

Az olvasás és az olvasni tudás

MARGIT ERDÉLYI
READING AND THE ABILITY TO READ

028
028.1
028.5
159.946.4

Reading. Re-reading. Functional Illiteracy. Dislection. Teaching to Read and Learning to Read. Degrees of Reading. Types of Reading.

Az olvasás olyan összetett képessége az embernek, amely megköveteli s egyben megérdemli a többszempontú vizsgálódást. Számos definíciója létezik, hiszen minden újabb kutatási eredmény újabb tényezővel gazdagítja vagy éppen megszorítja a meghatározások lényegét. Itt és most csupán két definíciót emelünk ki, amelyek közül az egyik tágabb értelmű megfogalmazás: „Olvasni annyi, mint gondolkodni, társalogni, egyszóval kommunikálni” (Adamikné 2006, 60). A másik a folyamat bonyolultságát is figyelembe vevő meghatározás: „Az olvasást azért tekintjük a szó legszorosabb értelmében összetett folyamatnak, mivel a megfelelő morfológiai, funkcionális, biológiai és kognitív fejlettség esetén vizuális transzformációk közbeiktatásával és egyfajta kódváltással teszi lehetővé az információ feldolgozását. A bal agyféltekének mint a nyelv és a beszéd központját tartalmazó féltekének meghatározó szerepe van ebben a folyamatban” (Gósy 2005, 362).

Az olvasás tanulása/tanítása fogalmak első hallásra csupán az iskolai környezetben a kezdő olvasók számára törvényszerűen előforduló lehetőségek beazonosítása. Ha ezzel kapcsolatban pusztán pedagógiai, pszichológiai vagy módszertani megközelítésekről gondolkodunk is, bőséges a teendők skálája. A diagnosztikus azonban feldúsítják a problémát: a ki tud és ki nem tud olvasni kérdését; a miért tanul meg az egyik könnyen, a másik csak nagyon nehezen olvasni; a befektetett idő és energia miként kamatoztatható a felnőtt korban; hol és mikor vét, illetve hogyan lesz hatékony az iskola, a szülő, a szellemi közeg. A kutatások egyre eredményesebbnek bizonyulnak azért is, mert szegmensekben, felbontott folyamatokban úgyszintén vizsgálják a jellemzőket, s az olvasáskutatás kérdésfeltevései után az elemzések, a szintézisek veszik át a szót, majd a pontosítások immár egyre több tudományos diszciplína idetartozását is kijelölik.

A múlt század hatvanas éveiben zajló „kognitív forradalom”, vagyis a megismerő ember újrafelfedezése a pszichológiai kutatásokat hatékonyan reformálta meg: „...az évtizedekig domináló viselkedéslélektani szemlélettől eltávolodva, a kutatók figyelme a megismerő és információfeldolgozó folyamatok, a nyelv, az olvasás, az

emlékezet kérdéseire fordult” (Cs. Chachesz 1998, 12). Az olvasásnak az észlelési folyamatok aspektusából történő vizsgálata erősen uralja a pszichológiai és a pedagógiai kutatásokat. Egyik alapvető befolyásoló tényező lehet a gyermekek eltérő fejlődési üteme, amelyet nagy erővel motivál az ingerdús vagy szorító vissza az ingerszegény környezet. Éppen az utóbbi kapcsán nem lehet elítélni a korai gyermekkorban szorgalmazott olvasástanítást sem, ugyanakkor egyre nagyobb különbséget mutat a szülők műveltségi szintjével indokolt jó vagy átlagon aluli gyermeki teljesítmény. Az olvasástanítás másik felének is nevezhetjük azonban az írás tanítását, a kettő ugyanis szorosan együtt érvényesülhet, noha nem mindig van így.

A fentiek függvényében az analfabetizmus fogalma azt takarja elsődlegesen, hogy az életkörülmények annyira azért mindenképpen rákényszerítik az illetőt, hogy néhány szót, főleg a nevét le tudja írni. Pontosabban szólva: az analfabéta nincs birtokában a betű-hang egyeztetésnek, az írás-olvasás alapvető tevékenységének. Mélyíti a problémát, hogy az analfabetizmus kommunikációs aurájába beletartoznak a bűnözés, a deviancia, a szellemi fogyatékoság fogalmak is, így az érintett nem csupán a megszegyenülése, hanem az esetleges kirekesztése miatt is kerüli a főleg hivatalos kommunikációs helyzeteket.

