hogy sokféle érdeklődési körű olvasó számára jelenthet „ugródeszkat” egy-egy szerző további vizsgálatához: szövegolvasásra, az elsődleges források további megismerésére ösztönöz.

Jegyzet

(1) A pedagógia- és neveléstörténet közötti nehezen megfogható különbség így is definiálható. Ld. Kéri Katalin (1997): *Mi a neveléstörténet*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs. 41.

(2) Géczai János – Stirling János (2002, szerk.): *Bevezetés az európai gondolkodás történetébe*. Egyetemi jegyzet. Kézirat, Pécs. (online változata: <http://tki.pte.hu/Egymut.html>) A pécsi tanárképzésben és távoktatási keretben (Unesco Virtuális Akadémia) is kipróbált művelődéstörténeti tananyag interdiszciplináris jelleggel, a különböző karokon tanuló tanárszakos hallgatók ismereteit integrálva és egységes kultúrtörténeti dimenzióba helyezve az európai kulturális hagyomány és identitás mélyebb megértését és a pedagógiai stúdiumok történeti alapozását végezte el. A neveléstörténet intézménytörténeti és gyermekképi tájékozódását kiegészítette a gondolkodás- és tudománytörténet világ- és emberképi tájékozódásával.

Kučera, Z. – Štverák, V. és mások (1999): *Chrestomatie z dějin pedagogiky*. Karolinum, Praha.

Rohály János

Egy életteli nyelv(tan)könyv

Az utóbbi években számos leíró nyelvtankönyv jelent meg az angolul tanulók számára, így a bőség zavara néha elbizonytalanít, melyiket is lenne érdemes kiválasztani. Az itt bemutatott könyv is egy a sok közül, bár minőségében és hasznosságában várhatóan kiemelkedő helyet foglal majd el a népszerűségi listán.

A 'Longman Student Grammar of Spoken and Written English' című munka egyik fő erénye, amellyel magasan kitűnik a többi nyelvtankönyv közül, hogy a benne szereplő feladatok és szövegek korpusz-alapúak. A Longman Spoken and Written English korpusz, amelyből a könyv szerzői merítettek, körülbelül 40 millió szót tartalmaz. Következésképpen a példák autentikusak, ellentétben a többi nyelvtankönyvvel, amelyekben legtöbbször kitalált, sokszor mesterkélt mondatok szerepelnek illusztrációként. A nyelv használata sokszínű – szemben azzal, amit sok esetben a nyelvtanulók hisznek róla –, minthogy a példamondatokat és a szövegeket négy különböző forrásból merítették a szerzők: tudományos szövegekből, beszélt nyelvi regiszterből (átírt párbeszédekéből), irodalmi szövegekből és újságcikkekből. Természetesen minden egyes példa után zárójelben megtalálható, hogy melyik típusú forrásból származik. Mivel a korpusz amerikai és brit adatokat egyaránt tartalmaz, a szerzők külön jelölték, ha az adott nyelvi jelenség használatában eltérés mutatkozik a két földrajzi dialektusban.

A könyv másik fő erénye, hogy nemcsak az írott nyelv nyelvtani szabályaira koncentrálnak, hanem a beszélt nyelvből is merít példákat, így az írott és beszélt nyelvhasználat közötti eltérések külön hangsúlyt kapnak. Elvégre közismert, hogy nem elég a grammatikai formákat, struktúrákat megtanulni, ugyanilyen fontos a nyelv kontextushoz illő használata, amelynek során a nyelvtanuló képes érthetően megnyilvánulni. Másik érdekes vonása a tankönyvnek, hogy egyes nyelvtani jelenségek és szavak gyakoriságát is jelöli a korpuszok alapján. Olvashatunk például arról, hogy a brit és az amerikai beszélt angolban bizonyos töltelékszavak milyen gyakran fordulnak elő vagy hogy melyek a leggyakrabban használt lexikai igék. Az egyszerű és érthető grafikonokból azt is megtudhatja az olvasó, hogy az egyes regiszterekben milyen szóhasználati különbségek fordulhatnak elő.

A könyv 13 fejezetre tagolódik, melyek sorrendjükben az általános, egyszerű nyelvi jelenségek felől haladnak a bonyolultabb nyelvtani aspektusok feldolgozása felé. A fejezetek több, úgynevezett nyelvi falatkából (grammar bites) állnak, ezek az adott témakör különböző nyelvtani aspektusait írják le. Minden egyes ilyen kisebb egység néhány soros összefoglalóval, a főbb pontok kiemelésével ér véget. Az első, bevezető fejezet áttekintést ad a korpusz-alapú nyelvtanról, valamint a könyv használatáról és tartalmáról. A második és harmadik fejezet az angol nyelvtan kulcsfogalmait és -kategóriáit írja le a szavak, kifejezések és mondatrészek szintjén. A 4–7. fejezet bemutatja a kifejezések főbb típusait és jellemzőit, képzésüket, funkció szerinti elkülönítésüket, mondatban betöltött szerepüket stb. (főnévi és névszói szószerkezetek, igék és igei szószerkezetek, melléknevek és határozói szószerkezetek). A nyolcadik fejezet bevezetőt nyújt a mellékmondatok nyelvtani szerkezetéhez, pontosabban ahhoz, hogy milyen módon lehet őket egymáshoz rendelni. A 9–12. fejezet további mellékmondatokra jellemző nyelvtani struktúrákkal foglalkozik. Bemutatja, hogy az egyszerű nyelvtani szószerkezetek hogyan bővülnek módosító szavakkal, állítmánykiegészítőkkal (összetett főnévi szókapcsolatokkal, igei és melléknévi bővítőmennyekkel, határozói mellékmondatokkal és a szórendbeli variációkkal). Az utolsó fejezet a többi nyelvtankönyvből általában hiányzó területre, a beszélt nyelvre fókuszál. A beszédet mint nyelvi variánst mutatja be: hogyan változik az angol nyelvtan a spontán be-

széd során. A fejezetet egy szójegyzék követi a legfontosabb nyelvtani fogalmakkal és azok magyarázataival, ezt pedig a rendhagyó igék gyűjteménye követi.

A tankönyv az 1999-ben megjelent, több mint 1200 oldal hosszú ‚Longman Grammar of Spoken and Written English’ című nyelvtankönyv egyszerűsített és rövidített (alig 500 oldalnyi) változata. Mivel nyelvezete közérthető, minden középszintű angolnyelv-tudással rendelkező, vállalkozó kedvű tanulóknak kiváló segítség lehet a nyelvtani fortélyok felfedezésében, tudatosításában és elsajátításában.

A könyvet kiegészítő gyakorló füzet, a ‚Longman Student Grammar of Spoken and Written English Workbook’ (2003-as kiadás) további lehetőségeket nyújt az otthoni gyakorlásra. Természetesen, a feladatok szintén autentikus szövegek felhasználásával készültek, a LSWE korpuszából. A munkafüzet fejezetcímei, valamint az egyes ‚nyelvtani falatkák’, vagyis fejezetrészek, azonosak a könyvben találhatóakkal, így könnyen utána lehet nézni a feladatokhoz kapcsolódó szabályoknak. A feladattípusok változatosak: találunk köztük olyat, amelyben a megnevezett mondatrészeket alá kell húzni, szavak jelentését kell meghatározni, saját példákat kell találni bizonyos nyelvi jelenségekre, vagy az esetleges hibát kell megtalálni és kijavítani az adott mondatokban.

Kifejezetten ajánlom angol szakos hallgatóknak, mivel a könyv jól érthető, számos példával kiegészítve ad átfogó és modern áttekintést az angol nyelvtani alapfogalmakról, valamint az angol nyelv valós használatáról. A diákok mellett hasznosnak bizonyulhat a kötet angol szakos nyelvtanárok és a nyelvszakos tanárképzésben oktatók számára is, mivel az újszerű, korpuszokból vett példák a hagyományostól eltérően és egyben újszerűen és motiválóan jelenítik meg az egyes nyelvi jelenségeket.

