

Az olvasásra nevelés aktuális kérdései és válaszai

Miért van szükségünk az olvasásra? Röviden a Szávai Ilona (Szávai, 2009) szerkesztésében megjelent kötetcímmel is válaszolhatunk, mert „*Olvasni jó!*” A kérdés bővebb kibontásához Harsányi Istvánt (a pedagógust, a tehetség gondozással foglalkozó pszichológust, Durkó Mátyás kortársát) idézhetjük: „Még a mai sietős és siettető világban is érdemes mindennapos szükségletünké tenni az olvasást, mert fejleszti szókincsünket, szóbeli és írásbeli kifejezőképességünket, fogalmazásunkat, fogalomkincsünket, egész gondolkodásunkat” (Harsányi, é. n. 17). Az olvasás jelentőségét továbbá abban látja a szerző, hogy hatására bővül ismeretanyagunk, fejlődik személyiségünk, gazdagodik érzelemlámpánk. Harsányi hitt abban, hogy „minden ember olvasóvá nevelhető, sőt rendszeres olvasóvá nevelheti önmagát” (Harsányi, é. n. 18).

Az olvasáspedagógia kérdéseivel foglalkozó szakirodalomból tematikusan választottunk ki kutatásunk szempontjából releváns részeket, vonatkozó idézeteket. Előbb az olvasáspedagógia témakörébe tartozó kutatásokat, vizsgálati eredményeket és olvasásfejlesztő, olvasást elősegítő programokat, módszereket mutatunk be, majd az olvasóvá nevelés szegmenseire térünk ki. Szólunk a mese, az iskola (azon belül a kötelező olvasmányok) és a könyvtár szerepéről, illetve az elektronikus olvasás néhány sajátosságáról.

Olvasáspedagógia: problémák, kérdések, válaszok

A műveltségi kánon átadásának és a szocializáció legfontosabb helyszíne a család és az iskola. Az olvasásfejlesztés szempontjából e szocializációs szintek feladatát, tradícióját és lehetőségeit vázoljuk fel. Az iskolai oktatás a tanári munka (előadás) mellett az információ- és tudásszerzésben az olvasás technikájára épít. Az oktatás célja a kerettanterv szerint az új műveltségterületre való felkészítés, ami az infokommunikációs technológia korában az információ megszerzését, kiválogatását, újrastrukturálását jelenti. Ez a fajta tudásátadás és tanulás más típusú olvasási módszert, szövegértési attitűdöt takar (Dán, 2001).

„Az olvasást általában tágabb értelemben használjuk. Nemcsak a nyelvi jelek dekódolását jelenti, hanem mindazokat a kognitív műveleteket, amelyek a szöveg értelmezéséhez, alkalmazásához nélkülözhetetlenek. A szövegértés elvlaszthatatlan a szövegalkotástól, azzal együtt fejlődik. A szöveg befogadásához szövegalkotásnak kell kapcsolódnia, a megértés színvonala szóbeli vagy írásbeli szövegműfajokkal mutatható be” (Dán, 2001).

A kulturális tőke elméletéből kiindulva, az olvasáshoz való viszonyt az iskolán túl a családi példa, az otthoni légkör (olvasnak-e a szülők, járnak-e könyvtárba, ajándékoznak-e könyvet, olvasnak-e a gyermeknek stb.) is jelentősen befolyásolja (Bourdieu, 2008). A Máté-effektus – a hátrányos helyzet (alacsony iskolai végzettség, kevésbé urbanizált lakóhely, rosszabb infrastruktúris környezet, rossz egészségi állapot) – a nem olvasók táborát erősíti, ugyanakkor „akiknek jobbák a társadalmi körülményei és adottságai, azoknak adatnak meg a kultúra, az olvasás áldásai is” (Gereben, 1997).

A PISA-eredmények az oktatási módszerek mellett a tanulók szocioökonómiai státuszára is vonatkoznak. Vajon az olvasási képességeket mi befolyásolja erőteljesebben? Hogyan állapítható meg az olvasási képesség minősége? Horváth Zsuzsanna szerint: „olvasni az tud jól, aki a mindennapi életben és a közéletben megkívánt, illetve a maga számára értékes, fontos olvasnivalókat megérti és használni tudja [...] Jól olvasóknak tartjuk azokat, akik nehéz szövegekbe és összetett ábrákba ágyazott fogalmakat képesek elolvasni, megérteni, elemezni, ezekből következtetéseket levonni. Ilyen szintű teljesítmény lehetővé teszi az olvasmányok hosszas és rendszeres tanulmányozását, olyanokét is, mint például a jogi dokumentumok, a kormányjelentések, a szakmai lapok” (Horváth, 1994. 98). Dán Krisztina hozzászól: az olvasás az ismeretszerzés mellett fontos szerepet tölt be a szépirodalmi alkotások befogadásában, s az ehhez kapcsolódó értékátadásban egyaránt. Harsányihoz hasonlóan kiemeli az érzelmi fejlődésben játszott szerepet is (Dán, 2001).

A PISA¹ vizsgálatok a szövegértés felől közelítik meg az olvasást. A nemzetközi vizsgálat 2009-es szövegértési adatai alapján a listavezetők a távol keleti

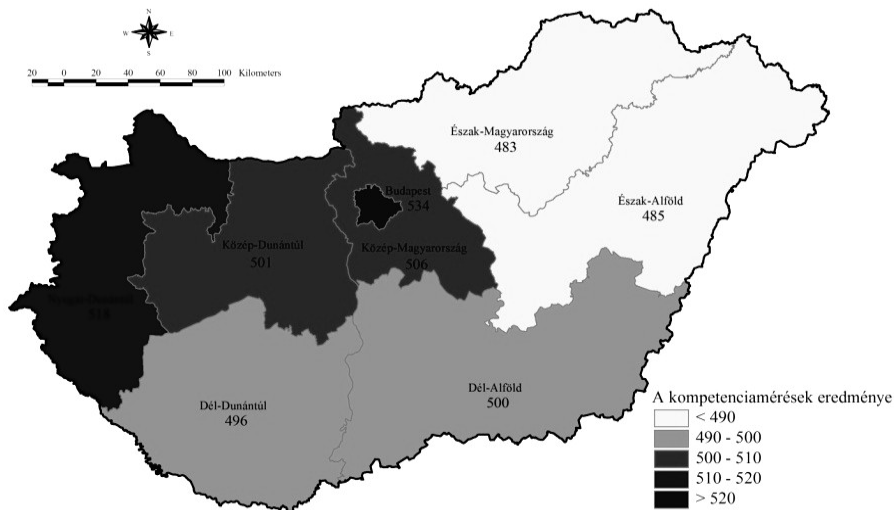
¹ PISA (*Programme for International Student Assessment* = A nemzetközi tanulói teljesítménymérés programja) PISA-vizsgálatokat az OECD szervezésében a kilencvenes évek óta végznek. Három területen mérik fel a 15 éves diákok képességeit: szövegértés, matematika és természettudomány. A vizsgálatokat 2000 óta háromévente ismétlik meg. A szövegértés hangsúlyos szerepet kapott a 2000-es és a 2009-es felmérésben. A szövegértési vizsgálatban azt mérik, hogy a diákok olvasási képességei mennyire alkalmasak a mindennapi élethelyzetekben történő eligazodáshoz. A kom-

országok (Sanghaj, Hongkong, Szingapúr, Korea), s csak egy európai országnak sikerült az elsők között végezni: Finnországnak. A „finn-csoda” a PISA-vizsgálatok kezdetétől vezető helyzetbe hozza „testvéreinket”. Magyarország a középmezőnyben végzett, az alábbi országok társaságában: USA, Anglia, Németország, Dánia, Svédország. Hazánkhoz hasonló adatokat produkált Észtország és Lengyelország is. Viszont a szomszédjaink (Románia, Csehország, Szlovákia) az OECD-átlagnál rosszabb teljesítményt értek el. A finn és az ázsiai országok kiugró teljesítménye mögött – Péterfi (2011) szerint – az oktatási rendszerben keresendő a megoldás kulcsa. Az oktatási rendszer minősége azonban nem egyenlő az oktatásra költött pénz mennyiségével. Sőt, még egyenes arányosságot sem lehet felfedezni. A kérdés az, hogy „a különböző képességszinteken elhelyezkedő fiatalok arányán miként tudnak változtatni, a tanulók hány százalékát sikerül felfelé elmozdítani” (Péterfi, 2011.).

A változás – a PISA-vizsgálatok tükrében – Magyarországon biztató képet mutat. Feltételezzük, hogy a javuló tendencia mögött részben a kompetenciaalapú oktatás fokozatos elterjedése áll. A PISA-módszer a használható tudásról, a képességek használatáról ad jelentést. A korábbi „tudásalapú” ismeretátadás helyett mára a képességeket fejlesztő „kompetencia alapú” oktatás terjedt el. A 2000-ben végzett kutatás még „váratlanul” érte mind a tanulókat, mind a pedagógusokat. Feltételezzük, hogy az elmúlt évtized alatt a tanárok egyre tudatosabban készítették fel diákjaikat a nemzetközi megmérettetésre.

