

Az olvasás pedagógiája

Az Akadémiai Kiadó gondozásában megjelent kötetének előszavát 1990-ben, "A nemzetközi írási-olvasni tudás" évében keltezte Arató Ferenc. Feltárja benne, mi készítette olvasáspedagógiai kísérletének megtervezésére, kivitelezésére. Elfogadhatatlannak tartotta azt a művelődéstörténeti ellentmondást, amely az anyagi világ munkafogásainak eredményes nemzedéki átöröklése és a "szellemi mesterségek" egyéni elsajátításának kudarcai között feszül. Az analfabetizmus megoldatlanságának okait keresve három feladatra vállalkozott:

- a történetiség kritikai összegezésére;*
- kísérleti program kimunkálására, vezérlésére;*
- az olvasástanulás és tudás apparátusának tudományos feltárására.*

Induktív metodológiát választott kutatásához, ezzel összhangban summájához is.

A szerző a könyv I. fejezetében a problémafeltárást szemantikai értelmezéssel kezdi, majd jelzi az olvasás pedagógiai vonatkozásait. Sorra veszi az olvasás megtanulásának alapvető elemeit. Rámutat, hogy a tanulási célzatú olvasás nélkülözhetetlen jellemzője a szöveg frazeológiájának és logikai menetének megértése. Erre épülhet a kutatóolvasás gyakorlata.

Igen fontos ténymegállapításhoz vezetett az 1945 előtti és az azt felváltó iskolarendszer eredményeinek összevetése: a szelektív iskolarendszer kiszűrte, az általános iskola tömegesítette az olvasni nem tudás problémahalmazát a társadalmi követelményekkel összefüggésben. Saját programját is társadalmi szükségszerűségből eredezteti. Az olvasásszociológiai vizsgálatok megdöbbentő adataiból s a tantárgypedagógiai jellemzőkből azt vonta le, hogy az olvasás nem a tanulás eszközeként tudatosult a gyakorlatban, hogy hiányzik pedagógiai rendszere. Ennek pótlását tűzte ki feladatául. Kutatástervezését meghatározta, hogy az olvasást a tanulás, a művelődés eszközeként kezelte, valamint annak belátása, hogy a kiinduló helyzet minősítésekor legcélszerűbb az analfabetizmus és az iskolai értékmérés hivatalos adataira támaszkodnia. (Az adatok felhasználása előtt azonban figyelembe vette a statisztikai módszereket befolyásoló tényezőket, különösen az ötvenes évek esetében.)

Támponkat keresett a kutatási program tudományterületi elhatárolásához. Fontosnak tartotta az olvasás történeti fonalán a tanterv-, a módszer- és a tankönyvtörténeti vonatkozásokat; a pedagógiai tapasztalatok összegezését. Kiemelte a szemiotikával, a lélektannal, a nyelvészettel, a szociológiával érintkező pontokat.

A II. fejezetben az olvasástanítás történeti áttekintése a görög-római iskolától indul. A maga korában – s évszázadokra hatóan is – jelentős szerepű Quintiliánus, aki "megsejtette azt a lélektani követelményt, miszerint az olvasmány tartalmának megértése, saját gondolatrendszerbe való adaptálása csak akkor történt meg, ha az adaptált gondolatmenetet képesek vagyunk szóban vagy írásban kifejezni az érvényes nyelvhelyességi szabályok szerint". – A magyar iskola újkori úttörői közül természetesen elsősorban Comenius és Apáczai Csere János munkásságával foglalkozik a szerző. Álljon itt két kiemelés: Comenius ajánl "olvasásra, megismerésre érdemes könyvet" azzal a megköttéssel, hogy a tanuló "egyszerre csak egy szerző egy könyvével foglalkozzék. A pedagógus viszont adjon hozzá útbaigazítást a szerző egyéniségéről és stílusáról és arról, hogyan kell hasznosan olvasni és jegyzetelni." Apáczai pedig – többek között – a "mindenkor korszerű, tanulást vezető és munkáltató tankönyv egyik legfontosabb formai követelményét állítja fel". Azt tanácsolja az Enciklopédiában a tanulónak, hogy vegyen egy füzetet, amelyben a lapok száma megegyezik az Enciklopédia lapjainak a számával, "írja mellé címnek azt, amiről szó van az Enciklopédia megfelelő oldalán", s Apáczai forrásaiból pótlólag írja ki mindazt, ami nézete szerint hiányzik. "Ajánlatos megjegyezni egyes szavakat és kifejezéseket, főleg olyanokat, amelyekre emlékezni akarunk." – Korabeli jellemző a poliglott olvasás. Nyelvi rendszerességre, tudományos alaposságra törekedtek, de "a tömegek oktatásának kezdeti lépése, az olvasás tanulása »keringő útvesztés« maradt továbbra is." – állapítja meg Arató Ferenc. Hiszen sajnálatos módon elkallódott Szőnyi Nagy István hangoztató módszere, amely lendületet adhatott volna az olvasás elsajátításának.

A pedagógiai eszmék és áramlatok XIX. századi ütközőpontjairól szólva Rousseau-nak, Pestalozzinak, Herbartnak és követőinek a munkásságát hangsúlyozottan említi a szerző. A Ratio Educationis – e tanulmányban kiemelt – olvasástanítási célkitűzései közül többet ma is korszerűnek tekinthetünk: kiegészítő olvasmányok, szöveggyűjtemények alkalmazásáról, újságolvasás ajánlásáról, oktatási célzatú könyvtárlétesítésről lévén szó. – Úgy vélem, nem általánosan ismert Edvi Illés Pál neve. Nem véletlen azonban, hogy az olvasástanítás történetéből is merítő kutató részletesebben foglalkozik az ő 1843-ban közreadott öntanulási pedagógiai programjával.

