

13.9h7

Gereben Ferenc–Nagy Attila

OLVASÁS ÉS TÁRSADALOM

Olvasásszociológia, olvasáslélektan,
olvasáspedagógia

Szöveggyűjtemény

Budapest
OSZK KMK
1992

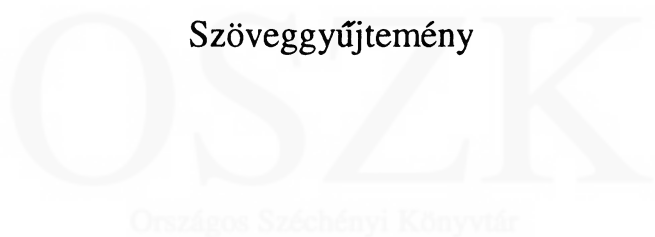
OSZK

Gereben Ferenc–Nagy Attila

OLVASÁS ÉS TÁRSADALOM

Olvasásszociológia, olvasáslélektan,
olvasáspedagógia

Szöveggyűjtemény



Budapest
OSZK KMK
1992

123 853

A szövegeket válogatta és szerkesztette:

Gereben Ferenc (Olvasásszociológia) és
Nagy Attila (Olvasáslélektan, Olvasáspedagógia)

Gereben Ferenc

Olvasás és társadalom : Olvasásszociológia, olvasáslélektan,
olvasáspedagógia : Szöveggyűjtemény / Gereben Ferenc, Nagy
Attila ; [a szövegeket vál. és szerk. Gereben Ferenc ... és Nagy
Attila ...]. - Bp. : OSZK KMK, 1992. - 288 p. : ill. ; 25 cm

ISBN 963 201 320 4 fűzött : 400,- Ft

Tft.: Nagy Attila

FD 12.947



1995

ISBN 963 201 320 4

Kiadja az Országos Széchényi Könyvtár
Könyvtártudományi és Módszertani Központ

Felelős kiadó: Szenté Ferenc igazgató

Készült az Országos Széchényi Könyvtár nyomdájában

25,2 A/5 ív terjedelemben

Felelős vezető: Burány Tamás

Munkaszám: 92 324

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó

9

Olvasásszociológia

Az olvasásszociológia rövid történeti áttekintése (Józsa Péter–Jacques Leenhardt)	13
Jegyzetek	20
Olvasók és nem olvasók (Gereben Ferenc)	22
Az írásbeliség hétköznapi formái	22
Az olvasás peremvidékétől az olvasói elitig	23
A sajtó- és könyvolvasás időbeli alakulása	25
Az olvasást befolyásoló társadalmi-demográfiai tényezők	28
Az olvasói és nem olvasói magatartás értékvilága	35
Az olvasói érdeklődés változásai	38
Jegyzetek	40
A gyerekek és a fiatalok olvasási szokásai (Nagy Attila)	42
Vélekedések	42
Tények(?) és tendenciák	42
Szabadidő és olvasás	43
Rétegspecifikus eltérések	44
Infantizálódás	45
Könyv- és könyvtárhasználat. Olvasmányok	46
Versek	50
Közvetítőik	52
Kitekintés	53
Hivatkozott irodalom	54
Az olvasmányok beszerzése; Könyvtárhasználati szokások (Gereben Ferenc)	55
Az olvasmányok beszerzési módja	55
A könyvtári tagság	57
Milyen könyvtáraknak tagjai	62
A könyvtári szolgáltatások igénybevétele	63
Jegyzetek	64
Könyvtárak a rendszerváltás előtt és után (Vidra Szabó Ferenc)	65
Pápa: Jókai Mór Városi Könyvtár	65
Esztergom: Babits Mihály Városi Könyvtár	66

A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár IX. kerületi Főkönyvtára	68
Orosháza: Városi Könyvtár	70
Könyvtár- és könyvtároskép (Gereben Ferenc)	73
A felnőtt társadalom könyvtárképének változásai	73
"A könyvtár olyan hely..."	73
Az ösztársadalmi könyvtárkép főbb sajátosságai	77
"A könyvtáros olyan személy..."	78
Jegyzetek	85
Irodalmi művek befogadása	87
A Mester És Margarita magyarországi befogadása (Kamarás István)	87
Jegyzetek	97
Balázs József és Veijo Meri regényének befogadása	
Magyarországon és Finnországban (Leena Kirstina–Lőrincz Judit)	99
Az elvárási horizont	99
A regény elfogadtatása és elutasítása	100
A regény kommunikatív szerepe	102
A nemzeti önarckép és az irodalomolvasás	102
Szimbolikus jelentések, intertextualitás	103
Irodalomjegyzék (Válogatás az utóbbi évek olvasásszociológiai irodalmából)	105

Olvasáslélektan

Az olvasási készségről általánoslélektani megközelítésben (Woodworth, Robert S.–Schlossberg, Harold)	108
Szemmozgások olvasás közben	108
A terjedelem	109
Az olvasási terjedelem, mint az érdeklődés függvénye	110
Sajtóhibák és hibásan olvasott szavak	110
Az indirekt látás szerepe az olvasásban	111
A kifáradás	112
A fixációk	113
Hangos olvasás	114
Csendes olvasás	114
Szemmozgások gyakorlása	115
Az olvasási készség fejlődése	116
A mű pszichológiai elemzése (Halász László)	118
Amire a cím és az első sorok felkészítenek	119
Egyén és csoport	119
Autoriter légkör. Érzelmi fertőzés	120
Vezetők és vezetettek	122
Egyéniség és valóságvesztés	123
Önéletrajz - önlélekrajz?	124
A mese és a gyermek (Bettelheim, Bruno)	126

Harc az élet értelméért	126
A mesék és a való élet	129
Életkori sajátosságok és olvasói igények (Mérei Ferenc–V. Binét Ágnes)	135
A ráismerés öröme	135
A vers	136
Az illúzió feszültsége	137
Minden minden lehet	138
Ellentétek kedvelése	139
Az ismétlés folyamatosságot és biztonságot ad	140
Veszély - megmenekülés - kompenzálás	141
A vágyteljesítés dinamikája	141
Az "elvarázsolt tudat"	142
Rendkívüli, csoda nélkül	143
Ideálkeresés, érzelmesség	143
A műbefogadás pszichológiája (Halász László)	146
Presztizs- és kontextushatás	146
Értékrend és ízlés	148
A megítélés zavarai	150
Az egyéni ízlés következetlensége	152
Személyiségjegyek és befogadás	154
Az olvasó aktivitása	156
Beleélés, azonosulás, analógiás ráismerés	157
Hipotézisalkotás és első benyomás	160
Az olvasó és a hős helyzete	162
Képzeletbeli és valóság	163
Irodalmi és tudományos mű	166
A többértelműség következményei	168
A figyelem két szintje	169
Párhuzamos és sorozatos feldolgozás	171
Emlékezés, sémaképzés és műbefogadás	172
Érzelem és megismerés	176
Elszegényesítés és gazdagodás	177
Katarzis és műhatás	180
A különböző személyiségdimenziók változtathatósága	182
Biblioterápia a könyvtárosi munkában (Bartos Éva)	186
Egy kis lépéssel közelebb az emberekhez...	188
Néha az ember telibe talál...	189

Olvasáspedagógia

Hogyan olvasnak a magyar gyerekek? (P. Kovács Imre)	194
Utak az olvasástanításban (Szedlák Éva)	201
Hangoztató, elemző, összetevő módszer	201

A globális módszer	202
Nyelvi, irodalmi, kommunikációs program	202
Intenzív-kombinált olvasástanítás	203
Heurisztikus program	203
Az olvasási kultúra közvetítői	
1. A család	
Kulturális tradíciók, értékrend és olvasási szokások	
(Nagy Attila)	205
A jelenség	206
Magyarázatok keresése	207
A szülők értékrendjéről	210
Hogyan mondjunk mesét? (Bettelheim, B)	213
2. Az iskola	
A tanóra olvasáspedagógiai lehetőségei (Katsányi Sándor)	219
Anaginosco: olvasni, újrafelismerni (Winkler Márta)	221
A nyelvi, irodalmi és kommunikációs alternatív tanterv és elterjedése Magyarországon (Zsolnai József)	226
Olvasáspedagógiai kísérlet egy középiskolában (Nagy Attila)	229
3. A könyvtár	
Hatásvizsgálat a könyvtárban (Halász László–Nagy Attila)	232
Séta ideáink bölcsőhelye körül (Katsányi Sándor)	240
A humanista-nevelő könyvtár	240
A liberális-szolgáltató könyvtár	242
A szociális elkötelezettségű könyvtár	244
A személyes érintkezés és a könyvtár (Nagy Attila)	246
Szemkontaktus és a "placebo-effektus"	249
A beszélgetés stratégiája	254
Szocializáció és könyvtár (Nagy Attila)	259
A könyvtáros mint modell	259
A beszélgetés stratégiája és az empátia	261
Elveszett és megragadott lehetőségek (Esettanulmányok)	262
Gyerekek a könyvtárban	265
Kulcsos gyerek: feladat a közösség és a könyvtár számára (Dowd, F. S.)	270
A könyvtáros, mint az ifjúság tanácsadója (Fine, S.)	272
A kérdés	272
A tanácsadás elmélete: mi az tulajdonképpen?	273
Reakciók és belekeveredések: nem tanácsadás	274
Tanácsadói viselkedésformák: minek néz ki a tanácsadás?	277
Jelzésként felfogható viselkedésmódok	279
A könyvtáros, mint tanácsadó: együttműködés	281
Jegyzetek	282

Olvasótábor (Egy magyar közművelődési kísérlet)	
(Nagy Attila)	283
Indítékok	283
Módszerek	284
Hatás	285
Irodalom	287



1
2
3
4

1848-49
1849-50
1850-51
1851-52
1852-53

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

ELŐSZÓ

A könyvtárosé könyvekkel, illetve a legkülönbélebb információhordozókkal és az emberekkel egyaránt foglalkozó szakma, sokak számára pedig hivatás is. Külön nyomatékot kap ez a megállapítás a közművelődési könyvtárak olvasószolgálatosaira, gyermekkönyvtárosaira és az iskolai bibliotékákban dolgozó kollégákra vonatkoztatva, ahol a közvetlen személyes kapcsolatok, pedagógiai interakciók kikerülhetetlen sora (ajánlás, beszélgetés az olvasóval, csoportos foglalkozások, klubok, olvasótáborok) teszi próbára a könyvtárosok ilyen irányú felkészültségét, leleményességét.

A különféle dokumentumok kezelésének (beszerzésének, rendezésének és visszakeresésének) szabályairól ugyan a képzés minden szintjén bőséges ismerethez jutnak a résztvevők, de az olvasó ember társadalmi arculatáról, az olvasást és a könyvtárhasználatot befolyásoló társadalmi tényezőkről, a mű és az olvasó találkozásáról, a jellegzetes befogadói reakciókról, a szépirodalmi alkotások hatásmechanizmusairól, a mese kiemelkedően fontos szerepéről a gyermek személyiségének fejlődésében, vagy az ún. interakciókban részt vevő, az egymással kapcsolatba kerülő emberekről, illetve a közvetítés mozzanatairól alig esik szó a képzés, a felkészítés folyamán. Ki és hogyan tanítja meg a könyvtárosokat olyan alapvető összefüggésekre, hogy például a sikeres közvetítés, kommunikáció egyik alapfeltétele az a fajta közlés, amelyben a beszélő maga is igaznak, fontosnak tartja mondanivalóját? Vagy tudják-e a nevelői akciókkal (olvasómozgalmakkal, rendezvényekkel) oly gyakran megbízott gyakorló könyvtárosok, hogy a meggyőzés, a hatás nagymértékben függ egyebek között a beszélő hitelétől, ami viszont a hangos, jól tagolt, dinamikus beszédmódnak s a beszélő érzelemgazdagságának, mosolyogni tudásának is egyik természetes következménye?

A személyes közvetítés, a felelni és kérdezni tudás, a partneri együttgondolkodás önbizalmat és önismeretet igényel. Akinek nincs megfelelő magabiztossága, önismerete, elég ereje önmaga vállalásához, az öntudatlanul is kerüli a kapcsolatfelvételt, s lehetőleg kibúvókat keres. A társas helyzetek gyakorlati kezelése, önmagunk és mások jobb megértése, a demokratikus stílusú viselkedés elsajátítása, a visszajelzések hasznosítása, a mások segítségének keresése, az elméleti tudásra építve hasznosan kiegészíthető esettanulmányok megbeszélésével, csoportvitákkal, szerepjátékokkal és az ún. kiképző csoportokban való részvétellel. Ezek a kiscsoportos megbeszélések, ahol a

résztevők komolyan figyelnek egymásra, s ahol kezdik egymást meghallgatni és megérteni, segítheti a mások iránti megértő türelem, az érzékenység fokozását, önmagunk jobb megismerését, a kommunikációs és vezetői készségek fejlesztését.

Jegyzetünket (Olvasásismeret: az olvasás szociológiája, lélektana és pedagógiája) a társadalom és az egyén megértésének, megismerésének eszközeként adjuk a leendő könyvtárosok kezébe. A jelen kötet első része az olvasásszociológia címet viseli, de foglalkozik a "nem olvasás", valamint a könyvtárhasználat és a műbefogadás szociológiájával is. Az olvasáslélektani (második) rész a fogalom három, alapvetően eltérő jelentésével foglalkozik. Elsőként az olvasási készség általános lélektani összefüggéseiről szólnunk, majd a szépirodalmi mű pszichológiai elemzésének egy konkrét esetét mutatjuk be, de legrészletesebben a műbefogadás pszichológiai törvényszerűségeit taglaljuk, különös tekintettel a gyermek és a mese, az életkori sajátosságok és az olvasói igények változásaira.

Az olvasásra vonatkozó szociológiai és lélektani ismeretek áttekintése után az olvasás pedagógiájának körvonalait szeretnénk vázolni. A fogalmat három aspektusból közelítjük meg. Először az olvasástanítás feladatáról és általános módszereiről szólnunk. Majd önálló fejezetben tárgyaljuk az olvasás általános szocializációs, pedagógiai, vagyis személyiségfejlesztő, a magatartást differenciáló, vélekedési és viselkedési formákat átadó szerepét. Végül az olvasáspedagógiai tevékenységek legfontosabb színtereivel (család, iskola, könyvtár) ugyan külön-külön is foglalkozunk, de a könyvtári vonatkozások, érthető módon, kiemelt szerephez jutnak.

A kötetzáró irodalomjegyzék szemináriumi előadások és szakdolgozatok készítőinek kíván segítséget nyújtani.

Nagy Attila

OLVASÁSSZOCIOLÓGIA

Szerkesztette

Gereben Ferenc

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

1844. évi 1. sz. 1. kötet

1844. évi 1. sz. 1. kötet

1844. évi 1. sz. 1. kötet

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

Az olvasásszociológia rövid történeti áttekintése

Egy szaktudomány nem akkor születik meg, amikor a tárgyára vonatkozó első megállapításokat megfogalmazzák. A szociológiai érdeklődés már a XVII. és a XVIII. század fordulóján az olvasás jelensége felé fordult, de csak igen lassan formálódott ki egy olyan összefüggő gondolatrendszer, amely az alábbi három követelménynek eleget tesz:

1. az olvasást olyan specifikus jelenségnek fogja fel, amely mind az irodalomtól, mind az emberi magatartás más összetevőitől viszonylag függetlenül értelmezhető. Az olvasásszociológiát ebből a szempontból mind az irodalomszociológiától, mind a kulturális pszichoszociológiától meg kell különböztetni;

2. az olvasást olyan jelenségnek tekinti, amelyet szociológiailag vizsgálni lehet;

3. végül olyan leírást tartalmaz, amely rávilágít az olvasók magatartásának társadalmi jellegére.¹

Az olvasásszociológia abszolút kezdeteit tehát nem érdemes keresni. Annyi mindenképpen bizonyos, hogy az első lökést azoktól a XVIII. századi elméktől kapta, akik a pedagógia útjait keresték. Így a kiterjedt pedagógiai irodalomban, amely Angliában², Németországban³ és Franciaországban⁴ ebben az időben virágkorát élte, számos nyomra bukkanhatunk.

A XIX. században a gyermekek intellektuális és erkölcsi nevelése mellett, főként a tőkés országokban végbement iparfejlődés folytán, mindinkább előtérbe került a felnőttek szocializációjának problémája. A kultúra és ezen belül az olvasás integráló szerepe a különböző etnikai csoportok beáramlása nyomán elsősorban az Egyesült Államokban vált döntő kérdéssé.

Az olvasásszociológia története - a szociológia más ágazatainak történetéhez hasonlóan - szoros összefüggésben van a társadalmi-politikai tényezőkkel. Így nem meglepő, hogy az amerikai szociológiában az első olyan módszeres kutatás, amelynek specifikus tárgya az olvasás, éppen a válság időszakában vette kezdetét.

Mindenekelőtt Douglas Waples úttörő jellegű munkásságát kell megemlítenünk. Waples az olvasás jelenségét a társadalmi magatartás egyik indikátoraként kezeli. Erre azonban csak akkor van lehetőség, ha, mint írja,

"azok, akiknek magatartása a szociológiát leginkább érdekli ... elég sokat olvasnak ahhoz, hogy az olvasásukból a magatartásukra tudjunk következtetni". Waples tehát tisztában van a kvantitatív olvasásszociológia kettős implikációjával, és valóban igaz, hogy kvantitatív alapon soha senki nem volt képes kimutatni az olvasástudomány megválasztásának helyességét. Kvalitatív metodológiára van szükség, amely azon alapul, hogy az olvasási rendszerek jelentéssel bírnak.

Waples az olvasási praxis legfőbb támaszainak, a pedagógusoknak és a könyvtárosoknak ajánlja művét, amely a harmincas évek szociológiájának integráns része. Nekik akar segíteni, mivel a társadalmi konszenzus megbomlásának pillanatában a könyv közvetítői lettek a társadalmiság letéteményesei. Szerepüket igen fontosnak tartja, és segédeszközöket akar a kezükbe adni, hogy legyőzhessék az előttük tornyosuló nehézségeket. A válság évei egyértelműen meghatározzák Waples és csoportja munkásságát. A fő kérdés az, hogy mi lehet a gazdasági válság és a társadalmi bajok idején az olvasási tevékenység funkciója (I. Research Memorandum on Social Aspects of Reading in Near Depression. 1937).

Abból indulnak ki, hogy vannak könyvek, amelyek - Waples szóhasználatával élve - "gyógyírként" funkcionálnak. Ezek olvasása tehát arra mutat, hogy bizonyos - jövedelmük és iskolai végzettségük alapján elkülönített - társadalmi rétegek ellen tudnak állni a válság nyomasztó következményeinek. Azok, akik ilyen könyveket olvasnak - hipotézisük szerint -, technikailag és társadalmilag fel akarják magukat vértetni a válság ellen. Az olvasás Waples számára egy olyan pozitív etikai és gyakorlati attitűd mutatója, amely segíteni tud az akkori években felmerült társadalmi problémák megoldásában.

A Mit jelent az olvasás az embereknek? (What Reading Does to People?, 1940) című munkában, amit B. Berelsonnal együtt írtak, Waples ismét az olvasási tevékenység társadalmi hatásának felmérésére tesz kísérletet. A korábbiaknál szilárdabb elméleti alapok lehetővé teszik, hogy a jelenséget árnyaltabb módon közelítse meg. Waples - megkérdőjelezve az információ feldolgozására szolgáló fogalmak helyességét - ezúttal mellőzi a hagyományos empirikus szociológiai apparátust, és az olvasást nem csuán a könyvpiar társadalmi szervezetével hozza összefüggésbe, hanem az olvasás aktusában részt vevő értékek rendszerével és az egyének és csoportok pszichológiai elvárásaival is. Waples és Berelson tehát mindazokat a kérdéseket felteszi, amelyek a kvalitatív olvasásszociológia szempontjából alapvetőnek tekinthetők.

Sajátos módon a mű újíto jellege ellenére, visszhang nélkül maradt a háború után bekövetkezett szociológiai robbanás idején. Egyetlen kutatás sem próbálta meg hasznosítani a benne rejlő termékeny intuíciókat. Ez a mind a mai napig tartó érdektelenség talán azzal magyarázható, hogy a kulturszociológia szinte minden figyelmét a tömegkommunikáció problémáinak

szenteli. Az olvasás kérdése ebben a keretben a tömegkommunikációs formák közötti vita elemévé vált: az "olvasás" és a "látás" ebben a vitában aktivitás és passzivitás ellentétéként jelenik meg. Ahelyett hogy megvizsgálták volna, hogyan fejlődnek a modern kultúra egyes formái a társadalom különböző területein, olyan dichotómiákat állítottak fel, mint igazi kultúra, versus tömegkultúra. Az ilyesfajta fogalmi eszközök magukon viselik a kultúra termelőinek kezében levő óriási hatalom és a kultúripar torzító hatását, nem veszik figyelembe, hogy vannak, akik ebben az iparilag előállított kultúrában benne élnek, akik a maguk gyakorlata és szemlélete alapján befogadják, dekódolják, feldolgozzák és ezáltal éltetik ezt a kultúrát.

Ez a közkeletű felfogás csak kulturális fogyasztást ismer. A kultúrát jó és rossz kultúrára osztotta, így, miután volt jó és volt rossz irodalom, szükségképpen volt jó és volt rossz olvasás. Már látták a könyv kimúlását, Gutenberg meggyilkolt hőssé vált.

Ugyanakkor a kiadók, a gyakorlat emberei, főként azokban az országokban, ahol a könyvklubok rendszere a legfejlettebb volt, különböző olvasáskutatásokat kezdeményeztek. És ez nemcsak abból az újonnan felmerült szükségből fakadt, hogy kielégítsék az ipari társadalom szakemberképzési igényeit. Oystein Noteng *Lesere og lesing* című munkája, mely az olvasási folyamat kvalitatív szociológiai elemzése terén az eddig ismert kutatások közül a legmesszebbre megy, világossá teszi, hogy az irodalmi szöveg befogadását nem lehet egyszerűen úgy kezelni, mint a kommunikációs folyamaton belül létrejövő befogadást. E folyamat, mint Noteng hangsúlyozza, a befogadó (olvasó) tudatának és ismereteinek függvénye. Így bár az olvasás része a kommunikációs folyamatnak, szorosan kapcsolódik azokhoz a komplex elsajátítási és szelekciós folyamatokhoz, amelyeknek elemzése szükségképpen túllép az olvasás nevelő funkciójára korlátozódó vizsgálat szűk keretein.

Az olvasásszociológia helyzete Franciaországban ebből a szempontból nem sokban különbözik a többi nyugat- és kelet-európai országban uralkodó helyzettől. A kutatók érdeklődése az olvasás mint értelmi és érzelmi tevékenység iránt csak későn alakult ki. Ez történelmileg azzal függ össze, hogy a kutatókat nem annyira maga az olvasási aktus, mint inkább az érdekelte, hogy milyen hatást gyakorol az olvasás a magatartásra és az attitűdre. Ez a körülmény egészében véve érthető módon még jobban megnehezítette a tulajdonképpeni irodalmi szövegek olvasásának vizsgálatát. Ez ugyanis komplexitásánál fogva rendkívül nehezen hozzáférhető az ilyesfajta kutatások számára, amelyek a célszerűség jegyében fogantak, és akár tudatosan, akár nem, utilitarista kategóriákhoz tapadnak. Baumgärtner ebben a tekintetben egyértelműen fogalmaz: "A többértelmű kommunikációk gyengén befolyásolják az attitűdrendszerek konzisztenciáját."⁵

Az irodalom tehát, amely lényegét tekintve többértelmű, nyilvánvalóan nem érdekli a szociológust, aki az attitűdök kutatásával foglalkozik. Számára

az irodalom legfeljebb mint könyv, vagy mint dokumentum, vagyis mint dologi forma létezik. Nem meglepő tehát, hogy az irodalmi többértelműség (Mehrdeutigkeit) Baumgärtner számára csak az olvashatóság (Lesbarkeit)⁶ szempontjából jöhet számításba, vagyis csak annyiban, amennyiben nehézségeket okoz az olvasásban. Mivel a szöveget tranzitív módon mint üzenetközvetítést határozza meg, az irodalom többértelműsége negatív elemként jelenik meg. Mi a magunk részéről ezt a többértelműséget épp ellenkezőleg, az irodalmi szöveg jellemző vonásaként próbáljuk felfogni, hiszen éppen ennek köszönheti, hogy egyáltalán jelentése van, és ez az, ami az olvasás komplex folyamatát, vagyis kutatásunk tárgyát lehetővé teszi.

Az olvasásszociológia, amelyet kezdettől fogva a könyv társadalmi hatásai iránti kizárólagos érdeklődés jellemzett, és ismeretelméletileg egyfelől az empirizmus, másfelől a kommunikációelmélet hatása alatt állt, csak nehezen tudott kitörni azok közül a korlátok közül, amelyeket a Berelson-féle négy kérdés - Who? What? When? Why? (Ki? Mikor? Mit? Miért?) - szabott meg. Az olvasásszociológia franciaországi fejlődése nem változtatott lényegesen ezen a helyzeten.

Az 50-es évek vége felé jelent meg Robert Escarpit első könyve, az *Irodalomszociológia*⁷, amely a franciaországi olvasásszociológiának is jelentős állomása. A 60-as évek végén megjelent kollektív mű, a *Le livre et la lecture en France (A könyv és az olvasás Franciaországban)*⁸ egyik írása, Jean Hassenforder tanulmánya érdekes hozzájárulást jelent "Az olvasók és az olvasás" témájához. Meg kell jegyeznünk, hogy ugyanebben az időben a magyarországi szociológiai kutatás fejlődése e témakörben gyorsabb és koherensebb volt, miként ezt Durkó Mátyás, Gondos Ernő, Józsa Péter, Kamarás István és H. Sas Judit munkái tanúsítják.⁹

Az évtized vége felé az olvasásszociológia világszerte fejlődésnek indult, specializált kutatási eredmények jöttek létre. Ekkor jelentek meg az Egyesült Államokban Rozenberg és White első kutatási eredményei. A hatvanas évekre tehető az olvasásszociológia különböző ágazatainak kiformálódása. A publikációk száma állandóan nőtt. A fejlődés valamennyi országban többé-kevésbé egyenletes volt, mint ezt Heinz Steinberg részletes bibliográfiája is tanúsítja.¹⁰

Ebben az időszakban jelenik meg Franciaországban Robert Escarpit *Le livre et le conscrit (A könyv és a beavatatlanok)* című műve¹¹, továbbá számos kollektív munka, így például a Roger H. Smith által szerkesztett *The American Reading Public* című kötet¹². Az olvasásszociológia iránti érdeklődés legerősebb motorja ezekben az években az oktatás válsága és modernizálása, amellet, hogy a kiadói ipar átalakulásának döntő fázisa is erre az időszakra esik. A gazdasági struktúrák átszerveződése és a szellemi hatalom csatornáinak újraelosztása egy kicsit mindenütt a könyvre és használatára irányította a figyelmet.

Az irodalmi műalkotás olvasása azonban továbbra is kívül esett a szociológusok érdeklődésén. Beszéltek ugyan olvasásról, de ez a könyvvásárlást, a könyvtárba járást, az olvasásra fordított időt, az olvasásra fordított idő felhasználásának intenzitását, a különböző szerzőkkel kapcsolatos preferenciákat, a művek meghatározott fajtáival kapcsolatos pozitív, illetve negatív reakciókat, a könyvnek nevezett nyomtatott szöveggel összefüggő magatartásokat, attitűdöket jelentette. Magát az olvasást, mint értelmi és érzelmi tevékenységet nem vizsgálták.

Célunk nem az, hogy az olvasási tevékenységet elválasszuk gyakorlásának anyagi, pszichológiai és intézményi feltételeitől, csupán arról van szó, hogy az olvasást, mint társadalmi folyamatot számos országban igen sokan vizsgálták, ezért úgy véljük, hogy a leghelyesebb, ha figyelmünket az ember és a könyv találkozásának e végső pontjára, az *olvasásra* összpontosítjuk, amely igen sok nehezen szervezhető paramétert foglal magába. Így közel jutunk ahhoz a kérdéshez, amit Walter Völke tett föl *Az olvasás jelentése* című könyvében¹³, ahol 1200 gyermeknek a "Mit jelent az olvasás az ember számára?" kérdésre iskolai dolgozat keretében adott válaszát elemzi. A különbség az, hogy mi ezt a kérdést nem a rá adott válaszok útján kívánjuk megközelíteni - ugyanis különösen az iskola életidegen légkörében élő diákok esetében igen nagy a veszély, hogy a válaszok nem annyira a saját élményekhez, mint inkább a vélt elvárásokhoz fognak igazodni -, hanem közvetett úton, a tényleges olvasások szimptomatikus elemzése alapján vizsgáljuk.

Meglepő, hogy ezzel mindeddig egyetlen kutatás sem próbálkozott, noha közismert, hogy "a többértelmű szövegek alkalmazása (kísérleti szituációban) növeli a különbségeket azok között az olvasók között, akiknek kognitív stílusa eltérő, és a kognitív világosság tekintetében eltérő szükségleteik vannak."¹⁴ Ez az egyszerű megjegyzés, amely olyan nehezen definiálható fogalmakat vezet be, mint a "kognitív stílus" és a "kognitív világosság szükséglete", önmagában utat mutat az értelmi és érzelmi tevékenységként felfogott olvasás szociológiai vizsgálata felé. A feladat most már nem az, hogy a tényeket kvantitatíve mérjük, vagy hogy az üzenátvitelt megvizsgáljuk, hanem ellenkezőleg: hogy megértsük az olvasási folyamat során jelentkező sokféle hatást - a kognitív stílusok hatását a szöveganyagra és a szöveganyag hatását az interpretációs rendszerre -, más szavakkal, hogy az olvasást mint sajátos szociológiai jelenség által kiváltott hatást vizsgáljuk. A szociológiai elemzés így módon az eddigiektől eltérő specifikus tárgyra irányul, amelyet az olvasási tevékenység sajátos feltételei határoznak meg.

Ahhoz, hogy körülírassuk az olvasásszociológia sajátos mezejét, meg kell végre húznunk azokat a határokat, amelyek e tudományágat és a vele szomszédos két kutatási területet - a befogadás esztétikáját és az olvasás pszichoanalízisét - elválasztják egymástól.

Norman Hollandnak sikerült tömören és pontosan meghatároznia az olvasás pszichoanalízisének tárgyát, amikor az olvasóról szólva azt írta, hogy olvasáskor "*He will, make sense' of the text*". (Számot ad a szöveg értelméről, vagy értelmet ad a szövegnek?) Mind az olvasás pszichoanalízise, mind az olvasásszociológia arra törekszik, hogy megragadja azokat a folyamatokat, amelyek során az olvasó "értelmet ad" a maga számára az elbeszélésnek, amit olvas, és az ismeretlennel való találkozást ismerőssé, azaz ismert szabályok által meghatározott tevékenységgé változtatja, amelyben nem érzi magát elveszettnek. Egyetértünk Norman Holland véleményével abban a tekintetben, hogy mi az, amit az olvasásról tudni kell. Az általa alkalmazott értelmezési elvek és magyarázó feltételek azonban a mi megközelítésünk számára nem használhatók. Kétségtelen, hogy *Five Readers Reading* című könyve valami olyasmit képvisel a pszichoanalitikus módszeren belül, mint amivel mi próbáltuk megalapozni az olvasásszociológiát. Anélkül azonban, hogy tagadnánk e munka jelentőségét, kénytelenek vagyunk alapvetően kifogásolni a megközelítés elméleti szegényességét, hogy megőrizzük a pszichoanalitikus elmélet esetleges jövőbeli alkalmazásának lehetőségét az olvasásszociológia számára. Nem érhetjük be a vágy, a tünet és az álom tisztán funkcionális elméletével: "Ami azt jelenti, hogy bármit tesz az ember - álmodik vagy történetet mesél, valamilyen tünetet manifesztál, hivatását tölti be, vagy bártra tesz szert -, ezt úgy teszi, hogy a lehető legkisebb erőfeszítéssel maximális örömet és minimális fájdalmat szerezzen magának."¹⁵

Ez a kijelentés magát a pszichoanalitikus elméletet teszi kérdésessé, amelyre Norman Holland támaszkodik. Ugyanakkor könyvében egy jelentős elcsúszás figyelhető meg, aminek következtében az eredeti tárgy, az olvasási tevékenység helyét az olvasáshoz kapcsolódó tevékenység, a szabad asszociáció, *a könyv és az olvasás által kiváltott mindennapi fantázia* veszi át. Holland azáltal, hogy vizsgálatát lényegében az asszociációs lánc elemzésére korlátozza, tökéletesen szem elől téveszti azt a konstruktív folyamatot, amit a szubjektum, a kód és a szöveg dialektikája határoz meg, újra és újra visszajut a fantazmagóriákhoz, amelyek végeredményben mindig a neurotikus struktúrára pusztá ismétlődéseinek bizonyulnak. Így az interakció egyfelől az identitással, amelynek jellemzője az állandóság, másfelől az örömelv, amelyet éppen ellenkezőleg az jellemez, hogy a legkülönbébb formákat eredményezi, szóval ez az interakció, amelynek Holland szerint a szövegre való eltérő reagálásokat kellene magyaráznia, végül is nem képes másra, mint hogy az asszociációs láncban felfedezze azt, amit a pszichoanalitikus magyarázat előzőleg elrejtett abban.¹⁶

Érdemes lenne visszatérni arra a kérdésre, hogy mi lehetne az a terület, amelyet a pszichoanalitikus vizsgálat az olvasásszociológiával karöltve termővé tudna tenni, mivel Holland munkáit az irántuk megnyilvánuló rendkívül nagy érdeklődés ellenére pusztán első és többnyire kezdetleges vállalkozásnak tekintjük.

A befogadás esztétikája és az olvasásszociológia közötti határ jelenleg a legvitatottabb kérdések közé tartozik. A konstanzi iskolához tartozó kutatók javaslatai és a rájuk adott válaszok nyomán - amelyek főként a Manfred Naumann irányítása alatt megjelent műben¹⁷ találhatók - ismét előtérbe került az a megközelítés, amely az olvasási folyamatot annak lehetséges esztétikai feltételei felől vizsgálja. A befogadás esztétikájának központi kategóriája, mint közismert, az "elváráshorizont" (Erwartungshorizont). Miután az olvasás esztétikai élményét - mondják a befogadásesztétika képviselői - két horizont, a szöveg és az olvasó horizontjának egybeolvadása hozza létre. Ez az élmény lehet a normák áthágása, lehet a normáknak megfelelő, és végül lehet új normát létrehozó¹⁸. Minthogy lényegében esztétikai kategóriákra épülő elemzésről van szó, a norma, amely itt a horizont alkotóeleme, normatív prekonceptióként jelenik meg, amelyet az olvasói szubjektum érdekei, vágyai, sőt múltbeli élményei motiválnak. A befogadásesztétikai magyarázatban ezek a normák lényegükben az esztétikai precepciók rendszernek vannak alárendelve. Az élmények, vágyak és szükségletek szociológiai feltételeit ugyanakkor teljesen - vagy szinte teljesen - figyelmen kívül hagyják. Így az eszmény esztétikai formáinak társadalmi genézise homályban marad, vagy legalábbis zárójelbe kerül. Még érintőlegesen sem kívánunk ehelyütt kitérni annak a nagyszámú munkának a taglalására, amely az utóbbi években - elsősorban a német nyelvterületen - a befogadás esztétikájának kérdéskörében napvilágot látott. Mindössze azt kívánjuk hangsúlyozni, hogy a párbeszéd még folyik - éppúgy, mint a pszichoanalízissel. Ám e párbeszéd véleményünk szerint akkor járna pozitív eredménnyel, ha a befogadásesztétika képviselői ismét nekilátnának egy körültekintő normarendszer kidolgozásának. Ez azonban azt igényelné, hogy a rendszer ne csak az intézményesített irodalmi egészekre legyen alkalmazható, hanem az irodalom esztétikai szféráján belüli változókra is, és kiterjedjen a kulturális-társadalmi intézmények szabályainak rendszerére és az értékrendszerre is, amely a különböző társadalmakban a csoportok és osztályok stratégiai pozíciójának alapján létrejön. A befogadásesztétika, mint minden irodalmi diszciplína, fejlődésének első időszakában hajlamos volt arra, hogy pusztá szövegsemiotikára korlátozódjék, és beérte annak a bebizonyításával, hogy "a címzett bele van kódolva képekbe". Ma már a párbeszéd eredményeképpen mind változatosabb megközelítésekkel dolgozik. Ez viszont az olvasásszociológiát állítja új feladat elé: meg kell vizsgálnia, milyen hatással van az olvasás folyamatára az a körülmény, hogy "az olvasó bele van kódolva a szövegbe".

¹ Meg kell jegyeznünk ezzel kapcsolatban, hogy az empirikus adatgyűjtés nem nélkülözhetelen feltétele egy ilyen szociológiai leírásnak, amit egyebek között Adornónak a zenehallgatókról szóló klasszikus írása is alátámaszt.

² Heinz Steinberg: Books and Readers as a Subject of Research in Europe and America. Int. Soc. SC. J. XXIV. (1972) 4.

³ L. ezzel kapcsolatban Bettina Hurrelmann: Jugendliteratur und Bürgerlichkeit c. művét (Paderborn, 1974), amely főként Christian Felix Weisse (1726-1804) pedagógiai munkásságával valamint Kinderfreund-jával foglalkozik és bőséges bibliográfiát tartalmaz e témában.

⁴ Jean Hassenforder: Les lecteurs et la lecture. In: Jacques Charpentreau - F. Clément - A. Conquet (és mások): Le livre et la Lecture en France. Collection "Vivre son temps". Les Éditions Ouvrières. Paris 1968. 49. old. Hassenforder az e témakörben megjelent első publikációkként említi az Informations sociales-ban megjelent néhány tanulmányt (1957-58), Escarpit első könyvét (1958), a saját könyvét (1957), saját tanulmányait, melyeket Dumazedier-val közösen készítettek, s melyek a Bulletin des Bibliothèques de France-ban és a Courrier de la Recherche Pédagogique-ban jelentek meg, s végül Jean Huguet könyvét: Les jeunes devant la littérature. Paris, Colombe 1958. - Érdekes, hogy Hassenforder adatainak tanúsága szerint Németországhoz hasonlóan Franciaországban is a pedagógiai érdeklődés adta az első ösztönzést az olvasás jelenségével kapcsolatos kutatásoknak, nevezetesen a második császárság idején, amikor sorozatban jelentek meg idevágó cikkek a Bulletin de la société Franklin című folyóiratban.

⁵ Lásd Alfred Clemens Baumgärtner: Lesen - ein Handbuch. A. Beinlich, M. Dahrendorff, Kl. Doderer, W. R. Langenbucher közreműködésével. Hamburg, 1974.

⁶ Itt természetesen nem a barthes-i értelemben vett olvashatóságról (lisibilité - a ford.) van szó, ami a leírhatóság (scriptibilité - a ford.) ellentéte. L. S/Z Párizs, Le Seuil, 1970. pp. 10-11.

⁷ Robert Escarpit: Irodalomszociológia. Bp. 1973.

⁸ Le livre et la lecture en France, Párizs, Les Editions Ouvrières, collection Vivre son temps, 1968.

⁹ Durkó Mátyás: Olvasás és megértés. 1976; Gondos Ernő: Olvasói ízléstípusok. Bp. 1975; Józsa Péter: Esztétikai kapacitás és esztétikai hamis tudat. Esztétikai alkotások társadalmi hatása c. kötet (Népművelési Propaganda Iroda); Uő: A szöveg értelme. Könyvtári Figyelő, 1973/3; Kamarás István tucatnyi cikke; H. Sas Judit: Emberek és könyvek. Bp. 1968.

¹⁰ Heinz Steinberg: "Books and Readers as a Subject of Research in Europe and America" in Int. Soc. Sc. J. XXIV. 1972/4.

¹¹ Robert Escarpit: Le livre et le conscrit. Cercle de la Librairie, Párizs, 1966.

¹² Roger H. Smith ed. The American Reading Public. What it reads, why it reads? From inside education and publishing: views of present status, future trends. (Az amerikai olvasóközönség. Mit olvas, miért olvassa. Az oktatás és a könyvkiadás belülről: nézetek a jelenlegi helyzetről és a jövőbeli tendenciákról.) The Deadalus Symposium, With Rebuttals and Other New Material. New York, 1962.

¹³ Walter Völke: Die Bedeutung des Lesens. München-Basel, 1971.

¹⁴ Baumgärtner, i. m. p. 236.

¹⁵ Norman Holland: Five Readers Reading. p. 123.

¹⁶ I. m. p. 128.

¹⁷ Manfred Neumann et al. Gesellschaft, Literatur, Lesen, Berlin, 1975.

¹⁸ Hans Robert Jauss: "Der Leser als Instanz einer neuen Geschichte der Literatur". Poetica, vol 7, 1975. Lásd még "Aestetische Erfahrung und literarische Hermeneutik I". München, 1977.

(Józsa Péter-Jacques Leenhardt: Két főváros - két regény - két értékvilág. Gondolat K. Bp. 1981.

Olvasók és nemolvasók¹

Az írásbeliség hétköznapi formái

A társadalomban élő ember nem képzelhető el hírek, információk különböző típusú közlése, vagyis kommunikáció nélkül. E kommunikációs tevékenység mondhatni alapmegnyilvánulása a *nyelvi közlés* - egymást kiegészítő és erősítő - beszélt és írott formája. Egy modern civilizációban tájékozódni, hírt szerezni és közölni, kapcsolatokat alakítani és szervezni, vagyis létezni és boldogulni - joggal vélhetjük - nem lehetséges az *írásbeliség* valamilyen formája nélkül.

Terestyéni Tamásnak a nyolcvanas évek derekán végzett országos reprezentatív felméréséből tudjuk², hogy az aktív dolgozók mintegy 31%-ának - *munkavégzése közben* soha nem kell gyakorolni az írás, olvasás, számolás, rajzolás közül *egyik tevékenységet sem*. (Külön az írásra 60%, az olvasásra 44% mondta, hogy soha nem gyakorolja ezeket munkája során.) A hétköznapi praxis, legalábbis ami a munkatevékenységet illeti, meglehetősen alacsony szintű motívációs késztetéssel járul tehát hozzá az írásbeliség hatókörének tágításához.

A magáncélú írásos információörögzítésnek olyan hétköznapi formái, mint a *határidőnapló* vezetése, vagy a *naplóírás*, kevésbé terjedtek el a magyar társadalomban: határidőnaplója a felnőtt népesség 30%-ának van (vagy volt valamikor), naplót viszont csak 4%-uk vezet (főleg a fiatalabbak és iskolázottabbak). Terestyéni Tamás megállapítása szerint: "... A hétköznapiakban a munkahelyi hivatali színtereken kívül az emberek többsége meglehetősen ritkán vesz papírt és tollat a kezébe. A mindennapi kommunikációs helyzetekre vonatkozó egyéb adataink is azt látszanak megerősíteni, hogy kérdezzük a szóbeli érintkezéseket előnyben részesítik, és ahol csak lehet, kerülnek az írott információk használatát."³

Az írásos közlésmóddal szembeni tartózkodó magatartás sok mindenben megmutatkozik, még az *életünkről*, a *család múltjáról* szóló különféle *dokumentumok* megőrzési hajlandóságában is. A családok *írásos dokumentumokat sokkal kisebb arányban birtokolnak, mint vizuálisat*: minden tizedik családnak vannak a tulajdonában eltett levelek, de csaknem 60%-uk birtokol fényképeket vagy fényképalbumokat.

Terestyéni Tamás szerint a felnőtt népesség 71%-a szokott - legalábbis alkalmanként - *magánlevelet* írni rokonainak, ismerőseinek; ebből 27% szokott minimálisan negyedévenként egyszer levélpapírhoz ülni.⁴ Saját korábbi (1978-as) adataink egy árnyalattal rosszabb képet festenek: az országos felnőtt mintának mindössze egyötöde állította, hogy szokott *"gyakrabban"* levelezni.

A családok több mint 60%-ában *nem folyik gyakoribb levelezés* (legfeljebb egy-egy karácsonyi vagy névnapi lapot, levelet adnak fel nagyrítván); s csaknem minden *huszadik* magyar családra jellemző az a szokás, hogy a felnőtt családtagok *mindegyike* gyakrabban ír levelet.

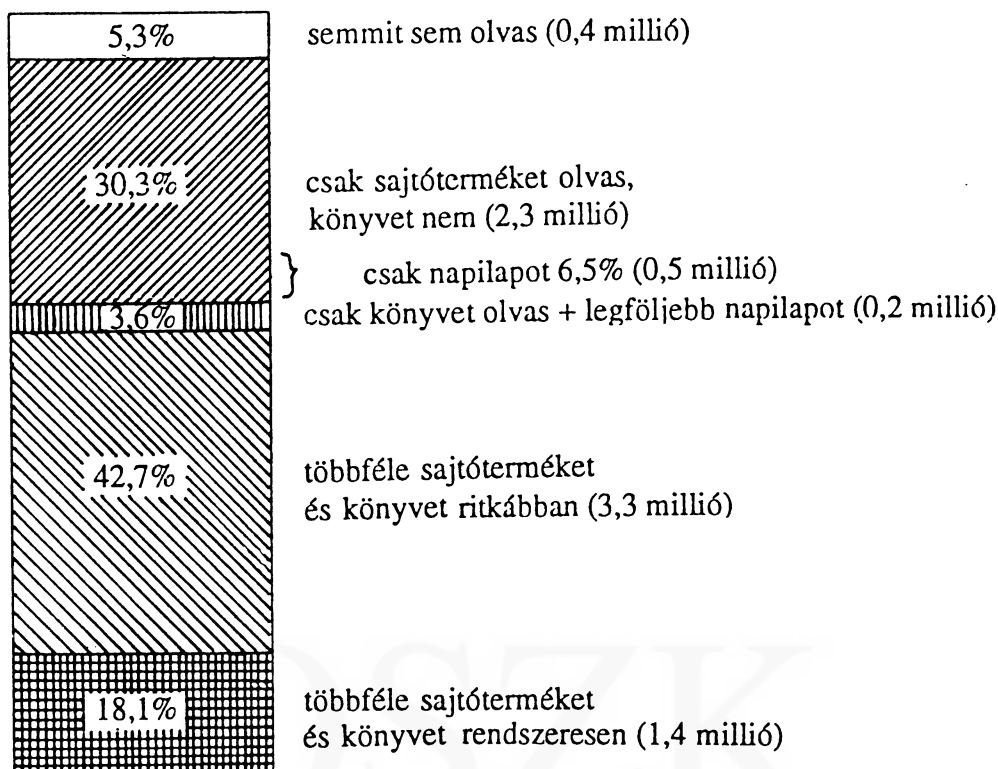
Mind az írásos családi dokumentumok megőrzési hajlandóságában, mind pedig a levélírási szokásokban érvényesül az a tendencia, hogy az *írás megbecsülése* (*megőrzése és gyakorlása*) *szorosan együtt jár az olvasási aktivitással* és az olvasmányok (könyvek) gyűjtésével. Vagyis az írásnak ott (abban a társadalmi közegben) van becsülete, ahol az olvasást is sokra tartják, és fordítva.

Az olvasás peremvidékétől az olvasói elitig

Bevezetésként jelöljük ki a magyar könyv- és olvasáskultúra különböző szegmenseinek helyét a nemzetközi mezőnyben! Nemzetközi relációban (ami itt elsősorban európai és észak-amerikai viszonylatot jelent) a *könyvvásárlás, könyvfelhalmozás* terén az élmezőnyhöz tartozunk. Ami az olvasást illeti, a *könyvolvasók* - felnőtt népességen belül mért - 64%-os arányával Magyarország az erős-közepes mezőnyben helyezkedik el. A *könyvtárhasználat* vonatkozásában azonban gyenge-közepes szinten állunk. Az 1985/86. év telén végzett országos reprezentatív vizsgálatunk adatai (ld. 1. sz. ábrát) arról tudósítanak, hogy a 18 éven felüli népesség 5,3%-a (vagyis kb 0,4 millió⁵ ember) *semmit* sem olvas: semmiféle sajtóterméket, sem könyvet nem szokott a kezébe venni. Ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a felmérések hatóköréből mindig a legelesettebb csoportok maradnak ki a legkönnyebben, az *olvasás abszolút jéher följának* társadalmi kiterjedtségét a valóságban valamelyest nagyobbnak, mintegy 6-6,5%-osnak (450-500 ezer fősnek) tarthatjuk.

Az analfabétákról konkrétan a magyar statisztika nem tudósít, de ezt a csaknem félmillió tömeget bízást mondhatjuk - legalábbis *funkcionális - analfabétának*. Az írástudatlanok aránya Magyarországon a XX. század elején még elérte a népesség közel egyharmadát, majd ez az arány a II. világháború idejére 10% alá csökkent.⁶ Az elmúlt évtizedeket illetően tehát nem beszélhetünk látványos fejlődésről.

1. sz. ábra A 18 éven felüli magyar népesség olvasási aktivitása (1985/86)



Milyen rétegekből verbuválódik a semmit sem olvasók közel félmillió emberhalmaza? Vagyis: *kik a nem olvasók?* Túlnyomó többségük (68%-uk) 60 év fölötti *idős* ember és ugyancsak jó kétharmaduk 8 *általánosnál kevesebb* osztályt végzett; 82%-uk *nyugdíjas* vagy *háztartásbeli*; ha a nyugdíj előtti foglalkozást is számításba vesszük, akkor 60%-ukat szakképzetlen fizikai munkásoknak találjuk; 58%-uk pedig *fulun* él. A nem olvasók népes csoportjában tehát koncentráltan jelentkeznek azok a társadalmi-demográfiai jellemzők, amelyeket külön-külön is (ld. a következő fejezetet!) az olvasói hajlandóságot negatív módon befolyásoló tényezőkként ismerünk.

Az 1. sz. ábránk oszlopgrafikonjának (felülről lefelé haladva) következő rétegét, vagy inkább "alrétegét" a *csak napilapot* olvasók 65%-os (kb. fél millió) csoportja jelenti, amely szociológiai értelemben meglehetősen közeli rokonságot tart a semmit sem olvasók táborával. A kizárólag újságot olvasók rétege ugyanis többségében ugyancsak alacsony iskolázottságú, idős, szakképzetlen és falusi emberekből áll. Ez a csoport lényegében az olvasók és a nem olvasók közötti átmenetet képezi, afféle határzónát. Ha az előző tábor funkcionális analfabétának mondtuk, ezt talán *félanalfabétának* nevezhetnénk. (Ne feledjük: a két alakulat együttes létszáma közel egymillió fő, a felnőtt népesség mintegy egynyolcada!)

A csak napilapolvasók részét képezik egy nagyobb csoportnak a *csak sajtóterméket* (de könyvet nem) olvasók népes, 30,3%-os (kb. 2,3 millió) táborának, amely főleg - a napilapok mellett vagy helyett - (képes) hetilapokat olvas.

1. sz. ábránkban most a könyvolvasás határmezsgyéjéhez érkeztünk. Eddig a *könyvet nem olvasó* csoportokkal ismerkedtünk meg: ők együttevén a 18 éven felüli népesség 35,6%-át teszik ki, ami kb. 2,7 millió embert jelent. A *könyvolvasók aránya pedig 64,4%-os, és kb. 4,9 millió felnőtt tartozik a táborukba.*

Ábránk a könyvolvasók halmazát három csoportra bontja. Egy vékonyka réteg (3,6%; 0,2 millió fő) *csak könyvet* olvas, de sajtóterméket nem (kis részük legfeljebb napilapot). Sokkal számottevőbb, s egyúttal a legnépesebb (42,7%; 3,3 millió fő) a következő réteg: ők *sajtótermékeket*⁷ és mellette *könyvet* is olvasnak, ez utóbbit azonban ritkábban, vagyis *nem rendszeresen*. A csoport összetétele - nagy létszámából is adódik - a felnőtt népesség *átlagos* megoszlásához van közel, de az átlagosnál valamelyest *kvalifikáltabb*.

Végül elérkeztünk az utolsó alakulathoz, amely - legalábbis mennyiségi szempontból - az olvasáskultúra *elitcsapatának* is nevezhető: a 18 éven felüli népesség 18,1%-a (1,4 millió fő) *sajtótermékeket*⁸ és - *rendszeresen* - *könyvet* is olvas. Az elit fiatalabb és képzettebb az átlagnál: több mint felerészük 40 évesnél fiatalabb, s közel 60%-uk legalább érettségizett. Csaknem fele részük - messze az átlag felett! - szellemi foglalkozású, háromnegyed részük pedig (kisebb-nagyobb) városokban él.

A sajtó- és könyvolvasás időbeli alakulása

Elsőnek tekintsük át a sajtótermékek olvasásának alapadatait (ld. 1. sz. táblázat), ahogy azt négy évtized reprezentatív vizsgálata lehetővé teszi számunkra.

1. sz. táblázat

sajtó- termék- féleség	az olvasók aránya				az olvasók közül a rendszeresen olvasók aránya			
	1964 ⁹	1978 ¹⁰	1985/86	1991 ¹¹	1964	1978	1985/86	1991 ¹³
napilap	81	85	87	79	60	75	75	-
hetilap	60	78	81	70 ¹²	37	68	66	-
folyóirat	44	31	45		23	22	27	-

Az elmúlt évtizedek során a *napilapolvasók* aránya előbb (a hetvenes és a nyolcvanas években) valamelyest nőtt, majd a kilencvenes évek elejére -

sajátos módon éppen az újságválaszték jelentős bővülése és a korlátlan sajtószabadság idejére - visszaesett. (Vajon e visszaesésben mekkora része lehet az anyagi feltételek romlásának, mekkora a bőség okozta zavarnak, s mekkora annak a vélekedésnek, hogy a sajtó nem él kielégítően a szabadsággal?) A rendszeres újságolvasók aránya még a hatvanas-hetvenes években erőteljesen megemelkedett, majd a nyolcvanas években ezen az emelt szinten stagnált.

A *hetilapok* iránti érdeklődés dinamikusan emelkedett (szintén még a hetvenes években) - s ez az olvasók és rendszeresen olvasók arányában egyaránt megmutatkozott. A legutóbbi években e téren is visszaesés valószínűsíthető. A *folyóiratolvasók* táborának létszáma - némi ingadozásokat leszámítva - a nyolcvanas évek derekáig nem változott számottevően.

A sajtóolvasás természetesen szorosan összefügg a könyvolvasási aktivitással. A könyvet nem olvasók mintegy 85%-a ugyan olvas valamilyen sajtóterméket (általában napilapot, esetleg valamilyen hetilappal párosítva), de a sajtótermékektől tartózkodók az esetek túlnyomó többségében (88%-ban) a könyvtől is távol tartják magukat. Ahogy nő a könyvolvasás gyakorisága, úgy nő az olvasott sajtótermékek választéka is. *Fejlett, differenciált sajtóolvasási szokásokról* tehát csak ott beszélhetünk, ahol a könyv iránti érdeklődés is intenzív.

A könyvolvasás alapadatainak ismertetése előtt tisztáznunk kell, hogy mi kiket tartunk könyvolvasóknak. Kérdőívünk kérdése így szólt: *"El foglaltságai mellett - tankönyvön kívül - hozzájut-e könyvek olvasásához, s ha igen, milyen gyakran?"* A kérdezett ezek után - a nem olvasókon kívül - három kategóriába sorolhatta magát. Mindhárom kritériumát közölte vele a kérdezőbiztos: *rendszeres olvasó* (havonta átlagosan legalább egy könyv, ill. évente minimálisan 12 könyv elolvasása); *időnként olvas* (negyedévenként legalább egy könyvet, ill. évente 4-11 könyvet); *nagyon ritkán*¹⁴ (évenként 1-3 könyvet) olvas. Tehát azokat tekintettük könyvolvasónak, akik *a felmérést megelőző évben legalább egy könyvet elolvastak*. (Az 1964-es Mándi-féle és saját 1978-as vizsgálatunk ugyancsak ezt a kritériumot alkalmazta.)

A könyvolvasás gyakorisági fokozatainak arányszámait a 18 éven felüli népességben a következők voltak:

Rendszeresen olvas könyvet:	19,0%
Időnként olvas könyvet:	24,1%
Nagyon ritkán olvas könyvet:	21,3%
Nem olvas könyvet:	35,6%
Összesen:	100,0%

A 2. sz. táblázat tehát arról tudósít, hogy a könyvolvasók különböző fokozatainak arányai hogyan változtak a hatvanas, hetvenes és a nyolcvanas évek során.

2. sz. táblázat

A könyvolvasás gyakorisága	A felnőtt népesség százalékos megoszlása 1964 ¹⁵ 1978 1985/86 (húsz éven felüli népességre átszámolva)			
Rendszeresen olvas (havi átlagban legalább egy könyvet)	23		17	17
Közepes gyakorisággal olvas (negyedévenként legalább egy könyvet)	36	44	27	23
Nagyon ritkán (de évenként legalább egy könyvet)			17	22
Nem olvas	41		39	38
Összesen	100		100	100

Jól látható, hogy a könyvolvasási szokások jelentősebb megváltozására még 1964 és 1978 között került sor, amikor - ha az olvasók köre nem is szűkült - de az olvasás gyakorisága (a rendszeres olvasók aránya) elég jelentősen csökkent. 1978 és 1985/86 között a változás már szerényebb: a közepes gyakorisággal olvasók aránya csökkent valamelyest, s az alig olvasóké növekedett. Végeredményben ez is a *könyvolvasás intenzitásának szolid csökkenését jelenti*. Ha ezt az intenzitást egy olyan átlagos pontszámmal fejezzük ki, amelyben a nem olvasók 0, a nagyon ritkán olvasók 1, a közepes gyakorisággal olvasók 3, s a rendszeres olvasók 5 pontot érnek, az 1978-ra kiszámított átlagérték 1,84; ez 1985/86-ban - ugyancsak 20 éven felüli népességre átszámolva - 1,76-ra mérséklődött.

A hetvenes évek végén azt tapasztaltuk, hogy az egyes társadalmi rétegek olvasási teljesítményszintjei közötti különbségek nagyobbak voltak, mint a hatvanas évek első felében¹⁶. Ez a polarizálódási tendencia gyakorlatilag azt jelentette, hogy az olvasási intenzitás általános gyengülése sokkal erősebben jelentkezett a fizikai (főleg mezőgazdasági) dolgozók rétegeiben, mint a szellemi foglalkozásúak körében. (Az előbbieken a könyvolvasók aránya is csökkent, az utóbbiakban jobbra csak a rendszeres olvasóké). A nyolcvanas évek első felében ugyancsak működött a polarizálódási tendencia, de most már *nem a szellemi vagy fizikai foglalkozás volt a fő választóvonal* (sőt: ezek teljesítménye valamelyest közeledett is egymáshoz), *hanem az aktív-inaktív* tengely.

Az olvasást befolyásoló társadalmi-demográfiai tényezők

Ami a nemi hovatartozás kérdését illeti, régi tapasztalat, hogy a nők valamivel többet olvasnak a férfiaknál.¹⁷ A nők (0 és 5 közötti tartományban elhelyezkedő) könyvolvasási átlagpontszáma 2,01 volt a férfiak 1,77-es értékével szemben.

A 18 éven felüli férfiak 60%-a, a nőknek pedig 68%-a olvasott könyvet (legalább egyet) a felmérést megelőző egy év alatt.

Térjünk át az életkor olvasást befolyásoló szerepére! A semmit (se sajtót, se könyvet) nem olvasók, valamint a csak sajtóterméket olvasók aránya az életkor emelkedésével egyre emelkedik; a könyvet többféle sajtótermékkel együtt olvasók aránya pedig a fiatal és középkorosztályokban a magasabb.

Felnőtt-mintánk egyes korcsoportjaiban a könyvolvasók százalékos arányszámát, valamint az olvasásgyakoriság átlagpontszámát a 3. sz. táblázatban szemléltetjük.

3. sz. táblázat

Életkor (év)	Könyvolvasók %-os aránya	A könyvolvasás gyakoriságának átlagos pontszáma (0-5)	
		1985/85	(1978) ¹⁸
18-20	90,0	3,05	--
21-30	74,9	2,09	(2,36)
31-40	79,5	2,39	(2,17)
41-50	75,8	2,14	(1,68)
51-60	58,4	1,53	(1,63)
61-70	50,0	1,50	} 1,22 (1,38)
71-	33,8	1,00	
Országos átlag	64,4	1,89	(1,84)

A könyvolvasók arányának, valamint az olvasás gyakoriságának az életkor előrehaladásával csökkenő mértéke régóta ismert tendencia. A közölt adatsorok bizonyítják, hogy korábbi (1978-ban végzett) felmérésünk ezt a tendenciát valamivel következetesebbnek találta. Újabb adataink a huszonéves korosztály "rendellenes" viselkedéséről tudósítanak: olvasási teljesítményük drámaian romlott az előző korosztályhoz és saját korcsoportjuk 1978-as megfelelő adataihoz képest egyaránt. A visszaesés olyan mértékű, hogy 2,09-es átlagértékük még a harminc és negyvenévesek átlagaitól (2,39 és 2,14) is

elmarad, vagyis a fiatal-középkorúak korcsoportjaiban megbicsaklik a csökkenő trendvonal. (Ld. a 2. sz. ábrát!)

Ha a huszonévesek csoportját differenciáljuk, a korcsoporton *belül* jelentős különbségekre bukkanunk, s arra a tanulságra, hogy a csökkenés főleg a *huszonéves kor második felében* - minden bizonnyal a *családalapítással*, *gyerekek fogadásával*, *szakmai specializálódással* járó életmódváltás kapcsán - következik be: a 21-25 évesek olvasási átlagpontszáma 2,27 volt, a 26-30 éveseké pedig 1,99. S hogy valóban az életmódnak a kultúra szempontjából kedvezőtlen változásairól van szó elsősorban, jelzi az a tény, hogy a huszonéves korosztály idősebb (26-30 éves) csoportja valójában (már csak a diplomások belépése miatt is) *iskolázottabb* volt a 21-25 éves csoportnál.

2. sz. ábra A könyvolvasók százalékos aránya



A 2. sz. ábra trendvonala az 50. életév körül is megtörik, a süllyedés ismét meredekké válik: megkezdődik az olvasás lagymatagabb (öregkori?) szakasza. (Az 1978-as felméréskor ugyanezen generáció, az akkori negyvenesek - vagyis a huszas évek második, s a harmincas évek első felében

születettek - körében érzékeltük az olvasási teljesítmény jelentősebb visszaesését.)

Szintén régóta ismert empirikus tény, hogy az **iskolai végzettség** emelkedésével nő az olvasási aktivitás. A *semmit*, vagy *csak sajtóterméket* olvasók főleg az alacsony (8 általános alatti) végzettségűek közül kerülnek ki, de a *könyvek* - sajtóterméket mellőző - *kizárólagos olvasása* is inkább az alacsonyabb, mint magasabb végzettségűek szokása. A többféle sajtótermék és könyvek *együttes "fogyasztása"* - főleg ha ez gyakran történik - a végzettség emelkedésével következetesen erősödik: a 8 általánosnál kevesebbet végzetek egyharmada, a diplomásoknak pedig a fele olvas rendszeresen könyvet, s egyúttal többféle sajtóterméket.

Amint az alábbi adatok bizonyítják, az *iskolázottság emelkedésével a könyvolvasók aránya, az olvasás gyakorisága egyaránt emelkedik.* (Ld. 4. sz. táblázatot.)

4. sz. táblázat

Iskolai végzettség	Könyv olvasók aránya (%)	A könyvolvasás gyakoriságának átlagos pontszáma (0-5)	
		1985/86	1978
0-5 osztály	32,8	0,62	(0,68)
6-7 osztály	37,0	0,78	(0,90)
8 osztály	64,1	1,67	(1,68)
8 általános + szakmunkás bizonyítvány	74,2	2,15	(2,07)
Középiskola	92,9	3,02	(3,06)
Főiskola, egyetem	96,2	3,65	(3,72)
Országos átlag	64,4	1,89	(1,84)

Az olvasók arányszámaiból és a pontszámok átlagos értékeinek egymáshoz nagyon hasonlító mindkét oszlopából egyaránt kiderül, hogy az emelkedés *következetesen* és kivétel nélkül *minden* végzettségfokozat esetén tapasztalható.

3. sz. ábránk a számsornál is jobban szemlélteti, hogy két végzettségi fokozatnál "meglődulnak" az olvasási mutatók: az *általános iskola* elvégzésével a könyvolvasás kisebbségi tevékenységből *többségivé*; a középiskolai *érettségi* után pedig gyakorlatilag *általánossá* válik.

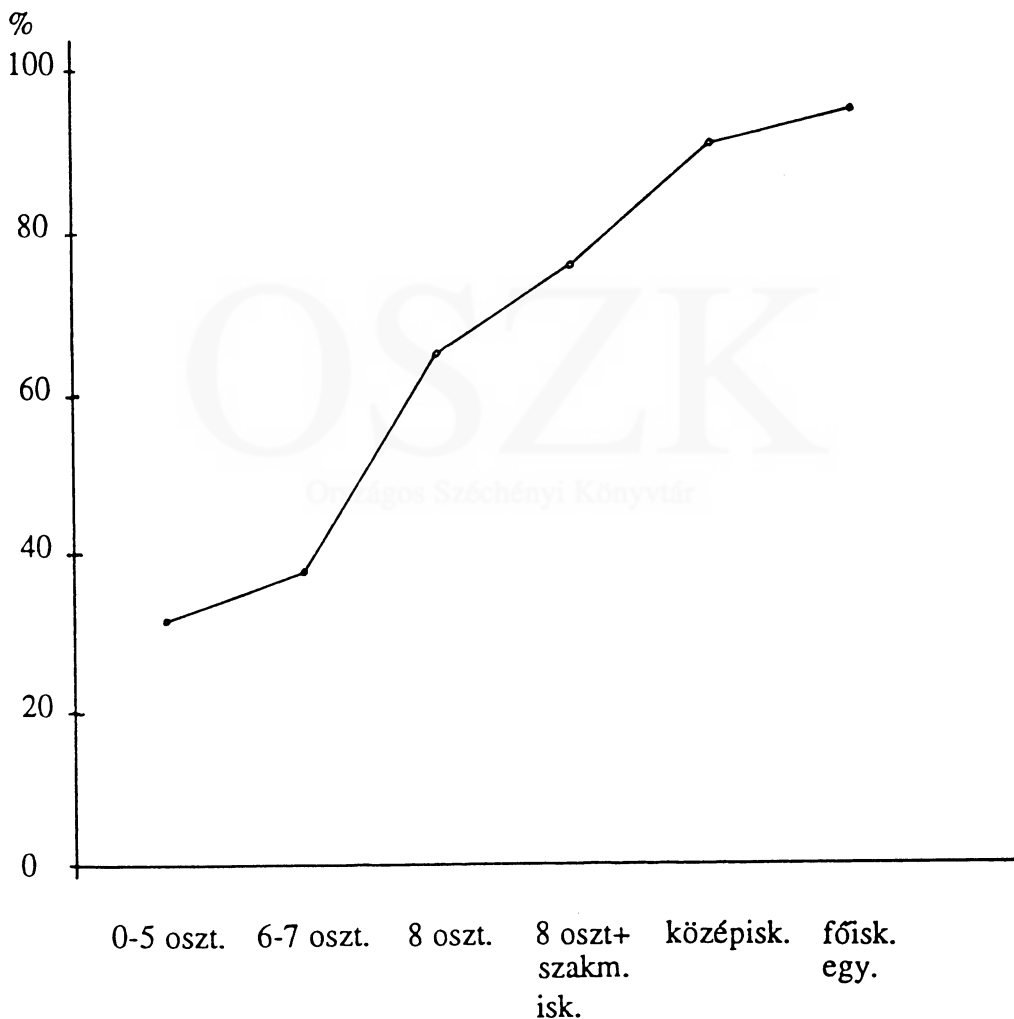
Abban nem lehet semmi meglepő, hogy *8 osztálynál alacsonyabb* végzettség többnyire *nem elegendő* (többek között) az olvasáskultúra akár elemi szinten való kialakulásához sem. A helyzet persze bonyolultabb: úgy is fogalmazhatnánk, hogy valójában az a réteghelyzet, szociokulturális miliő és életvitel az igazi hátráltatója az olvasási készségek kialakulásának, amelynek talajából csak ilyen hiányos iskolázottság tudott kisarjadni. (Amikor az olvasást gátló hátrányos helyzetnek erről az esetéről beszélünk, nem felejtjük,

hogy a felnőtt magyar népességnek (és mintánknak) 30%-a nem végezte el az általános iskolát.)

A befejezett nyolc osztály, bár önmagában ma már - általános vélekedés szerint - nem ad elegendő ismeretet, az olvasói aktivitás átlagos szintjét produkálja. A felnőtt népesség csaknem egyötödére jellemző középiskolai végzettség pedig az embereket - csekély kivétellel - valóban olvasóvá avatja.

Míg a fiatalabb és a legöregebb felnőtt korosztályok között az olvasási pontszámos mutató 2-3-szoros különbséget mutatott, addig a legalacsonyabb és a legmagasabb végzettségi fokozat között 5-6-szoros különbséget tapasztalunk. Vagyis az *iskolázottság erősebben befolyásolja az olvasási teljesítményeket, mint az életkor.*

3.sz. ábra A könyvolvasók százalékos aránya



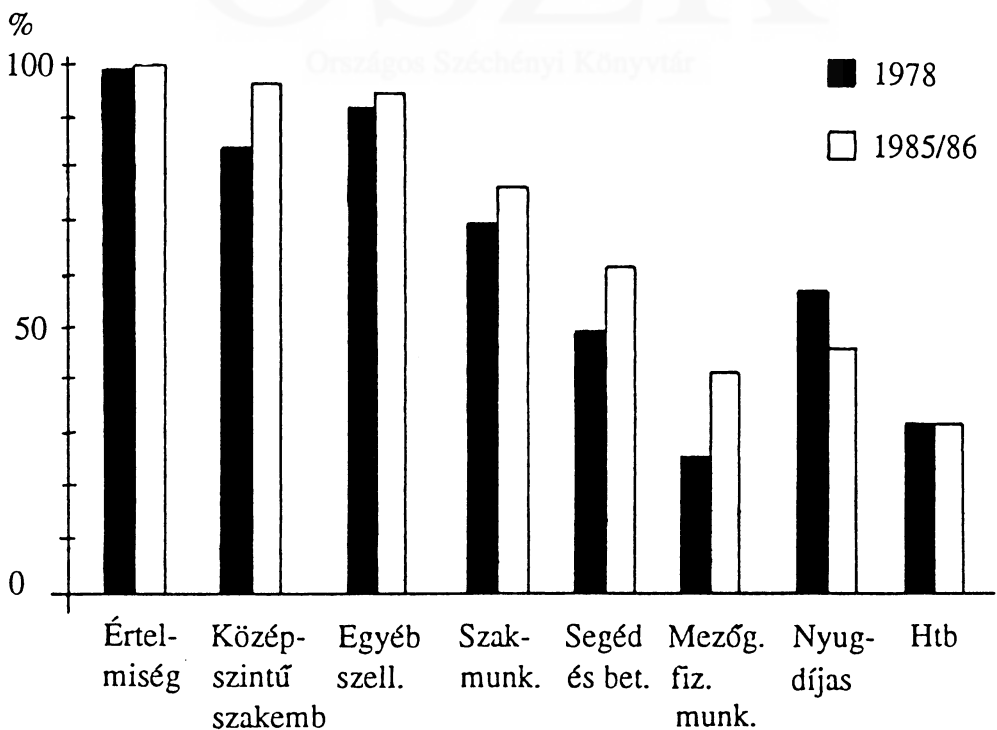
A társadalmi munkamegosztás, vagyis a **réteghovatartozás** szintén jelentősen differenciálja az olvasás mennyiségi mutatóit. *Semmit vagy kizárólag sajtóterméket* főleg a szakképzetlen fizikai munkások (beleértve a mezőgazdasági tevékenységet is), valamint a háziasszonyok és a nyugdíjasok ol-

vasnak, a sajtótermékek és könyvek *együttes*, rendszeres olvasásának szokása pedig elsősorban az értelmiség (55%), majd a középszintű szakemberek (32%), és az adminisztratív szellemi dolgozók, valamint a szakmunkások (21-22%) körében figyelhető meg. Ez a "réteghierarchia" - amint az 5. táblázat adatai bizonyítják - a szorosan vett könyvolvasás terén is megnyilvánul.

.5. táblázat

Foglalkozás	Könyvolvasók aránya (%)	Könyvolvasás gyakoriságának átl. pontsz. (0-5)	
		1985/86	1978
Értelmiségi	98,6	3,84	(3,96)
Középszintű szakember	94,2	3,10	(2,63)
Egyéb szellemi foglalkozású	92,1	2,61	(2,96)
Szakmunkás	76,0	2,15	(1,93)
Betanított és segédmunkás	60,5	1,40	(1,11)
Mezőgazdasági fizikai	41,7	1,14	(0,65)
Nyugdíjas	46,2	1,37	(1,75)
Háztartásbeli	34,6	0,89	(0,97)
Országos átlag	64,4	1,89	(1,84)

4. sz. ábra A könyvolvasók százalékos aránya



Fenti számsorainkból és a 4. sz. ábra oszlopgrafikonjaiból egyaránt az olvasható ki, hogy a nyolcvanas évek során - a hetvenes évekhez képest - a fizikai és egyéb szellemi foglalkozású aktív rétegek körében valamelyest megnőtt mind a könyvolvasók aránya, mind pedig az olvasás gyakorisága - az inaktív rétegek (elsősorban a nyugdíjasok) esetében viszont csökkent.

Összefoglalva a réteghovatartozással kapcsolatos tapasztalatainkat, elmondható, hogy a *fizikai* jellegű munkától a *szellemi*, a *szakképzetlen* munkától az egyre több *szakképzettséget* igénylő tevékenység (valamint a *mezőgazdaságitól a nem mezőgazdasági munka*) felé haladva nő az olvasók aránya és az olvasás gyakorisága. Az olvasás mennyiségi mutatói szerint az egyes foglalkozási rétegek - "alulról felfelé" haladva - a következő hierarchikus sorba szerveződnek: *háztartásbeli, ill. mezőgazdasági fizikai dolgozó - egyéb (segéd és betanított) munkás - szakmunkás - egyéb szellemi (adminisztratív) dolgozó - középszintű szakember - értelmiségi*

A két "végpont" átlagos pontszámai között mintegy 4-szeres a különbség; a teljesítmények tehát itt is meglehetősen szóródnak. Vagyis a társadalmi munkamegosztásban betöltött hely *csaknem olyan erősen differenciálja és befolyásolja az olvasói magatartást, mint az 5-6-szoros különbségeket felmutató iskolai végzettség.*

A **lakóhely nagyságrendje** - szintén régi tapasztalatként - ugyancsak jelentős befolyásolója az olvasási szokásoknak. A *semmit* sem, valamint a *csak sajtóterméket* olvasók aránya úgy növekszik, ahogy az egyre kisebb települések felé haladunk. Sajtótermékek és könyvek *együttes* olvasására pedig elsősorban a városokban kerül sor.

A 6. táblázat adatai a könyvet nem olvasók arányát, valamint a könyvolvasás gyakoriságának átlagos pontszámát mutatják be településtípusonként.

6. táblázat

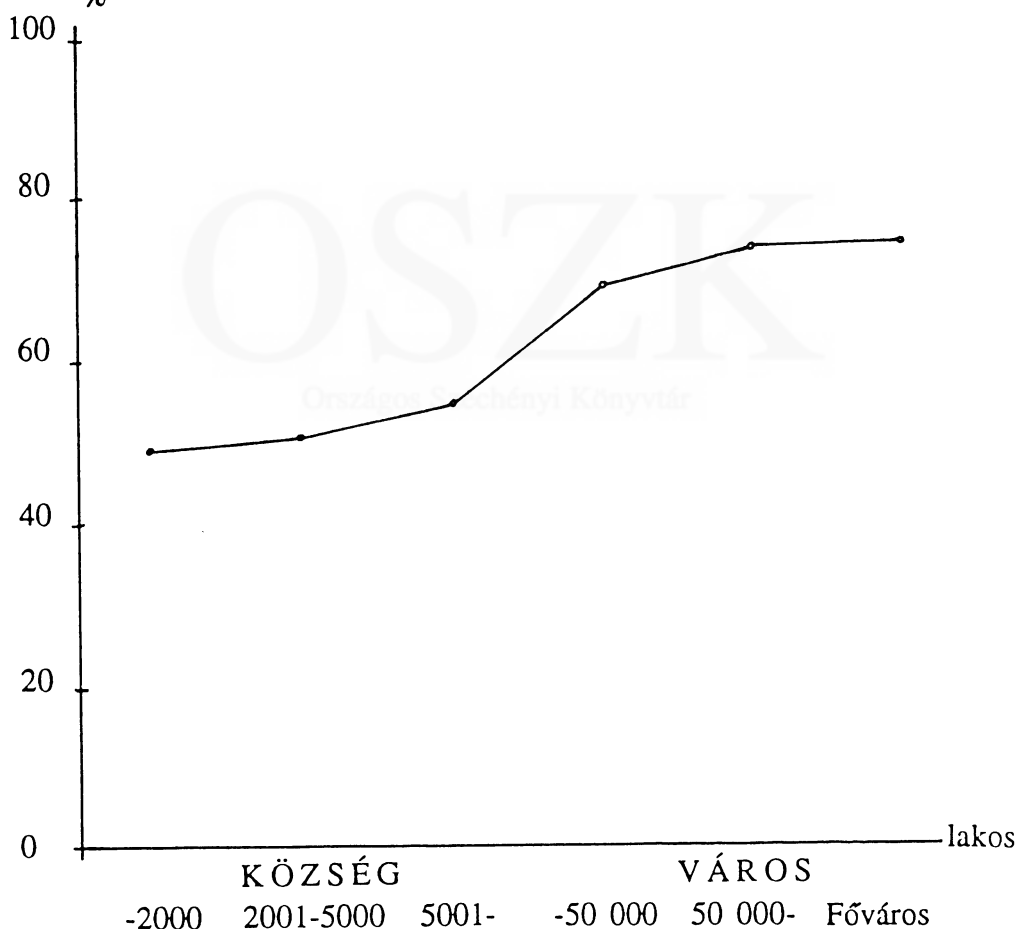
Lakóhely nagyságrendje	Könyvolvasók aránya (%)	Könyvolvasás gyakoriságának átl.pontsz.	
		1985/86	(1978)
Község (2000 lakos alatt)	47,	1,26	(1,10)
Község (2001-5000 lakossal)	49,6	1,34	(1,14)
Község (5000 lakos felett)	57,8	1,42	(1,41)
Kisváros (50 000 lakos alatt)	71,4	2,14	(1,70)
Vidéki nagyváros (50 000 lakos felett)	77,5	2,49	(2,52)
Főváros	76,9	2,42	(2,83)
Országos átlag	64,4	1,89	(1,84)

Alapjaiban igaznak mondható a régi tétel: *a település nagyságrendjével nő az olvasók aránya és az olvasás intenzitása*, de több ponton finomításra szorul.

Az 5. sz. ábra vonalgrafikonja és a 6. táblázat adatai szemléletesen jelzik, hogy az 5000 lakosnál kisebb települések két (2000 lakos alatti és

feletti) kategóriája szinte teljesen azonos olvasási adatokat produkált. Némiképpen növekedés az 5000 lakos fölötti nagyságrendben következik be, de *az igazi különbség a város és a falu között húzódik*. A különböző nagyságrendű városok adatai szintén nagyon hasonlítanak egymásra, sőt - új fejleményként - a növekvő tendencia *a főváros határában megtorpan*. (1978-ban Budapest még jelentős előnnyel rendelkezett, ami a nyolcvanas évekre "elolvadt".) A hetvenes évekhez képest nemcsak a főváros visszaesése, hanem a *kisközségek szerény javulása* is érzékelhető, vagyis a legkisebb és a legnagyobb települések és általában a város és a falu globális olvasói mutatóinak különbsége *csökkent*, miközben a város és a falu határvonalán (a nagyközség és a kisváros között) a különbségek *nőttek*: tehát a nivellálódás és a polarizálódás jegyeinek együttesével van dolgunk.

5. sz. ábra A könyvolvasók százalékos aránya
%



A legkisebb és a legnagyobb településtípus olvasási átlagpontszámai között a nyolcvanas években már csak mintegy *kétszeres* volt a különbség, ami elmarad nemcsak a legerősebb befolyásoló tényezőnek tapasztalt iskolai végzettség, hanem a foglalkozás és az életkor differenciáló hatásától is.

A kérdezettek lakóhelyét nemcsak nagyságrendi, hanem tájegységi bontásban is változóként szerepeltettük. Az egyes régiókat - a hozzájuk tartozó olvasási átlagpontszámok feltüntetésével - a 7. táblázat mutatja be.

7. táblázat	Könyvolvasók aránya (%)	Könyvolvasás gyakoriságának átl.pontsz.
Tájegység		
Budapest	75,9	2,42
Budapestkörnyéke (Pest, Fejér, Komárom m.)	66,6	1,85
Északnyugat-Dunántúl (Győr-Sopron-Moson, Veszprém, Vas, Zala m.)	66,9	2,01
Dél-Dunántúl (Somogy, Baranya, Tolna m.)	61,2	1,92
Közép- és Dél-Alföld (Bács-Kiskun, Csongrád, Szolnok m.)	60,0	1,75
Észak-Magyarország (Nógrád, Heves, BAZ m.)	58,1	1,60
Kelet-Magyarország (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Békés m.)	54,0	1,46
Országos átlag	64,4	1,89

Az élen álló *Budapest* (egyedül csak ez a régió nem tartalmazott falusi körzeteket!) után a *Dunántúl északnyugati tája* bizonyult a legolvasottabbnak, amelyet két másik (legalábbis jobbára) dunántúli régió (a Dél-Dunántúl és Budapest környéke) követett. A felsorolt körzetekben találtuk általában a legkevesebb semmit, illetve csak sajtóterméket olvasó kérdezettet, s a legtöbb olyat, aki a többféle sajtótermék mellett könyvet is olvas.

Az alföldi körzetekre mindennek az ellenkezője igaz, különösen a *kelet-magyarországra*, amely minden (menyiségi) olvasási mutató terén a legrosszabb eredményeket érte el. A különbségek ugyan nem nagyok, de nem is jelentéktelenek, és főleg következtetések: az adatok *(észak-)nyugatról kelet felé haladva az olvasási teljesítmények fokozatos csökkenését mutatják*¹⁹.

Az olvasói és a nem olvasói magatartás értékvilága

1985/86-os felmérésünk során a következő feladatot adtuk a felnőtt (18 éven felüli) népességet reprezentáló közel 1000 fős mintasokaság tagjainak²⁰:

"Összeállítottunk egy listát, amelyik különböző követelményeket tartalmaz arra vonatkozóan, hogy mit kell a gyerekeknek későbbi életükre útrava-

lól adni, *mit kell a gyerekeknek a szülői házban tanulniuk. Melyeket tartja Ön ezek közül különösen fontosnak?*"

A 16 tételes listát az említések csökkenő sorrendjében, valamint a könyv olvasás különböző gyakorisági fokozataiban adott szavazatok százalékos arányszámainak feltüntetésével közöljük.

8. táblázat Az említők százalékarányában

Nevelési értékelvek	Össz.	Könyv olvasás gyakorisága			
		Rendsze- resen	Időn- ként	Nagyon ritkán	Nem olvas
1. Munkáját rendszeren és lelki- ismeretesen végezni	90.7	89.1	92.9	91.6	89.5
2. Egészséges életmód	85.3	83.1	86.7	85.6	85.3
3. Pénzzel takarékosan bánni	76.9	62.3	74.8	80.2	85.0
4. Udvariasság és jó magaviselet	75.4	66.1	73.5	80.7	78.9
5. Emberismeret a megfelelő barátok és barátnők kiválasztásához	55.3	60.7	60.6	52.5	50.2
6. Örömet találni a könyvben, szívesen olvasni	52.1	69.9	61.5	49.0	36.7
7. A rendbe beilleszkedni, alkalmazkodni	50.8	43.2	54.0	46.0	55.9
8. Érvényesülni, ne hagyja magát könnyen legyőzni	49.0	48.1	42.0	48.0	55.3
9. Tudásszomj, vágy a szellemi színvonal állandó emelésére	44.2	62.3	52.7	41.6	29.1
10. Szerénynek és tartózkodónak lenni	42.6	33.9	38.9	46.4	48.2
11. A másképpen gondolkodókat tisztelni, toleránsnak lenni	32.8	48.6	33.2	29.2	25.6
12. Érdeklődés a politika iránt, a poli- tikai összefüggések megértése	29.2	29.5	29.2	24.7	31.9
13. Kedvét lelteni a művészetekben	25.6	37.7	29.2	21.3	18.9
14. Technikai szakértelem, a modern technika értéke	25.2	30.0	28.3	20.3	23.3
15. Szilárd hit, szilárd vallási kötődés	21.2	14.8	18.1	14.9	31.3
16. A sok TV-nézés mérséklése	15.9	18.0	11.9	13.4	19.2
Összesen	772.2	797.3	787.5	745.6	864.3
	N = 924	N = 183	N = 226	N = 202	N = 313

Anélkül, hogy az értékválasztás mechanizmusát most behatóbban elemznénk, annyit meg kell állapítanunk, hogy az önkizsákmányoló életmódtól, a kényszerű túlmunkától egészségileg megroppant, a különböző devianciáktól az európai átlagnál lényegesen jobban meggyötört magyar társadalom közel ezer reprezentánsa sajátos módon olyan józan és puritán értékeket állított az élre - talán éppen fájó hiányuktól vezéreltetve - mint a *lelkiismeretesen végzett munka, az egészséges életmód és a takarékoság*.

Ami a fenti táblázatunk fő tanulságát, a könyvolvasás gyakoriságának az értékválasztásra való hatását illeti, megállapíthatjuk, hogy bizonyos értékek határozott és *pozitív kapcsolatban* állnak az olvasói magatartással. Azok az értékek, amelyeknek említése az olvasás gyakoriságával párhuzamosan növekszik, a következők:

- olvasás, könyv öröme (6 .sz.),
- tudásszomj (9. sz.),
- tolerancia (11. sz.),
- művészetek kedvelése (13. sz.).

Van egy olyan érték, amely sajátosan fordítottan arányos az olvasás gyakoriságával: a *takarékoság* (3. sz.). (Talán mert a sokat olvasóknak kevésbé van miből takarékoskodniuk? Vagy ami anyagiakkal rendelkeznek, annak - igényesebbek lévén - könnyebben lelik meg a helyét?)

Vannak továbbá olyan értékek, amelyek említési aránya ugyan nem követi egyenletesen az olvasásgyakoriság lépcsőfokait, de főként mégis a *nem olvasó* magatartáshoz kapcsolódnak:

- az érvényesülés vágya (8. sz.),
- a rendbe való beilleszkedés (7. sz.),
- szerénység és tartózkodás (10. sz.),
- vallásos hit (15. sz.).

Úgy véljük, ez a lista kevésbé egynemű, mint a gyakori olvasással párosuló értékek csoportja (hiszen a karrierizmus és a vallásos hittel párosuló szerénység nem fakad egy töről), mégis fellelhetők bizonyos jellegzetességek, amelyek az olvasói magatartás körül az értékek holdudvarát teremtik meg. Így elmondhatjuk, hogy a könyvközeli élet jó lehetőséget teremt az információk, a másfajta vélemények, a művészeti-esztétikai értékek iránti *nyitottságra*, hajlamosít a *nonkonformizmusra* és - talán nem túl messzemenő a következtetésünk - bizonyos, a társadalmi visszhangtól függetlenül tudó, *individuális önértéktudatra* is. Olyan redukált önértéktudatról van azonban szó, amely az érvényesülést jórészt a nem olvasóknak engedi át. Vagyis a társadalmi tudat - nyilván a szellemi munka alábecsülésének több évtizedes állami gyakorlatából tanulva - az olvasást egyre kevésbé tartja a társadalmi előbbre jutás nélkülözhetetlen eszközének, annak ellenére, hogy a társadalmi mobilitás az eddigi gyakorlatban - mint láttuk - könyvbarát jelenségnek mutatkozott.

Az olvasói érdeklődés változásai

A jelentősebb változások nem az olvasás mennyiségében, hanem a minőségében: a preferált olvasmányfajták összetételében mutatkoznak. 1978-ban és 1985/86-ban egyaránt feltettük a kérdést: "Milyen fajta, milyen témájú könyveket olvas legszívesebben?" (Ld. 11. táblázat)

11. táblázat

Legkedveltebb olvasmánytípusok	A könyvolvasók %-ában ²²	
	1978	1985/86
Történelem (fiction és non fiction)	27	31
Krimi	12	27
Kalandregény, sci-fi	18	21
Érzelmes, romantikus, szerelmes regények	12	19
Életrajzi regény	11	13
Természettudományos, műszaki, mezőgazdasági irodalom	7	13
Útleírás, útikönyv	14	12
Szépirodalom (általában)	13	9
Társadalmi (és család-) regény	13	8
Non fiction (általában)	2	5
Társadalomtudományok (történelmen kívül!), politika, művészet	7	4
Ifjúsági irodalom	3	4
Sport, hobbi	2	4
Novella	5	3
Vers	6	2
Mese, monda	3	2

A 11. táblázat egyfelől azt bizonyítja, hogy a hetvenes és nyolcavas évek olvasói orientációja sok közös vonással rendelkezik, másfelől pedig akadnak jellegzetes - általában a korábbi tendenciák folytatódását jelző - eltérések is. Vannak olyan olvasmányfajták, amelyeket a nyolcavas évek derekán (még) nagyobb érdeklődés övezett, mint a hetvenes évek végén. Hogy csak a jelentősebb különbségeket felmutató olvasmánytípusokat említsük (zárójelben feltüntetve az 1985/86-os vizsgálat javára mutatókozó legalább 3 százalékpontos eltéréseket):

A "győztesek" láthatólag túlnyomórészt a kommerciális, a rekreációs célokat szolgáló szépirodalmi típusok közül kerülnek ki (az "izgalmas" és az "érzelmes" típusokból egyaránt), valamint a nonfiction irodalom bizonyos (főleg természettudományos és történelmi) témaköreiből. A "vesztések" közé

viszont nívósabb irodalmi műfajok (vers!) és maga a szépirodalom került, a történettudományon kívüli egyéb társadalomtudományok társaságában.

Megvizsgáltuk azoknak a könyveknek az összetételét is, amelyeket a kérdezettek a felmérést megelőzően utoljára olvastak. (Ld. 12. táblázat) Először nézzük meg a fiction -

non fiction arányt, és hívjuk segítségül a Központi Statisztikai Hivatal 1962-es országos vizsgálatának²² és a magyar könyvszakma 1964-es felmérésének²³ ide vonatkozó adatait is!

krimi (+15)

ézelmes, romantikus, szerelmes regények (+ 6)

természettudományos és műszaki irodalom (+ 6)

történelem (fiction és non fiction) (+ 4)

kalandos, sci-fi (+ 3)

non fiction (általában) (+ 3)

Vannak olyan kategóriák is, amelyek iránt láthatóan megcsappant az érdeklődés:

társadalmi regény (- 5)

szépirodalom általában (- 4)

vers (- 4)

egyéb társadalomtudományok (- 3)

1962-ben a háromhavi olvasmányanyag 8%-a, 1964-ben pedig a legutóbbi olvasmányok mintegy egytizede volt szakkönyv, ismeretterjesztő vagy tudományos mű, illetve útleírás. A non fiction aránya a hetvenes években az olvasmányok egyötödét, a nyolcavanás években pedig már egynegyedét tette ki, s a jelek szerint a növekedés megállíthatatlan.

12. táblázat

Olvasmányok jellege	A könyvolvasók %-ában	
	1978	1985/86
Romantikus (19. sz.)	12	7
Klasszikus realista (19. sz. és korábbi)	8	7
20. századi realista	21	17
Modern	5	5
Szórakoztató irodalom (krimi, kalandregény, bestseller stb.)	29	34
Ismeretközlő	20	24
Ismeretlen	5	6
Összesen	100	100

A szépirodalmi olvasmányanyag lassú visszaszorulása belső összetételének megváltozásával is együtt járt. A hatvanas évek első felében készült, fentebb említett felmérések az olvasók érdeklődésének erős klasszikus irodalmi túlsúlyát regisztrálták. Azóta - kisebb-nagyobb ingadozásokkal - folyama-

tosan tart a régi (klasszikus) szerzők olvasottságának csökkenése. Először a realista stílusúak veszítettek népszerűségükből, majd a hetvenes évektől a romantika is visszaszorult. A 12. táblázat tanulsága szerint a romantika olvasottságának csökkenése még a nyolcvanas években is tartott. (A hagyományos formanyelvű, 20. századi irodalomé úgyszintén.) Az értékes kortárs művek - stagnáló arányban - az olvasmányszerkezet huszadát teszik ki. Annál nagyobb, s egyre növekvő a szórakoztató irodalom aránya: a Központi Statisztikai Hivatal 1962-es vizsgálatában a szépirodalmi olvasmányok egytizede minősült ún. "bestseller és ponyvairodalomnak". A kissé más léptékű 1978-as vizsgálat, s a vele szoros kategóriákkal dolgozó 1985/86-os felmérésünk a szépirodalmi olvasmányoknak már 39, illetve 48%-át találta szórakoztató jellegűnek. Ez az alacsony és közepes esztétikai színvonalú műveket (krimiket, kalandregényeket és bestsellereket) egyaránt tartalmazó olvasmánykategória főképp a munkások és a kisegítő szellemi tevékenységet végzők rétegében népszerű; a romantikus irodalmat a mezőgazdasági fizikai dolgozók; a múlt századi klasszikusokat a háziasszonyok (és tanulók); az e századi és a kortárs értékes műveket pedig az értelmiségiek olvassák leginkább. Az ismeretközlő irodalom szintén az értelmiségiek, valamint (főleg a szakképzett) fizikai dolgozók körében számíthat elsősorban olvasókra.

Mind a preferált olvasmányfajták, mind a legutóbbi olvasmányok összetételének vizsgálata alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a hetvenes években tapasztalt tendenciák: a klasszikus irodalom és líra térvesztése, a szórakoztató bestseller, valamint a non fiction irodalom előretörése, tömörebben: a *kommercializálódás* és a *prakticizálódás* - a nyolcvanas években is folytatódtak. Ami pedig a *jelent* (a kilencvenes évek elejét) illeti, kisebb helyi (pl. 1991. tavaszán Hatvanban és környékén végzett) felmérések eredményei, valamint hétköznapi tapasztalataink alapján egyértelműen állítható, hogy a kommercializálódás és praticizálódás tendenciái nemcsak folytatódtak, hanem fel is erősödtek.

