

ni, amikor 1949-ben az egész magyar szabadkőművesség nagymesterévé választotta őt. Magas színvonalú oktató előadásai, tanulmányai, az akkoriban rendezett gyönyörű művészi előadások és képzőművészeti kiállítások sora biztosította a magyar szabadkőművesség egyik legnehezebb korszakában a páholyok virágzását. Az 1950-ben történt betiltást követően Benedek Marcell személye tartotta össze a szétzilált magyar szabadkőművességet. Úgy csoportosultak köré a titokban működő szabadkőműves barátok, a „testvérek”, mint a jó osztályfőnök köré osztályának diákjai.

BERÉNYI ZSUZSANNA ÁGNES

## Az olvasás korszerűsége?

### *Olvasáskutatási eredményeken töprengve*

*A televízió, de különösen a műholdas csatornák és a video elterjedése után alapvetően megváltozott az olvasás, a nyomtatott betű (s tegyük hozzá, egyáltalában az iskola) funkciója, jelentősége. Az íráshoz kötött ismeretszerzést akár korszerűtlennek is ítélnénk, hiszen már nem a könyv őrzi kizárólag a „felnőtt világ titkait”, nem az írásbeliség hordozza döntően a tudást. Itt vannak helyette a bármely életkorban titkokat leleplező, részletgazdag, rohanó képek, melyeknek morális, intellektuális és érzelmi feldolgozása többnyire a magányos kiskorúra bízatik, miután rendszerint éppen a magány keltette szorongás oldása céljából ült a varázsdoboz elé. A hangfüggöny, az emberi arc látványa, a pezsgő párbeszéd egymásutánja valóban meghozza a feloldódás élményét, s ráadásul az ismeretek jól tagolt, gondosan szerkesztett képi megjelenítése is tengernyi információval gazdagíthatja a gyerekek és fiatalok gondolatrendszerét, világképét, tudását.*

A képi kultúra, a látvány, a televízió előnyeit nem tagadva, mégis miért kell szólnunk az olvasás korszerűségéről? Első renden éppen a változás tényét nyomatékosítandó. A harminc-negyven évvel korábbi módszerek, ösztönzők ma már jóval kevésbé hatásosak! A spontán motívumok (kíváncsiság, kalandéhség, szórakozásvágy, tudásszomj) többsége inkább a képernyő felé fordítja gyerekeinket, s jóval kevesebben nyúlnak minden különösebb példa vagy ösztönzés nélkül a nyomtatott szóért. Egyetlen példával hadd éljünk! Négy évtizede a valamely fertőző betegség (bárányhimlő, kanyaró, diftéria) miatt hetekig szobafogságra ítélt kiskamasz szinte szükségszerűen vette körül magát *Verne, May, Cooper* könyveivel s a zárlat feloldásakor nem csupán maradandó élményekkel gazdagabban, de begyakoroltabb, magabiztosabb olvasási készséggel, árnyaltabb, differenciáltabb szövegértéssel térhetett vissza osztálytársai közé. Manapság a szituáció szinte megismételhetetlen, többek között a képernyő sem engedi.

Pedig ma már nyilvánvaló, hogy az írott ismeretekkel való bánni tudás döntő hatással lehet az egyén továbbtanulási, munkavállalási esélyeire. Illetve, amint azt *Bettelheim* tanár úrtól tudjuk, a mese hallgatása, olvasása varázstükröt tart a befogadó elé, s ebben a varázstükörben ki-ki a saját belső világának legfontosabb elemét látja visszatükröződni. Vagyis a mese (és persze a későbbi „felnőtt mesék” befogadása is) két alapfeladatot lát el. Egyrészt maga a történet, a konfliktusok sora mozgósítja a befogadó tudatállatját, saját vágyképek és félelmek, szorongások, vetülnek rá a mese vásznára, s ezzel mással nem vagy alig helyettesíthető feszültségelvezető, elaboratív szerepe van. Másrészt a mesék, a történetek konfliktusai, azok megoldása alapvető morális üzenetek, s nem kevesebbet, mint az emberiség kulturális örökségét közvetítik. Ezen üzenetek korai befogadása után az olvasók biztosabban tudják, hogy be kell menni az előttünk álló sötét erdőbe, hogy a sánta róka lábából ki kell húzni a tüskét, hogy a csúf vasorrú bábát öreganyáknak

kell szólítani, s csak az reménykedhet a világszép királykisasszony meg a fele királyság elnyerésében, aki életét is kockára téve szembe mer szállni a hétfejű sárkánnyal. Vagyis életvezetési mintákat, konfliktusmegoldó példákat is kapunk a „csacska mesék” olvasgatása közben a belső feszültségek tisztázása és szokincsünk, irodalmi műveltségünk csiszolgatása, fényesítgetése mellett. Végül ugyancsak korszerűnek gondoljuk a kultúra, jelesül a döntően anyanyelvhez kötődő, olvasási kultúra összetartó, kohéziós erőket mozgósító, közösséget (anyanyelv, nemzet, haza) teremtő funkcióját is.

