

TAKÁCS RENÁTA MÁRTA

Felnőtt írástudatlanság, azaz a funkcionális analfabetizmus problémája felnőttkorban

Bevezetés

A dolgozat címét elolvasva, mai modern, tankötelezettséggel járó világunkban egy átlagember jogosan tehetné fel a kérdést: Mégis hogyan lehetne egy felnőtt írástudatlan? Azt gondolhatnánk, hogy a mai világban már nem létezik írástudatlanság, hogy a kötelező oktatás bevezetésével, valamint a felzárkóztató képzések segítségével mára a társadalom túlnyomó többsége tud írni és olvasni. Bizonyos értelemben ez valóban így is van, hiszen az analfabéták száma jelenleg igen alacsony, mindössze 1,8% körülire tehető, azonban a szocializmus bukása, ezzel együtt a versenygazdaság létrejötte, egy másféle írástudatlanság kialakulását eredményezte (Tóth–Magyar, 2009).

Gondoljunk csak végig! Ha busszal szeretnénk eljutni a város egyik pontjából a másikba, de nem tudjuk értelmezni az otthoni menetrendes kifizetben található pontos jelzéseket és időbeosztásokat, akkor segítség nélkül hogyan tudjuk meg, hogy hány óraker indul a számunkra megfelelő járat? Vajon ez nem-e írástudatlanság? Vagy ha életünk során olyan helyzetbe kerülünk, hogy aláírásunkkal fogadunk el, vagy hitelesítünk különböző jogainkat rögzítő szerződéseket, akkor nem jelent-e problémát, ha az esetleges szöveget nem tudjuk értelmezni, ezáltal nem leszünk tudatában a ránk vonatkozó jogoknak, kötelezettségeknek? Vagy egyáltalán, ha a mai világban nem tudjuk, hogyan kell elektronikusan elküldeni egy önéletrajzot, vagy hogyan kell az interneten a munkalehetőségekről tájékozódni, vagy ahhoz a mérhetetlen mennyiségű információhoz hozzá jutni, ami a világhálón található, nem érezhetjük-e magunkat hátrányban másokhoz képest?

A XX. század elején történt gazdasági és társadalmi változások újfajta tudás meglétét igénylik az ember részéről. Felgyorsult, globális világunk napról napra egyre több és több információt bocsát ki, folyton folyvást növelve és bonyolultabbá téve azt az információhalmazt, amit a hatékony élethez a társadalom tagjainak feltétlenül szükséges befogadni, feldolgozni, majd elsajátítani.

Ehhez azonban az egyén részéről magas kompetenciaszint szükséges, vagy legalább azon alapkompenciák megléte, melyek ebben az állandóan változó világban segítségére lehetnek a folyamatos alkalmazkodásban. Ha ezen kompetenciák meglétében hiány mutatkozik, az egyén nem lesz képes hatékonyan élni mindennapjait, nem lesz képes az önállóan és tudatosan kialakított életvitel folytatására.

A funkcionális analfabetizmus fogalomrendszere

Funkcionális analfabetizmus vs. analfabetizmus

Mielőtt mélyebben foglalkoznék bármelyik jelenséggel is, nagyon fontos tisztázni az egyes fogalmak jelentését. Mi az a jelenség, ami már funkcionális analfabetizmus, de még nem analfabetizmus? Mi a fogalmak közötti összefüggés és mi az a nagyon fontos különbség, ami megkülönbözteti az egyiket a másiktól?

Az első és legfontosabb különbség a fogalmak „kora”. Míg az analfabetizmusról már több száz éve beszélünk, addig a funkcionális analfabetizmus új jelenség, mely a modern társadalmak és gazdaság megjelenésével került felszínre, s került meghatározásra. Az egyes fogalmak történetéről, a történelemben betöltött jelentőségéről, s arról hogy ezek miért is jelentenek/jelentettek problémát a saját maguk idejében a későbbiekben térek ki részletesebben.

Ebben az alfejezetben a két fogalom konkrét jelentését vizsgálom meg. Az **analfabetizmus** szó értelmezése során azonnal nehézségekbe ütközöm, hisz már szótárainkban sem egységesek a fogalom definíciói. A magyar nyelv értelmező szótárában a következő meghatározás olvasható: „*analfabétizmus vagy analfabetizmus*=[Felnöttek körében] írni-olvasni nem tudás; írástudatlanság” (Grozdzits, 1984:30). A Magyar értelmező kéziszótár egyszerűen csak így értelmezi a fogalmat: „*analfabetizmus*=írástudatlanság”, viszont ugyanitt az analfabéta meghatározása így szerepel: „*analfabéta*= 1. Írni-olvasni nem tudó személy. 2. Aki v[ala]mihez egyáltalán nem ért.” (O. Nagy–Juhász, 1978:41). Az 1998-as kiadású Magyar Szókincstár is hasonlóképpen értelmezi a fogalmat: „*analfabéta* = írástudatlan. Ellentétes jelentésű: írástudó, kulturált, művelt. Szinonimák: műveletlen, tudatlan, tanulatlan, iskolázatlan, járatlan, hozzá nem értő, tájékozatlan, hatökör | tapasztalatlan.” (Kiss, 1998:22). A 2006-os, legfrissebb kiadású, új Magyar értelmező szótárban viszont meglepő, de sem az analfabetizmus, sem az analfabéta szó nem szerepel (Pusztai–Csábi, 2006). Mindezekből arra következtetek, hogy az analfabetizmus elsősorban az írás és az olvasás technikai tudásának hiányát jelöli egy felnőtt esetében. Az analfabéta szó pedig már magát azt a személyt, aki nem tud írni-olvasni. A szóhoz azonban negatív jelentéstartalom

is társul, miszerint az analfabéta szóval illetett személy műveletlen, tájékozatlan, tapasztalatlan. Ezért is kell vigyázni e kifejezés használatával, hiszen az különböző helyzetekben, különböző jelentést vehet fel, s ezáltal sértő megjegyzéssé válhat. Gondoljunk csak bele, ha egy olvasási nehézségekkel¹ küszködő egyént analfabétának nevezünk vajon igazunk van-e? A fogalom eredeti meghatározása alapján ez a kijelentés azt jelenti: ez a felnőtt nem tud sem írni, sem olvasni. Ez azonban ebben az esetben nem így van, nehézségekkel küzd, azaz bár megtanult írni-olvasni, de mégsem tudja az adott szöveget értelmezni. Így tehát ez a jelenség már nem az analfabetizmus, hanem sokkal inkább funkcionális analfabetizmus fogalmkörébe tartozik (Pesti, 2013).

A **funkcionális analfabetizmus** jelenségét az UNESCO 1978-ben definiálta, miszerint: *„funkcionális analfabéta az a személy, aki képtelen gyakorolni azokat a tevékenységeket, amelyekben az írásbeliségnek fontos szerepe van az adott csoportban és közösségben, valamint képtelen arra is, hogy az olvasás, írás, számolás segítségével előmozdítsa saját, illetve a közössége fejlődését.”* (Maróti, 1992:4). Azaz funkcionális analfabetizmusnak nevezük azt a jelenséget, amikor az egyén bár megtanult írni és olvasni, mégsem tudja ezt a tudását kihasználni, nem tudja azt alkalmazni a mindennapi életben. Ennek következtében az egyén nem képes az életét hatékonyan folytatni, nem képes beilleszkedni a társadalomba, ráadásul újabb információkat sem képes hatékonyan feldolgozni, hiszen nincs mire építeni azokat. Például, ha egy mosógépszerelő nem tud értelmezni hosszabb leírásokat, szövegeket, nem fogja tudni megérteni a megszerelendő mosógép kézikönyvét sem, azaz nem biztos, hogy elég hatékony, szakmailag elfogadható munkát tud végezni.