Biber, D. – Conrad, S., – Leech, G. (2003): *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*.
Pearson Education Limited, Harlow, UK.

Nagy Borbála Cecília

Ami az érzékelhető világ mögött lapul: lélek és kalligráfia

Két jelentős kiállításnak adott helyet 2003 őszén és telén a budai Vár. A Magyar Nemzeti Galéria Mednyánszky László báró reprezentatív festői életművét, míg az Országos Széchényi Könyvtár a Pekingi Nemzeti Könyvtár remekeit kínálta látogatóinak. Mindkettő a maga nevében unikum és felfedezés, mindkettő az ismeretlent hozta közelebb az érdeklődőkhöz.

A festőről néhány érintőlegesen ismerete lehet bárkinek, hiszen ‚Mocsaras táj’ című kislakú képe a Magyar Nemzeti Galéria állandó kiállításán is szerepel, s az elmúlt évtizedekben a sokat reprodukált festmények közé tartozott, néhány *Munkácsy- és Csontváry Koszika*-képpel együtt, sőt: nyilván sokak számára vasúti kocsik fülkéinek falán lógva az önkéntelen bevésődés véletlenszerű tárgyává is vált, amiképp a ‚Munkács vidékéről’, más megnevezéssel ‚Itató’ című képe szintén. Igaz, hogy az utóbbi élesen határolt formáival és tiszta színeivel különbözik mindattól, ami a művész többi tájképeként a látvány lényege, ezért munkásságáról hamis, pontosabban egyszerűsítő megállá-

pításokra adhat okot, ennek ellenére éppen a problémátlan megközelítés, a könnyű átélhetőség miatt többször is színes nyomatokban került árusításra. Végül a tájékozottabbak még tudhatnak az első világháború alatt keletkezett megrázó képeinek egy részéről is.

Mindezek következménye, hogy Mednyánszky László művészetéről, egy szűk, szakmabeli és műértő közönségen túl, a képeinek ismeretét bíró, valódi élményt nyújtó tudással nem sokan rendelkeznek. Eletmű-kiállítása igen időszerű volt már. Ezt korábban megakadályozta az is, hogy művei egymással hosszabb ideig kapcsolatot nem talált közgyűjtemények tulajdonában vannak, illetve magántulajdonban, s keletkezésük óta ráadásul igen sok lappang, elpusztult, sorsa ismeretlen. Most azonban a Szlovák és a Magyar Nemzeti Galériák közös gyűjteményén minden eddiginél nagyobb bőséggel szemlélhetők meg rajzai és festményei: a kiállítást Budapest után Pozsonyban is bemutatják, s egy válogatás a jövő év végén még Bécsbe is elkerül majd.

Mednyánszky László több évszázadra visszatekintő történelmi családba született 1852. április 23-án, a Trencsén megyei Beckón, amely a családi birtok része volt. Itt élt tízéves koráig, gyermekéveit betegségek kísérték. Rajzkészsége hamar megmutatkozott, 12–13 éves korától kezdve rendszeresen rajzolt természet után. Viszont a rendszeres tanulással nem boldogult, nem is érettségizett le, mert képtelennek érezte arra magát. 1870-ben anyja betegsége miatt a Genfi-tó partjára költöztek. Két évvel később beiratkozott a müncheni képzőművészeti akadémiára, újabb két év múlva pedig a párizsi képzőművészeti akadémián tanult tovább. Szülei pártolták ez irányú érdeklődését, apja még Mun-

Mednyánszky László azonban annak ellenére, hogy körülötte is voltak festőpalánták, mégsem vált egyenesági mesterré, élete és műve követők nélküli magányos jelenség maradt, mint Csontváryé vagy Gulácsyé, illetve később Egry Józsefé.

kácsy Mihályhoz is beajánlotta, de már ekkor megmutatkozott Mednyánszky László öntörvényű felfogása, nem élt az ismeretség nyújtotta lehetőséggel, mivel nem volt kedvére való a szalonok festőjének életvitele. 1875-ben apja műtermet bérelt neki Párizsban, s a francia fővárosban szerepelt először kiállításon.

A hetvenes évek második felétől kezdve, rövidebb nyugodt periódusok kivételével élete folyását szakadatlan helyváltoztatások

kísérték, a Felvidék és a mediterrán térség, Olaszország, az Adria, illetve Párizs, Szolnok, Erdély között; s jelentős szerepet kapott életében Bécs és Budapest is. Későn érő típusként nyílt rá a szeme a születése óta őt kísérő tájak mellett az Alföldre, valamint az erdélyi környezetre. 1884-ben anyja halála után a fővárosba költözött, s rendszeresen részt vett a Múcsarnok tárlatain. 1889 és 1892 között ismét Párizsban élt, de 1894 végén már Újpesten bérelt műtermet. Sokáig nem tudott megmaradni egyetlen helyen sem, életformájává az állandó utazgatás lett. 1897-ben sikeres párizsi kiállítást rendezett, az itt szerepelt alkotások legnagyobb része azonban elkallódott. Míg élete első részében ismeretségi, baráti köre legfőképp szülőföldjéhez kötötte *Justh Zsigmondon*, *Czóbel Minkán* keresztül, az 1800-as évek végétől értő támogatóra talált *Wolfner József*ben, a Singer és Wolfner kiadó egyik névadójában. Ez időben Budapesten is visszhangos kiállítása volt, a kormány is vásárolt tőle, ami az elismertség biztos fokmérőjét jelentette. 1906-ig egyébként élete viszonylag harmonikusan telt. Az első világháború kitörésének hírére azonnal önkéntesnek jelentkezett, amit csak külön engedéllyel teljesítettek, tekintve életkorát. A világháború szörnyűségei megrázó képekre inspirálták, noha igaz, hogy az erőszakra való érzékenység és nyitottság már korábban is megvolt benne. 1919. április 17-én halt meg Bécsben, ott is temették el, de maradványait 1966-ban hazahozták Magyarországra, sírja ma Budapesten a Fiumei úti temetőben található.

Ha az életút mögötti psziché jegyeit faggatja az utókor, igen érdekes kép tárul fel előtte. Ez a személyiség ugyanis, úgy tűnik, csak ellentétekben vagy végletekben, esetleg hi-

ányokban fogható meg. Mednyánszky László gazdag felvidéki arisztokrata család sarja volt, vagyónát azonban elosztogatta, az anyagiak nem érdekelték egész életében. Pártfogoltjain emiatt egy-egy képpel, gyorsan elkészített festménnyel tudott csupán segíteni, illetve rajta úgy az öt támogatók, hogy pártfogoltjait pártfogolták. Életműve nagyszámú alkotásból áll, ezek egy része azonban lappang vagy elpusztult, mert létrehozójukat nemigen érdekelte a befejezés utáni sorsuk; másfelől sok kép szerzősége, nevének feltüntetése mellett is bizonytalan, mert már életében hamisították. Alakos képeinek modelljei mind az egyszerű emberek és alsóbb foglalkozások közül kerültek ki, nem egyszer pedig egyenesen kétes egzisztenciákat állított középpontba; ábrázolásuk azonban nélkülöz minden pátoszt, látványbeli sallangot, szentimentalizmust, zsánerizálást, miközben az ideál nélküli realizmust vagy naturalizmust is elkerülte. Sőt, éppen valami kegyetlen, ám mégis részvételi figyelem kísérte ezeken a képeken ecsetjét, s ezt a szemléletmódot később a világháború kegyetlenségei erősítették fel benne. Tájéképei, ahogyan a róla szóló szakirodalom többféle hangszerelésben megállapítja, az első érzéki benyomáson túli látványelemeket is tartalmaznak, mivel valójában „szimbolikus hangulatképek”, sőt egyes értelmezések szerint egyenesen önarcképeknek tekinthetők, természetesen lelki-érzelmi értelemben. Témáinak és motívumainak bizonyos változatlansága meghatározható fogatékosságokkal: elvétele örökített meg állatokat, nőket, gyermekeket, csendéleteket, vallásos és történelmi témákat; a historizmus egészen egyszerűen világán kívül marad. Működése nem nélkülözte a fiatalok társaságát sem, akik más esetekben a szakmabeli fogásokat elsajátítva, tehetségük, önállóságuk és kitartásuk jutalmául idővel tanítványból önálló alkotókká válhatnak; Mednyánszky László azonban annak ellenére, hogy körülötte is voltak festőpalánták, mégsem vált egyenesági mesterré, élete és műve követők nélküli magányos jelenség maradt, mint Csontváryé vagy *Gulácsy*é, illetve később *Egry József*é. Nem kapcsolódott egyetlen nyugati festészeti irányzathoz, de nem követte Munkácsy párizsi szalonfestészetét sem.

