

# A tanulás és az olvasás összefüggései egy olvasáspedagógiai kísérlet tükrében

Pedagógusok és könyvtárosok serege változatos módszerekkel igyekszik diákjainval megszerettetni az olvasást, böngészést, a betű- és képszerűség izgalmas feltérképezését. Így aztán nem okoz és csaknem öt évvel korábban sem okozott meglepetést, amikor a Könyvtártudományi és Módszertani Központ olvasáskutatási osztálya 1970. szeptemberében hozzáfogott egy könyv- és könyvtárhasználatra építő pedagógiai kísérlet megszervezéséhez a budapesti József Attila Gimnázium\* egyik osztályában. Ahogyan erről már korábban hírt adtunk (Könyvtáros, 1973/4.), ebben a kísérletben nem egyszerűen általános könyvtárbevezető órákat szerveztünk, hanem négy tantárgy — biológia, fizika, magyar, történelem — oktatásában módszeresen az ismeretrendszer nyitása tételére törekedtünk. Vagyis a szóban forgó tárgyak problémáit, tudnivalóit a pedagógusok újra meg újra nyitott rendszerként, bizonytalansági tényezőket, lezáratlan kérdéseket tartalmazó világként mutatták be a tanulóknak. Ismételten kimutatták, hogy a tankönyv mely pontjai szorulnak korrekcióra, kiegészítésre. Az utak természetesen nagyon gyakran a könyvtárba vezettek, ahol is az önálló kereséssel, tájékozódással már támpontokat lehetett találni a nyitva hagyott kérdések megválaszolásához. Természetesen a diákokat idejekorán fel is készítettük az egyéni kutatómunkára, s módszeresen megtanítottuk őket az információk gazdagság keresésének technikájára.

Munkánk legáltalánosabb kereteinek felvázolása után végre tisztáznunk kell kísérletünk egyediségének, eredetiségének mibenlétét. Nos, nem csupán egyszerre több tantárgyhoz kapcsolódóan ösztönöztük a tanulókat a „tudás könyvének” meghosszabbítására, hanem ismételten azt bizonyítottuk, hogy a tankönyv nem „szentírás”, megállapításai, sőt adatai gyakran kiegészíthetők, cáfolhatók, javíthatók, s ebben a kiegészítő-kiigazító munkában azok járnak élen, akik jól tájékozódnak a folyóiratok, kézikönyvek, katalógusok birodalmában. Célunk tehát nem a tankönyvi tételek, problémák közvetlen illusztrálása vagy azok részletezőbb megismertetése volt, hanem sokkal inkább az ellentmondások tudatos keresése, a tudás folyamatszerűségének, nem pedig lezárt rendszer jellegének megsejtetése.

Kísérletünk második sajátos vonását a „hatásvizsgálat” mivoltában véljük felfedezni. Négy éven át módszeresen pontos mérések sorát végeztük el, hogy munkánk végén megbízható képet nyerhessünk erőfeszítéseink eredményeiről, s hogy minél részletesebb válaszokat adhassunk mind a kételkedőknek, mind a lelkes szövetségeseeknek.

## Az eredmények

Az ilyen típusú próbálkozások azonnal elég változatos kritikát szoktak kapni, s az ellenvetések tarka sokrából is messze kivirítanak a túlterhelés meglehetősen divatos címkéi. „Most, amikor rövidítjük a tankönyvi szövegeket, hogyan lehet tovább a cikkekkel, könyvekkel terhelni szegény tanulóinkat?” Nem lehet itt most feladatunk ebben a rendkívül kényes pedagógiai kérdésben elmélyedni, csupán röviden jelezzük: készültünk erre az ellenvetésre. Az első perctől kezdve vártuk ezeket az észrevételeket az iskola vezetésétől, a kísérletben részt nem vevő könyvtárosoktól és maguktól a diákoktól is, de szerencsére hiába. Ilyen panasz sehol sem merült fel, mert a külön feladatok, búvárkodások végzését szigorúan az önkéntességhez kötöttük, s ezeken a tankönyvtől elszakadó órákon mindig sikerült megteremteni a várokozás feszültségét, a rendhagyó események izalmát. Ha a NEP előzményeiről és Lenin érveinek hátteréről, vagy az intelligencia fogalmáról, a XX. század elejének avantgard mozgalmairól, esetleg a bolygóközi érintkezések valószínűségéről folyt az eszmecsere, a gyerekek óhatatlanul valami különös szellemi izgalmat éltek át, hiszen ekkor egy kicsit felfedezőkké váltak, valami olyasmiről olvastak, vitatkoztak, ami nem egészen nyilvánvaló, ami nem is bizonyos, hogy így van, de lehet, hogy mégis. Természetesen az ilyenfajta „lírai” megállapítások a kívülállók semmiről nem győzik meg, s ezért a vizsgálat harmadik évében a diákok két napjáról teljes időmérést készítettünk, hogy iskolán kívüli tevékenységeikről minél tisztább képet alkothassunk. Nos, az ily módon nyert adatok egyértelműen bizonyították a túlterhelés vádjának alaptalanságát. A tanulók elsajátították a gazdaságos információfel-