Az analfabetizmustól elkülönböződik a funkcionális analfabetizmus vagy illiteráció, amely központi gondja minden szintű oktatásnak. Egyik megfogalmazása szerint „az (ilyen) embert az írás-olvasási képességei nem teszik arra képessé, hogy megfeleljen kultúrája vagy közössége elvárásainak. Tulajdonképpen az olvasás-írás használatának képtelensége, ám a fogalom relatív, mindig az adott közösség igényeihez kell mérni” (Adamikné 2006, 35). Steklács János jónéhány definíció szintézisét fogalmazza meg, miszerint „funkcionális analfabéta az, aki a szűkebb és tágabb értelemben vett környezet által a számára támasztott olyan követelményeknek, amelyekben az olvasás, illetve írás képességére van szükség, minimálisan sem tud eleget tenni” (Steklács 2005, 38).

A sokféle definíció ellenére is nehéz az illiteráció fogalmát egyértelműen meghatározni – noha az UNESCO már 1956-ban megtette –, melynek értelmében alapvetően nem működő tudásról van szó. A funkcionális analfabéta írni és olvasni ugyan megtanult, de tudása nem fejlődött képességgé, sőt visszafejlődött, mert tudását nem használta a mindennapi életben, azaz ismeretei nem nevezhetők használható tudásnak. Az UNESCO nyilatkozatai és felhívásai elsődlegesen az iparosodott társadalmakban beállt helyzetet hangsúlyozzák, főleg a felnőttkori írásbeliség kérdését preferálják, elsősorban a munkaerőpiac összefüggéseiben, s a feltett kérdésekre leginkább szociológiai és andragógiai válaszokat várnak.

A fejlett európai és észak-amerikai államokban a funkcionális analfabetizmus becsült aránya a felnőtt lakosság körében 15 és 20 százalék között mozog. A fogalom terjedése által értelmezése is módosul valamelyest. Magyarországon az 1980/1990-es években terjed el. Az UNESCO 1978-ban megfogalmazott definícióihoz képest módosul s gazdagodik jelentésmezeje:

– Írástudó az a személy, aki érthetően le tud írni és el tud olvasni egy hétköznapi, egyszerű, rövid közlést.

– Írástudatlan az a személy, aki a fentiekre nem képes.

– Funkcionálisan írástudó az a személy, aki gyakorolni képes azokat a tevékenységeket, amelyekben az írásbeliségnek fontos szerepe van az adott csoportban és közösségben, valamint képes arra is, hogy az olvasás, írás, számolás segítségével

előmozdítsa saját, illetve a közössége fejlődését. Negált változata egyenlő a funkcionális analfabétával (Steklács 2005, 28). Figyelemre méltó a számolás tényezőjének bevitelle a definícióba, amely leginkább a munkaorientált írásbeliség, a felnőttoktatás politikájának változásait demonstrálja.

A funkcionális analfabetizmus felszámolása nemzetközi viszonylatban is égetővé vált, mialatt kialakulásának okait is igen sok szempontból vizsgálják. Meghatározónak tartják a társadalmi, a gazdasági, a kulturális, a pszichológiai, az egészségügyi és a geopolitikai indokokat egyaránt. Van, aki a szociokulturális háttérben, az intellektuális igénytelenségben, a motiválatlanságban, az alacsony szintű iskolázottságban, a rosszul funkcionáló oktatási rendszerben, az elektronikus média terjedésében látja az okokat. A legveszélyeztetettebbnek pedig a munkanélkülieket, az alkalmi munkásokat, a szakképzetleneket, a nőket (főleg a háztartásbelieket) és a roma kisebbséghez tartozókat minősítik.

A Benczik Vilmos által végzett felmérések és adatok Magyarországon az olvasás visszaszorulásáról árulkodnak. A könyvkiadást tekintve 1980-ban 17 millió 327 ezer példányban jelent meg gyermek- és ifjúsági irodalom. Ez a szám 1990-ben 8 millió 731 ezerre, 1998-ban 4 millió 331 ezerre zsugorodott. Figyelembe véve a 6–14 éves korosztály mintegy 18%-os létszámbeli csökkenését is, 1980-ban egy gyerekre számítva 12 gyermekkönyv jelent meg, 1998-ban viszont már csak 4. A könyvtárlátogatás tekintetében a magyar könyvtárakat 1980-ban 2 millió 222 ezer olvasó látogatta, míg 1997-ben csak 1 millió 431 ezer. Ugyanakkor 2000-ben 60%-kal nőtt az internet-előfizetések száma (Benczik 2006, 243).