Herbart neve nem hiányzik a neveléstörténeti tankönyvekből, de olvasási rendszerének

alapjaival általában nem foglalkoznak részletezően. Idézzük a témára szűkített lényegkiemelést. Herbart "az olvasási élményt mint tanulói tapasztalatot lélektani alapon sorolta az oktatás folyamatába, s ezt követői mint az ismeretek koncentrikusan integráló jelenséget oktatásszervezési modellként fejlesztették ki. Innen származtatható az olvasás, az irodalmi és tudományos mű bemutatása mint szemléltető eljárás."

Úgy tetszik, Herbart követőinek a sorából Rein az, akinek a felismerései Arató Ferenc számára meggyőzőek: "Rein volt az, aki az olvasás pedagógiai szerepét illetően nem ötletekben, nem részletkérdésekben, járulékos elemekben gondolkodott, hanem rendszert alkotott: az önmagában is helytálló és alkalmazható didaktikai-metodikai elemeket szerves kapcsolati rendszerbe illesztette. Ez a tantervileg megalapozott olvasási program és rendszer az egységek szerves kapcsolatát hangsúlyozza: Ez a lényeg... Kutatásaim jelenlegi állása szerint úgy látom, hogy az ismeretterjesztő szépirodalmi könyvekkel szemben Rein fogalmazta meg először félreérthetetlenül a pedagógiai-pszichológiai követelményeket. Alapvetőnek tartotta – és ez pedagógiai rendszerének felfogásából következett –, hogy az olvasmány tárgya, stílusa, rendszere történetiségében a gyermek képzeletvilágához kapcsolódjék és annak megfeleljen. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha gyermekien őszinte, egyszerű és fantáziagazdag, ha az erkölcsi ítélőképességet fejleszti, ha a természettudományok és a társadalomtudományok területéről egyaránt választ témát és feldolgozásában ismeretterjesztő jellegűen tanulságos, érdekes, ha maradandó értékeivel megragadóan csábít olvasásra, és végül mély élményeket kelt, amelyek az érdeklődés sokoldalúságának forrásai."

A reini koncepció didaktikai továbbfejlesztését nyomon követő kutató Kármán Mór és Neményi Imre nézeteire irányítja figyelmünket a szerző. "Kármán úgy látta, hogy az olvasás fejlesztése folyamatos tanulási feladat... Az irodalmi példák, remekművek elemzéséből le lehet vonni az elvont nyelvtani és stilisztikai szabályokat. Ezt képviseli a kötelezőolvasmány-rendszer... Az olvasmányok 3+3+2-es tagozódásában vannak főolvasmányok, ajánlott olvasmányok és magánolvasmányok." Neményi a "tanulási célzatú olvasást illetően megismétli Apáczai Csere János tanácsát, különösen aláhúzza a jegyzetelés fontosságát... Az iskolai könyvtár leghatékonyabb működési formájának az osztálykönyvtárakba tagozódást tartotta. Ez a pedagógiai kezelésnek sarkalatos pontja; szolgáltatásai így lehetnek a leghatékonyabbak, mert a könyvek mindig kéznél vannak, és az osztálytanító ismeri legjobban a növendékeket, tudja, hogy melyiknek milyen könyvet lehet adni. Felhívja a figyelmet a tantárgyakhoz kapcsolódó könyvekre, és nyomon tudja követni és ellenőrizni a tanulók olvasását."

A több mint 300 éves múltra tekintő magyar nyelvű olvasástanítás módszereit tömör jellemzéssel sorakoztatja egymás után a szerző a történetiséget követve. (A globális módszerről mondtak némi helyesbítést kívánnak. Nem mondhatjuk, hogy hazánkban ez lépett a fonomimika helyébe. A kötet újabb kiadása esetén a tantervekről, tantervi utasításokról szóló részben is pontosítani kell a tényeket ezzel kapcsolatban. A rendkívül szűk keretek között folytatott kísérlet után tankönyv nem készült a globális módszerhez. Az 1946-os tanterv Útmutatója azért ismerteti, mert csak ez nem szerepelt az előző Útmutatásokban. Alkalmazása nem kötelező. Tankönyv hiányában nem is terjed el. A globálisból kifejlesztett úgynevezett kibontó módszer kétévi kísérlet után megszűnik. A fonomimikát lényegében – országos gyakorlatban – a hangoztató elemző-összetevő módszer váltotta fel. Megjegyezhetjük, hogy a fonomimika igen nehezen adta fel hadállásait.)

Napjainkban többféle módszer él egymás mellett. A kutató figyelemre méltó megállapítása, hogy a módszerek megítélésében az ábécéskönyvek értékelésében hagyományosan nagy a bizonytalanság, ennek indokát a következőkben látja:

- A módszerújítók vagy -javítók nem építettek a már felhalmozott tapasztalatokra.
- Az utolsó 100 évben feltárt pszichológiai vonatkozásokat csaknem teljesen figyelmen kívül hagyta a módszertan.
- Bizonyos főhatósági intézkedések gátolták a fejlődést.
- A tanítói szakképzés hiányosságai is befolyásolták a permanens módszerfejlesztést.