\* Ezúton is köszönetet mondok a vállalkozást lehetővé tevő iskola vezetésének és a kísérletben résztvevő pedagógusoknak: Vasbányai Ferencnek, Perczel Sándornak, Párdányi Miklósnak, Szűcs Kálmánnak, Tóth Eszternek, Fodor Erikának, továbbá Jékely Adriennek és Amon Ottónak.

vétel és válogatás technikáját, a rendszeres „tréning” hatására fokozták olvasási sebességüket, tehát az iskolai feladatok végzésére nem fordítottak több időt, mint a velük egykorúak általában. (Összehasonlítási alapul a Gazsó—Pataki—Várhegyi: Diákéletmód Budapesten című könyv megfelelő adatai szolgáltak.) Egyébként saját kutatásunkban a változások „bemérését” kétoldalúan is elvégeztük: egyrészt a kísérleti osztályban az évenként megismétlődő vizsgálati eredményeket mindig összevetettük az előző éveikkel, másrészt minden egyes esetben méréseket végeztünk egy hagyományos módszerekkel oktatott párhuzamos osztályban is.

Sokakban talán a túlterhelést is háttérbe szorító hevességgel felvetődhet egy másik kérdés: „No, és mit mutatnak az osztályzatok? Ki tanul jobban, a tankönyvhöz tapadó vagy az attól elszakadó csoport?” Igen, a kérdést nagyon komolyan kell vennünk, hiszen az iskolai eredményesség legfontosabb mérőeszköze, a továbbtanulni akarók belépőjegye mégis csak maga a bizonyítvány.

A könyvtárba gyakrabban járok — legalábbis a kísérleti tárgyakban — lényegesen jobb eredményt értek el a negyedik év végére, s amint az időmérlegben kívüli forrásokból is tudjuk, ezt a jobb eredményt más technikával, kézikönyvek, folyóiratok gyakoribb használatával, a tv- és rádióműsorok tudatos, válogató figyelésével, öntevékeny, a tankönyvtől elszabadulóbb aktivitásukkal érték el.

Ugyancsak négy éven át vizsgáltuk a diákok olvasmányainak összetételét és a műalkotások befogadásának jellegzetes változásait. Az természetesen várható volt, hogy tudatos olvasmányajánló, ösztönző lépéseink eredményeként az érintettek többet és igényesebben olvasnak majd, mint a többiek, különösen az igényesebb non-fiction művek kategóriájában.

Bennünket is megleptek viszont azok a markáns eltérések, amelyeket a műbefogadás vizsgálatokhoz kaptunk. Általános tendenciaként megállapíthatunk a cselekményközpontúság egyenletes csökkenését és a művészi megformálást felfedező, az érzelmi hatást megfogalmazó, a mű jelentését villanásokban észlelő elemek gazdagodását az idő múlásával párhuzamosan. Nem egyszerűen radikálisabb fejlődést észleltünk a kísérleti osztály tanulóinak esetében, hanem ismételten feltűnt műbefogadói készségük, valamint a műalkotáshoz közelítő fogalomrendszerük összetettebb jellege. Egyszerre mondták egy regény történetét izgalmasnak, nyelvét színesnek, gazdagnak, szerkesztését fordulatosnak és hatását felkavarónak, míg az összehasonlítási alapul szolgáló csoportban ugyanarról a műről inkább csak egy-egy mozzanatot tudtak kiemelni a tanulók.