JEGYZETEK

¹ Részletek Gereben Ferenc: Könyv, könyvtár, közönség c. kutatási jelentéséből. (Kézirat)

² Terestyéni Tamás: Az anyanyelvi kommunikációs kultúra néhány jellegzetessége Magyarországon. Bpest, 1987. Tömegkommunikációs Kutatóközpont.

³ I.m. 31-32. p.

⁴ Terestyéni Tamás: I.m. 29. p.

⁵ Az 1985. évi Demográfiai évkönyv (Bp. 1986. KSH) szerint a 20 éven felüli (ez az életkorhatár felel meg leginkább mintánk alsó korhatárának) népesség száma 1986. jan. 1-én (kerekítve) 7,64 millió volt. Mostani és

későbbi lélekszámszámításaink során ezt a mennyiséget tekintettük 100%-nak.

⁶ Berend T. Iván: Gazdaság, műveltség, társadalomtudomány. In: Öt előadás gazdaságról és oktatásról. Bp. 1978. Magvető K. 150. és 157. p.

⁷ Napilap mellett vagy nélküle: heti és/vagy havilapot.

⁸ Napilap mellett heti és/vagy havilapot.

⁹ Mándi Péter: A könyv és közönsége. Bp. 1968. 41. p.

¹⁰ 20 éven felüli népességet reprezentáló saját (az OSZK-KMK keretében végzett) felmérésünk adatai.

¹¹ A Szonda-Ipsos Kft 1991 márciusában végzett felmérésének adata. (Szilágyi Erzsébet közlése)

¹² A Szonda-Ipsos felmérés vonatkozó kérdése így szólt: *Szokott-e Ön hetilapot vagy folyóiratot olvasni?* Ebből következik, hogy az itt közölt 70%-os adat a hetilap-, valamint folyóirat-olvasók maximumát jelöli - ami a hetilapolvasók esetében közel járhat a reális arányszámhoz.

¹³ Nincs adat.

¹⁴ Ez a kategória az 1964. évi vizsgálatban még külön nem szerepelt, hanem az "időnkénti" olvasók részét képezte.

¹⁵ Számított adatok Mándi Péter: A könyv és közönsége I.m: 30., 292-293. p. alapján.

¹⁶ Ld. Gereben Ferenc: A felnőtt népesség olvasási és olvasmánybeszerzési szokásai. Bp. 1989. 14-15. p.

¹⁷ A kérdés részletesebb kifejtésére korábban tettünk kísérletet. Ld. Gereben F. - Nagy A.: Nemi szerepek és olvasási szokások = Kultúra és Közösség, 1984/3. sz.

¹⁸ 1978-ban a minta a 20 éven felüli népességet reprezentálta.

¹⁹ Magyarország olvasástérképének két szélső pontját jelentő nyugati és keleti országrészek eltéréseinek behatóbb vizsgálatát ld.: Gereben Ferenc - Nagy Attila: Adalékok Magyarország olvasás- és értéktérképéhez. = Jelkép, 1991. 3-4. sz.

²⁰ A feladatot egy NSZK-beli vizsgálatból vettük át. Ld. Elisabeth Noelle-Neumann. Buchhändler und Buchkäufer 1978. Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel. Frankfurter Ausgabe Nr. 90. vom 10. November 1978. St. W 708.

²¹ Mit olvasunk? Bp. 1965. KSH.

²² Mándi Péter: A könyv és közönsége. Bp. 1965. Közgazd. és Jogi K.

A gyerekek és a fiatalok olvasási szokásai

Vélekedések

A gyermeklélektan szakemberei rendkívüli fontosságot tulajdonítanak a mesének, a könyvnek, az olvasásnak. Szerintük az igazán jó olvasmány olyan varázstükör, melyben a saját belső világának valamely összetevőjét ismerheti fel, s megtalálhatja azt az utat, melyet a felnőtté, érett személyiséggé váláshoz be kell járnia. A gyermekirodalom döntő többsége vagy szórakoztat, vagy oktat, illetve ritka ünnepi alkalmakkor mindkettőt műveli, s ilyenkor egyaránt tud szólni az emberi személyiség különféle belső rétegeihez (enyhíteni a tudatelőttes és a tudattalan feszültségeket), és éppúgy beférkőzhet a pallérozatlan gyermeki észjárásba, mint a felnőtt árnyalt gondolkodásába is.

A fejlődés, növekedés folyamán a gyermek szükségképpen adódó, fontos konfliktusokkal szembesül (testvérféltékenység, függőség, önértékelés, erkölcsi kötelességérzés, az önállóság megszerzése stb.), s az olvasmányok átélésével, a hősökkel való azonosulással, ábrándok szövögetésével, történetek folytatásával, kitalálgatásával saját tudattalan feszültségeit tudatos képzelődéssé alakítja (ideálképzés). Ebben rejlik az olvasmányok legnagyobb ereje, mert teret, mintát, anyagot és keretet szolgáltatnak a (sok esetben pusztító erejű) tudattalan tartalmak számára, s ezzel a kimunkálás, a tisztázás, az elrendezés egyik legfontosabb eszközévé válhat az olvasás (Bettelheim, 1985; Mérei, 1971).

Tények(?) és tendenciák

A következőkben a vélekedésekkel tudatosan szembesítve, két empirikus, olvasásszociológiai vizsgálat adataira támaszkodva fogalmazunk meg néhány, általánosíthatónak látszó tendenciát. (1978-ban a 10-14 évesek, 1983-ban a 15-18 évesek olvasási kultúráját mértük fel.) Két okból is szándékosan használtunk azonban kérdőjelet a kemény és száraz adatok sorát sejtető fogalom után. Vizsgálatainkat alapvetően rögzített kérdések sorát tartalmazó kérdőívekkel végeztük, s az így módon összegyűjtött adatok valójában véle-

kedések, deklarációk összessége, nem pedig megfigyelt, ellenőrzött tények halmaza. Vagyis joggal merül fel a szkeptikus kérdés: a válaszok milyen mértékben tükrözik az objektív valóságot (az elsajátított műveltséget), illetve ragadnak meg az "elvárásoknak eleget tenni akarás" szintjén? Jól tudjuk, hogy a tanulói reakciók egy bizonyos rétege inkább csak a deklarált műveltség halvány lenyomata, mert csupán a tanári feladatok és a szülői dörgedelmekek bizonytalan ismételése volt sejtetően a válasz valódi tartalma. Másrészt természetesen az adott területi korlátok miatt többnyire csak az átlaggal, a leginkább tipikusnak látszóval foglalkozunk, s ez szükségképpen bizonyos differenciáltságot eredményez, hiszen éppen az egyéniségek és a típusok gazdagságát vagyunk kénytelenek így elveszíteni.

A gondosan megtervezett, szigorúan ellenőrzött körülmények között lefolytatott vizsgálatok sajnos csak részben tudják igazolni a fenti vélekedéseket. Az olvasmányélmények valóban szolgálhatnak kiegyenlítő, vágyteljesítő, eszményképkereső, tisztázó szerepeket. De bizonyára nem bírnak olyan egyértelmű személyiségfejlesztő, jobbító, nemesítő "megváltó" erővel - legalábbis tömegmérésekben nem -, amivel hajlamosak vagyunk megunk is felruházni az értékes (gyermek- és ifjúsági) irodalmat.

Ráadásul az utóbbi években világszerte az olvasás térvesztését, tekintélyének csökkenését tapasztaljuk a felnőtt- és gyermektársadalomban egyaránt. Manapság határozottan kevesebbet olvasnak gyermekeink, mint másfél évtizeddel korábban.

Szabadidő és olvasás

A másfél évtizeddel korábbi adatok szerint (Tóth, 1969) még a 10-15 éves korosztályok az irodalomolvasást előnyben részesítették a televíziónézéssel szemben, illetve a középiskolások már sajátos "kettős tudattal" viszonyultak az említett dilemmához. Nevezetesen: legkedvesebb időtöltésüknek a szépirodalom olvasását mondták 1968-ban, de legtöbb időt már akkor is a televízió előtt töltötték (Gazsó-Pataki-Várhegyi, 1971). Most viszont már - a lényegében azonos módszerekkel nyert - nyilatkozatok szintjén is a tv áll az első, s a szépirodalom olvasása pedig csak a 6. helyen. A televíziózás térhódítása tehát a hatvanas évek második fele óta tart, s napjainkban sem ért véget.

1983-ban a 14-18 éves korosztály válaszainak összesítése nyomán az összkép hasonló. A gimnazista lányok listáját még a szépirodalom olvasása vezeti, de a fiúknál csak a 6., a szakmunkástanuló lányoknál a 10., a szakmunkástanuló fiúknál pedig már a 20. helyen áll. Azonban nem kizárólag a szépirodalom olvasása szorult hátrébb, a színházlátogatás akkor a 3., most 15., az ismeretközlő művek iránti érdeklődés korábban a 10., most a 17. helyen áll a rangsorban.

A fentiek alapján úgy tűnik, kitapasztalható egy átfogó tendencia, melyben az intellektuális jellegű tevékenységek háttérbe szorulása (olvasás,

színház) a kötetlen társas együttlétek előretörésével (együttlét baráttal, partnerrel, játék, sport, kirándulás) zajlik egyidőben. Tehát a személyiség belső építésének szükséglete gyengül, s az "olyan vagyok, mint a többiek" biztonságát adó, a "fészekmeleg" hiányát látszólag pótló, az énerősítést, énvédelmet szolgáló, aktuális társas együttlétek iránti szükséglet pedig erősödik. Vagyis nem egyszerűen az olvasás szorult hátrébb a rangsorban, hanem sokkal inkább a szabadidős tevékenységek strukturális átrendeződésének lehetünk tanúi. Egyébként a kedvtelések sereghajtói - a nemek és iskolatípusok közötti jelentős mértékű szóródással együtt is - a múzeumlátogatás, műkedvelés, barkácsolás.

Rétegspecifikus eltérések

Már a 10-14 évesek olvasási szokásai, olvasmányaik összetétele is erőteljes rétegzettséget, a szülők társadalmi helyzetével együttjáró szóródást mutatnak. A megkérdezett vidéki cigányszármazású tanulók 65%-a például még sohasem kapott könyvet ajándékba. A közülük olvasóknak minősíthetők többnyire csak mesekönyvet nyitnak ki, míg a fővárosi értelmiségi szülők gyermekeinek fele már az óvodáskor elérése előtt is részesült ilyesfajta ajándékban, a másik 50% pedig óvodásként, legkésőbb kisiskolásként kapott ajándékba könyvet. Tehát e rétegenkénti erőteljes elkülönülés tendenciáját, a társadalmi távolságok jelentős mértékű meglétét regisztrálhattuk, s egyúttal a nemi szerepekhez sajátosan igazodó olvasmányszerkezet körvonalai is félreérthetetlenül kirajzolódtak. (A fiúk és a lányok olvasmányainak összetétele markáns eltéréseket tartalmazott.)

A 14-17 évesek körében már az olvasás mennyiségi mutatói is határozott eltéréseket jeleznek a különböző iskolatípusokat látogató fiúk és lányok között, de az igazán jelentős "távolságok" a minőségi mutatók mentén, az ízlés választékosságában, az olvasmányok összetételében tűnnek fel.

Az aktuális olvasmányok (az utolsó 12 hónapban olvasott könyvek) listájának áttekintése után meg kell állapítanunk a gimnáziumi évek (a tantervek, a követelmények) jelentős mértékben változtatják az odajárók olvasási szokásait, ízlését, a szakmunkásképző intézetek ilyen irányú hatásáról viszont inkább csak negatív értelemben lehet beszélni. Az egyik (a kisebbség) oldalán az igényesség fokozódása, a másikon (a többségén) pedig a stagnálás, az alapvetően szórakoztató szintű művek keresése a jellemző.

Ez utóbbi állításunk igazolásaként hadd álljon itt 2-2 névsor egymás mellett. Az első és harmadik osztályos szakmunkástanulók, illetve az első és negyedik osztályos gimnazisták utolsó éves olvasmányáiból kiemelt maradandó élmények (1. táblázat)

1. táblázat A leggyakrabban említett szerzők az 1983-as felmérésben

Szakmunkástanulók		Gimnazisták	
I. osztály	III. osztály	I. osztály	IV. osztály
1. Móricz Zs.	Rejtő J.	Shakespeare	Merle, R.
2. Fekete I.	Dumas, A.	Jókai M.	Szilvási L.
3. Jókai M.	Glut, D. F.	Moldova Gy.	Mann, T.
4. Gárdonyi G.	Hemingway, E.	Rejtő J.	Kafka, F.
5. May, K.	Nemere I.	Segal, E.	Moravia, A.
6. Lucas, G.	Szilvási L.	Tolkien, J.R.	Austen, J.
7. Defoe, D.	Verne, J.	Brontë, E.	Pilinszky J.
8. Dumas, A.	Cooper, J.	Dumas, A.	Brecht, B.
9. Nemere I.	May, J.	Glut, D. F.	Hemingway, E.
10. Rejtő J.	Berkesi, A.	Huxley, A.	Örkény I.

Az elsőéves szakmunkástanulók válaszain még az általános iskolás tantervek hatása érződik (Móricz, Fekete István, Jókai, Gárdonyi), s ezáltal határozottan színvonalasabb lesz a névsor, mint a végzős évfolyam esetében.

A mennyiségi és minőségi mutatók skálájának két végpontján mindig a szakmunkástanuló fiúk és a gimnazista lányok állnak. Vagyis a többiek között irodalmi műveltséggel is felvértezett, a humán értékek iránt (ma még) fogékonyabb gimnazista lányok, s e "hiábavaló" dolgokat nem kedvelő (elvető) szakmunkástanuló fiúk képviselik majd a jövő családjában - nem elhanyagolható arányban - az anyai és apai személyiségmodelleket.

Infantilizálódás

Feltétlenül említést kell azonban még tennünk egy másik, a gyerekek olvasási érdeklődésében tapasztalható módosulásról: az olvasási izlés a 10-14 évesek körében sajátos infantilizálódási tendenciát mutat. A hatvanas évek derekán e korosztály még meglehetősen gyakorisággal olvasta és kedvelte a felnőtteknek szóló romantikus és klasszikus realista irodalom legjavát, manapság ezek a művek egyre inkább háttérbe szorulnak, s az ifjúsági irodalom (nem mindig a legjobb színvonalú) művei "tartják fogva" a kamaszok érzelmeit és fantáziáját. (Ráadásul hasonló elmozdulásokat tapasztalunk a felnőtt olvasók választásait áttekintve is.)

Általában a szépirodalom személyiségformáló, utánzásra ösztönző, példaadó szerepe is csökkenni látszik némileg, mert amikor a mai kamaszok már ösztönösen vagy tudatosan keresik a felnőtt magatartásmintákat, vélekedéseket, a nőies vagy férfias viselkedési formákat, a felnőtt konfliktusainak átélési lehetőségeit, röviden: az idősebb generációk életére nyíló ablakokat, ajtó-

kat - inkább a mindennapi tv-műsorokból, mint a közvetlen szépirodalmi olvasmányokból merítenek ilyenfajta élményeket, eligazításokat.

Különösen élessé teszi ezt az infantizálódási folyamatot az akceleráció, a felgyorsult fejlődés és érés közismert jelensége. Gyorsabb szellemi és biológiai érést tapasztalunk, és ezzel párhuzamosan a komoly, felnőtt olvasmányok ritkulásával is bizonyíthatóan lassul az érzelmi érés, a viselkedés, a magatartás differenciálódása. Ez a feszültség pedig nyilvánvalóan egy sereg konfliktus forrása már ma is, s a jövőben sem várható csökkenése.

Könyv- és könyvtárhasználat. Olvasmányok

A könyvtárhasználat a 10-14 éves korosztály 60-70%-ára jellemző, döntő többségük azonban - főként a közművelődési könyvtárakban - még mindig csak a hagyományos kölcsönző funkciót ismeri és használja, s a helyben tanulás, a jegyzetelés, az anyaggyűjtés, a véleménycsere, a meditáció, a társas kapcsolatok létesítése s a "fórum" céljaira csupán az elenyésző kisebbség tudja még igénybe venni ezt az elvileg olyan sokféles szolgáltatást oly demokratikusan kínáló intézményt. A legintenzívebb könyvtárhasználatot a 12 évesek körében tapasztaljuk, s ahogy a 14. életévükhöz, s egyúttal az iskolaváltás idejéhez közelednek, érezhetően csökken, főként a fiúk körében a könyvtárak látogatásának gyakorisága, jelezvén az olvasási, tanulási kedv gyengülését is bizonyos rétegekben.

Vizsgálódásainkban a legpozitívabb változást az iskolai feladatokhoz kapcsolódó könyvtárhasználat erősödésében tapasztalhatunk. ("Vannak-e olyan könyvek, amelyeket tanuláshoz, az iskolai és egyéb feladatok megoldásához szokott használni?") A tanulók közel harmadának meglehetősen gyakorisággal, csaknem ötödének ritkábban, - ám mégis igen jó eséllyel - kerül nem szépirodalmi mű a kezébe. Ugyanakkor érdekes ismét érzékelni a lányok nagyobb szorgalmát, erősebb kötelességtudatát, élénkebb olvasási kedvét, rendszeresebb könyvtárhasználati kultúráját. A megkérdezett tanulók (és feltehetően az érintett pedagógusok) csaknem 40%-a azonban még mindig a hagyományos egykönyvű tanulási (és tanítási) módszer "híve", s kizárólag a tankönyvet tekinti a tudás egyetlen forrásának.

A középiskolás korosztály - ugyancsak a tankönyvön kívüli könyvhasználatra vonatkozó kérdésre adott - válaszait elemezve, a javulási tendencia folytatódását tapasztaltuk, a tantervek ilyen irányú változásai máris komoly eredményeket hoztak. Hol tartanánk, ha még a pedagógusképzés és továbbképzés rendszere is lépést tartana a tanterv követelményeivel (Merkovszky, 1980; Bernát, 1984), illetve az iskolai könyvtárak hálózata kielégítőbb volna? A gimnazisták 90 százaléka mondja magát könyvtárhasználónak, a szakmunkástanulóknak viszont már csak alig több mint fele nyilatkozott ugyanígy.

Ha vizsgálatunkat 1989-ben megismételtük volna, akkor feltehetően a képregény műfaja megerősödve, önálló kategóriaként, s nem az egyébek közé sorolva jelenik meg. (2. táblázat)

2. táblázat Kedvenc olvasmányok 10-14 évesek körében (az említések százalékában)

Könyvek	fiúk (N=469)	lányok 481 fő)%
1. Kalandos gyermek- és ifjúsági irodalom	30,6	8,7
2. Klasszikus gyermekirodalom	27,9	23,5
3. Új, értékes gyermekirodalom	8,4	12,2
4. Mesék	6,5	13,1
5. Versek	6,2	12,2
6. Gyengébb leányregények	0,1	9,1
7. Ismeretterjesztő irodalom gyermekeknek	2,9	3,3
8. Ismeretterjesztő irodalom felnőtteknek	3,5	1,5
9. Lektűr felnőtteknek	1,6	0,7
10. Tudományos-fantasztikus	1,2	0,2
11. Modern (kortárs, értékes irodalom)	0,6	0,2
12. Krimik	1,7	1,5
13. Klasszikus felnőtt irodalom	1,2	1,5
14. Didaktikus mesék	2,0	4,1
15. Romantikus felnőtt irodalom	1,9	3,1
16. Meseregények	1,3	2,6
17. Egyéb	2,3	2,5
Összesen	100	100
	1233	1291
		kötet

Természetesen igazolni tudjuk a hagyományos, leegyszerűsítő felfogást (a fiúk a kalandos, izgalmas, harcias témájú, a lányok pedig az érzelme- sebb, jellegzetesen női problémákat feldolgozó műveket keresik jobban), de ami igazán újszerű, az éppen a vártnál, a közhelyeknél sokkal bonyolultabb, összetettebb helyzet. Nevezetesen: a 17 kategóriát tartalmazó adatsorunkban szinte csak kivételesen fordul elő három olyan olvasmányfajta (a gyerekek- nek szóló ismeretközlő irodalom, krimik, klasszikus felnőtt irodalom), ahol nincs markáns eltérés a két nem választási, illetve értékítéleteiben megnyilvánuló érzelmi, gondolati stílusa, ízlése között. S nyilvánvalóan ebben a sejthet- ő másságban a nemi szerepekhez igazodó viselkedérepertoár folyamatos kialakításának igénye is munkál.

Hogyan?

Egyrészt a fiús magatartásmód szilárd elemeként áll előttünk a tisztán szépirodalmi olvasmányok köréből, a klasszikus gyermekirodalom fokozott - de nem túl nagy különbséget tartalmazó - kedvelése, továbbá az újdonság

iránti nyitottság bizonyítékeként - igaz kissé felemás módon - a lektúr (aktuális mondanivaló látszata mögött főként kevéssé igényes, szórakoztató olvasmányfajta) és a modern, értékes művek fiús fölénye. Másrészt az újszerű, a megismerésre törő, kíváncsi elme kitűnő eszközeül szolgáló, kifejezetten felnőtteknek szóló ismeretközlő könyvek és a nyilvánvalóan határesetet (fiction és non-fiction között) képviselő tudományos-fantasztikus (science fiction) irodalom ugyancsak fiúk általi kedvelése.

Hasonlóképpen koherensnek, belsőleg rendezettnek tűnik a lányok olvasmányainak szerkezete is.. A legkisebb, bár tagadhatatlanul létező eltérés az új, értékes gyermekirodalom kedvelésében található, majd a mese három kategóriája mentén is lányok műfajaként jelenik meg a 10-14 évesek körében. Ez a megállapítás azonban kettős (esetleg hármas) értelmű. A didaktikus mese kategóriája az egyértelműen gyenge esztétikai értéket, s túlságosan nyilvánvaló pedagógiai szándékot tartalmazó műveket hozza össze, mégpedig főleg a lányok választásaiban, akik fokozott konformitásuk révén pozitívan is fogadják ezeket. A mese, s főként a meseregény (Óz, Pinokkió, Kis herceg, Alice Csodaországban, Micimackó stb.) már a fokozott érzelmi gazdagság mellett talán a fejlettebb esztétikai érzékenységet is feltételezhetővé teszik. Itt azonban ismét figyelmeztetnünk kell az olvasót: a csiszoltabb, érzékenyebb választási készség mögött a meghatározó elemek egyike kötődik csak a nemi szerepekhez, de nagyon erős befolyása van még a szülők iskolázottságának, a család általános kulturális színvonalának, ízlésének is.

Az érzelmek keresése, a fokozott hagyományőrzés, s talán indirekt módon az újszerű kerülése is kiolvasható a további eltérésekből, a romantika és a versek előnyben részesítéséből. Az eltérések általában jelentős mértékűek, s egyre finomabban rajzolódik ki előttünk már a kamaszok körében is jellegzetesen fiús-férfias, illetve lányos-nőies olvasói magatartás.

Ha a szóban forgó korosztály különböző időpontokból származó legkedvesebb olvasmányait tesszük egymás mellé, akkor az ízlés és divat változásain is meditálhatunk (Tóth, 1969): 1938-ban Benedek Elek, De Amicis, Verne, Mikszáth, May, Kipling, Gárdonyi és Jókai öt műve; - 1956-1960 között Gárdonyi, Burroughs, May, Molnár, Jókai, Cooper két és Verne öt regénye; - 1964-1968 között Gárdonyi, három Cooper-regény, May, Vivian, Fekete István, Molnár, Burroughs és két Verne-regény; - 1979-ben May, Gárdonyi, Fekete István, Petőfi, Cooper, Molnár, Jókai, Benedek E., Arany János, Verne.

Hangsúlyoznunk kell: itt nem a legutóbbi olvasmányok gyakorisági listáinak első tíz helyezettjéről van szó, hanem az emlékezetes, kedvenc művek listavezetőiről. Néhány név feltétlenül kommentárt igényel.

Benedek Elek negyven év utáni "feltámadását" megnyugvással vehetjük tudomásul. Végre az utolsó 10-15 év könyvkiadása rehabilitálta a magyar népmesekincs egyik legnagyobb ismerőjét és közvetítőjét. Nem történt hiába!

A névsor zöme magától értetődően szoros kapcsolatban áll az iskolai tananyaggal. Különösen feltűnő ez Jókai esetében, aki az 1938-as listában még öt regénnyel szerepel, de ma már csupán a házi olvasmányként jelölt "A kőszívű ember fiai" révén tartja magát sz. élmezőnyben.

Ugyancsak feltűnőek az élmezőny iskolán kívüli stabil elemei (Cooper, May, Verne), s egyúttal gondolkodtató adalékot is szolgáltatnak, tudnak-e a tanárok az iskolán kívüli olvasmányok fajtáiról, tömegéről, hatásának jelentőségéről?

Végül tekintsük még át a 14-18 évesek mindenkori kedvenc szerzőinek összesített névsorát, amely feltehetően a legtöbbet mutat a koorosztály ízlés-állapotáról. (3. táblázat)

3. táblázat A kedvenc írók rangsorai (15-18 évesek)

Amegkérdezettek százalékában	1968	1983
1. Jókai	35	7(3.)*
2. Berkesi	22	0,45(28.)
3. Mikszáth	12	1(18-19.)
4. Rejtő	10	5,3(5.)
5. Fekete István	9	5(6.)
6. Verne	5	5,5(4.)
7. Hemingway	5	0,9(20-21.)
8. Gárdonyi	4	13(1.)
9. Hugo	3,8	--**
10. Karinthy Frigyes	3,4	--
11. Tolsztoj	3,2	0,68
12. Maupassant	3	--
13. Szilvási	2,9	4,3(7-8.)
14. London	2,4	--
15. Zola	2,2	--
16. Solohov	2,0	--
May	--	12(2.)
Dumas	--	4,3(7-8.)
Molnár F.	--	3,2(9.)
Móricz	--	2,5(10.)

* A zárójeles számok az adott szerző rangsoron belüli helyét jelölik

** Egyáltalán nem említették.

Táblázatunk első oszlopát a "Diákéletmód Budapesten" című könyv 145. oldaláról vettük át, a második oszlopban pedig megkérdezettjeink közül az összevethetőség érdekében csak a gimnazisták és a szakközépiskolások válaszlai szerepelnek.

A gyermekkori iskolai (Gárdonyi, Jókai, Fekete István, Molnár Ferenc stb.) és iskolán kívüli (May, Dumas, Cooper) kedvencek sora mellett kissé bizonytalanul ugyan, de mégis feltűnik az 1983-as rangsor első 30 neve között a középiskolai tanterv néhány reprezentánsa is (Móricz, Shakespeare, Mikszáth), de a szerzők csaknem harmada a divatos s részben kortárs szórakoztató irodalom képviselőiből áll (Rejtő, Lucas, Charrière, Segal stb.), miközben az élő magyar szerzőket mindössze három név képviseli: Szilvási Lajos, Berkesi András, Szamos Rudolf. Az utóbbi év olvasmányaiból kiemelt, maradandó élmények szerzőinek listáján - ahol Rejtő mögött Szilvási került a második helyre - nyilvánvalóan a főként lányok körében átütő sikert arató "Egymás szemében" című, a mai fiatalok pertnerkapcsolatait taglaló könyvével - a kortárs magyar szerzők között feltűnik még Nemere a 11., Moldova a 21. és Szabó Magda a 28. helyen, miközben a másfél évtizeddel korábbi listán szereplő romantikus és klasszikus szerzők (Hugo, Zola, Jack London, Maupassant, Solohov, Karinthy Frigyes) most egyetlen szavazatot sem kapnak, a megmaradottaknál pedig tetemes mértékű tekintélyvesztést tapasztalunk (Jókai 35% : 7%, Mikszáth 12% : 1%, Hemingway 5% : 0,9%, Tolsztoj 3,2% : 0,68%).

Már a hatvanas évek végén is érzékelhető volt a romantika és a realizmus térvesztése, s a direkt, szórakoztató irodalom népszerűbbé válása. Ez a folyamat rendületlenül tovább tart talán két újabb részelemmel kiegészülve: egyrészt a gyermeki irodalom mintha a korábbinál erősebben tartaná fogva fiataljaink élményvilágát (May, Cooper, Verne, Fekete István), másrészt újabb "trónkövetelők" is feltűntek a láthatáron (Lucas, Glut, Nemere).

Versek

A versolvasás gyakorisága (soha nem olvas saját örömeire verset a szakmunkástanuló fiúk harmada, a gimnazista lányok csaknem tizede), és a kedvenc vers léte iránti kérdésre (szakmunkástanuló fiúk kétharmadának, gimnazista lányok hatodának nincs kedvenc verse) adott válaszokból elsőként a mennyiségi viszonyok alapos átrendeződését olvashatjuk le. Másfél évtized múltával alig fele annyi verset (költőt) emlegetnek a vizsgálati személyek, mint 1968-ban. A feltételezhető okok közül most talán csak kettőt emeljünk ki! Már a kérdésés módja között is volt némi eltérés, mert a korábbi kérdőív sugalmazó formájával szemben (Kik a kedvenc költőid?) mi részben mást, részben megengedőbben fogalmaztunk (Van-e kedvenc verse?), s ez sem jelentéktelen apróság. Továbbá az olvasás, s főként a szépirodalom általános,

össztársadalmi méretű tévesztésén, visszaszorulásán belül, úgy látszik, a líra szenvedte, szenved el a legérzékenyebb vereséget. (4. táblázat)

4. táblázat A legkedveltebb költők rangsorai (A kérdezettek százalékában)

Kedvelt költők	Középiskolások	gimnazisták, szakközépiskolások	szakmunkás tanulók
	1968	1983	1983
1. Petőfi S.	38	20(1)	15(1)
2. Ady E.	23	4(5)	2(6)
3. Arany J.	19	10(3)	7(3)
4. József A.	14	14(2)	10(2)
5. Radnóti M.	13	7(4)	4(5)
6. Vörösmarty M.	9	-	0
7. Váci M.	6	3(6-8)	-
8. Juhász Gy.	4	2(9-10)	-
9. Villon, F.	3	-	0
10. Tóth Á.	2	-	0
11. Garai G.	2	1	0
12. Simon I.	2	1	0
13. Baranyi F.	2	0	0
14. Vajda j.	2	10	1(6-7)
15. Várnai Zs.	2	0	-
16. Babits M.	1	0	-
17. Rimbaud, A.	1	-	0
18. Áprily L.	1	0	0
19. Baudelaire	1	-	0
20. Aragon	1	0	0
Csokonai M.	-	3(6-8)	1(6-7)
Szimonov	-	3(6-8)	5(4)
Goethe	-	2(9-10)	-
Átlagosemlítésszáma			
(említések/kérdezettek)	1,54	0,78	0,48

A zárójeles számok az adott szerző rangsoron belüli helyét jelölik.

Az összesített táblázat első oszlopát a Gázsó-Pataki-Várhegyi szerzők által írt mű (1971) 147. oldaláról vettük át, a rangsort természetesen meghagyva, de az abszolút számokat a megkérdezettek egészére vonatkoztatva, az összevethetőség kedvéért százalékszámokká alakítottuk. Ugyancsak az

összehasonlíthatóság kedvéért vontuk egybe a második oszlopban saját mintánk gimnazistáit és szakközépiskolásait (hiszen az 1968-as mintában is csak ők szerepeltek), s a harmadik adatsor az 1983-as vizsgálatban szereplő szakmunkástanulók válaszait tartalmazza. (A százalékok mögötti zárójeles számok a ranghelyet jelölik, s az oszlopok végén szereplő költők egy-egy említéssel, tehát 1%-nál kisebb arányban vannak jelen.)

A felmérésre adott válaszok ismeretében állíthatjuk, hogy csupán az érettségi előtt álló lányok válaszai jelzik halványan a színvonalas kortársi költészet (Garai Gábor, Nagy László, Pilinszky János) értő olvasását, holott mindenfajta irodalomoktatás célja bármely iskolatípusban szükségképpen ugyanaz: a kortárs irodalom értő olvasójává, élvezőjévé kellene tenni gyerekeinket, talán már a középiskolát megelőzően is.

Az utóbbi időben egyértelműen népszerűbb lett József Attila (a 4. helyről a 2. helyre emelkedett), feltehetően az időközben megjelent lemezeknek is köszönhetően (Latinovits, Hobo, Koncz Zsuzsa, Sebő Ferenc) és Csokonai; határozottan háttérbe szorult viszont Ady, illetve még számos "nagy" név maradt szinte szavazat nélkül (Vörösmarty, Tóth Árpád, Babits Mihály - akinek pedig még centenáriumát is ünnepeltük -, Áprily Lajos stb.), akik többnyire a hagyományos, klasszikus, közérthető vonulat képviselői. A fentiek s a világirodalmi vonulat szerény, de félreérthetetlen erősödését (képviselőinek némi belső átrendeződését?), a rangsor leheletnyi korszerűsödését (Illyés, Nagy László, Pilinszky) és a tantervi változások nyilvánvaló összefüggéseit nehéz lenne nem észrevenni.

Megállapítható, hogy az iskolában tanult versek döntő többsége unalomba, közönybe fulladt, s nem vált lányaink s fiaink maradandó élményévé, miközben a 15-18 éves fiatalok jelentős része a slágerek, a táncdalszövegek tucatjait kívülről tudja, énekli, igaznak és fontosnak érzi.

Közvetítők

"Családtagjaid, ismerőseid, barátaid között van-e valaki aki különösen szeret olvasni?" - kérdeztük a felsőtagozatosokat. A senkit sem említők 38%-os aránya félelemtesen rímél a könyvet nem olvasó felnőttek nagyságrendjére (39%)! A beérkezett válaszok rendezett sorát a kortársak csoportja vezeti (30%), majd a szülők (22%) s az egyéb rokonok (11%) következnek. Pedagógust az ezer kérdezett közül mindössze négy fő, könyvtárost pedig senki sem említett. A "Szoktál-e könyvekről beszélgetni? Ha igen, kivel?" - kérdésünkre érkezett reakciók az előbbi adatokkal lényegében együtt mozognak. Barátot, osztálytársat említ a megkérdezettek 69%-a, szülőket 43, könyvtárost 11, pedagógust pedig 7%.

A kortárs csoport dominanciája természetesen nem okoz meglepetést, a pedagógusok ilyen jellegű szerepének minimális súlya azonban legalábbis elgondolkodtató. Hogyan, milyen alkalmakkor kerülnek tanulóink igazán kö-

zeli, meghitt, személyes kapcsolatba tanáraikkal? Beszélgetnek-e egyáltalán fontos dolgokról, az élet nagy kérdéseiről: barátságról, halálról, hősiességről, szabadságról, szenvedésről, családról, szerelemről, igazságról? Hol és mikor? Hiszen a könyvek, a jó könyvek "csak" ezekről szólnak! S csupán ürügyet jelentenének a kamaszok nyilvánvalóan izgató kérdéseinek indirekt módszerű megvitatásához? Ők ezt egymás között meg is teszik, néha szüleikkel is, tanáraikkal azonban szinte soha. Akkor pedig hogyan alakítják pedagógusaink a rájuk bízott gyerekek érdeklődését, ízlését, világképét, szemléletmódját? Hogyan válhat ilyen helyzetben a célkitűzésekből valósággá az iskola személyiségformáló, nevelő funkciója?

Kitekintés

Az adott keretek között, helyzetünk ismertetése érdekében célszerűbbnek látszott száraz adatok tömeges felsorolása helyett néhány kiragadott összefüggés felvázolása. (Sajnos a jelenségek okainak feltárására itt még jelzésszerűen sincs módunk.)

Mondandónk lezárásaként nem egyszerűen a jelenlegi helyzet javításához szükséges változásokat, "jámbor óhajokat" kívánjuk felsorolni, hanem tézisszerűen szeretnénk felvillantani bizonyos, a magyar kulturális közéletben mind általánosabbá váló felismeréseket, növekvő erőfeszítéseket.

- Az olvasás döntően motivációs kérdés. Rendkívül fontos ugyan az olvasás tanítási módszereinek továbbfejlesztése (különböző kísérletek folynak hazánkban), de a legfontosabb "ütközetek a családban, illetve a család és iskola, pontosabban szólva a gyerekek (fiatal) és az "identifikációs kulcsszemélyiségek" közötti viszony kereteiben dőlnek el.

- Bizonyos kisebbségi csoportok (felekezeti iskolába járók, az átlagosnál jobb gimnázium tanulói, olvasótáborosok) az országos összképtől jelentős mértékben eltérve értékrendjük vezető posztjain őrzik az olvasás (és sok más egyéb) szempontjából olyan fontos, úgynevezett posztmetriális értékek sorát (bölcsség, belső harmónia, szeretet, barátság, szerelem, megbocsátás).

- Az iskolai könyvtárak erőteljes fejlesztéséhez többek között a statisztikai adatok is szolgáltatnak további érveket. (A könyvtárak használói összességében csökkenő tendenciát mutatnak, de a szakkönyvtárak mellett az iskolai könyvtárak látogatottsága határozottan növekszik.)

- Az olvasási készség csiszolása és egyáltalán az olvasás iránti érdeklődés elmélyítése nem egyetlen pedagógus (vagy tantárgy) feladata, hanem iskolarendszerünk egészében folyamatosan fáradozni kellene annak érdekében, hogy ez az eszköz jellegű tudás ne hogy ismét kevesek kiváltsága, hanem lehetőleg minden (iskolába járó) magyar állampolgár alapvető emberi joga legyen.

-Az általános és középiskolai tantervek 1978-as, kedvező változásait (a könyvtárhasználati ismeretek erősödését) az irodalomtanítási célok és mód-

szerek korszerűsítésének is követnie kell. Rugalmasabb tantervekre és az egyéni élményeket, olvasatokat elfogadóbb oktatási módszerekre lenne szükség, hogy a rendkívül fontos non-fiction jellegű olvasmányok mellett a szépirodalom is érvényes, hiteles élményforrás maradjon gyerekeink számára.

Az ember szunnyadó antropológiai lehetőségeit életre keltő szocializációs folyamat során nyilvánvalóan továbbra is helyet kell adnunk a linearitást, a késleltetett örömszerzést, az absztrakt, fogalmi gondolkodást szolgáló hagyományos eszköznek, a nyomtatott betűnek, a hihetetlen-hihető kalandoknak is, hogy ebben a varázstükörben minél többen "ismerjék fel belső világuk valamely összetevőjét, és azt az utat, melyet meg kell járniuk, hogy eljussanak az éretlenségtől az érettségig" (Bettelheim, 1985).

Vagy ahogyan az idézett szerzőről mit sem tudó, de szinte őt plagizáló, a "Miért olvasnak általában a fiatalok?" kérdésünkre válaszoló gimnazista interjúalany írta) "mert keresik az életük értelmét, a helyes utat szeretnék megtudni".

Hivatkozott irodalom

Bettelheim, Bruno (1985): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Bp., Gondolat.

Bernáth József (1984): A pedagógusjelöltek felkészítése a könyvtárhasználat tanítására = Könyv és Nevelés, 1. sz.

Tanulmányok 14 éven aluli gyermekek olvasásra neveléséről. (1985) Szerk. Dán Krisztina. Bp., OPKM.

Gazsó Ferenc-Pataki Ferenc-Várhegyi György (1971): Diákéletmód Budapest. Bp., Gondolat.

Merkovszky Pál (1980): Az önálló könyvtárhasználatra nevelés és ami mögötte van = Könyvtáros, 12. sz.

Mérei Ferenc-V. Binét Ágnes (1970): Gyermeklélektan. Bp., Gondolat.

Nagy Attila (1985): Megosztott felelősség = Pedagógiai Szemle, 6. sz.

Nagy Attila (1986): A 14-18 évesek oktatási kultúrájáról = Kortárs, 2. sz.

Nagy Attila (1986): Versolvasás és értékelés a 15-18 évesek körében = Magyartanítás, 1. sz.

Nagy Attila (1988): Olvasás és személyiségfejlesztés = Könyvtáros, 5. sz.

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

Nagy Attila: Keresik életük értelmét? A gyerekek és fiatalok olvasási szokásai. In: Jelzések az elsajátított műveltségről. Szerk.: Horánszky Nándor. Bp. Akadémiai K. 1991. (Kisebb rövidítésekkel.)

Az olvasmányok beszerzése; könyvtárhasználati szokások¹

Az olvasmányok beszerzési módja

1985/86 telén végzett országos vizsgálatunk során a legutóbbi olvasmányok beszerzési helyéről, illetve módjáról is érdeklődtünk. Az 1. sz. táblázat lehetőséget nyújt arra, hogy a főbb beszerzési lehetőségek igénybevételének időbeli alakulását nyomon kísérhessük.

Az olvasmányok legnagyobb hányada már a hatvanas években is vásárolt könyv volt. Ha a friss és a régebbi vásárlás (családi könyvtár!) adatait összevonjuk, akkor 1964-ben az olvasmányanyag 34%-a, 1978-ban 58%-a, 1985/86-ban pedig 61%-a volt családi könyvvásárlás eredménye. (S ekkor a baráti kölcsönkönyvről és ajándékról - ami jórészt szintén vásárolt könyv - nem is beszéltünk.)

1. táblázat

A legutóbbi olvasmány beszerzési módja, forrása A könyvolvasók %-ában

	1964	1978	1985/86
Könyvtárból kölcsönözték (a kérdezett v. családtagja)	22	22	15
Vásárolták (az olvasás előtt; a kérdezett v. családtagja)	25	29	41
Családi könyvtárból	9	29	20
Ismerőstől kölcsönözte	31	13	12
Ajándékkapta	6	4	4
Egyéb módon, ill. nincs válasz	7	3	8
Összesen	100	100	100

A könyvvásárlás területén - ami a vásárlók, illetve a vásárló családok arányát illeti - a hatvanas évektől végig növekvő tendenciát tapasztaltunk (Lásd a 2. és 3. táblázatot.)

2. táblázat

A kérdezett családjában van-e könyvvásárló	A felnőtt népesség %-ában		
	1964	1978	1985/86
Van	49	74	80
Nincs	51	26	20
Összesen	100	100	100

Ez a növekedés minden társadalmi rétegben (a nyugdíjasokat kivéve) kimutatható volt; az aktív népesség képzetesebb és kevésbé kvalifikált rétegei között nem növekedett, hanem inkább *csökkent* a távolság.

3. táblázat

Szokott-e könyvet vásárolni?	A húsz éven felüli népesség %-ában	
	1978	1985/86
Vásárol	52	66
Nem vásárol	48	34
Összesen	100	100

A könyvvásárlás volumenének növekedési üteme, főleg ami a vásárolt kötetek számát illeti, lelassult az elmúlt néhány évben. Ez nem mond ellene azonban annak a ténynek, hogy a könyvvásárlók köre tovább bővült: valószínűleg arról van szó, hogy akik vásárolnak, jobban válogatnak.

A vásárlás szokásának további terjedése logikusan eredményezte a házikönyvtárak gyarapodását, a könyv nélküli családok körének további szűkülését. (Lásd a 4. táblázatot.)

4. táblázat

A házikönyvtárak kötettszáma	A családok %-ában		
	1964	1978	1985/86
0	32	14	9
1-50	41	30	21
51-100	11	16	15
101-200	7	16	19
201-300	4	9	10
300 kötet felett	5	15	25
Ismeretlen	-	-	1
Összesen	100	100	100

Nemcsak az a tény figyelemre méltó, hogy a könyvbirtoklás fehér foltjai immár a családok nem egészen egytizedére zsugorodtak össze, hanem az is, hogy a 300 kötet feletti állományok arányszáma két évtized alatt megötszöröződött.

A kötetszámok gyarapodása átlagszámokkal kifejezve még impozánssabb: egy átlagos magyar családnak 1964-ben 58, 1978-ban 167, és 1985/86 fordulóján pedig 261 kötet könyve volt. Ebben a gyarapodásban minden társadalmi réteg részt vett (lásd az 5. sz. táblázatot), sőt nem is egyforma mértékben: az elmaradottabb rétegek általában nagyobb, a fejlettebbek kisebb ütemben gyarapodtak, különbségeik így - egy *nivellálódási tendencia* jegyében - csökkentek. (Lásd 1986/1964 indexét!) A hetvenes években már tapasztalt dilemma tehát tovább erősödött: a legjobb esetben stagnálónak mondható olvasási kedv vajon hogyan tudott lépést tartani az othoni könyvkészletek rohamos gyarapodásával?

Olvasás és vásárlás korántsem mindig esik egybe. Magyarországon több ember vásárol, mint olvas könyvet, s a könyvet nem olvasók kerekén egyharmada is könyvvásárlónak mondható. Azokban a magyar családokban (a családok 15%-áról van szó), amelyekben senki sem olvas könyvet, átlagosan 25 kötetes könyvvállomány található. Igaz, hogy könyvet nemcsak végigolvasás, hanem beleolvasás, informálódás céljából is vesznek az emberek. Az ilyen típusú könyvhasználattal azonban elsősorban azokban a rétegekben találkozunk, amelyek könyvet végigolvasni is gyakrabban szoktak.

5. táblázat

Családfőfoglalkozása	Aházikönyvtárátlagoskötetszáma			Index 1986/1964
	1964	1978	1985/86	
Értelmiség	231	674	874	3,8
Alkalmazott és középszintű szakember	127	213	365	2,9
Munkás	41	108	194	4,7
-szakmunkás	-	126	223	-
-betanított és segédm.	-	81	155	-
Mezőgazdasági fizikai dolgozó	15	48	89	5,9
Nyudíjas	48	151	177	3,7
Összesen	58	167	261	4,5

Mindezek alapján úgy véljük, elmondható: a könyv státusszimbólum és presztizsfogyasztási cikk jellege, amit már a hetvenes években is tapasztalhattunk, a nyolcvanas években tovább erősödött.

A könyvtári tagság

Az 1985/86 telén megkérdezett, az ország 18 éven felüli népességét reprezentáló mintasokaság *17,7%-a volt tagja valamilyen könyvtárnak*. (Ez kb. 1,3 millió felnőtt lakost jelent.) Részletezve:

soha nem volt tag: 37,7 % (kb. 2,9 millió fő)

valamikor volt, de már nem az: 44,6 % (kb. 3,4 millió fő)

jelenleg is tag - egy könyvtárban: 14,6 % (kb. 1,1 millió fő)

jelenleg is tag - több könyvtárban: 3,1 % (kb. 0,2 millió fő)

összesen: 100,0 % (kb. 7,6 millió fő)

A könyvtárak beiratkozott tagjai - ahogy ezt a 6. sz. táblázat adataiból láthatjuk - jó két évtizede a felnőtt népesség szűk (és a nyolcvanas évektől egyre szűkebb) egyötödét teszi ki.

6. sz. táblázat

Könyvtáritagság		A húsz éven felüli népesség %-os megoszlása			
		1964	1978	185/86	
Tag		18	19	16	
Nem tag	Egykor tag volt	82	81	30	44
	Soha nem volt tag			51	40
Összesen		100	100	100	

Azoknak a köre, akik soha nem voltak tagjai egyetlen könyvtárnak sem, jelentősen csökkent, de a *féhér foltok visszavonulását* nem követte a könyvtárhasználat expanziója: a lemorzsolódók aránya nőtt, s nem a könyvtári tagoké. Sőt a nyolcvanas években *a könyvtárhasználók tábora megfogyatkozott*. A könyvtári intézményrendszer Magyarországon már a lakosság nagyobbik felét képes ideig-óráig (főleg fiatal korban) hatáskörébe vonni, de a jelek szerint *egyre kevésbé képes* tagként huzamosabban *megtartani*.

1978-ban az egyszerre 2 vagy több könyvtárat látogatók aránya a könyvtári tagok egytizedét, 1985/86-ban pedig 16%-át tette ki - e téren tehát fejlődés mutatkozott. A könyvtári tagok aránya csak általában véve csökkent, ezen belül a párhuzamos könyvtári tagoké nőtt.

A könyvtárhasználat említett csökkenését (a szakkönyvtárak kivételével) a könyvtárstatisztika a felmérésünket követő évekre is (legalábbis 1990-ig) kimutatja. (Ld. 7. sz. táblázatot)

7.sz. táblázat

A könyvtárhasználat mutatói	Szakkönyvtárak		Közművelődési ("tanácsi") kvtak		Szakszervezeti könyvtárak	
	1985	1990	1985	1990	1985	1990
Beiratkozott olvasók száma	188161	202791	1671650	1485957	589432	369730
Kölcsönzött dokumentumok száma	1943771	1675575	39545022	35914618	10410089	6708575
Látogatók száma	2081337	2112925	17188239	16379712	3973724	2559157

1985 és 1990 között mindhárom könyvtártípusban csökkent a kölcsönzött dokumentumok száma, s a tanácsi (önkormányzati) közművelődési, valamint a szakszervezeti könyvtárakban a beiratkozott olvasók, sőt - szerényebb mértékben - a látogatók száma ugyancsak. Egyedül a szakkönyvtárak tagsága és látogatottsága növekedett nagyon kis mértékben.

Térjünk rá a könyvtártagságot befolyásoló társadalmi tényezők vizsgálatára! A nők valamelyest hajlamosabbak a könyvtárba való beiratkozásra (19%-uk tette ezt), mint a férfiak (16%). (A hetvenes években a két nem között e téren még nem észleltünk különbséget.)

Az életkorral együtt csökkenő, az iskolázottság mértékével pedig együtt növekvő könyvtárhasználat már régóta ismert tendenciák: a felnőttek közül a könyvtár iránt legaffinisabb 18-20 éves fiatalok 41%-a, a diplomásoknak pedig 47%-a volt könyvtári tag, szemben a 60 év fölöttiek egytizednyi, valamint a 8 osztálynál kevesebbet végzettek mintegy 5%-os arányszámaival. Az idősök és az alacsony iskolázottságúak között találtuk a legmagasabbnak (mintegy 70%-osnak) azok arányát, akik *soha* nem voltak könyvtári tagok; a *párhuzamos* könyvtári tagságnak pedig szinte csak a tizen- és huszonevesek körében, valamint a legalább érettségizettek között volt számottevő előfordulása.

A munkamegosztás szerinti rétegeken belül 1978-as és 1985/86-os vizsgálatunk a könyvtári tagok alábbi százalékszámait mérte:

8. táblázat

Foglalkozási réteg

A könyvtári tagok százalékos aránya

	1978	1985/86
Értelmiségiek	60,8	58,6
Középszintűszakemberek	24,7	35,7
Egyéb szellemi dolgozók	36,6	35,5
Munkások	13,1	13,2
Mezőgazdasági fizikai dolgozók	5,7	8,3
Nyugdíjasok	15,2	8,6
Háztartásbeliek	5,9	1,2

Jelentősebb változásról csak három réteg esetében beszélhetünk: a középszintű szakemberek körében erőteljesen fölfelé, a nyugdíjasok és háztartásbeliek esetében pedig jelentősen lefelé módosult a 80-as években a könyvtári tagok aránya. A szellemi foglalkozású rétegek (különösen az értelmiségiek) a könyvtári tagság tekintetében jelentős előnnyel vezetnek a fizikai és az inaktív rétegek előtt: különösen a mezőgazdasági fizikai dolgozók és a háztartásbeliek állnak messze a könyvtártól.

Ahogy a 9. sz. táblázat is szemlélteti, sajátos változások észlelehetők a területi megoszlás szerint. A hatvanas években még a település nagyságrend-

jével párhuzamosan nőtt a könyvtártagok aránya is. E tendenciából adódóan a főváros meggyőző fölényrel vezetett a vidéki könyvtártagsági mutatókkal szemben. 1978-ra Budapest relatíve, majd 1985/86-ban pedig abszolút értékben is visszaesett.² A vidéki nagyvárosok a nyolcvanas években is megtartották felnőtt könyvtárhasználók viszonylag magas arányát és így az élre kerültek. A kisvárosok a hetvenes évekhez képest jelentősen "feljöttek", míg - a főváros mellett - a községek is érzékelhetően visszaestek a könyvtári tagok tekintetében. Ha Budapesttől elvonatkoztatunk, elmondhatjuk, hogy *a könyvtárhasználat város-falu "ollója"* a hetvenes évek tendenciáját folytatva - *a nyolcvanas években is szétnyílóban volt*. A fővárosi mutatók abszolút és relatív értelemben egyaránt romló tendenciája ugyancsak meggondolkodtató: egyaránt jelezheti a főváros rendkívül súlyos ellátottsági hiányosságait (lakótelepek stb.), másrészt pedig a nagyvárosi életforma kulturális igényeket koordináló hatásának erősödését. Egyébként a különböző településtípusok közül a fővárosban találtuk a legtöbb olyan felnőttet (az itt megkérdezettek pont felét), akik valamikor tagjai voltak ugyan valamilyen könyvtárnak, de már lemorzsolódtak; vagyis *a fővárosi könyvtárak tudják legkevésbé megtartani olvasóikat*.

9. sz. táblázat

Településtípus	A könyvtári tagok százalékos aránya			
	1948 ³	1964 ⁴	1978	1985/86
Budapest	14	24	26	20
Vidéki nagyváros (50 ezer lakos felett)	-	} 20	27	26
Kisváros (50 ezer lakos alatt)	-		13	19
Község	-	18	15	13

Ha a területi megoszlást tájféldrajzi értelemben érvényesítjük, akkor *az ország középső és északnyugati körzeteiben találjuk a legtöbb könyvtári tagot* (Budapesten, valamint Budapest környékén 20-20%-ot, az északnyugati régióban - Győr-Sopron, Veszprém, Vas és Zala megyében - 21%-ot) A legkisebb arányszámokat (13-14%-ot) Kelet-Magyarország (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar és Békés megyék), valamint a dél-dunántúli régió (Somogy, Baranya, Tolna) produkálta.

Visszatérően tapasztalt művelődésszociológiai törvényszerűség (az ún. *"Máté-effektus"* jelenségéről van szó), hogy a kulturális és szociális hátrányok (de az előnyök is) hajlamosak a halmozódásra - az "akinek van, annak adatik" bibliai mondat elve alapján. A könyvtárhasználat terén ez azt jelenti, hogy pl. akinek összkomfortos, kulturáltan berendezett, audiovizuális elektronikus eszközökkel jól felszerelt, olvasásra kiválóan alkalmas (olvasósarokkal, íróasztallal rendelkező) stb. lakása van, az sokkal (kb. 5-6-szor!) nagyobb eséllyel lép kapcsolatba a könyvtárakkal, mint azok, akik otthon sem rendelkeznek az olvasás, a zenehallgatás legalábbis elfogadható feltételeivel.

Vagyis *akiknek megadatott az olvasás kulturált lehetősége otthon, az érez elsősorban igényt a könyvtárakra is.* Mindez a könyvvásárlás, az otthoni könyvgyűjtemények kérdésére úgyszintén vonatkozik: valaki minél több könyvet vásárol és minél nagyobb házikönyvtárat tart, annál nagyobb eséllyel használja egy vagy több könyvtárnak. (Hadd igazoljuk állításunkat néhány számadattal: a könyvet nem vásárlóknak csak 5%-a jár könyvtárba, a könyvvásárlóknak pedig 47%-a. Akinek nincs otthon könyve, azoknak csak 2%-a iratkozott be könyvtárba, szemben az 500 kötetnél nagyobb házikönyvtárral rendelkezők 41%-os arányával.)

S ha már a könyveknél tartunk; hadd tegyünk említést egy meglehetősen logikus kapcsolatról: míg a könyvet nem olvasóknak mindössze 2%-a, a rendszeres olvasóknak csaknem a fele könyvtári tag. *Az olvasás gyakoriságával,* és tegyük hozzá: *az olvasói ízlés színvonalával együtt nő a könyvtári tagság esélye is:* a lektűr illetve a romantikus irodalom elkötelezettjeinek 19-19%-a könyvtári tag, a klasszikusok híveinek 30, a modern irodalom kedvelőinek pedig 72%-a jár könyvtárba.

Felmérési adatok szerint azoknak, akik valamilyen *tartós,* illetve *állandósult kórral vagy fogyatékossgal* küszködnek, csak tízedrésze (szemben az egészségesek 21%-ával) tagja valamilyen könyvtárnak. A betegek egyébként így is a közkönyvtárak közönségének *egyötödét* teszik ki. Ez a nem csekély hányad külön figyelmünket és gondoskodásunkat érdemelné, kérdés: mennyire kapja meg ezt?

A 18 éven felüli könyvtári tagok (mintegy 1,3 millió fő) 56%-a nő és 44%-a férfi; 32%-a 30 év alatti fiatal és 15%-a pedig 60 évnél idősebb. Vagyis nem igaz az a régóta élő közhiedelem, hogy a könyvtárba járók zöme fiatal és öreg: a számszerű többség (53%) igenis a *középkorosztályokból* kerül ki - legalábbis a felnőtteket kiszolgáló könyvtárakban.

A könyvtári tagok erős többsége (62%-a) *közép-⁵ vagy felsőfokú végzettséggel* rendelkezik (a népességen belül mindössze 28%-os az arányuk).

Ezek után nem lehet meglepő, hogy a tagság csaknem 60%-a szellemi foglalkozású, s ha ehhez a szakmunkások csoportját is csatlakoztatjuk, elmondható, hogy a könyvtártagok *csaknem háromnegyede* közép- vagy felső szinten *kvalifikált aktív dolgozó.* Ha hozzávesszük mindehhez, hogy a könyvtári tagok *kétharmada városlakó,* akkor nyilvánvalóvá válik az a tény, hogy a könyvtárak beiratkozott közönsége *nem az átlagpolgárt* képviseli: a könyvtári tagok a társadalom átlagos keresztmetszeténél lényegesen kvalifikáltabbak. A könyvtár tehát a gyakorlatban elsősorban *a városi tanultabb középosztály intézménye* és legalábbis beiratkozott tagjait tekintve - nem képes jelenleg arra, hogy a társadalom hátrányos helyzetű bugyrait elérje. Ez a tény megkérdőjelezi sokat emlegetett *szociális feladatkörének* hatékony érvényesítését; illetve arra figyelmeztet, hogy e funkciójának főleg a nem hagyományos szolgáltatások és módszerek alkalmazásával, ebből adódóan közönségének a

nem hagyományos használói rétegek felé való kiszélesítésével tud csak igazán megfelelni.

Milyen könyvtáraknak tagjai?

A felnőtt könyvtári tagoktól megkérdeztük: mely könyvtár(ak)nak tagjai, majd e konkrét könyvtárakat típusokba soroltuk. A százalékos megoszlás (1978-ban és 1985/86 telén) a következőképpen alakult:

10. sz. táblázat

Könyvtártípus	A könyvtártagok százalékaiban	
	1978	1985/86
Országos tudományos és szakkönyvtár, ill. egyetemi		
v. főiskolai könyvtár	7,5	5,8
Városi (fővárosi, megyei) közművelődési könyvtár	26,2	31,4
Községi könyvtár (klubbkönyvtár)	27,8	26,2
Munkahelyi (szakszervezeti közművelődési v. szakkönyvtár	28,3	19,8
Gyermek és iskolai könyvtár	1,1	0,6
Különbféle típusú többi könyvtár	7,5	15,7
Nincs adat	1,6	0,5
Összesen:	100,0	100,0

A hetvenes és nyolcvanas évek viszonylatában szembeötlő változás, hogy a *munkahelyi (szakszervezeti) könyvtárak szerepe jelentősen csökkent, a városi közművelődési könyvtáraké pedig növekedett és jelentősen nőtt az egy-szerre több fajta könyvtárt látogatók aránya is.*

Az országos tudományos és szakkönyvtárakat főképp az értelmiségiek és egyéb szellemi dolgozók, valamint budapesti lakosok használják. A városi (fővárosi) közművelődési könyvtárak felkeresésében a könyvtárlátogató társadalmon belül a különböző rétegek (a parasztságot természetesen leszámítva) kb. egyforma aktivitást mutattak (minden réteg könyvtárlátogató részének közel egyharmada volt ilyen könyvtár tagja). A közösségi könyvtárak közönsége - meglehetősen logikusan - főleg a mezőgazdasági, valamint a szakképzetlen nem mezőgazdasági fizikai dolgozókból állt. A munkahelyi (szakszervezeti és szakmai) könyvtárakat legkevésbé az értelmiségiek és leginkább a középszintű szakemberek, valamint az adminisztratív állomány látogatja, s főleg a fővárosban.

Különböző (főleg szak- és közművelődési) típusú *több könyvtárnak* - jelentős túlsúllyal - elsősorban az értelmiségiek és vidéki városok lakói alkotják a közönségét. Ez a tagoknak mintegy egyhatodát kitevő csoport - az országos tudományos könyvtárak látogatóihoz hasonlóan - a *könyvtári tag-*

ság *elit rétegét* jelenti: köztük van a legtöbb rendszeres és magasabb ízlésszintű olvasó.

A könyvári szolgáltatások igénybevétele

A különböző könyvtári szolgáltatások igénybevételének mértékével és rétegspecifikus vonásaival 1978-as felmérésünk kutatási jelentésében részletesen foglalkoztunk.⁶

Vessük először egybe az igénybe vett szolgáltatások mennyiségi adatait 1978 és 1985/86 viszonylatában:

11. táblázat

Az igénybe vett szolgáltatások száma	A könyvtártagok %-ában	
	1978	1985/86
Csak kölcsönözni szokott	55,0	38,7
Kölcsönzésen kívül 1 szolgáltatás	26,5	21,4
Kölcsönzésen kívül 2-3 szolgáltatás	12,6	19,1
Kölcsönzésen kívül 4 és több szolgáltatás	1,7	16,7
Csak kölcsönzésen kívüli szolgáltatások	-	1,7
Ismeretlen	4,2	2,4
Összesen	100,0	100,0

Az eddigiekben úgy tapasztaltuk, hogy a könyvtárhasználati szokások terén a nyolcvanas évek nem nagyon hoztak pozitív vonásokat. Most azonban egyértelműen pozitív tendenciáról van szó: a könyvtárba pusztán kölcsönözni járó olvasók aránya jelentősen csökkent, az igénybe vett szolgáltatások száma pedig növekedett, tehát a *"többdimenziós" könyvtárhasználat határozottan terjedőben van*. Elsősorban a fiatalokat, az iskolázottabb és többet olvasó embereket jellemzi a többféle szolgáltatás igénybevétele; az idősebbek és az alacsonyabb végzettségűek könyvtárhasználatuk inkább kölcsönzéscentrikus.

Ami az egyes szolgáltatásokat illeti - az 1978-as vizsgálathoz hasonlóan - nyitott kérdés formájában kérdeztünk rájuk (Ön milyen szolgáltatásokat szokott igénybe venni?). Íme az összehasonlítás:

A nyolcvanas években az egyes (kölcsönzésen kívüli) *könyvtári szolgáltatások iránti használói kereslet* - a könyvtárközi kölcsönzés és a vizuális dokumentumok⁸ iránti érdeklődés kivételével - *jelentősen megnövekedett*.

12. sz. táblázat

Szolgáltatás megnevezése	Akönyvtártagok százalékában ⁷	
	1978	1985/86
Helyben olvasás (sajtó és könyvolvasás együtt)	26,7	37,8
Tájékoztatószolgálat (akönyvtárostól információt, irodalmat, bibliográfiát stb. szokott kérni)	17,3	31,4
Könyvtárközi kölcsönzés	8,9	8,1
Hangzódokumentumok (lemez, magnószalag) hallgatása, kölcsönzése, átjátszása	2,1	14,6
Könyvtári rendezvények, klubfoglalkozások látogatása	2,1	14,5
Vizuális dokumentumok (film, dia, mikrofilm) használata, kölcsönzése	2,6	1,7
Egyébszolgáltatások említése	3,7	14,5

JEGYZETEK

¹ Az utolsó ("Könyvtárak a rendszerváltás előtt és után" c.) fejezet kivételével részletek Gereben Ferenc: Könyv, könyvtár, közönség c. kutatási jelentéséből.

² 1990-ig tovább csökkent: a könyvtári statisztika szerint a budapesti tanácsai (önkormányzati) könyvtáraknak 1985-ben 191 ezer, 1990-ben 153 ezer beiratkozott tagja volt. (Településeink könyvtári ellátása. 1986. és 1991. OSZK-KMK.

³ A Magyar Közvéleménykutató Intézet 1948 májusában *Budapesten* végzett felmérése valójában azután érdeklődött, hogy a kérdezett *olvassa-e a Fővárosi Könyvtár könyveit*. A 14%-os adat tehát más könyvtárak használóit nem tartalmazza, ugyanakkor elvileg olyanokat igen, akik beiratkozás nélkül, családtagjaik révén voltak olvasói a Fővárosi Könyvtárnak. (Idézi Levendel Ádám: Tallózás a Magyar Közvéleménykutató Intézet jelentéseiben = Jelkép 1984/4. 126. p.

⁴ Mándi Péter: Könyvolvasás és könyvvásárlás Magyarországon. I. m. XIII/1. táblázat alapján.

⁵ Gimnáziumi vagy szakközépiskolai végzettségről van szó, a szakmunkásképzőt nem ide soroltuk.

⁶ Gereben Ferenc: A felnőtt népesség olvasási és olvasmánybeszerzési szokásai. Bp. 1989. 81-86. p.

⁷ A válaszadó több választ is adhatott, így az adatok nem összesíthetők.

⁸ Ebben a kategóriában a videókazetták kölcsönzése még nem szerepel.

Könyvtárak a rendszerváltás előtt és után

1987-ben és 88-ban három városi könyvtárban, valamint a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár egyik kerületi főkönyvtárában vizsgáltuk a könyvtár és társadalom kapcsolatát. Elsősorban arra kerestünk választ, *milyen hatással van a könyvtár a környezetére, illetve, hogy a környezet mennyiben határozza meg a könyvtár működését.* Az elmúlt két-három évben azonban alaposan megváltozott a társadalmi háttér, ezért fontosnak tartottuk, hogy ismét felkeressük korábbi helyszíneinket és megnézzük, hogy mi változott az elmúlt időszak alatt. Hogyan éltek meg a könyvtárak a rendszerváltás nehéz hónapjait, milyen gondokkal küszködnek, hogyan látják saját jövőjüket?

Pápa: Jókai Mór Városi Könyvtár

A városi könyvtár 1952-ben létesült, 1959 óta van a jelenlegi helyén, a várkastély keleti, emeleti szárnyában. Sajnos az épület egykori pompája eltűnt: kívülről és belülről egyaránt szomorú képet mutatott. A legnagyobb gondot az olvasóterem rendbehozatala jelentette, éppen abban az időben renoválták.

Korábban a könyvtár pezsgő közművelődési tevékenységéről volt híres, a rendezvények szervezése mellett azonban sajnos háttérbe szorult az egyéb irányú fejlesztés. Nemcsak a technikai jellegű területek fejlődése maradt el, kevés pénz jutott az állománygyarapításra és az alkalmazottak bérezésére is.

Dr. Hermann István 1986-ban vette át az intézmény irányítását. Két év alatt 20-25 százalékos bérkorrekciót sikerült elérnie. Korábban a gépesítést egyetlen mikrofilmleolvasó készülék jelentette, ezen kívül semmilyen technikai berendezésük nem volt.

"Nekem meggyőződésem - mondta *dr. Hermann István* - hogy az olvasók megtartásához nagyon gyors, napra kész információt kell nyújtanunk. Ezt ma egyetlen módszerrel lehet megoldani: számítógép segítségével. Két olyan monoton és mechanikus munka van, amit szerintem gépre lehet vinni: az egyik a leltározás, a másik pedig a kölcsönzés adminisztrációja. Mind a kettő géppel történik ma már. Van fénymásoló berendezésünk is. Először - anélkül, hogy kérték volna -, küldtem mindig a város vezetőinek azokról a cikkekről egy-egy másolatot, amelyekről úgy gondoltam, hogy érdekelheti

őket. Eltelt 3-4 hónap, mire az első telefon megszólalt: most már ők kértek valamiről másolatot. Tehát sikerült felkelteni az érdeklődést, sikerült tudatosítani azt, hogy a könyvtárban történik valami!"

*

1990 őszén, a helyhatósági választások két fordulója közötti időben, a várkastély első ránézésre ugyanolyan képet mutat, mint korábban: vizes falak, málladozó vakolat, korszerűtlen fűtés. Időközben azonban befejeződött az olvasótermeknek helyet nyújtó kápolna restaurálása.

Beindították a nyomdát, amelyben a könyvtári kiadványokon kívül jelentős bér munkát végeznek. Vásároltak még egy számítógépet, és a Soros-alapítvány támogatásával megvették a második gyorsmásolót is. Ezen kívül féláron hozzájutottak egy telefax készülékhez.

"Attól tartok - kezdi a beszélgetést *dr. Hermann István* -, hogy az egypárti állam helyett most a több párt állama lesz. Az lenne az ideális, ha a könyvtár gyakorlati irányításába sem az egy, sem a több párt nem próbálna beleszólni. Vezetőjének a kiválasztását hagyják az ott dolgozókra. A könyvtár jövőjét én mindenképpen összekapcsolnám az ilyen Pápa nagyságú városok jövőjével. Mindenképpen meg kell szabadulni a megye gyámkodásától. A negyvenes években még a megye második legnagyobb városa voltunk. Ezt a szerepet vissza kell szereznünk, és ebben a küzdelemben részt kell vállalnia a könyvtárnak is. Egyrészt azzal, hogy a város valódi szellemi műhelyévé válik. Ez a műhelyszerep abból áll, hogy bázisa lesz a helytörténeti és helyismereti kutatómunkának. Másrészt abban segíthetünk a városnak, hogy felvállaljuk az információs szerepkört. Ahhoz viszont, hogy információt tudjunk szolgáltatni, először nekem van szükségem az információra. Az információt gyorsan és pontosan kell rendezni. Nem látom a könyvtárügyben, hogy ezeket a közepesnek mondható városi könyvtárakat valaki is szervezni igyekezzene. Lehetne szervező intézmény a KMK, lehetne a minisztérium... De mindenképpen kellene egy konnektor, amelyikhez a számítógépeimet csatlakoztatni tudnám...!"

Esztergom: Babits Mihály Városi Könyvtár

Esztergomban a városi könyvtár 1967-ben épült, egyike volt azon kevés intézményeknek, amelyeknek az épületét az adott célra építették. A könyvtár legendás igazgatója, *Martsa Alajos* 1972-ben ment nyugdíjba, röviddel ezután vált méltó örökösevé *Nagyfulusi Tibor*, aki a városban az esztergomiságot, a helytörténetet, a mindezekkel kapcsolatos publicitást, a helyi színjátszást jelentette. Az ÁMK vezetője így jellemezte: "Az ember szívének felüdülés nézni azt, hogy ebben a világban, ahol mindent olyan kegyetlenül racionálisan próbálnak csinálni, ahol nincsenek emberi kapcsolatok, csak egyre szétbomlóbb erkölcsök vannak - ebben a társadalmi klímában az ember

találkozik egy olyan típusú vezetővel, akinek a legfontosabb a személyes kapcsolat."

Nagyfalusi Tibor véleménye szerint *a jó könyvtár*: "az a műhely, ahol az általános emberi kultúra közvetítése a legbiztosabb értékek alapján, a legszemélyesebben, a leginkább demokratikusan és a legmódszeresebben folyhat". Véleménye szerint *a jó könyvtáros* "elszántan önpazarló értelmiségi, aki mindenekelőtt pedagógus-pszichológus készségekkel és módszerekkel közvetíti az önmaga számára nélkülözhetetlennek felismert értékeket".

1988-ban így fogalmazta meg a könyvtárral kapcsolatos hitvallását: "Nekem dolgozószobám, ahol legalább felerészt olyasmivel foglalkozom, amikhez semmiféle önazonos, önépítő késztetésem nincs. Ám ezt fordítva is meg lehet fogalmazni: másik felerészt a város kulturális közéletének műhelymunkájában veszek részt, intézményestül. Olyan munkában, amely jelent, s tán jövőt formál, épít valamennyire. (S magamat is!)"

*

1990 októberének derekán látogattam ismét Esztergomba, két nappal azután, hogy a helyhatósági választásokon *Nagyfalusi Tibort* független jelöltként beválasztották a helyi önkormányzati testületbe.

Most is, akárcsak két évvel ezelőtt, vezetői koncepciójáról, könyvtárosi hitvallásáról kérdeztem, ám újra meg újra arról beszélt, hogy miként lehetne átvészelni az eljövendő éveket: "A mi könyvtárunk 1964 és 1967 között épült, és akkor nagyon korszerű, jól elerestett könyvtárnak számított. Csak-hogy a fenntartó már a hatvanas évek közepére úgy érezhette, hogy a könyvtár ügye meg van oldva. Azok a könyvtárak viszont, amelyek később épültek, mint új létesítmények korszerűbb eszközökhöz jutottak. Nálunk ez túl korán ment végbe, és ennek következtében a mára igencsak rosszul elerestett könyvtárak közé tartozunk. Ennek a jellemzéséül csak annyit, hogy nincs másológépünk, hogy az egész audiovizuális technikánkat 77-ben telepítettük.

Mit lehet ebben a helyzetben tenni? Megpróbáltam a legközvetlenebb védelmet megszervezni, olyképp, hogy benne legyek abban az önkormányzatban, amelyik majd dönt a majdan fejlett polgári társadalom számára nélkülözhetelen értékek átmeneti sorsáról. Ez a törekvésem sikerült.

A másik, amit teszünk, hogy az úgynevezett szórakoztató műveket kivesszük az állományból, külön állománycsoportot hozunk létre, és ezeket a könyveket csak azok kölcsönözhetik, akik hajlandók belépni egy most megalakult olvasóköri egyesületbe, és hajlandóak ezért a tagságukért évente 400 vagy 200 forintot fizetni, aszerint, hogy van-e kereső foglalkozásuk, vagy nincs. Ezt az állományrészt teljes egészében átadjuk az olvasókörnek, ettől kezdve ők kezelik, a tagdíjakból és az esetleges kölcsönzési díjakból gyarapítanak, a saját döntéseik szerint.

Tavaly, 1989 decemberében készültünk el az épületbővítéssel, az így nyert 70 négyzetméteres területet átadjuk az olvasóköri egyesületnek. A lépcsőfeljáró alatti rész beépítésével is nyertünk egy 27 négyzetméter alapterüle-

tű helyiséget is, amit viszont bérbe fogunk adni valamilyen üzlet céljára. Elég jó helyen vagyunk, nagy a kereslet. Megítélésünk szerint évente 300-500 ezer forintot nyerünk így, aminek egy részét könyveszerzésre fordítjuk, a többit pedig próbálunk kiépíteni egy korszerű nyomdát, amivel már komolyabb vállalkozásba lehet fogni. Tehát amire egy öfenntartást segítő bevétel lehet alapozni.

Muszáj úgy berendezkednünk, hogy két-három évig kibírjuk, amíg ez a sarokba szorított önkormányzat valahogy talpra áll. Ez a jelenlegi vezetői koncepcióm lényege."

A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár IX. kerületi főkönyvtára

A József Attila lakótelep könyvtára kétszintes, nagy üvegfelületű, a hatvanas években modernnek számító épületben található, társbérletben a rendőrkapitánysággal és az IKV-val. Alapterülete 540 négyzetméter, 1988-ban csaknem 72 ezer kötete volt és 2600 beiratkozott olvasója.

Az épületet 1964-ben adták át. Akkoriban a Szabó Ervin hálózat túlnyomó része lepusztult bérházak földszintjén működött, így ennek az épületnek a tágassága, világossága modernsége évekig követendő példa volt.

Az eltelt évtizedekben több koncepcióváltás követte egymást. Jött a szakrészleg, majd a kétfedelees könyvtár. Ez utóbbi váltotta ki a legnagyobb vihart.

Havas Katalin már a kész helyzetbe érkezett, amikor átvette a könyvtár vezetését: "Először teljesen rosszul lettem az egésztől. Hetente többször is előfordult, hogy kértek valami teljesen banális könyvet, amit 5-6 helyen is meg kellett nézzem, hogy bent van-e. Amikor azt mondtam, hogy pillanat, mindjárt megnézem - akkor az olvasó már az első forduló után könyörögve kérte, hogy őerte ugyan ne fáradjak! Nincs meg az a biztonságérzet, ami régen volt, hogy nincs a polcon, nincs a raktárban, kész.

Ide eljöhet úgy egy öttagú család, hogy itt mindenkinek van mit csinálnia. A mama a Burdából másol, a papa a sportkönyveket nyálazza, a kisgyerek hason csúszik a gyerekkönyvtárban. Többen meg is fogalmazták, hogy ez az egyetlen hely, ahová a család együtt el tud menni!

Jár ide vagy húsz-harminc teljesen vad tinédzser. Ők végképp nem használják a könyvtárat, csakis a lemeztárat, azt viszont nagyon! Megpróbáltunk valami programot szervezni nekik, de abban a pillanatban, hogy jön valaki velük törödni, rögvést eltűnnek.

Az olvasók egy részét borzasztóan zavarta az a nyüzsgés, ami itt volt, és el is szoktak innen jó néhányan. Zavarta őket az is, hogy itt nem lehetett csendben olvasgatni, mert mindig történik valami, vagy a tinédzserek vonulgattak, vagy egy óvodás korú kisgyerek nyafog, vagy egy nagyothalló bácsi

kedvéért kell kiabálva beszélni. Mások viszont megértették, hogy ez egy ilyen könyvtár..."

*

Az eltelt időszakban a társadalmi háttér alaposan megváltozott, de a lakótelep könyvtárának életében lényegi változás nem történt: "Az utolsó fél évben a tanács igencsak elbizonytalanodott, szinte meg is szűnt működni. A párt teljesen megszűnt, aztán a választások előtti időszakban megkezdődött a küzdelem. A pártokat egyrészt mi cserkészünk be, másrészt maguktól is idetaláltak.

Az országgyűlési választások előtt először az MDF jelent meg, napi ügyeletet tartottak, aztán megjött az SZDSZ és a FIDESZ is, de ők már csak hetente egyszer jöttek, az MSZP pedig tartott két vagy három toborzó ülést.

Ezek kerületi lakosok voltak és főleg értelmiségiek. Az ő számukra a könyvtár az OSZK-ból állt, meg a nagy tudományos könyvtárakból. A közművelődési könyvtárakba ők be nem tették a lábukat. Azon is elcsodálkoztak, hogy nálunk újságok is vannak. Valahogy teljesen diszfunkcionális a szemükben az ilyen intézmény. A végére aztán teljesen ki voltunk plakátírozva. De a kampány után, mint olvasó csak töredékük jött vissza!

Mint mondtam, az utolsó egy évben teljesen magunkra voltunk hagyatva. A régi tanácsülés megszavazott nekünk 200 ezer forint támogatást, de egyszerűen nem volt olyan ember, aki ezt nekünk kiutalja! Mire megtaláltam azt a személyt, aki le tudta futtatni az ügyet, addigra már csak a felét adták ide, mert a másik felét elrakták arra a célra, hogy az új önkormányzat ne üres zsebbel induljon.

Szakmailag korábban se szóltak bele a dolgainkba, de jelen voltak az életünkben, és számoltak is velünk. Kérdés, hogy ez a teljesen új garnitúra mit fog egy olyan intézménnyel csinálni, amelyikről fogalma sincsen!

Nálunk mindenféle társadalmi probléma pillanatok alatt megjelenik. Például az a totális elbizonytalanodás, amit a tanárok éreznek tankönyv híján, a saját tapasztalat és tudás híján. Gondoljunk bele, hogy ugyanaz az ünnepségkészítő kényszer tört rájuk október huszonharmadika alkalmából, mint korábban november hetedike előtt. Az embert kiveri a hideg, hogy semmi nem változott. De erre régebben fel voltunk készülve, mindenhol ott voltak az antológiák meg miegymások, amiket odaadtunk, megmutattunk a gyerekeknek. De ha egy hatodikos gyerek bejön, és azt mondja, hogy valami Nagy Imréről kellene...! Holott előbb a tanárnak kellene megjelennie a könyvtárban, megnézni, hogy mi újság - ha már arra nem hajlandó, hogy ő mesélje el a gyerekeknek, hogy ki volt Nagy Imre.

Egy ilyen könyvtárnak, mint a miénk, mindenképpen közösségi térnek kellene lennie. Annál is inkább, mert a művelődési házak egyre inkább az üzleti tevékenység színterévé váltak. Most már a világon senkit sem érdekel, hogy az emberek össze tudnak-e jönni valahol. A könyvtárban még megvan ez a lehetőség, de alig használják ki..."

Orosháza: Városi Könyvtár

Ezt az intézményt is az ötvenes évek elején alapították, elsősorban a Negyvennyolcas Olvasókör saját könyvállományára támaszkodva. Ideiglenesen egy frissiben államosított épületet jelöltek ki számukra, ám, amint ez lenni szokott, az ideiglenes helyet újabb átmeneti megoldások követték, így az elmúlt évtizedek alatt többször is költözniük kellett. A régi művelődési ház leégett, és az új kultúrházhoz kapcsolódva épült volna meg az új könyvtár is. A tervekből azonban csak a művelődési központ valósult meg. A többszöri költözés után, úgy látszik, véglegesnek mondható helyet találtak a hajdani szolgabíróság, majd járási hivatal helyén, igaz, a központtól távol.

Itt beszélgettünk 1978 tavaszán, majd 1990 őszén az igazgatóval, *Varga Zoltánnal*. Az akkori beszélgetéseinket példaértékűnek ítéltém, többször is idéztem belőle cikkeimben. A könyvtárosságról, a vezetői koncepciójáról vallott nézeteit nem árt újra feleleveníteni:

"A könyvtár olyanfajta önkéntes jelenléti formát követel meg az olvasótól, amelyben van egyfajta belső igény arra, hogy ezen a falusi horizonton túltekintsen. Próbáljon meg olyanfajta kultúrában gondolkodni, amelybe nemcsak Orosháza, nem csak a szocializmus, hanem egész Európa és az egész emberiség belefér. Ez egy működési elv, egy ars poetica - amely nyilván nem funkcionál jól, mert a nemzeti könyvtárunkban sem biztos, hogy teljesíthető. De ilyen szempotból az ember mindenféleképpen a maximalizmus felé kell, hogy mozduljon. Az ideális olvasótól én ezt várnám el! Jár a könyvtárba ilyenfajta olvasóból körülbelül 8-10. Az én elgondolásom szerint egy könyvtárnak úgy kell működnie, hogy akinek gyors információra van szüksége, az megkaphassa. Ehhez a működési elvhez persze olyan könyvtár kellene, ahol számítógép van, videó van, jól megfizetett, ambiciózus, kiegyensúlyozott, érzékeny könyvtárosok dolgoznak. Ez nincs meg.

Mielőtt elvállaltam volna ezt a pozíciót, nagyon komolyan felkészültem rá. Maszek alapon kimentem Svédországba, Göteborgba. Tudtam, hogy a svéd könyvtárak jók. Megnéztem többet is. Göteborg elővárosában van egy könyvtár, egy Kádár Péter nevű magyar férfi vezeti. Megkérdeztem tőle:

- Péter, munkatervet szoktál csinálni?

- Mi az a munkaterv...? Ne viccelj már!

Teljesen belesápadtam.

- Munkaterv nélkül dolgozol? ... És beszámolókat szoktál írni?

- Minek írnék? Évente egyszer eljönnek a tanácstól, mit mondjak: 8-10 ember. Körülnéznek, kapnak egy teát. Megkérdeznek, hogy van-e valami panaszom. Akkor előadom, hogy kellene 4000 koronával több, és akkor a következő évben annnyival többet kapok.

Ezt nálunk nem lehet elképzelni. Amiről nincs jelentés, ami nem szerepel a munkatervben, az nem létezik...!"

*

A legnagyobb karriert Varga Zoltán futotta be: 1990 tavaszán az MDF jelöltjeként, egyéni listán bekerült a parlamentbe. Mivel a korábbi hadakozásai idején mindenre volt ideje, csak arra nem, hogy megfelelő utódot kineveljen, megtartotta könyvtárvezetői állását is. Általában vasárnap este utazik fel a fővárosba, és szerdán este vagy csütörtökön este jön vissza. Havonta egyszer vagy kétszer péntekenként fogadónapot tart a városházán - gondolhatjuk, hogy a könyvtár irányítására mennyi ideje és energiája marad!

Péntek délben beszélgettünk, a fogadóórák közti ebédszünetben:

"Ez a választási győzelem nem tett elbizakodottá, de van valami történeti kihívás abban, amit meg kell próbálni. Májusban elmentünk a Parlamentbe, felballagtunk a lépcsőn, megálltunk áhítattal, és elkezdődött valami, amiről fogalmam se volt, hogy mi lesz. Egész más dolgokra voltam felkészülve... Azóta minisztériumokba járok, bizottsági üléseken veszek részt, ügyeket intézek. Sokat foglalkozom a könyvtáruddal is, több könyvtárosegyesületi meghívásnak tettem már eleget, és nagyon szeretném, ha a minisztériumban a könyvtárügy megfelelő reprezentánsokkal erősödne... Persze ami a könyvtárak körül most van, ezt a válságot az egész kulturális tárcának a válsága fokozza. Nagyon bízom, hogy rövidesen megfelelő szakemberek kerülnek ezekre a posztokra.

A mi könyvtárunk változatlanul egy kedves, kisvárosi könyvtár, megbízható törzsolvasói közönséggel. A kollégák közül néhányan elmentek szülni, ami azt jelenti, hogy hároméves távollétüket nehéz áthidalni. Szakképzetekkel pedig szinte reménytelen.

Mostanában nagyon kevés időt töltök el a könyvtárunkban, nem a könyvtáros koncepciómon töröm a fejem, mert most inkább nemzeti aggodalmaim vannak. Azt hiszem, hogy ebben a nagy gazdasági válságban, amikor a könyvtárak vészhelyzetbe kerültek, valahol fel kell értékelődnie a munkájuknak. Ha az önkormányzatok igazán igényesek lesznek, akkor a könyvtárakat, mint információs lehetőségeket, maximálisan igénybe fogják venni. Gondolok például sajtófigyelésekre, szakcikkgyűjtésre, mert ezekhez az önkormányzatokban nincs megfelelő szakembergárdájuk, nincs megfelelő ellátottságuk. Lehet, hogy túl idealisztikus, amit mondok, de ennek két-három éven belül be kell következnie! Ha az önkormányzat azt akarja, hogy tisztában legyen saját helyzetével, ha a következő választáson is nyerni akar.

Vannak különböző segélyprogramok, amelyeket rövidesen megpályázhatnak a könyvtárak, és amelyekhez az önkormányzatok ajánlása szükséges. Az egyik az Európai Gazdasági Közösség segélycsomagja, amely segít alkalmassá tenni az adott települést arra, hogy megfelelő módon fogadhasson külföldi tőkés érdekeltségeket. Ebbe a programba a nyelvtanulás bőven belefér, és a nyelvtanulás egyik bázisa lehet a könyvtár. A másik az amerikai kongresszus segélyprogramja, ami bennünket azért érint, mert van itt egy amerikai-magyar vegyes vállalat, az üvegyár. Ebben is próbálok lépni. Sikertől kiharcolni nemcsak a gyár fejlesztését, hanem azt is, hogy jövőre korsze-

rűsítik a Szentes-Orosháza közötti utat, mert különben nem lehet megoldani az üveglapok biztonságos szállítását.

Van még egy nagy tervem: a volt szovjet repülőtér privatizációja. Ez az amerikai üzletember a saját gépével átrepülte az óceánt. Nekik nincs idejük arra, hogy Budapesten aludjanak, gépkocsiba szálljanak, oda-vissza hat órát utazzanak, hanem szeretnének egyből Orosházán landolni. Látszólag ez nagyon vad dolog, de ez a jövő útja. Na most, ha van egy repülőtér, amit sikerült létrehozni, akkor az este leszedett ribizlit hajnalban már a bécsi piacon lehet árulni! Ez nyilvánvalóan sokkal nagyobb jelentőségű annál, mint ahogy most beszélgetünk róla..."

*

Mivel zárhatnánk dolgozatunkat? Mi mással, mint hogy kívánjuk, hogy a pápaiak találják meg a számítógépeikhez a csatlakozás lehetőségét. Esztergomban sikerüljön kedvező bérleti díjért kiadni az üzlethelyiséget, a IX. kerületben őrizze meg a nyitottságot és a családiasságot, hogy Orosházán épüljön meg a korszerűsített országút, és nyerjenek elegendő összeget a külföldi segélyprogramokból. Csak reménykedni tudunk abban, hogy két év múlva ilyen, és ehhez hasonló változásokról tudunk majd beszámolni a *Könyvtáros*, hasábjain - ha lesz még akkor *Könyvtáros*, és ha lesznek még könyvtárak, illetve ha lesz még KMK, amely intézmény fedezni tudja a fáradt szociográfus utazási költségeit.

(Vidra Szabó Ferenc: Könyvtárak a rendszerváltás előtt és után. = Könyvtáros, 1991. 2. szám. (Kisebb rövidítésekkel.)

Könyvtár- és könyvtároskép

A felnőtt társadalom könyvtárképének változásai¹

Ahogy a szaporodó olvasás- és könyvtárszociológiai adatbázis jóvoltából egyre többet tudunk a könyvtárhasználat szociológiai természetéről, az egyes rétegek könyv- és könyvtárhasználati szokásairól, ahogy egyre világosabban látjuk: milyen szerepet *kellene* játszania, s milyen szerepet *tud* ma játszani a könyvtár a társadalom életében, úgy találkozunk egyre sűrűbben - szinte varázsszóként - a *könyvtárkép* fogalmával.

"A könyvtár olyan hely, ahol..."

Két alkalommal tettünk kísérletet e kérdés empirikus vizsgálatára: 1978-ban² és 1985/86 fordulóján, mindkét esetben egy országos körű, felnőtt népesség körében végzett reprezentatív olvasásszociológiai felmérés keretében. A módszer is mindkét esetben azonos volt: arra kértük interjúalanyainkat, hogy fejezzék be tetszés szerint a következő félmondatot: "*A könyvtár olyan hely, ahol...*". Közel ezer 20, illetve 18 éven felüli felnőtt válaszolta meg mindkét esetben kérdőívünket. Közülük - az országos arányoknak megfelelően, 18-19 százaléknyi volt a beiratkozott könyvtári tagok aránya, s 50, illetve 40%-uk még soha nem járt könyvtárban. Hozzá kell még tennünk: a két vizsgálat közötti időben valamelyest csökkent a könyvtárhasználók aránya Magyarországon.

A könyvtárképpel kapcsolatos válaszadói vélekedéseket nem önkényesen és preconcepciók alapján, hanem a válaszok tüzetes elemzése *után* alakítottuk ki. A tartalomelemzés során arra törekedtünk, hogy olyan részelemekeket, motívumokat találjunk, amelyek jól elkülöníthetők egymástól, ugyanakkor a teljes elaprozódás elkerülése végett az egymással rokon motívumokat több lépcsőben összevontuk. Egy válasz természetesen több motívumot tartalmazott, az átlag 1978-ban 1,3; 1985/86-ban 1,4 volt. Az "első lépcső" tágabb választékú listája 29 tételből állt. Ezek - az említők százalékos arányának feltüntetésével - a következők voltak 1978-ban illetve 1985/86-ban:

Első lépcső

A könyvtárkép motívumai	Az összes kérdezett %-ában	
	1978	1985/86
1. Egyáltalán nincs válasz:	5,1	5,3
2. Nem tudja, nem járt még ott, számára idegen, nem foglalkoztatja:	7,5	2,3
3. Semmitmondó (túl általános) válaszok (ahol könyvek vannak, könyveket őriznek):	2,3	8,7
4. Téves válaszok (elsősorban: ahol vásárolni lehet):	1,9	1,1
5. Olyan hely, ahová mások járnak, mások jól érzik magukat (gyerekek, fiatalok, akik szeretnek olvasni, akik ráérnek stb.):	3,0	5,8
6. Pozitív hely (általános megfogalmazásban): jó hely, jó dolog, rendes hely, praktikus hely, szép hely stb. Pozitív érzést kiváltó hely (általános megfogalmazásban: ahol jól érzi magát; otthon érzi magát; ahová szívesen megy; vonzereje van: ahol a legszebb óráit tölti; meghatottságot kelt; olyan mint egy templom stb.):	4,1	12,0
7. A műveltség, kultúra tárháza: ahol művelődni, kulturálódni, fejlődni továbbjutni", magát továbbképezni stb. lehet:	29,8	22,6
8. Az ismeretek, tudomány, információk gyűjtőhelye, ahol ismereteket lehet szerezni, tanulni, dolgozni lehet stb.:	2,9	11,2
9. Olyan (régebbi stb) könyveket is megtalál az ember, amelyet már nem lehet kapni a könyvesboltban - vagy amelyeket nem akar megvásárolni (mert csak egy részlet érdekli stb); könnyebben hozzájut a könyvhöz, mint a boltban stb., illetve ami nincs meg otthon:	5,0	1,7
10. Olcsóbban hozzájut az ember a könyvhöz, mint a boltban (kiadás nélkül lehet könyvhözjutni) ahová az jár, akinek nincs elég pénze stb.:	1,1	0,5
11. Könyvet kölcsönözni (kivenni, cserélni, kapni stb.) illetve előjegyezni lehet:	20,3	12,7
12. Olvasni lehet (általános megfogalmazásban)	18,0	12,5
13. Helyben olvasni, olvasótermet használni, sajtót (újságot, folyóiratot) olvasni lehet:	6,5	2,4

14. Tájékoztatószolgálat igénybevétele (aktuális adatokat, információkat lehet szerezni, tájékozódni, érdeklődni lehet; a problémákra választ, felvilágosítást lehet kapni stb.):	1,6	2,4
15. Az új könyvekről tájékozódni:	0,8	0,3
16. (Diáknak) tanulni lehet:	1,3	1,7
17. Zenét lehet hallgatni:	0,3	1,1
18. Rendezvényeken (író-olvasó találkozók, iskolai óra stb.) lehet részt venni:	0,4	0,2
19. Minden megtalálható, amit keresünk:	4,7	2,6
20. Széles (jó) könyvválaszték (mindenféle, jó, szép könyv van stb.):	4,2	2,4
21. Válogatni, választani mindenkinek a neki (ízlésének, érdeklődésének) megfelelőt kiválasztani stb. lehet:	9,0	6,1
22. Könyvet nézegetni, széjjelnézni, böngészni stb. lehet:	2,8	2,2
23. Csend, békesség van, ahol meg lehet nyugodni, nyugodtan lehet valamit csinálni (olvasni, válogatni stb.):	4,1	7,2
24. Elmélyülés, gondolkodás, búvárkodás, jegyzetelés lehetősége (ahol az ember "magának olvas" stb.):	1,7	2,6
25. Társat, barátot találni, érdekes emberekkel találkozni, beszélgetni lehet:	0,7	0,6
26. Ahol a könyvtáros tanácsot ad, javasol, ajánl, ahol irányítják az olvasót; ahol a könyvtárossal meg lehet beszélni az olvasmányokat, a könyvtáros udvarias, jó kapcsolatot, ismeretséget tart az olvasókkal stb.:	1,3	0,2
27. Ahol szórakozni, kikapcsolódni lehet:	4,9	6,3
28. Ahol (kellemesen) időt (el) tölteni, pihenni lehet:	1,8	3,5
29. Ahol valami miatt nem érzi jól magát az ember, ahol valamit kifogásol:	2,1	1,3
Összesen	129,2	139,5

A jobb áttekinthetőség céljából az "első lépcső" 29 listáját - a rokon motívumok összevonásával - tömörítettük. Az így nyert "motívumburkokat" (Id. "második lépcső" 11 kategóriája) római számmal jelöltük, feltüntetve az eredeti, összevont motívumok arab sorszámait is, valamint az említők és az említések százalékos arányát, ugyancsak 1978-ból és 1985/86-ból.

