

MC  
81.100

OSZK

Central Library of the University of Toronto





OSZK

Országos Széchényi Könyvtár



1.954

BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAROK  
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK

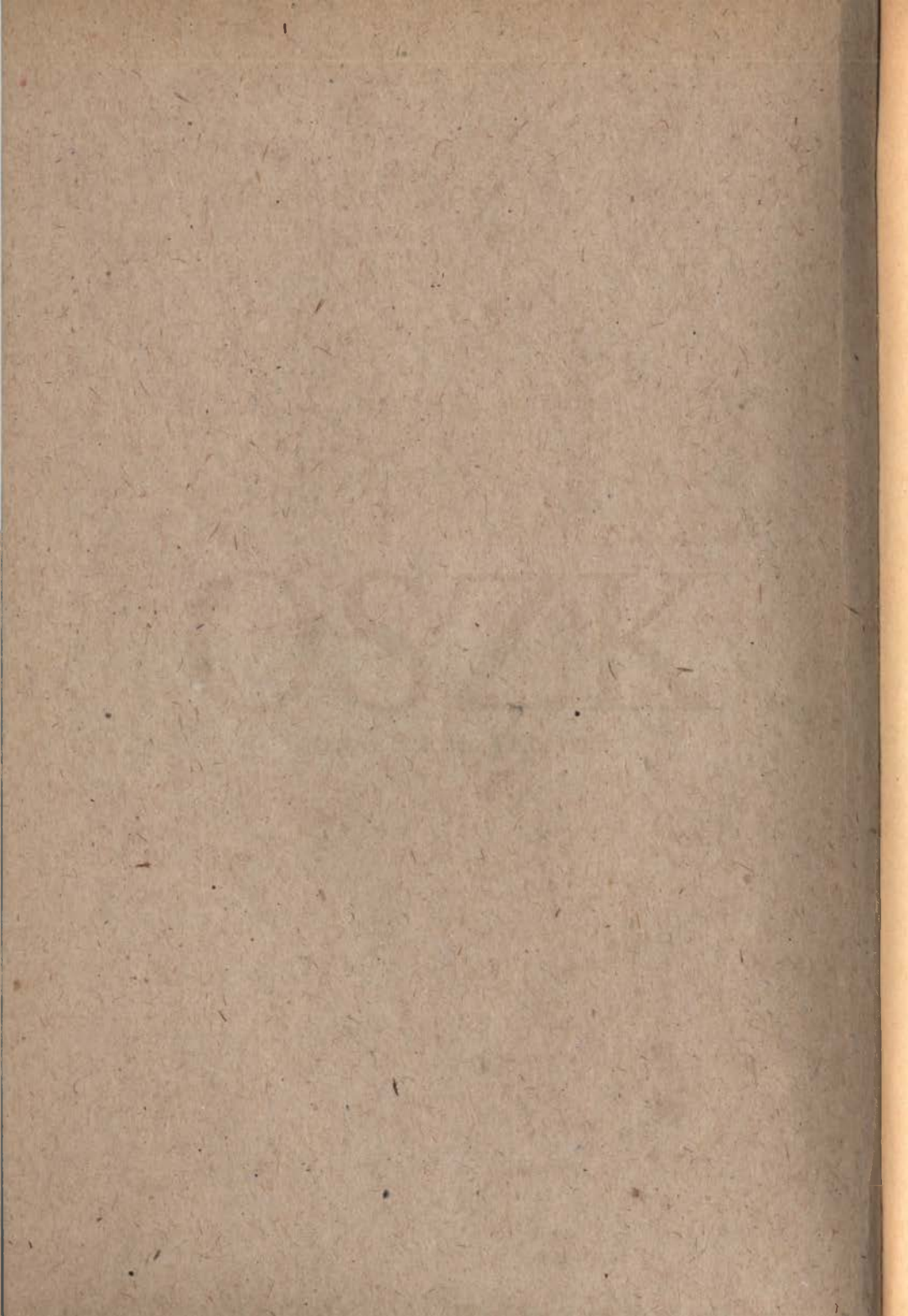
Gereben Ferenc—Katsányi Sándor—Nagy Attila

# OLVASÁSMSMERET

(Olvasásszociológia, olvasáslélektan,  
olvasáspedagógia)

KÉZIRAT

TANKÖNYVKIADÓ, BUDAPEST, 1979



BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAROK  
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK

Gereben Ferenc–Katsányi Sándor–Nagy Attila

**OLVASÁSIMERET**  
(Olvasásshzociológia, olvasáslélektan,  
olvasáspedagógia)

OSZK  
Országos Széchényi Könyvtár

KÉZIRAT

TANKÖNYVKIADÓ, BUDAPEST, 1979

Megjelent az Oktatási Minisztérium  
37490/79. VIII. b. számú megbízása alapján

Az I. és II. fejezet	Gereben Ferenc,
A III. fejezet	Nagy Attila,
A IV. fejezet	Katsányi Sándor munkája

A kérdéseket összeállította és a szerkesztésben közreműködött  
Kamarás István

Lektorálta: Gerő Zsoltné és  
Halász László

MC 81. 100

~~QC 1.954~~



~~1980~~

1982

A kiadásért felelős:

a Bessenyei György Tanárképző Főiskola főigazgatója  
Megjelent a Tankönyvkiadó Vállalat műszaki gondozásában  
Felelős osztályvezető: Gábor Elekné dr.

Műszaki szerkesztő: Rigler Zoltán

Megrendelve: 1979. május. Megjelent: 1979. november. Példányszám: 683

Készült: kisofszet eljárással, az MSZ 5601–59

és az MSZ 5602–55 szabvány szerint,

35,8 (A/5) ív terjedelemben, 5 ábrával

79-1190 – Dabasi Nyomda, Budapest – Dabas

Felelős vezető: Bálint Csaba igazgató

# TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS . . . . .	11
I. KULTÚRA, KOMMUNIKÁCIÓ, OLVASÁS . . . . .	12
1. A kultúra társadalmi szerepe . . . . .	15
Kérdések, feladatok . . . . .	17
2. Művelődéskutatás - szociológiai nézőpontból . . . . .	18
2.1 A művelődésszociológia tárgya . . . . .	18
Kérdések, feladatok . . . . .	20
2.2 A művészetszociológia főbb kérdései . . . . .	21
2.3 A művészetszociológia és az esztétika . . . . .	26
Kérdések, feladatok . . . . .	28
2.4 Az olvasásszociológia helye a szaktudományok között . . . . .	29
3. Az írásos közlésmód, mint megkülönböztetett fon- tosságu kommunikációs forma . . . . .	30
3.1 Nyelv - gondolkodás - írás. Az írásos közlésmód sajátosságai . . . . .	30
Kérdések, feladatok . . . . .	35
3.2 Az írásbeliség az audiovizuális tömegkommuniká- ció korszakában . . . . .	36
Kérdések, feladatok . . . . .	40
4. Az olvasás helye a kulturális tevékenységek rendsze- rében . . . . .	41
4.1 Művelődési tevékenységek - szabadidő-vizsgálatok tükrében . . . . .	41
4.2 Órségváltás vagy kiegészítő szerepkör? Az olvasás és a televíziónézés szociológiai jelenségei . . . . .	44
Kérdések, feladatok . . . . .	48

## II. A KÖNYV ÉS KÖZÖNSÉGE (OLVASÁSSZOCIOLÓGIA)

1. Olvasók és nem olvasók . . . . .	53
1.1 Sajtóolvasás . . . . .	53
Kérdések, feladatok . . . . .	56
1.2 Könyvolvasás . . . . .	57
1.2.1 Hányan olvasnak könyvet Magyarországon? . . . . .	57
Kérdések, feladatok . . . . .	59
1.2.2 Ki mennyit olvas? Az olvasást meghatározó szociológiai tényezők . . . . .	59
Kérdések, feladatok . . . . .	64
1.3 Az olvasáskultúra fokozatai . . . . .	64
Kérdések, feladatok . . . . .	63
1.4 Nemzetközi kitekintés . . . . .	66
Kérdések, feladatok . . . . .	68
2. Az olvasmányok beszerzése . . . . .	69
2.1 Az olvasmány-beszerzés forrásai általában . . . . .	69
2.1.1 Országos adatok . . . . .	69
2.1.2 Munkások . . . . .	69
2.1.3 Értelmiség . . . . .	71
2.1.4 Falusi lakosok . . . . .	72
2.1.5 Fiatalok . . . . .	75
2.1.6 Könyvesbolt vagy könyvtár? . . . . .	76
Kérdések, feladatok . . . . .	77
2.2 Könyvtárhasználat . . . . .	78
2.2.1 A könyvtári tagság fogalmának szociológiai értelmezése . . . . .	78
2.2.2 Kik járnak könyvtárba - országos adatok . . . . .	80
2.2.3 Értelmiség . . . . .	83
2.2.4 Munkások . . . . .	84
2.2.5 Falusi lakosok . . . . .	87
2.2.6 Fiatalok . . . . .	88
2.2.7 Könyvtári eszközhasználat . . . . .	90
Kérdések, feladatok . . . . .	93
2.3 Könyvvásárlás, könyvgyűjtés . . . . .	94
2.3.1 A könyvvásárlók országos és rétegenkénti aránya . . . . .	94

2.3.2	A könyvesbolti vásárlók összetétele . . . . .	96
2.3.3	Családi könyvgyűjtemény . . . . .	98
	Kérdések, feladatok . . . . .	103
3.	Mit olvasunk? Olvasmányszerkezet, olvasói izlés . . . . .	104
3.1	Olvasmányszerkezet a hatvanas évek első felében . . . . .	104
	Kérdések, feladatok . . . . .	107
3.2	Az ismeretközlő irodalom olvasásának néhány kérdése. . .	107
3.3	Az olvasói izlés . . . . .	109
3.3.1	Az izlés fogalma . . . . .	109
3.3.2	Az izlést meghatározó tényezők . . . . .	111
	Kérdések, feladatok . . . . .	121
3.4	Egyes társadalmi rétegek olvasói arculata . . . . .	123
3.4.1	Vidéki értelmiség . . . . .	124
3.4.2	Pedagógusok . . . . .	127
3.4.3	Munkások . . . . .	129
3.4.4	Bejáró dolgozók . . . . .	133
3.4.5	Falusi lakosok . . . . .	136
3.4.6	Gyerekek . . . . .	138
3.4.7	Középiskolások . . . . .	144
3.4.8	Egyetemisták . . . . .	149
3.4.9	Szakmunkástanulók és munkásfiatalok . . . . .	151
	Kérdések, feladatok . . . . .	154
4.	Miért és hogyan olvasunk? . . . . .	156
4.1	Miért olvasunk? . . . . .	156
4.1.1	Az olvasás indítékai, olvasói igények . . . . .	156
	Kérdések, feladatok . . . . .	160
4.1.2	A művek befogadását befolyásoló olvasói beállítódások . . . . .	160
	Kérdések, feladatok . . . . .	167
4.2	Az olvasmányok hatása . . . . .	167
4.2.1	Hogyan hat az irodalom? . . . . .	167
4.2.2	Van-e szerepük a tudatos igényeknek a szépirodalom valós hatásában? . . . . .	170
4.2.3	A "megtervezett" hatás . . . . .	171
	Kérdések, feladatok . . . . .	174

4.3	Az olvasmányok befogadása . . . . .	174
4.3.1	Az olvasó mint társalkotó . . . . .	174
4.3.2	Néhány mű és olvasatuk . . . . .	176
4.3.3	A műértelmezés szintjei - a befogadás mélysége . . . . .	187
4.3.4	Összefoglalás . . . . .	193
	Kérdések, feladatok . . . . .	195
5.	Az olvasásszociológiai kutatások módszertanának problémaköréhez . . . . .	196

### III. OLVASÁSLÉLEKTAN

1.	Az olvasási készségről általánoslélektani megközelítésben . . . . .	201
1.1	Szemmozgások olvasás közben . . . . .	201
1.2	A terjedelem . . . . .	202
1.3	Az olvasási terjedelem mint az érdeklődés függvénye . . . . .	203
1.4	Sajtóhibák és hibásan olvasott szavak . . . . .	204
1.5	Az indirekt látás szerepe az olvasásban . . . . .	205
1.6	A kifáradás . . . . .	206
1.7	A fixációk . . . . .	207
1.8	Hangos olvasás . . . . .	208
1.9	Csendes olvasás . . . . .	209
1.10	Szemmozgások gyakorlása . . . . .	210
1.11	Az olvasási készség fejlődése . . . . .	211
1.12	A gyorsolvasás . . . . .	212
1.12.1	Tanfolyamok és tanulságaik . . . . .	215
1.12.2	Egy új készség elsajátításának alapvető szabályai . . . . .	216
	Kérdések, feladatok . . . . .	220
2.	A gyermekek olvasásának lélektanáról . . . . .	221
2.1	Az olvasástanítás pszichológiai alapjai . . . . .	221
2.1.1	Az olvasás fogalma . . . . .	221
2.1.2	A sikeres olvasástanulás feltételei . . . . .	221
2.1.3	Az olvasás tanításának főbb irányjai . . . . .	222
2.1.4	Dyslexia és olvasástanulási zavarok . . . . .	223
2.1.5	A betűtanítás . . . . .	225
2.1.6	Az összeolvasás . . . . .	227
2.1.7	Szavak olvasása . . . . .	229
2.1.8	Mondatok olvasása . . . . .	231

2.2	Az iskoláskor előtti olvasástanítás . . . . .	234
2.3	Az olvasókönyv . . . . .	237
2.3.1	Az illusztráció szerepe az olvasás és a tanulás folyamatában . . . . .	238
2.3.2	A szöveg és kép kapcsolata pedagógiai-pszichológiai megvilágításban . . . . .	240
2.3.3	Társadalomkép az általános iskolai olvasókönyvekben . . . . .	245
	Kérdések, feladatok . . . . .	254
2.4	A szépirodalom és a gyermek . . . . .	256
2.4.1	A mesei és a gyermeki megfelelései . . . . .	256
	Kérdések, feladatok . . . . .	267
3.	A szépirodalmi mű befogadásának lélektani vizsgálatáról . . . . .	268
3.1	Hatás-elméletek . . . . .	268
3.2	Az olvasó mint újraalkotó . . . . .	271
3.2.1	Reproduktív képzelet . . . . .	272
3.2.2	Ráismerés, újraalkotás . . . . .	274
3.2.3	Együttérzés, megértés . . . . .	275
3.3	Az értékelésről . . . . .	276
3.3.1	Észlelés és értékelés . . . . .	276
3.3.2	Viszonyítási keretek . . . . .	277
3.3.3	A kétarcu sznobizmus . . . . .	280
3.3.4	Kettős értékrend . . . . .	281
3.3.5	Az értékitéletek (választások) rokonságáról . . . . .	282
3.3.6	Az értékitéletek ellentmondásos jellegéről . . . . .	289
3.4	A művészeti áganként eltérő befogadói stratégiák . . . . .	291
3.5	Változtatható-e izlésünk? . . . . .	294
3.5.1	Néhány szó a beállítódások és az izlés változásának, illetve változatlanságának feltételezett lélektani háttéréről . . . . .	299
3.6	Személyiségjegyek és befogadás . . . . .	300
3.6.1	Teljesítménymotiváció - az összetettség kedvelése . . . . .	300
3.6.2	Nyitott- és zárt gondolkodásmód . . . . .	301

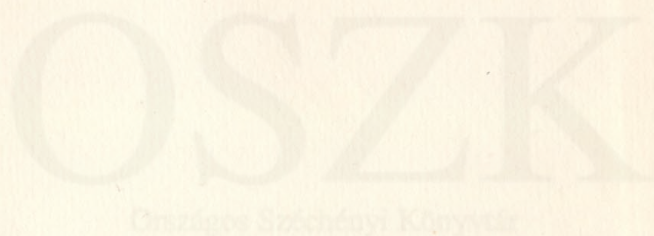
3.6.3	Valóság- vagy illúziókeresés . . . . .	303
3.6.4	Életfelfogás . . . . .	305
3.7	Olvasás és gyógyítás (biblioterápia) . . . . .	307
	Kérdések, feladatok . . . . .	308

#### IV. OLVASÁSPEDAGÓGIA

0.	Bevezetés . . . . .	313
0.1	Alapfogalmak . . . . .	313
0.2	A téma magyar irodalma, a problémák körvonalai . . . . .	315
0.3	Fejezetek az olvasáspedagógia multjából. Két klasszikus tudós . . . . .	316
	Kérdések, feladatok . . . . .	319
1.	Nevelés . . . . .	321
1.1	Az olvasáspedagógia célrendszere . . . . .	321
1.1.1	Az olvasás, mint a személyiségformálás eszköze A szépirodalmi alkotások hatása . . . . .	321
	Gyermekkor . . . . .	323
1.1.2	Az olvasás, mint a permanens művelődés eszköze . . . . .	325
1.1.3	Az olvasás, mint a társadalmi mobilitás eszköze . . . . .	327
1.1.4	Összegezés . . . . .	329
	Kérdések, feladatok . . . . .	329
1.2	Az olvasáspedagógia lehetőségei . . . . .	331
	Kérdések, feladatok . . . . .	338
1.3	Az olvasáspedagógus . . . . .	338
1.3.1	Alapvető magatartásmódok . . . . .	338
	Kérdések, feladatok . . . . .	340
1.3.2	A pedagógusi szerep megvalósulásának feltételei . . . . .	341
1.3.3	A könyvtáros, mint pedagógus . . . . .	341
	Kérdések, feladatok . . . . .	342
2.	Didaktika . . . . .	343
2.1	Didaktikai alapelvek . . . . .	343
2.1.1	Az önkéntesség . . . . .	343
2.1.2	A személyiség figyelembevétele . . . . .	345
2.1.3	Fokozatosság és tervszerűség . . . . .	345
2.1.4	Az olvasás motivációjának megteremtése . . . . .	347
	Kérdések, feladatok . . . . .	347

2.2	Didaktikai módszerek . . . . .	348
2.2.1	A bemutatás . . . . .	348
2.2.2	A párbeszéd . . . . .	349
2.2.3	Helyzetteremtés . . . . .	352
2.2.4	A didaktikai módszerek komplexitása . . . . .	357
	Kérdések, feladatok . . . . .	358
3.	Szinterek . . . . .	359
3.0	Az olvasási kultúra közvetítőinek rendszere . . . . .	359
3.1	A család . . . . .	361
	Kérdések, feladatok . . . . .	363
3.2	Az iskola . . . . .	363
3.2.0	Az iskolai olvasáspedagógia történeti előzményeiről . . . . .	363
3.2.1	Az olvasás az iskola cél- és feladatrendszérében . . . . .	364
3.2.2	Az olvasás tanítása . . . . .	366
3.2.3	A tanóra olvasáspedagógiai lehetőségei . . . . .	375
	Kérdések, feladatok . . . . .	379
3.2.4	Iskolai órák a könyvtárban . . . . .	380
3.2.5	A könyv- és könyvtárhasználatra nevelés lehetőségei az iskolában . . . . .	383
	Kérdések, feladatok . . . . .	386
3.2.6	Az iskolai könyvtár olvasáspedagógiai szerepe . . . . .	386
3.3	A könyvtár . . . . .	387
3.3.1	Az olvasáspedagógiai tevékenység a könyvtár cél- és feladatrendszerében . . . . .	387
3.3.2	A könyvtár hatóköre . . . . .	389
	Kérdések, feladatok . . . . .	391
3.3.3	A könyvtáros-olvasó viszony sajátosságai . . . . .	391
	Kapcsolatteremtés az olvasóval . . . . .	392
	Az olvasó megismerése . . . . .	393
3.3.4	Az irodalom olvasásának orientálása . . . . .	394
	Szépirodalom . . . . .	394
	Ismeretközlő irodalom . . . . .	400
	Kérdések, feladatok . . . . .	402
3.3.5	A könyvtáros - könyvtári csoport kapcsolat . . . . .	403
	A könyvtári foglalkozások olvasáspedagógiai alapelvei . . . . .	403
	Az intellektuális játék olvasáspedagógiai szerepe . . . . .	404
	A foglalkozás megszervezésének néhány pedagógiai kérdése . . . . .	405

3.3.6 Pedagógiai szempontok érvényesítése	
az egyes könyvtári munkaterületeken . . . . .	406
Állományalakítás . . . . .	406
Egyéb munkaterületek . . . . .	408



Összeállításunk elsősorban a tanárképző főiskolák könyvtár szakán bevezetett "Olvasáspszichológia, olvasáspedagógia" című három féléves tantárgy (melynek tanterve olvasásszociológiai témákat is tartalmaz); valamint az ELTE könyvtár szakán oktatott "Olvasásismeret" egy féléves tárgy tanításához és tanulásához kíván segítséget nyújtani azzal, hogy - korántsem a teljesség igényével - csokorba gyűjtötte az olvasás szociológiai, pszichológiai és pedagógiai szempontu vizsgálatának főbb eredményeit, gondolatait.

Az említett szempontok természetesen nem különíthetők el élesen egymástól, hiszen egy-egy olvasási jelenségnek (pl: irodalmi izlés, olvasmányok befogadása stb.) egyaránt - és egyszerre - vannak szociológiai, lélektani és pedagógiai vonatkozásai. A jegyzet olvasójának ezt a tényt nem szabad szem elől tévesztenie, mégha összeállításunk - a jobb áttekinthetőség és didaktikai tagoltság céljából - a három nézőpontot általában külön-külön is érvényesíti.

Munkánk során arra törekedtünk, hogy az olvasáskutatással kapcsolatos - elsősorban hazai - szakirodalom megállapításait tematikusan rendezve mutassuk be. Ezért (valamint terjedelmi okokból) nemcsak az önálló kiadványokból, hanem a szakcikkekből is csak szemelvényeket közlünk. Itt említjük meg, hogy ugyanilyen okokból e szemelvényeket is többnyire átszerkesztve: rövidítésekkel, esetleg eredeti folyamatuk megváltoztatásával adjuk közre. (Ugyanakkor a leldhelyek feltüntetésével biztosítani kívánjuk a közlemények eredeti formában és terjedelemben történő tanulmányozásának lehetőségét is.) A publikációk gondolatmenetének megbontásából származó hátrányokat egyrészt ezzel a - jegyzet céljaira alkalmasabbnak ítélt - új szerkezettel, másrészt azzal igyekeztünk csökkenteni, hogy az egyes részletek közé gyakran rövidebb-hosszabb (tipográfiailag elkülönített) összefoglaló - magyarázó szövegeket iktattunk be- mindezzel biztosítva (amennyire lehetett) a mondanivaló folyamatos és rendszeres kifejtését. Összeállításunk tehát nem igazán jegyzet, de nem is tipikus szöveggyűjtemény: műfajilag e kettő között helyezkedik el.

Ugy véljük, hogy - inkább előbb, mint utóbb - el kell készülnie a magyar olvasáskultúra átfogó kézikönyvének. Jelenleg azonban - nem régóta művelt kutatási területről lévén szó - több fontos kérdés vár még alaposabb és kellő mélységű feltárára: nem egy olvasási jelenség-

ról még nagyon hiányos vagy ellentmondásos képpel rendelkezünk. Ugyanakkor kétségtelen, hogy a könyvtárosi munka megfelelő színvonalu ellátásához ma már nélkülözhetetlenek bizonyos olvasáskutatási (szociológiai, lélektani és pedagógiai) ismeretek. A könyvtárosképzés, valamint a könyvtári gyakorlati munka egyaránt joggal támaszt igényt az eddigi ismeretek valamilyen fajta összegző bemutatására, mely vezérfonallal szolgálhat az ilyen tárgyú kérdések tanulmányozásához. Célunk és feladatunk az volt, hogy ezt az igényt - amennyire erőnkéből tellett és amennyire itt és most lehetett - kielégítsük.

Az olvasott ismeretek elmélyítését, önálló feldolgozását és gyakorlati alkalmazását kívántuk segíteni azzal, hogy a szakszövegek sorát olyan feladatokkal, kérdésekkel is tarkítottuk, amelyek megkönnyítetik a felölelt problematika "hétköznapi nyelvre" való lefordítását, az elmélet és gyakorlat hatékonyabb találkoztatását.

Nem volt szándékunkban ezeket a kérdéseket okvetlenül a számonkérés eszközeivé, kötelező vizsgafeladatokká avatnunk - mégha egy részüknél természetesen az ilyen irányú felhasználást sem tartjuk kizártnak.

Ahhoz, hogy az egyes olvasási jelenségeket részletesebben tárgyalhassuk, először meg kell ismerkednünk az olvasásnak a művelődési és kommunikatív tevékenységek sorában betöltött sajátos helyzetével.

További témáinkat lényegében az alábbi kérdésfüzérre adott válaszok (illetve válaszkisérletek) adják: ki mennyit, honnan (milyen forrásokból), mit, miért (milyen indítékokkal) és hogyan (milyen pszichikai készségeket mozgósítva, az olvasmányt milyen szinten feldolgozva) olvas; illetve hogyan (milyen színtereken, milyen módszerekkel) lehet elérni, hogy az emberek többet, jobbat, fejlettebb igényekkel és jobban olvassanak.

A jelzett problémák alkotják összeállításunk legfőbb szerkezeti elemeit.

A szerkesztők

Az olvasáskultúra csak egyik részeleme a kultúra összetett jelentéstartományának; az olvasás csak egyike a kommunikatív és művelődési tevékenységek sorának. Mi az olvasás helye, sajátos jelentősége e rendszereken belül? Mindenekelőtt: maga a művelődés - mint a kultúra alanyi oldala - hogyan épül be az emberi tevékenységek rendszerébe?

Összeállításunk első része ezekre a kérdésekre keresi a választ.

OSZK  
Országos Széchényi Könyvtár



## 1. A kultúra társadalmi szerepe

A történelmi, társadalmi tapasztalat és a megfelelő tudományos vizsgálatok eredményei egyaránt azt mutatják, hogy egy társadalom fejlődési lehetőségeinek valóra váltása korántsem csupán az anyagi és szervezeti feltételek meglététől függ, hanem igen nagymértékben a tudati tényezőtől is. Ma már tudjuk, hogy az emberek viselkedését - aktív és passzív értelemben egyaránt: tehát cselekvésüket és reagálásukat - nem közvetlenül határozzák meg létfeltételeik, érdekeik, hanem kultúrájuk közvetítésével. A kultúra fogalmát itt a legtágabb értelemben használjuk: jelenti mindazon ismeretelemek, értékek, reflexek, szellemi és érzelmi beidegződések, viselkedési modellek és sémák, szokások és hiedelmek összességét, amelyeket a személyiség az öt felnevelő körzében, a szocializáció (társadalmiasulás - szerk.) folyamán magába szív. Az így értelmezett kultúrának a munkaerkölcs ugyanugy része, mint a pénzzel való bánni tudás; az, hogy betartja-e valaki az elemi higiéniai szabályokat, ugyanugy beletartozik, mint az, hogy betartja-e a korrektség elemi szabályait az emberekkel való érintkezésben; az, hogy az emberek hogyan tudnak bánni korunk mindennapi berendezéseivel, ugyanolyan szerves eleme, mint az esztétikai alkotásokhoz való viszony vagy mint a közügyekhez való viszony.

Világos: az, hogy egy társadalom különböző rétegei hogyan reagálnak a változásokra, mennyiben képesek kivenni részüket a pozitív irányú folyamatokból, mennyiben tudnak esetleges objektív determinációk ellenére is fenntartani vagy éppenséggel elindítani ilyen folyamatokat, tehát mennyiben képesek aktívan befolyásolni a fejlődést, új erőforrásokat nyitni stb. - mindez igen nagy mértékben függ a fenti értelemben vett kultúrájuktól. Korunkban, amelyet a viszonyok szakadatlan átalakulása és a fejlődés oly sokat emlegetett gyorsulása jellemez, minél szegényebb, passzívabb, mozgásképtelenebb, lehatároltabb egy réteg kultúralisan, annál kevésbé számíthat rá a társadalom. S minél számottevőbbek az ilyen rétegek, annál inkább tartani kell attól, hogy az illető társadalom nem tudja kiaknázni, realizálni önnön fejlődési lehetőségeit, vagyis annál nagyobb a veszélye annak, hogy - valamely adott, egészben véve determinált helyzetben - a mindenkori több továbbalakulási perspektíva közül a több "lehetséges jövő" közül valamilyen kevésbé előnyös, negatív változat valósul meg. Annál nagyobb a veszélye annak, hogy előre nem látható szituációkban ez a társadalom nem állja meg a helyét. Korunkban a döntő kérdés a tömegek önrendelkezése, önaffirmációs ké-

pessége. S amint azt például a munkásmozgalom története is, munkásmozgalommal kapcsolatos szociológiai vizsgálatok serege is bizonyítja, társadalmi önaffirmáció - egyszerű nyelven szólva: osztályöntudat - nincs kultúra nélkül. A munkásosztály leginkább kizsákmányolható, legvédtelenebb rétegei mindig a legszegényebb, s legkultúrátalanabb rétegek voltak, mint például napjainkban a nyugat-európai országok vendégmunkásai.

A kultúra korántsem csak ismeretekből áll, hanem jelentős részben értékekből, normákból, szabályokból, modellekből is. Minél bonyolultabbak a társadalmi viszonyok, annál bonyolultabb, kifinomultabb, sokrétűbb reagálási rendszerre van szüksége az egyénnek ahhoz, hogy létezni tudjon bennük. Néhány száz évvel ezelőtt, a zárt, tradicionális, patriarális viszonyok között az egyén - különösen a dolgozó ember - életutja meg volt szabva, s szinte minden lehetséges élethelyzetre elő volt írva, mit kell tennie, hogyan kell állást foglalnia és viselkednie. Ma ez az állapot már elképzelhetetlen számunkra. A tradicionális szerkezetben a kultúra (a fogalom általunk itt használt értelmében) azt jelentette, hogy az egyének ismerik a viselkedést szabályozó előírások összességét, és belsőleg azonosulnak velük. Itt tehát a kultúra a rend interiorizációja (bensővé tévése, elsajátítása - szerk.) volt. Természetesen a mi világunkban is vannak szabályok, de ezek - hol robbanásszerűen, hol hosszabb időre elhúzódóan, hol szinte észrevétlenül - minduntalan érvényüket veszítik, átalakulnak. Ráadásul mind tartósság, mind fontosság tekintetében még különböznek is egymástól. S ebben az állapotban a kultúra azt a képességet jelenti, hogy a mindennapi viszonyok szövevényében eligazodjunk, hogy az élethelyzetek sokaságát a régi értelemben vett szabályozás nélkül meg tudjuk oldani. Ehhez viszont belsőleg el kell sajátítanunk azokat az értékeket, amelyekhez igazodni lehet. Ezért ennek a civilizációnak a kulturája - a fenti szempontból - az értékek interiorizációja.

Többek között ennek a kulturának, képességnek, ennek a szuverénül működő belső értékrendszernek a kifejlesztésében van óriási szerepe az esztétikai termékeknek, a könyvnek, a mozinak, a színháznak, nem utolsósorban a festménynek és a zenének is. De mi szükséges ahhoz, hogy az egyén úgy érezze - Shakespeare-rel, Bachkal, Brueghellel vagy Kafkával, Kleevel, Schönberggel szembesülve -, hogy "róla szól a mese"? Először, hogy olyan legyen a társadalmi praxisa, amely e művek közléseit aktuálissá, lényegivé teszi a számára; másodsor, hogy felismerje, mi közülük van e műveknek ehhez a praxishoz; harmadszor: hogy értse a művek nyelvét, hiszen enélkül lehetetlen a második feltétel teljesülése.

Józsa Péter: Társadalmi kommunikáció és kultúra. = Valóság, 1976.  
6. sz.

Mindebből kiviláglik, hogy a kultúra, a művelődés nem "luxus-cikk", ami jó ha van, de nélküle is megvagyunk; hanem az emberhez méltó életnek (amikor az egyén nemcsak passzív elszenvedő, hanem a társadalmi folyamatok aktív alakítója) és az egész társadalom fejlődésének nélkülözhetetlen feltétele. Erre utal Lenin 1923-ból való figyelmeztetése is: "csak azt szabad elértnek tekintenünk, ami meggyökeresedett a kultúrában, a mindennapi életben, a szokásokban." (Lenin Válogatott művei, 3. kötet. Kossuth K., 1967. 472.1.)

Ha a kultúrának, a kulturális aktivitásnak a társadalmi ember létmódjában ilyen fontos szerepe van, akkor előbb-utóbb szükségserűvé válik annak tudományos feltárása és folyamatos megfigyelése is, hogy a fenti értelemben vett kultúra hogyan hatol be a különböző társadalmi rétegekbe, milyen formákat ölt a hétköznapi társadalmi gyakorlatában. E kérdések vizsgálatával a művelődéskutatás különböző - elsősorban szociológiai - ágazatai foglalkoznak.

## Kérdések, feladatok

1. Egyes szerzők szerint a kultúra mindaz, amit az ember létrehozott, ami nem természet. Hasonlítsa össze ezt a meghatározást Józsa Péterével!
2. Milyen típusú kultúrának tartja a cigányok, a szekták, a nemzetiségek és a katonaság kultúráját Magyarországon?
3. Mit ért Józsa Péter ezen: "olyan legyen az egyén társadalmi praxisa, amely e művek közléseit aktuálissá, lényegivé teszi számára"? Idézen fel eseteket tapasztalataiból, amikor hiányzott valakinél a műközlését aktuálissá tevő társadalmi praxis! Elemesse az eseteket!
4. Vizsgálja meg a lenini elv alapján munkahelye vagy lakhelye művelődéspolitikai gyakorlatát és keressen példákat a lenini elv nem egészen következetes alkalmazására!

## 2. Művelődéskutatás – szociológiai nézőpontból

A művelődéskutatás szociológiai nézőpontja a társadalmi vonatkozások előtérbe állítását jelenti; tehát nem a művelődéssel kapcsolatos kérdésekre (pl.: a kultúra fogalma), nem a kultúra elsajátításának pszichológiai mozzanataira, módszertani problémáira stb. helyezi a hangsúlyt, hanem azokra a kulturával - művelődéssel kapcsolatos társadalmi folyamatokra és jelenségekre, amelyek az emberek nagyobb csoportjaiban, illetve össztársadalmi méretekben észlelhetők.

A szociológiai szempontú művelődéskutatás két alapvető ágazata a művelődés -, és művészetszociológia; a következőkben ezek főbb kérdésfeltevéseivel ismerkedünk meg.

### 2.1 A művelődésszociológia tárgya

A művelődésszociológia témáit általában három dimenzióban közelítik meg. Az első lehetőség a tartalom vizsgálata, illetőleg az alkotás vizsgálata művészetben és tudományban. Ezzel szoros összefüggésben az alkotók társadalmi helyének és szerepének elemzése. A művészetek esetében a tartalom vizsgálata: a mű vizsgálata. A tudományokban: a tudomány állapotának vizsgálata, illetve a tudomány állapotát, helyzetét meghatározó társadalmi tényezőké. A közlőrendszereknél - az iskolánál, a tömegközlésnél: a tananyag-, illetve a közölt műveltséganyag tartalmának vizsgálata. Nyilvánvalóan szociológiai elemzés tárgya az is, hogy eltérő társadalmi rendszerekben - illetve eltérő korokban - korszakokban hogyan, milyen társadalmi követelmények és szükségletek hatására változik az adott iskolarendszer tananyaga. Miket tartalmaz és miket "feltejt ki". Hogyan változik a tömegközlési eszközök, az ujság, a rádió, a tv ismeretanyaga.

Ez a kérdésfeltevés azonban már átvezet a második megközelítési lehetőséghez, a műveltség, a kultúra közvetítésének kérdéséhez. A közvetítés - legyen az intézmény jellegű, mint az iskola, a család, vagy a művelődési otthon stb. - eszköz jellegű, mint az ujság, tv stb. Minden társadalomban lényegében azzal, hogy megszűri - megválogatja mit és kinek közvetít, kritikát gyakorol bizonyos normák, bizonyos kulturpolitikai-társadalmi-esztétikai értékek szerint. A közvetítés szociológiai vizs-

gálatának egyik kérdésfeltevése tehát, hogy a közvetítőrendszerek milyen értékek és normák, milyen elvek szerint szelektálnak, gyakorolnak kritikát a világ, a történelem felhalmozott ismeretanyagának, kultúrájának terjesztésében. A közvetítés másik lehetséges kérdésfeltevése: a közvetítést végrehajtó intézmények és eszközök jellege és rendszere; a közvetítés irányításának és a közvetítőrendszerek társadalmi hatásmechanizmusának problémái.

És végül a harmadik megközelítési lehetőség a műveltséget-kultúrát befogadók vizsgálata - a műveltséganyag területe, mennyisége és milyensége, hatása oldaláról.

H.Sas Judit: A művelődésszociológiaíró. = Népművelési Értesítő, 1968. 4.sz.

Józsa Péter néhány új szemponttal gazdagítja a képet, s rámutat a művelődés- és művészetszociológia kapcsolatára is.

A művelődésszociológia vagy kulturszociológia a társadalom életének legtágabb értelemben vett szellemi, kulturális folyamatait vizsgálja szociológiai szemszögből és a szociológia módszereivel. Egészen véve tágabb a művészetszociológiánál, egy bizonyos értelemben azonban szűkebb is. Tágabb annyiban, hogy nemcsak a művészet jelenségei és problémái tartoznak vizsgálódási körébe, hanem a társadalom szellemi kultúráját alkotó összes területek, szűkebb viszont annyiban, hogy sem a művészet, sem a tudomány stb. vonatkozásában nem foglalkozik a létrehozás, az alkotás oldalával. A művelődésszociológia nem azt kutatja, hogy a szellemi javak hogyan születnek, hanem azt, hogyan realizálódnak, hogyan oszlanak el, hogyan válnak az adott társadalom birtokává.

A művelődésszociológia általános kérdésfeltevései a következők

1. Mit tekint valamely társadalom műveltségnek, azaz melyek a benne uralkodó megfogalmazott eszményi követelmények és normák a tekintetben, hogy különböző osztályai, rétegei, foglalkozási csoportjai milyen struktúrájú és színvonalu ismeretekkel rendelkeznek, és ezek a globális nézetek hogyan differenciálódnak. (Leegyszerűsített példa: elképzelhető, hogy a segéd munkások zömének más követelményei vannak a saját szükséges műveltségüket illetően, mint annak a rétegnek, amelynek az össztársadalmi műveltségi követelményrendszer megfogalmazásában döntő szerepe van.)

2. Hogyan fest a társadalom egészének és egy-egy rétegének-csoportjának műveltségi struktúrája a valóságban, és ebből következőleg, milyen feszültség van a társadalomnak önmagával szemben szabott követelményrendszere és a valóság között, és hogyan "racionalizálja" a társadalom ezt a feszültséget.

3. Hogyan differenciálódik a társadalom valóságos műveltsége osztályonként, rétegenként, csoportonként, részint strukturálisan, azaz minőségi összetételét (a különböző jellegű műveltség-elemek egymáshoz viszonyított arányát) tekintve, részint nivóban, mélységben stb.

A művelődésszociológia tehát egyfelől tudásanyagok (tudományos ismeretek, tananyagok, esztétikai javak) szerkezetét és tartalmát, másfelől ezeknek az anyagoknak embercsoportok általi birtoklási módját vizsgálja. A művelődésszociológia egyszerre alkalmazza a szervezetszociológia, a tudásszociológia, a tartalomelemzés, a kommunikáció-szociológia és a közönség- vagy befogadásszociológia szempontjait, eljárásait és módszereit.

Leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a szellemi "javakat" és azok "fogyasztását" vizsgálja.

A művelődésszociológia és művészetszociológia között vannak bizonyos meg nem szüntethető átfedések: így például a befogadás- vagy közönségszociológia a művészetszociológiához tartozik, ha azt a kérdést vetjük fel, hogy mi a művészi alkotás sorsa a társadalomban, de a művelődésszociológiához, amikor azt kérdezzük, hogyan zajlik le a különböző embercsoportoknak a mindenkor műveltséganyaggal való találkozási folyamata.

Józsa Péter: Művészetszociológia,  
művelődésszociológia. = Valóság,  
1972.4. sz.

## Kérdések, feladatok

1. Sas Judit az általa használt "alkotó" és "befogadó" fogalmakat a művészeti alkotásokra és a tudományra alkalmazza, azt sugallva ezzel, hogy a szórakozás, a vallás, a közhasznú ismeretek nem tárgya a művelődésszociológiának. Egyetért-e ezzel? Ha nem, próbálja meg alkalmazni Sas Judit fogalomrendszerét ezekre a "közhasznú" művelődési formákra is. Ha ez nem sikerül, alakítsa át Sas Judit alkotó - közvetítő - befogadó kategóriarendszerét oly módon, hogy ezeket a művelődési formákat is átfogja.
2. Mit jelent az, hogy a társadalom racionalizálja az önmagával szemben szabott követelményrendszer és a valóság közötti feszültséget? Próbáljon példákat gyűjteni erre a jelenségre a könyvtárügy és a tömegközlelési eszközök területéről!

## 2.2 A művészetszociológia főbb kérdései

A művészetszociológia a legbizonytalanabban definiált és a legkevésbé körülhatárolt szociológiai szakágak közé tartozik.

Szinte ahány ország, annyiféleképpen sorolják a művészetszociológia problematikáját más-más nagyobb egységekhez. Napjainkban aligha akad művészetszociológus, aki pontosan és kielégítően meg tudná mondani, hogy akár az alkotás, akár a befogadás folyamatának vizsgálatában hol válik el a szociológiai és a pszichológiai megközelítés. A művészetszociológia lényegében még ma sem válik el világosan sem az általános művészetfilozófiától, sem az esztétikának azoktól az irányzataitól, amelyek szem előtt tartják a művészet társadalmi meghatározottságát és funkcionálisát.

Ha most megkíséreljük számba venni, hogy elvileg, "formálisan" mik lehetnek a legtágabb értelemben vett művészetszociológia kérdésfeltevései, mindenekelőtt három szférát különböztethetünk meg. Az első az esztétikumnak, tehát a művészi teremtő tevékenység eredményének, magának a művészetnek az azt létrehozó társadalomhoz való viszonya, társadalmi determináltsága és a társadalmat tükröző természete; a második a művészi teremtő tevékenység mint társadalmilag meghatározott viselkedésmód, pozíció vagy szerep; a harmadik a művészi teremtő tevékenységnek, e tevékenység eredményének és az eredmény fogadtatásának mint "totális társadalmi ténynek" (Dunkheim) az adott társadalom egészén belüli helye, a művészet jelensége az alkotástól a befogadásig mint társadalmi eseményrendszer, mint embercsoportok közötti viszonyok rendszere.

Az első kérdésfeltevés talaján mozgó tudományos törekvések egy része bizonyos tekintetben egybeesik magával az esztétikával, amennyiben az esztétikumnak, mint bármely emberi társadalom egyik realitásszintjének a sajátosságait vizsgálja. Idetartozik a marxista esztétika, elsősorban egyetlen következetesen kidolgozott változata, Lukács Györgyé.

Lukács számára az esztétikum a valóságos emberi megismerésének egyik formája, s minden ízében társadalmilag konkrétan meghatározott. Az esztétikumnak ez az ontológiai definíciója először is azt jelenti, hogy az esztétikum az emberi társadalomnak mint szubsztanciának az attribútuma, következésképpen sajátosságához csak a társadalmi életfolyamat általános törvényszerűségeinek megfelelő értelmezésével juthatunk el; másodsor az azt jelenti, hogy bármely korszak, társadalmi berendezkedés stb. művészetének konkrét éppenilyensége csak ennek a korszaknak az összefüggésében, ennek a berendezkedésnek az éppenilyenségével magyarázható.

Ebbe a szférába, az esztétikumot mint társadalmi produktumot vizsgáló szemléletmód körébe tartozik még a kutatásnak egy egészen külön fajtája, amely főleg a második világháború után bontakozott ki és

kezde megteremteni saját, egzakt módszereit. Arról a megközelítési módról van szó, amelyik a műalkotást a létrehozó társadalomról szóló dokumentumnak, szociológiai információnak fogja fel<sup>(1)</sup>

Ez az irányzat egyik változatában magát a társadalmi valóságot próbálja kifejtetni a műből, másik változatában címzettjeinek - feltehető közönségének - igényeire létrejövő válaszként fogja fel a produktumot, s ezen az alapon azt, amit a produktum tartalmaz, olybá tekinti, mint ami nagyjából pontosan tükrözi a címzettek mentalitását, hangulatát stb.

Ez a szemléletmód és kutatási alapelv elsősorban a tömegkommunikációval foglalkozó amerikai szociológiában honosodott meg, a fő módszere az ún. tartalomelemzés (content analysis), annak különböző - a kvantitativ és kvalitativ eljárásoknak más-más arányokban és formában helyt adó - változataiban. Így pl. a Frankfurtból induló Leo Löwenthal<sup>(2)</sup>, aki más amerikai szociológusok mellett az elsők között figyelt fel az ún. tömegkultúrára mint szociológiai problémára, ugyancsak az elsők között tesz kísérletet a tömegolvasmány tartalomelemzésére, nevezetesen például amerikai magazinok anyagai alapján azt vizsgálja, hogy a század eleje óta milyen strukturális átalakulások következtek be a tömegek eszményképeiben, a "tömegbálványokban".

Ez az egész ág szorosan véve ugyanugy nem művészetszociológia, mint a fent kifejtett értelemben vett esztétika. Mig az első esetben arról volt szó, hogy a társadalmat, a társadalmi determinációt csak magyarázatként használják egy különös realitás - az esztétikum - sajátosságának megértéséhez, addig a második esetben az elemzések nagy részénél a művészet nem mint művészet érdekes, hanem csak mint információ, mint egy dokumentum a többi között a szociológiai valóságról, az emberek viselkedéséről. (Erre a kérdésre a művészetszociológia és az esztétika kapcsolatát tárgyaló következő fejezetben még visszatérünk. Szerk.)

Áttérve a második szférára, a művészi teremtő tevékenység hordozóinak - íróknak, költőknek, festőknek, színészeknek, zeneszerzőknek, stb. - társadalmi helyzetével kapcsolatos problémák körére, az-

---

(1) Egy tanulmány három mai magyar regényt - Fejes: Rozsdatemető; Kertész Á.: Makra; Konrád Gy.: A látogató - elemez ilyen szempontból. Ld.: Bálint Éva - Veres András: A sikerképtelenség környezetrajza. = Valóság, 1974. 8. sz.

(2) Ld.: Löwenthal, Leo: Irodalom és társadalom. Gondolat, Bp. 1973.

zal a paradox helyzettel állunk szemben, hogy annak ellenére, hogy a szociológia számára itt nyílt volna már eddig is a legkönnyebben megvalósítható empirikus kutatási lehetőség, ugyszólván nem léteznek e tekintetben jelentős, nagyméretű és egzakt kutatások. Bizonyos tekintetben Arnold Hauser főműve - A művészet és az irodalom társadalomtörténete. Gondolat, Bp. 1969. - nem más, mint az író, a költő, a művész helyzetének történeti szociológiája. Hauser munkája azért érdekes, mert nem egyszerűen leírja az alkotóknak a mindenkori társadalmi szövetében kialakult változó helyzetét, hanem mintegy a lukácsi alapkonceptiót próbálja kiterjeszteni erre a "csoportszociológiai" problematikára, két értelemben is: a) az alkotók társadalmi-szervezeti helyzetét a mindenkori társadalmi egészbe illesztve elemzi és ennek az egésznek szerves részjelenségeként mutatja fel (ilyen pl. a hűbéri kisérthez tartozó költő alakja a megfelelő funkcióval); b) kimutatja, hogy az alkotó helyzetét a társadalmi egész különös szerkezete nemcsak közvetlenül determinálja, hanem az esztétikum mindenkori különös helyének és funkciójának közvetítésével is (tehát, hogy ennél a leegyszerűsített példánál maradjunk, a hűbérur költőjének ilyen vagy olyan szolgálta-viszonyban kell lennie az urral, azért is, mert egy feudális egészben él, de azért is, mert az urnak szolgálója van magára olyan költészetre, olyan esztétikumra, amely őt szolgálja, s az meg is szerveződik).<sup>(1)</sup>

A probléma általában a legkülönbözőbb aspektusokból közelíthető meg: milyen társadalmi közegből kerülnek ki egy-egy adott társadalomban vagy országban az alkotók (például a magyar irodalom történetének igen fontos szociológiai témája lehetne a parasztszármazású író és költő), milyen az anyagi helyzetük, mennyiben képeznek társadalmi csoportot és annak mik a jellemzői; hogyan helyezkednek el a társadalom szervezeti keretei között; hogyan, kitől kapnak "megrendelést"; a társadalom milyen feltételek mellett, milyen formák között veszi át alkotásaikat; milyen a társadalmi státusuk és a presztizsük; milyen különbségek vannak mindezekben a vonatkozásokban a különböző művészeti ágak művelői között. Mindezek szigorúan szociológiai kérdések, ám még alig képezték rendszeres szociológiai kutatás tárgyát.

Végül a művészetszociológia harmadik szférájában a művészet mint társadalmi tény, mint szociális esemény, mint emberi viselkedési, érintkezési és csere-forma jelenik meg, mint azoknak a társadalmi

---

(1) Az írók rétegének különböző szempontu vizsgálatát ld. még: Escarpit, Robert: Irodalomszociológia; A könyv forradalma. Gondolat K. Bp. 1973. 27-48. l.

folyamatoknak az összessége, amelyek a művet közvetlenül létrehozzák, társadalmilag egyrészt kodifikálják, másrészt hozzáférhetővé teszik, végül társadalmi hatásként realizálják. A művészetszociológia e harmadik - egyben legátfogóbb és szociológiailag legtermékenyebb - kérdésfeltevése értelmében tehát nagyjából a következő, különböző dimenziókat képező problémák merülnek fel:

Melyek valamely adott társadalomban a "művészetnek" mint társadalmi folyamatnak és eseményrendszernek a szereplői (például az "irodalom" főszereplői a mi társadalmunkban az író, a könyvkiadó, a könyvkereskedő, a kritikus, az irodalomtanár, a könyvtáros, az olvasó). - Hogyan "definiálja" valamely társadalom azt, hogy mi a "művészet", mik az elvárásai a művészettel szemben, miben látja annak rendeltetését, hogyan itéli meg valamely adott pillanatban e funkció megvalósulását, mit tekint művészileg értékesnek, hogyan definiálja az értékesség kritériumait és kikre bizza az értékesség elbírálását. - Hogyan, milyen alapelvek szerint, milyen elvi és szervezeti formák között érvényesülnek a társadalomnak a művészettel szembeni elvárásai, melyek azok az osztályok, rétegek, csoportok, amelyeknek álláspontjától és viselkedésétől a művész és a műalkotás elsősorban függ, és milyen formákat ölt ez a függés (pl. "piaci" vagy "bürokratikus" formákat - itt nyilvánvaló az átfedés a művészetszociológia fentebb tárgyalt második szférájával). - Hogyan hat a művészet, ezen belül 1. milyen természetű a hatása (tehát pl. elsősorban politikai emóciók keltését szolgálja-e, mint a magyar lira a Bach-korszakban, vagy a pusztai rekreációt (felfrissülést, pihenést - szerk.), mint a filmburleszk az esetek többségében, vagy a tizenévesek kollektív rituáléját, mint a beat-zene); 2. hogyan változik ez a hatás (pl. hogyan változott meg a hangversenylátogató közönség viszonya Bartókhoz az utóbbi 30-35 év folyamán vagy milyen fázisokon ment át a népdal és az ifjúság viszonya 1945-től máig); 3. a művész kiknek címzi a művet, eljut-e azokhoz, akiknek címzi, az jut-e el hozzájuk, amit a művész valóban "üzen", pontosabban - minthogy egyrészt minden valódi műalkotásnak több jelentésrétege van, másrészt már a műben rejlő "tulajdonképpeni" üzenet definiálása és szociológiai probléma - melyik jelentésréteg melyik befogadó réteghez jut el stb; 4 a művek fogadtatása milyen társadalmi folyamatok alakjában hat vissza a művészekre és hogyan befolyásolja a további alkotómunkát, az új művek születését.

Mint látjuk, a művészetszociológia átfogó koncepciója értelmében e tudománynak a művészet társadalmon belüli létezése teljes folyamatát kell szociológiai szinten megragadnia. A feladat természetesen különböző dimenziókban közelíthető meg. Így például lehetséges a) irodalom-, zene-, film-, képzőművészet-szociológia, b) olvasás-, mozi-, színház-, hangversenyszociológia, c) alkotás- és befogadásszociológia, d) a közvetítés (a kritika és a terjesztés) szociológiája, e) mediumszociológia (amely elsősorban a rádió és a televízió, de ezen túlmenően a hang-

lemez, a magnetofon és a videorecording helyzetét, szerepét és funkcióit vizsgálja - itt tehát átfedés van a művészetszociológia és a tömegkommunikáció szociológiája között).

Józsa Péter: Művészetszociológia,  
művelődésszociológia, = Valóság,  
1972. 4. sz.

A fentiekből kiviláglott, hogy a művelődés - és művészet-szociológiát számtalan szál köti a rokon szociológiai szakágazatokhoz és egymáshoz is - s ezek a kapcsolatok sokszor nehezen körvonalazható átfedéseket eredményeznek. Láttuk azt is, hogy a két szakágazat rendkívül gazdag tematikával rendelkezik, de erős leegyszerűsítéssel elmondható, hogy mind a művelődésszociológia, mind a művészetszociológia legfőbb tárgyköreit az "alkotó-mű-közvetítés-befogadás" láncolat egyes elemeiben, illetve magában e láncolatban lelheti föl. (Léteznek persze bizonyos hangsúlyeltolódások is: az alkotó pl. inkább a művészetszociológiai; a közvetítő-rendszer pedig főként a művelődésszociológiai vizsgálódások érdeklődési körébe tartozik.)

Most a láncolat két végpontját vegyük közelebből szemügyre: az alkotót és befogadót. Elnevezésük azt sugallhatja, hogy az előbbi kizárólag aktív, az utóbbi pedig csupán passzív tevékenységet végez. Valójában azonban ez nem így van.

Az esztétikum társadalomformáló hatását véleményem szerint csak akkor ismerhetjük fel a maga igazi mivoltában és nagyságában, ha helyesen értelmezzük a művészi alkotás és befogadás, "termelés" és "fogyasztás" összefüggését. Van ugyanis egy felfogás, amely az alkotást és a befogadást mereven szétválasztja, csak a kiemelkedő művészek munkáját nevezi alkotásnak, a társadalom 99 %-át passzív befogadóként jellemzi - s ha ezt fogadjuk el, a művészet társadalmi hatása a művész társadalmi hatásával válik egyenlővé; nem a társadalom alakítja önmagát az esztétikai tevékenység útján, hanem pusztán a művész alakítja a társadalmat. E korlátozott felfogással szemben az egész társadalom esztétikai aktivitásából kell kiindulnunk. Mindenekelőtt az alkotás és a befogadás merev szétválasztását kell elvetnünk a valóságban.

Nincs pusztán passzív elsajátítás, befogadás. A művészi alkotó és befogadó tevékenység ugyanugy függ össze, mint ahogy Marx jellemzi A politikai gazdaságtan alapvonalaiban a termelés és a fogyasztás kapcsolatát: nincs olyan befogadói tevékenység, amelyben ne volna meg az alkotásnak legalább egy eleme. Ha a néző-olvasó igazán átéli a művet, mintegy ujjaérinti magában, a mű élete, létezése éppen ezeknek az ujrateremtéseknek a láncolata; a könyv, hacsak a könyvtárban porosodik,

de nem olvassa senki, éppugy csak egy halmaz papir, s funkciójában nem műalkotás többé, mint ahogy Marx mondja ugyanezt a használaton kívül helyezett gépről.

De még tovább kell mennünk, a "nagyközönség" alkotó szerepe ennél is több. Az az ember, akit sok művészetszociológus és esztéta csupán a művészet befogadói szerepére kárhoztat, mindennapi tevékenységében maga is alkot, vagy legalábbis esztétikai formákat hoz létre. Szavakban fejezi ki érzelmeit, gondolatait, történeteket mesél el, tréfálkozik, környezetét alakítja, tárgyakat készít, formál, szokásoknak és ritusoknak megfelelően viselkedik, magában dudol, vagy csoportosan énekel. Mindezek során nem hoz ugyan létre olyan kerek, befejezett műalkotást, mint a művész, mégis esztétikai minőséget teremt, esztétikai minőséggel ruházza fel környezetét. Ne higgyük, hogy ez a - a művészet nagy alkotóinak tevékenységéhez képest bizonyára kisstilú - foglalatosság mellékes, elhanyagolható dolog a művészet társadalmi fejlődése szempontjából. Nem elhanyagolható, mert hogyan az ember mit képes befogadni a művészet világából, azt az határozza meg, hogy mit képes megalkotni.

A műben ábrázolt világkép és a művészi nyelv sohasem pusztán a művész alkotása, hanem a mögötte álló közösségé. A művész kifejezőjévé, szószólójává válhat valamely világképnek, sőt módosíthatja a késszen kapottat, de ahhoz kénytelen kapcsolódni, amit elődei, környezete adott át neki. Ugyanez a helyzet a művészi nyelvvel. Sokszor hajlandók vagyunk arra, hogy a művészi nyelv egy-egy forradalmát kizárólag egy-egy alkotónak tulajdonítsuk, holott a filológiai kutatás mindig kideríti, milyen gazdag előzményekből táplálkozott.

Vitányi Iván: Az esztétikum-szociológia (művészetszociológia) tárgya.=  
Kultura és Közösség, 1975. 1.sz.

## 2.3 Művészetszociológia és esztétika

A két tudományág kapcsolatáról az előző fejezetben (a művészetszociológia első kérdésfeltevését tárgyalva) már esett szó. Foglalkozzunk most részletesebben a kérdéssel.

Joggal merül fel a kérdés, hogy hol válik el, mennyiben más a műalkotás szociológiája és esztétikája? Ugy gondolom, jogos és helyes az az elválasztás, hogy a szociológust a műből elsősorban a társadalom, illetve műalkotás és társadalom viszonya, a művészet társadalmi szerepe érdekli. Az irodalomtudóst - legyen esztéta, irodalomtörténész vagy kritikus - nem kevésbé érdekli a műben megmutatkozó társadalom, illetve a társadalmi környezet, mely magyarázat a műre, de

ezen túl és ezzel együtt tárgyának specifikuma a műalkotás egésze, annak teljes esztétikai struktúrája. A szociológus kérdésfeltevésén kívül esik a mű belső törvényeinek elemzése és értékelése.

Mentes-e tehát a művészetszociológia minden esztétikai normarendszertől? A művészi alkotást nem mint értéktényezőt fogja-e fel? Mind-egy-e számára, hogy Stendhal, Shakespeare, Thomas Mann, Gorkij vagy Kosáryné Réz Lola műveinek társadalmi kapcsolatait keresi?

H.Sas Judit: Emberek és könyvek.

Bp.Akadémiai K. 1968.17.1.

A művészetszociológia talán legnagyobb elméleti és egyben módszertani nehézsége az egész kérdéskör értékszerűsége és a szociológiai vizsgálat értékmentességének követelménye közötti ellentmondás. A szociológiai és szociálpszichológiai értékelméletben az érték az, amit a definiált szociális közeg értékesnek tart, vagyis mindig a vizsgálat terepét képező embercsoport számára érték, s ennyiben "szubjektív" kategória. Ezzel szemben a műalkotás értéke a legtöbb tudományos igényű esztétikai iskola felfogása értelmében objektív, vagyis a művészi érték benne rejlik magában az alkotásban. Az Éjjeli Őrjáratot, a Hamletet, az Apassionátát értékesnek tartjuk, de művészi értéküket nem ez adja, hanem esztétikai törvényeknek engedelmeskedő belső struktúrájuk. Ebből a szempontból tehát a művészetszociológia azt kutatja, hogy objektív értékek (esztétikai alkotások) hogyan válnak szociológiailag értékké (definiált embercsoportok értékeivé). Első pillantásra ez nem okozhatna nehézséget, mert amikor a szociológia például embercsoportoknak az anyagi javakhoz való viszonyát vizsgálja, látszólag pontosan ugyanebben a helyzetben van. De csak látszólag.

Annak ugyanis, hogy objektív értékek szociológiai értéksége vizsgálható legyen, három feltétele van. Először a szóban forgó objektív értéknek léteznie kell - ilyen vagy olyan szociológiai értékséggel - a vizsgált embercsoport számára, másodszer szükséges, hogy az objektív érték az illető embercsoportnak hozzá való viszonyában elválasztható legyen szociológiai értékségétől, harmadszor a szociológiai vizsgálat előtt és attól függetlenül definiálni kell tudni - és esetenként megállapítani - az objektív értéket önmagában.

Az esztétikum esetében azonban az objektív értéknek a szociológiai vizsgálatról független definiálhatósága is problematikus. A dolog úgy áll, hogy magának az esztétikai értéknek a felismerése, megállapítása is társadalmi tény. Ugyanannak az esztétikai terméknek a megítélése koronként változhat. Még maga az esztétikai szabály is társadalmi tény: csak arra a közhellyé vált igazságra kell gondolnunk, hogy az arisztotelészi esztétika értelmében Shakespeare tragédiái nem műalkotások. Vagy gondoljunk a realizmuskategória értelmezésének viszontagságaira, például a Kafka-vitákra.

Az esztétikai érték objektív, de értéynesülése, megjelenési módja relativ, örökké vitatott, szociológiai folyamatok által determinált. Ezért a művészetszociológiának nincs más választása, mint bevallani, hogy a kutatás egyik aspektusában olyan értékrendszert kell elfogadnia előfeltevésnek, amelyet a kutatás másik aspektusában szintén meg kell vizsgálnia mint szociológiai jelenséget. Végeredményben a művészetszociológia nyilvánvalóan és elkerülhetetlenül annak az értelmiségi közegnek a pillanatnyilag érvényes értékrendszeréből indul ki, amelyhez az illető művészetszociológusok tartoznak. Ez minden művészetszociológia módszertanilag ki nem kapcsolható, legfeljebb csak zárójelbe tehető és óvatossan szem előtt tartható alapvető belső ellentmondása

Józsa Péter: Művészetszociológia, művelődésszociológia. = Valóság, 1972.  
4.sz.

## Kérdések, feladatok

1. Milyen lehetőségeket teremtett Marx és Engels a művészetszociológia elméleti és módszertani előfeltevéseinek tisztázásához azzal, hogy az irodalom és művészet jelenségeit a társadalmi folyamatba ágyazták be?
2. Mennyiben tekinthető Lukács György esztétikája művészetszociológiának? Hol keresi Lukács az esztétikum létezésére a magyarázatot? Miből vezeti le az esztétikum konkrét megjelenési módját?
3. Az író, a könyvkiadó, a könyvkereskedő, a kritikusan, az irodalomtanár, egy könyvtáros és az olvasón kívül még kik lehetnek az irodalom eseményrendszerének szereplői?
4. Hol huzzák meg a magyar olvasók a művészet és a nem művészet határát az irodalomban? Milyen fajta olvasmánytipusoknál érezhető bizonytalanság a művészi érték megítélésében? Mi lehet ennek az oka?
5. Keressen példákat arra, hogy egy civilizáció nem az objektíve legértékesebb műveket minősíti értékesnek! Keresse a "tévedés" okát!
6. Mi lenne, ha a művészetszociológia nem a művészetszociológusok értékrendszeréből indulna ki, hanem a) a közönség, b) az esztéták, c) a művelődéspolitikusok értékrendszeréből?
7. Vizsgálható-e abban az országban Joyce Ulisses című regényének társadalmi fogadtatása, ahol még csak az értelmiség egynegyede és a munkások egytizede olvasta ezt a regényt?

## 2.4 Az olvasásszociológia helye a szaktudományok között

Az eddigiek alapján - részletesebb tudományrendszertani fejtegetések nélkül is - már könnyű kijelölnünk az olvasásszociológia helyét a rokon szaktudományok között.

Ugy véljük, hogy már a korábbi fejtegetések is hihetővé tették, de az anyag egésze részletesen is bizonyítani fogja tételünket: az olvasói magatartás szerves része az emberek tevékenységrendszerének, a különböző értékekhez való viszonyának - egész életmódjuknak.

Az olvasáskutatás ugyanigy szerves és élesen el nem határolható része a művelődéskutatásnak; az olvasásszociológia pedig a művelődés - és művészetszociológiának.

Az olvasásszociológia (és az ennél részint szűkebb, részint tágabb körű könyvszociológia, mely nem foglalkozik a sajtóolvasással, de a könyv olvasáson túl a könyvek előállításának, "piaci" választékának, beszerzési módjának stb. társadalmi vonatkozásai is beleférnek) tehát nem egy önmagában is teljes képet nyújtó szaktudomány, hanem lényegében a szélesebb körű szociológiai szakágazatok, elsősorban a művelődés- és művészetszociológia (az utóbbin belül főként az irodalomszociológia) olvasással-könyvvel kapcsolatos kérdésfeltevéseit, megállapításait gyűjti egybe.

Ugy is mondhatnánk, hogy az olvasás-, illetve könyvszociológia sajátos területre alkalmazott művelődés- és művészetszociológia - együtt. Felteheti (és részben már fel is tette) mindazon kérdéseket, amelyeket e két szélesebb körű szakágazat tárgyalásánál sorra vettünk, ha ezeknek a kérdéseknek az olvasáskultúra talaján is van értelmük.

Meg kell még jegyeznünk, hogy az olvasáskutatás szoros kapcsolatot tart a szemiotikával és a kommunikációelmélettel is - amennyiben az olvasást úgy tekintjük, mint az egyik kommunikációs csatorna: az írással közlés módjainak értelmezését, "dekódolását".

### 3. Az írásos közlésmód, mint megkülönböztetett fontosságú kommunikációs forma

Szemügyre kell venni bizonyos különbségeket a közművelődés csatornáinak működésében. Nyilvánvaló, hogy ha a különböző formák pedagógiai szerepében, sőt társadalmi funkciójában nem volnának különbségek, akkor például beérhetnénk azzal, hogy a gyerekeket, amikor csak lehet, leültetjük a tv elé vagy elküldjük moziba, s ezen túl másra nem törekszünk. Társadalmunkban ez természetesen előfordul, talán még azt is mondhatnánk, tömegesen, ám világos, hogy a jelenség korántsem kívánatos.

Ha igaz az, hogy korunk alapkérdése a tömegek önrendelkezése, a mindenkori tágabb és szűkebb érdekek felismerésén alapuló, az önaffirmatív törekvések szolgálatában álló kollektív és tagolt társadalmi praxis, akkor ehhez önmagukért helytállni képes, a helyzetüket ismerni akaró és képes, a sorsukat formálni akaró és képes emberekre van szükség. Az életképesebb, a küzdőképesebb, a tudatosabb, a stabilabb ember-típus aktívabb embertípust jelent. Ezen a ponton találkozunk a kor két követelménye: a kultúra és az aktivitás. A közművelődés problematikájára lefordítva ez azt jelenti, hogy valamely közművelődési forma annál értékesebb, minél inkább azt követeli az egyéntől, hogy aktivitását kifejtve sajátítsa el azt, amivel szembekerül, s azt aktivitásban hasznosítsa.

Józsa Péter: Társadalmi kommunikáció és kultúra. = Valóság, 1976.  
3.sz.

#### 3.1 Nyelv – gondolkodás – írás. Az írásos közlésmód sajátosságai

Véleményünk szerint nem csak a jelen, hanem a jövő közművelődésének is a legfontosabb tényezője éppen az olvasási kultúra. Az olvasás, a nyomtatott betű segítségével történő kulturális értékcsera éppen olyan alapvető anyagcsereforgalma a szocialista társadalomnak, amilyen az emberi szervezetnek a légzés. A tömegkommunikációs eszközök modern fajtáinak azt a számunkra is rendkívül fontos erényét, hogy a ma leggyorsabb, legnagyobb kiterjedésű és leghatékonyabb információcserét biztosítják, a nyomtatott betű és tudása azzal egészíti ki, hogy elmélyült, tartós és bonyolultabb információértékeket egyedül ez képes

továbbítani. Azáltal, hogy a legértékesebb fajtájú, önálló gondolkodásra serkentő információszerzés eszköze, az olvasás egyben a szocialista, az önállóan gondolkodó és művelődő ember alakításának egyik legfőbb biztosítéka.

Az olvasási kultúráról. A közművelődés helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Országos Közművelődési Tanács, 1976. 151.1.

A gondolat fejlődésének az utja az írás-olvasás létrejöttéhez és differenciálódásához (egyben a nyelv differenciálódásához) kapcsolódik, annak a függvénye. A gondolkodás törvényeinek kiművelése, a módszeres gondolkodás, a logika csak úgy jöhetett létre, hogy megszületett a gondolat árnyalásának, pontossá és hajlékonyá tételének az eszköze: az írás és olvasás.

A pontos és árnyalt, egyben hajlékony és kezelhető gondolat ma is csak írásbeliségben valósítható meg. Azt mondhatjuk, hogy a viszonylag könnyen olvasható írásbeliség (rögzíthetőség, írás általános értelemben) nem egyszerűen eszköze a magasabb rendű, szűkebb értelemben vett gondolatnak, eszmének, hanem ontológiai alapja, megjelenési formája. A ma világa igen bonyolulttá vált, azzá vált tükrözője, a gondolat is. A bonyolult gondolatot nem lehet egyszeri hallásra felfogni, csak ismétlés alapján: ismételhetősége teszi lehetővé elemzését, összehasonlítását a valósággal, egyszóval ellenőrzését. Kritikája csak megbízható módon rögzített gondolatnak, azaz szövegnek lehetséges. S ez adja az olvasás rangját napjainkban is. Ahhoz, hogy az olvasás fölöslegessé váljék, az kellene, hogy a számítógépek a gondolkodást, vagyis az alkotó, új és eredeti gondolatot létrehozó tudatot is és ne csak a memóriát (tényanyag- és algoritmus-memóriát) tudják helyettesíteni. Ez azonban, tudjuk, lehetetlen. Szerencsére, tegyük hozzá, hiszen ha ilyen számítógép létrejönne, az az emberiségnek, mint olyannak, a halálát jelentené.

Ha a magasabb szintű olvasást a klasszikus vagy bonyolult emberi gondolat adekvát közvetítésének tekintjük, akkor az olvasás alapvető mozzanata az értelmezés: az írott szöveg jelentésének (illetve jelentéseinek) minél teljesebb megragadása. A szöveg értelmezésének és annak a gondolkodási tevékenységnek, amely csak ezen alapulhat, a kritikai gondolkodásnak, régtől fogva kialakult az iskolája: az irodalmi, költői szöveg nyújtja viszonylag a leghálásabb anyagot az olvasás, értelmezés és kritika gyakorlására. A költészet művészeti, esztétikai, hogy úgy mondjam: metafizikai céljai és történelmi-társadalmi funkciói mellett azt a praktikus funkciót is betölti, hogy ápolja és csiszolja, mindegyre tovább finomítja a gondolat nyelvi megformálásának - ilyen módon, közvetve, a gondolatnak magának - módszereit és eszközeit. Erre pedig a költészet azéi

lehet képes, mert olyan ötvözetét adja az érzelminek és az intellektuálisnak, a mágikusnak és a racionálisnak, a dionüszoszinak és az apollóninak, amilyent más művészet nem nyújt. A képzőművészeteknek és a zenének, színjátéknak, táncnak az esztétikumában az őket hordozó vizuális vagy auditív közeg érzéki jellege annyira uralkodik, hogy a gondolatnak a formális megfogalmazására sosem képesek. Egyedül a költészet, az irodalom használ olyan közeget, amely egyben a gondolat adekvát formája is, és így érzékileg másodrendűnek bizonyul.

Miklós Pál: Olvasás és értelem.  
Szépirodalmi K. Bp. 1971. 23-24;  
28-29.1.

A kifejezőeszközök aktív birtoklása a kultura eszközeivel - a minket érdeklő összefüggésben elsősorban a kifejezés, a kommunikáció eszközeivel - való szuverén bánni tudás. Ezt a bánni tudást minden esetben külön el kell sajátítani.

Az emberek közötti érintkezés elsődleges eszköze a nyelv, amely többek között abban különbözik bármilyen más állati kommunikációs eszköztől, hogy bár képessége a homo sapiensszel biológiailag vele születik, minden gyermeknek meg kell tanulnia beszélni.

Az emberi kultura létrehozta az írást, ezt a szinte bármilyen emberi közlés kódolására alkalmas csodálatos eszközt. Nem utolsósorban ennek az eszköznek a hatalmas kifejező- és tárolókapacitása tette lehetővé a nagy civilizációk kifejlődését, az egész mai emberi kultura kialakulását. Mai kulturánkat oly mértékben az írás hordozza, hogy az írástudatlan ember lényegileg kívülreked rajta: annak, hogy valaki a mai világban, ha lehet így mondani, egyáltalán létezni tudjon, a beszéd elsajátítása után másik elemi feltétele az, hogy megtanuljon írni-olvasni.

A civilizáció egyébként az írás mellett egy másik "kódot" is kidolgozott az emberi közlések megfogalmazására: a képi nyelvet (melynek egyik legfontosabb változata a festészet). S az embertudományok művelői, a kulturológusoktól az esztétákon és szociológusokon át a pszichológusokig, világszerte éppen napjainkban ébrednek rá arra, hogy a "képi nyelv" birtoklása terén az utóbbi évszázadokban különböző okokból bekövetkezett bizonyos mértékű visszaesés szegényíti, korlátozza az emberi kommunikáció lehetőségeit. Többek között azért, mert míg az írás minden esetben fogalmilag-verbálisan rögzített közléseket kódol, addig a képi kifejezés közvetlenül fogalmazhat meg - a szemléletből kiindulva és a szemlélet számára - felismeréseket anélkül, hogy előbb át kellene engednie őket a verbalitás szűrőjén. Ezért kell arra törekedni, hogy a mai ember - az írás jelentőségének csökkenése nélkül - visszaszerezze a képi kommunikáció képességét.

Józsa Péter: Társadalmi kommunikáció és kultura. = Valóság, 1976.6.sz.

Az ember feltalálja az írást, pontosabban a betűírást. A képirásban a jel és a valóság kapcsolata még közvetlen. Az érzékek és érzések együttese nem válik el az élet sokszínűségétől. A betűírás fordulata sarkalatos. A tényleges hallási, tapintási és látási valóságegészek helyébe önmagukban semmitmondó jelek lépnek. Az új médium bármilyen célú és színvonalú, tudományos és hétköznapi ismeret jelölésére, rögzítésére és leolvasására alkalmas. Tetszés szerinti helyen, időben. S mint egy ráadásul, egy új művészet közege. A képességek kibontakozását, a társas kapcsolatok szövődését új keretbe foglalja. Kérdés, milyen áron?

Az írás előtt a kimondott szavak közvetlenül idézik fel a dolgokat. Mágikus erejük van, mert a megnevezett tárgy vagy ember megjelenik a hallgató előtt. "A fonetikus ábécé technológiájának elsajátítása - mondja a problémát végletekig élező McLuhan - az embert a fül mágikus világából a vizualitás közönyös világába helyezi." A kanadai tudós érvelése szerint a látási és hallási érzéklet szétválik. Az érzékek egyensúlya felborul, és kíváncsi kapcsolatuk a valósággal megszakad. A vizualitás eluralkodása lelki diszharmóniát hoz létre, amely megszünteti az érzékek és érzések korábbi közösségét.

A könyvnyomtatás felfedezése betetőzi a folyamatot. Életre kelti a "tipográfiai logikát": betűk és szavak szigorúan egyenes vonalú elrendezését, fogalmi absztrakciót, az individualizmust. Kiszolgáltatja az ember a kommunikáció kiváltképp egyedileg befogadható módjának: olvasó szemben a nyomtatott szöveggel. Mélyíti a szakosodást, az elidegenedést, a nemzeti nyelvű nyomtatáson keresztül a nemzetek közti szakadékokat. Gutenberg találmánya az "individualizmus technológiája". A fej és a szív közötti szakadás miatt traumatizált új ember galaxisát repíti pályára - zárul McLuhan gondolatmenete.

Kapni csak úgy tudunk a környezettől, ha cserébe adunk is valamit. Csábító dolog egyetértően ismételtetni: a betűkkel, e holt jelekkel megvalósuló kommunikáció megszüntette az érzések teljességét, elszívárosította a képzeleti és érzelmi életet. Az elvont jelkombinációk felfogása egy fajta csökevényes vizualitás diadala. Ám az írásbeli civilizáció már kezdetkor a verbalizmus tengerébe fulladt volna, ha az embert a betűk felfelfalálásához nem képességeinek a korábbinál áttételesebb, sürített és magasabb szintű gyakorlása vezette volna; ha e képességeket a találmány nem hatványozta volna meg.

Az irodalmi közlés bámulatos attrakciója, hogy a szóbeli közlés rendelkezésére álló egyetlen levékonyított csatornáján képes az emberek közötti összes kapcsolatlehetőséget metakommunikatív megnyilatkozásaik árnyalt megjelenítésével bemutatni. Pedig az író és az olvasó közötti, művön keresztül létesülő kapcsolatból a szemtől szembeni közlésben megszokott visszajelentés ki van iktatva. Az író a közlés kezdete előtt hangolja össze mondandóját a befogadó jövőendő észleléseivel.

Mindez eredménytelen maradna, ha a befogadó a közléshez nem érzékei megfeszítésével és képzelete gazdagságával fordulna, ami - bármily különös - a fonetikus írásbeliség szóbeli érintkezéséhez, sőt képíráshoz viszonyított elvontságának köszönhető. Ime, az írói munka - s a kifejezetten szaktudományos közleményeket nem számítva, kisebb mértékben az összes írásos kommunikáció - fura paradoxona. Minden fáradásunk arra irányul, hogy a lüktető képeket szó szerinti képtelenségek: betűkből álló szavakká alakítsuk. (Bár a tudományos kommunikáció az elvont fogalmi-logikai gondolkodásra épít, az üzenet megfejtésében a megjelenítőerő továbbra sem elhanyagolható).

A közvetlen érzékelés, pontosabban a betűk összeolvasása látás közvetítésével csak elengedhetetlen technikai előfeltétel: az írásban meghosszabbított-kivetített vizualitásnak csupán a kezdete. A "szem" tulajdonképpen munkája ezután következik. Az üzenet feldolgozásának pszichológiai feltétele, hogy az írás által jelölt világba a reprodukív képzelet segítségével alá tudjunk ereszkedni. Az olvasó érzékletei korábbi tapasztalataira, közvetlen élményeire mint emlék- és képzeletvilága nyersanyagaira épülnek.

A szavak a szótárban meztelenek és ridegek. Amikor azonban az írott szövegben egymás szomszédságába kerülnek, elbúvóló metamorfózison mennek keresztül. Egymáshoz való viszonyuk éles konturral, színnel, izzal, érzelmi melegséggel vonja be őket. Jelentésük mélységet és erőt kap. A jelölt helyzet, a bemutatott alakok képe a szavak kapcsolódáshálójának áttekintéséből bukkan elő.

Alkalmasint egyes szavak is feldusithatók szemléletes elemekkel. Az olvasó mégsem különálló szavakat, hanem szövegösszefüggéseket reprodukál. Teljesen értelmetlen az embert, az őrlöttet és a sarat, majd megint az embert, a fájdalmat és a földet sorjában megjelenítenünk ahhoz, hogy megkapjon "Az ember őrlött sár. Az ember fáj a földnek" kép dőbbenete. A fantázia gazdagodását azzal is lemérhetjük, hogy a nyomtatott művek befogadója képes olyan hangulati-érzéki egységek átélésére, amelyeknek nincs pontos képi másuk a külvilágban, mégis a hitelesebb tükrözés eszközei.

Az olvasó elkülönült érzékleteit egységbe rendezi. A vizuális elemekhez csatlakozik az akusztikus benyomás. Még a néma olvasást is - műszerrel mérhető - ajak-, nyelv- és inmozgás, vagy enyhe hangszálmozgás kíséri. E mozgások, illetve a belső hallás különösen felerősödnek versek olvasásakor, amint a szöveg esztétikuma megköveteli. De az írásbeliség nemcsak a versnél nem szünteti meg az akusztikus teret. A szépprózát is körülveszi valamilyen auditív udvar. Többségében nem mentes tőle az egyszerű hírközlő szöveg sem, jóllehet a fel fogást kifejezetten késlelteti.

Minthogy az átalakító-megjelenítő művelethez a fonetikus írás támogatásáról a legnehezebb elrugaszkodni, soha máskor nincs ilyen próbák kitéve képzeletünk. Ezért a reproduktív képzelet legfőbb iskolája az írásbeli kommunikáció és azon belül a szépirodalom.

Halász László: A képernyő tekintete.  
Gondolat K. 1976. 12-17.1.

Az olvasás - s természetesen így is mondhatjuk: az írás - történelmileg kultúránk alapja és ma is legfőbb hordozója. Az írás volt az emberi tudat első meghosszabbítása térben és időben (hasonlóan a szerszámok szerepéhez, amelyek az emberi kezet hosszabbították meg), az írás és olvasás tette lehetővé az emberi gondolat nagy távolságra elhatárolását és hosszú időre való megőrizhetőségét. Az írás sokszorosítási technikájának a kibontakozása volt a második nagy mérföldkő, amely máig megszabta az egész emberi kultúra fejlődésének kommunikációs alapját: ekkor kezdődött meg az emberi gondolat demokratizálódása, tömegessé válása. A harmadik korszak napjainkban kezdődik, de ennek ma még inkább csak válságtüneteit ismerjük. (McLuhan például azt is hajlandó feltételezni, hogy a számítógép korszakának emberisége nélkülözni tudja majd a nyelvi közlést, az írás-olvasást hagyományos formájában).

Miklós Pál: Olvasás és értelem.  
Szépirodalmi K. 1971. 22-23.1.

## Kérdések, feladatok

1. Tekintse végig a különböző közművelődési formákat, és állapítsa meg, hogy jelenleg milyen természetű és intenzitású aktivitást követelnek!
2. Hasonlítsa össze az írott szöveget, a zenét, a képet, a filmet és az élő beszédet az alábbi szempontok szerint: elemezhetőség, befogadási sebesség szabályozhatósága, a befogadás megismételhetősége!
3. Hogyan befolyásolja az olvasási kultúra alakulását, ha a képi kommunikációs készség visszamaradását felszámolják?
4. Mennyiben van igaza McLuhannek? Mennyiben tekinthető a könyvnyomtatás az "individualizmus technológiájának"?

### 3.2 Az írásbeliség az audiovizuális tömegkommunikáció korszakában

Miklós Pál, mint az imént olvashattuk, a jelenben bizonyos kommunikációs válságtüneteket vél felfedezni. Vélekedését konkrétumokkal is alátámasztja, mint pl. a következővel:

Egyre riasztóbb tünetek árulkodnak arról, hogy bajok vannak olvasási kultúránkkal. A legtöbb jelzés az iskolából érkezik - természetesen, hiszen ott számon is kéri az olvasnitudást. Az olvasnitudás fokát többnyire csak közvetve ítélhetjük meg, az olvasó írott vagy szóbeli megnyilatkozása alapján. A megnyilatkozások intellektuális tartalma és formája, az anyag mennyisége és rendezettsége, nyelvi megformáltsága árulkodik az olvasás mennyiségéről. Ebben a vonatkozásban mond sokat az olvasási kultúráról az az 1968 óta folytatott tudományos vizsgálat általános és középiskolás tanulóink fogalmazási készségéről, amely ilyen szomorú megállapításokban summázható: míg az általános iskola alsó tagozatában, tehát tízéves korukig gyermekeink lényegében egészségesen működő, korukhoz mértén jónak nevezhető fogalmazási készségre tesznek szert, "tízéves kortól az érettségiig lassú és egyenetlen a fejlődés, különösen a logikus gondolkodás színvonalától függő készségekben. (Többek között a fogalmak kiválasztásában, az ítéletalkotásban, a mondatserkesztésben és a képhatású kifejezések alkalmazásában.)" A jelentés megállapítja, hogy "az az egyre nagyobb mértékben tapasztalható infantilizmus, ami serdülőink írását és beszédét jellemzi, főképpen az őket nagy tömegben elárasztó, feldolgozatlan információ következménye".

Miklós Pál: Olvasás és értelem.  
Szépirodalmi K. 1971. 10-11.1.

Az információk tömegessé válásában kétségtelenül nagy szerepük van az utóbbi évtizedekben rohamosan elterjedt audio-vizuális tömegkommunikációs eszközöknek. De vajon csak tömegességük nehezíti-e az információk feldolgozását, vagy a hang, kép, valamint a betű között esetleg olyan különbségek is vannak, amelyek nagy általánosságban az általuk közvetített információk különböző mélységű feltárását inspirálják a befogadóban? A kérdésre sokan igenel válaszolnak, főként a szépirodalmi művek, vagyis a művészi közlemények vonatkozásában - és a könyv javára.

A művészi élmény végtelenül felületes marad, ha az élmény kizárólag a televízió vagy a rádió útján éri az embereket. Különösen aggályossá válik az ember, ha figyelembe vesszük, hogy a rádió, a televízió, a mozi nagy tömegeknél nem épül rá szilárd olvasási kultúrára.

A művészi befogadás, a feldolgozás eredményességében, az élmények internalizálásában az érzelmi, gondolati aktivitás, készenlét elen-

gedhetetlen. A népművészet virágzó korszakában az irodalom és általában a művészet a mindennapi élet szerves része volt, a szokások, a hagyományok átadásának módja, a munka közvetlen segítője, egy zárt közösség mindenki által ismert produktuma és tulajdona. E közösséghez tartozás kifejezője és erősítője volt.

Ezt a művészetben való tevételes részvételt a legnagyobb közvetlenség látszata mellett sem nyújtják a tömegközlelési eszközök. Ugyanakkor nem kényszerítenek arra, hogy az olvasással feltétlenül együttjáró és nem könnyű munkát elvégezze a néző, a hallgató. Nem a betűket megtanulni nehéz, hanem azt az absztrakciós készséget, azt az erő kifejtést, hogy "a fantázia, a gondolat szinpadán" megjelenjenek az ábrázolt hősök. Nem biztos, hogy egyforma öltözékben, egyformán jelennek meg az alkotó szeme előtt játszódó színjáték alakjai az olvasó mozgatta figurákkal. De maga a rekonstruálás feladata mélyíti, jobban felszínre hozhatja a műben benne levő sokoldalú, sokszínű hatáselemet.

Ugy tűnik, csak a szépirodalom hatásának mélységéről, a hatások sokoldalúságáról szólva, hogy nagy veszélyt jelentenek a társadalom gondolkodási-érzelmi kulturájának alakulásában, ha egy társadalomnak éppen azok a rétegei, amelyek társadalmi, gazdasági okoknál fogva nem járták végig az olvasási élmény útját, ezt megkerülve, illetve elkerülve, nemcsak információikat, hanem művészi élményeiket is csak hang és kép közvetítésével nyernék.

H.Sas Judit: Emberek és könyvek.

Akadémiai K. 1968. 111.; 114-115.1.

Tulajdonképpen az jellemzi napjaink audiovizuális eszközeit, hogy az információ kódolása és dekódolása majdnem teljesen automatikus, csupán minimális kezdeményezést igényel. A befogadó reagálása csak másodlagos fontosságú ahhoz, hogy a rendszer működjék, a műsor szereplőjéhez való visszacsatolás csak igen bizonytalan és periférikus módjon jöhet létre, ha egyáltalán létrejön. Továbbá az események időbeni sorrendje egyszer s mindenkorra adott, ez megnehezíti a mondanivaló rekonstruálását és annak egy független gondolatrendszerbe való beépülését.

Eppen ezért, amikor az audiovizuális eszközöket oktatási célra vagy művészi közvetítésre használják fel, egyszerűen nem lehet nélkülözni az írott anyagokat, mint pl. a tudósítás, a kommentár, a sokszorosított lecke-szöveg vagy a könyv. Az olvasás folyamata nagymértékben hasonlít az íráséhoz. Az olvasást nem lehet pusztán befogadási mechanizmusnak minősíteni. A befogadónak kezdeményezőnek is kell lennie, s ebben a vonatkozásban az olvasás egyuttal a fejlődés eleme is.

Robert Escarpit: Olvasási szokások és könyvéhség. The UNESCO Courier 1972.

1. Magyarul: A Könyv, 1972. 3. sz.

A fenti szemelvények visszatérő gondolata, hogy az olvasás a befogadó aktívabb részvételét, bekapcsolódását igényli a kommunikációs folyamatba, mint az audiovizuális eszközök.

Az olvasmányok befogadásával járó aktivitás abból adódik, hogy az írásos közlemény csak "első lépésben" szól külső érzékszerveinkhez (és némileg esetlegesnek is mondható, hogy melyikhez: a felolvasott szöveget halljuk, a vakok tapintással "olvasnak"). Az írásos közlésmód valójában és lényegét tekintve a korábbi érzékleteket is feldolgozó, absztraháló elvont gondolkodásunkat foglalkoztatja, belső szemléletünket célozza meg: "a fantázia, a gondolat szinpadán" megjelenítődik, "láthatóvá" és "hallhatóvá" válik az olvasmány; elsősorban - de nem kizárólag - a szépirodalmi olvasmány.

Anna Karenina (külső megjelenésével, arcvonásaival, egész habitusával és mentalitásával) annyi "példányban" létezik, ahányan elolvassák Tolsztoj regényét.

Ezek között az Annák között egy sincs (és ez egyáltalán nem baj!), aki pontosan megegyezne az író Anna-képével; sőt olyan is bőven akadhat, akit Tolsztoj nem tudna vállalni (az olvasói fantázia és elfogultság lesodorta őket a mű lényegi mondandójának pályáivéről): de mindegyik Anna kép egyéni - kisebb vagy nagyobb, természetesebb vagy természetlenebb - szellemi erőfeszítés terméke. Ez az individuális és aktív elem, a "kezdeményező" befogadói magatartás az audiovizuális technikai közlésmódoknak már sokkal kevésbé sajátja: a képernyőn vagy mozivásznon megjelenő Anna már nem igazán a sajátunk, hanem egy színész, aki a rendező előzetesen kialakított Anna-képét, szerepértelmezését testesíti meg. (Arról, hogy a "látvány-Anna" és sok-sok társa hány embert készítet olvasmánybeli megfelelőjükkal való találkozásra, és hogy ez a jelenség koránt sem lebecsülendő dolog, a későbbiekben még szó esik.)

Most tekintsünk át néhány véleményt arra vonatkozólag, hogy a könyv, mint információközvetítő eszköz milyen technikai előnyökkel rendelkezik, s hogy mindezek alapján végül milyen jövőt jósolhatunk neki az audiovizuális tömegkommunikáció korszakában.

Két évvel ezelőtt egy nagyon jelentős, információs eszközöket gyártó vállalat nemzetközi kutatásainak vezetőjével való beszélgetésem során a következő kérdést tettem fel: mikor jön el az az idő, amikor vállalatuk alábbi tulajdonságokkal rendelkező készüléket dob majd a piacra:

- mérete: 20 cm x 10 cm x 3 cm;
- emlékezőképessége: néhány százezer szó;
- működése: könnyen kezelhető legyen, azaz hogy a leadott anyag gyorsaságát és irányát bármikor szabályozni lehessen, hogy különleges információkat választhasson ki;
- ára: két doboz cigarettának megfelelő.

A válasz gyors volt és heves:

"Azt hittem, hogy Ön a realisták, a jól tájékozottak és józan emberek közül való. Nos, Ön a tudományos-fantasztikus regények szemléletét viszi át az információ területére. Vegye tudomásul, hogy még a legtitkosabb texasi és kaliforniai kutatási központunkban sem terveznek ilyen készülékeket."

Pedig csak egy jól ismert kommunikációs készüléket irtam le neki: az olcsó könyvet.

Mindebből mégsem lehet azt a következtetést levonnunk, hogy néhány évszázad, vagy akár néhány évtized múlva is épp úgy beszélhetünk majd a könyv magasabbrendűségéről, mint ma. Legfeljebb azt tehetjük meg, hogy ne vegyük túlságosan komolyan a "kommunikáció ál-szakembereit", amikor például az élőszo magasabbrendűségét hirdetik az olvasással szemben, pedig jól tudott (vagy illenék tudni), hogy az olvasás kétszer vagy négyszer gyorsabb, mint a hallás.

Francois Richaudeau: A papiros-könyvtől a videokönyvig. Bibliographie de la France 1973/15.

Magyarul: A Könyv, 1973. 5-6.sz.

A könyv, amely 4 ezer éves történelmi multra tekint vissza, csodálatos kommunikációs eszköz: a mondanivalót kódolt formában közvetíti s ez a kódolt mondanivaló reprodukálható, sokszorosítható, nem kötődik helyhez, megszerezhető és bárki által megfejthető, aki ismeri a rejtjel kulcsát, vagyis tud olvasni.

Marshall McLuhan véleményével ellentétben korántsem bizonyos, hogy a Gutenberg-galaxis valamennyi napja felragyogott már.

1970 táján a világ könyvtermése kb. évi 500 ezer mű 7-8 milliárd példányszámban; a műszám 4 %-kal, a példányszám 6 %-kal növekszik évente. 1950 és 1970 között (tehát a televízió tömeges elterjedésének időszakában) a világ címei szerinti könyvtermése megduplázódott, példányszáma pedig háromszorosára nőtt. Ugyanebben az időszakban az írni-olvasni megtanuló felnőttek és az iskolába járó gyerekek száma, tehát a világ olvasó népessége több mint kétszeresére emelkedett.

Ez azt mutatja, hogy egy főre jutó olvasmányanyag csekély mértékben növekedett, és éppen ezért biztos mondhatjuk, hogy a könyvek továbbra is tartják magukat még a tömegkommunikációs eszközök korában is.

Robert Escarpit: Olvasási szokások és könyvéhség. The UNESCO Courier 1972/1. Magyarul: A Könyv, 1972. 3.sz.

(Az olvasás és az audiovizuális információközvetítők viszonyára még több helyütt visszatérünk. A könyv és a televízió népszerűségének, funkcióinak szociológiai szempontu összevetését lásd a I/4.2 fejezetben; az irodalmi és a filmizlés kapcsolatával a III/3.3.5 és III/3.4 fejezetek foglalkoznak.)

## Kérdések, feladatok

1. Milyen következménye van annak, hogy ma az emberek sokszorta több időt fordítanak az irodalom nézésére mint hallgatására vagy olvasására?
2. Gyűjtsön és elemezzen köznapi írásos (iskolai fogalmazványok, olvasói levelek, életrajzok, beadványok) és szóbeli megnyilatkozásokat (telefonbeszélgetés, utcai kérdésekre adott válaszok, felszólalások értekezleteken, tévé- és rádiónyilatkozatok, disco-műsor vezetők szövegei, előző napi tévé-műsorok elmesélése munkahelyeken) és minősítse őket intellektuális tartalmuk és formájuk, rendezettségük és nyelvi megformálásuk alapján!
3. Lehet-e fokozni a tevőleges részvételt a tömegközlési eszközök műsorainak befogadásánál? Fokozhatja-e a tévét néző tevőleges részvételt olvasási kultúrája színvonalának emelkedése?
4. Valóban annyi példányban létezik az Anna Karenina, ahányan olvasák? Akkor is így van ez, ha olvasói fele a regény elolvasása előtt a regénynek ugyanazt a filmváltozatát látta a televízióban?
5. Egy ujsághírt idézünk: "Hollywood kétmillió dollárt ígért hosszú licitálások után a világhírű regény, a 'Száz év magány' megfilmesítési jogáért. A mű írója, Gabriel Garcia Marquez azonban nemet mondott: 'Azt akarom, hogy a regény alakjait az emberek olyannak lássák, amilyennek elképzelték őket.'" - A regény ismeretében mondjon véleményt az író döntéséről!

## 4. Az olvasás helye a kulturális tevékenységek rendszerében

Az előző kommunikáció elméleti jellegű fejezetben megismerkedhettünk az olvasás kivételes kulturális értékével. Most nézzük meg szociológiai szempontból, hogy ez a rendkívül fontos kommunikációs forma hogyan illeszkedik be a művelődési tevékenységek népszerűségi-elterjedtségi hierarchiájába.

### 4.1 Művelődési tevékenységek – szabadidő-vizsgálatok tükrében

A hatvanas évek első felében <sup>(1)</sup> a legelterjedtebb művelődési tevékenység az olvasás volt (könyv és sajtóolvasás együtt) – a rádiózás társaságában. Az időfelhasználás tekintetében egyértelműen a rádióé a vezető szerep, de a második helyen (az értelmiségiekénél és az egyetemistáknál szinte holtversenyben) az olvasás állt.

Nézzük meg, hogyan alakult a szabadidő-felhasználás a hetvenes évek első felében.

A szabadidő alakulását több vizsgálat is felmérte már Magyarországon. Közülük a legutolsó, az MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont 1972. évi reprezentatív felvétele fordított különös figyelmet a kulturális tevékenységekre. Elsősorban rá támaszkodunk tehát.

Más szabadidő vizsgálatokból is kitűnik, hogy a szabadidő általában véve növekszik ugyan, de nem növekszik ugyanolyan arányban a művelődésre eső rész. A szabad szombat bevezetésével kapcsolatos vizsgálatok (Szántó Miklós folytatott ilyent) kiderítették, hogy az új szabadidő jelentős részét pénzkeresetre (másodállásra, fusizásra) fordítják, másrészt ugyanarra, mint a régit, csak nagyobb arányban. Az művelődik te-

---

(1) Pártos Judit: A demográfiai tényezők hatása a művelődésre. A KSH Népességtudományi Kutató Csoportjának közleményei. Bp. 1967/1. 30-33. l.)

hát többet, aki azelőtt is művelődött. Igen nagy természetesen az ún. félszabad tevékenységek (utazás, házimunka, bevásárlás, orvos, stb.) aránya is. Ami valóságos szabadidőként marad fenn, ami tehát kulturális tevékenységekre is fordítható, az országos átlagban nem több másfél-két és fél óránál.

Ennek az időnek egy részét nem kulturális, vagy nem elsősorban kulturális jellegű tevékenységekre fordítják.

A kulturális tevékenységek közül ma is a rádiózás vezet (94 %), csak utána következik a televízió (86 %), majd a szépirodalom olvasása (48 %) és a mozi (34 %). Színházba jár (hacsak ritkán is) 26 %, muzeumban, kiállításra 26 %, magnózik 20 %, könnyűzenei koncentre jár 8 %, komolyzeneire 5 %. Amatőr művészi tevékenységekkel összesen kb. 15-20 % foglalkozik, amatőr tudományos buvárkodással körülbelül ugyanannyi, politikai továbbképzésre 12 %, szakmai továbbképzésre 8 % jár, nyelvet 5 % tanul. A művelődési házakat a lakosság 12 %-a látogatja (70 %-uk fiatal).

Mindez együttvéve arra mutat, hogy lakosságunk szabadidő gazdálkodása viszonylag kötött. A félszabadidő leszámítása után fennmaradó néhány órára meglehetősen sokfajta tevékenység jut, néhány még közülük is szinte kötelező jellegű (mint a vendégeskedés, vagy akár a televíziózás). A társadalmi tényezők egész sora dönti el, hogy ki mit választ, s az így kialakított egyéni időmérlegen aztán igen nehéz változtatni.

A kulturális tevékenységek helyzete ebben az időmérlegben mindenestre a fejlődés képét mutatja. A rádiózás és a televíziózás mellett az olvasás (szépirodalmi könyvek olvasása) is a lakosság csaknem felének állandó foglalatossága, egyharmad-egynegyedrész jár moziba, színházba, kiállításra. Ezeket az adatokat kétségtelenül pozitív eredményként is elkönyvelhetjük, nem mutatnak rosszabb arányokat, mint a nálunk gazdaságilag fejlettebb kapitalista országok hasonló felmérései.

Vitányi Iván: Összefoglaló a művelődésszociológiai kutatások eddigi eredményeiről = A közművelődés helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Országos Közművelődési Tanács, 1976. 327-329. l.

Az egy évtizedes eltéréssel készült két vizsgálat (KSH 1963, MRT TK 1972) időmérlegének adatai szerint a lakosság átlagos napi szabadidő-felhasználása a következőképpen alakult:

	KSH 1963	MRT TK 1972
Televízió-nézés	0,4	1,2
Semmittevés, napközi pihenés	0,3	1,0
Társas kapcsolatok	0,8	0,8
Olvasás, tanulás	0,7	0,4
Rádióhallgatás	0,4	0,2
Aktiv sport, séta, kirándulás	0,1	0,2
Egyéb szórakozás	0,2	0,2
Sport- és kulturális ren- dezvények	0,1	0,0 <sup>+</sup>
Szabadidő összesen:	3,0 óra	4,0 óra

<sup>+</sup> Az időráfordítás nem érte el a 0,05 órát, de a semminél többet tett ki.

Andrássy Mária: A művelődési otthonok hatóköre a szabadidő- és életmód-vizsgálatok tükrében. = Kultúra és Közösség, 1975/2-3.sz.

A változások fő iránya egyértelmű: a hatvanas és a hetvenes évek viszonylatában legradikálisabban a televíziónézésre és a "semmittevésre" fordított időmennyiség emelkedett, és elsősorban az olvasásra (tanulásra) fordított idő csökkent. Előre kell bocsátanunk, hogy ez utóbbi jelenség nem annyira az olvasók számának, hanem inkább az olvasás gyakoriságának apadásával magyarázható.

Annak ellenére, hogy a passzív elem növekedése a szabadidő eltöltésében vitathatatlan, hiba lenne, ha a szabadidő strukturájának ilyen átrendeződésében csak a negatívumokat látnánk meg. Nézzük meg közelebbről ezt a kérdést: elsősorban az olvasás és tv-nézés szempontjából.

#### 4.2 Őrségváltás vagy kiegészítő szerepkör?

##### *Az olvasás és a televíziónézés szociológiai jelenségei*

A legtöbben egyetértenek abban, hogy a könyv tradicionális szerepe számára a televízió jelenti a legnagyobb kihívást - fordítsuk tehát figyelmünket elsősorban a televízió és a könyv viszonyára.

Az olvasás és a tévézés tendenciái összehasonlításakor a szociológiai vizsgálatok általában feszültségeket, a szokásrend átalakulását jelzik, ami a könyvolvasás vonatkozásában bizonyos értelemben problémaként is jelentkezhetsz. A szabadidő mennyisége a társadalom legnagyobb részében növekszik. A tömegkommunikációs eszközök (főleg a tévé) előtt töltött időmennyiség is - a televíziós készülékek és a sugározott műsorok számának növekedésével, a műsoridő meghosszabbodásával stb. - növekszik. Ezzel szemben az olvasásra fordított idő állandó, vagy lassan csökken. Sokan vetik fel a kérdést, hogy kialakul-e a könyvolvasással töltött idő talán alacsony, de állandó szintje, vagy esetleg olyan folyamatról van szó, ami előbb-utóbb a könyv és általánosabban az írott, nyomtatott közlési forma eltűnéséhez vezet?

Két vélemény, két eléggé szembenálló iskola alakult ki: Az egyik szerint a kommunikációs eszközök versenyben állnak egymással és az egyén számára nem az a döntő, hogy milyen eszközökről is van szó, hanem hogy bizonyos funkcióknak miképpen felelnek meg. Azonos funkciójú eszközök helyettesíthetik egymást. Ha funkciója szerint pl. a hatékonyság vagy az eszközhasználat kényelmes vagy kényelmetlen volta szempontjából valamelyik eszköz a többenél előnyösebb, akkor a társadalom ezt az eszközt részesíti előnyben. Miután pedig a televízió hazahozza az információt, otthon szórakoztat, könnyebben kezelhető, talán analfabéták vagy nehezen olvasók számára itt-ott életszerűbb is, tehát kiszorítja a könyvet. Ez az egyik álláspont.

Ezzel szemben a másik iskolának a véleményét Oppenberg nagyon szellemesen foglalja össze, amikor azt mondja, hogy a televíziós közlés - és ugyanezt el lehet mondani a rádióról is - ahhoz a távirathoz hasonlít, amelynek a végén az áll, hogy levél megy. Ezek szerint a különböző tömegkommunikációs eszközök nem versenyben állnak egymással, hanem erősítik egymást.

Téziseit mindkét irányzat empirikus kutatásokkal igyekezett ellenőrizni és bizonyítani. A vizsgálatok elég egyértelműen bizonyítják, hogy a tévé megjelenése után az olvasásra fordított idő csökken. A napi idő eltöltésében az olvasás messze a tévézés mögé kerül. Például Franciaországban országos átlagban évente kb. 750 órát fordítanak televíziónézésre és 360-at olvasásra. Az olvasási idő a felét sem éri el a televíziónézésnek; hozzátehetném azt, hogy a ("főfoglalkozás" formájában történő, azaz nem háttérrádiózást jelentő) rádiózás további 250 óra. A rádió és a televízió együtt majdnem háromszor annyi időt foglal el, mint az olvasás.

(Nyugat-Németországban heti átlagban 2 óra 15 perc jut könyv olvasásra - ennek kétszerese rádióhallgatásra, és háromszorosa tévé-nézésre. Ld: A Könyv, 1974/2. 92.1. Angliában a tévé-nézés heti átlagos mennyisége 17 óra, az újságolvasásé 5, a könyv olvasásé pedig 2 óra. Ld: A Könyv 1974/4.81.1. A megfelelő magyar adatokkal az előző fejezetben találkoztunk. Szerk.)

Abból, hogy a tévé nézés csökkenti az olvasás mértékét, nem következik eleve, hogy a tévé nézők kevesebbet olvasnak, mint azok, akik nem szoktak tévét nézni. Többen is bizonyították, hogy a tévé nézők és a tévét nem nézők olvasási arányai egymással nagyjából azonosak. Ezt úgy magyarázhatjuk, hogy a televízió a legjobb módú és a legkulturáltabb rétegekben terjed el először, azaz olyan rétegekben, ahol azt várhatnánk, hogy többet olvasnak, mint a társadalom más rétegeiben. A televízió ezt - az egyébként természetes - különbséget csökkenti.

Ugyanakkor arra is van adat, hogy a tömegközlelési eszközök hatása nyomán más kulturahordozó formák iránt is nő az érdeklődés, igény. Lazarsfeld és társai nagyon nyomatékosan bizonyították, hogy akik intenzíven igénybe vesznek egy tömegkommunikációs eszközt, azok az összes többi kommunikációs vagy tömegkommunikációs eszközt is intenzíven, az átlagnál intenzívebben veszik igénybe. Ellenben ez a bizonyíték nem cáfolja azt meg, hogy az olvasásra fordított idő viszont csökken.

A látszólagos ellentmondást ellentmondást az oldja fel, hogy a televízió elsősorban az értéktelenebb műfajokat és műveket "szorítja ki", míg az ismeretterjesztő, a szakmai és értékes irodalmi művek keresletét növelheti. Az időráfordítás kérdésében tehát a tévé a könyv veszélyes - vagy már győztes? - versenytársa, a kulturális értékek központba helyezésében viszont segítő társa lehet.

Miképpen és milyen mértékben tudja elősegíteni a tévé a könyv olvasást?

Az amerikai irodalom többször utal arra, hogy irodalmi alkotások képernyőre vitele a művek elolvasására is ösztönöz. A tévé-adaptációk olvasásra ösztönző ereje hazánkban is rendszeresen nyomon követhető. (Ld: Kamarás István: Illúziók nélkül könyvről, tévéről - az Elvesztett illúziók kapcsán. Könyvtáros 1970/9.; V. Kulcsár Julia: Regények a televízióban. A Könyv 1972/3.; Tomka Miklós: Televízió Nyitott könyv c. műsora és könyvforgalom. MRT TK Tanulmányok IV.évf.2. Budapest, 1972.)

Akár Balzac, akár Fejes, akár Mikszáth egy-egy művének tévé-változatát nézzük, a műsor sugárzását a könyv iránti kereslet megnövekedése követte.

A kereslet növekedés - s ebből bizonyos mértékig az olvasásra is következtethetünk - nem is kicsi. Molnár Zoltán Bucsú az uristentől c. könyvének bolti forgalma a tévé-adást követően az előző forgalom tizsze-

resére emelkedett. Tíz nap alatt országosan több mint 600 példány fogyott el, de a kereslet tovább is számottevő volt.

Tévedés lenne azonban azt hinni, hogy a televízió mozgósító hatása kizárólag annak a műnek olvasására készített, amelynek tévé-változatát sugározták. A tévé sokkal általánosabb érdeklődést kelt. Egybehangzó könyvtári tapasztalat szerint a Rózsa Sándor-sorozat hónapjaiban Móricz könyvének kívül állandóan kézben volt Krudy Hasonló tárgy (és című) könyve is, sőt sokan egészen általánosan "betyár-témájú" könyveket kerestek.

Arra saját adatunk is van, hogy a tévéadás a bemutatott szerző minden művével szemben megnöveli a keresletet. Nem egyszer olyan mértékben, hogy a rendelkezésre álló készletből nem lehet kielégíteni. 1971 őszén Raffai Sarolta Rugósoron című könyve szerepelt a tévé "Nyitott könyv" műsorában. Az adás előtt az író könyvei közül az ország könyvtárai naponta legfeljebb 6-10 példányt kölcsönöztek. Az adást követő 10 napon mintegy 80 ezer Raffai-kötetet vettek kölcsön, gyakorlatilag a teljes könyvtári állományt. Hasonló jelenséget tapasztalhattak a könyvtárosok a "Nyitott könyv"-nek Molnár Zoltán már említett könyvével foglalkozó műsora után. 10 nap alatt körülbelül 9 ezer Molnár Zoltán-mű talált olvasóra.

Mindez elég egyértelműen azt mutatja, hogy a televízió műsora nagyon nagy mértékben megemeli a forgalmat. Ugyanakkor azonban egy negatívumot is meg kell említeni, ami a sikert némileg átértékeli. Elvértve szembekerülünk azzal az optimista megjegyzéssel, hogy milyen jó a televízió, mindenki megérti, olvasási problémák nincsenek, tehát azokat a rétegeket is olvasásra tudja készíteni, amelyek korábban nem szoktak, vagy csak nagyon ritkán szoktak olvasni. Sajnos a Raffai és a Molnár Zoltán könyvek vizsgálatánál erre a hatásra semmilyen bizonyítékot nem találtunk. Ezzel ellenkezőt viszont igen: a kölcsönzés hirtelen növekedése alapvetően a legtöbbet olvasó, sőt ezen belül is a közép- és felsőfoku végzettségűek mozgósítását jelenti. Tehát egyrészt igaz ugyan, hogy a televízió mozgósít, másrészt azonban nem azokat a rétegeket mozgósítja, ahol sokan a televízió pozitív hatását várják. (Közbevetőleg megjegyezzük, hogy vannak olyan tapasztalatok is, hogy a tévé-adaptációk által mozgósított könyvesbolti vásárlók között az átlagnál magasabb a munkások, az alacsonyabb végzettségűek - és a fiatalok - aránya. Ld: V. Kulcsár Julia: Homérosz: Odüsszeia tévé-sorozat hatása a könyv vásárlói fogadtatására. A Könyv, 1973/3. 53-56 l. A szerk.)

A következő hipotézisnek nincsenek kielégítő empirikus bizonyítékai, mégis talán hozzásegíthet ahhoz, hogy a könyv és a televízió kérdéseit a kultúra és a társadalom szélesebb keretei között nézzük.

A hipotézis lényege, hogy miközben a társadalmi változásaival együtt a könyv (és a televízió) szerepe is változik, a könyv egyik alapvető funkcióját a televízió - vagy általánosabban: a tömegkommunikáció -

eszi át. A "funkciómegosztás" viszont a könyv és a tévé sajátos egy-  
ráisrautaltságát teremti meg.

Egyes korokban és társadalmi rétegekben, elsősorban a polgári  
írsadalomban, ill. a polgárságban a könyv két igen fontos szerepet  
öltött be. Egyrészt egyedi kulturális értékek és az egész szellemi kul-  
tura jelentős részének hordozója volt. Másrészt a társadalom vagy bi-  
onyos rétegek integrálásában, a társadalmi konszenzus (közös véle-  
nény, egyetértés - Szerk.) megteremtésében, fenntartásában és a fej-  
ődéssel azonos ütemű és irányú átformálásában működött közre. A  
könyv egyidejűleg volt a társadalom önreflexiójának eszköze és a gaz-  
dasági fejlődés nyomán a kulturális-szellemi fejlődés egyik forrása. A  
könyv egyszerre volt a társadalmon, pontosabban a konszenzuson belül  
is azon kívül.

A társadalmi fejlődés gyorsulásával, a közösségi igények erősö-  
lésével a könyv egyre kevésbé képes elég gyorsan vagy (és) elég szé-  
les tömegek számára betölteni az állandó visszatükrözés és ezzel együtt  
a társadalom integrálása funkcióját. A betöltetlen funkció új médiumot  
követel. Mint McLuhan is hangsúlyozza, a konszenzus megteremtésé-  
nek és fenntartásának feladata egyre inkább a tömegkommunikációra  
árul. A rádió és méginkább a tévé, elég gyorsan reflektálva a tár-  
sadalmi gazdasági változásokra, azaz a társadalmon belül állva, az  
önreflexió ideális médiuma. A tömegkommunikációs formákból azonban  
nem ritkán hiányzik a kulturális önállóság, eredetiség, az az autonó-  
mia, ami a társadalmi konszenzuson túllépve is érték marad, ami te-  
hát a kulturális értékek megtartása és továbbfejlesztése felett mintegy  
'kivülről' is őrködni tud. Ezt a feladatot változatlanul a könyvnek kell  
betöltenie.

Összefoglalva tehát arról van szó, hogy a fejlett, s így a szocia-  
lista társadalmakban is, a tömegkommunikáció nélkül éppen az a tár-  
sadalmi közeg, a konszenzus hiányozna, amelyben a könyv alkotó ér-  
tékeit gyümölcsöztetheti. A könyv alkonya pedig azzal a veszéllyel jár-  
na, hogy a tömegközlelési eszközökben s méginkább magában a társada-  
lomban a művészi reflexió és az egyedi kulturális értékek ritkulnának,  
miközben a köznapi tudat szintjén álló közlések szaporodnának, a kultu-  
ra elköznapiasodna. Mind a tömegkommunikációs eszközök, mind a  
könyv háttérbe szorulásának gondolata üres fikció, amely nem számol  
a társadalmi valósággal. Mind a könyvnek, mind a tévének vagy más  
tömegkommunikációs eszközöknek megvan a sajátos feladata, sőt, mert  
funkciójuknak akkor tudnak legjobban megfelelni, a társadalom szoros  
együttműködésüket igényli - talán nagyobb mértékben, mint ahogy eddig  
történt.

Tomka Miklós: A rádió, a televízió  
és az olvasás. = Az MTA Nyelv- és  
Irodalomtudományok Osztályának Köz-

leményei. 1973.1.sz.; valamint  
Tomka Miklós: Empirikus adatok a  
könyv és a televízió viszonyáról.  
= A Könyv, 1973.1.sz.

## Kérdések, feladatok

1. Gondoljon arra, hogy a televízió-nézés azon kevés szabadidő tevékenységek egyike, amelyekre nem kellett rábeszélni az embereket, amelyeknek nem volt szüksége különösebb propagandára. Ezt figyelembe véve hogyan ítéli meg azt, hogy tíz év alatt háromszorosára növekedett, és ma a művelődésre és szórakozásra fordított szabadidő legnagyobb hányadát teszi ki a televíziónézésre fordított idő, miközben az olvasásra és tanulásra fordított idő csaknem felére csökkent?
2. Ma Magyarországon a rádió három csatornájának, továbbá a helyi adóknak műsorai jóval változatosabb és időben terjedelmesebb kínálatot jelentenek, mint a televízió műsora. Ennek ellenére 1963 és 1972 között felére csökkent a rádióhallgatásra fordított idő. Mit gondol, van-e hatással - és ha igen, milyen hatással - a rádióhallgatási szokások megváltozása az olvasási szokások alakulására?
3. Kétségtelenül számolhatunk azzal, hogy az irodalmi művek tévé-változatainak megnézése növeli az adott mű iránti keresletet, de vajon hogyan aránylik ezeknek a száma azokéhoz, akik a tévé-változat megtekintése után lemondanak arról, hogy könyvformában is találkozzanak a művel?
4. Gondolkozzon el azon, hogy milyen sajátosságokkal kell számolni olyan esetekben, amikor valaki az irodalmi mű tévéváltozatának megtekintése után veszi kézbe az eredeti művet! Mennyiben különbözik ez az olvasás attól, amikor az olvasó "tiszta lappal" veszi kézbe az irodalmi művet?
5. Mennyiben szükséges az, hogy a könyvkiadás, a könyvterjesztés és a könyvtárak a televízió műsorához igazítsák tevékenységüket? Elmarasztható-e az a könyvtáros, aki nem szerzi be a Forsythe Saga-t további öt példányban a meglevő kettő mellé a regény tévé-változatának sikere hallatára?
6. Vizsgálódjon ismerősei körében, hogy megváltozott-e a krimiolvasás intenzitása, módja azoknál, akik rendszeresen megtekintik a tévé-krimiket?

7. Gyűjtsön információkat arról, hogy az irodalmi műveket a tévé-változat hatására elolvasók milyen különbségeket állapítanak meg az eredeti mű és a tévé-változat között?
8. Kamarás István az "Ezt a könyvet a tévében láttam" című tanulmányában (Rádió és Televízió Szemle 1977.4.sz.) a tévéélményt és a közvéleményt hasonlítja össze. Vesse össze Kamarás István véleményét Tomka Miklóssal!
9. Milyen változás lenne várható olvasási kultúránkban, ha a könyvtárakban kölcsönözni lehetne a valaha sugárzott tévéműsorok videokazettáit?

OSZK  
Országos Széchényi Könyvtár



## II. A KÖNYV ÉS KÖZÖNSÉGE (OLVASÁSSZOCIOLÓGIA)

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár



# 1. Olvasók és nem olvasók

## 1.1 Sajtóolvasás

Elsőként egy 1964-ben (a Könyvkiadók és Terjesztők Tájékoztató Központja által) végzett, az ország felnőtt (15 éven felüli) népességét reprezentáló kutatás eredményeivel ismerkedünk meg.

A napilapok széles, a lakosság mintegy 80 %-át átfogó elterjedtségét mutatja, hogy az ezeket nem olvasók zöme egyetlen skatulyába tömörül: arányuk csak a 8 általánost el nem érő iskolai végzettségűeknél számottevő (27,7 %), s ezek jórészt 50 év felettiek. A napilapok rendszeres olvasása a középiskolát végzettek körében már általánosnak mondható, de még a legalsó iskolázottsági kategóriába tartozók feléhez is rendszeresen eljut az ujság.

A rendszeres könyvolvasók szinte mindnyájan, az időnkéntiek pedig tulnyomórészt rendszeresen olvassák a napisajtót. De a napilapokon keresztül nemcsak a könyvolvasók 90-95 %-át lehet elérni, hanem a könyvet nem olvasók 60 %-át is. (Vagyis az ujságolvasás előiskolája lehet az igazi olvasásnak, s tegyük hozzá: a könyvolvasás viszont feltétele a színvonalas ujságolvasásnak.)

A "legnagyobb sajtóolvasók" természetesen a rendszeres könyvolvasók; 84,9 %-uk olvas rendszeresen napilapot, 61,1 %-uk hetilapot, 46,9 %-uk folyóiratot.

A napilapolvasás intenzitása is különbözik műveltség, jövedelem, valamint az ezekkel összefüggő egyéb ismérvek (település, foglalkozás stb.) szerint, de az eltérések jóval kisebbek, mint a hetilap és folyóirat olvasásnál.

A férfiak és a nők között a hetilapolvasás gyakoriságában nincsen különbség, napilapot és folyóiratot azonban a férfiak rendszeresebben olvasnak.

A hetilapolvasók aránya megegyezik a könyvolvasókéval, de csak részben ugyanazok. Az olyanfajta hetilapok, mint a Nők Lapja, a könyvet nem olvasók egyharmadához jutnak el. Óvatos becslések szerint a Nők Lapja több mint negyedmillió könyvet nem olvasó táborának fele rendszeres olvasója a lap irodalmi rovatának.

A rendszeres hetilapolvasás már szűkebb körre jellemző. Mint minden olvasási jelenségnél, itt is határozottan érvényesül az iskolázottság szerepe.

A folyóiratok valamivel kisebb körhöz jutnak el, mint a könyvek. Közönségük azonban nagyjából egybeesik; a folyóirat-olvasók 86 %-a olvas könyvet, a könyvolvasók 70 %-a pedig folyóiratot.

Tekintsük át ezek után együttesen a sajtótermékek és a könyvek olvasóit:

	Rendszeresen olvas %	Időnként olvas %	Nem olvas %
Napilapot	60,0	20,8	19,2
Hetilapot	36,9	22,7	40,4
Folyóiratot	22,7	20,9	56,4
Könyvet	24,3	36,3	39,4

Mándi Péter: A könyv és közönsége.  
Bp. Közgazdasági és Jogi K. 1968.

39-41. l.; valamint

Mándi Péter: Könyvolvasás és könyv-  
vásárlás Magyarországon. KTTK.Bp.  
1965. 14. l.

A fenti adatsorhoz csatoljuk a munkásság és az értelmiség néhány sajtóolvasási adatát. A Könyvtártudományi és Módszertani Központ (későbbiekben: KMK) 1968-as reprezentatív felvétele szerint a munkások mintegy 90 %-a olvas napilapot (ebből 70 % rendszeresen), és 85 %-a hetilapot és folyóiratot együtt. (A nagy arán szám természetesen elsősorban a képes hetilapok: főként a Nők Lapja széles olvasótáborának tulajdonítható.)

Az összes sajtótermék összesített rangsora a munkásság körében, az olvasási intenzitás sorrendjében. (Az olvasási intenzitást mutató pont-értéket úgy kaptuk, hogy a rendszeres olvasók számát kettővel megszoroztuk, s úgy adtuk össze az alkalmoszerű olvasók számával):

Népszabadság	2165
(helyi lapok	1700)
Nők Lapja	1340
Esti Hírlap	1145
Népszava	1070
Ludas Matyi	855
Ország Világ	830
Képes Ujság	785
Népsport	670
Tükör (régli!)	475

(Szakszervezeti,	
gyári lapok	470)
Magyar Ifjúság	355
Élet és Tudomány	345
Magyar Nemzet	315

Kamarás István: A munkások és az olvasás, Bp.NPI 1969. 18. 27. és 30.1.

A KMK 1970-es, 1200 vidéki értelmiségi körében végzett felmérése szerint:

Az 1200 vidéken dolgozó értelmiségi 630 féle sajtóterméket olvasott, átlagosan 7 félért. A szóródás azonban elég nagy: több száz folyóirat mögött csupán egy-két olvasó áll. Bár közel kétszázan említették a nyelvtanulást az 5 legkedveltebb szabadidő-tevékenység között, mindössze harmincan olvasták az 50 féle idegennyelvű folyóiratot. A tíz legolvasottabb sajtótermék a következő: Népszabadság, Nők Lapja, megyei napilapok, Magyarország, Élet és Tudomány, Rádió- és Televízió-Ujság, Ludas Matyi, Tükör, Ország - Világ, valamint a mintában található 600 pedagógus jóvoltából a Köznevelés. A felsoroltak közül hat a munkások körében legolvasottabb tíz lap között is megtalálható, igen jellemzők azonban a különbségek. Az Élet és Tudományt a vidéken dolgozó értelmiségnek háromszorta, a Rádió- és Televízió-Ujságot négy és félszer, a Magyarországot ötszörte akkora hányada olvassa, mint a munkásoknak. A Rádió- és Televízió-Ujság előkelő helyezése az értelmiségiekénél a tömegkommunikációs eszközök tudatosabb és kulturáltabb használatáról is árulkodik. A 25 legolvasottabb sajtótermék között a négy legfontosabb irodalmi folyóirat is szerepel az értelmiségiekénél, míg a munkásoknál ezek se reghajtók voltak.

Az értelmiségi kérdezetteknek azonban csak 9-9 %-a olvassa a Társadalmi Szemlét, a Nagyvilágot és az Új Írást; 8 %-a a Kortársat; 6-6 %-a a Valóságot, a Deltát és 2 %-a a Kritikát (a régebbit). A Világosságot az 1200 kérdezett közül csak 29 olvassa, közülük 10 pap. A vidéki irodalmi folyóiratokat a kérdezettek 6 %-a említette. A rendszere-sebb olvasók arányát jobban kifejező előfizetők aránya általában a közölt hányadok fele. A folyóirat-olvasásnál is igen jelentősek a társadalmifoglalkozási csoportok közötti különbségek. Legharmonikusabb a kép a középiskolai tanároknál, akiknek 46 %-a olvas napi munkájához csak közvetve kapcsolódó, általános műveltséget gyarapító folyóiratot.

Kamarás István: Portrévázlat a vidéki értelmiségi olvasóról. = Valóság, 1974.4.sz.

Az utóbbi tíz évben (a hatvanas évek derekától) országos viszonylatban jelentősen nőtt az időszaki sajtótermékek iránti érdeklődés. Félmilliónál nagyobb olvasótáboru lap a Rádió- és Televízió-Ujság, a Népszabadság, a Nők Lapja, a Ludas Matyi és a Képes Ujság. Nő a képes hetilapok népszerűsége: a Nők Lapjának másfélszeresére, a Tükörnek kétszeresére, a Képes Ujságnak ötszörösére nőtt az olvasótábor. Ezek a lapok minden rétegnél, de különösen az ipari és a mezőgazdasági fizikai dolgozók körében népszerűek. A Magyarország olvasóinak a száma hétszeresére emelkedett, olvasói azonban igen eltérő arányban rekrutálódnak a különböző rétegekből (a munkásoknak 6, az értelmiségieknek 30 %-a olvassa ezt a lapot). Nőtt az irodalmi folyóiratok olvasótábor, de az értelmiségnek csak harmada, a munkásoknak csak 3 %-a olvassa őket. Még alacsonyabb a társadalomtudományi folyóiratok olvasottsága. Jelentősen nő a hobby-lapok olvasótábor.

Mind a nyugati országokban tapasztaltakhoz, mind a hazai szükségletekhez képest eléggé alacsony arányú a szakfolyóiratok olvasása. Az értelmiség szakmai tájékozódásában a legfontosabb szerepet a gyorsuló időben gyakran elmaradó könyvek töltik be, s a gyorsabb folyóiratoknak csak másodlagos szerep jut.

A közművelődés helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Országos Közművelődési Tanács, 1976. 154.1.

## Kérdések, feladatok

1. Kérdezze meg ismerőseit, milyen közleményekre emlékeznek a legutoljára olvasott napilapból és képeslapból. Elemezze az eseteket!
2. A Népszava 1976. június 26-i számában jelent meg Kamarás István "Közelképek olvasási kultúránkról" című cikke, amelyben az "ujsággrágcsálás" jelenségéről is ír. A cikkre a Nők Lapja 1976. július 17-i számában "Közelképek távolról" címmel Földes Anna válaszolt, majd a Nők Lapja 1976. július 13-i számában "Közelképek - közelebből" címmel Kamarás István felelt Földes Anna hozzászólására. Olvassa el a vitát, alakítsa ki véleményét a kérdésről!

### 1.2.1 Hányan olvasnak könyvet Magyarországon?

A magyar olvasótábor átfogó feltérképezésére még a hatvanas évek első felében került sor. Az egyes társadalmi rétegek körében azóta végzett felmérések az olvasók arányának stagnálásáról, illetve igen szolid fejlődéséről tudósítottak - tehát a több mint egy évtizedes adatok még érvényesnek tekinthetők.

A Könyvkiadók és Terjesztők Tájékoztató Központja (későbbiekben: KTTK) vizsgálata során Budapesten, 7 városban és 35 községben véletlenszerűen kiválasztott, a felnőtt lakosságot jól reprezentáló mintasokaságba tartozó személyt kerestek fel (1964-ben) a kérdezőbiztosok lakásukon, és kérdőív segítségével tárták fel könyvolvasási, -vásárlási magatartásukat. A mintasokaság reprezentatív volta biztosította, hogy a 2227 fős mintasokaság körében lefolytatott kutatás eredményei megbízhatóan jellemezzék az ország 7,5 millió 15 éven felüli lakosának és 3,2 millió családjának könyvolvasási-vásárlási-kölcsönzési szokásait.

A megkérdezettek 60,6 %-a vallotta magát könyvolvasónak, (a könyvolvasás kritériumának az évente legalább egy könyv elolvasását tekintetük); 39,4 % pedig közölte, hogy nem szokott könyvet olvasni.

Ez rossz aránynak tűnik, nemzetközi mércével azonban egyáltalán nem az. (Ld: az 1.4 számú Nemzetközi kitekintés c.fejezetet. - Szerk.)

Olvasó és olvasó közt persze nagyok a különbségek, még akkor is, ha csak egyetlen jellemzőt, az olvasás gyakoriságát nézzük.

A két alapvető típus a rendszeres és az alkalmankénti olvasó. A rendszeres olvasó (felmérésünkben: aki havi átlagban legalább egy könyvet elolvas) számára az olvasás állandóan ható belső szükséglet, s ezért a külső körülményektől többé-kevésbé függetlenül gondoskodik könyvekről, és szabad idejéből még nehézségek árán is kiharcolja a könyvolvasás óráit, félórát. Az időnként olvasó nem jegyezte el magát a könyvvel. Nem érez erős olvasási szükségletet, de ha kínálkozik az alkalom, ha kéznél van a könyv, vagy ha nem tudja mással kitölteni szabad idejét, olvasgat egy kicsit.

Lássuk együtt a három alaptípust:

Rendszeresen olvas könyvet	24,3 %
Időnként olvas	36,3 %
Egyáltalán nem olvas	39,4 %

Ez a megoszlás az egész országra kivetítve azt mondja, hogy Magyarország 7,5 millió felnőtt lakosából kb. 1,8 millió olvas rendszere-

sen, kb. 2,7 millió időnként, a könyvolvasók együttes száma tehát kb. 4,5 milliót tesz ki; a könyvet nem olvasók száma pedig kb. 2,9 millió.

A rendszeres olvasók tulnyomó része valószínűleg egész életében hű marad a könyvekhez, és egy későbbi vizsgálat is ugyanebbe a kategóriába sorolná őket.

Az időnként olvasók csoportjának tagjai háromféleképpen folytathatják olvasói pályafutásukat. Egy részük át fog lépni az állandó, gyakori olvasók közé, mert az olvasással való egyelőre laza kapcsolat révén egyre jobban megszereti a könyveket. Egy másik részük, akik ma csak valami különösen kedvező hatás következtében olvasnak, ha körülményeik a jövőben e szempontból hátrányosan alakulnak, esetleg visszasüllyed a nem olvasók körébe. Sokan pedig egész életükben rendszertelen, alkalmankénti olvasók maradnak.

A nem olvasóknak mintegy a fele 50 év feletti, és iskolázottsága is alacsony. A nem olvasók csoportja sem homogén. Legalább két alcsoportra válik: az újságolvasókéra és az újságot sem olvasókéra. A könyvet nem olvasók több mint hatvan százaléka szokott napilapot olvasni, ezen belül 36 %-uk rendszeresen.

Az újságot sem olvasók majdnem negyven százalékának olvasási készsége nem lehet kielégítő, ezért valószínűleg az olvasás művelésének számukra nehéz volta akadályozza, hogy legalább néha elolvassanak egy-egy lapot. Ez a réteg tehát nemcsak a könyvig, de még az olvasásig sem jutott el, noha analfabétának nem minősíthető, hiszen tud olvasni, egy-egy hivatalos iratot, levelet, utcai feliratot el is olvas. Sok köztük az idős ember, és zömük nyilván sohasem lesz könyvolvasó. Ez a réteg a felnőtt lakosság mintegy 1/7-ét teszi ki.

Mándi Péter: A könyv és közönsége.  
Bp. K. J. K. 1968. 24-28. l.)

1962-ben a Központi Statisztikai Hivatal 4000 háztartás (mintegy 12 000 nyolc éven felüli személy) könyvolvasási adatait írta össze, és a felmérés eredményeit Mit olvasunk? címen publikálta. (Bp. KSH. 1965.) A vizsgálat során azt tekintették könyvolvasónak, aki a felmérés 3 különböző hónapjában legalább egy könyvet elolvasott. Az interjúalanyok 38,4 %-a minősült így könyvolvasónak, tehát logikusan kisebb arány, mint a KTTK imént ismertetett felmérésében, ugyanis ez utóbbiban egy év alatt legalább egy könyv elolvasása jelentette a könyvolvasás kritériumát. A 38 %-os adat lényegében a KTTK-felmérés rendszeres olvasóit, valamint időnkénti olvasóinak egy részét foglalja magában.

A már említett Pártos Judit-féle országosan reprezentatív vizsgálat (A demográfiai tényezők hatása a művelődésre. Bp. KSH 1967.) a szépirodalmat olvasó népesség arányát (ez szintén vala-

mivel szűkebb kör a könyvolvasókénál) 53 %-nak találta. (Ld: Pártos Judit: i.m.33.1.)

