

KALOCSAI VARGA ÉVA**Az olvasástanítás továbbvivő szakaszának szerepe a szövegértési készség fejlesztésében**

Bármely tény bitorolt helyet foglal el a gyermek életében, ha nem kapcsolódik olyasmíhez, ami igazán és mélyen érdekli a gyermeket.

(Dewey¹)

Az aktuálisan érvényes magyar olvasástanítás kerettanterve² az alsó tagozat 3.-4. osztálya számára az olvasási készség fejlesztését jelöli meg célként – igen szűkszavúan, hiszen már az első osztályban is követelményként szerepelnek olyan, önmagukban nehezen értelmezhető címszavak, mint irodalomolvasás, szövegértés. Az olvasástanítás továbbvivő szakaszán a német nyelvű szakirodalom egyértelműen a 3.-4. osztály olvasástanítását érti. Azt a szakaszt tehát, amikor a kisiskolás olvasástechnikai képessége magasabb fokú, már elég jól olvas ahhoz, hogy figyelmét ne kösse le teljesen a dekódolás; azaz nem betűket, szavakat, mondatokat olvas, hanem a szöveg-egész jelentésére is képes ügyelni; optimális esetben eljutott az értelmező olvasás szintjére. Ezen a szinten mind a magyar, mind a bajor tantervek társadalmi ismeretek közvetítését is célul tűzik ki: „a magyar nemzet nagy történelmi eseményei, jelképei, ünnepeink” szerepelnek a 3.-os, „a 20. század híres emberei, példaképeink” a 4.-es kerettantervben.³ Ezek az olvasmányok a szöveg interpretáló megértésének szintjét követelik meg (természetesen a korosztályhoz igazodóan), amit azonban csak akkor várhatunk el a kisiskolásoktól, ha őket megszólító, értékes irodalmat adunk a kezükbe.

A tanulás céljából történő, ismeretszerző, illetve funkcionális olvasás a szövegben lévő információk konkrét megértését követeli meg csupán, ami az alsó tagozatban a tantárgyi szövegek megértésének előkészítését szolgálhatja, illetve a gyerekek felkészítését a hétköznapi írásbeliségben való eligazodásra. Az irodalomtanár mégis összeressen, amikor az olvasást eszköztudásként hallja emlegetni. Igen, persze, az is. Hasznunkra válik, ha megértjük a bennünket mind nagyobb számban körülvevő gépek használati utasításait, vagy ki tudunk tölteni egy nyomtatványt. Az eszköztudás kétségtelenül segít van az embernek abban, hogy a mindennapi életben eligazodjék. Az őszintén demokratikus szándékú társadalmi berendezkedés keretei között azonban nem elégedhetünk meg csupán eszköztudással, hiszen az sohasem válhat a fejlődés hajtóerejévé, s ahhoz sem elegendő, hogy neveltjeink harmonikus, önálló ítéletalkotásra és döntéshozatalra képes, érvelni tudó, manipulációknak kevésbé kiszolgáltatott, autonóm személyekké fejlődhessenek.

Az olvasás sokkal több, mint csupán eszköztudás. Mert nincs az emberiség teremtett kultúrájának még egy olyan kultúrkincse, ami az erkölcsiség kialakulása nélkülözhetetlennek minősített faktorait olyan esszenciális sűrítettségben tartalmazná, mint a könyv: individuális, interperszonális és szociális tapasztalatokat nyújt, táplálékot az in-

tellektus számára; felkínálja az érzelmi azonosulás lehetőségét s a nyelv művészetének esztétikumát. Pótolhatatlan értékek felé vezető utat zárunk el neveltjeink elől, ha nem vezetjük el őket a könyv szeretetéhez; ha más, fontosabbnak vélt oktatási célok érdekében lemondunk arról, hogy legalább megkíséreljük megszerettetni velük a könyvet. Az olvasástanítás továbbvívó szakasza azért is érdemel külön figyelmet, mert az első önálló olvasmányélmények nemcsak az emlékezetbe épülnek be tartósan, hanem személyiségformáló hatásuk is igen erős.

Az olvasókönyv az én értelmezésében olyan, a társadalom elvárásait közvetítő üzenet-együttes, amely az általános iskola nevelési hatásrendszerébe illeszkedően vállalt érték közvetítő szerepét sokoldalúan igyekszik betölteni; arra törekszik, hogy – az egyik legfogékonyabb életkorban – a nevelés folyamatában a világlátás és a személyiség formálásának egyik fontos eszköze legyen. Az esztétikai értelemben silány minőségű, hiteltelen olvasmány szövegek azonban nemcsak arra alkalmatlanok, hogy megszeretessék az olvasást, hanem arra is, hogy ez utóbbi feladatnak eleget tegyenek. Ebben a felfogásban az olvasókönyv vonatkoztatási rendszere az a társadalmi közeg, amelynek értéktételezése oktatáspolitikán és tanterveken keresztül az olvasókönyvekben társadalmi normativitásként, azaz mint preferált, dicsért illetve szankcionálandó értékek jelennek meg.