Második lépcső:

Akönyvtárkép motivum-csoportjai	Az összes		Az összes	
	kérdezett		említett	
	%-ában	motivum%-ában	%-ában	motivum%-ában
	1978	1985/86	1978	1985/86
I. (1-5.) Ismeretlen, idegen, másoknak való hely	19,8	23,2	15,3	16,8
II. (6-8.) "Jó hely", a kultúra, az ismeretek tárháza	16,8	45,8	13,0	32,9
III. (9-10.) Nagyobb választékú, illetve olcsóbb, mint a könyvesbolt, házikönyvtár	6,1	2,2	4,8	1,6
IV. (11.) Könyvet lehet kölcsönözni	20,3	12,7	15,7	9,1
V. Olvasni lehet (általános megfogalmazásban)	18,0	12,5	14,0	9,0
VI. (13-18.) Különböző szolgáltatásokban (olvasóterem, tájékoztatás, zenehallgatás, rendezvények stb.) lehet részesülni	10,9	8,1	8,3	5,6
VII. (19-22.) Széles könyvválaszték; választani, böngészni lehet	20,7	13,3	16,1	9,4
VIII. (23-24.) A csend, a megnyugvás, az elmélyült buvárkodás helye	5,8	9,8	4,5	7,0
IX. (25-26.) Emberi kapcsolatok (főleg a könyvtárossal!) lehetősége	2,8	0,8	1,5	0,6
X. (27-28.) Kikapcsolódni, szórakozni, pihenni lehet	6,7	9,8	5,2	7,0
XI. (29.) Ahol kifogásolni való akad	2,1	1,3	1,6	1,0
Összesen	129,2	139,5	100,0	100,0

Mivel a két vizsgálat között eltelt néhány esztendő nem éreztük ele-
gendőnek ahhoz, hogy a könyvtárkép alapvető megváltozását észleljük, az
1985/86-os felméréseknek ebben a témakörben elsősorban kontroll szerepet
szántunk. Pontosabban úgy gondoltuk, hogy az egyes motívumok valódi sú-
lyát a két vizsgálat *együttesen* kísérelje meg behatárolni. Mindazonáltal talál-
koztunk egy-két olyan jelentős eltéréssel is, amely mellett a későbbiekben
nem mehetünk el szó nélkül.

Az ösztársadalmi könyvtárkép főbb sajátosságai

Fentebb megismerkedhettünk azoknak a fogalmaknak, vélekedéseknek tárával, amelyek a könyvtár szó hallatán elsőnek jutottak az emberek eszébe. A két lista, valamint az említési arányok ismeretében megkíséréljük felvázolni a társadalomban élő könyvtárkép legfőbb jellemzőit.

A népesség mintegy egyötöde (főleg az alacsony iskolázottságú, alig olvasó emberek) számára a könyvtár lényegében *ismeretlen, idegen* hely (ld. 2. lépcső I.sz. kategóriája); és ezen belül 3-6% számára olyan hely, amely kifejezetten másoknak való (1. lépcső 5. sz. motívuma). Tekintettel arra, hogy a megkérdezettek 40-50%-a soha nem volt könyvtári tag, az "ismeretlenség" egyötödnyi arányát nem tekinthetjük túl magasnak

A könyvtárkép fehér foltjai nagyfokú egybeesést mutatnak az otthoni kulturális eszközellátás és általában a lakáskultúra fehér foltjaival. A könyvtár tehát épp azok számára "ismeretlen hely", akik leginkább rászorulnak szolgáltatásaira.

A konkrét szolgáltatások közül a könyvkölcsönzés (IV.) és az olvasás (V.) lehetősége áll az élen.

Az egyéb *könyvtári szolgáltatások* (VI.) nemcsak a könyvtárhasználati gyakorlatban, hanem a könyvtárról alkotott társadalmi képben is erőteljesen háttérbe szorulnak: a kérdezetteknek csak mintegy egytizede utal rájuk, főként a helyben olvasás, sajtóolvasás, valamint az információszerzés lehetőségére (VII. 13-14.) A kölcsönzésen kívüli szolgáltatások igénybevételéről elsősorban az iskolázottabb régi könyvtári tagok tettek említést.

A könyvtárkép demokratikus-individuális vonásait fedezhetjük fel a VII. sz. motívumegyüttes (*széles könyvválaszték*, amelyből mindenki kiválogathatja a neki megfelelőt) viszonylag magas, de sajnálatosan csökkenő említési arányszámaiban. A *válogatás, böngészés* és a választás motívumainak hangsúlyos szereplése bizonyos önállósodási folyamatra utal, arra, hogy a könyvtár - szabadpolcai ellenére - már sokak tudatában nem az a dzsungel, amelyben csak kísérő segítségével tud eligazodni. De ha a VII. számú ("választás") motívumegyüttest a IX. számúval ("*emberi kapcsolatok*" főleg a könyvtárossal való kapcsolat!) állítjuk párba, és látjuk, hogy az utóbbi elemyésző "szavazatot" kapott, világossá válik, hogy a VII. sz. motívumegyüttes népszerűsége nemcsak az önállóság, hanem a könyvtáros előtti megszegyenülést elkerülni akaró gátlásosság, valamint a "hivatalos" kultúraközvetítővel szembeni bizalmatlanság jele is lehet. A könyvtáros alig-alig része a társadalomban élő könyvtárképnek. E tényben akad pozitív mozzanat is: a könyvtáros nem agresszív, harsány, rátelepedő, mindent és mindekit agyonbeszélő kultúraközvetítőként él az emberek tudatában. Ugyanakkor ez a terepszínű beleolvadás a környezetbe veszélyes jelenségekre is felhívja a figyelmet: defenzív stratégiákra, kapcsolatteremtési nehézségekre és a partnerszerepre való alkalmasság fogyatékosságaira.

Megfigyelhető a könyvtárkép "szekularizált" és "zajosabb", valamint hagyományosan "csendpárti" vonásainak küzdelme. A VIII. kategória "csend"-motívumai a megkérdezettek mindössze 6-10%-ának válaszaiban szerepeltek kb. ugyanolyan arányban, mint a könyvtárt *kikapcsolódásra, szórakozásra*, pihenésre hivatott helynek tartó válaszok (ld. X. sz. motívumgyűttes).

A két csoport szociológiailag meglehetősen különbözik egymástól: a "csendpártiak" főleg a magasabban kvalifikált és sokat olvasó; a "szórakozáspártiak" pedig a kevésbé iskolázott és a keveset olvasó rétegekből válogatták tagjaikat.

A könyvtár amelynek tevékenységében *kifogásolnivaló* akad (XI. kategória), nagyon kevés említést kapott. (Nem valószínű, hogy minden 100 emberből csak egy-kettőnek volt oka a könyvtári tevékenységrendszer kritizálni, de ennyi kívánta nyomatékosítani negatív véleményét.)

A felnőtt lakosság nagy többsége tehát a könyvtárban *pozitív jellemtartalmú intézményt* lát, olyan intézményt, ahol valami hasznosat lehet kapni, csinálni, vagy legalábbis amiről nem "illik" rossz véleménnyel lenni. Sőt sok és növekvő számú válaszadóból a könyvtár szó kifejezetten pozitív érzelmet váltott ki, úgy érezték, hogy erről az intézményről a meghatottság, a megilletődés hangján kell beszélniök. (A II. kategóriára gondolunk, azon belül is elsősorban a 6. és 7. sz. motívumra.) A könyvtár számunkra - többnyire meglehetősen általános megfogalmazásban - "jó hely", a "kultúra tempoma", a műveltség tárháza.

Mégsem örülhetünk igazán ennek a pozitív képek. Ugyanis a könyvtárak kritikusi elsősorban a sokat olvasók és könyvtárba járók közül kerülnek ki. Viszont azoknak, akik sok szépet és jót mondanak el róla, jelentős része keveset olvas és kerüli a könyvtárt. Jobb lenne tehát, ha *csökkenne* a könyvtárakkal szembeni távolságtartó, szinte vallásos *tisztelet*, s *növekedne* a mindennapi kapcsolatra alapozott *kritizáló kedv*. Ehelyett azonban - az 1978-as és 1986-os adatok összevetése ezt bizonyítja - a "testetlen" tisztelet (ld. II. kategória) van erős növekedésben és a használatra utaló *konkrétabb* motívumgyűttesek (ld. V., VI. és VII. kategóriák) pedig visszaszorulóban.

"A könyvtáros olyan személy..."

A könyvtáros különböző szocializációs (informatív, edukatív, karitatív stb.) szerepköreinek és funkcióinak a társadalmi gyakorlatban realizálódó mértéke és aránya - úgy véljük - nemcsak az adott könyvtár típusától, a könyvtáros munkakörétől és személyiségétől, hanem (sok más tényező mellett) a társadalom könyvtárosképétől is függ. Arra a képre gondolunk, amely a könyvtáros személyiségéről és munkájáról - részben elvárásként, részben reális tapasztalatok lecsapódásaként - a társadalom tudatában él.

Az alábbiakban e témakörre vonatkozó empirikus vizsgálati eredményeinket foglaljuk össze.

1985-86 fordulóján közel 100 főre kiterjedő, Magyarország 18 éven felüli népességét reprezentáló kérdőíves felmérést végeztünk az OSZK-KMK olvasásszociológiai műhelyében. Ennek során arra kértük a kérdezetteket, hogy fejezzék be a következő félmondatot: "A könyvtáros olyan személy,
3
...

Először egy kis ízelítőt szeretnék adni a válaszokból.

Egy 40 éves városi adminisztrátornő komplex képet rajzol. Szerinte a könyvtáros olyan személy, "aki intelligens, sokoldalú és rendkívül szereti az embereket, barátságos. Akitől egy könyvet kérek és tízet mutat."

Hasonlóképpen komplex és elismerő, s egy kicsit sajnálkozó egy fővárosi, 33 éves orvosnő válasza: "aki művelt, nyugodt, jó az emlékezőtehetsége, nagyon sok adminisztrációs munkát végez, esetleg poros, piszkos munkát is."

Egy 54 éves, budapesti tanárnő a könyvtárosi hivatást alapszolgáltatásaiban ragadja meg: "aki tájékozott a könyvek birodalmában, aki segít a könyvek kiválasztásában, információt ad."

Akadnak természetesen szép számban kevésbé konkrét válaszok is. Egy 65 éves vidéki nyugdíjas technikus férfi szerint pl. a könyvtáros "megszerethető, de meg is utáltathatja a könyvet", s egy 37 éves falusi gazdálkodóasszony szerint a könyvtáros "két lábon járó könyvtár legyen".

Sokan helyezik a hangsúlyt az interperszonális kapcsolatokra, a könyvtáros "pszichológusi" funkciójára: "aki mindenkinek belelát a lelkébe" (65 éves budapesti nyugdíjas nő), "akinek roppant nagy türelemmel és emberismerettel kell rendelkeznie", (35 éves mérnöknő); s ugyanez patetikus megfogalmazásban: aki mint a templomban a papok, kielégíti lelki szükségleteimet" (68 éves férfi, éjjeliőr).

Nagyon egyszerű egy 18 éves (érettségizett!) állatgondozó leány válasza, mégis mintha minden benne lenne: a könyvtáros szerinte "a könyveket és az embereket egyaránt szereti".

Egy 53 éves nyugdíjas férfi könyvtárosképe egy szatócsbolt pedáns eladóját idézi: "aki rendben tartja a könyveket, a raktárakat és kiszolgál". Személyes tapasztalat érződik egy 55 éves gépész válasza mögött: "...aki gépiesen és fáradtan kölcsönzi a kiadványokat."

Hasonlóan kritikus (vagy sajnálkozó?) az a 30 éves üzemmérnök, aki szerint a könyvtáros "leginkább adminisztrál és nem tájékoztat". Egy 48 éves takarítónő a könyvtárosban elsősorban is "egy hivatalos személyt" lát.

A példákat még hosszan folytathatnánk. Ehelyett nézzük meg az 1. táblázatot, amely arról tájékoztat, hogy a válaszokban milyen fontosabb motívumok fordulnak elő, s hogy ezek a motívumok milyen mértékben kaptak szerepet a megkérdezettek és az említések százalékos arányában kifejezve.

Az áttekinthetőség és a könnyebb kezelhetőség érdekében a 21 tételes (arab számokkal sorszámozott) listát - az erősen hasonlító motívumok összevonásával - 12 (római számmal jelölt) kategóriára, illetve motívumcsoportra csökkentettük. (Ld.: 2. táblázatot).

A válaszadók átlagosan 1,4 motívumot említettek meg a tesztmondat befejezése során, s a cikk végén közölt táblázatok tanúsága szerint a magasabb iskolai végzettségűek, a könyvtári tagok és a gyakori olvasók (1,6 körül), az alacsony végzettségűek, a könyvtárba nem járók és a nem olvasók pedig kevesebb (1,2-1,3) motívumról tettek említést. Vagyis a magasabban kvalifikált, kulturálisan aktívabb rétegek könyvtárosképe gazdagabb, cizelláltabb.

A magyar társadalom könyvtárosképének jellegzetességei természetesen más országokkal való összehasonlítás során derülnének ki igazán. Ennek hiányában is szeretnénk azonban megkockáztatni néhány észrevételt.

A magyar felnőtt népesség csaknem egyötöde (18,7%-a) számára a könyvtáros meglehetősen *idegen és ismeretlen* személy (ld. 1. táblázat 1-4. sz. motívumai, ill. 2. táblázat I. sz. motívumcsoportja)⁴. Nem is olyan nagy ez az arány, ha meggondoljuk, hogy a felnőtt népesség több mint egyötöde nem jár könyvtárba, s hogy 38%-a soha nem is járt. Ennek az egyötödnyi megkérdezettnek kb. a fele végül is adott valamilyen választ, csak ez túl általános volt (pl.: "aki a könyvtárban dolgozik" - ld. 4. sz. motívum).

Ha a felnőtt népesség, illetve az ezt reprezentáló közel ezer fős minta tudatában élő könyvtárosképet 100 mozaikkockából kellene kiraknunk (tehát ha az összes megemlített motívumból - ld. 1. és 2. táblázatok második oszlopát! - indulunk ki), akkor 13-14 mozaikkocka teljesen, vagy majdnem teljesen fehér foltként szomorkodna ezen a képen.

Ami pedig e fehérfolt rétegek szerinti megoszlását illeti, a könyvtáros személye főként az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők, a könyvtárba soha nem járók és a könyvet nem olvasók számára ismeretlen, s az idegenség érzése fokozatosan és következetesen csökken, ahogy a magasabb végzettség, a jelenleg is aktív könyvtári tagság és az egyre intenzívebb olvasói magatartás felé haladunk.

Más adatok pedig arról vallanak, hogy az "ismeretlen könyvtárossal" leginkább a mezőgazdasági fizikai dolgozók, az idősek, a társadalmi átrétegződés hajótörttei (a "lefelé" mobilak), a különböző családi állapotúak közül az özvegyek és elváltak, a tartós betegséggel küszködők, az izlésükben erőteljesen a lektűrre és a romantikus irodalomra orientáltak, valamint a könyvvvel egyáltalán nem rendelkezők körében találkozunk. Az értelmiségiek, a fiatalok, a "felfelé" mobilak, a "modern" ízlésképletűek és a nagyobb házi-könyvtárak tulajdonosai számára bizonyult legkevésbé ismeretlen és idegen személynek a könyvtáros.

1. táblázat

A könyvtárosképmotívumai	A felnőtt népesség (a megkérdezettek) százalékában	Az összes megemlített motívum százalékában
1. Nincs válasz	5,2	3,7
2. Nem tudja	4,0	2,9
3. Téves válasz	0,7	0,5
4. Semmitmondó általánosságok (pl. "aki könyvtárban dolgozik")	8,8	6,3
5. Pozitív jellegű általánosságok (pl. "akire felnéz az ember", "aki másokat gazdagít" stb)	4,5	3,2
6. Művelt, okos tájékozott, intelligens (általában)	8,8	6,3
7. Olvasott, tájékozott a könyvek, az olvasás és az irodalom világában	11,8	8,4
8. A kultúrát, műveltséget közvetíti, terjeszti	5,0	3,6
9. Fejleszti, neveli, formálja az emberek műveltségét, világnézetét, ízlését	6,3	4,5
10. Olvasmányokat ajánl, segít a könyvek kiválasztásában	40,3	28,7
11. Kikölcsönzi, "kiadja" a könyveket (adminisztrál)	9,1	6,5
12. Beszerzi, gondozza, nyilvántartja a könyveket, az állományt	2,1	1,5
13. Információt, tájékoztatást nyújt (olvasmányok kiválasztásán túlmenően)	5,2	3,7
14. (Pontos) szolgáltatást végez, kielégíti az állampolgárok igényeit	3,2	2,3
15. Kapcsolatteremtést elősegítő pozitív emberi tulajdonságok (kedves, udvarias, szívélyes stb)	12,5	8,9
16. Kapcsolatteremtésre, kommunikációra való készség ("meg lehet szólítani", "jól lehet vele beszélgetni" stb.)	3,2	2,3
17. Segítő kapcsolatra való készség általában (nem olvasmányra, információra vonatkoztatva)	4,9	3,5
18. Segítő kapcsolatra való készség, pszichikai vonatkozásban) ("nyugodt légkört terem" stb.)	2,3	1,6
19. Nehéz körülmények között dolgozik (poros, nehéz, rosszul fizetett munkát végez)	0,3	0,2
20. Kritikus hangvétel: a könyvtáros negatív tulajdonságai (udvariatlan, tájékozatlan, agresszív stb.)	0,3	0,2
21. Kritikus hangvétel: a könyvtáros negatív módszerei (kedvetlen, gépies munkavégzés, túlzott adminisztratív szigor stb.)	1,0	0,7
Összesen	140,1	100,0

2. táblázat

Akönyvtárosképmotívumcsoportjai	A felnőtt népesség (a megkérdezettek) százalékában	Az összes megemlített motívum százalékában
I. (1-4. sz.) Nem tudja; nincs, ill. semmitmondó a válasz	18,7	13,4
II. (5. sz.) Pozitív jellegű általánosságok	4,5	3,2
III. (6. sz.) Művelt, okos, tájékozott	8,8	6,3
IV. (7. sz.) Olvasott	11,8	8,4
V. (8-9. sz.) A kultúrát közvetíti; fejleszt, neveli az embereket	11,3	8,1
VI. (10. sz.) Olvasmányokat ajánl	40,3	28,7
VII. (11. sz.) Kikölcsönzi a könyveket	9,1	6,5
VIII. (12-14. sz.) (Egyéb) könyvtári szolgáltatásokat végez (főleg tájékoztat)	10,5	7,5
IX. (15-16. sz.) Emberi kapcsolatok	15,7	11,2
X. (17-18. sz.) Segítő jellegű kapcsolatok	7,2	5,1
XI. (19. sz.) Nehéz munkakörülmények	0,3	0,2
XII. (20-21. sz.) Kritikus hangvétel	1,9	1,4
Összesen	140,1	100,0

Vagyis ismét a "Máté-effektussal" találkozunk, a talentumokról szóló példabeszédben megbúvó "akinek van, annak adatik" szomorú-szigorú elvével: a könyvtáros, a potenciális segítségforrás épp azok számára vész el az ismeretlenség ködében, akik kulturális-szociális elesettségükben leginkább rászorulnának mindenfajta (többek között könyvtárosi) segítségre.

Azok a pozitív jellegű, de meglehetősen általános kijelentések, amelyek szerint pl. a könyvtáros olyan személy, "akit sokan szeretnek", "akit nélkülözni nem lehet", "aki hasznos munkát végez" stb. (ld. 5. sz., illetve II. sz. motívum) újabb 3 mozaikszemmel járulnak hozzá a magyar társadalom könyvtárosképeéhez. A megkérdezetteknek 4,5%-a nyilatkozott meg ilyenformán, s ezek a vélemények egyaránt jelenthetik az őszinte elismerést, valamint az idegenségérzést hízelgő nagyotmondással palástoló blöfföt. A motívum e kétarcúságát bizonyítja, hogy minden iskolázottsági szinten közel azonos százalékszámmal szerepel. A valódi elismerés szólamának erősebb voltát valószínűsíti, hogy a különböző olvasásgyakorisági fokozatok közül mégiscsak a rendszeres olvasók említették meg a legnagyobb arányban.

Egyértelműen pozitív, és már sokkal konkrétabb (s a megkérdezettek csaknem egytizedében honos) vélemény, mely szerint a könyvtáros *művelt, okos, intelligens, tájékozott*. Ez a vélekedés 100 kockás mozaikportrénkhoz újabb 6 szemcsét tesz hozzá (ld.: 6., illetve III. sz. motívum). Persze nem közömbös az sem, hogy kik tartják műveltnek a könyvtárosokat. Adataink

szerint főként a 8 osztályt végzettek, a könyvet nem olvasók, s azok, akik egykoron könyvtáragok voltak ugyan, de már lemorzsolódtak. (A közvetlen tapasztalás lehetőségével rendelkező könyvtári tagok e vélekedést illetően átlag alatti értékkel szerepelnek.) Tegyük még hozzá, hogy a különböző foglalkozási csoportok közül az értelmiségiek adata szintén nem éri el az átlagot, s leginkább a nem diplomás szellemi dolgozók, valamint a háziasszonyok tartják a műveltséget könyvtárosképek szerves tartozékának.

Az *olvasottsággal*, a könyvekkel és az irodalommal kapcsolatos tájékozottsággal (ld. 7. sz., illetve IV. sz. motívumcsoport) némileg más a helyzet. Ezeknek az említése mind az iskolai végzettséggel, mind az olvasás gyakoriságával párhuzamosan (ha nem is teljesen egyenletesen) emelkedik: vagyis az iskolázottabb és olvasottabb, a könyvtártól "megérintett" rétegek hajlamosabbak könyvtároserénynek elismerni az olvasottságot, mint az általános értelemben vett műveltséget. Az olvasottság motívuma valamivel gyakoribb is a műveltségnél: a minta 12%-a említette meg, s ez újabb 8-9 mozaikkockát jelent alakuló képünkön.

A könyvtáros mint *kultúrákövetítő*, a műveltség terjesztője (8. sz. motívum), illetve mint *nevelő*: az emberek ízlésének, világnézetének, tudásának fejlesztője, formálója (9. sz. motívum, együttesen ld. V. sz. motívumcsoport) szintén a megkérdezettek bő egytizedétől kapott említést, s ez hozzávetőlegesen 8 mozaikkockának felel meg.

Nem így a könyvek kiválasztásában segédkező, *olvasmányt ajánló* könyvtáros (ld. 10., illetve VI. sz. motívum), aki messze a legnépszerűbb: a megkérdezetteknek 40%-a szólt spontán módon erről a könyvtárosi tevékenységről, ami 100 kockából álló mozaikképből nem kevesebb, mint 29 kockát jelent.

Az V. és VI. motívumcsoportok - tehát a kultúrát terjesztő, embereket nevelő és olvasmányokat ajánló könyvtárosi tevékenységek - szociológiai szempontból hasonló módon viselkednek: mindegyikük a legalacsonyabb iskolázottsági fokozatban, a könyvtárt soha nem használók és a nem olvasók körében kapta a legkevesebb említést, a legtöbbet pedig a közép- és felsőfokú végzettségűektől, a jelenlegi könyvtári tagoktól és a rendszeres olvasóktól. Vagyis olybá tűnik, hogy a könyvtáros fogalmával társított követítő-nevelő-ajánló funkció korántsem az alacsony kvalifikáltságú és kulturális aktivitású rétegekben honos - sőt itt találkozunk vele a legkevésbé. Mindazonáltal könyvtárosképek említett elemei kifejezetten elit jelenségnek sem mondhatók: az értelmiség egyik motívum említésében sem nyújt kiugró teljesítményt, s nevelő (9. sz.) és az olvasmányt ajánló (10. sz.) motívumok esetében a felsőfokú végzettségűek mutatóihoz nemcsak a középfokú, hanem a 8 általános végzettségűek említési arányszámai is rendkívül közel állnak.

S ezen nincs is mit csodálkoznunk, hiszen - legalábbis véleményünk szerint - az V-VI. motívumcsoportok (s különösen e motívumok ilyen magas említési arányszámai) nemcsak a társadalom könyvtárosok iránt táplált túl-

radó bizalmáról, hanem idejétmúlt paternalista szerepéről is tudósítanak. Mindez azt jelenti, hogy a magyar társadalom jelentős része még egy antide-mokratikus struktúra paternalista művelődéspolitikájában gondolkodik. (S miben is gondolkodhatott volna 1985/86-ban másban?) Ebben a modellben egyfelől a hivatalból bölcsek, az aktív *nevelők* helyezkedtek el, másfelől pedig a passzív befogadóként viselkedő *neveltek*, az alattvalóként kezelt ál-lampolgárok.

A könyvtárosi szerepkör *szolgáltatás- és tájékoztatáscentrikus* felfogá-sában viszont (ld. 12-14., ill. VIII. sz. motívumcsoport) egy pragmatikus, ugyanakkor jóval demokratikusabb, egyenlő felek kapcsolatára épülő modellt vélünk fölfedezni. Ezek a motívumok a felnőtt népesség egytizedének vála-szaiban lelhetők fel (7-8 mozaikkocka!), s említésük aránya egyértelműen nő az iskolázottság mértékével és a kulturális aktivitással. A *könyvek kikölcson-zésének* (11., ill. VII. sz.) motívumát nem soroltuk ide, mert ez afféle pons asinorumként viselkedett: elsősorban azok említették, akiknek iskolai vég-zettsége alacsony, akik könyvtárt soha nem használtak, illetve az idős, falusi, kevés könyvű emberek. Összességében a megkérdezettek 9%-a (6-7 mozaik-szem) társította a könyvkölcsonzést a könyvtáros fogalmával.

A könyvtáros *kapcsolatteremtést* elősegítő *pozitív tulajdonságairól* (kedves, barátságos, bizalmat ébresztő stb), valamint kapcsolatteremtésre, kommunikációra való *készségéről* (15-16., illetve IX. sz. motívumegyüttes) a minta 16%-a tett említést; a *segítő jellegű* kapcsolatokkal (17-18.; illetve X. sz.) együtt 23%. (Ez mozaikportrékon újabb jelentős felület: 16 kockát jelent.)

Az emberi kapcsolatok *általános* motívumai (IX.) inkább az alacson-nyabb végzettségű és ritkábban olvasó kérdezettek válaszaiban fordul elő. A *segítő* jellegű (főleg a pszichikai vonatkozású) kapcsolatokról főleg a kvalifi-kált, sokat olvasó, a jobb izlésű, sok könyvvel rendelkező, fiatal és egészsé-ges válaszadók tettek említést - tehát vélhetően nem azok, akiknek nagy szükségük van erre a segítségre, hanem azok a szociálisan érzékeny ember-társaink, akik jobban átlátják az emberi szolidaritás szükségességét, s feltehe-tően inkább potenciáli segítségnyújtóként jöhetnek számításba. Felmerül a kérdés: vajon azok a rétegek (betegek, öregek, alig olvasók, alacsony iskolá-zottságúak stb.) akik valóban rászorulnának az információs, pszichikai és egyéb segítségre, miért nem tudatosítják, miért nem tudják vagy akarják megfogalmazni ebbéli igényüket? Valószínűleg többek között azért, mert nem is gondolják, hogy a könyvtár és a könyvtáros is (egyik) forrása lehet a segítségnyújtásnak, problémáik megoldásának. Ezt először tudatosítani kelle-ne bennük! Bár az emberi kapcsolatok két fő (IX. és X. sz.) motívumcsoport-jának szociológiai természete, rétegotthonossága jelentősen eltér egymástól, együttesen mégis egy olyan - vélhetően növekvő - társadalmi igényt fejeznek ki, amely a könyvtár és a könyvtárosi szerepkör *szociális és karitatív* funk-cióinak erősítését inspirálja.

Ami a *könyvtárosi munka nézségeit* és kényelmetlenségeit illeti, a jelek szerint nem számíthatunk a társadalom szánakozására (vagyis magyarán a társadalom a könyvtárosságot egyáltalán nem tekinti nehéz pályának): a 19., illetve XI. sz. motívum olyan kevés említést kapott, hogy az még egy mozaikkockának is csak töredékét tenné ki. Úgy vélem, a könyvtárosi foglalkozás image-jének formálása során nem is munkánk nehézségét, hanem inkább hasznosságát és magas színvonalát kell (természetesen fedezettel!) hangsúlyoznunk.

Látható volt összeállításunkban, hogy a magyar társadalom könyvtárosképe talán túlon-túl is pozitív: a könyvtárosok bizonyos rossz tulajdonságainak, illetve helytelennek tartott módszereinek *kritizálása* (ld. 20-21., ill. XII. motívumcsoport) csak elenyésző mértékben fordult elő (mindössze 1-2 mozaikkocka!); s akkor is elsősorban a diplomások, a sokat olvasók és a könyvtári tagok körében. A kritikus hangvétel után tehát nem annyira a könyvtártól való távolmaradás pusztá ürügyeként funkcionál, hanem valóságos (és megszívlelendő!) elégedetlenséget fejez ki. A könyvtárkép vizsgálatánál tapasztalt hasonló tendenciára utalva elmondhatjuk: könyvtárainknak és könyvtárosainknak bárcsak kevesebb távoli tisztelője, s több kritikus igénybe vevője lenne!

Úgy véljük, hogy ez a túlzottan pozitív hangoltság, amennyire hízolgő, annyira korszerőtlen jelenség, s része a már említett paternalista modellnek. Úgy véljük továbbá, hogy a társadalmi élet szükséges és folyamatban lévő demokratizálódásával együtt a könyvtárügy és a könyvtárosokról alkotott kép is szükségszerűen demokratizálódni fog: az agitatív-nevelő funkció helyébe egyre inkább a szolgáltató, a sokoldalúan informáló és a szociális-támogató funkció lép, s a könyvtárosok szigorú tanító néniből kulturált, empatikus, időnként megkritizált, de egyenrangú partnerekké válnak.

Jegyzetek

¹ Részlet Gereben F.: Könyv, könyvtár, közönség c. kutatási jelentéséből

² Az 1978-as vizsgálatnak a könyvtárosképről szóló részletes eredményeit ld. Gereben F.: A felnőtt népesség könyvtárképe. In: Könyvtárhasználat, könyvtárkép. Szerk. Kamarás István. Bp. NPI 1982.

³ Ami "A könyvtáros olyan személy..." kezdetű tesztmondatot illeti, ezt 3 kolléganő alkalmazta először egy gyár dolgozóinak körében végzett felmérésüknél. Ld.: FEKETÉNÉ TORDAI Emese-FAZEKASNÉ SIN Gyöngyi-VARGA Zsuzsa: Könyvtár, könyvtároskép a Videotonban. In: Könyvtár és társadalmi környezete III. Szerk.: Vidra Szabó Ferenc. Bp. Múzsák, 1987. 40-42. p.

⁴ A későbbiekben - ha az 1. és 2. táblázatokra külön nem is utalunk - az *arab számokkal* jelzett motívumok az 1. táblázatban, a *római számokkal* jelzett motívumcsoportok pedig a 2. táblázatban szerepelnek.

**Gereben Ferenc: A magyar társadalom
könyvtárosképe. = Könyvtári Figyelő,
1990. 1-2. sz. (Rövidítve.)**

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

Irodalmi művek befogadása

A Mester és Margarita magyarországi befogadása

Néha kétségek merülnek fel abban a tekintetben, hogy vajon létezik-e ténylegesen az a valami, amit irodalomnak nevezünk. Azt mondjuk: egy kornak az irodalma; és elképzelünk magunknak egy meghatározott módon felépített, többé-kevésbé pontosan ismert, ezért időtálló teret. Létezik ilyen terület, ilyen irodalom? És ha igen, milyen szerepet játszanak ebben a megírt, de kiadatlan, egy ideig elrejtett könyvek? Mi lehet még bennük lényeges, amikor évek múltán új helyzetben jelennek meg, nem kortársaik körében? Mi történik a már elmúlt korok irodalmával, ha a valamilyen mából belényomul valami?" - kérdezi a Mester és Margarita egyik legjelesebb tanulmányozója, a lengyel V. Woroszyłski¹. A regény hét magyarországi kiadása, közel egymillió olvasója már önmagában válasz, ám a válasz értelmezése az irodalomszociológiai elemzés feladata. Erre vállalkoztam öt évvel ezelőtt, amikor a regény, pontosabban "A Mester és Margarita jelenség" magyarországi hatásának vizsgálatához hozzáfekttem.² Amikor Fagyjev - tíz nappal a halála előtt - meglátta Bulgakovot, így nyilatkozott: "Bosszantó félreértés történt... Nem ismertem Bulgakovot. Nem volt jogunk nem ismerni őt." Egy ilyen irodalomszociológiai kutatás egy többretegű megismerési folyamatról tudósít. A mások megértésére apelláló műalkotás - mint Gadamer is megállapítja - beletartozik önmagunk megértésének történelmi folyamatába, amelyben az emberi létezés megvalósul. Egy napvilágra kerülő elmerült érték megismeréséből a megismerő is feltárulhat. L. Goldmann szerint egy műalkotás struktúráját feltárni annyit jelent, mint választ adni arra a kérdésre, melyik az az embercsoport, amelyre vonatkoztatva érthető. Némiképpen módosítva, az emberi csoportot nem egyetlen, viszonylag jól körülhatárolható társadalmi rétegre korlátozva ez a tétel is szerepelt kutatásom hipotézisei között.

(*A bestseller*) Eddig (1984-ig) hét alkalommal került Magyarországon kiadásra, összesen 315 000 példányban, ami nálunk sikerkönyvet jelent. Több példányban van jelen ez a mű, mint *A legyek ura*, a *Pillangó*, a *22-es csapdája*, a *Honti Hanna*, és nem sokkal marad el Az *elveszett cirkáló* vagy az *Esőisten siratja Mexikót* összpéldányszámától. A regényen, a könyvön kívül még sokféle inkarnációban van jelen *A Mester és Margarita* Magyarországon: látható volt a televízióban, hallható a rádióban, Koncz Zsuzsa Margari-

táról énekel.³ Körkérdésekre válaszoló írók ezt a művet nevezik meg mint meghatározó prózai élményüket Proust, Dosztojevszkij, Thomas Mann, Faulkner, L. Tolsztoj, Márquez művei és a *Biblia* társaságában.⁴

Ma már aligha tűnik hihetőnek, hogy az első kiadás mindössze 6500 példányt jelentett. Annak idején akár *A legyenek ura* (11 000), akár a *Kastély* (30 000), akár *A homok asszonya* (12 800), akár a *Száz év magány* (35 000) nagyobb, vagy jóval nagyobb bizalmat kapott, mint a Bulgakov-regény. Az áttörésig, 1975-ig még csak 35 000 példányban van jelen a mű. Igaz, kitűnő hangjátékváltozata (Ruttkai Évával, Darvas Ivánnal, Básti Lajossal és Latino-vits Zoltánnal a főbb szerepekben) is öt évig pihent a dobozban. A bestseller-ré váló regény rögzös útját sok más tényen kívül⁵ talán az *új Könyveknek*, a könyvtárosok állománygyarapítási tanácsadójának minősítő jelzései érzékel-tetik legjobban. 1969-ben egy kis *b*-vel startolt a regény, ami annyit tesz, hogy "beszerezhető a közép fokú ellátást nyújtó és önálló szakszervezeti könyvtárakban". 1978-tól (amikor már 148 000 példányban jelent meg a Világirodalom remekei sorozatban, E. Fehér Pál "szentesítő" utószavával) már az *AB* jelzést kapta meg, amely szerint a regény immár nem beszerezhe-tő, hanem beszerzendő, méghozzá a községi és városi alap fokú ellátást nyújtó tanácsai könyvtárak, valamint a szakszervezeti letéti könyvtárak számára, ami azt jelenti, hogy az üzemi "könyvszekrény-könyvtárakban" is felbukkant a Woland vezette küldöttség.

Valamivel több, mit tízéves magyarországi pályafutása során Woland magyar olvasóit is megbűvölte, de nem úgy, mint Cippola, hanem kritikájá-val és értékeivel, engedve olvasóit természetesen viselkedni, ellene mondani is. *Hiányt pótol* és *szükségleteket elégített ki* ez a regény.

(*Olvasatok*) Jelena Szergejevna Bulgakova, Bulgakov özvegye egy amerikai diáklány, vagyis az olvasó kérdésére, hogy mit jelent férje regénye, mi a mondanivalója *A Mester és Margaritának*, így válaszolt: "A regénynek éppen az a lényege, hogy nem magyarázható meg, hogy annyi rétegben terül egymásra, szövődik egymásba a mondanivaló. Válassza ki mindenki azt, ami kedve, vagy indulata szerint való."⁶ Megengedhető, hogy a regény kétségkívül kitüntetett helyzetben lévő - ettől azonban még nem feltétlenül legkompeten-sebb - olvasójának kijelentését úgy magyarázzuk, hogy ez a regény többféle érvényes értelmezésére ad lehetőséget, mint a regények többsége. Egy olyan értelmezése is megengedhető Bulgakova megállapításának, amely szerint a szubjektív olvasatokon kívül nem létezik irodalmi alkotás. Végül úgy is értel-mezhetők Bulgakova szavai, hogy a lehetséges érvényes értelmezések közül választható ki az olvasó kedvének és indulatának megfelelő. Elfogadva azt az alaptételt, miszerint a műalkotások *értelmezhetőségi tartományát* a műalkotás *konkrét jelentésszerkezete* is mindenkor meghatározza, akkor elképzelhetet-len, hogy az egymásnak teljesen ellentmondó értelmezések mindegyike érvé-nyes legyen. Márpedig az általam összegyűjtött, közel százhusz szakértői (16 országból) és negyedfélszáz "laikus" olvasói értelmezés (magyar olvasóké)

között jó néhány egymásnak ellentmondó is akadt. Az olvasók mindkét (a "laikus" és a "hivatásos") csoportjában szép számmal találtam különböző (ám nem egyformán) érvényes és ugyancsak szép számmal nem adekvát értelmezéseket, ha tetszik, félreértelmezéseket is.

(*Szatíra? Kulcsregény? Kulturális ismerettár?*) Nem lepődhetünk meg azon, hogy a hivatásos olvasóknak jóval nagyobb része érzi meg Bulgakov regényében a szatírárt és az iróniát, mint a laikusok, inkább azon kellene meglepődnünk, hogy nem sokkal több, mint negyedrésziük. Feltűnő, hogy többségük, - különösen azok, akik kifejezetten szatírának tartják - értelmezése kifejezetten leegyszerűsítő. A számomra leginkább érvényesnek tűnő értelmezések megfogalmazói (a szovjet V. Laksin, N. P. Utehin és I. F. Belza, a lengyel V. Woroszyłski és A. Drawicz, az angol E. Proffer, a kanadai A. C. Wright, az olasz E. Bazzarelli, a jugoszláv M. Jovanovic, a magyar Bojtár Endre, Fábri Anna, Serfőző László, Szente Péter, Kisbali László, Kiss Ilona)⁷ műfaji meghatározásaiban a "satíra" vagy a "satirikus" mint lényegi jellemző nem is igen szerepelt. Úgy vélem, - és ezt az olvasók jó része is érezte -, hogy a satíra csak részeleme a műnek. A befogadó az érték pusztulását, tévesztését, bizonytalanságát⁸ is megérezheti- például a regénybeli Moszkva tanulmányozásakor -, így egyszerre érezheti tragikusnak, komikusnak és groteszknak is Bulgakov művét. Ehelyett inkább az történt, hogy a laikus olvasók nagy része elsősorban vagy kizárólagosan tragikusnak, melodramatikusnak, komikusnak, ironikusnak vagy groteszknak érezte, attól függően, hogy "mire vették, milyen műfajú sémára húzták rá a regényt. A magyar olvasók számára, akiket az iróniaérzék nem kellő mértékével lehet jellemezni, inkább hátrányt, mint előnyt jelentett "satírára venni" a regényt, hiszen a Bulgakov-mű iróniája nem annyira műfajt vagy stílust jelent, hanem az író világszemléletét.

Kulcsregénynek jóval inkább a beavatott hivatásosok érzik, mint a huszas-harmincas évek Szovjetuniójáról alig-alig tájékozott laikus olvasók, akik legfeljebb a Bulgakov-legendák valamelyikével találkoztak, ám nem is sejtik, hogy például Lihogyev Jaltából küldött levelei Trockijnak Alma-Atából küldött leveleire rímelnek, hogy csak egyet említsek a szorgalmas filológusok által kibányászott több száz "kulcs-megfejtés" közül. A magyar átlagolvasó is védekezhet a regény bonyolultsága ellen - mint ahogy ezt jó néhányan meg is tették - egy vélt kulcs segítségével. Csakhogy ezek az "álkulcsok" nem nyithatják fel a művet, csak mives zárát tehetik tönkre. A valóságos megfelelések (a kulcselemek) csak színezhetik és gazdagíthatják a jelentést.

Bár *A Mester és Margarita* nem tartozik kifejezetten azon regények közé amelyek pusztán vagy elsősorban ismeretszerzési céllal non-fictionként is olvashatók, olvasói jelentős részének mégis elsősorban új ismereteket jelentett ez a mű, elsősorban a "bibliai betétregény" és a korabeli Moszkva "bemutatása". A regény kétségkívül terjedelmes *kulturális ismerettár* mozgó-

sítását követeli meg olvasóitól. Bizonyított, hogy a szegényesebb ismerettel rendelkezők olvasata is érvényes lehet, ugyanakkor az is, hogy a nagyobb ismerettárú olvasók körében nagyobb arányú a művet kedvezően fogadók és kisebb arányú a regényt leegyszerűsítve vagy elferdítve értelmezők aránya. A fő kérdést abban látom, hogyan kezeli az olvasó azt a *kulturális örökséget*, amelyet Bulgakov ebbe a regénybe beemelt.

Sok esetben nagyobb szerepet játszottak a kulturális sémáknál az *irodalmi és műfaji sémák*. Az olvasók egy része újabb Faust-történetet keresett és talált ebben a regényben, mások a *Biblia* parafrázisát, megint mások Ádám, Éva és Lucifer madáchi hármására fordították le a Mester, Margarita és Woland hármását. Az előképek között gyakrabban előfordultak még a mesevilág "népi ördögei", Cippola, Rabelais, Le Sage, Gogol, E. T. A. Hoffmann és Kafka színei és figurái.

(Egy vagy több regény?) A kérdés az olvasóé, aki hajlamos arra, hogy több regénnyé szelidítse meg ezt a bonyolult konglomerátumot. Legegyszerűbb volt a "Pilátus-regény" elkészítése, de több-kevesebb nehézséggel elkészülhetett a szatirikus pikareszk és a kékeslila románc is. Egyesek még az *Iván eszmélkedése* címűt is kinyerték az "alapléből". A hivatásos olvasók körében is fel-felbukkanó "több regény" elképzelések egy része a regény fogyatékoságának igazolásaként született. A hivatásos olvasók között azok vannak többségben, akik az *időszervezet* és a "*belső rímek*" alapján szerves egésznek vagy éppen matematikailag kidolgozott műnek tartják.

Úgy vélem, egyetlen regény ez, amelynek szerkezete az egyvonalú regényekéhez képest nagyon bonyolult, ám azért ez a bonyolultság viszonylagos. A mű *tengelye* Wolandék látogatása és a Mester és Margarita története (hiszen történetük csak részben közös, részben szétágazó), Iván története a tengelyre illesztett *epizódok* sora, amelyek csak részben azonosak Wolandék pikareszk-szerkesztésű kalandjaival, a Jesua-Pilátus-történet pedig (mind a három - különböző forrásból származó - része) *betét*.

(Lezárt vagy nyitott mű?) Érezheti úgy is az olvasó, hogy ez a mű háromszor is be van fejezve, hiszen lezárul a "Pilátus-regény", beteljesül a címszereplők sorsa (amely akár még happy endként is értelmezhető), és az epilógusban az "evilági ügyek" is elrendeződnek. Ám érezheti ennek az ellenkezőjét is: éppenséggel minden nyitva marad, nem fejeződött be a beszélgetés, s a regény "befejezésében" csupán elköszön Bulgakov, mi pedig folytathatjuk, sőt folytatnunk kell a diskurzust. Ebbe a művészi módon megszerkesztett labirintusba belépve többféle vezérfonallal indulhat el az olvasó, akár Goethe, akár Gogol, akár Heidegger fonálával, de lehet az olvasó vonatkozási pontja a misztika, a manicheizmus, a *Biblia*, a szatirikus társadalomkritika vagy a *commedia dell'arte*. A *létről való diskurzusnak* tartom ezt a regényt, nyitott regénynek, amelyre áll az, amit Th. W. Adorno L. Goldmann-nal vitatkozva a műalkotásról mond, hogy "rendszer is, de ellentéte is a rendszernek, mert nem érheti el hiánytalanul ezt az egységet. Bizonyos műalkotások

éppen töredékes jellegükkel - ez a formára vonatkozik - fölébe emelkednek a rendszerszerű egységnek"⁹.

(*A Város*) Kiollózható a regényből a Város szociográfiája, vagyis inkább egy szociográfia torzképe, egy "szocioviziográfia", amely kétségkívül sokban emlékeztet a huszas-harmincas évek Moszkvájára is, ahol a még eléggé alacsony életszínvonal ellenére is megjelennek a fogyasztói társadalom jellemzői, elsősorban a "kellemesen élni" igénye. Ezt a *jelen-központú* életvitelt olyan értékrend jellemzi, amelyből feltűnően hiányoznak olyan értékek, mint a közösség és személyiség. Szürke, kisszerű világ ez, amelyben csupán a Berliozt elgázoló villamos komszomolista vezetőjének piros karszalagja, a sűrűn elhangzó "elvtárs", a TÖMEGIR-igazolvány, a faliújság és a hivatalból megrendelt vallásellenes költemény jelzi, hogy a Város akár a forradalom utáni Moszkva is lehetne. Ez a társadalomkép többé-kevésbé eltér - az olvasó állampolgárságától, élettapasztalatától, politikai beállítódásától és tájékozottságától függően - a húszas-harmincas évek szocializmust építő Szovjetuniójáról kialakult képtől. Az olvasók többsége egyszerre áldozatnak és bűnösnek is érzi a moszkvaiakat, többen, mint akik a hatalomtól megszédült, alacsony életszínvonalon élő vagy esendő embereknek, vagy egyszerűen a sztálinizmus áldozatainak.

(*A moszkvaiak*) Ugyan nem is ritkán bábként szerepelnek, mégsem csak okozatok, okozók is, a történelmi feladatot elszabotáló emberek, mint Berlioz is. A hivatásos olvasók egyik része a hatalom bürokrata képviselőjét, másik része a francia ateizmus megtestesítőjét, másokkal együtt magam inkább *a racionalizmus és a scientizmus csődjét* látom benne. Iván merevebb, mint ő, de *fogékonyabb*. Berlioz viszont zártabb és abban az értelemben még dogmatikusabb is, hogy - mint ezt Kisbali László és Kiss Ilona szellemesen megállapítják - "saját halálát sem képes személyes dimenzióban megfogalmazni, hanem átmenet nélkül politikai dimenzióban értelmezi". Iván válik alkalmassá arra, hogy megrendülve átélje a racionalizmus kudarcát, ő az, aki a boldogság-kudarc *határhelyzetében* felismeri a jelet és léttöbbletet nyer az értelmes élethez. A hivatásos és laikus olvasók között éppen Berlioz megítélésében van a legnagyobb különbség, akiben a laikusok nagy része, a középiskolások többsége csupán áldozatot lát (és egy egyébként derék, művelt ateistát); még azok is, akik a Mesterben is áldozatot látnak, sőt még azok közül is sokan, akik Wolanddal is rokonszenveznek. Iván megítélésében is két táborra szakadnak a laikus olvasók: egyik izgágának, nevetségesnek, befolyásolhatónak, gyengének, a másik változásra, fejlődésre képesnek, a Mester szellemi örökösenek tartja.¹⁰

(*A Mester és Margarita*) Margaritát a hiányérzet teszi érzékennyé a *jel* (a Mester is, Woland is jellé válik számára) felfogására, így válhat egy elkényeztetett úriasszony jelmezében vegetáló-szenvedő *hiánylényből* - ahogy Kisbaliék megfogalmazzák - *integrált személyiséggé*. Margarita értelmezésében nincsen igazi eltérés a hivatásos olvasók között, csupán annyi, hogy ki a

szerelmesre, ki az örök asszonyra, ki az ártatlanságra, ki a szenvedélyre, ki a szabadságra teszi a hangsúlyt. Egyesek azt is észreveszik, hogy mennyire nyitott a spiritualításra, E. Bazzarelli pedig azt is, hogy szabadsága nem csupán a repülés (a valamtól való megszabadulás) szabadsága, hanem a feladat (a mű Mesterének a támogatása) szabadsága is. Így lesz a szabad ember, az integrált személyiség könnyű kalandnak induló pokoljárása vezeklés és *megtisztulás* is. Az olvasók nagy többsége felfedezi benne az érzések bátor felvállalóját vagy az önzetlen szerelmezt, vagy az értékre érzékeny társat, és csak egy kisebbség látja szeszélyesnek, szabadosnak, csak a Mester fényétől világító, egyébként jelentéktelen személynek.

A mester megítélésében van a legnagyobb vita mind a hivatásos, mind a laikus olvasók között. A hivatásosok közül is sokan köldöknézőnek, konformmá válónak, gyávának vagy magánembernek tartják. Egy másik csoport inkább áldozatnak, mint vétéknek, de mindenképpen gyarlónak. Csak egy-harmadnyi kisebbség értelmezi igehirdetőnek, az *igazság lejegyzőjének*, humanista alkotónak. Hozzájuk érzem a magam olvasatát közelebbinek, olyan Mestert látva a Mesterben, akinek műve tett volt, aki ezzel mindenképpen kilóg a moszkvai értékvilágból, ám az lesz *tragikus vétsége*, hogy nem próbálta meg még nagyobb erőfeszítéssel képviselni azt, amihez elkötelezte magát, így lesz "saját maga Pilátusa", elítélt és ítélő egy alakban.¹¹ A laikusok közül kevesebben tartják a Mestert gyávának, ám többen örülnek, mint a hivatásosok közül. Örültek semmiképpen, inkább *melankolikus* orosz Faustnak tartanám, aki a végtelent csak a legteljesebb kötöttségen belül tapasztalhatja meg, aki számára a jövőre irányultság a szenvedés forrása lesz. A laikusok körében (sorrendben) az áldozat, a bátor művész, a tehetséges, de tett nélküli és az önmagát vállalni képtelen Mester a leggyakoribb értelmezések.

(A *Pilátus-regény*) Ami a *Bibliához* való viszonyát illeti, erősen megoszlik a szakemberek véleménye. Hiteles másának, apokrif változatának, ironikus feldolgozásának, sőt még marxista változatának is tartják, V. Laksin pedig a későbbi mondák történelmi alapjának. Magam úgy érzem, hogy egyszerre jelenik meg benne az archetípus és annak modernizációja. A Moszkva és Jeruzsálem közötti párhuzamok vitathatalanok, az ötágú gyertyatartó nem elírás, hanem a tudatos belső rímek egyike.

Jézus alakja körül van inkább vita a szakemberek között, Pilátus értelmezése egyöntetűbb. Éppen fordított a helyzet a laikusok körében. Akadnak ugyan rendhagyó értelmezések is - egyesek (Júdás megöletésére gondolva) a cselekvés emberének, mások Berlioz hasonmásának tartják vagy Dosztojevszkij nagy inkvizitorához is hasonlítják -, ám a többség a hatalmat kiszolgáló és képviselő, érzékeny, de *az értéket nem vállaló* gyáva embernek tartja Pilátust. A laikusok többsége a hatalom ellen fellépő szeretet megtestesítőjét látja Jezuában, többen az emberekért magát feláldozó bibliai Jézust, nem kevesen új tanokat hirdető filozófust, jó néhányan pszichológust és forradalmárt. Ezek a szerepek azonban nem zárják ki egymást. Pilátusban sokan csak

a zsarnokot látják, mások a bűntudatos embert, megint mások a kiábrándultat, ismét mások a jószándékú, de gyenge embert, többen a kétszínűt, és csak eléggé kevesen a gyávát.

(Az ötödik dimenzió) A moszkvaiak, vagyis a "kollektív Pilátus"¹² nem Jesuával, hanem a sáttánnal kerülnek szembe, vagyis a *mércével*, ahonnan, amellyel megméretnek és könnyűnek találtnak. Woland rendhagyó sáttán: nem gonosz csábító, nem a jón bosszankodó gonosz lélek, nem is a jóistennel perlekedő filozófus-Lucifer, akikkel a magyar olvasók olvasmányaikban találkozhattak. Ebben a regényben nem a menny és a pokol mérkőzik a földiekért, földi segéderőkkel és földi szurkolókkal, mint például a misztériumjátékokban. Ebben a regényben nem a pokol van lent, hanem a föld, itt vannak és történnek "pokoli" dolgok, amelyek "fentről" megelégtetnek és megméretnek. A sáttán ebben a bulgakovi világképben a "fenti" erő része, de nem egyszerűen a sötétebbik fele, hiszen Woland szerepe inkább hasonlít Istenéhez, mint az ördögéhez. A *katalizátor* jelenlétében a moszkvaiak ésszerű viselkedése mulatságosabb, mint amikor "elvarázsolva" meztelenül ugrálnak az utcán. Woland legfőbb eszköze nem a kénkö és a vasvilla, hanem az ironia és a játék, hol könnyebb, hol kegyetlenebb formában, vagyis olyan érték, amelyek - egyebek mellett - szintén hiányoznak a Város értékrendjéből. Kiseb arányban, mint a laikus olvasók körében, de azért meglepően szép számmal akadnak a szakértők között olyanok, akik gonosznak, embertelennek, és gátlástalannak vagy cinikusnak tartják Wolandot, aki csak káoszt teremt. Formájuk ellenére Wolandék pofonjai "térítő", észhez térítő pofonok, és a pofozók utánoszthatatlanul egyéni stílusba öltöztetik a "sztálini módszereket". Amilyen egyértelmű a dogmatikus Lévi Máté és a dialektikus Woland viszonya, olyannyira homályos marad Woland és az erő másik részének viszonya. Többekkel együtt úgy érzem, hogy Woland, amellet, hogy ő a dialektikus negativitás, a mozgás, maga az élet, a létezés filozófusa, valamiképpen eszköze és *szövetségese* is annak, amelynek hetedik bizonyítékaként nevezi saját magát. Az igazságot szolgáltató, a gonosz, a korlátlan hatalmú és azzal vissza is élő, a durva, az értelmes és célratörő, a titokzatos, a gunyoros: ezek voltak Woland leggyakoribb olvasatai a laikus olvasók körében. Csak néhányan ismerték fel benne a mércét és a másik létrend képviselőjét. A negatív és pozitív Wolad-képek aránya nagyjából egyenlő volt, ami megfelel a rokonszenv-listán elfoglalt "rokonszenves is, meg nem is" helyének.

(A végkicsengés) Paradicsomkert helyett a cseresznyés kert, a csehovi béke lesz a szenvedők menedéke. Ez a válasz, a "minden rendben, úgy lesz, ahogy lennie kell" szellemében se nem derűlátó, se nem borűlátó. Minden elrendeződött, érezheti az olvasó egyszerre megnyugvással és nyugtalansággal. A városban, úgy tűnik, minden maradt a régiben, hiszen polgárai nem változtak meg, katarzis helyett csak fenékre huppantak, majd feltápáskodtak, leporolták bűneiket, bűnbakot kerestek és találtak. Csak félelmükben és önző nyugalomuk érdekében hagynak fel - az epilógusból kiderül, csak ideig-

lenesen - a rosszal. Csupán egyetlen igaz, Iván tanúskodhat arról, hogy a többiek számára immár ismét áttekinthetővé váló világnak iszonyú mélységei és titkai vannak. Iván bizonyossága és nyugtalansága - tapasztalhattam - az olvasóé is, hiszen az a rendszer, amelyben elrendeződött minden, a fény és a semmi, a nyugalom és a szorongás *több jelentésű* szövevénye.

(*A diskurzus minősége*) Az ilyen típusú "nyitott regényben" az olvasó az átlagosnál inkább megtalálhatja *saját regényét*. Kutatásunk bizonyítja, hogy ez a mű-egész nemigen hasonlított egyetlen olvasmányelözményre sem. Azt is megállapíthattuk, hogy az *olvasói kisajátítási folyamatban* a legtöbb esetben megszüntetve megőrződtek a bulgakovi mű sajátosságai. Akik szerelmes vagy történelmi regényként, vagy mint társadalomrajzot, vagy erkölcsi példázatot olvasták, azok is megláttak valamit az *egészből*, azok is megtanultak legalábbis jó néhány szót, de talán néhány mondatot is "bulgakovul".

Ez a mű nemigen alkalmas "haszonelvű fogyasztásra", vagyis az ismeretszerzésre, a receptként elfogadásra, az olvasó felvilágosítására és átnevelésére. Jó néhány olvasó esetében alkalmasnak bizonyult azonban arra, hogy az olvasó *a kommunikáció új módjaival* ismerkedhessen meg, hogy megtapasztalja *saját nézőpontja esetlegességét*, *szűk nyílásszögét*, *történetiségét*, valamint arra, hogy *feltételeességét tudatosítva, világszemléletén igazítson valamit*. Alkalmas arra, és jó néhány esetben annak is bizonyult Bulgakov regénye - az irodalmi nyelvet kezdő és haladó fokon ismerő olvasók számára egyaránt -, hogy *a vágyak teljesítésén kívül a vágnak megfogalmazásában* az énkép, az emberkép, a világkép és a jövőkép alakításában ösztönző, *katalizáló* szerepe legyen.

Számos akadály van annak, hogy egy ilyen irodalmi alkotás működésbe léphessen mint az olvasó személyesülését és társadalmiasulását segítő *energiaforrás*. Akadályozhatják az *azonosulást* az állandóan változó nézőpont és az addigi olvasási gyakorlattól eltérő "furcsa" szereplők és helyzetek. A szereplőkkel és helyzetekkel való (addig megszokott mértékű) azonosulásban megakadályozott olvasók egy része éppen azért, hogy nem került túlságosan közel a műhöz, arra kényszerült, hogy *átlássa, átfogja* ezt az egésztől, a világról - több hangnemben - folyó diskurzust. Lehetőség nyílt arra, hogy Woland és a címszereplők társaságában az olvasó is letekinthessen a Veréb-hegyről, hogy átlássa fentről azt, ahonnan - ha csak pillanatokra is - felemelkedett: mindennapi, hétköznapi, partikuláris, rutinszerű létét.

Az olvasók egy része alig-alig volt képes *a mű és az olvasó közötti megfelelő távolság megtartására*, sem kritikai, sem antropológiai értelemben. Túl közel kerülve és távol maradv *képtelenek voltak az irodalmi szöveg megragadására*. A művel érdemi kapcsolatot teremtő olvasók nagyobb része inkább ítélkezett, mint elemzett: vagy eszményeket véve mércéül, vagy valamely etikai rendszer nevében. Mégis joggal feltételezhetjük, hogy a mű így is többé-kevésbé behatolt értékrendszerük hézagaiba. Az értékrendszer átrendeződésének azoknál volt komolyabb esélye, akiknek *olvasási stratégiáját* az

elemző-összegző kategóriába lehetett sorolni, ahol is az *elemzés* és az *összegzés* nézőpontja nem annyira moralizáló vagy pszichologizáló (szélsőséges esetben lelkiző), hanem inkább *ontológiai*, *szociológiai* és *etikai*.

Érzékelhettük azt is, hogyan ösztönözheti az olvasót a tudatosított *felreértés*. Láttuk a körömszakadtáig védekező, mindenáron *ésszerűsítő*, szelektíven észlelő, saját regényét megíró, a pozitív hőst és a befejezést áhítozó olvasót, aki közben akarva-akaratlanul része lesz egy olyan eseménynek, amelynek végső kimenetele nem nagyon ritkán katartikus, egyszerre érzelmi és értelmi megrendülést jelentő élmény. Érzékelhettük, hogy az olvasás-befogadás folyamata egyes esetekben az *alkalmazkodással*, más esetekben a *küzdelemmel*, olykor a *megvilágosodással*, de leginkább talán a *belakással* jellemezhető.

(*Gimnazisták és tanárjelöltek*) Nemcsak az volt a meglepő, hogy a művet kötelező olvasmányként olvasó gimnazistáknak nem kevésbé tetszett Bulgakov - számukra ugyancsak rendhagyónak bizonyuló - regénye, mint például az irodalomszakos főiskolásoknak, hanem az is, hogy olvasói viselkedésük, majd olvasataik is meglehetősen erős hasonlóságot mutattak a tanárjelöltekével. Magyarázható ez bizonyos mértékig a hivatásos irodalmárok képzésének hiányosságaival, az őket már képzésük során érő szakmai ártalmakkal is, de valószínűleg jóval inkább azzal, hogy a gimnazisták és a tanárjelöltek *olvasói horizontjait* (annak mind esztétikai, mind pragmatikus mezőit) *ugyanaz a kultúra* határozza meg - természetesen más-más áttételeken keresztül -, beleértve az olvasási kultúrát, az iskolai irodalomoktatást is. Szűkebb olvasói horizontjukhoz képest a gimnazisták mutatkoztak *nyitottabbnak*, de körükben ritkább az *analitikus-szintetikus megközelítés*. A gimnazisták körében több *mündennapi*, a tanárjelöltek körében több *irodalmi sztereotípi*a mozgósítódik, és fékezi a mű katalizáló hatását.

(*Rétegzett siker*) *A Mester és Margarita* a magyar olvasástörténet kiemelkedő eseménye. A regény a reálisan megjósolhatónál jóval nagyobb arányban vált csúcsménné Magyarországon. Ezt már a kiugróan magas példányszám és azok 4%-os aránya is bizonyítja, akik 1978-1979-ben a "Tetszett?" kérdésünkre úgy válaszoltak, hogy ez a regény volt életük legnagyobb olvasmányélménye. A regény *olvasottsága* s *fogadtatása* természetesen igen különbözőképpen alakult a különböző nemű, korú, foglalkozású, képzettségű, ízlésű, értékrendű, világnézetű rétegekben, de valamennyi rétegben legalábbis egy számottevő kisebbség a regényt jó olvasmánynak, értékes irodalmi műnek, várakozásait beteljesítőnek, illetve elképzeléseit felülmúlónak tartja. A regény magyarországi fogadtatásában számottevő *konszenzus* is mutatkozik, elsősorban érzelmi fogadtatásában, de az értelmezésben is. A konszenzust megtörő (vizsgált) tények közül elsősorban az *irodalmi horizontok* különbözőségét, az *élettapasztalatokat* (és azok hiányát), a képzettséggel és a munkamegosztásban elfoglalt hellyel is jellemezhető *társadalmi helyzetet*, a

humor- és ironiaérzék, a világnézetet és az integrált személyiséget kell megemlíteni.

(*A siker titka*) Arra, hogy mi volt a *siker* titka, az egész könyv a válasz. Több ízben is utaltunk arra, hogy a meglehetősen bonyolult formai szerkezetben létrejött jelentés politikai és morális élettapasztalatokkal kerülhet kapcsolatba. Arra, hogy mennyire lesz tartós ez a siker, hogy mennyire segíti a mű sikerét divatja, még nem tudjuk a választ. Bizonyos, hogy komoly szerepe volt a mű divatjában és sikerében is annak az *információhiánynak*, amelyet ez a mű is segített feltölteni azzal, hogy *történelmi leckét* is pótol. Komoly szerepe volt a vallás, a *Biblia*, a *transzcendencia* iránti - a hetvenes évekre jellemző és a nyolcvanas években csak erősödő - érdeklődésnek, a "pre-evangelizáltak" növekvő arányának. Szerepe volt a mű "újdomságának", előkerülése "titokzatosságának", a *tabu* feloldásának. Természetesen fokozta a mű sikerességét és növelte olvasói körét az is, hogy formai különlegességei ellenére is sokak számára több-kevesebb nehézséggel olvasható volt hagyományos "történelmi" regényként, "szerelmes" regényként, *leleplező szatiriként*, és mint olyan könyv, amely *jól végződik*.

A befogadás feltételei közül a megfelelő élettapasztalatok, a történelmi-társadalmi-politikai ismeretek és tapasztalatok, az irodalmi, a lélektani műveltség és az önismeret, az összefüggéseket felismerő kombinatív logikai készség az etikai beállítódás, a humor és az ironia, a transzcendencia iránti érzékenység (vagyis a létre - és nemcsak a létezőre - való nyitottság) szerepét mind-mind érzékelhettük. Nyitott kérdés maradt, hogy ezeknek a feleleteknek milyen fajta ötvözete kedvez leginkább a regénynek és általában az irodalom befogadásának.

(*A diskurzus esélye*) Érzékelhettük a regény befogadásának tanulmányozásakor is, hogy az emberi személy élete - mint ahogy Berger és Luckmann is megállapítja - nem teljesen társadalmi természetű, a művészi alkotás befogadása és hatása nemcsak a szociológiai és pszichológiai mérőeszközök tökéletlensége miatt nem magyarázható csupán társadalmi tényezőkkel, hanem azért sem, mert ez a jelenségterület más szférákba is átnyúlik, ahol már a társadalmi törvényszerűségek nem érvényesek. Ebből következik: nem magyarázható meg teljesen minden esetben a regény *rendkívüli mértékű vagy váratlan hatása* olyan olvasóknál, akiknek olvasmányelőzményei között közel hasonló művek nem szerepeltek, vagy olyan olvasóknál, akik az irodalommal és a művészettel szemben passzív magatartást tanúsítottak. Ezekből a titkokból is természetesen sok minden megfejtendő, és több mindenre ez a kutatás is fényt derített, például arra, hogy a műtől feledtetést, kellemességet és menekülést váró olvasók körében valamivel nagyobb az esélye ennek a műnek, mint a *haszonelvű és racionalista beállítódású* olvasók körében. Bebizonyosodott, hogy a regény és az olvasó közötti párbeszédnek nem kedvez különösen a felhőtlen optimizmus és jóval kevésbé akadály a diskurzusnak a melankólikus lelkiállapot.

(*Katartikus ütközések*) A gyermekkori, elsődleges szocializációt követő másodiknak, amely már az elsődlegesen szocializált személyt az élet új és új metszeteibe vezeti be, olykor komoly szerepe lehet a művészi alkotások befogadásában, mint ezt a Mester és Margarita példáján is láthattuk. A kétféle szocializáció természetesen ütközhet (és ütköznek a másodlagos szocializáció különböző forrásai, formái is). Az ütközés olykor lehet *katartikus élmény* is, ezt ugyancsak tapasztalhattuk a *Mester és Margarita* olvasói körében. Mivel az csak részben társadalmi természetű és mérni sem lehetett, csak megérezhettük, megsejthettük a mű okozta *katarzist*, mind *személyiségalkotó*, mind *új értékeket megvilágító*, mind *korlátainkat érzékeltető* válfajait. Valószínű, hogy éppen ez a korlátainkat érzékeltető katarzis *A Mester és Margarita* hatásának más művektől eltérő sajátossága, vagyis a korlátok és a szabadság viszonyának személyünkre szabott újrafogalmazására való serkentés.

Jegyzetek

¹ V. Woroszyński: Rekopisy nie sptona! - obietat diabel. Wiesz, 1971. 7-8 sz.

² A Könyvtártudományi és Módszertani Központ különböző megközelítésű részvizsgálatokat magába foglaló kutatásának eredményeként 1985-ben látnak napvilágot Utánam, olvasó címmel a Múzsák kiadónál.

³ Illés Lajos-Bródy János: Margarita. (Koncz Zsuzsa Élünk és meghalunk című lemezén.)

⁴ Például a Mozgó Világ 1978. 2. számában.

⁵ Erről részletesebben a Woland Magyarországon című tanulmányomban írok. (Kultúra és Közösség, 1981. 6. sz.)

⁶ Szöllősy Klára idézi: Margarita Budapesten. Élet és Irodalom, 1968. 47. sz.

⁷ Bojtár Endre: Egy rendhagyó regény. Új Írás, 1970. 6. sz.; Fábri Anna: Vélemény Gábor György, Kamarás István és Sente Péter műértelmezéseiről. Bp. 1980. (Kézirat, a Könyvtártudományi és Módszertani Központ szakkönyvtárában); Serfőző László: A történelem szomorúsága. Jelenlét, 1975. 5-6. sz.; Sente Péter: Mihail Bulgakov: A Mester és Margarita. Műelemzés. 1978. (Kézirat, a Könyvtártudományi és Módszertani Központ szakkönyvtárában); Kisbali László-Kiss Ilona: A "megbízhatatlan" individuum, Világkép és regényforma "A Mester és Margaritában". 1980 (Kézirat, a Könyvtártudományi és Módszertani Központ szakkönyvtárában.)

⁸ Veres András: Mű, érték, műérték. Az ironia mint értékszerkezet. Magvető Könyvkiadó, Budapest. 1979. 44-78. p.

⁹ L. Goldmann-Th. W. Adorno: A második nemzetközi irodalomszociológiai kollokviumon (Rouyamont) lezajlott vita kivonatos jegyzőkönyve. Művészetszociológia, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1978. 77-92. 1.

¹⁰ A regény szereplőinek megítéléséről bővebben a Woland fogadtatása Magyarországon című tanulmányomban. (Kultúra és Közösség, 1984. 3. sz.)

¹¹⁻¹² V. Woroszylski: I. m.

Kamarás István: A Mester és Margarita magyarországi fogadtatása. = Valóság, 1984. 12. sz. (Kisebb rövidítésekkel)

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

Balázs József és Veijo Meri regényének befogadása Magyarországon és Finnországban *

Az elvárási horizont

Várakozásainkkal ellentétben a finn és magyar olvasók nagyon hasonlóan válogattak azon ismérvek között, amelyek a jó regény lehetséges funkcióit tartalmazták. Mindkét országban az informativitás bizonyult az olvasók által legfontosabbnak ítélt funkciónak, s ugyancsak egy véleményen voltak finnek és magyarok arról, hogy a jó regénynek el kell gondolkodtatnia olvasóját (konatív funkció).

A legfigyelemreméltóbb különbség abban áll, hogy a magyarok a regény szórakoztató szerepét emelték ki, a finnek viszont művészi-esztétikai funkcióját. Az egyetemet végzett magyar olvasók számára fontosnak bizonyult még az expresszív funkció is. A válaszok elemzése során az világlott ki, hogy az ő elvárásaik közt jelentős helyet foglal el a személyes élménynyújtás és a maradandó hatásgyakorlás kíváncsi - valószínű, hogy épp ezzel van összefüggésben az említett funkció hangsúlyozása.

Az informativitás elvárása annyiban tér el a finnországitól, hogy a magyarok úgy látják, a jó regénytől közvetlenebb, direktebb információkat kapnak a valóságról, a finnek viszont úgy, hogy a megértéséhez kapnak eszközöket. Azt azonban egyformán elvárják mindkét országban, hogy a jó regény valószínű és elhíhető legyen. A valósághű, s tárgyát a valóságból merítő irodalom a kedvelt tehát.

A finnek közül az irodalmilag képzettebb olvasók azok, akiknek több a művészi formával kapcsolatos elvárásuk, mint a megfelelő magyar csoportoknak. A magyar olvasó, direktebb valóságképnek látva a regényt, annak segítségével próbálja megválaszolni a számára fontos kérdéseket.

Ami a mű tematikáját illeti, a finnek jobban érdekli az egyén ábrázolása, mint a magyarokat, akik nem veszítették még el érdeklődésüket a társadalmi kérdések iránt.

Az irodalmi szempontból képzetlen olvasó elvárja a regénytől, hogy szórakoztassa, a finnek azonban néha röstellik is ezt az elvárásukat, szemben a magyarokkal.

* Balázs József: Magyarok; Veijo Meri: Manilakötél c. regényének összehasonlító befogadásvizsgálatáról van szó.

Ha az olvasók kedvelt irodalmi műfajait nézzük, azt állapíthatjuk meg, hogy erősen hasonló típusú az ízlésük mindkét országban. A lektűr kedveltsége azonban a magyaroknál erőteljesebb. Észrevehető különbségek vannak viszont az egyes foglalkozási csoportok között. A valóságtükröző irodalmat, amilyen pl. az életrajz vagy az emlékirat, Finnországban mindenki kedveli, Magyarországon csak a mérnökök, a könyvtárosok és a magyartanárok. A finnek közül a nem irodalmár olvasók érdeklődése fordul erőteljesebben a nem fikatív próza felé, s ez azt jelenti, hogy hangsúlyosabban ismeretcentikusak, mint a megfelelő magyar csoportok. Ezek a finn rétegek érdeklődnek erősebben a társadalmi kérdések iránt is. Mindkét országban a mai próza a különösen kedvelt, kiváltképp a humán végzettségűek körében. A költészetet Magyarországon jobban kedvelik, mint Finnországban. Magyarországon a mérnökök nagyobb részének ízlése érdekes módon közelebb áll a magyartanárokéhoz, a finn mérnököké viszont inkább a fémmunkásokéhoz.

Kedvenc íróik tekintetében a finnek egységesebbek, mint a magyarok. Magyarországon világosan kettéválik a lektűr, illetve az avantgarde irodalom támogatóinak csoportja. A humán végzettségű magyar olvasók olyan írókat is emlegetnek, akik még nem kerültek be az irodalomtörténetbe. Hogy ez a finneknél nem fordul elő, annak az is oka lehet, hogy jóval több köztük a középkorú olvasó, mint a magyarok között. Általában az volt ugyanis a tapasztalat, hogy az olvasók a saját kortársaik közül emelnek ki neveket.

A regény elfogadtatása és elutasítása

A Manilakötél - annak ellenére, hogy Finnországban már klasszikus műnek számít - nem örvendett fenntartás nélküli népszerűségnek a finn olvasók körében. Mindkét országban azok az irodalmilag képzett olvasók fogadták el Meri regényét, akik megértették a mű kifejezőmódját és jelentését egyaránt. Ők annak a véleményüknek adtak hangot, hogy az író új módon foglalkozik a háború témájával. Fölismerik a regény művészi értékét (klasszicizáció), és megértik az általa képviselt értékvilágot (primér konkulturalitás). Amennyiben az olvasó elfogadja a mű humorát, Finnországban a humoros, Magyarországon a szatírikus regénytípusba sorolja. A mű ironikus-szatírikus jellege kiváltképp a fiatal magyartanárok tetszését nyerte meg. A finn irodalomtanárok és könyvtárosok nehéz és szellemi feladatot kínáló regénynek minősítették - s ugyanez volt a jó regénnyel szemben támasztott elvárásuk is. Ezt egyben a finn nőolvasók pozitív állásfoglalásaként is értelmezhetjük - a férfi olvasók: a mérnökök és fémmunkások ugyanis könnyű lektűrként olvasták a Mailakötelet.

Általában értik a mű háborúellenességét. Az azonban már rosszállást vált ki belőlük, hogy - mint mondják - az embert embertelenül ábrázolják benne: az olvasó ugyanis azonosulási pontot szeretne találni a műben. Ám ilyen szereplő a Manilakötélben nincsen, így a közönség és a regény értékvi-

lága szembekerül egymással (diszkulturalitás). A magyar olvasók ennek ellenére a finnekénél sokkal inkább kísérleteznek azzal, hogy a mű szereplőiben pozitív vonásokat találjanak, és a regényt beleillesszék a saját értékvilágukba (szekunder konkulturalitás).

Az elutasítás mindkét országban főként a regény szerkezetét érinti, mivel nehéznek és összefüggéstelennek tartják. Az irodalmilag képzett finn olvasók magától értetődően sorolják a művet a modernista alkotások közé, magyar kollégáik pedig abszurd, szürrealista, naturalista műnek, illetve különféle stílusirányzatok kombinációjának minősítik.

Balázs József regénye könnyebben elfogadható műnek bizonyult Meri-énél: kisebb ugyanis az esztétikai távolság közte és az olvasó ízlése közt, mint a Manilakötél esetében. A Magyarok mindkét országban a humánus értékvilágot hozta mozgásba szereplőgárdája segítségével, ezért inkább tetszett az olvasóknak (primér konkulturalitás), s ezért a szereplők maradtak meg az emlékezetükben.

A finn olvasók azonban problematikusnak találták az elvárásaiknak nem teljesen megfelelő műtípust. Ha tudniillik realista regényként olvassák, nehéz megérteniük mind az eseményekkel, mind a szereplőkkel kapcsolatos bizonytalansági pontok meglétét. Nem látják az egyes cselekményelemek összekapcsolásának okát (Iser-féle bizonytalansági pont), vagy a szereplők-nél maradnak nyitott kérdések (Ingarden-féle bizonytalansági pont). Az elutasítás (diszkulturalitás) tehát a regény eszmevilágán kívül a téves konvenció-hoz sorolás következménye is lehet. Ilyen esetben különben, e kiválasztott konvenció felől nézve, e hiányérzet valóban indokoltnak is mondható. A Balázs-regényt mindkét országban realista műnek tekintették általában, csupán a finn irodalomtanárok kis csoportja talált benne olyan vonásokat, amelyek a modernizmusához kapcsolják.

A jó regénnyel kapcsolatos elvárásaik megjelölésekor a finnek több figyelmet fordítottak a formai sajátosságokra, mint a magyarok. Ezt tudva nem meglepő, hogy Finnországban mindkét regényt formai szempontból találták problematikusnak. A Manilakötélből a cselekmény vonulata és a jellemábrázolás, a Magyarokból az elbeszélő kommentár nélküli előadásmódja voltak azok a tényezők, amelyek a műfaj hagyományos formáját megtörték, s ezáltal a finn olvasók egy részének elutasító alapállását előidézték. A magyar olvasónak kevésbé okoznak gondot a formai kérdések: ő a gondolatvilágra összpontosít, és annak alapján talál a maga számára saját kora körülményei között is fontos átgondolnivalókat. Vagyis az ő elvárási horizontján a jó regény az emotív és a mimetikus-referenciális, a finn olvasóén pedig a mimetikus-referenciális és a formalista esztétikát képviseli.

A recepcióesztétika teoretikusai közül Wolfgang Iser tételezte föl azt, hogy az olvasót a jelentésadási folyamat során a mű által benne fölébresztett kérdések aktivizálják. Jelen kutatásunk alapján azonban inkább úgy látszik, hogy az olvasóban ingerültséget kelt, ha nem képes megtalálni a szövegré-

szek összekapcsolódásának kulcsát - más szóval ilyen esetben a reakciója nem lesz kedvező a műre nézve. Azt is láthatjuk továbbá, hogy az Iser-féle bizonytalansági pontok a regénytípus (konvenció) fölismérésével is összefüggenek - azt a viszonylatot azonban Iser elmélete nem tárja föl.

A regény kommunikatív szerepe

A két mű fogadtatását vizsgálva észre kell vennünk, hogy az olvasó nehezen változtat saját olvasási stratégiáján: inkább elutasítja a művet, vagy csak a számára elfogadható vonásokat olvassa ki belőle. A Manilakötelet a finnek például besorolják a humoros regény kategóriájába, és ezzel egyszerűen mellőzik a számukra idegen vonásait. Balázs regényének viszont az emberábrázolásában találnak elfogadható értékeket, s ezek elfogadtatják velük az egész művet annak ellenére, hogy az olvasás során több megoldatlan kérdésbe ütköztek.

A magyaroknak az olvasáshoz való személyesebb viszonyát nagyon jól tükrözi többek között az, hogy még a Manilakötélnek is, amely nehéz mű, szükségesnek érezték a személyre szóló értelmezését. Így azután a finneknél többfajta jelentését produkálják: számukra több a mondandója a regénynek. A magyar olvasásmód "erőteljesebb", mint a finn, ők ugyanis inkább hozzászórtak, hogy a regény tematikájának szimbolikus értelmét keressék. Számukra a mű példa gyanánt fölhasználható értékeket és elvetendő cselekvési mintákat egyformán képviselhet.

A finn olvasó védelmében el kell azonban mondanunk, hogy egyáltalán nincs szégyellnivalója, ha válaszait a finn lapkritikákkal mérjük össze.

A Balázs-regényből tudniillik sokkal többet tudtak előbányászni, mint a recenzensek, akik elég felületesen referáltak róla, és mint a valóságot bemutató dokumentumregényt kezelték. Jó volna tudni, mi volt az oka a kritikák eme értelmezési szegénységének a hetvenes években. Miért elégedtek meg a termékbemutató-típusú recenziókkal? Vajon a mimetikus-referenciális irodalomfelfogásuk vezetett ahhoz, hogy a valóság egyszerű leképezésének tartsák a regényt, amely így nem is igényel értelmezést?

A nemzeti önarckép és az irodalomolvasás

Kutatásunk azt is problémává tette, hogy a globális, azaz esetünkben az európai kulturális és értelmezési hagyományok hogyan ötvöződnek a nemzeti önarckép irodalomolvasást irányító szerepével.

Mindkét regény él egyfajta nemzeti karakter parasztmentalitáson keresztül történő bemutatásával. A finn műben inkább a dacos individualizmus, önfejlőség, küzdőképesség, makacsság jelenik meg, de ezeket a hazai olvasók élik meg finn jellegzetességekként.

A magyar mű exponálja a nemzeti és az idegen problémáját, a nemzeti mitosz képeire apellál, ez azonban csak a magyar olvasatokban talál visszhangra.

A finn olvasók számára az individualizmushoz és autonómiához kapcsolódó értékek olyan lényegesek, hogy ezeket transzponálják az idegen műre, míg a magyarok az önhibán kívül eső kiszolgáltatottság és a múlt általi meghatározottság tényét a hazai regényből kivetítik a finn regényre.

Nemcsak a valóság észlelése mutat erős társadalmi megformáltságot, hanem kutatásunk nyomán bebizonyosodott, hogy a fikcióhoz való viszony, a gondolt tárgyak konstrukciói is a szociális kategorizáció értelmező mintázt követik.

Az idegenség feloldásának kísérletében a különbségek csökkentése a közös univerzum létrehozását segíti, azonban ez a "közös univerzum" mindkét nemzet olvasótábora esetében felveszi a "saját világ" egyes vonásait, és a nemzeti mentalitás fénytörésében láttat.

Szimbolikus jelentések, intertextualitás

Azok az olvasók, akik nem siettetik a magától értetődés létrejöttét, az olvasás értelemadó, jelentésáramoltató processzusában esélyt adnak a nem várhatónak. Az intertextualitás szabadabban lebegő játéka kerüli a rövidzárlatot, a szimbolikus jelentések inkább létrejöhetnek.

A magyar olvasók egy része a tematikához és a szereplőkhöz, mint értékhordókhoz kapcsolja a jelképes jelentést.

A vizsgált regények hangnemének különbsége vízvázlasztóként működött. A finn önszemlélethez közelebb áll a humor és az ironia, a magyar önszemlélet tragikusabb és affektívebb színezetű. Ez gátolja az ironikus hangnem érzékelését és bekapcsolhat olyan védekezési stratégiákat, amelyek a modális-intencióhoz kapcsolódó értékek felismerését nehezítik, ezáltal szűkítik a jelképes jelentés keresését, jelentésadás lehetőségét.

A nyelvi kompozíciós mozzanatok csak a nagyobb kulturális tőkével rendelkező csoportok esetében jelölik ki a szimbolikus értelmezési mezőt. Mindkét ország tanárainak, könyvtárosainak nagyobb része, a magyar mérnökök kis töredéke kereste, hogy milyen nagyobb struktúrák, társadalmi jelenségek, összefüggések adhatják a narráció eseményeinek keretét.

Főként az anyanyelvi tanárok (nagyobbrészt a finnek) véleményei kapcsolódnak olyan formai elemekhez, melyek rokon szövegekkel való összehasonlításban szemantizálódnak, s így tesznek szert jelképes jelentésre.

Irodalmi eszmecserékben időről időre elhangzik a vészkiáltás, hogy az irodalom olvasása válságba került. A jelen kutatás alapján szerencsére nem kell csatlakoznunk a veszélyt kiáltókhoz, hiszen a vizsgálatnak legalább az a haszna megvolt, hogy számosan a megkérdezettek közül úgy nyilatkoztak: érdeklődés ébredt bennük a másik ország irodalma iránt.

A regény továbbra is megfelelő kultúrák közötti kommunikációs csatorna lehet tehát, hiszen azok a domináns témák, amelyek a két regény értelmezései során felbukkantak, azonos irányúak voltak, és értelmezési kereteik is hasonlóak.

Leena Kirstinā-Lőrincz Judit: Magyarok és finnek a fikció világában. OSZK-KMK Budapest 1992. (Az Eredmények c. összefoglaló fejezetet adjuk közre, némi rövidítéssel.)

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

Irodalomjegyzék

Válogatás az utóbbi évek olvasásszociológiai irodalmából

Bácskai István, Gereben Ferenc, Nagy Attila: Az olvasási szokások változásai Bácsalmáson. Többlépcsős vizsgálat fiatalok körében. [Szerk. Gereben Ferenc]. - Bp. : OSZK-KMK, 1983

Balogh Zoltán-Kamarás István: Élményalakzatok. II. - Bp. : Múzsák K, 1985

Barczy Zsuzsa: Egy kísérlet végén - a gyakorlat elején. A családi könyvtárak fogadtatása. - Bp. : FSZEK, 1988

Barczy Zsuzsa: Kísérlet az olvasói érdeklődés modellezésére = Könyvtári Figyelő 1988. 5-6. sz.

Buch und Lesen International. Berichte und Analysen zum Buchmarkt und zur Buchmarkt-Forschung. Herausgeber: Petra E. Dorsch-Konrad H. Teckentrup. - Gütersloh Verlag für Buchmarkt- und Medien-Forschung, 1981

Gadamer, Hans-Georg: Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata. - Bp. : Gondolat K., 1984.

Gereben Ferenc-Nagy Attila: Adalékok Magyarország olvasás- és értéktérképéhez = Jelkép, 1991/3-4. sz.

Gereben Ferenc: A felnőtt népesség olvasási és olvasmánybeszerzési szokásai. Egy reprezentatív országos vizsgálat eredményei. - Bp. : OSZK-KMK, 1989

Gereben Ferenc: A könyvtárhasználati szokások változásai a közművelődési könyvtárakban. = Könyvtári Figyelő, 1986. 1. sz.

Gereben Ferenc: Olvasás és könyv a családban. = Könyvtáros, 1991/6. sz.

Gereben Ferenc: Az olvasási szokások változása falun. = Könyvtáros, 1988. 4. sz.

Gereben Ferenc: Olvasásszociológia. In: Világirodalmi lexikon, 9. kötet. - Bp. : Akadémiai Kiadó, 1984

A határon túli magyarság olvasáskultúrája. Összeállítás olvasásvizsgálati és művelődésszociológiai felmérések eredményeiből. [Szerk.: Gereben Ferenc]. - Bp. : OSZK-KMK, 1985

Jauss, Hans Robert: Irodalomtörténet, mint az irodalomtudomány provokációja. = Helikon, 1980. 1-2. sz.

Józsa Péter-Jacques Leenhardt: Két főváros, két regény, két értékvilág. Olvasásszociológiai kísérlet. - Bp. : Gondolat K., 1981

Kamarás István: Az olvasó. Az irodalom és közönsége. = A Könyv, 1989/1. sz.

Kamarás István: Légvárak vagy végvárak? Tanulmányok, esszék, vitacikkek az olvasásról és a könyvtárról. Bp. 1985. Múzsák K.

Kamarás István: Utánam olvasó! A Mester és Margarita fogadtatása, értelmezése és hatása Magyarországon. - Bp. : Múzsák K., 1986

Kirstinä, Leena-Lőrincz Judit: Magyarok és finnek a fikció világában. Balázs József és Vei jo Meri regényének befogadása Magyarországon és Finnországban. - Budapest : OSZK-KMK, 1992.

Könyvtár és társadalmi környezete I-III. [Szerk. Kamarás István, Vidra Szabó Ferenc]. - Bp. : Múzsák K., 1984, 1986, 1987

Könyvtárhasználat, könyvtárkép. Tanulmánygyűjtemény. [Szerk.: Kamarás István]. - Bp. : Népművelési Propaganda Iroda, 1982 [1983]

Lesen im internationalen Vergleich. Teil I. - Mainz : Stiftung Lesen, 1990

Lőrincz Judit: A magyar és finn nemzeti önarcképről = Valóság, 1991/9. sz.

Lőrincz Judit: A megközelítés fokozatai. Nádas Péter családrege nyének hatásvizsgálata. - Bp. : Művelődéskutató Intézet, 1984

Lőrincz Judit: Az összehasonlító regénybefogadási vizsgálatról. = Könyvtári Figyelő. 1991/1. sz.

Lőrincz Judit-Pertti Vakkari: Távoli rokonok - közeli barátok. Magyarok és finnek az olvasásszociológia tükrében. - Bp. : OSZK-KMK, 1991

Nagy Attila: Írástudás és a könyvtárak. Közép-európai vélemény a glasznoszty korából. = Könyvtáros, 1990/12. sz.

Nagy Attila: Keresik életük értelmét? Olvasás, könyvtár szocializáció. - Bp. : OSZK-KMK, 1991

Az olvasás anatómiája. Szociológiai tanulmányok. [Szerk.: Hajdú Ráfi s Gábor, Kamarás István]. - Bp. : Gondolat Kiadó, 1982

Olvasásismeret. (Olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia.) Egyetemi és főiskolai jegyzet. [Szerk.: Gereben Ferenc, Katsányi Sándor, Nagy Attila]. - Bp. : Tankönyvkiadó, 1979. [1980.] - (13-40, 156-195.)

Simon Zoltán: Az irodalom peremvidéke. - Bp. : Múzsák K., 1990

Vidra Szabó Ferenc: A könyvtárospálya egy szociológiai vizsgálat tükrében. - Bp. : OSZK-KMK, 1988

Vidra Szabó Ferenc: Hogyan készítsünk felmérést? Tanácsok kutató kedvű könyvtárosoknak. = Könyvtáros 1989/7.sz.

Vidra Szabó Ferenc: Saláta, retek, olvasnivaló. Könyvtárak a változó világban. Szociográfia. - Bp-Pápa : OSZK-KMK, Jókai Mór Városi Könyvtár, 1991

V. Kulcsár Júlia: A könyv és vásárlóközönsége. Egy országos felmérés eredményei a könyvvásárlásról és a családi könyvtárakról. - Bp. : Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülése, 1991

Olvasáslélektan

Szöveggyűjtemény

Szerkesztette Nagy Attila

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

Az olvasási készségről általánoslélektani megközelítésben

"Írott, nyomtatott szöveget tekintetével, sorról sorra, illetve szócsoporról 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 sokirányú hatását) feltárni.

Mindenekelőtt keressünk válaszokat a technikai jellegű kérdésekre: tekintetünkkel hogyan is követjük a betűk, a szavak, a sorok egymásutánját? Van-e optimális sebessége az olvasásnak?

Olvasás közben milyen szemmozgásokat végzünk? Milyen mértékben aktív, (hipotézisalkotó, kérdésekre választ kereső) illetve "passzív" (csupán megértő, befogadó) tevékenység az olvasás?

A téma egzakt, műszeres vizsgálata már a XIX. században elkezdődött.

Szemmozgások olvasás közben

Már JAVAL (1878) megfigyelte a jelenséget: a szemek ahelyett, hogy a nyomtatott soron símán 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 végzett szemmozgások fényt vethetnek az olvasás folyamatára.

Az átlag olvasó szemei meglehetősen jól koordináltan mozognak. A vízintes sorokat egész jól követik, csekély függőleges mozgással. A visszatérő sikló mozgások során a pontatlanság és a konvergencia elvesztése elég gyakori, de ezeknek a kismérvű 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 értékek jó olvasó esetében kb. 210 ms, néhány kivételen gyors olvasónál 170 ms. A szem tehát másodperceként ötször is elmozdulhat.

A terjedelem

A tachisztoszkóp felhasználása olvasási kísérletekben még CATTELL úttörő munkájától datálódik. Ő igen rövid exponálás és megfelelő világítás 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.-ek¹ a szavakat nem betűzve olvasták. Milyen alapon ismeri fel az olvasó a szót? CATTELL úgy okoskodott, hogy ez "a szó összképén" alapul. Eredményeit ERDMANN és DODGE megerősítették; ők is úgy 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 ms² tartamú 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 ívelt 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.

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 tulajdonképpen 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 rögzítésre, 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.

Az olvasási terjedelem, mint az érdeklődés függvénye

Tudjuk jól, hogy a közönséges olvasásban a szöveggörnyezet nagyon segít. Hosszú szó is könnyen olvasható, ha beleillik a szöveggörnyezetbe. 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. Úgy 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 lépésről lépésre 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 ingerszó szolgált. A k.sz.-ek érdeklődési profilját az ALLPORT-VERNON-féle értékskála alapján határozták meg. A kérdés úgy szólt, hogy olyan szavak felismeréséhez, amelyek közel álltak az alany érdeklődési köréhez, elég volt-e rövidebb exponálási idő, mint az olyanokéhoz, amelyek érdeklődésétől távol 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 legkevesbé érdeklő szavak esetében. MCGINNIES egy hasonló vizsgálatban az ingerszavak listáján közömbös szókkal keverve társadalmilag tilos, tabu jellegű, nem "szalonképes" szavak szerepeltek, mint "bendő" és "szuka"; a "csúnya" szavak olvasására szükséges exponálási idő átlag 98 ms, a közömbös szavakéra 53 ms volt, ami megbízható különbség.