Hogy a funkcionális analfabetizmus és az analfabetizmus nem szinonim fogalmak, azt az első bekezdésben leírt példám jól mutatja, s a következő definíció megfelelően alá is támasztja: *„funkcionálisan illiterátusnak az olyan személyt nevezük, aki valamikor megtanult olvasni és írni, a betűket még ma is ismeri, s néhány szavas közlemények (feliratok stb.) elolvasása nem okoz gondot számára, de ennél hosszabb szövegekkel nem képes megbirkózni. Nem írástudatlan tehát, funkcionálisan is csak attól függően, hogy az ő esetében mit tekintünk az írásolvasás funkciójának. A funkcionális analfabetizmus kifejezés tulajdonképpen tükrözi a jelenség lényegét, de a külföldi és egyre inkább az előforduló magyar szakirodalom sem szívesen használja az analfabetizmus szóhoz kapcsolódó pejorativitás miatt”* (Terestyényi 1996:292). A fogalom alapján tehát funkcioná-

1 Ebben az esetben el tudja olvasni a szöveget, de nem képes azt értelmezni, nem képes arról egy összefoglalót készíteni, nem tud abban a lényegyet kiemelni, abból következtetéseket levonni, azaz nem képes tanulni belőle.

lisan analfabéta az, aki ha az élete során szembekerül egy olyan feladattal vagy problémával, melyet megfelelő írás-olvasás képesség segítségével könnyűszerrel megoldana, azt ő ezen kompetenciák hiányában nem, vagy csak nagy nehézségek árán képes megoldani. Ezáltal ennek a személynek az írás-olvasás tudása nem tölti be a funkcióját, mert hiába tud írni-olvasni (tehát hiába nem analfabéta), mégsem képes ezt a tudását alkalmazni. Tehát kijelenthetjük, hogy a két fogalom között a fellelhető legfontosabb különbség, az írás-olvasástudás technikai birtoklása.

Az egyes kifejezések közötti összefüggés magában az analfabetizmus szóban rejlik. Ez a szó az írási és olvasási képességek valamiféle hiányát sugallja. Mindkét fogalom tehát valamiféle hiányosságot jelöl, azaz ezen kifejezések alá tartozó egyének tudása, képessége, kompetenciája eltér, valamivel kevesebb a többségi társadalom tudásától vagy kompetenciájától. Amely társadalmakban ez az eltérés belátásra kerül, az analfabetizmus vagy a funkcionális analfabetizmus megoldásra váró problémává, a további fejlődés gátjává válik, s a cél a társadalom ezen hiányosságokat elszenvedő tagjainak felzárkóztatása lesz.

„Olvasni tudás” és az „értő olvasás” problematikája régen és ma

A bevezetésben említett, hatékony életvitel folytatásához szükséges kompetenciák közül számos szakirodalom kiemeli az olvasási készség meglétének fontosságát. Csoma Gyula és Lada László azt állítják, hogy rendkívül szoros összefüggés van az olvasni tudás szintje és az életminőség között (Csoma–Lada, 2002). Mai gazdaságunkban és társadalmunkban súlyos hátránynak számít az írás- és olvasástudás hiánya, mind a társadalomban, mind a munkaerőpiacon elfoglalt pozíció szempontjából. Az írni-, olvasni tudás azonban nem mindig volt oly általános, mint a mai világban.

A történelem során eleinte nagyon kevesen birtokolták az olvasás, főként az írás képességét, hisz az akkori társadalmi és gazdasági helyzet nem igényelte az egész társadalomtól e tudás meglétét. Magyarországon a reformáció indította el először az olvasás-tudás társadalmiasításának igényét, majd a felvilágosodás eszméje és az ezzel párhuzamosan zajló iparosodás pedig már az új ismeretek megszerzésének érdekében igényelte azt, hogy az olvasni tudás a társadalomban általánossá váljék. E korszak ezzel együtt azonban azt eredményezte, hogy az *„olvasási kultúra társadalmilag egyre inkább többrétegűvé vált”* (Csoma–Lada, 2002:91). Határozottan különvált a társadalomnak az a része, amely az olvasási kultúrából kiszorítottak tömegét képezte. Ők az analfabéták vagy a fél-analfabéták. Az olvasás társadalmiasodását hosszú időn keresztül az analfabéták és fél-analfabéták felzárkóztatása jelentette.

Magyarországon 1777-ben és 1806-ban megjelent Ratio Educationis² törvények, állami irányítású iskolarendszerrel igyekeztek először megoldani állami szinten az analfabetizmus problémáját. Majd 1868-ban az Eötvös József által kiadott közoktatásról szóló törvény³ teszi kötelezővé a népiskola látogatását, a 6–12 éves korú gyermekek számára Minden intézkedés ellenére azonban 1880-ban a 6 éven felüli lakosság 58,7%-a még mindig nem tudott írni és olvasni (Endrefi, 2006). Az alfabetizációs folyamat tehát sokáig nem volt sikeres. Ötvös Mónika szerint ennek főként az volt az oka, hogy *„a jobbágyság nem rendelkezett azokkal az alapvető kompetenciákkal⁴, amelyre a további ismereteik építhetők lettek volna”* (Ötvös, 2012:273). Azaz mielőtt a jobbágyok új ismereteket tanultak volna, el kellett sajátítaniuk azokat a kulcskompetenciákat, melyek egyáltalán a tanuláshoz szükségesek.

Mindezek alapján tehát, ahhoz, hogy a társadalom fejlettségi szintje növekedjen, s egy magasabb fokra jusson, a társadalmi tudást növelni kell. Ötvös Mónika szerint minden átmeneti korszakra jellemző ez, a XXI. századra ugyanúgy, mint a felvilágosodás korszakára. Ma is jelentős tudás- és kompetenciaszintbeli eltéréseket figyelhetünk meg az egyes társadalmi rétegek között, s ez ugyanígy volt a felvilágosodás átmeneti korszakában is. Mindkét esetben egy a cél: *„a fejlődési folyamat részét kell, hogy képezze az alsóbb társadalmi rétegek felzárkóztatása”* (Ötvös, 2012:276).

A felvilágosodás óta a felzárkóztatás – ebben az esetben az „olvasni tudás” kialakításának – folyamata azonban rendkívül hosszú időt vett igénybe, hisz a Ratio Educationis óta 224 év kellett a 2001-es 1%-os arány eléréséhez (Endrefi, 2006). Ha ezt vesszük alapul, gondoljunk csak bele, mennyi idő kell még ahhoz, hogy a funkcionális analfabetizmust nélkülöző tudástársadalmát megvalósítsuk!

A XXI. század a tudástársadalom kialakítása felé törekszik. Ötvös Mónika szerint azonban Magyarország még nem jutott el az értékalapú tudástársadalom

2 A Ratio Educationis a XVIII. század második felében, majd a XIX. század elején a Magyar Királyság területére kiterjedő két uralkodó oktatási rendelkezésének, királyi tanügyi rendeletének a neve. A két Ratio Educationis közül Mária Terézia magyar királynő 1777-ben kiadott tanügyi rendelete volt az első, ezt követte I. Ferenc 1806. évi, azonos című rendelete, amely 1848-ig volt hatályban.

3 1868. évi XXXVIII. törvény a népoktatásról.

4 Ötvös Mónika hat kulcskompetenciát azonosított, melyekkel rendelkeznie kellett a parasztságnak ahhoz, hogy a gazdasági és társadalmi felemelkedését megkezdje a korabeli Magyarországon:

1. Anyanyelvi kommunikáció: írás, olvasás, fogalmazás.
2. Számolási alapkompétencia.
3. Természeti ismeretek és gazdálkodási alapkompétenciák.
4. Egészségügyi ismeretek.
5. „Nemzeti általános” műveltség és jó állampolgárság.
6. Idegen nyelven/nyelveken folytatott kommunikáció (Ötvös, 2012).

megvalósulásáig, itt jelenleg még csak információs társadalomról beszélhetünk (Ötvös, 2012). Az információs társadalomban mindenkire jellemző a széleskörű informáltság és az IKT-eszközök általános, mindennapi használata. Ez a társadalmi elvárás az, mely ráirányította a figyelmet arra, hogy nem elegendő a felénk érkező információkat látni, hallani, érzékelni, tudni kell azt minden egyénnek feldolgozni és teljes mértékben magáévá tenni és saját maga számára tudássá alakítani. Így helyeződött az elmúlt években a hangsúly az „értő olvasás” fontosságára, a funkcionális analfabetizmus problémájának meghatározására.

