

Műhely

Az Országos Tudományos Diákköri Konferencia
díjnyertes pályaművei (2. rész)



Filmelőzetes és kötelező olvasmányok

Lehetőség a Z-generáció olvasóvá nevelésére?

GIRHINY Eszter

Bevezető

A digitális világ térhódításával kérdéssé vált, hogy az addig egyeduralgoló Gutenberg-galaxis meghatározó szerepű marad-e az újabb generációk életében is, vagy az éles paradigmaváltással járó Neumann-galaxis idővel teljesen felülkerekedik. Lehetséges-e, hogy a két galaxis nemcsak megfér egymás mellett, hanem kiegészítheti egymást?

A különböző információtechnikai eszközök, az internet, a televízió szerves részét képezik a „digitális bennszülöttek”, azaz az Y- és Z-generáció mindennapi életének. Mindkét generációra jellemző, hogy a „globális világ gyermekei”, az információt több helyről, de leginkább az internetről szerzik be, párhuzamosan több feladaton dolgoznak, figyelmük lekötésére pedig már nem elég a lineáris felépítésű könyv.

Az idősebb generációkból sokan csak az audiovizuális, digitális világ negatívumait veszik észre, mondván, hogy a fiatalok túl sok időt töltenek a képernyő előtt és mert csak a képi információkra támaszkod-

nak, ezért nem fejlődik a fantáziájuk és elfordul az érdeklődésük a könyvektől.

Írásomban azt szeretném bemutatni, hogy a technika előnyeit a magunk javára is fordíthatjuk, azaz a gyermekek olvasás iránti érdeklődésének felkeltésére is használhatjuk.

Generációk

Az 1946 előtt születettek, a mai hatvan fölöttiek az ún. veteránok, akik ma már nagyszülők sőt, dédszülők. Közülük néhányan alkalmazkodni tudtak az információs társadalom mindennapjaihoz, de többségük inkább távol tartja magát ettől a világtól.

Az 1946–1964 között születettek a baby boom generáció tagjai. Ők alkotják a még dolgozó ötven- és hatvanéveseket, illetve a közeljövőben nyugdíjba vonulókat. A rendszerváltás sokuk számára együtt járt a megszokott biztonság elvesztésével. Az 1965 és 1979 között születettek, a mai harminc-negyvévesek az X-generációhoz tartoznak, az ő szüleik ugyancsak

átélték a biztos háttér elvesztését, de ők már jobban alkalmazkodtak a megváltozott munkakörnyezethez. Megélték az információtechnika elterjedését és maguk „digitális bevándorlókká” váltak. Tudják, hogy az érvényesülésükhöz nélkülözhetetlen a naprakész információ. A ma húszas-harmincas éveiket taposó Y-generáció tagjai alkotják a „digitális bennszülöttek” első körét, akik lényegesen többet tudnak a digitális világról, mint a szüleik vagy a főnökeik. A siker és a karrierépítés erősen motiválja őket, de nem akarnak már olyan mértékben függeni a munkahelyüktől, mint ahogy a szüleiknél látták. Közösségi életük nagy részét az interneten keresztül élik meg, igénylik az interaktivitást és a sokszínűséget, de halogatják a felnőtté válást, menekülnek a felelősség-vállalás elől, és a családalapításba is később kezdenek, mint az előző generációk (Tari 2010). Don Tapscott ezt a korosztályt nevezte internet-generációnak, mert életükben a legfontosabb az interaktivitás, a digitális médiát elsősorban szórakozásra használják, a tanulás és a kommunikálás csak ezután következik (Tapscott 2001). Az Y-generáció olvasási szokásaira nagy hatással volt a hipertext elterjedése azáltal, hogy a megszokott, zárt szövegalkotás helyett megjelentek a nyitott, vagyis választási lehetőséget biztosító linkek. Az eddig csupán befogadói státuszban szereplő olvasót felváltja az aktív, szerkesztői olvasó (Bujdosóné Dani 2012).

A Z-generáció az 1995 után születetteket jelöli, akiknek nem kellett tanulniuk a digitális eszközök használatát, mert beleszülettek ebbe a világba és autodidakta módon sajátítják el az eszközök használatát. Ügyesebben használják az elektronikus világ adta lehetőségeket, mint szüleik vagy tanáraik. A generáció első hulláma, az 1995–2000 között születettek, akik a digitális korszak kezdetétől jelen vannak, számukra a közösségi oldalak és az internethasználat mindennapi tevékenységgé vált. A második hullám, a 2005–2010 között születettek számára természetes, hogy jelen kell lenni a közösségi oldalakon, megszokták, hogy nekik minden jár, és hogy mindent azonnal megkaphatnak. (Tari 2011) A Z-generáció az interneten fellelhető információkat nem sorokban, hanem képekben értelmezi, lassan eltűnik a betűolvasás linearitása és lassúsága, aminek következtében a tudás szerkezete is átalakul, hiszen számukra fontosabb a tudáshoz vezető keresés lerövidítése, mint az, hogy meg is jegyezzék az adott ismeretet. (Fűzfa 2002a) Az MTA felmérése szerint a generáció tagjainak 90%-a vallja magát olvasónak, amely biztató eredmény lehetne, ha figyelmen kívül