A módszerek taglalását a tantervek és tantervi utasítások áttekintése követi a könyv. Ebből az is kitetszik, mikor hogyan érvényesülhetett a pedagógusok módszerválasztási szabadsága. Lehetőségét tantestületi és tankönyvellátási körülmények korlátozzák sok esetben. Sajnálatosan igaz a téma zárómondata: "Nincs megbízható támpont arra, hogy a választást mennyiben befolyásolta és határozta meg a pedagógiai tudatosság, az egyes eljárások előnyeinek, hátrányainak a mérlegelése." Az is tény viszont, hogy "a választhatósággal erősödött a pedagógus invenciója is".

Rámutat a szerző a követelményrendszer és a teljesítmények statisztikája közötti összefüggések bizonytalan voltára is. Határozottan állítja azonban: "Ismerünk és alkalmazni tudunk két korrekten egybevágó statisztikai eljárást: az osztályzat-statisztikát, amelyre a tanügyigazgatási statisztikai rendszer épült, s az önbevalláson alapuló népszámlálási statisztikát." Ezekre alapoz-

za következtetéseit programja előkészítésekor. Ezek elemzéséből állapítja meg, hogy napjainkban az iskola évente 1000-1500 fővel újratermeli az írástudatlanságot. E felismerés a következő problémák felvetésére készíti a kutatót: "Vajon milyen következtetésre juthatunk, ha összevetjük az oktatás – a korábbi időkhöz képest kétségtelenül jobb – tárgyi és személyi feltételeit az oktatási folyamat stagnáló vagy alig jobb végeredményével? Ha az iskolában jobbak a metodikai feltételek, de nem jobb az olvasástudás? ... Melyek a retardáló tényezők? ... Mi eredeztethető pedagógiai műhibából? – E kérdésekre a választ csak együtt találhatják meg kutatók és gyakorló pedagógusok.

A III. fejezet tanúsága szerint Arató Ferenc az olvasás pedagógiájának kimunkálásához az élettani és a pszichológiai alapok feltárását is nélkülözhetetlennek tartotta.

Élettani mozzanatok címszóval az olvasó szem sajátos mozgását, a látás és a percepció viszonyát vizsgálja az olvasási folyamat lényegének megismeréséhez. Felhívja a figyelmet az egyéni különbségekre, illetve arra a tényre, hogy általában 14-16 éves korra állandósulnak a szem olvasási tulajdonságai, addig fejleszthetők. Műszeres vizsgálatokkal bizonyított, hogy a gyenge olvasók szemmozgásmintái a szöveg jellegétől függetlenül maradnak, mindig egyformák. Kiterjed a szerző érdeklődése a látási, hallási és beszédszervi analizátorok együttműködését, kölcsönös kontrollját ellenőrző kísérletekre is, különös tekintettel

- az olvasás alatti szellemi tevékenység mozgásgerjesztő hatására,
- a néma és a hangos olvasás folyamatdinamikájára,
- a fonetikai és vizuális asszociáció viszonyára.

A kísérleti vizsgálatok alapján szűri le, hogy bár az olvasástudást a néma olvasásra kell alapozni, az érzékleti asszociációk kialakításához, megszilárdításához, a belső hallás kifejlesztéséhez, valamint az olvasás helyességének ellenőrzéséhez nélkülözhetetlen a hangos olvasás.

A pszichikai mozzanatok című részegység témái a következők:

Figyelem és érdeklődés;

Az emlékezés tényezői – az emlékképek asszociatív kapcsolata;

Szópercepció, perceptuális olvasás;

Szemiotika az olvasásban;

Kognitív organizáció-olvasástudás vizsgálat;

Intellektuális élmény, katarzis, az olvasás szokása.

Sajnálatos lenne, hogy a gyakorló pedagógusokat elidegenítenék a címekben szereplő terminus technicusok, illetve az idegen szavak gyakori előfordulása egyes szövegrészekben. Elgondolkodtató kell legyen minden pedagógus számára pl. az a kísérleti megfigyelési tapasztalat, hogy 6-8 éves korban a koncentrálóképeség maximális időtartama nem haladja meg a tíz percet sem, 18 éves korra érheti el a húsz percet rendszeres gyakorlás eredményeképpen. Egyéni indíttatásból általában csak 8-9 éves kortól figyel az olvasó gyermek koncentráltan a tartalomra.

Fontos tudnivaló, hogy a folyamatos olvasás alapja az emléknymkincs rögzítettsége és felidézhetőségének készenléti állapota; a sorok és a szövegoldalak kiolvasásában az érzékleti és a gondolati asszociatív kapcsolatok együttesen működnek közre.

Tankönyvírók számára megszívlelendő az a felismerés, hogy az emlékezésben az asszociatív kapcsolatok mellett jelentős hatású pl. "a szó információs tartalma, a mondatstruktúra, a mondatkapcsolatok, a logikai, szemantikai összefüggések, a nyelvi struktúra." Longitudinális pszichológiai vizsgálatok pedig azt is kimutatták, hogy az olvasástanulás kezdeti fokán a szintaktikai készségek fejlettebbek, mint a szemantikaiak.

A szópercepciót információegységként értelmezzük. A szerző szemléletes példákkal mutatja be, milyen jelentősége van az egyes szavak információértéke szempontjából az olvasó "mélyrétegi" szókincsének. Példái meggyőzően bizonyítják a szópercepció és a perceptuális olvasás egymásra épülését. – Az összetett jelrendszerek perciepiálása bonyolultabb, mint a hagyományos szövegeké, napjaink gondolatközlési formái azonban megkövetelik folyékony olvasásukat, ezért kapcsolódik a szemiotika is e kutatási témához.

