

A GYERMEK ÉS AZ OLVASÁS KAPCSOLATÁRÓL LÉLEKTANI MEGKÖZELÍTÉSBEN

Problémavázlat

NAGY Attila

A miértekről dióhéjban



A mai gyerekek minden valószínűség szerint jóval több időt töltenek naponta a képernyő előtt, mint önkéntes olvasással, mégis kultúránk hagyományából, jellegéből és szerkezetéből következően elengedhetetlen feltétel a megfelelő mértékű olvasás- és íráskészség elsajátítása. Nemcsak az általános iskola sikeres elvégzésénél (még gyógypedagógiai szinten is), hanem a kulturálisan nagyon kevésbé igényes felnőtt mindennapi életében is szinte leküzdhetetlen akadályt jelenthet ezen készségek hiánya. Gondoljunk csak az utcai feliratok tömegére vagy akár a hivatalokban adódó elintéznivalókra.

Ezek az összefüggések nagyon is jól ismertek. Azonban egy sor további tényező is indokolja, hogy fontos gondolkodási és kutatási témának tartjuk (lélektani szempontból is) a gyermekek olvasását.

Legalább felsorolásszerűen említsünk néhányat ezekből a tényezőkből!

A szókincs! Anyaneelvünk színes, rugalmas alkalmazása, az érvek és érzelmek árnyalt kifejezése az igazán fontos, és nem a sokat emlegetett idegen szavak ismerete, értő használata.

A népmeséket hallgató gyerek az „összezördültek” ige hallatán vagy azonnal rákérdez a ritkán használt szó pontos jelentésére, vagy annak ismételt előfordulása után a változó szöveggörnyezet segítségével maga építi fel a szó sajátos, más szinonimákkal csak megközelíthető, és teljes értékűen be nem helyettesíthető jelentését. Természetesen a példák sorával lehetne még igazolni a gyermek szókincsének, fogalomkészletének, ismeretrendszerének gyarapodási lehetőségét a mesehallgatás, vagy – olvasás útján. Hiszen a legválasztékosabban beszélő értelmiségi szülők gyermekei is szükségszerűen belebotlanak ismeretlen tárgyak, érzések, cselekvések megnevezéseibe a mesék átélése folyamán, s ezek újdonságértéke szinte felbecsülhetetlen a kulturális vonatkozásban hátrányos helyzetűnek tekinthető tanulók (többségükben szakképzetlen fizikai munkát végző szülők gyermekei) esetében.

A nyelvhasználat, a beszédmód alakulásával kapcsolatos összefüggések bizonyos értelemben még az előzőeknél is fontosabbnak látszanak.

A mesék, a könyvek természetesen elsősorban drámai, feszültségekkel terhes történeteket és/vagy ismereteket közvetítenek, és egyúttal a közlés formája, a nyelv – annak elemei és főként annak struktúrája – is feltétlenül nyomot hagy a befogadó gyermekben. Az a gyerek, aki főként tömondatos parancsok végrehajtásához szokott, – mesék, gyermekregények, kalandos történetek ismételt átélése, megértése után nagy valószínűséggel már a szülőket is meglepő fordulatokat („ásó, kapa és a nagy harang választhat el csak minket”) kezd beszédében használni. Az erős indulati, érzelmi tartalmakat hordozó rövid, tömondatos beszédmódot lassanként felválthatja az érveket és magyarázatokat is inkább tartalmazó, a finomabb különbségeket is érzékeltető árnyaltabb nyelvhasználat.

Természetesen nem egyetlen szálú, egyirányú, ok-okozati viszonyról beszélünk itt. A gyermeki beszédmód alakulása elsősorban a közvetlen környezettől, a gyermek mindenkori gondozóinak nyelvhasználati szokásaitól függ, ez viszont már közvetett módon iskolázottságuk mértékével és kultúrájuk könyvközeliségével is kapcsolatban áll. Vagyis a kifejezőképesség pusztán mesehallgatás vagy olvasatás útján valószínűleg nem változtatható meg az egyéb környezeti hatások ellenére, de a körülmények kedvező irányú elmozdulásával együtt feltehetően az olvasásnak is fontos szerep juthat az ilyen irányú pedagógiai műveletekben.

Ugyanakkor nagyon világosan látnunk kell, hogy a kifejezőmód milyensége nem csupán esztétikai vagy nyelvhelyességi kérdés, hanem egyúttal a gondolkodás- és viselkedésmód nagyon fontos kérdése is. Bizonyos szavak ismerete, használata a külvilág tárgyainak gazdagabb ismeretén túl éppen az egyén fogalomrendszerének, gondolkodási eszköztárának összetettebb, árnyaltabb mivoltát is jelenti. Aki pedig differenciáltabb gondolatrendszerének megfelelően inkább érveket, magyarázatokat is tartalmazó összetett mondatokban fejezi ki közlendőit, feltehetően magatartásában, viselkedési stratégiáiban is némileg különbözik a rövid, 1–2 szavas mondatokban megnyilvánuló és érintkező társaitól.