hagynánk, hogy többségük ezt úgy érti, hogy a tanuláshoz kapcsolódóan olvas. A Z-generáció életében minden elérhető az interneten, és hiába tűnik úgy, sok mindent jobban megértenek, de érzelmileg nem elég érettek ahhoz, hogy fel tudják dolgozni a kapott információkat. (Tari 2011) Az elektronikus világnak a Z-generáció mindennapjaiban betöltött meghatározó szerepét Katherine Hayles azzal magyarázta, hogy a mélyfigyelem mellett kialakult náluk a figyelem egy új formája, az ún. hiperfigyelem, amikor az olvasó rendkívül gyorsan fókuszál a különböző témákra, magas a stimulációs küszöbe, az információt több forráson keresztül éri el és nem tolerálja az unalmat (Bujdosóné Dani 2013).

A digitális kultúrával teljesen újfajta környezet jelent meg és a változásokat a digitális bennszülöttek – és így a Z-generáció tagjai is – automatikusan követték. A kultúrában lezajló változások az idegrendszer fejlődésének módosulásával is járnak, ami viszont kihat a képességek alakulására is. A Z-generáció tagjai készség szinten kezelnek minden digitális eszközt, hamar kiismerik magukat az egyes helyzetekben, gyorsan hozzák meg a döntéseiket, nagyobb rövidtávú memóriával rendelkeznek, és egyszerre több tevékenységet folytatnak (mert egy már le sem köti a figyelmüket). Számukra a tudás azzal egyenlő, hogy meg tudják a forrásokban keresni, de a digitális világ keltette sietségben nem tartják fontosnak megjegyezni a tartalmát, így viszont az emlékezőképességük kezd rohamosan csökkenni. E generáció tagjaira gyakorlatilag egész nap ömlik az információ a különböző eszközökből és alkalmazásokból, ezt a mérhetetlen mennyiséget nem tudják rendszeresen feldolgozni, így tehát a megszerzett információ nem alakul át tudássá. A mindent elárasztó ingertömeg hatására a digitális bennszülöttek agya a gyors feldolgozásra állt rá, vagyis az információkat könnyen és gyorsan dolgozzák fel, gyors az információ hatására történő reakciójuk, azonban a digitális bevándorlókkal ellentétben ők már nem tudnak módszeresen és rendszerben gondolkodni, rájuk a téri-vizuális rendszerben való gondolkodás a jellemző. Gyengül a generáció képzetalkotási képessége is, mert életüket túlságosan behálózzák a képekben (és mozgóképekben) közölt információk, levéve vállukról a belső képalkotás feladatát. A gyermekek képekben, filmekben nézik a mesét, az agyuk nincs hozzá szokva a hallott szöveg alapján alkotott képzelethez, ami felnőtt korban a szövegeértés gyengüléséhez vezethet. (Gyarmathy 2012)

Az audiovizuális kultúra hatása az olvasásra

Gyermekkönyvek – a mesék világa

A gyerekek egy-kétéves korukra már megismerkednek a korosztálynak szánt lapozgatós képeskönyvekkel, melyeket szüleikkel meghitt körülmények között nézegethetnek, és beszélgethetnek a képekről. A négy- és hatéveseket már jobban leköti a mesék tartalma is, mesehallgatás közben azonosulni tudnak a szereplőkkel és egyre élénkebben dolgozik a fantáziájuk. A gyermekek találkozásai a könyvekkel és a gyerekkori élmények fontos szerepet töltenek be a későbbi olvasási szokásaikban, ez lesz a motiváció az olvasni tanuláshoz. Sajnos, ez a folyamat nem minden gyermek életében zajlik le. (Bartos 2009). A gyerekek sokszor csak azt látják, hogy a szülők a televízió vagy a számítógép előtt töltik a szabadidejüket, így róluk „példát véve”, ők sem fordulnak a könyvek világa felé, pedig a gyermekek életére meghatározó hatással vannak a könyvek. Egy tanulmány 27 országból vett minta alapján kimutatta, hogy az otthoni könyvtár nagysága arra is hatással van, hogy hány osztályt végez el a gyermek az iskolában. (Miller 2010)

Az emberek életében, így a kisgyermekében is, sokféle indulat, vágy, szorongás és feszültség él. Az érzelmek feldolgozását a belső képteremtés segíti, melyet a gyermekek elmélyült játék vagy mesehallgatás közben, belső kép kivetítésével végeznek. A gyermekek nem tudnak különbséget tenni a belső és a külső kép között, tehát mielőtt megjelenik a külső kép a televízióban, a belső képteremtő tevékenység abbamarad. A gyermekek élvezik ugyan a mozgó képek látványát, az azonban már nem segít nekik az őt ért hatások feldolgozásában. (Vekerdy Tamás szerint még diafilmeket se mutassunk a kisgyermekeknek, a mozgófilmekről nem is beszélve, mert rontják a fantázia fejlődését. (Vekerdy 2010) Természetesen a gyermek belső képalkotását elősegítő meseolvasással, a könyvek beépítésével a gyermek mindennapjaiba nagyon egyetérthetünk, de a mai digitális világban nem életszerű a kisgyermekek életéből teljesen kizárni a mozgóképek világát. De ez nem is feltétlenül szükséges, ugyanis ha már kisgyerekkorban megértetjük velük, hogy az írott szó és a filmváltozat nem állnak egymással ellentétben, egyik sem pótolja a másikat és inkább egymás kiegészítői, akkor a gyermekek megtanulják mindkét műfajt egészségesen beépíteni az ismeretszerzés folyamatába. (Hermann 2000)