Az olvasás eredményességét általában a gyorsaság és a szövegértés mennyiségi és minőségi mutatói félmjelzik. Kifejleszhető egy gyorsaság, amelyben optimalizálható a figyelemlkoncentráció a szavak jelentésére és a szövegösszefüggések átlátására. (Különösen ebből a szempontból tekinthetjük közérdekűnek a kötetben közreadott mérési eredményeket.)

A kognitív organizáció-olvasástudás gondolategység alkotást, ismeretrendszeresítést feltételez. Ki kell emelnie az olvasónak a lényegest, hogy a számára szükséges (vagy előírt) gondolatstruktúrát megalkothassa, illetve kiegészíthesse. Tehát a szelektálás és a strukturálás az olvasás értés sarkalatos mozzanata, s lényeges – a már említett – optimális gyorsaság kifejlesztése. A gyorsolvasás öncélú fejlesztésétől óva int a szerző, s a vizsgálati metodológiák buktatóira is felhívja a figyelmet ezzel összefüggésben.

Sajátos szellemi produktumnak tekinti az olvasást. Pedagógiai művészetnek minősíti a tanulók aktív, műértő olvasóvá fejlesztését. Rámutat, hogy az olvasás nyelvi élménye, az ismeretek

birtokbavételének intellektuális élménye, a katarzis élménye egyaránt hozzájárul a rendszeres olvasás igényének, az egyéni olvasásszokásnak a kialakulásához. Megtervezésükről, befolyásolásukról csak feltételezések alapján szól a kutató. Ellenőrzött bizonyítékok nélkül is elfogadjuk azonban a könyvészeti ismeretek szükségességére vonatkozó állítását.

A következő témaegységben már a didaktikai programalkotás lényegével, alapelvek, módszerek, eljárások mérlegelésével foglalkozik. Ismerteti az "olvastató" tankönyv didaktikai koncepcióját:

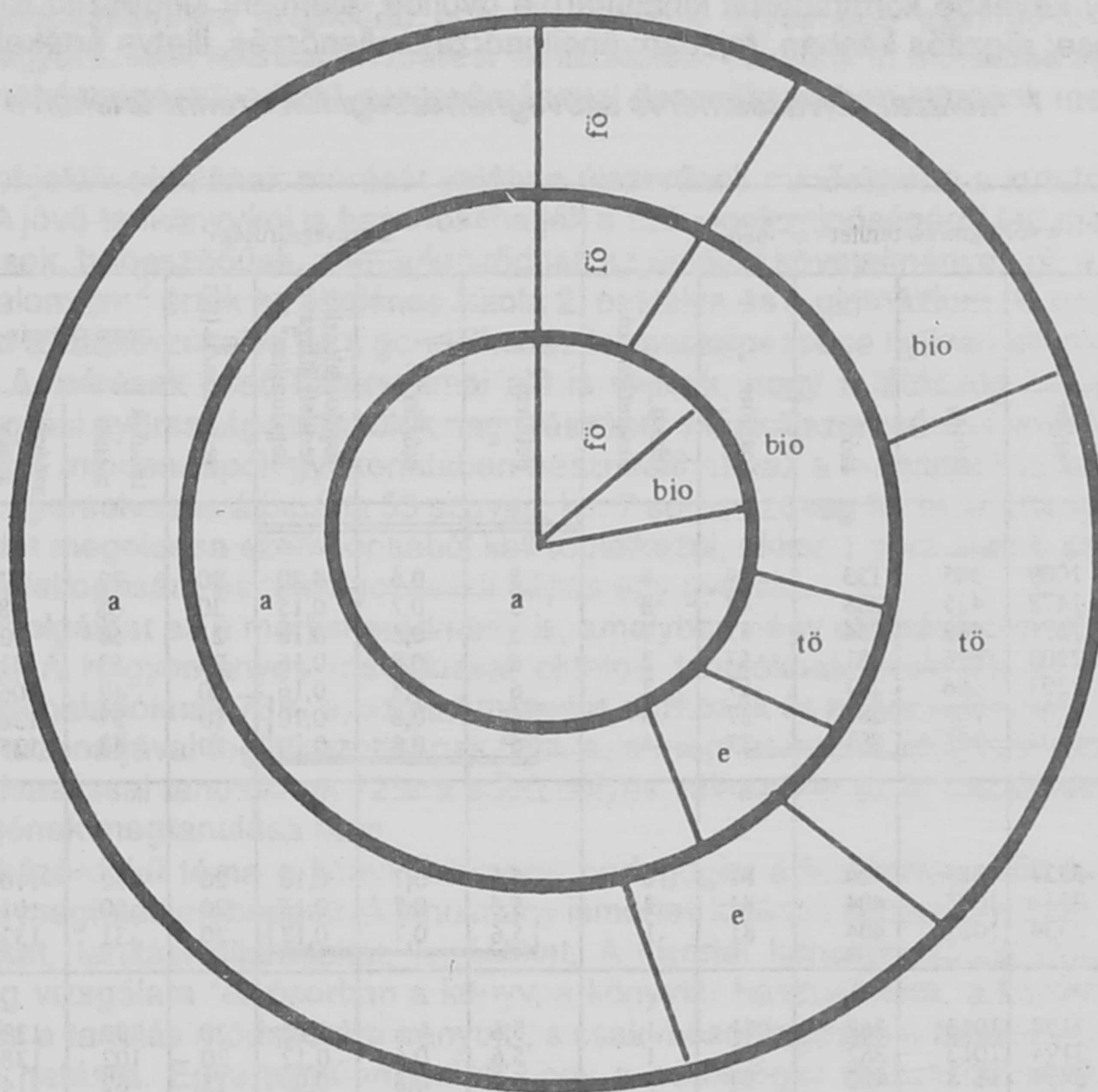
- "Tálalja" a tanulás programját: a szövegelemzést, a szófejtést, szóértelmezést, definíciókat.
- Eredeti forrásból merít ismereteket a tanuló.
- Ismeretanyaga követelményorientált, de alternatívát is kínál a cél eléréséhez.
- Lehetőséget ad s egyúttal követelményt is támaszt a tartalom adaptálására, összekapcsolva azt a rögzített ismeretek szöveges megfogalmazásával és írásbeli kifejezésével.