A PISA eredményeit érdemes kiegészíteni és összevetni az országos kompetenciamérés adataival (Péterfi, 2011). A kompetenciovizsgálatok árnyaltabban szemléltetik Magyarország regionális különbségeit. A térképen a sötétebb árnyalattal jelölt területeken értek el jobb szövegértési eredményt a diákok (lásd: 1. ábra).

potenciák felmérése mellett adatokat gyűjtenek a tanulók szocio-ökonómiai státuszáról is, mely adatok héttérként szolgálnak az iskolai teljesítmény mögött húzódó befolyásoló tényezők értelmezésére (forrás: <https://mypisa.acer.edu.au/>)

1. ábra: Kompetenciamérés (szövegértés) eredményei a 2008-as adatok alapján²

Finnország példája az olvasás és szövegértés minőségi tanításában, a PISA-felmérések alapján, vitathatatlan (Bartos, 2009). Az oktatás globális átalakítása mellett 2001–2004 között hirdették meg az *Olvasó Finnország* programot, melynek sikerét a számokban is mérhető eredmények bizonyítják. A finn modell alapját – a felzárkóztató programok kidolgozása és beindítása mellett –, a nemi különbségek csökkentésének céljából, a fiúk olvasását motiváló módszerek képezték. Az iskolai és otthoni olvasás mennyiségi növelése mellett a könyvtárhasználat erőteljesebb elterjedése érdekében is indultak együttműködések az érintett intézmények között. Szakszemponttól eltérően minden pedagógus felelősségét hangsúlyozták az olvasás és a szövegértés elősegítésében. A pedagógusok, elsősorban a tanítók, módszertani képességeit is továbbfejlesztendő feladatként kezelték. Szintén a pedagógustársadalmat érinti az a programrész, mely a gyermek- és ifjúsági irodalom tételeit ismerteti meg a tanárokkal.

Az olvasás tevékenységének új erővel való feltöltését segítették az országosan meghirdetett irodalmi vetélkedők és a kiosztott irodalmi díjak. Ehhez a média segítségét vették igénybe. A programok hatására a finn gyermekek nem

² A kompetenciamérés adatainak forrása: http://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2009_Orszagos_jelentes.pdf (A térképet Péntes János készítette.)

csupán aktívabb olvasókká, hanem többet és jobban író diákokká váltak. Meseíró pályázatok és olvasást propagáló rendezvénysorozatok (*Olvadás hete, Kedvenc könyvek napja stb.*) segítik az olvasási attitűd előmozdítását. A szakemberek az olvasás megszerettetésében a családnak igen nagy szerepet tulajdonítottak. Ennek érdekében támogatják a családi könyvtár bővülését, a folyóirat- és hírlap-előfizetéseket. A szülő és gyermek közös meseolvasása egészen 10–12 éves korig természetes Finnországban. A finnek nemcsak a hagyományos könyvek, folyóiratok, újságok olvasására biztatták a fiatalokat, de éltek a technológia legújabb vívmányainak olvasást elősegítő lehetőségeivel is. Ingyenes Nemzetközi Digitális Gyermekkönyvtár (ICDL) és számos keresőprogram segíti a gyerekeket, fiatalokat (szüleikkel, tanáraikkal együtt) az irodalomban való tájékozódásban. Mindehhez, a televízió előnyét kihasználva, a finn könyvtárosok a népszerű tévéműsorokat is felhasználták.

A „Finn-csoda” képét Nagy Attila (2009) meglátásaival kell kiegészíteni, hiszen a társadalmi rétegzettség eltér hazánk és Finnország között. A finnek középosztálya sokkal nagyobb részt tesz ki a teljes társadalomban, mint a magyar középosztály (Kolosi, 2000). Nagy az IEA³-vizsgálatok kapcsán már a ’90-es évek közepén rámutatott a magyar és a finn oktatás közötti különbségekre. A finnek előnyét a felnőtt lakosság könyvtárhasználatában, az iskolai nyelvhasználatban, a televízióban sugárzott adások feliratos változatának alkalmazásában látja. Az iskolai eredményesség a pedagógustársadalomnak is köszönhető. Nagy Attila rámutat, hogy 1977-től a finnek külön hangsúlyt fektettek a jó minőségű pedagógusképzésre, ami mellé társadalmi és anyagi megbecsültség is járul (Nagy A., 1994). A társadalom gazdasági átalakulása és a pedagóguspálya gyors presztízsnövekedése nem várható el rövid időn belül, de a másik tényező, mely a jó PISA-eredményeket magyarázhatja, nem feltétlen gazdasági vagy politikai döntés. Az erős családi háttér – mely a finnek esetében a szülő-gyermek közötti rendszeres és több témakörre kiterjedő beszélgetéseket is magában foglalja – szintén kedvező hatást eredményez a szövegértési, olvasási vizsgálatoknál (Nagy A., 2009).

A finneké mellett számos más jó példát is találhatunk. A lehetséges programok közül *Az olvasáskultúra fejlesztése* című kötetben számos további jó gyakorlatot is megismerhetünk. A britek például a korai olvasás és könyvhaszná-

³ IEA = International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Tanulási Eredményeket Vizsgáló Nemzetközi Szövetség)

lat megszerettetésére ösztönzik a kisgyermekes családokat. A hátrányos helyzetűeknél külön figyelmet fordítanak a lehetőségek és elérhetőségek megteremtésére. (A *Bookstart* program keretében már a néhány hónapos csecsemőt meglátogató védőnő könyveket visz a családnak. Ez a fajta érték- és szemlélet-irányító magatartás lassan és csak hosszú távon fejt ki hatását.⁴)

Svédországban is indultak a brit és finn módszerekhez hasonló kezdeményezések, de tovább bővítették olyan programokkal, melyek a családokat szólították fel az együttolvasásra. A *Mindenki unokái*,⁵ illetve az *Olvass nekem, Apa!*⁶ című kampányok segítségével az intergenerációs és kulturális különbség feloldását is célul tűzték ki. A konkrét olvasóvá nevelő, olvasást motiváló programokon kívül Finnországban, Norvégiában és Svédországban a könyvkiadókat, könyvterjesztőket is kiemelt támogatásban részesítették. Ezzel a könyvtárak állománybővítése mellett a kortárs irodalom aktorait is segítették (Bartos, 2009).

Olasóvá nevelés: mesék, kötelező olvasmányok és könyvtárak

Hol terem a jó olvasó? Ez a címe Nagy Attila 1994-es publikációjának, melyben a szerző arra keresi a választ, hogy kinek, minek a hatására válik a gyermekből olvasó felnőtt (Nagy A., 1994). Az olvasás egy belső képteremtő folyamat, melynek alapját az iskola előtt kell lerakni. A születéstől kezdve a szülő (elsősorban az anya) beszéde, történetei, meséi segítik hozzá a gyermeket ahhoz, hogy ez a képalkotó folyamat működésbe lépjen, s minél könnyebben, hatékonyabban működjön (Honti, 1975). A túlzott tévénézés hátráltatja a képalkotást, hiszen ebben az esetben készen kapja a néző a fikciót, így nincs rákényszerítve, hogy maga állítsa azt elő (Buckingham, 2002).

⁴ A *Bookstart* program Birminghamben indult el 1992-ben, s tíz év alatt országos programmá nőtte ki magát (Bartos Éva, 2009).

⁵ A program célja a generációk és különböző etnikai kultúrák közötti találkozási elősegítése. A fő motivációk mellett a kommunikáció és anyanyelvi fejlesztés, illetve a könyvek iránti érdeklődés felkeltése is prioritást élvez a programban.

⁶ Kifejezetten a gender problémából kiindulva igyekeztek a férfiakat motiválni az olvasásra, illetve a közös olvasásra, hogy így mutassanak példát gyermekeiknek. A könyvtárakban (munkaidőben) szervezett programban egy kortárs író és olvasáspedagógus segített az apáknak a felelősségteljes olvasásra nevelés megismertetésében. A résztvevők ajándék könyvcsomagot kaptak, s a visszajelzések szerint csupán 4%-uk nem olvasott a későbbiekben sem gyermekének könyvet.

A mese (szülői mesélés) szerepe alapvető fontosságú. Nagy Attila adatai meglehetősen negatív képet festenek fel arról, hogy a '90-es évek elején a megkérdezett harmadik osztályos tanulók hogyan vallanak az otthoni meseélményeikről (lásd 1. táblázat).

1. táblázat Felolvasás otthon 3. osztályosok körében

Felolvasás gyakorisága	%
Soha	54,0
Heti 1–2 alkalom	27,0
Heti 3–4 alkalom	6,7
Minden nap	12,3

Forrás: Nagy A., 1994. 239

A mese lehet kitalált, vagy lehet könyvből is felolvasni a gyermekeknek (s nem csak azoknak, akik nem tudnak még olvasni). „A mesélés szertartásához éppúgy hozzátartozik a kívülről mondott mese meghitt intimitása, mint a mesekönyv varázsa és gyakorlati haszna” (Szinger, 2008. 71). Szilágyi Mária (2007) ismerteti azokat az óvodapedagógusi tapasztalatokat, miszerint azoknak a gyerekeknek, akiknek otthon olvasnak, mesélnek, sokkal élénkebb a fantáziája, illetve a szépen felolvasó szülő, éreztetve a beszéd ritmusát, a szavak hangsúlyát, segíti a beszédtanulást is (Szilágyi, 2007).

A mese pozitív hatása mellett Nagy Attila kiemeli még a szülői példát (látja-e a gyerek, hogy olvas-e szülő), illetve az otthoni könyvek számát. A házi könyvtár nagysága nemcsak az olvasási hajlandóságra van jó hatással, de a példakövetés a későbbi könyvtárhasználatban is megmutatkozik (Nagy A., 1994). A könyvek között felnövő gyerekek tehát a példamutatás kapcsán olvasóvá szocializálódnak. A mesék szerepe az összefüggések kezelésében, a gondolkodás fejlődésében is kimutatható (Nyitrai, 2010). A könnyebb szövegértés céljából Karakas (2006) a mozgással, játékkal összekötött olvasás jelentőségére hívja fel a figyelmet. Noha a szerző elsősorban sajátos nevelési igényű gyerekek foglalkozásában alkalmazza a cselekvések sorába ágyazott szövegértő feladatokat, ezek használata minden gyermek esetében hasznos lehet. A mozgásos cselekvések összetett módon képesek segíteni a kognitív képességek fejlesztését (Karakas, 2006).