Van azonban az olvasásnak egy másik, igen erős szálú összefüggése is a gyermeki magatartásformák alakulásában. Mint ismeretes, a gyermeki tanulás legáltalánosabb formája az önkéntelen másolás, az utánzás, a modellkövetés. A gyermek a közvetlenül megfigyelhető magatartás-, vélekedés- és beszédmintákat megfigyeli, majd átveszi környezetének idősebb, tapasztaltabb, erősebb, okosabb, ügyesebb tagjaitól és alkalomadtán sajátjaként használja azokat. Később pedig már szokásként, állandósult magatartási formaként könyveljük el ezeket.

Ez a másolási folyamat az olvasmányélmények útján is megtörténhet. A legkisebb fiú leleménye, talpraesettsége, elpusztíthatatlansága, Csingacsguk méltósága, tántoríthatatlan barátsága, Sztrogoff Mihály vakon is célba érő akaratereje mind-mind egy-egy követésre felkínált matricát is jelentenek a még képlékeny viselkedési formákkal rendelkező gyermekek és fiatalok számára.

A különböző életkorú gyermekeknél természetesen más és más szinten, de az olvasásnak, a mesének, a feszültség- és a kalandkeresésnek feltétlenül van egy általános dinamizáló és/vagy feszültségoldó, érzelmi egyensúlyt teremtő funkciója is. Sok szülő, esetleg néhány könyvtáros is fél a sárkányok leöldöséséről, a feldarabolt királyfi testének

forrasztófüvel való összeállításáról és egyéb „borzalmakról” szóló népmeséket megismertetni gyermekével és ezért vagy maga talál ki szelíd, hétköznapi, mai történeteket, vagy ilyen olvasmányokat szerez be fiacskájának, aki ásítózva kritizálja a dramatikus, feszültség-hordozó elemek hiányát. Pedig a gyermekére valóban figyelő szülő számára viszonylag könnyen adódik a magyarázat. Az óvodai, vagy iskolai környezetben naponta seregnyi konfliktusba („add vissza” – „ő kezdte” – „edd meg” – „leesel” – „csukd be a szemed” stb.) bonyolódnak gyermekeink még a harmónikusnak mondható környezetben is. Nos, ezek az apró, jól, vagy kevésbé jól megoldott összeütközések kisebb, nagyobb feszültségeket teremtenek, illetve hagynak a gyermekben, s az indulatáttétel mechanizmusa révén ezek mind mobilizálódhatnak, majd megoldódhatnak, levezetődhetnek a sárkányokkal, az ármánykodó irokézekkel, vagy a rabszolga csapatot terelő janicsárokkal folytatott harc érzékletes leírásának meghallgatása, elolvasása közben. Ezért nem szabad féltetni a gyermekeket a mesék, az ifjúsági regények „kegyetlenségeitől”, drámáitól, hanem az olvasás közben, vagy után adódó kérdések részletes, türelmes megválaszolása legyen inkább eszközünk az esetleg még megmaradó feszültségek, szorongások oldására.

Végül ebben a nagyon rövidre fogott áttekintésben – a hagyományos tárgyalásmódtól kissé eltérően – ne csupán a szépirodalmi alkotások befogadásakor, átélésekor működésbe lépő lelki folyamatokról, azok mechanizmusairól essék szó, hanem egy sokkal prózaibb, de nem kevésbé fontos – az olvasva tanulás – témáját is tegyük, legalább futólag a lélektani szempontú vizsgálat tárgyává.

Az olvasó egyik legfőbb célja, még gyerekek esetén is, a szövegből való tanulás.

Amint azt ma már pontosan tudjuk, az olvasás útján történő tanulás elsősorban nem a hagyományos értelemben vett mechanikus emlékezet gyakorlását (bevésést és megőrzést), nem az oly sokat kárhoztatott memorizálás, verbalizmus egyszerű továbbélését jelenti. Bonyolultabb folyamatokról van szó. Az olvasó mindenekelőtt válogató, lényegkiemelő munkát végez. Megkülönbözteti a számára eddig még ismeretlen, váratlant az ismerttől, s ezeket a számára adott kulcsfontosságú mozzanatokot még rendszerint az olvasás, a megértés, a feldolgozás folyamatával egyidejűleg eddigi ismereteinek rendszeréhez igazítja, az új adat, vélekedés segítségével akarva-akaratlan újra fel kell építenie tudásának, gondolatrendszerének idevonatkozó részlemét.