A kötelező olvasmányok

A házi vagy kötelező olvasmányok szerepe abban áll, hogy ha a gyermekeknek szellemi érettségüknek megfelelő, a kíváncsiságukat kielégítő olvasmányt adunk, az nemcsak az olvasóvá nevelésükre lesz ösztönző hatású, hanem a személyiségükre is. Sok pedagógus azon az állásponton van, hogy a házi olvasmányoknak azon kívül, hogy az alapműveltség részét képezik, az is a feladatuk, hogy erkölcsi értéket közvetítsenek és hazafiságra neveljenek. E pozitív hatások eléréséhez elengedhetetlen, hogy a gyerekek időben elsajátítsák a helyes olvasási módot, hogy a továbbiakban képesek legyenek önállóan fellelni az olvasottakban a személyiségüket gazdagító értékeket. (Vanyóné Pass, 2009)

A kérdés csak az, hogy a kötelező olvasmányok betöltik-e ezt a szerepet? Alexa Károly szerint a klasszikus magyar regényeknek, novelláknak és verseknek az ismerete az irodalomtanítás alapját kell képeznie. Nagy Attila azt is mondja, hogy e művek ismerete a magyarok élményközösségét támogatja, és az összetartozás érzéséhez elengedhetetlenek a közösen ismert történetek, idézetek. Lackfi János amellet érvel, hogy a klasszikus irodalomból készüljenek minőségi átiratok. Gombos Péter 2009-es felméréséből viszont az derül ki, hogy a felső tagozaton évek óta nincs új irodalmi anyag, és csak kevés tanár él a lehetőséggel, hogy kortárs művet adjon fel kötelező olvasmányként (Gombos, 2010). A kortárs ifjúsági műveket a tanárok nagy része nem is ismeri, ezért nem tudják eldönteni azt sem, hogy e művek rendelkeznek-e olyan irodalmi értékkel, amiért érdemes lenne beilleszteni ezeket a tananyagba. Ha változtatnak is a kötelező olvasmányokon, legfeljebb ugyanabból a korból, illetve ugyanattól a szerzőtől választanak. A 2012-es kerettanterv lehetőséget ad a tanároknak, hogy szabadon választott olvasmányokat is ajánljanak, de nem biztosít rá órakeretet és kínálatot sem (Arató, 2013). Gordon Győri János a kötelező olvasmányok mellett a közös és kölcsönös olvasmányok megjelenése mellett érvel, a kölcsönös olvasmányok utat engednek a modern irodalomnak, és nem gátolják, hogy a gyerekek a hivatalos kánonba nem tartozó könyveket ajánlják egymásnak (Gordon Győri, 2009). Tehát a tanár kiadja a kötelező olvasmányt a tanulóknak, mely legtöbbször már a vastagságával riasztóan hat rájuk, a szöveg pedig számukra sokszor érthetetlen nyelvezettel, bonyolult mondatokkal próbál bemutatni olyan korszakokat, amelyekbe bele sem tudják magukat képzelni. A lelkiismeretes diák vagy

belefog a regénybe, és jó esetben közben megtetszik neki a történet, vagy a hosszú leírások – amelyekhez nincsen hozzászokva – annyira untatják, hogy inkább kihagyja a történetből ezeket az unalmas részeket. Elmondhatja ugyan, hogy a regény végére ért, elolvasa tehát a könyvet, de a könyv egyik feladatát sem látta el, nem közvetítette az elvárt értékeket, és az olvasást sem szeretette meg a tanulóval. Egy másik megoldás, hogy a digitális korba született tanuló a feladat könnyebbik végét próbálja megfogni, és megnézi a regényből készült filmváltozatot vagy meghallgatja hangoskönyv formában (ha készültek ilyen feldolgozások). Mind a film, mind a hangoskönyv ösztönözheti a gyermeket a regény elolvasására, de olyan hatása is lehet, hogy a tanuló – remélve, hogy az audiovizuális változat kiváltja az eredetit – a kezébe sem veszi a regényt. A hangoskönyvnek az a veszélye, hogy miközben a gyermek hallgatja, párhuzamosan más tevékenységet is folytathat, így a történetből kevés marad meg benne. Ha a diák képes türelmesen a hangoskönyvre figyelni, a történet felkeltheti az érdeklődését, ahogy kisebb korában a felolvasott mese.