Az olvasást nem lehet elkülönülten „tanítani”, s nem lehet csupán bizonyos korosztály, évfolyam feladataként kezelni, hiszen az olvasás számít az egyik, legegységesebb eszköz jellegű tudásnak, annak szintje hatással van a többi tantárgyban elért eredményre is (Nagy Attila, 2001). „A mai magyar iskola-rendszerben az alsó tagozatban befejeződik az olvasás megtanítása, fejlesztése s a felsősök már ‘csak’ tantárgyakat, tudományokat tanulnak. Holott jól tudjuk, hogy Nyugat-Európa számos országában (Finnország, Norvégia, Egyesült Királyság stb.) a tanterv egészét átfogó program létezik az olvasási készség fejlesztése érdekében (reading through curriculum)” (Nagy A., 2001.10).

Az olvasóvá nevelés Benczik (2009) szerint a magyar közoktatásban elsősorban a kötelező olvasmányok megismerésére irányul. Az alapfokú oktatás első négy évfolyamában a kötelező irodalmi tételek kiválasztásában „az irodalmi kánon mérsékelten érvényesül, nagyobb hangsúlyt kap a hazafias nevelés”, illetve a természet megismerése és megszerettetése is több szerephez jut a nevelés folyamatában (Benczik, 2009. 13). A felső tagozatban már erőteljesebben jelen vannak a hivatalosan elfogadott irodalmi kánonba tartozó művek. Benczik utal arra is, hogy ezek az olvasmányok nem feltétlenül olyan szórakoztatóak a gyermekek számára, hogy azzal az olvasást – mint tevékenységet – meg is szerettessék a tanulókkal.

A kötelező olvasmányok szerepe azonban nem elsősorban az olvasás megszerettetésén van. Ezek a klasszikus művek – a „magas kultúra” képviselői – az alpműveltség (hazai és európai) kötelező elemei. A praktikus ismeretanyag a mai gimnáziumi tananyagstruktúrában kissé elnyomja a klasszikusokat, ugyanakkor beépíti az úgynevezett élményadó, fejlesztő hatású tartalmakat – ilyen például a drámajáték, a mozgáskultúra vagy a médiapedagógia (Szabó L. T., 2010). Hogyan lehet a kötelező olvasmányokat a 21. század tanulói számára élet-közelbe hozni? Szabó László Tamás szerint a pedagógus kreativitásán, pedagógiai és módszertani kultúrájának minőségén múlik, hogy a mai fiataloktól időben távol álló alakokat, problémákat élővé tudja-e varázsolni (Szabó L. T., 2010).

Kiemelt jelentőségű a megfelelő olvasmányok (gyermek és ifjúsági könyvek) szerepe az olvasóvá nevelésben. Harsányi idézi a gyermekkori olvasmányélményéről beszámoló Sinka István költő sorait: „Az első és a második elemiben én is úgy, mint a többi kisgyerek, az írás és olvasás gyötrelmeivel küszködtem... Néha-néha lehasaltam otthon a szoba földjére, s míg kinn az utcán rivalgott a többi gyermek csatazaja, én konokul rakosgattam össze és magoltam a

betűket, hogy megtudhassam azt, amit akarok. Na még csak ezt, ezt a sort – biztatgattam magam –, s azután én is megyek játszani. S bizony, legtöbbször üres volt az utca, mikor én már kikerültem oda. Igen, a betűvetés és magolás idején már azok után vágytam, amit még nem én nem érhettem. Ha lett volna akkor mesekönyvem, úgy éreztem volna magamat bizonyosan, hogy enyém a kerek nagy világ, talán még azon is túl két arasszal (Harsányi, é.n. 14–15).

A Magyar Olvasástársaság 2009-es felmérésére hivatkozva Gombos Péter (2010) megállapítja, hogy a felső tagozatos diákok kötelező olvasmányai átlag 80 éves irodalmi szemelvények, művek. A pedagógusok ritkán adnak lehetőséget arra, hogy a fiatalokat érdeklő olvasmányokról órai kereteken belül beszélgesse- nek. Ennek egyik oka, hogy maguk a tanárok sem ismerik a „friss” gyermek-, illetve ifjúsági irodalmat. Példaként Gombos Jókait és Meyert említi, mint két végletes olvasmánytípust a kamaszkorúak számára. Hangsúlyozza, hogy nem a „*vagy-vagy*” megoldás működőképes az olvasóvá nevelés folyamatában, hanem az „és” lehetőségének megteremtése. Mivel a „felső tagozatos diákok nagyobb része egyáltalán nem számít rutinos olvasónak (...) számukra a klasszikusok – témájuk, nyelvezetük, tempójuk és sok más ok miatt – nehezen olvashatók” (Gombos, 2010. 150). Hasonló példát és párhuzamot vonhatunk a *Kincskereső kisködmön* és a *Harry Potter* könyvek között. Nem feltétlenül a terjedelem az, amittől „megijednek” a gyerekek, inkább a nyelvezet, a történet aktualitása és gyermekközpontúsága, illetve annak hiánya az, ami befolyásolja az olvasói aktivitást.

A kötelező olvasmányok kritikáját, az olvasástanítás tantárgyaktól elszakítottágát többen is megfogalmazták (Nagy A., 1995.; Benczik, 2009.; Gombos, 2010.; Nagy, Imre & Köntös, 2011). A kutatási eredmények tükrében levonták a következőket, utalva az iskola lehetőségeire, feladataira is:

- (1) kötelező olvasmányok bővítése, megváltoztatása,
- (2) az olvasás tantárgyközi feladatként való kezelése.

Az olvasáspedagógia tárháza a nemzetközi jó gyakorlatok mellett számos hazai példával segíti a pedagógusokat és a könyvtárosokat: *A kortárs magyar prózairodalom népszerűsítése, Találkozás a külföldi kortárs próza hazai fordítóival, „Sosem késő!” program*⁷, *Mes-Éd projekt*,⁸ *Teljes nyelv program*,⁹ *Diszlexiás gyerekek*

⁷ A programban halmozottan hátrányos helyzetben élő romák és nem romák vettek részt. Az iskolából kimaradt, de tanköteles fiatalok számára a cél az alapkészségek elsajátítása volt. (Péterfi 2008)

⁸ Elsősorban cigányok számára indított csoportos foglalkozások, ahol az anyákkal együtt olvastak meséket. A program célja az volt, hogy az olvasást készségi szintre fejlesszék, majd az anyák, egy-egy új mesekönyvből felolvasva, otthon igyekezzenek példát mutatni. „Az édesanyák

*olvasástanulását segítő program*¹⁰. A *Mindenki unokája* című program pedig svéd minta alapján kezdte meg működését hazánkban (Péterfi, 2007; 2008).

A növekvő kulturális szakadék, melyet kutatások sora támaszt alá az olvasásfejlesztés, az olvasóvá nevelés számára nagy és felelős kihívásokkal jár. A pedagógusjelöltek a partiumi régióban halmozottan számíthatnak olyan problémákra, mint a Máté-effektus vagy a funkcionális analfabetizmus a tanulók családjában. A tanár- és tanítójelöltek ilyen jellegű nehézségekre való felkészítését komolyabban kellene venni már a pedagógusképzés során is. Míg a pedagógusjelöltek a digitális világ aktív használói, addig a későbbi munkájuk során olyan kihívásokkal fognak szembesülni, amilyenekre sem módszertanilag, sem pedagógiailag nem készítették fel őket. A pedagógusképzésben nem hagyhatjuk figyelmen kívül azokat a kockázati tényezőket, melyek bizonyos társadalmi rétegeket, csoportokat a végleges leszakadással, a kulturális és digitális szakadék elmélyülésével veszélyeztetnek (Bartos, 2009).

A szakirodalom legfrissebb adatai és a pedagógusképzés aktuális helyzete miatt úgy tűnik, hogy Nagy Attila kérdéseire az elmúlt közel két évtizedben sem sikerült választ adni: Ki tanítja leendő pedagógusainkat a felolvasás művészetére? Hallgatnak-e olvasás-lélektani, pedagógiai vagy szociológiai tárgyú előadásokat? Oktatják-e nekik a szépirodalmi művek feldolgozásának nem hagyományos módszereit (biblioterápia), s egyáltalán téma-e az olvasás megszerettetése, a könyvek, a nyomtatott szó utáni vágy felébresztése hazai pedagógusképző intézményeinkben? Tudja-e minden leendő és gyakorló pedagógus, hogy az olvasás megkedveltetése és fejlesztése az egész tantestület 6–8 éven át tartó folyamatos feladata? (Nagy A., 1994).

könyvekhez és tanuláshoz való viszonyának megváltoztatása, amely természetesen átadódik a gyermekekre is. Az iskolába kerülő gyerekekben pozitív viszony alakulhat ki a könyvekkel és az olvasással kapcsolatosan. Így nagyobb lehet az esélyük arra, hogy a tanulás területén sikeresek legyenek” (Péterfi, 2008).

⁹ Hátrányos helyzetű, nem magyar anyanyelvű kisiskolások írás- és olvasástanítása. Cél az olvasás iránti érdeklődés felkeltése. Módszerei: dramatizálás, saját történet írása, író-olvasó találkozók (Péterfi, 2008).