A kiállítás rendezőelve, amennyire az utólagos datálások helyesnek tarthatók, az időrend, amelyet tematikus/motivikus csoportok lazítanak fel. A műtárgyak a Galéria két szintjét is igénybe vették, a legalsót és a legfelsőt. A földszinten a nagy kiállítóterem labirintusszerű oldalfalain látható képek jelezték a tematikus együvértartozást, a nagy falfelületeken pedig a lehetőség szerinti időrendben a két gyűjtemény legjelentősebb festményei. Mednyánszky rajztudását pedig a harmadik emeleti grafikai kabinetben látható rajzok, illusztrációk mutatták. A kiállított alkotások száma meghaladta a négyszázötvenet.

Ami azonnal feltűnik, hogy az alkotó már korai képein is milyen biztosan emelt ki és hangsúlyozott egy-egy részletet, miközben az egésznek is bizonyos érzelmi többletet adott. Ez figyelhető meg a ‚Szürkület a Poprádnál‘, illetve az ‚Elítélt‘ című képein, és természetesen sok-sok későbbi alkotáson is. Tájéképein egyébként a fénynek kiemelkedő szerepe van, bármelyik égitesttől származzék is: néha misztikus és titokzatos, mint az ‚Esti út‘ címűn, ritkán nyugalmat adó, mint a ‚Tiszai tájkép‘-en, sokkal gyakrabban nyomasztó, félelmetes, nyugtalanító, ahogy a ‚Téli csend‘, a ‚Lapály‘, a ‚Holdas táj‘ mutatják. Festményei legtöbbször jellemző ez a központba helyezettség, a színek lenyűgöző elkülönítésén, egybefolytatásán és érzelmi telítettségén, valamint a kontúrokon átlépő ecsetkezelésen túl. Kiemelkedő ebből a szempontból az előbbieken mellett a ‚Hegyi tó‘ és a ‚Hóolvadás‘. Más természeti tárgyai, például aprólékos pontossággal részletezett fái, olvadó hócsomói, vízeséstől párás sziklái ambivalens érzések hordozói: vonzzák és taszítják a nézőt. Ez a jelentésbeli kettősség alakos ábrázolásainak is kísérője: ma tetszik, holnap nem, és lehet, hogy holnapután ismét igen. Talán ez lenne a festő titka: a biztos tartalom bizonytalan üzenete, amely a szemlélőt magához vonja?

Mednyánszky László biztos rajzkészséggel és szintudással rendelkezett, akvarelljei, temperái ma is üdítő jelenségek. A Nemzeti Galéria kiállításán néhány tárló hátramaradt vázlat- és jegyzetfüzeteiből is tartalmazott egyet-egyét. S látható volt itt az a néhány

fénykép is, amely róla és családtagjairól fennmaradt. Ezek egyikén, mint modern Archimédész cilinderben, apró székén ülve sétatálcájával talán köröket rajzolt a földön előtte heverő papírlapra.

Várta az újkori barbár rómaít.

*

A kínai-magyar kapcsolatoknak jelentős hagyományai vannak, a figyelem magyar részről kezdetben az őshaza megtalálásának kérdéskörével állt összefüggésben. Az érdeklődés hőfoka változó volt a mindenkori politikai viszonyok függvényében; Kínának a nyugati világtól elzárkózó viselkedése a fantasztikumok és tévismertek terjedését segítette, míg a két világháború közötti riogatás a „sárga veszedelem”-mel szintén a képzelődések körébe tartozott. A nagyvilág azonban az utolsó tizenöt évben sokat változott, legalábbis Európa és Ázsia egy részén; a népi Kína immár legalísan engedi polgárait külföldön is szerencsét próbálni, s páratlan érdeklődés nyilvánul meg mindenfelé a fejlett országok között a hatalmas kínai piac iránt. A kínai civilizáció, mely a világ egyik legrégebbi, folyamatosan fennálló kultúrája, természetesen nem ismeretlen a hazai nagyközönség előtt sem; a magyar sinológia képviselői és eredményeik itthon, a magyar származású kutatók külföldön más nemzetek (végső soron az egész emberiség) Kínával kapcsolatos ismereteit gyarapították. Mindemellett ráadásul Magyarországon az utóbbi tizenöt év alatt jelentős kínai kolónia jött létre, többféleképpen strukturált mini-társadalommal, amelyben minden megtalálható a saját újságoktól kezdve a hagyományos ételekig, orvoslásig, életvitelig. Mindez önmagában is indokolja, hogy az Országos Széchényi Könyvtár emeleti kiállítótermében és az előtte levő tereken miért rendezett a Magyar és a Kínai Nemzeti Könyvtár közös kiállítást egyrészlől az írással és olvasással összefüggő legrégebbi eszközökből, tárgyakból, dokumentumokból, másfelől a kínai tárgyú magyar nyomtatványokból.

A kínai művelődés fennmaradt emlékei között már az időszámítás előtti ötödik századból előkerültek írásos emlékek, ezeket éppen *Stein Aurél* találta meg a tunhuangi Ezer Buddha barlangtemplomban. Sokkal korábbi időszakban keletkezett jellegzetességük volt, hogy az írást gyakorlóik és ismerőik nem kizárólag a gondolatközlés eszközeként tekintették, hanem az írásjegyeknek bizonyos esztétikai követelményeknek ugyanúgy meg kellett felelniük; sokkal jobban, mint ahogyan azt például a latin és annak válfajait használó írásközpont művelői a betűvel kapcsolatban megszokták. A kínai ugyanis izoláló nyelv, ami azt jelenti, hogy eredetileg mindig egytagú szavai írás/beszéd közben változatlanok maradnak, s nyelvtani funkciójukat, azaz értelmüket a mondatok szerkezete (és beszédben a hanglejtés) határozza meg. Ennek következtében a gondolatok rögzítése nem betűk, hanem fogalmakat jelentő írásjegyek segítségével történik, amelyek közül néhány elmosódottan az eredeti képi jelentését is őrzi. Ezek az írásjegyek egyenes, ferde, görbülő vonalakkból, valamint pontszerű ecsetnyomokból állnak, szigorú rend szerint, s minden esetben egy azonos nagyságú négyzetet töltenek ki. A szabályok eleve lehetővé teszik az egyes logogramok harmonikus megjelenését, amelyet egymásmellettségük vagy valamilyen ábrába rendezésük még fokozhat is. Az első írásjegyek jóslócsontokon, bronzedények oldalán maradtak fenn, keletkezésüket az időszámítás előtti 3. évszázadra teszik. Kína első egyesítésekor egyébként az írást is kodifikálták, a nagy területű ország nyelvi eltéréseit ugyanis csak az egységes írással lehetett mindenki számára érthetővé tenni. A hosszú ideig természetesen kéziratos szövegek lejegyzéséhez bambusznyélbe foglalt szörecsetet használtak. Ez a mozgékony és pontos íróeszköz lehetővé tette és elősegítette a kalligrafikus stílus kialakulását és virágzását. Az írástudók felszerelése az ecsetből, a papírból, amely maga is kínai találmány volt, a szilárd tusból, valamint az ennek szétdörzsöléséhez szükséges durvább kőből állt; ezek is esztétikai követelményeknek feleltek meg.

