

AZ ÖNMŰVELŐ KÉPESSÉG ISKOLAI MEGALAPOZÁSÁRÓL

A tanulni tudás, az önálló ismeretszerzés, az önművelés készség és képesség, amelynek megalapozása — tudatos, fejlesztő hatások nyomán és jó esetben — az iskolázás kötelező éveitől történik. Az emlékezet egyoldalú igénybevételével és megterhelésével szemben — írja T. HUSÉN — a tudás megszerzéséhez szükséges készségek kifejlesztése kellene, hogy jelezze az iskolai tanításban bekövetkezett éles fordulatot. A tanulás tanításának oly mértékben van ki-tüntetett jelentősége a ma iskolájában, hogy elsajátítása nélkül senkit sem lenne szabad kiengedni az iskolából.¹

Mit jelent a tanulás megtanulása? Annak ellenére, hogy egyesek máris elkop-tatott formulának tartják a tanulás megtanulását, nem teljesen tisztázott, hogy ez a kifejezés valójában mit fed, milyen ismereteket, készségeket és képességeket foglal magába. Egy általánosabb körülírásban a magunk válasza úgy hangzik, hogy gazdaságos és eredményes tanulásra, önművelésre az a személy képes, aki ismeri és szokásrendszerébe beépítette a helyes tanulás általános szabályait; gyakorlott a szótárak, lexikonok, enciklopédiák, bibliográfiák, szakkönyvek, folyóiratok stb. célszerű használatában, és képes asszimilálni a televízió, a rádió, a mozi, a múzeum, a színház, a képtár stb. kínálta értékes ismeretelemeket, tapasztalatokat, élményeket.

Közelebbről vizsgálva a kérdést, főként a következőket jelentheti a tanulni tudás: az a személy (iskolás vagy felnőtt), aki célszerűen és eredményesen tanul, művelődik, a külső körülmények optimális kialakítására törekszik; megtervezi és megszervezi önművelését; egyéni munkaritmust, rendszert, periodicitást, heti és napirendet alakít ki; egész személyiségét, akaraterejét mozgósítja és latbaveti a szükséges koncentráció és beállítódás biztosítása végett; az új ismeretelemeket kapcsolatba hozza a korábban tanultakkal; összefüggéseket, belső logikai vonulatokat, struktúrákat, tipikus műveleteket keres és fedez fel; kiemeli a lényegét; gondolatait szabatosan, világosan és tömören fejt ki; nemcsak válaszolni, hanem kérdezni, nemcsak előadni, hanem bizonyítani is tud; szeret és tud kísérletezni, hipotéziseket felállítani, ismereteket alkalmazni és eljárásokat, megoldásokat ellenőrizni, problémákat felállítani és módszeresen megoldani; tisztában van bizonyos pszichikai folyamatok (emlékezés, felejtés, transzfer stb.) sajátosságaival, a hangos és csendes tanulás, a beiktatott szünetek szerepével; bizonyos könyvtári, könyvtártechnikai ismeretek és gyakorlatok folyományaként tudja, hol s hogy találhat magyarázatot a szakkifejezésekre, idegen szavakra, alapfogalmakra, meghatározásokra; jegyzeteket, feljegyzéseket készít;

¹ Torsten Husén: Iskola az ezredfordulón. Bp. 1972. 72.

rendszeresen olvas ismeretközlő (szépirodalmi és szórakoztató) műveket; nehézség nélkül használ segédkönyveket (atlaszokat, statisztikákat, táblázatokat, példatárakat; szöveggyűjteményeket), bibliográfiákat és más információforrásokat (napi- és hetilapokat, szakfolyóiratokat stb.); eligazodik az iskolai, a közművelődési és szakkönyvtárakban; kiválasztja, értelmezi és értékeli a tévé, rádió legértékesebb adásait, a művészi és dokumentumfilmeket, a magas színvonalú színházi előadásokat, a múzeumok kiállítási anyagát.

Lehetséges-e tanulni tanítani? Számbavéve a tanulni tudás tartalmát, érin-tenünk kell egy olyan problémát, amely — bármennyire különös — a szakmán belül is felmerül: lehetséges-e a tanulás általános módszereinek, logikai szabályainak, a technikai fogásoknak, az önálló, rendszeres szellemi munka kultúrájának kifejlesztése az iskolás tanulók tömegeiben? Egy általunk készített interjú-sorozatban is voltak ugyanis olyan alanyok, akik nemmel válaszoltak, mondván: *azt, hogy hogyan tanuljunk, mindenkinek magának kell kikísérleteznie!* Annyira sajátos és emberenként (tanulónként) változó.

A Művelődésügyi Minisztérium Gimnáziumi Osztályának a tanulók számára 1973-ban kiadott tájékoztatójában is azt olvassuk, hogy kinek- kinek a maga hasznán és kárán kell meg-tanulnia, menet közben, gyakorlatban a helyes tanulás módszerét. Nincs rá semmiféle egységes recept — fejtegeti a tájékoztató —, ahány diák, szinte annyiféle „módszer” létezik. A 14–18 éves fiatal önálló egyéniségnek nincs szüksége gépies uniformizálásra a tanulás módszerében.