A filmváltozatok a regényeknek többnyire rövidített változatát tudják nyújtani, és mert rövidebb ideig tart, mint az elolvasása, a tanuló végig is nézi. A hangoskönyv időbeni terjedelme az olvasásával egyenlő, és mivel ugyanannyi időt vesz igénybe, a tanulót akár ösztönözheti is, hogy a történetet inkább maga olvassa tovább.

2014-ben kétszáz 15 éves diákot kérdeztem meg a kötelező olvasmányokkal kapcsolatos véleményükről. A kérdőívben többek között arra kértem őket, nevezzék meg a kedvenc könyvüket, említsenek olyan olvasmányokat, amelyeket szívesen ajánlanának másoknak is kötelező olvasmányként. A válaszok alapján a házi olvasmányok között kiemelkedően népszerű volt *A Pál utcai fiúk*. A kötelező olvasmányok körébe ajánlott, és kedvenc olvasmányként is említett könyvek között a legtöbben a *Harry Pottert*, *A Gyűrűk Urát* és a *Szent Johanna Gimit* nevezték meg. Kiderült, hogy szívesebben olvassák a közelmúltban íródott könyveket, és inkább azokat kedvelik, amelyeknek közérthető a nyelve, aktuális a témája.

A gyerekek által ajánlott könyvek beemelése az irodalomoktatásba nyilván járna bizonyos problémákkal (pl. sérülhet a tanárok által közvetítendő értékrend, nehéz a tantervbe illeszteni), viszont nagy előnye lenne, hogy az iskola helyett a kortársak által ajánlott, bár a tananyaghoz nem feltétlenül köthető műveket a gyerekek sokkal nagyobb kedvvel olvasnák. A saját

korosztálytól kapott könyvajánlást azért is fogadják el jobban, mert ahogy mondták, „amit kötelezőnek adnak fel, azt senki nem olvassa szívesen.” Azzal, hogy a tanár lehetővé teszi, hogy a diákok egymásnak ajánlhassák kedvenc olvasmányaikat, azt érezteti velük, hogy a saját kedvük szerinti olvasás lehet olyan értékes, mint amit az iskola vár el tőlük.

Audiovizuális kultúra

Televízió

Az ezredforduló táján a televízió egyértelműen negatív hatásairól szóló egyoldalú látásmódot egyes kutatások kezdték cáfolni, bizonyítva, hogy például olyan családban, ahol a szülők alacsony iskolai végzettségűek, a televízió pozitív hatással volt a gyermekek szellemi fejlődésére. Kimutatták, hogy intellektuálisan jobban fejlődnek azok a gyerekek, akik napi egy-két órát a televízió előtt töltöttek ismeretekben gazdag, játékos műsorokat, meséket nézve, mint azok, akik egyáltalán nem tévéztek vagy csak a szórakoztató műsorokat részesítették előnyben. Vagyis, mint az életben minden más is, akkor jótékony hatású, ha nem vesszük túlzásba, és megválogatjuk, hogy milyen műsorokat nézünk. És természetesen, ahogy felnőttek is használják a televíziót kikapcsolódásra, ugyanúgy a gyermekeknek sem árt, ha néha csak szórakozásból megnézik egy-egy rajzfilmet. (Ranschburg 2009)

A gyermekek televíziózásával kapcsolatos másik aggály, hogy a tévézés passzív tevékenység, és inaktivitást eredményez. Ezt is megcáfolta egy újabb kutatás, melyben kisgyermekek tévézési szokásait vizsgálva azt figyelték meg, hogy az óvodás korú gyermekek szívesen játszanak, beszélgetnek a tévé mellett, játéku a képernyőre nézés miatt meg-megszakad ugyan, de folyamatos marad. Figyelmüket különösen akkor köti le a képernyő, ha kérdésük van a látottakkal kapcsolatban, és úgy gondolják, ha tovább figyelnek, választ kapnak. Hogy a gyermekek figyelmét mennyire köti le a televízió, azt a környezet viselkedése határozza meg, hiszen, ha választani lehet játék és tévézés között, a gyerekek többsége a játékot választja. (Kósa és Vajda 1998)

A televízió nyelvét ugyanúgy meg kell tanulni értelmezni, mint ahogy megtanuljuk a betűket is dekódolni. Filmnézés közben a nézőnek a látványt és a hallottakat egyaránt értelmezniük kell, vagyis értenie kell a vágásokat vagy a zoom működését vagy

amikor a narrátornak csupán a hangját hallja. Persze a „tévéolvasás” képessége könnyebben elsajátítható, mint a betűolvasásé, hiszen a gyermekek maguktól megtanulják, vagyis felfogják például, hogy mit jelent, ha valakire ráközelít a kamera (és hogy attól még nem tűnik el a teste). A „tévéolvasás” képessége azért fontos, mert más televíziótól független feladatmegoldásokban segíthet a gyermeknek, valamint támogatja az egyszerre érkező információk párhuzamos feldolgozását. (*Kósa és Vajda* 2010) Marshall McLuhan az *Understanding media* című könyvében a Torontói Egyetemen végzett kutatásáról számol be, amelyben a hallgatókat négy csoportra osztva ugyanazt az információt csoportonként más-más információhordozón kapták meg; az egyik csoport előadás formájában, a másik televízió közvetítve, a harmadik csoport rádió és végül a negyedik írott szöveg formájában. Mindegyik hallgatónak ugyanazt a kérdőívet kellett kitöltenie, és az eredményeket kiértékelve a kísérlet vezetői meglepve tapasztalták, hogy azok a diákok, akik a televízió keresztül jutottak az információhoz, jobb eredményt értek el, mint a másik három csoport tagjai. (*Halász* 1985)