A jóslócsontok, bronzedények mellett fennmaradtak különféle szövegek köbe, sztélekbe faragva, de a fát és a selymet is alkalmazták az írás rögzítésére. A fa a dúc- és táblanyomtatást tette lehetővé, míg a selyemből úgynevezett tekercskönyveket hoztak létre. A táblanyomtatás hosszú ideig fennmaradt, elsősorban az írásjegyek nagy száma következtében, állandó újraöntésük ugyanis sokkal több munkával járt volna, mint újbóli kifaragásuk. Ezt a technológiát alkalmazta a hivatalnoki könyvkiadás, de így készültek a buddhista kánon szövegei, később az irodalmi művek sokszorosítása is táblanyomatokkal történt. Könyvgyűjteményekkel a császári udvarok, kormányzati intézmények rendelkeztek, de jelentős magánkönyvtárak is létrejöttek. A dolgok rendje szerint ezek persze Kínában is elpusztultak, némelyikük állományáról közvetett adatok állnak rendelkezésre. A szövegek harmóniája mellett a könyvek valódi illusztrációkat is tartalmaztak, a famesetes képek eleinte fekete-fehérek voltak, majd több dúc egymás utáni használata eredményeképpen színesekké váltak.

Maga a kiállítás tulajdonképpen három részből állt. A lépcsőfeljárót követő előtérben félkör alakban elhelyezett tárlókban magyarul megjelent kínai művek, kínai tárgyú monográfiák, köztük a mindmáig egyetlen kínai-magyar bibliográfiával: az elkészülte utáni időszak termését is szükséges lenne már számbavenni. Az oldalfalakra a kínai írást és civilizációt bemutató kisebb kiállítás került, e kettő a Nemzeti Könyvtár hozzájárulása a páratlan válogatáshoz, amely a kiállítási termekben található. Felsőszáznál több tárgy illusztrálta a kultúra virágzását: buddhista szútrák, szent szövegek, életviteli tanácsadók, történetírások, tudományos munkák, szótárrészlet, szépirodalmi alkotások, kalligráfiai segédkönyvek. Utóbbiak témájuktól függetlenül az esztétikus írás elsajátítását tanították, mint például a kivételes szépségű 'Csü pu', azaz 'Krizantémumok méltatása'. De lehet említeni a 'Mustármagkert' című festészeti kézikönyvet is, amely ráadásul tusképeinek szépségével büvöli el és ejti kétségbe („ez a sok szépség mind mire való?”) az elmélyült szemlélőt. A gyakorlati kézikönyvek, az irodalmi alkotások illusztrációi pedig egy más kultúra szokásairól üzennek, ahol írás és gondolat, értelem és képi megjelenítés lényegibb egységben maradt meg, mint az individuálisabb nyugaton.

Mednyánszky László életműve. Kiállítás a Magyar Nemzeti Galériában, 2003. október 14. – 2004. február 8.

A Tíz Bambusz Csarnoka. Könyv- és nyomdászattörténeti kiállítás a Pekíngi Nemzeti Könyvtár anyagából az Országos Széchényi Könyvtárban, 2003. október 1. – december 23.

Buda Attila

Moro úr sikeres lefagyasztása

A kötetet Stockholm megye Kulturális és Oktatási Bizottsága adta ki először 1992-ben. A kép- és szöveggyűjtemény deklarált célja, hogy 2500 év emberi gondolkodásának terméséből válogatva ne hagyja feledésbe merülni a korábbi nemzedékek tapasztalatait, hogy a felhalmozódott tudás „hozzáférhető és folytonosan eleven is maradjon”.

A kötet megjelenését annak idején felfokozott várakozás, szellemes hirdetés- és plakátkampány előzte meg. A szervezők szándéka az volt, hogy az iskolák végzős tanulóihoz ingyen eljutva a kötet szellemi és lelki útravalóként szolgáljon. Az eredeti terv meghíúsult, a Moro-kampányt félbeszakították, ám a kiadott könyvek egy része

eljutott a diákokhoz, szüleikhez és a tanárokhoz, és Svédország legolvasottabb „láthatatlan” írásműve lett. 1997-ben megjelent a második kiadás, majd a „Moro-könyv” Norvégiában is nagy sikert aratott.

Moro úr az a nevezetes amerikai hűtőgépszerelő, aki 1923-ban 30 percre jég-tömbbe fagyasztatta magát, majd a jég-tömb szétdarabolása után élve bukkant elő. Moro úr akciójának célja az volt, hogy rávilágítson a munkások helyzetére, akiket recesszió idején elbocsátanak; kísérletével azt akarta bizonyítani, hogy a munkásokat jégre lehet tenni, és majd akkor felolvasztani, ha a gazdaság fellendül.

Miért ez a kötet címe? A jelképeséget, az összefüggést e kísérlet és a korunkban felengedésre váró, „jegelt” eszmék, értékek között a felnőtt bizonyára hamar felismeri. Ám a megcélzott olvasók (a 15–18 éves korosztály) csak tanári rávezetéssel, netán a könyv olvasása folyamán értik meg, ami persze nem baj.

A tankönyvnek szánt kép- és szöveggyűjtemény tehát nem illeszkedik az oktatásban használt szöveggyűjtemények sorába. Nem követ kronológiai sorrendet, nem szerveződik témakörök szerint, nincs mindig szoros összefüggés a képek/fotók és a szövegek között. Mindez nem jelenti azt, hogy használhatatlan volna! Ellenkezőleg, megragad, állandó ide-odalapozgatásra készítet; elképeszt és lehangol, majd felvillanyoz és gondolkodásra sarkall, elborzaszt és gyönyörködtet, az-

A tankönyvnek szánt kép- és szöveggyűjtemény tehát nem illeszkedik az oktatásban használt szöveggyűjtemények sorába. Nem követ kronológiai sorrendet, nem szerveződik témakörök szerint, nincs mindig szoros összefüggés a képek/fotók és a szövegek között. Mindez nem jelenti azt, hogy használhatatlan volna! Ellenkezőleg, megragad, állandó ide-odalapozgatásra készítet; elképeszt és lehangol, majd felvillanyoz.

az: elménket, érzelmeinket és szépérzékünket egyaránt mozgásba hozza, kérdéseket vet föl és lehetséges válaszokat nyújt, amire mostanában kevés oktatási segédlet könyv képes.

A második kiadás előszavában azt olvashatjuk, hogy a könyv „titokzatos és kihívó szerkesztési elvekre épülve gyűjti egy kötetbe az irodalom és a gondolkodás egész történetéből válogatott szövegeket és képeket...”. Ez a „titokzatos” szervezőerő talán épp egyfajta lüktetés, vibrálás, gondolataink folyamatos ide-oda rángatása, érzékenységünk állandó provokálása, élezése. Mert ez a könyv megrendíteni szeretne, rá-

döbbszabni arra, hogy elfásultunk, és figyelmeztetni arra, mennyire érzéketlenné váltunk a szenvedés, a szépség, de a nagy eszmények iránt is, segít visszanyerni látásunkat, újra-éleszteni érdeklődésünket az emberi lét alapvető kérdései iránt.

A magyar kiadás előszava szerint az Oktatási Minisztérium érdemesnek tartja a kötetet arra, hogy kiegészítő tankönyvként ajánlja a pedagógusoknak; használatát, tanítását a hamarosan megjelenő tanári útmutató segíti majd. Az irodalom- és történelemtanár, a médiaismeret- oktató, a filozófiát, ember- és társadalomismeret, etikát tanító pedagógus egyszerre érezheti azt, hogy talán ez az a könyv, mely mozgásba hozhatná érzelmi energiáinkat, megmerevedett világszemléletünket, megingathatná előítéleteinket, megváltoztathatná élethez, halálhoz, egymáshoz való viszonyulásunkat, valamint azt is, hogy nem lehet a lét tragikumáról vajmi kevés élménnyel rendelkező fiatalok kezébe adni, holt ez a téma és problematika megkerülhetetlen.