A funkcionális analfabetizmus jelenlétére az ipari társadalmak már az ezerkilencszázötvenes években felfigyeltek, Magyarországon viszont csak az ezerkilencszáznyolcvanas években kezdődött meg a jelenség kutatása. A probléma azonban csak az elmúlt tíz-tizenöt évben vált központi kutatási témává. A szakirodalmak szerint e jelenség a modern korról párhuzamosan növekedő információmennyiség feldolgozásának szükségességének következtében jelent meg. A mai kor emberének a mindennapi életben való helytálláshoz feltétlenül szüksége van a folyamatosan frissülő és bővülő információk megszerzésére. Azonban ez korántsem egyszerű dolog az egyén számára, hiszen korunkban jóval több inger ér bennünket, viszont a feldolgozásra szánható idő ugyanannyi marad, így az információ feldolgozása egyre nehezebbé, bonyolultabbá válik (Nemesné-Sajtosné, 2010). Steklács János szerint a társadalmi érvényesüléshez az írásbeliségen át vezet az út, azaz az egyén írási és olvasási készségei alapvetően befolyásolják a birtokolt információk mennyiségét, ezáltal az egyén társadalomban elfoglalt helyét és az életben való tájékozódásának minőségét (Steklács, 2009).

A funkcionális analfabetizmust Magyarországon tehát a XX. század végén történt változások, az államszocializmusból a modern versenygazdaságba történő átlépés hozta felszínre. A jelenkor másabb „olvasó embert” követel, mint a régebbi korok. Az olvasó ember ideálja ma már sokkal inkább aktív, kérdező, vitázó, gondolkodó ember, sem mint passzív, merengő, a betűk világába feledkező ember (Steklács, 2006). De akkor feltehetnénk azt a kérdést is, hogy vajon, ma ki olvas jól, ki az, akit jó olvasónak nevezhetünk? Block, Gambrell és Pressley a következő fontos jellemzőket emelik ki, erre a kérdésre adott válaszként:

Jó olvasó, aki:

- kapcsolatot teremt a releváns előzetes tudás és az olvasottak között,
- gondolkodási folyamatot (eljárást) választ,
- mentális képet alkot,
- kérdéseket tesz fel,
- következtet,
- összefoglal,

- belátja, hogy mit ért meg és mit nem,
- felszámolja a zavaros dolgokat (Block–Bambrell–Pressley, 2002).

Ezek azok a tényezők tehát, melyek a jelenkor olvasói és az elmúlt évtizedek olvasói között fellelhető különbségeket jelzik, s ezek azok a kompetenciák, melyekre a hatékony élethez mindenkinek szüksége lenne. Ez az „értő olvasás”. Sajnos azonban a tapasztalat azt támasztja alá, hogy a legtöbb ember írás-olvasástudása nem alkalmazható az egyén mindennapi élete során, azaz ezen alapvető kompetenciái hiányosságokat mutatnak. Ez nem csak a mindennapi életben, de a munkaerőpiacon is hátrányos helyzetbe hozza őket. Ez pedig mindenképpen olyan jelentőségű probléma, melynek megoldása nem hagyható figyelmen kívül.

A kompetenciák és a funkcionális analfabetizmus összefüggései

Az előzőekben említett probléma megoldása a kompetenciafejlesztésben rejlik. A kompetenciáknak pedig alapvető jellemzőjük, hogy azok kitartó munka mellett, cselekvéssel fejleszthetők. Mielőtt azonban részletesebben foglalkoznánk a kompetenciák és a funkcionális analfabetizmus összefüggéseivel, fontos tisztáznom a kompetencia pontos fogalmát. A kompetencia a felnőttképzés kontextusában értelmezve, a felnőttképzést szabályzó 2013. évi LXXVII. törvény alapján: *„a felnőttképzésben részt vevő személy azon ismereteinek, készségeinek⁵, képességeinek⁶, magatartási, viselkedési jegyeinek összessége, amely által a személy képes lesz egy meghatározott feladat eredményes teljesítésére”*.⁷ Tehát a kompetencia egy olyan több elemből összeálló tudásféleség, mely használhatóvá, alkalmazhatóvá teszi a már elsajátított ismereteket, egy olyan pluszt – biztonságot, magabiztosságot – adva az egyénnek, mellyel a legtöbb helyzetet képes kezelni, és megoldani. A kompetencia a különböző feladatvégzések alkalmával felmerülő kérdésekre válaszolván, segítséget nyújt az egyénnek abban, hogy mindig „otthon érezhesse magát a világban”.⁸

Kompetenciáinkra a XXI. századra jellemző folyamatos gazdasági változásokra való rugalmas alkalmazkodásunk miatt van szükségünk, hogy készségeink, ké-

5 A készségek tanulás révén kialakított, jól begyakorolt, részben automatikussá vált eszközjellegű műveletek, melyek biztosítják a munkavégző rugalmas alkalmazkodását az új helyzetekhez (Györi, 1997:35).

6 A képesség az egyén olyan pszichikus tulajdonsága, mely valamely tevékenység gyakorlása során fejlődik ki, majd erősödik meg (Báthory–Falus, 1997).

7 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

8 Bővebben a témáról lásd.: Takács Renáta Márta (2013): „Kulcsképzés” – A kompetenciafejlesztés lehetőségei a munkanélküliség leküzdésében, OTDK dolgozat, SZTE JGYPK FI.

pességeink előhívásával mindig készek legyünk minden helyzetet kezelni, minden akadályon átgördülni. Alkalmazkodásunk egyik kulcsa az élethosszig tartó tanulás.⁹ A lifelong learning és a felnőttképzés ad lehetőséget számunkra az új technológiák által életre hívott új munkakörökhöz, új elvárásokhoz, követelményekhez való alkalmazkodásra, méghozzá új ismeretek, készségek megszerzésnek és a meglévő kompetenciáink folyamatos továbbfejlesztésének eszközével.

Melyek azok a kompetenciák, melyeket érdemes fejlesztenünk, melyekre feltétlenül szükségünk lehet a kibontakozó modern világban? Az Európai Bizottság 2005-ben terjesztette az Európai Parlament és az Európai Tanács elé azokat a kulcskompetenciákat, melyek az egész életen át tartó tanuláshoz szükségesek. A következő évben, 2006-ban az Európai Parlament a Lisszabonban tartott tanácskozás alkalmával hirdette ki és ezzel együtt definiálta az alapképességeket – melyek az olvasás, az írás, az elemi számolás – ezeken kívül pedig meghatározott nyolc kulcskompetenciát.¹⁰ Az Európai Parlament és Tanács Ajánlása alapján ezekre a készségekre, képességekre mindenkinek szüksége van „*a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív állampolgári létehez, a társadalmi beilleszkedéshez és ahhoz, hogy munkahelyet találjon*” (European Council, 2002).

Az Európai Unió is alapképességek néven emlegeti az olvasás, írás, valamint a számolás képességét. Mivel a képességek feltételei a készségek kialakulásának, ezek a képességek alkotják a kulcskompetenciák magját (Csoma–Lada, 2009). A funkcionális analfabetizmus ezen a ponton kapcsolható a kompetenciákhoz, hiszen egy funkcionális analfabéta esetében elsősorban ezek az alapképességek hiányoznak: a verbális kommunikáció, az írás, az olvasás, és a számolás kompetenciája. Viszont ezen képességek nélkül az egyén jelentős hátrányban van, hiszen ezekből kiindulva fejleszhető és emelhető magasabb szintre például az anyanyelven folytatott kommunikáció, vagy a digitális kompetencia, vagy akár a kulturális tudatosság és kifejezőkészség is.

9 Az élethosszig tartó tanulás a Memorandum alapján nem más, mint mindenfajta (formális, non-formális és informális) tanulás, amely tevékenységek folytonosságot alkotnak a bölcsőtől a sírig, azaz az ember élete során folyamatosan megvalósuló vagy időszakosan ismétlődő tanulást jelent (European Commission, 2000).

10 A nyolc kulcskompetencia: anyanyelven folytatott kommunikáció, idegen nyelveken folytatott kommunikáció, matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén, digitális kompetencia, a tanulás elsajátítása, a szociális és állampolgári kompetenciák, kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia, kulturális tudatosság és kifejezőkészség.