## Kérdések, feladatok

1. Kérdezze meg ismerőseit, hogy rendszeres vagy alkalmoszerű olvasónak tartják-e magukat, ezután kérdezze meg, mikor olvastak utoljára könyvet, egy év alatt kb. hány könyvet olvasnak. Elemezze a vizsgált eseteket!
2. Rendszeresen olvasónak tekinthető-e az, aki évente csak két könyvet olvas el, de elolvassa a Rakéta valamennyi számát? És az, aki csak kéthavonta olvas egy könyvet, de rendszeres olvasója a Látóhatárnak?
3. Próbálja meg Ön is meghatározni az olvasó, a könyvolvasó, és a rendszeresen olvasó fogalmát. Saját szempontjain kívül vegye figyelembe lehetőleg a következőket is: a) az olvasásra fordított idő, b) az elolvasott oldalak és könyvek száma, c) az olvasás folyamatossága, d) az olvasás kötelező és önkéntes jellege.

### 1.2.2 Ki mennyit olvas? Az olvasást meghatározó szociológiai tényezők

Térjünk vissza ismét a KTTK 1964-es országos vizsgálatának eredményeire.

A különböző szempontok szerint végrehajtott csoportosításokból kiderül, hogy elsősorban az iskolázottság határozza meg az olvasás intenzitását. Erre a következő táblázatok adataiból következtethetünk.

#### százalékos megoszlás

	Iskolai végzettség			
	8 általános- nál kevesebb	8 általános érettségi	főiskola, egyetem	
Rendszeresen olvas	11,4	32,0	60,7	73,3
Időnként olvas	32,1	45,9	34,3	20,0
Egyáltalán nem olvas	56,5	22,1	5,0	6,7
Összesen:	100,0	100,0	100,0	100,0

[illegible][illegible]

A legkisebb különbségeket a férfiak és a nők egybevetése mutatja. A legnagyobbakat az iskolai végzettségek tábláján találjuk. A felsőfokú képzettségűek körében hatszor-hétszer akkora a rendszeres olvasók aránya, mint a 8 általánost sem végzettek között; a nem olvasóknál nyolcszoros arányeltérést látunk - csak éppen fordítva. Az érettségizettek olvasásintenzitás tekintetében közel állnak a diplomásokhoz, a 8 általános és az azzal egyenrangú végzettségűek pedig a középiskolával rendelkezők és a legalsó csoport között helyezkednek el.

Hasonló szélsőséges differenciákat találunk a foglalkozási táblában is, ami magától értetődő, hiszen foglalkozás és iskolai végzettség - bár nem fedik egymást egyértelműen - szorosan összefüggenek. A legtöbb olvasót (és rendszeres olvasót) az értelmiségiek és a tanulók között, legkevesebbet a mezőgazdasági fizikai foglalkozású rétegekben találunk.

A területi csoportosítás is határozott tendenciát mutat. Budapest egy lépéssel a vidéki városok előtt halad, és a községek mindkettőjüktől erősen leszakadnak. A legkisebb községekben már a nem olvasók kerülnek többségbe, és a rendszeresen olvasók aránya 12,6 %-ra esik vissza, a budapesti arány egyharmadára.

Az életkorcsoportok magatartása is könnyen jellemezhető, világos vonásokat mutat fel. A legnagyobb olvasási kedvet a 20 év alattiak mutatják, ez a huszon, majd a harmincon felüli években oly mértékben csökken, hogy a rendszeres olvasók aránya felére zuhan vissza, a nem olvasóké pedig majd háromszorosára emelkedik. A következő évtizedben lényegében nincs változás; az ötvenes években folytatódik az intenzitáscsökkenés, és a mélypontot a hatvanas és idősebb generáció mutatja: csaknem kétharmaduk nem szokott könyvet kézbe venni.

Az életkornak persze van szerepe az olvasói magatartásban. A tanulóévek fiatalos heveségű olvasmányéhsége a munkába állás, a családalapítás éveiben rendszerint csökken, már csak azért is, mert kevesebb lesz a szabad idő. A könyvtárak jól ismerik ezt a jelenséget, a tanulókorból kilépő fiatalok jó része kimarad tagságuk köréből.

Mégsem ez az egyetlen oka a korral csökkenő olvasásintenzitásnak: a fiatal korosztályok magasabb iskolázottsága a másik jelentős oka e jelenségnek.

Mándi Péter: A könyv és közönsége.  
Bp.K.J.K. 1968. 28-33.l.

A következő szemelvény már a hetvenes évek felmérési eredményeit is ismerve egészíti ki az eddig mondottakat.

Míg más kulturaközvetítők (rádió, televízió, mozi, ujság) igénybevételénél a társadalmi hovatartozás a döntő, az iskolai végzettségnek csak másodlagos vagy harmadlagos a szerepe, a könyvolvasásnál - és a szinvonalas ujságolvasásnál - az iskolai végzettség és a társadalmi

helyzet a két legerősebben meghatározó tényező, de közülük az iskolai végzettség a fontosabb.<sup>(1)</sup>

A 65 % könyvolvasó és 26 % rendszeres könyvolvasó aránnyal a munkások állnak legközelebb az átlaghoz. Fölfelé az értelmiség és a tanulók, lefelé a falusi fizikai dolgozók térnek el legjobban az átlagtól, az alkalmazottak és a középszintű szakemberek a munkások és az értelmiségiek között helyezkednek el, valamivel közelebb az értelmiséghez. Mig a munkások körében az elmúlt tíz év alatt kb. 5 %-kal emelkedett az olvasók és a rendszeres olvasók aránya, a parasztságnál a tíz évvel ezelőtti 40 %-os könyvolvasói és a 10 %-os rendszeres olvasói arány lényegében változatlanul maradt.

A közművelődés helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Országos Közművelődési Tanács. 1976. 152-153. l.

Egészítsük ki és mélyítsük el még néhány gondolattal az olvasást meghatározó tényezőkről mondottakat.

Az iskola, a könyvvel való bánásmód, az információ felfogása valóban szorosan összefügg az iskolázás szintjével, feltétele annak - de nem kizárólagos, nem egyedüli -, és ez is kérdés, egyetlen vagy elsődleges társadalmi feltétele-e. Az elvégzett iskola szintje: a nyolc általános, a szakmunkásiskola, vagy az egyetem magában rejtje azt a helyet a társadalmi munkamegosztásban, amelyhez az adott iskolatípus megköveteltetik. Minden iskolatípus - társadalmi mértékben - a munkamegosztás adott szintjére képez. Tehát a munkamegosztás szükségletei határozzák meg lényegében, hogy a társadalomnak milyen képzettségű-végzettségű emberekre van szüksége. Az eltérő típusu és színvonalu munkát végző, egymástól eltérő rétegek teljes életmódját, életvitelét viszont elsősorban végzett munkájuk jellege alakítja. Maga a végzett munka színvonala eltérő készségeket és ismereteket, eltérő életritmust kíván, és ennek következtében eltérő szokásokat alakít. A munkamegosztás szerint rétegzett társadalmi csoportok életvitelében tehát jelentős szerepe van annak, ahogyan a munka színvonala-típusa szervezi a "neki megfelelő életvitelt". Másképpen szólva: a munkamegosztásban elfoglalt hely sokszor töri át

---

(1) E téma részletesebb kifejtését ld.: Ferge Zsuzsa: Társadalmi munkarétegződése. Bp. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1973. 236-249. l.)

az iskolázottság meghatározó erejét, az életforma, életvitel igen különböző kérdéseiben, így a könyvvel való viszonyban is. Ezt bizonyítják saját kutatásaim is. A vizsgált három község az iskolázottság átlagát tekintve nem mutatott lényegi eltérést, de ugyanakkor az iparosodottabb községben az olvasás aránya nagyobb volt, mint az elmaradottabb, az ipari munkával akkor még kevesebb kapcsolatot tartott faluban.

Az olvasás életformává válásának igen lényeges feltétele az a csoportérték, a csoportnorma, ami az adott csoportot, réteget jellemzi valamilyen értéktényezővel, így esetünkben a könyvvel kapcsolatban. Amíg a paraszti életben a könyv "felesleges időtöltés", és amíg az egész társadalom tudatában csak az értelmiségi munka szimbóluma, addig bizonyos rétegeknél valójában nincs meg a társadalom részéről sem, a csoport saját normatívájában sem a csoportot olvasásra ösztökélő feltétel.

A munka jellegén, az iskolázottság színvonalán, illetve a tanulás során kialakult készségeken, mint feltételeken kívül az olvasás életformává válásának nem kevés civilizációs, életszínvonalbeli feltétele is van. Az olvasáshoz szükséges bizonyos elmélyülés, nyugalom, csend. Ha lakáviszonyainkra gondolunk, és tudjuk, hogy a magyar háztartások 65 %-a egyszobás lakás (1960-as népszámlálási adat), akkor ezzel azt is mondjuk, hogy az egy szobában összezsufolódott három-, négy- vagy többtagú családok számára kevéssé van meg az olvasáshoz szükséges civilizációs feltétel, a villany hatalmas jelentőségű bevezetése ellenére.

Ahol van ugyan villany, de az olvasás még nem vált az életforma részévé, nem igazi érték még a műveltség és a hozzá vezető betű, ott számos szokás, konzervatív hagyomány nehezíti a könyv terjedését. Ha alkonyatkor végigmegyünk falvaink legtöbbször - téli időben is akár - a villanyok nem égnek, vagy 25-ös körték pislákolnak. A villanynak még az a funkciója, hogy ne kelljen teljesen sötétben ülni vagy enni, de mivel a takarékoságot a legelismertebb értéként tartják számon, és a pazarlást megvetés kíséri, a villany sem töltheti be sokoldalú funkcióját.

Vagy: hiába van több szoba, ha a hagyományos "tisztá szobát" nem használják csak a vendégek fogadására vagy családi ünnepeken - akkor "önként" mondanak le az értelmesebb életlehetőségekről. Itt is van azonban változás: a tévé megjelenése és becsülete módosítja a szokásokat. A tévé ugyanis sokszor van a tiszta szobában, és ha nézni akarják, be kell fűteni a szobába és bent tartózkodni. Ez azután szabaddá teszi más életfunkciók (így a tanulás, olvasás) használatára is e helyiségeket.

H.Sas Judit: Az olvasást befolyásoló tényezőkről. = Uj Irás. 1970.10.sz.

## Kérdések, feladatok

1. A könyvolvasás gyakoriságát a foglalkozás függvényében érzékeltető táblázat szerint a könyvet nem olvasó háztartásbeliek, nyugdíjasok és a tsz.parasztok aránya csak néhány (legfeljebb 5,4) százalékkal, ugyanezen rétegek rendszeresen olvasóinak százalékaránya viszont jóval nagyobb mértékben tér el. Mi lehet ennek a magyarázata?
2. Több ismertetett vélemény szerint elsősorban az iskolázottság határozza meg az olvasás intenzitását. Gondolja végig, mit is jelent az iskolázottság és finomítsa ezt az állítást!

### 1.3 Az olvasáskultúra fokozatai

A sajtó- és könyvolvasás adataiból kíséreljük meg leolvasni az olvasáskultúra fokozatait.

a) A napisajtót sem olvasók legtöbbször nem olvas se más sajtóterméket, se könyvet. Az olvasás iránti ily foku közöny az olvasási készség elkopásához vezet, még akkor is, ha az illető valamikor tudott folyékonyan, megerőltetés nélkül olvasni.

b) A második lépcsőfokon a napilapok időnkénti olvasóit találjuk. Az előbbiekkal (a napilapot nem olvasókkal) együtt azt a 40 %-nyi csoportot képezik, akiknek zöme ott található a hetilapokat, folyóiratokat, könyveket egyáltalán nem olvasók oszlopában.

c) A harmadik lépcsőn azok helyezkednek el, akik napilapot rendszeresen olvasnak, de könyvet, folyóiratot nem szoktak olvasni, és napilapon kívül legfeljebb hetilapot vesznek a kezükbe. Ez a csoport a rendszeres napilapolvasók mintegy egynegyedét teszi ki.

d) A következő lépcsők képzésére már a könyvhöz való viszony mutatóit használhatjuk; a negyedik fokozatba az időnkénti könyvolvasókat sorolhatjuk. Ezek napilapot, hetilapot is olvasnak, s egy részük folyóiratot is.

e) A lépcső legtetejére a rendszeres könyvolvasók léphetnek. Ezek mindhárom sajtóterméket olvassák, legtöbbször rendszeresen.

E gondolati úton kreált kulturális fokozatok felépítése egyuttal a könyvet nem olvasó felnőttek olvasóvá válásának az útját is jelzi. (A gyermekeknél a könyv időben megelőzi a sajtót).

A napilapot nem olvasók rétegének zöme idős kora és gyenge olvasóképessége miatt nem valószínű, hogy könyvolvasóvá válik. E réteg fiataljai viszont még feljebb léphetnek a kulturális lépcsőkön.

A tipikus ut következő szakasza számukra a napilapolvasás lesz.

A könyvet nem, de napilapot, hetilapot olvasók köréből várhatjuk elsősorban a könyvolvasók utánpótlását (a felnövő fiatal nemzedék folyamatos bekapcsolódásán kívül), ez az ún. fehér foltok felszámolásának jellegzetes útja. És ez egyuttal a sajtó szerepét is bizonyítja. Nem a direkt könyvpropagandára gondolunk elsősorban, hanem az olvasás megszerettetésére általában és az irodalom iránti érdeklődés felkeltésére a sajtóban közölt írások révén.

És végül az időnkénti olvasó rendszeres olvasóvá nevelésében is a sajtóé az egyik főszerep. Az időnkénti olvasó a könyvekkel csak laza, a sajtóval azonban rendszerint állandó kapcsolatban áll. Elsősorban innen meritheti a könyvek iránti érdeklődését fokozó impulzusokat.

Mándi Péter: A könyv és közönsége.  
Bp. 1968. 41-42. l.

Összegezve: Magyarország felnőtt népességének mintegy

- 15 %-a: semmit;
- 25 %-a: csak sajtóterméket (elsősorban ujságot);
- 60 %-a: könyvet is olvas - ebből 25 % rendszeresen.

## Kérdések, feladatok

1. Mennyiben művelődéspolitikai és mennyiben gazdasági kérdés a nem olvasók olvasóvá tétele?
2. Mit gondol, mennyivel növekedik a könyvet olvasók aránya az ezredfordulóra? Hasonlítsa össze becslését Kamarás István Olvasóportrék 2000-ben című írásának adataival (Könyvtári Figyelő, 1974. 6.sz.)
3. Elképzelhető-e olyan esetek, amikor az olvasás akadályá éppén egy olvasmány? Keressen ilyen eseteket és elemezze őket!
4. Milyen esetekben, mely rétegeknél látszik reálisnak az időhiány említése a nem olvasás és a keveset olvasás fő okaként?
5. Helyezze el Mándi Péter skáláján (1.3 fejezet) azokat, akik: a) évenként csak egy-két könyvet olvasnak, és rendszeresen a Népsportot; b) évenként egy-két könyvet, és mindennap belenéznek az egyik napilapba; c) rendszeresen olvassák a Rakétát, a napilapokat, a Nők Lapját; d) ujságokon és képeslapokon kívül olvassák a Látóhatárt és évente husz-huszonöt könyvet; e) ujságot rendszeresen, évente kb. 40 könyvet, de kizárólag krimi; f) szakmai folyóiratokat, napilapot, a Valóságot és évente egy-két regényt.

## 1.4 Nemzetközi kitekintés

Olaszországban 1962-ben egy felmérés kiderítette, hogy a társadalom különböző rétegeiből kiválasztott 400 ember közül 31 soha nem olvasott könyvet, 129 pedig már nem olvas könyveket. Vagyis 40 %-uk nem olvasó. Magyarországon az 1964-es felmérés 2277 személyt érintett, közülük 39,4 % bizonyult nem-olvasónak. Végül pedig Franciaországban 1967-ben a Francia Közleménykutató Intézet (IFOP) által készített felmérés eredménye: 6865 felnőtt lakosból 53 % volt nemolvasó.

Bár a felmérés kritériumai és módszerei eltérőek lehetnek, a francia közvéleményt annak idején megdöbbentő százalékarány egyáltalán nincs ellentmondásban a máshol nyert eredményekkel. Még a legfejlettebb országokban is meglehetősen magas azoknak az aránya, akik soha, vagy jóformán soha nem olvasnak könyveket.

Paradox módon ez az arány esetleg magasabb a fejlett országokban, ahol az iskolázás következtében az emberek kötelességszerűen megtanulnak olvasni, mint azokban az országokban, ahol a fejlődést tulajdonképpen az irni-olvasni tudók arányával mérik, ahol az olvasni tudók rendkívül nagy mértékben motiváltak az olvasásra.

Hollandiában az olvasás nagyon elterjedt. Mégis az 1960-as felmérés során, ahol közvetlenül nem érdeklődtek a nem-olvasás iránt, a megkérdezettek 40 %-a kijelentette, hogy nem szeret olvasni. Ugyanakkor Kelet-Pakisztánban 145 állami alkalmazott családját érintő felmérést készítettek 1963-64-ben, s a 488 12 éven felüli személyből csak 53, tehát 11 % volt nem-olvasó.

A nem-olvasók aránya valószínűleg még magasabb lenne, ha a vizsgálatot az iskola koron felüli személyek körében végeznék. A nem-olvasás sokkal kevésbé általános a fiatalok körében. Fiatal sorkatonák között készítették felméréseket Svájcban 1960-ban és Franciaországban 1962-63-ban; mindkét esetben figyelemre méltóan alacsony volt a nem-olvasók aránya: Svájcban 7 %, Franciaországban 8,9 %.

Robert Escarpit: Olvasási szokások é  
könyvéhség. = The UNESCO Courier  
1972.1. Magyarul: A Könyv, 1972.  
3.sz.

Berelson azt írja, hogy ha könyvolvasónak azt tartjuk, aki minden hat hónapban egy könyvet olvas, akkor az amerikai népességnek mintegy felét kvalifikálhatja olvasóként. Ha ezt a standardot havi egy könyvben állapítjuk meg, akkor a lakosság 25-30 %-át, ha heti egyre növeljük a normát, akkor csak 6-8 %-át tekinthetjük olvasónak.

H.Sas Judit: Emberek és könyvek.  
Bp. 1968. 126.1.

A felnőtt lakosság Ausztriában így oszlik meg a könyvolvasás négy fokozata szerint:

intenzív könyvolvasó	8 %
rendszeres könyvolvasó	12 %
alkalmi könyvolvasó	45 %
nem olvas könyvet	35 %

(Megjegyezzük, hogy ezek az arányok lényegében azonosak a magyar reprezentatív vizsgálatok adataival.) Az olvasás intenzitását Ausztriában is a műveltségi szint határozza meg elsősorban, ami a legmagasabb iskolai végzettség szintjével mérhető.

Mándi Péter: Nemzetközi könyvpiac-  
kutató konferencia Bécsben. = A  
Könyv, 1971. 3-4. sz.

Ahhoz, hogy a magyarországi olvasási szokásokat megítélhessük, és elhelyezhessük a nemzetközi mezőnyben, a fejlett könyvkultúrával rendelkező országokban végzett vizsgálatok adataival kell azt összevetni. Ilyen nagyobb szabású (országos reprezentatív) vizsgálatot végeztek az NSZK-ban, Franciaországban és Hollandiában.  
(R.Fröhner: Das Buch in der Gegenwart. C.Bertelsmann Verlag, 1961.; Buch und Leser in Frankreich. C.Bertelsmann Verlag, 1963.; Buch und Leser in Niederlanden. C.Bertelsmann Verlag.)

Emlékszünk még a magyar adatra: a felnőtt lakosság 60 %-a olvas könyvet; az NSZK-beli vizsgálat 69 %-ot mutatott ki, a francia 42 %-ot. A holland vizsgálat nem tisztázta ilyen egyértelműen, hányan olvasnak és hányan nem; mindenesetre a megkérdezettek 60 %-a nyilatkozott úgy, hogy szívesen olvas könyvet, 34 %-a közölte, hogy nem szívesen olvas, és 6 %-a válaszolta, hogy egyáltalán nem olvas. Mivel feltehető, hogy a nem szívesen olvasók megoszlának az olvasók és nem olvasók között, az olvasók aránya valószínűleg 70-75 % körül mozog.

A könyvolvasás terén tehát a fejlett könyvkiadással és könyvkultúrával rendelkező országokkal lényegében azonos szintet értünk el. Ez némi magyarázatot is nyújt azoknak, akik kételkedéssel, meg nem értéssel fogadják, hogy nálunk az emberek 40 %-a nem olvas könyvet, noha könyvkiadásunk, könyvtárhálózatunk, a könyvek ára objektíve mindenki számára lehetővé teszi, hogy könyvhöz jusson.

A könyvolvasást ezekben az országokban is az iskolai végzettség, illetve az azzal többé-kevésbé szoros összefüggésben álló foglalkozás befolyásolja elsősorban.

Franciaországban a felsőfoku végzettséggel rendelkezők 80 %-a, a középfoku iskolát jártak 60 %-a olvas, az alacsonyabb iskolát végzetteknek viszont csak 28 %-a. Legtávolabb a parasztság áll az olvasástól, mind-

össze 15,5 százalékuk szokott könyvet olvasni. Az NSZK-ban ugyan-  
csak a parasztok olvasnak a legkevesebbet, mindössze 26 %-uk sorol-  
ható a könyvolvasók közé. A gyakran, rendszeresen olvasók mindenütt  
kisebbségben vannak a ritkábban, rendszertelenül olvasókhoz képest.  
Ezek a jelenségek is hasonlóak a Magyarországon tapasztaltakhoz.

A sokoldalú összehasonlítás első és megnyugtató tanulsága, hogy  
a könyvolvasás terén a nemzetközi élménybe tartozunk.

A nemzetközi összehasonlítás másik tanulsága, hogy a fogyatékos-  
ságaink is nemzetközi típusúak. Elsősorban a könyvet nem olvasó vagy  
alig olvasó, illetve csak a sekélyes írásokat fogyasztók nagy számára  
kell gondolnunk. És arra a nyugtalanító tényre, hogy csak a lakosság  
egy kis rétegében vált a könyvolvasás a mindennapi élet részévé.

Mándi Péter: A könyv és közönsége.  
Bp. 1968. 284-288.1.

### Kérdések, feladatok

1. Kelet-Pakisztánban és Magyarországon hasonló a könyvet olvasók  
aránya az állami alkalmazottak között. Hogyan magyarázható ez?
2. Az Egyesült Államok lakosságának csak 25-30 %-a olvas el havon-  
ként legalább egy könyvet. Kijelenthetjük-e ennek alapján, hogy Ma-  
gyarország olvasási kulturája fejlettebb mint az Egyesült Államoké?
3. Hogyan (milyen mutatók alapján) lehetne reálisabban összehasonlítani  
különböző országok olvasási kulturáját, az olvasás minőségét is fi-  
gyelembe véve?
4. Fogyatékoságaink is nemzetközi típusúak, állapítja meg Mándi Péter,  
nem zárva ki annak lehetőségét, hogy ne lehetnének nemzeti típusu  
fogyatékoságaink. Melyek ezek és mire vezethetők vissza?

## 2. Az olvasmányok beszerzése

### 2.1 Olvasmánybeszerzés forrásai általában

#### 2.1.1 Országos adatok

A KTTK 1964-es országos vizsgálata szerint az utoljára olvasott könyvhöz a felnőtt olvasók a következőképpen jutottak:

vásárolta	25,0 %
saját könyvtárából vette elő	9,2 %
ajándékba kapta	5,8 %
baráttól, ismerőstől kapta	
kölsön	30,5 %
könyvtárból vette ki	21,8 %
egyéb	3,3 %
nem válaszolt	4,4 %

Szembevetendő a nem teljesen önálló beszerzési módok szerepe. Ajándékozásból és barátoktól való kölcsönzésből származik az utolsó olvasmányok több mint 1/3-a. Különösen az utóbbi jelentőségére kell figyelni, mert a környezet nagy befolyásoló erejét, a példamutatás jelentőségét bizonyítja.

Ami a 21,8 %-os könyvtári beszerzést illeti, ehhez magyarázó megjegyzést kell fűzni. A könyvet olvasók mintegy 1/3-a könyvtári tag. A könyvtári beszerzés tehát csak ezeknél fordulhat elő; az olvasók 2/3-a viszont csak a beszerzés egyéb útjain juthatott könyvhöz.

A rendszeresen olvasókra a könyvtári kölcsönzés és a vásárlás magas aránya jellemző, a kevesebbet olvasó rétegekre pedig a barátoktól való kölcsönzés.

Mándi Péter: A könyv és közönsége.  
Bp. 1968. 19-20. 1.

#### 2.1.2 Munkások

Nézzük meg, hogy az egyes beszerzési források igénybevétele hogyan alakul a munkásolvasók körében - a KMK 1968-as reprezentatív vizsgálatának adatai szerint:

A legutoljára olvasott könyvek "származásuk" szerint a következőképpen oszlanak meg:

könyvtár	26,0 %
könyvesbolt	24,4 %
személytől kölcsön	15,7 %
saját könyv	15,1 %
nem válaszolt	18,8 %
	<u>100,0 %</u>

Jelentős részarány jutott a saját könyvekre, hiszen a 15,1 % már meglevő könyvhöz kellene sorolni a vásárolt 24,4 %-ot is. Ezek az arányok az otthoni "könyvtárépítési" folyamatot jelzik.

A könyvbeszerzés forrásait illetően a nők és férfiak között csak igen minimális különbségeket tapasztalhatunk.

A különböző iskolai végzettségűeknél jelentősen eltér a nem válasszók aránya, így csak igen óvatos becsléseket tehetünk. A könyvvásárlás aránya és az iskolai végzettség együtt eléggé egyértelmű (párhuzamos!) kapcsolatot rejt magában, de nem mondható el ugyanez a könyvtári kölcsönzés esetében.

	az utolsó olvasmány forrása		
	könyvtár %	könyvesbolt %	kölcsön %
8 általánosnál kevesebbet végzett	24,7	19,4	13,7
8 általánost végzett	27,4	23,8	17,6
érettségizett	21,2	32,6	10,1

Az, hogy az érettségizett munkások között található a legkevesebb olyan olvasó, akinek a legutolsó olvasmánya könyvtári eredetű, még nem jelenti azt, hogy köztük van a legkevesebb könyvtári tag. (Annál is inkább nem, mert - mint később látni fogjuk - az iskolai végzettséggel általában nő a könyvtári tagok aránya. A Szerk.)

A fentiek alapján az olvasóvá válási folyamatot egyenlőtlen fejlődésként kell elképzelnünk. A munkások többsége eljutott már arra a fokra, hogy könyvet vásároljon, családi könyvtárat gyűjtsön, sőt hogy ezeket a könyveket el is olvassa.

Ugyanakkor ez a szint kényelmes megoldást is kínál, s mivel nem igen jelentkezik a referenz-szintű igényei, nem specializálódik érdeklődési köre, de nem is szélesedik, létrejön a könyvtár nélküli olvasás, an-

nak látszatával, hogy saját könyvtára és könyvesbolt kielégítheti minden igényét.

Kamarás István: A munkások és az olvasás. Bp. NPI. 1969. 65-67.1.

### 2.1.3 Értelmiség

A munkások az egyes főbb könyvbeszerzési forrásokat nagyjából az országos átlagnak megfelelően veszik igénybe (v.ö. a KMK 1968-as munkás- és a KTTK 1964-es országos vizsgálatának adatait - ld. 2.1.1 és 2.1.2 fejezetek).

Az értelmiség olvasmánybeszerzése már jelentősen eltér ettől a képtől. A KMK 1970-ben 1200 vidéki (falusi, kis-, és nagyvárosi) értelmiségire kiterjedő felmérést végzett, ennek adatai szerint a kérdezést megelőzően olvasott 6 könyv beszerzése a következőképpen alakult:

saját könyv:	73 %
könyvtárból:	17 %
ismerősöktől:	10 %

Tehát láthatóan megnőtt a vásárolt, s valamivel csökkent a könyvtárból származó könyvek aránya.

Nézzük meg kicsit részletesebben az értelmiségiek olvasmánybeszerzését.

Az erősen egy forráshoz kapcsolódók (akik hat legutoljára olvasott könyv közül legalább négyet egyfajta forrásból szereztek be), csaknem minden olvasmánya a könyvesboltból (illetve saját könyvtárukból) származik, az ismeretterjesztő könyvek 89, a lektűrök 87, a szépirodalmi művek 85 %-a, a könyvtárnak csupán a szakirodalom terén van - nem tulságosan jelentős - szerepe (18 %). A többféle forrásból táplálkozó olvasóknál is a könyvesbolt a legfontosabb beszerzési hely, méghozzá mind a négy olvasmányfajtnál csaknem azonos arányban (43-50 %), a könyvtárak inkább az ismeretterjesztő (34 %) és a szakirodalom (33 %) olvasásában, az ismerősöktől kölcsönzött könyvek pedig a szépirodalomnál (28 %) és a lektűröknél (31 %) játszanak nagyobb szerepet. A könyvtárnak, mint könyvbeszerzési formának a szerepe a település nagyságával csak egészen minimális mértékben növekszik.

Kamarás István - Polónyi Péter:  
Értelmiség, olvasás, könyvtár. Bp.  
NPI 1970. 22-23.1.

## 2.1.4 Falusi lakosok

A könyvtár a falu megítélésében gyakran mint iskolai intézmény jelenik meg. Éppen ezért az idősebbeknek "nem való" a könyvtárba járni, személyesen könyvet kölcsönözni. Ahogy ezt V.S.-né 60 éves meg is fogalmazta: "most még nincs könyvem, mert a kisunokám csak jövőre megy iskolába, aztán lesz, és újból nem lesz, ha kimulik az iskolából." A könyvvásárlás - ami megőrzést vagy ajándékozást jelent, tehát jelzi, hogy a könyvet mint értéket kezelik - erősen a városi szokásokhoz kapcsolódik. (3 faluban, 1974-ben végzett) felmérésünk eredményei azt mutatják például, hogy ahogy a család foglalkozás szempontjából heterogénné válik (tehát megjelenik a nem mezőgazdasági foglalkozás is), úgy emelkedik nemcsak a könyvolvasás mennyisége, hanem a könyv vásárlása is.

A könyv megjelenése a lakásban a változó életforma járuléka, kezdetben a lakás disze csak. Hogy a könyv vásárlása valóban része az urbanizációnak, ezt vizsgálatunkban az is bizonyítja, hogy az urbanizáció szempontjából a két szélső póluson elhelyezkedő községek: Solymos és Tarján minden foglalkozású és iskolai végzettségű csoportja Solymos javára eltér abban, hogy inkább vásárolnak már üzlethől könyvet. Tarjánban viszont, ahol sokkal archaikusabb, zártabb a falu közössége, ott minden rétegben sokkal inkább kapnak szerepet a könyv-kommunikációban a barátok, a szomszédok, tehát a hivatalos intézményeken kívüli kapcsolatok. Solymoson egymás felé zártabbak, elkülönültebbek, életük általában véve is jobban hasonlít a városi élethez. Ennek részeként sokkal inkább fordulnak a munkahely, a könyvtárak, az üzletek, általában az intézményes lehetőségek felé. Az életforma, a szokások mintegy fogaskerékként kapcsolódnak egymásba és csak együttesen érthetők meg. Az archaikusabb közösség fennmaradásának, meglétének elemei hatást gyakorolnak olyan "új" jelenségforma alakulására is, mint a könyv megjelenése, terjedése a falusi közösségekben.

H.Sas Judit: Emberek és könyvek.

Bp. Akadémiai K. 1968. 141-142. l.

Most nézzük meg adatszerűen, hogy a falusi lakosok milyen mértékben veszik igénybe az egyes könyvbeszerzési forrásokat - a Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülése (későbbiekben: MKKE) 1971-ben végzett, 23 község 1000 családjára kiterjedő felmérésének adatai alapján.

Az a 4102 könyv, amelyet a felmért családokban legalább egy családtag a vizsgálat előtti hónapokban elolvasott, az alábbi módokon került a családokhoz:

A család (most vagy régebben) vásárolta:	60,3 %
Könyvtári kölcsönzés:	28,4 %
Baráti kölcsönzés:	8,4 %
Ajándék (nem családtagtól):	1,9 %
Összesen:	100,0 %

Az ismerősektől kölcsön kapott könyvek bizonyos hányadát, valamint az ajándékokat is számolva, a falusi családokba bekerülő kurrens könyvanyag mintegy kétharmadát minősíthetjük vásárolt könyvnek.

Amennyire megállapítható, a hatvanas évek első felének falusi könyvbeszerzéseiben más arányok érvényesültek: jóval kisebb volt a vásárlás, és nagyobb a baráti, valamint a könyvtári kölcsönzés útján beszerzett olvasmányok hányada.<sup>(1)</sup>

A mezőgazdasági tevékenységtől a nem mezőgazdasági felé, a fizikai munkától a szellemi felé, az alig olvasó családoktól a rendszeres könyvolvasó családok felé haladva az egyes rétegekbe tartozó családok könyvbeszerzési módját egyre nagyobb változatosság jellemezte: a paraszti családok átlagosan 1,27; az értelmiségi családok 1,63 forrásból; a keveset olvasó családok 1,17; a leggyakrabban olvasó családok pedig 1,72 forrásból szerezték be utóbbi olvasmányaikat.

A vásárlás, mint a kurrens olvasmányanyag egyik beszerzési módja legnagyobb arányban (86-88 %) a szellemi foglalkozású rétegeknél és a sokat olvasó családoknál (87 %) fordul elő; a negatív pólust pedig a paraszti (42 %) és az alig olvasó (34 %) családok jelentik.

A könyvtári kölcsönzés a jelek szerint - legalábbis falun - a két jól elkülönülő magatartásforma tipikus megnyilvánulása lehet. Az egyik (elsősorban az alacsonyabb iskolázottságú, keveset olvasó, olvasmányait kevés számú forrásból beszerző, paraszti illetve nyugdíjas rétegekre jellemző) sajnálja a pénzt (s ugyanakkor esetleg nincs is elég pénze) a könyvvásárlásra, s ezért hajlamos csekély számú olvasmányát jelentős, esetleg nagyobb részben könyvtárból beszerezni.

A másik típus (elsősorban az iskolázottabb, igényesebb, sokat olvasó, olvasmányait több forrásból és változatosabb formában beszerző, szellemi foglalkozású rétegekben lelhető föl) nem a vásárlás helyett, hanem egy intenzív könyvvásárlói gyakorlat mellett, annak funkcionális kiegészítéseként használja a könyvtárt, s tegyük hozzá: általában a vásár-

(1) V.ö. Ughy Jenő: Ezer falusi lakos és a könyv.  
Bp.KMK. 1965. 25. és 48.l.

lásnál jelentősen kisebb mértékben. Az utóbbi típus szemléletében, értéktudatában a könyvnek (s elsősorban a bármikor elérhető, a család közvetlen környezetéhez tartozó saját könyvnek) presztizse van, amely megér bizonyos anyagi áldozatot - s jelen esetben vonatkoztatassuk el attól, hogy ez a presztizs lehet kulturális töltésű, de pusztán státusz-szimbólum jellegű is (és természetesen a két pólus vegyülete).

Gereben Ferenc: Olvasmányszerkezet, olvasmánybeszerzés falun. = Könyvtári Figyelő, 1977. 3-4.sz.

## 2.1.5 Fiatalok

A Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülése 1973/74-ben a Csepel Vas- és Fémművek 444 dolgozójának családjában, illetve a családok 10-14 éves gyermekeinek körében végzett felmérést.

Az olvasmányok kiválasztásában és megbeszélésében a családi kör hangsúlyozott szerepére derült fény. A jelenleg, vagy legutóbb olvasott könyvek forráshely szerinti vizsgálata a gyermekek könyvellátásában ugyancsak a közvetlen családi környezet döntő jelentőségét tanúsítja.

A gyermekek utolsó olvasmányainak több mint fele (53 %) a családi könyvtárból és a gyermek saját kiskönyvtárából került ki. Könyvellátásuk leghatékonyabb szervezője tehát közvetlen családi környezetük, amelynek szűkösebb, vagy bősegebb könyvgyűjteményéből származik olvasmányaik legnagyobb hányada.

Ezt a könyvforrást másodikként, de már jóval kisebb, mindössze 28 %-os aránnyal a könyvtári kölcsönzés követi. A gyermekek minden második olvasmányukat a család és a saját könyveik közül választják ki, s csak minden harmadikat - negyediket a könyvtárból.

Az olvasmányok beszerzésében figyelemre méltó a szerepe a gyermekek egymás közti könyvkölcsönzésének is. Az utolsó olvasmányok 14 %-a egymás közti kölcsönzésből származik.

Csoportunknak egy 1967-ben középiskolai tanulók körében végzett felmérése <sup>(1)</sup> tanulságos összehasonlításra nyújt lehetőséget.

Részleteiben eléggé jellegzetes különbségeket vehetünk észre, egy-egy könyvbeszerzési módnak más a sulya, szerepe a 10-14 évesek és

---

(1) Gereben Ferenc: A középiskolás fiatalok és a könyv. KTTK Bp. 1968. 64.1.

más a 14-18 évesek gyakorlatában. A fiatalabbaknak csak 5 %-a, a középiskolásoknak már 16 %-a vásárolta saját maga utolsó olvasmányát. Az általános iskolások olvasmányaik 30 %-át, a 14 éven felüliek 5,3 %-át kapták ajándékba.

De az egymással egytermészetű, rokon beszerzési módokat összevonva, a három fő könyvforrás szerint már az arányok a két vizsgálatban szinte százaléknyi megegyeztek. A család könyvei közül (bármilyen módon került az a család birtokába) választotta ki legutolsó olvasmányát a 10-14 évesek 53 %-a, a 14-18 évesek 50,2 %-a, könyvtárból kölcsönözte a fiatalabbak 28 %-a, az idősebbek 31 %-a; továbbá kérdezetteink 14 %-a, a 67-es vizsgálat középiskolásaink 18,4 %-a baráti kölcsönzés útján jutott utolsó olvasmányához.

V.Kulcsár Julia: A könyv és a 10-14 éves gyermek. Bp.MKKE.1975. 85-86. 1.

A tanulók után tekintsük át a munkásfiatalok olvasmánybeszerzési szerkezetét, három életkorcsoportra bontva (a KMK 1968-as reprezentatív munkás-felmérésének adatai alapján):

Utolsó olvasmányok beszerzési forrásai	20 éven aluliak %-a	20-24 éves olvasók %-a	25-29 éves olvasók %-a
ajándék	8	5	5
saját	15	14	16
könyvesbolt	21	31	28
könyvtár	26	30	28
baráti kölcsönzés	30	20	23
Összesen:	100 %	100 %	100 %

Kamarás István - Nagy Attila:  
A munkásfiatalok és az olvasás.=  
Kortárs, 1971.1.sz.

A táblázat legszembetűnőbb tanulsága, hogy a legfiatalabb (20 éven aluli) munkásfiatalok olvasmánybeszerzése a legkevésbé színvonalas: utolsó olvasmányukat könyvtárból és könyvesboltból egyaránt ők szerezték be a legkisebb arányban, és a legesetlesebb forrás: a baráti kölcsönzés is ennél a korosztálynál a legnépszerűbb.

A legfiatalabb (20 éven aluli) munkások adatait a hozzájuk korban közelálló középiskolás fiatalok megfelelő arányszámaival összevetve azt tapasztaljuk, hogy a munkásfiatalok olvasmányainak lényegesen magasabb hányada származik ismerősöktől, viszont kisebb szerep jut körükben az otthoni és a könyvtárból kölcsönzött könyveknek.

## 2.1.6 Könyvesbolt vagy könyvtár?

Mind az országos, mind az egyes társadalmi rétegekre vonatkozó adatok az olvasmányok vásárlásos beszerzésének tulsúlyáról tanuskodtak - s az a tulsúly időben a ma felé haladva, a település nagyságrendjével, az iskolázottság emelkedésével még növekedett is.

Átlagosan minden negyedik-ötödik olvasott könyv származik közvetlenül könyvtárból (ezen kívül még a baráti kölcsönzések között is akadhatnak könyvtári könyvek).

Több szemelvény érzékeltette azt a sajátos tendenciát (a munkásság könyvbeszerzéséről szóló tanulmányrészlet táblázatosan is bemutatta), hogy az iskolázottság emelkedésével csökken a könyvtári beszerzés aránya.

Ez a tendencia összalakossági szinten is jelentkezik. Ezt a reprezentatív KTTK vizsgálat adataival igazolhatjuk. (Mándi Péter: Könyv-olvasás és könyvvásárlás Magyarországon. Bp. KTTK 1965. Függelék XII.3. táblázat alapján):

Iskolai végzettség	Az utolsó olvasmányok közül	
	(friss) könyvesbolti vásárlás aránya %	könyvtári kölcsönzés aránya %
8 általánosnál kevesebb	20,7	23,0
8 általános	24,8	21,0
érettségi	33,0	22,0
egyetem	39,3	15,5

A helyzetet az egyetemet végzettek legkisebb arányu könyvtár-használata élezi ki. A fenti adatok és összefüggések arról tanuskodnak, hogy az olvasási kultúra magasabb szintre emelkedése nem mentes az egyenetlenségektől. Az olvasók arányához képest nem nőtt azo-

nos arányban társadalmunk e nagy rétegében a könyvtár szerepe. Ez nem a könyvtári tagok százalékarányának csökkenését, hanem inkább a könyvtár használatának az olvasás arányához és gyakoriságához képest alacsonyabb szintjét jelenti.

Kamarás István: A munkások és az olvasás. NPI. 1969. 67-68.1.

A fentiekben nem általában a könyvtár társadalmi hatásáról és használatáról, hanem csak az utóbbi olvasmányok beszerzésében betöltött szerepéről volt szó. A felmérésekben szereplő "utolsó" vagy "utóbbi olvasmányok" általában végigolvasott könyvek: a könyvtári böngészés, beleolvasás, helybenolvasás során kézbevett könyvek nem szoktak közöttük szerepelni. Nem beszélve arról, hogy a könyvtárnak még ezen kívül is vannak funkciói (pl. a tájékoztatás), melyeket az ilyen fajta megközelítés eleve homályban hagy.

A következő fejezetben látni fogjuk, hogy a könyvtári tagság esélye általában véve (kis bicsaklással) nő az iskolázottság szintjével. Szinte bizonyos, hogy a magasabb végzettségűek a könyvtárból kölcsönzött könyvek számát tekintve is megelőzik az alacsonyabb végzettségű rétegeket. A problémát a kutatás még nem tárta fel kellő alapossággal, mégis erősen valószínűsíthető: az iskolázottság emelkedésével együttljáró fő tendencia nem a könyvtár jelentőségének csökkenése általában (bár - főleg az értelmiségiek körében - melléktendenciaként ilyen is létezik), mégcsak nem is a könyvtári kölcsönzések számának visszaesése, hanem az olvasási kedv és a könyvek otthoni felhalmozásának olyan mértékű növekedése, mely meghaladja a könyvtári olvasmánybeszerzések fejlődési ütemét.

A könyvtári beszerzés csökkenéséről tehát csak relatív értelemben - az olvasmányanyag egészéhez viszonyítva - beszélhetünk: az iskolázottabb sokat olvasó ember általában több könyvet vesz ki könyvtárból, mint az iskolázatlanabb, keveset olvasó ember; de még ennél is többször fordul a karnyújtásnyira levő információs bázishoz: a családi könyvgyűjteményhez.

## Kérdések, feladatok

1. Mennyiben különböznek az ismerősöktől kölcsönzött könyvek a könyvesboltból és a könyvtárból beszerzettektől? Befolyásolja-e az olvasmány forrása az olvasmány értékelését, értelmezését, felhasználási módját, hatását?

2. Kérdezősködjön könyvtárat használó ismerőseitől, honnan szerezték be legutóbbi öt-tíz olvasmányukat. Elemezzék az eseteket!
3. Falun, a zártabb közösségben jóval ritkábban fordul elő az ismerősektől kölcsönzés, mint városokban. Mi lehet ennek az oka?
4. Mit gondol, van-e szerepe falun az olvasási szokások kialakulásában annak, hogy melyik vallásnak van erősebb hagyománya, hatása az adott községben?
5. Olvassa el Tóth Dezső "Kulturális változások Dákán" című tanulmányát (Veszprém, 1977.)! Mit gondol, mennyire rendhagyó ennek a falunak a példája?
6. A "Könyvesbolt vagy könyvtár?" fejezetben (2.1.6) Mándi Péter 1965-ben és Kamarás István 1969-ben írott tanulmányainak egy-egy részletét közöltük. 1975-ben a két kutató közösen írott cikke jelent meg a Társadalmi Szemlében ugyanerről a kérdésről, "Külön-külön vagy kéz a kézben?" címmel. Írásukat együttműködési lehetőségek felsorolásával zárják le. Mi valósult meg ezekből? Mely javaslataik bizonyultak életképtelennek?

## 2.2 Könyvtárhasználat

Az előző fejezetekből arról értesültünk, hogy az utolsó olvasmányoknak - országos átlagban - mintegy egyötödét kölcsönözte olvasója könyvtárból, ami úgy is mondható, hogy a könyvolvasók 20 %-a könyvtárból szerezte be legutolsó olvasmányát.

Hozzá kell tennünk, hogy lényegesen nagyobb azoknak az aránya (a könyvolvasók mintegy 40 %-a), akik könyvtári könyvet (is) szoktak olvasni. (Ld.: Mándi Péter: Könyvolvasás és könyvvásárlás Magyarországon. KTK. 1965. 48.1.; és Mit olvasunk? KSH 1965. 80.1.)

Ezek után felmerül a kérdés, hogy a magyar népességnek, illetve az egyes társadalmi rétegeknek mekkora hányada tekinthető könyvtári tagnak. Mielőtt azonban erre rátérnénk, értelmezzük szociológiai szempontból a könyvtári tagság fogalmát, társadalmi tartalmát.

### 2.2.1 A könyvtári tagság fogalmának szociológiai értelmezése

A könyvtári tagság, mint objektív feltételek és szubjektív igények konkrét "vegyülete", összetett tartalmat, többféle jelentést hordoz. Tartalma, minőségi értéke elsősorban e két összetevőtől: az adott könyvtártól és az adott olvasótól, másodsorban ezek kapcsolódásának formájától függ.

Vagyis mást jelent a tagság a) a tag személyétől, (korától, igényeitől, anyagi helyzetétől stb.); b) a könyvtártól (annak jellegétől, színvonalától, helyétől stb.); c) végül attól függően is, hogy hol, hogyan, miért jött létre és mióta áll fenn: ez a kapcsolat, mennyire intenzív, milyen előzményei vannak stb.

Tehát mást jelent a könyvtári tagság, vagy a könyvtártól való tartózkodás egy nyugdíjas háztartásbeli és mást egy középiskolás diák esetében, másról tanuskodik a közművelődési könyvtár, vagy a szakkönyvtár használata és másként tag az, aki rendszeres használója valamely könyvtárnak - esetleg többnek is -, mint az, aki csak azért iratkozott be valahová, mert másként nem tudott egy könyvhöz hozzájutni. A jelenség, amit általában pozitívnak minősíthetünk, szélső esetben negatív tartalmat is kifejezhet.

Felmerül a kérdés: hogyha ennyi tényezőtől függő, ennyire "változatos" jelentése van a könyvtári tagságnak, van-e létjogosultsága annak, hogy mint kategóriát "önállósítva" is alkalmazzuk? Nem mondunk-e többet valakinek a könyvszükségletéről, egész "olvasási kulturájáról", ha azt mondjuk, "nyugdíjas tisztviselő", vagy "kutató mérnök", mint ha azzal jellemezzük, hogy "könyvtári tag"? Feltétlenül többet mondunk az előbbivel. Mégis, ha nem teszünk le arról, hogy könyvtárainkat társadalmi célkitűzéseink szolgálatába állítsuk, hogy feladataikat ne fiktív olvasók képzelt igényeire számítva határozzuk meg, nem nélkülözhetjük a könyvtári tagság tartalmának egzakt ismeretét.

A kategória-képzés logikai jogának védelmére pedig hadd mondjunk annyit, hogy minden különbség ellenére, amely a könyvtári tagok egyes csoportjait egymástól elválasztja, van olyasvalami is, ami őket, magatartásukat közösen jellemzi. Ez pedig a művelődésnek, az olvasásnak az az igénye, amelynek kielégítését intézményes keretek között keresik, rábízva magukat azokat az olykor (vagy részben) korlátozó, többnyire mégis horizont-tágító hatásokra, amit egy-egy intézmény a maga gyűjtőkörével, választékával, tájékoztató munkájával, egyszóval egész szellemi "habitusával", rendeltetésével és lehetőségeivel képvisel. Ez pedig hat, akár akarjuk, akár nem. Más kérdés, hogy kikre és hogyan, milyen arányban és milyen mértékben, de hiszen éppen ennek a megismerése a feladatunk.

Kamarás István - Polónyi Péter:  
Értelmiség, olvasás, könyvtár.  
Bp. NPI 1970. 34-35.1.

Viszonylag sok mindent tudunk az olvasásról, de keveset arról a szerepről, amit a könyvtár játszik benne. S ez nem véletlen. A könyvtár sokadmagával ágyazódik be a hatások sorába. Elkülönítése igen nagy nehézséget okoz. S ráadásul, nem egyszeri, nem pillanatnyi, hanem időben hosszan elnyúló "beavatkozásról" van szó. Tovább fokozza a gondot,

hogy nemcsak maga a hatás komplex, de a változás területe is nagyfelületű: az olvasó igényének, izlésének, értékrendjének is számos kapcsolódási pontja van.

Két dunántúli megyei könyvtár hatókörzetében végzett vizsgálatunk tapasztalatai szerint (annak ellenére, hogy a könyvtártag és a nem könyvtári tag vizsgálati alanyok neme, kora és iskolai végzettsége igen hasonló volt), a könyvtári tagok csoportjában nagyobb kulturális aktivitást észlelhattünk.

Mindezzel természetesen nem azt akarjuk állítani, hogy maga a könyvtári tagság vagy a könyvtáron belüli önállóság lenne a nagyobb kulturális aktivitás, a szűkös privát világon tulmutató problémaérzékenység, az értékre orientáltság oka, meghatározója. Mindössze arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a szóban forgó tényezők együttjárására és tendenciózus megjelenésére bukkantunk, ami - a további oknyomozó, finomabb módszerű vizsgálatok szükségességétől függetlenül - jelzi a könyvtár el nem hanyagolható szerepét. Ezek az eredmények egyébként újabb megerősítései annak a már ismert tételnek, hogy a könyvtári tagság rendszere-sebb olvasással, csiszoltabb olvasási izléssel, nagyobb könyvvásárlási kedvvel és házikönyvtárral, egyszóval nagyobb kulturális teljesítményszinttel jár együtt.

Halász László - Nagy Attila: Hatás-  
vizsgálat könyvtárban I. Bp. NPI.  
1974. 144-145.l.

## 2.2.2 Kik járnak könyvtárba – országos adatok

Tekintsük át a KTKK 1964-es, az ország felnőtt (15 éven felüli) népességét reprezentáló felmérésének vonatkozó eredményeit.

A mintasokaság tagjainak 19,8 %-a, az olvasóknak kb. 1/3-a volt könyvtári tag; a rendszeres olvasóknak 46 %-a, az időnkénti olvasóknak 23 %-a.

A könyvtári tagok aránya a megkérdezettek (olvasók és nem olvasók) között Budapesten a legmagasabb (24,0 %), és a kisközségekben a legalacsonyabb (15,3 %).

A fiatalok között jóval több a könyvtári tag, mint az idősebbek között, a 20 éven aluliak 40,9 %-os aránya fokozatosan csökken a 60 év felettiek 8,9 %-ig.

A foglalkozási csoportok között a tanulók kimagaslóan vezetnek, utánuk az értelmiségiek és alkalmazottak következnek, a többi foglalkozási csoport jelentősen lemarad mögöttük.

%

Könyvtártagság	Összesen	Iskolai végzettség			
		8 általánosnál kevesebb	8 általános	Érettségi	Egyetem, főiskola
Tag	19,8	10,4	28,0	42,9	34,4
Nem tag	80,2	89,6	72,0	57,1	65,6
Összesen:	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

%

Könyvtártagság	A család`mult évi könyvvásárlása							
	nem vásárolt	-50	51-100	101-200	201-500	501-1000	1001-2000	2001 -
		forint						
Tag	8,0	20,7	25,3	32,9	37,7	38,3	26,4	30,8
Nem tag	92,0	79,3	74,7	67,1	62,3	61,7	73,6	69,2
Összesen:	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Ha iskolai végzettség szerint csoportosítjuk a válaszokat, a legnagyobb arányt - 42,9 %-ot - az érettségizetteknél találjuk (ld: táblázat).

Érdekes, hogy a könyvvásárlás és a kölcsönkönyvtári tagság párhuzamosságot mutat: a legalacsonyabb arányszámot a nem vásárló családokban élők között találjuk - 8 % - és a vásárlás összegének növekedésével az évi 500 - 1000 Ft-os kategóriáig bezárólag emelkedik a könyvtári tagok aránya (38,3 %). (Ld: táblázat.)

Ezek az összefüggések határozottan mutatják, hogy a könyvtárak és a könyvvásárlás között nem konkurencia áll fenn, hanem kölcsönösen elősegítik egymás tevékenységét. Nyilvánvaló, hogy az alapvető indíték az olvasási kedv, s a többet olvasó rétegek tagjai nemcsak többet vásárolnak, hanem ugyanakkor a könyvtárakba is nagyobb hányaduk iratkozik be.

Mándi Péter: Könyvolvasás és könyvvásárlás Magyarországon Bp.KTTK. 1965. 50-51. l.; valamint Függelék XIII/1-2. táblázat.

Érdemes még egyszer szemügyre vennünk a fenti két táblázatot. Világosan kitűnik - mint ahogy a 2.1.6-os fejezetben is utaltunk rá - hogy az iskolázottság szintjének emelkedésével párhuzamosan jelentősen nő a könyvtári tagok aránya - de csak a középiskolai végzettség fokozatáig: a diplomások rétegében némi viszsaesés tapasztalható. (A diplomásoknak azonban így is nagyobb hányada könyvtári tag, mint a 8 általánost végzetteknek.) Hasonló ehhez a másik táblázat tanulsága: a könyvvásárlás intenzitásának növekedése ugyan fokozza a könyvtártagság esélyét (erre a jelenségre még a későbbiekben is látunk példát), de a legnagyobb összegű vásárlási kategóriában - további emelkedés helyett - csökken a tagok aránya.

A két tendencia mögött minden bizonnyal ugyanaz a réteg: a sok könyvet vásárló értelmiségiek bizonyos hányada áll, akik számára a könyvesbolt már nem kiegészíti, hanem helyettesíti a könyvtárt. Hogy e jelenséget mennyiben magyarázza e csoport (sznobizmustól sem mentes) magatartása; és mennyiben a könyvtári szolgáltatások, valamint a társadalmi köztudatban élő könyvtár - kép hiányosságai: egzakt módon egyelőre nem tudjuk megválaszolni. Annyi bizonyos, hogy nemcsak egy tényezőben kell keresnünk a jelenség okát, s hogy - amint azt az előző fejezetben is olvashattuk - a könyvtári tagság megléte vagy hiánya a konkrét körülményektől függően sokféleképpen értelmezhető.

Az alábbiakban egyes rétegfelmérések könyvtári vonatkozású eredményeit ismertetjük. A kép több szempontból hiányos lesz:

így pl. az értelmiséget a vidéki értelmiség fogja képviselni, a munkásoknak csak az üzemi könyvtárhoz fűződő kapcsolatáról tudunk országos adatokat közölni stb.

### 2.2.3 Értelmiség

A KMK 1970-es rétegvizsgálata csak a vidéki (falusi és városi) értelmiségre terjedt ki, és mintavétele nem volt szoros értelemben véve reprezentatív. Ezért nem annyira az egyes arányszámok, mint inkább az általuk kirajzolódó tendenciák általános érvényűek.

A vidéki értelmiség vizsgált sokaságában a könyvtári tagok 53 %-os részarányt képviselnek. Ettől az átlagos arányszámtól településtípusonként mindkét irányban mindössze 2-3 %-os eltérést tapasztalunk, ami arra mutat, hogy a könyvtár használatára a lakóhelynek csak a jelentéktelen mértékben, inkább csak más jellemzők kíséretében van befolyása.

Az arányszámok átlagtól való eltérése a foglalkozás szerinti ismérveknél a legerősebb, vagyis a 'könyvtári tagság alakulása szempontjából' - az értelmiségiek esetében - ezt lehet a legfontosabb megkülönböztető jegynek tekinteni. Természetesen a foglalkozás sok egyéb jellemző foglalata lehet: szorosan összefügg az iskolai végzettséggel, de még a jövedelem, a lakóhely, sőt a nemi hovatartozás is kifejeződik benne valamelyest. Az említett ismérvek közül azonban egyiknek sincs átütő, minden más jellemzőt maga alá rendelő ereje. Azok a különbségek, amelyek a könyvtári tagság terén pl. egyaránt egyetemet végzett orvosok, mérnökök, pedagógusok között mutatkoznak, sokkal nagyobbak, mint azok, amelyek az egyetemi végzettségüket a főiskolai, vagy annál alacsonyabb végzettségűektől elválasztják. A könyvtári tagok aránya a középiskolai tanárok körében a legmagasabb (72 %), és az orvosok körében a legalacsonyabb (29 %).

Az azonos foglalkozásuak között, aszerint, hogy hol élnek, sok esetben nagyobb különbség, mint az ugyanott élő, de különböző foglalkozásuak között. A községek és a városok általános iskolai tanárai pl. mintha nem is egy céhhez tartoznának. Tagsági arányukat tekintve falun a legaktívabbak, városon a legpasszívabbak közé tartoznak.

A legegységesebb, de egyszersmind a legalacsonyabb átlagszintű magatartást a kisközségek értelmisége képviseli.

A teljes mezőny legjobb eredményét a nagyvárosi középiskolai tanárok 95 %-os képviselete jelzi. A második helyen a kisvárosi tanárok (75 %), a harmadikon a kisvárosban élő műszaki értelmiségiek állnak. Az utolsó helyet valamennyi településtípusban az orvosok foglalják el.

Alkalmazott ismérveink rangsorában a tanuláshoz való viszony került a második helyre, mint olyan jellemző, amely a könyvtárral való

kapcsolat terén fennálló különbségeket a foglalkozás után a legérzékenyebben jelzi. A legmélyebb árok nem is a tanulók - nem tanulók, hanem a különböző tanulási formákhoz kapcsolódók csoportjait választja el. Ugy tűnik, hogy az egyetemi tanulmányokat folytatók nem nélkülözhetik a könyvtárakat, míg pl. az ideológiai és egyéb továbbképzésen résztvevők viszonylag nagy része boldogul nélkülük is.

A jellemzők "érzékenységi" rangsorában a harmadik helyet elfoglaló "társadalmi aktivitás", azaz a társadalmi és szakmai tisztségviselés szerint szintén érdekes különbségek rajzolódnak ki. Ezek arra vetnek fényt, hogy a közéleti tevékenység, különösen a funkció-viselés, amely ugyancsak időigényes elfoglaltság, nemhogy nem vonja el az értelmiségieket a könyvtártól, hanem éppenséggel a közelükbe viszi.

A jövedelem szerint is jelentős különbségeket regisztrálhatunk. A legkisebb (1500 Ft alatti) jövedelműek körében mindenütt magasabb a könyvtári tagok aránya, mint a legmagasabb (3000 Ft feletti) jövedelműek kategóriájában.

Megkülönböztetett figyelmet érdemel az életkor.

A könyvtári tagok a legfiatalabbak, a 20-29 évesek korcsoportjában 55 %-ot, míg a legidősebbeknél, az 50 év felettiek kategóriájában 46 %-ot képviselnek. Ez a jövőre nézve is biztató jelenség.

Párhuzamot látunk az iskolai végzettség szintjének emelkedése és a könyvtári tagság átlagos arányszámának növekedése között, de ennek a párhuzamnak a vonalai foglalkozásonként olykor nagyon is éles szögbe törnek. Vizsgálatunk negatív tanulsága a tanítóképzőt végzettek könyvtári képviseletének az átlagszint alatti aránya.

Kamarás István - Polónyi Péter:  
Értelmiség, olvasás, könyvtár.  
Bp. NPI 1970. (1971) 35-41.1.

## 2.2.4 Munkások

A munkások könyvtárhasználatáról sem tudunk átfogó képet rajzolni, néhány felmérési részeredmény egymás mellé állításával próbáljuk a képet minél teljesebbé tenni.

A KMK 1968-as országosan reprezentatív munkásfelmérésének könyvtár-ra-könyvtárosra vonatkozó információival kezdjük a sort.

A könyvtári tagság kérdését csak az üzem területén működő (főképpen szakszervezeti) könyvtárak használatával kapcsolatban érintettük. Csaknem mindegyik interjúhelyen működött legalább letéti kölcsönzőhely, mégis a megkérdezett munkásoknak csak 86,1 %-a tudott létezésükről. Könyvvállományukat 34,0 %-uk használta legalább egy alkalommal. Ez a 34,0 % sok is, kevés is. Sok lenne, ha intenzív használatot fedne,

kevés, ha csak valamilyen kampány vagy egyszeri nekibuzdulás hatására történő beiratkozást, s egyszeri kölcsönzést. A valóságos helyzet valahol a sok és kevés között van.

A használatban a különböző szakképzettségűeknél és iskolai végzettségűeknél a már tapasztalt arányu eltéréseket figyelhettük meg.

iskolai végzettség	nem tud a könyvtár létezéséről %	használja a könyvtárat %
8 általánosnál kevesebb	18,5	20,2
8 általános	12,6	38,6
érettségi	10,4	47,0

Az olvasás és gyakorisága és a munkahelyi könyvtár használata között az alábbi összefüggések tapasztalhatók:

	nem tud a könyvtár létezéséről %	használja a könyvtárat %
rendszeres olvasó	11,9	49,3
alkalomszerű olvasó	14,3	31,7
nem olvasó	18,2	-

A rendszeres olvasók meglehetősen nagy százaléka nem rendelkezik információval a hozzá térben talán legközelebb eső könyvtárról, s ez a könyvtárnak a munkások életében betöltött, az olvasás arányához képest csekélyebb jelentőségéről tanuskodik.

A könyvtáros személyével kapcsolatban is végeztünk egy próbefúrászt, a könyvtáros társadalmi megbecsüléséről. Felsoroltunk 12 foglalkozást, részint értelmiségi foglalkozásokat, részint olyanokat, amelyek formális vagy tartalmi kapcsolatban állnak a könyvtáros foglalkozással, s az interjualanyokat arra kértük, rangsorolja ezeket a foglalkozásokat aszerint, hogy ő milyen társadalmi fontosságot tulajdonít munkájuknak. 486 válasz alapján a következő átlagos sorrend alakult ki az egyes megadott foglalkozások között: 1. körzeti orvos; 2. egyetemi tanár; 3. tanító; 4. üzemi mérnök; 5. tanácsi VB titkár; 6. ujságíró; 7. regényíró; 8. KÖZÉRT boltvezető; 9. kulturház igazgató; 10. bérelszámoló; 11. könyvtáros; 12. raktáros.

A fenti sorrend messzebbmenő következtetésekre nem alkalmas, hiszen az ilyenfajta rangsorolások ellen jogos az elvi tiltakozás, mondván, hogy a maga nemében mindegyik foglalkozás fontos (közel száz munkás ilyen álláspontra is helyezkedett). Érdekesebb megvizsgálni a műveltség és az olvasás különböző szintjein állóknak a könyvtáros foglalkozás iránti "érzékenységet". E téren meglepően jelentéktelen különbségeket kapunk. Sem a különböző iskolai végzettségűek, sem az olvasók és nem olvasók között nem volt fél helyezési foknál nagyobb különbség. Ez a kis vizsgálat ismét a könyvtárkultúra viszonylag alacsony szintjére mutat a munkások között.

Kamarás István: A munkások és az olvasás. Bp. NPI 1969. 69-71.1.

A KTTK 1966-os, a Ganz-Mávag munkásai (843 fős reprezentatív mintasokaság) körében végzett felmérése a könyvtárhasználat szélesebb körét (nemcsak az üzemi könyvtár használatát) vizsgálta, de eredményei nem általánosíthatóak országos méretekben.

Mintánk 25,7 %-a volt könyvtári tag. Ez tekintélyes arányszám, jóval meghaladja a husz százalék körüli országos átlagot. A könyvtári tagok közül az üzemi szakszervezeti könyvtárt látogatják legtöbben (69,8 %), az üzemi műszaki könyvtárt csak nagyon kevesen (6,5 %), és ezek is mind szakmunkások. A könyvtári tagok 26,7 %-a területi könyvtárak beiratkozott olvasója. (Kettős könyvtári tagság csak szórványosan fordul elő.)

Az életkor és a könyvtári tagság összefüggése jól tükrözi a fiatalabbak intenzívebb olvasását, 40 év alatt kb. minden harmadik munkás jár könyvtárba, 40 év felett kb. minden ötödik.

A rendszeresen olvasóknak csaknem a fele, az időnkéntieknek csak közel harmada könyvtári tag. Érdekes, hogy a nem-olvasók 5,4 %-a könyvtári tagnak mondta magát, - őket többnyire olvasó családtagjaik iratják be a kerületi fiókkönyvtárakba, hogy több könyvet kölcsönözhesenek.

Arra a kérdésre, hogy milyen könyveket szoktak kölcsönözni, a megkérdezettek fele egy, másik fele két műfajt nevezett meg. A szépirodalmat valamilyen formában mindenki megemlítette. Sajnálatos viszont, hogy ismeretterjesztő könyvekről csak 5,6 % tett említést

Mándi Péter: A munkások és a könyv  
Bp. KTTK. 1968. 20.1.

## 2.2.5 Falusi lakosok

Nézzük meg, hogy az 1971-es, 1000 falusi családra kiterjedő MKKE-vizsgálat a különböző falusi rétegek körében a könyvtárhasználat milyen mértékét és formáit tapasztalta.

A vizsgálatba bevont 3177 tíz éven felüli falusi lakosnak 30 %-a volt tagja valamilyen (az esetek többségében: községi) könyvtárnak. A könyvtártagok aránya a mezőgazdasági fizikai dolgozók rétegében (15 %), és a falun élő (nem mezőgazdasági) munkások körében (17 %) volt a legalacsonyabb; s az értelmiségi-vezetők (54 %), valamint a tanulók rétegében (63 %) a legmagasabb. Az iskolázottság szintjének emelkedésével - némileg eltérve az országos tendenciától (ld. 2.2.2 fejezetet) - falun egyértelműen nő a könyvtári tagság esélye. A könyvtári tagoknak 61 %-a, a könyvtárt nem használóknak pedig csak 18 %-a volt rendszeres (havonta átlagosan egy könyvet) olvasó. Könyvtártagság és intenzív olvasás tehát falun is szorosan együttjáró jelenségek. (Azért kell itt együttjárásról beszélnünk, mert nem csak arról van szó, hogy a könyvtár gyakoribb olvasásra ösztönöz: a beiratkozás egyben fejlettebb olvasói érdeklődést is feltételez. Ezért fontos, hogy minél fiatalabb korban kialakítsuk azt az érdeklődési szintet, mely nagy eséllyel képes kiváltani a könyvtárhasználat igényét.)

A család átlagos olvasásgyakorisági mutatójának növekedésével egyértelműen csökken a könyvtárba egyáltalán nem járó családok aránya. A leggyakrabban olvasó családoknak csak 15 %-ában nem találtunk egyetlen könyvtártagot sem, és háromnegyed részüknél általános, vagy legalább a 18 éven felüli generációkra is kiterjedő volt a könyvtárhasználat.

Azok a családok, amelyek csak fiatal generációikkal képviseltetik magukat a könyvtárakban, összteljesítményüket tekintve általában alacsony olvasásintenzitási szintet érnek el. Ez egyfelől azt jelenti, hogy a könyvvel szemben meglehetősen közömbös családokban is felnövekvőben van egy könyv iránt érdeklődő és könyvtárhasználó fiatal réteg, ami perspektivikusan kétségtelenül pozitív jelenség. Másfelől viszont azt jelenti, hogy a család egészének olvasáskulturája szempontjából nem elég, ha csak a fiatalok járnak el a könyvtárba: az általuk hazavitt könyv - általánosságban - nem tudja jelentősebb mértékben emelni a család olvasási szintjét.

A nem saját választású (családtag által kölcsönzött) könyvtári könyvek olvasásának legfőbb bázisát azoknak a rétegeknek (alkalmazottak, 8. évfolyamos és középiskolát végzettek, középkorosztályok) gyakrabban olvasó csoportjaiban kell megjelölnünk, amelyekben a könyvtár iránti érdeklődés közepes mértékű: könyvszeretetük elérte azt a fokot, hogy éljenek egy viszonylag könnyű (mondhatnánk kényelmes) olvasmánybeszerzési lehetőséggel, de olvasmányaik megválasztásában még nem elég igényesek.

Ugyanakkor nem szabad lebecsülnünk a család által "tovább olvasott" könyvtári könyv kulturális jelentőségét. Különösen falun nem, s ott is főleg azoknak a családoknak és családtagoknak esetében, ahol sem fizikailag, sem szemléletileg nem teremtődött még "könyvközel" állapot. Ebből a szempontból jelentős vívmánynak kell tartanunk, hogy azon családok 62 %-ában, ahová csak a gyerekek viszik el a könyvtári könyveket, ezt mások is elolvassák, s hogy a könyvtárt elkerülő falusi lakosok majdnem egyötödét - ha közvetve is - mégis csak utoléri a könyvtár.

Arra a kérdésünkre, hogy vitás kérdések eldöntése, rejtvények megoldása stb. érdekében fordultak-e adatokért, információkért a könyvtárhoz, könyvtárral kapcsolatban álló családok 30 %-a válaszolt igennel, elsősorban az értelmiségi (41 %) és az alkalmazotti (40 %); családok.

A kölcsönzésen kívüli könyvtári szolgáltatásokat (helybenolvasás, rendezvények stb.) a könyvtárhasználó családok 49 %-a szokta igénybe venni. Ezen a téren is az értelmiségi (70 %) és az alkalmazotti (56 %) családok vezettek. Minél általánosabb volt a családon belül a könyvtárhasználat, s minél magasabb az olvasásintenzitás szintje, annál jobban előtérbe került a könyvtár többfunkciójú használata. A könyvtár kölcsönző funkciója leginkább a mezőgazdasági fizikai munkát végző családok könyvtárhasználói gyakorlatában maradt kizárólagos.

Felmérési adatok visszatérően bizonyítják, hogy a könyvtárhasználat és a könyvvásárlás alapján véve egymást támogató, párhuzamos jelenségek. Vizsgálatunk falusi közegben hasonló tendenciát észlelt: a könyvet egy év alatt

0 Ft-ért vásárló családok	38 %-ában
az 1 - 200 Ft-ért vásárolt családok	62 %-ában
a 201 - 500 Ft-ért vásárló családok	73 %-ában
és az 500 Ft felett vásárló családok	81 %-ában

találtunk legalább egy könyvtári tagot.

Gereben Ferenc: Falusi lakosok és a könyvtár. = Könyvtári Figyelő, 1974. 1. sz.

## 2.2.6 Fiatalok

Az alábbiakban összefoglaljuk a fiatalok és a könyvtár kapcsolatát dokumentáló hazai felmérési tapasztalatokat.

A csaknem 500 fővárosi 10-14 éves általános iskolai tanuló körében végzett felmérés (V.Kulcsár Julia: A könyv és a 10-14 éves gyermek. MKKE, 1975.) tapasztalata szerint a gyerekek

35 %-a semmilyen könyvtárnak nem volt beiratkozott olvasója, 18 % csak az iskolai könyvtárat látogatta, s 47 % közművelődési könyvtárba (is) járt. (I. m. 87. l.) Örvendetes, hogy a felsőbb osztályok felé haladva valamelyest nőtt a könyvtárba járó gyerekek aránya. A családi olvasási kultúra szintjét vizsgálva, a felmérés szerint e szint növekedésével elsősorban a közművelődési könyvtárba (is) járó gyerekek aránya növekedett; a hátrányos helyzetű gyerekek viszont az átlagosnál nagyobb arányban használják az iskolai könyvtárakat. Ebből a szerző azt a következtetést vonja le, hogy "az iskolai könyvtárak az alacsonyabb kulturális családi környezetben élő gyermekek számára fokozott jelentőségűek": a fejlett olvasáskultúra és a könyvtárhasználat hatékony előiskolái lehetnek. (I. m. 88. l.)

Egy 1968-ban, budapesti középiskolai tanulókat reprezentáló (800 fős) mintán végzett felmérés (Gazsó Ferenc - Pataki Ferenc - Vásárhelyi György: Diákéletmód Budapesten. Bp. Gondolat K. 1971.) a tanulók 57 %-át találta valamilyen könyvtár tagjának. A kutatók tapasztalata szerint a könyvtári tagság általában fejlettebb olvasói magatartással párosul: a könyvtárhasználó diákok 38 %-a, a könyvtárba nem járók 19 %-a volt rendszeres olvasó (I. m. 136-137. l.)

Egy másik, 1967/68-ban végzett felmérés (Tánczos Gábor: Mit olvasnak a fiatalok? Bp. Tankönyvkiadó 1970.) a dolgozók esti gimnáziumának 30 évnél fiatalabb beiratkozó hallgatóiról, és 35 évnél fiatalabb, egy évvel korábban végzett egykori tanulóiról gyűjtött olvasási adatokat. A beiratkozók csoportjában a könyvtári tagok aránya 52 %-os volt, a végzetek csoportjában már csak 43%-os. Nemcsak a könyvtári tagok aránya, hanem a könyvtárhasználat intenzitása is jelentősen csökkent az esti gimnázium elvégzése után, ami azt tanúsítja, hogy az esti iskolának (de mint látni fogjuk, ez a nappali középiskolásokra is áll!) nem sikerült eddig kellő hatásfokkal kialakítani egy olyan magatartásmódot, amely a könyvtárra is támaszkodó önművelődési igényt az életvitel szerves részévé avatná.

Három budapesti középiskola 630 (utolsó éves, illetve 3 évvel a vizsgálat előtt végzett) tanulója rá kiterjedő felmérés (Gereben Ferenc: A középiskolás fiatalok és a könyv. Bp. KTK 1968.) Az előbbi vizsgálatok adatához nagyon hasonlóan a fiatalok 53 %-át találta könyvtári tagnak (iskolai könyvtár nélkül).

Az adatgyűjtés azonban meghaladta a leegyszerűsített "tag - nem tag" alternatívát.

- A három középiskola végzős, illetve végzett tanulóinak közül:
- egy vagy több könyvtárnak folyamatosan, a felmérés idején is tagja volt; 41 %

- kimaradt egy vagy több könyvtárból, de tag maradt,  
illetve átiratkozott egy vagy több más könyv-  
tárba: 12 %
- egykor könyvtári tag volt, de már nem az: 22 %
- soha nem volt tagja könyvtárnak: 25 %

E vizsgálat tapasztalata szerint is a könyvtári tagság érezhetően pozitív kapcsolatban állt az olvasás rendszerességével: a leggyakoribb olvasóknak azonban nem a folyamatos könyvtári tagok, hanem az átiratkozók bizonyultak,

A három középiskola utolsó éves tanulóinál a folyamatos könyvtári tagság, a végzeteknél az átiratkozás és a végleges kimaradás volt a nagyobb arányú, középiskola befejezése után különösen az átiratkozás üteme gyorsult meg.

S itt szólnunk kell az ún. könyvtári "lemorzsolódásról". A lemorzsolódók egy része, amint a fentiekből látható, egyszerűen átiratkozik másik könyvtárba, mégpedig elsősorban közművelődési könyvtárból tudományos könyvtárba, s főként a középiskola befejezése után. A végleg kimaradók is elsősorban a közművelődési könyvtárakat hagyják ott. Vajon miért?

A vizsgálat tapasztalata szerint a kerületi közművelődési könyvtárakhoz egykori tagjaik közül a - középiskola befejezése után - az erősen szépirodalmi érdeklődésű fiatalok voltak a "leghűségesebbek" Legkönnyebben (s átiratkozás nélkül) a legalacsonyabb izlésszintű kölcsönzők váltak meg tőle; s a szépirodalmon túlterjedő fokozottabb érdeklődés pedig a tudományos könyvtárakba való átiratkozást mozdította elő (i. m. 71-74. l.).

## 2.2.7 Könyvtári eszközhasználat

Az irodalom- és könyvtárhasználat tudatosságát a könyvkiválasztás módjával, az erre a célra igénybe vett eszközökkel szokták vizsgálni. A könyvtári állományban való tájékozódás három alapvető módja: a szabadpolcon való önálló keresés, a könyvtári (írással) állományfeltáró eszközök igénybevétele (ezen belül meg lehet különböztetni a katalógushasználatot és az ennél is magasabb könyvtárhasználati kultúrát feltételező bibliográfiahasználatot) és végül a könyvtáros személyes tájékoztatásának, tanácsadásának igénybe vétele. A három eljárást sem egymással szembeállítani, sem mereven rangsorolni nem lehet, az igénybevett módszerek száma viszont jól mutatja a könyvtárhasználat tudatosságát: egy-egy módszer kizárólagossága alacsonyabb, több módszer párhuzamos alkalmazása magasabb szintű könyvtárhasználati kultúrára vall.

A könyvtárhasználat jellegét az igénybe vett könyvtár típusa erőteljesen befolyásolja. Ennek következménye, hogy a vizsgálatok könyvtár típusonként eltérő sajátosságokat mutatnak. Világszerte három típus alakult ki: a felsőoktatási könyvtárak, a közművelődési könyvtárak és a szakkönyvtárak olvasótáborának könyvtárhasználati vizsgálata.

A felsőoktatási könyvtárak használóinak szociológiai elemzésével nálunk elsősorban Szentirmai László foglalkozott (közelebbről: a szegedi József Attila Tudományegyetem könyvtárával.)

A szakkönyvtárban a szakemberek irodalomhasználati és tájékozódási szokásait szokták vizsgálni. Ez a probléma átvezet a szakirodalmi igénykutatás sajátos kérdéséhez, amellyel most itt nem foglalkozhatunk.

A magyar közművelődési könyvtárak használóinak szokásairól és a változások tendenciáiról a Könyvtártudományi Tanulmányok 1970. c. kötetben található összegezés "A könyvtárhasználati szokások változásai" címmel. Tankönyvünkben a következő oldalakon közölt szemelvény egy olyan vizsgálatból való, melynek elsődleges célja nem a könyvtárhasználati szokások feltárása volt, de másodlagos termékként (két megyei könyvtár olvasói köréből) ilyen vonatkozású információkat is szolgáltatott; s ezzel példaként szolgál az elveknek a közművelődési könyvtári vizsgálatban történő alkalmazására.

Kérdőívünk idevágó részletében elsőként a könyvtárismeret tartalma a könyvtáron belüli tájékozódás szilárd pontjai felől érdeklődtünk.

Tíz százalék körül mozog a tájékoztatatlanságot nyíltan bevalló könyvtári tagok aránya, s nem kell túl nagy merészség annak feltételezésére, hogy a második, többnyire bizonytalan általánosságokat tartalmazó válasz kategóriába is jónéhányan csak nagyfokú bizonytalanságukat rejtették el.

Figyelmeztetésként is értelmezhető, hogy a megkérdezettek csupán (átlagosan) 5 százaléka említi tájékozottsága bizonyítékaként a könyvtári eszközök, a katalógusok vagy a bibliográfiai ismeretét.

A téma folytatásaként közvetlenül rá is kérdeztünk az adott könyvtárakban található katalógusok, mint a tudatosabb tájékozódást feltételező információforrások ismeretére.

Magától értetődően legtöbbször a könyvek betűrendes és decimális elrendezését ismerik, s a folyóiratok, az idegennyelvű művek, a recenziók, a kéziratok, a helyismereti gyűjtemény feltárásának bizonyítékairól szinte csak a könyvtárosok tudnak.

E számonkéréssel esetleg az arisztokratizmus látszatát kelthetjük, de arra már nehezebb lenne magyarázatot találnunk, hogy a megkérdezettek egyharmada egyetlen katalógust sem tudott megnevezni.

Persze a kép akkor válik teljessé, ha a fennmaradó kétharmad (65 %) informáltságának mértékét is közzé tesszük:

50 % több katalógust ismer,

15 % legalább egy katalógust ismer.

Nem csodálkozhatunk különösebben, amikor a segéd- és betanított munkások, a tisztviselők és háztartásbeliek rossz, a katalógusok használatát nélkülöző tájékozódásáról valló számokat mérlegeljük. Kévsébé megnyugtatóak viszont a szakmunkások csaknem felének, a középiskolai tanulók harmadának, az értelmiségiek hatodának alapvetően hiányos tájékozottságáról olvasható adatok.

Az előzmények ismeretében már nem meglepetés, hogy az "Uj Könyvek"-et és a bibliográfiákat tapasztalatból csak jórészt főiskolásokból és értelmiségiekből álló 23-23 százaléknyi hányad ismeri, a könyvtáros segítségével pedig 80 % él. A könyvtárosok közvetlen tájékoztatását nem élvezők között a kvalifikálatlan rétegek képviselőin kívül jelentős számban vannak középiskolások és értelmiségiek is.

A könyvtárosok közül talán többen hitetlenkedve csóválják fejüket: - "nincs olyan olvasó, akit első látogatásai alkalmával - igaz néha nagyon röviden - ne tájékoztatnának a könyvtár beosztásáról, a művek elhelyezésének rendjéről. Tehát a 20 százaléknyi reklamáló nem mond igazat" - gondolja vagy mondja is néhány kollégánk.

Nincs okunk kétségbevonni, hogy a néhány szavas vagy néhány mondatos eligazítás megtörténik, de hasonlóképpen el kell hinnünk a megkérdezettek egyötödének legalább "vagyteljesítő hazugságát" is. Ha a kapcsolat hiányáról vallanak, az legrosszabb esetben is az igények bejelentését sejteti a gyakoribb és intenzívebb interperszonális érintkezésre. Kisérletünk megindításakor nem kevés vitánk volt az érdekelt könyvtárosokkal, akik a személyes közvetítés, a közvetlen emberi kapcsolatok hangsúlyozásában egy elavult könyvtári "népnevelő" ideológia és gyakorlat feltámasztását látták. Mondván: "mi büszkéek vagyunk olvasóink önállóságára, hosszú és fáradságos ut vezetett ideig. Ne vegyük el nehezen szerzett önállóságukat!" Elismerve az ellenvetés racionális magját és a nagyon is reális munkaerő problémát - ti. az olvasószolgálatosok túlterheltségét - vizsgáljuk meg "sine ira et studio" a következő összefüggést.

A probléma-szituációban nagyobb önállóságot tanusítók egyrészt a speciálisan könyvtári eszközöket is jóval nagyobb arányban ismerik és használják, mint a segítségért elsősorban családtaghoz, barátához, ismerőshöz fordulók, másrészt fokozott önállóságuknak inkább kiegészítője, tartozéka és bizonyítéka is a könyvtárossal való gyakoribb személyes érintkezésük.

Áldilemma tehát a kérdést "önállóság vagy személyes tájékoztatás" formában megfogalmazni. Éppen a nagyobb önállósághoz vezető ut egyik szakaszát jelenti a könyvtáros orientáló, adatokat szolgáltató, ismereteket és eszközöket kézbe adó, személyes kulturaközvetítő tevékenysége.

Hitünk és fenti bizonyítékok szerint is, az intenzívebb interperszonális érintkezés és közvetítés nem retrográd, hanem a jelenlegi gyakorlat és szemléletmód meghaladását célzó javaslat.

A társadalmi szervezetekben való részvétel mértékét négy fokozatra bontottuk. 1. egyetlen szervezetnek sem tagja vagy csak szakszervezeti tag; 2. tagja valamilyen szervezetnek; 3. egy funkciója van; 4. több funkciója is van - és ezt viszonyítottuk a könyvtári eszközök ("Uj Könyvek", bibliográfia, a könyvtáros személyes segítsége) használatához. Vizsgálatunk tapasztalata szerint az önállóság bizonyítékaként is felfogható "tájékoztatási eszközhasználat" a társadalmi aktivitás fokozódásával párhuzamosan egyre jellemzőbbé válik. Ennek az összefüggésnek az igazi tartalmát persze akkor tárnánk fel, ha sikerülne az indukció, a serkentés irányát is megragadni. Vajon a speciális művelődési, tájékozódási többlet teszi alkalmassá a vizsgált személyeket a kisebb-nagyobb vezetői funkciók ellátására, vagy a vezetői feladat követeli meg tőlük az emelt szintű kulturálódást, a nagyobbfoku öntevékenységet?

A harmadik lehetőségről nem is szólva, vagyis ha a társadalmi aktivitás is és az önálló, speciális eszközöket igénybevevő tájékozódás szokása is egy közös harmadik tényező, például egy körülhatárolt személyiségjegyre függvénye.

Halász László - Nagy Attila: Hatásvizsgálat könyvtárban. I. Bp. NPI  
1974. 63-66.1.

## Kérdések, feladatok

1. Mennyiben jelentheti a könyvtári tagság az olvasói egyéniség keretek közé szorítását?
2. Mivel magyarázható a több könyvtár párhuzamos használata?  
Mennyiben tér el a magyarázat a több könyvtárt használó falusi értelmiségnél, városi középiskolai tanulónál, tudományos kutatónál, bejáró munkásnál, háziasszonynál?
3. "Vajon a speciális művelődési, tájékozódási többlet teszi alkalmassá a vizsgált személyeket a kisebb-nagyobb vezetői funkciók ellátására, vagy a vezetőifeladat követeli meg tőlük az emelt szintű kulturálódást, a nagyobb foku öntevékenységet?" kérdezi Halász László és Nagy Attila, majd megemlítenek egy harmadik lehetőséget is: a személyiségeket. Környezetében élő állami és társadalmi vezetők példáját elemezve keresse Ön is a választ erre a kérdésre!

### 2.3.1 A könyvvásárlók országos és rétegenkénti aránya

Előre kell bocsátanunk, hogy az alább ismertetendő országosan reprezentatív könyvvásárlási adatok immár másfél évtizedek - azóta mind a könyvvásárlók aránya, mind a vásárlások Ft-összege emelkedett. Mindazonáltal ezek az adatok a tendenciákról hiven tudósítanak.

Az 1964-es KTTK-vizsgálat a családok könyvvásárlási magatartásában a következő megoszlást találta:

A megkérdezés előtti 12 hónapban nem vásárolt	51,0 %
vásárolt, mégpedig	
- 49 Ft-ig	5,9 %
50- 99 Ft között	7,6 %
100-149 Ft között	6,4 %
150-199 Ft között	3,9 %
200-299 Ft között	7,0 %
300-499 Ft között	8,2 %
500-799 Ft között	4,7 %
800-999 Ft között	1,5 %
1000 Ft felett	3,8 %

Az első és szembetűnő jelenség, hogy a családok fele nem vásárol könyvet. Az ország összes családjára kivetítve ez azt jelenti, hogy azoknak kerekén a fele, 1 600 000 - 1 700 000 család vásárol egy év leforgása alatt. A második megállapítás, hogy a vásárlók több mint egynegyede 100 Ft-nál kevesebbet költött könyvre; 100-199 Ft közötti kiadásról már valamivel kevesebben - a vásárlók egyötöde - számoltak be, és a továbbiakban is minden százforintos lépcsőbe kevesebb és kevesebb család tartozik.

Az olvasás és a vásárlás jelenségeinek rokon voltából következik, hogy intenzívebb vásárlást ugyanazokban a rétegekben találunk, ahol több volt az olvasó és a rendszeres olvasó; és fordítva, a nem olvasók és nem vásárlók is azonos társadalmi rétegekre koncentrálnak.

Az egyes területek nem vásárló családjainak aránya:

Budapesten	36,9 %
Vidéki városokban	46,1 %
500 fő feletti községekben	55,1 %
2-5000 fős községekben	56,0 %
2000 fő alatti községekben	61,6 %

A területi különbségeket elmélyíti, hogy az alacsony összegű vásárlások terén is hasonló a helyzet. A magas összegű vásárlásokban a városiak dominálnak.

A legélesebbek a családfő foglalkozása szerinti különbségek.

Nem vásároltak:

értelmiségiek	7,7 %
alkalmazottak	26,7 %
munkások	44,9 %
parasztok	70,6 %

A felső vásárlási régiókban még nagyobb a szakadék:

	500 Ft felett vásárolt	1000 Ft felett vásárolt
az értelmiségiek közül	33,7 %	18,7 %
az alkalmazottak közül	20,4 %	8,4 %
a munkások közül	7,6 %	2,6 %
a parasztok közül	1,6 %	-

A családfő iskolai végzettsége okozta különbségek a foglalkozási csoportosításhoz hasonló nagy eltéréseket mutatnak.

százalékos megoszlás				
12 havi vásárlás értéke	A családfő iskolai végzettsége			
	8 általános- nál kevesebb	8 általános	érettségi	egyetem, főiskola
49 Ft	7,2	5,6	0,3	-
50- 99 Ft	7,2	10,9	4,6	4,0
100-149 Ft	5,5	9,9	5,7	3,4
150-199 Ft	3,3	3,7	7,8	4,6
200-299 Ft	4,6	9,4	14,0	14,3
300-499 Ft	4,8	11,7	20,2	12,6
500-799 Ft	2,2	5,7	13,7	15,4
800-999 Ft	0,4	2,2	4,0	8,0
1000 és több	1,1	3,7	12,4	23,4
Nem vásárolt	63,7	37,2	17,3	14,3
Összesen:	100,0	100,0	100,0	100,0

A család egy főre jutó jövedelme is határozott összefüggést mutat a vásárlással. A nem vásárló családok aránya például a jövedelem emelkedésével párhuzamosan erősen csökken.

Nem vásárolt

600 Ft egy főre jutó havi jövedelem alatt	65,5 %
601-700 Ft-ig	49,9 %
701-800 Ft-ig	42,2 %
801-900 Ft-ig	39,5 %
900-1000 Ft-ig	26,6 %
1001-1100 Ft-ig	34,2 %
1101-1200 Ft-ig	29,8 %
1201-1300 Ft-ig	28,3 %

Az alsó jövedelem kategóriákban nemcsak kevesebb család vásárol, de ezek is jóval kevesebbet költenek e célra, mint a magasabb jövedelműek.

A könyvvásárlást befolyásoló két alapvető motívum: a műveltségi szint és a jövedelem. Ezek alapján véve egy irányban hatnak, egymást erősítik.

Az olvasó interjualanyok több mint kétharmada (70 %) olyan családban él, ahol vásárolnak könyvet. Egyharmaduk (30 %) azonban nem vásárló család tagja. A nem vásárló olvasók kategóriája tehát nem lebecsülendő.

A 4,5 millió felnőtt olvasó közül kb. 3,2 millió él vásárló, és 1,3 millió nem vásárló családban. Az viszont csak kivételesen fordul elő, hogy a vásárló család tagját nem lehet még az időnkénti olvasók közé se besorolni.

Mándi Péter: A könyv és közönsége.  
Bp. 1968. 54-62.l.

### 2.3.2 A könyvesbolti vásárlók összetétele

Egy 1971-ben, a fővárosi könyvesboltokban végzett vizsgálat mintasokasága megbízhatóan reprezentálja a budapesti könyvesbolti vásárlóközönséget. Az 1056 fős mintasokaság összetétele:

Munkások	22,2 %
Beosztott alkalmazottak	27,2 %
"Menedzser- értelmiség" x)	15,0 %
"Humán értelmiség" xx)	10,3 %
Középiskolások	9,1 %
Főiskolai-egyetemi hallgatók	8,4 %
Nyugdíjasok	4,4 %
Htb. és egyéb	2,3 %
Ismeretlen	1,1 %
Összesen:	100,0 %
	(=1 056 fő)

x) Az ipar, kereskedelem, közigazgatás, valamint a műszaki és természettudományos kutatás területén dolgozó vezető, illetve magasabb végzettségű szakemberek sorolódtak ide.

xx) Ide soroltuk a pedagógusokat, orvosokat, jogászokat, a társadalomtudományi kutatás és a tömegkommunikáció kvalifikált munkatársait, művészeket stb.

Figyelembe véve más felmérések vonatkozó adatait is, elmondható, hogy a fővárosi könyvesboltok vásárlóközönségének mintegy 25-25 %-át teszik ki az értelmiségiek és az alkalmazottak, kb. egyötödét a munkások, 15-20 %-át a tanulók, a hátramaradó bő egytizedét az egyéb rétegek. (Országos méretekben hasonló arányszámok tapasztalhatók. A vidéki könyvesboltok vásárlóközönségében az értelmiségnek részaránya valamivel nagyobb, a tanulóké pedig kisebb a fővároshoz képest. Ld: Hoffmann Pálné: Néhány adat a bolti vásárlók társadalmi összetételéről. = A Könyv, 1974. 1.sz. (Szerk.)

Ezek az arányok elsősorban a könyvszakma "hétköznapijaira" érvényesek - nagy könyvkampányok (mint pl. a téli könyvvásár) idején az egyébként alig vagy egyáltalán nem vásárló rétegek is megjelennek a könyvesboltokban, s számottevően módosítják a fenti képletet. Az 1972. évi téli könyvvásárra vonatkozó felmérési adatok szerint például a munkások a vásárlóközönségnek lényegesen nagyobb hányadát tették ki (28 %-ot), mint a néhány évvel azelőtti könyvvásárok idején, vagy akár mint a kampánymentes időszakokban. (Ld: V.Kulcsár Julia: Gyorstájékoztató az 1972. évi téli könyvvásári vizsgálat néhány fontosabb eredményéről. = A Könyv, 1973.1.sz.)

Gereben Ferenc: Olvasásgyakorlás, irodalmi izlés. Felmérés könyvesbolti vásárlók körében. = A Könyv. 1973.2.sz.

A könyvesboltok országos vásárlóközönségének iskolai végzettség szerinti megoszlása:

Egyetem	18,4%
Főiskola	9,4%
Felsőfoku technikum	3,7%
Szakközépiskola	16,4%
Gimnázium	26,1%
8 ált.+szakmunkás- képző intézet:	7,7%
8 általános	16,4%
Ennél kevesebb:	1,9%
Összesen:	100,0%

A könyvesbolti vásárlók háromnegyed része tehát legalább középiskolát végzett és a vásárlók közel egyharmada felsőfoku végzettségű.

Hoffmann Pálné: Néhány adat a könyvesbolti vásárlók társadalmi összetételéről. = A Könyv, 1974. 1. sz.

### 2.3.3 Családi könyvgyűjtemény

1964-es KTTK-felmérés országos viszonylatban a családi könyvállományok alábbi megoszlását tapasztalta:

A könyvek száma	A családok megoszlása %
Nincs könyv	31,6
20-nál kevesebb	21,9
21-50	20,1
51-100	10,6
101-200	7,1
201-300	3,6
301-400	2,0
400-nál több	3,1

Noha a családok fele nem vásárolt a kérdezést megelőző évben, csak 31,6 %-ánál nincs otthon könyv. (A KSH 1962-es felmérése hasonló eredményt állapított meg: a háztartások 34,9 %-ában nem találtak önyvet. Ld.: Mit olvasunk? KSH 1965. 18.1. Szerk.) A nem vásárló családok túlnyomó részénél csak néhány kötet található. A nagyobb, 0-nél több kötetes könyvtárak tulajdonosainak 90 %-a rendszeresen vásárol könyvet, s ezzel számszerűen is beigazolódik, hogy a könyvtár nérete és a vásárlás intenzitása egymáshoz mennyire szorosan kapcsolódó jelenségek.

A társadalmi-gazdasági rétegek és a családi könyvtár állományának viszonyát a foglalkozási csoportok példáján mutatjuk be. Ez ugyanis a vásárlást meghatározó két legfontosabb indíték, a műveltségi és a övedelmi szint hatását egyesítve mutatja ki.

A családfő foglalkozása:	A házikönyvtárral nem rendelkező családok aránya(%):	A könyvtárral rendelkező családok átlagos kötetszáma:
Értelmiségi	1,6	235
Alkalmazott	12,4	145
Munkás	25,4	55
Tsz paraszt	50,8	30
Nyugdíjas	43,9	85

A koncentrálttság mértéke még erősebb, mint az utolsó 12 hónapi vásárlásnál; a könyvállomány több mint fele található az értelmiségi és alkalmazotti családok tulajdonában.

A reprezentatív felmérés alapján a teljes lakossági könyvállomány 170-180 millió kötetre tehető.

A házi könyvtárak nagyobbik fele - 58 %-a - szinte kizárólag szépirodalmi jellegű könyvekből áll. Minél kisebb a könyvállomány, annál inkább uralkodik a szépirodalom; s ahogy haladunk a nagyobb kötetszámú könyvtárak és a több könyvet vásárlók felé, úgy növekszik a szakmai-tudományos művek hányada. Az évi 500 Ft felett vásárló családok többségének házi könyvtárában a szépirodalmi művek már kisebbségbe szorúlnak.

Mándi Péter: A könyv és közönsége.  
Bp.1968. 68-72.1.

A hatvanas évek első felében mért házikönyvtár - adatok természetesen ma már csak tendenciáikban hitelesek: azóta mind a könyvvel rendelkező családok aránya, mind pedig a családi könyvállományok nagysága növekedett. Hogy milyen szintre, azt pontos

tosan nem tudjuk, de a fejlődési folyamatról vannak rész-információink. A vidéki értelmiség körében (1200 fő) 1970-ben végzett KMK-felmérés is szolgál ilyen információkkal.

A mintában szereplő értelmiségiek otthonában található könyvek száma átlag 275 kötet. Ez a mennyiség az 1964-es állapothoz képest (231 kötet, az egész értelmiségre vonatkozóan - ld: Mándi P.: A könyv és közönsége 1968. 70.1.) mintegy 20 %-os állománygyarapodást jelent. A családi könyvtárak nagyságrendi megoszlása így fest:

50 kötetnél kevesebb	4 %
51-100 kötet	11 %
101-200 kötet	19 %
201-300 kötet	20 %
301-500 kötet	22 %
501-1000 kötet	15 %
1001-nél több könyv	7 %
nem állapítható meg	2 %
	<hr/>
	100 %

A 100 kötet alatti könyvtárak aránya az elmúlt 6 év alatt 35 %-ról 15 %-ra csökkent. (V.ö.Mándi: u.o.)

A négy részmintához tartozók családi könyvtárainak átlagos kötetszámánál jelentősebb különbségeket tapasztalhatunk:

nagyobb város	335 kötet
kisebb város	276 kötet
nagyközség	275 kötet
kisközség	225 kötet

A legtöbb könyv a középiskolai tanárok otthonában található, átlagosan 434 kötet, közülük is a nagyvárosokban élőkénél (592-kötet); őket az "egyéb" kategóriába tartozók követik 394 kötetel, majd az orvosok (319). Az egyes foglalkozási rétegeken belül a legkisebb eltérés a különböző helyen élő orvosoknál tapasztalható. Legkevesebb könyv a mezőgazdasági értelmiség (194) és a műszaki értelmiség (229) könyvespolcain található.

A családi könyvtárak állományának mintegy 70 %-a a szépirodalmi mű és lektűr, 8 %-a gyermekirodalom, 8 %-a ismeretközlő könyv, 14 %-a pedig szakkönyv. A nagyobb városokban élők jóval több szakkönyvvel rendelkeznek, mint a kisebb településeken lakók, akik között e téren nem észlelhetünk jelentős különbségeket. A legtöbb szakkönyv a középiskolai tanárok és az "egyéb" kategóriába tartozók otthonában

található (34-35 kötet átlagosan), őket az orvosok követik, (31 kötet), legkevesebb szakkönyve a tanítóknak van. Hasonló a helyzet a lexikonok esetében is. A kérdezettek 18 %-a egyetlen lexikkal sem rendelkezik.

Kamarás István: - Polónyi Péter:  
Értelmiség, olvasás, könyvtár.  
Bp. NPI 1970. (1971) 17-18.1.

Láttuk, hogy a társadalmi réteg-hovatartozás jelentős mértékben befolyásolja a házi könyvállomány mennyiségi és minőségi jellemzőit. Nézzük meg, hogy más társadalmi tényezők milyen mértékben határozzák meg ezeket a jellemzőket.

A könyvtárak hatását vizsgáló KMK-felmérés a házikönyvtárak kérdésére is kitért:

Az otthoni könyvtárak nagyságának meghatározóit keresve figyelemre méltó összefüggéseket találtunk az iskolai végzettséggel, a munka melletti továbbtanulással és természetesen az egy főre jutó átlagjövedelemmel.

Bennünket is meglepett viszont az az előzőeknél jóval szorosabb együttmozgás, ami a család tulajdonában levő (többnyire kulturális eszközök pontszámai és az otthoni könyvtárak nagysága között mutatkozik. (Motorkerékpár, személygépkocsi, lemezjátszó, magnetofon, fényképezőgép, televízió és diavetítő birtoklása felől tudakozódtunk: s az egyes tárgyak előfordulási gyakorisága, valamint a kulturalközvetítő funkciója alapján pontértékeket állapítottunk meg, s az összesített pontszámokból kategóriákat alkottunk.)

A vizsgált két változó összetartozása általában nem meglepetés, de érdekes módon az átlagjövedelmek nagysága kevésbé befolyásolja az otthoni könyvek számát, mint a kérdéses eszközök megléte.

A fenti bizonyítékok nélkül, adataink alapján is megengedhetőnek látszik azonban feltételezni, hogy az anyagi helyzettől viszonylag független, az életmód, az életvitel részének tekinthető változóra bukkantunk. Noha sem az átlagjövedelmekben, sem a kérdéses eszközök birtoklásában a csoportok (2 könyvtártag, és 1 könyvtáron kívüli csoport - Szerk.) között differenciákat nem találtunk, a házikönyvtárak nagysága és minősége (?) az intézményes lehetőségeket (könyvtárakat) is igénybevevőknél kedvezőbb.

(Halász László - Nagy Attila: Hatásvizsgálat könyvtárban I. Bp.NPI 1974. 61.1.)

Bizonyos kulturális jelenségeknél az iskolai végzettség és a jelenlegi társadalmi réteg mellett további társadalmi tényezők is segítenek a mai különbségek elemzésénél. Ilyen jelenség pl. a (házi) könyvtárlomány nagysága, ami nemcsak az aktív olvasói magatartás függvénye, hanem bizonyos mértékig a kultúrához való viszony jelképes kifejezője is. Minthogy itt öröklés, iskolai végzettséggel is összefüggő igény, anyagi lehetőségek, lakásviszonyok és a könyv önmagáért való és társadalmi helyzetet szimbolizáló értéke egyaránt szerepet játszanak és ezek kedvező vagy kedvezőtlen színvonala többé-kevésbé össze is függ, nem meglepő, hogy itt minden eddiginél szélsőségebbek a különbségek: a legfeljebb 10 könyvvel rendelkezők aránya a vezetőállásúak, értelmiségiek csoportjától a mezőgazdasági fizikaiak csoportjáig 10 százalékról 80 százalékra nő. A legalább 200 könyvvel, azaz kisebb könyvtárral rendelkezők aránya viszont 35 százalékról 0 százalékra csökken. (1962-es adatok - Szerk.) Az egyes differenciáló tényezők szerepe azonban távolról sem egyforma. Egyébként azonos feltételek, vagy legalább azonos munkajelleg-csoport esetén a jövedelemnek viszonylag csekély a szerepe. Pontosabban: a valóban szűkös anyagi viszonyok (főként, havonta 600 forintnál kevesebb jövedelem) mellett érződik ez a hatás, ennél magasabb szinten alig.

Az átlagos könyvtárlomány eloszlásán alapuló szórásanalízis eredménye szerint az egy főre jutó jövedelem különbségei a teljes szórás 11 százalékát magyarázzák, a társadalmi hovatartozás szerepe ennél csaknem háromszorosa nagyobb, 29 %-ot magyaráz. Ugyanezt az összefüggést még élesebben mutatja, hogy azonos társadalmi rétegeken belül a jövedelmi szintkülönbségek szórásmagyarázó ereje átlagosan csupán 3 százalék, azonos jövedelmi szint mellett viszont a társadalmi hovatartozás átlagosan a szórás 20 százalékát magyarázza.

A jövedelemnél általában erősebbnek bizonyult néhány más tényező, elsősorban az iskolai végzettség és a társadalmi származás hatása. Azonos munkajelleg szerinti csoportokon belül szignifikáns különbségek vannak a könyvtárlományban attól függően, hogy milyen a háztartásfő iskolai végzettsége. Ugyanakkor alacsony iskolai végzettség mellett olykor igen erősen érződik az induló környezet hatása, sőt még meglehetősen magas iskolai végzettség sem képes teljesen ellensúlyozni a származásbeli különbségeket. Ez utóbbi különbségek persze részben abból is adódnak, hogy a könyv örökölheto és az öröklés a szellemi foglalkozásu apái gyermekeinél inkább fordul elő, mint más esetben.

Ferge Zsuzsa: Társadalmunk rétegződése. Bp.Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1973. 245-248.1.

## Kérdések, feladatok

1. Tanulmányozza át a 2.3.1 fejezet táblázatait és finomítsa Mándi Péternek ezt a megállapítását: "A könyvvásárlást befolyásoló két alapvető motívum a műveltségi szint és a jövedelem".
2. A könyvvásárlás intenzitása és az otthoni könyvgyűjtemények nagysága általában pozitív kapcsolatban van. Számithatunk-e számottevő kivételre: a) sokat vásárló és viszonylag kevés könyvvel rendelkezők, b) keveset vásárló és sok könyvvel rendelkezők? Magyarázza meg ezeket a rendhagyó eseteket!
3. Keressen olyan ismerőst, aki "könyvtárnyi nagyságu" (1000 kötetesnél nagyobb) könyvgyűjteménnyel rendelkezik és tájékozódjon a könyvgyűjtemény történetéről, tulajdonosairól, gyarapodásáról, elhelyezéséről, használóinak köréről és használatának módjáról!

OSZK  
Országos Széchényi Könyvtár

### 3. Mit olvasunk? Olvasmányszerkezet, olvasói ízlés

Összeállításunk most következő részének a magyar olvasótábor olvasói érdeklődésének főbb irányait, s az olvasói érdeklődés időbeli változásának főbb tendenciáit kívánjuk szemléltetni különböző időszakokban (és különböző társadalmi rétegekben) végzett olvasásszociológiai vizsgálatok eredményeivel.

Olvasmányszerkezetnek egy adott társadalmi közeg (a könyv olvasó népe sség, egy-egy réteg, csoport) által egy adott időszakban olvasott könyvek műfaji összetételét, "metszetét" nevezzük. A felmérések többsége az interjúalanyok által utoljára olvasott könyvek metszetével operál. Így az 1964-es országos KTTK felmérés is, amelynek adataiból megismerkedhetünk az olvasói érdeklődés hatvanas évek első felében tapasztalható irányultsággal.

#### 3.1 Olvasmányszerkezet a hatvanas évek első felében

Tisztában vagyunk persze az utolsó olvasmány megkérdezésének irányjaival. E könyvek összetétele nem teljesen azonos a hosszabb időszakon át olvasott összes könyvével, mivel a sokat és keveset olvasók egyaránt egy-egy kötettel, ti. az utolsóval szerepelnek. S mivel a rendszeres és nem rendszeres olvasók műfajválasztása eltér egymástól, az utoljára olvasott könyvek listájában a sokat olvasók ízlése kevésbé érvényesül.

A KTTK-vizsgálat utolsó olvasmányainak összetétele a következő (a nem azonosítható válaszok mellőzésével):

Szépirodalom	%
Nem élő magyar szerző műve	37,1
Élő magyar szerző műve	12,4
Nem élő külföldi szerző műve	21,4
Élő külföldi szerző műve	8,2
Szépirodalom összesen	79,1
Ifjúsági könyv	9,2
Szakkönyv, ismeretterjesztő könyv, utleírás, tudományos mű	11,7
Összesen:	100,0

A szépirodalom tulsulya szemmel látható; sőt oly mértékű, hogy magyarázat nélkül egyenesen félrevezető lenne az arányok elfogadása.

Először is az ifjúsági könyvek jelentőségükön alul szerepelnek, hiszen a felmérésben csak a 15 évnél idősebb olvasmányai jelentkeznek, az ifjúsági és gyermekkönyvek igazi olvasótábora tehát kívül esett a mintasokaság körén.

A szakkönyv, ismeretterjesztő és tudományos irodalom alacsony részesedése elsősorban a vizsgálati módszer közvetkezménye. E hármas műfajcsoportból kettőt, a szakkönyveket és tudományos műveket rendszerint nem olyanformán olvassák, mint a regényeket. Hosszabb időn át foglalkozik velük az olvasó, esetleg szépirodalmi könyvek olvasása közé vegyíti olvasásukat, javarészüket még a szakember is csak részlegesen olvassa el, vagy sok esetben kizárólag "utánanézésre" és nem olvasásra vásárolja. A szakkönyvek egyes típusai pedig egyenesen alkalmatlanok "olvasásra" (a lexikonok, szótárak, kézikönyvek). Valóban az utolsó olvasmányok felsorolása igazolja is, hogy e csoportban szinte kizárólag az ismeretterjesztő műfaj képviselői kerültek a listára, és a szakmai, tudományos irodalom alig kapott említést. És természetesen a tankönyvek sem, hiszen ezek sem tekinthetők olvasmánynak.

A felnőttek viszonylag jelentős mértékben olvasnak ifjúsági könyveket. Az egyszerűbb olvasók állnak ezen adatok mögött, azok, akik a felnőtt irodalomból is a legolvasmányosabb, legcselekménydusabb és legkönnyebben érthető műveket kedvelik. Sokkal fontosabb jelenség azonban az ismeretterjesztő és szakirodalom gyenge részesedése az olvasmányokban. Egy nyugatnémet vizsgálat (Rolf Fröhner: Das Buch in der Gegenwart. C.Bertelsman Verlag, 1961. 198.old.) az utolsó olvasmányok 22 %-át találta e kategóriába tartozónak (noha ott a krimik és a sekélyes írások más válfajai az ugynevezett szépirodalmi művek számát alaposan felduzzasztják); a mi 11,7 %-unk jól mutatja, hogy nálunk még nem terjedt el a "Sachbuch", a szakmai könyveknek (a "Fachbuchnak") és a tudományos műveknek ez a nem szakemberekhez szóló rokona. (Talán ezért is hiányzik szótárunkból e kifejező német szó magyar megfelelője.) Az is-

meretközli műfajok alacsony részese, olvasmány-összetételünk tulajdonképpen szépirodalmi jellege korszerűtlen, és arra int, hogy e téren még sok a tenni- és változtatni való.

A szépirodalmon belül feltűnik a nem élő - tulajdonképpen klasszikus - szerzők túlsúlya.

A kiadásban is a klasszikus könyvek vannak többségben (a hatvanas évek első felében - Szerk.), ez azonban csak mértéktartó többség; az olvasmányok oszlopában azonban kb. háromszorosa a régi írók olvasottsága, akár a magyar, akár a külföldiek kategóriáját nézzük.

A nem élő írók (többségükben klasszikusok) túlsúlyának van egy időlegesen ható oka is. 1957-től kezdte meg könyvkiadásunk a korábban méltánytalanul háttérbe szorított magyar és külföldi klasszikus alkotások szisztematikus megjelentetését. A hatvanas évek első fele a klasszikusok reneszánsza volt, és a vizsgálat időpontja nagyjából e korszak végére esett. Ekkortájt már kezdett némi telítettség mutatkozni, és feltehető, hogy azóta valamivel csökkent a régi és mai írók olvasottsága közti különbség. A régi és mai szépirodalom arányai példászerű szabályossággal módosulnak a műveltségi szint emelkedésével. Akár a magyar, akár a külföldi szépirodalmat nézzük, minél magasabb az iskolai végzettség, annál kisebb mértékű a klasszikusok fölénye, és az egyetemi végzettségűeknél már meg is fordul az arány: többet olvasnak mai íróktól, mint régitől.

Jól felismerhető tendencia, hogy a külföldi és a hazai szépirodalom iránti érdeklődés az érettségi és magasabb iskolát végzetteknél kb. azonos mértékű, az általános iskolát és az annál kevesebbet végzettek csoportjában viszont jóval több magyar íróat olvasnak.

Ugyancsak törvényszerű az ifjúsági könyvek kedvelésének csökkenése a műveltségi szint növekedésének hatására.

Az ismeretterjesztő és szakkönyvek olvasása egyenes arányban növekszik az iskolában töltött évek számával. A magasabb iskolázottságú, műveltségű, sokat olvasó ember tehát több mai szépirodalmat, külföldi szépirodalmat, ismeretterjesztő és szakkönyvet olvas; kevesebb nem élő szerzőt, hazai szépirodalmat, ifjúsági könyvet.

A férfiak és nők utolsó olvasmányainak összehasonlításánál mutatkozó különbségek legtöbbje visszavezethető az iskolázottságra és a foglalkozásra. Az ismeretterjesztő és szakkönyvek nőknél tapasztalt szintje jelentéktelen számú említése azonban nem pusztán az előbbiekből következménye. Ez már a férfiak és nők társadalmi, munkahelyi szerepének, lelki világuk és érdeklődésük eltérésének együttes eredője.

A területi különbségek hűen tükrözik a műveltségi összetételt. A mai szépirodalom a községek olvasói közt bizony jóval kevesebbet forog, mint a városokban. Az élő magyar írók olvasottsága falun feleakkora, mint Budapesten és a városokban; az élő külföldi szerzőknél pedig már Budapest a határ: a vidéki városokban felére csökken olvasottságuk.

Mándi Péter: A könyv és közönsége.  
Bp. 1968. 83-94. l.

1. Mennyiben jellemző a könyvhasználat gyakoriságára és módjára az adott időszakban elolvasott könyvek olvasmánytípusonkénti megoszlása?
2. Mivel magyarázza azt, hogy Magyarországon alacsonyabb az ismeretközlő művek részaránya az olvasmányok között, mint azokban a nyugati országokban, ahol nem magasabb a könyvolvasók aránya mint Magyarországon?

### 3.2 Az ismeretközlő irodalom olvasásának néhány kérdése

A cím alá két alcim kívánczik. Egyrészt: az olvasó és a mű viszonyát elemző, szociológiai megközelítésű vizsgálatok módszertani kérdéseiről lesz szó; másrészt: nem a megoldások, hanem a problémák csomósodási pontjai alkotják a körképet. A tapasztalati anyag és a példák a KMK Olvasáskutató Osztályának keretében folytatott - az ismeretközlő irodalom területén mozgó vagy azt érintő - kutatásokból származik.

Az ismeretközlő irodalom vizsgálata jobbra más kutatások periferiáján szerepel.

Valóban periférius-e az ismeretközlő olvasmányok szerepe? - ez a perdöntő kérdés. Azaz: az adott szűk terület ismereteinek gyarapítására lokalizálódik-e szerepük, vagy pedig mélyebben is érinti a személység gazdagodását? A kérdést egy vizsgálatunkban így konkretizáltuk: azonos iskolázottság, életkor, társadalmi helyzet esetén melyik olvasmánytípus kedvelése mutat szorosabb összefüggést a (történelmi) műveltséggel: a sok didaktikus ismeretelemet tartalmazó ifjúsági irodalomé, a romantikus irodalomé, a realista szépirodalomé vagy az ismeretközlő irodalomé? A következőket tapasztaltuk: akiknél 14 éves korukban vagy később is az ifjúsági irodalom kedvelése dominál, azoknak volt a (történelmi) műveltség szintje a legalacsonyabb, a romantikus irodalom kedvelői s még inkább a realista irodalom kedvelői magasabb tudásszinttel rendelkeztek, a legkiemelkedőbb teljesítményt azonban az ismeretközlő (jelen esetben: ismeretterjesztő) irodalmak (a szépirodalmat nem kizáró) kedvelői nyújtották.

Az ismeretközlő művek olvasása és a tudásszint között azonban - nem a közvetlen tárgyi megfelelés a legerőteljesebb. A (történelmi) ismeretterjesztő könyvek olvasóinak nem csak tárgyi tudása volt magasabb, hanem definíciós, absztrakciós készsége, a társadalmi jelenségek mögött a törvényszerűségek felismerésének készsége is. Tehát nem a közvetlen tárgyi, hanem az áttételes hatás (vagy összefüggés) a figye-

lemre méltó. Megjegyzendő az is, hogy a magas tudásszinttel még egy olvasmánytípus állt szoros korrelációban: a modern irodalom. ("Modern" irodalom itt a hagyományostól eltérő eszközrendszert használó, többnyire áttételesen ábrázoló művet értem, olyan irodalmat tehát, melynek feldolgozása az olvasótól intellektuális erőfeszítést követel.)

Itt ellenvethető lenne, hogy a leírt hipotézis csak a társadalomtudomány területén, s ott is csak korlátozott körben bizonyított. Ám egyéb más megközelítésű vizsgálatok is hasonló eredményre jutottak: a kulturális értékekkel szemben való nyitott, aktív magatartás az ismeretközlő irodalomnak a (szépirodalmat nem kizáró) kedvelésével mutatta a legszorosabb kapcsolatot.

Az ismeretközlő irodalom olvasása ebben a megközelítésben a hobby szintjéről a művelődéspolitikai szintjére emelkedhet.

Ismert jelenség: az ismeretközlő könyvek tömegének nagyságrendje a kiadótól az olvasó felé közeledve szűkülő tölcserhez hasonlóan folyamatosan csökken. Könyvkiadásunk több mint 40 %-át teszi ki az ismeretközlő művek példányszáma; a tanácsi könyvtárak állományának 35 %-át, kölcsönzéseik bő 25 %-át, míg a teljes lakosság olvasmányainak már csak 8-10 %-át. Hová tűntek a könyvek? Felelet: a nagy tömegű ismeretközlő könyv "fogyasztása" sokkal szűkebb rétegre korlátozódik, mint a szépirodalomé, mert olvasásukat erőteljesebben befolyásolja az iskolázottság és a foglalkozás. Más fogalmazásban: az előnyök, ill. a hátrányok, melyeket az iskolai végzettség és a végzett munka jellege az olvasói szokások kialakulásánál általában jelentenek, az ismeretközlő irodalom olvasásánál megsokszorozódnak (s a szak- és tudományos irodalom olvasásánál tovább hatványozódnak).

Az ismeretközlő irodalom olvasása a tájékozódási szokások része. A "tájékozódási háromszög" alacsonyabb szintjein levők - a kedvezőtlenebb társadalmi-gazdasági mutatókkal leírható rétegek - tájékozódási igényét a szóbeszéd, rádió és televízió elégíti ki. Az írásos információk csak a háromszög magasabb pontjain lépnek be, mégpedig először a periodikumok (napilapok és magazinok) információi, majd - ennél magasabb ponton - a könyvek által nyújtott információk útján. Ezért az ismeretközlő irodalom olvasóinak vizsgálata végső soron csak a szélesen értelmezett tájékozódási szokások vizsgálatának részeként lehet teljesértékű studium. Az ismeretek felől tekintve az ismeretközlő irodalom olvasása a társadalmilag főlhalmozott ismeret popularizációs folyamatának része; ebben az irányban keresik az ismeretközlő irodalom olvasásvizsgálatának új utjait a leginkább figyelemre méltó külföldi megközelítések is. Ezek alapján úgy látszik, hogy hasonlóan a szépirodalmi olvasáskutatáshoz - mely akkor találta meg igazi önmagát, amikor feladva látszat-önállóságát a személyiség egészét vizsgáló kutatásokba in-

tegrálódott - az ismeretközlő irodalom kutatása is az ismeretek általános mozgásrendszere vizsgálatának részeként válik majd nagykorúvá.

Katsányi Sándor: Az ismeretközlő irodalom olvasásának vizsgálatáról. = Könyvtári Figyelő, 1977. 3-4.sz.

### 3.3 Az olvasói ízlés

#### 3.3.1 Az ízlés fogalma

Egy adott időben éppen olvasott könyvanyag összetételét sok esetleges tényező befolyásolja (épp akkor milyen könyvek jelen-  
tek meg, mit ajánlott a könyvtáros vagy a könyvkölcsönző ismerős, az olvasó pillanatnyi hangulata stb.). Tehát az éppen olvasott könyvek csak nagyon közvetve utalnak az olvasó bensőbb igényeinek, főbb érdeklődési irányainak, ízlésének milyenségére. Az éppen (utoljára) olvasott könyvek összetételénél hatékonyabban utalnak az olvasói ízlésre az előszeretettel olvasott, emlékezetes élményként őrzött irodalmi művek, illetve a különösen kedvelt szerzők együttesei - mégha az olvasói (irodalmi) ízlés tartalmát ezek sem képesek kimeríteni, maradéktalanul minősíteni.

Az ízlés ugyanis rendkívül összetett jelenség, amelyet a felmérések általában csak "működésének" külső dokumentumaiból (tetszés- és nemetszés- ítéletei nyomás) ismernek, illetve ezek alapján próbálnak képet adni róla.

Ismerkedjünk meg néhány - az ízlés fogalmát, tartalmát illető - tudományos véleményel.

Mi az ízlés? Pszichológiai oldalról tekintve: értékelő, válogató apparátus, készség, képesség, amely a beérkező (művészettől, környezettől, stb. származó) élményeket, benyomásokat megszűri, értékeli általában, egymáshoz viszonyítja, elveti vagy befogadni segíti. Szociológiai oldalról megfogalmazva: a befogadás egy mozzanata, a művek recepciójának (társadalmi) előfeltétele. Ha pedig esztétikai terminusokkal akarom megragadni, akkor azt mondhatnám, hogy az ízlés a műalkotást "bensővé tevő" képesség egy mozzanata, igény bizonyos művek "bensővé tételére", más művek elvetésére. Ilyen szempontból tehát a lukácsi terminológiával élve: a műalkotás "Után"-jához tartozik. (Mind-ebből következik, hogy nem értek egészen egyet az Esztétikai Lexikon meghatározásával, amely az ízlést "egy egyén vagy réteg esztétikai ideáljai rendszereként" határozza meg, ez a rendszer csupán egyik összetevője, még pontosabban egyik előzménye, feltétele az "ízlés"-nek.)

Bonyolult, pszichológiai, szociológiai, esztétikai oldalról különféleképpen definiálható fogalomról van tehát szó, bármely értelmezést fogadjuk is el, nemcsak állapotot, mozdulatlan rendszert jelöl, hanem működő, dinamikus apparátust.

S mit nevezünk "közizlésnek"? Szólhatunk csoport, réteg, osztály, nemzet izléséről, pontosabban e csoportok izlésének átlagirányáról. Az is világos, hogy minél nagyobb csoportról van szó, az izlésirányt annál kevésbé pontosan lehet meghatározni, egy nemzet, egy társadalom közizléséről csak mint ellentétek rendszeréről, erősen rétegzett struktúráról szólhatunk. A közizlés tehát már nem elsősorban lélektani, hanem szociológiai fogalom, szociológiai eszközökkel vizsgálható.

A fentiekből természetesen következik, hogy sem az egyéni, sem a közizlés nem állandó - történetileg változik, állandóan alakul -, fejlődik vagy visszafejlődik.

Szabolcsi Miklós: Szocialista közizlés - szocialista tudat. = Izlés és kultúra. Bp. Kossuth K. 1974. 114.1.

Az izlés az ember készsége, amely intuitív műveletekkel olyan érzelmi ítéleteket alkot, melyeknek mértékei az egyén eszményei. Ezeket az eszményeket legtávolabbról az egyén anyagi életkörülményei és neveltetése-nevelődése, valamint fizikuma-temperamentuma, legközvetlenebbül pedig életérzése és közérzete, fiziológiailag meghatározott érzelmei alakítják, fejlesztik. Az egyéni eszmények mint mértékek szubjektivitása és az ítéletek intellektuális ellenőrizetlensége miatt az izlés csak azokon a területeken vezérelheti uralkodó jelleggel ítéletalkotásunkat, amelyek nem érintenek alapvető egyéni vagy társadalmi érdekeket: ítéletei feltétlen érvényűek a kellemesség szférájában, az esztétikum, az illendőség, valamint az illendőség és erkölcs határjelenségei esetében pedig az eszmények minőségétől függően többé-kevésbé fejezik ki a megítélt tárgy objektív értékeit.

Szerdahelyi István: Az izlés sajátosságai. = Izlés és kultúra. Kossuth K. 1974. 71.1.

"Vegytiszta" irodalmi izlésről nem beszélhetünk. Az irodalmi izlés, a film izlés, a képzőművészeti izlés, a zenei izlés, a lakásberendezési és az öltözködésbeli izlés, a szexuális élet esztétikája stb. szerves egységeket alkotnak. Ez az egység természetesen nem unalmas összhang, a különböző izlésszférák nincsenek azonos szinten.

Esztétikai oldalról az izlés a műalkotás bensővé tételének fontos mozzanata. Hogy egy olvasó és egy mű találkozásakor ez a bensővé tétel mennyire sikeres, ez az olvasónak az irodalommal kapcsolatos beáll

litódásától és az adott művel kapcsolatos viselkedéstől is függ. Szociológiai oldalról az ízlés a mű befogadásának társadalmilag meghatározott előfeltétele, társadalmi igény, elvárás; pszichológiai oldalról az élményeket megsűrűs, értékelő készség; szociálpszichológiai oldalról az olvasó és a jelképesen jelenlevő író között lezajló találkozásnál tanusított olvasói viselkedést befolyásoló beállítódás.

Kamarás István: Elővizsgálat az irodalmi ízlés kutatásához. = Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. Bp. Akadémiai K. 1976. 104.1.

Összefoglalva a fenti gondolatok leglényegesebb vonásait: az ízlés a személyiség értékelő apparátusainak egyike, a személyiség érték-, illetve normarendszere által vezérelt válogatási készség. Sajátos, belső irányítású szűrőrendszerként - attól függően, hogy mennyire tetszők, elfogadhatók saját normarendszere számára - szelektálja és rangsorolja a külvilágból érkező hatásokat, élményeket, s ezek egy részét (vagy egyes részelemeit) elveti, más részüket igenli: befogadásukat és elsajátításukat elősegíti. Az ízlés érvényességi köre túlterjed az esztétikum szféráján, mégha az ízlés fogalmán elsősorban művészeti ízlést szoktunk is érteni.

### 3.3.2 Az ízlést meghatározó tényezők

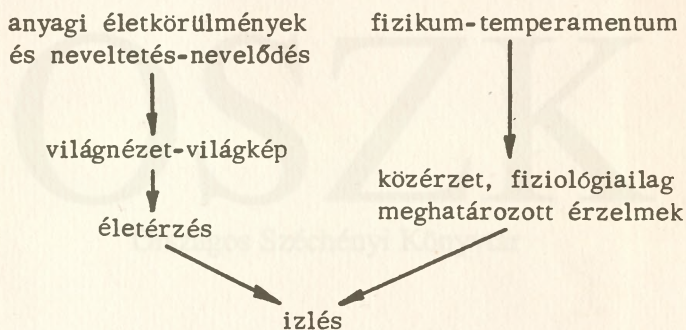
Melyek az ízlésnek, ennek a dinamikus, válogató, szűrő szerkezetnek összetevői, eredői? Hogyan alakul, formálódik? Erre vonatkozóan kevés vizsgálatot ismerünk, s ezért inkább a mindennapi tapasztalatot összegezve mondhatjuk el, hogy eredői: a) bizonyos fiziológiai adottságok; b) a család, a nevelés, az iskola; c) az illető közösség, nép művészeti hagyománya, öröksége, felhalmozott eszközkészlete; d) ezt az alapdiszpozíciót formálják az utóbb szerzett benyomások, élmények, éspedig mind a spontánul vagy látszólag spontánul szerzett élmények (pl. a környezet esztétikai minősége), mind a tudatosan elsajátított, tanult művészi minőségek, az esztétikai ideálok, valamint nem esztétikai, hanem világnézeti követelményrendszer által értelmezett, rendszerezett benyomások (ezen a téren nagy s egyre növekvő szerepet játszanak a tömegkommunikációs eszközök); e) formálja, alakítja az ízlést a társadalmi környezet, a presztizstényezők, a "hatalmon levők" véleménye, a kulturát közvetítő "mikromilió"; f) jelentős szerepet játszik az ízlés formálásában a mindenkori divat, amely egyrészt a művészi-környezetformáló stb. tárgyak sokaságából egynéhányat kiemel, ref-

lektorfénybe állít és így befolyásolja a választást, másrészt a "presztizs"-tényezőnél fogva hat; g) végül: szociológiai vizsgálatok mutattak rá arra, hogy az izlést erősen befolyásolja az egyénnek a munkamegosztásban elfoglalt helye, anyagi színvonala, életkörülményei, lakáshelyzete.

A fentiekből az is következik, hogy az izlés inkább az un. köznapiság szférájába tartozik és kevésbé a teoretikus tudat körébe - úgy is megfogalmazhatnám, hogy a tudatos s ezen belül az ideológia-világnézeti tényező csupán egyik összetevője az izlés alakulásának -, csak ritkán érvényesül közvetlenül, legtöbbször közvetve, bonyolult áttételek útján (s ez áttételek között nagy fontosságú éppen az életmód, társadalmi környezet).

Szabolcsi Miklós: Szocialista közizlés  
- szocialista tudat. = Izlés és kultúra.  
Bp. 1974. 115-116.l.

Az izlést meghatározó tényezők sémája Szerdahelyi István szerint:



Szerdahelyi István: Az izlés sajátosságai. = Izlés és kultúra. Bp.1974. 71.l.

A következőkben egy 1971-ben, fővárosi könyvesbolti vásárlók körében végzett felmérés konkrét eredményein mérhetjük le, hogy bizonyos társadalmi (demográfiai) tényezők milyen irányban befolyásolják az izlést - egyben az irodalmi izlés mérésével, tipizálásával kapcsolatos problémákba is bepillantást nyerünk.

Amikor a válaszadók (1056 fővárosi könyvesbolti vásárló) legkedveltebb írói, legmaradandóbb olvasmányélményei alapján irodalmi izlést igyekeztünk meghatározni, tisztában voltunk azzal, hogy az általunk mérhetővé tett izlésfogalom korántsem meríti ki az izlés teljes tartalmát.

E fogyatékoságokat úgy kívántuk mérsékelni, hogy az egyéni irodalmi izlés körülhatárolására nem egy-egy szerzőt vagy művet, hanem az egyes válaszadók által leginkább kedvelt szerző- és műegyütteseket - az uralkodó, lényegi elemet kutató mérlegelés után - a maguk összhatásában minősítettük. Így ugyanaz a szerző vagy cím, a művek különböző szintű befogadhatóságának elve alapján, más-más környezetben más és más izléskategóriáknak lehetett szerves alkotója illetve kiegészítője.

Az egyes irodalmi izléskategóriákat - képviselőik százalékos arányával együtt - az alábbiakban ismertetjük:

"Modern" szint (a mai értékes, s általában a nem hagyományos eszközökkel élő XX.sz.-i irodalom szinte kizárólagos dominanciája):	20,6 %
"Klasszikus" szint (a klasszikus realista irodalom, s a XX.század első felében, hagyományosabb formákban íródott művek dominanciája, illetve az előbbieknél - nem domináns szerepű - modern irodalommal való együttese):	18,4 %
"Romantikus" szint (a XIX.századi romantika dominál, esetleg kiegészülve - elsősorban XIX.századi - realizmussal, illetve ifjúsági irodalommal):	13,6 %
"Bestseller" szint, (fő alkotója a "nagy irodalom" látszatát keltő félművészi, illetve álművészi irodalom, fő vonulatát az olvasmány-irodalom indirektebb formái: az ilyen szellemben írt történelmi, háborús, "lélektani", életrajzi stb. regények alkotják):	28,9 %
"Romantika + mai lektűr" szint (a XIX. és XX. századi szórakoztató irodalom együttese, tipikus előfordulás: romantika és mai lektűr):	4,6 %
"Mai lektűr" (a XX.századi - elsősorban mai keletkezésű olvasmány-irodalom direkt műfajainak - krimi kalandregény, kémregény stb. - dominanciája):	5,3 %
Ismeretlen, illetve megállapíthatatlan	8,6 %
Összesen:	100,0 % =
	= 1056 fő

Az egyes izlésszintek képviselőinek százalékos megoszlását szemügyre véve feltűnhet, hogy a megkérdezetteknek az irodalmi izlés két

lektúr szintjébe összesen mintegy egytizede sorolódik. Ez a pozitívnak mondható arányszám természetesen nem jellemző társadalmi méretekben, s a főváros könyvesboltjainak közönségére is csak fenntartással általánosítható.

Tendenciaszerű érvénnyel mégis elmondható, hogy e kulturális szempontból fontos rétegnek - összevonva "modern" és "klasszikus" szinteket - kb. bő egyharmada rendelkezik viszonylag fejlett, esztétikai értékhez kötődő irodalmi izléssel.