Filmadaptációk

A filmművészet megszületése óta készülnek irodalmi művek alapján filmek. A film kezdettől fogva az irodalom viszonylatában határozta meg magát, hangsúlyozva a rokonságból adódó közös tulajdonságokat és eltéréseket. A feldolgozásoknak az eredeti műhöz való hűségük szerint *Andrew Dudley* az adaptációk három csoportját különböztette meg: kölcsönzés (a klasszikus irodalmi mű tekintélyére alapozó feldolgozás), keresztezés (az eredeti mű specifikumait megőrző alkotás) és transzformáció (az irodalmi művet híven követő adaptáció). *André Bazin* az adaptációkat művészeti értékük szerint különböztette meg: vannak az eredeti mű presztízsére alapozó, azt hűen tükröző feldolgozások, és vannak az irodalmi alkotást inspirációként használó, azzal egyenértékű művet létrehozó feldolgozások. (*Peildner* 2007)

A tudományos élet vélekedése az adaptációk jelentőségéről nem egységes. A tanulmányok és kritikák hol másodlagos kulturális értékűnek tekintik az adaptációkat, hol pedig önálló műfajként beszélnek róluk. Mai napig elfogadott gyakorlat, hogy az adaptációk elemzésekor csak az eredeti mű viszonylatában, összehasonlítással értékelik, és nem veszik figyelembe, hogy a médiumváltás üzenetváltást von maga után. Az eredeti műhöz való hűség (hűségelv) szerint

a filmváltozat nem önálló mű, hanem az irodalmi alkotás pótléka, és annál jobban sikerül, minél pontosabban követi az eredeti művet, minél jobban tudja visszaidézni annak hangulatát. A hűségelven alapuló vélemények nem az adaptáció erősségeit vizsgálják, hanem az eredeti műtől való eltéréseket és a hibákat keresik. A hűségelven alapuló elemzések mellett a kilencvenes évektől megjelentek a feldolgozások alternatív elemzései, melyek az irodalom és a film közötti hierarchiát irrelevánssá teszik, és az adaptáció kiegészítő, megvilágosító hatását hangsúlyozzák, hiszen az irodalmi műről objektív képet tesz láthatóvá és hallhatóvá. (*Király* 2010)

A film és az irodalom viszonyáról *Eichenbaum* úgy vélekedett, hogy a színházban feldolgozott irodalom veszít jelentőségéből, ezzel szemben a filmes adaptáció pozitív jelenség. A filmkultúra bizonyos értelemben szemben áll a könyvkultúrával, és a film semmilyen tekintetben nem alárendeltje az irodalomnak. Ebben a rivalizáló kapcsolatban nem csupán a könyv válhat a filmkultúra forrásává, hanem fordítva is. (*Peildner* 2007)

Az adaptációk sikere abban kereshető, hogy a regények és színdarabok már bizonyították hatásukat az olvasóközönségre, miért ne érhetnék el ugyanezt a hatást a mozivásznakon is. Így nem meglepő, hogy a Fox amerikai tévétársaság már 1925-ben anyagiilag támogatta a sikeres Broadway előadásokat, az Universal 1927-ben forgatott tizenegy presztízsfilmje közül pedig kettő színdarab és öt regény feldolgozás volt. (*Barbier és Bertho Lavenir* 2004)

A 60-as évek elejétől a 80-as évekig nemcsak Magyarországon, de Angliában is megfigyelhető, hogy sorra dolgozták fel a jelentős irodalmi műveket az oktatás számára. Magyarországon ekkor készült az *Egri csillagok*, *A köszívű ember fiai* vagy *A Pál utcai fiúk* filmes változata. Ezeket az alkotásokat örökségfilmekként említik a kritikák. Céljuk, hogy emléket állítsanak és nosztalgiát ébresszenek egy letűnt kor iránt, valamint, hogy megőrizték az irodalmi műveket azáltal, hogy egy másik médiumba mentik át őket. Angliában a BBC klasszikusok (például a *Büszkeség és balítélet* adaptáció) nyomán népszerűvé vált az a nézet, hogy a televízió jelenti a kortárs kultúrát. A *Jane Austen* sorozattal meghonosult a minőségi televíziózás, hiszen a feldolgozásoknak nemcsak a nőkérdés aktualizálása miatt van nagy jelentőségük, hanem a korhű ábrázolás, a nemzeti örökség és a történelmi funkció miatt is. A magyar televíziózás sikeres lányregény feldolgozása Szabó Magda *Abigélje*, mely teljes mértékben a hűségelven alapul,

semmiféle kiegészítő értelmezéssel nem szolgál az eredeti műhöz.