Funkcionális analfabetizmus, mint társadalmi, gazdasági probléma

Funkcionális analfabetizmus a társadalomban

Az alapvető képességek hiánya elsősorban a társadalom alacsony iskolai végzettséggel rendelkező, vagy más okból hátrányos helyzetbe került tagjaira jellemző. Ők azok, akiket a társadalmi és gazdasági változások leginkább sújtanak. Mivel nem rendelkeznek magas iskolai végzettséggel és általában szakmai tapasztalattal sem, őket a munkaerőpiac nagyon nehezen, vagy egyáltalán nem fogadja be. A legnagyobb probléma azonban mégis az, hogy az ő esetükben még az alapvető képességek is hiányoznak, általános kompetenciaszintjük nagyon alacsony, ezzel együtt funkcionális analfabéták. Véleményem szerint a legfontosabb lenne ezen társadalmi rétegek felzárkóztatása, hogy kompetenciáik fejlesztése által, bekapcsolva őket a többségi társadalomba, ne teremtsék újra a kirekesztettek rétege.

Bár a hátrányos helyzetűek esetében okoz legnagyobb problémát, mégis már nem csak ezen társadalmi réteg funkcionális analfabetizmusáról beszélhetünk. Egy 2012-es európai uniós kutatás¹¹ során kimutatták, hogy az európai uniós felnőtt népességének 40%-a funkcionális analfabéta. Habár megtanult olvasni, nem képes értelmezni azt, tud számolni, de nem tudja azt alkalmazni mindennapi élete során, megtanult kommunikálni, de nem képes mondatba foglalni gondolatait, megtalálni a megfelelő „hangot” társaival. Hiányoznak alapvető kulcskompetenciái, melyek nemcsak az egyén munkavégzését tennék hatékonyrá, hanem a mindennapokban nyújtanának segítséget az eléjük kerülő akadályok, problémák sikeres megoldásához (European Commission, 2012). Márpedig ha az Európai Unió felnőtt társadalmának majdnem fele funkcionális analfabéta, akkor joggal tehető fel a kérdés, hogy mégis hogyan alakulhatott ki ez a hihetetlenül magas, rendkívüli arány? Vajon az oktatási rendszerek hibája, vagy csupán az információs társadalom zúdít egyszerre túl sok feldolgozandó információt a társadalomra? Vizsgáljuk meg a problémát részletesebben! Mit mondanak az erre irányuló kutatások?

PISA2009 – A fiatal felnőttek szövegértési képességei Magyarországon és a világban

Elsőként egy olyan vizsgálat eredményeit mutatom be, mely nem az egész felnőtt társadalmat, hanem annak csak egy részét, a fiatal felnőttek korosztályát vizsgálja. Azért tartom fontosnak ezt a felmérést is kiemelni, mert bár nem konkrétan

¹¹ European Commission (2012): Invisible EU Crisis: Adult Illiteracy. A long underestimated problem. Berlin, Zukunftsbau, GmbH.

az egész felnőtt társadalom áll a kutatás középpontjában, mégis ebből a korosztályból lesz majd a jövő felnőtt generációja. Ha az egyén alapvető képességeiben már gyermek/fiatal korában hiány fedezhető fel, az a későbbiekben is hiányt fog jelenteni a kompetenciáinak ezen a területén. Az említett felmérés az OECD¹² egyik projektjeként elindult PISA-felmérés, melynek legfőbb célja a munkaerőpiacon használható tudás vizsgálata.

A 2000-ben megkezdett, s 2010-ben lezárult Nemzetközi Tanulói Teljesítménymérés Program (PISA-mérés) háromévente zajló monitorozó felmérésorozat, mely három területen – szövegértés, matematika, természettudomány – vizsgálja a 15 éves tanulók teljesítményét. Az egyes mérések alkalmával egy adott műveltségi terület nagyobb hangsúlyt kap a másik kettőnél: 2000-ben a szövegértés, 2003-ban a matematika, 2006-ban a természettudomány, 2009-ben pedig ismét a szövegértés kompetenciája került górcső alá (Balázs–Ostorics–Szalay–Szepesi, 2009). Tanulmányomban részletesebben a 2009-es kutatás néhány eredményét mutatom be, hisz amellet, hogy ez tartalmazza a legfrissebb adatokat, főként a szövegértési kompetencia vizsgálatára koncentrálok.

A PISA felmérés eredményei és a funkcionális analfabetizmus között az a kapcsolat – mely a mérés során meg is fogalmazódott –, hogy ha a kutatás által vizsgált alapkészségek nem szilárdultak meg, akkor a funkcionális analfabetizmus kialakulásának feltételi megjelenhetnek az oktatás különböző szakaszaiban. Ezzel együtt a PISA-mérés főként arra koncentrálok, hogy *„a tanulók milyen sikeresen képesek felhasználni szövegértési képességüket a hétköznapi helyzetekben megjelenő szövegek megértésekor, vagy mennyire képesek felismerni, megérteni, értelmezni és megoldani egy matematikai vagy természettudományi problémát, ha ilyenrel találkoznak?”* (Balázs–Ostorics–Szalay–Szepesi, 2009:13). Tehát a szövegértést nem, mint az iskolarendszerek által kijelölt tantervi követelményt vizsgálja, hanem mint iskolai tanulás során elsajátított ismeretekből és készségekből felépülő, az adott műveltségi területen alkalmazható tudást.¹³

A PISA2009-ben 35 OECD-ország és 30 partnerország, azaz összesen 65 ország vett részt. A felmérés során hihetetlenül nagy minta állt rendelkezésre, mely nagyon hasznos összehasonlítások, majd fontos következtetések alapját képezhette. Ráadásul a PISA2009-ben szereplő 65 ország adja a világ gazdasági össz-

12 Organisation for Economic Co-operation and Development

13 Kérdések, melyre választ adnak a PISA2009 kutatási eredményei: „Mennyire értik a fiatalok azt, amit olvasnak? Képesek-e megtalálni egy szövegben az információt, amelyre szükségük van, tudják-e értelmezni és saját céljaikra használni, és alkotnak-e kritikai ítéletet róla, összevetve az olvasottakat eddigi tapasztalataikkal? Tudnak-e különféle szövegeket, különféle helyzetekben olvasni, akár saját örömeikre, akár praktikus célból?” (Balázs–Ostorics–Szalay–Szepesi, 2009:17)

termékének a 90%-át, azaz jelentős részben fejlett vagy fejlődő országok a kutatás résztvevői. A PISA2009 tesztjeit a 65 ország mintegy 26 millió 16 éves tanulója közül kb. 470.000 fős reprezentatív minta írta meg.

A vizsgálatban résztvevő OECD-országok szövegértési átlageredményeit az *1. táblázat* foglalja össze. Ebből az adatsorból következtethetünk Magyarországra jelenlegi szövegértési tendenciáinak helyzetére a többi OECD, és a táblázatban félkövérrel szedett európai uniós országokhoz viszonyítva. Az OECD-átlagot és Magyarország szövegértési átlagát összehasonlítva azt látjuk, hogy országunk egy ponttal jobb átlagot produkált az összátlagnál, azaz attól szignifikánsan nem tér el, azzal statisztikailag egyenértékű. Az előző években lezajlott PISA kutatásokból tudjuk, hogy ez javulást jelent az eddigi eredményekhez képest. Míg 2006-ban csak átlag alatti pontot ért el Magyarország, ehhez képest 2009-ben 12 pontnyi szignifikáns javulást mutat. Érdekes, hogy hasonló eredményeket ért el az egyik európai uniós alapító tag Franciaország, valamint a több szempontból irigyelt oktatási rendszerrel¹⁴ rendelkező, Egyesült Királyság is. Azt is láthatjuk, hogy az Egyesült Államok tanulói sem tudtak sokkal jobb eredményt produkálni a szövegek értelmezése terén, mint Magyarország. Kijelenthetjük tehát, hogy az OECD-hez tartozó országok között, Magyarország nem áll rossz helyen, az OECD-átlaggal statisztikailag egyenértékű, a rangsortartományban pedig legalább a 13–21. helyek valamelyikét foglalja el.