Maróti Andor tágabb kontextusra hívja fel a figyelmet annak kapcsán, hogy a kultúra relativizmusát hangsúlyozza, s ezzel összefüggésben választja szét a közérdek képviselőit vagy azok ellentétét. Elmélete szerint a globalizáció folyamatában az illiteráció megjelenése felerősíti a munkaerő-piaci kétségeken túl a nemzeti kultúra elvesztését vagy a nemzetközi kultúra megtartását is. „Ma a nagy távolságokat legyőző közlekedési és elektrotechnikai hírközlő eszközök erősen csökkentik az elzártságot, hozzájárulnak az információk széles körű cseréjéhez. A táguló világkép fokozza a kultúra nemzetközi jellegét. Az, hogy benne mennyire marad meg egy nemzet kultúrája, és válik egyetemes értékke, az nagymértékben függ az adott ország polgáraitól. Attól, hogy feladják-e kultúrájukkal együtt az önazonosságukat, vagy követik inkább azt, amit divatosnak vélnék. Ez természetesen függ attól is, hogy más országok polgárai mennyire mutatnak érdeklődést e kultúra eredményei iránt, átvesznek-e belőle értékes elemeket vagy sem” (Maróti 2005, 199).

Az illiteráció hátráltató tényező a humán művelődés diskurzusaiban, ugyanis csak az írástudók képesek a szellemi cserekereskedelem sokszintű kivitelezésére. A multidiszciplináris megközelítések újabb és újabb megerősítést adhatnak annak az alapvetően nyelvi/nyelvtudományi vonatkozású ismeretanyagának, amely az írás-olvasást magában foglalja. Az olvasás összetett tevékenység, rész megoldásokból integrálódik egészgé, hosszadalmas gyakorlást követel, s az olvasatok síkján akár többféle cél- és összefüggésrendszerben biztosítja mégis kompaktságában a komplexitást. Tanult folyamat, amely jellemzően oktatási intézményekben zajlik. Nem nélkülözheti a tanulást, a helyes módszertani eljárásokat, az önnevelés erejét.

Sajnálatos módon gyakran emlegetett szó az olvasászavar, a diszlexia fogalma, azaz a gyengébb olvasás, amelyet meg szokás különböztetni az illiterációtól, s amely az utóbbi évtizedekben a számolás (diszkalkulia) s az írásban előforduló spe-

cifikus tanulási zavarokkal (diszgráfia) együtt vizsgálható és javítható valójában, mert sok az átfedés a készségbeli hiányosságok terén. Noha sok a vitatott kérdéskör a specifikus tanulási zavarok tünetegyütteseivel kapcsolatosan, mégis fontos, hogy a szakma kellő odafigyeléssel, további kutatásokkal és jobbitó módszerekkel erősítse a megoldások lehetőségeit. A diszlexia tehát tüneti szintű olvasászavar, olyan gyűjtőfogalom, amely „az egyes részképességeknek (például a percepció, szenzoros integráció, munkamemória, lateralitás, dominancia, nyelvi képességek) olyan zavara, amely változatos összetételben ugyanahhoz a problémához, azaz súlyos olvasási zavarhoz vezet” (Csépe 2000, 241–278). A szindróma jellemző tünetei a mögöttes eltérő idegrendszeri működésekben rejlenek, amelyeknek következtében a szövegfelismerés és az olvasási készség elsajátítása sérül. A szakma és a megfogalmazások nem egyöntetűek a diszlexiával kapcsolatosan, mert betegségként, nehézségként, sajátosságként egyaránt említik, és a különböző tudományterületek (pszichológia, logopédia, gyógypedagógia, genetika) eltérően szemlélik, de egy esetben sem azonosítják a gyenge értelmi képességekkel. Az eltérő szempontú vizsgálatok és besorolások után elmondható, hogy a diszlexia „egész életre kiható kognitív sajátosság” (Gyarmathy 2007, 39). A megfelelő ingerkörnyezet és tanítási rend megelőzheti egyfelől a zavarok kialakulását, másfelől az iskolai alulteljesítést. A szakirodalom megkülönbözteti a szerzett diszlexia fogalmát, amely „az agyat ért enyhe trauma által kialakult sajátos agyi működés”, ill. a fejlődési diszlexiát, amely „a kognitív működések örökletes sajátossága” (Gyarmathy 2007, 43).