¹⁰ Általános iskolásoknak indított program, melynek keretében az olvasáshoz szükséges készségeket fejlesztették. Módszer: Varázsbetű program. Szakemberek (logopédus, fejlesztő pedagógus) segítségét is igénybe vették. A program célja, hogy csökkenjen az olvasási nehézséggel küzdők száma (Péterfi, 2008).

Elektronikus olvasás és az e-könyvek világa

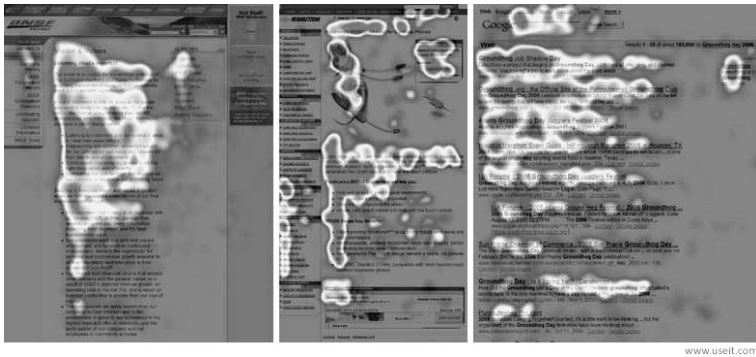
A hagyományos (papír alapú) olvasást véleményünk szerint nem váltja fel a kizárólag elektronikai eszközökkel támogatott olvasás, ám az e-könyvek térhódítása egyértelműen és tagadhatatlanul jelen van mindennapjainkban és az iskolában egyaránt. „A kutatási eredmények is ráirányítják a figyelmet az új tanulási, olvasási, tájékozódási lehetőségekre, s ezen keresztül a számítógép, az internet világa által kínált lehetőségek jobb és hatékonyabb kihasználására” (Bartos, 2009. 8).

Az idősebb generációnak tanulnia kell az új technológiák és módszerek alkalmazását, a gyerekek azonban spontán módon már eleve így szocializálódnak a fejlett társadalmakban. Az Ipod, e-book, Mp3, WEB2.0 alapvető tartozékává vált a kommunikáció, az ismeretszerzés, a szórakozás és a tanulás eszközrendszerének. Az elektronikus olvasáskultúrában a könyv tartalma erősödik meg, míg a járulékos eszközök (borító, papírtípus, tördelés, betűtípus, grafikai elemek, megoldások stb.) jelentősége elhalványul. A tartalom úgynevezett digitális eredményként bármilyen „olvasásra” használható eszközön megjelenhet.

A számítógép, vagy tágabban értelmezve az IKT (Infokommunikációs eszközök) így nem ellenségei, riválisai az olvasásnak, hanem alternatívái, sőt bizonyos szempontból lehetőségei az olvasás újraéledésének. Amit a televízió mérhetően elvett a szabadidős olvasásból, azt az IKT-eszközök részben visszaszolgáltatják. Az olvasás módjának megváltozása Tószegi (2009) szerint a guttenbergi találmány esetében nem volt olyan mértékű, mint amit napjaink e-technológiája okoz. A könyvnyomtatás nem az olvasás módját változtatta meg, hiszen a kódexeket is lineárisan olvasták, „csupán” a betűkbe öntött gondolatok tömegekhez való eljutását segítette elő. Természetesen ez magával vont sok egyéb társadalmi, gazdasági változást: iskolázottság terjedése, információ- és tudásmegosztás gyorsulása, átalakulása.

Anne Mangen norvég olvasáskutató vizsgálati adatokkal igazolta, hogy a cselekvéssel kombinált olvasás (a könyv kézben tartása, lapozás) segíti a koncentrációt, könnyebbé teszi a szöveg követését, míg az elektronikus felületen történő olvasás kevesebb koncentrációval jár, így az elkalandozás esélye nagyobb (Mangen, 2008). Az elektronikus felület újfajta olvasási technikát követel. Jakob Nielsen (Nielsen, 2006) kutatásai bebizonyították: a weboldalak olvasása során a szemmozgás F betűt formázó mintázatot követ (*lásd 2. ábra*).

2. ábra: Hőtérképpel összegzett szemmozgás honlapok olvasásakor



Forrás: Nielsen, 2006.

Míg az iskolában a balról jobbra, fentről lefelé irányuló olvasás technikáját sajátítjuk el (az arab, a héber és a képirás kivételével), addig az internetes olvasáskor egy speciális szkennelést (átfutást, átpásztázást) végez a szemünk. Ez azt jelenti, hogy az első sort (fejléc, címsor) még végigolvassuk, majd az oldal közepére ugorva egy-két sor átfutása után, hirtelen tovább gördítve a szöveget, csupán felületesen tekintjük át azt. Bár ez a vizsgálat a weboldalak böngészésének olvasási módját vizsgálta, mégis okkal feltételezhetjük, hogy a fiatal generáció olvasási technikáját erősen befolyásolhatja ez a gyakorlat. Az elmélyült, sorról sorra, betűről betűre történő olvasás a hagyományos papír alapú könyvek esetében sokkal nagyobb odafigyelést jelent, mely hatással van a tanulás, memorizálás technikájára is.

A tudás (információ) megszerzésének módszere megváltozott, ezzel együtt változott a tartalom. Bár korábban is előszeretettel alkalmazták a tankönyvekben a szemléltetést szolgáló ábrákat, képeket, fotókat stb., napjainkra a képi megjelenés aránya tovább nőtt a szöveges ismeretekhez képest (Kovács, 2007). Az igazi képrobbanás a rendszerváltás időszakában érte el a magyar társadalmat, amikor a műholdas tévécsatornák és a video-lejátszók elterjedésének és hozzáférhetőségének következtében a vizuális ingerek hirtelen előzönlöttek a társadalmat. Míg a nyugati országokban ez a folyamat lassan, több évtized alatt bontakozott ki, nálunk szinte egyik pillanatról a másikra történt, ami megnehezítette az oktatás és az olvasás alkalmazkodását az új helyzethez (Benczik, 2009).

A 21. század infokommunikációs technológiai már hang és kép nélkül szinte semmit nem prezentálnak (Mp3-, Mp4-lejátszók, stb.). A fiatalok számára a video és képküldés (internet, mobiltelefon segítségével) mindennapos tevékenység. A memorizálást megkönnyítik a fényképező funkcióval ellátott telefonok, melyek így az írástól (rövid feljegyzés készítése) is megkímélik a kreatív felhasználót. Könyv-címlapot, kivetített előadásvázlatot vagy táblaképet nem kell ma már lemásolni, elég egy kattintással eltárolni a memóriába. Az ilyen jellegű képi memorizálás átalakítja az olvasási attitűdöt is.

Szabó László Tamás (2010) a tudás és az információ közötti kapcsolatra, illetve ezek megszerzésének lehetőségei között feszülő különbségre világít rá. A szerző szerint a tudás létrehozása konstruktív folyamat, míg az információ „beszerzése” nem igényel erőfeszítést. Ez napjaink infokommunikációs társadalmában könnyen bizonyítható. Az információhoz „néhány „funkció aktiválása” (néhány gomb megnyomása) révén hozzájut az ember” (Szabó, 2010. 136). A megszerzett tudás minőségére, értékére utal, hogy milyen nehézség árán jutottunk hozzá. A gyorsan megszerzhető és felhasználható tudás jelentősége megnőtt, míg az elmélyült, ugyanakkor intenzív tudás, mely sok időt vesz igénybe, felgyorsult világunkban veszített értékéből.

Az iskola és a pedagógus feladata, hogy megtanítsa a tanulókat arra, hogy az információtengerből hogyan válogassanak, hogyan döntsenek a megszerzett információ relevanciájáról, megbízhatóságáról. Olyan kompetenciák és alapkészségek kialakítása a cél, melyek segítségével a diákok biztonságosan képesek eligazodni az információk között, képes legyen felismerni az összefüggéseket és konstruktív módon tudja adaptálni a megszerzett tudást saját életében (Suppné, 2004).

Az olvasóvá nevelés legfontosabb feltételeit Nagy Attila (2008) – számos külföldi irodalomra hivatkozva – nemcsak abban látja, hogy a jól olvasó gyerekek mögött ott áll a jó példát mutató szülő, a gazdag otthoni könyvválaszték, a rendszeres könyvtárlátogatás, de „a szenvedélyesen érdeklődő, olvasó, magasan kvalifikált pedagógusok, a jól felszerelt iskolai könyvtárak, a diákújságok, valamint a pasztorációs munkát végző iskolai igazgatók jelenléte ugyancsak szükséges.” (Nagy A., 2008.)

A modern társadalmakban az olvasás és írás képessége, az „írástudóvá válás” nemcsak a kognitív készségek elsajátítását jelenti, de „a kultúrába való belenövést, beletanulást abba az írásbeli és szimbolikus tradícióba, amely az adott társadalom sajátja” (Czachesz, 2001. 30). Az olvasás így az iskolai tanu-

lás eredményessége mellett a nevelés és személyiségfejlesztés eszköze is. Írott szövegek nélkül nem képzelhető el sem az oktatás, sem a nevelés, ezért az olvasmányok a „kultúra áthagyományozódásában” is nélkülözhetetlen szerepet kapnak (Czachesz, 2001).