Külön hosszadalmas fejtegetésben kellene az új ismeret és az annak ellentmondó régi gondolatrendszer összebékülésének, integrálódásának mechanizmusait leírnunk. Itt csupán elegendő annyit jeleznünk, hogy az új információk felvétele nem automatikus és nem egyenesvonalú folyamat, tehát az új elemek nem egyszerűen ráépülnek a már meglévőkre, hanem nagyon gyakran a meglévő szerkezet, azaz ismeretrendszer teljes átépülését eredményezi egy-egy új információ asszimilálása, beépítése, de ugyancsak sűrűn előfordul a fordítottja is, amikor a meglévő ismeretek összetartó ereje nagyobb s az újszerű vélekedést, adatot, bizonyítást az olvasó képtelen megérteni, vagy elfogadni.

Vagyis az új információk felvétele bonyolult, több irányú, több lépcsős folyamatok eredménye, ahol mindig a rész és egész kölcsönhatásáról van szó.

Mégis a gyakorlati tanulás folyamatában, mely tényezők segítik, illetve nehezítik a nyomtatott szövegből történő ismeretszerzést?

Mindenekelőtt a szöveg sajátosságai – annak tartalmi, tipográfiai, nyelvi-, stiláris jegyei (olvashatósága) stb. – határozzák meg a végeredményt.

Ennél is fontosabbnak látszik mindaz, ami az olvasóban, a befogadóban zajlik le. Meghatározó szerepe van a motivációs bázisnak (Miért ül le olvasni? Kötelező [iskolai olvasmányok], vagy valóban mélyről fakadó kíváncsiság vezérli? stb.) és az előzetesen jól, rosszul megfogalmazott várakozásnak. Minél aktívabb, kérdező és következtetéseket újra meg újra megfogalmazó összetett tevékenység az olvasás, annál több új ismeretet tudhat majd magáénak egy-egy szövegrész végén a könyvet letevő gyerek. Természetesen ebben a tevékeny, feltételezéseket és következtetéseket ismételten megfogalmazó folyamatban a jó olvasó a haladás tempóját a mindenkori szöveg bonyolultságához, nehézségéhez igazítja.

Fejlődéslélektani alapozás

Az alábbiakban az életkori sajátosságok (a fejlődéslélektani törvényszerűségek) és a különböző olvasmányok, eltérő élményminőségek iránti érdeklődés, vonzódás, illetve igény összefüggéseiről, megfeleléseiről esik szó. Világosan látnunk kell azonban hogy ez a vázolt fejlődési irány és ütem csupán általános formában, tendenciaként – pontosabban fogalmazva, inkább csak az optimumot közelítő helyzetekben, pl. könyvközeli kultúrájú, iskolázott szülők gyermekeinek esetében – igaz. A 1,5–2 éves gyermek is megtanulhat már vékony papírú könyveket lapozgatni, követelheti már a mesét, de csak akkor, ha a környezet ezt számára felkínálja, nap mint nap példaként, mintaként be is mutatja. (Ugyanakkor azonban jól tudjuk, hogy felnőtt lakosságunk jelentős része (30–40 %) gyakorlatilag nem olvas könyvet.)

Nagyon kevésbé pontos az a kép, amelyet gyermekeink olvasási kultúrájáról fel tudunk vázolni. Különösen hangsúlyos ez a hiányérzet, ha nem csupán az elvont fejlődéslélektani elveket kívánnánk bemutatni, hanem azok társadalmi rétegenkénti, kulturális alcsoportokra is jellemző megjelenési formáit, azaz, ha a lélektani és szociológiai közelítésmódot egyidejűleg próbálnánk érvényesíteni. Többek között jó lenne ismernünk a válaszokat az alábbi – kifejezetten a gyerekekre vonatkozó – kérdésekre: Hogyan működnek megismerő és érzelmi folyamataik irodalmi, illetve ismeretközlő művek olvasásakor? Milyen törvényszerűségek érvényesülnek a válogató, megítélő, egyáltalán az értékelismerő készségek működésekor? A különböző magatartásminták, a célok és a normák hogyan épülnek be a befogadó gyermek személyiségébe?

A különböző társadalmi rétegekből érkező gyerekek megváltoztatják-e olvasási szokásaikat, befogadói stratégiájukat a rendszeres könyvtárhasználat, illetve a könyvtáros hatására? stb.

Sajnos, azonban átfogó igényű, hazai kutatások hiányában inkább csak jelezzük ismeretrendszerünk hézagait, s főként a fejlődéslélektani szempontú leírást helyezzük előtérbe.

Az óvodás kor és ami addig történik

Kis túlzással talán azt is állíthatnánk, hogy a gyermek megfelelő ütemű, harmónikus fejlődéséhez a születése utáni első napoktól kezdve elengedhetetlenül szüksége van a mesére. Nagyon nehéz ugyanis szétválasztani a néhány hetes, hónapos csecsemőhöz intézett anyai gügyögést, becézést, a környezeti tárgyak és személyek ismételt megnevezését, az események aprólékos leírását a már-már igazi „meséléstől” vagy olvasástól. A gyermek számára az anya beszéde kezdetben csupán a kontaktus eszköze, de ez a beszéd egyre több egyebet is jelent. Az ismételt rámutatás, megnevezés eredményeként részben a 1–2 éves pici a ráismerés örömeiben is. Ez az öröm jelenik meg újra a tárgyképeskönyvek lapozgatásakor másfél-, kétéves korban.