Nyilván nem véletlenül, munkánk egyik súlypontját a mű sajátosságaihoz igazodó műelemzések képezték. Szakítani akartunk a közismert sémákkal, s rendre kísérletet tettünk a mű egyediségének pontos, sokoldalú feltárására. E törekvésünk részeként — a tantervtől ezen a ponton teljesen elszakadtunk — több alkalommal tudatosan giccset választottunk (kortársi verseket és regényeket egyaránt) az elemzés tárgyául, hogy a diákok értékelismerési készségeit hatékonyan kialakíthassuk. Hiszen a tankönyv csupán kiváló alkotók legjobb műveit sorakoztatja egymás mellé, s csupán ezek elemzése, értékelése szokott iskolai feladat lenni, holott a mindennapi élet forgatagában az értékek erősen keverednek, s az ítélni tudás viszonylag kevesek magabiztos képessége.

Ez az a pont, ahol ismét jelentkezik a kérdés: irodalmat vagy irodalomtörténetet oktasson-e inkább az iskola? Egyet bizonyosan tudunk: nem érdemes irodalmat tanítani a kortársi alkotások megértésének és megítélésének megkerülésével.

### **Kedvező hatás az osztályközösségre**

A kísérlet további jól kimutatható hatásainak egyike meglehetősen távol esik a szokványos olvasáspedagógiai problémáktól. Határozott összefüggéseket tudtunk ugyanis kimutatni a könyvtárhasználatra alapozó, a tanulók egyéni érdeklődését módszeresen felhasználó oktatási stratégia és az osztályok társas szerkezetének alakulása között. A hagyományosan vezetett tanulócsoportokban általában hamar kialakul a jó tanulók szűk, de mégiscsak tekintélyt parancsoló együttese. Őket kedvelik, követik, velük barátkoznak mindazok, akik szeretnének az iskolai követelményeknek eleget tenni, de ilyen vagy olyan képességek hiánya miatt csak másod- vagy harmadrendű színvonalon képesek azoknak megfelelni. Kialakul tehát néhány alcsoport, rendszerint a leckét ügyesen visszamondó eminens körül, de az osztályok másik, néha nagyobbik fele vagy társ nélküli marad, és iskolán kívüli barátságokban vigasztalódik, vagy a perlagógusok által nem értékelt tulajdonságú (jó sportoló, sikeres partner stb.) egyének körül csoportosul. Tehát a szűk tanári értékelési mező antidemokratikus alakzatok kifejlődését segíti elő az iskolai osztályokban.

Az általunk alkalmazott ismeretátadó oktató-nevelő stratégiában azonban a jó tanulók mellett komoly szerephez jutottak a csupán ötletesen kérdezni tudók, a tan-

könyvön kívüli információkat jól alkalmazók, az egyéni, elmélyült kutatást vállalók, a csoportmunkát ügyesen megszervezők, a csupán illusztrációkat készítő, a bibliográfiákat összeállítók is. Vagyis kerestük és jutalmaztuk az egyéni adottságokat, tudatosan erősítettük a sajátos érdeklődési profilokat, hogy minél megalapozottabbá tehesük a pályaválasztási döntések megszilárdulását, és ezáltal egyúttal az osztálytársas szerkezetét is demokratikusabbá alakítottuk. Ebben a légkörben nem keltett megütközést, hogy kivételes esztétikai érzékenysége miatt komoly tekintélye volt például egy, a természettudományi tárgyakból rendkívül gyenge fiúnak, vagy a leckét a legritkább esetben jól visszamondó, de mindig eredeti ötletekkel, kérdésekkel előálló diáknak, vagy néhány közepes képességű, de erős egyéni érdeklődésű tanulónak. Mindenkinek lehettek értékes, tehát értékelendő képességei, következőképpen tekintélye is volt az osztályban. Így értendő a társas szerkezet demokratikusabb jellege.

