

57096

158

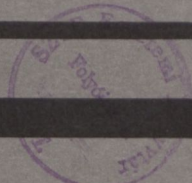
5

iskola

XI. évfolyam, 2001. május

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

2001Máj18



Andor Csaba
tudományos munkatárs,
Petőfi Irodalmi Múzeum,
Budapest

Arató László
tanár, a Magyar tanárok
Egyesületének elnöke,
ELTE, Radnóti Miklós
Gyakorló Gimnázium,
Budapest

Bajor Zoltánné
tanár, Miskolc

Bánfi Ilona
tudományos munkatárs,
csoportvezető, KAOKSZI-
EK, Monitor Csoport

Bókay Antal
tanszékvezető egyetemi
tanár, PTE BTK, Pécs

Boldizsár Ildikó meseku-
tató, a Nemzeti
Tankönyvkiadó főszer-
kesztője, Budapest

Cs. Czachesz Erzsébet
egyetemi docens, SZTE,
Pedagógiai és
Pszichológiai Intézet,
Szeged

Cserhalmi Zsuzsa
tankönyvszerző, oktató,
ELTE Irodalomtörténeti
Intézet,
irodalmi vezető,
Korona Könyvkiadó,
Budapest

Domokos Zsuzsa
tanár, Semmelweis
Egészségügyi
Szakközépiskola,
Budapest

Felvégi Emese
tudományos munkatárs,
KAOKSZI-EK, Monitor
Csoport, Budapest

Gereben Ferenc
művelődésszociológus,
Pázmány Péter Katolikus
Egyetem, Budapest

Golnhof Erzsébet
művelődésszociológus,
Pázmány Péter Katolikus
Egyetem, Budapest

Horváth Zsuzsanna
tudományos főmunkatárs,
KAOKSZI-EK, Érettségi
Csoport vezetője,
Budapest

Horváthné Papp Ibolya
szaktanácsadó, Szekszárd

Jankay Éva
tanár, Bányai Júlia
Gimnázium,
Kecskemét

Kegyesné Szekeres Erika
magyar-német tanár,
Miskolci Egyetem, Német
Nyelvészeti Tanszék,
Miskolc

Krolopp Judit
tudományos munkatárs,
KAOKSZI-EK, Monitor
Csoport, Budapest

Nagy Attila
pszichológus, szociológus,
olvasáskutató, a Magyar
Olvasástársaság elnöke,
Országos Széchényi
Könyvtár, Budapest

Nagy Miklós Mihály
katonai szakíró,
egyetemi docens,
Zrínyi Miklós
Nemzetvédelmi Egyetem
Hadtudományi Kar,
Hadászati Tanszék,
Budapest

Pála Károly
igazgató, Fővárosi
Pedagógiai Intézet,
Budapest

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:

Géczi János

E-mail: geczi_janos@matavnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály E-mail: H7942and@ella.hu

Csányi Erzsébet (Újvidék)

E-mail: csanyie@ptt.yu

Kamarás István

E-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László

E-mail: kojanitz.laszlo@om.hu

H. Nagy Péter E-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás

olvasószerkesztő

E-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Trencsényi László E-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén E-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**

E-mail: blaize@freemail.hu

Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**

E-mail: slaszlone@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:

Tóth József rektor

Szerkesztőség:

Pécsi Tudományegyetem,
Iskolakultúra szerkesztőség,
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Telefon/fax:

(06-72) 501-578;

E-mail: geczi_janos@matavnet.hu

WWW: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Levél-
és Hírlapüzletági Igazgatóság, valamint
egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül,
illetve az LHI-nél. Előfizetési díj
számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam
3600,- Ft.) Megjelenik havonta.
Lapunk példányai megvásárolhatók az
OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.),
a Mentor Könyvesboltban
(Budapest VII., Lövölde tér 7.),
a Pedagógus Könyvesboltban
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.),
az Osiris Könyvesboltban
(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.),
a Könyv- és Jegyzetboltban
(Szeged, Dugonics t. 12.),
a BUCH Jegyzetboltban
(Szeged, Erdő u. 4.) valamint az
Írók Könyvesboltjában
(Budapest, VI. Andrássy u. 45.) is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás:

**Molnár Nyomda és Kiadó Kft.,
Pécs**

Lapzártá: 2001. április 15.

Vári Péter – Andor Csaba – Bánfi Ilona – Felvégi
Emese – Horváth Zsuzsanna – Krolopp Judit – Rózsa
Csaba – Szalay Balázs
Felnőtt írásbeliség-vizsgálat 3

Cs. Czachesz Erzsébet
Ki tud olvasni? 21

Kegyessné Szekeres Erika
A fiúk és a lányok eltérő olvasási szokásairól 31

Szépe György
Nyelvpolitikai elvek a 21. század számára 38

Nagy Attila
Stagnálás, romlás vagy olvasásfejlesztés? 47

Gereben Ferenc
Olvasáskultúránkról – szociológiai nézőpontból 52

Bókay Antal
Határterület és senkiföldje 56

Boldizsár Ildikó
Olvasókönyvek az általános iskola 2., 3., 4. osztálya
számára 68

Cserhalmi Zsuzsa
Tankönyv és irodalomtanítás 71

Arató László
A szöveg vonzásában 75

Domokos Zsuzsa
Mit ér az ember, ha magyartanár? 78

Jankay Éva – Pála Károly
Iskolarendszer és irodalomtanítás Nagy-Britanniában 82

Rab Irén
Irodalomtanítás Németországban 93

iskolakultúra

01/5

Nagy Miklós Mihály

Egy tengeralattjáró-katasztrófa politikai földrajza 97

Pelles Tamás

A fiumei Tengerészeti Akadémia 105

Bajor Zoltánné

Szerződés-kötés a tanulókkal 107

Horváthné Papp Ibolya

Az iskola környezeti nevelési programja 111

Golnhofer Erzsébet

Minőség és oktatásmenedzsment 116

(Éva Balázs – Fons van Wieringen – Leonard Watson
[szerk.]: *Quality and educational management. An
European issue*)

Satöbbi 119

Vári Péter – Andor Csaba – Bánfi Ilona – Felvégi Emese –
Horváth Zsuzsa – Krolopp Judit – Rózsa Csaba – Szalay Balázs

Felnőtt írásbeliség-vizsgálat

Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai

Az itt bemutatandó Nemzetközi Felnőtt Írásbeliség-vizsgálatot az OECD kezdeményezte, és a Kanadai Statisztikai Intézet (Statistics Canada), valamint az ETS (Educational Testing Service / Oktatási Teszt Központ, USA) szervezte. A vizsgálat hazai lebonyolítását az Oktatási Minisztérium felkérésére az Országos Köznevelési Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontja végezte 1997 és 2000 között.

Az eredmények, következtetések alapját a 2000 júniusában napvilágot látott nemzetközi összehasonlító elemzések adják. (1) A nemzetközi elemzések értelemszerűen nem térnek ki egy-egy ország sajátosságaira és nem tartalmaznak az egyes országokra kiterő részletes elemzéseket. Az eredmények ismeretében azonban világossá vált, hogy a mélyreható és összetett gondok további, hazai kutatásokat és elemzéseket kívánnak.

Ezek elvégzése a vizsgálatot végző hazai központban jelenleg folyamatban van, s 2001-ben olyan önálló tanulmánykötet összeállítását tervezzük, amely tartalmazni fogja a magyarországi eredmények összehasonlító elemzését a hazai viszonyok és jellegzetességek figyelembevételével (történeti, iskolatörténeti áttekintés, felnőttképzés, oktatásmódszertan, olvasástanítás, szociolingvisztika, munkaerőpiaci helyzet, szociológia stb.), illetve a témához kapcsolódó területek bemutatásával. Jelenlegi tanulmányunk célja tehát elsősorban a vizsgálat bemutatása és a nemzetközi eredmények elsődleges megismertetése.

Eligazodás a szövegtengerben

Az utóbbi évek során a fejlett ipari országokban a gazdasági teljesítmény szempontjából döntő tényezővé vált a felnőtt lakosság írásbeliségi, szövegfeldolgozási képessége (literacy). A rohamosan fejlődő és átalakuló gazdasági tényezők szükségessé teszik az egyes ember számára, hogy magas szintű írásbeliségi képességekkel rendelkezzen, hiszen mind a magánéletben, mind munka közben naponta szükség van nyomtatott szövegek értelmezésére. Így az írásbeliség a gazdasági érvényesüléshez és a mindennapi boldoguláshoz egyaránt elengedhetetlen.

Am ez a komplex képesség már rég nem definiálható csupán alapvető írás-olvasás képességként, a képességek birtoklásának olyan szintjeként, amelyet a fejlett országokban élő emberek legnagyobb része elér. Napjainkban az írásbeliség elsajátított szintje egyre inkább azon keresztül ragadható meg, hogy a felnőttek hogyan használják az írott információkat a mindennapi életben való eligazodáshoz. A vizsgálat alapfeltevése, hogy a felnőtteknek magasabb szintű írásbeli, szövegfeldolgozási képességekre van szükségük ahhoz, hogy megfelelően helyt álljanak a mindennapi – egyre komplexebbé váló – feladatok megoldásában; azok a munkák, foglalkozások pedig, amelyeknek ellátásához alacsonyabb szintű képességek is elegendőek, fokozatosan eltűnnek a munkaerő-piaci kereslet-kínálat rendszeréből. Ebből az is következik, hogy a felnőtt lakosság széles tömegeinek

nem megfelelő szintű olvasási és írásbeli képessége a nemzetek gazdasági és társadalmi összetartó erejének gyengüléséhez vezet.

Az írásbeliség állapotának fontosságát felismerve kezdeményezte az OECD e nagyszabású nemzetközi kutatást, amelynek elsődleges célja a fejlett országokban élő felnőtt lakosság írásbeli képességeinek felmérése volt. Emellett természetesen hasonló jelentőséggel bír a felmérésen belül a teljesítmények összevetése különböző háttértényezőkkel, mint például az iskolai végzettség, a szülők iskolai végzettsége, munkaerő-piaci státusz, a tanfolyamokon, továbbképzéseken való részvétel, továbbá az olvasási és az írással kapcsolatos szokások.

A kutatásban felmérni kívánt képesség az angol „literacy” kifejezéssel jelölt terület, amely a szótári meghatározás szerint írni-olvasni tudást, műveltséget, olvasottságot jelent. A felmérés kapcsán az OECD és a Statistics Canada megfogalmazott egy olyan definíciót, amely kifejezetten a vizsgálat szempontjából értelmezi ezt a kifejezést. Az olvasás-szövegértés, írásbeliség (literacy) tehát: „az egyén azon képessége, hogy megérti és alkalmazni tudja a nyomtatott információkat – mindennapi tevékenysége során: otthon,

A kommunikációs kultúrafontos mutatója, hogy az emberek által végzett munka milyen mértékben követeli a szóbeli interakciókon túlmenő információ-feldolgozó műveleteket: az olvasást, az írást és a számolást, rajzolást. Egy 1984–86-ban végzett kutatás adatai szerint az aktív dolgozók 31 százalékának a feldolgozott kommunikációs műveletek egyikét sem kellett gyakorolnia ahhoz, hogy munkával kapcsolatos feladatát el tudja látni. A kutatók ezt az adatot a gazdaság alacsony műszaki-technikai színvonalával és gyenge szervezetségével magyarázták.

munkában és a közösségi életben –, hogy elérje céljait, fejlessze tudását és javítsa lehetőségeit”. Ennek megfelelően a felmérés az olvasás- és szövegértési képesség gyakorlati alkalmazását helyezte előtérbe, vagyis a vizsgálatban használt tesztben olyan feladatok szerepeltek, amelyekkel az emberek a mindennapi élet különböző területein – a munkahelyen, a családban, a különböző közösségekben – találkozhatnak.

A kutatási modellt kidolgozó szakértők a szöveg-feldolgozási és írásbeli képességeket az alábbi három területen határozták meg:

– prózai típusú szövegek feldolgozásához szükséges képességek: azon képességek összessége, melyek például szerkesztői levelek, tudósítások, versek és szépirodalmi szövegek megértéséhez és a bennük rejlő információ feldolgozásához szükségesek;

– dokumentum típusú szövegek feldolgozásához szükséges képességek: azon képességek összessége, melyek a különböző formátumú szövegekben – jelentkezési lapokban, fizetési kimutatásokban, menetredekben, térképeken, táblázatokban és grafikonokban – található információk megtalálásához és felhasználáshoz szükségesek;

– kvantitatív típusú szövegek feldolgozásához szükséges képességek: azon képességek összessége, amelyeket egyedi vagy ismétlődő számolási műveletek végzése igényel nyomtatott szövegbe ágyazott számokkal, mint például számlakönyv vezetése, borraavaló kiszámolása, megrendelőlap kitöltése vagy a kamatok kiszámítása egy hirdetés alapján.

Ennek megfelelően a felmérés anyagához e három területet lefedő feladatokat dolgoztak ki a szakértők. Természetesen egy-egy szöveg feldolgozásához többféle képesség együttes használatára van szükség, ám a tesztben szereplő feladatok kidolgozásakor arra törekedtek, hogy az egy-egy kategóriába tartozó feladatok jellemzően és döntően az adott képesség felmérésére adjanak lehetőséget. A tesztekben szereplő háromféle feladat típus tehát a következő:

– a prózai szövegekre épülő feladatok azokat a képességeket mérik, amelyek az olyan hagyományosan bekezdésekbe szerkesztett szövegekből nyert információk feldolgozására irányulnak, mint amilyenek például az újságcikkek, brosúrák, kézikönyvek;

– a dokumentum jellegű szövegekkel a különböző nyomtatott dokumentumokból nyert információk megértése vizsgálható, ezek a szövegek rövidítéseket, szakkifejezéseket tartalmaznak, amelyeket ismerni kell a megértéshez – ilyen dokumentumok a térképek, az ábrák, a diagrammok, menetrendek, jelentkezési lapok stb.;

– a kvantitatív jellegű feladatok elsősorban táblázat jellegű szövegek értelmezésére, a matematikai, aritmetikai képességek vizsgálatára irányulnak, például számlakönyvek megoldásához és megrendelési lapok kitöltéséhez szükséges számolási műveletekkel találkozunk az egyén.

A feladatok kidolgozásánál fontos szempont volt az is, hogy mind a szöveg, mind az olvasási szituáció valóságghú legyen, hogy a vizsgált személyeket a mindennapi életből vett szövegekkel szembesítsék (újságcikkek, térképek, számlák, hirdetések, használati utasítások, diagrammok, táblázatok stb.).

A feladatokat tesztfüzetbe rendezve kapták a megkérdezett személyek. A vizsgálat anyagát a tesztfüzet mellett a már említett háttérkérdőív képezte, amelynek kérdései a teljesítmények elemzéséhez és több szempont szerinti összehasonlításához nyújtottak segítséget.

A feladatok kidolgozása mellett a vizsgálat jellemző sajátossága a teljesítmények szintekre bontása. A IALS vizsgálat eredményeinek elemzéséhez a kutatók a teljesítményeket 500 sztenderdpontos skálára vetítették. Az 500 pontos teljesítményen belül 5 különböző teljesítményszintet határoztak meg.

Az első szinten teljesítők írásbeliség-szintje igen alacsony, nekik például az is nehézséget okozhat, hogy egy gyógyszeres dobozon található útmutatást követve adják be gyermeküknek az aznapi gyógyszeradagot. A második szinten egyszerűen megjelenített, világosan elkülöníthető egységekbe rendezett szövegen kell az egyénnek nem túlságosan komplex műveleteket végrehajtania. Ezen a szinten a válaszadókról feltételezhető, hogy jól működő „túlélési technikákat” fejlesztettek ki hiányosságaik elfedésére, de valószínűleg nagy nehézséget jelent nekik a munkájuk elvégzéséhez szükséges újabb ismeretek elsajátítása. A harmadik szint az, amelyet a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges képességek minimális szintjeként tartanak számon. Ezen a szinten több információforrás párhuzamos feldolgozása, valamint összetett műveletek végrehajtása követelhető meg az egyéntől. A negyedik és ötödik szinten a feleletadóknak magasrendű információfeldolgozási képességekről kell tanúbizonyságot tenniük.

Magyarország részvétele az OECD IALS kutatásban

A Nemzetközi Felnőtt Írásbeliség-vizsgálat több fordulóban zajlott le. Az első fordulóban hét ország (Kanada, Németország, Hollandia, Lengyelország, Svédország, Svájc és az Egyesült Államok) vett részt.

Az 1994-ben indult vizsgálathoz egy évvel később csatlakozott Ausztrália, Belgium, Új-Zéland, Észak-Írország és Nagy-Britannia, ahol azonos szervezeti keretek között, azonos eszközökkel és nemzetközi szabályok szerint szintén elvégezték a felmérést. Majd 1996-ban további országokat kértek fel a részvételre: Chilét, Csehországot, Dániát, Finnországot, Olaszországot, Norvégiát, Szlovéniát, Svájc olasz nyelvű területeit és Magyarországot. Ez a húsz ország a világ teljes nemzeti össztermékének (GDP) több mint 50 százalékát adja.

A kutatás jellege lehetőséget adott a résztvevő országok körének folyamatos bővítésére, hiszen egyrészt a vizsgált terület adatai időben viszonylag lassan változó tényezők, másrészt a felmérések lebonyolítása roppant szigorú szabályok szerint történt, amelyek garantálták, hogy minden résztvevő országban egyformán történjék a vizsgálat. A tesztanyagok összeállítása nemzetközi kooperációban készült, s ez kiegyenlítette a felmerülő kulturális különbségeket. Az itemek statisztikai mutatói egyértelműen alátámasztják a kutatás megbízhatóságát és érvényességét. Ennek köszönhetően az egy-két év külön-

séggel felvett adatok teljes megbízhatósággal elemezhetők, és nemzetközi összehasonlításra is alkalmasak.

A vizsgálatot Magyarországon 5000 fős, véletlenszerűen kiválasztott, településtípus és életkor szerint reprezentatív mintán végeztük el. A nemzetközi előírásoknak megfelelően a megkérdezetteket kiképzett kérdezőbiztosok keresték fel.

Hazai előzmények

A Tömegkommunikációs Kutató Központban 1984–86-ban végeztek egy felmérést (2), amelyben a 18 éven felüli lakosság – nem, kor, iskolázottság és lakóhelytípus szerint – országosan reprezentatív, 1000 fős mintáján vizsgáldták a különféle kommunikációs módokat való részvételről.

A kommunikációs kultúra fontos mutatója, hogy az emberek által végzett munka milyen mértékben követeli a szóbeli interakciókon túlmenő információ-feldolgozó műveleteket: az olvasást, az írást és a számolást, rajzolást. Az 1984–86-ban végzett kutatás adatai szerint az aktív dolgozók 31 százalékának a felsorolt kommunikációs műveletek egyikét sem kellett gyakorolnia ahhoz, hogy munkával kapcsolatos feladatait el tudja látni. A kutatók ezt az adatot a gazdaság alacsony műszaki-technikai színvonalával és gyenge szervezethez viszonyítva magyarázták. Az olvasáshoz, de különösen az íráshoz és rajzoláshoz képest a számolási műveleteket gyakrabban igényelte a megkérdezettek munkavégző tevékenysége. A kommunikációs viselkedésben az olvasás, írás, számolás hiánya szorosan összefüggött az alacsony iskolai végzettséggel. A felsőfokú végzettségűek munkájának jóval nagyobb százaléka igényelte a szóban forgó műveleteket. Ennek ellenére az egyéb szellemi munkakörökben dolgozók 12 százaléka szerint munkafeladatai soha nem igényelnek olvasást, 27 százaléka szerint nem igényelnek írást, 10 százaléka szerint számolást.

Az eredmények szerint az írásos ügyintézés is sokak számára jelent kommunikációs nehézséget. A kérdezettek fele nyilatkozott úgy, hogy valamilyen űrlap vagy kérdőív szövegét nem értette, és gondjai voltak annak kitöltésével. Az ismertetett adatokat a kutatók az írásbeliséggel kapcsolatos negatív attitűdként összegezték. Az adatok ugyanis egyértelműen azt mutatták, hogy az emberek jelentős hányada a mindennapi élet színterein meglehetősen ritkán vesz papírt és tollat a kezébe, s nagyrészt a szóbeli érintkezést részesíti előnyben. A felmérés szerint 20–25 százalékra becsülhető azok aránya, akik gyakorlatilag nem kerültek szerves kapcsolatba írásos információval. Az írás-olvasás nélküliség szorosan összefügg a szociokulturális helyzettel, ezen belül is elsősorban az iskolázottsággal. Kialakulásában és fennmaradásában azonban emellett szerepet játszanak a kulturális értékorientáció és az életmód tényezői, valamint a munka, a termelés és a társadalomszervezés elmaradt műszaki-technikai színvonala és alacsony követelményrendszere.

Ez a kutatás is megerősítette azt a vélekedést, hogy a modern társadalmakban a munkamegosztásban való részvételhez, a demokratikus állampolgári jogok gyakorlásához, a hatékony érdekérvényesítéshez, általában az érvényesüléshez, a boldoguláshoz az információ-kezelő, információ-feldolgozó készségeknek és jártasságoknak gazdag és kidolgozott készletére van szükség. Aki nem vagy csak korlátozottan rendelkezik ezen információ-kommunikációs készségekkel, óhatatlanul a munkaerőpiac, a kultúra, a jogrendszer szélére szorul. Ráadásul a szociolingvisztika tapasztalatai szerint az információs, kommunikációs hátrányokban (is) megnyilvánuló szociokulturális hiány nemzedékről nemzedékre újratermelődhet és elmélyülhet.

Terestyéni Tamás 1996-ban újra kutatta az írás- és olvasásnélküliség jelenségét. Az 1995–96-ban, azonos mintavételi elvvel és eljárások alapján megismételt kutatás azt mutatta, hogy a 18 éven felüliek jelentős része (körülbelül háromnegyede) egyáltalán semmit vagy csak elvétve olvas. 47 százalékot tesznek ki azok, akik legalább egyféle nyomtatott terméket (napilapot) rendszeresen olvasnak. Magánlevelet egyáltalán nem ír a megkérdezettek 44 százaléka. Egészében minél magasabb az életkor és alacsonyabb az isko-

lai végzettség, annál valószínűbb a magánszférában az olvasásnak és az írásnak a hiánya vagy legalábbis ritkasága. A kérdezettek 44 százaléka a munkavégzése során egyik kommunikációs tevékenységet sem gyakorolja, 26 százalék legalább az egyiket ritkán és 30 százalék legalább az egyiket gyakran. Az olvasás, de még inkább az írás követelményének gyakorisága lényegesen kisebb a számolásénál, a képi és egyéb vizuális információkkal kapcsolatos munkafeladatok előfordulása pedig egészen alacsony a munkafeladatokban. A megismételt kutatás összegzése szerint elmondható, hogy a funkcionális írástudatlanság Magyarországon (is) népes csoportokat veszélyeztető szociokulturális gond, amelynek nyomán mély és valószínűleg egyre növekvő szakadék támad a társadalomnak az információs-kommunikációs változások követelményeihez alkalmazkodni képes, illetve az ezen követelményektől leszakadó része között. Korábbi vizsgálati eredményekkel összevetve ebből az is leszűrhető, hogy az írás-olvasás nélküliség önmagától hosszabb időtávon sem enyhülő, sőt makacsul újratermelődő jelenség. (3)

Egy másik kutatás, amelyet 1996-ban az OKI Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontjában végeztek (4), a fiatal érettségizett felnőttek (19–29 év), tanárok és munkaadók mintáján vizsgálta azt, milyen gyakorisággal fordulnak elő a megkérdezettek életében a különböző nyelvhasználati tevékenységek (beszéd, beszédértés, olvasás, írás), hogyan vélekednek kommunikációs képességeikről, továbbá mennyire elégedettek azzal, ahogyan szöveget megértenek, írnak, beszélnek vagy mások nyilvános beszédét értik. A vizsgálat egyik eredménye, hogy a szóbeliséget fontosnak tartják a megkérdezettek, esetenként a szóbeliségnek az írásbeli érintkezéshez képest nagyobb szerepet is tulajdonítanak. További fontos eredmény, hogy mind az érettségizettek, mind a tanárok és a munkaadók számára jelentős szellemi mozgástér a nyilvánosság, azaz a hivatalos írásbeliség megfelelő megértése és alkalmazása olyan élethelyzetekben, amelyekben ennek minőségét fontosnak találják (például pályázatok, kérvények írása). A formalizált, intézményesített szövegek megértésének gátjai miatt sérül a nyilvánosság tájékoztató funkciója, azaz a tájékozottság iránti állampolgári igény. Általában nehezen igazodnak el a megkérdezettek az ellentétes nézeteket, álláspontokat kifejező, ütköztető írásbeliségben és szóbeliségben. A nyilvánosság szinterein való eligazodás és boldogulás legfőbb akadályát a megkérdezettek saját kompetenciáik hiányosságaiban látják, tehát kritikusan viszonyulnak önmagukhoz. Ez a felismerés a legalább középfokú végzettséggel jellemezhető mintában párosul az oktatásból való részesedés igényével. Úgy fest, hogy a mindennapok feszültségeinek oldásában az egyéni és társas rekreációban fontos tényező a beszélgetés barátokkal, családtagokkal, bár ennek riválisává vált az elektronikus média és a rövid üzenetekre, utasításokra korlátozódó kapcsolattartás gyakorisága. Az érettségizettekről elmondható, hogy az írásbeliségben nagy nehézségekkel küzdenek már a szavak és kifejezések szintjén is, s ez a kompetenciahiány korlátozza a szövegek teljesebb körű megértését és az írásbeliségben való gyakoribb és kezdeményezőbb részvételt egyaránt.

A nemzetközi vizsgálat más módszerrel lényegében a teljes munkaképes korú lakoságot vizsgálta, konkrétan a 16 és 65 év közötti korosztályt. Valóban: ha a képzés az ak-

A megismételt kutatás összegzése szerint elmondható, hogy a funkcionális írástudatlanság Magyarországon (is) népes csoportokat veszélyeztető szociokulturális gond, amelynek nyomán mély és valószínűleg egyre növekvő szakadék támad a társadalomnak az információs-kommunikációs változások követelményeihez alkalmazkodni képes, illetve az ezen követelményektől leszakadó része között. Korábbi vizsgálati eredményekkel összevetve ebből az is leszűrhető, hogy az írás-olvasás nélküliség önmagától hosszabb időtávon sem enyhülő, sőt makacsul újratermelődő jelenség.

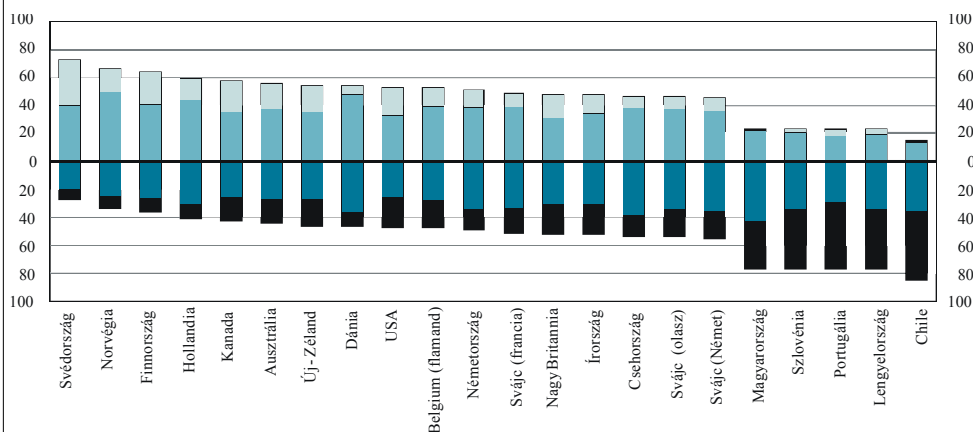
tív életszakasz végeig kitolódhat, akkor fontos tudnunk azt is, hogy az idősebb korosztály tagjai milyen mértékben képesek új információkat – ismereteket, technológiákat stb. – befogadni. Másfelől, mivel nem tantárgyi jellegű tudásról van szó, hanem olyasmiről, amit a magyar vizsgálatok során úgynevezett eszközjellegű tudásként határoztunk meg, akkor egy ilyen felmérés elvégzése nemcsak szükséges, de egyszersmind lehetséges is, hiszen az olvasásértés színvonala – mivel lexikális elemeket a tantárgyi tudással ellentétben csak elenyésző részben tartalmaz – bármely életkorban vizsgálható.

A kutatás mérőeszközei az úgynevezett kritériumorientált tesztekhez álltak közel. Ez azt jelenti, hogy a cél alapvetően nem az volt, hogy különböző országokban élők írásbeliségeképességét egyszerűen összehasonlítsák és különböző háttérváltozók szerint analízálják. A kutatók inkább abból indultak ki, hogy a modern társadalom – s azon belül a munka világa – olyan követelményeket támaszt az írásbeliség területén, amelyek mint kritériumok jelennek meg, például egy-egy munkakör betöltésekor. A társadalmi igényeknek persze – részben a munkamegosztásban elfoglalt hely szerint is – különböző szintjei léteznek; ennek megfelelően a kutatók is több szintet határoztak meg a vizsgálat során. Természetesen egy ilyen kritériumorientált vizsgálatban is lehet nemzetközi s más egyéb összehasonlításokat tenni, ám itt az alapvető kérdés nem az, hogy, mondjuk, a felmérésben részt vevő svédek teljesítménye hány százalékkal haladja meg a magyarok teljesítményét, hanem sokkal inkább az, hogy például a vezetői (értelmisségi) munkakör betöltéséhez szükséges írásbeliségi szintet milyen arányban érték el a svédek s milyen arányban a magyarok.

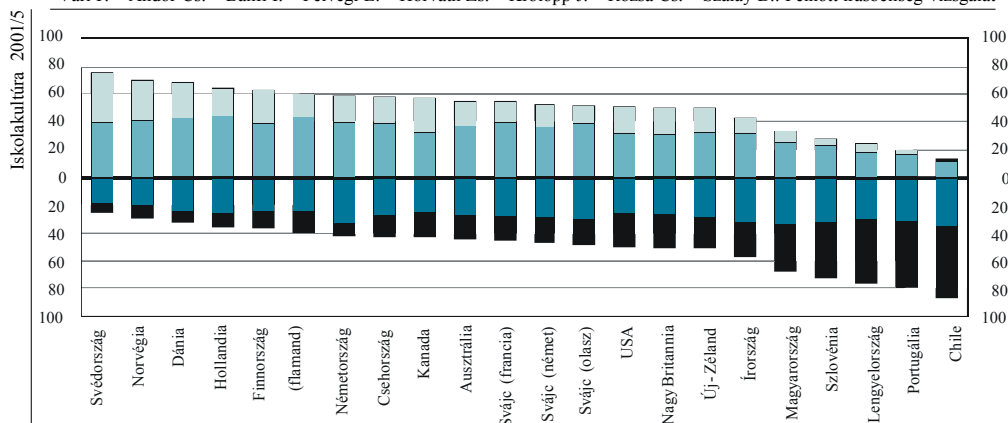
A vizsgálat eredményei

Az írásbeli teljesítményszintek megoszlása országonként

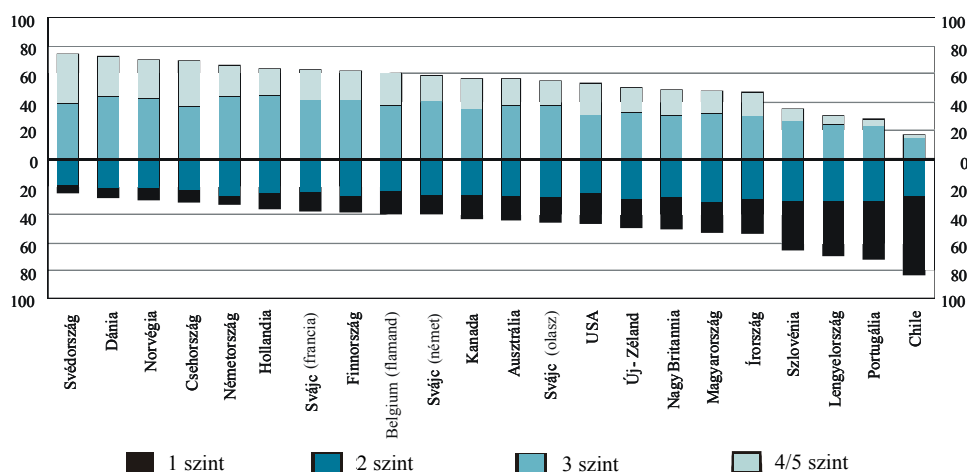
A 1. ábra a 16–65 éves lakosság írásbeliség-szintjeit mutatja be nemzetközi összehasonlításban. Az ábrákon az országokat a teszten nyújtott teljesítményátlag sorrendjében helyezték el, mégpedig – ahogyan azt a korábbiakban vázoltuk – a mindennapi életben való boldogulás minimum-szintjeként meghatározott 3-as szinthez viszonyítva. Ezt a teljesítménykategóriát vették tehát viszonyítási alapként, a középvonal alatt a populáció 1-es és 2-es szinten elhelyezkedő csoportja, felette pedig a 3-as, illetve a 4/5-ös szinten lévők csoportja szerepel.



1.1. ábra. Az írásbeliség-szintek megoszlásának összehasonlítása. A 16–65 éves lakosság megoszlása a prózai feladatoknál elért eredmények szerint, 1994–1998. (%)



1.2. ábra. Az írásbeliség-szintek megoszlásának összehasonlítása. A 16–65 éves lakosság megoszlása a dokumentum típusú feladatoknál elért eredmények szerint, 1994–1998. (%)



1.3. ábra. Az írásbeliség-szintek megoszlásának összehasonlítása. A 16–65 év közötti lakosság kvantitatív típusú feladatokon nyújtott eredményeinek százalékos megoszlása, 1994–1998. (%)

A vizsgálatban részt vevő országok közül Finnország, Hollandia, Norvégia és Svédország esetében a felnőtt lakosság nagy százaléka (körülbelül 60–70 százalék) található a magasabb szinteken teljesítők csoportjában. Az országok közül (mindhárom feladattípus esetében) Svédország áll az élen, itt található a lakosság legnagyobb arányban a 4/5-ös szinten. A skála másik végén Chile, Lengyelország, Portugália és Szlovénia áll, ahol a lakosság nagy része (körülbelül 60–80 százalék) az alacsony képességszintű csoportba tartozik. Bár az eredmények alapján Magyarország éppen kívül esik ezen a leszakadónak tekinthető csoporton, hazánk esetében is elmondható, hogy – feladattípusonként némileg eltérő arányban ugyan – a lakosság körülbelül 60–80 százaléka az alacsony teljesítményszintek kategóriájában található.

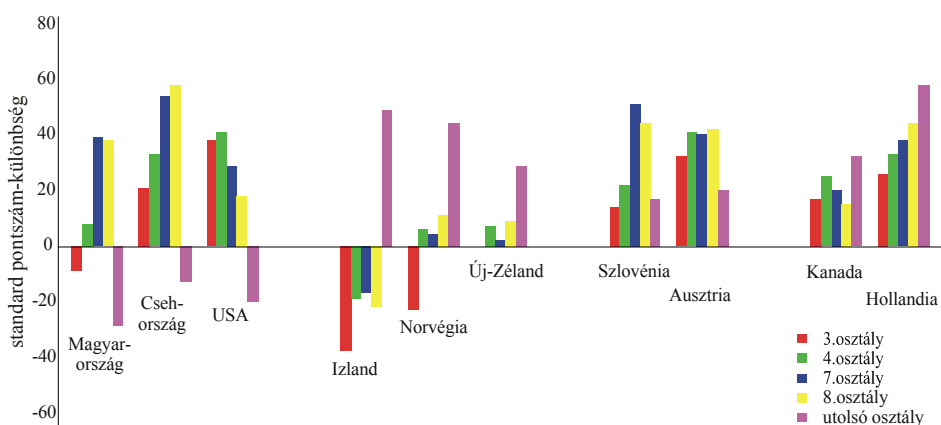
Ez a gyenge eredmény sajnos egyáltalán nem meglepő. Az 1986 óta rendszeresen végzett Monitor-felmérések éppen az olvasás-szövegértés területén mutattak jó tíz éven át teljesítménycsökkenést (5), jöllehet már az első felmérés során felmerült az a hipotézis, hogy a főképp természettudományi területeken nemzetközi viszonylatban is jól teljesítő

magyar diákok az olvasás-szövegértés területén korántsem nyújtanak hasonlóan kimagasló teljesítményt. (6)

Nem szabad azonban megfélekednünk arról, hogy itt most nem a diákok, hanem gyakorlatilag a felnőtt népesség teljesítményéről van szó. Az eredmények egy lehetséges magyarázatához egy érdekes, más nemzetközi vizsgálatból ismert összefüggésre szeretnénk felhívni a figyelmet.

Egy tanulói teljesítmény-vizsgálat eredményei

A TIMSS Nemzetközi matematikai és természettudományi vizsgálatban (7) 1995-ben Magyarország is részt vett. Az ottani eredmények azt mutatták, hogy a magyar tanulók az általános iskola 8. osztályában nyújtják a legjobb teljesítményt, s hozzájuk képest az iskolát elhagyók (a közoktatásból kikerülők) teljesítménye rendkívül alacsony, a nemzetközi átlag alatti.



2. ábra. TIMSS természettudományi teljesítmények. Nemzetközi átlagtól való eltérés

A közoktatásból kikerülők gyenge teljesítménye föltehetően nemcsak a tantárgyi teljesítményekben mutatkozik meg, hanem a tudás más területein, így többek között a most vizsgált írásbeliség területén is. Ugyancsak a TIMSS vizsgálatból az is kiderült, hogy bizonyos országokban – köztük két skandináv országban: Norvégiában és Izlandon – folyamatosan javul a tanulók teljesítménye: akik a nemzetközi mezőnyben 4. osztályban még a rangsor végén állnak, 8. osztályra már határozottan előrébb kerülnek, s az iskolát elhagyók produkálják a legjobb eredményt. Bár a jelen vizsgálatban Norvégia mellett más skandináv országok vettek részt, mégis valószínűsíthető, hogy ezekre az országokra az ismeretek folyamatos gyarapítása a jellemző, s hogy ez a folyamat az iskolából való kikerüléssel sem ér véget.

Más, részben hazai, részben nemzetközi vizsgálatok is megerősítik, hogy a magyar oktatás „csúcspontja” a 8. osztály; a tanulók ekkor nyújtják a legjobb teljesítményt, valószínűleg azért, mert hagyományosan a továbbtanulás ekkor dől el, s ezt a tendenciát a 6 és 8 osztályos középiskolák eddig alig befolyásolták. Egy 1991-es IEA Nemzetközi olvasás-vizsgálat megerősítette (8), hogy ez nemcsak a tantárgyi tudás, de az olvasás-szövegértés esetében is így van: míg a negyedik osztályosok a nemzetközi átlag alatt, addig a nyolcadikosok fölötté teljesítettek. A későbbiekben a közoktatást elhagyók rendkívül gyenge teljesítménye nem kis részben azzal magyarázható, hogy körülbelül a felük csak szakmunkásképzőt vagy szakiskolát végez, ahol a közismereti tárgyakat csak rendkívül alacsony szinten sajátítják el a tanulók.

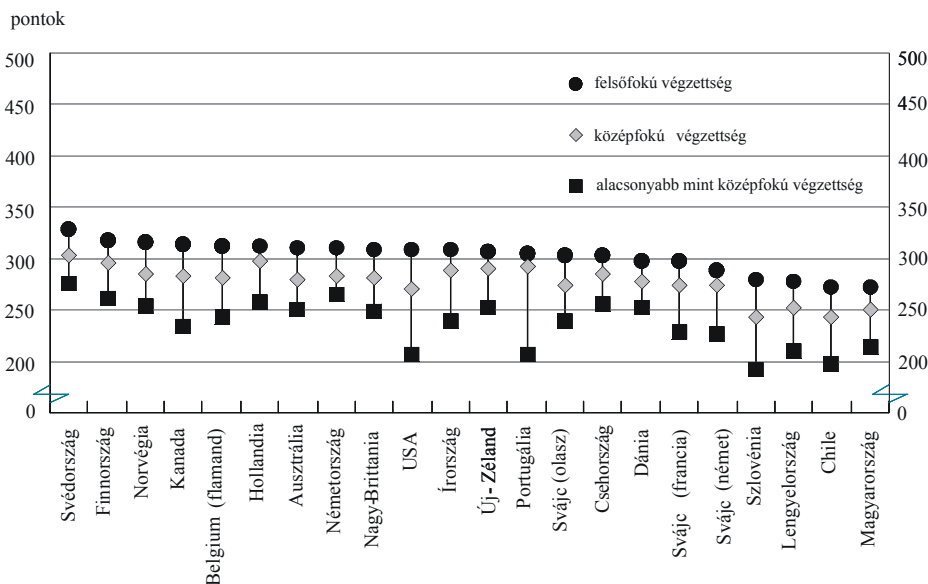
Visszatérve azonban a IALS-eredményekhez, azt is megállapíthatjuk, hogy az országok nem szerepeltek egyformán a különböző típusú feladatok megoldásában, a három különböző területen eltérő eredményeket találunk. A Cseh Köztársaságban a lakosság többsége prózai szövegek esetében inkább az 1-es és 2-es szinten található, míg a kvantitatív szövegek esetében a legtöbb válaszadó a 3-as és 4/5-ös szinten teljesített. Dániában és Németországban hasonlóak a prózai és kvantitatív szövegeken elért teljesítmények megoszlásai a Cseh Köztársaság adataiához. Ausztráliában és Kanadában – ahol mind a három skálán hasonlóak a teljesítmények – a válaszadók relatíve jobban teljesítenek prózában, mint kvantitatív jellegű szövegeken.

A dokumentum típusú feladatok esetében Magyarország lakosságának körülbelül kétharmada teljesített az 1-es és 2-es szinten, és egyharmada található a 3-as és 4/5-ös szinten. Ezen belül jelentősen magasabb a 3-as szinten teljesítők aránya, míg az összlakosság 8 százaléka található a 4/5-ös szinten. A dokumentum típusú feladatokon tapasztaltakhoz képest rosszabbak az eredmények a próza típusú feladatokon, viszont jobbak a kvantitatív szövegeken.

Írásbeliség-szint és iskolai végzettség összefüggései az IALS-vizsgálatban

Ahogy azt már korábbi, hazai és nemzetközi felmérések is alátámasztották (9), a különböző tesztelt teljesítmények szoros összefüggésben állnak a megkérdezettek (vagy tanulói tesztek esetében a megkérdezettek szüleinek) iskolai végzettségével. (10) A IALS vizsgálat eredményeiből kiderül, hogy egy-egy ország írásbeliség-szintjét szintén nagyban befolyásolja a válaszadók iskolai végzettsége. A résztvevő országok közötti teljesítménykülönbségek egy része a megszerzett iskolai végzettség színvonalától is függhet, hiszen a vizsgálatban szereplők sokban különböznek egymástól e téren.

A 3. ábra a teljesítmények megoszlását szemlélteti a lakosság iskolai végzettsége szerint. Természetesen egyértelmű összefüggés található a teljesítmények és az iskolai végzettség között, ám ennek jellemzői, mértéke és aránya országonként változó, s ez azt is jelzi, hogy a képességeket több tényező együttes hatása alakítja.

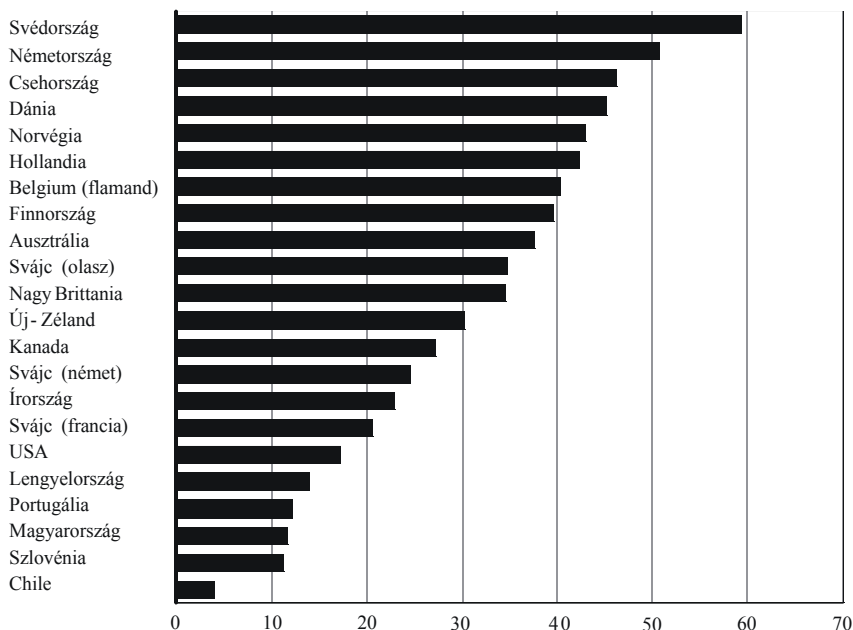


3. ábra. Iskolai végzettség és írásbeliség-szint. Átlageredmények prózai feladatoknál, 0–500 pontig terjedő skálán, az iskolai végzettség sorrendjében, a 16–65 éves lakosság körében, 1994–1998.

A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező felnőttek teljesítménye minden ország esetében magasabb, azonban nagy különbségek találhatók az országok között abból a szempontból, hogy az egyes iskolafokokozatok elvégzésének milyen mértékben van pozitív hatása a teljesítményre. Hollandiában például a középfokú és felsőfokú végzettséggel rendelkezők teljesítménye között meglehetősen kicsi a különbség, különösen, ha összehasonlítjuk ugyanezt a két csoportot az Egyesült Államok lakosságát vizsgálva. Németországra ezzel szemben az jellemző, hogy minimális különbség van a teljesítmények szempontjából a különböző végzettséggel rendelkezők között.

Magyarországon még a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkezők teljesítménye is viszonylag alacsony szinten van: a svédországi legalacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők, illetve a közepesen jól teljesítő országok középiskolát végzett lakosságának teljesítményével áll egy szinten. Emellett megfigyelhető az is, hogy a különböző iskolai fokozatok elvégzése a magyar lakosság esetében egyenletes teljesítménynövekedést eredményez, és nem jelent különösen nagy minőségi ugrást egy-egy iskolafokozat elvégzése az írásbeli képességek terén, szemben például az Egyesült Államokra vagy Portugáliára jellemző megoszlással.

A 4. ábra szemlélteti a 16–65 év közötti lakosság azon részének országokénti arányát, amelyik alacsony iskolai végzettsége ellenére (nincs középiskolai végzettségük) is a magasabb teljesítményszinteken tudott teljesíteni, vagyis a 3-as, illetve 4/5-ös szintet érte el. Az itt látható eredmények egyértelműen alátámasztják, hogy – legalábbis számos országban – az iskolai végzettség alacsonyabb szintje nem feltétlenül determinálja az alacsony teljesítményt. A grafikonból talán érdemes kiemelni az itt is élvonalban lévő Svédországot, ahol az alacsony végzettségűek közel 60 százaléka volt képes a magasabb teljesítményre, illetve Csehországot, ahol ez az arány szintén nagyon magas, 45 százalékon felüli, szemben például a hasonló érába tartozó Szlovéniával és hazánkkal, ahol ez az arány 15 százalék alatt van.



4. ábra. Dokumentum típusú feladatok eredményei az alacsony iskolai végzettségű lakosok közt: a 16–65 éves lakosság azon százaléka, amelynek nincs felső/középfokú végzettsége, de a dokumentum típusú feladatoknál a 3-as és 4/5-ös szinten teljesített. 1994–1998.

Összefoglalásképpen megállapítható, hogy az országok felnőtt lakosságának teljesítményében sok eltérés mutatkozik, de ezek egyike sem emelhető ki olyan tényezőként, amely önmagában okozója lenne az írásbeliség problémáinak. Az országokban megállapított képességszintek, a teljesítmények elrendeződésében a három skála közötti eltérés is azt mutatja, hogy számos faktor közrejátszik az írásbeliség színvonalának alakulásában. Ezek közül az iskolai végzettség az egyik fő faktor, amely nagyon nagymértékben meghatározó, ám annak hiánya vagy alacsony volta nem feltétlenül jár együtt alacsony képességszinttel. Tehát nyilván számos más tényező is szerepet játszik abban, hogy az országok között és az országokon belül is nagy különbségek találhatók a képességek mentén.

Amint az a fentiekből is kiderült, az országok között különbségek találhatók a teljesítmények populáción belüli megoszlásában. Az alábbiakban megvizsgáljuk a teljesítményt befolyásoló tényezők némelyikének hatását.

A családi háttér összefüggései a teljesítménnyel

Ahogy azt már korábban említettük, számos nemzetközi és hazai vizsgálat támasztotta már alá, hogy a tanulói teljesítmény és a családi háttér között szoros összefüggés található. (10) A családi háttér mellett természetesen az oktatás szintén meghatározó szerepet játszik az olvasás-írásbeli teljesítmény alakulásában. Ugyanakkor az az írásbeli képességszint, amelyet a gyermek otthon, illetve az iskolában megszerez, nagy mértékben befolyásolja a további tanulási lehetőségeit, a tanulásból a munkában való átmenetet és végül azt is, hogy milyen munkák, foglalkozások lesznek élete során számára elérhetőek.

A képességszintet leginkább meghatározó két tényező tehát az iskola és a családi háttér. Az iskolai végzettség előzőekben bemutatott hatása mellett most a családi háttér szerepét vizsgáljuk meg az egyik leginkább meghatározó és legjobban felmérhető tényező, a szülők iskolai végzettsége alapján.

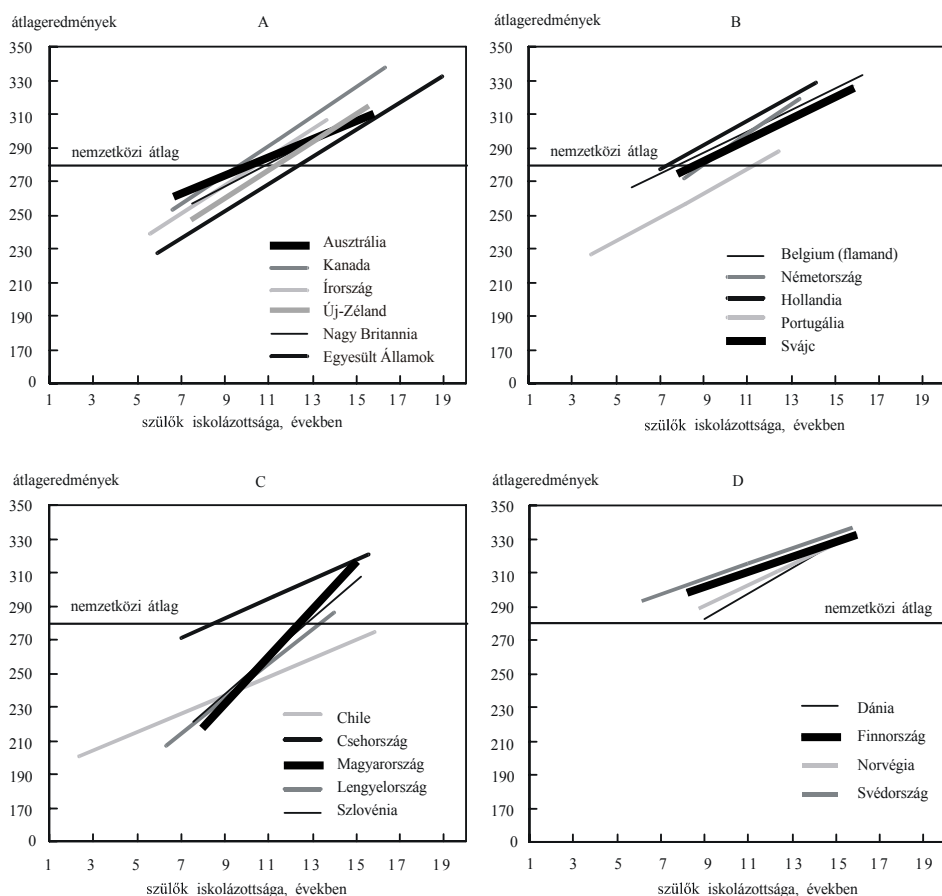
Az 5. ábra (lásd 14. old.) szemlélteti a fiatal felnőttek, vagyis a 16–25 év közöttiek teljesítményének és szüleik iskolai végzettségének (években mérve) összefüggéseit.

Az ábrákon az országokat földrajzi, gazdasági és nyelvi szempontok szerint csoportosítva láthatjuk. Az ábrán látható vonalak a szülők iskolai végzettségéről nyújtanak átfogó képet országonként a 10. és 90. percentilis közé eső teljesítményeknek megfelelően. A vonalak egyben a „szocioökonómiai lejtőről” is képet adnak, amely egyszerre jelzi az országok relatív teljesítményszintjét és a különböző szocioökonómiai háttérrel rendelkező emberek közötti egyenlőtlenségek mértékét. Az enyhe lejtő azt jelzi, hogy az adott országban viszonylag kevés egyenlőtlenség található a különböző iskolai végzettségű szülőktől származó fiatalabb és idősebb felnőttek körében, míg a meredekebb lejtő értelemszerűen azt jelzi, hogy jelentős egyenlőtlenségek, különbségek tapasztalhatók ebből a szempontból.

Amint azt az ábrákon is láthatjuk, az egyes országok, ország-csoportok között jelentős eltérések vannak a szülők iskolai végzettsége és a megkérdezettek teljesítményszintje között fennálló kapcsolat erősségében, amely egyben eltérő mértékű szocioökonómiai egyenlőtlenségeket is jelez.

Erdemes kiemelni, hogy az egyes ország-csoportokon belül valóban hasonlóak a teljesítményszintek, és hasonló a lejtők meredeksége is, ami azt jelzi, hogy az adott csoportba sorolt országokban ezek a jellemzők meglehetősen egyformán viselkednek.

Ez alól némileg kivételt jelent az a csoport, ahova Magyarországot is sorolták (C ábra). Az itt szereplő országokon belül és az országok között is jelenős különbségeket jelez az ábra. Csehországot viszonylag magas teljesítmények és enyhe lejtő jellemzi, amely hasonló a B. ábrán található európai országokéhoz. Chile esetében a lejtő szintén elég enyhe, ám a teljesítményszint sokkal alacsonyabb: minden végzettségi fokozat esetében átlagosan 40 ponttal alacsonyabb a teljesítmény Csehországhoz képest. A másik három ország teljesítményszintje – és ide tartozik Magyarország is – Csehország és Chile teljesítménye közé esik, ám a lejtők eltérő meredeksége szembevet. Míg a nyolc általánost



5. ábra. Dokumentum típusú feladatokon nyújtott teljesítményhez kapcsolódó szocioökonómiai lejtő. A válaszadók dokumentum típusú feladatokon elért eredményei és szüleik iskolázottsága közti összefüggés a 16–25 éves lakosság körében, 1992–1998.

végzett szülőkkel rendelkezők teljesítménye a Chile esetében tapasztalt értékekhez hasonló, addig azoké, akiknek szülei 14 évet töltöttek tanulással, a Csehországnál található értékekhez közelítenek.

Érdemes kiemelni, hogy a lejtő talán Magyarország esetében a leginkább meredek, ami azt jelzi, hogy hazánkban vannak a legnagyobb különbségek az adott iskolai végzettségű szülőkkel rendelkezők teljesítményében. Ez két megközelítésből is meglehetősen problematikus jelenség. Egyrészt azt jelzi, hogy hazánkban az alacsony iskolai végzettség szinte szükségszerűen jár együtt alacsony képességekkel, és feltételez redukált kulturális, írásbeliségi szokásokat, gyakorlatot. Másrészt arra nézve is súlyos gondokat jelez, hogy az alacsony iskolai végzettségű szülőtől származó egyének számára sem az iskolarendszer, sem a civil szféra egyéb intézményei nem képesek felzárkózást, kompenzációt biztosítani. Ez a tény önmagában is elgondolkodtató, ám figyelembe véve a többi országra – különösképpen a skandináv országokra – jellemző lejtőket, látható, hogy ez nem megoldhatatlan probléma.

A skandináv országokra kimagaslóan jellemző a magas teljesítményszint és az enyhe lejtő. Ez egyrészt jelzi azt, hogy ezekben az országokban a fiatalok írásbeli képességei magas szintűek, másrészt azt, hogy a szülők iskolai végzettsége csak kis mértékben be-

folyásolja a teljesítményeket. A nemzetközi elemzések szerint ez a nagyfokú homogenitás a skandináv országokra jellemző egységes szemléletnek, a problémák megközelítésében tapasztalható társadalmi együttműködésnek tulajdonítható.

A lejtők egyes csoportokon belüli konvergenciája azt jelzi, hogy a legjobban teljesítő országok nagyon sikeresek a hátrányos helyzetű lakosság írásbeliség-szintjének fejlesztésében. Hozzá kell azonban tennünk, hogy ezek a lejtők az országok egészéről adnak képet, és nem jelzik az egyes országon belüli különbségeket, például bizonyos területek, megyék eltérő jellegzetességeit, vagy a férfiak és nők, illetve a különböző életkori csoportok közötti különbségeket. Az azonban a párhuzamos elemzésekből kiderült, hogy az országokban a 26–65 év közöttiekre vonatkozóan nagymértékben hasonló lejtők jellemzőek, mint a 16–25 évesekre, a különbség csupán annyi, hogy az idősebb korosztályt vizsgálva a lejtők meredekebbek, és nem olyan nagymértékben konvergensek, ahogyan az a 16–25 év közöttieknél tapasztalhattuk. Am a korosztály adataiból szintén levonható az a következtetés, hogy a jól teljesítő országokban a hátrányos helyzet okozta egyenlőtlenségek leküzdésének van – egyéb tényezők mellett – a legnagyobb szerepe a viszonylag egységesen magas teljesítmények elérésében.

A teljesítmény és az oktatás összefüggése életkori csoportonként

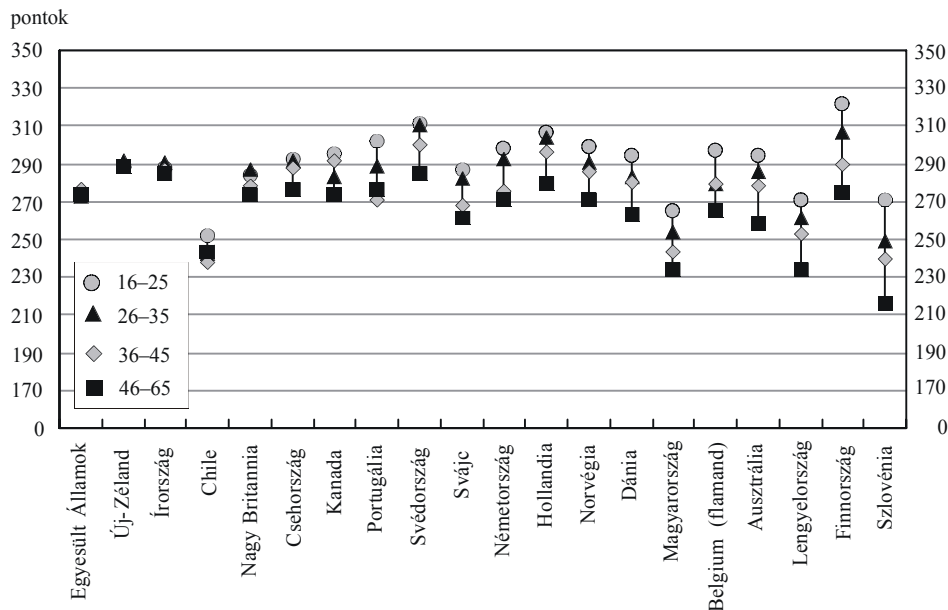
A teljesítményeket befolyásoló tényezők sorában az iskolai végzettség és a családi háttér mellett az életkor is erősen meghatározó faktornak tekinthető. A különbségek értékelésénél figyelembe kell vennünk, hogy elvileg az idősebb korosztállyal szemben a fiatalok előnyben vannak abból a szempontból, hogy a korosztály nagyobb aránya részesült a kiterjedt, hosszan tartó és egységes közoktatásban. Ezzel szemben az idősebbek számára a több tapasztalat jelenthet előnyt. Az alábbi táblázatban két életkori csoport próza típusú feladatokon elért teljesítményét láthatjuk, amelyből kiderül, hogy az idősebbek tapasztalatának tulajdonított előny nem jár együtt magasabb teljesítményekkel.

országok	26–35 év közöttiek átlaga	56–65 év közöttiek átlaga
Kanada	287,3	234,1
Németország	284,3	256,8
Írország	272,3	237,3
Hollandia	295,0	255,7
Lengyelország	241,8	186,1
Svédország	313,5	275,5
Svájc	273,1	243,9
Egyesült Államok	275,4	265,6
Ausztrália	284,1	241,4
Belgium (flamand)	284,8	234,1
Új-Zéland	277,4	261,2
Egyesült Királyság	275,2	235,9
Chile	226,7	190,4
Cseh Köztársaság	279,7	248,6
Dánia	283,9	253,2
Finnország	306,9	248,9
Magyarország	250,6	214,7
Norvégia	296,7	258,3
Portugália	231,6	184,4
Szlovénia	245,6	183,6

1. táblázat. A különböző életkorúak teljesítményátlaga a próza típusú feladatokon sztenderdpontban

Az életkori elemzések kapcsán azonban nem feledkezhetünk meg egy másik szempontról sem. Ahogyan azt már korábban kifejtettük, az oktatás olyan faktor, amely jelentős befolyással van az írásbeli képességek és az életkor közötti kapcsolatra is, hiszen

nagy különbségek vannak az oktatásban való részvétel tekintetében az egyes korcsoportok között. A 6. ábra – amelyen csak a középfokú végzettséggel rendelkező válaszadók teljesítménye szerepel – bemutatja, hogy az egyforma szintű végzettséggel rendelkező, de különböző életkorú felnőttek teljesítményében is jelentős különbségek vannak az egyes országokon belül, illetve az országok között is.