Az iskolázottság szintjének emelkedésével meggyőzően növekszik az irodalmi izlés esztétikai fogékonyságának foka: a lektúr szintek a 8 általánost vagy ennél kisebb végzettséget, az esztétikailag értékes szintek ("modern", "klasszikus") a megkezdett és a befejezett főiskola fokozatait vonzzák legerősebben. A "romantikus" szint - a lektúr szintekhez közelítve - elsősorban alacsony végzettséghez kötődik, míg a középiskolai végzettség leginkább a "bestseller" kategóriával mutat megfelelést.

Közbevetőleg megjegyezzük, hogy az izlés minősége és iskolai végzettség között tapasztalt "egyes arányossági" kapcsolat nem jelenti azt, hogy az alacsony végzettségűekhez - tömegesebb méretekben is - ne jutna el értékes irodalom.

Egy 1968-as városi könyvesboltokban végzett felmérés tapasztalata szerint a végzettség csökkenésével párhuzamosan az alábbi szerzők népszerűsége - kedvenc szerzőként való említése - csökken: Jókai, Berkesi, Petőfi, Szilvási, Dumas, Gárdonyi, Mikszáth. Tehát nemcsak lektúr szerzőkről, hanem értékes nemzeti klasszikusokról is állíthatjuk, hogy elsősorban alacsonyabb (konkrétan: 8 általános) végzettségűek kedvelik őket.

Még az iskolázottság emelkedésével együttjáró legfőbb tendencia az értékes modern irodalom népszerűségének növekedése; addig a végzettség csökkenést - az értékbeli devalválódás mellett - a multbaforduló szemlélet erősödése kíséri. Tehát az irodalmi érték az alacsonyabb végzettségűekhez is eljut, de főleg csak a hagyományosabb építkezésű, multszázadi irodalom képében. Az megint más kérdés, hogy ezt a szívesen fogadott, olvasmányosabb irodalmat milyen szinten fogadják be. (Szerk.)

Az esztétikailag legszínvonalasabb izlés - az alábbi tábla tanulsága szerint - a 18-30 éves korcsoportokat, azon belül is elsősorban a 21-25 éveseket jellemzi. A 30. életév körül számottevően csökken a "modern" szíri jelentősége, majd a csökkenő tendencia - szelidebb formában - az életkor előrehaladásával tovább folytatódik. Ugyanakkor 30 év felett a "romantikus" szint emelkedő irányzatot mutat, és a 30. életév körül erősödik a lektúr szíri jelentősége is. A "bestseller" izléstípus előfordulása leginkább a középkorostályok (40 év fölött) körében jellemző.

Az izlésnivó nemcsak 30 éves kor felett, hanem 18 év alatt is meglehetősen alacsony. Ez azt bizonyítja, hogy a fejlettebb izlés kialakulásához szükség van bizonyos időre, s ezzel együttjáróan az élettapasztalatok és nevelési hatások felhalmozódására, megérlelődésére.

Irodalmi ízlésszintek	-17	18-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-55	56 év
"Modern"	9,7	32,0	33,7	24,1	12,0	10,1	7,0	3,5
"Klasszikus"	17,1	20,6	19,3	13,6	20,0	22,8	20,1	14,0
"Romantikus"	31,8	6,8	7,2	9,4	14,0	10,0	18,6	30,8
"Bestseller"	18,3	23,1	24,7	33,5	32,0	31,6	38,8	30,9
"Romantika és mai lektűr"	6,1	4,6	3,6	4,1	8,0	8,9	2,3	3,5
"Mai lektűr"	9,7	1,5	4,3	5,9	6,0	3,8	7,0	7,0
Ismeretlen	7,3	11,4	7,2	9,4	8,0	12,7	6,2	9,3
Összesen:	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A kulturális szintek a 30. életév körül bekövetkező csökkenése minden könyvvásárló társadalmi rétegben érezteti hatását: "modern" izlésszinttel a huszonéves könyvvásárló munkásoknak 30, a harmincéves munkásoknak csak 7 %-a rendelkezett, a beosztott alkalmazottaknál ugyanezek a mutatók 30 %-ról 10 %-ra, a "menedzser-értelmiségnél" 33 %-ról 17 %-ra csökkentek. Ugyanakkor - 30 év felett - a munkások körében "romantikus" és a "romantika + lektúr"; a beosztott alkalmazottak rétegében a "klasszikus" és a romantika + lektúr"; a menedzserek és a humán értelmiségiek között a "klasszikus" és a "bestseller" szintek képviselőinek aránya nőtt meg elsősorban az adott rétegek huszonéves korcsoportjaihoz képest - tehát az olvasói érdeklődés a könnyebb munkavégzést, a kevesebb energiaráfordítást követelő olvasmányok felé tolódott el. (Hozzátehetjük, hogy a 30 éves életkor táján az olvasás gyakorisága - és általában a művelődés aktivitása - is jelentősen csökken.)

A tapasztalt jelenséget nem tulajdoníthatjuk a huszon- és harmincéves megkérdezettek eltérő iskolázottsági szintjének, mert az érettségizettek aránya alig, a diplomásoké pedig semmit se csökkent a 31-35 éves korosztályban a 26-30 évesekhez képest. Mindez azt jelenti, hogy a változások okát a különböző korcsoportok eltérő életmódbeli jellemzőiben kell keresnünk. Így pl. - feltevéseink szerint - a 30. életév körül észlelhető olyan tényezőkben, mint a társadalmi munkamegosztásba való beilleszkedés viszonylagos befejeződése, az ezzel járó szakmai specializálódás, a családalapítás és a gyerekek fogadása, a lakásszerzéshez szükséges anyagiak előteremtése (illetve házépítés) stb.

A befogadók neme - tapasztalataink szerint - az izlésszint alakulásában viszonylag szerény szerepet játszik. A férfiak ugyan valamivel nagyobb arányban sorolódtak be a legnívósabb izléskategóriákba, mint a nők, de ez nem jelenti azt, hogy a férfiak - azonos feltételek mellett - a nőket meghaladó izlésszinttel rendelkeznek. A mintánkban szereplő férfiaknak ugyanis magasabb volt az átlagos végzettségi szintje, mint a nőké (ez országos viszonylatban is így van), s az izlésbeli szintkülönbségben egyszerűen kvalifikációs különbségek fejeződnek ki.

Nem ilyen egyértelmű a helyzet a "bestseller" szint esetében, amelybe a nőknek mintegy 10 %-kal nagyobb hányada sorolódott, mint a férfiaknak. Ez a különbség csökkent ugyan az iskolázottság növekedésével, de teljesen az egyetemi végzettség fokán sem szűnt meg.

Az olvasásintenzitás növekedése következetes izlésszint-növekedéssel jár együtt: a befogadási gyakoriság növekedésével a "modern" és a "klasszikus" szintek képviselőinek aránya egyenletesen nő, a "romantikus" és a két lektúr szint jelentősége viszont csökken. A "bestseller" izlésszint láthatóan elsősorban a közepes olvasásgyakorisági fokozatokhoz kapcsolódik, de a nagyon gyakori könyvolvasók körében is jelentős szerepet kap.

Az a tény, hogy a "modern" szintünket alkotó, korunkat általában összetettebb, bonyolultabb jelrendszerrel kifejező művek kedveléséig szinte kizárólag a rendszeres olvasók jutottak el, azt jelzi, hogy a magasabb befogadási szint eléréséhez szinte nélkülözhetetlen a "tréning": a gyakori olvasás.

Gereben Ferenc: Olvasásgyakoriság,  
irodalmi izlés. = A Könyv, 1973.2.

Az olvasó réteghovatartozása, a társadalmi munkamegosztásban betöltött helye szintén nagyon fontos meghatározója az izlésnek, így az olvasói izlésnek is.

Az alábbiakban több (elsősorban egy 1968-ban és egy 1971-ben városi könyvesbolti vásárlók, valamint egy 1971-ben 1000 falusi család körében végzett) felmérés vizsgálati tapasztalatait összegezve ismertetjük az egyes társadalmi rétegek olvasói izlésének legfőbb jellemzőit, s az időbeli változás, valamint lakóhely szerinti tagozódás néhány tendenciáját.

A 60-as évek első felében és végén végzett olvasásvizsgálatok eredményeinek összevetéséből egyértelműen megállapítható, hogy néhány év alatt jelentősen megváltozott az irodalmi érdeklődés iránya: a 60-as évek elején olyannyira népszerű romantikus és klasszikus realista irodalom (különösen az utóbbi) az évtized végére jelentős pozíciókat veszített a mai irodalom - főként a mai magyar irodalom felszínesebb ágának - javára.

Az alábbiakban arról kívánunk képet adni, hogy ez a folyamat a különböző társadalmi rétegek körében hogyan és milyen eredménnyel játszódott le.

#### a) Értelmiség

Elsőként a városi értelmiség 10 legkedveltebb íróját (1968) mutatjuk be, szembeállítva az értelmiségiek 1962-ben mért olvasottsági rangsorával.

Sor- szám	Értelmiségiek népszerűségi rangsora 1968-ban	Értelmiségiek olvasottsági rangsora 1962-ből (Mit olvasunk? KSH. 1965. 24.1.)
--------------	---	---

- |                    |                 |
|--------------------|-----------------|
| 1. Németh László   | Jókai Mór       |
| 2. Passuth László  | Mikszáth Kálmán |
| 3. Ady Endre       | Fekete István   |
| 4. Mikszáth Kálmán | Thomas Mann     |
| 5. Arany János     | Németh László   |
| 6. Illyés Gyula    | Lev Tolsztoj    |

Sor- szám	Értelmisségek népszerűségi rangora 1968-ban	Értelmisségek olvasottsági rangora 1962-ből (Mit olvasunk? KSH. 1965. 24. 1.)
--------------	--	---

7. Thomas Mann	Móricz Zsigmond
8. Jókai Mór	Ráth-Végh István
9. Lev Tolsztoj	Upton Sinclair
10. Móricz Zsigmond	Emile Zola

Az 1962-es listát a klasszikusok tulsulya jellemzi. Ha összevetjük az 1968-as névsorral, megállapíthatjuk, hogy az olvasói érdeklődésnek és izlésnek a 60-as évek folyamán bekövetkező, már említett áthangolódása a régiről a mai irodalomra az értelmisségi rétegen belül is kimutatható.

A klasszikusok iránti érdeklődés valamelyest megcsappant, s nagyobb szerep jutott a mai irodalomnak, mégpedig - e réteg sajátos jegyeként - szinte kizárólag az értékes mai irodalomnak. Kitűnik ez abból is, hogy többek között Illyés Gyula, Németh László, Sartre és Fejes Endre azok az írók, akiket az értelmisségek minden más foglalkozási csoportnál nagyobb arányban említettek.

Joggal állapíthatjuk meg tehát, hogy az értelmisségi réteg legsajátosabb izlésbeli jegyének a mai értékes irodalom kedvelése mondható.

Az értelmisségek 1968-as népszerűségi listájának élmezőnyében a mai, vagy XX. századi alkotók mellett ott találjuk a mult század és a századforduló (elsősorban realista) irodalmának reprezentánsait is. Azt mondhatjuk tehát, hogy a (városi) értelmisség izlésén belül a klasszikus és modern irodalom viszonylag egészséges aránya alakult ki, amely egyaránt tartalmazza a mult értékei iránti ragaszkodás és az új iránti fogékonyság motivumát.

Egészítsük ki a képet azoknak az íróknak felsorolásával, akiket minden más foglalkozási rétegnél alacsonyabb arányban említettek: Jókai Mór, Berkesi András, Dumas pere, Petőfi Sándor, Gárdonyi Géza. Legegyértelműbb az értelmisségeknek Jókai említésétől való tartózkodása. (Egytizedük említette legkedveltebb írói között, szemben az alkalmazottak és munkások egyharmados arányával.) Megállapítható, hogy a romantika és a mai lektúr-bestseller irodalom adja a szépirodalmi olvasmányoknak azt a területét, amely az értelmisségi réteg izlésétől áll a legtávolabb az összes foglalkozási csoport közül.

A fenti képnek van szépséghibája is: Petőfi említésaránya is az értelmisségeknél volt a legkisebb (7,2 %-os). A jelenség arra enged következtetni, hogy a legerősebben és a legkövetkezetesebben ugyan az értelmisségek kötődnek az esztétikai értékhez, de ha ez az érték közkeletűbb, népszerűbb köntösben áll eléjük, hajlamosak lemondani a találkozás lehetőségéről.

Egy másik (1971-ben, 1056 fővárosi könyvesbolti vásárló körében végzett) vizsgálatunkban az értelmiségen belül további két - leegyszerűsített, de mégis jellegzetesen elkülönülő - kategóriát hoztuk létre: az ún. humán értelmiségiek és a menedzser-értelmiségiek csoportját. (Az előbbibe a pedagógusokat, jogászokat, orvosokat, tudományos kutatókat, újságírókat stb. soroltuk, az utóbbiba az ipar, kereskedelem, közigazgatás stb. területén dolgozó vezető, illetve magasabb végzettségű szakemberek kerültek). Ez a felmérés már izlésbehatóró módszerrel dolgozott: a kedvelt íróknak nem csak korlátozott információs értékű élményét, hanem teljes választékát vette figyelembe. (Ld. az e fejezet elején ismertetett izléskategóriákat - Szerk.)

E felmérés tanulságai szerint a fentebb vázolt izlésmodell szinte teljes egészében illik a fővárosi "humán értelmiségre". A "menedzser-értelmiség" körében azonban már a "bestseller" szint a domináns (egyharmaduk volt ide sorolható, szemben a humán értelmiség egynegyedes arányával). Ebben, valamint a "modern" és a "klasszikus" szint alacsonyabb arányában inkább az alkalmazottak, semmint a másik értelmiségi réteg izlésbeli arculatához hasonlítanak.

A falusi értelmiség láthatóan szintén a "bestseller" szintet jelentő irodalomhoz vonzódik leginkább, s egyben minden más falusi rétegnél erősebben. A modern irodalom ("tisztán" és a klasszikusokkal ötvözve egyaránt) azonban falun is az értelmiséghez áll a legközelebb az összes társadalmi csoport közül, mégha helyzete - magán az értelmiségben belül - alárendelt is.

#### b) Alkalmazottak

Az alábbi összeállítás - részint 1968-as városi vizsgálatunk, részint a KSH 1962. évi felmérésének adatai alapján - a 60-as évek elején és végén észlelt népszerűségi rangsorokat mutatja be.

Sor- szám	Alkalmazottak népszerűségi rangSORa 1968-ban	Az "egyéb szellemi dolgozók" olvasottsági rangSORa 1962 -ből (Mit olvasunk? KSH, 1965. 24. 1.)
--------------	---	--

---

1. Jókai Mór	Jókai Mór
2. Berkesi András	Móricz Zsigmond
3. Mikszáth Kálmán	Mikszáth Kálmán
4. Németh László	L. Tolsztoj
5. Passuth László	Emile Zola
6. Ady Endre	Fekete István
7. Szilvási Lajos	A. Dumas pere
8. E. Hemingway	V. Hugo
9. Móricz Zsigmond	Passuth László
10. Thomas Mann	Móra Ferenc

Az 1962-es lista szinte kizárólag romantikusokból és klasszikusokból, mégpedig elsősorban a múlt század vagy a századfordulóalkotóiból áll.

Az azóta bekövetkezett változást - elsősorban a városi alkalmazottakat illetően - három főbb tendenciával jellemezhetjük:

1. Visszaszorult körükben az irodalomtörténeti értelemben vett romantikus irodalom.
2. Előre lépett a közelmúlt értékes (de nem okvetlenül a legmagasabb szinten befogadott) irodalma (Hemingway, Thomas Mann).
3. Nagymértékben megnövekedett a jelenkori (elsősorban a magyar) irodalom jelentősége.

Az alkalmazotti rétegnek a kortárs irodalom iránti megnövekedett érdeklődése azonban nem párosult kellő értékszelekcióval. Mutatják ezt az 1968-as listán található legnépszerűbb mai szerzők, s még inkább az a tény, hogy az alkalmazottak elsősorban Szilvási Lajost és Passuth Lászlót kedvelik minden más rétegnél nagyobb arányban. Összefügg ezzel másikk vizsgálatunk tapasztalata is: az alkalmazottak legsajátabb izlésszintjének a "bestseller" szint mutatkozik.

Izlésük az értelmiség izlésétől ma már elsősorban nem abban tér el, hogy ez utóbbival ellentétben kevésbé igényli a mai irodalmat, hanem abban, hogy míg az értelmiség főképp a mai problémák magas művészi szintű ábrázolása felé fordul, addig az alkalmazottak inkább hajlamosak arra, hogy a jelen iránti megnövekedett érdeklődésüket felszínesebb, olvasmányosabb művekből elégítsék ki.

Mindez nem jelenti azonban azt, hogy a 60-as évek elején az alkalmazotti izlés okvetlenül színvonalasabb - inkább csak azt, hogy más volt, mint a mai. Nem tudjuk ugyanis, hogy a klasszikusok akkori nagymértvű olvasása milyen mélységű volt: milyen mértékben jelentette az olvasmányosságigény "szublimált" kielégítését (elsősorban a romantikusok esetében), s milyen mértékben művészi értékek befogadását.

A városi alkalmazotti réteg vers-izlését a fentiekől eltérő vonások jellemzik. Ezt a réteget meglehetősen erős szálak fűzik a lírához. Versizlésük színvonalasabb, mint próza-izlésük: nemcsak Passuthékat, hanem Adyt, József Attilát, Radnótit is ők említették meg "kedvenceik" között a legnagyobb arányban az összes réteg közül; míg az értelmiségiek Illyés Gyula, Juhász Ferenc, Nagy László, Weöres Sándor említésében szereztek előnyt.

A falusi alkalmazotti réteg irodalmi izlésszint tekintetében egy fokozattal elmarad a vároositól. Körükben már nem a "bestseller", hanem a "lektűr" szint dominál - a valódi irodalomnak legalább látszatára való törekvés helyett a burkolatlanabb, direkter szórakozás-igény. A falusi rétegek közül ők érték el a legnagyobb arányszámot a "romantika-lektűr" ötvözet kategóriájában - de a "klasszikus realista" szint teljesítésében is.

### c) Munkásság

Könyvesbolti adatfelvétellel dolgozó felméréseink a munkásoknak csak erősen válogatott, a könyvvel szorosabb kapcsolatban álló rétegét tudták elérni. Mődukban áll azonban, hogy a Könyvtártudományi Módszertani Központ országosan reprezentatív munkásfelmérése (Kamarás István: A munkások és az olvasás. Bp. Népművelési és Propaganda Iroda. 1969.) alapján képet adjunk az átlagos munkás izléséről is.

1962-ben a szak- és betanított munkások által legolvasottabb szerzők (az említés csökkenő sorrendjében) a következők voltak: Jókai Mór, Móricz Zsigmond, Mikszáth Kálmán, Gárdonyi Géza, Verne, Dumas pere, L.Tolsztoj, V.Hugo, Móra Ferenc, E.Zola. (Mit olvasunk? 24.l.) Az írócsoport valamennyi tagja "régí" szerző, többnyire a múlt század és a századforduló romantikus vagy realista (elsősorban magyar) irodalmának alakja.

Az 1964-es KTTK-felmérés szerint is a munkások utolsó olvasmányai közül kb. négyszer annyinak volt a szerzője nem élő, mint élő író (lásd: Mándi Péter: A könyv és közönsége. 91.l.24. tábla). Ezzel szemben az 1968-as KMK-felmérésben a kurrens olvasmányok között a mai és a régi irodalom kb. egyenlő arányban szerepelt.

Az izlésre közvetlenebbül utaló legemlékezetesebb olvasmányélmények listáján - ugyancsak az 1968-as KMK-felmérés szerint - a "régí" művek 2:1 arányban előzték meg a mai irodalom alkotásait. A munkások izlését tehát még korántsem itatta át olyan mértékben az irodalmi újdonságok igénye, mint ahogy az olvasói érdeklődésükben megjelent. Kitűnik ez legkedvesebb olvasmányaik élmezőnyéből is: (Kamarás: I.m.125.l. alapján):

Gárdonyi Géza:	Egri csillagok
Jókai Mór:	A kőszívű ember fiai
Jókai Mór:	Az aranyember
V.Hugo:	A nyomorultak
Dumas pere:	Gróf Monte Christo
Berkesi András:	Sellő a pecsétgyűrűn
I.Shaw:	Oroszlánkölgyök
L.Tolsztoj:	Háboru és béke
A.Solohov:	Csendes Don
Jókai Mór:	Fekete gyémántok
L.Tolsztoj:	Anna Karenina
M.Mitchell:	Elfujta a szél
Fejes Endre:	Rozsdátemető
E.Hemingway:	Az öreg halász és a tenger
Jókai Mór:	Kárpáthy Zoltán
Dumas pere:	A három testőr
Berkesi András:	Huszévesek
Dold-Mihajlik:	Ordasok között

A lista alapján a munkások (s ezen most az egész munkásságot értjük) izléséhez legközelebb állónak még a romantika mutatkozik - amelyet közvetlenül egy nem egyenletes fajsúlyú jelenkori lektűr-bestseller vonulat követ. Az 1962-es adatokhoz viszonyítva a klasszikus realista irodalom jelentősége csökkent. Tehát a 60-as évek elejéhez képest a munkások izlésrendszerében is érezhető bizonyos eltolódás a mai irodalom irányában, de ez a jelek szerint elsősorban a régi irodalom értékeesebb részének a mai irodalom értéktelenebb vonulatával való felváltását jelentette.

A kép kiegészítésére azonban meg kell jegyezni, hogy a KMK felmérése szerint a munkás-olvasók legemlékezetesebb olvasmányainak egyharmada klasszikus realista és modern mű, s hogy ezeket a kategóriákat legkedveltebb olvasmányaik fenti listáján is olyan szerzők képviselik, mint L.Tolsztoj, Solohov, Fejes Endre és Hemingway.

#### d) Paraszttság

A 60-as évek első felében a paraszti izlés elsősorban a "rég" irodalom, azon belül is főképp a magyar klasszikusok népszerűségével volt jellemezhető. A KSH 1962-es vizsgálata szerint legolvasottabb írók (az említés csökkenő sorrendjében): Jókai, Móricz, Mikszáth, Gárdonyi, Verne, Solohov, Móra, Dumas pere, L.Tolsztoj, Berkesi. (Mit olvasunk? 24.1.)

1964-ben szépirodalmi olvasmányaik mintegy 60 %-a nem élő magyar írótól (s kb. 80 %-a nem élő írótól) származott. (V.ö. Mándi: A könyv és közönsége. 92-93. és 101-103.1.) Ezzel szemben 1971-es falusi vizsgálatunk a parasztok olvasmányainak 50 %-át találta csak régi (magyar és külföldi) szerző alkotásának. (Ebből 30 % volt romantikus, 20 % klasszikus realista mű.) Ezzel összhangban a legkedveltebb szerzők alapján megállapított izlésszintek is a paraszti izlés átrendeződéséről tanuskodnak: a "klasszikus" szint önmagában és a "modern" szinttel ötvözve egészen minimális arányban szerepel, csak a romantikus irodalommal társulva ér el nagyobb arányszámot. (De ez is csak a megkérdezettek egytizedét jelenti.) A paraszti izlés hagyományőrző jellege már csak a "romantikus" szint képviselőinek bő egyötödnyi arányában nyilván meg. Ugyanakkor a lektűr népszerűsége a parasztság körében nemcsak eléri, hanem egy árnyalattal meg is haladja a romantikus irodalomét: a réteg egynegyede sorolódott a "lektűr" szint képviselői közé. Vég-eredményben a könyvolvasó parasztság mintegy kétharmadának izlése nem haladja meg az olvasmányos-romantikus és a lektűr irodalom színvonalát, azt egészíti ki a szinte kizárólag ifjúsági könyveket, illetve utleírásokat kedvelők 5-5 %-os, valamint a csak ismeretterjesztő és (alapfokú) szakkönyvek iránt érdeklődők egytizedes aránya.

A jelenlegi izlésállapot társadalmi méretekben jelentkező fő hiányossága az, hogy a jelenkori irodalom iránti megnövekedett érdeklődés - aminek lényegében örülhetnénk - meglehetősen alacsony szintű esztétikai igényekkel párosul.

A kulturális forradalom első szakaszában társadalmunk nagyobb felét megnyertük az olvasásnak. Némi kitérő után a klasszikusokon keresztül kapcsolatba hoztuk őket az időtálló irodalmi értékekkel. Most a szelektív képességek kifejlesztésén van a sor: széles körű könyvválasztékkal, célzatos nevelőmunkával, s legfőképpen: az életmód minőségi fejlesztésével az értékek - hagyományos és modern értékek - igenlését, önálló és szabad kiválasztásának, hatékonyabb befogadásának készségét kell kialakítanunk.

Gereben Ferenc: Rétegizlés - az izlés rétegződése. = Izlés és kultúra.  
Bp. Kossuth K. 1974. 378-395.1.

### Kérdések, feladatok

1. Hasonlítsa össze a 3.3.1 fejezetben olvasható izlés-meghatározásokat, és emelje ki közös, illetve eltérő pontjaikat, jelezve, hogy miből fakadhatnak az eltérések!
2. Mennyiben jellemezhető az izlés a legkedvesebb és a legmaradandóbb olvasmányok alapján? Össze lehet-e hasonlítani különböző idejű élményeket?
3. Próbálja meg ismerősei irodalmi izlését legmaradandóbb olvasmányélményeik alapján minősíteni, Gereben Ferenc izléskategóriáit (3.3.2 fejezet) alkalmazva!
4. Mennyiben jellemzi egy olvasóréteg irodalmi izlését a körükben adott időszakban legnépszerűbb tíz író?
5. Mi lehet az oka annak, hogy az alkalmazottak irodalmi izlésének legsajátosabb jellemzője a Gereben Ferenc által "bestsellernek" nevezett izlésirány? Mivel magyarázható átlagosnál erősebb kötődésük a lírához?

### 3.4 Egyes társadalmi rétegek olvasói arculata

Az előző fejezetben vázlatos, erősen leegyszerűsített képet kaptunk arról, hogy a réteghovatartozás a társadalmi munkamegosztásban betöltött hely hogyan befolyásolja az irodalmi izlést.

Nézzük meg most részletesebben, az olvasmányszerkezetre és az olvasói izlésre vonatkozó felmérési tapasztalatok tükrében, hogy egyes rétegeket (olyanokat is, akikről az előző fejezetben külön nem esett szó) az olvasói érdeklődésnek, olvasói magatartásnak milyen fontosabb tendenciái jellemzik. (A bemutatandó rétegek kiválasztásában esetleges szempont is érvényesült, nevezetesen: milyen rétegek olvasáskulturájáról vannak használható adataink.)

### 3.4.1 Vidéki értelmiség

A KMK 1970-es, 1200 vidéki értelmiség körében végzett felmérése szerint a kérdezettek által legutoljára olvasott 6 könyv összetétele a következőképpen alakult:

szépirodalom	44 %
lektúr	31 %
ismeretterjesztő	14 %
szakkönyv	11 %
	<hr/>
	100 %

Az ismeretközlő (ismeretterjesztő, szakkönyv) könyvek aránya a nagyobb városokban élők olvasmányai között a legnagyobb, s az ő olvasmányaik között legkisebb a lektúr aránya, vagyis ennek a rétegnek az olvasmányszerkezete a legkedvezőbb összetételű. A három kisebb településen élők olvasmányszerkezete nem mutat nagy eltéréseket.

Az ismeretterjesztő és szakirodalom aránya a mezőgazdasági és a műszaki értelmiség, a középiskolai tanárok, a jogászok és közgazdászok, valamint az "egyéb" kategóriába tartozóknál a legnagyobb (29-33 %), s a tanítóknál a legkisebb (15 %); de átlag alatt van az orvosoknál (20 %) és az általános iskolai tanároknál (23 %) is. A szépirodalom és a lektúr aránya az "egyéb" kategóriához tartozóknál a középiskolai tanároknál a legjobb, s az orvosoknál a legrosszabb.

Kamarás István - Polónyi Péter:  
Értelmiség, olvasás, könyvtár.  
Bp.NPI. 1970. (1971) 23-25.1.

A vidéki értelmiség olvasásra szánt perceinek nagyobb részét kitöltő szépirodalmi olvasmányok között 1969-70 fordulóján az adott időszak olvasmányai közül az alábbiak szerepelnek leggyakrabban (zárójelben közöljük az esetek számát):

DALLOS: Aranyecset, A nap szerelmese	(89)
REMARQUE: A diadaliv árnyékában	(75)
BERKESI: Kűszöbök	(66)
I. SHAW: Oroszlánkölők	(49)
BERKESI: Sellő a pecsétgyűrűn	(49)
MAILER: Meztelenek és holtak	(48)
BERKESI: Huszvések	(42)
MORAVIA: Unalom	(41)
SZILVÁSI: Születésnap júliusban	(40)
HEMINGWAY: Akiért a harang szól	(39)
JÓKAI: A köszívű ember fiai	(37)
SZILVÁSI: Apassionata	(36)
E. BRONTË: Üvöltő szelek	(36)
ZILAHY: A Dukay család	(33)
BEAUVOIR: A második nem	(33)
HAJNÓCZY: A bengáli tűz	(32)
PASSUTH: A biborbanszületett	(31)
PASSUTH: Esőisten siratja Mexikót	(31)
KNIGHT: Légy hű önmagadhoz	(31)
SZILVÁSI: Kipárnázott kaloda	(30)

Ez a husz mű, mint az időszak legnépszerűbb könyvei e rétegnél, jellemző az 1969 végi izlésállapotra, de korántsem tükrözi pontosan, hiszen egy nagyon hosszú felsoroláson csupán az élmezőnyét közöltük. Érdekes néhány mű után nézni, amelyeket értékük, várható népszerűségük, aktualitásuk alapján az élmezőnybe várhattunk volna. Örömmel üdvözljük Illyés Kháron ladikján című művét és 13 olvasóját a középmezőnyben, hasonlóképpen örülünk Baade Versenyfutás a 2000. évig 7 olvasójának a lista alsóbb régiójában, de már türelmetlenül várjuk Ajtmatov, Örkény, Bellow és Faulkner legújabb könyveinek olvasóit, egyelőre azonban csak Mitchell "örök" művével találkozunk, s csak a lista legvégén leljük meg e művek egy-két olvasóját. Itt árválkodik három olvasó hűségével vigasztalóda József Attila, és egy olvasó szavazatával Juhász Ferenc is.

Az adott időszak olvasmányai között a lektűr aránya 30, az értékes szépirodalomé 44 % volt. Az értékes irodalom fele modern, kettőtö-de klasszikus realista, tizede romantikus mű. Az értelmiségiek sajátos olvasói arculatát a modern értékes irodalom és a romantikus művek 5:1 aránya jelzi. Ez az arány a munkásoknál 1:2.

A husz, legtöbbször által említett maradandó olvasmányélmény a vidéki értelmiségnél a következőképpen alakul:

I. SHAW: Oroszlánkölykök	(92)
HEMINGWAY: Akiért a harang szól	(84)
L. TOLSZTOJ: Háboru és béke	(82)
HUGO: Nyomorultak	(66)
KNIGHT: Légy hű önmagadhoz	(61)
HEMINGWAY: Az öreg halász és a tenger	(56)
JÓKAI: A kőszívű ember fiai	(53)
DALLOS: Aranyecset, A nap szerelmese	(48)
L. TOLSZTOJ: Anna Karenina	(45)
SOLOHOV: Csendes Don	(43)
GÁRDONYI: Egri csillagok	(40)
REMARQUE: A diadaliv árnyékában	(39)
DREISER: Amerikai tragédia	(38)
PRUS : A fáraó	(34)
DUMAS: Gróf Monte Christo	(32)
M. DU GARD: Thibault család	(31)
BERKESI: Sellő a pécsetgyűrtűn	(30)
NÉMETH L.: Iszony	(30)
E. BRONTË: Üvöltő szelek	(29)
MITCHELL: Elfujta a szél	(29)

Ha a legnépszerűbb szerzőket soroltuk volna fel, valamelyest változott volna a kép: Németh László és Th. Mann is felkerült volna az élre. Ha a maradandó olvasmányélmények és a kurrens olvasmányok listáját összevetjük, csak a klasszikus realista művek arányánál nem tapasztalhatunk változást. A maradandó olvasmányélmények között 21 %-ra csökken a lektűr aránya. Nő a romantikus művek és a modern művek aránya az értékes művek között.

A társadalmi-foglalkozási csoportok közül a középiskolai tanárok izlése bizonyult legfejlettebbnek, őket az "egyéb" kategóriához tartozók és az általános iskolai tanárok követik; a tanítóké, a műszaki értelmiségieké, és a mezőgazdasági értelmiségieké viszont elmarad az átlagtól.

(Az értelmiség irodalmi izléséről - összehasonlításként - a munkásokról szóló 3.4.3 fejezetben további adatok is szerepelnek. Szerk.)

Kamarás István: Portrévázlat a vidéki értelmiségi olvasóról. = Valóság, 1974. 4. sz.

### 3.4.2 Pedagógusok

Ismerkedjünk meg közelebbről egy fontos értelmiségi réteg: a pedagógusok irodalmi izlésével. Tánczos Gábor 1970-ben közel másfélezer általános- és középiskolai pedagógus olvasói érdeklődését vizsgálta meg. (Részletesen 1. Tánczos Gábor: A pedagógusok és a szépirodalom. Bp.NPI.1972.)

A legkedvesebb írók sorában legnagyobb sullyal az a két kategória szerepel, amely a leginkább fejez ki irodalmi értéket és kapcsolatot a jelen irodalmi-művészeti fejlődésével: a modern értékes irodalom kategóriája (19 %); és a klasszikus realizmus és a modern értékes irodalom együttes előfordulásának kategóriája (19 %). Ezekhez hozzá kell még vennünk azokat, akiknek olvasmányaiban a klasszikus realizmus dominál, és a pedagógus-olvasók egy igen tekintélyes, a legszínvonalasabb irodalom mellett hitet tevő részét (közel a felét) határoltuk körül. Ha idevesszük azokat a csoportokat, amelyeknél ezek az értékes kategóriák előfordulnak, de nem dominálnak, akkor már a nagy többséget kapjuk. Az árnyoldal: a napi olvasmányok körében a legnagyobb előfordulási aránnyal szereplő kategória a domináló lektűr-bestselleré (24 %), ezt követi csak a modern értékes irodalomé (22 %), majd a modern értékes és a lektűr színvonalu irodalom együttes kategóriája (20 %).

Egyszerre igaz tehát, hogy az ország olvasói térképén éppen a pedagógusok jelenthetik a legértékesebb irodalom egyik legfontosabb bázisát, de az is, hogy széles pedagóguscsoportokra terjed ki a lektűr-bestseller színvonalu művek hatása. De most is helyesebb nem általában beszélni a pedagógusokról, hanem külön-külön venni figyelembe az egyes pedagóguscsoportokat, mégpedig úgy, hogy az egyszerűség kedvéért nem vesszük már figyelembe a vegyes előfordulási kategóriákat, hanem a feltüntetett műveket, illetve szerzőket soroljuk be a ROMANTIKA-KLASSZIKUS REALIZMUS-LEKTÜR és MODERN ÉRTÉKES IRODALOM kategóriákba.

Talán nem tűnik önkényes megoldásnak, ha abból a megfontolásból kiindulva, hogy a hagyományos romantikus irodalom - melynek értékeit botorság volna tagadni - lassan, de biztosan elveszti régi népszerűségét és vonzerejét, elsősorban a modern értékes irodalom és a klasszikus realizmus kategóriájának előfordulási arányát tekintjük mércének. Ime az egyes pedagóguscsoportok, abban a sorrendben, hogy milyen sullyal szerepel náluk ez a két kategória együttesen a legjobban kedvelt szerzők megnevezésénél:

Budapest gimnázium	83,5 %
Vidéki város gimnázium	77,0 %
Vidéki város szakközépiskola	71,5 %
Község középiskola	71,5 %
Budapest szakközépiskola	63,5 %
Budapest általános iskola felső tagozat	62,5 %
Vidéki város általános iskola felső tagozat	55,5 %

Egész mintacsoport	54,3 %
--------------------	--------

Budapest általános iskola alsó tagozat	53,0 %
Község általános iskola felső tagozat	52,5 %
Vidéki város általános iskola alsó tagozat	45,5 %
Község általános iskola alsó tagozat	40,5 %

Aggasztóan nagy a különbség a mondhatni rangsorban sorakozó csoportok élmezőnye és alsó szintje között.

A magyartanárok hivatásszerű szépirodalomolvasók. "Szakmai" és "privát" olvasmányaikkal (és ezek kölcsönhatásával) sokkal behatóbb módszerekkel kellene foglalkozni, mint amiket a statisztikai eljárások lehetővé tesznek.

A romantikus olvasmányok teljesen kiszorulóban vannak a magyartanárok olvasmányvilágából. Mércét újra a klasszikus realizmus és a modern értékes irodalom kategóriáinak összesítésével kapunk:

	Utóbbi olvasmányok %	Kedvenc szerzők %
Budapest középiskola	83,5	98,5
Vidék középiskola	77,5	90,0
Budapest általános iskola	55,0	81,5
Vidék általános iskola	58,5	74,0

A pedagógusok egy jelentős részénél az igazán értékes modern hazai és külföldi szépirodalom dominál. Másoknál ehhez hozzákeveredik a "modern" színezetben fellépő lektűrök egyik-másik válfaja, újra másoknál uralkodóvá lesz az ilyen fajsúlyú irodalom, még a legkedveltebb írókat is ebből a körből választják.

Ezt a jelenséget sokféleképpen lehet értékelni. Véleményünk szerint a legreálisabb és a legigazságosabb az a megközelítés, mely tudomásul veszi, hogy a társadalom adott közegében élő pedagógus természetesen ugyanabban a kulturális világban is benne él. Nem vonhatja ki magát mindenestül környezete kulturális színvonalának hatása

alól. Pedagógiai érvet is lehet találni arra, hogy a pedagógus lássa azokat a televíziós műsorokat, melyeket tanítványai családjában is néznek, ismerje azokat a kevésbé értékes könyveket is, amelyek környezetében pillanatnyilag legkedveltebbek. A kérdés csak az, és minden ezen mulik, hogy a pedagógus mennyire kritikus ezekkel a műsorszámokkal, olvasmányokkal szemben. Mennyire képes magasabb műveltségre, fejlettebb izlése alapján tanítványait magasabb színvonal igénylésére, az igazi értékek élvezetére és méltánylására nevelni. Pusztán a mai adataink alapján ebből a legfontosabb szempontból nem formálhatunk ítéletet a lektúrt olvasó pedagógusokról. A helyenként ijesztő méretű arányok azonban joggal kelthetik azt az aggodalmat, hogy nem kevés pedagógus egész irodalom orientációja nem is emelkedik felül ezen a lektúr-bestseller színvonalon.

A pedagógusok olvasáskulturájával kapcsolatban azt szokás mondogatni, mennyire kívánatos a rendszeres önművelés-olvasás fokozása annak érdekében, hogy fejlődjék a pedagógiai tevékenység színvonala. Talán időszerű lenne a kérdést megfordítva is vizsgálni: milyenné kellene fejleszteni magát a korszerű és valóban hatékony pedagógiai gyakorlatot, amelynek immár elengedhetetlen velejárója, önmagában rejlő legbensőbb követelménye lenne a világgal és a tanítványok fejlődésével lépést tartó állandó önművelés, szakmai és szépirodalom-olvasás is - amihez természetesen a szükséges időbeli és más lehetőségeket is biztosítani kellene.

Tánczos Gábor: Mit olvasnak a pedagógusok? = Valóság, 1973. 2.sz.

### 3.4.3 Munkások

1930-ban még 15 százalék volt az írástudatlanok aránya a munkás-ság soraiban, az újságolvasóké 47 százalék, a könyvtárlátogatóké Budapesten 8 százalék, a 15-28 éves munkásfiatalok között a könyvet olvasóké 53 százalék. A felsorolt premisszákból kiindulva 30-35 százalékra becsülöm azoknak a munkásoknak az arányát a harmincas évek elején, akik évente legalább egy könyvet elolvastak. Ez az arány 60-65 százalékra emelkedett negyven év alatt, és ez igazán nagy dolog. Ehhez képest természetesen kisebb mértékű a rendszeres olvasók arányának és még kisebb az értékes könyveket olvasók arányának emelkedése. Nem szabad elfelejteni, hogy a mai munkások fele a paraszti életmódot váltotta fel a munkás életmóddal, hogy a munkásságnak majdnem fele még mindig nem új terméket létrehozó, hanem kisegítő jellegű tevékenységet folytat, hogy az új terméket előállítók harmada is nehéz fizikai munkát végez, hogy az egyes ágazatokban nő a részfeladatokat végzők aránya. Mindez nem kedvező feltétele az olyan korszerű műveltség- és izlésezmény megvalósításának, melynek lényeges vonása a részismeretek szintézise és az egészbenlátás képessége.

"Egészen a szocialista ipari munkásság az igazi olvasója a magyar és a külföldi irodalomnak ... Egyedül ebben az osztályban van Magyarországon kulturdinamizmus" - írja Veres Péter a harmincas években, 1968-ban pedig így panaszkodik: a munkásság nem megfelelő szellemi táplálékon vegetál, és az olvasás, az egykori mozgalmi fegyver most az értelmetlen szórakozás eszköze. Balzac, Hugo, London, Gogol, Tolsztoj, Csehov, France, Shaw, Móricz, Gorkij, Nexo, Aragon, Kassák műveivel jellemzik a harmincas évek ipari munkássága élcsapatának irodalmi műveltségét. A manapság legdivatosabb munkásolvasmányok listáján az előbb felsoroltak közül csupán Tolsztoj nevét olvashatnánk, meglehetősen vegyes értékű művek társaságában. Az ilyen összehasonlítás semmiképpen sem korrekt. A marxizmushoz közel álló Hoggart<sup>(1)</sup> szerint egyik osztálynak, így a munkásosztálynak sem csupán egyfajta fejlett kisebbsége van, hanem egy kulturájával és szellemi érdeklődésével, valamint egy politikai és szociális érzékenységgel kitűnő kisebbsége, és ezek a rétegek nem szükségszerűen esnek egybe. Mint Vitányi Iván, magam is ott keresem a munkásság sajátos, azaz egyelőre még csak eszményi izlésszerkezetét, ahol, akiknél az intellektuális és szociális érdeklődés találkozik. (Vitányi Iván: Munkásosztály, munkásság, művelődés. In: Közösség - közönség. Bp.NPI.1972. 43-45. old.) Kabos Ernő szerint az öntudatos, szervezett törzsgárda Magyarországon harminc-negyven évvel ezelőtt nem haladta meg a munkásság 20-25 százalékát. (Kabos Ernő: Gondolatok a munkásművelődés történetének kutatásáról. Párttörténeti Közlemények, 1969. 4.sz. 25-41.1.) A többek által eszményként leírt olvasóréteg viszont ennek a negyedötödrésznek is csak kisebb része lehetett, hiszen Szilágyi János szerint a mozgalmi törzsgárdát alkotók jelentős hányadának műveltsége igen alacsony volt. (Szilágyi János: Munkásosztályunk általános műveltségi helyzete 1919-1945 között. Bp.Akadémiai Kiadó, 1964. 135.old.) Mi lett ezzel a sajátos irodalmi műveltséggel, mely annak idején is csak a munkásság hetedét-nyolcadát jellemezte?

Vajon a munkások különböző rétegeinek hány százaléka olvas olyan szemléletű értékes modern irodalmat, mely a klasszikusok mellett az új munkásizlés sajátos jellegét adná? Érdemes összehasonlítani a munkásság és a "legjobb izlésű" réteg, az értelmiség szépirodalmi olvasmányainak szerkezetét. (Az összevetés alapja 2000 munkás-olvasó és 1200, vidéken élő értelmiségi legnagyobb olvasmányélményei, két repre-

---

(1) Ld.: Hoggart, Richard: Művelődés, gondolkodás, szokások. Az angol munkásosztály - belülről. Bp.Gondolat, 1975.

representatív kutatásunk - Kamarás István: A munkások és az olvasás. Bp. NPI. 1969. - Kamarás István - Polonyi Péter: Értelmiség, olvasás, könyvtár. Bp. NPI. 1970. - adatai alapján.)

Olvasmánytipusok	Munkások	Értelmiségiek
	olvasmányaiban	
Lektűr	36	23
Romantikus	36	17
Klasszikus realista	18	28
Modern	10	32
Összesen:	100 %	100 %

A legnagyobb különbség a két réteg általunk vizsgált képviselői között az Ajtmatov - Bulgakov - Fejes - Hemingway - Semprun típusú modern irodalom kedvelésénél tapasztalható, a legkisebb a lektűrnél. A megvizsgált 2000 munkásnál a lektűr és a romantika a két domináns olvasmánytípus, ezek 72 százaléknyi területet foglalnak el a legemlékezetesebb szépirodalmi olvasmányok között, a vidéken élő 1200 értelmiséginél csak 40 százalékot tesz ki e két olvasmánytípus.

A 2000 munkás- és az 1200 értelmiségi olvasóval, valamint huszonöt irodalomtudóssal tíz - feltevésünk szerint elég jól elkülöníthető - regényt állítottunk rangsorba vélt értékük szerint.

Az eredmény	Átlagosztályzatok		
	szakértőknél	értelmiségieknél	munkásoknál
Anna Karenina	8,6	6,7	5,8
Buddenbrook ház	7,9	4,9	3,9
Akiért a harang szól	6,6	7,4	5,5
A boldog ember	5,8	4,4	3,9
Husz óra	5,6	3,7	3,2
Germinal	4,1	4,3	4,1
A kőszívű ember fiai	3,3	5,6	6,0
Gróf Monte Christo	2,0	3,9	5,4
Piszkos Fred,			
a kapitány	1,2	1,4	2,4
Sellő a pecsétgyűrűn	0,1	2,7	4,5

Szabad szemmel is megállapítható, hogy az értelmiségiek sorrendje hasonlít legjobban a szakértőkére, számításokkal pedig az is, hogy az értelmiségiek-szakértők és az értelmiségiek-munkások távolság nagyjából egyenlő. Az értelmiségiek és a munkások átlagosztályzatainak a szóródásából arra lehet következtetni, hogy az értelmiségiek véleménye - valószínűleg a csoportnorma erősebb érvényesülése miatt - egységesebb, a munkások véleménye pedig - valószínűleg az alul és felül nyitott osztály bonyolultabb rétegződése miatt - nagyobb szóródást mutat.

Végezzünk egy harmadik összehasonlítást is! Az izlésükre legjobban jellemző olvasmányaik alapján soroljuk öt csoportba mindkét réteg olvasóit. (Az első, a legfelső szintet képviselő csoportba kerüljenek azok, akik a klasszikusok mellett olyan műveket is olvasnak, mint Solohov, Fejes, Semprun, Bulgakov. A második csoporthoz a Tolsztoj, Hemingway, Mann szinten olvasók, a harmadikba a Jókai, Dumas, Tolsztoj műveivel jellemezhető, a negyedikbe Berkesi, Dumas, Jókai olvasói, az ötödikbe pedig azok kerüljenek, akik még erre a szintre sem jutottak fel.) A munkásoknak 0,3, az értelmiségieknek 3 százaléka került a legfelső; 7,8 illetve 1 százalékuk a legalsó szintre.

Ha az irodalmi izlés öt szintjén álló munkásoknak szintjüknek megfelelően 5-ös, 4-es, 3-as, 2-es, 1-es osztályzatot adnánk, az olvasó munkásság bizonyítványába 2,6-os átlagosztályzat kerülne, mely a munkásság irodalmi izlésére igen jellemző különbségeket fed.

Ezek után feltétlenül indokoltnak látszik a munkásság egyes rétegeinek irodalmi izlését külön-külön is megvizsgálni.

A nők és a férfiak között csak egészen kis különbség tapasztalható a nők javára. (Izlésosztályzatuk: 2,62 - 2,53-mal szemben.) A különböző korosztályok között, a 20 éven aluliakat kivéve, jelentősebb különbségeket nem tapasztalhatunk; a legfiatalabb munkások izlésszintje kirívóan alacsony. A szakmunkások 2,68 és a segédmunkások 2,51 izlésszintje között nem sokkal nagyobb a különbség, mint a munkásnők és a munkás férfiak izlésszintje között. Ezek a munkamegosztási kategóriák azonban ebben az esetben meglehetősen durvák, hiszen egészen különböző munkajelleg-csoportokat foglalnak magukban, ahová egészen különböző életmódu emberek kerülnek. A szakmunkások között például a bányászok átlaga jóval alacsonyabb, mint a vasmunkásoké, a vegyipari munkásoké viszont emezeknél is magasabb.

Az iskolai végzettség magyaráz meg legtöbbet a jelenségből: a 8 osztálynál kevesebbet végzettek átlagosztályzata csak 2,3; a 8 osztályt végzettké már 2,56; az érettségizettké pedig 3,1.

Feltételezem, hogy a 8 osztályt végzett munkás nem csak a két osztály többlet miatt olvas rendszeresebben és színvonalasabban, mint az, aki csak 6 osztályt végzett, hanem valami más is tuszkolja feljebb a műveltség lépcsőin. Ezt persze nem könnyű mérni, de talán mégis

sikerül az alábbi adatokkal bizonyítani. Vizsgálatunk munka mellett továbbtanuló munkásainak izlésszintje nem sokkal, de szignifikánsan magasabb volt, mint a nem tanulóké. A tendencia irányát egyértelművé teszi az is, hogy a jelenleg még nem tanulók, de tanulni szándékozók izlésszintje is magasabb volt a nem tanulók izlésszintjénél.

Ugy gondolom, eléggé jól szemlélteti a tanulás, és a tanulást ösztönző életmód hatását a következő összevetés: a nem tanuló 8 osztályt végzetteknek 12 százaléka, a 8 osztálynál kevesebbet végzett tovább tanulóknak viszont 21 százaléka jelölt meg kedvenc olvasmányfajtaí között értékes szépirodalmi és ismeretközlő műveket egymás mellett.

A fejlettebb irodalmi izlés kialakulásának feltétele a széles körű tájékozottság, az irodalmi művek ismeretlen összefüggéseinek kiismeréséhez fel kell építeni az olvasóknak, és pedig nagy részben ismeretközlő művekből, egy olyan belső információs és összefüggésrendszert, amelynek segítségével könnyebben behatolhatnak ismeretlen összefüggésrendszerekbe. Azoknál a munkásolvasóknál, akik a többféle megoldási lehetőségeket kínáló, az olvasót aktivizáló irodalmi műveket kedvelik, az irodalmi izlés átlagosztályzata jóval magasabb, mint a többiekénél.

Kamarás István: A munkásolvasók irodalmi izlése közelebbről. = Társadalmi Szemle, 1973. 8-9.sz.

#### 3.4.4 Bejáró dolgozók

Az MKKE 1971-es 1000 falusi családra kiterjedő vizsgálatának eredményei alapján nézzük meg, hogy a bejáró munkások olvasói izlése - a falu más rétegeihez viszonyítva - hogyan alakul.

Az alábbi táblázatban bemutatjuk az egyes izléskategóriák rétegenkénti képviseleti arányát.

Olvasói izlés-kategória	Eljáró	Helyben dolgozó	Mezőgazdasági fizikai olvasók	Értelmiségi (vezető) olvasók
	nem mezőgazdasági fizikai olvasók (%)		(%)	(%)
Modern (+klasszikus realista)	4,7	3,2	3,0	22,1
Klasszikus realista (+ romantikus)	12,1	10,7	9,0	7,7
Romantikus	10,8	11,6	18,0	7,7
Romantikus + lektűr	5,6	11,0	6,7	6,2
Lektűr	32,3	25,8	27,4	12,0
Bestseller	9,5	11,3	7,4	26,4
Ifjúsági	9,0	3,8	3,7	-
(Csak) ismeretközlő	10,8	15,0	15,8	13,1
Megállapíthatatlan	5,2	7,6	9,0	4,8
Összesen:	100,0	100,0	100,0	100,0

A táblázat alapján néhány nem túl élesen, de következetesen kirajzolódó tendenciát regisztrálhatunk. Ilyen például, hogy a fejlettebb ("modern", "klasszikus realista") izlésszintek képviselőinek aránya - az olvasásgyakorisági mutatókhoz hasonlóan - valamelyest mintha emelkedne a mezőgazdasági munkából való kilépéssel, különösen az eljáró nem mezőgazdasági fizikai dolgozók között.

A munkások, azon belül elsősorban az eljáró munkások izlése azonban a mezőgazdasági dolgozók izlésétől elsősorban talán nem érték szintben, hanem más milyenségében különbözik. Így például a romantikus izlésképlet képviselői aránya a mezőgazdasági munkából való kilépéssel számottevően csökken, a "lektűr" izléskategóriáé (amely a direkter szórakoztató irodalom - krimi, kalandregények stb. - preferálásán alapul) viszont az eljáró életformával ugrásszerűen megnő. (A mindkét irányzatot egyesítő "romantika + lektűr" kategória pedig a közbülső társadalmi réteg: a falun élő és dolgozó nem mezőgazdasági fizikai munkások körében éri el a legmagasabb arányszámot.)

A nem igazán értékes, de magasabb igényszintről tanuskodó "bestseller" izlésszint (domináns elemét a "nagy irodalom" látszatát kelteni akaró félművészi vagy álművészi irodalom - életrajzi, történelmi regények stb. - képezi) az értelmiségiek után, bár enyhe fölényvel, a két munkásrétegben a legelterjedtebb.

Fenti táblázatunkat függőlegesen értelmezve kitűnik, hogy az eljáró munkások olvasói izlésszintje - önmagában véve - meglehetősen alacsony. Viszonylag fejlett izlésűnek ("modern" és "klasszikus" szint együtt) nem egészen egyötödük mondható, közepes szintű izléssel (ide soroltuk a "romantikus" és "bestseller" szinteket, kiegészítve az "ifjúsági" kategória képviselőinek fele részével) kb. egynegyedük a jellemezhető, s a fennmaradó mintegy 55 %-nyi hányad (ideértve a csak ismeretközlő könyveket kedvelők csoportját is) alacsony, az esztétikai érték sáncain kívülrekedő, lektűr vegyjelű izlésszinttel rendelkezik. Ugyanakkor a mezőgazdasági fizikai rétegben a fenti arányszámok még kedvezőtlenebbül alakultak: viszonylag fejlett: 12 %; közepes: 27 %; alacsony izlésszint: 61 %.

A falusi lakosok olvasói izléséről szerzett fentebbi tapasztalataink, mint az olvasásgyakoriság esetében is, ugyancsak "meghosszabbithatóak" a város irányában. A klasszikus realista és modern művek, valamint a lektűrök kedveltségének növekvő, másfelől a romantikus irodalom népszerűségének csökkenő tendenciája szintén párhuzamos az urbanizáció mértékének emelkedésével. Az urbanizáció fokával tehát nem kifejezetten az izlés értékszintje emelkedik, hanem minőségi összetétele változik.

Városi helyszínnel szerzett olvasás-vizsgálatok tapasztalatait is segítségül hiva, végül is azt állapíthatjuk meg, hogy a falun élő nem mezőgazdasági munkások közbülső helyet foglalnak el a városi munkások és a falu mezőgazdasági foglalkozású fizikai dolgozóinak izlésnívója között, mégpedig olyképpen, hogy az eljáró falusi munkások az előbbi, a helyben dolgozók pedig az utóbbi réteghez állnak valamivel közelebb.

Az izlés urbanizációs "lejtője" nem volt olyan meredek, mint az olvasásgyakoriságé, ahol az említett tendencia markánsabban, élesebben jelentkezett. Ez a jelenség azonban az izlésfejlődés társadalmi méretekben észlelhető viszonylagosan lassu, az olvasói arány és olvasásgyakoriság fejlődéséhez képest visszafogottabb ütemével, valamint két életforma ütközési-felcserélődési folyamatának "üzemzavaraival", a normatívák átrendeződési szakaszának átmeneti bizonytalanságaival magyarázható.

Gereben Ferenc: A bejáró dolgozók néhány életmódbeli sajátossága - olvasás - és lakáskultúra. = Utazó munkások. NPI. (1976) 156-158.1.

### 3.4.5 Falusi lakosok

Előző szemelvényünk szintén a falusi lakosokkal, de közülük elsősorban a bejáró dolgozók rétegével foglalkozott. "Az izlést meghatározó tényezők" (3.3.2) fejezetben pedig rövid összefoglalást olvashattunk a parasztság olvasói izléséről. Itt a falusi lakosokról általában lesz szó, az MKKE 1971-es vizsgálata alapján.

A falusi lakosság egykori kurrens olvasmányairól, olvasói érdeklődéséről több, a hatvanas évek első felében végzett vizsgálat tudósít. (Mit olvasunk? KSH 1965.; Ughy Jenő: Ezer falusi lakos és a könyv. KMK 1965.; Mándi Péter: A könyv és közönsége. K.J.K.1968.; H.Sas Judit: Emberek és könyvek. Akadémiai K.1968.) Egybehangzó tapasztalatuk szerint akkor a falusi olvasmányszerkezetet a szépirodalmi, s azon belül a régi magyar irodalom nagyon erős dominanciája jellemezte. Ezek a tendenciák a hatvanas évek első felében országosan is fellelhetők voltak, de legmarkánsabban épp a falusi olvasóknál jelentkeztek.

A hazai olvasáskutatás kellően adatolta a társadalom olvasói érdeklődésében azóta bekövetkezett változásokat. Sejtthetjük, és tapasztalhattuk, hogy ezek a változások a világtól egyre kevésbé elzárt falusi népességet is elérték. Hogy milyen mértékben, azt a felmért 1000 falusi család 2328 tiz éven felüli könyvolvasó családtagjától (parasztoktól, munkásoktól, alkalmazottaktól, értelmiségiektől, nyugdíjasoktól és tanulóktól) nyert alábbi olvasmányadatok szemléltetik.

A felmérést megelőző hónapokban  
olvasott, legtöbbször említett könyvek:

Olvasta fő

---

Berkesi András: Kűszöbök	198
Dallos Sándor: Aranyecset	191
Berkesi András: Pisztrángok és nagyhalak	182
Szilvási Lajos: Ködlámpa	180
A.Dumas, (id.): A három testőr	175
Berkesi András: Huszvések	175
Szilvási Lajos: Légszomj	174
Passuth László: Hétszer vágott mező	172
Remarque: A diadaliv árnyékában	171
D.Cusack: Ketten a halál ellen	171
Berkesi András: Játék a tisztességgel	169
Passuth László: Négy szél Erdélyben	166
D.Cusack: Hőhullám Berlinben	165
Szilvási Lajos: Albérlet a Sip utcában	162
Jókai Mór: Az aranyember	162

Egészítsük ki a képet a legnépszerűbb szerzők (akiktől megkérdeztjeink a legtöbb könyvet olvasták) listájával:

A legolvasottabb szerzők:

A tőlük olvasott művek az  
összes olvasmány %-ában:

---

1. Berkesi András	5,6
2. Szilvási Lajos	4,8
3. Jókai Mór	4,7
4. Passuth László	4,5
5. Móricz Zsigmond	2,7
6. Mikszáth Kálmán	2,5
7. Fekete István	2,4
8. A.Dumas (id.)	2,3
9. D.Cusack	2,3
10. Szabó Magda	2,2
11. Rejtő Jenő	2,0
12. J.Verne	1,8
13. Dallos Sándor	1,8
14. E.Hemingway	1,7
15. K.May	1,7

---

Már a listák élmezőnyének áttekintése alapján is egyértelműen megállapítható, a falusi lakosok olvasói érdeklődésének iránya a tíz év alatt jelentősen megváltozott. S itt nemcsak a sokat emlegetett Jókai-Berkesi űrsékváltásról van szó (pl. Móricz, Mikszáth, s még inkább Tolsztoj, Solohov olvasottsága is visszaesett a hatvanas évek elejéhez képest), hanem egy olyan új olvasói magatartásról, mely megkérdőjelezi a hagyományos értékeket, és helyükbe többnyire még nem a hagyományosra épülő új értéket, hanem annak csak félig- vagy félresikerült lenyomatát, illetve egyszerűen a szórakozói-fogyasztói attitűdöt állítja. Egy változó világ változásban levő, az álérték makacs jelenléte ellenére (már az átalakulás gyors és radikális volta miatt is) tanácstalannak tűnő értékrendje munkál az imént közölt adatok mögött, amelynek hatékony jelenléte egyébként a falusi életmód-váltás számos jelenségében kitapintható.

A legjobban kedvelt szerzők, a legkedveltebb olvasmánytipusok és az emlékezetes, nagy olvasmányélmények olvasónként regisztrált együtteseit összehatásukban minősítve, a domináns összetevőt kutatva hoztuk létre izléskategóriáinkat. Ezek összehasonlító vizsgálatával máshol már kimutattuk (ld. 3.3.2 és 3.4.4 fejezetek), hogy az egyes falusi rétegek (munkások, alkalmazottak és értelmiségiek) valamelyest elmaradnak saját társadalmi osztályuk - rétegük átlagos izlésnívójától, illetve hogy a leghagyományosabb falusi réteg, a parasztság könyvolvasó hányadát (amely

máig a parasztságnak csak kisebb felét jelenti) túlnyomórészt olyan olvasói izlésformációk jellemzik, amelyek nem biztosítanak kellő szerepet az irodalmi értéknek.

2328 tíz éven felüli falusi könyvolvasónk az alábbi arányokban sorolódott be egyes izléstípusainkba:

"modern (+ klasszikus realista)"	7,0 %
"Klasszikus realista (+ romantikus)"	10,2 %
"Romantikus"	11,6 %
"Romantika + lektűr"	7,8 %
"Lektűr"	20,2 %
"Bestseller"	14,0 %
"Ifjúsági"	13,9 %
"Ismeretközlő"	10,3 %
Megállapíthatatlan	5,0 %

---

Összesen:	100,0 %
	(= 2328 fő)

A modern és klasszikus (realista) irodalom domináns izlésbeli jelenlétét tehát a könyvolvasó kérdezettek mindössze egyhatodánál tapasztalhattuk; hangsúlyos bestseller-, illetve (esetleg romantikával elegyített) lektűr-orientációval viszont az olvasók több mint 40 %-ánál találkozunk.

Az utóbbi évek vizsgálati tapasztalatai szerint a romantikus irodalom (ha nem is kiemelkedő) esztétikai értéksége a reá épülő izlésszint kulturális teljesítőképességében (befogadás mélysége, összetettsége stb.) nagyon kis hatásfokkal kamatozódik - ezért a romantikus izlésszint képviselői többnyire az alacsony kulturális értékű izléskategóriák táborát növelik. Tehát a falusi könyvolvasók olvasmányanyagában, s még inkább a bensőbb igények és értékelvek vezérelte izlésválasztásaiban - már és még - alárendelt szerep jut az esztétikailag kiemelten értékes irodalomnak.

Gereben Ferenc: Olvasmányszerkezet, olvasmánybeszerzés falun. = Könyvtári Figyelő, 1977. 3-4.sz.

### 3.4.6 Gyerekek

Bár olvasni csak az iskolában tanul meg az ember, mégsem akkor találkozik először az irodalommal, hanem már jóval előbb, a mesehallgatás korszakában.

Milyen szerepet tölt be a mese a gyermek világában? Igényli-e a mesét a mai gyerekek? És ha igényli, megkapja-e? Szabó Magda írja: "Gyermekkoromban nálunk minden nap azzal végződött, hogy vagy anyám, vagy apám mesélt nekem." Ma azonban a szülők nagyfokú elfoglaltsága, fáradtsága, a család egyre rövidebbre zsugorodó együttléte következtében a gyermekek élıszóbeli mesehallgatás-igényét más csatornák: a rádió és még inkább a televízió esti meséi elégítik ki. Hat budapesti és négy vidéki általános iskola második osztályos tanulói között végzett felmérés <sup>(1)</sup> adatait összesítve megtudjuk, hogy a budapesti gyerekek

17,2 százalékuk kért mesét szüleitől, de csak  
11,5 százalékuk kapott és  
42,8 százalékuk nem is kért!

a vidékieknek viszont

18,5 százalékuk kért,  
15,3 százalékuk kapott, és csak  
21,5 százalékuk nem is kért.

Az arányok szembeszökően jobbak a vidékiek javára. A budapesti szülők ugyanakkor több könyvet vásárolnak gyermekeiknek, ami természetesen még távolról sem oldja meg az olvasóvá nevelést (csupán egy objektív feltételt teremt meg hozzá), mivel egyrészt nem biztos, hogy a gyerekek el is olvassa azokat a könyveket, másrészt felvetődik a másik nagy kérdés: milyenek azok a gyermekkönyvek, alkalmasak-e annak az esztétikai-érzelmi élménynek a felkeltésére, amely a könyv varázsának örömeivel tölti el az olvasót.

Az erőltetett ideologizálás, az aktualizált mondanivalók beleerőszakolása valamely álromantikus kalandba, az irodalmi sematizmus korszakában jellemezte gyermekirodalmunkat, noha teljesen megszabadulni még az utóbbi időkig sem sikerült tőle. Korunk meseirodalma azonban már jó úton keresi a megújulás lehetőségeit: a magyar népmesekincs kiváló gyűjteményeivel (pl. Benedek Elek népmesefeldolgozásai, Illyés Gyula: Hetvenhét magyar népmese) és népmesei motívumok modern átdolgozásaival.

A gyerekek olvasás gyakorisága összefügg a gyermek, illetve a család saját könyvtárával, továbbá a könyvtári könyvkölcsönzés lehe-

---

(1) Mészáros István: Gyermektipusok - esztétikai tevékenységek.  
Bp. 1971. Tankönyvkiadó.

tősegeinek kihasználásával is. A szülői ház könyvellátottságából két fontos következtetés **■**adódik: a könyvszerető környezet pozitív hatása, azaz ennek fordítottja a könyvet nem becsülő családoknál, másrészt okkal feltételezhető, hogy a magának könyvet vásároló szülő gyermekének is sokszor ajándékozik könyvet.

Csőregh Éva: Olvasó és nem olvasó  
gyerekek. = Pedagógiai Szemle, 1972.  
7-8. szám.

A Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülése 1973-74-ben közel 500 fővárosi 10-14 éves gyerek olvasási szokásait mérte fel. A gyerekek közel fele havonta kettő vagy több könyvet olvasott, egytizedük azonban nem, vagy csak nagyon keveset olvas. A felmérés tapasztalata szerint is a családi környezet jelentősen befolyásolta a gyerekek olvasási gyakoriságát.

A szülők olvasása és a gyermek olvasása között minden más tényezőnél (még a szülők végzettségénél és foglalkozásánál is) erősebben megmutatkozó összefüggés az olvasás kiemelkedő szerepét és jelentőségét mutatja. Az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező, de tevékenyen művelődő, rendszeresen olvasó szülők gyermekeik számára igen előnyös kulturális légkört képesek teremteni. Ilyen értelemben tehát az olvasás jelentős mobilizáló tényező, és jelentős eszköze a kulturális hátrányok nivellálásának.

A fiuk és a lányok több vonatkozásban is eltérő igényekkel közelednek a könyvek felé. A fiuk olvasói érdeklődésének középpontjában a kaland, az izgalom áll. A mozgalmas, érdekfeszítő cselekmény, a veszélyes harci feladatok és a kockázatos szituációk jelentik elsősorban az izgalmat a fiuk számára. Ezt bizonyítja az is, hogy a lányokénál az indián történetekre és a fantasztikus könyvekre is nagyobb arányban adták le szavazataikat, de az ismeretterjesztő művek iránt is nagyobb érdeklődést mutattak.

A lányoknál a kaland és az izgalom nem domináns motívum, számukra a könyvek érdekes, izgalmas volta nem ugyanazokból a forrásokból táplálkozik, mint a fiuknál. Két-háromszoros említési aránnyal a fiukkal szemben inkább a mese és az ifjúsági regény iránti igényüket hangsúlyozták.

A történelmi témák és az állatokról szóló művek iránt lényegében mindkét nem egyforma affinitást mutat.

Az életkorral haladva is bővült a kedvelt témák köre. A 7-8. osztályosok a kisebbeknél jobban kedvelik az ifjúsági regényeket, a fantasztikus könyveket, az utleírásokat. Egyedül a mese iránti érdeklődés csökkent minimálisra az idősebbek körében.

V.Kulcsár Julia: A könyv és a 10-14  
éves gyermek. Bp. MKKE. 1975. 50., 57-  
58. l.

A serdülőkorú tanulók irodalmi érdeklődését irányító, motiváló pszichikus tényezők Tóth Béla mélyreható vizsgálatai <sup>(1)</sup> alapján négy fő motívumcsoportot alkotnak. 750 fiú- és 750 leánytanuló kikérdezéséből összegezett eredménye szerint az értelmi és érzelmi motívumok 35,5%-ban, az olvasmány témája 32,3 %-ban, a szereplők tulajdonságai 17 %-ban és az esztétikai hatások 15,2 %-ban szerepelnek tetszésirányító tényezőként. Ezen belül kiemelkedik (59,3 %) az olvasmány érdekfeszítő, izgalmas, érdekes jellegének hangsúlyozása. Az érdekfeszítő jelleget főként a kalandos, eseménydús témákban lelik fel a nyolcadikosok, az alábbi megoszlásban:

Témák	Százalékos arányok
Állatok, dzsungel, vadászkalandok	18,6
Indiánok, inkák, irodkézek, cowboy-történetek	6,4
Gyermekek	2,8
Utazás, idegen népek	9,3
Harc, küzdelem, verekedés	13,6
Történelem és korrajz	17,9
Életrajz	5,7
Természet	10,7
Szerelem	0,7
Sport	4,3
Technika	5,0
Egyéb	5,0
Összesen:	100, -

Az olvasmány tematikai meghatározói mellett az olvasmányhősök szerepe sem elhanyagolható egy-egy irodalmi mű tetszésgörbéjének alakulásában. Ismételten Tóth Béla nagy diákpopuláción mért adatait idézve az imponáló tulajdonságok sorrendje így alakul: viselkedés, erkölcsi és jellemtulajdonságok (kiemelt válaszok 60 %, másodrendű válaszok 54,2 %) - testi adottság, rátermettség (16,7 %, illetve 21,1 % - értelmi kvalitások (15,2 %, illetve 15,6 %) - a hős külseje (/,4 %, illetve 2,4 %).” Ezek az általános iskola nyolcadikos tanulóinak válaszai.

Csőregyh Éva: Olvasó és nem olvasó gyerekek. =Pedagógiai Szemle, 1972. 7-8. sz.

(1) Tóth Béla: Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata. Bp. 1969. Akadémiai Kiadó.

Lássuk ezek után azt a 10 könyvet, amelyet a 10-14 éves fővárosi gyermekek legnagyobb arányban olvastak:

Legolvasottabb könyvek

Az olvasók  
százalékos  
aránya

---

1. Molnár:	A Pál utcai fiúk	76
2. Gárdonyi:	Egri csillagok	74
3. Petőfi:	János vitéz	74
4. Móra:	Kincskereső kisködmön	72
5. Fazekas:	Ludas Matyi	67
6. Arany:	Toldi	60
7. Fekete:	Tűskevár	58
8. Móríc:	Légy jó mindhalálig	46
9. May:	Az Ezüst-tó kincse	46
9. Benedek:	Világszép Nádszál kisasszony	41
10. Jókai:	A kőszívű ember fiai	38

---

Az első 10 legolvasottabb könyv szinte kivétel nélkül a legneme-  
sebb ifjúsági irodalomból való. A jegyzék jellegzetessége a közelmúlt  
és a XIX. század irodalmának dominanciája. A mai magyar ifjúsági iro-  
dalomból csak Fekete István műve került fel a listára.

A legkedvesebb írók (illetve legemlékezetesebb olvasmányok jegy-  
zéke (ld: később) már kevésbé követi az iskolai tananyagot, jóval "élőb-  
bé" változott, hiszen a kortárs ifjúsági irodalmat az első 10 helyezett  
között 3 regény is képviseli (Kästner és Fekete István két regénye).

Az irodalmi érdeklődés stabilitása mellett vizsgálatunk révén lénye-  
ges elmozdulásokat is regisztrálhattunk. Tóth Béla által közölt (1) három  
lista összetételét a szemléltetés megkönnyítésére az előforduló (legked-  
veltebb) olvasmányok szerzőivel illusztráljuk:

1937. Benedek, De Amicis, Verne, Mikszáth, May, Kipling, Gár-  
donyi és Jókai öt műve
- 1956-60: Gárdonyi, Burroughs, May, Molnár, Jókai, Cooper két és  
Verne öt regénye.
- 1964-68: Gárdonyi, három Cooper regény, May, Vivian, Fekete,  
Molnár, Borroughs és két Verne regény.

---

(1) Tóth Béla: i. m. 112-113.1.

A három jegyzék és negyedikként jelen felmérésünk népszerűségi listája között a kisebb eltérésektől eltekintve a legszembetűnőbb jellegzetesség Jókai és főként Verne népszerűségének napjainkban bekövetkezett csökkenése. Jókai neve még csak a "kedvenc" könyvek címjegyzékéről hiányzik, a Kőszívű ember fiai a legolvasottabbak között még ott szerepel, Verne viszont nagyon sokat veszített régi fényéből, ma már nem tartozik az ifjúság legolvasottabb szerzői közé. A legnagyobb arányban olvasott Verne regény, a Grant kapitány gyermekei című jegyzékünkben még az első 40 olvasmány közé sem jutott be. Az általunk megkérdezett gyermekek kb. olyan arányban olvasták (17 %), mint Milne méltatlanul elkerült könyvét, a Micimackót. A két könyv olvasottságának megegyezése azért is feltűnő, mert míg a könyvkiadás Vernét nagy példányszámban, többszöri kiadásban is kínálta az elmúlt évtizedben, addig a Micimackó 1973-as kiadása hosszú-hosszu éveket váratott magára.

A legolvasottabb könyvek jegyzékét részben azzal marasztaltuk el, hogy egyoldaluan, szinte kivétel nélkül csak magyar klasszikusokat tartalmazott. Ha az olvasmányokat abból a szempontból tekintjük át, hogy olvasóinknak mekkora hányada jelölte meg őket nagyon tetszőnek, akkor már sajnos a legtöbb klasszikus magyar mű háttérbe szorulását kell megállapítanunk. A magas tetszési sávban klasszikusaink közül már csak az egy Gárdonyi-regény, az Egri csillagok található meg. Móra minden műve, Fazekas Ludas Matyija, Móricz, Jókai és Mikszáth egy-egy regénye már a legalsó sávba került, mivel olvasóinknak kevesebb mint 15 %-a említette csak nagyon tetszőnek. Különösen a Légy jó mindhalálig és A kőszívű ember fiai c. művek relatív "sikertelensége" hat meglepetésként, hiszen mindkettőt viszonylag magas százalékban olvasták (45 % és 38 %) a gyermekek. Az is elgondolkodtató, hogy a magyar realista széppróza Mikszáth képviselte vonulata miatt ily kevésbé népszerű 10-14 éveseink körében.

V.Kulcsár Julia: A könyv és a 10-14 éves  
gyermek. Bp.MKKE. 1975. 62.67.71.1.

Az irodalmi izlésvizsgálatokban viszonylag kevésbé hangsúlyozódik a műfajok kedveltségi megoszlásának indítékrendszere. Érthető is - hiszen annyi más irányultság vár feltárára -, ha általában beérik azon nyilvánvaló tény rögzítésével, hogy a 2-8 éves gyerek a mesét, a további korosztályok pedig a regény különböző fajtáit preferálják. Néhol azért találkozzunk a vers és az életkor kapcsolatának fordított arányosságára tett megjegyzésekkel, de inkább csak a legújabb kutatások figyelnek fel arra, hogy gyermekirodalmunknak nemcsak az epika, hanem a líra is alapvető része, és hogy a gyermekversek nem feltétlenül Pósa bácsi öröksé-

ségei, mert a nagy magyar lírai vonulat legrangosabb költőinek is számos olyan verse van, amelynek ritmusa, szózenéje, lüktetése a kisgyermeket is megragadja.

Később azonban - sajnos - a versszeretet rohamosan csökken. Az önkéntesen, a maga élvezetére verset olvasó diák ma már - úgy látszik - egyre ritkább. A versek elutasításának leggyakoribb indoklása az, hogy "unalmas", "nem érdekes", "nem köti le a figyelmet", "nehéz", "nem lehet kivenni az értelmét" és ehhez hasonlók.

A verset nem olvasó, nem szerető gyermek és serdülő negatív motivációinak forrása - meggyőződésem - nem a sajátosan hozzájuk szóló értékes versek hiányát jelenti (csak kapásból említve itt a kortárs gyermekköltészet gazdag orkeszteréből Weöres Sándor, Nemes Nagy Ágnes, Hajnal Anna, Csoóri Sándor, Zelk Zoltán nevét, s mellettük a fél-multból Kosztolányi, József Attila, Áprily Lajos, Szabó Lőrinc varázslatos ragyogású gyermekverseit), hanem sokkal inkább az irodalomtani-  
tás bemerevedett verselemzéseiből és a tananyag-versek szerencsétlen összeválogatásából adódik.

Csőregi Éva: Olvasó és nem olvasó gyerekek  
= Pedagógiai Szemle, 1972. 7-8. sz.

### 3.4.7 Középiskolások

A középiskolások - mint általában a fiatalok - könyvközelben élnek, alig akad közöttük, aki nem szokott könyvet olvasni. Ami azonban olvasói érdeklődésüket, irodalmi izlésüket illeti, a kép már nem annyira pozitív.

Nézzük meg először egy 1968-ban, 800 fővárosi középiskolai tanuló körében végzett reprezentatív vizsgálat tapasztalatait.

A következőkben a tanulók irodalmi érdeklődését és izlésvilágát tükröző adatainkat ismertetjük.

A mai és a régebbi irodalom aránya a tanulók olvasmányaiiban (a szépirodalmat olvasók százalékában):

Megnevezés	Fiúk	Lányok	Együtt
Klasszikus külföldi	44	57	51
Klasszikus magyar	43	49	46
Mai magyar	55	59	57
Kortárs nyugati	48	39	42
Kortárs külföldi szocialista	15	11	13

Az általunk alkalmazott kategóriák - főként a "klasszikus" szó használata - nem eredeti irodalomtörténeti vagy esztétikai minőségükben sze-

repelnek. Funkciójuk itt most kizárólag az, hogy érzékeltessék: milyen mértékben fordul a középiskolások érdeklődése korunk, illetve a megelőző századok irodalma felé.

Mint láthatjuk, a mintába bevontak szépirodalmi olvasmányaiban a kortárs és a régebbi irodalom közelítően azonos arányban szerepel. A táblázat legfőbb jellegzetessége azonban voltaképpen nem ez, hanem a mai magyar irodalom iránti fokozottabb érdeklődés.

A vezető állásuak és értelmiségiek gyerekeinek csoportjában a kortárs nyugati és a mai magyar irodalom iránt nyilvánul meg a legnagyobb érdeklődés, míg a fizikai dolgozók gyermekeinek olvasmányaiban a külföldi kortárs irodalom meglehetősen ritkán szerepel.

Megkértük a mintába bevont tanulókat, sorolják fel a legkedveltebbnek tartott íróik és költőik nevét. Az így kialakult preferencia-listán 108 író és 66 költő neve szerepel. Ezuttal az írók rangsorát mutatjuk be, miközben vizsgálatunk eredményeit egybevetjük más felvételek tapasztalataival.

KSH. 1962. (Középiskolások és ipari tanulók országos adatai (Mit olvasunk? 24.1.)

Dolg.Gimnáziuma  
I.oszt.tanulói <sup>(1)</sup>

Reprezentatív minták  
adatai, 1968

Jókai	Berkesi	Jókai
Móricz	Jókai	Berkesi
Mikszáth	Dumas	Mikszáth
Verne	Hugo Viktor	Rejtő
Gárdonyi	Gárdonyi	Fekete István
Tolsztoj, L.	Rejtő	Verne
Dumas	Brontë	Hemingway

Miután a három felvétel nem azonos közegben készült, az összehasonlításnak csakis relatív érvénye lehet.

Nézzük először a hasonló vonásokat. Ugy tűnik, hogy vizsgálati mintánk az 1962-es felvétel eredményeivel mutat markánsabb tartalmi hasonlóságot. Ugyanis a két felvétel egyaránt a Jókai-hegemóniát, a romantika kultuszát tükrözi. Ebben a vonatkozásban a középiskolások körében 1962 óta mitsem változott a helyzet!

(1) Tánczos Gábor 1967-ben végzett vizsgálatának adatai. Mit olvasnak a fiatalok? Bp. Tankönyvkiadó, 1970. 58.1.

Különbség azonban 1962-höz viszonyítva, hogy a kritikai realizmus jelentős képviselőinek (Móricz, Tolszto) helyét a bestseller irodalom művelői (Berkesi és Rejtő) foglalták el, ami kétségkívül egy-egy olyan tendenciát érzékeltet, amely - az adatok tanúsága szerint - a dolgozó-tanuló fiatalok körében máris uralomra jutott.

E tendencia leginkább pregnáns vonása nézetünk szerint az, hogy a romantika és a realizmus korábbi "együttélését" - amelyben ugyan a romantika dominált - egy újfajta konfiguráció váltja fel, nevezetesen a szórakoztató "modern" lektúr és a XIX. századi romantika világának egybefonódása - az előbbi egyre növekvő dominanciája keretében.

Ez a "fejlődési" vonal, amely szemünk láttára bontakozik ki, távolról sem sorsszerű. A kedvezőtlen jelenségek a legszorosabban összefonódnak esztétikai nevelésünk mai állapotával, jóllehet nem csupán annak negatív következményei. Sokan szóvá tették már - és tökéletesen igazuk volt: irodalomtanításunk messze elmarad attól az igénytől, hogy az ifjúságot korunk irodalmának értőivé és élvezőivé nevelje.

Gazsó Ferenc - Pataki Ferenc - Várhegyi György: Diákéletmód Budapesten  
Bp. Gondolat K. 1971. 137-146. l.

A KTTK 1967-es felmérése 3 fővárosi középiskola végzős, illetve három évvel a felmérés időpontja előtt végzett tanulójának (631 fő) olvasási szokásait vizsgálta, különös tekintettel az érettségít követő változásokra.

A felmérés kitért a fiatalok olvasástörténetének: az olvasáskezdet időpontjának, az olvasói izlés időbeli változásának vizsgálatára is.

Az olvasás elkezdését a meseolvasás más jellege miatt a mesén kívüli olvasmányoktól számítottuk. Végeredményképpen megállapíthatjuk, hogy nem-mesekönyv jellegű könyveket mintasokaságunk mintegy fele a felsőtagozat első két osztályában kezdett olvasni, több mint egynegyed részük már az alsó tagozatban olvasóvá vált, és csak mintegy egyötödük olvasáskezdetre esett a felső tagozat befejező, illetve a középiskola kezdő osztályaira.

Az olvasáskezdet időpontjára hatása van a családi környezetnek: az értelmiségi gyerekek 31; a munkásszármazású fiatalok 27; és az alkalmazotti családból származó megkérdezettek 24 %-a kezdett olvasni 9 éves korig bezárólag.

Tapasztalatunk szerint az olvasás elkezdésének időpontja lényegében nem befolyásolja az olvasás jelenlegi gyakorisági fokát.

A legszembeszökőbb hatása az olvasás kezdési időpontjának a fiatalok középiskolában elért olvasói izlés-szintjére volt: az olvasás minőségi szintjének emelkedésével párhuzamosan nőtt a korán, és csökkent a későn kezdők aránya.

Ugyanez az összefüggés a végzetek középiskola utáni olvasási szintjére már nem volt érvényes. Ugy látszik tehát, hogy az egyes olvasási szintek eléréséhez szükség van bizonyos időre, mégpedig annál többre, minél magasabb szintről van szó. E törvényszerűség azonban az érettségi utáni időszakban már módosul, itt a koránkezdők előnye megszűnik, a magasabb olvasási szinthez 21-22 éves korukra az olvasást legkésőbbben kezdők is felzárkózhatnak.

Az olvasási szintek (izlésszintek) vizsgálatának alapjául a kérdezettek kedvelt olvasmányfajtái, nagy olvasmányélményei, kedvenc szerzői szolgáltak.

Az egyes interjúalanyokat nem egy-egy elolvasott mű alapján soroltuk be egyik vagy másik szint-kategóriába: azt igyekeztünk megállapítani hogy milyen szintű olvasmányok azok, amiket nemcsak esetlegesen, hanem ismétlődően, láthatóan belső szükségletből, egyéni izlésüknek legmegfelelőbben olvasnak.

Ezzel a módszerrel a következő (erősen leegyszerűsített) olvasási szinteket illetve izléskategóriákat hoztuk létre: "ifjúsági" szint, "szórakoztató" szint; "klasszikus" szint (realisták és romantikusok együtt); valamint "modern" szint.

Az olvasási korszakhatárokat lényegében a megkérdezettek maguk jelölték meg, amikor "olvasástörténeti" kérdéseinkre válaszolva kedveltebb olvasmányaikat általában korszakolva közölték. Megállapíthattuk, hogy ezek a korszakok szorosan követték az iskolázottság fokozatait, mégpedig az olvasási szintek többé-kevésbé tipikus következő megfeleléseivel:

általános iskola	- "ifjúsági" szint
középiskola	- "klasszikus" szint
középiskola utáni időszak	- "modern" szint

A középiskolás korszak olvasási szintek szerinti megoszlása a következő volt:

"Szórakoztató" ("ifjúsági") szint:	37,5 %
"Klasszikus" szint:	46,8 %
"Modern" szint:	12,1 %
Megállapíthatatlan:	3,6 %
Összesen:	100,0 %

A "klasszikus" szint uralkodó jellege szembetűnő.

Az értelmiségi gyerekek adatai minden kategóriában valamelyest jobbak voltak ugyan az alkalmazotti és munkás származásuaknál, de előnyük csak a "szórakoztató" ("ifjúsági") szint kisebb arányában volt számottevő.

Végezetül vizsgáljuk meg a különböző középiskolás szinteket a továbbfejlődés szempontjából, tehát hogy az egyes középiskola utáni szintek csoportjaiban milyen arányban képviseltették magukat:

A középiskolás kor olvasási szintjei	Középiskola utáni olvasási szintek	
"Szórakoztató" - ("ifjúsági") (100,0 %)	→ "szórakoztató": → "klasszikus": → "modern":	68,6 % 9,8 % 21,6 %
"Klasszikus" (100,0 %)	→ "szórakoztató": → "klasszikus": → "modern":	21,6 % 33,6 % 44,8 %
"Modern" (100,0 %)	→ "szórakoztató": → "klasszikus": → "modern":	8,0 % 0,0 % 92,0 %

Azok, akik a középiskola végéig csak "szórakoztató" ("ifjúsági") szintig jutottak el, csaknem 70 %-ban megmaradnak ugyanezen a szinten az érettségit követően is. Egyötödük ugyan "egyből" a modern szintre ugrik, de ezeknek a fiataloknak a "modern" nivóju olvasását - tapasztalataink szerint - nem tekinthetjük eléggé megalapozottnak.

A középiskolai korszak "klasszikus" szintje már a továbbfejlődés sokkal jobb alapjának bizonyul: tulajdonosainak csaknem fele válik "modern" szintű olvasóvá, harmaduk - legalábbis 21 éves koráig - megmarad régi szintjén, és csak egyötödük süllyed vissza a "szórakoztató" kategóriába a középiskola befejezése után.

A "modern" szinten olvasók túlnyomó többsége megőrzi, elmélyíti magas nivóját, csak 8 %-uk esik vissza.

Tehát a középiskolát követő évek magasabb szintű olvasmány-választásának legfőbb feltétele a középiskolás években kialakított legalább "klasszikus" szintű olvasás, vagyis elsősorban a magyar és külföldi klasszikusok megszerettetése, az olvasásuk iránti bensőbb igény felkelése.

Gereben Ferenc: A középiskolás fiatalok és a könyv. Bp.KTTK. 48-60. l.

### 3.4.8 Egyetemisták

A főiskolások és egyetemisták rétegét "Az izlést meghatározó tényezők" c. 3.3.2 fejezetben (az értelmiség mellett) a legfejlettebb izlésű rétegnek ismertük meg: a "modern" és a "klasszikus" szintekhez (csaknem kétharmaduk volt ide sorolható) a diplomások átlagánál is erősebben kötődtek.

Most tekintsük meg olvasói érdeklődésük konkrét dokumentumait egy szegedi egyetemisták körében a hatvans és hetvenes évek fordulóján végzett kutatássorozatok eredményei alapján.

Az olvasmányok műfaji összetételén belül a középiskolás korban elsősorban a szépirodalmi olvasmányok dominálnak. Egyetemre kerülve a szabadidő-alap ujrafelosztásra kerül. Az olvasási szokásokra fordított időalap azonban többé-kevésbé változatlan. A munkafázisokra és a kötelező olvasmányokra fordított időtartam emelkedése következtében esetleg csökken, de a tömegkommunikációs eszközök igénybevételére fordított óraszám csökkenésével növekedhet is. Ha az időalap változatlan marad, az olvasmány összetételében következik be változás, mégpedig 50 százalékkal nő a szakirodalommal többlet foglalkozók száma, és körülbelül ugyanennyi azoknak a hallgatóknak a százaléka, akik közölték, hogy diákkorukhoz képest kevesebbet olvasnak szépirodalmat. A nemek között nem találunk jelentős eltérést.

A szépirodalmi olvasmányok számának csökkenése azonban egyben azt is jelenti, hogy a felsőoktatási intézmény hallgatója sokkal szelektáltabban olvas, mint a diák. Időgazdálkodásuk többé nem teszi lehetővé, hogy elolvassanak minden művet, amely a kezükbe kerül. Vagy szisztematikusan egy-egy témához ragaszkodnak, vagy sorba olvassák kedvelt írók műveit. A hallgatói olvasási szokások kialakulásában és változásában rendkívül jelentős szerepe van az interperszonális kommunikációnak. Mind a két személy közötti, mind a nagyobb társaságban folyó beszélgetés egyik alaptémája az irodalom. Nagyon sokan választanak könyveket ajánlás útján, és nagyon sok hallgató olvas azért, mert a társaságban illik az irodalmat ismerni. Rendkívül hiányolnak egy olyan jegyzéket, amely tartalmazná azoknak a szerzőknek a nevét és műveit, akiket a hallgatóknak legalább ismernie kellene.

A hallgatók közötti interperszonális kommunikáció bizonyítéka, hogy a hallgatóknak is vannak "bestsellerjei". A korábbi években "bestseller szerző" volt Hemingway és Camus, 1973-ban Bulgakov és Remarque szerepelt a hallgatói bestseller-lista élén.

Az olvasási szokások változása egyben azt is tükrözi, hogy a kedvező családi kulturális környezet biztosította előny az egyetemi, években is megmarad. Az egyetemi évek alatt a művelődésben mutatkozó különbségek mintegy ujratermelődnek. A hátrányos helyzetből induló hallgatót - és e hátránynak oka lehet a szülőknek a társadalmi munkameg-

osztás strukturájában elfoglalt helye, a család kulturális helyzete vagy a településstruktúra - a felsőoktatási intézmény munkakövetelményei fokozottabb mértékben igénybe veszik. Kevesebb ideje és lehetősége marad arra, hogy a művelődés terén való lemaradását behozza, sőt a fokozottabb munkakövetelmények miatt társai előnyösebb körülmények között tudják önmagukat művelni, tehát a szakadék még nagyobb lesz.

Kétségtelen, hogy a hatvanas évek elején az egyetemi hallgatók által kedvelt írók listáján a magyarokat Jókai Mór, a külföldieket Thomas Mann képviselte az első helyen. (Összehasonlításként közöljük a Központi Statisztikai Hivatal felmérésének adatait, és mellette az általunk korábban megállapított, leginkább kedvelt szerzők listáját.)

KSH 1962. évi adata (Mit olvasunk? 1965. 24.1.)

1-2.	Jókai
1-2.	Thomas Mann
3.	L.Tolsztoj
4-5-6.	Dumas
4-5-6.	Móra Ferenc
4-5-6	Németh László
7-8.	V.Hugo
7-8.	Solohov
9-10.	Maupassant
9-10.	Móricz Zsigmond

1968. évi adataink:

Magyar szerzők		Külföldi szerzők	
1.	Németh László	1-2.	Thomas Mann
2.	Jókai Mór.	1-2.	E.Hemingway
3.	Mikszáth Kálmán	1.	L.Tolsztoj
4-5.	József Attila	4.	J.Steinbeck
4-5.	Berkesi András	5.	Dosztojevszkij
6.	Móricz Zsigmond	6-7.	T.Williams
7.	Ady Endre	6-7.	J.P.Sartre
8-9.	Váci Mihály	8.	A.Miller
8-9.	Karinthy Frigyes	9.	Balzac
10-11.	Kosztolányi Dezső	10.	B.Brecht
10-11.	Móra Ferenc	11.	bestsellerek

Az elmúlt évek során az írók rangsora némiképpen változott. Ez egyrészt a középiskolai irodalomoktatásnak, másrészt a könyvkiadási politikának köszönhető. Sajátos módon, de azzal indokolva, hogy kikapcsolódást keresnek, a magyar szerzők olvasottsági listáján rangos he-

lyet foglal el Rejtő Jenő és Berkesi András. A művelődés szerkezetére vonatkozó kutatásunk során szerzett, 1970-ben közölt információk alapján a legtöbbet olvasott magyar és külföldi szerzők rangsora az alábbi módon állítható össze:

Magyar szerzők	Külföldi szerzők
1. Németh László	1. Thomas Mann
2. Fejes Endre	2. E. Hemingway
3-4. Rejtő Jenő	3. Dosztojevszkij
3-4. Berkesi András	4-5. Camus
5. Sánta Ferenc	4-5. Dreiser
6. Jókai Mór	

Két különböző rangsorolásról van tehát szó, az első a legkedveltebb szerzők rangsorát közli, a másik a legtöbbet olvasott írókét. Fejes Endre és Sánta Ferenc előkelő helyezése öröndetes tény, Rejtő és Berkesi a kikapcsolódást szolgálja.

Szentirmai László: Egyetemi hallgatók Szegeden. Gondolat K.Bp. 1976. 146-147.; 165-166.l.

### 3.4.9 Szakmunkástanulók és munkásfiatalok

A szakmunkástanuló fiatalokról egy Komárom megyei (de főbb megállapításaiban ennél szélesebb érvényű), 400 fiatalra kiterjedő reprezentatív felmérés alapján tudunk szólni.<sup>(1)</sup> Közismert tény, hogy a szakmunkásképző iskolákban (ahol országosan az általános iskolából kikerülő fiatalok 50-55 %-a tanul tovább) a tanulók zöme - főként fizikai dolgozók gyermekeiről van szó - alacsonyabb műveltségi szinttel rendelkezik, mint az egyéb középfokú iskolákban.

A hivatkozott felmérés tapasztalata szerint sajnálatosan magas (mintegy 35-40 %-os) az olvasás- és megértés-zavarokkal küszködő szakmunkástanulók aránya, soknak közülük nem eléggé fejlett a gondolkodása és hiányos a szókincse. (I.m.42.l.) A vizsgálat szerint

---

(1) Monostori Imre: A szakmunkástanulók olvasási kultúrája Komárom megyében. = A József Attila Megyei Könyvtár évkönyve 1975. Tátabánya, 1976. 39-80.l.

a szakmunkástanulók mintegy egyharmada alig, vagy szinte egyáltalán nem olvas könyvet: a lányok valamivel többet olvasnak, mint a fiúk. A fiatalok mintegy kétharmada volt könyvtári tag, a lányok szintén valamivel nagyobb arányban. (I. m. 56-57. l.) Sajnos a felmérés nem regisztrálta a látogatott könyvtárak típusát, így nem tudjuk, hogy a felmért fiataloknak mekkora hányada (gyaníthatóan ez az arány elég magas) használja kizárólag az iskolai könyvtárat. Arról azonban megbízható jelzést kapunk, hogy a könyvtári tagok számottevően többet olvasnak, mint azok a fiatalok, akik nem járnak könyvtárba. (I. m. 58. l.)

A vizsgálat tüzetesen feltárta a szakmunkástanulók olvasói érdeklődésének, irodalmi izlésének főbb jellemzőit is, s ezek közül legfontosabbnak az izgalmas-kalandos feldolgozású bűnügyi és történelmi témák, valamint a szórakozói igény döntő fölényét találta.

A (16-29 éves) munkásfiatalok olvasói arculatát a KMK 1968-as reprezentatív munkás-felmérés alapján tudjuk bemutatni.

Utoljára olvasott könyveiknek 85 %-át teszik ki a szépirodalmi alkotások, s 5-5 % az ismeretterjesztő, az utleírás és az egyéb olvasmánykategóriák részesedése.

Az utoljára olvasott szépirodalmi művek az olvasók kora és az olvasmányok jellege szerinti kategorizálását a következő táblázat mutatja be.

	20 éven aluli ol- vasók %-a	20-24 éves olvasók %-a	25-29 éves olvasók %-a	összes munkás olvasók %-a
nívós szépirodalom	44	53	54	54
"mai" irodalom	18	30	29	27
"régi" irodalom	26	23	25	27
lektűr irodalom	56	47	46	46
Összesen:	100 %	100 %	100 %	100 %

A viszonylag homogén megoszlástól csak a 20 éven aluliak korcsoportja mutat jelentős eltérést, s ez jóval az átlag alatti értékeket jelent.

Az utoljára olvasott művek szerzőinek gyakorisági listáján az első helyeket Gárdonyi, Jókai, Berkesi, Rejtő, Dallos és Dold-Mihajlik művei foglalják el.

A 16-29 éves munkások legkedvesebb olvasmányainak szerzői közül az első tíz helyett:

JÓKAI	320
GÁRDONYI	210
BERKESI	176
DUMAS	126
REJTŐ	107
HEMINGWAY	81
VERNE	68
SZILVÁSI	56
MIKSZÁTH	51
TOLSZTOJ	48 említés

Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a fiatalok körében Jókai hegemoniája még tart, s ezen a tényen nem tudunk egyértelműen bánkódni, amikor a leghangosabb trónkövetelők Berkési, Dumas és Rejtő.

A mintegy 380, legkedvesebbként említett mű három kategóriába való besorolása után a következő profilt rajzolhatjuk fel a 16-29 éves munkásfiatalok olvasói ízléséről:

	összesen	16-19 évesek	20-24 évesek	25-29 évesek
romantikus művek	45	41	38	46
lektűrök	32	38	30	30
értékes szépirodalom				
klasszikusok	18	15	23	21
élő szerzők	5	6	9	3
Összesen:	100 %	100 %	100 %	100 %

A 20-24 évesek csoportjában, összhangban a magasabb iskolai végzettségükkel, legfejlettebb az olvasói ízlés, hiszen itt már az értékes szépirodalom csaknem egyenlő jogu a romantikus és a lektűr olvasmányokkal.

A legkedvesebb művek művek konfliktusainak megoldási módját szemrevételezve csak újabb alátámasztását adhatjuk annak, ami már az előző táblázatból is kitűnt. (Hiszen ez több mint háromnegyedes többséget képviselő romantikus és lektűr mű csaknem egyértelműen meghatározza a konfliktusmegoldás módját.)

	20 éven aluli olvasók %-a	20-24 éves olvasók %-a	25-29 éves olvasók %-a	Összes munkás olvasók %-a
Nyitvahagyott alter- nativákat adó művek	15	27	25	23
hagyományos módon harmonikusan le- zárt művek	99	97	97	98

Látnunk kell azonban, hogy az előttünk álló feladatok - az olvasás gyakoriságának és az olvasási kultúra szintjének emelése - nemcsak a könyvszakma és a könyvtárak ügye, hanem a jelenlegi helyzet meghaladásában oroszlánrésze lesz az oktatási módszerek továbbfejlesztésének és annak a társadalmi folyamatnak, aminek eredményeképpen a munkásfiatalok és általában a munkások életmódjában, tevékenység-struktúrájában egyre nagyobb szerepet kapnak az öntevékeny, alkotó mozzanatok.

Kamarás István - Nagy Attila: A munkásfiatalok és az olvasás. = Kortárs, 1971.1.sz.

## Kérdések, feladatok

1. Mi lehet az oka annak, hogy az értékes irodalom és a lektűr aránya az orvosoknál a legkedvezőtlenebb a vidéken élő értelmiségi rétegek közül?
2. Tanulmányozza át a 3.4.2 fejezet első táblázatát! Próbáljon meg magyarázatot adni arra, hogyan adódhatnak ekkora különbségek a különböző típusú településeken működő - de egyforma végzettségű - pedagógus-rétegek irodalmi izlésében!
3. Mi lehet a magyarázata annak, hogy a faluról eljáró munkások nagy élményt jelentő olvasmányai között több az ifjúsági regény, a lektűr, mint a falun dolgozó munkások legkedvesebb olvasmányai között?
4. Mi lehet az oka Jókai és Verne csökkenő népszerűségének a gyerekolvasók között?
5. Miért olvasnak szívesebben a lányok mesét és ifjúsági regényeket mint a fiuk 10-14 éves korban?

6. Miért szűnik meg a korán olvasni kezdők előnye a középiskola befejezése utáni időszakban?
7. Idézzé fel saját középiskolai olvasmányait, rajzolja meg akkori olvasóportréját, és hasonlítsa össze a mai középiskolásokéval!
8. Szentirmai László könyvében a szegedi tudományegyetemi hallgatók művelődési szokásaival foglalkozik. Szerezzen információkat műszaki és agrármérnök egyetemi hallgatók olvasási szokásairól és hasonlítsa össze a szegedi egyetemistákéval!
9. Mivel magyarázható a 20 éven aluli és a 20-24 éves munkások irodalmi ízlése között mutatkozó eléggé nagy különbség?

OSZK  
Országos Széchényi Könyvtár

## 4. Miért és hogyan olvasunk?

Az alábbi fejezetben az olvasás indítékaival, az olvasással, könyvvel szemben támasztott igényekkel, az olvasmányok hatásával, valamint az olvasmányok befogadásával (milyen szinten, milyen mélyen ért meg valaki egy irodalmi művet, hogyan "fordítja le" saját nyelvére) foglalkozó - főleg szociológiai indíttatású - tanulmányrészleteket válogattunk össze.

### 4.1 Miért olvasunk?

#### 4.1.1 Az olvasás indítékai, olvasói igények

Az olvasmányfogyasztáson belül külön kell megemlíteni az irodalmi fogyasztást és a funkcionális fogyasztást; mindegyiknek más-más motivációtípus felel meg.

A funkcionális motivációkat csak emlékeztetőül soroljuk fel, ide tartozik először is az ismeretszerzés, az adatgyűjtés és a szakmai olvasmány. Összetettebb ennél egy irodalmi mű funkcionális használata. A legjellemzőbbek egyike a "gyógyhasználat", melynek során a könyv gyógy szer szerepét játssza, mikor például valaki azért olvas, hogy elaludjon, vagy hogy lekösse gondolatait, s fizikailag elterelje valamilyen szorongástól. Ugyanilyen jellegűek a "lazító" olvasmányok, vagy azok, amelyek szellemi gyógytorna gyanánt szolgálnak: e tekintetben bizonyos detektívregénytípus ugyanazt a szerepet játssza, mint a keresztretjtvények. Más esetben azt várják a könyvtől, hogy a kábítóyszerhez hasonlóan közvetlenül hasson az idegrendszerre, bizonyos érzéseket váltson ki: rémületkeltő olvasmányok, gépies komikumot alkalmazó neveltető olvasmányok, könnyfakasztó olvasmányok és különösen az erotikus olvasmányok. Ez utóbbiakal kapcsolatban utalnunk kell arra, hogy a könyv erotikus használata az olvasás rendkívül gyakori motivuma, akkor is, ha a műnek kevés a pornografikus eleme, és használatuk nem szándékos.

A mozgalmi vagy önképzés jellegű olvasmányokat, bár egészen más a sajátosságuk, szintén funkcionálisnak kell tekintenünk (legalábbis részben). A könyv ez esetben bizonyos harcnak, illetve társadalmi emelkedésnek az eszköze. Azért olvasnak, hogy bizonyos műveltségre tegyenek sze

s nem elsősorban az olvasás öröme kedvéért; az irodalmi motiváció továbbra is fennállhat, de csupán másodlagos.

A kifejezetten irodalmi motivációk azok, amelyek tiszteletben tartják a mű öncélúságát, és az olvasást nem eszköznek, hanem cél-nak tekintik. Megjegyzendő, hogy az így értelmezett olvasmány felté-telezi a magányt, ám egyuttal ki is zárja.

Ugyanis a könyvnek mint eredeti műalkotásnak, s nem mint va-lamilyen szükséglet funkcionális kielégítését célzó eszköznek olvasá-sa feltételezi, hogy az olvasó a másikhöz menjen, a másikhöz folya-modjon, tehát hogy kapcsolatot teremtsen. Ebben az értelemben a "társ-könyv" szemben áll az "eszköz-könyvvel", amely teljes egészé-ben az egyén érdekeinek van alárendelve. Másfelől azonban az olvasás par excellence egyéni elfoglaltság. Az olvasó ember nem beszél, nem cselekszik, elhatárolja magát embertársaitól, elvágja magát a környe-ző világtól. Egy alapvető különbségre hivnánk fel itt a figyelmet az iro-dalom és a többi művészet között: a zene és a festészet lehet aktív lé-tezés háttere, sőt funkcionális része, mert a figyelemnek csupán egy részét igényli, viszont az olvasás semmiféle szabadságot nem enged érzékszerveinknek, a tudat egészét leköti, s az olvasót tehetetlenné teszi.

Az olvasás tehát egyszerre szociális és antiszociális cselekvés. Ideiglenesen megszünteti az egyén kapcsolatát a világgal, s új kapcso-latot teremt a mű világával. Motivációja ezért szinte mindig kielégü-letlenség, egyensúlyhiány az olvasó és környezete között, függetlenül attól, hogy ez az egyensúlyhiány az emberi természetből (a lét rövid-sége, mulandósága), az egyének összeköttetéseiből (serelem, gyűlölet, szánalom), vagy a társadalom szerkezetéből (elnyomás, nyomor, féle-lem a jövőtől, unalom) fakadó okoknak tulajdonítható. Egyszerűen az ol-vasás menekülés az emberi lét abszurditása elől. Egy boldog népnek talán nem lenne történelme, de irodalma biztosan nem lenne, mert nem érezne az olvasás vágyát.

Gyakran használják a "szórakoztató" irodalom fogalmát, anélkül, hogy minden esetben világosan látnánk, mit jelent. Az a megvető, vagy kihívó hangsúly, mellyel a leggyakrabban kísérik, elég önkényes. A va-lóságban minden olvasmány első helyen szórakozás, kikapcsolódás. De kikapcsolódni ezerféle módon lehet, s lényegében azt kellene tudnunk, honnan kapcsolódik ki az ember, és milyen irányba indul.

Nem szabad összetéveszteni a fogoly "kikapcsolódását", szökését (amely hódítás, gazdagodás) a megfutamodó dezertőrével (amely vere-ség, szegényedés). Nem az olvasmányok alapján kell megítélnünk a mo-tivációkat. Azt a gazdagodást, amelyet az olvasó a könyvtől vár - hogy kibékülhessen az emberi sors abszurditásával, hogy megtalálja érzelmi egyensúlyát, hogy megkeresse öntudata kifejezését -, kaphatja gya-

korlatra azonnal átváltható szinaranyban, de kaphatja "majompénzben" is, illuziókra kibocsátott értéktelen váltókban.

Robert Escarpit: Irodalomszociológia.  
A könyv forradalma. Gondolat K.  
101-105.1.

Az olvasói igénykutatás még a hatvanas években indult meg Magyarországon. H.Sas Judit Emberek és könyvek c. munkájában (Bp.1968.) már részletesen foglalkozik a kérdéssel, eredményeit Kamarás István fejlesztette tovább 1968-as reprezentatív munkásfelmérésében.

A munkások olvasási igényei vizsgálatánál nagy mértékben támaszkodtunk Sas Judit "Emberek és könyvek" című művének eredményeire. A szépirodalommal kapcsolatos elvárások igénytypusait kisebb-nagyobb változtatásokkal vizsgálatunkhoz is átvettük, s ezeket felbontva, finomítva és a non-fiction igényekkel kiegészítve, a próbafelvételek nyitott kérdéseivel kontrolláltuk.

Végül is a "Miért olvas Ön könyveket?" kérdésre a következő válaszlehetőségeket adtuk meg:

- A hogy jobban megérthessem a világ eseményeit, a mai világot;
- B mert az olvasás szórakoztat;
- C hogy legalább a könyvekben találkozzam a boldogsággal, boldog emberekkel;
- D mert némelyik könyvben mintha a magam sorsát, a magam életét irták volna meg;
- E hogy kikapcsolódjak, s ezzel pihenjek;
- F mert el kell olvasnom a vizsgáimhoz kötelező olvasmányokat;
- G hogy olyan tapasztalatokra tegyek szert, amelyeket ügyes-bajos dolgaimhoz fel tudok használni;
- H mert szükségletemnek érzem, mint az evést vagy az alvást;
- I mert érdekelnek a különböző korok, vidékek és népek,
- J hogy eredményesebben közreműködhessek, segíthessek a társadalom jobbáformálásában;
- K hogy ismerőseim ne tartsanak műveletlennek;
- L mert a könyvek nagy része leleplezi azt a sok igazságtalanságot, ami a világban van;
- M mert élvezem, hogy az írók milyen szépen fejezik ki azt, amit én is érzek;

- N mert érdekel az emberek magatartása és erkölce, gonoszsága és jósága;
- O mert érdekel, vajon más is megélte-e azt, amit én, s hogyan viselkedett hasonló helyzetben;
- P hogy elmeneküljek gondjaimtól;
- R hogy a napi munkámat jobban el tudjam látni;
- S mert kedvteléseimmel kapcsolatosak;
- T hogy választ kapjak arra a kérdésre, hogyan lehet az ember boldog;
- U mert a könyvekben eljutok oda, ahová mindig vágytam, de eddig még nem sikerült eljutnom;
- V hogy pótoljam az iskolában nem tanultakat;
- Z hogy bővítssem ismereteimet az emberekről, az emberi tulajdonságokról;
- X hogy többet tudjak másoknál, s ezzel sikereket érjek el.

Az összevonásokkal kialakított igénykategóriákat az olvasó munkások a következő arányban jelölték meg:

szórakozás	84,0 %
erkölcsi kérdések	76,4 %
aktivitás	67,8 %
ismeretek	53,6 %
önmagára ismerés	51,5 %
boldogságkeresés	47,6 %
presztizs	32,0 %
szükséglet	24,0 %
kötelező olvasás	11,6 %

A legáltalánosabb igény a szórakozás, ami nem egyenlő a "csak úgy szórakozásból" olvasással. Ez ismét nem jelenti azt, hogy a munkások e 84 %-ának csak a fele jelölte "csak úgy szórakozásból", a másik fele pedig biztosan "intelligens szórakozásból" olvas. A "csak úgy szórakozásból" olvasás aránya nem lehet sokkal kisebb a 84 %-nál, hiszen ezt a táborat még a boldogságkeresés kategóriához tartozó elvágódók, könyvhöz menekülők jelentős része is növeli. A "csak úgy szórakozásból" olvasás nagyobb arányu jelenlétét igazolja az olvasást mint elemi szükségletet, a létforma sajátosságát említő alacsony aránya is. Az összkép pozitív színeit adják az erkölcsi kérdések iránt érdeklődők és nemcsak öncélból "aktivan" olvasók nagy hányada. Végül

is úgy tűnik, hogy a kifelé és a befelé forduló olvasás arányai korántsem kedvezőtlenek a munkásság körében. Természetesen nem szabad elfelejtenünk, hogy ezek még csak igények, korántsem megvalósulások, inkább csak lehetőségek.

Kamarás István: A munkások és az olvasás. Bp. NPI. 1969. 78-79., 86. 1.

## Kérdések, feladatok

1. Escarpit úgy gondolja, hogy a detektívregény a keresztretjvény szerepét tölti be. A magyarországi tapasztalatok egy része nem támasztja alá ezt a feltevést. Mi az Ön tapasztalata és véleménye erről?
2. Betöltheti-e művészi alkotás a pornográf irodalom szerepét?
3. Mennyiben igaz, hogy az olvasás egyszerre szociális és antiszociális cselekvés? Mennyiben szorul kiegészítésre vagy módosításra Escarpitnak ez a megállapítása?
4. Kamarás István 23-féle válasz-lehetőséget kínál a "Miért olvas Ön könyveket" kérdésre. Hány vonatkozhat ezek közül irodalmi művek olvasására? Milyen olvasói igények hiányoznak erről a listáról?

### 4.1.2 A művek befogadását befolyásoló olvasói beállítódások

Először is tisztázni kell a beállítódás (attitűd) fogalmát. A személyiségben hitszerűen, meggyőződészerűen élő olyan érzelmekkel átszőtt vélekedéseket, tudattartalmakat, reakciósémákat nevezünk beállítódásnak, amelyeket a személyiség észlelései, ítéletei és viselkedése során alaptételként alkalmaz. A beállítódás az egyéni élettörténet terméke, ugyanakkor nyitva áll a változó világ módosító hatásai előtt is. Az alábbi szemelvény az attitűd egyik speciális válfaját, az olvasói beállítódást elemzi, egyben előlegezi az olvasmányok befogadásának problematikáját is.

Előljáróban le kell szögezni, hogy nemcsak az ezután tárgyalandó olvasói beállítódás határozza meg a mű és az olvasó találkozásának eredményét: ez a meghatározottság erősen viszonylagos. Amennyiben mérni tudnánk valamiképpen az olvasói beállítódást, ennek ismeretében, a befogadás tárgyának alapos ismerete mellett is, csak eléggé nagy hi-

baszázalékkal tudnánk a mű-olvasó találkozás kimenetelét meghatározni.

Az olvasói beállítódás az olvasói viselkedésnél is tartózkodóbb természetű. Az olvasók viszonylag ritkán mesélik el, hogy miről szolt a könyv, még ritkábban, hogy miért tetszett, de egészen ritkán vallanak arról, hogy mit keresnek az irodalmi művekben, miért akarnak egy-egy művet elolvasni, milyen értékek alapján választanak ki egy-egy olvasmányt. Sok esetben az irodalommal kapcsolatos igényre, értékelő magatartásra, beállítódásra csak a konkrét olvasmányokkal kapcsolatos megnyilatkozásokból, a konkrét viselkedésekből következtethetünk.

Ha halljuk, olvassuk az általánosság szintjén mozgó sematikus kijelentéseket ("azért olvasok regényeket, hogy szórakozzak", "érdekes könyveket szeretek olvasni", "szeretem a megrázó regényeket" "a tanulságos könyveket keresem") felmerülhet bennünk az, hogy talán nem is létezik általában irodalmi művekkel kapcsolatos általános olvasói beállítódás (attitűd). Ugyanezt gondoljuk, amikor azonos olvasók "egészen hasonló" művekkel kapcsolatos "egészen különböző" viselkedését tapasztaljuk.

Az egyes irodalmi művekkel kapcsolatos beállítódások nyalábokat alkotnak, és az ilyen beállítódás-nyalábok eredője ("közös nevezője") az irodalmi művel kapcsolatos "általános" beállítódás.

Ennek rendezőelve azonban nem elsősorban az egyes művekkel kapcsolatos beállítódásokban keresendő. Ezek csak levelei annak a fának, amelynek szerteágazó gyökérzete a személyiség rendszere, törzse az értékrendszer, a vastagabb és vékonyabb ágak a kulturával, illetve a kultúra különböző objektívációival kapcsolatos beállítódás. A hasonlatban szereplő fa a helyi mikroklima által módosított éghajlati viszonyok között él: a személyiség-gyökerekbe a társadalmi helyzet felhőiből lehulló csapadék szivárog, és a talaj, az éghajlati viszonyok, a szomszédos fák, az élőlények és a gyárkémények határozzák meg fánk életmódját, mely meghatározza gyökérzetét, törzse egyenességét és vastagságát, ágainak rendszerét, lombja sűrűségét.

A társadalom különböző szférái által különböző áttételességgel meghatározott olvasói beállítódásnak különböző elemeit, oldalait különíthetjük el. Függs a befogadás attól, hogy az olvasó előzőleg milyen műfaju, értékű, témaju, formaju műveket ismert meg. Az információkészletnek a nagysága is jellemzi valamelyest az olvasói beállítódást, sőt az olvasó egyik-másik személyiséggyökerére is következtethetünk (például az olvasmányok sokféleségéből a személyiség nyitottságára való érzékenységre). Még többet árul el az olvasmányok rendszere, az olvasmány-szerkezet az olvasói beállítódásról, különösen akkor, ha megtaláljuk az érzelmi hangsúlyokat is, ha meg tudjuk, hogy az "elfogyasztott" értékek közül melyeket kedveli inkább, melyeket kevésbé.

Csupán egyes művek, írók, olvasmánytipusok kedvelése vagy elutasítása alapján - azaz a kedvelés vagy elutasítás okának ismerete nélkül - még nem tájolható be az olvasói beállítódás. A "miért" kérdésre adott válaszok azonban már kívül esnek az olvasói beállítódás felségterületein: az utak az olvasó értékvilágába vezetnek, amelynek kapuja csak az életmód alapos ismeretével megszerezhető varázsszavakkal nyitható meg.

A "miért?"-re kapott válaszok között vannak olyanok is, amelyek az olvasói beállítódás felségjelvényeit viselik. Ezek sok segítséget adhatnak az adott művel kapcsolatos olvasói viselkedés előrejelzéséhez és a mindig "furcsa viselkedés" megfejtéséhez. Van tehát az olvasói beállítódásnak az ismereti és érzelmi eleme mellett egy viselkedési eleme is; van az olvasónak egy viszonylag állandó viselkedési stratégiája is. Az állandóság viszonylagosságát hangsúlyozni kell, hiszen a különböző vizsgálatok alapján úgy tűnik, hogy az olvasmányszerkezet - viszonylag változékony érzelmi hangsúlyaival együtt - szilárdabb a viselkedési stratégiánál. Az olvasói viselkedési stratégia, az adott olvasmányokkal kapcsolatos viselkedési taktika következtében minden befogadás-esetnél szükségszerűen módosul.

"Csodálatos módon" az olvasóknak az irodalom általában azt nyújtja, amit várnak tőle, aminek átélésére az olvasónak lehetősége, képessége van. Ezek a "csodák" úgy következnek be, hogy az olvasói beállítódással "szabályozott" vágya és a művek jelentette valóság közötti, lelki sérüléseket előidézhető feszültségeket az olvasó a viselkedési taktikával csökkenti a minimálisra. (Olyan módon például, hogy a szöveg bizonyos elemeit notóriusan nem észleli, vagy stratégiájának megfelelő szellemben "belelát" bizonyos dolgokat a műbe, stb.) Van természetesen olyan olvasói viselkedési stratégia, mely eléggé tudatosan vállalja a vágy-valóság távolság okozta feszültséget, azaz "nem zárja rövidre" ezt a motiváló erőt. A különböző viselkedési stratégiák legfontosabb osztályozási szempontja éppen az ilyenfajta feszültséget tudatosan vállalók és elkerülők elkülönítésére szolgáló aktiv-passzív olvasás.

Elég jól elkülöníthető az olvasóknak az a csoportja, akik számára az olvasás a mindennapi élet gondjai elől való menekülés, a feszültségoldás eszköze, akik a szélcsendes öblök tükörsíma vizéhez, vagy a garantáltan örvény-mentes hullámokhoz hasonlítható, megnyugtató-zsongitó, vagy kellemesen felizgató olvasmányokat kedvelik. Elkülöníthető azoknak az olvasóknak az előbbieknél ma még jóval kisebb rétege, amely tudatosan vállalja a feszültséget, a szellemi munkavégzést, az irodalmi mű összefüggésrendszerében való eltévedés kockázatát, önmaga pályájának a mű által nyújtott társadalmi kontroll-lehetőség alapján való módosítását. A kikapcsolódó és a szellemi munkavégzést vállaló rétegek azonban csak kisebbik felét ölelik fel az olvasóknak. Nem elégedhetünk meg avval, hogy a többiek valahol e két végpont között helyezkednek el

az aktiv-passzív skálán. Jellemzésükhöz újabb szempontokat kell felvennünk, illetve az őket jellemző tapasztalati anyagban újabb szempontokat kell keresnünk. Elég jól elkülöníthető az olvasóknak az a csoportja, amely az irodalmi műveket hasonlóan olvassa, mint az ismeretterjesztő műveket: elsősorban információ-forrásnak használja őket. E csoport tagjai vagy olyan műveket olvasnak, amelyeknek szerzői nem is nagyon akarnak mást, mint szórakoztatóan tájékoztatni különböző korokról, népekről, vidékekről és foglalkozásokról; vagy pedig a valóságot összetettebben ábrázoló művek összefüggérendszeréből emelnek ki számukra érdekes információkat. Sok esetben - tudva, hogy nagyrésztben kitalált művekről van szó - az irodalmi művek információit összevetik saját tapasztalataikkal. Ezek az olvasók már nem vitetik magukat a mű hullámai hátán, nem hiszen el mindent naivan a regényekben ábrázolt világról, hanem bizonyos elemző munkát, bizonyos szellemi erőfeszítést végeznek, ez azonban általában csak részekhez kapcsolódik. A kikapcsolódó-menekülő olvasóknál eléggé ritka az ilyen típus. (Legalábbis eddig, mert újabban bizonyos lektűrírók egyszerre próbálnak építeni a kikapcsolódó-menekülő és az érdekes információkra számító igényekre, méghozzá nem is csak az olvasmányos utelirások szerzői, hanem az áltársadalmi regények írói is.) Amennyiben azonban előfordul a kikapcsolódó-menekülő csoportjánál ilyenfajta viselkedési stratégia-elem, nemigen fedezhető fel a valóság-fikció arányt firtató, elemző magatartás.

Az azonosulás is csoportképző szempont lehet a különböző viselkedési stratégiák osztályozásánál. A hasonló vagy éppen vágyott sorsu, tulajdonságu szereplőkkel való teljes azonosulás, felfogható a szenvedetlen, információszerző viselkedés ellentétéként is, de több mint valószínű, hogy ezek nincsenek azonos dimenzióban. Inkább a szereplőkkel és a részletekkel való azonosulás, valamint a problémával, a lényeggel való azonosulás képezik a skála két végpontját. A szereplőkkel való naiv azonosulás a kikapcsolódó-menekülő stratégiájú olvasóknál gyakori, a ritkább távolságtartó, elemző-azonosuló magatartás a "nembeli-szinten" olvasók, és a "partikuláris szinten" olvasó "informálódóknál" található.

Az olvasó viselkedési stratégiák nem jellemezhetők egyetlen "vegyjellel", hanem csak a különböző viselkedés-elemek vegyjeleiből alkotott képlettel. Az esztétikum befogadásával járó sajátos szellemi aktivitás vállalása szerint - hangsúlyozva a kategorizálás durva jellegét, és az elnevezések "döcög" voltát - az olvasói viselkedési stratégiák három fő típusát különíthetjük el: a kikapcsolódó-menekülő, a köznapi-informálódó és a lényegi-esztétikai típust. Ha ezt a három típust a szereplőkkel és problémákkal való azonosulás, valamint a részinformációs gyűjtés és összefüggés keresés viselkedésdimenziók szerint is jellemezzük, akkor a következő képet kapjuk:

### Kikapcsolódó-menekülő típus:

domináns: naiv azonosulás a szereplőkkel;

szubdomináns: elemző azonosulás a szereplőkkel,  
naiv információgyűjtögetés;

### Köznapi-informálódó típus:

domináns: naiv információgyűjtögetés, kritikus információ-  
szelektálás;

szubdomináns: elemző azonosulás a szereplőkkel, problémákkal  
azonosulás, összefüggéskeresés;

### Lényegi-esztétikai típus:

domináns: problémákkal azonosulás, összefüggéskeresés;

szubdomináns: naiv azonosulás a szereplőkkel, elemző azonosulás  
a szereplőkkel, kritikus információgyűjtés.

Fontosnak tartom a lényegi-esztétikai típusnál a naiv azonosulás szubdomináns meglétét. Véleményem szerint enélkül irodalmi mű élvezete elképzelhetetlen. Ugyancsak fontosnak tartom ennek hiányát hangsúlyozni a köznapi-informálódó típusnál. E különbség ellenére is nagyobb az értékes irodalmi művek esélye a köznapi-informálódó típusnál, mint a kikapcsolódó-menekülőknél, mert a köznapi-informálódóknál domináns az elemző azonosulás, és szubdomináns (a kikapcsolódó-menekülő típusnál hiányzó) problémákkal való azonosulás és összefüggéskeresés is.

Természetesen a különböző fajta irodalmi műveknél az alapvető viselkedési stratégiának különböző variánsai (különböző taktikák) képződnek. Azoknál az olvasóknál, akiknél a naiv azonosulás domináns, az áttételesebben közlő modern művek esetében - ahol a sajátos művészi megformálás megnehezíti a beleélést - fel kellene adni vagy módosítani kellene stratégiájukat. A stratégia feladása nagyon ritka, gyakoribb a mű olvasásának abbahagyása, de leggyakoribb a stratégia sajátos taktikaként való megjelenése: például a rokonszenves, de rendkívül összetett szereplő helyett a talán kevésbé rokonszenves, de áttekinthetőbb, egyszerűbb szereplővel azonosul az olvasó.

Az olvasói beállítódás belső szerkezetében éppen a viszonylag legváltozékonyabbnak tűnő elemet, a viselkedési stratégiát tartjuk a legfontosabbnak, mivel ez az elem szorosabb kapcsolatban van, szinte egy tőről fakad az irodalmi, zenei, képzőművészeti és a filmalkotásokkal kapcsolatos befogadói beállítódással, mint az irodalmi információkészlet a zenei vagy képzőművészeti információkészlettel.

Az olvasói beállítódás és az olvasó élettervei (és bizonyára a terveket "vezérlő" értékrend és életmód!) között összefüggést kereshetünk. Nem tarthatjuk véletlennek, hogy a "Hábetler életformát" vá-

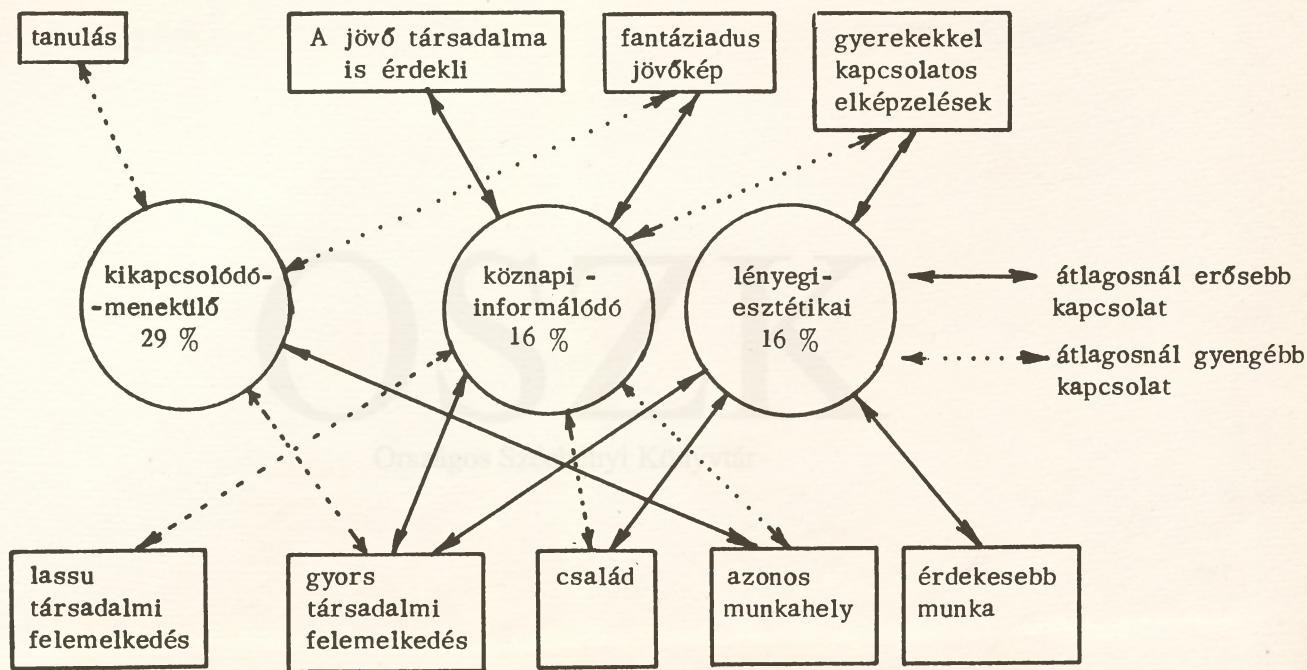
lasztó husipari szakmunkástanuló a kikapcsolódó-menekülő, az üzemi mérnöki diploma és képzőművészeti alkotómunka után vágyódó esztétikus pedig a lényegi-esztétikai típusba sorolható.

Ugyanigy azt sem tartjuk véletlennek, hogy a K.Józsefhez hasonlóan lényegi-esztétikai típusba sorolt, magának sikeres filmrendezői pályát jósoló és elsősorban értékes műveket kedvelő B.Ágnes az aktív-passzív skálán a nagyon aktív, a még lektúrolvasó K.József pedig csak a középső lépcsőfokot érte el.

Nem tarthatjuk véletlennek, hogy a kikapcsolódó-menekülő típus-hoz tartozók között legnagyobb azoknak az aránya, akik 2000-ig sem számítanak arra, hogy felemelkedjenek a társadalmi "ranglétrán". Akik két lépcsőt is előrelépnek, azok viszont nem a lényegi-esztétikai, hanem a köznapi-informálódó rétegben találhatók a legnagyobb arányban.

Az elképzelt munkahelyváltoztatásnál az érdekesebb, alkotóbb jellegű munka a lényegi-esztétikai tipushoz tartozók 50 %-ánál volt szempont, a köznapi informálódóknak 40, a kikapcsolódó-menekülőknak pedig csak 20 %-ánál. Hasonló a kép a tanulás tervezésénél is: az olvasással szellemi munkavégzést is vállalók és a környező világról információt gyűjtő műveltséggyarapítók 70-70 %-a nem tudja jövőndő életét tanulás nélkül elképzelni, a kikapcsolódó-menekülőknak viszont csak 40 %-a. A jövő társadalmá a köznapi-informálódókat érdekli a legjobban, a kikapcsolódó-menekülőket elsősorban azok a gazdasági-technikai változások, amelyek hatására az életszínvonal növekedhet. A legfantáziadusabb jövőleírásokat is a köznapi-informálódó tipushoz tartozók adták, de a leírások sok esetben kevésbé lényeges részleteikkel tűntek ki.

Az olvasói beállítódás és az olvasói élettervek (a fiktív önéletrajzok vezető értékei) között összefüggést a következő ábra szemlélteti:



Kamarás István: Az irodalmi érték esélye  
lektúrolvasóknál. Bp.NPI. 1974. 15-20. és  
51-52. l.

## Kérdések, feladatok

1. Milyen kapcsolatot érez az igény, az indíték, az izlés és a beállítódás között?
2. Gyűjtsön minél több választ a "Miért olvas Ön irodalmi műveket?" kérdésre és a válaszok alapján próbáljon meg Ön is olvasó-típusokat elkülöníteni!
3. Nem vállalhatja-e a könyvekhez menekülő ember az olvasással járó szellemi munkavégzést?
4. Milyen fajta akadályai vannak az irodalmi művek különböző típusainál a naiv azonosulásnak?
5. Melyik olvasói beállítódást érzi a magáénak? Milyen fajta sajátosságokkal rendelkezik az Ön olvasói beállítódása?
6. Magyarázza meg a 4.1.2 fejezet végén szereplő ábrát! Hasonlítsa össze ismerősei életterveit olvasói beállítódásukkal!

### 4.2 Az olvasmányok hatása

#### 4.2.1 Hogyan hat az irodalom?

"Ment-e a könyvek által a világ elébb?" - kérdezte 1844-ben Vörösmarty éppen egy könyvtár megnyitása alkalmával. A sokféle válasz közül Lukácsét idézzük: "Ha valaki egyszer közülünk politikailag állást foglal egy kérdésben, ki tudná megmondani, hogy ebben Homérosznak, Shakespeare-nek vagy Tolsztojnak mennyi szerepe van?"

Kamarás István: Olvasás a változó világban. = A Könyv, 1973.3.sz.

Illyés Gyula ezt írja a Franciaországi változatokban (Szíves kalauz. Szépirodalmi Kiadó, Bp. 1966. 407.l.): "Emiatt önkénytelenül magam is egyszerű igazmondó és elnéző leszek, akár egy kitűnő mű olvasása közben. Öntudatlanul megfogadom, hogy jobb életet kezdek. Megvigasztal, hogy a mesterséget tudó író mégis mennyit elérhet. Az igazi feladat, hogy olvasóinkat besorozhassuk, beinvitálhassuk regényalakjaink közé - egész életük tartamára. Ma sem fér a fejembe, vagy ha belefér, földre nyom az a gondolat, hogy valaki csirkefogó tud lenni, ha valaha olvasta a Háború és békét." Illyést máshol is foglalkoztatja ez a probléma. Esszéi egyikében gyermekkori visszaemlékezésként írja meg, hogy városi gimnáziumba kerülve, mennyire hitt abban, hogy a Toldit csak elolvasni kell és kezünkben van minden emberséges magatartás kulcsa,

és mennyire csalódott. Aranyt "szegényt" mennyire sajnálta, amikor rájött: verekedő, árulkodó, acsarkodó társai mind olvasták, sőt kitűnően felelni is tudtak Toldi bátorságáról, György gonoszságáról. Mire való akkor az egész, mire való akkor az irodalom? - teszi fel a kérdést.