A tankönyv kötelező szerkezeti elemei a következők: érthetően definiált fogalomrendszer, tankönyvi értelmező szótár, eligazító és továbbolvasztató bibliográfia, munkafüzet témákhoz kapcsolt feladatokkal és tanulást vezető eligazításokkal, valamint szöveggyűjtemény.

Nemcsak könyvtárosok hasznosíthatják azokat az iskolai könyvtárakra vonatkozó kritériumokat, amelyeket a szakértő kutató felsorol. Minden pedagógus számára szóló üzenet az az igénye, hogy az iskolai könyvtár a tanuló munkahelye is legyen egyben.

Külön fejezetben olvashatunk a nyitott és alternatív tanulási program koncepciójáról. A szerző tanulási programja három irányú megközelítésben szerveződött: a tudományoknak a logikáját tartották meg a tantárgyakban (nem a rendszerüket másolták); a tanulók érdeklődésének fejlődését követve az ismeretszerzés eszközeinek az elsajátítását tekintették központi feladatnak; tervszerűen építettek a környezeti tényezőkre.

Az anyanyelvi tudatosságot minden "olvastató" tantárgyban érvényesítették.



1. ábra A rétegződés diagramja

Jelmagyarázat:

a = anyanyelvi szókincs; fő = földrajzi fogalmak; bio = biológiai fogalmak; tő = történelmi

A bevezető szakaszban (az 1. osztály első félévében) a tanulás technikai elemeinek az elsajátítása a fő feladat. az ábécétanulást a programhoz készített kísérleti tankönyv vezérelte. Az úgynevezett alsó tagozati szakaszban (a 3. osztály végéig) a nyelvhasználat tudatosítása szempontjából az anyanyelvi ismeretkör szükségképpen jelentősebb szerepű, mint a környezet-

ismeret olvasással is elsajátítható témái. Mindemellett a kutatás igen fontos tanulsága volt, hogy a szaktárgyi oktatás hatékonyságát a szaktárgyi olvasás megtanítása alapozza meg. Az átmeneti szakasz (4-5. osztály) vezet át a tényleges szaktantárgyi tanulásba. Ismeretanyagát szöveggyűjteményben kapták meg a tanulók munkáltató olvasókönyvük mellé. Összeállításában a szakszerűség, az életszerűség és az irodalmi érték hármasságát követelménye érvényesült. Pontos számadás készült a tantárgyi fogalomrendszeréről. (A tanulmányból kiemelt diagram ezt mutatja. 1. ábra)

Általánosságban az olvasás feladatrendszere mindegyik szakaszban a fogalmak tervszerű fejlesztését és a szókincs gyarapítását öleli fel. Mivel az olvasottak gondolati tartalma lényegesen befolyásolja az olvasás ütemét is, a szövegértést is, esetenként elengedhetetlen a jelrendszer és a logikai-frazeológiai sajátosságok tudatosítása egy-egy szaktárgy tanulásának megalapozásául. (Itt jegyezzük meg, hogy a szaktantárgyi szakasz – a 6-8. osztály – tanulási programját már nem próbálhatta ki a kutató.)

A program iránymutató alapelveinek megtartása mellett bármely igazoltan hatékony módszer, eljárás elvezethet a kitűzött célhoz, de a szerző szavai szerint: "Megfelelő eredményt a tervszerűségtől és a rendszerességtől várhatunk. Ennek útja-módja a hosszú távú tanítási-tanulási program, ahol a tananyag éves menetrendjében a kötelezőség és a választhatóság elve alapján tárgykörökhöz csoportosítva vannak felsorolva a könyvek, olvasmányok. Ez az a hosszú távú oktatási szituáció, amelyből kiindulva a tanuló a tanulási-olvasási feladatát megtervezheti és megvalósíthatja." Az eredményesség megítélésében azonban figyelembe kell venni, hogy a rendszeres tanulás-olvasás igénye, az önképző képesség csak hosszabb távon alakulhat ki optimális körülmények között is.

A problémamegoldó olvasás fejlesztésével – úgy vélem – a programtól függetlenül is foglalkoznia kellene minden "olvasztató" pedagógusnak. A munka folyamata a következő elemekből állhat: olvasztató tanulási feladat (bármely tankönyvhöz kapcsolódóan); a feladat önálló megoldásához szükséges kiegészítő irodalom választhatósága (a tanulók fejlettségétől függően meghatározott vagy kevésbé körülhatárolt kínálattal); a gyűjtött, elemzett kiegészítő ismeretek önálló rendszerezése; rögzítés írásban, rajzban; önellenőrzés, ellenőrzés, illetve értékelés.