A hatvanas-hetvenes években a klasszikusokból készült filmváltozatok az értékek megőrzését és a könyvek iránti érdeklődés felkeltését szolgálták. A diákok szemében ma ezek a filmek ugyanolyan réginek tűnnek, mint maga az eredeti mű, a filmes adaptációk elvesztették érdeklődést felkeltő hatáskukat. A kérdőívet kitöltők 31%-a válaszolta, hogy megnézte a filmes adaptációt, de utána nem olvasta el az eredeti művet. A Z-generációs diákoknak csak 21%-a válaszolta, hogy a filmváltozat miatt olvasták el a kiadott irodalmat.

A magyar örökségfilmek sora az angol vagy a francia tendenciával ellentétben a 80-as évek végére nagyjából le is zárult. (Király 2010)

Az ezredforduló táján született adaptációkat két egymással ellentétes irányzat jellemzi. Az első arra ösztönzi a nézőt, hogy az adaptációt az eredeti műtől elkülönülve értelmezze, nem teszi szükségessé az eredeti regény ismeretét, sőt nem is ösztönöz annak elolvasására. Ezzel párhuzamosan megjelenik Hollywoodban egy teljesen ellentétes irányzat, mely fordított irányú összehasonlításra készíti a nézőt; korábban a sikerregény ösztönözte a film megnézését, most viszont a filmváltozat inspirálja a közönséget az eredeti mű elolvasására. (Király 2010) Ezért alakulhatott ki *A Gyűrűk Ura* és a *Harry Potter* jelenség, a filmváltozat megjelenését követően ugyanis a tinédzserek között világszerte olvasási láz söpört végig.

Filmelőzetesek

A mozi történetének első évtizedében az emberek figyelmét elsősorban a mozgóképek kötötték le, a történet mellékes volt, a vetítéseknek sem alakult ki még szabályos rendje, így reklámozásra sem volt szükség. Azután a filmek előtt kivetítették a később bemutatásra kerülő filmek plakátjait. Az első mozi-film-előzetest (trailert) 1912-ben New Yorkban mutatták be. Később már nemcsak a mozi üzemeltetői, hanem a stúdiók is készítették filmeket népszerűsítő előzeteseket. Az előzetesek kezdetben a filmből kimaradt jelenetekből álltak, később külön forgatásba kezdtek a reklám kedvéért, amelyben a szereplők elmondták miről szól a történet és miért érdemes tömegesen megnézni a filmet.

Az előzetesek a hetvenes évektől jelentek meg az amerikai televíziózásban. A televíziós reklám az előzetesek stílusát is átalakította: eleinte a reklámokhoz hasonlóak voltak, később klipszerűvé váltak (Baski

2010a). A trailerek vázolják a film cselekményét és érzékeltetik a hangulatát. A szerkesztők „hozott anyagból” olyan pár perces videót állítanak össze, amelyek felkeltik a nézők figyelmét.

Manapság a filmelőzetesek előkelő helyet szereztek maguknak az internetes videomegosztó oldalakon is. Így tehát az előzetesek könnyebben eljuthatnak a célközönséghez, hátránya viszont a bőséges kínálat és hogy a már kiismert, többször visszanézhető előzetesek kevésbé köti le az emberek figyelmét. (Baski 2010c)

A könyvolvasás iránti érdeklődést a kisdíjak körében manapság a kötelezőkről készített rövid, kedvcsináló filmelőzetesekkel lehetne erősíteni. Ha a Hollywoodban bevált recept szerint készült – nem feltétlenül professzionista szintű – előzetesekben mutatjuk be irodalomórán a kötelezőket, felkelthetjük annyira a diákok kíváncsiságát, hogy nagyobb kedvvel, motiváltan álljanak neki az olvasásnak, és az olvasmány is inkább szórakozásnak tűnik. A filmelőzetesek hátrányosan is hathatnak az olvasási kedvre, ha a két-három percbe sűrített videó után a regényt is éppolyan mozgalmasnak képzelik, és a hosszabb helyszínrajzok, leírások, jellemábrázolások csalódást kelthetnek az izgalmat ígérő előzetes után.

Az előzetesek nem helyettesíthetik a könyvet, csupán arra hivatottak, hogy megmutassák a diákoknak, hogy a klasszikus irodalom is lehet izgalmas.

Az internet korában a videomegosztó oldalak váltak az előzetesek elsődleges terjesztési helyévé. A kötelezőkről készült filmes könyvelőzetesek sem korlátozódnának az irodalomórára, a tanulók megoszthatnák egymással a közösségi oldalakon is, hiszen a Z-generáció elsődleges információforrásként az internet használja.