Sajtóhibák és hibásan olvasott szavak

A szó felismerését elősegítő mozzanatokra nézve egyet s mást meg lehet tudni azokról a hibákról, amelyeket hosszú vagy hibásan nyomtatott szavak olvasásánál ejtenek. PILLSBURY gépírássos szavakat exponált, amelyekből 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 csonkítások azonban valamiképpen mégis befolyásolták a k.sz.-ek benyomását, legalábbis erről tanúskodnak egyes megjegyzéseik, mint pl. a következők:

Exponált betűk	Olvastott szó	K.sz. megjegyzése
fashxon	fashion	"Nem láttam az i-t"
foyever	forever	"Egy hajsza van az r-en"
verbati	verbatim	"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, amelyről valamennyi kísérletező beszámolt. Akkor is, ha a k.sz. csak 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 állnak a megfelelő jelzőmozzanatok. Ha a másodperc egy töredékében az egész szót és annak minden részletét látja, minden jelzőmozzanat birtokában van.

SCHUMANN a szó észlelésének ezt a lehetséges magyarázatát kiindulópontul vette. K.sz.-eit nyomatékosan arra kérte, hogy az exponált betűk egész sorát figyeljék, és azt találta, hogy a tisztán látott betűk nem korlátozódtak a fixációs ponthoz küzel levő 6-8 betűre. Egyik tanítványa, WAGNER egy sor betűt 100 ms-ig exponált azzal az utasítással, hogy figyeljenek az egész sorra. Íme két példa:

100 ms-ig exponált betűk	Felfogott betűk
Lnzdwrrtschnfts	Lzdtschfts
Varwczhukzewpot	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.

Ugyanúgy, mint a számszerű észlelés terjedelme, a betűk és szavak észlelési terjedelme is több tényezőtől függ. Így a betűk és a 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, mint ahogy a világítás és az expozíciós idő is. Ide tartoznak még a nyomás olvashatóságának a tényezői, a betűk formája és nagysága, a betű és az alap, azaz a papíros világossága közötti különbség.

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 a 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 figyeli valaki a k.sz. szemmozgását. HAMILTON az ilyen fajta hibaforrást elkerülte a tachistoszkóp 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. a "flowers" helyett a k.sz. a "follows" szót vélte látni.

Annak megállapítására, hogy egyes betűk a fixációs ponttól milyen távolságban olvashatók még, felhasználhatjuk a tachistoszkópot. 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 olvastathatjuk.

E két kísérlet eredményei megegyeznek abban, hogy mindkettő a jó megoldások fokozatos esését mutatja a fixációs ponttól való távolság növekedésével. A pontos értékek függnék még a betűk nagyságától is. Fontos az a tény, hogy a kismértékben indirekt látás is segít egy betűsor elolvasásában. Újságolvasás közben egy jó olvasó soronként átlag négy fixálást végez.

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 egyáltalán 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, amely a közletről való nézésnél állandóan igénybe van véve, hacsak nem adunk külön néhány percet a relaxálásra, ami ebben a kísérletben nem történt.

A kifáradás csökkenésében nagyon fontos tényező az érdeklődés és a motiváció. CARMICHAEL és DEARBORN ázáltal tartották 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. HOFFNMANN nem alkalmazta ezeket a kikérdezéseket, és már egy fél óra múlva némi hatásfokvesztéséget talált: csökkent az olvasás sebessége. A tanulás a diákok számára nyilvánvaló: időnként szünetet kell tartani, és önmagukat kikérdezni arról, hogy mit olvastak.

A fixációk

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 szemmozgásfelvételeket. Miután a k.sz.-ek beleegyeztek az eredmények közzlésébe, feljegyezte nevüket és címüket. A felvételek előhívása után meglepődve látta, hogy sokuknál az egy sora 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 fogalkozásuknak, és kiderült, hogy ezek a látogatók bírák voltak; a jogi dokumentumokban minden szó fontos, és ezek a személyek a laboratóriumi vizsgálatra is átvitték túlzottan gondos olvasási szokásukat. A történet tanulsága az, hogy nem létezik egyetlen olvasási tempó vagy stílus, amely megfelelne minden olvasott anyagnak. Az a jó olvasó, aki az olvasás tempóját mindig az éppen olvasott anyaghoz 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 összidőnek 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 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. Lassú olvasásnál, hosszabb és nagyobb számú fixációk esetében a teljes fixációs időtartam elérheti a 95%-ot is. Bizonyos értelemben ez a hatásfok mértéke is, mert megadja a ténylegesen látásra fordított teljes idő arányát. Valójában az észlelési folyamatok folytatódnak 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 beadásának tempóját korlátozza az a sebesség, mivel 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 fel tudja dolgozni.

Hangos olvasás

Analógiánkat tovább követve felvethetjük a kérdést, mennyi ideig tart, amíg a k.sz. "foganatosítja" 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 ugyanazt a szót mikor mondta ki, és mennyi idő telt el köztük.

Ezek az átlagértékek jelentékenyen variálnak. A hangos olvasás viszonylag állandó sebességgel folyik, amely 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- és 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 mértékűséget választunk.

Iskolai fokozat	Három jól olvasó k.sz. átlagos nézés - hang időeltérése betűhelyek számában kifejezve	Három rosszul
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 előkészítik a mondat előző szavai, és azt perifériális látásában már észlelte is. Reakciója több, mint pusztán a szó kimondása; bele kell építenie azt a mondatba, mint egészbe.

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 kis időelőnyt biztosítanak a hanggal szemben. De amikor a k.sz. csendben 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 megkísérlik ennek meggyorsítását, akkor

2,9-6,4 szó/mp gyorsaságot tudunk elérni. De a csendes olvasási sebességük általában 2,5-9,8 szó/mp között volt. Megjegyzendő, hogy ugyanazok a lassú csendes olvasók csak alig, vagy egyáltalán nem voltak gyorsabbak, amikor 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. Másodsorban megakadályozza az olvasott anyag nagyobb egységekbe 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 lassú és részletes olvasása, vagy ahogyan a tanuló olvas egy számára ismeretlen műszaki szöveget. Újra azt látjuk, hogy annyféle olvasási sebesség van, ahányféle az olvasandó anyag, vagy az olvasás célja.

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 lassú olvasók mindenkor felkeltették a pszichológusok érdeklődését. A szemmozgásokat felvevő fényképezőgép jó segédeszközüül szolgált a pszichológusoknak a lassú és a gyors olvasók összehasonlítására. Mint várható volt, a lassú 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 metronóm ütéseire. Egy másik eljárás a metronoszóp 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, amely még jobban utánozza az olvasási szituációt; ennek

van ugyanis egy mozgó, világos szakasza, amely 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, amelyek 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. Úgy 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 háromnegyedében. Lehetséges, hogy a visszatérő sikló szemmozgás után szükségessé 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.

Az olvasási készség fejlődése

Az olvasás komplex készség, és mint minden készség, fokozatosan fejlődik ki: mind pontossága, mind gyorsasága egyre tökéletesedik. Különbö-

ző fejlődési szinten levő tanulók felvételeinek összehasonlításából láthatjuk, hogy a javulás háromféle 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. egy 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 nem 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: Kísérleti pszichológia. Bp. 1986. Akadémiai Kiadó. 48. 58. 105. 126. 132-137. 603. 605. 608. 613-622. 626. l.

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

A mű pszichológiai elemzése

A világirodalom nagyjai az emberi magatartás páratlanul gazdag bemutatása során olyan pszichológiai teljesítményekkel dicsekedhettek, amelyeket a tudománynak a maga eszközeivel csak jóval később volt módja felfedezni. Természetesen a pszichológiai megismerés csak egyik, és ebben a formában nem szükségszerű velejárója az irodalomnak. Élethez szabott teljessége nyilván nem szűkíthető le a jellemek, a lelkiállapotok bármely művészi érzékítésére. Igaz az is, hogy a jellemábrázolás, a lélekrajz egyáltalán nem a tudományos felfedezésekre, új tudományos igazságokra bukkanás jegyében történik. Ha egyes alkotók ehhez is közel kerülnek, ami nagyságuknak nem feltétele, de újabb bizonyítéka, azt mintegy művészi melléktermékként kell kezelnünk.

Mindenesetre e "melléktermékek" is világosan szemléltetik azt, amiben minden irodalmi mű egyezik: a művészi forma nem szakítható el a közegében levő gondolatoktól és érzésektől. A befogadó nem kerülheti meg, hogy úgy itatódjék át a mű történéseivel, ahogyan - Vigotszkij szavaival - "minden egyes szereplő lélek-tükrében tükröződnek".

Az olvasót tehát a mű pszichológiai értelmezése is felszólítja, jóllehet műfajától, tárgyától, szemléletmódjától függően eltérő módon. Különösen jelentős a kihívás azokban az alkotásokban, amelyeknek egyik fontos sajátossága a lelki élmény felé fordulás, a lelki élet mélyre hatoló boncolgatása, és a század elejétől kezdve ebben fontos szerep jut a pszichológiának.

A hősök intim lélekrajzát, a lelki történések olykor ijesztően aprólékos elemzését, a lelki "őstartalom" életre keltését és a kóros megnyilvánulások kiemelését azonban semmilyen tudományos hatás nem magyarázhatja meg. Sem pszichoanalízis, sem más pszichológiai iskola nem elsődleges okozója, hanem részese, és ily módon befolyásolója a fogékonyság növekedésének. Közös gyökerük az őket végső fokon meghatározó társadalomtörténeti körülményekben, azok ellentmondásaiban van.

Ezek szülik a káoszt, a kiútatlanság, az elbizonytalanodás és elembertelenedés érzését, következményként az én belső, jobbára irracionális erőinek megjelenítését csakúgy, mint a késztetést velük szembenézni. Noha ez korunk irodalmában a közhellyé váló pszichológiai sémák felhasználásával intézményes és sokszor kifejezetten ipari gyakorlattá vált, sem maguk az alapproblémák, sem az ember lelki rétegződésének ábrázolása, és nyomában az olvasó gondoljai nem előzmény nélküliek.

E jegyzet kereteit szétfeszítené, ha művek sorának szisztematikus elemzésére vállalkoznánk. De arra módunk van, hogy egy rövidebb elbeszélés mellékelésével bemutassuk annak lehetséges pszichológiai olvasatát. Előrebocsátandó: azt kívánjuk érzékeltetni, hogy a pszichológia valóban segítségünkre lehet az olvasásban, megértésben és véleményalkotásban, egyszóval a mű feldolgozásában. Ez azonban nem helyettesítheti a mű szerkezetének, esztétikai jellegzetességeinek, belső szabályrendszerének elemzését, és nem tekinthető az egyetlen "igazi" értelmezéshez vezető olvasás receptjének. Sőt egyebek között azt jelzi, hogy nincs is ilyen recept, illetve, hogy hányféle, egyaránt érvényes értelmezés lehetséges.

A vázolt cél érdekében válasszuk ki Kosztolányi Dezső: *Tréfa* című elbeszélését, és olvassuk el együtt!

Amire a cím és az első sorok felkészítenek

A viccet meséljük, a tréfát csináljuk. Mindkettejük lényegéhez tartozik a felcsattanó nevetés. Most mégsem erre készülünk. Persze tudjuk, hogy nem humoreszket veszünk a kezünkbe, és előttünk vannak azok a példák, amikor a tréfa rosszul sül el. Ugyan a legremekebb viccet is el lehet mondani rosszul, a tréfacsinálás kockázata nagyobb. Több a rögtönzés, a bizonytalanság, jelentősebb a pillanatnyi körülmények szerepe, és csak a végén derül ki, hogy amit a tréfacsináló elképzelt, abból a valóságban mi lett.

Amint a cím megpillantása kíválthatna derűs gondolatokat, úgy az elbeszélés nyitóképei nyugalomba ringathatnának, és diákkorunk napmelegét csalhatnák elő. De nem ez történik.

Az elbeszélő - furcsa kettősség - a vele egykorúak nevében is szól, mintha megbízásukból rögzítené papírra friss élményeiket. Ténylegesen azonban távolabbról szemléli saját és társai kamaszkorát, így élesebben látja, hogy akkori lelkiállapotukat mi fejezi ki. Teljesen valószínűtlen, hogy ők, akik "egyre vadabb és örültebb kalandokon" törték fejüket, különösebben figyeletem volna az utca kövezetén elhullajtott gyümölcsökre. De ha megtették volna, mint ahogy társuk egy évtizeddel később, huszonhét évesen megtette, el kellene ismerniök: attól a vad és örült kalandkereső állapottól, amiben voltak, a széttaposás, a gutaütés, a rohadtság, a hulla képzete cseppet sem lehetett idegen.

Egyén és csoport

Alig olvastuk el az elbeszélés első húsz sorát, már azt is félreérthetetlenül tudjuk, hogy a tréfát kik fogják elkövetni. Elsődleges indítékuk az a túlfűtött, kiegyensúlyozatlan indulatvilág, amelyben a lefolytásra kényszerített szexuális energiák feltorlódnak, és az agresszív késztetéseket táplálják.

Még két sor, és itt a bemelegítő tréfa, amely a rövidlátó eminens tanulót veszi célba. Az eminens kimagaslik a többiek közül. Ám elkülönítő tulajdonsága anélkül vált ki irigységet, hogy nagyrabecsülés járna vele. Ráadásul az iskolai előmenetelben tanúsított szellemi-akarati kiválóság rövidlátással párosul, ami a fizikai korlátozottság, gyengeség jele. Ez a kombináció igen alkalmas arra, hogy az osztály, a csoport haragját, önvádját rajta vezesse le. Mintha bűnbaknak tekintenék. Gyanítható, hogy a tréfacsinálók parancsuralmi vezetés terheit viselik. A vezetői önkény súlya, a bizalom és a tárgyilagos légkör hiánya gyakran idéz elő hasonló ellenségeskedést, hatalmaskodást és az indulatok áthelyezését a kudarccokat okozó, de rettegett vezetőről egy ártatlan, de gyenge alanyra. Pontosabban: egy kortársra, akit érzékszervi fogyatékosága könnyen sebezhetővé tesz. Mintha a csoport azt mondaná: csináljunk egy egyszerű kísérletet. Csak a szemüvedet vesszük el, meglátjuk mire mész, te híres! Mi marad fölényedből? Ha eddig mi néztünk föl rád (legalábbis ezt kellett volna tennünk, ezt várják tőlünk), most mi nézhetjük fölülről, amint a földön kúszol, szó szerint lealacsonyítva, megalázva. Ha eddig a szemüveg (is) megkülönböztető jele volt kívülállásodnak, most a hiánya még határozottabban elválaszt tőlünk. Egyben nevetségessé is tesz. A nagy szellem, akit kiszolgált a teste. Akinek lelki értékeiről ily könnyen elirányítja a figyelmet testi elégtelensége, vaksi tapogatózása, ügyetlensége.

Mi azonban nem tudjuk-akarjuk túltenni magunkat azon, hogy a kinevetés nem azt alázza meg, és nem annak okoz kínos pillanatot, aki megérdemli. Elutasítjuk magát a módot is, ahogyan a tréfacsinálók maguk alá szorították, kizárva és kinevetve azt, aki fölébük kerekedett. A szemüveg egy fogyatékoságot ellensúlyoz, hogy viselőjét teljes értékűvé tegye. A kamaszok első tréfája egy már korrigált fogyatékoság visszahívásával alapjában romboló lépés volt. Amit az emberi kultúra alkotott, azt erőszakkal kiiktatta.

Autoriter légkör. Érzelmi fertőzés

A tréfacsinálók izgatottsága tehetelen szánalmuknál is súlyosabb zavar. Nem amiatt, amit most csinálnak, hanem ami kitelik tőlük. De nem csak az ő zavaruk ragadt ránk. Jól ismerjük a bűnbakok szörnyű sorsát. Keserű tapasztalataink arra is megtanítottak, hogy az áldozat vére nem tisztít meg senkit semmiféle bűntől. Sőt, az indulatáttétel még csak nem is enyhíti a feszültségeket. Bűvös kör jött létre. A reverendás tanárok az éjjel-nappal rájuk bízott kamaszok vásottsága következtében fokozták a szigort. A korlátozó szabályok az energiákat még nagyobb fojtás alá helyezték. Egyszersmind a diákokat arra ösztökélték, hogy kijátsszák az újabb korlátokat, mintegy előkészítve a további retorziókat.

A nagyfeszültségű belső késztetések és a sikertelen elnyomó vezetés kölcsönhatásaként a kamaszok képtelenek meglegelni azokat a társadalmilag elfogadható módokat, ahogyan teljesítőképességük határait kitapasztalhatták,

önállósulási vágyukat érvényesíthették volna. Tanáraik sajnálatosan távol vannak attól, hogy példaképeik legyenek. Az elismert értékekkel kivívott tekintély hiányát egyházi-iskolaszervezeti autoritással ellensúlyozák. Így a fegyelmező intézkedések mindössze addig eredményesek, amíg a fegyelmező személy is jelen van. Amint magukra hagyja az osztályt, a rend tüstént felbomlik.

Rossz érzésünk tovább fokozódik a kamaszok "járványszerű" nevetésén, amelynek felcsattanó hangjaival egymásnak üzennek és egymásra utaltságukat fejezik ki. Egymásba kapaszkodásuknak ez a módja meddő. A bizonytalanság szülte félelmet az okok orvoslása helyett hiába próbálják kinevetni magukból.

Az elkövetett csínyek ebben az intézményesen autokratikus, vallásos környezetben a szokottnál is gyorsabban és harsányabban ágyazódtak be a bűn és bűnhődés élménykörébe. Az elveszettség tudatát fokozták, a kárhoztba hullást siettetik az igazgató súlyos szavai. A megbélyegzés ezúttal is elkötelezi a megbélyegzettet, és maga is előhívja a tettet, amitől elrettenteni akar. Mit csinál egy sereg kamasz, aki züllöttnek, menthetetlen bűnösnek, pokolra valónak tudja magát, miközben a kitörni kész energiák változatlanul feszítik? Egyszerre félve és nevetve újabb csínyeket követ el.

Várhatóan egyre szélsőségesebbeket, nehogy a megszokottság unalma hatástalanítsa őket. A helyzet súlyosságát mutatja, hogy nem érték be a legfőbb közös "ellenség": az igazgató megcsúfolásával. Egymás ellen fordulnak. Vizes lavór a lepedő alatt, gyufával megpörkölt mezítelen talpak, cipőbe öntött víz, spárgával összekötözött kabátujjak és nadrágszárak, ágy alá dugott könyvek és füzetek, alattomosan kifeszített sodronyok, párnák alá csempészett tűk és szegek. Egytől egyig a szellemtelenség, a közönségeség, a durvaság jegyében fogantak. A humorból, a leleményből, az ötletességből fakadó tréfától mind egyformán messzire esik. Rendszeressé és tömegessé válásuk azt jelzi, hogy a kamaszközösség az érzelmi torlaszok és fertőzöttség következtében saját szellemi színvonala alatt teljesít akkor is, amikor önmagát spontánul fejezi ki.

Valójában a "kétségbeesés dühe" ez, aminek azonban aligha a két társuk kicsapása nyomán érzett üldöztetés a fő mozgatója, ahogy ők az elbeszélővel együtt - vélik. Sok békés ember bizonyára szűkös helyen is megfér - egy ideig. Azután a tartós zsúfoltság, összezártság fokozatosan kikezdi kapcsolatukat. És az osztály - majd hálóterembe szorított kamaszaink (láthattuk egyéb összetevőit) - amúgy sem voltak kimondottan békés hangulatban. A fiúkollégium fülledt légkörében úgy martak egymásba, ahogyan a túlzsúfolt ketrecekben élő hím patkányok, vagy ha jobban tetszik: a börtönben élő rabok. A rendelkezésükre álló, a szó átvitt és tényleges értelmében korlátozott terület kétségbeejtő teherterheléssel. Egész fiziológiai valójukban borítja ki őket, megakadályozva egymás agressziójának a szabályozását.

Különösen estétől reggelig. Az éjszaka sötétje csökkenti a tájékozódás lehetőségét, fellobbantja a homályos, kusza ábrándokat, szenvedélyeket. Növeli a bizonytalanságot, a fenyegetettséget, de a merszet is a támadásra, a rendbontásra, a szabályok áthágására. Mindamellet a kamaszfiúknak az éjszaka és a nemi élet (kaland és romantika) titkai egyet jelentenek. És most két társuk megvalósítja, amire ők még gondolni is félve mernek.

Vezetők és vezetettek

Egyikük a leggazdagabb tanuló, a legjobb sportoló, a legelső nőhódító, másikuk: a legrosszabb tanuló, kegyetlen, ravasz, iszik, kártyázik, és idegen nemzetiségbeli. Mindketten "leg"-ek, olyan értékek birtokában, amelyek szabálytalanságukkal, férfiaságukkal, érdekességükkel vonzanak. Élesen szemben állnak a felnőttek, az iskola nevelői által meghirdetett eszményekkel. Mai divatszóval: az ifjúsági ellenkultúrát képviselik.

Kettejük kiruccanása az intézmény sebezhetőségét, szabályai gyengeségét bizonyítja az elfojtott vágyak érvényesülésének reményében. Feltételezett nemi sikerükben a jóvoltukból cigarettázó, kártyázó és elbeszélésüket lenyűgözően figyelő társaság minden tagja kiveszi a részét. A tömegállapot újabb érzelmi fertőzést, zajmámort indítana el. Felajzottságuk ritmikus táncba, lármába, vad összevisszaságba csapna át, ha nem kellene most is kordában tartaniok magukat. Mintha egy beategyüttes műsorának közönsége a visítózás, sivítás, füttyülés, ütemes dobogás helyett némán tátogó szájjal, karjai-lábai nesztelen mozgatásával kapcsolódna bele a produkcióba. A visszafogott éjszakai mámor nem elégíti ki őket.

Teljesebb ízeztetést kívánnak. Az előzmények alapján akkor is várható lenne a negybetűs hecc, ha a vezér, az eminens szobája felé tartva nem mondaná, hogy "ilyen tréfa még nem volt". Miközben a legrosszabbra készülünk fel, nem akarjuk kimondani, nehogy ezzel is véglegessé-valóságossá tegyük. Hátha tévedünk. Erre annál inkább gondolhatunk, mert éppen most vesszük észre, eddig elkerülte figyelmünket, hogy az eminens nemcsak "ártatlanul bűnös". És társai ennek ellenére szeretik is, becsülik is. A személyével kapcsolatos ambivalencia tehát ugyancsak jóval nagyobb, mint ahogy feltételezhettük. Tekintetbe kell azt is vennünk, hogy a béketűrő eminens szemüvege elcsenésén kívül is sokszor megtréfálták már vízzel, tűzzel, vassal anélkül, hogy súlyosabb következményei lettek volna.

Most azonban a helyzet, a pillanat is vesztükre tör. A szerb merő rutinból érvényesíti erőfölényét a szorgosan dolgozó mintadiákon, de azután teljesen tanácstalan. Felhagyna az egésszel, ha a csoport engedné. Ám ezen a ponton drasztikusan megfordul a vezető és a vezetettek viszonya.

Tulajdonképpen eddig sem az történt, hogy a szerb kényére-kedvére tette saját akaratát a csoport akaratává. Társas befolyásoló ereje kétségkívül nagyobb volt, mint a csoport bármelyik tagjéé külön, de feltétlenül gyengébb,

mint a csoport egészében. Ha nem alkalmazkodott volna a csoport "szellemiségéhez", hagyományaihoz, szokásaihoz és vágyaihoz, nem tudta volna azokat továbbfejleszteni, módosítani; adott esetben náluk gyorsabban és hatékonyabban megszólaltatni. Most, hogy a várakozástól eltérő helyzetben megtorpan, a csoportot választás elé állítja. Támogassák visszahúzódtását, hogy irányításával alkalmasabb pillanatban csapjanak le? Ez még akkor is a vere-ség feszültségokozó keserűségével terhelné kölcsönös kapcsolatukat, ha jóval nyugodtabbak lennének.

Az az indulati feltöltöttség azonban, amelybe egymás gerjesztésével kerültek, kizárja a feszültségkiszűrés újabb halogatását-szelídítését. Tétovázó vezetőjüket rákényszerítik a következő lépésre. De ez a gesztus nem a felelősségteli vezetői szerep újbóli megerősítése, inkább saját felelősségük áthárítása. Miközben ők lökik a szerbet arra a lejtőre, amelyen már nincs megállás, tudattalanul védekeznek is az ellen, ami fellépésük nélkül nem történhet-ne meg.

Közvetlenül semmit sem csinálnak, de előfallal egyszerre tartják fogva a kiszemelt áldozatot és az őt szorongató szerbet. Vezetői tiszte valójában a csoport és az áldozat közötti üzenet közvetítésében és kézbesítésében merül ki. Amennyiben úgy fogjuk fel az üzenetet, mint a csoport által hozott halálos ítéletet, olyan ítéletvégrehajónak is vélhetjük, akit hóhérszerepre ítélték.

A mindent eltűró eminens most is hű önmagához. Eddig is épségben átvészelte a tréfákat, amelyeket úgy fogad, mint elemi természeti csapásokat: kicsire összehúzza magát, tétlenül megmerevedik és várja, hogy a vihar elmúljon. A csoport tagjai is különösebb megrázkódtatás nélkül követtek el hasonló tréfákat, mert agressziófékük csak egy határig engedte el őket.

A szerb fiú ugyan egyedül is tovább merészkedett náluk, ám a határok többszörös áthágásával járó tapasztaltság-ravaszság birtokában a lehetőségeket jobban fel tudja mérni. Mivel világosan látja, hogy neki kell cselekednie, agressziófékje erősebben bekapcsol, mint kevésbé kockázatos kimenetelű helyzetekben. Nem hidegfejű karaktere feladásával, hanem annak készítésére próbál kibújni a helyzetből.

Egyéniség és valóságvesztés

Míg a szerbet kiemelt helyzete nagyon is ráébreszti önmagára, felelősségére, a többiek alámerülnek a csoportba. Önértékelésüket, öntudatukat, el-különültségüket jórészt elveszítik. Az anonimitás védettségében álcázottnak érzik magukat. Mintha egyenruhában lennének. Ha egyénenként nem tartja őket senki szemmel, nem is kritizálhatja, büntetheti senki. Kívül vannak a társadalmi értékelésen. Ebben a dezindividualizált állapotban a csoport tagjai a szerbvel ellenkező irányba mozdultak ki, agresszióféküket jelentősen csök-kentve: "Kezdd már - tombolunk a dühtől."

Értetni véljük az egyéniség- és kontrollvesztés hátterét, de így sem hihe-
tő, hogy a kamaszok ne tudnák mit is akarnak, és főként: ne tudnák, mit
látnak, amint némán végignézik a rituális gyilkosság tempójával lepergő ese-
ményt anélkül, hogy akár egyikük is megkísérelné lefogni a szerb kezét.

A társaság térben elkülönült két részének reakciója mögött a derealizá-
lás élményközössége is kitapintható - bár eltérő módon. A messzebb állók
nagyobb fizikai távolsága eleve önkéntelen választás, lelki eltávolítás ered-
ménye. Az értetlenséget, zavarodottságot és kívülrőlállást kifejező nevetéssel
tovább növelik ennek mértékét, emígyen távolítva el maguktól az esemény
nyomasztó realitását. A közel állók érzelmi bevonsága, részvétele nyilvánva-
ló. Ennek megfelelően az elhárító derealizálás is erőteljesebb. Viselkedésük-
kel azt közlik, hogy a bennük lejátszódó és általuk (is) mozgatott események
tőlük idegenek. Akaratuktól független hatások következményei. Őrült roha-
násuk egyszerre szól annak az élményüknek, hogy a világ megváltozott, és
annak az érzésüknek, hogy e változás nem lehet igazi.

Az elbeszélő - társuk a megrázkódtatásban - azonban túl van azon,
hogy ilyesmivel mesterkedne. Ellenkezőleg, azt is feltétlen és végleges való-
ságtörvényüvé nagyítja, ami a kamaszlelek forrongásából akár csökevényes
lehetőségként vetődik a felszínre.

Ismét eltűnődünk az elbeszélés végkifejletén. Borzalmas eseménynek
voltunk a tanúi, és el is borzadtunk, el is szörnyedtünk tőle. De úgy tűnik, ez
a mi élményünk, és nem a résztvevőké. A kétségbeesetten önmaguk elől
rohanó kamaszokat inkább az ijedtség, az önmaguk féltése, és nem a rettene-
tes bűnnek kijáró, annak újabb elkövetésétől visszatartó elszörnyedés űzi.

Önéletrajz - önlélekrajz?

Kosztolányi talán azért nem szentelt figyelmet a legalább egy-két ka-
maszba belemaró felismerésnek és iszonymnak, hogy ezzel se enyhítse a kép
lesújtó komorságát? Meggyőző válaszáért az íróhoz fordulunk. Az elbeszélés
megírása előtt néhány évvel vetette papírra: "Minden érzékeny emlékünkhöz
a gyermekkorban van eltemetve... Megvádolnak bennünket, hogy rosszak va-
gyunk, istentelenek, hogy nincs morálunk. De egy nemzedék se élt ilyen
szűzen, a gyermekora emlékei szerint ... magamba mélyedek, és ások, ások
az évek rétegein, s minél mélyebbre hatolok, annál több aranyat lelek ...
érezem hozzám tartozóságát, hogy az egykor az enyém volt, egy volt velem."

E sorok határozottan zavarba hoznak. Nem értjük: a *Tréfi*-ban valóban
elég mélyre ásott az író, de hol az arany? És nem feledhetjük, elbeszélőként
maga is együtt futott a többi bejedit, ki tudja a jövőben milyen újabb kegyet-
lenségre kész kamasszal. Ám ha így néz a kamaszra, Kosztolányi bizonyára
nem a nosztalgikus illúziókba burkolt gyereket, hanem a felnőttet látja majd
benne.

A futó alakok között az olvasó is könnyűszerrel megpillantja az író alteregóját, a mindenáron meglepetésre törő, erkölcstelenségét kevélyen fitogtató, "furcsán ön- és közveszélyes" Esti Kornélt, akitől saját maga jobbik énje is megretten.

"Kezembe adott egy égő gyertyát.

- Gyűjtsd meg a függönyöket - unszolta. - Gyűjtsd föl a házat. Gyűjtsd föl a világot.

Kezembe adott egy kést is.

- Döföd a szívedbe - kiabált. - A vér piros. A vér meleg. A vér szép.

Nem mertem megtenni, amit tanácsolt. De tetszett, hogy ki meri mondani, amit gondoltam. Hideglelős mosollyal hallgattam. Félttem tőle, és vonzódtam hozzá.

Nyári zivatar után egy ázott verébfiókat találtam a rekettzebokor alatt. Ahogy a hittanórán tanultam, tenyeremre tettem, s az irgalmasság testi és lelki cselekedetét gyakorolva bevittem a konyhába, hogy a tűzhelynél szárítkozzék. Kenyérmorzsát szórtam elébe. Karomon dajkáltattam.

-Tépd ki a szárnyát - suttogetta Kornél -, szúrd ki a szemét, dobod a tűzbe, öld meg.

- Te örült - ordítottam.

- Te gyáva - ordította ő.

Sápadtan meredtünk egymásra. Reszkettünk. Én a fölháborodástól és a részvételtől, ő a kíváncsiságtól és a vérszomjtól."

Esti Kornél felelős azért is, hogy később elevenen hordozza korábbi énjét. A *Tréfa* kamaszainál egy, sőt két évtizeddel idősebben is mintha ugyanaz a kés és ugyanazok a késztetések kísértének:"A sétaúton például, amint egymás mellett haladtunk, minden magyarázat nélkül kirántott kabátja belső zsebéből egy konyhakést, s a járókelők ámulatára élesíteni kezdte a járdát szegélyező keramitköveken, vagy egy vak embert szólított meg igen udvariasan, hogy venné ki szeméből azt a porszemet, amely imént hullott belé."

Közel ötvenedik évéhez úgy találja, hogy "tréfás" ötletei egy évtizede kezdik bosszantani, de meg nem tagadhatja őket. Játékos átalakításuk, ironikus megszelídítésük, művészi bekerítésük öröme-haszna feledhetetlen. Már jelen elbeszélés élményanyagának 21 évvel ezelőtti feldolgozása során (az elbeszélés 1912-ben keletkezett) figyelmeztette magát és önmagán keresztül mindnyájunkat: a kaszánya elé könnyűszerrel állíthatunk öröket, de hiába a rend külsődleges nyugalma, ha lelkünk pusztító indulatokat forraló katlanját meg nem tudjuk őrizni.

Halász László: Az olvasás: nyomozás és felfedezés. Bp. 1983. Gondolat. 38-62. p.

A mese és a gyermek

Harc az élet értelméért

Aki nem csupán a pillanatnak szeretne élni, hanem tudatosan vállalja az emberi létet, legelemibb szükségletének és legnehezebb feladatának azt tekinti, hogy megtalálja élete értelmét. Köztudott, hogy sokan, akiknek ez nem sikerül, elvesztik életkedvüket, és lemondanak a keresésről is. Az élet értelmének felismerése nem hirtelen következik be egy bizonyos életkorban, és nem is az évek számán alapuló érettség hozza magával. Ellenkezőleg: épp az élet lehetséges vagy kíváncsú értelmének biztos felismerése az, ami az ember lelki érettségének meglétét bizonyítja. Ez pedig hosszú fejlődés eredménye: minden életkorban keressük, és minden életkorban meg is találunk valamit az élet értelméből - szellemi képességeink mindenkori fejlettségének megfelelően.

Az antik mitológia felfogásával ellentétben a bölcsesség nem úgy pattan ki az emberből, mint Athéné Zeusz homlokából, vagyis nem teljesen kifejlett állapotban jön világra, hanem irracionális kezdetekből alakul ki, apránként, fokról fokra. A világban szerzett tapasztalatok alapján csak a felnőttkorban alakulhat ki az emberben az élet értelmének mélyebb felfogása. Sajnos túlságosan sok az olyan szülő, aki azt szeretné, hogy gyermeke ugyanúgy gondolkodjon, mint ő - mintha nem tudnák, hogy az önmagukról, a világról és az élet értelméről alkotott nézeteink éppoly lassan fejlődnek, mint testünk és szellemünk.

Ma is, akárcsak régen, a gyermeknevelés legfontosabb és egyben legnehezebb feladata a segítségnyújtás ahhoz, hogy a gyermek megtalálja az élet értelmét. Ehhez sok tapasztalatra van szüksége. A növekedő gyermek apránként, fokozatosan tanulja meg, hogyan kell önmagát jobban megértenie; eközben kifejlődik az a képessége, hogy másokat is jobban megértsen, és így jut el végül az emberi érintkezés mindenkit kielégítő és tartalmas formáihoz.

Ha az élet mélyebb értelmét keressük, ki kell tágítanunk önközpontú létünk szűk határait, és hinnünk kell abban, hogy fontos feladataink vannak az életben - ha nem most azonnal, hát valamikor a jövőben. Erre az érzésre feltétlenül szüksége van mindenkinek, aki elégedett akar lenni önmagával és

a munkájával. Ha nem akarjuk magunkat kiszolgáltatni az élet szeszélyeinek, ki kell fejlesztenünk belső erőforrásainkat: érzelmeinknek, képzeletünknek és intellektusunknak támogatniuk és gazdagítaniuk kell egymást. Értelmünk fejlesztéséhez pozitív érzéseinkből meríthetünk erőt, az előttünk álló elkerülhetetlen viszontagságok során pedig csak a jövőbe vetett hitünkre támaszkodhatunk.

Mint lelkileg súlyosan sérült gyermekek nevelője és terapeutája a legfontosabb feladatomnak azt tekintem, hogy újra értelmet adjak betegeim életének. Ez a munka tette számomra nyilvánvalóvá, hogy a gyermekeknek soha nem volna szükségük semmiféle különleges segítségre, ha úgy nevelnék őket, hogy értelmét lássák életüknek. Elsősorban arra a kérdésre kell választ keresnem, hogy az élet mely tapasztalatai fejlesztik ki a gyermekben a képességet, hogy megtalálja élete értelmét, és általában több értelmet lásson az életben. Ebből a szempontból a szülők és a gondviselők hatása a legjelentősebb; fontosságban ezután következik a gyermeknek megfelelő módon átadott kulturális örökség. A kicsiny gyermekhez ezt a tudást az irodalom közvetíti a legjobban.

Ennek tudatában mélyen csalódtam a gyermek értelmének és egyéniségének fejlesztésére szánt irodalom legnagyobb részében, mert nem ösztönözte és nem táplálta a belső problémák megoldásához leginkább szükséges erőforrásokat. Az első ábécéskönyvek, amelyekből a gyermek az iskolában olvasni tanul, csak a kívánt készséget tanítják, a jelentéssel nem foglalkoznak. Az úgynevezett "gyermekirodalom" termékeinek túlnyomó többsége pedig vagy szórakoztat, vagy ismereteket közöl, vagy mindkettővel egyszerre próbálkozik, de színvonaluk olyan alacsony, hogy nem sok fontosat lehet belőlük megtudni. A készségek megszerzése, beleértve az olvasást is, értékét veszti, ha annak, amit olvasunk nincs jelentősége életünkben.

Valamely tevékenység jövőbeli értékét általában annak alapján szoktuk felmérni, amit az a jelenben nyújt. Ez kiváltképp igaz a gyermek esetében, aki a felnőtténél jóval nagyobb mértékben a jelenben él, mégis legfeljebb halvány fogalmak lehetnek arról, hogy az mit kívánhat tőle, vagy egyáltalán milyen lesz. Az, hogy az olvasás képessége később majd gazdagítani fogja életét, üres ígéretnek hangzik csupán, ha az éppen olvasott történet lapos és semmitmondó. Az ilyen gyermekkönyvben az a legrosszabb, hogy éppen attól fosztja meg olvasóját, amit az igazi irodalmi élmény nyújtana neki: a mélyebb és saját fejlődési fokán számára fontos tartalmak megértésétől.

A gyermek figyelmét az olyan történet köti le legjobban, amelyik szórakoztatja, és felkelti kíváncsiságát. De életét csak akkor gazdagítja, ha fejleszti intellektusát, ha eligazítja érzelmeiben, ha megbékíti félelmeivel és vágyaival, ha elismeri nehézségeit, és ugyanakkor megoldásokat is javasol kínzó problémáira. Röviden: ha egyszerre reagál személyiségének minden megnyilvánulására. És tegyük hozzá: sohasem lekicsinylően, hanem ellenke-

zöleg: teljes mértékben elismerve a gyermek problémáinak komolyságát, ám egyben erősítve a gyermek bizalmát önmagában és a jövőjében.

Mindezt és sok más szempontot is figyelembe véve azt látjuk, hogy az egészséges "gyermekirodalomban" - néhány kivételtől eltekintve - nincs olyan gazdag és tartalmas, gyermeket és felnőttet egyaránt kielégítő olvasmány, mint a népmese. Igaz, a mesék látszólag nem sokat mondanak a modern társadalom speciális életkörülményeiről, hiszen jóval régebben jöttek létre. De több segítséget nyújtanak az ember belső problémáinak megértéséhez és megoldásához, bármilyen társadalomban éljen is, mint a gyermekhez szóló minden egyéb irodalom. És minthogy a gyermek élete minden pillanatában érintkezik azzal a társadalommal, amelyben él, minden bizonnyal meg fogja tanulni, hogyan alkalmazkodjon körülményeihez, feltéve ha belső erőforrásai számára ezt lehetővé teszik.

A gyermek gyakran érzi életét kuszának, és ezért különösen rá van szorulva arra, hogy megértse, mi a helye ebben a bonyolult világban, ahol neki valahogy boldogulnia kell. Segíteni kell neki, hogy összefüggéseket találjon és eligazodjon érzései labirintusában. Segítség kell ahhoz is, hogy rendet teremthessen lelki háztartásában, majd erre támaszkodva egész életében. Szüksége van továbbá - és ezt manapság aligha kell külön hangsúlyozni - erkölcsi nevelésre, amely finom eszközökkel, mindig csak burkoltan jelzi számára az erkölcsös viselkedés előnyeit, nem használ fel elvont etikai fogalmakat, csak olyasmit, ami kézzelfogható, és ezért jelent is számára valamit.

Az ilyen kézzelfogható mondanivalót a gyermek a mesében találja meg. Mint a modern pszichológia sok más felfedezését, a költők ezt is régen megsejtették. Schiller ezt írta: "Mélyebb az értelem gyermekmeséimben, mint a rideg valóban, melyet életünk tanít." (*A két Piccolomini*, III. 4. - Áprily Lajos fordítása.)

A sok évszázados - ha nem évezredek - szájhagyomány a meséket addig finomította, míg egyaránt alkalmassá váltak nyilvánvaló és rejtett jelentések közlésére - egyszerre tudtak szólni az emberi személyiség különféle belső rétegeihez, és éppúgy belefértek a palléroztalan gyermeki észjárásba, mint a felnőtt árnyalt gondolkodásába. Ha az emberi személyiség pszichoanalitikus modelljéből indulunk ki, a mesék fontos mondanivalót hordoznak a tudatos, a tudatelőtt és a tudattalan tartalmak számára, bármilyen szinten működjenek is az adott időben. Minthogy egyetemes emberi problémákat vetnek fel, mégpedig főként olyanokat, amelyek a gyermekeket foglalkoztatják, a mesék a gyermek bimbózó énjéhez szólnak, bátorítják fejlődésében, és ugyanakkor enyhítenek a tudatelőtt és tudattalan feszültségeken. Amint a történetek kibomlanak, a tudattalan feszültségek a tudat számára hitelessé válnak, és testet öltenek, és felmerül, hogy közülük esetleg ki is lehet elégíteni azokat, amelyek összhangban vannak az én és a felettes én kívánságaival.

Érdeklődésem a mese iránt azonban nem az értékek ilyesféle száraz analíziséből fakad. Éppen ellenkezőleg: a tapasztalataim alapján kerestem a választ arra a kérdésre, mi lehet az oka, hogy a gyermekek - függetlenül elmeállapotuktól és értelmi képességeiktől - a népmeséket jobban szeretik minden más hozzájuk szóló irodalmi műnél.

Minél jobban meg akartam érteni a mese sikerének titkát, a gyermeki lélekre ható megtermékenyítő erejét, annál inkább ráébredtem, hogy a mese minden más olvasmánynál mélyebre hatolva mindig a gyermek valóságos lelki és érzelmi színvonalán fejt ki hatását. Úgy tud beszélni a súlyos belső feszültségekről, hogy a gyermek öntudatlanul is megérti, és - a növekedéssel együtt járó komoly lelki konfliktusok lebecsülése nélkül - példákat is felsorakoztat a nyomasztó gondok átmeneti vagy végleges megoldására.

Amikor a Spencer-alapítvány ösztöndíja lehetővé tette számomra a pszichoanalízis szerepének tanulmányozását a gyermeknevelésben - és mivel az olvasás és a felolvasás a nevelés fontos eszközei -, felhasználtam a kínálkozó lehetőséget, és részletesebben és mélyebben is megvizsgáltam a népmesék szerepének az értékét a nevelési folyamatban. Remélem, hogy a szülők és a tanárok megértik e műfaj különleges jelentőségét, és közreműködésükkel a mesék ismét elfoglalhatják azt a központi helyet a gyermek életében, amelyet évszázadokon át betöltöttek.

A mesék és a való élet

A felnövés során a gyermeknek jó néhány pszichológiai problémát kell megoldania. Le kell gőzöznie narcisztikus csalódásait, ödipális konfliktusait, testvérféltékenységeit; meg kell tanulnia eltépni a gyermeki függőség szálait; ki kell alakítania magában valamiféle öntudatot, önértékelést és erkölcsi kötelességérzést. Hogy megbírkózhasson azonban azzal, ami a tudatalattiában történik, értenie kell, hogy mi megy végbe a tudatos énjében. Ehhez a megértéshez - és ez által a szembenézés képességéhez - nem tudattalanja mibenlétének és tartalmának racionális megértésén keresztül juthat el, hanem ábrándok szövögetésével, amelynek során történetfoszlányok kitalálásával, ismételtetésével, rendezgetésével próbál reagálni a tudattalan feszültségekre. A gyermek ezzel a tudattalan tartalmakat tudatos képzelődéssé alakítja, tehát képes foglalkozni ezekkel a tartalmakkal. Éppen ez az, amiben a mesék jelentősége felbecsülhetetlen: olyan új területeket nyitnak meg a gyermeki képzelőerő előtt, amelyeket magától nem fedezhetett volna fel. Talán még ennél is fontosabb, hogy a mesék formája és szerkezete mintául szolgálhat a gyermek álmódoszásához, és ezek segítségével végül életét is jobb irányba terelheti.

A tudattalan a gyermek és a felnőtt viselkedését egyaránt erőteljesen befolyásolja. Ha a tudattalant elfojtjuk, és tartalma nem nyer bebocsátást a

tudatos énbe, akkor a tudattalan elemek származékai előbb-utóbb előntik a tudatot, ha pedig nagy erőfeszítéssel kordában tartjuk őket, a kényszeres, szigorú fegyelem súlyosan károsíthatja a személyiséget. Ha viszont a tudattalan bizonyos fokig mégis bejuthat a tudatba, és a képzelet megmunkálhatja, a veszély, hogy kárt okozhat - akár magunkban, akár másoknak -, jelentősen csökken; erejének egy része ebben az esetben pozitív célokra fordítható. A szülők túlnyomó többsége mégis azt hiszi, hogy a gyermektől távol kell tartani tulajdon gyötrő gondjait: megfoghatatlan, tartalmatlan szorongásait, kaotikus, vad, sőt kegyetlen képzelgéseit. Sok szülő vallja, hogy a gyermeket csak valóságos, kellemes, a vágyakat kielégítő képzetekkel - az élet napos oldalával szabad megismertetni. De az egysíkú tápláléktól egysíkú lesz a lélek - és a való élet korántsem csupa napfény.

A gyermekekkel általában nem szokták közölni, hogy a rossz dolgokért az életben többnyire magunkat kell okolnunk: hogy az ember dühében és félelmében bizony hajlamos agresszív aszociális, önző tettek elkövetésére. Inkább azt szeretnénk elhitetni gyermekeinkkel, hogy eredendően minden ember jó. Csakhogy a gyermekek tudják, hogy ez nem így van, hogy *ők maguk* sem mindig jók, de még ha jók is, gyakran szeretnének inkább nem azok lenni. Ez szemben áll azzal, amit szüleik mondanak nekik, és ezért a gyermek szörnyetegnek látja magát.

A kultúránkban uralkodó felfogás - kivált a gyermekek előtt - legszívesebben tudomást sem vesz az emberi természet árnyoldaláról, és optimista haladáselméletet hirdet. A pszichoanalízisről is azt tartja, hogy célja az élet megkönnyítése - csakhogy a létrehozója nem így gondolta. Azért hozta létre, hogy az ember el tudja fogadni az élet problematikus természetét, hogy a nehézségek ne győzhessék le, és ne futamíthassák meg. Freud útmutatása szerint az ember csak úgy csikarhat ki valami értelmet az életből, ha bátran szembeszáll a leküzdhetetlennek látszó akadályokkal.

Változatos formában pontosan ezt a mondanivalót közvetítik a mesék a gyermekeknek: az életben a súlyos nehézségeket nem lehet elkerülni, hanem küzdeni kell ellenük, és ez a harc elválaszthatatlanul hozzátartozik az emberi léthez - de ha az ember nem hátrál meg, hanem kitartóan szembeszáll a váratlan és gyakran igazságtalan megpróbáltatásokkal, túljut minden akadályon, és végül győztesen kerülhet ki a harcból.

A kisgyermek számára írt mai történetek ezeket az egzisztenciális problémákat általában megkerülik, pedig ezek alapvetően fontosak mindannyiunk számára. A gyermekkel meg éppen szimbolikus formában lehet a legjobban közölni, hogyan bírkozzon meg ezekkel a nehézségekkel, hogyan juthat el biztonságosan a fenőttkorba. A "biztonságos" történetek nem tesznek említést sem az öregedésről, sem a halálról, sem az emberi lét határaitól, sem az örök élet utáni vágyról. A mese viszont, épp ellenkezőleg, nyíltan szembesíti a gyermeket az alapvető emberi létfeltételekkel.

Sok mese kezdődik például az anya vagy az apa halálával; ezekben a szülő elvesztése jelenti a legkínzóbb problémát, mint ahogy a való életben is ezt (vagy a tőle való félelmet) a legnehezebb elviselni. Más történetek arról szólnak, hogy az öregedő szülő érkezettnek látja az időt, hogy átadja a helyét az új generációnak. De az utódnak előbb be kell bizonyítania, hogy rátermett és méltó a bizalomra. A Grimm testvérek "Három toll" című meséje így kezdődik: "Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy király és annak három fia... Amikor a király megöregedett, és érezte, hogy közeleg az utolsó órája, nem tudta, melyik fiára hagyja a királyságát." A kérdés eldöntése céljából a király nehéz próba elé állítja mindegyik fiát; amelyik legjobban megállja helyét, "az lesz a király halálom után".

A mesék az egzisztenciális dilemmákat mindig tömören és egyértelműen találják. Így a gyermek a kérdés lényegével szembesül, míg a bonyolultabb cselekmény csak összezavarná számára a dolgokat. A mese minden szituációt leegyszerűsít. Alakjait határozott vonalakkal rajzolja meg, a részletek közül csak a legfontosabbakkal foglalkozik. Szereplőiben kevés az egyéni vonás, inkább típusokat képviselnek.

Sok modern gyermektörténettel ellentétben a mesékben a gonoszság éppúgy mindenütt jelen van, mint az erény. A jó és a rossz szinte minden mesében alakot ölt valamelyik szereplőben, és megnyilvánul tetteiben, mint ahogy mindkettő jelen van az életben és minden emberben is. Ez a kettősség hordozza azt az erkölcsi problémát, amelynek megoldásáért küzdeni kell.

A gonoszsnak is van bizonyos vonzereje - ezt szimbolizálja a nagy hatalmú óriás vagy sárkány, a boszorkány varázsereje, vagy a "Hófehérke" ravasz királynője -, és átmenetileg gyakran felülkerekedik. Sok mesében bizonyos ideig bitorló foglalja el a hőst megillető helyet - mint például a "Hamupipőkében" a gonosz mostohatestvérek. A gonosz a történet végén elnyeri büntetését, és jöllehet ennek megvan a maga szerepe, a mesében mégsem ez jelenti az erkölcsi élményt. A mesében, akárcsak az életben, nem a büntetés vagy az attól való félelem riasztja el leghathatósabban az embert a bűntől, hanem az a meggyőződés, hogy nem éri meg. Ezért húzza a rossz a mesében mindig a rövidebbet. Nem is a jó végső győzelme fejleszti az erkölcsi tudatot, hanem a hős személyes vonzereje, azé a hősé, akinek sorsával és küzdelmeivel a gyermek mindvégig azonosul. Az azonosuló gyermek képzeletben együtt szenved át a hőssel a megpróbáltatásokat, és együtt is győzedelmeskedik vele, amikor a jó elnyeri jutalmát. Az azonosulást a gyermek maga kezdeményezi, és a hős külső és belső harcai vésik bele az erkölcsi törvényeket.

A mesealakok nem ambivalensen, nem egyszerre jók és rosszak, mint minden élő ember. A mesékben ugyanaz a szélsőségesség uralkodik, mint a gyermeki gondolkodásban. Minden ember vagy jó, vagy rossz, nincs átmenet. Az egyik fivér buta, a másik okos. Az egyik nővér kedves és szorgalmas, a többiek gonoszak és lusták. Az egyik szép, a többi csúnya. Az egyik szülő

csupa jószág, a másik merő gonoszság. Az ellentétes jellemek szembeállítására viszont nem a helyes viselkedés fontosságát hangsúlyozza, mint ahogy ez a tanmesékben történik. (Vannak amorális mesék is, amelyekben jósnak és gonoszságnak, szépségnek vagy rútságnak nincs semmiféle szerepe.) A valóságos emberekhez hasonló, bonyolult és életszerű figurák segítségével a gyermek nem tudná olyan könnyen megérteni a jó és a rossz közötti különbséget, mint a szélsőséges jellemek példáján. Az árnyalatokkal várni kell, amíg a pozitív azonosulások talaján kialakul a viszonylag stabil személyiség. Akkor a gyermek már meg tudja érteni, hogy az emberek között nagy különbségek vannak, és hogy mindenkinek választania kell, milyen akar lenni. Ezt az alapvető elhatározást, minden későbbi személyiségfejlődés alapját könnyíti meg a mesék jellemeinek polarizáltsága.

A gyermek ráadásul nem is annyira a jó és a rossz között választ, hanem inkább annak alapján, hogy ki kelt benne rokonszenvet vagy ellen-szenvet. Minél egyszerűbb és érthetőbb a jó hős, annál könnyebb azonosulnia vele, és annál könnyebb elutasítania a rosszat. A gyermek nem a jósa miatt azonosul a hőssel, hanem azért, mert a hős helyzete és szerepe erősen vonzza. Nem úgy merül fel benne a kérdés, hogy "jó akarok-e lenni", hanem úgy hogy "kire akarok hasonlítani". A választ azzal adja meg, hogy teljes mértékben beleéli magát valmelyik hős szerepébe. Ha ez történetesen jó ember, elhatározza, hogy ő is jó akar lenni.

Az amorális mesékben nincs meg a jó és a rossz efféle szembeállítása vagy polarizáltsága; ezeknek a meséknek egész más a célja. Az olyan figuráknak, mint a Csizmás Kandúr, aki csalafintasággal segít gazdáján, vagy "Az égisz erő paszuly" hőse, aki ellopja az óriás kincsét, nem úgy fejlesztik a gyermek személyiségét, hogy a jó és a rossz közötti választás elé állítják, hanem reményt keltenek benne, hogy az életben a leggyengébbek is boldogulhatnak. Végül is miért legyen valaki jó, ha közben jelentéktelennek érzi magát és attól fél, hogy semmire sem viszi? Ezekben a mesékben nem a morális kérdések a fontosak, hanem a boldogulás lehetőségének hangsúlyozása. Ez is alapvető egzisztenciális probléma. Hiszen nem mindegy, hogyan váguk neki az életnek, nem is mindegy, hogy az előttünk álló nehézségekkel szemben győzelemre vagy vereségre számítunk.

A modern gyermekirodalom java része kirekeszti a primitív ösztönökből és a vad indulatokból fakadó mély belső konfliktusokat, és így a gyermek nem kap segítséget, nem tudja mit kezdjen velük. Pedig része van bennük: a magány és az elszakadás kétségbe ejti, gyakran halálos félelmet érez. Ezeket az érzéseit szavakban legtöbbször nem tudja kifejezni, legfeljebb közvetett módon: fél a sötétstéstől vagy valamilyen állattól, félti testi épségét. A szülő, ha észreveszi gyermekében ezeket a félelmeket, kényelmetlenül érzi magát, és mivel maga is szorong, úgy akarja megszüntetni gyermeke félelmeit, hogy semmibe veszi vagy lekicsinyli őket.

A mese viszont nagyon komolyan veszi ezeket az egzisztenciális félelmeket és dilemmákat, és néven nevezi őket, nyíltan kimondja, hogy az ember igényli a szeretetet, és fél attól, hogy semmibe veszik, szereti az életet és fél a haláltól. Azonkívül megoldásokat is javasol, olyan szinten, amit a gyermek is megért. Az örök élet utáni vágy kérdését például néha egy-egy zárómondatban veti fel: "Még ma is élnek, ha meg nem haltak", vagy máshol: "Attól fogva boldogan éltek egész életükben." Ez azonban egy pillanatig sem áztatja a gyermeket azzal, hogy örökké élni lehetséges. Viszont jelzi, hogy csupán egyvalami feledtetheti el velünk az elmúlást, ha maradéktalanul boldog kapcsolatot alakíthatunk ki egy másik emberrel. Ha ezt létrehoztuk - tanítja a mese -, az érzelmek és a kapcsolatok biztonsága és tartóssága tekintetében mindent elértünk, amit ember elérhet, és egyedül ez oszthatja el félelmünket a haláltól. A mese azt is kimondja, hogy annak, aki megtalálta a felnőttkori igazi szerelmet, már nem kell vágyakoznia az örök élet után. Erre utal az ilyen típusú befejező mondat: "Azután még sokáig éltek, örömben és boldogságban."

Aki az ilyen befejezést irreális vágyteljesítésnek tekinti, tökéletesen félreérti a meséket, és nem veszi észre a gyermekhez szóló fontos mondani-valót. Ezek a mesék azt mondják a gyermeknek, hogy ha valakinek sikerül igazi interszonális kapcsolatot kialakítania, megszabadulhat a kínzó szeparációs szorongástól (ami sok mesében a jelen levő, de mindig megoldódó alapotívum). Továbbá azt is kimondják, hogy ez a befejezés csak akkor lehetséges, ha - ellentétben a gyermek elképzeléseivel és vágyaival - el tud szakadni anyjától. Aki úgy akar megmenekülni a szeparációs szorongástól és halálfélelemtől, hogy görcsösen a szüleibe kapaszkodik, azt végül könyörtelenül elkergetik, mint Jancsit és Juliskát.

A mesehősnek (a gyermeknek) ki kell lépnie a világba, ha meg akarja találni azt az embert, akivel azontúl boldogan élhet majd, vagyis úgy, hogy soha többé nem kell átélnie szeparációs szorongást. A mese jövőre orientált, és rávezeti a gyermeket - tudata és tudattalanja számára egyaránt érthető nyelven -, hogy lemondjon infantilis függőségi vágyairól, és önálló, független életet alakítson ki.

A mai gyermekek már nem a nagy család vagy a jól integrált közösség biztonságos közegében nőnek fel. Ezért ma még fontosabb, mint a mesék keletkezésének idején, hogy a modern kor gyermeke megismerjen olyan hőst, akik egyedül vágnak neki a világnak, és bár induláskor még nem tudják végső céljukat, bíznak magukban, és a helyes utat követve meg is találják biztos helyüket a világban.

A mesehős egy ideig magányosan halad az útján, ahogy a mai gyermek is magányosnak érzi magát. A hőst a természet egyszerű dolgai: fák, állatok stb. segítik harcában, mint ahogy a gyermek kapcsolata is szorosabb ezekkel a dolgokkal, mint a legtöbb felnőtté. A hős sorsa példa a gyermeknek: érezheti magát kitaszítottnak és elhagyatottnak, mint aki sötétben botorkál, mégis

óvják minden lépését, és ha kell segítenek neki. Ma sokkal inkább, mint régen, a gyermeknek szüksége van a magányos hős példájára, aki elszigeteltsége ellenére is értelmes és hasznos kapcsolatokat alakít ki a környező világgal.

**BETTELHEIM, Bruno: A mese bővö-
lete és a bontakozó gyermeki lélek. Bp.
1985. Gondolat. 9-20. p.**

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

Életkori sajátosságok és olvasói igények

A mi kultúránkban az ismeretszerzés jelentős részben könyvhöz van kötve. A könyvkultúra sok mindent foglal magába. Különbőféle helyzeteket és műveleteket: olvasást, felolvasást, lapozgatást, képnézést, írást; a felnőttet, aki leül a karosszékre, és felteszi (vagy leteszi) a szemüvegét, iskolába menő fiúkat és lányokat, kezükben táskával. A gyerek mindezt látja, utánozza, játékelemként felhasználja. A könyv és az olvasás természetes közege az európai gyermeknek. Egyike a közvetlen ingereknek életterében. Felszólítás, amely eljövendő cselekvésekre utal.

A ráismerés öröme

Az a gyerek, aki beleszületik a könyvkultúrába, két éves kora körül már tud adekvátan bánni a könyvvvel: 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 életében előfordulnak, de itt esetleg más színben, egy kicsit eltérő formában láthatóak. Pl. az ő tányérján sárga minta van - a könyvben kék díszítéses tányért fedez föl. A gyerek ebben az eltérő változatban is ráismer a tányérra. Képnek és tárgynak ezt az azonosítását öröm kíséri, a ráismerés öröme. Újra 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. Nemegyszer a nevüket is képről tanulja meg.

A tárgyképeskönyvek ábráinak megismerése ugyanazt a funkciót tölti be, mint ennek a kornak a "mi ez?" kérdéssorozata. A gyerek 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 magába 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, és lapozgat. A hozzá tartozó szöveget a felnőtt felolvassa neki. A gyermek 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 antipáció. 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 foglakozzanak 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 kisgyermek életéről, a szüleinek a hétköznapijairól szóló történetek kötik le a legjobban. Újra éli 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 a távol töltött idejükről) szólnak. Minél többet tud a gyerek arról, hogy mit csinálnak a szülei, amikor nincsenek vele, annál könnyebben viseli el 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 esztétikumra, a vershez való viszonyuk is mutatja. Ha a kisgyermeknek, a két-három éveseknek verset mondunk, és elégszer ismétljük ahhoz, hogy egy-egy sort vagy kifejezést megjegyezzenek, észrevevesszük, hogy a ritmus, a zeneiség megragadja őket. Maguknak is mondogatják, néha egyedül, játék közben is: "ingó-bingó zöld fűszál" - keringeli, eltörött a - "gezemice lángost", és közben érthetetlen szavakat mormolva kötik össze a szavakat, a vers ritmusának megfelelően. Egész magatartásukon látszik ilyenkor, hogy jó mondogatni, kellemes a felidézés. Négy-öt 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 rím játékosága.

A gyerek egészként ragadja meg a verset vagy a versrészletet; a sorokat gyakran felcseréli, egy-egy szó helyett gyakran másikat mond, s bár ebben a korban már 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 rím.

A három év körüli gyermek átélésében vezető szerepet játszik a mozgásság. Mozgás utánzásával ért meg helyzeteket, sőt viszonylag bonyolult feladatokat old meg felidézett mozgáselemek analógiájára. Élménymaradványai is főként olyan sémák, amelyekben a mozgásos átélésben nagyon fontos tényező a ritmus. A gyerek felfokozott hangulatában ugrál, a szélsőséges szomorúság állapotában lassan himbálja magát, rikoltozásának 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, utánamondja a ritmust, ezzel hangultot 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 élményközeli sémához tartozik, mint a mozgás, amelyet helyettesít a hangulat, amelyet kifejez.

Az illúzió feszültsége

Négy-öt 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 hétköznapiakból, 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 gyermeknek, 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 négy-öt éves kor körül a gyermek már szívesen lép át a rendkívüliség közegébe, könnyen közlekedik saját valósága és a csodavilág között.

A beállítódásnak ez a váltása azt jelenti, hogy egy másik tudatszintre lép.

Tudaton az embernél belső világunk összefüggő rendszerét értjük. Anyaga érzelmileg színezett emlékképek, sémák, szavak és az ezekhez tapadó indulattalanított fogalmak; az átéléseinknek, érzékletes vagy gondolati élményeinknek a háttere. Ez a rendszer sűríti a tapasztalatainkat, magába 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 kettőzödések is találunk. Ezekre már nem mondhatjuk, hogy kétféle rendszert alkotnak, hanem csupán azt, hogy kétféle tudatlélménnyel, 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, 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 nagyóvódásokra jellemző: ők teljesen beleélik magukat a történésbe, s mégsem tévesztik össze önmagukat a mesehőssel. Kisóvódáskorban 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 vízért. 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: feszültség-hordozó, feszültségteremtő 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 gyermekben 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 tanúja. A játéktól eltérően a mese nem utánzó, hanem képzeletbeli beleélést kíván, passzív részvételt.

Ez az első megjelenése annak a viselkedésnek, amellyel a felnőtt olvas, filmet vagy színdarabot 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 művészetének gyermekkorát őrzik (óriások, szárnyas ló, kitett gyerek stb.) Még gyakoribbak a népmesei elemek, amelyek nálunk magukba foglalják a keresztény középkor

vallásos bűntudatának kivetítéseit is (boszorkány, ördög stb.) Át vannak szőve a mesék a társadalmi tapasztalatok áttételeivel (az igazságért küzdő szegénylegény, a hatalmas eszén túljáró gyenge, a gonosz mostoha). Ha e sokféle elemből összeszőtt meséket a gyermeklélektan szempontjából elemezzük, azt látjuk, hogy ezek az elemek és fordulatok megfelelői 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, ifjú legénnyé, vissza gyűrűvé stb. A gyerek játékában is sok ilyen átváltozás van: pl. átváltozik kutyává, aztán repülő kutyává, aztán repülőgéppé. Nehéz lenne arra felelni, hogy ezt a játékban való, legtöbbször utánzó cselekvéssel is kísért átváltozást a meséből veszi-e át, vagy akkor is létrehozná-e a képzelet, ha a gyerek a mesében nem hallana ilyesmit. Annyi bizonyos, hogy az átváltozás iránti fogékonyság megfelel annak, hogy a gyermek gondolkodásában, s így a játékában 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 naggyá, hogy belát a torony ablakán. Ebben a változékonyságban jelképesen kifejezésre juthat a gyermeki lét bizonytalansága is, a gyermeknek az a kínos, kellemetlen érzése, hogy helyzete folytán ki van szolgáltatva a körülményeknek, és bármikor bármi megtörténhet vele.

Alice története, beleértve ezt az átváltozási részt is, nem a kisgyerekek, hanem az iskolások olvasmánya. Akkor szeretik meg, amikor már túlvannak 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, rút 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 tó feneketlen, a fa az égig ér.

Wallon az ellentétek kedvelését fejlődési jelenségnek tekinti. A gyereknek, mint láttuk, sokáig nincs viszonyítási mércéje a dolgok arányairól. Mindent önmagához viszonyít. Nem tud arányba állítani, hanem csak különbségeket állapít meg, mégpedig feltűnő, rikító különbségeket, s kezdetben ezt is csak páros összehasonlítással, és csak akkor, ha a viszonyítandó 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 rútig a szépség szempontjából, az égisz értől 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 kétpontú mérce. Csak a szélső pontjai vannak meg. A gyerek egy ideig csak ezekhez igazodik, közben tagokat beilleszteni alig képes.

Az ismétlés folyamatosságot és biztonságot ad

A legtöbb mese szerkezetében, stílusában vannak ismétlések. Ez is a meseinek és a gyermekének egyik találkozása. Bizonyos cselekvések újra meg újra visszatérnek a történetben. Ismétlődésük szinte ceremóniális jellegű. A királyfi útra kel kiszabadítani a lányt: valahányszor keresztúthoz ér, találkozik egy öregemberrel, aki eligazítja. Ezt az öregembert mindig ugyanúgy üdvözl, s az minden alkalommal ugyanazokkal a szavakkal válaszol. A verbális fordulatok ismétlődnek (csakúgy mint némelyik versben): az átváltozáshoz ugyanazt a varázsigét kell elmondani, az öreg király mindegyik gyermekét egyforma szavakkal küldi vándorútra. De ismétlődnek a mese kötőszövetét alkotó kifejezések is: az Üveghegyen, az Óperenciás tengeren is túl, ahol a madár sem jár; ismétlődik a kezdet: "Hol volt, hol nem volt", s a befejezés: "Máig is élnek, ha meg nem haltak".

Az epizódok visszatérése, a szóbeli fordulatokkal való újratalálkozás éppen úgy, mint a játékban, itt is örömforrás.

A gyerek változással követi a cselekményt. Előre sejt, anticipálja, hogy az egyik szereplő megint befordul majd egy keresztúton, megint találkozik egy öregasszonnyal. Számít rá, hogy a vas után az ezüst jön, az ezüst után az arany. S amit vár, az bekövetkezik, a várakozási feszültség feloldódik. Mivel pedig az ismétlés többszörös, a feloldódás megerősíti és újrafakasztja.

Éppen a vissza-visszatérő cselekvések, a visszajáró fordulatok azok, amelyek a csapongások, a leágazások, a részleteknél való hosszas elidőzés ellenére biztosítják a folyamatos átélést a mesét hallgató és a mesét elmondó gyermekben.

A mesei ismétlések nemcsak a folyamatosságot teremtik meg, hanem a biztonságot is fokozzák. Ez már áttételes hatás. A ráismerés az ismerősség biztonságélményét kelti. Optimális gyakoriságú átélése, amit a mese ismétlődő ritmusa lehetővé tesz, túlterjed 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 gyermekének 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 katona 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 képzeletnek. amikor a gyerek a fantáziájában kiszínez, felnagyít vagy eltúloz 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 képzeletnek 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 megszégyenített ember esetleg sikerélményekre vágyódik. Ez a kompenzációs (kiegyenlítési) törekvés legtöbbször képzeleti. Ez táplálja álmodozásaink anyagát, amelyekben gyakran negylelkűen 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 legyenek, 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, ki mondani egy szót, belefújni egy furulyába, föltenni egy sapkát, és a hős fölrepül az égbe, leszáll a föld mélyébe, tarisznyájából kifogyhatatlanul jönnek elő a katonák, dús 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 kisgyermek csak úgy tud értelmet adni a világnak, ha a történeteket valamilyen szándékhoz köti. A saját szándékához vagy a szüleiéhez. Szándék híján a történetek elérhetetlenek. A dolgok megismétlődése, az ismerősség a természetesség benyomását kelti. De magyarázatot csak az ad a történetre, hogy valamilyen szándéokra 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 meggyújtaná 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 csúnya átváltozik széppé, a szegény gazdaggá, a kitaszítottból szeretett lesz; kiderül az igazság, a hazug lelepleződik; az elvesztettnek 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 felnőtnek érzi magát; ő az apa, aki megszidja vagy megjutalmazza gyermekét; saját oroszlánjával jár vadászni.

Játékának legtöbb fordulatóban - 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 ez teszi át a felnőttektől hallott, 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 majd később az ábrándozásban - a képzeletnek e három kitüntetett közegeiben.

Az "elvársolt 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 irreális elfogadása a reális 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 színaranyból való alma. Ez a mese-beállítottság, 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 irreleváns. 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-beállítottság 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 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 szólnak, 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. regényben. 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 csodaszerű 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 idő-

szaknak a végén már rendszerint eldől, hogy ki az olvasó gyerek, ki az, aki majd végigpásztázza a szülők könyvespolcát, beiratkozik a könyvtárba, de elő-előveszi "gyermekkori" könyveit és régi iskolai olvasókönyveit is.

Valójában ekkor már mindent olvasnak a gyerekek. Kiterelbelyesedő 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 bátor 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, tulajdonságait magára öltheti, tetteiket végrehajthatja. Így alakul ki az a minta, amilyennek felnőttként látni szeretné magát.

A környezetében is vannak emberek, akik viselkedési mintát képviselhetnek számára, csak hogy ezekhez gyakran konfliktusok, frusztrációk tapadnak, s így a gyereknek az a vágya, hogy kövesse őket, nem egyértelmű. Ezeknek a felnőtteknek az élete túlságosan szürke s a mindennapok korlátaiban, kompromisszumaiban nemegyszer megmutatták gyengéiket. Ezért képzeletben javítani kell rajtuk. Ellenszenves tulajdonságaikat le kell faragni, a vonzóakat ki kell élezní.

A kalandregények hősei egyértelműen képviselik azokat a tulajdonságokat, amelyekbe a gyermek könnyen beleéli magát. Olyan rendkívüli életet élnek, amilyent szívesen elképzeli 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 kívánják, hogy olvasmányaik meghassák őket, pontosabban olyan olvasmányokat is keresnek, amelyektől esetleg könnyekre fakadnak. A fiú is, a lány is. De a fiúk általában rejtégetik 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 motíválja 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 is részesei lehetünk a történeteknek. Így tanulja meg a gyerek azt, hogy olvasni valamiről: érvényes élmény; lelkesedni egy olvasmány hőséért, elérzékenyülni sorsa fölött: hiteles érzelmi megnyilvánulás.

Az olvasmányoknak ezt a hatását elősegíti, hogy a gyerek érzelmi úton könnyen megközelíthető, hajlik a beleélésre. Képzete mozgékony, a kompenzáció és a vágyteljesítés fonalán nehézség nélkül követi a történéseket. Reménykedő megrendüléssel éli át a hajótöröttek kétségbeesését. Áthatja a szánalom a lelencgyereket 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. Olvasmányában ő vezeti el leginkább a feszültségeit, ő "tisztul meg" leginkább az indulattól. Talán neki jut a legkönnyebben osztályrészül a katarzis.

Mérei Ferenc - V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Bp. 1978. Gondolat 237-253. p.

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

A műbefogadás pszichológiája

Presztizs- és kontextushatás

Különös módon vett magának elégtételt egy alig ismert amerikai író, akinek regényeit több kiadóvállalat visszautasította. Elkészítette egy nagyszerű könyv, egy neves író mintegy tíz évvel korábbi irodalmi díjas regényének fénymásolatát. A könyv címét azonban megváltoztatta és a szerző neve helyett egy teljesen ismeretlen, kitalált nevet írt be. A "kéziratot" tíz kiadónak és mintegy húsz irodalmi ügynökségnek küldte el. Mindenhol visszautasították. Ekkor közölte, hogy a könyv nemrégén még bestseller volt, a Goncourt Akadémia szakértői díjazták, és négyszázezer példányban kelt el.

Ennyire megbízhatatlanok lennének irodalmi értékválasztásaink? Ennyire a befutott szerző neve fémjelezné, hogy mit miként ítéljünk meg, úgyiszlán mielőtt a kezünkbe vennénk? És ennyire azt vesszük a kezünkbe, amire a szerző vagy mások rangja felhívja a figyelmünket?

Mintha az elkeseredésből vagy játékoságból megszülető próbákéhoz hasonlóknak lennének a pszichológiai kísérletek eredményei is. Ezek egyik csoportjában irodalmi művekkel, többnyire műrészletekkel ismerkedtek meg a kísérleti személyek, akiknek az volt a feladatuk, hogy az összepárosított szövegekből válasszák ki a nekik tetszőt, illetve mondják meg, mennyire tartják mindegyiket szépnek, értékesnek. Mielőtt ismételt választásra, illetve véleményalkotásra kérték őket, hosszabb szünet közbeiktatása után hol nagyrabecsült szakértők, hol a többség véleményét közölték velük. Megnyilvánulásaik ennek megfelelően tértek el a korábbtól. Amennyiben hasonló beavatkozás nem történt, eltérés sem mutatkozott.

Csak hogy a szakértői és a többségi ítéleteket bármifajta észérvre hivatkozás nélkül, "fejbe vágó tények" gyanánt közölték a kísérleti személyekkel. A kísérlet ily módon komoly stressz-helyzetet jelentett. Kérdés, hogy a tapasztalt változásokból jogos-e arra következtetni, hogy az emberek választása és véleménye valóban hasonló módon változékony? Végül is, mi a bizonyítéka annak, hogy a kísérleti személyek először meg voltak győződve az általuk kiválasztott alternatíva értékességéről vagy értéktelenségéről, utóbb pedig azt gondolták, hogy tévedtek?

Ne hamarkodjunk el a választ. Ismerkedjünk meg az idevágó kísérletek másik csoportjával, amelyben nem jelenlevő személy vagy személyek, ha-

nem a szerzők neve a hatótényező. Az alkísérlet vázlata a következő volt: a kísérleti személyek először neves szerzők listáját olvasták el, és mindegyik szerzőről közölték a véleményüket, mennyire nagyra becsülik őket. Később ugyanezen szerzők nevével ellátott rövid prózai szövegekkel találkoztak, ezúttal is értékelés céljából. Noha valójában nem volt szerves kapcsolat a szerzők és a szövegek között - az összes szöveg a vizsgálatban nem szereplő író tollából származott -, az önkényesen létrehozott párok kedvező vagy kedvezőtlen fogadtatása között figyelemre méltó volt az összhang.

A magasabb ázsióval rendelkező szerzők felértékeltették azt a szövegrészt, aminek rangját a kevésbé híresek lejjebb szállítják. Ismét ide kívánczik a lényegében már ismerős magyarázat: a presztizsérték, ezúttal magáé az íróé, a szöveggel összeforrv a múltban kialakult élmény felidézésével hat. Csakhogy ismét ide kívánczik a kérdés is: honnak tudjuk, hogy ez történik? Egyáltalán, tudjuk, hogy mi történik?

Változtassunk egy kicsit a kísérleti helyzeten. Olvassanak el a kísérleti személyek egy önmagában kerek szövegrészt, megállapítást, amelyik egy nagynevű szerzőtől való. Más kísérleti személyek olvassák el ugyanezt egy másik (nem igazi) szerző nevével összekapcsolva, mintha tőle származna. A kísérleti személyeket azonban ne csak értékelésre, minősítésre kérjük, hanem arra is, hogy mondják meg, mit jelent, mi az értelme annak, amit olvastak.

Azonos szöveg a két feltétel esetében nem mutatkozott ugyanannak. A szerzőváltás a tétel megismerő tartalmát (értelmét) alakította át. Elszigetelten bármilyen szövegnek csak általános jelentése van. Nagyobb meghatározottságot a szerzőtől kap úgy, hogy jellemével, eszméivel, történelmi szerepével meghatározott környezet (kontextus) részévé avatja.

A szerzők felcserélésével, illetve a hamis szerző megnevezésével a gyanútlan kísérleti személyeket jelentés-átváltoztató szempontcserére kényszerítették. A szöveget az egyik vonatkozási rendszerből átfordították egy másikba, illetve téves vonatkozási rendszerbe építették be. Értékrendjük eszerint alakult. Ha objektíve téves volt is, a leghívebben megfelelt a kísérleti helyzet programjának.

Egyébként még ilyen körülmények között is akadtak - kisebbségben - olyan személyek, akik nem engedtek a kísérleti kényszerhelyzetnek. Kevéssé vették tekintetbe a kort, amelyben, és a szerzőt, akitől a mű született. E kisebbség magatartása azonban nem változtat azon a felismerésen, hogy a művek nem önmagukban, hanem az őket körülvevő hálózaton át, meghatározott társas alakzatok közvetítésével jutnak el a befogadóhoz. Így például egy vers esetében a költő nevéhez, mint hívó szóhoz társuló hálózat megmutatja azt a helyet, amelyet a mű az adott egyént pro vagy kontra viszonyítási adatokkal ellátó alakulatokban: tankönyvekben, hivatalos kritikákban, az iskola, az egyetem oktatóinál, tanulmányokban, a helyi véleményirányítóknál, a baráti, családi körben stb elfoglal. De miből tevődik össze, és hogyan működik a hálózat?

Olvassa el ugyanazon körből való kísérleti személyek egyik csoportja a műveket a szerző nevével, másik csoportja a szerző neve nélkül. Bár ez utóbbi helyzet is szokatlan feltételeket teremtett, a kísérleti személyeket a műtől idegen, ahhoz megtévesztően hozzáillesztett, szándékosan félrevezető tényező nem zavarta, illetve nem befolyásolta.

A szerző ismeretében a vizsgáltak jobban differenciáltak, élesebb különbségtételre mertek vállalkozni. Amit elfogadnak és amit elutasítanak, azt félreérthetetlenül teszik. Ahol "nagy" név fordul elő, a név ismeretében olvasott művet (részletet) fogadják kedvezőbben. Kedvezőbben, de nem homlokegyenest ellentétesen, mint név nélkül olvasó társaik. Ami azt mutatja, hogy a szerző neve által felidézett presztizs nem homályosítja el szükségképpen a mű érdemi vonásait.

Egyébként a művet körülvevő hálózat nem merev. Az alkotók megítélésében egységesebben járnak el azok, akik munkásságuk értékelésekor tudták, hogy előbb az ő műveiket olvasták. A befogadás tehát mind a mű, mind a szerző megítélésében különbözik a két eltérő helyzetben. Különösen szembe-tűnő ez olyan alkotóknál, akiknek viszonylag számos, kevésbé ismert művük és méginkább olyanoknál, akikről az olvasóknak kevés kiérlelt ismeretük van. A művekhez való viszonyt sajátos feszültségrendszer szabályozza, amelyben a szerzőről már előzőleg rendelkezésre álló információk egymást meghatározóan áramlanak.

Kísérleti jegyzőkönyvek tartalomelemzése igazolja, hogy a kizárólag az adott művel kapcsolatos tényezőkön (a téma, a mondanivaló, valamint a közvetlen érzelmi hatás regisztrálásán) kívül számos, a művön túlmutató elem (stílusjegyek, keletkezési kor, a feltehető szerző megállapítása, összevetés ismert művekkel) is mozgásba jönnek. Ez viszont arra int, hogy a szerző nevének hallatára vagy megpillantására működésbe lépő presztizshierarchiát, értékrendet mint egy viszonyítási-információs hálózatnak a részét fogjuk fel. Számos lényeges tárgyi ismeret mozgósításával van az olvasó segítségére, viszonylagos megbízhatósággal irányítja a műhöz való viszonyát. Mármost ha az olvasó előzetesen megszerezte a kérdéses ismereteket.

Értékrend és ízlés

Szó esett róla, hogy vannak, akik a presztizs-, illetve kontextushatásra kevésbé fogékonyak. Azaz erősen tartalomorientáltak: annak alapján döntenek, hogy a mű érdemi jelentésének mi a viszonya saját értékrendszerükhöz. Velük szemben a forrásorientáltak hajlamosak úgy kezelni a műalkotást, mint egy másik embertől eredő kisugárzást, mint egy másik ember részét, és az üzenetet a forrás fényében igyekeztek felfogni, megérteni és értékelni.

Feltételezhető, hogy e kétfajta orientáció mögött az azonosulás és internalizáció eltérő folyamatai állnak. Azonosulás történik, ha az ember azért tesz magáévá egy véleményt, mert ezzel is megpróbál olyan lenni, úgy csele-

kedni, mint a szemében vonzó másik személy. Az elsajátított értékek csak akkor válnak aktívvá, ha az azonosulás része az egyén aktuális magatartásának. Ha a másik személy valóságosan jelen van, de legalábbis elevenen él az egyén lelkében. Internalizáció esetében viszont az átvett értékek mélységesen összecsengenek az egyén értékrendszerével, vagy éppen ez követeli meg érvényesítésüket. A magatartás fokozatosan függetlenné válik a külső forrástól, az aktuális hatásoktól.

Mindazoknál az olvasóknál, akik életkori vagy más okok miatt az önmeghatározás gondjaival küzdenek, a szerzővel mint forrással (illetve a vonatkozó csoportok forrásszemélyeivel) való azonosulási folyamat kitüntetett jelentőségű. Ez az internalizációs folyamat gyengeségére is fényt vet. Mintha az olvasók nem egy, hanem két értékrendet követnének, kettős ízlésnek hódolnának.

Megismeréséhez közelebb visznek azok a kísérletek, amelyek értékes (egyben a kísérleti személyek előtt ismeretlen) irodalmi művekkel és belőlük készített hamisítványokkal folytak. A hamisítás szempontjai eltérőek. Például a tartalom eldurvítása, egysíkvá tétele, leegyszerűsítése, indokolatlan happy end-esítés, metaforák tartalmának leírása, mondatok hosszúságának lerövidítése stb. A kísérleti személyeknek a változatokat külön is meg kellett ítélniök, egybe is kellett vetniök, természetesen anélkül, hogy tudták volna, melyik közülük az eredeti.

Bár a hamisítványok ebben vagy abban megfosztották értékétől az "igazi" műalkotást, jóval az átlagolvasó felkészültsége felett álló "elit" iskolából való igényesebb 18 éves gimnazisták is többnyire a hamisítványokat részesítették előnyben. Pontosabban: a hagyományos szerkezetű műveknél egyik-másik hamisítványt hasonlóan jónak, eredetinek vélték, mint az eredetit; modern-formabontó műveknél az értékrend teljesen megfordult. Az maradt fenn a rostán, aminek el kell hullania, és az került alulra, aminek felül a helye. A kísérleti személyek azokat a sémákat kezelték otthonosan, amelyeknek működésére az eredetivel jóformán ellentétes hamisítványok teremtettek csak lehetőséget.

A vizsgáltak kevéssé adják jelét, hogy a szakértővel egybecsengő, hiteles értékrendet követnék, holott elfogadását és képviselését ismételt deklarációkkal tanúsítják. E deklarált értékrend mögött a tényleges befogadó gyakorlatban mintha egy másik értékrend húzódna meg. Más szavakkal: e kísérleti személyek által képviselt olvasók, azaz a viszonylag fogékonyabb, érdeklődőbb, műveltebb, de nem szakértő olvasók tájékozódásukat feltűnően hamar elveszítik, amint olyan művekkel, irányzatokkal kerülnek szembe, amelyekről (főleg "nagy" képviselőiről) nem tanulták meg a leckét. Elmondják ugyan, kik a nagy írók, költők, és melyek a magyar vagy világirodalom értékei (akár vetélkedőket is nyerhetnek ezzel), miközben olvasmányaikat gyakran más alkotja. Köztük szép számmal művészetpótló kommersz termé-

kek, amelyek azonban szemükben igazi regények, elbeszélések, versek és a művészetnek kijáró tisztelettel, megrendüléssel, odaadással is fogadják őket.

A megítélés zavarai

Figyelemre méltó az a kísérlet is, amelyben irodalmi szövegek értékelését ugyancsak elbeszélésekkel vizsgálták. Az előkészítő szakaszban doktórátusra készülő irodalomszakos amerikai egyetemistákat és oktatókat arra kértek, hogy gondoljanak egyik kedvenc elbeszélésükre, és soroljanak fel öt érzelmi ismérvet (pl. "mélyen megindít") és öt értelmi ismérvet (pl. "jól szerkesztett"), amelyek fontosak egy jó elbeszéléshez. A leggyakrabban említett válaszok az énbevonó erőre, az érzelmi hatáskiváltásra, az érdeklődés felkeltésére, újszerűsége, a felkeltett izgalomra, a hihetőségre, illetve a szerkezetre, nyelvre, jellemábrázolásra, témára, tempóra és a meseszövéssre vonatkoztak.

A tulajdonképpeni kísérlet négy elbeszéléssel folyt. Három elbeszélésnek a mai amerikai rövidpróza három jelentékeny képviselője (Barthelm, Malamud, Updike) volt a szerzője. A negyediket egy nőknek szóló magazinból választották kifejezetten azal a céllal, hogy az irodalmi kánonnal alig számoló mű értékelését is mérhessék. A kísérleti személyek részben az elővizsgálati személyekhez hasonló felkészültségűek voltak, részben kezdő hallgatók. Miután - a szerző nevének feltüntetése nélkül - elolvasták az első elbeszélést, a fenti tényezőket kutató kérdésekre (pl. "Milyen mértékben tartja hihetőnek?" "Milyen mértékben bonyolult vagy egyszerű?", "Milyen mértékben tetszik önnek?") kellett hét osztályzat egyikének megjelölésével válaszolniok.

Bár a szakértők és majdnem szakértők a női magazinban szereplő történetet az utolsó helyre sorolták, mint rosszat, a kezdő egyetemistáknál mint a legjobb elbeszélés, ez kapta a legmagasabb pontszámot. Mikor az összes vizsgált kérdést néhány közös tényezőre próbálták visszavezetni, kiderült, hogy a kezdő egyetemistáknak nincs következetes, egységes értékelési rendszerük. Nem lehet világosan megállapítani, minek alapján döntenek afelől, hogy egy elbeszélés jó vagy rossz. Pedig ismét bizonyosak lehetünk, hogyha ugyanezeket a személyeket általánosságban kérdezték volna arról, vajon Updike elbeszélései jobbak-e, mint egy női magazin nevesincs giccsírójáé, mit válaszoltak volna. És megint csak általánosságban szépen elmondtak volna sok okosat (avagy pontosan betanultat, odaillőt) arról, hogy ez miért, milyen értékek vagy milyen értékek hiánya miatt van így.

Megerősíti és kiegészíti a kifejtetteket az a másik vizsgálat, amelyet történetesen éppen Updike egy művének (*Nyúlcipő* című kisregényének) kb. 1000 szavas részletével végeztek. Ebben az olvasó egy nőt ismer meg, akit most hagyott el a férje. Az asszony részegen próbálja meg piszkos lakását és

csecsemőjét rendbe tenni, mert anyja hamarosan meglátogatja. Miközben a kádban fürösztötte a gyereket, véletlenül vízbe fojtja.

A kutatók négy változatot használtak: a/ az eredeti részletet, b/ egy rövidített variánst, amelyből hiányoztak a csecsemő bölcsőjének piszkosságát érzékeltető sorok, c/ egy rövidített variánst, amelyből hiányoztak magát a csecsemőt bemutató sorok, d/ egy rövidített variánst, amelyből mind a kétféle leírás hiányzott. Természetesen ezeket úgy hagyták ki, hogy az átmenet töretlennek tűnt: nyilvánvaló alaki hiba és értelmetlenség nem jelezte a törést.

A kísérletben kezdő egyetemisták vettek részt, négy csoportban. Mindegyik csoport tagjai egy-egy eltérő szövegváltozatot olvastak el, majd beszámoltak az érzelmi hatásról. A beszámolók nem különböztek érdemlegesen, azaz nem volt észlelhető hatása annak, hogy a kérdéses passzusok szerepeltek-e a szövegben vagy sem. A vizsgálat azonban itt nem ért véget. Anélkül, hogy eredményről informálták volna a vizsgáltakat bemutatták nekik azokat a részleteket, amelyek a b/, c/, illetve d/ változathoz kimaradtak. Minden alkalommal megkérték őket, mondják el, hogyan befolyásolta (vagy befolyásolta volna) ez vagy az a passzus a szöveg érzelmi hatását azoknál, akiknél nem szerepelt a szövegben.

Akik korábban a kerek szöveget olvasták, kijelentették, hogy a passzusok jelentősen növelték az érzelmi hatást, vagyis így jobb a mű. És akik valamelyik hiányos szöveget olvasták? Most sajnálkozva állapították meg a hiányt, hozzátéve, hogy ezek ismeretében mennyivel nagyobb lett volna a hatás. Mindaz, amit erről részleteiben mondtak, erősen emlékeztetett azok utólagos véleményére, akik eredetileg is a teljes szöveggel találkoztak.

A vizsgálati személyek tehát nem a ténylegesen kimutatható hatásról számoltak be, hanem arról, ahogyan vélekednek: minek mennyire kellene hatnia. Minthogy kezdő egyetemisták voltak, feldolgozásmódjuk felemássága értelmezhető úgy, hogy a kísérlet követelményei erejüket meghaladó feladat elé állították őket, akárcsak hasonló társaikat a négy elbeszélés előbb ismertetett értékelése. Ugyanez viszont talán túlságosan könnyű lecke volt a Yale és Indiana egyetemeken angol irodalom tanszékén oktató "profiknak" és náluk hamarosan doktoráló, az egyetemen már sok éve tanuló-dolgozó "fél-profiknak". Ők helyzetük magaslatán álltak az előbbi vizsgálatban, amelyben élvonalbeli szépprózát kellett a (szemükben) kiáltóan gyenge kis lektúrral egybevetniök. Vajon akkor is ennyire sikeresek lettek volna, ha a *Nyúlcipő*ből vett részletek között kellett volna tényleges befogadói élményük szerint (és nem pusztán deklaratíve) különbséget tenniök, mint az utóbbi vizsgálatban? Avagy, ha mondjuk Updike egyik elbeszélését és hasonló témát feldolgozó Updike-epigon jól sikerült művét kellett volna egybevetniök? (Olvasták mindkettőt a szerző neve nélkül avagy mindkettőt Updike névvel fémjelzeve).

A hamisítások változatos története és ezen belül a művészethamisítók áldozataul esett legkiválóbb szakértők mindenestre óvatosságra intenek. A

kísérleti személyek ítéletei, minősítései, érvei - kevésbé kifinomult szinten - hívják fel a figyelmet arra, amire a legmagasabb szinten a szakértők ítéletei.

Igaz, a szakértők joggal mondhatják, hogy ha a hamisítvány maga a tökély, miért gyanakodtak volna rá. Például miért ne hihették volna mindaddig, amíg ellentmondó adatok fel sem merültek, hogy a múlt század második felében megjelent kuruc dalok és balladák tényleg kuruc dalok és balladák? Honnan sejtették volna, hogy a legszebbeknek és éppen a feltűnően régieseknek maga a gyűjtő, Thaly Kálmán a szerzőjük? És miért ne hihették volna, hogy a Boymans múzeum büszkesége: Krisztus Emmausban Vermeer műve? Hiszen amikor már erős a kétely, véleményük megalapozásában akkor sem esztétikai ítéleteik, hanem élet- és kortörténeti adatok, valamint hosszas laboratóriumi eljárások sokasága a döntő.

A kísérletek alanyai egyrészt arra hivatkoztak, hogy amint kritikus esetekben a szakértőknek is művön kívüli támaszokra van szükségük, úgy nekik a szakértők véleményét és a szerző nevét körülvevő hálózatot kell ismerniök. Másrészt azt is szóvá tehetnék, hogy a kísérletekben olyan feladat elé állították őket, amely a befogadás szokásos körülményeitől eltér. Önkéntelenül is azzal a beállítódással olvasták és ítélték meg a változatokat, hogy azok mind első (ha nem is feltétlenül elsőrendű) kézből származnak.

Amennyiben a cél annak tisztázása volt, hogyan tesznek a kérdéses személyek különbséget az adott körülmények között, a kifogások jogtalanok. Más szempontból azonban érdemes elgondolkodni annak következményén, hogy nemcsak a mesteri színvonalú, de a kezdetleges hamisítvány és a talmi mű is megtévesztési szándékkal készült. Ezért betartja az esztétikai formálás bizonyos alapelveit, jellemzik azok a fogások, amelyek a műalkotást is. Így megítélésében az ember hasonló szempontok szerint jár el. Jól látható ez a három jeles amerikai elbeszéléssel és az egy giccses történettel végzett kísérletben. A profi és félprofi vizsgálati személyek ítéletei - akár kíváló elbeszélésről, akár az irodalmi kánont vajmi gyatrán képviselő munkáscsáról volt szó - három tényezőcsoport alapján születtek. (Az újdonság - nyelv, eredetiség, valamint a kiváltott izgalom, felkeltett érdeklődés; a hatás - kiváltott érzelem, hihetőség, jellemzés, tempó és az olvasó énbévonsága; a szerkesztés - meseszöveg, téma, szerkezet.)

Az egyéni ízlés következetlensége

A kifejtettek mintha azt sugallnák, hogy az az olvasó, akit megtévesztenek a kommersz versek és úgy hatnak rá, mint a művészi munkák, ugyanígy téveszthető meg kommersz elbeszélésekkel. Ellenben az, aki az értékének megfelelően választ, illetve fogad el verseket, így jár el a regényekkel is. Valóban?