Az eddigiekben kivétel nélkül olyan eredményekre hivatkoztunk, amelyeket kérdőívek segítségével nyert adatokból mutattunk ki. Jól tudjuk, sokan kétkedve fogadják az ilyen típusú bizonyítási eljárást, mondván: „Az emberek többé-kevésbé bemérik a kérdező várakozásait és eleget tesznek annak.” Bár ilyen szélsőséges fogalmazás ritkán íródik le, de ennek ellenére készek vagyunk elismerni, hogy némi igazságot hordoznak ezek a kétkedő szavak. Magunk is szerettünk volna igazán objektív bizonyítékokat nyerni állításaink igazolásához. (Persze az iskolai könyvtárban vezetett kölcsönzési nyilvántartások bizonyító erejét nehéz volna tagadni, de túlságosan direkt jellegük miatt csak járulékos szerepet tulajdonítottunk ezeknek a bizonyító eljárás során.) Céljainknak leginkább az érettségi dolgozatok felelt meg, hiszen azok megírása teljes mértékben függetlenedett mérési, ellenőrzési vizsgálataink sorától, a diákok azt sem tudhatták, hogy bárki elemezni fogja írásait. Eppen ezért ezeknek a maradéktalanul sajátos iskolai produkcióknak a tartalomelemzéséből nyert tendenciákat, adatokat bizonyítékaink legfajszúlyosabbjának tekintjük.

Az eddigiekkel összhangban sikerült kimutatnunk, hogy a negyedik év végére a kísérleti osztály nyelvi, tehát gondolatrendszere is jóval összetettebbé, árnyaltabbá vált, mert ugyanazokról a témákról írva jóval több elvont főnevet és melléknevet használtak fel, mint a kontroll osztály tanulói. S az általános eltéréseken felül éppen a sajátosan művészi eszközrendszert és az érzelmi rezonanciát tudták árnyaltabban, egyénibben megfogalmazni dolgozataikban. A nyitott, az összefüggéseket és ellentmondásokat kereső gondolkodásmód bizonyítékaként pedig a nem egyesésvonalú, hanem kitekintő, elágazó, tehát hivatkozásokkal, utalásokkal gyakrabban élő dolgozatírási stratégia volt kimutatható a könyvtári szolgáltatásokat rendszeresen igénybe vevő osztály tagjainál.

\*

Legfontosabb eredményeink jelzésszerű bemutatása után térjünk vissza eredeti kérdésünkre. Miért is jó az elmélyült könyv- és könyvtárhasználatra építeni az iskolai oktatást-nevelést? Miért is jó az, ha a tankönyvtől a tanulók ismételt elszakadnak, hogy kiegészítsék, hogy javítsák vagy egyenesen kiigazítsák annak tartalmát? Miért is jó általában, ha a diákok többet olvasnak?

Adataink, eredményeink meggyőzően sugallják, hogy nem egyszerűen jobb, pontosabb, részletesebb az ilyen módszerrel felépített tudás, hanem más a minősége. Az így szerzett ismeretrendszer pontosabban „képezi le” a valóság dialektikus mozgásainak, változásainak bonyolultságát. Az ellentmondások tudatos keresése, az új információk iránti fogékonyság egy kissé más emberré, nyitottabb személyiséggé, eredetibb gondolkodásúvá, önállóbbá, bátrabban ítélni és érteni tudóvá is tette a kísérlet négy éve alatt a vizsgált osztály tanulóit.

Nagy Attila

## A könyvtárosegyesület műszaki szekcióján ak tevékenysége

Az MKE műszaki szekciójának januári ülésén a magyar, a nemzetközi és a KGST könyvtári szabványokat és szabványosítási munkálatokat, terveket vitatták meg *Vajda Erik* szekcióelnök előadása alapján. A február havi program keretében az MTESZ Tájékoztatói Tudományos Társaság és a műszaki szekció tevékenységének kölcsönös bemutatására került sor. *Philip Miklós*, az MTESZ főtítkárhelyettese ismertette egyesületének feladatait és az együttműködés lehetőségeit. A márciusi szekcióülés programján a Számítástechnikai Koordinációs Intézet könyvtári és tájékoztatói tevékenységének ismertetése szerepelt. Az előadásokat *Vágó Imréné* és *Jankó Gézáné*, az SZKI munkatársai tartották, majd szakmai kirándulás következett, melynek keretében az érdeklődők a helyszínen ismerkedtek meg az SZKI könyvtárban folyó tájékoztatói munka számítógépes feldolgozásával.