A mi kérdéseinkre adott válaszok azt mutatják, hogy a szépirodalom hatástípusai között vizsgálatunkban igen jelentékeny helyet foglalnak el azok a válaszok, melyeket az etikai érzelmek, etikai normák és értékek keresésének és reagálásának csoportjába sorolhatunk.

Lukács azt írja: "Ezért szükséges megállapítanunk, hogy a művészet előidézte katartikus válság a befogadóban az élet milyen konstellációinak leglényegesebb vonásait tükrözi vissza. Az életben ilyenkor mindig etikai problémáról van szó, és ezért az esztétikai élmény tartalmi magvát is ennek kell szolgáltatnia.: (Lukács György, Az esztétikum sajátossága. I.k. Akadémiai Kiadó, Bp.1965.760.)

De ez a hatás, az érzelmi azonosulás a műalkotás "jó"-jával, persze egyáltalán nem jelenti, hogy a mű az olvasó embert cselekvő "jó" emberré tette vagy teszi. Lukács művében nagyon meggyőzően fejt ki azt a hatásmechanizmust, amit a művészet a befogadóra tesz. A befogadói-műélvezői magatartás sajátja, hogy közben az olvasó viszonylagosan eltávolodik az élet közvetlen és közvetett összefüggéseitől, elszabadul tőle, hogy átmenetileg teljesen elmerüljön az élet egy konkrét aspektusának szemléletében, amely a világot bizonyos szemszögből adódó, döntő meghatározások intenzív totalitásának ábrázolja.

A művészi befogadás olyan szituáció, amikor az állandóan cselekvésre kényszerülő ember átmenetileg felfüggesztheti a konkrét cselekvésre vonatkozó döntést. Ebben a szituációban módja és lehetősége van mintegy következmények nélkül a pozitív magatartást követni, azzal azonosulni.

Ez az érzelmi azonosulás általában nem tart fenn közvetlen kapcsolatot a mindennapok döntéseivel. Sőt, mint azt a társadalmi tapasztalataink bizonyítják, a művészetek akár magas színvonalu átélése, a pozitívval való azonosulás, egyáltalán nem jelentenek egyben azonos pozitív döntést is. A mű hatása csak hasonló behatások egész sora következtében mutathat látható magatartásbeli és kulturális változásokat. És csak ha ez a hatás kielégítően megerősödött, következnek belőle konkrét megváltozott célkitűzések.

Az irodalomnak mint a szó eszközével dolgozó specifikus művészetnek a többi művészethez viszonyítva specifikusabb vonása a hatás etikaibb jellege.

Innen az erős kapcsolat az irodalom és a magatartás normatív szférái között. Ez meg is fogalmazódik még oly kevésbé tudatos (falusi) olvasórétegnél is, mint ahol vizsgálatunkat lefolytattuk: "Tanulni belőle azt, hogy hasonló helyzetekben hogyan kell cselekedni.

H.Sas Judit: Emberek és könyvek.  
Bp.Akadémiai K.1968. 57-59.1.

Ha az irodalomban valóban az emberi teljesség szuggesztív példái, formái és szimbólumai rejlenek, akkor miért nincs látszata a mindennapi életben, a társadalmi gyakorlatban e rendkívüli erők hatásának? Az irodalom extenzív fejlődése következtében egyre több emberhez jut el az irodalmi művek egyre szélesebb választéka. Miért nem kézzelfoghatóbb azonban ennek az egyre több, s egyre gazdagabb irodalomnak a hatása az ember életében, szemléletében, cselekedeteiben? Miért lehet olyan elterjedt vélemény az, hogy az irodalom a szórakoztatóipar egyik fontos alegysége, s hogy társadalmi hatása elenyésző, nem figyelemre méltó? S milyen alapon mondhatjuk mi ezzel szemben azt, hogy az irodalom a társadalmi lét és a társadalmi fejlődés egyik legfőbb jelző s vezérlő berendezése, a fejlődés egyik fontos eszköze, motorja?

A válasz kézenfekvő. Az irodalmi műnek valóban rendkívül intenzív a hatása, intenzív, de: csak pillanatnyi. Egy-egy tragédia, regény vagy remekbe sikerült lírai vers hatása alatt intenzívebben, gazdagabban érzünk s gondolkodunk, mint hétköznapijainkban; élménnyé válnak bennünk az élet ellentmondásai, megvilágosodnak az emberi sors törvényszerűségei; a világot nem önnön szűk érdekeink, hanem az emberi teljesség szemszögéből látjuk s éljük át; megrendülünk életünk értéktelenségének s az értékes emberi lét nagy lehetőségeinek a láttán; fölbuzognak bennük az önzetlen emberség és az alkotó kedv forrásai - ámde: e magas szinten, az intenzíven érző s intenzíven tudatos lét szintjén csak néhány pillanatra, csak egy-két percre vagy órára tudunk megmaradni, hogy aztán visszasüllyedjünk, visszazökkenjünk mindennapi létünk alacsonyabb intenzitású, szűk emberségű világába. Az irodalmi mű csak létrehozni képes bennünk a magas szintű emberi élményt, létélményt: tartósítani képtelen; erre nincsenek eszközei. Olyan az irodalom s általában a művészet, mint a tudomány volt az ipari forradalom előtt: nincs technológiája, s így a benne levő lehetőségeknek, energiáknak csak elenyésző töredékét képes átvinni a gyakorlati életbe.

Jegyezzük azonban máris meg, hogy: szerencsére. Mert ha megvolna ez a képessége is, ha volna az általa kiváltott hatást tartósító technológiája is, akkor félelmetes hatalommá nőne. Akkor a világirodalom remekeinek olyan gyógyító és roncsoló hatása volna, mint a kobaltágyunak; ólomborításban kellene tartani őket, nehogy tulságosan is erősen hassanak, s azoknak, akik állandóan az irodalommal foglalkoznak, az irodalomtanároknak és az irodalomkritikusoknak magas veszélyességi pótlék járna. Mert képzeljük csak el, hogy mi történne akkor, ha az emberek tartósan és állandóan az emberi lét tragikus ellentmondásainak azzal a kínzó tudatával, azokkal a már-már elviselhetetlen nosztalgiaikkal, azokkal a világalakító és prométheuszi vágyakkal, az emberiség egész multjának azzal a terhével és gazdagságával, a mindent tudni, megérteni akarásnak azzal a szenvedélyével, az élet veszélyeinek és reménységeinek azokkal a kétségeivel és diadalérzeteivel

élnének, ami a világirodalom remekműveiből sugárzik felénk: az Antigoné-ból, a Hamlet-ből és a Faust-ból, a Don Quijoté-ból, a Bűn és bűnhődésből és a Száz év magány-ból, Baudelaire, Benn vagy Ady verseiből, s hogy ne csak az irodalomról szóljunk: ami Beethoven szimfóniáiból és Bartók Concertójából, Michelangelo, Goya vagy Picasso képeiről sugárzik felénk, Vagyis itt, ezen a ponton, az esztétikai és emberi hatás intenzitásában aligha fejlődhet, s leginkább egyelőre nem is kell továbbfejlődnie az irodalomnak. Mert az emberi teljességnek, teljességigénynek olyan magas szintjét sugározza, amivel még ma is csak igen óvatosan, csak igen kis adagokban tudunk mit kezdeni. Ám épp e tátongó úr, épp ez a feszültség teszi lehetővé azt, hogy az irodalom, bár egymást követő remekművei esztétikai értékben - tudásunk szerint - nem fejlődnek, mégis nélkülözhetetlen szerepet játszó az ember és a társadalom fejlődésében.

Hankiss Elemér: Érték és társadalom. Bp. Magvető 1977. 163-165. l.

#### 4.2.2 Van-e szerepük a tudatos igényeknek a szépirodalom valós hatásában?

Mit mond vizsgálatunk arról, hogy a falusi olvasók körében mi jellemző az irodalommal kapcsolatos felismert, megfogalmazott igényekre? Mennyiben azonos és mennyiben tér el az igények szerkezete a szépirodalom e vizsgálatában mérhető tényleges hatásszerkezettől?

A kapott eredmények azt mutatják, hogy az igénymotivumok és a hatásmotivumok megoszlásai között tapasztalt eltérések igen erősen szignifikánsak. Ez azt látszik bizonyítani, hogy a vizsgált községekben a szépirodalommal kapcsolatos igények és a szépirodalom hatása jellegzetesen eltérnek egymástól. Igény és hatás általában inhomogén.

Az irodalom tényleges hatáselemeinek nagy része - legalábbis az általunk megkérdezetteknél - nem felismert igény. Azaz nem tudatosan keres választ a falusi olvasó mindarra, ami végül is élményként szivódik fel és tudatosul benne.

Egyetlen típus, ahol nincs jellegzetes eltérés igény és hatás között: a magára ismerés, a magakeresés. Ez felismert, tudatosult igényként jelentkezik.

Mindezek után úgy tűnik, mintha a megfogalmazott, tudatosult olvasási célok, a hatások szempontjából nem lennének lényegesek. Hiszen egészen más hatások is érvényesülnek, mint amit az emberek tudatosan várnak az irodalomtól. A művek, úgy tűnik, önálló erővel bírnak - hogy Lukács György szavaival éljünk: betörnek az ember lelki életébe és leigázzák azt. "

Vajon tényleg lényegtelennek ítéldhetjük a tudatosult igényeket a művek, az irodalom minél teljesebb funkcionálása érdekében? Ennek kontrollálására megnéztük, hogy vajon van-e kapcsolat, és ha van, milyen irányu ez az összefüggés felismert igények és megvalósult hatástípusok között; mennyire szignifikánsak ezek a kapcsolatok. Egyértelműnek látszik, hogy a felismert, tudatosult igénytípus szoros pozitív kapcsolatban áll valamely azonos hatástípussal. Akiknél az irodalom valamely funkciója tudatosult igényként jelentkezik, azok közül erős valószínűséggel lényegesen többen jelentkezik ugyanez a típus hatásként, mint akik igényként nem tudták megfogalmazni. A felismert igény és a megvalósult hatás között tehát láthatóan erős a kapcsolat. Igaz, hogy a művek többirányú és lényegibb hatást tesznek, mint az elvárások, de az is igaz, hogy a tudatosult igények mélyítik és koncentrálik a hatást. Valószínű, hogy fejlettebb olvasási szinten, más társadalmi rétegeknél az igény- és hatásstruktúra nem ennyire inhomogén.

H.Sas Judit: Emberek és könyvek.  
Bp. 1968. 71-77.1.

#### 4.2.3 A „megtervezett” hatás

Az alábbiakban egy rendkívül érdekes drámai katarzisélet keretében arról a jelenségről kapunk képet, hogy az alkotók (akár a legnagyobbak is, s nem okvetlenül elvtelen megalkuvásként) művük megírása közben hogyan alkalmazkodnak a befogadók elvárásaihoz, hogy veszik figyelembe a befogadók "tűrőképességét."

Szophoklész és Shakespeare éppugy, mint Racine vagy Schiller, Ibsen vagy O'Neill egy adott társadalomban s egy adott társadalomnak írta darabjait, s így akarva-akaratlan számolnia kellett a társadalom hagyományaival és teherbíró képességével. Ami nem azt jelenti, hogy nem léptek túl a maguk társadalmának értékrendjén, konvencionális szemléletén, hitvilágán, önvédelmi beidegződésein, a jó és a rossz, a lehetséges és a lehetetlen, a még elfogadható és a már elfogadhatatlan igazságok határán, s nem jelenti azt, hogy nem vállalkoztak bátran a József Attila emlegette pokoljárásra. De az kétségtelen, hogy különböző mértékben ugyan, de tragédiáik befejező jeleneteiben "utánaengedtek" a közösségi-társadalmi elvárásoknak, s a katarzizismechanismusok segítségével a még elviselhető szintre szállították le a tragikus feszült séget; megszépitve, elleplezve, teljes nyersségében nem fogalmazva meg azt a tragédia egészéből evidensen következő tényt, hogy azok a hősök, akik az emberi-közösségi teljességnek, az emberi tisztánlátás-

nak és igazságosságnak, a bizalomnak és a szeretetvágynak azzal a meg nem alkuvó szenvedélyével és következetességével lépnek föl, mint az Antigonék és Hamletek, Caligulák és Blanche-ok, Learek és Willy Lomanek, szükségszerűen elbuknak, elpusztulnak egy olyan világban, egy olyan társadalomban, amely nem tud, vagy még nem tud megfelelni ezeknek a nem-emberfeletti, hanem nagyon is jogos és emberi vágyaknak, igényeknek, törekvéseknek.

A tragédiaszerzők nem állnak, sohasem álltak ebben egyedül. A többi műfajok szerzői is - akarva-akaratlan, tudva vagy öntudatlan - rákényszerülnek erre a kompromisszumra, erre az adott közösség, adott társadalom hagyományaihoz és teherbíró képességéhez való alkalmazkodásra.

Éppen ezért lehetséges, hogy túlbecsüljük az irodalmi művek társadalmi hatását, vagy legalábbis a ténylegesnél pozitívabban ítéljük meg szerepüket a társadalmi fejlődésben. Mert valójában nem tudjuk, nincsenek megbízható kutatási adataink arra vonatkozólag, hogy mennyiben hatottak a különböző korokban a világirodalom remekei mozgósító, forradalmasító, s mennyiben konzerváló, az adott valóság elfogadására ösztönző, az adott tudatállapotot tartósító hatással. Nem tudjuk, nincsenek megbízható vizsgálataink arra vonatkozólag, hogy például a népmesék, amelyek többnyire a szegények, az elnyomottak, az igazak győzelmével fejeződnek be, vajon milyen szerepet játszottak az évszázadok során a széles néprétegek tudatának alakításában, cselekvésre vagy tétlenségre ösztönzésében.

Demagógia volna arra utalnunk itt, hogy a szépség, például a hajdani világi s egyházi hatalmasságokat körülvevő kincsek és szépségek tömege a maga módján közrejátszott a hatalmasságok hatalmának konzerválásában és kanonizálásában; természetes ugyanis az, s emlegetni közhely, hogy a legremekebb emberi alkotásokat is föl lehet használni bármilyen, s így akár pusztító s elnyomó célra is. Az efféle felhasználásokkal szemben ma már éberek vagyunk. De nem gondolunk ugyanakkor arra, hogy az irodalom remekművein belül is érvényesülhetett, érvényesülhet e szabály, s hogy maguk az alkotók is, akarva-akaratlan arra kényszerülhetnek, hogy a szépséggel, például a halálnak s az emberi értékek elpusztulásának költői megszüpítésével elleplezzék a valóságnak azokat a kínzó ellentmondásait, amelyeket korábban ők maguk tártak fel.

Az elméleti gondolkodás megállapítja az esztétikumról, hogy eredendően kettős természetű, két egymással részben ellentétes irányú emberi törekvés eredménye, dialektikus szintézise. Egyik forrása az az alapvető törekvés, hogy az ember meg akarja ismerni a valóság törvényeit, vagyis, ha a tragédiáról van szó: az emberi élet végső, nagy, tragikus ellentmondásait. Másik forrása viszont az az ugyancsak alapvető s nélkülözhetetlenül fontos törekvés, hogy az ember harmonikus,

emberméretű és szabad, vagy legalábbis ilyenre alakítható világban akar élni, akarja érezni s tudni magát. Mások ugyanezt úgy fogalmazták meg, hogy minden műalkotásban legalább két esztétikai minőség van jelen; a tragédiában például a tragikum és a szépség, ahol is a tragikum sugározza az élet tragikus, ellentmondásos vízióját, a szépség pedig a harmóniának, a szabadságnak, az ember győzelmének és a világban való otthonlétének élményét. Az igazi műalkotásban e két emberi törekvés, e két egymásnak részben ellentmondó emberi élmény, e két esztétikai minőség elválaszthatatlanul összeforr egymással, egymás feltételévé, forrásává, dialektikus ellenpólusává válik. Igazi tragikum mint esztétikai minőség csak akkor jelenik meg a tragédiában, ha a tragikus látomást valamiképpen átszövi, besugározza az emberi szabadság és harmónia nosztalgája, élménye, látomása; s másfelől, az igazi szépség mint esztétikai minőség csak akkor jelenik meg, csak akkor jön létre a tragédiában, ha a szabadság és a harmónia élménye magából az anyagból, az ábrázolt valóságból, magából a tragikus látomásból bontakozik ki. Ha nem ez a forrása, ha kívülről ragasztjuk, kenjük, pancsoljuk rá a műalkotásra a harmónia, a rend, a szabadság, az emberi nagyság és diadal minőségeit, színeit, akkor nem a szép pozitív, hanem a giccs negatív esztétikai minősége jelenik meg előttünk.

S vajon nem ez történik-e, kisebb-nagyobb mértékben a tragédiák utolsó, "katartikus" jeleneteiben? E remekműű műalkotásban, amelyekben már a katartikus gépezet nélkül is létrejött, és sugározni kezdett a tragikum és a szépség remek szintézise. Mert az Antigoné a "halálvágnak", a "halál költőiesítésének", a "halál és a nász azonosításának", a "hősök együtt meghalásának", a "szereplők apoteózisának és önapoteózisának" sablonos és rutinszerűen alkalmazott motívumai, vagyis a "katarziszgépezet" nélkül is sugározná már a kétségbeesett meghasonlottság és a harmónia, az emberi kiszolgáltatottság és szabadság tragikus, és mégis szép vízióját. S ugyanigy a Hamlet: félelmetes és tragikus mivoltában is szép, szépségében is félelmetes és tragikus látomást felvillantó műalkotás volna a bűnbánó monológok és költőiesített mártírimumok, örülési jelenetek és új életet ígérő csinnadrattás zárókép, bűnbak-motívum vagy végső zenei oldás nélkül, vagyis az említett katarziszgépezet nélkül is. De, mint korábban kifejtettük, a szerzők, tudva vagy öntudatlan, végül is engedtek a társadalmi hagyományoknak, a társadalmi elvárásoknak, s a gondosan fölépített tragikus látomás döbbenetes erejét és feszültségét erősen csökkentő, levezető katartikus mozzanatokat is belekeverték a művek végső hatásába.

De ne ítélkezzünk tulságosan is sommásan felettük. Mert az a tény, hogy még a legnagyobb művészek is rákényszerültek arra, hogy utánaengedjenek e nyomásnak, arra vall, hogy az irodalmi alkotó-

munkával szemben igen erős, az általában vélt és feltételezettnél erősebb társadalmi elvárás érvényesül.

Hankiss Elemér: Érték és társadalom. Bp. 1977. 188-192. l.

## Kérdések, feladatok

1. Lukács György szerint a befogadói magatartás sajátja, hogy a mű befogadása közben az olvasó viszonylagosan eltávolodik az élet közvetlen összefüggéseitől. Mit jelent ez a "viszonylagosan"? Milyen akadályai lehetnek ennek (a befogadás feltételét jelentő) eltávolodásnak?
2. Ha egy irodalmi műnek rendkívül intenzív, de csak pillanatnyi hatása van (mint ezt Hankiss Elemér megállapítja), hogyan lehetséges az, hogy olykor olvasmányaink hőseit utánozzuk?
3. "A művek többirányú és lényegibb hatást tesznek, mint az elvárások" írja Sas Judit. Nem fordulhat elő az ellenkezője is, amikor az elvárások gazdagabbak és egyikük-másikuk kielégítetlen marad?
4. Hankiss Elemér azt próbálja bizonyítani, hogy a legnagyobb írók is engedményeket tesznek az olvasók kedvéért. Miben különbözik az ő "megalkuvásuk" az álirodalom-gyártóknak a fogyasztói izléssel kötött kompromisszumától?

## 4.3 Az olvasmányok befogadása

### 4.3.1 Az olvasó, mint társalkodó

Az olvasás: Művészet. Szükséges és nem is alacsonyrendű kiegészítője az írás művészetének. "Megérteni annyi, mint egyenlőnek lenni" - mondotta Rafael. Ha végiggondoljuk ezt a gondolatot, be kell látnunk, hogy igaz, vagy legalábbis igen közel jár az igazsághoz. Aki legapróbb, titkos árnyalatig meg tudná érteni egy Dante, egy Beethoven, egy Rafael művét - aki ösztönszerűen rekonstruálni tudná magában azt az ösztönszerű, öntudatlan, titokzatos folyamatot, amely egy költői kép, egy zenei frázist létrehozott, egy fényhatás kifejezését megteremtette: az pozitív alkotás nélkül is egyenlő nagyság volna Dantével, Beethovennel, Raffaellel. Így a végtelenségig kiélezve, csak elméleti értéke van ennek az igazságnak; a megértésnek ekkora művésze még nem szü-

letett meg, s akiben ennyi művészi adomány van, az alkot. De a teljes megértés csúcsáig hosszú ut vezet föl, s e hosszú hágónak vannak állomásai, ahova feljutni már művészet.

Az író műve még nem készült el azzal, hogy megírták és kinyomtatták. A Rafael-kép sötét szobában, vagy a IX. Szimfónia partitúrája olyan házban, ahol senki sem ért a muzsikához, vagy a ház leánya kuplékat döngtet a zongorán: halott kincs. És az irodalmi műbe is csak akkor költözik élet, ha van, aki el tudja olvasni.

Benedek Marcell: Bevezetés az olvasás művészetébe. Bp. Dante K. 1937. 3-4.1.

Az olvasói befogadás különbözőségeire Bálint György is felfigyelt annak idején. Az Elefántcsont-kávéházban írta: "Az író és az olvasó kapcsolatával, amely, mint minden emberi kapcsolat, a rejtelmességig bonyolult, kevesen foglalkoznak behatóan." Másutt megkísérli e "rejtelmes" kapcsolatot jellemezni. Az Athenaeum egykötetes Ady-kiadását méltatva jegyzi meg: "A föltámadás szomorúsága és az Emlékezés egy nyáréjszakára éppen olyan elidegeníthetetlenül az enyém, mint életem első csókja, első öröme, vagy huszonhetedik szomorúsága. Az Ady-vers velem történt, nekem történt, én történtem benne, külön az enyém." Nemcsak az Ady-életművel való mély azonosulást fejezik ki e szenvedélyes szavak, hanem olvasó és mű intim, egyedi kapcsolatára is utalnak. "Az én Vér és aranyom - írja tovább - nem egészen olyan, mint a szomszédomé: egy kicsit más, egy kicsit különbözik minden más Vér és aranytól."

Lukács György Az esztétikum sajátossága című művében is utal rá, hogy a mű különböző felfogása mögött a személyiség különbségei állnak. Az olvasó "hozott" tulajdonságai, az élet által módosított s a társadalomban elfoglalt helye szerint is meghatározott személyisége "választja ki" a maga számára az objektíve adott mű teljességéből a mű egyéni képét. "Messzemenően a befogadó Előttjéttől függ, hogy a mű melyik rétege hatá rá legközvetlenebbül ... " - írja Lukács.

Gondos Ernő: Olvasói izléstípusok. Bp. Kossuth K. 1975. 186-187.1.

A helyes olvasási képesség kialakulása előfeltétele annak, hogy a szépirodalom személyiségformáló hatása s egyuttal társadalmi funkciója is érvényesülhessen. E képesség elégtelen kifejlődése megakadályozza, hogy a szerzői üzenet adekvát formában eljusson az olvasóhoz, s eltorzítja azt. Ez ugyanakkor a mű társadalmi hatását is lecsökkenti, sőt el is torzíthatja. A helyes olvasás képességének kifejlesztése tehát szocialista társadalmunk alapvető politikai, kulturális (sőt,

közvetett formában gazdasági érdeke. Az olvasási képesség előbb ismertetett feltételeinek a létrejötte, különösen a személyiség szenzoros, intellektuális és emocionális aktivitásának a képessége, a nyelvi és művészeti kódrendszerek ismerete, lebontásának jártassága és készsége, az önálló műelemző, =értékelő képesség kialakulása stb. ezért jelentős általános művelődési vonatkozásban is, mert azok egyuttal a művelődés egyik - a felnőttek esetében egyre növekvő jelentőségű - részágának, az önművelésnek a belső, pszichikus feltételeit is jelentik. Az olvasási folyamat művelődési vonatkozásban önművelési folyamat.

Durkó Mátyás: Olvasás, megértés.  
Gondolat K. Bp. 1976. 52.1.

Az olvasó tehát nem pusztán átvevője, "befogadója" az irodalmi szövegnek, hanem az író társalkotója, aki - a szerző programja alapján - új, egyedi létet ad az irodalmi alkotásnak. Az eddigiekben sok szó esett arról, hogy a mű megváltoztatja (illetve megváltoztathatja) az olvasó gondolkodását - itt most hangsúlyoznunk kell, hogy az olvasó is megváltoztatja, saját személyiségéhez "igazítja" a művet. Ez a társalkotói szerepkör természetesen erősen problematikus is lehet: az olvasó durván félre is értelmezheti, illetve rendkívül fogyatékosan is befogadhatja a műalkotást.

A következőkben néhány konkrét vizsgálat tapasztalataival a műbefogadás tipikus szintjeit kívánjuk szemléltetni.

#### 4.3.2 Néhány mű és olvasatuk

Gondos Ernő 333 mű (tulnyomórészt regény) címlistáját adta 2700 olvasó kezébe, arra kérve őket, hogy jelöljék meg az olvasott és kedvelt műveket. A művek egymás közötti "vonzását" és "taszítását" jelző ún. asszociációs együlthatók révén izlésformációkat kapott.

Ragadjunk ki a 333 közül egy művet. Tudjuk, hogy minden műnek annyi megvalósulása van, ahány olvasója, de hogyan lehet ezt tudományos tárgyilagossággal vizsgálni?

Három gimnáziumi osztály egy-egy magyaróráját kísérleti dolgozatféle írására használtuk fel. Az óra elején egy-egy kétoldalas sokszorosított szöveget kapnak kézhez: Bálint György egy karcolatát, az író megnevezése nélkül. Miért éppen Bálint György művei közül emeltünk ki szöveget a kísérlet számára, noha Bálint György nem gimnáziumi tananyag? Éppen ezért. Mi ezuttal a mű és az olvasó találkozásának ele-

mi hatására voltunk kíváncsiak. Azt akartuk, hogy életrajzi elemek, az adott múltól közvetlenül hasznosítható ismeretek ne zavarják ezt a találkozást. Ezért a mű címét igen, de a szerző nevét - mint művön kívüli információt - már nem adtuk meg.

A mű címe Gondtalan élet, szövege itt következik.

Mennyi gonddal jár egy ilyen nagy lakás - mondta mögöttem egy hölgy az autóbuzson. Nem fordultam hátra, hogy megnézzem a beszélőt: így is elhittem neki a gondjait. Azután hirtelen eszembe jutott Hunta Mária a Pozsonyi utról.

Esténként a Pozsonyi ut egy boltajtájának kőküszöbén, a lehuzott redőny előtt, kendőbe bugyolált dolgot láthat a járókelő. Olyan, mint valami nagyobb batyú. Szürkés-fekete, formátlan és mozdulatlan. Ez a batyú Hunta Mária. Esőben, szélben éppen ott van, mint enyhe időben. Nappal is ott van, ilyenkor kissé felemeli fejkendőjét, apró arcát, és hurutos, piros szemével bizonytalanul pislog. Ha valaki rászán két fillért, a hangját is hallhatja. Berozsdásodott, alig hallható hangon motyog valamit a jóistenről. Hunta Mária hetvenöt éves, és nem osztózik a nagy lakású hölgy gondjaiban, sőt még az enyéimben sem, pedig nekem kis lakásom van. Régen nem érti már az ilyen gondokat. Hunta Mária tudniillik nem lakik. Ez így furcsán hangzik az első pillanatban. Az ember feltételezné, hogy mindenki lakik valahol, ha másutt nem, hát a hajléktalanok menhelyén. Lakni kell, sőt mi több, illik. Kérdezzünk meg akárkit, aki ilyesmihez ért, nem kaphatunk más választ, mint hogy jobb ember, minden körülmények között, feltétlenül lakik. Különösen a városi ember. És legfőképp a tisztességes ember. Hetvenöt év tisztességes kornak számít, de mint minden, ez is relatív. Aki nem-lakik, annak még a kora sem tisztességes. Ezért Hunta Mária megítélése meglehetősen bonyolult. Az ember nem tudja, milyen rovatba skatulyázza. Csavargónak nem lehet tekinteni, mert mindig egy helyen ül. Koldusnak nem nevezhető, mert sohasem kér senkitől semmit, csak éppen elfogadja a krajcárt. Végeredményben még csak nem is lakos.

És ha az ember a családi viszonyai iránt érdeklődik, az eldűnnyögött egyszavas feleletek sem könnyítik meg számára a tudományos rendszerezés nehéz munkáját. Hunta Mária nem feleség, nem özvegy, nem anya és nem nagyanya. Legutoljára egy-két évtizeddel ezelőtt, testvér volt. Három testvére már régen meghalt. Voltak egy időben szülei is, de azokat hetven évvel ezelőtt elvitte a kolera. Később Hunta Máriát egy baktek nevelte fel. Azután a munka korszaka következett. Hunta Mária fél évszázadon át dolgozó tagja volt a társadalomnak. Cselédszobákban és konyhákban töltötte Európa történetének ezt a sorsdöntő fél évszázadát. Erre az időre esett a telefon, az autó, a repülőgép, a film és a rádió születése és feltűnése fejlődése, továbbá a kapitalizmus fénykora, az imperializmus, a világháború utáni új mozgalmak. Már javában kefélt és mosogatott, mikor jókai még javában irt. Átélt a századvégi dekadenciát, az impresszionizmust, az expresszionizmust és végül az új tárgyilagosságot. Működésének utolsó éveire esett a modern építészeti irány kialakulása, a korszerű lakásépítés. Erről feltűnő módon, nem vett tudomást.

A harmincas évek kezdetén kiöregedett a cselédségből. Különös módon megfedkezett arról, hogy félévszázados működése alatt vagyont gyűjtson. Ez a könnyelműség azután csúnyán megbosszulta magát. Az öreg John D. Rockefeller, aki vagy két évtizeddel idősebb mint Hunta Mária, aránylag sokkal jobb helyzetben van, mert egész életében takarékoskodott, kupogatta a petróleumvállalatokat, és most, öreg napjaira sem kell nélkülöznie. Hunta Mária viszont az utóbbi években alkalmi munkából tengette életét, a tömegszállításokon hált. Igaz, hogy soha életében nem volt

lakása, de azért ez az állapot még nála is hanyatlást jelentett. A harmincas éveket tehát, ha Hunta Mária életét történelmi távlatból nézzük, nyugodtan nevezhetjük a hanyatlás korának. (Ez azt is bizonyítja, hogy minden relativ, a modern építészetek például határozottan fénykora volt ugyanez az időszak.) Később, mint mondani szokás, mindjobban megérezte a gazdasági depressziót, melynek sajátos következményeképpen egy év óta nem lakik.

Mai élete ilyen módon meglehetősen egyhangunak mondható. Környezetváltozásról nem beszélhetünk vele kapcsolatban. Hálólhelye, munkahelye, sőt sétahelye pontosan egybeesik. Ruhája és cipője egy év óta nem kerül le a testéről, mert a boltajtómélyedésben nincs fürdőszoba. Körülbelül ugyanannyi idő óta nem feküdt: csak az álló és az ülő helyzetet ismeri újabban. Egy bizonyos: gond nélkül él. Akit nagyon elcsüggesztenének a nagy lakással járó gondok, menjen ki a Pozsonyi utra, és cseréljen vele.

A mű számos információt közöl. Ezek az információk a legegyszerűbb közvetlen közléstől a forma bonyolult, sok szólamu sugalmazásáig széles skálán szólnak az olvasóhoz. Mindenekelőtt arra voltunk kíváncsiak, hogy a Bálint- mű elemi, közvetlen információit felfogják-e a tanulók. Ilyen, közvetlenül a mű felszínén elhelyezkedő közlés szól a korról, amelyben született. A mi nemzedékünk számára ez az írás elteveszthetetlenül a harmincas évek dokumentuma. De a nyitott szemű mai fiatalok is bőven lelnek benne adatokat a kor meghatározására. És mégis: a tanulóknak csaknem fele, számszerűen 44-en, a második világháború utánra teszik az írás születését. Sőt olyan is akadt, aki szerint az autóbuzsos millió a mai jó körülményeket akarja érzékeltetni, s a szöveg többi része az átkos multat. Azokat, akik az írást a felszabadulás utáni időre datálták, legalábbis három csoportra lehet bontani. Voltak, akik a háborus nyomorúság ábrázolását látták a műben: mások észrevehetően az ötvenes évek elejének nehézségeire gyanakodtak, s néhányan, általuk is tapasztalt, ma is létező emberi elesettséget, az öregek elhagyatottságát olvasták ki belőle. A idézett Bálint-jegyzet nem egyszeri, egyedi jelenséget mutat fel; van abban, ami nekünk is szól, iróniája bennünket is nyugtalanít. De a szöveg világosan vall születése idejéről. S meglepő, hogy kísérleti olvasóinak csaknem fele egyszerűen nem vette észre az eligazító szövegrészeket. Pl. elkerülte figyelmüket a kétszer is leírt "harmincas évek".

A szerzőt, Bálint Györgyöt ketten vélték felismerni, de huszonketten gyanakodtak Nagy Lajosra, amit - ez talán furcsának hangzik - találó válasznak tekintünk. Sokértelmű, szoros rokonság fűzi össze őket. Nagy Lajost megnevezve kisebb a tévedésük, mint az igazságuk. "Szociográfiai jelleg + irónia" - írták többen is, többféle formában, s akadt, aki a Kiskunhalomra is hivatkozott, mint rokonahgu műre. Többen írták Gábor Andort, Karinthy Frigyet, Lengyel Józsefet, Örkényt, Mórát.

A Gondtalan élet alapvető művészi közege az irónia, amelyet önirónia árnyal, s másutt dühös guny vált fel. A három osztályban összesen 16 olyan tanuló akadt, aki láthatóan egyáltalán nem vette

észre ebben az írásban az iróniát. (De csak azért ennyi, mert minden dolgot, amelyben akár csak az irónia szó előfordul, vagy a szatira, a guny vagy valami hasonló, azt már kivettük ebből a csoportból.)

Mi marad ebből az írásból azok számára, akiknek nincs fülük az iróniához?

"Ebben az elbeszélésben az író nyomon követi Hunta Mária életútját. Ezen keresztül bemutatja a kor nagy változásait, a háborút és az újjáépítést. Egyszerűen és még tanulatlan ember számára is érthetően írja le."

Hogy az irónia iránti készség hiánya milyen értelmezési nehézséget jelent, arra jó példa ugyanennek a dolgozatnak egy további mondata:

"Számára talán azért nem lehetett gond - mármint a szegénység -, mert igénytelen volt, semmi sem érdekelt."

"... nem ember, csak batyu - olvassuk egy további dolgozatban. - Hogyan következhetett ez be? ... Valószínűleg nem voltak különösebb képességei. De mégis ... Nem voltak barátai, akikben megmozdult az érzés?"

A félrehallások nagyon tanulságosak. Vajon honnan veszi fiatal olvasónk, hogy régen az emberek "... a kicsivel is meg voltak elégedve"? S hol talál ebben a műben támpontot erre? Kell-e ennél jobb bizonyíték arra, hogy az olvasók jelentős mértékben saját gondolataikat olvassák ki a művekből?

Ha a 92 feljegyzésből levonjuk az előző 16-ot, amelyeket szerzőik a naiv értetlenség állapotában irtak, marad az erős többség, 76 dolgozat. Nem is olyan rossz arány - gondolhatja az olvasó. De el kell szomorítanunk: a 16-hoz célszerű hozzáadnunk további 27-et, azokat ugyanis, amelyekben éppen csak megcsillan a humor, irónia vagy a guny észlelése, de írójuk nem tud mit kezdeni vele; s azokat, akik félreértik az irónia irányát. A három csoport együtt már tetemes többséget, 68 százalékot képvisel. "Az utolsó mondatot valahogy gunyorosnak érzem - írja az egyik lány. - Nem illik ennek az írásnak a végére." Vajon milyennek olvasta ez a kislány a Gondtalan életet, ha ennyire nem hozzáillőnek tartja a végét? Akad, aki megvédi Hunta Máriát az írótól: "Nem szerencsés Hunta Mária szomorú sorsának humorizálása."

29 azoknak a diákoknak a száma, akik alapján helyesen érzékeltek a művet. 92-ből 29. Határozottan keveseljük az értők arányát. S ha ők egyáltalán nem lennének, talán zavartan mondanánk, úgy látszik, ez a Bálint-mű nem szól ehhez a korosztályhoz.

A művet alapján értők közül különösük el még azokat, akik, ha helyesen is, de csak az alapképletet ismerték fel. Azokat, akik értik, hogy nem egy öregasszony életéről van egyszerűen szó, akik meghallják, hogy az író a szegények mellett van, s a nagylakásos hölgy "gondjai" dűhitik, de ugyanakkor erre az ellentmondásra redukálják a mű mon-

danivalóját. Idézzünk jellemzésükre az egyik dolgozatból. "Az író elmeditál a jómódu polgárasszony gondjain, ki fűtve lakik öt szobát, és eszébe jut Hunta Mária, akinek ilyen gondjai nincsenek..."

Maradnak mintegy huszan, (kb. negyedrészt) akiknek írásait fel szabadult örömmel olvashatjuk, akik valóban hallják az író szavát, s nemcsak a szöveget, a melódiát is. Dolgozataik elemzéséből, okfejtéséből, hangulatából, jellemzőiből végre érezni, hogy egy irodalmi mű katartikus hatása alatt születtek.

A befogadás jellege szinte annyi, ahány az olvasó. S a felfogások különbözősége természetesen a "felfogók" különbözőségében gyökerezik. Jeleztük már, hogy diákjaink egy része - érzékelve vagy nem érzékelve a mű irónikus felhangjait - a szerencsétlen koldusasszony elleni kritikát vélt kiolvasni a műből. Akár helyeselte ezt a vélt kritikát, akár nem - tévedett. E csoport esetében nem beszélhetünk a má akár korlátozott megértéséről sem. Itt a mű félreértéséről van szó. Velük szemben elemi fokon a tanulóknak csaknem fele érzékeli a művet. Ezek egy öreg koldusasszony tragédiáját olvassák ki belőle, s egy részük még az iróniát vagy a gunyt is észleli. Hadd hangsúlyozzuk azonban: ez az alapfok igen keveset jelent. A dolgozatokból világosan kimutatható, hogy íróik számára Bálint kis műve egy szomorú tárgyú közlemény, s egy sajtótudósítás színvonalán jelenik meg. A mű gazdagságát nem érzékelik.

Gondos Ernő: Egy tudományközi vizsgálatról. = MTA Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályának Közleményei. 1973. 1. sz.

Halász László egy kísérlet során két Örkény-novellát és különböző átiratait olvastatta el gimnáziumi tanulókkal. Azt vizsgálta, hogy hogyan értékelték az eredeti művet és irodalmi értéket nem képviselő átiratait a 17 éves diákok.

A kísérletben Örkény István A megváltó c. művéből indultunk ki. A rövidprózának, különösen ujabban, vannak olyan megnyilvánulásai is, amelyekben a cselekmény, a szereplők és a környezet metaforikusan - szimbólumként vagy allegóriaként - funkcionál. A metafora úgy mond valamit egy ismeretlen dologról, hogy egy másik, ismert jelenség szempontjából szemléli. Ennélfogva jelentése bujtatott, nehezen kihámozható, az "információ" bizonytalansága kifejezetten nagy. Így van ez A megváltó esetében is. Azáltal, hogy - összhangban a modern művészet számos alkotásával - a szokásosnál jóval többet biz az olvasó elmetevékenységre, zavart és feszültséget ébreszt benne, és igen valószínű, hogy értékelése a rövidpróza előbbi változatát képviselő műtől eltérő attitűdöket is mozgásba hoz. "A megváltó" eredeti változata:

Délelőtt tíz óra volt, amikor az író befejezte új drámáját. Este még két néhez jelenete volt hátra. Átírta az éjszakát - közben legalább tíz feketét főzött magának, és legalább tíz kilométert gyalogolt a szűk szállodaszobában. Most mégis olyan frissnek érezte magát, mintha nem is volna teste.

Még egy kávé főzött. Lesétált a partra. Megkereste a csónakost.

- Kivisz-e a vízre egy kicsit, Volentik bácsi? - kérdezte tőle.

- Tessék beülni - mondta a csónakos.

Borus volt az ég, de szellő se rezdült. Mint egy óriási máriauivéglap, olyan sima és szürke és csillogó volt a tó. Volentik bácsi gyors, de rövid csapásokkal evezett, ahogy a Balatonon szokás.

- Mit gondol? - kérdezte az író, mikor már jó darab utat megtettek. - Ide látni még a partról?

- Még ide. - mondta a csónakos.

Továbbmentek. Az üdülő piros cseréptetejét lassan elborították a fák. A partnak csak a zöldje, a vonatnak csak a füstje látszott.

- Még most is? - kérdezte az író.

- Még most is - mondta a csónakos.

- Csak az evezők csobbanása hallatszott; a partról már nem ért idáig a hang. Összemosódtak a házak, a kikötők és az erdők. Már csak egy ceruzavonás látszott, ahol véget ért a tó.

- Még most id ide látni? - kérdezte az író.

A csónakos körülnézett.

- Ide már nem.

Az író lerugta lábáról a szandált és fölállt.

- Akkor huzza be az evezőt, Volentik bácsi - mondta - Megpróbálok egy kicsit a vizen járni.

A talányosan sokat sejtető cím után prózaiságtól teljesen mentes művet várnánk. Ehelyett arról kapunk gyakorlatiasan pontos tájékoztatást, hogyan fejezte be éjszaka az író drámáját, kereste meg a csónakost, vitette ki magát a sima vízre. Olvasói éberségünk, a cím kellette feszültségünk szinte teljesen elaludna, ha az egyhangú evezés csendjét három ismétlődő alkalommal nem szakítaná meg a csónakossal folytatott rövid párbeszéd arról, hogy túlhaladtak-e már a parti látótávolságon. Érezzük hát, az író készül valamire, valamire, amit profán tekintetektől háborítatlan kíván megtenni, de bizonyos: a vizen járás ötlete nem szerepelt várakozásunkban. A cím ellenére nem is igen szerepelhetett, hiszen e szándékot bejelentő utolsó mondatig legaprólékosabban valóságghú leírást olvashattunk. A művészi megjelenítés meghökkenítő kontrasztját az teremti meg, hogy a szürrealitásba emelkedés vicce illő poénnal történik meg. Amilyen magától értetődőséggel bocsátotta vízre az író hőseit, pontosabban önmaga egyik életérzését, olyan nagy bizonytalanságban hagyta az olvasót. Zavarodott - kinlódó mosolya közben magának kell megtalálnia az összefüggést, az alkotás kimondhatatlan diadala nyomán a határtalanság, a teljesség, a mindenhatóság érzésének felébresztése, a művészi teremtés és a világmegváltás élményközössége között. Majd az extatikus állapottal való azonosuláson át eljutni az ironikus felismerésig: hány írásmű befejezése és általában mennyi tett töltötte el kivitelezőjét csodatevő hittel, az időtenger vizén mégis milyen röpké pillanatig tudtak fennmaradni!

A B változat stilisztikai átalakításokkal él. Az író és a csónakos közötti párbeszéd megszüntetésével együtt szinte teljesen kiiktatja a várakozás feszültségét, és az általános alany által kizárólag összetett mondatokban, elszemélytelenítetten közölt történet monotóniájával, fokozottabban leíró jellegével további gyengítője a hatásnak.

Ellenkező fogással él a C változat. Tulajdonképpen nem tesz mást mint az eredeti mű puritán építkezésű mondatait csupaszítja még tovább, az egyszerűsítés tulhajtásával. Ez a maga módján modorossá teszi ugyan az írást, de a feszítáv-rövidítés alapjaiban nem torzítja el. Érdekessége, hogy a zárópoén kulcsszavát önálló mondatban utolsó helyre téve, hatását talán fokozza is.

Több helyen magyarázó megjegyzésekkel egészíti ki az eredetit a D változat. Így esik szó arról, hogy miután az író sikeresen pontot tett műve utolsó mondatára, csodákra is képesnek érezte magát. Rendkívüli erővel töltötte el a felszabadulás mámore. A tó belseje felé haladva pedig képzeletében megjelenik a vizen könnyedén sétáló megváltó. Fokozatosan, a megértést könnyítő átmenetekkel jutunk el a csattanóhoz. S a hajmeresztően magabiztos, abszurd eredeti bejelentés helyét a szándék és a megvalósulás közötti távolság lehetőségének érzékeltetése foglalja el. A meghökkentő kontraszthatás jócskán megszeli, éppen éles konturjait veszítette el.

Az E változat mintegy ott folytatja az átalakítást, ahol az előbbi abbahagyta. Nemcsak a csattanót, hanem az egész csónakázást a lehetőségek birodalmába, feltételes időbe utalja. A változás gyökeres, hiszen az idő és a tér tapasztalható elforgatása - annak ellenére, hogy a változat részleteiben kísértetiesen emlékeztet az eredetire, és a beiktatott új elemek száma is csekély - a művészi üzenet teljes megsemmisítését eredményezte. Ehelyett a sci-fi szerzők egyik szabványfantáziálását kapjuk arról, hogy a hősnek oly sztereotip bőkezűséggel osztogatott súlytalanodási képességet az író mire használná pillanatnyilag: munkája utáni kikapcsolódásként.

Az F változat eltérően az eredetiben felváltva alkalmazott jelen és múlt időtől, egészen az utolsó bekezdésig jelen időben fogalmaz. Az egyetlen alkalommal szereplő múlt idő viszont annál nyomatékosabb. Az eredetihez mindeddig hű szöveg alaposan irányt változtat. Az író bevallja a csónakosnak, hogy utközben állandóan a vizen járás gondolata foglalkoztatta, amit most napi uszódagjának megkezdése előtt, teljesen nevetségesnek talál. E lapos, alpárian hétköznapi befejezés szintugy eltünteti az eredeti jelentést, mint az előbbi változaté, sőt a lehető legegységibb lezárással az értéktelenítésben még tovább is megy.

Az átalakítások a terjedelmet alig-alig befolyásolták. E tekintetben egyedül a D változat figyelemre méltó, bár az eltérés itt is csak 15 %-os.

A kísérleti szakasz megkezdése előtt a kísérletvezető elmondta a vizsgáltaknak, hogy bizonyára hallották már, olykor a művészeket egy

téma annyira megfogja, hogy több változatban is megörökítik, még ha azután csak az egyik közlése mellett döntenek is. A következőkben egy téma variációival ismerkedhetnek meg. A könnyebb áttekintés végett egyenként kapják meg őket. Olvassák el akár többször is az A elbeszélést, és ha úgy érzik, hogy jól megértették, kérik a megfelelő értékelő lapot. Az első változat értékelése után hasonlóan jártunk el a többiekkel is. Az értékelés minden esetben ugyanazon öt ellentétes tulajdonságpár (igaz-hamis, elcsépeelt-eredeti, egysíku-sokrétű, jelentős-jelentéktelen, érthetetlen-érthető) segítségével történt hatfokozatu skálán. Az osztályzást követően a kísérleti személyek megindokolták véleményüket és meghatározták a mondanivalót.

A vizsgáltak nem tudták, hogy a változatok közül csak egy származik írótól, csak egy művészi, a többi pedig a kísérlet céljára készült ilyen vagy olyan torzó.

A páros választások eredményei mindenben megfelelték a részenkénti értékelés eredményeinek. A lapos-hétköznapi (F) változat áll az első helyen, 3,53-as pontszámmal, utána némileg leszakadva teljesen egymás mellett a sci-fi (E) és a magyarázkodó (D) 3,22- 3,13-as pontszámmal, tőlük feltűnően elmaradva az eredeti (A) és a még tömörebb mondatokkal operáló (C) 2,16 és 2,01-es pontszámmal, végül náluk is jócskán hátrább a monoton, párbeszédtelenített, de egyébként az eredetihez hű (B), 0,95-ös pontszámmal.

Különösen az eredetinél és a stilisztikailag átalakított két változatánál a vizsgáltak tekintélyes hányada (több mint harmada) úgy találta, hogy az író semmit sem kívánt közölni velük. De a jelentés kihamozásában a többieknél is nagyfokú bizonytalanság észlelhető, ami csak az E és F változatoknál csökkent. A mű értékelése és jelentésének világos, határozott megértése között igen jelentős a kapcsolat.

Művészeti kulturánk és részeként középiskolai oktatásunk minden jel szerint még a szellemileg-érzelmileg legfogékonyabb fiatalembereket sem készíti fel a szokványostól eltérő művek "kezelésére". Ennek velejárója, hogy a megértés, a feldolgozás nehézségei miatt az értékrend ugyszólván teljesen megfordul: az marad fenn a roston, aminek el kellene hullania, és az kerül alulra, aminek felül a helye. Talán nem tévedünk, ha az értékelismerés e súlyos zavarát úgy tekintjük, mint a mű által felkínált helyzet már-már elviselhetetlenségének kompenzálását. Ha az olvasó készenléte szembeszökően alacsony, eddig jól bevált (már viszonylag régóta elsajátított) sémáinak döbbenetes kudarc kíséri. Az áthidalhatatlan - legalábbis pillanatnyilag nem áthidalható - távolság miatt az elutasítás nem a sémákra és ezeken keresztül önmagára, hanem a műre vetül ki. S ezért még szilárdabban horgonyt vet a legmagabiztosabban alkalmazható és így számára oly értékes sé-

mákban, amelyeknek működésére az eredetivel jóformán ellentétes hamisítványok kedvező alkalmat teremtenek.

Halász László: A műbefogadói attitűd és személyiségváltozók összefüggései-kísérleti megközelítésben. = MTA Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályának Közleményei. 1973. 1.sz.

A Népművelési Intézetnél folyó komplex irodalom- és művészet-szociológiai kutatások keretében Józsa Péter 330 önkéntes vállalkozóval a következő hat regényt olvastatta el: Balzac: Goriot apó; Mikszáth: Két választás Magyarországon; Semprun: A nagy utazás; Solohov: Emberi sors; Kosztolányi: Edes Anna; Mándy Iván: A pálya szélén. Egy személy egy könyvet olvasott el; könyvenként az olvasók száma 30 és 86 között váltakozott. Az olvasók orvosok, mérnökök, tanárok, technikusok, szakmunkások, ápolónők, középszintű és kisalkalmazottak, nyugdíjasok és diákok voltak; férfiak, nők vegyesen. A kérdezőbiztosok minden olvasót három ízben kerestek fel és összesen kilenc különböző kérdőívet, illetve tesztlapot töltettek ki velük.

A memóriakérdőív öt kérdést tett fel a regény cselekményével kapcsolatban, és három válaszlehetőséget adott meg, amelyek közül a választó kiválasztotta a szerinte helyeset. Anélkül, hogy az eloszlásokat egyelőre mélyebben elemeztük volna, válaszolóinkat három csoportra osztottuk aszerint, hogy 4-5, 3, illetve 2 vagy kevesebb kérdésre adtak helyes választ, azaz megkaptuk a jól, közepesen és rosszul emlékezők csoportját.

A főnévlistát mindegyik könyvhöz külön dolgoztuk ki. A lista 210 olyan főnevet tartalmazott, amelyek nem fordulnak ugyan elő feltétlenül a regény szövegében, de valamiképpen kapcsolatosak a regény tartalmával, akár úgy, hogy egy abban előforduló tárgyat, eseményt vagy helyszínt jelölnek, akár úgy, hogy egy konkrét embercsoportot, történelmi szituációt neveznek meg, akár úgy, hogy elvont fogalom alakjában általánosítanak valamilyen, a regényre jellemző emberi - szociális, pszichikus, etikai stb. - mozzanatot. A válaszolót felkértük, képzelje bele magát a következő társasjátékba: a 210 közül ki kell választania 30 olyan főnevet - sem nem többet, sem nem kevesebbet - amelyekből a játék többi résztvevője feltétlenül kitalálja, melyik regényről van szó. Vagyis tulajdonképpen arra kértük fel, hogy huzza alá azt a 30 főnevet a 210-ből, amely az ő számára elsősorban reprezentálja a regényt.

Elsőször is, a főnevek választottságának gyakorisága mindegyik regénynél szabályos alaku, meredeken eső, majd ellapuló görbét mutat.

Mindegyik könyvhöz van 8-10 olyan főnév, amelyet a kérdezttek többsége aláhuzott. Ilyen a Balzac-ban a "liszt", a Solohovban a "kisfiu", a Mikszáthban a "választás" stb. Ezek nyilvánvalóan az illető regények cselekményeinek, ill. alapszituációinak kulcsszavai. Másrészt, eltekintve most azoktól a főnevektől, amelyeket válaszolóink egyáltalán nem használtak fel, mindegyik regényhez vannak olyan szavak, amelyek csak öt-hat, két-három, sőt egy szavazatot kaptak. Már maga ez az eloszlás is számos információt tartalmaz. Első lépésben azonban maguknak az olvasóknak a tipológiáját kívántuk megközelíteni, ezért a szóban forgó eloszlást mindenekelőtt ehhez használtuk fel.

Feltettük azt a kérdést, hogy ha a főnevek választottsági gyakorisága ilyen jellegzetes eloszlást mutat, vagyis ha választottságuk ilyen óriási mértékben különbözik, hogy például a Solohovhoz felírt 210 főnév közül egyet ("kisfiu") 71-en húztak alá a 86 válaszolóból, 88 szót viszont öten vagy kevesebben jelöltek meg, ha tehát a főnevek ingerereje olyan mértékben különbözik, hogy mögötte feltétlenül törvényszerűségnek kell meghuzódnia, - akkor vajon nem lesz-e jellemző magukra az egyénekre az, hogy az általuk választott 30 főnév között mekkora sullyal szerepelnek a teljes minta által ritkábban vagy gyakrabban választott főnevek. A tipizálási kritériumok kidolgozása és a megfelelő számítások elvégzése után csakugyan megkaptuk a válaszolók három nagy típusát: az A típust, amelyiknél uralkodik az a tendencia, hogy a teljes minta által kevésbé felhasznált, ritkábban választott főneveket huzzon alá; a B típust, amelyik nem mutat e tekintetben határozott jellegzetességet; és a C típust, amelyik inkább arra hajlik, hogy elsősorban a teljes minta által leginkább felhasznált főneveket válassza. A típusokhoz tartozó egyének között természetesen nagy különbségek lehetnek: a valós viselkedésre egészben véve jellemző, uralkodó tendenciáról van szó.

Tulajdonképpen mit mutat ez a mutató? Mit csinál az olvasó, amikor 3-6 héttel a regény olvasása után felkérésünkre aláhuzza ezeket a főneveket? Amikor ezen a hosszú listán kikeresi a legadekvátabb szavakat, úgy gondolom, azt mondhatnánk, hogy utólag értelmezi, összefoglalja a saját olvasmányélményét.

Annak az egyének a viselkedését, aki a leggyakrabban választott főnevekben ismeri fel saját olvasmányélményének legadekvátabb kifejezését, úgy foghatjuk fel, mint a könyv legszembeötlőbb, legnyilvánvalóbb, legkönnyebben megmutatkozó cselekmény- és közleményvonulatának észlelését; azt a viselkedést pedig, amelyik a ritkábban választott szavakat keresi meg magának, úgy kell tekintenünk, mint annak a törekvésnek a megnyilvánulását, hogy a legközvetlenebbül kínálkozó szavakat részben félretolva, gondosabban válogassa össze saját olvasmányélményének adekvát kifejezését, mélyebben megbuvó, kevésbé evidens jelentésrétegek felkutatása útján. Azt mondhatnánk, hogy a C típus passzivan és naivan, az A típus pedig aktivan és tudatosan viselkedik

olvasmányélményének megfogalmazásakor. Ezzel összefüggésben fel-  
állítom azt a hipotézist, hogy a saját olvasmányélmény utólagos értel-  
mezésében megnyilvánuló aktivitás-passzivitás, illetve tudatosság-naivi-  
tás magának az olvasási módnak az aktiv-passzív, illetve tudatos-naiv  
jellegét tükrözi vissza, s ezért a továbbiakban ezt a mutatót az olvasá-  
si mód mutatójaként kezelem.

Ettől az elemzéstől teljesen függetlenül megpróbáltuk első lépés-  
ben a választott főnevek minőségi eloszlását is megközelíteni. A kérdő-  
íveken teljesen véletlenszerű, semmilyen szempont által meg nem ha-  
tározott sorrendben prezentáltuk a szavakat. A minőségi elemzés cél-  
jából utólag három nagy csoportra bontottuk mindegyik regény listáit:  
I. a regény szorosan vett cselekményével, II. társadalmi-történeti hát-  
terével, kontextusával, végül III. a szereplők, a szituációk, a háttér  
etikai-pszichológiai, gondolati-emocionális általánosságaival, a regény  
közleményével összefüggő szavakra. Az első csoportba elsősorban tár-  
gyakat, személyeket, eseményeket, a másodikba történelmi folyamatokat,  
társadalmi rétegeket, közegeket, a harmadikba elvont fogalmakat jelentő  
főnevek kerültek. Ezután ismét úgy jártunk el, hogy a válaszolókat asze-  
rint osztottuk típusokra, hogy az általuk választott 30 főnév között mi-  
lyen arányban szerepel az I., a II. és a III. kategória.

A számítások elvégzése után három (természetesen ismét csak  
tendenciális) típust kaptunk: a cselekmény-központuakét (I. típus), a  
háttér-központuakét (II. típus) és a közlemény-központuakét (III. típus).  
Míthogy ebben az esetben a tipushoz tartozás lényegében azt mutatja,  
hogy a válaszoló számára a regénynek melyik jelentésrétege volt a leg-  
fontosabb, nevezzük el ezt a dimenziót az értelmezési módnak.

1. Minél aktívabb az olvasás, annál inkább közlemény központu, és  
minél passzívabb, annál inkább cselekmény-központu; 2. minél közle-  
mény-központubb, annál aktívabb, és minél cselekmény-központubb an-  
nál passzívabb; 3. minél aktívabb, annál rosszabbul maradnak meg a  
részletek, és minél passzívabb, annál jobban megmaradnak. Az értel-  
mezési mód és a memória lényegében nem mutat korrelációt, (kölcso-  
nös összefüggést. - szerk.) legfeljebb annyit állapíthatunk meg, hogy a  
háttér-központu olvasók talán valamivel rosszabbul tartják meg a rész-  
leteket a cselekmény-központuaknál. Ha most az aktivitás, az értelme-  
zési mód és a memória dimenzióját az olvasmányélmény három lénye-  
ges elemének fogjuk fel (anélkül, hogy ezzel strukturáját kimerítettük  
volna), akkor azt látjuk, hogy a három közül az egyik, az aktivitás, kü-  
lön-külön korrelál a két másikkal, ez a kettő viszont, az értelmezési  
mód és a memória, egymással nem korrelál. Ebből logikusan követke-  
zik, hogy ez a három dimenzió nem kölcsönösen feltételezi egymást,  
hanem valamilyen lineáris kétági determinációval van dolgunk. Vagy az  
értelmezési mód és a memória határozza meg külön-külön az aktivitást  
(ill. tudatosságot), vagy ez utóbbi determinálja az előző kettőt. A két

eset közül az utóbbi látszik a valószínűbbnek, ti., hogy minél aktívabban, tudatosabban, szuverénebben bánik az olvasó az olvasmánnyal, annál inkább felfedezi a cselekmény mögött megbuvó közleményt, és annál kisebb jelentőségűek számára a részletek, és megfordítva.

Ha adatainkat könyvenként külön elemezzük, azt látjuk, hogy nemcsak az olvasók, hanem a könyvek is különbözőképpen "viselkednek". Könyvenként az olvasók nem azért viselkedtek eltérő módon, mert a hat könyv parancsolóan provokált hat különböző viselkedést, hanem mert eleve ilyen viselkedésű olvasók vették a kezükbe a megfelelő könyvet.

A könyvek jellemzőit szintén az egyénileg már tipizált olvasók adatainak összesítése után állítottuk elő. Legkevésbé volt fontos a cselekmény Mikszáthban és Mándyban, a háttér Balzacban és Solohovban, a közlemény Solohovban és Mikszáthban. Itt első pillantásra négy dolog igen egyértelmű és érdekes: az "Édes Anna" mély hatása, amelyben ugyanakkor alig van jelentősége a társadalmi- történeti kontextusnak: a "Nagy utazás" hatásának egyenletessége minden dimenzióban; az "Emberi sors" egyszintű, naiv, cselekményes hatása és a Mikszáth-regénynek kizárólag korrajzként, anekdótaként való olvasása.

A könyvenként kapott adatoknak a fenti összesített korrelációkkal való részleges inkonzisztenciája (összefüggéstelensége - szerk.) nem az eredmények érvényességét csorbitja szerintem, hanem empirikusan és egzakt módon igazolja, hogy az olvasmányélményt a könyv specifikuma is meghatározza. Ezen az uton továbbhaladva ki lehet majd dolgozni az olvasmányélmény strukturájának a különböző jellegű művek szerinti tipológiáját, s ha ezt összekapcsoljuk a művek szemiotikus és esztétikai elemzésével, nagy lépéssel kerülünk közelebb annak a tisztázásához, hogy milyen funkciót tölt be társadalmunkban a könyv.

Józsa Péter: Az olvasói típusoknak és az olvasmányélmény strukturájának körvonalai. = MTA Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályának Közleményei. 1973. 1.sz. 61-67.1.

#### 4.3.3 A műértelmezés szintjei – a befogadás mélysége

Először egy konkrét mű: Örkény István: Meddig él egy fa c. novellájának befogadás-vizsgálata alapján ismerkedjünk meg az értelmezés különböző szintjeivel, a felületi megközelítésektől a mű egyre mélyebb, elvontabb olvasatai felé haladva. (A nemzetközi kutatást, amely 1300 különböző társadalmi rétegekhez tartozó bolgár, lengyel, magyar és szovjet olvasóra terjedt ki, a Könyvtartudományi és Módszertani Központ koordinálta.)

1300 olvasó közül 83 (6 %) egyszerűen felmondta a leckét: elmesélte a történetet. Józsa Péter és Jacques Lennhardt "faktuális fenomenális" olvasási módnak nevezi ezt, amikor az olvasó vagy a filmnéző csak az események egymásra következésére figyel, amikor az olvasó számára a törtéetésnek nincs mögöttes értelme. (Ld. Józsa Péter: Az esztétikai értékek társadalmi kommunikációjának mechanizmusai. = Kultura és Közösség. 1976. 4.sz.) Valószínű, hogy a "nem értem"-mel válaszolók egy része is hozzájuk sorolható.

58 olvasó (3,5 %) válaszait első olvasásra nem is olyan könnyű megkülönböztetni az előbbiektől, hiszen ők is csak elmesélik, hogy miről van szó, mi történik a novellában. A történet elmondása náluk már nem egészen mechanikus. Sűrítések, kiemelések jelzik, hogy az olvasó valamit megérezett, megsejtett, ha azokat nem is sikerült megragadni, elkülöníteni:

"A novella két nő találkozását írja le, amely egy vásárlás miatt alakult ki. A vásárlás anyagát egy fa képezi. A vásárlás megtörténik, csak furcsa módon az árut nem viszik el. Az eladó és a vevő két külön világot személyesít meg. Vásárlás közben a beszéd tárgya a szülés, ami az egyik nőnél lehetséges, a másikonál már lehetetlen. Ezt bizonyítja az öreg fa is."

(45 éves lakatos, Budapest)

"A novellában szó van egy fiatalasszonyról, és egy nagyon magányos, beteg asszonyról. Ez az asszony fát vásárol. Kifizeti a gondozási díjakat egy évre. A fiatalasszony nem érti, miért teszi ezt az asszony. Háboru volt, kellett neki a pénz, így aztán nem is sokat törődik ezzel a hóbortos asszonnal."

(23 éves szövőő, Budapest)

A mű félreértésének két fokozatát tudtuk elkülöníteni. Az első fokozatnál - nevezhetjük teljes félreértésnek - tulajdonképpen nem sikerült összerakni a történetet. Mintha az olvasó véletlenszerűen kiemelné egy másod-harmadrendű elemet, hogy azzal kezdje meg a novella összerakását, de nem tudná folytatni: "vásárlási vágy" (47 éves növénytermesztő férfi, Sárbogárd), "a háboru borzalmaitól megőrült ember" (49 éves fejőő, Battonya) stb. 83-an (5,5 %) tartoznak ebbe a kategóriába.

131-en (10 %) nem az alapvető művészi-nyelvi ismeretbeli fogyatékságaik, hanem inkább a jó befejezésre, a furcsaságokra, az ésszerű viselkedésre hangolt olvasói beállítódásuk miatt értik, vagy inkább értelmezik félre a művet. Fellelhető köztük a mű logikáját eltorzítók és a műre kényszerített sémákkal a közleményt meghamisítók, akiket Józsa Péter is elkülönít a művészi kommunikáció elemi szabályait sem ismerőktől. Köztük vannak azok, akik rőzsaszínűre festik a történetet azzal, hogy a fiatalasszonnyal azonosulva csupán a jótékonykodó - bogaras vagy jószívű - öregasszonyt veszik észre. Még gyakoribb ez az eset, amikor a haszonelvűség "rácsán" keresztül az öregasszony részéről pénz-

kidobásnak, a fiatalasszony részéről jó üzletnek tekintik a fa megvásárlását. Többen az öregasszony társadalmi helyzetéből indulnak ki, és benne az elmúlt világ (a "rothadó kapitalizmus", a "széttűllő uri világ", a "reakciós Horthy-rendszer") jelképét látják. (Öt-tíz más szempont mellett, a maga helyén, megfelelő sorrendben ezek is helyénvalók értelmezés-elemek, de kinagyítva, középpontba állítva, nyilvánvalóan félreértések, a mondanivalót eltorzító leszűkítések). 400 olvasó (30 %) tehát nem jutott be a labirintus belsejébe, nem sikerült a "szöveg felletti" közleményt megfejteniük. Sokan nem is sejtették, hogy ilyen is létezik, elsősorban azok, akik elmondták a novella cselekményét. Ezek többségének tetszett vagy nagyon tetszett a novella, de a művet félreértők harmadának is tetszett, csupán a "nem értem"-mel válaszolók utasították el a művet.

A "párbeszédre képtelen" olvasók aránya a könyvtárosok között a legalacsonyabb (a budapestiekénél 6, a varsóiaknál 13, a szófiaiaknál 17 %). A diákoknál nagyobbak az eltérések. (Elsősorban a szófiai diákok rendhagyó viselkedése miatt, akik között 59 % ez az arány, nagyobb mint a szófiai munkások körében. A budapesti, moszkvai és varsói diákoknál 20-25 % között van arányuk). A moszkvai és a varsói mintában a munkás férfiak között jóval magasabb az írói közleményre nem reagálók aránya, mint a munkásnők között, Szófiában fordítva van, Budapesten nincs különbség. A budapesti munkásoknál alacsonyabb (25 % körül) a labirintus kapujában megtorpanó vagy zsákutcába jutók aránya, mint a külföldiekénél (akiknél 30-60 % ez az arány). A magyar mintában a falusiak körében legnagyobb ez a hányad (40 %). A fő választóvonal valamennyi mintában a könyvtárosok (hivatásos olvasók) és a többiek (a laikus olvasók) között húzódik. A másik, a korántsem ilyen éles választóvonal a magyarok és a külföldiek között észlelhető. A fő választóvonal a művészi nyelv ismeretével, a másodlagos választóvonal kulturális különbségekkel magyarázható, még akkor is, ha a novella közleménye "nemzetközi". Igaz, az olvasókat nem zavarta és nem segítette az ismerős vagy ismeretlen nevű szerző, de az életet és halált, az életadást és az élethez ragaszkodást képviselő szereplők mégiscsak magyar "diszletek" előtt játszottak, mégha azok modern, tehát csak jelzésszerű diszletek voltak is. A kulturális különbségek közé felvehetjük az olvasmányszerkezetben tapasztalható különbséget. A budapesti munkások nem olvasnak több novellát, mint moszkvai, varsói és szófiai társaik, de olvasmányaik között gyakoribb az áttételesen közlő modern irodalom.

"Két asszony találkozásáról" szólt. Az idős asszony vásárlóként jött, de beteg volt. A fiatalasszony egészséges volt, mint a makk. Egy hársfát vesz, és pénzt ad, hogy gondozzák, mert az ő élete ugyanis rövid, legalább ez éljen". (44 éves mezőgazdasági gépkezelő, Dunavarsány)

"Egy kertész házaspárról, akik elég nehéz életben éltek, az anya gyermeket várt, s egy beteges öszülő asszony felkereste őket, és egy olyan fát vásárolt meg, amit ott hagyott helyén, egy hársfa, ami 15 éves volt, gondolta ezzel meghosszabbítja az ő rákbeteg életét. Mire képes egy ember, aki tudja, hogy betegsége gyógyíthatatlan".  
(46 éves fonónő, Budapest)

"Ez a novella arról szól, hogy egy beteg asszony, aki szereti a természetet, fát akar vásárolni. Az író azt akarja mondani az olvasónak, hogy a nő azért veszi a fát, hogy halála után is maradjon valami utána".  
(42 éves szövőnő, Budapest)

436 olvasó (33,5 %) a mű lényegi közleményéhez kapcsolódó, összegező jellegű megállapítást (illetve ilyent is) tesz. (Ld. fenti véleményeket.) A leggyakoribb választípusnak kétféle változatát figyelhettük meg. A gyakoribb ez az elnagyolt, az analízis nélküli, kevés tényezőt használó általánosító összegezés:

"Az elmulás, a földi lét halandósága, és ennek az emberekre tett hatása a téma, letargikus kicsengéssel"  
(48 éves esztergályos, Budapest)

"Az élethez való ragaszkodás, az elképzeléshez való ragaszkodás és a kapzsiság szimbóluma"  
(24 éves szövőnő, Budapest)

"Minden emberben megvan a vágy, hogy valami maradandót alkosson, ne tűnjön el nyomtalanul az életből. Ezt az alapvető emberi tulajdonságot figyelhettük meg az asszony cselekedetében"  
(17 éves középiskolás lány, Budapest)

A másik típusnál a következtetés szintén elnagyolt, szintén általánosságban mozgó, de nem szakad el teljesen a mű érzékletes szférájától:

"Egy magányos asszony fát szeretne vásárolni, elmegy egy családhoz, amely facsemetét árul, csak az asszony van otthon, s a férje szokta intézni az ügyeit. Az őszhaju asszonynak egyik fa sem tetszett, csak a magányos, ezt vette meg. Szerintem azt akarta közölni az író, hogy mindenkinek szüksége van valakire, ami az övé."  
(17 éves középiskolás lány, Budapest)

"Sajnálom a magányos asszonyt, mivel magányos volt, az életét a fában látta továbbélni".  
(46 éves szövőnő, Budapest)

Az értelmezések 83 %-át már besoroltuk, de még egyetlen egyre sem jelenthettük ki, hogy eredeti, hogy az analízis és a szintézis viszonylag magas fokon együtt jelen van.

61 olvasó (5 %) a szereplőket követve, fontos részletek mögöttét megérezve-megfejtve hatolt be a labirintus mélyére (ha nem is a legmélyebbre). Érző-azonosuló-elemző értelmezésnek lehetne nevezni ezt az olvasói magatartást:

"A halálosan beteg asszony, akinek soha nem lehet gyereke, és nagyon szereti a gyerekeket, valami maradandót szeretne maga után hagyni, ami az övé. Egy kicsit irigylő a másik asszonyt, aki egészséges és gyermeket vár, mert ő neki, ha megszületik a gyereke, azt gondozhatja és ápolhatja, de ha ő meghal és nem marad utána senki és semmi. Ezért kell neki a fa, és kéri, hogy ápolják és vigyázzanak rá, mind ahogy egy anya is ápolja és vigyáz a gyermekére: (17 éves középiskolás lány, Budapest)

164-en (12,5 %) olyan olvasói stratégiával indulnak el a mű felfedezésére, amelyet az előbbivel szembeállítva kivülálló-értelmező-összegező értelmezésnek lehet nevezni. Az eredetiség és az értelmezés mélységének tekintetében a két típus között nincs szintkülönbség, mint ez az alábbi példák is igazolják:

"Egy beteg asszony szeretne valamit maga után hagyni a földön. Ha meg is hal egy ember, az élet megy tovább"  
(49 éves gyalus, Budapest)

"A novella egy olyan asszonyt ábrázol, aki tudja, hogy rövid időn belül meghal. Számára csak az volt a fontos, hogy vegyen egy fát, ami az övé lesz, és ez a fa talán emlékezteti az embereket rá, hogy ő is élt. Az író szerintem azt akarja az olvasóval közölni, hogy a halál, ha az ember magányos, - még a halálban is - borzasztó. Még ha egy fa is, de megmaradt utána egy élet, amit neki köszönhetnek".  
(17 éves középiskolás fiú, Budapest)

44 (3,5 %) olyan olvasó akadt, akik analízisre épülő, eredeti vonásokat mutató, szintézist alkottak, akiknek sikerült átfogni több fontos jelentésréteget, akiknek értelmezéseink átvezethető a mű nagyfeszültsége.

"Tuléltni valamiben saját megsemmisülésünket. A fiatalasszony számára az életadás nem tudatos, az öregasszony makacsul küzd a benne készülő halál ellen, megvásárolja a jövőben való fennmaradását."

"Az öregedő nő elhagyatottságát, betegségét és megtörttségét állítja szembe az életet adó, hordozó fiatal nővel. Az idős nő tudja, hogy betegsége olyan, ami rövid időn belül halált hoz számára, mégis ragaszkodik, nem is az élethez, hanem valamihez, hisz azt tudja, hogy hiába, hanem valamihez, ami összeköti őt az élettel és tuléli, szinte abban az életfában akar továbbélni".

"A pusztulás, melyet a háború, a közeledő front jelent, és a halálé, amely a méhrákos asszonyban készül elvégezni pusztító munkáját. Ezt a konfliktusréteget erősíti a terméketlen és a termékeny asszony szembeállítás. A halálra készülőddő még 'szülni' akar, alkotni valamit, amit maga mögött hagy".

Nem könnyű kitalálni, hogy a három közül melyik hivatásos és melyik laikus olvasó értelmezése. A "konfliktus-réteg" kifejezés szakemberről árulkodik, de ezen kívül nem sok támpontot kapunk ahhoz, hogy a közép-sőben ismerjük fel a laikus olvasó értelmezését.

A valóságot, illetve a valóságot feltáró tudomány eredményeit kiegészítő irodalom új értékeket hoz létre. Az irodalmi műveket értelmező hivatásos olvasók munkája ugyancsak új értékeket előállító tevékenység. Az olvasók között is akadnak tizezrek, akik - ha nem is állandóan, de egy-egy mű esetében - szintén alkotnak új értékeket is felvillanó értelmezéseket. Az olvasói élmények - ha nem is jelennek meg nyomtatásban, ha csak nagy ritkán is hangzanak el vitákban - gazdagítják a társadalmi tudatot, a társadalmi értéktárat.

Fogarassy Miklós - Kamarás István:  
Olvasók a labirintusban. (Egy Örkény  
novella értelmezései.) = Literatura,  
1977. 2.sz.

A műértelmezési teljesítmény szervesen kapcsolódik a befogadói készségek és teljesítmények más dimenzióihoz: az irodalmi izléshez, az olvasói beállítódáshoz stb. Ahogy ez - szintén Örkény: Meddig él egy fa c. novellájának befogadásával foglalkozó - alábbi szemelvényünkből is kitetszik: magasabb szintű izlésnek (és az értékeesebb olvasói attitűdöknek) mélyebb, differenciáltabb olvasat felel meg.

Az olvasmányszerkezet, vagyis a döntő élmények olvasmánytipusainak belső aránya (a tetszésre vonatkozó) értékelést gyengébben, az értelmezést erősebben befolyásolta. A tendencia mindkét esetben hasonló volt: akinek izlésképletében a romantika és a lektűr, vagy a kettő együtt szerepelt, azoknak az átlagosnál kevésbé tetszett a novella és kevesebbet is értettek meg belőle, mint azok, akiknek izlésképletében a klasszikus realizmus és a modern irodalom uralkodott. Például a romantika + lektűr izlésképletnél, ahol a legnagyobb olvasmányélmények Jókai, V. Hug Gárdonyi, Sienkiewicz, Berkesi, Szilvási, Dallos, Rejtő voltak, az értelmezés átlagosztályzata 1,56; a klasszikus realizmus + modern képletnél pedig 3,64 volt egy olyan skálán, ahol 5-ös volt a legjobb osztályzat. Figyelemreméltó, hogy még a romantika + klasszikus realizmus izlésképlet is átlag alatti értékelést és értelmezést "eredményezett". Bár a problémafeltáró mélyfúrás jellegű vizsgálat nem ad lehetőséget "magasan szárnyaló" következtetésekre, azt a feltevést megkockáztatom, hogy a romantika — domináns izlés nem ad kedvezőbb esélyt az értékes (modern) irodalom tetszéssel fogadására és értelmezésére, mint a lektűr — domináns izlés. Ezt avval próbálom magyarázni, hogy a lektűr-domináns izlésképletnél a központi helyet elfoglaló lektűr több helyet

hagy maga körül más olvasmányfajtáknak, mint a romantika hasonló helyzetben, vagyis úgy tűnik, hogy a lektúr izlésű olvasók sok esetben nyitottabbak az értékekkel szemben, mint a romantikus izlésűek.

A novella azoknak tetszett lényegesen jobban, mint az átlag, akiknél az irodalmi művel való kapcsolat domináns eleme a menekülés, a példakövetés, a művészi megformálás és az összefüggések felismerése volt, s azoknak kevésbé, akiknél az izgalom és a műveltség gyarapítása volt az irodalommal való viszony domináns eleme. A megértésnél már kissé más a kép. Azoknak az értelmezése közelítette meg leginkább a szakértőét, akiknél a művészi megformálás és a példakövetés volt az uralkodó elem, s azok értettek meg a műből a legkevesebbet, akiknél az izgalom és az azonosulás. Nem mondhatjuk azt, hogy az irodalmi műhöz menekülés a szellemi munkavégzés ellenpólusa lenne. Ez a vizsgálat újból bizonyította, hogy bizonyos mértékig szívnálisan is lehet "menekülni". Az már más kérdés, hogy az értelmezés szintje az értékelés (tetszés) szintje alatt marad.

Kamarás István: Egy Örkeny novella befogadásának vizsgálata. = MTA I. Oszt. Közlemények, 1973.1.

A kérdést más novellák kapcsán is tárgyalja: Kamarás István: Elővizsgálatok irodalmi izlés kutatásához. = Szociálpszichológiai kutatások Magyarországon. Bp. Akadémiai K. 1976.)

#### 4.3.4 Összefoglalás

Foglaljuk össze az olvasmányok befogadásával kapcsolatos főbb megállapításokat, gondolatokat:

- Az olvasmányokat értelmezzük, feldolgozzuk; a mű világát tudatunkban újraalkotjuk. E racionális, érzelmi és hangulati elemeket egyaránt tartalmazó reprodukció a mű olvasata. Az olvasat tehát az irodalmi alkotás tudatunkban megképződő "lenyomata".
- A befogadóban munkál a hajlam, hogy a mű világát a maga világához igazítsa; hogy a műből azt olvassa ki, ami az ő előzetes vélekedését, értékrendjét, beidegződéseit igazolja, erősíti. Ez a tendencia nem szünteti meg, csak dialektikusan kiegészíti az olvasmány szemléletalkotó, személyiségformáló hatását.

- Mivel az emberi személyiség - a maga sajátos izlés- és értékstrukturájával - egyedi jelenség, gyakorlatilag egy műnek annyi olvasata létezik, ahányan elolvassák. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az egyedi olvasókat (az egyéni izléshez hasonlóan) ne lehetne, sőt ne kellene tipizálni, kategóriákba tömöríteni - ez tudományos megismerhetőségük, pedagógiai befolyásolhatóságuk feltétele.

Az eddigi vizsgálatok egyértelműen bizonyítják, hogy az értékes műveket is sokszor lektűrként, vagy legalábbis fogyatékos módon olvassák (pl. Hemingway Öreg halászát egzotikus kalandként, Németh László egyes regényeit pusztán női életsorsok, illetve a "női lélek" ábrázolásaiként stb. stb.); s szintén tapasztalati tény, hogy egy-egy összetettebb irodalmi alkotás olvasóinak csak elég kis hányada jut el a mű lényegi befogadásához.

A kutatások a műbefogadás-műértelmezés alábbi főbb dimenziót különítették el:

- passzív - aktív; illetve: naiv - tudatos olvasásmód;
- azonosuló - távolságtartó olvasás; illetve: naiv (részletekkel való) azonosulás - tudatos, elemző (lényeggel történő) azonosulás;
- köznapi, "partikuláris" szinten - esztétikai ("nembeli") szinten történő befogadás;
- a mű egyes részleteivel, vonulataival - illetve a mű egészével, lényegével kapcsolatot teremtő befogadásmód;

Az egyes dimenziók pontos körülhatárolása, megbízható rendszerbefoglalása még a jövő kutatási feladatai közé tartozik. Az kétségtelen, hogy az egyes dimenziók kapcsolatban állnak egymással, átfedik és kölcsönösen áthatják egymást.

A fentiek alapján - korántsem egyedül érvényes módon - az olvasmány-befogadás következő alap-szintjei választhatók fel:

- a) Az olvasó világa (ismeretei, izlése, beállítódása stb.) és a mű világa annyira eltér egymástól, hogy tartalmas kapcsolat nem jön létre köztük - az olvasó nem érti, vagy teljesen félreérti a művet.
- b) Az olvasó a mű világának csak bizonyos elemeivel-vonulataival tud kapcsolatot teremteni, s e viszony lényegében nem haladja meg a köznapiság szintjét:
  - vagy naivan azonosul egyes részelemekkel (elmerül a mesében, "belemenekül" egy szereplő alakjába);
  - vagy a műtől magát érzéketlenül távoltartva a szépirodalmat szinte "non fictionként" olvassa, s bizonyos köznapi ismereteket von ki belőle.

- c) Az olvasó - a köznapiság és a kellemesség szintjét meghaladva - esztétikai kapcsolatot tud teremteni a művel, mégpedig a teljes művel. (A "teljesség" itt nem a részletek; hanem a tartalom és forma, a konkrét és elvont jelentéstartalmak egységét, totalitását jelenti!) E befogadásmód jellemzői még" az elemző (nem naiv) azonosulás a mű lényegi vonulataival; a tudatos, aktív olvasásmód.

## Kérdések, feladatok

1. Hogyan írná le és határozná meg azt, amit Lukács György a befogadói élmény Előttjének nevez?
2. Olvastassa el Bálint György: Gondtalan élet c. írását ismerőseivel; értelmeztesse velük, elemezze értelmezéseiket!
3. Végezze el a 4.3.2 fejezetben ismertetett kísérletet Örkény: A megváltó c. novellájával és ennek változataival! (Ez utóbbiak szövege nem található meg a jegyzetben: lásd Halász László hivatkozott tanulmányában!
4. Készítse el - Józsa Péter módszerével (ld. 4.3.2 fejezet) - egy Ön által kiválasztott novella főnévlistáját! Elemezze a novella néhány olvasója főnév-választásait, azaz a novella olvasásának tudatosságát, alkotó jellegét!
5. Öten olvasták el az Anna Kareninát és válaszoltak a "Mit mondott Önnek ez a regény"? kérdésre. A válaszok alapján állapítsa meg, melyikük jutott legközelebb, melyikük maradt lettávolabb a műtől! a) Egy mult századbeli asszony nehéz életét írta le az író; b) Igaza volt az asszony férjének! c) Nem értem, pedig nagyon sokat gondolkodtam rajta; d) Amikor már minden jóra fordult volna, nem elűti a vonat a szegény asszonyt! e) Az uri világ bűneit sorolja fel ez a szórakoztató regény.

## 5. Az olvasásszociológiai kutatások módszertanának problémaköréhez

Jegyzetünk nem a szociológus-, hanem a könyvtáros-képzés segédeszköze, tehát nem tekintettük feladatunknak, hogy részletesebben foglalkozzunk a szociológiai vizsgálatok módszertani kérdéseivel. Ez természetesen nem jelentett olyan szándékot, hogy a módszertani szempontoktól teljesen mentessé tegyük összeállításunkat: a kutatási eredmények ismertetése során törekedtünk arra, hogy akár az összekötő szövegekben, akár az idézett szemelvényekben lehetőleg az adott kutatási eredmények feltárásának módjára is utaljunk. (Ld. pl. az izléskategóriák képzésére - II/3.3 és 3.4 fejezetek -, és a befogadói szintek megállapítására - II/4.1 és 4.3 fejezet - vonatkozó módszertani megállapításokat.)

A jegyzetben szereplő olvasás-vizsgálatok kutatási módszertanával kapcsolatosan a hivatkozott eredeti publikációk (elsősorban az önálló kiadványok) nyújtanak részletesebb információkat.

Mindezen túlmenően azok számára, akik az olvasáskutatás módszertani problémáival behatóbban kívánnak foglalkozni, - korántsem a teljesség igényével - az alábbi tanulmányok elolvasását ajánljuk:

KAMARÁS István: Mire jók a felmérések és hogyan kell olvasni őket? = Könyvtáros, 1971. 4.sz. 216-219.1.

KAMARÁS István: Az irodalmi izlés vizsgálatának módszertani problémái. = Művelődéstudomány 4. Szeged, 1975. 336-361.1. (Szegedi Nyári Egyetem, 1975.)

KAMARÁS István: Egy olvasáskutatási mérőműszer és hibahatárai. = Könyvtári Figyelő, 1972. 2.sz. 206-218.1.

FOGARASSY Miklós - KAMARÁS István: Egy nemzetközi olvasásszociológiai befogadás-vizsgálat módszertani tanulságai. I. rész: A hipotézisektől a kérdőívig. = Könyvtári Figyelő, 1975. 5.sz. 492-507.1.; II. rész: A mű fogadtatásának és értelmezésének mérése. = Könyvtári Figyelő, 1975. 6.sz. 600-610.1.

Az olvasásszociológiai vizsgálatok módszertana csak része az általános szociológiai módszertannak. Ez utóbbi - rendkívül sokrétű - problematika rövid áttekintését ld.:

KULCSÁR Kálmán: Szociológia. Állam- és jogtudományi  
karok egységes jegyzete. Tankönyvkiadó, Bp. 1972.  
161-192.1.

Végül a kutatási koncepció kidolgozásától a kutatási jelen-  
tés megfogalmazásáig a vizsgálati metodika minden lényeges kér-  
dését tudományos alapossággal ismerteti az alábbi tanulmánykö-  
tet:

CSEH-SZOMBATHY László - FERGE Zsuzsa: A szocioló-  
giai felvétel módszerei. Összeáll. és válogatta:  
Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1968.

OSZK  
Országos Széchényi Könyvtár



### III. OLVASÁSLÉLEKTAN

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár



## 1. Az olvasási készségről általánoslélektani megközelítésben

"Írott, nyomtatott szöveget tekintetével, sorról sorra, illetve szócsoportról szócsoporra haladva néz, és ily módon (a betűk és az írásjelek ismeretében, egymásutánjukból) megért" - szól a Magyar Nyelv Értelmező Szótárának szabatos bár nyilvánvalóan laikus, nem szakszerű meghatározása az olvas címszó alatt. Ennek a bonyolult, az írásjeleket beszédegységekké, gondolatokká, érzelmekké alakító folyamatnak megértését kénytelenek vagyunk az egyszerűbb, technikai oldalról megközelíteni, s lépésről lépésre haladva próbáljuk e sajátos cselekvés sokrétűségét (sokoldalú meghatározottságát és sokirányu hatását) feltárni.

Mindenekelőtt keressünk válaszokat a technikai jellegű kérdésekre: Tekintetünkkel hogyan is követjük a betűk, a szavak, a sorok egymásutánját? Van-e optmális sebessége az olvasásnak?

Olvasás közben milyen szemmozgásokat végzünk? Milyen mértékben aktiv, (hipotézisalkotó, kérdésekre válaszokat kereső) illetve "passzív" (csupán megértő, befogadó) tevékenység az olvasás?

A téma egzakt, műszeres vizsgálata már a XIX. században elkezdődött.

### 1.1 A szemmozgások olvasás közben

Már JAVAL (1878) megfigyelte a jelenséget: a szemek ahelyett, hogy a nyomtatott soron simán végigsiklanának, a saccadicus, (szaggatott) mozgások sorát végzik, és mindegyik nyomtatott sor mentén több pontot fixálnak. A gyakorlott olvasó több szót képes egyszerre felfogni. Ez a két tény nyilvánvalóan kapcsolatban van egymással, és az olvasás során fellépő szemmozgások fényt vethetnek az olvasás folyamatára.

Az átlag olvasó szemei meglehetősen jól koordináltan mozognak. A vízszintes sorokat egész jól követik, csekély függőleges mozgással. A visszatérő sikló mozgások során a pontatlanság és a konvergencia elvesztése elég gyakori, de ezeknek a kismértvű eltéréseknek nincs észrevehető hatásuk.

A csendes olvasásnál, ami egyike az embernél előforduló leggyorsabb folyamatoknak, a szem fixációi kissé rövidebbek, mint egy

kép szemlélése alkalmából, a modális érték jó olvasók esetében kb. 210 ms, néhány kivételesen gyors olvasónál 170 ms. A szem tehát másodpercenként ötször is elmozdulhat.

## 1.2 A terjedelem

A tachistoszkóp felhasználása olvasási kísérletekben még CATTELL uttörő munkájától datálódik. Ő igen rövid exponálás és megfelelő világitás mellett azt találta, hogy ilyen feltételek mellett elolvasható:

- 3-4 összefüggéstelen betű;
- 2 összefüggéstelen rövid szó;
- 4 összefüggő rövid szó.

Minthogy már a két rövid szó is túlhaladta a betű terjedelmet, a mondatról nem is szólva, és minthogy CATTELL reakcióidő-kísérleteiben azt találta, hogy egy ismert rövid szót ugyanolyan gyorsan el lehet olvasni, mint egyetlen betűt, világos, hogy a k.sz.-ek <sup>x)</sup> a szavakat nem betűzve olvasták. Milyen alapon ismeri fel az olvasó a szót? CATTELL úgy okoskodott, hogy ez bizonyára "a szó összképén" alapul. Eredményeit ERDMANN és DODGE megerősítették; ők azt találták, hogy összefüggéstelen betűkre nézve a terjedelem 4-5, míg ismert szavakat, még ha 12-20 betűből álltak is, a k.sz.-ek helyesen olvasták egyetlen 100 ms <sup>xx)</sup> tartamu exponálás alatt. Ebből azt a következtetést vonták le, hogy "a szó általános alakja" az elsődleges jelzőmozzanat a szó felismerésében, amihez még hozzájön néhány, a fixációs pont közelében levő világosan látott betű.

A "szó általános alakján" valószínűleg a nyomtatott szó külső elrendezését értették, míg CATTELL a "szó összképébe" nyilván az ivelt és függőleges vonalak belső mintáját is belevette. A külső elrendezést illetően a következő két kombinációt hasonlónak lehet mondani:

consonants  
commumfs

De a kettő belső mintázata eléggé különbözik egymástól ahhoz, hogy ne lehessen őket könnyen összetéveszteni.

---

x) k.sz. = kísérleti személy

xx) ms = millsecundum (a másodperc ezred része)

Ahogy a gyermekek íráskészsége gyarapodik, sok szóképpel ismerkednek meg, és a szavak észlelési terjedelme jóval gyorsabban növekszik, mint az össze nem függő betűk észlelési terjedelme.

Olvasás közben a vizuális adatokat teljes egészükben a szem fixálása és nem a szem tulajdonképpeni mozgása alatt kapjuk. A szemgolyó a maga saccadicus mozgásával egyik fixációtól a másikig nem más, mint olyan tachisztoszkóp, mely az olvasónak a rövid expozíciók egy sorozatát nyújtja. A kísérletben a tachisztoszkóp egyetlen exponálásra korlátozhatja az olvasót és egyetlen rögzítése, ha az exponálás túl rövid ahhoz, hogy a szem fixációs pontot váltson. A kísérlet ezáltal fel tudja fedni, hogy egyetlen rögzítéssel mennyit lehet olvasni, és milyenek lesznek a hibák.

### *1.3 Az olvasási terjedelem, mint az érdeklődés függvénye*

Tudjuk jól, hogy a közönséges olvasásban a szövegkörnyezet nagyon segít. Hosszu szó is könnyen olvasható, ha beleillik a szövegkörnyezetbe. Korrektúra olvasása közben nem szabad, hogy a tárgy érdekelje az embert, mert esetleg nem veszi észre a sajtóhibákat. Ezzel rokon a személyes érdeklődés tényezője, amint POSTMAN, BRUNER és MCGINNIES tachisztoszkópos kísérlete mutatta. Ugy jártak el, hogy először 10 ms-ig exponáltak egy szót, amely idő a kísérletben használt megvilágítás mellett nem volt elég a szó helyes elolvasásához. Ezután lépcsőről lépcsőre növelték az exponálás idejét, amíg a k.sz.-ek helyesen olvasták a szót. A SPARANGER-féle érdeklődési körök mindegyikére (elméleti, gazdasági, esztétikai, társadalmi, politikai, vallási) hat inger-szó szolgált. A k.sz.-ek érdeklődési profilját az ALLPORT- VERNON-féle értékskála alapján határozták meg. A kérdés úgy szólt, hogy olyan szavak felismeréséhez, melyek közel álltak az alany érdeklődési köréhez, elég volt-e rövidebb exponálási idő, mint az olyanokéhoz, melyek érdeklődésétől távolabb estek. Az eredmények ezt megerősítették; 25 k.sz. átlagai szerint a leginkább érdeklő szavak esetében 65 ms volt a szükséges exponálási idő, és 97 ms a legkevésbé érdeklő szavak esetében. MCGINNIES egy hasonló vizsgálatában az ingerszavak listáján közömbös szókkal keverve társadalmilag tilos, tabu jellegű, nem "szalonképes" szavak szerepeltek, mint "bendő" és "szuka"; a "csunya" szavak olvasására szükséges exponálási idő átlag 98 ms, a közömbös szavakéra 53 ms volt, ami megbízható különbségnek tekinthető.

## 1.4 Sajtóhibák és hibásan olvasott szavak

A szó felismerését elősegítő mozzanatokra nézve egy és más meg lehetett tudni azokból a hibákból, melyeket hosszú vagy hibásan nyomtatott szavak olvasásánál ejtenek. PILLSBURY gépirásos szavakat exponált, melyekből egy-egy betűt kihagyott, vagy más betűvel helyettesített, vagy egy föléje gépelt "x"-szel megnehezítette a felismerést. A betű kihagyását csupán az esetek 40 %-ában fedezték fel, a behelyettesített hamis betűt 22 %-ban és a homályossá tett betűt 14 %-ban. A csonkitások azonban valamiképpen mégis befolyásolták a k.sz.-ek benyomását, legalábbis erről tanuskodnak egyes megjegyzéseik, mint pl. a következők:

Exponált betűk	Olvasott szó	K.sz. megjegyzése
fashxon foyever verbati	fashion forever verbatim	"Nem láttam az i-t" "Egy hajsza! van az r-en" "A két utolsó betű kissé homályosnak tűnt"

E megjegyzések szerint az olvasó gyakran meglát olyan részleteket, amelyeket a szó olvasásánál nem vesz figyelembe.

A rövid exponálás alatt kapott vizuális benyomás nyilván teljesebb és részletesebb, mint amit "a szó általános alakja" kifejezés sugalmaz.

Ezt a következtetést megerősíti egy különös megfigyelés, melyről valamennyi kísérletező beszámolt. Akkor is, ha a k.sz. csak egy-néhány bemutatott betűről tud beszámolni, szilárdan meg van győződve, hogy az exponálás alatt valamennyit tisztán látta. Néhányat elfelejt, még mielőtt mindet elsorolhatja, mert nem lehet annyi összefüggés nélküli dologra emlékezni. Hacsak nem téves ez a benyomása, egy pillanatig bármilyen ismert szó elolvasására rendelkezésre állanak a megfelelő jelzőmozzanatok. Ha a másodperc egy töredékében az egész szót és annak minden részét látja, minden jelzőmozzanat birtokában van.

SCHUMANN a szó észlelésének ezt a lehetséges magyarázatát kiindulópontul vette. K.sz.-eit nyomtatékosan arra kérte, hogy az exponált betűk egész sorát figyeljék, és azt találta, hogy a tisztán látott betűk nem korlátozódtak a fixációs ponthoz közel levő 6-8 betűre. Egyik tanítványa, WAGNER egy sor betűt 100 ms-ig exponált azzal az utasítással, hogy figyeljenek az egész sorra. Ime két példa:

100 ms-ig exponált betűk	Felfogott betűk
Lnzdwrrtschnfts Varwczhukzewpot	Lzdt schfts Vawhuskpot

A k.sz. tehát mindegyik sorozatban olvasta az első, az utolsó és néhány közbeeső betűt. Az eredmények szerint a "szó összképe" kedvező körülmények mellett elégséges a szó felismeréséhez. A szót nem olvassák betűről betűre, de valamennyi betű tisztán látható még nagyon rövid exponálás mellett is.

Ugyanugy, mint a számszerű észlelés terjedelme, a betűk és szavak észlelési terjedelme is több tényezőtől függ. Így a betűk és szavak előzetes ismereteitől és a terjedelem kiszélesítésére irányuló előző gyakorlásból. A tachisztoszkóppal való intenzív gyakorlás jelentősen kiszélesíti a terjedelmet és alkalmas lehet arra, hogy a gyenge olvasási készséget megjavítsa. Továbbá a világítás és az expozíciós idő. Ide tartoznak még a nyomás olvashatóságának a tényezői, a betűk formája és nagysága, és a betű és az alap, azaz a papíros világossága közötti különbség.

## 1.5 Az indirekt látás szerepe az olvasásban

Minél távolabb van egy tárgy a fixációs ponttól, alakja annál kevésbé világosan látható. Az éles látás középpontján, vagyis a foveán jóval túlra eső betűket nem tudjuk elolvasni. Az átmenet a jó formalátástól a gyenge formalátásig mégis inkább fokozatosan megy végbe, mint hirtelenül.

Ha szemünkkel egy nyomtatott sor első betűjét rögzítjük, és a sort tovább olvassuk, amíg csak követni tudjuk, világosan láthatunk egy hosszú vagy két-három rövid szót; ezen túl a benyomás elmosódik. Az a tendencia, hogy a fixációs pontot továbbvigyük az érdekes tárgyra, olyan erős, hogy a nem szigorúan ellenőrzött kísérletek megbízhatatlanok, hacsak nem figyel valaki a k.sz. szemmozgását. HAMILTON az ilyenfajta hibaforrást elkerülte a tachisztoszkóp használatával. Röviden exponált egy nyomtatott sort, miközben a k.sz. feladata abban állt, hogy a sor elejét olvassa, és a fennmaradó szövegből annyit lásson, amennyit látni tud. A kísérlet általában azt eredményezte, hogy az első egy-két szót pontosan észlelték, a következőt pedig találgatták. Pl. "flowers" helyett a k.sz. a "follows" szót vélte látni.

Annak megállapítására, hogy egyes betűk a fixációs ponttól milyen távolságban olvashatók még, felhasználhatjuk a tachisztoszkópot. Megadunk egy látható fixációs pontot az exponálás előtt, és ezután ettől jobbra vagy balra adjuk a betűt, anélkül, hogy a k.sz. előre tudná, hogy a betű melyik oldalon fog mutatkozni. Egyszerre két betűt is exponálhatunk kétoldalt egyenlő távolságban, és a k.sz.-lyel mindkét betűt olvashatjuk.

E két kísérlet eredményei megegyeznek abban, hogy mindkettő a jó megoldások fokozatos esését mutatja a fixációs ponttól való távolság növekedésével. A pontos értékek függnek még a betűk nagyságától is. Fontos az a tény, hogy a kismértékben indirekt látás is segít egy betűsor elolvasásában. Ujságot olvasás közben egy jó olvasó soronként átlag négy fixálást végez.

## 1.6 A kifáradás

A 20 kollégiumi és 20 főiskolai hallgatóval végzett beható kísérletek eredményei azt mutatták, hogy hat órán át tudunk olvasni úgy, hogy a szemek csak alig, vagy egyáltalában nem fáradnak ki, és az olvasási képesség sem csökken. Nem változik sem az olvasás sebessége, sem az olvasottak megértése. A szem fixációinak száma kissé csökkent (ez nem szükségképpen a fáradtság jele lehet). Talán nem is várhatjuk a szem komolyabb kifáradását, hiszen a szemek egész napon át állandó használatban vannak. Némi fáradtságot várhatunk a ciliáris izomban, mely a közélről való nézésnél állandóan igénybe van véve, hacsak nem adunk külön néhány percet a relaxálásra, ami ebben a kísérletben nem történt.

A kifáradás csökkentésében nagyon fontos tényező az érdeklődés és a motiváció. CARMICHAEL és DEARBORN azáltal tarották éber állapotban az olvasókat, hogy közben a könyv egyes szakaszainak végén, néhány kérdést tettek fel nekik a könyv tartalmára vonatkozóan; az olvasónak tehát el kellett végeznie feladatát, különben nem tudott válaszolni. HOFFMANN nem alkalmazta ezeket a kikérdezéseket, és már egy fél óra múlva némi hatásfok-vesztést talált: csökkent az olvasás sebessége. A tanulság a diákok számára nyilvánvaló: időnként szünetet kell tartani, és önmagukat ki kell kérdezniük arról, hogy mit olvastak?

Az egész olvasási folyamat a mozgási szünetek alatt - miközben fixálunk - játszódik le, mert a közbeeső saccadicus mozgások alatt nincsen világos látás. Tehát a fixációs mozgási szünetek száma és időtartama különös figyelmet vont magára. A soronkénti fixációk száma egyrészt az olvasott anyag nehézségétől, másrészt az olvasó szokásaitól is függ. A könyv egyik szerzője (H.S.) egyszer nagyobb számú látogatóról, akik egy laboratóriumi "szabadelőadásra" jöttek, készített szemmozgás-felvételeket. Miután a k.sz.-ek beleegyeztek az eredmények közlésébe, feljegyezte nevüket és címüket. A felvételek előhívása után meglepődve látta, hogy sokuknál az egy sorra eső fixációk száma több volt, mint a harmadosztályos általános iskolai tanulók átlagos értéke. A gondos vizsgálat meglepően szabályos mozgásokat mutatott regressziók nélkül. A címek alapján utánanézték foglalkozásuknak és kiderült, hogy ezek a látogatók birák voltak; a jogi dokumentumokban minden szó fontos, és ezek a személyek a laboratóriumi vizsgálatra is átvitték tulzottan gondos olvasási szokásukat. A történet tanulsága az, hogy nem létezik egyetlen olvasási tempó vagy stílus, amely megfelelné minden olvasott anyagnak. Az a jó olvasó, aki az olvasás tempóját mindig az éppen olvasott anyagnak megfelelően állítja be. A fixációk időtartama, azok számától eltérően, nem függ össze szorosan az olvasott anyag nehézségével. A fixációk számát és azok időtartamát, tehát az olvasás gyorsaságát is, inkább központi, mint perifériális tényezők korlátozzák; vagyis a k.sz. olyan gyorsan mozgatja a szemét, amilyen gyorsan be tudja fogadni az olvasott anyagot.

Maguk a saccadicus mozgások az össződnek csak nagyon csekély részét foglalják el. Átlaguk 22 ms a rövid ugrásoknál és 40 ms a visszatérő sikló mozgásoknál. Ha egy nyomtatott sort négy fixációval olvasunk el, akkor összesen három rövid ugrás és egy hosszú visszatérő siklás lesz, összesen kb. 100 ms-os tényleges mozgással. A négy fixáció mintegy 900 ms-ot vesz igénybe, ami azt jelenti, hogy a teljes olvasási idő mintegy 90 %-át a fixációs mozgásszünetek töltik ki. Lassu olvasásnál, hosszabb és nagyobb számú fixációk esetében, a teljes fixációs időtartam elérheti a 95 %-ot is. Bizonyos értelemben ez a határfok mértéke is, mert megadja a ténylegesen látásra fordított teljes idő arányát. Valójában az észlelési folyamatok folytatódhatnak a saccadicus mozgások ideje alatt is, még akkor is, ha a szemmozgás folytán a retinára eső fény már hatástalan. Az olvasás megszakítás nélküli folyamat, amennyiben a jelentés kialakulása az észlelésben állandóan folyik. Talán úgy képzelhetjük el, mint egy megszakítás nélküli termelési folyamatot, amelynél lapátonként adagolják a gépbe a nyersanyagot. Az analóg példa egy ponton hasonlít az olvasáshoz; a nyersanyag beadásá-

nak tempóját korlátozza az a sebesség, amellyel a gép a nyersanyagot feldolgozza, és nem fordítva. Hasonló módon a szemmozgások állnak be arra a gyorsaságra, amellyel a k.sz. a szenzorikusan felvett anyagot feldolgozni tudja.

## 1.8 Hangos olvasás

Analógiánkat tovább követve felvethetjük a kérdést, mennyi ideig tart, amíg a k.sz. "fogatosítja" a szenzoros "betáplálást". Hogyan tudjuk megállapítani, hogy mikor teljes az észlelési folyamat? Ennek egyik módja az, hogy a k.sz. hangosan olvas, és közben szemmozgásait és beszédhangját ugyanarra a filmre felveszik. Viszonylag egyszerűen meg lehet állapítani, hogy bizonyos szót a k.sz. mikor fixált, és ugyanezt a szót mikor mondta ki, és mennyi idő telt el közöttük.

Ezek az átlagértékek jelentékenyen variálnak. A hangos olvasás viszonylag állandó sebességgel folyik, mely megegyezik a jól érthető beszéd sebességével. Amikor a k.sz. az írott szövegben nehezebben érthető helyhez ér, szemmozgása lelassul, sőt regresszív mozgás is következhet, nyilván azért, hogy a jelentést a k.sz. világosan megértse. Így a verbális teljesítmény tendenciája, hogy utolérje a belépő vizuális benyomásokat, és a nézés-, hang-, időkülönbség majdnem nullára csökken. Miután ezt a nehézséget leküzdötte, a szem gyorsan előreszalad, úgyhogy megint jóval a hang előtt jár. Gyakorlott hangos olvasóknál az időkülönbség nyolc szó is lehet: 2 mp, vagy egy nyomtatott sor, attól függően, hogy milyen mértékegységet választunk.

Iskolai fokozat	Három jól olvasó k.sz.	Három rosszul olvasó k.sz.
	átlagos nézés - hang időeltérése betűhelyek számában kifejezve	
II.	11,0	5,4
VI.	11,9	11,2
IX.	15,8	11,5
XII.	15,9	12,4

Az olvasó nem minden szóra reagál úgy, mintha új szó lenne, mely éppen akkor villan fel szeme előtt. Az illető szóra már előkészí-

tik a mondat előző szavai, és azt perifériás látásban már észlelte is. Reakciója több, mint pusztán a szó kimondása; bele kell építenie azt a mondatba mint egészbe.

## 1.9 Csendes olvasás

Mint már említettük, a hangos olvasás sebességét nagyrészt a beszéd követelményei szabják meg. Normális körülmények között a szemek úgy mozognak, hogy éppen csak némi kényelmes időelőnyt biztosítsanak a hanggal szemben. De amikor a k.sz. csendesen olvas, a beszéd korlátozó hatása elmarad. Pl. HUEY az olvasás sebességét 20 egyetemi hallgatónál tanulmányozta, akik egy érdekes regényt olvastak. A rendes hangos olvasás gyorsasága mp-enként 2,2 és 4,7 szó között ingadozott; ha megkísérik ennek meggyorsítását, akkor 2,9-6,4 szó mp gyorsaságot el tudnak érni. De a csendes olvasási sebességük általában 2,5-9,8 szó/mp között volt. Megjegyzendő, hogy ugyanazok a lassu csendes olvasók csak alig, vagy egyáltalában nem voltak gyorsabbak, mikor hangosan olvastak. Lehetséges, hogy ezek valami olyasfélét csináltak, amit "csendes orális olvasásnak" nevezhetnénk - azaz valójában olvasás közben is beszédmozgásokat végeztek. Számos felnőtt átvitte ezt a szokását a kezdeti olvasási órákról a későbbiekre is; figyeljük meg az olvasó embereket, és látni fogjuk, milyen sokan mozgatják közben az ajkukat. Ez a szokás kétféleképpen hat fékezőleg az olvasási sebességre. Elsősorban az olvasási sebességet a beszéd sebességére korlátozza. Másodszor megakadályozza az olvasott anyag nagyobb egységekbe való integrálását. A gyakorlott olvasó a szavakat nem egyenként, hanem értelmes mondatokban észleli. Gyors olvasás közben ezek az észlelési egységek igen nagyok is lehetnek. DEARBORN talált egy professzort, akinek az átlagos olvasási sebessége a "Robinson Crusoe" olvasása közben 11 szó/mp volt.

Ezzel kapcsolatban felmerült a kérdés, felfogja-e az ilyen gyors olvasás az összes részleteket vagy csak a mondatok általános értelmét? Ez főként arra az esetre vonatkozik, amikor azt mondjuk, hogy "átfutjuk" a szöveget. A tárgyat behatóan ismerő olvasó jó képet tud kapni arról, hogy pl. egy új tankönyv szerzője mit akar mondani - akkor is, ha csak a fontosabb mondatokra vet futó pillantást. Nehéz megvonni a határt a valódi olvasás és az ilyen "átfutás" között, A másik véglet a jogász lassu és részletes olvasása, vagy ahogyan a tanuló olvas egy számára ismeretlen műszaki szöveget. Ujra azt látjuk, hogy annyiféle olvasási sebesség van, ahányféle az olvasandó anyag vagy az olvasás célja.

## 1.10 Szemmozgások gyakorlása

Az olvasási készség egyéni eltéréseivel foglalkozva szólhatunk néhány szót az olvasási hibák orvoslásáról. Ha figyelembe vesszük az olvasás fontosságát az iskolai munkában, nem lepődhetünk meg azon, hogy a lassu olvasók mindenkor felkeltették a pszichológusok érdeklődését. A szemmozgásokat felvevő fényképezőgép jó segédeszközzül szolgált a pszichológusoknak a lassu és a gyors olvasók összehasonlítására. Mint várható volt, a lassu olvasónál viszonylag nagy az egy sorra eső fixációk és regresszív mozgások száma, és a fixációk tartama is hosszú. A nyilvánvaló orvoslás: a szemmozgások olyan mérvű felgyorsítása, hogy azok simák és szabályosak legyenek. Próbálkoztak mindenféle eljárással. A legegyszerűbb mód: a tanítványt rászoktatni a soronkénti három fixációra, és esetleg a metronom ütéseire. Egy másik eljárás a metroposzkóp alkalmazása; ez kis készülék, mely a nyomtatott sorokat egymás után következő harmadokban exponálja, és így kényszeríti a k.sz.-t a szemmozgások kívánt sémájára. DEARBORN és ANDERSEN olyan mozgóképet készítettek, mely még jobban utánozza az olvasási szituációt; ennek van ugyanis egy mozgó, világos szakasz, mely szabályos ugrásokkal halad végig a sor mentén. A szem ezt a szakaszt követi, de megvan az az előnye, hogy a sor többi részét is periférikusan látja. Sok gondos kísérletet hajtottak végre; ellenőrző csoportokat is bevontak, melyek ilyen gyakorlást nem kaptak; minden egyes csoportot megvizsgáltak a gyakorlási (vagy nem gyakorlási) időszak előtt és után. Általában kifejezett haladást lehetett észlelni a gyakorló csoportoknál. De amikor más ellenőrző csoportokkal dolgoztak, pl. gyermekekkel, akik valamilyen motivációval a könyvtárban olvastak, míg a kísérleti csoport a metronoszkóppal gyakorolt, akkor mindkét csoportnál haladást lehetett észlelni. Ugy látszik, arról van szó, hogy minden olyan eljárás megfelel, amelynél az olvasó érdeke a nagyobb olvasási gyorsaság.

Több szakember úgy véli, hogy a szemmozgások gyakorlásának hangsúlyozása a folyamat helytelen végét ragadja meg. Mint már előbb is kifejtettük, a szemmozgások csak a lánc egyik szemét alkotják, a korlátozó tényező központi. Tehát arra van szükség, hogy közvetlenül az észlelési készséget javítsuk meg; a javulást a szemmozgások követni fogják.

Kísérleti pszichológusok behatóan érdeklődtek az alábbi problémák iránt:

1. Előnyben részesítjük-e a fixációnál a szavak valamely különleges részét, vagy a szavak valamely különleges fajtáját? A válasz úgy látszik az, hogy a k.sz. egyformán hajlamos egy betűnek vagy egy szóköznek a fixálására, hogy csak a szélsőséges eseteket említsük. De

felvetődik a kérdés, vajon eléggé érzékeny-e a szokásos regisztrálás a fixáció ilyen pontos lokalizálására.

2. A sor melyik részére esik a legtöbb fixációs idő? Erre a felelet az, hogy a totális fixációs idő kb. 30 %-a a sor első negyedére esik, míg a fennmaradó idő egyenlően oszlik meg a sor többi három-negyedében. Lehetséges, hogy a visszatérő sikló szemmozgás után szűkebbé váló reakciós mozgások az okai az első negyed túlsúlyának.

3. Hogyan mozog a szem hangjegyek, idegen nyelvű szövegek, matematikai képletek, összeadások stb. olvasása közben? A válaszok nagyjából olyanok, mint amilyeneket előre elvárhat, aki ismeri a feladatot. Érdekes dolog derült ki egy kínai szöveg olvasásának tanulmányozásánál. A szemmozgások sémája erősen eltért az angol szöveg olvasása során megszokottól, ami várható volt a kínai nyomtatás alakjának és irányának alapján. De az olvasás gyorsasága - a tartalom szerint mérve - mindkét nyelven mp-enként egyenlő számú gondolat felvételét mutatta. A hangsúly megint inkább a centrális, mint a periférikus tényezők hatásán van.

### 1.11 Az olvasási készség fejlődése

Az olvasás komplex készség, és mint minden készség, fokozatosan fejlődik ki, mind pontossága, mind gyorsasága egyre tökéletesedik. Különböző fejlődési szinten levő tanulók felvételeinek összehasonlításából láthatjuk, hogy a javulás három féle módon következik be. Elsősorban állandóan csökken az egy sorra eső fixációk száma. Ez akkor is bekövetkezik, ha az olvasott anyag a különböző gyakorlottsági fokon egyre nehezebbé válik. Így pl. a kollégiumi hallgató egy fixációval legalább háromszor annyi olvasni való anyagot vesz fel, mint a kezdő olvasó. Másodszor: az egyes fixációk időtartama egyre rövidebb lesz, amint a tanultsági szint magasabb; az előrehaladottabb olvasó az anyagot gyorsabban veszi fel. Végül nagyon észrevehető módon csökkennek a regresszív mozgások. Ez nagyobb szabályosságot biztosít a nyomtatott sorokon való végighaladásnál. Természetes volna feltételezni, hogy az ideális olvasónál egyáltalában nem fordulnak elő regresszív mozgások. Ténylegesen azonban néhány regresszív mozgás megmarad, mert az olvasó figyel arra, amit olvas és néha visszatér, amikor valamilyen homályosságot tisztázni akar. Néha a regresszív mozgások miatt inkább a szerző érdemel szemrehányást, mint az olvasó!

Woodworth, Robert S. - Schlossberg, Harold: Kisérleti pszichológia. Bp. 1966. Akadémiai Kiadó. 48. 58. 105. 126. 132-137. 603. 605. 608. 613-622. 626. 1.

Az olvasási készség fejlesztésére vonatkozó részletek itt már átvezetnek az utóbbi évek egyik legdivatosabb témájához, a gyorsolvasáshoz.

Szemelvényeinkben csak rendkívül röviden szeretnénk az olvasó figyelmét a jelenségre irányítani, mert a részletek iránt érdeklődő számára tudunk hozzáférhető magyar nyelvű szakirodalmat ajánlani.

## 1.12 A gyorsolvasás

Az eljárás az írott információ terjedelmének aggasztó gyarapodása és a befogadni hivatottak idejének véges volta közötti feszültséget sajátos pszichológiai tréning révén kívánja csökkenteni.

Ennek eredményeként a tréningben résztvevő személy szembevetődően gyorsabban képes adott szöveget elolvasni, mint a hagyományos olvasó; következésképp azonos idő alatt több információt fogadhat be. Persze, amint tudomást szerzünk efféle lehetőségről, rögtön többrendbeli gyanunk támad: 1. A hivatása miatt sokat olvasni kényszerülő szükségképpen olvasási rutinra tesz szert, amivel természetesen együtt jár a gyorsabb olvasás. Csak nem ezt kiáltják ki új eljárásnak? 2. A gyors olvasás sokszor az elnagyolt, felületes olvasás, az "átlapozás", a "belenézés" szalonképes elnevezése. Csak nem ez utóbbiakat kívánják új műszóval intézményesíteni? 3. Az olvasás sebessége természetes körülmények között az olvasottak bonyolultságának, illetve természetének (művészi vagy tudományos típusának) függvénye. Csak nem valamiféle uniformizált, tematikára, jellegre tekintettel nem levő, a sportpályákról kölcsönzött sebességideál mechanikus alkalmazásáról van szó?

A kérdőjelek jogosultságának foka, illetve a kielégítő válaszok megfoghatóbban kirajzolódnak az eljárás lényeges vonásainak megismerése után. A tréning a jó olvasási készség kialakítására törekszik. Ez nem a betűk fölötti szélesebb száguldást jelenti, hanem viszonylag nagy terjedelmű szövegrészek egyetlen pillantással történő megragadásának képességét. E megragadás nem erőltető rámeredés, sokkal inkább a viszonylag kevésbé éles optikai hatások felfogása. Hogyan tanít meg erre az olvasótréning?

Mindenekelőtt céltudatos aktív olvasói beállítódást igyekszik meg alapozni. Az átgondolatlan, határozatlan, bizonytalan irányu és jellegű olvasás helyett programmatikus, megtervezett olvasás létrehozását tűzi maga elé. Az olvasandóról tárgya, címe némileg már előzetesen tájékoztat. Így a szövegben lehetséges információk előzetes átgondolása figyelmesebbé teszi az olvasót és biztosítja, hogy fokozott összpontosítással, jó olvasási teljesítményt érjen el. A céltudatos aktív beállítódás eredményeként az olvasó az olvasás előtt önmagának és a szerző-

nek kérdéseket tesz fel, azaz az olvasás egyfajta vallató munka lesz. Minél pontosabbak a kérdések, annál valószínűbb az olvasás folyamán a válaszok fellelése, illetve annak határozott és gyors megállapítása, hogy a válaszok adására a szerző képtelen.

Mindez feltételezi és megköveteli a figyelem már jelzett összpontosítását az olvasásra. Ez a külső akadályok, főként zajok leküzdésén kívül a belső feltételek optimalizálását is jelenti. Ebből a szempontból különösen lényeges mindenféle felesleges izommunkát kikapcsolni az olvasás során. A feszes, görcsös olvasó testtartás szükségtelen izommunkát jelent, nem kevésbé a sorok követése ujjakkal, íróeszközökkel vagy a szemüveg szárával. Csökkenti az olvasás percenkénti átlagos 200 szavas tempóját a beszéddel kapcsolatos minden mozgás, a szövegnek hangajak, nyelv vagy inmozgással nem hallhatóan vagy enyhe hangszámozgással követése.

Az amerikai olvasótréningeken a hangsúlyt a szemmozgás tökéletesítésére helyezik. Minthogy azonban az ésszerű olvasás szempontjából ez az optikai benyomások mögötti tartalom kedvezőbb felfogását szolgálja, elválaszthatatlanul hozzákapcsolódik a szellemi tréning. Valamennyi gyakorlat arra igyekszik a résztvevőket rávezetni, hogy felismerjék a szerző diszpozícióját, elhatárolják a gondolatokat és képet alkossanak a fontosabb hátsó gondolatokról.

Különösen hathatós segédletnek bizonyult a tachisztoszkópos gyakorlatok alkalmazása. Akár vetítővel, akár kézikészülékkel végzik, a lényeg egyes jelek, szavak, szócsoportok sorának a másodperc törtrésze alatti expozícióján, majd hibátlan ismétlésén van. Így a résztvevők perceptuális szoktatása a futó benyomások felfogását és felismerését tanítja meg. Fokozatosan szert tesznek arra a képességre, hogy egyre hosszabb szövegrészeket egyre rövidebb idő alatt helyesen ismerjenek fel. Ennek a képességnek azonban éppen az a lényege, hogy a gyorsan olvasni akaró, de rossz módszert követő személyektől eltérően a szem nem mozog gyorsabban, mint előzőleg.

Ennek érzékeltetésére ZIELKE nyomán ismerkedjünk meg az alábbi számítási példával. Ha a látóberendezésnek például hat pillantásra van szüksége tíz szó felfogásához és minden pillantás 1/3 másodpercig tart, akkor az olvasó 300 szavas sebességet ér el percenként, ami már eleve magasabb az átlagnál. A vázolt gyakorlatok révén végül is eljut oda, hogy csak három pillantást használ tíz szóhoz. Ez esetben azonos idő alatt megközelítőleg azonos fajtájú szemmozgással az olvasási tempót megkétszerezi: percenkénti 600 szavas sebességet ér el. Az olvasási átlagteljesítmény (percenként 200 szó) e megháromszorozása az olvasási tréning reálisan elérhető eredménye. A szakértők nem mulasztják el hangoztatni, hogy ezen nem egyszerűen az olvasás azonos időegységre jutó terjedelmének növekedését kell érteni, hanem vele együtt a felfogóképesség hasonló emelkedését is. Azaz az olvasási tempó növekedésének a felfogóképesség csökkenése nélkül kell végbe-mennie.

A vázoltak ismeretében most visszatérhetünk a gyors olvasás hallatán felmerülő jelzett kétségeink megvitatására. A céltudatos olvasói beállítódás megteremtése, a vallató attitűd létrehozása, a lényeg kiemelésére törekvés az olvasó tréningnek kétségtelenül olyan elemei, amelyeket a "profi" olvasók olvasási rutinjuk részeként jobbra megvalósítanak. Az eredményes olvasás elengedhetetlen feltételei ezek s csak örülhetünk, hogy az iskolai oktatás fogyatékoságait pótolandó és a hétköznapi empiria tétova próbálkozásait szisztematizáló, széleskörűen átadható és begyakorolható eljárás keretébe illesztik. Ugy tűnik azonban, hogy az intellektuális tréning bármennyire nélkülözhetetlen, a gyorsolvasási eljárásának - minden lehetséges olvasási rutin fölé emelkedő - sajátos többlete az e tréninghez társított optomotorikus szoktatás, illetve leszoktatás különféle útjaiban nevezhető meg. Ennek nyomán jön létre a gyorsolvasást eredményező perceptuális hajlékonyság és olvasótér bővülés.

Másodikként említett gyanunk alaptalansága már az eljárás ismeretése során, valamint a fenti sorokból is kitűnt. Bár e műszóval való visszaélés lehetőségei majdhogynem korlátlanok, a gyorsolvasás nem valamiféle elkapkodott olvasás s nem is szemünk versenyfuttatása a be-tűakadályok között. Sőt, a nagyobb terjedelmű szövegrészek egyetlen pillantással történő átfogásának képessége paradox módon a felületes, átfutó s e rossz értelemben vett gyors olvasás hatékony ellenszere. Ez ugyanis sokszor időzavar következménye, amit éppen a lassu, nem elég produktív olvasás is fokoz. S a gyorsolvasással, mint gondosan kialakított optimális olvasási technika eredményével a legkevésbé sem járnak együtt a felületes olvasás gyengéi: a megértés és a megjegyzés töredékessége. Természetesen ez nem jelent mást, minthogy adott szöveg fontosabb részleteinek megértése, illetve bevésése ez esetben sem követel több ismétlést, mint a szokványos olvasási technika esetében. Ha pedig a rossz olvasási technikára jellemző gyakorlatlan, dekoncentrált, felesleges mozgáskisérlettel járó lassu olvasáshoz viszonyítjuk, úgy nagyobb hatékonysága nemcsak az olvasáshoz szükséges idő lerövidüléséből, de a megértéshez és megjegyzéshez követelt ismétlések számának csökkenéséből is fakad.

Ha nem lennének sokirányú szomorú tapasztalataink, semmi sem indokolná annak a közhelynek újfent történő leírását, hogy minden esz-köznek, módszernek, eljárásnak megvan a maga többé-kevésbé jól körülhatárolható illetékességi köre. Így a gyorsolvasásának is. Élesen szét kell választani a pusztán információs- és rendeltetésű írott szövegeket azoktól, amelyek gyönyörködtetni, megrendíteni, szórakoztatni kívánnak. Ily módon a művészi, nagyértékű szemléletes-emocionális információ, a világ és az alkotó képét egyszerre felölelő, a tartalom és a forma egységének felfogását megkövetelő szövegek befogadásának - bár mennyire nőjön is mennyiségük, bármennyi restanciánk legyen is velük

szemben - lényege ellen szóló az olvasás tempójának számítgatása. Mindennemű műbefogadás műátélés és műélvezet is, aminek hatékonysága semmilyen értelemben sem mérhető az egy műre fordított másodpercek csökkenésével, s ezáltal annak lehetőségével, hogy azonos időegység alatt több mű ismerhető meg. A szöveg nyelvi-formai szépségének élvezete olykor egyenesen megköveteli az ajak, a nyelv, az izmozgásokat, a befogadó enyhe vagy éppen erősebb hangszálmozgásait. S a szavak által közvetített képek felidézése, illetve a verbális szimólumok, eleven képzeleti képekké alakítása ugyancsak olyan tevékenység, amely egyfajta "konstruktív elmélázás" és befelé fordulás, sőt amennyiben a hősök jellemének rekonstruálását szolgálja, olvasás közbeni önvizsgálat és meditáció nélkül nem oldható meg.

Általában azt mondhatjuk, minél mentesebb adott írott szöveg az antropomorf tendenciáktól, minél inkább csak hírközlő jellegű, annál alkalmasabb a gyors olvasásra. De még ezen belül is fontos megszorítással kell élnünk. A gyors olvasás itt sem végcél, hanem az informáltabb értékelések és döntések eszköze. Ez pedig arra int, hogy az olvasással megtakarított időt mindenekelőtt az olvasottak gondolati kiértékelésére, munkaterületünk problémáinak megoldásában hasznosítható következtetése megformulálására kell fordítanunk s csak ezután többletinformáció szerzésére. Végtelen hiba lenne, ha a szaporodó gyorsolvasási tanfolyamok amiről ugyan nálunk még felettébb korai beszélni - tömegesen képeznék ki az olyan olvasókat, akik gyorsított tempóban pótolnák saját gondolataikat a szerzőivel.

Halász László: A gyorsolvasás =  
Magyar Pszichológiai Szemle 1969.  
3-4. szám.

A gyorsolvasás módszerének gyakorlati elsajátításához az alábbiak nyújtanak némi segítséget.

### 1.1 2.1 Tanfolyamok és tanulságaik

A kutatások eredményeképpen a harmincas években indultak meg a tanfolyamok, először csak az iskolákban és kollégiumokban. A háború alatt a hadügy foglalkozott az olvasási készség fejlesztésével, utána pedig a szükség következtében az ipari és kereskedelmi szervek figyeltek fel a kérdés jelentőségére. Számunkra legérdekesebbek a tanfolyamokon tapasztalt eredmények. Az olvasás sebessége konkrétan mérhető; csak meg kell nézni mennyi időre volt szükség bizonyos szövmennyiség elolvasásához és egyszerű osztással kiszámítható, átlagban egy perc alatt hány szót olvasott el az illető. Nyilván az eredménynek ez a kézzelfog-

hatóan kimutatható volta is hozzájárult ahhoz, hogy - főleg Amerikában - némelyik iskola valószínűtlenül nagy sebességek begyakoroltatására szorítkozik, anélkül, hogy ennek a szellemi munkára való kihatásával is törődnék. Ennek így természetesen nincsen semmi értelme. Minden olvasási gyakorlathoz felfogóképesség vizsgáló tesztek is tartoznak. Ezek az olvasmányra vonatkozó kérdésekből és azok tartalmával kapcsolatos kisebb-nagyobb, könnyebben vagy nehezebben megoldható feladatokból állnak. Így az elért eredményeket mindig két adat jelzi: az olvasás sebessége és a felfogóképesség mértéke.

Az általános tapasztalatok szerint a tanfolyamra beiratkozott hallgatóknak legfeljebb 3 %-a nem ér el semmiféle eredményt. Az átlagról azt mondhatjuk el, a résztvevők 90-95 %-a a két-háromszorosára fejleszti olvasási készségét, a kezdeti 200-250 szó/perc sebességet 500-800 szó/perc sebességre fokozza, miközben a felfogóképesség aránya 50-60 %-ról 70-80 %-ra nő.

Az olvasásnál elért eredmények mellett a tanfolyamoknak néha egyéb meglepő mellékhatásai is mutatkoznak, melyek azonban könnyen megmagyarázhatók azzal, hogy a tanfolyamok pontosabb látásra, nagyobb figyelemre szoktatnak. Így fordulhat elő, hogy egyesek összeadása lett gyorsabb és pontosabb, mert egyszerre nagyobb számsorokat tudnak felfogni, mások viszont gyorsabban értenek meg tervrajzokat, illusztrációkat. Egyik legfontosabb mellékhatás azonban az olvasás megkedvelése. Ami eddig fárasztó munka, nehezen végzett kötelesség volt, az most már öröm és kedvtelés lett.

Másra is felhívják azonban a tanfolyamok tapasztalatai a figyelmünket. Állandó gyakorlás nélkül hatásuk tartóssága erősen kétes. Igen sok hallgató egy év alatti új és régi készségei között mintegy félutra esett vissza, megszerzett eredményeinek felét újra elvesztette. Ebből mindenképpen le kell szűrniünk a tanulságot: csak állandó tartós gyakorlás segíthet abban, hogy megszerzett olvasási készségünket végképpen meg is tarthassuk.

### 1.12.2 Egy új készség elsajátításának alapvető szabályai

Hogyan is fogjunk most már végre hozzá a gyorsolvasás megtanulásának?

Mielőtt erre a kérdésre válaszolnánk, fel kell hívni a figyelmet egy újnak ugyan nem mondható, de tudatunkban talán nem elég határozottan megfogalmazott tényre, nevezetesen a tanulás kifejezés kétértelműségére. Tanulás alatt értjük azt a folyamatot, amikor valaki elővesz egy könyvet és abból az ismert módszerek - többszöri elolvasás, jegyzetelés, felmondás, stb. - segítségével ismeretanyagot sajátít el,

hogy pl. így a vizsgára felkészülve a megtanultakat ott el tudja mondani. De ugyancsak tanulás alatt értjük azt is, amikor a kisgyerek járni, valaki autót vezetni, gépirni vagy uszni tanul, vagyis valamilyen készségre, jártasságra tesz szert. Ahhoz ugyanis, hogy valaki valamilyen képességet, készséget megszerezzen, hogy valamiben jártas legyen, az szükséges, hogy abban gyakorlott legyen, hogy az számára megszokássá váljék.

Mivel pedig az olvasás is készség, amit nem könyvből, hanem gyakorlás útján kell elsajátítanunk, ránk is vonatkozik az elmondottakból következő első szabály, melyet nem hangoztathatunk eleget:

Gyakorolni, gyakorolni, gyakorolni!