Az olvasókönyv mindig az adott kor terméke: különböző korok különböző szemléletben különböző szerepeket szántak az olvasókönyveknek.⁴ Ezek a funkcióváltások jól nyomon követhetőek az általam vizsgált korszakon (1946–1987) belül a Német Szövetségi Köztársaság olvasókönyveinek esetében. Az első korszak könyvei még a háború előtti hagyományokat követő olvasókönyvek, amelyek mindenek előtt érzelmekre alapoznak, felépítésüket pedig tematikus szerkesztés jellemzi. Ezeket a műfajelméleti alapozású koncepciók követik, majd a kritikus olvasásra való nevelés kerül előtérbe. Ezen felfogás jegyében az az elérendő cél, hogy neveltjeink megtanuljanak önmagukra és környezetükre reflektálni. S végül a recepció- és kommunikációelmélet felülkerekedésével a befogadó kerül a középpontba. Ennek a szemléletnek a kontrasztív szerkesztésű, véleményütköztetésre építő, nyelvművelői feladatokat vállaló, az élőbeszédet, a kommunikációs készséget fejlesztő koncepció felel meg.

A magyarországi olvasókönyvek ebből a szempontból is nehezebben korszakolhatóak. Az 1947-es könyvek a háború előtti magyar tradíciókat követik, amelyek két lényeges ponton is mutatnak különbséget a német nyelvű könyvekhez képest. Ezen könyvek intencióját a metaforikus „népnevelő” kifejezéssel tudom a legrövidebben megnevezni: a könyvek a gyerekekhez szólnak – érződik ez a hangvételükön, a megfogalmazás és az ábrázolás módján –, ám az is szembeötlő, hogy a leendő felnőttet is ellátják életvezetési tanácsokkal. A másik különbség az, hogy a magyar olvasókönyvek hagyományosan tartalmaznak gyermek ismeretterjesztő irodalmat is. Vargha Balázs gyermekirodalomról szóló könyve⁵ ezzel a gondolattal kezdődik: a gyermekirodalomba az ismeretterjesztő irodalom is beletartozik. A kettő közötti határ eleve nem olyan éles, mint a felnőtt irodalomban. A legkisebbek esetében nincs is különbség: ha mesét hallgatnak, az számukra egyszerre esztétikai élmény és ismeretgyűjtés. De még a nagyobbak is rengeteget tanulnak a regényekből adatokat, ismereteket éppúgy, mint történelem- és társadalomszemléletet.

Ezek az olvasmányok nem olyan száraz tény- és ismeretközlő, „tudományos objektivitású” szövegek, mint az 1949-es olvasókönyvekkel kezdődően, hanem az a fajta irodalom, amely, bármennyire is tanítani akar, nem feledkezik meg a gyermeki lélek jellemzőiről; arról, hogy mennyire fontos számára az a biztonságot nyújtó érzés, amit a fejlődéslelektan érzelmi beágyazottságként emleget; s a gyermeki gondolkodás és fogalomalkotás figyelmen kívül nem hagyható sajátosságairól sem. Magyarországon hol az ideológia túlsúlya nehezedik a könyvekre, hol az akadémiai tudományosság szorítja háttérbe a korosztály életkori sajátosságait ismerő szakdidaktikusok hozzáértését, hol a kettő kereszteződése eredményez nehezen áttekinthető koncepciókat. Mindennek az olvasástanítás továbbvivő szakaszának eredményessége, ám mindenek előtt az elfelejtett befogadó látja kárát.

Az NDK-könyveket is jellemzi kisebb-nagyobb mértékben, de mindenek előtt a magyar olvasókönyvek szemléletére igaz, hogy a tankönyvszerzők fontos szerepet (felfogásban szükségtelenül nagy szerepet) szánnak az olvasókönyvnek az oktatás folyamatán belül, azaz túlságosan nagy hangsúly esik az ismeretközvetítésre. Ebben a szemléletben ezzel a céltételezéssel szorosan összefügg az olvasókönyveknek szánt másik kiemelt feladat: alapozza meg az alsó tagozat olvasókönyve a felsőbb osztályok szaktárgyi fogalomrendszerének ismeretét és szókincsének elsajátíttatását.