## Helyzetünk

Két évtizede folyamatosan tudjuk, hogy az általános iskolát befejező tizennégy évesek harmada, negyede gyakorlatilag funkcionális analfabétaként mond búcsút az iskolarendszernek, hiszen egy részük kísérletet sem tesz a továbbtanulásra, akik pedig bejutnak a szakmunkásképző intézetek valamelyikébe, azok éppen az elemi eszköz jellegű tudás (olvasás, írás, számolás) hiányosságai miatt nagy valószínűséggel kirostálódnak, kibuknak, tehát többnyire a munkanélküliek rétegének folyamatos utánpótlását szolgáltatják. Súlyosbítja nehézségeinket, hogy a szakmunkásképző iskolák jelentős része a munkaerőpiacon nem, vagy alig konvertálható szaktudást ad csupán.

1991-ben harminckét országban\*, megközelítően kétszázezer tanuló olvasási készségét vizsgálták meg háromféle szövegtípussal (dokumentumok, magyarázó- és szép-irodalmi szövegek). Az eredmények tanulsága szerint a magyar tizennégy évesek a nemzetközi mezőny első harmadában foglalnak helyet. Vagyis a két évtizeddel korábbi helyzethez viszonyítva jelentős javulást kell elkönyvelnünk. Ha azonban az ismétlődő hazai vizsgálatok adatait felidézzük, (1) akkor teljesen egyértelmű, hogy a relatív javulás valójában abszolút romlást takar, s ráadásul az utolsó vizsgálat eredményei az olvasás mellett már a természettudományos tárgyak kapcsán is a gyengébb teljesítményeket jelzik. Csupán a számítógéppel összefüggő ismeretek szintje növekedett országos méretekben.

A szépítési tendenciákat nélkülöző önismereti igény egyik legfontosabb elemére irányult az a kisebb vizsgálatunk, melyben 1993 őszén száz budapesti felső tagozatos gyereket kérdeztünk meg ifjúsági- és gyereklapok olvasása felől. A válaszok összesítése nyomán előállott rangsort a Bravo, a Popcorn, a Popó Magazin, a Kiskegyed és az Ifjúsági Magazin vezették, s egyetlen megkérdezett sem említette a Kincskeresőt. (Ma több mint hatvanféle gyermeklapból válogathat a szóban forgó korosztály.)

A tíz-tizenhét évesektől a nyolcvanasokig minden korosztályban (főként a nők körében) népszerű füzetes regények (Bianca, Denise, Romana, Tiffany stb.) havi nyolcszáz ezer példányban találunk vevőt Magyarországon, míg a szinte egyetlen igazán színvonalas gyermekirodalmi lap, a Kincskereső mindössze nyolc-tíz ezer vásárlóra, előfizetőre építi a maga piacát. A könyvolvasási szokásokat vizsgálva ugyanezeket a tömegkultúra előretörését bizonyító tendenciákat tudjuk kimutatni. A középiskolások olvasmányait áttekintve megállapíthatjuk, hogy a klasszikus és romantikus művek visszaszorulását több mint két évtizede folyamatosan tapasztaljuk. 1983-ban a tizenöt-tizennyolc évesek aktuális olvasmányainak tizede volt a könnyed, szórakoztató műfajhoz tartozó, ma ez adataink szerint már ennek többszöröse.

A dán tizennégy évesek 90%-a tíznaponként legalább egyszer használ könyvtárat, nálunk ugyanez az arány bizonyára nem lehet több 20-30%-nál. Nyilván nem csupán a könyvtári rendszerben, hanem a pedagógiai gyakorlatban és a pedagógusképzésben is alapvető változásokra lesz szükség ahhoz, hogy *Németh László* idézve, a jó iskolában kapott feladatok egyre gyakrabban „vagy a laboratóriumba, vagy a könyvtárba vezessenek”.