1. táblázat. Olvasásmérés szövegnehézségi fok szerint értékelve

Osztály	a szövegmező terület cm ² -ben						a szövegsűrűség						Tartalmi fel- dolgozás	
		betűhely	szótag	szó	fogalom	jelzett ismeretlen szó	betű/cm ²	szó/cm ²	fogalomeloszlás területi átlaga: fogalom/cm ²	redundancia (%)	néma olvasás		tanulók száma	időátlag perc- ben
											tanulók száma	szó/perc átlag		
általános iskola														
2.	193	1009	305	133	39	8	5	0,6	0,20	30	72	52	54	21
3.	289	1472	435	208	44	8	5	0,7	0,15	20	68	88	52	22
4.	328	1671	488	254	53	7	5	0,8	0,16	21	60	93	46	21
5.	350	2203	696	281	57	2	6	0,8	0,16	20	53	131	37	19
6.	350	2203	696	281	57	2	6	0,8	0,16	20	49	106	35	20
7.	366	2207	708	281	37	5	6	0,8	0,10	10	57	136	37	20
8.	366	2207	708	281	37	4	6	0,8	0,10	10	53	125	35	20
szakmunkás- képző														
1.	595	3334	1085	404	81	2	5,6	0,7	0,13	20	52	110	21	18
2.	595	3334	1085	404	81	2	5,6	0,7	0,13	20	60	101	—	—
3.	595	3334	1085	404	81	1	5,6	0,7	0,13	20	31	132	—	—
gimnázium														
1.	561	3194	1013	362	71	1	5,6	0,6	0,12	20	109	128	41	18
2.	561	3194	1013	362	71	1	5,6	0,6	0,12	20	102	138	66	20
3.	552	3454	1118	422	54	4	6,2	0,8	0,09	13	82	114	63	20
4.	552	3454	1118	422	54	4	6,2	0,8	0,09	13	80	141	51	20

A tanulási folyamat differenciált vezetésének sikeressége a pedagógus felkészültségének függvénye, bármelyik tanítási-tanulási technika alkalmazására kerüljön sor. E tekintetben a kutató három feltételt emel ki: 1. Legalább egy témára kiterjedően előre kell megszervezni a tanulás szituációját a spontán szükségessé váló módosítás lehetőségét fenntartva. 2. A lépcsőzetesen emelkedő feladatokat már az óra elején kapják meg a csoportok. 3. Nem maradhat el a tanulónkénti folyamatos és összefoglaló értékelés. (Ez alapozza meg az egyes csoportok átlépését is.)

1970 és 1982 között a folyamatvezérlés három kísérleti modellje alakult ki. Ezekkel foglalkozik a IV. fejezet.

A kísérlet problémái alcím alatt az olvasó először a fő jellegzetességekkel találkozik. Ezek közül igen fontosnak tetszik, hogy a pedagógiai kísérlet feltételei kettős szerepűek: nemcsak a végeredmény meghatározói, hanem egyúttal a fejlesztés tényezői, s e kétféle vonzás egymással kölcsönhatásban áll.

Átlagos feltételek között működő iskolákban tekinthető reálisan értékelhetőnek minden közoktatási kísérlet. Ezt a követelményt természetesen tiszteletben tartotta Arató Ferenc is, de arról nem mondhatott le, hogy a kísérletben részt vállaló pedagógusok alkotómunkára való készsége átlagon felüli legyen.

A kísérlet realitásának korrekt értékelésére, a belső fejlesztés megalapozására a programban az ellenőrzés-önellenőrzés négy fő területen folyt. Megvalósult a teljesítmény mérésében, a tankönyvben végzett önálló munka elemzésében, a fáradékonyság mérésében, a nevelők és az igazgató beszámolójában.

Előzetesen 8-18 éves iskolások olvasástudásáról reprezentatív felméréssel szereztek helyzetképet. Az ismert, megszokott típusú mérések helyett összetettebb szempontsört alkalmaztak. Ez a következőképpen alakult: szövegből való kiindulás tipográfiai jellemzők figyelembevételével; fiziológiai, térszemléleti látáselmzés; az értelmes és gyorsolvasás mérése mellett az olvasás "megjelenési formája"; az olvasásnak mint a tanulás eszközének a teljesítményértéke.

A mérésmetodológia iránt érdeklődő nevelők, kutatók figyelmébe ajánlhatjuk a kötetben elemzéssel, magyarázattal közreadott mérési táblázatokat. Lássunk itt mutatónak egyet, amelyben a szöveg nehézségének adatai a teljesítménnyel összefüggésben jelennek meg. (1. táblázat)

Az olvasás objektív oldalának mérését valóban újszerűnek minősíthette a kutató munkálatai időpontjában. A jövő tankönyvírói is hasznosíthatják a szövegek minőségéről tett megállapításokat: terjedelmesek, bőbeszédűek, nem tükröződnek az életkori követelmények pl. a betű/cm², a szó/cm², a fogalom/cm² érték az általános iskola 2. osztálya és a gimnázium IV. osztálya között csökkent, holott a látásérzékelés és a gondolkodás felvevőképessége nyilván ellenkező tendenciát követel. – A mérések felső határszámai azt is sejtetik, hogy a látószög befogadója és a szemmozgás ugrási gyorsasága a tanulók nagy részénél akár kétszeresére is emelhető tervszerű fejlesztéssel. A mindennapok gyakorlatában hasznosítható az a megállapítás is, hogy nyolc-éves korban "a gyorsolvasás átlagába 53 szavas, kb. 7 soros szöveg fér bele. Ha egy szöveggel a tanulási feladat megoldása szempontjából kell foglalkozni, akkor 1 perc alatt 6 szó, illetőleg 2 fogalom értelmi felfogására és feldolgozására képes egy gyermek".