Magyarországon a hatvanas évek végétől, a hetvenes évek elejétől nem kisebb gondolkodó, mint Marx György figyelmeztet ezen felfogás helytelen voltára: az ismeretfelhalmozó iskola anakronisztikus, a természettudományok rohamos fejlődése korszakában statikus műveltséget ad csupán; az embercentrikus iskolának az életértelmet kellené kifejlesztenie neveltjeiben a humanitás legjobb tradícióihoz igazodva.⁶ Szavai visszhangtalanok maradtak.

Ugyanezt a kérdést az orosz pszichológus és irodalomtudós Vigotszkij (Piaget mellett) a gyermeki fogalomalkotás fejlődése felől közelíti meg, s arra irányítja a figyelmet, hogy a gyerekek által használt absztrakciók sokszor pseudo-fogalmak, hiszen nincs olyan strukturált vonatkoztatási rendszerük, amibe az (új) absztrakciókat beilleszthetnék, e nélkül pedig pusztán mechanikus verbális fogalomhasználatról beszélhetünk, ami mögött nincs semmi.⁷ Márpedig ha ez így van, akkor a gondolkodás fejlesztése helyett nem teszünk mást, mint a kisiskolás „fejébe verjük” a (könnyen feledhető) tananyagot. S tesszük ezt az olvasástanítás továbbvivő szakaszában (a gyerekek kilenc-tízévesek), amikor a szövegértés megfelelő szintjei még ki sem alakultak – az eredményes tanuláshoz szükséges szinten semmiképpen.

Mindezt – a görcsös ismeretközvetítési szándék mellett – az a hibás szemlélet is felelőssé tehető, amely az írott jelek dekódolását azonosítja az olvasásértéssel; s megfeledkezik arról, hogy a szöveg-egész értéséhez lépésről lépésre juttathatjuk csak el a tanítványainkat számos olyan műveleten keresztül, amelyeknek tanítására szintén időt kell szánnunk – nem is keveset. Csak a motiváltság teljes elvesztéséhez vezethet, ha ebben az életkorban olyan szövegeket adunk a gyerekek kezébe, amelyek teljességgel érdektelenek számukra.

Ez az életkor a társadalmi konszenzuson alapuló moralitás kialakulásának kezdete. Ami egyszersmind azt is jelenti, hogy a gyerek az, aki keresi a normákat, ő az, aki meg akarja érteni a szabályok értelmét, s ha a meglelt szabályok helyessége belátásáá erősö-

dik benne, az ő kívánsága az is, hogy alkalmazkodják hozzájuk. A gyerek az, aki mindezekben a kérdésekben viszonyítási pontokat keres, akinek morális kapaszkodókra van szüksége. Nincs olyan hiteles hivatkozás, amellyel a gyermek ezen elemi szükséglete elől felelősségteljes nevelés kitérhetne.

A gyermeklélektan érvei is arról győznek meg bennünket: pótolhatatlan a mulasztásunk, ha az olvasástanítás továbbvivő szakaszában nem a gyermeket megszólító, értékes irodalmat adunk a kisiskolások kezébe.

A nyolc-tízéves gyerekek érzékenyek és nyitottak – hívják fel a figyelmünket a fejlődéslélektan szakemberei.⁸ Egyike ez a legtevékenyebb és legnyugodtabb korszakoknak. A gyerekek intenzív belső életet élnek: töprengéseik „metafizikai feszültségekből” származnak: élet és halál, lét és nemlét, a változás és a végtelen kérdéseivel való naiv foglalkozás kora ez az életkor, amikor a gyerekek még mindig sok minden miatt szoronganak és magyarázatot keresnek. S bár a mese-beállítottság a nyolc-kilencéves korral általában véget ér, az olvasást továbbra is a vágyteljesülés dinamikája vezérli. A tíztizenketedik életév az olvasás szempontjából nagyon fontos időszak. Továbbra is vonzza őket a kaland, a csoda nélkül megoldott rendkívüli helyzeteket, a nagy sorsokat, a különleges tulajdonságokat hordozó embereket találják érdekesnek.