A szerkesztők (Roy Andersson, Kalle Boman és Borbás István) az egyetemesség nevében Buber és Seneca, Sartre és Freud, Lévinas és Kierkegaard gondolatait, a Genezist, Jézus Hegyi Beszédét, az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát, német katonák Sztáling-rádból küldött utolsó leveleit „szerkeszti” össze tudósok (Einstein, Darwin és Harvey) és írók-költők (Ezra Pound, Dosztojevszkij, Par Lagerkvist, Dante, Kafka, Majakovszkij, Hrabal) szövegeivel. A fényképek között megtalálhatók a fotográfia nagy mestereinek al-

kotásai mellett (*Brassai, Daguerre, Cartier-Bresson, André Kertész, Man Ray*) sajtófotók, archívumok anyagából előkerült pillanatfelvételek. Tárgyuk éppoly sokféle, mint a szövegeké: megrázó dokumentumfotók kivégzésekről, jéggé fagyott katonákról, élőhalott, csontsovány indiai gyermekekről, a hétköznapok idillje és tragikuma, a lét peremén élők kifejezéstelen és mégis oly kifejező arca, tekintete, és persze Moro a jégtömbben.

A magyar változat munkatársai négy magyar szerzőt szerepeltetnek a kötetben: *Ady, Jvózsef Attila, Radnóti* egy-egy versét és *Esterházy Péter* esszérezését bizonyára hosszas válogatás, alapos megfontolás után illesztették a kötetbe – és a korai Ady-versek közül egyet is lehet érteni választásukkal.

A szerkesztők hasznos szójegyzékkel és a szerzők rövid életrajzával egészítették ki a kötetet.

A kötet utolsó szövege – egy remek *Virginia Woolf*-esszéből vett részlet – olyan pedagógiai ethosról árulkodik, mely bizonyára megosztja a magyar pedagógusokat, még azokat is, akik fontolgatják ennek a könyvek tankönyvként való „bevetését”: „Az egyetlen tanács, amelyet az ember az olvasásra vonatkozólag adhat, így szól: ne hallgass más tanácsára, kövesd a saját ösztöneidet, használd a saját fejedet, és vond le a saját következtetéseidet.”

Nehéz eldönteni, kinek szól, kit szólíthat meg ez a könyv. Milyen kép- és szövegértési képességgel rendelkező tanulók szellemi és lelki útravalójának szánhatjuk? Ehhez a könyvhöz kísérőre lenne szüksége, afféle hegyi vezetőre a gyakorlatlan hegymászók mellé. Remélhetően betölti majd ezt a szerepet, s az ígért tanári kézikönyv összeállítói valóban kellő útmutatással szolgálnak a majdani használóknak.

Addig a recenzens várakozó álláspontra helyezkedik.

Andersson, Roy – Boman, Kalle – Borbás István (2003, szerk.):
Moro úr sikeres lefagyasztása. Eciklopédia Kiadó, Budapest.

Biró Éva

A „Csenyéte-trilógia”

A Közgáz Vizuális Brigád filmjei

A kilencvenes években, szinte a rendszerváltással egyidőben, egy igencsak szerteágazó és sokrétű program keretében társadalomtudósok (elsősorban szociológusok), pedagógusok, művészek figyelme egy csereháti, főleg cigányok lakta kis településre, Csenyétére irányult. A kutatásokról, kísérletekről számos dokumentum készült, amelyek a rendkívül érdekes és értékes kezdeményezés sikereiről és kudarcairól tudósítanak. (1) Az alábbiakban három, a fent említett kutatások idején más-más időpontban és céllal Csenyétén forgatott filmről lesz szó.

Szelényi Iván és Ladányi János a csenyétei cigányság történetét feldolgozó tanulmányukban így jellemzik a települést: „Csenyéte tehát a hazánkban kialakulóban lévő kisfalusi cigány gettó jó példájának tűnik. A kisfalusi cigány gettó több szempontból is számot tarthat a társadalomkutatók érdeklődésére. Mindenekelőtt itt egy új, és legjobb tudásunk szerint számát és társadalmi jelentőségét tekintve növekvő súlyú jelenséggel találjuk szembe magunkat, ami a hazai cigányság nyomorúságának új fejezetét jelent-

heti. A többségi társadalomtól már térben is teljes mértékben elkülönülő kislelusi cigány gettó mintegy az észak-amerikai indián rezervátumokra, vagy a dél-afrikai apartheid által létrehozott, teljesen szegregált népességzárványokhoz hasonlóan valóban áthidalhatatlan távolságot teremthet a cigányság és a többségi társadalom között. Elszakítja e két népességcsoport 'szimbiotikus' kapcsolatrendszerét, s a cigányságot megfosztja a megélhetés utolsó lehetőségétől is, teljes mértékben függővé téve őket az állami, egyházi és alapítványi jótékonykodástól." (2)

Csenyéte amellett, hogy „kiváló” kutatási terepnek minősült a kislelusi cigány gettók tanulmányozásához, „a kísérleti ló” szerepét is betöltötte (mint ahogyan az egyik „felfedezője”, *F. Havas Gábor* jellemezte a kialakult helyzetet). (3) A falu megmentésére irányuló kísérletek több területen folytak (munkahelyteremtés, szociális támogatás, önszerveződés segítése, oktatás); a legtöbb eredménnyel a csenyétei (alsó tagozatos) iskola beindítása és az ott dolgozó kiváló pedagógusok által kidolgozott reformprogram megvalósítása járt.

*

A Közgáz Vizuális Brigád tagjai sajátos szemléletet és munkamódszert képviselnek a magyar filméletben. A kritikákban „örömfilmezésként” emlegetett metódus – kissé leegyszerűsített – lényege szerint a művek leginkább barátok, családtagok segítségével készülnek. Mindez részben a támogatottság hiányából ered – hiszen igen kis költségvetésű filmekről van szó –, részben szándékos különállást jelent. A szemléletbeli különbség, a stáb tagjai közötti sajátos viszony, gyakran a nyersanyaggal való kényszerű takarékoskodás nemcsak nyomokat hagy a kész filmen, hanem – ahogy azt látni fogjuk – eleve meghatározza a módszert.

„Csenyétei iskola” (1995)

A „Csenyétei iskola” az „Iskolák a láthatáron” című televíziós sorozat számára készült. A dokumentumfilm célja az akkor pár éve elkezdett iskolai reformprogram bemutatása volt: néhány kiváló pedagógus (*Pólya Zoltán* vezetésével) pályázati segítséggel beindította a szinte kizárólag munkanélküli romák által lakott Csenyétén a korábban megszüntetett iskolát és óvodát. A valószínűleg pontos időkorlátok közé szorított (megrendelésre készült) anyag meglehetősen lényegre törően és szűkszavúan jellemzi a gyerekek személyiségfejlődését maximálisan figyelembe vevő, egyénekre szabott pedagógiai programot. Óriási értéket képvisel azonban a film a tekintetben is, ahogyan megkísérli (a rendelkezésre álló idő alatt) feltérképezni a romák és a „beköltöző” pedagógusok közötti viszonyt. A szülőknél kiváltott ellenérzések bemutatásával ugyanis rendkívül fontos szociálpszichológiai tünetegyüttesre tapintanak rá az alkotók: a falusi emberek hagyományosan tekintélyelvű, többnyire fenytésen alapuló nevelési módszerei szöges ellentétben állnak a pedagógiai program keretében megvalósuló, liberális szemléletű oktatással. A konfliktushelyzet megoldatlansága, az egymás meg nem értése a cigány szülőknél olyan érzést kelt, hogy kísérleti nyúlként kezelik a gyermekeiket és velük együtt őket is, s ez ismét az eltérő bánásmódot igénylő másság, egyszersmind a többségi társadalomból való kitaszítottság tudatát erősíti bennük. A hatékony program a gyerekeknél eléri a megfelelő célt, a pedagógusok nyilvánvalóan tisztességes szándéka ellenére a szülőknél azonban korántsem olyan sikeres (legalábbis a forgatás adott pillanatában, ez azonban idővel változhatott). A megfelelő kommunikáció hiánya, kialakításának nehézségei a filmen pontosan felismerhetőek. *Pálos György* alkotása megfelelő egyensúlyban tartja a lírai képeket (amelyek a pedagógiai munkához nélkülözhetetlen érzelmi háttérrel érzékeltetik) és az információkban gazdag riportokat. Nem használja ki ugyanakkor a kínálkozó lehetőséget a nyomor „festői” feltérképezésére, kerüli a „szegény gyerekek” hatáskeltő ábrázolásmódját.