6. ábra. Az életkor, a teljesítmény és a végzettség kapcsolatai. A prózai típusú feladatok átlageredményei, különböző életkorú személyek csoportjaiban, középfokú végzettség mellett, 1992–1998.

Az ábra alapján megállapítható, hogy az azonos végzettségű, de különböző életkorú felnőttek körében jellegzetes eltérések találhatók az egyes országok esetében. Az Egyesült Államok, Új-Zéland, Írország, Chile, az Egyesült Királyság és a Cseh Köztársaság esetében lényegében minimális különbség van az egyes életkori csoportokba tartozók teljesítménye között. A középső harmadban található országok (Kanadától Hollandiáig) lakosainak teljesítménye már az előző országokéhoz képest nagyobb megoszlást mutat, míg Norvégia és az azután ábrázolt országok esetében egyre növekvő teljesítménykülönbségeket találhatunk. Hazánk eredményei ebből a szempontból átlagosnak tekinthetők, a teljesítmények szintje fokozatosan emelkedik az életkor csökkenésével, megközelítően 40 pontos különbséggel a legidősebb és a legfiatalabb korosztály között. A nemzetközileg tapasztalható jelenség okának feltárása természetesen további, részletes elemzéseket igényel. Azt mindenesetre feltételezhetjük, hogy az iskolai formális oktatásban éppen részt vevő, vagy ahhoz még időben közel álló fiatal felnőttek, illetve azok, akik fokozott igényeket támasztó, az írásbeli képességeket intenzíven mozgósító, korszerű feladatokat végző és eszközöket használó munkahelyen dolgoznak, azoknak a képességei nyilvánvalóan magasabb szinten állhatnak, mint a képzésből évtizedek óta kilépett, esetleg nyugdíjas és az írásbeli képességeik redukáltan használó idősebbeké.

Iskolázottság, életkor, munka – az egyes változók hatásának összefoglalása

Az előzőekben a teljesítménnyel összefüggő néhány változó kapcsolatát vizsgáltuk meg. A nemzetközi publikáció részeként az eredményeket még további változók mentén

is összehasonlították, ezek részletes ismertetésére azonban jelen tanulmány keretében nincs lehetőség. Ezért az alábbiakban összegezzük a további változók esetében megállapított összefüggéseket. Emellett újfent hangsúlyozni szeretnénk, hogy az adatok mélyreható hazai elemzése jelenleg folyamatban van.

Összegezve tehát:

– Az írásbeli és szövegértési képességek terén a leginkább meghatározó tényező, úgy fest, az iskoláztatás. A vizsgálatban szereplő 20 országból 17 esetében ez volt az elsődleges és legnagyobb mértékben befolyásoló tényező. A középiskolát végzettek esetében a prózai feladatokon 73 pontnyi teljesítménykülönbség volt a legmagasabb és legalacsonyabb átlagú ország között. A középiskolai végzettséggel nem rendelkezők körében ez a különbség majdnem 80 pontnyi. Általánosságban igaz az, hogy a fiatalok és felnőttek számára minden iskolában eltöltött év körülbelül 10 pontos teljesítménynövekedést eredményezhet.

– Az életkor és a foglalkozás szintén meghatározó tényező a teljesítmények szempontjából. A magasan képzett értelmiségiek kategóriájába tartozók teljesítménye magas, de figyelembe kell venni azt is, hogy ha az egyéb körülmények megegyeznek, akkor az idősebbek teljesítménye minden esetben rosszabb. Vagyis minél magasabb a személy életkora, annál alacsonyabb a teljesítménye, és ez még a magasan képzettek esetében is így van.

– A legtöbb országban szignifikáns összefüggés mutatkozott a munkaerő-piaci státusz, a felnőttképzésben való részvétel és a munkahelyi informális tanulási lehetőségek között. Am a fenti más változók hatásával összehasonlítva ezeknek a hatása viszonylag enyhébb. Bizonyos mértékben e tényezők hatása a teljesítmény és a foglalkozás közötti szoros összefüggésnek tulajdonítható.

– A skandináv országok fiatal lakosságának kiemelkedően jó teljesítménye valószínűsíthetően az olyan szocioökonómiai egyenlőtlenségek csökkentésének tulajdonítható, mint amelyek például a szülők eltérő iskolai végzettségéből fakadnak.

– Azoknak az országoknak, amelyek a skandináv országok teljesítményszintjét szeretnék elérni, törekedniük kell arra, hogy a teljesítményekben mutatkozó nagy különbségeket csökkenteni tudják, például a felnőttek és különösen a hátrányos szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező fiatalok írásbeli, szövegértési szintjének emelésével, amit rövidebb, intézményesített képzésekkel lehetne elérni.

Hazánkban vannak a legnagyobb különbségek az adott iskolai végzettségű szülőkkel rendelkezők teljesítményében. Ez két megközelítésből is meg lehetne szemlélteni problematikus jelenség. Egyrészt azt jelzi, hogy hazánkban az alacsony iskolai végzettség szinte szükségszerűen jár együtt alacsony képességekkel, és feltételez redukált kulturális, írásbeli és szóbeli szokásokat, gyakorlatot. Másrészt arra nézve is súlyos gondokat jelez, hogy az alacsony iskolai végzettségű szülőtől származó egyének számára sem az iskolarendszer, sem a civil szféra egyéb intézményei nem képesek felzárkóztatókompenzációt biztosítani.

Amire következtethetünk

A nemzetközi vizsgálatból mindenképpen levonható az a következtetés, hogy a felnőtt magyar lakosság szövegértési teljesítménye gyenge, nemcsak más országokhoz mérten, hanem ami ennél fontosabb: a modern munkamegosztásban való hatékony részvétel szempontjából is.

Az okokat vizsgálva az alábbiakban foglalható össze a kutatócsoport véleménye:

1. Súlyos gondra enged következtetni az, hogy jóllehet a magyar iskolarendszer a 8. évfolyamra időzíti a maximális teljesítményt, az adatok alapján aligha befolyásolná a ki-

alakult helyzetet, ha a 10. vagy a 12. osztályra tolná ki a teljesítménymaximum. Éppen ellenkezőleg, a magyar diplomások eredményei azt mutatják, hogy önmagában az iskolázás időtartamának növelése nem jelenti a hatékonyság javítását, ha az nem párosul a tanulási képességek növelésével és az igényekhez alkalmazkodó önképzés későbbi gyakorlatával. A vizsgálat eredményei ugyanis azt mutatják, hogy az iskolai végzettséget tanúsító okirat mögött nem egyszer az elvárhatónál jóval alacsonyabb szintű tudás áll. Az a szemlélet és életprogram, amely a tanulást egy konkrét életszakaszhoz köti – függetlenül attól, hogy az életszakasz végét a 14, a 18 vagy a 23 éves kor jelenti-e –, a mai világban nem tartható, hiszen az át- és továbbképzéssel ma már mindannyiunknak számolnia kell(ene), és nem is csupán mint elvi lehetőséggel, hanem egyre inkább mint gyakorlati követelménnyel. A magas szintű írásbeliség részben feltétele a folyamatos képzésnek, részben azonban következménye is. Az olyan országokban, ahol nem csupán egy papírt kell felmutatni egy-egy munkakör betöltéséhez, hanem időről időre eredményt is kell produkálni, a folyamatos képzés még akkor is megvalósul, ha az nem feltétlenül intézményes formában történik.

Jóllehet a magyar iskolarendszer a 8. évfolyamra időzíti a maximális teljesítményt, az adatok alapján aligha befolyásolná a kialakult helyzetet, ha a 10. vagy a 12. osztályra tolná ki a teljesítménymaximum. Éppen ellenkezőleg, a magyar diplomások eredményei azt mutatják, hogy önmagában az iskolázás időtartamának növelése nem jelenti a hatékonyság javítását, ha az nem párosul a tanulási képességek növelésével és az igényekhez alkalmazkodó önképzés későbbi gyakorlatával. A vizsgálat eredményei ugyanis azt mutatják, hogy az iskolai végzettséget tanúsító okirat mögött nem egyszer az elvárhatónál jóval alacsonyabb szintű tudás áll.

2. Az iskolának az ismeretek folyamatos bővítésére kell felkészítenie, függetlenül attól, hogy milyen pályára készülnek a diákok, s attól is, hogy az elsődleges képzésük mikor és milyen szinten fejeződik be. Ehhez fontos volna, hogy a közoktatás a tanárok attitűdjének és tanítási gyakorlatának megváltoztatásától, a tantervi programoktól, az iskolában értékelt tudás tartalmaitól kezdve a tankönyvek átdolgozásáig megtegye a szükséges lépéseket. A folyamatos képzés és önképzés lehetősége ugyanis néha már azon megbukik, hogy a tankönyvet a kicsit gyengébb képességű tanulók meg sem értik, s éppen az iskolázás termeli meg az iskolától és a további tanulástól elforduló szemléletet, majd a társadalmi leszakadás által veszélyeztetett társadalmi helyzetet. Ennek eredménye pedig az lehet, hogy nem fejlődik ki az életkörműmények alakításának, helyzetük változtatásának a képessége és ezzel együtt az önértékesítés, a saját kompetencia növelésének igénye. E jelenségre enged következtetni az a tény, hogy az iskolázatlanságból eredő

kompetenciahiány makacsul öröklődik nemzedékről-nemzedékre.

3. A leszakadás, a legjobb és a leggyengébb teljesítményűek közti növekvő különbség a tudás területén éppolyan kedvezőtlen jelenség, mint a társadalomban és a gazdasági életben. A leszakadás társadalmi jelensége bizonyíthatóan összefügg az iskolai tapasztalatokkal is. Az iskola kevésbé képes kezelni a tanulás iránti alulmotiváltságot, kevésbé képes ellensúlyozni a leszakadással fenyegetett családi háttér hatását, kevésbé képes közvetíteni a változó társadalmi-gazdasági követelmények iránti igényeket. Azt például illúzió volna elvárni, hogy azok a tanárok, akik esetleg a saját továbbképzésüket is túlerheltségük fokozásaként élik meg, képesek úgy orientálni a diákokat, hogy ők – tanáraikkal ellentétben – nagyobb rugalmasságot és érdekeltséget tanúsítsanak a későbbiekben saját képzésük, továbbképzésük iránt.

4. A mai magyar értékrendben a pontosságnak, fegyelmezettségnek és figyelemnek még nincs meg az a kialakult helye, amelyet hosszú távon végül is kikényszerít a moder-

nizáció. Feltételezhető, hogy az írásbeliség gyenge eredményei részben összefüggnek az-
 al, hogy a megkérdezettek kevésbé vették komolyan a vizsgálatot, kisebb figyelemmel,
 alapossággal gondolták végig az olvasottakat s adták meg a kérdésekre a választ, mint az
 észak-európai országokban. Ez a gyenge eredmények egy másik feltételezhető oka.
 Ugyanakkor nyilván nem izolált jelenségről van szó: a felületesség, esetenként az önma-
 gukkal szembeni igénytelenség, amely most a kérdésekre adott válaszokban nyilvánult
 meg, minden valószínűség szerint a megkérdezettek munkavégzésére is jellemző, de ez
 a tény természetesen semmivel nem csökkenti a vizsgálat eredményeinek súlyát.

5. A rendszerváltás utáni gazdasági és társadalmi programok újra és újra megfogalma-
 zódó félreértése az a feltételezés, hogy az ország elmaradottságát alapvetően az infrast-
 ruktúra fejlesztésével lehetne orvosolni, illetve az infrastrukturális beruházások olyan
 kedvező hatást gyakorolnának, amelynek eredménye a fejlett országokhoz való további
 felzárkózásunk volna. Bár természetesen erre is nagy szükség van, világosan kell lát-
 nunk, hogy az elmaradott régiókba vezető autópályák, ipari parkok s más beruházások
 alig befolyásolják a tökemozgást, ha az adott térségben csak alacsonyan képzett, pontos
 és fegyelmezett munkavégzésre képtelen munkaerő áll rendelkezésre. Ha szabad így fo-
 galmaznunk: a „hardver” és a „szoftver” együttes fejlesztése hozhat csak eredményt,
 vagyis az infrastruktúra fejlesztésével párhuzamosan a képzés nemcsak mennyiségi, de
 minőségi fejlesztésére is szükség volna. Ebben pedig a közoktatás szerepe és felelőssége
 a meghatározó. Itt kell megalapozni ugyanis azt a tudást, amely a későbbiekben a gyor-
 san változó munkapiaci igényeknek megfelelően bővíthető és konvertálható, s ebben az
 írásbeliségnek, a szövegértés fejlesztésének az eddigieknél fontosabb gyakorlati szerepet
 kell szánni. Miután évtizedek óta megállapított jelenségekről és trendekről van szó, már
 nem a tanítási programok hiányoznak, hanem a fejlesztő tanítás megvalósulása.

6. A szövegértési képesség fejlesztésében az eddigiekhez képest más tartalmaknak,
 más szövegtípusoknak is helyet kell kapniuk. A történelmi, irodalmi vagy természettudomá-
 nyos olvasmányok feldolgozása, magyarázata mellett ma már az is fontos – és a
 mindennapi élet, a munka és/vagy a továbbtanulás szempontjából növekszik is a jelentő-
 sége –, hogy ki mennyire ért meg egy grafikont, egy menetrendet vagy egy használati
 utasítást, azaz a mindennapi élet pragmatikus írásműveit. Ez utóbbiakat pedig legalább
 annyira tanítani kell, mint, mondjuk, azt, miképpen vonhatjuk le helyesen az állatmesék
 tanulságait. Életünk során mindannyian egyre több kérdőívet töltünk ki, s egyre több mű-
 lik azon, hogy ezt miként tesszük. Állást, ösztöndíjat, továbbtanulási lehetőséget lehet
 nyerni vagy elveszíteni a jól vagy rosszul kitöltött kérdőívekkel. Nem kizárt, hogy a fej-
 lettebb országokban az e területen szerzett nagyobb gyakorlat, több tapasztalat is hozzá-
 járult valamelyest ahhoz, hogy ott jobb eredmények születtek, mint nálunk. Bár az APEH
 az SZJA-bevallásokhoz adott nyomtatvánnyal s a terjedelmes, a köznapi szövegektől je-
 lentősen eltérő útmutatóval komoly – minden korábbit nagyságrenddel meghaladó – szö-
 vegértési teljesítményre készíti a felnőtt lakosságot, világosan kell látnunk, hogy ha a
 közoktatásban az olvasás-szövegértési képességek fejlesztése terén nem történik komoly
 előrelépés, akkor az ilyen és hasonló bonyolultságú kérdőívek hibátlan kitöltése még a
 felsőfokú végzettségűek közül sem mindenkinek fog sikerülni.

7. Jóllehet az IALS a befogadásra koncentrált, értelemszerűen a közlemények létreho-
 zásának tanítását is célszerű a kor igényeinek megfelelően módosítani. Ma már annak a
 jelentősége, hogy ki hogyan fogalmaz meg egy levelet, egy kérvényt, egy beszámolót,
 egy önéletrajzot vagy egy pályázatot, egy munkatervet, ugyanolyan, sőt növekvő mérté-
 kü, mint más, az iskolai fogalmazástanításban megszokott műfajok gyakorlásának. Eze-
 ket az életben és a munka világában való érvényesülés szempontjából egyre fontosabb is-
 mereteket is tanulni, tanítani, sőt értékelni is kell.

Irodalom

- (1) *Literacy in the information age*. OECD, Párizs, 2000
- (2) TERESYÉNI Tamás: *Adalékok az írásbeliség szerepének vizsgálatához a magyar kommunikációs kultúrában*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp, 1987.
- (3) GLATZ Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv az informatika korában*. MTA, Bp, 1999.
- (4) HORVÁTH Zsuzsanna: *Anyanyelvi tudástérkép*. OKI, ÉK, 1998.
- (5) HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1995*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 1996. 158. old.
- (6) HORVÁTH Zsuzsanna: *Monitor '93 olvasás, szövegértés*. Új Pedagógiai Szemle 1994/7–8. sz. 97–109. old.
- (7) VÁRI Péter: *A TIMSS-vizsgálat magyarországi eredményei*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont, 1998.
- (8) VÁRI Péter és mtsai: *Az Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központjának jelentése a tanulók tudásszintjéről*. Új Pedagógiai Szemle 1992/4. sz. 3–20. old.
- (9) VÁRI Péter (szerk.): *Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése*, OKI, 1997.
- (10) VÁRI Péter (szerk.): *Monitor '97. A tanulók tudásának változása. A háttér adatok elemzése*. OKI, 1999. 265–322. old.



Az Iskolakultúra könyveiből

Ki tud olvasni?

Nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok és magyar eredményeik

Mostanában gyakran elhangzik, hogy ez az évszázad a tudás társadalma lesz, hogy a globalizálódó világversenyben csak azok a nemzetek vagy egyének nem maradnak le végérvényesen, amelyek, illetve akik felkészültek. A mai, úgynevezett információs társadalmakban az önálló ismeretszerzésnek kétértelműen az egyik legfontosabb eszköze az olvasás. Aki nem tud megfelelő szinten olvasni, általában nem képes arra, hogy állampolgárként ügyeit önállóan és felelősséggel intézze, szükség esetén új szakmát tanuljon, illetve váratlan élethelyzetekben informáltan cselekedni, válaszolni tudjon.

De ki tud olvasni? Aki felismeri a betűket, vagy aki ki tudja betűzni a használati utasításokat, esetleg az, aki el tudja olvasni és megérti az újságszövegeket? Vagy pedig csak az a személy tekinthető olvasónak, aki bármilyen szövegből képes következtetéseket levonni, azokat új összefüggésbe helyezni, az olvasás révén más lehetséges világokat megismerni? Ha ezt tekintjük a szükséges szintnek, akkor felmerül, hogy vajon minden felnőttnek így kell tudnia olvasni? Vagy elegendő, ha megérti az olvasó a szöveg lényegét?

Ezekre a kérdésekre az olvasáskutatás és az összehasonlító mérések sem tudnak pontos választ adni. Az utóbbi három évtizedben azonban sokféle tapasztalat és kutatási eredmény halmozódott fel, amelyeket hasznosítani kellene a hazai olvasástanításban. De az összehasonlító olvasásvizsgálatok történetének és eredményeinek talán az egész közoktatásra is érvényes általános mondanivalója lehet.

Ebben a tanulmányban áttekintem az 1970-es évek elejétől tervezett, illetve végzett olyan nemzetközi összehasonlító olvasás-méréseket, amelyekben magyar tanulók vagy felnőttek is részt vettek, vagy a közeljövőben részt vesznek. Először röviden bemutatom az oktatási eredményességet vizsgáló nemzetközi szervezeteket, majd áttekintem a vizsgálatok elméleti előfeltevéseit, az alkalmazott mérőeszközöket, végül a magyar eredményekre és azok értékelésére térek ki.

Az IEA-olvasásvizsgálatok

A reprezentatív nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok két szervezethez köthetők. A most bemutatandó korábbi kutatásokat az IEA, a legutóbbiakat pedig az OECD végezte.

Az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) története az 1950-es évek végére nyúlik vissza (a szervezet magyar neve: Nemzetközi Oktatási Teljesítményértékelési Társaság). 1958-ban oktatáskutatók egy csoportja (például *Torsten Husén, Alan Purves, T. Neville Postlethwaite*) kezdeményezte, hogy induljon egy kísérleti program, amelynek keretében a tanulói teljesítmények nemzetközi keretekben is összehasonlíthatóvá válnak. A kísérleti programban 11 európai ország és az Egyesült Államok vett részt. A tapasztalatok azt mutatták, hogy lehetséges tudományos

igényű nemzetközi vagy kulturaközi vizsgálatokat végezni, és az eredmények az oktatásügy, sőt a társadalmi tervezés szintjén jól hasznosíthatóak. Ezzel a céllal alakult meg a nemzetközi empirikus pedagógiai kutatások koordinálására 1961-ben az IEA. Belgiumban jegyezték be, de a társaság kormányzatoktól független. Tagjai oktatáskutatással foglalkozó intézmények és egyetemi intézetek a világ 50 országából. A társaság első elnökei a már fentebb említett „alapító atyák”, de tiszteletbeli tagjai közül feltétlenül meg kell említeni az amerikai *Benjamin Bloom*, az ausztrál *John Kees* vagy a magyar *Báthory Zoltán* nevét.

Az IEA adminisztratív központjának a székhelye Hága, az adatbankjának pedig a Hamburgi Egyetem Összehasonlító Neveléstudományi Tanszéke. Az IEA közgyűlése évente dönt a kutatási programokról. Minden program projektként működik, tehát saját költségvetéssel és irányító testülettel. Az adott programban résztvevő valamennyi országnak nemzeti koordinátora van.

A vizsgálatokat rétegezett reprezentatív mintákon végzik, általában az iskolarendszerek szakaszszáraz évfolyamain (9–10, 13–14, 18–19 évesek). Így az adott projektben résztvevő országok tanulóinak tudására, képességeire vonatkoztatva érvényes következtetéseket lehet levonni. A tudás- és képességméréseket általában kiegészítik a tanulási feltételek, az úgynevezett háttérváltozók vizsgálatával is (például: milyen a vizsgálatba bevont tanulók szüleinek az iskolai végzettsége, milyen a tanárok felkészültsége). Az eddig elévzett nemzetközi vizsgálatok témáit Báthory 2000-ben megjelent kötete ismerteti. Az 1. táblázatban az IEA-olvasásvizsgálatok alapjellemzőit foglaljuk össze.

az adatfelvétel éve	a résztvevő országok száma	a vizsgált terület (készség, képesség, tudás)
1970–71	14*	Hat tantárgy tanulmány (olvasás, irodalom, természettudományok, angol és francia idegen nyelv, állampolgári ismeretek)
1990–91	31**	Olvasási képesség

1. táblázat. Az IEA-vizsgálatok. (*Belgium, Chile, Finnország, Hollandia, India, Irán, Izrael, Magyarország, Nagy-Britannia, Olaszország, Skócia, Svédország, Új-Zéland, USA; **Belgium, Botswana, Ciprus, Dánia, Finnország, Franciaország, Fülöp-szigetek, Görögország, Hollandia, Honkong, Indonézia, Írország, Izland, Kanada, Magyarország, Németország, Nigéria, Norvégia, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Svájc, Svédország, Szingapúr, Szlovénia, Thaiföld, Trinidad/Tobago, USA, Új-Zéland, Venezuela, Zimbabwe)

Amint az első táblázatban látható, az IEA 1970–1971-ben irányította azt a közös projektet, amelyben a természettudományok, az idegen nyelvek (angol és francia), állampolgári ismeretek és az irodalom mellett az olvasás is szerepelt. Magyarországon csak az olvasást, a természettudományos ismereteket és az angol nyelvtudást vizsgálták. A vizsgálatban három korosztály szerepelt: a 10, a 14 évesek és az érettségizők. A minta és a tesztek részletes leírása Báthory és Kádárné Fülöp Judit tanulmányaiban olvasható. Az 1970–71-es vizsgálatban nem definiálták előre, hogy mit értenek olvasási készségen, ezért a feladatok jellege és az eredmények értelmezése alapján kell az elméleti háttérre következtetni. Ekkor még külön területként kezelték az irodalmi szövegek megértését.

A vizsgálat koncepciója tükrözi a a projekt előkészítésekor uralkodó pszichológiai és pedagógiai kutatások irányzatainak a szemléletét, a behaviorizmust. A szakértők az olvasást elsősorban és alapvetően nyelvi készségnek tekintették, amelynek segítségével az olvasó reprodukálja az írott vagy nyomtatott szöveg jelentését. Tehát az olvasó a szövegben már expliciten vagy impliciten jelenlévő jelentéseket „elraktározza”, miközben hozzáilleszti a már meglevő belső tudattartalmaihoz. Itt még nem merül fel az a kérdés, hogy minden egyes olvasó másmilyen saját interpretációval rendelkezhet a szöveggel kapcsolatban. Az irodalmi szövegek megértését talán éppen ezért külön vizsgálat sorozatban

mérték, amelyben Magyarország nem vett részt. A reprodukciót hangsúlyozó felfogás a legfontosabb szerepet az alapvető dekódoló készségek automatizáltságának tulajdonította. A kognitív irányultságú paradigma megjelenésével az olvasáskutatásban a hangsúly fokozatosan eltolódott az olvasás funkcionális, problémamegoldó és konstruktív jellegének hangsúlyozása irányába, amint ezt a következőkben is látni fogjuk.

Az első IEA-olvasásmérésben (1970–71) háromféle tartalmú feladatot készítettek: szövegmegértést, olvasási sebességet és szóismeretet mérő kérdéseket. (Az érettségizőknek csak szövegmegértési feladataik voltak.)

A szövegmegértést összefüggő prózai szövegek segítségével mérték. A szövegekhez kapcsolódó kérdéseket a szakértők az előzetes kipróbálás után különféle kategóriákba sorolták az elvégzendő szövegfeldolgozó műveletek nehézsége/bonyolultsága alapján. A következő kategóriákat alkalmazták:

- szó vagy mondat megértése az adott szöveg összefüggésében (csak a 10 évesek tesztjeiben előforduló kérdéstípus);
- nagyobb szövegegységek gondolatmenetének követése (csak a 14 évesek és az érettségizők tesztjeiben előforduló kérdéstípus);
- a szövegben kifejtett információk megértése;
- a szöveg megértése alapján következtetések levonása;
- az írói szándék megértése.

A szövegmegértési feladatok megoldására tág időkeretek álltak a tanulók rendelkezésére: a 10 évesek kétszer 25 percig, a 14 évesek és az érettségizők kétszer 50 percig szabadon dolgozhattak a természetesen különböző hosszúságú szövegekkel. Az olvasási sebességet mérő próbában viszont meghatározott idő alatt kellett a tanulóknak a kérdésekre válaszolniuk. A szóismeretpróba az olvasásmegértés szókincs-összevőjét kísérelte meg mérni. A tanulóknak szópárokról kellett eldönteniük, hogy azok jelentése egymással hasonló-e vagy ellentétes. A szóismeret-próba és a gyorsaság-vizsgálat eredményeiről nem írunk, értékelésük messzire vezetne témánktól. Kádárné részletesen beszámol róluk. Ilyen jellegű komponensek vizsgálatára a későbbi mérésekben már nem került sor.

A kérdéseket feleletválasztásos formában kapták a tanulók, vagyis előre felkínált lehetőségekből választhatták ki a helyesnek véltet. Ennek a kérdéstechnikának előnye a könnyebb és költségkímélőbb feldolgozhatóság, hátránya viszont, hogy nem enged teret a kreativitásnak, a konstruktív válaszok megjelenésének. A feleletválasztásos kérdéstípus kizárólagos alkalmazása is azt a vizsgálati keretekről szólva már említett szemléletet jelzi, amely az olvasást elsősorban automatizálандó készségnek (dekódolásnak) és nem bonyolult szerkezetű képességnek tartja.

A feladat-olvasmányok kiválasztását nemzetközi bizottsági munka előzte meg, amelynek folyamán a résztvevő országok által felajánlott olvasmányokat (a fordítás után) először más országokban kipróbálták. Azokat elvetették, amelyek túlságosan is szorosan kötődtek valamelyik nemzeti kultúrához, így megértésük egy másik nemzethez tartozó személy számára problematikus lehetett. A kiválasztásnál törekedtek a tematikai és a műfaji változatosságra is.

A magyar tanulók eredményeit most és a további vizsgálatoknál is az adott vizsgálatban részt vevő országok teljesítménysorrendjében elfoglalt ranghelyével fogom jelle-

A reprodukciót hangsúlyozó felfogás a legfontosabb szerepet az alapvető dekódoló készségek automatizáltságának tulajdonította. A kognitív irányultságú paradigma megjelenésével az olvasáskutatásban a hangsúly fokozatosan eltolódott az olvasás funkcionális, problémamegoldó és konstruktív jellegének hangsúlyozása irányába.

mezni (2. táblázat), mivel ez az a mutató, amelyik mindegyik vizsgálatban egyformán jól értelmezhető, és így összehasonlíthatóak a különböző időpontokban, különböző elméleti háttérrel készült mérések magyar eredményei.

populáció	a vizsgált terület	Magyarország ranghelye
10 évesek	megértés	10.
	gyorsaság	11.
	szóismeret	11.
14 évesek	megértés	8.
	gyorsaság	11.
	szóismeret	9.
érettségizők	megértés	11.

2. táblázat. Magyarország helye az 1970–71-es IEA-olvasásvizsgálat eredmény-rangsorában (14 ország között)

A 10 évesek szövegmegértési teljesítményükkel Chile, India, Irán és Izrael tanulóit előzték meg. A 14 évesek átlageredménye valamivel jobb, az érettségizőké pedig még a 10 évesekénél is kedvezőtlenebb. Ez az eredmény, különösen az ugyanekkor a természet-tudományos vizsgálatban elért jó eredményekkel összehasonlítva, sokkolóan hatott a magyar közvéleményre. Szinte azóta közhely a magyar oktatási irodalomban, de a médiában is, hogy „a magyar gyerekek nem tudnak olvasni”. Úgy gondolom, hogy a kérdés először is az, hogy mikor, milyen teljesítményhez vagy elváráshoz viszonyítjuk a magyar gyerekek teljesítményét. Továbbá az, hogy milyen pszichikus tevékenységet nevezünk olvasásnak. Erre a kérdésre a későbbiekben még visszatérünk, most lássuk az időben következő összehasonlító vizsgálatot!

Az 1990–91-ben végzett IEA-olvasásvizsgálat elméleti kerete lényegesen módosult az 1970-71-es vizsgálatához képest. Az olvasáskutatás aktuális irányzatainak megfelelően (lásd például: *Anderson, Street*) a mérési koncepció megfogalmazásakor az olvasást már nem úgy fogták fel, mint automatizált készséget, hanem mint egy funkcionálisan fontos képességet. Jelzi ezt a terminológia megváltozása is. Egyrészt megjelenik a „literacy” fogalma, amely magyarra nehezen lefordítható. Megközelítőleg olyan műveltséget, műveltségelemet jelöl, amely képességeként működik az adott tartalomhoz, itt például az olvasáshoz kapcsolódva. (Ennek megfelelően a pedagógiai és pszichológiai szakirodalomban ekkortájt jelenik meg a matematikai, számítógépes stb. „literacy” fogalma is.) A továbbiakban a „literacy”-t egyszerűen képességnek fogom nevezni. Másrészt ezidőtájt kezdik használni a funkcionális képesség fogalmát, vagyis azt, hogy mire használható az egyén valamilyen képesség-jellegű tudása.

Az előző vizsgálattól eltérően most azt is definiálják, hogy mit értenek olvasási képességen (*Elley*): „azoknak az írásbeli nyelvi formáknak a megértése és használata, amelyre az egyénnek a társadalmi életben szüksége van, vagy amelyet az egyén értékesnek tart.” Egyértelműen a funkcionalitás szerepét emeli ki a definíció, vagyis azt, hogy olvasási képességét az egyén mire tudja használni. A kérdés az emberi képességek esetében végső soron mindig az, hogy mire használhatóak.

Az elméleti kereteknek megfelelően a feladatok jellege is megváltozott. Amíg korábban csak folyamatos prózai szövegek kerültek a vizsgálati anyagba, most a funkcionális szemlélet előtérbe kerülésével egy új műfaj, a dokumentum is (például menetrend, táblázat, térkép). Mindezeknek a megértése valóban mindennapos társadalmi szükséglet, amelynek a tanítására az iskola általában kevésbé figyel. A folyamatos prózai szövegek választási elvében is volt újdonság. A második vizsgálatban a korábbi egy helyett két

műfajt vizsgáltak: az elbeszéléseket és a kifejtő szövegeket. Kifejtő szöveggel találkoznak a gyerekek az iskolában a legtöbbször, hiszen a tankönyvi szövegek túlnyomó része ilyen. Ebből a szempontból kivételek az irodalomkönyvek, amelyek – többek között – írói narratívákat (elbeszéléseket) is tartalmaznak.

A kérdések szerkezete is átalakult az 1970–71-es vizsgálatához képest. Még mindig nagyobb arányban találhatóak a feleletválasztásos feladatok, de megjelennek már a feleletalkotó/kiegészítő kérdések is, ahol a gyerekek nem előre megadott lehetőségekből választanak, hanem maguk fogalmazzák meg a válaszukat.

A tesztek készítésekor még a korábbinál is több gondot fordítottak a nemzeti szakértők arra, hogy az olvasmányok, táblázatok, feladatok és kérdések minden részt vevő ország tanulói számára kulturálisan relevánsak legyenek. A 3. táblázatban látható a magyar tanulók teljesítményének ranghelye.

populáció	a vizsgált terület	Magyarország ranghelye
9 évesek	elbeszélő	16.
	szövegkifejtő	17.
	szövegdokumentum	17.
14 évesek	elbeszélő	9.
	szövegkifejtő	9.
	szövegdokumentum	8.

3. táblázat. Magyarország helye az 1990–91-es IEA-olvasásvizsgálat eredmény-rangsorában (31 ország között)

A magyar tanulók eredményei jobbnak látszanak, mint a korábbi IEA-vizsgálatban. Itt is megfigyelhető az a jelenség, hogy a fiatalabb korosztályok (itt a 9, korábban a 10 évesek) viszonylag gyengébben teljesítenek. A következő korosztály, a 14 éveseké közös a két IEA-vizsgálatban. Mindegyik mérési alkalomkor jobb a helyezésük a nemzetközi rangsorban, mint a fiatalabbaké. Ez tehát azt jelentheti, hogy a kezdeti hátrányok később némileg csökkennek, de ennek a feltevésnek ellentmond az első vizsgálatban az érettségizők eredménye. Azt a feltevést, amely szerint bizonyos olvasástanítási módszerek alkalmatlansága okozná a fiatalabb tanulók visszafogottabb teljesítményeit, későbbi vizsgálatainkban nem sikerült igazolniunk.

Érdekes módon ennek az 1990–91-es vizsgálati eredménynek alig volt visszhangja a magyar (szak)sajtóban. Igaz, hogy erről a mérésről nem jelent meg olyan átfogó értékelés magyarul, mint a korábbi (1970–71-es) IEA-vizsgálatról. A vizsgálatról tudomásom szerint magyarul csak két közlemény olvasható, az egyik Nagy Attila tanulmánya, amelyben a szerző elsősorban a háttérváltozók, így a könyvtárak szerepét értékeli, illetve egy recenzió az eredményekről publikált angol nyelvű könyvről.

Az OECD-vizsgálatok

Az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) a másik nemzetközi szervezet, amely az elmúlt évtizedben több ország (felnőtt) lakossága olvasási képességének a mérését és elemzését végezte el. Az OECD – mint az köztudott – az IEA-val ellentétben nem nemzetközi kooperációban végzett kutatások tudományos és technikai szervezésére létrejött szervezet. A világ fejlett országai az OECD keretében elsősorban abból a célból hozták létre a társulásukat, hogy a tagországok gazdasági és szociális jólétét fenntartsák és fejlesszék (a szervezet neve magyarul: Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet). Ezeket a célokat elsősorban gazdaságpolitikájuk összehangolásával és közös fejlesztési célok megvalósításával kívánják elérni.

Az OECD-t 1960-ban 18 ország alapította meg Párizsban. Magyarország 1996 óta tag. A szervezet fő döntéshozó testülete a tanács, amelyben minden tagországnak van képviselője. 1968-ban hozták létre a Centre for Educational Research and Innovation (magyarul: Oktatási Kutató és Innovációs Központ), az oktatáskutatás és -fejlesztés összehangolásával foglalkozó intézményt.

Az OECD és intézményei rendkívül fontos ágazatnak tekintik az oktatást, olyannak, amelynek fejlettsége és hatékonysága jelentősen befolyásolja az ország, esetleg térség gazdasági fejlődésének lehetőségeit is. Ezért átfogó országtanulmányokat készítenek az egyes országok oktatásügyéről, amelyben ajánlásokat is megfogalmaznak a folyamatok tervezéséhez. Magyarországról 1994-ben készült ilyen országtanulmány (OECD, 1994). Az OECD kezdeményezésére és közreműködésével, az országok oktatási adatainak összehasonlíthatósága érdekében a szervezet munkatársai és nemzetközi szakértők bevonásával folyamatosan dolgozzák ki azokat az oktatásstatisztikai mutatókat vagy indikátorokat, amelyeknek a segítségével a különböző országok oktatási adatai egyre inkább összehasonlíthatóak. Ezekre az indikátorokra alapozódnak az immár évente 'Education at a Glance' címmel (Áttekintés az oktatásról) megjelenő kiadványok (OECD, 2000). E kötetek olyan összehasonlító, nagyon gazdag adatbázisok, amelyek nemcsak fejlesztési, hanem kutatási elképzeléseknek is hasznos kiindulópontjai, sőt a közös kutatási projektek eredményei indikátorokként is megjelennek.

Az OECD-nek közös oktatáseredményesség-kutatási programjai is vannak, közülük egy témánk szempontjából kiemelkedően jelentőset, a felnőtt lakosság olvasásmegértésének vizsgálatát, illetve annak eredményeit fogom az alábbiakban bemutatni. Az OECD-olvasásvizsgálatok alapjellemzői a 4. táblázatban láthatóak.

az adatfelvétel éve	a vizsgálat neve	a résztvevő országok száma	a vizsgált terület (képesség, tudás)
1994	IALS*	9	próza- és dokumentumolvasási képesség, számolás
1996	IALS	5	u.a.
1998	SIALS**	8	u.a.
2000	PISA***	32	olvasási képesség, matematikai és természettudományos műveltség
2002	ILSS****	még nem végleges	próza- és dokumentumolvasási képesség, számolás, problémamegoldás, csoportmunka, információ- és kommunikációtechnika

4. táblázat. Az OECD-olvasásvizsgálatok. * *International Adult Literacy Survey* (Nemzetközi felnőtt olvasásvizsgálat), résztvevők 1994-ben: Amerikai Egyesült Államok, Franciaország, Hollandia, Írország, Kanada, Lengyelország, Németország, Svédország, Svájc. Résztvevők 1996-ban: Ausztrália, Belgium, Észak-Írország, Nagy-Britannia, Új-Zéland; ** *Second International Adult Literacy Survey* (Második nemzetközi felnőtt olvasásvizsgálat), résztvevők: Chile, Csehország, Dánia, Finnország, Magyarország, Olaszország (az adatai még nem szerepelnek az összefoglaló kötetben sem!), Norvégia, Svájc, Szlovénia; *** *Programme for International Student Assessment* (A tanulói teljesítmények nemzetközi mérésének programja; **** *International Life Skills Survey* (Alapképességek nemzetközi vizsgálata)

Az OECD 1994-ben irányította az első, 1996-ban a második, majd 1998-ban a harmadik „literacy”-vizsgálatát. (A három vizsgálatról részletes kutatási beszámolók jelentek meg: OECD, 1995; OECD, 1997; OECD, 2000). Magyarország 1998-ban vett részt a vizsgálatban. Az itthoni méréseket az OKI-ban Vári Péter és csoportja irányította.

A három adatfelvételnek közös a vizsgálati kerete, azonosak a mérőeszközei, ugyanolyan életkorú lakosság (16–65 éves kor) a célpopulációja, csak a résztvevő országok változtak a különböző mérési alkalmakkor. A továbbiakban ezért egyszerre foglalom össze a három összehasonlító vizsgálat elméleti előfeltevéseit, röviden bemutatom a feladatait és az alkalmazott kérdéstechnikát, végül szólok a magyar eredményekről.

A második IEA-vizsgálathoz hasonlóan itt is a „literacy” a kulcsfogalom, vagyis a vizsgált területeket, így az olvasást és a számolást képességeként tételezik a szakértők. A következőképpen definiálják (OECD, 2000, 3. old.): olyan képesség, amely az egyéni célok elérése és a hatékonyság növelése érdekében lehetővé teszi a nyomtatott és írott információ felhasználását a mindennapi tevékenységekben, otthon, a munkában és a civil életben.

Tehát itt is hangsúlyos a funkcionalitás, de még erősödik azzal, hogy előzetesen különböző teljesítményszinteket állapítanak meg, ezzel is nyomatékosítva, hogy nem az a kérdés, hogy valaki tud vagy nem tud olvasni, hanem az, hogy az olvasási képességét mire tudja használni: hogyan tudja a személy az olvasás segítségével az életét saját kontrollja alatt tartani, hogyan tudja társadalmi és személyes hatékonyságát az olvasási képessége szolgálni.

Három fő területet vizsgálnak: prózaolvasást, dokumentum-olvasást és számolást. Az első a folyamatos szövegek (például újságcikk), a második a nem folyamatos szövegek (például táblázat), a harmadik pedig a szövegbe ágyazott számolási feladatok megértését és megoldását jelenti. A képességek egyénileg és társadalmilag szükséges fejlettségének nincsen, mert nem lehet általánosan elfogadott mértéke. A kutatók a feladatok megoldásához szükséges műveletek alapján, mint már fentebb is említettük, különböző teljesítményszinteket állapítottak meg. Mindegyik területen (próza, dokumentum, számolás) öt szintet különböztettek meg, amelyeket a hozzájuk tartozó „csinálni tudás”-sal és pontszámhatárral jellemeztek (a maximális pontszám: 500). Az első szinten olvasó egyének teljesítményét például úgy érzékeltetik, hogy ők valószínűleg még az orvosságok doboza-ira írt használati utasításokat sem tudják megérteni (0–225 pont). A 3. szinttől (276–325 pont) számítják a kutatók azt a minimális kompetenciát, amely elég lehet a boldoguláshoz.

A kérdések mindegyike nyitott kérdés, ahol a vizsgálati személy előzetesen megadott válaszlehetőségek nélkül, önállóan fogalmazza meg a választ. A vizsgálat sorozat eszközeinek kulturális relevanciáját ebben az esetben is többszörös fordítással és nyelvi kontrollal, illetve gondos elővizsgálatokkal biztosították.

A három OECD-felnőttolvasásvizsgálatot összevonva mutatja be a 2000-ben megjelent kötet. Így az összesen 24 résztvevő országból 22-nek az együttes eredményeit elemzik a szerzők a kötetben (Franciaország és Olaszország eredményeit különböző okokból nem közlik.)

Az 5. táblázatban, az IEA-vizsgálatokhoz hasonlóan, eredményrangsor szerint foglaltuk össze a hazai eredményeket.

populáció	a vizsgált terület	Magyarország ranghelye
16–65 évesek	próza	18.
	dokumentum	18.
	számolás	17.

5. táblázat. Magyarország helye az 1994–98-as OECD-olvasásvizsgálatok eredményrangsorában (22 ország között)

A legmagasabb átlagpontszámot mindhárom területen a svédek, a legalacsonyabbat a chileiek érték el. Svédország, Finnország, Hollandia és Norvégia felnőtt lakosságának 60–65 százaléka harmadik szint felett, azaz magas szinten teljesít. A magyar lakosságának a próza- és a dokumentumskálán csak mintegy 20–30 százaléka, a számolásén pedig 40–45 százaléka teljesít a harmadik szint felett. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők teljesítménye általában természetesen magasabb, de nagy különbségek vannak az országok között abból a szempontból is, hogy milyen a különböző iskolai végzettségűek csoportjainak az átlagos teljesítménye. Olyan elemzést is bemutatnak például a szerzők, amelyben a teljes mintából csak a 20–25 évesek eredményeit láthatjuk. A leg-

több országban azok a 20–25 évesek, akiknek befejezett középfokú iskolai végzettségük van, általában legalább a harmadik szinten (276–325 pont) teljesítenek mindhárom területen (a három skála között egyébként is magas a korreláció). Nem ez a helyzet azonban a magyar 20–25 évesekkel. Ők Chile, Lengyelország, Szlovénia és az Egyesült Államok 20–25-éveseivel együtt átlagosan nem érik el a harmadik szintet. A magyar mintában még a főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezők eredményei is meglehetősen gyengék, a svédországi legalacsonyabb iskolai végzettségűek szintjén állnak.

A két további OECD-vizsgálatról (PISA és ILSS) még nincsenek nyomtatásban publikált eredmények (az alapkonceptiót publikálták az Interneten). Az előbbiben az adatfelvétel már lezajlott, az utóbbi a jövő évben történik. A cél a PISA-ban 15 évesek olvasás-, matematika- és természettudományos képességeinek, az ILSS-ben pedig a felnőtteknek az élethez szükséges (lifeskill) képességrendszerének, többek között az olvasásnak, az együttműködési képességnek, a praktikus problémamegoldásnak a vizsgálata.

Mindkét kutatás koncepcióját és elméleti kereteit az 1990-es évek második felében

A legtöbb országban azok a 20–25 évesek, akiknek befejezett középfokú iskolai végzettségük van, általában legalább a harmadik szinten (276–325 pont) teljesítenek mindhárom területen (a három skála között egyébként is magas a korreláció).

Nem ez a helyzet azonban a magyar 20–25 évesekkel. Ők Chile, Lengyelország, Szlovénia és az Egyesült Államok 20–25-éveseivel együtt átlagosan nem érik el a harmadik szintet. A magyar mintában még a főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezők eredményei is meglehetősen gyengék, a svédországi legalacsonyabb iskolai végzettségűek szintjén állnak.

kezdték a szakértők kialakítani. Világosan érzékelhető a vizsgálatok olvasásdefiníciójában az olvasáskutatás újabb hangsúlyváltása: a képességiellen és a használati érték változatlan hangsúlyozása mellett megjelent az olvasásnak mint jelentéskonstrukciónak és mint a világra való reflektálásnak az értelmezése is. „Az olvasás az írott szöveg megértése, használata és a rá való reflektálás abból a célból, hogy a személy elérje céljait, fejlessze tudását és a társadalomban való részvétele hatóerejét.” (www.pisa.oecd.org)

Magyar eredmények az IEA- és az OECD-vizsgálatokban

Összesen három nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatról vannak tehát nyomtatásban (is) publikált eredmények: az IEA 1970–71-es és 1990–91-es vizsgálatáról, valamint az OECD 1994–1998-ban végzett összehasonlító méréseiről. De amint azt az előző táblázatokban is láthattuk, a vizsgálá-

toknak más-más életkorú volt az úgynevezett célpopulációja (akik kitöltötték a tesztet és a kérdőíveket), más országok vettek bennük részt, más feladatokat oldottak meg, hogy a többi különbséget már ne is soroljuk fel. Mégis hogyan lehet így a magyar tanulók, felnőttek teljesítményeit más országok polgárainak teljesítményeire hasonlítani? Vajon mennyire megalapozott az a félelem, hogy a kelet-közép-európai rendszerváltások után az Európai Unióba áramolhatnak ebből a régióból az igen magasan képzett tömegek, veszélyeztetve ezzel a bentlívők munkahelyeit? Scott Murray (OECD, 1995) kanadai statisztikus és oktatási szakértő még azt írta az 1994-es IALS eredmények bemutatása kapcsán, hogy a fejlett országok gazdaságainak hamarosan szembe kell nézniük a kelet-közép-európai országok jól képzett, de rosszul fizetett munkaerejének kihívásával. A 6. táblázatban összefoglaljuk azoknak az országoknak a körében elért magyar ranghelyeket, amelyek mindhárom, nyomtatásban is publikált vizsgálatban részt vettek.

életkor	IEA, 1970–71*	IEA, 1990–91**	OECD, 1994–1998***
9 évesek		elbeszélő szöveg: 6. kifejtő szöveg: 6. dokumentum: 6.	
10 évesek	megértés: 6.		
14 évesek	megértés: 5–6.	elbeszélő szöveg: 6. kifejtő szöveg: 6. dokumentum: 3.	
érettségizők 16–65 évesek	megértés: 6.		próza értése: 7. dokumentum: 7. számolás: 7.

6. táblázat. Magyarország helye az összehasonlító nemzetközi mérések mindegyikében résztvevő hét ország között (Belgium, Finnország, Hollandia, Magyarország, Svédország, Új-Zéland, USA). * összesen 14 ország
** összesen 31 ország; *** összesen 22 ország

A hét országból négy az Európai Unió tagja, hazánk társult tag, Új-Zéland és az Egyesült Államok pedig a legfejlettebbek közé tartozik. Tehát erős a mezőny, a magyar oktatási rendszer teljesítményét hagyományosan az ilyen fejlettségű országokéhoz szoktuk hasonlítani. A táblázatból rögtön megállapítható, hogy sajnos Magyarország vonatkozásában a Scott Murray által megfogalmazott félelem teljesen alaptalannak látszik. Ha a tanulásban, társadalmi beilleszkedésben, személyiségfejlődésben (és még folytathatnánk a sort) egy oly fontos képesség, mint az olvasás tekintetében nem vagyunk versenyképesek, akkor talán nem nagyon kockázatos arra következtetni, hogy az úgynevezett tudáspiacon sem valószínű, hogy azok lennénk.

Azt olvashatjuk le a táblázatból, hogy a legfejlettebbek közé tartozó országok között az iskolások esetében általában utolsó előtti, felnőtteknél pedig utolsó helyen vannak a magyarok teljesítményei. Üdítő kivételként az 1990–91-es IEA-mérés esetében a 14 éves tanulók a dokumentum műfajban Hollandia, Belgium és az Egyesült Államok tanulóinál jobb eredményt értek el.

Összefoglalás és következtetések

Tanulmányomban egyrészt az olvasási képesség értelmezésének az utóbbi három év-tizedben történt változásait kívántam bemutatni, ezzel érzékeltetve, hogy milyen nehézségeket jelenthet annak megállapítása, hogy ki tud olvasni. Másrészt a magyar tanulók és felnőttek olvasni tudásának nemzetközi kontextusban való mért eredményeit szerettem volna úgy ismertetni és összefoglalni, hogy a mérési előfeltevések, feladatok, résztvevők változása ellenére mégis legyen valamilyen képünk arról, hogy hol is állunk a világban: milyen szinten tudnak nemzetközi összehasonlításban a magyarok (tanulók és felnőttek) olvasni?

Az olvasási képesség értelmezésével kapcsolatban megállapítható, hogy a kutatások és eredményeik alapján tervezett nemzetközi összehasonlító olvasásvizsgálatok elméleti keretei az utóbbi harminc évben jelentősen módosultak. A hetvenes években az olvasást még elsősorban begyakorlandó készségnek tekintették, a kilencvenes évektől viszont fokozatosan átalakult az olvasás értelmezése. Ma már az olvasáskutatók és a nemzetközi mérések szakértői (gyakran ugyanazok a személyek) is komplex képességnek tekintik. Olyan képességnek, amelynek rendkívül nagy a társadalmi hasznossága és az egyén személyiségfejlődésében is fontos szerepe van. Másrészt figyelemre méltó, hogy korábban az olvasási tevékenységet a szöveget reprodukáló folyamatnak tételezték. Ma pedig ezzel szemben olyan interaktív folyamatnak, amelynek során az olvasó a szöveggel kapcsol-

latba lép, reflektál rá és új jelentéseket, interpretációkat is konstruál: a szöveg olvasás közben nyeri el a jelentését (lásd például: *Barthes*).

A magyar tanulók és felnőttek olvasási eredményei nemzetközi összehasonlításban mindenképpen kedvezőtlenek, akármilyen olvasás-felfogás keretében vizsgálták is azokat. Tanulmányunkban kiemeltük azokat az országokat (6. táblázat), amelyek hazánk mellett mindegyik vizsgálatban részt vettek, és ezek teljesítményeihez viszonyítottuk a magyar eredményeket.

Úgy vélem, mindegyik vizsgálat, de különösen az OECD-felnőttolvasásvizsgálat eredményei, azok belső eloszlása (OECD, 2000) alapos másodelemzésre, majd megfontolásra érdemesek. Egyrészt fel kell tárnai a gyenge teljesítmények feltételezhető okait, az olvasástanítást a közoktatás teljes vertikumában át kell alakítani. Másrészt, mivel az olvasás a legalapvetőbb eszköztudás is, az önálló tanulás elengedhetetlen előfeltétele, szükségképpen hatással van a közoktatás általános eredményességére is. Jelentősége messze túlmutat az olvasástanítás kérdésén. Véleményem szerint közvetlenül érinti közoktatási rendszerünk szerkezetének, szelektivitásának és az esélyek biztosításának problémáit is, amelyekkel kapcsolatban az alapvető célokat újra számba kell venni, megvitatni, majd olyan konszenzust kialakítani, amelyet nem boríthat fel még egy kormányváltás sem.

Végül – legalábbis átmenetileg – érdemes lenne elfelejtenünk azt a kedvenc énképünket, hogy oktatási nagyhatalom vagyunk. Még akkor is, ha még mindig van néhány kiváló középiskolánk, aki diákolimpiát nyer.

Irodalom

- ANDERSON, R. C.: *Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory*. In: *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, Delaware, 1985. 343–372. old.
- BARTHES, R.: *A szerző halála*. In: BARTHES, R.: *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Osiris, Bp, 1995.
- BÁTHORY Z.: *Az IEA-vizsgálat terve, módszere és lebonyolítása*. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–76*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1979. 48–63. old.
- BÁTHORY Z.: *Tanuló, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanuláselmélet vázlata*. Harmadik, átdolgozott kiadás. Okker Kiadó, Bp, 2000.
- CS. CZACHESZ E. – ELLEY, W. B. (szerk.): *How in the World do Students Read?* The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Hamburg, 1992. In: *Magyar Pedagógia* 2. 167–169. old.
- CS. CZACHESZ E. – VIDÁKOVICH T.: *Öt olvasástanítási módszer összehasonlító vizsgálata*. Köznevelés 1994/38. sz. 12. old.
- ELLEY, W. B.: *How in the World do Students Read?* IEA, Hague, 1992.
- HALÁSZ G. – LUKÁCS P.: *Az IEA magyarországi hatásáról*. Köznevelés, 1988/3. sz. 18–21. old.
- HARRIS, T. L. – HODGES, R. E.: *The Literacy Dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing*. International Reading Association, Delaware, 1995.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP J.: *Olvasástanításunk eredményei – szövegmegértés*. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–1976*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1979. 67–152. old.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP J.: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, szócikk. In: *Pedagógiai Lexikon* 2. Keraban Kiadó, Bp, 1997.
- KOVÁCS K.: *OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development*, szócikk. In: *Pedagógiai Lexikon* 3. Keraban Kiadó, Bp, 1997.
- LAFONTAINE, D.: *Large Scale Assessments in Reading: Lessons from the Past and Challenges for the Future*. 1st Biannual Conference of the EARLI Assessment SIG, Maastricht, 2000.
- NAGY A.: *Hol terem a jó olvasó? (Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeiről)* Magyar Pedagógia, 1994/3–4. sz. 231–251. old.
- OECD: *Review of Educational Policy in Hungary*. 1994.
- OECD: *Literacy, Economy and Society, Results of the first Adult Literacy Survey*. 1995.
- OECD: *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey*. 1997.
- OECD: *Literacy in the Information Age, Final Report of the International Adult Literacy Survey*. 2000a
- OECD: *Education at a Glance. OECD Indicators. Education and Skills*. 2000b
- STREET, B. V.: *Literacy in Theory and Practice*. University Press, Cambridge, 1984.

A fiúk és a lányok eltérő olvasási szokásairól

Egy általános iskolai felmérés tapasztalatai

Az olvasási kultúrával foglalkozó szakirodalom nem hagyja és nem is hagyhatja figyelmen kívül a biológiai nemet mint az olvasási szokásokat gyermekkorától kezdve befolyásoló tényezőt. Természetesen nem csupán a biológiai nem, illetve a nemi identitás az egyedüli faktor, amely felelős az egyén olvasási szokásaiért. Az életkor, a nem, az egyéni tulajdonságok, a szociális helyzet, a család együttes hatására alakulnak ki az olvasási attitűd komponensei. Ezzel párhuzamosan hangsúlyozni kell a társadalom és az oktatási intézmények szerepét is, hiszen az olvasási szokások és beállítódások más összetevőire az egyén a tanórán és azon kívül szervezett oktatás keretei között tesz szert. A család és az oktatás az olvasási szokások kialakításában tudatosan veszi figyelembe a gyermek nemét, s az olvasóvá nevelés folyamatát összekapcsolja az olvasás nemekre jellemző kvantitatív és kvalitatív mutatóival.

Kvantitatív jellemzők

Ha az olvasási szokások szempontjából hasonlítjuk össze a fiúkat és a lányokat, azt tapasztaljuk, hogy a lányok többsége szeret olvasni, s az olvasás kedvenc elfoglaltságaik egyike. Külföldi kutatások szerint a lányok gyakrabban kapnak könyveket ajándékba, mint a fiúk, így rendszerint több könyvük van otthon, mint a fiúknak. A lányok könyvtárba is gyakrabban járnak, s „egyáltalán a nők többet foglalkoznak az olvasással, mint a férfiak”, s a gyermekek a szocializáció során ezt a magatartást teszik magukévá. (1) Más külföldi kutatók (például Elley) a kialakult helyzetért, vagyis a fiúk olvasási hátrányáért, a társadalmat okolják, miközben rámutatnak arra, hogy a pedagógusi pálya elnőiesedett, s a tanító nénik „az olvasó nő” képét közvetítik a kislányok felé. (5)

1990–92-ben harminc országban vizsgálták a 9–14 éves korosztály iskolai eredményeit, írás- és olvasáskészségét, olvasási szokásait. A kapott adatok alapján a lányok olvasási fölénye empirikus módon is bizonyítottnak látszik: A lányok az olvasásban és a helyesírásban maguk mögött hagyják a fiúkat, egy-egy tanulmányi évben számszerűen több könyvet olvasnak el, s olvasmányaikról szívesen mesélnek kortársaiknak a tanórán és azon kívül is. A fent említett forrás szerint a magyar gyerekek a közép-európai átlaghoz tartoznak: az általános iskola alsó tagozatában a lányok átlagosan jobb tanulók, mint a fiúk, a kötelező és ajánlott olvasmányokon kívül is több olvasmányélményről tudnak beszámolni, mint a fiúk, nagyrészüket van saját naplója is. A lányok osztályzatai írásból és olvasásból átlagosan jobb eredményt mutatnak. (11)

Kvalitatív jellemzők

„Más érdekli a lányokat, mint a fiúkat”

Érdekes gondolatokat vet fel a nemek eltérő olvasási szokásairól a gyermekpszichológia. Megállapítja, hogy „a nemek valamely meghatározott társadalmon belüli reális differenciálódása az érdeklődés differenciálódásához vezet”. (9) Az érdeklődés különválása a gyerekek olvasási érdeklődésében is megmutatkozik. Az iskolába lépve mind a fiúknál, mind a lányoknál igen erős a mesék szeretete, később azonban a gyerekek érdeklődése egyre nagyobb mértékben a tárgyilagosabb és a valóságosabb tartalmak felé fordul. Ebben az időszakban válik el egymástól a fiúk és a lányok érdeklődése. A társadalom által irányított, közvetett módon kerülnek „befolyásolásra” a nemekre kiszabott szerepek. A lányoknál és a fiúknál egyforma mértékű és intenzitású a hőssel szemben kinyilvánított empátia, sőt részben mindkét nem esetében magas fokú identifikáció figyelhető meg, de más hősök sorsában osztoznak a lányok és a fiúk. Böhler még a pszichológiai kutatások hajnalán, a húszas években végzett egy idevágó kísérletet: a hősmondák kedveltségét vizsgálta meg a 8 és 14 éves lányok és fiúk körében. A vizsgálat kimutatta, hogy a fiúk 11–12 éves korukban érdeklődnek a legintenzívebben a hősmondák iránt. A lányok valamivel később érik el a mondák iránti intenzív érdeklődés csúcspontját, 12–13 éves korukban. De bármelyik életszakaszt nézzük is, a fiúk érdeklődési görbéje a hősmondák iránt mindig magasabban ível, mint a lányoké. (3, 4) Böhler korai vizsgálatai is arról győznek meg minket, hogy a két nem közötti, az olvasási szokásokat illetően megmutató különbségek a gyermekkorban alakulnak ki, s ez a differenciálódás elsősorban a témaválasztásra vonatkozik. Más korai pszichológiai vizsgálatok is hasonló eredménnyel zárultak: 11–13 éves kor között a fiúknál a „realisztikus és technikai vagy utópista jellegű könyvek kedveltek, mint amilyen az űrrepülés, holdba utazás, atomenergia”, míg a lányok érdeklődése a vidám, családról szóló történetek felé fordul. (9) Természetesen számolnunk kell azzal is, hogy ma már nem ugyanazok a témák a népszerűek, mint az információrobbanás előtti időkben, de ettől függetlenül ma is jól megfigyelhető, hogy másféle könyveket kedvelnek a fiúk és megint másokat a lányok.