Miről van szó tehát? Arról, hogy módszer kell, de ezt mindenkinek magának kell kikínálnia. Csakhogy — véleményünk szerint — itt két probléma keveredik össze: az egyik, hogy lássuk el a fiatalokat olyan *tanácsokkal, tapasztalatokkal*, amelyek *utakat, eljárásokat, megoldásokat* tárnak fel és teremtsünk olyan munka (tanulási) feltételeket, amelyekben mindez gyakorlatilag — a készség és képesség szintjén — végbemej, rögződik, sajátos módon, „*egyéni kiadásban*” *asszimilálódik*, s ezáltal sok esetlegességtől, felesleges kudarcától, sikertelenségtől és bukástól kíméljük meg őket. A másik, hogy alkossunk *egyetemes sémákat, merev szabályokat, értelmetlen sablonokat*, s ezekhez idomítsuk — egyéni kombi-nációk, személyes variációk és tapasztalások nélkül — az iskolás tanulókat. A mi gondolatmenetünkben nem erről van szó. Nyilvánvaló ugyanis, hogy olyan módszerkollekciót nem lehet megalkotni, amely mindenkit eljuttat a kívánt eredményhez, anélkül, hogy maga is ne tenne erőfeszítéseket ezek egyi-kének—másikának célravezető adaptációja érdekében. Az is bizonyos, hogy egy ponton túl nem szabad külső, mások által végigjárt utat követendő példaként állítani, mert a kreatív magatartás kifejlődését akadályozhatja. A pedagógus-nak a tanulói felfedeztetéshez *kutatási irányvonalakat* kell javasolnia és a tanulót *a szükséges korlátokon belül* kell tartania.

Az a régi paradoxon, hogy az a legjobb tanár, akitől a növendék leghamarabb függetlenítheti magát, csak úgy fogható fel, hogy a tanulót fel kell ruházni azokkal az alapvető készségekkel és képességekkel, amelyek szükségesek az önálló szellemi munkához. Az önállóvá tételnek azonban megvan a maga racionális pedagógiai folyamata, mely a módszeres útbaigazítás — tanácsadás és egyéni töprengés — próbálkozás, megoldáskeresés együtteséből kerekedik ki, mégpedig sokszor oly módon, hogy az előbbi fokozatosan csökken, visszaszorul, az utóbbi pedig teret nyer, szélesedik.

Találkozni olyan nézettel, mely szerint eredményes és racionális a tanítás, ha „*a legrövidebb idő alatt, a legkevésbé fáradtsággal és a legjobban megtanulják a tanulók*” az anyagot. Nyilván ez lehet munkánk célja és eredménye, de ahhoz, hogy idáig eljuthassunk, az időt és a fáradságot alá kell rendelnünk a gazdaságosság pedagógiai követelményének, megint nem feledkezve meg arról, hogy a tanulás tanítása érdekében a sorozatos kudarcoktól, elkedvetlenedéstől és önbizalomvesztéstől való megkímélés végett nemcsak megengedhető, hanem kifejezetten kívánatos és szükséges, hogy a tanár egy-egy tantárgy, tantárgyi fejezet, probléma feldolgozása előtt és közben megközelítési módokat, megoldási lehetőségeket, kipróbált eljárásokat *csillantson fel*. Ez a kialakítandó önállóságnak nem ellentéte, akadályozója, hanem feltétele. Bizonyos-e, hogy ki-ki a maga hasznán és kárán — értő segítség nélkül — valóban eljut a rendszeres önművelés képességének birtoklásáig? Vagy inkább elmerül a folytonos — örömtelen — küszködések sorozatában, az örökös önállótlan — kudarcokat felhalmozó és soha meg nem emésztő — folyamatában? Tudunk-e változtatni azon a cseppet sem örvendetes helyzeten, melyet TAKÁCS ETEL úgy jellemezett, hogy „a jó tanuló és a gyenge tanuló között nem az a lényeges különbség, hogy az egyik tudja a tanulmányi anyagot, a másik nem, hanem az, hogy az egyik tud tanulni, a másik nem”² ha lemondunk arról, hogy a tanulók tömegeit a módszeres tanulás állapotába juttassuk, és ha spontán és véletlen hatásokra bízunk olyan készségeket és képességeket, amelyek nélkül sem iskolásként, sem felnőttként nem vagy csak nehezen boldogul a ma és holnap embere?

Végül is, nem az a lényeges kérdés, hogy lehet-e tanácsokat adni a tanuláshoz, mert lehet és kell adni — ezt két nemrég jelentet kiadvány gyakorlatilag is igazolja.³ — hanem az, hogy miként, milyen munkaformák, tanítási eljárások, tanulási helyzetek, szervezeti keretek meghonosításával. Ezzel kapcsolatban — korántsem kimerítve a témát, inkább csak illusztrációképpen — a következőkről szólhatunk.

*Miként lehetséges a tanulás tanítása?*² Sok külföldi és hazai tapasztalat szól amellett, hogy az értelmes és gazdaságos tanuláshoz számos eleme már az *iskolázás első éveiben* helyet kaphat a tanítás menetében. A tanulásra való gondos felkészülés, a tiszta és rendes munka, a megfontolt, átgondolt tanulás, a tankönyvön túli olvasás fontossága az alsó tagozatban tudatosítható, jó szokássá fejleszthető. Alapjaiban már ezekben az években kifejlődik a művelődéshez vonzó vagy fokozatosan eltávolodó magatartás; ekkor alakul ki vagy marad vissza az a nyelvi—logikai—matematikai és olvasásmegértési színvonal, amelyre az egész későbbi fejlődés alapozódik.

A szellemi munka technikájának szerepe persze nem csökken a *szakrendszerű oktatásra* való áttérés időszakában. Elhanyagolása visszaeséshez, elmaradáshoz, súlyos kudarcokhoz vezet. Mindenekelőtt az *osztályfőnök* az, aki sokat tehet avégből, hogy tanítványai megismerjék a szellemi munkavégzés legáltalánosabb szempontjait. Rámutathat a tervezés, a szervezés, a periodicitás, az érzelmi ráhangolódás, az akaratú mozgósítás, az ismeretelemek rendszerbe helyezése szerepére, foglalkozhat a tanulás-szervezés legalapvetőbb problémáival, példákat említhet az értelmetlen tanulásra, érdeklődést és szimpátiát kelthet a merész feltevések, a teremtő megsejtések, a bátor gondolatok iránt, orientálhatja a növendékeit az iskolai tanulmányokat kiegészítő és elmélyítő könyvek, folyóiratok, napilapok olvasása, rádió- és ismeretterjesztő előadások hallgatása, tévéműsorok, filmek, színházi előadások, kiállítási anyagok stb. nézése és feldolgozása felé, a könyvtáros tanár segítségével tájékoztathatja a tanulókat a kézikönyvek, szakkönyvek, általában a könyvtárak szakszerű használatáról.