A problémát a filmelőzetesek elkészítése jelenti, amely valószínűleg nem egyszerű feladat. Mivel nem szükségesek stúdió minőségű filmelőzetesek, akár főiskolai vagy egyetemi projekt keretében megvalósítható lenne. Például a mozgóképkultúra és médiaismeret, az informatikus könyvtáros és a magyar szakos hallgatók összefoghatnának. A projekt (videokészítés) során a hallgatók jobban megismernék egymás szakterületét, erősödne a résztvevők IKT-kompetenciája, és előtérbe kerülne az olvasás is, hiszen az előzetes megtervezéséhez elengedhetetlen az eredeti mű teljes körű ismerete. Az elkészült előzeteseket a gyakorló általános- és középiskolák irodalomóráján ki lehetne próbálni. Ez persze csak egy ötlet, amelynek megvalósítását érdeklődés esetén alaposan végig kell még gondolni, mind a technikai,

mind az anyagi és humán erőforrás vonzatait. Elképzelhető, hogy Z-generációs diákok – mivel készségszinten kezelik a különböző digitális eszközöket – az irodalomóra keretei között maguk is próbálkoznának ilyen videó készítésével vagy akár csak egy jelenet leforgatásával, melyhez viszont elengedhetetlen az eredeti mű elolvasása.

Olvasóvá nevelés az iskolában

Általános tapasztalat, hogy a diákok az irodalomórákat ugyanolyan feszélyezetten várják, mint a matematikaórákat. Ez a hozzáállás magyarázható a digitális kultúra térhódításával, az olvasás szabadidős tevékenységként való visszaszorulásával, valamint az irodalomoktatásban bekövetkezett gyökeres változásokkal. (*Adamikné Jászó 1999*)

Arató László a *Könyv és Nevelés*ben írt cikkében arra próbált választ találni, miért nem válnak a tanulókból olvasók? Szerinte oka lehet például az, hogy 1978 óta a magyartanítás nem reagált a megváltozott kulturális környezetre, a társadalmi értékrendek és a szabadidő-eltöltési szokások változásaira. Az oktatásban nem az olvasóvá nevelés a kitűzött cél, hanem az irodalomtörténet tanítása. Megállapítja, hogy elterjedt az oktatásban az általa csak „helyett-tanításnak” nevezett módszer, melyben a művek elolvasása helyett a diák életrajzi adatok és műelemzések adataival találja szembe magát, az uralkodó tankönyvsorozatban is sokszor csak a mű tartalma szerepel. A mű és a diák között nem vagy csak ritkán jön létre interakció. (*Arató 2002*) Ugyanezen kérdésre keresve a választ *Fűzfa Balázs* is komoly problémaként említi, hogy a diákok irodalomtörténetet tanulnak, de kreatív írást például nem. Szerinte a probléma abban gyökerezik, hogy az új generációknak más lett az olvasásfogalma; a digitális bennszülöttek digitálisan, térben és alinearisan is tudnak olvasni, viszont a tanárok a lineáris olvasást tanítják és erőltetik. A Z-generációnak mást jelent az olvasás fogalma, mert számukra nemcsak a betűolvasás tartozik bele, hanem a kép- és jelolvasás is, ezért elmondható, hogy ők is ugyanolyan sokat olvasnak. (*Fűzfa 2002b*). De miért ne építhetnénk be ezt az újfajta olvasást az oktatásba is? A Z-generáció tagjait már nem lehet elzárni a digitális világtól, és nem is kell, ha ezen eszközöket is az oktatás előnyére fordítjuk. Az elektronikus eszközök kiválóan alkalmasak a figyelem felkeltésre és megtartásra is. Így például, ha a tananyagot a tanár audiovizuális eszközökkel szemlélteti. Például az egri várról készült 3D-s kisfilm, mely megmutatja,

hogy a török támadásokor milyen lehetett a város, kiváló szemléltetés lehet mind a történelemóra keretein belül, mind irodalomórán az *Egri csillagok* oktatása közben.

Ha gyermekeink kulturális fejlődéséről van szó, nem elégedhetünk meg annyival, hogy az iskolában elsajátítják az olvasás képességét. Saját bőrömmön tapasztaltam, mikor az általános iskolás unokatestvérem meglátott egy regényt a kezemben, az első kérdése az volt, hogy tanulok-e, hiszen számára az olvasás még sosem párosult szórakozással, csak az aznapi tanulás kényszerét jelenthette, így nehezen tudta elképzelni, hogy csupán a saját szórakoztatásomra olvasok egy könyvet. Más volt azonban a reakciója, mikor a borítón egy számára is ismert címmel találkozott – az egyik *Harry Potter* regény volt éppen –, hozzá tudta kapcsolni az addig szerzett ismereteit, miszerint több kortársát is hallotta már erről beszélni, és rövid megjegyzése után, miszerint inkább megnézné a filmes változatát, legnagyobb meglepetésemre mégis oda telepedett mellém és velem együtt olvasott tovább. Igen, a filmek mozgalmas világa el tudja csábítani a gyermekeket, de ugyanúgy fel is tudja kelteni a kíváncsiságot a könyv iránt. Tehát ahogy az eddigi generációkból, a Z-generáció gyermekeiből sem hiányzik a könyv iránti érdeklődés teljesen, csupán arról van szó, hogy a mai digitalizált világban anynyi minden más le tudja kötni a figyelmüket, hogy a könyv megkedveltetéséért harcba szálló felnőtteknek még keményebben kell próbálkozniuk, hogy elcsábítsák őket a könyvek világába. A tanárok feladata az, hogy a gyerekekkel megértessék, a hagyományos értelemben vett olvasás nemcsak a tanulásra korlátozódik, hanem kellemes szabadidő-eltöltési lehetőség, és olyan élményekkel gazdagíthatja az életüket, melyek nem helyettesíthetők kép- vagy jelolvasással; így az audiovizuális kultúra is megfér a könyvkultúra mellett, azonban sosem helyettesítheti.