Hol, hogyan és miért mutatkozik nem-specifikus eltérés az olvasási szokások kialakulásában, ami a későbbiekben a biológiai meghatározottságon túlmutatóan az olvasási szokások nemek közti eltéréseinek elmélyüléséhez vezet, s amely különbözőség a felnőttkorban is jól láthatóan megmarad? A „miértekre” interdiszciplináris megközelítésben keressük a választ, különös tekintettel az olvasáspszichológia idevágó eredményeire. Egy empirikus kutatás segítségével pedig igyekszünk feltárni, hol és hogyan mutatkoznak meg a nem-specifikus eltérések.

Szocializáció és az agyféltekék

A szociológia az eltérő olvasási szokásokat a szocializáció folyamatába ágyazva vizsgálta, s arra a következtetésre jutott, hogy a fiúk és a lányok eltérő szocializációja tükröződik az olvasási szokásokban is. (7) Ma már bizonyítottnak tekinthető az is, hogy időben és gyakran minőségileg is eltérő a nemek anyanyelv-elsajátítása: a lányok gyorsabban és nagyobb intenzitással sajátítják el az anyanyelvet, mint a fiúk. Megmutatkozik ez például abban, hogy a lányok szókincse általában véve nagyobb, s a különböző kommunikációs helyzetekben gyakran választékosabban tudják kifejezni magukat. (2) Ha elfogadjuk, hogy a lányok nyelvi előnyökkel rendelkeznek, akkor ennek következménye lehet olvasási fölényük is. Természetesen az agykutatók is hozzászóltak a kérdéshez. Vizsgálataik kimutatták, hogy a bal agyfélteke felelős a nyomtatott szövegek megértéséért, a jobb pedig a képes információ feldolgozásáért. Ebből következik, hogy a nyomtatott szövegek (könyvek, újságok, folyóiratok) a bal hemiszférához szólnak, míg tévézéséskor a jobb hemi-

szféra „dolgozik” erőteljesebben. Másfelől kísérletileg azt is igazolták, hogy a férfiaknál a bal és a jobb agyfélteke működése differenciáltabb, mint a nőknél, s általában véve a férfiaknál a jobb agyfélteke tevékenysége a meghatározóbb, míg a nőknél a bal. (12) Ezen feltételezések magyaráznák azt, hogy a fiúk érdeklődése az agyi differenciálódás miatt elsősorban a vizualitás felé fordul, minek következtében a vizuális média és a számítógép jobban leköti őket, mint – mondjuk – az olvasás. A lányok érdeklődése nem ennyire képi, tehát az olvasás éppen kedvükre való foglalatosság.

Olvasápszichológiai magyarázatok

A nemi differenciákkal kapcsolatos olvasápszichológiai kutatások az olvasott mű témáját, az olvasás intenzitását és motivációját vizsgálják. (8) Az olvasápszichológiai vizsgálatok előfutárának tekinthető Bühler, aki az „olvasási életszakaszok”-at még a nemi különbséget figyelmen kívül hagyva dolgozta ki. (3, 4) A modern elméletek képviselői azonban a nemek differenciálódását is figyelembe veszik. Ennek megfelelően a következő felosztást alkalmazzák:

– Kisgyermekkor (4–5/6): az olvasásnak ebben a fázisában a gyerekek képeskönyveket forgatnak, előnyben részesítik az állatokról szóló rövid történeteket. Jól megfigyelhetők az egyéni eltérések, nemi differenciálódás egyáltalán nem, vagy csak kevéssé figyelhető meg.

– Kisiskoláskor (6/7–9/10 év): ebben a fázisban a mesék mellett szerephez jutnak az egyszerűbb mondák, legendák, kedvelik az olvasókönyveket is. Ebben az életkorban alakul ki a fiúk képregények felé fordulása, míg a lányok az ún. lányos témájú könyveket olvassák szívesen.

– Érett iskoláskor (lányoknál 9–12 év, fiúknál 10–13 év): korábban erre az időszakra az olvasási láz volt a jellemző, s csak remélhetjük, hogy a modern média a jövőben nem szorítja a teljes mértékben háttérbe ezen életszakasz meghatározó olvasási élményeit. A fiúk kedvenc olvasmányai közé a kalandos történetek és az ún. fiú-könyvek tartoznak. Bár meg kell említeni, hogy a látszat néha csal, és a lányok is szívesen bújják a kalandos történeteket. A lányok kedvencei továbbra is a „lányos könyvek”, de témájukban ezek már jobban kötődnek az adott életkor érzeit kifejező könyvekhez (például családi konfliktusokról szóló regények). Tény az is, hogy a fiúk többször vesznek kézbe különféle lexikonokat és ismeretterjesztő könyveket, mint a lányok. (7)

A bal agyféltekefelelős a nyomtatott szövegek megértéséért, a jobb pedig a képes információfeldolgozásáért. Ebből következik, hogy a nyomtatott szövegek a bal hemiszférához szólnak, míg tévézéskor a jobb hemisféra „dolgozik” erőteljesebben.

Másfelől kísérletileg azt is igazolták, hogy a férfiaknál a bal és a jobb agyfélteke működése differenciáltabb, mint a nőknél, s általában véve a férfiaknál a jobb agyfélteke tevékenysége a meghatározóbb, míg a nőknél a bal. Ezen feltételezések magyaráznák azt, hogy a fiúk érdeklődése az agyi differenciálódás miatt elsősorban a vizualitás felé fordul, minek következtében a vizuális médiák és a számítógép jobban leköti őket, mint mondjuk az olvasás.

Fiús és lányos olvasmányok és olvasási motivációk

A 9–11 éves lányok azokat a könyveket részesítik előnyben, amelyek tartalma úgymond tipikusan lányos. Ezzel szemben az ugyanebbe a korosztályba tartozó fiúk olyan képregényeket olvasgatnak szívesen, melyek változatait a televízió is mutatja. Bár tudatos olvasá-

si beállítódásról a 9–11 éveseknél még nem beszélhetünk, mégis számolnunk kell azzal a ténnyel, hogy a megjelölt korban a lányok intenzívebben olvasnak, s a cselekményen túl odafigyelnek a választott könyv érzelmi vonulatára is. A 9–11 éves fiúkra az olvasáskultúra kialakulásának ebben a kezdeti szakaszában leginkább a „hasznos” szövegek olvasása jellemző. Ilyenek például a különböző játékszabályok és összeszerelési útmutatók az egyes játékokhoz. A fiúk és a lányok közti különbség az olvasmányok tartalmán túl szövegtípusonként jelentkezik. A 14–15 évesek esetében a számítástechnikával és zenével foglalkozó magazinok és újságok lesznek a tipikus fiúolvasmányok, ám a lányok továbbra is inkább a regényeket részesítik előnyben. „A fiúk és a lányok közti eltérés az irodalmi műfajok tekintetében számottevő. A szakkönyvek tipikusan fiúknak való olvasnivalók, s vannak még a tipikusan fiús bestsellerek (krimik, ügynökös könyvek, fantasztikus könyvek és horror-történetek). Népszerű szépirodalmat és tipikusan lányos olvasnivalókat (szerelmes regény) a lányok háromszor olyan gyakran olvasnak, mint a fiúk” – állapítja meg *Lehmann*. (10)

Giehrl kísérletei azt mutatják, hogy a lányok több időt töltenek olvasással, mint a fiúk. A külföldi szakirodalom arról is beszámol, hogy a fiúk elsősorban információszerzés céljából olvasnak, míg a lányok inkább örömeiket lelik az olvasásban, mondhatni szórakozásból olvasnak. Az olvasási motiváció nemek szerinti differenciálódása csak a kamaszkorban alakul ki, és meghatározza a nem-specifikus témaválasztást is. A fiúkat az ismeretszerzés sarkallja az olvasásra, s ennek megfelelően az információban gazdag olvasnivaló köti le őket jobban, míg a lányokat „érzelmi életük kiteljesedésének vágya” (6) ösztönzi olvasásra, tehát a lányregényeket fogják szívesen olvasni.

Tematikus, intenzitásbeli és motivációs differenciálódás egy magyarországi általános iskolában

Kérdőíves módszerrel végzett vizsgálat során érdekes kép bontakozott ki a mai 9–15 éves korosztály olvasási szokásairól. A felmérésben egy városi általános iskola tanulói (harmadiktól nyolcadik osztályig) vettek részt, fiúk és lányok közel egyenlő arányban. Az eredmények jól mutatják a fiúk és lányok olvasási szokásaiban megfigyelhető differenciálódást. Nem-specifikus a témaválasztás és a motiváció, az olvasás intenzitását tekintve nem mutatható ki szignifikáns eltérés. Az alábbiakban a kérdéseket autentikus formában, a válaszokat összefoglaló jelleggel, a következtetések levonásával együtt adom közre.

Szeretsz olvasni?

A 220 válaszadó valamivel több mint fele (119) szeret olvasni, valamivel kevesebb, mint harmada (67) nem olvas szívesen, 34 válaszadó tanuló nem tudta eldönteni a kérdést határozott igennel vagy nemmel. Harmadik osztályban a fiúk leginkább azért szeretnek olvasni, „mert a könyvek érdekesek és kalandosak”, „mert a történetek izgalmasak”. A lányok pedig azért, mert „a könyvek mindig egy csodás világba varázsolnak el” és „a könyvekből életszerű dolgokat tudhatunk meg”. A negyedikes fiúknál is az a legfontosabb, hogy a történet izgalmas legyen, de a válaszok között gyakran szerepel a hasznosság-motívum (az olvasás mint hasznos elfoglaltság) is. A lányok azt emelik ki, hogy az „olvasás szép”, ezzel egyidejűleg a „szeretek olvasni, mert szeretem a könyveket” válasz is gyakori volt. Az ötödikes és hatodikos fiúk és lányok egyforma arányban hangsúlyozták az olvasás „hasznosságát”. A nagyobbaknál, a fiúknál és a lányoknál egyaránt fontos szerepet játszik a könyv témája, csak akkor olvasnak szívesen, ha a könyv témája érdekli őket.

Mit olvastál legutoljára?

A harmadikos fiúk indiánkönyveket („Az Ezüst-tó kincse”, „Bőrharisnya”) soroltak fel a legtöbben, a lányoknál vezetnek a *Grimm*-mesék és az egyéb mesekönyvek. Meglepő

módon a negyedikesek elég sok „kötelező”, „ajánlott” és úgynevezett „közös” olvasmány címét adták meg: *Fekete István*: 'Tüskevár', *Móra Ferenc*: 'Rab ember fia', a lányok körében ezeken kívül még két könyv fordult elő gyakrabban: *Salten*: 'Bambi' és *Knight*: 'Lassie hazatér'. Az ötödikeseknél (mind a fiúknál, mind a lányoknál) a 'Pál utcai fiúk' áll az első helyen. A fiúknál előfordult még több esetben a 'Nyomorultak', a lányoknál pedig a 'Lassie'. A hatodik osztályos lányok és fiúk a legnagyobb számban a kötelező olvasmányt írták be a kérdőívre: *Gárdonyi*: 'Egri csillagok'. Szórványosan egyéni olvasmányokat soroltak még fel. A hetedik osztályos fiúk utoljára 'A köszívű ember fiait'-t olvasták, a lányok pedig *Mikszáth*-műveket. Itt már számottevőek az egyéni olvasmányélmények, a függetlenedés az ajánlott és a kötelező olvasmánytól. A nyolcadikos lányok közül többen írták *Jókai Mór* regényeit (különbözőeket), a fiúknál egyértelműen *Rejtő Jenő* könyveit olvassák a legtöbben. Nagyjából a következő összkép bontakozott ki: mindkét nem a legtöbbször a kötelező és ajánlott olvasmányok közül sorolt fel, az egyéni megválasztott olvasmányok az alsó tagozat harmadik osztályában és a felső tagozat nyolcadik osztályában jelentkeztek nagyobb számban.

Milyen könyveket szeretsz olvasni?

Az alsó tagozatos fiúk körében a történelmi olvasmányok, a western- és az indiántörténetek a népszerűek. A lényeg, hogy izgalmas és esetleg humoros könyv legyen a kezükben. Az egyik fiú így fogalmazott: „Kutyás, bűnözős, rablós könyveket szeretek olvasni, és jó, ha nevetni is lehet rajtuk”. A lányok legtöbbször állatos témájú könyveket szeretnek olvasni, bár néhány esetben a lányok is érdeklődnek a történelmi témájú könyvek iránt. Elszórtan találunk példákat az ismeretterjesztő irodalomra is, főleg a fiúknál. A felső tagozat elején a lányok nagy része továbbra is kitart az állatos könyvek mellett, a fiúk ízlésében azonban változás áll be: a krimi kerül az élre. Hatodik osztályra változás figyelhető meg a lányoknál is: a szerelmes és romantikus regények keltik fel az érdeklődésüket. A fiúknál felbukkannak az „akciós” könyvek, de továbbra is a krimi áll az első helyen. Hetedik osztályra a lányok egy része még mindig nem „nőtte ki” az állatos könyvek iránti szeretetét, de sokkal többen szavaznak már a romantikus könyvekre, mint korábban. A fiúk érdeklődnek a természettel kapcsolatos könyvek iránt is, de változatlan szerep jut a krimiknek és horror-történeteknek is. Az általános iskola utolsó osztályában sem sokkal változatosabb a kép. Néhány lány felfedezi a krimiket és az izgalmas történelmi regényeket, de nagyjából kitartanak a lányregények mellett. A fiúk sci-fi könyveket olvasnak javarészt. A válaszokból kiderül, hogy a nem-specifikus érdeklődés az általános iskola alsó és felső tagozatában is kimutatható.

Van kedvenc íród?

Az alsó tagozatos fiúk a következő írókat jelölték meg nagyobb előfordulási arányban: *Karl May*, *Cooper*, *Gárdonyi*, *Móra*, *Fekete István*. Az alsó tagozatos lányok kedvencei: *Grimm*-testvérek, *Knight*, *Fekete István*, *Milne*. Az alsó tagozatosok közül erre a kérdésre a tanulók 45 százaléka nem adott választ. A felső tagozatban érdekes eltérés figyelhető meg a lányok és fiúk között: a fiúk úgymond kialakultabb ízléssel rendelkeznek a kedvenc író személyét tekintve (*Verne*, *Heller*, *King*, *Cooper*, *Rejtő* szerepeltek a kedvenc írók között nagyobb előfordulási mutatóval), ezzel ellentétben a lányok 90 százaléka nem tudott kedvenc íróról beszámolni. A lányoknál mindössze egy író mutatkozott „kedveltebbnek”: *Kästner*, akit a lányok 20 százaléka jelölt meg kedvenc írójának.

Van kedvenc könyved?

A kedvenc könyvek skálája meglehetősen széles. A kicsiknél szinte nem is találunk kétszer ugyanazzal a könyvvel. A lányok kedvencei a 'Micimackó'-tól a 'Bab-szemjankó'-n át egészen 'A két Lotti'-ig terjednek. A fiúk ennél egy kicsit egységesebb-

nek látszanak: sokan választották a „Kincskereső kisködmön”-t. Negyedik osztályban a kör már kissé leszűkül: a fiúk kedvenc könyve a „Kinizsi Pál”, a lányoké pedig a „Lassie”. Az ötödik osztályban a lányoknál a „Lassie” mellé társul a „Vuk”, a fiúknál a „Pál utcai fiúk” tartozik a kedvencek közé. Hatodik osztályban a fiúknál változatlan a helyzet, a lányok pedig szinte mindannyian különböző lányregényeket sorolnak fel („Szalmaláng”, „Mari, ne bomolj!” stb.). Hetedik és nyolcadik osztályban a következő válasszal találkozom gyakrabban: „mindent elolvasok, ami érdekel, de kedvenc könyvem nincs”.

Mikor és hol szokták olvasni?

Sem az olvasás idejét, sem a helyét tekintve nem mutatkozik egységes tendencia. Nincs lényeges különbség a fiúk és a lányok között. A gyerekek többsége a saját szobájában szeret olvasni. A lányok valamivel nagyobb arányban szeretnek az ágyban kényelmesen elhelyezkedve olvasni. A fiúk gyakrabban hivatkoztak arra, hogy akkor olvasnak, ha idejük van, a hely nem játszik döntő szerepet.

Egyértelműen kimutatható a fiúk és a lányok olvasói attitűdjeiben az a „bizonyos” másság, leginkább az önállóan választott olvasmányok esetében. Meggyőződhattunk arról is, hogy a nem hovatartozás, a fiú és lány szerep és habitus mint el nem hanyagolható, az olvasási szokásokat befolyásoló faktor van jelen az olvasási attitűd kialakulásában. A nem-specifikus különbségek többek között az eltérő olvasási szokásokban, az eltérő olvasmányválasztásban nyilvánultak meg, s abban is, hogy a fiúk és a lányok eltérően ítélik meg az olvasásnak mint szabadidős tevékenységnek az értékét

Milyen gyakran jársz könyvtárba?

Az 1–6. osztályokban egyértelműen kimutatható, hogy a gyerekek nem járnak gyakran könyvtárba, arra hivatkozva, hogy otthon elég sok könyvük van. Mindössze húsz százalékuk jár hetente könyvtárba, ezen belül a lányok aránya nagyobb. A hetedik és a nyolcadik osztályra a könyvtárba járók száma emelkedik (25–30 százalék), és a fiúk gyakrabban mennek el a könyvtárba, mint a lányok.

Milyen témájú könyveket szokták kikölcsönözni a könyvtárból?

A kevés könyvtárba járó gyerek közül az alsó tagozatban a fiúk és a lányok szinte egybehangzóan azt írták, hogy „érdekes könyveket” kölcsönöznek ki. A lányok főleg mesés (állatos, tündéres) könyveket, a fiúk pedig kalandos könyveket és bűvár-zsebkönyveket.

Először a hatodik osztályosok említik, hogy a házi feladatokhoz keresnek könyveket. A hetedikes és nyolcadikos fiúk és lányok körében elsősorban a szabadidős olvasmányok tekintetében mutatható ki a nemek közötti differenciálódás: a fiúk nagyobb arányban az ismeretterjesztő, tudásgyarapító könyveket veszik ki a könyvtárból, a lányok pedig leggyakrabban valamilyen regényt visznek haza olvasni.

Milyen könyveid vannak otthon?

Ebben az esetben is igazolható, hogy vannak jellegzetesen fiús és lányos könyvek. Az alsó tagozatos lányok birtokában jórészt állatos és mesés könyvek vannak. A fiúknál nagyobb arányban fordulnak elő ismeretterjesztő könyvek, mint a lányoknál, de olvasnak mesekönyveket is. Feltűnő, hogy a lányok igen szép számmal soroltak fel *Walt Disney*-könyveket, a fiúk inkább különböző sorozatokról („Én és a világ”, „A Mi világunk”, „Mi micsoda”) tettek említést. Az ötödikes fiúk több indiánkönyvet is említenek, a lányok pedig „maradnak” a lányos témáknál. A hetedik és a nyolcadik osztályosokra jellemző, hogy inkább a tanuláshoz szükséges segédkönyveket adják meg, ebben a tekintetben nincs számottevő eltérés a lányok és a fiúk között.

Milyen könyvet vennél meg szívesen?

Érdekes dolog derült ki ennél a kérdésnél. A „kisebbeknek” konkrétabb és határozottabb elképzelésük van arról, milyen könyvet szeretnének megvásárolni, mint, mondjuk, a hetedikeseeknek és a nyolcadikosoknak, akik közül sokan nem is adtak választ, míg a kicsik közül mindenki válaszolt a kérdésre. Az alsó tagozatos lányok meséskönyvekre és állattörténetekre vágnak leginkább. A felső tagozatos fiúk krimi, horror és repülő könyveket vennének meg maguknak, a többség azonban valamilyen népszerű tudományos könyvre vágyik, de nem adja meg pontosan, melyiket szeretné. A lányok többsége maradt annál az általános meghatározásnál, hogy „valamilyen regényt” venne meg szívesen.

Összefoglalás: a felmérés gyakorlati hasznáról

Az eredmények természetesen nem általánosíthatók, legfeljebb csak tájékoztató, figyelemfelkeltő és elgondolkodtató szerepük lehet. Egyértelműen kimutatható a fiúk és a lányok olvasói attitűdjeiben az a „bizonyos” másság, leginkább az önállóan választott olvasmányok esetében. Meggyőződhattünk arról is, hogy a nemi hovatartozás, a fiú és lány szerep és habitus mint el nem hanyagolható, az olvasási szokásokat befolyásoló faktor van jelen az olvasási attitűd kialakulásában. A nem-specifikus különbségek többek között az eltérő olvasási szokásokban, az eltérő olvasmányválasztásban nyilvánultak meg, s abban is, hogy a fiúk és a lányok eltérően ítélik meg az olvasásnak mint szabadidős tevékenységnek az értékét. Egy ilyen felmérés azért sem tekinthető haszontalannak, mert tájékoztatja a pedagógusokat arról, hogy mi motiválja a tanulókat az olvasmányaik megválasztásában, milyen könyveket szeretnek és olvasnak nagyobb érdeklődéssel. Ezen túlmenően elgondolkodhatunk azon is, vajon hogyan változtathatnánk a jelenlegi helyzetet, hogyan nevelhetnénk a nemi különbségek tudatos figyelembe vételével a jövő olvasóit valóban olvasóvá.

Irodalom

- (1) BONFADELLI, H.: *Jugend und Medien*. Media Perspektiven 1986/5. sz. 313–324. old.
- (2) BRÜGELMANN, H.: *Warum haben Jungen mehr Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben als Mädchen? Theoretische Erklärungsversuche und ihre Probleme*. In: RICHTER, S. – BRÜGELMANN, H. (szerk.): *Mädchen lernen anders als Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb*. Bottichhofen, 1994. 27–36. old.
- (3) BÜHLER, Ch.: *Kindheit und Jugend*. Leipzig, 1918.
- (4) BÜHLER, Ch.: *Das Seelenleben der Jugendlichen*. Jena, 1928.
- (5) ELLEY, W. B. (szerk.): *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy*. Hamburg, 1992.
- (6) GIEHRL, H. E.: *Der junge Leser. Einführung in die Grundfragen der Jungleserkunde und literarischen Entwicklung*. Donauwörth, 1977.
- (7) GILGES, M.: *Lesewelten. Geschlechtsspezifische Nutzung von Büchern bei Kindern und Erwachsenen*. (von Holtz–Bacha [szerk.]), Ch. Bochum, 1992.
- (8) KAMARÁS I.: *Olvasatok*. Bp, 1996.
- (9) KLAUS, G. – HIEBSCH, H.: *Gyermekpszichológia*. Bp, 1961.
- (10) LEHMANN, R. H. és mtsai.: *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Basel, 1995.
- (11) LEHMANN, R. H.: *Lesen Mädchen wirklich besser? Ergebnisse aus der internationalen IEA Lesestudie*. In: RICHTER, S. – BRÜGELMANN, H. (szerk.): *Mädchen lernen anders als Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb*. Bottichhofen, 1994. 99–110. old.
- (12) WITLESON, S. F.: *Sex and the Single Hemisphere. Spezialisierung der Right Hemisphere for Spatial Processing*. Science 1976/193. sz. 425–427. old.

Nyelvpolitikai elvek a 21. század számára

Anyanyelvek és az állam hivatalos nyelvei (1)

Az alapvető emberi-kulturális jogok érvényesítése érdekében összegeznünk kell az anyanyelvi, illetve a kétnyelvű oktatás szempontjait a többségi, kisebbségi, illetve migrációs nyelvi feltételek között.

Általános kérdések: az anyanyelv problémája

Különböző megközelítéseket kell összeilleszteni ahhoz, hogy realista jövőképet alakítsunk ki. A következő kiindulópontokat ajánlom: az egyén szempontját (akár gyermekről, akár felnőttéről van szó); a gyermek elsődleges közösségének szempontját; az állam szempontját; végül az állam határain túlnyúló nyelvközösség szempontját.

Az anyanyelv az egyén szempontjából: a születés nyelve, a család nyelve

A nyelv elsajátításának és normális használatának előfeltétele az, hogy legyenek beszélőtársak; ezért tekintjük a nyelvet társadalmi jelenségnek.

Az első nyelvet, amelyet az egyén „birtokol”, „anyanyelv”-nek nevezzük, ezzel utalva az anya központi szerepére a gyermek elsődleges szocializációjában – abban az értelemben, hogy ez a legáltalánosabban elfogadott módja a nyelvtanulásnak. A gyermek egy olyan „képességgel” születik, mely nyitott bármely nyelv felé, és ez lesz az első környezet: az anya-gyermek kettős és a család fogja irányítani a nyelvszajátítás folyamatát egy (vagy több) nyelv felé, vagyis egy adott „nyelvben” együttesen jelenlevő változatok felé. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy többféle elsődleges szocializációs modell létezik; különböznek a családtípusok, s különböznek az anyák gyermekgondozási szokásai is (ideértve a csecsemővel és a gyermekkel való kommunikációt). Ennélfogva ennek a folyamatnak nagyon változatos eredményei lehetnek.

Anyanyelv és írástudás az elsődleges közösség szempontjából: a szocializáció nyelve és az iskolázás nyelve

Családi körben az élet és a kommunikáció „spontán” (a családon kívüli élet jó néhány színteréhez képest), így a gyermek által elsajátított nyelv általában nem követi a nyelv nyilvános használatának normáit. A különbség drámai összeütközéseket okozhat a gyermek és az iskola között, amely a legtöbb esetben az állam érdekének a képviselője a tanulóval szemben.

A dráma két felvonásban játszódhat le: a gyermeknek nemcsak egy olyan nyelvet kell megtanulnia, amely különbözik az otthon használttól, hanem el kell sajátítania ennek írott változatát is. Sokszor ennek a drámai helyzetnek van egy harmadik dimenziója is, amelyben a gyermeknek olyan nyelven kell átküzdeni magát, amelyet egyáltalán nem vagy csak alig ismer. Ráadásul a hagyományos iskola mint kényszerítő intézmény beárnyékolhatja az iskolázás első éveit, különösen ennek legfontosabb részét, az anyanyelvi oktatást.

A kevésbé képzett családok gyermekei, az ipari vagy mezőgazdasági munkások vagy a tartósan munkanélküliek fiainak és lányainak esetében még egy további súlyosbító tényező is megjelenik: a „szociolektus”. A szociolektus (társadalmi dialektus) szokásrend-

szerük része; a sztenderdizált beszéd itt sokkal kisebb szerepet játszik, mint a viszonylag magasabban képzett családokban. Az iskolák általában a nyelvközösség tanultabb rétegének értékrendszerét részesítik előnyben, ideértve ezek nyelvi szokásait és nyelvi normáit is. Az ilyen típusú oktatási egyenlőtlenséget az 1960-as években és azt követően kutatták Nagy-Britanniában és más országokban is. Nyilvánvalóvá vált, hogy ezeket a problémákat aligha lehet megoldani önmagukban, egy társadalmi-pedagógiai kontextuson kívül.

Az iskolának nyitottabbnak kell lennie a gyermekek különböző értékrendszerei felé. Az anyanyelvi oktatás hatékony modelljei viszont nagyon hasznosak lehetnének ezen a területen. Az olyan gyerekek, akiknek valamilyen kommunikációs sajátosságuk van, szinte semmilyen hátrányt nem szenvednek iskolakezdésük előtt otthon vagy közvetlen környezetükben. Ezek a jellegzetességek lehetnek öröklöttek, vagy csak variálódás eredményei, akár csak a bio-szociális szféra bármely egyéb jelensége; ezek azonban kívül esnek az „egészséges” felnőttek által kijelölt sztenderdizált területen, akik ezen sztenderdizálás révén az oktatás magas szintjét írják elő (ráadásul ezeket a sztenderdeket a felnőttek számára alkották meg). A probléma egyaránt orvosi és oktatási természetű. A nyelvi kommunikáció területére tartozó néhány sajátosságot (ideértve a hallási vagy látási nehézségeket) nagyon korán kellene diagnosztizálni és kezelni. Ezek a sajátosságok, amelyeket most „nyelvi hátrány”-nak tekintenek, néhány embert egész életében el fognak kísérni. Olyan intézkedéseket kell hozni, melyek ezeknek a hátrányoknak társadalmi hatásait minimalizálják.

Az iskola előtti nevelés (vagyis az óvoda, az előkészítő stb.) lehet a legjobb eszköz arra, hogy a gyermek megbirkózzék az előbb említett problémákkal. Ezért kellene az iskola előtti szakaszban folyó tevékenységeknek sokkal nagyobb jelentőséget kapniuk a jövőben. Az iskola előtti és az iskolai nevelés közötti éles választóvonalat meg kellene szüntetni, és a két intézménytípus közötti átmenetet rugalmasabbá kellene tenni.

Nyelv, anyanyelv és írásbeliség az állam nézőpontjából: a munka nyelve és az állampolgár nyelve

Mint hogy sok modern állam egy nyelvközösség köré (vagy egy adott nyelvhez kötődő emberek csoportja által) szerveződött, ezért a hivatalos nyelvek az államot jelképező funkcióhoz jutottak, s ehhez még hozzájárult az államon belüli kommunikáció biztosításának a funkciója. Ez a szimbolikus funkció a hivatalos nyelvnek – főleg ha a haza nyelvéről van szó – pozitív mellékértelmet és erős érzelmi színezetet ad. Itt elsősorban a nyelvi kommunikáció funkcióival foglalkozunk, azonban nem respektáljuk kevésbé a nyelv többi funkcióját, s tudomásul vesszük, hogy az anyanyelvvel kapcsolatos figyelem és gond főként a szimbolikus funkciónak köszönhető. Nagyon valószínű, hogy a szimbolikus funkció hosszú ideig megmarad. Ennélfogva javasoljuk ennek a szempontnak a figyelembevételét minden nemzetközi kihatású nyelvpolitikában.

Az államnak megvan(nak) a maga hivatalos nyelve(i). A nemzetközi léptékű nyelvpolitika nem foglalkozik egy államon belüli hivatalos nyelv eredetével és szerepével. Esetleg abban ad tanácsot, hogy hogyan válasszanak ki és fejlesszenek ki egy hivatalos nyelvet. Ezen kívül megpróbálja az állam döntéshozóinak figyelmét felhívni két elkerülendő veszélyre: (a) a nem-hivatalos nyelvek kizárása a nyilvános szférából (beleértve az oktatást is); (b) a nem anyanyelvű hazai beszélők megakadályozása abban, hogy elsajátítsák a hivatalos nyelve(ke)t. Az első esetben súlyos diszkrimináció érne mindenkit, aki kisebbségi helyzetben van; a második attitűd pedig sok embert zárna ki a munka számos szektorából.

Egy modern államban a legtöbb hasznosnak tekintett funkció az írott nyelvhez kapcsolódik. Egy demokratikus országban az olvasni és az írni tudás a politikai jogok gyakorlásának tényleges feltétele. Sőt, az iparosodott (vagy akár csak részben iparosodott) országokban az írni-olvasni tudás abszolút szükséges követelmény a legtöbb álláshoz. A világon körülbelül egymilliárd írástudatlan található a 20. század végének legnagyobb oktatási deficitje.

Az írástudatlanság súlyos társadalmi gondná vált az egész világon. Ennek több oka is van. Az iskolák csak részben okolhatók az írástudatlanságért, jóllehet az egyéni és csoport-problémákra való nagyobb figyelem sokat segíthetne; s nem szabad megfeledkezni az olvasás és írástanítás módszereinek javításáról sem. Jelenkorunk, amely nagy mértékben kapcsolódik a vizuális médiához, szintén hozzájárul az írástudatlanság fennmaradásához és a másodlagos (vagy funkcionális) analfabetizmus kialakulásához. A megoldást talán az iskola, a felnőttoktatás (szakképzés), a helyi kezdeményezések és a média jobb összehangolásában lehetne keresni.

Eközben pedig az írástudatlan emberektől nem lehet megtagadni az emberi jogokat és az állampolgári jogokat, és a társadalomnak el kell ismernie az általuk létrehozott értékeket (ideértve kommunikációs eszközeik értékét is).

Az anyanyelv az államhatárokon túlnyúló nyelvi közösségek szempontjából: a nyelvközösségek

Míthogy a nemzetek története nem mindig esik egybe a modern államok történetével, ugyanazt a nyelvet több országban is beszélhetik anyanyelvként. Néhány országban egy nyelv beszélői alkotják a népesség többségét. Nyelvük esetleg rendelkezik az állam hivatalos nyelvének (vagy a hivatalos nyelvek egyikének) szerepével. Más országokban ugyanazon nyelv beszélői kisebbségben lehetnek, mivel azt a nyelvet kisebb-nagyobb tömbben vagy szórványban (diaszpórában) beszélik. Azonban mindannyian ugyanazt a nyelvet beszélik (néha talán változatokban) és a legtöbb esetben azonos helyesírási rendszerük is van ezen nyelv sztenderdizált formájának a használatában.

Egy olyan nyelv beszélői, amelyet több országban használnak, nemzetközi vagy nemzetek feletti csoportokba szerveződhetnek, hogy megőrizzék nyelvközösségük egységét. Az ilyenfajta nyelvközösséget az állam és hivatalai általában gyanakvással szemlélik, kivéve azt az országot, ahol ők alkotják a többséget. Az ilyen tevékenységet a nyelvek (anyanyelvek) területén való nemzetközi együttműködés legitim formájaként kellene elismerni – a nemzetközi egyházi rendszerekhez hasonló módon.

A kevésbé elterjedt nyelvek közötti nemzetközi együttműködés szintén szolgálhatja a nemzetközi kommunikációt is, hozzáadva e nyelvek potenciálját a világszerte elterjedtekéhez.

A „vernakuláris” nyelv a fejlődő országokban

Az anyanyelvi nevelésre kidolgozott legtöbb modell vagy az európai, vagy az amerikai körülményekhez igazodik. Nagyjából ez áll az írás-olvasás tanítására is. A világ más részeit általában ebből a szempontból nézik. Ha azt tervezzük, hogy világméretű nyelvpolitikát körvonalazunk, akkor ebben egy olyan új megközelítést kell keresnünk, amelynek keretében egyesíthetjük az Európán és Amerikán kívüli értékeket és tapasztalatokat is.

Az anyanyelvi oktatás nem-európai hagyománya

Az állam és az egyház néhány Európán kívül eső országban jóval a modern idők előtt létezett. Ugyanez érvényes az írásra és egyéb intézményekre is. Több országnak saját rendszere volt arra, amit ma „alfabetizálásnak” (vagyis az írás és olvasás megtanításának) nevezünk; bár ezek különböző módon szerveződtek.

Bizonyos esetekben, mint például Kínában, az írásnak szorosabb kapcsolata volt a vizuális művészetekkel, mint az európai jellegű „Gutenberg-galaxis”-ban. A muszlim hit esetében, az arab világban, szent könyvek írott formája tartott fenn egy nemzetek feletti (vagy egy sajátos fajta nemzeti) egységet.

Ezeket a tényezőket a nemzetek kulturális örökségének rendszerében kell értékelni, és figyelembe kell venni őket, amikor felhasználjuk a múlt értékeit, hogy a jövő felé nézzünk.

A gyarmatosítás rendszerének felbomlása és a vernakuláris elv

A gyarmatosító országok exportálták életmódjukat a gyarmatokra: iskolarendszerüket annak módszereivel együtt, pedagógusképző rendszerüket stb.; ott ezek – az Európában találtakon túl – egyéb sajátos problémákat is okoztak. Nem tagadhatjuk el az európai oktatási rendszerek meghonosításának bizonyos előnyeit a gyarmatokon, de ezeknek több kára volt a népesség nagyobbik részére nézve. Mi itt csak a probléma nyelvi oldalával foglalkozunk. A gyarmatosítók nyelvének elsajátítása szűrőként és kiválasztóként szolgált a magasabb oktatási szintek felé, és ennek következményeként a jobb állások számára is. A népesség nagyobb része, amely csak a saját vernakuláris (helyi) nyelvét beszélte, meg volt fosztva a karriertől a nyelvi korlát következtében.

A vernakuláris elvet Indiában fejlesztették ki, amikor igyekeztek legalább az oktatás alacsonyabb szintjeit megőrizni a bennszülött tömegek számára. Ez az elv megköveteli, hogy az iskolakezdés azon a nyelven történjen, amelyet a gyermek otthon beszél, és hogy ezen a nyelven folytathassa az iskolát, ameddig csak lehetséges.

Az UNESCO megalapításának szakaszában egy magas szintű szakértői csoport újra elővette ezt az elvet, és alapvető oktatási irányelveként javasolta a vernakuláris modellt a harmadik világ számára. Húsz évvel később, amikor az európai és észak-amerikai iskolarendszerekben az egyenlőtlenségeket már jobban érzékelték, az etnikai és nyelvi kisebbségek oktatásában hasonló problémák tűntek fel, mint amilyeneket a harmadik világban megfigyeltek. Az is kiderült, hogy a vernakuláris oktatás elve az anyanyelvi oktatáshoz való jog egyik előfutára. A vernakuláris elv azt követeli meg, hogy az iskolai (s ahol van: az óvodai) nevelés ugyanazon a nyelven kezdődjék, amelyet a gyermek otthonában beszél. A vernakuláris oktatás legjobb formája pedig abban áll, hogy ezt a nyelvet valamennyi tantárgyban használják – legalább a tanulás első éveiben. Az utóbbi években Afrikában az UNESCO számottevő eredményeket ért el ezen a téren. A terepmunka lehetővé tette társadalmi, nyelvi és oktatási kritériumok kidolgozását, az oktatás vagy az alfabetizáció nyelveinek kiválasztását (a beszélők számának fontossága, a nyelvjárási helyzet, a szomszédos nyelvekkel való hasonlóság, a rendelkezésre álló kutatások és kutatók szempontjainak figyelembevételével). A kutatás különböző szakaszait egy tervben jelölték ki, mely a különböző végrehajtandó tennivalók részletes áttekintését adja a reform végrehajtóinak tennivalóit és az érintett lakosság érzékennyé tételét illetően, valamint a pedagógusképzés tekintetében. Nem szabad engedni, hogy ezek az erőfeszítések elgyengüljenek, inkább tovább kell erősíteni őket és jótékony hatásait más országokba is át kell ültetni.

A vernakuláris nyelvű oktatás bevezetése még sok országban hátravan. Ez a kihívás látszik az egyik központi feladatnak a következő évtizedekben. Ez olyan munka, melyet az államnak és szervezeteinek kell végrehajtania, jóllehet ezt megkönnyíthetik azok a kitűnő tanácsok, amelyeket az UNESCO fel tud kínálni afrikai tapasztalatai alapján.

A rétegzett modell megalapozásának előrelátható feladata

A vernakuláris modell se nem kizáró jellegű, se nem áll szemben más nyelvekkel. Aból a jogos módszerből indult ki, hogy mind több és több gyermeket vezessen el az ok-

Egy olyan nyelv beszélői, amely több országban használatban van, nemzetközi vagy nemzetek feletti csoportokba szerveződhetnek, hogy megőrizze nyelvösszegük egységét. Az ilyen fajta nyelvösszeget az állam és hivatalai általában gyanakvással szemlélnek, kivéve azt az országot, ahol ők alkotják a többséget. Az ilyen tevékenységet a nyelvek (anyanyelvek) területén való nemzetközi együttműködés legitim formájaként kellene elismerni – a nemzetközi egyházi rendszerekhez hasonló módon.

tatás magasabb szintjeihez anyanyelvükön kifejlődő képességeik alapján. Az derült ki, hogy ez a nyelvpolitikai szemlélet egybevág egy általános nevelépszichológiai alapelvvel, nevezetesen azzal, hogy a gyermek sokkal jobban tud teljesíteni az anyanyelvén (beleértve a felsőbb társadalmi osztályokba tartozó gyermekeket is).

Az ebből származó modell a többnyelvű országok tapasztalataitól kiinduló rétegzett oktatáspolitikai modell (amely magába foglalja az oktatási nyelvpolitikát is). Az első szint a vernakuláris nyelven való tanulás és taníttatás. A másik összetevő az állam nyelve(i)nek elsajátítása. Egy következő összetevő az, hogy a tanulók találkozzanak egy világszerte elterjedt nyelvvel, amely sok esetben a korábbi gyarmatosítók nyelve.

A modellnek három fakultatív összetevője van: (a) az ország egy másik (nem-hivatalos) nyelvének tanulása, lehetőleg olyané, amely a közvetlen környezetében van; (b) egy második világnyelv tanulása (amely lehet egy keleti nyelv); (c) és egy klasszikus nyelv tanulása, amelynek vallási és/vagy kulturális funkciója van. A modell az „oktatási piramis” keretében működik. Párhuzamos a kommunikációs gyakorlattal, s nem rak szükség-telen ráadás-terheket az egyes iskolákra. A legtöbb oktatáspolitikai egyszintű modellt hangsúlyoz, amely a gyermekeket egyértelműen egy egynyelvű közösségbe szorítja be. A rétegzett modell azt hangsúlyozza, hogy egy személy több mint egy nyelvközösséghez is tartozhat – saját látóhatárának szélesedésével összhangban.

A kisebbségi nyelvek

Nyelvi kisebbségek és egyéb kisebbségek (nemzeti, etnikai és vallási kisebbségek)

A „kisebbség” nem feltétlenül kvantitatív jellegű kifejezés. Utalhat egy olyan csoportra, amelyik egy másik csoport uralma alatt áll, amikor is az alávetett csoport korlátozott mértékben irányíthatja saját ügyeit a tevékenységnek akár specifikus területein (ezeken megjelenik a „minorizáció” – vagyis a csoport jogainak „kisebbitése”), akár sok egyéb, sőt minden területén.

A „nyelvi kisebbség” egybeeshet az „etnikai kisebbség”-gel. A kisebbség és a többség közötti szembenállás ebben az esetben összetett jellegű lehet: ez a nyelven kívül másfajta területeket is magában foglalhat. A tisztán nyelvi kisebbség viszonylag ritka jelenség. A legtöbb esetben a „nyelvi kisebbség” azt jelenti: „az etnikai kisebbség nyelvi aspektusa”. Az érvelésnek ezt a vonalát fogjuk követni. A kisebbségeknek más olyan típusai is vannak, melyek nyelvi problémákkal is küzdenek. Az első típus bennszülöttekből áll, akik már jóval azelőtt az országban éltek, hogy más népek – akármilyen okból is – betelepültek; ők nyelvi, etnikai, kulturális és bizonyos esetekben fajtabeli jegyek által különböznek az uralkodóvá vált újonnan jöttektől, akik meghatározó többséggé váltak. Egy másik típus a vallási kisebbség, amely szintén lehet nyelvi kisebbség is. Ebben az esetben a vallás magára öltheti a csoportazonosság szimbolizálásának szerepét; ilyen esetben a vallási nevelést kísérheti vernakuláris (vagy az anyanyelven folyó) oktatás.

A különböző fajta kisebbségeknek meglehetősen hasonló a sorsuk. Egy demokratikus országban a kisebbségeket ösztönzik, hogy vegyék a kezükbe saját ügyeiket, de legalábbis tolerálják őket; a tekintélyelvű és túlközpontosított társadalmakban korlátozzák, túlszabályozzák vagy egyszerűen kirekesztik őket, s a kisebbségi csoportok tagjait másodosztályú állampolgárokként kezelik. Minthogy a legtöbb kisebbségi közösség szeretne magának vernakuláris vagy anyanyelven folyó oktatást, ennek a megléte vagy hiánya az ország demokráciájának sokat eláruló mutatója lehet.

Közösségek, melyek kisebbségi nyelve egy másik állam többségi nyelvéhez kapcsolódik

A „nemzeti kisebbség” az etnikai kisebbségnek egy sajátos típusa. Kettősen is elkötelezett lehet: egyrészt jelenlegi politikai értelemben vett hazája irányában, másrészt egy másik ország irányában is, ahol a többségi csoportot ugyanaz az etnikai csoport alkotja.

Mivel azonban a modern államok leggyakrabban a nemzetet alkotó etnikai/nyelvi többségi csoportok körül szerveződtek, az egyéb etnikai/nyelvi kisebbségi csoportok (nemzeti kisebbségnek nevezik őket) a jogoknak és kiváltságoknak ugyanazt a szintjét igyekeznek elérni, mint amellyel a többség rendelkezik. Itt most nem foglalkozunk ennek a rendszernek pusztán politikai oldalával.

A nyelvvel kapcsolatos igények és követelések fontos szerepet játszanak a nemzeti kisebbségek tevékenységében. Az anyanyelvű nevelés ebben központi szerepet tölt be.

A nemzeti kisebbségek elterjedésüket tekintve különbözőek lehetnek egy országon belül. Alkothatnak területileg folyamatos tömböt egy országban. Akár számszerű többségben is lehetnek egy területi egységben (tartományban, megyében, kantonban), egy vagy több városi központtal. Az ilyen kisebbségi csoportok rendszerint rendelkeznek saját iskolákkal, és/vagy legalább arra törekednek, hogy speciális kisebbségi tagozatokat vagy osztályokat indíthassanak a többségi iskolákban. Sok jó példája van az ilyesfajta kulturális autonómiának, amelynek jól kidolgozott nyelvi összetevőjét olyan tanult emberek fejlesztették, akik érzékenyek a nyelvi, jogi és politikai kérdések iránt. A legtöbb figyelemre méltó nyelvpolitikai javaslat ezekből a körökből kerül ki.

Egy másik típus az úgynevezett nyelvi szórvány (diaszpóra). Ebben a típusban a kisebbségi emberek nem élnek koncentráltan egy helyen. Kis csoportokban, a többséggel (vagy más kisebbséggel) összevegyülve élnek. Kiterjedhetnek akár az egész országra vagy annak nagy részére. Mivel az iskolák általában a többség elveinek megfelelően szerveződnek, a nyelvi diaszpóra fő problémája abban áll, hogy azoknak a tanulóknak a száma, akiknek a szülei a kisebbségi nyelvi oktatás mellett döntenek, elérje a minimumot. Közismert, hogy a legtöbb állam igyekszik integrálni polgárait. A történelem az önkéntes asszimilációk sorának példáival szolgál, de az erőszakos asszimilációk sem ritkák. A nyelvi jogok (az anyanyelvi oktatáshoz való jog) megtagadása pedig az erőszakos asszimiláció fontos eszköze. A nyelvi jogok megsértése ebben az esetben „etnocídium”-nak, azaz kulturális genocídiumnak (népirtásnak) minősül.

Közösségek, melyek „állam nélküli” kisebbségi nyelvet beszélnek

Van a kisebbségeknek egy különösen veszélyeztetett típusa: olyan nyelvet beszél, amely sehol sem hivatalos nyelv, s amely semmiféle segítséget nem kaphat az államtól fennmaradása és fejlesztése érdekében. Ezek közül kettőt mutatunk be példaként.

A cigányok Európa minden országában más etnikai csoportokhoz tartozó emberekkel élnek együtt. Néhány más földrészen levő országban is élnek. Sajátos fajta szórványt alkotnak. Hosszú ideig a társadalmak peremén éltek. Miután a középkori Európa politikailag a földtulajdon és a városi mesterségek köré szerveződött, a vándorló cigányokat sem az állam, sem az iskola nem vette figyelembe. Egészen eddig, a 21. századig képesek voltak a túlélésre, megőrizve saját értékrendszerüket, szájhagyomány útján terjedő kultúrájuk változatait és saját nyelveiket. Most jelentős nehézségekkel találkoznak a túlszervezett iparosodott országokban. Gyakran a cigány gyerekek alkotják a hátrányos helyzetű gyerekek zömét egyes európai iskolákban. Sok esetben nem járnak rendszeresen iskolába, onnan lemorzsolódnak. Ez pusztán szociális és oktatási kérdés volna, ha sok cigány nem a saját nyelvét beszélné. Mivel azonban a romani nyelvnek – amely a legszélesebb körben beszélt cigány nyelv – nincs széles körben elfogadott sztenderd változata, az anyanyelvű oktatás vagy valamiféle kétnyelvű oktatás bevezetése a roma emberek számára (ahogy magukat hívják) rendkívüli nehézségeket okoz, és gyakran – mindkét oldalról – ellenségeskedéshez is vezet. Ez minden egyéb kérdésnél bonyolultabb. Talán nem hangzik túl optimistán, de kell néhány évtized a cigányok általános oktatásával és a cigányok nyelvei normalizálásával kapcsolatos problémák megoldásához. Itt félre kell tenni a szokásos európai mintákat, és a valódi kérdést: az emberi jogokat és az etnikai csoportok kollektív jogait kell figyelembe venni. Addig is az volna a legjobb hozzáállás, hogy elismernék a ci-

gányoknak a mássághoz való jogukat, és hagynák, hogy kidolgozzák saját eszközeiket annak érdekében, hogy békésen és boldogan élhessenek a modern államokban.

A kurdok bennszülöttként élnek négy országban, de sehol sem alkotnak többséget. Nem teszünk megjegyzést ennek a nehéz helyzetnek politikai aspektusára, hanem egy olyan történeti pillanatot látunk előre, amikor mind a négy ország külön-külön elismeri a kurdok jogát saját nyelvükhöz és a megfelelő anyanyelvű oktatáshoz. Ebben az esetben a négy ország, a kurdot beszélő transznacionális nyelvi közösség és a nemzetközi hivatalok közösen fejleszthetnék ki az oktatási tevékenységeknek országokon átívelő rendszerét.

A kisebbségek nyelvi oktatása

A kisebbségek de facto kétnyelvűekké válnak a kötelező oktatás végére, amennyiben az oktatás az állam nyelvén folyik.

A legtöbb kisebbség célja egyfajta anyanyelvű oktatás, amely nagyon hasonlít a vernakuláris oktatáshoz. Azt is szeretnék, ha gyermekeik azon a kisebbségi nyelven kezd-

Amikor az európai és észak-amerikai iskarendszerekben az egyenlőtlenségeket már jobban érzékelték, az etnikai és nyelvi kisebbségek oktatásában hasonló problémák tűntek fel, mint amelyeket a harmadik világban megfigyelték. Az is kiderült, hogy a vernakuláris oktatás elve az anyanyelvi oktatáshoz való jog egyik előfutára. A vernakuláris elv azt követeli meg, hogy az iskolai (s ahol van: az óvodai) nevelés ugyanazon a nyelven kezdődjék, amelyet a gyermek otthonában beszél. A vernakuláris oktatás legjobb formája pedig abban áll, hogy ezt a nyelvet valamilyen nyitántárgyban használják – legalább a tanulás első éveiben.

hetnék az iskolát, melyet otthon beszélnek, és hogy szervezzenek kisebbségi nyelvű iskola előtti intézményeket is. A nemzeti kisebbségek iskolái különböző európai és nem európai országokban mindent a kisebbségi nyelven tanítanak, legalább a tanulás első éveiben.

Van egy másik, gyengébb, de nem elfogadhatatlan változata a kisebbségi oktatásnak, amelyben csak bizonyos iskolai tárgyak, például az anyanyelv és a vele járó irodalom, a nemzeti történelem és néha a földrajz vagy ének oktatása folyik a tanulók nyelvén, míg a többi iskolai tárgy – ami a felsőbb oktatáshoz vezet – többségi nyelvű.

Van egy harmadik modell is, amely teljességgel elfogadhatatlan, amelyben csak az anyanyelv tantárgyat nyújtják a kisebbségi gyermekeknek, néha nem a megfelelő módszerrel tanítva, például úgy, hogy ugyanazokat a technikákat használják, mint az idegennyelv-tanítás során.

A megoldás a jövő számára a nemzeti kisebbség nyelvén működő általános iskola és egy kétnyelvű középiskola kombinációja lenne, szem előtt tartva a meghatározó nyelvi és társadalmi feltételeket.

A migrációban résztvevők nyelvei

A migráció nyelvi aspektusai

A migrációnak legtöbbször nem nyelvi okai vannak; a migráció következményei azonban a migrációban résztvevők életének középpontjába állíthatják a nyelvet.

A befogadó ország általában támogatja a bevándorló beilleszkedését nyelvi és egyéb szempontokból. Ezért sok országban nyelvvórákat ajánlanak a felnőtt bevándorlók első generációja számára, amennyiben szívesen látott potenciális munkaerőként fogadják őket. A bevándorlók beilleszkedését megnehezítik a kulturális különbségek. A befogadó ország beszélt és írott szükséges kommunikációjának megszerzését gyakran tovább nehezíti a bevándorlónak saját anyanyelvében való sztenđer alatti szintje.

A bevándorlók második nemzedéke – amely már a befogadó országban született – nagyon is hasonló lehet a bennszülött többség gyermekeihez. Az etnikai és vallási különbségek csakúgy, mint a különböző értékrendszerek (amennyiben az eredeti nyelv megőrzése „alapvető érték”-nek tartható) általában segítenek megtartani az óhaza nyelvét, ez azonban a befogadó ország iskolarendszerén kívül történik. A bevándorlók gyermekeinek eredeti értékei pedig nehézséget jelenthetnek a befogadó ország iskolarendszerében, amelyet eredetileg a többségi tanulók homogén csoportjára terveztek. A bevándorlók gyermekei vagy a marginalizálódásnak, vagy az asszimilációnak vannak kitéve. Ez volt a klasszikus „olvasztótégely” modellje az Egyesült Államokban; néhány más befogadó országban is elterjedt. Megfigyelhető, hogy a bevándorlók harmadik nemzedéke elkezdhet érdeklődni gyökerei felől, ősei kultúrája és nyelve iránt.

Voltak kísérletek arra, hogy elkülönített iskolát hozzanak létre a bevándorlók gyermekei részére, hogy megőrizze a szülők nyelvét és kultúráját a befogadó országban is. Ez bizonyos esetekben a bevándorlók gyermekeinek „gettósodása”-hoz vezetett, megfosztva a gyerekeket a felsőoktatás és a megfelelő elhelyezkedés lehetőségétől.

A megoldás ismét csak a kétnyelvű és interkulturális oktatás irányába mutat, amelyben mindkét értékrendszer megjelenik, mind a befogadó országé, mind pedig az eredeti országé. Mindkét ország oktatási hivatalait be kell vonni az együttműködésbe, míg az anyagi terheket a befogadó országnak kell viselnie, mert az fog mind kulturálisan, mind gazdaságilag profitálni kétnyelvű polgárainak hozadékából.

A menekültek nyelvi problémái

A menekültek bizonyos szempontból különböznek a migránsoktól. A menekültek kénytelenek voltak elhagyni hazájukat, és általában vissza akarnak oda térni, amilyen gyorsan csak lehet. Vonakodva illeszkednek be a befogadó ország társadalmába; néha még a nyelvet sem hajlandóak megtanulni. Ehhez járul, hogy gyakran nyomorult életet élnek ideiglenes körülményeik között.

Ha a menekültek egyedülálló felnőtt emberek, a kérdést rájuk lehet hagyni. Amikor viszont családjukkal együtt érkeznek, akkor segítségre van szükségük az élet minden területén, beleértve gyermekeik taníttatását is. Erőfeszítéseket kell tenni, hogy eredeti anyanyelvükön részesüljenek oktatásban, amely fel fogja készíteni a gyermekeket a hazatérés lehetőségére. Amennyiben a tartózkodás hosszabb időre nyúlik, a menekültek gyermekeit ugyanaz a bánásmód illeti meg, mint a bevándorlók gyermekeit.

Az ideiglenesen ott tartózkodók nyelvi és kommunikációs problémái

Vannak, akik sem nem állampolgárok, sem nem állandó lakosok egy országban. Ezek nagyon heterogén csoportot alkotnak. Idetartoznak többek közt a vendégoktatók és családjaik, külföldi kereskedelmi alkalmazottak, valamint az olyan dolgozók, akik kihasználják a mobilitás szabadságát. Nehezen volna lehetséges közös megoldást találni mindannyiuk számára. A velük való bánásmód alapelveit azonban tisztázni kell.

Az államnak és hivatalainak biztosítania kell az életük normális menetéhez szükséges információkat. Intézkedni kell, hogy legyenek olyan kurzusok, amelyeken a befogadó ország nyelvét megtanulhatják. Az egész társadalomnak meg kell tanulnia türelmesnek és nyitottnak lenni azokkal a gondokkal kapcsolatban, amelyekkel ezek az emberek szembekerülnek, ideértve az oktatásukat és az oktatásnak bizonyítvánnyal való tanúsítását is, melyek életben tartják az esélyt, hogy visszatérjenek abba az országba, amelyből származnak.

A kétnyelvű oktatás az anyanyelv és a második nyelv szempontjából

Sok olyan tapasztalat van, amelyet a kétnyelvű oktatás nyújt. Itt most mi főként azokkal a helyzetekkel foglalkozunk, amelyekben a nyelvek egyike a tanuló anyanyelve és a másik a „célnyelv”. A kétnyelvű oktatásnak általában az a célja, hogy a tanuló egyre in-

kább ura legyen az új nyelvnek, az anyanyelvéhez hasonló szinten, és ez egyformán vonatkozik mind a nyelvre, mind pedig a nyelv által közvetített kultúrára. Valószínű, hogy a közeljövőben a kétnyelvű oktatás a világ különböző részein elterjed a kisebbségek, a bevándorlók és más szektorok oktatási programjaiban. Ez indokolja azt, hogy beszámolónkban ezt a témát elkülönítve kezeljük.

Nem elfogadható sem az a rendszer, amelyben az egész tanítás az anyanyelven (L1) folyik, sem az, amelyben az egész tanítás egy második nyelven (L2) történik. Az első eset a kisebbségek szegregációjához vezet, míg a második azt eredményezheti, hogy beolvadnak a többségbe. Az még elfogadható megoldás, amelynek során az oktatást az L1 és L2-vel együttesen kezdik, és az L2-vel fejezik be. Ténylegesen ez a legkiterjedtebb modell, és megkönnyíti az átmenetet az L1 és az L2 között, az L1 elvesztése nélkül. A legmagasabb szint a kétnyelvűség megtartása, amelyben mind az L1, mind az L2 végig jelen van a teljes oktatási folyamatban.

A kétnyelvű oktatás leghíresebb modellje az utóbbi két évtizedben a montreali „belemerülési modell” (immersion model). A kanadai tanulók 6 százalékát tanítják most e szerint a rendszer szerint. Az angol anyanyelvű tanulókat a kezdetektől teljes egészében a második nyelven tanítják, amely a francia. Az angolt, amely az anyanyelvük, az iskola második vagy harmadik évétől tanítják, először mint önálló tantárgyat, később más tárgyakban is használják az oktatás nyelveként. Az eredmények figyelemre méltóak, ez a helyzet azonban annyira sajátos, hogy inkább ihletésül szolgálhat, semmint olyan példaként, amely közvetlen módon átvihető más társadalmi, kulturális és gazdasági helyzetekre, például a bevándorló vagy kisebbségi gyermekek oktatására.

A kanadai kezdeményezéseknek és az általuk kiváltott szakmai vitáknak köszönhetően mindenestre lehetővé vált bizonyos alapelvek ajánlása azok számára, akik szeretnék megoldani a társadalmuk kétnyelvű jellegéből fakadó problémákat. Elsősorban arra van szükség, hogy a kétnyelvű oktatást az iskolákban minél korábban kezdjék el, hogy a két nyelvközösség emberei közötti kommunikációt és a kölcsönös megértést elősegítsék. Ezen felül az is szükséges, hogy a tanulási folyamatot nyilvánvalóvá tegyék a tanulók számára; érzékenyvé kell őket tenni a nyelvek közötti különbségekre. Végül annak módját kell megkeresni, hogy a szülők, az iskola és a sajátos társadalmi környezet megértéssel viszonyuljon egy olyan fontos vállalkozáshoz, mint amilyen a kétnyelvű oktatás.

Jegyzet

(1) Eredeti megjelenése: BATLEY, Edward – CANDELIER, Michel – HERMANN-BRENNECKE, Gisela – SZÉPE György: *Language policies for the world of twenty-first century*. World Federation of Modern Language Associations (FIPLV), Paris, 1993. 50 old. Az ugyanakkor megjelent francia nyelvű változat: *Les politiques dans le monde pour le 21^{ème} siècle*. Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, Paris, 1993. 50 old. – Ennek az UNESCO számára készült jelentésnek a 4. fejezete megjelent magyar fordításban: CANDELIER, Michel: *Nyelvpolitikai elvek a jövő évezred számára. Idegen nyelvek az oktatásban*. In: SZÉPE György – DERÉNYI András (szerk.): *Nyelv – hatalom – egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Corvina, Bp, 1999. 251–271. old. A jelentés 4. fejezetének alapmegfogalmazását M. CANDELIER készítette; ennek a 3. fejezetnek az első angol megfogalmazója SZÉPE György volt, aki a francia változatot is készítette E. GIRARD társaságában. DOMJÁN Krisztina az angol változatot fordította magyarra; a szerző a fordítást – a francia változatot is figyelembe véve – nézte át.

Stagnálás, romlás vagy olvasásfejlesztés?