A mindennapi életben, nemegyszer a szakirodalomban is találkozunk a szkeptikus véleménnyel: „a mai gyerekek már mások”. Amerikai kutatások már mintegy harminc éve a gyermekkor eltűnését jósolják; mások az ifjúság infantilizálódásáról beszélnek s arról a veszélyről, hogy a gyermeki szellem természetes állapotát az elektronikus tömegmédiá szét fogja rombolni. Többen úgy vélik: ha az érdeklődés megváltozására s a fantázia elcsökevényesedésére [?] gondolunk, akár még jogos is lehet ez az aggodalom. Arra azonban nincs bizonyíték, mondja Bauer, G., hogy a gondolkodás és megértés fejlődési fokozatai is megváltoztak volna. A gyermek ugyanazzal a szinkretizmussal és animizmussal közelít az írott szöveghez, mint eddig. Pszichés fejlődésében előbb utóbb el kell jutnia a decentrálás fokára is a mai gyermeknek éppúgy, mint a korábbi nemzedékeknek. A gyermeki gondolkodás és megértés ún. független változó, mondja Bauer, törvényei ma ugyanúgy érvényesek, mint negyven vagy kétszáz évvel ezelőtt. A mai gyermekre ugyanúgy érvényes a diminúció jelensége, mint a régebbi korok gyermekeire: vonzódása a parányi élőlényekhez azonosulásra indítja⁹, ami számomra azt is jelenti, hogy a gyermek számára az emocionális beágyazottság fontossága sem vesztett súlyából. Minden bizonnyal érvényes Bettelheim megállapítása is: a gyermek egészen kicsi kortól pozitívan reagál az irodalmi értékekre, s fontos számára a nyelvi jól hangzás: mert esztétikai élmény, s mert ébren tartja a figyelmét¹⁰. (Vélhetően igaz ez fordítva is: nem marad rejtve előtte a tartalom hiteltelensége s a forma silánysága sem.)

A gyermeklélektan hívja fel a figyelmünket arra is, hogy a gyerekek azzal, ahogyan a szerepjátékokban részletekbe menően, hosszan kidolgozva követnek valóságmintákat, többet vesznek át és tanulnak el a külvilágból, mint amennyit valóban megértenek belőle.¹¹

Úgy vélem, ez az olvasott szövegre is igaz: egyfelől az, hogy nem tudja visszamondani, mit olvasott, nem feltétlenül jelenti azt, hogy nem is értette, másfelől nem az pereg le a gyerekről, amit nem ért pontosan – az még fel is gyűjthatja a képzeletét –, hanem az, ami érdektelen számára.

A tizedik életév körül változik meg a gyerek viszonyulása a külvilághoz. Ehhez az életkorhoz kötődik a decentralálás jelensége, amivel egyik fontos feltétele jön létre annak, hogy társas viselkedésének és alkalmazkodásának indítékai a belátásra tevődjenek át. Tehát a gyerek ebben az életkorban – esett már róla szó – morális szempontból keres eligazodási pontokat. Egyre differenciáltabban akarja körbejárni a jó és a rossz, helyes és helytelen, igazságos és igazságtalan fogalmát. Ezért lennének fontosak a mesék mellett a (nem társadalmi, hanem individuális) konfliktusra épített történetek. Be kell látnunk – s el kell jutnunk odáig, hogy olvasókönyveink szövegválogatási szempontjait ezen belátásra alapozzuk –, hogy a legharmonikusabb családban nevelkedő kilencéves is kínzó belső feszültségeket él át: kicsinysége révén veszélyeztetettséget és fenyegetettséget. Meg akar felelni a szülői elvárásoknak, és el kell hogy fogadtassa magát a kortársaival. Megéli annak ambivalenciáját, hogy erősen kötődik a szüleihez, miközben függetlenedésre is vágyik. Ébredhet benne testvérféltékenység, s szenvedhet attól, hogy „más”, mint a többiek. S szüntelenül foglalkoztatja az ember egyik legnyugtalanítóbb dilemmája, a „ki vagyok én?” kérdése¹². A fejlődéslélektan és a nevelésemélet mindezen megfontolását négy évtizeden keresztül söpri félre az az oktatáspolitikai álláspont, ami az indoktrinatív szándék mellett (azzal karöltve) az ún. tudományos világnézet kialakítása érdekében az olvasókönyvek és az olvasásóra ismeretközlő szerepét tartja mindennél előbbre valónak. A dialektikus materialista világtértelezés kialakításának jegyében kerülnek túlsúlyba a természettudományos tárgyak; ez a magyarázata annak, hogy az olvasókönyveket kitöltik az ismeretterjesztő szövegek és azok a történetek, amelyek a világnézet-formálás szolgálatában állnak. Olyan célok tehát, amelyek azt szolgálják, hogy a gyerek egyszerűen „csak” megszeresse az olvasást; érdeklődéssel olvasson, mert olyan világokat fedezhet fel, amelyek egyszerre nyugtázzák le újdonságukkal s az ismerősség meghittségével is, hiszen hozzájuk szólnak igényes nyelven azokról a kérdésekről, amelyek őket foglalkoztatják – legyen az bár a bicikli feltalálásának története, jóság és gonoszság harca egy tündérmesében vagy testvérféltékenység egy hétköznapi példázatban, amelyekben a gyerekek saját belső konfliktusaira ismerhetnének – nem szerepelnek a nevelési célkitűzések között. Rögzített ismeretanyag, rendszerezett tudás, tudományos igényesség – az NDK-tantervek koncepciójából ismert kulcsszavak ezek; annak a felfogásnak a sarkkövei, amely a könyvet mindenek előtt „az egyetemes tudás” forrásaként értelmezi, miközben a tudás az ismeretszerzés fogalmának ugyancsak leegyszerűsített értelmezésével azonosítódik.