S ekkor már szinte maga a gyermek is mesélővé válhat, hiszen azért kérte a könyvet, hogy a tárgyakra rámutatva hangosan meg is nevezze azokat. A rámutatás és megnevezés funkciója nyilvánvalóan a begyakorlás, a tanulás. A 3–4 évesek már a folyamatos történeteket, verses képaláírásokat is tartalmazó képeskönyveket, leporellókat kedvelik. S a fentiekkel nagyjából egyidőben, a 2. és a 4. életévek közötti időben jelenik meg a gyerek igazi mese igénye. Elsősorban a saját életére vonatkozó leírásokat, történeteket, a hétköznapi eseményeinek aprólékos elbeszélését várja szüleitől az óvodába lépő gyermek. Ennek hallgatása közben ismételten átéli mindazt, amit tud, amit ismer, ami már megtörtént vele vagy közvetlen hozzátartozóival, tehát az átélés élménye megerősödik, megszilárdul. S ráadásul a szülők távollétét is könnyebben viseli el, ha azok gyakran szerepelnek a szóbanforgó meseszerű elbeszélésben.

Hasonlóan színes, gazdag funkciója lehet a nagyon korai, már 1–2 éves korban átélt versélményeknek is. A beszédtanulás kezdeti lépcsőin álló kisgyermek is szájtátva hallgatja, alig-alig érti, de áhítattal fogadja és újra meg újra megkísérli visszamondani a rövid, jó ritmusú, jól hallható rímekkel felszerelt mondókákat, verseket. A 2–3 éveseket már a zeneiség, a ritmus átélése az ismétlésre, a begyakorlásra készíti. Természetesen kezdetben rengeteg hibát vétének, értelmetlen szavakat alkotnak, sorokat felcserélnek, de az elvétések jellege is világosan mutatja a ritmus, a hangzás, a zeneiség dominanciáját, a közvetlen tartalom ilyenkor még háttérben marad. 4–5 éves korra az élmény már fokozatosan módosul, egyre többször rákérdeznek a tartalmi elemekre, pl. mit is jelent a „kutyatár” vagy az „éc-péc kapuléc”. „A kisgyermeknek a vers iránti fogékonysága azon alapszik, hogy a ritmus és a hangzás, amely megragadja, ugyanahhoz az érzékletes, érzelmekkel átszőtt, élményközel sémához tartozik, mint a mozgás, amelyet helyettesít és a hangulat, amelyet kifejez.” (MÉREI Ferenc–V. BINÉT Ágnes: *Gyermeklélektan*, 240 p.).

A mesei beállítódás – kettős tudat

A középső- és nagycsoportos óvodások már nagyon jellegzetes „mese hallgató” magatartásmóddal rendelkeznek, melyet a feszült figyelmen, a csodálatos, a rendkívüli varázsán túl sajátos érzelmi feszültség, áthangolódás (kikerekedett, tágranyílt szemek,

kipirult arc, lehalkult, fátyolos hang stb.) is jellemez. A gyermek mimikája, gesztusai nyilvánvalóvá teszik, hogy beleéli magát a nem mindennapi, „elképzelt” helyzetbe, de ugyanakkor meglepően könnyű átjárás marad számára vissza a prózai mindennapok világába is. Könnyen tehető egy bot hegyeken átszökkenő táltossá, két díszpárna legyőzendő hétfejű sárkánnyá, de végülis nagyon tiszta határok húzódnak a mese és a valóság között. Nehezen meghatározható, hogy ebben a kétféle beállításban, a kétféle tudatélményben – amelyben nem két egymást kizáró tudatsíkról, hanem az átélés kettősségéről van szó – mennyi a tanult elem, s mennyi a spontán gyermeki reakció.

Mégis a rendkívüli, a csoda várásán, a szimultán kettős tudat feszültségélményén túl milyen motívumok húzódnak meg a mesék keresése, ismételt örömteli fogadtatása mögött?

Mindenekelőtt a gyermeki világ kereteire, sajátos összeütközéseire gondoljunk. Az óvodás autóban vagy autóbuszon ülhet akár naponta is, de nem vezethet, kéréseket vagy parancsszavakat teljesít, de nem irányíthat, sokszor sérelmet, igazságtalanságokat kénytelen elszenvedni, de maga aligha oszthat igazságot, a környezetében élő „erős, bátor, okos” felnőtteket szeretné utánozni, de ez csak nagynéha sikerül.