A címben jelzett kérdés nyilvánvalóan nem költői, sokkal inkább a napi gyakorlat, a tapasztalatok és a szigorúan megtervezett vizsgálatok eredményei nyomán fogalmazódik ilyen élesen. A dilemmát az olvasási szokások változásait illetően mind a felnőttek (Könyvtári Figyelő 1997/3. szám), mind a 10–14 évesek szintjén (Könyv, Könyvtár, Könyvtáros 1999. május) már korábbi, bőségesen adatolt írásainkban magunk is jeleztük. Általában csökkent az olvasás tekintélye, egyre több a közvetlen, napi, praktikus célokat szolgáló könyvhasználat, radikálisan hódít az amerikai lektűr, s a legnagyobb vesztes a kortárs hazai szépirodalom.

Mindenekelőtt két „külső szemlélő” megállapításait szeretnénk felidézni. Ahogyan azt az Új Pedagógiai Szemle 2000. július-augusztusi számában Vári Péter és munkatársai részletesen ismertetik, az Országos Köznevelési Intézet 1986 óta kétévente rendszeres, úgynevezett Monitor vizsgálatokat végez a 9–18 éves korosztály tanulási eredményeivel kapcsolatosan. Csak az olvasásértés kérdésénél maradvra, két megállapítás válik egyértelművé adataik áttekintése nyomán. Az 1986 és 1995 közötti években a teljesítmények egyértelmű romlását regisztrálták, majd a legutóbbi (1995–99) időszakban a stagnálás vált jellemzővé. Fontos viszont tudatosítanunk, hogy az országos átlag változatlanságához a teljesítmények településtípushoz kötődő, növekvő szóródása társult. Vagyis a már korábban is legjobban olvasó fővárosiak eredményei javultak, a kisvárosok tanulóinak teljesítménye azonos szinten maradt, míg a községekben élő gyerekek szövegértése tovább romlott. A skála két végpontja távolodott egymástól, másként szólva a társadalmi, kulturális különbségek ezen a szinten is növekedtek.

Hasonlóan súlyos figyelmeztetésként értelmezhetők a Központi Statisztikai Hivatal legfrissebb adatai (Időfelhasználás 1986 és 1999 őszén¹; KSH, Bp, 2000), melyek szerint ez a korábban vezető szerepű otthoni foglalatosság, a kultúrákövetítésnek ez a hagyományos formája egyre hátrébb szorul a szabadidős tevékenységek rangsorában. „A férfiak körében az olvasásra fordított idő a kétharmadára, a nőknél kevesebb, mint háromnegyedére csökkent.” A fiatalabb korosztályok esetében még drámaibb a visszaesés.

A Magyar Tanárképző Központ és a közelmúltban két – közvetve – összefüggő konferenciát rendezett. 2000 novemberében „Irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél” című tanácskozáson igyekeztünk más országok irodalomtanításának tükrében jobban megérteni, tisztábban meglátni a sajátunk erőit és gyengeségeit. E konferencia spiritus rectora Gordon Győri János volt, alapját és forrását az ELTE Alkalmazott Irodalomtudományi Tanácskén folyó, Sipos Lajos által vezetett kutatás („Az irodalomtanítás karakterváltása”) képezte. 2001 februárjában „Diagnózisok és terápia – olvasáskultúra, irodalomértés, irodalomtanítás az új évezred küszöbén” című tanácskozáson azt vizsgáltuk, hogy az irodalomtanítást miféle kihívásról érik egyfelől az irodalomelmélet, másfelől a tények, az olvasási szokások változásai felől. Három kiadó öt tankönyvszerzője pedig azt fogalmazta meg, hogy az általuk kidolgozott irodalomtanítási programok milyen választ kínálnak az érzékelt s a konferencián körvonalazott kérdésekre. Az alábbiakban az Iskolakultúra olvasója e két konferencia anyagából találhat válogatást. A második konferencia „nyitányából”, az elméleti kihívásról Balassa Péter, Bókay Antal, Cserhalmi Zsuzsa és Kulcsár Szabó Ernő részvételével folytatott, „Hol a jelentés mostanában?” című kerekasztal-beszélgetésből a lap egy későbbi száma közöl majd részleteket. Bókay Antal itt közreadott Eszmélet-elemzése e kerekasztal-beszélgetés műelemző szakaszában hangzott el (Arató László).

A 15–19 éves fiúknál 39 percről 13-ra, a lányoknál pedig 33-ról 17-re zsugorodott átlagosan a naponta olvasásra szánt percek száma. Természetesen az átlag számok itt is sok részletet eltakarnak (az iskolázottabb rétegek jobban ragaszkodnak az olvasáshoz, s a folyóiratok iránti keresettség esett vissza leginkább). A részletek iránt érdeklődők a jelzett kiadványt haszonnal forgathatják.

A helyzetkép utolsó elemeként csupán megemlítjük *Andor Mihály* írását („A könyv, mint a kulturális tőke mutatója”) az *Iskolakultúra* 1999. évi novemberi számában. Az empirikus vizsgálatot ismertető tanulmány táblázatai nyomán egyértelmű összefüggések mutathatók ki a könyvtulajdon, a családi könyvtárak nagysága és a továbbtanulási esélyek között. Vagyis egyre szélesebbre tárulnak a közép- és felsőoktatás kapui (ma már az érintett korosztály 34 százaléka jár főiskolára vagy egyetemre), az alapozáshoz feltétlenül szükséges olvasás pedig mind hátrébb szorul! Lehet-e ennek más következménye, mint a minőség romlása? Mind többen szereznek érettségi bizonyítványt, főiskolai, egyetemi diplomát, s közben kevesebbet, rosszabb technikával, igénytelenebb összetételben olvasnak.

Mindenek kezdete a család. Az ott látott viselkedési formák, magatartásminták, a megjelenített normák gazdagítják, formálják a leendő felnőtt személyiségét. Csaknem hasonló ereje van ma már a mozgóképnek, televíziós csatornákon sugárzott tömegkultúrának. Az átlag gyerek napi több mint 3 órát ül a tévé előtt, és mit lát? Hány pohár italt, hivalkodó fogyasztást, fényűzést, gazdagságot, intrikát, lövöldözést, autós üldözést, verekedést, becstelenséget, kábítószeres ügyletet és persze szerelmet minden változatban! A töprengő, elmélyült dialógust, érvelő, meggyőző beszélgetést, netán szellemi vagy tárgyi utalást az írott szó világára aligha!

Pedig jól tudjuk, hogy a képernyő olvasat is, különösen akkor, ha egyértelmű jelzést kap a néző: egy mű adaptációja következik. Mikor készült utoljára gyerek vagy ifjúsági tévé-játék klasszikus vagy kortárs szerző könyvéből a magyar közszolgálati csatornák bármelyikén? Hová lettek a „Nyitott könyv” típusú műsorok? A hírek szerint az utolsó végvárként számon tartott Duna TV ilyenfajta programjai is veszélyben vannak.

Az iskola kihagyhatatlan a felsorolásból, s erről még bővebben is szólnunk. Hasonlóképpen csak említést tehetünk a pedagógusképzés és továbbképzés szellemének, tartalmának szükség szerű változásairól.

Végül, ahogyan ez már sok-sok vizsgálati adat nyomán, évtizedek óta refrénszerűen visszatérő motívum: a könyvtárak és könyvtárosok szolgáltató képessége. Ott tudnak jól olvasni a gyerekek, ahol a könyvek hozzáférhetők, ahol karnyújtásnyira vannak. Vagyis ha a romlás, a stagnálás tendenciáját változtatni szeretnénk, akkor a fentiek mellett a könyvtárak egyértelmű fejlesztése is kikerülhetetlen feladat! Csak a növekvő kínálat adhat esélyt az olvasói, könyvtárhasználati szokások jelentős mértékű és kedvező irányú elmozdulására.

Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat – kritikus gondolkodás

A fenti címmel 2000. november végén egy 220 oldalas könyvecske kéziratát adhatuk nyomdába. 2001 áprilisában megjelent kötetben, melyben egy három éven át az ország 6 településének 8 iskolájában vezetett kísérletünk céljairól, módszereiről és eredményeiről írunk. A kísérlet 1997 szeptemberétől 2000 júniusáig tartott, s tudatosan jó részt kisvárosi (Gödöllő, Hatvan, Tiszafüred, Vásárosnamény) és községi (Ebes) helyszíneket választottunk, hogy a javítás, a romló tendenciák megállításának esélyeit nehezebb terepeken bizonyíthassuk. Céljainkról, az alkalmazott módszerekről és a kísérleti iskolák jellemzőiről korábban már részletesen szóltunk (*Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 1998. március, illetve *Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban*”, szerk. Nagy A., Sárosi Attila, Városi Könyvtár, 1999). Ezért itt most szinte csak hívószavakat, rövid mon-

adatokat vetünk papírra az előzmények felvillantásához s inkább az eredményekről szólnunk majd kissé bővebben.

A könyvtárosokkal, pedagógusokkal közösen végzett munka központi gondolata „a szófogadó, engedelmeskedő alattvalók helyett önállóan ítélni, gondolkodni, érvelni tudó állampolgárok” nevelése volt. Véleményünk szerint célunkat első renden az olvasási, információszerzési technikák fejlesztésén (kézikönyvhasználat, jegyzetelés, lényegkiemelés stb.), tankönyvön kívüli, idegen szövegek rendszeres olvastatásán, majd előadói, fogalmazási és vitakészségük csiszolásán keresztül értük el, ahogyan ezt egyébként könyvünk alcímében jeleztük: szócikkmásolástól a paródiáirásig. Másodsorban pedig „az ellentmondásmentes közlések betanulása helyett ellentmondó források mérlegelő értékelése” alapelveinek rendszeres, gyakorlati megvalósítása révén.

Módszereink négy gondolati pilléren nyugodtak:

- szövetségesünk a család, azaz a szülők megértő, támogató attitűdjét tudatosan ki kellett alakítanunk a szándékosan ilyen céllal szervezett szülői értekezletek alkalmával;
- csak a tanterv egészét átfogó akciósorozat lehetett eredményes, az olvasásfejlesztés nem kizárólag az anyanyelvet oktatók feladata, tehát tudatosan több tantárgyban szerveztük meg a „beavatkozások” sorozatát;

- rendszeres egyéni és csoportos feladatokat adtunk, melyeket kizárólag könyvtári közegben kellett megoldani, idegen szövegek olvasásával, tankönyvön kívüli információforrások használatával;

- élmény- és vitaközpontú tanítás, ahol az eredeti, egyéni kérdés, vélemény és a komoly könyvtári kutatómunka eredménye egyaránt ütközhet a tankönyvi szöveggel vagy a pedagógusi vázlattal, tudással, véleménynel (sok esetben ezeket a véleményeltéréseket, vitákat a könyvtáros, a pedagógus gondosan előre megtervezte a feladatok kiosztásakor, időnként pedig spontán módon alakultak, szerveződtek).

Végül a részletes bizonyítékok, táblázatok bemutatása nélkül szemelgessünk a harmadik év végén elvégzett ellenőrző vizsgálatok értelmezése nyomán kimutatható eredmények között! Nem volt kétséges, hogy a három éven át tartó tréning magyarból és matematikából, történelemből és fizikából, földrajzból és énekből, technikából és rajzból a kísérleti osztályokban választékosabb, igényesebb olvasmányszerkezetet eredményezett. Akár az utolsó, akár a kedvenc olvasmányokat vizsgáltuk. Már nem volt ilyen természetes az olvasási motívumok átrendeződése: a hagyományos módszerekkel oktatott csoportok az olvasás legfontosabb mozgató erejét a „kötelező” kulcsszóval, míg a kísérleti osztály diákjai az „érdekesség”, az „örömforrás”, a „tudásvágy”, a „tanuláságos” fogalmakkal adták meg.

Talán a legdrámaibb figyelmeztetést a vásárosnaményi nyolcadik osztályosok, valamint az ebesi hetedikesek olvasásértési tesztjeinek értékelésekor kaptuk. Az 1997 őszén felvett szövegértési próbákat, melyeket Horváth Zsuzsa, az Országos Köznevelési Intézet főmunkatársa állított össze, 2000 tavaszán értelemszerűen megismételtük mind a kísérleti, mind a kontroll osztályokban. Várakozásunk ellenére nem gyorsabb, illetve valamivel lassabb fejlődést kellett regisztrálnunk, hanem a javulás, a fejlődés csak a kísérleti csoportokban volt kimutatható. Vagyis az országos összképpel megegyezően arra a következtetésre kellett jutnunk, hogy a három év felső tagozatos tanulás önmagában ma már nem garantálja a magasabb szintű szövegértést, a tényleges olvasásfejlesztést! Ez

Egyre szélesebbre tárulnak a közép- és felsőoktatás kapui (ma már az érintett korosztály 34 százaléka jár főiskolára vagy egyetemre), az alapozáshoz feltétlenül szükséges olvasás pedig mind hátrébb szorul! Lehet-e ennek más következménye, mint a minőség romlása? Mind többen szereznek érettségi bizonyítványt, főiskolai, egyetemi diplomát, s közben kevesebbet, rosszabb technikával, igénytelenebb összetételben olvasnak.

csakis a tantestület egészének célzott erőfeszítéseként, a tantervet átfogó, a természettudományos tantárgyakat tudatosan tartalmazó program megvalósulásaként következhet, következett be.

(Itt nyomatékka emlékeztetünk a bevezetőben idézett országos vizsgálati eredményekre, miszerint a kisvárosokban élő gyerekek szövegértési szintje stagnál, a községi iskolák diákjainak ilyen jellegű teljesítménye pedig folyamatosan romló tendenciát mutat.)

Eredményeink egyértelmű jelzésként szolgálnak: a radikálisan megváltozott körülmények között (zavarba ejtő médiakínálat, a kommersz tömegkultúra térhódítása, a felnőtt-gyerek kapcsolatok lazulása, a nagycsaládok szétesése, a nagyszülők elválasztása az unokáktól stb.) nem lehet csupán hagyományos módon tanítani, ha versenyképes, a külső és belső „sárkányokkal” sikeresen megküzdő munkaerőt, magabiztosan továbbtanuló, felelősen dönteni tudó állampolgárokat szeretnénk tömegesen kibocsátani általános és középiskoláinkból.

Bizonyítékaink szerint a nyomtatott szó, a könyv, a folyóirat, a könyvtári eszközök összességének fokozott használata nem csupán a kulturális tőke mutatójaként szolgál (vesd össze Andor Mihály említett cikkét, illetve *Pierre Bourdieu* eredeti gondolatát a kulturális tőke természetéről és a *Fukuyama* által használt „társadalmi tőke”-fogalmat!), hanem egyúttal ennek létrehozójaként, felhalmozójaként is funkcionált terepvizsgálatainkban. Hiszen a kísérleti csoportok motivációs bázisa nem csak az olvasással kapcsolatos attitűdök síkján változott, de a távlati célokat, a jövőképeket is jelentős mértékben módosította. Három év elteltével a kontroll osztályokban sokkal anyagiassabb, haszonelvűbb, földhözragadtabb kívánságokkal (kocsi, pénz, lakás stb.) lepték meg „a képzeletbeli jó tündért”, írták le „egy napjukat tíz év múlva”, hanem egy humanisztikusabb értékrendet sejtető válaszokoteggel (emberi kapcsolatok, játék, tanulás a gyerekekkel, boldogság, béke, szeretem a munkámat stb.) örvendeztették meg a kitöltött kérdőíveket kíváncsi böngező felnőtteket.

Kiemelkedő eredményeink között tartjuk számon a pedagógusok beszámolóinak záromondatait, végszavait is, miszerint „már nem tudok a régi módon tanítani, közben magam is megváltoztam, ki kellett lépnem a megszokott rutinból, számomra nem ért véget a kísérlet, tíz évet fiatalodtam, megváltozott a gyerekekhez fűződő viszonyom stb.”.

Szükség van tehát okos cikkekre, könyvekre, vitára, konferenciákra, de talán az ilyesfajta terepvizsgálatok, éveken át tartó együttműködések is hagynak némi nyomot a résztvevő könyvtárosi és pedagógusi csoport szellemén, gyakorlati munkáján.

Végzőként – ugyan még mindig azonos irány felé tartva – váltsunk nézőpontot!

Terepvizsgálataink eredményei mellett fontosnak tartjuk tudatni mindazokkal, akik könyvtárostanárként, pedagógusként, könyvtárosként gyerekekkel, fiatalokkal dolgoznak, hogy a Magyar Olvasástársaságnak sok éves munka eredményeként sikerült termékeny kapcsolatot létesítenie a Nemzetközi Olvasástársaság intellektuális kapacitása (az Egyesült Államokból érkező egyetemi tanárok által vezetett kiképző csoportok) és a Soros Alapítvány anyagi és erkölcsi támogatása között, s ennek eredményeként 2000 júniusában az ország hét pedagógusképző intézménye számára 60 órás akkreditált, továbbképző tanfolyam alapítására, majd indítására kaptunk engedélyt. „Olvasással és írással a kritikus gondolkodásért” címmel megszületett a tanfolyam több mint hatvanféle módszer, technikát, eljárást tartalmazó gyűjteményének magyar nyelvű kézírata (szerkesztette: *Bocsák Veronika*), melyen a kiadás előtti utolsó igazításokat végzik.

Vagyis a Nemzeti Aparenter és a kerentanterek által megfogalmazott célok megvalósításához immár sokféle úton el lehet jutni, az egyéni kutakodással, az eredeti gondolkodással, a terepvizsgálataiban és/vagy a szervezett továbbképzésekben való részvétellel egyaránt. A téma iránt bővebben érdeklődők figyelmét hadd hívjuk fel a hét pedagógusképző intézmény és az ottani felelősök neveinek felsorolásával.

A továbbképzési helyszínek: Budapest, ELTE Tanítóképző Főiskola – *Tóth Beatrix*; Budapest, ELTE Tanárképző Főiskola – *Suhajda Edit*; Debrecen, Kölcsey Ferenc Ref. Tanítóképző Főiskola – *Baloghné Zsoldos Julianna*; Eger, Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola – *Magyar István*; Győr, Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola – *Varga Erika*; Pécs, PTE Tanárképző Intézet – *Bárdossy Ildikó*; Szeged, Szegedi Egyetem – *Páger Margit*.

Legyen világos a szereposztás! Az egykori KMK egykori Olvasáskutatási osztálya, a Magyar Olvasástársaság csupán ötletadó, kezdeményező, szervező szerepet vállalt a jelzett továbbképzés megtervezéséhez, beindításában, de a tanfolyamokat már az intézmények önállóan végzik a 2000–2001-es tanévtől kezdődően. Míg a fentiekben vázlatosan ismertetett, az 1997–2000. közötti 3 évben lebonyolított kísérlet ugyancsak a Soros Alapítvány támogatásával, de kizárólag osztályunk munkájaként, illetve a szövetségesül megnyert csaknem 50 pedagógus és könyvtáros segítségével valósult meg. Jókedvű, szövetségesi együttgondolkodásukat, fáradozásukat, ötleteiket, kritikájukat, nyugtalanító kérdéseiket ezúton is hálásan köszönöm.

Az elmondottak egyúttal jól példázzák az évtizedek óta vallott és művelt kutatómunkánk summáját: nem egyszerűen megismételt „pillanatfelvételeket” készítünk az olvasás, a könyvtárhasználat éppen esedékes jellemzőiről, hanem a gyakorlatban felmerült tapasztalatokat, dilemmákat, újszerű változásokat, illetve a beavatkozások eredményeit a képzés és továbbképzés (cikkek, előadások, könyvek) csatornáin keresztül kötjük össze az elméleti megfontolásokkal, mégpedig a mindenkori gyakorlat jobbítása érdekében.

Irodalom

- ANDOR Mihály: *A könyv, mint a kulturális tőke mutatója*. Iskolakultúra 1999/9. sz. 62–70. old.
 BOURDIEU, Pierre: *A kulturális örökség átadása*. In: ÁDÁM Gy. (szerk.): *A műszaki haladás problémái*. KJK, Bp., 1967.
 FUKUYAMA, Francis: *Bizalom*. Európa, Bp., 1997.
Időfelhasználás 1986 és 1999 őszén. KSH, Bp., 2000.
 NAGY Attila: *Modernizáció: globalizáció, amerikenizáció?* Könyvtári Figyelő 1997/3. sz. 476–484. old.
 NAGY Attila: *Fátum vagy próbatétel?* Könyv, Könyvtár, Könyvtáros 1998. márc. 3–15. old.
 NAGY Attila (szerk.): *Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban*. Városi Könyvtár, Sárospatak, 1999.
 VÁRI Péter: *A tanulók tudásának változása. II. rész*. Új Pedagógiai Szemle 2000/7–8. sz. 15–26. old.

Olvasáskultúránkról – szociológiai nézőpontból

Szép, de nehéz feladatot kaptam, amikor arra kértek fel, hogy olvasáskultúránk aktuális állapotáról beszéljek. Meglehetősen furcsa lelkiállapotban látom el ezt a feladatot, rövidesen kiderül, hogy miért. Úgy gondolom, hogy témánk alcímet is érdemelne. Ha már a tanácskozás első felében arról esett szó, hogy hol a jelentés mostanában, akkor most ideje feltennünk a kérdést, hogy hol az olvasó mostanában? És továbbmenve, talán úgy is lehetne parafrázálni a problematikát, hogy hol az irodalom mostanában, vagy úgy, hogy hol az irodalomolvasó mostanában?

Személyemben az olvasáskutató, a művelődésszociológus kapott most szót, és aspektusom is a szociológusé lesz. Ugyanakkor nagyon tanulságosnak tartom mindazt, amit a tanácskozás délelőttjén hallhattam a befogadás esztétikai megközelítéséről. A szociológia, amikor a befogadás problematikáját vizsgálja, olyanfajta elméleti feltevésekből próbál kiindulni, mint amilyenekről a professzor uraktól hallottunk délelőtt. De amikor ezeket az elméleti tételeket, ahogy a szociológia mondja, operacionalizálni (vagyis mérhetővé tenni) akarja, akkor nagy bajban van, mert a kérdőíves vagy mélyinterjú technikája nem tudja lefedni az irodalomelmélet gondolati differenciáltságát.

De illő most már rátérnem a „Hol az olvasó mostanában?” kérdés megválaszolására. Az itt jelenlévő Nagy Attila barátommal együtt immár évtizedek óta próbáljuk nyomon követni azt, hogy mi történik Magyarországon az olvasó és az olvasás háza táján. Mind ezt szociológiai módszerekkel tesszük. Van bizonyos longitudinális képünk az olvasás és az olvasó helyzetéről: arról, hogy mennyire olvasnak az emberek, kik nem olvasnak, és kik olvasnak és ha már olvasókról van szó, akkor mit olvasnak. És itt egy fontos kérdésbe ütközünk: szabad-e elemezni, minősíteni a társadalom olvasói arculatát, vagyis ízlését szabad-e összevetni egy szakértő értelmiségi réteg értéknormájával, vagy meg kell elégedni a pusztá regisztrálással, mondván: minden olvasmány jó és értékes, ha olvasója annak gondolja. Bevallom, mi olyan műhelyhez tartoztunk, amely az előző elgondolást tette magáévá (vagyis nem volt mindegy számunkra, hogy valaki a Romana füzetregényt vagy a Romeo és Júliát kedveli), még ha tisztában is vagyunk „objektív” külső mércénk és megközelítésünk fogyatékságaival.

Értékszociológiai vizsgálatok azt bizonyítják (ezek is már évtizedes, sőt több évtizedes múltra tekinthetnek vissza Magyarországon), hogy az úgynevezett fontos dolgok rangsorában (amelyet értékrendnek is szoktunk tudományosanabban nevezni) az irodalom, a művészet és általában az olvasás egyre jobban háttérbe szorul. Az utóbbi tény az időmérleg vizsgálatok is kimutatják.

Mindezek után hadd próbáljak részleges választ adni arra a kérdésre, hogy mit „ér” az olvasás, az olvasó ember korunk társadalmában. Két, e témába vágó empirikus eredményt szeretnék megosztani Önökkel. Az egyik az értékek világával való egybevetés eredménye. Az olvasói magatartások különböző aktivitási és minőségi szintjein megvizsgáltuk a különböző értékekhez való kötődéseket. Azt néztük, milyen értékeket preferálnak a nem olvasók, az alig olvasók, az aktív olvasók, a pusztán szórakoztatói attitűddel

olvasók, illetve az értékesebb műveket is kedvelő olvasók. Azt tapasztaltuk, hogy az aktív és a jó olvasói teljesítményekre képesek felnőttek (elnézést: tudom, hogy ezek a fogalmak, ha több időnk lenne, igazából mind részletes magyarázatot igényelnének), tehát az aktív és jó színvonalú könyveknek elkötelezett olvasók három főbb értéknyalábbal állnak különösen erős kapcsolatban. A harmonikus személyiség értékei – ez az első csoport. A második a kreativitás-értékek, és itt mindjárt visszautalhatunk a délelőtti, a befogadás kreativitását emlegető eszmefuttatásokra. És a harmadik csoportot a nyitottság-értékek jelentik. Nyitottság a kultúra világára, általában a színes emberi világra, és különösen és kiemelten: nyitottság embertársainkra. Toleranciának is szoktuk nevezni ezt a magatartást és attitűdöt. Mindebből számomra az következik, hogy az olvasás empirikusan is igazolható módon a közösség szempontjából is fontos és hasznos dolog, mert az imént említett értékek nagyon fontos, hasznos, mondhatni nélkülözhetetlen építőkövei a társadalom értékvilágának.

A másik résztapasztalatunk az olvasásnak az identitást erősítő, illetve identitást őrző szerepével kapcsolatos. Ezt a tapasztalatot úgy szereztük, hogy az értékekhez hasonlóan vizsgálat tárgyává tettük a különböző identitástípusokat is. Itt a közösségi identitásra helyezném a hangsúlyt, mert a mi vizsgálatunk elsősorban a társadalmi, a nemzeti identitás kérdéskörére terjedt ki. Azt tapasztaltuk, hogy a töredezett, hiányos, be nem vallott, elutasított vagy teljesen negatív identitásnak általában egy nem vagy alig olvasó és pusztán fogyasztói-szórakozói beállítottságú magatartás felelt meg. (Persze nem százszázalékosan, hanem csak tendenciaszerűen.) Másfelől pedig az az identitástípus, amely ápolja és őrzi gyökereit, és nemcsak érzelmi alapon, hanem bizonyos etikai tudatossággal éli meg a maga identitását (ezt mi cselekvő-vállaló identitásnak neveztük), szóval ez az identitástípus a legszínvonalasabb olvasási teljesítményekkel járt együtt tendenciaszerűen. Vagyis az olvasásnak és azon belül az irodalom olvasásának van egy nagyon fontos, identitást erősítő funkciója is. Ez a kapcsolat persze nem csak úgy képzelhető el, hogy ha az

Az úgynevezett régebbi keletkezésű irodalom egyre inkább elveszíti a vonzerejét, és a legfrissebb keletű kiadványok kezdik elözönlíteni a terepet. A nemzetek versenyében a magyar szerzőjű olvasmányok aránya évtizedek óta, de főleg az utóbbi években erősen csökkent. És mi ugyan az Európai Unióba igyekszünk, de olvasáskultúránk vizuális kultúránk nyomdokain haladva erősen amerikanizálódik: az amerikai szerzők aránya ugyanis erősen megnőtt, és immár a magyar szerzőjű olvasmányok után a második helyen áll.

ember olvas, akkor gyorsabban és hatékonyabban épül ki az identitástudata (nyilván így is, főleg fiatalabb korban), hanem úgy is, hogy (főleg idősebb korban) ha már kialakult az embernek egyfajta identitása, akkor az olvasmányait és kultúráját is egyre inkább ehhez igazítja. Úgy gondolom, hogy korántsem szabad lebecsülnünk az irodalomnak az identitástudathoz való szoros kötődését. Talán nem véletlen, hogy Pataki Ferenc, aki az identitás témájának élenjáró kutatója ma Magyarországon, az utóbbi években nagy intenzitással vizsgálja az identitásnak a narratívumokkal való szerinte nagyon termékeny kapcsolatát. A Kárpát-medencei magyarság túlnyomó többsége nagyon fontos irodalmi és olvasási funkciónak tekinti identitása „karbantartását”, és ezért (is) a határon túli magyarság a hazai lakosságnál sokkal intenzívebben folyamodik az irodalomhoz és az olvasáshoz.

Gondolom, sikerült meggyőzőnöm Önöket arról, amit már úgy is tudtak, nevezetesen, hogy az olvasás fontos dolog. És hogy ha az olvasás ügye egy társadalomban háttérbe szorul, akkor azok az értékek is veszélybe kerülnek, amelyeket az olvasás magához köt (tehát az identitás, a nyitottság, a kreativitás és a többiek). Vagyis a társadalom abban érdekelt, hogy minél több olvasó, jót és jól olvasó tagja legyen. Bár ez közhely, de egzakt,

empirikus fedezettel rendelkező közhely. Tehát amikor egy ország társadalmá kezd búcsút mondani korábbi olvasási szokásainak, sőt magának az olvasásnak, akkor komoly értékvesztési helyzet állhat elő.

Főntebb azt mondtam Önöknek, hogy nagyon furcsa lelkiállapotban vagyok. Ennek oka az, hogy a napokban kaptam meg azokat az adatokat, amelyeket egy friss, múlt év végén befejezett országos, reprezentatív vizsgálat hozott felszínre. Ennek a vizsgálatnak, hasonlóan korábbi felméréseinkhez, egyik fő témaköre az olvasáskultúra volt. Némi keserűség fog el, mert olyan mértékű romlás érzékelhető a magyarországi olvasáskultúrában, hogy nagyon nehéz erről tudományos objektivitással beszélni. Másrészt pedig a töprengés állapotában vagyok, mert ilyenkor a kutatónak első menetben mindig a saját módszereiben kell keresnie a hibát, hogy hátha valamit elvett. Bár az eredmények még ellenőrzés alatt állnak, azt meg kell jegyezmem, hogy a visszaesés sajnos ténynek tekinthető. Azon lehet csak vitatkozni, hogy az olvasók aránya Magyarországon tíz vagy tizenöt százalékkal csökkent-e. (Olyan még nem volt az utóbbi fél évszázadban, hogy a könyvolvasók aránya csökkent volna, csak olyan, hogy az olvasás gyakorisága csökkent.) A jelek szerint az a fajta és gyakoriságú könyvolvasás, amit mi a huszadik században könyvolvasói magatartásnak neveztünk, s amely elsősorban egyes könyvek (főképp szépirodalom) végigolvasásából állt, egyre inkább muzeális, avitt tevékenységnek tűnik. Tehát ez a fajta kép, amely az említett friss felmérésből kiolvasható, még egyszer mondom: elsomorító.

Töprengésem másik összetevője, hogy ha mindez igaz, és a hagyományos értelemben vett olvasáskultúrában ilyen nagy mértékű a romlás, akkor mi lehet mindennek az oka? Nyilván a szóban forgó kutatás, ha majd túl leszünk az alapadatok, keresztátlák stb. elemzésén, segít a válaszadásban. Mostanában a számítógépet szokták az olvasás elsődleges riválisának tartani. Mi most azt tapasztaltuk, hogy a felnőtt népesség kb. 23 százaléka használ különböző okokból számítógépet. De például internet, vagy e-mail-kapcsolatot 8–8 százalék szokott létesíteni számítógép révén. Tehát, hogy így mondjam, az internetező, a számítógépet információszerezésre (és nem csak játékra, nem csak munkára) használó népesség aránya egyelőre még nagyon alacsony. (De napról napra növekszik, ezt hozzá kell tenni.) Önmagában a számítógép tehát nem lehet oka az olvasás visszaesésének. Sőt! Olyan eredmények vannak kirajzolódóban, hogy főleg épp az olvasáskultúrában élen járók, vagy legalábbis jó közepes szintet produkálók köréből kerülnek ki a számítógép-használók és az internetezők. Az okokat tehát tovább kell nyomozni. A televízióról azt hittük, hogy már kiadta olvasásra kedvezőtlen mérgeit. De az új magyar (és a régebbi külföldi) kereskedelmi csatornák révén új mérgek látszanak szétszórógni. (Elnézést a túlzó metaforáért.) Saját vizsgálataim adataiból hadd idézzek néhányat: A „keveset” és „nagyon keveset” tévézők aránya (most hadd ne mondjam el a kritériumait az egyes kategóriáknak) 15 évvel ezelőtti reprezentatív vizsgálatunkban 17 százalék volt. Ez most 3 százalékra csökkent. És a régebben „nagyon sokat” tévézők 18 százalékos aránya (ez naponta átlagosan legalább 3 órás tévézést jelentett) manapság többségi: 55 százalékot jellemző magatartássá vált. Jelentős mértékű a televíziózás minőségi visszaesése is. (A mérés módszerére most nincs módom kitérni.) Világosan kitűnik, hogy a televíziós társadalom problémája nem a hátunk mögött, hanem még előttünk áll. A televízió mellett a zenei és a filmkultúra befogadási oldalán ugyancsak erős értékvesztési tendencia tapasztalható. Az okok keresését tovább kell folytatni, ezt tesszük mi is kutatásunk előrehaladása során. Valószínűleg a társadalmi értékrend további változásainak feltárása sokat hozzátesz majd a kulturális változások megértéséhez.

Beszélhetnénk arról is, hogyan esett vissza a napilapolvasók és a hetilapolvasók aránya. A könyvolvasók pedig a hatvanas évektől folyamatosan 60–65 százalékosnak tapasztalt arányszáma körülbelül a felnőtt népesség felére csökkent. (Azokról van szó, akik egy évben legalább egy könyvet elolvasnak, vagyis azt végig is olvassák.) Valószínűleg az ilyenfajta kritériumok idejétmúlttá válnak lassan, és egyre inkább a beleolvasásról és

a magazinok, füzetregények, képregények, sőt videofilmek „olvasásáról” kell majd beszélnünk. És ami a könyvtárhasználatot illeti: a beiratkozott könyvtári tagok aránya a felnőtt népességen belül az 1985-ös 18 százalékról 12 százalékra esett vissza. A jelek szerint a könyvtárhasználati szokások is változóban vannak: a kölcsönzésről (amely beiratkozást igényel) áthangolódnak más (helyben olvasás, információkérés stb.) szolgáltatások igénybevételére. Kiegészítésként megjegyezzük, hogy az évi könyvvásárlók aránya is jelentősen (60 körüli arányszámról 40 körüli arányra) csökkent.

A „Mit olvasunk?” kérdés megválaszolása során már nagy meglepetések nem érhetnek minket. Legutóbb az 1996-os MTA vizsgálat ezirányú tapasztalatait Nagy Attila publikálta. És ott vannak az OSZK korábbi, hetvenes és nyolcvanas években végzett (representatív) vizsgálatainak eredményei, sőt a KSH és a könyvszakma jóvoltából már 1962 és 1964 óta vannak részletes olvasási adataink. Immár csaknem négy évtized olvasmány- és szerzőlistái alapján kísérhetjük végig az olvasói érdeklődés alakulását, vagyis azt a kommercializálódási és prakticzálódási folyamatot, amely a hatvanas évek végétől egyre markánsabban jelentkezett, és amely a kilencvenes években felerősödött. Ennek legfrissebb eredményeként álljon itt a 2000. őszén regisztrált, a legutóbbi olvasmányok legnépszerűbb szerzőit felvonultató lista, amelynek élén *Danielle Steel*, *Robin Cook* és *Lőrincz L. László* áll. Negyedikként múltbéli emlékként *Jókai Mór* következik, majd utána sorban *Moldova György*, *W. Smith*, *Vavyan Fable*, *Courts-Mahler* (Hedvig asszony ismét visszatért!), *Dallos Sándor*, *B. Delinkszky*, *Clair Kenneth* és *Zilahy Lajos*. És az élmezőny végén, a mintegy 500 könyvolvasóból 4 fő *Móricz Zsigmond*ot is megemlített mint legutóbbi olvasmánya szerzőjét.

S a „legkedvesebb” (de általában jelenleg nem nagyon olvasott) írók listája már több régi, 19. századbeli elemet őriz. A Kárpát-medencei magyarok legkedveltebb és legemlékezetesebb olvasmánya azonban változatlanul a száz éves „Egri csillagok”. Ez nem változott a korábbi helyzethez képest. Az más kérdés, hogy hány embernek köszönheti első helyét, mert ez a szám csökkent, és kérdés az is, hogy ezek az „olvasmányélmények” valóban olvasásból (és mikori olvasásból) származnak-e.

Vajon mit tudunk az olvasmányszerkezet (az olvasmányanyag összetételének) változásairól kiolvasni? Azt, hogy az úgynevezett régebbi keletkezésű irodalom egyre inkább elveszíti a vonzerejét, és a legfrissebb keletű kiadványok kezdik előzönlenni a terepet. A nemzetek versenyében a magyar szerzőjű olvasmányok aránya évtizedek óta, de főleg az utóbbi években erősen csökkent. És mi ugyan az Európai Unióba igyekszünk, de olvasáskultúránk vizuális kultúránk nyomdokain haladva erősen amerikanizálódik: az amerikai szerzők aránya ugyanis erősen megnőtt, és immár a magyar szerzőjű olvasmányok után a második helyen áll. (És meg kell mondani, hogy az amerikai irodalmat már nem *Faulkner* és nem is a már szinte teljesen elfelejtett *Hemingway* képviseli, hanem *Robin Cook* és társai.) Ami az egyes műfajok, olvasmánytípusok népszerűségét illeti, leáldozott a klasszikusok népszerűsége. És nem az értékes modern irodalom vette át a helyét, hanem a lektúrának, bestsellernek mondott szórakoztató irodalom. És az ismeretközlő művek, amelyek egyfelől az olvasói érdeklődés prakticzálódását és racionalizálódását, szélesebb körű tájékozódását jelzik, másrészt pedig csupán azt, hogy az olvasóknak most már másfajta mesékre van szükségük: nem olyanokra, amelyeket művészileg (vagy kvázi-művészileg) formálnak meg, hanem olyanokra, amelyek úgymond a legújabb tudományos eredményeket közvetítik, de amelyek valójában sok esetben a divatos áltudományok tömegtermékei csupán.

Úgy tűnik tehát: az olvasáskultúrában is vége van a 20. századnak. Az olvasási szokásaink terén is lezárult egy korszak, amelyet most kezdünk igazán megismerni, miután többé-kevésbé végetért. És eljött egy új korszak, amelyiknek embere már vagy nem olvas, vagy nem úgy olvas és nem azt olvassa, mint mi, a 20. század gyermekei. Ezt az új korszakot, amely most kibontakozóban van, még nem ismerjük, nem is ismerhetjük igazán. De nem mondhatunk le arról, hogy minél előbb és minél objektívebben nekilássunk megismerésének.

Határterület és senkiföldje

Az Én geográfiája az „Eszmélet” XII. szakaszában

Az „Eszmélet” felsorolhatatlanul sok olvasó és értelmező (1) számára jelent talányt és folyamatos kihívást. József Attila költészetében, költői alakulásában tagadhatatlan középponti helye, karakteres hatásának lényege azonban nehezen meghatározható, a hangsúlyos szerep egyértelmű, de kényelmetlenül kimondhatatlan, homályos centrumként jelentkezik. Formai, tartalmi tekintetben egyaránt rendezetlen sokféleség és bőség, egyfajta mélyben rejlő paradox természet jellemzi.

Tárgyas, hosszú vers, de meglepő, hogy – a korábbi és későbbi hosszú versek tisztán tárgyi geográfiájával ellentétben – jelentős, sőt irányító szerepet kap a személyes, a költő személye váratlanul az előtérbe tolakszik. Mégsem követi még a későbbi évek vallomások költészetének stratégiáját és a szubjektív előtérbe kerülése ellenére fenntartja a tárgyas versre oly jellemző szerkesztettséget, a távolságtartó, szigorú leírással dolgozó metafizikai mélységet. A hosszú versekkel szemben viszont szokatlanul hiányzik az egész szövegre érvényesített, jól átlátható egységes, logikus, pontosan szerkesztett tárgyvilág. Helyette mintha tárgyas fragmentumokra bomlana szét a szöveg, amit absztrakt, sőt talán misztikus metafizika (például a determinizmus-kép vagy a teremtés-mítoszt ismételten kezdés), allegorikus konstrukció (például a XI. rész „boldogság” képe) vagy valamilyen személyes történet, helyzet ural.

Miről szól a vers? Talán pontosan erről a köztességről, személy és a tárgyvilág közötti határterületről, geográfiai szempontból arról a vidékről, amelybe akkor kerülünk, ha felfedezzük azt, hogy a „kint” már nem ad kielégítő magyarázatot a lét folyamataira, a „bent” szecessziós szubjektívizmusa már nem kielégítő, alapvetően visszafordulás lenne, a bensőség új, belső tárgyra alapuló elgondolása pedig (amely majd a vallomások költészetben jön létre) még nem alakult ki. A határterület azonban igazából egyfajta senki földje, azaz a határokon, az egymáshoz közeli és mégis távoli, két határon, a tárgyakon és az élményeken is túli, vagy még inkább: közti terület, mely könnyen válhat – különösen az „Eszmélet” éjszakájában – a zavar, a rendtelenség, a felfordulás terepévé, a határokon belülinek a megkérdőjelezésévé. Olyan vidék ez, amely eleve homályos, senkié, és mégis mindenki magáénak szeretné tudni, senki sem foglalhatja el, de mindenki birtokolni, belakni szeretné, otthonnak kellene lennie, mégis a köztesség, az otthontalanság helyeként szerepel, az átélés, megélés helyett kizárólag az állandó, intenzív reflektálás színtereként működhet (hisz a senki földjéről mindig tudunk, de sohasem élünk ott, legfeljebb átmegyünk rajta). Megnyugvást nem ad, csak hívást, felszólítást és elutasítást, melynek tükrében tolakvóan, elháríthatatlanul egyértelmű az én betölthetetlen, nyugalom és véglegesség nélküli, ön-dekonstruktív jellege.

Az „eszmélet” az önteremtődés pillanata, egy olyan személyes konstrukció megtörténe, mely ezt a senki földjét, az ént és a világot egyaránt a személy kidolgozottságába emeli, vagyis megformálódik benne az az élmény és az a tudat, „hogy az én maga is a lét eseménye”. (2) Az „Eszmélet”-nek ez a középponti problémája, az ennek mint létszerűnek a megfogalmazása kapcsán azonban nem véletlenül használom az „én” kifejezés helyett a „személy” (a self, a Selbst) szót. A vers pontos megértése érdekében ugyanis többet kell tudnunk erről a rendkívül komplex, átfogóan és több szinten strukturált szubjek-

tumról. József Attila egy átfogó és igen korszerű európai létélmény keretében, sokszor egy illet megelégszve gondolkodik. A személy a korabeli filozófia (a fenomenológia és elsősorban *Heidegger*), valamint pszichológia kulcsfogalma (3), az „én” kifejezetten bensőségre épülő struktúrájával szemben egy olyan belső világ létét és fontosságát hangsúlyozza, mely a bensőség kinttel történő ütközésének, dinamikus, sokszor dialogikus kollíziójának energiájából származó alakzat, a személyességben léteremtő intertextualitás maga. Nem véletlen az, hogy József Attila állandóan, szinte mániákusan visszatér a versben a kint és bent sokféle szinten artikulálódó problémájára. (4) A személy nem szociológiai vagy szociálpszichológiai fogalom, azaz nem a „szerep”-fogalom egy változata, hanem egy inherens én-dinamika szöveggé, lét-diskurzussá artikulálódása. Nem is tisztán bensőség, azaz nem is pszichológia (ennek jelzésére tartanám fenn az „én” kifejezést). Kétségtelen ugyanakkor, hogy József Attila költészetében találhatunk radikálisabban személy-verseket (ilyen az „Eszmélet”), és vannak közismert „énekebb”, „ego-sabb” versei, amelyek határozottabban bennmaradnak az én keretein belül (ilyen például a „Reménytelenül”-csoport)

Versünkre visszatérve: szembevető, hogy (valószínűleg nagyönis tudatosan) mindvégig homályos marad a személy dinamikáját befolyásoló legfontosabb kérdés, hogy vajon az én gondolható-e mint a világ produkuma, vagy éppen a világ fogható fel az én teremtményeként, hogy a személy e két tendencia összeadódása vagy éppen kölcsönös kiürülése során formálódik-e meg. Az átfogó kiinduló- és végpont, maga a személy ontológiai értelemben önellentmondásos, hiszen a költői megragadás koherenciájának, a világ megfelelő, következetes látásának éppen az az előfeltétele, ami itt a költői világ-megértés, léteremtés eredményeként jön csak létre. Ha eszmélnék, akkor lennék, léteznék énem teljességében, ha így, tárgyias énszerű teljességben létezem, akkor eszmélek. A paradoxon ráadásul a teljes létet érinti, az eszmélet nemcsak a szubjektum, hanem rajta keresztül, benne, vele feltérképezve a világ létét is eredményezi. Honnan származik a „self”, a személy koherenciája, azaz lényege? Az őt artikuláló tárgyakból, vagy a tárgyaknak ő ad rendet? Az „Eszmélet” nagysága éppen abban áll, hogy ezekre a kérdésekre valóban komoly választ akar adni, „csalás nélkül (akar) szétnézni”.

Mert csálni persze könnyű, hisz számtalan olyan stratégia, mankó áll rendelkezésünkre, amellyel felszínes rendek segítségével zárjuk a self ellentmondásait, lekerekítjük töréseit, kitöltjük hiányait. Nem véletlen, hogy ha a vers előzményeit olvassuk (például az „Öregem, no...” kezdetű három szakaszt), elkerülhetetlenül az az érzésünk támad, hogy ezek „logikusabbak”, a szakaszok egymásutánisága jól érzékelhető mondanivalót közöl, a személyes és tárgyi nem túl izgalmas, de kétségtelenül megnyugtató összefüggéseket mutat. Az „Eszmélet”-ben nem egyszerűen arról van szó, hogy ez a biztonságot adó leke-

Maga a személy ontológiai értelemben önellentmondásos, hiszen a költői megragadás koherenciájának, a világ megfelelő, következetes látásának éppen az az előfeltétele, ami itt a költői világ-megértés, léteremtés eredményeként jön csak létre. Ha eszmélnék, akkor lennék, léteznék énem teljességében, ha így, tárgyias énszerű teljességben létezem, akkor eszmélek. A paradoxon ráadásul a teljes létet érinti, az eszmélet nemcsak a szubjektum, hanem rajta keresztül, benne, vele feltérképezve a világ létét is eredményezi. Honnan származik a „self”, a személy koherenciája, azaz lényege? Az őt artikuláló tárgyakból, vagy a tárgyaknak ő ad rendet? Az „Eszmélet” nagysága éppen abban áll, hogy ezekre a kérdésekre valóban komoly választ akar adni, „csalás nélkül (akar) szétnézni”.

rekéltetés nem válik láthatóvá, hanem pontosan arról, hogy ez nem megfelelően szigorú feltárás esetén nem is lehetséges, és hogy esetleges időszakos megformálódásakor öncsaló, hamis állításnak kell venni. Nagyon egyszerűsítve: arra eszmél, hogy az eszmélet, egy létszerű személyes logosz állapota nem lehetséges, és hogy ennek tudása, e lehetetlenség mély átélése éppen a legjelentősebb eszméleti aktus.

A koherencia-hiány koherens felfedezésének eseményéből következhet a vers összefüggő összefüggéstelensége. Nem véletlen, hogy interpretátorai körében rendszeresen felvetődik (5) az, hogy nem is egy versről, hanem ciklusról, egymás mellé helyezett rövid versek füzéről van szó. Másrészt talán éppen ennek a voltaképpen felszíni logikának a felfüggesztése az, ami a vers mélységét megteremti, benne az összefüggés éppen úgy üzenet, mint az asszociációs kapcsolatok nagyon tudatosan romboló, megbontó szerepe. Nem világos, hogy mikor játszódik a vers, az idő paradox, sem a belső idő, sem a külső idő megbízható támasztékát nem nyújtja, miközben az idő megjelölések gyakoriak és lényeges szerepet játszanak. A szöveg kétségtelenül hajnalban kezdődik (ezt még a korábbi változat szakasz-címe is jelzi), a vers azonban mégsem a nappal (a rend) verse, hanem sokkal inkább az éjszakáé (a káoszé). Nem véletlen, hogy az egész vers a sötétre, a semmire van ráhelyezve, uralkodik benne a hallgatás és a csend, melyek ugyanakkor nem a kínzóan hiányost (nem az elidegenedettt) próbálják idézni, hanem a telített, súlyos akármit, ami persze strukturálatlan, kimondhatatlan, de valahogy mégis kikerülhetetlenül ott van.

Paradox a megjelenített költő-személy saját létidejének ábrázolása is, vissza-visszatérést látunk a személyes múltba, a személy-történetbe, de ennek nincs igazi narratív koherenciája, véletlenszerű életképek formájában történnek az utalások, mintha a személy léteének korábbi pillanatai a jelen állapot asszociatív kapcsolatai – retorikailag: allegóriái – lennének, nem pedig önteremtő lépések, amelyek magyarázatként elvezettek a jelenhez. Az allegóriák pedig a lehető legátfogóbb léttér elemeiből tevődnek össze, ráadásul hátterükben folyamatosan ott látszik egy marxista magyarázat tárgyi terének az árnyéka (a háziúr figurája, a szemet vigyázó őr), és ez különös dekonstruktív pozícióba vonja a verset: pillanatokra úgy fest, mintha „A város peremén” diskurzusához hasonló politikai referencialitás lenne az értelmezésben érvényesíthető, de ahogy ebbe a kellemesen kézenfekvő magyarázatba beleéljük magunkat, olyan képekkel szembesülünk, amelyek fragmentálják vagy egyenesen ellentézik a politikai magyarázat lehetőségét.

Paradox a vers beszédmódja is. A többi hosszú vers nagyon pontosan kidolgozott, relatíve egységes vagy logikusan váltott beszélői pozícióval és poétikai karakterrel rendelkezik. Az „Eszmélet”-ben viszont a beszédmódok (az egyes szám első személy, az önmegszólító, az egyes szám harmadik személy) váltják egymást, sőt mi több, érzékelhető logika nélkül bukkannak fel egymás után. Mintha az én, a személy történelemténye helyett annak enciklopédiáját olvasnánk, nincs centrális-organikus rendező elv, nincs meg-alapozó lényeg, csak egy külső, véletlenszerű sorozat olykor egymáshoz kapcsolódó, máskor egymáshoz egyáltalán nem kötődő részeinek sora. A vers interpretátorai (korábbi könyvében *Szabolcsi Miklós*, illetve *Szuromi Lajos* (6) vagy éppen 1982-ben magam is (7)) ugyanakkor régóta próbálkoznak azzal, hogy a szakadozottságot valamilyen eddig még fel nem fedezett rejtett renddel jóvátegyék. Ráadásul nem szabad elfelejteni, hogy jelen esetben egy költő eszméletéről van szó, és mint ilyennek minden eleme feltétlenül kötődik, sőt azonosítódik a költői tevékenységgel, azaz minden elemet poétikai, metapoétikai értelemben is végig kell gondolni. A vers így költői beszéd a költői beszéd-ről, a kimondás titkát kutató önreflexivitás található benne, fennáll annak a veszélye, hogy feltárul egy vég- és határnélküli mélység, hisz saját alapja, beszédpozíciójának a stabilitása válik általa kérdéssé, majd e kérdés maga is kérdéssé.

A XII. szakasz értelmezéséhez természetesen az egész vers részletes interpretációja kellene. Ennek hiányában csak jelezni tudom azt a vonulatot, amely feltételezésem szerint az

utolsó szakaszhoz elvezet. Ennek lehetőségét, a teljes értelmezés elhagyhatóságát az „Eszmélet” sajátosan töredezett és mégis összefüggő rendszere teszi lehetővé. A romantikus fragmentummal szemben azonban az itt gyakorolt töredékesség más természetű, az benne az összefüggés, hogy felfedezi töredezettségét és nem gondolja, hogy egy más metafizikai szinten végül is helyreállítható lenne egy titkos egység. Egységes, végső titka a titkos egység hiányának mint a személyesség univerzális hátterének a felfedezése.

A vers teremtés-képpel indul, benne előbb a világ (I. szakasz), utána pedig az én (II. szakasz) teremődik meg. E kettő között képződik a határ, fedeződik fel a senki földje és kiderül, hogy a teremtés befejezhetetlen, illetve a természetéből következően befejezetlen. A „Téli éjszaka” körül kidolgozott tárgyi költészet felfogásával szemben azonban itt a szubjektumnak szükségszerűen önálló, teremtő ereje van, az „Eszmélet” személye sokkal több, mint a téli éjszakát fegyelmезetten mérő költő figurája. Nemcsak része a világnak, hanem a világ az ő személye keretében létezik. A vallomásos költészettel ellentétben viszont a tárgyi konstrukció kikerülhetetlen szintaxisba fogja a személyest, mintha valami belső tárgyiasság születne meg és működné a versben. Az „Eszmélet” innen nézve tárgyas, onnan pedig vallomásos. Az utolsó szakasz ennek a köztes, senkiföldje természetű lét-térnek az összefoglalója, végkövetkeztetése. az az arkhimédészi pont, amely a versből az összefoglalóba átfordít, a szakasz első mondata, a „Vasútnál lakom”, egy konkrét, azaz tárgyas tér és egy valóságos személy, az én megjelölése. De ha ebből a pontból visszatekintünk a vers egészére, akkor – ha bizonyosság nem is, de – valamiféle alapos gyanú formálódhat meg bennünk: a vers tárgyvilága végig a vasúthoz köt, és csak ennek világos megnevezése késik a vers végéig. A „vas-világ”, a „fogaskerekek”, a „halom hasított fa” (talpfa), a „teherpályaúdvár”, az „álmaim gőzei”, a „síró vas” mind következetes homályossággal, de a vasútra utalnak. Ez a világ karaktere: kemény, hideg, totális tárgy, egy disszeminálódott gépezet vesz körül minket, veszi körül az „én”-t. A személy ehhez a tárgyhoz kötve formálódik meg, vagy még inkább: benne ilyen tárgy formálódik meg, elkerülhetetlen egymás mellé helyezettséget sugallva így, hisz e személy a vasútnál lakik, ami mögött határozott centrumba állítás (ez a hely, az én helyem) és radikális különbség (a vasútnál élek, olyan helyen, amelynek lényege, hogy más helyekre visz) rejlik. De próbáljuk meg a szakasz részleteinek olvasását:

XII

*Vasútnál lakom. Erre sok
vonat jön-megy és el-elnézem,
hogy' szállnak fényes ablakok
a lengedező szősz-sötétben.
Így iramlanak örök éjben
kivilágított nappalok
s én állok minden fulke-fényben,
én könyöklök és hallgatom.*

A költői pozíció és beszéd szerkezete

A beszédmód egyes szám első személyű, azaz a líra esetében elismerten tipikus „kihallgatott költői monológ”-féle lírai pozíció egyértelműen érvényesül, tehát nincs dialógus, nincs önmegszólítás, és első olvasásra talán nem érzékelhető a *Paul de Man* által minden modern költészeti beszédben inherensnek gondolt aposztrofikusság sem. A késő modern lírai stratégiának megfelelően a poétikai diskurzus tárgyas, a tájkép tárgyas részeként tartalmazza magát a beszélőt is. A szakasz tudatosan hangsúlyos poétikai pozícióba emelt, mégis nagyon költőietlen, köznapi kijelentéssel kezdődik. A „Vasútnál lakom” a személy léttérének tárgyi fenomenológiai pozícióját határozza meg, vagyis megmondja lakhelyét, mely a vasút mellett van. A versben elmondottak a beszélőnek, a köl-

tőnek ebből a tárgyi pozíciójából bomlanak ki, a költői látópont kezdetben hangsúlyozottan stabil, a világ színpadként vonultatja fel előtte dolgait. A „lakom” egy lényeges bizonyosság, az, hogy innen és itt vagyok, benne-vagyok ebben a világban, mely éppen ezzel a lét-állítással nyeri el mivoltát. Ez a tipikus József Attila-i konkrét, lakonikus és lényegien költőietlenül beszélő összefogó mondat egy kezdőpontot képez, amelyből minden költőiség kibomlik és a maga egyszerűségében egy nagyon lényeges kettősséget: a létezés (lakom) és a megismerés (el-elnézem) kettősségét alapítja meg. A személy tehát a beszélék (verset írok) implicit pozíciójának intertextusában a „lakom” és a „látom”, azaz egy létszerű és egy ismeretelméleti, expliciten kifejezett tevékenységét helyezi el. Ennek a látszólag egyszerű pozicionálásnak jelentős következményei lesznek: a létszerű, az ismeretszerű és a költői kibogozhatatlanul összefonódnak a szakaszban. Ráadásul a tudatosított költői tevékenység, a vasútnál lakozás metafizikai mélységeinek felfedezése még egy, még átfogóbb és még bonyolultabb intertextusban alakul ki, hisz mindezek a tevékenységek alkotják a vers egészének intertextusát, a címmé emelt eszméletet. Eszmélek, verselek, létezem, megismerek – az első kettő, az eszmélés és a verselés beszédhelyzete implicit, azaz kizárólag a második (a lakom és az el-elnézem) tárgyiasan (a lakóhely által és a látott vidék által) meghatározott szerkezetének analógiájaként, ezek hasonlójaként fogható fel. Ez azért fontos, mert a vers emiatt nem hozza vissza a szubjektív, érző ént, ezzel kerül el azt, hogy a vers az élmény szecessziós gesztusának termékévé váljon. A vers a személyről szól, de nem szubjektív. A vers a személyt tárja fel, de nem önelvezet formájában, hanem a benső szerkezetének és a benső szét-töredezettségének létrendjén (pontosabban létrendetlenségén) keresztül.

A világ

A tárgyi világ belső szerkezetének kibontása kettős folyamatban történik, amit pontosan a szakasz közepe választ el. A világ létmódját a mag és héj, a centrum és periféria, illetve az egy és sok ellentmondása veszi körül. Az egyes szám első személy egyetlenségével szemben a tárgyvilágot, a vasutat a vonatok sokasága jellemzi. Az ott lakó személy centrumával szemben a vonatok elmennek és érkeznek. De a szerkezet nem egyszerűen a centrumból kifelé és visszafelé futó sugarak képzetére épül, hanem jelentős benne a „sok vonat jön-megy” inkább összevisszaságot sugalló kettős iránya, mely mintegy „át-ragad” a szemlélőre is: „el-elnézem”, mondja, s ez a szétszóródást és az eltávozást erősíti fel. A kép téri logikájára hatással van a nézés tárgyának, a vonatnak a cselekvése is: a fényes ablakok „szállnak”, mozgásuk nem szigorú egyenes vonal, hanem valamiféle szertefutás, szétszóródás, mely a lakozás centrumából kifelé visz a sötétbe, az éjszakába. Az éjszaka minősége is erősíti ezt a bizonytalan elvezető, ide-oda tartó mozgást, a „lengedező” ige már magára a háttérre, a személyt és a vonatokat összefogó lét-kontextusra viszi át a jön-megy mozgását, és ezzel az egész kép különös mélységet kap. Az éj egyszerű napszaktból a világ alapjává válik, olyan alappá, amelyben a tér irány és centrum nélküli. Az éjszaka persze köznapi jelentése szerint sem csupán tér-fogalom, hanem időt is kifejez, ezzel felerősödik az elmenő vonatokban és a térbelileg stabil, de időben folyamatos (az el-elnézem gyakorító jellege) költői pozícióban is benne rejlő temporalitás. Nem történetiség, nem külső idő, hanem a megalapozó idő sokkal mélyebb „lengedező” játéka. A „szósz-sötét” is olyan minőséget ad az éjszakának, mely az érzékek sokféle terében (hallásban, látásban, tapintásban) egyszerre sugallja a kiismerhetetlen, szertefutó sokféleség alap nélküli alapját, mely ugyanakkor nem hideg űr, hanem befogadó, bepólyáló puhaság.

A szakasz második része metafizikai mélységbe helyezve ismétli a képet. A mozgás ide-oda jellege helyett itt már egyértelműen az elfelé vezető lineáris kiszóródás lesz az uralkodó (a nappalok iramlanak, eliramlanak). A metafizikai átfogalmazás miatt új jelen-

tések bukkannak fel. Az „örök éj” a halál hagyományos metaforája, sőt allegóriája, ez az egyetlen, abszolút és végtelen háttér, mellyel szemben mint véges, sokszoros „életek” allegorizálódnak a következő sor párhuzamos nappalai. Talán le is zárulhatna a vers logikája, és kikerekedhetne egy teljes világ, megszólalhatna egy centrális szubjektív tartalom azzal az üzenettel, hogy végessége miatt az emberi, egyéni lét szétfut, feloldódik a tárgyas végtelenségében, az organikus, az élő eltűnik az anorganikusban, a halál bizonyosságában. A vers alaphelyzetét, kettősségét így egy romantikus jellegű zárás oldaná meg, melynek végpontját a szimbolikus-allegorikus „örök éj” adná. A tárgyiasság (az „én”, a vonat és az éjszaka) hármában a világ rétegeit fedezhetjük fel, melyek közül az „én” még nem teljesen tárgyi, az éjszaka pedig már nem lesz tárgyi. Ezt a szerkezetet, ha némiképp módosítva is, de megtartja a személy képe is.