Ha szakmai szempontok és nem ideológiai megfontolások dönthettek volna a tankönyv koncepcióját meghatározó olvasástanítási kérdésekben, prioritások jelölődtek volna ki másként: a ‚Környezetismeret’ tárgy (nagyreszt) megszabadíthatta volna az olvasókönyvet ismeretközlő feladatától. A fordítottja történt. Az olvasókönyv szövegeinek meg kell elégedniük a ‚csatlakozó olvasmány’ – a szerzők szóhasználata – másodrendűséget kifejező rangfosztottságával, hiszen elsőbbséget a környezetismeret tananyaga élvez; egy Kosztolányi-vers pedig ebben a felfogásban illusztrációvá degradálódik, ‚csatlakozó olvasmány’ csupán.

A bajor szemlélet más: a modern élet- és munkakörülmények fokozott mértékben veszik igénybe az egész embert – megsokszorozódott pl. a fogyasztási és kulturális javak kínálata –, s mindezt az embernek lelkileg fel kell tudni dolgoznia – olvasható az

1966-os ‚Írányelvek’-ben. Ezért különösen fontos a zenei és vallási nevelés. A zenén keresztül alkotóerőt él át az ember, s a zene hozzásegít bennünket érzelmi életünk kibontakozásához. Az istenhit pedig a lét valóságos értelmét tárja fel az ember számára.¹³

Ez a szemlélet nem az embert akarja a technikai fejlődéshez igazítani, hanem képesé akarja őt tenni arra, hogy fölébe kerekedjék a technicizálódó világnak – ez indokolja, hogy a zene és a vallásos nevelés különös hangsúlyt kapjon.

A bajor tantervekben is érvénysül az ún. össz-szemléletű oktatás, különösen az 1.–2. osztályban. A 3.–4. osztályban pedig a még túlnyomórészt egységes szemléleten alapuló oktatáson belül a ‚Környezetismeret’ központi tantárggyá válik. A bajor tantervek ‚Környezetismeret’-re építő struktúrája azonban nem azonos azzal a felfogással, ami az NDK tanterveket, s különösen 1962-től a magyarországi koncepciót is jellemzi, hogy ti. az olvasókönyv természet- és társadalom, „tudományos” ismereteket közvetítsen, tehát a biológia, földrajz, technika, állampolgári ismeretek tankönyveinek szerepét vegye át. A bajor felfogásban a ‚Környezet-ismeret’ olyan komplex tárgy, ami a gyermek tapasztalati és élményvilágára alapozva a közvetlen környezet természeti jelenségeit, társadalmi viszonyait (valójában embertársi kapcsolatokat), kulturális értékeit és történelmi múltját mutatja be – pontosabban mutat be azokból a gyermekek életkorához és érdeklődéséhez igazodó mozzanatokat.¹⁴

Az anyanyelvi oktatás tanterve arra hívja fel a figyelmet, hogy *ne tanítsunk absztrakumokat* a kisiskolásoknak:

Az anyanyelvi képzés természetes iránya, hogy a tárgytól illetve élménytől indulva haladjunk a nyelv felé. A nyelvi gyarapodás szempontjából csak annak van értéke, ami eleven képzeleti, gondolati és érzelmi folyamatokból eredeztethető. Csak az a fajta oktatás fejlesztő, amely az új megnevezésekkel együtt új tartalmakat is közvetít.¹⁵

Ezért értelmetlen és eredmény nélkül való az NDK tantervek és a magyarországi tantervek egy részének éppen fordított elgondolása: az elvont fogalmak és fogalomdefiníciók nem gyarapítják a kisiskolások többségének sem a tudását, sem a szókincsét. Félő, hogy több kárt okoznak, mint hasznot: elbizonytalanítják őket és fogalomzavart kelthetnek – s bizonyára érdektelenséget is.