Érdeemes megvizsgálni Magyarország helyzetét a környező, hasonló helyzetű országok eredményeihez viszonyítva is, hiszen ebben a viszonylatban tudjuk hazánkat a legrealisabban értékelni. Hol tart a magyarországi tanulók szövegértési képessége az Európai Unió más tagállamainak fiatal felnőttjeihez képest? A táblázatban a félkövérrel szedett Európai Unióhoz tartozó tagállamok közül csak három ország mutathat fel szignifikánsan magasabb eredményt hazánknál: **Finnország** (536), **Hollandia** (508) és **Belgium** (506). Ebben az esetben a „csak” szócskán van a hangsúly, hiszen ez biztató jel Magyarország számára. Az is bizakodásra adhat okot, hogy országunkkal 2004-ben együtt csatlakozott államok közül **Lengyelország** (500), **Észtország** (501) és **Magyarország** (494) átlaga közel egyenértékűek az OECD-átlaggal, viszont a többi, 2004-ben európai uniós taggá vált állam mind alulmarad az imént említett három országhoz képest.

14 A PISA2009 vizsgálatához tartozott az egyes országok iskolai rendszerre szánt kiadásainak és a tanulók szövegértési képességeinek összehasonlítása. Azt gondolhatnánk, hogy az oktatásra szánt összegek nagysága egyenesen arányos az adott állam tanulóinak szövegértési kompetenciáival. A PISA2009 bár ezt nem támasztotta alá teljes mértékben (például Magyarország bár több pénzt fordít az oktatásra, mint Lengyelország, a lengyel tanulók jobb szövegértési eredményeket produkáltak a magyar diákok teljesítményénél), mégis bebizonyította, hogy a magasabb GDP-vel rendelkező országok tanulói általában magasabb kompetenciákkal rendelkeznek a szövegértés terén.

1. táblázat
OECD-országok rangsorolt szövegértési átlageredménye, 2009

OECD ¹⁵ helyezés	Ország neve	Szövegértés átlag- eredménye	OECD helyezés	Ország neve	Szövegér- tés átlag- eredménye
1-2.	Korea	539	12-22.	Írország	496
1-2.	Finnország	536	15-22.	Dánia	495
3-4.	Kanada	524	15-22.	Egyesült Királyság	494
3-5.	Új-zéland	521	13-22.	Magyarország	494
3-6.	Japán	520	18-24.	Portugália	489
5-7.	Ausztrália	515	22-24.	Olaszország	486
5-13.	Hollandia	508	22-29.	Görögország	483
7-10.	Belgium	506	23-26.	Szlovénia	483
7-14.	Norvégia	503	24-28.	Spanyolország	481
8-17.	Észtország	501	24-29.	Csehország	478
8-17.	Svájc	501	25-29.	Szlovákia	477
8-20.	Egyesült Államok	500	26-31.	Izrael	474
9-16.	Izland	500	29-31.	Luxemburg	472
8-17.	Lengyelország	500	29-32.	Ausztria	470
11-21.	Németország	497	31-32.	Törökország	464
10-21.	Svédország	497	33.	Chile	449
11-22.	Franciaország	496	34.	Mexikó	425
OECD-országok szövegértési átlaga: 493					

Forrás: OECD PISA 2009 adatbase alapján saját szerkesztés.

Hazánk tehát az Európai Unió tagállamaihoz képest sincs túlzottan elmaradva. Azt azonban hozzá kell tennünk, hogy Magyarország a 2006-os átlag alatti szintről „tornázta fel” magát egy átlagos szintre 2009-re. Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy ha a PISA2009 teljes eredményiskáláját nézzük (OECD-

15 Ennek alapján azt tudjuk megállapítani, hogy egy ország 95%-os valószínűséggel melyik helyezéstartományon belül helyezkedik el az OECD-országok között. Az első szám mindig a lehető legjobb helyezést, a második szám pedig mindig a lehető legrosszabb helyezést jelenti. Például Észtország az ő 501 pontos eredményével az OECD-tagok között 95%-os valószínűséggel a 8-17. helyek valamelyikét foglalja el.

országok és partnerországok), elmondhatjuk, hogy az OECD-átlaghoz képest jóval kevesebb ország teljesített az átlagnál alacsonyabban vagy átlagos szinten, mint magasabban. Az átlagos szövegértési képesség az OECD által meghatározott 7 képességszint,¹⁶ csupán 3. szintjét jelenti. A 3. képességi szinten lévő egyének például képesek már különbséget tenni releváns és nem releváns információ között, de nem képesek összekapcsolni a szövegen belüli információkat, vagy képesek megmagyarázni a szöveg egy vonását, de nem képesek a szöveget mélyen értelmezni. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy az átlagos 3. szint rendkívül rossz eredmény, hiszen már ez a szint is az „értő olvasás” egy bizonyos fokát takarja, de ha ezt a munkaerőpiac szempontjából nézzük, egészen más következtetésre juthatunk.

Ma már a munkaerőpiac küzd a tehetséges munkaerőért. Az utóbbi évtizedben jelentősen megnövekedett a képzett munkaerő iránti igény. A munkaadók úgy vélik, hogy csak a jól képzett szakember képes olyan új tudás, technológia és fejlesztések létrehozására, amelyek a gazdasági növekedés és a társadalmi fejlődés alapjait jelenthetik. Az OECD képességskálája alapján azokat a diákokat tekintjük kiváló képességűeknek egy adott területen, akik ennek a skálának az 5. vagy 6. szintjét elérik. Ez a szövegértés területén a 626 képességpontot elért tanulót jelenti. Ebből láthatjuk, hogy a munkaerőpiac mennyire igényli, nem is csupán a magas végzettséggel rendelkező,¹⁷ de a magas kompetenciákkal rendelkező egyént.

Az előzőekben említett 626 képességponttól a legtöbb ország még nagyon távol áll. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy mindenkinek tökéletesnek kell lennie, s mindenkinek ezt a 626 pontot kellene teljesítenie. Ahhoz azonban, hogy a funkcionális analfabetizmus ne alakulhasson ki, s ne termelődjön újra, vagy ne növekedjen tovább a funkcionális analfabéták száma, mindenképpen fontos lenne, ha az egyén már fiatal korában elsajátítaná azokat az olvasási stratégiákat, melyek a „nagybetűs” életben majd nélkülözhetetlenek lesznek számára.

A PISA2009-es kutatás megmutatta nekünk, hogy Magyarország 15 éves fiatal felnőttjei egyáltalán nem mutatnak fel rossz eredményeket a többi OECD és európai uniós országokban tanuló hasonló korúakhoz képest sem. A PISA2009 azonban arra is rámutatott, hogy a 2006-ról 2009-re történt javulás okaiban a jobb gazdasági, szociális és kulturális háttérrel rendelkező tanulók részvétele is fellelhető. Ez a tény viszont arra enged következtetni, hogy a tanulók teljesítmé-

16 7 képességszint: 1a., 1b., 2., 3., 4., 5., 6. képességi szintek.

17 Bár ha valaki magas végzettséggel rendelkezik, általában arra következtetnek a munkaadók, hogy amögött a végzettség mögött rengeteg munka áll, mely során számos kompetencia rakódott az egyénre. A magas végzettség valamiféle bizalmat kölcsönöz a munkavállalónak a munkaadó felől.

nye nagyban függ gazdasági, szociális és kulturális háttérüktől. Ahogy az már számos nemzeti és nemzetközi szakirodalom által is alátámasztást nyert, a tanulók családi háttere, a szülők iskolai végzettsége nagyban befolyásolja a gyermekek tanulási teljesítményét (Hegedűs, 2006). A rossz életkörülmények közt élők, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei tehát rosszabbul teljesítenek. Mivel ezt a magyar oktatási rendszer nem képes azonosítani, a kirekesztődés és a felzárkózás elősegítésében a magyar iskola nincs a diákok segítségére. Ezáltal a társadalmi mobilitás nem valóul meg, az egyenlőtlenségek újratermődnek, s ezzel együtt a funkcionális analfabéták is „újjászületnek” (Balázs–Ostorics–Szalay–Szepesi, 2009).

A PISA2009 alapján tehát van még mit javítani a magyar oktatási rendszeren. Legfőképp a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását kellene valamilyen eszközökkel megoldani, de Steklács János szerint az iskolákban alkalmazott módszerek átgondolása és azok új „jól olvasó” emberhez való alakítása is fontos lenne. Azt mindannyian beláthatjuk, hogy főként az alapfokú oktatás milyensége – az hogy mit, hogyan és kik tanítanak meg az általános iskolákban – nagyban meghatározza az egyén alapképességeinek kialakulását, ezzel együtt szövegértési képességeit, s ezáltal a mai modern világban való eligazodásának hatékonyságát is.