Tanulságul szolgálhat az a mérési eredmény is, amelyben négy oktatástechnológiai variációt vetettek egybe. A hagyományos metódussal oktatott tanulóknak csak 5%-a, az oktatófilm bekapcsolásával haladóknak 73%-a, az audiovizuális eszközök és információhordozók maximális összetételű arzenáljával foglalkozottaknak 55%-a, a meghatározott könyvtári feltételek birtokában önálló olvasással tanulóknak 72%-a adott helyes válaszokat az 5. osztályos élővilág hat tanítási egységének megtanulása után.

Ugyancsak közérdekű téma a könyvtárismeret pedagógiai adaptációja, még ha azóta más programokba is megfelelően beépült. A tanulmány ismerteti kísérleti ismeretanyagát, az alkalmazott módszereket, tanítási eljárásokat, fogásokat. A kísérlet koncepciójának megfelelően az eredményesség vizsgálata "elsősorban a könyv, a könyvtár használatára, a könyvtárismeretek elsajátítására és a tanulás módszerére irányult", s csak másodlagosan a tanulmányi eredményben jelentkező hatásra. Egyértelműen kitűnt, hogy a pedagógiai célzatú könyvtári ismeretek tízéves korig a tanulók háromnegyed részénél biztonságosan kialakíthatók.

Gimnáziumi tanulók körében végzett összehasonlítások kis létszámú mintavétellel történtek, ezért a kutató igen mértéktartóan értékeli kedvező ténymegállapításait. Bár nem új tapasztalat, mégsem fölösleges kiemelten megismételni, hogy a pedagógusok olvasásra ösztönző, olvasást értékelő magatartása igen jelentős hatásúnak bizonyult a nyomkövető vizsgálatok tanúsága szerint.

A túlterhelés szempontjára is kiterjedt a vizsgálat. A táblázatban rögzített adatok alapján nyilvánvalóvá vált, hogy a kötelező olvasási program fokozta a szórakoztató olvasás iránti érdeklődést is. A kontrollosztály 30%-ával szemben a kísérleti osztályok tanulóinak több mint

2. táblázat. Az integrált blokk fogalomrendszerének rétegződése*

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

x A feldolgozott fogalmak részletes felsorolását is elvezetem egy előtanulmányban
xx Az 5. osztály tananyagának felépítése nem teljes, a második félév nagyrészt kitöltetlen maradt.

70%-a nem érezte túlterhelőnek a tanórán kívüli olvasást, amely tanulásserkentő tényezőként is bevált. A tanulmányi átlag alakulásával kapcsolatban is igen korrekt summázatot kapunk a kutatói beszámolóban: "Az olvasási program teljesítése nem járult hozzá lényegesen a tanulmányi eredmény javításához. Nincs elégséges alapom annak a kijelentésére, hogy a tanulási módszert lényegesen javította. A táblázatok túlnyomó többségénél ugyan több kedvező jelet sikerült érzékeltetni, de végző kicsengésükben ezek részeredményeknek tekintendők."

Az utolsó fejezetben az olvasástanulás pedagógiai rendszerével ismerteti meg a szerző. E rendszer tartalmi felépítésére jellemző, hogy programja és célkitűzése több tantárgyhoz kötődik és iskolán kívüli tényezőket is figyelembe vesz. A cél- és feladatrendszert komplexen állítja fel a nyelvi tudás, a nyelvhasználat megalapozásában és fejlesztésében. Az érvényes tanterv keretül szolgál. A kutató az elérhető teljesítmény szempontjából igen nagy jelentőséget tulajdonít a didaktikai kínálatnak.

A komplexitás és a tantárgyi integráció történetiségéből azt a következtetést vonta le, hogy a tudományok és a tanterv viszonyát az integrálásnak éppúgy meghatározó jelleggel kell befolyásolnia, mint a differenciálódásnak. Programjában a tantárgyi integráció alapját az egységes foglalkozási rendszerbe foglalt komplex ismeretanyag és a tanulás életszerűsége együttesen adta.

A kutató javaslata szerint: "Évi 3-4 téma önálló olvasásra épített feldolgozásán együttesen lehetne mérni a tájékozódóképességet és a produktív, kommunikatív tudásszintet. S ha nem esetleges, elszigetelt jelenség maradna, hanem több tantárgyat átfogó kisebb-nagyobb komplexitással, de kellő egyöntetűséggel, következetességgel valósulna meg, a tanulási fegyelemben, módszerben, a teljesítményben minőségi javulás következne be. A kísérletet vállaló iskolák mindegyike példa rá."

A kísérleti iskolákban bevált program átgondoltságát, tudatos anyagkezelését híven tükrözi. Az integrált blokk fogalomrendszerének rétegződését bemutató 2. táblázat.

Kísérlet tervezésével foglalkozók sokat meríthetnek a kísérleti szituáció feltételeinek, a szervezési problémáknak az ismertetéséből. A kidolgozott strukturális módszer megalapozottsága ugyancsak mintaértékű.