² Takács ETEL: A házi feladatok didaktikai problémái. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1964. Bp. 1965. 267.

³ J. Rudnianski: Hogyan tanuljak? Bp. 1974.; J. Rieckert, K. Schwarz: Tanuljunk gyorsan, könnyen, eredményesen. Bp. 1974.

Ha az *osztályfőnök és a könyvtáros tanár* ennyi mindenre kiterjesztette a figyelmét, akkor kétségkívül nagyon sokat tett a fiatalok önművelése érdekében, de nem eleget. Régen felismert pedagógiai axióma, hogy az erény gyakorlásához nem elegendő annak ismerete. Ahhoz, hogy a helyes tanulás, az értelmes önművelés képességgé és képességgé váljon, nemcsak beszélni kell róla. Egyre természetesebben vállalt és végzett, rendszeres, napi gyakorlattá kell transzformálni. Így válik kikerülhetetlenné és különösen hangsúlyossá a *szaktanár* munkája.

Az egyes tantárgyak oktatói rávilágíthatnak arra, hogy az általuk gondozott tantárgyban mi az alapvető ismeret, a korszerű tudás, melyek a legfőbb átfogó-rendező fogalmak, logikai struktúrák. Akként szervezhetik a tanórákat, hogy ott a frontális osztálymunka keretében elhangzó tanári előadás ne csupán ismeretek továbbítására szolgáljon, hanem annak megfigyeltetésére is, hogy miként kell s lehet egy témát szakszerűen kezelni, a vele kapcsolatos irodalmat elrendezni, felhasználni, logikusan, egyre mélyebbre hatolva kifejteni s ezáltal másokat az együttgondolkodás áramába bekapcsolni. Itt nyílik lehetőség arra is, hogy a hallás utáni megértést, a lényegkiemelést és rögzítést (jegyzetelést) gyakorolják a tanulók.

A frontális keretben gyakran alkalmazott beszélgető módszer teremthet alkalmat arra, hogy ne csak a tanár kérdezzen, hanem a tanulók is megfogalmazhassák kérdéseiket. A jó kérdésekhez vezető úton természetesen lenniök kell találgatásoknak, sejtéseknek, tévedéseknek is. Ezek nem feltétlenül negatív jelenségek vagy szellemi renyhesség megnyilvánulásai. Bizonyos, hogy az iskolai tanulás némely esetében érdemes vállalni a tanulói tévedések kockázatát is. A beszélgetés számos ponton vitába torkollhat, melynek szabályait konkrét esetek kapcsán tudatosíthatja a szaktanár. Nem kikerülhetetlen, hogy úgy vezesse a gyerekeket a gondolatmenet során, mintha olyan labirintusban vagy alagútban lennének, melynek világító végpontját csak ő látja hosszútávon át. Nem szükségszerű, hogy csak ő tudja, milyen úton halad s hová akar kilyukadni: van rá mód, hogy a tanulók a „sakkjáték” *egész stratégiáját* megértsék, ne csak a következő legjobb lépést.

Így kerülhet sor az általános iskola felső tagozatán, középiskolában pedig különösen a tanulók kiselőadásaira, korreferátumaira, amikor kamatoztathatják a tanári előadás, téma- és vita-vezetés nyomán szerzett tapasztalataikat. Hasonlóképpen a csoportmunkában, amelynek számos — elsősorban nevelési — értékére nem egy esetben mutattak már rá a pedagógia történetében.⁴ Csoportmunka esetén a tanulás fokozottan közösségi tevékenységgé válhat; a több tevékenységi lehetőség miatt fokozódik a tanulók munkakedve, beleszólhatnak egymás tevékenységébe, egyúttal felelősséget is vállalnak egymásért; a tanári irányítás — minthogy közvetett — kedvez a tanulói önállóság kifejlődésének; arra kényszerülnek a csoporttagok, hogy a munkát előzetesen eltervezzék, a megoldási lehetőségeket mérlegetljék, megvitassák, a feladatvégrehajtást megszervezzék; a kollektív élmény-, ismeret- és tapasztalati anyag s ennek csoportban történő akadálytalanabb felszínre kerülése folytatás kiszélesedik a tananyag indukciós bázisa; az egyes csoportoknak különböző nehézségű feladatok adhatók s a nevelői segítség is ehhez igazodhat.

Külön hangsúlyozzuk, hogy egyszerűen nem beszélhetünk csoportmunkáról a tagok tényleges együttműködése nélkül, továbbá, hogy a rendelkezésre álló időnek ésszerű beosztására kényszerülnek, és végül, hogy az ismeretekhez, a felismerésekhez, a tapasztalatokhoz nem készen kapva, a tanár útján jutnak el, hanem könyveket felhasználva, sokszor többféle — egymásnak esetleg ellentmondó — adatok, tények közt válogatva vagy konfrontálva, demonstrációs és kísérleti eszközöket igénybe véve úgy, hogy mindezek által és közben formálódnak készségeik, fejlődnek képességeik. A csoportos — félig önálló, közvetett irányítású — munkaforma kiváló előiskola az egyénileg végzett, egyre önállóbb tanuláshoz vezető úton.