A hatvanas évek elejétől kezdődően azonban egyre több kritika éri a bajor általános iskolát. Heves véleményütközésekre került sor, amelyekben magánszemélyek csakúgy részt vettek, mint politikusok, egyházak és különböző szervezetek. Vészharangok kondultak. Sürgetőnek tűntek a szülői társadalom elvárásai: az iskola közvetítsen több tudást, dolgozzon fel átfogóbb műveltségi területeket, helyezzen nagyobb hangsúlyt a kognitív képességek fejlesztésére. Korabeli, keserű pedagógusvélemény szerint az iskola így módon az életben való boldogulás esélyelosztó apparátusává válik. Úgy tűnt: a korabeli szülői felfogásban csak a mérhető eredmények számítottak, a nevelés és a műveltség nem tartoztak a legfontosabb értékek közé. Az iskolát a tanulás helyével azonosították, amelynek fő feladata a gyermek intellektuális képességeinek fejlesztése. Az iskola taralmi korszerűsítése ebben a szemléletben a tárgyi tudás mennyiségi növekedésének megkövetelésével válik azonossá. Azt a gyermekközpontú pedagógiai koncepciót éri ti. kritika, amelyet mindeddig oly büszkén vezettek vissza Pestalozziig, s ami mindeddig meghatározó volt az általános iskola alapelvei közül. Felmerült ugyanis a

kérdés, hogy a gyermeki személyiség ilyen értelmű hangsúlyozása nem akadály-e a tárgyi ismereteket közvetítő, intenzív tanulásra ösztönző, tudományos orientáltságú oktatásnak. A társadalmi türelmetlenség évekre felbolydulást okoz a bajor tanügyben, széles körű társadalmi vitákat vált ki, a bajor oktatásirányítás pedig kitüntető buzgalommal lát hozzá az átalakításhoz. Soha ekkora apparátus nem kellett még bajor tanterv elkészítéséhez, s annak előkészítését soha nem előzte még meg ilyen fokú szervezettség (hogy aztán hamarosan bebizonyosodhasson: Bajorországban érvényesnek elfogadott tantervet soha ilyen gyorsan nem kellett többszörös korrekciónak alávetni).

Az olvasástanítás bajor tanterveinek koncepcióját azonban nemcsak hasznossági elvek határozzák meg. Érződik aggodalom is: a nevelés felelős szakemberei a fogyasztói társadalom információözhönétől féltik a kisdíjakokat; ezért tartja fontosnak a tantervkommentár¹⁶ a szövegintenció felismerésének gyakoroltatását. A hirdetések, plakátok s más hasonló szövegek kevés szóval sok információt közölnek, ezért arra kell nevelni a gyerekeket, hogy képesek legyenek megítélni ezen szövegek szándékolt hatását; ismerjék fel a tartalom, forma és cél összefüggéseit. A szerző úgy véli, hogy ezáltal gyengíthető az ilyen jellegű írásos termékek szuggesztív hatása.

A bajor példa aktualitását az jelenti számunkra, hogy felmutatja, miféle céltévesztésekhez vezethet az, amikor a szülői társadalom türelmetlensége, elhibázott oktatáspolitikai döntések és a nemzeti kultúrától idegen oktatási-nevelési koncepciók szorítják háttérbe a szakmai kompetenciát – s elhamarkodott követeléseikhez pszichológusok, tanuláseméleti szakemberek és politikusok támogatását is megnyeri. S hogyan korrigálja önmagát egy józan oktatáspolitikai késedelem nélkül – még mielőtt sok kárt okozna –, amint felismeri: mely pontokon hibázta el döntéseit. *Fokozottan jelentkezhettek hasonló torzulások akkor, amikor a tankönyvellátást mindinkább fenyegeti annak a veszélye, hogy piaci érdekek szorításába kerül.*

Többszörösen megnehezedett társadalmi körülmények között kell napjainkban az általános iskolának működnie. S miközben a vele szemben támasztott igények és feladatainak köre egyre csak nő, azt is meg kell tapasztalnia, hogy pedagógiai kérdésekben nemegyszer elbizonytalanodás érzékelhető, hiszen sem az általános műveltség fogalmát, sem az oktatás és nevelés lényegi mivoltát illetően nincs többé oly egyértelmű társadalmi konszenzus, mint korábban. Egy olyan korban, amelyben megváltozott a családok helyzete, amelyben az információáradat egyre nagyobb méreteket ölt, amelyben vitatott, hogy mi az, ami áthagyományozásra érdemes, amelyben a diákoknál motivációs problémák jelentkezhetnek: mind gyakoribbak a tanulói „teljesítmény-visszatartás” jelenségei. S amely korban minden társadalmi probléma megoldását – a környezetvédelemtől kezdve a drogfüggőség megelőzéséig – az iskolától várják el, különösen helyénvaló annak megfogalmazása, mi az, amit az általános iskola teljesíteni tud, mi az, ami feltétlenül elvárható tőle.¹⁷