Persze a kérdést meg is fordíthatjuk. Előbbi példáinknál maradva, nem elég, ha valaki leül a volán vagy az írógép mellé, beleugrik az uszómedencébe, ha nincs hozzá a kellő szellemi felkészültsége, ill. fogalma sincs róla, milyen szabályai vannak az autóvezetésnek, gépelésnek, vagy a helyes légzésnek, kéz- és lábtartásnak uszás közben. Ahhoz tehát, hogy valamiben jártasságot szerezzünk, tudnunk kell azt is, mit gyakoroljunk és hogyan. Előbb külön-külön el kell sajátítanunk az egyes részleteket, ill. meg kell ismerni az ezekkel kapcsolatos szabályokat. Amikor valaki az autóvezetés titkaival ismerkedik, külön-külön tanulja meg a kormányzás, a fékezés, sebességváltás és a Kresz szabályait. De sem a kormányzás, sem a Kresz ismerete önmagában még nem autóvezetés. Azzá csak akkor lesz, ha az egyenként begyakorolt résztevékenységek elvesztik önállóságukat és harmonikus egésszé olvadnak össze. Ez pedig csak lassan, fokozatosan következik be, amikor az egyes alárendelt rész-cselekvések szabályait annyira megismertük és elvégzésüket annyira begyakoroltuk, hogy azokra már nem kell külön-külön figyelmet fordítani. Ez a tanulás folyamata alatt még nehezen megy, a részfeladatok, főleg pedig az ezekkel kapcsolatos saját tevékenységünk még teljes mértékben lekötik figyelmünket olyannyira, hogy ez erősen gátolja cselekvésünket is. Ez azonban minden tanulás természetes velejárója, ami nem szabad, hogy kedvünket szegje. Cselekvésünk, mely először tökéletlen, ügyetlen, akadozó volt, a sok gyakorlás következtében egyre inkább automatikussá válik és végül olyan ösztönösen véghezvük, akár a járást vagy az evést. A tanulás, begyakorlás folyamata befejeződött, a készséget elsajátítottuk. Az első kezdő mozdulatok - gondolatok, reakciók - most már maguktól váltják ki a következő mozdulat- vagy gondolatsort, melyből azután összeáll az egész folyamat.

Az olvasás is komplex tevékenység, melynek fejlesztése csak több terület egyidejű tökéletesítésével érhető el. A fizikai és szellemi tevékenységek sora közvetve vagy közvetlenül kapcsolódik egymáshoz. Ezeket pedig meg kell ismerni és be kell gyakorolni.

Mindebből egyszerre következik a második és a harmadik szabály:

Ismerjük meg a gyorsolvasás folyamatát alkotó részletek szabályait és külön-külön sajátítsuk el az egyes résztevékenységeket.

Ne veszítsük el kedvünket, ha az eredmény késik és eleinte akadva, az eddigénél rosszabbul olvasunk.

Az utóbbit ugyancsak külön kell hangsúlyozni. A gyorsolvasás, mint minden egyéb készség elsajátítható, amint azt számtalan külföldi példa is bizonyítja. A nehézség azonban éppen abból származik, hogy már tudunk olvasni - csak éppen rosszul. Itt tehát azzal a súlyosbító körülménnyel állunk szemben, hogy egy régi, beidegződött, megrögzött szokást kell levetnünk és ujjal felcserélnünk, ez pedig nem könnyű feladat. Bár az állandó ismétlésekbe bocsátkozás bűnét is vállalva újra és újra hangsúlyozzuk, hogy a gyorsolvasás célja éppen annyira a felfogóképesség fejlesztése, mint a sebesség növelése, ezt az igazságot általában nehezen fogadják el. Az a tudat, hogy gyorsabban kell olvasni, a gyakorlatban bizonyos fokig a hajszolettség érzetét kelti és a gyorsaság fogalmát a felületességgel asszociálja. Éppen az intelligens olvasók azok, akiknek, mert nem akarnak felületesekek lenni, még ezt a gátlást is le kell küzdeniük. Megfigyelték, hogy a fiatalok és a kevésbé tanult, tehát előítéletmentesebb emberek azok, akik könnyebben sajátítják el a gyorsolvasás technikáját. Persze bennük még kevésbé is rögződtek meg a régi rossz szokások.

Ezek szerint mégsem férhet hozzá mindenki egyformán a gyorsolvasás készségéhez? Mégis vannak megtanulásának egyéni, személyi feltételei?

Tulajdonképpen nincsenek. Minden egészséges fizikai és szellemi képességgel rendelkező ember megtanulhat jól olvasni, legfeljebb arról van szó, hogy részben az adottságoktól, elsősorban pedig az akaratától, a belső beállítottságtól függően lesz aki könnyebben, lesz aki nehezebben fogja elsajátítani a gyorsolvasás technikáját.

A normális látás előfeltétel, de nincs okvetlenül szükség éles, jó szemre. Tehát ha valakinek gyengébb a látása, szemüveget visel, azért még nem kell lemondania a racionális olvasás technikájáról. Minden átlagos képességű ember megtanulhat jól olvasni.

Jelen esetben szándékunk közös: kis lépésekben, minél könnyebben, kényelmesebben, felesleges energiavesztés nélkül közelebb jutni a gyorsolvasáshoz, lényegének megértéséhez, módszereinek elsajátításához. Ennek egyik feltétele, hogy az ujonnan - és természetesen figyelmesen - olvasottakat beleágyazzuk meglevő, korábban felhalmozott ismereteinkbe.

Ezek után újabb szabályt rögzíthetünk le:

Használjunk fel minden alkalmat ismereteink gyarapítására.

Bármilyen fontosak a meglevő alapismeretek, mégsem ez a lényegesebb feltétele a gyorsolvasás elsajátításának, hanem az akarat, a jószándék. A pozitív magatartás, az erős elhatározás - és termé-

szetesen a kitartás mellett - minden tanulás, sőt tulajdonképpen minden tevékenység alapja. Talán még azt is mondhatánk, hogy minden a belső beállítottságon mulik.

Maga az elhatározás, hogy valaki megpróbál gyorsabban és koncentráltabban, nagyobb figyelemmel olvasni, hamar meghozza gyümölcsét.

Vagyis egy újabb szabály:

Alakítsuk ki magunkban a megfelelő pozitív magatartást. Őszinte meggyőződéssel, a saját képességeinkbe vetett hittel fogjunk munkához és kitartó szorgalommal törjünk a cél felé.

A kitartáshoz, amire szükség van, talán hozzásegít valamelyest a pszichológusoknak a tanulási folyamattal kapcsolatos két lényeges megfigyelése. Számptalan laboratóriumi vizsgálat során tették nagyító alá a készségek legváltozatosabb fajtáit és ábrázolták grafikusan a fejlődési folyamatot majd a következőket állapították meg:

Valamely készségnek, mint pl. a gépirásnak vagy a morze jelek vételének a begyakorlása az első napokban mind gyorsaságában, mind a hibák kiküszöbölésében hatalmas léptekkel halad előre. Majd az egyenes vonalban felfelé törő görbe hirtelen vízszintes vonalban halad tovább. A tanulók néhány napig semmi eredményt nem tudnak felmutatni, munkájuk teljesen kárbaveszni látszik. Ugy tűnik, a szabály, hogy minden gyakorlás javít valamennyit, csődöt mond. És ekkor éppen olyan hirtelen újabb fejlődési szakasz következik, a görbe ismét egyenesen halad felfelé és napról napra újabb eredményeket mutat. És egy bizonyos idő múlva újra jelentkezik a grafikonon a vízszintes vonal. Ezek a megtorpanások minden olyan tanulásban jelentkeznek, ahol komplex készség elsajátításáról van szó. Sőt, minél komplexebb a feladat, annál sűrűbbek ezek a megtorpanások. De ugyanakkor azt is felfedezték a pszichológusok, hogy a tanulás folyamata ezek alatt a látszólagos megállások alatt sem szünetel, sőt látható eredmények nélkül ugyan, de közben alakul ki a készség egyre fejlettebb formája.

A pozitív magatartáshoz tartozik az is, ha kialakítjuk a versenyszellemet - önmagunkkal. Igyekezzünk fokozatosan, mind jobban és jobban olvasni. Az olvasás gyakorlásával foglalkozó szakirodalomban gyakran találkozhatunk egy jó tanáccsal, melynek betartása viszonylag egyszerűnek látszik: "Olvass mindig egy kicsit jobban, mint ahogyan az számodra kényelmes lenne." Vagyis ez azt jelenti, hogy a szellemi munka során amugyis kötelezően előforduló számptalan olvasnivalóval kapcsolatban határozzuk el, hogy minden következő munkát egy kicsivel jobban végezzük, azaz valamivel gyorsabban és koncentráltabban olvassuk, mint az előzőt. Ez az állandó önbuzdítás már önmagában is kiemelhet valakit az átlag olvasók sorából.

Az utolsó szabály:

Alakítsuk ki a versenyszellemet önmagunkkal, igyekezzünk mindig jobban és jobban olvasni.

Dezső Zsigmondné: Gyorsolvasás.Bp.  
1971. KGM. MTTI-33-39.1.

### Kérdések, feladatok

1. Hasonlítsa össze és elemezze különböző kiadású (nyelvű) értelmező szótárak olvasás meghatározásait!
2. Megismétlésükkel ellenőrizzen néhány kísérletet a Woodworth-Schlossberg tanulmányában említettek közül! Keresse a magyarázatot az esetleges eltérésekre!
3. Mennyiben alkalmazható a gyorsolvasás módszere szépirodalmi művek olvasásánál?

OSZK  
Országos Széchényi Könyvtár

## 2. A gyermekek olvasásának lélektanáról

### 2.1 Az olvasástanítás pszichológiai alapjai

#### 2.1.1 Az olvasás fogalma

"Az olvasás írásban rögzített beszédegységek értelmes felfogása". Olvasás közben ismét gondolattá alakítunk át egy vizuális jelekből álló sort, mely úgy keletkezett, hogy valaki gondolatait vizuális jelek segítségével fejezte ki. E folyamatnak fontos közbenső lépcsője a gondolatok szabatos nyelvi alakban való kifejezése. A kibernetika nyelvét használva az olvasást egyfajta dekódolásnak tekinthetjük.

Az összes írásrendszerek közül az általunk is használt betűírás van a legszorosabb kapcsolatban a beszéddel, mert a folyamatos beszéd hangjainak jelsorrrá való átalakításán nyugszik. Együttal teljes mértékben jelrendszer, ellentétben pl. az ideogrammákkal, melyek szimbólumok, a fogalmakat többé-kevésbé képszerűen jelenítik meg: nem annyira jelöl, mint inkább ábrázolják őket.

Az olvasást ismeretközlő és informáló szerepe kulturánk és munkánk nélkülözhetetlen eszközévé teszi. Tanításának jelentősége tulszárnyalja bármely más tantárgyét általában. Az olvasás kulturtechnika: nélkülözhetetlen eszköz a művelődés minden fokán. Elsajátítása erősen befolyásolja a gyermek későbbi iskolai teljesítményeit a többi tárgyban. A tankönyvek jellege megköveteli, hogy az olvasás tempója elég gyors és technikája annyira mechanikus legyen, hogy ne kösse le a gyermek teljes figyelmét és ne eméssze föl munkaerejét, hanem maradjon lehetőség a szöveg megértésére, sőt a lényeg kiemelésére is.

Nemcsak az otthoni felkészüléshez elengedhetetlen a jó olvasási készség, hanem a tanítási órákon való eredményes részvételhez is. Az iskolán kívüli művelődésnek szintén az olvasás a legfontosabb eszköze. Ehhez pedig a fent említett két tényezőn, a gyorsaságon és a jó olvasási technikán kívül bizonyos hangulati elem is szükséges: az olvasáshoz kellemes sikerélmények emlékeinek kell fűződniök. Ezek alkotják majd a későbbi olvasás egyik motivumát.

#### 2.1.2 A sikeres olvasástanulás feltételei

Az olvasás igen sokféle pszichikus működés integrációját kívánja meg, és ezért megtanulása komoly követelmények elé állítja a hatéves gyermeket.

Általános pedagógiai tapasztalatok szerint az olvasás eredményes megtanulásának előfeltétele, hogy a gyermek - ha csak rövid időre is - már irányítani tudja figyelmét: alkalmas legyen legalább 5-10 percnyi kitartó munkára. Legyen képes az analízis-szintézis műveletének végrehajtására is mind optikai, mind akusztikus, mind pedig beszédmozgásos területen. Továbbá tudjon annyira absztrahálni, hogy felfogja az írott szöveg jelmivoltát, és a betűket, illetve szóképeket ne csak a képzetek szintjén sajátítsa el, hanem az elvont jelek szintjén is. Elengedhetetlenül szükséges végül, hogy beszéde kiejtés, nyelvtani helyesség és tartalom szempontjából megfelelően fejlett legyen.

Ha a gyermek korához képest nem elég fejlett, az olvasás megtanulása nagy nehézségekkel jár. Ilyenkor nemcsak az a veszély áll fenn, hogy sokkal több időt és energiát igényel számára, e feladat hanem az is előfordul, hogy elakad az olvasás valamely kezdeti fokán, és idővel hibás olvasási technikát alakít ki. De még ha meg is tanul olvasni, a sok sikertelenség és a túlzott erőfeszítés egyszer s mindenkorra elveszi kedvét az olvasástól.

## 2.1.3 Az olvasás tanításának főbb irányai

Az olvasástanítás eredményességének azonban csak egyik tényezője a tanuló érettsége, másik tényezője az alkalmazott tanítási módszer, mely kedvező esetben korrigálhatja a gyermek képességeinek hiányosságait. A gyógypedagógiai iskolákban pl. sok olyan gyermek tanul meg olvasni, aki az általános iskolában erre nem lett volna képes. Olvasástanítási módszerünk összeállításakor ugyanis tekintettel lehetünk a problematikus gyermek képességeire egyrészt úgy, hogy különböző gondolkodási műveletekre építhetjük fel a módszert; másrészt oly módon, hogy szükség szerint kisebb vagy átfogóbb fokozatokra tagolhatjuk a tanítás folyamatát.

Hosszasan vitatott kérdés, hogy vajon az egyes betűk egymáshoz fűzése után appercipiáljuk-e a szó egészét, vagy a betűk változatos elrendezése folytán keletkező szókép egésze közvetlenül közvetíti a jelentést. Szintézis után jutunk-e el a szó egészéhez vagy globális felismeréssel? Módukban áll mindkét lehetőséget megfigyelni. Ismeretlen idegen szavak olvasásakor feltűnik, hogy egyes betűkből szedjük össze a szó egészét.

Ugyancsak mindennapi tapasztalatunk, hogy milyen nehezen vesszük észre a sajtóhibákat: egy-két betűre kiterjedő hibára fel sem figyelünk, annak jeléül, hogy nem az összes betű egyenkénti összefűzése, hanem a szóképről szerzett összbenyomás alapján jutottunk el a jelentéshez.

A különböző nézeteknek megfelelően az olvasástanítási módszereket három csoportba oszthatjuk:

1. A szintetikus módszer, mely a betűk tanításából indul ki s összekapcsolásuk által jut el a szó, illetve a szöveg olvasásához; az írás elemeiből, a betűkből szintetikus uton jut el az egészhez.
2. A globális módszer a szó, esetleg a mondat optikai alakjához kapcsolja ennek jelentését. A szóképből azután analízis útján jut el a betűig.
3. E két módszer különféle kombinációi. (E módszerek bővebb ismertetését lásd az olvasáspedagógia című fejezetben!)

Általános iskoláink módszere az olvasás tanításában a hangoztató-elemző-összetevő eljárás, amely a tanítandó betűt illetve hangot egy-egy kiindulószó első betűjéhez köti (a "c"-t a "cipő"-höz, a "b"-t a "bohóc"-hoz, stb.). A tanult betűkből összeolvasás útján jutnak el új szavakhoz. Ezért szintetikus a módszer. Az előkészítő időszakban (az első osztály első három hetében) azonban a kiindulószavak szóképeivel is ismerkednek a gyermekek. Az előprogram tehát globális. A jelenleg használatban levő "olvasni tanulok"<sup>x)</sup> c. ábécéskönyv nem kívánja meg a szóképek teljes elsajátítását, hanem a velük való foglalkozást, ismerkedést. Anyanyelvi tankönyvről lévén szó, az olvasástanítás mellett más feladatai is vannak: a beszédképesség fejlesztése, irodalmi szövegek hallgatása, stb.

A globális szóképek révén a gyermekek az első tanítási naptól úgy érzik, hogy olvasnak. Gyorsan megértik a betűsor jelfunkcióját. A mozgatható képekkel és szóképekkel való foglalkozás testmozgást is megengedő összmunkára ad lehetőséget. A korán megindított analízis sok gyermeknél megkönnyíti a későbbi betűtanulást. A globális szavakkal színessé tehetőek azok a betűtanulási órák is, amelyeken még csak kevés betű áll rendelkezésre.

#### 2.1.4 Dyslexia és olvasástanulási zavarok

Az olvasástanítási módszerek állandó és gondos ellenőrzése, valamint javítása ellenére is mindig akad a tanítás során bizonyos számú tanuló, aki a szokott módszerek alkalmazásával nem tanul meg olvasni. Az ok elsősorban a gyermek képességeiben keresendő, ám kétségtelenül

---

<sup>x)</sup> Romankovics András, Romankovicsné Tóth Julia, Meixner Ildikó: Olvasni tanulok. Bp. 1978. Tankönyvkiadó.

módszertani hiányosságra is utal, hiszen - mint már említettük - a gyógypedagógiai módszer segítségével sok olyan gyermek megtanul olvasni, akiknél az általános iskolai módszer felhasználásával nem tudtak eredményt felmutatni. Az ép értelmű, jól olvasó tanulók az általános iskolában; az értelmi fogyatékoságuk miatt rosszul olvasók a gyógypedagógiai iskolában tanulnak meg olvasni. De megakadunk azokban az esetekben, amikor a gyermek értelmileg nem fogyatékos, és mégis vannak olvasási nehézségei. Ilyenkor az általános iskola tehetetlen, a gyógypedagógiai iskola nem illetékes, a gyermek pedig elkallódik. Az olvasás nehézségeivel küzdő tanulók arányszáma (3-15 %) valószínűleg nyelvtérületenként változik. Ezek az adatok a már több éve beiskolázott, olvasási nehézségekkel küzdő gyermekek csoportjára vonatkoznak.

A dyslexia részben familiáris eredetű - egy-egy családban halmozottan fordul elő - részben pedig minimális perinatális agyi károsodás következménye.

Ez okozhat szintetizálási, alaktagolási képtelenséget, illetve a térfelfogás zavarát is. Hiszen a térfelfogás zavara származhat általános alaktagolási képtelenségből, ez pedig következménye lehet a szóban forgó alak elégtelen analizisének. Hogy mindezek valóban összefügghetnek egymással, erre utalnak N.SOMOGYI-TÓTH ZSUZSA és ORMAI VERA egészen más területen végzett vizsgálatai is. Szerzők a magatartási panaszok miatt vizsgált gyermekeket két csoportra osztották: az egyik csoportnál a magatartási zavarok környezeti ártalom, a másiknál agyi károsodás következményei voltak. Ez utóbbi csoportba tartozó gyermekeknek jellegzetesen nagy nehézséget okozott az olyan próbák megoldása, amelyek valamely alakzat tagolását és szintézisét igényelték. Hasonló eredményekre jutott a koponyasérült gyermekek más szempontu vizsgálata közben LANTOSYNÉ DABAS E. (személyes közlés). Az agyi sérülések egyik jellegzetes következménye lehet tehát az alaktagolási nehézség. Az "alak" fogalmát pedig nem szükséges az optikai alakra korlátoznunk; lehet az valamely mozgásalakzat, esetleg beszédmozgás is. Az utóbbi alapján ide sorolhatjuk már a beszédhibás gyermekek között oly gyakran előforduló dyslexiát is. Beszédhibás gyermekeken végzett saját szelekciós vizsgálataink szintén hasonló eredményeket mutatnak. A súlyosan beszédhibás gyermekek igen nehezen vagy egyáltalán nem tudják megoldani az alaktagolást, formaalkotást igénylő feladatokat. Ugyanakkor - megközelítően ép értelmi szint mellett - átlag 1 - 1 1/2 év az elmaradásuk a mozgásfejlődésben, s ráadásul ez az elmaradás igen érzékeny és megbízható fokmérője az olyan enyhe agyi károsodásnak, mely már neurológiai vizsgálattal sem deríthető ki. Ezek a beszédhibás gyermekek igen veszélyeztetettek dyslexia szempontjából is.

Ha a dyslexiával kapcsolatos elméleteket elemezzük, úgy tűnik, mindegyik együttesen helytálló: valamilyen kisfoku agyi károsodás következtében gyenge a tér-alak-mozgás analízise és szintézise. Ennek következtében sérül a beszéd és (vagy tehát?) az olvasás-írás is.

## 2.1.5 A betűtanítás

A betű megtanításának két lényeges mozzanata van. Az első a betű és az általa jelölt hang közötti kapcsolat kialakítása.

Mivel az egyes hangokat másképpen képezzük a különböző hangkapcsolatokban, a hangok egész sora tartozik egy betűjelhez. Ebből a hangsorból általánosítás útján jutunk el az ún. normál hanghoz, amelyet azután megfelelő betűvel jelölünk. A beszédhangnak betűvel való megjelölésekor végbe kell mennie ennek az általánosító folyamatnak, és a kialakult normálhanghoz asszociálódik a betű.

Ez a betű és hang közötti kapcsolat nem kétpólusu, mint az az első benyomásra látszik. Az optikai és akusztikus elem mellett van egy harmadik összetevő is: a beszédmozgásos elem. Ezt pedig nem csupán olyan értelemben kell vennünk, hogy a gyermek természetesen ki is mondja az olvasott betűt, és így valami másodlagos kapcsolat létesül az optikai betűalak és a beszédmozgások között is. Valamely kimondott szóról alkotott képzeinkben legalább akkora szerepe van az általunk már oly sokszor ejtett szó mozgásos (proprioceptív és taktilis) emlékképeinek, mint az akusztikus emlékképeknek. Csak az előbbieket általában nem tudatosulnak. az utóbbiak pedig igen. Kíváncsi, hogy a betűtanítás idejére a tanulóban készen álljon - ha nem is tudatosan - a hangok és a nekik megfelelő beszédmozgások képzeinek egyértelmű kapcsolata. Beszédhibás gyermekben ez a kapcsolat nem egyértelmű: ha pl. "cica" helyett "titá"-t ejt, a "t" hang beszédmozgásos képzeihez hozzákapcsolódik a saját maga által ejtett "t" akusztikus képe, de a mások által ejtett "c" akusztikus képe is.

A betű tanítása e már fennálló akusztikus-beszédmozgásos kapcsolatba harmadikként beiktatja az illető hangnak megfelelő betű optikai képét.

Olyan esetben, amikor az akusztikus és a beszédmozgásos képzetek kapcsolódása nem egyértelmű, a betű optikai képének megtanítása nagy nehézségekbe ütközik.

A betűtanulás másik fő mozzanata a különböző betűk (illetve hangok) helyes differenciációja. Ez a megkülönböztetés is három síkon megy végbe: az optikai, az akusztikus és a beszédmotoros differenciálás területén. A hangoknak és a hozzájuk tartozó betűknek mindhárom szempontból jellegzetes ismertetőjegyeik vannak. Ezeknek az ismertetőjegyeknek alapján egyes hangok, betűk erősen különböznek egymástól, mások kevésbé.

A betűk optikai alakja aránylag kevés elem (karika, vonal, kam-pó, iv stb.) különböző kombinációiból áll. A "b" és "d" betűk pl. ugyanazon két elemből állnak. Megkülönböztető jegyük csak az irány, amelyben az elemek elhelyezkednek. Mivel az irány szerinti tájékozódás még nagyon bizonytalan a beiskolázás idején, a fejletlenebb tanulók részére e két betűnek gyakorlatilag nincs semmi megkülönböztető jegye. Hason-

ló nehézségek jelentkezhettek a hangok akusztikus ismertetőjegyeinek esetében is. Ismertetőjegy a mássalhangzóknál a zöngé vagy hiánya, továbbá azok a pergő, surrogó, pattanó zörejek, amelyek a tremulán-sokat, spiránsokat, explozívákat stb. jellemzik. E zörejek is különfé-lék, aszerint, hogy a hangképző szervek melyik részén képződnek. Ha azután két azonos helyen, azonos hangképző szervvel képzett (homor-gán) susogó zörejű hang között pl. csak az a különbség, hogy az egyik zárt kezdéssel képződik, a másik anélkül (cs, s), megnehezül a két hang megkülönböztetése. Még nehezebb, a magánhangzók esete: itt nincsenek ilyen megkülönböztető zörejek, hanem csak a zöngé felhangjainak változása te-szi lehetővé a megkülönböztetést (pl. o, u).

Már a fentiek utalnak a hangok képzésbeli jellegzetességeinek meg-határozó jegyeire is, hiszen a zöngé képzése vagy hiánya, bizonyos zár vagy rés képzése együtt jár bizonyos mozgási és tapintási érzéletekkel. A beszédhangok képzés szempontjából ismét aránylag kevés elem kombi-nációiból állnak: zöngések vagy zöngétlenek; a levegő az orron vagy a szájon át távozik; a beszédszervek különböző helyeken zárat vagy rést alkotnak stb. Aránylag könnyű megkülönböztetni egymástól az egyes han-gokról kialakult proprioceptív képzeteket, ha több jegyben különböznek (pl. a "z" és "p"). Nehezebb, ha csak egy megkülönböztető jegyük van, pl. az "f" és a "v" esetében; ezek homorgán hangok, és a "v" zöngéje az egyetlen megkülönböztető jegyük. Más példa: a "g" és a "d" mindkettő zöngés explozíva.

Olykor halmozódnak is az optikai, akusztikai és beszédmozgásos megkülönböztetés nehézségei. Vannak olyan betűk, amelyek nemcsak op-tikai szempontból differenciálhatók nehezen, hanem a hozzájuk tartozó hangok is hasonlóan egymásra akusztikai vagy képzési szempontból, így pl. a "b", "d".

Általános jelenség, hogy a magánhangzók megtanulása több időbe és ismétlésbe kerül, mint a mássalhangzóké. A magánhangzókat ugyanis mindhárom szempontból nehezen lehet differenciálni: betűjeleik csak a középső sort foglalják el, nincs kiemelkedő elemük s egy-egy ékezet már más hangokat jelöl (ó - ö). Akusztikailag és kiejtés szempontjából csak a szájjüreg alakjának kis változtatásával (a nyelv kis elmozdításával, az ajkak kisebb-nagyobb kerekítésével) létrehozott felhangokban különböznek.

Az általános iskola ép beszédu és normálisan fejlett tanulói inkább azokat a betűket szokták tévesztetni, amelyek optikai alakjukra nézve ha-sonlók, közülük is főleg azokat, amelyek egyéb (fonetikai) szempontból is hasonlóan egymásra: ó-ü, m-n, b-d, c-cs, sz-zs. Míhelyt azonban beszédhibás, dekoncentrált, gyengébben fejlett tanulókról van szó (ilyen minden osztályban több is akad), megnövekszik a tévesztések köre.

A jelenlegi elsősztályos könyv a fentiek miatt három ujitást ve-zetett be: 1. az előkészítő időszakban képek révén tudatosítja a gyermek-ben néhány magánhangzó artikulációs mozgásait. 2. Megváltoztatta a be-

tűtanítás sorrendjét, úgy, hogy ne kerüljenek egymás közelébe alakilag vagy fonetikai szempontból hasonló betűk. A kétjegyűek közül az "sz" "gy" "cs" és "ny" betűk tanítása még az egyjegyűek között történik, hogy az sz-cs-zs, gy-ny-ty ne kerüljenek egymáshoz nagyon közel. 3. A könnyen téveszthető betűk megkülönböztetésére külön feladatok vannak a gyakorló oldalakon (pl. e-é, m-n, k-g stb.).

Az "Olvasni tanulok" lassabb ütemben tanítja a magánhangzókat, mint a régi olvasókönyv: az utolsó magánhangzó csak 19. betűként kerül sorra. Az ábécében megszokott helyük helyett a könyv mindig a hosszú magánhangzót mutatja be elsőként, a rövidet másodikként. Azt szeretné ezzel elérni, hogy a gyermekek a "rövid" ejtés érdekében ne szokjanak rá görcsös artikulációs mozgásokra. A betűk gyakorlását az ismert mód-szerekkel (mozgatható betűk, élő betűk, betűkockák stb.) tesszük változatossá.

Ha a betűtanítás idején meg akarjuk vizsgálni, hogyan sajátították el a gyermekek a tananyagot, más és más eredményhez jutunk, aszerint, hogy milyen szerkezetű szöveget olvastatunk. Gyakran előfordul, hogy a gyermek valamely egymagában álló betűt, amikor csak erre figyel, biztosan megnevez, viszont eltéveszti a szótagban, amikor az illető betű felismerése részfeladata egy összetettebb feladatnak. Ugyancsak emelkedik kezdő olvasónál a betűtévesztések száma, amikor a rövidebb szavak olvasásáról áttérünk a hosszabb szavak olvasására. Az olvasástanítás egész ideje alatt folyik egy-egy betű lényeges ismertetőjegyeinek kiemelése, és fokozódik a betűfelismerés könnyebbsége és reakcióidejének gyorsasága. Csak akkor állíthatjuk biztosan, hogy a gyermek megtanult egy betűt, ha már az összes betűt megtanulta, és jól össze is olvassa őket.

## 2.1.6 Az összeolvasás

Összeolvasáson azt a technikát értjük, mellyel a szótagban egymás mellé írt betűjeleket nem egyenként, szünetekkel olvassuk, hanem összefüggően. Mint probléma a szintetikus módszer jellegzetes nehézségei közé tartozik, bár a globális módszer sem tudja egészen kikerülni.

Az összeolvasás során két optikai jel alapján egy összefüggő artikulációs folyamattal kell megalkotni a szótagot. Ez két okból nehéz.

Először is a betűk megtanulásakor a gyermekkel mindig önmagukban álló hangokat ejtetünk ki. Ilyenkor a beszédszervek működése három fázisban zajlik le: kimozdulnak nyugalmi állapotukból, elvégzik a hang képzését és végül ismét visszatérnek nyugalmi helyzetükbe. Összeolvasáskor viszont két vagy több hang folyamatos képzését kívánjuk meg. Ekkor a beszédszervek az első hang képzése után azonnal áttérnek a második képzésére. Sőt, már az első hang képzésének helyét és módját

is befolyásolja a második hang képzésének helye és módja. (Igy pl. a "ka" szótag ejtésénél a "k" hang az "a" hatására hátrább képződik a szájpadlason, mint a "kö" szótag esetében; azon kívül ott már a "k" hang artikulációja idején megjelenik az "ö"-re jellemző ajakkerekítés.) Az összeolvasás tanítása annak megtanítása, hogy a gyermek beszédszer-  
veit az első hang képzése után ne térjenek vissza nyugalmi helyzetükbe - sőt, már az első hang képzése során előkészüljenek a másodikra-, s az első hang képzés-fázisáról azonnal a második képzésének fázisára térjenek át. Ez azonban egyértelmű a beszédmozgásoknak olyan megtervezésével, amely ellentétben van az eddigi betűtanuláskor megszerzett kinestézias emlékekkel.

(Az is lassítja az összeolvasás megtanulását, ha a gyermekek a mássalhangzókat ilyenformáj ejtik: "mő", "tő", stb. Ennek elkerüléséhez két dologra kell figyelnünk: 1. A gyermek csak a hang artikulációjának ideje alatt képezzen zöngét - a beszédszerveknek a nyugalmi állapotba való visszatérése idején ne. 2. Ne kívánjuk meg tőle, hogy zöngétlen mássalhangzót "hangosan" ejtsen; hiszen zöngétlenül csak süttogni lehet.)

Másodszor nehézséget jelent az is, hogy a gyermeknek egyszerre kell foglalkoznia a két betű felismerésével és az összeolvasás műveletével. A betűk a gyermek számára még külön egységek, és egy-egy betű felismerése is teljesen leköti a figyelmét. Az összeolvasásnak pedig időbeli összetevője is van: hogy egy artikulációs egységként lehessen kiejteni a két hangot, ehhez a betűket szimultán kell felismerni, vagy legalábbis nagyon gyors egymásutánban. A megoldási lehetőség a következő: egy közös struktúrában fogjuk össze a két betű felismeréséből származó feladatot. Ez a közös struktúra maga a szótag, amely azonban éppen az összeolvasás megtanulása folyamán alakul ki; előbb még nincs birtokában a gyermek.

A szótag olvasásakor jelentkezik az irány problémája is. Írásrendszerünkben balról jobbra sorakozó betűkkel jelöljük a szó hangjait, és olvasás közben is meg kell tartanunk ezt az irányt. Akár szimultán, akár szukcesszive fogjuk is fel a szótag betűit, kiejteni szukcesszive kell őket, mégpedig a betűk balról jobbra következő sorrendjében. A kezdő olvasó sokszor eltéveszti az irányt, főleg a rövid szavakban, hosszú szavak elején, vagy akár a szó közepén is; egyrészt azért, mert még bizonytalan az irány szerinti tájékozódása, másrészt azért, mert az egymás mellett levő betűk közül gyakran a másodikat ismeri fel hamarabb.

Átmeneti nehézségek után a legtöbb elsős megtanulja a betűk összeolvasását. Ez a tény sokszor azt a benyomást kelti bennünk, mintha az összeolvasás elsajátítása nem is jelentene olyan nagy problémát, vagy ha igen, már meg is van oldva. Márpedig mindig akad egynéhány tanuló, aki ezen a fokon marad el a többitől, esetleg behozhatatlanul. Mind a lemaradók, mind az átmeneti nehézség után jól haladók figyelmet érdemel-

nek. Az "átmeneti nehézség" ugyanis olvasástechnikai szempontból valóban átmeneti jellegű, emocionális szempontból azonban maradandó károsodást okozhat.

Az általános iskola a nehézségek kiküszöbölése céljából már az előkészítő időszakban gyakorolja a hangösszevonást. Ehhez fel lehet használni a jelenlegi olvasókönyv néhány képi szimbolumhoz kapcsolódó hangutántzó játékát is (a pipa pőfékel: p, a csap csöpög: cs, a fát fujja a szél: f). Ezek a hanganalízis gyakorlataiban szerepelnek, de az összeolvasás előkészítésére is felhasználhatók. Teljesebb formában szerepel ez az összeolvasási módszer az "Én is tudok olvasni" c. feladatlapokon (Tankönyvkiadó, 1978.) dyslexiás gyermekek számára.

A magánhangzóval kezdődő szótagsorok olvasása könnyebb, mint a mássalhangzóval kezdődő. Egy ideig helyes, ha a kétféle szótagsort nem olvastatjuk egyidejűen, az irányítévesztés elkerülésére.

Az általános iskolai ábécéskönyv végén kivágható szótagok is vannak. Ezeket ugyan elsősorban szavak összeállítására használjuk, de gyakorolhatjuk rajtuk szótagsorok olvasását is. A szótagsorok olvasása azért is előnyös, mert így megtanulja a gyermek, hogyan kell összekapcsolni az új mássalhangzót a magánhangzókkal. Megtanulja továbbá, hogy miképpen kell kiejtenie pl. a "k" hangot, ha "á", vagy ha "ő" hang következik utána. Így a betűtanítás során kialakult normálhang lassan ismét individuális hangokra differenciálódik.

A hangszimbólumként kezelt mássalhangzók a gyakorlás során és elsősorban a gyakorlás következtében szilárdulnak meg és válnak betűjelekké.

## 2.1.7 Szavak olvasása

Két-három betűnek szótaggá történő összekapcsolása még nem olvasás. Az olvasás a leírt szavak jelentésének, a szöveg értelmének felfogása és gondolati feldolgozása. E kérdésnek két fontos oldala van: a technikai készségnek és a tartalom megértésének oldala. A kettő kölcsönhatásban áll egymással (PATAKI 1963). Jó olvasási technikával az olvasó gyermek egyre nagyobb szövegrészeket tud átfogni és ha a technika teljesen automatikus, akkor figyelmét egészen a szöveg értelmének felfogására tudja irányítani. A szöveg megértése pedig gyorsítja az olvasást: a megkezdett szöveg értelmileg kiegészíthető, és ilyenkor a betűk már nem annyira azt a célt szolgálják, hogy a nekik megfelelő hangok egymás mellé sorolásával kibővítsük a szavakat, hanem azt, hogy villámgyors áttekintésükkel ellenőrizzük magunkat, vajon helyesen alkotjuk-e meg a gondolat befejezését.

A szótag megalkotásával nem fejeződik be a szintézis munkája. A szótag magában véve "egész" ugyan, de csak egy része a szónak;

a szótagból aztán további szintézis által jön létre a szó. Még magasabb foku egység a mondat s végül a hosszabb szöveg egysége. Kezdetben a gyermek csak különálló szótagokat, vagy szótöredékeket illesztget egymás után, és belőlük utólag alakítja ki a szót. A gyakorlott olvasó azonban a szó strukturáját fogja fel, melynek optikai, akusztikai és beszédmozgásos összetevői vannak. Az olvasás gyakorlása során a strukturált szóegységek kialakulása nemcsak optikai, hanem a fent felsorolt ismertetőjegyek alapján is megy végbe. E folyamatban nem az a lényeges, hogy egy szóképet sokszor mutassunk meg a gyermeknek, hanem az, hogy sürítsük az azonos típusú szavak előfordulását.

Azonos típus alatt itt azok a szavak értendők, melyeknek azonos a betű- és szótagszáma s ezeken belül a mássalhangzók és magánhangzók egymásutánja. (Igy pl. az ötbetűs szavak egyik típusához tartoznak az "apát", "kosár", "szőnyeg" szavak, egy másikhoz a "körte", "tábla", "posta" s egy harmadikhoz az "orvos", "ostor", "üzlet".) Ha halmozottan olvastatjuk az azonos típusú szavakat, a gyermek gyorsabban elsajátítja mind a vizuális analizálásukat, mind a kiejtésükhöz szükséges artikulációs mozgássor mintáját.

Mivel a magyar nyelvben a szó végére illesztett jelek és ragok igen megnyújtják a szavakat, és néha a kezdő olvasók számára nehéz szótagokból állnak (pl. "-unk" és "ünk"), ezért helyes, ha begyakorlásukat is céltudatosan végezzük, több hasonló szerkezetű mondatban. Ezáltal a szintetikus módszer is biztosítja azt az előnyt, amelyet a globális módszer nyújt a kész szóegységekkel.

A szóolvasás technikájának kialakításával egyidőben kell a gyermeknek megtanulnia azt is, hogy értelmesen olvasson. Kezdő olvasó számára a szavak vizuális képe nem közvetlenül szolgáltatja a jelentést, hanem az akusztikus-artikulációs formán keresztül (szintetikus olvasási módszer esetén). Az olvasás megtanulása során a szó akusztikus képe mind inkább veszít jelentőségéből. Az optikai szókép válik a jelentés hordozójává; az írott szöveg már elsőfoku, "közvetlen jelzéssé" alakul. Ennek az átalakulásnak a mértéke függ különféle személyiségjegyeiktől is.

Megfigyeléseink közben gyakran előfordult, hogy az olvasás -tanulás kezdetén a gyermekek az elolvasott szót többször elismételték maguknak, míg jelentésére ráismertek.

A szójelentés appercepciójának több feltétele van:

1. A gyermeknek hibátlanul kell elolvasnia a szót.

2. Emlékeznie kell a fonémasorra, melyet az olvasás során produkál. A nehezen olvasó gyermekek már itt lemaradnak. A szó betűinek hanggá alakítása és e hangok folyamatos kiejtése ugyanis annyira leköti figyelmüket, vagy verbális emlékezetük olyan korlátozott, hogy már rögtön a szó elolvasása után sem tudják reprodukálni azt, amit olvastak, noha magát a szót az imént hibátlanul mondták ki olvasás közben.

3. A szó akusztikus alakja idézze fel a gyermekben azokat a tudattartalmakat, amelyek kapcsolatosak az illető szó által jelzett dologgal. Ez szavak olvasásakor elsősorban asszociatív folyamat. Az említett földidézéshez először is az szükséges, hogy a gyermek ismerje a térdéses szót, és legyenek az illető dologról emlékképei. A könnyed, folyamatos olvasás tehát gazdag szókincset is feltételez.

A viszonylag nehéz szöveg olvasása megakadályozza a gyermekben annak a szokásnak a kialakulását, hogy az olvasott szóhoz azonnal asszociálja idevágó eddigi ismereteit.

A szónak azonban nemcsak a jelentését kell ismerni, hanem pontos akusztikus és artikulációs alakját is, különben a jól elolvasott szó nem idézi fel benne a megfelelő emlékezeti anyagot. Ez a tény ismét felhívja figyelmünket a beszédhibás vagy egy kissé nagyothalló gyermekek olvasási nehézségeire.

Értelmes, jó technikával olvasó gyermekben az olvasott szó könnyen felidézi a megfelelő jelentést. Mivel azonban az olvasástanulás kezdetén minden gyermeknek vannak technikai nehézségei, fennforog az a veszély, hogy később is a szöveg olvasásának technikai lebonyolítását fogják elsőrangú céljuknak tekinteni, és emellett elsikkad a szó jelentésének keresése. Ezért szükséges, hogy az első értelmes szó olvasásától fogva állandóan céltudatosan kerestessük velük a jelentést.

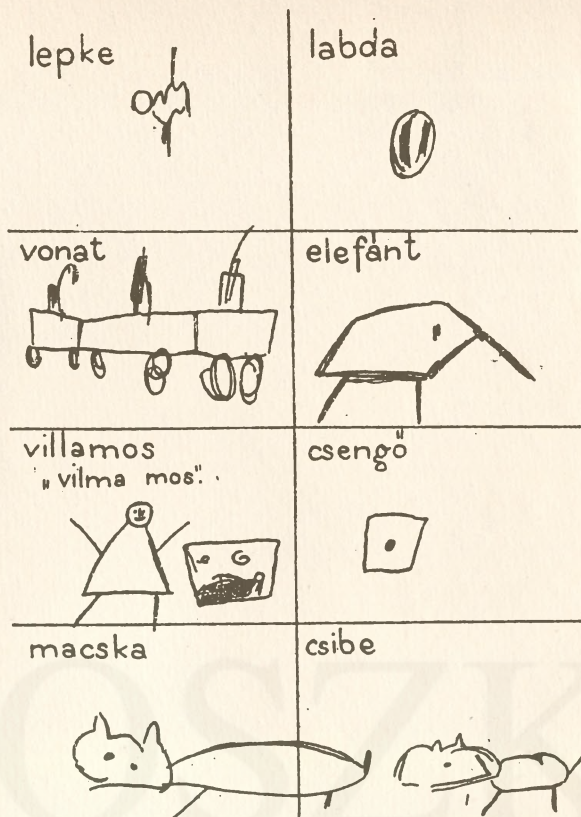
A szójelentés felidézésének gyakorlására felhasználhatjuk a kép- és szöveggyeztetés különféle változatait is.

Az első szavak jelentésének felismerése izgalmas felfedezés. Sokszor a gyerek ujjongó hangja mutatja, hogy az értelmetlen szótagsor tagjai között értelmes szóra bukkant. Más gyermeket viszont fáradságos munkával kell rávezetni arra, hogy az első szavak jelentését felismerje.

## 2.1.8 Mondatok olvasása

A betűnek és a szónak optikai konfiguráció értelmében vett alakja van, a mondat viszont már csak "értelmi" alakkal rendelkezik. A mondatot "... rendszerint nem szintetikus-additív módon alkotjuk meg az egyes szavak jelentéséből. A mondat értelmének felfogása inkább integratív jellegű, viszonykialakító gondolati aktus".

KAINZ-nak e meghatározása a gyakorlott olvasóra vonatkozik. Amíg azonban az írott szó "másodlagos jelzés", vagyis a szó jelentését nem a vizuális kép közvetíti, hanem a segítségével reprodukált hangos kép, addig gyakran nehéz a mondat értelmét felfogni. Ez a nehézség éppen onnan ered, hogy a kezdő olvasó a szavak összegezése útján próbál eljutni a mondatnak a szójelentések összegén tuli értelméhez.



1. ábra

Ildi szóillusztrációi 5 éves, 6 hónapos korban. Az egyik kép hibás: a hosszú "villamos" szóban dominál a számára ismerős "mos" szótag, és az eredeti akusztikus képet egy hozzá hasonló, de más értelmű beszédegységgé alakítja (vilma mos).

A mondat dolgoknak, jelenségeknek egymáshoz vagy tulajdonságaikhoz való különféle viszonyait fejezi ki nyelvtani eszközökkel. Minél egyszerűbbek ezek a viszonyok és az őket kifejező nyelvtani eszközök, annál jobban meg lehet közelíteni a mondat összegezés feletti értelmét a kezdő olvasó összegező olvasási módjával is. Így pl. az egyes számú főmondatok értelmének felfogása nem okoz nehézséget, ha a gyermek a bennük levő szavakat egyébként könnyen el tudja olvasni.

Az összetettebb mondatok azonban különféle nehézséget okoztak az olvasni tanuló gyermeknek. A gyermek még nem tud logikai viszonyokkal operálni, és nem tudatos benne a nyelvtani viszonyokat kifejező szócskák, ragok és jelek használata. Az összegező olvasás következ-

tében pedig a tanuló az olvasott mondat szavait külön szavaknak nézi, mégpedig alanyesetben álló szavaknak. Az így függetlenül ragokkal és jelekkel azután nem tud mit kezdeni.

Az 53. foglalkozáson ennél a mondatnál: "Ildi fagyaltot nyal" már az olvasáskor megakadt egy kissé a tárgyagnál. A "fagyalt" tárgyesete önkéntelenül kikerekedett számára a szituációból, de a tudatosult "-ot" raggal nem tudott mit kezdeni. Végül így ismételte el a mondatot: "Ildi egy fagyaltot ott nyal." Hasonló nehézségek merültek fel több, egymással összefüggő mondat olvasása során is. Ilyenkor gyakran nem jelölünk egy olyan mondatrészt, mely már előfordult az előző mondatban, és az egyes viszonyokat jelentő ragokat, jeleket is névmásokhoz kapcsoljuk. Ilyen szavakat, mint "vele", "benne" nem tud a gyermek beilleszteni a megszerkesztendő mondatba; ezek az ő részére értelmetlenek.

Az 51. foglalkozáson Ildi ezt a kétmondatos szöveget olvasta: "apu almát vett. Ildi megette." - "Mit ettem én? Apu almát vett és Ildi addig eszik."

A különálló, majd pedig az összefüggő mondatok olvasását a fokozatosság elvének betartásával tesszük könnyebbé. A mondatokat két irányban neheztjük: egyrészt mindig hosszabb szavakat használunk a mondatban, másrészt egyre összetettebb mondatokat szerkesztünk. Csak olyan szó legyen a mondatokban, melynek szótípusát már begyakoroltuk a szóolvasás során. A szavakhoz hasonlóan a különféle mondatfajtaikat is ajánlatos sűrítve tanítani.

A mondat értelmének felfogását úgy ellenőrizzük, hogy megismételtetjük a mondatot. Ha kezdettől fogva rászoktatjuk a gyermeket, hogy figyeljen az olvasott szó jelentésére, akkor a mondatok olvasásakor erre már nem lesz gondunk. A gyermek ilyenkor már maga jelentkezik, ha nem ért valamit.

Meixner Ildikó: Az olvasástanítás pszichológiai alapjai = Meixner Ildikó -

Justné Kéry Hedvig: Az olvasástanítás pszichológiai alapjai. Bp. 1967. Akadémiai Kiadó. 7-65 l.

Az eredeti szöveget a szerző dolgozta át és rövidítette le.

Fokozott jelentőségű lehet mindaz, amiről az előzőekben szoltunk - az olvasástanítás folyamatának egésze - az ugynevezett hátrányos helyzetű gyermekek esetében, akik számára az iskolai előmenetel egyik legnagyobb akadályává éppen a gyengébb olvasási készség válhat.

A különböző kiegyenlítő - a hátrányokat ledolgozó - oktatási kísérletek között feltétlenül figyelmet érdemelnek az iskolába kerülés előtti olvasástanítást célzó erőfeszítések.

## 2.2 Az iskoláskor előtti olvasástanítás

Az olvasás-pszichológia egyik jelentős és egyben vitatott kérdése az olvasásra való érettség megállapítása. Tisztázták, hogy az olvasásra való érettség és az iskolaérettség nem azonos fogalom. Az iskola - rendje és szervezete által - meghatározott követelményeket támaszt a gyermekekkel szemben. Az iskolaérettségi vizsgálatok arra adnak valószínű választ, hogy az adott iskolarendszert figyelembe véve a gyermekek megfelelnek-e majd az általános követelményeknek. Megállapított tény, hogy a képességek, amelyeket az általános iskola első osztályában kezdenek intézményesen fejleszteni, az iskolai szervezéstől eltérő formák között már a beiskolázást megelőzően speciális módszerekkel kibontakoztathatók. Ez a helyzet az olvasási képesség vonatkozásában is.

Mikor tanuljon meg a gyermek olvasni? - Nem károsítja-e a gyermeket egy bizonyos életkor alatt az olvasás? - Mit fog csinálni a gyermek az iskolában, ha korán olvasni tanul? Mind-mind olyan kérdések ezek napjainkban, amelyhez hasonlók a múltban is felmerültek. Az olvasni tanítással kapcsolatban a társadalomban elterjedt nézetek megszabják a gyermekek tulnyomó többsége számára a képesség elsajátításának emberi és szervezeti kereteit. Az iskoláskor előtti olvasni tanítást például sokáig nem a könnyebben tanítható lányokkal folytatták, hanem a társadalmi igényeknek megfelelően főként a fiukkal.

A lányok előnye az olvasás képességének kialakításában elsősorban szintén társadalmilag meghatározott, hiszen a varrást, kivágást, a gyöngyfüzést ma is a legjobb közeli fixációt fejlesztő előgyakorlatoknak tekintjük. A lányok kezdeti jobb teljesítménye a szó- (betű-) felismerés szintjéhez kapcsolódik. Később amikor az olvasás technikai elemei már háttérbe szorulnak és a hangsúly a megértésre tolódik át, nivellálódás megy végbe.

Az ötödik életév előtti eredményes olvasni tanításról szóló közlések sokáig azt a hitet keltették, hogy ez a lehetőség a nagy tehetségek, vagy éppen a zsenik sajátja. A siker okát a gyermekek különösen jó adottságai mellett a pedagógiai (legtöbbször szülői) ráhatás különösen magas színvonalában vélték felfedezni.

Az iskoláskor előtti olvasni-tanulás meghatározott felnőtt-gyermek kapcsolat mellett megy végbe. A kapcsolat alapvető érzelmi színezete a beszédtanulás idején alakul ki a gyermek és az anya illetve gondozó felnőtt között, és kihat minden későbbi tanulási szituációra. Ennek az érzelmileg hangsúlyozott kapcsolatnak az alapsémája érvényesül akkor is, amikor a felnőtt (a szülő, később az óvónő, a tanítónő) szervezi a gyermek tájékozódását az egyre táguló világban, többek között amikor a tárgyi világ írott információira irányítja a gyermek figyelmét.

A gyermek figyelmének az írott információkra való terelésének vannak passzív és aktív formái. Passzív forma, amikor a gyermek maguk körül a családban rendszeresen olvasó felnőtteket lát, amikor észreveszi,

hogy a szülők érdekes ismerethez jutnak olvasás útján, illetve ha a gyermek a lakásban könyvekkel találkozik. Aktiv forma, amikor a felnőtt felolvas a gyermeknek, például a szöveget láthatóan ujjával kíséri, felhívja a figyelmet feliratokra, illetve amikor kifejezetten olvasni tanítja a gyermeket.

Az utóbbi évtizedekben sok olyan kísérlettel találkozunk, amelyben az iskoláskor előtti olvasni tanítást szervezett, óvodai keretek között valósítják meg.

Az óvodai és a szülő által megvalósított olvasni tanítás összehasonlítása kapcsán kiderül, hogy a két területen mutatkozó előnyök és hátrányok kiegyenlítik egymást. A szülők érzelmileg hangsúlyozottabb, egy gyermekre koncentrált foglalkozásai alacsony módszertani gyakorlattal párosulnak, hiszen nehezen juthatnak megfelelő szakértelemhez (jelenleg nincs nálunk ilyen szülők számára készült könyv vagy szervezett tanfolyam). Az óvodai keretek között ellenben a csoportok nagy létszáma mellett megfelelő pedagógiai felkészültség érvényesül.

Mikor lehet kezdeni az olvasás tanítását? Az olvasni tanulás leg-  
alacsonyabb életkorát nem sikerült meghatározni a ma ismert iskola- és olvasás-érettségi tesztekkel. Ennek alapján az óvodai olvasás-oktatással foglalkozó pszichológusok egy része úgy véli, hogy szükség van az olvasás- és iskolaérettségi pontosabb meghatározására.

Az óvodás koru gyermekek olvasási tanításának duisburgi, viernheini, kreuzbergi és saját tapasztalataink szerint nemcsak a gyermek képességeitől függ, hogy érett-e az olvasni tanulásra, hanem attól is, hogy mit kívánunk tőle, hogyan tanítjuk, mennyi időt adunk egy-egy részletesítmény eléréséhez. Ugy is el lehet indulni, hogy nem egyszerre - vagy igen rövid időn belül - kívánjuk meg a hibátlan olvasást. Új helyzet áll elő, ha csak azt a kérdést vizsgáljuk, hogy mikor kész megtenni a gyermek az első lépést, milyen feltételeket kell biztosítanunk az indulásnál és milyen módszereket, eszközöket kell igénybe vennünk a gyermek életkori sajátosságait figyelembe véve.

Az érettséggel kapcsolatban feltett kérdésre tehát az a válaszuk, hogy 3-5 év közötti gyermekekkel bármikor megkezdhető az olvasás tanítása. (A három éves alsó korhatárt a beszéd helyes nyelvtani szerkezetének kialakulásához kötjük.) Módszertani elveink és gyakorlatunk azon alapszik, hogy az interperszonális kapcsolatok optimális szintje mellett

- játékos előprogram keretében teremtik meg az olvasás tanítás feltételeit (pl. az irányultságok kialakításával, a szemközeli fixációt kívánó feladatokkal stb.),
- játékos feladatokkal kezdjük a tanítást,
- biztosítjuk a gyakorlás változatosságát,
- megfelelő teret engedünk a gyermek egyéni kívánságainak,
- a szóképolvasás menetében a fonikus munkát csak akkor kezdjük, amikor azt a gyermek maga igényli,

- egy-egy foglalkozás 10-15 percnél nem tart hosszabb ideig, és a figyelem lankadása esetén azonnal abbahagyjuk a tanítást,
- a gyermek csak dicséretet kap, ennek fokozatai fejezik ki a teljesítmény értékét.

Számos pszichológus, orvos és pedagógus véleménye szerint nem szabad olvasni tanítani 4-5 éves gyermekeket, mert számukra a szónak nem információs, hanem még kizárólag kommunikációs funkciója van. Helytelennek tartják, hogy a kisgyermekek olvasás útján tájékozódjanak a világban, és nem a dolgokkal és a személyekkel való cselekvő érintkezés által.

A felvetett problémákat nem elvi vitákon, hanem a gyakorlatban fogják tisztázni. A vita világviszonylatban olvasást tanító gyakorló pedagógusok-pszichológusok és e tárgykört elméleti szinten megközelítő szakemberek között folyik. Az információk tartalma és csatornája (rádió, TV) az utóbbi fél évszázadban olyan változásokat indítottak el a gyermek gondolkodásában, melynek konkrét megismerését és értékelését a közeljövőben nem is várhatjuk. Véleményünk szerint a beszéd kommunikációs és információs szerepét nem lehet szétválasztani már ebben az életkorban, a két forma arányát nem változtatja meg lényegesen a korai olvasás. Az információk feldolgozásában magára hagyott, inadekvát információkhoz jutó gyermekek problémája az olvasástól függetlenül is létezik. Az olvasásra fordított idő és az arányok helyes beállításával elérhető, hogy ne vonjuk el a gyermek figyelmét a tárgyi világ közvetlen megismerésétől.

Az óvodai olvasni tanítás kísérleti fázisában olyan óvodai csoportot kell választanunk, ahonnan a gyermekek csak egy-két általános iskolai osztályba kerülnek. Az érdekelt tanítókat fel kell készíteni ezen gyermekek fogadására. Megfelelő foglalkoztatás mellett elérhető, hogy az olvasó óvodások ne unatkozzanak, és hasznosan töltsék idejüket az iskolában. Az óvodai olvasás főként a hátrányos helyzetű, az alacsonyabb szociális-kulturális körből kikerülő gyermekek számára nyújt különösen nagy fejlődési lehetőséget.

Ligeti Róbert: Az iskoláskor előtti olvasástanítás néhány pedagógiai-pszichológiai problémája = Magyar Pszichológiai Szemle, 1973. 3.sz.

## 2.3 Az olvasókönyv

A mindenkori módszernek megfelelő olvasókönyv tartalmazza a tanításhoz szükséges képeket és szövegeket. Mellette még mozgatható betűket, esetleg szótagképeket szoktak használni. A könyv előnye, hogy kiváló pedagógusok sokéves tapasztalata alapján készült, és hogy megkíméli az osztályban tanító, gyakorló pedagógust a szöveg összeállításának munkájától.

Az olvasókönyv használatának viszont az a hátránya, hogy a könyv kötött szövegu: nem alkalmazkodik az egyes gyermekek - különösen a problematikus tanulók - egyéni szükségleteihez. Az ábécéskönyv további hibája, hogy az elején rövid szövegeket hoz, amelyeket a gyermek gyorsan megtanul, és olvasás helyett emlékezetből mond. Sőt, ha nagyobb testvére van, akkor már beiskolázás előtt fejből tud egyes olvasmányokat.

Ildivel az "ottó" szót olvastattam, aztán szokás szerint szómagyarázatot kértem tőle. Először zavarban volt, majd hirtelen felderült az arca és kivágta: "Ottó ütött, talált ötöt!" (Az akkori olvasókönyv egy mondata. Ildi bátyja éppen első osztályos volt.)

Nemcsak a szöveg gyakori olvasása vagy hallása segíti elő a szöveg emlékezetből való elmondását. A sok és egyébként kiváló ábra támogat ad a helyi emlékezetnek is. A gyermek tudja, hogy melyik képhez melyik szöveget kell mondania, hogy milyen szavak vannak a lap első vagy felső részén stb. Ha tehát ugyanazt a szótagsort vagy ugyanazokat a szavakat többször olvastatjuk gyakorlásképpen, akkor lehetőleg mindig más sorrendben és elhelyezésben kerüljenek a tanuló elé.

A fenti okok miatt az olvasástanítás elején ajánlatos táblára vagy füzetbe irt szöveget olvastatni. Ennek sok előnye van. Elősegíti az olvasás irányának megtanulását, hiszen a szöveget is balról jobbra írjuk, s gyakran megkönnyíti a betűk lényeges jegyeinek kiemelését. Az írás lassúsága pedig elébevág annak, hogy a gyermeknek kellemetlen élményeket okozzon saját lassu betűfelismerése, az összeolvasásban való akadózása.

Nagy előnye a tábláról olvastatásnak, hogy a szöveget mindig a gyermekek pillanatnyi fejlődési foka és szükségletei szerint válogathatjuk össze. Természetesen sokkal több fáradságot okoz a pedagógusnak, mint ha könyvből olvastat.

A szöveg mondanivalóját illetően kétféle: vagy gyakorló szöveg, amely a gyermek meglevő ismereteire támaszkodik, vagy ismeretközlő, mely új ismereteket ad. Az olvasástanítás kezdeti szakaszában csak az első fajtát használhatjuk, mert különben a tanuló nem érti meg a szöveget. A jól olvasók számára ezután az olvasás már ismeretszerzés eszközévé válik. Ezért az olvasástanítás első szakaszában mind a szavakat, mind a mondatokat meg kell válogatnunk a gyermek szókincsének és beszédfejllettségének megfelelően.

Helyes, ha idejekorán mesekönyvet is adunk a gyermek kezébe. Vigyáznunk kell, hogy az első olvasmányok egyszerűek legyenek, ne térjenek ki felesleges mellékkörülményekre, ne álljanak hosszú, összetett mondatokból, ne legyenek tele diszitó jelzőkkel. A kezdő olvasónak készült mesekönyv meséje rövid legyen, hogy mire a gyermek belefárad az olvasásba, már a végére érjen.

Az olvasókönyv betűi legyenek egy kissé nagyobb típusúak, mint a megszokott "felnőtt" olvasmányoké, továbbá jól olvashatók. A képek ne diszitsék, hanem illusztrálják a könyvet, vagyis szervesen kapcsolódjanak a könyv cselekményéhez. A gyermek először a képet nézegeti, azután olvassa a szöveget. A képnek olyannak kell lennie, hogy felkeltse de ne elégítse ki érdeklődését.

Meixner Ildikó: Az olvasástanítás pszichológiai alapjai. = Meixner Ildikó - Justné Kéry Hedvig: Az olvasástanítás pszichológiai alapjai. Bp. 1967. Akadémiai Kiadó 65-68.l.

### 2.3.1 Az illusztráció szerepe az olvasás és a tanulás folyamatában

Az olvasókönyv illusztrációja a képet szemlélő gyermek személyiségének szinte minden területére érezhető befolyással van. Éppen a totális hatásuk miatt hiba lenne a képeket pusztán dekorációnak tekinteni s funkciójukat a szövegtől függetlenül megítélni. A szöveg és kép egységes egészet alkot. Ugyanazon pedagógiai célkitűzések egymást kiegészítő megnyilvánulási formái.

A jó illusztráció nem pusztán áttétele a szöveg tartalmának. A művész azon fáradozik, hogy az író mondanivalójának lényegéig eljutva, abból minél többet láthatóvá, érzékelhetővé, a képről leolvashatóvá tegyen. Ezen erőfeszítése közben saját egyéniségéből, érzelem és gondolatvilágából is sok mindent hozzáad az olvasmányban ábrázolt valósághoz. Az író és a képzőművész összehangolt alkotásából létrejött illusztráció a gyermek számára még vonzóbbá, érdekesebbé, pedagógiaiilag átformalóbbá teszi az olvasmányt, a tartalom képi megjelentetését. A kép szemléletes-ségével támogatja a gondolkodási folyamatokat, mivel az érzéki tapasztalás köre ezzel szélesebbé és teljesebbé válik, s a gyermeknek alkalom nyílik, hogy a hiányos vagy éppen hiányzó képzeteket kiegészítse, vagy pótolja.

A kép pszichológiai hatása a személyiség érzelmi-hangulati-indulati megnyilvánulásaira is kiterjed. De fellelhetők benne az esztétikai tetszés és nem tetszés, vágyak, törekvések és akarati indítások egyaránt. Észrevehető befolyással lehet a gyermek erkölcsi és világnézeti

állásfoglalásaira, attól függően, hogy miről szól az olvasmány, s mely témát ábrázol a művész.

Az illusztráció fontos szerepét ismerhettük fel a figyelem regulációjában. A kép - erős felhívó jellege folytán - a szemlélt tárgyhoz kapcsolja a gyermek figyelmét, éppen a szövegben tárgyalt mondanivalóra irányítja, s nem engedi alkalandozni. A gyermek a kényszerítés érzése nélkül értelmi erőinek java részét a képre vagy annak valamely részletére fordítja. A fiatalabb tanulónak még nagyobb szüksége van a kép jelenlétére, mivel az összpontosító és tartós figyelés képessége még csak gyengén fejlett. Könnyen elterelődik a figyelme, és csökken a pszichikus készenléti állapota is, ha csak a szövegre támaszkodhat. A kép figyelmes nézegetésével rendszerint együtt jár a megismerés és felfedezés izgalma, a pszichikum kisebb-nagyobb feszültsége, a látottak megfejtésére, értelmezésére irányuló erőfeszítés, sőt öröm is, ha sikerter ér el. Nagyon pozitív színezetű lelki állapot ez, amely kedvez a tankönyvből folytatott tanulásnak. Feltételezésünk szerint - amit a pedagógiai tapasztalat már számtalanszor igazolt - minél inkább magára hagyottan, önállóan tanul a gyermek, a kép regulációs szerepére annál nagyobb szükség van, mivel egyéb külső ösztönzők ilyenkor teljesen hiányozhatnak.

Az illusztráció kedvező befolyása a gyermek nyelvi tevékenységére szintén sokszorososan bebizonyosodott. Ha a kép is jelen van, a kérdésekre adott válaszok szókincse gazdagabb, aktív és passzív elemei mozgékonyabbá válnak. A részvizsgálatok szerint a kép látványa találékonyabbá teszi a tanulókat a rokon értelmű szavak használatában. Általános tapasztalat, hogy a kép tömör, inkább a lényegre szorító és sallangtól mentes kifejezési módokra készíti őket. A pongyola kifejezések száma csökken a fegyelmezettebb nyelvi megfogalmazások javára, s talán még inkább objektivebb, érzelmileg kevésbé befolyásolt lesz. Kisérleteinkből kitűnik, hogy az olvasmány nyelvi anyaga, ha a tartalmi feldolgozásba az illusztrációt is bevontuk, jóval könnyebben érthetővé vált a gyermek számára, mint akkor, ha a szöveg képi alátámasztása elmaradt.

A pusztán szövegre adott válaszok adatai az illusztráció megszemlélése után átrendeződnek, új válaszféleségek tűnnek fel a feladat megoldása alkalmával. Az érdeklődési centrumok határozottabban körvonalazódnak, ami az olvasmány lényeges mondanivalóinak megértését mozditja elő.

A szemléltetés nem kedvez az elvont gondolkodás fejlődésének, ha az ismeretszerzés kezdeti szakaszát nem követi az érzékszervi benyomások analízise és egyéb gondolkodási műveletek alkalmazása a feldolgozásban, fogalmak, szabályok, törvények, szélesebb körű általánosítások megalkotása. Több esetben tapasztaltuk, hogy a pusztán szövegolvasást követő kikérdezés kedvezőbb feltételeket teremtett az absztrakt

fogalmak használatához, mint amikor a kép is rendelkezésre állott a feladatok megoldásához. Ilyenkor például a szereplők elvont személyiségvonásairól könnyen a külső tulajdonságokra és a környezetben észlelt dolgokra terelődött a figyelem.

Számszerűen is kimutatható, hogy az absztrakt-konkrét aránya a kép jelenléte vagy távolléte szerint megváltozik. A változások mértéke és tartalma azonban az illusztrációtól is függ. Ha a szövegben leírt helyzeteket, a szereplők jellemét, pszichikus állapotait a művész kifejezően és szuggesztíven, a gyermek elsajátító képességét kellően mérlegelve ábrázolja, továbbá a kép kompozíciója áttekinthető egyszerűséggel tárja fel az emberi viszonylatokat, akkor a gyermek könnyűszerrel eljuthat a pszichológiai, erkölcsi, társadalmi helyzetek és azok motivumainak felismeréséhez.

A tanulók a képszemlélet hatására a szövegben elő nem fordult szavakat, szókapcsolatokat használnak, holott ehhez a kép nem tartalmazott direkt indítékokat. A fenti jelenséget éppen az elvont fogalmakkal kapcsolatban észleltük. A vizuális inger régebbi tapasztalatokat és velük társult szavakat, szókapcsolatokat aktivizált. Ezek az absztrakció magasabb szintjét képviselték. Tartalmilag összhangban álltak az olvasmánnyal és az illusztrációval egyaránt, s így logikailag segítették mélyebb megragadásukat és differenciáltabb nyelvi kifejezéseüket.

### 2.3.2 A szöveg és a kép kapcsolata pedagógiai-pszichológiai megvilágításban

A tankönyv illusztrációi kifejezetten pedagógiai szerepet töltenek be. Nem mellőzhető szempont ezért, hogy mely korcsoportok használják majd a tankönyvet, milyen pszichikai sajátosságokra kell tekintettel lenni. Kísérleteink során több fontos pszichológiai szempont érvényesülését figyelhettük meg, amelyekről a következőkben adunk áttekintést.

a) Az illusztráció hatása elválaszthatatlan a gyermek életkorától és pszichikai fejlettségétől. Az összefüggés természetesen következik a két jelzőrendszer egymáshoz való viszonyából és azokból a változásokból, amelyek az előrehaladó évekkel a gyermek egész biopszichés struktúrájában végbemennek. A 9-10 éves korig a gyermek megismerő tevékenységét és egész pszichikus viselkedését még - persze egyre kisebb mértékben - az első jelzőrendszer befolyása jellemzi. Ugyanakkor azonban az iskola és más nevelési tényezők (napközi, ifjúsági szervezet, könyvtár stb.) hatására a beszéd és az elvont gondolkodás gyorsiramu fejlődésnek indul. A jó kép megkönnyíti a szövegben rejlő gondolatok pontosabb és tartósabb felfogását, értelmi asszimilálását. T.A.REPINA és más kutatók kísérletei bizonyítják, hogy a szöveg szavai a kisiskolás

gyermeket a képtől független asszociációkra csak később készítetik. A képnek ez a hatása az egész gyermekkor folyamán megmarad. A képszerű konkrét gondolkodás lépésről lépésre átengedi helyét a fogalmi gondolkodásnak. A szó és a beszéd az egész természeti és társadalmi valóság közvetett elsajátítását és a fejlettségi szintnek megfelelő alkalmazását biztosítja a felnőtté érlelődő ember számára.

A kapcsolat és az egymásra hatás nemcsak a szó és a kép, a szöveg és a gyermek megismerő tevékenysége közt jöhet létre. Az illusztráció komplex hatásából következően a 9-15 éves tanulók emocionálisan is viszonyulnak olvasmányhőseikhez, de az eseményekhez, sőt a színtérhez is. A szöveghez társult kép - az egyedül álló kép ugyszintén - intenzív élményeket kelthet, amely befolyásolhatja a tanulók véleményalkotását, állásfoglalásait egyaránt. A sikerült illusztráció erősíti a gyermek érzelmi viszonyulási készségét. Egyénibb, jellemzőbb és szubjektív is hangsúlyozottabb megnyilatkozásokra készíteti a fiatalokat. Ennek már akkor tanúi lehetünk, amikor a gyermek a képtartalom lényegét még nem képes kellő világossággal felismerni. Nyelvi kifejezőképessége is gyengé ahhoz, hogy szavakba öntse gondolatait. A minőségi fordulat a serdülőkor fő szakaszában (14-15. életévek) következik be.

b) A fejlődés mindig a felnőttiség felé való haladás jegyében áll, s talán az önállóság mértékével mérhetjük fel a legmegbízhatóbban. Mert az önállóságban a személyiség érettsége, a pszichikum jól funkcionáló egysége nyilvánul meg. Az önállósodási folyamat a szöveg és kép kapcsolatában is felismerhető. Nagy általánosságban oly módon jelentkezik, hogy a tankönyv e két elemének kezdetben laza kapcsolata az iskolás évek folyamán sokoldalú, egymást kiegészítő kapcsolattá fejlődik.

A szöveg és kép kapcsolatában bizonyos tendenciák érvényesülését figyeltük meg. Így: az érdeklődés átalakul a kép megnézése után, új érdeklődési súlypontok keletkeznek, változások mennek végbe az érzelmi-hangulati életben, azonosulás az olvasmány szereplőivel, az önálló ítélet- és véleményalkotó készség erősödik stb. Vizsgálataink néhány eredményére külön is szeretném ráirányítani a figyelmet, mivel ismeretükben a pedagógiai tevékenység határfoka javítható, kiegyenlíthetők az alsó tagozatból a felsőbe való átmenet nehézségei. A következőkben ezekről számolunk be.

Éppen a tagozatok határán tapasztaljuk annak jeleit, hogy az eddig erősen extrovertált hajlamu gyermek érdeklődni kezd a személyiségben lejátszódó belső történések iránt is. A hős viselkedésének indítékait boncolgatja, találgatja. Figyelme ráterelődik a motívumokra. Mindez pszichologizáló hajlamának következménye. Nemcsak a rajta kívül álló személyt, az olvasmányok szereplőit figyeli meg, hanem önmagát is kezdi analízis alá vetni. Az introvertált beállítódást a serdülőkor fő szakaszában már mint jellemző személyiségvonást tartja nyilván a pszichológia. A befelé fordulás a szókincs alakulásában is felmérhető. A konkrét dolgok,

külső történések és folyamatok lajstromszerű felsorolása a 9-10 éves korban még tipikusnak tekinthető. A pszichés belső állapotokra való utalás, egy-egy korántsem a viselkedés lényegét érintő motivum feltűnése csak a kezdetét jelzi a már induló humanizálódási folyamatnak. A gyermekkor végéhez érkező tanuló már meglehetősen biztosan mozog a reáliák világában, amit abból is látni, hogy pontosan használja a fogalmakat jelölő szavakat és szókapcsolatokat. A pszichikumhoz, tehát az ember belső világához azonban még bizonytalanul közeledik. A valóságnak ezt a részét még csak felületesen ismeri. Bár sok szót ismer a lelki élet jelenségeinek jellemzésére, e szavak tartalma azonban nem fedti eléggé pontosan a pszichés folyamatokat és állapotokat. A szó gyakran elszakad a hozzá tartozó jelentéstől, oda nem tartozó jelentésekkel társul. A kép és szöveg együttes hatására aktivizálódott szókincs, és a fogalmak logikai kapcsolata gyakran még tökéletlen, korrekcióra szorul. Az igény és a törekvés azonban már megvan a gyermekben ahhoz, hogy a pszichikum jelenségvilágát és a viselkedés belső rugóit nyelviileg kifejezze, és feladatmegoldásaiban érzékelhető közelségbe hozz. Erre a teljesítményre a 4-5. osztályos tanuló önállóan, pedagógiai vezetés nélkül csak tökéletlenül képes.

A fentebb leírt felismerések nyomatékosan jelzik a pedagógiai tevékenység lényegét. A két tagozat határán elhelyezkedő osztályokban (4. és 5. oszt.) fokozott pedagógiai műgonddal és türelemmel kell végezni az elvont fogalmakat jelentő szavak tartalmi megbeszélését, a rokon értelmű szavak jelentéseinek és használatának begyakorlását. Csak így indulnak el azok a gondolkodási folyamatok, amelyek elvezetik a tanulót a magasabb foku absztrakciók és lényegibb megfigyelések felismerésére.

Pedagógiai pszichológiai szempontból figyelmet érdemlő képhatás a projekciónak nevezett jelenség. A képet értelmező serdülő nemcsak azt mondja el, amit az illusztráción lát, vagy arról leolvasni képes. Ismeretek, tapasztalatok, képzelet szülte dolgok és érzelmi átélések is felszínre kerülnek válaszaikban. Ezek nem találhatók meg a képen, hanem a gyermek maga vetíti a képen ábrázolt személyekbe, helyzetekbe, történésekbe. Minél inkább előrehalad a gyermek fejlődése, annál erősebb, egyénibb és személyesebb jelleget ölt a projiciáló tendencia.

Kísérleteink alkalmával gyakran találkoztunk a projiciálás jelenségével. Az irodalmi anyag és a vizuális benyomások a tanulót arra készítették, hogy saját érzéseiről, vágyairól és törekvéseiről, sőt problémáiról nyilatkozzék meg. Olykor éppen csak érintőlegesen történt ez, de más esetekben szembetűnő világossággal. Különösen akkor jelentkezett pregnánsan ez a tendencia, ha az olvasmány vagy a kép témája és koncepciója a tanulót állásfoglalásra, érzelmi reakcióra provokálta.

Az olvasmányok és a képek projekcióra készítő hatását a pedagógiai gyakorlatban igen jelentősnek tartjuk. A jól kiválasztott és illusztrált olvasmány ugyanis lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulók problémáit a pedagógus megismerje és megoldásukra felhasználja. Az olvasmányok

feldolgozása, az illusztrációk megbeszélése kitűnő alkalmakat nyújt a nevelőnek arra is, hogy olvasásterápiai tevékenységet folytasson, egyéni és közösségi problémákat megbeszéljen tanítványaival, sőt megoldásokon is fáradozzon. Ehhez azonban olyan pedagógiai-pszichológiai szemléletmódra van szükség, amely szétfeszíti a tantárgycentrikus beállítódás szűk kereteit, és a pedagógiai tevékenységet a fejlődő személyiségre összpontosítja. Az így értelmezett szemléletmóddal jól megfér a tantervi érdekek tisztelete és a gyermek egészséges fejlesztése, a tantárgy tanulásának szorgalmazása és a gyermek előmenetelét zavaró körülmények megszüntetése. Az olvasmányok szépirodalmi anyaga és az illusztrációk, ha egyedül ilyen hatást nem is váltanak ki, de más pedagógiai akciókkal együtt részt vállalhatnak a tanulói fejlődés egészséges pszichés fejlődésében.

Az önállóság a gyermek személyisége érettségének egyik fontos ismérve. Ez a megállapítás nem pusztán arra vonatkozik, hogy a 9-11 éves gyermek a kép és szöveg kapcsolatának felismerésében még nem érte el a serdülőkorban már természetesnek vett követelményszintet. Az érettség oly módon is értelmezendő, hogy a szöveg és kép együttes tanulmányozásakor - éppen az éretlenség következtében - sok mindent figyelmen kívül hagy a gyermek, nem vesz róluk tudomást. A Dózsáról írt olvasmánnyal folytatott 4. osztályos kísérletek során például a tanulók egy része a szövegben és a képen egyaránt hangsúlyozott tulajdonságokat nem említette válaszaiban. (Megtermett, hatalmas, orgánium, jó lovas.) Ekkor még kifejezetten extrovertált beállítódásuknál fogva pedig elvárhattuk tőlük, hogy ezeket a külsőre vonatkozó és általában imponáló tulajdonságokat észrevegyék, felfigyeljenek rá. Még kevésbé remélhetjük, hogy a szövegből csak kihámozható elvont erkölcsi, társadalmi és általános emberi összefüggésekre maguktól rájöjjenek.

c) A 8. osztályos olvasókönyv illusztrációi és az önálló képsorozattal végzett kísérletek alkalmat nyújtottak a tanulók igényeinek mélyebb tanulmányozására, a fiuk és lányok pszichés nemi különbségeinek a vizsgálatára. A fiatalabb korcsoportok (4. és 5. oszt.-os tanulók) vizsgálata az utóbbi szempontból nem volt annyira gyümölcsöző, mivel a nemek sajátosságainak kutatása nem szerepelt a kísérletek rendjében. Tapasztalatainkról a következőket jegyeztük fel.

A fiuk és lányok érdeklődési különbsége és igénye az illusztráció jelenlétét tekintve nem meghatározó tényező a szöveg megértésében, az érzelmi-hangulati hatások kibontásában. Erről győztek meg a 9-15 éves tanulók képválasztásos kísérletei is. Sajátosan specifikus fiús vagy lányos igény nem mutatható ki. A jelenség magyarázatára két körülmény kínálkozik. Az egyiket abban látjuk, hogy az általános iskolai tankönyvek szemléletmódja, a szövegek tartalma és képanyaga inkább a fiuk látásmódját, érdeklődési körét, eljövendő társadalmi szerepét tükrözi. A kísérletezésre használt három olvasókönyvben 4. 5. és 8. osztályos

olvasókönyv - József Jolán regényrészletétől eltekintve - egyetlen író-nő műve sem lelhető fel, holott az irodalom számos kitűnő írónő alkotását kínálja fel Beecher-Stowetól Selma Lagerlöfön át a magyar gyermek- és ifjúsági lányregényírók és költők alkotásáig. A hangsúlyozottan fiús-férfias szemléletű olvasmányanyag viszonylag kevés lehetőséget nyújt arra, hogy a specifikusan lányos pszichés igények kielégüljenek és a leendő nő sajátos társadalmi szerepének megfelelően fejlődjenek. Aligha túlzott az a feltevésünk, hogy a ma forgalomban levő tankönyvek is rész vesznek abban a folyamatban, hogy a lányok szemléletmódja, egész lelki világa a fiúk személyiségtipusára jellemző irányba tolódik el. Szociológiai vizsgálatok dönthetnék el, hogy a társadalom szemszögéből nézve előnyös-e ez, vagy pedig hátrányos, esetleg közömbös. Kísérleteinkben mindennek következménye a vélemények bizonyos egyhangu hasonlóságában, a két nem differenciális pszichológiai határainak elmosódásában mutatkozott meg. A másik körülményt a koedukációban jelölhetjük meg. A fiúk és lányok együtt neveléséből származó hatás természetesen kölcsönös. A lányok állandó jelenléte az osztályban a fiúk fejlődésére éppen úgy befolyással van, mint a lányokéra a fiúk jelenléte. A két nem szinte szünet nélküli kölcsönhatása az iskola feltételei közt, ha nem is tűnneti el, de feltételezhetően csökkenti a specifikus különbségeket. Az elmosódó különbségek ellenére a válaszok és választások adataiból sikerült kihámozniuk néhány olyan vonást, amelyekben a két nem pszichés sajátosságait véljük felismerni.

A lányok érdeklődése nem koncentrálnak annyira, a válaszfélések szóródása nagyobb, ami valószínűleg impulzív természetük és könnyebb befolyásolhatóságuk következménye. A fiúk jobban tudják magukat függetleníteni olyan képelemek befolyásától, amelyek csak távolabbi kapcsolatban vannak a képen látott dolgokkal. A lányok nagyobb szellemi mobilitásuk és érzelmi impulzivitásuk (érzékenység) következtében jóval bővebben szolgáltatják az indokokat megállapításaik alátámasztására. Magyarázataik élményszerűbbek és nyelvi fordulatokban is gazdagabbak, mint a fiuké. Érzékeny és színes élményviláguk abban is lelepleződik, hogy nyelvezetükben több az egyéni vonás, gondolataikat hajlékonyabb nyelvi formákban juttatják kifejezésre. Esztétizáló hajlamuk is fejlettebbnek bizonyult. Általában a fiúk válaszaiban a logikai elem túlsúlya figyelhető meg az emocionálissal szemben. A képi jelek nyelvi áttételében nehézkeseek. A lányok viszont inkább szubjektív viszonyulásukkal tűnnek fel. Érzelmi-hangulati befolyásolásnak könnyebben engednek. A képi jelek áttételét a nyelvi formákba magabiztosan és könnyedén végzik.

Tóth Béla: Szöveg és kép az olvasókönyvben. Bp. 1974. Tankönyvkiadó. 185-195. o.

A következő oldalak tanulmányozása nyomán pontosabb képet alkothatunk - egy szigorubb vizsgálati módszer (tartalomelemzés) alkalmazásával nyert adatokból arról, hogy a fentiekben részletezett elvek hogyan jelennek meg, hogyan öltenek testet a hetvenes évek 1. és 2. osztályos hazai olvasókönyveiben. Hogyan töltik be szocializáló funkciójukat, milyen értékeket, ismereteket adnak át, milyen társadalom- és családképet erősítenek meg, ültetnek el a gyermekekben?

### 2.3.3 Társadalomkép az általános iskolai olvasókönyvekben

(Az I. és II. osztályos olvasókönyvek tartalomelemzése.)

Elemzésünk célja az olvasókönyvek által közvetített társadalmi ismeretek feltérképezése volt. Ezen belül nemcsak azt vizsgáltuk, hogy lexikálisan mennyi ismeretet adnak az olvasókönyvek a társadalomról, hanem - az olvasókönyvek valóságképének rekonstruálásán keresztül - megpróbáltuk feltárni ezeknek az ismereteknek a minőségét is. Ehhez egyrészt a társadalomról adott konkrét ismereteket próbáltuk elemezni, másrészt az olvasókönyvek beállítottságát.

#### A társadalomról adott konkrét ismeretek

Az olvasmányokat egy négy kategóriát tartalmazó tipológiába soroltuk be: morális olvasmányok, ismeretközlő olvasmányok, morális és ismeretközlő olvasmányok, egyéb kategóriájú olvasmányok. Az egyéb kategóriájú olvasmányokhoz soroltuk azokat, amelyek "semmit se mondanak", csupán valamilyen hangulatot adnak vissza, illetve a besorolhatatlan olvasmányokat, amelyeknek prototípusa például "Az okos lány" (II.36. - második olvasókönyv 36. oldal) vagy "A kismalac és a farkasok" (II.74.) című mese, amelyeknek "tanulságával" zavarban voltunk.

Az első olvasókönyv olvasmányainak 45,8 %-a, a másodikéinak 44,4 %-a minősült ismeretközlő olvasmánynak. (Ezek között vannak természetesen a "morális és ismeretközlő" olvasmányok is.) A következő lépésben azt vizsgáltuk meg, hogy az ismeretközlő olvasmányok milyen ismereteket közölnek.

Az első olvasókönyv ismeretközlő olvasmányainak 40,8 %-a, a másodikéinak 31,4 %-a a természettel foglalkozik, 59,2 illetve 68,6%-a közül társadalmi ismereteket.

---

x) Az elemzés tárgyát képező olvasókönyvek 1978 júniusáig (1.oszt.) illetve 1979 júniusáig (2.oszt.) volt használatban. Ennek ellenére a megállapított tények és különösen a vizsgálati szempontok, módszerek változatlanul figyelemreméltók.

Az anyagi élet termeléséről közölt információk tovább bonthatók a mezőgazdasággal és az iparral kapcsolatos információkra. A mezőgazdasági termeléssel kapcsolatban az első olvasókönyvből a következőket tudhatják meg a tanulók:

... a babot ültetve termesztik; a traktor kimegy a földekre és hasítja a talajt; a férfiak a magtár előtt szekerekre rakodnak; a tyukot, kacsát, libát etetik; a termelőszövetkezet udvarán van kismalac és borjú; a termelőszövetkezet udvarán nénik mossák és csomózzák a retket; a salátát szedik.

A második olvasókönyvből:

... a traktor után ekét, boronát és vetőgépet kapcsolnak; megismerik a tanulók a "betakarítás" fogalmát; "A földművesek szántanak, vetnek"; a traktorok fölshántják a földet; "a borona elaprózza a nagyobb hantokat, puha ágyat készít a búzának, rozsnak, árpának", a búzát vetik; a vetőgép csövét figyelni kell, mert ha eldugul, akkor hiányosak lesznek a sorok; a magból kel ki a növény; a búzából kenyeret csinálnak - a folyamatot Szász Károly verse mutatja be: "Lábát kasza elvagdossa (Ló a szérűn megrugdossa) Két kemény kő összezuza (Gazdaasszony megdagasztja) Forró kemencébe dugja (S ha kivesszi látod:) Megsült a kalácsod"; egy gyümölcszüret leírása; a gyümölcsfák ápolásának ismertetése; magyarázat a kivágott fák utánpótlásának szükségességéről; az egyik olvasmány megemlíti, hogy egy évben kétszer szántanak és vetnek: tavasszal és ősszel; a baromfitelepen a tojásokat keltetik; a kiscsirke a tojásból lesz; az arató-cséplő gép működéséről: "Belegázol a búzába. A kalászkok engedelmesen hajolnak a gép előtt. A búzaszem a tartályba ömlik, a szalma pedig kirázódik a földre."

Nem címszavakat irtunk, nem témákat jelöltünk, hanem az összes megszerezhető ismeretet gyűjtöttük egybe. Szinte biztosra vehető, hogy az első két évben a tanulók nem fognak ebből a rendszertelen, az előadásmód színvonalában, absztrakciós szintjében, részletességében és szemléletességében is egyenetlen információhalmazból egy egységes "mezőgazdaság-képet", de még egy ezt megalapozó keretet sem alkotni. Arról, hogy a mezőgazdaságnak a búzatermesztésen kívül még más területe is van, alig tudnak meg valamit, de még a búzatermesztésről, illetve a búzából kenyérré levés folyamatáról sem lesz összefüggő képük. A mezőgazdasági termelés ciklikussága - mint az összefüggő mezőgazdaság-képhez szükséges alapvető információ - nem jelenik meg. Ez máönmagában is - ha semmilyen más rés nem lenne a folyamat ismertetésében - elegendő ahhoz, hogy az ismeretek a levegőben lógnak.

Ugy tűnik, hogy az olvasókönyvek egy olyan feltételezés rabjai, amely szerint a gyerekek - életkori sajátosságaik miatt - nem alkalmasak még szisztematikusan felépített tudás befogadására, csak összefüggéstelen, impresszionisztikus képekkel és ismeretmorzsákkal lehet hozzájuk közeledni. Véleményünk szerint azonban a logikus, minden előző mozzanat értelmét látó tanulás minden életkorban, így a 6-7 évesben is könnyebb; sőt éppen a rendezetlenül közölt tudás szintetizálása kíván olyan képességszintet, amilyent a 6-7 évesek még nem értek el. Ezért az összefüggéstelen ismeretek egy része - és a megtanításukra fordított

energia - elvész, nem beszélve arról a lehetőségről, amit közben a gondolkodókéesség fejlesztésében és a történelemszemlélet meg-alapozásában elszalasztottunk.

Az iparról a következőket tudják meg a tanulók az első olvasó-könyvből:

... "Utcánkban új házak épülnek. Sok szép emeletes épület."; "Valamennyi háznak nagy ablakai, erkélyei voltak."; megtudják a tanulók, hogy a konzerveket konzervgyárban készítik; szemléltető ábrán láthatnak egy eszter-gályost "lakatos" képaláírással, és láthatnak egy bányászt, aki csákánnyal fejti a szén.

#### A második olvasókönyvben:

... egy részletes leírást olvashatnak a szén bányászásáról; egy hézagos leírást az autóbuszgyártásról; megtudják, hogy a traktort gépgyárban készítik a munkások; megtudják, hogy sokféle gyár van: "hajógyár, traktorgyár, butor-gyár, ruhagyár"; "Ha nem volnának gyárak, akkor nektek kevesebb cipők, ruhátok, ceruzátok, könyvek lenne. Édesanyátoknak nem lenne vasalója, kály-hája, ollója."; a gyárról a következőket tudják meg: "A gyorsan forgó kerek-ek elé védőrácsot szerelnek. A vakító fénytől, pattogó szikráktól törhetetlen, sö-tét szemüveg védi a munkások szemét. A vasolvasztók a kemencénél vastag bő kötényben, bőrkesztyűvel dolgoznak. Szellőzőberendezések frissítik a levegőt. Fénycsőes világítás ontja a barátságos fényt mindenfelé."; "Délben a gyári ebédlőben meleg étel várja a dolgozókat. Munka után megelégnél a sportpálya. Ott vannak a labdarúgók, röplabdázók és egyéb sportot szerető üzemi dolgozók. A könyvet kedvelők olvashatnak a könyvtárban. A kultúrteremben rádió, televi-zió szórakoztatja a gyári munkásokat";

A szén bányászásától és a házépítéstől eltekintve a többi ipari tevékenységre kétszeresen áll az, amit a mezőgazdasággal kapcsolat-ban elmondtunk. Az információk itt még szétszórtabbak, még egyenet-leebbek, még összefüggéstelenebbek, helyenként semmitmondóak, he-lyenként tévesek. Az esztergapadon nem lakatos dolgozik; az édes-anyáknak a gyáripar kialakulása előtt is volt vasalójuk, kályhájuk, ol-lójuk.

A történelmi olvasmányok száma elenyésző, külön elemzést nem tesznek lehetővé, velük kapcsolatban csak egy problémát vetnék fel: megfontolandó, hogy ha hat-hétéves korban csak tulzott leegyszerűsi-téssel és vulgarizálással lehet politikatörténeti ismereteket közölni, akkor ne halasszuk-e az ilyen jellegű információkat későbbre, és ne elégedjünk-e meg egy tágabb értelemben vett termelés- és életmódtör-ténettel?

A probléma érzékeltetésére legcélszerűbb a "Március 15-én" című olvasmány (II. 120.) egy részletét idézni: "Ezernyolcszáznegyvennyolc március 15-én - beszélt tovább nagyapa - kezdődött meg a harc a magyar nép szabadságáért. Petőfi Sándorral az élen, ide a Nemzeti Múzeum köré csoportosultak a fiatalok. Ennek hírére sokan özönlöttek köréjük."

A két olvasókönyv ismeretközlő olvasmányait a bizonytalanság lengi át: milyen életkorban milyen ismereteket és ismeretstrukturákat lehet átadni a gyerekeknek? Ez a bizonytalanság aztán inkább a gyermeki képességek alábecsülésében, mint tulbecsülésében realizálódik. Ez nem csak az ismeretek impresszionisztikus elrendezésében látszik, hanem még abban is, hogy milyen tárgyakat ábrázol az olvasókönyv kifejezetten megismertető célzattal. Az elsős olvasókönyvben - attól függően, hogy falusi vagy városi gyerekről van szó - a rakétától, a szerszámgéptől, a talicskától, a mezőgazdasági kéziszerszámoktól, a kitüntetéstől és a gyár külső képétől eltekintve az összes ábrázolt tárgy (az ábrázolt tárgyak 90,7 %-a) olyan, hogy minden gyerek körülbelül három éves kora óta jól ismeri.

### Város és falu

Már az ismeretközlő olvasmányok tematikus megoszlásánál is feltűnt, hogy az ismertetek zöme "vidéki"; az elsős és másodikos olvasókönyvben az ismeretközlő olvasmányok 59,3 %-a illetve 47,1 %-a foglalkozik a természettel vagy a mezőgazdasággal.

Akkor is egyértelmű vidék-orientáció jelenik meg, ha az olvasmányok helyszíneit nézzük.

Ha csak magukat az olvasókönyveket nézzük, és nem próbálunk a szerzők szándékai mögé pillantani, akkor azt mondhatnánk, hogy az olvasókönyvek konzervatívak, mert nem a mai, hanem egy ötven évvel ezelőtti valóságot rekonstruálnak, nem egy olyan társadalom képét vetítik elénk, amelyben az aktív keresők egynegyede dolgozik a mezőgazdaságban, hanem egy olyanét, amelyben ugyan van vasút, némi infrastruktúra és némi ipar, de az iparosodás és az urbanizáció szele még éppen csak meglegyintette.

Ha viszont nem az olvasókönyvek valóságképét, hanem a - tudatos vagy öntudatlan - szerzői szándékot próbáljuk rekonstruálni, akkor azt mondhatnánk, hogy az olvasókönyveket városi gyerekeknek írták. A helyszínek és az ismeretek elrendezése mögött mintha egy olyan gondolatsor húzódnék meg, ami így kezdődik: "Mi is az, amit nem láthattak itt a városban a gyerekek! Induljunk el a városból kifelé!" Ez a feltételezett gondolati alapállás szövegszerűen is tetten érhető a "Látogatás" című olvasmányban (I. 156.)

- Indulhatunk! - szóló a tanító néni.

Tóth Jóska volt a vezető. Boldogan ment társai előtt. Tudta, melyik a legrövidebb út, ami a termelészövetkezetbe vezet. Ott dolgoznak a szülei is.

A termelészövetkezet udvarán nénik mosták és csomózták a retket. Öt szép piros retek került egy csomóba. Csak úgy mosolyogtak a gyerekekre a zöld levelek közül. Jóska édesapja éppen a kuthoz vitt egy nagy kosár retket.

- Ó, de sok retek! - csodálkoztak a gyerekek.

- Bárcsak a retek helyett cseresznye lenne a kosarakban! - szóló Féri.

- Bizony jó lenne! - nevetve szóltak többen is.

Jóska megpillantotta az édesanyját. Tóth néni éppen salátát szedett.

Jóska gyerek hozzászaladt.

- Hova kerül ez a rengeteg saláta, édesanyám? - kíváncsiskodott.

- A városba. Már ott jönnek érte a teherautók.

A gyerekek ámulva nézték a gyors rakodást. Hazafelé menet volt mit beszélgetniük a gyerekeknek.

Adott tehát egy falusi (vidéki) osztály, amely meglátogatja a helybeli termelészövetkezetet. De csak egyetlen gyerek tudja, "melyik a legrövidebb út, ami a termelészövetkezetbe vezet", mert egyedül neki dolgoznak "ott" a szülei. Az osztály a tsz udvarán is mindössze két ismerőssel találkozik, "Jóska gyerek" apjával és anyjával, különben ismeretlen "nénik mosták és csomózták a retkeket". A gyerekek csodálkoznak, hogy kertészetet fenntartó szövetkezetükben ennyi retket lehet látni egyrakáson, de azért elcserélnék cseresznyére, mintha cseresznyét még csak zacskóban láttak volna. Maga Jóska is - akinek pedig apja, anyja "ott" dolgozik - tájékoztatatlannak mutatkozik, nem tudja, "hova kerül ez a rengeteg saláta". Rakodást se láttak még ezek a gyerekek, és hogy minden újság volt nekik, ez kitűnik abból, hogy sok beszélőnivalójuk volt hazafelé.

Az olvasókönyvek egy városi gyereknek sok új ismeretet adnak, egy falusi gyereknek jóval kevesebbet. A tudásnak ez az olvasókönyvi megosztása azt sugallja, hogy több, de legalább kétféle olvasókönyvre volna szükség ahhoz, hogy a falusi gyerekek ugyanolyan hasznosan töltsék el az első két évet az iskolában, mint a városi gyerekek: egy városi és egy vidéki olvasókönyvre. A városi olvasókönyvben a vidék, a falu dominálna, a vidékiben pedig a város és az ipar.

## Felnőtt szerepek az olvasókönyvben

Az eddigiekben a társadalomról adott explicit ismereteket elemeztük, ám van az információknak egy rejtettebb, hatásmechanizmusában nehezebben ellenőrizhető rétege is. Talán helyesebb lenne ez utóbbit közvetett információnak nevezni - szemben a nyílt ismeretátadás közvetlenségével -, mert bár nem kerül úgy megfogalmazásra, mégis alakítja a

szemléletet pusztá léte, illetve azáltal, hogy "ugy van" és nem más-ként. Ezeket a közvetett információkat az olvasmányokban és a képeken szereplő emberek hordozzák, akiknek személye másodlagos jelentőségű azokhoz az ismeretekhez vagy cselekményekhez képest, amelyeket "vélelőnül" éppen ők realizálnak. Amikor tehát az olvasókönyvekben megjelenő felnőtteket elemezzük, akkor ezt azért tesszük, mert úgy véljük, hogy egy tankönyv minden eleme hat az olvasóra, akár megtanulandó és a későbbiekben visszakérdezendő ismeret formáját ölti, akár nem.

Ha tehát a "tanító néni"-szereptől eltekintünk, akkor megállapíthatjuk, hogy foglalkozási szerepben levő nőkkel alig találkozhatunk az olvasókönyvben, míg foglalkozási szerepben levő férfival - a pedagógus-szereptől eltekintve is - sokkal. Ez mindenképpen figyelmet érdemel, hiszen 1973-ban az aktív keresők 56 %-a férfi, 43 %-a nő volt. Az olvasókönyvek közvetett információból tehát a nemek szerinti társadalmi munkamegosztás konzervatív képe kerekedik ki. Ugyanez a konzervatívizmus jelenik meg a nem szerinti családi munkamegosztás olvasókönyvi modelljében is, erről azonban a későbbiekben lesz szó.

Az olvasókönyvek nemcsak a dolgozó férfi-nő arányt nem reprezentálják megfelelően, hanem a társadalom foglalkozási strukturáját sem. Az elsős és másodikos olvasókönyv képein mindössze kétféle értelmiségi foglalkozással találkozunk (orvos, pedagógus). Ha pedig feltételezzük, hogy az erdész főiskolát végzett, akkor hárommal. De nemcsak az értelmiségi, hanem a szakmunkásfajták is erősen alul-reprezentáltak.

Ha bizonyos bonyolultabb munkák lényegét nem is lehetne megérteni a hat-hét évesekkel, számtalan olyan szakmunkásfajtát megértenének, amelyek már évezredek óta - ha nem is a mai formájukban - elemi létszükségleteket elégítenek ki. Ez összhangban lehetne a korábban már említett technikátörténeti aspektussal, és összekapcsolható lenne a szakmunkák mai formájának megjelenítésével.

### Az olvasókönyvek családképe

Ha eltekintünk a foglalkozási szerepben végzett tevékenységektől - ahol eleve kevesebb nőt találunk -, és figyelmünket a szülőszerepben végzett tevékenységekre fordítjuk, akkor a következő képet kapjuk. Az elsős olvasókönyv olvasmányjaiban családi tevékenységet végző apák (7 fő) közül 5 fő ismeretet ad át és nevel. Házimunkát egy se végez. Az ugyanilyen kategóriájú anyák közül (9 fő) csupán három fő végez ilyen "komoly" tevékenységet (ismeretátadást és nevelést).

Ugyanez a másodikos olvasókönyv olvasmányjaiban: a családi tevékenységet végző apák közül (19 fő) 14 végez szellemi tevékenységet (ismeretet ad át, szülői értekezleten vesz részt, nevel); 4 fő a családi élet kellemes pillanatait élvezi (üdvözlő, karácsonyra készül, nyaralni visz, ajándékot hoz), és csupán egy fő végez házi munkát, ezt is külön

megindokolja az olvasmány: mert az anya esti iskolába jár (II.102.) A családi tevékenységet végző 15 anya közül mindössze 4 fő ad át ismeretet vagy vesz részt szülői értekezleten.

Ezekből az adatokból egy valóságos, de tradicionális - hogy ne mondjuk, konzervatív - családkép kerekedik ki. A családban egy szellemi - és természetesen tekintélyi - hierarchia uralkodik, amelynek csucsán az apa áll. Az anya is nevel ugyan, de inkább csak alkalomszerűen, és csak "apró" morális tanulságokra, amik ugy a konyhában adódnak (nem szabad letagadni, hogy eltörted a csészét; aki éhes, annak minden izlik stb.). De például az akaraterevel kapcsolatos morális tanítás már az apára marad, és valamilyen véletlen folytán a két olvasókönyv összes ünneppel kapcsolatos - vagyis történelmi-politikai ismereteket közlő - olvasmányában az apa vagy a nagypapa a központi figura. Az anya szerepe prózaibb, ő csak a család fizikai szükségleteiről gondoskodik.

Bár ez a tekintélyelvű családkép - a foglalkozási szerepektől eltérően - megfelel a valóságnak, olvasókönyvi megjelenését mégis kritika tárgyává kell tenni. Hogyan alakítanak ki a majdani felnőttek egy egalitáriánusabb családszerkezetet, ha még az iskola is a hagyományos, egyenlőtlenségen alapulót szentesíti? Sokkal hatékonyabb lenne, ha a változás folyamatát próbálná az olvasókönyv ábrázolni, vagyis olyan családi konfliktusokat, amelyek egy újfajta családmódel megteremtésével járnak.

Ebben a családban a gyerekeknek nincs sok választási lehetőségük, hogyan viszonyuljanak szüleikhez. Mindkét olvasókönyvet átlengi egy szülők iránti hamis áhitat, ami a valóságból biztosan nem, egy elképzelt demokratikus család ideáltípusából szintén nem, leginkább még egy puritán családeshményből és szülőtiszteletből táplálkozhat. Az olvasókönyv gyerekei "büszké" szüleikre, és ha a tankönyvszerző szóba hozza a szülőket, akkor a gyerekek arca kipirul, szemük csillog, és egész lényükön valamiféle boldog révület ömlik el.

Ezt a szülő-gyerekek viszonyt az sem zavarja meg, ha az olvasmány szituációja ellentmond neki. Egy kislány sirva mondja: "Az az én anyukám, aki a világon a legjobb." (I.137.) A kislány azért sir, mert a "világ legjobb" anyukája elvesztette a tömegben. Az olvasókönyvek családképében egy gyerek mindig hálás szüleinek, még akkor is, ha erre semmi oka nincs. Ez a fajta szemlélet fetisizmusba és irracionalizmusba torkolztatja a szülő-gyermek viszonyt, mint ahogy arra sincs racionális magyarázat, hogy a szereteten kívül miért kell egy gyermeknek még "büszkének" is lennie szüleire.

Ezt a kimerevített, irracionalizmusba hajló képet erősíti az a véletlen is, amit a rajongás nemek közötti megoszlásában találunk. Az apáért csak a fiugyermekek rajonganak, az anyáért csak a leánygyermekmek.

Ez a "tulharmonizált" szülő-gyerek viszony azonban csak része az egésznek: a minden ízében tökéletes társadalomnak. Az olvasókönyv valóságában az áruház nem zsúfolt, hanem "nagy volt a forgalom". Ennek ellenére az elárusítók kedvesen iparkodtak eleget tenni a vásárlók kívánságainak" (II.49.). A gyári munka, a mezőgazdasági munka, a bányamunka könnyű, élvezetes, csak örömmel végezhető. A gyár "fénylő" "tündöklő üvegpalota" (II.154.). A mozdonyvezetés a legszebb foglalkozás a világon, mert a mozdonyvezető "éjjel-nappal vezeti a gépet" (II. 148.) A gyári balesetvédelmi, szociális és kulturális létesítmények tökéletesek.

Ebben a tökéletes világban természetesen csak tökéletes felnőttek lehetnek. Az első és második olvasókönyv elemzett 174 olvasmánya között 41 olyan van, amiben valamiféle konfliktus található. A legtöbb konfliktus gyerek és felnőtt között van (13 olvasmány), és mind a 13 esetben a felnőttnek van igaza, aki nevel, igazságot oszt, rávezet vagy tanulságot közöl a nebulóval, aki morális "pacát" ejtett. Ezután következnek az állatok közötti konfliktusok (12 olvasmány), amelyek természetesen me sebeliek. Ugyancsak mesebeli a felnőttek közötti konfliktust hordozó egyetlen olvasmány (II.126.), amiben ráadásul az egyik felnőtt vizitúndér. A gyerekek azonban nemcsak a jelenidejű "realista" olvasmányokban ejtenek morális pacát, hanem a mesebeliekben is. Míg a négy felnőtt és állatok közötti konfliktust hordozó meseolvasmányban három esetben a felnőttek oldalán áll az igazság az állatokkal szemben, addig a két gyerekek és állatok közötti konfliktust hordozó meseolvasmányban az állatok oldalán az igazság a gyerekekkel szemben. A gyerekeknek mindössze 9 olvasmányban van igazuk, itt viszont a szembenálló felek szintén gyerekek.

A felnőttek világa teljesen differenciálatlan; a felnőtteknek mindig igazuk van, nincs jó felnőtt meg rossz felnőtt, hiszen konfliktus sincs közöttük. A jelent reprezentáló felnőttek kedvesek, türelmesek, mindenféle munkát örömmel végeznek, büszkék traktorukra, mindenről szívesen magyaráznak, mindig kiegyensúlyozottak, és vidámak. Nem fáradtak, idegesek, igazságtalanok, hazugok, részegek, soha egy ujjal se nyulnak a gyerekekhez, sőt még a hangjukat sem emelik fel egy kissé. A jelenbeli olvasmányok felnőtteiről csak jót mondhatunk, nem csoda tehát, hogy mindig nekik van igazuk.

Az olvasmányokkal szemben ott a valóság, amelyben a gyerek él, és ahol már szűk körben is számos dolog készleten itéletalkotásra, állásfoglalásra; a hanyagul dolgozó szerelő, aki rosszul javította meg a rádiót, tévét stb.; a szülő, aki alig várja a szabad szombatot és a vásárnapot, amikor nem kell munkába mennie; a fáradt és ideges anya - nem az, akiről az olvasókönyv költője írja: "Munka után jó anyám megjön, ki

csit fáradt, de szemében láthatom: nap süt, mint az égen." (I.136.) Itéletalkotásra készíti a gyermeket a hamar leeső egy-két pofon, a türelmetlenség, az anyagi gondok stb.

A felsorolásból csak egyet emelünk ki, mint sok gyerek élményét: a verést. A verés egyáltalán nem jelenik meg az olvasókönyvekben. A ráhatás eszköze csak a szó, még ez is a legenyhébb - szelid, szeretetteljes - formában. Persze ehhez "olyan" gyerekek is kellene. És itt derül ki, hogy még az olvasókönyvek gyerek-képe is idealizált. A gyerekek vagy eleve jók, és morális példaképekként lépnek be az olvasmányba, vagy csak annyira "rosszak", hogy egy gyengéd célzás, a tanítónéni sokat sejtető hallgatása, egy felnőtt homályos utalása, vagy egy pillantás a kisdobos nyakkendőre rögtön a helyes irányba tereli őket.

A nevelés-oktatás egyik kényszerszervetuma, hogy a felvetett problémákban állást kell foglalni. Ha a verés mint probléma az órán felvetődne, természetesen el kellene ítélni. Ebben az esetben az iskola a szülőkkel konfrontálna, és ezt nem vállalja. Mint ahogy nem vállalja azt sem, hogy felnőttek közötti konfliktusokat mutasson be, amelyeket szintén állásfoglalásnak kellene követnie. Pedig a felnőtt-gyerek viszony és a felnőtt-felnőtt viszony megismerése elvileg a szocializáció egyik leglényegesebb eleme, mert nem pusztán interperszonális kapcsolatokat jelent, hanem bonyolult viszonyrendszereket, magának a társadalomnak a megismerését. A tantervi utasításokból kitűnik, hogy az iskola is elsőrendű feladatai között tartja ezt számon. Ha pedig így van, akkor az iskolának fel kell készítenie a valóság bonyolultabb szituációira, illetve a bennük való eligazodásra. Az eligazodáshoz adekvát valóságképre van szükség, amik mintegy lemodellezhetők a szituációk és állásfoglalások, így a va a tájékozódáshoz biztos támpontokat a gyerekeknek.

Ha viszont az iskola - és az olvasókönyv - a felnőtt-gyerek viszonyt a felnőttek egymáshoz való viszonyát is "kényes kérdésnek" tartja, és adekvát valóságkép helyett fetisizált-idealizált valóságképet ad, akkor nem - illetve rosszul - fogja felkészíteni a gyerekeket a társadalomra, miközben önmaga hitelét is rontja.

Az eddig megállapítottakat egy másik, formai oldalról támasztja alá az olvasókönyvekbeli jelzők és határozók megoszlása.

A pozitív hangulatu jelzők tultengése és a negatív hangulatu jelzők hiánya feltűnő; az előfordulási gyakoriság alapján felállítható sorrendből úgy tűnik, mintha az olvasókönyvek valamiféle "standardizált" mintát igyekeznének megvalósítani.

Mindkét olvasókönyvben ugyanaz a négy jelző áll az élen előfordulási gyakoriságában és ugyanabban a sorrendben: jó, szép, új, kedves;

Elemzésünk eredményeinek fényében az sem tekinthető véletlennek, hogy az első olvasókönyvben előfordulási gyakoriságban vezető negatív hangulatu jelzők nem emberi tulajdonságokra, hanem tárgyakra vo-

natkoznak: törött, csuszós, sáros. A második olvasókönyvben első helyen a differenciálatlan értelmű "rossz" jelző áll, ezt követi a külső jegyekre vonatkozó "vak" és "sápadt".

A határozók megszámlálásából kitűnik, hogy az olvasmányok csele véseit a szereplők többnyire "örömmel, szépen, jól, boldogan, vidáman mosolyogva és büszkén" hajtják végre. Nem tekinthető véletlennek az sem, hogy a negatív hangulatu határozók 78,5 %-a (az első olvasókönyvben), illetve 66,6 %-a (a második olvasókönyvben) állatokkal vagy gyerekekkel kapcsolatos, és csak a maradék 21,5 % illetve 33,3 % vonatkozik felnőttekre. Ám többségükben ezek is olyanok, hogy a gyerek viselkedése kiváltotta jogos felnőtt-reakciót árnyalják: haragosan, szemrehányóan, aggódva, türelmetlenül.

Ha az olvasókönyvek valóságképéről azt mondjuk, hogy a tanulók ebből nem ismerhetik meg a valóságot, akkor szókészletéről azt mondhatjuk, hogy ezzel nem lesznek képesek a világot leírni.

Horváth Ágota - Andor Mihály: Társadalomkép az általános iskolai olvasókönyvekben. = Szociológia 1974.  
4. sz.

Az olvasókönyvek jelentőségét ma még alig-alig tudjuk felmérni. Hiszen nagyon sok gyerek számára ez jelenti a leporellók és a képeskönyvek után végre az első "igazi" valóban megismert és olvasott könyvet, egyúttal az olvasástanulás munkaeszközét is. Jogosan feltételezhető, hogy a későbbi olvasási kedv is jelentős mértékben módosulhat az első, mintát adó élmények hatására.

Természetesen az olvasási készség fejlesztése, az érdeklődés felkeltése, a motivációs bázis megteremtése elsősorban mégis csak a családi környezet ösztönző vagy ingerszegény, a kulturális értékeket kevésbé becsülő, tehát gátló hatásának függvénye s ugyancsak fontos mozzanat a pedagógus magatartása is. Nyilván valóan előnyös az olvasást irányító felnőtt nyugodt, kiegyensúlyozott, barátságos, a tanulót újra meg újra sikerélményekhez juttató viselkedése.

## Kérdések, feladatok

1. Tóth Béla ezt írja: "Az illusztráció komplex hatásából következően a 9-15 éves tanulók emocionálisan is viszonyulnak olvasmányhőseikhez". Tapasztalataival szembesítve finomítsa ezt a kijelentést! Fogalmazza meg 9 és 15 évesekre, fiukra és lányokra is!

2. Nem akadályozza-e az illusztráció, hogy az olvasó gyerek fantáziája egyénisége szerint működjön, hogy egyéni értelmezések szülessenek?
3. Hasonlítsa össze azonos koru gyerekek tankönyvei és a számukra ajánlott gyermekkönyvek illusztrációit! Vesse össze ugyanazon mű ifjúsági és felnőtt kiadásainak illusztrációit! Mutass meg őket a mű ifjúsági változatát olvasó gyerekeknek, elemezze véleményüket!
4. Tervezzon kutatást vagy kísérletet, amelyek keretében a gyermekkönyvek illusztrációinak fogadtatását vizsgálná!
5. Vizsgálja meg az eredeti és az új Verne kiadás illusztrációinak hatását az adott könyvet olvasó gyerekek körében!
6. Csak a lányok számára okoz károkat a tankönyvek fiús-férfias szemléletű és tematikájú olvasmányanyaga?
7. Hasonlítsa össze a legújabb 1-4. osztályos tankönyvek társadalomképét az elemzettel!
8. Hasonlítsa össze a legújabb 1-4. osztályos tankönyvek irodalmi szövegeinek és a Kincskereső folyóirat irodalmi anyagának társadalomképét!

## Irodalom

- Bamberger, Richard: Az olvasói kedv kialakításának és megszilárdításának problémái. = Könyv és Nevelés 1976.6. szám.
- Ligeti Róbert: Gyermekek olvasászavarai (dyslexia). Bp. 1967. Akadémiai Kiadó.
- Molló, Suzanne: Az olvasókönyvek elemzésének eredményei: a helyszin, a foglalkozások, a hősök. = Az iskola szociológiai problémái. Szerk. Háber J. Ferge Zs. Bp. 1974. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

## 2.4 A szépirodalom és a gyermek

### 2.4.1 A mesei és a gyermeki megfelelései

A mi kulturánkban az ismeretszerzés tulnyomórészt könyvhöz van kötve. A könyvkultúra sok mindent foglal magába. Különböféle helyzeteket és műveleteket: olvasást, felolvasást, lapozgatást, képnézést, írást; a felnőttet, aki leül a karosszékre, és felteszi (vagy leteszi) a szemüvegét, iskolába menő fiukat és lányokat, kezükben táskával. A gyerek mindezt látja, utánozza, játékelemként felhasználja. A könyv és az olvasás természetes közege az európai gyerekek. Egyike a közvetlen ingereknek életterében. Felszólítás, amely eljövendő cselekvésekre utal.

#### A ráismerés öröme

Az a gyerek, aki beleszületik a könyvkultúrába, 2 éves kora körül már tud adekvátan bánni könyvvel: nem rakosgatja vagy dobálja, hanem nézegeti. Az erre alkalmas könyv a tárgyképeskönyv. Kemény lapjain egy-egy ismert tárgy látható, határozott körvonalakkal. Olyan tárgyak, amelyek a gyermek életterében előfordulnak, de itt esetleg más színben, egy kicsit eltérő formában láthatóak. Pl. az ő tányérján sárga minta van - a könyvben kék diszitéses tányért fedez föl. A gyerek ebben az eltérő változatban is ráismer a tányérra. Képnek és tárgynak ezt az azonosítását öröm kíséri, a ráismerés öröme. Ujra meg újra felmutatja, és diadalmasan nevezi meg. Így tanulja és szokja meg a képek nézegetését.

A következő lépés az, hogy olyan képeknél köt ki a figyelme, amelyek ismeretlen dolgokat (tárgyakat, állatokat, virágokat) ábrázolnak. Nem egyszer a nevüket is képről tanulja meg.

A tárgy-képeskönyvek ábráinak a megismerése ugyanazt a funkciót tölti be, mint ennek a kornak a "mi ez?" kérdéssorozata. A gyerekek gyakran tudja, mi az, mégis megkérdezi, illetve újra meg újra felmutatja és megnevezi. Ezzel megerősíti az ismert szavakat, s a kevésbé ismert vagy ismeretlen dolgokra való rákérdéssel új ismereteket, új szavakat gyűjt.

Az öröm, amely ezeket a ráismeréseket kíséri, az éntudat alakulásával is összefügg. Hozzá tartozik az "én ezt is tudom" öröme. A ráismerés élménye magában foglalja azt az érzést, hogy én a külvilágnak szemlélője vagyok, s ez megerősíti az én és a külvilág elhatárolását.

A negyedik életév körül a gyerek már más képeskönyv-változatokban is otthonos. Folyamatos történeteket tartalmazó képeskönyveket nézeget, lapozgat. A hozzá tartozó szöveget a felnőtt felolvassa neki. A

gyerek hamar megjegyzi, hogy melyik képhez milyen szöveg tartozik, és magának "olvassa" vagy másnak "felolvassa" a könyvet; rámutat a képre, és mondja a megfelelő verssort. A pszichés funkció, amelyet itt gyakorol, és amely a nézegetés öröméhez hozzájárul: az anticipáció. Tudja, mi fog következni, s amikor azt mondják vagy olvassák, akkor a világ a várakozásának megfelelően alakul.

Ezzel nagyjából egyidőben jelentkezik a gyereknek az az igénye, hogy meséljenek neki. Előzőleg is fontos volt, hogy beszéljenek hozzá. De ez sokáig a kontaktusnak volt az eszköze, része annak az általános igénynek, hogy foglalkozzanak vele. A harmadik év végén, a negyedik életévben azonban már valami olyat akar hallani, ami, lélektani funkcióját tekintve, a mesélés körébe tartozik. A saját életéről, vagy egy hozzá hasonló kisgyermeknek az életéről, a szüleinek a hétköznapijairól szóló történetek kötik le a legjobban. Ujraéli azt, amit már hallott, amit tud, amit ismer, ami már megtörtént vele. Így élményei megszilárdulnak, s az átélés tudata megerősödik.

Külön szerepük lehet azoknak a történeteknek, amelyek a szülők hétköznapijairól (főként az otthontól távol töltött idejükről) szólnak. Minél többet tud a gyerek arról, hogy mit csinálnak a szülei, amikor nincsenek vele, annál könnyebben viseli el a távollétüket. Ezeket a mesészerű elbeszéléseket beleszővi játékába, és így a hiányérzés feszültségét enyhíti, elvezeti.

### A vers

Azt, hogy a gyerekek ebben az időszakban már fogékonyak az esztikumra, a vershez való viszonyuk is mutatja.

Ha a kisgyermeknek, a 2-3 éveseknek, verset mondunk, és elégszer ismétljük ahhoz, hogy egy-egy sort vagy kifejezést megjegyezzenek, észrevevesszük, hogy a ritmus, a zeneiség ragadja meg őket. Maguknak is mondogatják, néha egyedül, játék közben is: "ingó-bingó zöld fűszál" - "keringeli, eltörött a" - "gezemice lángost", és közben érthetetlen szöveget mormolva kötik össze a szavakat, a vers ritmusának megfelelően. Egész magatartásukon látszik ilyenkor, hogy jó mondogatni, kellemes a felidézés. 4-5 éves korban a gyerek már sokkal többet jegyez meg a versből, sorokat, szakaszokat, sok gyerek egész verseket is. Még mindig a ritmus vezeti, de egyre nagyobb szerepet kap a rim játékosága.

A gyerek egészsként ragadja meg a verset vagy a versrészletet; a sorokat gyakran felcseréli, egy-egy szó helyett gyakran másikat mond, s bár ebben a korban már a tartalmi elemekre is figyel, még mindig a hangzás az elsődleges. A vers hangulati színezete már hat rá, de nem a tartalom vált ki érzelmeket, hanem a zeneiség, a ritmus, a rim.

A három év körüli gyerek átélésében vezető szerepet játszik a mozgásosság. Mozgás utánzásával ért meg helyzeteket, sőt viszonylag bonyolult feladatokat old meg felidézett mozgáselemek analógiájára. Élménymaradványai is főként olyan sémák, amelyekben a mozgás játszsza a vezető szerepet. Ebben a mozgásos átélésben nagyon fontos tényező a ritmus. A gyerek felfokozott hangulatában ugrál, a szélsőséges szomorúság állapotában lassan himbálja magát, rikoltzásának is, sírásának is van valamiféle üteme. A hangulatot kifejező mozgásnak vagy hangadásnak a ritmusa lassan önállósodik, és magának a hangulatnak a megfelelőjévé válik. Elaborációs áttételsorról van szó. A mozgásos feszültség ritmusfeszültséggé szelidül, ez hangulati megfelelőjéhez kapcsolódik; a gyerek hallja, beleéli magát, utána mondja a ritmust, ezzel hangulatot idéz fel, és mozgásfeszültséget vezet el.

A kisgyermeknek a vers iránti fogékonysága azon alapszik, hogy a ritmus és a hangzás, amely megragadja, ugyanahhoz az érzékletes, érzelmekkel átszőtt, élményközel sémához tartozik mint a mozgás, amelyet helyettesít és a hangulat, amelyet kifejez.

### Az illúzió feszültsége

4-5 éves korban kialakul egy sajátos "mesét hallgató" viselkedésmód. Ha a szülő vagy az óvónő mesélni kezd, a gyerek fölvesz egy bizonyos magatartást, amelyben a figyelmen, a merengésen kívül benne van az is, hogy kilép a hétköznapiokból, várja a rendkívülit, a különöset, a csodálatosat. Ez a "beállítódás a mesére" - ahogyan K.Bühler nevezi - a mesemondó felnőtt magatartásának kiegészítése. Amikor a felnőtt mesélni kezd a gyerekeknek, megváltozik a hangja, érződik rajta, hogy kilép a valóságból, s egy másik közegbe megy át. Hanghordozásával, gesztusaival, mimikájával, sejtelmességével juttatja kifejezésre, hogy a történet, amelyet elmond, nem játszódhat a megszokott környezetben. S a gyerek könnyen beleéli magát ebbe. Egy szó, egy gesztus elég ahhoz, hogy ráálljon a rendkívüli elvárásra. Nem lehet eldönteni, hogy ebben a beállítódásban mennyi a tanult, s mennyi a spontán gyermeki, de annyi bizonyos, hogy 4-5 éves kor körül a gyerek már szívesen lép át a rendkívüliség közegébe, könnyen közeledik saját valósága és a csodavilág között.

A beállítódásnak ez a váltása azt jelenti, hogy egy másik tudatszintre lép.

Tudaton az embernél belső világunknak összefüggő rendszerét értjük. Anyaga érzelmileg színezett emlékek, sémák, szavak, és ezekhez tapadó indulattalanított fogalmak; az átéléseinknek, érzékletes vagy gondolati élményeinknek a háttere. Ez a rendszer súrti tapasztalatainkat, magában foglalja ismereteinket, tükrözi bennünk a külvilágot. E mozgékony, állandó alakulásban levő, dinamikus rendszer szubjektív, egyszeri, egyedi, más által közvetlenül nem észlelhető folyamat.

Magába foglalja az "én én vagyok" érzését is, a szubjektívnek az evidenciáját: azt, hogy érzékleimnek, gondolataimnak én vagyok az alanya, én vagyok az, aki megéli.

Az álom és az ébrenlét különbsége a legélesebb kettőssége a normális tudatnak. De kevésbé hangsúlyozott eltéréssel más kettőződéseket is találunk. Ezekre már nem mondhatjuk, hogy kétféle rendszert alkotnak, hanem csupán azt, hogy kétféle tudatélménnyel, kétféle beállítódással éljük meg a helyzetet.

Ilyen szimultán kettős tudattal fogadja be a gyerek a mesét. Nem két egymást nagyrészt kizáró rendszerről van szó, hanem az átélés kettősségéről. A gyerek tudja, hogy a szobában levő szőnyeg nem repül, hogy a szomszéd kutyája nem szólal meg, s ő semmiféle varázsszóra nem változhat tündérré - mégis örül, hogy a repülő szőnyeg eljuttatja a hőst céljához, s kétségbeesve várja, hogy a varanggyá változtatott királyfi visszaváltozzék.

A kettős tudat a nagyóvodásokra jellemző: Ők teljesen beleélik magukat a történetbe, s mégsem tévesztik össze önmagukat a mesehőssel. Kisóvodáskorban az illúzióknak nagyobb hangsúlya van, a tapasztalatok labilisak, a gyerekek önmagáról és a dolgokról való ismeretei elmosódottabbak, így a valóság ellenőrző, szabályozó szerepe kisebb. Ezért az illúzió sokkal tovább terjedhet. Nem lehetetlen, hogy a boszorkány a konyhában is megtelepszik, ezért biztonságosabb nem egyedül kimenni vizért. Ebben a gyerek tapasztalatlansága mellett elsősorban az játszik szerepet, hogy a mesealakok és mesehelyzetek alkalmat kínálnak más forrásokból táplálkozó szorongások elvezetésére.

A kettős tudat önmagában is vonzó, izgalmas közeg, örömforrás: feszültséghordozó, feszültségtéremtő és feszültséget elvezető.

A játékban is van ehhez hasonló illúziós feszültség, ott is jelen van, ha halványabban is, a kettős tudat. Csakhogy a játékban a gyerek cselekvően vesz részt, a mesében passzívan. A játékot csinálja, a mesét hallgatja. A cselekvés igénye a gyerekekben elsődleges; ezt a mese táplálja, de nem elégíti ki. A képzelet mozgósításához az akadályozott cselekvés feszültsége is hozzájárul. A gyerekek képzeletben kell követnie a történetet, nem csinálója, hanem tanuja. A játéktól eltérően a mese nem utánzó, hanem képzeleti beleélést kíván, passzív részvétel.

Ez az első megjelenése annak a viselkedésnek, amellyel a felnőtt olvas, filmet vagy szindarabot néz. A műalkotás befogadása - ez a merengő, beleélő, képzeletet mozgósító, érzelmeket ébresztő magatartás - gyermekkorunkban a mesére való beállítódással kezdődik.

### Minden minden lehet

A mese sokféle elemet tartalmaz. Megtaláljuk benne a mítoszok maradványait, olyan motívumokkal, amelyek az európai ember művé-

szetének gyermekkorát őrzik (Oriások, szárnyas ló, kitett gyerek stb.). Még gyakoribbak a népmesei elemek, amelyek nálunk magukban foglalják a keresztény középkor vallásos bűntudatának a kivetítéseit is (boszorkány, ördög stb.). Át vannak szőve a mesék a társadalmi tapasztalatok áttételeivel (az igazságért küzdő szegénylegény, a hatalmas eszén tuljárom gyenge, a gonosz mostoha. Ha e sokféle elemből összeszőtt meséket a gyermeklélektan szempontjából elemezzük, azt látjuk, hogy ezek az elemek és fordulatok megfelelők azoknak a gondolati, indulati szemléleti vonásoknak, amelyek a lelki fejlődés korai szakaszaiban jellegzetesek: a gyermekinek.

Az egyik ilyen motívum az átváltozás. A szörny királyfivá, a boszorkány kutyává, a herceg gólyává. Vannak mesék, amelyek egyenesen az átváltozások sorozatára épülnek: a varázsló inasa lóvá változik, majd cápává, gyűrűvé, ifju legénnyé, vissza gyűrűvé stb. A gyerek játékában is sok ilyen átváltozás van: pl. átváltozik kutyává, aztán repülő kutyává, aztán repülőgéppé. Nehéz lenne felelni arra, hogy ezt a játékban való legtöbbször utánzó cselekvéssel is kísért átváltozást a meséből veszi-e át, vagy akkor is létrehozna-e a képzelet, ha a gyerek a mesében nem hallana ilyesmit. Ánnyi bizonyos, hogy az átváltozás iránti fogékonyság megfelel annak, hogy a gyermek gondolkodásban, s így a játékban is minden minden lehet.

Az átváltozások körébe tartoznak a hirtelen átalakulások is. Alice, vándorlásainak kezdetén hol óriássá nő, hol törpévé zsugorodik. A mesében válhat valaki olyan kicsivé, hogy a kulcslyukon is átfér, és olyan nagygyá, hogy belát a torony ablakán. Ebben a változékonyságban jelképesen kifejezésre juthat a gyermeki lét bizonytalansága is, a gyermeknek az a gyakran kínos, kellemetlen érzése, hogy helyzete folytán ki van szolgáltatva a körülményeknek, és bármikor bármi megtörténhet vele.

Alice története, beléértve ezt az átváltozási részt is, nem a kisgyerekek, hanem az iskolások olvasmánya. Akkor szeretik meg, amikor már túl vannak a kicsiségük miatt érzett kiszolgáltatottságon, de még nem szabadultak meg ennek kínos emlékeitől.

### Ellentétek kedvelése

A meseinek és a gyermekinek egy másik megfelelése az ellentétek kedvelése. A mesében törpék és óriások szerepelnek, rut banya és szépséges királykisasszony, jóságos tündér és gonosz boszorkány. De éppen ilyen szélsőséget tartalmaz a mese földrajza és természetrajza. A hősök a világ végén járnak, a tő feneketlen, a fa égig ér.

Wallon az ellentétek kedvelését fejlődési jelenségnek tekinti. A gyerekeknek, mint láttuk, sokáig nincs viszonyítási mércéje a dolgok arányairól. Mindent önmagához viszonyít. Nem tud arányba állítani, hanem csak különbségeket állapít meg, mégpedig feltűnő, ríktó különbségeket, s kezdetben ezt is csak páros összehasonlítással, és csak akkor, ha a viszo-

nyitandó tagok egyike ő maga. Nem alakult még ki benne a sorrá rendezés készsége. Nem tudja elrendezni az észlelt tulajdonságokat, az óriástól a parányiig méret szerint, a gyönyörűtől a rutig a szépség szempontjából, az égitől a feneketlenig a mélység kategóriájában. Összehasonlítani csak úgy tud, ha egy tulajdonság szélsőséges változatait önmagához méri. Rövid, átmeneti jelenség ez. A saját magához mérés hamarosan kiesik belőle, és kialakul - ez az, amit a mesével kapcsolatban észlelünk - egy kétpontu mérce. Csak a szélső pontjai vannak meg. A gyerek egy ideig csak ezekhez igazodik, közbelső tagokat beilleszteni alig képes.

### Az ismételtes folyamatosságot és biztonságot ad

A legtöbb mese szerkezetében, stílusában vannak ismétlések. Ez is a meseinek és a gyermekinek egyik találkozása. Bizonyos cselekvések újra meg újra visszatérnek a történetben. Ismétlődésük szinte ceremoniális jellegű. A királyfi utra kel kiszabadítani a lányt: valahányszor keresztutához ér, találkozik egy öregemberrel, aki eligazítja. Ezt az öregembert mindig ugyanugy üdvözlí, s az minden alkalommal ugyanazokkal a szavakkal válaszol. A verbális fordulatok is ismétlődnek (csak úgy mint némelyik versben); az átváltozáshoz ugyanazt a varázsigét kell elmondani, az öreg király mindegyik gyermekét egyforma szavakkal küldi vándorútra. De ismétlődnek a mese kötıszövegét alkotó kifejezések is: az Üveghegyen, az Operenciás tengeren is tul, ahol a madár sem jár; ismétlıdik a kezdet: "Hol volt, hol nem volt", s a befejezés: "Máig is élnek, ha meg nem haltak".

Az epizódok visszatérése, a szóbeli fordulatokkal való ujratalálkozás éppen úgy, mint a játékban, itt is öröforrás.

A gyerek változással követi a cselekményt. Előre sejti, anticipálja, hogy az egyik szereplő megint befordul majd egy keresztuton, megint találkozik egy öregasszonnyal. Számít rá, hogy a vas után az ezüst jön, az ezüst után az arany. S amit vár, a bekövetkezik, a várakozási feszültség feloldódik. •Mivel pedig az ismételtes többszörös, a feloldódás megerősíti és újra fakasztja.

Éppen a vissza-visszatérő cselekvések, a visszajáró fordulatok azok, amelyek a csapongások, a leágazások, a részleteknél való hosszszas elidőzés ellenére biztosítják a folyamatos átélést a mesét hallgató és a mesét elmondó gyermekben.

A mesei ismételtes nemcsak a folyamatosságot teremti meg, hanem a biztonságot is fokozza. Ez már áttételes hatás. A ráismerés az ismerősség biztonságélményét kelti. Optimális gyakoriságu átélése, amit a mese ismétlıdı ritmusa lehetővé tesz, tulterjed magán a mesén, és ezzel is csökkenti a gyermeki lét változékonyságából, bizonytalanságából fakadó feszültséget.

Az ismétlés tehát az anticipáló várakozás feszültségével és oldásával, a folyamatossággal és az áttételes biztonságérzéssel együtt a meseinek és a gyermekinek a találkozását képviseli.

### Veszély - megmenekülés - kompenzálás

Gyakori motívum a mesében a veszély és a veszélyből való megmenekülés. A hős hosszú küzdelem után legyőzi a sárkányt, amely őt el akarja pusztítani; közeledik a szörnyeteg és felfalni készül a királyfit. De az átváltozik valamivé, és a szörny nem veszi észre. A katoná eltéved a sötét erdőben s talán soha ki nem jut többé, de hirtelen világosságot lát és emberekre talál.