A személy

A vers utolsó két sora („s én állok minden fülke-fényben, / én könyöklök és hallgatom”) azonban jelentős mértékben megbontja a poétikai szempontból logikusnak és kereknek tűnő lezárást, és dekonstruálja, határozottan elmélyíti az első hat sor és az egész vers jelentését. Két mozzanatra kell felfigyelnünk. Az egyik az, hogy az utolsó két sor igen határozottan centrumba helyezi az „én”-t, mindkét sorban szinte fület bántó retorikai erőszakossággal ismétlődik a szó („s én állok”; „én könyöklök”). A vers egészében a személyes névmás ilyen kiemelt helyzetbe vonása – annak ellenére, hogy sok az egyes szám első személyű szöveg – nagyon ritka a vers többi szakaszában, csak a hasonlóképpen kulcsjelentőségű, a vers második felét indító VII. szakasz kezd ezzel („Én fölnéztem az est alól”) a retorikailag felesleges, kiemelt „én”-nel.

A másik, megfigyelésre méltó lényeges mozzanat az, hogy ez az „én”, amely a szakasz elején még csak külső szemlélő, az utolsó két sorban bevonódik a versbe: nemcsak a szemelőtt, hanem vele, sőt benne történik a világ, miközben ő áll benne az életben. Itt nem egy sajátos lét-szemlélés, hanem egy sajátos létezés bomlik ki, a lét megköltése történik meg, mely persze az örök éjhez méltóan maga is a halál mélységéhez, bőségéhez kapcsolódik a záró „hallgatom” szóval. A benne-lét átíródásával együtt jár továbbá a személy megsokszorozódása, minden fülke-fényben ő áll. A költői pozíció többféleképp értelmezhető. Szerintem itt a költő beleképzei magát minden egyes vonatfülkébe, könyököl a rohanó vonat ablakában, mögötte ott a fülke fénykerete, és nézi a sötét éjszakát, azaz nézi az éjszaka másik pontján (a lakásból) néző önmagát. Ha a kép így értelmeződik, akkor egyértelmű, hogy a költőből nem sokat látunk (és mivel hallgat, nem is sokat hallunk), csak sötét kontúrja rajzolódik ki. Az éj körülveszi a vonat fényes ablakait, amelyekben – mindegyikben – benne áll egy alak, aki a sötét felé fordulva maga is sötét folt a világos háttéren, ő maga az ismétlődés, hasonlóan a vonatkerekek kattogásának uralkodó, ismétlődő hangjához. Fel kell tenni a kérdést: mit is csinál az „én”, a személy a XII. szakaszban, a szakasz világában? Nyilván: mivel áll és könyököl, elsősorban ott van, benne van. Ezen túl kizárólag „néz” és „hallgat”. A nézés-látás a vers egészen végigvonuló motívum (képeket láttam; lestem az őr; felnéztem az égre; láttam, hogy a múlt meghasadt; láttam a boldogságot). Ez egyáltalán nem véletlen, hisz ez a tárgyas költő alapvető létviszonya: érzékeli, felméri a lét teljességét átfogó formákat, elveket. Az I–XI. rész mindig lát azonban valamit, a saját személyének vagy a létnek valamilyen aspektusát. A XII. szakaszban az „el-elnézem” a vonatok ablakaira vonatkozik, és ez a látás-viszony végigfut a szakaszon. Csakhogy az előbbi logika szerint az utolsó sorokra már nem a vonatot nézi, hanem önmagát az ablakban, azaz a látást látja. Nincs tehát tárgya már a látásnak, a tárgyiasság a totális tárgyasítás folyamatában, éppen az „én” természetéből következően, eltűnik a látás aktusából, és a látás látása helyettesíti. Ami marad, az a kontúr (a személyé), a fényfolt és a keret (a vonatablak négyszögletes, keretező formája).

Ez a self-felfogás viszont határozottan túlmegy a késő-modern én-felfogáson. A self a modern számára alapvetően önreflexivitás, de a reflexió mindig a lét formáinak átfogó érzékelésével működik, a „mi vagyok én?” kérdése a „mi a világ” modelljének segítségével tud megformálódni. Az „Eszmélet” végére azonban olyan látás válik uralkodóvá, amelyben az önreflexivitás elvesztette a tárgyi modell támaszt, és kizárólag az örök éj, azaz a reflektálatlan maradt meg számára. Az önreflexió ezzel a spirálszerűből, valahova haladóból tiszta ismétléssé válik és egy mise en abyme, egy lezárhatatlan belső szakadék megnyílását eredményezi. Ennek a szakadéknak a tapasztalata azonban már csak egyetlen szóval, a „hallgatók”-kal kerül be a versbe. A self ilyen tapasztalatával pszichológiai, filozófiai szinten majd másfél évtized múlva Jacques Lacan kerül szembe a tükör-stádium és a szimbolikus-sal szembeni imaginárius élmény jelenségének megfogalmazásakor. A színpadként előtte elvonuló világ biztonságos episztológiai pozíciója összezavarodik azzal, hogy ő maga egyszerre látvány forrása és látott táj, azaz megszűnik a pozíció megbízhatósága.

*Eszmélek, verselek, létezem,
megismerek – az első kettő, az
eszmélés és a verselés beszéd-
helyzete implicit, azaz kizárólag
a második (a lakom és az el-el-
nézem) tárgyiasan (a lakóhely
által és a látott vidék által) meg-
határozott szerkezetének analó-
giájaként, ezek hasonlójaként
fogható fel. Ez azért fontos, mert
a vers emiatt nem hozza vissza
a szubjektív, érző ént, ezzel ke-
rül el azt, hogy a vers az él-
mény szecessziós gesztusának
termékévé váljon. A vers a sze-
mélyről szól, de nem szubjektív.
A vers a személyt tárja fel, de
nem önélvezet formájában, ha-
nem a benső szerkezetének és a
benső szétterjedettségének lét-
rendjén (pontosabban létrejete-
lenségén) keresztül.*

gerre és Wittgensteinre kellene hivatkozni (8) – a látás külső térszerűségével szemben egy belső teret nyit meg, egy olyan teret, amely az én és a világ összeolvadásában konstruálódik, azt a teret, amelyet – mint Heidegger Hölderlinre hivatkozva kifejti – elsőként talán a Kolonoszba jutó Oidipusz reprezentál vakságával és a vakságon (sőt a halálon, az örök éjben) keresztüli megértéssel. A megnyitott belső tér pedig azonnal kikényszeríti az olvasó értelem tulajdonító akcióját, azaz nekünk is hallgatni és meghallani kell anélkül, hogy megmondanák azt, hogy mit. Az értelem, éppúgy, mint a vonat az éjben, szétfut a személyes – minden személyesség, a költő és az „én” személyességének – belső éjszakájába. A belső csend disszimulatív és valahol túl van a nyelven, tere egy mindig ideiglenes belső konstrukció. (9) Talán pontosan ezért marad hallgatás, hiszen a megfogalmazás rögzítené, ezzel meghamisítaná, öncsalássá változna, hiszen „a törvény szövedéke mindig fölfeslik valahol”, a törvény, a konstrukció alapvető természete az, hogy dekonstruálódik.

A záró sorok igéi közül (s én állok minden fülke-fényben, / én könyöklök és hallgatók) kettő, az „állok” és a „könyöklök” paradox módon rögzít, stabilizál, kétszeresen is, ismételve hangsúlyozza a nyugodt egyhelyben léte, miközben a fülkék, a vonatok elfutnak az éjszakában. A harmadik, utolsó ige, mely egyben a vers utolsó szava is, a „hallgatók”. Az „Eszmélet” első sora („Földtől eloldja az eget”) a lehető legabsztraktabb cselekvésből indít, a világ teremtésének legelső, legáltalánosabb (a határozott névelőtől megfosztott, azaz nem „A földtől”, hanem „Földtől...”) tere és pillanata jelenik meg benne. A vers utolsó szava viszont a lehető legszemélyesebb tárgyiasság, olyan költői szó, amely van, de nem hangzik. A „hallgatók” két jelentéssel bír, egyrészt azzal, hogy figyelmesen hallok, meghallgatók valamit (ez egy bizonyos fajta megismerés), és azzal, hogy csendben vagyok, nem beszélek. Hallok a világot és hallgatók a világról. Kétségtelen, a költő ebben a pillanatban el is némul, a „hallgatók”-kal véget ér a vers, tényleg hallgat, a megismerés és az ottlét egy telített végponthoz jut. A hallás – és itt újra Heidegger

A világ dekonstrukciója

A szakasz első hat sorát jellemző előrehaladás, folyamat itt a végén a „minden fülke-fény” ismétlődésébe vált. Ezért sem lényegtelen az, hogy a XII. szakasznak van egy eltérő, az előbbi lineáris szervezettséggel ellentétes szerkezete is. Ebben az eszmélet lételemei, az utolsó szakasz sorai mint hagymahéjak (1–8.; 2–7.; 3–6.; 4–5.) rétegződnek egymásra és jelzik azt, ami a legfontosabb és legtalányosabb: a középpontot, a lényegét. Az első és utolsó sor mint a személy pozicionálása, helykijelölése kapcsolódik egymáshoz („Vasútnál lakom” – „én könyöklök és hallgatom”), az ezen belüli hagymahéj a második és a hetedik az elfutó, a stabil és elmenő valamiről, az énről és vonatról („sok vonat jön-megy és el-elnezem” – „én állok minden fülke-fényben”), a harmadik és a hatodik a szétfutó, disszeminálódó élet-fragmentumokra utal („hogy szállnak fényes ablakok” – „kivilágított nappalok”) és végül a két középső sor (szősz-sötét – örök éj) az alap, a mélység kettős megfogalmazása. Az összefüggést a rímek elhelyezése is támogatja. Az igazi nagy kérdés az, hogy mi van a szakasz két fele, a sötét és az éj között? Valószínű, hogy ez a megválaszolhatatlan, a kimondhatatlan, az éj, a halál, a csend mélységesen bölcs, de soha meg nem érthető kaotikus megfoghatatlansága, amely az eszmélet vakfoltja, amely körül mindenütt az elkülönülő, nyomhagyó ismétlődés rejlik. Erről a megértésben keletkező, mélybe vezető helyről *Freud* is írt az „Álomfejtés”-ben, állította, hogy minden álomnak van egy ilyen vakfoltja, az a pont, ahol az értelmezés megtorpan, ami „kifürkészhetetlen”, ez az a köldök, „amely összeköti az ismeretlennel”. (10) Ez a megfoghatatlanul sűrű jelentés- és léterület, a „lengedező szősz-sötét”, az „örök éj” végső természete ellenére sem olyan valami, amit centrumnak, lényegnek, alapnak nevezhetnénk. Sokkal inkább egy szétbontó, szétolvasztó közeg, olyan, mint Freud *Thanatosza*, a rendezetlen, az organikuson túl megérett, állított megszüntethetetlen és rendezetlen anorganikus. Az örök éj körülvesz minket, magunkat fénynek gondoljuk, de a középpont, az abszolút az éj, és a nappal csak valami időlegesen, talán véletlenszerűen, egy adott szándék szerint hozzáadódó, csak „kivilágított”, melynek fülkefényei az eltávolodó vonatok sebességétől függően előbb vagy utóbb feloldódnak az éjszakában.

A személyes lét retorikai megalapozottsága – otthonosság és szétszóródás

A szakasz interpretációja után vissza kell térnünk az első sor kezdő kijelentéséhez: „Vasútnál lakom”. Tudjuk, József Attila valóban ott lakott, tehát akár leíró, poétikátlan, egyszerű közlésnek is vehetjük. Azonban a szakasz most értelmezett további része ezt felülírja. Nem szimbólummal van dolgunk, hanem a tárgyi világ egy olyan villanásával, pillanatával, amikor minden retorizálás nélkül átláthatóvá válik a lét tárgyi és szubjektív homológiája. Paul de Man Hölderlinre hivatkozva foglalkozik ezzel a költői stratégiával. „A temporalitás retorikája”-ban az allegória és a szimbólum különbségét, jelentőségét vizsgálva jut ahhoz a problémához, hogy Hölderlin tájai (Patmosz szigete, a Rajna folyó) „függetlenek a rokokó dekoratív allegorizmusától, de a goethei értelemben nem nevezhetők »szimbolikusnak« sem”. De Man szerint ezek a képek „szinekdochék, nem valamilyen totalításra utalnak, amelynek maguk is részei, hanem ezek maguk képezik a totalitást. Nem egy általánosabb, ideális jelentés érzéki megfelelői; ők maguk adják ezt az ideát”. (11) Kétségtelen, hogy de Man Hölderlin képkonstrukciós technikája kapcsán a tárgyiasság költészet alapvető stratégiájának korai változatával szembesül. József Attila eljárása is így módon ragadható meg, azonban szerintem – egy jóval későbbi kor poétikai stratégiája következtében – bonyolultabb a szinekdochikus eljárásnál. Megnevez, kinevez ugyanis egy egyszerű, körében igencsak szűk terjedelmű, teljesen mindennapi tárgyi-as helyzetet, amellyel az olvasó nem tud igazán mit kezdeni, hisz biztos abban, hogy a kijelentésben csak ennyi van, és biztos abban is, hogy a kijelentés ennél sokkal többet tar-

talmaz. A csupaszon refenciális állapotleírás ezért egy kreatív kényszerszert okoz: a kétértelműtől egyébként mentes helyzet folyamatosan személyes eredetű, metafizikai mélységgel töltődik fel, egy mindig lezárhatatlan, mindig talányos kinevezési, megnevezési aktivitást gerjeszt. Az eljárás ezért nem igazából szinekdoché, hiszen maga a megadott kép kevés egy szinekdochikus képi építmény konstrukciójához. Sokkal inkább kiváltója annak, hogy egy szűkös tárgyiasságú jelenség rendkívüli mélységű spirituális tartalmat kapjon. Ez a belső tartalom viszont a vers egészének utasításai alapján a befogadó tulajdonító, jelentésteremtő tevékenysége nyomán formálódik meg. A világnak, illetve jelen esetben a világként elgondolt személynek nincs szimbolikus mélysége, átfogó tárgyiasságból következő lényegi tartalma, hanem csak temporalizált, vagyis újra és újra megkísérelt allegorikus értelmezési lehetősége. Itt nemcsak a „vasútnál lakom” ilyen, hanem allegorikus a vers abszolút kulcsszava, az „eszmélet” is, hisz voltaképpen bármi lehet eszmélet, de mindig, minden olvasónak ki kell találnia rá valami számára értelmes eszmélet-értelmet. A klasszikus allegóriával ellentétben itt az allegorikus jelentés nincs készen, hanem megcsinálendő. Ha például a „megváltás” szót használom, akkor annak allegorikus értelme bizonyos kulturális tudás esetén egyértelmű, korábbi alapítás miatt már készen kapott. Az „eszmélet” nem ad ilyen fordítási lehetőséget, hanem egy fordítási kényszerszert hoz létre, az allegória válaszkényszerrel járó helyét alapítja meg, nem az allegóriát. Ez az oka annak, hogy az interpretátorok nem tudják leképezni a jelentést, nem tudják megmondani, mi is az „eszmélet”, mert mindig az, amire az allegóriát a befogadó éppen kiépíti. A személyes, a self létezési modalitásával kapcsolatban talán ez József Attila legjelentősebb felfedezése: a személy nem szimbolikus, hanem egy tradicionális gyökerekre visszavitt allegóriában, hanem a disszeminatív jövő irányában nyitott, temporalizált allegóriában közelíthető meg. A „Vasútnál lakom” retorikai pozíciójához hasonló gesztusok 1932-től kezdve folyamatosan megtalálhatók a tárgyiasság jellegű hosszú versekben, hiszen ezekben elkerülhetetlenül rögzítendő volt a tárgyiasság jellege, szerepe. A város peremén és az „Elégia” esetében még a teljes szövegre kiterjedő tárgyiasság alapozás történik, de az „Eszmélet” körül már állandóan érzékelhető a tárgyiasság jellegében ez a lényeges megosztás: van egy rövid, teljesen konkrét pozíció-meghatározás, és van egy hosszabb, többé-kevésbé a tárgyiasság követelményei szerint építkező szöveg (ilyen az „Óda”, az „Alkalmi vers a szocializmus állásáról”, a „Levegőt!”, „A Dunánál” és a „Hazám”).

Fontos és érdemes tehát a „Vasútnál lakom” ilyen allegorikus értelmezése. A kijelentés mindkét szava egy bonyolult allegorikus értelem kiépülését teszi lehetővé. Az egyszerű mondat első felében a „vasút” a tárgyi lét szétfutását, disszeminációját jelzi. A sín-pályák a középpontból szétszóródva viszik a vonatokat mindenfelé és egyben az örök éj felé, a halál disszeminációja felé. A tárgyi világ alap-karaktere itt már nem a szerkesztettség, hanem a szétbomlás. Ha egy pillanatra „A téli éjszaká”-ra gondolunk, ott a tér, a tárgyi világ szigorúan szerkesztett és minden elidegenedettsége ellenére a szerkesztettségéből következően megbízható, kiszámítható és talán pontosan ezért: a mérnök költő számára legyőzhető. Ott az éjszaka kint van, ez a kontextus, a vonat a városba fut, egyetlen irányba megy, narratívája a lét tárgyiasság szerkezetének totális kiépülését (a téli éj városba költözését, uralomra jutását) biztosítja. Az „Eszmélet” tárgyvilága azonban erre már nem képes, rengeteg szerkezeti képzet van benne, de ezek nem koncentrálnak, hanem disszeminálódnak, szétfutnak és kérdésessé teszik a személy centrális pozícióját, a megfigyelés, a mérnöki viszony megbízhatóságát (meg kell jegyezmem, az „Eszmélet” VII., korábbi változatában „Törvény” címet viselő szakasza még világosabban beszél a szétfutó tárgyiasság önmegszüntető érvényéről akkor, amikor realizálja, hogy „a törvény szövedéke mindig fölfeslik valahol”). Allegorikus értelme szerint a vasút: a „világ-gép” egy olyan szerkezet, gépezet, amely acél síneivel és vonataival a világ teljességét hálózza be. Az allegória lényegi tartalma viszont az, hogy nem hoz, hanem elvisz, elszállít, szét-szór, azaz megbontja a szerkezetet, a tárgyiasság gépezet lényegi jellemzőjét.

A rövid kijelentés második fele is erős allegorikus tartalmakkal rendelkezik. A „lakom” a személy koncentrátságát, lakozását, ott-tartózkodását jelzi, ott van az otthona, a lakása, ez az a pont, centrum, ahonnan elindul és ahova visszatér. A „lakom” értelmezése kapcsán két párhuzamot vetnék fel, amelyek kapcsolhatók versünk irányaihoz, de jelentősen el is térnek tőlük. Roland Barthes egy 19. századi, mediterrán környezetben álló ház részletét ábrázoló fénykép kapcsán írja, hogy „ott szeretnék élni, otthonosan”, hogy a „táj lakható, nemcsak látogatható”, és ez a kép valami „bennem élő lakni vágyást” hoz létre, egyfajta látomást, „mintha biztos lennék abban, hogy már voltam ezen a tájon”. (12) Barthes nem véletlenül azonnal Freudra hivatkozik, aki „A kísérteties” című tanulmányában pontosan a lakás, az otthon ilyen értelmét elemzi. Freud a heimlich-unheimlich (otthonos, illetve kísérteties, idegen) fogalmak kapcsán jelzi, hogy a tér, a szubjektív hangsúlyos tér tudattalan belső elkötelezettséget hordoz, egy olyan konfliktusos, az elfojtásokhoz kapcsolódó érzést, mely megbontja a tér tárgyias, automatikus logikáját, eltünteti a kellemes és kellemetlen, barátságos és barátságtalan logikáját. (13) József Attila „lakom”-ja azonban – bár elkerülhetetlenül utal erre a jelentésre is, nem ilyen bensőség megértését és kidolgozását jelenti, a „Vasútnál lakom” sem nem otthonos, sem nem otthontalan, nincs benne szubjektív elkötelezettség, egyszerűen tény (egy lakcím), de ugyanakkor metafizikai tény is. Inkább üres helyi érték, kiinduló pont az eltávozáshoz és visszatéréshez. Nem a lakható tér belsejét ismerjük meg, nem tudjuk meg természetét (ahogy Barthes a lakás belső természetével foglalkozik), hanem csak arról tudok meg valamit, hogy mi mellett van ez a lakás, mi mellé van téve a személyes rögzített tere.

A „Vasútnál lakom” allegorikus értelem-lehetőségei kapcsán egy másik kétségtelenül adódó párhuzam Heidegger egyik tanulmánya, melyben Hölderlin-verset elemez. Heidegger azt keresi, mit jelent az, hogy „...költőien lakozik az ember...”, mi az, hogy lakozás. Heidegger szerint a lakozás nem egyszerűen lakcím, ha valahol lakozom, akkor kiépíték ott egy teret, a lakozás egyben csinálás, poieszisz, és mint ilyen lényegileg összefügg a költészettel, az organikusan alkotó építéssel, azzal a tevékenységgel, amelyben az ember a világ, a tér és önmaga egybetartozását, összefüggését fedezi fel, dolgozza ki. A lakozás a teret, a tárgyat átláthatóvá, felfogottá és bizonyos értelemben otthonossá teszi. Forrása a „nyelv biztatása”, a felmérés aktusa, amikor a nyelv beszédén keresztül tudni kezdjük, hogy hol vagyunk: az „ember kiméri lakozását, tartózkodását a földön, az ég alatt”. (14) A költészet és a lakozás mértékvétel a világról. József Attila rövid mondata kétségtelenül kapcsolható a lakozás ilyen jelentéséhez, azonban lényeges hangsúlyváltásnak lehetünk tanúi. A „költőien lakozik az ember” hölderlini kijelentését ugyanis itt – igen súlyos profanizálással – úgy fordíthatnánk, hogy „vasútilag lakozik az ember”. József Attila költészetét, a költői beszéd keretét (a világ beszédszerű artikulációját) a „vasút” határozza meg. A vasút azonban olyan allegorikus kép, amely pontosan ellentéte annak, ami lakozás: összetartó jellegével szemben szétfutó, elvivő. Lakozása tehát olyan, amely ellentétes a lakozás természetével. Ebben az értelemben vasútnál nem lehet lakni, mert onnan a vonat elviszi az embert, az „én”-t a világ mindenféle szegletébe, a vasút nem lakható. A költő mégis ott lakik. Különösen veszélyes lesz a helyzet, ha már nem is a vasútnál, hanem magában a vasútban, a fülkényekben lakik.

A freudi és a heideggeri típusú lakozás tehát csak töredékeiben jelenik meg a XII. szakaszban. Freud számára ugyanis az otthon a származás, az eredet szempontjából érdekes, a maga konfliktusos természete ellenére az a hely, ahonnan származom, ahonnan a teremtettség eredeztethető. Heidegger szerint viszont a lakozás az alakítás, a teremtés rokon értelmű szava, egy kreatív, teremtő erő az, amely az otthont létezésbe hozza, ezért az otthon nem forrás, hanem produktum, és lényege szerint a költészettel kapcsolatos. József Attila számára a „lakom” sem nem eredet, sem nem produktum, hanem kizárólag a tiszta van-ság, a világ mellé tétel, ott lakik a vasút, a világ mellett. Radikálisan le van választva a költészetről is, hisz a költő néz és hallgat, azaz nem szól, nem fejez ki. Egyszerűen arról van szó, hogy a lakozás, az otthon a tárgyak szétfutó hatalma következtében megszűnt szubjektív centrumnak lenni.

A személy-szétszóródás ontológiája

Talán egy pillanatra, az egész verset újra felidézve: nem pontosan erről a helyzetről szól az „Eszmélet”? Nem az-e a fő témája, hogy a senki földjén, a személy és a tárgy határvidékén szétszéled az otthon, a lakozás kidolgozása közben kiderül annak mélységes bizonytalansága? A lét ébredése, a hajnal után elvárható lenne, hogy megformálódik valami, a személy megtalálja a tárgyiség azon koncentrált magvát, amely neki lakot, ott-hont ad. A VII. szakasztól kezdve azonban a vers már arról szól, hogy az otthon keresése, a személyes tér kutatása azzal a felfedezéssel jár együtt, hogy ilyen tér nincs. Már a korábbi szakaszok is előkészítik a lakozás lehetőségeinek, illetve lehetetlenségének témáját (például a háziúr által birtokolt lakás, vagy a „hideg cementfalak” lakása), a legmélyebb, legátfogóbb megértés azonban itt, az utolsó szakaszban történik meg, amikor a lakozás, az otthon a szétfutóval, az otthontalannal, a vasúttal azonosítódik. Mindez messzire vezető következményekkel jár: a self, a személy koherencia utáni vágya és

A klasszikus allegóriával ellentétben, itt az allegorikus jelentés nincs készen, hanem megcsinálendő. Ha például a „megváltás” szót használom, akkor annak allegorikus értelme bizonyos kulturális tudás esetén egyértelmű, korábbi alapítás miatt már készen kapott. Az „eszmélet” nem ad ilyen fordítási lehetőséget, hanem egy fordítási kényszert hoz létre, az allegória válaszkényszerrel járó helyét alapítja meg, nem az allegóriát. Ez az oka annak, hogy az interpretátorok nem tudják leképpezni a jelentést, nem tudják megmondani, mi is az „eszmélet”, mert mindig az, amire az allegóriát a befogadó éppen kiépíti.

küzdelme azzal a felismeréssel jár, hogy ennek az abbahagyhatatlan és feladhatatlan küzdelemnek a mélyén inkoherencia, a self megbomlása rejlik.

Nyilvánvaló: az „Eszmélet” metapoétikai felfogása, tárgy- és self-képe jelentősen átalakult a korábbi időszak tárgyias költészeti előfeltevéseire épülő elképzelésekhez képest. A poézis ontológiáivá és személyessé lett, és a rendezettség mélyén tartalmilag és/vagy formailag felismeri, beleütközik a megszüntethetetlenül rendezetlenbe. Az önismeret léteremtő, de paradox módon feneketlen mélysége ezután egyre nehezebbé tette a stabil én-képző keretek felépítését, az én-tárgy szételemezése nem vezetett az újra-konstrukció lehetőségéhez. József Attila költészetében persze még jó ideig, talán egészen az utolsó pillanatig is lehetséges az „én” stabilizálása úgy, hogy a költő külső stabilizáló szubjektív formációkat vesz fel (például a közösségét „A Dunánál”, a nemzetét a „Hazám” esetében). Azt az utat azonban, amit az „Eszmélet” járt be, végleg le

kellott zárni, és a személyes megértett ontológiai pozíciójára más költői magyarázatokat, megfogalmazásokat kellett találni. Erre szolgált a kései költészet vallomásos fordulata vagy éppen a „Szabad ötletek...” ijesztő testi költészete.

Jegyzet

(1) A „klasszikus” Eszmélet-interpretáció SZABOLCSI Miklós *A verselemzés kérdéseirhez*. (József Attila: *Eszmélet*) című könyve. (Akadémiai Kiadó, 1968.) Szabolcsi visszatért a vershez az *Érik a fény* című kötetében (Akadémiai Kiadó, 1998. 340–359. old.). Dolgozatomhoz fontos forrás volt TVERDOTA György *Eszmélet* (In: TVERDOTA: *Íhlet és eszmélet*. Gondolat, 1987. 307–335. old.) és BENEY Zsuzsa *Az Eszmélet lírája*. (In: BENEY: *A gondolat metaforái*. Argumentum, 1999. 130–154. old.) című írása. Végül, bár előadásként korábban hallottam, de teljességében csak értelmezésem elkészülte után ismertem meg KULCSÁR SZABÓ Ernő *Szétterült ütem hálója* (*Hang és szöveg poétikája: a későmodern korszakküszöb József Attila költészetében*) (In: KULCSÁR: *Irodalom és hermeneutika*. Akadémiai Kiadó, 2000. 169–197.) című tanulmányát.

- (2) KULCSÁR SZABÓ Ernő: *Beszédmod és horizont*. Argumentum, 1996. 53. old.
- (3) A self, a személy fogalmának kifejtése túl messzire vezetne. Az interpretáció közben követett felfogásomat a korai és késői Heidegger mellett elsősorban a mai, késő-modern, sőt talán posztmodern pszichoanalízis vezette, mely a tárgykapcsolat-elmélettel (FAIRBAIRN, Winnicott), majd nyomukban egy új self-elmélettel (KOHUT, Heinz – KERBERG, Otto és mások munkásságával) radikálisan új irányt nyitotta meg az egyénről való gondolkodásnak.
- (4) Lásd erről KULCSÁR SZABÓ Ernő mindkét említett tanulmányát.
- (5) Erre hajlik – korábbi könyvének a véleményével ellentétben – az 1998-as *Kész a leltárban* SZABOLCSI Miklós és idézett tanulmányában TVERDOTA György is.
- (6) SZUROMI Lajos: *József Attila: Eszmélet*. Akadémiai Kiadó, 1977.
- (7) BÓKAY Antal – JÁDI Ferenc – STARK András: „Köztetek lettem bolond...” – *Sors és vers József Attila utolsó éveiben*. Magvető Kiadó, 1982. 19–45. old.
- (8) Ennek továbbgondolására e tanulmány keretében nincs lehetőségem, de JÓZSEF Attila költészete kapcsán feltétlenül átfogó értelmezést kíván a hallgatás és a csend fogalma. Kétségtelen, hogy költőnk lírai elképzelése alapvetően párhuzamos a fogalmak korabeli filozófiai megfogalmazásaival, olyanokkal, amilyeneket HEIDEGGER több művében érint és amilyent WITTGENSTEIN a *Logikai-filozófiai értekezés* végén jelez (*Amiről nem lehet beszélni, arról hallgatni kell*. Akadémiai Kiadó, 1962. 177. old.). A kérdés összefoglaló áttekintését lásd: BINDEMAN, Steven L.: *Heidegger and Wittgenstein: The Poetics of Silence*. Washington: The University Press of America, 1981.
- (9) JÓZSEF Attila későbbi versei pontosan ezt a belső konstrukciót próbálják – többféle poétikai stratégiával – a hallgatásból a beszédbe, a megfogalmazásba átfordítani.
- (10) FREUD, Sigmund: *Álomfejtés*. Bp, Helikon Kiadó, 1985. 88. old.
- (11) DE MAN, Paul: *A temporalitás retorikája*. In: THOMKA Beáta (szerk.): *Az irodalom elméletei I*. Pécs, Jelenkor Kiadó, 1996. 8–9. old.
- (12) BARTHES, Roland: *Világoskamra*. Európa Kiadó, Bp, 1985. 48. old.
- (13) vö: FREUD, Sigmund: *A kísérteties*. In: BÓKAY Antal – ERŐS Ferenc (szerk.): *Pszichoanalízis és irodalomtudomány*. Filum, Bp, 1998. 65–93. old. vö. még: KOFMAN, Sarah: *The Double is/and the Devil*. In: KOFMAN: *Freud and Fiction*. Polity Press, Oxford, 1991. 119–163. old., illetve HERTZ, Neil: *Freud and the Sandman*. In: HARRARI, Josué V. (szerk.): *Textual Strategies*. Ithaca Press – Cornell University Press, 1979. 296–321. old.
- (14) HEIDEGGER, Martin: „...költőien lakozik az ember...” In: HEIDEGGER: *Válogatott írások*. Szerk.: PONGRÁCZ Tibor. T-Twins Kiadó, Bp, 1994. 200. old.

Olvasókönyvek az általános iskola 2., 3., 4. osztálya számára

Egyre inkább úgy látom, hogy legkésőbb az alsó tagozaton (igazából azonban már az óvodában) eldől az a kérdés, vajon olvasó lesz-e egy gyerekből, vagy sem. Az, hogy ötödik osztályban hogyan tud olvasni egy gyerek, milyen viszonya van az irodalomhoz, nagy mértékben függ attól, hogy az előtte való négy évet hogyan töltötte el, milyen viszonyt alakított ki könyvekhez, szövegekhez. Ezért döntő jelentősége van annak, milyen tankönyvekből tanulnak az alsó tagozatos diákok.

Mese kutatóként tizenhat éve foglalkozom a mesékkel, és annak a koncepciónak, amelynek alapján én elgondoltam az alsó tagozatos olvasókönyv-sorozatot, az volt a lényege, hogy a mesék nyelvén, a mesékkel mindent el lehet mondani a gyerekeknek. Mindazt, amit közölni akarok a világról, azt megtalálom mesei szövegekben is, nem kell őket agyonterhelni nagyon nehéz és számukra dekódolhatatlan vagy értetlenné olvasmányokkal.

A Nemzeti Tankönyvkiadó megtisztelő felkérésére igazi „mesetankönyveket” álmodhattam meg az alsó tagozatos kisdiákok számára. Persze nem tévesztettem szem elől azt a célt, hogy az általam összeállított irodalmi olvasókönyveknek az olvasóvá nevelés folyamatát kell szolgálniuk. A gyerekek többsége sajnos hatalmas mese- és élőbeszédhátránnyal kezdi az iskolát, ezért a tanítókra és az olvasókönyvekre hárul az a feladat, hogy felébredszék a gyerekekben az olvasókedvet. Ez csak akkor lehet sikeres, ha olyan szövegek kerülnek az egyes fejezetekbe, amelyek érzelmileg közel állnak a 7–10 éves gyerekek lelkivilágához és érdeklődési köréhez, érdekes olvasmányok, ugyanakkor új ismeretekkel szolgálnak, fokozatosan bővítik a szókincsüket, és alkalmasak a figyelem fenntartására. Népmesekincsünk legszebb, klasszikusnak számító darabjai azonban nemcsak emiatt kerültek a könyvekbe, hanem azért is, mert ezeken a szövegeken keresztül megalapozható a hosszabb irodalmi szövegek megértése is. Ráadásul a lassan feledésbe merülő népmesék nemcsak gyönyörködtetnek, hanem erkölcsi mintákat és életigazságokat is közvetítenek. A mesék segítségével nagyon jól megtanítható egyfajta elbeszélői struktúra, amely egyébként minden irodalmi forma dekódolásának alapja a későbbi tanulmányok során. Éppen ezért kiemelten fontosak a 2. osztályos olvasókönyvben a „Hallgasd meg a mesét!” felszólítással kezdődő fejezetnyitó mesék: nemcsak hangulati előkészítőt nyújtanak a fejezetekhez, hanem fejlesztik a gyerekek szövegértő képességét is, ami azért fontos, mert az olvasottak megértéséhez elengedhetetlenül szükséges, hogy a gyerekek az írott szövegben felismerjék a hallott beszédet.

Az olvasókönyvek tervezésénél figyelembe vettem a változó világban helyét kereső gyermek csöppet sem könnyű helyzetét, vagyis olyan szövegek között válogattam, amelyek hozzásegítik a gyermeket ahhoz, hogy a szűkebb és tágabb környezetében éppúgy eligazodjon, mint saját, zűrzavaroktól sem mentes belső világában. Ehhez a világ- és a magyar irodalom olyan klasszikus remekműveiből szemelgettem, amelyek eddig nem vagy csak elvétve kerültek bele a tankönyvekbe. A Tanítóképző Főiskolán tanítva minden évben találkoztam azzal a problémával, hogy a „gyermekirodalom” tantárgy kereté-

ben csupa olyan meseregényt elemzünk a főiskolai jegyzet tematikájával szorosan összekapcsolódva, amelyek az általános iskola alsó tagozatában sem törzsanyagként, sem kiegészítő, „kedvcsináló” anyagként nem szerepelnek. Az új olvasókönyvekben ezek a mesék is helyet kapnak, hasonlóan a kortárs magyar és külföldi költők verseihez. Egy-egy alkotás erejéig a képvers, a nonszensz és a gyerek nyelvi játékoságára alapozó nyelvtörő vers is képviselteti magát.

A 2. osztályos tankönyv 7 nagy fejezetre tagolódik. (Égig érő mesefa; A világ vándorai; Mondd, szereted az állatokat; A növények országa; Akik körülöttünk élnek; Álom – álmódosítás – játék; Titkos és jeles napok.) Kiemelném az állatokról szóló fejezetet, s nem csak azért, mert ebben az életkorban a gyerekek nagyon könnyen azonosulnak az állatszereplők sorsával, hanem azért is, mert ezeknél a történeteknél kezdődik meg az ismeretterjesztő és a szépirodalmi szövegek szétválasztása, megelőzve az „Álom és álmódosítás” című fejezetet, amelyben megjelennek az álomlogika alapján működő álmok és a vágyakat megjelenítő álmódosítások. A szövegek és saját élményeik alapján a gyerekek lassan megtanulják a különbséget a kettő között. Mivel ez nem könnyű feladat, oktatása a 3. osztályban is folytatódik.

A 3. osztályos olvasókönyv tematikailag szerves folytatása a 2. osztályosnak, s noha egyre több ismeretközlő anyag kap helyet benne, még a mesék és a csodás történetek dominálnak. A gyerekek a meséken és a körülöttük lévő világ jelenségeinek értelmezésén keresztül jutnak el odáig, hogy felismerjék: nagyon sok múlik azon, milyen viszonyt alakítanak ki a világgal és a benne élőkkel. Nagyon fontos, hogy a gyerek érzékelje a természet örök körforgását, az évszakok és az érzelmek egymásba fonódását, változását, ne veszítse el kapcsolatát a kozmosszal, tudjon róla, hogy részese egy titkokkal teli rendszernek. Szeretném, ha az olvasmányokon keresztül felismernék, milyen jelentőségteljes mindaz, amit a világ jobbitása, megmaradása érdekében nekik tenniük kell. Fontosnak tartom azt is, hogy folyamatossá tegyük az élő világgal való kapcsolatukat, ezért a második osztályban elkezdett beszélgetések most újabb témákkal bővülnek: immár nem az a kérdés, hogy milyenek az egyes állatok vagy növények, hanem az, hogy „mi dolguk a világban”; milyen „életutat” járnak be, merre vetődnek akarva-akaratlanul. Erre a megismerésre épülne ezt követően az emberi életút és történelem bejárása, az emberi kapcsolatok szemrevételezése (a 4. osztályban a másságnak, szerelemnek, barátságnak jut majd kitüntetett figyelem), valamint a híres földrajzi tájak fölfedezése. A 3. osztályos olvasókönyv fejezetei: Harmadikos lettem; A mesék vándorai; Vadon élő állatok a népek meséiben; Ültessünk fát, virágot!; Régi magyar mesterségek és vásárok; A magyarok vándorútjai – Történelmünk nagyjai; Kalandozás Magyarországon mesék és versek tükrében; Sokfélék vagyunk, mint a tavaszi virágok; Jeles napok.

A 4. osztályos olvasókönyvben a meséket, mondákat fokozatosan kiszorítják a valóságos történetek, bár 60 százalékból még mindig mesés történeteket találhatunk benne. Az ismeretterjesztő rövid szövegeket külön kis keretben tüntetjük fel. A szövegfeldolgozó kérdések nagyobb része a könyvben található (ez előkészíti a felső tagozatos irodalomkönyvek használatát), de a könyvhöz tartozik egy munkafüzet is. Az olvasmányok körüljárják a múlt, jelen, jövő fogalmát (a teremtéstörténetektől, eredetmondáktól indulva a felfedezéseken át a történelmi eseményekig), és bemutatják a világ változását. Az önismerteti részben kiemelt történetek szólnak a „másságról” és annak elfogadásáról, valamint bolygónk és egészségünk védelméről. A „Jeles napok” című fejezet igazi csemege: valamennyi ünnepünkhöz szépirodalmi szöveg tartozik, ezeket szintén feldolgozásra ajánljuk.

A 4. osztályos irodalomkönyv fejezetei: Negyedikes lettem; Élőhelyek és vándorutak az állatvilágban; Mulatságos történetek; Képzelt lények birodalmában; Történelmi arcképcsarnok; Teremtéstörténetek, eredetmesék; Felfedezések és találmányok; Eltűnt kincsek nyomában – Időutazás; Máshogy mindenki más — Ki vagyok én?; Csak egy Földünk van! Vigyázzunk rá!; Ünnepeink, hagyományaink.

Talán az eddigiekből is kiderül, hogy a mesékre épülő válogatás alapelve az volt, hogy a témakörök fokozatosan bővítsék a tudást, méghozzá a következő, az életkorokhoz a legmesszebbmenőkig igazodó tematika szerint:

A mesei műfajok

- 2. osztályban: az állatmese a középpontban;
- 3. osztályban: a tündérmese a középpontban;
- 4. osztályban: a tréfás mese, eredetmese, teremtéstörténet és műmese vizsgálándó.

Az állatok és az emberek viszonya

- 2. osztályban: az állatok mesebeli jellemrajzát térképezzük fel;
- 3. osztályban: milyen állatok szerepelnek a népek meséiben;
- 4. osztályban: az állatok hogyan viselkednek valóságos életkörülmények között.

A növények és az emberek viszonya

- 2. osztályban: a növények mesebeli leírása;
- 3. osztályban: mire használhatók a növények a valóságban;
- 4. osztályban: az ökológia, környezetvédelem problémái.

Önismeret

- 2. osztályban: a körülöttünk élő családtagok megismerése;
- 3. osztályban: a sokféleség megismerése és elfogadása;
- 4. osztályban: „ki vagyok én?” – válaszkérés egy nehéz kérdésre.

Az adott életkort különösen érdeklő témák

- 2. osztályban: a. a természetközeli létállapot (szél, víz, nap, évszakok stb.); b. álom-álmodozás-játék a mindennapokban;
- 3. osztályban: a. régi magyar mesterségek és a vásárok hangulata; b. kalandozás az országban, az adott tájegység megismerése meséken keresztül; c. más népek, népcsoportok életének megismerése saját meséiken keresztül;
- 4. osztályban: a. felfedezések és találmányok; b. eltűnt kincsek nyomában, időutazás; c. mulatságos történetek.

Általános és kötelezően előírt témák

- 2–3–4. osztályban: jeles napok, ünnepi szokások;
- 3–4. osztályban: történelmi olvasmányok a honfoglalástól az 1848-as szabadságharcig.

Az olvasókönyveket *Cakó Ferenc* kitűnő, „ízlésvédő” illusztrációi teszik igazi „mestankönyvvé”.

A 2. és 3. osztályos olvasókönyvhöz *Borszéki Ágnes* két munkafüzetet (1. és 2. félév), valamint egy-egy tanmenetet készített, a 4. osztályos könyvhöz pedig munkafüzet tartozik.

Tankönyv és irodalomtanítás

A tankönyvválaszték zavarba ejtő bőségének és a tankönyvválasztás szabadságának idején érthető, ha a kiadók és a szerzők keresik az alkalmat kiadványuk és önmaguk megkülönböztetésére, s érthetően hálásak, ha meghívással, felkéréssel e megkülönböztetést valaki elvégzi helyettük. A könyvek között a tankönyv ugyanis gyakran csak lelcengyerek: általában gondoskodnak róla, de kevés személyes törődést kap.

Amikor 1996-ban a Korona Könyvkiadó kérésére hozzákezdtem az ötödik és hatodik osztályosok irodalomkönyvének írásához, akkor már az egyik leghatározottabb tanári tapasztalatom volt, hogy az olvasás a világ megismerésének egyik legtermészetesebb eszközöként és mindennapos emberi tevékenységként már nincs ott a korábbi módon az irodalomtanulás, -tanítás előzményei között. Mivel tudom, hogy ez tömeges tanári tapasztalat, úgy vélem, megalapozottan feltételeztem azt is, hogy ez az irodalomtanárok nagy részét elkedvetleníti, sajátos szakmai értelemben demoralizálja. Irodalmunk egyik legértékesebb hagyománya és irodalomtanításunk sajátos történelmi öröksége, a közvetlenül értékálló beszéd napjaink diáksága számára hiteltelenné vált. Nemcsak a családok nagy részének csökkent a normaképző, értékátadó szerepe, hanem az iskola is sok vonatkozásban hasonló sorsra jutott. A populáris kultúra iskolásokra gyakorolt hatása messziről homogénnek mutatja ezt a társadalmi csoportot, a kultúrakutatók azonban azt mutatják, hogy a felnőttek társadalmában a kultúrafogyasztási szokásoknak van csoportalakító szerepe. Mivel az iskola a leghatékonyabb eszköze a társadalmi mobilitás biztosításának, a kultúrához való viszony kialakításában döntő szerepe van a tanításnak s így az irodalomtanításnak is.

Mindezekből néhány olyan előfeltevés adódott, amely meghatározta a tankönyvek fölépítését és a tanítási tartalmakat.

A tankönyvek és a szöveggyűjtemények lehetővé teszik, hogy az irodalom óra legyen az olvasás elsődleges terepe, majd a tanítást követő olvasás lehetséges fázisa után, a képzés későbbi szakaszában épít csak a megelőző olvasásra.

Jól ismerve a magyartanári munka sokrétű iskolai követelményeit, a tankönyv – a műfaj lehetőségein belül – a lehető legtöbb segítséget kínálja a könyvből dolgozó kollégáknak.

A művek olvasását követően a tankönyv kérdéssorokat tartalmaz, amelyek érintik ugyan az elsődleges jelentés(ek)e)t, de inkább a személyes értéslményeket tárják föl. A kérdések egy jellegzetes csoportjában a rejtett állítások a tanulók más, nem szaktárgyi eredetű ismereteit vonják be az értelmezésbe. A gyerek a válaszadás során tehát általában nemcsak a tantárgyi órához kötött ismereteit aktualizálhatja, hanem teljes személyiségét és műveltségét mozgósíthatja. Ez az irodalomértésben való személyes érdekelttség fokozatos felismerésének egyik lehetséges útja, mert a szöveggel kapcsolatos megértések és állítások elsődlegesen személyesek.

A kérdéseket csaknem minden mű tárgyalása során összefüggő magyarázó, értelmező szöveg követi: ez részben a kiszámítható tanulói reakciókra válaszol, részben pedig a történetileg kialakult értelmezéseket fogalmazza meg. Tankönyvszerzői szándék szerint ötödik-hatodik osztályban inkább olvasásra, értelmezésre és nem megtanulásra való szövegek ezek. Alkalmasak ugyanakkor arra, hogy fokozatosan modellálják az irodalomról

való beszéd egy lehetséges módját, amelynek alkalmazására hetedik osztálytól egyre több lehetőséget kell biztosítani.

Az anyagfeldolgozás harmadik egységét feladatok alkotják. Ezek megoldása az elemi készségfejlesztés mellett lehetővé – de nem kötelezővé – teszi új összefüggések felismerését. Egyenként olyan helyzetbe hozzák a tanulókat, amelyben akár a tankönyvi magyarázathoz képest is új megértésre képesek.

A tankönyv felépítése és tartalma alapján az irodalomtanítás olyan folyamat, amelynek során a technikai értelemben olvasni tudó gyerekből irodalomolvasó fiatal ember válik.

Az irodalomolvasó ebben az esetben nem azt jelenti, hogy életében feltétlenül napi gyakorlat lesz az irodalom olvasása, hanem azt, hogy képes lesz az irodalomnak irodalomként való olvasására.

Ennek érdekében ötödik-hatodik osztályban tudatosan felépített gyakorlatsor ismerteti föl és fejleszti a tanulók – elsősorban érzelmi – emlékezetét, élményőrző és jelentéstulajdonító képességét. E három képesség feltehetően nélkülözhetetlen a műértés folyamatában,

Amikor a tankönyvcsalád a szerző elve helyett a befogadó elvét érvényesíti, akkor elsődlegesen nem a – gyakran az eljelentéktelenítés szándékával divatnak minősített – valamelyik tudományos iskolával akar összhangba kerülni, hanem az elméleti megfontolásoktól látszólag legtávolabbi sávban, az irodalomoktatásban kíván új esélyt adni az irodalomnak. Az adatoló, pozitivistá, a szerző elvét középpontba állító irodalomtanítás valaha talán megfelelt egy statikus és homogén műveltség-eszménynek, de/és – mértékadó visszaemlékezések szerint – az iskolások általában ezzel „szemben” olvastak a pad alatt és otthon egyaránt.

Amikor a tankönyvcsalád a szerző elve helyett a befogadó elvét érvényesíti, akkor elsődlegesen nem a – gyakran az eljelentéktelenítés szándékával divatnak minősített – valamelyik tudományos iskolával akar összhangba kerülni, hanem az elméleti megfontolásoktól látszólag legtávolabbi sávban, az irodalomoktatásban kíván új esélyt adni az irodalomnak. Az adatoló, pozitivistá, a szerző elvét középpontba állító irodalomtanítás valaha talán megfelelt egy statikus és homogén műveltség-eszménynek, de/és – mértékadó visszaemlékezések szerint – az iskolások általában ezzel „szemben” olvastak a pad alatt és otthon egyaránt. Mivel a ma irodalomtanítása a mozgókép és a három- vagy egynapos kommunikációs tréningek közegeiben létezik, valószínű, hogy helyesebben teszi, ha a jelentést a mű és a tanuló dialógusában teremti (teremti?) meg, ha tevékenységét a tanulók érdekeltségével is legitimálni akarja.

A Korona Kiadónál megjelent általános iskolai tankönyvcsalád a tanár és a diák dialógusa helyébe a mű és gyerek dialógusát állítja. Mivel ez a munka az eddigiektől eltérő

ban, tudatosításukra pedig azért van szükség, mert miközben személyessé, egyénivé teszik a naiv olvasatokat, éppen ezek a képességek egyszersmind a művelődésben is motiválttá teszik a tanulókat. (Általános iskolában például az egyéni asszociációk, a társak asszociációi és a művelődéstörténeti hagyomány jelentéstulajdonításának megismerése, összekapcsolása útján. Ezeket az utakat tehát ez a tankönyvcsalád kijelöli, fölhasználja.)

Tankönyvi megvalósítása arra a közismert szituatív tényezőre épít, amelyben a tanuló előtt nyitva a tankönyv, de figyelme elkalandozik.

A tankönyvcsalád állandó „rovata” ötödik-hatodik osztályban – „Tudod-e...” bevezetéssel – az olvasott művekhez és a tanulói asszociációkhoz kapcsolódóan ismerteti az egyetemes és a magyar hagyomány néhány toposzát (például kert, erdő, út, tenger, sziget), a legismertebb kronotoposzokat (hajnal, dél, éjfél, éjszaka, tavasz, nyár, ősz, tél) és az archetipikus szimbólumok közül néhányat (például nap, hold, csillagok, fa, madár, tűz, víz).

tanári szerepbetöltést igényel, az ugyanennek a korosztálynak írottaktól eltérő módon ezek a tankönyvek az irodalomról való beszéd megújítása mellett feltűnően sok módszertani segítséget adnak (a már említett módon elsősorban a kérdésekkel és a feladatokkal) a frontális, a pár-, az egyéni és a csoportos foglalkoztatáshoz, vagyis általában az óra- és folyamatszervezéshez.

Az ötödikes és hatodikos tankönyv művelődési anyagának elrendezése tematikus, míg a hetedik-nyolcadikos könyveké kronologikus elvű.

A tematikus elvű tankönyvek fejezeteiben nagyon sok szerző sok műve kerül szóba: ez talán megakadályozza azt a gyakorlatot, hogy minden szerzőről életrajzi adatokat, vázlatokat közölnek – és tanultatnak meg – kollegáink. Az olvasás megszerettetésében, a tanulók saját értelmezői képességének felismerésében ezeknek az ismereteknek ugyanis – az irodalomtanítás korai szakaszában – nincs motiváló szerepe. (Az adatoló irodalomtanítási gyakorlat mögött nemcsak a pozitívizmus öröksége, nemcsak a szerző elvében való mélységes hit fedezhető föl, hanem az ellenőrzés, az osztályozás kényszere is. Szinte konszenzus van a diákok, a szülők és a tanárok között: az irodalommal kapcsolatos adatok tudása vagy nem tudása legalább egyértelműen osztályozható. Ráadásul a tanulók ilyenféle ismereteit még a magyartanárok szakmai közvéleménye is hajlamos irodalomtörténeti ismeretnek tekinteni.)

A Korona Kiadó általános iskolai tankönyvcsaládjának hetedik-nyolcadikos kötetei kronologikus elvűek. Irodalomtanításunkban megingathatatlanul tartja magát a kronológiának a történetiséggel való azonosítása.

Az általam írott kötetekben az irodalom történeti létmódjának felismertetése nem a történelmi háttér felvázolása által, hanem a nyelvben megmutatkozó lehetőségek és korlátok, a megértés élményének létrejöttét ma akadályozó tényezők felismerése, megfogalmazása, megnevezése során valósulhat meg. A kérdések és feladatok ugyanis folyamatosan tudatosítják – ha úgy tetszik, engedik fölismerni –, hogy az évszázadokkal ezelőtt írott művek mögött valamilyen kézenfekvő közös tudás van, amely vagy a tanulók életkorából következően vagy/és az olvasók, hallgatók körének megváltozása (valójában: tömegessé válása) miatt magyarázatra szorul. A mentális folyamatokra irányított figyelem, a megértés személyes akadályoztatásának rendszeres fölismertetése a folyamatszerűen elgondolt irodalomtanításban az ismeretszerzés, a művelődés motivációs bázisát jelentheti. Ezzel a Korona Könyvkiadó tankönyvcsaládjá egyfelől valóban előkészíti a tanulót a középiskolai irodalmi tanulmányok nálunk legáltalánosabb módjára, másrészt maguk a diákok juttathatják érvényre a befogadó elvét a tanítási órákon.

A hetedik-es tankönyv a „Halotti Beszéd”-től *Mikszáth Kálmán* néhány elbeszéléséig olvastat műveket. A tankönyvi fejezetek címei egy-egy szövegcsoporthoz tematikusan kapcsolnak össze, s a feladatok ezeket a címeket értelmeztetik. A művek földolgozásának módszere a hetedik-nyolcadikos könyvben is lényegében hasonló az előző két kötetéhez: a kérdéseket értelmező-magyarázó tankönyvszerzői szöveg követi, majd a feladatokkal többek között fölkinálja a személyes megértések lehetőségét is. A „Tudod-e...”-rovat részben folytatja a jelentéstulajdonító hagyomány megismertetését, részben pedig befogadástörténeti ismereteket közvetít. A tankönyv szövege általában nem tekinti az irodalomtanulás előfeltételének a tanulók feltétlen tetszését, viszont lehetővé teszi a reflektálást, a szövegekkel kapcsolatos problémáik, kérdések megfogalmazását.

A hetedik-es tankönyv egyszerre kimondott és bújtatott alapkérdése, hogy milyen tényezők alakítják, formálják vagy akadályozzák egy nemzet kultúrájában az irodalmi élet kialakulását. A sűrűsödési pontok érzékeltetése mellett a 19. század második negyedének műveit a létező, működő irodalmi élet termékeinek tekinti. Az intézmények, a fórumok, a szerzők és az olvasók kapcsolódásainak lehetőségéről az egyes fejezeteket záró művelődéstörténeti olvasmányok tájékoztatnak.

Nemcsak ezekben az olvasmányokban, hanem lehetőség szerint a szövegek értelmezésében is szóba kerül egy-egy korszak irodalomfogalma, az irodalom önértelmezése.

A művészet szabadságának fontosságát a Világost követő intézményi feltételek, alkotói sorsok és válságok érzékeltetik.

A nyolcadikos tankönyv művelődési anyagának középpontjában a Nyugat és a köré, illetve ellene szerveződő irodalmi élet egy-egy jellegzetes eseménye, fóruma áll. Szándéka szerint a tankönyvszerző a beavatottság élményét közvetíti, és igyekszik fölkelteni a tanulók irodalmi életbe való beavatottságának vágyát.

A tankönyv szerkezetét a Nyugat nemzedékeinek bemutatása alakítja, s további tagolást jelent a lírai és prózai művek külön tárgyalása. A művelődéstörténeti szempontból lényegében egységesnek tekinthető korszak nem indokolja, hogy a nyolcadik évfolyam tankönyvében is folytatódjanak a művelődéstörténeti összefoglaló olvasmányok, viszont az előzmények logikájából következő módon három olvasmányból tájékozódhatnak a diákok olyan történelmi, politikai „beavatkozásokról” amelyek durván sértették az irodalom autonómiáját, a művészet szabadságát. Az első világháborút lezáró békekötés következményeként irodalmi központ nélkül maradt az utódállamok magyarsága. Az erről szóló olvasmány az e térségek irodalmi életének megszervezéséről, a nemzeti irodalomhoz való kapcsolódásuk lehetőségeiről és akadályairól szól. Olvashatnak a tanulók az elveszett nemzedék sorsáról is, és legvégül arról az 1948 után elhallgattatott nemzedékről, amelynek képviselőit már akár ötödikes korukban is megismerhették: ők az átdolgozói, fordítói ugyanis azoknak a külföldi meséknek, amelyeket az ötödikes szöveggyűjtemény tartalmaz.

A nyolcadikos tankönyv mindeddig elszigeteltnek látszó kísérlete az, hogy olvasmánnyá tegyen egy olyan kortársi művet, amelynek szerzője minden bizonnyal a legújabb irodalmi fejlemények legjelentősebbjei közül való. *Tandori Dezső* „Madárlátta tolaslabda” című ifjúsági regényének olvastatása és értelmezési kísérletei a legújabb irodalmi beszédmódba és tematikába való bevezetésként is fölfoghatók. A tankönyvszerző legoptimistább elképzelései szerint akár ez a mű is generálhatja a pad alatti, a tananyaggal szembeni olvasást, az ellenolvasást. Az irodalomtanításban ugyanis sohasem a tananyag, hanem az értelmező és az irodalom a tét.

A Korona Kiadó általános iskolai tankönyvcsaládjának irodalomfogalma a történetiség, az intertextualitás és a nyelv általi teremtettség fogalmaival írható le. Minden évfolyam tankönyvéhez szöveggyűjtemény és – 2001 szeptemberétől – munkafüzet, valamint (a munkafüzetben) feladatgyűjtemény tartozik.

A tankönyvcsaládot, a lehetséges munkaformákat, a készség- és képességfejlesztő tevékenységi formákat, az értékelés, az ellenőrzés és az osztályozás lehetőségeit a taneszköz-együtteshez kapcsolódó „Módszertár” (Cserhalmi, Korona Könyvkiadó, Bp, 2001) mutatja be.

A szöveg vonzásában

„A szöveg vonzásában” című sorozat első két kötete, a „Bejáratok” és az „Átjárók” alapvetően a hatosztályos gimnáziumok első két, illetve a nyolcosztályos gimnázium harmadik és negyedik osztálya számára készült. A harmadik kötet, a „Kitérők” pedig azért viseli ezt a címet, mert a kronologikus előrehaladás során tehető kitérőkre tesz javaslatot a gimnázium bizonyos későbbi évfolyamain.

A mikor azt mondom, hogy a hat- és nyolcosztályos gimnázium alsóbb osztályai számára készítettük ezt a programot, akkor csak félig mondok igazat. Ugyanis nekünk szerzőtársammal, Pála Károllyal az a meggyőződésünk, hogy az irodalomtanításnak egy nem kronologikus alternatíváját kellene létrehozni, s valójában mi ennek az alternatívának a kidolgozásához fogtunk hozzá. Véleményünk szerint a négyosztályos gimnáziumnak is legalább egy időszakában, egy-két évében a nem kronologikus rendezőelvű irodalomtanítást kellene meghonosítani. A világ fejlett országaiban már régóta nem a kronológia a középiskolai irodalomtanítás kizárólagos rendezőelve. (Ennek az elvnek inkább csak a volt államszocialista országok egy részében maradt meg az „egyeduralma”.)

Nagyon-nagyon erős és ugyanakkor nagyon-nagyon rossz megszokás az, hogy nálunk az irodalomtanítás egy idő után – sajnos, általában már tizenkét éves kortól kezdődően – azonosul az irodalomtörténet-tanítással, mégpedig rosszul definiált irodalomtörténet-tanítással, mert a történetiség fogalmát a kronológia fogalmával és a lineáris-extenzív irodalomtanítással azonosítja. (Erről az egyszerűsítő és problémaelfedő azonosításról egy más alkalommal külön is beszélni kellene.)

„A szöveg vonzásában” a kronologikus irodalomtanítás kizárólagosságának hagyományával szakító probléma-centrikus irodalomtanítási program, amely ugyan elsősorban a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok számára készült, de úgy gondolom, hogy jó lenne, ha a kísérletezőbb hajlamú tanárok a négyosztályos gimnáziumokban is megpróbálkoznának vele. E tankönyvsorozat ugyanis kifejezetten arra a két kihívásra próbál válaszolni, amellyel konferenciánk számot vetni igyekezett: az irodalomelmélet új kihívásaira és az olvasási szokások átalakulásának kihívására.

Egyfelől az irodalomelméletnek a recepcióesztétikai, azaz a befogadó felé tett fordulata ihletett minket, vagyis az a gondolat, hogy a mű jelentését nem elsősorban és kizárólag a keletkezés korában, illetve a szerző szándékában kell keresni. Ezért is épül moduljaink zöme a szövegekziség, az intertextualitás elvére: az egymás mellett tárgyalt művek egymást világítják be, egymás értelmezését segítik elő. Másfelől pedig arra a kulturális klímaváltozásra igyekeztünk válaszolni, amelyről e konferencián is többek előadásában, illetve Kocsis Mihály felmérésében esett szó: tudniillik az olvasási kedv hanyatlására és az irodalom mint tantárgy népszerűségének a csökkenésére.