A szülők iskolával szembeni elvárásai messze nem egyformák. Egyesek intenzív teljesítőképesség-növekedést követelnek, mások inkább az óvó-gondoskodó iskolai légkört tartják fontosnak. S mert úgy tekintenek az általános iskolára, mint a gyermek jövőbeli esélyeinek döntő tényezőjére, egyfajta türelmetlenséggel kell szembenéznie az iskolának; sokszor van kitéve elsietett kritikának. A kérdést azonban – hogy ti. a gyermekhez igazodjék-e az iskola, vagy fontosabbak a tantárgy és szaktudomány szempont-

jai – közmegegyezéssel eldönteni nem lehet. *Egy helytelenül értelmezett pluralizmus-fogalom következtében iskoláink nem válhatnak ideológiai alapú véleménykülönbségek küzdőterévé.* Ezt a csapdát azonban csak akkor kerülhetjük el, ha nevelési koncepciónk és minden tankönyvünk mögött határozott értékrend áll annak a felfogásnak a jegyében, hogy *nevelni csak akkor lehetséges, s annak értelme csak akkor teljesebb, ha egy értelmű érték szemlélet képezi az alapját.* Bajorország 1981-es tanterve¹⁸ újra a gyermeket állítja a középpontba, ami azt is jelenti, hogy a műveltségi tartalom, a tantárgyak koncepciói és a tanulási folyamat elvárható eredményességének megállapítása a gyermek felfogóképességéhez igazodik, ám ez nem jelenti egyszersmind azt is, hogy a gyermeket ki kellene szakítani az őt körülvevő politikai-szociális realitásból. Visszautasítják azonban a tanterv készítői azt a lehetőséget, hogy a szaktudományok képviselői a korábbi beavatkozó szándékkal szólhassanak bele a tantervi koncepciókba. A szaktudományoknak annyi a szerepük, mondják, hogy a tantárgyak által közvetített tárgyi tudás helyességéért jótálljanak, de nem az ő feladatuk, hogy meghatározzák: milyen műveltségi anyagot és milyen felépítésben közvetítsen az általános iskola. Az olvasókönyvek szövegválogatásakor a következő szempontok a mérvadóak – figyeljünk a sorrendre is: a szövegek mutassák fel az irodalom gazdagságát, a nyelv kifejezőerejét, segítsenek hozzá jelen idejű és jövőbeli élethelyzetek megértéséhez és fejlesszék az ítélnőképességet, illetve tanítsák meg a gyors, informálódó olvasást.¹⁹

A tanári kézikönyv szerzője az olvasástanítás továbbvivő szakaszán belül három feladatkörre teszi a hangsúlyt:

- a) Magát az olvasási készséget kell továbbfejleszteni, az olvasási technikát tökéletesíteni, tehát hogy a kisiskolás tudjon biztonsággal, folyékonyan, helyes tempóban olvasni, mert e nélkül nem jut el a szövegértésig.
- b) Alapozza meg és fejlessze azokat a szöveg megközelítési eljárásokat, amelyek segítik a szöveg feldolgozását kognitív – analitikai és kreatív értelemben is, s ezzel járulnak hozzá a szövegértés fejlesztéséhez.
- c) Mindenekelőtt az olvasási öröm fokozására kell helyezni a hangsúlyt, óvatosan utaljunk azonban alapvető szövegszerkezeti és formai elemekre is. Ez utóbbi feladattal azonban nem az a szándék a tantervnek (mint volt 1971-ben), hogy műelemzést tanítson a kilencéveseknek, hanem hogy a jobb szövegértés érdekében tartalom, forma és intenció összefüggéseinek felismeréséhez juttassa el őket.

Az olvasástanítás továbbvivő szakaszának ez a hármass feladatköre és azok céltételezései azon egyszerű felismerésből fakadnak, hogy a kisdíák csak akkor olvas kedvvel, ha tud olvasni, s csak akkor tanul meg olvasni, ha olyasmint adunk a kezébe, ami felébreszti olvasási kedvét.