A "veszélybe kerül, de megmenekül" motívum jellegzetes sémája a gyermeki képzeteknek. Amikor a gyermek a fantáziájában kiszinez, felnagyít vagy eltuloz egy történetet, szívesen folyamodik ehhez a sémához. Séta közben egy kutya megugatja, s ezt később úgy meséli el, hogy egy dühödt farkaskutya majdnem ráugrott, de ő az utolsó pillanatban ki tudott szabadulni és megmenekült. Annak a gyermeki életérzésnek felelhet ez meg, hogy nagy legyen, és kicsisége ne sodorja állandóan veszélybe.

Még általánosabb a mesében az elégtétel motívum, a "Dávid győz Góliáton" történet mintájára. A legkisebb fiú viszi a legtöbbre. A mostohalányt veszi feleségül a királyfi. Itt is a gyermeki képzeteknek egy olyan sémájáról van szó, amely a lelki élet egyik alapjelenségének a mintájára szövődik. Aki valamilyen tekintetben hátrányba kerül, az gyakran másutt keres kárpótlást. Az alacsony növésű hatalomról ábrándozhat, a testileg gyenge szellemi fölényt keres; a megszegyenített ember esetleg sikerélményekre vágyódik. Ez a kompenzációs (kiegyenlítési) törekvés legtöbbször képzeleti. Ez táplálja álmodozásaink anyagát, amelyekben nagylelkűen megbocsátunk ellenfelünknek, megmentjük a veszélytől nálunk hatalmasabb ismerőseinket, erősek és bátrak vagyunk olyan helyzetekben, amelyekben a valóságban tehetetlennek bizonyulnánk.

Gyerekeknél, helyzetükből fakadóan nagyon gyakori a kompenzációs túlzás és a képzeleti megoldás.

Erre a kompenzációs mechanizmusra cseng rá a mesék elégtétel-motívuma.

### A vágyteljesítés dinamikája

A mesevilágban minden lehetséges. A szereplők láthatatlanná válhatnak. A hős megforgat egy gyűrűt - hipp-hopp ott legyen, ahol akarok - és máris a világ végén terem; a griffmadár hátán fel lehet jutni az üveghegy tetejére. A történet pergését nem zavarja meg az idő, nem korlátozza a tér, a természeti törvények nem állnak útjába az események alakulásának.

A mesei történetet a varázslat irányítja; elég egy mozdulatot tenni, kimondani egy szót, belefujni egy furulyába, föltenni egy sapkát, és a hős felrepül az égbe, leszáll a föld mélyébe, tarisznájából kifogyhatatlanul jönnek elő a katonák, dus lakoma terem az asztalon. A mesében mindenkinek és mindennek varázshatalma lehet.

Az óvodásgyerek otthonos ebben a világban, fogékony a lehetetlenre, természetes neki, hogy minden szándék megvalósulhat. A gyermeki dinamikának ezt a vonását nevezte Freud a gondolat mindenhatóságának.

A két év körüli kisgyerek csak úgy tud értelmet adni a világnak, ha a történeteket valamilyen szándékhoz köti. A saját szándékához vagy a szüleiéhez. Szándék híján a történetek érthetetlenek. A dolgok megismétlődése, az ismerősség a természetesség beonyomását kelti. De magyarázatot csak az ad a történetre, hogy valamilyen szándékra vezethető vissza. Régi, jól ismert megfigyelés: a 14 hónap körüli gyerek nézi az égő lámpát; lehunyja, majd kinyitja a szemét, és várakozóan tekint a villanykörteire; ezt többször megismétli; viselkedése azt mutatja, mintha szemének behunyásával eloltaná, kinyitásával pedig meggyujtaná a lámpát.

A mesei és a gyermeki e sokféle megfelelésében a vágyteljesítés a közös lelki mechanizmus. A kielégítetlen szükségletek, az elhárított indulatok kerülő utat tesznek, és legtöbbször áttételesen, a jelképek köntösében, de gyakran meztelenül is visszajárnak, beteljesülten; álmokban, ábrándokban. A mese is a vágyak teljesülésének a világa. A csunya átváltozik széppé, a szegény gazdaggá, a kitaszítottból szeretett lesz; kiderül az igazság, a hazug lelepleződik; az elveszettnek hitt megkerül, a halott feltámad, az élet örök.

A mesével ismerkedő gyerek még nem kényszerül olyan általános elhárításra, amely megtizedeli a vágyakat. Viselkedéséből még nincsenek kiszűrve kívánságok, pusztán azért, mert irreálisak. A játék korlátlan lehetőséget ad teljesítésükre. Csak át kell lépni a játékba és azonnal felnőttnek érzi magát; ő az apa, aki megszidja vagy megjutalmazza gyermekét; saját oroszlánjával jár vadászni.

Játékának legtöbb fordulataiban - akár indiánokkal harcol, akár tankot vezet, a gyereket viszi óvodába, vagy bálba megy - benne foglaltatik az, hogy a vágyak teljesülnek. Arra vágyik, hogy felnőtt legyen, bátor és erős, kedvelt és szép, s ezt teszi át a felnőttektől halott, látott anyagból összeálló szerepekre.

A mese ontja magából az azonosítási lehetőségeket. Sokféle helyzetet kínál, amelyben a gyerek áttételesen követheti vágyait. A vágyteljesítés dinamikája révén érzi magát ugyanolyan otthonosan a mesében, mint a játékban s később majd az ábrándozásban - a képzeletnek e három kitüntetett közegében.

## Az "elvarázsolt tudat"

A vágyteljesítő gondolkodás magyarázza meg a meselégkört, amelyben a gyerek a mesét hallgatja. Külső jelei: feszült tartás, odafigyelő és mégis merengő tekintet, a szöveg ritmusát követő kis mozdulatok. Ehhez járul maga a meseélmény: az irreálisnak az elfogadása a reálisnak a tudatával. A gyerek tudja, hogy ami a mesében van, az a valóságban nincs, mégsem kételkedik. Nem kérdezi, hogyan fért bele az óriás a palackba, nem töpreng azon, hogy át lehet-e gázolni a tengeren, s teremhet-e egy fán szinaranyból való alma. Ez a mese-beállítotttság, az elvarázsolt tudat nem felel meg sem a realitás, sem az irrealitás tudatának, hanem egy harmadik közeg, amelyet az jellemez, hogy a vágyteljesítés dinamikája a kettős tudatot az irrealitás felé billenti el. Aki megkérdezi, hogyan tudott Csipkerózsika száz év után felébredni, ha közben nem evett, nem ivott, az kilépett a meséből. A mesében a "lehet - nem lehet", "megtörténhet - nem történhet meg", az "igaz - nem igaz" kategóriája irreveláns. Aki fölveti, az a mesétől idegen közegbe lépett át. A mese csak akkor képzeletmozgósító, csak akkor csökkenti a vágyteljesülés révén a feszültséget, ha a kételkedés nem zavarja meg az irreálisat megengedő kettős tudatot.

## Rendkívüli, csoda nélkül

A mese-beállítotttság 8-9 éves korig tart. Ettől kezdve már olyan intenzív a valóságra való ráirányulás, hogy a képzelet is csak hitelesnek vélt valóságegységekkel dolgozik. Az, hogy az állatok beszéljenek, lehetetlen, de hogy egy állatba emberi agyat ültessenek, és annak segítségével ismerjék meg az állatok életét, ez elképzelhető. A táltos hátán egy pillanat alatt elrepülni a világ végére, ezt nem lehet. De helikopter-úrhajón a Holdon lehet teremni. Ennek megfelelően az érdeklődés előterébe az igaz történetek kerülnek. A könyvektől a gyerek azt várja, hogy olyasmiről szóljanak, ami megtörtént, s mégis rendkívüli. A mindennapostól eltérő eseményeket, helyzeteket kedveli, de nem tűri meg bennük a csodás elemet.

Robinson Crusoe teljes egészében megfelel ennek az igénynek. Rendkívüli helyzet, rendkívüli sors, mégis racionálisan kidolgozott, minden részletében megvalósulhatna. Ilyen a legtöbb Verne-regény is. Rendkívüli dolog a föld alatt keresztül utazni Európán. Vulkánikus járatokon, barlangokon át, mint Axel és nagybátyja az Utazás a föld középpontja felé c. regényében. Páratlan kaland, de nincs benne csoda.

Az olvasást továbbra is a vágyteljesítés dinamikája vezérli. A gyerek beleéli magát a hősbe, így válik osztályrészévé a kalandos élet. De most már tapasztalatai, értelmi érettsége kizárják a csodászerű megoldást, s a vágyakat a valóságos lehetőségekbe kényszerítik. Ezzel maga a kettős tudat alakul át: a csodás és a valóságos kettőssége helyett a lehetséges és a valóságos kettőssége jelenik meg.

## Ideálkeresés, érzelmesség

A 10-12. életév az olvasás szempontjából nagyon fontos időszak. A gyerekeknek már vannak kedvelt könyveik, amelyeket többször elolvasnak és kedvelt hőseik, akiknek történetét nagy átéléssel követik. Ennek az időszaknak a végén már rendszerint eldől, hogy ki az olvasó gyerek, ki az, aki majd végigpásztázza a szülők könyvespolcát, beiratkozik a könyvtárba, de elő-előveszi "gyerekkori" könyveit és régi iskolai olvasókönyveit is.

Valójában ekkor már mindent olvasnak a gyerekek. Kiterelő-sedő érdeklődésükben mégis jól követhető feszültségek nyernek értelmes feldolgozást. Továbbra is vonzza őket a kaland, vonzzák a csoda nélkül megoldott rendkívüli helyzetek, a nagy sorsok, a különleges tulajdonságokat hordozó emberek.

A 12 éves gyerek már eléggé tudatosan formálja önmagát. Amikor beleéli magát a vátor vadászbá, a rettenthetetlen tengerészbe, a nagy kalandok hősébe, akkor ideálját alakítja, és áttételesen már meg is valósítja.

Ezzel az olvasásnak egy új funkciója jelenik meg, az ideálkeresés, az ideálválasztás. A hősök helyzetébe beleélheti magát, tulajdonságaikat magára öltheti, tetteiket végrehajthatja. Így alakul ki az a minta, amelynek felnőttként látni szeretné magát.

A környezetében is vannak emberek, akik viselkedési mintát képviselhetnek számára, csakhogy ezekhez gyakran konfliktusok, frusztrációk tapadnak, s így a gyerekek az a vágya, hogy kövesse őket, nem egyértelmű. Ezeknek a felnőtteknek az élete tulságosan szürke s a mindennapok korlátaiban, kompromisszumaiban nem egyszer megmutatták gyengéiket. Ezért képzeletben javítani kell rajtuk. Ellenszenves tulajdonságaikat le kell faragni, a vonzóakat ki kell élelni.

A kalandregények hősei egyértelműen képviselik azokat a tulajdonságokat, amelyekbe a gyerek könnyen beleéli magát. Olyan rendkívüli életet élnek, amilyent szívesen képzel el önmagának. Történeteik a mindennapok árnyékától és korlátaiktól mentesült rendkívüli egyéniségek sorsának átélését kínálják: konfliktusmentes ideálokat.

A kaland igénye mellett e kornak másik igénye: az érzelmesség. Ebben az életkorban a gyerekek kíváncsiak, hogy az olvasmányaik meghassák őket, pontosabban olyan olvasmányokat is keresnek, amelyekből esetleg könnyekre fakadnak. A fiú is, a lány is. De a fiúk általában rejtegetik ezt az igényüket, s ezért ez náluk sokszor áttételesebben érvényesül.

Az olvasmányok minden életkorban megfelelnek a gyermek lelki fejlődésének: a ráismerés öröme, az illúzió készsége, a kettős tudat feszültsége, a ritus biztonságélménye, a vágyteljesülés, a megismerés igénye, a "bárcsak velem is megtörténne" ábrándja, rendkívüli sorsok megélése - ezek és sok más hasonló feszültség motiválja a gyerekek a könyvhöz való viszonyát.

Ezen túlmenően van azonban az olvasmányoknak egy általános funkciója is: a könyvek megtanítják a gyerekeket arra, hogy nem kell - hiszen nem is lehet - mindent valóban végigcsinálni, közvetlenül átélni, beleéléssel és részesei lehetünk a történeteknek. Így tanulja meg a gyerek azt, hogy olvasni valamiről érvényes élmény; lelkesedni egy olvasmány hőiséért, elérzékenyülni a sorsa fölött, hiteles érzelmi megnyilvánulás.

Az olvasmányoknak ezt a hatását elősegíti az, hogy a gyerek érzelmi úton könnyen megközelíthető, hajlik a beleélésre. Képzete mozgékony, a kompenzáció és a vágyteljesítés fonálán nehézség nélkül követi a történeteket. Reménykedő megrendüléssel éli át a hajótöröttek kétségbeesését. Áthatja a szánalom a lelencyereket ért igazságtalanságok miatt. Felháborodik a méltatlanságokon, együtt örül az anyjára rátaláló gyerekekkel, a meg nem értés fölött győzedelmeskedő tudóssal, a felszabadult hazájába visszatérő katonával.

Minden olvasó közül a gyerek jár a legközelebb a teljes megéléshez. Olvasmányaiban ő vezeti el leginkább a feszültségeit, ő "tisztul meg" leginkább az indulataitól. Talán neki jut legkönnyebben osztályrészul a katarzis.

Mérei Ferenc - V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Bp. 1978. Gondolat, 237-253. l.

Az előzőekben az életkori sajátosságok (a fejlődéslélektani törvényszerűségek) és a különböző olvasmányok iránti érdeklődés, illetve igény megfeleléseiről, összefüggéseiről olvashattunk. Világosan látnunk kell azonban, hogy ez a vázolt fejlődési irány és ütem csupán általában - pontosabban fogalmazva, inkább csak az optimumot közelítő helyzetekben - igaz. Valóban megtanulhat már a 2 éves gyermek is megfelelően bánni a könyvekkel, ha a környezete ezt lehetővé teszi, de ugyanakkor jól tudjuk, hogy felnőtt lakosságunk jelentős része (mintegy 30-40 %) gyakorlatilag könyvet nem olvas.

Vagyis kevésbé pontos ez a kép, amelyet gyermekeink olvasási kultúrájáról fel tudunk vázolni. Különösen így van ez, ha egyidejűleg a lélektani és a szociológiai közelítésmódot is érvényesíteni kívánjuk.

Többek között jó lenne ismernünk a válaszokat az alábbi - kifejezetten a gyerekekre vonatkozó - kérdésekre. Kik és mit, illetve mit nem olvasnak? Hogyan működnek megismerő és érzelmi folyamataik irodalmi művek olvasásakor?

A különböző magatartásminták, a célok és a normák hogyan épülnek be a befogadó személyiségébe?

Mely társadalmi rétegből érkező gyerekek miatt és hogyan veszik igénybe a könyvtári szolgáltatásokat? stb.

## Kérdések, feladatok

1. Tapasztható-e a Binét Ágnes és Mérei Ferenc által leírt szimultán kettős tudat idősebb korosztályoknál is?
2. Józsa Péter szerint a katarzis "egyszerre értelmi és érzelmi megrendülés". Ilyen kritérium alapján is kijelenthető, hogy "minden olvasó közül a gyerek jár legközelebb a teljes megéléshez"? Amennyiben ez a kijelentés bizonyítható, az olvasmányok mekkora, milyen összetételű körére igaz ez a kijelentés?
3. Tervezzon és végezzen el kísérleteket a szimultán kettős tudat, az ellentétek preferenciája, a kompenzálás, a vágyteljesítés, az ideálkeresés jelenségeinek bemutatására az olvasó és a televíziót néző gyerek viselkedésének tanulmányozása alapján.
4. Figyelje meg 10-12 éves gyermekeknél, hogyan reagálnak a lányok a kalandregényekre és a fiuk az un. érzelmes regényekre? Próbálja megfigyelni azt is, hogyan alakul a helyzet kis korkülönbségű testvérek esetében?

## Irodalom

- Csőregyh Éva: Olvasó és nem olvasó gyerekek. = Pedagógiai Szemle 1972. 7-8.szám
- Tóth Béla: Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata. Bp.1969. Akadémiai Kiadó.
- Tóth Béla: A házi olvasmányok példakép-alakító szerepe. Bp.1978. Tankönyvkiadó.
- V.Kulcsár Julia: A könyv és a 10-14 éves gyermek. Bp.1975. MKKE.

### 3. A szépirodalmi mű befogadásának lélektani vizsgálatáról

Az irodalmi műalkotás olvasók, befogadók, közönség nélkül csak holt tárgy. Az életrekeltés a közönség feladata, tehát a művet ketten hozzák létre, az alkotóművész és az újraalkotó befogadó. Az olvasó a műből kiindulva, annak felfogása, megértése nyomán sajátos élményekre tesz szert.

Hogyan alakul ki ez az élmény?

Milyen pszichológiai közvetítők játszanak főként szerepet a műbefogadó tevékenységben? A mű hatása, legfontosabb mozzanatainak értő feldolgozása, egyáltalán a tetszés hogyan függ össze a befogadó beállítódásaival, várakozásaival, személyiségének egészével?

Elsőként az irodalmi művek hatásának spekulatív vizsgálattal foglalkozó elméletek sokszínű megközelítésmódjait szeretnénk felvillantani.

#### 3.1 Hatás-elméletek

Olyan viszonylag egyszerű formaelemek hatását és műbeli funkcióját is sokféleképpen magyarázzák a kutatók, mint amilyen például a rim. Vannak, akik szerint elsősorban ritmikai eszközként hat, mert azzal, hogy jelzi a sorok végét, ritmikai egységekre osztja a szöveget. Mások szerint mnemotechnikai funkciója a lényeges: az, hogy megkönnyíti a szöveg megjegyzését és visszaidézhetőségét. Sokak szerint egyszerűen csak fonetikai disz, s szép csengés-bongásával kelt bennük gyönyörűséget. Szó sincs róla, mondják mások, nem fölösleges disz a rim, legalábbis nem volt mindig igaz, komoly szociális funkciója volt, mert mint a munkadal hajdani refrénje az együttes munka koordinálásának egyik fontos eszköze volt. Nem a szociális, hanem fiziológiai hatása a döntő, vetik ellen mások; azért vált ki a rim kellemes hatást, mert a harmonikusan egybecsengő hanghullámok gyönyört váltanak ki az ember érzékszerveiben. Az ökonómia elvében keresendő a magyarázat, így a teoretikusok egy további csoportja; a rim azért vált ki kellemes hatást, mert két egybecsengő szó appericipiálásához kevesebb energia kell, mint két egymástól teljesen idegen szóéhoz, s így a rim-

érzékeléskor aránylag kevés energiával aránylag sok információhoz jutunk. Azért jutunk sok információhoz - így vélik mások -, mert a hirtelen egybecsengés mintegy feltöri a két szó zárt fogalmi burkát és így sejtések-asszociációk formájában szanaszét cikázik-szikrázik rejtett lényegük, tartalmuk. A két szó egybecsengése erotikus gyönyört kelt, így a freudisták, - az ősharmónia sejlik benne föl, így a jungiánusok. A rim a legfőbb emberi vágy: a világgal és az emberekkel való azonosulás vágyának eszköze, mert a két szó egybecsendülése mintegy szimbolizálja ezt az egymásratalálást, azonosulást, - így a behavioristák egy csoportja. A rim nem más, mint formaélmény, a forma kiteljesedésének élménye, melyet abban a pillanatban élünk át, midőn a rimszó mintegy bezárja a hívó szó megnyitotta áramkört, - így az Alaklélektan hívei ... S folytathatnánk még e felsorolást jóideig. S még jóval hosszabb felsorolásra volna szükség, ha a rimnél bonyolultabb jelenségekkel kapcsolatos elméleteket és hipotéziseket vennénk számba. Olyanokat, mint például a ritmus vagy az intonáció, nem is beszélve a metaforákról és szimbólumokról, melyek mibenlétéről, funkciójáról, hatásáról könyvtári irodalmat irtak már össze.

S ha a részletkérdésekben is ilyen széles a nézetek skálája, még több s nagyobb az eltérés és ellentmondás a hatáslélektan végső kérdéseit illetően, a tekintetben ugyanis, hogy mi a hatása, mi a funkciója, mi a lényege az irodalomnak, a művészetnek, a Szépnek általában? Itt már nagy hagyományokkal rendelkező, javarészt messze a hagyományos esztétikai multjában gyökerező irányzatok, iskolák állnak egymással szemben.

A fiziológiai iskola, mely a művészi élmény közvetlen fiziológiai hatását: az érzékszervek doppingolását, harmonizálását, élesítését tartja lényegesnek.

A pszichológiai iskola, s ezen belül a "kikapcsolódás" a "vallás-pótlék", a "vágy-kielégülés", az "extázis" elmélete.

A vitalista iskola, mely szerint a művészi élmény azzal, hogy felzabadija és harmóniába rendezi az ember összes képességét, a hétköznapi életnél gazdagabb, intenzívebb, teljesebb életélményt nyújt.

Az esztétikai élmény elmélete, mely szerint a művészi élmény egy sajátos, a hétköznapiétól elütő s annál komplexebb érzelmi-gondolati állapotot hoz létre az emberben, s ezzel a létezés egy sajátos és új lehetőségét nyitja meg előtte.

A terápikus iskola, s ezen belül a különböző katarzis teóriák, "lereagálás elméletek", a művészet gyógyító hatásáról szóló hajdani, orvosi és modern, pszichiátriai teóriák.

Az antropológiai művészetelméletek, melyek úgy vélik, hogy a művészi hatás a hajdani mágikus életérzést, vagy az emberiség közös, ősi élményeit, emlékeit elevenítik föl, s ezzel gazdag energiaforrásokat nyitnak meg a modern ember egysíku, tulracionalizált lelkivilágában.

A megismerés-elméletek, s ezen belül a különböző "önismeret"-elméletek, romantikus-idealisztikus "revelációs"-elméletek, valamint a művészet tudatosító, az érzelem- és ösztönvilágot is feltáró, racionalizáló, "demitizáló", "defetiszizáló", "deautomatizáló" hatásáról szóló elképzelések.

A társadalmi és társadalom-pszichológiai elméletek, s ezen belül a művészet öntudatosító, társadalmi cselekvésre mozgósító forradalmi, valamint a művészet harmonizáló, a társadalmi egyensúlyt szolgáló, a társadalmi adaptációt, alkalmazkodást elősegítő hatásáról szóló konzervatív teóriák.

A morális és didaktikus szemlélet, melyek szerint a művészet az erkölcsi nevelésnek és bizonyos adott elvek és igazságok közlésének, népszerűsítésének eszköze.

És sok más után és mellett jönnek végül a filozófiai hatásteóriák a különböző hegelianus elméletek (így például egyik legszerényebb változatuk, mely szerint a művészetek története egyenlő az emberiség tudatra ébredésével), a neo-platonista elméletek (a műalkotásban valami rejtett és alapvető igazság világosodik meg), a romantikus-dekadens teóriák (a művészet legfőbb célja s hatása az, hogy csökkenti a "Zerrissenheit", az "Individuáció", az "Elidegenedés" kinját), az egzisztencialista művészetelméletek (a művészet célja az: "Existenz-Erhellung", vagy: a "zárt Transzcendenciába való betörés", vagy "határhelyzetek" teremtés és ezzel egzisztenciális létélmény fölkeltése) - és így tovább.

Folytathatnánk még ezt a felsorolást is sokáig, mert itt még csak a legfontosabb hatás-elméletek közül is csak néhányat említettünk meg. S ha meggondoljuk, hogy az említett iskolák még önmagukon belül is számtalan csoportra, irányzatra bomlanak, akkor be kell látnunk, hogy az irodalmi hatás-esztétika valóban egy kialakulófélben, forrongásban, az utkeresés, kísérletezés, hipotézis-gyártás korszakában levő tudomány, hogy mennyire így van ez, azt befejezésül még egy példával illusztráljuk.

Az egzisztencialista művészet-elméleten belül van egy, a fenomenológiához még erősen kötődő irányzat, mely szerint a műalkotásban, s kiváltképp a műfajokban egy-egy alapvető emberi "létélmény", "lét-állapot", "lét-forma" testesül meg. A gondolat persze nem új, hiszen már a romantika korában próbálkoztak azzal többen, hogy a műfajok "lényegét" egy-egy alapvető fogalommal határozzák meg; Jean Paul például, mint ismeretes a jelen, a múlt és a jövő kategóriáival jellemezte, azonosította a líra, az epika és a dráma műfaját. De megvan e lényegre redukálás törekvése Diltheynél, és az egyik legkorábbi irodalompszichológia szerzőjénél, Elsternél is, aki kifejezetten azt írja, hogy időtlen emberi magatartásformákra kell visszavezetnünk az egyes műfajokat. Kétségtelen azonban, hogy az efféle redukciónak a fenomenológia dolgozta ki metodikáját, s javarészt a fenomenológiának köszön-

hető, hogy az utóbbi három-négy évtizedben divatossá vált e lényegkeresés. Lukács György már 1920-ban "transzcendentális hajléktalanságban" látja s határozza meg a regényműfaj lényegét. A legrészletesebben ilyen lényegi műfaj-elméletet Suzanne Langer dolgozta ki az ötvenes években. Szerinte az irodalom: általában az "élet" élménye. És az irodalom belül a líra: az "örök pillanat", a "jelen" élménye; a regény: az "emlékezet", a "mult" élménye; a dráma: a "várakozás", a "végzet", a "jövő" élménye. És a drámán belül a vígjáték az "életöröm", a "vitalitás", az "önfenntartás vitális ritmusának" az élménye; a tragédia pedig: a "sors", a "pusztulás és beteljesedés" komplex élménye.

A kutatók persze, s ez tulajdonképpen mondanivalónk, ahányan, csaknem annyiféleképp redukálják a művészeteket és műfajokat.

Ha a művészetnek, s ezen belül például az irodalmi műfajoknak valóban ennyi és annyiféle fiziológiai, pszichológiai, szociális, morális, didaktikus, terápiás, reveláló a "lényegi" funkciója, hatása van, akkor sok dolga lesz a hatáskutatásnak, a hatásesztétikának az elkövetkező évtizedekben, míg rendet teremt e teóriák és pseudoteóriák rengetegében.

Hankiss Elemér: Az irodalmi kifejezésformák lélektana. Bp. 1970.  
Akadémiai Kiadó 41-47.1.

Nos, a rendteremtés, a bizonyítás vagy cáfolás többek között a kísérleti (experimentális) lélektan eredményeitől is várható. Induljunk el most ebbe az irányba!

### 3.2 Az olvasó, mint újraalkotó

Az olvasás során lezajló lelki történések megközelítéséhez a kulcsot a képzeleti folyamatok vizsgálata adja. A képzeletet úgy jellemezhetjük, mint a sohasem volt, és lehetséges, a pillanatnyilag nem létező, de esetleg bekövetkező események, jelenségek, formák megjelenítését. A képzelet elővételezés és teremtés. Eredményeként születnek meg a korábbi érzéletekből, emlékképekből kombinált képek, amelyek új, eredeti, társadalmilag hasznos művészi és tudományos teljesítményeket hoznak létre. A fantázia minden emberi produktum kezdete.

Szűkebbre vonva a kört, az író élettapasztalatát, élményeit képzelete műhelyében hevíti művészi látomássá, formálja művé. Az olvasó e tekintetben fordított utat jár be. Számára az elsődleges élményt a mű jelenti s ennek befogadása során kísérli meg az írói képzelet szülőiteinek újraalkotását, reprodukálását, az író élményeinek újra- és utánélését. Képzeleti képei tehát szemben az alkotóéval, nem önállóan jönnek létre, hanem mások munkája, pontosabban mások képzeleti képei

hívják elő őket, beindítva és terelve fantáziájának működését a kívánt - az alkotó által beprogramozott - irányba.

Az író képzeletének működése holt jelekben testesül meg. Az írói alkotás-pszichológia paradoxona, hogy minden fáradozása eleven, érzelmgazdag, sűrített képeinek szó szerinti képtelenségekké: betűkből álló szavakká alakítására irányul. Így a szépirodalom olvasójának műbefogadói tevékenységében, eltérően a többi művészetektől, a mű érzékelése (pontosabban, a betűk, szavak látás közvetítésével történő, folyamatos, könnyed összeolvasása) csak elengedhetetlen technikai előfeltétel. Mint ilyen éppenséggel nem lebecsülendő: akiknek előképzettségük, olvasási rutintalanságuk következtében verejtékes elmemunkát jelent már ez a tevékenység is, aligha jut erejük a műélvező olvasáshoz szükséges energiamozgósításra. A tulajdonképpeni műátélés pszichológiai feltételét az olvasó ugyanis csak akkor teremti meg, ha a felfogott szavakat reprodukív képzelete segítségével újra elevenné varázsolja.

"... Nincs is ezeken a sikokon az embernek semmi más kívánsága, csak a csend, a nyugalom, a békesség ...

Ugy elszokik az ember ebben a végtelen pusztában - olvassa Móricz Zsigmond Rózsa Sándorról szóló regényében a tájleírást - attól, hogy csak a kisujját is megmoccantsa, hogy fáj, ha a szeme pillantásai fárasztani kell valami nézéssel.

Elég az, hogy a nyárjasok lengetik a buckák tetején a zászlójukat, meg hogy a domboldalon bozontos borovicskák csenevészlenek, hitvány sefüsefa-félék közt. Senki se akar köztük lovasokat látni, megvannak elégedve a magasfarkú ökörfarkkóróval, ami sárgán virágzik a királydinnyék közt a homokon. A fakó gyöp jó világ nekik, azon sétálgatni, nézni az árvalányhaját, ahogy kibujik s lengeti seprűjét."

### 3.2.1 Reprodukív képzelet

Ahhoz, hogy e sorok olvasási élménnyé, a mű megértését elősegítő műátélés részévé váljanak, a beléjük merülő olvasónak nem a szavakat, hanem a móríci pusztá képeit kell maga előtt látnia. Látásérzékelései mint korábbi vizuális tapasztalatai jutnak szerephez, azoknak az emlékképeknek fedezeteiként, amelyeknek előhívása és kombinálása nélkül egyáltalán nem működhet reprodukív képzelete. Ily módon a szépirodalom a műbefogadó érzékelési s emlékezési folyamataira reprodukív fantáziájának munkája során szükségképpen támaszkodik. S ez nemcsak az olvasás közbeni, de az olvasottakra való későbbi visszaemlékezési állapotra is jellemző. Hacsak többszöri ismétléssel kifejezetten meg nem tanuljuk, mint a kötelező verseket az iskolában, nem a szavakra, hanem az általuk tolmácsolt és megjelenített, számottevő egységet alkotó helyzetekre, alakokra, azaz reprodukív képzeletünk termékeire emlékezünk vissza.

A képzőművészet, a film, a televíziós művészi program befogadójának műátélésében azonban a látásérzékelés viszonylag önálló és igen alapvető szakasz, ami magában is igen jelentős esztétikai örömforrás, illetve szórakoztató élmény lehet. Ez teszi lehetővé, hogy sokan megrekedjenek a felületen, beérjék a vizuális regisztrálással, illetve a látottak (hallottak) minél hivebb emlékezeti felidézésével. Pedig ahhoz, hogy a vizuális művészi alkotásba a néző, szemlélő be tudjon hatolni, túl kell lépnie az adott látványon, annak valamiféle módosítására, elsajátítására, azaz egyéni látásmód szerinti feldolgozására kell törekednie, ami kiegészítő, alakító képzeletének munkáját igényli. Míg erre azonban nem feltétlenül kerül sor, teljesen elképzelhetetlen - ismét játszva a szavakkal - hogy a szépirodalmi művet akár a legelemibb fokon is műalkotásként át lehessen élni a képzelet segítségével. Soha máskor nem dolgozik újraalkotó képzeletünk ilyen élénken. Ezért tartható joggal a szépirodalom a reproductív képzelet legfőbb iskolájának. S hogy e megállapítást még pontosabbá tegyük: a szépirodalmon belül is különbség tapasztalható. A pergő cselekményű, izgalmas kalandok, avagy a feszült dialógusok olvasása sokkal kevésbé jelent erőpróbát, mint az árnyalt mikrotörténetek, ujszerű, zsufolt költői képkapcsolások vagy a környezetet részletgazdagon bemutató leírások elképzelése. Az előbbiek bizvást támaszkodhatnak az önkéntelen figyelemre, érdeklődésre és a reproductív képzeletnek a hétköznapi életben kialakult sémáira, az utóbbiak viszont akaratlagos figyelmet és szándékosan vezérelt fantáziát követelnek.

Nagy hibát követnénk el, ha az olvasó reproductív képzeleti működésében a hangsúlyt kizárólag a jelzőre helyezve, megismerő tevékenységében csak a kívülről irányított, felvevő funkciót látnánk meg. A reproductív fantázia szoros kapcsolatban áll az ismeretekkel. Minél bőségesebbek, gazdagabbak és rendszerezettebbek az ember ismeretei, annál könnyebben és világosabban tudja a leírtakat elképzelni. Nyilvánvalóan más hatást vált ki Móricz előbbi pusztai képsora abból, aki járt már alföldi pusztán, de mást abból is, aki nyári perzselő hőségben volt ott s nem ködös őszi reggelen. Mást abból, akinek vannak a pusztával kapcsolatos egyéb olvasmány-, film- vagy képzőművészeti élményei s mást, akinek nincsenek.

A mű az olvasónak a tárgyra vonatkozó élményeit, tudását is megmozgatja. Fantáziaképeibe a tárgyakkal és jelenségeknek nemcsak azok a sajátosságai épülnek bele, amelyeket maga a mű közvetlenül ábrázol. Az olvasó sokat hozzáad saját tapasztalataiból, élményvilágából. Az alkotóhoz hasonlóan ismeretein, tudásán kívül hajlamait, vágyait is ráveti. Ezzel függ össze, hogy ha ugyanazt az alkotást életünk különböző szakaszaiban újra átéljük, más és más ragad meg benne, másként hat képzeletvilágunkra. Ugyanezt tapasztalhatjuk, ha ellentétes hangulati állapotokban szemléljük. József Attila Kopogtatás nélkül című költeménye, mióta a művész megalkotta, változatlan. Mondanivalóját, szépségét lelki vilá-

gunknak megfelelően esetenként mégis máshogyan élhetjük át és magyarázhatjuk. Képzeletünk együtt változik ismereteink, élményvilágunk módosulásával. Ugyancsak ezért fedez fel minden újabb nemzedék Szophoklész, Shakespeare, Goethe, Dosztojevszkij műveiben olyan vonásokat, amelyek sajátosan az ő képzeletvilágára, az ő gondjaira hangzanak rá.

### 3.2.2 Ráismerés, újraalkotás

Tehát bármennyire is a regény, a novella, a vers váltja ki az olvasó képzeleti képeit, azok mégsem a művész fantáziájának pontos másai. Reprodukтив képzeletével nemcsak újra elképzelet a művész látomását, hanem újra is alkotja azt. Vagyis bizonyos foku önálló fantáziatevékenységet végez. Ezáltal a műalkotás létrehozásának maga is részévé válik. Ily módon annak a pusztának a képe, amelyet az idézett móríci sorok nyomán elképzelet, legkevésbé sem a pusztának látásérzékeléssel lefényképezett és emlékezetében hiven megőrzött objektív képe lesz, de nem is, ahogyan Mórícz lelki szemei előtt - sűrítve, kinagyítva, művészi szándékai szerint komponálva - megjelent, hanem a móríci víziónak saját vízióján keresztül történő átalakítása. Azaz az olvasó képzeletének terméke egyszerre lesz jellemző a valóságos pusztára, a Mórícz féle látomásra és saját látomásmódjára, érzékenységre. Hogy a reprodukтив képzeletbe ágyazott, de azon tulmutató fantáziatevékenység mennyi produktív elemet tartalmaz, azt az olvasó szemlélet- és gondolkodásmódjának eredetisége dönti el. Ezért történhet meg, hogy egy íróművészen a másik alkotásának olvasása során a produktív képzelet elemek uralkodóvá válnak, ami önálló, új alkotás létrehozásához vezetí őt.

Pszichológiai közhely, hogy mindaz, amire figyelünk, emlékezőnk, gondolunk, meghatározott érzelmi feszültséggel jár. Magától értetődő, hogy az emberek cselekedeteit, sorsdöntő helyzeteit, természeti és társadalmi viszonyait, érzelmeit képszerű, érzékletes formában ábrázoló irodalom élvezőjében jelentős érzelmi hullámokat ver fel.

A művészetek élvezését kíséő érzelmeknek az a sajátosságuk, hogy nem közvetlenül a természeti vagy társadalmi jelenségek, hanem művészi tükrözésük váltja ki őket. A műalkotások esztétikai érzelmeinket s nyomukban egész érzelmvilágunkat csak akkor tudják mozgósítani, ha tartalmukat és formájukat egységben szemléljük. A valóság művészi ábrázolása, az eszmei mondanivalót hiven tolmácsoló művészi formanyelv a gyönyör forrásává válik, s mint a szépség minden fajtája, esztétikai érzelme szülője lesz. A mű keltette gyönyörűség, fenségeség, megilletődöttség együtt jelentkezik azzal az örömmel, izgalommal, lelkesedéssel, szomorúsággal, félelemmel, felháborodással, amelyet a

mű alakjai és mondanivalója ébresztenek bennünk. A mű alakjai iránt érzett rokon- és ellenszenvünk alapján fogadjuk vagy utasítjuk el cselekedeteiket, nézeteiket, jellemüket.

### 3.2.3 Együttérzés, megértés

A beleélés intenzitása bizonyos fokig lemérhető azzal is, hogy milyen mértékig képes a mű és az olvasó együttművelő hajlamát felkelteni. Az együttművelés nemcsak az érzelmek, hanem az általuk kifejezett vagy tolmácsolt mozdulatok átélésében is kifejeződik. Számos pszichológiai vizsgálat igazolta, elég valamilyen cselekvést elképzelnünk, elég valamilyen mozgást átéreznünk, hogy indítékot érezzünk elvégzésére. Ha legtöbb esetben a mozgás nem váltódik is ki, csökevényes formában - műszerrel, néha még szabad szemmel is észrevehetően - végrehajtjuk. Ez a tendencia természetesen sokkal erőteljesebben működik egy tényleges élettörténet heves mozgásviharának (például utcai üldözés során az üldözővel vagy üldözöttel történő azonosulás) átélése folyamán, mint annak - illetve külső akciókban alig kifejeződő történéseknek - többszörös áttétellel bemutatott irodalmi formájában.

Az olvasási élményben - eltérően például a sokkal direkter film-élménytől - uralkodó érzelem éppen ezért nem intenzitásával tűnik ki, hanem hangulati jellegével. A hangulat lecsökkentett erejével vissza tudja adni életünk minden bonyodalját. Sajátos költői minősége az adott szituáció képekbe sűrített, olykor éppen apró és jelentéktelen mozzanatai révén felidézett érzelmi velehangzóiból áll össze. Az átalakulás, az intenzitáscsökkenéssel járó sajátos minőségváltozás, a megszépülés, a hétköznapiságtól való megtisztulás ott éri el csúcspontját, ahol az eredeti élmény már nem saját sorsunkon, nem is tényleges ismerőseinkén, hanem valamilyen irodalmi alkotásban megjelenő költött személyek sorának átélésén keresztül ér el bennünket.

Az olvasó érzelmi és képzeleti tevékenysége a vázolt pályát csak akkor járja be, ha megtanult műátélő módjára olvasni. Ennek képessége senkivel sem születik, rendszerint az iskoláskorban fokozatosan, szakaszonként alakul ki. Az első szakaszra az olvasás technikájában fellelhető fogyatékoságok nyomják rá bélyegüket. Az irodalmi művel sokkal inkább az nyújt gyönyörűséget, hogy sikerült a szavakat, mondatokat elolvasni. A második szakaszban az olvasmány szereplőinek cselekedetei már megértésre találnak, de a hősök lelki világának, a mű tárgyán tulmutató mondanivalójának, stílusának értékelése, az olvasmányhoz való esztétikai viszony csak jóval később fejeződik ki - az oktatás és önképzés, a mind igényesebb olvasás hatására. Ennek a teljes műélvezet felé tartó fejlődési ívnek alsó részén igen sokan megrekednek. Például Móricz említett művéből pusztán az eseményeket, a

történeteket fogják fel. A mű mélyebb rétegei rejtve maradnak előttük. Rózsa Sándorral mégis szerencsénk van, mert olyan rangos alkotás került kezünkbe, amely izgalmas, érdekfeszítő mű, sok cselekménnyel. Így a fentiek ellenére is élvezni tudják, egyszersmind egy lépéssel feljebb jutnak az olvasóvá válás lépcsőin.

Halász László: Az olvasó mint újraalkotó = Könyvtáros, 1970. 1.szám.

### 3.3 Az értékelésről

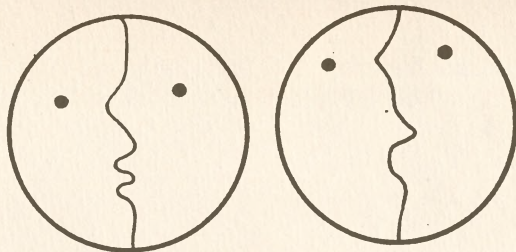
Milyen stratégiát alkalmazunk ismeretlen műalkotások megítélésakor?

Mi minden hat az értékelés folyamatára?

#### 3.3.1 Észlelés és értékelés

Az egyetemes érvényű probléma lényegének megértéséhez gondosan felderített kísérleti tények sora jelzi az utat. Mintaként pillantsunk be a legelemibb lelki jelenség, az észlelés szerveződésébe. Tíz-tizenegy éves gyerekek egyik csoportját először arra kéri, hogy a kezükbe tett 1, 5, 10, 25 és 50 centes érmék nagyságának megfelelően állítsanak be egy szabályozható nagyságú fénykört. A másik csoport a pénzről alkotott emlékképei alapján hajtja végre a kísérletet. Majd kontroll feladatként az érmékkel megegyező méretű és alaku papírdarabok nagysága vezeti őket a fénykör szabályozásában. Mig utóbb megfigyelő képességük pontosan működött, az érmék közül az értékesebbeket tul, a kisértékűket alábecsülték. A féldollárosnál például a becslési átlag 80 %-kal haladta meg a valódi méretet. A hatások kihangsúlyozottabban jelentkeztek, amikor emlékezetükre támaszkodtak. S ami még megdöbbentőbb: a kis-pénzü családok gyermekeinek tulbecsülési hányadosa jóval a tehetősebbeké fölé emelkedett. A 25 centesnél például az arány 52, illetve 22 %. Az észlelt tárgy társadalmilag meghatározott presztizse tehát befolyásolja magát az észlelés folyamatát.

Egy másik kísérletben kétértelmű figurákat használtak fel. Mindnyájan láttunk már olyan alakzatokat (képrejtvényekben is gyakran szerepelnek), amelyeket a háttértől nagyon nehéz elhatárolni. Köztük a legizgalmasabbak azok, amelyekben figyelmünk beállítódásától függően a kettős alakzat bármelyike (jobb illetve bal oldali része) kiemelkedhet illetve háttérre válhat, mint a következőkben:



Nos, a kutatók a négy profilt először egymástól elkülönítve mutatták be a kísérleti személyeknek, mégpedig oly módon, hogy közülük kettőnek a megtekintését többször pénzzel jutalmazták, a másik kettőnek a megnézéséért viszont a kísérleti személyt büntetésként pénzesztés sujtotta. Ezek után a kombinált profilokat a cikkünkben is látható módon mutatták be anélkül, hogy most akár jutalom, akár büntetés társult volna hozzájuk. Ennek ellenére - amint a kísérleti személyek válaszaiból kitűnt - a kétértelmű figurák közül jobbra csak azt vették észre, azt látták önálló alaknak, amelyeket előzőleg jutalom kíséretében mutattak be nekik. A másik - elvben ezzel teljesen egyenértékű - alakzatot tehát akaratlanul is hajlamosak voltak inkább háttérként értékelni.

### 3.3.2 Viszonyítási keretek

A szociológiai hatótényezők felettébb erőteljesen jelen vannak lelki életünknek még a legegyszerűbb és az objektív külvilághoz legközvetlenebbül igazodó tartományában is. Ennek alapján minden okunk megvan feltételezni, hogy minél bonyolultabb és áttételesebb értelmi funkcióba utközünk, vezérlésében a szociál-pszichológiai közvetítések annál nyomatékosabbak. Hogy ezek a bennünket közvetlenül érdeklő területen is érzékelhetővé váljanak, idézzük fel azt az amerikai kísérletet, amelyben diáklányoknak azt a feladatot adták, hogy modern költemények stanzáit esztétikai szempontból rangsorolják. Azután mindegyik kísérleti személy egy rövidebb írást olvasott el annak a stanzának az értékeiről, amelyet ő a nyolcadik helyre sorolt be. Az írások úgy voltak megszerkesztve, hogy a kísérleti személyek harmadának a stanzáról alkotott véleménye és az írásban foglaltak között csekély, másik harmaduknál közepes és további harmaduknál viszont nagy különbség volt. A kísérleti személyek fele mindegyik változatban úgy tudta, hogy a szóban forgó írás Elliottól származik, másik felük viszont annak tudatában olvasta, hogy egyik társuk írásbeli véleményével van dolga. A stanzáról szóló információ elolvasását ujjabb rangsorolás követte. Ebből az derült ki, hogy azoknál,

akik úgy hitték, az Elliot féle szakértői változat informálta őket az értékelendőről, igen nagymérvű véleményváltozás következett be.

A művek nem önmagukban, hanem az őket körülvevő hálózaton át, meghatározott alakulatok közvetítésével jutnak el a befogadóhoz. Így például egy vers, egy regény esetén, az alkotó nevéhez mint hívószóhoz társuló hálózat megmutatja azt a helyet, amelyet a mű az adott egyént pro vagy kontra viszonyítási adatokkal ellátó alakulatokban elfoglal, nevezetesen a tankönyvben, hivatalos kritikákban, az iskola, az egyetem oktatóinál, tanulmányokban, a helyi véleményirányítóknál, a baráti, családi körben stb. Hogy hazai példával éljünk, Berkesi és az átlagolvasók kedvező viszonyítási értéket képviselő számos alakulatában a népszerű, az izgalmas, érdekfeszítő, mai problémákat középpontba állító írásmód megtestesítője. Ugyanakkor találunk a képzettebb - főként humán értelmiségi - olvasók köréhez tartozó olyan viszonyítási alakzatokat is, amelyek számára értéktelen, lapos, sematikus közhelygyártóként jelenik meg. De miből tevődik össze és hogyan működik pontosabban e hálózat?

Az elvont okoskodásnál pontosabb és részletgazdagabb választ ezuttal is a kísérlettől várhatjuk. Olyan összehasonlító vizsgálatra volt szükségünk, amelyben adott irodalmi művek (zártságuk, érzelmi felszólító jellegük és a kísérlet lefolytatása szempontjából lényeges rövidségük miatt: költemények) elolvasása két változatban valósult meg: a szerzők nevének feltüntetése nélkül, illetve a szerzők nevének ismeretében. Ahhoz, hogy a változó helyzet valóban tényleges különbséget jelentsen az olvasó számára, további feltételeknek kellett megvalósulniuk: a szerzőnek a vizsgáltak körében (IV.gimnazisták) ismertnek kell lennie, hogy neve a jelzett hálózatba ágyazódva valóban mondjon valamit, ugyanakkor a vizsgálat céljára használt műveknek nem szabad közismertnek lenni. Ez biztosította ugyanis, hogy a szerző megnevezése nélkül olvasó csoport a művek felismerésével ne szüntethesse meg a másik csoportétől eltérő befogadási helyzetét. Így esett választásunk Babits Mihály két versére.

A kísérleti személyek a vizsgálatban szereplő műveket többszöri figyelmes olvasás után egy erre a célra készített értékelő lapon ellentétes tulajdonságpárok szempontjából ítélték meg - hétfokozatu skála segítségével. Így nemcsak tetszésük mértéke szerint alkottak véleményt, hanem egyéb fontos hatáselemek, mint eredeti - elcsépelt, unalmas - érdekes, jó - rossz, hamis - igaz, érthető - érthetetlen, csunya - szép, jelentős - jelentéktelen stb. is helyet kaptak ítéletükben. A versek olvasását és értékelését követően Babits egész munkásságáról - művek említése nélkül - fejezték ki hasonló értékelő lapon véleményüket.

Az eredményekből kitűnt, hogy nemcsak a művek megítélésében volt különbség a két csoport között (a szerző nevének ismeretében olvasók ítéletei az egységesebb vonatkozási rendszer birtokában kevésbé

eltérőek voltak, és a mű valamivel kedvezőbb fogadtatását jelezték, hanem a szerző megítélése is eltért (egységesebb volt a véleményük a szerzőről azoknak, akik munkássága értékelésekor tudták, hogy előbb az ő műveit olvasták illetve értékelték).

Különösen szembetűnő ez olyan élő alkotók esetében, akiknek viszonylag sok műve kevésbé ismert, és mindinkább olyanoknál, akiknek megítéléseére is kevés kísérlelt ismeret áll rendelkezésre. Itt a műhöz társuló hálózat szálai is kevésbé szilárdak. A művek megítélését úgy képzelhetjük el, mint sajátos feszültségrendszer kialakulását a szerzőről már előzőleg rendelkezésre álló információk és az éppen adott művéről nyert információk egymást meghatározó áramlása alapján. A név nélküli változatban a művek és az alkotó egymásra vonatkoztatásának lehetősége fel sem merülhet. Mikor azonban a névvel olvasottról fejtik ki véleményüket, akkor a kölcsönös viszonyítás szükségszerű. A mű befogadásakor az író (költő) működésének előzményeit és hatását, főbb műve megszületésének körülményeit, az alap gondolatot tartalmazó viszonyítási-információs hálózat működésbe lép. Amint nem marad hatás nélkül a művész értékelése során a művéből kapott információk szerepe sem. Nemcsak az egyedi mű, hanem a szerzőjéről kialakult kép és a mű hatása együtt eredményezi értékelését és a két információsor egymáshoz viszonyításában megítélt mű hat a szerző - kedvezőbb vagy kedvezőtlenebb - újramegítélésére.

A vizsgált műveket eredetileg - a név nélküli változatban - kevésbé értékesnek találják, viszont ismereteik alapján a művészt felbecsülik. A név ismeretében mozgásba jönnek azok a lényeges információk, amelyek segítenek a műveket megfelelő korba, irodalomtörténeti illetve művésztörténeti távolságra biztonságosan elhelyezni, stílusukat markánsabban mérlegelni. Így a mű és a szerző értékelése összehangoltttá válik, s a megfelelő vonatkozási rendszerbe kerülő mű fogadtatása természetesen kedvezőbb.

A kizárólag az adott művel kapcsolatos tényezőknél (a téma, a mondanivaló megragadása), valamint a közvetlen érzelmi hatás regisztrálásán kívül számos, a művön túlmutató, az értékelésben mérvadó elem (stílusjegyek, keletkezési kor, a feltehető szerző megállapítása, összevetés ismert művekkel) is mozgásba jön. Ez viszont arra int, hogy a szerző nevének hallatára vagy megpillantására működésbe lépő presztizs hierarchiát, az értékrendet magát is mint annak a viszonyítási-információs hálózatnak a részét fogjuk fel, amely számos tényleges tárgyi ismeret mozgósításával siet a mű befogadó segítségére, viszonylagos megbízhatósággal befolyásolva a műhöz való viszonyát. Mindebből logikusan következik, hogy a tekintélyi befolyás (a szerző presztizsértéke illetve az általa előhívott viszonyítási alakulatok hatása) lehetőségének teljes kiiktatása egyet jelent az adott alkotóval kapcsolatos ismeretek teljes hiányával.

A műértékelő önállósága, amely kétségtelenül csak viszonylagos lehet - éppen ott kezdődik, ahol az egyén megfelelő információsor birtokában, az ismeretek között válogatva, a lényegeseket kiemelve, a lényegteleneket elhagyva, szembesíteni képes azokat a mű neki szóló üzenetével s érzelmi hatásával. Aki előképzettségének hiányossága vagy egyszerűen adott foka miatt nem hallott még Babitsról, minden megrendülés nélkül veszi tudomásul, hogy az elhangzó vagy eléje kerülő versnek ő a szerzője. Ítéletét ez az információ a legkevésbé sem befolyásolja. Nem így azonban azét, akiben ez az egy szó markáns és gyors előhívója fontos értékviszonyoknak, amelyek egyébként a szerzőt fel nem ismerő és nem hivatásos olvasó (hallgató) számára nagy kerülő uton és jóval bizonytalanabban aktivizálhatók. A műhöz való viszony, az értékelő tevékenység különbségében - a tekintélyi befolyásoknak, bizonyos előítéleteknek is nagy szerep jut. -

### 3.3.3 A kétarcú sznobizmus

De hát eszerint a művészetek ismerete, a tájékozottság elkerülhetetlenül kultursznobizmus egy fajtáját terjeszti? Igaz, ez esetben a befogadó nem egyszerűen álláspontját igazítja hozzá a neki imponáló kör tagjaiéhoz, hanem a szerző presztízsnomása út át észrevehetően véleményén. Ám ez is olyan ismeretnek, ítéletmintának és értékrendnek a használatára hívja fel figyelmünket, amelynek nincs kellően egyénített belső fedezete.

A vajtűfülű olvasó a mű értéke mellett a szerző presztízisére is érzékenyen rezonál. Döntő, hogy az adott művet szerzője ismeretében, ám magas vagy alacsony presztízisértékét lehetőség szerint a mű alá rendelve ítéli-e meg.

Az olvasó szuverenitásának lehetőségei meghatározott keretben fejlődnek ki. Már kisiskolás korától kezdve úgy tanulja meg értékelni a különféle műveket, hogy azokkal mindig együtt szerepel az alkotójukra vonatkozó hasznos tudnivalók sora is. A művekről kapott felvilágosítások egybeforrnak az alkotói kiválóságáról keletkező képpel. Így ha olyan műalkotással kerül szembe, amelynek alkotója ismeretlen számára, a megfelelő vonatkozási pontok hiánya keresésre ösztökéli. Pontosabban, ha a mű egyáltalán felkeltette érdeklődését, addig rendszerint nincs nyugta, amíg (munkatársaitól, barátaitól, a könyvtárosoktól stb.) közelebbi tájékoztatást nem kap. Azaz olyan viszonyítási-információs hálózat kialakításán munkálkodik, amelyhez hasonló értékelő tevékenysége során már megszokott. Az iskolázottabbaknak általában tehát azért is kifinomultabb és helytállóbb a műitéletük, mert nagyobb tudásanyag birtokában szélesebb és megalapozottabb e hálózatuk.

A tekintélyi hatás káros eluralkodása ellen nem lehet úgy védekezni, hogy azt mindig elutasítva történjen a véleményalkotás. A merev elutasítás - a tekintélyhez való fordított igazodás miatt - szintén az ítélet önállótlanágát, gépiességét és persze torzulását fejezi ki. Igaz, a mindefajta külső hatás előli elzárkózás kikapcsolná a tekintélyi hatást, de vele együtt mind azt is, ami a műizlést csiszoltabbá, az átélést műveltebbé teszi, ez pedig a viszonyítási hálózatot szegényitené. Éppen a tekintélyi hatások lehetőségének tudatosításával kell a művek valóságos értékének megtalálására törekedni. Lényeges, hogy a szükséges információk elsajátítása az egyes művek minél aktívabb vallatásához kapcsolódjék. Így biztosítván tárgyyszerű és önálló vélemény kialakítását a műről és az alkotóról. Ez a műveltség, a műértékelés lelki frissességgel, szellemi nyitottsággal párosítását követeli meg, amely valóban a mű hatásának enged teret.

Tehát a nagy értékű alkotók presztízse segíthet a tájékozódásban, abban, hogy az értékes mű jelenleg még kéllően nem ego-involvál, személyes életutba még be nem ágyazott méltatásából a jövőben hiteles műélmény, a mű sajátos kvalitásait felismerő műértékelés legyen.

Halász László: Az olvasó szuverenitása. = Könyvtáros. 1970.2.sz.

### 3.3.4 Kettős értékrend

Az előző oldalakon nyomtatékosan szoltunk adott művek értékelését befolyásoló tényezőkről. Ugyancsak sajátos értékelésnek minősíthető az olvasmányok megválasztása is, hiszen "én csak jó, érdekes csak értékes könyveket olvasok".

Figyelemreméltó ellentmondásra bukkanunk azonban, ha összevetjük a kétfajta ítéletalkotás eredményeit.

Egyik vizsgálatunkban a következőket állapíthattuk meg:

1. A tényleges olvasmányok között legnépszerűbbek az ugynevezett lektűrök, de amikor ezekről ítéletet kell mondaniuk, akkor ezeket becsülik a legkevésbé.
2. A kevésbé népszerű, kevésbé olvasott klasszikus-realista és modern-művészi munkák becse nagyobb. Mégpedig: minél feljebb megyünk az iskolázottság lépcsőin, annál kiéleztettebben."

Mindez kettős tudatra utal, amelynek erejét az ismételt vizsgálat aláhuzza. A megkérdezettek elvben tudatában vannak a valóságos értékrendnek, de gyakorlatilag jobbára az azonnal kifizetődő jutalomra, köz-

vetlen kielégülésre törekednek. A késleltetési mechanizmus beépülésének hiánya ... az igényesség rovására megy.

Adott regények megítélésekor a vizsgáltak önkéntelenül is arra törekednek, hogy jó színben mutakozzanak, és a lehető legkisebb presztizavesztést szenvedjék a vizsgálat során. Ha tehát tudják - és többségük, főleg a magasabb iskolázottságúak miért ne tudnák -, hogy a "szakemberek", a "művelt izlésűek", a "hivatalos vélemény" szerint a realista-klasszikus és a modern-művészi munkák csakugy, mint a rangos ismeretközlő irodalom értékesebb a lektúr és az "idejét múlt", érzélgős, egysiku romantikus olvasmányoknál, úgy ezt nem tévesztik szem elől, amikor véleményüket kéri.

Ilyenkor értékrendjük - amelyet mindenekelőtt iskolai tanulmányaik során tanultak meg - világosan működik: távol áll tőlük a realista klasszikusok, a kiemelkedő modernnek háttérébe szorítása Berkesi, Szilvási és társaik műveinek javára. Ám amikor tenniük, azaz olvasniuk kell, akkor sokszor mégsem ez az ismeretük, tudásuk a mérvadó. A könnyű fogyaszthatóság minden más értéket legyőz. Ez nem egyszerűen szellemi restség jele. Ugy látszik, a könnyebb fogyaszthatóság olyan örömteli élményeket kínál, amelyekkel ugyanezek az olvasók kevésbé képesek az értékesebb irodalom feldolgozása során is jutalmazni magukat.

Halász László - Nagy Attila: Hatásvizsgálat könyvtárban II. Bp.1977. NPI.51., 54. és 104. oldalak.

### 3.3.5 Az értékítéletek (választások) rokonságáról

A mindennapi szemléletben jól tettenérhető jelenséget tett Gondos Ernő egzakt vizsgálati tárgyá. Mindnyájan meglehetősen sok irányban érdeklődünk, sokféle könyvet olvasunk, (bár ez sem pártatlan) de ami bennünket legközelebből foglalkoztat, ami nekünk különösen tetszik, az már jóval szűkebb kör, s egyuttal bennünket közelebből is jellemző adat, hiszen ezek a döntések valamilyen módon ránk, következtetésképpen egymásra is hasonlitanak.

Nos, hogyan is fest ez egy konkrét vizsgálat tükrében? Milyen műveket keresnek egymás mellett ugyanazok az emberek?

Összeállítottunk egy 335 címből álló listát, azzal a szándékkal, hogy minél gazdagabban tükröződhessenek benne a lehetséges olvasói igények. A lista mindenekelőtt regénycímeket tartalmaz. Törzse nagy olvasottságú művekből áll, köztük vitathatatlan értékű klasszikusok, régi és mai bestsellerek (régóta ki nem adott művek is). Tisztes, jó könyvek csoportjai csatlakoznak a törzshöz, és tekintetbe vettük szűkebb, különleges igényű olvasói körök vonzódásait is. A regények mellett néhány esetben

helyet kaptak listánkon rövidebb prózai művek, különféle ismeretterjesztő és egy-két esetben tudományos művek is. Ezen a "billentyűzetten" ütötték le az olvasók a maguk "akkordjaikat". Egy aláhúzással jelezve az olvasott, és kettővel a preferált műveket. Az izléstípusok kialakításának műveleteit a kettős aláhúzások alapján végeztük.

Első szakaszban olvasottsági és kedveltségi "ranglistákat" kaptunk. És az olvasottság és kedveltség viszonyát (tehát egy-egy mű "hatásfokát") jelző mutatókat. Az izléstípusok kialakítása irányában tett első lépésként izlésalakzatok rendszerét dolgozta ki a számítógép. Izlésalakzaton mi az adott minta (2688 olvasó) rendszerként felfogott köztudatában felismerhető "vonzásokat", "függetlenségeket", és "taszításokat" értjük. A háromszázvalahány mű egymáshoz való összes kölcsönös, korrelatív kapcsolatát feldolgozta a gép a Yule-féle asszociációs együtttható segítségével.

Az eljárás utolsó szakasza az izlésalakzatokra épül. Matrix segítségével kikerestük az érzékalakzatok csomósodási pontjait. Tizennégy ilyen sűrűsödést határolhattunk el a matrixon. Meghatároztuk a vizsgálatba bevont minden olvasó vonzalmait. Ilyen formán az egyes típusok normái sajátos izléscsoportokat vágtak ki a mintasokaságból.

Gondos Ernő: Izléstípusok a magyar olvasók körében. = Valóság, 1972. 7.szám.

Az izlésalakzatok "létrejöttének" módja, tehát a tetszések együttes előfordulása volt. Ne tulajdonítsunk itt és most az egyes típusok elnevezésének nagy jelentőséget, inkább csupán az alábbi példákkal is illusztrált együttjárások (vonzások és taszítások) meggyőző erejéről, illetve magyarázhatóságukról, vagyis a feltételezhető okokról gondolkodjunk.

Példaként emeljünk ki néhány típust és röviden tekintsük át, mely szerzők, művek együttes kedvelése jelent már egy "alakzatot".

MAGYAR ROMANTIKA. Központjában Jókai áll, mind az öt felvett művével. A jövő század regénye, Szerelem bolondjai, A köszívű ember fiai, Az aranyember, Kárpáthy Zoltán. Meglepő azonban, hogy a nem romantikus Mikszáth erős korrelatív kapcsolatba kerül a Jókai-művekkel. A mintába felvett három Mikszáth-mű szintén helyet foglal a típusmaggban. Ezek: Különös házasság, A fekete város, A Noszty fiu esete Tóth Marival. Az adott olvasórétegre Mikszáth nem szemléletének kritikus, realista vonásaival, hanem cselekményvezetésének fordulatosságával, romantikus színeivel hat. Viszonylag erős kapcsolatban vannak még a csoportmaggal: Dumas: A kaméliás hölgy, Gárdonyi: Az egri csillagok, Tersánszky: A céda és a szűz, Móricz: Rokonok, Tamási Áron: Hazai tükör.

A típus olvasói általában idegenkednek a nem magyar művektől, de a hazai irodalomtól is, ha modern. Legtávolabb állnak Langfus Homokpoggyászától, A legyek urától (Golding) és A szavaktól (Sartre). De nincs kapcsolatuk Sánta és Cseres műveivel és semmi hajlandóságot nem mutatnak arra, hogy Rejtőt olvassák.

**ERŐSEN CSELEKMÉNYES.** Tipusközpont: Conan Doyle: A sátán kutya és Rejtő két regénye: Pizskos Fred, a kapitány és a Tizennégykarátos autó. Csatlakozó művek szerzői: May, Verne, Christie, Burroughs, továbbá az Ivanhoe Scottól és Az ellopott gyilkosság Capektól. Ide tartozik még a Riadó a naprendszerben című sci-fi-antológia. Kaland mindenhol és mindenkor. Új ismeretek romantikus öltözetben.

Teljes érdektelenség a múlt (mint múlt) és a belső drámák iránt. Két művet utasít el dokumentálhatóan ez a típus: Bernáth Aurél: Így éltünk Pannóniában és Sarkadi Gyáváját.

**MAI BESTSELLER A (I.).** Könnyebb fajsúlyú társadalmi regények, középpontban Berkesi András két regénye: a Huszvések és Játék a tisztességgel. Ismert leányregények sora kapcsolódik a típusmaghoz. A Szilvási regényeivel jellemzett típustól a valamivel tágabb társadalmi érdeklődés választja el a csoport olvasóit. A Huszvésekben például azok a popularizálódott etikai észrevételek bukkannak fel, amelyeket az irodalom (pl. Sarkadi Gyávája) az évtized elején felvetett. A tágabb horizontra utal még egy Mesterházi- és egy Illés Béla-mű jelenléte is a távolabbi vonzatokban. Jellegetesen nem "kalandos" izlés: Berkesi kémregénye például csak a vonzás periferiáján szerepel.

E típus olvasóitól legtávolabbra esnek a következő művek: Proust-tól Az eltűnt idő nyomában, Sempruntól A nagy utazás és Szolzsenyicin Ivan Gyenyiszovicsa.

**MAI BESTSELLER B. (II.)** Könnyebb fajsúlyú, szerelemközpontú művek csoportja. Középpontban Szilvási Lajos regénye: Apassionata, Albérlet a Síp utcában, Egyszer volt szerelem. Gyengébb szálon kapcsolódik a típusmaghoz Thury Zsuzsa könyve: A tűzpiros üveggömb és Berkesi András Huszvések és Játék a tisztességgel című regénye; Jókaitól a Szerelem bolondjai, Hardy, Szántó György, Brontë, Maupassant tűnik még fel az összefüggések periferiáján.

A típus olvasóitól legtávolabb esnek a következő művek: Werfel: Musza Dag, Camus-tól a Közöny és Illyéstől a Puszták népe.

**ANALITIKUS PRÓZA.** A típusmag első két műve Németh László Égető Esztere és Iszonya. A típusmaghoz kapcsolódik Kosztolányi az Édes Annával és Szabó Magda a Freskóval. A világirodalomból legközelebb Gorkijtől Az Artamanovok áll a típusmaghoz. A távolabbi kapcsolatok között népi utalások: Kodolányi, Darvas, Illyés, Sarkadi és Mesterháziól Az ártatlanság kora.

E típus olvasóitól a legtávolabb áll P. Howard (Rejtő): Pizskos Fred a kapitány. Távol állnak még a típus olvasóitól Molnár Gábor, Conan Doyle, és Passuth László művei.

FRANCIÁS IZLÉS. Középpontban a II. világháború utáni világ-irodalom, különösen az ellenállás egzisztencialista elkötelezettjeinek művei: Camus, Beauvoir, Sartre a preferált szerzők. Mellettük a több, mint elkötelezett Semprun. A típusmagban erős vonzással jelen van Golding (A legyek ura), Salinger (Zabhegyező). Továbbá Szolzsenyicin és Sarkadi. A maghoz gyengébb korrelációval csatlakozik a német irodalomból Th. Mann, Kafka; a magyar irodalomból Karinthy Frigyes, Illyés Gyula, Sánta Ferenc, Cseres Tibor, Moldova (Gázlápák alatt).

Az elutasítás, a másik fiatal értelmiségieket tömörítő típussal egybehangzóan, legerősebben Jókait és Berkesit éri. Rajtuk kívül még Gárdonyit, a kalandos ifjúsági műveket és a regényes történelmet (Bókay, Passuth).

REALISTA SZOCIALISTA. A típus elnevezése ismét bizonyos magyarázatot igényel. Miért fordítottuk meg a típus jelzőinek szokásos sorrendjét? Mert a szocialista irodalom bizonyos fajtáját, a hagyományosabb, realisztikus fogantatású művek kedvelőinek csoportját választja ki ez a típus.

A típusmag élén a Kommunista kiáltvány áll. Mellette szinte kizárólag a klasszikus szovjet irodalom művei: Makarencó Az új ember kovácsa, Solohov: Csendes Don, Új barázdát ... Gorkij Életem regénye, Osztrovszkij Az acélt megedzik, Szolzsenyicin: Ivan Gyenyiszovics. Két magyar mű szerepel a csoportmagban, mindkettő Illés Bélától: Kárpáti rapszódia, Ég a Tisza. Távolabbról kapcsolódik a csoporthoz Veres Péter Számadása és Sánta Husz órája.

A típus olvasói ellenérzést tanúsítanak, de legalábbis érdektelenek a regényes történeti művek, az életrajzi regények (Passuth, Láng György), továbbá a könnyebb olvasmányok (Doyle, Berkesi, Rejtő) iránt. Érezhetően nem szeretik a "női" olvasmányokat, de a dokumentumokat sem. (Még a világnézeti-politikai okokból közeledő műveket, például Bruchett rokonszenves vietnami riportkönyvét sem.)

Gondos Ernő: Izléstípusok a magyar olvasók körében. = Valóság, 1972. 7. szám.

A választásokban, értékitéletekben megnyilvánuló izlés belső koherenciájára, összetartó erejére, egységes rendezőelveire utalnak részben egy másik tapasztalati vizsgálat következtetései is:

A regények, versrészletek és festményreprodukciók értékelésének egybevetése megmutatta, hogy erős tendencia észlelhető különféle művek hasonló vonatkozási alapból induló megítélésére. A regényről, versről vagy képről alkotott ítéletnek igen hasonló szerkezetére bukkantunk. S az is kitűnt, hogy azok, akiket értékes regények vonzanak,

hajlamosak versrészleteknél, illetve festményreprodukcióknál is hasonlóan eljárni. Vagyis a művészi érték és a giccs nem férnek meg egymás társaságában - legalábbis bizonyosan akkor, ha a művészi érték szerkezete, felépítése maga is problémákkal teli, ujszerű. E megszorításra azért volt szükségünk, mert kiderült, hogy értéktelen, naivan avitt művek nagyon jól megértettek olyan vitán felül művészi munkákkal, amelyeknek azonban szerkezete - a szóban forgó vers, vagy festmény ismeretlensége ellenére is - ismert, megszokott. Ez elég ahhoz, hogy a konzervatív, avitt giccsizlés a maga módján bekebelezze, a maga szintjére szállítsa le őket és így "értékelt", "elfogadja".

Halász L.- Nagy A.: Hatásvizsgálat  
könyvtárban. Bp.1974. NPI.146.o.

Hasonló tendenciák rajzolódtak ki egy másik vizsgálat adatainak elemzése közben is, amelyben már nem csupán irodalmi művek, hanem filmek és olvasmányok egyidejű megítélése, kedvelése volt a viszonyítási alap.

A válaszadók kérésünkre megnevezték "kedvenc" íróikat, filmrendezőiket, legmaradandóbb film- és olvasmányélményeiket, illetve azokat a filmeket, amelyekkel legkevésbé sikerült kapcsolatot teremteniük. E dokumentumok, valamint egy magyar filmeket tartalmazó listára adott tetszés-nem tetszés szavazatok alapján kíséreltük meg behatárolni film-, illetve irodalmi izlésképletüket.

A módszer mindkét esetben azonos volt: nem egy-egy megemlitett szerzőt vagy művet "osztályoztunk", hanem az egyes válaszadók által preferált szerző-, és műegyüttesek domináns elemeit kutattuk, s az együtteseket összehatásukban minősítettük.

Izléskategóriánkat a kitöltött kérdőívek előfeldolgozása során, konkrét tapasztalatanyag birtokában alakítottuk ki. Az irodalmi és a filmizlést külön-külön tettük vizsgálat tárgyává; a megkérdezettek egy-egy film-, illetve irodalmi izléskategóriába való besorolását egymástól elkülönítve végeztük el.

"Művészi I."	(Értékes - magyar vagy külföldi, régebbi vagy mai - művészfilmek szinte abszolút dominanciája)	12.3 %
"Művészi II."	(Jobbára - de nem túlnyomórészt - értékes filmek preferálása)	22.8 %
"Érzelmes"	(Érzelmes, "szép" - például Egy férfi és egy nő; Phaedra-, valamint életrajzi és művészekről szóló filmek együttese, illetve dominanciája)	21.0 %
"Látványos"	(Látványos, színes - általában történelmi - szuperprodukciók preferálása)	17.0 %
"Kommersz"	(Kommersz vígjátékok, valamint krimik, kalandfilmek stb. hang-súlyos vagy domináns szereplése)	22.3 %
Meghatározhatatlan		4.6 %
Összesen:		(=1056 fő) 100.0 %

Az irodalmi ízlés minősítésére a következő - általában "beszédes" elnevezésű - kategóriákat állítottuk fel (a besoroltak százalékszámának megjelölésével): "modern": 20.6%; "klasszikus": 18.4%; "romantikus": 13.6%; "bestseller"; (fő alkotója a "nagy irodalom" látszatát keltő álművészi irodalom, életrajzregények stb.): 28.9%; "lektűr" (az olvasmányirodalom direkt műfajainak: krimi, kalandregény stb. dominanciája): 5.3%; "romantika + lektűr": 4.6%. (Megállapíthatatlan: 5.3%, az értékeket kerekítettük, ezért nem adódik ki a 100%. A következőkben ugyanígy járunk el.)

Figyelmeztetnünk kell arra, hogy az egyes ízléskategóriák képviselőinek arányszámai egy emelt szintű mintában képződtek, s így az a tény, hogy megkérdezettjeink bő egyharmada rendelkezik viszonylag fejlett, értékcentrikus film-, illetve irodalmi ízléssel, csak a főváros könyvesbolti közönségére általánosítható.

A következő táblázat az egyes film- és irodalmi ízléskategóriák együttjárásának mértékét mutatja.

Filmizlés szintjei	Irodalmi izlésszintek				
	"Modern"	"Klasz-szikus"	"Roman-tikus"	"Best-seller"	"Lektűr"
"Művészi I "	29.5	26.8	-	2.0	-
"Művészi II"	42.8	33.5	6.3	16.4	2.9
"Érzelmes"	8.8	18.6	20.1	36.9	16.2
"Látványos"	8.8	14.4	30.5	14.8	27.6
"Kommersz"	5.5	5.2	32.0	26.6	51.4
Ismeretlen	4.6	1.5	11.1	3.3	1.9
Összesen:	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

A megfelelés láthatóan szoros: a nagyobb esztétikai fogékonyságról tanuskodó filmizlés-szintek színvonalasabb irodalmi izlést, a kommersz filmpreferenciák hasonló nivóju irodalmi izlést vonzanak. Korreláció azonban nemcsak az értékszint, hanem bizonyos jellegbeli - "műfajbeli" vonások terén is kimutatható: a látványosságot igénylő filmizlés ui. elsősorban a "romantikus"; az "érzelmes" szint pedig legjobban a "bestseller" kategóriának felel meg, ezek mögött az izléspreferencia-párok mögött pedig azonos attitűdöt lehet feltételezni.

Fel kell azonban figyelni arra is, hogy amíg a "modern" szinten olvasóknak mintegy háromnegyede rendelkezik egyuttal fejlett ("művészi I-II.") filmizléssel, addig a "művészi I." filmizlés-kategória képviselőinek kb. 90 %-a olvas "modern" vagy "klasszikus" szinten.

Ez azt jelenti, hogy a fejlett filmizlés inkább feltételez fejlett irodalmi izlést, mint fordítva - ami ugy is értelmezhető, hogy az esztétikailag magas szintű filmizlés az esetek túlnyomó többségében differenciált olvasás-befogadói készségekre támaszkodik, illetve láthatólag szűkebbé van ezekre a fejlett irodalmi izléssel járó befogadási készségekre. Ezzel szemben a fogékony olvasói magatartás "önállóbb", kevésbé feltételez az olvasáskulturán kívüli képességeket, s bár magában hordja a filmkultúrára való kiterjesztésének lehetőségét, nem okvetlenül realizálja azt.

Ez utóbbi jelenség talán magyarázható azzal is, hogy a filmet sokan - köztük fejlett olvasáskultúrájú emberek - elsősorban szórakozási lehetőségnek tartják. Az is elősegíti, hogy míg a fogékony olvasói izlés állandóan találhat tárgyat készségeinek foglalkoztatására, addig a fe

lett filmizléssel rendelkezőknek ritkábban van módjuk igényeiknek megfelelő művészi filmalkotások befogadására (a már említett összefüggés, hogy a befogadási gyakoriság növekedése csak az irodalmi izlés esetében jár együtt következetes izlésszint-emelkedéssel, s nagyon gyakori mozilátogatás főleg fogyasztói igényekkel párosult, szintén erre utal).

Utóbbi gondolatainkat összegezve azt mondhatjuk, hogy a magasabb szintű filmkultura kialakításában jelentős szerepe lehet a fejlett irodalmi izlésnek. Az olvasói izlés fejlesztése természetesen nem hozza magával automatikusan a filmizlés fejlődését: a magas szintű filmbefogadás specifikus feltételeként ki kell alakulniuk a képi kultura, a képi látásmód speciális fogékonyságainak is.

Gereben Ferenc: Filmkultura és olvasáskultura = Kultura és Közösség  
1976. 3.szám.

A fenti állítások azonban nem abszolutizálhatók, nem fogadhatók el a jelenségek teljes érvényű leírásaként. Bizonyos empirikus vizsgálatok adatai a választások, ítéletek belső szerveződésében az ellentmondásos elemek, az inkohereus (összefüggéstelen) tendenciák meglétére is utalnak.

### 3.3.6 Az értékítéletek ellentmondásos jellegéről

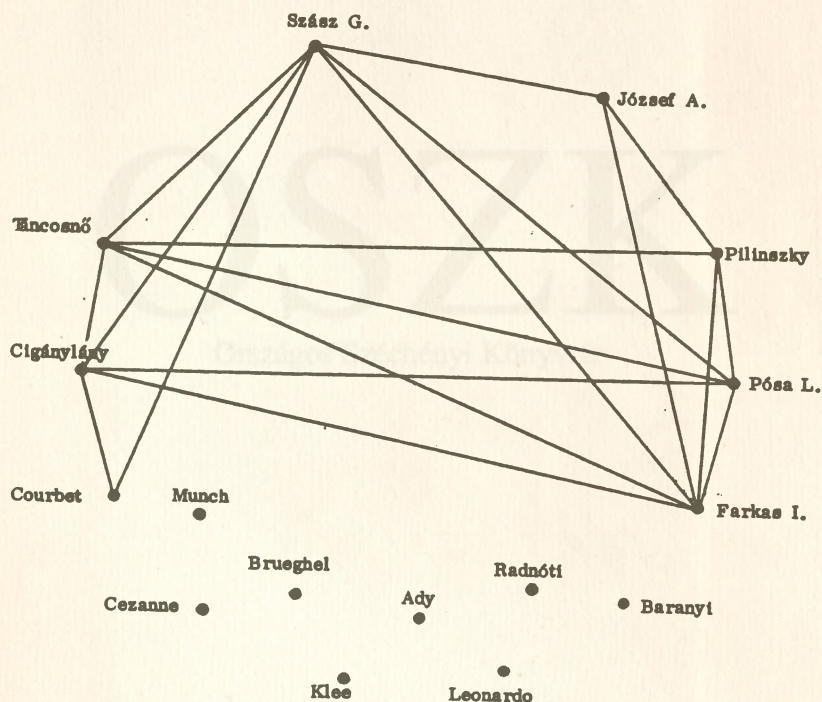
Amint erre már röviden utaltunk, egy vizsgálatunkban különböző izlés- és értéklehetőségek megtestesítőiként rövid versrészletek és festményreprodukciók értékelését kértük vizsgálati személyeinktől. Az így nyert adatok elemzése nyomán következtetésünk így hangzik:

A versrészletek mellett a képek megítélésére annak az alapfeltevésnek jogán került sor, hogy az izlés bizonyos közös elemei itt tetten érhetők. Hogy erről meggyőződjunk, és az adatok nyomán feltárható ismereteinket teljesebbé tegyük, kiemeltük a rangsorokból a legjobban és legkevésbé értékelt műveket, valamint azokat, amelyekben a vizsgálati személyek és a szakértők ítéletei között a legszembetűnőbb eltérés volt (összesen nyolcat-nyolcat). Lineáris korrelációs számítás segítségével megvizsgáltuk, melyek azok, amelyek egymással ismétlődően együtt járnak. Mivel 120 korrelációs kapcsolatra van lehetőség, nem meglepő, hogy mintegy 40 együttjárásra leltünk. Csak azokat vesszük azonban figyelembe, amelyek nem pusztán elszigetelt párok között, hanem legalább három egymáshoz kapcsolódó mű között jönnek létre. (ábra).

Még ilyen megszorításokkal is világosan látható a megítélés inkonzisztenciája, akár a Pilinszky-József A. - Farkas I., akár a Szász G. - Courbet-cigánylányt ábrázoló giccs, akár a Pilinszky-Pósa-Farkas

nyalábot nézzük. Egyetlen kivétellel: a Pósa-Szász-Farkas versrészletek és a két giccsfestmény egységes nyalábot alkot. Minden tag szemtszuróan ugyanazt az "ideált" fejezi ki. Minthogy azonban ebbe a nyalábba tagolódik egyik oldalon Courbet-, másik oldalon Pilinszky-, illetve József Attila-mű, ezuttal sem mondható, hogy aki hajlamos a szóban forgó giccs festmények elfogadására vagy elutasítására, az feltétlenül hasonlóan giccses-avitt verseket részesít előnyben vagy kerül el. Bizonyára az izlésben rejlő disszonáns elemek ereje magyarázza azt is, hogy az adott művek között objektíve lehetséges számos egyéb kapcsolódási - vonzási és taszítási - minta létre sem jött.

A KIEMELT NYOLC VERSRÉSZLET ÉS NYOLC KÉP MEGITÉLÉSÉNEK KAPCSOLÓDÁSI MINTÁJA AZ ISMÉTLŐDŐ EGYÜTTJÁRÁSOK ALAPJÁN



Halász L.- Nagy A.: Hatásvizsgálat  
könyvtárban II. Bp. 1977. NPI. 64-65. o.

Az értékitéletek ellentmondásos, nem összeillő mivoltát egyaránt jól illusztrálják a versrészletekre és a festményreprodukciókra adott válaszok. Ezen a ponton óhatatlanul felmerül azonban egy újabb kérdés: az értékelésen, a megítélésen túl - ha ezek a folyamatok egyáltalán szétválaszthatók - a regények, szobrok, versek, képek, filmek megértése, befogadása azonos, hasonló vagy jórészt más-más stratégiával történik-e? A befogadói magatartás állandó, az adott egyénre jellemző jegyei dominálnak vagy inkább a műalkotások sajátosságaihoz való igazodás a jellemző?

### 3.4 A művészeti áganként eltérő befogadói stratégiák

Beszámolónk témáját a Kulturális blokkok Budapesten című empirikus művészetszociológiai kutatás anyagából merítjük. A vizsgálat keretében regényeket olvastattunk el a válaszolókkal, illetve festményeket mutattunk, valamint filmeket vetítettünk nekik.<sup>x)</sup> Minden válaszolóval különböző kérdőíveket töltöttünk ki, amelyek részint "nyitott", részint "zárt" kérdéseket tartalmaztak a megfelelő mű hatásával kapcsolatban.

A kérdőíven szerepelt egy melléknév-lista. A listát olyan melléknevekből állítottuk össze, amelyeket Magyarországon kb. az érettségizett szintnek megfelelő műveltségű emberek igen gyakran használnak esztétikai alkotások hatásának és jellegének leírására.

Társadalmi és kulturális összetételét tekintve a minta vegyes: Budapest lakosságának társadalmi csoportjai, a szakmunkás műveltségi szinttel kezdődően, nagyjából egyenlő létszámban vannak benne jelen.

A regények esetében egy-egy mondatral 14, a filmeknél 12 jelenetet (epizódot) idéztünk fel a műből. A válaszolónak az volt a feladata, hogy az előnyomtatott rácson legalább egy, legfeljebb négy melléknevet rendeljen hozzá minden egyes jelenethez. A képeket egészben kellett minősítenie ugyanezzel az eljárással.

---

<sup>x)</sup> A vizsgálatban alkalmazott hat regény a következő volt: BALZAC: Goriot apó; MIKSZÁTH: Két választás Magyarországon; SEMPRUN: A nagy utazás; SOLOHOV: Emberi sors; KOSZTOLÁNYI: Édes Anna; MÁNDY: A pálya szélén.

A hat film: Wajda: Hamu és gyémánt; GODARD: Kifulladásig; SHINDO: Kopár sziget; DE SICA: Biciklitolvajok; JANCsó: Szegénylegények; PANFILOV: A tűzön nincs átkelés.

A hat kép: VAN GOGH: Csillagos éj; GIOTTO: Krisztus siratása; KANDINSKY: A fekete iv; REMBRANDT: Éjjeli őrző; CHAGALL: Háború; LICHTENSTEIN: Nő bikával.

A művészetszociológia és művészetpszichológia egyik alapkérdése, hogy a különféle típusu és kategóriájú esztétikai alkotásoknak pontosan mi a funkciója az emberek pszichés háztartásában, a társadalom klímájának alakításában, a társadalmi tudat dinamikájában. Ha összesítjük és rangsoroljuk a melléknév felhasználását külön a képek, a filmek és a regények szerint, majd ezt a három rangsort páronként összehasonlítjuk, az alábbi eredményt kapjuk.

A kép annyiban közelebb áll a filmhez, mint a regényhez, hogy mindkettő "kép", de hatásának a filmmel való rokonsága mégis kicsi, ezzel szemben a film és a regény hatásstrukturája majdnem azonos! Következésképpen a film hatását tekintve nem elsősorban kép, hanem sztori: a döntő tényező nem a vizualitás, hanem a cselekményes jelleg. Az olvasmány és a mozi minőségileg azonos természetű: a mozi ugyanúgy mesél, mint az olvasmány, s utóbbtól elsősorban abban különbözik, hogy még kényelmesebb, mert az írást a képzeletnek át sem kell "kódolnia", hiszen közvetlenül látjuk a történetet; a festmény viszont mindkettőtől minőségileg eltérő természetű élményt okoz.

Mit jelent az, hogy 156 film- és regényjelenet átlagában a feszült-idegesítő-izgalmas-végiggondolt négyes foglalja el az első hét hely egyharmadát? Mit fejez ki ez a sztereotípiá? Véleményünk szerint ez a négy melléknév - vagy együtt, vagy valamelyik részleges kombinációjában - arra bizonyult alkalmasnak mintánknál, hogy magának a cselekményességnek mint olyannak az élményét nyugtázza, rögzítse. Ez az eloszlás azt bizonyítja, hogy a cselekmény nem pusztán ürügy, keret, amely különféle tartalmakat hordoz, hanem az élmény veleje, magva a cselekmény, a történet mint olyan, maga az a tény, hogy részesei lehetünk valamilyen - "akármilyen" - feszültségnek, amely majd (az európai esztétikum hagyományos törvényei, a költői igazságszolgáltatás stb. szabályai szerint) feloldódik. Ez pontosan megfelel azoknak az adatainknak, amelyek tanúsága szerint a cselekményes esztétikum hatásának legfontosabb eleme a hőssel (hősökkel) való azonosulás: sikereinek és kudarcaiinak szubjektív siker- és kudarcélményként való átélése.

Ugy véljük tehát, hogy melléknév-listánkkal sikerült empirikusan kimutatni egy olyan tény, amelyet a művészetszociológia spekulatív és megfigyeléses alapon már eddig is feltételezett, de pontosan még nem irt le, ti. azt, hogy kulturánkban a mozi és az olvasmány elsődleges funkciója a fiktív kalandokban való részvétel lehetővé tétele a nézők, illetve olvasók számára.

Megvizsgáltuk, melyek azok a melléznevek, amelyeket válaszolóink filmenként és regényenként legalább az esetek felében nem használtak fel. Ebből megkaptuk filmenként és regényenként a lényegében funkciótlan melléznevek sorait. Kiderült, hogy van egy melléknév, amely valamennyi regénynél, valamint két filmnél funkciótlan, a többi filmnél is igen csekély szerepet tölt be: a "harmonikus". Ezzel szemben ugyanez

a melléknév a festményeknél egyetlenegy esetben sem funkciótlan; ellenkezőleg, három esetben az első hét között találjuk. Teljesen nyilvánvaló ebből az éles ellentétből, hogy a festmény hatásának van egy lényeges eleme, a megkomponált forma zártsága, amely a cselekményes esztétikumból hiányzik, s amely esetleg ugyanazt az alapvető funkciót tölti be a képnél, mint a filmnél és a regénynél a történés feszültsége.

A melléktípusok együttjáró csoportjainak elemzésére alkalmasnak látszik a szemantikai homogenitás vagy heterogenitás kritériuma. Homogenitáson ellentmondásos-mentességet, heterogenitáson ellentmondásosságot értünk; ehhez köznapi értelemben pozitív és negatív jelentésű vagy konnotációju szavakra osztjuk melléktípusainkat, s ebből a szempontból vizsgáljuk meg a sorok minőségét.

Ebben az értelemben homogén vagy heterogén lehet egy jelenet-típus is és egy film is. Mindkét dimenzió informatív.

A film heterogenitása azt jelenti, hogy jelentéstartományai különböznek egymástól szemantikai értelemben. S azt látjuk, hogy kizárólag a Szegénylegények homogén: valamennyi többi film jelenettípusai között van legalább egy olyan, amelyiknek szemantikai jellege élesen elüt a többi típusétól. Ez ismét olyan információ, amelyet véglegesen elfogadhatónak csak akkor tekinthetünk, ha más filmsorozatokkal is elvégezzük a vizsgálatot, de a pusztán tény, hogy heterogén és homogén filmeket egyaránt találtunk, feltétlenül indikativ értékkel bír. A film emocionális hatásstruktúrájának olyan jellemzője ez, amelyből egyenesen visszakövetkeztethetünk immanens esztétikai struktúrájára. Azért tulajdonítunk jelentőséget ennek az adatnak, mert empirikusan bizonyítja a modern esztétikának azt a tételét, hogy a mű az, ahogyan hat: hatásának társadalmi struktúrájában társul fel esztétikai mineműsége.

Az, hogy a jelenettípusok nagy részének emocionális hatása szemantikailag homogén melléktípus-sorokban fejeződjék ki, várható volt. Mit jelent azonban a jelenettípus heterogenitása? Mit jelent például az, hogy egy jelenettípus az összesítésben "groteszk", illetve "mulattató" és ugyanakkor "ünnepélyes", vagy "kedves" és ugyanakkor "keserű"? Hasonló dichotómia érezhető egyébként a képekénél is: a Van Gogh "idegesítő" és "kellemes" is, a Kandinsky "derűs" és "zürzavaros" is stb. A jelenségnek elvileg két oka lehet. Vagy arról van szó (durva leegyszerűsítéssel), hogy az összesített anyag heterogenitásának forrása az, hogy kétféle ember kétféle (önmagában homogén) értékelésből jött létre, vagy hogy ugyanazok a személyek adtak heterogén válaszokat. Anyagunkban mindkét eset fennforog.

Nagyon érdekes ebből a szempontból egy másik felvételünknek, a "Még kér a nép" című film hatására vonatkozó vizsgálatnak az az adata, hogy a legjobban és a legkevésbé tetsző jelenetek listájának élén pontosan ugyanazok a jelenetek állnak, mégpedig a sokkhatásuk, ami

arra mutat, hogy válaszolóink ugyanazt az élményt: a vizuális sokkot verbalizálták két szögesen ellentétes módon.

Józsa Péter: Az esztétikai élmény  
szemantikai mezői = Kultura és Kö-  
zösség 1974. 3.szám.

### 3.5 Változtatható-e ízlésünk?

A már többször hivatkozási alapként kezelt hatásvizsgálatunk tulajdonképpeni alapkérdése is volt e fenti mondat. Többek között versrészletek és képek ismételt megítélése nyomán tettünk kísérletet a válassz megfogalmazására.

Mindenekelőtt tekintsük meg a következő ábrát.

A versrészleteket szakértőkkel is értékeltettük, s az eredmények az ábra alsó feléről olvashatók le. A könyvtári olvasók-  
ból alakított vizsgálati csoportok válaszhai két szempontból érde-  
melnek figyelmet. Egyrészt a skála jóval szűkebb középső tarto-  
mányát használják, mint a szakértők, ezzel is jelezve a címetől  
és a szerzőktől megfosztott részletek megítélésekor keletkező bi-  
zonytalanságaikat.

Másrészt a vélemények két év utáni egyezése ad komoly  
okot a töprengésre az ízlés változtathatóságát bizonygatónak.

De hogy ne csupán az ábráról leolvasható adatok szolgálja-  
nak bizonyítékul, ugynevezett rangkorrelációs <sup>x)</sup> számításokat is  
elvégeztünk. Az eredmények minden kétséget kizáróan az értékité-  
letek, tehát az ízlés stabilitását, mozdulatlanságát mutatják.

Mindkét vizsgálatban részt vevő személyek rangkorrelációi a vers-  
részletek 1972-es és 1974-es megítélése alapján

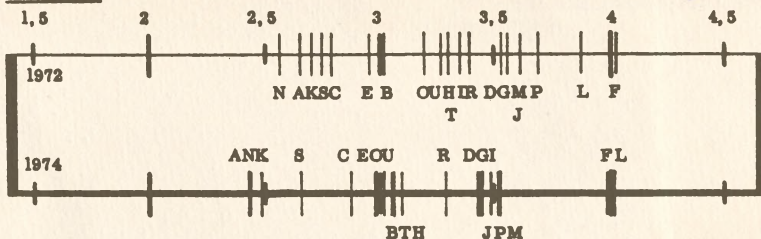
I. könyvtári csoport	0,97
II. könyvtári csoport	0,96
könyvtáron kívüli csoport	0,97

---

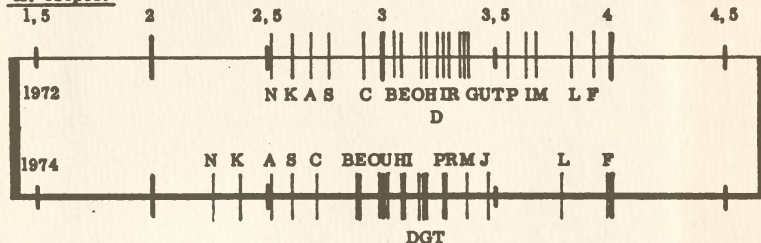
x) Két rangsor hasonlóságának vagy eltérésének mértékét jelölő együtt-  
ható, értéke +1 és -1 között mozog.

# A VERSRÉSZLETEK MEGÍTÉLÉSÉNEK ÁTLAGAI A KÜLÖNBÖZŐ CSOPORTOKBAN

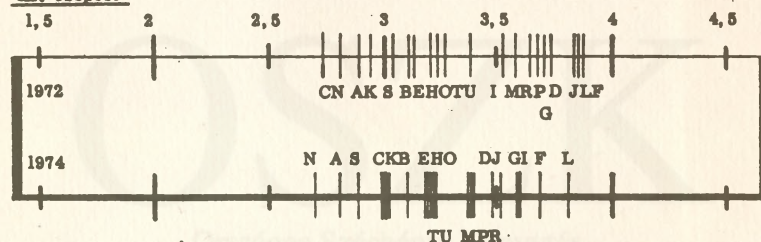
## I. csoport



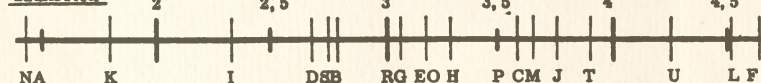
## II. csoport



## III. csoport



## Szakértők



A Pósa Lajos	F Radnóti Miklós	K Szabolcska Mihály	P Tóth Árpád
B Petőfi Sándor	G Baranyi Ferenc	L Ady Endre	R Füst Milán
C Pilinszky János	H Kosztolányi Dező	M Kassák Lajos	S Jobbágy Károly
D Vajda János	I Farkas Imre	N Szász Gerő	T Szabó Lőrinc
E Dengli János	J Juhász Ferenc	O Nagy László	U József Attila

"A versrészletek megítélésének átlagai a különböző csoportokban"

Mindkét vizsgálatban részt vevő személyek rangkorrelációi a képek 1972-es és 1974-es megítélése alapján

I. könyvtári csoport	0,96
II. könyvtári csoport	0,97
könyvtáron kívüli csoport	0,96

Halász L. - Nagy A.: Hatásvizsgálat  
könyvtárban II.Bp.1977. NPI.60. és  
63.l.

Mindegyik csoport két év eltelte után is ugyanazokat a versrészleteket és képeket tartja a legértékesebbnek, és legértékesebbnek, illetve jelentéktlenebb eltérésekkel a művek teljes rangsora is azonos.

A fentiek és sok más adat nyomán meg kellett állapítanunk, hogy a kulturális tevékenységekkel kapcsolatos ítéletek, várakozások, vélemények, vonzódások, igények és szokások a vizsgálat két éve alatt a több mint 400 kísérleti személynél változatlanok maradtak.

Felnőtt korban valószínűleg csak nagyon nehézkesen, elnyújtottan érhető el az esztétikai értékrend, a művelődési szokások módosítása, ahhoz alighanem évtizednyi időre lenne szükség, hacsak az életkörülményekben nem következnek be jelentős változások. Ezért rendkívül nagy szükség lenne az ilyen irányú erőfeszítések preventív jellegének fokozására; vagyis a gyermekkori esztétikai nevelés színvonalának emelésére, a gyermekek művelődését szolgáló intézmények egyidejű extenzív és intenzív fejlesztésére.

Élezzük ki a fogalmazást. Roppant jó lenne, ha a közművelődés minden területét maximális ráfordítással tökéletesen arányosan lehetne fejleszteni. Ám ha erre bármilyen oknál fogva nincs lehetőség, a legnagyobb kockázattal az jár, ha a tárgyi és személyi feltételek optimalizálását biztosító szubjektív és objektív erőforrások középpontjában nem a 3-18 évesek ízlésnevelését irányító intézmények tevékenysége áll (nyomatékosan: a szakmunkásképzők és szakközépiskolák kitüntetetten idetartoznak). Ebben az optimalizálásában a könyvtárosoknak és a könyvtár tárgyi berendezésének (nemcsak könyvekkel) - messze túl a jelenlegi iskolakönyvtárakon - nélkülözhetetlen szerep jutna. Így a 3-18 évesek összes nevelőintézményeinek preferenciájára vonatkozó iménti megállapításunk valójában mélyszélesen könyvtárpárti, felnőtt-könyvtárpárti.

Halász L. - Nagy A.: Hatásvizsgálat  
könyvtárban II. Bp. 1977. NPI. 110.

Az előzőekben ismertetett adatok ellenére az izlésfejlesztés és egyáltalán a felnőttnevelés esélyeit természetesen nem kívánjuk általában kérdéssé tenni. A közművelődés gyakorlatában időről-időre szembeszökő pozitív példák is adódnak. Gondolkodjunk el az alábbi kísérlet eredményein! Milyen feltételek között várható egy-egy izlésszint látszólagos vagy tényleges meghaladása? Valóban maradandóan jobb izlésűekké váltak-e a szóban forgó fiatal munkásolvasók vagy inkább a környezet kívánságainak, várakozásainak akartak eleget tenni, amikor az általuk korábban nem kedvelt műveket - a könyvtáros ajánlásának, rábeszélésének engedve - tesszéssel fogadták? Belső, lényegi változásról van-e szó, vagy csupán az igazodó, konform magatartásformák egyikét ismerhetjük itt meg?

1971-1972-ben 25 közművelődési könyvtárban dolgozó könyvtáros - azon fáradozott, hogy mintegy 200, elsősorban lektúrt kedvelő, tulnyomórészt fiatal munkás- olvasó és nagy élményeik között alig szereplő értékes irodalmi művek között kísérleti olvasmányok ajánlásával találkozzanak szervezzen. Olyan olvasók érdekében végeztük kísérletünket, akik közül még kevesen mernek belépni a legkorszerűbb könyvtárainkba, s akik, ha netán belépnek, akkor is bátorítatlanul, feszélyezve állnak meg a könyvespolcok között, nem tudják, hogyan viszonyuljanak a számukra még ismeretlen szerzők műveihez, bizonytalanná válnak, ha nem találják kedvenc íróik könyveit a polcokon, zavarja őket a szabad polcon levő könyvek világának sokfélesége, s ez ellen úgy védekeznek, hogy a hozzájuk hasonló olvasótársaik által visszahozott - tehát "biztonságosnak" vélt könyveket igénylik és kölcsönzik ki, és akiket az olvasmányközvetítők egy része lekicsinyel alacsony foku igényeik miatt.

Kísérletünknek nem az volt a célja, hogy másfél év alatt a kísérletbe vont személyek irodalmi izlését magasabb színvonalra emeljük, arra törekedtünk, hogy minél több olyan esetet gyűjtsünk össze, amikor lektürolvasó értékes irodalmi művel találkozik. A kísérletbe vont olvasó személyekről, valamint a kísérleti olvasmányok el és befogadásáról szerzett ismereteink összevetése adott lehetőséget olyan következtetések levonására, amelyek felhasználhatók az olvasónevelő tevékenység eredményesebbé tételéhez. Az összegyűjtött tényanyag feldolgozására kétféle lehetőség nyílt: A kutatási jelentésben a lektürolvasó és az irodalmi érték találkozása mintegy 1000 esetének az elemzése állott középpontban. Ebben a tanulmánykötetben nem az irodalmi művel kapcsolatos viselkedést, hanem a lektürolvasót tekintjük elemzési egységnek. A fiatal munkásolvasók között szép számmal előforduló lektürolvasók néhány típusánál igyekeztünk megállapítani az irodalmi értékek esélyét az olvasók társadalmi helyzete, életmódja, értékrendszere, kulturális állapota, irodalmi izlése és a kísérleti olvasmányokkal kapcsolatos viselkedése alapján. Mindezekről a meghatározó tényezőkről természetesen csak eléggé vázlatosak és hiányosak ismereteink, ezért csak igen óvatosan fogalmazhatjuk meg feltevéseinket. Célszerűnek tartjuk felidézni a kutatás néhány fontosabb megállapítását:

1. Mind a lektürolvasók gyors átmemesítése, mind az igazi olvasótól élesen különböző, perspektíva nélküli lektürolvasó - illúzió. A Tolsztoj-típusú klasszikus realista, a Hemingway-típusú mai realista és a Bulgakov-típusú modern irodalom kategóriáihoz tartozó kísérleti olvasmányoknak a vártnál nagyobb sikere (azaz többségük vagy nagy többségük tettségel fogadása) alapján úgy tűnik, hogy a könyvtárat igénybe vevő fiatal lektürolvasók elég nagy részénél elképzelhető, hogy fokozatosan átalakulnak többnyire művészi értékeket befogadó olvasókká. Ennek azonban egyrészt az a feltétele, hogy életmódjuk bizonyos mértékig megváltozzon, másrészt, hogy a megváltozott összetételű értékkinálattal találkozzanak.

2. A vártnál lényegesen többféle sikeres kísérleti olvasmány (több száz szerző művei) a véltnél sokkal tágabb lehetőségeket ígér az olvasói izlés befolyásolásán fáradozóknak.

3. A különféle ún. átvezető olvasmányok nagyobb részének eléggé eltérő az esélye a különböző beállítódású (személyiségű, életmódu, értékírányultságú) olvasóknál, s ez a véltnél nagyobb lehetőségeknek korlátot is szab, és újabb követelményeket támaszt az olvasmányközvetítők elé: olvasmány- és olvasóismeretük gyorsabb ütemű fejlesztését.

4. A lektőrdomináns izlésű, könyvtárat használó fiatal munkásolvasóknál sikeres kísérleti olvasmányok között számos olyan mű is található, amelyek az előző munkásgeneráció, a munkásmozgalomban is részt vevő olvasók izlésmodelljében is szerepeltek (pl. Móricz, Maupassant, Hugo, Tolsztoj és Dreiser művei), de olyan művek is szép számmal szerepeltek a sikeres kísérleti olvasmányok között, amelyek az előbbieken mellett a korszerű munkásizlésmodellben szerepelhetnek (pl. Fejes, Lengyel J., Sarkadi, Golding és Salinger művei).

5. A kísérlet eredményei megerősítették azt a feltevésünket, hogy a lektőrolvasók között is megtalálható lényegi-esztétikai beállítódású olvasóknál számíthatunk legnagyobb sikerre az értékes irodalmi alkotások, de módosítanunk kellett azt az elképzelésünket, hogy a kikapcsolódó-menekülő beállítódású olvasóknál kevésbé népszerűek ezek a művek, mint a köznapinformálódó olvasók körében.

6. Valószínűnek látszik, hogy több felületes vagy tulságosan óvatos megállapításunkat is módosíthatnánk, ha a független változók sorába az életmódot, az értékrendszert, és a személyiséget is felvennénk.

7. A mindennapi gyakorlat és a tudományos kísérletező tevékenység során is feltétlenül nagyobb figyelmet kell fordítani a kísérletünkben méltatlanul háttérbe szorult - részben ismeretközlő funkcióju - "alkalmazott irodalom" (történelmi regények, dokumentum-regények, életrajzok, utirajzok, tudományos-fantasztikus regények stb.) és a kifejezten ismeretterjesztő funkcióju könyvek átvezető olvasmány szerepének a tanulmányozására.

A kísérleti olvasmányok vártnál nagyobb sikere (t.i. a könyvtáros által ajánlott műnek tetszéssel fogadása) annak köszönhető, hogy az ajánlott olvasmányok nagyobb része legalább egy szállal kapcsolódott a lemaradásuk felszámolására vállalkozó olvasók életéhez. Nem követelhetjük a könyvtárostól, hogy úgy ismerje az olvasóit, mint az adott kísérletben, de azt elvárhatjuk, hogy a könyvtáros igyekezzon minél jobban megismerni az olvasóit. Arra kell törekednie, hogy az olvasókról apránként megtudott életrajzi "cserepekből", futtában elmondott olvasmányélményeiből összeálljon az egész, elsősorban a közvéleményt irányító, a hátrányuk felszámolására eredményesnek látszó erőfeszítéseket tevő, a könyvtáros segítségét kereső vagy elfogadó olvasóknál, de elvileg mindenkinél. Az olvasmányközvetítőknek azt is szem előtt kell tartaniuk, hogy az ily

módon összerakott kép állandóan változik, tehát folyamatosan kiegészítést igényel. Annál is inkább fontos ennek a "történeti" szempontnak, a kérdés dinamikus oldalának a hangsúlyozása, mert a könyvtáros által ajánlott értékes alkotásoknak éppen a mozgásban levőknél, az életmódjukat változtatóknál van komoly esélye, mind az elfogadásra, mind a befogadásra, mind pedig arra, hogy hatással legyen az olvasó életmódjához, értékrendjéhez, ízléséhez és személyiségéhez alakulására.

Kamarás István: Az irodalmi érték esélye lektürolvasóknál. Bp. 1975. NPI.  
100.-103. p.

### 3.5.1 Néhány szó a beállítódások és az ízlés változásának, illetve változatlanságának feltételezett lélektani háttéréről

Az utolsó oldalakon talált fejtegetések és adatok olvasóink egy részét talán hitetlenkedő fejcsóválásra készítik, vagy csak meglepetést keltenek bennük. Nos, nem lehet itt és most feladatunk részletes személyiséglélektani, vagy szociálpszichológiai fejtegetésekbe bocsátkoznunk, de néhány megfontolást nagyon röviden mégis csak felvázolunk talán a kérdéskör további elemzéséhez is segítséget nyújtva ezzel.

Mindenekelőtt utalnunk kell a tágabb összefüggésekre. Nem csupán a kulturális javakkal és tevékenységekkel kapcsolatos beállítódások (attitűdök) mutatják a jelzett változatlanságot, hanem a személyiség egésze, tehát az attitűdök egész rendszere is viszonylag stabilnak, az aktuális hatásokkal szemben ellenállónak mutatkozik. Vagyis a mi szorosan vett kérdésünk mögött szükségképpen felmagaslik a sokkal keményebb következő kérdés: változtatható-e egyáltalán az ember?

Csak tömondatos utalásokkal élhetünk itt és most részletes kifejtés helyett.

Kísérleti bizonyítékok szólnak intelligenciánk, ismereteink hatékony fejleszthetősége mellett, de a személyiség mélyebb rétegeinek (motivumok, normák, érzelmi és racionális elemekkel átszőtt beállítódások) megváltozásához már az életkörülmények - kitüntetetten a személyközi kapcsolatok - jelentős mértékű átalakulására van szükség, legalábbis felnőtteknél.

Az attitűdök stabilitásának háttérét vizsgálva óhatatlanul felmerül a kognitív konzisztencia elmélete, mint a lehetséges magyarázóelvek egyike. E felfogás szerint az egyén arra törekszik, hogy tudattartalmait, gondolatait, hiedelmeit, vélekedéseit konzisztens, egymással összeillő rendbe, egységbe szervezze. Ezért, ha korábbi tudásával, hiedelmeivel össze nem illő információval kerül szembe,

akkor különféle eljárásokkal igyekeznek a korábbi egyensúlyt újra helyreállítani, pl. szelektíven észlel (nem vesz tudomást a "zavaró" információról) és/vagy szelektíven felejt, esetleg torzítja az információt, átértékeli azt vagy kétségbevonja a forrás hitelét, illetékességét.

Művek kiválogatásakor, befogadásakor, értékelésekor feltehetően ugyancsak működnek ezek a kognitív konzisztencia megőrzésre vagy ujratereztetésére szolgáló mechanizmusok.

A témáról bővebben: Leon Festinger  
A kognitív disszonancia elmélete = Szociálpszichológia. Szerk. Hunyady Gy.  
Bp. 1973. Gondolat 75.-84.o.

### 3.6 Személyiségjegyek és befogadás

Minden napi életünk során személyiségünk kibontakozásával párhuzamosan valamennyien kialakítjuk saját stílusunkat beszédben és járásban, vitában és vallomásban, olvasásban és munkában, mosolygásban és harcban, gondolkodásban és szeretésben. Ugyanezekkel az eljárásokkal kezeljük külső és belső valóságunkat. Minden egyes megnyilvánulásunk központi szervező elve maga a személyiség, tehát feltételezhető, hogy a filmek, zeneművek, képek, szobrok, szindarabok, novellák vagy regények befogadására, olvasására, megfigyelésére vonatkozóan is rendelkezünk egy bennünket jellemző stratégiával, gondolkodásmóddal, stílussal.

Melyek e stratégiák legfontosabb ismérvei?

Milyen összefüggések lehetnek vajon a műélmény, az értékelés módja és a különböző személyiségjellemzők között?

Ismereteink e téren töredékesek, s a soronkövetkező idézetekkel csupán a kérdéskör összetettségét, sokrétűségét, s egyúttal az átfogó elmék hiányát kívánjuk érzékeltetni.

#### 3.6.1 Teljesítménymotiváció – az összetettség kedvelése

A teljesítményre hangoltabb egyén sok egyéb mellett az időt is más-ként észleli, mást jelent neki. Az idő az a közeg, amelynek rohanásával versenyre kelve kell megküzdenie a teljesítményért. Ez viszont a közvetlenül időbeli művészetek értékelésére is kihat. Knapp gyors, illetve lassu mozgásra utaló metaforákból állított össze listát. Az erős teljesítménymotivációval rendelkező kísérleti személyeknek a gyors, a kevésbé fűtötteknek a lassu mozgást kifejező "költői képek" tetszettek. A vázoltak alap-

ján tehát az esztétikum észlelését befolyásoló általános személyiségstílusról, illetve e stílus eltérő irányairól indokolt beszélni.

Kifejezetten kísérleti esztétikai kutatásai során hasonló eredményre jutott Eysenck. Különböző színek, szagok, sokszögek, festmények, költemények megítélését vizsgálta. Azt találta, hogy egyesek a finomabb illatot, a bonyolultabb sokszöget és képet, a kevésbé nyilvánvaló ritmusu, változóbb, lazább rímszerkezetű és érzelmileg visszafogottabb költeményeket szeretik. Mások viszont az erős illatot, az egyszerű, egységes, jól áttekinthető képeket, a nyilvánvaló rimképletű, világos és változatlan szerkezetű, érzelmek kinyilvánításában bővelkedő költeményeket kedvelték. Az előbbiek inkább introvertáltak, az utóbbiak pedig extravertáltak. Ezek az eredmények viszont újfent Barronék vizsgálatait idézik fel.

A komplex-aszimmetrikus figurákat kedvelő személyek izlésük kifinomultságával is kitűnnek. A művészekkel végzett összehasonlító vizsgálatok megerősítik ezt. Általában a nagyon bonyolult, aszimmetrikus, nyugtalan benyomást keltő és szabad kézzel rajzolt alakzatok tetszettek nekik. Minél inkább hajlamosak a műbefogadók maguk is előnyben részesíteni ezeket, annál valószínűbb, hogy a művészi alkotásokban is az eredeti, szokatlan, bonyolult, nehezebben áttekinthető műveket keresik és értékelik. További mérések azt is igazolták, hogy a kiegyensúlyozott, szabályos, egyszerű rajzokat az autoriter személyek gyakrabban választják.

### 3.6.2 Nyitott és zárt gondolkodásmód

A zárt, merev, dogmatikus és a nyitott, hajlékonyan gondolkozó - de intelligenciában, életkorban és művészeti képzettségben azonos - személyek teljesen hasonlóan értékelték egy hagyományos, bár ismeretlen Brahms-művet, de homlokegyenest eltérően viselkednek Schönberg egyik művét hallgatva. A dogmatikusok ezt élesen elutasították. Egy másik kísérletében Brahms és Saint-Saëns, illetve Schönberg és Bartók műveiből játszottak részleteket. Az eredmények lényegében megegyeztek az előbbiekkel, bár a Bartók-zene elutasítása a dogmatikus körében Schönbergénél valamivel kisebb volt. Nagyon fontos további eredmény, hogy a kísérlet megismétlésekor a Schönberg-zenét amúgy is jobban elviselő nyitott személyek még kedvezőbben vélekedtek, a dogmatikusok viszont szinte semmit sem változtattak elutasításuk mértékén. V

Feltehető, hogy ebben a zene ritmus- és mozgáskészlete iránti érzelmi nyitottság vagy beszűkültség lényeges szerepet játszik. A zenére érzelmileg nyitottnak lenni - fejt ki Wallach - hajlandóságot jelent, hogy növekvő érintettséget, érzelmi feszültséget hagyjunk létrejönni magunkban. Ez viszont kockázatvállalás, mivel érzéseinket leleplezzük és lehetőséget teremtünk, hogy sebet ejthessenek rajtunk. A kockázatkerülő magatartás az érzelmi beszűkítettség: egyáltalán nem hagyni, hogy a zene megindítson

Nyilvánvaló, minél nagyobb egy zenemű érzelemkiváltó tartománya, annál pozitívabban érinti a magas kockázatot vállalót, illetve annál kevésbé tudja megindítani azt, aki a növekvő kihívástól fenyegetve érzi magát. Minthogy hajlandóság az érzelmek áradására inkább a többiekkel való kommunikációban és önmaga kifejezésében oldottabb és járatosabb extravertáltakra jellemző, a zene befogadásában tapasztalható nyitottság a nagyobb kockázatvállalók mellett a szélsőséges extravertáltak sajátja.

Halász László: Személyiség - szemlélet  
mód - alkotóerő - kultura. = Valóság.  
1972. 9.szám.

A gondolkodásmód nyitottsága vagy zártsága nemcsak zenei művek befogadásában, megítélésében játszik szerepet.

Az alábbi összefüggésekre bukkantunk versrészletek és képek megfigyelése, valamint a gondolkodásmód (kognitív stílus) együttes vizsgálatkor.

A Rokeach skála tételére adott pontértékből számítottuk ki a nyitott vagy zárt gondolkodásmód mértékét. Minél nagyobb volt ez a mutató, annál nagyobb foku intellektuális zártságról beszélhetünk. A megoszlás alapján három, a vizsgáltak harmadát-harmadát átfogó csoportot különböztettünk meg: a nyitottabbakat, a közepesen nyitottakat és a zártakat.

#### I. táblázat

A versrészletekre adott átlagítéletek rangsorkorrelációi az összes vizsgált és a szakértők ítéletei között a nyitottság három fokozata szempontjából

nyitottabbak	0,69
közepesen nyitottak	0,63
zártabbak	0,48

#### II. táblázat

A képekre adott átlagítéletek rangkorrelációi az összes vizsgált és a szakértők ítéletei között a nyitottság három fokozata szempontjából

nyitottabbak	0,67
közepesen nyitottak	0,56
zártabbak	0,52

Annak ellenére, hogy mind a versek, mind a képek esetében mind-egyik csoport korrelációja szignifikáns, határozott és egyértelmű különbségek láthatók közöttük. Ahogy távolodunk a nyitottabbak csoportjától, úgy csökken a szakértőkkel való véleményegyezés. Beigazolódott, hogy minél zártabb, befejezettebb, dogmatikusabb valakinek a szemlélete, annál nagyobb a valószínűsége, hogy ítéleteiben hol a valóságos érték fölé, hol

alá helyez műveket. Összhangban a korábban elmondottakkal, különösen nehézséget okoznak neki a vers és kép hagyományos szerkezetét megbontó művek (ezeket alulértékeli), és különösen kedveli az egysíku, sablonos, konvencionális alkotásokat (ezeket felülértékeli). Amennyiben a művészi értékkel kapcsolatot teremt, az a művészet erősen hagyományozódott szférájából kerül ki.

Halász L. - Nagy A.: Hatásvizsgálat  
könyvtárban I. Bp.1974. NPI.119-120.o.

### 3.6.3 Valóság – vagy illúziókeresés

A bemutatott személyiség- és magatartásmintákhoz több ponton kapcsolható a valóságkereső, illetve a fantázia vagy fikciókereső kulturális beállítódás, amelyet Schramm irt le a tömegkommunikáció befogadását elemezve. A valóságkereső a lebilincselő könnyű programokkal, szórakozási lehetőségekkel egyáltalán nem éri be. Tudatosan olyan problémákkal néz szembe, amelyek jó közérzet helyett aggodalmat, gondot szülnek. A feszültség pillanatnyi fokozása ellenére mégis szó önkínzásról. Előre számolni a veszélyekkel és gondokkal nem élvezetes, de parancsolóan szükséges. A későbbi célszerű és sikerrel kecsegtető viselkedésnek veti meg alapját. A nagy politikai-gazdasági összefüggések, a közügyek, a tudomány, a nevelés, az egészségügy iránti érdeklődés hosszabb távon, késleltetett módon jutalmaz. Amikor valaki emellett dönt, a valóságos világba veti magát. Jutalmát végül is az akcióban, a kihívásra adott tevékeny válaszban találja meg.

Ezzel szemben a másik kulturális magatartás képviselője főként a könnyűszerrel szórakoztató programokat fogyasztja. A krimik, kalandtörténetek, romantikus-könnyfacsaró szerelmi történetek mellett kulturális élményvilágának főbb terei a bűncselekményekről, balesetről, sportról, vetélkedőről, divatról, közismert emberek magánéletéről készített beszámolók. Ezeket - bármilyen kommunikációs keretben - különösebb kockázat nélkül élvezheti. Mindig az azonnali öröme, a közvetlenül kifizetődő jutalomra várva válogat a kulturális kínálat között.

A közvetlen jutalomra leső vérbeli menekülő. Amúgy sem tultengő aktivitása teljesen kimerül abban, hogy a zűrzavarral teli világból a kommersz kultura által nyújtott álmvilágba vonuljon vissza. A fantáziakereső a fikciót ruházza rá a valóságra, és mint van den Haag írja, az élet derealizálásában leli meg boldogságát. Az illuzorikus pótvilághoz vonzódókra rendszerint egyszerre jellemző valóságérzékük és alkotó képzeletük satnyasága. Bármilyen paradoxul hangzik, a művészet, a tudomány

és a kultúra egyéb értékeinek feldolgozásához nélkülözhetetlen fantázia kibontakozását éppen a valóságkeresés segíti.

Halász L.: Személyiség - szemlélet-  
mód - alkotóerő - kultúra. = Való-  
ság, 1972. 9. szám.

A szóban forgó kulturális beállítódás (attitűd) és konkrét művek (részletek) megítélése között az előzőekhez hasonló összefüggés tapint-  
ható ki.

A kulturális értékorientációs attitűd skála tételeire adott pontérték-  
ből számítottuk ki a művészeti-kulturális igényesség mértékét. Minél na-  
gyobb volt a mutató, annál nagyobb foku igénytelenségről beszélhetünk,  
azaz olyan attitűdről, amelyet az eszcapizmus, illuziókeresés, a művé-  
szetpótlékok kedvelése jellemez. A megoszlás alapján ezuttal is három,  
a vizsgáltak harmadát-harmadát átfogó csoportot különböztettünk meg: az  
igényesebb, a közepesen igényes és az igénytelenebb csoportot.

A vizsgáltak három csoportja és a szakértők átlagítéletei közötti  
rangsorkorrelációk eredményei (táblázat) még egyértelműbbek, mint a  
Rokeach-skála esetében.

táblázat

A versrészletekre adott átlagítéletek rangkorrelációi az összes vizsgált  
és a szakértők ítéletei között a kulturális orientáció három fokozata  
szempontjából

igényesebbek	0,76
közepesen igényesek	0,63
igénytelenebbek	-

táblázat

A képekre adott átlagítéletek rangkorrelációi az összes vizsgált és a sa-  
kértők ítéletei között a kulturális értékorientáció három fokozata szempont  
jából

igényesebbek	0,68
közepesen igényesek	0,61
igénytelenebbek	0,32

A verseknél az igényesebbek és a közepesen igényesek között is  
nagyobb a különbség, bár mindkét csoport korrelációja igen erős. Ez-  
zel szemben az igénytelenebbeknél a rangkorreláció el sem éri a szig-  
nifikancia szintet. A képeknél ugyan mindhárom csoport rangkorreláció-  
ja figyelemreméltó, a különbségek tendenciája megegyezik az előbbivel.  
Ahogy távolodunk az igényesebbektől, úgy csökken a szakértőkkel való

megegyezés. Minél erősebb valakiben az eszcapizmus, a valóságtól való elfordulás, minél alacsonyabb a kulturális orientáció színvonala, annál nagyobb a valószínűsége, hogy ítéleteiben hol a valóságos érték fölé, hol aláhelyez műveket. Különösen nehézséget okoznak neki a mű hagyományos szerkezetét megbontó művek (ezeket alulértékeli), és különösen kedveli az egysíku, sablonos, giccses alkotásokat (ezeket felülértékeli).

Ezeknek az eredményeknek a súlyát kiváltképp megemeli, hogy igen tiszták, ellentmondásmentesek. Mindkét attitűdskála (Rokeach, és a kulturális értékorientáció) tanulságai ugyanabba az irányba mutatnak. Joggal feltételezhető, hogy az érzékleti-szellemi nyitottság, dogmatizmusmentesség és a kulturális értékorientáció igényessége egymással együttjáró és együttesen az izlés kifinomultságát elősegítő attitűdök közé tartoznak.

Halász L. - Nagy A.: Hatásvizsgálat  
könyvtárban. I.Bp.1974.NPI.120. és  
125.o.

### 3.6.4 Életfelfogás

Egyik vizsgálatunk során megkíséreltük interjualanyaink életfelfogásának, életszemléletének tájékoztató jellegű bemérését is. Tipusalkotásunk az életfelfogások rendszerének lényegében csak egy, de fontos területét célozta meg: a közéleti és a magánéleti beállítódás, illetve ezek pozitívabb és negatívabb variánsainak elkülönítésére törekedett.<sup>x)</sup> Így létrehoztunk egy magánéleti-fogyasztói, egy magánéleti értékekre (munka, család, önművelés) irányuló, másfelől egy konform-karrierista és egy közösségi értékekre irányuló magatartás-típust. E beállítódásoknál az izlésszintekkel való egybevetése - amint azt az alábbi tábla szemlélteti - lényegében annak a kérdésnek vizsgálatához nyújt adalékot, hogy az izlés kapcsolatban áll-e (és milyen kapcsolatban) a személyiség egyéb beállítódásaival, megnyilvánulási formáival:

---

x) A módszer részletesebb ismertetésére most nincs módunk. Annyit jegyzünk meg, hogy a típusalkotás alapja bizonyos - családra, munkára, közösségi magatartásra, szórakozásra, önképzésre stb. vonatkozó - ítéleteknek a válaszadók által történt rangsorolása volt.

Irodalmi izlésszint	Konform karrierista	Magánéleti fogyasztói	Magánéleti értékekre irányuló	Közösségi értékekre irányuló
életfelfogás				
"Modern"	17.5	15.0	21.1	38.9
"Klasszikus"	17.4	9.5	21.9	30.9
"Romantikus"	17.5	17.0	10.8	3.9
"Bestseller"	31.7	29.6	31.7	18.2
"Romantikus lektűr"	4.8	8.7	3.1	2.4
"Lektűr"	3.2	9.2	4.2	0.9
Nem értékel- hető	7.9	11.0	7.2	4.8
Összesen:	100,0	100.0	100.0	100.0

A tábla adatai izlésnivó és az életszemlélet közösségi, illetve "privát" irányultságának határozott összefüggését bizonyítják. (A "modern" és a "klasszikus" szint legnagyobb megfelelést a közösségi értékekre irányuló beállítódással, a legkisebbet a magánéleti-fogyasztói magatartással mutat; a "lektűr" szinteknél pont fordított a helyzet. A "romantikus" izlés leginkább az értékes közösségi beállítódást zárja ki, a legjobban - holtversenyben - a "konform" és "fogyasztói" magatartást vonzza. A "bestseller" nivó kapcsolatrendszere sajátosan alakult: legkisebb arányszámmal ugyan a "közösségi érték" kategóriájában szerepel, de a taszítás mértéke láthatóan jóval kisebb, mint a romantika és a lektűr esetében. A "konform" a "fogyasztói" és a "magánéleti értékekre irányuló" magatartástípus egyenlő arányban szerepel ebben az izléskategóriában, bizonyítva egyfelől a bestseller irodalom funkcionális többarcúságát, másfelől befogadási színvonalának a lektűr és - legalábbis a fővárosban - a romantika szintjét meghaladó voltát.)

Következésképpen érvényesül tehát az az elv, hogy a magasabb szintű életfelfogásnak magasabb szintű izlés felel meg. Ez pedig azt valószínűsíti, hogy az izlésnek a tudatformákon belüli "önmozgása", függetlensége meglehetősen korlátozott - az izlés, tipikus körülmények között, szerves része az ember tudatvilágának, erkölcsi és világnézeti értékrendjének.

Ha ez így van - márpedig az empirikus tapasztalás azt mutatja -, akkor bár közhelyszerű, de igaz az az állításunk, hogy izlést nevelni annyi, mint (emberibb) embert nevelni.

Gereben Ferenc: Rétegzítés - az izlés rétegződése = A Könyv 1972.4.szám.

### 3.7 Olvasás és gyógyítás (biblioterápia)

A személyiségváltozók, egyáltalán a személyiség és az olvasás kapcsolatának, kölcsönös függésüknek taglalását nem fejezhetjük be egy új, kibontakozóban levő kutatási irány a biblioterápia említése nélkül. Rendszerint a személyes problémák megoldásához válogatott művek elolvasását és irányított megvitatását értik alatta.

Nem önálló terápiáról van szó, inkább csupán egy segédeszközzel, a kiegészítő eljárások egyikéről. Sem elmebetegek, sem neurotikusok, sem alkoholisták nem gyógyíthatók csupán ezzel a módszerrel, de problémáik alaposabb megértéséhez, személyiségük pozitívabb tendenciáinak erősítéséhez nyújthat hatékony támogatást ennek a terápiás technikának alaposabb megismerése és alkalmazása.

Az e tárgykörben megjelent közlemények többsége anekdotikus, esettanulmány jellegű, s ellenőrzött kísérletekről csak elvétve olvashatunk. (Elsősorban angolul!) Ezekből az egzakt és sikeresnek mondható próbálkozásokból furcsa módon jórészt egészséges serdülők körében elért attitűdváltozásokról, pontosabban a faji előítéletek csökkenéséről, illetve "én-képük" önértékelésük bizonyos fokú módosulásáról értesülhetünk.

Mindenképpen további kísérletek hosszú sorára van szükség az alapvető vita eldöntéséhez, hogy vajon a biblioterápia szervesen és szétválaszthatatlanul a terápiás folyamat egészének csupán egyik részmozzanata-e, vagy az irodalomnak, az irányított olvasásnak önállóan is lehet (van?) gyógyító ereje, ösztönzéseket nyújthat a személyes konfliktusok feloldásához, segítséget jelenthet helyes önismertet kialakításában? Röviden: milyen mértékű szerepet játszhat a szép irodalom olvasása az egyén mentális egészségének megtartásában, illetve helyreállításában?

## Kérdések, feladatok

1. Mennyiben igaz az a megállapítás: "Minden olvasó izlése egyéni izlés"?
2. Az irodalmi mű olvasójának műbefogadó tevékenységében, eltérően a többi művészetekétől, a mű érzékelése csak elengedhetetlen technikai előfeltétel" - írja Halász László. Miben mutatkozik az eltérés az irodalom és a többi művészetek között ebben a tekintetben? Hogyan kellene ezt a megállapítást módosítani a regény és a költemény egy Jókai regény és egy Marquez regény esetében?
3. "Minél bőségesebbek, gazdagabbak és rendszerezettebbek az ember ismeretei, annál könnyebben és világosabban tudja a leirtakat elképzelni" - írja Halász László. Ezek szerint a művészi tájleírásokat az azon a tájon élők reprodukálják a legjobban? Ezek szerint Zola vásárcsarnok leírását a piaci kofák reprodukálják legmegfelelőbben?
4. Mennyiben és milyen esetekben pótcselekvés az olvasás?
5. Előfordul-e, hogy hátrányt jelent az olvasó számára a mű élvezeténél és helyes értelmezésénél az a tény, hogy az olvasó nem ismeri a szerző egyéb munkásságát, vagy az olvasó előzőleg már más műveit is olvasta a szerzőnek?
6. "... az egyik lehetséges módja, hogy az ember műveltté váljon: először úgy tesz, mintha az volna, aztán felnő a saját látszataihoz." (Fitzgerald, Scott)  
Fejtse ki a fenti aforizma lélektani hátterét!
7. Milyen értelemben jelent viszonyítási-információs keretet a mű tíz évvel azelőtti olvasása második (tíz évvel későbbi) olvasásakor?
8. Mennyiben jelent viszonyítási-információs keretet az irodalmi műnek az olvasása előtt látott filmváltozat?
9. Tapasztalva azt, hogy a kevésbé népszerű, kevésbé olvasott klasszikus-realista és modern irodalom tekintélye nagyobb a nálunk olvasottabb lektúrnél, lehet-e - Hankiss Elemért idézve - a remekírók rémuralmáról beszélni? Milyen szerepet játszik az olvasói kettős tudat kialakulásában az iskola és az irodalompolitika?
10. Mi a véleménye arról az olvasóról, aki remekműnek tartja az Elvesztett illúziók-at, a Vörös és fekete-t és az Erdélyt, ugyanakkor érzelmős lányregénynek az Anna Kareninát, szirupos giccsnek a Hét krajcárt és hitbuzgalmi lektúrnak a Quo Vadis-t? Lehet-e ebben az esetben is kettős értékrendről, kettős tudatról beszélni, vagy inkább izlésficamról, netán félműveltségről?

11. Elképzelhető, hogy Faulkner, Golding, Böll, Kafka komoly elsajátítási erőfeszítést kívánó műveinek elolvasása után valaki Szilvási, Berkesi, Dallos könnyen fogyasztható műveinek olvasásával "jutalmazza meg magát"?
12. Az irodalmi művekkel kapcsolatos értéktételekben mutatkozó következetlenséget - például a meglehetősen furcsa Pilinszky-Pósa-Farkas alakzatot - Halász László és Nagy Attila az izlésben rejlő diszszonáns elemekkel magyarázzák. Melyek ezek a diszszonáns elemek?
13. Halász László és Nagy Attila versek részleteinek elolvastatásával vizsgálták az izlés egységességét és ellentmondásosságát. Végezzen ellenőrző vizsgálatokat, amelyben a teljes műveket olvastatja el a kísérleti személyekkel!
14. Tanulmányozza figyelmesen az "A versrészletek megítélései a különböző csoportokban" feliratu ábrát. Mivel magyarázza azt, hogy 1974-ben mindhárom csoportban alacsonyabb átlagértékek képviselik az olvasók Pósa-, Szabolcska-, Szász versekkel kapcsolatos véleményét?
15. Ugy tűnik, Halász László és Nagy Attila az izlés mozdulatlanságát olvassa ki kutatásuk adataiból. Egy másik, ugyanebben az időben végzett kutatás (Kamarás István: Az irodalmi érték esélye lektűr olvasóknál) adatai, mintha az ellenkezőjét bizonyítanák, hiszen ebben a kísérletben az ún. "Lektűrölvások" az izlésüktől távol álló "kísérleti olvasmányok" többségét kedvezően fogadják. Szembesítse a két kutatás eredményeit, és próbálja meg feloldani ezt az ellentmondást!