Vizsgálatok az olvasásra nevelés témakörében

A Nagy Attila (1996) által vezetett felmérés hipotézise az volt, hogy csak azok a pedagógusok tudnak jól olvasni tanítani, akik élénk érdeklődést mutatnak a szépirodalom, a költészet, a színdarabok és a gyermekirodalom iránt. Tánczos korábban (1972) kimutatta azt, amit Nagy is megerősített, hogy csak azt lehet átadni, amivel magam is rendelkezem: a nevelés tehát elsősorban önnevelés. Az említett felmérés szerint a pedagógusok maximum 10 százaléka használja az iskolai könyvtárat. A megyeit, illetve a szakkönyvtárakat még kevesebben látogatják. A pedagógusok általában csak szakkönyvért mennek könyvtárba (az aktuális, tanításhoz szükséges szakirodalom mellet talán még a lektűr jellegű irodalmi műveket kölcsönzik).

Nagy arra is figyelmeztet, hogy a tanítók, tanárok nem ismeri az aktuális gyermek- és ifjúsági irodalmat. Ebből következik az, hogy ezeket a diákoknak ajánlani sem tudják. A pedagógusok olvasási attitűdjén kívül probléma még, hogy hiányzik az úgynevezett family literacy tevékenység, amit 1996 óta az olvasásra nevelés középpontjába helyeztek. A family literacy lényege, hogy a gyermek olvasóvá nevelését a családból kiindulva, a családtagok bevonásán keresztül próbálják megvalósítani. Nagy Attila rávilágít arra is, hogy az iskolai könyvtárosok szerint a pedagógusok az iskola által nyújtott lehetőségeket, azaz a könyvtári órákat sem használják ki.

Az olvasásra nevelés kérdéskörét korábbi és aktuális kvantitatív adatokkal, illetve iskolai könyvtárosokkal készített interjúk segítségével mutatjuk be és értelmezzük. Korábbi kutatásainkban (TERD¹¹) olyan kérdések szerepeltek,

¹¹ TERD kutatás (A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban (OTKA 69160). Az adatfelvétel 2008-ban és 2010-ben zajlott. A vizsgálat első szakaszában (2008 őszi) a célpopulációt a harmadéves (végzős) BA és BSc képzésben tanuló hallgatók alkották. A minta elemszáma 1361 fő volt. A mintában Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye felsőoktatási intézményei (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola), valamint néhány határon túli intézmény (a Partiumi Keresztény Egyetem, a Nagyvárad Állami

melyek a hallgatók olvasmányválasztási szokásit mérték fel. Arra is utaltak adatok, hogy az olvasás és az így szerzett élményekről folytatott beszélgetés mennyire van jelen a mai fiatalok életében. Saját – pedagógusjelöltek körében végzett – kutatásunkban azt is kérdeztük: milyen meseélményei vannak a fiataloknak. A könyvtárosokkal készült beszélgetésekből összegyűjtöttük az olvasóvá nevelésre vonatkozó részleteket.

A könyvolvasást több tényező is befolyásolja. A gyermekkorban látott minta (szülők olvasási szokásai), azaz a kulturális tőke mellett az iskolai szocializáció is jelentős hatást érhet el egy gyermek olvasóvá válásában. A pedagógus példaértékű jelenléte mellett a kortárscsoport determináló szerepe sem elhanyagolható. A társadalmi hatások mellett a piac is igyekszik a könyvfogyasztást generálni: reklámok, hirdetések is felhívhatják figyelmünket egy újonnan megjelent kötetre.

A TERD kutatás lehetőséget kínált arra, hogy feltérképezzük: a hallgatókat ki, illetve mi befolyásolja az olvasmányválasztás során. Eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatók döntéshozatalát alapvetően kialakult olvasási szokásaik határozzák meg. Elsősorban a téma és a szerző ismeretének dominanciája érvényesül a könyvek kiválasztásánál. Ezeket követi a barátok és a tanárok/oktatók ajánlására kézbe vett könyvek. A fiúk esetében a családtagoknak nincs olyan erős befolyásuk, mint a lányoknál, a hallgatótársakra azonban hasonló arányban hallgat mindkét nem. A reklám és hirdetés hatása a könyvválasztások esetében messze elmarad a többi opcióhoz képest. A hallgatók csupán 6–9 százaléka követi a különböző médiumokon keresztül megjelenő könyvajánlásokat, s hoz döntést ezek alapján.

Az olvasáshoz való viszonyt erősen befolyásolják a gyermekkori mesék (Bettelheim, 2011; Vekerdy, 2010). A pedagógusjelölteket vizsgáló, 2012 tavaszán készített kérdőívünkben¹² mi is feltettük a *Minerva papjai* címmel publikált

Egyetem, a Babes-Bolyai Tudomány Egyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola) hallgatói szerepeltek. A TERD kutatás második szakaszában (2010 tavasz) a vizsgálati térségben tanuló MA és MSc képzésben résztvevő hallgató vizsgálatát végeztük el. A minta a célpopuláció kb. 68% át tette ki, a végső elemszám 602 fő lett. A minta karonkénti reprezentativitását súlyozással biztosítottuk. A vizsgált intézmények megegyeztek a 2008-as adatfelvételnél felsoroltakkal.

¹² 2012 tavaszán felmérést készítettünk a Partium pedagógusjelölt hallgatóinak körében. A kutatás online survey jellegű volt. A válaszadók között óvodapedagógia, tanító és tanári mesterszakos hallgatók voltak (N= 468). A kérdőíves felmérés mellett interjú kutatást is végeztünk. 17

kutatásban használt kérdéseket: (1) *Gyermekkorában meséltek neki?* (2) *Ha igen, akkor miből?* Kutatásunkból kiderült: a megkérdezett hallgatók 71,3 százalékának meglehetősen gyakran meséltek gyermekkorában, 23,6 százalékuknak azonban csak ritkán. 5,1 százalék vallotta, hogy nem volt ilyen jellegű élménye gyermekkorában (lásd: 2. táblázat). 64,3 százalékuknak valamilyen gyakorisággal meséltek, főleg vegyesen (könyvből és fejből) mondtak meséket, alig 10 százalékuknak csak fejből, míg közel egyharmaduknak csak könyvből hangzottak el mesék (lásd: 3. táblázat). A húsz évvel ezelőtti kutatás adataival való összevetés során érdekes tendenciát fedeztünk fel. Az szülői felolvasás, mesélés arányai megközelítőleg hasonlóak a 2012-es adatokhoz (gyakran: 73,8%, ritkán: 23,6%, soha: 2,7). Enyhe növekedést, ugyanakkor negatív tendenciát takar a soha nem mesélő családok arányának kétszeresre növekedése.

2. táblázat: *Gyermekkorában meséltek neki?* (N=468)

	%
Igen, meglehetősen gyakran.	71,3
Igen, de csak ritkán	23,6
Nem	5,1
Összesen	100,0

Forrás: PST adatbázis 2012

3. táblázat: *Miből meséltek neki?* (N=468)

	%
Mindig könyvből	27,5
Mindig fejből	8,2
Vegyesen	64,3
Összesen	100,0

Forrás: PST adatbázis 2012

iskolai könyvtárost kérdeztünk meg a megváltozott olvasásról, a kötelező olvasmányokról és az olvasásra nevelés problémáiról. Rövidítése: PST – Pre-service Teachers adatbázis

Szembetűnőbb azonban a mesélés módjának megváltozása. Míg húsz éve a csak könyvből mesét hallgatók aránya a pedagógusjelöltek körében 10,7 százalékos volt, addig mára ez az arány majdnem megháromszorozódott (27,5%). A vegyesen olvasók közül csoportosultak át közel 20 százalékosan a csak könyv olvasókhoz. E mögött a tendencia mögött állhat egy piacorientált megközelítés, miszerint a gyermekkönyvek számának gyarapodása magával hozta az esti mesélés könyvhasználatának megnövekedését.

Véleményünk szerint inkább társadalmi, életmódbeli változások állhatnak a háttérben. A szülő „hamarabb végez” az olvasással, ha könyvből olvas (hiszen ez kötött terjedelmű), mintha fejből találna ki mesét. A meseszöveg a gyerek esetleges interakciójával növeli a meséléssel töltött időt. Másik magyarázatunk a „nagyamák” hiányát véli felfedezni a „szabad” mesélés nagyarányú csökkenése mögött. A húsz évvel ezelőtt megkérdezett fiatalok gyermekkoruk a hetvenes évek végére, a nyolcvanas évek elejére esett. A családokban végbemenő nuklearizálódás folyamata az elmúlt negyven évben rohamosan nő (Utasi, 2002). A gyerekek kevés időt töltenek nagyszüleikkel, akiktől korábban a meseélmények jelentős százaléka származott. A nagyszülők közül életkoruk és/vagy megélhetési problémái miatt az unokák kisgyermekkoruk éve alatt még sokan dolgoznak.

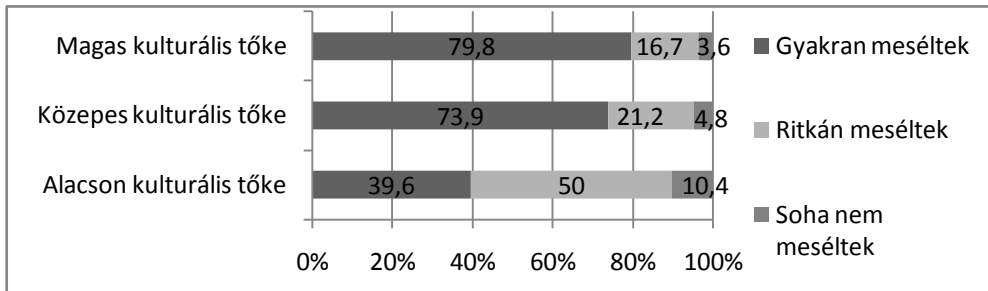
A gyermekkorú mesélést befolyásoló tényezők közül a szülők iskolai végzettsége jelenik meg determináló hatással. A magasabb iskolai végzettségű apák családjában gyakrabban (58,5%) mesélnek a gyerekeknek. Az anya iskolai végzettségével szintén hasonló összefüggést tapasztaltunk, miszerint a magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekeinek (81%-nak) meglehetősen gyakran meséltek. A mesélés gyakoriságára a család anyagi helyzete egyenes arányban hat. Minél jobb módú háttérrel rendelkeznek a hallgatók, annál nagyobb arányban válaszoltak úgy, hogy gyermekkorukban rendszeresen meséltek nekik.