A tanterv utolsó – gyermekirodalommal – foglalkozó fejezetében olvashatjuk: „A legtöbb család olvasási szokásai messze nem olyanok, hogy azok könyvek olvasására ösztönöznék a gyerekeket. Ez a nevelői feladat éppen ezért fokozott mértékben hárul mindinkább az iskolára.”²⁰ Ehhez mára már magyar viszonylatban is hozzátehetjük sajnos: a legtöbb család életformája úgy alakult, hogy jószerint már csak beszélni tanítja meg a gyereket, beszélgetni nem. Ez a feladat is az iskolára hárult. Éppen ezért ma már csak olyan koncepciójú olvasókönyv tölti be jól a szerepét, amelynek szövegválogatási szempontjait ezek a felismerések határozzák meg.

Források:

- ¹ Dewey, J.: A gyermek és a tanterv, in: Ballér Endre [szerk.]: Tanterveméleti szöveggyűjtemény, A tantervemélet forrásai, Országos Pedagógiai Intézet, 1985, 46. o.
- ² Az olvasás és az írás a kerettantervben, in: Adamikné Jászó Anna: Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig, Trezor Kiadó, Budapest, 2001
- ³ Adamikné Jászó Anna: Anyanyelvi nevelés, id.m. 59. o.
- ⁴ Adamikné Jászó Anna „olvasókönyv” címszó in: Báthory Z. – Falus I. [szerk.]: Pedagógiai Lexikon, Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997, 61-62. o.
- ⁵ Vargha Balázs: Gyermekirodalom, A könyvtárosképzés füzetei, OSZK Könyvtártudományi és Módszertani Központ, 1964, 6. o.
- ⁶ Marx György felszólalása az 1972-es oktatáspolitikai határozat előkészítő szakaszában, in: Kálmán György [szerk.]: Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, Válogott dokumentumok gyűjteménye, Tankönyvkiadó, Budapest, 1973, 91 – 100. o.
- ⁷ hivatkozta Bauer, G.: Lesen ohne Erlebnis, Sozialwissenschaftliche Untersuchungen zu Konzept und Funktion des Grundschul-Lesebuches, kézirat, 1987, Eichstätt, Georg-Eckert-Institut
- ⁸ v.ö.: Mérei Ferenc – Binét Ágnes: Gyermeklélektan, Gondolat Kiadó, Budapest, 1970, 219-220. o.
- ⁹ Bauer, G. id.m. 39.o.
- ¹⁰ Bettelheim, B. & Zelan, K.: On Learning to Read. The child's fascination with meaning, Alfred A. Knopf, New York, 1982, 50-51., 63., 303-304. o.
- ¹¹ Mérei F. – Binét Á. Id. m. 258.o.
- ¹² v. ö.: Bábosik István: Jellemformálás és jellemfejlédés, Tankönyvkiadó, Budapest, 1987; Bábosik I.: Egy optimális nevelési modell körvonalai, in: Bábosik I. [szerk.]: A modern nevelés elmélete, Telosz Kiadó, 1997, 235-262.o.; Bábosik I.: A nevelés elmélete és gyakorlata, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 1999, 16-35., 61-73.o.; Mérei F. –Binét Á. id.m. 259.o.
- ¹³ Bekanntmachung über die Einführung der „Richtlinien für die bayerische Volksschulen” vom 10. Juli 1966. Nr. IV. 42 500, eredeti dokumentum, Georg-Ecker-Institut; Einführung 3-8.o.
- ¹⁴ Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen, Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus Nr. 17. vom November 1955, Sonderdruck, eredeti dokumentum, Georg-Eckert-Institut, 33.o.
- ¹⁵ Bildungsplan 1955, id.m. 27.o.
- ¹⁶ Lehrplan für die Grundschule in Bayern (1.-4. Jahrgangsstufe, vollständige Textausgabe, Carl Link Verlag, 1971, Textausgabe des Lehrplans für die Grundschule zur allgemeinen Einführung ab Schuljahr 1971/72, Stand: Mai 1971, eredeti dokumentum, Georg-Eckert-Institut, 33.o.
- ¹⁷ Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen, 1947. in: Mahler, G. – Selze, E. [Hrsg.]: Lehrplan für die Grundschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen, Ein Hand- und Studienbuch für die Grundschule; Band 2 und 3., 4. Jahrgangsstufe, Verlag Auer, 1. Auflage 1982, 23.o.
- ¹⁸ Mahler, G. – Selze, E. [Hrsg.]: Lehrplan für die Grundschule 1981, id.m.
- ¹⁹ Weiterführendes Lesen, in: Lehrplan für die Grundschule 1981, id.m. 42.o.
- ²⁰ Weiterführendes Lesen – Fachdidaktische Leitgedanken, in: Mahler, G. – Selze, E. [Hrsg.] i.m. 67.o.