A mérések sokoldalúságára már a megelőzőkben felhívtam a figyelmet. A beszámoló utolsó fejezetét számos táblázat gazdagítja.

Arató Ferenc alkalmazott jellegű kutatásának témáját a hatvanas-hetvenes évek közoktatási

problémái adták, s az oktatási rendszer belső fejlesztésére irányult. Tapasztalatainak közreadásával lehetővé tette szélesebb körben való hasznosításukat. Kutatói szemléletének megismerése, több évi munkásságának reális summázata elméleti és gyakorlati munkát folytató szakembereket egyaránt hasonló alkotó tevékenységre ösztönözhet.

Arató Ferenc: Az olvasás pedagógiája, Akadémiai Kiadó, Bp. 1991.

HEGEDŰS FERENCNÉ

Erkölcskódexet!

A társadalmi folyamatokat figyelő ember számára már a nyolcvanas évek elején világossá vált, hogy a nagyon szépen formába öntött szocialista erkölcs, amely egyébként téziseiben igen-igen hasonlított a görög embereszményhez, valamint a bibliai parancsolatokhoz, gyakorlatilag megvalósíthatatlan. Erre az időre már kiderült, hogy a szocialista típusról készült elméleti konstrukció senkire sem alkalmazható.

Aki ezidőtájt középiskolai osztályfőnökként működött, állandóan szembetalálkozott az általa hivatalból hirdetett elvek és a gyakorlati tapasztalatok között tátongó szakadék tényével. E cikk írója 1983-ban, egy nevelési értekezleten szóvá is tette a pártkiküldött előtt az értékhierarchia összeomlását, s még ma is hallja, milyen felháborodva tiltakozik a kerületi főelvtárs még a feltevés ellen is.

Abban az ideológiai vákuumban, amely 8-10 éve létezik, nevelésünkben az ún. "örök" emberi értékekre hagyatkozhattunk, amelyek a Biblia óta érvényben vannak. Ám az ideológiától teljesen megfosztott, társadalmilag alig igazolható erkölcsi nézetrendszer egyre kevésbé volt elfogadható az ifjúság számára. Még az átlagdiák is állandóan tamaskodott ilyen intelmek hallatán: minőségi munkád a legfőbb érték a társadalomban; akkor érvényesülsz igazán, ha sokat tanulsz; akkor leszel boldog, ha a nemi erkölcs normáit betartod stb. Már nem volt előtte a "szocialista" címke, de a tény nem változott, elmélet és gyakorlat szakadéka látványosan megmaradt.

Így érkeztünk meg a rendszerváltáshoz, melytől éppen az egységes és értékelvű erkölcsi nevelés megteremtéséhez múlhatatlanul szükséges új ideológia kimunkálását vártuk, melynek alapján erkölcsi kódexet lehetett volna kidolgozni, és végre "gyakorlatazonosan" átadni az ifjúságnak. Az, ami ehelyett van, egyenesen kétségbeejtő. Lelepleztük a történelmi hazugságokat, hogy újfajta hazugságokat teremtsünk helyettük. Végképp elvetettük a régi erkölcsöt, de egyetlen fórumon sem találkozunk azzal a törekvéssel, hogy egy demokrácián alapuló, a keresztény értékekhez is visszanyúló, szabadságközpontú gondolkodás erkölcsi alapjait kidolgozzuk. (Még a történelem tantárgy problémáival csak-csak foglalkozik a rendszerváltás pedagógiája, de pl. egyetlen írást sem olvashattunk arról, milyen követelményeket támaszt az új helyzet a XX. századi magyar és világirodalom tanításában.)

Könnyű azt mondani, hogy okos tanár eddig is megtalálta a helyes súlypontokat, de ki meri azt állítani, hogy minden tanár okos? Vagy: hogyan beszéljünk a családi élet harmóniájáról akkor, amikor a szocialista hajsza szétverte a családokat, s elvált szülők gyermekei hallgatják az ideális családmódról szőtt álmokat.

Alapigazságok azonban nem változnak semmilyen rendszerváltozással sem. Tehát érvényes, hogy a tanár minden mozdulatával, megnyilatkozásával nevel, emberségre vagy éppen embertelenségre tanít, értékeket közvetít vagy éppen helytelen nézeteket szuggerál. Nem volna-e múlhatatlanul szükséges újragondolni azt, mi a munkaerkölcs, mi a nemi erkölcs, mi az emberi tartás, az életerkölcs fogalma ebben a se kapitalista, se szocialista, se piacgazdálkodó, se tervgazdálkodó mai társadalomban?

Mire neveljünk: munkavállalót formáljunk-e, akit a munkanélküliség fenyeget, vagy vállalkozót, akit a bukás veszélye? Tanulásra buzdítsunk, műveltségszerzésre vagy az üzleti szellem elsajátítására? Mikor teszünk jót és kinek teszünk jót? Mit mondjunk az emberi boldogságról? Mit a házasságról és a gyermekről? Mit az abortuszról és mit a halálról? Mit a múltból és mit a jövőről? Mit a tartásról és mit a becsületről? Mit a demokráciáról és mit a zsarnokságról? És egyáltalán: mit mondjunk a mai Magyarországról? Hazáról és hazaszeretetről? (1987-ben IV. gimnazista osztályom tanulói két kivétellel gondolkodás nélkül állították, hogy fájdalom nélkül hagynák el hazájukat a jobb életért.)

Igen, tudom: vannak válaszok, emberi becsületem szerint én is felelek tanítványaim minden