Egyet már tudunk: ha a szerző presztizsértékével összefüggő kulturális jóléti érzékeltség az egyik esetben (mondjuk a versnél) befolyásolja az olvasót,

és a másik esetben (mondjuk az elbeszélésnél) híján van ennek, ízlése aligha fog egységesen (ugyanazon a színvonalon) működni. Továbbá vizsgálatok arra is fényt vetnek, hogyha ezt a zavaró hatást kiiktatjuk (minden szempontból ismeretlen művekkel), és a hasonló felkészültségű személyeket kizárólag hasonló értékű, de eltérő stílusú költemények olvasására kérjük, még így is eltérően reagálnak. Vannak, akik a kevésbé nyilvánvaló ritmusú, változó, lazább rímszerkezetű és érzelmileg visszafogottabb költeményeket választják. Mások viszont a nyilvánvaló rímképletű, világos és változatlan szerkezetű, érzelmek kifejezésében bővelkedő versekhez vonzódnak. Az előbbieknél jobbra a zárkózottabb, félrehúzódnóbb introvertáltak, az utóbbiak a közlékeny, közvetlen extrovertáltak közül kerültek ki.

A következő lépés azt tisztázni, hogy mi történik, ha nagyszámú mű között lírai versek éppúgy vannak, mint (rövid) prózai alkotások, és értékek éppúgy találhatók közöttük, mint értéktelenek. A hasonlóan fogadott művek egymással legszorosabban összetartozó nyalábjai között kétségkívül van olyan, amelyik csupa értéktelen (avitt-konzervatív, illetve durván meghamisított) versekből és elbeszélésekből áll, amint van olyan, amelyikben csak jelentős értékű, eredeti alkotások szerepelnek. De nem egy olyan - kedvezően fogadott - nyaláb is akad, amelyben az értékes művekhez gyatra alkotások párosulnak. Ami csakis azért fordulhat elő, mert giccses-hamis műveket sokan felül-, művészi minőségű alkotásokat pedig alulértékelnek. És a vizsgálatban részt vevő személyek zöme ezt a tendenciát követi. Csak elenyésző kisebbség tűnik ki azzal, hogy következetesen elutasítja az egyik pólushoz közelítő nyalábok tagjait, és hasonlóan következetesen elfogadja a másikéit.

Ez a nagyfokú rendezetlenség az értékrend már tapasztalt bizonytalansága mellett a vele járó kompromisszumkészségre utal. Az egyéni ízlés objektív következetlensége (a valóban értékes és értéktelen irodalmi művek hasonlóként kezelése) nem szükségképpen von magával szubjektív következetlenséget. Meglehet, az olvasó önmagához (saját ízlése meghatározott gyengeségeihez) meghökkentően hű. Vajon a kísérleti személyek ízlésszerkezetében észlelt felemáság azt jelenti-e, hogy lírai ízlésük rendezetlensége alapján megegyezik (rövid) prózai ízlésük rendezetlenségével?

Az ízlés rendezetlenségének mértéke sokszor egészen más a lírai művek esetében, mint a (rövid) prózai műveknél. Más szóval: az egyén egyik értékskálán elfoglalt helyéből nem tudja megjósolni helyét a másikon. Az egyik területen az értékelési sémák használata, a vonzódás kevésbé következtelen, tehát az ízlés érdemlegesen pallérozottabb, mint a másikon.

Műfajoktól függetlenül közös irodalmi ízlésszempontokról minden bizonynyal csak szűkös határok között beszélhetünk. A (leendő) olvasó (kis)epikai ízlésének pallérozottsága valamelyest önmagában is csiszolja versízlését és viszont; ennyiben oszthatatlan az irodalmi ízlés. De a líra és a kisepika, illetve epika fejlődéstörténetének közös vonásai ellenére - korunkban kiváltképp - megnöttek azok a tényezők, amelyek erősítik a lírai és epikai ízlész-

szerveződés elkülönítését. Nemcsak az irodalmi és képzőművészeti, irodalmi és zenei, irodalmi és film- stb. ízlés egysége mondható tehát kivételesnek, hanem még az egységes irodalmi ízlés is.

Az ízlés következetlenségének mértéke nyilvánvalóan függvénye a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helynek, életmódnak, iskolázottságnak stb. De még a szakértőknél is megjelelnének az ízlés következetlenségei, amint oly területre vetődnek, ahol kevésbé otthonosak. Semmi jele, hogy a képzettebbek ízlésbeli következetlensége kisebb mérvű lenne, mint a kevésbé képzetteké.

Személyiségjegyek és befogadás

Az imént láthattuk, hogyan jár együtt bizonyos irodalmi stílusjegyekhez való vonzódás meghatározott személyiségvonásokkal. Ha szűkebb értelemben vett szubjektív tényezők e téren is befolyásolják az olvasást, jogos arra gondolni, hogy hasonló tényezők más téren is figyelmet érdemelnek. Így például abban, ahogy a szerző neve befolyásolja a műhöz való viszonyt; abban, ahogy az olvasó fogékonyabban választja el a talmit a művészileg értékestől; illetve abban, ahogy hagyományos vagy modern műveket előnyben részesít. Az az olvasó, akit a szerző presztízse erősebben irányít, mint maga az olvasandó mű, mintha arról is számot adna, hogy milyen erős előítéletei vannak. Nem kevésbé az a társa, aki eleve jobb véleményen van egy versről vagy regényről, ha annak szerkezete hagyományos, vagy az az olvasó, aki ugyanígy jár el, ha modern alkotás kerül elé.

Szociál- és személyiségpszichológiai vizsgálatok tanúsága szerint kétségkívül van olyan tipikus reagálási mód, amelynek képviselője úgy teremt rendet a világ bonyolult dolgai között, hogy azokat szigorúan hierarchikus rendbe szervezi, a csúcson a rendszabályozó hatalommal, mint abszolút tekintéllyel. Mindent hajlamos feketének vagy fehérnek látni, védekezve az árnyalatok, az összetettségek ellen, mivel azok bizonytalanná, tanácstalanná teszik. Fogékonyabb a szélsőségesebb és polarizált értékelésre. Nehezebben változtat beállítódásán, jobban kötődik sztereotípiákhoz. Mereven ragaszkodik véleményéhez. A nézetek, vélemények zárt, beszűkült rendszere jellemzi. A sajátjától eltérő nézetek, szokások megismerését nem tartja szükségesnek, azokat fenyegetőnek éli meg, és eleve elutasítja. Saját nézeteinek differenciáltsága mögött messze elmarad az eltérő nézetek, vélemények ismerete. Szemben áll vele a kognitíve nyitottabb egyén. Az ember annál nyitottabb, minél inkább uralkodik irracionális belső erőin, minél inkább képes ellenállni a külső nyomásnak, miközben a nézeteitől legeltérőbb vélemények megismerésére is törekszik. Több jele van annak, hogy az erősen szorongó, önmagát leértékelő, bizonytalan, gyanakvó ember ritkán törekszik élményei tudatosítására, sokkal inkább elfojtja azokat. Elfojtott vágyaitól, indulataitól pedig úgy szabadul, hogy azokat másokra, idegennek vélt csoportok tagjaira vetíti

rá, őket ruházza fel velük. Mindez gyakran erős helyeslési szükséglettel, azaz azzal az attitűddel jár együtt, hogy az egyén a sajátjabeliek jóváhagyására számíthasson, mintegy visszaigazolásként; megnyilvánulásai megfelelnek a társadalmi kíváнатosság íratlan szabályainak. A szüntelen helyeslést kereső személy viselkedése a társadalmi szankcióktól inkább függ, engedelmese-dőbb és konformistább, érzékenyebb a mindenkori helyzet követelményei iránt.

A súlyos belső bizonytalansággal, önbizalomhiánnyal együtt fellépő szorongás ahhoz is vezet, hogy az egyén a lehető legkisebbre igyekszik csökkenteni megismerő tevékenységében a kockázatot. Fél olyan irányba menni, amely tévedésekkel fenyeget. Ezért minden új adatot a már ismert hasonlóhoz kíván kötni. Az információk egymáshoz viszonyítására, az új adat régivel való összekapcsolására, jelentéssel telítésére csak az erős hasonlóság (ismerősség) biztonságos fedezetében vállalkozik. E tekintetben az az ember áll vele szemben, aki a világ összetettségének megfelelő komplex kategorizációkkal él.

A komplex-aszimmetrikus mintákat, szabálytalan-bonyolult helyzeteket - az egysíkúakkal szemben - előnyben részesítő személy eredetibbnek bizonyul, kifejezetten keresi a kiegyensúlyozatlanságot, kockázatvállalást. A rendezetlen, szokatlan, nehezebben átlátható helyzet neki a rendbe szervezés lehetőségét, énje kihívását jelenti. Impulzusai megfékezésére az elfojtást nem tartja alkalmasnak, kevés gondolat tudatba törését tiltja meg magának. A konvencionalizmus, etnocentrizmus, merevség, tekintély előtti behódolás nincs kedvére.

A művészet kétszeres kihívás, ha az ismeretlen mű befogadásának gondoljai a hagyománnyal gyökerében szakító modern struktúra ismeretlenségével tetőződnek. Ez magyarázza, hogy az eredeti és hamisított művekkel folytatott vizsgálatban a legkedvezőbben fogadott modern változat is jóval alatta maradt a legkedvezőtlenebbül fogadott hagyományos változat pontszámának. Közismert, hogy a befogadók tekintélyes része a hagyományos felépítésű műveket eleve elfogadja, viszont a tér és idő klasszikus kezelését felrúgó, formabontó, pontosabban új formát kereső műveket elutasítja. Azaz: az előbbieket tényleges értékükön felül is hajlik méltányolni, az utóbbiakat pedig tényleges értékesség esetén is negatívan ítéli meg. Kézenfekvő, hogy a hagyományos kontra modern művészettel szembeni előítéletes megnyilatkozások kiváltképp az imént jellemzett előítéletes személyiségtől várhatók.

Zeneművek, festmények és irodalmi művek megítélésének kombinált vizsgálata is megerősítette, hogy minél modernebb a mű, annál kedvezőtlenebb - tényleges értékétől függetlenül - a fogadtatása; és ebben élen járnak a zárt, tekintélyelvű személyek. A modern művészettel szemben előítélettel rendelkezők jóval nagyobb arányban kerülnek ki azokból, akik az elemek váratlan elrendezésével, illetve bonyolult, aszimmetrikus mintázatokkal ne-

hezen bírkóznak meg, akiket a változások minden fajtája idegesít, akik gyakran keresnek külső támaszt.

A komplex-aszimmetrikus alakzatokat, helyzeteket kedvelő személyek ízlése kifinomultabb. Együtt jár vele az ítéletalkotás függetlensége, a szorongás tudatosítása és közlése iránti fogékonyság, a képzeletbeli és valóságos események egymásba folyó megjelenítése iránti tolerancia és érdeklődés.

A kifejtettekhez több ponton kapcsolható a valóságkereső, illetve illúziókereső kulturális beállítódás. Főbb-vonásaik - eltekintve az egyéni átmenetek gazdag lehetőségétől - a következő ellentétpárokba foglalhatók össze: állandóan tényleges problémákra irányul - a valóságos problémák elfelejtésére törekszik; aktivitást hív elő - passzivitást teremt; megismerésre készítet - jó hangulatot igényel; a való világ helyzeteivel operál - a valóság szabályainak kívülrekesztésével dolgozik; ráébreszt a fenyegetésre, a probléma megoldása érdekében szorongást kelt - legalábbis időlegesen eltávolítja a fenyegetést és a szorongást; felvilágosítást keres - vágyteljesítést akar. A valóságkeresés a későbbi célszerű és sikerrel kecsegtető viselkedésnek veti meg alapját, jutalmát végül is az akcióban, a kihívásra adott tevékeny válaszban találja meg. Ezzel szemben a másik kulturális magatartás képviselője mindig azonnali öröme tör. Vérteli menekülő. A kulturális kínálat között úgy válogat, hogy a kellemetlen belső feszültség csökkentésének-kiiktatásának közvetlenül kifizetődő jutalmára vár.

Minél nagyobbak azok az erők, amelyek az egyénben a többértelmű, többretegű közlés, a komplexitás, az inkonzisztencia feldolgozásához szükséges megismerési minták kialakulását fékezik, annál valószínűbb, hogy a számára oly fenyegető-szorongáskeltő világból a kommerszkultúra, a művészetpótlékok által nyújtott álmvilágba vonul vissza. Innen könnyen megteszi azt a lépést is, hogy miközben a kulturális-művészeti értékeket eleve ott keresi, ahol azok igen korlátozottan, torzíva jelennek meg, a nagyértékű művek felett - minél újszerűbbek, annál inkább - pálcát tör. Azaz nem éri be a tartózkodással, az elkerüléssel, az ízlés szerinti választással, hanem az érvédelem, az önigazolás nyomására szükségesnek tartja e művek pocskondiázását is.

Az olvasó aktivitása

Mindaz, amiről eddig szó esett, arról győz meg, hogy a befogadó - elnevezésére rácafolva - mindig változtató, alakító, elsajátító, újratermető, még ha nem is mindig a szó jó értelmében.

A művet valahogyan ki kell választanunk. Leszámítva a véletlent, ismerőseink hívhatták fel rá a figyelmünket, vagy írott forrás (hirdetés, ismertetés, kritika), esetleg rádió- vagy televízióműsor kelti fel érdeklődésünket, gyakran pedig elég az ismert és kedvelt szerző nevének megpillantása. Tarthat a döntés mégoly rövid ideig, mindig azt mérlegeljük, vajon érdemes-e

éppen ezt és nem más művet elolvassunk. Múltbeli tapasztalataink alapján összemérést (hasonlítást) és előzetes becslést végzünk. Feltehetően megfelel-e a mű - kérdezzük magunktól - azoknak az igényeknek, amelyek bennünk az irodalommal, az előbb együtt elolvasott Kosztolányi mű esetében a rövidprózával kapcsolatban általában és különösen most élnek, amikor nekifogtunk az olvasásnak. Még úgyszólván kézbe sem vettük az alkotást, illetve legfeljebb kézbe vettük azt, és máris számos információt dolgoztunk fel, sokszor csak a tudat szegélyén. Kiértékeljük azokat, ítéleteket hozunk, következtetéseket vontunk le, és közben várakozásaink keletkeztek. Felébredtek elfogultságaink, pozitív és negatív érzéseink. Ezt folytatjuk, amikor a címet olvassuk, amelyet a jelentéstől függő asszociációs udvar vesz körül. Ismereteink határozzák meg, hogyan tudjuk a jelentést megérteni, és minél több mozzanattal feltölteni. Ami viszont nem azon múlik, hogy az előhívott képzeteknek milyen a további asszociációs hatósugaruk. Átszőhetik, alkalmasint megköthetik ezeket a művész neve által mozgásba hozott ismerethálózat szálai. Elég akár csak hallomásból ismerni az író világának néhány időbeli, téri, szemléleti, hangulati vonását ahhoz, hogy azok önkéntelenül is formálják a kezdeti benyomásokat. Ezek valószínűleg közvetlenebbül is hatnak, mint a merőben más léptékű nagyepikában, mivel terjedelmi okok miatt az elbeszélést rendszerint egy ülésben olvassuk. Az olvasó elővételezve a cím, illetve a szerző-cím együttes által sugalltat, kiváltképp nyitott az elvárásaival összecsengő információk felvételére. A cím funkcionális erőközpont, s mint ilyen, elsődleges figyelemfelhívó, aktiváló góc. Ennek ellenére az általános gyakorlat az, hogy a címen hosszabb töprengés nélkül átfutunk. Meglehet, a készenléti állapot nem tudatos beállítódásként jön létre, mint számos más (későbbi) helyzetben is. De megtehetjük, hogy megállunk a címnél (illetve a mű egy-egy pontján), kiélezzük és felnagyítjuk azt, ami a küszöb alatt és bizonyára töredékesebben zajlik.

Mindez megfogalmazható másként is. Azok a bármennyire elnagyolt ismeretek, amelyek alapján kiválasztjuk a művet, valamelyest irányt is jelölnek. Tág határok között utalnak élményeink várható körére. A kezdősorok megpillantása azután további jelentős lépés, hogy e körvonalak határozottabbakká váljanak. Módot kapunk arra, hogy a szituáció, az alaphelyzet felől ténylegesen tájékozódjunk. Arra törekszünk, hogy minél egyértelműbben kiolvashassuk, hol és mikor, kinek a társaságába kerültünk. Az utalásokból körülhatároljuk, a világnak mely tájára és milyen történelmi korba, korszakba csöppentünk. Ugyancsak tisztázzuk a hős hozzávetőleges életkorát, nemét és néhány más adatát. Ahogy haladunk előre az elbeszélésben, úgy válik hozzá való viszonyunk egyre személyesebbé.

reflexív gondolkodás, megfosztva őket közvetlenségüktől. A befogadó felfogja az összefüggéseket és a hősök cselekedetének motívumait. Túlmegy az adott információn, feldolgozza és kibővíti a leírtakat. Ebben mind az intro-

Eltérően a valóságos emberektől, az irodalmi hős nem reagál ránk, így nem befolyásolhat, vajon szeret-e bennünket, rokonszenvezik velünk, egyáltalán mit gondol rólunk. Nem várhatjuk tőle, hogy ha mi együttérzünk vele, ő viszonzni fogja. Igaz, az sem fordulhat elő, hogy reményeinkkel ellentétben elfordul tőlünk. Egyszóval, az irodalmi hős jobban ki van szolgáltatva az olvasónak, önkényesebben bánhat vele, mint embertársaival a mindennapi társas érintkezésben. Ott viszont még ha pillanatnyilag a megismerésen-kiismerésen lenne is a hangsúly, mindig gyakorlati konzekvenciák járnak vele. Az irodalmi alak felfogásában erre csak áttételesen és jelképesen van mód, így viszont az olvasó toleránsabb és rugalmasabb lehet vele; visszafoghatja ítéleteit, szabadabban hagyhatja kifutni az eseményeket. A közvetlen cselekvésvezérlő szereptől megfosztva, az olvasó hőssel való manőverei kitüntetetten a mű jelentésének felfogásával függnek össze.

Mindennapi helyzetben ritkán engedhetjük meg magunknak, hogy másokat képzeletben újra megalkossunk. Az olvasó rekonstrukciói segítik a beleélést, és módot adnak arra, hogy kapcsolatokat teremtsen olyan személyekkel, akiknek helyzetével, sorsával csak most és kizárólag az írott szövegben találkozhat. Az olvasás pillanatnyi szünetében vagy utána kifejlődő képzeletbeli rekonstrukciók a hőssel való azonosulás magjai lehetnek.

A hősök belső dinamikája és érzelmei mint a beleélés ingerei valóságos élethelyzetekhez hasonlóak. A leírások rendszerint test- és arcmozgásokat vagy átfogó viselkedésmintákat mutatnak be. De hatásuk sokkal gyengébb, mint a valóságos életben, mert a leírt mozgások nem olyan kényszerítő erejűek, mint a vizuális ingerek. Ráadásul az irodalmi mű az egyidejűleg lezajló pillanatnyi akciók tagolt és hosszadalmas leírásából áll. Viszont az irodalmi hős mindig az események, helyzetek és folyamatok áramkörébe zártan jelenik meg, amelyet a művész lényegkiemelő tekintet és beleélést fokozó kifejezésformái közvetítenek. Az összhelyzet érzékeltetése, az akciók felvillantása, sajátos gesztusokkal társult formák, az érzelmileg hangsúlyos szavak és mondatritmusok mozgásérzékelési élményt keltenek, ami az olvasó bevontságának érzelmi hátterét alakítja ki.

Mindennek ellenére két újabban végzett vizsgálat is arra int, hogy a beleélés befogadói gyakorlatban játszott tényleges szerepét a szokásosnál óvatosabban ítéljük meg.

Az egyikben amerikai egyetemista kísérleti személyeknek egy közlekedési balesetről szóló beszámolót kellett elolvasniuk. A történet - amely egyébként körülbelül olyan hosszú volt, mint az esetleírás - egy taxisofőr és egy motorkerékpáros összeütközését írja le. A személyek egy részét előre megkérték, hogy az olvasás során a taxisofőr, a másik részét, hogy a motorkerékpáros helyébe képzelje magát, minél jobban azonosulva vele. Volt egy

Beleélés, azonosulás, analógiás ráismerés

mében nem emelkedtek ki a várt élességgel a hősök viselkedéséért felelős belső vagy külső tényezők.

A másik kísérlet egészen más közegben folyt. A kísérleti személyeknek egy filmet vetítettek. A film főhőse nagyon beteg, egyedül van, szigorú kórházi fegyelemben, amikor egy új ápoló érkezik, aki segít rajta. Javul a helyzete, jobban érzi magát, ám tévénézés közben hirtelen meghal. Az adatok szerint éppen az erősebb képzeletű személyek törekedhetnek a beleélés elhárítására, amikor az nagyon fájdalmas lelkiállapotot okozna. Lehetséges, hogy akik filmnézés közben kezdtek azonosulni a főhőssel, kevésbé élték bele magukat helyébe, mint azok, akik kevesebb érzelmet "fektettek bele". Az előbbieket erősebben visszahúzódtak abból a helyzetből, ami a főhős halálával végződött. Azok a gazdag fantáziájuk pedig, akiknek előzetes tapasztalatuk volt a kórházi munkából, szintén kevésbé törekedtek a beleélésre.

A kísérlet tervezője, az empátiakutatás egyik vezető alakja elismeri, hogy a képzeletbeli azonosulás, a hasonló élettapasztalatok felidézése és az empátikus válaszolás között nem olyan egyértelmű és közvetlen a kapcsolat, mint korábbi munkáiban maga is feltételezte. A tanulság nyilvánvaló. Ha az egyének erős fantáziája (hajlama a képzeletbeli azonosulásra) változatos védekezési reakcióknak lehet a forrása, hasonlóképpen az lehet a fantáziát erősen kihívó ingerforrás, amilyen az irodalmi mű.

Minél erősebben tud a befogadó a beleélés segítségével, annak gyakori, bár nem szükségszerű következményeként azonosulni egy irodalmi alakkal, annál hasonlóbban kell érzékelnie, éreznie és helyébe képzelve magát, annál inkább a hős sorsából, jelleméből fakadó cselekedeteket, kiutakat kell javasolnia és választania. Ha a hős a befogadóhoz eleve hasonlít, ez bizonyára könnyíti azonosulását, de megeshet, az azonosulás révén jut el oda, hogy a hőst hasonlóknak tartja, holott eredetileg nem volt hasonlóság közöttük. Az olvasó önmagából csak korlátozott mértékben indulhat ki, egyébként az irodalmi hősök egytől egyig olyanok lennének, mint ő maga.

A befogadó és az irodalmi hős között bármekkora legyen objektíve a távolság (státusától a jellemvonásokig), az emberi megnyilatkozások hallatlanul széles regisztere és plaszticitása, illetve az ön- és társészlelés ingatagsága miatt mindig van annyi találkozási pont, amennyi lehetőséget ad a kapcsolódásra. Az olvasó azonosulása alighanem egy vagy több ilyen - vélt vagy valóságos - találkozásponton lezajló, tizedmásodpercnyi szaggatott beleérzések sora, illetve meghatározott csúcspontokon bekövetkező rövid lejárati állapot. Ha a mű a főhősön kívül még egy hősnek a helyzetét, jellemét ugyancsak bemutatja, a találkozás vele is létrejön.

Ha a jelenetek és események érzelmileg bevonják az olvasót, a mű alakjaiba elmélyedő beleérzéseket áthatja a képzelet működése és a tudatos,

harmadik csoport is: tagjainak az volt a dolguk, hogy a leírásnak megfelelően mindent a legpontosabban kövessenek. A szereplők megítélésében azonban nem volt közöttük egyértelmű különbség. A beleélésre "elkötelezettek" szjekciónak, mind a projekciónak jelentős a szerepe. Az introjekcióval a környezeti hatásokat és jellegzetességeket, főként más - az azonosulás tárgyaként szereplő - személyek vonásait szívjuk magunkba. A projekció eltávolít az azonosulástól, ha olyan mozzanatokot vetítünk rá a másokra, amelyek valóban csak bennünk vannak meg. Ugyanakkor segíthet az azonosulásban, ha a tényleges hasonlóságra ezen - az alanyból a tárgy felé haladó - módon találunk rá.

A befogadó és a hős helyzete (létmódja) közötti különbség miatt azonban az olvasó nem észlelheti-érezheti, gondolhatja és teheti ugyanazt, ugyanannyira, mint a hős. Rátalálhat viszont a hős érzelmi-gondolati "hullámhosszára", ami tartós megértéshez vezet akkor is, ha maga a folyamat részleges és időleges.

De a kapcsolatteremtés nemcsak azt mozgatja meg bennünk, ami közvetlenül személyünkhöz tartozik. A mű alakjai felidézhetik - anélkül, hogy egy pillanatig is úgy élnék át, mintha velünk történt volna meg - valóságos személyek életét és tulajdonságait. Most az általunk észlelt hasonlóság révén mint meghatározott tapasztalatok megtestesítői rendelkeznek jelentéssel. Amikor a hős tulajdonságait, helyzetét, viszonyát a többiekhez felismerjük, osztályozzuk, ezt is kamatoztatjuk.

Hipotézisalkotás és első benyomás

Úgy tűnhet, az olvasó most már egyenesben van. Tudja kivel, hol, hogyan van dolga, tehát tudja, mire számíthat. Több minden azonban óvatosságra int. Valójában olyan emberről is nagy merészség lenne az előbbi kijelentés, akit hosszú hónapok óta nap mint nap megfigyelhettük otthon és munkahelyén. S nemcsak a megfigyelő hibájából. Meglehet éppen arról kaptunk kevés információt, ami várható cselekedetei, sorsa szempontjából a legfontosabb. Különösen, ha valami változás következik be életében. Igaz ugyan, hogy az ember múltjával, jellemével készíti elő a helyzeteket, amelyekbe kerül, legalábbis, ahogy reagál rájuk. De az új helyzet sok mindent napvilágra hozhat, ami rejtett, illetve kialakulatlan volt benne.

Az olvasó magától értetődően várja a - jelentőségében legalábbis - rendkívüli fordulatot. És nem tétlenül várja, hanem alkalmanként számításokat is végezhet. Ennek legszembevetőbb módja, ahogyan számba veheti a mű terjedelmét, ehhez viszonyítva azt a pontot, ahová pillanatnyilag eljutott; az eddig rendelkezésére bocsátott információkat, hogy felbecsülje, mi történhet még a hátralevő részben. Pontosabban: mi minden történhet, melyek azok - a nemegyszer egymásnak ellentmondó - lehetőségek, amelyek megeshetnek. Ebben az értelemben van felkészülve a váratlanra. Ám azok a közelebbi elképzelések (sejtések), amelyek a hős sorsának alakulásáról, a dolgok kime-

neteléről élnek benne, még akkor is töredékesnek, hézagosnak, számos részletükben homályosnak bizonyulnak, ha utóbb kiderül, hogy nagyvonalakban helytálló is volt közöttük.

Természetesen hipotéziseink annál megalapozottabbak arról, aminek élében élünk, minél megbízhatóbbak és teljesebbek az előzményekre vonatkozó ismereteink. Amint haladunk előre a műben, az új adatok birtokában érthetően revideáljuk vagy finomítjuk korábbi hipotéziseinket. Esetenként ez odáig mehet, hogy gyökeres átrendezésre kényszerülünk. A már magunk mögött hagyott, egy ízben feldolgozott információk új megvilágításba kerülnek. Ismét megszemléljük őket, és a most kiolvasható megváltozott jelentés teljesen elfedve, ráakódik arra, amit korábban tulajdonítottunk a műnek (adott részének). De az olvasás különböző szakaszában felfedezett két vagy több megközelítés többnyire nem zárja ki egymást, hanem egymásba szervezzük őket.

Ezt tesszük - még az emlegetett fordulat, a döntő esemény bekövetkezése előtt - a hős jellemvonásainak megítélésekor is. Pedig úgy hihetnénk, hogy a regényolvasással szemben az elbeszélés mentesít ettől. Hiszen a regény a hős jellemét általában fejlődésében, alakulása tág ívű folyamatában ábrázolja, az elbeszélés viszont - legalábbis ehhez képest - kész jellemmel rendelkező hőst mutat be, a folyamatból kimetszett állapotban.

Csak hogy az olvasó az elbeszélés hősének jelleméről is az információk folyamatos, egymás után következő feldolgozása közben tájékozódik. Első benyomása a hősről viszonylag hamar kialakul, elégtelen adatok birtokában. A továbbolvasás során - a fordulattól függetlenül - a hős más oldaláról is megmutatkozik, tehát az olvasó számára változik. Ha jelleméről az író már akkor elmondta volna mindazt, amit szükségesnek tartott, amikor az olvasóban az első benyomás kialakult, be is fejezhette volna az elbeszélést. A Karinthy-féle "Senki sem jellemezhető a halála előtt" aforizma átültetve így hangzik: "Semelyik irodalmi hős nem jellemezhető a mű végigolvasása előtt". Annak során, ahogy az olvasóban a hős jelleméről a véglegesebb ítélet kifejlődik, a róla szerzett későbbi benyomások mindenképpen megmérkőznek a korábbiakkal. Ez nemritkán valóban egyfajta bírkózás, mivel az első benyomás ellenállóereje nem lebecsülendő; olyan alapként hat, amelyik minden további információt önmagához igyekszik igazítani.

A befogadás jelenébe tehát olvasásunk történetének számos elemét át-emeljük. Egyúttal a mű világában is csapást vágunk a múlt irányába. A beleélés, az azonosulás és analógiás ráismerés segítségével a hősről kialakuló képet kiegészítjük múltja néhány valószínű elemével. A térnek és az időnek a kitágítása otthonosabbá teszi előttünk a hős világát, azaz egyszerre szolgálja, hogy közelebb kerüljünk hozzá, és biztonságosabban tájékozódhassunk benne.

Az olvasó és a hős helyzete

Miután megismertük az alaphelyzet néhány eligazító adatát, az előrehaladás közben ébredünk rá, hogy a szituációt és hozzá való viszonyunkat újra és újra meg kell határoznunk. Az olvasói élményt élesen el kell határolni a hősétől és a többi szereplőétől. Ennek a legalapvetőbb változata, amikor az elbeszélés vagy regény menete az olvasáshoz hasonlóan halad a végkifejlet felé. A megegyező irány ellenére azonban a kétféle idő egységei merőben mások. Ami nem tenne érdemlegesen próbára, ha a mű ideje elejétől végig azonos mértékben térne el a befogadás idejétől. Azaz a mű egy-egy oldalára mindig ugyanakkora időegységnyi történés jutna. Az olvasó hamar felismerné, hogy annak elolvasása, ami neki például három percre tart, a mű világában mondjuk mindig félórát jelent. Csakhogy az említett három perc alatt hol félórányit halad előre a hős életében a mű történésláncolatában, hol egy egész napot, hol három másodpercet. Az olvasmányélmény tehát függ attól is, ahogyan az elbeszélés látszathelyzetességét: egyszer kissé, másszor jobban sűrűsödő, illetve ritkuló időfolyamatát feldolgozzuk - az olvasás idejénél valóságosabbnak érezve a hős életében laza időt.

Más történik, amikor az olvasó két vagy három irányból kapja az információt. Hol abból az időből és térből, amelyben a hős az elbeszélés vagy regény pillanatában tartózkodik, hol múltjának valamelyik darabjából, netán előreugorva távoli jövőjéig. Az időbeli-térbeli azonosításnak, az eltérő elemek közötti kapcsolatok felismerésének fontossága nyilvánvaló. A ténylegesen összetartozó elemek összeállítását megnehezíti azonban az, hogy az olvasó nyomban egymásután értesül olyan mozzanatokról, amelyeket valójában tekintélyes idő és tér különít el; illetve csak utóbb értesül olyan dolgokról, amelyek jóval korábban következtek be. Az elbeszélés menete - nemegyszer - még irányában sem egyezik meg azzal, ahogyan az olvasó halad. Az olvasáshoz most az is hozzátartozik, ahogyan a kezdettől a befejezésig, a jelentől a jövő meghatározott pontjáig tartó befogadói információfelvétel összecsap a jelent, múltat és jövőt nem is szabályosan váltogató elbeszélői információközléssel. Az élmény sarkalatos részévé válik magának az információközlés módjának, az eljárásnak a feldolgozása.

A hős helyzete és saját helyzetünk meg-megisméltendő meghatározásának egy másik útjára lépünk, amikor az elbeszélő és a hős viszonyát megismerjük. Megesik, az olvasónak az a benyomása, hogy a mű mintegy önmagát beszéli el. Mintha mindazt, ami a hőssel és a többiekkel történt, egyúttal rögtön regisztrálta volna egy berendezés, amelyik mindent képes fontosságának megfelelően megfigyelni és rögzíteni anélkül, hogy az érintettek tudnának róla. Ez a közlő apparátus természetesen maga az író, aki azonban egyáltalán nem látható, hallható és elbeszélő személyt sem iktatott a mű és maga közé. Szándékait, ítéleteit, állásfoglalását az olvasó kizárólag annak alapján próbálja meg kideríteni, hogyan és mit tartott fontosnak feljegyezni. Csakhogy

semmi különös információ nem mutat arra, hogy a hősnek melyik kijelentése, kérdése vagy tette, a többieknek melyik gesztusa lenne hangsúlyozottan irányadó. Az olvasó képtelen az összes megnyilatkozást kiértékelni, illetve emlékezetben megőrizni. Bizonytalanságában összbenyomására hagyatkozik, ez pedig kétségbevonhatatlanul attól függően alakul, ahogyan ő látja a hőst. Így abba aporadox helyzetbe kerül, hogy az író pozícióját, viszonyát a hőshöz, a mű világához olyan információmintázatból kísérli meg kiolvasni, amelybe a saját viszonyát már belekódolta. Miközben ennek hátterén az író pozíciója jobban megvilágosodik előtte, módosul saját korábbi pozíciója. Az olvasmányélményt tehát e két nézőpont egybevetítődése is szervezi, és ez eredményezi az olvasó azonosulását az íróval.

Első pillanatra úgy tűnhet, egyértelműbben irányíthatja az olvasót, amikor a hős maga az elbeszélő. Semmi félreértés nem lehet: nincs befogadó, aki ne tudná, hogy a hős-elbeszélő viszonya önmagához, a többiekhez, a tárgyakhoz nyomot hagy mindenben, amit olvasunk. A kapott információk mérlegelése, vonatkoznak azok közvetlenül magára a hősrre, avagy a kívüllagra, mindig a hős (megfigyelőkéességének, elfogultságának, erkölcsiségének) mérlegelésével esik egybe. Ezek között vannak azok is, amelyek alapján azt állapítjuk meg, hogy a hős milyen ember. Tartósan arról sem lehet megfeledezni, hogy amit a hős-elbeszélő mond, amögött ott az író.

Így az olvasó bizonytalansága még nagyobb. Most az író pozícióját, viszonyát a világhoz a hős-elbeszélő közvetítésével próbálja meghatározni. Olyan információmintázatból, amelybe a hős elejétől végig bekódolta a saját, csak innen megismerhető viszonyát. Ezúttal még elkerülhetetlenebb, hogy már az is értelmezés eredménye legyen, ahogy ezt az összetett információsort az olvasó a maga számára megmintázza. Az olvasmányélményben különböző síkokat illeszt egymáshoz, vet egybe, illetve keresztez. Ahogyan ő látja a hőst, és ahogyan az magát, illetve a világot, ahogyan a hős szerint mások látják őt, ahogyan az író látja a hőst, és ahogyan ő látja az író. Amikor egy különálló elbeszélőtől értesül az olvasó a történetről, munkája tovább nő: az elbeszélő nézőpontjának és saját, az elbeszélőhöz fűződő viszonyának tisztázásával.

Képzeletbeli és valóság

Mindeközben a hősről és a többiekről rendelkezésre álló ismereteket - a beleélésnek, azonosulásnak, analógiás ráismerésnek megfelelően - egybevetjük, párhuzamba állítjuk, kiegészítjük saját magunkról és ismerőseinkről rendelkezésünkre álló ismeretekkel. A mű világa és a művön kívüli világ közötti kapcsolatteremtés részeként, egyiket a másikra vonatkoztatva értelmezzük. Ugyanakkor a mű hősről, többi szereplőjéről jól tudjuk, hogy azokat - úgy ahogy megjelennek előttünk - az író találta ki még akkor is, ha történetesen ismeretesek a ténylegesen lezajlott események, amelyeknek a mű megírásá-

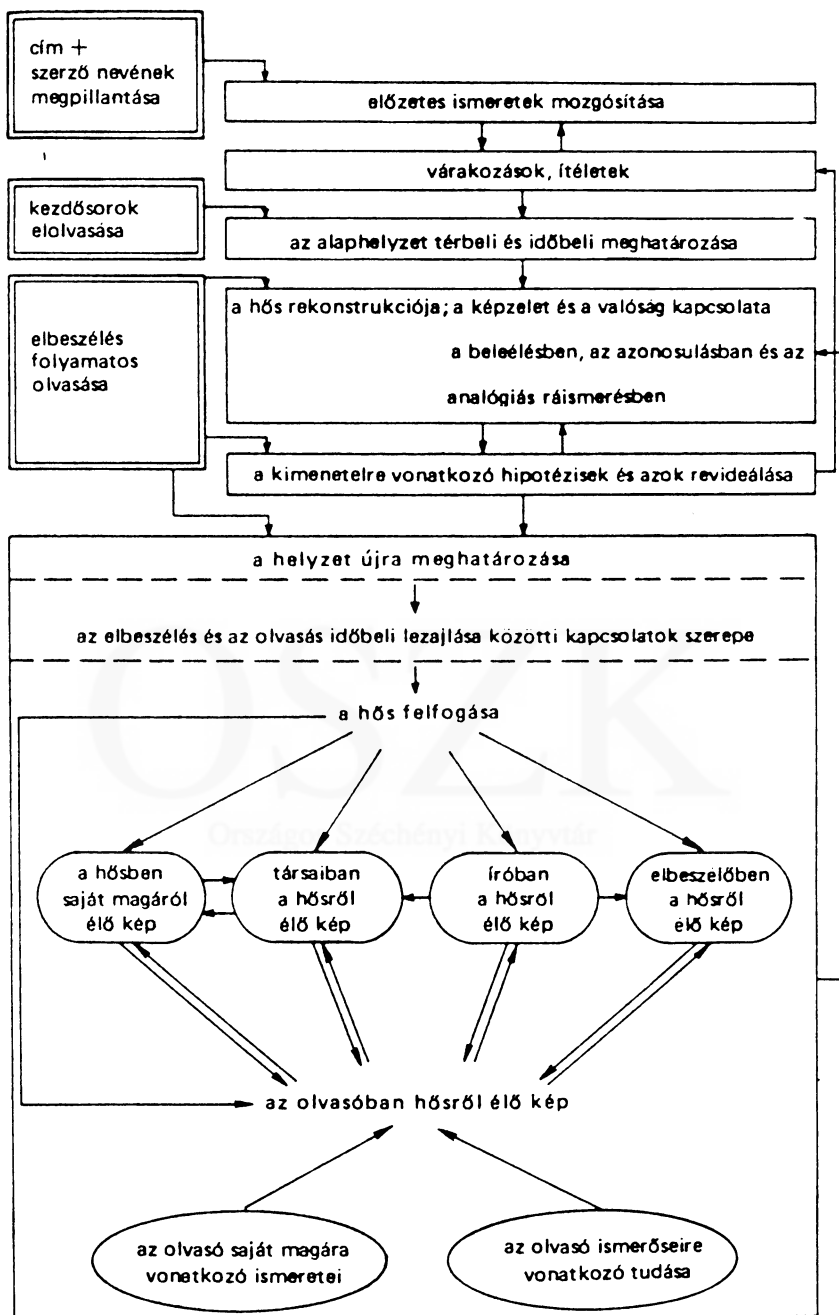
ban szerepük lehetett. Az olvasmányélményt szervező többfajta erő összecsapása, összemérése megtetéződik tehát a képzeletbeli alakok képzeletbeli cselekedetei és valóságos alakok valóságos cselekedetei egymáshoz viszonyításával.

E meglehetősen sommás állítás első felében magától értetődően benne rejlik, hogy a képzeletbeli alakok képzeletbeli cselekedetei valóságos embertől származnak. Ő a fikcióba számos elemet annyira pontosan ültet bele a valóságból, amennyire csak az emberi észlelés és emlékezés ezt lehetővé teszi. Ily módon először magán a megjelenített képzeletbeli világon belül csapnak össze és illeszkednek egymáshoz a közvetlenül, változtatás nélkül a valóságból merített és az átalakított elemek.

Az olvasó - akarva-akaratlan - saját képzeletével tüstént alakít rajtuk. De nem csak azért, mert a képzeletbeli alakok képzeletbeli cselekedeteit holt betűkből, ezekből az elvont jelekből nyeri vissza, és nem csak amiatt, mert más művészi alkotások egy-egy mozzanatával, tehát képzeletben megjelenített és rekonstruált események, helyzetek felidézésével is dúsítja az élményt. Valóságos alakok valóságos cselekedeteire vonatkozó ismereteit mozgósítva sem pusztán egzakt adatokkal dolgozik. Legélesebben ez akkor tűnik ki, amikor a képzeletbeli hőst önmagával veti egybe. Hiába kézzelfoghatóan hús-vér ember ő, a képzelet egységbe formáló, hézagokat kitöltő, sűrítő és átalakító munkája nélkül nem lenne képe önmagáról.

Mindazonáltal a befogadó általában hajlamos arra, hogy azt, amiben elmélyed, úgy szemlélje, mintha valóságos lenne. Eszünkbe jut a kínai festő legendája, aki remekműve megfestése után a bámuló császári néző előtt belépett a tájképbe és megindult az ösvényen felfelé, mígnem eltűnt a ködbe vesző hegyek között. A néző is kedvet érez követni őt. Ami pedig az irodalmi mű olvasóját illeti, alkalmasint örömmel zárójelbe teszi, hogy az egész fikció, és minden eseményt, helyzetet, konfliktust megtörténtnek tekint. Ezt az alapállást azonban nem tudja fenntartani, amikor bizonyos, hogy a hős álom- és ábrándképei, érzékcsalódásai összekeverednek "rendes" látási és hallási érzéleteivel anélkül, hogy a hős tudatában lenne ennek a zavarnak. Méginkább a beállítódás változását követeli, amikor az olvasó megfelelő információk hiányában mindvégig bizonytalan, mi az, amiről a hős "csak" képzelte, hogy úgy volt, és mi az, ami - a fikció logikáján belül - tényleg meg is történt.

A befogadó végül is azt képzei el, ahogyan az író elképzelte a hőst, aki a képzelet és a valóság között zökkenőmentesen közlekedik ide-oda. Ezzel nem egyszerűen egy újabb síkkal bővült a képzeletbeli és a valóságos viszonya, hanem egymásbefonódásuk és ütközésük az olvasmányélményben meghatványozódott.



Az olvasó aktivitását eszerint jelentős részt arra fordítja, hogy hol ebből, hol abból a szempontból két vagy több tulajdonságot, tényezőt vet egybe, vagy hoz kölcsönhatásba. Meg is fordíthatjuk: az olvasó azért is aktív, mert eltérő információkat vizsgál meg egymás fényében. Legyen szó akár a még el nem olvasott műről rendelkezésre álló vélemények és saját olvasói igényei, a mű címe által keltett benyomások és várakozásai, a hős néhány demográfiai-szociológiai meghatározója és feltehető pszichológiai mozgásterre, a befogadás során megtett és a hátralevő út, a befogadás és az elbeszélés időbeli befolyása, a hős jelene (múltja) és jövője közötti kapcsolatokról; avagy irányuljon ez a vizsgálat arra a viszonyra, ami a hős és a mű többi alakja, az olvasó és a mű többi alakja, a hős és az olvasó, az író és a hős, az olvasó és az író, beleélés és ráismerés, valóság és képzelet között létrejön; de akár érintheti a valóság és valóság, képzelet és képzelet közötti összefüggést, annak alapján, ahogy a mű ugyanazon információsorát az olvasó a befogadás különböző szakaszaiban kezeli.

Mielőtt folytatnánk a befogadás nyomon követését és levonnánk következtetéseinket, vázlatos formában tekintsük át újból a megtett utat!

Irodalmi és tudományos mű

Egy hasonlat szerint felfogórendszerünk úgy viszonylik a mozgások, cselekedetek vezérlését továbbító idegpályákhoz, ahogy egy tölcser tág nyílása a szűk végéhez. Vigotszkij úgy gondolja, hogy a "vonzások és hívások" e szűk nyíláson át nem folyó hányadát is ki kell élni valahogyan, és ehhez éppen a művészet segít hozzá a kirekesztett életdarabok bevonásával, a bennük rejlő, meg nem valósított magatartásformák életre keltésével. A művészet befogadásakor pótoljuk azokat az információkat, amelyekhez más úton nem jutnánk hozzá, és így ellensúlyozzuk egyoldalúságunkat.

Vessük egybe - kizárólag ebből a szempontból - az irodalmat a tudománnyal. Irodalom és tudomány olyan rendszerekként írhatók le, amelyek ellentétesen változtatják meg a befogadó csatornkapacitásának kihasználását. Első megközelítésben kizárólag kibernetikailag használok ezt a fogalmat. A csatorna tehát működésbeli összefüggés két pont között, akár van közöttük fizikai összeköttetés - mint a műszaki kommunikációs rendszerekben -, akár nincs.

A tudományos mű minél pontosabban igyekszik megadni a tér- és időbeni koordinátákat, szigorúan meghatározni a közöltek valóság- és igazságértékét, továbbá érvényességi körét (benne valóság és képzelet viszonyát). Legyenek fogalmi tartalmai mégoly összetettek és ellentmondásosak, ezeket a szavakhoz egyértelműen hozzárendelt, és a többi szótól élesen elkülöníthető jelentés közvetíti. A tudományos nyelv egyetemes, térben és időben változatlan jelentés tolmácsolására törekszik. Tömörségét az adja, hogy kiküszöböli mindazt, ami az állításoknak és a bizonyításokhoz szükséges logikai elvek-

nek ellentmond. A tudományos mű a befogadót világosan meghatározott problémahelyzet elé állítja. Az adott információ, a képzeleti-gondolkodási műveletek és a célállapot tökéletesen elő vannak írva. A tudomány a minél körülhatárolhatóbb és ellenőrizhetőbb információfeldolgozás érdekében - területi sajátosságaitól és fejlettségétől függően - a befogadót arra szólítja fel, hogy kiváltódó benyomásaiból szűrje ki mindazt, ami nem felel meg a tiszta megismerés tárgyi ismérveinek. Ebben az értelemben a feldolgozó érzelmeit, emlékeit és gondolatait mesterségesen beszűkített csatorna kapacitása terheli.

Az irodalmi alkotás - ma már esztétikai közhely - többretegű képződmény. Nyelvi hangalakzatok, jelentésegységek, tárgyi elemek és vázlatos látványok rétegeinek egymásba szerveződéséből áll. A hősök testi mozgásai, helyzetei, mimikájuk és beszédük pusztán felületi rétegek. A cselekvések, reakciók és akciók, sikerek és kudarcok rétegét hordozzák, és mögöttük ott van a lelki formálás, az erkölcsi sajátosságok és e jellem rétege. Ehhez kapcsolódik az ember maga teremtetten és gyakran saját belső kötöttségeiből eredő sorsa. S végül, a legmélyebben, legbelül az összes réteg által hordozott egyéni és általános eszmék tapinthatók ki.

Az irodalmi műben a hordozó- és hatóanyag, a jelölő (a szavak, szókapcsolatok) és a jelölt (amire a szavak, szókapcsolatok utalnak) kivételesen összefonódnak. Minden információ jelentése a műben szereplő összes többi információtól függ. A nagyfokú határozatlanság (többértelműség) annak következménye, hogy a mű programszerűen kihasználja az érzelmi felhangokat, a szavakat, szókapcsolatokat körülvevő asszociációs udvar hatását. Számol a kifejezések ellenőrizhetetlenül gazdag jelentéseivel. Tág teret ad tehát a befogadó érzéseinek, emlékeinek és gondolatainak.

Igaz, a befogadó helyzete meghatározottabb (jóval kevésbé alkotó), mint az íróé, mielőtt nekilátott volna műve megírásának. Az alkotó maga találta ki valamit, amit érdemesnek ítélt művé formálni, és a befogadó ezzel kerül szembe. Míg az író munkájában kreativitása határain kívül elvben semmi sem korlátozza, a befogadónak mint az író munkája eredményének figyelembevételével, abból kiindulva és ahhoz mindig visszatérve kell megtennie. De az olvasás során a befogadó - akár az író - felhasználja más irodalmi és művészeti alkotások ismeretén alapuló információkészletét csakúgy, mint azokat, amelyek valóságos élettapasztalatain nyugszanak. Így mozgósítható kezdeti tudása korlátlan, pontosabban a feladat kevésbé korlátozza. Az elvégzendő műveletek sincsenek oly szigorúan előírva, mint a tudományos mű megértésekor. A legkritikusabb mozzanat azonban a célállapot, mivel lehetetlen tökéletes megoldáshoz eljutni, illetve előre ismerni, mennyi és milyen egyenértékű megoldás (értelmezés) van.

Ezek után bizonyára meglepő az alábbi két megállapítás. "Tulajdonképpen irodalmi objektum nincs is, csak irodalmi funkció van, amely bármely leírt szöveget eltörölhet, illetve párologhat belőle" - vallja egy strukturalista kutató. És Chomsky, a generatív nyelvészeti megalapítója sem kevésbé kate-

górikus: "Az irodalmi lényeg nem a szöveg, tehát a mű sajátossága, hanem az olvasótól függ, hogy a nyelvi tartalom realizálása révén irodalom jön létre, avagy sem. Tehát nem a mű az irodalmi, hanem a mód, ahogyan olvassák. Alapjában minden szöveget lehet irodalmilag és nem irodalmilag is olvasni."

Bármennyire igyekszünk éles határvonalat húzni a köznapi, a tudományos és az irodalmi közlés közé, az irodalomtudomány nemcsak a szépirodalomra korlátozódik, hanem tárgyi és stilisztikai szempontból egyaránt kiterjedt a köznapi és tudományos szövegek eg részére - legalábbis bizonyos korszakokban. Kétségtől ma is. Egy német irodalomtörténész már néhány évtizede megjegyezte, hogy egyetlen modern irodalmi műben sem "találta meg olyan nagy mértékben a felszabadult esztétikai energiát, mint egy bizonyos szemészeti tankönyvben". Chesterton pedig felhívta a figyelmet, hogy még a vasúti menetrendnek is van irodalmi használata.

A szépirodalom fogalmának (növekvő) definíciós nehézségeiből fakadó ironia nem változtat az észrevétel súlyán. Összhangban a vázoltakkal azt (is) jelzi, hogy mennyi mindennek lehet irodalmi hatása, mennyi mindent olvashatunk úgy, mintha regényt vagy elbeszélést olvasnánk. Ami kizárt lene, ha nem élne bennünk - narratív kultúránk hagyományainak-szemléletének megfelelően - az a késztetés, hogy "szövegeket" így dolgozzunk fel. Kongói négereknek és belga egyetemistáknak tenger alatti vadászatot bemutató filmet vetítettek le egy kísérletben. A négerek pontosan, tisztán leíró összegezését adták a látottaknak, nem próbáltak belőle mesét kerekíteni, nem "regényesítették" azt. Az európai egyetemisták megfigyelései jóval szegényesebbek voltak, viszont önkéntelenül is történetet eszeltek ki, keresték az irodalmias vonásokat, érzelmi állapotokat próbáltak felidézni.

A többértelműség következményei

Az akár vérbeli irodalmi mű, akár irodalmiasan olvasott nem (tisztán) irodalmi szöveg többértelműségével járó bizonytalanság számottevően torzítja, hogy az ember mennyire képes a hősök jövőbeli viselkedését felmérni. A valószínűségbecslési zavarok összefüggenek a viselkedés magyarázatának fogyatékoságaival, kivált az énvédő elfogultságokkal. Közülük alighanem legismertebb, hogyha valamiben sikert érünk el, azt nyomban személyes tulajdonságainkkal hozzuk kapcsolatba, ami természetesen fokozza önbecsülésünket. Ha viszont kudarc ér, ezért a külső tényezőket okoljuk, így önbecsülésünkön nem esett csorba. Elfojtottuk szorongásukat: hátha mi rontottuk el (és fogunk ismét elrontani) valamit súlyosan.

Hasonlóan járunk el, ha valakit - legyen az akár irodalmi alak - kedvelünk, ha nyomban kivívja úgynevezett ösztönös rokonszenvünket. Minél jobban megismerjük kíváncsú viselkedését, annál inkább személyes tulajdonságaival, nem megfelelő viselkedését körülményeivel vagyuk hajlamosak magyarázni. Aki viszont ellenszenvet kelt bennünk, arra a rosszat jellemzőnek

tartjuk, a jót pedig - ha egyáltalán észre vesszük - a körülményeknek tulajdonítjuk.

Önközpontúságunk beszűkítő velejárója az is, hogy a mindenkiben élő "intuitív pszichológus" jelentősen lebecsüli annak a különbségnek a mértékét, ami a saját és a többiek szokásai, vonzódásai, félelmei, várakozásai között van. Eltúlozzuk a jelentőségét azon kör tagjainak, akiknek érdeklődése, értékei, tapasztalatai hozzánk hasonlóak. Ha olyanokkal találkozunk, akik kívülesnek e körön, őket is magunkhoz hasonlóknak látjuk, és saját eljárásaink szerint értelmezzük cselekedeteiket. Avagy tulajdonságaikat megmagyarázhatatlannak, kizárólag bennük rejlő, taszító abnormalitásnak minősítjük.

Az információk önkényes felfogása és csoportosítása a bonyolultabb fizikai ingerek észlelésében sem ritka, de sokkal gyakoribb személyek tulajdonságainak megragadásában. Az inger bonyolultságát növeli, hogy maga is képes céltudatos cselekvésre, mindazokra a folyamatokra, amelyekre az észlelő. A befogadó irodalmi hősökre vonatkozó tapasztalatai ráadásul nem is közvetlen személyes kapcsolatból, nem első kézből származnak. Egy harmadik személy - az író - közvetíti azokat. Számításba kell venni az ő viszonyát is a kérdéses alakhoz. Ez még akkor is fokozza a feladat összetettségét, ha a közvetítő a legnagyobb egyértelműsége, meghatározottságra törekedne.

Az információk önkényes gyűjtésének és feldolgozásának alapján nem tudatos és egyénileg eltérő eljárásaival az ember helyreállítja a számára megnyugtató, de legalábbis elfogadható képet az életről. Gyakran a meglepetést keltő események, tulajdonságok rendszeres csökkentése is hozzátartozik. Ez is azt szolgálja, hogy illúzióinkat ne adjuk fel: kontrollálni tudjuk a világot.

A figyelem két szintje

Mindennek bizonyára nem lenne akkora jelentősége, ha a műalkotás befogadója adott időegység alatt kevesebb információval kerülne szembe. Csatornakapacitásunk korlátozottsága alapvetően nem az érzékszervbe jutó jelek mennyiségétől, hanem a jelek előreláthatóságától, azaz adott pontonként várható lehetőségek számától függ. Az irodalmi mű ebből a szempontból további kihívás. Rendkívül igénybe veszi a figyelemnek nevezett szűrőrendszert.

A szűrés első szintje általában az egymással versengő benyomások egy-egy érzéki-fizikai vonására vonatkozik. Második szinten fel kell ismerni a kérdéses üzenetet, mielőtt a szűrő kiválasztja vagy visszautasítja. Válaszbeállítódás jön létre arra, aminek meghatározott jelentése van. A szűrés azonban nem teljes, a visszautasított mozzanatok csak "elvékonyulnak", és a figyelem korlátozottságának mértéke nem egyszer és mindenkorra örök, hanem pillanatról pillanatra változik. De túlságosan sokrétű feladat hatásait nem lehet a befektetett erőfeszítés növelésével ellensúlyozni. A figyelem mindinkább

meg nem oszthatóvá, egyirányúvá válik. Ez történik az irodalmi mű befogadása során is. Az olvasó attitűdjeitől és idítékaitól függően számos tényezőt szó szerint figyelmen kívül hagy.

Az irodalmi alkotás rétegeit leíró Ingarden - több évtizeddel a korszerű pszichológiai eredmények előtt - már pontosan látja ezt. A mű megragadásának bonyolultsága szerinte azzal jár, hogy a befogadóra egyidejűleg túl sok feladat hárul. Közülük mindig csak néhányat hajt végre centrálisan, és ezek a befogadás folyamán a figyelem sugarának irányváltztatásával együtt változnak. Így a mű egyes részei és rétegei megvilágosodnak, mások homályba merülnek. "Az irodalmi művet sohasem teljes egészében, valamennyi rétegében és összetettségében, hanem mindig csak részlegesen, úgyszólván perspektívikus rövidülésben ragadjuk meg." Ezeken a rövidüléseken az olvasás mindenkori feltételei jobban rajta hagyják bélyegüket, mint a mű felépítése.

A perspektívikus rövidülés kontraszt az irodalmi mű gazdagsága, összetettsége és az olvasó viszonylag korlátozott, szűkös tudata és képességei között. Esetről esetre változhat ugyan, de sohasem lép túl egy felső határon, a mű viszot mindig efölött van. Még a nagyon felkészült és tehetséges olvasó sem foghatja fel teljes gazdagságában. Egy-egy olvasás során mindig jelentős a torzítás, a hamisítás, a tökéletlen, hiányos elképzelés.

Hiszünk Paul Valérynek, amikor azt írta: "Jobb' szeretem, ha valaki többször elolvas, mihtha többen egyszer olvasnak el." Az értő olvasó, kivált a hivatásos irodalmár - a gyakorlat tanúsága szerint - világosan tudatában is van a helyzetnek. Amikor az a célja, hogy egy mű információgazdagságát kimerítse, többször elolvassa, hogy különféle mozzanatokon elidőzhessen. Ennek ellenére tudja, hogy ha így teljesebben sikerült is megközelítenie a művet, kimerítése csak viszonylagos.

Figyelmünk munkájának két szintje más módon is leírható, mint az imént. Az első szint a figyelem előtti szakasz, amit az információk párhuzamos (többszörös) feldolgozása jellemez. Az egyidejűleg érkező információkat átmenetileg tároljuk, hogy további elemzés céljából hozzájuk férkőzhessünk. Ez a tevékenység "pazarló". A második szinten figyelmünk egy pontra szűkül. A párhuzamosság megszűnik, adott pillanatban csak egy tárgyat tudunk figyelni. Eközben a beérkező információk, a múltbeli tapasztalatok, vonzódások és várakozások alapján értelmező-összeszerkesztő folyamat zajlik le.

Az értelmi tevékenység két fajtáját a pszichológia már rég felismerte: a képek, gondolatok jöhetnek maguktól is, nemcsak szándékos gondolkodás eredményeként. E kettősség megfogalmazásai (zárójelbe téve az átmeneteket): intuitív-rationális, spontán áradó-erőfeszítést követelő, prelogikus-logikus, vágyvezérelt-valóságvezérelt, elsődleges-másodlagos folyamat. A párok első tagjaként jelölt értelmi tevékenység gazdag és kaotikus, általában csak megesis az emberrel. A másik fajta pedig megfontolt, eredményes és nyilvánvalóan célra irányított, rendszerint önkontroll alatt áll.

Párhuzamos és sorozatos feldolgozás

Ez a kétfajta lelki szerveződés emlékeztet a párhuzamos és a sorozatos feldolgozás közötti különbségre. A sorozatos program adott idő alatt csak egy dolgot állít elő (konstruál). Akárcsak a racionális és logikus gondolkodás, azt sugallja, hogy minden kép, gondolat vagy cselekedet a megelőzőhöz viszonylik. A párhuzamos program viszont sok tevékenységet egyidejűleg hajt végre, vagy legalábbis egymástól függetlenül. Eredménye hasznos lehet, de korántsem feltétlenül. Minthogy a tudattalan gondolatsorok valójában nem párhuzamos vonalak, amelyek sohasem találkoznak, e tevékenységet többre-tű gondolkodásnak nevezik.

A figyelem előtti folyamatok és a többre-tű gondolkodás között a legszembetűnőbb analógiát az álmok és általában a fantáziaműködés kínálja. Az álom- és fantáziaképek durván határozhatók csak meg, gyorsan továtűnnek. Ha valamiféle kivitelező folyamat nem ragadja meg, és dolgozza fel őket, kevésbé hatnak a további gondolkodásra és viselkedésre. A problémamegoldásban nélkülözhetetlen a szelektív gondolkodás, ami viszont az egy pontra irányuló figyelem sajátosságait idézi fel.

Az irodalmi mű befogadása azért különös helyzet, mert maga a tárgy, az ingerminta teljes egészében egy másik ember értelmező-összeszerkesztő folyamatainak eredménye. Valójában konstrukció a javából, amely rendkívül összetett és többre-tű. Ennek következménye a befogadó figyelem előtti tevékenységét jellemző pazarlás és egyúttal a túlságosan szabadjára eresztett konstruálás, vagyis a számottevő torzítás. Erre gondolva alapkérdésünket meg kellene fordítanunk: magyarázatra az szorulna, mi teszi lehetővé, hogy a befogadásról - akármilyenről is - egyáltalán beszélhetünk?

Éppen mert konstrukció az irodalmi mű, határokat szab elménknek, irányítja szándékos gondolkodásunkat. Kijelöli a "fő sorozatot", amelyet értelmi tevékenységünk lépésről lépésre követ. A gondolkodás rendszerint így történik. A fő sorozat megfelel a meghatározott tárgyra irányuló szokásos tudatműködésnek, amely a viselkedéssel összhangban van, a mozgásos megnyilatkozásokat kontrollálja. Amikor azonban többé-kevésbé elkülönül a cselekedetek kivitelezésétől, a mozgásos tevékenységtől, logikailag oda nem illő, vágyvezérelte folyamatok is fellépnek. Míg az egyik folyamat valami látott (vagy felidézett) mintát elemez, a másik bizonyos vonásokat személyes szükségletek érzelmi jelentéseivel ruház fel. Így alkalmasint módosul a fő sorozat iránya is.

Az irodalmi mű bőven él a kettősséggel. Egyrészt az információfeldolgozó folyamatok elkülönülnek a mozgásos tevékenységtől, gyakorlati céloktól, a külvilághoz való alkalmazkodástól. A már ismert hasonlattal: a tölcser nem a cselekvés, nem a nyílt viselkedés felé fordul. Ez felerősíti azokat a mozzanatokat, amelyek a fő sorozat érvényesülését bizarr, irracionális elemekkel zavarják meg. Másrészt a feldolgozás, kivált a képzeleti folyamat

során a meg nem valósított magatartásformák is életre kelnek. Ezeknek a cselekvéssel való áttételes kapcsolata viszont a fő sorozatott világíthatja meg mélyebben.

A mű által kiváltott képzetek, elképzelések azonban nem hozzák szűkséggé magukkal a "belső képek" rendkívüli áramlását. Az olvasók jól érthetik a szereplők helyzetét, magatartását és jellemét, bár szemléletes képzetek csak véletlenszerűen ötlenek fel bennük. Elképzelésen eredetileg nem olyan metaforát értettek, mint amilyen a "belső kép", hanem cselekvést, a viselkedés aktív formáját, a jelen- vagy távollevő modell utánzását. Ezért a képzet az "úgy mintha viselkedés" egy fajtája, néma szerepjátszás.

Úgy tűnik, az énbevontsággal, a figyelmi szint emelkedésével együtt a befogadó párhuzamos és sorozatos feldolgozásának kényes arányviszonyaitól függ, hogy mennyire gazdag néma szerepjátszása, mennyire osztozik a hősök sorsában.

Emlékezés, sémaképzés és műbefogadás

Az emlékezet próbára tétele az irodalmi mű befogadásában nem kisebb mint a figyelemé. A már idézett Ingarden is rámutatott, hogy az olvasó bizonyos mondatokat vagy mondatcsoportokat sűrít, összevon, összegez. Hosszabb irodalmi műveket senki sem képes megőrizni. Töredékes formák maradnak meg benne. Csak az események kiemelkedő szakaszait jegyzi meg, a legfontosabb jellemeket vagy a számára valami miatt fontos tényeket. Sajátos idői perspektíva révén rövidítéseket végez. Az olvasás során csak a mű egy része van élénken előtte. A pillanatnyi élményt ez tölti ki és határozza meg.

Az emlékezés hatását a népmesék tanulmányozói is leírták. Mindaz, ami túlságosan bonyolultnak, diszítőelemnek, vagy mellékesnek hat, ami nem tűnik első hallásra egységbe kovácsoltnak, kihull az emlékezés rostáján. A mesehallgatás során az emlékezet leegyszerűsít, elemi mesemintát őriz meg, amelyik a legjobban megfelel a hallgató várakozásainak. Ha például a történet egyes mozzanatai a befogadó szemléletével ellenkeznek, saját meseélményéből minden további nélkül is kihagyja azokat. Ha egy tündérmese szimbólumai túl szokatlanok vagy bonyolultak, a befogadás folyamán sorra kiszűrjük azokat, míg nem a lemeztelenítés oda vezet, hogy a tündérmese egy érzelgős hétköznapi történetre csupaszodik. Egyébként a hallgató redukációs folyamatait a tehetséges mesélő alkotó folyamatai ellensúlyozzák: a saját emléktárból, képzeletéből hozzászerez a történethez, átalakítja, feldúsítja azt.

Népmese volt az egyik kedvelt kísérleti anyaga Bartlettnek, aki több évtizeddel ezelőtt először vizsgálta meg, hogyan emlékezik vissza az ember írott történetekre. Az eseteleírásnál rövidebb szövegeket (népmeséken kívül anekdotát, sprotról szóló újságcikkeket, légiriadóról szóló tudósítást, valamint egy természettudományi munka részletét) olvastatott el kísérleti személyekkel. 15-30 perc elteltével arra kérte őket, hogy mondják el, mit olvastak.

Azt is ellenőrizte, hogy mi történik, ha ugyanaz a személy többször idézte fel a szöveget, illetve hogyan alakul a felidézett anyag, ha csak az egyik kísérleti személy olvasta az eredeti szöveget, a következő személynek abból kellett kiindulnia, amire ő emlékezett, egy harmadiknak, amire az előbbi társa emlékezett, és így tovább.

A pontos emlékezés kivétel, és nem szabály - hangzik az alaptétel. Az átalakítgatások többirányúak. A nevek és címek felidézése ingatag. Különösen feltűnő a címekkel kapcsolatos bizonytalanság, mivel ezek adják meg a történetek, érvek és leírások keretét, foglalatát, ami nélkül úgyszólván lehetetlen magára az olvasmányra emlékezni. Nagyon erős a kísérleti személyek tendenciája, hogy elhagyjanak mindent, ami deduktív, ami érvelés. Az anyagot minél konkrétabbá teszik, lehetőleg megfosztva egyedi vonásaitól. A leíró részek elvesztik a stílus és a történés legtöbb sajátosságát. Az eredeti kifejezések helyét közhelyek foglalják el. Jelentősen meg is kurtítják az olvasottakat. A rejtvénytyszerű, bonyolult elemeket mellőzik, hogy ami marad, minél elfogadhatóbb, átláthatóbb, kényelmesen feldolgozhatóbb legyen. A változások gyökeresek. Nemcsak kihagynak, átalakítanak, hanem az eredetihez képest ellentétes értelemmel is felruházzák a szövegeket.

Az emlékezés eszerint újjászervezés vagy szerkesztés. A múltbeli reakciók vagy tapasztalatok egész aktív tömegére irányuló attitűdből áll, ami egy-egy kiemelkedő részletre épül rá. Ez az attitűd odahat, hogy az ember saját sémája (a kérdéses fogalomra, jelenségre vagy eseményre vonatkozó ismeretek emlékezetben tárolt szervezett mintázata, foglalatja) szerint rendezze el az élményeket.

Újabb vizsgálatok szerint azonban az eredeti visszaidéző folyamat szerepét indokolatlan lebecsülni. Az adott körülményektől függ, hogy mikor meghatározó a visszaidézés, mikor az újraserkesztés. Tegyük fel például, hogy az olvasó József és testvérei egyiptomi történetéről olvas egy pár soros részletet. Ha közvetlenül az olvasás után kéri meg, mondja el, mire emlékszik, a visszaidézés lesz a döntő. De még e rövid szövegnél is hiányosan, ami az alárendelt, járulékos elemek elhagyásából fakad. Ha az olvasást követően csak két nap után kéri meg, a József-történetre vonatkozó előzetes tudásából zömében újraserkeszt. Nem emlékszik ugyanis jól arra, amit egy nappal előbb olvasott, viszont a szöveg ismerős volta kisegíti.

A szerkesztő folyamat olyan összetevői, mint a túláltalánosítások, a következtetések, közvetlenül a szöveg felfogása során jönnek létre. Csakhogy az, mit tud az ember egy történetből felidézni, alapjában szintén attól függ, hogy mit fog fel belőle. A felfogás és az emlékezés között szoros a megfelelés. Maga a felfogás sem passzív folyamat, az értelmezésnek már ekkor is tekintélyes a szerepe. Ebben viszont ismét a sémák működnek közre. A sémák tehát mint a megismerés, az információfeldolgozás legáltalánosabb építőelemei-blokkjai kétszeresen hatnak. Először megszabják a beérkező ingerek kezdeti értelmezését, így meghatározzák az emléktöredékek formáját.

Másodszor a sémák révén értelmezzük újra az elraktározott adatokat annak érdekében, hogy újraszervezzük a kezdeti értelmezést.

E felismerések alapján érthető, miért éled mostanában nagy erővel újra az a gondolat, hogy az ember csak a történetek velejére emlékezik, és a rendelkezésére álló sémákat használja fel a részletek újraszervezésére. A nyugat-európai kultúra legegyszerűbb elbeszélésstílusánál ehhez egy olyan foglalat ad segítséget, amelyik meghatározza az időt és a helyet, továbbá az epizódok számát. Mindegyik epizód a történet hőisével közvetlenül kapcsolatos eseményt ír le. Ez egy bonyodalomból áll, amit a megoldás követ. Az események idősorrendben következnek egymás után, és okságilag összekapcsolódnak. Csak egy hőjük van.

Ilyen például Boccaccio *Dekameron*-jának egyik története: A megbüntett kalóz. Hőse a) egy olasz kereskedő, aki spekulációval elvesztette vagyonát, azután b) kalóz lett és ismét gazdaggá vált, de elfogták és c) hajótörést szenvedett, ám végül új vagyont talált. Ez a három epizódból álló történet durva szerkezete, globális jelentésszerkezete, sémaalapja. A séma által adott vázlatot az olvasók a történetből származó megfelelő információkkal töltik ki. Amerikai főiskolai hallgatók apacs indián mesét is elolvastak. Jóllehet külön-külön bármelyik mondatának felfogása könnyebb, mint a Dekameroné, és hossza sem okozhatott gondot, az apacstörténet nehéz, mivel szerkezete szokatlan. Az események nem mindig vannak oksági kapcsolatban, nem a bonyodalommegoldási elv szerint következnek egymás után, és a történetnek nem ad folyamatosságot egy hő. Várakozásaik megghiúsulása megzavarta a kísérleti személyeket, és szinte lehetetlenné tette, hogy felépítsék a durvaszerkezetet.

Egy másik kísérletben egy *Dekameron*-történet bekezdéseit találomra felcserélték. Noha hosszabb ideig tartott az olvasás, mint egyébként, az újraszervezés zavartalan volt. A történet sémája olyan informatív erejű, hogyha a szöveg kusza is, főiskolai hallgatók könnyen visszaállítják a helyes sorrendet, és az olvasottak alapján tökéletesen jó összegezést írtak. Amikor ezeket átadták elbírálásra a szakértőknek, nem voltak képesek megkülönböztetni azoktól, amelyek a szabályos (eredeti sorrendben közölt) történet alapján készültek.

A történetséma tehát egy-egy történet felépítésére, belső szerkezetére vonatkozó várakozások készlete, kulturális minta, amely mind a felfogást, mind a visszaidézést megkönnyíti. Működésének megismerésére a népmesék, mesék és mítoszok azért oly alkalmasak, mert szerkezeti jellegzetességeik a szóbeli hagyomány miatt nagyon hasonlóak és szokatlanul világosak. Viszonylag kevésbé térnek el a közös kerettől. Ezért a történetséma meghatározó szerepet játszik a feldolgozásban; az a) sémában foglalt várakozásoknak megfelelően zajlik le. Azaz a feldolgozás "felülről lefelé" halad.

A prózairodalom java részének szerkezeti változatossága és összetettsége természetesen nagyobb, mint a szóbeli hagyományból kifejlődő története-

ké. A szöveg eredendően írott volta miatt kevésbé kell tekintettel lenni az emlékezet korlátaira. Általában egynél több főhősük is van. A legalább két szereplőt bemutató történetséma részleteiek pontos körülhatárolását nehezzé teszi az alakok beszédének és viselkedésének kölcsönhatása. E szövegekkel nem lehet a hagyományos szövegekhez hasonló módon megbírkózni. A feldolgozásnak inkább "alulról felfelé" kellene történnie, ahogy a beérkező adatok irányítják. A teljes szerkezetet megérteni és a szöveg jelentését megragadni csak fokozatosan lehet.

Mindez viszont a befogadó emlékezetére ró súlyos terhet, ami ellen a felfogás nyomban a globális jelentésszerkezet kialakítása közbeni összevonásokkal és törlésekkel védekezik. Bizonyára ezekben is irányadó néhány világosan leírt "szemantikai redukciós" szabály. Nevezetesen: ha az alkotóelemek sorozata összefogható egyetlen (mindegyiket) tartalmazó elembe, akkor ezt az egyet használhatjuk; a kijelentésekhez nem nélkülözhetetlen elemek még akkor is elhagyhatók, ha a jelzett kapcsolódásra nincs lehetőség; az alacsony szintű elemeket magasabb szintű információegységbe (meghatározó tematikus kijelentésekbe) rendezhetjük bele. Így módon a redukció a bemutatott cselekedetek indokaira, a szándékokra, a belső következményekre, a lehetséges alternatívákat alkotó eseményekre, a leírt kijelentések megismétléseire, kommentárjaira, valamint a párbeszédre vonatkozik.

Olvasmányainknak önkéntelenül azokat a részeit őrizzük meg leginkább, amelyek valamilyen séma legáltalánosabb jegyeivel megegyeznek egy-egy epizódban. A többi mozzanat ezeknek van alárendelve, vagyis egy történetre emlékezés lényegében a történet kivonata. Ezt bizonyítandó egy kutató több személlyel meghallgattatott egy - az esetleírás felénél is rövidebb - kis mesét, majd félórás szünet után egyeseket arra kért, hogy idézzék fel lehetőleg szó szerint, másoknak viszont "csak" azt kellett elmondaniuk, miről szólt a mese. A kivonatok rövidebbek és alárendelt mozzanatokban szegényebbek voltak. Mégis alapjában hasonlítottak azok válaszhhoz, akik minél pontosabb felidézésre törekedtek.

Rá kell azonban mutatnunk, hogy az irodalmi mű jellemzett információgazdagságából a tudatos figyelmi irányulást megelőző párhuzamos (többszatornás) rendszer kihasználásával alkalmilag több mindent átélhetünk, mint ami a vizsgálatok tanúsága szerint megjelenik. Egy kutató jelzi, hogy a koncerten szubtilis és változatos esztétikai élményünk lehet, de már rövid idővel utána is gyakran tapasztaljuk, hogy az emlékezés élményünkre majdnem homályos, és nem találjuk azokat a szavakat, amelyek az átélés pillanatában még mintha rendelkezésünkre álltak volna. Csak röpké másodpercekig tároljuk egy részét annak, amit felfogtunk. Kivált nagy nehézséggel jár a nem nyilvánvaló, nem látható események tartósabb tárolása.

Ennek következményeivel mindig számolnunk kell, ha a mű illetve az élmény többletét annak megnevezése, tudatos megragadása révén érjük tetten. Így azonban nemcsak azon mozzanatok megismerése ütközött akadá-

lyokba, amelyek tolmácsolására a befogadó szavai szegényesek avagy illékonnyak. Érzékeléslélektani kutatások igazolták, hogy élő vagy írott szóbeli közlés felvételekor az információk könnyen megjelennek vizuálisan, fellépnek képi asszociációk is. A képi ingereket gyorsabban megértjük, mint a szóbeli megfelelőiket; így jelentésükhöz észlelőrendszerünk "néma" tudás formájában nyomban hozzáfér. E sajátos tudáskincs gazdagítása és működése bizonyára elválaszthatatlan attól, ahogy az olvasó a művet átéli - akkor is, ha ennek a befogadás szóbeli mutatóiban történetesen nincs nyoma.

Érzelem és megismerés

A lírai költemények olvasójának kitalált alakok akcióit, sorsát nem kell követnie. Jóllehet stilizálással, sűrítéssel, szimbolizálással ő is bőségesen találkozik, a személyes élmények megformálásának mégsem észleli az elbeszélői epikában szokásos eltávolítási és átruházási módját. A lírikus - mondja egy költő-esztéta - önmaga formálója, ő a hős. A beleélés, azonosulás, analógias ráismerés mechanizmusai viszont kevésbé működnek, ha a figura nem különül el élesen a világ egyéb alakzataitól. A külvilágot csakúgy, mint a költő emlékeit, gondolatait "érző kedélyének" részeként bemutató lírai vers sajátja, hogy az alkotó teljesen eggyé válik azzal, amit és ahogyan közöl.

A pontról pontra haladás, a tagoltság ugyan a lírikus szellemi tevékenységéből sem kapcsolható ki, de őt a léttel és a jelenségekkel való élményszerű összeolvadás jellemzi. Alany és a világ határai elmosódóak. Az olvasó tehát igen kevésbé jut hozzá a hős jellemére és örölményeire, helyzetére utaló adatokhoz, amelyekkel minősítheti-értelmezheti őt és saját viszonyát. Ez lehet a legfőbb oka, hogy az érzelmileg hangsúlyos vokális-verbális képletek hatására fellépő érzések nem olyan körülhatároltak, mint az epikai vagy drámai műben, nem köthetők a hős(ök) viselkedéséhez. Parttalanabbak, szétáradóbbak.

Minden olvasmányélménynek nélkülözhetetlen összetevői bizonyos intellektuális-esztétikai érzelmek. Az újdonság átéléséhez a múlt és jelen, a meglepetéshez a várakozás és a kimenetel egybevetése juttathat el. A bizonytalanság a legkézenfekvőbben az egyidejűleg összeférhetetlen várakozások összeméréséből fakad, az egyidejűleg összeférhetetlen választendenciák összehasonlítása szüli a konfliktusélményt, és egyetlen élmény részeinek viszonyítása vezet el legbensőségesebben a komplexitás átéléséhez.

Vajon nem teszünk-e erőszakot, amikor az esztétikai érzelmeket - egybekapcsolva az intellektuális érzelmekkel - a megismerés minősítő tevékenységéhez rendeljük? Elég egy odavetett pillantás az irodalomesztétika történetére, és nyilvánvaló, hogy erre nem a pszichológus szűklátókörűsége, illetve elfogultsága adott okot. Arisztotelesz már határozottan leszögezi, hogy az irodalom mint művészet ismeretadó szerepet lát el - a történelem és a filozófia között közvetítve. Ettől kezdve változatos módon találkozhatunk az iroda-

lom és a tudomány, illetve a filozófia, mint a megismerés különösséget és általánosságot képviselő formáinak szembeállításával. Többen az irodalmat a tudomány előtti, illetve tudományon kívüli megismerés eszközeként szemlélik. Mások az emberről szerzett szintetikus tudás sajátos fajtáját üdvözik benne. Vannak, akik egészen kiélezetten fogalmaztak, hangsúlyozva, hogy az irodalom összes elemei értelmiek; az esztétikai élményben az érzelmek kognitíven működnek.

Ez nem összeegyeztethetetlen azzal, hogy rögtön az olvasás kezdetén megindul egyfajta nyers és végletes érzelmi jelentésértékelés. A irodalmi mű befogadása is "forró" kogníciókkal jár, amelyeket a tetszik-nem tetszik, pozitív-negatív, odaforduló-elkerülő viszony erőteljesen minősít.

Mindaz, amiről eddig szoltunk, beszámoló volt tehát az esztétikai élvezetről, amely - Lévi-Strauss szavaival - "sok-sok kételyből, megtorpanásból, becsapódásból és végtelenül megjutalmazott várakozásból tevődik össze; annak a kihívásnak az eredménye, amelyet a mű vet oda nekünk. Másik összetevője az az ellentmondásos érzékelés, miszerint azok a megpróbáltatások, amelyeket a mű következtében el kell szenvednünk, legyőzhetetlenek, továbbá annak a megérzése, hogy ugyanakkor a mű teljesen beláthatatlan lehetőségeket is nyújt nekünk ezeknek a megpróbáltatásoknak a diadalmas legyőzéséhez".

Az új kísérleti esztétikai munkák éppen azt vizsgálják, ahogyan az információk egybevetése (kollációja) révén az ismertség, bonyolultság, meglepetést kiváltó erő, változékonyság, ún. kollatív sajátosságok feltárulnak, és motivációs hatást fejtenek ki. Minél újabbnak, meglepőbbnek, összetettebbnek tűnik egy mű, annál magasabb, és minél ismerősebb, szokványosabb, annál alacsonyabb izgalmi (értsd figyelmi-érdeklődési-aktivitási, ún. aktivációs) szint jár vele. Általában kedvezőtlen a fogadtatása mind a túl magas, mind a túl alacsony izgalmi szintet előidéző műveknek. Főként azt a művet kedveljük, amelyik mérsékelten növeli az izgalmi szintet, vagy a kényelmetlenül magas izgalmi szintet némileg csökkenti.

Elszegényesítés és gazdagodás

Úgy tűnik, hogy a befogadó elutasítja, sőt alkalmasint figyelemre sem méltatja azokat az alkotásokat, amelyekről úgy véli, túl bonyolultak, vagy annyira szokványosak, hogy semmit sem talál bennük. Elgondolkodtatóbb az a következmény, hogy az értékes művek befogadása során is erős a törekvés arra, hogy a számára optimális közepes körüli izgalmi szintet biztosítsa. Ez csak látszólag vág egybe a művész törekvéseivel: elkerülni a korábbi művek keltette élmények megismétlését, lemondani a fokozatosan egyre alacsonyabb izgalmi szintet kiváltó, hatást veszítő szokványról.

Ami ugyanis a művésznek az optimális közepes izgalmi szinthez szükséges újdonság, bonyolultság, aszimmetria, kétértelműség, az hosszabb-rövi-

debb ideig túl magas izgalmi szintet idézhet elő, alkalmasint még az iskolázottabb befogadóban is. Ez pedig odahat, hogy a szemében túlságosan új, meglepő, összetett elemek egy részét kiiktassa, megfossza a művet sokrétűségének egy bizonyos hányadától. Valójában csak így képes elviselni, azaz befogadni azt, mert az érthetetlennek tűnő, sokkoló mozzanatok kiváltotta izgalom feldolgozó kapacitását is csökkenti. Ezzel viszont éppen az ellen dolgozik, amiért a művészet felé fordult: a befogadó ilyenkor próbálja pótolni azokat az információkat, amelyekhez más úton nem jut hozzá, és így ellensúlyozza egyoldalúságát.

Valóban különös ellentmondásra leltünk. Az olvasó az unaloműzésen túl azért fordul egy elbeszélés vagy regény felé, hogy azokhoz az életdarabokhoz is hozzájusson, amelyek a mindennapi életből ki vannak rekesztve; hogy a lehetőségében mindenkinben benne rejlő, de ezért vagy azért meg nem valósított magatartásformák életre keljenek benne. Ám éppen az irodalmi mű hiányzó információkat pótoló többletlehetőségei azok, amelyek kihívják a felfogóképesseget szűkítő mechanizmusokat. Ha az irodalom úgy is tekinthető, mint ami az információk szokásos kezelésének egyoldalúságát egyenlíti ki, az olvasó úgy tekinthető, mint aki a befogadás akadályait egyenlíti ki egyoldalúsággal, leegyszerűsítéssel. Minél kevésbé hozzáértő az olvasó, illetve minél eredetibb, újabb, több meglepetést tartogat a mű, annál erősebben.

Amint az irodalmi szöveg szerkezetének kutatója, Lotman rámutat, a művészi szöveg befogadása mindig küzdelem az alkotó és a befogadó között. Az olvasó arra törekszik, hogy ismert képzeatinek, elgondolásainak megfelelő határok közé szorítsa be a szöveget. Abban érdekelt, hogy a legcsekélyebb erőfeszítéssel jusson hozzá a szükséges információhoz. Míg a művész igyekezte az, hogy művének struktúrája növelje a kódrendszer sokféleségét és a bonyolultságot, az olvasó hajlamos a számára kielégítő minimumra redukálni azt.

Mindebből következik, hogy az irodalompótló kommersz olvasmány sikere a kevésbé hozzáértő befogadók körében jórészt azzal magyarázható, hogy miközben a művészet illúzióját kínálja számukra, a feldolgozás jelzett akadályait kompenzáló egyoldalúság (elszegényesítés) magának a műnek a lényege. Az álirodalmi mű alkotója már előre maga "szereli" be a szerkezetbe a befogadói leegyszerűsítést. Pontosabban: ahhoz hasonló leegyszerűsítést végez el, amilyent a műalkotásnak az az olvasója hajt végre, akinek feldolgozó munkája gyakorlatilag egybeesik az emberi sorsokkal foglalkozó nem irodalmi szöveg befogadásával.

Ha a szöveg pusztán valaminek a leírása, magától értetődő, hogy a szavakat vagy mondatokat sorban, egymás után, "vízszintesen" fogjuk fel. Ha a szöveg tudományos (ismeretközlő), érvelő próza, abban mindig van valami fölérendelt elem, középpont vagy alapul szolgáló üzenet. Annak érdekében, hogy a szerző alátámassza (megmagyarázza, illusztrálja) a fő témákat, tényeket, érveket, példákat kell bemutatnia. A jelentés megragadása azt követeli,

hogyan az olvasó a mélységben ("függőlegesen") szervezett szöveg szintjeit meg tudja különböztetni.

Kísérleti személyek egy részének a tananyagot alkotó érvelő próza megtanulása csak egy szöveg, amit egyszerűen emlékezetbe kell vésni. Más részük a tanulás, a szerző üzenetének a megfejtése. E mélységi megközelítéssel szemben az előbbiek a szöveget "simának" tartják. A különböző szinteket anélkül veszik szemügyre, hogy az anyag logikájára tekintettel lennének. Elvet és példát ugyanazon a szinten fognak fel. Ahelyett, hogy észlelnék az elv-példa közötti fölé-alárendelési viszonyt, csak sorrendi viszonyt látnak közöttük; "vízszintesnek" fogják fel.

A mélységi ("függőleges") szerveződés a tudományos (ismeretközlő) érvelő próza és az irodalmi szöveg között alapvető rokon vonás. Csakhogy az érvelő próza szigorú logikai szerkezetének megfelelően a fölé-alárendeltségi viszonyok pontosan körülhatároltak, az irodalmi szöveg kölcsönviszonyai többértűbbek és nehezebben megragadhatók. Így az irodalmi mű befogadása során észlelhető leegyszerűsítés (illetve annak megelőlegezése az álirodalomban) úgy is szemlélhető, mint határozott törekvés a szöveg "kisimítására".

Részesek lehetnek ebben általános olvasáslélektani mozzanatok is. A hozzáértő olvasónak sejtése vagy feltevése van arról, ami valószínűleg következik a szövegben, és amikor szeme a következő részen elidőz, elégséges vizuális információt kap feltevése helyességéről. Ha netán téved, visszafelé tartó szemmozgással helyesbíti sejtését. Ezek alapján érthető, miként lehetséges folyamatosan olvasni, noha csak korlátozott mennyiségű vizuális információt tudunk felvenni. Ahhoz is támpontot kapunk, miért változik meg az olvasási sebesség nehezen érthető szövegnél. Az olvasó kevésbé tudja megjósolni, mi várható, a szöveg több meglepetést tartogat és rontja a hipotézisalkotás esélyeit, aminek következtében több visszafelé tartó korrigáló szemmozgásra van szükség.

De lehetséges másféle magyarázat is. A szavakat ki lehet találni az előző információ és a nyelvi ismeret alapján is. A hozzáértő és a felkészületlen olvasó közötti különbség éppen abban van, ahogyan e kétféle információt kezelik, ahogyan a mondattant, mint hidat használják fel, amelynek segítségével a szöveg közvetlenül látható felszíni szerkezetéből eljutnak a jelentéshez. A hozzáértő olvasó ezen a hídon a jelentés oldaláról megy át, a közvetlenül látható információból pusztán mintát vesz. A mondattan neki csak eszköz, amelynek segítségével előre meg tudja becsülni, hogy milyen lesz a szöveg felszíni szerkezete, és csak kevés vizuális kulcsingerre van szüksége, hogy várakozásait megerősítse. A felkészületlen olvasó azonban ideje javát tölti azzal, hogy a jelentést a felszíni szerkezetből következtesse ki, ami maximális vizuális információt követel. Mivel nincsen kialakult várakozása, meg kell vizsgálnia minden egyes elemet, hogy mondattani felkészültségét alkalmazni tudja.

Általánosabban szólva: a hozzáértő ember a vizuális mintákat az asszociációk hálózata révén tartósan együvé szervezett elemekhez való viszonyukban látja, ezért nem kell az egyes elemeket kiválogatnia, és tudatos erőfeszítéssel vonatkozásba hoznia. Az a hét vagy nyolc tétel, amely az ember rövid távú (aktív) emlékezetének határát jelenti, nála sokkal több információt fog át, mint járatlanabb társainál.

A befogadó leegyszerűsítő, torzító folyamatai tehát azért fordítva arányosak a hozzáértés fokával, mert az emlékezeti mező kifejlődésével együtt nő, hogy milyen összetett (bonyolult) információt vagyunk képesek felfogni, illetve megőrizni. Befogadáspszichológiailag tehát egyetemes érvénye van Malraux azon tételének, hogy "minden ember képzeletbeli múzeuma azokból a művekből áll, amelyek jelen vannak számára". Minél több és sokrétűbb esztétikai-művészeti mintát tárol, minél sokrétűbb esztétikailag, irodalmilag érvényes szemléleti mozzanat felett úr valaki, annál valószínűbb, hogy az olvasmányok gazdagító lehetőségével élni tud.

Katarzis és műhatás

A korábban vázolt kollatív sajátosságok segítik a katarzis természetének tisztázását. Ehhez azonban - látszólag - nagyobb kerülőt kell tennünk.

A katarzisban döntő a kitalált, költött személyekre vonatkozó részvétel. A befogadó képtelen lenne rá, ha nem oldódna el saját életétől, bajától, sorsától. Ahhoz, hogy a szűk, privát világtól való függetlenedés, a hétköznapi élet felfüggesztettsége bekövetkezzék, elengedhetetlen a felismerés, mint a tudatlanságból a tudásba átváltozás egyszeri aktusa, valamint a cselekvésminták szimbólikus átélése. Így a másik fájdalmában való részvétel, ez az eredetileg negatív érzelmű átcsap ellentétébe: a művészi bemutatásból merített esztétikum átélésének valójában már pozitív érzelmébe. Ahogy Schiller nyomán Eichenbaum és Vigotszkij is mondja: a művészet kiváltotta katarzisban az anyag a forma segítségével pusztul el. A befogadó nem annyira magát a szenvedést, mint a kifejlődési folyamatát, művészileg ábrázolt motívumsorát éli át.

A kilépés a partikularitásból - összhangban azzal, ahogyan a művészet a valóságot sűríti, eltolja, eltávolítja és megszelídíti - együttjár a felkeltett érzések hangulattá szerveződésével. Ebbe természetesen elfojtott hajlamok, vágyak is belesodródnak. Alkalmassint önkényesen túltengenek, és ezt - ellentétben a hiedelemmel -, az érzelm- és fantáziagazdagság, hajlékonyság nem tudja ellensúlyozni. A képzeletbeli azonosulásra hajlamos befogadónál változatos védekezési-elhárítási folyamatok léphetnek fel. Gyakran kifejezetten csökkenthetik a részvétel (el) és rajta keresztül a katarzis létrejöttéhez kívánatos empátiát.

Az új, meglepő, két- vagy többértelmű, illetve ellentmondó benyomások, a kollatív sajátosságok további információk felkutatására serkentve fel-

készültségkezelő szerepet játszanak. A feloldáshoz az energiát az a feszültség (izgalom) adja, amelyet magának a műnek a sokrétűsége vált ki. Ez - újabb feszültségforrásként - ráirányítja a figyelmet arra, amit a mű önmagáról (arról, ahogyan meg van írva) elmond. A befogadói élményhez az eredendően egyensúlyt felborító (sokrétű, ellentmondásos) és egyensúlyt fokozó (egymással összeillő) megismerési motívumok összeütközése és kölcsönhatása is hozzátartozik.

Némileg szokatlan módon írtuk körül most a katarzist. Pedig már Coleridge úgy jellemezte a költői és minden egyéb értékes élményt, aminek lényege "ellentétes vagy össze nem illő minőségek ellensúlyában vagy kibékítésében mutatkozik meg". A katarzis hol eredője a befogadás során lezajló meg- és felismerésektől elválaszthatatlan érzelmi potenciálingadozásoknak, hol ezek készítik elő a jelentőségében kiemelkedő, egyszeri megrázkódtató felismerést. Nyilvánvaló: minél egyoldalúbb, egysíkúbb a feldolgozás, azaz minél inkább csak saját magát (csak saját világát, kialakított sémáit és azok igazolásait) képes az ember a műben megpillantani, annál inkább narcisztikus és nem katartikus élmény az, ami a mű befogadását jellemzi.

Tegyük fel azonban, hogy sem ilyen, sem más hibaforrás nem gyengíti a mű által kiváltott katarzist. Az a megtisztulás, a humanizálódásnak az a mértéke, ami egy mű befogadása nyomán jön létre, rendszerint korlátozott, és kellő ismétlődés, megerősítés híján könnyen elenyészik. De ha - megszakításokkal - több hasonló élmény követi, a katartikus hatások összegeződhetnek. A hatásmód a szimbolikus elterelés: az impulzusok a kultúrtörténetben, a művészetekben is alkalmazott szimbolikus képrendszerekkel, valamint beszéddel párosulnak. Így az elemi izgalom és annak közvetlen lereagálása közéiktatódva, gátat szabnak a primitív magatartásformáknak. Az érzelmek felső, kifinomodott sávja (emberszeretet, rőszvét, kötelességérzet) a sáv alsó végén elhelyezkedő emóciókat (dühöt, haragot, félelmet) átlényegíti.