A fejlődési diszlexia nagyon gyakori lett az utóbbi évtizedekben. Okait az életmód és a kultúra nagy változásaiban és váltásaiban látja a szakma. A jelentősen vizuálisra változott világban a 21. századi felnőtt és gyermeke képek által jut rengeteg információhoz. Ezeket az ismereteket a korábbi generációk olvasás által a könyvekből tanulták meg, míg korunk gyermekei a televízió és a világháló által szerzik be óriási mennyiségben, szinte kontroll nélkül. A bőséges ismeretanyag feldolgozásához, a gondolkodáshoz szükséges fejlesztések azonban nincsenek összhangban az információszerzéssel. Az életmódban, avagy egy meghatározott kultúrában rejlő, a diszlexiára veszélyeztető tényezőket Gyarmathy Éva a következőképpen sorolja fel (Gyarmathy 2007, 46):

- az öltöztetés, az öltözködés könnyebbé vált;
- a mozgatás és a mozgás hiánya;
- a háztartási munkából, a családi tevékenységből kimarad a gyermek;
- a népi-, gyermek- és közzjátékok stb. hiánya;
- a felolvasás hiánya;
- az aktív zenélés hiánya;
- audiovizuális és élménytúlterheltség.

Korunk jellemzője, hogy gyermekeink fejlődése eltér a korábban megszokottól. Nem egy közülük azért lesz gyenge olvasó, azért tanul meg nehezen olvasni, mert korábban kezdik olvasásra tanítani, mint ahogy azt a fejlődése engedné. A jellemzővé vált iskolaérettségi felmérések ellenére is mindig az derül ki, hogy a hatéveseknek legfeljebb hetven százaléka valóban iskolaérett. A maradék egy részének kisebb-nagyobb erőfeszítéssel sikerül behoznia a többiekét, de a másik rész tanulási zavarokkal küszködik. Az éretlen képességekkel bekerülteknek iskolai élete rendre kudarcosorozat, frusztráltak és szorongók lesznek. A fejlődés fordított előjelű lesz, a kezdeti kis probléma egyre jobban elmélyül. A diszlexiások agyi dominanciája eltér a szokásostól, ebből következően másképp gondolkodnak és másképp dolgozzák

fel az információkat. Nem az olvasás elsajátítása a legnagyobb gond számukra, hanem a tananyag felépítése, amelyet nem tudnak követni szegmentált tudásuk miatt. Ezért számukra a jól strukturált, a kellően összefoglalt vagy megfelelő összefüggésekben láttatott tananyag a befogadható. A megfelelő eljárások megoldást jelenthetnek a tanulási zavarokkal küzdő gyermekek fejlesztésében, ennél fogva a módszerek megválogatása kiemelkedően fontos.

Az olvasni tudás szintjén Adamikné Jászó Anna (2006, 310–321) három olvasási fokozatot különít el, amelyek közül a szó szerinti olvasást tréfásan adatolónak nevezi, mivel az a szövegben lévő ismeretek leltározását jelenti. Ezt a feladatot nem tartják nehéznek, viszont megfelelő olvasási sebesség, jó memória és figyelem szükséges hozzá. Az értelmező vagy interpretáló olvasás a szövegben lévő rejtett tartalmak felfedezése, kidolgozása (más néven gondolkodónak vagy nyomozónak mondják). Ez a tevékenység már nehéz is tud lenni, ugyanis elmélyültebb gondolkodást, következtetések levonását követeli meg. Nehézsége abban rejlik, hogy mindig valamiféle hiány pótlását oldja meg, s maga a művelet ambivalens gondolkodást igényel. A kritikai vagy bíráló olvasás lényege a szövegben lévő információk összevetése a valósággal, azaz véleményalkotás az olvasottakról. E folyamatban föltétlenül érdemes különválasztani az ismeretterjesztő és/vagy szépirodalmi műveket, mivel a módszertani megközelítés, a kérdésalkotás e szövegekkel kapcsolatosan más-más szempontok szerint érvényesül. Az alkotó, ill. a kreatív olvasás az olvasottak továbbgondolását, kiegészítését jelenti, tehát jobban bevonja a képzeletet is. Nem igénytelenebb az előző kettőnél, sok háttérismeretet vár el, a vonatkozó kérdések megfogalmazása is több irányból jöhet. Ezek összefügghetnek a háttérismeretekkel, vonatkozhatnak az alapgondolatra; a részletekre; a szavak, a mondatok, a bekezdések jelentésére; a sorrendre, a logikai rendre; az implikációkra; az értékelésre; a kreativitásra. Hangsúlyoznunk kell, hogy nem csupán a tanári kérdések jó megfogalmazása segít a folyamatban, nagyon fontos ugyanis, hogy a tanulókat is megtanítsuk a helyes, a megfelelő kérdésfeltevésre.