A didaktikai kézikönyvek az önállóan végzett egyéni munkának jó néhány formáját említik. Mi csupán arra a lehetőségre utalunk, melyet az individualizált tanulás nyújt a különböző eszközök (térképek, táblázatok, képlettárak, növényhatározók, állathatározók, tankönyvek, kézikönyvek, lexikonok, szótárak, szakkönyvek, diafilmek, hanglezemek, magnószalagok, mikroszkópok stb.) használatában, bizonyos problémák kutatásában, végigjárván — legalább néhányszor — azt az utat, amely az adatok összegyűjtésétől a következtetések megfogalmazásáig, az „eredmények” ellenőrzéséig tart.

Azok a tankönyvek, amelyek forrásmegjelöléseket, szakirodalmi utalásokat és ajánló bibliográfiákat is — és nem elsősorban beemlézendő szövegeket — tartalmaznak, kiváló indítást adnak a tanulóknak, hogy gyűjteni, megfigyelni, összehasonlítani, kutatni, rendezni, kísérletezni, spekulálni, feltételezni, hipotéziseket felállítani, variálni stb. kezdjenek, miközben — KONTRA

* Vö. Buzás László: Csoportmunka. Bp. 1974.

György szellemes megfogalmazásában — csökken a megjegyezni való, de növekszik a tennivaló. És miközben — fővesztés kockázata nélkül — tévedhet is a tanuló, miáltal fokozatos önkontrollra kényszerül, választhat és kipróbálhat többféle helyes, kevésbé helyes és hibás megoldásokat. Így gondolkodása rugalmassá, személyisége, beállítottsága kreatívvá lesz.

Közölni, vagy elsajátítani? Bizonyára nem tűnik feleslegesnek, ha itt megálunk egy pillanatra. Azok a munkaformák (vita, csoportmunka, gyűjtés, kutatás, kísérletezés, felfedeztetés stb.), amelyeknek nagyobb helyet szeretnénk biztosítani az iskolai gyakorlatban, bizony időigényes tanulói foglalkozások. Ezért említhető: a gyermek- és ifjúkorban oktatásra biztosított időkeret mennyire teszi lehetővé a valóban aktív tanulói ismeretszerzést és képességfejlesztést? Úgy gondoljuk, hogy a tanítás-tanulás mikéntjét nem elsősorban az időnek, hanem a jól felfogott és értelmezett céljainknak kell alárendelni. Csak így válhat pedagógiai kivánalommá, hogy a tanulóiban kérdések támadjanak, problémák fogalmazódjanak, megoldási variációk érlelődjenek. Nem arról van szó, hogy ne ruházzuk fel a tanulókat — direkt közlés útján is — egy sor alapvető ismerettel, tudnivalóval, fix tájékozódást biztosító tényesorozattal, vagy hogy rendszerében holmi spontán kutató erőkre, felfedező hajlandóságra hagyatkozunk.

Ilyen szempontból igaza van M. SZKATKIN-nak, aki a *Megoldott és megoldatlan kérdések a problémafelvető oktatásban* c. írásában így foglal állást: „semmi szükség arra, hogy minden egyes, a tudomány által már felfedezett igazságot a tanulókkal önállóan fedezzünk fel”, mert hiszen erre nincs is lehetőség. Helytállóak azok az észrevételei is, hogy a problémafelvető oktatásban több úton haladhatunk. A tanulók dolgozhatnak *kutató módszerrel*, amikor a problémát — közel a tudós tanulói munkájához — önállóan oldják meg, de „problematikussá” tehető a tanulás ún. *tájékozódó beszélgetéssel* is. Miközben a tanár magyarázza az anyagot, időnként megszakítja a gondolatmenetét és kérdéssel fordul a tanulókhöz: „És ti hogyan járnátok el, ha ugyanolyan problémával találkoznátok, mint a szóban forgó tudós?” Ilyen esetben a tanulók nem végzik el a kutatás minden szakaszát, és csupán megoldásokat, javaslatokat, feltevéseket fogalmaznak meg. Izgalmassá tehető egy téma *problémafelvető megfogalmazás* útján is: a tanár elmondja, hogyan merült fel a kérdés a tudomány előtt, miként fogtak megoldásához a különféle tudósok, milyen hipotéziseket állítottak fel, hogyan szervezték meg ellenőrzésüket, s ez végül is mire vezetett. Vagyis a tanár nemcsak a tudomány végkövetkeztetéseit közli, hanem bemutatja az „igazság embriológiáját”, tehát azt az utat, amelyen a tudósok, a szakértők, a felfedezők eljutottak az igazsághoz.

Miután M. SZKATKIN leírja a fenti három módszert, kijelenti, hogy ily módon a tantervnek csupán azokat a részeit ajánlatos feldolgozni, amelyek erre alkalmasak s „ezekből nincs sok”. Véleménye szerint „nem szabad a reprodukáló megismerő tevékenységet valami másodrendű, alacsonyabb szintű megismerési módnak tartani és felmagasztalni, univerzálissá tenni az *alkotói megismerést*, sőt szembeállítani a reprodukálóval.”⁵

Mi úgy véljük: ahhoz, hogy az iskola valóban megalapozza a fiatalok tömegeinek önművelő-önfejlesztő képességét és társadalómépítő beállítottságát, az évszázadokon át auditóriumként funkcionáló iskolát modern laboratóriummal kell tenni, amelyben a tanulók sokoldalúan tevékenykednek, és nem elsősorban

⁵ M. Szkatkin: *Megoldott és megoldatlan kérdések a problémafelvető oktatásban*. Ucsityelszkaja Gazeta, 1973. I. 13. OPKM Dok. 30465/c.

az alkalmazkodás, hanem a természettel és a társadalommal szemben szüntelenül megismerésre, fejlesztésre törekvő magatartás alaphelyzeteit élik át.