„Csenyétei variációk’ (1998–99)

Ez a fajta, szinte ösztönös fegyelmezettség tudatos szerkesztési elvvé növi ki magát a másik csenyétei dokumentumfilmben, amelyet a Közgáz Vizuális Brigád tagjai az önkormányzati választások idején forgattak. A *„Csenyétei variációk’* megkísérli feltárni a falu polgármesterének szerepét, indítékait, a cigányok problémáinak megoldását célzó kísérleteit. A hangnem, a szerkesztési mód, a képvilág szigorúan visszafogott. A filmben többféle felvétel váltakozik: némelyeken a kamera a cigányok életét megközelítve „sután” nézelődik, szemlélődik. Léteznek benne riportok, beszélgetések a falu lakóival. A polgármester bemutatása is több síkon zajlik: látjuk a hétköznapijait, munkastílusát. A filmet a polgármester és fia között zajló három „megrendezett” párbeszéd tagolja részekre. A beszélgetések a két generáció közötti szemléletbeli különbségeket, a rendszerváltásnak a gyakorlati életben jelentkező következményeit elemzik. Résztevőinek a viselkedését természetesen a kamera jelenléte nagyban befolyásolja, mindketten modorosak lesznek. Pálos György és *Czabán György* ezeknél a felvételeknél mintha szándékosan nem kamatoztatná azt a képességét, amellyel ilyen helyzetekben a szereplők feszélyezettségét vagy szerepjátszási kényszerét feloldhatná. Ily módon finom utalásrendszert, burkolt kritikát érzünk a filmben, amellyel – úgy tűnik – a szerzők értetlenségüket vagy éppen kimondatlan háttértudásukat fejezik ki. A polgármester személyével szemben táplált kétség, a motivációinak, zavaros tetteinek feltárására irányuló szándék (amely azonban nem fordul vádaskodásba) egyértelműen tapinthatóvá válik. A film ugyanígy igyekszik bepillantást nyújtani a cigányok életkörülményeibe – a legértékesebb információkat azonban az önkormányzati választásokhoz fűződő viszonyrendszer feltérképezése hordozza. A különféle kérdésekre (a cigány identitás szerepe a politikai képviseletben, „cigányprobléma” – a szegénység problémája vagy etnikai kérdés, a szocializmus alatt kialakult beidegződések és a tekintélyelvűség kapcsolatai stb.) számos válasz megfogalmazódik.

Pálosék visszafogottsága az interjúk készítésénél (amellyel fejlett kapcsolatteremtési készségükről is tanúságot tesznek), a markáns, de a hatáskeltést minden tekintetben nélkülöző képvilág és szerkesztési mód nemcsak hitelesíti a látottakat, hanem a dokumentumfilmmezés alapvető etikai követelményeinek is megfelel. (Hogy csak egy kirívó példát említsünk: a házfal előtt álló cigány férfi nyomorúságos életkörülményeiről beszél, majd otthonába invitálja a filmeseket. Pálosék vagy megtagadták a kérést, vagy a felvételek nem kerültek be a kész anyagba.) Lényeglátásuk és az azzal társuló fogalmazásmód olyan epizódszerű részletek felvillantását eredményezik, amelyek nemcsak színesebbé teszik a filmet, de jelentéssel ruháznak fel látszólag jelentéktelen momentumokat is. (A szavazategyűjtő asszonyok riportjában például, amikor azok „a hivatalos helység” körül legelésző kecskékről anekdotázva tulajdonképpen pontosan érzékeltetik a többségnek a cigánysághoz fűződő viszonyát, a gettó mibenlétének lényege fogalmazódik meg.)

„Országalma’ (1997): „modern mese Mátyás királyról”

Az *„Országalma’* műfaját a szerzők felnőtteknek szóló mesefilmként határozták meg. Az igencsak szövevényes történet alapja a magyar többségi és a cigány kisebbségi kultúra egymásra vetítése népmesei elemek segítségével. Két vidéki televíziós Csenyétére indul, hogy színesnek ígérkező riportanyagot készítsenek a falu lakóival, és felkutassák a legendás cigány lótlolvajról, Csulánóról szóló történeteket. Találnak egy fiatal fiút, aki hajlandó eljátszani Csulánót, majd mindhárman börtönbe kerülnek. Itt a börtönigazgató mint „önjelölt Mátyás király” kiengedi őket. Visszatérnek hát Csenyétére az új ötlettel. „Igazi” kamerával, fővárosi színészekkel filmet forgatnak arról, amint az álruhában szegényekkel vegyülő Mátyás király beleszeret Csulánó lányába, és feleségül veszi. A lakodalom végén azonban egy Mátyás királyról készült fénykép alapján rájönnek, hogy a film elején Csulánót játszó (háttérbe szorított) cigányfiú valójában Mátyás fia. Ő azonban megszökteti a menyasszonyt, ellopja a börtönigazgató autóját, és Budapestre megy. A

színészek is elbúcsúznak, a két riporter pedig egyenesen a Budai Várba indul, az „igazi” Mátyás királyhoz. Az erőskezű uralkodó elveszi a leforgatott, úgymond hitelrontó anyagot, és megvereti őket. Hogy mégis fel tudjanak mutatni valamit a bábolnai tévénél, három kívánságukról kérdezzetik az utcán a járókelőket. Itt hallanak az ingyenes póni-lovaglás lehetőségéről. Elindulnak hát újra forgatni. Végül aztán Pomázon minden szál összefut: ideérkezik Mátyás király az autótolvajt kereső börtönigazgatóval. Beteljesedik a „boldog vég”, Mátyás Jankót, a cigányfiút jelöli ki utódjául, akit megkoronáznak, majd elveszi Csulánó lányát...

Azért volt szükség a szövevényes történet meglehetősen részletes ismertetésére, mert a film legfontosabb eleme egy rendkívül sajátos elbeszélésmód kialakítása. Az „Országalma” ugyanis leginkább *Jean-Luc Godard* filmjeihez hasonlóan fölírással dolgozik. *David Bordwell* az „Elbeszélés a játékfilmben” című könyvének (4) utolsó fejezetében a Godard-művek és a narráció viszonyát elemzi. A fölírás technikájáról a következő írja: „Így lesz a film anyaga a palimpszeszthez hasonlatossá: dokumentum, amelyen az eredeti helyére újabb és újabb írásokat róttak, de a korábbi, részben eltávolított írások még mindig láthatók.” (5) Pálosék a fölírás által gazdag sokszólamúságot hoznak létre filmjükben.

A falusi emberek hagyományosan tekintélyelvű, többnyire fenyítésen alapuló nevelési módszerei szöges ellentétben állnak a pedagógiai program keretében megvalósuló, liberális szemléletű oktatással.

A konfliktushelyzet megoldatlansága, az egymás meg nem értése a cigány szülőkben olyan érzést kelt, hogy kísérletli nyúlként kezelik a gyermekeiket és velük együtt őket is.

Nem egyszerűen dokumentum és fikció vegyítéséről van szó. A két tévériporter alteregóként való szerepeltetése, ezáltal a független filmkészítés reflexiója az öntudatos elbeszélésmód alapköve. Már a faluba érkezésükkor tanúi leszünk az első séma-ütköztetésnek: érdekes történet, illetve riportanyag után kutatva a nyomorúságos körülmények között élő cigányok panaszáradataival szembesülnek.