Késleltetési mechanizmus jön tehát létre, amelynek meghatározó szerepe van az antiszociális megnyilatkozások legátlásában. Ha az elterelés formája "légiiesen" szimbolikus is, földhöz ragadtan valóságos körülmények függvénye, hogy ki mit él át olyan fenyegetésnek, kudarcnak, amelyre dühvel és agresszióval válaszol, illetve, hogy mennyire képes uralkodni pillanatnyi késztetésein, mennyire képes lemondani az azonnali kielégülésről. E magatartás kialakulása elsősorban azok körében valószínűbb, akik kora gyerekkortól tapasztalják, hogy környezetük a szimbolikus elterelésnek nagy fontosságot tulajdonít. Ez magasabb kulturális színvonalat tételez fel, egyszersmind pozitív érzésektől átítatott fegyelemzési-nevelési módszereket, amelyek megkönnyítik a korlátok kiépülését. Következménye olyan pályaaorientáció, illetve olyan társadalmi szerepek betöltése, amelyekben a késleltetett kielégülési módoknak (köztük a művészet élvezetének), mint a helytállás nélkülözhetetlen feltételeinek nyilvánvaló értéke van.

Ám mindez együtt sem elég ahhoz, hogy a bonyolultabb és humanizáltabb magatartásforma lehetőségéből valóság legyen. Kudarctűrő képességgel, önuralommal, érzelmi kulturáltsággal, összetettebb gondolkodással, a művészet szeretetével, sőt értésével nem jár együtt szükségképpen az ellenállóképesség, autonómia, tisztesség és egyéb tulajdonságok. És nélkülük az előbbieket egyenesen elősegíthetik a partikuláris érdekek másokon átgázoló, habár kifinomultabb, hatékonyabb képviselését. Amint nem zárják ki, hogy az egyén a helyzet uralmának, a mindenkori pillanat nyomásának engedelmeskedve nemtelen erők eszközévé váljék, szép szándékai ellenére. A tényleges viselkedés, a tettek számos elemből álló, több tényezőtől függő nyaláb folyamánai.

A művészet hatásának felbecsülése ily módon elvezet a személyiség alakíthatóságához.

A különböző személyiségdimenziók változtathatósága

Ismerünk olyan intelligenciavizsgálatot, amelynek során 20-50 év közötti személyek teljesítőképességét 12 év alatt kétszer mérték meg. Mind-egyik korcsoportban szintnövekedést észleltek, de az idősebbeknél kisebb mértékben. Egy másik kutatás szerint az ismételt mérések az évek múltán a teljesítmények átlagos növekedését mutatják, amely annál nagyobb, minél fiatalabbak voltak a személyek és minél alacsonyabb szinten álltak kezdetben. Hacsak nem kifejezetten hátrányos helyzetben élő, szinte teljesen iskolázatlan csoportok tagjairól van szó, náluk az amúgyis átlag alatti IQ az életkor haladtával csökken. Viszont ez a tendencia megfordul, amint a külső feltételek gyökeresen megváltoznak. Amerikai hegyilakók gyermekeinek IQ-ját először a harmincas évek elején mérték meg, amikor még elszigetelt, (kulturálishan) ingerszegény környezetben éltek. Egy évtized alatt jelentősen megjavult az életszínvonaluk, a közlekedés és az iskolai oktatás. A változások kedvezően megmutakoztak mind az iskolai előmenetben, mind az intelligenciaszintben. (Az iskolázottság általában 0-10 IQ-egységnyi növekedést eredményez; az alapfokú 4-5, a középiskolai 7-10 egységet). Más adatok alapján az is kitűnik, hogy a rendszeres és bonyolult szellemi tevékenységet végző iskolázott személyek intelligenciaszintjüket akkor is képesek voltak megőrizni, netán fokozni, amikor az átlagnépeség tagjai már a pszichológiai hanyatlás jeleit mutatták.

Az intelligencia kétségkívül személyiségünk egyik legalapvetőbb jege, de ebből nem következik, hogy a vázolt tendenciák másfajta személyiségvonásokra is érvényesek, például az egyéni szemléletmódot, érzelmi-értékelő beállítódást kifejező attitűdökre. Náluk éppen fordított a helyzet. Adott hatás nyomán rövid távon (órákra, napokra, hetekre) könnyen megváltoznak, de ebből hónapok, különösen évek múltán általában kevés marad meg. A már úgy-ahogy létrejött érzelmi-gondolati egyensúly helyreállítása jellemzőbb,

mindenekelőtt azoknál az attitűdöknél, amelyek szorosan összefüggnek, és amelyeknek gazdag és erős az értékrendszerrel való kapcsolata. Az attitűd-dinamikának ez a jelensége Janus arcú: ugyanaz az adottságainktól meghatározott belső készenlét szelektív rendszere szab határt (szerencsére) manipulálhatóságunknak, ami egyben fékező (balszerencsénkre) folytonos tökéletesedésünknek.

Szembeszökően látható ez a televízió esetében. A televízió a napirendet, a szabadidőt ugyan a maga képéhez igazította, de eltekintve az eszközhasználattal összefüggő viselkedési szokásoktól, inkább a nézőknek azokat az ideológiai-politikai-erkölcsi és esztétikai attitűdjeit erősíti fel, amelyekkel a készülék elé ülnek, mintsem a korábbiától eltérővé tegye, vagy teljesen újjáformálja azokat.

Azok az igények, várankozások, választások, vonzódások, vágyak, amelyeknek kedvező átalakulását óhajtjuk, kétségkívül a televízió- (a könyvtárstb.) használat során nyilvánulnak meg. De alapjában a tényleges életkörülményektől, a munkamegosztásban elfoglalt helytől, a belőle fakadó érdekektől, cselekedetektől, lehetőségektől függően jöttek létre és lettek olyanok, amilyenek. Szoros kapcsolatban azzal az elsődleges szocializációs folyamattal, amit a szülők munkamegosztásban elfoglalt helye határoz meg. Miért is váránk: a kérdéses változást a mégoly sok időt lekötő televíziónézéstől, ha az eszköz csak arra vállalkozhat - ez nem fogyatékosága, hanem adottsága - hogy az otthoni tevékenységet és időt programozza be anélkül, hogy az egyén létfenntartásának, társadalmi céljainak, hatékonyságának és önmegvalósulásának elsőrendű terepén, munkáján nemhogy hasonlóan, de közvetlenül akár a legkisebb mértékben is változtathatna.

Aminek nem mond ellent, hogy a fogyasztói élmények visszahatnak a termelői szférára. E befolyás ugyanis mindaddig erőtlen és elmosódó marad, amíg az egyén termelői helyzetének jelentős és tartós kedvező változásával nem találkozunk. A televízió életmódalakító funkciójáról beszélni ezért meglehetősen pontatlan fogalmazás, hiszen az életmód leglényegesebb eleme és legdöntőbb szilárdító, valamint megújító tényezői eleve kívül esnek hozzáférhetőségi körén. Fokozottan így van ez a könyvtár és egyéb művelődési intézmény esetében, amelyek még a fogyasztói szférán belül is lényegesen kisebb hányadot képesek igénybe venni.

Az attitűdkutatás szintén azt mutatja, hogy a "minden szónál ékebben beszél a tett" igazsága, a praxis meghatározó súlya ezúttal is mindenekelőtt való. Amikor egymás iránt kölcsönösen erős előítéleteket és ellenséges érzéseket tápláló fehér és néger tengerészeknek a második világháborúban hosszabb ideig együtt kellett élniük egy hajón, amikor a kölcsönös együttműködés és egymásra utaltság valóban életmódjuk kiküszöbölhetetlen tényezőjévé vált, az előítéletek nagyszabású és tartós csökkenése következett be. Sokszorosan felülmúlva a televízió- és rádióprogramok, könyvek, kiscsoportos előadások hatását.

A könyvek és az összes "nyomtatott termék" felettébb szűkös attitűd-változtató hatása ellenére sem kívánjuk kétségbe vonni azokat a - tudományosan nem ellenőrzött - egyéni beszámolókat, amelyek egy-egy könyv maradandó hatásáról szólnak. De e hatások alapján az énközei, központi attitűdöket erősítik meg, és éppen fenntartásukat szolgálják - nem utolsósorban egyes összetevőik tudatosításával.

A nagy valószínűséggel várható megváltozás esélyeit mérlegelve, szintén a termelői praxis elsődlegességét húzza alá az életmódot szervező szüntelen intellektuális tréning hatása. Aminek inkább előfeltétele, mint következménye az életcélokra, a munkára és a kultúrára irányuló meghatározott attitűdök kialakulása. Közvetett módon ezt igazolják az alkotó gondolkodást fejlesztő kétéves tréningeljárások eredményei is. A résztvevők megismerő képességei kétségkívül javultak anélkül, hogy ezzel együtt járt volna személyiségvonásaik, érdeklődésük, attitűdjük hasonló pozitív változása. Ezek változatlansága egy ponton túl nyilvánvaló korlátot is állít a képességek tökéletesítése elé. Pedig a résztvevők főiskolások voltak, akik teljesítményükön is érezték a kedvező hatást. Meglehet, hogy ha a tréning napjainkat ahhoz hasonlóan átszötte volna, ahogy a tengerészekét az előítélettel kezelt csoport tagjaival való tartós együttélés tréningje, az ő attitűdjükre gyakorolt hatása sem maradt volna el. De az ilyen feltételek csak kuriózszerűen teremthetők meg, és ami a mi szempontunkból döntő, az irodalom vagy más művészet, illetve kulturális intézmény egymaga bizonyosan nem tud ilyen feltételeket teremteni.

A valóságos életkörülményekbe beágyazódó művészet optimális esetben felerősítheti, kiegészítheti a pozitív tényezők hatását, egyben fogékonyabbá tehet irántuk. De ehhez is megszorítást kell fűznünk. Azért, mert a felkészültebb befogadó tudja, hogy X mű merő giccs, és annak is ósdi; azért, mert rövid idő alatt felismeri tematikai-szerkezeti közhelyeit, és unottan teszi le, ami nem kimondottan a katarzis jele, nincs okunk az ő befogadói élményét általánosítani. Ami neki történetesen már hatástalan, igen hatásos lehet még másoknak.

Szép számmal vannak befogadók, akikben töredékes, netán csekély értékű művészi alkotás is kiváltja, avagy elsősorban ez váltja ki a személyes érdekek világából való kilépés megrendült élményét. Az alkotás esztétikai értékére vonatkozó tudatuk ugyan nyilvánvalóan hamis, de élményük szubjektív hitelességéhez kétség nem fér. Az sem vitatható el tőlük, ha a mű befogadásakor úgy élik meg, hogy erősödött a pozitív eszményekbe vetett hitük. Ám ez bizonyos értelemben fordítva is elmondható. Minél jobban kiteszi magát valaki a művészet hatásának, annál több mindent képes úgy olvasni, mintha műalkotást fogadna be, annál több mindenben megélheti a művészet humanizáló lehetőségeit. Ez sem vonja ugyan feltétlenül magával, hogy "erényesebbek lesznek a készségei" (Lessing), mint a művészetben ke-

vésbé otthonos társának, ám ha azok lesznek, úgy tudatosabban és érzékenyebben képes azokat gyakorolni.

Halász László: Az olvasás: nyomozás és felfedezés. 1983. Gondolat 327-418. p. (rövidítve)



Biblioterápia a könyvtárosi munkában

A társadalmi esélyegyenlőtlenségek felismerése és kimondása, majd ennek nyomán a hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatására irányuló törekvés a hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején indult meg hazánkban. Ez a kérdés a területünkön, a könyvtárügyben mint a hátrányos helyzetű rétegek könyvtári ellátása megszervezésének kérdése jelentkezett. Külföldi példák nyomán, áldozatkész egyéni kezdeményezések révén születtek az első próbálkozások. Ezt a kérdést részben mint technikai, szervezési, részben pedig mint tartalmi problémát kellett megoldani. Nyilvánvalóvá vált, hogy speciális társadalmi rétegek megközelítése csak speciális, differenciált módszerekkel és formákkal lehetséges. Ekkor terelődött a figyelem egy tulajdonképpen többezer éves, de gyakorlatilag a múlt században felelevenített eljárásra: a *biblioterápiára*.

A biblioterápia kifejezés a görög "*biblion*" (könyv) és a "*therapeia*" (gyógyítás) szavak összetételéből származik. Az olvasással magával egyidős az a hit, hogy a műalkotások olvasása befolyásolhatja egy személy attitűdjét, érzelmeit, viselkedését. Gyönyörű példáját találjuk többek között az ősi hindu orvoslásban, ahol a lelkiileg megzavart embernek egy mesét adtak meditáció céljára, amelyben az ő egyéni problémái öltenek testet. A mesére épülő kontempláció révén a beteg meglátta szenvedéseinek mibenlétét és a megoldás lehetőségét, s egyúttal megtalálta az énjéhez vezető belső utat is.

A múlt századi felelevenítés orvosok nevéhez fűződik, akik elsősorban a gyógyítás elősegítése érdekében alkalmazták. Az olvasás révén a betegnek a gyógyulásba vetett hitét, életkedvét igyekeztek megtartani, a beteg személyiségére jelentősen harmonizáló, kiegyensúlyozó, probléma- és feszültségoldó hatást tenni. A kórházakon kívül hamarosan más olyan intézmények is átvették a módszert, melyeknek lakói a világtól való rövidebb-hosszabb izoláció következtében fokozott feszültséghatások, az egyhangú, ingerszegény környezet révén pedig lelki-érzelmi elsívárosodásnak voltak kitéve (javító-nevelő és büntető intézmények, átmeneti otthonok, gyermekotthonok, öregek otthonai stb.).

Századunk hatvanas éveiben a biblioterápia valóságos mozgalommá szerveződött az Egyesült Államokban, európai és skandináv államokban, ek-

kor ugyanis előtérbe került a biblioterápiának egy egészen tág értelmezése, amelynek a gyógyítás fogalmával már szinte nincs is kapcsolata. Alkalmazni kezdték teljesen "normális", egészséges egyénekből álló csoportokban is azaz a céllal, hogy a személyiségfejlődést elősegítsék, az önismeretet elmélyítsék. A biblioterápia ebben az értelmezésben tehát egyszerűen egy olyan csoporttevékenységet jelent, amely az irodalmi művek nyomán kialakult beszélgetések, az egymás közötti élménymegosztás révén elősegíti az önfejlesztést.

Az irodalmi műveknek az egyes olvasókra gyakorolt hatását már számtalan esztétikai, lélektani, pedagógiai szempontú vizsgálat próbálta megfejteni; feltárni azt a mechanizmust, amelyet a műalkotás a befogadóban megindít. Mindenesetre tény, hogy ebben a folyamatban sok az esetleges tényező: megfelelő tartalmakat közvetítő művet talál-e az olvasó, megértette-e a mű üzenetét, jól értette-e azt, mit mondott a számára, milyen érzelmeket váltott ki belőle, milyen gondolatokat indított el benne. Ezt az esetlegességet némileg csökkenti, ha lehetőség van megbeszélni az olvasottakat, s még teljesebb hatást remélhetünk, ha csoportosan történhet a műmegbeszélése. Az irodalmi mű nyújtotta élmény csoportos feldolgozása többoldalúan képes befolyásolni a személyiséget. Az írói üzenet így biztosabban eljut befogadójához, s a mű hatásához hozzáadódik a csoporthatás (ti. közösségi magatartásformák is tanulhatók közben), harmadik elemként pedig a foglalkozásvezető könyvtáros hatása, akinek felkészültsége, emberi magatartása biztonságot, segítséget jelent a résztvevőknek, ő maga is megerősíti, hitelesíti számukra a mű által közvetített erkölcsi-emberi tartalmakat.

A biblioterápiát e tágabb értelmében jellegzetesen könyvtári, könyvtárosi tevékenységnek tekintik világszerte, s a könyvtári szolgáltatások között tartják számon. E felfogásnak az az alapja, hogy e tevékenység részelemei a könyvtárosok mindennapi munkájában is pontosan kimutathatók: rendszeresen végeznek irodalomajánlást, műveket választanak ki sajátos olvasói igényeknek megfelelően, gyakorta vezetnek műértelmező, műmegbeszélő foglalkozásokat ifjúsági klubokban, szakkörök keretében, olvasótábori csoportokban stb. Biblioterápiás tevékenység esetében ezeket az elemeket kell szintetizálni, hiszen egy speciálisan meghatározott cél érdekében összeállított olvasóprogramon való közös végighaladásról van szó.

A könyvtárosok e munka végzéséhez rendelkezhetnek szerencsés, jó adottságokkal, a biblioterápiás csoportvezetést mégis tanulni kell. A technikai ismereteket szinte automatikussá kell tenni, mint az autóvezetésben, hogy a vezető a közlekedési szituációkra tudjon öszpontosítani. A jártasság szintjén megtanult és begyakorolt csoportvezetést pedig ki kell egészítse egy sajátos, segítő-tanácsadó magatartás, attitűd, melynek értelmében a foglalkozás vezetője csupán megpróbálja a mű tartalmának minél teljesebb kibontásával helyes irányba terelni a nézeteket, új szempontokra irányítani a figyelmet, támogatásokat, kapaszkodókat adni az egyéni továbbgondoláshoz.

A foglalkozásvezetők (biblioterapeuták) felkészítése tehát elméleti és gyakorlati jellegű kell legyen egyaránt: az irodalmi, a pszichológiai, apedagógiai és szociológiai ismeretek elsajátítása mellé csoportvezetési gyakorlatot is kell szereznüik.

Nos, ez a kiképzés nálunk negyrészt autodidakta módon valósult meg ez ideig. A hozzáférhető külföldi szakirodalom, a saját kezdeményező kedv és az olvasáspedagógusi felelősségérzet jelentették az alapját azoknak a próbálkozásoknak, melyek fellelhetők már hazai gyakorlatunkban. Indult biblioterápiás tevékenység kórházi osztályokon, elítéltek körében, alkoholisták és egyéb szenvedélybetegek körében, veszélyeztetett helyzetűgyerekek, öregek stb. körében. Az ezekről szóló beszámolókat közreadja egy megjelenés alatt álló kiadvány (*"Biblioterápiás olvasókönyv"* - kiadja az OSZK-KMK). Véleményem szerint azonban sokkal több próbálkozás kellene! Hiszen továbbra is akut problémák a sokféle indítékú társadalmi beilleszkedési zavarok, a rétegek és egyének identitászavarai, a lelki elsívárosodási folyamatok, az emberi felelősség hiánya akár gyerekekkel, akár öregekkel szemben, az empátia, a tolerancia társadalmi méretű hiánya, hogy többet ne is soroljunk hirtelen.

Ez a cikk - terjedelménél és rendeltetésénél fogva sem vállalkozik "kiképzésre", azaz a csoportvezetés elméleti, módszertani kérdéseinek ismertetésére. Az említett kiadvány, a *"Biblioterápiás olvasókönyv"* majd részben elvégzi ezt. Nem kívánok tehát teljes foglalkozáselemzéseket bemutatni, jegyzőkönyvekkel, előkészítő és utóértékelő elemzésekkel. Ízelítőül a rendelkezésemre álló anyagból egyes jellemző mozzanatokat szeretnék csupán kiemelni, amelyek révén kézzelfoghatóbbá válnak e munka szépségei és nehézségei egyaránt.

Egy kis lépéssel közelebb az emberekhez...

Kábítószerélvező fiatalok gyógyításába építették be azt a biblioterápiás sorozatot, amelyből példát hozok. Az irodalmi művek sorában az ötödik foglalkozáson került sor *Tamási Áron: Igazítani a világon* című novellájára.

Ebben a történetben Gergelykét az apja csúnya, taszító külsejű kerégyártó mesterhez akarja adni tanulni. A kisfiút kétségbe ejti a csúnya ember, s nem akar beállni hozzá. A konfliktus úgy oldódik meg, hogy az apa kérésére a mester aláveti magát az orvos műtétjének, aki eltávolítja a rút szemölcsöket, a borbély a maga módján kicsinosítja a mestert. Mindannyiuk megértő, alkalmazkodó magatartása eredményeként békében élnek tovább, a kisfiú sorsa el van egyengetve, a világ pedig "kiigazítva". Ilyen kis dolgokon múlik az emberek békéje és harmonikus együttélése!

A foglalkozásokon középponti figurává vált egy 30 év körüli intelligens fiatalember, legyen most a neve *Jo*. Általában teljesen rendhagyó módon viselkedett, ha éppen olyan hangulata volt, otthagya az egészszet. Ezt a "kinti" életben is mindig így csinálta, nem tolerált senkit és semmit, komoly

alkalmazkodási, beilleszkedési problémákkal küzdött. Az emberekről általában rossz véleménye volt, nem sokat számítottak neki a kapcsolatai. Sikerült is teljesen kapcsolattalanná válnia. Erről így vallott egy alkalommal:

"Rengeteg embert ismerek, együtt dolgoztam évekig emberekkel, van gyerekem meg feleségem, hat testvérem - és amikor bekerültem ide, s meg kellett neveznem valakit, akit velem kapcsolatban értesíthetnek ... hát legalább negyedóra kellett, amíg tudtam egy nevet és egy címet mondani, amire azt mondhattam, hogy talán ezt ... Ennek én vagyok az oka ... Persze, engem sem választana senki a földön, de ennek csak örülök, ez célom is volt: a függetlenség! Roppantul nem szeretek senkinek, senkihez tartozni."

Nos, ezen a foglalkozáson Tamási Áron írásával kapcsolatban *Jo* készségesen elismerte, hogy szerencsére ilyen emberi kapcsolatok is vannak, de realitásukban erősen kételkedett:

"- Tételezzük fel, hogy az apa és a fiú között minden jó, minden rendben van, tökéletes a kapcsolat, meg az egyetértés, és szépül, csinosodik a világ ... És akkor odateszik a széket, a mester meg azt mondja, nem ül bele. Akkor mi van?! Szóval, a gyalogmester nem fog beleülni a valóságban! No, meg az orvos, aki egy szóra kijött! Meg a borbély, aki szintén egy szóra kijött! Jó, mondjuk ezt a kettőt meg lehet oldani, mert a pénz azért elég nagy úr ... De ha mondjuk, az én szakállam nem tetszik valakinek, és rajtam keresztül úgy akarja szebbé tenni a világot, hogy megborotvál ... Hát, nem lenne szerencséje a világnak! Ilyen ronda maradna!"

Aztán hosszan folyik a beszélgetés, egymást gyözködése, saját élmények mesélése, de főleg a Tamási Áron optimizmusán való hitetlenkedés, és egyszercsak, mintegy másfél óra múlva *Jo*, mintha csak önmaga előző szavaira válaszolna szinte szószerint, csak sokkal csendesebben így nyilatkozik:

X: - Tehát akkor nem ültél volna bele a székbe, azt mondog?

Jo: - Én? Hát attól függ, milyen kedvem van. De nem tartom valószínűnek. Mert eleve nem is tárgyaltam volna az apával! ... Hacsak nem szimpatikus az a kis emberke ...

Y: - És ha igen?

Jo: - Hát akkor viszont beleültem volna a székbe.

X: - A szakállad árán is?!

Jo: - Akár még úgy is. A szakállam kinő. Nem lennék kétségbeesve.

Tulajdonképpen nem történt semmi látványos dolog. *Jo* apró kis győzelmet aratott önmaga felett, s ezzel talán egy kis lépést tett az emberek felé. Úgy érzem, ez nem is kevés!

Néha az ember telibe talál...

Egy rehabilitációs célú, ún. utógondozó csoportban dolgoztuk fel *Mrozek*: *Az őrangyal* című novelláját. A résztvevők kórházi kezelésen átesett alkoholisták és hozzátartozóik voltak (házastárs, szülő, gyerek), akik-

kel szövetkezve igyekeztünk megtartani a pillanatnyilag elért eredményt, s a gyógyult beteget segítségükkel és megértésükkel mielőbb "normál kerékvágásba" zökkenteni. A csoport szakmai vezetését orvos és pszichológus végezte, a biblioterápiás foglalkozások - személyemben - könyvtárosra bízattak. Többféle összetételű csoportban dolgoztam már ezzel a novellával, s a feldolgozásban különböző szintekig jutottunk el. A leggyakoribb közelítési mód szerint mint nevelési problémát szokták kezelni a történetet. Alkoholista betegek esetében még rendszerint számítani lehet egy "aktuális" szempont felmerülésére is, ti. annak belátására, hogy a kívülről ráerőltetett, rákényszerített "javulás" senkinél sem hozhat eredményt, csak ha belső elhatározással, meggyőződéssel is alá van támasztva.

A szóban forgó foglalkozás alkalmával ugyancsak a nevelési problematika körüljárásáig jutottunk el, illetve az előbb említett "belátás" is megszületett valahogy. A szokásostól eltérően azonban ennek a foglalkozásnak volt egy váratlan nagy pillanata, amely mindannyiunkat megrendített.

Éppen azt boncolgattuk, hogy a novella befejezése, a levegőbe röpítés, vajon váratlanul éri-e az olvasót, lélektanilag megmagyarázható-e, vagy sem, és miért. Ekkor kért szót egy idősebb férfi (aki egyébként egyedül vett részt a foglalkozáson hozzátartozó nélkül), s rendkívül zaklatottan, indulatosan kezdte a véleményét kifejteni:

"Fantasztikusan excesszív volt a befejezés, érthetetlen az író részéről, hogy egy ilyen befejezést produkált egy nagyon szépen felépített és logikus mű után! Kérem szépen, én a saját esetemet mondom el. Nekem van egy fiam, igen rossz tanuló volt az elemiben. Drákói módszerrel megmondtam, hogy az egyes osztályzat 5 korbácsütés, a kettes 3 korbácsütés, a hármas 1 korbácsütés, amikor az ellenőrzőjét hozza. Lehet, hogy én egy szadista őrült vagyok, de kérem szépen, amikor látom ezeket a fiatalokat, akiknek a rendszer olyan hinterlandot ad, hogy nyugodtan beszélhetek, nyugodtan kifejtetik a véleményüket, de viszont ezzel szemben olyan fenyítő eszköz, ami megszüntesse már gyermekkorban ezt a ... mit tudom én ... szipuzást vagy mit. Állítom, hogy egy jól irányított pofon sokkal többet ér, mint egy hegyi-beszéd!"

E viharos kifakadás, s az előadott nevelési módszer, mely kísértetiesen hasonlított a novellában az őrangyal által kidolgozott fenyítési "szabályzathoz" (hogy ti. milyen rosszalkodásért mennyi és milyen ütésfajta jár), megdöbbentette a csoport tagjait, s bevallom, engem is.

Ekkor szinte ösztönösen megkérdeztem:

"Tessék mondani, mi lett a fiával?"

Ő büszkén és diadalmasan körülnézett, s azt mondta:

"Zenepszichológus lett! ... (Csend, majd halkán hozzátette) ... Amerikában él ..."

Ez volt az a pillanat, amikor senki nem tudott megszólalni. Stílusosan szólva, az angyal a mi szobánkon is átrepült, láttuk egymás arcán. Nem volt

szándékomban ennyire célba venni valakit, ezt a véletlen hozta így. Talán ebben a pillanatban értett meg ő is valamit kettőjük elrontott kapcsolatából, talán ebben az összefüggésben még sosem gondolta végig, hogy ő is hibázhatott?! Ezen a foglalkozáson megszületett a csoda, mindannyiunknak katartikus élménye volt.

Ez a módszer természetesen csepp a tengerben a társadalmi együttélést nehezítő bajok orvoslásában. De ha valami tud segíteni a lelki egészség megőrzése, a személyiség stabilizálása, a tolerancia, a konfliktustűrő és -megoldó képesség kialakítása terén, akkor kötelességünk ezt a lehetőséget is megragadni. Könyvtárosnak ennél szebb feladat ritkán adatik!.

Bartos Éva: Biblioterápia a könyvtárosi munkában. = Könyvtári Figyelő 1987. 5. szám

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

Olvasáspedagógia

Szöveggyűjtemény

Szerkesztette Nagy Attila



Hogyan olvasnak a magyar gyerekek?

A Monitor- és az IEA-felmérések eredménye drámai

A Gutenberg-galaxis kialakulása óta az ismeretszerzés legfontosabb útja a nyomtatott betű; ebben rejlik az olvasás óriási jelentősége, természetesen az olvasástanításé is. Mostanában sokasodnak az SOS-jelek a fiatal nemzedékek olvasási technikájának és kultúrájának aggasztó színvonaltalanságáról. A baj már az iskoláskorban elkezdődik, ez derül ki összeállításunkból, illetve az Országos Közoktatási Intézet értékelési központjának 1991. márciusi felméréséből is, amely az olvasásra és a szövegmegértésre, a matematikára, valamint a számítástechnikára terjed ki. A vizsgálat eredményének első összegzését nemrégiben ismertette az OKI értékelési központja. A három kiválasztott műveltségi terület közül az olvasás és a szövegmegértés kérdéseiről beszélgettünk Kádárné Fülöp Judit tudományos kutatóval, a felmérés egyik irányítójával.

Olvasáson három dolgot értünk. A hétköznapi írásbeli információforrások (például menetrend, használati utasítás, grafikon, jegyzőkönyv stb.) használatának képességét, az írott szövegből való ismeretszerzés (tanulás) képességét és az irodalmi szövegek értő-beleérző olvasásának képességét.

- Milyen előzetes ismeretek birtokában láttak neki a vizsgálatnak?

- 1970 óta folytatunk reprezentatív tudásszintméréseket az olvasás körében. Akkor az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) nemzetközi oktatáskutató társaság felmérése alapján megállapítottuk, hogy a magyar 10, 14 és 18 éves tanulók gyengébben olvasnak, mint a fejlett országok iskoláiban tanuló diákok. 1979-ben, 1980-ban, 1986-ban egymással összevethető magyar olvasásfelméréseket végeztünk általános iskolai tanulók között. Ezek azt mutatták, hogy az értő olvasás képessége ezen a viszonylag alacsony szinten stagnál, de nem romlik. 1970-ben a fővárosi gyerekek más városok és falvak tanulóinál magasabb átlagszínvonalon olvastak. A városi iskolák eredménye jobb volt, mint a falusiaké. Az osztatlan iskolák teljesítménye pedig felülmúlta a várakozást: úgy látszott, hogy ez az iskolatípus olvasáspedagógiai szempontból nagyon is megállja a helyét.

- Mikor, mely évfolyamokra és hány tanulóra terjedt ki a felmérés?

- 1991 tavaszán az Országos Köznevelési Intézet értékelési központjának átfogó eredményvizsgálata részeként két párhuzamos olvasásfelmérést végeztünk. Egyikük az IEA második nemzetközi olvasásvizsgálata keretében folyt, erről rövidesen összehasonlító eredményeket kapunk. A másik az 1986-os Monitor olvasásvizsgálat folytatása, és az utóbbi öt év eredményeinek alakulásáról ad képet. Év folyamánként mintegy három ezer tanuló tudását mértük fel az ország 144 általános iskolájának harmadik, negyedik és nyolcadik osztályaiban.

- A kapott adatok mennyire tekinthetők megbízhatóknak?

- Az oktatás eredményességének nyomon követésére az utóbbi évtizedekben világszerte hiteles és megbízható tudásszintmérő eszközöket fejlesztettek ki. Az IEA-vizsgálatban egységes nemzetközi feladatlapokat használtunk, a Monitor-vizsgálatban ezekhez hasonló, Magyarországon készült teszteket. Nemzetközi mintavételi szenderek szerint választottuk ki a vizsgálatban részt vevő iskolákat. A mintavételi eljárás korrektsége szigorú feltétele volt annak, hogy az IEA-felmérés magyar adatai a nemzetközi elemzésbe bekerülhessenek. Egyébként a közhiedelemmel ellentétben egyáltalán nem könnyű feladat a köznevelési rendszer eredményességének vizsgálata. Az értékelés és mérés a pedagógiában önálló tudományterület és szakma lett, ami ugyanannyira különbözik a tanításmetodikától, amennyire az orvoslásban a sebészet a belgyógyásztól. A pszichometria sok helyütt egyetemi szak. A legfejlettebb országokban a ciklikus tudásszintméréseket az utóbbi tizenöt-húsz évben intézményesítették, és elsősorban ezekkel mérik az állami oktatási befektetések és oktatáspolitikai reformok hatékonyságát és hatását. Nálunk ezt az intézményesítést a legsürgősebben el kell végezni, különösen azért, mert a köznevelési rendszer lényegesen differenciáltabb és heterogénebb lesz, mint a központi állami irányítás idején volt.

- Milyen szövegekkel kellett a felmérésbe bevont tanulóknak megbirkózniuk? Általában milyen módszerrel dolgoztak a kutatók?

- A Monitor-felmérésben - amelynek az eredményei már rendelkezésre állnak -, azonos szövegeket és feladatokat kaptak a harmadik, a negyedik és a nyolcadik osztályosok. Hat rövid (fél, másfél gépelt oldal terjedelmű) szöveget kellett elolvasniuk, s a hozzájuk kapcsolódó - jórészt feleletválasztásos - kérdésekre kellett válaszolniuk. A hat szöveg elolvasására és a feladatok megválaszolására negyven percet kaptak. Két szöveg hétköznapi írásbeli dokumentum volt, kettő az általános iskolai tankönyvek magyarázataihoz hasonlított, kettő pedig irodalmi jellegű volt. A feladatok egy része egyszerű információkeresést írt elő, egy része a szöveg gondolatmenetének követését, egy része pedig az írói szándék megértését kívánta meg. A feladatok nem haladták meg a nemzeti alaptantervben elemi foknak megjelölt - tehát 12 éves korig elérhető - szintet.

- Milyenek látja az eredményeket?

- Drámainak. Ugyanis egy alacsony szinten való hosszú stagnálás után *az eredmények az utóbbi öt évben romlottak.* (Hozzáteszem: matematikában is.) A nyolcadik osztályosoknak mindössze 43 százaléka éri el a felhasznált teszteken kívánatosnak tekinthető 80 százalékos küszöböt, amely a középiskolai tanuláshoz szükséges lenne.

- Van-e az egyes településtípusok iskolái között különbség?

- Négy településtípus (Budapest, megyei város, egyéb város, község) és négy régió (Észak-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Alföld) eredményeit külön is összesítettük. Figyelemre méltó, hogy a budapesti iskolák átlaga a községi átlaghoz tart, és alacsonyabb, mint a többi városi rétegátlag. A régiók átlagai között egy kivétellel jelentéktelen különbségek vannak. Ez a kivétel *Észak-Magyarország* (Heves és Borsod-Abaúj-Zemplén megye), ahol a teljesítményátlag mintegy tíz százalékkal alacsonyabb, mint a többi régióban. Persze tudni kell, hogy a településrétegeken belül nagy különbségek vannak az egyes iskolák között. Nemzetközi felmérésekből tudjuk, hogy ezek a különbségek jóval nagyobbak, mint az egy fejlett oktatási rendszerben megengedhető lenne.

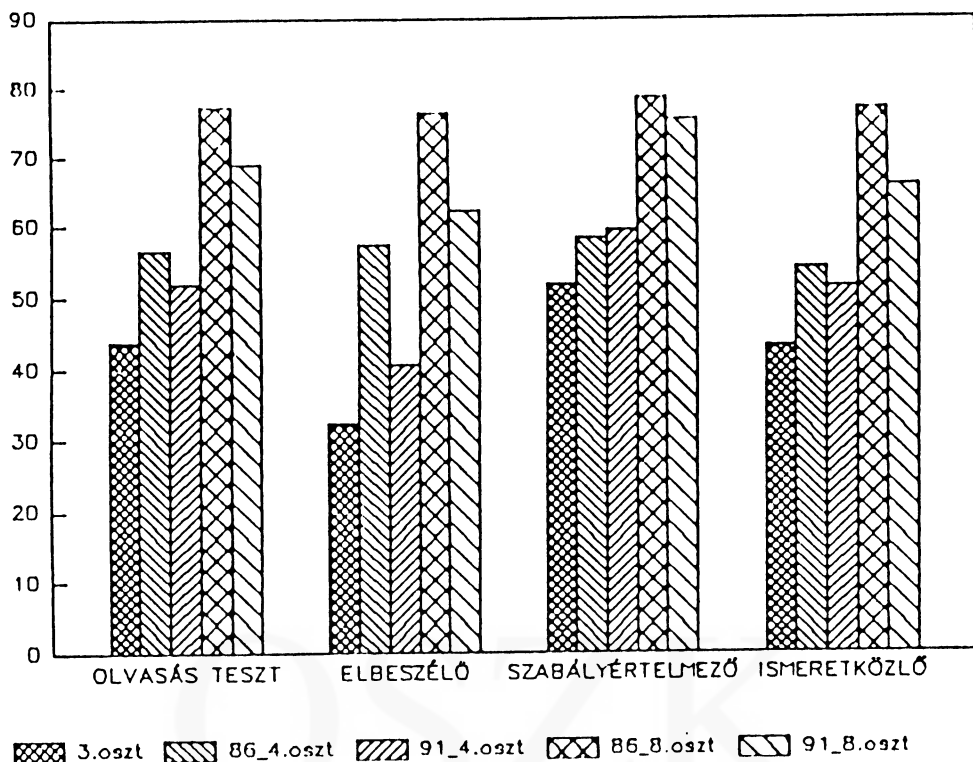
- Van-e a nemek között különbség?

- Van. *A lányok minden szövegtípusban és minden korosztályban egy kicsit jobbak, mint a fiúk.* Legkisebb az előnyük a hétköznapi dokumentumok olvasásában (ezek szabályértelmező szövegek voltak), legnagyobb az elbeszélő szövegekben. Általános jelenséggel állunk szemben, más országokban is így van ez. A különbség a magasabb iskolatípusokban - a gimnáziumokban, a felsőoktatásban - tűnik el, illetve szakok szerint specializálódik: van, amiben a fiúk, van, amiben a lányok jobbak.

- Összegzőképpen mi az önök fő következtetése? Vajon a magyar közoktatást mennyire minősíti a tanulók gyenge teljesítménye?

- Az olvasás színvonala a közoktatást általánosan minősíti. Vagyis nem mondhatjuk, hogy csak az elemi olvasástanítással van baj, hiszen a testnevelést kivéve minden órán folyik olvasástanulás - írott jelek és szövegek megfigyeltése, értelmezése és előállítás. És hát persze a magyar közoktatás minősítéséhez meg kell várni az IEA-elemzéseket, mert ezek fogják megmutatni, hogy a nemzetközi összehasonlításban hogy állunk. Mindenesetre érdemes eltűnődni az okokon, és megvizsgálni, vajon mi történik az iskolában és az iskolán kívül, ami az olvasási kultúra - egyébként általánosan tapasztalt - alacsony színvonalát okozhatja. Itt most nem szólok a társadalmi tényezőkről, a tömegkommunikáció hatásáról, az olvasási szokásokról, bár ezekről is lesznek később elemzések. A tanítási módszerekre vonatkozó pedagógiai háttér adatok elemzése is hátravan még. De az első benyomások azt mutatják, hogy a tanítási módszerek is ludasak az eredményekben. Feltűnő ugyanis, hogy nem minden szövegtípusban egyforma a változás tendenciája.

Az olvasásteljesítmény eloszlása szövegtípusok szerint



A dokumentum típusú szövegek olvasási eredményei a negyedik osztályban kismértékben még jobbak is, mint 1986-ban, bár a nyolcadikosoknál ebben a vonatkozásban is valamelyest csökkent a színvonal. Jelentősebb romlás az írásbeli magyarázatok megértésében mutatkozik, valamint - különösképpen - az irodalmi szövegek értő-beleérző olvasásában.

- Aki kicsit is ismeri az utóbbi évtized pedagógiai, módszertani és tankönyvírási divatjait, alig csodálkozik ezen.

A munkafüzetek, munkatankönyvek előnyei és hátrányai mutatkoznak meg az eredményekben. Kevés olyan általános iskolai tankönyv van, amely a 10-14 évesek ismeretfelvevő képességét és érdeklődését tudomásul véve, a szakszerű leírás, a tényközlés, a magyarázat, a definíció, az összefoglalás, a tudományos érvelés olyannyira fontos szövegtípusait helyesen, tudatosan és rendszeresen alkalmazva vezetné be a tanulókat az ismeretközlő szövegműfajok olvasásába - végső soron az önálló tanulás gyakorlatába. Ehhez hozzá kell tenni, hogy maguk a pedagógusok sem jártasak a "szakszöveg" olvasásának megtanításában, nemigen tudják, hogyan kell a tanulókat az önálló tanulásra rávezetni. Ebben közrejátszik a pedagógiai kultúra hanyatlása, a rossz felsőoktatási tankönyveken fenőtt pedagógusok tankönyvízlésének elbizony-

tanodása, és az is, hogy a legtöbb általános iskolai tankönyv segítség nélkül valóban nehezen tanulható. Mióta nincs szakmai felügyelet az iskolákban, egyre gyakoribb, hogy a tanórai munkát összefoglaló tananyagvázat, ábra, táblakép - ami korábban megkönnyítette az otthoni tanulást és az órán elhangzottak felidézését - nem jelenik meg a tanulók füzetiben.

- Sorvad a szóbeliség, és rossz divatok terjednek.

- Egyre gyakoribb, hogy a tanórákon nem tanítás, hanem a munkafüzet kitöltése folyik, összefüggő magyarázat és összefüggő szóbeli feleletek helyett az órán csak mondatok és mondattöredékek, rövid kérdések és rövid feleletek hangzanak el: az úgynevezett *kidolgozott nyelvi kód*, vagyis az ön-magában - a szituációtól függetlenül - értelmes, összefüggő szöveg meg sem jelenik a tanórán. Divat lett például, hogy a gyerekeknek a tanár, illetve a tanító nem olvassa fel az irodalmi művet, hanem azt csak otthonra adja fel. A közös olvasás és közös értelmezés élményét - ami az olvasás megszerettetése szempontjából döntő jelentőségű - sok gyerek sem otthon, sem az iskolában nem éli át. Elfelejtettük, hogy az irodalomolvasás nemcsak az író és az olvasó megánbeszélgetése (az is!), hanem az olvasók egymás közötti beszélgetésének is kiindulópontja, hiszen a versben, a mesében, a novellában az író, s ezekről szólva, ezek ürügyén tanárként mi magunk is a gyermekhez, a másik emberhez szólunk, megosztjuk vele gondolatainkat, élettapasztalatainkat, tudásunkat, s arra biztatjuk, hogy ő is megossza velünk saját világértelmezését, érzelmeit, mondanivalóját. Vagyis: te a fiatal és én, az idősebb próbáljuk átívelni a lélektől lélekig feszülő távolságot a közös művészi élmény varázsában. Miközben ezt tesszük, anyanyelvünket használjuk, s az használat közben csiszolódik, finomodik, s a kifejezés finomsága maguknak a gondolatoknak és érzelmeknek a differenciálódását, fejlődését támogatja.

- Ha a közös olvasás és az olvasottakról való beszélgetés élménye elmarad a tanítási órákról, az iskola legfontosabb funkciójavész el.

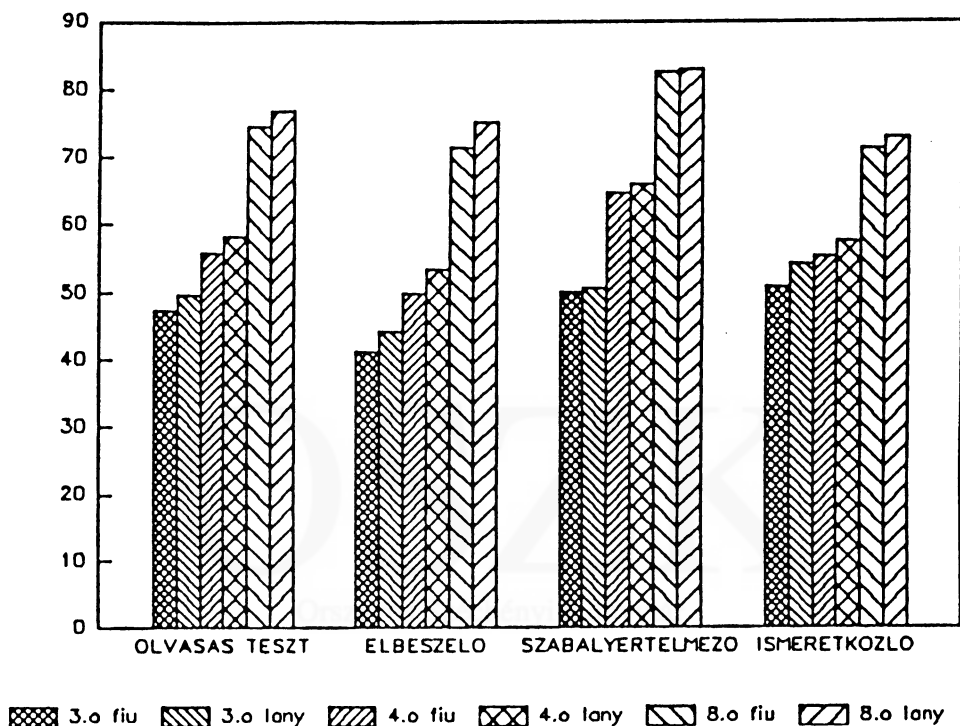
- Így van. Mert mire is tanít az iskola? Babits így fogalmazta meg röviden és kimerítően: gondolkodni és beszélni. Az iskolában használt írott szövegeken mutatjuk be az ismeretek és az élmények-érzelmeik gondolati összefogásának és nyelvi megformálásának legjobb, követendő mintáit, ezek értő olvasására vezetjük rá tanítványainkat tanári segítséggel, és a minták követésére buzdítunk, azt gyakoroltatjuk, amikor a tanulók saját ismereteinek, tudásának, véleményének, élményeinek közlésére szólítjuk fel: összefügg-i a teendő?ő szóbeli és írásbeli feleletet vagy fogalmazást kérve tőlük.

- Mi a teendő?

- Receptet természetesen nem lehet adni. Nincs egyedül üdvöztető módszer, egyedül üdvöztető tananyag, királyi út. Jobb iskolákat kell csinálni, s ez most már az állam és az önkormányzatok, valamint a szülők és a pedagógusok közös gondja és felössége. A szabadság megvan hozzá, hiszen sem a tantervi, sem a módszertani kötöttségek nem gátolják a pedagógust, hogy jobban alkalmazkodjék a gyermekek igényeihez és lehetőségeihez. De ez a

szabadság nagyobb felelősséget is ró a pedagógusra a tananyag, a tankönyvek, a tanítási módszerek megválasztásában. Jobban oda kell figyelni a gyerekek érdeklődésére, motiválásukra, ízlésük nevelésére. Jobb kapcsolatot kell tartani a szülőkkel, akik a pedagógus legfontosabb szövetségesei a nevelésben és a gyermek tanulásra fogásában.

Fiú-lány Különbségek az olvasásban szövegfajták szerint



- A jó iskolához több pénz is kell.

- Társadalmi összefogással meg kell oldani, hogy minden iskolának legyen használható, jó könyvtára, gondos könyvtárosa. Társadalmi és tantesületi összefogás kell, hogy *a művelt, gyermekszertető, jól tanító pedagógusok maradjanak a pályán, és műveltségük értékrendformáló legyen az iskolában*; és persze az állam és a felsőoktatás feladata, hogy az olvasásra, olvasáspedagógiára vonatkozó, immár hatalmas könyvtárakat kitevő tudományos és módszertani anyag valamelyes része magyar nyelven is hozzáférhetővé váljék, az olvasáspedagógiai kutatások intézményi háttere megeremtődjék, illetve megerősödjék. Ennek az igénynek a megjelenítését és kielégítését is célozza a *Magyar Olvasástársaság*, amely a legnagyobb (öt földrészen sok százezer tagot számláló) nemzetközi tanító és anyanyelvpedagógiai egyesü-

let; az *International Reading Association* tagszervezeteként alakult meg azzal a céllal, hogy egyesítse az olvasástanítással, olvasásra neveléssel, diszlexiával, gyermekkönyvkiadással és -terjesztéssel foglalkozó magyar szakembereket, és elősegítse az olvasáspedagógiai kultúra és az olvasáskultúra terjesztését. Az ügy jelentőségéhez méltón a társaságnak nemzeti könyvtárunk, az Országos Széchényi Könyvtár adott helyet.

P. Kovács Imre + Köznevelés 1992.
március 20.



Utak az olvasástanításban

Elsőként - még 1978-ban - a hangoztató, elemző, összetevő módszeren alapuló ábécéskönyv jelent meg szóképes előprogrammal (*Romankovics András, Romankovicsné Tóth Júlia, Meixner Ildikó* munkája), ezt követte 1980-ban (*Ligeti Róbert, Kutiné Sahin-Tóth Katalin*) globális módszerű ábécéskönyve.

1985-től engedélyezett a Zsolnai-féle nyelvi-irodalmi, kommunikációs tanterven alapuló program, amelynek része a párhuzamosan alkalmazott szintetikus és globális olvasástanítási eljárás. 1987-től az intenzív-kombinált olvasási módszeren alapuló tankönyvet (*Lovász Gabriella* a szerző) is választhatják a tanítók. 1991-től választható a *Tolnai Gyuláné* nevéhez kötődő úgynevezett heurisztikus olvasástanítási módszer első osztályban, amelyet a szerző továbbfejleszt az alsó tagozat mind a négy osztályára.

Hangoztató, elemző, összetevő módszer

Az olvasástanulás szóképtanulással kezdődik. Ennek egyik oka az iskolába lépő gyerek olvasási vágyának kielégítése, a másik, hogy "hívóképül" szolgáljanak a betűtanításkor. Az előkészítő időszak fontos feladata a hangoztatás és a hangösszevonás. A hangoztatással párhuzamosan hanganalízis folyik. A megkülönböztető képesség fejlesztése is az előkészítő időszakhoz kötődik.

Mivel az iskolába lépő gyerekek túlnyomó többsége elég fejlett elvonatkoztató képességgel rendelkezik, a szerzők a továbbiakban alapvetően az analitikus-szintetikus módszert alkalmazzák. A tanév első felében párhuzamosan tanítják a nyomtatott kis- és nagybetűket, valamint az írott kisbetűket. A második félévben tanítják az írott nagybetűket, s közben rövid szövegek (elsősorban mesék) segítségével történik az olvasási készség fejlesztése.

Hangsúlyos szerepet kap a megértés, ezért a néma olvasás áll a középpontban, mert csak a megértett szöveget lehet a szép kiejtési normáknak megfelelően hangosan felolvasni. A gondolkodás fejlesztését a tankönyvcsalád feladatai szolgálják. A szeptemberi három-négyhetes szóképes előprog-

ram miatt a kívülállók gyakran tévesztik össze a globális olvasástanítási módszerrel.

A globális módszer

Az alapszókinsz 87 szóképet tartalmaz, ezek a négy-ötévesek aktív szókinszére épülnek. A tárgyak, tevékenységek rajzát szóképeikkel tárják a gyerekek elé. Egy-egy órán négy-hat szóképet tanulnak a gyerekek. Az ismert szavakból szórészeteket kerestetnek ki velük, és az igekötőket, toldalékokat is szóképként tanítják. A szerzők ezt biztosabb útnak tekintik a folyékony gyorsolvasás kialakításához, mint a szótagolást. Az első szakasz hat hétig tart, ezzel egyidőben az írás előkészítése (vonalelemek írása) folyik.

A szóképtanulást követő hang- és betűtanítást fonikus munkának nevezik a szerzők. Ez abban különbözik a szintetikus módszertől, hogy itt ismert szóképekből emelik ki a hangokat (betűket), így az értelmi tevékenység nem válik el a technikai elemektől, nincs szükség a kapcsolás tanítására.

A betűket 16 betűcsoportban tanítják, általában egyszerre többet, s ez körülbelül december közepéig tart, majd a negybetűk következnek.

A program erősen késlelteti az írás tanítását. Az írott kisbetűk tanítása a nyomtatott nagybetűk ismertetésekor történik, s csak később kerül sor az írott nagybetűk, illetve az elválasztás tanítására. Lényeges különbség a szintetikus programhoz viszonyítva: nem tartja szükségesnek a betűkapcsolás tanítását, így időt nyer, és gyorsítva taníthatja betűcsoportonként az írást.

Nyelvi, irodalmi, kommunikációs program

E programban az olvasás megtanítása párhuzamosan alkalmazott globális és szintetikus módszerrel történik. A globális program ez esetben szó- és tárgyképek alapján kilencven szó és hat toldalék felismerését írja elő. Abban tér el az ismert globális programtól, hogy a szóképek elemzése során gyakorolják a megtanult betűk felismerését, szószervezeteket is olvasnak, valamint jelölik a fő- és mellékhangsúlyok helyét. A tanítás második része a szintetikus program szerint történik, de a két rész arányaiban a gyakorlatban messze-
menően különbözik egymástól az utóbbi javára.

A program külön foglalkozik az olvasás tempójának és pontosságának fokozásával mind technikai (látószögnövelő gyakorlatok), mind tartalmi szempontból (szövegelemzés, különféle szövegtípusok olvasása). A kommunikációs neveléshez a mindennapi élet szövegeinek olvasása is hozzátartozik (újsághír, térkép, rádióműsor). Az írástanulás itt is párhuzamosan folyik a betűtanulással.

Intenzív-kombinált olvasástanítás

Alapja a nyelvünk hangíró sajátosságaihoz jól igazodó szintézis-analízis művelete. Azért kombinált, mert a hangoztatással egybekötött szintetikus eljárást gondolkodási műveletekkel és gyorsolvasási gyakorlatokkal kombinálja. Azért intenzív, mert betűcsoportonként gyors ütemű betűtanítást végez.

Semmiféle hangismertető, hangösszevonó vagy szóképes program nem előzi meg, azonnal olvastat. A betűket két hét alatt ismerteti meg, ezalatt csak vonalelemeket írnak a gyerekek. A betűtanulást állandóan segíti egy szókép és egy tárgykép, s a rögzítést is képek mélyítik el.

A tanítás következő szakaszában a nyomtatott betűk olvasása, gyakorlása és betűcsoportos írástanítás folyik. Tehát az első szakaszban nem zárul le a betűtanulás, s mivel a program olvastatva író, egymást segítik az olvasási, illetve az írásfeladatok.

Ez a módszer nagy gondot fordít a hangoztatásra, a beszédszervek működésének tudatosítására, a hang és a betű közötti különbségre. A szöveg itt sem szótagolt, az elválasztás szabályainak megismertetésére a második félévben kerül sor. A szövegértő olvasás kialakítása mellett ügyel a hangzó olvasásra is. Hangszintézises gyakorlatokkal és "ráismerő" olvasással segíti az összeolvasást.

Heurisztikus program

Tolnai Gyuláné programja aprólékosan, lépésről lépésre kidolgozott hangtanítás és hangösszevonási gyakorlatok összessége.

Először a magánhangzókat tanítja meg a programfal és a mondókák segítségével, majd végigveszi a mássalhangzókat, s hozzájuk kapcsolja a magánhangzókat. Az első mássalhangzó tanítására és kapcsolására hosszú időt szán, s ez teszi lehetővé, hogy mind a négy betűformát egyszerre megismertesse. Miután a művelet sor bejáródik, már nincs olyan hosszú időre szükség egy-egy mássalhangzó tanításakor. A betűsorrend egyedi, a hasonló hangzásúak távol vannak egymástól.

A hangtanítást és a hangösszevonást képek segítik, amelyek fokozatosan cserélődnek, így nemcsak egyetlen kép idéz fel egy bizonyos hangot. Újdonság, hogy a képek változatos geometriai térrendszerben vannak elhelyezve, így a gyerek más-más geometriai térben gondolkodhat, miközben a különféle irányokat is gyakorolhatja.

A könyv mind a tanító, mind a gyerek számára kínálja a didaktikai lépéseket, a módszeresen elhelyezett részösszefoglalásokkal és ismétlésekkel.

A feladatsorok nemcsak a hangösszevonás gyakorlására alkalmasak, hanem fejlesztik a légzéstechnikát is. A beszédhibák korrekcióját rímes gyakorlatok segítik. Külön érdekesség, hogy az először előforduló szavakat szótagolva adja meg, a későbbiekben azonban már egészben.

A módszer lényege a programozott, azaz gondosan irányított játék. Metodikai szempontból megfelel az alapvető didaktikai követelményeknek. Megtalálható benne az alapozó beszélgetés, az előkészítő szakasz, a hangtanításra épülő betűtanítás, a szövegértést szolgáló számos érdekes olvasmány, az írás előkészítése, a gondos betűtanítás és a szövegírás gyakorlata.

Szedlák Éva = Köznevelés 1992. március 20.



Az olvasási kultúra közvetítői

1. A család

Kulturális tradíciók, értékrend és olvasási szokások

Korábbi vizsgálatok eredményei nyomán jól tudjuk, hogy a gyerekek olvasási kedve, érdeklődése, szokásai döntően a szülői házban látott, az identifikációs kulcsszemélyiségektől átvett, többgenerációs minták "átörökítése" révén alakulhatnak ki.

Magyarországon a fenti összefüggést legpontosabban az anyák iskolai végzettségével sikerült kimutatnunk. Az alábbiakban kissé bővíteni szeretnénk a lehetséges meghatározók sorát. Adalékokat szeretnénk szolgáltatni a helyi/regionális kulturális tradíciók máig érvényes, még a gyerekek olvasási szokásait is befolyásoló létéhez. Dolgozatunk végső célja természetesen a szülők, leendő szülők felelősségének tudatosítása. Természetesen a pedagógusok és a könyvtárosok számára is nyilvánvalóvá kell tenni, hogy munkájuk eredményessége jelentős részben a szülők tudatos vagy akaratlan előkészítő, támogató, példaadó szerepétől, illetve ezek részleges vagy teljes hiányától függ.

A további okok felderítésének szándéka mögött természetesen a változtatás esélyének intenzív keresése áll, hiszen egy sor pozitív beavatkozás ellenére (új tantervek, tankönyvek és kísérleti programok előterjesztése) is két évtized óta csupán a stagnálás (és az enyhe romlás) bizonyítékai kerülnek napvilágra a gyerekek olvasási teljesítményeiről. Amint többek között Demeter Katalin is kimutatja (Pedagógiai Szemle, 1989. decemberi szám) az általános iskolát befejező 14 évesek egyharmada húsz év óta változatlanul nem képes az értő-értelmező, az önálló informálódást támogató olvasásra.

Természetesen nem akarunk megfélekezni azokról az összetársadalmi tényezőkről, amelyek az olvasás általános leértékelődését, az olvasási szokások negatív irányú változásait okozták (a tv csatornaválasztékának bővülése,

a videó terjedése, a társadalom értékrendjének felemás modernizációja és termelési, technikai kultúránk alacsony szintje stb.), de figyelmünket most inkább a szűkebben vett lokális, a "város és vidéke" által meghatározott kulturális hagyományokra összpontosítjuk.

Kelet- és Nyugat-Magyarország egy-egy megyéjében véletlenszerűen kiválasztott, lépcsőzetes mintát készítettünk, s ennek eredményeként mindkét régióban 40-40 gyereket választottunk ki a megyeszékhelyről, egy kisvárosból és két községből, úgyelve a nemek egyenlő arányára is: Debrecen, Hajdúböszörmény, Hajdúdorog és Nyíradony, illetve Szombathely, Kőrmend, Egyházasköte és Ivánc voltak a kérdéses helyszínei. 120-120 gyereket (6 és 10 éveseket), továbbá minden harmadik esetben szüleiket is kérdeztük olvasási szokásaikról. A két kiválasztott megye alig 4-500 km távolságra fekszik egymástól. Az egyik (Vas megye) Ausztria szomszédságában a nyugati határ mentén, az országos átlagot meghaladó infrastrukturális jellemzőkkel, erős katolikus hagyományokkal, a szekularizációs tendenciáknak többé-kevésbé ellenállva, míg a keleti határ közelében fekvő, a történelem viharaitól gyötörtebb, a hajdani mezőgazdasági jelleget máig jobban őrző, protestáns gyökerekkel rendelkező volt (Hajdú-Bihar megye).

A jelenség

Részletes adatokkal természetesen most nem terhelhetjük az olvasókat, de előre kell bocsátanunk, hogy a kiválasztott gyerekek szüleinek társadalmi helyzete némileg jobb (érzékeltetően képzetesebbek) a nyugati megyében, s a szülők foglalkozási struktúrája Hajdú-Bihar megyében erősebben kötődik a mezőgazdasághoz.

Ez az előny azonban önmagában talán nem adhat kizárólagos magyarázatot a 10 éves gyerekek olvasási szokásaiban mutatkozó jelentős mértékű, tendenciózus különbségekre. Újságot, képeslapot kétszer annyian olvasnak rendszeresen, utolsó jelenlegi olvasmányaikban a klasszikus gyermekirodalom aránya (Cooper, Defoe, Gárdonyi, Kipling, Molnár Ferenc, Móricz Zsigmond, Verne stb.) ugyancsak duplája, illetve a kedvenc művek listájában csaknem hasonló mértékű eltolódás van az ismeretközlő (non-fiction) művek (Autók, A Föld népei, Kutya, Macskák, Magyar mondák, Rádiójávitási abc stb.), a versek és az új, értékes kortársi gyermekirodalom (Fekete István, Kästner, Knight, Tatay Sándor, Vojnich stb.) említésekor. Minden esetben a nyugat-magyarországiak javára! Egyébként ugyanez az aszimmetria érvényesül a gyerekek könyvtárhasználatában is. (Az iskolai könyvtár beiratkozott olvasója 27, illetve 67%. Vagy közelítsünk a negatívumok felől: egy könyvtárat sem használ a nyugati megye kérdezettjeinek 12, míg a keleti megye kérdezettjeinek 51%-a.)

Magyarázatok keresése

A fenti jelenség hátterének hipotetikus felderítésére teszünk tétova kísérletet bizonyos vizsgálati adataink és néhány "kemény" országos adat egymás mellé helyezésével. Elsőként a gyerekek motivációs bázisát némileg felvillantó adatsorral szolgálunk. Kérdésünk szó szerint a következő volt: "Emlékszel arra a népmesére, amelyben egy jólelkű tündér teljesíti a szegény favágó három kívánságát? Tegyük most próbát mi is! Nem mintha kívánságaink rögtön teljesülnének, ha ide írjuk őket, de nem árt azért, ha egyszer-másszor számba vesszük vágyainkat, mert ahhoz, hogy valamit elérjünk - tündérek segítségével, vagy anélkül - először tudnunk kell, hogy mit is akarunk elérni. S ez, mint majd meglátod, nem is olyan könnyű dolog. Ha az a bizonyos tündér megkérdezné, mi volna a három legnagyobb kívánságod az életben, mit válaszolnál?

A válaszok kategóriánkénti részletes felsorolásától eltekintve, itt csupán jelzem, hogy az igényesebb, választékosabban olvasó nyugati csoport kívánsága között a játék, az olvasás, az egészség, a barátság jóval gyakrabban szerepelt, mint a keleti csoportban, míg az utóbbiak lakást, házat, ruhát, videót, állatokat és pályaválasztási vágyaik teljesülését kérték jelentősen többször a tündértől.

Egyébként itt csak utalunk egy sajátos, mindkét csoportot jellemző ellentmondásra. A tanulók negyven százaléka jó iskolai eredményeket kért a jószágos tündértől, de ugyanezek a gyerekek a "mit gyűlölsz" kérdésre (bár csoportonként változó mértékben: 30-40% között) leggyakrabban az iskolát és a tanulást emlegették. Az iskolához fűződő ambivalens viszonyuk - és persze egész motivációs bázisuk - még élesebb megvilágítást kap, ha egy amerikai vizsgálatból átvett ("Vannak dolgok, amiket nem árulnak üzletekben. Te mit gondolsz? Te mit gondolsz, mi az, amit nem tudsz pénzért megvásárolni, de nagyon fontos") kérdés nyomán beérkezett válaszok (összesített) rangsorának legalább az elejét megnézzük: 1. szeretet, jószág 47; 2. tudás, tehetség, tanulás 25; 3-5. barátság, egészség, türelem, szorgalom 15-15; 6. tárgyak 14; 7. természeti jelenségek 13; 8. az élet, az ember 12; 9. béke 10; 10. jó belső tulajdonságok (barátság, becsület, hazaszeretet) 9.

A fentiek nyomán óhatatlanul derengeni kezdenek a "sarkcsillagok", az életvezetési minták, az életcélok, a szülői, pedagógusi, könyvtárosi példák is.

Mint jól tudjuk, többek között a célok, az értékek jelentős részét is a szülők nemzedéke "nyújtja át" az elsődleges, kora gyermekkori, családi szocializáció keretein belül gyermekeinek, míg más értékek a tágabb társadalmi mezőben, a szociokulturális tradíciók formájában, egyéb intézmények által is öröződnek, s ezek tovább erősítik vagy gyengítik a szülők által felkínált értékek hálóját.

Mielőtt azonban a szülők értékrendjét vizsgálánánk, fordítsuk figyelmünket az olvasmányközvetítőkre.

Itt egyrészt refrénszerűen ismétlődnek a már korábban tapasztalt tendenciózus eltérések: a/ a nyugati csoportban gyakrabban mesélnek a szülők esténként (naponta és gyakran 29%, 18%; ritkán és soha 31%, 51%); b/ a gyerekek szerint a keleti országrészben csak a szülők fele szeret olvasni, míg a másik csoport a szülők kétharmadáról vallja ugyanezt; c/ a "Szoktál-e a könyvekről beszélgetni?" kérdésre ismét a nyugati országrészben lakó szülők kaptak sokkal több szavazatot (46%), mint az összehasonlításban szereplő másik csoport (24%).

Végül ejtsünk néhány szót a kettős értelemben is eltávozókról, a nagyszülőkről. Mind az olvasói példaképek ("Családtagjaid, barátaid, ismerőseid között van-e valaki, aki különösen szeret olvasni?"), mind az esti mesék felolvasóinak, illetve az olvasmányokról folyó beszélgetések partnereinek felsorolásakor a nagyszülők rendkívül alacsony említési arányokkal (3-10%) szerepelnek. Ugyanakkor az előző generáció esetében a gyerekek szüleivel készített interjúkban szinte mindig az egykori nagyszülők jelentek meg az első mesékről, az első olvasmányélményekről tudakozódó kérdések nyomán: "Az olvasás szeretetét anyai nagyanyámtól örököltük, mert ma is úgy jelenik meg előttem, hogy hetven éves korában is ült a cserépkályha mellett, és állandóan olvasott." (G. Nóra édesanyja). "Elsősorban a nagyszülők meséltek, az anyai nagyapám és nagyanyám. Főleg a nagyapám élete volt nagyon érdekes, mert ő harcolt az első világháborúban. Ott ellőtték a fél lábát egy ágyúgolyóval, úgyhogy ebből is nagyon sok érdekes történetet tudott mesélni, és szívesen is mesélt. Sokszor voltunk a nagymamáméknál nyáron, és akkor az esték mindig azzal teltek el, hogy vagy szalonnát sütöttünk, vagy valamilyen tábortűz volt, és általában igaz történeteket meséltek, meg családi históriákat. Mindig nagy érdeklődéssel hallgattuk." (D. László édesanyja). "Én gyermekkoromban nagyon sokat voltam anyai nagyszüleimnél, pontosabban a nagyapámnál, mert nagyanyám a háború idején meghalt. Nagyapám parasztember volt, egy kis faluban élt. Rengeteg-rengeteg élmény fűződik hozzá, most már felnőtt fejjel úgy gondolok rá vissza, hogy tüneményes ember volt. Nagyon sokat olvasott, a politika, a közélet iránt érdeklődő, tájékozott ember volt. Hihetetlenül sokat mesélt nekem a természetről; sajnálatos módon részt vett az első világháborúban, és nagyon sokat mesélt erről, egész apró koromtól fogva. Azért tartózkodtam én sokat náluk, mert kiskoromban számarkőhőgésben megbetegedtem, és orvosi javaslatra sok időt kellett erdőn töltenem; az ahelyzeti előnyöm volt, hogy ő ilyen helyen lakott és rengeteget megmutogatott nekem az erdőn, tücsköt-bogarat, épp ezért nagyon jól ismertem a madarakat és a növényeket. Sokat mesélt a saját olvasmányélményeiből is. A falu központjában állt a házuk, volt egy almafa az udvaron, ott szoktak összejönni a falubeliek egy kis beszélgetésre - és én, mint afféle városi gyerek nagy érdeklődéssel hallgattam." (Sz. Gergely édesanyja). "Napközben munka mellett nagyanyám mesélt. Ha valamit csináltunk, mindig mesélt, még kapálás közben is, vagy amíg nem kellett a libákat

őrizni." (T. Veronika édesanyja). "Nekem csak nagyanyám mesélt néha, meg amikor a templomba vitt, és a pap olvasott fel." (K. István édesanyja).

Az idézetek és az adatok együttese után megfogalmazhatónak látszik egyik hipotézisünk. Talán az olvasástanítás, az olvasási szokások és teljesítmények területén tapasztalható negatív jelenség mögött egyik összetevőként a többgenerációs minták megszakadása is ott húzódik.

Hol vannak ma már az egész nap unokáikat pásztroló, de közben keményen dolgozó, beszélgető és mesélő nagyanyák? A gyors urbanizációnak, a női munkavállalás általánossá válásának, a tömeges, kisméretű, 50-60 négyzetméteres lakásoknak köszönhetően hazánkban szinte eltűntek a több generációt együtt tartó nagy családok, s a szoros felnőtt-gyerek (nagyszülő-unoka) kapcsolat helyett az államilag felügyelt (óvoda, napközi) kortárs csoport lett az egyik legfontosabb szocializációs faktor.

Az említett szülői interjúkban az otthoni mesélés kezdeti időpontjáról tudakozódva az "amikor már igényelte", vagy "az iskoláskor előtt" jellegű választípust találtuk a leginkább jellemzőnek, s csak ritkábban jelölték meg határkönek a beszélés kezdetét. Egyetlen esetben - G. Nóra édesanyja esetében - szerepelt magnófelvétel a nagy élményről. Az érintett, *négy hónapos* gyermekének verses mesét olvasott fel: "Amikor én megálltam, ő rázendített, és gügyögő hangon majdnem ugyanolyan időtartamú hosszú szöveget visszagügyögött. Akkor én válaszoltam neki, hogy nagyon érdekes volt a mese, na, na, mondd, és akkor ő megint visszagügyögött, és így egészen sokáig, percekig folyt ez a társalgás a maga kis gügyögő beszédével. Valóságos párbeszéd volt, ez valami megdöbbenő volt számomra! Akkor volt a férjem egy évig külföldön kiküldetésben, és igyekeztem mindenről feljegyzést készíteni, hogy neki is meglegyen ez az időszak."

A gyerekek 30-50%-a ritkán, vagy soha nem hallgat otthon mesét. Adataink szerint az első szülöttek általában több figyelmet kapnak szüleiktől az írás- és olvasástanítás területén is, de a kisebbek sokszor passzív megfigyelőként mégis hatékonyabban tanulnak. Talán kissé annak is köszönhetően, hogy hamarabb kezdenek mesét hallgatni, mint idősebb testvéreik.

A pozitív példák mellett feltétlenül említést kell tennünk két másik tipikus, az olvasásra egyáltalán nem ösztönző szülői magatartásmódról is. Az első példában interjúkésztőnk a családi beszélgetések felől tudakozódott: "Beszélgetni? Nem, inkább csak kettesben a férjemmel szoktunk. Még nem nőttek fel annyira. - Vasárnap az ebédnél sem szoktak beszélgetni? - Ebéd közben? - Akkor több alkalom van rá. - Ebéd közben, akkor nem szeretem, ha a gyerekek beszélnek. Mi sem szoktunk ebéd közben beszélgetni. - Utána? - Utána pihenünk. Ha jól belakik az ember vasárnap, egy kis szieszta nem árt. A pici alszik, a lányok lefekszenek, magnót hallgatnak, én meg végzem a dolgomat, mosogatok."

Az események, a tárgyak megnevezése, a gondolatok, az érzelmek megfogalmazása nélkül miért is válna igazán érdekessé a nyomtatott betű,

hiszen ott is "csak" ez történik. Marad a tömondatos, egyszavas közlések, utasítások sora, az okok, az összefüggések, a miértek feltárása nélkül. Vagyis a szakirodalomból jól ismert, az iskolai kudarcokat nagy valószínűséggel előre jelző úgynevezett korlátozott mód (beszédstílus használata, szemben mindazzal, amit már a négy hónapos gyerekek párbeszédet folytató esetből is sejtethetünk, ahol a szavakkal, másként írják le, nevezik meg a valóság elemeit, illetve összefüggéseit, s ráadásul az anya-gyerek viszony is jóval tartalmasabb, intellektuális és érzelmileg telítettebb, aminek következtében az olvasási és általában az iskolai teljesítmények is szükségszerűen magasabbak lesznek. Az olvasás végső soron a világról, önmagunkról folytatott párbeszések egyik fajtája. Igazi értelmét, végső célját csakis ebbe a nagyobb párbeszédbe illeszthetjük el.

A legújabb zsákutcsról is villantsunk fel egy interjúrészletet! "Van karácsony óta videónk, ahhoz is a könyvtárból szoktuk hozni [kazettát], meg hát az az igazság, hogy főleg ha valamit nem tudunk a tv-ben megnézni, akkor felvesszük. Olyanokat szoktunk felvenni, ami a Veronikának is kellhet: A kőszívű ember fiai, Egri csillagok, most a Nils Holgerssont. A videóból is csak az az állandó, ami kellhet a Veronikának: kötelező, ajánlott olvasmányok, meg ami nekünk nagy élmény volt: Jókai-regények."

A kötelező olvasmányok előbb csak magnón hallgatva, manapság pedig egyre gyakrabban videokazettává zsugorodva válnak "maradandó élménnyé". A következményeket már kezdjük sejtetni!

A közvetítők sorában természetesen a könyvtárak mentén is jellegzetes eltéréseket találunk - amint ezt már részleteztük is - mind a gyerekek használói affinitásában, mind az objektív megyei könyvtári statisztikai viszonyszámokban. 1989-ben a könyvtári állomány gyarapítására fordított összeg 23,11 Ft kontra 11,24 Ft/fő, a könyvtárosi állások 828 lakos, illetve 1906 lakos/könyvtáros, vagy az egy lakosra jutó könyvtári egységek: 5,32 kötet áll szemben a 3,17 kötet/lakos aránnyal. (Minden esetben a Vas megyei adatok a jobbak.)

A szülők értékrendjéről

Feltevésünk szerint az előzőekben vázolt, döntően az olvasásra vonatkozó eltérések háttérében a szülők életszemléletbeli, értékrendi, gondolkodásmódbeli különbségei állnak.

Az előző generációktól természetesen nem csupán mechanikusan veszünk át értékrendjüket, hanem nyilvánvalóan az értékrend is szerepet játszik a környezet alakításában, az adott lehetőségek kihasználásában.

Nem lehet itt most célunk az érték és az értékrend meglehetősen vitatott fogalmának meghatározása. Csupán az életcélok, a magatartásminták, vagy a tartós meggyőződés által meghatározott viselkedésmód szinonimájaként használjuk. Amint Rokeach alapvető munkája (The nature of human

values) kifejti: a vélekedések rendszere (belief system) a tágabb rendszer, amelynek külső burkát az attitűdök alkotják, azután következnek az eszközértékek (pl. engedelmesség, fegyelmezettség, hatékonyság, tisztaság, udvariasság stb.), majd célértékek (pl. anyagi jólét, béke, boldogság, belső harmónia, szerelem, szabadság stb.), végül legbelül az én (self) koncepciók, az önmagunkról alkotott elképzelés szervezi viszonylagos rendezettségűvé a fentieket.

Az értékek, illetve azok sorrendje társadalmanként és korszakanként természetesen változóak, beépítésük, elsajátításuk a szocializációs folyamat részeként - jórészt öntudatlan módon - zajlik.

Az értékek rendje elsősorban a viselkedés szabályozásában érhető tetten, de nyilvánvaló szerepet játszik a racionalizáló, énvédő mechanizmusok működtetésében, s tágabb értelemben az életfilozófiák kialakításában is.

Ebben a szférában két vizsgálati eszközt alkalmaztunk: a/ vallási gyakorlatra vonatkozó három kérdést; b/ Rokeach értékrend-tesztjét.

Egyrészt nyilvánvaló lett a nyugati megyében lakó kérdezettek erősebb kötődése a katolikus egyházhoz (a megkeresztelt gyerekek aránya 3:2, s közel kétszeres a magát katolikusnak valló aránya is). Másrészt a posztmaterialis, humanisztikus értékek (bölcsség, szépség világa, barátság, szabadság, egyenlőség, segítőkészség) vezető szerepe egyértelmű a beszélgetéseket, meditációt, az esetenkénti mesélést jobban kedvelő, az igényes könyvek kézhezvételére inkább ösztönző nyugati országrészben lakó szülők körében. Míg a keleti megyében lakó szülők az anyagi jólétet, az érdekes életet és a társadalmi megbecsülést tartották sokkal fontosabbnak.

S hogy a fentiek, az értékrendbeli különbségek nem csupán az adott vizsgálat spekulatív műtermékei, annak bizonyítékeként mindössze két - igaz, meglehetősen távoli, de az értékrendszer jellegzetességeit talán még élesebb fénnnyel megvilágító - adatpárt idézünk. 1987-ben Vas megyében 100000 lakosra 27 öngyilkosság és 175 válás jutott, míg Hajdú-Biharban 61 és 270 volt e két viszonyszám.

Az olvasásra vonatkozó adatokkal kezdtük, majd eljutottunk az értékrend vizsgálatáig, miközben a döntő kérdés természetesen az: hogyan alakul át a szülők által közvetített kulturális tradíció és tapasztalat a gyerek kreatív viselkedésévé, iskolai teljesítményévé a szocializáció kétlépcsős történésorozatában, amelynek során eleinte alapvetően a kulturális környezet alakítja a motivációs és a megismerő folyamatokat, később pedig miért főként ezek (motívumok, attitűdök, kognitív stílus) határozzák meg, hogy mit fog például az iskoláskorú gyermek tanulással (megfigyeléssel, utánzással, logikai műveletekkel) meríteni az adott környezetből?

Írásunkban csupán hipotetikus jellegű kölcsönös összefüggést tételezünk fel a gyerek olvasási szokási, valamint a családon belüli kommunikációs formák jellege (esti beszélgetések, mese, disputa az olvasmányokról), továbbá a szülői vélekedés és magatartásminták között (szülők olvasási, könyv-

tárhasználati szokásai, értékrendje). Óvatosságunk oka kettős: a/ kérdezettjeinket véletlenszerűen választottuk ugyan ki, de mintáink nem reprezentatívak; b/ bizonyos adatok együttjárása, korrelációja nem jelent feltétlenül oksági összefüggést. Hiszen jól tudjuk, hogy a nyelvhasználat módját a család és a szűkebb társadalmi közeg határozza meg, a gondolkodás és a problémamegoldás stílusát viszont a nyelv. Az olvasás vagy nem olvasás, illetve az esztétikailag értékes, összetett művek kedvelése pedig nyilvánvalóan jelentősen befolyásolhatja a nyelvi és érzelmi differenciálódás, fejlődés hosszú folyamatát.

Adataink nyomán óhatatlanul megfogalmazódik egy újabb, akár a következő vizsgálatot indító kérdés is. Hány országból áll is össze ez a kis közép-európai haza? (A szélső rétegek képviselői, például a szakképzetlen cigányok, illetve a vezető állású fővárosi értelmiségiek be se kerültek a mintába!) S ezek a részben (még?) ma is látható, a helyi kulturális hagyományokkal nagy valószínűséggel összefüggő jelenségek feltehetően tovább fognak artikulálódni, erősödni a következő évek során, amikor az általánosan kötelező "egyenszabású" tantervet felváltja a kimunkálás alatt lévő nemzeti alaptanterv, s a pedagógusok egyéni kezdeményezése, elkötelezettsége, ott honról hozott preferenciái még nagyobb szerepet kapnak az iskolai nevelés, oktatás folyamatában. Természetesen világos számunkra, hogy az érintett jelenségek egy rendkívül bonyolult (gazdasági, történelmi, kulturális, etikai, világnézeti, értékrendbeli) összefüggésrendszer részei, amelyeket csak egy jóval nagyobb mintán, egy sokkal finomabb matematikai apparátus segítségével lehetne pontosabban feltárni. s ha netán módunk lesz a kutatás folytatására, akkor mindenképpen szűkítjük majd a vizsgált régiót, s inkább egy-egy kisebb településre és egy-egy adott társadalmi rétegre koncentrálunk, de kutatási eszköztárunk intenzifikálása is kikerülhetetlen feladatnak tűnik.

Gyakorlati síkon pedig érveket, bátorítást szeretnénk mindazok számára nyújtani, akik az óvodán, az iskolán és a könyvtáron keresztül kívánják a szülők felelősségérzetét felkelteni, együttműködési készséget erősíteni, azaz nyilvánvalóvá tenni, hogy a nevelés elsődrendűen önnevelés, tehát a gyermekeink számára az "életükkel, működő értékrendjükkel írott képeskönyv" a legerősebb szocializáló faktor.

Nagy Attila = Könyvtáros 1990. 8. sz.
445-450. p.

Hogyan mondjunk mesét?

Hogy a benne rejlő vigasztalás, jelképes értelem és - legfőként - interperszonális jelentés minél teljesebben hasson, helyesebb a mesét elmondani, mint felolvasni. Ha mégis felolvassuk, akkor érzelmileg szorosan kell kötőd-nünk mind a történethez, mind a gyermekhez, empátia segítségével át kell élnünk, mit jelenthet a mese az ő számára. Azért jobb a mesét mondani, mint felolvasni, mert így jobban alkalmazkodhatunk a helyzethez és a gyermek-hez.

Említettük már, hogy a népmesék, ellentétben a közelmúltban írt me-sékkel, számos elmondás és újramondás termékei: sok milliószor mondták el a legkülönbözőbb felnőttek más felnőtteknek és gyermekeknek. A történetből minden mesélő kihagyott bizonyos mozzanatokat, másokat hozzátett, hogy minél jelentésgazdagabbá tegye mind a maga, mind a hallgatói számára, s ezt annál is könnyebben tehetné, mert hallgatóit jól ismerte. Mikor a gyermeknek mesélt, a felnőttnek módjában állt alkalmazkodni a gyermek felismert reak-cióihoz. A mesélő tehát engedte, hogy a történet lényegéről való tudattalan felismeréseit a gyermek hasonló felismerései befolyásolják. A történetet egy-mást követő előadói aszerint alakították, hogy mit kérdezett közben a gyer-mek, hangosan örült-e valamelyik részletnek, vagy egy másik hallatán oda-bújt-e félelmében a mesemondóhoz. Ha valaki szolgai módon ragaszkodik egy mese nyomtatott formájához, jelentősen csökkenti a mese értékét. A mesemondásnak ahhoz, hogy hatékony legyen, a gyermek és a felnőtt közötti interperszonális eseménynek kell lennie, amelyet a két résztvevő alakít.

Nem lehet megkerülni azt a tényt sem, hogy ez a módszer bizonyos buktatókkal is járhat. Ha egy felnőtt nincs kellőképpen ráhangolódva gyer-mekére, vagy ha túlságosan elfoglalja, ami a saját tudattalanjában történik, esetleg olyan meséket választ, amelyek az ő saját igényeit elégítik ki, nem pedig a gyermekéit. De még ha így tesz is, akkor sincs minden veszve. Így a gyermek azt fogja világosabban érteni, mi történik a szülőben, annak pedig, hogy megértse élete legfontosabb szereplőinek indítékait, igen nagy fontossá-ga és értéke van számára.

Ilyesmi történt egy apával, aki éppen elhagyni készült nála sokkal élet-revalóbb feleségét és ötéves kisfiát, akiről már egy ideje nem tudott kellőkép-pen gondoskodni. Nagyon aggódott, hogy a fia ezután teljességgel a felesége

befolyása alá kerül, akit hatalmaskodó természetű asszonynak tartott. Egyik este a fiú arra kérte az apját, meséljen neki valamit elalvás előtt. Az apa a "Jancsi és Juliská"-t választotta, és amikor odáig ért a történetben, hogy a boszorkány Jancsit ketrecbe zárja és hízlalni kezdi, hogy később levághasa, az apa ásítozni kezdett és közölte: túlságosan álmos hozzá, hogy folytassa; otthagya a kisfiút, lefeküdt és elaludt. Így Jancsi az emberevő boszorkány hatalmában maradt, támogatás nélkül, mint ahogy az apa, érzése szerint, hatalmaskodó feleségének kiszolgáltatva hagyta a fiát.

Bár mindössze ötéves volt, a kisfiú megértette, hogy apja el akarja hagyni őket, és, hogy apja az anyját fenyegető személyiségnek érzi, de ennek ellenére nem talál rá semmi módot, hogy megvédje vagy megmentse a fiát. A fiúcskának alighanem rossz éjszkája lehetett, de ezalatt eldöntötte, hogy mivel úgy tűnik, semmi remény sincs rá, hogy az apja a pártfogásába veszi, szembe kell néznie a helyzettel: kettesben marad az anyjával. A következő napon elmondta anyjának, mi történt, és magától hozzátette, hogy tudja, még ha apja el is menne valahová, anyja akkor is gondoskodik róla.

Szerencsére a gyermekek nemcsak azt tudják, mire véljék, amikor a szülők ilyesformán eltorzítják a meséket, de arra is megvan a maguk módszere, mihez kezdenek azokkal az elemeivel, amelyek ellentétben állnak érzelmi szükségleteikkel. Ilyenkor fejre állítják a történetet, nem az eredeti, hanem a saját változatukra emlékeznek, és hozzáadnak a történethez bizonyos részleteket. A fantasztikus kibontakozása egyenesen bátorít az ilyen spontán változtatásokra, míg azok a történetek, amelyek nem engednek tért a bennünk élő irracionális tendenciáknak, nem egykönnyen engednek az ilyen változtatásoknak. Izgalmas megfigyelni, milyen változásokon mennek keresztül még a legismertebb mesék is az egyes egyének emlékezetében, függetlenül attól, hogy a történetet mindenki jól ismeri.

Egy kisfiú például úgy alakította át a "Jancsi és Juliská"-t, hogy Juliskát zárják kalickába, és Jancsinak jut eszébe, hogy csirkecsont segítségével tegyék bolonddá a boszorkányt, és ő löki a kemencébe is, ezzel megszabadítva Juliskát. Hogy egy olyan esetet is említsünk, amikor a "Jancsi és Juliská"-t női egyéni szükségletek kielégítése érdekében alakítja át valaki: egy kislány úgy emlékezett, hogy az apa ragaszkodott hozzá, hogy a gyermekeket ki kell tenni az erdőbe, hiába könyörgött neki a felesége, hogy ne tegye, és az apa e gonosztettet a felesége háta mögött követte el.

Egy fiatal hölgy szerint a "Jancsi és Juliska" főként arról szól, hogy mennyire függ Juliska fivéréől, aki idősebb nála, és a hölgy kifakadt a történet "nőellenes" jellege ellen. A hölgy - saját állítása szerint - rendkívül élénken emlékezett a történet részleteire; szerinte azonban Jancsi volt az, aki ügyesen megszervezte a menekülést, és a boszorkányt is ő lökte a tűzbe, s így Juliskát is ő mentette meg. Mikor újra elolvasta a mesét, igen meglepődött, hogy az emlékezete mennyire eltorzította, de ráébredt, hogy ez azért történt, mert gyermekkorában erősen ragaszkodott idősebb bátyjától való függő hely-

zetéhez, és - mint mondja - "nem akartam elfogadni, hogy nekem is van erőm, és azt a felelősséget, amellyel ez a felismerés járt volna". Még egy másik okból is erősen meggyökeresedhetett ez az eltorzított változat. Mikor anyjuk meghalt, fivére külföldön volt, és így neki kellett intézkednie a hamvasztásról. Ezért visolygott, amikor a mesét újra elolvasta, még felnőtt korában is a gondolattól, hogy Juliska a felelős a boszorkány megégetéséért; túl fájdalmasan emlékeztette ez a mozzanat anyja hamvasztására. Tudat alatt is jól értette a történetet, különösen azt, hogy a boszorkány nagyrészt a rossz anyát jelképezi, akivel kapcsolatban valamennyiünknek vannak ellenséges érzései, de ezek miatt büntudatunk is. Egy másik lány pedig részletesen elmesélte, hogyan ment el Hamupipőke a bálba, s hogy ez kizárólag az apjának volt köszönhető, aki ennek érdekében szembeszállt a gonosz mostohával.

Már említettem, hogy ideális esetben a mesemondásnak olyan interperszonális eseménynek kell lennie, amelynek során a gyermek és a felnőtt egyenrangú partnerek - s ez a helyzet sose állhat elő, ha a történetet felolvassák a gyermeknek. Jól szemlélteti ezt egy anekdota Goethe gyermekkorából.

Már hosszú idővel azelőtt, hogy Freud bevezette volna az ösztön-én és a felettes fogalmát, Goethe saját tapasztalatainak sugallatára támaszkodva felismerte, hogy ezek a személyiség legfontosabb építőkövei. Goethe nagy szerencséjére, számára mindkettőt valamelyik szülője jelképezte.

"Apámtól kaptam alakot
s azt, hogy komolyan élek,
anyuska víg kedély adott,
hogy szívesen meséljek.

(Vas István fordítása)

Goethe jól tudta, hogy az élet élvezetéhez és ahhoz, hogy az élet fenntartásához szükséges kemény munkát jól elviseljük, gazdag képzeletbeli életre van szükségünk. Verséből is látható, hogy Goethének anyja meséi mennyit segítettek abban, hogy önbizalomra és a fenti képességekre tegyen szert, s beszámolója jól illusztrálja, hogyan kell mesét mondani, hogy a mesemondás hogyan kapcsol össze szülőt és gyermeket, s hogyan veszik ki belőle mindketten részüket. Goethe anyja idős korában így számolt ba erről:

"A levegő, a víz, a föld és a tűz az én meséimben gyönyörű hercegnők voltak, és a természetben minden mélyebb jelentőséggel bírt - írja. - Utakat találtunk ki a csillagok között, és hogy milyen nagy szellemekkel találkozhatunk ott... Majdnem fölfalt a szemével, és ha valamelyik kedvencének a sorsa nem úgy alakult, ahogy ő kívánta, láttam az arcán, mennyire haragszik, vagy hogy könnyeivel küszködik. Néha közbeszólt, például azt mondta: "Mama, a királykiasszony akkor se megy hozzá ahhoz a nyomorult szabóhoz, ha az megöli a sárkányt!" Ilyenkor abbahagytam, és a következő estére halasztottam a katasztrófa bekövetkezését. Az én képzeletem működését tehát gyakran kiegészítette az övé; és amikor másnap az ő elképzelései szerint alakítottam a

mesehősök sorsát, mondván: "Jól sejtetted, valóban így történt", nagy izgalmoba jött, szinte láttam, hogy ver a szíve."

Nem minden szülő tud Goethe anyjához hasonlóan történeteket kitalálni, őt már élete során is kiváló mesemondóként tartották számon. Úgy mesélt, hogy alkalmazkodott hallgatói érzéseihez, úgy alakította a történetet, hogy az megfelelt az ő várakozásaiknak, és mindenki úgy tartotta, e meséket valóban így kell mesélni. Sajnos, a mai szülők legtöbbször egyáltalán nem is meséltek gyermekkorában, és mivel nem részesültek belső életük e hihetetlen örömeiben és gazdagodásában, amelyet a mese jelent a gyermeknek, így még a legjobb szülő sem képes spontán módon biztosítani gyermekének azt, ami az ő saját élményei közül hiányzik. Ilyen esetekben a szülőnek intellektuális úton kell felismernie, ilyen sokat jelent a mese a gyermek számára, és miért jelent sokat, s ezzel kell pótolnia a gyermekkori emlékeken alapuló közvetlen empátiát.

Amikor a mese jelentésének intellektuális felismeréséről beszélünk, hangsúlyoznunk kell, hogy a meséhez nem helyes didaktikus célokkal közeledni. Mikor ebben a könyvben különböző összefüggésekben arról beszélek, hogy a mese segít a gyermeknek megérteni önmagát, megoldást találni gyötörő problémáira stb., ezt mindig metaforikusan értem. Noha a mesehallgatás valóban képessé teszi a gyermeket mindeyre, annak a személynek, aki valamikor a ködös, távoli múltban a történetet kitalálta, vagy azoknak, akik újra és újra elmesélték, s átadták a következő nemzedéknek, tudatosan nem az volt a szándékuk, hogy ebben segítséget nyújtsanak neki. Amikor valaki mesét mond, ezt azzal a céllal kell tennie, ahogy Goethe anyja tette: a mese élvezetének közös öröméért, bár ez az öröm más lehet a gyermek és más a mesélő felnőtt számára. Míg a gyermek a fantasztikus kalandoknak örül, a felnőtt talán a gyermek örömének; a gyermeket talán az teszi boldoggá, hogy valamit jobban megértett önmagában, a mesélő felnőtt az, hogy látja, amint a gyermek hirtelen, megrendülve felismer valamit.

A mese mindenekelőtt műalkotás. "Aki sokat hoz, az hoz mindenneknek" - írja Goethe a *Faust* prológusában a műalkotással kapcsolatban. Ez úgy értendő, hogy egy irodalmi mű megalkotásának nem lehet az a célja, hogy valamiféle meghatározott dolgot kínáljon egy bizonyos személynek. Hasonlíthatjuk a mesehallgatást, a mese képeinek befogadását a magvetéshez: ezeknek csak egy része ver gyökeret a gyermek agyában. Egy részük közvetlenül, tudatos szinten kezd hatni, mások a tudattalanban indítanak be bizonyos folyamatokat. Mások hosszú ideig passzívan várakoznak, mígnem a gyermek eléri azt a fejlettségi szintet, amikor ezek a képzetek is gyökeret verhetnek az elméjében, és ismét mások egyáltalán nem vernek gyökeret. De a jó talajba hullott magvakból gyönyörű virágok és sudár fák sarjadnak - azaz elfogadtatnak fontos érzelmeket, elősegítenek felismeréseket, táplálják a reményt, és csökkentik a szorongást -, ezáltal mind pillanatnyilag, mind hosszabb távon gazdagítják a gyermek életét. Ha valaki valamilyen határozott céllal mond el

egy mesét, nem kizárólag a gyermek tapasztalatainak tárát gazdagítandó, az a ündérmeséből tanmesét csinál, valamiféle didaktikus szöveget, amely leg-obb esetben is csak tudatos szinten mond valamit a gyermeknek, míg az gazi irodalom egyik legnagyobb érdeme éppen az, hogy közvetlen kapcsola-ot talál a gyermek tudattalanjával.