Azt, hogy mindez valóságos igény és messze nem járhatatlan út, jól mutatja a lassan, de mégiscsak szélesedő s sok helyen eredményesen működő szaktan-teremrendszer, ahol a tanulók kétségtelenül elmélyültebben foglalkozhatnak az őket érdeklő tantárgyakkal.

A növendékek fokozottabb önállóságának és intenzívebb tevékenykedtetésének jegyében fogant a Trampa-kísérlet az Egyesült Államok iskoláiban. A kísérleti iskolák tanulói a tananyag 40%-át önállóan sajátítják el, 40%-val az előadásokon ismerkednek meg 100—150 fős csoportokban, 20%-át pedig 10—15 fős csoportokban dolgozzák fel a tanárok irányításával.

A modern gépi eszközök és a könyv szerepe. A különböző munkaformák és eszközök tárgyalásakor külön is ki kell térnünk a *modern gépi eszközök*, főként a televízió, másrészt az írásbeliségnek, az olvasásnak, a *könyvnek*, mint munkaeszköznek a tanulásban, önművelésben betöltött — pontosabban: betölthető — szerepére.

Igazuk van azoknak, akik azt mondják: nem lehet megindokolni, miért legyen egy iskola kevésbé ellátva gépekkel, mint egy mai konyha, és hogy mindig rosszul dolgozik a tanár, ha olyasmit végez, amit gép is el tudna látni. Rosszul dolgozik, mert figyelmét, energiáját leköti, ahelyett, hogy felszabadítaná alkotó, *csak általa* ellátható nevelési feladatok megoldására. S még ennél is többről van szó, ha meggondoljuk, hogy a mai fiatalok mindennap használt eszköze a lemezjátszó, a magnetofon, a rádió, a televízió, mely — ha az iskola által gerjesztett pedagógiai áramkörbe kerül —, jelentős mértékben kiszélesítheti az oktatás indukciós bázisát. E modern közlési eszközök iránt mutatott tanulói szimpátia méltánylásával nőhet az iskola vonzása. Havonként 2—3 tévé-műsor, művészi film, rádió-adás iskolai megvitatásával megtaníthatók a növendékek arra, hogy értelmesen válogassanak bizonyos — s egyre növekvő — programok között, rátaláljanak a valóságos értékekre s rádöbbenjenek arra, hogy az iskolai tanulmányok és az iskolán kívüli szellemi gyarapodás között számtalan ponton lehetőség az érintkezés, a termékeny kiegészülés. A szervezett iskolai képzés utáni önművelés szempontjából nehéz túlbecsülni e felismerés jelentőségét. Mégis, a modern tömegközlési eszközök, főként a *televízió pedagógiai értékeiről*, hasznáról megoszlanak a vélemények.

Káros hatásáról, veszélyeiről szólva a következőket említik leggyakrabban. A televízió arra csábít, hogy túl sokat nézzék s ezzel — másra felhasználható — értékes időtől foszt meg; megzavarja a családi életet; elsorvasztja a fantáziát, a játékos képzelőerőt; bátorítja és erősíti az uniformitást; sztárokat teremt. A sokat tévéző gyerekek alvása nyugtalan lesz, idegrendszere feszült, magatartása fáradt, levert, ingerült; felületességre, a kuriózumok hajszolására inspirál; azok a gyerekek, akik a tévé vizuális bővületébe süllyednek, elhanyagolják a játékot, keveset tartózkodnak szabad levegőn, kevesebbet mozognak, mint azt koruk és egészséges mozgásigényük megkívánná. Felemlítik még, hogy a képi közlések ma még csak kis mértékben individualizálhatók. A mulasztás — kihagyás, elfoglaltság vagy párhuzamos adás esetén — nem, vagy alig pótolható.

A felsorolt hátrányok, sőt veszélyek valóban fennállanak, s baj lenne ezekről megfeledkezni. A nemkívánatos hatások azonban — az iskolások esetében legalábbis — jelentős mértékben csökkenthetők. Nem elképzelhetetlen *pedagógiai* eszközökkel elérni, hogy a tévézésre fordított idő arányos keretek közé szoruljon, vagy az, hogy — passzív „fogyasztás” helyett — mélyen átérezzen az egyén

egy drámai helyzetet, elmélyülten hallgasson zenét, elgondolkozzék, összefüggéseket keressen a látott képsorok és emlékei között; hogy *ne csak nézze* a tévét, de *lássa is*, amit az adott esetben látni lehet és kell. Ennek egyik eszköze, hogy az iskola és a szülői ház módszeresen és tartósan segítse a gyermeket és ifjút abban, hogy a tömegközlelési eszközök által egyre bőségesebben kínált „portékából” egyesekről lemondjon, másokat figyelemmel megvállasson és kritikailag feldolgozva asszimiláljon. Ne csak a társak ajánlására figyeljen fel a diák egy-egy műsorra, hanem a szaktanárok, osztályfőnökök tanácsára is! Ne csak baráti körben, a tanórák szünetében lehessen megvitatni egy érdekes adást, hanem a tanórákon, a nevelők jelenlétében és segítségével is! Úgy tűnik azonban, hogy a tanulók általános műveltségének és intelligenciájának emelésével — közvetve — befolyást lehet gyakorolni a művelődés helyes arányainak alakulására.