A film ezzel nem egyszerűen a dokumentum és a fikció egymásra vetítéséből származó előnyök „kizsákmányolásába” kezd, hanem kijelöli a filmkészítés alapdilemmájának sarokkővét: hogyan lehetséges mesét forgatni egy kicsiny falusi cigány gettóban, lehet-e egyáltalán olyan viszonyokat kialakítani a stáb tagjai, a színészek és az ott lakók között,

hogy abban senki ne sérüljön és a film se kezdjen rossz irányba hatni? A történet elbeszélésére irányuló erőfeszítések közben ennek az alapkérdésnek a feloldására tesz kísérletet a film. Innentől következetesen játszik a séma-ütköztetéssel, hiszen minden jelenet erről szól. Amikor a cigánysorsból kitörni igyekvő fiú Csulánó történetét kezdi játszani, állandó kiszólások kísérik próbálkozását – vagyis a valóság mesévé alakítása és az ebből származó „képtelenségek” elemzése rendkívül öntudatos módon a vásznon zajlik. A lepusztult természeti környezet, a falu széle – az egykor sűrű erdő –, továbbá az erről rögtönzött vita újra valóság és fikció ütköztetésére épül. Ez fokozódik a börtönjelenetben, ahol a rabok a stáb tagjai, egyszersmind az alternatív filmkészítés kulcsfigurái. A Jankó és a tévériporterek szabadulását követő párbeszéd aztán újra a film alapkérdésére utal. Jankó így ajánlkozik Mátyás király szerepére: „Mínek ide Travolta, itt vagyok én.” „Képzeld magad kicsit a néző helyébe. Ha valaki meglátja ezt az arcot, ki hiszi el erről a roma gyerekről, hogy ez volt Mátyás király? (Bocs, semmi bajom a cigányokkal, tényleg...)” „De hát figyelj, nézzél meg egy pénzt, én már számtalanszor láttam, pont úgy néz ki, mint, én...” „Az egészen más, hogy valami a valóságban hiteles, vagy a filmen hiteles.” (Ehhez a kulcs-dialógushoz később számtalan motívum kapcsolódik: Mátyás király fényképe, a róla készült dokumentumfilm a tévében stb.

Innen indul a másik népmesei szál: Mátyás király legendás alakjának a Csulánó családjával való vegyítése, egyszermind a két kultúra (a többségi magyar és a kisebbségi roma) közötti párbeszéd elindítása. Ez tehát a fabulában és a szüzsében egyaránt jelen van, méghozzá az idézett párbeszéddel induló, a Csenyétén forgatott jelenetek végéig. Itt egy újabb fölülírás következik: a tévériporterek fővárosi színészeket hozatnak, hogy a jól kitalált történetet igazi művészekkel játszassák el, és profi kamerával felvegyék. A készülődés a fogadásukra – az út egyengetése (háttérben a dolgát végző kutyával), érkezésük, ismerkedésük a falusiakkal (az egyik színész nő ruhát kér kölcsön a házigazda cigányasszonytól) –, miközben a spontaneitás illúzióját kelti, megjeleníti, sőt elemzi a már jelzett filmkészítési dilemmát is. Az analízis egyre jobban kiteljesedik, amikor a színészek elkezdik játszani a lótolvaj Csulánó és az áruhás Mátyás király történetét. A kamera, miközben látszólag a színészekre összpontosít, tapintatosan pásztázza a játékba bevont falusiak arcát, reakcióit. A filmnek olyan pillanatairól van szó, amelyek során nemcsak a két kultúra közötti párbeszédnek, hanem egyfajta egybeolvadásnak is tanúi lehetünk. A lényeg tehát a közös játékban való feloldódás és elmélyedés, amely megszünteti a kamera jelenlétét, egyszermind felvillantja az alapidilemma – tágabban értelmezve akár az osztársadalmi probléma – megoldási lehetőségét. (Mindez majd az esküvő és a lakodalm jelenetsorában teljesebb ki.)

Közben a stáb jelenléte mellett a stábtagek „kilétére” is utaló állandó „kiszólások”, jelzések, gesztusok, mozdulatok felerősítik a kölcsönös elfogadás, befogadás eufórikus hangulatát. Mindennek emblemikus megjelenítése például a Tilos Rádió pólóját viselő, cimbalmon játszó idős cigány férfi vagy az egyik alkotó, Czabán György a pap szerepében. A jelenetsor (egyszermind a film) tetőpontja pedig annak felismerése, hogy a történet elején feltűnt Jankó „valójában” Mátyás király fia. A tévériporterek reakciója újabb fölülírás, az öntudatos narráció fontos része, egyben a cselekmény szálainak továbbviteléhez nélkülözhetetlen dramaturgiai fogás: „Jankó, az a Mátyás királynak a fia; hát ez nem igaz! Szarok a néprajzra, szarok a folklórra, szarok a szociális helyzetre, megfogtuk a témát...”

Közben Jankó megszőkteti a menyasszonyt, ellopja a börtönigazgató autóját, és elindul Budapestre „szerencsét próbálni”. Innentől a történet kissé hosszúra nyúlt megoldásában a hangsúly a film és készítőinek sorsára tevődik át: a lezárás a bűnügyi film, a televíziós riport, az ismeretterjesztő dokumentumfilm és – továbbra is – a mesefilm sémáit ütköztetve, kifordítva halad lassan a megoldás felé.

Az ‚Országalma’ elbeszélsmódjának legfőbb paramétere az abszolút fiktív népmesei elemek és a dokumentumfilm valóságábrázolásának egymásra vetítése, amely egy teljességgel önálló stilisztikai rendszer kialakítását teszi lehetővé. Ezt gazdagítja még a végtelékig fokozott öntudatos narráció, a spontánnak tűnő „film a filmben” szerkezet.

Pálosék filmje azonban nem csak az elbeszélsmód esetlegesnek tűnő, mégis végtelenül precíz kialakítása miatt rendkívül fontos alkotás; a szemléletmód megválasztása és tetten érhetősége legalább ennyire megkülönbözteti a roma kultúrával valamilyen szempontból foglalkozó játékfilmek sorától. A már említett alapkérdés újabb és újabb megfogalmazási módja, a megoldási kísérletek sora, az eseményekben főszerepet játszó sajátos viszony kialakítása a stáb tagjai és a falu közössége között válik kirívóvá. A hiteles dokumentumfilmzés és fikcióteremtés nehézségei ugyanis a romák ábrázolásánál mintha megsokszorozódnának. Ez többféleképpen magyarázható, leginkább talán a szegénység megmutatásának rendkívül kényes problémájával, valamint a sztereotípiák felszínre kerülésének szinte megoldhatatlan nehézségeivel. Pálosék őszinte és tapintatos közeledési módja azonban lehetővé teszi a felbukkanó csapdák elkerülését. Az a figyelem, amely a filmzésnek a falu közösségére tett hatására irányul, a kész anyagon is tapinthatóvá válik. A már említett kölcsönös elfogadás/befogadás elméletiről gyakorlati szintre emelkedik; egyfajta sorsközösség alakul ki a közös játék résztvevői között. Erre némileg leegyszerűsített magyarázatot ad a független filmzés, az alternatív kultúra hányatott sorsa, de

még inkább az ezt vállaló művészeknek a munka – azaz a lefilmezett emberek – iránt érzett felelősségtudata.

A cigányok ábrázolásánál megszokott sztereotípiák az „Országalmá”-ban is fellelhetők, de gondosan megválasztott szövegkörnyezetben, idézőjelbe téve. A központi motívum, a lopás, egyrészt állandó humorforrásként, másrészt realizisztikusan motivált, a szegénységből eredő kényszerként szerepel. A film elbeszélésmódja, a „film a filmben” szerkezet módot ad arra, hogy a romák ábrázolásában kétfajta diskurzus jöjjön létre: a mesén belül a farce-ra emlékeztető vaskos humor célpontjai lesznek, így a stilizáltság miatt nem fegyverként működnek a sztereotípiák; a keret pedig (a Csulánót felidézni igyekvő riporterek anyagában és a csenyétei forgatáson való részvétel) a dokumentumfilmezésnél is szokatlanul őszinte, tapintatos felvételek készítésére ad módot.