## Összefüggések

A vizsgálatok egybehangzó tanúsága szerint azok a gyerekek tudnak jól olvasni, akik sokat, saját örömükre olvasnak, akik számára nem kötelező, unalmas iskolai feladat az

írott, nyomtatott jelek megfejtése, hanem vágyteljesítő fantáziajáték, kaland, izgalom, felfedezés, tehát örömszerző, jókedvű foglalatosság, melyben kinek-kinek saját életében szerzett élmények, tapasztalatok, félelmek, vágyak, ismeretek folyamatosan szembesülnek, kiegészülnek az olvasottakkal.

Ezen élmény és szokásrend kialakulásának „csupán két nagyon egyszerű” előfeltétele van: jó családba kell születni, majd jó iskolát kell választani. Az előbbi alapvetően az ott-honi könyvek sokaságát, illetve a szülői példák mintaadó, ösztönző erejét (szociológiailag a szülők magas fokú iskolázottságát) jelenti. Az utóbbi rendszerint a városi környezetben lévő, jó iskolai könyvtárral felszerelt, iskolai újságot is megjelentető, szeretetteljes és kreatív pedagógusokat foglalkoztató oktatási intézményt takar. A fenti két jelzón túl a tipikusan sikeres pedagógusnak „illik” még nőnek, több éves gyakorlattal rendelkezőnek, ugyanazon tanulócsoportokat éveken át tanítónak (nagy felmenő rendszer) iránt szenvedélyesen érdeklődőnek lenni. Vagyis ismételten bizonyítást nyer a régi tétel: a nevelés első sorban önnevelés!

A tanítás, a tantestület szellemét sok esetben az igazgatók stílusa, emberi kvalitásai határozzák meg. Ha az adott intézmény vezetője jó igazgató kíván lenni, akkor rendszeresen törekszik kollégái munkájának értékelésére, a pedagógiai módszerek, sikerek és kudarcok elemzésére, és ráadásul a súlyos életvezetési konfliktusok esetében, kerülve a „szőnyeg alá söprés” vagy a radikális eltávolítás gesztusait, szívesebben él a gondoskodó pásztor gyógyító, feloldó, elrendező, problémamegoldó módszereivel.

Egyébként vannak még bizonyos más, akár objektívnek is nevezhető, ugyancsak jelentős befolyást gyakorló tényezők. Például a lányok minden korcsoportban jobban és többet olvasnak, mint a fiúk, s legalábbis hazánkban a nagyvárosi gyerekek teljesítménye a legjobb (a kulturális infrastruktúra itt a legfejlettebb), s a községekben élő tanulók olvasni tudása a leggyengébb, ahol viszont a könyvtári és könyvesbolti hiányok mellett a szülők iskolázottságának legalacsonyabb foka a jellemző.

Külön fejezetet érdemelne a televízió és az olvasás viszonyának taglalása. Tényként állapítsuk meg, hogy hazánkban a napi egy-két órát a televízió előtt ülők olvasási teljesítménye a legjobb. Hiszen a tévét egyáltalán nem nézők feltehetően rendkívül ingerszegény, tanulási, ismeretszerzési motívumokat nélkülöző környezetben élhetnek, míg a naponta négy-öt órányi tévézést bevallók „időzavara” nyilvánvaló. A válogatott, igényes, de visszafogott mennyiségű tévézés bizonyíthatóan érdeklődést kelt, kíváncsiságot ébreszt a nyomtatott betű iránt is, és fordítva. A viszonylag könnyebben és többet olvasók ülnek kevesebbet a képernyők előtt.

Bármilyen meglepő ez az összefüggés, nem egyetemes érvényű. Az Amerikai Egyesült Államokban a tévét egyáltalán nem nézők tudnak a legjobban olvasni, míg a finn gyerekek napi három és fél órás tévézése járt együtt a legjobb olvasási teljesítménnyel.

Miért a finnek?

Az említett nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményei szerint a finnországi teljesítmények toronymagasan emelkednek ki a mezőnyből. A hat lehetséges rangsort öt esetben ők vezetik, egyben pedig a harmadik helyre szorultak.