Ha az olvasás stratégiai megközelítésével kívánunk foglalkozni, a szakirodalom az intelligens vagy analízáló olvasást preferálja, elsősorban az ismeretközlő témákról szóló könyvekkel kapcsolatban. Ennek a folyamatnak három fokozatát választhatjuk el, ahol az első feladat megállapítani, miről szól az adott szöveg; ez után a tartalom értelmezése következik, amely a könyv terminológiáját, kulcsszavait, a szerző állításait, bizonyításait, cáfolatait összegzi; s végül a könyv, a szöveg bírálata marad hátra, amely szintén egy felállított szabályrendszernek, olykor sajátos kritériumoknak fog megfelelni.

A szintopikus olvasás fordítottja az analitikusnak. Ez esetben nem elégedhetünk meg egy könyv elolvasásával, feltétlenül szükség van több azonos témájú könyv befogadására. Ilyenkor rendszerint valamely bibliográfia szerint válogatunk, s jó tudnunk, mennyire kell a mélységekig eljutnunk a témában. Irányadó a szintopikus olvasásban, hogy valamely szigorúan kiválasztott cél érdekében történik. E célnak megfelelő passzusokat, gondolatokat kell megismernünk és kiemelnünk a kontextusból. Nemegette esetben gondot okozhat az, hogy a különböző művek terminológiája nem azonos, ilyenkor fontos az egyeztetés, az esetleges eltérések felismerése és elkülönítése.

Minden olvasási stratégiát befolyásolhat az a tényező is, hogy milyen jellegű könyveket választunk. Az elméletiek rendszerint valamely tudományágon belül fel-

tett kérdésekre adják meg a választ, a gyakorlatiak pedig rendszerint iránymutatást, ötleteket nyújtanak arra nézve, miként oldjunk meg egy felvetett problémát. Ez utóbbit is kétféle módon teszik: vagy a szabályokat mondják el, ami szerint cselekednünk kell, vagy csupán az alapelveket, amelyekkel közvetve célt érhetünk. Az ilyen könyvek olvasása/alkalmazása rendszerint elvezeti az olvasót valamely célhoz, ezek az írások rábeszélő jellegűknél fogva gyakorta a propagandát is szolgálják. Ezt azonban csak módjával fogadjuk el – figyelmeztetnek a szakemberek.

Az olvasás mindig valamiféle interakció az olvasás és az írott szöveg között. El-sajátítása hosszadalmas folyamat, amely tudományos kutatások, megtapasztalt módszerek érvényesítésén alapszik, és szorosan összekapcsolódik a tanulással. Ebben a folyamatban funkcionálisan nagy szolgálatot tesznek a kiváló szépirodalmi és ismeretközlő szövegek. Az olvasás többféle típusát rendszerezi még az olvasás pszichológiája (Tóth 2002, 7–8). E szerint az ismeretszerző olvasás arra szolgál, hogy az olvasó egy adott témában elmélyüljön. A tanulási célú olvasástól abban különbözik, hogy az olvasó kíváncsiságát hivatott kielégíteni, nem pedig megfelelni azon kívánalmaknak, hogy az olvasottak felidézhetőek legyenek. A funkcionális olvasás az oktatási vagy ismeretszerzési célokkal szemben személyes, praktikus célokat valósít meg. (Térképek, használati utasítások, receptek stb. olvasása tartozik ide.) A szórakozási célú olvasás kedvtelésből történik, lehetőleg motivált. Amikor élvezettel olvassuk a szépirodalom vonzó műfajait, a mesét, a regényt, a novellát vagy valamely verseskötetet esztétikummal telítjük életünket. Az áttekintő olvasás célja, hogy az olvasás a szöveg globális tartalmáról tájékozódjon. Ilyenkor átfutjuk a szöveget; sorokat, szavakat, mondatokat ragadunk ki vagy ugrunk át. Noha ez az olvasási forma pontatlan, a tájékozódáshoz elég információt adhat.