Ha egy szülő megfelelő szellemben mesél a gyermeknek - azaz átéli nindazokat az érzéseket, amelyeket a visszaemlékezés ébreszt benne, mit jelentett a mese egykor az ő számára, mind pedig azokat, amelyeket jelenleg celt benne, és érzékenyen megfigyeli, milyen úton-módon hámozza ki a gyermek is a neki szóló üzenetet a meséből -, akkor a mesehallgató gyermek így érzi, megértik leggyöngédebb vágyódásait, leghevesebb kívánságait, leg-súlyosabb szorongásait és kínlódásait éppúgy, mint legnagyobb reményeit. Mivel a szülőtől hallott történet valamilyen furcsa módon megvilágítja azt is, ni megy végbe agyának sötétebb, irracionális részeiben, a gyermek úgy érez-eti, hogy fantáziaéletébe sincs egyedül, hogy osztozik benne azzal a sze-méllyel, akire a legnagyobb szüksége van, akit a legjobban szeret. E kedvező körülmények között a mese finoman utal rá, hogy lehet alkotó módon befo-lyásolni ezeket a belső tapasztalatokat. A mese intuitív, tudat alatti felismeré-seket ad át a gyermeknek tulajdon természetéről, s arról, mit tartogat számára a jövő, ha kifejleszti képességeit. A gyermek a mesét hallva megérzi, hogy mit jelent e világban emberi lénynek lenni: komoly küzdelmet az élet nehéz-ségeivel, ugyanakkor csodálatos kalandot is.

A mese jelentését soha nem szabad "elmagyarázni" a gyermeknek. Fontos azonban, hogy a mesélő megértse, mit jelent a mese a gyermek szá-mára tudatelőtt színtén. Ha a mesélő megérti, hogy a mesének több jelen-tésszíntje is van, a gyermek is könnyebben kimeli a meséből azokat a mozza-natokat, amelyek segítségével jobban megérti önmagát. Így a felnőtt érzéke-nyebben képes megválasztani azt a történetet, amely éppen megfelel a gyer-mek fejlődési szíjtjének, és azoknak a sajátos lelki nehézségeknek, amelyek-ke egy adott pillanatban küzd.

A mesék lelkiállapotokat írnek le képek és akciók segítségével. A gyer-mek felismeri, hogy ha valaki sír, az boldogtalan és szomorú, így a mesének nem kell külön közölnie, hogy valamelyik szereplője szomorúságot érez. Amikor Hamupipőke anyja meghal, semmit se hallunk arról, hogy Hamupi-pőke gyászolta volna az anyját, hogy magányosnak, elhagyatottnak vagy kétségbesettnek érezte magát, mindössze annyit tudunk meg, hogy: "Hamu-pipőke mindennap kiment az édesanyja sírjához, és ott sírdogált."

A mesék képekre fordítják le a belső folyamatokat. Amikor a hős vala-milyen bonyolulat belső problémával kerül szembe, amelyet képtelem meg-oldani, a mese nem írja le lelkiállapotát, hanem például arról beszél, hogy a hős eltévedt egy áthatolhatatlanul sűrű erdőben, és nem találja a kivezető utat. Aki már hallott életében ilyen mesét, sose felejt el azt a jelenetet, amikor a hős eltéved a mély, sötét erdőben.

Sajnos manapság sokan lenézik a mesét, mert olyan irodalmi mércével mérik, amely erre teljességgel alkalmatlan. Ha valaki a mesétől a valóság leírását kéri számon, akkor a mese valóban felháborító: kegyetlen, szadisztikus és más hasonlók. De mint lelki történetek vagy problémák megjelenítései, ezek a történetek tökéletesen megfelelnek a valóságnak. Éppen ezért nagyrészt a mesélőnek a mesével kapcsolatos érzelmeitől függ, hogy a mese elmegy-e a gyermek füle mellett, vagy lelkes fogadtatásra talál. A szerető nagymama, aki az ölében ülő, elragadtatott unokájának mond mesét, valami egészen mást közöl a mese által, mint az a szülő, akit untat a mese, és könyvből olvassa fel egyszerre több különböző korú gyermeknek, mivel kötelességének érzi, hogy meséljen nekik. Ha a gyermeknek élményt jelent a mesehallgatás, ehhez rendkívüli mértékben hozzájárul, ha a felnőtt maga is úgy érzi, hogy tevékenyen részt vesz a mesemondásban. A gyermek személyiségének megerősítését jelenti ez a közös élmény, amikor egy másik emberi lény, noha ő már felnőtt, teljes mértékben méltányolja a gyermek érzelmeit és reakcióit.

Ha nem érezzük át mesélés közben magunk is a testvérek közötti versengés gyötrelmeit, vagy azt a kétségbeesést, amely akkor fogja el a gyermeket, ha úgy érzi, elutasították, nem őt tartják a legjobbnak, vagy az alacsonyabbrendűség érzését, amikor a teste cserbenhagyja, azt a nyomorúságot, amikor alkalmatlannak érzi magát azokra a feladatokra, amelyeket megkövetelnek tőle, de az ő szemében herkulési erőfeszítést igényelnek; ha nem értjük meg milyen szorongást keltenek benne a szexualitás "állatias" aspektusai, s ha nem tudjuk, hogy lehet mindezen és még sok minden máson felülkerekedni - akkor cserbenhagyjuk a gyermeket. Ha ebben kudarcot vallottunk, arról sem tudjuk meggyőzni, hogy ha nehéz küzdelmek után is, de csodálatos jövő vár rá - pedig csak ez a hit adhatja meg a gyermeknek az erőt, hogy a helyes irányba fejlődjön, hogy biztonságban és öbizalommal eltelve nőjön fel, és becsülje önmagát.

Bettelheim, B.: A mese bűvölete Bp. 1985. Gondolat. 209-217. p.

2. Az iskola

A tanóra olvasáspedagógiai lehetőségei

Ömagában 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 sokoldalúbb, minél több formában van jelen a könyv az oktatási folyamatban, annál sokoldalúbb és eredményesebb a hatása is. A könyv számos formában jelen lehet az iskolában, ezek közül - elnagyoltnak tűnő, de a lényegét magragadni kívánó felosztás szerint - itt hármat ragadunk ki. Jelen lehet eszmei 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 gyakorlatot felfedeznünk. Ezek a fokozatok egyúttal a fejlődés tendenciáit is mutatják. Abból, hogy milyen formában van jelen a könyv az órán, az óra didaktikai felépítésére, korszerűségére is lehet következtetni.

Felosztásuk - 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 az 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 anyagrész feldolgozásának

a 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 problémahelyzet 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 ütközésére épülő. Az ellentét a tankönyv lényegéből fakad, a legjobban megírtak esetében sincs másként.

De nem is kell, hogy másként legyen. A probléma nem feloldhatatlan. Csak akkor válik azzá, ha a tankönyv szerepe az iskolában kizárólagos, hegemón. 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 illúzióját 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. 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. p.

Anaginosco: olvasni, újrafelismerni

"Mondjuk, hogy én vagyok a királylány, és te az én felséges királyapám!" - szólal meg a négyéves Sára, de a következő percekben már anyalóvá lényegít át, mert ő most már kiscsikó, gyenge még, éppen most született.

Ám hamarosan Bábos Dorka üzletét rendezzük be ketten, és rengeteg vásárló is kitelik belőlünk, mindaddig, amíg a Hókirálynő el nem suhan fehér szánján az ablak alatt; - s mindaddig, amíg Gerda félig sírósan odaküldött mondatából "Kay, hova sietsz a szánkóddal?" meg nem tudom, hogy a tükörszilánkkal a szememben és a szívemben most jó darabig torzítva látom majd a világot. Bár még sok ötletem volna a rám osztott mesefigura megformálására, örömmel tölt el, hogy könnyedén lépek át a másik mesébe, szívesen játszom. Igaz, hogy sikeres részvételemben Sára folyamatosan megerősít. Jól élünk együtt a mesében.

Felfrissít a kislány impulzivitása, szívesen követem élénk fantáziájával irányított játékmenetünket. Boldog vagyok, hogy láthatom egy-egy mesefigurává való átlényegülését, és igyekszem jól követni őt. Titokban újraolvasom a mesét, figyelek az apró részletekre is. Nem lehetek ünneprontó. Vagy inkább a játéktársi státuszomat féltsem?

Sára most ötéves, és a játék mellett fontos tennivalója is akadt. "Írd le, hogy fotel, virág, királylány...!" -kérésével a család felnőtteit foglalkoztatja. Ő is leír minden szót nyomtatott nagybetűvel. Kitartóan gyűjtöget. Most már minden feliratot elolvas az utcán. *Tájjédelmi körzet* - kibetűzi, majd kimondja, végül megkérdezi: "Mi az, hogy tájjédelmi körzet?"

Sára és a hasonló korú gyerekek világot begyűjtő nagy akarása fiatal tanító koromban nyűgözött le először. Bizony több évtizede annak, hogy az iskolába lépő tanítványaim meggondolásra késztettek tanítási módszereimet illetően.

Nagy családban, szeretetteljes légkörben nőttem fel. Kiemelkedő adottságom a "játékos kedv" volt, s az édesanyám ezer apró fortéllyal ébren is tartotta ezt bennem. Neki köszönhetem, hogy az élményeim közel vittek a "gyermeki világhoz", s hogy az iskolában az életemet ennek megfelelően rendeztem be saját magam és a gyermekek számára.

Már pályám kezdetén rájöttem, hogy az iskola nem folytatója a gyerekek addigi életének, nem segíti egyenes ívű előrehaladásukat, hanem azzal éppen ellentétes irányban hat. Merev keretekbe szorítja az életkoruknál fogva aktív, a világot megismerni kívánó mozgékony gyerekeket. A tanórákon csak befogadniuk kell, ami nem köti le eléggé a bennük rejlő energiákat. A sok fegyelmezés pedig feszültté teszi a légkört. Ez a gyakorlat ellentétben áll az élményszerű tananyagfeldolgozással, az érdeklődéssel végzett, örömet okozó munkával.

Gondolkodóba ejtett az is, hogy a hatéves gyerek teli várakozással lép az iskolába, alig várja, hogy tehessen valamit, mi pedig ezt az első naptól kezdve igyekszünk leépíteni, mert nem teszünk mást, mint rendszabályozzuk őt. Miért csak akkor szólhat, ha én akarom, ha éppen oda jutok hozzá, hogy vele foglalkozzam, miért nem adok utat az ő spontán megnyilatkozásának, ami néha értékesebb lehet az én elgondolásomnál? Ezért azzal a tudattal indítottam minden tanévet, hogy felmérjem minden egyes gyerek tudását, és onnan vigyem tovább, ameddig eljutott. Rengeteg helyről tud információt szerezni az egészen kicsi gyerek is. Az én feladatom ezeket helyre rakni, irányítani egy olyan közös munkában, amelyben személy szerint ki tudja élni magát és fejlődni tud mindenki.

Sz. Lőrinc hóna alatt egy kis könyvvel érkezett először az iskolába. Térképet rajzolt számomra a környékükről, és nagy nyomtatott betűkkel mellé írt minden lényeges tudnivalót. Naponta lemásolt Halász Judit lemezborítói közül egyet-egyet, Weöres Sándor 10-12 versét írta rá hibátlanul.

B. Zsófi nem hozott betűket magával, ám minduntalan beleszólt meséimbe, mondataimba: "Amit mondasz, azt én látom. Lerajzolhatom?" És lerajzolta a bárdot, a pitypangot, a mogyorólevél erezetét stb.

M. Balázs az állatokról gyűjtött össze rengeteg tudományt.

M. Milán a számokkal bánt különlegesen, a térképekért reszket, és sok-sok adatot tud már a világ országairól.

G. Palkó kérdéseinek megválaszolásához csillagászati szakkönyvet kellett beszereznem.

A vidékről érkező *Péterrel* a tűzhányókról bűvárkodtunk, és hosszan sorolhatnám a példákat a gyerekek érdeklődéséről.

A gyerekek ismeretszerző tevékenységét folyamatosan elemzve több fontos dologra döbrentem rá, ami továbbformálta iskolai munkámat: például, a világot kutató gyerek agyában együtt vannak megismerő tevékenységének eredményei. Ami együtt van, egységes egész, azt nem engedhetjük szét-töredezni, hanem iskolai munkánkban szerves egységben kell továbbfejlesztenünk. Ilyen például az iskolába kerülő gyerek beszédkultúrája.

Beszéljenek, ahogy beszélnek. Úgy beszélnek, mint általában a hat, hét év körüli gyerekek. Az a dolgunk, hogy a mi iskolánkban szabadon, gátlás nélkül beszéljenek, de a maguk módján sokoldalúan "kommunikáljanak". Nem baj, ha rosszul artikulálnak, az se baj, ha helytelen a hanghordozásuk, és

töredékes a mondatszerekesztésük. Az a fő, hogy beszéljenek a tanítási órán és az órán kívül egyaránt. A tanító nem javít, hanem példát mutat. Nem megállít, hanem jól folytat, és főleg gyerekeknek való klasszikus és népi szövegekkel táplálja őket. Hiszen csak egy "tantárgy" van, az *embert ember-re tevő beszéd*. Ennek alapvető formája az előbeszéd, az aktuálisan használt nyelv. Ennek a nyelvrendszernek a tudatosítása, gazdagítása és tökéletesítése a fő feladatunk. Erre épül minden egyéb.

A hangzó beszédből előbb-utóbb kép lesz. Amit kimondunk, azt le is lehet rajzolni; amit hangoztatunk, azt betűvel lehet ábrázolni; amit leírunk, azt éppúgy a másik ember számára vetjük papírra, mint amit kimondunk, tehát olvashatóan kell írásban beszélnünk. Mivel a megértés záloga a másik ember, illetve a másik gyerek, úgy kell a mondanivalómat lerajzolni, leírni, hogy ne csak én értsem, hanem a másik is. Arra is kell törekednem, hogy a másik gyerek rajzát és írását is megértsem, el tudjam olvasni. A rajzolás és az írás ugyanis az előbeszéd sajátos formája. Nem hangzó élmény, hanem látvány, a képbe, betűbe foglalt beszéd.

A beszélgetés, az írás és az olvasás tehát egyetlenegy tantárgy. Nincs külön írásóra, olvasásóra, rajzolásóra és beszélgetésóra, bár előfordulhat, hogy egyik alkalommal többet írunk, másik alkalommal többet beszélgetünk, ismét máskor meg többet olvasunk vagy rajzolunk. Rengeteg időt kell arra szánunk, hogy a gyerekek nyugodtan beszélgessenek velünk és egymással. Nem kell sietnünk, nem kell sablonokat használniuk, lehet furcsákat mondaniuk, de mindenképpen a saját mondanivalójukat kell szavakba foglalni. Úgy, ahogy sikerül. Hogy aztán együtt találjuk meg a szebb formákat, a jobb kifejezéseket, a találóbb fordulatokat. És együtt lássuk a mögöttük levő képeket. Ha a szó nem idéz fel képet, akkor az mérgezi a lelket. A képtelen beszéd, szajkózás. Az pedig nem emberi, hanem állati "teljesítmény".

A minden érzékszervét munkába fogó kisgyerek a könyvet is korán kiveszi a felnőtt kezéből. Utánozza az olvasást, a többször hallott mesét hozzámondja a képekhez. Teljes az illúzió: helyesen figyel a képre, és tudja a hozzátartozó verset, mesét.

Iskolába lépéskor már csaknem minden gyerek viszonyul valamiképpen a könyvhöz. Érettebb, kevésbé érett és még éppen csak érdeklődő gyerekekkel indul a tanító legszebb munkája, az olvasás-írás tanítása. A már folyamatosan olvasó néhány gyereket fogja össze a betűket már ismerőkkel és a képekről olvasókkal. Csodálatosan szép a mondókák, versek, mesék sok mozgással való megjelenítése, rajza, majd elolvasása. A gyerek a szavakból újra felismeri, amit már eddig látott, tapasztalt. Újra felismeri a képet, a történet látása belső mezején. Olvas, lát. Az ANAGINOSCO görög szó, két jelentéssel bír: olvasni, újrafelismeri. Egyszerre fejezi ki ezt a két fontos eseményt. Az olvasóvá nevelésnek a legfontosabb mozzanata ez. A tanító itt van jelen a legnagyobb intenzitással. Türelmesen érlel, kívárja minden gyerekénél a neki szükséges időt.

A gyerekek tanítását valóbbá, eredményesebbé tenni gondolat még mélyebbé vált bennem, amikor a hatvanas évek végén anyanyelvi nevelésünk eredménytelenségéről kaptunk híreket nemzetközi mérések alapján. Tudósaink válaszai nem késtek. *Varga Tamás új szemléletű matematika tanításával* azt kívánta tudatni velünk, hogy a matematika és az anyanyelv csak jelrendszer-formájában különbözik egymástól. A matematikai feladatok tulajdonképpen kérdőmondatok, a megoldások pedig nyelvi válaszok. *Vargha Balázs a Ki játszik ilyet?* televíziós sorozatában és sok más cikkében az anyanyelvi játékokra terelte a figyelmünket. Ezeket könyveiben kezünkbe is adta. Hosszú éveken át vezetett személyesen gyerekfoglalkozásokat. A nyelv, zene, matematika című rádiósorozat, amely könyvben is megjelent, Vargha Balázs és két fiatal tanár műve volt.

Sz. Vida Mária és Kokas Klára ebben az időben Kodály Zoltán alapelveire építve a zene-, az irodalom, a mozgás-, és vizuális kultúra összehangolásán dolgoztak. Könyvekbe foglalták tapasztalataikat, amelyek a *Kodály szemináriumok* című kötetben és *A művészeti nevelés hatásrendszere* című könyvben jelentek meg.

A felsorolt művek majd mindegyikének cselekvő részesei voltunk tanítványaimmal. A matematikai kísérletben éppúgy részt vettünk, mint a televíziós anyanyelvi sorozatban és a zene-mozgás-ábrázolás kísérleti munkában. A művészeti ágak léptek be tehát az életünkbe, és fűzték egyre szorosabbá a kapcsolatot az anyanyelv, a matematika, a zene, az ábrázolás és a mozgás között. (Két évtizedes munkánk igazolja már jó ötvözetünket.)

Iskolánkban munkatársaimmal ma már a tantárgyak együtt tartása az elsődleges feladatunk, mert a kultúra egységes. Széttöredezett cserépdarabokból nem lehet felépíteni az új nemzedék kultúráját. A mozaikkultúra nem kultúra. Másképp fogalmazva az eddigieket, az a dolgunk az iskolában, hogy növendékeink jelrendszerét, jelképrendszerét és tettrendszerét szerves együttesben fejlesszük. Az értelmi, érzelmi és akarati nevelés előző századbeli fikcióját elvetve *nyelvi, művészi és viselkedési kultúrát kell kiművelnünk tanítványainkban*. Elvetjük azt a hagyományos felfogást, hogy a tantárgy didaktikailag feldolgozott tudomány, a tudomány pedig igazolt ismeretek rendszere. A nevelőnek pedig csupán az a feladata, hogy a tanuló képzeit a tudomány fogalomrendszeréhez igazítsa. Valljuk és a gyakorlatban is megvalósítjuk azt a nézetet, hogy nincsenek külön tantárgyak, csak egy tantárgy van, az *élet*, vagyis az adott gyerek adott körülmények között folyó élete. Azt sem fogadjuk el, hogy a tudomány igazolt ismeretek rendszere. Főleg a gyerek számára nem az, de végső esetben a felnőttek, a tudósok számára sem az, hanem az adott pillanatban érvényes állítások összessége. A tudomány a köznyelvből válik egyetlen jelentésű jelrendszerrel. Az iskolában a gyerekek által ténylegesen beszélt nyelvből kell eljutni az érvényes tételekhez, az egyetlen jelentésű jelrendszerhez. Ebből következik, hogy a nevelő és a nő-

vendék közös munkájával fejlődik az egyetemes kultúra, beleértve a magatartáskultúrát is.

Tanítóktól, gyermekkönyvtárosoktól, iskoláktól, könyvtáraktól függ, hogy a jövő generációnak szorító életszükségletévé válik-e az olvasás, az ismeretszerzés, a feloldó irodalmi élmény. Az, hogy öröm marad-e gyermekeink számára az olvasás.

Winkler Márta = Tanító 1991. november



A nyelvi, irodalmi és kommunikációs alternatív tanterv és elterjedése Magyarországon

Sokszor és sok helyen elmondtuk már, hogy a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés programja 1984 óta alternatív tanterv (lásd a 122/984. MM. számú utasítást); 15 éves kísérleti és kutatómunka eredménye. Öt könyvben, csaknem 20 cikkben ismertettük a kutatás menetét és eredményeit, s 42 írás (riport, tudósítás, interjú, recenzió) foglalkozott a kutatással, illetve a programmal. Ennek ellenére a program viszonylag lassan tör utat Magyarországon. A kísérleti programot minden településtípusban (a fővárostól a kis falvakig), a nagyon tehetséges, kreatív gyerekek és a szélsőségesen hátrányos helyzetű - magyar és cigány gyerekek körében egyaránt kipróbáltuk. Tanítot-ták már teljesen kezdő és harmincötéves gyakorlattal rendelkező pedagógusok is. A program hatását mindenkor lemértük. A mérésektől, valamint a közreműködő tanítók javaslataitól függően a taneszközöket többször átdolgoztuk.

A nyelvi, irodalmi és kommunikációs program a következő elemekből épül fel: olvasás, gyorsolvasás, önművelés. Az olvasást kétfajta metodika, a szintetikus és a globális módszer együttes alkalmazásával, ennek megfelelően két tankönyvből tanítjuk meg. A gyorsolvasást speciálisan megszerkesztett feladatsoron és taneszközökkel gyakoroljuk, ennek eredményeképpen a gyerekek néma olvasási tempója és szövegértési képessége magas szintet ér el. Önművelés keretében könyv- és könyvtárhasználatot, sajtóolvasást tanulnak a gyerekek, valamint az igényes, szelektív televíziónézést és rádióhallgatást. Az írás - helyesírás - anyanyelv keretében a nyelvtannak és a helyesírásnak teljességre törekvő tanítása folyik. Például nemcsak a hang, a szó, a mondat, hanem a szószerkezet és a szöveg grammatikája körében is elemzést végeznek és feladatokat oldanak meg a gyerekek. A helyesírást a helyes ejtésre alapozva gyakoroltatjuk, ez egészül ki a helyesírási szabályzat és szótár kezelésével a 3-4. osztályban. A beszédművelés, a fogalmazás során a szóbeli és írásbeli szövegalkotás mintegy húsz műfajában (például kérés, tájékoztatás, hír, riport, recenzió) fejlesztjük a gyerekek érintkezési kultúráját. Külön hangsúllyal foglalkozunk a helyes magyar kiejtés megtanításával. Az irodalomtanítás művészi értékű és igényes irodalom tanulását jelenti. Kitüntetett

szerpe van benne a mai magyar irodalomnak, elsősorban a lírának. Ebből következően hangsúlyozottan tanítjuk a versmondást, a lírai alkotások stilisztikai és verstani elemzését, az irodalmi művek mimetizálását.

A kommunikáció és az illem tananyagában kerül sor a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, az illem nyelvi és nem nyelvi (gesztus, mimika, hanghordozás stb.) kifejezésének, értelmezésének a gyakorlására, valamint a családon és az iskolán kívüli sikeres érintkezés módjainak elsajátítására. Röviden: tananyagunk a nyelvhasználati tevékenységek teljességét felöleli. Mindazokat, amelyekkel a gyerek az iskolában, a családban és az iskolán kívül találkozhat.

A sokfajta nyelvhasználati képesség fejlesztéséhez gazdag taneszközkészlet áll rendelkezésre. Könyvek, munkafüzetek, feladatlapok, szemléltető táblák, hangszalagok, diaszorozatok, transzparenszek. Ezekon kívül - a pedagógusok munkáját könnyítendő - feladatgyűjteményeket állítottunk össze minden osztálynak. A sokféle taneszköz a pedagógusokat megszabadítja a feladatszerkesztés gondja és nyűge alól. Nem tervezniük, hanem elsősorban választaniuk kell a feladatokat a különböző fejlettségű, különböző tempóban haladó gyerekekhez igazodva. Ugyanis a nyelvi, irodalmi és kommunikációs programban szinte kizárólag differenciált tanulásszervezéssel történhet a fejlesztőmunka, tekintettel a programnak arra a törekvéseire, hogy együtt kell megoldani a hátrányos helyzetű tanulók fölzárkóztatását és a tehetséges tanulók kifuttatását. Ehhez nemcsak taneszközök, feladatgyűjtemények állnak rendelkezésre, hanem egy részletesen kidolgozott pedagógiai program (kézikönyv) is, továbbá egyéb tanítási segédletek: óramodellek, időtervek (tanmenetek) stb.

A nyelvi, irodalmi és kommunikációs program szerit tanítóknak a differenciált tanulásszervezés követelményén túl vállalniuk kell a tanulók személyiségét tiszteletben tartó, problémáikkal szemben empátiát mutató, együttműködő nevelési stílust is. Az agresszív, a gyereket (különösen a hátrányos helyzetűt és a nehezen nevelhető) lenéző, megvető, a tanulási kudarcot a gyerek és a szülő nyakába varró pedagógus a programot éppúgy nem tudja sikerre vinni, mint a tanulásirányításban tehetetlen, következetlen, tekintély nélküli, szervezni nem tudó pedagógus.

A gyerekekkel és a szülőkkel való szoros együttműködést részletesen kidolgoztuk. A program szerint tanuló gyerekek szüleit évről évre nyomtatott tájékoztatók informálják a tananyagról, a szülők helyes és kíváncsi szerepéről, az otthoni tanulás forrásairól. Mivel a program nagymértékben épít a teljesítménymotivációra, a tantervi követelményeket a nyelvhasználati tevékenységnek megfelelően bontásban (például helyesírás, helyes ejtés, néma olvasás) színtezetten (jeles, jó, közepes, elégséges) a gyerek és a szülő számára érthető megfogalmazásban bocsátjuk egy kis füzet formájában a család rendelkezésére.

Többéves tapasztalat igazolta, hogy a programot csak azok a pedagógusok tudták sikeresen megvalósítani, akik intenzív - mintegy száz órát kitevő -, elsődlegesen képességfejlesztő továbbképzésen vettek részt. A továbbképzések keretében nyelvészeti, irodalomtudományi, kommunikációelméleti, valamint fejlődépszichológiai ismereteket kell a pedagógusoknak megtanulniuk. A beszédtechnika (helyes kiejtés), a gyorsolvasás, a mimetizálás, a műelemzés körében pedig képességfejlesztő foglalkozásokon kell részt venniük. Ezekhez jön még azoknak az önismertei jellegű foglalkozásoknak a sora, amelyeken megismerhetik eddig kialakult nevelési stílusukat, fejleszthetik empátiás és nem verbális kommunikációs képességeiket. A fentiekből talán kiderül, hogy a programot a jövőben is csak olyan tanítók taníthatják, akik készek a 100 órás továbbképzés vállalására.

Követelmény a fentebb említett 100 órás továbbképzés, a 34-40 kötetes osztálykönyvtár, az iskolát évenként és osztályonként terhelő körülbelül 3500-4000 forintos AV-oktatócsomag. Továbbá az is követelmény, hogy az e program szerint tanuló kisiskolásokat a 4. osztály végéig anyanyelvből megbuktatni nem szabad, helyette - kutatási eredményeinkre alapozva - minden tanítónak fellősséget kell vállalnia a 4. osztály végéig, hogy a gyereket megtanítsa olvasni, írni, szöveget alkotni. A magunk részéről - mivel tudjuk, hogy programunk nem csupán tantárgyi program, hanem egy alternatív pedagógia választása is - terjedését nem siettetjük.

Zsolnai József = Köznevelés 1986. 30. sz.

Országos Széchényi Könyvtár

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, ennek során a túlnyomóan tankönyvekre alapozó oktatás helyett a könyv- és könyvtárhasználattal is rendszeresen számoló - ezáltal a tanulók öntevékeny ismeretszerzési igényeit és készségeit hatékonyan kialakító - tanítási tervet dolgoztunk ki. Beszámolónk az érvényesített elveket, a konkrét módszereket és a kísérlet néhány elemét mutatja be.

Kísérletünk célja a gyakorlat példáját kiálló pedagógiai stratégiának, a beavatkozás eszközének kidolgozása, továbbá a várt hatás mérését szolgáló módszerek meghatározott szempontú kiválogatása és kialakítása volt. Az általunk elgondolt több könyvű oktatási mód nem egyszerűen a tankönyv meghosszabbítását, az abban található elvek és tények bőségesebb illusztrálását jelentette, hanem az ellentmondó források mérlegelő értékelését is. Ez az a pont, ahol próbálkozásaink lényegesen eltérnek a rokon jellegű kísérletektől. Azokkal ellentétben nem csupán a tankönyvek anyagát igazoltuk vagy illusztráltuk, ellenkezőleg: módszeresen ütközőpontokat 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, szüntelen gazdagodását, a változás és változatlanság dialektikus egységét. Ez az a műhely, ahol a diákok hatékonyan lehet önművelésre szoktatni, kezdeményező, önálló kutatómunkát végző személyiségekké nevelni.

A megfelelő tankönyvek például mit sem tudnak a kettős honfoglalás elméletéről és bizonyítékairól. Az ember tragédiáját a "küzdve küzdj és bízza bízzál" visszfényében egyértelműen opportunista műként elemzik, s említést sem tesznek Lukács György ellenkező következtetéssel záruló tanulmányáról. Ugyancsak nincs szó bennük az erő definíciójának többsíkú 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 részletét, 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 rádióműsorok) figyelésére, kézbe vételére, 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:

Mindenekelőtt az érintett pedagógusok törekedtek az ismeretátadásban nagyobb nyitottságra. Rendre nyilvánvalóvá vált, hogy az adott kérdések megoldása több síkon 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 figyelmen kívül hagyásával.

A hagyományos könyvtári bemutató órán kívül szabályos tanórát tartottunk könyvtári környezetben.

A sajátosan fejlődő egyéni érdeklődési körök 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 illusztráció beszerzésével 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 megbírkózhassanak; hogy gyakorolják az együttműködést, a szervezést, hogy átérezzék a problémák átfogó megértésének és a részfeladatok aprólékos elvégzésének 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 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. A kísérleti csoport produktumait rendre összevetettük egy, a hagyományos módszerekkel oktató, párhuzamos kontrollosztály megnyilatkozásaival is. A negyedik év végére a kísérlet eredményeként jó néhány területen sikerült változást előidézni, illetve azok bekövetkezését meggyőzően kimutatnunk.

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 kontrollcsoport - 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 kutatómunka, 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 igazodóbb lett az osztály szociometriai struktúrája is.

A folyóiratok, kézikönyvek, lexikonok rendszeres kézbevitelével, használatával sikerült a tanulók tájékozódási szokásait átalakítanunk. 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.

3. A könyvtár

Hatásvizsgálat a könyvtárban

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 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 lehetséges területe is nagy felületű: az olvasó igényének, ízlésének, értékrendjének is számos kapcsolódási pontja van.

Amikor 1971-ben nekifogtunk vizsgálatunknak, egyrészt azt a célt tűztük magunk elé, hogy a komplex hatássorból valahogyan mégis kiemeljük a könyvtár szerepét. Ezért hoztunk létre párhuzamos vizsgálati csoportokat könyvtárakban és azon kívül nem könyvtári tagokból, ezért helyeztünk megkülönböztetett hangsúlyt a könyvtáros személyére, mint hatótényezőre, s ezért terveztük és valósítottuk is meg vizsgálatunkat kétéves időtartam alatt - féléves előző megfigyelési szakasszal - a betervezett lemorzsolódás után is 400 főnyi, mindvégig kitartó vizsgálati személlyel. (A lemorzsolódás alapján hasonló volt a vizsgálati csoportokban, tehát nem zavarta meg a csoportközi egyensúly.) Erőnk tekintélyes hányadát fordítottuk arra, hogy az olvasó ember minél többféle megnyilatkozását gyűjtsük össze viszonylag egzakt és megismerhető körülmények között. Ennek megfelelően a szükséges komplexitást próbáltuk érvényesíteni vizsgálati apparatúránk összeállításában.

Eltekintve a könyvtári tagok kölcsönzésének és könyvtári magatartásának két és fél éven át tartó folyamatos megfigyelésétől és feljegyzésétől, az összes személyt kétéves időközzel két ízben vizsgáltuk meg ugyanolyan feltételek között, ugyanazokkal az eszközökkel. (A második vizsgálatban csekély kiegészítéssel megtoldva.)

Vizsgálati "ütegünk" fontos ismérvei az alábbiak voltak: a szabad idő felhasználásáról kialakított vélemény és a szabad idő tényleges eltöltéséről szóló adatok egybevetése, különös tekintettel a kulturális tevékenységekre;

irodalomról szóló véleménynek, hosszabb időn keresztül megfigyelt tényleges olvasási szokásoknak, olvasmánykategóriáknak, könyvtári és otthoni olvasmányok, kísérleti helyzetben bemutatott versrészletek, illetve festményreprodukciók megítélésének egymást követő, kiegészítő és kontrolláló nyomkövetése, bizonyos személyiségjegyek figyelembe vétele. Módszerünket egyaránt jellemezte a tényleges választásban, a skálafokokban és kötetlen megoldásokban kifejeződő ítéletek, valamint számos tétel esetében kettős vélemények alkalmazása azért, hogy az elvárásokhoz való igazodás, az "így szeretném" és az "így van" közötti különbség minél nyíltabban kirajzolódjon, illetve az *én* és a *többiek* véleményéről élő kép különbsége minél élesebben tükröződjön.

Vizsgálatunkat hazánk két kivált korszerű könyvtárában, illetve környékén: Veszprémben és Szombathelyen folytattuk. Jóllehet arra törekedtünk, hogy mintánkban a legkülönbébb iskolai végzettségűek részarányosan kapjanak helyet, a terepválasztásból adódott, hogy a megkérdezettek iskolai végzettségének, műveltségének átlagszintje az országos szint felett áll, lévén az általános iskolai végzettség az alsó határ a vizsgáltak körében.

Az összehasonlítás többrétű alapját megteremtő első vizsgálat feldolgozása után a legfőbb kérdés 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 könyvtárba járók indulóhelyzetben világosan regisztrálható nagyobb kulturális aktivitása, azaz eltérésük a velük megegyező szociológiai, demográfiai ismérvekkel rendelkező, de könyvtárat nem használóktól tovább nő? Még nagyobb lesz saját vállalt kulturális normáik és a többiek vélt normái közötti rés náluk? Még több időt töltenek igényesebb alkotásokkal (legalábbis munkaszüneti napokon)? Megerősödik-e a könyvtárnak, mint elsődlegesen ismeretközlő munkák tárházának a használata? Változik-e a lektúrolvasmányok és a véleményalkotás közötti ellentmondás? Közelebb kerül-e valamivel is egymáshoz a vizsgáltak és a szakértők rangsora a versrészletek és festményreprodukciók megítélésében? Módosul-e az értékes modern művekkel szembeni idegenkedés-értetlenkedés aránya? Kedvezően változik-e a nyitottsági és 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 röpke 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. Vérbeli népművelőként az olvasó partneréül szegődve beszél velük a könyvtár használatáról, olvasmányaikról. Intenzív személyes kapcsolat kialakítására törekszik, amelyben amolyan kulturális véleményvezér szerepét játssza. Ha a könyvtáros bánásmódjától etekintve 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 féltő-jegyeztük fel félidőben -, hogy részint a könyvtárosképzés adottságai, részint a korszerű könyvtárak eltömegesedése miatt nem elég markánsan különül majd el a könyvtárosok beavatkozása a két csoportnál.

Nem is egy, nem is két okból abból indultunk tehát ki, hogy valószínűleg nem globális (a teljes mintára érvényes), hanem részleges: egy-egy csoportot csak egyik-másik szempontból jellemző változásokkal kell számolnunk. Arra is fel voltunk készülve, hogy a mutatók közül több egyáltalán nem jelez semmi eltérést. Éppen ezért törekedtünk minél sokrétűbben tetten érni a változás lehetséges pontjait, hogy azok, amelyek ténylegesen módosulnak, semmiképpen ne kerülhessék el figyelmünket. Második vizsgálatunk adatainak birtokában, sorra véve a jelzőpontokat, a következőket találtuk:

1. 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 háztartásk felszereltsége, nőtt a rendszeresebben sportolók száma, csakúgy, mint a házimunkára fordított óráké, de sajnos nőtt a betegségekkel küszködők aránya is.

2. A kísérleti könyvtári csoport tekintélyes, de a másik könyvtári csoport szintén figyelemre méltó hányada pozitív változást észlelt a könyvtárban eltelt két év alatt, főként a választék növekedésében és a kiszolgálás előzeteknyebbé válásában, holott a tényleges választék nem módosult jelentősen. A könyvtárban mindkét - de különösen a kísérleti - könyvtári csoport tagjai a kísérlet végére jobban, magabiztosabban tájékozódtak, 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.

3. Egy-egy szerdai és egy-egy vasárnapi teljes időmérlegfelvétel változásai még jobban aláhúzzák a könyvtári kísérleti csoport eleve tapasztalt kulturális többletráfördítését, a ráfordítás erősebben növekvő tendenciáját, de a változásnak tevékenységen belüli tagolódása nem bizonyítja (bár a lehető-

séget nyitva hagyja), hogy a szabad idő eltöltése, illetve ezen belül az olvasás igényesebbé vált.

4. A szabadidő-tevékenységekhez való vonzódás megítélése, csakúgy, mint a külön kiemelt televíziós programlehetőségeké, úgyszólván maximális változatlanságot mutat két év távlatából, akár csak abban, ahogyan mások kedvteléseiről vélekedtek a vizsgáltak, bármelyik csoportosítás szempontjából különítjük is el őket. 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, illetve abban a (változatlan) értékrendben, amelyet az *én* és a *többiek* nevében a szabad idő és a televíziós kedvtelésekről kialakítottak, jellegzetes különbségekre leltünk a csoportok között.

A könyvtári csoportok néhány társadalmilag kíváncsabb kedvtelést jobban szeretnek, mint a könyvtáron kívüliek, a nyitottabbak jobban, mint az igénytelenebbek. Az *én* és a *többiek* vonzódásai közötti feszítáv mértéke valamivel nagyobb a könyvtáriaknál, mint a könyvtáron kívülieknél; szintén valamivel jellegzetesebb a nyitottabbaknál, mint a zártabbaknál és legészszevehetőbben jelentékenyebb az igényesebbeknél az igénytelenebbekhez viszonyítva. Ha jogos szigorúsággal abból indulunk ki, hogy a tényleges szabadidő-felhasználási és televíziózási gyakorlatot a *többiek* nevében adott válaszok hitelesebben közelítik meg, akkor még a csoportközi különbségek is veszítenek jelentőségükből, mivel a csoportok éppen itt térnek el egymástól legkevésbé. Vagyis a társadalmi kíváncsosság figyelembe vételében, tudatosításában feltétlenül élesebben érvényesülnek az említett eltérések, mint a tényleges gyakorlatban.

5. A házikönyvtár nagyságának eltérései nem jeleznek olyan tendenciát, hogy a rendszeres könyvtári tagságnak, illetve a vizsgálati személyeket érő hatásoknak - a hasonló kultúrájú nem könyvtári tagokat meghaladó - fokozott könyvvásárlásra ösztönző erejük lenne. Az otthoni könyvtárak összetételének vizsgálata viszont minőségi eltéréseket sejtet a könyvtárhasználók javára, különösen a XX. századi klasszikus alkotók munkáit és a kézikönyveket illetően.

6. A vasárnapi időmérleg részeként felsorolt olvasmányok szerint a lektűr aránya éppen a kísérleti könyvtári tagoknál nem változott, holott ez sokkal elvárhatóbb, és könnyebben magyarázhatóbb lenne, mint ahol bekövetkezett: a könyvtárba egyáltalán nem járók körében. A másik változás: a lektűr-realista művek növekedése viszont azért nem mond sokat, mert mind a három csoportra jellemző.

7. A könyvtárból beszerzett könyvek megnevezése egyaránt azt tanúsítja, hogy az ismeretközlő művek iránti korábban is tapasztalt jelentős kereslet tovább nőtt, de e növekedés semmiképpen sem a rendszeres könyvtárba járás

velejárója, mivel a könyvtáron kívüli csoportot - ha lehet - még jobban jellemzi. A szépirodalmi műveken belül változatlanul a realista-klasszikus, illetve a lektúrolvasmányok vezetnek, a két év folyamán tapasztalt ingadozások egyértelmű tendenciákra nem utalnak.

A két kiemelt regény kategóriánkénti megoszlása és megítélése sem tükröz változásokat. Most is a lektúr-olvasmányok a legnépszerűbbek mind a három csoportban, és most is ezeket ítélik meg a legszigorúbban. A kevésbé népszerű, kevésbé olvasott klasszikus-realista és modern-művészi munkák becse nagyobb. Mégpedig: minél feljebb megyünk az iskolázottság lépcsőin, annál kiélezettebben. Mindez kettős tudatra utal, amelynek erejét az ismételt vizsgálat aláhúzza. A megkérdezettek elvben tudatában vannak a valóságos értékrendnek, de gyakorlatilag jobbra az azonnal kifizetendő jutalomra, közvetlen kielégülésre törekednek. A kísérleti mechanizmus beépülésének hiánya még ebben a képzettségben átlag feletti mintában is az igényesség rovására megy.

8. A versrészletek és festményreprodukciók megítélése azt a tendenciát jelezte, hogy minél alacsonyabb valakinek az iskolázottsága vagy/és minél kevésbé jellemzik a rendszeres könyvtárhasználattal együttjáró tényezők vagy/és minél zártabb vagy/és minél erősebb benne az eszképzizmus, az alacsony művészeti igényszínvonal, annál valószínűbb, hogy ítéleteiben hol fölé, hol alá helyez műveket. Különös nehézségeket okoznak neki a hagyományos szerkezetet megbontó, ellentmondásos, bonyolult művek (ezeket alulértékelni hajlamos), különösen kedveli az egysíkú, sablonos alkotásokat (ezeket felülértékelni hajlamos, még akkor is, ha banalitásukat részben észre is veszi). Mindezek a jellegzetességek, a különböző csoportok közötti eltérések lényegében változatlanul kimutathatók a második vizsgálatban is.

9. A nyitottság és kulturális igényesség mutatói alapján változatlanok a két vizsgálatban. Egyik alkalommal sincs eltérés a könyvtári és a könyvtáron kívüli csoportok tagjai között. Az iskolázottsági és a nyitottsági, illetve igényességi szint között viszont mindkétyszer hasonló összefüggés észlelhető, bár mindkét vizsgálatban jelentős azok aránya is, akiknél a tényezők egyáltalán nem tartanak azonos irányba.

Megengedhető, hogy ami két év alatt nem, az egy újabb év múltán észlelhető lenne, de akkor két év miért nem adja semmi jelét ennek? S az is ellenvethető, hogy ha ezek a paraméterek nem váltak be, másokat kell keresni. De vajmi kevésbé valószínű, hogy a mindennapi tapasztalat és a szakvizsgálatok legkézenfekvőbb, leggyakrabban használt jelzőberendezéseinek kevésbé hitelesítettek lennének a célhoz vezetőek. Még ha találnánk is ilyeneket, a tényen ez sem változtat: az imént felsorolt, meglehetősen szerteágazó adatok (mutatók) közül egyik sem jelezte az ízlésnek a könyvtárba járás 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 a könyvtáron kívüli csoportok között.

ti eltérések már az első vizsgálatban is hasonló módon jelentkeztek, mindkét év elteltével.

Valóban már az első vizsgálatunk összegezése alkalmával felhívtuk a figyelmet arra, hogy a könyvtári tagsággal ebben vagy abban együtt járó többletnek (kizárólag átlagoló-statisztikai érvényű tandenciaként) 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. Vagyis amint a mellékelt interjúk anyagából és közvetett módon az életervek vizsgálatából is kitűnik, az igazán döntő kulturális hatások a könyvtáron kívül, rendszerint a könyvtárba lépés előtt érték vizsgálati személyeinket, s ha valamikor is kifejezett volt a könyvtáros intellektuális és érzelmi jelentősége megkérdőjelezteink 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. Egyébként az a tény, hogy a kulturális többlet általunk mért arányai egyedül a szabad idő mérlegében, és ott sem egyértelműen tolódtak el - ismételten magát a könyvtárhasználatot is determináló tényezők erejét mutatja.

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 örömdetes 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 szívhatja el az energiát (nem pusztán időre, hanem beállítódásra gondolva). A többi változást is figyelembe véve - beleértve és a szabadidőmérleg 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 könyvtárba járásnál szervezesebben kötődnek.

Most fájlahatjuk igazán, hogy a könyvtárosok specifikus kísérleti többletmunkája sem rendszerességében, sem átütőerőben nem érte el a tervezett mértéket. Következménye kettős. Negatív eredményünk nem tekinthető annak bizonyítékaként, hogy a könyvtár nem tud kifejezni - a fenti tényezők ellenére - az olvasók olvasási szokásait, várakozásait, igényeit, ízlését pallérozó hatást. Csak az derül ki, hogy ez nem következik be, ha azok a hatások érik az olvasókat a könyvtárban, mint vizsgálati feltételeink között, és azok a könyvtáron kívül, amelyeknek néhány elemét jeleztük. Ezzel viszont mintegy közvetett 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, kultúráról 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 egymásra hatástól sem várható, hiszen lezárulhat ez is a meglevő ízlés kölcsönös támogatásával.

Itt érkeztünk el vizsgálatunk számunkra is legmeglepőbb eredményéhez: 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! 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 míg 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.

Ezzel szemben a nagyszámú vizsgálati adat elsőpró többségében csak jelentéktelen ingadozásokat észleltünk. Azoknak az ítéleteknek, várakozásoknak, véleményeknek, vonzódásoknak, igényeknek, szokásoknak, amelyek kisebb részben közvetlen megfigyelésből, nagyobb részben kérdésekre adott válaszokból tárultak fel 1972-ben, szorosan megfeleleltek azok, amelyek 1974-ben voltak leolvashatók. Vagyis a korábbi állapotból a későbbi nagy valószínűséggel megjósolhatóknak mutatkozott. Márpedig ahhoz kétség nem fér, hogy a vizsgálati személyek még akkor sem tudták volna bevésni és emlékezetükben két évig megtartani a kimondottan nagyszámú kérdést és a náluk is sokkal nagyobb számú (mintegy ezer) válasz lehetőségét, ha erre kifejezetten törekedtek volna. S minthogy még csak nem is sejtették, hogy két év múlva újból ugyanazokra a kérdésekre kell válaszolniuk, az eredmények egybeesésének magyarázatát máshol kell keresnünk.

Az alapvető kérdés tehát tulajdonképpen nem az, hogy miért nincs kedvező változás, hanem a következő: hogyan lehetséges, hogy a személyeket ért legkülönbözőbb (csak részben jelzett) hatások ellenére úgyszólván mindegyikük két év múlva is azt az értékrendet, megközelítésmódot, vonatkoztatási keretet "hozta" (tudta hozni), ami a kultúrához való viszonyát korábban jellemezte? A kérdés e viszonyért felelős pszichológiai közvetítések, jellegzetességek ellenállóerejére figyelmeztet.

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 rövid távú változások az 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, várgozásait, vágyait, ízlését) erősíti fel, amelyekkel a készülék elé ülnek, mint korábbtól eltérővé, újja formálja már kialakított attitűdjeiket.

Eltéktntve a gyerekkönyvtáraktól (és sajátos közönségüktől), a könyvtár is - ahogy az a mai legjellemzőbb "nagyüzemi" formájában megjelenik - alighanem olyan kultúráközvetítő intézményként működik, amelyik a könyvtárhasználattal kapcsolatban ugyan addig nem létező speciális attitűdöket is kialakít, egyébként azonban az olvasóknak elsősorban a művészeti, illetve tömegszórakoztató kultúrával kapcsolatos, már korábban meglevő attitűdjeit erősíti meg. Másként: néhány éves távon belül ahhoz járul hozzá, hogy az igények széles skáláján elhelyezkedő tagjainak egytől egyik alkalmuk legyen számos attitűdjükkel élni és azokat fenntartani.

Halász László. - Nagy Attila: Hatásvizsgálat a könyvtárban II. Bp. 1977. NPI.

Séta ideáink bölcsőhelye körül

Az itt következő oldalakon arról lesz szó, hogy az elmúlt évtizedekben a hivatalosan deklarált, jogszabályokba foglalt célok mögött valójában milyen ideák mozgatták a közművelődési könyvtárosok nemzedékeit. Pontosabban: szervező sétát tesz a múltba, és elmondja erről szubjektív benyomásait. Kérem, hogy az olvasó ne is várjon többet egy szeszélyes és vázlatos beszámólótól.

A humanista-nevelő könyvtár

Lelke mélyén nagyon sok közművelődési könyvtáros titkos nevelő. Egy kollégám szerint minden könyvtárosban *furor pedagogicus* lakozik, amit fordíthatunk nevelői szenvedélynek vagy - nézőpont szerint - pedagógiai dühnek is. E szenvedély - úgy tűnik - már az első népkönyvtárosokban is eluralkodott. Tessék megnézni az egykori népkönyvtári könyvjegyzékeket és összevetni a korabeli - olvasói igény diktálta - egyesületi és kölcsönkönyvtárak olvasmányáival! A népkönyvtárakat esztétikai szempontú *értékkonzervatívizmus* jellemzi. A *humanista-nevelő* beállítódás a közművelődési könyvtárak feladatát elsősorban a humánus értékek őrzésében és közvetítésében látja, közelebbről az esztétikai értékű művek és az olvasók találkozásán való munkálkodásban.

Bár e magatartás gyökerei messzire nyúlnak, a ma körünkben élő humanista-nevelő könyvtári eszme kialakulását viszonylag pontosan tudjuk datálni. A 60-as évekre kell visszamennünk. Az előzmény közismert: az 50-es években drasztikusan megszakadt a humanista-esztétikai értékeket címerpajzson viselő könyvtárosi szerep hagyománya. Ez idő tájt a direkt politikai mondanivalót hordozó "szovjet" és "mai magyar" (ezek voltak a statisztikai jelentés kategóriái) művekkel szemben a "régi magyar", ill. a "világirodalmi" művek kiemelkedő forgalma inkább gyanús, mint dicséretes volt. Esztétikai szempontnak nem maradt talpalatnyi hely sem ebben az értékrendszerben, a "polgári humanizmus" pedig a megtűrt, de lesajnált fogalmak közé tartozott.

Ám eljöttek a 60-as évek: az értelmiség és a politikai vezetés kompromisszumkötésének évei. Kompromisszium kötöttetett a könyvtárakban is. A

könyvtári értelmiség (a szót itt most "intellektuális kérdéseket feltevő, összefüggésekben gondolkodó, szellemi értékeket létrehozó vagy tudatosan közvetítő réteg" értelemben használom) újra kívánta fogalmazni - legalább önmaga számára - a közkönyvtárak helyét az új társadalmi szituációban, és kereste azt a sajátos kultúrákövetítői feladatot, amelyet saját lelkiismerete elfogadott, s amelyet a művelődéspolitikai megengedett, s ez a feladat az esztétikai - mögöttük valójában: a direkt politikáról leválasztott általános emberi - értékek előtérbe helyezése volt.

Mai szemmel nézve visszafogottnak látszik ez a program, azonban a korabeli ellenállás ereje elárulta a fordulat jelentőségét. Heves reakció kísérte a központi könyvajánlások (utóbb: Új Könyvek) harcát a napi politikától függetlenedő értékrendszer meghonosításáért; az ezzel járó konfliktusok története külön emlékiratot érdemelne. Annak leírása is szép könyvtártörténeti dolgozat lenne, hogy a "könyvtári nevelőmunka" valamikor politikai tartalmú fogalma hogyan alakult át a hatvanas évek végére: ekkor már az irodalmi ízlés és a könyvtárhasználati kultúra emelésére tett kísérleteket jelentette.

Végül is az új irányzat győztesen nyomult előre, az ellenállás gátja mindenütt szakadozott, megtörtént az áttörés: soha annyi tanulmány, vitacikk, kutatási jelentés, útmutató nem jelent meg az olvasói magatartás, az olvasói ízlés jobbításának könyvtári-könyvtárosi lehetőségeiről, mint a hetvenesbe forduló évek kezdetén. A korábban polgári áltudománynak bélyegzett szociológiát rehabilitálták, az ekkor kibontakozó - s nálunk ekkor még nagyrészt esztétikai értékrend alapjára helyezkedő - olvasásszociológia rádöbbenett a tennivalók sokaságára, s csecsemő-Herkulesként máris a sekélyes, torz ízlés kígyóit kezdte fojtogatni, az olvasáslélektan pedig új, érdekes eszközöket ígért ehhez. De talán mindennél fontosabb volt, hogy könyvtárosok százai tettek magukévá egy új szakmabeli-hivatásbeli magatartásformát. A szakma bizakodó hangulatú műhelyé vált. Az első esztendőik optimizmusa az elkövetkező, minden tekintetben elbizonytalanodó években megkopott. A nevelő könyvtár hívei ekkor már nem a hivatalos elvárásokkal kerültek szembe (sőt: a legalacsonyabb esztétikai szintű művek kiadásában és a legmagasabb szintű klasszikus értékek támogatásában találkozott is a kultúrpolitika és a könyvtárosok értékrendje), hanem az olvasó- (vagy nem olvasó) közönség igény szintje állt ellen makacsul a jobbító törekvéseknek. Az olvasók minden nemes könyvtárosi szándék és erőfeszítés ellenére - egyre ritkábban vettek le a polcra klasszikus-humanista mérték szerint értékes műveket. Ugyanakkor az olvasásszociológia hazai úttörői is egyre inkább az irodalmi ízlésjelenségek mögött meghúzódó értékproblémákat, világnézeti kérdéseket feszegették, egyre mélyebbre evezve a csak félig-meddig szabad vizeken. A könyvtári címerpajzsokra új ideák képe került.

A liberális-szolgáltató könyvtár

Miközben a humanista-nevelő könyvtár eszméje újjászületett, kibontakozott, majd elbizonytalanodott, azzal párhuzamosan megfogalmazódott és zászolt bontott egy másik közkönyvtári ideál: a *liberális-szolgáltató* könyvtár.

Az idea forrásvidékét az 50-es évek végén, a 60-as évek táján, ezen idők légkörében találhatjuk. A könyvtári értelmiség egy része - körültekintve a többé-kevésbé újrendeződő társadalomban - úgy vélte, hogy a közkönyvtáraknak nem az egyszer már kompromittálódott nevelői magatartásban kell keresniök vállalható és járható társadalmi szerepüket, hanem az információ minél szabadabb közvetítésében. Az eszmény szemükben a gazdag, sokféle információval rendelkező, és ezeket olvasóiknak szabadon felkínáló *pluralista* könyvtár képe lett, valami olyasmi, amiről Szabó Ervin álmodott fél évszázaddal korábban. (Szabó Ervin kettős kötésű alakja és vonzódása a liberális public libraryhez hasznos eszmei-közkönyvtártörténeti hivatkozási alapnak bizonyult a későbbi viták során.)

Nem volt nehéz megjósolni ugyanis, hogy viták és konfliktusok várhatók, és nagyon is szükség lesz hivatkozási alapra. Igaz ugyan, hogy a kort meghatározó politikai erők programjában szerepelt az információk bizonyos határig történő felszabadítása és a lakossági igények fokozottabb figyelembe vétele, tehát az új könyvtári koncepció számára nyílt némi mozgástér. Volt azonban ennek e régi-új könyvtári gondolatmenetnek egy - ideológiailag - igen kényes pontja. Az információközvetítés szabadságának elvéből indult ki, és azt vallotta, hogy az információközvetítő intézmény, tehát a könyvtár tevékenységét végső soron a használó igényének-szükségletének kell meghatároznia. Alapelveit tekintve ez a könyvtári modell radikálisabban állt szemben a kor hivatalos ideológiájával, hiszen (ki nem mondott belső logikája szerint) a könyvtárhasználó, s így végeredményben az állampolgár szuverenitását elfogadva nem marad hely sem az ideológiai tiltásra, sem a hasonló okból történő támogatásra.

A liberalizáló törekvések első látványos erőpróbája a szabadpolc bevezetése körüli csata volt. Bármennyire abszurdnak tűnik ma már, akkor kardinalis kérdés volt: joga van-e az olvasónak közvetlenül hozzájutnia az állományhoz? A szabadpolc ellenzői elsősorban a könyvtáros nevelői szerepének várható csorbulásával érveltek, felállítva ezzel a "liberalizálás kontra nevelés" alapképletét, amely a későbbi viták során változatos variációkban tért újra meg újra vissza.

A szabadpolc azonban diadalmasan nyomult előre: győzelemre vitélének közös élménye nyomán a közművelődési könyvtárosok egyre szélesebb köre tette magáévá az új programot: a demokratikus irányba való nyitást (fokozott odafigyelést az olvasók igényeire) és a liberális irányba való nyitást (gazdagabb választék szabad kínálatára való törekvést). Az újonnan épülő

megyei könyvtárak már ennek az eszménynek voltak kezdetei, de nagyon fontos megtestesítői. A hatvanas évek második felében a közművelődési könyvtárosok már együttesen álltak ki a *public library* eszménye mellett: Sallai István elutasított "békéscsabai" koncepcionális terve országszerte a legkeresettebb könyvtárosi szamizdattá vált.

Milyen volt a két alapvető könyvtárosi eszmerendszer viszonya? A hetvenes évek elején ugyanis már két erőteljes könyvtáreszmény élt egymás mellett: a humanista-nevelő és a liberális-szolgáltató. Bár ezek belső logikájuknál fogva ellentmondanak egymásnak, ekkor még közös nevezőre hozta őket sajátos helyzetük: az adott társadalmi szituációban a művelődéspolitikai óvatoskodó fenntartásaival szemben mindkét megközelítés hívei teljes joggal érezhették magukat a progresszió közös táborában. Jellemző, hogy amikor az ágazati felügyelet részéről a "nevelés vagy tájékoztatás" kérdését feszegette egy írás (a tájékoztatás itt az érték- és ideológiamentes szolgáltatást jelentette), a közművelődési könyvtárosok együttesen tiltakoztak a szembeállítás ellen.

*

Végül is a liberális-szolgáltató (ha úgy tetszik: a public library típusú) könyvtárral szemben a hivatalos ellenvetések elcsendesültek, ám sorsa osztozott sok más korabeli reformtörekvés sorsában: a szavakban történő nyilvános elfogadás és helyeslés mellett a művelődéspolitikai csendben leverte azokat a határkarókat, amelyek a tiltott területet jelölték ki. ("Nálunk nincs szabadság, csak sok mindent megengednek" - mondta ez idő tájt *Sallai István*.) Az államilag ellenőrzött könyv- és folyóiratkiadás határán véget ért a könyvtárak szabadsága, azon túl a tiltott zóna következett. Egy valóban liberális könyvtár képes lett volna a szabadon tájékozódni kívánó értelmiséget ellátni olvasnivalóval: itt mérhetjük le, mi valósult meg valóban a liberális elvekből. S ha az elkövetkező években történt is némi elmozdulás (például a vallásos világnézeti művek lassú beszivárgása és féllegális polgárjogot nyérése), a szabadelvű eszmék térnyerése a nyolcvanas évek végéig lényegében stagnált.

A radikális szabadelvű könyvtár eszméje nemcsak felülről ütközött akadályba (a hivatalos tiltásba), hanem "lentről" is; néha a hagyományos könyvtári értékrend szabott határt a kibontakozásnak. A humán értékek lassú korrozója, majd egyre gyorsabb bomlása visszaretentette az ezek mellett elkötelezett könyvtárosokat attól, hogy - elfogadva a teljes olvasói szuverenitás elvét - lemondjanak az értékbomlás folyamatába való közvetlen beleszólás lehetőségéről. Sokan úgy látták, hogy a liberális könyvtári eszmény önmagában nem ad megfelelő eszközt az értékszavár megállításához, az értékek restaurációjához. Másfelől viszont az értékkonzervativizmus alapján állók nem vették észre, hogy az a könyvtár van szinkronban a társadalom egyértelműen progresszív, megkerülhetetlenül szükséges mozgásirányával, amely - ne feledjük: a nyolcvanas évekről van szó! - leépíti a paternalizmust és az olvasói (állampolgári) szuverenitásra épül. Ez a könyvtár ugyanis egy hason-

ló társadalmi fordulatot modellez, illetve előlegez. A látszólag szakmai viták mélyén megoldatlan társadalmi problémák feszültek.

A szociális elkötelezettségű könyvtár

A hagyományos humanista ideák és a liberális eszmék mellett számba kell vennünk egy harmadik szellemi mozgatórugót is: a szociális szerepet. Ez egyrészt a *rászorulóknak nyújtott szolgáltatást* jelenti, másrészt az ennél szélesebb körű *szociális elkötelezettséget*.

A gyökerek itt is messzire és mélyre nyúlnak. Mióta közművelődési könyvtárosok vannak, elválaszthatatlan tőlük e szolgálat szelleme, sőt még azt az állítást is megkockáztathatjuk, hogy magát a könyvtártípust is a hátrányos helyzetűeken való segítség szándéka hívta létre. Más kérdés, hogy a negyvenes évek végén, az ötvenes évek elején kiépülő népkönyvtári hálózat *ideológiájából* teljességgel hiányzott a rászoruló, hátrányos helyzetű rétegek fogalma.

A könyvtár szociális szerepének megfogalmazása a hatvanas években is sokáig váratott magára; sem a hagyományos humanista, sem a liberális eszmék önmagukban nem adtak ilyen programot. Ez a gondolkör más csatornákon át került be a könyvtárosi közgondolkodásba. A fordulatot talán *Tánczos Gábor* 1971-ben megjelent nagy hatású tanulmányához köthetjük, amely a közművelődési könyvtárak egész feladatrendszerét az eddig perifériakusan kezelt szociális szempontok alapján gondolta végig.

Tánczos gondolatmenetét szociológiai tézisekre alapozta - a frissen polgárjogot kapott szociológia fontos szerepet játszott a korszak értelmiségi útkeresésében. Kiindulópontja, hogy a hátrányos társadalmi-gazdasági helyzet és az alacsony kulturális szint összefüggnek: a családi környezet okozta indulási egyenlőtlenséget az iskola nem csökkenti, sőt növeli is. Folyománya: a könyvtár, ha tudatosan vállalja a hátrányos helyzetű fiatalokkal való törődést, részt vehet a társadalom szociális térképének átrajzolásában.

A jelentős fordulatot természetesen nem a konkrét teendők felsorolása jelentette, s nem is a könyvtár lehetőségeit naivan túlbecsülő távlati célok kitűzése, hanem maga a szemléletváltás: a könyvtárosok ösztönös szociális érzékenysége biztatást és átfogó stratégiai programot kapott, gondolkodásuk pedig megalapozott szociális kategóriákat.

E kiindulás után a szociális tevékenység és eszmélkedés könyvtári útjai többfelé ágaztak.

Kialakult és máig jelen van a *gyakorlatias* irány, azok táborá, akik a hátrányos helyzetűekkel szemben fennálló társadalmi és morális kötelezettségekből kiindulva az egészségileg vagy szociálisan leginkább rászorulóknak jobb ellátásán munkálkodnak, tiszteletre méltó konoksággal harcolva a közönnyel, hangoztatva, hogy nem jótékonytságot akarnak, hanem az állampolgári jogon járó szolgáltatások elismerését.

Mint várható volt, a szociális problémákkal való szembesülés és a falakba ütközés, mint a társadalom több más területén, a könyvtárakban is igen hamar létrehozta azokat a váltóutakat, amelyek a karitászt nyomvonaláról átvezettek a társadalomkritika és a társadalmi reformelképzelések útjára. (A hátrányos helyzetűek könyvtári ellátásáról szóló, gyakorlatiasnak szánt tanulmánykötet egyik felkért szerzője így kezdte esszéjét: Ebben az országban mindenki hátrányos helyzetben van.)

Azt a pillanatot, amikor a szociális segítőkészség és a kemény reformelképzelések - már és még együtt jelentkeztek a könyvtári eszmék történetében, jól mintázza az olvasótáborok története. Az első táborok szervezőiben ott munkált a karitatív szándék - hátrányos helyzetű gyermekeket gyűjtöttek egybe - és a társadalmi reform szándéka - az iskola ugyanis mindenkor az egész társadalmat formázza, megújítási kísérlete a társadalmi változás előjátéka. A táborok egyre keményedő politikai hangvétele utóbb - természetesen - elérte a tűréshatárt, annak következményeivel együtt.

A szociális elkötelezettség *kemény vonalán* a könyvtárosságnak csak szűkebb rétege indult el. Ugyanakkor kialakult - nem véletlenül a társadalmi reformtörekvések terméketlenné és egyre kilátástalanabbá válásának éveiben - egy *lágyabb* vonal, amely a társadalom megújulását az egyes ember és a kis közösségek humán reformjától remélte. Nem fűzött túlzó illuziókat a társadalmi makroformák változásához, s általában szkeptikusan tekintett a politikai mindenhatóságba vetett hitre, helyette az emberek közötti kapcsolatok, a morál, a mentálhigiéné javításában látta a járható és hosszabb távon is célra vezető utat. A közkönyvtár szerepét egy tág és szellemi értelemben vett szociális védőháló részeként fogta fel. Ez az irányzat új szerepkört tudott kínálni a közművelődési könyvtárosoknak is: az értékkonzervatív könyvtár nevelői - és a liberális könyvtár racionális-információközvetítő szerepe után a segítőkész embertárs szerepét. Rövid az eltelt idő annak megítélésére: milyen sikerrel?

Katsányi Sándor = Könyvtáros 1991. 1. sz.

A személyes érintkezés és a könyvtár

Az elmúlt években több alkalommal is komoly okunk volt annak végiggondolására, hogy vajon a könyvtárakat több-kevesebb rendszerességgel használók mit is visznek, mit is vihetnek magukkal a könyvtárból kilépve? Természetesen nem az olvasnivaló konkrét számbavétele okozza a problémát, hanem az ottani olvasgatás, a böngészés és beszélgetések "kicsapódása", "kikristályosodása" izgatott bennünket. Mi hat az olvasókra viszonylag erősebben, mi az, ami érintetlenül hagyja őket? Milyen külső és belső feltételek erősítik fel egy-egy mű hatását már-már katartikus mértékűvé? Mikor hagy-nak bizonyos olvasmányélmények maradandó nyomot a befogadó érzelemlé-
méiben, ismeret- és vélekedésszerkezetében, esetleg még világnézetében is? Egyszóval, mikor hatnak a művek az ízlésszint- és ezzel szoros összefüggés-
ben a személyiség bizonyos jegyeinek módosítására, alakítására?

A könyvtárak által végzett sikeres kultúrákövetítő tevékenység feltéte-
leinek felsorolása természetesen a tárgyi környezet jellemzőinél szokott el-
kezdődni.

Ugyancsak mindenki számára magától értetődően felmerül a megfele-
lő személyzet kritériuma is: a létszám nagysága, a különböző munkakörök-
ben megkívánt képzettségi szint, a könyvtárosok szakmai továbbképzése és
egyáltalán könyvszeretetük, olvasmányéhségük stb. A felsorolás valóban
folytatható és folytatandó is, talán a nem is túlságosan távoli jövőben, amikor
majd kísérletet teszünk a könyvtárosi pályán lévők sajátos személyiségjegye-
inek feltárására, illetve a tipikusnak látszó pályakövetelmények és a szemé-
lyiségjegyek harmóniájának és konfliktusainak taglalására.

A továbbiakban azonban mindezekről nem esik majd szó. Természete-
sen nem tagadni akarjuk ezzel a fentiek fontosságát és egyszerűsíteni sem
kívánjuk azt, ami a valóságban rendszerint ellentmondásosan, problematiku-
san van jelen. Témánkat egyszerűen körülhatároljuk. A következőkben nem
kívánunk általában azzal foglalkozni, hogy a könyvtár milyen csatornákon,
milyen eszközökön keresztül fejti ki hatását, hanem ennek a sokágú, gazdag
követítő rendszernek egyetlen elemét: a közvetlen, személyes érintkezése-
ken keresztül megvalósuló hatásrendszerét járjuk körül, illetve a közvetlen
személyes emberi érintkezés technikájáról szólnunk majd bővebben.

Miért is tesszük ezt? Több okunk van erre! Az egyik ok nagyon közvetlen és a gyakorlatból származó. Az elmúlt években - amint erre már hivatkoztunk - két könyvtárral kapcsolatos hatásvizsgálatot is végeztünk, és ezeknek a vizsgálatoknak a tanulsága, pontosabban ezeknek a vizsgálatoknak csak részleges sikere is éppen erre a szférára irányította a figyelmünket. Hogyan? Az egyik hatásvizsgálatunkban meg tudtuk teremteni a tárgyi feltételek majdnem optimális szintjét. Találtunk olyan könyvtárakat, ahol igen jó tárgyi körülmények voltak: megfelelő könyvállományt, megfelelő képzettségű könyvtárosokat, és erőfeszítéseink jelentős része mégsem vezetett eredményre. Ennek a kudarcnak természetesen nagyon sokféle oka van, itt és most ezekről nem is kívánunk bővebben szólni, két dolgot szeretnék szinte csak ürügyként kiemelni. Felnőttek voltak a kísérleti személyek ebben a vizsgálatban. Úgy találtuk, hogy kétéves, viszonylag intenzív könyvtárhasználati időszak után sem sikerült a kísérleti személyek ízlésrendszerében, a műalkotásokkal szembeni viselkedésrendszerében érezhető változást előidézni. Itt az egyik ok kétségtelenül egy általánosabb természetű tendencia létezése, tudniillik, hogy felnőtt korban általában az emberi személyiség egységes szerveződésén belül inkább a stabilitás, az állandóság a jellemző, s ezért viszonylag hosszú időnek kell eltelnie ahhoz, hogy bármiféle változást lehessen előidézni a személyiségben. Ugyanez az igazság érvényes a műalkotásokkal szembeni attitűdökre, a műalkotásokkal szembeni befogadói megnyilvánulásokra is. Tehát ezek rövid távon nagy valószínűséggel nem alakíthatók jelentősen, aligha mozdíthatók el az adott szintről.

De nyomozzunk tovább a könyvtár viszonylagos hatástalanságának okai után! Nyilvánvaló problémákat kellett a kísérlet menete közben a megfigyelések során, de különösen a kísérlet végére regisztrálnunk. Egy olyan problémát, amivel az elején nem számoltunk, nem vettük úgy figyelembe, mint a könyvtár állományának a gazdagságát, a személyzet képzettségi szintjét, a bútorzat, a felszerelés teljességét. Óriási különbségeket tapasztaltunk az egyes könyvtárak közvetítési készségében, pontosabban a közvetlen személyes kapcsolatokban tanúsított magatartásában, ahogyan odaléptek az olvasóhoz, ahogyan igyekeztek kapcsolatot találni az olvasóval. (Itt természetesen kizárólag az olvasószolgálatosokról van szó.) Egy másik hatásvizsgálat jellegű kutatásunkban hasonló problémára bukkantunk a kísérlet lezárásakor. Ott egy oktatással összefüggő kísérlet zajlott, ahol pedagógusokat vettünk rá a hagyományos oktatási stratégia kibővítésére, átformálására, könyv- és könyvtárhasználat-centrikussá tételére. A diákok a mindennapos feladatokon kívül, azoktól függetlenül, azok mellett rendszerint olyan típusú feladatokat is kaptak, amelyeket nem sikerülhetett kizárólag a tankönyv használatával, az egyetlen könyv segítségével megoldani, hanem el kellett menniük könyvtárba, ahol többféle információs eszköz igénybevételevel lehetett az adott kérdéseket, problémákat akár újszerűen is megválaszolni. Az általános erőfeszítések nem egyformam mértékben vezettek eredményre. Teljesen nyilvánvalóan

elsősorban az oktató pedagógusok személyiségétől függött a siker. Bizonyos tantárgyakban remekül kamatoztak erőfeszítéseink, kísérleti beavatkozásaink, más pedagógusok esetében pedig szinte semmilyen eredményt nem sikerült kimutatnunk. Vagyis nyilvánvalóvá vált itt is, hogy az ismeretátadó pedagógus stílusától, a tanulókkal való kapcsolatának minőségétől függően képes ismereteket, vélekedéseket, magatartásformákat jól, kevésbé jól, hatékonyan vagy kis hatásfokkal átadni.

Ezekkel a példáinkkal természetesen nem azt akarjuk mondani, hogy valami soha nem látott, soha nem tapasztalt dolgot fedeztünk volna fel, pusztán egy többé-kevésbé ismert törvényszerűség jelent meg a magunk számára is rendkívül kézzelfogható valóságában. A legmodernebb oktatástechnikai eszközökkel felszerelt nevelési-oktatási intézményekben is ma már jól tudják az oktatás irányítói, szervezői, és maguk a pedagógusok is, hogy a leghatékonyabb tanulási, oktatási formát csak akkor valósíthatják meg, ha ezeket az oktatógépeket, audiovizuális eszközöket rokonszenves, harmonikus, sokoldalú, a gyerekekkel jó kapcsolatot tartani tudó pedagógusok kezelik, akik az ismereteket a saját személyiségükön átszűrve közvetítik. Vagyis a gyerekek számára nem egyszerűen tényeket, törvényeket vagy átfogó ismeretrendszert demonstrál a pedagógus, hanem mintegy személyiségét feltárva, bemutatva előttük, rokonszenvesé, követésre méltóvá teszi mindazt, amit ő tud, amit ő gondol, amit ő vél. A tanulók jó része előtt így követendő, utánzandó modellként jelenik meg maga a tanár. Tehát a gyermek tanulása *modellkövetéssé* válik.

Ez a tanulási forma egyébként, mint általában minden tanulás, az életkor egészen át jellemző, vagyis az ember élete végéig folyamatosan csiszolódik, változik, tanul valamit, de természetesen az életkortól függően más-más intenzitással. Vagyis a tanulás általában és a modellkövetéses tanulás különösen, a korai évelekben rendkívül látványos, és rendkívül jellemző. Különösen a harmadik életév kezdetétől látható ez igen jól, amikor a kisgyermek túlnyomórészt átfogó viselkedési stratégiákat, mozdulatokat, gesztusokat, beszédfordulatokat, mondategységeket vesz át, számára követésre méltó, rokonszenves felnőttektől, akiket egész egyszerűen utánoz, mert hiszen ő is szeretne olyan lenni. Felveszi szülei ruhadarabjait, mozdulatait, bár írni még nem tud, de már nagyon komolyan leül tollal, papírral és a szülők folyóírásának ritmusát, hullámlását próbálja utánozni, majd megkéri szüleit, hogy olvassák el azt. A gyermek azonban nem egyszerűen egy-egy viselkedésmozzanatot vesz át, hanem ennél jóval többet. "A viselkedés egy részletével a viselkedési stílust, a szavakkal és a hangvétellel a véleményt és állásfoglalást, a választások utánzásával az ízlésrendszert: azt választom, amit a bátyám, s így az tetszik nekem, ami a bátyámnak." (Mérei Ferenc-Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Bp., 1970., Gondolat, 71 old.)

Miért is beszélünk mindezekről a látszólag ide nem tartozó dolgokról? Azért, mert véleményünk szerint a könyvtár is válhat olyan színhellyé, sőt

merjük azt is mondani, hogy a könyvtár akaratunktól függetlenül is olyan hely, ahol bizonyos emberek - különösen a fiatalabb korosztály tagjai, középiskolások, szakmunkástanulók, főiskolai és egyetemi hallgatók, az ott látott-hallott gesztusokat, elejtett félmondatokat akaratlanul is beépítik személyiségükbe, önmaguk számára mércévé teszik, természetesen anélkül, hogy ezt tudatosan megfontolnák. Egész egyszerűen azért, mert számukra azok az emberek, akik egy ilyen kulturális intézményben hosszú évek óta dolgoznak, és megfelelő iskolázottsági háttérrel, olvasottsággal rendelkeznek, eleve figyelemre és tiszteletre méltóak, rokonszenvesek és véleményüket formáló hatást tesznek rájuk. Vagyis a könyvtárban is működnek ezek a fentiekben már vázolt modellkövetési mechanizmusok, és a könyvtárosok oldaláról fogalmazva működnek ezek a modellátadó, viselkedési stratégiákat alakító vélekedéseket, attitűdöket formáló tendenciák, folyamatok is. A kérdés csak az, hogy tudunk-e ezekről a folyamatokról, illetve akarjuk-e ezeket a folyamatokat magunk is valamelyest szabályozni?

Mindenesetre az említett két vizsgálatunk tanulságai bennünket arra indítottak, hogy ezekkel a dolgokkal behatóbban foglalkozzunk. Ezért a következőkben a közvetlen emberi érintkezésről lesz szó. Általános szabályszerűségeit, tendenciáit próbáljuk nagyon röviden felvázolni, illetve végső soron néhány konkrét szálon a könyvtáron belüli tipikus szituációkhoz szorosan hozzákötni.

Szemkontaktus és a "placebo-effektus"

Nem az a feladatunk, hogy általában az emberi kommunikációról iskolás definíciókat sorakoztassunk fel itt egymás mellé. Az alpművek minden könyvtárban hozzáférhetők. Sokkal inkább szeretnénk néhány olyan, a könyvtárosok előtt talán nem eléggé ismert kommunikációs típusra, kommunikációs csatornára felhívni a figyelmet, amely talán 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 - általában a könyvtárosképzés és továbbképzés folyamán - 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 közlést tartalommal összefüggésben.

Itt a példák rendkívül hosszú sora lenne felhozható, elég csak utalni Edward Hall: Rejtett dimenziók c. könyvére. Hall könyvében a testmozgással összefüggő kommunikációs módokat tárgyalja. Példái néhány esetben extrémnek tűnhetnek, azonban eleve tagadni az általa felvetett problémák jelen-

tőségét ugyancsak képtelenség volna. Meggyőzőnek tűnik, amikor bizonyos üzletkötések kudarcát kommunikációs zavarokra vezeti vissza. Az általa is bemutatott szituációkban az európai vagy észak-amerikai fehér ember nem érti, hogy a közel-keleti vagy latin-amerikai tárgyalópartner miért fixálja őt tekintetével oly erősen, oly tartósan, miért igyekszik a tárgyalások, a közvetlen megbeszélések folyamán is esetleg 50-60 centiméteres távolságon belül érintkezni a fehér üzletemberrel. A fehér üzletember ilyen esetekben mindig hátralép, tudniillik az európai illetve észak-amerikai kultúrkörben az ilyen típusú érintkezésekben, tehát az üzleti tárgyalás folyamán az érintkezési forma inkább 1-1,2 méteres távolságot tart normálisnak.

Ezekre a távolságokra természetesen nem ügyelünk külön, nem méricskéljük a centimétereket, hanem egyszerűen, ha valakivel viszonylag semleges témáról folytatunk beszélgetést, önkéntelenül is bizonyos távolságot tartunk. De ha ez a távolság bizonyos mértékűre csökken, akkor magunk is óhatatlanul bizonyos intimitást érezhetünk és a kívülálló is úgy ítéli meg, hogy ez intim jellegű kapcsolat. Természetes, ha egy fehér ember üzleti tárgyalásai folyamán ezen az intim szférán belül érintkezik partnerével, önkéntelenül is bizonyos feszültségeket él át. Az üzletkötés kudarcát, be nem következett nem túlságosan merész dolog előre megjósolni. Tehát egyszerűen azzal, ahogyan közel lépünk, odalépünk, vagy ellépünk beszélgető partnereinktől, ahogyan a távolságokat szabályozzuk, ezzel önmagában is egy sor információt adunk számára. Jelezzük, hogy számunkra ez a kapcsolat kíváncsú vagy nem kíváncsú, jelezzük, hogy továbbra is fenn akarjuk tartani vagy esetleg a kapcsolatot megszüntetését óhajtjuk.

Hasonlóan kevésbé ismert kommunikációs mód, kommunikációs eszköz egész egyszerűen a nézés. Az, hogy valakire ránézünk, ez önmagában információkeresést jelenthet, kifejezhet ragaszkodást, fokozott érdeklődést, sőt bizonyos esetekben a nézés önmagában jutalom jellegű is lehet. Egy kiegyensúlyozott beszélgetés esetén a partnerek a beszélgetés időtartamának 20-30 százalékában szemkontaktust tartanak, egymás szemét fixálják, rendszerint a hallgató figyel, fixálja a beszélő szemét, a beszélő kevésbé. Természetesen, ha a hallgató is inkább nem néz, kerüli a kontaktust, ez is kommunikáció. A beszélő értésére adja, hogy a téma őt kevésbé érdekli. Ha tartósan a beszélő mellett néz el, ezzel azt is értésére adhatja, hogy őt, mint kommunikációs partnert negligálja. Nem figyel, nem érdekli mindaz, amit a másik el akar mondani.

A szemkontaktusnak megvannak a sajátos törvényszerűségei és ezeken belül egyéni különbségek is találhatók. Elégé nyilvánvaló, hogy a nők jóval többet néznek, mint a férfiak, nagyobb időtartamban igyekeznek a szemkontaktust tartani. A ragaszkodóbbak és az úgynevezett uralomra törekvők ugyancsak többet néznek, és hasonlóan idesorolhatók az extrovertáltak az introvertáltakkal szemben is. A nézés tehát 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 igazi, főnökétől kapott 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 világért fel nem emelné a fejét, teljesen nyilvánvalóan nagyon határozott információkat bocsát környezete felé: "Hagyjatok nyugodtan dolgozni." Az asztala körül 5-10-15 lépés távolságon belül olvasók toporoghatnak, pisloghatnak felé, vagy hosszan fixálhatják, a könyvtárosról 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 az olvasókat, akik láthatóan bizonytalanok, akik segítséget várnak tőle, vagyis az egyik kommunikációs csatornát, a nézést nem használja. Ezzel mindenképpen azt a hatásrendszert szegényítette, amely tulajdonképpen adva van számára.

Itt talán érdemes egy néhány mondatos kitérőt tenni. Általában a következőkben, amikor az olvasó és a könyvtáros közötti érintkezési mód részleteiről esik majd szó, 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 alakítania, 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, rugalmasan kapcsolatot teremteni és visszavonulni tudó, differenciált viselkedési stratégiával rendelkező könyvtárosokra gondolunk.

Az eddigiekben a közvetlen verbális kommunikációról, a tekintet hiányáról, a nézésről, a mozgásról, a mimikáról, a hangsúlyról, a hangsebességről olyan értelemben esett szó, hogy ezek mind-mind szándékolt, tudatos, direkt közléseket közvetítettek. Tudom, hogy mikor akarom a hangomat felemelni, mikor akarok hosszú szünetet tartani a hatás kedvéért, és szándékosan hosszan fixálok valakit a tekintetemmel vagy szándékoltan kerülöm a hosszadalmas, rendkívül unalmas beszámolót tartó előadó tekintetét, és ezzel is igyekszem kifejezni nemtetszésemet. Van azonban a kommunikációs lehetőségeknek egy egészen másfajta szférája, a szakszóval *metakommunikációnak* nevezett szféra. A kommunikáción túli érintkezési formákról, jelzésekről van szó, azokról, amelyek öntudatlanul, akaratlanul is kifejeződésre jutnak. Az olyan szituációkra gondolunk, amikor a beszélő önkéntelen berekedésével, önkéntelen elpirulásával, önkéntelen arcmozdulatokkal kíséri a beszédet.

Ennek az egyén akaratától, tudatos kontrolljától többnyire mentes érintkezési módnak a létezéséről egyik legdrámaibb felfedezést az úgynevezett "Placebo-effektus" megfigyelésekor tették. Új gyógyszerek kipróbálásakor az ellenőrző betegcsoport csak "placebot", azaz hatástalan anyagot kap, mialatt a kísérleti betegcsoport az új "csodaszertől" várja a gyógyulást. Kiderült azonban, hogy a "csodaszer" és a placebo hatása nagyon jelentősen függ az adagoló orvosok tudásától, meggyőződésétől. Ha ugyanis az orvos a placebot hiszi az új, kipróbálandó, nagy reményekre jogosító orvosságnak, akkor a beteg látványos gyógyulásnak indul. Az orvos nem beszél ugyan az új gyógyszer várható nagyszerű hatásáról, de feszült figyelmével, jelentőségteljes érdeklődésével, apró gesztusaival, - rövid műszóval - "metakommunikálja", elárulja a titkát, meggyőződését a betegnek, amelyet az boldogan átvesz, magáévá tesz. Tehát azután már kölcsönösen hisznek a gyógyulásban, és ezért az nagy valószínűséggel be is következik.

A "Placebo-effektus" felfedezése a kutatókat a metakommunikációs jelek, gesztusok tanulmányozására ösztönözte. Ennek a metakommunikációnak különösen a gyermekkorban van rendkívül nagy jelentősége, de természetesen a felnőttek esetében sem elhanyagolható effektusok ezek. A kutatók eljuttattak olyan következtetéseikig is, miszerint a verbális, szándékos, tudatos közlési tartalmaknak és metakommunikációs szinteknek egymást kiegészítő módon kell futniuk. Ha nem így van, akkor ez a hallgatót rendkívüli módon elbizonytalanítja. Ti. a metakommunikációnak úgynevezett értelmező szerepe van. Gondoljunk nagyon mindennapi szituációkra. Ugyanazokat a mondatokat egymásnak sok-sok esetben ellentmondó hangsúllyal, gyorsasággal mondhatom, és a hallgató pontosan megérti a betűről-betűre ugyanolyan tartalmú mondatokat, amint éppen azok jelentése ellenkezővé válik.

Nem faladatunk itt és most, hogy bemutassuk ezeket a metakommunikációs problémákat és metakommunikációs zavarokat. Elég talán egyetlen drasztikus példát hoznunk. Kutatók hosszú évtizedek óta keresik a skizofrénia okait. Itt az egyik legsúlyosabb és legelterjedtebb elmebetegségről lévén szó, a kutatási stratégiák szinte felsorolhatatlanok. A kutatók egyik csoportja szerint a skizofréniát a kommunikációs zavarok is okozzák. Olyan eseteket tudtak kimutatni, amikor valamilyen módon a gyermek korai életéveiben az anya és gyermek közötti kapcsolat nem volt egyértelmű. Ezekben a szituációkban az anya igyekezett a hagyományos szerepének megfelelni, jó anya akart lenni, gyermekének mindent megadni, gyermekét a leggondosabban, legféltebb anyaként nevelni. Ugyanakkor az anya élethelyzetében, az anyaszituációjában volt valami olyan mozzanat, ami miatt a gyermek jelenléte legalábbis zavarólag hatott. Ilyen szituációban maga az anya is ellentmondásos helyzetben volt, ahol azt kívánta a legőszintebben, hogy gyermekének minden tőle telhetőt megadhasson, hol azt kívánta, hogy bárcsak ne lenne itt, ne lenne útban a gyermeke. Ezt természetesen kimondani, megmondani nem lehet, ezért inkább eltitkolt, elfojtott, elnyomott vágyak formájában létezett és

ezek az elnyomott, eltitkolt vágyak a metakommunikációban megnyilvánultak. A gyermek ezt érzélkelte, tudomásul vette, és bizonytalan, többértelmű helyzetekbe sodródott. Támogató, biztató jelzéseket és büntető, taszító, bántó jelzéseket egyaránt kapott anyjától. Rendszerint a pozitív jelzések verbális, direkt kommunikáció formájában jelentkeztek, de hirtelen indulatkitörések, hirtelen felcsattanó hangok, egy-egy arcmozdulat azonban ellentétes minősítést adott ezeknek a gesztusoknak. Tehát a metakommunikációban óhatatlanul eláruljuk, feltárjuk igazi énünket, a magunk előtt sem ismert, vagy a magunk által talán ismert, de leplezni óhajtott feszültségeinket, személyiségjegyeinket.

Hasonló jelentőségű kommunikációs csatornának ítéelhetjük az öltözködést is. Bizonyos személyek rendszerint ismétlődően erős kontrasztú, erősen ellentétes színekkel öltözködnek; lilát sárgával, feketével, pirossal vesznek fel, míg mások rendszerint csak szürkét, míg mások nagyon finom, egymáshoz közeli árnyalatú barnát és zöldet, zöldet és szürkét, sárgát és barnát, kékét és szürkét hordanak. Ezekben a felfogható, érzékelhető közlésekben is tulajdonképpen metakommunikációs elemeket kell látnunk, azt, hogy a személyiség itt önmagát feltárja, valamiképpen megmutatja, jellemzi.

Ugyanilyen metakommunikációs jelentőségű tulajdonképpen maga a testápolás, az hogy milyen típusú szappant, borotvahabot vagy hölgyek esetében körömlakkot használnak. Teljesen nyilvánvalóan a visszafogott gyöngyházlakk mást fejez ki, és más típusú hatást kelt, mint a nagyon erősen telített pipacspiros a kétcentisre megnövesztett körömön.

Természetesen az öltözködés is rendkívül összetett dolog, az egyén anyagi helyzetétől, a mindenkori divattól is függ. Azonban ezek a tényezők csak módosítják, de nem tagadják az előzőeket, miszerint az öltözködésben mégiscsak kifejeződik, megnyilvánul az egyén. Azok a divat által diktált színárnyalatok, a divat által kedvelté tett kíváncsú ruhavonalak, amelyeket végül is az egyén fölvesz, már a divat és az egyén összejátszását mutatják, azt hogy a felkínált, a számára rendelkezésre álló választékból mi az, amit mégis legközelebbinek érez magához, amit leginkább választott. Senki sem gondolhatja természetesen, hogy ma már mindenki megveheti az üzletekből ami számára leginkább tetsző, ami leginkább illik egyéniségéhez, de a neki tetsző színekből, tónusokból, hangulatokból ki tudja választani azokat, amelyek még elérhetőek számára, ugyanakkor jellemzők is lehetnek rá.

Láttuk tehát, hogy a metakommunikációnak, az önkéntelen beszédfordulatoknak, az önkéntelen gesztusoknak, az öltözködésnek, a testápoló szerek megválasztásának, általában jelzéseink, érintkezési formáink megválasztásának leleplező ereje van. Akarva-akaratlanul magunkat is közvetítjük tehát mások felé. Óhatatlanul fel kell tehát tennünk a kérdést: "Mik is vagyunk mi, könyvtárosok, azok akik közvetítünk, azok akik megpróbáljuk mások ízlésrendszerét, tehát személyiségét kissé formálni? Van-e közvetíteni valónk, tehát van-e egyáltalán megfelelő háterszága ennek a foglalkozásnak? Van-e

megfelelő olvasottságunk, képesek vagyunk-e az olvasók többségével partnerként érintkezni, képesek vagyunk-e velük őszintén véleményt cserélni?" A válasz megfogalmazásához önmagunk iránti kíváncsiságra, önvizsgálatra van szükség.

Lehetünk autokratikus típusú 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 viszonylag keveset törődve, belső békéjükre, nyugalmuikra koncentrálnak, és igyekeznek viszonylag kis fáradtsággal a munkaidőn túl lenni, és mellesleg kedvükre való könyveket választani a rendelkezésre álló állományból, vagy kedvükre való kollégákkal, kolléganőikkel, nagy ritkán kedvükre való olvasókkal beszélgetni.

Lehetünk továbbá olyan, viszonylag rugalmas és nyitott személyiségek, akik minden egyes olvasóban valami sajátos, egyedi, tiszteletre méltó vonást látnak meg és emiatt, bármennyire is lerí róluk képzetlenségük, kevésbé olvasott mivoltuk, mégis képesek barátságosan, de nem negédesen egyenrangú félként 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 beszélgetőpartnert lásson bennük az olvasó is.

Hogyan lehet ezt elérni? Mindenekelőtt a könyvtáros személyiségének kell valóban olyanná válnia, hogy a másik ember, az olvasó tisztelete ne felvett póz, ne mesterkéltség, ne csinált legyen, hanem őszintén átélt, igazi meggyőződésen alapuló magatartás. Hiszen láttuk a korábbiakban, a csak mesterségesen felvett póz előbb-utóbb valamiképpen lelepleződik. Valamiképpen az olvasó a metakommunikációs jeleinkből értesül arról, hogy mi csak udvariaskodunk, negédeskedünk, bájolgunk vele. Ezt nagyon hamar megérezve eltávolodik. Lehetetlenné válik a hatékony közvetítés kialakulása. Ha mi rendszeresen bizonyos területen tájékozottak leszünk, ha képesek vagyunk önmagunkban valóban egyenrangúnak, tiszteletre méltónak elfogadni a legegyszerűbb olvasót is, akkor még mindig felvetődik a kérdés, hogy a magunk öltözködése, gesztusaink, beszédfordulataink, nyelvhasználatunk megválasztása után hogyan is folyják le egy-egy beszélgetés az olvasókkal.

A beszélgetés stratégiája

Induljunk ki mindenekelőtt egy nagyon valóságos, az általános helyzet valószínűleg elég jellemző módon megmutató vizsgálatból. A KMK egyik munkatársa ún. munkafényképezési vizsgálatot végzett öt nagy megyei könyvtárban, aminek keretében az egyes eltérő jellegű munkakörökben meg-

kérte az ott dolgozókat, hogy pontosan, percről-percre írják le tevékenységük konkrét tartalmát és annak idejét. Itt bennünket ennek a vizsgálatnak egyetlen mozzanata érint. Megmérték a tájékoztató tevékenységet végző dolgozók munkájának egyes fázisait is. A szélsőséges eltérések mellett körülbelül átlagosnak minősíthető az a szituáció, amikor egy olvasó viszonylag összetettebb kérdését a könyvtáros 15 perc alatt válaszolja meg, vagyis egy tájékoztató jellegű kérdés felvétele, a kérdés pontosítása, az írásbeli válasz elkészítése, majd a válasz közös megbeszélése összesen 15 percig tart általában. Itt a közvetlen emberi kapcsolatokat taglalva bennünket ennek a 15 percnak az a részlete érdekel különösen, amelyben a könyvtáros az elkészített írásbeli választ az olvasóval megbeszéli. A mérések sorozata szerint átlagosan két perc jut erre a tevékenységre, arra hogy a könyvtáros elmagyarázza, mi az, amit lényegesnek tart, mi az, amit kevésbé lényegesnek ítélt, és már nem írta le, mert az az érzése, hogy erre az olvasónak nincsen szüksége. Továbbá ugyancsak talált olyan nagyon fontos dolgokat, amelyekre szüksége lehet, és az a könyvtárban nincs meg, csak utalás található rá. Ugyanakkor ezen a két percen belül még az olvasó is föltehet kérdéseket.