## Irodalom

- Balogh Zoltán - Kamarás István: Élményalakzatok. Bp.1978. NPI.
- Halász László - Sipos Kornél: Művészeti kommunikáció hatása faji előítéletre. Bp.1969. Akadémiai Kiadó.
- Halász László: Irodalompszichológiai vizsgálatok. Bp. 1971. Tankönyvkiadó.
- Halász László: Adalékok a műértékelő tevékenység kutatásához. Bp.1972. Akadémiai Kiadó.
- Hankiss Elemér: A népdaltól az abszurd drámáig. Bp. 1969. Magvető.
- Művészetpszichológia (Szerk.: Halász László) Bp. 1973. Gondolat Kiadó.

Művészet és közérthetőség. (Szerk.: Szerdahelyi István) Bp. 1972.  
Akadémiai Kiadó.

Kamarás István - Kiss Endre - Somorjai Ildikó: A "Makra" és 116 olvasója. Bp. 1977. NPI.

Vigotszkij, Lev: Művészetpszichológia. Bp. 1968. Kossuth Könyvkiadó.

OSZK  
Országos Széchényi Könyvtár

## IV. OLVASÁSPEDAGÓGIA

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár



# Bevezetés

## 1. Alapfogalmak

Az olvasáspszichológia és az olvasásszociológia megalapozza az olvasó ember mélyebb megértését. A könyvtáros azonban nem csak passzív megértője, hanem aktiv befolyásolója is az olvasás folyamatának.

Az olvasást befolyásoló (spontán vagy tudatosan szervezett) tényezők köre igen tág. (Ld. a társadalmi, demográfiai tényezők hatását leíró fejezetet.) A következőkben ezt a tág kört le-  
szűkítjük a

- tudatosan szervezett,
- következetesen megvalósított,
- nevelési (személyiségfejlesztési) célú hatásokra.

Az egyének vagy csoportok olvasásának nevelési cél érdekében történő, tudatos és következetes befolyásolását olvasáspedagógiának mondjuk.

Az olvasáspedagógiai tevékenységben - tágan értelmezve azt - számos társadalmi intézmény vesz részt: a család, az iskola, a könyvtárak, a könyvkiadás és könyvterjesztés intézményei stb. Egyes szerzők az olvasáspedagógiát szűkebben értelmezik, és csak az iskolában, illetve az iskolában és a könyvtárban folytatott tudatos pedagógiai tevékenységet sorolják oda.

### Az olvasáspedagógus

Azokat, akik olvasáspedagógiai tevékenységet végeznek, vagyis személyiségfejlesztő cél érdekében, tudatosan és következetesen törekednek mások olvasását befolyásolni, olvasáspedagógusnak nevezzük.

A kifejezés nem foglalkozási ágat, hanem tevékenységet jelöl. Olvasáspedagógus az iskolai tanító, a tanár, az iskolai és a közművelődési könyvtáros stb., ha a fenti tevékenységet rendszeresen végzi.

## A mű hatása és az olvasáspedagógus szerepe

A pedagógiai hatás lényege szerint személyiségformáló hatás. Ha erről az oldaláról vizsgáljuk az olvasás folyamatát, két mozzanatot különböztethetünk meg:

1. Maga az olvasás is hatást gyakorol a befogadóra, gyakran személyiségformáló hatást.

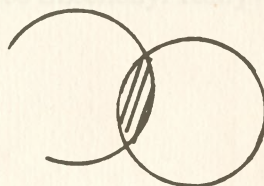
2. Ezt a hatást tudatosan előidézhetjük vagy befolyásolhatjuk. Az olvasáspedagógus megszervezheti a hatás létrejöttének feltételeit (pl. egyszerűen azzal, hogy egy meghatározott könyvet személyiségformáló szándékkal valaki "kezébe ad") vagy intenzívebbé teheti a mű hatását (az olvasás előtti beszélgetés előkészítheti, az olvasás utáni beszélgetés elmélyítheti a hatást.)

Az olvasáspedagógia tárgykörébe mindkét tényező beletartozik: a mű által kifejtett személyiségformáló hatás csakugy, mint az olvasáspedagógus tevékenysége: a hatás tudatos megszervezése. (Az itt következő fejezetek azonban - gyakorlati okokból, mivel az előzőkben a műveknek az olvasókra gyakorolt hatásáról már volt szó - elsősorban az olvasáspedagógus szerepével foglalkoznak.)

## Olvasáspedagógia és könyvtárpedagógia

Az olvasáspedagógiától meg kell különböztetnünk a könyvtárpedagógiát. Az utóbbi egyrészt szűkebb fogalom amannál: kizárólag a könyvtárban végzett nevelői tevékenységet foglalja magában; másrészt tágabb, mert az olvasáson kívül másra irányuló nevelési tevékenységet is tartalmazhat, pl. a katalógus használatára való oktatást-nevelést stb.

olvasás-  
pedagógia



könyvtár-  
pedagógia

## Jegyzetünk témakörei

Az itt következő fejezetek az olvasáspedagógia néhány fontos kérdését érintik, nem a teljesség igényével, hanem elsősorban az olvasókkal foglalkozó könyvtáros szempontjából. Három nagy fejezete közül az első az olvasás-pedagógia alapkérdéseit tárgyalja: a nevelés célját, lehetőségeit, feltételeit; a második az alapvető módszereit, a harmadik a sajátos színtereit, kiemelve közülük az iskolát és a könyvtárat, bemutatva a bennük folyó nevelői tevékenység sajátosságait. - Hangsúlyoznunk kell: jegyzetünk nem az olvasáspedagógiát, mint tudományt mutatja be, hanem a könyvtáros peda-

## 2. A téma magyar irodalma, a problémák körvonalai

A könyvtárpedagógiának "keresztelt" kutatási terület hazánkban sokáig "senki földje" volt. Ma azonban már nemcsak külföldön, hanem itthon is jelentkezik az a felfogás, hogy a könyvtárban pedagógiai szempontból is vizsgálható a könyveknek, könyvtárosoknak az olvasóra gyakorolt hatása; az ilyen vizsgálatok már eredményeket is hoztak. ZIRCZ Péter "Könyvtárpedagógia és pszichológia" c. szemléje arról tájékoztat, hogy a "könyvtárpedagógia és a vele rokon, sokszor azonos diszciplínát jelentő bibliopszichológia cseh, lengyel és orosz-szovjet irodalma könyvtárnyi".<sup>1)</sup> És vannak az ilyen kutatásnak hazai sürgetői, ill. kezdeményezői is: ARATO Ferenc<sup>2)</sup> és TÁNCZOS Gábor.<sup>3)</sup> A felsoroltak ellenére persze mind a kutatásnak, mind az arra épülő gyakorlatnak még nagyon az elején vagyunk. A kezdeti stádiumra vall a terminológiai zűrzavar is. Hisz a "bibliopedagógia", "könyvtárpedagógia", "olvasáspedagógia", "olvasópedagógia", "biblio-pszichológia"-féle összetételek mind alakjukban, tehát jelszerűségükben, mind jelentésükben, tartalmukban alig térnek el egymástól, szinte fedik egymást. Az átfedésnek valószínű oka, hogy a szerzők, a kísérletező kezdeményezők eltérő módon értelmezik a könyvtárak pedagógiai lehetőségeit. Más és más mélységben ismerik a felhasználandó határtudományok, a pedagógia és a pszichológia problémakörét, eredményeit, módszereit; még az is fönnállhat, hogy másként szemlélik a könyvtári praxisnak, a könyvtárak és más közművelődési intézmények együttműködésének a lehetőségeit és formáit.

A magyar szakirodalomban a "könyvtárpedagógia" és az "olvasáspedagógia" terminusok elfogadása látszik célszerűnek. (Könyvtárakban folyó pedagógiai tevékenység - könyvtár pedagógiája - könyvtárpedagógia; ill. olvasással összefüggő pedagógiai tevékenység - az olvasás pedagógiája - olvasáspedagógia.) A hazai irodalomban az első TÁNCZOS Gábor, a másodikat ARATO Ferenc használja.

Zsolnai József: A könyvtárpedagógia körvonalai. = Könyvtári Figyelő, 1972. 1.sz. 99-110.1.

- 
- 1) Zircz Péter: Könyvtárpedagógia és pszichológia. (Szemle) Bp. 1971. OSzK.
  - 2) Arató Ferenc: Az olvasáspedagógia körvonalai. = Ped.Szemle. 1970. 7-8. sz. 625-636.1.
  - 3) Tánczos Gábor: A közművelődési könyvtár pedagógiai funkciói - nevelésszociológiai megközelítésben. = Ped.Szemle, 1971. 2. sz. 117-127.1.

A kérdésfeltevést az alfánál kell kezdeni: az olvasás pedagógiája vagy olvasáspedagógia az, amiről beszélünk. A két fogalom ugyan egybeesik bizonyos vonatkozásban, de egymást mégsem fedi. Az olvasás pedagógiája lényegesen szélesebb: szociológiai, kommunikációs, pedagógiai, pszichológiai kört ölel fel. Ebben a megközelítésben az olvasást úgy kezeljük, mint a társadalmi és tudományos szféra összetett jelenségét. Az olvasáspedagógia viszonylag egyszerűbb jelenség, mert csupán didaktikai-neveléslélektani vonatkozású területen mozog.

Arató Ferenc: Az olvasáspedagógiai kutatás és kísérlet helyzete az 1976-1977-es tanévben. = Könyv és Nevelés, 1977. 4/5.sz. 187.1.

Megjegyzés: Az Arató Ferenc által javasolt terminológiai megkülönböztetés ("az olvasás pedagógiája" - "olvasáspedagógia") nem általánosan elfogadott a magyar szakirodalomban, gondolatmenete azonban pontosan tükrözi a fogalom tágabb és szűkebb körű értelmezését.

### *3. Fejezetek az olvasáspedagógia múltjából:*

#### Két klasszikus tudós

#### Walter Hofmann(1879-1952)

Walter Hofmann a korabeli német könyvtárügy főideológusa, akinek szerepével azért is érdemes foglalkoznunk, mivel még évtizedekkel később is kiváltja a könyvtárosok bírálatát. Nézeteiben progresszív és retrográd elemek sajátos keveredése figyelhető meg. Hofmann egyértelműen a könyvtáros didaktikai-nevelési funkciójának a híve, a reform jegyében azt követeli, hogy a könyvtárosok 1. az olvasást nevelési célok szolgálatába állítsák, 2. ismerjék meg olvasóikat, gondoskodjanak tervszerű megfigyelésükről, 3. nyújtsanak nekik átgondolt didaktikai segítséget, 4. lássák el őket tanácsokkal, irányítsák őket, rendelkezzenek (a könyvtárosok ti.) megfelelő szakképzettséggel, Jótékony reformigyekezetét Hofmann azonban meglepően kis csoportra terjeszti ki, csak egy olvasói elittel akar foglalkozni, amely mintegy közvetítő a kulturális javakat a tömegekhez. Ezt az elitet az olvasók 6 %-ára becsüli.

Mindennek ellenére Hofmann jelentősége nem csekély, hiszen - Rubakinnal együtt - az olvasáskutatás első tudományos megalapozói között tartják számon.

Hofmann szerint a közművelődés legfontosabb eszközei az írott dokumentumok, amelyek hasznélvezete nem egyetlen kiváltságos társadalmi réteget, hanem az egész népet illeti meg. Ennek szolgálatában áll a közművelődési könyvtár.

Közművelődési funkciót csak meghatározott kritériumoknak megfelelően kiválasztott könyvek töltenek be. Az első kritérium: a könyv abszolút értéke. Hofmann határozottan elveti az egyébként ártalmatlan, de "nem jó" könyveket, harcol az irodalmi "szurrogátum" ellen. A kiválasztás második kritériuma: a könyv tartalmának értéke, vagyis: mennyiben felel meg világnézete az adott olvasócsoporthoz világnézetének. Amennyiben az adott olvasók önálló világnézettel nem rendelkeznek, a nekik szánt könyveknek általános humanizmust és etikát kell sugalmazniuk. A harmadik kritérium: a szerző és az olvasó élményeinek "rokon-sága", az alkotó nyelvének érthetősége. E harmadik kritérium ingadozó értékű: külső tényezők befolyásolják. Hofmann kétfajta ilyen tényezőtípus között tesz különbséget: az első - vagyis az életkor, nem, társadalmi osztály - az ún. "életkör" alkotja, míg a második - a történelmi és földrajzi hatások - az ún. "kulturkör". A kétféle "kör" gyakran metszi egymást, de középpontjaik nem esnek egybe.

Nem mindenki jogosult Hofmann szerint az olvasók számára könyvet választani. Az első kritériumnak az tud eleget tenni, aki képes arra, hogy a valóditól a hamisat, a talmit megkülönböztesse, a második kritériumnak olyan személy, aki az adott olvasócsoporthoz világnézetét képviseli, vagy mély emberismerettel rendelkező személyek (de semmiképpen sem irodalmárok, vagy esztéták, mert ezek egyoldalúan a könyv művészi, "külső" értékeit tartják szemük előtt), a harmadik kritériumnak pedig olyan személyek tehetnek eleget, akik az adott kulturkörhöz tartoznak, jól ismerik az életköröket (ilyeneknek kell lenniük a közművelődési könyvtárosoknak).

Hofmann eme "ideológiai" fejtegetéseire építette fel olvasáskutatásának céljait, módszereit (a gyakorlati jellegű olvasásvizsgálat céljaira Lipcsében Olvasástudományi Intézet létesült, ez végezte a vizsgálatokat, szervezte - a közművelődési könyvtári hálózat segítségével - az anyaggyűjtést, gondoskodott az eredmények publikálásáról.)

A kutatások legközvetlenebb tárgyaként az olvasókat, a könyveket, valamint a könyvtári munka módszereit és formáit jelölte meg. Az olvasók vizsgálata több csoportra osztozik. Az általános olvasóvizsgálat a főbb olvasói típusokat, biológiailag, szociológiailag meghatározott csoportjait kutatta (az utóbbiak elemei csoportokra oszlanak: kor, nem és a kettő kombinációja szerint). A speciális olvasóvizsgálat az alaptípusokban végbemenő változásokat vizsgálja, valamint a földrajzi helyzettől, fajtától, kulturális hagyományoktól és világnézettől függő csoportképződményeket.

A könyvek vizsgálatát Hofmann két alapkérdés nyomán kísérli meg. Az első kérdéssel arra kíván választ kapni, hogy milyen könyveket olvas egy adott olvasó, illetőleg olvasócsoporthoz, a másodikkal arra, hogy milyen egyedek, illetőleg csoportok olvasnak egy adott könyvet.

A könyvtár vizsgálata tekintetében Hofmann legszívesebben a statisztikára támaszkodott, felhasználta azonban a pszichológiai és szociológiai módszereket is. Mindezt azzal a céllal, hogy megteremtse a könyvtári munka tudományos alapjait.

### Nikolaj Rubakin (1862-1946)

Nikolaj Rubakin orosz származású tudós. Kiváló tudós és nagyhatású gyakorlati szakember volt egyszerre, személyesen ismerte Lenint, Krupszkáját, Plehanovot, Lunacsarszkijt, levelezett velük. Hírnevét hazájában tudománynépszerűsítő, ismeretterjesztő és bibliográfiai tevékenységével, külföldön a bibliopszichológia elméletének kidolgozásával alapozta meg. Az utóbbinak köszönhetjük, hogy 1916-ban a Nemzetközi Bibliográfiai Intézet (a FID elődje) támogatásával létrehozott svájci Bibliopszichológiai Intézet igazgatójává nevezték ki. Tudományos tevékenységét ettől kezdve élete végéig az Intézetben fejtette ki, kutatásainak eredményeit könyveiben publikálta.

Hogy jelentősége ellenére neve sokáig szinte ismeretlen volt a magyar könyvtárügyben, annak oka éppen bibliopszichológiai kutató tevékenységében kereshető: Rubakin bibliopszichológiai elméletét a harmincas évektől kezdve a Szovjetunióban éles bírálattal illették. Különösen "Az olvasó és a könyv pszichológiája" című, orosz nyelven megjelent kötete (korábbi, nagyobb bibliopszichológiai bevezetése franciául jelent meg) részesült heves támadásokban. "N.A. Rubakin - nem marxista. Világnézetétől idegen a termelőerőkről, a termelési viszonyokról, a felépítményről szóló marxi tanítás - írja a Rubakin-műhöz fűzött bevezető 1929-ben.

Rubakin reális értékelésére, "ujraértékelésére" 1957-től kezdődően került sor. A "Hogyan foglalkozunk az önműveléssel" című, Rubakin népművelési tárgyú írásaiból összeállított könyvben, a mű szerkesztője így ír erről: "A Rubakin-életműhöz való helyes viszonyulásra V.I. Lenin és N.K. Krupszkaja nyilatkozatai mutatnak példát, mert amellet, hogy rámutatnak Rubakin korlátaira és hibáira (eklektizmus, apolitikusság, a párt szerepének mellőzése), elismeréssel szólnak róla, mint olyan emberről, aki megfigyeléseivel, gondolataival és tevékenységével sokat tett az orosz kultúra és népművelés érdekében.

A sokat vitatott Rubakin-elmélet kulcsát "Az olvasó és a könyv pszichológiája" című mű nyújtja.

Rubakin ebben a "könyv" fogalmát a legszélesebben értelmezi, ennek ellenére fejtegetéseinek zöme a szűkebben értelmezett olvasás vizsgálatára irányul: azokat a funkcionális összefüggéseket igyekszik kutatni,

amelyek az olvasó, a könyv és szerzője között keletkeznek. Érdeklődése mindenekelőtt az olvasóra irányul, az ő javát akarja szolgálni elméletével, amelynek gyakorlati célja az, hogy olyan olvasmányokat juttasson az olvasó kezébe, amelyekből maximális erkölcsi, szellemi és esztétikai hasznot húzhat.

Rubakin típusokra osztja az olvasókat és feltételezi, hogy a könyvhöz való viszony típusok szerint változik. Vizsgálatának második fő tárgya a könyv. Rubakin szerint a könyv pszichés jelenség, olyan jelenség, amely az olvasóban játszódik le. A tartalom nem más, mint az olvasó személyiségének tükröződése, ennek megfelelően a könyv ereje nem a szerző szándékában, hanem az olvasóra gyakorolt valóságos hatásában van. A könyv és tartalma tehát mintegy nem objektív létező, hanem csupán az olvasóval kapcsolatba kerülve kezd "élni". Mindebből következik, hogy egy-egy könyv csak annyi impulzust válthat ki belőlük, amennyihez a szükséges pszichikai anyag bennünk rendelkezésre áll. Az olvasó pedig személyiségétől függően dolgozza fel, alkotja mintegy újjá a tartalmakat.

Rubakin kutatásainak jellegzetessége, hogy nem hagyja figyelmen kívül azt a közeget, amelyben az olvasó él, ezt szolgálja az ún. "társadalmi környezet" elmélete. Az egyedek közötti eltérések és hasonlóságok forrása Rubakin szerint a fajta, a társadalmi környezet (ezuttal szűkebben értelmezett fogalomkörrel), valamint a történelmi pillanat, azaz: idő. A szerző, könyv és olvasó nem csupán egyedi termék, hanem a környezet is alakítja őket, amelyre viszont működésük, létük visszahat. Ennek eredménye a jelenségeknek az a ciklusa, amelynek a tanulmányozását a bibliopszichológia célul tűzte.

Az olvasón, környezeten, könyvön kívül Rubakin a szerzőt is vizsgálni kívánja, de csak oly mértékben, amennyire műveinek kelendőssége megengedi. Épp ezért a kutatások tárgya: a "diaszpóra" (a szerző olvasottságának szóródása az adott területen), könyveinek fogyási sebessége, kölcsönzött vagy eladott műveinek mennyisége. És végül: a szerző vizsgálatához tartozik követőinek, a róla, illetve műveiről szóló kritikák, kommentárok tanulmányozása.

Zircz Péter: Könyvtár-pedagógia és pszichológia. (Szemle) Bp. 1971.  
OSzK. 4-12.1.

## Kérdések, feladatok

1. Hofmann csak a hat százalékot kitevő elitre akarta kiterjeszteni közvetlen olvasáspedagógiai tevékenységét. Milyen érvek szólnak emellett, milyenek ellene?

2. Ki jogosult arra, hogy az olvasó számára könyvet válasszon?  
Mennyiben osztja, mennyiben nem Hofmann nézetét ebben a tekintetben?
3. Vajon érződik-e ma is Hofmann elveinek hatása a könyvtári gyakorlatban? Tapasztalhatók-e az övéhez hasonló nézetek a magyar közművelődési könyvtárosok körében napjainkban? (Bizonyító illetve cáfoló tényanyagot a Könyvtáros című folyóirat legutóbbi évfolyamának olvasóneveléssel foglalkozó írásai szolgáltatják.)
4. Rubakin nem kevesebbet állít mint azt, hogy a könyvek tartalma olvasónként változik. Mit lehet felhozni emellett és ez ellen?
5. Készítsen kutatási tervet egy közeljövőben megjelenő könyv "diaszpórájának" vizsgálatához!

OSZK  
Országos Széchényi Könyvtár

# 1. Nevelés

## 1.1 Az olvasáspedagógia célrendszere

A pedagógia meghatározott cél érdekében történő tudatos ráhatást jelent. Minden pedagógiának - így az olvasáspedagógiának is - kiinduló pontja annak tisztázása, hogy mit tart megvalósítandó értéknek, és milyen összefüggésben, milyen átfogóbb célrendszer keretében tartja annak.

Az olvasáspedagógia közvetlen célja: jó olvasót nevelni. Nyomatékosan le kell azonban szögezni, hogy az olvasás nem végső cél, hanem eszköz.

A következőkben - különböző szerzők különböző megközelítésű szövegeinek elemzésével - azt fogjuk vizsgálni: milyen célok eszközül szolgál az olvasás?

### 1.1.1 Az olvasás, mint a személyiségformálás eszköze.

#### A szépirodalmi alkotások hatása

Elsős gimnazista lány így irt dolgozatában Szophoklész Antigonéjéről: "Nagyon sajnáltam Antigonét. Le se tudom irni, mennyire sajnáltam. Mégis örültem, hogy volt bátorsága vállalni a halált. Pedig én inkább csak olyan vagyok, mint Iszméné. De azért Antigoné oldalán állok."

E néhány mondat tömören fejezi ki a megrendülés élményét, de ugyanakkor belsőleg ellentmondásos természetét is. Megfogalmazza azt a nehezen megragadható állapotot, amikor az ember egy lépéssel eltávolodik önmagától, saját, Iszméné szintjén álló individualitásától, hogy e lépéssel Antigoné magaslatához közeledjék, ha azt még nem is érheti el.

Kibonthatók e rövid vallomásból a katarzis leglényegesebb mozzanatai. Mindenekelőtt az élmény maga, a részvét, majd a legnehezebb fázis, - a megtisztulás elengedhetetlen feltétele - a műalkotásban élénk táruló és nekünk szegülő világ szembeesítése önmagunkkal: "Én inkább csak olyan vagyok, mint Iszméné."

De hogyan állhat akkor az ember Antigoné oldalán? - Mert mégis csak eltávolodott köznapi önmagától, s e distancia elég ahhoz, hogy ne tekintse többé abszolút érvényűnek, egyedül igazoltnak és létjogosult-

nak az iszménéi életfelfogást és magatartást. Ez pedig előidézhethi, hogy addig kialakult morálitása meginogjon, ami még akkor is jelentős, ha egyetlen mű hatására a megrendült szemlélet és erkölcsiség helyét még nem foglalja el egy új és magasabb rendű. A megrendülés mindenképpen fogékonyabbá tesz egy ilyen új értékrendszer befogadására.

Ha be is következik a megrendülésen túl a megtisztulás - ez még mindig nem jelent tartós változást az ember személyiségében, csak annak lehetőségét. Bármennyire is nehéz szakaszokra bontani ezt a folyamatot, mégis azt kell mondanunk, hogy annak három jelentős fázisa van:

- Az első a megrendülés, amely a régi szemlélet, érzelmi világ és értékrend megingását jelenti.

- A második a megtisztulás, amely egy új szemlélet, érzelmi rendet, erkölcsiséget emel az ember tudatába.

- A harmadik - a legtöbb, amit a művészet elérhet - a személyiségben bekövetkező tartós fordulat, mely már nem pusztán élményben fejeződik ki, hanem az egyén életvitelében, a társadalom problémáihoz, nagy kérdéseihez való viszonyában, távlataiban.

A műalkotások a megrendülést másképpen érik el, mint az élet valóságos tényei. A megrendülés legtöbbször ezért mélyebb, több rétegen zajlik le.

A művészet minden nagy alkotása kimerithetetlen katartikus erőforrás. De ez az erő csak lehetőség, mely akkor válik eleven valósággá, ha a műalkotásnak sikerül egy-egy emberben a megrendülést és megtisztulást létrehozni. Ennek pedig nem csupán esztétikai, lényegében tehát objektív, a műben realizált, hanem szubjektív feltételei is vannak, melyek megteremtése már közvetlenül a pedagógusokon múlik.

A művészet spontán nevelőereje a pedagógia számára azt a feladatot jelenti, hogy segítsen a személyiségformáló lehetőség realizálásában.

A nevelés, kifejlesztve az ember esztétikai képességeit és szükségleteit, felkészít a katartikus élményekre. Mindezt a nevelés összfolyamatával érhetjük el, mert csakis ezáltal teremthetők meg az esztétikai befogadás szubjektív feltételei.

Az esztétikai képességekben és szükségletekben az ember minden már kiművelt képessége szintetizálódik: az értelmi erőktől a morálitásig. A szocialista nevelésnek megvan a lehetősége arra, hogy lényegénél, minden mozzanatát átható vezérfonalánál fogva mindenekelőtt előkészítsen a valóság esztétikai mozzanatainak és a művészetnek a befogadására, majd pedig közvetítse, létrehozza a befogadó és a műalkotás találkozását, s végül elvégezze a legnehezebb és egyben sorsdöntő munkát: átmentse az esztétikai élményben fellobbant felismeréseket, tartósítsa, személyiségjegyekké formálja a művészetből nyert eszménye-

ket, az általa felismert értékeket, újfajta látásmódot, megtisztult szenvedélyeket, egyszerűen, ahogy Lessing mondja: "erényes készségekké" alakítsa a kataritikus élményt.

Lukács György a katarzis feltételeit vizsgálva a befogadás Előttjéről és Utánjáról beszél, hangsúlyozva, hogy a befogadó szubjektum sem tabula rasa, amelyre tetszés szerinti rejtjeleket írhat a mű. Az élmény Előttje, a szubjektum belső állapota dönti el, hogy egyáltalán sor kerül-e befogadásra, s hogy milyen intenzitással bontakozik ki a katarzis, míg az élmény Utánja dönti el, hogy sor kerül-e maradandó változásra a személyiségben. A befogadás Előttje és Utánja pedig mindekelőtt a pedagógusok kezében van.

Ancsel Éva: Művészet, katarzis, nevelés. Bp. 1970. Tankönyvkiadó, 13., 51. l.

Az idézett szemelvény egy filozófiai tanulmány része. Az olvasást - elsősorban a szépirodalom olvasását - mint magatartásminták elsajátításának eszközét írja le. E magatartásminták elsajátítása teszi lehetővé - többek között - a társadalomba való beilleszkedést, a szocializációt. Ugyanakkor a szépirodalom a maga sajátos esztétikai eszközeivel képes az egyént korábbi magatartásától is eltávolítani és egy új, társadalmilag magasabbrendű magatartásmintával való azonosulásra készíteni.

A hagyományos pedagógia a nevelés területei között megkülönbözteti az erkölcsi nevelést és az esztétikai nevelést. Az olvasáspedagógia célrendszere mindkét területre kiterjed. Az erkölcsi és az esztétikai kategóriák a szocializáció folyamatában egy-egy-eket alkotnak.

### Gyermekek

A gyermek számára az irodalom a pszichés feszültségek feloldását, megnyugvást, örömteli tevékenységet jelent. Nem menekülést az élet realitásai elől, hanem olyan tapasztalatok gyűjtését, amelyek segítik őt abban, hogy az egyéni és társadalmi követelményeknek meg tudjon felelni. "A fiatal olvasó jogos örömmel reagál arra a műre, amelyben megtalálja a lehetőséget, hogy az adott pillanatban kifejtse önmagát, lelki életének teljes gazdagságát érvényre juttassa. Sőt, az olvasásban igyekszik megtalálni feszültségének feloldását a ránehezedő érzésektől, gondolatoktól, s igyekszik megszabadulni az üresnek érzett órák nyugtalanító semmittevésétől" (Rubinstein.)

Az olvasás mentálhigiéniai funkcióját különösen a serdülő gyermek életében figyelhetjük meg, aki többnyire a könyvekben keres feleletet problémáira.

Az irodalmi fejlődésében helyesen irányított gyermek a könyvből hamarosan megtalálja azt az eszközt, amelynek segítségével tudásvágyát és élményéhségét kedve szerint csillapíthatja, és ha csak gondolatban is de bebarangolhatja a valóságnak azokat a területeit, amelyek más utakon csak nehezen hozzáférhetők vagy pedig teljesen megközelíthetetlenek lennének számára.

Miért sűrgetjük, hogy olvasson a gyermek?

A kérdést közelítsük meg a neveléslélektan oldaláról is. Milyen pszichológiai és pedagógiai szempontok indokolják, hogy érdeklődjék a gyermek az irodalom iránt, hogy olvasson?

Abból az általános tapasztalatból induljunk ki, hogy a rendszeres olvasás kedvező a gyermek pszichikai fejlődésére. Miként nyilvánul meg e kedvező hatás konkrét formában?

Felnyitja, gyermekekre egyaránt érvényes pszichológiai törvényszerűség, hogy az olvasás a személyiséget aktivizálja, élénk tevékenységre serkenti.

A gyermek egész személyisége részt vesz tehát abban a szellemi erőfeszítésben, amelynek legfőbb célja, hogy közelebb kerüljön az olvasmány tartalmához, megértse a szavakba burkolt gondolatokat, érzelmileg is asszimilálja az őt ért hatásokat, fejlődése magasabb fokon pedig élvezze művészi szépségeit.

A rövid kis mesékben a jó legyőzi a rosszat, elhárítja az igazság útjából az akadályokat, bármily áthághatatlannak tűnnek is kezdetben. Mindezek a felismerések a már ösztönös ítélőképességgel rendelkező gyermekeket derűssé, bizakodóvá teszik, és úgy tekinthetők, mint az erkölcsi világrendről szóló első nagy hatású tanítások, amelyek előkészítik a tételes erkölcsi nevelést.

A hűség, becsület és igazságosság fogalmairól alkotott első elképzelések, továbbá az akaraterő és bátorság tartalmi jegyei a mesék és apró történetek közvetítésével jutnak el a gyermek értelméhez. A sok-sok tapasztalat, példa és tanulás elemi részecskéi lassanként egy-egy erkölcsi szemléletté rendeződnek. Azok a mesék, amelyekben a jó legyőzi a gonoszt, a jó tündérek és más nagylelkű hatalmasságok segítik a becsületes és igaz harcot, hogy célját elérje erősítik a gyermek még zsenge önbizalmát, és formálják a társadalmi élet szempontjából is annyira fontos optimista életszemléletet. MAKARENKO követelménye a gyermekmesékkel szemben változatlanul korszerű és helyes álláspont: árásszanak erélyt, magabiztosságot.

A mesekort követő reális tartalmú olvasmányok a gyermek korábbi elképzeléseit az erkölcsről, jóról, igazról és szépről újabb jegyekkel gazdagítják. A történelem nagyjairól, hősök, kutatók, feltalálók küzdelmes életéről szóló regények most már azok az olvasmányok, amelyek az erkölcsi érzületet a fentebb jelzett irányba fejlesztik. Az emberi sorsokkal való élményszerű találkozás igen korán - 8-10 éves

korban is - mélységes elvi meggyőződéses fejlődését indíthatja el a benyomásokra élesen reagáló fiatal olvasóban.

A gyermek- és az ifjúsági irodalom igen ösztönzően hatnak a jellem fejlődésére és a világnézet formálódására is. A szocialista ember-ideál erkölcsi tulajdonságai, mint a bátorság, áldozatvállalás, állhatatos viselkedés, hazaszeretet, munkakészség, baráti és bajtársi érzések, a közösségi érzület sok más megnyilvánulása, valamint a felsorolt tulajdonságok ellentétpárjai a gyermek erkölcsi világát mélyen megragadó ábrázolásban tárulnak fel a szépirodalmi művekben.

Tóth Béla: Az ált.isk. tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata. Bp. 1969. Akad.K.

Az idézett szemelvény a gyermekek olvasását pszichológiai megközelítéssel tárgyaló könyv része.

Milyen új részletekkel gazdagítja Ancsel Éva idézett írásának gondolatmenetét?

A témáról ld. még: Tóth Béla: A házi olvasmányok példaképalakító szerepe. Bp. 1978. Tankönyvkiadó. 163.1.

### 1.1.2 Az olvasás, mint a permanens művelődés eszköze

Régen általános volt, hogy egymás mellett, párhuzamosan funkcionáló rendszerként beszéltek iskolai oktatásról és felnőttoktatásról, kifejezve, s ezáltal is érzékeltetve azt a felfogást, melyben a kétféle oktatás és képzés között nincs lényegi kapcsolat. Később, a XX. század derekától a felnőttoktatás és népművelés különböző kérdéseinek tisztázására összehívott tanácskozásokon feltűnik a folyamatos - tehát az egész életre kiterjedő - képzés (át- és újraképzés) terminusa, de még mindig jobbra tekintet nélkül a gyermek- és ifjkorban végbemenő iskolázásra. Csupán az utóbbi években erősödött meg a nézet: korunk emberének szakadatlan művelődését egységes folyamatnak kell tekinteni, amin belül lehet, sőt szükséges szakaszokat megkülönböztetni, mégpedig egy (iskolai, felsőoktatási) kiképző és egy továbbképző (az iskolázástól holtig tartó, sok évtizedes) periódust. A permanens művelődés (önművelés) kifejezés az önvezérlésű képzést, másrészt értelmes tanulást magában foglalja, így a lényegét - korunk nagy igényét - hiven kifejezi.

Kiss Árpád, Ágoston György és mások tanulmányai nyomán arra a következtetésre jutunk, hogy a permanens nevelés lényegét nem egyszerűen a "permanens" és a "nevelés" adja. Több ennél. Olyan folyamat, amely az emberi élettevékenység több szintjén megy végbe, s kiterjed annak minden oldalára; a módszerek, eljárások és szervezeti ke-

reték változatos, hajlékony és hatékony formáit veszi igénybe, hogy aktív módon alkalmazkodjon a társadalmi és gazdasági élet gyorsuló ütemű változásaihoz az emberi életkor egészében. Nem egyszerűen továbbképzés, ismereteket felújító tanfolyam, felnőttek esti vagy levelező oktatása. Tanulás is, szakmai ismeretbővítés is, általános szellemi gazdagodás is: életforma. Fő megjelenési formája az önnevelés és önművelés anélkül, hogy nélkülözhetné az intézményes támogatást.

Annak ellenére, hogy már régen felismerték az iskolán túl is folytatódó tanulás fontosságát, mégiscsak napjainkban nyer új jelentőséget s válik korunk sürgető igényévé. Miért? Mert a napjainkban lejátszódó változások teljesebbek és gyorsabbak, mint bármikor azelőtt. A gyors ütemben egymást követő messzeható átalakulások, melyek gazdasági, társadalmi téren és a politikai életben végbemennek, az új helyzetekhez való alkalmazkodás magas fokát követelik. A permanens nevelés persze nem gyógyír vagy csodaszer - miként egyes gondolkodók eszmefuttatásából kitetszik -, ennél fogva önmagában vajmi keveset segíthet bizonyos társadalmak lényegéből következő bajok orvoslásában. Honi viszonylatban a közművelődés, önképzés, tanulás növekvő jelentőségét a tudományos-technikai haladás meggyorsításának követelményéből, az intenzív iparfejlesztésből, a belterjes mezőgazdaságból, a szolgáltató ipar terebélyesedéséből, másfelől a közéleti demokrácia továbbépülésének, az állampolgári jogok és kötelességek értő, tudatos gyakorlásának szükségességéből, és nem utolsósorban bizonyos humanizációs törekvésekből (pályakorrekciók, tartalmasabb életvitel, szabad idő kulturált felhasználása stb.) eredeztetjük.

Gazdaságos és eredményes tanulásra, önművelésre az a személy képes, aki ismeri és szokásrendszerébe beépítette a helyes tanulás (ismeretszerzés és alkalmazás, problémalátás, és - megoldás) általános szabályait; gyakorlott a szótárak, lexikonok, bibliográfiák, szakkönyvek, folyóiratok stb. célszerű használatában.

Mi lehet a modern gépi eszközöknek, főként a televízióknak és a könyvnek a szerepe és aránya az önművelésre gondot fordító iskolában?

Bizonyosra vesszük, hogy a lemezjátszó, a magnetofon, a rádió, a televízió stb. jelentős mértékben kiszélesíti az oktatás indukciós bázisát, ha az iskola által gerjesztett pedagógiai áramkörbe kerül. Külön figyelmet érdemel a televízió, amelynek vannak veszélyei, de semmi mással nem pótolható - s az iskolában kiaknázandó - előnyei is. Ez nem jelenti azt, hogy veszíthetne jelentőségéből az olvasás a tanítás-tanulás folyamatában. A könyv nagy előnye, hogy hordozható, bármikor felüthető, műszaki hiba sem fordulhat elő a használatában, és intim kapcsolatba kerülhet értő megfeytőjével. Ezért nagyon lényeges, hogy a kötelező iskolázás idején megszilárduljon a gyors, lényegkiemelő olvasás, s hogy a tankönyv mellett rendszeresen (nemcsak szorgalmi feladatként) kézbe kerüljenek az ismeretterjesztő művek, kézikönyvek, szakfolyóira-

tok, ujságok. Hisszük, hogy az ismeretszerzés különböző jellegű eszközeit és forrásait (könyv, film, tévé, muzeum, stb.) harmóniába lehet illeszteni.

Bernáth József: A permanens művelődés iskolai megalapozásának néhány kérdése.  
- Kandidátusi értekezés tézisei, 1975. -  
= Ped.Szle. 1975.9.sz.827-830.1.

Az idézett szemelvény egy pedagógiai-művelődéspolitikai tanulmány része.

A társadalomba való beilleszkedéshez az olvasás nem csak a szükséges magatartásmintákat biztosítja (ld. Ancsel Éva, Tóth Béla írását), hanem a szükséges ismereteket is. A tudományos-technikai forradalom korának sajátossága, hogy a folyamatosan változó követelményekhez való alkalmazkodás folytonosan új ismeretek szerzését: permanens művelődést követeli meg.

Az "olvasó" vagy "irodalomhasználó" fogalma egyrészt magában foglalja az olvasás (irodalomhasználat) képességét - ez a permanens művelődés alapfeltétele - másrészt magában foglalja a rendszeres olvasásra (irodalomhasználatra) való beállítódást - ez a permanens művelődés megvalósulásának másik, szubjektív feltétele.

A pedagógia hagyományos felosztásának területei közül az értelmi nevelés is az olvasáspedagógia célrendszerébe tartozik.

### 1.1.3 Az olvasás, mint a társadalmi mobilitás eszköze

Ha a könyvtár pedagógiai funkcióját valóban tartalmasan akarjuk elvileg és gyakorlatilag megközelíteni, akkor nem elsősorban kerek definíciókra vagy kimerítően pontos, iskolás jellegű felsorolásokra kell törekednünk, hanem inkább arra, hogy a középpontba az a feladat kerüljön, mely az adott társadalomfejlődési időszakban a könyvtár legfontosabb hozzájárulását jelenti a társadalom kulturális előrehaladásához. Ennek a legfontosabb feladatnak a felismeréséhez, feltételeinek kimunkálásához nem juthatunk el, ha vizsgálódásunkban megmaradunk a könyvtár belső keretei között. A könyvtárpedagógia vizsgálati területe ezért mindig szélesebb magánál a könyvtárnál, belső feladatai érdekében mindig feltételez bizonyos kifelé irányultságot.

Ismeretes, hogy társadalmunkban a felnövekvő nemzedék egy igen számottevő része úgy teszi meg első lépéseit a szellemi kultúra elsajátításának a jövő szempontjából sorsdöntő folyamatában, hogy nem részesül olyan családi-környezeti kulturális ösztönzésekben, melyek arányban

lennének a gyorsan fokozódó, társadalmi méretű műveltségbeli követelményekkel. Iskolai és általános művelődésszociológiai vizsgálatok egész sorozata bizonyítja, hogy az előnytelen kulturális környezetből származók a művelődés legkülönbözőbb területein messze lemaradnak az előnyösebb helyzetből indulókhöz képest. Könyvszegény vagy éppenséggel könyv nélküli környezetben felnövő fiatalokból sokkal kisebb arányban válik rendszeres olvasó, könyvet szerető és megértő ember, mint azok közül, akik a családi otthonban eleve könyvespolcokat láttak maguk körül, akik olyan kulturális légkörben nőttek fel, melyben az olvasás, a könyv értéket jelentett. Itt egyszerre két, egymással szorosan összefüggő probléma jelentkezik: egyrészt a társadalmi demokráciáé, melynek kiteljesedése elképzelhetetlen olyan körülmények között, amelyekben újra és újra kitermelődnek az életnek szinte behozhatatlan hátránnyal induló lakosságcsoportok, másrészt a technikai-tudományos forradalomé, melynek elemi követelményeitől is messze el fognak maradni a gyenge fegyverzettel startolók lelassítva ezzel egy bizonyos ponton magát az egész társadalmi fejlődést.

Mi a szerepe itt a könyvtárnak? A könyvtár természetesen mindenki előtt nyitva áll, minden teljesíthető információs igényt kielégít, nem ismer privilegizált olvasócsoportokat, nem alkalmaz hátrányos megkülönböztetést senkivel szemben. De ebben az egész - feltehetően emberöltőnyi - időszakban csak úgy tölthet be történelmi fontosságú társadalmi funkciót, ha egyre inkább kulturális otthonává válik azoknak a fiataloknak, akik családirag nem kaphatják meg az ösztönző kulturális környezetből származó előnyöket. A könyvtár egymagában természetesen képtelen ezt a feladatot betölteni, de itt nem elsősorban hatáskörökről, elsődleges vagy másodlagos felelősségről van szó, hanem arról az elvi felismerésről, hogy a könyvtár pedagógiai funkciójának ma ez a feladata áll az előtérben. (E feladat felismeréséről és vállalásáról tanuskodik a Könyvtártudományi és Módszertani Központ kiadásában megjelent "A közművelődési könyvtárak feladatai a művelődési hátránnyal induló gyermekek és fiatalok segítésében" című utmutató is.)

Tánczos Gábor: A könyvtár pedagógiai  
funkciói - ahogy a nevelésszociológia  
látja. = Könyvtáros, 1971. 8., 9.,  
10. sz.

Az idézett szemelvény egy könyvtári-művelődéspolitikai tanulmány része.

A korábbi tanulmányok az olvasás szerepét a társadalom egészében vizsgálták, magas szinten általánosítva. Tánczos Gábor az eddigi gondolatmenetet új szemponttal egészíti ki. Azokból a különbségekből indul ki, melyek jelenleg társadalmunk egyes rétegei kö-

zött az olvasási kultúra terén is fennállnak, s a hátrányos helyzet csökkentésének, a társadalmi mobilitás elősegítésének átfogó programjából vezeti le a mai szocialista olvasás- és könyvtárpedagógiánk meghatározó célját.

#### 1.1.4 Összegezés

Az olvasás a tágra értelmezett szocializáció egyik eszköze: a társadalomba való beilleszkedést egyrészt az ehhez szükséges magatartásminták, másrészt az ehhez szükséges ismeretek közvetítésével teszi lehetővé. Ebben az értelemben a társadalom - és a kultúra - folyamatosságának egyik fenntartója.

Ugyanakkor az olvasás az adott társadalmi viszonyok meghaladásának, a pozitív irányu mobilitásnak (elmozdulásnak) is eszköze. Elősegítheti az egyéni mobilitást, mivel a kulturálisan szegény környezet hátrányait hatásosan képes kiegyenlíteni, és a cselekvéshez hatásos magatartásmintákat ad. Ugyanakkor a társadalom egészének mobilitásához is hozzájárul, mint a tudományos-technikai haladás legfőbb bázisának, a permanens művelődésnek megalapozó feltétele.

#### Kérdések, feladatok

1. Sztálin azt kívánta az íróktól, hogy legyenek a "lélek mérnökei". Lukács erről ezt írja: "A mérnök a tudomány és a munkatapasztalatok minden eredményét tudatosan arra összpontosítja, hogy megtalálja egy adott konkrét-gyakorlati feladat legjobb technikai és gazdasági megoldását. Azáltal, hogy ebből eszményt csináltak, a mű számára az a célkitűzés adódik, hogy kizárólag az élet egy meghatározott időszerű feladatát szolgálja." Ha az író nem, lehet-e a könyvtáros, az irodalomtanár a lélek mérnöke?
2. Az Esztétikum sajátossága című művének az "A befogadói élmény Utánja" című fejezetében Lukács arról ír, hogy "az is előfordulhat, hogy éppen az Előttnek és a mű világának ellentéte vált ki különösen mély megrázkódtatást." Előfordulhat-e ilyesmi? Tudná-e példák-  
kal igazolni?
3. "A befogadás Előttje és Utánja pedig mindenképpen a pedagógus kezében van", állítja Ancsel Éva. Ekkora hatalma lenne a pedagógusnak? Milyen tényezők korlátozzák - ha korlátozzák - Ancsel állításának érvényét?

4. Miben különbözik az olvasás, a tévézés és egy cirkuszi akrobata mutatvány mentálhigiéniai funkciója - gyermekekénél?
5. "Az olvasás a személyiséget aktivizálja, élénk tevékenységre serken ti", írja Tóth Béla. Az ürkitöltő, a menekülő, a partikuláris olvasás nap mint nap előforduló esetei úgy tűnik ellentmondanak ennek. Valódi vagy látszólagos ellentétéről van szó?
6. A tanulás életforma, állítja Bernáth József. A különféle életformákba más és más szerepet tölt be a tanulás és az olvasás, állítják egyes szociológusok. Hogyan védhető meg Bernáth József állítása?
7. A könyvtár nem alkalmaz hátrányos megkülönböztetést senkivel szemben, írja Tánzos Gábor. Tudvalevő, hogy a könyvtár egyes rétegek - fiatalok, munkások, ingázók, szocialista brigádtagok - előnyben részesíti. "A könyvtár nem ismer privilegizált olvasócsoportokat" folytatja Tánzos Gábor. Nem kerül-e ellentmondásba ez a kijelentés a gyakorlattal? Nem mond-e ellent a nyilvánosság eszméjének a gyakorlat? Lehet-e a könyvtár egyszerre a demokrácia intézménye és azoknak az otthona, akik "családilag nem kaphatják meg az ösztönző kulturális milióból származó előnyöket?"

- . . -

Az olvasás társadalmi szerepéről olvashattuk. Az olvasás-pedagógia célja: biztosítani ennek érvényesülését.

Az olvasáspedagógia célrendszere tehát a következő elemekből áll:

- Rendszeres olvasásra nevelni, mert csak ez képes a permanens művelődés követelményét biztosítani.

- Értékelve - válogató olvasásra nevelni. A felhalmozott és a kurrens irodalmi termésből az olvasó rendszeresen válassza ki azokat a műveket, melyek a társadalmi mozgás megértését, saját társadalmi helyének, szerepének és perspektívájának megértését, személyiségének sokoldalú fejlesztését szolgálják, akár közvetlenül, akár áttételesen.

Az ismeretközlő irodalomból válassza ki azokat a műveket, melyek a munkában és a társadalmi életben betöltött tevékenységének permanens továbbfejlesztését, személyiségének gazdagítását szolgálják.

- Nyitott- és aktív befogadásra nevelni. - Ahhoz, hogy az olvasás a vázolt, kívánatos társadalmi hatást elérje, nyitott beállítódással kell olvasni, egyébként a mű csak az olvasó korábbi érték- és ismeretrendszerét erősíti meg, konzerválja. A nyitott befogadás feltétele az aktív szellemi munkavégzéssel párosuló olvasás.

## 1.2 Az olvasáspedagógia lehetőségei

Az olvasáspedagógia lehetőségeinek megítélésénél hasonló nézetek és problémák merülnek föl, mint általában a nevelés lehetőségeinek mérlegelésekor:

- Vannak nézetek, melyek egyedül a nevelést tartják a személyiségfejlesztés meghatározó tényezőjének (pedagógiai voluntarizmus);

- Más nézetek az örökölt tulajdonságok elsődlegességét vallják (biológiai determinizmus), vagy a társadalmi környezet determinációját (szociális determinizmus), illetve a biológiai és társadalmi tényező együttes hatásával szemben tagadják a nevelés lehetőségeit.

Ha az egyén olvasási kulturáját kialakító tényezőket mérlegeljük, hasonlóképpen azt látjuk, hogy

- a biológiai tényezők az olvasóvá válás nélkülözhetetlen feltételei, ezért úgy tűnhet, hogy meghatározói.

- a szociális tényezők (a származás, a társadalmi környezet, a társadalmi megoszlásban elfoglalt hely stb.) erőteljesen befolyásolják az olvasói magatartást

Az olvasáspedagógia lehetőségeivel kapcsolatban szintén találkozunk hasonló szélsőséges nézetekkel:

- Vannak, akik az olvasóvá nevelés lehetőségeit korlátlanak tartják, s egy-egy intézményt önmagában is képesnek arra, hogy hatókörében mindenkit "olvasóvá neveljen".

(Pl. egy szakszervezeti könyvtár az üzem összes dolgozóját egy rövid határidős mozgalom keretében.) Ez a nézet figyelmen kívül hagyja az olvasásra ható társadalmi tényezők bonyolult rendszerét. Az ilyen pedagógiai voluntarizmus irreális célkitűzésekhez és elvárásokhoz vezet, ezek nyomában pedig gyakran egyoldalú tevékenységhez, látszateredményekhez.

- Mások viszont teljesen kétségbe vonják az olvasáspedagógia hatásosságát. A mindennapi tudat az olvasóvá válást általában egyedi, veleszületett sajátságra vezeti vissza. (A biológiai determinizmushoz közel álló vélemény.) Másrészt a szociális tényezők (származás, társadalmi környezet, a munkamegosztásban elfoglalt hely stb.) befolyásoló hatása olyan erőteljes, hogy sokan ennek alapján vonják kétségbe az olvasáspedagógia hatását.

- A két végletes állásponttal szemben abból kell kiindulnunk, hogy a biológiai illetve szociális adottságok csak a lehetőségeket jelentik, a lehetőségek megvalósítása azonban tudatos emberi tevékenységet - így nevelési tevékenységet tételez föl.

A sikeres nevelés - a sikeres olvasáspedagógia - alapja éppen az, hogy felismerjük az egyén biológiai-társadalmi meghatározottságának jellegét, azt a sajátos lehetőséget és mozgásteret, melyet ez a meghatározottság az olvasáspedagógiai tevékenységnek nyújt. Ez a szemlélet az olvasáspedagógiai realizmus alapja.

- . -

Mikor általában olvasáspedagógiáról beszélünk, mindig az olvasáspedagógiai intézmények (családi nevelés, iskolai nevelés, a könyvtár pedagógiai munkája stb.) együttesét értjük. Az előzőekben vázolt hatás elérése - vagyis a biológiai-társadalmi tényezők által nyújtott lehetőségek megvalósítása - csak az olvasáspedagógiai intézmények együttes hatására lehetséges.

Ahogy illúzió általában az olvasáspedagógia korlátlan lehetőségéről beszélni, éppugy illúzió azt hinni, hogy az olvasáspedagógia reális lehetőségeit egyetlen intézmény - a többi nélkül vagy a többi ellenére - képes megvalósítani. Hatásos nevelés csak a különféle intézmények nevelői tevékenységének tudatosan egyeztetett, közös stratégiája mellett lehetséges.

- . -

A fenti elvek könyvtárpolitikai jellegű megfogalmazása :

Az elmúlt időszakból, leiratlanul bár, két ellentétes végletes nézet és felfogás kísért. Az egyik a könyvtárat is (az alábbiakban a könyvtár mindig közművelődési könyvtárt jelent), akárcsak a kultúra bármelyik szocialista intézményét, a mindenhatóság csodatevő erejével ruházta fel. A "neveljen a könyvtár olyan olvasókat, akik ...", "formálja ugy olvasói tudatát ..." stb. stb. kezdetű gondolatmenetek a pedagógiai voluntarizmusnak abba a válfajába tartoznak, mely tekintet nélkül az illető intézmény specifikumára, egymagában kívánná elvégezni mindazt, ami csak az egész társadalmi-kulturális fejlődés eredménye lehet, sőt sokszor olyasmit is követel, amit maga az adott társadalmi helyzet és mozgás nem is produkálhat. Az ellenkező végletes felfogás szerint (sokszor visszahatás ez az előbbire) a könyvtár pusztán passzív szolgáltató eszköz a könyvtáron kívüli általános társadalmi nevelés kezében, sajátos pedagógiai funkciója nincs is, minden ilyesmi erőltetése veszélyezteti a könyvtárnak, mint könyvtárnak alapvető rendeltetését.

Tánczos Gábor: A könyvtár pedagógiai funkciói - ahogy a nevelésszociológia látja. = Könyvtáros, 1971. 8., 9., 10. sz.

A következőkben egy kutatási jelentés összefüggő fejezetét közöljük (rövidítve), mely az eddig elméletileg megfogalmazott kérdésre ("Milyen hatáslehetőségei és korlátjai vannak a könyvtár olvasáspedagógiai munkájának?") egzakt módon igyekezett válaszolni.

Amikor 1971-ben nekifogtunk vizsgálatunknak, egyrészt azt a célt tűztük magunk elé, hogy a komplex hatássorból valahogyan kiemeljük a könyvtár szerepét. Ezért hoztunk létre párhuzamos vizsgálati csoportokat könyvtárakban és azon kívül: nem könyvtári tagokból; ezért helyezettünk megkülönböztetett hangsúlyt a könyvtáros személyére mint hatótényezőre, s ezért terveztük és valósítottuk is meg vizsgálatunkat kétéves időtartam alatt - féléves előző megfigyelési szakasszal - a be tervezett lemorzsolódás után is 400 főnyi, mindvégig kitartó vizsgálati személlyel. (A lemorzsolódás alapján hasonló volt a vizsgálati csoportokban, tehát nem zavarta meg a csoportközi egyensúlyt.) Erőnk tekintélyes hányadát fordítottuk arra, hogy az olvasó ember minél többféle megnyilatkozását gyűjtsük össze viszonylag egzakt és megismételhető körülmények között. Ennek megfelelően a szükséges komplexitást próbáltuk érvényesíteni vizsgálati apparaturánk összeállításában.

Eltekintve a könyvtári tagok kölcsönzésének és könyvtári magatartásának két és fél éven át tartó folyamatos megfigyelésétől, az összes személyt kétéves időközzel két ízben vizsgáltuk meg ugyanolyan feltételek között, ugyanazokkal az eszközökkel.

Vizsgálatunkat hazánk két kivált korszerű könyvtárában, illetve környékén: Veszprémben és Szombathelyen folytattuk.

Az összehasonlítás többreú alapját megteremtő első vizsgálat feldolgozása után legfőbb kérdésünk így hangzott: vajon a két vizsgálat közötti idő és hatások elégségesek-e ahhoz, hogy értékelhető változást (fejlődést) hozzanak létre a kulturális aktivitásban? Kissé részletesebben (mintegy belefoglalva az alaphelyzetet): a rendszeres könyvtárhasználók indulóhelyzetben világosan regisztrálható nagyobb kulturális aktivitása, azaz eltérések a velük megegyező szociológiai, demográfiai ismervekkel rendelkező, de könyvtárat nem használóktól tovább nő? Még több időt töltenek igényesebb alkotásokkal? Megerősödik-e a könyvtárnak mint elsődleges ismeretközlő munkák tárházának a használata? Módosul-e az értékes modern művekkel szembeni idegenkedés-értetlenség aránya? Kedvezően változik-e a nyitottsági és a kulturális értékorientációs átlagszínvonal? Módosul-e a könyvtár, illetve a könyvtáros érzelmi jelentősége?

E kérdések tiszteletreméltó konkrétságukkal együtt mintha nagy adag naivitást is sugároznának. Feltételezhető-e egyáltalán, hogy ennyi mindenben változás következzen be röpké két év alatt? Még ha ez az idő nem is túl rövid iskolai körülmények között, a könyvtár hatása gyakoriságában messze az iskoláé alatt marad.

Igaz, a könyvtár, a könyvtáros nemcsak akkor hat, amikor az olvasó belép a könyvtárba, hanem könyveivel folyamatosan. A könyvtáros személyi hatásának tisztázása (a könyvtár tárgyi, kevésbé személyhez kötött hatásaitól való elkülönítése) érdekében két könyvtári csoportot szerveztünk mindegyik könyvtárban. Elképzelésünk szerint az egyik csoport tagjait ugyanazok a hatások érik, mint a könyvtár többi, vizsgálatban részt nem vevő tagját. Ha az olvasó a könyvtárhoz fordul, az mindenben segít neki, de ő maga a kapcsolatot nem kezdeményezi. A másik csoportnál a könyvtáros jóval aktívabb szerephez jutna. Vérteli népművelőként az olvasó partneréül szegődve beszél velük a könyvtár használatáról, olvasmányaikról. Intenzív személyes kapcsolat kialakítására törekszik, amelyben amolyan kulturális "véleményvezér" szerepét játszaná. Ha a könyvtáros bánásmódjától eltekintve mindenben azonos két könyvtári csoport között az intenzívebben érintett csoport javára mutatkozna eltérés az alapvizsgálathoz képest, ez a könyvtáros személyének viszonylag önálló hatása mellett szólna. Erőfeszítéseink ellenére azonban félf - jegyeztük fel félidőben -, hogy nem elég markánsan különül majd el a könyvtárosok beavatkozása a két csoportnál.

Második vizsgálatunk adatainak birtokában, sorra véve a jelzőpontokat, a következőket találtuk:

- Mind a könyvtári, mind a könyvtáron kívüli csoportokban hasonló mértékben emelkedett az iskolai végzettség szintje, fokozódott a szervezetekhez tartozás gyakoriságával mért társadalmi aktivitás, jelentősen javultak a lakáskörülmények és a háztartások felszereltsége, nőtt a rendszeresebben sportolók száma, csakugy mint a házimunkára fordított órák de sajnos nőtt a betegséggel küszködők aránya is.

- A könyvtárban mindkét - de különösen a kísérleti - könyvtári csoport tagjai a kísérlet végére jobban, magabiztosabban tájékozódta, az eszközöket önállóbban használták, ami a fokozott beletanulás, az otthonosság jele. A könyvtáron belüli gyakoribb érintkezések, tájékoztató beszélgetések tehát nyilvánvalóan nem gyengítik, hanem erősítik az olvasók tájékozódni tudását, a keresés és a megtalálás biztonságát, elérhetőbbé, megfoghatóbbá teszik a könyvtár egyre gazdagodó választékát.

- Az időmérleg változásai még jobban aláhúzzák a könyvtári kísérleti csoport eleve tapasztalt kulturális többletráfördítését, a ráfordítás erősebben növekvő tendenciáját, de a változásnak tevékenységeken belüli tagolódása nem bizonyítja (bár a lehetőséget nyitva hagyja), hogy a szabad idő eltöltése, illetve ezen belül az olvasás igényesebbé vált.

- A szabadidő-tevékenységekhez való vonzódás megítélése, csakugy, mint a külön kiemelt televíziós programlehetőségeké, ugyszólván maximális változatlanyságot mutat két év távából. Vagyis az a viszony, amelyik első alkalommal jellemzi a könyvtári és a könyvtáron kívüli csoportok tagjait; amelyik első alkalommal jellemezte a nyitottabbakat és a

kevésbé nyitottakat, az igényesebbeket és a kevésbé igényeseket, változatlanul jellemezte őket a második alkalommal is. Ami annál nyomatékosabb, mert az egyes kedvtelések (változatlan) sorrendjében jellegzetes különbségekre leltünk a csoportok között.

A könyvtári csoportok néhány társadalmilag kíváncsabb kedvtelést jobban szeretnek, mint a könyvtáron kívüliek, a nyitottabbak jobban mint a zártabbak, valamint az igényesebbek jobban mint az igénytelenebbek.

- A házikönyvtár nagyságának eltérései nem jeleznek olyan tendenciát, hogy a rendszeres könyvtári tagságnak, illetve a vizsgálati személyeket érő hatásoknak - a hasonló kulturájú nem könyvtári tagokat meghaladó - fokozott könyvvásárlásra ösztönző erejük lenne. Az ott-honi könyvtárak összetételének vizsgálata viszont minőségi eltéréseket sejtet a könyvtárhasználók javára, különösen a XX.századi klasszikus alkotók munkáit és a kézikönyveket illetően.

- A könyvtárból beszerezett könyvek megnevezése egyaránt azt tanúsítja, hogy az ismeretközlő művek iránti korábban is tapasztalt jelentős kereslet tovább nőtt, de a növekedés semmiképpen sem a rendszeres könyvtárbajárás velejárója, mivel a könyvtáron kívüli csoportot - ha lehet - még jobban jellemzi. A szépirodalmi műveken belül változatlanul a realista-klasszikus, illetve a lektürolvasmányok vezetnek, a két év folyamán tapasztalt ingadozások egyértelmű tendenciákra nem utalnak.

- A nyitottság és kulturális igényesség mutatói alapján változatlanok a vizsgálatban. Egyik alkalommal sincs eltérés a könyvtári és a könyvtáron kívüli csoportok tagjai között.

Megengedhető, hogy ami két alatt nem, az egy újabb év multán észlelhető lenne, de akkor két év miért nem adja semmi jelét ennek? Az imént felsorolt meglehetősen szerteágazó adatok (mutatók) közül egyik sem jelezte az izlésnek a könyvtárbajárás hatására bekövetkező pallérozódását. A két könyvtári és a könyvtáron kívüli csoport adatai között részben sem az első, sem a második vizsgálatban nem voltak érdemi eltérések, részben a könyvtári és könyvtáron kívüli csoportok közötti eltérések már az első vizsgálatban is hasonló módon jelentkeztek, mint két év elteltével.

Valóban, már első vizsgálatunk összegezése alkalmával felhívtuk a figyelmet arra, hogy a könyvtári tagsággal ebben vagy abban együttjáró többletnak (kizárólag átlagoló-statisztikai érvényű tendenciaként) erősebb kulturális elkötelezettségnek nem maga a könyvtári tagság az oka. Azoknak a hatásoknak együttese, amely növeli a kulturális aktivitást, egyszersmind növeli annak valószínűségét, hogy az aktivitás többek között a könyvtár rendszeres felkeresésében is kifejeződik. Az igazán döntő kulturális hatások a könyvtáron kívül, rendszerint a könyvtár-

balépés előtt érték vizsgálati személyeinket, s ha valamikor is kifejezett volt a könyvtáros intellektuális és érzelmi jelentősége megkérdozettjeinek számára, az rendszerint a gyermekkorra vagy a serdülőkorra tehető. Ez a jelentőségteljes emberi kapcsolat természetesen a későbbi életszakaszokban is - igaz, kisebb valószínűséggel - kialakulhat. Nekünk azonban jelzett igyekezetünk ellenére sem sikerült jellemzővé tennünk.

Ebben az összefüggésben különösen jelentősek a tényleges életkörülményekben vizsgálatunktól függetlenül, de annak idejével egybeeső változások. A vizsgáltak harmada 15-24, harmada 25-34 éves. Kétharmaduk tehát most lép ki az "életbe", illetve most építi ki önálló munkahelyi és családi életének tartósabb kereteit. Mindegyik csoportban minden ötödik személynek javultak a lakáskörülményei; minden negyedik arról számolt be, hogy a házimunka több időt vett igénybe tőlük, mint korábban; minden negyedik a sportolás rendszeresebbé válását említette; minden negyedik gazdagabbá váló társas kapcsolatait jegyezte fel. Eltekintve attól, hogy minden tizedik egészségi állapota sajnálatos romlását is kénytelen volt jelezni, az összes többi öröndes változás. De ez nem jelenti, hogy hatásuk minden tekintetben kedvező. Nem kell hosszabban bizonygatni, hogy a lakásépítés, de akár egy "egyszerű" lakáscsere, esetleg egy vagy több gyerek születése, a házimunka növekedése milyen igénybevételt jelent, jobb szó híján: honnan szivhatja el az energiát (nem pusztán időre, hanem beállítódásra gondolva). A többi változást is figyelembe véve - beleértve és a szabadidő mérleg alapján hitelesnek elfogadva, hogy minden hatodik-hetedik személynél a szűkebb értelemben vett kulturális tevékenység ideje is érdemben növekedett - azt kell megállapítanunk, hogy a vizsgáltak nagy részénél felléptek olyan hatások, amelyek egyike-másika inkább eltérő - ha ugyan nem ellentétes! - irányban dolgozott, mint a könyvtár.

E hatások súlyát növeli, hogy a mindennapi életkörülményekhez a könyvtárbajárásnál szerveesebben kötődnek.

Most fájlalhatjuk igazán, hogy a könyvtárosok specifikus kísérleti többletmunkája sem rendszerességében, sem átlútoróban nem érte el a tervezett mértéket. Következménye kettős. Negatív eredményünk nem tekinthető annak bizonyítékaként, hogy a könyvtár nem tud kifejteni - a fenti tényezők ellenére - az olvasók olvasási szokásait, várakozásait, igényeit, izlését pallérozó hatást. Csak az derül ki, hogy ez nem következik be, ha azok és kizárólag azok a hatások érik az olvasókat a könyvtárban, mint vizsgálati feltételeink között, és azok a könyvtáron kívül, amelyeknek néhány elemét jeleztük. Ezzel viszont mintegy közvetített bizonyítékot szereztünk arról, hogy legyen a könyvtár jól felszerelt, tárgyi feltételeiben korszerű, legyen a kiszolgálás előzékeny, ha nem alakul ki a könyvtáros és az olvasó, netán - ugyancsak a könyvtáros munkájának eredményeként - olvasó és olvasó között könyvekről,

művészetről, kulturáról rendszeres párbeszéd, egymásra hatás; a könyvtártól nem indokolt olyan hatástöbbletet várni, amilyent keresünk. Az igényszint emelkedése, a kedvezően módosult attitűdök kiépülése azonban önmagában a rendszeres egymásrahatástól sem várható, hiszen lezárulhat ez is a meglevő izlés kölcsönös megtámogatásával.

S itt érkeztünk el vizsgálatunk számunkra is legmeglepőbb eredményéhez. Nevezetesen: nemcsak az tűnt ki, hogy a könyvtár kétévi hatása mi mindenben nem hagy maradandó nyomot, de az is, hogy a vizsgálati személyek eredményei milyen mértékig konzisztensek! (összeillők, következetesek, állandók.) Ez a kettő korántsem tételezi fel egymást. Elképzelhető lett volna, hogy a könyvtár hatása azért nem bizonyítható, mert az elmozdulások kuszák vagy ellentétes irányúak. Megeshetett volna, hogy még néhány mutató szempontjából alapjában kedvező változás észlelhető, néhány másik - nem kevésbé jellemző - mutató szempontjából kedvezőtlen a változás. De az is előfordulhatott volna, akár azonos mutatókat, vizsgálati szempontokat szem előtt tartva, hogy sokaknál jelentékeny kedvező módosulás következik be, de ugyancsak sokaknál hasonlóan jelentékeny a kedvezőtlen módosulás.

Az alapvető kérdés tehát tulajdonképpen nem az, hogy miért nincs kedvező változás, hanem a következő: hogyan lehetséges, hogy a személyeket ért legkülönbébb (csak részben jelzett) hatások ellenére ugyszólván mindegyikük két év múlva is azt az értékrendet, megközelítésmódot, vonatkoztatási keretet "hozta" (tudta hozni), ami a kulturához való viszonyát korábban jellemezte?

Tömegkommunikációs kutatások tárták fel, hogy amilyen nyilvánvaló az ismeretek - még ha jobbra csak mozaikszerű - bővülése az eszközhasználat nyomán, és amennyire kimutathatók közvetlenül a kommunikáció felvétele után rövidtávú változások és érzelmileg átszőtt véleményekben is, annyira problematikus hosszútávú, tartósan érvényes és a viselkedésre is kiható attitűdváltozásról szólni. A szabadidő-felhasználást leggyökeresebben átalakító televízió is sokkal inkább a nézőknek azokat az attitűdjeit (igényeit, várományait, vágyait, izlését) erősíti fel, amelyekkel a készülék elé ülnek, mint korábbitól eltérővé, újjáformálja már kialakított attitűdjeiket.

Eltekintve a gyermekkönyvtáraktól (és sajátos közösségüktől), a könyvtár is - ahogy a mai legjellemzőbb "nagyüzemi" formájában megjelenik - alighanem olyan kulturaközvetítő intézményként működik, amely a könyvtárhasználattal kapcsolatban ugyanaddig nem létező speciális attitűdöket is kialakít, egyébként azonban az olvasóknak elsősorban a művészeti, illetve tömegszórakoztató kultúrával kapcsolatos már korábban meglévő attitűdjeit erősíti meg. Másként: néhány éves távon belül ahhoz járul hozzá, hogy az igények széles skáláján elhelyezkedő tagjainak egytől egyig alkalmuk legyen számos attitűdjükkel élni és azokat fenntartani.

Halász László - Nagy Attila: Hatásvizsgálat könyvtárban 2. Összegezés. Bp. 1977. NPI. 101-107.

## Kérdések, feladatok

Az a Hatásvizsgálat könyvtárban c. műből közölt részlet tanulmányozása után válaszoljon a következő kérdésekre:

1. Milyen társadalmi tényezők bizonyultak a vizsgálat során a pedagógiai ráhatásnál erőteljesebbnek? Miért?
2. A könyvtár hatása más olvasáspedagógiai intézményekkel kapcsolódott-e? Mit eredményezett ez?
3. Miben mutatható ki a tudatos könyvtárpedagógiai tevékenység közvetlen hatása? (A "Kísérleti csoportok" változása)
4. Milyen területeken mutatott ki a vizsgálat különbséget a könyvtárhasználók és a könyvtárat nem használók között? Milyen területen nem jelentkezett különbség? Véleménye szerint miért?

### 1.3 Az olvasáspedagógus

Amikor a közművelődési könyvtáros, az iskolai könyvtáros, a könyvesbolti elárusító vagy az iskola bármelyik nevelője tudatosan és következetesen törekszik intézményében az olvasói magatartást, az irodalom- és könyvtárhasználati magatartást magasabb szintre emelni, pedagógiai tevékenységet végez. Ebben az értelemben pedagógusnak - olvasáspedagógusnak - is nevezhető.

Az olvasáspedagógusi szerep alapelveiben azonos az iskolai nevelők pedagógiai szerepével. Megvalósulásában azonban van egy meghatározó különbség: iskolába járni kötelező, könyvtárba járni nem; iskolai munkát végezni nevelői irányítással kötelező, olvasmányt választani nem; tehát amíg az iskolában szükségszerűen létrejön a nevelő-nevelt kapcsolat, addig a könyvtárban magának a kapcsolatnak a megteremtése is pedagógiai feladat.

A következőkben a kapcsolat alapformáit, vagyis a könyvtárosi magatartásmódokat tekintjük át.

#### 1.3.1 Alapvető magatartásmódok

A könyvtáros és az olvasó közötti kapcsolatnak számtalan változata van, lényegüket tekintve azonban ezek néhány alapvető, tipikus magatartásmódra vezethetők vissza.

Az autokratikus típusú könyvtáros a saját értékrendszere szerinti legjobb művet, legjobb információt adja át az olvasónak, ám teljesen figyelmen kívül hagyja a partner egyéniségét. Az olvasót kész helyzet elé

állítja - a művet kiválasztja, az információt kikeresi helyette - ezzel partnerét passzív szerepre kényszeríti. Megsérti azt az elvet, hogy "a könyvet az olvasó választja ki. A könyvtáros megteremti azokat a feltételeket, körülményeket, melyek megkönnyítik, segítik és befolyásolják az olvasó választását, s ő maga is aktívan közreműködik az olvasó könyvkiválasztásában, tanácsaival segíti, támogatja."

A passzív könyvtáros magatartása ezzel ellentétes. Ez a típus nem "avatkozik bele" az olvasó tájékozódásába, könyvkeresésébe és könyvválasztásába, az olvasót teljesen magára hagyja. Ezzel a könyvtárhaználót aktív tájékozódó munkára kényszeríti ugyan, de mivel nem adja meg számára az eredményes munkához vagy a sikeres választáshoz szükséges információkat, az olvasó aktivitása kevésbé lesz eredményes.

Ez a könyvtáróstípus nem keresi, sőt kerüli az olvasóval való kapcsolatot. Ha az olvasó kezdeményez és kér valamit, kérését mechanikusan teljesíti, még a segítőkész "beavatkozás" is távol áll tőle.

Az együttműködő típus, ha tájékozódási feladatot kell megoldania, az olvasóval (elsősorban a fiatal olvasóval) lépésről-lépésre együttműködve teszi azt. Ezzel a használót nem csak a szükséges információ birtokába juttatja, hanem a tájékozódási eszközök használatába is bevezeti, s ugyanakkor a tájékozódási kérdés pontos értelmezésére is lehetőség nyílik. Ha szépirodalmi vagy ismeretközlő olvasmány kiválasztásáról van szó, az "együttműködő" típusú könyvtáros és olvasó viszonyát a párbeszéd jellemzi.

Könyvtárosi magatartásmódok az olvasóval kapcsolatban:

	A könyvtáros szerepe:	Az olvasó szerepe:
"autokratikus"	+	-
"passzív"	-	+
"együttműködő"	+	+

Könyvtárosi magatartástípusok. = Beczky Lászlóné - Katsányi Sándor:  
A könyvtáros munkája, Bp. 1978.NPI.  
(Átdolgozva)

Gerő Zsoltné - Papp István: A szakszervezeti könyvtárosok kézikönyve.  
Bp.1971. Táncsics kiadó 271.1.

**Megjegyzés:** Az idézett szöveg könyvtáros típusokról szól ugyan, de a három jellemzett magatartástípus minden olvasáspedagógusra érvényes, pl. az iskolai nevelőkre, mint olvasáspedagógusokra is.

Lehetünk autokratikus típusu személyiségek, akik úgy tartják, hogy mindazok, akik a könyvtárba bejönnek, tájékozatlanok, primitív igényeik vannak, a könyveket feleslegesen rongálják, feleslegesen zajt csinálnak, és tulajdonképpen a könyvtáros legfőbb kötelessége, hogy óvja, védje a könyvtárat ezektől az illetéktelen betolakodóktól, ettől a siserehadtól. Lehetünk viszonylag apatikus személyiségek, akik a környezettel keveset törődve, belső békéjükre, nyugalmaikra koncentrálnak, és igyekeznek kis fáradsággal a munkaidőn túl lenni, és mellesleg kedvükre való könyveket kiválasztani a rendelkezésre álló állományból, vagy kedvükre való kollégákkal, kolléganőikkel, nagy ritkán kedvükre való olvasókkal elbeszélgetni.

Lehetünk továbbá olyan, viszonylag rugalmas és nyitott személyiségek, akik minden egyes olvasóban valami sajátos, egyedi, tiszteletre méltó vonást látnak meg, és emiatt, bármennyire is leri róluk esetleg képzetlenségük, kevéssé olvasott mivoltuk, mégis képesek barátságosan, de nem negédesen egyenrangú félként úgy érintkezni velük, hogy ezzel akaratlanul is megteremtik a modellkövetési mechanizmusok létrejöttének feltételeit. Így mód van arra is, hogy tiszteletre méltó, tájékozott, művelt, de mégis egyenrangú beszélgetőpartner lásson bennünk az olvasó is.

Nagy Attila: A személyes érintkezés dimenziói és a könyvtár. = Könyvtári Figyelő, 1977. 3-4.sz. 309-317.1.

## Kérdések, feladatok

1. Öt könyvtáros azt vallja magáról, hogy az együttműködő tipushoz tartoznak. Kiről mondható el ez leginkább, kiről legkevésbé "ars poeticájuk" alapján?
  - A: Az olvasó azt hiszi a könyvtárosról, hogy minden könyvet ismer. Ez természetesen nincs így, mégsem szabad megingatni hitében.
  - B: Mint a folyadék az edény alakjához, úgy igazodjon a könyvtáros az olvasóhoz.
  - C: Az olvasás a legszentebb magánügye az olvasónak, erről a könyvtárosok gyakran megfeledkeznek, sajnos éppen azok, akik telve jóindulattal, nevelésre vállalkoznak.

D: Ha az olvasó kifejezetten megkér minket arra, hogy neveljük, formáljuk izlését, akkor se tegyük, mert ezzel megfosztjuk őt az önépítés, a felfedezés, a teljesítmény örömétől.

E: Együtt az olvasóval bármeddig el lehet menni: az ismeretlenbe, eretnek gondolatokig, a lázadásig.

2. Az "Alapvető magatartástípusok" c. fejezet két idézetet tartalmaz. Az ezekben bemutatott 3-3 könyvtáros típus nem teljesen azonos. Vannak-e rokonvonások köztük?

### 1.3.2 A pedagógusi szerep megvalósulásának feltételei

A könyvtárosi munka fáradságos nevelőmunka. Elégedetlen, műveletlen és agyonhajszolt könyvtári személyzetből gépiesen dolgozó bürokraták, könyvkezelő gépek lesznek, akik arra az individualizáló, belső érdeklődésből fakadó törődésre a könyvekkel és az olvasókkal, mely egyedül biztosíthatja, hogy minél többen, minél jobbat olvassanak - képtelenek.

Szabó Ervin: Vélemény a muzeumok és Könyvtárak Országos Tanácsának emlékiratáról. = Sz.E. könyvtártudományi cikkei és tanulmányai. Bp. 1959. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár. 193.1.

### 1.3.3 A könyvtáros, mint pedagógus

A könyvtár pedagógiai funkciója a könyvtáron áll vagy bukik. Ha a könyvtár szűkebb értelemben vett pedagógiai funkciója lényegében az olvasókkal való elmélyült és tartalmas egyéni foglalkozásból áll, akkor minden azon mulik, hogy a magasfoku képzettséggel rendelkező, a könyvtárban folytatandó pedagógiai tevékenység iránti érzékkel rendelkező könyvtárosoknak legyen lehetőségük (térben és elsősorban időben) az olvasókkal találkozni, tájékoztatást igénylő kérdéseikre érdemben rendelkezésre állni, és a tájékoztatással párhuzamosan az igazi értékek, a magasabb műveltség irányába kalauzolni érdeklődésüket.

A könyvtáros a közművelődési könyvtárban: pedagógus. Könyvtáros-pedagógusnak is lehetne nevezni, nem végzettségének, diplomájának hivatalos elnevezése, hanem tevékenységének legfőbb tartalma alapján. Hogy ezt a nevelői feladatát betölthesse, megfelelő munkakörülményekkel, idővel és nem utolsó sorban kellő társadalmi megbecsüléssel kell tevékenykednie.

Ide kapcsolódik a pedagógiai-tájékoztatási tevékenységre fordítható idő kérdése.

A könyvtár és a könyvtáros pedagógiai funkciója ott kezdődik, amikor a könyvtáros-pedagógus munkaideje tulnyomó többségét az olvasók felvilágosítására, orientálására fordíthatja, és amikor méltányos lehetőséghez jut, hogy saját maga is lépést tudjon tartani a fejlődéssel.

Tánczos Gábor: A könyvtár pedagógiai funkciói - ahogy a nevelésszociológia látja. = Könyvtáros, 1971. 8., 9., 10. sz.

## Kérdések, feladatok

1. A könyvtáros 1974. évfolyamában vita folyt arról, hogy szolgáltatson-e, tájékoztasson-e vagy neveljen-e a könyvtár. Olvassa el a vitát, foglaljon állást, fejtse ki véleményét!
2. Ha a könyvtárosok pedagógusok, nem vehetnének át a könyvtárak valamit az iskola jelenlegi funkciójából?

## 2. Didaktika

### 2.1 Didaktikai alapelvek

A szakirodalom általában az olvasáspedagógia következő alapelveit hangsúlyozza:

- Önkéntesség
- A személyiség figyelembevétele
- Fokozatosság és tervszerűség
- A motiváció megteremtése

Ezek az általános alapelvek bármilyen olvasáspedagógiai szinten érvényesek ugyan, mégis más-más hangsúlyt kapnak az iskolai és könyvtári tevékenységben. Az iskolában az önkéntesség mint a kötelezőség dialektikus párja van jelen, míg a közművelődési könyvtárban az önkéntességből vezethető le az olvasáspedagógia egész dialektikája. Hasonló a helyzet a személyiség figyelembevételének elvével. Az iskolában a személyiséghez alkalmazkodó olvasás-pedagógia a tömeges oktatás dialektikus kiegészítője, a könyvtárban ez az elv nagyobb szerepet kap. A tervszerűség is mást jelent a tantervre épülő iskolai munkában és a könyvtárhasználok önkéntes látogatására épülő könyvtári munkában. Az olvasás motivációs bázisának megteremtése mindkét intézményben alapvető követelmény, a megvalósítás lehetőségei azonban különfélék.

#### 2.1.1 Az önkéntesség

Az önkéntesség és a kötelezőség dialektikája az iskolai olvasáspedagógiában

A kötelezőség és önkéntesség egyaránt kell, hogy érvényesüljön az olvasási programok szervezésében és lebonyolításában. A kötelező minimális program az anyanyelvi irodalom tantervében megjelölt olvasmányokból adódik, feltéve azonban, hogy az olvasás technikájának állandó gyakorlására és fejlesztésére a felső tagozatban is gondolunk. Az önkéntesség széleskörűen, több tantárgyból ajánlott és eredményességében is jutalmazott olvasással valósul meg. A szubjektívnek nevezhető túlterhelést a szigorúan vett önkéntességgel és a színes ajánlásokkal, ösztönzéssel lehet elkerülni. A túlterhelés érzésével hat ugyanis mégoly minimális olvasási program is, ha a tanulót nem érdekli és az olvasás technikája is szellemi erőfeszítést kíván anélkül, hogy a tartalom gondolati szépségeit élvezhetné. A mennyiségében is túlterhelő olvastatás

akkor nem következhet be, ha a tantestület, az osztályfőnök, a tanulók érdeklődése szerint koordinálja azok ilyen irányú tevékenységét. Az önkéntes programban mindenki annyit vállal, amennyit a túlterhelés érzése nélkül elbir. Az a tapasztalat, hogy a tanulók saját elhatározásból történő könyvtárlátogatása fokozatosan, de hullámszerűen bővül.

Arató Ferenc: Bevezetés az olvasáspedagógia kísérletekbe. = Olvasáspedagógiai Kísérlet. Dokumentumok. Bp. 1972. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 12.1.

### Az önkéntesség, mint a könyvtári olvasáspedagógia meghatározó alapelve

Az iskolai nevelésben és ismeretszerzésben - társadalmi érdekből - benne van a kényszerítés motivuma, a könyvtárban - ugyancsak társadalmi érdekből - nem lehet benne. Ott meghatározott rendszeresség megkövetelésén, itt meghatározott rendszeresség szervezésén van a hangsúly, legyen szó akár spontánnak tűnő, akár kifejezetten kezdeményezett, akár egyéni, akár csoportos találkozásokról és foglalkozásokról. A tanító, a tanár csoportokon keresztül jut el az egyénhez, a könyvtáros az egyénen keresztül a csoportokhoz. A pedagógusnak, ha munkájáról jól akarja végezni, tekintélyé kell válnia, a könyvtáros azáltal szerezhet tekintélyt, hogy diszkréten és megbízhatóan, személyes törekvéseit tiszteletben tartva és - tág vagy igen tág határok között - saját pedagógiai céljait is érvényesítve, hozza össze az olvasót kisebb-nagyobb vagy éppen igen nagy tekintélyekkel, írók, művészek, tudósok alkotásaival, olykor (a kortársakat tekintve) egyenesen velük.

A fejlett, úgy is mondhatjuk: az igazi könyvtár e nem kényszerítő, elhelyezésből, állományból és könyvtárosokból összeálló varázsa még a diákok által sokkal szabadabbnak tartott felnőttekre is hat, őket is művelődésre, tájékozódásra, szellemi továbblépésre ösztönzi. Hát hogy ne hatna a gyermekekre és a fiatalokra! Egyszerre látják benne zömme - immár szellemi sikra átvetítve - az iskoláskor előtti szabadság folytatását és a sokszor annyira áhitott felnőttkor döntési szabadságát, de felelősségét is. Mindkettőt joggal!

Bartha Andrásné - Futala Tibor -  
Könyves-Tóth Lilla: A közművelődési  
könyvtár feladatai a művelődési hát-  
rányal induló gyerekek és fiatalok se-  
gítésében. Bp. 1971. OszK-KMK. 16.1.

## 2.1.2 A személyiség figyelembevétele

Az individualizálás és a differenciálás szükségessége tulajdonképpen a tömeges oktatás kiegészítő tevékenységeként merül fel, amit többek között a könyvtári szolgáltatások útján is lehet érvényesíteni... A probléma az, hogyan lehet az általános oktatás és nevelés keretei között az egyéni képességek, a hajlam, az érdeklődés szerinti differenciálódást érvényesíteni, a képességeket maximálisan kifejleszteni, s az egyéniségeket sokszínűen kibontakoztatni, megmentve az elszürküléstől. Az effajta célkitűzés és gyakorlat megalapozó jellegű abban az irányban, hogy a szellemi erőket ne engedjük parlagon heverni, sőt maximálisan fejlesszük ki s ezt az iskolában kezdjük meg. Az oktatási-nevelési folyamat által irányított, de mégis öntevékeny olvasás kitűnő lehetőségét kínál fel. Hiszen a könyvben, könyvtárban minden érdeklődésű tanuló kaphatott önképzést, önnevelést serkentő eligazítást, indítékot ...

Arató Ferenc: Bevezetés az olvasáspedagógiai kísérletekbe. = Olvasáspedagógiai kísérlet. Dokumentumok. Bp. 1972. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 13-14.1.

A könyvtár pedagógiai hatása meghatározott feltételek talaján kibontakoztatott egyidejű tevékenységrendszer által valósul meg. Mivel a könyvtár használata nem kötelező, s mivel mindig egyéni igényeket elégít ki, használójának szükségképpen nagyfoku döntési és választói szabadságot kell biztosítani. (Az más kérdés, hogy az igények műveltségi szint, kor, nem stb. szerint típusokká csoportosíthatók, továbbá az is, hogy az esetek jelentős részében könnyen felismerhető, ezáltal ugyancsak tipizálható az igény forrása.)

Bartha - Futala - Könyves-Tóth: A köz-művelődési könyvtár feladatai... Bp. 1971. OSZK-KMK. 15.1.

## 2.1.3 Fokozatosság és tervszerűség

### Az iskolai olvasáspedagógiában

A fokozatosság az életkori sajátossággal van összefüggésben. A gyors, értelmes, gondolkodást fejlesztő, sőt feladatmegoldó olvasással arra törekszünk, hogy a szellemi munka technikáját alapozzuk meg. Az olvasást nem ismert, hanem ismeretlen szövegen kell gyakorolni. Az olvasás technikája nem egy szöveg négyszer-ötszöri elolvasásával töké-

letesedik, sőt éppen fordítva, egy bizonyos határon túl romlik. A be-tuismertetés befejezése és a kapcsolás készségének kialakítása után az olvasástanítás legeredményesebb a rövidebb történetek, mesék szövegein való gyakorlással, mert az olvasási élmény nagy hajtóerő. Már a második osztályban lehet meséskönyvet, egy-egy ismeretterjesztő olvasmányt tartalmazó könyvet önálló olvasásra ajánlani, és az olvasás és a környezetismereti órán egyet-egyét a tanulók közreműködésével fel-dolgozni. Ez mind túlterhelés nélkül belefér a jelenlegi tantervi prog-ramba. A felső tagozatban, az 5-6. osztályban a magyar irodalmon ki-vül a történelemre vagy a földrajzra, a 7-8. osztályban biológiára, il-letőleg más természettudományi tárgyakra terjeszthető ki az öntevékeny olvasás.

A tervszerűséget a fokozatosság és a pedagógiai megalapozottság miatt egyaránt szükséges tanmenetben rögzíteni úgy, hogy tantárgyan-ként és tárgykörönként vannak megjelölve az ajánlott művek, feljegyez-ve, oldalszámmal behatárolva a tananyaghoz különösen kapcsolódó részek. A tanmenetben érzékeltethetjük a tárgykörönkénti tervezés könyvtárszol-gáltatási módját, formáját, a tanórán való felhasználásmódját, sőt az óra menetébe való beillesztést is. Ezuton szerezhethet a könyvtárospedagó-gus tudomást a pedagógiai szükségletekről és kaphat lehetőséget munkája megszervezésére, a párhuzamos olvasótermi szolgálat tartására, eset-leg az olvasóteremben tartott, általa levezetett foglalkozások megterve-zésére. Ezek után természetesen jogosan merülhet fel az az igény, hogy a könyvtárospedagógus is dolgozza ki a szolgáltatások tervét a könyvtár komplex programjában.

Arató Ferenc: Bevezetés az olvasás-pedagógiai kísérletekbe. = Olvasáspe-dagógiai kísérlet. Dokumentumok. Bp. 1972. OPKM.13.1.

### A könyvtári olvasáspedagógiában

A könyvtár tulnyomórészt egyéni igényeket elégít ki, ezért a fokozatosság és tervszerűség elve a könyvtárban az egyes könyv-tárhasználóval való foglalkozásra vonatkozik. A fokozatosság azt jelenti, hogy a könyvtáros ajánlása mindig az olvasó adott befoga-dói és érdeklődőszintjéből indul ki, azt fokozatosan haladja meg. A tervszerűség arra utal, hogy a könyvtárosnak pontos nevelői stra-tégiája van, az egyes olvasók befogadói és érdeklődési szintjének fokozatos meghaladása meghatározott célrendszer alapján meghatá-rozott irányba történik.

Hogy ez az általános didaktikai elv a gyakorlatban hogyan ér-vényesül, azt a könyvtári olvasáspedagógia sajátosságainak ismerteté-sekor (3.3 fejd.) fejtjük ki.

## 2.1.4 Az olvasás motivációjának megteremtése

### Neveléslélektani vonatkozások

Az öntevékeny olvasásban rendkívül nagy szerepet játszanak a lélektani motívumok. Az olvasóvá nevelés széles frontján napjainkban elsősorban az irodalmi érdeklődés felkeltése van előtérben. Ez a terület főként az érzelmi motivációkkal van összefüggésben, az érzelmi-hangulati megalapozásra épül a szépirodalmi olvasóvá nevelés és fejlődés. Az iskola funkciójából, a szocialista nevelés célkitűzéséből eredően a csak szépirodalomra korlátozott oktató-nevelő célzatu olvasás leszűkített értelmezése a problémának. A könyvet lehetőleg minden funkciójában be kell mutatni, főképpen mint az egyetemes tudás forrását, mint az ismeretek, a tudás állandó növelésének legkézenfekvőbb lehetőségét és eszközét. A tanulás lélektani szituációjában az legyen a domináns elem, hogy a könyvet az ismeretszerzésben, képzésben, önképzésben, önnevelésben elengedhetetlen szükségletnek érezze, munkaeszközként kívánja és tudja használni. Ebben a felfogásban az irodalom iránti érdeklődés felkeltése nemcsak a szépirodalmat, hanem az ismeretterjesztő irodalmat és esetleg a tudományos irodalmat is jelenti. Az érdeklődés motívációja nemcsak a tetszés, hanem a szükséglet, s nemcsak az érzelmi hangulati elemek, hanem az értelmi hatások, az intellektuális érzelmek is befolyásolják a tanulók olvasás iránti érdeklődését. A jó könyvről általában azt tartjuk, hogy katartikus hatást kell keltsen az olvasóban, azaz az elolvasása után az önmagát megváltoztató szándék és elhatározás alakuljon ki benne. Ha a könyvet a tanuló munkaeszközként használja, az olvasás motívációja az új ismeretek feltárásának, birtoklásának szándéka a katartikus hatás pedig a felfedezés örömeiben a tudásért való áldozatvállalásban van. Erőteljes érzéssé válik a jól, eredményesen végzett munka feletti öröm, a munkasiker érzése, a munka esztétikus hatása.

Arató Ferenc: Az olvasáspedagógia körvonalai. = Ped.Szle. 1970. 7-8.sz.  
625-636.1.

### **Kérdések, feladatok**

1. Ha az önkéntesség elvét hangsúlyozzuk, érdemes-e szorgalmazni az iskolai osztályok könyvtárba látogatását, a szocialista brigádok kollektív könyvtári tagságát?
2. "A jó könyvről általában azt tartjuk, hogy katartikus hatást kell keltsen az olvasóban, azaz elolvasása után az önmagát megváltoztató

szándék és elhatározás alakuljon ki benne" írja Arató Ferenc. Lehet-e katarziszról beszélni egy krimi, egy barkács-könyv, egy lexikon esetében? Ki lehet-e ezeket zárni a jó könyv fogalmából.

## 2.2 Didaktikai módszerek

A következőkben azokat a módszereket jellemezzük, melyek az olvasás irányításában - az olvasói választás és az olvasói magatartás befolyásolásában - rendelkezésünkre állnak. A módszerek felsorolt típusai általánosak, azaz az olvasáspedagógia bármely színterén - a családban, az iskolában, a könyvtárban stb. - egyaránt alkalmazhatók.

Az olvasáspedagógia alapvető módszerei a következők:

1. A bemutatás. Egy vagy több könyvnek, vagy a könyvet helyettesítő jelnek (címlap, cím, tartalom stb.) szemléletes bemutatása az érdeklődés felkeltése céljából.

2. Párbeszéd. Az olvasóval folytatott beszélgetés, melynek pedagógiai célja az olvasó megismerése, könyvválasztásának vagy olvasói magatartásának orientálása.

3. Helyzet-teremtés. A nevelő olyan helyzetet teremt, (feladatot ad, problémát vet föl) mely aktivizálja a partnert: a feladat, a probléma megoldása vezet el az olvasáshoz vagy irodalomhasználatához.

### 2.2.1 A bemutatás

A bemutatás a könyvkereskedelemben leggyakrabban használt eszköz (kirakat, plakát, könyvismertetés stb.), de a könyvtárak is gyakran alkalmazzák (könyvek kiemelése, kiállítás, ajánló bibliográfiák, irodalomnépszerűsítő műsorok stb.) Alkalmazható az iskolai oktató-nevelő munka során is: a pedagógus a tananyaggal kapcsolatban utalhat könyvekre, bemutathat egyes könyveket.

A bemutatásos módszer lényege: egy vagy több könyv megjelenítése az olvasói érdeklődés felkeltése céljából. Leggyakrabban, de gyakran leghatásosabb módja magának a könyvnek a bemutatása. (Pl. lapjával kifordított könyv a könyvtári állványon, az osztály előtt felmutatott könyv a tanórán stb.) Áttételesebb, de szélesebb körhöz szóló módszer a könyvet helyettesítő jelnek a közlése. Ilyen jel lehet a könyv címe (pl. ajánló bibliográfiában); a könyv címe és a tartalmára utaló ábra (plakát); a könyv rövid tartalmi ismertetése (pl. annotált bibliográfia, vagy: tanári köz-

lés a tanórán); a könyv hosszabb, értékelő-tájékoztató ismertetése (könyvismertetés írásban vagy előszóban, irodalmi ismeretterjesztő műsor stb.)

A bemutatásos módszer akkor sikeres, ha az olvasó érdeklődési körének, értékrendszerének, olvasói beállítódásának megfelelő vagy azzal határos területről kap számára új művekről információkat. E módszer alkalmazásánál ezért mindig ügyelni kell a személyiség figyelembevételének (a megcélzott olvasói csoport figyelembevételének) didaktikai alapelveire. Ez annál is fontosabb, mert a bemutatást általában az egyirányú információáramlás jellemzi, visszacsatolás nélkül vagy igen kevés visszacsatolással. (Pl. egy kiállítás vagy egy irodalomnépszerűsítő plakát hatása alig mérhető). A visszacsatolás hiányából származik a módszer alkalmazásának tipikus hibája is: a "mindenkihez" szólás, ami hatásában csaknem a senkihez sem szólással egyenlő. (Pl. az ajánló bibliográfiáknak leggyakoribb hibájuk, hogy szem elől tévesztik, kihez is kívánnak szólni voltaképp?)

Megjegyzés. A hivatkozott módszereket, eszközöket, itt csak pedagógiai, didaktikai szempontból tárgyaljuk. Az egyes eszközök (pl. kiállítás, röplap, stb.) elkészítésének technikáját az olvasószolgálati ismeretek tananyaga részletesen tartalmazza, ezért ennek leírását itt mellőzzük.

## 2.2.2 Párbeszéd

A "párbeszéd" ebben a vonatkozásban az olvasáspedagógus és az olvasó (vagy: a potenciális olvasó) között létrejött kétirányú kommunikációt jelenti, melynek célja az olvasó megismerése, könyvválasztásának vagy olvasói magatartásának orientálása.

Leggyakoribb formája a könyvtáros és az olvasó közötti párbeszéd, de ide tartoznak azok a kiscsoportos foglalkozások (pl. klubokban) és csoportfoglalkozások (pl. tanórák) is, melyekben a szóbeli kommunikáció kétirányú.

E módszernek a bemutatással szemben legnagyobb előnye, hogy a pedagógus számára állandó visszacsatolást tesz lehetővé. Ezért maximálisan lehet érvényesíteni keretében a személyiség figyelembevételének alapkövetelményét. Másrészt amíg a bemutatásos módszerek általában csak a könyvkválasztásra hatnak, a párbeszéd az olvasói magatartás mélyebben fekvő szféráiba is elvezet.

Kevesen gondolnak rá, pedig eléggé nyilvánvaló, hogy magának a beszélgetésnek is nagyon határozott törvényszerűségei, nagyon határozott szabályai vannak. Anélkül, hogy itt a könyvtárosok számára esetleg

tulságosan részletező fejtegetésekbe bocsátkoznánk, néhány általánosabb érvényű szabályt mégis - legalább felsorolásszerűen - megemlítünk.

A beszélgetés megkezdésénél mindenképpen legfontosabb, hogy a beszélgetőpartnert ott kell megszólítani, ahol éppen van, ahol a másik tart. Mit jelent ez? A beszédstílust, a szóhasználatot, bármennyire is nehéz - hiszen mindnyájunknak mégiscsak megvannak a saját bevált fordulatai, leggyakrabban használt szókincse, a legkönnyebben alkalmazható apparátusa, - a beszélgetőpartner feltételezett stílusához, szintjéhez kell közelíteni.

Mindenesetre önmagunkat trenírozni kell arra, hogy sokféleképpen tudjunk odalépni az olvasó mellé, sokféleképpen szólítsuk meg őket. Ez saját személyiségünk fejlesztését is szolgálhatja.

A másik két alapszabály szerint a beszélgetés kérdésből és válaszból, továbbá beszélésből és hallgatásból is áll. Vagyis, és ezt talán már nem tartjuk be olyan mértékben mint az elsőként említett szabályt, hajlamosak vagyunk arra, hogy ha jön az olvasó és kérdez valamit, csupán válaszolunk.

A beszélgető partner egyenrangú félként való kezelése, nemcsak a szóhasználat, beszédfordulat, gesztusrendszer megválasztásában nyilvánulhat meg, hanem a hallgatni tudásban is, abban, hogy ha az olvasó kérdez, valószínűleg kérdéseit segítjük pontosabbá tennünk, ha mi is visszakérdezzünk. Ha a beszélgetés elég intenzív, elbír néhány másodperces, esetleg 1-2 perces hallgatásokat is. Ilyenkor a beszélgetésnek még nincs feltétlenül vége, hiszen még nem zárult le a téma, a felek egyike valamit megfogalmazni kíván, de nem sikerült még elég jól, és ezért intenzív gondolati munkát végez, ehhez pedig hallgatásra van szüksége; hallgatásra és visszakérdezésre is. A jóízű beszélgetésekhez a gondolatok cseréje szükséges. Szükség van arra, hogy én mint könyvtáros kíváncsi legyek az olvasó miértjeire, és az olvasó is kíváncsi lehessen rám mint emberre, ne csak mint hivatásos "raktáros" könyvtárosra, aki elvezeti őt a megfelelő polchoz, a megfelelő katalógusfiókhöz, a megfelelő hivatkozáshoz, hanem mint kulturaközvetítőre, aki személy szerint is értékelő megnyilvánulást produkálhat egy művel, egy vélekedéssel kapcsolatban.

Végül a sikeres beszélgetések legfontosabb kritériumának az un. "tudatelőttés" megfogalmazását tartjuk.

Mindennapi tevékenységünknek, gondolatainknak, vélekedéseinknek van egy ugynevezett tudatos szférája, és van egy olyan szférája, amely nem tudatos. A két szféra között van egy átmeneti senkiföldje, az un. tudatelőttés szférája. Amikor bizonyos gondolatok, törekvések már készülnek bennünk kiformálódni, kialakulni, de még nem tisztázódtak eléggé, még nem tudjuk világosan megfogalmazni, kimondani, átérezni. Még nem ismertük fel tisztán az új összefüggést, de már a korábbi meg-

fogalmazásainkkal elégedetlenek vagyunk. Ilyenkor a tudatelőttes szféráról, annak létezéséről beszélünk.

Ha a könyvtáros egy olvasóval viszonylag intenzíven tud beszélgetni egy adott olvasmányról, egy tévében látott filmről, egy, a könyvtárban elhelyezett képről, vagy "csak" egy, az életében jelentkező nagyon fontos problémáról, akkor ez a beszélgetés igazán kamatozóvá úgy válhat, ha a beszélgető partnerek eszmecseréje nem csupán már korábban is ismert elemek bemutatását jelenti, nemcsak elmondják egymásnak azt, amit ki-ki önmagától már eddig is tudott, csak még nem hozta a másik tudomására, hanem ennek a beszélgetésnek a folyamán úgy tudnak egymás közlendőjére, egymás kérdéseire válaszolni és viszontkérdezni, hogy azzal a beszélgető partnerek egyike vagy mindkettő számára valóban eddig még nem tapasztalt, eddig még át nem élt dolog váljék világossá.

Nagy Attila: A személyes érintkezés  
dimenziói és a könyvtár. = Könyvtári  
Figyelő, 1977. 3-4.sz. 309-317.1.

A párbeszéd kibontakozását a könyvtári környezetben több tényező korlátozza (időhiány stb). Tanulságos megfigyelni, hogy olvasáspedagógia számára ideális helyzetben és szintéren, az olvasótáborban hogyan valósulhat meg az olvasáspedagógiai célú párbeszéd.

A leggyakrabban előforduló módszer a beszélgetés. Ez nem bakonyoszlói sajátosság, (ti. az idézett cikkben a bakonyoszlói olvasótáborról ír a szerző, Szerk.) hanem olvasótábori. A szerepcserére, a másik szerepébe való beleélésre, a másira odafigyelésre és a másik megértésére alapuló párbeszéd az olvasótábor egyik legfontosabb eleme.

Az olvasótábort olyan közművelődési formának tekintjük, amely lehetőséget ad arra, hogy a mű és az olvasó olyan találkozásait szervezzük meg, amikor az olvasó kijelentheti: "Ez a mű rólam szól". Hogy ilyen érzés, felismerés és értékelés létrejöhessen, ahhoz először is valamelyes hasonlóságot kell mutatni a mű és az olvasó világának, másodszor is az olvasónak fel kell ismerni ezt a hasonlóságot, harmadrészt le kell fordítani ezt a hasonlóságot a mű nyelvéről a saját nyelvére ... Az olvasó szerepet mindig más szerepek és hiányzó szerepek határozzák meg. Ennek megfelelően mindig valamihez, valami helyett vagy valami ellen olvasunk,

A délelőtti beszélgetések adták meg az olvasótáborunk karakterét. Az első nap a számunkra fontos dolgokról beszélgettünk ... Kiderült, hogy a látszólagos egyetértés mögött, a fogalmak különböző - sokszor nem megfelelő - értelmezése, eltérő álláspontok rejtőznek. Ezeket szembevitettük. Ennek a vizsgálódásnak egymás megismerése és néhány fon-

tos fogalom tisztázása volt a célja ... Másfél óra múlva a vita holtpontra jutott, abban az értelemben, hogy több egyenlő értékű és esélyű megoldás került egymás mellé. Ekkor jelent meg a "porondon" egy új vélemény, egy irodalmi mű képviselőjében. Nagyobb hitele lett a műnek így, mintha evvel kezdődött volna a beszélgetés. Nem ürügyet szolgáltatott a beszélgetésre, hanem "hozzászólt a valósághoz", bizonyíthatta azt, hogy ugyanarról szól, amiről töprengtünk, de nem ugyanugy.

Fontosnak tartom, hogy a mű megismerése után mód nyíljon a befolyásolás nélküli értékelésekre és értelmezésekre. Ez a beszélgetés dramaturgjának legnehezebb feladatai közé tartozik. A mű olvasói visszhangjának érzékeltetésére is számos lehetőség adódik: kérdéseket lehet intézni az íróhoz, össze lehet állítani a mű kulcsszavait, válaszolni lehetett belőle a "Mi lett volna ha"-tipusu kérdésekre, a "Mit lehetne elhagyni?" és a "Hogyan lehetett volna másként megírni?" kérdések az esztétikai megformálásra irányíthatják a figyelmet.

Kamarás István: Így csináltuk mi Bakonyoszlopon. " Olvasótábori kistrakta. '78. Bp. 1978. HNF-KISZ.

### 2.2.3 Helyzetteremtés

A helyzet-teremtés (szituáció-teremtés) módszerét a közvetett (áttételes) hatás különbözteti meg mind a bemutatástól, mind a párbeszédtől.

- A bemutatásnál az olvasáspedagógus által szemléltetett vagy bemutatott mű közvetlenül hat;
- a párbeszédben az olvasáspedagógus szavai közvetlenül orientálják a beszélgetőtársat vagy társakat;
- a helyzet-teremtés ezekkel szemben közvetett hatása. Az olvasáspedagógus problémahelyzetet teremt (kérdést tesz föl, problémát exponál, feladatot ad stb.) a problémahelyzet a partnerben (egyénben vagy közösségben) feszültséget hoz létre, a megoldás keresésére késztet. Megoldás azonban - a kérdés, a feladat lényegéből fakadóan - csak irodalom - vagy könyvtárhasználat segítségével lehetséges. Így tehát nem közvetlenül az olvasáspedagógus, hanem az általa megtervezett és létrehozott problémahelyzet vezet el az olvasáshoz, az irodalom- és könyvtárhasználathoz. Másrészt pedig az olvasóban az irodalom- és könyvtárhaszná-

nálát hasznosságának és fontosságának tudatát elsősorban nem az olvasáspedagógus közvetlen elismerése erősíti meg, hanem a problémamegoldás sikerélménye.

A problémamegoldó gondolkozásra építő oktatás-nevelés a korszerű pedagógiai törekvések egyik irányzata. A helyzet-teremtés, mint olvasáspedagógiai módszer az iskola oktató-nevelő munkájában kaphatja a legnagyobb helyet, de jól alkalmazható az olvasáspedagógia bármely más területén is, pl. a könyvtári csoportos foglalkozásokon, a könyvtárbeutató- és könyvtárhasználati foglalkozásokon, az irodalom- és könyvtárnépszerűsítő kiadványokban, stb.

### Az aktivitás pedagógiája

A világszerte, nálunk is folyó kezdeményezések arra mutatnak, hogy egy másfajta pedagógia kezd kialakulni, amelynek fő alkotóelemei:

- a problémamegoldás,
- a kutatás és
- az alkotás.

A három tevékenység sokszorosán egybekapcsolódik, mégis megpróbálom külön-külön jellemezni őket.

#### a) Problémamegoldás

Ide sorolom a jelenséggel (bármilyen jelenséggel) való közvetlen foglalkozást: gyűjtést, megfigyelést, összehasonlítást, rendezést, kísérletezést, variálást, összefüggések-ellentmondások keresését, törvényszerűségek megfogalmazását stb.

Mindezeknek a tevékenységeknek során (bármely ismeretágban) problémákra bukkannak. Ha nyitott a szituáció, akkor a problémákat megfogalmazhatják a tanulók a tanár rávezetése nyomán, de felbukkanhat a probléma valamelyik tanuló fejében is.

A kérdve kifejtő módszer egymegoldású, rövidtávu kérdéseivel szemben a gondolkodást olyan feladatok fejlesztik, amelyeknek több helyes megoldásuk lehetséges. Az egész oktatást megalapozó két ismeretágban, a nyelvtanban és a számtanban számos olyan probléma van, amelynek megoldását több úton meg lehet közelíteni, illetve amelyre több jó választ lehet adni. A különböző megoldási kísérletek összehasonlítása, megbeszélése olyan következtetésekre is alkalmat ad, melyek elvezetnek látszólag egészen másfajta, de mégis idetartozó kérdésekhez. Sőt, kilépve a tantárgy keretei közül, más ismeretágak lényegében azonos problémájáig.

A több megoldású - általában a gondolkodtató - feladatoknál a hibás válasz is egyenlő értékű lehet a jó válasszal. Sőt esetleg hasznosabb-

nak bizonyulhat a hibás válasz az "egyszerű" jó válasznál. A hiba elemzése során ugyanis - mint mikor egy lejátszott sakkmérkőzés lépéseit elemzik - nyomon lehet követni a megtett logikai lépéseket, s tetten lehet érni, hogy hol és mi vitte félre a gondolatmenetet.

A problémamegoldások sorával megalapozott tudás lényegesen különbözik a verbális tudástól. Számtalanszor előfordul a hagyományos módszerű oktatásnál, hogy a tanulók nem a lényeges jegyek alapján, hanem valami esetleges motivum alapján rögzítik, hogy mire mit kell mondani. Ezért ha a feltételek megváltoznak, nem ismernek rá a lényeges elemre, s más szabályt, definíciót alkalmaznak rá.

## b) Kutatás

Lehet, hogy túl nagyigényűnek hangzik ez a fogalom az általános iskolásokra alkalmazva. A gyerekkönyvtári gyakorlatban azonban ez már egészen természetes. A szabadpolcos könyvtárban, különösen annak kézikönyvtárában a gyerekek elsajátítják a szakirodalom használatának készségét. Lexikonokban, kézikönyvekben, folyóiratokban utána tudnak nézni egyes adatoknak és nagyobb témáknak, bármilyen őket érdeklő tárgykörből. Ez a tevékenység, amelyet nálunk az egyetemi programokba is csak legujabban vettek be, már 12-14 éves korban elsajátítható. Fontos is, hogy jókor szert tegyenek erre a készségre, mert segítségével később is lépést tarthatnak az ismeretek fejlődésével. A szakirodalom kutatása a permanens művelődés alapja.

Természetes, hogy az olvasás, a könyvtárhasználat nemcsak ezért fontos, hanem az irodalmi műveltség megalapozására is. De éppen azért kell a szakirodalom használatát hangsúlyozni, mert az olvasást sokan ma is szépirodalmi magyartanári témának tartják.

## c) Alkotás

A problémamegoldás is alkotótevékenység, és bizonyos fókig a kutatás is az. De itt szeretném ezt fenntartani a tanulók művészi tevékenysége számára.

Az óvodáskorú gyerek - ha megfelelő körülmények között van - univerzális művészeti alkotó: verseket, dalokat rögtönöz, szerepet ad elő, táncol, rajzol, mintáz. Mégpedig figyelemreméltó elemezhető módon.

A gyerekeknek ezt a spontán alkotótevékenységét párhuzamba hozhatjuk a folklórral. De, míg a civilizáció rohamosan kipusztítja, vagy mesterségesen fenntartott rezervátumba szorítja a parasztfoklort, addig a gyermekfolklór változatlanul virágzik - míg gyerekek születnek.

Ahogy a kíváncsiság alábbhagy, úgy az alkotókedv is. Mégpedig kimutathatóan az iskola hatására. Egyedül az énekórán adnak alkalmat a tanulóknak - bár ott is inkább csak az énektagozatos osztályokban -

hogy dallamokat, ritmusformákat, variációkat rögtönözzenek. A rajz és az anyanyelvi oktatás nem serkent játékos alkotásra, a gyerekek munkái (rajzok, fogalmazások) uniformizálva, a szabad alakítás joga nélkül készülnek. Nem ritkaság, hogy elégtelent kap a munkájára, aki nem azt csinálja, amit "megbeszéltek".

Az itt vázolt oktatási mód nem elméleti konstrukció. Egyes tantárgyak oktatási gyakorlatában alakultak ki az elvei; elsősorban a komplex matematikaoktatásban és a Kodály nevéhez fűződő énekoktatásban. Hozzávehetem az anyanyelvi oktatásnak még kezdeti fokon álló kezdeményezéseit.

Más kísérletek is folynak, hasonló vagy eltérő elgondolások alapján.

A tervszerű alapozás mellett a pedagógiai szakirodalomban, a főiskolák, egyetemek pedagógiai oktatásában nagyobb hangsúlyt kellene adni az új kezdeményezéseknek. Ezeknek programjai és tankönyvei ma még csak igen halványan adnak képet arról, hogy napjainkban a pedagógia milyen izgalmas, forrongó tudományág.

Varga Balázs: Embernek való iskola.  
= Új Írás, 1972.2.sz. 110-115.1.

### Problémamegoldás: könyvekkel

Az önálló problémakutatásra és -megoldásra irányuló didaktikai eljárások alkalmazása az oktatásban nemcsak a tanulók önálló gondolkodását, hanem az önálló ismeretszerzés életkoronként továbbfejleszthető készségeit is feltételezi. A korszerű oktatási módszerek fejlődését nagymértékben befolyásolja, hogy a tanulók a lehető leggyorsabban találják meg a különféle probléma-szituációkban a feladatok megoldásához szükséges informatív anyagot. Ebben a folyamatban nemcsak jelen kell lennie a könyvnek a tanórán, hanem didaktikai szerepet is kell kapnia. Ugy, hogy az óra egészében vagy egy részében a tanulók önállóan - a tanár irányításával - könyvekkel dolgoznak: különféle szövegeket dolgoznak fel, majd az így szerzett ismereteket önállóan alkalmazzák, és beépítik a problémamegoldás folyamatába, illetve az óra gondolatmenetébe.

Az óraszervezés sarkalatos pontja, hogy a tanulók az órák legkedvezőbb didaktikai fázisában be is számoljanak az önállóan szerzett ismereteikről. A korszerűen vezetett tanórán a beszámoló hagyományos formáját felváltja a tanulók alkotó jelenléte, ahol "kevesebb a tanulók megjegyezni valója és több a tennivalója". Az önálló problémamegoldáshoz nem mindig elegendő a már elsajátított ismeret; a megoldás menetébe ilyenkor új ismereteket is be kell építeni. Sokan éppen azért nem alkalmazzák tanórájukon probléma-szituációkat, mert úgy vélik, hogy a megoldáshoz csak a tanulók meglévő ismereteire hagyatkozhat-

nak, s a megoldás sikere csökken, ha a tanulókkal közlik a hiányzó információkat. A problémamegoldó oktatásnak gyakran az is akadálya, hogy meg akarjuk könnyíteni a tanulóknak a megoldás útját, nem hagyva semmi hézagot, pedig éppen ezek, a gondolkodás által felfedezett hézagok ösztönözhetik a tanulót további mozgásra, a megoldás felfedezésére. Ritkán alkalmazunk olyan probléma-szituációkat, amelyekben a tanulók maguk keresik meg a megoldás egyes lépéseihez szükséges ismeretanyagot a különféle segédeszközökben. (Alapfokon csak kijelölt szövegrészből, később adott könyvekből, majd a segédeszközt is önállóan kiválasztva.) A problémamegoldás, az alkalmazható tudás szempontjából nem elegendő, ha csak ismeretekkel rendelkeznek a tanulók, hanem el kell sajátítaniuk az ismeretek célszerű alkalmazásához szükséges olyan készségeket is, amelyekre éppen az ismeretszerzési folyamatban tesznek szert. A különböző módszerekkel összegyűjtött információk alkalmazhatóságát éppen az információszerzés során lejátszódó folyamatok, képességek és készségek határozzák meg. A tanítási-tanulási folyamat hatékonysága az ismeretek és a készségek együttes fejlesztésének eredményeként alakulhat ki. Az oktatási folyamat akkor lép túl a szűk tanóra-kereteken, a tananyag ismertetésén, ha sikerül reprodukálnia a valóság szellemi birtokbavételének törvényszerű menetét: megteremtve annak kiindulópontját, a problémahelyzetet.

A problémahelyzet nemcsak szellemi, hanem érzelmi feszültséget is előidéz a tanulóban - amely minden erőfeszítéssel együtt jár -, és magas hőfokon tartja a megismerés folyamatát, míg a megoldás sikere meg nem hozza a feloldást. S ebben van a tanár újszerű feladata a korszerű oktatásban: olyan tanítási technológia kidolgozása, amelyben tulsúlyban kerül a tanulók önálló munkája, a valóság újbóli fölfedezése, és a tanár tevékenysége a tanulók által felszínre hozott ismeretek kontrolljára, rendszerezésére, valamint a "visszajelentésre" és az ismeretanyag "megerősítésére" összpontosul. A tanár munkájának középpontjában a képességek kialakítása, az alkotó gondolkodás tervszerű és tudatos fejlesztése áll." Nemcsak azt kell tudomásul vennünk, hogy az iskolában előírt ismeretekhez, egyre növekvő felületen, nap mint nap nem az iskolában szerzett ismeretek kapcsolódnak, amelyeket a tanulók nem "iskolai" után, nem zárt és részletesen irányított tanulási folyamatokban szereztek, hanem azt is, hogy az előírt ismeretekhez sem vezet mindig a feltétlen egyetlen út, amelyet mozzanatról mozzanatra meghatározni igyekszünk. Ezért a tanulás közvetlen irányítását össze kell kapcsolni a tanulás közvetett irányításával. Az ismeretekhez vezető utak megnyitásáról van szó, amely csak látszólag kerül szembe a tanulás egész menetének szigorú meghatározására irányuló didaktikai törekvésekkel ... Valóban fel kell tární és használatba kell venni a tanulás szabályozásának minden szerkezeti, szervezeti és metodikai eljárását, és meg kell határozni helyüket az iskola didaktikai konstrukciójában. Ezenkívül he-

lyet kell találni ebben a konstrukcióban - a zárt és minden mozzanatában felépített tanítási-tanulási folyamatok mellett, ezekkel harmonizálva - a nyitottabb, kötetlenebb tanulási folyamatoknak, sőt annak a tevékenységnek is, amelyet Rubinstein komponensként végbemenő tanulásnak nevez. S nem valamilyen mellékes vonulatnak, kiegészítésnek, esetleg az "igazi" tanulástól időt rabló kötelességnek kell azt a fajta tanulást tekintenünk, hanem az iskolai didaktikai konstrukció másik alapvető elemének." (Csoma Gyula: A "megszüntette megtartott" iskola. Valóság, 1975. 11.sz. 81-82.l.)

Könyves-Tóth Lilla: A könyv és a könyvtár az oktatási folyamat korszerűsítésében. = Ped.Szle. 1976.7.sz. 598-607.1.

## 2.2.4 A didaktikai módszerek komplexitása

Három alapvető módszert ismertetünk: a bemutatást, a párbeszédet és a helyzet-teremtést. Hiba lenne felhasználhatóságuk és várható hatásfokuk szempontjából rangsorolni őket. Mindháromnak vannak sajátos előnyeik, mindegyik tartalmaz olyan többletet, melyet a többi nem. Azt, hogy mikor melyeket célszerű alkalmazni, a feladat és a körülmények mérlegelése után lehet eldönteni. Ez az olvasáspedagógiai tevékenység taktikai kérdése. Az olvasáspedagógia eredményes stratégiája azonban megköveteli mindhárom alkalmazását. Bármelyik elhanyagolása egyoldaluvá, kevésbé eredményessé teszi a nevelői munkát.

A három módszer egyetlen feladat megoldásakor is alkalmazható együttesen. Pl. a tanórán a nevelő bemutathat egy könyvet, beszélgethet róla és adhat olyan feladatot, mely a könyv elolvasására készíti; vagy: könyvtár-bemutató csoportfoglalkozáson a könyvtáros egyrészt bemutatja, ismerteti a könyvtár egyes eszközeit, beszélget a látogatókkal a már megszerzett könyvtári ismereteikről és feladatokat ad, melyek kollektív megoldása bevezet a könyvtárhasználat egyes területeibe. Ilyen esetekben a három módszer komplex alkalmazása erősíti a pedagógusi tevékenység hatását.

## Kérdések, feladatok

1. Alkalmazza - képzeletben, gyakorlatban - a) 10-12 éves gyerekek, b) 17 éves középiskolások, c) betanított munkásokból álló brigád esetében:
  - A) A bemutató módszerét, amikor a bemutatás tárgya:
    - a) a Kincskereső legujabb száma,
    - b) a Modern Könyvtár sorozat
    - c) Mérei-Binét Gyermeklélektan című könyve
  - B) A párbeszéd módszerét, amikor a párbeszéd tárgya:
    - a) az Arnold a bálnavadász című Mándy regény
    - b) Örkeny egypercesei
    - c) a Képes történelem című sorozat
  - C) A helyzet-teremtés módszerét, amikor a szituációban a következők szerepelnek:
    - a) Vitéz János és a hollófernnyiges című népmese
    - b) Kafka Éhezőművész című novellája
    - c) Kosztolányi Fürdés című novellája
  - D) Ugyanezekkel a könyvekkel és művekkel alkalmazza a komplex módszert is.
2. Olvassa el Ferge Zsuzsa Társadalmunk rétegződése című könyvének Kulturaközvetítő című fejezetét és a) próbáljon állást foglalni az alulképzés és a tulképzés dilemmájában, b) próbáljon meg válaszolni a Ferge-mű 237. oldalán szereplő kérdésekre, c) gondolkozzon azon, hogy beszélhetünk-e a könyvtárhasználatnál is a társadalmi származás szerepéről.

### 3. Színterek

#### 3.0 Az olvasási kultúra közvetítőinek rendszere

##### A könyvtár helye a kulturaközvetítők rendszerében

Hogy egy társadalom fennállhasson, létét váltakozó nemzedékek során át fenntarthassa, tehát folyamatosságát biztosíthassa, kialakult kulturáját át kell örökítenie a felnövekvő nemzedékekre, folyamatosan közvetítenie kell az illető társadalom minél szélesebb köre számára. A felhalmozott társadalmi tapasztalatok közvetítésének folyamata a teljes ösztönös jelenségektől a tervszerű, céltudatosan szervezett intézményekig terjedően rendkívül változatos formában valósul meg. A könyvtár intézményének nyilvánvalóan speciális és egyedülállóan fontos szerepe van a társadalmi tapasztalatoknak az összegyűjtésében, szintetizálásában és megőrzésében. Bennünket azonban helyütt elsősorban a közvetítés, az átadás aktív folyamata érdekel. Hogy a könyvtár sajátos szerepét tisztázhassuk ebben a sok irányú folyamatban, mindenekelőtt a két legfontosabb kulturaközvetítő csatornával, a családdal és az iskolával kell egybevetnünk. (Alapul Ferge Zsuzsa: Társadalmunk rétegződése, Bp. 1969. c. könyvének Kulturaközvetítők c. fejezetét vesszük.) Egyes újabb szociológiai és kulturaszociológiai felfogások és vizsgálódások egyoldaluan helyezik túlságosan is előtérbe a tömegkommunikációs eszközök kulturaközvetítő szerepét. A kultúra átadásának elsődleges és legfontosabb közege ma is a család. A családi környezet adja - hogy adott témánkra szorítkozzunk - a mai mostani társadalmi viszonyaink között is az első és az egész életre kiható impulzusokat sokszor még az irni-olvasni megtanulás előtt is a könyv, az olvasás iránti viszony vonatkozásában. Ki lehetne mutatni, hogy a családi könyvtár hatásán, az olvasó szülők és idősebb testvérek példáján kívül milyen családi minták hatnak a fiatalokra a könyvtárral létesülő kapcsolataik alakulását illetően is.

A másik legfontosabb, mégpedig sajátosan erre a célra létrehozott kulturaközvetítő az iskola, melynek fontossága együtt növekszik az átadandó ismeretanyag gyarapodásával és bonyolultabbá válásával. Ahogy általában se lehet pontosan megállapítani, hogy a család és az iskola közül melyik a "fontosabb" kulturaközvetítő, ugyanugy azt is céltalan lenne ilyen általánosságban kutatni, hogy melyikük szerepe nagyobb az olvasóvá válás folyamatában. A nevelésszociológiai kutatások itt nem rangsorokat állapítanak meg, hanem azt a bonyolult kölcsönhatást igyekeznek kimutatni, hogyan differenciálódnak már eleve ezen a téren is

az iskolával szembeni családi elvárások, hogyan erősíti fel az iskola egyrészt a kulturális különbségeket, másrészt milyen homogenizáló szerepet tölt be.

A család és az iskola mellett a kultúra közvetítésének számos egyéb csatornája is van: kisebb vagy nagyobb rokoni, baráti, társadalmi csoportok, különböző kulturális intézmények, egyházak, tömegkommunikációs eszközök stb. A könyvtár nyilván csak az egyik ebben a széles hálózatban, melynek együttes hatása sűrűsödik össze az előbbieken körvonalazott társadalmi nevelődés folyamatában. Ferge Zsuzsa szempontjai (melyeket annak előrebocsátása után ad meg, hogy leszögezi: lehetetlen külön-külön pontosan lemérni az egyes tényezők relatív fontosságát) rendkívül jól alkalmazhatók a könyvtár mai és jövőbeni szerepének felbecsüléséhez: "Az egyes kulturaközvetítők relatív társadalmi fontossága a legszorosabban összefügg az általuk érintett kör szélességével, vagyis, hogy a társadalom milyen széles rétegeit érinti az adott közvetítő, az általuk adott anyag terjedelmével, azaz, hogy a kultúra mely összetevőit milyen mélységig érintik, továbbá hatékonyságukkal, azaz, hogy milyen hatásfokkal tudják az anyagot az átvevőben rögzíteni."

Nem kívánjuk a könyvtárt a többi kulturaközvetítő rovására fontosságban közvetlenül a család és az iskola mellé állítani (bár a permanens művelődés és az "információrobbanás" távlatai a jövőben különleges helyet jelölnek ki számára.) De rendkívül jól használható struktúramodellt lehetne kidolgozni a család-iskola-könyvtár vonatkozási pontok egymáshoz viszonyításával, feltüntetve az egyéni fejlődés lépcsőfokait a passzív átvételtől az önállóan szelektáló önművelésig.

A család-iskola-könyvtár "háromszög" még egy jellegzetesen szociológiai, de a könyvtár pedagógiai szerepét tekintve különlegesen fontos vonatkozásban is figyelmet érdemel. A mi társadalmunk is strukturált társadalom, ahol az egyes társadalmi rétegek anyagi és kulturális viszonyai között jelentős különbségek mutathatók ki. Mivel a termelőszerek köztulajdonban vannak, az egyes társadalmi rétegek előnyös vagy előnytelen helyzetüket nem az anyagi javak átörökítésével adják át utódaiknak. Annál fontosabbá vált a kultúra átadásának folyamata a társadalmi különbségek átörökítésének szempontjából. A család által átadott kultúra társadalmi rétegenként alapvető különbségeket mutat, ezáltal a családban zajló kulturaközvetítési folyamat döntő funkciója - szándékoltan vagy szándékolatlanul - a kulturális különbségek és velük együtt a társadalmi munkamegosztásban fennálló különbségek átörökítése. Ezzel szemben az iskola - legalábbis a kötelező szint - elvileg társadalmilag homogén anyagot ad át, amivel tompíthatja, sőt ellensúlyozhatja a társadalmilag determinált kulturális különbségeknek legalább egy részét. Jelentős kiegyenlítő szerepet tölthet be a könyvtár is, mely elvileg ugyanazt a művelődési színvonalat nyújthatja mindenki számára. Sőt, a család-

iskola-könyvtár viszonylatban éppen a könyvtárra hárul már az iskoláskorban és azt követően is a feladat, hogy a könyvkultúra szempontjából pótolja, kiegészítse, amit az alacsony kulturális színvonalon álló család nem nyújthat. Azonban maga a könyvtárszervezet is alá van vetve a fennálló, objektíven meghatározott kulturális különbségek egyik legnehezebben kiküszöbölhető szorításának: a településföldrajzi helyzetből következő eltérő lehetőségeknek. Másrészt a könyvtár csak elvileg nyújtja minden állampolgár részére ugyanazt. Hogy valaki egyáltalán igénybe veszi-e a könyvtárt, hogy mit választ ki olvasmányul, és milyen színvonalon teszi magáévá az olvasottakat, az szoros függvénye a társadalmilag is determinált kulturális színvonalnak. Ha az egyén iskolázottsági szintjének és általában művelődési színvonalának ilyen döntő szerepe van a társadalmi struktúrában betölthető helye vonatkozásában, akkor az igénybe vehető kulturalközvetítők szerepe minden eddiginél jobban megnő a társadalom mobilitásának biztosításában, tehát abban, hogy a különböző társadalmi rétegek ne merev kasztként különüljenek el egymástól, hanem lehetőség nyíljon az egyik rétegből a másikba való átlépésre.

Tánczos Gábor: A könyvtár pedagógiai funkciói - ahogy a nevelésszociológia látja. = Könyvtáros, 1971. 8., 9., 10.sz.

### 3.1 A család

Robert Escarpit francia irodalomszociológus szellemes paradoxonja, mely szerint "az olvasóvá válás kérdése az iskolába-járás előtt dől el", rávilágít a család szerepének fontosságára és sajátosságára. A család magatartásmintákat ad a könyvvel, mint fizikai tárggyal és az olvasással, mint tevékenységgel kapcsolatban. A családi otthon könyveinek mennyisége vagy hiánya; az elhelyezésben, óvásban, használatban megnyilvánuló viszony a gyerekek előtt feltárja: milyen értéket tulajdonít a család a könyvnek. Ezt az értékrendszert, mint normát magáévá teszi. A könyvek (folyóiratok, magazinok, napilapok) használata az irodalom használatának normatív példáját állítja a gyerekek elé, mielőtt az magát az olvasást megtanulná. A családi könyvek tehát elsősorban érték-normák és magatartásminták átadásával hat, sokszor a szülők tudatos szándékától függetlenül is.

Ehhez járul a szülők tudatos tevékenysége, (olvasáspedagógiai tevékenysége), mellyel a gyerekeknek a könyvhöz való viszonyát - saját normáik szerint - befolyásolni kívánják. A befolyásolás egyik leghatásosabb eszköze, hogy a gyerek egészen kis

korától kezdve könyveket kap (leporellők, képeskönyvek), s ezen tanulja meg azok sajátos kezelését (lapozás stb.), valamint szimbolikus értéként való különös tiszteletét. (A könyvet a többi játéktól különböző módon kell a gyerekeknek kezelnie.)

A könyv használatára való neveléssel párhuzamosan már az iskoláskor előtt megkezdődik a családban az irodalom befogadására való nevelés. Az olvasás megtanulása előtt ennek fő formája az élőszóval történő mesélés. "A mesehallgatás hosszú ideig az egyetlen olyan magatartásmódja a gyerekeknek, melyben passzív képzeletbeli beleélésre képes ... egy szándékaitól független esemény-sort követ, ezt igyekszik képzeletben rekonstruálni és anticipálni. Ez az első jelentkezése annak a viselkedésnek, amellyel a felnőtt olvas ... A műalkotás befogadása - ez a merengő, beleélő, képzeletet mozgósító, érzelmeket ébresztő magatartás - a gyermekkorban a mesére való beállítódással kezdődik". (Mérei Ferenc - V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Bp. 1970. Gondolat. 243. l.)

A családi nevelés az iskoláskor előtt tehát egyrészt a gyerekeknek a könyvvel szemben kialakuló beállítódására irányul, másrészt a műbefogadói (mesehallgatói) magatartásának formálására. A két cél találkozhat a gyerekkönyvből (verseskönyvből, mese-könyvből) való felolvasással: ekkor a gyerekekben a könyv és a mese eddig külön élő fogalma összekapcsolódik, a könyv kellemes élményekkel asszociálódik, a gyerekeknek a könyvhöz való viszonya - Escarpit szavaira utalva - már valóban az iskoláskor előtt kialakul.

Az olvasás megtanulása után tovább bővül azoknak a lehetőségeknek a köre, melyek a család rendelkezésére állnak a tudatos olvasáspedagógiai hatás érdekében. A gyerek szabadidő tevékenységében megjelenik az olvasás (vagy az olvasás hiánya), a szülő erre elismeréssel, közönnyel vagy elítéléssel reagál, tehát az olvasás tényét és annak tartalmát már közvetlenül orientálja. Magatartásmódja lehet autokratikus, passzív (közömbös) vagy a gyerekekkel együttműködő. Az olvasáspedagógusra általában jellemző magatartásmódok érvényesek rá is, hiszen a szülő ebben a szerepében maga is olvasáspedagógus. A rendelkezésre álló didaktikai módszerek (pl. könyv ajándékozás, beszélgetés a könyvről, ránevelés az olvasásra) alapjaiban szintén azonosak a korábban leírt közös módszerekkel: a bemutatás, a párbeszéd és a helyzet-teremtés módszerével. Ezért itt külön részletesebben nem foglalkozunk vele.