Általában igaznak tűnő megállapítás, hogy a műveltség, az olvasás tekintélyt adó tényezőnek számít Finnországban. Érdekesek lehetnek a részletek is. A finnek munkaideje rövidebb, mint hazánkban, ezért az elmúlt évtizedben heti tíz órával több szabadidejük volt, mint nekünk, (2) így ennek is köszönhetően kétszer annyi időt fordítanak tanulásra, mint a magyarok. A finnországi közművelődési könyvtári rendszert világszerte pozitív példaként emlegetik; talán csak Dánia előzi meg őket Európán belül ebben a tekintetben. Hiszen a felnőtt lakosság 44%-a könyvtárhasználó – nálunk ez mindössze 14%. Évente tíz könyvtári látogatás jut minden lakosra (hazánkban 1,6). A könyvtári dokumentumok kölcsönzése terén pedig a 17,6 dokumentum/fő áll szemben a 3,6 dokumentum/fő viszonszámmal (3). Az olvasási szokások terén ugyancsak érzékelhető különbségek vannak: a finnek rendszeresebben és többet olvassák a napi- és hetilapokat, valamint a folyóiratokat, illetve olvasmányszerkezetük egésze tárgyyszerűbbnek minősíthető (4).

A fenti adatok áttekintése nyomán kézenfekvő a hagyományok erejére, az eltérő történelmi feltételekre hivatkozni. Mielőtt azonban túlságosan hamar adnánk felmentést magunkban, kötelességünk megemlíteni, hogy csupán a könyvtárak használata az elmúlt

évtizedben 50%-kal növekedett Finnországban (5)! Az általános kulturális milió (szabadidő, tanítási, olvasási, könyvtárhasználati szokások) érzékeltetése mellett utalnunk kell az olvasást könnyítő egyéb tényezők egész sorára is. Például a finn nyelvben (a magyarhoz hasonlóan) nagyon szoros megfelelés van a hangok és a betűk között, viszonylag gazdag ország, ahol az egészségügyi és közoktatási mutatók igen jók (tanár-diák arány). A finn iskolák nyelvileg homogén összetételűek, vagyis a családban és az iskolában használt nyelv szinte mindig azonos. A lakosság 94%-a finn, 6%-a svéd. A kisebbség saját iskolarendszerrel rendelkezik, beleértve az egyetemet is, s az országnak két hivatalos nyelve van: a finn és a svéd (6). A finn gyerekek hét évesen kezdik az iskolát, s talán ezzel is összefügg, hogy csaknem a fele tud olvasni, amikor átlépi az iskola küszöbét. Emlékeztetünk a finn tévé feliratokat előnyben részesítő politikájának (feltehetően a takarékoskosságot ugyancsak szolgáló), „olvastató gépként” is működő, jótékony összhatására. 1977 óta a finn pedagógusképzés, melyet az anyanyelvi képzés hangsúlyozása jellemez leginkább minden szakon (a személyiség differenciálódása sem képzelhető el az anyanyelv fejlesztése nélkül), négy-hat éves időtartamú, s a hatodik év végén a doktori dolgozatok (master's degree) is rendre megszületnek. Vagyis a létbiztonság (kevésbé fenyeget a munkanélküliség) és az oktatási folyamat egésze kedvez a tehetségek kiválasztódásának, a pálya megbecsültségének, tehát Finnországban vonzó dolog pedagógussá lenni.

## Tennivalóink

Legsürgetőbb feladatnak annak tudatosítása látszik, hogy az olvasási készség fejlesztése, az érdeklődés felkeltése, a könyv- és könyvtárhasználati kultúra csiszolása döntően tantárgyközi, az egész tantestület felelősségét érintő, az iskolázás teljes idejére kiható feladat.

Kikerülhetetlen az iskola és a család kapcsolatának újrafogalmazása is. A nem vagy rosszul olvasó gyerekek mögött szinte törvényszerűen ott állnak a nem vagy rosszul olvasó szülők. Csak velük együtt, rajtuk keresztül van igazi esély a tanulók attitűdjének, olvasni tudásának jelentős mértékű javítására. Vannak-e módszereink, elépzeléseink a szülőkre vonatkozóan?

Irodalomoktatási eljárásaink megújításához talán közvetlen ösztönzést nyújthat a fenti vizsgálat azon megállapítása, mely szerint döntő mozzanat az olvasási érdeklődés megteremtésében az olvasottak és a saját élmények, tapasztalatok, asszociációk összekapcsolása, a „rólam szól”, az „én is írhattam volna” jellegű, intenzív érzelmekkel telített átélés megalapozása már az iskolai órákon is.

\* A magyarországi adatfelvételt *Kádárné Fülöp Judit* és *Vári Péter* irányították.