Az egyéb típusú olvasásnak is sajátos funkciója van. Korrektúraolvasásról akkor beszélünk, amikor írott vagy nyomtatott szöveg betűhibáit kívánjuk kijavítani. Ezért ez az olvasás lassúbb a megszokottnál, a tartalom követése pedig nehezebb. Gyakran újraolvassuk az egyes szavakat, mondatokat, hogy felülbírálhassuk és javíthassuk betűhibáinkat. A javító/ellenőrző olvasás esetén nem a betűkre, hanem a szövegre figyelünk. A tartalmi, helyesírási, stilisztikai vagy egyéb hibákat keresünk s egyben kijavítunk. Mondanunk sem kell, hogy bármely olvasási módot választjuk akár az itt felsoroltakon túl is, gyakran előfordul, hogy nem csupán egy cél érdekében, hanem többféle céllal is olvassuk, szimultán fogadjuk be az adott szöveget.

A szépirodalom olvasása nemcsak a gondolkodást, hanem a képzeletet is foglalkoztatja, nem csupán tapasztalatokat közvetít, hanem szórakoztat is egyben. Többek között azért is, mert kihívást jelent az érzelmeink, a fantáziánk számára, s az etikai kategóriákon túl az esztétikai minőségeknek is eleget tesz. Legyen a mű lírai, epikai vagy drámai alkotás, vagy sorakozzék be bármely műfaji kategóriába, legyen akár meghatározhatatlan műfajú, értékeinek felismeréséhez elengedhetetlen az analízis és a szintézis összhangja, a részek megismerése után az egésznek, az egységesnek komplex hatása.

Bármely szöveg, műalkotás olvasása kapcsán felmerül a hangos és a néma olvasás igénye vagy gyakorlata is. Mivel magát a betűírást a hangzó beszéd rögzítésének igénye hozta létre, az olvasás természetes formájának tekinthetjük a hangos olvasást. Erre épülve alakult ki az olvasástörténet során, többek között a kisszámú írni-olvasni tudók miatt is a hangos olvasás dominanciája. Nagyjából a 8–12. század körül kezd kialakulni a néma olvasás, és a 17–18. századtól kezdődően mond-

hatjuk el, hogy önálló olvasási mód lesz a néma olvasás is. Terjedését befolyásolta az egyre több olvasnivaló megjelenése, a nyomtatás kialakulása, az olvasás terjedése minőségi és mennyiségi értelemben, azaz az olvasni tudás elterjedtsége, ugyanis jóval gyorsabb a hangos olvasásnál, amely esetben a beszédszervek működtetése lelassítja a folyamatot.

Az olvasási mód megváltozása megalapozta azt a hatalmas kulturális, társadalmi, gazdasági fejlődést, mely a későbbiekben végbement. Ezeken túl nemcsak az ember környezeti tényezőinek fejlesztésében nyert óriási jelentőséget, hanem finomította a belső tudattartalmak, a gondolkodás fejlődését is, majd mintegy közvetlenül és természetesen ezek kommunikációs auráját ugyancsak kiszélesítette. A néma olvasás megvalósította a tanúk nélküli kommunikációt könyv és olvasó között, teret nyitott a mindennemű továbbgondolásnak, sőt az álmodozásnak is.

Már Szent Ágoston is különösnek találta a néma olvasás technikáját, és érdekesnek tartotta megemlíteni a *Vallomásokban*. „Arra következtethetünk, hogy ez a módszer, az oldal néma böngészése az egyházatya korában rendhagyónak számított, a hangos olvasás pedig normálisnak” – írja róla Alberto Manguel *Az olvasás történetében* (Manguel 2001, 50). A továbbiakban Manguel arról szól, hogy a legkorábbi sumér agyagtábláktól kezdve az írott szó hangos kimondásra íródott, hiszen a jelek magukban foglalták, mintha a lelkük volna, a konkrét hangot. Az antik mondás: „scripta manent, verba volant” a mi korunkra ezt a jelentést kapta: „az írás megmarad, a szó elszáll”, vagyis elenyészik, holott eredetileg éppen az ellenkezőjét fejezte ki, a fennhangon kimondott szó dicsőségét hirdette, mely szárnyalni tud, szemben a lapra írott, halott szóval (Manguel 2001, 53).