A fentiekkel ellentétben a mesében azonban már minden lehetséges. A legkisebb fiú szegényes öltözékben hercegeket, királyfikát megszegyenítő bátorsággal és leleményességgel állja ki a próbatételeket s válik méltóvá a királykisasszony kezére, átjuthat a végeleáthatatlan óperenciás tengeren és a 24 fejű sárkányt is legyőzheti. Vagyis kis és nagy álmok, vágyak mind, mind teljesülhetnek a mese világában, elrévülő, átélős hallgatásban vagy a saját szerkesztésű változat elmondásakor. Azonban nem egyszerűen a kielégítetlen vágyak teljesülését biztosítja a mesevilág, hanem döntő szerepe van az elégtétel, a kárpótlás, a kiegyenlítés, szakkifejezéssel élve a kompenzálás motívumának is.

Gyerekeinknél, helyzetükből következően nagyon gyakori a hátrányba kerülés, a törekvések, szándékok és tettek meghiúsulása, amelyeket rendszerint az álmodozásban, a képzelet működéssel egyenlítenek ki. Ennek a kárpótló, kiegyenlítő tendenciának szolgáltat kitűnő alapot a mese igazságosztó, „boldog vég”, elégtétel motívuma is. A mesék tele vannak az azonosulási folyamatok beindítására alkalmas hősökkel és helyzetekkel, melyek segítségével a gyermek közvetett úton kiélheti vágyait, elégtételt szerezhet sérelmeiért, kiegyenlítheti vélt vagy tényleges hátrányait.

A gyermeki világlátás, gondolkodásmód és a mesei sajátosságok ugyancsak erős rokonságot mutatnak az ellentétek, a szélsőségek kedvelésében. A mesében csak rendkívül erős, vagy nagyon gyenge, hihetetlenül vitéz, vagy alávalóan gyáva hősök vívnak egymással, a háttérben óriásokkal és/vagy törpékkel.

A gyermek nem képes még óvodás korban finom különbségek érzékelésére és megfogalmazására. Képtelen a dolgokat sorba rendezni, árnyalatnyi eltéréseket meglátni, s ezért a megkülönböztetés a páros összehasonlításokban, a ríkító ellentétek megnevezésében, a fekete-fehér gondolkodásmód megnyilvánulásaiban valósul meg.

A gyermek és az olvasás kapcsolatában kétségkívül az önálló olvasóvá válás, a megfelelő olvasási készség megszerzésének nem rövid időszaka jelenti az egyik legdöntőbb mozzanatot. A sikeres olvasástanulás a feltételek egész sorának meglétét teszi szükségessé. A gyermeki idegrendszer megfelelő szintű érettsége, fejlettsége többek között a tartós figyelem 5–10 percnyi fenntartásában is megnyilvánul. Az elvonatkoztató készség működése ugyancsak elengedhetetlen a betűk, betűsorok értelemteljes szavakká, kifejezésekké fordításában. Bonyolult analizáló és szintetizáló folyamatok működésére is szükség van mind vizuális, mind beszédmozgásos területen.

Az új készség elsajátításának sikere természetesen a tanuló idegrendszerének fejlettségén, motivációs bázisán túl erőteljesen összefügg az alkalmazott módszerek jellegével.

Az oktatási módszerek hátterében egy szinte általános lélektani vita – a ráadásul egyértelmű igen, nem-ekkel aligha eldönthető vita – áll. Vajon az egyes betűk egymásutánját, egymáshoz kapcsolódását észleljük-e elsősorban, tehát a részelemekből építjük-e fel az egészet, vagy a szókép egésze, a globális egység közvetíti-e a szó jelentését elsősorban? Szintézis útján jutunk el a felismeréshez, a szó jelentésének észleléséhez vagy az összképnek van ebben döntő szerepe?

A vitában képviselt álláspontoknak megfelelően 3 alapvető olvasástanítási módszert különböztetünk meg:

1. Szintetikus módszert, amelyben a betűk tanításából indulunk ki, s a betűk, illetve hangok összekapcsolásával építik fel a szöveg kisebb-nagyobb egységeit.

2. A globális módszert, amelyben első lépésként bizonyos tárgyakhoz, képekhez, eseményekhez rendelnek hozzá írott szövegeket, vagyis szókép egészeket. A szókép és a tárgy közötti kapcsolat megszilárdulása, begyakorlása után a tanuló vagy önállóan vagy a pedagógus segítségével kiemeli a szóképből a gyakran visszatérő, vagy éppen a szokatlansága miatt feltűnő betűket, betűcsoportokat. Így lassanként az ismert szóképek után a betűk kiemelése, felismerése révén képessé válik a tanuló az ismeretlen szövegek olvasására is.

3. A fenti két módszer különböző kombinációit gyakran önálló megközelítésként értékelik.

A legutóbbi időkig általános iskoláinkban az úgynevezett „hangoztató-elemző-összszetevő” (lényegében szintetikus módszerű) eljárást alkalmazták kizárólag. Azonban többek között a nemzetközi összehasonlításokból is kitetsző kedvezőtlen eredmények hatására az 1978. szeptemberében iskolába lépő elsősök már a globális előprogrammal könnyített oktatás segítségével sajátítják el az olvasás tudományát.