A rádiónak, filmnek, televízióknak jelentős előnyei, mással alig vagy egyáltalán nem pótolható értékei is vannak. Ezek kiaknázása, oktatásban—nevelésben történő hasznosítása, integrált kamatoztatása szükséges és lehetséges. Elég, ha csupán olyasmire utalunk, hogy a tanulók műsornézés során igen gyakran szórakozva gazdagítják ismereteiket, közben gyorsul fogalmaik kialakulása, bővül a szókincsük, megkönnyebbedik az irodalmi fordulatok, a helyes magyar beszéd megtanulása, választékosabbá lesz a stílusuk. A rádió, a film, a televízió segítségével úgyszólván bárhova eljuthatnak a tanulók: leereszkedhetnek a bányába, felrepülhetnek a kozmoszba, óceánokat szelhetnek át, megismerkedhetnek gigantikus üzemekkel és miniatűr szerszámgépekkel; a jéghegyek csúcsától a tenger mélyéig, az űrtől a mikrovilágig minden kitérülközik előttük. Hallva s látva mindezeket — válnak elképzelhetővé, konkrétá, vésődnek az emlékezetbe s jutnak egészen közel a közvetlen tapasztaláshoz, hogy azután a *vonzás hatalmával* fejtsék ki hatékonyságukat.

Ezért állítjuk, hogy szóvá lehet tenni a tévé, a film, a rádió stb. mértéktelen és értelmetlen használatából származó hátrányokat, negatív következményeket, fel lehet tételezni, hogy bizonyos hagyományos művelődési formák a megengedhetőnél hátrább szorulnak egyes rétegek, csoportok kulturálódásában, csak egyet nem szabad tenni a gépi tömegközlelés korában: úgy végezni dolgainkat, iskolai munkánkat, *mintha nem lenne* televízió, rádió, mozi, nem létezne múzeum, színház, képtár, művelődési ház és egyéb tanulásra és művelődésre csábító és alkalmat adó csatorna.

Az említett és részben modern művelődési forrásokon kívül a ma emberének rendelkezésére áll egy, Gutenberg óta ismert, hagyományosnak nevezett, s kimeríthetetlennek tűnő eszköz is nyomtatott *szövegekönyv*, *folyóirat* és *újság* formájában. Sokan s okkal tesznek hitet a könyv, mint az emberiség emlékezetének, az emberi gondolatnak hűséges és praktikus tára mellett, és tartják pótolhatatlannak. Olyan számításokra hivatkoznak, hogy minden tudásnak kereken 80%-a — közvetve vagy közvetlenül — az olvasásra vezethető vissza. Arról írnak, hogy az írásbeliség nemcsak közvetítőeszköze, hanem életformája is a gondolatnak, mert az *igazi olvasás együttalkotás, munkavégzés*. Nagy előnye, hogy hordozható, bármikor, ismételten felüthető, műszaki hiba sem fordulhat elő a használatban és a lehető legközvetlenebb, legszemélyesebb kapcsolatba kerülhet értő megfejtőjével. Hátránya, hogy mint fogalmi absztrakció és mint az írás elvont jelrendszere munkát igényel a feldolgozásban, átvételben, kifejezésben. Ennélfogva az olvasás idő- és energiaigényes tevékenység; előképzettséget és személyes gyakorlatot kíván.

Az olvasást sok minden zavarhatja, de megannyi tényező, körülmény segítheti

is. Ragadjuk ki ezek közül a kötelező iskolázás idején megszilárduló gyors, lényegkiemelő olvasást és azt a tanulási szituációt, melyben a tankönyv mellett rendszeresen kézbe kerülnek más könyvek is, de nem szorgalmi többletfeladatként, nem az iskolai munka kiegészítéseként, hanem mint a tanulók tanulmányi s jórészt az iskolában végzett tevékenységének szerves része, amikor *a feladat maga az olvasás*. A problémalátásra, több oldalú tájékozódásra, bonyolult összefüggések vizsgálatára felkészítő iskolának nemcsak a tankönyv a segítőeszköze, hanem az információk gazdag világának rendszerezett tára.

A Budapesten, 1973-ban, az *Olvasás a változó világban* címmel tartott IFLA-kongresszuson mondotta Robert ESCARPIT, hogy újra végig kell gondolni az iskola egész szerepét az olvasásra nevelésben. Pedagógiai megfigyelések és vizsgálatok arról győznek meg bennünket, hogy rendszeres olvasó, olyan felnőtt, akinek az olvasás életszükséglet, aki tud és akar olvasni (nemcsak szépirodalmat), szinte kizárólag azokból lesz, akik az olvasásra gyermek- és ifjúkorban szoktak rá. Kirekeszthetetlen önképzési formává pedig attól függően lesz, hogy a könyv, a folyóirat és az újság megannyi esetben, milyen módon van jelen a tanórán: eszmei formában (mint ajánlott olvasnivaló), illusztrációként (amikor szemelvényeket mutat be a tanár) vagy munkaeszközként valamennyi tanuló kezében. Az önképző olvasásban bekövetkező fordulatot az idézi elő, hogy az iskola nem csupán olvasásra buzdít, hanem vállalja az olvasás beépítését a tanulók motivációs és tevékenységrendszerébe.

Amikor az önképző-ismeretszerző olvasást a legfőbb önművelési eszköznek tartjuk, nem kívánjuk kisebbiteni a gépi eszközök kulturált igénybevételének lehetőségét és értelmét. Kétkednünk abban, hogy több különböző jellegű eszközök és forrás (könyv, film, tévé, múzeum stb.) ne lehetne *harmóniába* illeszteni és mindegyiket *úgy és olyan formában* igénybe venni, hogy *ne csökkentsék*, hanem inkább *növeljék* egymás előnyét. Bizonyos pedagógiai szempontok erre kifejezetten sarkallnak is bennünket.