Az Európai Unió láthatatlan krízise, a felnőttek írástudatlansága Európában

A közeli jövő felnőtt generáció funkcionális analfabetizmusát a PISA2009-es kutatás nagyon jól szemléltette, de mi a helyzet a jelenlegi felnőtt társadalommal? Ha az előző fejezetben azt mondhattuk, hogy ha a közoktatás nem igazodik módszerekben és elvekben a jelenlegi globális világunk elvárásaihoz, akkor „újratermeljük” a funkcionális analfabéták társadalmát, akkor feltehetjük a kérdést: hol vannak, és milyen mértékben fordulnak elő a funkcionális analfabéták jelenlegi társadalmunkban? Kérdésünkre a választ a világhálón nagyon sok helyen, nagyon sok formában megtalálhatjuk, de ha olvasunk is erről, akkor sem tudjuk elképzelni, hogy akár mi vagy szűk környezetünk is beletartozhat a funkcionális analfabéták táborába. A statisztikai adatok több, mint elgondolkodtatóak. Ahogy arra korábban már utaltam, egy 2012-es európai uniós¹⁸ felmérés arra az eredményre jutott, hogy az Európai Unió felnőtt társadalmának 40%-a, azaz majdnem a fele funkcionális analfabéta (European Commission, 2012). Ez azt

18 Európai Bizottság által indított kutatás, mely az Európai Unióban található valamennyi állam társadalmát vizsgálta a funkcionális analfabetizmus szemszögéből. A kutatást bemutató tanulmány nem jelent meg magyar nyelven. Angol címe: Invisible EU Crisis: Adult Illiteracy, azaz Láthatatlan EU-s krízis: Felnőtt írástudatlanság.

jelenti, hogy az Európai Unió legalább minden harmadik, de majdnem minden második felnőtt tagja nem rendelkezik mai világunkban hatékony, értő írás-olvasástudással. Az Európai Bizottság szerint ez azért jelent nagy problémát, mert a nem megfelelő szövegértési képesség egyrészt rendkívül megnehezíti az egyén elhelyezkedését, másrészt pedig jelentősen növeli a társadalomból történő kirekesztődés esélyét.

Az Európai Bizottság által, 2012-ben, „Invisible EU Crisis” címen elkészített tanulmány¹⁹ felhívja a figyelmet arra, hogy annak ellenére, hogy a legtöbb országban komoly problémát jelent a funkcionális analfabetizmus, alábecsülik és figyelmen kívül hagyják a jelenséget. Az írás 10 európai ország helyzetét vizsgálja a funkcionális analfabetizmus terén. Elsőként sorra veszi, hogy az egyes államok felnőtt társadalmában milyen arányban jelenik meg a funkcionális analfabetizmus jelensége. A vizsgált országok között bár vannak a PISA2009-es szövegértési felmérésben jó eredményt elért országok is (például Írország²⁰ vagy Dánia²¹), mégis még ezeken a területeken is jelentős képességbeli problémák figyelhetőek meg a felnőttek körében. Ennek ellenére mégis nagyon kevés országban veszik komolyan a problémát.

Az Európai Bizottság a funkcionális analfabetizmus jelenségét a munkaerőpiac felől megközelítve, felhívja a figyelmet arra, hogy mind a munkaadónak, mind a munkavállalónak kifizetődőbb lenne, ha a képességbeli problémákat minél hamarabb felismerve, egymást segítve, utat találnának a munkavállalók kompetenciaszintjének emeléséhez. Az említett tanulmány szerzője mind a 10 országból hoz egy-egy pozitív példát a képességbeli hiányosságok felismerésének és annak megoldásának következtében beállt életviteli, munkaerő-piaci változásokra. Az egyik példa egy dán férfi életét mutatja be:

A férfi 14 évesen otthagyva az iskolát, egy szerelő műhelyben kezdett el dolgozni. Amikor a műhely bezárt, szembe találta magát a ténnyel, hogy mindent tud az autószerelésről, mégsem tudja megszerezni a teljes autószerelői szakképesítést, mert képtelen az írásra vagy az olvasásra, egyáltalán a tanulásra. Mivel hivatalos végzettség nélkül autószerelőként már nem tudott elhelyezkedni, beállt kamionsofőrnek. Azonban a férfi nem tudta jól végezni a rábizott munkát. Személyiségéből adódóan nem tudta megszokni a korán kelést, valamint a kevés, rendszertelen alvást. Nem sokkal ezek után felkínálkozott a férfi számára egy ingyenes lehetőség: egy 6 hetes képességfejlesztő tréning. A férfi végigcsi-

19 European Commission (2012): Invisible EU Crisis: Adult Illiteracy. A long underestimated problem. Berlin, Zukunftsbau, GmbH.

20 Írország teljes felnőtt társadalmának 25%-a, azaz minden negyedik felnőtt funkcionális analfabéta.

21 Dániában 1,5 millió felnőtt küzd írás- és olvasási nehézségekkel, ezzel együtt a felnőttek 7%-a diszlexiás.

nálta ezt, majd megszerezte az autószerelő szakképesítést. Azóta saját autószerelő műhelyben dolgozik, ahol nagyon jól érzi magát.

A dán férfi példája mutatja meg számunkra a munkavállaló oldalát. Munkavállalónk az írni, olvasni tudás hiányában teljesen ellehetetlenülve választott másikat munkát, amely azonban nem illeszkedett személyiségéhez és nem okozott számára örömet. A férfi mégis – felismerve problémáit és orvosolva azokat – tovább lépett, s megvalósította álmait.

Ha megfordítjuk a kérdést és a munkaadó felől vizsgáljuk a problémát, ez esetben is könnyű felismerni, hogy azok a munkahelyek, amelyek fordítanak pénzt, időt és energiát munkavállalóik fejlesztésére, többszörösen kapják azt vissza dolgozóiktól. Például egy hotel esetében, ha a dolgozók nem kommunikatívok, nem barátságosak, s egyáltalán nincs önbizalmuk kapcsolatba lépni a vendégekkel, nem biztos, hogy szívesen látogatják meg többször is az odaérkező vendégek a szálláshelyet, de ha barátságos, figyelmes, megértő kollégákkal találkoznak azonnal más véleménnyel térnek haza. Ezt felismerve és e problémára megoldást találva, ebben az esetben is bizonyítottan segítséget nyújthatnak a kompetenciafejlesztő tréningek. Az Európai Bizottság szerint a tréningek által:

- az alkalmazottak sokkal motiváltabbak lesznek és sokkal produktívabb munka végzésére lesznek alkalmasak,
- a cég által gyártott termékek pazarlása csökkenhet és javulhat a termelékenység,
- az alkalmazottak érdekeltek lesznek a minőségi munka végzésében és hozzájárulhatnak a szervezet fejlődéséhez (European Commission, 2012).

Az Európai Bizottság tehát azt sugallja: érdemes nem alábecsülni a funkcionális analfabetizmus problémáját. Fontos, hogy a munkavállaló felismerje és belássa hiányosságait, majd pótolja azokat, a munkaadó pedig beépítse szervezetének mindennapi működési rendjébe saját dolgozóik alapvető kompetenciáinak fejlesztését. Az Európai Unió már belátta a kérdés fontosságát, s igyekszik ráirányítani a tagállamok figyelmét is a jelenségre és leküzdésének fontosságára.