Végül ejtsünk néhány szót az olvasástanulás, -tanítás legfontosabb eszközéről, az olvasókönyvről is. E könyvek jelentőségét ma még alig-alig tudjuk felmérni, hiszen nagyon sok gyermek számára ezek jelentik a leporellók és a mesekönyvek után végre az első, az igazi, valóban megismert és elolvasott könyvet, s egyúttal az olvasástanulás érzelmileg hangsúlyos munkaeszközét is.

Jogosan feltételezhető, hogy a későbbi olvasási kedv is nagy mértékben módosulhat az első jelentőségteljes, mintát adó élmények hatására. Van azonban az olvasókönyvnek

éppen a tartós munkaeszköz jellegükből következően egy rejtettebb, lappangóbb, de nem kevésbé fontos család-, társadalom- s talán nem túlzás világgépformáló hatása is.

Milyen gyerekek, milyen felnőttek, milyen családok és iskolák, milyen üzemek és utcák, milyen haragok és örömök, milyen jutalmak és büntetések is jelennek meg ezeken a lapokon? Mindezek a kérdések természetesen az adott keretek között csak felhívást jelenthetnek a gondolkodásra, s a kisiskolások munkaeszközeinek figyelmes átlapozására. A válaszokat részben egzakt vizsgálatok eredményeiben, részben saját megfigyeléseink és gondolataink szintézisében érdemes keresni.

Természetesen az olvasási készség fejlesztése, az érdeklődés felkeltése, a motivációs bázis megteremtése elsősorban mégis csak a családi környezet ösztönző vagy éppen inger-szegény, a kulturális értékeket kevésbé becsülő, tehát gátló hatásának függvénye, s ugyan-csak alig becsülhető túl a pedagógus szerepének jelentősége, hiszen az iskolábakerülés pillanatától kezdve az olvasóvá nevelés kulcsfigurája kétségtelenül a jól vagy rosszul tájékozott, sokat vagy keveset olvasó, a sokoldalú művelt vagy kevésbé művelt pedagógus.

Összegezeként megállapíthatjuk, hogy az olvasástanulást irányító felnőtt (pedagógus, könyvtáros, szülő, esetleg óvónő) nyugodt, kiegyensúlyozott, barátságos, a tanulót újra meg újra sikerélményekhez juttató, egyáltalán mintát, követendő példát mutató viselkedése perdöntő fontosságú a szóbanforgó új készség sikeres elsajátítása szempontjából.

A kisiskolás olvasmányai



Mielőtt a mesék, a gyermek- és ifjúsági regények iránti változó igények taglalásához visszatérnénk, utalni szeretnénk az olvasmányok másik típusára, az ismeretközlő művek korán jelentkező vonzerejére. Ezen a téren nem folytattak átfogó jellegű vizsgálatokat, ezért a következőkben inkább csak egyéni megfigyeléseinket vetjük papírra.

Már az óvodai nevelési, oktatási program is nagyon komoly törekvéseket fogalmaz meg a gyerekek környezetének megismertetéséről, s ráadásul a TV-ben kitűnő természeti filmeket nézhetnek szüleikkel együtt, közös kiránduláson eddig nem látott madarak röppennek fel, ismeretlen bogyók hullanak a gyerekek elé, s ellenállhatatlanul sorjáznak a kérdések: Papa, mi ez? Minek a rokona? Hol lakik? Meg lehet enni? Az állatok se eszik meg?

Mindig ilyen piros? stb. S szülő legyen a talpán, aki győzi a válaszadást szusszal és persze jártassággal, ismeretekkel. Mérheteretlenül nagy segítséget nyújtanak a gyermekekkel türelmesen és szakszerűen foglalkozni akaró szülők, felnőttek a kitűnő Búvár zsebkönyvek sorozat. Már óvodáskorban szinte a mesének szóló áhítattal hallgatják a gyerekek erdőben, kertben és este az ágyban egyaránt, hogy az egerészölyv, melynek egyébként latin neve

(Buteo buteo) még mosolyt is fakaszt, „órákon át kering a magasban széles szárnyait kitérve, vagy a földek felett lebeg. Mintegy félméteres madár” (Papa, az mekkora?) „Ennek ellenére zsákmánya főleg a pocok.” (Mi az a pocok?) stb.

Jót nevetnek, amikor kiderül, hogy a kárókatona és a bölömbika is madár. És ismét egy drámai történésnek kijáró feszült figyelem támad, s rögtön a további kérdések zuhata-ga indul el, amikor a rétisasról kiderül, hogy legnagyobb ragadozó madarunk, s már csak egy-két pár költ rejtetten a Duna és a Tisza ligeteiben. „Számuk nagyon megfogyatkozott, mert a háborítatlan erdők száma csökken, s mivel dögevő, a mérgezéseknek is sok rétisas áldozatul esik.”

