

A könyvtárhasználatra nevelésről

Gyermek- és iskolai könyvtáros körökben nincs még egy téma, amelyről oly gyakran és oly sokat beszéltek volna az elmúlt másfél évtizedben, mint a könyv- és könyvtárhasználatra nevelésről. Már egykori szakcikkeinkben is igen büszkén irtunk – könyvtárosok és pedagógusok egyaránt – az 1970-es években indított új általános iskolai tantervről. Arról, hogy a mi oktatási rendszerünk megértette a kor szavát: csak nálunk kötelező tanítási anyag a könyv- és könyvtárhasználati ismeret. Hirdetjük, hogy az általános iskola a reform után végzőseit úgy engedi útra, hogy a „mindent tudás” reménytelen igénye helyett vagy mellett elsajátítják a folyamatos tanulás készségét, eljutnak a permanens művelődés igényéig, s felnőttként a friss tudásra nyitott személyiségek lesznek. 1984-ben már ilyen fiataloknak kellett volna elhagyniuk az iskolát. Nem így történt, és most egyre kevésbé értjük: miért, hogy ennyi idő után még mindig, újra és újra szólnunk kell a folyóirat- és könyvtárhasználat fontosságáról, hiszen szüntelenül sürgetjük és folyamatosan segítenénk e tárgy eredményes oktatását. Miért, hogy az elv nem testesült valósággá, ellenkezőleg: tartalom és érzelem nélküli pedagógiai közhellyé fakult. Miért, hogy a feleletet keresve csak egymásra mutogatunk, az iskola hol a saját könyvtárára, hol a közművelődésire, a könyvtár pedig az iskolát marasztalja el.

Mi történt másfél évtized alatt?

A tantervben leírtakhoz – sem akkor, sem azóta – *nem teremtették meg a megvalósítás személyi és tárgyi feltételeit*. Hiányzott a megfelelő „infrastruktúra”: a több könyvre épülő oktatás módszertanát jól ismerő pedagógus, a felkészült és függetlenített iskolai könyvtáros, a megfelelő könyvgyűjtemény az iskolában és a

tanácsi könyvtárakban. Egyáltalán: az önálló pedagógiai munkára lehetőséget adó demokratikus iskola.

Az okokat kutatva eddig a tények csak közvetlenül látható szeletéig jutottunk el. Érdeemes és szükséges azonban a mélyebben rejlő valóságot is megismerni.

Ma a közgazdászok és szociológusok az iskola helyzetéről szólva társadalmunk létkérdéseként emlegetik a megújítást. A gazdasági kihívások sora zavarba hozta az iskolarendszert. Az emberi szellemi tőke gazdasági jelentősége felértékelődött világszerte: a fejlett országokban a lakosság egytizedénél alig több a szakmunkás, a többi szellemi foglalkozású, illetve a szolgáltatásban dolgozik. Nálunk 70 százalék a munkás. A világgiazi termékekben már mindenütt a szellemi munka jelenti az értéket, a pénzt. Erre a váltásra – az élő munka leértékelődésére – nekünk is fel kell készülnünk: képessé kell tenni az embereket arra, hogy az új ismereteket gyorsan és biztosan sajátítsák el. *A kor követelményeinek megfelelő iskola tehát gazdasági és nemzeti sorskérdés is napjainkban.* Az „elmozdulás” kissé már érezhető: változott az iskola megbecsülése, az oktatásnak a nemzeti jövedelemből valamivel nagyobb a részesedése, mint azelőtt.

Mit jelentene a megújulás? Először is változtatni kellene az iskola eddigi teljesítményszemléletén, a minőséget elhanyagoló, csak az érdemjegyekkel mérő rendszerén. Az eddigi teljesítményelv következménye – az oktatáspolitikusok is elismerik – a fedezet nélküli általános iskolai végzettség. Ez azt jelenti, hogy az *általános iskolát elhagyók 20 százaléka funkcionális analfabéta*. Olyan, aki az *önálló ismeretszerzés minimális képességével és készségével sem rendelkezik*. Ha ehhez hozzászámoljuk azokat, akik a 8 általánost el sem végzik, akkor már a társadalom egyharmadáról van szó. Azokról, akik „jövőtlenek”: még szakmát sze-

rezni sem tudnak. A jelenleg közvetített szakismeret nem konvertálható, a tudás verbális.