Három kiindulópontunkat emelem ki – ezek mindegyike összefügg a jelzett kettős kihívással.

Első kiindulópontunk az olvasási motiváció és az irodalomtanulás motivációjának meggyengülése volt. Tapasztalataink alapján azt állítottuk, hogy az irodalom nem nyilvánvaló érték a gyerekek számára. Az irodalom mint tantárgy sem feltétlenül népszerű. Azaz a tantárgynak és mindenféle tanítási programnak külön foglalkoznia kell önmaga indoklásával, a tanulás motiválásával. Minden egyes mű esetében és minden egyes feje-

zet esetében. Tehát nem lehet evidensnek, készen kapottnak venni, hogy a gyerek pedig művelt akar lenni. Ebből kiindulva azt gondoltuk, hogy a tananyag, az irodalmi művek kiválasztásában, elrendezésében és feldolgozásában egyaránt érvényesülnie kell a motivációnak mint meghatározó szempontnak. (Ezt a törekvésünket akkor is érvényesnek tartjuk, ha könyveinket talán nem minden ponton igazolja az idő.)

Első szempontunk tehát az irodalomtanítás motivációjának meggyengülése volt, innen jutottunk el oda, hogy mind a tananyag kiválasztásában, mind elrendezésében, mind feldolgozásában a diákbefogadó feltételezett szempontjait kell érvényesítenünk.

Második kiindulópontunk az a gondolat volt, hogy a kánon közvetítésénél, egy zárt nemzeti és világirodalmi kánon közvetítésénél számunkra fontosabb az olvasási képességek fejlesztése, a műértő befogadás fejlesztése. *Kelemen Péter* megfogalmazása szerint a műértő befogadás az irodalomtanítás célja – szerintünk is. Ez nem azt jelenti, hogy a kánont vagy más szóval a műveltséganyagot nem kell közvetíteni, csupán annyit tesz, hogy fontosabbnak véljük bizonyos olvasói, értelmezői készségek kialakítását, mint azt,

Az irodalom nem nyilvánvaló érték a gyerekek számára. Az irodalom mint tantárgy sem feltétlenül népszerű. Azaz a tantárgynak és mindenféle tanítási programnak külön foglalkoznia kell önmaga indoklásával, a tanulás motiválásával. Minden egyes mű esetében és minden egyes fejezet esetében. Tehát nem lehet evidensnek, készen kapottnak venni, hogy a gyerek pedig művelt akar lenni. Ebből kiindulva azt gondoltuk, hogy a tananyag, az irodalmi művek kiválasztásában, elrendezésében és feldolgozásában egyaránt érvényesülnie kell a motivációnak mint meghatározó szempontnak.

hogy bizonyos kanonikus műveket (nemzeti vagy világirodalmi klasszikusokat) a keltetésnél korábban és minden áron megtanítsunk. Programunkban tehát az olvasóvá nevelés elsőbbséget élvez a kánonközvetítéssel szemben.

Harmadik szempontunk az az axióma volt, hogy az olvasóvá nevelés és az irodalomtörténet logikája nem azonos. Mi pedig az olvasóvá nevelés célját és logikáját tartjuk elsődlegesnek az irodalomtörténeti kronológia logikájával szemben. Ebből következik, hogy programunk eddigi tankönyvei alapvetően nem a kronologikus felépítést követik. A kronologikus rendszerezést ugyanakkor a tanítási folyamat egy szakaszában mi is feltétlenül szükségesnek tartjuk. Sőt, több motivikus vagy problémacentrikus modulon belül is érvényesül a kronológia. Csak meghatározó és kizárólagosságra törekvő szerepét vitatjuk. Meggyőződésünk ugyanis, hogy tízennégy éves diákokat nem az „Iliász”, az „Isteni színjáték” vagy a

„Szigeti veszedelem” tanításával lehet legsikeresebben olvasóvá nevelni. Ha a kronológiát követjük, akkor ezek a művek korábban kerülnek elő, mint a huszadik század elejének magyar prózairodalma. Márpedig a huszadik század magyar prózairodalma: *Kosztolányi, Karinthy, Örkény* vagy akár a kortárs irodalom bizonyos szerzői – *Szabó Magdától, Gion Nándortól és Grendel Lajostól Tar Sándorig, Bodor Ádámig és Darvasi Lászlóig* (vagy egyes szövegeivel akár *Esterházyig*) – inkább kedvet csinálnak az olvasásához, mint az említett nagy művek. Azt hiszem, hogy mára sok huszadik századi mű olvashatóbbá, illetve előbb olvashatóvá vált, mint a nyelvillel meglehetősen eltávolodott *Jókai-regény*, „A köszívű ember fiai”.

Tankönyveink – melyek tehát 12–18 éves diákok számára készültek – a diákok saját életproblémáira (beilleszkedés, felnőtté válás, szerepek és normák), érdeklődésére, „humorúságára” igyekeznek építeni. E tankönyvek nemcsak irodalomtörténeti ismeretek és nem is csupán „kész”, lezárt műértelmezések átadására törekszenek, hanem az irodalomolvasás, az értelmezés és a kritikus ítéletalkotás képességeinek fejlesztésére. Céljuk

az iskola elvégzése után is fennmaradó olvasási szokások és motiváció kialakítása, a felkészítés az önálló kulturális tájékozódásra.

A tanítási egységek („modulok”) - az ellipszishez hasonlóan – két fókusz köré épülnek: egy lélektani-erkölcsi vagy eszmetörténeti és egy poétikai-képességfejlesztő szempont, „probléma” együttesen határozza meg a műválasztást és a feladatok és ismeretközlő szövegek megformálását és elrendezését. A képességfejlesztés elsődlegessége, a tananyagnak a megszokottól eltérő elrendezése természetesen nem jelenti azt, hogy a klasszikusok kimaradnának a tananyagból. Hasonlóképpen a kronológia kizárólagosságának megtörése nem jelenti a történetiség szempontjának kiküszöbölését.

„A szöveg vonzásában” kötetei feladatrendszerekkel segítik a tanár munkáját, az órán folyó egyéni és csoportos tevékenységekre tett javaslatokat tartalmazzák. Ugyanakkor nem pusztán munkáltató tankönyvek, hanem elemző, ismeretközlő szövegek is találhatók bennük.

Mi sem áll távolabb tőlünk, mint hogy „alternatív kánont” (kötelező műveltséganyagot, műlistát) teremtsünk. Ha könyveinkben előfordulnak is olyan szerzők, akik a felső tagozatos vagy a középiskolai anyagban eddig nem – feltétlenül – szerepeltek (*Bodor Ádám, Tar Sándor, Vámos Miklós, Esterházy Péter, Czákó Gábor, Sylvia Plath, Plautus, Beaumarchais*, illetve *Vas István, Orbán Ottó, Oravecz Imre, Petri György* stb.), elsődleges célunk nem kánonmódosítás vagy új művek tananyagba emelése volt, hanem a képességfejlesztés; bizonyos megközelítési módszerek, elemzési minták tanítása, befogadói attitűdök kialakítása, tehát valamiféle szemléletformálás.

Petri Györgyöt ugyan igen jelentős költőnek tartjuk, de az ő „Horatiusi”-ja vagy Vas István, Orbán Ottó és *Utassy József* versei nem pusztán, sőt nem is elsősorban önnön irodalomtörténeti jelentőségük miatt szerepelnek a tananyagban (az „Ájtárók”, illetve a „Kitérők” című kötetben), hanem mert egy-egy régi, klasszikus költeményt, lírai magatartást, világlátást vagy verstípust szólítanak meg a jelenből. Célunk a hagyomány elevenségének a fölmutatása: a múltbeli klasszikusoknak a jelenrel, a jelennek a múlttal folytatott párbeszédét kívántuk megszólaltatni, megszólalni hagyni. Petrit *Berzsenyi* és *Horatius* „kedvéért” „kanonizáltuk”, Vas Istvánt pedig *Csokonai* és *Anakreón* „kedvéért”. Azt reméljük, hogy az utódok szaván át a régebbi művek is eleven árammal tölteznek, hogy az időbeli távolság áthidalását elősegíti a régmúlttal párbeszédet folytató jelen vagy közelmúlt megszólaltatása. Természetesen nem pusztán utánérzéseket, illusztrációkat, hanem erős, jelentős kortárs költeményeket igyekeztünk kiválasztani, hogy azok „szavatolják” a klasszikus alkotások évszázadokon átívelő hatóerejét, párbeszédképességét.

Nemcsak szociálpszichológiai („Kisfiúk és Nagyfiúk”, „Beavatás”) vagy motívumtörténeti (például „A sziget mint kísérleti laboratórium”) moduljaink kétfókuszúak, hanem a „Horatius noster”, illetve az „Anakreón feltámadásai” című, lírai konvenciótörténeteket vizsgáló modulok is. Például a Horatius-modul tematikus fókusza az epikureus-sztoikus életbölcselet, míg poétikai fókusza az utalás és az utánzás, az imitáció és a kontraszt. Az „Ájtárók”, „Itthon vagyok” című fejezetének tematikus fókusza aligha igényel magyarázatot. A „Horatius noster”-éhez hasonló „visszafejtő” felépítése azonban talán újszerű: Radnóti „Nem tudhatom” című versétől jutunk el a „Szózat”-on keresztül a „Himnusz”-ig. Itt is a szerzők és művek párbeszédét követjük; a régebbieket felidéző – a jelenhez nyelvi-leg, képzetkincsükben közelebb álló – újabb versektől jutunk el a „szavak eleven láncát” követve a régiekig: a „Szózat”-ot idéző „Nem tudhatom”-tól a „Himnusz”-t újragondolva, azzal felelő „Szózat”-on át, vissza *Kölcsy* Himnuszáig.

Mit ér az ember, ha magyartanár?

Egy konferencia tanulságai

Fegyelmet szorított közalkalmazottként azt tanítottam mindig, ami a Tantervben, a TACS-ban adva volt. Most sem teszek másképp, azt fogom gyakorolni, amit a kerettantervben előírtak számunkra, hogy még véletlenül se gyengítsem hallgatóim felvételi esélyeit. Miért hát mégis, hogy szakadatlanul az a rossz érzés kísért pályámon, hogy nem azt tanítom, amire a gyerekeknek szüksége lenne? Élményt szeretnék átadni nekik és örömforrást, de csak kényszeredett szavakat sikerül.

Legyünk őszinték, ez nem is lehet másképp: csak az tud bárkiről saját, eredeti véleményét formálni, aki eleget – elég sokat – olvas, mert különben nincs viszonyítási alapja; az esztétikai szakszavakat felmondja, nem felhasználja, a betű szerinti értelemig eljut, ám a konnotációra szakértő segítség nélkül soha rá nem ébredhet. Nincs idő olvasni, nagy a pontokért a verseny, a két nyelvvizsga-bizonyítványhoz a szabadidőből is sokat kell áldozni, és ha valaki orvos vagy történész pályára készül, akkor is vinnie kell az érettségi tárgyakból, így matematikából is, a jelest. Azt mondják nekem a mai végzőseim, máskor ne provokáljam őket az egyéni „olvasattal”, hanem diktáljam le, mit kell arról a versről, drámáról, regényről mondaniuk, és bízzam meg bennük jobban, hogy ők majd – „mire kell” – bemagolják. Az a jó tanár, aki nem rabolja az időnket felesleges dolgokkal, de „a tanárnő számtalan olyan verset is elemezett velünk, ami nincs is benne a vizsgaanyagban” – fogalmazott egyik kedves tanítványom, akit becsülök bátor szókimondásáért.

Ezeket a kudarcteli élményeket tűnődve kerestem fel a Magyartanárok Egyesületének tavaly októberi konferenciáját, mert a meghívón az állt, hogy a külföldiek irodalomoktatási szokásairól fognak beszélni, a japán, finn, amerikai, francia, angol, orosz, szlovák, német irodalomoktatás tanterveiről és vizsgarendszereiről. Kitűnő alkalom ez a megújulásra, gondolom lelkesen, egy ilyen infobörze a magamfajta, csak magyarul beszélő magyartanárnak aranyat érhet. Minden rendezvényük erőt ad nekem, hogy ne adjam fel az olvasásra nevelést, az igényes nyelvhasználatra szoktatást a szürke és egyre szürkébb hétköznapiakban sem. Emlékszem, milyen sikerem volt az újfajta *Móricz*-elemzésekkel a fakultációs csoportomban, amelyeket az egyesület egy évvel korábbi rendezvényén hallgathattam kutatóktól, egyetemi oktatótól, vezetőtanároktól. Ám őszintén el kell mondanom, a tavaszi konferencia egyik Vörösmarty-értelmezése: „Mérték és mértéktelenség Vörösmartynál”, Balassa Péter ragyogó elemzése „Az emberek”-ről elkészerített. Elkészerített, mert most először döbbsenem rá, hogy kudarcaim a reformkor és a romantika oktatása kapcsán nemcsak annak köszönhetőek, hogy a mai korszellem nehezen viseli el a pátozt. A fiatalok fogékonyágát a romantikus nyelvezetre tovább nehezíti, hogy nagyon keveseknek van élményük a Biblia olvasgatásából. Miközben újraolvastam a Ligetben a kitűnő tanulmányt (2000/9), és igyekeztem megjegyezni a Szentírás aktuális szöveg helyeit, gyönyörű *Arany*-idézetre bukkantam Balassánál: „nagyon sötét gondolatokat hordozó költészet esetén oly mélység fölött lebegünk, ahol féltjük az embert”. Felkapom a fejem, mert első hallásra elkerülte figyelmem ez a fontos gondolat. Az a dilemma rejlik ebben a megjegyzésben ugyanis, amire még szakközepes tanár koromban egy nagyon művelt belgyógyász tanártársam hívta fel a figyelmemet: túl sok a szöveggyűjteményben

a tragikus kimenetelű, pesszimista szöveg. Korholva mondta ezt, mert éppen a „Híd-avatás”-t fénymásoltam a gyerekeknek, amely – akkor azt hittem – méltatlanul maradt ki a szöveggyűjteményből. Tudós tanártársam úgy vélte, már így is nemzeti karakterünkbe tartozik a szuicidhajlam, ezt ne adjam a tanulók kezébe semmi esetre. Tiltakoztam, hogy akkor nem taníthatom *Petőfitől* „Az apostol”-t, sem *Madáchot*, de akár még a „Szózat”-ot sem a nemzethalál-vízió miatt, se *Kölcsey* történelemfilozófiáját; se *Adyt*, se *József Attilát* – szinte semmit, ami kötelező az érettségien. Nem adhatom fel „A köpönyeg”-et *Golgótháról*, az „Iván Iljics halála”-t *Tolsztojtól*, de a „Goriot apó”-t sem, *Kafka* „Átváltozás”-át, *Thomas Mann* egyetlen tétova értelmiségi hőst sem. Móricz végképp szóba sem kerülhet talán? „Legyek talán tévé-showman?” – kérdeztem akkor megkeseredve.

De... A gimnazisták is ennek a kornak a gyermekei, ráadásul olvasni nekik sincs idejük a fent említett okokból. És arra a kérésre, hogy „Gyerekek, ottthon mindenki írja ki „A vén cigány”-ból azokat a szavakat, amelyeket ma már nem használunk!”, lelkes másodikosaim csaknem az egész szöveget lemásolták!

Mi mást tehettem, mikor láttam a szemükből a bemutató olvasás után, hogy szinte semmit sem értettek meg Dalos Eszti és Tuba Ferkó szerelmi tragédiájából, minthogy felad-
jam a komolykodást? „Gyerekek, írjatok most nyomban erről a balladáról 5–8 mondatos TV-hírt az RTL Klub stílusában!”... Volt ott aztán minden, „Dalos Esztit megerőszakolta a vadkan – Ferkó mindjárt jön”. Szétnevettük az órát, de azért a végén megragadta őket a ballada nyelvi szépsége: „Hova jár, mint kósza lélek.... ti, leányok, ne tegyétek”, és megcsöndesedtek az óra végére.

Morfondírozok, dohogok, irigykedek a Magyartanárok Egyesületének ezen az idei őszi konferenciáján is. Mert azt mondja *Pála Károly*, hogy Magyarországon a közoktatási paradigma szelektív, módszertanilag tanárközpontú, kanonisztikus, a tananyag egyrétegű, míg az Egyesült Királyságban az iskolarendszer komprehenzív, tanulóközpontú, pragmatikus, a tananyag pedig többretegű. Nagy-Britanniában az irodalom fogalmát tágan, nálunk szűken értelmezik. A mi fogalmaink szerinti irodalomtanítás helyett az anyanyelvi kompetenciák tökéletesítése a feladat 16 éves korig, a beszéd- és szövegértést mérik rendszeresen, és csak a humán pálya felé orientálódó gyerekeknek kell megbirkózniuk az irodalomtudomány szépségeivel. Nemcsak szépirodalmi szövegek értelmezését kérik számon a vizsgákon, a tudomány és a publicisztika értelmezési tartományainak feltérképezése egyaránt fontos számukra. „De nyilván nem is olyan könnyen manipulálhatja a média ezek után a diákokat” – morgok magamban. Irigykedve hallgatom *Horváth Katalint*, hogy Franciaországban az érettségien 15 soros szöveget kap a jelölt a tanártól, amelyet a tanár a diák által kiválogatott listából fogad el, és erről beszélgetnek. Ritkán kérnek teljes szöveget, a részletekkel is beérik többnyire. A diákok megkööttsége annyi csupán, hogy tételajánlatukban minden műfajt reprezentálniuk kell, és három évszázadból kell válogatniuk. Értsem már – tűnődöm magamban –, hogy miért nem ismerte *Balzacot* 17 éves dijoni vendégem...

Rab Irén németországi körképe már kezdi megérlelni bennem az általánosítást: a nálunk *Kazinczy* óta legreflektáltabb nagy irodalmak irodalomtanárai nem is irodalom-, hanem anyanyelvtanárok inkább! A németek ugyanis tartományonként más tematika szerint tanítanak, de abban megegyeznek valamennyien, hogy a nyelvet, a nyelvi készség fejlesztését nem választják el az irodalomoktatástól! Nálunk meg alig akad irodalomtanár, aki minden nyelvtanórát valóban meg is tart, mert ha igen, nem lesz képes tanítani *Radnóti* után szinte senkit, még jó, ha odáig eljut. Hisz olyan túlméretezett a tananyag, oly kevés az időnk. A németek is olvastatnak persze „világ-”, azaz angol és francia nyelvű irodalmat, de eredeti nyelven, mert kitűnő az idegennyelv-oktatásuk. „Is” – teszem hozzá irigykedve, hisz kitűnően modernizált történelemoktatásukat volt szerencsém közelről tanulmányozni. Naná, hogy nekik is van egy bőséges listájuk, amelyből válogathat a szaktanár. Vagy *Goethétől* valamit, vagy *Schillertől* valamit. Érdekes, hogy a nagy irodalmi nemzetek nem féltik nemzetüket az elbutulástól, ha csak a humánpályákra készü-

lőket avatják be a „magas” „elit” irodalomba, de mi, kis kultúrnemzet lévén évtizedeken át azáltal tarthattuk magunkat európainak, hogy tanítottuk a világ- (azaz nyugat-európai) irodalmat is.

Nekünk, kis népeknek a nagyvilág nyelveit is meg kell tanulnunk és persze illene a szomszédainkét is. Ez jár a fejemben, miközben szlovákiai kollégánknak lelkes beszámolóját hallgatom. A Besztercebányáról érkezett *Brigita Simonova* lelkesen újságolja, hogy a modernizáció óta 95 százalékos lett a felvételi arány, mivel a nyolcvanas évek végén áttértek a 13 éves középiskolai oktatási rendszerre. Az irodalomtanítást náluk is háttérbe szorítja a kommunikációs nevelés, és a harmadik gimnáziumtól dönthetnek a gyerekek, hogy magyar vagy szlovák irodalomból kérnek-e több fakultációt. „Az irodalomtanítás célja a kulturális kapcsolat fejlesztése más népekkel” – mondja, és én magamban dohogok, hogy évek óta nem tudok elindítani egy szakkört, amelyben megismertethetném a fiatalokkal néhány részlet alapján legalább szomszédaink jelesebb, a gyerekeket érdeklő témákat felvető íróit, mert a kis népek irodalma senkit nem érdekel. – Mi magunkat nem érdekeliük! Kérdés persze, hogy magvas esztétikát vagy emberismeretet akarunk-e átadni a gyerekeknek az új évezred küszöbén. Vagy nemzeti gőgöt netán. Mint az

Nagy irodalmak irodalomtanárai nem is irodalom-, hanem anyanyelvtanárok inkább! A németek ugyanis tartományként más tematika szerint tanítanak, de abban megegyeznek valamennyien, hogy a nyelvet, a nyelvi készség fejlesztését nem választják el az irodalomoktatástól! Nálunk meg alig akad irodalomtanár, aki minden nyelvtanórát valóban meg is tart, mert ha igen, nem lesz képes tanítani Radnóti után szinte senkit, még jó, ha odáig eljut. Hisz olyan túlméretezett a tananyag, oly kevés az időnk.

orosz tematika, amely heti hat-nyolc órát szán az oroszra. Irigveltük is őket, mikor *Olga Kutyina* beszámolóját hallgattuk. Csak szedelőzködés közben döbbsentem rá, hogy az általa bemutatott tantárgyi táblázatban nem volt regionális vagy nemzetiségi nyelv. Épp az oroszok ne éreznék át a kisebbségi sors fájdalmát, a kultúrnemzetből való kiszakadás félelmét, amikor pedig ők lettek 1991 óta Európa legnagyobb kisebbsége számos FÁK-országban? (Addig az erdélyi magyarság volt Európa legnagyobb nemzeti kisebbsége.)

„Keleten a helyzet változatlan” – méltatlankodom magamban, de szerencsére tévedek. Jön a japán beszámoló, és *Gordon Győri János* szavai megnyugtatónak. A világ legtradicionálisabb kultúrájában óriási reformokra készülnek 2002-től. Nagyon nagy dolognak tartom ezt a hírt, hiszen a japán gaz-

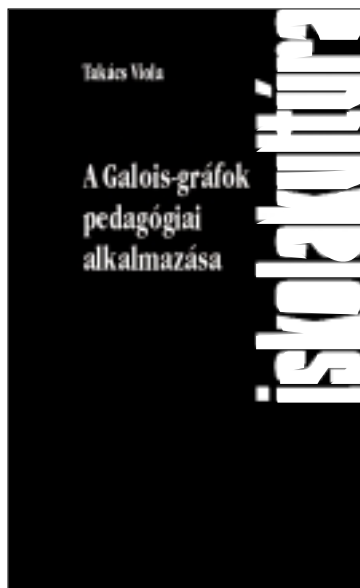
dasági csoda legfőbb forrása a hagyománytisztelet, amely az oktatást is jellemezte eddig. Japánban négyféle írást használnak, s ez megnehezíti az életfogytig tartó tanulást. A 2002/3. tanévtől az etikai-érzelmi nevelésre törekvő irodalomoktatás helyett kreatív, képességfejlesztő irodalomoktatást akarnak. Talán nem is tehetnek mást, ha versenyben akarnak maradni az USA-val, ahová évente 1,2 millió ember vándorol be, főképpen Latin-Amerikából. Nem véletlen, hogy az amerikaiak sokat foglalkoznak mostanában az oktatással, a társadalom egyik nagy problémájának tekintik a funkcionális analfabéták egyre nagyobb arányát, ami nem csak az első generációs amerikai fiatalokat jellemzi. A fő gondjuk talán, hogy több mint tizenötezer helyi oktatási rendszer van, s ráadásul a vizsga nélküli „puha” átmenet honosodott meg náluk minden szinten, még a főiskolákon is.

Szisztémájuk számomra *Jakobsenné Szentmihályi Rózsának*, a budapesti Karinthy Frigyes Kéttannyelvű Gimnázium irodalomtanárának a szavaiból vált világossá. Irigykedve hallgattam, hogy bár neki is vannak megkötöttségei, mert témát kell választania (például a „Nők a világirodalomban” témakörét) a nemzetközi érettségi miatt, de nem az extenzív irodalomtörténeti teljesség érvényesül, hanem valamiféle tematikus koncentráció. Így

nem csoda, hogy a kétszintű érettségi vizsgákon mérni képesek a „mérhetetlent”, a tanulói kreativitást. Érdekes lenne ezt a figyelemreméltó tapasztalatot országosan ismertté tenni, mert aggasztó, hogy az egyetemi felvételi szisztémánk miatt néha éppen a legkreatívabb jelölteket utasítják vissza.

Régóta foglalkoztat az értelmiségi pályák elnöiesedése, ami nem csak e foglalkozások csekély anyagi és társadalmi presztízsével függ össze. A fiúk érettségiző korban kevésbé képesek bemagolni egy „telefonkönyvet”, és bizonyos egyetemeken csak írásbeli teszt van. Van végre komoly mérés is erről a dilemmáról: *Pogonyi Lajos* interjúja *Gábor Kálmán* ifjúságkutatóval (Kritika, 2000. szeptember).

Mit ér az ember, ha magyartanár? – töprengek késő szombat délután, szedelőzködés közben. Hisz minden gyermek sorsa a mi kezünkben van. Aki anyanyelvével jól bánik, sikeres biológiából is. Matematikából sem boldogul, aki nem érti, hogy a mennyivel vagy mennyiszor nem ugyanazt jelenti! Mi mindenre megtaníthatja egy jó magyartanár a diákjait! Kezünkben a siker: a személyiség- és képességfejlesztés kulcsa. Azaz: csak lehetne. Ám „Magyarországon az irodalomoktatásban még nem történt meg a rendszerváltás” – hallom már állva *Gordon Győri János* zárszavát. Mi, akik itt voltunk, hasonlóképp vélekedünk, ezért jöttünk el. Vajon megadatik-e, hogy tegyünk ellene?



Az Iskolakultúra könyveiből

Iskolarendszer és irodalomtanítás Nagy-Britanniában

„Újgazdagok és sznobok korát éljük. Az emberek valahol a zsibpiac táján kezdik évi nyolcvan fonttal és a villanegyedben végzik évi százezerrel. A zsibpiacot persze legszívesebben letagadnák. De mihelyt ki nyitják a szájukat, elárulják magukat” – mondja Higgins professzor a „Pygmalion” elején. Az angol kultúrát kicsit is ismerők jól tudják, milyen fontos szerepe van a nyelvhasználat színvonalának az érvényesülésben. Eliza Doolittle azért akar „finoman” beszélni, mert boltoskisasszony szeretne lenni. A jó szociális háttér és a jó iskola hihetetlenül fontos az ország politikai és kulturális életét meghatározó angol elit (The Establishment) számára. Hogy milyen fontosak az iskolai kapcsolatok, azt jól példázza az a Wellington hercegének tulajdonított mondás, miszerint a waterlooi ütközet Eton sportpályáin dőlt el.

Az alacsony sorba született angolok sosem tudják igazán ledolgozni hátrányukat, elárulja őket – ha más nem is – a kiejtésük. Többek között ez lehet a magyarázata az „English” elnevezésű tantárgy kiemelt fontosságának az angol oktatási rendszerben, s annak is, hogy ezen tantárgy keretei között miért éppen azokat a tartalmakat közvetíti az iskola, amelyeket közvetít. Amikor ugyanis dolgozatunk címében azt ígértük, hogy az angliai irodalomtanításról esik majd szó, akarva-akaratlanul föllentettünk egy kicsit, legalábbis az irodalomtanításról és a magyar irodalom tantárgyról alkotott honi fogalmaink szerint. Noha a két iskolarendszerben a szóban forgó tantárgyak elvileg azonos funkciót töltenek be, a gyakorlatban – mint látni fogjuk – kevés közülük van egymáshoz.

A szervezett oktatást Angliában 597-től számítjuk, ekkor alapították a canterburyi katedrális. Hosszú ideig az egyház gondoskodott a hivatalos oktatásról. Kétféle iskolát működtettek: a „grammar school”-t, amely a latin nyelv tanításán alapult és magában foglalta a középkori tudás teljes skáláját, illetve a „song school”-t, ahol azokat a fiúkat képezték, akik a templomi kórusban énekeltek és segítettek a papoknak. A lányok nem járhattak iskolába, otthon képezték őket háztartástani ismeretekre.

A 12–13. században Oxfordban és Cambridge-ben alapított iskolát néhány kiváló tanár, ezek később egyetemek lettek, és az 1830-as évekig más egyetem nem is volt Angliában. Az angol egyetemi rendszert ma is így lehet összegezni: három egyetem van, Oxford, Cambridge – meg a többiek. A „grammar school”-ok tananyaga kezdett átalakulni, egyre inkább az egyetemi továbbtanulást készítette elő.

Az oktatás a középkorban nem volt általános, a reformáció idején több egyházi iskolát bezártak. Az 1700-as években jelentősen megnőtt az iskolák száma, a tehetősebb emberek adományaiból hozta őket létre a keresztény tudás elterjesztésére szerveződött Society for Promoting Christian Knowledge. Ezekbe az iskolákba a szegények gyerekei jártak, hogy vallásos nevelést kapjanak. A gyerekeknek mindenekelőtt meg kellett tanulniuk olvasni, volt olyan iskola, ahol írást is tanítottak, máshol számtant, gazdasági ismereteket.

Az iparosodás felgyorsulása hívta életre a vasárnapi iskolákat – a gyerekeket hétköznapi a gyárak és bányák foglalkoztatták –, amelyekben a vallási ismereteken túl csak né-

mi olvasást tanítottak. A gazdaság fejlődésével azonban egyre több képzett munkásra volt szükség (nőkre is), így a 19. században már megjelent egy nemzeti oktatási rendszer iránti igény. 1870-ben látott napvilágot Anglia első oktatási törvénye, amely lehetővé tette a helyi hatóságok számára, hogy adókból és más bevételekből elemi iskolákat hozzanak létre. Ettől kezdve a fejlődés felgyorsult: az általános tankötelezettséget 1880-ban rendelték el, 1891-ben pedig ingyenessé vált az elemi oktatás. Az 1902-es oktatási törvény lehetővé tette, hogy a helyi hatóságok középiskolákat alapítsanak.

Az első világháború után egy hivatalos jelentés (*The Education of the Adolescent*; 1926) tett javaslatot arra az iskolarendszerre, amely máig szinte érintetlen maradt: az elemi oktatás 11 éves korig tart, utána minden gyerek középiskolában folytatja tanulmányait. A középiskolai oktatás azonban ténylegesen csak a második világháború után lett ingyenes és kötelező. Az iskolaköteles kor felső határát 1972-ben emelték 15-ről 16 évre, az alsó határ a betöltött ötödik életév.

Nagy-Britannia oktatásügye

Az Angliával kezdő szinten foglalkozók figyelmét híres és kiváló könyvében (*I*) *George Mikes* hívja föl arra, hogy amikor az emberek Angliáról beszélnek, akkor vagy Nagy-Britanniára gondolnak, vagy az Egyesült Királyságra, vagy a Brit szigetekre – de soha nem Angliára. Ezt a csapdát mi sem tudjuk elkerülni, amikor ugyanis Nagy-Britannia oktatási rendszeréről írunk, ezen többnyire Angliáét értjük, mivel Wales és Észak-Írország gyakorlata többé-kevésbé azonos az angliával, s a fontosabb eltéréseket amúgy is jelezzük majd. Skóciának ugyanakkor mindig külön oktatási rendszere volt, saját törvényekkel és gyakorlattal, amely ma is lényeges eltéréseket mutat a másik három „tagországéhoz” képest. A legszembetűnőbb különbség az, hogy Skóciában a tartalmi szabályozás semmiféle jogi alappal és háttérrel nem rendelkezik, nincs Nemzeti Alaptanterv, sem központi vagy kerettantervek. Az iskola munkáját a Skót Oktatási Minisztérium ajánlásokkal és tantervi segédletekkel segíti, ám nem szabályozza a helyi tantervek kialakítását. Ugyanakkor mind az általános iskolai, mind a középiskolai oktatás eredményességét rendszeresen méri és értékeli helyi eszközökkel, valamint – írás, olvasás és matematika tantárgyakból – központi (országos) tesztekkel.

Az angol iskolák fenntartója részben az állam, részben a helyi önkormányzat. Az oktatás nagyfokú önállóságot élvezett egészen a legutóbbi időig, a szakmai felügyelet jóval kevésbé volt centralizált, mint nálunk. Az önkormányzatok dönthették el, milyen iskolákat működtetnek, hogyan szervezik meg az oktatást saját területükön. Ez a rendszer azonban igen eltérő színvonalú oktatást eredményezett, s a nyolcvanas évek vége felé elvégzett felmérések riasztó képet mutattak.

1988-ban új oktatási törvény lépett életbe (*Educational Reform Act*), aminek eredményeképpen nemzeti tanterv (*National Curriculum*) írja elő a tanítandó tantárgyakat, a tananyagot és az elérendő szinteket. (Mint említettük, Skóciában nincs nemzeti tanterv, csak főbb vonalakban jelölik ki az iskolák működésének kereteit.)

A kormány tanácsadó testületeként működik a Tantervi és Értékelési Központ (*Qualifications and Curriculum Authority*), amely tanácsot ad minden tantervet, mérést és vizsgát illetően az állami oktatásban, de hatáskörébe tartozik a szakképzés is.

1998 januárjától működik Angliában egy minőségbiztosító szervezet (*Office for Standards in Education*, rövidítve *Ofsted*), mely független felügyelőket, szakértőket képez, és az iskolák ellenőrzését szervezi. Minden állami iskolát felülvizsgálhatnak évente, ám ha az iskola nyilvánvalóan gyenge eredményeket ér el, gyakrabban is. Ezek a vizsgálatok kiterjednek az anyagi források felhasználására, a diákok lelki, kulturális és erkölcsi fejlődésére is. Az ellenőrzések megjelölik azokat a területeket, amelyeken az adott iskola fejlődhet vagy fejlődnie kellene. Ha egy iskola az *Ofsted* megítélése szerint nem műkö-

dik megfelelően, tevékenységi tervet kell készítenie arról, mit szándékozik tenni a probléma megoldására. Amennyiben az iskola színvonala nem javul jelentősen két éven belül, átszervezik vagy bezárják.

A kormány elkötelezte magát, hogy emelje az oktatás színvonalát. Ennek érdekében az írás, olvasás, számolás kiemelt hangsúlyt kap az alapfokú képzésben. Ezekre a területekre a kormányzat külön fejlesztési programokat dolgozott ki (The National Literacy Strategy, The National Numeracy Strategy (2)), amelyeket tanár-továbbképzésekkel, módszertani fejlesztéssel is támogat.

A szülők évente legalább egyszer tájékoztatást kapnak arról, hogyan fejlődött gyermekük az adott évben, hogyan felelt meg a nemzeti tanterv követelményeinek, hogyan teljesített a vizsgán. Saját gyerekük eredménye mellett az iskolai és az országos átlagot is tartalmaznia kell a tájékoztatónak, hogy a szülők össze tudják vetni gyermekük teljesítményét korosztályukéval. Tájékoztatást kapnak a szülők a felügyeleti ellenőrzés jelentéséről is. A kormány nyilvánossá teszi a középiskolák vizsgaeredményeit, s ez a táblázat tartalmazza a tanulói hiányzásokat is. Mindezek mellett a szülők kézhez kapják az iskola éves jelentését, az iskola leendő diákjainak szülei pedig egy részletes ismertető füzetből tájékozódhatnak az iskola tevékenységéről. Mindezek az eszközök nem csupán információval szolgálnak, hanem erősítik azt a tudatot, hogy az iskola köteles elszámolni annak a helyi közösségnek, amelyet szolgál, a tanárokat és a diákokat teljesítményük javítására ösztönzi.

Saját gyerekük eredménye mellett az iskolai és az országos átlagot is tartalmaznia kell a tájékoztatónak, hogy a szülők össze tudják vetni gyermekük teljesítményét korosztályukéval. Tájékoztatást kapnak a szülők a felügyeleti ellenőrzés jelentéséről is. A kormány nyilvánossá teszi a középiskolák vizsgaeredményeit, s ez a táblázat tartalmazza a tanulói hiányzásokat is. Mindezek mellett a szülők kézhez kapják az iskola éves jelentését, az iskola leendő diákjainak szülei pedig egy részletes ismertető füzetből tájékozódhatnak az iskola tevékenységéről. Mindezek az eszközök nem csupán információval szolgálnak, hanem erősítik azt a tudatot, hogy az iskola köteles elszámolni annak a helyi közösségnek, amelyet szolgál, a tanárokat és a diákokat teljesítményük javítására ösztönzi.

Iskolarendszer

A tanköteles kor 5-től 16 éves korig tart. Észak-Írországból azonban már 4 éves korban kezdődik a kötelező iskoláztatás.

A kötelező oktatást mindkét irányból kiegészítik a nem kötelező oktatás lehetőségei. 5 éves kor előtt óvodába (nursery school) vagy az általános iskola keretein belül működő iskolaelőkészítő osztályba (nursery class) járhatnak a gyerekek.

A diákok több mint 90 százaléka állami iskolába jár. 5-től 11 éves korig tart az általános iskola, ezt a tanterv két szakaszra (key stage) osztja. Ugyancsak két szakaszból áll a 11-től 16 éves korig (vagy tovább) tartó középiskola. Az általános iskolák koedukáltak, a középiskolák lehetnek koedukáltak vagy tisztán lány-, illetve fiúiskolák. Az állami iskolák szinte kivétel nélkül úgynevezett komprehenzív intézmények (Comprehensive School). A kifejezés pontos magyar megfelelőjét nehéz lenne megadni, maga a comprehensive szó jelentése: átfogó, széles körű, mindenre kiterjedő. Ez egyrészt azt jelenti, hogy ez az iskolatípus általános középiskola, amely nem specializálódik sem a szakképzés, sem az akadémiai tudást előnyben részesítő és többnyire a divatos egyetemekre előkészítő, korábban széles körben elterjedt grammar school által kínált oktatás irányában. Másrészt – s ezzel összefüggésben – azt a je-

lentést is hordozza a kifejezés, hogy ez az iskola széles körűen fogadja az ott tanulni szándékozó diákokat, s nem válogat közöttük felvételi vizsgák vagy egyéb eljárások segítségével. Az előzetes, hozott tudás vagy a képességek alapján való szelekció ismeretlen az angol közoktatásban, sőt, a legtöbb középiskola az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket is szívesen s természetes módon fogadja diákjai sorába. A felvételiztetés, a válogatás a kevés számú magániskola (independent vagy public school) privilégiuma, amelyekben mindössze a diákok 7 százaléka folytatja tanulmányait. A bentlakásos iskolák többnyire magániskolák.

Bár 16 éves kortól megszűnik a tankötelezettség, a diákok 70 százaléka az oktatási rendszerben marad: egy részük a 6. osztályban (sixth-form education) folytatja tanulmányait, mások pedig az úgynevezett „Further Education College”-okban. Ezek a college-ok gyakorlati képzést nyújtanak.

Az oktatásból kilépő diákok (30 százalék) számára az állam garantálja, hogy valamilyen szakképző programban vehessenek részt.

Az oktatás szerkezete

A kötelező oktatást a diákok korának megfelelően 4 szakaszra osztja a nemzeti tanterv:

1. szakasz: 5–7 éves kor
2. szakasz: 7–11 éves kor
3. szakasz: 11–14 éves kor
4. szakasz: 14–16 éves kor

Minden tantárgyból minden szakaszban előírt tananyagot tanítanak, s az adott tanítási szakasz végére meghatározzák az elérendő célt, a diákok elvárható teljesítményét. Az alábbi táblázatból kiolvasható, melyik szakaszban milyen tantárgyakat tanulnak a diákok.

	1. szakasz (5–7. év)	2. szakasz (7–11. év)	3. szakasz (11–14. év)	4. szakasz (14–16. év)
angol (3)	**	**	**	**
matematika	**	**	**	**
természettudomány	**	**	**	**
testnevelés	**	**	**	**
technika (2)	**	**	**	**
informatika	**	**	**	**
modern idegen nyelv			**	**
történelem	**	**	**	
földrajz	**	**	**	
zene	**	**	**	
művészet	*	*	*	
vallásos nevelés	*	*	*	

1. táblázat

Irodalomtanítás

Említettük már, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy hazánkban és az English, tehát a nemes egyszerűséggel angolnak nevezett tantárgy az angol iskolában merőben más megközelítést, más tartalmakat, más szemléletmódot és célrendszert rejt. Az utóbbi mögött olyan tantárgy-pedagógiai elképzelések húzódnak meg, amelyek az irodalomtanítás elsődleges céljának is a nyelvi kompetencia és performancia fejlesztését tekintik. Ez a „londoni iskola” néven is elterjedt irányzat tantárgy-konceptiójában nem valamely tananyag megtanítását tekinti az anyanyelv- és az irodalomórák elsődleges céljának, hanem

olyan eszközrendszer kialakítását és folyamatos fejlesztését, amely az összes többi tantárgy eredményes tanulásának és általában a hétköznapi kommunikáció hatékonyságának egyik, talán legfontosabb előfeltétele. (5) (Az anyanyelvi és irodalmi képzés szerkezetében Angliában – és Nyugat-Európa számos országában – a hatvanas-hetvenes évek fordulóján bekövetkezett s a fentiekben körülírt hangsúlyeltolódás természetesen nem önkényes döntés eredménye volt, hanem éppen a klasszikus értelemben vett humán műveltség háttérbe szorulásának és egy új típusú, kommunikáció-orientált, a társadalmi érvényesülésben gyakorlati szempontból hasznos és használható képességcsoport iránti igény megjelenésének következménye. Megváltoztak a tantárggyal kapcsolatos elvárások: a tananyagközpontú, kultúrákövetítő irodalomoktatás – úgy tetszik – korszerűtlenné s mint ilyen eladhatatlanná vált, kiszorította az oktatási piacról a korszerű vagy legalábbis korszerűnek tekintett, kommunikációközpontú, készségfejlesztésre koncentrálnak oktatás.)

A két tantárgy fölfogása közötti eltérés természetesen elsősorban a felsőbb évfolyamok gyakorlatát illeti, hiszen az általános iskola első négy évfolyama Magyarországon is elsősorban a nyelvi kompetencia fejlesztését, az írás és olvasás biztos készségének kialakítását tekinti céljának. Csak később, a „felső tagozat”-ban kerülnek be a tantervbe irodalmi, sőt irodalomelméleti és -történeti ismeretek, s ekkor válik el élesebben egymástól az irodalom és a nyelvtan tantárgyak tananyaga, hogy azután a középiskolában – a tantárgyat tanító tanárok többségének gyakorlata szerint – teljesen külön pályán haladjanak.

Az English tantárgyban a nyelvi és irodalmi órák nem válnak külön, a nemzeti tantervben a követelmények együtt fogalmazódnak meg. Az irodalmi művekkel, illetve ezek részleteivel leginkább az olvasás, szövegértés fejlesztése kapcsán találkozunk a diákok. Csak néhány mű kerül elő az órákon, s ezek kiválasztása többnyire esetleges, a kultúra folyamatossága, a különböző kultúrák egymásra hatása nem kap jelentős hangsúlyt. Kiemelt szerepe csak *Shakespeare*-nek van, tőle két drámát kell alaposan ismernie az angol középiskolásnak, az egyiket kötelezően a harmadik szakaszban tanulják. Ez az egyetlen szigorú konkrét előírása a nemzeti tantervnek. Az 1914 előtti angol irodalomból ezen kívül mindössze egy drámaíró, valamint két prózaíró és négy költő műve szerepel az előírt tananyagban. A szerzőket egy ajánló listáról választhatja ki a tanár. (A listát az *1. melléklet*-ben közöljük.) Hasonló előírások vonatkoznak az 1914 utáni angol irodalomra, a közelmúlt és napjaink irodalmának drámai, prózai és verses alkotásaira vonatkozóan pedig még lazább a tartalmi szabályozás.

A világirodalom alkotásaival még inkább esetlegesen találkozunk az angol diákok, főleg az idegen nyelvi órákon, szemelvénytípusú, de inkább csak a felsőbb évfolyamokon. A tanterv nem biztosít átfogó, rendszerezésre vagy csak áttekintésre alkalmas rálátást sem az angol irodalom egészére, sem a világirodalomra. A rendszeres irodalomtörténet éppen úgy idegen a tantárgy tartalmától, mint az irodalomelméleti ismeretek jelentős része. (Hasonló a helyzet a történelem oktatásában is. Egymással csak esetlegesen összefüggő, többnyire a tanár által kiválasztott témaköröket tanulnak a középiskolások, természetesen elsősorban az angol történelemből.) Kiemelten nagy hangsúlyt kap ezzel szemben az angol nyelv ismerete és a mindennapi nyelvhasználat, a kommunikációs készségek fejlesztése és a creative writing, azaz önálló írásművek megalkotása különféle témákban és műfajokban tanári útmutatással és irányítással. Ennek a fölfogásnak természetes következménye, hogy az irodalom tananyagban nem csupán szépirodalom szerepel, hanem szép számban kapnak helyet benne nem irodalmi szövegek is (naplók, levelek, életrajzok és önéletrajzok, riportok és interjúk, kézikönyvek, enciklopédiák, újságok, folyóiratok, szórólapok, hirdetések és reklámszövegek, Internet- és CD-anyagok stb.).

A magyar iskola hagyományaihoz és jelen gyakorlatához szokott olvasó – akár pedagógus, akár nem – hajlamos elmarasztalni ítéletet alkotni egy ilyen elvek alapján felépített tantárgyról. Ez érthető, hiszen ha jobban belegondolunk, ez a fölfogás a mi irodalomoktatásunkra alkalmazva azt jelentené, hogy a tantervekből kimaradna jó néhány ma ki-

hagyhatatlannak tartott, kötelező, kanonizált mű, illetve szerző. Bizony nem lenne könnyű eldönteni, hogy – a fenti elveket alkalmazva – például *Katona* vagy *Madách* műve legyen kötelező tananyag egy adott középiskolában, és ki legyen az az 1914 előtti négy költő, akivel a tantervkészítő döntése alapján mindenképpen meg kell ismerkedniük a tanulóknak. Másképp fogalmazva: *Petőfi* és *Arany* mellett ki legyen a másik kettő.

Ezek a tantárgyi vonások természetesen nem véletlenszerűek, hanem világos módon következnek az iskolarendszer jellegéből, célrendszeréből. Mivel – mint említettük – Angliában az irodalomtanítás elsődleges célja is a készségfejlesztés, a nyelvi kifejezés-módok technikáinak kialakítása és folyamatos erősítése, nem pedig a kultúra értékeinek közvetítése, a tananyagválasztás nem kanonisztikus, hanem pragmatikus alapokon áll. Ennek megfelelően a tárgyalt, földolgozott szövegek az írásbeliség számos rétegét és műfaját fogják át, míg a magyar irodalom tanítása szinte kizárólag a szépirodalomra helyezi a hangsúlyt. Az előbbi az irodalom legtágabb, az utóbbi a legszűkebb értelmezésére épül.

Célok, a felsőbb osztályokba lépés követelményei

A tanterv minden szakaszban megállapítja a szóbeli és írásbeli szövegértés és szövegalkotás (speaking, listening, reading, writing) követelményeit. E négy követelmény mindegyikének integrálódnia kell a tanításban. (2. melléklet) Az iskolákat praktikus kiadványok segítik, melyek megmutatják, hogyan lehet a kitűzött célokat a gyakorlatban használható óratervekkel elérni. Az egyes szakaszok végén a teljesítmény értékelése központi meghatározott 8 különböző szint szerint történik (3. melléklet), a szakasz végére az eltérő képességű és érettségű tanulók többségének egy megadott szintet teljesítenie kell. E minősítési szintek segítik a diákok teljesítményének megítélését az első három szakasz végén, míg a negyedik szakasz teljesítményét központi vizsgák alapján értékelik.

teljesítményszintek az egyes szakaszokhoz kötődően

a szakaszok végére elérendő szint

1. szakasz	1–3	7 éves kor	2
2. szakasz	2–5	11 éves kor	4
3. szakasz	3–7	14 éves kor	5/6

2. táblázat

A korábbi decentralizált oktatási rendszer egységesítésének egyik eszköze tehát az értékelés szempontjainak pontos meghatározása. Az osztályozás egységesítését a különböző iskolák lényegében azonos módon igyekeznek biztosítani, az iskolában tanító azonos szakosok egymás között tisztázzák és egyeztetik az elvárásokat, a javító munkát megbeszélik. Általában átnézik egy-két, szaktanár által már értékelt dolgozatot, s ezeket véleményezik a munkaközösségek tagjai vagy vezetői. Szóbeli értékelés esetén bevált módszer, hogy a párhuzamos osztályokban tanító tanárok osztályozzák mindkét csoport munkáját, majd az eredményeket összevetik.

Shakespeare tanítása a középiskolában

A 3–4. szakasz angol tantárgyi követelményei közül hangsúlyos és mindenkre érvényes követelmény Shakespeare egy drámájának alapos ismerete. A 3. szakaszban általában három darab közül választ a tanár, s az év végén központi írásbeli feladatot kell a diákoknak megoldaniuk. Mivel ez ilyen központi szerepet kap a tantervben, vegyük szemügyre egy Shakespeare-mű tanításának menetét.

Egy-egy dráma feldolgozása igencsak eltér mindattól, amit a mi irodalomóráinkon megszoktunk. Nem foglalkoznak azokkal az ismeretekkel, amelyeket mi fontosnak tartunk (korrajz, eszmetörténet stb.), viszont a drámát igyekeznek minél inkább „fogyaszthatóvá” tenni. A szaktanárok kiváló módszertani szakanyagokat kapnak kézbe, nagyon pontosan leírt követelmények szerint osztályoznak. Vizsgáljuk meg közelebbről, milyen megközelítést javasolnak az angoltanároknak ezek a segédanyagok!

Módszertani segédletek

Shakespeare tanítása elsősorban az olvasás követelményrendszerében jelenik meg, de valóban lehetőséget kínál a tanterv másik három területén is (írás, beszéd, megértés).

A bemelegítő gyakorlatok sokszor már túlmutatnak a drámán. Nézzünk meg néhányat:

- Monológ: valamelyik szereplő gondolatainak, érzelmeinek szóbeli tolmácsolása vagy leírása. Ez a feladat egyrészt a szereplők, események megértését bizonyítja, másrészt a beszéd vagy az írás fejlesztését is szolgálja.

A rendszeres irodalomtörténet éppúgy idegen a tantárgy tartalmától, mint az irodalomelméleti ismeretek jelentős része. (Hasonló a helyzet a történelem oktatásában is. Egymással csak esetlegesen összefüggő, többnyire a tanár által kiválasztott témaköröket tanulnak a középiskolások, természetesen elsősorban az angol történelemből.) Kiemelten nagy hangsúlyt kap ezzel szemben az angol nyelv ismerete és a mindennapi nyelvhasználat, a kommunikációs készségek fejlesztése és a creative writing, azaz önálló írásművek megalkotása különféle témákban és műfajokban tanári útmutatással és irányítással.

- „Villamosszék”: egy tanuló valamelyik szereplő helyébe képzeletben magát, s ennek megfelelően kell válaszolnia az őt kérdező többi diáknak. A többiek lehetnek a) saját maguk, b) a dráma más szereplői, c) bárki a szövegtől függetlenül. Ez a feladat csak akkor oldható meg jól, ha a tanuló megértette a szereplők motivációját, viselkedését.

- Tabló: a diákok kiválasztanak egy-egy fontos pillanatot a drámából, s aztán ezt állóképszerűen bemutatják. Itt nemcsak egy-egy szereplő megértését vizsgálhatjuk, hanem a szereplők közötti viszonyokat is.

Íme, öt feladatot közlünk a „Romeo és Júlia”-hoz kapcsolódóan. (4. melléklet)

Az első feladatban a Dajka Júlia szülei előtt védekezik, magyarázza szerepét Romeo és Júlia kapcsolatában. A megoldásban többféle képességet is mérhetünk, egyrészt a Dajka viselkedésének és motivációjának megértését (szereti Juliát, mellesleg hű szolga, ezért segíti a szerelmeseket, bizalmasuk és tanácsadójuk is, és ezt élvezi, éppúgy, mint a titkolózást), másrészt megfigyeltethetjük dramaturgiai szerepét (a szerelmesek titkos házasságának előkészítésében, illetve hogyan segíti elő a tragikus kifejeletet tanácsa, melyet Tybalt halála után adott Juliának) és nyelvi megformálását (trágár fordulatok, ha a Capulet-háztól távol van; a tragédiába ő visz komikus elemeket, erősen szeretetteljes, ha Juliához beszél stb.).

A második feladat kollázs-készítés és a megoldás indoklása. Olyan képeket, szövegeket kell újságokból, magazinokból kivágni, melyek a dráma bizonyos jeleneteivel kapcsolatba hozhatók. Eközben a diákok megkeresik a darab témáját, legfontosabb gondolatait, értelmezik ezeket, és a választásukat indokolják. A feladat megoldása Shakespeare nyelvére, képi megformálására is ráirányítja figyelmüket.

A harmadik feladatban provokatív állításokat olvashatunk két részlettel kapcsolatban (Capulet és felesége egyenrangúak a házasságban; Júlia kapcsolata anyjával jó; engedelmeskednie kellene apjának, feleségül kellene mennie Pariszhoz családja érdekében stb.). Ezeket az állításokat vagy elfogadja a diák, vagy vitázik velük, de mindenképpen idéz-

nie kell a darabból állításai alátámasztására. Ebben a feladatban is központi kérdés a szereplők cselekedeteinek, jellemének, egymáshoz való viszonyuknak a megértése, elemzése és a nyelvi megformálás. (Patriarchális viszonyok, ezért a nők kevésbé erőteljesek pusztán női mivoltuk miatt, a házasság szerepe egy család társadalmi helyzetének biztosítására stb. Megfigyelhető, hogyan fejezi ki a nyelv ezeket a viszonyokat, például Capulet dominanciáját, Júlia és szülei távolságát, a dajka alsóbbrendűségét stb.)

A sorok közötti olvasás képességét erősíti a negyedik feladat. Egy konkrét részlet alapján megfigyelhető, mit gondolnak, éreznek valójában a szereplők, miközben egymással beszélnek. Mindez megérthető a szereplők jellemének, motivációjának ismerete segítségével (Júlia szomorú, Capuletné frusztrált, Capulet dühös), ezt hogyan segíti beszédük elemzése (hogyan változik Capuletné beszéde vigasztalóból dühössé, hogyan fejezi ki Capulet hatalmát Júlia felett stb.).

A rendezői utasítások inkább a darab előadására vonatkoznak, de az eddigi elemzések nélkül ezek az utasítások, jegyzetek nem születhetnek meg.

Jegyzet

(1) MIKES, George: *How to be an Alien*. 1946.

(2) Kb. Országos Írás-olvasásfejlesztési Stratégia, Országos Számolásfejlesztési Stratégia.

(3) Walesben az angol nyelv mellett a walesi (Welsh) nyelv oktatása is kötelező.

(4) *Design and Technology*.

(5) v. ö. SPIRA Veronika: *Az irodalomtanítás nálunk és más nemzeteknél*. In: HONFFY: Irodalomtanítás... 1991.

1. melléklet. A nemzeti tanterv harmadik és negyedik szakaszra vonatkozó előírásai

1. Irodalmi szövegek

a) Színdarabok, regények, novellák, versek a klasszikus angol irodalomból:

– két Shakespeare-dráma, melyek közül az egyiket a harmadik szakaszban kell tanítani;

– jelentős drámaírók egy drámája;

– két jelentős író műve 1914 előttről (lásd a listát);

– két jelentős író műve 1914 utánról;

– négy jelentős költő műve 1914 előttről (lásd a listát);

– négy jelentős költő műve 1914 utánról;

b) Szemelvények a közelmúlt és napjaink irodalmának drámai, prózai és verses alkotásaiból

c) Szemelvények más népek és kultúrák alkotóinak műveiből

2. Nem irodalmi szövegek

naplók, levelek, életrajzok és önéletrajzok, riportok és interjúk, kézikönyvek, enciklopédiák, újságok, folyóiratok, szórólapok, hirdetések és reklámszövegek, Internet- és CD anyagok stb.

Jelentős drámaírók (például):

William Congreve, Oliver Goldsmith, Christopher Marlowe, Sean O'Casey, Harold Pinter, J. B. Priestley, Peter Shaffer, G. B. Shaw, R. B. Sheridan, Oscar Wilde

1914 előtti jelentős írók listája:

Jane Austen, Charlotte Brontë, Emily Brontë, John Bunyan, Wilkie Collins, Joseph Conrad, Daniel Defoe, Charles Dickens, Arthur Conan Doyle, George Eliot, Henry Fielding, Elizabeth Gaskell, Thomas Hardy, Henry James, Mary Shelley, Robert Louis Stevenson, Jonathan Swift, Anthony Trollope, H. G. Wells

1914 utáni jelentős írók (például):

E. M. Forster, William Golding, Graham Greene, Aldous Huxley, James Joyce, D. H. Lawrence, Katherine Mansfield, George Orwell, Muriel Spark, William Trevor, Evelyn Waugh

1914 előtti jelentős költők listája: (lásd követelmények):

Matthew Arnold, Elizabeth Barrett-Browning, William Blake, Emily Brontë, Robert Browning, Robert Burns, Lord Byron, Geoffrey Chaucer, John Clare, Samuel Taylor Coleridge, John Donne, John Dryden, Thomas Gray, George Herbert, Robert Herrick, Gerard Manley Hopkins, John Keats, Andrew Marvell, John Milton, Alexan-

der Pope, Christina Rossetti, William Shakespeare (sonnets), Percy Bysshe Shelley, Edmund Spenser, Alfred Lord Tennyson, Henry Vaughan, William Wordsworth, Sir Thomas Wyatt.

1914 utáni jelentős költők (például):

W. H. Auden, Gillian Clarke, Keith Douglas, T. S. Eliot, U. A. Fanthorpe, Thomas Hardy, Seamus Heaney, Ted Hughes, Elizabeth Jennings, Philip Larkin, Wilfred Owen, Sylvia Plath, Stevie Smith, Edward Thomas, R. S. Thomas, W. B. Yeats

A közelmúlt és napjaink drámájából, prózájából és költészetéből:

Dráma: Alan Ayckbourn, Samuel Beckett, Alan Bennett, Robert Bolt, Brian Friel, Willis Hall, David Hare, Willie Russell, R. C. Sherriff, Arnold Wesker *Próza:* J. G. Ballard, Berlie Doherty, Susan Hill, Laurie Lee, Joan Lingard, Bill Naughton, Alan Sillitoe, Mildred Taylor, Robert Westall *Költészet:* Simon Armitage, James Berry, Douglas Dunn, Liz Lochhead, Adrian Mitchell, Edwin Muir, Grace Nichols, Jo Shapcott

Más népek és kultúrák alkotóinak műveiből:

Dráma: Athol Fugard, Arthur Miller, Wole Soyinka, Tennessee Williams *Próza:* Chinua Achebe, Maya Angelou, Willa Cather, Anita Desai, Nadine Gordimer, Ernest Hemingway, H. H. Richardson, Doris Lessing, R. K. Narayan, John Steinbeck, Ngugi wa Thiong'o *Költészet:* E. K. Brathwaite, Emily Dickinson, Robert Frost, Robert Lowell, Les Murray, Rabindranath Tagore, Derek Walcott

Nem irodalmi szövegek:

Személyes feljegyzések, társadalmi témájú írások: Peter Ackroyd, James Baldwin, John Berenger, James Boswell, Vera Brittain, Lord Byron, William Cobbett, Gerald Durrell, Robert Graves, Samuel Johnson, Laurie Lee, Samuel Pepys, Flora Thompson, Beatrice Webb, Dorothy Wordsworth.

Útleírások: Jan Morris, Freya Stark, Laurens Van Der Post

Riport: James Cameron, Winston Churchill, Alistair Cooke

Élővilág, természeti környezetünk: David Attenborough, Rachel Carson, Charles Darwin, Steve Jones

2. melléklet. Az integrált képességfejlesztés területei

beszéd és beszédértés				
olvasás		írás		
szövegértés	az írói mesterség	az irodalmi örökség	más kultúrák megértése	információ és média
a szó szerinti jelentésen túli jelentés	az író és a hősök, a cselekmény és a szöveg viszonyának elemzése	miért és hogyan hatnak irodalmi szövegek	értékek és szándékok megértése	az információ kiszűrése és értékelése
alternatív interpretációk	az írói nyelvhasználat kérdései	a görög mitológia, a Biblia, az Arthur-legenda	a téma és a nyelv fontossága	lényeges és lényegtelen tény és vélemény megkülönböztetése
eszmék, értékek, érzelmek bemutatása	a szerző és a szereplők (nézőpont, gondolatok, elvárások)	az ún. „magas irodalom” jellemzői	megkülönböztető jegyek	szövegtípusok megkülönböztető sajátosságai
teljes művek	forma, szerkezet, technikák, stílus	a „magas irodalom” hatása és fontossága	azonos témák különböző irodalmi kontextusban	a szövegek megjelenésének hatása a jelentésre
az adaptáció hatása a jelentésre	szövegek összevetése (stílus, téma, nyelv)		kapcsolatok és összevetések	a média természete és célja

3. melléklet. Az olvasás követelményei a középiskolában

A középiskolai képzésben résztvevő diákok számára a követelménysor a 3. szinttel kezdődik. Az alábbiakban az olvasás szintleírásait közöljük:

Level 3

Pupils read a range of texts fluently and accurately. They read independently, using strategies appropriately to establish meaning. In responding to fiction and non-fiction they show understanding of the main points and express preferences. They use their knowledge of the alphabet to locate books and find information.