S ezekből a pompás kis könyvecskékből tulajdonképpen még csak a gyermek legegyszerűbb „mi ez?” kérdéseire válaszoltunk. A miértekre adott magyarázatok még hátra vannak, pedig 4–5 éves kortól az okok keresése is igencsak jellemző egy érzelmileg, értelmileg jól fejlődő, a külvilág jelenségei és történései iránt nyitott gyermeknél.

„Miért iszik köhögés elleni gyógyteát az öcsém? Milyen orvosság van benne? Miért jöttek a törökök Magyarországra? Miért nem kergettük ki őket?” – áradnak tovább a kérdések. S szerencsére hozzáférhető a Varázsfüvek című könyv a Bölcs bagoly sorozat többi darabjával együtt, s a Képes történelem egyes köteteiben is legalább a képeket már szeretik nézegetni az óvodások is, ha van felnőtt, aki kézbeadja és magyarázatokkal, „mesével” összekötőszöveggel kíséri ezeket a műveket.

Vagyis a gyermek és a könyv, a gyermek és az olvasás viszonya a mesei szálon túl, az ismeretközlő művek vonalán is nagyon hamar – már az óvodáskorban – megalapozódhat, sőt szoros kapcsolattá válhat. (A feltétels mód elsősorban a környezeti hatásokat, mindenekelőtt a szülői magatartást jelenti.) Van szülő, aki nem is tud a szóbanforgó művek létezéséről, van, aki időben megveszi, s gondosan üveg mögé, vitrinbe zárja, hogy „majd jó lesz az iskolában, a tanuláshoz”, pedig ezek inkább használati tárgyak, munkaeszközök a nevelés, az oktatás egységes, nem szüneteltethető nagy folyamatában.

Ez utóbbi jellegzetességek erősítése, általánosabbá válása érdekében gyermekkönyvtárainknak is bőven van tennivalója még.

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az egyéni és/vagy szubkulturálisan eltérő különbségek szociológiai szempontú vizsgálata az olvasáskutatás illetékességi körén belül talán éppen ezen a területen hiányzik a legjobban, hiszen a fentiekben jelzett eltérő szülői magatartásmódok hátterében feltehetően a társadalmi helyzettel, az iskolázottság mértékével, a munkavégzés jellegével összefüggő tényezők sorjáznak.

A rendkívüli keresése

Az általános iskola első évei alatt tulajdonképpen még a korábbiakban jellemzett mesei beállítódás dominál. 8–9 éves kortól válik egyre erősebbé a valóság megismerésének igénye, a nyilvánvalóan mesei, „lehetetlen” elemek elutasítása. Az igaz történetektől a valószerűségen, az elhithető erőn túl a rendkívüli jelleget is feltétlenül elvárja a tanuló. A hétköznapiból, a jól ismertből a szélsőségek, a nagy erőfeszítések és nagy tettek irányába mozdul el a gyermeki fantázia, de a csodás elemeket már elutasítja. „A hihető, de rendki-

vüli” lehetne ezen időszak jelszava. E korosztály igényeinek jól megfelelnek Fekete István könyvei, A Tenkes kapitánya jellegű művek, a Koldus és királyfi, a Verne regények jó része és a Robinson Crusoe.

A gyerek a beleélés és a vágyteljesülés révén magára öltve a hős mezét, álarcát, kalandok során megy keresztül, miközben viselkedésformákat, tetteket, vélekedéseket és gondolatokat próbálgatva, izlelgetve sajátít el apránként.

A mesei kettős tudat (csodás és valóságos) helyett ebben a fejlődési szakaszban már egy érettebb, inkább a regényolvasásra jellemző kettős tudat, a lehetséges és a valóságos kettőssége jelenik meg.

A felsőtagozatosok olvasmányairól

10–12 éves korra rendszerint eldől az olvasás vagy nem olvasás döntő kérdése. Az alapvető készségek, szokások rendszerint megszilárdulnak. Aki erre az időre nem vált olvasóvá, annak a továbbiakban már csak csökkenő – de persze soha meg nem szűnő – esélyei vannak.

A felsőtagozatos korosztály olvasási szokásait, olvasmányait vizsgálva mindenekelőtt a mezőny széthúzottságát kell megállapítanunk. A tanulók jelentős csoportja gyakorlatilag nem olvas, s az ismételt kérdezősködések után is legfeljebb az iskolai kötelező olvasmányok jól, rosszul megjegyzett címeit halljuk vissza (például szakképzetlen, mezőgazdasági fizikai munkát végző szülők gyerekeinél viszonylag gyakrabban tapasztaljuk), míg más csoportokról rövid úton kiderül, hogy már „mindenevők”, Jókait és Coopert, Berkesit és Mayt, Dumas-t és Fekete Istvánt, Thury Zsuzsát és Szabó Magdát, Vernét és Asimovot egyaránt olvasnak.