A funkcionális analfabetizmus lehetséges okai Magyarországon

Az Európai Unió minden figyelmeztetése ellenére, Magyarországon sem veszik komolyan a felnőttek körében jelentkező funkcionális analfabetizmus problémáját. A tények mégis azt mutatják, hogy a magyar felnőtt lakosság negyede funkcionális analfabéta, azaz a felnőttek 25%-ka a hétköznapi szövegekben szereplő információknak csak a felét képesek önmaguk számára hasznosítani. A felnőttképzésnek tehát igenis nagy feladata lenne a felnőttek szövegértési és más kompetenciáinak fejlesztése terén is, hogy a magyar felnőtt társadalom körében je-

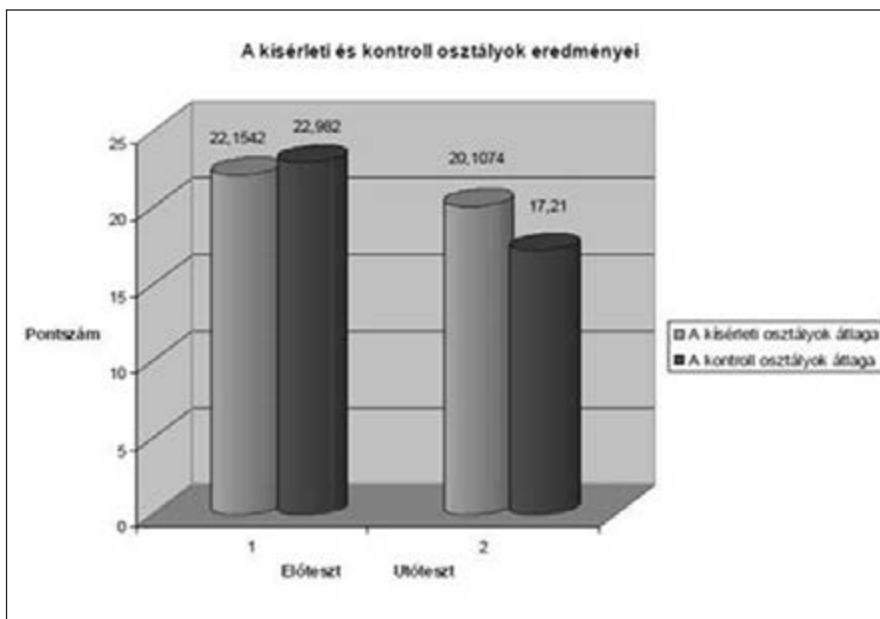
lentkező írástudatlanság csökkenésnek induljon, vagy legalábbis ne növekedjen tovább.

Ahhoz, hogy segítséget tudjunk nyújtani a funkcionális analfabéták számára, fontos tudnunk, hogy kik és miért tartoznak a funkcionálisan írástudatlanok közé. A következő három társadalmi csoport alkotja a funkcionális analfabéták zömét Magyarországon:

- Amint azt a dolgozatom első felében is említettem, a társadalom **hátrányos helyzetben élők** legtöbbször valamilyen kompetencia-hiányosságban szenved. A hátrányos helyzet sokszor gátja a megfelelő kompetenciák megszerzésének. Ezt a problémát azonban még tovább súlyosbítja, hogy a jelenlegi iskolarendszer sem biztosítja a leszakadók felzárkózásának lehetőségét, így ezeknek az embereknek sokszor esélyük sincs arra, hogy a többségi társadalomhoz felzárkózva, könnyebben boldoguljanak a munkaerőpiacon és a mindennapokban is. Jellemzően ebből a rétegből kerül ki a legtöbb tartósan munkanélküli egyén is. Sokszor pontosan a hiányos kompetenciakészletükből adódóan nem tudnak elhelyezkedni, nem tudnak munkát találni, s ami még súlyosabb, hogy a különböző képzések is elérhetetlenné válnak számukra, míg teljesen zárkóztató, magányossá nem válnak. Ezek a tények még tovább növelik annak szükségességét, hogy megoldást találjunk ezen társadalmi rétegek kompetenciaszintjének növelésére, majd munkaerőpiacra történő visszaintegrálásukra. A társadalom ezen részének van tehát leginkább szüksége az általános és kulcskompetenciákat fejlesztő tréningekre.
- A közoktatás politika általában a **korai iskolaelhagyást** emlegeti a funkcionális analfabetizmus legfőbb okaként (Hoffmann, 2010). A korai iskolaelhagyás²² témájával az Európai Unió is sokat foglalkozik, és kiemelt területnek tartja. Az Európa2020 Stratégia 2020-ra 10%-ra kívánja csökkenteni a korai iskolaelhagyók számát. Magyarországon jelenleg ez az arány 11,2%. 2020-ra országunk az Európa2020 Stratégiával teljes konvergenciát vállalva ugyanúgy 10%-ra csökkentené a korai iskolaelhagyók arányát a magyar társadalmon belül. Ez a célkitűzés még reálisnak tűnik, bár kérdés, hogy a jelenlegi oktatáspolitikai intézkedések – miszerint a tankötelezettség korhatárát 18-ról 16 éves korra csökkentették – pozitív, vagy inkább negatív irányba mozdítja el a jelenlegi 11,2%-os mutatót. Farkas Éva szerint féltő, hogy a gyengébben tanuló, kudarcot megélt fiatalok, akik még nem látják megfelelően 15-16 évesen a tanulás szükségességét és értékét, nagy valószínűséggel „*elhagyják az oktatási rendszert 16 éves korukban*” (Farkas, 2013:302).

22 Korai iskolaelhagyók azok, akik 18–24 éves kor között vannak, de a legmagasabb iskolai végzettségük csak befejezett 8 osztály, és az elmúlt időszakban nem is kapcsolódtak be az oktatásba (Farkas, 2013).

1. ábra
A kísérleti és kontroll osztályok százalékos megadott eredményei, 2006



Forrás: Steklács, 2006

- Steklács János szerint a jövő felnőtt generációjának funkcionális analfabetizmusát a **közoktatás és a megváltozott környezet közötti összhangjának** működési zavara okozza (Steklács, 2006). A közoktatás nem igazodott még eléggé a jelenkor tendenciáihoz, méghozzá ahhoz, hogy az írás-olvasás tanítása ne csak a technikai tudásra koncentrálódjon, hanem a tanítás feleljen meg azoknak az elvárásoknak, melyek az egyént érik mindennapjai során. Úgy tanítsa meg az iskola az egyént olvasni, hogy képes legyen azzal a tudással értelmezni a körülötte zajló eseményeket. Steklács János szerint, ahhoz, hogy eredményeket érjünk el ezen a téren, a módszereken és a tanítási tartalmakon is egyaránt változtatni kell. A szövegértés-központú oktatást Steklács János mélyebben is vizsgálta. Egy 2006-os kutatás bebizonyította, hogy olvasási stratégiák²³ tanításával a magyar gyerekek szövegértési képessége is hatékonyan fejleszhető. E kutatás számomra azért is nagyon érdekes, mert személyesen is érintett vagyok a témában, hisz az 5 kísérleti osztály egyike

²³ „Az olvasási stratégia nem más, mint egyrészt magának az olvasási folyamatnak, annak módszerének, eljárásának tudatos tervezése, kivitelezése, ellenőrzése és monitorizálása, másrészt a választott olvasási mód elemeinek elnevezése.” (Steklács, 2006:2)

édesanyám osztálya volt. A 4. osztályos gyerekek szövegértése a 8 hét alatt látványosan emelkedett. Ha a kísérleti és kontroll osztályok összevont átlagpontszámait vizsgáljuk, az 1. ábrán is jól látható, hogy a jóval nehezebb utóteszt feladatait a kísérleti osztályok sokkal, majdnem 14%-kal jobb eredménnyel teljesítették, mint a négy kontroll osztály bármelyike (a kontrollosztályok az előtesztet jobb eredménnyel zárták).

A kutatás rámutat arra, hogy a szövegértési képességek fejlesztése olvasási stratégiák tanításával megoldható lenne. Az már más kérdés, hogy ezeket a módszereket és eljárásokat az oktatáspolitikai mennyire támogatja, hisz közismert, hogy ezek a résztvevő-központú módszerek idő-, és eszközigényesek. Fontos lenne, hogy az oktatáspolitikai kormányzat elismerje ezen módszerek szövegértés-fejlődésbeli hatékonyságát, valamint biztosítsa az ezen módszerek alkalmazásához szükséges anyagi és időkorlátbeli lehetőségeket az oktatási intézmények számára.

Összegzés

A funkcionális analfabetizmus kérdéses pontjait körüljárva láthattuk, hogy a jelenség igen jelentős mértékben van jelen a XXI. század társadalmában. Mivel a fogalom az írás és olvasástudás használhatatlanságát jelenti mindennapjainkban, fontos, hogy ezt a problémát ne hagyjuk figyelmen kívül, s próbáljunk meg arra minél hamarabb megoldást találni.