A nevelés tekintélyelvű, így nem töltheti be a kor követelményeinek megfelelő szocializációs szerepét, azt, hogy a fiatalokat segítse eligazodni a mai bonyolult világ kérdéseiben, és felkészítse őket a továbbtanulásra, a folyamatos önképzésre. Arra, hogy felnőttként gyorsan tudjanak képzettséget, szakmát változtatni. A mi nevelési és oktatási tervünk az általános iskola céljának meg nem ezt tekintti. A „szocialista ember személyiségének” megalapozásához a sokoldalúan képzett, művelt ember eszményét deklarálja. De az oktatásügy megújításán fáradozóktól, a kor követelményeihez közelítve, egyre gyakrabban hallani: „szerényebben”, reálisabban kellene fogalmaznunk, s *nevelési célként* elfogadni az *önálló ismeretszerzési készség és képesség* fejlesztését.

Súlyosbitja a helyzetet, hogy *házánkban a tudásnak és képzettségnek nincs meg a presztízse*. Mint tudjuk, Magyarországon egy-egy nemzedék egyharmada középfokon végzett, és Európában ezzel az aránnyal az utolsók vagyunk. Nálunk minél többet tanul valaki, annál kevesebb a fizetése. És ez természetesen visszaveti az iskolai teljesítményeket is, mert az iskola munkája szorosan összefügg a szellemi munka társadalmi presztízsével. A változtatáshoz tehát a pedagógiai vagy könyvtári motiváció nem elegendő, nem tudja helyettesíteni a társadalmi motivációt.

Mindezek ismerete szükséges ahhoz, hogy megértsük, a kezdeti lelkesedés után miért torpant meg a könyv, a könyvtár használatása az iskolai munkában, miért vesztett jelentőségéből az olvasás. És hogy igaztalanul ne csak az iskolát marasztaljuk el. A megértés azonban nem jelenthet felmentést: változatlanul sürgetnünk és segítenünk kell a megújulást. Ám közreműködésünk csak akkor lesz hatékony, ha ugyanilyen körültekintéssel – a reális ítélet megfogalmazásával – tájékozódunk a könyves oktatás szűkebb, iskolai könyvtári környezetéről.

Milyen az iskolai szintér? Először a szubjektív tényezőkről. A könyvhasználat *gondolkodásmód és technikai tudás*. Cselekvés, prakszis a műveltség elsajátításában. Ehhez viszont olyan tanítók és tanárok kellene, akik birtokosai is ennek a sajátos metodikának. Sajnos, mind a mai napig a *pedagógusképzés tantárgyi módszertanaiban nem* (vagy alig) *szerepel* ez az ismeret. Felkészületlenül pedig hogyan képzelhető el, hogy a tanítási órákon biztonsággal



folyják a rendszeres könyvhasználat, s a szaktanárok olyan házi feladatokat adnak, amelyek feltételezik a folyamatos könyvtárhasználatot? Alig vagy sehogy. Hiszen a szaktanár segítségével szükséges a könyves feladat minden apró részletének megtanításához. Hogy a tanulók az információ megkereséséhez hogyan fogjanak hozzá; hogy egy-egy cikkből miként kell a lényeget kiszűrni és kijegyzetelni stb. – még ilyen egyszerűnek tűnő mozzanatok is megkívánják a tanítói, tanári irányítást. És a sok közös gyakorlást.

Minimális követelmény, mert ugyancsak alapja a könyves munkának, hogy a *tanítók és tanárok ismerjék saját szaktárgyuk irodalmát* (gyerekirodalmát is!), valamint a *könyvtárak gyűjteményét*. Ezek ma még csak „elvárások”, biztonságul sorolhatnánk az olyan házi feladatokat, amelyeket a tanár, könyvismerete hiányában, a könyvtárosnak „ad fel”, mert bonyolultsága miatt a tanulók képtelenek önállóan megoldani, vagy mert az általános iskolai harmadikos-negyedikes csak a felnőtteknek szánt, nehezen érthető szakkönyvekből gyűjtheti össze az információt, s ilyenkor még a magyarul fogalmazott mondatokat is a könyvtárosnak kell „tolmácsolni”, „lefordítani”. Meglepő ez a tanári igénytelenség, mert vajon akad-e olyan matematika szakos, aki a feladott példát előzetesen maga is ne oldaná meg, de a számtani feladvánnyal szinte azonos logikai értékű információgyűjtés esetében ez az elemi követelmény senkinek sem jut eszébe. És még egy. Az ilyenfajta „búvárkodás” sem a tárgy-



hoz, sem a könyvtárhasználathoz nem ébreszt kedvet!