Hogyan lehet a legjobb könyvtárak esetében is ez alatt a két perc alatt igazi eszmecserét kialakítani az olvasó és a könyvtáros között? Valószínű, hogy néhány esetben valóban ez a két perc reális, megfelelő és tovább már nem nyújtható mennyiségű idő. Nincs szükség meghosszabbítására. Talán feltehető az is, hogy sok esetben valami zavar is okozhatja, hogy a könyvtári tevékenység egyik legfontosabb eleme, vagyis, hogy az olvasóval érdemi kérdésekről beszéljessünk ilyen hihetetlenül rövid időt igényeljen. Véleményünk szerint sok esetben több tényező hat zavaróan. Az egyik egészen nyilvánvaló ok szakmai lehet: egész egyszerűen maga a könyvtáros a kérdéshez viszonylag kevésbé ért, kevésbé képes átlátni annak lényegét, elágazásait. Emiatt csak nagyon szűken, nagyon a szó szerinti kérdésekhez tapadva tudja ezt megválaszolni. Esetleg egész egyszerűen a könyvtári tájékoztató eszközöket sem ismeri eléggé ahhoz, hogy a kérdés megértése után is képes legyen jó válaszokat adni. Elképzelhető végül egy harmadik ok is: nevezetesen a kommunikáció zavarát is feltételezhetjük. Nem tud kölcsönösen jól érintkezni az olvasó és a könyvtáros. A könyvtáros feltételezi, hogy az olvasó szakbarbár, akit csak az az egymondatnyi válasz és az a két bibliográfiai adat érdekel, amit ő talált. A többi, amit még erről tud, úgysem érdekli az olvasót, így tehát kár az erejét pocskolnia. Természetesen a feltételezés a másik oldalról is megfogalmazható: az olvasó úgy gondolhatja, hogy a könyvtáros egy raktáros, aki a megfelelő fiók kihúzása után egy adatot dob elé a pultra, és ezzel a dolog el van intézve, nincs mit beszélni tovább.

Hogy feltételezésünk mennyi valóságfedezettel rendelkezik, talán külön vizsgálatban kellene kideríteni, de ennek ellenére érdemes itt még egy keveset elidőznünk. 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 túlságosan részletező fejtegetésekbe bocsátkoznánk, néhány általánosabb érvényű szabályt mégis - legalább felsorolásszerűen - megemlítünk.

A beszélgetés megkezdésénél mindenképpen legfontosabb, hogy a beszélgető partnert 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, jól bevált fordulatai, leggyakrabban használt szókinccse, a legkönnyebben alkalmazható apparátusa -, a beszélgetőpartner feltételezett stílusához, szintjéhez kell közelíteni. Be kell látnunk, hogy ugyanazt a fráziskészletet nem használhatjuk a városi tanács egyik vezető tisztviselőjével szemben, mint egy betanított munkással szemben, aki éppen most jár a könyvtárban először és nagy zavarban van, esetleg kezét is tördelve előadja kérését, amely szerint a "Ben Hur" című könyvet hiába keresi a polcon. Teljesen nyilvánvalóan válaszolhatunk ennek a 17 éves, szakképesítés nélküli, betanított munkás fiúnak a mi hivatali szóhasználatunknak megfelelően: "lektűröket nem tartunk", - mondhatnánk. A hatás természetesen kérdéses. Ugyanakkor esetleg nem fölényesen elmosolyodva, csak egészen egyszerű, odafigyelő, udvarias gesztussal kérdezhetnénk: "Milyen más könyvet adhatnék, mert tudomásom szerint ez a könyv nincs meg nálunk. De biztos vagyok benne - mondhatná a könyvtáros -, hogy tudunk olyan könyvet találni, amely tetszeni fog Önnek."

Bizonyára a legtöbb könyvtáros tulajdonképpen ezt a szabályt akaratlanul is, de betartja. Ott szólítjuk meg talán olvasóinkat többnyire, ahol éppen vannak. Mindenesetre önmagunkat trenírozni arra, hogy sokféleképpen szólítsuk meg őket, ez saját személyiségünk fejlesztését is szolgálhatja.

A másik két alapszabály szerint a beszélgetés kérdezésből és válaszlásból, 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. Egyszerűen vagy kevésbé egyszerűen mondunk valamit, és kész. Vagy fordítva, a könyvtáros meglát egy tébláboló, bizonytalankodó olvasót, odalép hozzá, kérdéseket tesz fel neki, és meg sem várva a választ, újabb kérdésekkel árasztja el. Az olvasók ilyenkor természetesen elmenekülnek, egy idő után már nem adnak alkalmat újabb kérdések felvetésére.

Annak ellenére, hogy a könyvtárosnak a pult előtt sorban állók toporgása miatt beszélgetésre alkalmat nem nagyon adódik, a polcok között járva azonban a tájékoztatók megtanulhatják azt, hogy 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 tenni, ha mi is visszakérdezzünk. Ha a beszélgetés elég intenzív, elbír néhány másodperces, esetleg egy-két 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, de az olvasó is kíváncsi lehessen rám, mint emberre, ne csak mint hivatásos "raktáros" könyvtárosra, aki elvezeti őt a megfelelő polcokhoz, a megfelelő katalógusfiókhoz, a megfelelő hivatkozáshoz, hanem mint *kultúraközvetítőre*, aki személy szerint is értékelő megnyilvánulást produkálhat egy művel, egy vélekedéssel kapcsolatban.

Végül a sikeres beszélgetések legfontosabb kritériumának az ún. "tudatelőttés" megfogalmazását tartjuk. Ennek az alapszabálynak a megértéséhez szükséges a tudatelőttés kategóriájának rövid ismertetése. Ezt a kifejezést tulajdonképpen Freud honosította meg a pszichológiában. A megfelelő kézikönyvekben tartalmas, terjedelmes, nagyon szakszerű magyarázatot találhat az olvasó. Itt a mi szempontunkból elegendő annyit mondanunk ennek a fogalomnak a tartalmáról, hogy mindennapi tevékenységünket, gondolatainkat nem egyszerűen tudatos törekvéseink és pontosan megértett érzelmeink irányítják, hanem egy sor olyan tényező is szabályozza, vezérli vagy csak módosítja, amelyekről a legjobb szándék ellenére sem tudunk számot adni.

Mindennapi tevékenységünknek, gondolatainknak, vélekedéseinknek van egy úgynevezett tudatos szférája, és van egy olyan szférája, amely nem tudatos. A két szféra között van egy átmeneti senkiföldje, az ún. tudatelőttés szféra. 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 korábbi megfogalmazásainkkal elégedetlenek vagyunk. Ilyenkor a tudatelőttés 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 életben 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 valami eddig még nem tapasztalt, eddig még át nem élt dolog váljék világossá. Például egy olvasónak sikerült megmagyarázni, sikerült vele megértetni, hogy az éppen most olvasott mű miért volt a kezdeti ellenérzések után mégis megragadó, miért érezte végső soron mindent elsöpítő igazságszolgáltatásnak azt, hogy Szendy Ilkát, a "Kő hull apadó kútba" című regény főszereplőjét végül a saját cselédje üti agyon, és nem a bíróság ítéli el. Ezt az olvasó elfogadható és indokolt befejezésnek érezte, de képte-

len volt az összefüggések megfogalmazására. Egy jóízű beszélgetés eredményeként azonban kölcsönösen képesek lehetnek éppen egymás meghallgatása és megkérdezése után megfogalmazni a mindenkori igazságszolgáltatás személytelenségét és az emberi kapcsolatok, az emberi vonzások és bűnök személyhez kötött jellegét, az emberi tevékenység sokkal szűkebb körű, önmagába visszacsatlakozó természetét.

Mivére hát mindezeket a jelenségeket, törvényszerűségeket ilyen részletességgel elősorolni? Talán ha a könyvtáros egy kissé tartósabban, szuggesztívebben néz az olvasó szemébe, választékosabban, figyelemfelkeltőbben öltözködik, ha jobban ügyel metakommunikációjára, gyorsabban, hatékonyabban "fejlesztheti" annak ízlését?

Távol áll tőlünk efféle gyors, közvetlen hatás reményét sugallni. Jól tudjuk, hogy már a könyvtárba lépés valószínűségét is rendkívül nagy mértékben meghatározzák a szociológiai, szociálpszichológiai determinánsok (milyen társadalmi réteghez, csoporthoz tartozik az egyén, milyen szokások, vélekedések, normák jellemzőek a közvetlen környezetében, melyek a legfontosabb céljai stb.) Ám maga az ízlésfejlesztés is eléggé bizonytalan fogalom.

Mikor milyen feltételek mellett állíthatjuk határozottan, hogy valóban a mi hatásunk okozta a változást, fejlődést? Az esetek döntő többségében inkább csak a kiegészítő, katalizátor - vagy egyszerűen csupán eszköz - szerep jut a könyvtárosnak, hiszen "minden személyiségnek megvan a maga belső növekedési terve" - állította Németh László.

Nem hiszünk tehát egy percig sem az általunk bemutatott, a közvetlen emberi érintkezések folyamatában fontos szerepet játszó kommunikációs manőverek bűverejében. Jól tudjuk, hogy az egyéni ízlésrendszert meghatározó, befolyásoló tényezők sorában ezek a törvényszerűségek csak sok más faktoral együtt érvényesülnek, és ráadásul a felnőttek esetében kisebb a jelentőségük, mint a gyermekekkel és ifjakkal folytatott érintkezésekben. Célunk csupán az volt, hogy érdeklődést keltsünk a könyvtárosokban egy olyan terület iránt, amelynek jobb megismerése, bizonyos törvényszerűségek elsajátítása révén kultúráközvetítő tevékenységükben a közvetlenül hatni akaró, direkt módszerek helyett az áttételesebb, indirektebb, de egyúttal hatékonyabb, a vélekedés-, ízlés- és magatartásminták sikeresebb átadását, átvételét eredményező stratégiákat alkalmazzák majd.

Nagy Attila = Könyvtári Figyelő 1977. 3-4. sz.

Szocializáció és könyvtár

A tudományos közleményekben és a hétköznapi szóhasználatban az utóbbi két évtized folyamán egyre gyakrabban merül fel a szocializáció fogalma. Szocializációról beszél a pedagógus, amikor az egyént érő összes tudatos és "spontán nevelő hatást összefoglaló névvel akarja megjelölni, ezt a szót használja a pszichológus a tárgyi és személyi környezet személyiségformáló hatásainak egységes elnevezésére, és a szociológus is gyakran él a szocializáció megjelöléssel, amikor a társadalmi rétegek és csoportok életmódjának, eszményeinek átörökítését írja le". (Illyés, 1986) A szocializáció során alakul az ember belső világa és viselkedése, ugyanakkor az egyén is hat közvetlen környezetére, befolyása van családtagjaira és munkatársaira, baráti körére. Vagyis az életút egészen át tartó, kölcsönös csiszolódási, módosulási folyamatról van szó, amelynek azonban nyilvánvalóan vannak kitüntetett szakaszai (korai gyermekkor, serdülő- és ifjúkor), s ebből következően kiemelkedő fontosságú intézményei is: a család és az iskola. A szocializáció tehát kétlépcsős történéssorozat, amelynek során eleinte alapvetően a kulturális környezet alakítja a motivációs és a megismerő folyamatokat, később pedig már főként ezek (motívumok, attitűdök, kognitív stílus) határozzák meg, hogy mit fog például az iskolás korú gyermek, fiatal vagy felnőtt tanulással (megfigyeléssel, utánnézéssel, logikai műveletekkel) meríteni az adott környezetből.

A fentiekből következően a *könyvtárnak* sok egyéb intézmény mellett csak kiegészítő, de sajátos szerepköre lehet a szocializációban.

A könyvtáros mint modell

A korszerű szociálpszichológia felfogása szerint mindnyájunkra nagy hatással van a másik ember, számtalan szállal, kommunikációs csatornával kötődik össze minden lelki folyamatunk. A személyiség állandó fejlődésben, változásban lévő eleven dinamizmus. A magatartás differenciálódása, az értékrendszer, az értékelő jellegű vélekedések (attitűdök) változásának hátterében többnyire az emberi kapcsolatok rendszerének átalakulását találjuk. Azonban a viselkedés- és gondolkodásmód eltorzulása az esetek negy részében akaratlan, előre nem tervezett, gyakran öntudatlan utánzás eredménye.

De kiket is szoktak (szoktunk) ilyen ösztönszerűen követni, másolni? Mindenekelőtt a számunkra rokonszenves, vonzó tekintélyek "húznak" bennünket abba az irányba, hogy átvegyük gesztusait, beszédfordulataikat, vélekedéseiket, gondolkodási stratégiájukat, s engedjük, hogy ízlésük is hasson a miénk. Magától értetődően további tényezők sora is szerepet játszhat: például a hasonlóság felismerése külső jegyekben, vagy az, hogy netán saját törekvéseink sikeresebb megvalósítóját ismerjük fel kollégánkban, szintén gyakran eredményezheti az önkéntelen utánzást, a modell követését. (Természetesen a példának lehet negatív, taszító hatása is, de erről most nem kívánunk bővebben írni.)

Nagyon világosan látnunk kell, s ez mondandónk lényege, hogy a könyvtáros, amikor állványai, szekrényei, "kincsei" között végzi mindennapos tennivalóit, tulajdonképpen "modell egy kirakatban". Hiszen képzettsége, tájékozottsága, olvasottsága, segítőkészsége az olvasók többsége előtt mind-mind tekintélyt, presztizst, elismerést teremtő, utánzandó tulajdonság. A kirakat meg maga a könyvtári belső, a bútorok és az állomány egésze. Az olvasók jó része képzetlenebb, kevésbé művelt és tájékozatlanabb a könyvtárosnál, hogy az állomány áttekintéséről ne is beszéljünk.

Az utánzó, másoló viselkedés kiváltásához azonban valószínűleg nem elegendő a "jól szabott mosoly", a harmonikus megjelenés, hanem emberi kapcsolatra, kétoldalú megnyilvánulásokra, magyarán beszélgetésekre is szükség van. De nem minden közlés, beszélgetés hagy maradandó nyomot bennünk. A közlés meggyőző ereje elsősorban "kongruenciájától", őszinteségtől, hitelességtől függ, attól, hogy a szavakba öntött gondolatokat maga a beszélő milyen mértékben tartja igaznak, fontosnak, hangsúlyosnak. Tehát a közlés annál hatékonyabb, minél inkább egyöntetűek (kongruensek) a beszélő kommunikációs (verbális és nem verbális) megnyilvánulásai, minél inkább összhang van a gesztusok, a mimika, a hangszín és a szavak stb között.

A könyvtáros is csak akkor tud hatásos beszélgetőpartnere lenni az olvasónak, ha van fontosnak és legjobb meggyőződése szerint igaznak tartott mondanivalója a másik ember számára. Ez a meggyőző közlés persze nem lehet fölényes kioktatás, atyáskodás, vállonvergetés, netán rendreutasítás, mert ha a legtisztább nevelő szándékú közlés az olvasó szintjéhez, igényeihez, érdeklődéséhez képest felülről érkezik, ez már manipulációnak, az egyén szempontjából kívülről jövő, erőszakos szándékú átalakítási, "átnevelési" kísérletnek minősülhet. A könyvtáros feladata nem saját értékeinek, értékrendjének erőszakos átadása, hanem mások igényeinek értő és differenciált kielégítése oly módon, hogy lehetőség szerint további érdeklődést keltsen és igényeket is ébresszen.

Annál is inkább, mert a nagyon is célzatos állásfoglalás, az eltúlzott hangsúlyok, álláspontunk, véleményünk erőszakos közlése éppen a kívánt hatás ellenkezőjét szokta kiváltani. (Bumerángeffektus.) A meggyőző közlés tehát nem a didaktikus szájbarágást, nem a tanáros közlésmódot, nem a "nép-

nevelői" fennsőbbiségtudatot jelenti, hanem sokkal inkább a mindenki felé egyformán készséges odafordulást, az őszinte véleményvállalást, az egyenrangú felek közötti véleménycserét. Csakis az ilyenfajta, minden emberben valami tiszteletre méltót meglátni tudó, közlékeny, kedves, nagy műveltségű könyvtárosok képesek viselkedésükben azonosulásra, modellkövetésre ingerlő példákat szolgáltatni az olvasók széles táborában, s ezzel az eddigieknél jóval hatékonyabban szolgálhatják az olvasók személyiségének gazdagodását, differenciálódását.

A beszélgetés stratégiája és az empátia

Az olvasók nagy része nem csupán adatokat vagy meghatározott műveket akar beszerezni a könyvtárban, hanem igénye van arra is, hogy meghallgassák, hogy bizonyos kérdéseire választ kapjon. (Különösen a fiatalok és a kevésbé iskolázottak körében gyakoriak az ilyen esetek, amikor a könyvtáros a tanultabb, bölcsebb, jártasabb ember képviselőjeként jelenik meg számukra.)

Érdekes tudnunk néhány dolgot az ilyen helyzetekkel kapcsolatban, ha azt szeretnénk, hogy máskor is kíváncsiak legyenek a véleményünkre. Elsősorban azt a tényt kell leszögeznünk, hogy már az odafigyelő, együttérző hallgatás is megerősítést, pozitív érzelmeket jelent a beszélő számára. Jó tehát egyszerűen hallgatni és figyelni mindenkire, aki hozzánk fordul, nem csupán taktikai megfontolásból, színlelésből, hanem a megérteni akarás, a helyzet megismerésének szándéka miatt is. Azért, hogy egyenrangúakként érintkezhessünk, hogy "ott szólítsam meg ahol ő tart", hogy az ő nyelvén, az ő problémáinak szintjén szólaljak meg én is. Ebben a fázisban különösen nagy szükség van az empátiakészségre. (Egyébként meg kell jegyeznünk, hogy az olvasó-könyvtáros kapcsolattól teljesen függetlenül az utóbbi évtizedekben mindenfajta emberi érintkezésben növekszik az empátia jelentősége.)

A korábban leírtak értelmében az egyenrangúság érzésének természetesen nem csupán a megérteni akarásban, a nyelvhasználat megválasztásában kell kifejezésre jutnia, hanem a beszélgetés módjában is. Nem egyszerűen kérdez az olvasó, és válaszol a könyvtáros, hanem a kérdések és válaszok kölcsönösségére van szükség ahhoz, hogy valóban kiderülhessen, mire is van igénye az olvasónak, milyen eszközöket, milyen segítséget adhat a könyvtáros.

Tudatosítanunk kell magunkban a különbséget: az olvasónak rendszert nem arra a válaszra van szüksége, amit mi fogalmazunk meg, sokkal inkább arra, amit ő maga képes a mi közreműködésünkkel formába önteni. Nem a mi vélekedéseink, értékeink átvételére jelentkezett, nem manipulációt

vár, hanem saját szakmai vagy emberi problémáink megoldásához kér eszközöket, információkat és gondolatokat, röviden: együttérzést és segítséget.

Mindebből pedig értelemszerűen következik, hogy az a könyvtáros, aki nem oktat, nem nevel, nem vezet, hanem az olvasó mellé szegődve, neki segítő kezet nyújtva és egyenrangú társaként beszélgetve akar együtt gondolkodni a hozzá fordulókkal, végeredményben kultúrált, tiszteletre és szeretetre méltó személyiség, tehát követésre, utánzásra készítő példája révén válik igazán hatékony szocializáló faktorrá, viszonyítási személyiséggé.

Elveszett és megragadott lehetőségek (Esettanulmányok)

"Sziürke minden elmélet, de zöld az élet aranyfája" - valljuk Goethével egyetértésben, s ezért az általános, elméleti fejtegetéseket elhagyva, néhány konkrét könyvtári konfliktushelyzet, olvasó-könyvtáros interakciósorozat bemutatásával szeretnénk az összefüggések mélyebb rétegeihez is eljutni, illetve láthatóvá tenni, hogyan és mire szocializál a magyar könyvtárak, könyvtárosok jobbik része.

Az alábbi eseteket, amelyeket továbbképzés alkalmával gyűjtöttem, gyakorló könyvtárosok mondták el, illetve írták le, hogy "megszenvedett" gondolataikat közkinccsé téve, alkalmat adjanak a közös töprengésre.

Az egyszerűbbektől a bonyolultabb irányáb haladva induljunk el a könyvtári szabályok vidékéről.

A lebukott. "Az olvasótermi anyagot csak indokolt esetben kölcsönözzük - meséli egyik megyei könyvtárunk dolgozója. Egy alkalommal H. Boschról kért kölcsönözhető anyagot egy főiskolai hallgató a tanítási órához. Több kisebb albumot és monográfiát kapott. Ezek nem feleltek meg neki, az olvasótermi állományban lévő, csaknem 500 forint értékű, külföldi kiadású albumot akarta négy napra elvinni. Az ügyeletes - mivel a mű nagy értékű, egyetlen példány és nehezen beszerezhető - nem engedélyezte a kölcsönzést. Javasolta, hogy az olvasó a diatárban keressen a szemléltetéshez anyagot. Az olvasó látszólag tudomásul vette az elmondottakat, a könyvet letette a könyvtáros asztalára, és jegyzetelni kezdett. A könyvtáros visszatette helyére az albumot. Fél óra múlva, amint éppen egy másik olvasóval foglalkozott, észrevette, hogy a főiskolai hallgató jegyzetfüzetével és a nagy értékű Bosch-albummal az olvasóterem kijárata felé tart."

Eddig a történet. Nyilvánvalóan két kérdés merül fel: 1. Mit tesz, hogyan viselkedik, mit mond az illegális kölcsönzést megakadályozni akaró könyvtáros? 2. Hogyan lehetne megelőzni az ilyen és hasonló helyzeteket?

"Jó alkalom" lehet ez a kioktatásra, a fegyelmezésre, a megszégyenítésre, de talán érdemes inkább szelíd, netán humoros, ironikus megjegyzés

("Úgy látszik, félreértettük egymást") kíséretében rendezni az ügyet. Ennél is sokkal célszerűbbnek tűnik azonban a megelőzésre figyelnünk, s azon töprengeni, mi a könyvtár elsődleges feladata. Hátha mégis lehet kölcsönözni - idokolt esetben, rövid határidőre - kézikönyvtárból is. 3-4 napig biztosan nem fogják még keresni ezt a Bosch-albumot. Esetünkben tanárjelölt tart gyerekeknek kedvcsináló, érdeklődést keltő, olvasásra és könyvtárhasználatra is nevelő órát. "Ha megbízható, ha jól ismerjük, akkor kölcsönözhet" - mondják többen. És ha nem régen ismerjük, akkor nem? Meglehetősen szubjektív így a döntés. Az látszik legésszerűbbnek, amit néhány könyvtár már meg is tett: szervezeti és működési szabályzata rögzíti, törvényesíti a kézikönyvek és folyóiratok kölcsönzését is

Az áldozat. "Nemrégén városuk egyik ismert pedagógusa - írja egy másik helység könyvtárosa - beiratkozott a könyvtárba. Azzal a kéréssel fordult hozzánk, hogy gyermekének, aki orvosnak készül, hozassunk meg egy orvosi szakkönyvet a könyvtárközi kölcsönzés útján. A kért mű hamarosan meg is érkezett. Felhívtuk az olvasó figyelmét a kölcsönzési határidő pontos betartására. A határidő lejárta előtt néhány nappal az olvasó bejött a könyvtárba, és előadta a következő történetet: Fia, amikor Szegedről hazautazott, a vonaton elvesztette a táskáját, illetve ellopták tőle. Sajnos, az a könyv is benne volt, amelyet könyvtárközi kölcsönzéssel kértünk számára és egy másik, amelyet szintén tőlünk kölcsönzött. A könyvünk értékét azonnal kifizette. A másikat nem, mert nem tudtuk, mennyit kell érte fizetnünk. A kölcsönző könyvtárnak leírtuk az esetet, és kértük, hogy írják meg mi a teendő. A válasz gyorsan megjött, a másolás díját kell megfizetni oldalanként 5 forintos áron, így a könyv pótlása kb. 3000 forintba kerül a könyvtárnak, illetve az olvasónak. Amikor közöltük az olvasóval a könyv árát, szinte szóhoz sem tudott jutni. Az volt a szerencsénk, hogy a kölcsönző könyvtártól némi türelmi időt kaptunk, hátha előkerül a könyv. A várakozás nem is volt eredménytelen, mert az eltűnt kötet néhány nap múlva előkerült. Az olvasó elnézést és bocsánatot kérve, teljes alázattal hozta be könyvtárunkba a megtalált könyvet. Azóta a történetben szereplő pedagógus elkerüli könyvtárunkat, még az utcán is igyekszik a túloldalra átmenni, ha találkozunk."

Első olvasásra talán problémátlan esetnek látjuk a leírtakat. Valóban: a könyvtáros mintaszerűen járt el, ráadásul a könyv is megkerült. Mi hát a baj? - A túloldalra átvágó pedagógus! Hogyan lehetne az ő rossz érzését, szorongását, lelkiismeret-furdalását megszüntetni, feloldani? Vagy ne is törődünk vele? Jót tesz a város könyvtárügyének, ha a város ismert pedagógusa nem keresi, hanem kerüli a könyvtárosokat? Nyilvánvalóan nem egyszerű magánügyről van szó, hanem személyében a fontos közvetítők egyikét veszítettük el. Érdemes tehát ilyenkor ürügyet keresi (találni) a kapcsolat ismételt felvételére, s a korábbi affért, "félreértést" többé nem emlegetve közvetlen és közvetett módon kifejezésre juttatni, hogy az illető számunkra fontos, és a jövőben is mindig örömmel állunk rendelkezésére.

Az agresszív. "A megyei könyvtár olvasóterme, decemberi forgalomban, a szombati ügyelet idején. Az olvasóteremben egy tájékoztató könyvtáros, a kölcsönzőben három, a zenei részlegben egy kolléganő tart ügyeletet.

A forgalom nagy, sok a kérés. Határozott szándékkal (már messziről látni) érkezik az olvasó, egy református pap, aki jó néhányszor járt már a könyvtárban. Kéri a Vigilia c. folyóirat számait 15 évre visszamenően. A könyvtáros megnézi a folyóirat-elhelyezési nyilvántartást, és ennek alapján igen udvariasan közli: a kért folyóiratok a város távolabbi pontján elhelyezett raktárban találhatók, emiatt nem tudja azokat kézbe adni, de hétfőn délelőtt 10 órakor a nyitás idején már rendelkezésre állnak a Vigilia évfolyamai. A pap felháborodik, a dűhtől szinte tajtékzik, személyes sértésnek veszi a könyvtáros elutasító szavait, kétségbe vonja könyvtár létjogosultságát (a könyvtárosét is). A kolléganő tapintatosan próbálja "megértésre" bírni a lelkeszt, megkísérli feltárni a könyvtár elhelyezési, raktározási gondjait. Semmit nem ér vele. Eközben az olvasók csendesen, néhányan azért együttérzően szemlélik a jelenetet.

Végül a pap "oldja meg a helyzetet". Dühösen kiabálja: "Bezzeg a Pártélet az biztosan itt van." A könyvtáros dermedten, megsemmisülten, tehetetlenül áll vele szemben."

A kiabálás, az agresszív hang kivédhetetlen, az olvasónak természetesen nincs igazi mentsége a minősíthetetlen magatartására, különösképpen foglalkozása, hivatása miatt. Mi mégis a könyvtáros(ok) oldaláról tegyük fel a kérdést! Valóban megoldhatatlan ponthelyzet ez? Tehetetlenek vagyunk?

Sajnos az agresszió pingpongtermészetű, az ingerültség, az indulat, az emelt hang többnyire szinte önműködően a másik oldalon is kiváltja a kiabálást, a rendreutasítást, a gorombaságot, az erős érzelmeket. Első lépésként tehát legbölcsebb ennek elkerülésére törekedni. "Én nem akarok visszaütni! Inkább oldjuk fel a feszült helyzetet!" A megértő szándék, az egyetértés, már maga az együttérző hallgatás is oldani szokta a feszültségeket.

Mit jelent ez ebben a helyzetben? A könyvtáros próbálja beleélni magát az olvasó helyzetébe. Mért is lehet számára olyan fontos ez a folyóirat szombaton? Feltehetően vasárnap szeretné felhasználni. Tehát kutyaszorítóban van. Az olvasószolgálatos gondolja végig, hol lehet egy megyei székhelyen a Vigiliát megtalálni? Bizonyára a nagyobb katolikus plébániákon. Ha telefonhívása is kudarcra jutna, még mindig felajánlhatná a négy könyvtáros közül valaki, hogyha az olvasó kocsit szerez (saját járművét vagy taxit), akkor most azonnal kiszaladhatnak abba raktárba stb.

Ha bármilyen módon képesek vagyunk a segítőkészség, a megérteni akarás, az együttérzés kifejezésére, akkor eleve csökkentjük az agresszió, a kiabálás valószínűségét, s a mégis feltörő indulat kezelhetőbbé válik.

A kitiltott. "Az "olvasó" a helyi szociális otthon lakója. Ez az otthon elmebetegek, öregkorukra szenilissé váltak gyűjtőhelye. Sétál, nézeget, beszélget. Nem tűnik bolondnak, inkább elesettnek. Beiratkozik a könyvtárba,

kölcsönözni is szeretne. Próbaképpen egyetlen könyvet adnak neki - visszahozza rendesen, idejében. Hetente többször is bejár, néha csak beszélgetni, máskor kölcsönöz is. Csak a színes képeskönyvek érdeklik. Valószínűleg sokkal fontosabb neki a könyv származása, azaz, hogy könyvtárból való, mint a könyv tartalma. A könyvtárosnőnek a családjáról, a múltjáról beszél. Nem árt senkinek, de néha kicsit idegesítő, az olvasókat is zavarja.

Az egyik nap ebédszünetről visszatérve a könyvtárosokat a takarítónő egy csomag könyvvel fogadja. Az öreg hozta vissza, szó nélkül az asztalra dobta és elrohant.

Délután telefonál a szociális otthon vezetője: tudomására jutott, hogy egyik ápoltja könyveket kölcsönöz. Ez az ember nem is tud olvasni! A könyvekre sem tud vigyázni, hisz bármelyik társa tökreteheti azokat.

Azt beszélik róla, hogy beleszeretett az egyik könyvtárosnőbe. Vigyázzanak vele! Küldjék el, ha odatéved! Ő megtiltotta neki, de ha mégis ...

Az öreg többet nem jött a könyvtárba. Ha az utcán könyvtárosokkal találkozik elfordítja a fejét." A történet nem ötvenéves! Alig néhány éve jegyeztem fel...

Egy bizonyos: a szociális otthon vezetője hivatástudattal, emberszere-tettel, hozzáértéssel, nagy-nagy empátiával vezetheti a rábízott intézményt(?). De mit tehet a könyvtáros? Szövetséget ajánlhat neki, arcának rezdülése nélkül javasolhatja letét telepítését. Látogatásra invitálhatja az ingerült vezetőt. Az előljáráságon terjeszthet elő javaslatokat az öregek, aggok, az ágyhoz kötöttek könyvtári ellátása érdekében. Azaz: a megdöbbenés lefegyverző, de tettekre ösztönző is lehet. Mindenki számára nyitottak vagyunk, azok számára is, akiknek a könyvtár csupán arra kell, hogy emberszámba vegyék őket, ahol nem "ketteske" vagy "vén sz...os", aki már megint rendetlenül hagyta a szobáját, szekrényét, ágyát, hanem ember, akinek múltja, s tán még egy rövid ideig jelene is van.

A könyvtárosok minden esetben csaknem példaszerűen jártak el: leplezték a tolvajokat, eltűrték a kiabálást és nem utasították ki az írástudatlant. Egyéb intézményekkel szemben - a tankönyvkiadás hiányosságai, a mások megalázó, kioktató hangneme ellenére - bizonyos fokú segítőkészségről és toleranciáról tettek tanúbizonyságot.

Gyerekek a könyvtárban

A gyerekekkel szembeni magatartásformák jelentőségének illusztrálására idézzünk fel egy húsz évvel ezelőtt publikált kísérletet! (Rosenthal, R.-Jacobson, L., 1968.)

Rosenthal és munkatársai patkányokat tanító kísérletvezetők egyik részét arról tájékoztatták, hogy kísérleti állataik egy különlegesen tanulékony

törzsből származnak, míg a kísérletvezetők másik része ezzel ellentétes információt kapott. A kísérlet befejeztével a valójában teljesen egyenértékű állatok egészen különböző eredményeket produkáltak a kísérletvezetőknek adott információk és az ezeknek megfelelően bennük kialakult elvárások függvényében.

A kísérlet második szakaszában általános iskolai tanulók intelligenciavizsgálatát végezték el a szakemberek, s az eredményeket minden esetben megvitatták az érintett pedagógusokkal, akik rendre megerősítették a tesztek segítségével nyert adatokat. Néhány esetben azonban a szakemberek tudatosan megemelték, "meghamisították" a pontszámokat, mert a közepes, átlagos IQ-val rendelkezők közül néhányat kiemelkedően jó intellektusúnak minősítettek. Az egy év múlva elvégzett ellenőrző mérések szerint ezeknél az eredetileg valóban közepes tanulóknál mind az iskolai osztályzatok, mind az intelligenciapróbák eredményei szerint is jelentős mértékű javulás következett be!

A szakcikkben Pygmalion-effektusként emlegetett jelenség éles fénnel világít rá szülői, pedagógusi, könyvtárosi felelősségünkre, s egyértelművé teszi, hogy a tanulók teljesítménynövekedése mögött valójában kizárólag a pedagógusi igények megváltozása húzódik meg. Itt és egy sor hasonló esetben a tanulók mindenekelőtt a kitüntető figyelemnek igyekeztek megfelelni. Hiszen - az egyébként általános igazság a gyerekek esetében még nyomatékosabban érvényesül - önismeretünk, önértékelésünk minden esetben tükrözött jellegű, a másoktól érkező visszajelzések nyújtják hozzá az objektív támpontokat. Gyermekeink önképéért, önismeretéért mi felnőttek is jelentős mértékben felelősek vagyunk. Milyen teljesítményeket ismerünk el? Milyen jelzőkkel minősítjük őket? Mikor és hogyan büntetünk? Illetve hányszor marad rezenéstelen, közömbös az arcunk, mulasztjuk el a mosoly vagy a símogatás kapcsolatot teremtő, bátorító, támogató, motivációs bázist teremtő gesztusát?

A követelés, a teljesítmények félreérthetetlen várása tehát felfelé húz, az igénytelenség pedig elkényelmesít, önelégültséget szül, s feltehetően a legnagyobb pedagógiai hiba a tehetségekkel szemben.

Az alábbi két eset, a nyilvánvaló eltérések ellenére is sok rokonságot mutat, ezért megszakítás nélkül közöljük.

Dadogós. "Az első csoportos foglalkozást harmadikos napközisek részére tartottam. Nagyon izgultam, és zavart a pedagógus jelenléte is. Kiválasztottam magamnak egy sápadt szőke kisfiút, csak rá néztem, neki meséltem, és tőle kérdeztem először valamit. A kisfiú válaszolt, de kiderült, hogy rettenetesen dadog. Mondanivalóját végigmondta, pedig a gyerekek elkezdtek kuncogni. Rájuk néztem, azt hiszem, elég szigorúan, és ők abbahagyták a nevetést, sőt később sem nevettek, amikor a kisfiú megszólalt. A foglalkozás végén a tanító néni gratulált, nem értettem miért, a foglalkozás nem sikerült olyan ragyogóan. Aztán megmagyarázta, hogy a kisfiúból "igen" és "nem" válaszokon kívül mást még senki sem tudott kicsikarni. Gábor beiratkozott a

könyvtárba. Kiderült, hogy nagyon szeret olvasni. Egy alkalommal zárás után megvárta, és együtt mentünk haza. Akkor beszélt először a szüleiről. Elmondta, hogy nagyon szigorúak, és otthon csak tanulni és dolgozni szabad, játszani és "csak" olvasni nem, a könyvtárból kölcsönzött könyvet a tankönyvei közé rejt. Gábor ezentúl rendszeresen megvárta, elmesélte, mi minden történt vele időközben, s egy idő után már csak akkor dadogott, ha a szüleiről beszélt. Az iskolában is kevesebb lett Gáborral a baj. Nagyon igyekezett, hogy rossz jegyet ne vigyen haza, mert a büntetés mindig ugyanaz volt: egy hónapig nem járhatott könyvtárba."

Segédkönyvtáros. "Két éve, amikor ebbe az iskolába kerültem, fölfigyeltem egy hetedikes, vékony, szőke, nyurga fiúra, aki állandóan, tanítási órán kívül is ott cselegett egyedül az iskolában. Csodálkoztam magamban, miért nincs otthon délutánonként ez a gyerek. Osztályfőnökétől megtudtam, hogy Józsi nem szívesen tartózkodik otthon. Szülei elváltak, a gyerekekkel nem törődnek eléggé, gyenge tanuló. Egyszer behívtam a könyvtárba. Fölragyogott a szeme, amikor leültem és elétem a sok szép érdekes könyvet. Kérte, hogy feladatot is adjak neki, szívesen segít a kölcsönzésnél is. Ez a gyerek szinte mindennapos vendégem lett. Megtudtam, hogy sérült lelki, gátlásos. Társai gyakran csúfolják félszége, gyenge tanulmányi eredménye és sportbeli ügyetlensége miatt. A véletlen úgy hozta, hogy a következő tanévben, nyolcadikban én lettem az osztályfőnöke. Ez a kisfiú bizalommal és örömmel fogadott, mint régi ismerőst. Kineveztem "segédkönyvtárosnak", s azzal, hogy feladatokat adtam neki a könyvtárban, teljesen helyrebillent lelki egyensúlya. Osztálytársainak gyakran beszámoltam arról, milyen jól végzi munkáját Józsi a könyvtárban; s mivel sokat olvasott, gyakran kértem rá, hogy néhány mondattal ajánljon könyveket a hangosbemondón keresztül társainak. Az osztályban kezdtek egyenrangú társként kezelni. S amikor buzdításomra tanulmányi eredményén is javított, kezdtek fölnézni rá társai! Józsit rendszeresen korrepetáltam a könyvtárban, leckéjét ellenőriztem, amiért nagyon hálás volt. Én is rengeteg segítséget kaptam tőle a könyvtári munkában. Öröm hallgatni, milyen magabiztosan beszél, tele van élményekkel. Úgy gondolom, hogy a könyv segítette ennek a kisfiúnak az életét, önbizalmat és sikerélményt adott számára, s ez most már az én távollétemben is biztos támasza lesz."

A lélektani szakkönyvek (Buda Béla, 1986.) alapigazságai szerint az egészséges személyiségfejlődés egyik legfontosabb feltétele a tartós, bizalmas emberi kapcsolat. Akinek hosszabb időn át nincs legalább egy-két érzelmi biztonságot, önerősítést jelentő kapcsolata, vagy életének formatív - a személyiség szempontjából kitüntetetten fontos, érzékeny - korszakában nem volt ilyen kapcsolata, annak személyisége többé-kevésbé károsodik.

S ezzel eljutottunk a személyiségfejlesztés, a hatékony szocializáció egyik sarkalatos követelményéhez, a tartós, meleg, személyes kapcsolatokhoz. Természetesen az esetek döntő többségében ez az igény a családon belül

kielégül, de a sok rokoni, baráti kapcsolat mellett bőven marad még simogatóra, jó szóra, szeretetre váró buksi fej a pedagógusoknak, s amint a fentiekhez hasonló példák ezrei bizonyítják, még a könyvtárosoknak is.

Ráadásul a megszokott könyvtárosi rutin (rendelés, beszerzés, csoportos foglalkozás, adminisztráció, statisztika stb.) is sokkal elviselhetőbbé, érdekesebbé válhat, ha egy-egy "problematicus" olvasónk számára egyszer csak nagyon fontossá, követésre méltó viszonyítási ponttá kezdünk válni.

Felismerjük-e magunkban Pygmaliont? Megértjük-e elég pontosan a hozzánk fordulókat? Valóban azt adjuk-e, arról beszélünk-e nekik, amit kértek, amire kíváncsiak, vagy csak mondjuk a magunkét? Hiszünk-e eléggé fejleszthetőségükben. Tudunk-e pózok, álarcok nélkül őszintén együttgondolkodni, töprengeni, véleményt, meggyőződést vállalni?

Könyv Galileiről. "Sanyi kicsi kora óta járt hozzánk a könyvtárba. Tavaly egyszer azzal jött: tudunk-e könyvet ajánlani Galileiről? Előszedtük neki a lexikonokat, meg mindent, amiből jegyzetelhetett. Jött is szorgalmasan. Aztán csillagászati könyveket keresett, vitt, olvasott. Míg egy napon Sanyi elárulta, könyvet ír Galileiről. Meglepődtem, és nagyon örültem a törekvő, kutató gyermeknek, érdeklődtem, biztattam. A beszélgetésből kiderült, hogy az iskolában nem nagyon méltányolják munkáját. Ott megvolt a skatulyája - átlagos, szürke emberke, aki nincs a legjobbak között. Mikor összeállt a munkája, kérte, segítsenek átnézni, kijavítani. Meg se nézték, azt mondták neki, törődjön az iskolai dolgokkal, mert nem veszik fel oda, ahova jelentkezik.

Ő dolgozott tovább megszállottan. Mikor elhozta nekünk a dolgozatát, bizony elcsodálkoztunk: szépen összefogott, körültekintő, szemléletes munka feküdt előttünk Galileiről. Nem titkoltuk, hogy nagyon tetszik! A gimnáziumba "természetesen" nem vették fel (szakközépiskolába igen), de megírt egy olyan dolgozatot, könyvet, amilyent korosztályából kevesen tudnának! Amikor bekötötte, elvitte az iskolába is. Alig akarták elhinni, hogy ő írta, de kezdtek büszkék lenni rá. Valaki ajánlására elküldte a könyvet a rádióhoz. Postafordultával lelkesen gratuláltak neki, meghívták beszélgetni. Szerintük a könyv megfelel egy egyetemi disszertációnak! Így aztán fiúnkak komoly elismerésben, sikerben lett része. Újabb tervei vannak, kutat, ír. De jó, hogy kitartóan ragaszkodott elképzeléseihez, s akadt egy-két segítő embere! Vajon hány ilyen van, s hány olyan, akire senki nem figyel?"

Amint utolsó példánk is látványosan bizonyítja: a könyvtár nem csupán eszközöket szolgáltat a tehetséges és az átlagos gyerekeknek, hanem természetes színtere a szokatlan, meghökkentő kérdések sorának, ahol fegyelmezés, rendreutasítás helyett egyenrangú partnerként könyvtárosok adnak (adhatnak) bátorítást, felvilágosítást és konkrét forrásokat a további munkához.

A könyvtárosság, lényege szerint, segítő jellegű szolgálat, kapcsolat, mely csak akkor lehet igazán hatékony, ha a technikai hozzáértés, a könyvtári eszközök alkalmazni tudása a lélektani tudnivalókkal, a személyek közti kap-

csolatok szabályszerűségeinek ismeretével és gyakorlati alkalmazási készségével párosul. (De Hart, F., 1979)

Ezek lehetnek talán legfontosabb kulcsszavaink végső következtetésünk megalapozásakor. A jó könyvtár mindenekelőtt a demokrácia és az emberszeretet (humánium) szabadegyeteme.

Nagy Attila = Pedagógiai Szemle 1989.
7/8. sz. 741-748. p.



Kulcsos gyerek: feladat a közösség és a könyvtár számára

Az amerikai szerző hazánkban is jól ismert jelenség bemutatására és az abból fakadó kérdések megfogalmazására vállalkozott: mind több gyerek (lakáskulccsal a nyakában) tölti délutánjait - jobb helyet nem találva - a könyvtárban, de sem olvasni, sem tanulni nem kíván. Az USA hivatalos statisztikai adatai szerint az 5-13 évesek 7,2%-a naponta több órát tölt szülői (felnőtt) felügyelet nélkül utcákon, tereken csellengve, vagy lakásokba bezárva.

Ez az adat a valós helyzetről nyilvánvalóan szebb képet mutat, hiszen a 14 éven felülieket felnőttnek tekinti. A témára vonatkozó egyéb vizsgálati eredmények hol 7 milliós (20%), hol 12 milliós (30%) nagyságrendűnek ítélik az érintettek csoportját, de van 40%-os adat is. A legriasztóbb tudósítások szerint az óvodások 15%-a, a 4-6. osztályosok egyharmada heti három napon egyedül van otthon az iskola után. A felnőttek biztonságot nyújtó jelenléte nélkül a gyerekek kockázatos helyzetben vannak (az USA-ban évente 6000 gyerek hal meg otthoni balesetekben, a felnőttek távollétében), a magányosság rendszerint jelentősen emeli a szorongás szintjét, s ez határozottan rontja a tanulási teljesítményeket is. Többségük a tv segítségével igyekszik feszültségét csökkenteni, s ezt a reklámszakemberek is jól tudják. Ennek eredményeként délután a 3 és 6 óra közötti időben a gyerekek tömegei válnak a reklám kiszolgáltattáivá.

A jelenség mögött elsődlegesen az anyák munkavállalása van, de növekszik a csonka (egy szülő nevel gyereket) és a nukleáris (nagyszülők nélküli) családok száma is. Egy felmérés adatai szerint az anyák mindössze egy százaléka hagyná felügyelet nélkül gyerekeit, ha valóban szabadon választhatna.

A gyerekkönyvtárosok számára hatalmas kihívást és különleges alkalmat jelent ezeknek a nem mindig békés, nem mindig csöndes, többnyire nehezen kezelhető gyerekcsapatoknak a megjelenése. A könyvtárosok többsége nyitott intézményként gondolkodik saját könyvtáráról, de a gyermekmegőrző funkció vállalását ellenzi, a fegyelmezési feladatokat nem szívesen cseréli fel az érdemi könyvtári szolgáltatásokkal. Néhány helyen a kulcsos gyerekek vandál pusztítást végeztek a könyvtárban, s ezért újabb előírások szerint a hét

év alattiak csakis szülővel együtt jöhetnek a könyvtárba, az idősebbek számára pedig a szülői kezesség vállalását tették kötelezővé.

Egy könyvtárosok körében végzett vizsgálat adatai szerint a jelenséget szélesebb körű társadalmi probléma tüneteként értelmezik, s ezért a beavatkozás, a kezelés, a válasz módozatait is tágabb körben tartják megfogalmazandónak, miközben a könyvtárosok fele a kulcsos gyerekeknek nyújtott sikeres szolgáltatások soráról számolt be. (Filmvetítés, bábszínház, játékos versenyek stb.) Hangsúlyos volt azonban a gyermekmegőrző funkció elleni tiltakozás is.

Egyre több könyvtár készül tudatosan válogatott programokkal a kulcsos gyerekek fogadására, s a megelőzés, illetve a szélesebb körű beavatkozás megszervezésére (gyámhatóság, rendőrség, vöröskereszt, pszichológus, pedagógus, szülő, szociális munkás és könyvtáros szakemberekből álló tanács felállítása, programok kidolgozása, egyesületek, intézmények bevonása. Leveleket küldtek az érintett szülőknek és iskoláknak, amiben felhívták az illetékesek figyelmét a könyvtári szolgáltatások sokszínűségére stb.).

A cikk a jelenség feltárását, tudatosítását szolgálja, hiszen a szakma csupán most kezdi megfogalmazni saját válaszait erre a kikerülhetetlen kihívásra.

Dowd, F. S. = Publ. Libr. Quart. 1990/1.

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

A könyvtáros, mint az ifjúság tanácsadója

A kérdés

"Lenne valamilyen könyve az idegekről? Úgy értem, miből tudja megállapítani, hogy valakinek idegösszeroppanása van?" Hol játszódik le ez a jelenet, a tanácsadó hivatalában¹, vagy a nyilvános könyvtár fiataloknak fenntartott termében? A tanácsadó számára egy kliens kezdett el problémájáról beszélni, és megkezdődött a terápiás folyamat, a könyvtáros számára pedig egy komplex szakmai kérdés vetődött fel. A könyvtárosnak el kell döntenie, hogy milyen mértékben nyíljon meg a látogatónak, és utána be kell állítania azt az interszónális szintet, amelyen kettőjük között a tranzakció² játszódni fog. A válasz pillanatában ezt a döntést közli a látogatóval, és ezzel meghatározza a szakmai szolgálat hatóterületét is. A könyvtáros tehát dönt, hogy könyvtárosi szolgáltatásaiba beletartozik-e a tanácsadói funkció is, vagy nem.

A "könyvtáros mint tanácsadó" kérdése akkor kerül élesen a középpontba, amikor a látogató szavai mögött megérezve a fájdalomkiáltást, minőséget és irányt szab válaszában. A könyvtáros azt mondja: "Van itt pár könyv az idegi zavarokról. Talán megtalálja bennük, amit keres. Amennyiben nem, szóljon nekem, majd segítek kikeresni néhány másik könyvet". A "könyvtáros mint tanácsadó" így válaszol: "Erről úgy érzem, beszélnünk kellene".

Ha a szkripteket³ kijátszanák, különböző interakciós folyamatok jöhetnek bele a játékba és a dolognak többféle valószínű kimenetele lehetséges. Az első példában a könyvtáros és a látogató egy tartózkodó, stilisztikai verbális gém⁴ körül topogna körbe, és mindegyikük a másik szavainak értelmét próbálná kitalálni. A fiatal látogató valószínűleg néhány olyan könyvvel a hóna alatt hagyáná el a könyvtárat, amelyek tartalmazzák a kívánt válaszokat.

A második esetben a látogató engedélyt kapott arra, hogy felderítse és kimondja szükségletének igazi természetét: anyja furcsán viselkedik, és ez őt nagyon megrémíti. Nem könyvekkel, hanem 1/ azzal az érzéssel hagyja el a könyvtárat, hogy megkönnyebbült, mert megtalálta a megfelelő szavakat problémájára, és valaki meghallgatta és megértette, 2/ azzal az érzéssel, hogy ő egy értékes ember, akit érdemes figyelmesen hallgatni, 3/ továbbá a helyi mentális egészségügyi intézet nevével és címével a zsebében. A könyvtáros

nem "végzett" terápiát, mégis hatékonyan végezte el tanácsadói teendőjét. A kérdés szempontjából fontos különbséget tennünk a tanácsadás, mint terápia és a tanácsadás, mint egy interperszonális funkció között.

A terápiás jellegű tanácsadás összetett vállalkozás, amelyben a szakmai teljesítményhez kiterjedt képzés és szupervízió szükséges. A tanácsadás folyamatának megvan a formája és a szerkezete, és a mögötte fekvő elmélete és kutatása. Sok államban a tanácsadáshoz a megbízólevél megszerzése, gyakorlat és vizsga után adnak engedélyt. A "könyvtáros mint tanácsadó" fogalmának úgy tűnik, nem sok köze van a "tanácsadás mint terápia" szakmai gyakorlatához.

Ennek ellenére a két fogalom mégis kapcsolódik egymáshoz. A tanácsadás gyakorlatának és elméletének az lett a következménye, hogy jobban megértjük a mindannyiunk számára fontos emberi tranzakciókat, amelyek, amint kapcsolatba kerülünk bárkivel is, azonnal zajlani kezdenek közöttünk. A tanácsadás funkciója, azaz a másik segítése abban, hogy megvizsgálja és megoldja a problémáját, nemcsak a hivatalos tanácsadó előjoga.

A tanácsadás minden kapcsolatnak eleme, akár nagyon jól, akár nagyon rosszul látjuk el, akár szándékosan, akár akaratunkon kívül vállaljuk. Ha ezt a funkciót visszautasítjuk, vagy rosszul végezzük, akkor az így okozott hiány a kapcsolatnak dinamikát kölcsönöz, és néha a legdestruktívabb elemmé válik. A "könyvtáros mint tanácsadó" fogalma erre az interperszonális funkcióra utal, nem a terápiás jellegű találkozás felvállalására.

Ennek a cikknek nem célja, hogy azt vitassa, hogy a könyvtárosnak el kellene-e vállalnia a tanácsadói funkciót, vagy nem, bár a szerző erről végig erősen meg van győződve. A cél inkább az e körüli köd eloszlatása, annak bemutatása, hogy mi a tanácsadás, hogy működik, hogy néz ki, és hogy lehet kölcsönös vonatkozásba hozni a szakmai könyvtári vállalkozásokkal.

A tanácsadás elmélete: mi az tulajdonképpen?

A tanácsadás mindenekelőtt egy bölcsészállás. Ennek a cikknek a vonatkozásában helyzetét a humanistáktól és abból a hitből származtatja, hogy minden emberben ott él az önmeghatározás és az önkiteljesítés lehetősége. A tanácsadás így egy hiedelemrendszer az emberi természetről. Azt javasolja, hogy az első, alapvető és megdönthetetlen elv, amelyen a kölcsönös és az érett kapcsolatok alapulnak - akár személyes, akár szakmai, intim vagy esetleges kapcsolatról legyen szó - az egyedülállóságba, összetettségbe, a primitív intelligenciába és a fejlődésbe vetett hit legyen, amely mindenki énjében benne van. Az elmélet állítja, hogy léteznek antiszociális érzelmek, de ezek nem járulnak hozzá alapvetően az egyén természetéhez. Ezek inkább a természetes szeretetre vágyás, hovatartozás és biztonságigény frusztrációira adott reakciók.

A tanácsadás egy olyan viselkedésrepertoár, amely inkább a közelség, mint a távolság, inkább az önmegnyilatkozás mint a visszafogottság, inkább a többi emberrel a térben és időben való harmóniára, mint kapcsolattalanságra törekszik. A válaszok autentikusak, és azt tükrözik, hogy a tanácsadóban megvannak a fogékonyság belső feltételei. A másiknak az emberségét azzal erősítjük meg, hogy elfogadjuk minden érzelmét, legyen az dühös vagy sértő, gyalázatos érzés. A tanácsadói viselkedés támogatja az önmagunkkal szembeni tudatosságot, az igazságot közli, és türelmesen vár, inkább követ, mint vezet. Néha konfrontáltat, ösztönöz és értelmez, de sohase ad tanácsot, nem kíváncsiskodik, nem tagad és nem degradál. Egy olyan viselkedés, amely ártatlanságot és bölcsességet feltételez, kétértelműséget és ambivalenciát, önkormányt és önirányítást. Azt mondja: "Elfogadom emberségedet, még akkor is, ha gyengének érzed magad, és értékelem benned azt a képességet, hogy rátalálsz saját erődre. Most innen kezdjük."

A tanácsadás sokoldalú és sok formában előforduló kapcsolat - lehet hosszútávú és folyamatos, lehet egy pillanatig tartó találkozás; leggyakrabban egy hosszabb kapcsolaton belül egyetlen pillanat. De két eleme van ennek a percnak, amely elkülöníti a többitől: az első az, hogy az a fél, amelyik a tanácsadói szerepet játssza megpróbál a másik életének középpontjába kerülni és az ő szemével látni a világot; a másik pedig az, hogy a tanácsadó nem saját szükségletét elégíti ki ezzel, nem saját céljait, problémáit és értékeit hozza előtérbe a másik kárára. Ami egy kapcsolat tanácsadási dimenzióját egyedülálló interszónális élménnyé teszi, az az, hogy az egyik fél fejlődése mindkét fél kölcsönös érdeke.

A nonverbálisan közölt melegség és figyelmesség sokszor többet jelent a kliens számára, mint az olyan verbális válasz, amely nem segítség. De a tanácsadó helyzetét a cél és a viselkedés közötti megegyezés, a hiedelmeknek a válaszokkal való egybeesése határozza meg.

Reakciók és belekeveredések: nem tanácsadás

Ha valakit megkérnénk arra, hogy gyorsan és spontán módon válaszoljon a következő állításokra úgy, mintha egy olyan fiatal ember szájából jönnének ezek a mondatok, aki nagyon nyugtalan, vagy szenved valamitől, valószínűleg a következők lennének a válaszok:

A kliens állítása: "Nem is tudom, hol kezdjem."

Válasz: "Kezdje az elején".

A kliens állítása: "Nem érdemes ezt az életet élni. Néha szeretnék véget vetni neki."

Válasz: "Az nem oldana meg semmit."

A kliens állítása: "Van valamilyen könyve a halálról?"

Válasz: "Igen, van egy egész gyűjteményünk a témáról."

A kliens állítása: "Azt hiszem, terhes vagyok."

Válasz: "Volt már orvosnál?"

A kliens állítása: "Abbahagyom az iskolát. Semmi hasznom nincs belőle."

Válasz: "Ha nem fejezi be az iskolát, sok lehetőség bezárul maga előtt."

A kliens állítása: "Most, hogy nyomorék lettem, senki sem fog elvenni."

Válasz: "Sok nyomorék gazdag és teljes életet él. Biztos vagyok benne, hogy jó esélye van arra, hogy elvegyék. Ha pozitívan áll hozzá a dologhoz, magának is rá kell jönnie, hogy sokat adhat."

A kliens állítása: "Gyűlölöm az apámat. Bárcsak meghalna."

Válasz: "Nem hiszem, hogy komolyan gondolja. Ha meghalna, rájönne, hogy valójában mennyire szerette."

A kliens állítása: "Nem hívtak meg egy partira. Szégyellek a barátaim szemébe nézni."

Válasz: "Lesz még másik alkalom. Legközelebb valószínűleg meghívják."

A kliens állítása: "Nem tetszem a fiúknak."

Válasz: "A fizikai szépség nem minden. Fejlessze ki személyiségének más oldalait."

A kliens állítása: "Nem tudom mihez akarok kezdeni az iskola befejezése után."

Válasz: "Beszélt már a tanácsadójával?"

A kliens állítása: "Beszélhetek magával? Azt hiszem rosszak az erkölceseim."

Válasz: "A fiatalok sokszor gondolják magukról, hogy homoszexuálisak, de ez egy olyan fázis, amin mindenki keresztültesik."

Ezt a válaszoló gyakorlatot sokszor használtuk hivatásos könyvtárosok és a könyvtárosi iskolában éppen végző fiatalok esetében is. Az eredmények majdnem mindig ugyanazok. Néhány kivétellel majdnem szó szerint megegyeznek a fentiekkel, vagy azoknak valamilyen változata ugyanazzal a tartalommal. Néha előfordul egy intuitív válasz is, amely pontosan tükrözi a válaszoló hitét, és amelynek a kapcsolat előremozdítása a célja. Általában az ilyen válasz találmányra adódik, egy véletlen, nem tudatosság eredménye, és a rákövetkező interakcióval nem konzisztens. Nehéz hibásnak találni ezeket a válaszokat.

Sok válaszban azt kísérli meg a válaszadó, hogy bátorítsa a kérdezőt, és a válaszoló célja a biztatás. De gyakran éppen az ellenkező hatást érjük el. Gondoljuk, hogy azt hiszi az a fiatal, akit nem hívtak meg a partira, hogy legközelebb meghívják, csak azért, mert valaki ezt mondta? És még ha azt is hiszi, biztosítjuk neki azt, hogy tényleg így fog történni? A végső analízisben nem voltunk vele szemben leereszkedőek, nem utasítottuk el tulajdonképpen? Nem tudja-e, hogy épp csak vállonveregettük, ahelyett, hogy segítettünk volna megbírkózni neki egy számára valóban létező problémával? A

bíztató válaszok, amelyeket a nyomoréknak, a homoszexuális fiúnak, a nem vonzó fiatal nőnek adunk, nem rombolják-e le a bizalmat, mert az a "bízta-tás", ami bennünk van, hamis? Nem morogja-e a kliens befelé, hogy "maga nem ért meg engem" vagy "merthogy az a sok ember így csinált, az még nem jelenti azt, hogy nekem is így kell tennem". Tehát nagyon fontos, hogy a *hamis bátorítás elbátortalanít*. Nem csak attól bátortalanítja el a klienset, hogy a külső valósággal szembenézzen, hanem attól is, hogy szembenézzen azokkal a belső folyamatokkal, amelyek az ilyen valósággal való szembenézéssel mozgósítódnak. Leállítja a beszédet. Csökkenti a bizalmat. Arra kényszeríti a klienset, hogy egyre csak azt ismételje: "Biztos vagyok benne, hogy nem hívnak meg", vagy hogy "De én tényleg azt hiszem, hogy buzi vagyok", vagy "De a legtöbb nyomorék nem házasodik meg". Ez megy körbe, amíg a hallgató meg nem hallja végül a lényegét. Csak akkor mehet előre a dolog bizonyos fokú megértés és belátás irányába.

Figyeljük meg, hogy mindegyik válasznak, akár közvetlenül, akár közvetve, van némi szentbeszéd jellege. A tanácsadó mint moralista ítéli meg a klienset, mint a félrevezetett folyamodót. Szentbeszéd ugyanarra a témára - ha megváltozna az attitűdöd, nem lenne problémád. Mindegyik válasz a leg-hagyományosabb, legmegszokottabb, társadalmilag legelfogadottabb érték-rendben való hitet tükrözi - hogy az öngyilkosság erkölcstelen, hogy a szülőket szeretni kell, hogy a házasságon kívüli terhesség balszerencse, hogy a tanulás sikerhez vezet, hogy a homoszexualitás egy elkerülendő végzet stb. stb. A válaszadónak az a hite, hogy a "tiszta" élet és a "morális" gondolkodás-mód mindent elrendez, hangosan és nemesen cseng a félrevezetett felé.

Mindegyik példában a szavak mögött egy intenzív érzelm húzódik meg. Mégis mindegyik válasz világosan azt állítja, hogy "Ne ismerd fel az érzést. Nem akarok az érzelmekről beszélni. Nem tudok az erős érzelmekkel mit kezdeni". Az emögött álló hiedelem megint evidens. Az emberek ne álljanak elő intenzív érzelmeikkel nyilvánosan. A negatív érzelmek nem elfogadhatóak. Figyeljük meg, hogy milyen következetes az a rejtett üzenet a válaszokban, hogy "Nem kéne így éreznie." "Nem szabadna gyűlölnie, visszautasítottnak éreznie magát vagy nem szabadna azt tapasztalnia, hogy maga érdektelen."

Mindegyik válaszban az van benne, hogy a profi tudja, és a klienst vezetni kell. A válaszadó veszi át a vezető szerepet, és így megerősíti a kliensben azt az érzést, hogy ő inkompetens. A megsemmisült embernek a megfelelő helyre kell jönnie, egy erősebb, bölcsebb, sokkal felelősségteljesebb emberi lényhez!

Egy közhely, egy szentbeszéd, egy rejtett értelmű kérdés - mindegyiknek valóban ilyen erős következménye van? Talán ha csak a következő lépésig figyelnék az interakciót, a következmény világosabbá válna.

Kliens állítása: "Gyűlölöm az apámat. Bárcsak meghalna."

Válasz: "Maga nem gondolja ezt komolyan."

Kliens: "De komolyan gondolom. Részeges. Megver, amikor részeg, és nem enged ki a házból, ha józan. Mindannyiunknak jobb lenne, ha meghalna."

Gondoljuk meg, hogy milyen lett volna ez az interakció, ha a következő választ adtuk volna:

Kliens állítása: Gyűlölöm az apámat. Bárcsak meghalna."

Válasz: "Nagyon mérges az apjára, nem?"

Kliens reakciója: "Igen, nagyon mérges vagyok. Nem tudom, hogy bírom-e tovább. Amikor iszik, félek tőle, és amikor józan, félek tőle. Mindig félek tőle.."

Vegyük észre a különbséget. Az első válasz védekező, próbálja megérteni, hogy miért ezek az erős érzelmek a másikban, és várja rájuk az igazolást. Az érzést még mindig úgy identifikálja, hogy "gyűlölet". A problémát úgy veszi, hogy az az apa problémája, nem a kliensé, és ezért a kliensen keresztül meg sem oldható. Az interakció körbejár, nem halad előre.

A második példában az érzést pontosan úgy határozták meg, hogy az harag, és továbbmenve félelemként értették meg. A tanácsadó közölte néhány hiedelmét: 1/ Érzelmek értékesek, még akkor is, ha negatívak; 2/ Tudom kezelni érzelmeidet még akkor is, ha intenzívek; 3/ Ésszerűnek látlak, még akkor is, ha pillanatnyilag nem látom az ésszerű magyarázatodat; 4/ Hajlandó vagyok ítélkezés, tagadás vagy megfutamodás nélkül meghallgatni; 5/ Te veheted át a vezetést, és én követni foglak.

A kliens engedélyt kapott arra, hogy megvizsgálja saját érzelmeit; arra bátorítottuk, hogy úgy beszéljen magáról, mint valakiről, aki problémával "rendelkezik", ahelyett, hogy arra kényszerítenénk, hogy egy olyan problémára összpontosítson, ami valaki más problémája. Egy interakción belül nagy ugrás történt: abból, hogy "Az a problémám, hogy az apám iszik" a kliens arra ugrott, hogy "A problémám a saját haragom és félelmem. Hogy kezelhetem és irányíthatom ezt?" Ebből a szóbeli tettekből a kliens megértette, hogy te meg én nem oldhatjuk meg valaki más problémáját, és nem is vehetünk rá senkit arra, hogy megváltozzon. Amit tehetünk, az az, hogy megpróbáljuk együtt megérteni magunkat.

Tanácsadói viselkedésformák: minek néz ki a tanácsadás?

Azok a legintenzívebben segítő általános viselkedésformák és attitűdök, amelyeket a segítő foglalkozásfajtákban dolgozók és ezeket tanulmányozók beazonosítottak, a következő elemeket tartalmazzák:

1/ Teljes figyelmesség és involválódás, amelyet a testtartáson, szemeken, ujjhegyeken, vállakon és az egész testünkön közlünk. A test nem hazudik. Elárulja ellenállásunkat, vagy ítéletünket, és ellent mond a jószándékú szavaknak.

2/ Az a képesség, hogy lecsendesítsük a saját "belső zajunkat", azokat a hangokat, amelyek az elvégzendő munkára hívják fel a figyelmünket, vagy arra, hogy "megfelelő" válaszokat kell adnunk, azt a "nyaggatást", hogy be kell tartanunk egy megállapodást, vagy hogy éppen fáj a bal karunk; az a képesség, hogy leállítsuk azt az aggodalmunkat, hogy "mit fogok erre mondani?" Hogy oldom meg ennek az embernek a problémáját? Mi lesz, ha elhallgat? Ha valaki tényleg hallgatja a másikat, akkor a belső hangok csendesek, és a másik ember hangja válik hallhatóvá.

3/ A másik embert úgy elfogadni, mint egy ésszerű lényt, akinek az érzelmei vagy a problémái az ő saját perspektívájából szemlélve logikusak. Az a hit, hogy a másiknak megvan a veleszületett képessége a belátásra, a saját maga megértésére, az önvezérlésre, és felelős a saját sorsáért.

4/ Annak tudása, hogy amit letagadunk, vagy elkerülünk, az negatív elerőtlenítő erőként hat, amely megbénít és gyámoltalanná tesz; hogy a kifejezett érzelem és a leírt fájdalom energiát szabadít fel, és lehetőséget ad arra, hogy valaki saját maga nevében tegyen valamit. A letagadott harag elmergesedik. De ha kifejezik, elfogadják és megértik, elpárolog, és megintcsak felszabadítja az illető racionális énjét.

5/ A "beszélgető kúrában" való hit, még akkor is, ha olyan misztikus elemei vannak, amelyeket nem lehet kifejezni, megmagyarázni. Nem adtunk tanácsot, nem javasoltunk megoldást, és gyakran egy megváltoztathatatlan helyzet megváltoztathatatlan marad. Mégis a kliens hirtelen felsóhajt, mosolyog, és azt mondja, hogy "Most sokkal jobban érzem magam. Köszönöm, hogy segített." Ez egy mágikus pillanat, ami mindig a közelség és a haladás érzésével érinti meg az embert.

6/ Az emberi lét néhány univerzális témájának megértése, az emberi feltételek egzisztenciális magányosságának felismerése, és az a szükséglet, hogy valami értelmet találjunk az életünk számára. A tanácsadás nemcsak a kliens lelki létezésére is reagál.

7/ Az a képesség, hogy ki tudjuk magunkat nevetni valakivel együtt.

A leghatékonyabb verbális viselkedések, amelyeket segítő válaszoknak hívunk, a következőket tartalmazzák: 1/ egy minimális biztatás a kliensnek arra, hogy folytassa elbeszélését, annak bizonyítása, hogy a tanácsadó benne van a dologban és figyel (pl. "Kérem, folytassa", "Mondjon erről többet", "Értem", "Tudna erről beszélni?" "Le tudja írni?"). A bólintás és a kliens felé mozgás nagyon hatékony mimikális bátorítószers, mivel visszatükrözi azokat az érzelmeket, amelyeket a kliens kifejezett a testtartásunkon és gesztusainkon keresztül; 2/ Annak az érzelmenek, amit a kliens közöl, a pontos és bátor megnevezése. Egy érzés, vagy egy probléma nevének nevezése nem kelti az érzést vagy a problémát életre; az már úgyis létezik. Ellenkezőleg, eloszlatja annak intenzitását, és szabadulást nyújt. Csak amikor már csökkent az intenzitás, akkor kezd a kliens racionális lenni, és akkor kezd megoldani a problémáját.

A tanácsadás mindegyikünk egyedülálló vállalkozása, és saját személyiségünk, értékeink, hiedelmeink és stílusunk használatát igényli. Nem egy technika, vagy egy eszköz, hanem egy módja annak, hogy autentikusabbak legyünk magunkkal és másokkal egyaránt.

Jelzésként felfogható viselkedésmódok

Van a klienseknek egy típusa, amelyik nem áll elő problémájával közvetlenül, hanem egy jelző viselkedésben teszi ezt nyilvánvalóvá. Itt a reagáló személy tendenciája az, hogy nem tanácsadóként reagál, hanem mint egy másik kliens, ő is feszültebbé válik, és kliens voltának megfelelően reagál.

A jelző viselkedésmódok haragban, bomlasztásban, jogos felháborodásban, védekezésben vagy előítéletek hangoztatásában nyilvánulnak meg. A szokásos reakciók a következők: a viszontharag vagy alárendelődés, aktív viszonttámadás, vagy passzív szabotázs, viszontvédekezés vagy intellektualizálás. Agresszívan vagy gyámoltalanul reagálunk és mindkét viselkedésforma inkább a kliensállapotról, mint a tanácsadó-állapotról utal. De a tanácsadás elvei azt mondják, hogy még akkor is elfogadhatónak, ítéletmentesnek, aktív hallgatónak és reflektáló válaszadóknak kell lennünk, ha olyan klienssel van dolgunk, aki fájdalmát vagy problémáját könnyekkel vagy dührohamokkal közli. Az ellenséges érzések a realitást képviselik a beszélő számára. Néha ezek az érzések a hallgató ellen irányulnak még akkor is, ha kapcsolatukon kívül keletkeztek. Akár a közvetlen helyzet eredményei, akár félrevezetett érzések, egészen addig nem hagyják a racionalitást érvényesülni, amíg intenzitásuk nem csökkent.

Ismét itt van néhány példa a konvencionális válaszokkal:

A könyvtárlátogató állítása: " Már két hete várom, hogy bejöjjön ez a könyv, és most, hogy megvan, látom, hogy kitépték azokat az oldalakat, amire szükségem van. Mindig ez történik, ha a feketék beteszik valahová a lábukat. Mindent elpusztítanak, amit csak érnek."

Könyvtáros válasza: " Biztos vagyok benne, hogy találunk még egy olyan könyvet, amiben benne van az az anyag, ami kell magának."

Figyeljük meg, hogy a válasz alárendelő és békítő, de nem old meg semmilyen problémát. A könyvtáros valószínűleg megállta, hogy valami olyasmit mondjon, mint: "Maga biztos nem hiszi, hogy", vagy hogy "Ez nem igaz." "Biztos van néhány néger, tudja...". A könyvtáros megtanulta, hogy ne csináljon jelenetet, ne keveredjen bele egy támadásba, ne konfrontáljon, hanem inkább "hivatalosan" viselkedjen, és kerülje el az érzelmi kérdéseket.

De a probléma marad, és a harag nem száll el. A tanácsadó úgy válaszol, hogy megnevezi: "Maga nagyon dühös." A könyvtárlátogató következő állítása valószínűleg leszűkíti a kérdést, és valamilyen személyes élményével hozza kapcsolatba. A folyamat valószínűleg egy globális állítástól egy szemé-

lyesebb állítás felé halad. Megint egy ugrás következik be, és egy kis lépés annak irányába, hogy a könyvtárlátogató "rendelkezzen" a problémával.

A könyvtárlátogató állítása: "Szeretnék az igazgatóval beszélni. A 15 éves gyermekem hozta haza ezt a könyvet, és meg vagyok botránkozva, hogy nyilvános könyvtár lehetővé teszi, hogy ilyen ponyvairodalom kerüljön egy ártatlan gyerek kezébe. Ebben a könyvben mindenféle fogamzástól van szó, és hogy hogyan kell használni azokat. Hogy merészelnek ilyen dolgokat megengedni?"

A könyvtáros válasza: "Ki szeretne tölteni egy panaszlapot?"

Ez a megfelelő szakmai viselkedés? Talán. Problémamegoldás? Nem. Ha a könyvtáros válasza az lett volna, "Magát valóban felizgatta, amikor a lánya megmutatta ezt a könyvet", és ebben ott lett volna a válasz mögött az az üzenet, hogy respektálják, és az a közlés, hogy figyelmesen hallgatják. A másik tisztelete nem jelenti automatikusan azt, hogy a másikkal egyet is értünk, de az értékek módosítása felé ez a szükséges első lépés.

Egy fiatal látogatónak azt mondták, hogy egy könyvet nem lehet kivinni a könyvtárból. Válasza egy obszcenitás volt, egy kifejezett gesztussal megerősítve.

A könyvtáros válasza: "Ne beszéljen velem így fiatalember. Ha megtanul ember módjára beszélni, szívesen látjuk ebben a könyvtárban."

Mik voltak a könyvtáros céljai ebben az interakcióban? Arra akarta kényszeríteni, vagy arról akarta meggyőzni a fiatalembert, hogy javuljon meg erkölcsileg? Egy olyan kapcsolatot akart indítani kettejük között, amelyben ő hathat a fiatal látogatóra? Ez az interakció egyik célt sem szolgálja semmilyen módon. Egy ilyen korlát felállítása semmi más célt nem szolgál, mint-hogy egy öntudatos felnőttet szemtől szemben hagy egy öntudatos fiatalemberrrel, akit meg sem hallgatott, akivel nem is törődött és nem is gyakorolt rá semmilyen hatást.

A tanácsadói helyzet megnyitja a kommunikációt, akkor is, ha elfogadhatatlan az a vélemény, amit a kliens kifejezett. Az első látogató haragjának közelebből való megvizsgálása, a második példában a szülőnek e gyereke iránt érzett aggodalmának értékelése, a harmadik példában a frusztráció érzésére való reagálás, nem az elnézés, nem az antiszociális értékek és viselkedésformák megerősítése, hanem az teszi lehetővé, hogy az elkeseredés valódi természetéről vagy a szükséglet valódi természetéről beszéljünk, ha kifejezzük azt, hogy megpróbáljuk kliensünket meghallgatni és megérteni. Csak interakciókon keresztül valósulhat meg az értékek újraértékelése, a hiedelmek kihívása, a viselkedés újrastrukturálása, és az, hogy megfelelően vezessük az érzelmeket.

A tanácsadói magatartás talán leghatékonyabb jellemzője nem az, hogy a tanácsadó hatást gyakorol a másokra, hanem inkább abban rejlik, hogy ez a magatartás maga hat a tanácsadóra és a kapcsolat minőségére. A figyelmes

hallgatás és az empátiás válaszadás képessége minden kapcsolatot elősegít, és segíti azokat az embereket is, akik ebben a kapcsolatban élnek.

A könyvtáros, mint tanácsadó: együttműködés

A könyvtárosok célja, hogy olyan információkat adjanak a fiatal könyvtárlátogatóknak, amelyek megfelelnek szükségleteiknek, bizalmas kapcsolatot és megelégedést, megközelíthetőséget nyújtó környezetet alakítsanak ki. A könyvtárosok új és bővített módon kezdik meghatározni szakmai szerepüket. Ezek a hangok a tanácsadói kapcsolat lényegét írják le. A könyvtárosságnak nincs klinikai tanácsadói funkciója, mégis úgy tekinti magát, mint egy segítő, "klienscentrikus" foglalkozást. Amikor egy tájékoztató kérdést "segélykiáltásnak" kódolnak be, egy zavarba, öncsalásba, vagy társadalmi kényszerbe burkolt információigénnyel állunk szemben, és ilyenkor mi haszna van annak, ha a rossz kérdésre adjuk a helyes információt? Vagy mi a haszna annak, ha intellektuális választ adunk egy emocionális szükségletre, vagy egy emocionális választ egy intellektuális szükségletre? Milyen céllal táplál a könyvtáros egy mérges vagy frusztrált kliensbe még több mérget vagy még több frusztrációt, vagy miért látja el morális szentbeszéddel? Ezek azok a dolgok, amelyek kapcsolatba hozzák a könyvtárosságot és a tanácsadóságot egymással.

Az ezekben dolgozó emberek gyakran (anélkül, hogy maguk erről tudnának), részt vesznek más emberek krízishelyzeteiben, akár egy pusztító, az életet megváltoztató krízisben, akár - ez a gyakoribb eset - egy, a mindennapi élet kisebb, de állandóan visszatérő kríziseiben. A krízis, függetlenül a méretétől, az illetőt sokkal sebezhetőbbé teszi a visszautasítás eseteiben, és sokkal hajlamosabbá az önmagában való kételkedésre. Ez okozza azt, hogy a tárgyilagos viselkedésben visszautasítást lát, vagy önmagában kételkedik, amikor az e szakmákban dolgozó ember tapintatos céllal nem vesz tudomást az intenzív érzelmeiről.

A fiatalok különösen sebezhetőek az öntagadás érzésére. Azok, akik tizenévesekkel élnek vagy dolgoznak, gyakran találják megukat a tanácsadói szerepben, akár tetszik nekik, akár nem. Nem a hajlamuknál, vagy a képzsüknél fogva válnak tanácsadókká, hanem az összeütközés súlyánál és intenzitásánál fogva. Az egyetlen valódi kérdés gyakran nem is az, hogy a fiatalok könyvtárosának tanácsadóként kell-e cselekednie, hanem az, hogy a tanácsadás hatékony vagy nem.

A fiatal személy dédelgetést és értékelést igényel, önfogadást és mások elfogadását. A lesüllyedt énfogalom a figyelemmel és a tisztelettel magasabbra emelkedik fel, mint a könyvekkel és a programokkal. Mindenekelőtt azoknak a fiatal embereknek, akikkel kapcsolatban vagyunk, olyan felnőttekre van szükségük, akik értékelik, amit mondanak, gondolnak vagy éreznek.

Jegyzetek

¹ Nálunk a nevelési tanácsadók látnak el hasonló funkciót

² Egy verbális vagy nonverbális párbeszéd egy lépése, tehát az 1. személy megnyilatkozása és a 2. személy reakciója

³ életerv, forgatókönyv jelleggel. A körülöttünk élő személyekről másoljuk le, és ha nem tudatosul bennünk, életünk végéig ragaszkodunk hozzá.

⁴ játszma. A tranzakcionális analízis egyik alapfogalma. Meghatározott lépésekből áll, a végén csattanóval. A nyílt, őszinte, "intím" érintkezés helyett használjuk.

Fine, S. The librarian as Youth Counselor
= Drexel Libr. Quart. 1978. 1. no.

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

Olvasótábor (Egy magyar közművelődési kísérlet)

"Először megjedtem, amikor az olvasótáborról hallottam. Azt hittem, itt sokat kell majd olvasni, verset kell tanulni, meg szavalóverseny is lesz...De ez a tábor egész jó, mert nem csak olvasunk, hanem beszélgetünk és közben olyan dolgok jutnak eszembe, amin magam is csodálkozom."

H. Judit 16 éves szakmunkástanuló

Indítékok

Az olvasótábor intellektuális és érzelmi élményekkel telített kéthetes együttlét, amelyet leginkább 10-18 éves hátrányos helyzetű tanulók számára szerveznek nyugtalan szellemű, fiatal értelmiségiek.

Az első tábor öt fiatal író hozta létre 1972 nyarán. Egy fővárosközei kisváros 10-14 éves tanulóinak kívántak a szokványos nyári "gyermekmegőrzés" helyett beszélgetésekkel, felolvasásokkal, vitákkal, játékokkal dúsított, az irodalom iránti kíváncsiságot, érzékenységet fokozó élménysort "alkotni". Kezdeményezésük szétsugárzása kezdetben baráti szálakon keresztül, majd bizonyos intézményes támogatásokat is elnyerve, fokozatosan országos mozgalommá szélesedett. 1975-ben már 40 tábor, 1980 nyarán megközelítően 100 olvasótábor szerveződött, s a 80-as évek második felében pedig nyaranta 130-140 tábor viseli nevében büszkén az olvasás címkéjét.

Az első években a fiatal írók vállaltak legnagyobb részt a kezdeményezésben és kivitelezésben is. A mozgalom későbbi megszilárdulásában, a módszerek kialakításában viszont döntő szerepe volt a különféle értelmiségi csoportok képviselői mellett a könyvtárosok felkészültségének, tetterekészségének és a Hazafias Népfront anyagi támogatásának is.

Az olvasótábori mozgalom megszületése - feltevésünk szerint - két mozzanattal, alapvetően két indítékkal függ össze. Az elsődleges ok történeti jellegű. A sajátosan közép-európai magyar történelmi fejlődés eredményeként íróink tevékenysége, és egyáltalán az irodalmi alkotások többsége mindig is erős szálakkal kötődött a közéleti, társadalmi kérdésekhez, az éppen aktuális társadalmi gondokhoz (polgárosodás, nemzeti függetlenség stb.). Az indítékok második csoportja a 70-es évek elején kiéleződő társadalmi feszültségekhez kapcsolódik. Ekkorra jól látható már a deklarált célok és a tényleges helyzet távolsága, ellentmondása. Fennén hirdették a kulturális javak demokratikus elosztását, miközben az általános iskola befejezésekor a 14 évesek harmada sem olvasni, sem írni, sem számolni nem tanult meg tisztességesen.

Módszerek

A táborok többségét kulturálisan hátrányos helyzetű tanulók (kevéssé iskolázott szülők gyermekei, állami gondozottak) 30-40 fős csoportjai számára szervezzük 10-14 napos időtartamra. Legfontosabb módszerünk az élet fontos dolgairól (család, munka, iskola, becsület, szabadság, szerelem, jövő, halál stb) folytatott beszélgetés, eszmecsere, amelynek része, de nem feltétlenül központja egy-egy irodalmi mű (novella, vers, regény- vagy esszé-részlet). A könyvek, a művek megjelenését sohasem előzik meg a jól begyakorolt iskolai "előjátékok". Nem ismertetjük a szerző életrajzát, nem vázoljuk fel a mű történeti, társadalmi környezetét, és sohasem végzünk stilisztikai elemzést. Vitáink, beszélgetéseink egy bizonyos pontján "bekapcsolódik" a műalkotás is, tovább építve az egy-egy fontos kérdésre adható és adandó válaszok piramisát.

A feldolgozásra kerülő témák és művek válogatásakor szándékosan kapnak szerepet az iskolai tantervből hiányzó, vagy csak kevésbé hangsúlyos kérdések és szerzők.

Alapvető módszer tehát a kiscsoportos beszélgetés, a vita, amelynek indítása kiselőadás, olvasás, vetítés vagy csak egy kérdés megfogalmazása is lehet.

Természetesen egy-egy kérdéskörrel rendszerint az irodalom mellett történelmi, természettudományi és egyéb művészeti problémák is szóba kerülnek ezekben a nem túl sokat "olvasó", de a kérdések és válaszok megtalálásakor a könyvekhez ismételten elvezető táborokban.

Nem kizárólag olvasótábori, de mégis visszatérő módszer - a dramatikus játékok művelése, ahol a gyerekek rendszerint saját konfliktusait, törekvéseiket tehetik mások számára is jól érthető formában közzé. Hiszen egy-egy élethelyzet, konfliktus szituáció megelevenítését (szülők válása, deviáns gyerek, párválasztás stb.), majd a látottak értelmezését ugyanez a gyerekcsapat végzi el.

Néhány táborban egy-egy valódi színmű betanulása és előadása is szerves része a kéthetes intellektuális tréningnek. Különös nyomatékot érdemel a tény, ha egyúttal emlékeztetünk az iskolai színjátszás egyre fogyó pozitív példáira. Két hét alatt megteremthető az, amire sokszor egy tanév sem elegendő. Visszatérő, sikeres módszereink között tartjuk számon a népdalok tanulása mellett a "múlt napot" és a "portya napot" is. Az előbbi rendszerint kapcsolódik egy jeles történelmi emlékhely, emlékmű megtekintéséhez, illetve az adott korszakra vonatkozó ismeretek bemutatásához. Az utóbbi módszer talán szociográfiai ujjgyakorlatnak is nevezhető, mert alapvető feladatként egy-egy közeli falu vagy településrész múltját, jelenét, jellegzetes, érdekes egyéniségeit igyekeznek a gyerekek a csoportvezetők segítségével felderíteni, majd este a közös "elszámoláskor" a többieknek is bemutatni.

Célunk az értékek iránti érdeklődés felkeltése, de ezt nem szájbarágós, ismeretterjesztő előadások sorozatával kívánjuk elérni, hanem az érintettek aktív részvételével, olyan egyenrangú felek közötti beszélgetések sorozatával, ahol kérdések és válaszok, viszontkérdések és meditatív csendek egymást váltó ritmusa után egyik-másik gyerek "maga is csodálkozhat, hogy mik jutnak eszébe", vagy ahogyan a szakemberek mondják, sikerülhet a "tudatelőttés" megfogalmazása.

Hatás

Milyen hatásfokkal dolgoznak ezek a táborok? Mit is eredményezhet, ha évente 4-6000 gyerek érdekes emberekkel (szociológussal, irodalmárral, csillagásszal, biológussal, könyvtárossal stb.) találkozhat, s velük beszélgetve, őket hallgatva eddig ismeretlen tényekre, összefüggésekre figyel fel? Vajon hányan visznek haza ezekből a táborokból sorsfordító élményeket, elhatározásokat?

Egyik ilyen kérdésre sincs pontos válaszunk. Néhány dolgot azonban mégiscsak tapasztalunk. Ezek a táborok a résztvevők számára, felnőtteként és fiatalokként egyaránt maradandó élményt jelentenek. A csoportvezetők, a szervezők, a más értelmiségi rétegek érdekes embereivel találkozási saját továbbképzésükként, az egymástól elvadított (humán-reál) szakmák képviselői közötti közeledésként, baráti kapcsolatok kilakulásaként élik át az olvasótábori két hetet. A könyvtárosok a tábor megjárt tanulók a könyv- és könyvtárhasználati igényeinek növekedéséről, tájékozottságuk, magabiztosságuk erősödéséről számolnak be, míg a pedagógusok nem ritkán szemrehányásokkal illetik a szervezőket. "Ezek a gyerekek zavarják az órát, mert gyakran kérdeznek." A gyerekek, a fiatalok számára pedig az élményekkel zsúfolt 14 nap, ha nem is sorsfordító "damaszkuszi útként" (bár példa erre is volt) de legalábbis emlékezetes találkozásként (értékekkel, emberekkel és művekkel) hivatkozá-

si, viszonyítási pontként, visszakereshető kedves emlékként többnyire megmarad.

Ennyit bizonyára állíthatunk, mert egy-egy nyár végén, tanév kezdetén olyan számban megszorodnak a köszönő, a barátkozást folytatni akaró, a jövő évi táborban ismét ott lenni kívánó gyerekektől érkező levelek.

Nagy Attila: Reading camps for teenagers in Hungary = Journal of Reading 1991 March Vol. 34. N. 6. 466-470. p. (USA)

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

Irodalom

A. Jászó Anna: Az olvasástanítás aktuális problémái történeti áttekin-
téssel = Magyar Nyelvőr 1990. 3-4. szám 205-219. p.

Balogh Z.-Kamarás I.: Élményalakzatok 2. Bp. 1985. Múzsák

Baranyi I.-Pápay Zs.: Kísérlet a könyvtári tájékoztatás színvonalának
mérésére Bp. 1980. KMK.

Olvasókönyv a biblioterápiáról Szerk.: Bartos Éva Bp. 1989. OSZK
KMK

Békés P. Minta érték nélkül = Holmi 1992. 3. szám

Reading at the crossroad 6th European Conference on Reading Ed.:
Bigelmaier, F. Berlin 1990.

Black, S. Személyiség - a könyvtárosok mint közvetítők = Könyvtári
Figyelő 1982. 5. sz.

Tanulmányok a 14 éven aluli gyermekek olvasásra neveléséről Szerk.:
Dán K. Bp. 1985. OPKM

De Hart, F. E. The Librarians Psychological Commitments Human re-
lationship in London, 1979. Greenwood Press

Gereben F.: A könyvtárhasználati szokások változásai a közművelődési
könyvtárban = Könyvtári Figyelő 1986. 1. sz.

Gereben F.-Nagy A.: Nemi szerepek és olvasási szokások = Kultúra és
Közösség 1984. 3. sz.

Gondos E.: Olvasói ízléstípusok Bp. 1975. Kossuth

Halász L.: A képernyő tekintete Bp. 1976. Gondolat

Halász L.-Hunyady Gy.-Marton L. M. (szerk.): Az attitűd pszichológiai
kutatásának kérdései Bp. 1976. Akadémiai K. 151-189. p. 207.-233.p

Halász L. (szerk.): Művészetszichológia Bp. 1983. Gondolat

Hankiss E.: Az irodalmi kifejezésformák lélektana Bp. 1970. Akadé-
miai K.

Hankiss E.: Az irodalmi mű mint komplex modell Bp. 1985. Magvető

Horgas B.-Levendel J.- Tercsényi L.: A gyerekek másképpen olvasnak
Bp 1976. Minerva

Kádárné Fülöp Judit: Olvasás és kommunikáció Bp. 1985 OPI

Kamarás I.: Íme az ember Bp. 1990. Oktatókutató Intézet

Kamarás I.: A mester és Margarita magyarországi fogadtatása = Való-
ság 1984. 12 sz.

Kamarás I.: "Rögeszmék" Bakonyoszlopon Bp. 1984. Tankönyvkiadó

Kamarás I.: Utánam olvasó! Bp. 1985. NPI

Katsányi S. (szerk.): Az Egri csillagok mint olvasmányélmény Bp. 1985. Tankönyvkiadó 127 p.

Katsányi S. (szerk.): Órák a könyvtárban Bp. 1974. OSZK-FPI

Katsányi S. - Könyves-Tóth L.: Fölfedezem a könyvtárat Bp. 1973. NPI

Károlyi Á. (szerk.): A gyermekkönyvtári munka Bp. 1979. NPI

Kirstinä, L.-Lőrinc J.: Magyarok és finnek a fikció világában Bp. 1992.

Műzsák

Kocsis I.: Hátrányos helyzet - tehetséggondozás - olvasótábor = Könyvtári Figyelő 1987. 5 szám

Kovács Mária : A 6-14 éves gyermekek olvasóvá neveléséről egy kísérlet tükrében = Kvt. Figy. 32. évf. 1986. 3. sz. 279.-287.p

Könyvtári Kalauz. (Segédanyag a gyermek- és iskolai könyvtárosok számára.) Készítették: Pálné Leinberger Ágota, Magai Margit, Fábián Zita) Bp.-Szolnok, 1992. OSZK-KMK - Verseghy Ferenc Megyei könyvtár.

Lőrincz J.: Az olvasói élményfolyamatról = Kultúra és közösség 1983. 3. sz.

Lőrinc J.: Az összehasonlító regénybefogadási vizsgálatról = Könyvtári Figyelő 1991. 1. sz.

Madarász I.: A lektűr mint propaganda = Határ 1992. 1.

Mérei F.: "... vett a füvektől édes illatot." Bp. 1986. Műzsák

Moles, A.: A giccs, a boldogság művészete Bp. 1975. Gondolat

Monostori I.: Regénybefogadási vizsgálat szakmukástanulók körében Bp. 1979. OSZK

Nagy A.: A többkönyvű oktatás hatása Bp. 1978. Akadémiai K.

Nagy A.: Keresik életük értelmét? Bp. 1991. OSZK KMK

Nagy A.: Nehéz pedagógiai helyzetek a könyvtárban = Könyvtáros 1986. 2. sz.

Nagy A.: Olvasási szokások és nemzeti azonosságtudat = Kortárs 1992. 8. sz.

Pápayné Kemenczey J.: Az új általános iskolai tantervek és a könyvtárak = Kvt. Figy. 1982. 1. sz.

Papp I.: A FSZEK hálózatfejlesztési irányairól folytatott viták tanulságai = Könyvtáros 1988. 3. sz.

Pataki F. (szerk.) Pedagógiai szociálpszichológia Bp. 1976. Gondolat 84-122. p. 145-176. p. 212-233. p. 712-726. p.

Peseschkian, N. A tudós és a tevehajcsár Bp. 1991. Helikon

Rogers, C. R.: A terápiás kapcsolat = Pszichoterápia Szerk. Buda B. Bp. 1981. Gondolat 181-196. p.

Skaliczki J.: A közművelődési könyvtárak szolgáltatásainak új irányai = Könyvtáros 1987. 10. sz.

Szente F.: A város dolgozószobája = Könyvtáros 1975. 9. sz.

Szépe GY. (szerk.): Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért Bp. 1979.
Tankönyvkiadó

Tóth B.: A házi olvasmányok példaképalakító szerepe Bp. 1978 Tan-
könyvkiadó

Vajda K.: Új utak keresése a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtárban =
Könyvtáros 1987. 7. sz.

Varpio Y.: Az idegen megértéséről = Kvt. Figy. 1991. 1. sz.

Vellutino, F. R.: Az olvasás egy sajátos zavara, a diszlexia = Tudomány
1987. 5. sz.

Vigotszkij, L. Sz.: Művészetpszichológia Bp. 1968. Kossuth

Vitányi I.: A zene lélektana Bp. 1969. Gondolat

Weigand, D. E.: Olvasáskultúra Izlandon = Kvt. Figy. 1991. 1. sz.

OSZK
Országos Széchényi Könyvtár

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

87-520
Ára: 400,-Ft

OSZK