A funkcionális analfabetizmus szövegértésbeli kompetencia-hiányosságokat takar, ezért a probléma elsősorban e képességek hiányának pótlásával, meglévő kompetenciáink fejlesztésével orvosolható. A kompetenciafejlesztésre leginkább a társadalom azon rétegeinek lenne szüksége, melyek leszakadva a többségi társadalomtól, hátrányos helyzetbe kerültek. A hátrányos helyzetű csoportok teszik ki a tartós munkanélküliségbe kerültek legnagyobb százalékát. Képességeik fejlesztésével esélyt kaphatnának a munkaerőpiacra történő beintegrálódásra, ezzel pedig a többséghez való felzárkózásra, valamint mindennapi életük hatékonyabb menedzselésére.

Tanulmányomban fény derült arra is, hogy nem csak a hátrányos helyzetűek esetében beszélhetünk funkcionális analfabetizmusról, a világ felnőtt társadalmának majdnem fele funkcionális analfabéta. Ahhoz, hogy ezen a rendkívül magas arányon pozitív irányban változtatni tudjunk a jelenlegi felnőtt társadalom tagjain kívül, a felnövekvő generációval is foglalkoznunk kell. A funkcionális analfabetizmus jelenségének újratermelődését csak akkor akadályozhatjuk meg, ha már az alapoktatás során a szövegértési képességek fejlesztésére koncentrálok, gyakorlat-

orientált résztvevő-központú módszereket alkalmazunk. A jelenlegi felnőtt társadalom kompetenciáinak fejlesztése pedig munkahelyek vagy egyéb szervezetek által szervezett képességfejlesztő tréningeken valósulhat meg leghatékonyabban.

A funkcionális analfabetizmus lehetséges megoldásainak megvalósításához azonban központi segítségnyújtás is szükséges lenne. Az alapoktatásban használatos módszerek és tanítási tartalmak megváltoztatása állami utasítást és anyagi támogatást feltételeznek. A résztvevő-központú módszerek alkalmazása az általános iskolákban idő, pénz és megfelelő eszközök biztosítása nélkül elképzelhetetlen. A felnőttek kompetenciáinak fejlesztésére alkalmas képességfejlesztő tanfolyamokat és tréningeket pedig igen nehezen tudnának indítani az egyes szervezetek erre elkülönített megfelelő összegű anyagi támogatás nélkül.

Magyarországon bár már kezd bekerülni a köztudatba a fogalom (Balázsi-Ostoric-Szalay-Szepesi, 2009), mégsem ismerik még fel a probléma lényegét. A központi irányítás kevésbé fordít figyelmet a funkcionális analfabetizmus problémájára, vagy a jelenség jelenlétét leginkább a korai iskolaelhagyásnak tulajdonítja. A kompetenciafejlesztés megvalósulását sem a közoktatásban, sem az egyes szervezetek munkaerő-fejlesztésében nem támogatja eléggé. Anyagi támogatást leginkább az Európai Unió egyes projektjei kínálnak a magyar szervezetek számára. Sok helyen, sok jó gyakorlat megvalósult már ezekből a pénzekből, de ezek a projektek sajnos rövid működési idejük alatt nem tudnak jelentős eredményeket, jelentős változásokat elérni a funkcionális analfabetizmus csökkenése terén.

A funkcionális analfabetizmus jelenségét megvizsgálva viszont a legnagyobb probléma mégis az, hogy a legtöbben még mindig nem ismerik fel a jelenség nagyfokú jelenlétét a társadalomban. Mind a munkahelyek, mind az egyének figyelmen kívül hagyják, vagy nem látják be jelentős kompetenciabeli hiányosságukat. A legnagyobb gond pedig, hogy általában azok nem veszik észre ezt, akik a leginkább rászorulnának a segítségre. A funkcionális analfabetizmus jelensége továbbra is titkos, „rejtegetni való”, szégyenérzetet keltő probléma társadalmunkban, melyen azonban pontosan az ellentétes hozzáállás tudna nagymértékben javítani: a belátás, a pozitív hozzáállás és a változtatni-akarás.

Felhasznált irodalom

1. BALÁZSI Ildikó – OSTORICS László – SZALAY Balázs – SZEPESI Ildikó (2010): PISA 2009. *Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatából*. Budapest, Oktatási Hivatal.
2. BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (1997): *Pedagógiai Lexikon II. kötet*. Budapest, Kereban Kiadó.
3. BLOCK, Cathy Collins – GAMBRELL, Linda B. – PRESSLEY, Michael (2002): *Improving Comprehension Instruction*. San Francisco, Jossey-Bass.
4. CSOMA Gyula – LADA László (2002): *Az olvasás éve és a funkcionális analfabetizmus*. Új pedagógiai szemle, 52. évfolyam, 3. szám, 91-94.
5. CSOMA Gyula – LADA László (2009): *Nincs minden rendben a kompetenciákkal, és a kompetenciaalapú képzéssel sem*. In: *Felnőttképzés 2009/3*. http://site.nive.hu/folyoiratok/images/stories/Felnottkepzes/2009/3szam/1090313_csoma_nincsenmindenrendbenakompetenciakkalv.pdf [2013.10.02.]
6. DR. ENDREFI Istvánné (2006): *Gondolatok a magyarországi analfabetizmus történetéből*. Debrecen, Debreceni Egyetem. <http://archive.is/zpJmu> [2013.10.01]
7. European Commission (2000): *Memorandum on Lifelong Learning* (2000): Brussels, European Commission.
8. European Commission (2012): *Invisible EU Crisis: Adulthood Illiteracy. A long underestimated problem*. Berlin, Zukunftsbaue GmbH. http://www.grundbildung-und-beruf.info/et_dynamic/page_files/505_datei.pdf?1345124721 [2013.10.02.]
9. European Council (2002): *Presidency Conclusions – Lisbon European Council*. 23 and 24 March 2000. Lisbon. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm [2013.10.02.]
10. FARKAS Éva (2013): *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. Pécs, TypART Kiadó
11. GROZDITS Judit (1984): *A magyar nyelv értelmező szótára I*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
12. GYŐRI Miklós (1997): *Pedagógiai Lexikon II. kötet, szócikk*. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon II. kötet*. Budapest, Kereban Kiadó.
13. HEGEDŰS Judit (2006): *Család, gyerek, társadalom*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
14. HOFFMANN Rózsa (2010): *Korai iskolaelhagyók arányának csökkentése*. Felszólalás. Brüsszel. <http://hoffmannrozsa.hu/oktatas/korai-iskolaelhagyok-aranyanak-csokkentese-brusszel-felszolalalas> [2013.10.03.]
15. KISS Gábor (1998): *Magyar szókinctár*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
16. MARÓTI Andor (1992): *A funkcionális analfabetizmustól a távoktatásig*. Felnőttképzési cikkek az UNESCO Prospects Perspectives c. folyóiratából. Budapest, ELTE.

17. NEMESNÉ KIS Szilvia – Sajtosné Csendes Gyöngyi (2010): *Az illiteráció avagy a funkcionális analfabetizmus Magyarországon*. Felnőttképzés, 1. szám, 7–14.
18. O. NAGY Gábor – Juhász József (1978): *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
19. ÖTVÖS Mónika (2012): *Gazdaság- és társadalomfejlődési átmeneti korszakok kulcskompetenciái*. In: Németh Balázs (szerk.): *Andragógiai kutatások & fejlesztések*. Pécs, PTE FEEK. 267-281.
20. PESTI János (2013): *A funkcionális analfabetizmusról*. Anyanyelv-pedagógia, 6. évfolyam, 1. szám.
21. PUSZTAI Ferenc – Csábi Szilvia (2006): *Magyar értelmező kéziszótár – CD-mellékletel*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
22. STEKLÁCS János (2006): *Olvadási stratégiák, szövegértő olvasás. Az olvasásértés tanítása és fejlesztése a stratégiai olvasásra épülő kísérleti fejlesztő programban*. http://www.rmpsz.ro/web/images/magiszter/2006_osztel/20.pdf [2013. 10. 03.]
23. STEKLÁCS János (2009): *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak. A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiákig*. Budapest, Okker Kiadó.
24. TERESTÉNYI Tamás (1996): *Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon*. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Pécs–Budapest, Janus Pannonius Tudományegyetem – PSZM Projekt Programiroda.
25. TÓTH Istvánné – MAGYAR Miklós (2009): *Variációk egy témára: analfabetizmus*. Felnőttképzés, 2009/3. szám, 38–42.