A romákat szerepeltető filmek általában a másság hangsúlyozott elemzésével és indoklásával közelítenek a többségi/kisebbségi kultúra közötti eltérések bemutatásához. Az „Országalmá”-ban azonban eleve más kérdésfeltevessel állunk szemben, ezért sem emelik ki a cigány kultúra elemeit. Az „egybeolvadás” megfogalmazása és a csoportkép – a film végén elhelyezett mottóként – azt sugallja: „De kár, hogy nincsenek itt a csenyéteiek: mindenki rajta lenne, a pestiek és a csenyéteiek is.”

Csenyéte a (film)oktatásban

A Csenyéte-trilógia, különös tekintettel az „Országalmá”-ra, olyan „eszmények” megvalósítása felé tesz jelentős lépést, amelyeknek legalább a megfogalmazása joggal elvárható lenne a multikulturalizmus korában. A kisebbségek (kiváltképp a romák) médiareprezentációjáról több elmarasztaló írás született. Rendkívül összetett kérdéssről van szó, bizonyos metszetére azonban érdemes kitérnünk, nevezetesen az egyik új iskolai tantárgy, a Mozgóképkultúra és médiaismeret ilyen irányú tartalmi és szemléleti vonatkozásaira. *Bényei Judit* egy 1998-as multikulturalizmus-konferencián Debrecenben „Mozgóképkultúra és multikulturalizmus az oktatásban” címmel tartott előadást. A téma vázlatos áttekintése és néhány médiaismereti tankönyv alapján arra a következtetésre jutott, hogy „a magyar tankönyv csaknem kizárólag az esztétikai, filmelméleti szemszöveget vallja magáénak. Ebből is következik (talán elsősorban ebből), hogy szinte egyáltalán nem reflektál a globálissá váló kommunikációs rendszerek kulturális reprezentációkat létrehozó természetére, amit az előző két könyv [egy angol és egy amerikai tankönyv – a szerző megjegyzése] mondhatni kiindulópontjának tekint. Ebből adódóan a Hartai–Muhi-féle könyvtől (6) a multikulturális szemlélet is meglehetősen idegen.” Majd egy 1999-es kiegészítés szerint: „A konferencia óta eltelt másfél évben (1999 végére) számottevő változásokat éltünk meg a Mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyi szemléletében. Ha a tankönyvkiadásban még nem is érezhető, de a tanárképző tanfolyamokon és a tantervi ajánlatokban már határozott hangsúlyt kap a média-reprezentáció problémája és annak társadalomtudományi értelmezése. Így, lassú változások eredményeként, várhatóan mégis egyre nagyobb teret kap majd a közoktatásban is a multikulturalizmus gondolata.”

Ezeknek a hiányosságoknak az említését azért tartom szükségesnek, mert véleményem szerint az „Országalma” – a két dokumentumfilmmel kiegészítve – kiválóan alkalmas a multikulturalizmus gondolatkörének mint a mozgóképi reprezentáció problémáinak tanórán történő feldolgozására. A filmnek több olyan – az elemzés alapján talán nyilvánvaló – összetevője van (a meseformától kezdve az alternatív kultúra intenzív jelenlétéig), amely miatt megfelelhet a fenti céloknak. A dokumentumfilmek pedig számos további „szemléltető” anyagot tartalmaznak, így segítségükkel a multikulturalizmust meghatározó diskurzusok (az idegenség, az identitás, a kultúra és a politika) kiválóan megközelíthetők.

Jegyzet

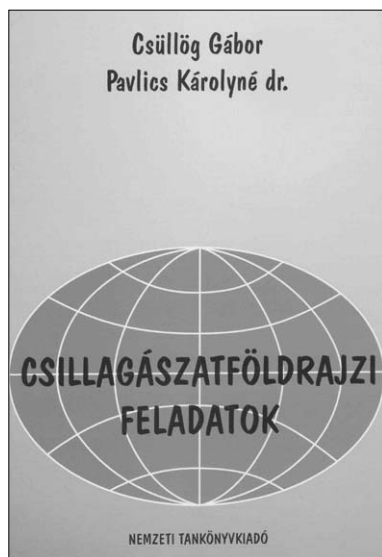
- (1) A szociológiai kutatásokat, a reformiskola módszereit, a Csenyétére látogató tudósok, művészek, pedagógusok visszaemlékezéseit a *Csenyéte antológia* tartalmazza (Kereszty Zsuzsa és Pólya Zoltán [1998. szerk.] Csenyéte – Budapest – Szombathely). Az Iskolakultúrában két írás jelent meg Csenyétéről: Pólya Zoltán visszaemlékezései *Kilenc év Csenyétén* címmel (1999. 12.) és Várnagy Elemér recenziója: *Csenyéte antológia* (1999. 5. 97.).
- (2) Ladányi János – Szelényi Iván: Adalékok a csenyétei cigányság történetéhez. In: *Csenyéte antológia*. 9.
- (3) F. Havas Gábor: Csenyéte-blues. In: i. m. 32.
- (4) Bordwell, David (1996): *Elbeszélés a játékfilmben*. Magyar Filmintézet, Budapest.
- (5) I. m. 332.
- (6) Hartai László – Muhi Klára (1998): *Mozgókép kultúra és médiaismeret*. Korona, Budapest.

Pócsik Andrea

Pálos György (1997, rendező, operatőr): *Országalma*. Színes magyar játékfilm. 90'

Pálos György (1995, rendező, operatőr): *Csenyétei iskola* (Iskolák a láthatáron c. sorozat). Színes dokumentumfilm. 30'

Czabán György – Pálos György (1998–99, vágó-rendező): *Csenyétei variációk*. Színes dokumentumfilm. 40'



A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: Világirodalmi kontúr (2000)
5. *Fóris Ágota* (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. *Takács Viola*: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. *Szépe György*: Nyelvpolitika; múlt és jövő (2001)
8. *Andor Mihály* (szerk.): Romák és oktatás (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szaboles Éva*: Magyar tanító, 1901 (2001)
10. *Tüske László* (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A multi-mediális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): Nyelvpedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): A cigányság társadalomismerete (2002)
14. *Fóris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Gécz János*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelenesér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája (2003)

Előkészületben:

21. *Golnhofer Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945–1948 között

Nagy József

Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései

Az elmúlt század második felében kibontakozó, a tudástársadalom kialakulását előkészítő változások, valamint a középiskola általánossá, a felsőoktatás tömegessé válása következtében a jól működő olvasásképeség elsajátítása mindenki számára létszükségletté vált. Az olvasástanítás hagyományos rendszere e kihívásnak nem tud megfelelni.

A problémák több, mint negyedszázada világszerte egyre feszítőbbek. A szaporodó kutatások, intézkedések ellenére figyelmet érdemlő javulás alig tapasztalható.

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

Szabolcs Éva

„Narratívák”

a gyermekkorról

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

Ehrenhard Skiera

Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia

Az ELTE Pedagógia és Pszichológia Kara Oktatásmódszertani Központjának keretében zajló, Reformpedagógia és életreform című nemzetközi OTKA-kutatás egyik külföldi résztvevője, Ehrenhard Skiera a kutatás megalapozására szolgáló szakmai tanácskozáson tartott előadást 2003. október 14-én, Budapesten. Cikkünk

ennek szerkesztett változata. A kutatás – tágabb nemzetközi társadalomtörténeti (recepciós és hatástörténeti) – kontextusban ágyazottan, interdiszciplináris megközelítésben a különböző reformpedagógiai irányzatok és életreform-mozgalmak kölcsönhatását vizsgálja.

Csapó Benő – Csikos Csaba –
Korom Erzsébet

A Finn Akadémia nemzeti kutatási programjának konferenciája

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

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

Szontagh Pál

Hogy az iskola mindannyiunké legyen...

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

300,- Ft (ÁFA-val)