Nem egyik vagy másik információforrás kizárólagos használatára kell nevelnünk tanítványainkat és orientálnunk az embereket (mert az egyébként sem fog sikerülni), hanem az adott esetben legjobb, legcélszerűbb eszköz megtalálására, sokszor együttes használatára, hiszen korunkban csak egyszerre több csatornán lehet kapcsolatot tartani a világgal. Teljesen igaz, ahogyan КАМАРАС István vélekedik ebben a kérdésben: Raszkolnyikovval, a kapafogó őselefánttal, az új antibiotikumokkal, vagy az infrastruktúra problémáival nem találkozhatunk bárhol és bármikor. Ez az adásidőtől, vevőkészülékeink hullámhosszától, a műszaktól, a könyvtárak állományától, tájékoztató apparátusától és nyitvatartásától is függ.⁶ Vagy ha találkozhatunk, nem jó-e az, ha ugyanazt a témát kettő vagy több forrás útján tanulmányozzuk? Nem szükségszerű, hogy a tévé, a film, a rádió használata kizárólagos legyen, hogy perceket, órákat és napokat vegyen el az olvasástól minden „haszon” nélkül. Már ma is van egy sor példa arra, hogy éppenséggel a rádióból, az újságból, a televízióból értesülnek emberek az új könyvek megjelenéséről, vagy egy jó műsor nyomán éreznek indíttatást, hogy az adott kérdésben további ismeretekhez jussanak sokszor éppen ismeretterjesztő, szakmai vagy értékes irodalmi művek (és nem értéktelen műfajok és munkák) olvasásával.

Végül is: arra az aggodalmaskodó, de jól hangzó kérdésre, hogy a jövő nemzedék ifjai visznek-e könyvet magukkal valamely idegen égitestre, oktalanság borulátón válaszolni; a könyv nem lehet felesleges sohasem és a műveltségnek akkor is elsőrendű hordozója lesz. De az, hogy a videomagnók mellett *mennyien és milyen* könyvet visznek magukkal, nagy mértékben függ attól, mit teszünk

⁶ Kamarás István: *Olvasás a változó világban*. A *Könyv*, 1973. 3. sz. 66–70.

a legfogékonyabb emberi életkorban a szükséges olvasási kultúra, a több előképzettség és személyes gyakorlat kifejlesztése érdekében. S ha kevés és rossz könyveket helyeznek majd el rakétafülkéikbe, nem a videomagnókat kell miatta kárhóztatni.

E dolgozat keretei szükségképpen szűkre szabottak. Egy témáról azonban — gondolatmenetünk zárásaként — szólnunk kell még, mert ez a kérdések kérdése: növendékeink tudnak-e tanulni, képesek-e tanulni, képesek-e művelődésük önálló megszervezésére az iskolázás befejező szakaszaiban és később is?

Mennyire tanulnak gazdaságosan és eredményesen diákjaink?

Néhány évvel ezelőtt érettségi vizsgán DÜRRENMATT⁷ kellett felelnie az egyik jelöltnek. Jól kipallérozott memóriával hibátlanul idézte fel a tankönyv értékelését a szóban forgó drámaíróról. Minthogy DÜRRENMATT egyik művét, a *Fizikusokat* hónapokon át játszották a helyi — a jelölt iskolájától alig 500 méterre levő — színházban, megkérdeztük: látta-e ezt a darabot. „Nem, nem láttam. Az érettségire készültem” — válaszolta ő. Már ekkor gyanakodtunk, hogy valami zavar van az érettségire készülési módjában s értelmezésében, de arról, hogy mennyi hibával terhes, sok esetben kezdetleges az iskolások tanulása, önképző tevékenysége, érettségiző diáknak nem győzhetett meg. Vehettük egyszerű elszólásnak, egyedi félreértésnek választát, miként számos szülő megjegyzését fogadóórán, szülői értekezleten: „Gyermekem sokkal jobb tanuló lenne, ha nem olvasna annyit, nem bújná mindig a könyveket!” Csakhogy az 1960-as években lezajló pedagógiai vizsgálatok és elemzések végső következtetései arról tanúskodnak, hogy — sajnos — nem szórványos félreértésekről, pontatlan megjegyzésekről van szó, hanem arról, hogy komoly bajok vannak egyes tanulók önálló ismeretszerző munkájában, sokan nem tudnak elég helyesen tanulni.⁷

Miben jut kifejezésre, hogy az iskolások jelentős része rossz hatásfokkal, gazdaságtalanul tanul? Melyek e helyzet fő tünetei?

Hibásan vélekednek a tanulásról, amikor csaknem kizárólag szövegek betanulását, ismeretek memorizálását értik rajta; rosszul gazdálkodnak a rendelkezésükre álló idővel, nem elég átgondolt, szervezett és intenzíven, figyelemösszpontosítással felhasznált ez az idő; sok nehézséggel küzdenek a problémamegoldásban, vitatkozó, érvelő és bizonyító készségük sok kívánnivalót hagy maga után; a tankönyvön és a tanári magyarázaton kívül — szakkönyvekből, folyóiratokból, újságokból, tévéből, rádióból, moziból, színházból, múzeumból, előadásokból stb. — szerzett ismereteiket, élményeiket és tapasztalataikat nehezen illesztik korábbi — főként az iskolában elsajátított — műveltségrendszerükbe; bizonytalanok a különböző segédeszközök — térképek, táblázatok, képlet-tárák, növényhatározó, kézikönyvek, lexikonok, szótárak, bibliográfiák stb. — célszerű, tanulást megkönnyítő használatában.

Természetesen szó sincs arról, mintha mindez csupán magyar specialitás lenne. Jó néhány külföldi publikáció hirt ad ilyen, vagy hasonló gondokról.