1. Olvassa el Kamarás István: Az irodalmi érték esélye lektürolvasók-nál. Kilenc olvasóportré (Bp. 1975. NPI.) című esettanulmány-gyűjtemény 17., 26., 33., 46., 56., 65., 75., 86., 97. oldalán szereplő összegezéseket és ezekből próbáljon következtetni az esettanulmányok főszereplőinek családi hátterére. Ezután - elolvasva az esettanulmányokat - hasonlítsa össze elképzelését az esettanulmányokban leírtakkal.

### 3.2 Az iskola

#### 3.2.0 Az iskolai olvasáspedagógia történeti előzményeiről

Az önképzésre, az önnevelésre előkészítő iskola történeti előzményeit már a magyar pedagógiai irodalom kialakulásának kezdeténél meg lehet találni. Első magyar tankönyvünkben Apáczai Csere János Magyar Enciklopédiájában a tanítás és az önálló tanulás harmonikus programját láthatjuk. Apáczai Csere János olyan rendszert épített ki az olvasás útján való önképzésre, amely alapján véve ma is helytálló.

A múlt század utolsó évtizedeiben igen élénk érdeklődés volt tapasztalható a magyar pedagógiai irodalomban az olvasáspedagógiai problémák iránt. Naményi Imre volt az első magyar pedagógiai író, aki koncepcionálisan foglalkozott az olvasás és az oktatás összefüggéseivel. Helyesen válaszolt arra a kérdésre, hogy mikor és mit olvassanak a tanulók az iskolai oktatáshoz kapcsolódóan annak kiegészítésére s a szabad idő hasznos kitöltése céljából. Ezt az oktatást támogató olvasást néhány évtized múltán Szondy György debreceni pedagógus eljárása meghaladta, mikor arra törekedett, hogy az olvasást az oktatás folyamatában lehessen felhasználni. Dewey egész oktatási rendszeréből következően foglalkozott a tanulók olvasásával. Ugy határozta meg a könyveknek a helyét az oktatásban, nevelésben, hogy az a tanulói tapasztalatot világítsa meg és nyújtson magyarázatot hozzá.

Ellen Key svéd pedagógus sokat vitatott rendszere teljes egészében a gyermek önállóságára épül. A gyermek évszázada c., 1900-ban kiadott könyvében így ír: "A pedagógus elsőrendű feladata, hogy a tanulót megtanítsa a megfigyelésre, feladatainak megoldására, a segéd-eszközök - könyvek, lexikonok, térképek stb. - használatára ... A jövő iskolájában a könyvtár lesz az iskola legnagyobb, legszebb és legfontosabb tanterme, a könyvkölcsönzés pedig az iskolai oktatási munka egyik lényeges része".

A szocialista pedagógiában először Krupszkaja körvonalazta az öntevékeny olvasás útján történő ismeretszerzés helyét, szerepét, fontosságát az iskolai oktató-nevelő munkában. "Bármennyire jó az iskolai tanterv, sohasem adhatja meg mindazt, amit az ifjúságnak meg kell

tanulnia és amit az embernek további élete során majd tudnia kell. Az iskolában kapott ismeretek önképzéssel bővülnek. Ujra meg újra a könyvekhez kell folyamodnunk, belőlük kell megismernünk a tudás számos újabb területét." Mi is ezen a nyomon indulhatunk el.

Arató Ferenc: Az olvasáspedagógia  
körvonalai. = Ped.Szle. 1970. 7/8.sz.  
625-636.1. (Kiegészítve.)

### 3.2.1 Az olvasás az iskola cél- és feladatrendszerében

Ma olyan gondolkodási mód kialakítása és társadalmi méretű meg-honosítása kívánatos, miszerint a végbizonyítvány kézhezvétele az okta-tás egyetlen szintjén sem keltheti azt a hitet, hogy birtokosa már "ké-szen van". Csak annyit jelent, hogy elsajátította a tudás legáltaláno-sabb elemeit, kialakult benne az önképzés, önnevelés készsége és képes arra, hogy saját elhatározásából és erejéből is továbbképzést folytasson. A pedagógus viszont abban a tudatban tanítson, hogy a legjobb iskolai tanterv és tanítás sem adhatja meg mindazt, amit az embernek további élete során tudni kell: vagyis az iskolában kapott és szerzett ismeretek önképzéssel bővülnek.

Alapvető iskolai dokumentumainkat ilyen szemléletűen kell meg-fogalmazni és a gyakorlatban alkalmazni, hogy az valóban a tanulók ön-képzési programja is lehessen. Persze a teljesített program az értékelé-rendszerében nem maradhat figyelmen kívül. Állást kell foglalni a köve-telményrendszerénél, az értékelésnél, osztályozásnál abban, hogy a ta-nári magyarázat és a tankönyvek tartalmának reprodukálásán túlmenően az öntevékeny olvasásból szerzett ismeretek is nyerjenek elismerést. Az olvasás útján adható önképzési program nem minden tantárgy vonat-kozásában kínálkozik és valósítható meg. Leginkább és legnagyobb mér-tékben az anyanyelvi műveltség, a történelem, a földrajz, természet-rajz programjában van rá lehetőség. E tantárgyakban különösen fontos, hogy a tanterv funkciójának érvényesítésében a tanítás kötelező terve mellett a tanulói önképzés javasolt (nem kötelezően előírt) programjára is sor kerülhessen. A tanulási programnak e területein okoz a legtöbb problémát az egykönység, a tankönyv hipertrófikus eluralkodása. Vé-leményem szerint a tanterv módszertani utasításaiban lehetne körvona-lazni az ismeretnyújtás probléma-szituációinak felállítását. Az efféle megoldás lazítaná a mai tanítási gyakorlatban érvényesülő merev tan-tárgyi elhatárolódást s bizonyos vonatkozásban tantárgycsoportos okta-tás felé mutatta. Problematikus a pedagógus számára irt kézikönyvek tömegessé válása is, mert ezzel egyenes arányban csökken az önkép-zési inspiráció. Az óravázlat-várás, a tanítási intelmek keresése hát-

térbe szorítja az alkotó pedagógiai gyakorlatot. Ugyanis a saját munkájával kapcsolatosan receptet váró pedagógus magatartás is az egykönyvűséget sugalmazza, nem inspirálja a nevelőket a tanulók önképzésére. Kézikönyveink ebből a szempontból két csoportra oszthatók: az egyikben semmiféle utalást nem lehet felfedezni a tanulók önképzésére, serkentésére, a másik csoportban pedig az olvasás csak jutalomképpen, a jó tanulóknak van megengedve. Lehet, hogy ez az értékelő csoportosítás túl szigorú, de annyi bizonyos, hogy kézikönyveink, általánosságban mai pedagógiai irodalmunk is nagyon bátoratlan és bizonytalan a tanulók olvasásának pedagógiai megítélésében.

Arató Ferenc: Az olvasáspedagógia körvonalai. = Ped.Szle. 1970. 7/8.sz. 625-636.l.

Az oktatás korszerűsítése nemcsak a gyökeresen új oktatási módszerek és eszközök bevezetésén múlik, hanem a meglévő, a sok esetben hagyományosnak tekinthető eszközök újszerű, célirányos használatán is. Az eszközrendszer korszerűsítése abban is megnyilatkozik, hogy mennyire vonja be a tanítás-tanulás folyamatába az információhordozók sokaságát. Az információhordozók közül ebből a szempontból az írásos dokumentumok kerülnek előtérbe azzal, hogy bármikor hozzáférhetők, ellenőrizhetők, visszakereshetők stb.

A tanítási-tanulási folyamat korszerűsítése során a legnagyobb gond egyik oldalról a tananyagcsökkentés, a másikról pedig a tanulók önálló gondolkodását, alkotó szellemi munkáját, öntevékeny ismeretszerzését ösztönző munkaeszközök és munkaformák alkalmazása és ehhez a megfelelő didaktikai módszerek kidolgozása. Kiss Árpád szerint a holnap pedagógiáját az egyénre szabott oktatási programok, a programozott tanítás-tanulás jelenti. Ennek keretein belül azonban nagyobb szerepet kell kapnia a hagyományos rendszerben is alkalmazott audiovizuális eszközöknek és a könyvnek. Még a hagyományos keretek között sem élünk - mondja Kiss Árpád idézett művében - ezen eszközök használatának gazdag módszeres skálájával. A tanulók önálló tevékenységére épülő módszerek között kezdettől fogva szerepel didaktikai tankönyveinkben "A tanulók önálló munkája a tankönyvvel és más könyvekkel" című fejezet, de a gyakorlatban, a tanítási órákon és a tanulók otthoni munkájában a legutóbbi évekig nem túl gyakran találkoztunk velük. Pedig, ha a tankönyvcsökkentés keretein belül a lexikalitás csökkentésére törekszünk, akkor el kell térnünk attól az állásponttól, amely adatok, nevek, számok megtanulását kívánja meg a tanulóktól ahelyett, hogy térképek, táblázatok, képlettárak, növény- és állathatározók, kézikönyvek, lexikonok, szakkönyvek, azaz a könyv és a könyvtár célirányos használatára, a korszerű tanulás stratégiájára tanítaná meg a tanulókat. Tananyagcsökkentés helyett inkább azt kellene mondanunk, hogy a tananyagot áthelyezzük. Áthelyezzük az is-

kolából és az agyunkból a kézikönyvekbe, illetve a könyvtárakba. Így a túlzott memorizálás helyett az információk kapcsolatának kialakítására is törekedhetünk az iskolában: arra, hogy miként lehet a szükséges információkat a rendelkezésre álló kézikönyvekből, lexikonokból és egyéb irodalomból megszerezni. Tehát az információforrások használatát kell elsajátíttatni a tanítási-tanulási folyamatban. Ezt a folyamatot már a lekeisebbek foglalkozásain lehet és kell megindítani. Ahogyan az alsó tagozat első osztályában fokozatosan át kell térnünk a funkcionális olvasástanításra, úgy kell felépítenünk az ismeretszerzési folyamatban a különféle könyvek eszközjellegű használatának egymásra épülő rendszerét és vele párhuzamosan a könyvtárhasználat ábécéjét. Tanulják meg a tanulók az ismeretforrások kritikai használatát, ismerjék fel, hogy az információk torzulhatnak, elavulhatnak (egy régi és egy új kézikönyvben ugyanazon dologról különböző állításokat találnak) stb.

A könyv és a könyvtár célirányos, eszközjellegű használata az, ha a tanulók megadott vagy szabadon választott témára vonatkozóan ismereteket merítenek belőlük. A tanulók öntevékeny ismeretszerzésének feltétele, hogy a tanítás-tanulás folyamatában alkalmazott információhordozókkal és egyéb munkaeszközökkel megtanuljanak bánni és dolgozni. Annál korszerűbb és eredményesebb az oktatás, minél sűrűbb az információk kétirányú áramlása, minél több problémát ismer fel és old meg a tanuló önállóan, a tanár irányításával.

Könyves-Tóth Lilla: A könyv és a könyvtár az oktatási folyamat korszerűsítésében. = Ped.Szle. 1976. 7.sz. 598-607.1.

Ld. még "Az olvasás, mint a permanens művelődés eszköze" (1.12. fejelet).

### 3.2.2 Az olvasás tanítása

A történelem során két alapvető olvasástanítási szisztémát alakítottak ki. A betűírást megelőző időszakban a szavakat (majd szórészleteket) egységként, globálisan fogták fel, és ennek megfelelően tanítottak olvasni. A betűírás kialakulásától napjainkig alkalmazzák a tanításban az összetevő, szintetikus módszereket. Ezen belül a római vagy az azt megelőző koroktól silabizáló módszerrel tanítottak, majd a XVI. századtól a hangoztatás terjedt el. A szóképes, globális olvasástanítás újrafelfedezése a XX. század elején O. Decroly nevéhez fűződik. Kiderült, hogy a szóképek tanítása a betűírás esetén is eredményes, mert a gyermekek gondolkodásához közelebb áll a konkrét szó, mint az el-

vont betű. Jelenleg világszerte a szintetikus, a globális, illetve az ezekből kombinált programokkal tanítanak.

A szintetikus programokhoz olyan induló szókincset válogatnak, amelyből a tanítandó betűk a megfelelő helyeken és számban leválaszthatók. Így értelmét tekintve meglehetősen vegyes szóanyagot kényszerűnek alkalmazni, amivel - éppen a tanulás kezdeti időszakában - nehéz az érdeklődést felkelteni.

A globális programok jellegzetessége, hogy mintegy 70-100 szóképmegtanulása után, a már ismert szavakból választják le a hangokat, betűket. Elmarad a kapcsolás tanítása. Mivel ismert szavakból történik a hangkiemelés, nem okoz gondot, hogy az egyes fonémák a különböző hangkörnyezetben másképpen hangzanak. Megfelelő gyakorlás után, mivel a gyermekek megszokták, hogy az egész szó felé forduljanak, a hangzásbeli sajátosságok ismeretlen szövegben sem jelentenek nehézséget. A fonikus munkát játékos gyakorlatokkal készítik elő a szóképtanulás időszakában.

A kombinált programokban vagy a szóképtanulással szinte egyidőben megindul a fonikus munka vagy csak szóképes előprogramot alkalmaznak. Ezen programok közös sajátossága, hogy élvezik a globális programok egyes előnyeit, például: a jó motivációt az indításnál, könnyebbséget a beszédhibásoknak. Az alapvető különbség a kombinált és a globális programok között, hogy az előbbiekben tanítanak kapcsolást, az utóbbiakban nem. (Meg kell jegyeznünk, hogy számos szintetikusnak, illetve globálisnak mondott program valójában kombinált programnak tekinthető.)

A kombinált programok szerzői alapvetően a szintetikus gondolatkörből közelítik meg az olvasás tanításának problémáját. Azokat a megoldásokat keresik, amivel jobban, könnyebben lehetne szintetikus módszerekkel tanítani. A fonomimikától - a betűsorrend variálásán keresztül - a szóképes előprogramokig számtalan kísérlettel találkozhatunk. A kombinált programok felfoghatók a szintetikus programok egyik reformmegoldásaként.

A kombinált programok alkalmazása mellett szóló érv, hogy a tanítók számára a programváltozás (szintetikusról globálisra) nehézséget okozhat. A globális programok szerint az olvasás tanítása nem nehezebb, hanem más tevékenységet igényel. A globális programok kezdettől érdeklődést keltő ismereteket tartalmaznak, így a pedagógusok információközlő tevékenységéről az információfeldolgozásra helyeződik a hangsúly. Sokkal több az öntevékenység: a kitalálás, a megtalálás, a rálátás - sokkal több a játék - feltételezi a tanulói megnyilvánulások állandó elismerését.

Más nyelvekből átvett eredményes programokkal új nyelvi keretek között kudarcot vallhatnak. Ennek kapcsán olyan kérdést emelünk ki, amely a magyar nyelvterületen a szintetikus-globális vita során merült

fel. A hazai szakirodalomban elterjedt, hogy a globális módszert csak azokban az országokban célszerű alkalmazni:

- amelyeknek a nyelve az afonetikus helyesírást követi, és
- amelyekben a szavak eseteit majdnem mindig precíziók, az igeik személyeit pedig személyes névmások jelzik, így az egyszer megtanult szóképváltozatlan formában tér vissza.

A magyar nyelvben a szuffixumok (képző, rag) valóban meghozszabbitják a szavakat, azonban nem helytálló, hogy minden szót minden egyes nyelvtani viszonylatában új szóképként kellene tanítani. A végződéses szavak - sz - zor szótőváltozás esetén is - már a szóképtanulás időszakában felismerik azok a gyermekek, akik fejlesztették képességeiket a szórészek megismerésében. A leggyakrabban előforduló ige-kötők és végzések szóképszerű meglátása biztos utat a jó olvasásteljesítmény kialakulásához.

Az olvasás- és írástanítás kapcsolatát megnyugtatóan tisztázni - ez alapkövetelmény az olvasási programokkal szemben. Két formával találkozunk: az irva-olvasztató és a késleltetett írástanítási programmal. Az irva-olvasztás a hangoztatás elterjedése óta a szintetikus, a késleltetett írástanítás a globális programokhoz kapcsolódik. A kombinált programok vegyesen alkalmazzák a két formát.

A betűsorrend tekintetében is nagy eltéréseket tapasztalhatunk az olvasási programok között, attól függően, hogy a látási, a beszédmotoros (vagy a hallási) szempontokat veszik-e elsősorban figyelembe. A szintetikus programokban a látási szempontok a döntőek, és így betűcentrikusoknak is nevezhetjük ezeket. A globális programokban lehetőség van a fonematikus megközelítésre, (ezért is részesítik előnyben az a fonetikus nyelveken tanítókat).

Más rendezési elveket és ennek alapján más betűsorrendet lehet választani, ha egy alkalommal egy betűt, vagy - mint általában a globális programokban - többet, betűcsoportot tanítanak. Más a transzferhatás és másként érvényesülnek a gátlások, ha a betűket egyenként, egymáshoz közel vagy egy betűcsoporton belül egyszerre tanítják. Ha egymástól nem elég messze tanítják például az l és az r homorlán hangokat és az első betű-hang kapcsolat nem szilárd, biztonsággal nem tudják a gyermekek felidézni, akkor a tévesztések gyakrabban fordulhatnak elő. Egy betűcsoporton belül tanítva, a jól megkülönböztethető grafikus jeleknek adunk olyan hangértékeket, amelyeket a beiskolázott gyermekek egy része még hasonlóan ejt ki. A vizuális elkülönítés ebben az esetben elősegíti a beszédmozdulatok pontosítását.

Az említett problémákon kívül még számtalan olyan tényező van, amelyek a szintetikus és globális programokban másképpen érvényesülnek. Egy-egy program sikerét eldöntheti például az aktív szókincs figyelembevétele; a szóképváltozat és a szöveg-illusztráció kapcsolata; a tempógyorsítás vagy -lassítás.

A szintetikus programok a jó fonetikus hallással, pontos artikulációval, az analitikus és szintetikus gondolkodásban megfelelő képességekkel rendelkező gyermekek számára adekvátak. Ugy is tekinthetők szinte ezek a gyermekek, hogy a globális előprogramon - sokszor spontán körülmények között - a beiskolázást megelőzően tuljuttotak.

A globális olvasási programok a retardált és a beszédhibás gyermekek számára nyujtanak különösen kedvező kezdést. Az előbbiek még gyakorlatlanok az analízis és a szintézis gondolkodási műveleteiben, és ezt egy számunkra ismeretlen közegben kellene megtanulniuk. A beszédhibásoknak a fonikus analízis jelenthet megoldhatatlan feladatot, és a kezdeti kudarcok maradandóan negatív érzelmeket kapcsolhatnak az olvasáshoz. A globális programok szóképtanítási időszakában lehetőség van a gyermekek hallás- és beszédnevelésére.

Ligeti Róbert: Az olvasás tanítása szintetikus és globális programokkal.  
= A Tanító, 1974. 2.sz. 6-12.1.

Az olvasástanítási módszerek alapjainak megismerése után azt vizsgáljuk meg, hogy a mai magyar közoktatásügy tantárgypedagógiájában milyen elvek és módszerek érvényesülnek az olvasástanítás terén. Az 1978/79. tanévben új olvasókönyvet, pontosabban új "tankönyvcsaládot" vezettek be az általános iskola első osztályában. A tankönyv használatához útmutató készült a nevelők számára. Ez az útmutató a következőképpen foglalja össze az olvasástanítás alapelveit és alapvető módszereit:

A legfontosabb kérdések, elvek, törvényszerűségek az alábbiakban körvonalazhatók:

1. Van-e olyan olvasástanítási módszer, amely a legjobbnak tekinthető?

Ez a kérdés régóta foglalkoztatja a tanítás elméleti és gyakorlati szakembereit. Időnként a sajtóban is megjelennek olyan írások, melyek egy-egy eljárás "csodájáról" írnak (például két hónap alatt minden I.o. tanuló csodálatos könnyedséggel megtanul olvasni). Később általában kiderül, hogy egy-egy tanító speciális "művészete" és egyéb tényezők (pl. átlagosnál jobb felkészültségű gyerekek) garantálják a sikert.

Olvasni mindig valamilyen nyelven tanulunk meg. A nyelv és az írás típusa olyan tényező, melyet az olvasástanítás sohasem hagyhat figyelmen kívül. (Minden nyelvben más törvényszerűség van a szavak egyes betűi és a szavak egészének kiejtése között. Pl. a francia nyelvben szigorú szabályok vannak a leírt szó kimondására, az angol nyelv-

ben bonyolultnak tűnik a szó kiejtésének megtanulása.) A fenti példák is azt sejtetik, hogy "nincs egyetemes olvasástanítási recept" (Szépe György.) A magyar nyelv alapszó+toldalék szerkezetű szavai inkább a szóképes és a betű szerinti olvasás egymást kiegészítő, semmint egymással ellentétes szerepére utalnak. Az eredményes anyanyelvtanulás nem a módszer megnevezésétől függ (globális, analitikus-szintetikus, esetleg más eljárás). Mindkét módszerhez készültek színvonalas és kevésbé színvonalas programok egyaránt.

2. Az olvasástanulás igazi célja nemcsak az olvasni tudó, sokkal inkább az olvasni szerető gyermek

Kozma Tamás már 1965-ben megállapította, ha van csodaszer egyáltalán, az csak az anyanyelv iránti érdeklődés felkeltése és ébrentartása lehet. Állítása ma is időszerű és fontos. Az olvasási motiváció meghatározó szerepéről szólnak az alábbi sorok is:

"Az olvasásban elért sikerek varázskulcsa nem a legújabb nyelvészeti trükk egyszerűsített változatában, nem bizarr és orientációs módszerekben, vagyis nem újabb kommersz címkékben rejlik, melyek az azonnali olvasási készséget garantálják. Szükség van valamire, ami arra készíti a kis olvasót, hogy akarjon olvasni!"

Hogyan segítheti elő a tankönyv az olvasástanulás motivációját? Ha olvasmányai és feladatai érdekesek, vonzóak a gyerek számára.

3. Egy olvasási program eredményességének legfontosabb feltétele nem a módszer, hanem a szöveganyag és a hozzátartozó feladatrendszer megválasztása.

4. Az első osztályos tankönyvcsalád nem jelent új olvasástanítási módszert. Legfőbb jellemzője, hogy az olvasási anyagot más sorrendben, más rendszerben építi fel. (Rendszerszerű szemlélet.)

A tankönyvcsalád olvasástanítási rendszerének néhány fő vonása:

- A gyerekek többsége tanulási vágygal kezdi az iskolai életet. Nem mondhatunk le arról a kedvező motivációról, melyet a szóképtanulás az olvasástanítás kezdetén nyújt (szóképes előprogram). Ezt alátámasztja az a megfigyelés is, hogy "a sokszor látott szóképek globális felismerésének képessége megelőzi az optikus alaktagoló képesség kifejlődését". (Kovács Tibor) Ez a naiv olvasási forma még a gyengébb analízis-szintetizáló képességű gyermekeknél is eredményes lehet.
- Szovjet szerzők (Elkonyin, Davidov) meggyőződen bizonyították, hogy már óvodás kortól kezdve sok lehetőség van az elvonatoztatásra. Az iskolába lépő gyermekek túlnyomó többsége már elég fejlett absztrakcióval rendelkezik ahhoz, hogy az olvasást analitikus-szintetikus mód-

szerrel sajátítsa el. Kezdetől fogva különösen sokféle gyakorlat szolgál az analízáló képesség fejlesztésére.

- A betűtanítás idejét rövidítettük. A betűtanulás kezdetben azért is gyorsítható, mert kevés betű ismerete esetén még igen könnyű a megkülönböztetésük. A differenciálás csak sok betű után válik nehezebbé.

- A betűismertetés sorrendje megváltozott. Cél a homogén gátolás elkerülése, azaz az egymáshoz hasonló s ezért könnyen téveszthető betűk (pl. b-d, m-n stb.) egymástól távol tanítása.

Összefoglalva: Az olvasástanítás módszere a hangoztató-elemző-összetevő módszer, szóképes előprogrammal.

#### 5. Az anyanyelv-tanulás minden mozzanatában a megértés az elsőbbség a mechanikussággal szemben

Hogyan segítik elő ezt az olvasási dokumentumok:

Elsősorban azzal, hogy csak olyan olvasási anyagot adnak, amelylyel a tanulók megértésén alapuló feladatmegoldást végeznek. Olyan szövegek (szavak) egyáltalán nem szerepelnek a könyvben, melyek valamilyen feladat (értelmi művelet) nélkül pusztán ugyanazoknak a szavaknak a sokszori elolvasását, "lélekölő ismétlését" sugallnák.

Ezzel összefüggésben - a tanterv szellemének megfelelően - kezdetől a néma olvasás áll a fejlesztő munka középpontjában, hiszen a feladatok megoldása elsősorban néma olvasást feltételez. Lehetőség szerint minden esetben először a gyermek találkozzék a szöveggel (szóval), individuálisan, önállóan próbálja birtokba venni. Természetesen nem jelenti ez a hangos olvasás mellőzését, hiszen továbbra is szükséges az olvasástechnika fejlesztése, az információ továbbítása stb. céljából. Itt csupán a hangsúly és a sorrend változott. Először a néma olvasás (a szavak néma áttekintése, legtöbbször feladatmegoldással egybekötve), utána a hangos olvasás (az áttekintett szavak kimondása, a szövegrész felolvasása stb.).

Hogyan tükröződik az írási dokumentumokban a megértésre (tartalmi elemekre) való törekvés?

A lehetőségeknek megfelelően csökkentettük a direkt írásgyakorlás (formai elemek) mennyiségét. Természetesen a betűtanulás idején ez a technikai gyakorlás nem hanyagolható el. Az eddigieknél jóval több azoknak a feladatoknak a száma, ahol az írás eszközi használatának első osztályban lehetséges szintje szükséges a megoldáshoz. Már a betűk, szavak írásakor sok lehetőség van az alkalmazást kívánó tudatos, értelmes írástevékenységre!

6. Tartós feladatmegoldó jártasságokat csak megfelelő mennyiségű és tervszerűen ismétlődő műveletek rendszere alakíthat ki

Az első félév feladatrendszere az alapvető műveletek kialakítására koncentrál. Az ezekben kialakított jártasság a gyermek számára nagyobb önállóságot biztosít, mintha minden egyes feladat egy teljesen új műveletet igényelne. A feladatrendszer felépítésének fokozatosságát biztosítja:

- az olvasásra kerülő szavak mennyiségének fokozatos növelése,
- a feladatok minőségének (egyre differenciáltabb) változása,
- a megoldási közegek gondos megtervezése.

A megoldási közegek megtervezése lényegében a gondolkodás három szintjének elválasztását jelenti:

- cselekvésbe ágyazott gondolkodás (manipuláció segítségével),
- szemléletes gondolkodás (képek segítségével),
- elvont gondolkodás (fogalmakkal, műveleti jelekkel).

A cselekvésbe ágyazott gondolkodást az olvasókönyvhöz tervezett manipulációs melléklet használata jelenti (betűkártyák, szótagkártyák, szóképkártyák). A képek különösen az olvasástanulás elején töltnek be fontos szerepet, később a verbális elemek kerülnek egyre inkább előtérbe, de a lassabban fejlődők miatt a képek továbbra is nélkülözhetetlenek.

7. A tankönyv lehetőséget ad a különböző kifejezési formák egységének és arányos fejlesztésének megvalósítására.

A hagyományos formák (szóbeli, írásbeli) közül a beszédfejlesztéshez elsősorban az olvasókönyvek igyekeznek értékes nyelvi anyagot adni. A rajzi kifejezés kibontakoztatása természetesen kapcsolódik az iskolába lépő gyermek erősen képhez kötött gondolkodásmódjához. A rajzi kifejezés pedagógiai előnye, hogy különösebb felszerelés, segédesszközök nélkül is nagyszerű személyiségformáló lehetőség.

- Nagyfokú önállóságot biztosít,
- a tanulók közlési vágyát kielégítheti,
- biztosítja a visszacsatolást (minden tanuló válaszolhat).

Az olvasókönyvek szöveganyaga főleg a második félévben az ének-zenei és a mozgásos (dramatizálás-bábozás) kifejezési formáknak az anyanyelvvel való összekapcsolására is alkalmat ad. Természetesen ezeknek

a kifejezési formáknak a szerves összekapcsolására a tankönyv csak lehetőség, tényleges megvalósulása a tanító aktivitását igényli.

Romankovics András - Romankovicsné  
Tóth Julia - Meixner Ildikó: Hogyan  
tanítsunk az ábécés olvasókönyvből?  
Bp. 1978. Tankönyvkiadó. 3-7.1.

Az újabb olvasáspedagógiai (anyanyelvtanítási) kísérletek közül felhívjuk a figyelmet a következő kiadványra: Zsolnai József: Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján. (1971-1975.) Kaposvár, 1976. Tanítóképző Főiskola. 254.1.

Az olvasás tanításának szak módszertani kérdései után a következő problémák merülhetnek fel:

- Milyen eredményes az iskolai olvasástanítás?
- Hogyan mérhetők, mihez viszonyíthatók az eredmények?
- Milyen tényezők befolyásolják az olvasás megtanulását?

Ezekre a kérdésekre egy nemzetközi vizsgálat eredményeit elemző tanulmányban találtunk választ:

A pedagógiai folyamat hatékonyságának elemzése és vizsgálata ma már kezdi kinőni a nemzeti kereteket. Lassan megérnek azok a szemléleti igények és metodológiai feltételek, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulás hatékonyságát az országok közti elemzések szintjén is mérlegre tegyük. Ebből a szempontból az elsőik közé tartozik az IEA nemzetközi pedagógiai vizsgálat.

Az IEA Társaság UNESCO intézmény. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement - a nevelés-tanulási eredmények értékelésére alakult nemzetközi társaság.) Magyarország a 70-es évek elején az olvasás és a természettudományi ismeretek vizsgálatában vett részt.

Eredmények. A magyar tanulók olvasási eredményei (mind a megértés, mind a gyorsaság tekintetében általában gyengék, míg a természettudományi eredmények jó átlagosak.

A magyar tanulók eredményei

Populáció:	Mért terület:	Fejlett IEA-országok száma	Rangsor hely	Minősítés
10 évesek	Olvasásmegértés	10	9	igen gyenge
10 évesek	Olvasásgyorsaság	10	10	igen gyenge
14 évesek	Olvasásmegértés	11	8	átlagos
14 évesek	Olvasásgyorsaság	11	10	gyenge
IV. o. középső iskolai tan.	Olvasásmegértés	11	10	gyenge

A vizsgálati teszt szövegeiről. Részletesen elemeztük a 4. osztályos olvasókönyv, néhány felső tagozatos tankönyv, az IEA olvasásmegértési tantárgytesztek és az Élet és Tudomány folyóirat néhány cikkének szerkezeti bonyolultságát. Az IEA tesztek és az ismeretterjesztő folyóirat szerkezeti bonyolultsága közel azonos, és mindkettő bonyolultabb, mint a tankönyvek. Az olvasókönyv szerkezete különösen nagyon egyszerű, és hozzátehetjük, hogy tartalmi-tematikai szempontból is szegényes. (A 70-es évek elején használt olvasókönyvekről van szó. Szerk.) A gyenge olvasáseredmény egyik oka tehát, az olvasásmegértés-tesztek és a tankönyvek szerkezeti bonyolultsága közötti különbség.

Az olvasástanítás problémái. Ha egyetértünk azzal, hogy az olvasástanítás célkitűzése mind a szépirodalmi, mind az ismeretterjesztő művek vonatkozásában a tartalmi sokoldalúságra nevelés, és elfogadjuk azt, hogy az ilyen irányú érdeklődés kielégítése a tankönyveknél általában bonyolultabb szerkezetű szövegek elolvasásának képességét tételezi fel, akkor azt kell mondanunk, hogy az IEA olvasásmegértés-tantárgytesztek ennek a célkitűzésnek teljes mértékben megfelelnek. De eltérnek azoktól a rejtett célkitűzésektől, melyeket akarva-akaratlanul a tankönyvi szövegek sugalmaznak. Mintha két célrendszer hatna - függetlenül attól, hogy mi a hivatalos tantervi állásfoglalás. Ez a kettősség okozza, hogy azok a tanulók, akik csak a tankönyveket olvassák, hátrányba kerülnek azokkal szemben, akik a tankönyveken kívül sok más szöveget is olvasnak. Jól tudjuk, hogy az iskolai olvasástanítás nevelési céljai közt az olvasóvá nevelés központi helyet foglal el. A bökkenő csak az, hogy ezt a célt a tankönyvek nem támasztják alá, mert nem nyújtanak megfelelő edzési lehetőségeket az igényesebb ismeretterjesztő és szépirodalmi szövegek olvasásához. A probléma még súlyosabban jelentkezik azoknál a tanulóknál, akik olyan családi környezetben élnek, melyben senki és semmi sem készíteti őket az iskolai szövegeken kívüli olvasásra. Többek között a célrendszernek ez a kettőssége okozza olvasástanításunk mai didakticizmusát, és ezért tartjuk időszerűnek az olvasástanítás célrendszerének gyökeres felülvizsgálását.

A tanulók szociális környezete és olvasási eredményeik. A magyar kisiskolások olvasáseredményeire nagyfokú szóródás jellemző. Ez más szóval azt jelenti, hogy a tanulók közti különbségek igen nagyok. Mintha az olvasástesztek skáláján az olvasási készségben edzett, sokat olvasó tanulók különülnének el azoktól a társaiktól, akiknek az olvasáskészsége a tankönyvek közvetítésével fejlődik, és akiket még környezetük sem szorít az igényes, változatos tartalmu olvasásra. A szóródás egyik valószínű oka az olvasástanítás iskolai-pedagógiai problémáira vezethető vissza. A környezethatás a tanulók olvasási készségét nagyobb mértékben befolyásolja, mint a természettudományi ismereteket. Továbbá a nemzetközi összehasonlításból az derül ki, hogy a 14 IEA ország közül a miénknél nagyobb környezethatás csak 4 országban érvényesül. Az olvasástel-

jesítmény nagyfokú szóródásának hátterében tehát az olvasástanítás iskolai-pedagógiai problémáinak és a környezetnek egymást felerősítő hatását véljük felfedezni. A jövőben átgondolt pedagógiai szabályozással éppen azt kell megoldanunk, hogy az általános iskolai olvasástanítás a környezet teljesítményszéthúzó hatását ne fokozza, hanem ellensúlyozza.

Báthory Zoltán: Tanulási eredmények.  
= Pedagógiai Szemle. 1973. 7-8.sz.  
634-639.1.

### 3.2.3 A tanóra olvasáspedagógiai lehetőségei

Önmagában a legkorszerűbb olvasástanítás sem képes a gyerekeket jó olvasóvá nevelni. Ha képes lenne, akkor a korszerű olvasásoktatási didaktikával rendelkező nemzetek mindenki másnál jobb eredményt értek volna el. Ezzel szemben azt látjuk: az olvasástanítás annál eredményesebb, minél több eszközt épít be saját munkájába, nemcsak hagyományos, hanem "iskolán kívüli" eszközöket is.

Minél sokoldalubb, minél több formában van jelen a könyv az oktatási folyamatban, annál sokoldalubb és eredményesebb a hatása is. A könyv számos formában jelen lehet az iskolában, ezek közül - elnagyoltan tűnő, de a lényegét megragadni kívánó felosztás szerint - itt hármat ragadunk ki. Jelen lehet eszméi formában, mint "ajánlott" olvasnivaló, jelen lehet mint illusztráció és jelen lehet mint munkaeszköz a diák kezében. Anélkül, hogy bármelyik forma létjogosultságát kétségbe vonnánk, megjegyezzük, hogy az első forma az elvont nevelői ajánlásra, a második a tanári bemutatásra, a harmadik a tanulói aktivitásra épül. Nem nehéz e formák mögött három alapvető pedagógiai szemléletmódot és gyakorlatot felfedeznünk. Ezek a fokozatok egyuttal a fejlődés tendenciáit is mutatják. Abból, hogy milyen formában van jelen a könyv az órán, az óra didaktikai felépítésére, korszerűségére is lehet következtetni.

Felosztásunk - természetesen - elnagyolt. A tanár által bemutatott könyv vagy szemelvény lehet pusztán "illusztráció" is, kiegészítő vagy színező jelleggel, de adhat új, friss ismereteket is, és ha ellentmondani látszik a tanulók korábbi ismereteinek - esetleg magának a tankönyvnek - akkor már a problémafelvetés eszköze. S mint ilyen, a legfontosabb motivációs elem a tanórán.

A problémahelyzet megteremtése olyan tényanyagot követel, amely más jellegű, mint a tankönyv lecsiszolt ismeretanyaga. Amilyen mértékben ez önálló gondolkodásra nevelő módszer általánossá válik a pedagógiai gyakorlatban, olyan mértékben változik meg a könyv szerepe is az oktatási folyamat egészében. A könyv, az olvasás nem egy anyag-

rész feldolgozásának végén kap helyet ("a jó tanulók hozzáolvashatnak még ..." alapon), hanem már a folyamat elején, az exponálásnál is.

Az összefüggést meg is fordíthatjuk: amilyen mértékben általánossá válik a tankönyvhöz képest "külső" információforrások - mindenekelőtt a könyvek - beépítése az oktatási folyamatba, olyan mértékben válik egyre inkább lehetővé a probléma-helyzet megteremtése, végső soron az önálló gondolkodásra nevelés.

A tankönyv ismeretnyújtási modellje és az emberi megismerés általános modellje között törvényszerű ellentét feszül. A tankönyv szükségszerűen zárt, az emberi megismerés nyitott. A tankönyv egyértelmű, az emberi megismerés dialektikus, vagyis az ellentmondásos vélemények utközésére épülő. Az ellentét a tankönyv lényegéből fakad, a legjobban megirtak esetében sincs másként.

De nem is kell, hogy másként legyen. A probléma nem feloldhatóan. Csak akkor válik azzá, ha a tankönyv szerepe az iskolában kizárólagos, hegemon. Az emberi megismerés dialektikus modelljével nem a tankönyv, hanem az egykönyvűség áll ellentétben. Maga az egykönyvűség mindig metafizikus, mert a lezárt és ellentmondást nem ismerő tudás illuzióját adja.

Van rá lehetőség, hogy a tankönyv szükségszerű zártsága és a megismerés nyitottsága a pedagógiában harmóniába kerüljön. De nem úgy, hogy a tankönyvet "kiegészítjük" egy vagy akár több másik könyvvel, tehát egy tankönyv helyett több "ajánlott tankönyvet" adunk a diákok kezébe. A megoldás útja az, hogy a tankönyvet vezérfonalnak tekintve elvezetjük a tanulókat az emberi megismerés nyitott mezőire is. Ennek lényegi szerkezetét pedig talán semmi sem modellezi olyan hűségesen, mint a könyvtár: az egymást kiegészítő, egymásnak gyakran ellentmondó, a régi értékeket mindig új ismeretekkel bővítő ismerethordozók rendszere. Tankönyv és könyvtár, iskola és könyvtár: kevés összetartozóbb fogalom van. Együtt alkotnak egészet.

Katsányi Sándor: A könyv az iskolában.  
= Köznevelés. 1973. 39.sz. 6-7.1.

Az alábbiakban egy olvasáspedagógiai kísérletről szóló beszámoló következik, melyet a Könyvtártudományi és Módszertani Központ végzett Nagy Attila vezetésével, a fent kifejtett alapelvek gyakorlati igazolására:

### Olvasáspedagógiai kísérlet egy középiskolában

Az 1970/71 és 1973/74 közötti négy tanévben a budapesti József Attila Gimnázium egyik osztályában (I-IV.h.) kísérletet folytattunk, melynek során a tulnyomóan tankönyvre alapozó oktatás helyett a könyv- és könyvtárhasználattal is rendszeresen számoló - ezáltal a tanulók ön-

tevékeny ismeretszerzési igényeit és készségeit hatékonyan kialakító - tanítási tervet dolgoztunk ki. Beszámolónk az érvényesített elveket, a konkrét módszereket és a kísérlet néhány eredményét mutatja be.

Kísérletünk célja a gyakorlat próbáját kiálló pedagógiai stratégiának, a beavatkozás eszközének kidolgozása, továbbá a várt hatás mérését szolgáló módszerek meghatározott szempontu kiválogatása és kialakítása volt.

Az általunk elgondolt több könyvű oktatási mód nem egyszerűen a tankönyv meghosszabbítását, az abban található elvek és tények bőszegesebb illusztrálását jelentette, hanem az ellentmondó források mérlegelő értékelését is. Ez az a pont, ahol próbálkozásaink lényegesen eltérnek az egyébként rokon jellegű kísérletektől. Azokkal ellentétben nem csupán a tankönyvek anyagát igazoltuk vagy illusztráltuk, ellenkezőleg: módszeresen ütköző pontokat kerestünk, hogy a "tudás könyvét", a tankönyvet - ha szükséges - kiegészíthessük, frissebbé tegyük.

A lépéstartás eszközrendszerét a könyvtárban véltük felfedezni. Véleményünk szerint ez az intézmény megfelelő vezetés, szerzeményezés, feldolgozás és szolgáltatás esetén megközelítően tükrözi a tudás mindennapjait, a múlt változatlan továbbélését vagy újraértékelését, a jelen összetettségét, szüntelen gazdagodását, a változás és változatlan-ság dialektikus egységét. Ez az a műhely, ahol a diákokat hatékonyan lehet önművelésre szoktatni, kezdeményező, önálló kutatómunkát végző személyiségekké nevelni.

A megfelelő tankönyvek például mitsem tudnak a kettős honfoglalás elméletéről és bizonyítékairól. Az ember tragédiáját a "küzdve küzdj és bízva bizzál" visszfényében egyértelműen optimista műként elemzik, s említést sem tesznek Lukács György ellenkező következtetéssel záruló tanulmányáról. Ugyanugy nincs szó bennük az erő definíciójának többsíku lehetőségéről, vagy G.R.Taylor "biológiai pokolgép"-ének máris látható elemeiről.

A több könyvű oktatás gyakorlati megvalósításához két alapvető módszert választottunk. Egyrészt a kísérletben részt vevő pedagógusok az I. osztályban csak a magyar, a II., III. és IV. osztályban a magyar mellett a biológia, a fizika és a történelem tanítása kapcsán rendszeresen - hozzávetőlegesen havonta, tantárgyanként 2-2 alkalommal - megkeresték a tankönyv leginkább vitára ingerlő, kiegészítésre szoruló részleteit, s ezekhez kapcsolódva problémaszituációkat teremtettek.

Másrészt a pedagógusok e problémák megláttatása, feloldási kísérlete közben a tanulókat az alapvető információs eszközök (kézikönyvek, lexikonok, monográfiák, folyóiratok, hetilapok, TV- és rádió műsorok) figyelésére, kézbevételére, majd rendszeres és szelektív használatára ösztönözték, természetesen előzőleg az információkeresés technikájába is bevezették a diákokat.

A kísérlet során tehát egyrészt az önálló tájékozódás technikáját kívántuk átadni a tanulóknak a könyvtárhasználati ismeretek nyújtásával, másrészt a szokatlan problémák felvetése, a tankönyv kiegészítése, korrekciója révén pedig az ismeretrendszer nyitottságát, a tudás folyamatszerűségét, nem pedig végtermék jellegét akartuk hangsúlyozni.

Ez utóbbi érdekében a következőket tettük:

Mindenek előtt az érintett pedagógusok törekedtek az ismeretátadásban nagyobb nyitottságra. Rendre nyilvánvalóvá vált, hogy az adott kérdések megoldása több sikon lehetséges, a tankönyv nem szentírás; gyakran érdemes a folyóiratokat és a szakkönyveket is kézbe venni. Ugyanakkor több tanuló önként vállalkozott bizonyos folyóiratok, hetilapok, rádió- és televízióműsorok rendszeres figyelésére, a többiek figyelmének ismételt felkeltésére.

A hagyományos könyvtárbemutató órán kívül több szabályos tanórát tartottunk könyvtári környezetben.

A sajátosan fejlődő egyéni érdeklődési profilok kibontakozását kívántuk elősegíteni, amikor rendszeresen megbíztunk néhány tanulót, hogy adott témában végezzen egyéni kutatómunkát, s annak eredményéről számoljon be osztálytársai előtt is, vagy csak állítson össze néhány tételes bibliográfiát a szóban forgó témához, esetleg illusztrációk beszerzésével, előállításával tegye színesebbé, mozgalmasabbá az óra menetét.

Átfogóbb, összetettebb problémák esetében (pl. Károlyi Mihály szerepének megítélése, az intelligencia fogalma, az avantgarde irodalom stb.) a csoportmunkát kellett megszerveznünk, hogy a tanulók az egyéni energiákat meghaladó feladatokkal a munka ésszerű megosztásával megbirkózhassanak; hogy gyakorolják az együttműködést, a szervezést, hogy átérezzék a problémák átfogó megértésének és a részfeladatok aprólékos végzésének ellentmondásos viszonyát.

Néhány esetben tudatosan giccset választottunk az irodalmi műelemzés tárgyául, hogy az esztétikai érzékenység fejlesztésének egyoldalúságát elkerüljük.

A kísérlet kezdetén, 1970 szeptemberében alapos vizsgálódás után megállapítottuk, hogy a két osztály az általunk lényegesnek ítélt szempontok tekintetében azonos jellegűnek minősíthető. Tehát a tanulók társadalmi háttere, tájékozottsága, tanulmányi eredménye stb. nem tér el egymástól a két csoportban.

A négyéves kísérlet eredményeit ellenőriztük. A vizsgált paramétereket minden esetben összehasonlítottuk a korábbi adatokkal. Továbbá a kísérleti csoport produktumait rendre összevetettük egy, a hagyományos módszerekkel oktatott, párhuzamos kontroll osztály megfigyeléseivel is. A negyedik év végére a kísérlet eredményeként jó

néhány területen sikerült változást előidézni, illetve azok bekövetkezését meggyőzően kimutatni.

A kísérleti módszerekkel oktatott tantárgyakban jobb eredményeket sikerült a tanulóknak elérniük. A kísérleti osztály a jelzett több könyvű oktatás megvalósítása nyomán érettebb közösséggé fejlődött mint a hagyományos módszerekkel vezetett kontroll csoport - amint ezt a több szempontú szociometriai felmérésünk adatai sokoldalúan alátámasztják. (A bizonyító eljárás részletezésére itt most terjedelmi okokból nem térhetünk ki.)

A megnövekedett tevékenységi mező (egyéni kutató munka, témafigyelés, referálás, illusztrálás, bibliográfia készítés, csoportmunka, szervezés, eredeti kérdések, problémák felvetése, hibakeresés a tankönyvben, giccek elemzése stb.) növelte a pedagógusok értékelési tartományát is - hiszen nemcsak a lecke megfelelő visszamondásáért járt a jó osztályzat -, aminek következtében demokratikusabb, az egyéni képességekhez, teljesítményekhez igazodóbb lett az osztály szociometriai struktúrája is.

A folyóiratok, kézikönyvek, lexikonok rendszeres kézbevitelével, használatával sikerült a tanulók tájékozódási szokásait átalakítani. Informálódásuk egyik elsődleges forrásává vált a könyvtári eszközök együttese, ami az iskolai feladatok végzésének módjára is hatással volt.

Nagy Attila: A több könyvű oktatás hatása. Beszámoló egy gimnáziumi kísérletről. Bp. 1978. Akad. Kiadó 146. l.

## Kérdések, feladatok

1. Állítson össze hasonló programokat konkrét feladatokkal az általános iskola 1-4. és 5-8. osztályos tanulói, valamint szakmunkástanuló intézetek tanulói számára, a tanterv, a tananyag és a tankönyvek figyelembevételével.
2. Hogyan szervezné meg egy 10 fős tanuló csoport munkáját Nagy Attila tanulmányában szereplő feladatok (Károlyi Mihály szerepének megítélése, az intelligencia fogalma, az avantgarde irodalom) megoldására? Hogyan készítené fel a nevelőket az ilyen feladattal a könyvtárhoz forduló tanulók segítésére?

### 3.2.4 Iskolai órák a könyvtárban

Egy bizonyos ismeretanyag sokoldalu megvilágítása, a lehetséges alternatívák felkutatása nem csupán egy-két könyv, hanem több különböző könyv (kiadvány), a könyvek és más kiadványok együttesének, magának a könyvtárnak a jelenlétét és használatát igényli. A könyvtár az az optimális pedagógiai szintér, amely a leggazdagabb választékát biztosítja azoknak a munkaeszközöknek, amelyek leginkább alkalmasak az ismeretek alkotó tevékenység útján való elsajátítására. A könyv és a könyvtár egyidejű használatára a könyvtárban tartott tanórák nyújtanak kollektív lehetőséget. (A könyv munkáltató használatára épülő tanórák színhelye nem feltétlenül a könyvtár. Tanteremben és szaktanteremben is használhatjuk eredményesen a könyvet, ha azokból ott kellő példányszámot tudunk biztosítani. A könyvtári környezet azonban olyan mértékben növeli meg a könyv munkáltató használatára épülő órák hatékonyságát, hogy az utóbbi években - lehetőség szerint - ezeknek az óráknak legalább egy részét a könyvtárban tartják meg a kísérletező pedagógusok.) 1973-ban a Könyvtártudományi és Módszertani Központ, valamint a Fővárosi Pedagógiai Intézet felkutatta a kezdeményezéseket, több mint 30 teljes óraleírást gyűjtött össze, és közülük huszat közre is adott.<sup>1)</sup> A könyvtárban tartott tanórákra a legjobb tantervek és irányító tanmenetek is lehetőséget adnak. Ezek a dokumentumok nemcsak megemlítik a könyvtárban tartott órák lehetőségét, hanem az irányító tanmenetek bizonyos egységeinél a könyvtárat jelölik meg évente néhány óra szinteréül.

A könyv és a könyvtárhasználat motivációit az ismeretszerzés irányából alakíthatjuk ki. Ezeket a motivációkat az ismeretszerzési folyamat leginkább körülhatárolt egységei, a tanórák pedagógiai hatásai keltetik életre. A könyv és a könyvtár funkcionális használata az órán az önálló tanulás tevékenységrendszerének szerves része. A könyvtárban tartott, a könyvek munkáltató használatára épülő órák célja éppen az, hogy az ismeretanyag sokoldalu elsajátítása mellett az önálló ismeretszerzés módjait gyakorolják a tanulók a könyv és a könyvtár alkotó használatában. Erre minden olyan könyvinformációra épített munkakeret alkalmas, amely a szaktárgyak sajátos tevékenységrendszerébe illeszthető.

Ez a célkitűzés egyuttal olyan tantárgypedagógiai - közelebbről általános és szakdidaktikai - kérdéseket vet fel, amelyekre jelenleg még csak a gyakorlati pedagógiai munka adhat választ. A legfontosabb: azon didaktikai eljárások, óraszervezési megoldások felderítése, amelyek a

---

<sup>1)</sup> Órák a könyvtárban. Szerk. Katsányi Sándor, bev. tanulmány: Könyves-Tóth Lilla. Bp. 1973. NPI. 150.1.

tananyag aktiv elsajátíttatása közben nemcsak feltételezik, hanem fejlesztik is a tanulók könyv- és könyvtárhasználati kulturáját.

### Óratípusok

A könyvek munkáltató használatára épülő - könyvtárban tartott - órák a hagyományos óratípusok szinte megannyi megnyilvánulási formáját képviselhetik. A hagyományos óratípusok azonban nem elegendők a könyvtári órák jellemzésére. A könyvtárban tartott órákat az órafelépítés és a módszerek közötti kölcsönhatás viszonylatában kell majd elemeznünk abban az irányban, hogy az adott típusú óráknak olyan felépítésű változatait alakítsuk ki, amelyekben a tanulók aktivitása, önálló munkája a jelenleginél jóval nagyobb teret kaphat. Az óra tipusát meghatározó és jellemző tényezőket nemcsak magukban a didaktikai feladatokban, hanem a didaktikai feladatok megoldásának módjában kell keresnünk. Ilyen értelemben beszélhetünk a könyvtárban tartott órák frontális és csoportmunkában lezajló változatairól, valamint a könyvekkel történő individuális ismeretfeldolgozás számtalan lehetőségéről. A korszerű tanóra szerkezeti változatai az új ismeretek feldolgozási fázisainak tekintetében a különféle szövegek feldolgozását, illetve a könyvek használatát egyaránt lehetővé teszik a frontális osztálymunka, a csoportmunka, illetve az individualizált munka keretében. A könyvtárban tartott óra - mint új módszervariáns - szó szerint nem nyer ugyan említést az oktatási folyamat új lehetőségeinek megfogalmazásában, de mind a frontális osztálymunka lehetőségei (a tanulók referátumai és korreferátumai: a vita; az előzetes megfigyelési feladatok nyomán megtartott beszámoló az oktatási folyamat egy adott szakaszán), mind a csoportmunka fajtái és az individuális munkában rejlő adottságok feltételezik - más eszközök mellett - a könyv munkaeszközként való használatát. S minkét a "televíziós óra" a frontális keretben folytatott órák egyik variánsaként helyet is kapott a korszerű tanóra szerkezeti változatai között, hasonlóképpen helyezkedik be a didaktikai rendszerbe a könyv munkáltató használatára épülő tanóra is.

Bármilyen témát feldolgozhatunk a könyvtárban, amelynek megvilágításához a könyvek és a könyvtár munkáltató használata mint sajátos metodikai eljárás eredményesen alkalmazható. Könyvtári feldolgozásra különösen jók a tárgyakat vagy tananyagegységeket bevezető vagy összefoglaló órák témája és egy-egy téma sokoldalú, komplex megközelítését igénylő órák. (Nemcsak a komplex esztétikai órák lehetnek ilyenek, hanem más szaktárgyi integrációban képviselt témakörök is.)

Valamennyi könyvtárban tartott óra a készségfejlesztő óra sajátos formája, de a könyvtár kiváló színtere az ismétlő-rendszerező és összefoglaló óráknak is, sőt bátran tarthatunk a könyvtárban új anyag feldolgozására szánt órát is. A lényeg az, hogy az anyag feldolgozásában a tanulók könyvekkel végzett önálló munkája lépjen előtérbe, s a taná-

ri közlés helyett a tanulók irányított vagy részben irányított műveletekkel jussanak el a kívánt ismerethez.

A tanár (könyvtáros) szerepe: a tanulók önálló munkájának a megtervezése, a munka irányítása, majd a tanulók többféle forrásból származó ismereteinek a felszínre hozása, összegyűjtése és egységes rendszerbe ágyazása a tanítás-tanulás folyamatában. A tanulók könyv- és könyvtárhasználati jártasságainak fejlesztése a lépésről lépésre irányított frontális munkától a homogén rendszerű, majd a differenciált csoportos munkán át vezet el a tanulók egyéni, önálló tevékenységéhez.

### Csoportmunka

A csoportmunka a legalkalmasabb a könyv- és könyvtárhasználati jártasságok fejlesztésére, a könyvtárban tartott óra megszervezésére. A csoportmunka sajátosságai ugyanis megfelelnek a könyvek munkáltató használatára épülő órák célkitűzéseinek, amennyiben a csoportmunkában a tanulók tevékenységének homlokterében az értelmi képességek fejlesztése, a tanulók bevezetése a kutatás módszereibe, valamint az önművelés igényének a kialakítása és módszereinek gyakorlása áll.

A csoportmunkában a könyvek jelentik az önálló ismeretgyűjtés legalkalmasabb munkaeszközeit. A könyvtár mint sajátos pedagógiai eszköztár mással nem pótolható eszközöket és páratlan lehetőségeket nyújt a csoportmunkához.

A csoportmunka egyre fejlettebb munkaformáinak változataiban egyttal az eszközhasználat fejlődési fokozatai is érvényesülnek. Kezdetben a tanulók kijelölt könyvekből, megadott szövegrészekből merítik ismereteiket, majd fokozatosan a megfelelő szövegrészlet önálló kiválasztására is sor kerül, először egy könyvön belül, majd több könyv közül, végül a teljes könyvtárból is képesek a feladatuk megoldásához szükséges legalkalmasabb munkaeszköz kiválasztására. Ily módon a könyv- és könyvtárhasználati jártasságok fejlesztése szervesen beépíthető a csoportmunka egyre differenciáltabb munkaformáinak sorozatába.

Könyves-Tóth Lilla: A könyv és könyvtár az oktatási folyamat korszerűsítésében. = Ped.Szemle. 1976.7.sz.598-607.1.

### 3.2.5 A könyv- és könyvtárhasználatra nevelés lehetőségei az iskolában

#### Külföldi példák

A könyv- és könyvtárhasználati képzés fokozatos térhódítását az egész világ oktatás-, illetve könyvtárügyében nyomon kísérhetjük. Lengyelországban önálló tárgyként oktatják a könyvtárismeretet mind az általános, mind a középiskolában. Brémában az iskolai könyvtárosok heti 20 órát fordítanak munkaidejükből a tanulócsoporthoz könyvtárhasználati képzésére. Egy másik nyugat-német terv szerint a tantárgyi munkához kötődnek a könyv- és könyvtárhasználat tevékenységi formái, Angliában hol önálló tárgyként - audiovizuális szemléltetéssel -, hol egyéni munkával sajátítják el a gimnáziumi tanulók a könyvtári eszközökkel történő ismeretfeldolgozás módjait. Az Amerikai Egyesült Államokban kialakuló audiovizuális vagy ún. taneszköz-központokban való tájékozódás jártasságainak kialakítása pedig új feladatok elé állítja mind a könyvtárosokat, mind a pedagógusokat.

#### Kiadványok

Amilyen mértékben elterjedt a különböző országok iskola- és könyvtárügyében a könyv- és könyvtárhasználatra nevelés szükségességének a felismerése, olyan mértékben és körülbelül olyan sorrendben jelent meg az illető országok kiadványai között egy sajátos új műfaj: a fiatalok részére írt könyvtárhasználati vagy irodalomhasználati kalauz. A magyar középiskolások részére a Katsányi-Könyves-Tóth-féle "Fölfedezem a könyvtárat" című irodalomhasználati kézikönyve áll rendelkezésre.<sup>1)</sup>

#### Kutatások

A gyakorlati munkában több oldalról kutatjuk a tanulók könyv- és könyvtárhasználatának lehetséges fejlesztési módjait. Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum munkatársai kísérletet végeztek egy általános és egy középiskolában<sup>2)</sup> iskolai könyvtárosok, osztályfőnökök és szaktanárok közreműködésével. A Könyvtártudományi és Módszertani Központ az 1970/71-es tanévtől mérte egy gimnáziumi osztály tanulóinál

---

1) Katsányi Sándor - Könyves-Tóth Lilla: Fölfedezem a könyvtárat. Kézikönyv középiskolásoknak. Bp. 1976. Tankönyvkiadó 143. l. 2. jav. kiad.: 1978.

2) Olvasáspedagógiai kísérlet egy általános iskolában. Dokumentum. Bp. 1972. OPKM, 155. l. - Olvasáspedagógiai kísérlet egy középiskolában. Bp. 1972. OPKM, 267. l.

a könyv és a könyvtár használatára orientált problémafelvétő oktatás személyiségfejlődésre gyakorolt hatását.<sup>1)</sup>

Az 1972/73-as tanévben egy pécsi általános gimnáziumban is kísérletet indítottak a tanulók permanens önművelésének megalapozása érdekében, amelynek fő célkitűzése a tanulók iskolán kívül szerzett ismereteinek beépítése a tanórába, illetve a könyvtárban, levéltárban, muzeumban, művelődési házban tartott tanórák hatákonyságának a vizsgálata.<sup>2)</sup>

### Tantárgyközi jellege

A könyv és a könyvtár használata valamennyi tantárgy eredményes, teljesítőképes elsajátításában szerepet játszik. A készségfejlesztés e területe ezért ugyanugy szaktanári feladat, mint a gondolkodási képesség, a szövegmegértés vagy a kifejezőképesség kialakítása. Ennek a tevékenységnek azonban nemcsak a tantervekben és a szaktárgyi módszertanokban, hanem az osztályfőnökök és az iskolai könyvtáros-tanárok nevelési feladataiban is tükröződnie kell.

Az iskola könyvtáros-tanára nemcsak a könyveket és a könyvtári környezetet biztosítja ehhez. Évente egy-két alkalommal minden tanuló-csoporttal foglalkozik. A könyvre és a könyvtárra vonatkozó általános tudnivalókkal ő ismerteti meg a tanulókat, és bevezeti őket a könyvtár és a könyvtári segédeszközök használatába. A szaktanárok már részletekbe menően, a szaktárgyi követelményeket is figyelembe véve alkalmazkazzák, illetve egyuttal fejlesztik a könyv és a könyvtár eszközjellegű használatának jártasságait. A tanulók önálló ismeretszerzésére alapozott órákat a könyvtárban tartják meg. Az osztályfőnökök figyelemmel kísérik és szükség szerint összehangolják a szaktanárok és a könyvtáros-tanár tevékenységét. A könyvtáros-tanár által tartott alapozó foglalkozások ütemezése az osztályfőnöki tanmenetekben történik.

Az osztályfőnöki tantervek a könyv- és könyvtárhasználati képzés megalapozására nem biztosítanak órakereteket. A kultúrával, olvasással, könyvtárral foglalkozó osztályfőnöki órákat azonban erre lehet felhasználni, az osztályfőnökök és a könyvtáros-tanárok együttműködésével. Az 1973-as brémai "iskolai könyvtári terv" előírja, hogy az iskola könyvtárosa havonta egyszer minden tanulócsoporthal foglalkozzék. (Az új magyar tantervek az általános iskola minden osztályában kötelezően írják

---

1) Nagy Attila: Gimnáziumi oktatás és könyvtárhasználat. = Magyar Pedagógia, 1976. 3.sz. 228-231.l.

2) Bernáth József: A tanulók önművelésre nevelése. Pedagógiai Szemle, 1974. 10.sz. 914.l.

elő az iskolai vagy a közművelődési gyermekkönyvtár meglátogatását. Szerk.) A felső tagozatban és a gimnáziumban az osztályfőnöki órák olvasással, szabadidő-tevékenységekkel foglalkozó témakeretéből vagy az un. kötetlen témájú órákból is lehet és kell erre időt fordítani. Az olvasással és a könyvtárral foglalkozó osztályfőnöki órákat leghelyesebb, ha az iskola könyvtáros-tanára tartja meg az iskolai vagy a körzeti közművelődési könyvtárban.

### Az iskolai könyvtár

A könyvtáros és a szaktanárok együttműködése nagyon lényeges a szaktárgyi követelmények és a könyvészeti, valamint a könyvtár használatára vonatkozó szempontok egyeztetése érdekében. Kíváncsok az lenne, ha az osztályban tanító tanárok, az osztályfőnök és a könyvtáros-tanár egy osztályra nézve több évre megterveznék a könyvtári foglalkozások láncolatát a tantervi igények és a könyvtári feltételek figyelembevételével. (Az iskolai könyvtári feltételek az "Irányelvek" óta jelentős fejlődésnek indultak.<sup>1)</sup> A fejlődés tendenciája az, hogy minden iskolában legyen egy tanulócsoporthoz is befogadó könyvtárhelyiség és legalább alapfokú könyvtáros képzéssel is rendelkező órakedvezményes könyvtáros. A fent vázolt teljes program csak a függetlenített könyvtárosok munkamenetében valósítható meg.) A könyv munkáltató használatára épülő - könyvtárban tartott - tanórákat így lehetne leginkább a tantervi feladatok megoldásának és az önálló ismeretszerzési készség fejlesztésének szolgálatába állítani. A könyv és a könyvtár használatához kapcsolódó feladatrendszer csak több óra egymásra épülő sorozatában lehet megvalósítani. Szükséges, hogy valamennyi tantárgy oktatásának tervezésében megfogalmazódjék a könyv és a könyvtár használatára való nevelés feladata. Az oktatási folyamatban az iskolai könyvtáros-tanár, az osztályfőnökök és a szaktanárok munkájának szoros összhangját kell megteremtelnünk ezen a képzési területen is.

Könyves-Tóth Lilla: A könyv és a könyvtár az oktatási folyamat korszerűsítésében. = Ped.Szle. 1976. 7.sz. 598-607.1.

---

<sup>1)</sup> Irányelvek a 18 éven aluli ifjúság könyvtári ellátásának javítására. Művelődési Közlöny, 1971. 24.sz. 392-395.1.

1. Válasszon ki egy fejezetet az Órák a könyvtárban (Bp. 1974. NPI) című kiadványból, képzelje magát az órán résztvevő szakfelügyelő szerepébe és mondja el véleményét az óráról.
2. Tervezzén tíz alkalomból álló sorozatot Osztályfőnök órák a könyvtárban címmel. Konzultáljon tanár ismerőseivel!
3. Hasonlítsa össze a Fölfedezem a könyvtárat és a Keresd a könyvtárban című könyvtárhasználati bevezetőket olvasáspedagógiai szempontból. Elemesse az azonosságot és a különbséget!

### 3.2.6 Az iskolai könyvtár olvasáspedagógiai szerepe

Az iskolai könyvtár az iskola olvasáspedagógiai munkájának legfontosabb tényezője. Feladata az iskola olvasáspedagógiai szerepéből vezethető le. (Nem említve itt a nevelők pedagógiai szakirodalommal való ellátását.) Ezért nem különítettük el külön fejezetbe az iskolai könyvtár olvasáspedagógiai tevékenységének tárgyalását, hanem az iskolai munka egy-egy kérdéskörénél foglalkozunk vele. Itt most az iskolai könyvtár sajátos feladatainak csak összegező áttekintését nyújtjuk, utalva azokra a fejezetekre, ahol azok bővebb kifejtése megtalálható:

- Eszközök (könyvek, folyóiratok stb. és az ezeket feltáró eszközök, pl. katalógusok stb.) biztosítása. Ld.: A tanóra olvasáspedagógiai lehetőségei c. 3.23 sz. fejezetet.
- Szintér biztosítása. Ld.: az Iskolai órák a könyvtárban c. 3.24 sz. és: Olvasáspedagógiai kísérlet c. 3.23 sz. fejezeteket.
- Irodalom és könyvtárhasználati nevelésben részvétel. Ld.: Az olvasás az iskola cél- és feladatrendszerében c. 3.21 sz. és: Iskolai órák a könyvtárban c. 3.24 sz. fejezeteket.

Az iskolai olvasáspedagógiai munka koordinálás és inspirálása. Ld.: A könyv- és könyvtárhasználatra nevelés lehetőségei az iskolában c. 3.25 sz. fejezetet.

Következő fejezetünk a könyvtári munka sajátágaival foglalkozik. Megállapításai az iskolai könyvtárakra is érvényesek. Az iskolai könyvtár olvasáspedagógiai tevékenységét tehát e két fejezet alapján kell a hallgatónak összeállítaniuk.

### 3.3 A könyvtár

#### 3.3.1 Az olvasáspedagógiai tevékenység a könyvtár cél- és feladatrendszerében

A könyvtár feladata - a legáltalánosabb megfogalmazásban - a társadalmi szükséglet kielégítése. A szükségletek között megkülönböztetjük

- a felismert és egyéni igényné vált társadalmi szükségletet a könyvtárhasználók tudatos és pontosan megfogalmazott kéréseit (pl. ha egy tanár meghatározott könyvet, egy vegyész mérnök meghatározott folyóiratcikkét kér);

- A fel nem ismert társadalmi szükségletet. Ebben az esetben a valós társadalmi szükséglet még nem vált egyéni igényné.

A könyvtár feladata kettős:

- Az egyéni igényként jelentkező társadalmi szükségletet ki kell elégítenie (szolgáltatásokkal: dokumentum szolgáltatással és információ szolgáltatással, vagyis tájékoztatással);

- igényt kell keltenie, pontosabban: közre kell működnie abban, hogy a fel nem ismert szükséglet egyéni igényné váljék. Ebbe a körbe tartozik az olvasás- és könyvtárpedagógiai tevékenység is.

A könyvtár jellege határozza meg, hogy a két feladatkör közül melyik áll előtérben. Az iskolai könyvtárak esetében - mint láttuk - az olvasáspedagógia nem része, hanem meghatározó alapja a cél- és feladatrendszernek. A gyerekkönyvtárakban szintén az olvasáspedagógia áll a feladatrendszer középpontjában. A szakkönyvtárakban viszont a szolgáltató funkciók kerülnek előtérbe. A nagyobb közművelődési könyvtárakra mindkét funkció vállalása jellemző.

A konkrét egyéni igény és ezen tulmutató szükséglet; a kiszolgálás és az irányítás alternatívája nem csak a könyvtárügy, a könyvtár típusok kérdése, hanem minden olvasószolgálati tanácsadó tevékenységet végző könyvtáros egyik kikerülhetetlen dilemmája is. Ha a könyvtáros pontosan az olvasó egyéni igényének, elvárásának megfelelő szinten ajánl könyvet, ha mechanikusan "kiszolgálja" a kérdező igényét, kielégíti ugyan az olvasót, de lemond pedagógusi szerepéről. A "kiszolgáló" és a pedagógiai funkció konfliktusainak lehetséges feloldásával több későbbi fezetünk foglalkozik.

A könyvtárak története során e két funkció fontosságának megítélése koronként váltakozott, olykor a könyvtárosi véleményben szembe is kerültek egymással. Tanulságos e konfliktusokat szemügyre venni, mert feltárják a könyvtár nevelési funkciójának lehetséges eltorzulásait.

A századforduló korának, majd a Horthy-korszaknak népkönyvtárai a "nevelés" fogalmával visszaélve, a tájékoztatást elhanyagolva a manipulációt szolgálták; természetes visszahatás volt erre a progresszív könyvtárosok részéről az elfogulatlanul és tudományos igényességgel tájékoztató könyvtár követelése. Az ötvenes években a könyvtári nevelőmunka az erőltetett, vulgarizált nevelőmódszerek miatt kompromittálódott sokak szemében.

A nevelés és tájékoztatás szembeállításra valós konfliktusokat tükrözött. A szembeállítás előidézője azonban mindig a fogalompár egyik tagjának eltorzulása. A helyesen értelmezett könyvtári tájékoztatás és olvasáspedagógiai nevelés ugyanis - a szocialista társadalom feltételei között - dialektikus egységet alkot.

Az olvasószolgálaton belül a tájékoztatás és a pedagógia dialektikus egységet képez. Könyvtártani tankönyvekben fogalmilag szét lehet (és nyilván kell) választani a kettőt, a valóságban átmennek egymásba. A könyvtár és a könyvtáros csak akkor szerezhethet nevelői tekintélyt, ha kitűnően képes tájékoztatni, másrészt az olvasó igény szintjére, műveltségének fokára méretezett tájékoztatás már magában foglal bizonyos szelektálást, értékmozzanatot, tehát bizonyos értelemben pedagógiát is.

Nem rejt-e magában veszélyeket az az elv, hogy a közművelődési könyvtárban a tájékoztatás egyben mindig (vagy többnyire) pedagógiai mozzanatok is tartalmaz. Nem "manipulatív" eljárás-e az, hogy ha az olvasónak, aki objektív információt kér, olyan választ adunk, amely egyúttal orientál is bizonyos irányban? Ezt a problémát nem lehet valamilyen tetszetős megnyugtató formulával ("a mi társadalmi viszonyaink között nincs manipuláció" stb.) elintézni. Megoldást csak a folyamatos, kettős irányú mozgás nyújthat: a tájékoztatáshoz értékorientációs jellemű pedagógiai mozzanatok kapcsolódnak, ezek azonban újra visszakanyarodnak a tájékoztatáshoz, amennyiben újra alternatívákhoz, az olvasói választás új lehetőségeihez vezetnek. Nincs tehát "tisza" könyvtári pedagógia tájékoztatás nélkül - vagy ha előfordul akkor felesleges, taszító, csak kárt okozhat. És fordítva: a közművelődési könyvtárosnak az igazi értékek iránti elkötelezettségéből következik, hogy tevékenysége sohasem merülhet ki a kartotékfiókok eleven meghosszabításában.

Tánczos Gábor i.m.: A könyvtár pedagógiai funkciói - ahogy az olvasásszociológia látja. = Könyvtáros, 1971. 8., 9., 10. sz.

Az olvasáspedagógiai tevékenység és a tájékoztatás-tanácsadás lényegi egységét a közművelődési könyvtárban jól példázza az "Alapvető magatartástípusok" c. fejezet (1.3.1 sz.). Ez a fejezet ugyanakkor a lehetséges ellentétre is rámutat: mind az autokratikus, mind a passzív magatartású könyvtáros nyújthat esetenként helyes tájékoztatást - helytelen pedagógiai alapállásból is. Ámde erre sokkal kisebb az esélye, éppen az olvasó közelebbi megértésétől való elzárkózása miatt.

### 3.3.2 A könyvtár hatóköre

A könyvtár nevelői hatását a könyvtárhasználók körében tudja kifejteni. Ezért a könyvtárpedagógia egyik első, alapvető kérdése:

- Kik veszik igénybe a könyvtárat?
- Könyvtárhasználók egyes rétegei hogyan veszik igénybe a könyvtárat? (Milyen szolgáltatásokat vesznek igénybe.)

A könyvtárhasználatot - az olvasáshoz hasonlóan - a társadalmi-demográfiai tényezők erőteljesen befolyásolják. A pedagógiai voluntarizmus tévesen gondolja azt, hogy a könyvtárat igénybevevők köre e tényezők figyelmen kívül hagyásával és korlátlanul növelhető a lehetőségek felső határáig. (Az ilyen nézetek gyakran vezetnek felületes látszateredmények hajszolásához.) Ugyanakkor a másik szélsőséget képviselő nézet is téved, amikor a könyvtár hatókörét kizárólag könyvtáron kívüli tényezőkre és a könyvtár objektív adottságaira vezeti vissza, és a hatókör szélesítésére tett erőfeszítéseket illuzórikusnak tartja. (V.ö. Az olvasáspedagógiai nevelés lehetőségei c. (1.2. sz. fejezettel.)

A könyvtár hatáskörének sikeres bővítését éppen az teszi lehetővé, ha felismerjük és elemezzük a könyvtárak igénybevételére ösztönző, illetve a könyvtárak igénybevételétől elzáró társadalmi tényezőket, s e tényezők alapján tervezzük meg tevékenységünket.

(A hatókör bővítésén nem csak a beiratkozottak számának növelését értjük, hanem azt is, ha a szolgáltatások szűk körét használókat a szolgáltatások tágabb körének igénybevevőjévé tesszük.)

#### Az olvasás és könyvtárigénybevétel szociális-kulturális meghatározottsága

A könyvtár nevelési szerepét nem lehet holmi "tisza nevelésként" felfogni, elszakítani azoktól a társadalmi rétegektől, korosztályoktól, műveltség és iskolázottság szerint differenciálódó lakosságcsoportoktól, melyek a tényleges vagy a lehetséges olvasókat jelentik. Ha elvonatkoztatunk

az olvasás e konkrét meghatározottságától, akkor a könyvtári nevelőtevékenység jószándéku buzdítások sorozatából állhat csak - a hatékonyság minden reménye nélkül. Nincs könyvtárpedagógia az olvasók és az olvasóvá nevelődők helyzetének, főleg művelődési viszonyainak beható ismerete nélkül. Ezért a pedagógiai ismeretanyag, mellyel a könyvtárosoknak rendelkezniük kell, nagymértékben nevelésszociológiát, nevelésszociológiai módszertant kell hogy jelentsen.

Ma már jól sikerült vizsgálatok sorozatából (KSH: Mit olvasunk? Mándi Péter, Kamarás István, Sas Judit és mások vizsgálatai) tudjuk, hogy az egyes társadalmi rétegek olvasó vagy nem olvasó voltát, olvasottságát, olvasmányainak összetételét, minőségét milyen mértékben határozzák meg szociális körülményeik, iskolai végzettségük, a fiatalok esetében pedig szüleik szociális-kulturális viszonyai. Magyarország elemi olvasói térképei elkészültek tehát, és ha további finomítás, az egyes speciális rétegek sajátos olvasói arculatának feltérképezése és a változások bejelölése ad is további hasonló feladatokat, a hazai művelődésszociológia a második lépésre készülődik: hatásvizsgálatokra, a belső összefüggések immár nem pusztán statisztikai-szociológiai, hanem szociálpszichológiai jellegű megközelítésére. A könyvtárügy azonban még nem rendelkezik kielégítő elemi térképekkel sem. Ennek egyrészt az az oka, hogy a könyvtáron belül olvasóvizsgálatok mindig csak azokra szorítkozhatnak, akik már tagjai a könyvtárnak (legfeljebb a "lemorzsolódottakat" vehetik még számba). Másrészt viszont az egyes olvasói rétegeket a könyvtáron kívülről megközelítő kutatások általában csak magát az olvasást vizsgálhatták alaposabban, függetlenül az olvasmányok forrásától. A "tagja-e valamelyik könyvtárnak?" és a "honnan szerezte be utolsó olvasmányát?" típusú kérdések nem hatolnak a probléma mélyére, nem derítik ki a könyvtárigénybevétel minőségét, a könyvtárral szembeni igények különböző fokait, nem különböztetik meg a könyvtárhoz még el nem jutottakat, a könyvtártól elfordulóktól, az utóbbiak között sem derülnek ki az elmaradás okai. Kamarás István A munkások és az olvasás (1969) címmel megjelent kutatásbeszámolója (bár adatai szintén nem fogják át a könyvtárhasználat egész problémakörét) teszi fel legvilágosabban a még megvizsgálandó, felderítendő kérdéseket és állít fel leginkább gondolatébresztő hipotéziseket a könyvtár szerepéről az olvasóvá válás egyenlőtlen fejlődési folyamatában.

A könyvtár pedagógiai funkciójának tudományos megalapozása csak fél lábon állhat, ha e térképek nem egészülnek ki speciális könyvtárszociológiai vizsgálatokkal, illetve e vizsgálatok eredményeivel. Erre annál is inkább szükség van, mert a könyvtár pedagógiai lehetőségeinek konkretizálásához és gyakorlati hatásfokának növeléséhez a művelődésszociológia részéről nem egyszerűen elvont társadalmi "terepismeretre" van szükség, hanem az olvasóvá válás és könyvtárhasználat pozitív és nega-

tív folyamatai mögött meghúzódó determináló mechanizmusok működésének pontosabb és kézzelfoghatóbb megközelítésére.

Tánczos Gábor: A könyvtár pedagógiai funkciói - ahogy a nevelésszociológia látja. = Könyvtáros, 1971. 8., 9., 10.sz.

A könyvtári tagság szociológiai jelenségeiről, az egyes társadalmi rétegek könyvtári tagságának arányairól, a könyvtári tagságot meghatározó társadalmi tényezőkről ld. bővebben a Könyv és közönsége c. rész 2.2.1, 2.1.6 és 2.2 fejezeit.

## Kérdések, feladatok

1. Minden könyvtárosnak pedagógusnak kell-e lennie a közművelődési körben (mint ezt Tánczos Gábor állítja), vagy érvényesül valamilyen munkamegosztás és csak bizonyos pontokon van szükség ilyen könyvtárosokra?
2. Hasonlítsa össze különböző közművelődési intézmények a) igénybevevőinek körét, b) az igénybevétel gyakoriságát, c) a kapcsolat mélységét, d) hatását. Mely intézményekhez hasonlít legjobban az a, b, c, d, szempontok alapján?
3. Az olvasótoborzást vagy az olvasók megtartását tekintse a könyvtáros fontosabbnak?
4. Milyen okai lehetnek az olvasók lemorzsolódásának? A "Nincs időm" hivatkozás valóban időhiányt jelent? Ha nem, mit takar?
5. "Komoly ellentmondás, illetve nyílt konkurencia nincsen a közművelődési könyvtár és más kulturális intézmény, valamint a tömegkommunikációs eszközök között" írja Kaljo Oja, vagyis elismeri, hogy van ellentmondás és konkurencia. Van Magyarországon is? Milyen típusú ellentmondások ezek?

### 3.3.3 A könyvtáros-olvasó viszony sajátosságai

- A könyvtáros-olvasó viszonynak egy szolgáltatói- és egy nevelői síkja van. A szolgáltatási sík gyakran áttételes, a nevelői személyes. A két sík gyakran találkozik.

- A könyvtáros-olvasó viszony pedagógiai alapelveit "Az olvasáspedagógus" c. fejezet (1.3 sz.) tartalmazza. Itt csak a leglényegesebbeket idézzük fel:

- A viszony sajátága, hogy az olvasó részéről önkéntes. Megteremtésének és fenntartásának feltétele a könyvtáros megnyerő magatartása.

- Ez a magatartás nem az előadó-hallgató viszonyra hasonlít, hanem a párbeszédre.

Az előadó-hallgató viszonyban az előadó nagyobb ismerete a meghatározó: az előadó vezet, a hallgató passzívan követ(het)i. A párbeszéd a felek egyenranguságát fejezi ki, egymás véleményének tiszteletben tartását.

### Kapcsolatteremtés az olvasóval

A könyvtáros-olvasó közötti személyes viszony kiindulópontja: a kapcsolatteremtés. A szabadpolcos rendszerű könyvtárakban különösen fontos mozzanat ez. Itt ui. az olvasónak lehetősége van arra, hogy a könyvtáros személyes segítsége nélkül vegy igénybe a könyvtár szolgáltatásait, de arra is joga van, hogy a könyvtáros tájékoztatását, tanácsát kérje. Ennek biztosítása alapvető könyvtárpedagógiai feladat, a könyvtár alapvető kötelessége.

A személyes kapcsolat igényét az olvasó jelzi. A jelzés azonban nem csak szóban történik, hanem más kommunikációs eszközökkel, bizonytalanságot eláruló magatartással is. A könyvtáros első személyes olvasáspedagógiai feladata: a jelzésre való helyes reagálás, a kapcsolat megteremtése.

Szeretnénk néhány olyan, a könyvtárosok előtt nem eléggé ismert kommunikációs típusra, kommunikációs csatornára felhívni a figyelmet, amely a gyakorlatban hasznosítható lesz. Nem beszélünk itt most részletesen a kommunikáció legismertebb, legmindennapibb formájáról, a verbális, a szavakon keresztül megvalósuló érintkezésről. Kevés szó esik azonban a nem verbális, a nem szavakban megnyilvánuló kommunikációs mechanizmusokról. Arról tudniillik, hogy a mindennapi beszédtevékenységet kikerülhetetlenül és elválaszthatatlanul minden esetben gesztusok, mimika, az egész test mozgása kíséri, és ezek mind-mind önmagukban külön jelentőséggel is bírnak, de jelentőségük különösen megnő a verbális közléstartalommal összefüggésben. Egyszerűen azzal, ahogyan közel lépünk, odalépünk, vagy ellépünk beszélgető partnereinktől, ahogyan a távolságot szabályozzuk, ezzel önmagában is egy sor információt adunk számára. Jelezzük, hogy számunkra ez a kapcsolat kívánatos vagy nem kívánatos, jelezzük, hogy továbbra is fenn akarjuk tartani vagy esetleg a kapcsolat megszüntetését óhajtjuk. Hasonlóan kevésbé ismert kommunikációs mód, kommunikációs eszköz egész egyszerűen a nézés. Az, hogy valakire ránézünk, ez önmagában információkérést jelenthet. A nézés információkérés és a hallgató részéről visszacsatolás is lehet.

Ha tehát a tájékoztató könyvtáros munkahelyén rendkívül tisztességesen, mindig pontosan megjelenik, de lehetőség szerint azonnal leül az asztalához, körülbástyázza magát feladatokkal, hivatali munkával, lehetőleg könyvkupacokat helyez el az asztal szélén, és lehajtott fejjel, elmélyülten dolgozik bibliográfiák összeállításán, kiadványok előkészítésén vagy csak tájékoztató kérdések írásbeli megválaszolásával foglalkozik és a viláért fel nem emelné a fejét, teljesen nyilvánvalóan nagyon határozott információkat bocsát környezetére felé: "Hagyjatok nyugodtan dolgozni". Az asztala körül 5-10-15 lépés távolságon belül olvasók toporoghatnak, pisloghatnak felé, vagy hosszan fixálhatják, a könyvtárossal mindez leperereg. Csupán néhány mindenre elszánt olvasó megy oda, és bizonyos torokköszörülések után talán még mindig van bátorsága a könyvtáros megszólítására. A könyvtáros adott esetben föláll és nagyon készségesen, mosolyogva válaszol, sőt esetleg beszélgetésbe is bonyolódik az olvasóval, de azt a lehetőséget, hogy tekintetével ő keresse meg azokat az olvasókat, akik láthatóan bizonytalankodnak, akik segítséget várnak tőle, ezt a lehetőséget, az egyik kommunikációs csatornát: a nézést nem használja. Ezzel mindenképpen azt a hatásrendszert szegényítette, amely tulajdonképpen adva van számára.

Nem gondolunk feltétlenül arra, hogy a könyvtáros örökké ugrásra készen azt figyelje, ki az az olvasó, akire lecsaphat, akit fülönfoghat, akit meg kell győznie, akit át kell alakítani, akit el kell látni személyiségét átformáló, megrendítő olvasmányokkal. Nem erről van szó! Nem olyan könyvtárosokat szeretnénk az olvasószolgálati posztokon látni, akik elől végül is az olvasók elmenekülnek majd! Sokkal inkább arról, hogy kapcsolatkész, barátságos, könnyen megszólítható, és másokat minden zavar nélkül megszólító, másoktól, ha úgy kívánják, minden különösebb feszültség nélkül elköszönő, rugalmas kapcsolatot teremteni és visszavonulni tudó, differenciált viselkedési stratégiával rendelkező könyvtárosokra gondolunk.

Nagy Attila: A személyes érintkezés  
dimenziói és a könyvtár. = Könyvtári  
Figyelő, 1977. 3-4.sz. 309-317.l.

### Az olvasó megismerése

(Az olvasó igényének pontosabb megismerése)

Az olvasáspedagógia tevékenység elemi feltétele, hogy a partnerről rendelkezünk annyi információval, amennyi a helyes tanácsadáshoz - tájékoztatáshoz szükséges. Azt, hogy milyen jellegű ismeretre van szükségünk, az elvégzendő feladat határozza meg az adott könyvtár lehetőségein belül.

A tájékoztatási kérdések könyvtári megoldása gyakran azért hibás, mert nem tisztázták: milyen célból igényli az olvasó az irodalomjegyzéket vagy az információt?

A szépirodalom olvasásához nyújtott tanácsadás még összetettebb feladat, még több információra van szükség hozzá. Ismerni kell a tanácsot kérő olvasói beállítódását, izlését, előző olvasmányai körét. Ennek megismerésére a legtermészetesebb alkalom az előzőleg kölcsönzött olvasmányok fogadtatásából kiinduló beszélgetés. Minél több "háttérinformációval" rendelkezünk (szociális és kulturális háttér, személyiségjegyek), annál biztosabb alapokra épül pedagógiai munkánk.

Még több információra van szükség, ha fiatal könyvtárlátogatók olvasási stratégiáját, értékítéleteit, az irodalommal szemben való beállítódását akarjuk orientálni. Ebben az esetben a háttérinformációknak (családi környezet, kulturális háttér, érdeklődési körök, pályairányultság, stb.) különösen nagy jelentőségük van.

- . -

Módszertani alapelv, hogy az olvasó megismerése sohasem történhet számára kellemetlen, feszélyező módon, kihallgatásszerűen. Ha a könyvtárhasználó érzékeli, hogy az ő érdekében kérdezzünk, pl. egy tájékoztató kérdés háttére felől, nyitottabb és készségesebb lesz. Ugyancsak nyitottá válnak az olvasók, ha azt látják, hogy véleményüket kérjük és azt érdeklődéssel, figyelemmel fogadjuk (pl. egy most olvasott szépirodalmi művel kapcsolatban).

A megismerő célu beszélgetések módszeréről ld. még: A pábeszéd c. fejezetet (2.2.2 sz.)

### 3.3.4 Az irodalom olvasásának orientálása

#### Szépirodalom

Gondos Ernő irodalomszociológus az Izlésalakzatok c. művében az olvasók választásaiban megmutatkozó izlésformációkat kívánja felfedni.

Milyenfajta információkat nyújt ez a könyv - amelyet egy kutatás "adatbank"-jának is tekinthetünk? Mindenekelőtt 333 műre (javarészt regények) vonatkozó olvasottsági és kedveltségi adatokat. Ezek statisztikai érvényességéről és érvényességének határaitól a Függelék-ben kap eligazítást az olvasó. A könyv a vizsgált műveket olvasottságuk mértéke szerint öt csoportra bontja. Az egyes csoportokon belüli sorrend a művek olvasási hatékonyságának alapján alakul ki. Ez a mutató, - melylyel a tömegkommunikációs vizsgálatok is élnek - a művek olvasottságának és kedveltségének hányadosa, azt mutatja, hogy egy adott műről olvasóinak hány százaléka vallja, hogy különösen mély hatást gyakorolt rá. Az adott mű olvasottságát, kedveltségét és hatásoosságát jelző száza-

lékarányok ily módon kirajzolják a művek többségének nemcsak olvasótáborát, de hiveinek csoportját is. Megtudjuk, hogy az adott művet a mintában szereplő nők vagy férfiak olvassák illetve kedvelik nagyobb arányban, de megtudjuk ugyanezeket a különböző koru, foglalkozásu és iskolai végzettségű olvasórétegekről is. Meg kell jegyeznünk, hogy a demográfiai bontás sok esetben olyan részletes, hogy az abszolút-számok tul kicsinyek, s így a százalékarányoknak inkább csak jelzésértékük van.

Az adatbank "aranyfedezete" s egyben a kutatás szenzációsnak nevezhető felfedezése a művek vonását és taszítását jelző korrelációs együttható s az ennek segítségével kialakított cimsorok. S bár ez a közzölt formában további kutatások nyersanyaga, egyben jól használható segédeszköze lehet a könyvtárosnak is. Egy-egy mű jobb megismeréséhez olvasótábora, "értéke" és jellege mellett "rokonsága" is nagymértékben hozzásegíthet bennünket. A kritikusok is élnek ezzel a módszerrel, amikor egy-egy hitelesített szintet képviselő íróhoz "tájolják be" a még kevésbé ismert író. Látásmódja, stílusa, szemlélete karkai - vagy móríci; Mannra, Proustra emlékeztet, stb. Nos, itt 2700 olvasó ízlése mutat ki kapcsolatokat - néha természetes, néha meghökkentő rokonságokat - művek és művek között. Ezek az elgondolkodtató relációk természetesen gondolatokat adhatnak még a művelt olvasónál is tájékozottabb, nagy gyakorlattal rendelkező könyvtárosnak is. De különösen jó hasznát vehetik e cimsoroknak a még fiatal, kezdő könyvtárosok. Mindenek előtt ajánló munkájukban. Az olvasmányajánlás bonyolult, sokismeretlenes egyenlet megoldásához hasonlítható, ahol több megoldás s néha hamis gyökök is lehetségesek. Az ajánlható olvasmányok legszélesebb köre a kiadott, szűkebb köre a könyvtárban megtalálható könyvek. E körön belül nagy szerepet játszik a könyvtáros tájékozottsága. A könyvtárosok olvasmányait és könyvajánló tevékenységét vizsgáló kutatások szerint az ajánlott könyvek jelentős része a könyvtáros könyvélményei közül kerül ki, ez pedig annyit jelent, hogy komoly mértékben kell számolni a szubjektív tényezővel, még ha ez a hivatalból az átlagnál jóval többet és jóval tárgyilagosabban olvasó könyvtáros esetében általában objektivebb, mint a "magánolvasóknál". A másik, a még változékonyabb, még nehezebben kiismerhető tényező az olvasó, akit mint "munkásolvasót", "értelmiségi olvasót", "fiatal olvasót", "nőolvasót" az olvasásszociológiai kutatásokból egyre jobban megismerhetünk, de akit mint olvasóegyént csupán néhány személyi adata és olvasmányai alapján ismerünk. Sok esetben azt is megtudjuk, hogy az általunk ajánlott könyvet tetszéssel, közömbösen vagy ellenérzéssel fogadta, de hogy például egy Németh László-regényt hogyan olvasott (azaz: mi tetszett és mi nem, milyen mélyen foglalkoztatta stb.) arra csak igen óvatos becslésekkel élhetünk. Becsléseink valószínűsége növekedhet, ha megtudjuk, hogy olvasónk Né-

meth László regényein kívül még kiknek a műveit kedveli. Nos, ezen az alapelven "működik" a különböző művek rokonságát mutató segéd-eszközünk is.

Kamarás István: Bevezető. =  
Gondos Ernő: Izlésalakzatok.  
Bp. 1971. NPI. 5-7.1.

Nézzünk egy példát a Gondos-féle táblázatok használatára. Tegyük fel, hogy egy munkásolvasónak "tetszett" a Háboru és béke és valami hasonló könyvet kér. Az első könyvtáros Faulkner: Megszületik augusztusban, a második Solohov: Csendes Don című regényét ajánlja. A Háboru és béke a munkások körében kedvelt művek között is kb. olyan arányban szerepel, mint az átlagolvasók körében. A rokonsági táblázat szerint a második könyvtáros döntése helyeselhető. A legközelebbi rokonok között Alexej Tolsztoj és Turgenyev regényei mellett Solohovnak ez a regénye is szerepel. Bár Faulkner regénye nincs a Háboru és békétől legtávolabb állók. Golding, Salinger, Updike művei között, de Faulkner művészete jóval inkább ezekéhez, mint Solohovéhoz hasonlítható. Az olvasásra ajánlott Solohov regény tetszéssel fogadása ennek alapján természetesen még nem szavatolt, de van bizonyos valószínűsége. A valószínűség mértékét rengeteg minden befolyásolja, többek között az is, hogy miért tetszett a Háboru és béke.

Értékes szépirodalmi művek olvasóinak "hasonlókat" ajánlani mindig kisebb probléma, mint kezdőket előre segíteni. Nézzünk meg néhány még csak alacsony szintig eljutott olvasótípust, mit ajánlhatunk nekik következő lépcsőfokként? A. Béla Passuth regényéig jutott el. A táblázat alapján Werfel és Kodolányi regényeit, elsősorban a Verdit és a Juliánt barátot, valamint természetesen ehhez hasonlókat ajánlhatunk. Reménytelen lenne Updike, Tolsztoj, Sarkadi és Cseres regényeivel és hasonlókkal próbálkozni.

C. Dénesné legkedvesebb regénye az Elfujta a szél. Nemrég újra olvasta, változatlanul tetszett neki. A táblázat szerint nem a legreménytelenebb eset, mivel Mitchell regénye néhány előkelőbb rokonnal is rendelkezik; köztük Werfel: Verdi és Szántó György: Stradivari című könyve.

Ha a Szántó regényt olvasónk kedvezően fogadná, Steinbeck néhány regényével és Werfel más regényeivel lehetne próbálkozni. Steinbeck után pedig Rollandnak is van esélye olvasónknál. Mindez persze csak elmélet, ha a gyakorlatban előfordulna is ilyen optimális eset, ez a fejlődés nyilvánvalóan nem egy-két hónap alatt következne be.

E. Ferencné Szilvásit tartja legjobb írónak, de már minden művét elolvasta, s most legalább valami hasonlót szeretne kapni, amig újabb Szilvási regény lát napvilágot. A táblázathoz segítségért forduló könyv-

táros Szilvási "rokonai" között csak Szilvásihoz hasonló szintű írókat és műveket talál. Megtudja viszont a táblázatból - ha eddig nem tudta volna -, hogy Szilvásit kedvelő olvasóknak semmiképpen sem tanácsos Tolsztoj és Semprun könyveit ajánlani, amivel természetesen nem megútságosan sokra. Majdnem hasonlóképpen jár könyvtárosunk G.Henrik esetében, akinél Berkesi művei jelentik a legfelső szintet. G.Henrik-nél legfeljebb Mesterházi művekkel lehetne próbálkozni az "előkelőbb" rokonok regényei közül.

Eléggé kemény tanulság és komoly figyelmeztetés ez azoknak a könyvtárosoknak, akik úgy vélik, hogy ezeknek az esztétikai szempontból ugyan fogyatékos, de társadalmi-politikai és kritikus kérdés felvetésükkel hasznosnak hitt mai lektűröknek az olvasása jó előiskolája lehet általában az olvasásnak, s különösképpen a politikai-társadalmi kérdésekkel magasabb esztétikai szinten foglalkozó művek olvasásának. Hogy ez milyen kevéssé van így, arra Gondos Ernő: Egy modern esszé és olvasói című tanulmánya (Uj Irás 1970. 10.sz.) szolgáltat érdekes adatot, amikor a 330 mű közül a Kommunista kiáltványhoz legközelebb és tőle legtávolabb levő műveket idézi, ugyancsak az együttes kedvelés gyakorisága alapján. A legközelebbi rokonok között Sánta: Husz óra című műve szerepel, Berkesi regénye viszont a legtávolabbiak között. Nem mutatható ki rokonság Semprun: Nagy utazás és Berkesi regényei között sem.

Mindebből mire következtethetünk? Minden Berkesi kedvelő olvasó reménytelen eset a továbbfejlődés szempontjából? Korántsem. Ennek ok pedig az, hogy "vegytiszta" Szilvási és Berkesi olvasók nincsenek, ezel az olvasók más írók könyveit is kézbeveszik, és némelyiküket tetszéssel olvassák. Ez viszont azt jelenti, hogy bizonyos mértékig mindegyik máként olvassa Berkesi és Szilvási regényeit is, tehát a következő lépcsőfok elérésének - mely a táblázat szerint nem látszik nagyon könnyűnek - különböző esélyei vannak. Nem szabad elfedekeznünk a "kerülő utakról" sem, amelyekre most nem térhetünk ki, vagyis arról, hogy az azonos szinten álló rokonoknak is különböző szinten álló rokonaik vannak a próbálkozásra, kísérletezésre tehát van lehetőség.

I.János olvasmányai között Rejtő Jenő könyvei képezik a legmagasabb szintet. A táblázat szerint a Rejtő könyvek kedvelői az átlagosnál jóval nagyobb arányban kedvelik Mark Twain: Huckleberry Finn és Tom Sawyer című regényeit, s ezekkel I.János esetében is próbálkozhatunk. Ha Mark Twain könyveit tetszéssel fogadja, reményünk lehet arra, hogy Mark Twain "előkelő" rokonai közül is ajánlhatjuk egyik-másik szerző művét, elsősorban Karinthy humoros műveit, majd esetleg Karinthy ko molyabb művein keresztül próbálkozhatunk a Mark Twainnel ugyancsak rokonságban álló Kosztolányival is, - tegyük hozzá: ideális esetben. (Nem lenne szerencsés dolog viszont Rejtőt kedvelő olvasónk esetében, ha Werfel, Veres Péter és Szabó Magda "irányában" próbálkoznánk.)

K. Lenke olvasói fejlődésében Dumas regényei jelzik az eddig megtett ut hosszát. Dumas műveinek vonzáskörében a nála magasabb szintű művek közül Jókai regényeit és Stendhal: Pármái kolostor című regényét találjuk.

A "Hogyan tovább Jókaitól?" kérdés megválaszolása nem is olyan könnyű. Igazat kell adnunk Tánczos Gábornak, aki a Mit olvasnak a fiatalok? című könyvében azt hangsúlyozza, hogy a nagy realisták nevelő iskolája nélkül kevesen juthatnak el a valóban értékes modern irodalomhoz. A nagy kérdés az, hogyan vezethetjük be az olvasót a nagy klasszikusok iskolájába? A táblázat tanúsága, s a tapasztalatok alapján is úgy tűnik, hogy nem elegendő a romantikusok iskolájának elvégzése, azaz Jókai után nem nyomhatunk az olvasó kezébe mindjárt Tolsztojt, Dosztojevszkijt, Mannt, legfeljebb csak a romantikusok "unokatestvérét", Stendhal Pármái kolostorát. Hugo regényei csak Stendhal regényével mutatnak rokonságot a klasszikusok és preklasszikusok közül. A Vörös és fekete kedvelői is csak Zola néhány regényét kedvelik, s nemcsak Updik Lengyel József és Capek, hanem Dosztojevszkij művei is "elérhetetlen" távolságra vannak tőle (hasonlóképpen Hugo és Jókai regényeitől is). Bizonyos mértékig Jókai és a romantikusok - hasonlóan a mai magyar, társadalmi-politikai vonatkozású kalandos lektűrökhöz - eléggé önmagukba záruló körök. Ismét csak elméletben, mert a felmérés szerint egyre kevésbé találhatók "steril" Jókai olvasók.

Gyakran hibáznak a könyvtárosok - sokszor éppen azok, akik nagyon óvatosan ajánlanak kezdő olvasóknak - amikor azt hiszik, hogy Steinbeck, London, Sánta, Salinger vagy Balzac egy-egy művét tetszéssel fogadó olvasóknak már mindenféle rangos irodalmi művet adhatnak. A vonzás-taszítás térkép tanulmányozása ebből a szempontból is nagyon tanulságos. A Tolsztoj mű esetében láttunk erre már egy példát, nézzünk meg még néhányat:

Steinbeck olyan egymástól eléggé különböző szerzőkkel rokon, mint Mann, Werfel, Proust, Rolland és Gorkij, s "eltűri" - azaz nem vonzza - taszítja jelentősen a moderneket. Más a helyzet Tolsztojnál: az Anna Karenina kedvelői közül alig néhányan kedvelik Golding, Salinger s a hasonló típusú szerzők műveit. Így van ez a Háború és béke és a Csendes Don esetében is. A klasszikusok előiskolái a modern irodalom olvasásának, de ezt az előiskolát is különböző eredménnyel végzik el az egyes olvasók, tehát nem minden esetben következhet Tolsztoj után Hemingway vagy Faulkner, hanem még újabb közvetítő "hid"-olvasmányokat célszerű beiktatni. Salingertől el lehet indulni Golding, Camus, Styron, Semprun, Ehrenburg, Merle, Kafka, Karinthy Frigyes Bulgakov felé, de nem ajánlatos a Salingert kedvelő, de a klasszikusokat még nem ismerő olvasóknak a mulasztások pótlását az Elveszett illúziókkal vagy a Csendes Donnal kezdeni. Talán meglepőnek hangzik, hogy Németh László: Iszony című regényének kedvelői magas arányban kedvelik Kaf-

ka regényeit, az talán már kevésbé, hogy a Veres Péter regényeit kedvelők tetszéssel fogadták Solohov regényeposzát, s talán még kevésbé, hogy Móricz: Rokonok című regényének kedvelői Mikszáth és Szabó Pál regényei mellett az Artamanovokat is kedves regényüknek minősítették. A Husz órát tetszéssel fogadóknak a vonzás-taszítás térkép alapján eséllyel ajánlhatjuk Cseres, Sarkadi regényeit, de ha olvasóknak a klasszikusokból lenne pótolnivalója, akkor az Artamanovokhoz hasonló műveket ajánlhatunk neki, s nem érdemes a nagy realizmus, és a romantika határán állókkal próbálkoznia.

A vonzás-taszítás térképen kiemelkedő pontok az egyszerre értékes és sikeres művek, pl. az olyanok, mint Tamási, Mark Twain, Hemingway, Merle, I. Shaw, Bates, Werfel és Tersánszky regényei, melyektől többfelé indulnak elágazó utak. Ezek a művek egyaránt rendelkeznek egyszerűbb és előkelőbb rokonokkal, azaz kedvelők egy része velük párhuzamosan kevésbé értékes, és velük azonos értékű vagy értékesebb műveket is kedvel. Jól használhatók tehát a "magas irodalom"-hoz vezető hid felépítésére.

Ilyen áthidaló művek az egyes esetekben lélektani, más esetekben társadalmi regényként is olvasható irodalmi értékű bűnügyi és detektív-regények, mint Chesterton: Jámbor Brown atya, Dürrenmatt: Igéret, Szerb Antal: Pendragon legenda, Green: Merénylet, Csehov: Dráma a vadászaton, Poe: Rejtelmes történetek, Milne: Micsoda négy nap c. könyvei, de még Simenon könyveinek olvasása is elvezethet "felsőbb osztályba". Más ilyen "hid" művek is vannak, és állandóan keletkeznek újabbak, "szem előtt tartásuk", állandó "bevetésük" az olvasóvá nevelésről le nem mondó könyvtáros egyik igen fontos feladata.

Példatárunk csak izelítő volt, többek között azért is, mert a kezdő olvasók esetében mindig egy következő lépcsőfok megtalálásához kérünk a nem csodatevő, de hasznos táblázattól segítséget. A valóságban természetesen nem léphetünk minden alkalommal előre egy lépcsőfokkal, de az azonos szinten levő hasonló művek kiválasztására, elképzeléseink ellenőrzésére, új ötletek merítésére is gazdag lehetőségünk van a táblázat segítségével.

Ismét hangsúlyozzuk azonban: ne tekintse senki csodaszernek, kész receptnek a táblázatot, mert nem alkalmazható mindig, mindenkinél azonos eredménnyel. Olyan segédletként kell használnjuk, amely segít annak megítélésében, hogy honnan mit érdemes célbavenni a találat reményében, de a minden alkalommal való pontos célbatalálás garantálását ne várjuk tőle.

Kamarás István: Az olvasó munkásért.  
Bp. 1971. SZOT-KMK. 36-39.1.

Gondos Ernő Izlésalakzatok című műve 1971-ben jelent meg, azóta az újabb vizsgálatok nagyobb apparátussal, a Gondos-féle kutatás eredményeit továbbfejlesztve közelítették meg ezt a problémát. Az új kutatásoknak 1978-ig csak az első - táblázatokat és kutatásmódszertani bevezetést tartalmazó - kötete jelent meg:

Balogh Zoltán - Kamarás István: Élményalakzatok 1. 150 irodalmi mű olvasottsága, kedveltsége és az élményalakzatokban elfoglalt helye a közművelődési könyvtárakat használók körében. Bp. 1978. NPI.

cimmel.

A kötet olvasáspedagógiai célú használata hasonló, mint a Gondos-féle táblázatoké, ezért nem foglalkozunk külön vele. Mivel ennek a kötetnek adatai gazdagabbak és frissebbek, az olvasáspedagógusnak ezt (is) ismernie és használnia kell.

Ugyancsak hasznos elméleti alapot nyújt a könyvtáros izlésfejlesztő tevékenységéhez Gereben Ferenc: Az irodalmi izlés belső szerveződésének kérdéséhez c. tanulmánya. (Kultura és Közösség, 1974. 2.sz. 75-88.l.) Táblázatai, ábrái szemléletesen tárják fel a különböző irodalmi értékszintek találkozási pontjait, s ezzel az átvezetés lehetőségét.

#### Az ismeretközlő irodalom olvasásának összeállítása (Néhány módszer)

Az ismeretközlő irodalom ajánlásához a következő módszereket használtuk:

A szépirodalmi alkotások és az ismeretközlő könyv kapcsolata - általános ismérvek alapján

"nagy híd"

Hasonló - rokon - témájú ismeretközlő könyvek kapcsolata

Az ellentét módszere

Helyismereti módszer.

#### A szépirodalmi alkotások és az ismeretközlő könyv kapcsolatai - általános ismérvek alapján

Nagyon nehéz azokat az ismeretközlő irodalomhoz irányítani, akik még szépirodalmat is ritkán és rendszertelenül olvasnak. Ugyanakkor megfigyelhető az, hogy leginkább azokból tevődik ki a tudományos könyv-olvasók tábora, akik már szépirodalmat is érdeklődéssel forgattak. Bár azt is hozzá kell tenni, hogy az átmenet jelentős minőségi változást jelent az olvasók életében. Szociológiai kutatások eredményeit számításvéve, az átmenet számára a következő eljárásokat alkalmaztuk:

- a) regény - elbeszélés - tudománynépszerűsítő könyv
- b) regény - elbeszélés - emlékiratok
- c) tudományos-fantasztikus könyv - tudománynépszerűsítő könyv

A regény-elbeszélés- ismeretterjesztő könyv eljárásnál megfigyelhető volt az átmenet a szépirodalmi alkotások olvasásából a társadalmi élet elemzésébe, a természettel kapcsolatos elbeszélésből a természetrajz könyvbe, regényből az utleírásba, a társadalom-politikai irodalomba, mely az ország társadalmi felépítésével és gazdasági helyzetével kapcsolatos.

Azok az olvasók, akik nem érdeklődnek a speciális irodalomtörténeti munkák iránt, ennek vagy annak az írónak az életéről, alkotásáról szívesen olvasnak visszaemlékezéseket, emlékiratokat. Ezért náluk is el lehet képzelni, hogy a jövőben áttérnek a társadalmi-politikai irodalomhoz.

A kutatások során a tudományos-fantasztikus és a tudományos könyv lehetséges kapcsolata nem nyert eléggé komoly megerősítést.

### A hasonló (rokon) témájú ismeretközlő könyvek kapcsolata

Ha az olvasó figyelmét sikerült néhány ismeretközlő könyvre irányítani, akkor utána már megvan a lehetősége annak, hogy figyelme a tudományos irodalom felé fordul. Olyan könyveket kell ajánlani, amelyek felkeltik érdeklődését, valamint áttekintést nyújtanak a mai történelmi - az olvasót magát is érintő - eseményekről.

A kísérletben használtuk a "Könyv az Ön számára" módszert. Az új és a legrégibb irodalomból azt a könyvet választottuk, amelyet a legmegfelelőbbnek tartottunk az olvasó számára. Közöltük az olvasóval, hogy ezt a könyvet kizárólag neki választottuk ki. Természetesen előbb meggyőződhetünk arról, hogy mi érdekli olvasónkat.

Az olvasó szívesen vette ezt, s határozott biztos kapcsolat alakult ki az olvasó és a könyvtáros között.

"A könyv az Ön számára" módszer nagyon hatékony volt a közép és elemi végzettségű olvasókkal való foglalkozás során.

### Az ellentét módszere

Az olvasónak olyan területről is lehet könyvet ajánlani, amely iránt korábban nem tanúsított érdeklődést, vagy akár olyan területről, amelyet nem ismer. Lehetséges, hogy érdeklődését fel lehet kelteni, sőt, ha az olvasó nem is rendelkezik tudatos olvasási indítékkal, az ismeretek ilyen vagy olyan területén "rejtett érdeklődéssel" rendelkezhet.

A kísérletben a "könyv-meglepetés" módszert alkalmaztuk - azaz intuitív módon ajánlottunk könyvet az olvasónak az érdeklődési területén belül. A kísérlet sikerült azok körében, akik már intenzíven olvasták a tudományos irodalmat, s azok körében is, akik keveset, illetve nem ol-

vastak általában. A "könyv-meglepetés" módszernél meg kell említeni, hogy nagyon fontos, hogy a könyv tartalmi és formai szempontból egyaránt vonzó legyen.

### A helyismereti módszer

Ez a módszer az olvasás rendszerességének fejlesztését igyekszik előmozdítani; a szülőföld ismerete, a szülőföld konkrét történelmi problémáinak, társadalmi életének, gazdasági helyzetének, kulturájának ismerete biztos tájékozódást nyújt a szocialista építőmunkában, lehetőséget ad a szovjet köztársaságok és más szocialista országok problémáinak megértéséhez. Feltétlenül érzékelni kell napjaink problémáinak és eseményeinek csomópontját.

A helyismereti módszer alkalmazására a könyvtár speciális programot kapott, amely egyesítette az egyéni kiszolgálás módszertani oldalát az irodalom meghatározott műfajainak ajánlásával. A szépirodalom propagálása mellett a könyvtárosok az észt írókról ajánlottak könyveket, cikkeket, valamint különböző munkákat az észt színházról, az észt zenéről és képzőművészetről, ugyanugy mint Észtország történelméről és kulturájáról. Valamint ajánlottak könyveket a Szovjetunióról.

A kísérletek a módszer alkalmazásának sikeréről tanuskodnak.

Oja, Kaljo: A könyvtár társadalmi szerepe az olvasói igények alakulásában. = Könyvtári Figyelő, 1975.2.sz. 173-175.1.

### **Kérdések, feladatok**

1. Milyen következtetést lehet levonni abból, hogy a Sellő a pecsétgyűrűn a Kommunista Kiáltványtól és a Nagy utazástól legtávolabb eső művek között szerepel Gondos adatai alapján?
2. Vegye kézbe a Balogh Zoltán - Kamarás István: Élményalakzatok I. című kiadványt (Bp.1978. NPI.), és keressen olyan műveket, amelyeket az irodalmárok azonos kategóriába sorolnak, olvasatai viszont különböző olvasatcsoportokhoz tartoznak. Próbálja megmagyarázni, mi lehet az oka az eltéréseknek!
3. Állítson össze olvasmánypárokat és sorozatokat Oja módszerével! Ajánljon ezzel a módszerrel könyveket az "Irodalmi érték esélye lektürolvasóknál, Kilenc olvasóportré" című esettanulmány-gyűjteményben szereplő kilenc olvasónak!

### 3.3.5 A könyvtáros-könyvtári csoport kapcsolat

#### A könyvtári foglalkozások olvasáspedagógiai alapelvei

A könyvtári foglalkozásoknak számos formája van: gyerek-foglalkozások, ifjúsági klubok, író-olvasó találkozók, brigádlátogatások, könyvtárban tartott tanórák stb. Az egyes formák részletes leírása az Olvasószolgálat tárgykörébe tartozik. Itt a formákat az olvasáspedagógia szempontjából vizsgáljuk, a közös pedagógiai szempontokat emeljük ki.

A könyvtári foglalkozás olyan csoportfoglalkozás, melynek közvetlen vagy közvetett célja az olvasás és a könyvtárhasználat orientálása, tehát olvasáspedagógiai tevékenység. (Nem minden könyvtárban tartott foglalkozás könyvtári foglalkozás is egyben: az iskolai könyvtárban tartott tanóra, a közművelődési könyvtárban tartott előadás stb. nem szükségképpen könyvtári jellegű.)

E foglalkozások célja két irányú: egyrészt konkrét ismeretek nyújtása az irodalomról vagy a könyvtár szolgáltatásairól, másrészt a résztvevők olvasási vagy könyvtárhasználati szokásainak befolyásolása. E célok megvalósítását legjobban az olvasáspedagógia más ismertetett módszereinek együttes alkalmazása szolgálja:

a) Bemutató, szemléltetés, előadás. A foglalkozásokon ki kell használni a könyvtár lehetőségeit: műveket kézbeadni, a könyvtárat és szolgáltatásait bemutatni. Ide tartozik az ismeretek előadása is. Egy-egy foglalkozáson az új információk előre megtervezett optimalis mennyiségét kell átadni. (Nem a maximálisat, amennyit a foglalkozás időkerete elbír, hanem a befogadó szempontjából még váánatos felső határt.) Megfelelő mennyiségű új információ nélkül a résztvevők a foglalkozást üresnek érzik és hiányérzettel távoznak. De éppen ilyen hiba, ha a rendezvényen az ismeretek egyoldalú áramlása lesz az uralkodó. (A könyvtáros tájékoztatása, a meghívott szakember előadása vagy az író beszéde az idő túlnyomó részét kitölti, a résztvevők hallgatóvá válnak, akiknek csak formális "hozzászólásra" marad lehetőségük.)

b) A könyvtári rendezvényeken feltétlenül biztosítani kell a közlések kétirányú áramlását, a párbeszédet, sőt lehetőleg ezt ke-  
uralkodó formává tenni. Ez felel meg ugyanis a könyvtáros-olvasó kapcsolat lényegének, melyben nem a vezető és vezetett, - hanem a párbeszédet folytató partner-viszony a jellemző. A párbeszéd a hallgató-szerepnél sokkal jobban aktivizálja is a résztvevőt, a foglalkozás vezetőjének pedig lehetőséget ad a partnerek megismerésére, tényleges igényeikből és problémáikból való kiindulásra, ezáltal a belső motiváció hatásosabb kiépítésére.

c) A résztvevők aktivizálásának leghatásosabb módja: problémahelyzet teremtése. A foglalkozás vezetője olyan feladatokat ad, melynek könyvtári eszközökkel, csoportmunkával történő megoldása vezet el a kitűzött olvasáspedagógiai cél megvalósításához. Ez a módszer a könyvtári gyakorlatban különösen két területen bonthatkozott ki: a gyerekkönyvtári foglalkozásokon, ahol az intellektuális játékokban egyszerre van jelen, a problémahelyzet feszültsége, a könyvtári eszközök felhasználási lehetősége, az alkotó tevékenység öröme és a játék vonzóereje, valamint az iskolai csoportok részére szervezett könyvtárbeutató és könyvtárhasználati foglalkozásokon.

### Az intellektuális játék olvasáspedagógiai szerepe

Hibás az az értelmezés, amely a játékot gyermek szórakozásnak tekinti, s ezért rekeszti ki az oktatásból. Vagy pedig ezért alkalmazza. A játékos módszerek jószándéku hívei ugyanis gyakran kompromittálják az ügyet, amelyet szolgálni vélnek.

Játéknak én az oktatásban nem a "lazítást" nevezem, nem a tananyag feldolgozásához hozzákapcsolt, oda nem illő, vagy lazán kapcsolódó tréfás, szórakoztató, színesítő elemeket, hanem azokat az intellektuális játékokat, amelyek a lényeges ismeretanyagot megértetik, rögzítik, interiorizálják a tanulóknak.

De még az intellektuális játékok egyik népszerű ágát is leghatározottabban kirekesztem vizsgálódásom köréből: a lexikális ismeretekre alapozó kvíz, vetélkedő, "szellemi totó" minden változatát. Ezek ugyanis csupán adatok memorizálását kívánják, nem pedig önálló gondolkodást. Tehát az oktatásnak azt a módszerét erősítik, amelyet a pedagógiai elmélet régóta elítél ugyan, de szakítani nem tud vele: adatok szövegszerű memorizálását. Magyarán mondva: a megoldást.

Ha ilyen módon szűkítettük az oktatásban felhasználható játékok körét, ha csak a gondolkoztató, problémákat feladó, önálló kombinálást, sőt alkotást kívánó feladatokat vesszük számításba, máris mellőzhetjük az életkori korlátozást. Mert igaz ugyan, hogy már az óvodás gyermek meg tud oldani problémákat játékosan, az intellektuális játékok teljes köre azonban csak a serdülőkor kezdetén nyílik meg a gyerekek előtt. S ha sikerül ebben a korban felkelteni az érdeklődést, akkor a serdülőkor után is tovább élnek ezek a játékok, élete végéig elkísérik az embert. Sőt tovább fejlődve alapjai lesznek a problémamegoldó tudományos gondolkodásnak.

A kutatásban, jelenségek rendezésében, összefüggések felismerésében mindig van játékos elem. Szellemi vivás ez az anyaggal, vagy a vitapartnerekkel. A matematikusok ismerték fel legvilágosabban a játék és a tudományos problémamegoldás összefüggését, de eredményeik általánosíthatók.

Pólya György heurisztikája csupa játék, de egyszersmind a tudományos kutatás módszertana.

Ahogy a komplex matematika-oktatásban együtt szerepel a problémamegoldás és az alkotás, ugyanugy a művészeti jellegű foglalkozásokban is velejár az alkotó feladatokkal a problémamegoldás.

Vargha Balázs: Istenek eledele: a játék.  
(Referálás az UNESCO-nak a könyvek művészeti neveléséről tartott konferenciáján.) Ottawa, 1970. febr. 16-20.  
Bp. KMK 24.p.

### A foglalkozás megszervezésének néhány pedagógiai kérdése (A könyvtárbemutató feladatmegoldással)

A könyvtári foglalkozások tervezésénél az olvasó helyzetéből indulunk ki, aki használni akarja a könyvtárat, nem pedig fölépíteni. A könyvtári rendszer kialakulásának módjaira csak annyiban kíváncsi, amennyiben az őt segíti olvasmányainak megválasztásában, az irodalomhasználatban, illetve az irodalomkutatásban. A foglalkozásokon időlegesen az olvasó hozzáállásával cseréljük föl jellegzetesen könyvtárosi szerepkörünket. Csak így azonosulhatunk a résztvevők céljaival, hogy nemcsak irányítói, hanem aktív részesei is legyünk az együttes munkának: az ujjafölfedezés örömeinek.

Valóban bemutatni a könyvtárat csak a gyakorlatban lehet. A foglalkozások levezetésének módszere tehát a könyvtár használatára épülő feladatmegoldás. A feladat maga valamilyen ismeret kollektív felkutatása a könyvtári segédeszközök használatának szemléltetése és gyakorlása céljából. A téma bármilyen ismeretkörből származhat, a lényeg az, hogy érdekelje a fiatalokat, s megismerésének célja természetessé, sőt szükségessé tegye a könyvtár használatát.

A könyv- és a könyvtárhasználati gyakorlatok levezetésére olyan módszert keresünk, amely lehetővé teszi, hogy a foglalkozásoknak legalább egy részében minden résztvevő önállóan dolgozzék valamilyen kiadvánnyal vagy segédeszközzel. Ezt úgy szervezhetjük meg legjobban, ha a könyvtárismereti anyag közlése és szemléltetése közben egyéni és csoportfeladatokkal is foglalkozunk. Az egyéni feladatokhoz nem mindig tudjuk minden résztvevő munkaeszközét egyidejűleg biztosítani. Különösen a kézikönyvekből nincs annyi példányunk, hogy mindenki munkáját egyszerűen lehetővé tegye. A munkaeszköz jellegű könyvek (elsőként a kézi- és a segédkönyvek) példányszáma és a könyvtári segédeszközök elhelyezése leginkább az ún. csoportmunkára ad lehetőséget. Pedagógiai hatékonysága is ennek a kollektív munkaformának a legnagyobb.

Csoportmunkában nem feltétlenül szükséges, hogy minden csoport azonos munkát végezzen. A csoportok önállósága éppen a különféle fela-

datok több oldalú megoldásában érvényesül. A feladatokat csoportonként állítjuk össze. A megoldás a csoport együttes munkájának eredménye. A csoporttagok munkamegosztását a kisebb közösség szervezi meg.

A könyvtárhasználati gyakorlatok feladatai egy vagy több probléma megoldása köré csoportosulnak. A feladatokat - különösen ha több foglalkozásra készülünk - csak akkor tervezzük meg, ha már tájékozódunk a résztvevők érdeklődéséről. Ha erre nincs módunk, akkor az első foglalkozásra több variációban is elkészítjük a feladatok rendszerét. A feladatok megoldhatóságát mindig előre "bemérjük" a könyvtár teljesítőképességének a figyelembevételével.

A csoport érdeklődéséhez alkalmazkodó problémacentrikus feladatokat úgy állítjuk össze, hogy azokat az éppen tárgyalt segédeszközök használatával oldhassák meg a fiatalok. A könyvtári feladatmegoldás érdekességét növeli, ha többféle út vezet a helyes megoldáshoz.

Könyves-Tóth Lilla: Bemutatom a könyvtárat. Könyvtárismereti gyakorlatok. Bp. 1976. OSzK-KMK. 16-19.1.

### 3.3.6 Pedagógiai szempontok érvényesítése az egyes könyvtári munkaterületeken

Az olvasáspedagógia (és könyvtárpedagógia) legsajátosabb területe az olvasószolgálat. Ezért eddig az ott megvalósítható olvasáspedagógiai tevékenységet tárgyaltunk. A pedagógiai megközelítés azonban nem korlátozódik egyetlen munkaterületre: a könyvtári munka egészét át kell hatnia.

#### Állományalakítás

Valamennyi könyvtár legfőbb nevelési eszköze a könyv, a könyvtári állomány. A könyvtárosok nevelő tevékenysége ott kezdődik, amikor az állományt összeválogatják, feltárják, elrendezik, különféle módszerekkel és segédeszközökkel lehetővé teszik az eligazodást, a dokumentumok gyors megtalálását. A könyvtáros hivatás egyik legnagyobb és egyszersmind legszebb erőpróbája, hogy az imént jelzett tevékenységek eredményeként létrejött, feltárt, elhelyezett állomány konkrét társadalmi környezetben önmagában is alkalmassá válik-e meghatározott könyvtárpedagógiai funkciók hordozására, illetve arra, hogy a vele dolgozó könyvtáros irodalom-közvetítő szerepe révén elmélyítse és kiterjessze ezeket a funkciókat. Sikerre csak akkor számíthatunk, ha e tevékenységi körben hozott döntéseinknél egyszerre vesszük tekintetbe környezetünk igény-típusait és igényfelkeltő forrásait, társadalmi-politikai, gaz-

dasági és művelődési - célkitűzéseinket, a beszerzendő művek tartalmát és a rendelkezésünkre álló - legtöbbször szűkös - hitelkereteket.

Bartha-Futala-Könyves-Tóth: A köz-  
művelődési könyvtár feladatai...  
Bp. 1971. OSZK-KMK. 15.1.

Az állományalakító könyvtárosnak egyszerre kell egyszemélyben esztétának és szociológusnak lennie. Így kell szembenézni a "tömegkultura-elitkultura" problémának az állományalakításkor mindig felbukkanó kérdéseivel.

A "beszerezzük-e Rejtőt, Berkesit, Christiet vagy sem?" kérdés hamis alternatívát kínál, mert nem számol az ilyen könyvek iránti érdeklődéssel. Gyáva és kényelmes álláspont azonban az ilyen művek iránti igények hajlongva, remegve való kiszolgálása, és naiv az a hiedelem, hogy ezek a művek nem csupán az olvasók becsalogatására alkalmasak, hanem igazi olvasóvá válásukhoz is megfelelő kezdő sebességet adhatnak.

A lektúr beszerzése nem jelentheti egyben propagálását és még kevésbé jelentheti a silány lektűrök, a ponyvák és félponyvák olvasói igényekre hivatkozva való tömeges beszerzését. A lektűrnek is sokféle fajtája, és szintje van. Rejtő, Passuth, Berkesi, Simenon nevei eléggé különböző jellegű és szintű műveket jeleznek, s kedveljük összetétele is eléggé különböző. Amikor beszerzésükről, s annak arányáról döntünk, nem feledkezhetünk meg arról, hogy a könyvtárak feladata nem csupán a könyvek kézbeadása, s nemcsak általában az olvastatás, hanem a minőségi olvasás elérése. Ehhez az előbb felvázolt kettős nézőpont állandó érvényesítése szükséges.

Az érték és a siker tényezőit kombinálva négy kategóriáját képezhetjük a szépirodalmi műveknek:

1. Értékes, de csak kevesek által olvasott művek,
2. Értékes és egyben sikeres művek,
3. Sikeres, de nem értékes művek,
4. Nem értékes, és nem is sikeres művek.

A könyvtár - mint esztétikai értékeket közvetítő intézmény - az értékelés intézménye is, hiszen válogat a könyvtermésből, s ilyenkor figyelembe veszi a kritika normáit, értéktételeit.

A 4. csoportba tartozó értéktelen művek esetében, melyek sikeresnek sem nevezhetők, könnyű a könyvtáros helyzete; ezekre a könyvekre nincs szükség a könyvtárban.

Az 1. csoportba tartozó értékes, de csak kisebb olvasóközönségre számító művek esetében már bonyolultabb a helyzet, hiszen a kisebb könyvtárak esetében még a könyv beszerzése is kétségesseé válhat, s mindig meg kell fontolni a példányszámot.

A nem értékes, de sikeres könyvek esetében áll legkevesebb segédeszköz a könyvtáros rendelkezésére, hiszen a kritika aránytalanul kevesebbet foglalkozik ezekkel a művekkel, mint az esztétikai értékkel rendelkezőkkel, pedig ezeknek az olvasói számban felülmulják azokét.

Legkönnyebb a könyvtáros dolga az értékes és egyben sikeres művek esetében, de egyben e téren legnagyobb a felelőssége is. Egy-egy kevésbé értékes, de sikeres műnek a kelletténél néhányval több példányban való megvétele, azaz az olvasóközönség "uszályába" kerülés csak kisebb, "bocsánatos" bűn. Még nem "halálos", de már nehezebben meg bocsátható egy-egy vitathatatlanul értékes, de különösebb sikerre nem számító könyv mellőzése. A sikeres és értékes művek mellőzése vagy nem megfelelő példányszámban való beszerzése viszont már "halálos" bűn. Ilyenkor egyszerre vétkezik a könyvtáros mint esztéta, és mint szociológus, mert a jó irodalom és az olvasás propagandájának legértékesebb fegyverét veszti el.

Az állomány helyes belső arányát csak a felsorolt négy kategóriába tartozó művek és példányszámuk állandó elemzése, s ezzel párhuzamosan használat arányának megfigyelése alapján alakíthatjuk ki.

Kamarás István: Az olvasó munkásért  
Bp. 1971. SZOT-KMK. 25-27.1.

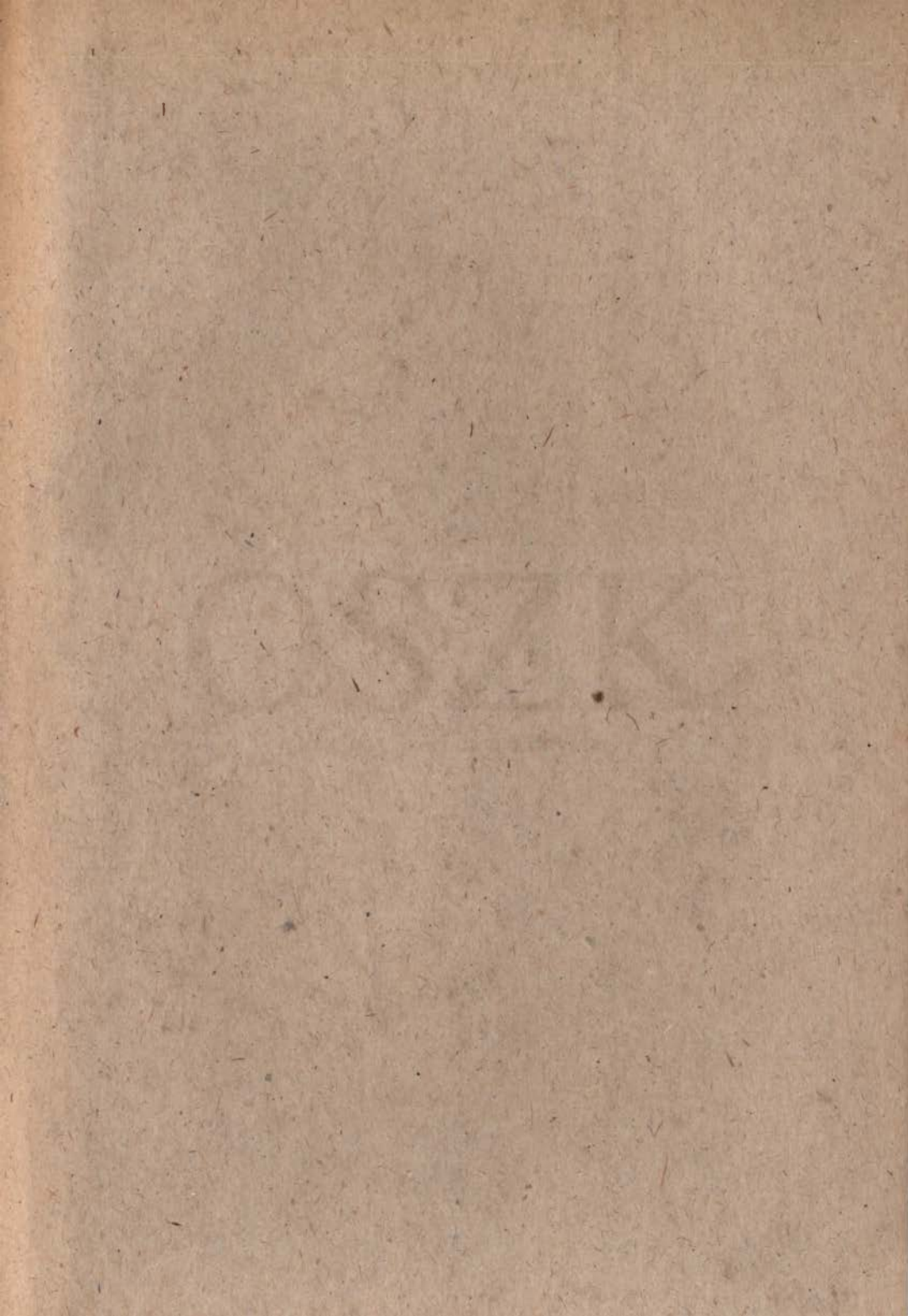
### Egyéb munkaterületek

Az olvasáspedagógiai (ill. könyvtárpedagógiai) nézőpontnak más könyvtári munkaterületeken is érvényhez kell jutnia: az állomány feltárásánál, a könyvtár közönségkapcsolataiban, sőt a könyvtár belső térkiképzésében, berendezésében is. Ezek részletezése helyett itt az olvasás- és könyvtárpedagógia problémakörét bemutató bevezető fejezetre utalunk: a könyvtárpedagógia nem csak az olvasószolgálathoz kapcsolódó tevékenységet jelenti, hanem az egész könyvtári munka szervezésében, végrehajtásában, irányításában érvényesülő pedagógiai szemléletmódot, s ennek megfelelő tevékenységrendszerét.









26.—Ft