Az anyagi helyzetet tekintve az átlag alattiaknál a rendszeres mesélésben részesülők kategóriájába 58 százalék, az átlagos anyagi helyzetűek esetében 74 százalék, a „leggazdagabbaknál” 76 százalék került. A legmarkánsabb tényező a kulturális tőke, mely a szakirodalomnak megfelelően a magasabb tőkemutatóval rendelkezők jobb gyermekkorú meseélményeit takarja. A szülők házi könyvtárának nagysága egyértelműen tükrözi a gyermekkorú mesélés arányát. Minél több könyv van a családban, annál fontosabb azok használata. A több könyv így gyakoribb olvasással, meséléssel jár együtt.

A gyermekkori mesélésről fennmaradt élmény mutatóit összevetettük a hallgatók könyvolvasási szokásaival és az olvasásról, műveltségről alkotott képével. Keresztábrákkal elemeztük, van-e összefüggés a között, hogy valakinek meséltek-e gyermekkorában azzal, hogy most milyen gyakran olvas, illetve, hogy mennyire tartja fontosnak a könyvek szeretetére és az olvasásra való nevelést.

Arra a következtetésre jutottunk, hogy a gyermekkori gyakori meseélmény kis mértékben, de kimutatható abban, hogy mennyit olvas a fiatal felnőtt. Az olvasásra nevelés és a gyermekkori mesélés közötti összefüggést is megvizsgáltuk. Az adatok itt már nem mutattak szignifikáns kapcsolatot, így azt mondhatjuk, hogy a gyermekkori mesélés meghatározó a saját olvasási magatartás esetében, ugyanakkor az olvasóvá nevelés attitűdjéhez még nem feltétlen elegendő.

3. ábra A szülők házi könyvtára mint a kulturális tőke mutatója és a gyermekkori mesélés közötti összefüggés százalékban megadva (N=462)



Forrás: PST adatbázis 2012

Az olvasáshoz vezető út és az értő olvasás kialakulásának fontos alkotóeleme az olvasmányról folytatott beszélgetés is. Nagy (2003) kiemeli az olvasás kiválasztásának, feldolgozásának és megvitatásának élményközösségekben zajló folyamatát. Vizsgálatában feltérképezi a középiskolások könyvekről, olvasmányokról folytatott beszélgetéseinek attribútumait. Megállapítja, hogy a legtöbbet a gimnáziumban tanuló fiatalok szoktak könyvekről beszélgetni (58%). A szakközépiskolai tanulók 47, míg a szakképzős fiatalok 26 százaléka diskurál könyv- és olvasmányélményekről.

A másik fontos kérdés, melyre Nagy Attila választ keresett, hogy kivel folytatják ezeket a beszélgetéseket a fiatalok. Az első helyen a kortárscsoport tagjai állnak. Ettől kissé lemaradva az apák, majd az anyák állnak. A pedagógus pedig csak a negyedik a sorrendben. A könyvtárossal a tanulók nem tesznek említést. A szerző a tendenciák ismertetése mellett felhívja a figyelmet arra a több mint 50 százalékot kitevő többségre, akik egyáltalán nem beszélgetnek könyvről, olvasmányról. Nagy ebben a rohanó, túlterhelt életmódban a feszültségek felgyülemelésének veszélyét látja.

A felsőoktatási hallgatókat vizsgáló 2008-as felmérésben (TERD) is rákérdeztek a kutatók arra: folytatott-e beszélgetést a szülő a gyermekével könyvekről, filmekről. A válaszadásban mind az aktuális időszak (egyetemi, főiskolai évek), mind a korábbi tanulmányi időszak (középiskolai évek) beszélgetéseiről vallottak a megkérdezettek. Az adatokból Nagy felméréséhez képest jobb eredményeket tapasztalhatunk. A hallgatók közel fele soha, vagy csak nagyon ritkán beszélgetett szüleivel mind a középiskolai években, mind a felsőoktatás időszakában könyv- és filmélményekről. Ugyanakkor 35 százalék gyakran, 16 százalék nagyon gyakran tapasztalja meg az élményközösség érzését szüleivel.

A statisztikai adatokból kiderült, hogy az olvasóbarát családi háttér segít kialakítani a pozitív olvasói attitűdöt, de nem feltétlen garanciája, hogy a fiatalok prioritásként kezeljék az olvasásra nevelés feladatát pedagóguspályájukon. A kérdést megvizsgáltuk a gyakorlatban is. A könyvtárinterjúkban kitértünk az olvasásra nevelés kérdésére is. Vajon milyen arányban jelenik meg a család, az óvoda, iskola, illetve más szocializációs terep (kortárs csoportok, egyéb) a könyvbarát magatartás kialakításában.

A könyvtár funkciói között az információszolgáltatás, a szak- és szórakoztató irodalomhoz való hozzáférés biztosítása mellett pedagógiai feladat is megjelenik. Ezt a célt az iskolai könyvtárak fokozott figyelemmel látják el. A megkérdezett könyvtárosok az olvasóvá nevelés tekintetében a család szerepét, a szülők példamutató magatartását emelték ki. A család determináló hatásának szemléltetésére többen is saját példájukat említették meg.

„Nekem két gyermekem van. Amikor már hat hónaposan ülni szoktak, akkor én ölbe vettem őket, és onnantól, a sípoló hajtogatók mesekönyvekkel kezdve, már megszerettettem velük a könyvet. Úgyhogy nekünk rengeteg könyvünk van, és az én gyerekeim – pedig már kamaszok – hál’ istennek nagyon szeretnek olvasni.” (37 éves; könyvtár-informatika szakos; gimnáziumi könyvtáros; nő)

„Igazából, hogy kiből lesz olvasó felnőtt, az a családban dől el, és kicsi korban, akkor, amikor kiderül, hogy olvasnak-e mesét vagy nem, mondanak-e neki mesét vagy nem.” (43 éves; könyvtárasszisztensi végzettségű; gimnáziumi könyvtáros; nő)

Az olvasásra nevelés erősen kapcsolódik az életkorhoz is. Minél kisebb a gyermek, annál fogékonyabb a jó példa elsajátítására. Ha a könyv a születéstől folyamatosan jelen van a gyermek környezetében, akkor azt természetesnek, s hasznosnak fogja tartani. A családból kikerülve az óvodai környezet meghatározó szerepe sem elhanyagolható. A könyvtárosokkal készült interjúkban az óvodai könyvhasználatra is találunk utalást.

„Az óvoda is fontos, persze, de azok általában jók szerintem (...), a magyar óvodai képzés nagyon jó, ott azért sok gyerekkel megismertetik a könyveket, verseket.” (48 éves; történelem, orosz, filozófia szakos; gimnáziumi könyvtáros; nő)

„Aztán ugye bekerül a gyermek az óvodába. Itt az óvónő felelősségét és szerepét tudnám kiemelni, én úgy gondolom, hogy itt nincs is ezzel probléma, majd bekerül a gyermek az iskolai környezetbe, ahol még a tanítónő is, az óvónőhöz hasonlóan, mesékkel, történetekkel próbálja úgymond elvarázsolni a gyerekeket.” (30 éves; tanító-könyvtárinformatika szakos; gimnáziumi könyvtáros; nő)

Az interjúk többségében a megkérdezett könyvtárosok a család szerepét hangsúlyozottan kiemelték. Véleményük szerint a szülői példa hiányát az iskola, az iskolai könyvtár csak az általános iskolában tudja pótolni. A középiskolai években már nem könnyű kialakítani a könyvek szeretetét, kedvező irányban befolyásolni az olvasási magatartást.

„Én azt tudom mondani, hogy ez családban kezdődik. Tehát mikor ők idekerülnek, akkor már eléggé nagyok, és hogyha a családjuk ebben nem segít – a kezdetektől fogva, mert ez szinte a születéssel elkezdődik –, ha nem kaptak ebben sok segítséget, és (...) később sem volt olyan tanáruk általános iskolában, akkor itt már szerintem nagyon nehéz.” (40 éves; magyar-könyvtár szakos; szakközépiskolai könyvtáros; nő)

A családi anyagi és kulturális tőkebirtoklásának heterogenitása az iskolában és a könyvtárban is látványosan megjelenik. A gyerekekkel ritkábban (hetente, vagy még kevesebbszer) találkozó könyvtárpedagógus is „megérzi”, átlátja, hogy milyen családi háttér, milyen szülői attitűd áll a gyermek mögött. Az olvasás alapvetően családból indul, azonban, ez gyakran nem kezelhető evidenciaként.