A könyv- és könyvtárhasználat gyakorlással kialakított készség, s csak akkor él, ha *valamennyi tantárgyban* szerepet kap. Nem ismeretanyag, amely néhány jegyzettel feleleveníthető. Amikor technikaórán a fűrészt tanulják, az nem csak abból áll, hogy bemagolják milyen a fogazata, hogyan kell élezni stb., hanem mindaddig *gyakorolnak*, amíg valóban jól tudnak dolgozni vele. Ez mindenki számára nyilvánvaló, de hogy a katalógus ugyanilyen „szerszám”, s munkaeszközkénti sűrű használata lenne fontos, már nem ilyen egyértelmű. Csak egyetlen órán említik (ha nem hagyják ki a tanítási anyagból!), s többé nem térnek vissza rá. Így válik az „élet-feladat” oktatási témává.

A *tárgyi körülményekről* csak röviden. Az új tanterv tíz éve után is siralmas helyzetben vannak az iskolai könyvtárak. Hogyan szocializál az általános iskola, amelyiknek könyvtárból az alapművek sora hiányzik, s a községi könyvtárban is másfél méter – rongyos – könyv jelenti a gyerekek gyűjteményét? S az egész településen egyetlen gyereklap sincs...

Milyen hatásokkal lehet megtanítani az önálló művelődést? Szolnokon 17 általános iskola és 3 gyermekkönyvtár működik. A legnagyobb gyűjtemény a megyei könyvtáré. Itt évente átlagosan 130–140 csoportos foglalkozást tartanak. Ebből 20–25 a *könyvtári tanítási óra*, tehát – elvileg – iskolánként egy-két osztálynak szól csupán. Az iskolákban a saját könyvtárhasználat mértéke nagyobb; átlagosan 1,8 óra jut a könyv- és könyvtárhasználatra tanulócsoportonként. Ugyanakkor a tanterv csak az első osztályban 3–5 könyvtári órát ír elő... egyszerű kiszámolni, hogy a 8 évfolyam tanulócsop-

ortjai az általános iskolai évek alatt hányszor jártak könyvtárban.

A számok jól láttatják, milyen kevéssé veszik komolyan ennek az új tanítási anyagnak a közvetítését, gyakorlását. S bizony a 8. osztály befejeztekor a minimális ismereteket sem birtokolják a gyerekek. *Fehér Ilona* a Verseghy Könyvtár gyermekkönyvtárosa szeretett volna erről megbizonyosodni, s felmérést végzett a város végzős általános iskolásainak körében. (A teljes anyag az *Együtt* 1986. 3. számában jelent meg, itt csak a legjellemzőbb néhány példát említjük.)

Kíváncsi volt, mit tudnak a 14 évesek a könyvtárról. Nyolcévi tanulás után 44 százalékuk csak azt, hogy „sok könyv van benne és kölcsönözni lehet”, 11 százalékuk szerint a könyvek mellett újságokat és folyóiratokat is gyűjt. A hangzó anyagról – amellyel pedig találkozhattak – még kevesebben beszéltek. A válaszokat indokolja, hogy a *nyolcadikosok 8 százaléka sohasem volt egyetlen könyvtárnak sem tagja*. 64 százalék jelenleg is valamelyik könyvtárnak beiratkozottja, 20 százalék két könyvtárba is jár. Távolságtól függetlenül, legtöbben (49 százalék) a megyei könyvtárat használják.

Milyen indítékok alapján keresik fel a könyvtárakat? „Sok érdekes könyv van benne; sokat lehet olvasni az iskolai tanuláshoz.” S bár korábban nem említették a zenei szolgáltatást, néhány gyerek ezt is feljegyezte. A helybenolvasásról is szólnak. Sokan említik a gyermekkönyvtárosok kedvességét, s hogy „könnyen el lehet igazodni a könyvek között”.