## JEGYZET

- (1) *Horváth Zsuzsa: Az olvasás sikerei és zavarai.* Pedagógiai Szemle, 1994. 6.sz.
- (2) *Andorka R. – Harcsa I. – Niemi L.: Az időfelhasználás Magyarországon és Finnországban.* Statisztikai Szemle, 1984. június, 622.p.
- (3) *Ayras, Ameli: Public Libraries in Finland: the current situation.* Scandinavian Public Library Quarterly, 1991, 4.sz., 5-6.p.
- (4) *Lőrincz Judit – Vakkari Pertti: Távoli rokonok – közeli barátok. Magyarok és finnek az olvasásszociológia tükrében.* OSZK KMK, Budapest, 1991.
- (5) *Ayras, Ameli: i.m.*
- (6) *Elley, Warwick B.: How in the world do students read? The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. IEA Study of Reading Literacy, Hamburg, 1992.*

## IRODALOM

*Andorka Rudolf: A magyar társadalom szerkezetének fejlődése és az oktatás.* Új Pedagógiai Szemle, 1993.12.sz., 62-63.p.

- Bettelheim, Bruno: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1985.
- Gazsó Ferenc: A társadalmi szerkezet változása és az oktatási rendszer.* Új Pedagógiai Szemle, 1994.2.sz., 68-69.p.
- Gereben Ferenc – Nagy Attila: Nemi szerepek és olvasási szokások.* Kultúra és Közösség, 1984.3.sz., 7-22.p.
- Isohookana-Asunma, Tytti: Kulttuuriministerin kirjasto – linjaus.* Kirjastolehti, 1993. 4. 94-95.p.
- Kulpa, Liselotte: Read in School – but also outside School!* The Danish National Institute for Educational Research, Copenhagen, 1993.
- Lundberg, Ingvar – Linnakyla, Pirjo: Teaching reading around the world.* The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Hamburg, 1993.
- Nagy Attila: A magyar olvasókról – nemzetközi mércével.* A 14 és 17 éves tanulók példája. Könyv – Könyvtár – Könyvtáros, 1993.3.sz.
- Nagy Attila: Gyermekek, fiatalok és az irodalom.* A tegnaptól a holnaputánba. *Az olvasás anatómiája* (Szociológiai tanulmányok). Szerk.: Hajdú Ráfis Gábor és Kamarás István.
- Nagy Attila: Olvasási szokások és nemzeti azonosságtudat. Középiskolások hármastükörben.* Kortárs, 1992.8.sz., 109.p.
- Pstlethwaite, T. Neville – Ross, Kenneth N.: Effective schools in reading Implications for educational planners.* The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Hamburg, 1992.
- Téchy Tünde: Finn könyvtárakban.* Könyvtári Híradó, 1991.12.sz., 11-12.p.

NAGY ATTILA

## Könyvtárpedagógia a helyi tantervben

### *A könyvtárhasználati követelményrendszer tervezésének szempontjai*

*A NAT életbeléptetését (kihirdetését) követően, az iskoláknak maximálisan három év türelmi időt hagyva, el kell készíteniük vagy adaptálniuk helyi tantervüket, pedagógiai programjukat. A helyi tanterv tulajdonképpen az iskola globális pedagógiai programjába illeszkedik, amely magába foglalja és szintetizálja az adott intézmény profilját, fejlesztési koncepcióját, tantárgyi struktúráját, a közvetített műveltségterületeket, tanórai és tanórán kívüli tevékenységeket, önművelési alternatívákat, továbbá óra- és időterveket, valamint a felhasznált taneszközöket.*

Először mindig az iskola globális pedagógiai programját kell elkészíteni, majd ebbe ágyazva jelennek meg az egyes műveltségterületek (tantárgyak) – ezen belül a könyvtárpedagógia – tematikai egységei. Az önkormányzat az iskolavezetés és a tantestület által közösen egyeztetett (elfogadott) pedagógiai alternatívára épül az alapvizsga követelményrendszere. Éppen ezért minden iskolának – jól felfogott érdekből – újra kell gondolnia tanítási programját, a tanulóknak közvetített műveltséganyagot és a választott iskolaszervezethez, nevelési-oktatási koncepcióhoz igazodó hatékony fejlesztési stratégiát kell kialakítania. A könyvtárpedagógia helyi terve a NAT könyvtári követelményrendszerére épül, de nem azonos vele, maximálisan figyelembe veszi az adott intézmény speciális (helyi) sajátosságait és adottságait, melynek megítélése mindig az adott közoktatási környezetben lehetséges.

Mind a globális, mind az egyes műveltségterületek – ezen belül a könyvtárpedagógia – tervét az iskola vezetése és a tantestület lehetőleg közösen készítsék el, vagy – ha erre nincsenek kellően felkészülve – kész koncepciót adaptáljanak. Az utóbbi esetben is