Level 4

In responding to a range of texts, pupils show understanding of significant ideas, themes, events and characters, beginning to use inference and deduction. They refer to the text when explaining their views. They locate and use ideas and information.

Level 5

Pupils show understanding of a range of texts, selecting essential points and using inference and deduction where appropriate. In their responses, they identify key features, themes and characters, and select sentences, phrases and relevant information to support their views. They retrieve and collate information from a range of sources.

Level 6

In reading and discussing a range of texts, pupils identify different layers of meaning and comment on their significance and effect. They give personal responses to literary texts, referring to aspects of language, structure and themes in justifying their views. They summarise a range of information from different sources.

Level 7

Pupils show understanding of the ways in which meaning and information are conveyed in a range of texts. They articulate personal and critical responses to poems, plays and novels, showing awareness of their thematic, structural and linguistic features. They select and synthesise a range of information from a variety of sources.

Level 8

Pupils' response is shown in their appreciation of and comment on a range of texts, and they evaluate how authors achieve their effects through the use of linguistic, structural and presentational devices. They select and analyse information and ideas and comment on how these are conveyed in different texts.

4. melléklet. Vizsgafeladat – 3. szakasz, 4–7. szint

1. *The nurse's defence*

Imagine that the Nurse has been asked by Lord and Lady Capulet to explain her part in Romeo and Juliet's relationship.

What does the Nurse say in her own defence?

Your response should include comments on:

- her feelings for Juliet (Act 1 Scene 3);
- her impression of Romeo when she was sent to him with Juliet's message (Act 2 Scene 4, lines 96–179);
- her reactions following the death of Tybalt (Act 3 Scene 2);
- the advice she gave Juliet after Romeo was exiled (Act 3 Scene 5, lines 213–225);

and any other points you may wish to include.

You should write as if you are the Nurse.

You will be assessed on the knowledge and understanding you show of the Nurse's character.

2. *Collage and rationale*

Your task is to produce a collage representing key imagery from the whole play and to write a rationale explaining your collage.

Select pictures and words from newspapers, magazines etc, which you feel represent this imagery.

Link your selection to specific lines in the play.

Once you have produced your collage you should produce a rationale justifying your selection of images.

You should explain:

- what imagery you have chosen to represent;
- what images you have selected and why;
- how the images relate to the imagery of the whole play;
- what effect you think Shakespeare was trying to achieve by using these images.

You will be assessed on the understanding of Shakespeare's use of imagery which you show in your rationale.

3. *Provocative statements*

Read the statements below which are about Act 3 Scene 4 and Act 3 Scene 5, lines 64–203 of *Romeo and Juliet*.

Your task is to produce detailed responses to each statement.

- Lady Capulet and Lord Capulet have an equal relationship.
- Juliet has a good relationship with her mother.
- Juliet should marry Paris to raise the position of her family in Verona society.
- Juliet should obey Capulet as he is her father.
- Lord Capulet's only concern is Juliet's happiness.
- Lord Capulet is pleased that his daughter answers him back.
- Juliet is old enough to make her own decisions.
- The Nurse should have intervened to support Juliet.

You should:

- decide whether you agree or disagree with the statement;
- choose a quotation from the play to support your opinion;
- explain in detail why you agree or disagree.

You will be assessed on the knowledge and understanding of the play which you show in your writing.

4. *Sub-text*

Look again at Act 3 Scene 5, lines 68–203 'Madam, I am not well...'

Read carefully what is said by each character.

Think about what each character is really thinking or feeling.

Your task is to produce the sub-text of this scene.

Write down what each character is really thinking and feeling beside the actual text.

If you prefer you could present this orally.

This example is from Act 3 Scene 5, lines 168–172:

Nurse: I will speak. I will defend Juliet against her father's bullying and scolding. But I must be polite; I have my position to consider.

Capulet: How dare she criticise me with her homilies. She should remember who she is, before she assumes such airs and graces.

Nurse: I have a right to speak. Juliet is in my charge and I must protect her.

You will be assessed on the understanding you show of the scene and the character's language and behaviour.

5. *Director's notes*

Imagine you are directing a performance of *Romeo and Juliet*.

One scene is proving very difficult for the actors to interpret.

Read through carefully and annotate the scene you have been given.

Using your notes write detailed instructions to help the actors perform the scenes more effectively.

You could give the actors advice on:

- how the characters are feeling, and why;
- how they could say particular lines, and why;
- movements and actions they could make at certain points in the scene, and why;
- the reactions you want the audience to have, and why.

You will be assessed on the understanding of the scene which you show in your writing.

A tanulmány az ELTE Alkalmazott Irodalomtudományi Szakcsoportjának Sipos Lajos által irányított kutatása ('Az irodalomtanítás karakterváltása') keretében készült. A részkutatás irányítója és a Savaria University Press gondozásában megjelenő 'Iskolarendszer és irodalomtanítás a világ 9 országában' című kötet alkotó szerkesztője Gordon Győri János.

Irodalomtanítás Németországban

Deutsch – azaz német –, ez a tantárgy neve, így egyszerűen, minden egyéb megjelölés nélkül. Így szerepel minden szövetségi tartomány tantervében, óratervében, minden bizonyítványban, minden szakmai és hivatalos iratban. Nincs különválasztva anyanyelvre és irodalomra sem a tantervben, sem az osztályozásban.

A német-tanítás feladata – ahogy a baden-württembergi tanterv fogalmazza – irodalmi műveken keresztül a képzelőerőt, a tanulók értékrendjét és nyelvi kifejezőkészségét fejleszteni, a tudatos, differenciált nyelvhasználatot kialakítani. Bevezetőjében, mint minden tanterv, általánosságokat fogalmaz meg, mégis érdemes ezekből egyet-kettőt kiragadni. Szóbeli és írásbeli megnyilatkozási formák ismerete és használata; nyelv és szöveg kreatív használata; a szellemi munka módszereibe való bevezetés; irodalmi érdeklődés kialakítása; érzékenység, érzelmi gazdagítás; fantázia, elemző gondolkodás fejlesztése – mindezt azért, hogy az emberek közötti megértést és a tudatos életvitelt elősegítsék.

Bajorországban a tanterv négy didaktikai súlypontot határoz meg: tudás-ismeret; szövegértelmezés-szövegalkotás; produktív gondolkodás; értékorientáltság. Mindezek témakörökbe rendelve, szisztematikusan épülnek be a tantervbe. Ezekre a témakörökre (szóbeli és írásbeli nyelvhasználat; irodalmi és szakszövegek, valamint nyelvi jelenségek és grammatika) a tanterv előírja a felhasználandó óraszámot. Ez a 13 éves gimnáziumi képzésben a következőképpen fest:

témakörök / tanév	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
beszéd és írás	55	50	40	40	35	25	30	40/25	30/14
irodalom és más szövegek	45	70	40	50	55	40	52	65/38	60/35
nyelvi jelenségek / grammatika	30	40	22	14	14	13	20	15/11	10/10
teljesítménymérés	20	20	18	16	16	12	18	30/16	25/16
összórászám	150	180	120	120	120	90	120	–	–
heti órászám	5	6	4	4	4	3	4	5/3	5/3

1. táblázat

Bár Németországban az egyes szövetségi tartományok teljes pedagógiai önállósággal rendelkeznek, a némettanítás területén tartalom és órászám tekintetében alig van különbség.

A kilenc évig tartó gimnáziumi képzés 3 nagyobb szakaszra bontható. Az 5–6. osztály az úgynevezett orientáció szakasza, itt dől el, hogy a tanuló valóban alkalmas-e gimnáziumi tanulmányok folytatására. A német tantárgy területén ez az olvasási és szövegértelmezési készség megfelelő elsajátítását jelenti. Vajon képes-e a tanuló az életkorához illő szövegek (elbeszélések, mondák, fabulák, ifjúsági regények) tartalmi problémáinak megértésére, feltárására, ezek írásbeli megfogalmazására?

Ha igen, 7–11. osztályig fejlesztheti nyelvi-irodalmi készségét a gimnázium középső szakaszában. Ez idő alatt megtanulja a német grammatika alapjait, az írásos és szóbeli informálás műfajait és módjait, természetesen irodalmi szövegeken keresztül. A tanulási szakasz végére a diáknak a szövegelemzés, a problémafeltárás és -kifejtés képessé-

gével kell rendelkeznie; követelmény, hogy nézeteit képes legyen igényes nyelvhasználattal és megfelelő módon érvelve értekezés formájában is kifejtetni. A táblázatból látható, hogy grammatikára kevés időt fordítanak, nincs külön „nyelvtanóra”, a szóbeli és írásos közlésformák óraszámra is 9. osztálytól csökken, egyre nagyobb hangsúlyt kap az irodalom: a teljes óraszámnak mintegy felét teszi ki.

Mit tanulnak irodalomból? Nem azt és úgy, mint ahogy mi itthon megszoktuk. Nincs irodalmi kánon, nincs világirodalom. A tantervekhez olvasmányjegyzék kapcsolódik, a korosztálynak megfelelő irodalmi szövegek ajánlása, tematikus elrendezésben. Mi érdekelheti a kamaszt? Ami szokatlan, fantasztikus, ami humoros. Érdekelheti a múlt, a történelem. Vagy amit a vele egykorúak tesznek konfliktushelyzetben. Esetleg a bűn, a bűnözés, ami a mai kor egyik súlyos erkölcsi problémája. Ilyen és hasonló témakörökre

Nincs irodalmi kánon, nincs világirodalom. A tantervekhez olvasmányjegyzék kapcsolódik, a korosztálynak megfelelő irodalmi szövegek ajánlása, tematikus elrendezésben. Mi érdekelheti a kamaszt? Ami szokatlan, fantasztikus, ami humoros. Érdekelheti a múlt, a történelem. Vagy amit a vele egykorúak tesznek konfliktushelyzetben. Esetleg a bűn, a bűnözés, ami a mai kor egyik súlyos erkölcsi problémája.

Ilyen és hasonló témakörökre bontva ajánl szövegeket az olvasmányjegyzék. Ajánl, hiszen Bajorországban évente csak két könyvet kötelező elolvasni és feldolgozni. Ajánl, mert csak az irodalmi órák felében feldolgozott műveknek kell az olvasmányjegyzékből kikerülniük. A többit a szaktanár kedvére válogathatja.

bontva ajánl szövegeket az olvasmányjegyzék. Ajánl, hiszen Bajorországban évente csak 2 könyvet kötelező elolvasni és feldolgozni. Ajánl, mert csak az irodalmi órák felében feldolgozott műveknek kell az olvasmányjegyzékből kikerülniük. A többit a szaktanár kedvére válogathatja. Csak néhány megkötés van. Például 9. osztályban 2 feldolgozandó művet az 1900 előtti irodalomból kell választani, 10.-ben viszont mindenképpen 20. századi irodalmat, lehetőleg egy témáról különböző műveket, műfaji megkötés nélkül.

Nem maradhat ki a megtanítandó anyagból Goethe és Schiller. Bár nem oly „teljes-séggel”, ahogy mi egy írói pályaképet tanítunk. A tanítás középpontjában mindig a mű áll, az életrajzból csak annyi szerepel, amennyit az adott mű értelmezése indokol. Az adott művet elemzik, boncolgatják, szedik ízekre heteken keresztül. Nem nyomasztja a tanárt a „tananyag kényszere”, nem rohannak keresztül irodalmi korszakokon, alkotókon és műveken. Kevés művel foglalkoznak, de azokkal alaposan, hogy az elsajátított elemző tudás birtokában bármikor, bármilyen szöveget képes legyen a tanuló értelmezni, befogadni. Hogy értő, valódi olvasó váljék belőle.

Irodalomtörténet a tanítási folyamatban csak elvétve fordul elő. 11. osztályban ajánlott az irodalomtörténeti áttekintés, no nem az ókortól napjainkig – csupán a német irodalom fontosabb szakaszait kell ismerni: a felvilágosodást, a Sturm und Drangot egy regényen és egy drámán keresztül, valamint a 20. századot. Korábbi korszakok (középkor, barokk) legfőljebb későbbi korszakok műveivel, tematikus összehasonlításban fordulnak elő. *Walter von der Vogelweide*t mi magyarok tanítjuk, a németek nem. *Goethe* korai szentimentális műve, *„Az ifjú Werther”* magyaroknak kötelező olvasmány, a németek egy 2. világháború utáni kelet-német ifjúsági regény kapcsán hallanak róla.

A gimnáziumi évek 3. szakasza, az úgynevezett felső középfok a 12.-ben érkezik el és az érettségi vizsgáig tart. Ez a megszerzett ismeretek rendszerezésének, magasabb szinten való összefoglalásának ideje. Táblázatunk erre az időszakra kétféle óraszámot közöl. Ugyanis a tanulók itt már érdeklődésüknek megfelelően választhatnak: emelt szinten

vagy alapszinten kívánják-e a németet tanulni. Az alapszinten történő tanítás célja betekintést adni a német irodalom korszakaiba (a klasszikától a romantikán és a polgári realizmuson át a korai modernekig), nem feledkezve meg a kortárs irodalomról sem. Mind ezt természetesen az egyes műveken keresztül teszik, sokszor a tematikus összehasonlítás módszerét választva.

Emelt szinten a német irodalom fejlődésének áttekintése mellett a művek történelmi összefüggéseit is fel kell ismerni, tartalom és forma egymásra hatását. A feladat itt már: irodalmi szövegek alkotó elemzése. Ezen a szinten már követelmény a szakirodalom, a szakkönyvek használata, az önálló tudományos ismeretszerzés. A munkamódszer is már az egyetemi szeminárium-stílusú idézi. Érdekes megfigyelni a tanulók elmélyült, önálló munkavégzését. Problémafeltáró előadásokat tartanak, vitáznak, érvelnek, bizonyítanak. Ebben a szakaszban egy 15–20 oldalas „szakdolgozatot” is kell készíteniük.

A tantervet, a tanórák tervezését itt a kimenet szabályozza. „Blickfeld deutsch” címmel ragyogó kézikönyv áll a tanárok rendelkezésére. Mint a cím is mutatja, e könyv egyrészt irodalomtörténeti áttekintés. Az egyes fejezetek (középkor – barokk – felvilágosodás és Sturm und Drang – klasszika – romantika – 19. századi realizmus – a századforduló irodalma – a Weimari köztársaság és a száműzetés irodalma – az 1945 utáni irodalom) röviden ismertetik a korszak jellegzetes vonásait, az ismertebb szerzők életrajzi adatait, a kapcsolódó irodalomelméleti fogalmakat magyarázatokkal. Közlik a fontosabb irodalmi szövegeket feladatokkal ellátva.

A kötet másik részében több korszakot átfogó tematikus feldolgozási javaslatokat találunk. Ilyen téma például „Az ember és az emberiség” – azaz az élet értelmének kutatása a költészetben. A témába vágó ajánlott művekből a tanár kedvére válogat, miközben átvesszik a líra válfajait, a lírai műfajokat, a költői eszközöket, a kiválasztott szerzők rövid életrajzát és a korstílusok jellemző jegyeit is. Egy ilyen téma feldolgozása 2 hónap. Az epocha végén nagydolgozattal történik a számonkérés: a tanulók ötórás zárthelyi dolgozatot írnak a feldolgozott anyagból. Ez a „kisérettségi” műfaját tekintve értekezés, amely mindig egy meghatározott terjedelmű irodalmi vagy szakszöveg alapján készül. A mellébeszélés elkerülése érdekében előre meghatározzák a konkrét feladatokat. Ezek teljesítésének szintje alakítja ki az osztályzatot. A tanárokat hibaszám-mutató segíti az objektív értékelésben. E dolgozatok a megírás időtartamát, módját és a feladatok minőségét tekintve is az érettségi dolgozatra emlékeztetnek.

Maga az érettségi vizsga tartományonként különböző. Van, ahol központilag összeállított feladatokat kell a tanulóknak megoldaniuk, például a már említett Bajorországban vagy Baden-Württembergben. Itt a tanároknak kevesebb a mozgásterük. Másutt, például Észak-Rajna-Vesztfáliában a szaktanár maga állítja össze a feladatokat. Több témajavaslatot készít, melyeket az illetékes minisztérium ellenőriztet szakmailag, és kettőt választ ki a négy javaslatból. Érdekesség, hogy 2 irodalmi és 2 szakszöveg feldolgozásának kell a javasolt szövegek közt szerepelnie. A javítást is a szaktanár végzi, majd egy második szűrőn is átmegy a dolgozat. Központilag – más iskolából – kijelölt korrektor nézi át a munkát, ellenőrzi a javítást és ő tesz javaslatot az érdemjegyre. Szóbeli vizsga németből nincs, csak abban az esetben, ha a tanuló nem ért egyet a megajánlott jeggyel.

Az érdekesség kedvéért hadd mutassak be egy emelt szintű érettségi feladatot! A feladat irodalmi szöveg elemzése és interpretációja. Két verset kell összehasonlítani, *Christian Friedrich Daniel Schubart*: „A pisztráng” (1786/87) és *Johann Wolfgang von Goethe*: „A halász” (1778) című versét. Az összehasonlítás szempontjai a következők:

- Vázolja a két szöveg cselekményének szerkezetét, illetve gondolatmenetét!
- Emelje ki az előforduló formai és nyelvi-stilisztikai jegyeket, és figyelje meg ezek funkcióját és hatását!
- Fejtse ki végül, hogy a halász, illetve halászat motívuma milyen jelentéssel bír a két szerzőnél, és milyen kifejezési szándékkal hozható kapcsolatba?

Látható, hogy a három szempont kiterjed mindenre, ami egy komplex elemzéstől elvárható: szerkezet, tartalom, forma, ezek összefüggései, fellelhető motívumok, állásfoglalás egyaránt szerepelnek bennük.

A feladatot kétféleképpen lehet elvégezni: kidolgozhatják az egyes szempontokat kissé formájában külön-külön, de szerkeszthetnek egybefüggő szöveget, természetesen úgy, hogy minden kérdésre benne legyen a válasz. A dolgozat elvárt terjedelme 6–8 oldal igényes munka, és az értékelésnél a legfőbb kritérium mindig a szövegből való kiindulás („Textbezug”). Versek mellett behatárolt terjedelmű (maximum 800 szó terjedelmű) irodalmi szövegek fordulhatnak elő érettségi feladatként (elbeszélés, drámarészlet, regényrészlet), hiszen a cél mindig egy szöveg adott szempontú elemzése, értelmezése.

Hasonlóképpen fest egy non-fiction szöveg elemzése is.

Mivel a tanulók gimnáziumi tanulmányaik során ilyen szövegekkel is foglalkoznak, nem okoz gondot ezek elemzése. Itt elsősorban az érvelés módszerére vonatkoznak a feladatok: Tézis, antitézis, érvek rendszere, a szövegben foglaltakkal szemben vagy mellett kritikus állásfoglalás.

A tanulók felkészülését jó tankönyvek segítik. „Abi-guide” címmel például remek segédkönyv áll a tanulók rendelkezésére. Ebben fontos információkat kapnak az érettségi vizsga menetéről, praktikus tanácsokat a felkészüléshez, az írásbeli dolgozat helyes felépítéséhez. A könyv felvázolja az elvárt tantárgyi ismereteket, szótárszerűen összegyűjti az irodalomelméleti fogalmakat, ismerteti a fontosabb irodalmi korszakokat, azok jellemző jegyeit. Végül valamennyi előfordulható feladattípushoz magyarázatokkal ellátott mintamegoldásokat közöl.

A német irodalomtanítást magyar részről mindig kritika éri. Hogy lehet az – szól a kérdés –, hogy a gyerek 13 év után sem hallott esetleg *Kleist*-ről, hogy nem olvasott *E. T. A. Hoffmann*t, *Brecht*t, esetleg *Hauptmann*t? Hogyan lehetséges, hogy nem ismerik a világirodalom nagyjainak életrajzi adatait, és ismeretlen szerzők közepes műveit olvassák arra hivatkozva, hogy a tanár megítélése szerint ezeken keresztül jobban megtanulható az irodalmi szöveg működése? A válasz az, hogy az irodalomtanítás célja (ahogyan elvileg nálunk is!) az értő olvasóvá nevelés!

Lehet, hogy egy kvízzjátékban egy német tanuló alulmaradna a gimnáziumban szerzett (illetve nem szerzett) lexikális ismereteivel. De biztosan nem kerül hátrányos helyzetbe, ha egy adott témáról, olvasott műről önálló véleményt kell megfogalmaznia, vagy nem irodalmi szöveget kell értelmeznie.

A lexikont pedig bármikor felcsaphatja, ha adatokra kíváncsi.

Egy tengeralattjáró-katasztrófa politikai földrajza

Az Iskolakultúra látszólag több mint tíz éves hagyományával szakít, amikor az alábbi gazdaságtörténeti-földrajzi-hadtörténeti-geopolitikai cikket közli. Szó sincs azonban tévedésről vagy véletlenről, mint ahogy nem véletlen a hosszúra sikeredett tudományági meghatározás sem. Az alábbi írás azon ritka esetek egyike, amikor egy konkrét probléma kifejtésénél sikerült általában távollévő tudományágak meglévő részismereteit úgy együvé terelni, hogy új összefüggések válnak érthetővé. A történelemtanárok például nagy hasznát vehetik majd.

2000 forró augusztusi napjaiban a világ hírügynökségei lázas sietséggel közölték a hírt: az orosz flotta Kurszk nevű atom-tengeralattjárója, amely augusztus 10. és 13. között lögyakorlaton vett részt a Barents-tengeren, 118 fővel a fedélzetén katasztrófát szenvedett és elsüllyedt. (1) A tragikus baleset, amely ismét rávilágított az orosz fegyveres erők és azon belül a haditengerészet siralmas állapotára, a politikai, katonai tanulságokon túl politika-földrajzi, geostratégiai kérdések egész sorát vetette fel; a katasztrófa helye kapcsolatban áll az egykori Szovjetunió, a mai Oroszország törekvéseivel a Jeges-tengeren. A Kurszk atom-tengeralattjáró katasztrófája annak a nagyhatalmi igénynek a tünete, amellyel Oroszország melegtengeri kijárókhöz igyekszik jutni.

Bekerített szárazföldi hatalom

A valamikori Szovjetunió és a mai Oroszország geopolitikai helyzetét a földrajzi bekerítettség állapota jellemezte és jellemzi. Ez a földrajzi kiterjedését tekintve hatalmas méretű eurázsiai állam, amely a kontinens északi területeit tölti ki, a nyugatiakat kivéve zárt geopolitikai határok között terül el; északon a Jeges-tenger melléktengerei (Barents-, Kara-, Laptyev-, Kelet-Szibériai-, Csukcs-tenger), keleten a Bering- és az Ohotszki-tenger szigetivel elzárt térségei, míg délen a Hingán, a

Jablonovij, a Szaján, az Altáj hegyláncai, majd a végtelen, kietlen kazah sztyeppék és a Kaukázus vonulatai alkotják az ország természetföldrajzi keretét. Nyitott geopolitikai határa, ahol a társadalmi, gazdasági, politikai erők szabadon áramolhatnak, keleten csak az országhatárt is alkotó Amur és mellékfolyói mentén vannak, és ezt olyan jelentős, katonai szempontból is fontos városok jelölik, mint Habarovszk és Vlagyivosztok. Az ország nyitott kapuja Európa államaira néz, ahol nagy síkvidéki területek kisebb államoknak (Észtország, Lettország, Litvánia, Belorusszia, Ukrajna) adnak helyet. Geográfiai szempontból ezért természetes, hogy Oroszország politikai törekvései leginkább Európa felé irányulnak, és ezt a jelenséget csak erősíti, hogy a hatalmas ország társadalmi potenciáljának zöme az Ural-hegységtől nyugatra elhelyezkedő területeken található.

Az orosz nép történetét, az állam fejlődését a földrajzi feltételek határozták meg. A természetföldrajzi viszonyok által nyújtott geográfiai keretet az állam fokozatosan töltötte ki, lépésről lépésre haladva. (2) A huszadik évszázad elejére az orosz állam végképp birtokba vette a Szibérián túli területeket is és ezzel a kontinentális méretű hatalom világpolitikai tényezővé vált. Déli, természetes határai mentén, valamint keleti tengerein a századforduló éveiben összeütkezésbe került az Ázsia déli részein terjeszkedő angol birodalommal, majd Japánnal is.

Az első világháborút követően, amikor az ország kommunista vezetés alá került, a világ vezető hatalmai igyekeztek Oroszországot elszigetelni, és ekkor tudatosult az a jelenség, amely a Szovjetunió figyelmét végleg Európa és a Jeges-tenger felé fordította: a földrajzi bekerítettség. Ez leginkább abban öltött testet, hogy a Szovjetunió természetes határai mentén szovjetellenes államok, kormányok alakultak ki, de ugyanez jellemezte a nagy ország nyugati, nyitott határvidékeit is. (3) A második világháborút követően

ugyan a Szovjetunió határait nyugati irányba kitolta, ám földrajzi bekerítettsége továbbra is megmaradt. Új szövetségeseivel szárazföldi hatalmi tömböt alkotott, ami nagyon megnehezítette Moszkva világuralmi terveinek valóra váltását. Ugyanakkor az orosz vezetésnek azzal a – főleg katonatechnikai – problémával is szembesülnie kellett, hogy világuralmi rivalisa, az Amerikai Egyesült Államok az óceánon túl, más kontinensen helyezkedik el. Mindemellett alapvetően tengeri hatalom, és gazdasági helyzetéből eredően nem fegyveres úton, hanem – béke

idején – csak a nyersanyag- és energiahordozóktól való elszigetelésével sebezhető. Ezért a világhatalmi harc megvívásához a Szovjetuniónak a tengerek felé kellett törekednie, kereskedelmi és hadiflottájával ki kellett jutnia az óceánokra, mert annak segítségével, gyakorta fenyegető, nyomasztó jelenlétével tudott Kelet-Ázsiában, Afrikában és Latin-Amerikában kommunista vagy kommunistabarát kormányokat hata-

lomra juttatni, és e flottákkal tudta béke idején is veszélyeztetni az Egyesült Államok és szövetségesei tengeri – főleg energiahordozó – szállításait. Az országnak önvédelme és világhatalmi céljai megvalósítására ki kellett törnie sok évszázados természetes határaiból, a tengerek felé kellett törekednie, óceáni hatalommá kellett válnia. Ennek volt köszönhető, hogy a második világháborút követő évtizedekben a Gorskov tengernagy vezetése alatt álló orosz hadiflotta

– a világtörténelemben szinte egyedülállóan – rohamos fejlődésen ment át. A második világháború éveiben a szinte csak partvédelemre alkalmas orosz flotta a hatvanas-hetvenes évek fordulóján már a világ élvonalába tartozott és valóban világpolitikai tényezővé vált. (4)

Ám a szovjet-orosz tengeri törekvések útjában szinte leküzdhetetlen katonaföldrajzi és geostratégiai akadályok álltak: nyugati irányban az Atlanti-óceán melléktengereinek szorosai, keleten a Bering- és az Ohotszki-tengereket a Csendes-óceántól elválasztó szigetívek (Aleut-szigetek és a Kuril-szigetek),

északon pedig a Jeges-tenger kedvezőtlen természetföldrajzi viszonyai. A tradicionális orosz törekvések a melegtengerekre (az Atlanti-óceán felé) Európában három irányban öltenek testet. Egyrészt a Fekete-tengerről indulva a Földközi-tengeren át, másrészt Szentpétervártól a Balti- és az Északi-tengeren át, harmadrészt pedig Murmanszk térségéből az Északi-fok megkerülésével, Izland partjai mentén tar-

*Amikor Malinovszkij marsall
1966. április 1-én a délutáni
órákban, a Szovjetunió
Kommunista Pártjának XXIII.
kongresszusán bejelentette, hogy
néhány nappal azelőtt szovjet
atom-tengeralattjárókból álló
kötélék került meg – végig víz
alatt hajózva – a Földet, a világ
közvéleménye előtt
nyilvánvalóvá vált: a
hidegháborús szembenállás a
földgolyó minden pontjára
kiterjed. Ettől az időtől kezdve az
Amerikai Egyesült Államok és
néhány NATO-szövetséges,
valamint a Szovjetunió atom-
tengeralattjárói folyamatosan
járőröztek a világ tengerein, és
ez alól nem volt kivétel az Északi-
sarkvidék sem, amelynek
térségéből a szembenálló
hatalmak tengeralattjárói
bármikor csapást mérhettek
egymás területeire.*

tanak az Atlanti-óceánhoz. A déli irányú törekvéseket azonban olyan tengerszorosok zárják el, mint a Boszporusz, a Dardanellák, valamint Gibraltár, amelyek a hidegháború évtizedeiben, csakúgy, mint napjainkban, a másik világhatalom szövetségeseinek (NATO) kezében voltak. Ugyanez mondható el a Balti-tengeren áthaladó irányról is, amely legegyszerűbben a Skagerrak, a Kattegat, valamint az Öresund területén zárható el. Katonaföldrajzi szempontból a kevésbé problémás irány – látszólag – a Norvég-tengeren keresztül vezet. Am a hidegháború évtizedeiben az Amerikai Egyesült Államok és a NATO gondoskodott arról, hogy ezt is elzárja. E célt részben a Grönlandon telepített támaszpontokkal, részben pedig Izland és Norvégia NATO-ba való felvételével valószínűsítették meg. Némileg más a helyzet keleten, ahol a Csendes-óceán két melléktengerét (Ohotszki- és Bering-tenger) sziget-ívek választják el az óceántól. Az Aleut-szigetek hosszú íve több ezer kilométeres katonaföldrajzi zárként húzódik Alaszkától Kamcsatka partjai felé, és utolsó csoportja, a Parancsnok-szigetek (Bering-sziget, Mednij-sziget) már orosz terület. A Kuril-szigetek Kamcsatka és Hokkaido között húzódó sora, amely ma orosz birtok, az ellenfél kezében szintén jó fegyver lenne Oroszország teljes elzárására a Csendes-óceántól. Vagyis keleten a sziget-ívek alkotta katonaföldrajzi zárok elég hézagosságok, ám ezt sem az egykori Szovjetunió, sem a mai Oroszország nem tudta kellően kiaknázni, aminek földrajzi okait a következőkben kell keresnünk. A Bering- és az Ohotszki-tenger partjain kevés a jelentős kikötő, a nagy ország természetföldrajzi viszonyai (a szibériai folyók iránya) elsősorban a Jeges-tenger felé tartó közlekedést segítik, nem utolsósorban pedig mind az Ohotszki-, mind pedig a Bering-tenger az év jelentős részében a jégviszonyok miatt nehezen hajózható. (5)

Oroszország tengerektől való elzárását és így az állam világhatalmi törekvéseinek akadályozását a természetföldrajzi viszonyok is segítették. Nyilván tudták, ismerték ezt a moszkvai vezetők is, akik a kitö-

rés lehetőségét a bizonytalan, katonai eszközökkel bármikor elzárható európai irányok mellett a Jeges-tengeren át is próbálták valóra váltani.

Az Arktisz felértékelődése

A hidegháború évtizedeiben a Jeges-tenger óceáni méretű medencéje egyre nagyobb jelentőségre tett szert, aminek egy-szerre voltak katonai és gazdaság-, valamint közlekedés-földrajzi okai is. Amikor az Amerikai Egyesült Államok Nautilus nevű atom-tengeralattjárója 1958. augusztus 1. és 5. között áthajózott az Északi-sarkvidék jégtakarója alatt, majd pedig a Skate tengeralattjárója végrehajtotta az első felemelkedést az Északi-sarkon (1959. március 17.), nyilvánvalóvá vált, hogy az Arktisz térsége hamarosan a nemzetközi szembenállás fontos színtere lesz. A hatvanas évek közepére a Jeges-tengeren, a Csendes-óceán ázsiai partjai mentén, valamint a Földközi-tengeren működő amerikai csapásmérő tengeralattjárók – nukleáris robbanófejjel ellátott – rakétái a Szovjetunió és európai szövetségesei minden egyes földrajzi pontját elérhették (6) és ebben a tekintetben az Arktisz térségének kiemelt szerep jutott.

A szovjet-orosz válaszcímre sem kellett sokáig várni, hiszen a tengeralattjárók fejlesztése ott is rohamos léptekkel haladt. Amikor *Malinovszkij* marsall 1966. április 1-én a délutáni órákban, a Szovjetunió Kommunista Pártjának XXIII. kongresszusán bejelentette, hogy néhány nappal azelőtt szovjet atom-tengeralattjárókból álló kötelék került meg – végig víz alatt hajózva – a Földet (7), a világ közvéleménye előtt nyilvánvalóvá vált: a hidegháborús szembenállás a földgolyó minden pontjára kiterjed. Malinovszkij ebben a beszédében tudatta a világgal, de legfőképpen Moszkva fő riválisával azt is, hogy a szovjet tengeralattjáró flotta egyaránt képes szárazföldi és tengeri célpontok pusztítására, valamint stratégiai feladatok megoldására. Ettől az időtől kezdve az Amerikai Egyesült Államok és néhány NATO-szövetségese, valamint a Szovjetunió atom-

tengeralattjárói folyamatosan járőröztek a világ tengerein, és ez alól nem volt kivétel az Északi-sarkvidék sem, amelynek térségéből a szembenálló hatalmak tengeralattjárói bármikor csapást mérhettek egymás területeire. Az Arktisz óceáni medencéje rövid idő alatt a hidegháborús konfrontáció legfontosabbik övezete lett, amit a kor szak egyik szakirója így fogalmazott meg; „...Az Északi-Jeges-tenger és az azt körülvevő szárazföld az Egyesült Államok számára új hadászati határvonalat jelent. A befagyott sarkvidéki tenger ma már nem akadályozza a hajózást: az atommeghajtású tengeralattjárók közlekedhetnek a jég alatt is, egy-egy jégfelszint megszakító „távon”, hasadékon vagy léken pedig a felszínre bukkanhatnak és onnan indíthatják rakétaikat. A nagy hatótávolságú bombázók átrepülhetnek a sarkot. A legközvetlenebb légi rakétaút az Egyesült Államokhoz: az Atlanti-óceán északi részén, az Északi-sarkon, Alaszkán és Grönlandon át vezet...” (8)

A haditechnika tökéletesedésével – katonaföldrajzi szempontból – a Jeges-tenger zárt geopolitikai határvidéke összezsugorodott. Ezzel kapcsolatos a közlekedési technika – elsősorban a repülőeszközök – rohamos fejlődése is, amely szintén a sarkvidék felértékelődését eredményezte. A huszadik évszázad elején az Északi-sarkvidéken végrehajtott léghajós utazások már előre jelezték, hogy Amerika és Eurázsia között a légi forgalom jövőbeli súlypontja az Arktiszon nyugszik. (9) A kor szakemberei úgy vélték, hogy nemcsak a rövidebb útvonal szól a sarkvidéket átszelő, rendszeres repülő- és léghajójáratok mellett, hanem a természetföldrajzi viszonyok is. A kortárs szakírók egyike, *Kalmár Gusztáv* ezt 1940-ben így fogalmazta meg; „...Általában véve a Föld bármely vidékén lehet légi közlekedést folytatni, csak az akadályok természete más és más tájan-kint. A sarkvidékeken uralkodó hideg egyáltalán nem teszi lehetetlenné a légi közlekedést, amint ezt ismételt sarki légi utak már bebizonyították. Az uralkodó nagy hideg kisebb akadály, mint a gyakori köd és a gépekre rakódó hó és jég. Elő-

nyös, hogy a sarkvidékeken nincsenek zivatarok és ritka a hirtelen szélváltás, örvénylő le-vegőmozgás...” (10) A második világháború után a sarkvidék fölötti, rendszeres repülőjáratok megint az Arktisz felértékelődését eredményezték és ez hatott a politikai gondolkodásra is. Napjaink egyik magyar történésze, *Fischer Ferenc* hívta fel a közelmúltban a magyar tudományos közélet figyelmét arra, hogy ma a világ Európa-centrikus felfogását – éppen a fent leírt folyamatok hatására – egy Arktisz-középpontú megközelítés váltja fel. (11)

Ám az Arktisz felértékelődésében az eddig leírt – főleg technika- és haditechnika-történeti – folyamatok mellett fontosak azok a gazdaságföldrajzi, katonai és utazástörténeti események is, amelyek Moszkva szemében – és emiatt az USA és a NATO szempontjából is – igencsak megnövelték a Jeges-tenger értékét.

Gazdasági és katonai érdek

A mindenkori szovjet és orosz vezetés szempontjából a Jeges-tenger térsége a hidegháború évtizedeiben egyszerre jelentette a katonai szembenállás új lehetőségeket nyújtó, sajátos természeti körülményekkel bíró térségét és egyben azt a közvetítő területet, amely a szibériai és a Szibérián túli területeket összekapcsolta az ország társadalmi és gazdasági központi térségével (az Uraltól nyugatra elterülő vidékekkel). A Szovjetunió gazdasági és katonai érdekei az Arktiszon szorosan összefonódtak, és ennek megvoltak a sajátos földrajzi okai.

Ezek közül mindenekelőtt a Szovjetunió és a mai Oroszország Uraltól keletre fekvő területein lévő nagy folyók haladási irányát kell kiemelnünk. Az Ob, a Jenyiszej, a Léna, a Jana, az Indigirka, a Kolima fő irányát tekintve délről tart észak felé, és egyben meghatározza a legkedvezőbb közlekedési irányt is. A szélsőséges időjárási viszonyok ellenére e folyók – kellő gazdasági fejlesztés mellett – hatalmas potenciált jelentenek, hiszen dél-észak irányban, szinte szó szerint, végighömpölyögnek a hatalmas ország déli határvidékeitől a Jeges-tengerig. Ennél jobb természet-

földrajzi feltétel kevés van a világon. Tudta ezt a moszkvai vezetés is, és amikor évtizedeken át hatalmas forrásokat ölt bele a szibériai térségek fejlesztésébe, ezt is figyelembe vette.

1917 után a szovjet-orosz politikai vezetés óriási energiát fordított az Uralon túl elterülő térségek közlekedéshálózatának fejlesztésére. Ennek ellenére – a gazdasági élet szempontjából kulcsfontosságú – vasúthálózat kiépítése jelentős térbeli különbségeket mutatott, amennyiben a hetvenes évek végéig csak az északi szélesség 55°-ig hálózta be vasútvonal a Szovjetunió keleti területeit. Ettől északra alig volt vasútvonal és így a Szibériában létesített gazdasági, ipari központok – közlekedés szempontjából – a nagy, északi irányú folyamokra támaszkodtak. (12) A folyamok torkolatait, valamint Murmanszkot az úgynevezett Északi-tengeri út kötötte össze, amely a Csukcs-félszigettől a Kola-félszigetig húzódó, a szélsőséges időjárási viszonyok miatt igen nehezen járható hajóutat jelentette. Ennek működtetése hatalmas jégtörőflottát igényelt, hiszen az év zömében jéggel borított térségekben csak az általa biztosított konvojok tudtak itt haladni. A szovjet kormány nagy figyelmet fordított a jégtörőflotta kiépítésére, amelynek jelentős részét atomhajtású hajóegységek tették ki. Ezek alkalmazásával a hajózási idény ugyan meghosszabbodott, de még így sem töltötte ki az év teljes egészét. Ezért rá voltak utalva arra, hogy Szibéria belső körzeteiből a folyókon a Jeges-tenger partvidékére szállítsák az árukat és nyersanyagokat, ott felhalmozzák azokat és kedvező hajózási viszonyok esetén továbbítsák.

Ugyanakkor a szibériai ásványkincsek és nyersanyagok olyan mennyiségben álltak rendelkezésre, hogy azok minél teljesebb felhasználása elsődrendű stratégiai érdeknek jelentett, és így azok elszállítása az iparilag fejlettebb körzetekbe kevésbé gazdaságos módon is szükséges volt. E kényszerből pedig egészen megdöbbentő elképzelések születtek. A hatvanas években például komolyan foglalkoztak – nemcsak a Szovjetunióban – azzal, hogy az energiahordozókat (főleg a kőolajat) hatalmas te-

herszállító tengeralattjárókkal továbbítsák a Jeges-tenger összefüggő jégtakarója alatt. (13) Ezekben az években az Északkeleti-, valamint az Észak-nyugati átjáró rendszeres használata mind a Szovjetunióban, mind az Amerikai Egyesült Államokban a gazdasági és katonai vezetés figyelmének középpontjába került. Az Észak-Amerika sarki övezeteiben feltárt kőolajlelőhelyek sora (14), a Szibéria térségeiben nagy energiával megkezdett kőolaj- és földgáztermelés nyilván túllépett a gazdaság keretein és stratégiai kérdéssé vált. Amikor a Manhattan amerikai jégtörő-tartályhajó 1969 késő nyarán áthajózott az Észak-nyugati átjárón, nyilvánvalóvá vált, hogy a Beaufort-tengeren és az Erzsébet királynő-szigeteken talált kőolajtelepek hajózás útján is kiaknázhatók. Ehhez hasonló jelentőségű esemény a Szovjetunióban is megtörtént; 1977. augusztus 17-én a szovjet Arktyika atomjégtörő elérte az Északi-sarkot. E két hajóút legfontosabb katonaföldrajzi eredménye minden bizonnyal az volt, hogy bebizonyította; a Jeges-tenger térsége nemcsak a pusztán katonai szembenállás tere, hanem a gazdasági küzdelemé is. Mindkét nagyhatalom demonstrálta, hogy – ugyan igen nagy anyagi ráfordítással, de – képes gazdaságilag is hasznosítani e térséget, ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a stratégiai fontosságú nyersanyagok és energiahordozók itteni szállítási útvonalaira bármikor képesek nukleáris csapást mérni. Így vált a Jeges-tenger térsége ütközőzónává, aminek azonban voltak tudományos eredményei is. Az Arktisz felértékelődésével annak megismerése, földrajzi feltárása is stratégiai kérdés lett, és elsősorban ennek köszönhetjük, hogy a két nagyhatalom egymással versengve folytatott ott kutatásokat.

Szovjet-orosz sarkutazók

1917 után a szovjet-orosz kormány is bekapcsolódott az akkor még részben ismeretlen Északi-sarkvidék feltárásába. Az Arktiszban folytatott orosz kutatások egyszerre szolgáltak gazdasági, katonai és po-

litikai érdekeket, amennyiben előkészíteték az Északi-tengeri út rendszeres működtetését és segítették a Jeges-tenger és partvidékeinek katonai birtokbavételét. Az orosz kutatások rohamléptekkel haladtak és ennek egyik, nemzetközileg is figyelmet érdemlő eseménye volt az *Umberto Nobile* vezette szerencsétlenül járt léghajós expedíció megmentése. E műveletben a Kraszín jégtörő mellett részt vett a Szedov és a Maligin jégtörő-gőzös is, amelyek tevékenységét külön kormánybizottság hangozta össze. Az Italia (15) túlélőinek megmentésén túl a vállalkozásnak volt még egy, akkoriban viszonylag csekély figyelmet keltő eredménye is: a Kraszín a Spitzbergáktól északra, át a jégen, az északi szélesség 81°47'-ig jutott el és „...ezzel megdöntötte a maguk erejéből haladó hajók magassági rekordját...” (16)

A két világháború közötti évtizedekben fejeződik be a szovjet Arktikum földrajzi felfedezése; orosz expedíciók járják be a Kara-tengert, jelentős előrelépéseket tesznek a Novaja Zemlja és a Szevernaja Zemlja feltárásában, 1932-ben pedig a Szibirjakov jégtörő Arhangelszkből indulva – a Szevernaja Zemlját északról megkerülve – végighajózott az Észak-keleti átjárón és ezzel bizonyította, hogy az egyetlen idény alatt is leküzdhető. (17) Közben megtörtént a katonaföldrajzi szempontból fontos szigetek birtokbavétele is. A polgárháború bizonytalan külpolitikai viszonyai közepette angol-kanadai foka- és bálnavadások pró-

báltak meg telepeket létesíteni a Bering-szoros Csukcs-tenger felőli bejáratánál fekvő Vrangel-szigeten, ahol orosz utazók már 1911-ben kitűzték hazájuk zászlaját. 1924-ben a szovjet kormány Vlagyivosztokból ágyúnaszádot küldött a szigetre – a Vörös Októbert –, amely ismét orosz birtokba vette a stratégiai fontosságú szigetet, két év múlva pedig szovjet telepések első csoportja szállt partra ott. Ekkor került orosz fennhatóság alá a Vrangel-sziget mel-

letti, szintén a Bering-szoros hossz tengelyében fekvő Herald-sziget is, és ezzel összhangban a szovjet kormány a Jeges-tengeren levő szektora határát a nyugati hosszúság 168°49'30"-ig tolta ki (1926. április 10.). (18)

Hasonló események játszódtak le a Ferenc József-föld szigetein is. E szigetcsoportot az 1872–1874. évi Osztrák-Magyar Északi-sarki Expedíció fedezte fel és vette az Osztrák-Magyar Monarchia birtokába. Jóllehet a szigetek formálisan az első világháborút lezáró békekötés után osztrák tulajdonban maradtak, valójában a senki földje voltak és a szovjet kormány ezt

Az Észak-Amerika sarki övezeteiben feltárt kőolajlelőhelyek sora, a Szibéria térségeiben nagy energiával megkezdett kőolaj- és földgáztermelés nyilván túllépett a gazdaság keretein és stratégiai kérdéssé vált. Amikor a Manhattan amerikai jégtörő-tartályhajó 1969 késő nyarán áthajózott az Észak-nyugati átjárón, nyilvánvalóvá vált, hogy a Beaufort-tengeren és az Erzsébet királynő-szigeteken talált kőolajtelepek hajózás útján is kiaknázhatók. Ehhez hasonló jelentőségű esemény a Szovjetunióban is megtörtént: 1977. augusztus 17-én a szovjet Arktyika atomjégtörő elérte az Észak-sarkot. E két hajóút legfontosabb katonaföldrajzi eredménye minden bizonnyal az volt, hogy bebizonyította: a Jeges-tenger térsége nemcsak a pusztán katonai szembenállás tere, hanem a gazdasági küzdelemé is.

ki is használta. 1921-ben rádióállomást létesítettek, 1926-tól pedig saját felségterületnek nyilvánították. Ezzel egy időben a Spitzbergák Norvégia részévé váltak (1920–1925), – a szigetek fölötti norvég szuverenitás még napjainkban is korlátozott – és így létrejöttek az ottani szovjet-orosz terjeszkedés feltételei. (19) Ekkoriban az Arktisz irányában megmutatkozó nemzetközi érdeklődés oka a rohamosan

fejődő repüléstechnika volt, hiszen már ekkor felmerült az Északi-sarkvidék feletti rendszeres repülőjáratok lehetősége. (20) E versenyből pedig a Szovjetunió sem akart kimaradni. A húszas években hatalmas léghajóflotta építésébe kezdtek, amelyet egy ideig a már említett olasz léghajómérnök és utazó, Umberto Nobile is irányított. A gigantikus terv végül csak részben valósult meg, aminek egyik oka a gazdasági, szellemi háttér hiánya, a másik pedig a repülőgépek tökéletesedése volt. Ez utóbbiak sarkvidéki alkalmazásában ismét a Szovjetunió járt élen. A nyilván propagandacélokat is szolgáló szovjet-orosz sarkrepülések, a Szovjetunió nagyságának hirdetésén túl, bizonyították az Arktisz fölötti rendszeres repülőjáratok megvalósíthatóságát, és lehetett egy, a jövőbe mutató katonai tanulságuk is: a sarkvidék fölött átrepülve a légierők bármikor elérhetik a szemben fekvő nagyhatalom területeit. Nobile 1926. évi első léghajós expedíciója technikailag még csak arra volt képes, hogy a Spitzbergákról indulva Alaszkáig jusson el. A harmincas évek szovjet-orosz repülőexpedíciói ennél már jóval nagyobb távolságokat is meg tudtak tenni. 1936-ban szovjet-orosz repülők a Ferenc József-földről indulva expedíciót szállítottak az Északi-sarkra. 1937-ben *Cskalov* és társai Moszkvából indulva átrepültek az Északi-sark fölött és az Amerikai Egyesült Államok Portland városa mellett szálltak le (a Columbia-folyó torkolatvidékén). (21)

A harmincas évek közepétől egyre gyakoribbak lettek az orosz kutatóutak az Északi-sarkvidéken. A különböző sodródó állomások (úgy az úszó jégre telepített kutatócsoportok, mint a jégbe befagyott hajók) rendszeres mérései nyomán az ötvenes-hatvanas évek fordulójára az emberiség egyre tisztább képet nyert az Arktiszról. (22) A rendszeres mélységmérések, meteorológiai és hidrográfiai megfigyelések tisztázták, hogy a sarki medencében sem nagyobb sziget, sem belső kontinens nincs, hanem ezek helyett a Jeges-tenger medencéjét Grönland és az Új-Szibériai-szigetek között egy tenger alatti hátság – a Lomonoszov-hátság – osztja nagyjából két

egyenlő részre: Amerázsiiai-nagymedencére (a Lomonoszov-hátság, Azsia és Amerika partjai közötti térségre), valamint az Eurázsiai-nagymedencére (a Lomonoszov-hátság, Eurázsia és Grönland északi partjai közötti térségre). Ekkoriban tisztázták a tenger áramlási viszonyait, geológiai történetét, írták le a víztömegek fizikai sajátosságait. Jóllehet az Északi-sarkvidék természettudományos megismerésében még ma is igen sok a teendőnk, ennek ellenére elmondhatjuk, az ember a hidegháború első két évtizedében bő ismeretanyagot halmozott fel e vidékről.

A Jeges-tenger térségében gazdasági, hatalmi, katonai törekvések kapcsolódnak egybe, amelynek elsődleges okai az egykori Szovjetunió és a mai Oroszország földrajzi viszonyaiból erednek. A Kurszk atom-tengeralattjáró tragikus balesete csak kísérő jelensége e geopolitikai, geostratégiai folyamatnak. A melegvízű tengerektől elzárt Oroszország elemi érdeke – csakúgy, mint a Szovjetunióé volt –, hogy valamilyen módon kitörjön a földrajzi bekerítettség állapotából. Ennek egyik eszköze a nagy hadiflotta fenntartása, a csapásmérő tengeralattjárók állandó járőröztetése a világ tengerein. Ebből a szempontból a moszkvai vezetésnek valószínűleg kedvezett az Arktisz felértékelődése, hiszen e barátságtalan térségből bármikor fenyegethette riválisát. Am a haditengerészeti kötelek fenntartásának – a Jeges-tengeren – védelmi céljai is voltak: az orosz partok mentén haladó fontos hajózárat oltalmazása, amellyel az orosz flotta egyben az ország Szibériában található stratégiai potenciálját is védte, hiszen e hajóút nélkül az sem ért semmit.

Ennek ellenére mégsem mondhatjuk azt, hogy a szovjet-orosz törekvések az Arktiszon csakis nagyhatalmi célokat szolgáltak. Sokkal inkább úgy kell fogalmaznunk, hogy a nagyhatalmi célkitűzések megvalósítása mellett a tudományos megismerés terén is eredménnyel jártak, a Föld utolsó fehér foltjai az Arktisz térségére is kiterjedő politikai, katonai szembenállás eredményeként tűntek el. A Kurszk és a hozzá hasonló tengeralattjárók útjai

feltételezték – de nagyban segítették is – a Jeges-tenger medencéjének megismerését. E katonai, hatalmi érdekekkel szorosan összefonódó tudománytörténeti folyamat tragikus állomása az orosz tengerészek balesete, amely a folyamatot megállítani nyilván nem tudja. Az orosz érdekek a melegtengerekre való kijutásra továbbra is megmaradnak, a megkisebbedett birodalom továbbra is a földrajzi bekerítettség állapotában van, a szibériai folyók még mindig északra tartanak, a Jeges-tenger túlsó partján pedig továbbra is ott van a nagy rivális és annak szövetségesei. A Kurszk balesetével az immár évszázados geopolitikai kényszerítő erők nem szűntek meg, csak a katasztrófa miatt most kerültek a figyelem középpontjába.

Jegyzet

- (1) VIDA László: *Orosz tengeralattjáró-katasztrófa. Hallgat a mély*. Heti Világgazdaság, 2000. augusztus 26. 37–39. old.
- (2) OBST, Erich: *Die geopolitischen Leitlinien des Europäischen Russlands*. In: HAUSHOFER, Karl – OBST, Erich – LAUTENSACH, Hermann – MAULL, Otto: *Bausteine zur Geopolitik*. Kurt Vowinkel Verlag, Berlin – Grunewald, 1928. 81–105. old., uő.: *Das Raumschicksal des russischen Volkes*. In: HAUSHOFER – OBST – LAUTENSACH – MAULL: i. m. 201–256. old.
- (3) RADÓ Sándor: *Atlas für Politik, Wirtschaft, Arbeiterbewegung*. Verlag für Literatur und Politik, Wien – Berlin, 1930. 90–101. old.
- (4) PIRITYI Sándor: *Óceánok, flották*. Zrínyi Kiadó, Bp, 1973. ROHWER, Jürgen: *Die Sowjetunion wird eine Seemacht*. In: POTTER, Elmar B. – NIMITZ, Chester W. (szerk.): *Seemacht. Eine Seekriegsgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart*. Bernard & Graefe Verlag für Wehrwesen, München, 1974. 1016–1043. old. BÉKÉSI Zsolt: *Óceánok, tengerek, haditengerészet*. Nemzetközi Szemle 1972/12. sz. 88–94. old.
- (5) HALTENBERGER Mihály: *Tengerészeti földrajz*. Műszaki Könyvkiadó, Bp, 1965. 112. old.
- (6) ROHWER, Jürgen: *Von der „massiven Vergeltung“ zur „abgestuften Abschreckung“*. In: POTTER – NIMITZ: i. m. 977–981. old.

- (7) *Magyar Távirati Iroda Világpolitikai Dokumentáció*. 1966. április, 147. old.
- (8) BALDWIN, Hanson W.: *A hónap hadászata*. Kossuth Kiadó, Bp, 1970. 149–150. old.
- (9) HOUBEN, Heinrich A.: *Az Északi sark felfedezése*. Athenaeum, Bp, é. n. TILGENKAMP, Erich: *Schwimmen über Nacht und Eis*. Verlag Neues Leben, Berlin, 1957. NAGY MIKLÓS Mihály: *Sarkkutató és léghajózás*. A Földrajz Tanítása, 1996/5. sz. 20–25. old.
- (10) KALMÁR Gusztáv: *Közlekedés és hírszolgálat*. Magyar Szemle Társaság, Bp, 1940. 51. old.
- (11) FISCHER Ferenc: *A poláris-arktikus vetületű (stratégiai) világtérkép kiformalódása a XX. század elejétől a karibi rakétaválságig*. In: PAP Norbert – TÓTH József: *Változó világ, átalakuló politikai földrajz*. Janus Pannonius Tudományegyetem TTK Földrajzi Intézet, Pécs, 1999. 35–44. old.
- (12) SZÉKELY András – ANTAL Zoltán: *Szovjetunió*. Gondolat Kiadó, Bp, 1978–1980. 2. kötet, 414–445. old.
- (13) RÁDAI Ödön: *A jövő teherhajói: a tengeralattjárók? Élet és Tudomány*, 1966/51. sz. 2415–2419. old.
- (14) KECSKÉS Tibor: *Kőolajleőhelyek Észak-Amerika sarki övezetében*. Természet Világa, 1979/1. sz. 30–32. old.
- (15) Az expedíció – az Italia léghajó fedélzetén – akart poláris kutatásokat végezni, de 1928. május 25-én a Spitzbergától északra lezuhant. Az expedíció életben maradtainak megmentésében hat ország vett részt, és ezek közül legnagyobb sikert kétségtelenül a Szovjetunió ért el. A Nobile-vállalkozás előzményéről és történetéről lásd: NOBILE, Umberto: *A pólus, életem kalandja*. Gondolat, Bp, 1982. 33–193. old. NAGY MIKLÓS Mihály: *Amundsen és Nobile*. Természet Világa, 1996/12. sz. 572–574. old.
- (16) LAKTYIONOV, A. F.: *Az Északi-sark meghódítása*. Táncsics Könyvkiadó Vállalat, Bp, 1960. 202. old.
- (17) MAGIDOVICS, I. P.: *A földrajzi felfedezések története*. Gondolat, Bp, 1961. 737–739. old.
- (18) MAGIDOVICS, I. P.: i. m. 728–731. old.
- (19) MAGIDOVICS, I. P.: i. m. 731–732. oldal, valamint RIGGERT, Ernst: *Die Sowjets in der Arktis, Wehrkunde*. 1966/12. sz. 638–643. old.
- (20) BASCHIN, Otto: *Berichterstattung aus der Arktis*. Zeitschrift für Geopolitik 1929/8. sz. 510–517. old.
- (21) LAKTYIONOV: *Az Északi-sark meghódítása*. 208–227. old.
- (22) GORDIJENKO, P. A. – LAKTYIONOV, A. F.: *Die wichtigsten Ergebnisse der jüngsten ozeanographischen Forschungen im Nordpolarbecken*. Petermanns Geographische Mitteilungen 1961/1. sz. 71–78. old.

Nagy Miklós Mihály

A fiumei Tengerészeti Akadémia

A magyar tengerészképzés első 150 éve Fiuméhez kötődik. A város 1776-ben került a magyar korona fennhatósága alá, és hosszabb-rövidebb megszakításokkal az első világháború végéig magyar kikötő maradt. Kormányaink sok gondot fordítottak egyetlen tengeri kijáratunk, a fiumei kikötő és ezzel együtt a város folyamatos fejlesztésére. Emellett – adriai jelenlétünk erősítése végett – igyekeztek megteremteni a magyar tengerészetet, ami nem kis feladat volt ebben az olasz kultúrájú, de majdnem felerészben szlávok (horvátok és szlovének) által lakott városban.

A Mária Terézia által Triesztben alapított tengerészeti tanfolyam 1774-ben települt át Fiumébe teljes felszerelésével. Ez az intézmény alapozta meg a magyar tengerészképzést, amely több mint száz évvel később élte virágkorát. Közben azonban 1785-ben az iskola ismét visszatelepült Triesztbe, és közel negyven évig nem található nyoma a fiumei tengerészeti oktatásnak. 1822-ben a fiumei gimnázium mellett megkezdte működését egy tengerészeti tanfolyam, amely 1841-ben önállósozott. Az iskola tannyelve – mint korábban a tengerészeti tanfolyamé is – olasz volt, a növendékek között alig találunk magyarhonost. 1848-ban a város, és vele együtt az iskola is, horvát kézre került. A tengerészképzést horvát szellemben átalakították. A fiumei tengerészeti iskolában a többi tengeremelléki horvát tengerészeti iskola tanterve szerint oktattak, a tannyelv is horvát lett. A fiumeiek azonban nem tűrték el, hogy városukat megfosztották az olasz nyelvű tengerészeti képzéstől, ezért 1852-ben olasz tannyelvű tengerészeti magániskolát alapítottak. Ez az iskola nem követelte meg az olasz nyelv előzetes ismeretét, a felvételhez elég volt a német vagy a horvát nyelvtudás is, ami a tanítás során – az első hónapokban mindenképpen – segéd-tannyelvek használatát feltételezi. Az olasz mellett német, angol, francia és horvát nyelvet is tanítottak. A magyar tengerész-tanulók (1867-ben már tizenhárman) is inkább ezt az intézményt látogatták, hiszen a horvát iskolában kizárólag horvátul folyt a

tanítás, még az óráközi szünetekben és az egymásközi beszélgetések során is tilos volt a növendékeknek más nyelven megszólalniuk.

Magyarországnak a kiegyezés után nyílt lehetősége önálló tengeri kereskedelem kialakítására, a magyar tengerészet megteremtésére. Ez nyelvészeti szempontból is érdekes feladatot jelentett, hiszen a magyar tengerészeti szaknyelv létrehozásán kívül magyar, vagy legalább magyar érzelmű, több nyelvet beszélő tengerésztiszt-képzést is szükségessé tett. Egy magyar tengerésztisztnek ismernie kellett a magyart mint az állam hivatalos nyelvét, ami a magyar tengerészetben is egyre nagyobb szerepet kapott, a németet mint a Monarchia legfontosabb nyelvét, az olaszt, amely a Földközi-tenger térségének kereskedelmi és hajózási nyelve volt, a franciát, valamint a hajózásban egyre fontosabbá váló angolt. Ahhoz, hogy a legénységgel is szót tudjon érteni, beszélnie kellett még horvátul, illetve azon a tengeremelléki olasz-szláv keveréknnyelven, amely a helyi matrózok többségének vernakuláris nyelve volt. (A tengeremelléki nyelvet beszélők a belső horvátot egyáltalán nem, az olaszt nagyon kis mértékben értették.)