A néma olvasás pedagógiai problémaként 1908-ban került a szakemberek látókörébe. „A dolog lényege az, hogy a néma olvasást – lévén nem természetes formája az olvasásnak – tanítani kell, méghozzá célirányosan. Nem lehet abban bízni, hogy mintegy a hangos olvasás melléktermékeként magától is kialakul. Nem lehet egyetérteni azzal az elképzeléssel, amely a néma olvasást az ún. »követő olvasással« gondolja megtaníthatónak, két okból sem. Először is azért, mert a követő olvasás során a tanuló nincs kettesben a szöveggel, állandóan készenlétben kell lennie, hiszen bármikor felszólíthatják – hiányzik tehát az igazi néma olvasáshoz szükséges intim alaphelyzet. Másodszor pedig azért, mert a követő olvasásnál a tempót a hangosan olvasó diktálja, őt kell »követni«, tehát nem alakulhat ki a néma olvasást jellemző nagyobb sebesség” (Benczik 2006, 241). Igaz azonban, hogy néhány évtizeddel korábban a tanulók jó része célzatos tanítás nélkülű sajátította el a néma olvasás többé-kevésbé hatékony módszerét, mégsem feledkezhetünk meg arról, hogy az olvasás egészen a legutóbbi időkig a meseigény – tehát a szórakozási igény – kielégítésének lényegében az egyetlen folyamatosan rendelkezésre álló eszköze volt. Aki tehát történetekkel akarta szórakoztatni magát, az rá volt szorítva a néma olvasás elsajátítására. Ma – a számtalan televíziós csatorna korában – ez a kényszer megszűnt: „...meseigényünk kielégítéséhez nincs szükségünk olvasásra” (Benczik 2006, 242).

A néma olvasás tanítása és főleg ellenőrzése nem könnyű feladat, lévén, hogy individuális, intim, belső tevékenység, míg az iskola, a tanóra jellegénél fogva a csoportos munkának kedvez. Nem könnyű sem az olvasás sebességének követése, sem pedig a szöveg megértésének színvonala. Ha sikerülne a tanítás és mérés/értékelés egzaktszereit megtalálni, a televízió és a számítógép által elcsábult ol-

vasókat minden bizonnyal vissza lehetne csalogatni a könyvolvasáshoz. „...a néma könyvolvasás végleges kiszorulása a napi tevékenységből nemcsak a műveltségi szint esésével, a nyelvi készségek sorvadásával, hanem a belső beszéd elszürkülésével, majd megszűnésével és a verbális gondolkodás elszegényedésével is járhat” (Benczik 2006, 242).