Életkori sajátosságaikból következően érdeklődésük rendkívül szerteágazó, csaknem minden új jelenség iránt fogékonyak. E fogékonyság egyik kétségtelen bizonyítéka éppen a gazdag olvasmányválaszték. Természetesen továbbra is a mozgalmasságnak, a rendkívüli tettekkel, váratlan helyzetekkel operáló kalandos témájú műveknek van a legnagyobb vonzása. A serdülő már ideálkereső, önmagát kereső-, megvalósítani akaró, vára-kozásokkal, törekvésekkel fordul a könyvekhez. A korábbiakban inkább csak a hős egy-egy megnyilvánulásformáját, egy-egy gesztusát igyekezett ellesni, leutánozni az olvasó gyerek, de a kamasz már az egységes személyiségképletet keresi, az önmagához következetes, meghatározott elvek szerint viselkedő hős tetteinek rendszerét tartja követendőnek. Persze a szélsőségek kedvelése, a fekete-fehér gondolkodásmód még gyakran kísért, s ezért a rendkívüli tetteknek, a megnemalkuvó bátorságnak, a tántoríthatatlan és nagyszerű hősöknek jóval nagyobb a vonzása, mint a látható, szürke hétköznapiok ismert, kompromisszumokra hajló, ellenszenves tulajdonságokkal is bíró ismerőseinek. A kalandregények hősei viszont olyan rendkívüli életet élnek, olyan váratlan helyzetek sorozatával találják szembe magukat, amelyet a kamasz fiúk és lányok szívesen képzelnek el a maguk számára, amelyekbe éppen ezért könnyen beleélik magukat.

A 13–14. életévek táján nagyon világos elkülönülési tendenciák tapasztalhatók a fiúk és lányok érdeklődési körében, viselkedésmódjában és természetesen olvasmányválasztási szokásaikban is. Megfigyelések szerint azonban ez a szétválás, elkülönülés nem szimmetrikus jellegű. A fiúk valóban a férfiasabb, kalandos, harcias, izgalmas műveket keresik döntően, s szinte sohasem mondják kedvencüknek az érzelmesebb, gyengédebb lányregényeket (pöttös és csikos könyvek), a lányok viszont a jellegzetesen lányos olvasmányok, Két Lotti, Bambi, Csipkebolt Brüsszelben, Mintha nővérek lennének, Jane Eyre stb. mellett előszeretettel olvasnak Tom Sawyer kalandjairól, a Nagy indián könyvből, A koppányi aga testamentumáról, Winnetouról vagy a Három testőr hányattatásairól is.

A lányok nyitottabbnak, színesebb olvasmányszerkezettel rendelkezőbbnek látszanak a fiúknál.

E határozott különbségek mögött többek között a nemi szerepek, a jellegzetes viselkedésformák korai begyakorlásának egyik formáját is látnunk kell.

E korszak természetes velejárója az érzelmi telítettség, valamiféle túlérzékenység, túlfűtöttség. Szeretnek meghatódni, nagy érzelmeket újraélni, többek között a kalandos, feszült, megrázó történések átélése útján is. A lányok nyíltan, bevallottan kipirulnak, elsápadnak és könnyekre is fakadnak, a fiúk viszont rejtettebben, áttételesebben, férfiasabb, visszafogottabb mintákat követő módon élik ki ilyen irányú szükségleteiket.

IRODALOM

1. BAMBERGER, Richard: Jugendliteratur und Buchpädagogik. Wien, München. Jugend und Volk 1971.
2. GIBSON, Eleanor J. – LEVIN, Harry: The Psychology of Reading. Cambridge, Massachusetts, and London. The MTI Press 1976.
3. HORVÁTH Ágota – ANDOR Mihály: Társadalomkép az általános iskolai olvasókönyvekben. = Szociológia 1974. 4. szám.
4. MÉREI Ferenc – V. BINÉT Ágnes: Gyermeklélektan. Budapest, Gondolat, 1976.
5. MOLLO, Suzanne: Az olvasókönyvek elemzésének eredményei: a helyszín, a foglalkozások, a hősök. = Az iskola szociológiai problémái. Szerk. FERGE Zsuzsa és HÁBER Judit. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1974.
6. TÓTH Béla: Az általános iskolai tanulók irodalmi érdeklődésének pszichológiai vizsgálata. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1969.



DIVAT A CSALÁDFAKUTATÁS Amerikában is. A minnesotai Genealógiai Társaság két tagja hetenként egyszer referenz-ügyeletet tart a duluthi Városi Könyvtárban, hogy segítséget nyújtson a családjuk történetét tanulmányozó olvasóknak.

(Library Journal, 1978. 16.no.)