1870-ben Fiumében megszűnt a horvát fennhatóság, a városban magyar provizóriumot vezettek be. A két tengerészeti iskolát ekkor egyesítették Királyi Tengerészeti Főtanoda (Regia Scuola Nautica Principale) néven. Az új iskola tannyelve az olasz lett, a horvátot választható nyelvként

tanították. Az angol óraszámát megnövelték, és – feltehetően nem kötelező jelleggel – bevezették a magyar nyelvet is. Az iskolának ekkor már szép számmal voltak magyar anyanyelvű tanulói. Az 1881/82. tanévben az intézményt átszervezték, aminek leglényegesebb eleme a képzési idő három évre emelése volt. A tannyelvet és a tanított idegen nyelveket az átszervezés nem érintette.

Igazán nagy változásokat az 1894-es év hozott, amikor az iskolát teljesen átalakították. Ekkor kapta a Magyar Királyi Tengerészeti Akadémia (Regia Ungarica Accademia Nautica) nevet. Az átszervezést az indokolta, hogy a tengeri kereskedelemben egyre nagyobb szerepet kaptak a nagy méretű gőzhajók, amelyek vezetése új ismereteket igényelt. Az olasz tannyelv ekkor is megmaradt, hiszen a magyar kereskedelmi tengerészet és a tengeri kereskedelem üzleti nyelve ekkor még kizárólag az olasz volt. E tannyelv mellett szólt továbbá az olasz anyanyelvű fiúgyerekekre való jóakaró tekintet is, mert a magyar nyelvű oktatással elzárták volna őket az intézet látogatásától. A tanulók nagy része viszont magyarországi iskolából jött, ezért az első félév lényegében előkészítő félév volt, amikor is elsősorban az olasz tannyelvet tanították. Az idegen nyelvek közül a rendes tantárgyak között a magyar és az angol található. Rendkívüli tárgyként németet és horvátot lehetett tanulni. A francia ekkor már nem szerepelt a kínálatban. A felvételit olasz vagy magyar nyelven lehetett letenni. Az akadémia értesítőit kezdettől fogva két nyelven adták ki, a bizonyítványok is magyar-olasz nyelvűek voltak.

Az 1903/1904. tanév már az iskola számára készült modern épületben kezdődhetett meg. Ekkor nyílt lehetőség előkészítő osztály nyitására is, amit elsősorban az intézet kétnyelvűvé válása tett szükségessé. A közismereti tantárgyak esetében ugyanis áttértek a magyar tannyelvre, míg a szaktárgyakat továbbra is olaszul tanították. Az előkészítő évnél tehát elsősorban az volt a feladata, hogy a különböző anyanyelvű tanulókat mindkét tannyelvből a tényleges tanulmányok folytatásához

szükséges szintre hozza. Ennek megfelelően a magyar és az olasz nyelvet külön tanították a magyaroknak és az olaszoknak. A magyarok az olaszt heti 8 órában, a magyarart heti három órában tanulták, az olaszok fordítva. Egymás nyelvének kölcsönös megismerését nagymértékben segítette az internátusi együttlét is. 1894-től 1918-ig az akadémia tanulóinak 66 százaléka volt magyar, 25 százaléka olasz, közel 6 százaléka horvát és 1 százaléka német anyanyelvű.

A háború nagy változásokat hozott az iskola életében. Több tanárt és diákot is behívtak katonának. A háború után az Akadémia olasz irányítás alá került, a tannyelv ismét kizárólagosan olasz lett. A legtöbb magyar diák ekkor elhagyta az intézetet. Később az olasz-magyar kereskedelmi egyezmény lehetővé tette, hogy az 1938–41 közötti években az iskolát magyar diákok is látogassák, de nem sok ilyenről tudunk.

A magyar tengerészeti szaknyelv megteremtése nehézkes és lassú folyamat volt. Az Akadémián kezdetben olasz, esetleg német nyelvű tankönyveket használtak. Az első olasz-magyar kétnyelvű hajógéptan tankönyv (*Pizzetti Rókus*: „A hajógéptan elemei”) 1903-ban jelent meg. Tisztán magyar nyelvű tankönyvet először 1911-ben adtak ki, egy olasz nyelvű tankönyv fordításaként, illetve átdolgozásaként (*Edoardo Mazelle*: „Légtűnttan és tengerrajz”, *Hankó Márton* fordításában és átdolgozásában). Olyan tankönyvre, amely eredetileg is magyar nyelven készült, 1914-ig kellett várni (*Pavlicsek Rezső*: „Kalauszhajózástan”). Az olasz nyelvet azonban 1918-ig nem sikerült nélkülözni a magyar tengerészeti szakoktatásban, néhány szaktárgy tannyelve mindvégig olasz maradt.

Horváth József, aki maga is hajóskapitány – igaz, folyami és nem tengerész –, évek óta részt vesz a magyar hajósok gyakorlati képzésében. Munkája során fogant meg benne a gondolat, hogy megírja a magyar hajós- és tengerészképzés történetét. Az első kötet („A „Nautica”. A fiúgyerekek M. kir. állami Tengerészeti Akadémia története”), amely tengerészképzésünk első más-

fél évszázadát dolgozza fel, hosszú évek kutatómunkájának eredménye. A fényképekkel és korabeli dokumentumokkal gazdagon illusztrált mű minden tekintetben részletes ismertetést ad a fiumei tengerész-képzésről. Az első rész tengerészeti iskolánk történetét ismerteti hiteles dokumentumok alapján, színes, olvasmányos stílusban. A második részben az iskola tanárainak rövid – több esetben fényképpel ellátott – életrajzát találhatjuk. A harmadik rész pedig az egykori növendékek későbbi életútját ismerteti – ugyancsak sok fényképpel. Közülük többen is neves kapitá-

nyokká váltak, öregbítve a magyar tengerészeti hírnevét.

A kötetet nemcsak a hajózás, a tengerészet, a tengerészképzés és az iskolatörténet iránt érdeklődőknek ajánlom, hanem azoknak is, akik szeretnék újabb ismeretekhez jutni a magyarországi modern nyelvoktatásnak, a magyar mint idegen nyelv tanításának és a két tanítási nyelvű oktatásnak a történetével kapcsolatban, hiszen a fiumei Tengerészeti Akadémia ezek egyik bölcsőjének tekinthető.

Pelles Tamás

Szerződés-kötés a tanulókkal

Oktató-nevelő munkám kézzelfogható, mérhető eredménye (átlagok, vizsga- és versenyeredmények) gyakran elmarad a szándék és a befektetett munkamennyiség mögött. Hogy ezt kiküszöböljem, folyamatosan igyekszem bővíteni szakmai tudásomat és módszertani kultúrámat – ahogy pályatársaim közül igen sokan.

A várakozásnak nem megfelelő eredmények oka azonban gyakran – és ezzel ismét nem mondok újat – a diákok tanulási motivációjának hiánya. Úgy gondolom, amit a jutalmazás terén ennek elősegítésére alkalmazni lehet, azt folyamatosan gyakorlom: minden tudás-, akarat- és szorgalommorzsát elismerek és elismertetek szóbeli dicséret, plusz pont, érdemjegy, szaktanári és osztályfőnöki (esetleg igazgatói) dicséret formájában. Mégis úgy érzem, mindez kevés. (Persze van, akit a büntetés motivál – ha szükséges, hát büntetek is, de nehezemre esik.)

Osztályfőnökként ugyanezek a problémák még nagyobb hangsúlyt kapnak. Osztályom az 1999/2000-es tanévben a 11. évfolyamot kezdte, és sokukról tudtam már, milyen pálya iránt érez vonzalmat. Kétségbeejtőnek találtam azonban a pályaelképzések, vágyak, illetve a képességek és szorgalom gyakran elképesztő távolságát. A megfogalmazott vágyak, remények még nem motiválták tanítványaimat eléggé.

Mivel a 11. évfolyam már pontszerző év

a továbbtanulásnál, sürgős cselekvésre, beavatkozásra volt szükség. Így jutottam el a szerződés-kötés gondolatához. Meg szeretném akadályozni, hogy tanítványaim „tejfoggal köbe” harapjanak.

Az embert (ilyen a tanár és a diák is) általában a rövid és hosszú távú céljai mozgatják. Ezeket azonban gyakran nem könnyű összehangolni. Például: jó, ha osztályproblémával töltjük az időt magyar órán, mert a következő órára nincs új lecke – rövid távú célkitűzés. Ha azonban az munkál, hogy később ebből a tárgyból érettségizni, netán felvételizni kell, (hosszú távú célok érdekében) nem húzzuk az időt a szükségesnél tovább, a tananyaggal foglalkozunk. Tehát az embernek tisztáznia kell önmagában, hogy milyen céljai vannak, valóban el akarja-e érni azokat, ehhez pedig kisebb lépéseket, rövid távú célokat kell rendelni. Mindez a felnőtt ember számára sem egyszerű feladat, hát még a kamaszoknak. Minden jó szándék ellenére kudarcot vallhatnak, ha nincs mögöttük támogató háttér (család és iskola).

Összegezve tehát: a megoldást a célok rögzítésében, a saját maguk által fölállított követelmények betartásában és a támogató háttér megszervezésében láttam és látom ma is.

Mindjárt a tanév első napján komoly és hosszú beszélgetést, majd vitát folytattunk az osztályban. Diákjaim pontosan felismerték a cselekvés sürgető voltát, és egyetértettek az előbbieken említett gondolatokkal. Tehát az alapelveket elfogadták, de azt már nehezebben értették meg, miért kell

Mindjárt a tanév első napján komoly és hosszú beszélgetést, majd vitát folytattunk az osztályban. Diákjaim pontosan felismerték a cselekvés sürgető voltát, és az alapelveket elfogadták, de azt már nehezebben értették meg, miért kell mindezt leírni, ráadásul a szülőket is belevonni. A szerződés akkor érvényes, ha a diák, a szülő és az osztályfőnök is aláírta a rá vonatkozó részt. A diák vállalja, hogy betartja mindazokat a szabályokat, amelyeket ő maga állított fel saját maga számára, a szülő és az osztályfőnök pedig azt, hogy folyamatosan figyelemmel kíséri a gyerek/diák munkáját, és figyelmezteti, ha eredeti céljainak nem megfelelő a tevékenysége.

Az általam összeállított szerződés-tervezet minden pontját, elemét megbeszéltük, a szükséges módosításokat a be-
tarthatóság érdekében elvégeztük. A legnagyobb port a cigarettamentes élet követelménye kavarta. Érdekes megfigyelés, hogy nem az osztályfőnöknek kellett ennek jelentőségéről meggyőznie az ellenálló néhány diákot, hanem az osztálytársak vették át a vita hevében a meggyőzni akaró szerepét. Így mindenkinél benne maradt a szerződésben.

Fontosnak tartottam – és ezt diákjaim is belátták, ezért is akarták kezdetben elkerülni –, hogy mindez írásos és így ellenőrizhe-

tő legyen. Ere félévente kétszer (november, február, április, június) sor is került.

Mivel ebben a korban az érdeklődés határozott iránya még csak kialakulóban van, megbeszéltük, hogy félévkor megtehetik, hogy a szerződés bizonyos pontjait módosítják. A cél tekintetében, elsősorban a továbbtanulási elképzelések változása miatt körülbelül az osztály egyharmada élt ezzel a lehetőséggel. Mivel ezen az évfolyamon a világbanki humán tantervnek megfelelően több egészen új tantárgy lépett be, általános-

san jellemző volt a jegyek tekintetében az „alulvállalás”. Tehát sokan azt rögzítették, amit megerősítés nélkül, biztosan el tudnak érni. Néhányukat sikerült meggyőzni, hogy magasabbra tegyék a lécet maguk előtt, mert a nagyobb célokat megvalósítva sikerélményük is nagyobb lehet (nem beszélve arról, hogy céljaikhoz is a magasabb teljesítmény vezet). A tapasztalatok birtokában félévkor természetesen sokan módosítottak jegyvállalásukon. Egyetlen tanuló volt, aki a cigarettamentes életet nem tudván megvalósítani, a lelki-
fur-

dalást elkerülendő, törölte vállalásai közül. (Sajnos többen azt hiszik, hogy ez a dolog nekem fontos és nem nekik.) Volt egy diák, aki pedig a második félévben egyáltalán nem kötött szerződést. Ennek okát a későbbiekben elemzem.

A kísérlet látszólag sikeresnek bizonyult. A 11. évfolyam szigorúbb követelményeinek ellenére sem romlott az osztályátlag pár századnál többet (persze az egyéni teljesítmények már változatosabb képet mutattak), így az állapítható meg,

hogy az osztály jelentős része képes volt mozgósítani a tartalék energiákat is. Látványos (adminisztratív) sikert is elértünk: félévkor és év végén is az iskola legjobb tanulmányi átlagát produkálta az osztály. Sikerként könyvelhető el az is, hogy a régiek mellett néhány új diák is bekapcsolódott a közösség – iskola, osztály – közös érdekeiért végzett munkába. Ezzel mindnyájan gazdagabban lettünk.

Igazi „sikertörténetét” ez a kísérlet azonban majd akkor válik, ha diákjaim egytől-egyik képességeiknek megfelelően érettségiznek le, felveszik őket főiskolára, egyetemre, illetve kiegyensúlyozott, boldog életet élnek majd. (Érdemes lenne mindezt nyomon követni.)

Kíváncsi voltam arra is, hogy év végére diákjaim milyen véleményt alakítottak ki magukban a szerződéssel kapcsolatban. Ezért egy kérdőívet állítottam össze.

Az 1. kérdés azt veszi szemügyre, hogy mennyire tartják becsben, tehát mennyire vették komolyan szerződésüket. Az eredmény megfelelő: senki sem veszítette el, és olyan helyet választottak neki, ahol nem gyűrődik. Van, aki „a kedvenc cuccai közt” tartja.

Senki sem érzi úgy, hogy ráerőltették volna, 50 százalék kifejezetten sajátjának érzi.

Csak 20 százalék találja úgy, hogy minden szerződési kötelezettséget teljesített, de ugyanennyien vannak azok is, akik egyáltalán – semmilyen téren – nem tudták teljesíteni vállalásukat.

Célkitűzéseiket kevés kivétellel (15 százalék) továbbra is reálisnak tartják.

Többen úgy vélik, hogy a szerződés minden elemére szükség van. A tanulmányi rész mindenki szerint fontos, de egy-egy tanuló kihagyná a barátokra és egészségre vonatkozó kitételeket, mert szerintük ehhez az iskolának nincs köze, ez magánügy. Ezek a diákok, úgy látom, az iskolától és a pedagógustól pusztán oktatást várnak, emberformáló, nevelő törekvéseink értelmét nem ismerik el. A dohányzással kapcsolatban írja egyikük: „... amit tiltanak, arról soha nem fogok leszokni.”. A szerződésnek éppen a lényegét nem érzi:

nem én vagy a szülei tiltjuk ezt meg neki, hanem a szerződés aláírásával ő maga vállalta. Megtehetné volna, hogy törli ezt a pontot. Én ugyanolyan fontosnak – sőt talán nem köveznek meg, ha azt mondom, fontosabbnak – tartom a szerződés életvitelre vonatkozó elemeit.

A kötelezettségek körét szélesíteni senki nem kívánná, mert „minden benne van”, egyetlen diák hiányolja belőle a biztatást. Méggondolkodom rajta, mit lehetne tenni az érdekében.

Megnyugtatónak és örömdetesnek találok, hogy többen megfogalmazták: éppen abban nyújtott nekik segítséget a szerződés, ami eredeti célom volt vele. Segített tisztázni a célokat, ösztönözt az elérésükre, a javításra: „Azzal, hogy írásban rögzített, húzott fölfelé.”; „Bebizonyítottam magamnak, hogy amit igazán el akarok érni, el tudom érni.”. „Segített, hogy leszokjak a dohányzásról. Már egy hete nem gyújtottam rá!”

Úgy fest, szinte minden diákom mögött megvan a támogató háttér (csak egy tanuló írta, hogy szülei nem teljesítették a rájuk eső részt), kiemelték a folyamatos ellenőrzés, figyelmeztetés, „noszogatás” fontosságát. Sokan írtak azonban olyan általánosságot, hogy a szülők „segítettek, ahol tudtak”.

Mindig nehéz elfogadni azt a tényt, hogy az ember legjobb szándéka ellenére sem arathat osztatlan sikert tevékenységével. Bizony vannak olyanok (35 százalék), akik nem látják értelmét a szerződésnek, ezért előre láthatóan jövőre nem akarnak újat kötni. Csak remélni tudom, hogy később talán némileg módosul (önmaguktól vagy társaik hatására) a véleményük. Akik nem tudták teljesíteni saját követelményeiket, azok között gyakori az új szerződés elutasítása, de olyan is van, akinek segített a szerződés, mégsem akar újat kötni. „Akinek komoly céljai vannak, szerződés nélkül is eléri azokat.” „Nem a szerződésen múlik, hogy tanul-e valaki vagy nem, hanem azon, hogy akar-e.” Mindkét megállapítással egyetérték, de akiben nem elég erős az akarat, és nincsenek komoly céljai, annak véleményem szerint szüksége van

pedagógusi segítségére. Ennek egyik módja lehet a szerződéskötés.

A 2000/2001-es tanévben szeretném folytatni a megkezdett segítő munkát. Sajnos azonban újabb nehézségekkel kell szembenéznünk, hiszen egy önkormányzati döntés következtében osztályomat összevonják az ugyanolyan tanterv szerint tanuló párhuzamos osztállyal. Csak remélni tudom, hogy a jó irányba mutató tendenciák nem vesznek el, hanem erősödni fognak ettől az új erőpróbától.

Az osztályfőnöki munkát tulajdonképpen most tanulom – ez az első osztályom –, így a kísérletem eredményével nem vagyok elégedetlen. Nem gondolom azt, hogy a tanulmányi sikerek egyértelműen a szerződéskötésnek köszönhetőek, de azt sem, hogy nem játszott szerepet bennük. Továbbra is vallom Konfuciusz elvét, mely a tervezés fontosságára hívja fel a figyelmet, így az élet minden területén segítséget nyújt tanárnak és diáknak egyaránt: „A tigrist a vadászat előtt gondolatban el kell ejteni.”

1. melléklet

Szerződés

Életcélom: (munka, család, anyagi és szellemi javak stb.)

Saját céljaim eléréseért minden tőlem telhetőt megteszek.

Vállalom, hogy képességeimnek megfelelően tanulok.

A következő tantárgyakból nem szerzek

- ötösnél rosszabb érdemjegyet:
- négyesnél rosszabb érdemjegyet:
- hármasnál rosszabb érdemjegyet:
- kettesnél rosszabb érdemjegyet:

Ha rajtam kívül álló okokból ez nem sikerül, 7 munkanapon belül kijavítom a rosszabb osztályzatot.

Képességeim fejlesztése érdekében:

- igénylem az önálló és csoportfeladatokat,
- részt veszek az iskola által szervezett kulturális és csoportrendezvényeket, versenyeken,
- munkámmal elősegítem az iskolai és osztályrendezvények létrehozását.

Személyiséget minden romboló hatástól megvédem:

- őszinte leszek társaimhoz, tanárainhoz és önmagamhoz,
 - egészségemet óvom (drog-, alkohol-, és cigaretta-mentes életet élek),
 - nem tartozom az én erkölcsi elveimmel ellentétes nézeteket valló csoportokhoz.
- Az iskola házirendjét betartom, hírnevét (iskolán kívül is) magatartásommal öregbítem.

.....
tanuló

Vállalom, hogy céljaid megvalósításához minden tőlem telhető segítséget megadok.

Fontos azonban tudnod: hogy saját célokat csak Te érheted el kitartó munkád révén.

Vállalom, hogy:

- továbbra is figyelemmel kísérem tanulmányi munkádat,
- lehetőséget nyújtok arra, hogy személyes beszélgetések során közösen értékeljük életcélod szempontjából magatartásodat,
- figyelmeztetlek, ha úgy tapasztalom, hogy saját magad által fölállított követelményeket nem teljesíted.

.....
szülők

.....
osztályfőnök

2. melléklet

Kérdőív

1. Hol tartod a szerződésedet?
2. Sajátodnak érezted-e az év folyamán vagy rád erőszakolták? (Ki erőltette rád?)
3. Tudtad-e teljesíteni, amit vállaltál?
4. Reálisnak tartod-e a vállalkásodat, céljaidat?
5. Mit őriznél meg a szerződés pontjai közül, miért?
6. Mit hagynál ki közülük, miért?
7. Mivel egészítenéd ki, miért?
8. Segített-e neked valamiben a szerződésed, miben?
9. Szüleid és osztályfőnököd teljesítették-e saját vállalásukat, hogyan?
10. Jövőre szeretnél-e új szerződést kötni?

Köszönöm a munkát!

Bajor Zoltánné

Az iskola környezeti nevelési programja

Amilyen a jelen iskolája, olyan lesz a jövő társadalma. Valószínűleg az állítás fordítottja is sok igazságot hordoz. Ugyanis egyetlen oktatási intézmény sem függetlenítheti, függetleníti magát az őt körülvevő társadalomtól, természeti és épített környezettől. Az iskola használói, a szülők, a fenntartó önkormányzatok, a társadalmi megítélés (stb.) hatnak a működésre. A tanulók ítéletéről nem is beszélve.

Ugyanakkor az iskola nem lehet csak pillanatnyi elvárások kiszolgálója, konzervatív, hagyományos értékeket is kell közvetítenie, miközben a gyorsan változó, néha csak jósolható jövőre szeretné felkészíteni a tanuló ifjúságot.

Epp csak elbúcsúztattuk a világtörténelem talán leghosszabb évszázadát, amely sajnos nem lett a szeretet, a tolerancia és az igazságosság évszázada, így a gyermekeké sem. Az új kihívásokra adott válaszként iskoláinkban új tantervek bevezetésére készülünk. A tantestületek a néhány éve megfogalmazott Pedagógiai Program átdolgozásán, újragondolásán fáradoznak. Teszik ezt a kerettantervek bevezetése, a hagyományos tantárgyak rehabilitálására az azokra és az újabbakra szánt (jutó) óraszámok, nem utolsósorban a közoktatási törvényben megfogalmazott szemléletváltás szükségessége miatt. Reményeink szerint a változások a nevelés, a képességfejlesztés, az életkori sajátosságok előtérbe állításával az új kihívásokra is választ találnak. A feladatok sokrétűek: a globálistól a regionálison át a lokális jellegűig. Előttünk álló történelmi feladat az EU-hoz való csatlakozás, ahol már régóta program az élethosszig tartó tanulás, amelyhez jó néhány képesség kialakítása szükséges. A középiskolák expanziója mellett 2010-re kitűzött cél az adott populáció 50 százalékának felsőoktatásban való részvétele. (1) (1999-ben ez az adat 18,8 százalék volt!) *Csapó Benő* ugyanakkor arra is figyelmeztet bennünket, hogy 2010-re az EU legrosszabbul teljesítő oktatási rendszerei közé kerülhetünk. (2) Az emberiség sorskérdéseire a tudomány szá-

zada, illetve maga a tudomány nem vagy csak ellentmondásos válaszokat tudott adni, ebből is következett a tudományoktól való elfordulás az OECD-országokban. (3) Miközben gazdasági felemelkedésünk a tudományos kutatás nélkül elképzelhetetlen, természettudományos tantárgyak, az irodalom, az ének és a rajz kedveltségi szintje elgondolkodtatóan alacsony, amint az a PTE Tanárképző Intézete által végzett felmérésből is kiderül. (4)

Napjaink másik szomorú világjelensége a bűnözés terjedése. Magyarországon a megismert bűnelkövetők 16 százaléka fiatalok, s a 10.000 lakosra jutó fiatal bűnelkövetők száma tízszeresére nőtt. Ugyanakkor a társadalom polarizálódásával a társadalmi mobilitás is megtorpant. Az iskolarendszerben való előrehaladást elsősorban a szülők iskolázottsága és anyagi helyzete határozza meg, s kevésbé a tehetség és a képességek. Elterjedt a „lakás helyett jó iskolát” elve, ami önmagában örömről is szolgálhatna, ha nem járna a gazdaságilag lemaradó rétegek gyermekeinek tömeges kiszorulásával. (5) Ismeretesebbek szociológiai felmérések, melyek szerint csak az alacsonyabb presztízsű intézményekben, szakokon meghatározóak az első generációs értelmiségivé váló hallgatók. „Ha figyelemmel kísérjük a munkaerőpiac fejleményeit, nem nehéz felfedezni, hogy a munkamegosztásban betöltött pozíció

milyensége minden korábbinál nagyobb mértékben függ a piaci szereplők tudástökéjének minőségétől.” (6)

E felsorolt kérdésekben a társadalmi, kormányzati szintű érzékenység mellett az iskolának azok helyi programjaiban is keresni kell a speciális helyi megoldási módokat.

A környezeti és környezetvédelmi gondok sokasága, ezek komplex, globális és az egész 21. századot meghatározó volta belátható időn belül szükségszerű paradigmaváltást indukál. (15 év múlva egy milliárddal növekszik a emberiség száma, az elszegényedés fokozódik, ivóvízhiány léphet fel stb.) A filozófiai váltás és az ebből adódó cselekvés elkerülhetetlenségére a természet maga (ökológiai katasztrófák, árvizek, szélsőséges időjárás), illetve a tudomány sok jeles

képviselője hívja fel figyelmünket, egyelőre eléggé reménytelenül. Végül László fizikust idézzük: „Már a 21. század elején komoly veszélyt jelenthet az, hogy a fogyasztói életforma tarthatatlanná válik. Lehet, hogy a fogyasztás visszaesése miatt túltermelési

válság lép fel, az 1929-es válsághoz hasonló következményekkel, ...” (7) Bár a környezetvédelem egyik leggyakrabban hallott szavunkká vált, környezeti állapotunk javulásának nemigen látjuk jeleit. Nézzük csak meg az ember (és más élőlények) életfeltételeit. A „víz egyenlő élet” alapigazságát látszanak megkérdőjelezni a vízszennyezésekről szóló, mindennapivá váló híradások. Hajlamosak vagyunk elfeledni, hogy Budapest után 70 kilométerre lesz a – számunkra Európát is jelentő – Duna vize olyan tiszta (szennyezett), mint a főváros előtti. Az ország szennyvízhálózatának kiépítése, az EU-előírások kényszere ellenére is, csak lassacskán halad. A hulladékkezelés színvonaltalanságáért ma még tán nem is sejtethető árat kell fizetni. Ételeinkben ellenőrizetlenül jelen lehetnek

nehézfémek, növényvédő szerek, rákkeltő anyagok, hormonok stb. Miközben elavult a járműpark, az új közlekedési beruházások körüli vitákban a környezetvédelmi szempontok alig játszanak szerepet.

Népünk egészségi állapotának mutatói – a múlt század húszas éveit idéző alacsony átlagéletkor, az életminőség romlása, a kétmillió allergiás szenvedése – e problémára irányítja a figyelmünket. A halálokok között 40 százalékban a szennyezett környezet tehető felelőssé. A vegyszerek immunrendszerre, az agy elektromos jeleire, a termékenységre (terméketlenségre) gyakorolt hatása bizonyított tény. (8) Önmagunk védelme érdekében is gyors cselekvésre, szemléletváltásra van szükség.

Szerencsére országunk természeti kin-

cesekben bővelkedik. Még meglévő – másokénál jóval gazdagabb – biodiverzitásunk, a természetközeli élőhelyek, a kevésbé intenzív mezőgazdaság által megkímélt termőföldkincünk, termálvízkészletünk nemzeti értékek, s gazdasági felemelkedésünket is szol-

gálhatják. Ugyanígy meghatározó történelmi tapasztalataink, hagyományaink, kultúránk sokfélesége.

A környezeti nevelés tehát a bioszféra, benne az ember s valamennyiünk életben maradásához – a „lenni és folytatódni” életprogram megvalósításához – szükséges feltételek fenntartására, védelmére irányuló nevelés. Talán nem túlzás úgy fogalmazni, hogy korunk adekvát nevelésfilozófiája ez. Persze feltehető a kérdés: miért nevelés, és nem oktatás, miért környezeti, és nem környezetvédelmi? Elsősorban azért, mert a környezetvédelem fogalmát csak az utóbbi évtizedekben használjuk, környezetünk tudatos alakítása, megóvása pedig az emberi civilizáció – igaz, időnként háttérbe szoruló – része volt mindig. E nevelési terület holisztikus elvű: az em-

Tanulóink partnerségére e nevelési területen bizton számíthatunk. A környezeti nevelés hazai története arról tanúskodik, hogy múltbeli gyökerei erősek (gondoljunk Herman Ottó munkásságára), a jelenben pedig összehangoltabban, rendszerbe szerveződve kell munkánkat végezni, hogy a nevelési hatások erősíthessék egymást.

ber külső (természeti, társadalmi) és belső környezetét is figyelembe veszi. A személyiség egészére (kíváncsiság, érzelem, képzelet, értelem, akarat, cselekvés) kíván hatni, a művészet, a tudomány, a hit és a technológia (technoszféra) arányos részvételével a nevelésben. A Nemzeti Környezetvédelmi Program szerint „a környezetvédelmi ismeretek és az ökológiai szemlélet kialakítása minden állampolgár és minden szakma számára elengedhetetlen, a fenntartható fejlődés irányába való előrelépés igénye miatt.” (9) A környezeti nevelésnek hatnia kell a közoktatásban és a felnőttoktatásban – a Környezeti Nevelési Stratégia ajánlásai ugyanezt erősítik meg. (10) A környezeti nevelés ugyanis a „bölcstől a sírig” tartó folyamat.

A természetszeretetre és -védelemre nevelést lakóhelyünk élővilágának, a természetes és mesterséges környezet, a kultúrtörténeti emlékek, a helyi értékek megismertetésével kezdhetjük. Ezek során a gyermekek pozitív attitűdökkel gazdagodnak. A rácsodálkozást követi a természet megszeretése, tisztelete, majd védelme. Az érte való cselekvés, esetleg áldozatvállalás.

A céljainkat, tevékenységeinket rendszerbe foglaló pedagógiai program sokféle logikai, szerkezeti elv szerint készülhet. Ehhez saját tapasztalati tőkénken kívül az időközben megjelenő számos szakirodalom is segítségünkre van. A pedagógiai programot továbbra is megszabja:

- a Közoktatási Törvény;
- a NAT és annak hét közös követelménye;
- kerettantervek és helyi tantervek;
- tantárgyak, modulok rendszere és óraszámai;
- az iskola hagyományai;
- az iskola és fenntartó (humán, anyagi) erőforrásai;
- az iskola klienseinek elvárásai.

Fontos, hogy nevelési céljainkat mérhető, számonkérhető, ellenőrizhető formában fogalmazzuk meg. Az elmúlt évek tantestületeket megterhelő külön feladatai (helyi tanterv, óratervezés) mellett kevés helyen jutott figyelem, energia a közös köve-

telmények kerettanterveinek elkészítésére. A hét közös követelménynek szervesen kell (kellene?) beépülnie valamennyi tantárgyba. A néhány önálló modulban is megjelenőre (például egészségnevelés) is vonatkozik mindez, de még fontosabb a modulokból kiszorulóknak esetében. A környezeti nevelési programnak önállóan is és a nevelési program részeként is van létjogosultsága. (Az óvodai tevékenységi rendszer már ma is sok helyen e nevelési feladat köré szerveződik.) Cél-, eszközrendszerét, színtereit és módszereit a környezeti nevelők népes tábora már kidolgozta, kipróbálta. Ezek felhasználásával is csak tudatos tervezéssel, gondos odafigyeléssel válhat ellensúlyozhatóvá a sajnálatos tény, hogy e fontos terület nem kapott modult. Victor András a „Környezeti nevelés a kerettantervekben” című írásában így sommázza véleményét: „a környezeti nevelők pedig megint kezdenek előlrol annak bizonygatását (...), hogy a környezeti nevelés »közös ügy«”. (11)

Az iskola környezeti nevelési programjának szerkezetére kínálunk egy mintát:

1. A környezeti nevelés szükségessége:
 - környezeti elemek;
 - minden ugyanarról a környezetről szól;
 - célok a Pedagógiai Programmal összhangban.
2. Törvényi szabályozók:
 - a különböző munkáinkat szabályozó törvények mely paragrafusait milyen módon valósítjuk meg e tevékenységi körünkön belül.
3. Helyi értékek és szerepük:
 - lakóhelyünk azon értékeinek számbavétele, amelyeknek megismertetésével nevelési céljainkat el kívánjuk érni.
4. Helyi tantervek:
 - környezeti nevelés tanórán – mely tantárgyban, hol és mire nevelünk;
 - környezeti nevelés önálló tantárgyban a szabadon felhasználható órakeret terhére, a résztdadások összegzésére;
 - a környezeti nevelés tanórán kívüli lehetőségei, az adott iskola sokféle fölállalható, megvalósítható lehetősége (szakkör, diáknapi, témahét, természetvédelmi nap,

vetélkedők, erdei iskola, tanulmányi kirándulások, akciók stb.)

5. Az iskola akcióprogramja, évi munkarendje, felelősök és határidők. (Évfolyamonként, évenként változhatnak, periodikusan visszatérhetnek feladatok.)

6. Módszerek:

– a lehetőségek megismerése és a mi iskolánkban legeredményesebbnek tartottak kiválasztása, a tanári felkészültség, a kreativitás és az alkotói feltételek; a kollégák együttműködése alapján bontakozhatnak ki a megfelelő munkaformák;

– élményközpontúságra való törekvés alapelve.

7. A program erőforrásai:

– külső kapcsolatok intézményekkel, szülőkkel, nemzeti parkok igazgatóságaival, civil szervezetekkel stb.

Ízelítőül a célokat és feladatokat idézzük abból a munkából, amelyet a Természet- és Környezetvédő Tanárok Egyesülete dolgozott ki a 10. osztályban bevezethető modulra.

Célok és feladatok

A tanulók

– tudják, hogy a környezetet tágan kell értelmeznünk, a földi rendszer a környezeti szintek együttese (élet-telen – élő társadalmasított – individuális/társas), és bármi történjen e rendszer bármely szintjével, elemével, az a többire is hat;

– tudják, hogy az ember befolyásolható, s így előidézője a környezetszennyezésnek, ha az oktatás nem fordít figyelmet a környezeti szemlélet kialakítására; az állam környezetszennyezőket nevel;

– ismerjék az élettelen-élő-társadalmasított földi rendszert szerkezetében és funkciójában, illetve a saját helyüket és szerepüket ebben, valamint a harmónia fenntartásában és megőrzésében;

– ismerjék a szennyezés okait, nevezetesen azt, hogy a környezeti szintek egymást igénybe veszik, s ha az igénybevétel mértéktelen, az igénybevevő és az igénybevetett szint is megváltozik; ez a változás a környezeti szintek kapcsolatrendszerében és ebben az egymásra épülésben környezetszennyezésnek tekinthető, mivel az adott szintek működésének az alapja változik meg;

– tudják, hogy az ember a népesedési, termelési, fogyasztási szokásaival változtatja meg a környezeti szintek elemeit és energiaforgalmát; ez okozza a környezeti alaproblémát, a környezetszennyezést;

– ismerjék, hogy a történelmileg felhalmozott szennyeződések és a környezeti (egészleges) szemlélet hiánya veszélybe sodorta az emberiséget, a földet;

– tudják, hogy módosult a földi rendszer működése;

– de tudják azt is, hogy szemléletváltással, megfelelő törvényekkel, egyezményekkel, a természeti, társadalmi (helyi) értékek felmérésével (montírozásával), a károk elhárításával ez a veszély mérsékelhető, talán megállítható.

Általános fejlesztési követelmények

A természettel kapcsolatban az ember/tanuló képes legyen

– magát a természet részeként azonosítani, természet-történeti rokonságát tisztetben tartani;

– a természeti történeteket, folyamatokat, a természet létezőinek mennyiségi jellemzőit, egymáshoz való kapcsolatát egységben látni;

– a természeti, a társadalmi, emberi sokféleséget ismerni és megbecsülni;

– a földi rendszer (természet) módosult működését ismerni és kezelni.

A társadalommal kapcsolatban az ember/tanuló képes legyen

– létprogramját szervezeten, társaival együttműködve megvalósítani;

– a társadalmi munkamegosztásban adottságainak megfelelően részt venni;

– arányos társadalomszerkezetet kialakítani, illetve követelni (gazdaság-kultúra-politika egyenrangúság);

– a gazdaságban figyelemmel lenni a Föld eltartó képességére és a jövő generáció érdekeire;

– képes legyen a természettel harmonizáló társadalom létrehozására, önmaga harmonikus kiteljesítésére;

– képes legyen megfogadni Konrad Lorenz figyelmeztetését: „embervoltunk hanyatlása a kultúra hanyatlásával kezdődött”;

– a politika szereplőjeként tudja, hogy az csak akkor sikeres, ha lét- és környezet-biztonságot nyújt;

– tudatosítani, hogy az állam köteles olyan eszközöket, törvényeket (beleértve az oktatást is) létrehozni, amelyek megteremtik mindehhez a feltételeket.

Az emberrel/önmagával kapcsolatban képes legyen

– önmagát egészként (kíváncsiság, érzelem, értelem, cselekvés), természeti és társadalmi lényként értelmezni;

– önmagát kultúra-teremtőként azonosítani, aki adottságaival hozta/hozza létre a kultúrát;

– igényelni, hogy személyiségét a kultúra egészével fejlesszék;

– tanulás-tanítás célját a személyiség fejlesztéssel azonosítani;

– az adottságainak megfelelő pályát választani;

– a testi, lelki harmóniát elérni.

A hazai környezeti nevelők önszerveződő csoportjainak, szervezeteinek munkája önmagában is jelzi e feladat fontosságát. Az utóbbi évtizedben óriási szellemi potenciál mozdult meg, fogott össze s teremtette meg a környezeti nevelés elméletét és gyakorla-

tát egyaránt. Már „csak” az elhatározás, döntés, az adott iskolának és a pedagógus személyiségeknek megfelelő tevékenység- és módszerválasztás a feladat. (Ehhez sokféle segítséget is kapnak, kaptak az iskolák.) A nevelők jutalma a sikerorientált ember örömmel végzett és azonnal érezhető eredményes munkája. Tanulóink partnerségére e nevelési területen bizton számíthatunk. A környezeti nevelés hazai története arról tanúskodik, hogy múltbeli gyökerei erősek (gondoljunk *Herman Ottó* munkásságára), a jelenben pedig összehangoltan, rendszerbe szerveződve kell munkánkat végezni, hogy a nevelési hatások erősíthessék egymást. A tanári felkészültség, kreativitás és alkotói feltételek, valamint a munkatársakkal való együttműködés függvényében kibontakozhatnak a jó megoldások. Ars poeticánknak is tekinthetjük *Vida Gábor* akadémikus szép gondolatát: „szembeállni valamivel, ami reménytelennek látszik, de mégsem egészen az.” (12)

Jegyzet

- (1) MÉSZÁROS Rezső: *A felsőoktatás évtizede*. Népszabadság, 2000. 01. 29.
- (2) CSAPÓ Benő: *Természettudományos nevelés: Híd a tudomány és a nevelés között*. Iskolakultúra, 1999/9. sz.
- (3) *Hogy állunk a tudománnyal?* Élet és Tudomány, 2000/37. sz. 1171. old.
- (4) *Vizsgáztak a tantárgyak*. Népszabadság, 2000. 03. 28. 7. old.
- (5) *A középfok a vízválasztó*. Népszabadság, 2000. 03. 31. 7. old.
- (6) GAZSÓ Ferenc: *A társadalmi polarizáció és a közoktatás*. Új Pedagógiai Szemle, 1995/9. sz. 3. old.
- (7) VÉGH László: *A gazdasági visszaesés réme fenyeget*. Magyar Nemzet, 2001. 01. 16. 6. old.
- (8) SZABAD János: *Előadás*. Pécs, 2000. 01. 31.
- (9) Magyar Közlöny, 1997/82. sz. 5843. old.
- (10) *Környezeti Nevelési Stratégia*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, 1998.
- (11) VICTOR András: *Környezeti Nevelés hálózat*. Hírlevél, 2001. január 51. sz.
- (12) *Ökológiai kultúra, ökológiai nevelés*. TKTE, Bp, 1998. 14. old.

Horváthné Papp Ibolya

Minőség és oktatásmenedzsment

Az oktatásban érdekelték – tanulók, szülők, tanárok, oktatásirányítók – a gyorsan változó világban növekvő érdeklődést tanúsítanak az oktatás minősége iránt. A decentralizált oktatási rendszerekben a minőség fejlesztésében kulcsszerepet kapnak az autonóm iskolák, ezért ma már megkerülhetetlen probléma a minőség iskolai szintű fejlesztése, menedzselése.

Az 1960-as években az Amerikai Egyesült Államokban, az 1970-es években Nagy-Britanniában, majd Európa többi országában is egyre intenzívebben kezdtek foglalkozni az oktatás-menedzsmenttel. Fokozatosan kiépültek a menedzsment intézményei, országos és nemzetközi fórumok, szervezetek jöttek létre, amelyek a szakemberek különböző formájú, szintű együttműködésére, információcseréjére adtak lehetőséget. Az intézményesülési folyamat viszonylag fiatal szervezete az 1991-ben létrehozott European Network for Improving Research and Development in Educational Management.

Az ENIRDEM kezdetben a közép- és kelet-európai országok, majd az egységesülő európai országok szakemberei (oktatásfejlesztők, kutatók, iskolai menedzsmentben érintett oktatók, irányítók) számára teremtett hálózatszerű együttműködési lehetőségeket. A kilencvenes években kibontakozó nemzetközi együttműködés nemcsak az évenkénti konferenciák megtartására szorítkozott, hanem közös kutatási projektek kidolgozását, munkaszemináriumok szervezését, szakmai látogatásokat, iskola-menedzselési képzési programok kialakítását is jelentette.

A különböző munkák eredményeit könyvek formájában is publikálja a szervezet, s ezek sorába tartozik „A minőség és az oktatásmenedzsment” című kötet is, amely az 1999-es budapesti ENIRDEM-konferencia témája köré szerveződött, a tanulmányok jelentős része a konferencia előadásaiból alakult ki.

A könyv tükrözi az ENIRDEM nemzetközi jellegét, a tizenhét szerző tíz országot képvisel (Belgium, Bulgária, Hollandia, Izland, Lengyelország, Litvánia, Magyarország, Nagy-Britannia, Svédország, Szlovénia). A tanulmányok a menedzsment megközelítésében mutatják be a minőséggel kapcsolatos elméleti kérdéseket és az Európa-szerte jelentkező tendenciákat. A szerkesztők és a szerzők is érzékelik a téma divatos jellegéből fakadó buktatókat, de elkerülik ezeket széles körű elméleti alapozásra törekvő, ugyanakkor mindvégig gyakorlatorientált megközelítésükkel.

A tanulmányírók többsége az egyetemi szférához tartozik intézményesen, de sok szálal kapcsolódik a vezetőképzéshez, illetve a pedagógusképzéshez és továbbképzéshez is. Néhányan önálló vezetőképző intézményben dolgoznak. Ugyanakkor mindegyik szerző kötődik a közoktatáshoz, az iskolához, az iskolai menedzsmenthez. Valószínűleg ez a háttér teszi lehetővé, hogy a problémák megközelítésében, a témák kifejtésében szervesen összekapcsolódnak az elméleti problémafelvetések és a gyakorlati megoldás javaslatok, alternatívák. Ezért állíthatják a szerkesztők, hogy a könyv a minőség és az oktatásmenedzsment területén nemcsak általában a tudás gyarapítására nyújt alkalmat az olvasóknak, hanem a gyakorlat szempontjából is hasznos lehet.

A hazai vezetőképzésben még mindig tapasztalható elkülönülés, elszigetelődés a tanügyigazgatási, illetve menedzsment szemléletű megközelítései között. E könyv az európai vezetéselméleti nézetek, koncepciók alapján az oktatásmenedzsment irányát képviseli. Az ENIRDEM-hez kapcsolódó szakemberek láthatóan egy nyelvet beszélnek, még ha a különböző problémákról másként vélekednek is. A szerzők többsége az iskolákat mint szervezetekeket döntően a „tanuló iskola” paradigma alapján értelmezi, ehhez kötődően a minőség és

az iskolakultúra szoros kapcsolatát feltételezik, ezért a kötet tanulmányaiban a minőség menedzselését illetően az iskolakultúra, illetve annak menedzselése a központi kérdés.

A könyv írói széleskörűen tájékozottak az oktatásmenedzsment szakirodalmában, írásaikban megjelenik a minőség menedzseléséhez szűkebben és tágabban is kapcsolható jelentős szakirodalom, lehetőséget nyújtva az olvasónak a célirányos, koncentrált ismeretszerzésre.

A tanulmánykötet gondosan szerkesztett. A bevezető tanulmány szerzői (*Balázs Éva és van Wieringen*) által felvázolt koncepcionális háttér jól áttekinthető struktúrát alkot: a minőség értelmezésének szervezetelméleti gyökerei; a szervezet és a kultúra kapcsolata; iskolafejlesztés és a személyzet szakmai fejlesztése; az iskola mint tanuló szervezet. E problémákhoz kapcsolva jelennek meg a minőség iskolai menedzselésének kérdései úgy, hogy a tanulmányírók közben az egyes országok sajátosságait is érintik.

A minőség értelmezésének gyökereit a szerzők közül többen a különböző szervezetelméletekben keresik, s ahogy a szervezeteket különbözőképpen értelmezik, úgy a minőséget és annak menedzselését is sokféleképpen látják. Több tanulmányban is vizsgálják, mennyire hatékonyak a különböző szervezetelméletek, megközelítések. Az elméleti

A hazai vezetőképzsben még mindig tapasztalható elkülönülés, elszigetelődés a tanügy igazgatási, illetve menedzsment szemléletű megközelítései között. E könyv az európai vezetéseméleti nézetek, koncepciók alapján az oktatásmenedzsment irányát képviseli. Az ENIRDEM-hez kapcsolódó szakemberek láthatóan egy nyelvet beszélnek, még ha a különböző problémákról másként vélekednek is. A szerzők többsége az iskolákat mint szervezeteket döntően a „tanuló iskola” paradigma alapján értelmezi.

elemzések e téren részben a Taylor-i vagy klasszikus szervezetelméletek végét, illetve kevésbé eredményes voltát emelik ki, és a nyílt rendszerként működő, az érdekelték együttműködésére építő tanuló szervezetek előnyeit hangsúlyozzák. Erőteljesen hatott a tanulmányok íróira a koncepcionális pluralizmus Bush-féle megközelítése. Elfogadják, hogy többféle hatékony szervezet (iskola) létezik, s az adott kontextusban dől el, hogy melyik szervezettípus eredményes, hatékony. Megtalálható a szerzőknél a szervezetek (az iskolák) sok szempontú megközelítése is, azaz hogy miként lehet például az eredmények, a kliensek, a tanulási kapacitás (innováció, minőségfejlesztés) szempontjából vizsgálni a szervezeteket, s ehhez kapcsolni a minőség menedzselését.

Az empirikus kutatásokat bemutató tanulmányok főként esettanulmányokra épülő

kvalitatív elemzések, amelyek nemcsak a minőség menedzselése szempontjából, hanem módszertani aspektusból is tanulságosak, hiszen mind a hazai vezetéseméletben, mind általában a pedagógiában kevés az ilyen jellegű kutatás.

Több szerzőnél megjelenik az a törekvés, hogy a minőség, illetve az eredményesség kapcsán elkülönítse a külső, az elszámoltatást középpontba helyező és a belső, a fejlesztésre, önfejlesztésre összpontosító értékelési filozófiát, illetve gyakorlatot. A minőségbiztosítás kapcsán többen úgy vélekednek, hogy az mindkettőt tartalmazza, de világossá kell tenni mindegyik sajátos funkcióját. A decentralizált oktatásrendszerekben a minőségorientált kultúrában három jelenséggel kell számolni: az intézmények autonómiája, változtatási képessége (innováció) és elszámoltatása. A szerzők közül többen elemzik azt az ellentmondásos helyzetet, amelyben a tanárok kiterjesztett szakmai autonómiáját az elszámoltatás, a külső követelményeknek való megfelelés és az innováció korlátozza. A szerzők a kompromisszumra törekvés jeleit keresik: miként lehet nagyobb szabadságot biztosítani a tanároknak szakmai döntéseikben, egyúttal azonban a menedzsmentnek is lehetőséget adni, hogy felelősséggel elszámoltathassák az iskolát.

A növekvő autonómia és a megosztott felelősség csak partnerközpontú együttműködés révén valósulhat meg, vélik a tanulmányírók, ezért a siker lehetőségét az iskolákban a minőségfejlesztő kultúra meghonosításával látják megvalósíthatónak. Ebben kiemelt szerepet szánnak a személyzet szakmai fejlesztésének. Az utóbbi kérdésnek számos aspektusát elemzik a szerzők, többek között kutatják, hogy milyen viszony van az iskola stratégiája és a tanárok foglalkozási ethosza között, milyen tanulási folyamatok segítik a tanárok egyéni fejlődését, hogyan kapcsolható össze az egyéni fejlődés az iskolának mint szervezetnek a fejlesztésével. A tanulmányokban bemutatott kutatási eredmények arra utalnak, hogy az eredményes iskolafejlesztésekben komplexen értelmezik a személyzet szakmai fejlesztését, a formális képzéseken túl a munkához kapcsolt tanulási modellek, az együttműködésből fakadó támogatott tanulások, fejlesztési programok, kutató körök, minőségi körök, tréningek, értékelések stb. egyaránt fontos tanulási alkalmakként, módszerekként szolgálnak. Nincs iskolafejlesztés tanári fejlesztés nélkül, és nincs tanári fejlődés iskolafejlesztés nélkül. Számos tanulmányban találkozhat az olvasó a minőség lehetséges indikátorainak leírásával, a minőség mérésének problémáival, a minőségmérőket érintő, különböző etikai kérdésekkel, metodológiai témákkal.

A tanulmányokat áthatja az az igény, hogy ne csak a könnyen tanítható gyerekek számára lehessen hatékony iskolát szervezni. A minőségügyben a könyv szerzői tehát nemcsak a szervezettefejlesztés, az önszabályozó szervezetkultúra kialakításának kérdéseit tárgyalják, hanem azt összekapcsolják az iskola alaptevékenységének, a nevelésnek, az oktatásnak az alapproblémáival is.

Balázs ÉVA – Fons van WIERINGEN – Leonard WATSON (szerk.):
Quality and educational management. An European issue.
ENIRDEM Conference papers. Bp, 1999. Műszaki Könyvkiadó,
a Wolters Kluwer Group tagja, Bp, 2000. 247 old.

Golnhofér Erzsébet

Értékek és generációk

Loránd Ferenc életútját, pályáját bemutató gyűjteményes tanulmánykötet jelenik meg az OKKER-nél a fenti címen. A kiadást a József Attila Alapítvány, a Jogismeret Alapítvány és a pilisborosjenői PTMIK támogatja. A szerkesztői munkálatokat a jeles szerző tanítványai végezték.

Kossuth-évforduló

Kossuth Lajos születésének 200. évfordulóját ünnepeljük 2002-ben. A Kossuth Szövetség vállalta a megemlékezéseknek, a Kossuth-tradíció őrzésének és megelevenítésének koordinátori feladatait a gyermek-korosztály, az ifjúsági és serdülőszervezetek körében. Megkezdődött a tervezőmunka.

Mikkamakka

Takács Bernadett, a Mikkamakka Játsház alapítója kötetben foglalta össze játékterápiás tapasztalatait. Munkáját 'Gyermek, játék, terápia' címen az OKKER adta ki.

Kecskeméti komprehenzívek

A kecskeméti Hírös-iskolatársulás (élén a Vásárhelyi Pál Általános Iskolával) a komprehenzivitás jegyében segíti a társult iskolák tanulói körében az átmeneteket egyik intézményből a másikba. A kezdőszakasz ez irányú feladatairól rendeztek országos tanácskozást, amelynek házigazdája a Lánchíd utcai iskola volt.

Erdélyi Gábor emléke

Berettyóújfalu jeles tanítója-tanára volt *Erdélyi Gábor*. Amikor nevelőmunkájának hatásának titkairól faggatták – a hetvenes évek közepén osztályából kórust,

sőt zenekart szervezett, rajzosai sorra nyerték a pályázatokat, napközis csoportja messze földön híres közösség volt –, szerényen csak annyit mondott: „már az apjukat is én tanítottam”. A fiatal város díjat alapított néptanítója emlékére.

Solt Ottilia-díj

A Soros Alapítvány a tragikusan korán elhunyt szociológus, a szegények pártfogójának nevére alapított díjjal azokat a gyakorló pedagógusokat ismeri el, akik a roma gyerekek nevelésében fejtenek ki áldozatos tevékenységet. A 2001. év díjazottjai: *Balatoni Tamásné*, magyarmecskei igazgató; *Derdák Tibor*, mánfai kollégiumi nevelő; *Trencsényi Borbála*, budapesti tanár; *Orosz Lajos*, marcali iskolaigazgató; *Petrécs István*, kalocsai tanító; *Tóth Józsefné*, óvónő.

Költözik a Bajai ős

A 10. találkozó után a Sugovica-parti város átadta a vándorbotot az általános művelődési központok országos szakmai találkozóinak szervezésében. November 8–10-én Győr látja vendégül 200 ÁMK szakembereit. A téma a minőségbiztosítás. A konferencia egyben akkreditált továbbképzés is lesz.

Szent Imre köszönti Mikkamakát

Az ifjúsági és sportminiszter rendeletet adott ki a tárcájához kötődő kiemelkedő teljesítményeket elismerő kitüntetésekéről. Így az ifjúsági munka, a gyermeki jogok védelme s a sport legkiválóbb aktivistái 2001-től *Szent Imréről*, Mikkamakkaról (*Lázár Ervin* mesehőséről), *Csik Ferencről* (az olimpiaköről), *Minarik Edéről* (*Mándy* hősről), *Kerecsi Endréről* (a sporttudós-ról), a Pál utcai fiúkról elnevezett díjakat vehetnek át. Több ifjúsági szervezet óva-

tos visszafogottságát fejezte ki a díjnévadók eklektikája miatt, s készülnek arra, hogy alternatív civil ifjúsági díjat alapítsanak a márciusi ifjú, *Vasvári Pál* emlékére.

Alternatívák

A MH Líceum Alapítvány hagyományos tavaszi konferenciájának ezúttal az alternatívák a témái. A közoktatás, a szociális ellátás és a munkapiaci ellátás nem-állami megoldásainak végiggondolására vállalkoznak a résztvevők. A konferenciát elektronikus párbeszéd készíti elő.

NetTanKönyv

Közismereti tankönyvek, érettségi és felvételi feladatgyűjtemények, nyelvkönyvek, ismeretterjesztő kiadványok, hangkassetták és CD-ROM-ok sorakoznak a közel-múltban az Interneten megnyílt tankönyvárúház polcain. A Nemzeti Tankönyvkiadó online boltjában jelenleg kétezer, a teljes készlet feltöltését követően mintegy ötezer kötet közül válogathatnak majd a vásárlók.

A www.nettankonyv.hu címen az érdeklődők cím, szerző, raktári szám alapján kereshetnek meg egy már ismert könyvet, illetve kulcsszó, iskolatípus, tantárgy, évfolyam vagy műfaji besorolás alapján böngészhetnek az egész készletben. A kiadványok borítója mellett könyvészeti adatokat és tartalmi ismertetést is olvashatnak az érdeklődők.

Német nyelvű egyetem Budapesten

A német kormány üdvözlí a magyar kabinet azon szándékát, hogy Budapesten német nyelvű egyetemet hozzanak létre és kész arra, hogy erejéhez mérten támogassa ezt az elképzelést – nyilatkozta a budapesti német nagykövetség.

A közlemény utal arra, hogy a német idegen nyelvként vezető szerepet tölt be az an-

gol mellett Magyarországon. A berlini szövetségi kormány tudatában van, hogy ennek mekkora a jelentősége és ezért nagy erőfeszítéseket tesz, hogy támogassa a német nyelv oktatását – olvasható az anyagban.

Az állásfoglalás példaként a budapesti Goethe Intézetet, a Német Iskolát említi, hozzátéve, hogy 60 német anyanyelvű tanár segíti a magyar oktatási intézményekben a német nyelv oktatását.

Közművelődés

A Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma módszertani kiadványt adott ki a Kulturális törvény önkormányzati feladatainak végrehajtásához.

Konferencia Leányfalun

„A felsőoktatás és a kutatás alapkérdései” címmel rendezett szakmai konferenciát a Felsőoktatási Tudományos Tanács február 12–13-án Leányfalun.

A tanácskozáson a területet érintő időszerű kérdésekről tartott előadást *Kiss Ádám*, felsőoktatásért és tudományos ügyekért felelős helyettes államtitkár, *Szabó Gábor*, kutatás-fejlesztési helyettes államtitkár *Stark Antal* gazdasági ügyekért felelős helyettes államtitkár, és *Náray-Szabó Gábor*, a nemzetközi oktatási és tudományos kapcsolatok helyettes államtitkára.

Megalakult a Pécsi Diplomások Köre

2001. január 22-én megalakult a Pécsi Tudományegyetem volt hallgatóinak szervezte, a Pécsi Diplomások Köre. Az újonnan létrejött kör országos médiakampányt indított azzal a céllal, hogy az országban-világban élő volt pécsi diákokat felkutassa, és tagjainak sorában köszöntesse.

Pelles Tamás

tanár, Kodály Zoltán Gimnázium,
Pécs

Ph.D hallgató, PTE, Pécs

Rab Irén

tanár, Deutsche Schule, Budapest

Rózsa Csaba

adatmenedzser, KAOKSZI-EK,
Monitor Csoport, Budapest

Szalay Balázs

tudományos munkatárs,
KAOKSZI-EK, Monitor Csoport,
Budapest

Szépe György

nyelvész, professor emeritus,
PTE BTK, Pécs

Vári Péter

igazgató, KAOKSZI-EK, Monitor
Csoport, Budapest

Vári Péter – Andor Csaba –
Bánfi Ilona – Felvégi Emese –
Horváth Zsuzsanna – Krolopp
Judit – Rózsa Csaba – Szalay
Balázs

Felnőtt írásbeliség- vizsgálat

Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai
Az itt bemutatandó Nemzetközi Felnőtt
Írásbeliség-vizsgálatot az OECD
kezdeményezte, és a kanadai statisztikai
intézet (Statistics Canada), valamint
az ETS (Educational Testing Service /
Oktatási Teszt Központ, USA) szervezte.
A vizsgálat hazai lebonyolítását az
Oktatási Minisztérium felkérésére az
Országos Köznevelési Intézet Értékelési
és Érettségi Vizsgaközpontja végezte
1997 és 2000 között.

Cs. Czachesz Erzsébet Ki tud olvasni?

Mostanában gyakran elhangzik, hogy a
következő évszázad a tudás társadalma
lesz, hogy a globalizálódó világverseny-
ben csak azok a nemzetek vagy egyének
nem maradnak le végérvényesen,
amelyek, illetve akik felkészültek. A mai,
úgynevezett információs társadalmak-
ban az önálló ismeretszerzésnek
kétségtől az egyik legfontosabb
eszköze az olvasás. Aki nem tud
megfelelő szinten olvasni, általában
nem képes arra, hogy állampolgárként
ügyeit önállóan és felelősséggel intézze,
szükség esetén új szakmát tanuljon,
illetve váratlan élethelyzetekben
informáltan cselekedni, válaszolni tudjon.

Szépe György Nyelvpolitikai elvek a 21. század számára

Az alapvető emberi-kulturális jogok
érvényesítése érdekében összegeznünk

kell az anyanyelvi, illetve a kétnyelvű
oktatás szempontjait a többségi,
kisebbségi, illetve migrációs nyelvi
feltételek között.

Bókay Antal Határterület és senkiföldje

Az „Eszmélet” felsorolhatatlanul sok olvasó
és értelmező számára jelent talányt és
folyamatos kihívást. József Attila
költészetében, költői alakulásában
tagadhatatlan középponti helye, karakteres
hatásának lényege azonban nehezen
meghatározható, a hangsúlyos szerep
egyértelmű, de kényelmetlenül
kimondhatatlan, homályos centrumként
jelentkezik. Formai, tartalmi tekintetben
egyaránt rendezetlen sokféleség
és bőség, egyfajta mélyben rejlő paradox
természet jellemzi.

Golnhofer Erzsébet Minőség és oktatásmenedzsment

Az oktatásban érdekeltek – tanulók,
szülők, tanárok, oktatásirányítók –
a gyorsan változó világban
növekvő érdeklődést tanúsítanak az oktatás
minősége iránt. A decentralizált oktatási
rendszerekben a minőség fejlesztésében
kuleszerepet kapnak az autonóm
iskolák, ezért ma már megkerülhetetlen
probléma a minőség iskolai szintű
fejlesztése, menedzselése.



300,- Ft (ÁFA-val)