„Az olvasásra neveléshez szerintem mindenképpen egy otthoni indítatás is kell. Olvasó szülő vagy legalább a könyveket megtűró, nemcsak szerető, de legalább megtűró szülő. Nagyon heterogén a gyerekösszetétel. Mert jönnek olyanok, akik szó szerint éheznek, és a mindennapi ennivalót is nagyon nagy erők árán kuporgatják össze és szerzik meg. És jönnek azért olyanok is, akiknek ez nem gond, elmennek a könyvesboltba, és igenis nézegetnek könyveket. De ez a kevesebb. És hát az iskola maga is. A pedagógusközösségnek, főként a magyar szakosoknak van oroszlánrésze a könyvek szeretetére nevelésében.” (32 éves; könyvtár-magyar szakos; általános iskolai könyvtáros; nő)

Hasonló példa, amikor a szülő nem foglalkozik a gyermek nyiladozó értelmével, természetes kíváncsiságával, sőt bizonyos esetekben akár tiltja is az olvasást. Erről számolt be az egyik könyvtáros, saját gyermekkorára visszaemlékezve, kiemelve azt is, hogy az akkoriingerszegény környezetben a könyvek jelentették – a szórakozás mellett – a világ megismerésének kulcsát.

„Biztos, hogy az olvasmányélmények hatására válik olvasóvá a gyermek. Elég korán elkezdtem járni könyvtárba. (...) Volt egy Néprádió később jött a Kékes tv, tehát semmi olyan más élményszerző lehetőség nem volt, mint a könyv, és én nagyon örülök, hogy ez így történt. Nekem élmény volt a könyvtárba menni. Én alig vártam, hogy szombat délelőtt mehessek a könyvtárba és válogathassak, a könyvtárossal beszélgessek – nagyon sokat beszélgettünk –, vittem és faltam a könyveket. – Volt, amikor azért kaptam otthon nyaklevest, mert olvastam, és el kellett volna menni a boltba kenyérért. Mindig mondtam, hogy mindjárt, de kiolvastam. – Én biztos, hogy a könyvek hatására váltam könyv-olvasóvá, engem elvitt egy más világba, kikapcsolt, szórakoztatott, így tudtam olvasni.” (58 éves; népművelés-könyvtár szakos; szakközépiskolai könyvtáros; nő)

Az interjúalany kiemeli a könyvtár szórakoztató funkcióját. Nem volt más lehetőség, s a könyvtárban még beszélgetni is lehetett a könyvtárossal. Ez a pozitív élmény meghatározó volt a gyermek számára, s nem csak a könyvekhez való viszonyát befolyásolta, de még a pályaválasztási motivációt is megadta. Az olvasás iránt elkötelezett család és a jó pedagógus mellett – vagy azok hiányában – a könyvtár és a könyvtáros szerepe is kiemelendő. A könyvtáros meghatározó szerepére utal az a beszélgetésrészlet is, melyben a válaszadó szerint az olvasásra nevelést a gyermek természetes kíváncsiságára kell építeni.

„Ha a diák kíváncsi, ha a természetes emberi kíváncsiság megvan benne, akkor nyilvánvalóan olvasni fog. Ha a tananyag olyan, ami felébreszti az érdeklődését, akkor utána néz olyan dolgoknak is, ami a tankönyvben nincs benne. De a könyvtáros is nagyon sok olyan feladatot adhat, ami ezt a kíváncsiságot ébresztheti fel.”(48 éves; történelem, orosz, filozófia szakos; gimnáziumi könyvtáros; nő)

A szakirodalom gazdag háttéranyagot kínál arra a felvetésre, hogy az olvasásra nevelés ne csak a magyar órák, de minden iskolai tárgy, azaz tantárgyközi feladat legyen (Nagy et al 2011). Ezt a szakmai javaslatot a gyakorlatban dolgozó könyvtárosok is megerősítették.

„Az iskolában nemcsak a magyartanárok, hanem a többi, különféle tárgyat oktató tanárnak is nagyon nagy a szerepe.” (35 éves; magyar–könyvtár szakos; gimnáziumi könyvtáros; férfi)

Az interjúban több példát találtunk arra, milyen egyéb lehetősége van az olvasásra nevelésnek az iskolai vagy könyvtári közegben. A vers- és mesemondó versenyek, könyvmoly vetélkedők, könyvtári programok mellett a könyvtárosok kiemelték a tehetséggondozó programok (*Arany János Tehetséggondozó Program*) jelentőségét, ahol a könyvtárismeret fél éves programként jelenik meg.

Még a negatív pedagógiai módszerből, a büntetésből is lehet pozitív olvasói magatartást kialakítani. Erre utalt az a válaszadó, aki egy kollégája módszerét mesélte el. A késő diákok külön feladatot kaptak (fogalmazás írása a késés okáról), melyet elsősorban könyvtári eszközökkel tudtak elkészíteni. A gyakran késő tanulóból így vált szorgalmasan könyvtárba járó, olvasni jól tudó és szerető gyermek.

Összegzés

Kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy minek van nagyobb hatása az olvasásra nevelés terén? Milyen hatások befolyásolják az olvasóvá válást? A szakirodalom a család kulturális tőkéjének determináló szerepét egyaránt hangsúlyozza az iskolai teljesítményben és az olvasóvá nevelésben (Ferge, 1972; Czachesz – Vidákovich, 1996). Azt feltételeztük, hogy a család dominanciája mellett az iskola hatása is kimutathatóan érvényesül az olvasásra nevelés tekintetében.

A hipotézis igazolására kvantitatív és kvalitatív adatokat is felhasználtunk. A kérdőíves felmérés eredményeiből kiolvashattuk, hogy az olvasási magatartás erősen determinált a szocio-ökonómiai háttér alapján. Ugyanakkor a hallgatók pedagógusképében nem tudtuk kimutatni az olvasásra nevelés jelentőségének prioritását. Az tehát, hogy a majdani pedagógus számára mennyire lesz fontos a könyvek szeretete, az olvasásra nevelés kérdése, nem saját családi háttérétől függ.

Az olvasásra nevelésben – a család mellett – hangsúlyos szerepet kapott a második szocializációs terep: az óvoda és iskola. A könyvtárosokkal készült interjúk megerősítették, hogy az életkor és az olvasóvá nevelés fordítottan arányos: minél kisebb egy gyermek, annál könnyebben „rászoktatható” az olvasásra. A kvantitatív és kvalitatív eredmények összegzését a 4. ábrán szemléltetjük (*lásd a következő oldalon*), amely az olvasóvá nevelés összetevőinek arányára is utal.

Az alapot a családi minta, a szülői példa jelenti. Ennek összetevői a családi házi könyvtár nagysága, a szülők iskolai végzettsége, a gyermekkori meseélmények (illetve mesélés) gyakorisága. Ezt követik az óvodai, iskolai olvasáshoz kötődő élmények: mesék, olvasmányok szerepe, az olvasási módszerek hatékonysága, a pedagógusok olvasási magatartása, az olvasás ösztantárgyi feladatként megjelenő szerepe. A középiskolai olvasásra nevelés nehezebb, ha hiányoznak az alapok, azaz a szülői és a korábbi pedagógusminta.

A könyvtárak (elsősorban az iskolai könyvtárak) olvasásra ösztönző funkciója a harmadik szint. Ez a szint erősen összefügg az adott oktatási intézményben tanító pedagógusok tanítási módszereivel, hiszen akkor látja el csak megfelelően az olvasásra nevelés funkcióját, ha a pedagógusok szorosan együttműködnek az iskolai könyvtárossal (könyvtári órák, könyvtárhasználathoz kapcsolódó házi és szorgalmi feladatok).

Az olvasásra nevelés negyedik összetevője az egyéb kategória, melybe tartoznak mind a kortárs csoport hatására elolvasott könyvek, mind a korábban felsorolt olvasási tevékenységekhez kapcsolódó könyvtár- és olvasásélmények (mesemondó versenyek, könyvtári programok, tehetséggondozás stb.).

4. ábra Az olvasásra nevelés területei az empirikus adatok alapján



Forrás: saját ábra

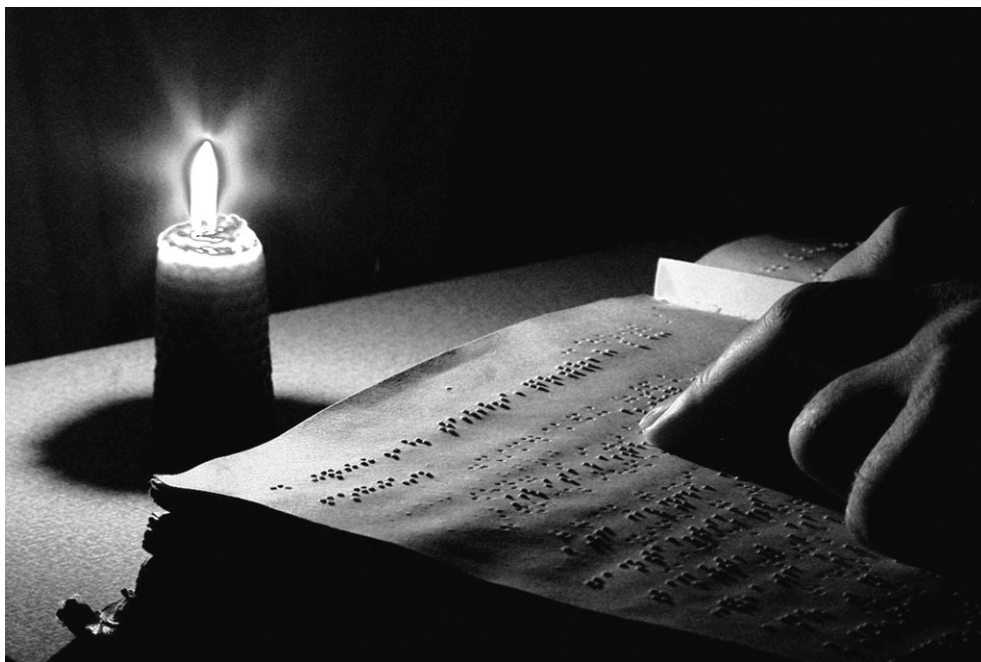
A kutatás eredményeiből arra következtetünk, hogy az olvasási magatartás nem csupán a családban dől el. Az egyéb szocializációs közegek is jelentősen befolyásolhatják a könyvekkel való kapcsolatunkat. Ennek a megállapításnak vizsgálatunk szempontjából gyakorlati következményei lehetnek a pedagógusképzés tartalmával kapcsolatban. Mivel a pedagógus szerepe jelentős a gyermek olvasóvá nevelésében, véleményünk szerint ezt a kérdést a pedagógusképzésben is szerencsés lenne előtérbe helyezni.