Az olvasni tudásban korunkban mind a felnőtt generációk, mind a gyermekek lemaradtak. A ma gyermeke amiatt is hátrányt szenved, hogy már az ő szülei sem olvasnak, természetes és mindennapi tevékenységüknek és élményeiknek az olvasás nem tartozéka. Nem kultiválják gyakran az esti mesélést és a felolvasást kisgyerekeik számára, így azok nincsenek ráhangolódva az olvasásra. Pedig a gyermekirodalom, amelyhez minőségi és mennyiségi tekintetben is egyre nagyobb a hozzáférés (a válogatás lehetősége adott), bőséggel kínál anyagot az emberközeli olvasáshoz szoktatások céljaira. A bölcsődalokkal kezdődő, kiolvasókkal/mondókákkal, majd versekkel és mesékkel varázslatos élményként megoldható szoktatás/tanítás minden szülő számára felelős mindennapi tevékenység kell, hogy legyen. E szoros szülő-gyermek kapcsolattartásnak hiányában szinte teljességgel az óvodára és az iskolára marad a fenti feladat. Átgondolt módszertani eljárások vezethetnek oda, hogy itt is kellő sikerélménye legyen a (kis)gyermeknek a tanítójának egyaránt. Akadályozó tényező sokféle van az óvoda/iskola szervezett életében is: egyik ilyen lehet a megfelelő szövegek/olvasandók hiánya vagy életidegensége, netán túl nagy elkülönböztetése a már ismert vizuális kultúrától. A televízióban látott és megszokott mesefeldolgozás teljességgel más hatékonyságú, mint a szülő, tanító vagy más által hangos olvasással megoldott rá- vagy visszaszoktatás. Ezért ügyelnünk kell a gondos szelekcióra mind művészeti, mind pedagógiai-pszichológiai, illetve módszertani szempontból. Ehhez való felkészültségünket alapozza szintes olvasottságunk, a megfelelő irodalomelméleti ismeretek, a gyakorlott elemzési és szintetizáló tevékenység, a célhoz és a célzott személyhez alkalmazkodó felkészült szakmai magatartás. Szándékaink sokfélesége miatt elkerülhetetlen szaktudásunk erősítése is. Például, ha a rossz élmények feldolgozásában kívánunk segíteni, ne kerüljük meg a bettelheimi szemléletet (1985), ha a kreativitást akarjuk kultiválni, ne feledkezzünk meg Propp mesemorfológiájának újraolvasásáról (1999), ha saját ügyünknek tekintjük az olvasásra nevelést, az olvasásra tanítást, törekedjünk az elég méltánytalan helyzetben hagyott gyermekirodalom/irodalom megismerésére, megismertetésére és szakszerű „funkcionáltatására” (Komáromi 2001). Az olvasni tudás alapozásában fontos tényező, hogy a könyvolvasó emberhez közelebb kerüljön az elektronikai ember, s lehessen kulturált ember belőle, aki nemcsak az olvasás, hanem az újraolvasás hasznosítását is megoldja a maga és mások épülésére (Erdélyi 2008, 11). Az olvasni tudás elhanyagolásával a tét ugyanis nemcsak az iskolai, az irodalmi nevelés sikere, s ezáltal az irodalom jövője, még csak nem is az olvasáskultúra megmentése, „hanem az emberiség által az elmúlt évezredek folyamán fokozatosan elért interiorizált írásbeliség megóvása a megkezdődött enyészettől” (Benczik 2006, 270).

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna: *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest, Trezor Kiadó, 2006.
- Benczik Vilmos: *Jel, hang, írás*. Budapest, Trezor Kiadó, 2006.
- Bettelheim, Bruno: *A mese bűvölete...* Budapest, Gondolat, 1985.
- Cs. Czachesz Erzsébet: *Olvasás és pedagógia*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió, 1998.
- Csépe Valéria: Az olvasás és írásképesség zavarai. In Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai ismeretek*. Budapest, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 2000.
- Erdélyi Margit: *Olvasás és olvasat*. Sopron, Nyugat-Magyarországi Egyetem BEPK, 2008.
- Gósy Mária: *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 2005.
- Gyarmathy Éva: *Diszlexia*. Budapest, Lélekben Otthon Kiadó, 2007.
- Komáromi, Gabriella (szerk.): *Gyermekirodalom*. Budapest, Helikon Kiadó, 2001.
- Manguel, Alberto: *Az olvasás története*. Budapest, Park Kiadó, 2001.
- Maróti Andor: *Sokszemzőgből a kultúráról*. Budapest, Trefort Kiadó, 2005.
- Propp, Vlagyimir Jakoljevics: *A mese morfológiája*. Budapest, Osiris Kiadó, 1999.
- Steklács János: *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2005.
- Tóth László, Dr.: *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó, 2002.

MARGIT ERDÉLYI

READING AND THE ABILITY TO READ

The reading is such an ability of a man that requires and at the same time deserves examining it from several aspects. Hearing the concept of learning/teaching reading for the first time is only in educational environment for the beginning reader identification of legitimately occurring opportunities. If in connection with this we consider only pedagogical, psychological or methodological approach, there are a lot of tasks to do.

Today the knowledge of reading of adults and children is lagging. Thus the children of the today are in disadvantage, since their parents do not read, reading is not part of their natural and everyday activities and experience. They do not cultivate often reading fairy tales in the evening for their children, consequently they are not familiar with the joy of reading.

In building the basis of the knowledge of reading an important aspect is that the electronic man comes closer to the reading person and that a cultural man can become from him, who not solves not only the utilisation of reading, but of re-reading for building himself and others. By neglecting knowledge of reading not only the success of school and literature education is in stake, and thus the future of the literature, and not even to preserve reading culture, but to preserve writing literacy.