Ugyanabban a vizsgálatban, amelyről már szóoltunk, *276 középiskolásnak és főiskolai hallgatónak* azt a kérdést is feltették, hogy tud-e gazdaságosan és eredményesen tanulni, és ha igen, írja le a két legkedveltebb tantárgya tanulásának módját. A megkérdezetteknek mintegy 15⁰/₀-a úgy nyilatkozott, hogy tanulását nem érzi sem gazdaságosnak, sem eredményesnek. Legtöbbször a rossz idő-

⁷Többek között *Komlósi Sándor*: Iskolásgyermek otthoni tanulásának vizsgálata. Magyar Pedagógia, 1963. 156—190.; *Kiss Árpád*: A gazdaságos és eredményes tanulás képességének kialakítása. Pedagógiai Szemle, 1963. 1069—1088.; *Vita a tanulásról*, Pedagógiai Szemle, 1967. 9., 1968. 1, 3, 6, 9, 10. 12., 1969. 9. szám; *Perlaki Ernő*: A tanulás tanítása. Magyar Pedagógia, 1969. 59—74.; *Királyné Rigó Katalin*: A tanulás problémái az ötödik osztályban. Magyar Pedagógia, 1970. 270—280.

beosztásra, a gyenge akaratra, a tehetség és kedv hiányára hivatkoztak. A kb. 85%-nyi igennel válaszolóból 20% nem tudta alátámasztani állítását.

Kétségtelen: hiába hangoztatja valaki, hogy ő tud tanulni s közben kiderül, hogy *minden* tárgyat hangosan próbál elsajátítani; mindig az írásbelivel kezdi az otthoni munkát; irodalomból csak a tankönyvet nyúv; a történelmi leckét addig mormolja, míg folyékonyan el tudja mondani; idegen nyelvi anyagból előre kieszedi az ismeretlen szavakat ezeket megtanulja, aztán áttekinti a szöveget.

A fennmaradó 65% válaszából már kitetszik egy-egy racionális eljárásor, többé-kevésbé rögzült módszertani kultúra, amikor pl. a matematika tanulásával kapcsolatban a logika nélkülözhetetlenségét és a példák — sokszor gyötrő — megoldásának fontosságát hangsúlyozzák, vagy fizikában, kémiában a rajzolást, a vázlatolást, a modellezést, a kísérletezést; biológiában a gyűjtést, a boncolást, a problémamegoldást; történelemben a térkép- és lexikonhasználatot, a jó kérdések megfogalmazását, az előzmények felelevenítését; irodalomban a lírai, epikai és drámai művek olvasását, e művek „üzenetének” kutatását és értelmezését; idegen nyelvben a hangos tanulást, a rendszeres gyakorlást, a levezetést, a beszélgetést, a fordítást és olvasást, a hanglemezek és magnószalagok hallgatását.

Csak az a baj, hogy 20—25 diák „szedett össze” annyit a helyes módszerről, amennyit külön, egyedül egy leánynak vagy fiúnak kellett volna tudnia. Még nagyobb fogyatékoság, hogy alig egy tucatnyi növendék említette megszokottan használt munkaeszközként a tankönyv mellett a lexikont, az enciklopédiát, a kézikönyvet, a könyvet és hogy egyetlen diák sem tett észrevételt arról, hogy a televízió, a film, a rádió, a színház stb. is segítségére lehet az ember tudásának szélesítésében és elmélyítésében. És hogy itt nem egyszerűen arról van szó, hogy a válaszoló tanulók és hallgatók „megfeledeztek” a kézikönyvekről meg a tévéről, amikor a tanulásról írtak, arra vonatkozóan részben az írásos vizsgáldást kiegészítő beszélgetések győztek meg.

Bizonyos megfigyelésekre adott alkalmat az a két gimnáziumi osztályban lezajló *szóbeli érettségi vizsga* is, ahol lehetővé tette a bizottság, hogy kb. 15 féle lexikont és más segédkönyvet használjanak a jelöltek feleletük megformálásához. Nyolc- tíz jelölt általában *megfelelő* lexikonhoz nyúlt (tehát ki tudta választani a számára szükségeset), rátalált a keresett szóra, fogalomra, kifejezésre, nem okoztak nehézséget a jelek, rövidítések, és fel tudta oldani a lexikonok tömör szövegét. E forrásokat azonban — bármennyit is idéztek belőlük — rendre „elfelejtették” megnevezni feleletükben. Nem tudni, azért-e, mert úgy gondolták, hogy a lexikonból vett adatokat, meghatározásokat és értelmezéseket fejben kellett volna korábban elraktározni... Az említett 8—10 jelöltön kívül mások nem éltek a felkínált lehetőséggel, mert — miként kiderült — egyszerűen *nem tudták, hogy mit hol érdemes keresni*, vagyis korábban nem ismerkedtek meg e „kollektív memóriát” jelentő segédeszközök használatával, ennél fogva okkal tarthattak attól, hogy — ha rá is hibáznak és új vagy értékes kiegészítő ismeretre lelnek —, zavart okozhatnak betanult szövegük felmondásában.

Ha most már — gondolataink zárásaként — arra a kérdésre akarunk rövid választ kapni, hogy az iskolások el nem hanyagolható számarányban *miért nem tanulnak meg tanulni*, öntevékenyen művelődni, nem mondhatunk egyebet, mint DŐRI S. Zsigmond több, mint 70 esztendővel ezelőtt A tanulás technikája című írásában: „Egy dolog... soká elkerülte a pedagógusok figyelmét: okos, célszerű és gazdaságos tanulásra nem szoktatták növendékeiket, mert a tanulás technikáját teljesen figyelmen kívül hagyta úgy a neveléstudomány, mint a tanítási gyakorlat”.⁸

⁸ Dóri S. Zsigmond: A tanulás technikája. Izrealita Tanügyi Értesítő, 1904. 4.