IRODALOM

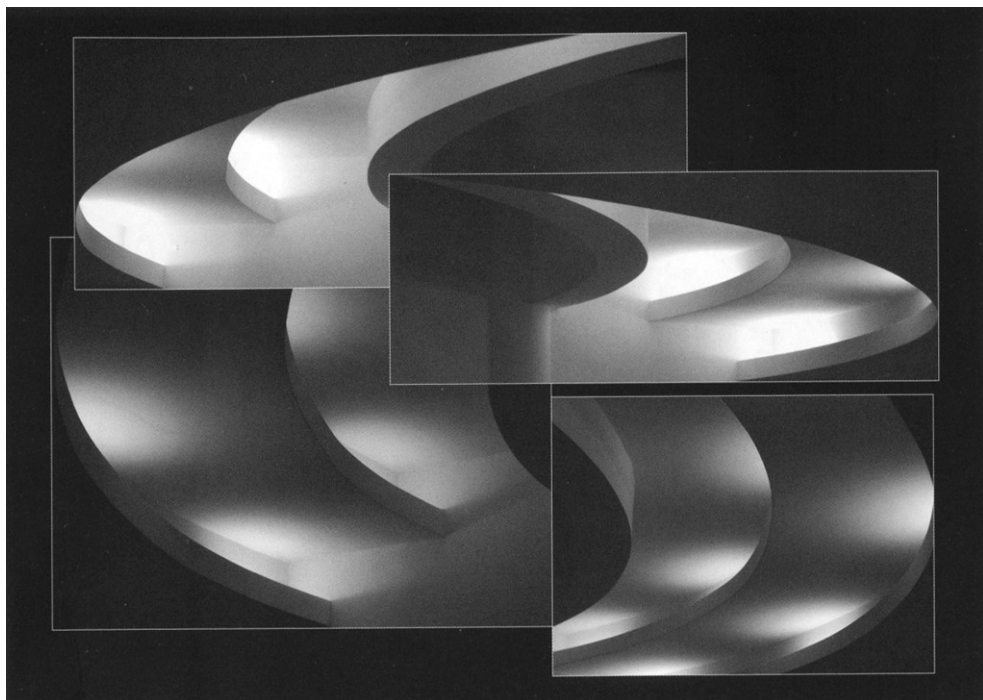
- BALÁZSI Ildikó – BALKÁNYI Péter (2008): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008/4., 3–11.
- BARTOS ÉVA szerk. (2009): *Az olvasáskultúra fejlesztése. Konceptciók, programok, kapmányok*. Budapest: Könyvtári Intézet.
- BENCZIK Vilmos (2009): *Az olvasás alkonya?* In: SZÁVAI Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont Kiadó. Bp., 7–14.
- BETTELHEIM, Bruno (2011): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina, Bp.
- BOURDIEU, Pierre (2008): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. General Press, Bp.
- BUCKINGHAM, David (2002): *A gyermekkor halála után – Fel nőni az elektronikus média világában*. Helikon, Bp.
- CZACHESZ Erzsébet – Vidákovich Tibor (1996): A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására. *Magyar Pedagógia*, 1996/1., 35–57.
- CZACHESZ Erzsébet (2001): Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt. *Könyv és nevelés*, 2001/2., 30–40.
- DÁN Krisztina (2001): Olvasásfejlesztés a kerettantervben. *Könyv és nevelés*, 2001 <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=211> (letöltve: 2012.07.11.)
- FERGE Zsuzsa (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. *Szociológia*, 1972/1., 10–35.
- GEREBEN Ferenc (1997): Az ún. "Máté-effektus" az olvasás- és könyvtárszociológiában. *Könyvtári figyelő*, 1997/3. <http://epa.oszk.hu/00100/00143/00023/gereben.html> (letöltve: 2012.10.03.)
- GOMBOS Péter (2010): *A kötelező olvasmánytól a szívesen olvasott könyvekig*. In: SZÁVAI Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében*. Pont Kiadó. Bp., 145–153.
- HARSÁNYI István (é.n.): *Vissza a könyvhöz*. Tankönyvkiadó. Bp.
- HONTI János (1975): *A mese világa*. Magvető, Bp.
- HORVÁTH Zsuzsanna (1994): Olvasás, szövegértés. *Új Pedagógiai Szemle*, 1994/7–8., 97–109.
- KARAKAS, Zsuzsanna (2008): Teret adunk a térhatású olvasásnak. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/2., 95–104.
- KOLOSÍ Tamás (2000): *A terhes babapiskóta*. Osiris, Bp.
- KOVÁCS Ilma (2007): *Az elektronikus tanulásról*. Holnap, Bp.
- MANGEN, Anne (2008): Digital fiction reading: Haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, 2008/4., 404–419.
- NAGY Attila (1994): Hol terem a jó olvasó? (Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményeiről). *Magyar Pedagógia*, 1994/3–4., 231–251.

- NAGY Attila (1996): Napi robotos vagy organikus értelmiségi? *Új pedagógiai szemle*, 1996/12., 93–14.
- NAGY Attila (2001): *Olvásásfejlesztés, könyvtárhasználat - kritikus gondolkodás*. OSZK – Osiris, Bp.
- NAGY Attila (2003): *Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. Gondolat, Bp.
- NAGY Attila (2008): Észak-Európa vagy Balkán? Tájékozódási irányok olvasáskultúránk számára a PISA 2006 ürügyén. *Könyvtári figyelő*, 2008/2.,
<http://www.epa.oszk.hu/00100/00143/00067/114.htm> (letöltve: 2012.08.12.)
- NAGY Attila (2009): *Betűhidak – szakadékok*. In: SZÁVAI Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont Kiadó. Bp., 15–24.
- NAGY Attila – IMRE Angéla – KÖNTÖS Nelli (szerk.) (2011): *Az olvasás ösztantárgyi feladat*. Savaria University Press, Szombathely.
- NIELSEN, Jakob: *F-Shaped Pattern For Reading Web Content*.
http://www.useit.com/alertbox/reading_pattern.html (letöltve: 2012.08.28.)
- NYITRAI Ágnes: *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel a 4–8 éves gyermekek körében. (PhD értekezés)*.
http://doktori.bibl.u-szeged.hu/590/1/Nyitrai_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf
 (letöltve: 2012. 07.28.)
- PÉTERFI Rita (2007): Olvasóközpontú olvasásfejlesztés. *Könyvtári Figyelő*, 2007/3., 24–36.
- PÉTERFI Rita (2008): Olvasásfejlesztés itthon és külföldön. Bevált módszerek, kipróbálásra érdemes ötletek. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 2008/ 4.,
<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=442&action=article&id=962>
 (letöltve: 2012.07.29.)
- PÉTERFI Rita (2011): PISA-vizsgálat és kompetenciamérés. A magyar diákok szövegértési teljesítményéről. *Könyv, könyvtár, könyvtáros*, 2011/5., 3–14.
- SUPPNÉ Tarnay Gyöngyi (2004): *A gyermekkönyvtárak és az iskolai könyvtárak együttműködése az olvasóvá nevelésben*. In: EMMEL G. (szerk.), *Az iskolai könyvtár új modellje a gyakorlatban*. Könyvtárostánárok Egyesülete, Flaccus Kiadó. Bp., 11–17.
- SZABÓ László Tamás (2010): *Bevezetés a tanári mesterségbe*. Debrecen Egyetemi Kiadó, Debrecen
- SZÁVAI Ilona (szerk.) (2009). *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Pont Kiadó, Bp.
- SZILÁGYI Mária (2007): A mese szerepe a gyermeki személyiségfejlődésben. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 2007/3.,
<http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=834>
 (letöltve: 2012.08.14.)
- SZINGER Veronika (2008): Könyvvel vagy anélkül? *Fordulópont*, 2008/1., 64–72.

- TÁNCZOS Gábor (1973): Egyenlőtlenségek a különböző pedagógus-csoportok művelődésében. *Pedagógiai Szemle*, 1973/2., 118–126.
- TÓSZEGI Zsuzsanna (2009): Az olvasás trónfosztása? Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 2009/ 4., http://epa.oszk.hu/01200/01245/00044/tzs_0904.htm (letöltve: 2012.07.19.)
- UTASI Ágnes (2002): A társadalmi integráció és szolidaritás alapjai: a bizalmas kapcsolatok. *Századvég*, 2002/ 2., 3-25.
- VEKERDY Tamás (2010): *A meséléstől az olvasásig*. In: SZÁVAI Ilona (szerk.): *Az olvasás védelmében*. Pont Kiadó, Bp., 27–39.



Varga József: Boldog, aki olvassa (2011)



Szabó László: Méliusz vonalak (2010)