A családi könyvtárakról két adat: 20 százalékuknál nincs semmiféle lexikon és szótár, további 36-nál csak egyetlen kétnyelvű szótár

található. Tulajdonképpen 56 százalék otthon nem tud kézikönyvet használni. *A gyerekek 10 százalékának otthonában nincsenek könyvek.*

A könyvtárban való tájékozódásról: a szakrendet mindössze 5 százalék említette, a katalógusról 19 százalék nem tudott semmit, 25 százalékuk azt közölte, hogy megkönnyíti a keresést, mert elárulja, hol található a könyv. Mások szerint: „arra szolgál, hogy a könyvtáros meg tudja mondani, megvan-e a könyv a könyvtárban”, a gyerekek egy része nem tudja, hogy ez nekik és nem a könyvtárosnak szól. Nagyon kevesen említik, hogy a katalógus segítségével tájékozódhatnak egy-egy téma iródalma felől.

S a szinte teljesen megoldhatatlannak tűnő kérdés: az önálló irodalomgyűjtés. *Benedek Elekről* kellett volna összeállítaniuk egy bibliográfiát. A gyerekek közel fele a kifejezést nem ismerve (pedig tanulniuk kellett volna) biográfira asszociált, s így válaszolt: „Odamegyek a lexikonhoz és kiírom, amit Benedek Elekről tudni kell.” A lexikon szócikkeit lemásolni: ez

az általános iskolai könyvhasználati tudás eddigi „legnagyobb eredménye”.

A példákat tovább sorolni értelmetlen, ennyi is elég annak illusztrálására: mennyire eredménytelen, ha formálisan, öncélú ismeretanyagként kezelik a könyv- és könyvtárhasználati ismereteket.

★

A gondolatmenet végén sem az összegzésre, sem a következtetések megfogalmazására nem vállalkozom. Szükségtelen, azt ki-ki maga is megteheti. Szándékom csupán az volt, hogy rámutassak: sem a tágabb társadalmi, sem a szűkebb iskolai, könyvtári környezet ma még nem ösztönöz a folyamatos művelődésre. De a könyvtároshivatás egészséges türelmetlenséggel mégis arra kötelez, hogy a lassan, akadozva funkcionáló intézményes formák mellett (időnként helyett is), legalább mi izleltessük meg egy-egy gyerekolvasóval az ismeretek önálló felfedezésének örömét.

Pápayné Kemenczey Judit

A könyv- és könyvtárhasználati foglalkozások helye a középiskolai oktatásban

Oktatásügyünk ma a nagy változások korát éli. Az új oktatási törvény szellemében minden iskolának ki kell alakítania sajátos, egyéni oktatási arculatát. Az iskolai könyvtárak előtt is új lehetőségek nyílnak. A közelmúltban megjelent 203/1986. MM. sz. útmutató az ezredfordulóig rajzolja meg az iskolai könyvtárak fejlesztésének, korszerűsítésének irányát. A dokumentum szerint: „Társadalmi fejlődésünk jelenlegi szakaszában megnövekedett a műveltség szerepe, a műveltséget közvetítő intézmények, mindenekelőtt az iskolák felelőssége. Továbbhaladásunk érdekében a felnövekvő nemzedéket képessé kell tenni a szükséges ismeretek önálló megszerzésére és továbbfejlesztésére. A közoktatás fejlesztési programja követelményszintre emelte az ismeretek önálló megszerzéséhez szükséges képességek és készségek fokozatos fejlesztését... Az ezredforduló

feltételezett szükségleteinek is megfelelő könyvtári modell a hagyományostól eltérő magas szintű munkaszervezéssel és pedagógiai aktivitással lehetővé teszi a különböző információhordozók egymással összehangolt, tantárgyközi felhasználását.”

Ennek a leendő könyvtári modellnek a megvalósításához alapfeltételt jelentenek az oktatási rendszerbe szervesen beilleszkedő, egymásra épülő könyv- és könyvtárhasználati foglalkozások. A továbbiakban azokat a többékevésbé bevált foglalkozási formákat szeretném ismertetni, amelyeket a nyíregyházi Kőlcsey Ferenc Gimnázium és Szakközépiskolában sikerült meghonosítanunk az utóbbi évtized során. Távol álljon tőlem, hogy kezdeményezéseinket követendő modellként állítsam be! Szerencsére, a középiskolai könyvtárak köre ma már elfogadható körülmények között