Összegzés

A Z-generáció, vagyis a digitális bennszülöttek, azaz a mai iskolások olvasási szokásai merőben eltérnek az idősebb generációkéétól. Az idősebb generáció tagjai aggodalommal nézik a szabadidős tevékenységek ilyen fokú megváltozását, az olvasáskutatók és a hagyományos könyvkultúrát féltők a Neumann-galaxis felülkerekedésétől tartanak és a Gutenberg-galaxis végét jósolták. Amikor megjelent a *Harry Potter* könyvsorozat a digitális bennszülöttek tömegeit bírta rá az olvasásra és tudjuk, mekkora olvasási

láz sörpört végig a világon, amely megmutatta, hogy ezek a fiatalok is tudnak rajongani a könyvekért. A könyvsorozatból jelenség lett, egymás után születtek a filmadaptációk, melyek mozgalmas képi világukkal még a könyvektől teljesen elzárkózó gyerekeket is rábírták az olvasásra.

Valóban, a Z-generáció olvasási szokásai mások, mint az előzőké, hiszen számukra a digitális világ számtalan lehetőséggel szolgál, de a könyvek iránti szeretet bennük is megtalálható. Az idősebb generációnak is, és az irodalomoktatásnak is fontos feladata, hogy ez a szeretet ne hunyjon ki az iskolapadokban, és hogy megértessék a diákokkal, a könyv a szórakozást is szolgálja és a művelődés tárháza is egyben. A kötelező olvasmányok pedig a múlt történéseinek és értékeinek megőrzésében is segítenek. Amennyiben ahhoz, hogy a klasszikus irodalom olvasását a digitális bennszülöttek ne büntetésnek vegyék, az kell, hogy számukra otthonos közegben, az audiovizuális világ segítségével mutassuk be a kötelező olvasmányokat, akkor érdemes lenne élnünk ezzel a lehetőséggel.

Irodalom

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna (1999). Olvasásra nevelés az Integrált magyar nyelvi és irodalmi programban. In: Könyv és Nevelés, 1999. 1.évf. 1.sz. [online] [2015.10.12.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=41>

ARATÓ László (2002). „Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?” Válasz 12 pontban – avagy tézisek a magyartanítás válságáról. In: Könyv és Nevelés, 2002. 4.évf. 4.sz. [online] [2015.10.12.] <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/Arato.html>

BARTOS Éva (2009). Olvasni jól: tanulmányok az olvasás fontosságáról. Szerk: Szávai Ilona, Budapest, Pont Kiadó, 93–94. p.

BUJDOSONÉ DANI Erzsébet (2012). Neumann kontra Gutenberg-galaxis?: különös tekintettel a generációs olvasási szokásokra. In: Könyv és Nevelés, 2012. 14.évf. 4.sz. [online] [2015. 10.12.] http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/neumann_kontra_gutenberggalaxis

BUJDOSONÉ DANI Erzsébet (2013). E-létezés és hiperfigyelem = Könyv és Nevelés, 2013. 15. évf. 4. sz. [online] [2015.10.12.] http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/eletezes_es_hiperfigyelem

FŰZFA Balázs (2002a). A második irodalom = Könyv és Nevelés, 2002. 4. évf. 2. sz. [online] [2015.10.12.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=314>

FŰZFA Balázs (2002b). „Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?” = Könyv és Nevelés, 2002. 4. évf. 4. sz. [online] [2015.10.12.] <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/FuzfaB2.html>

GOMBOS Péter (2009). „Ó, mondd, te mit választanál!” A tanár felelőssége és lehetőségei a kötelező olvasmányok kiválasztásában = Könyv és Nevelés, 2009. 11. évf. 2. sz. [online] [2015.10.12.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=984>

GOMBOS Péter (2010). A kötelező olvasmánytól a szívesen olvasott könyvekig. In: Szávai Ilona (szerk.): Az olvasás védelmében: olvasáskutatói tanulmányok. Budapest, Pont Kiadó, 147, 149. p.

GYARMATHY Éva (2012). Ki van kulturális lemaradásban? [online] [2015.10.12.] <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1018#kk>

HERMANN Istvánné (2000). Szó és kép az iskolában = Könyv és Nevelés, 2000. 2. évf. 3. sz. [online] [2015.10.12.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=142>

MILLER, L. (2010). Book owners have smarter kids [online] [2015.10.12.] http://www.salon.com/2010/06/02/summer_book_giveaway/

TAPSCOTT, D. (2001). Digitális gyermekkor: az internetgeneráció felemelkedése. Budapest, Kossuth Kiadó, 10–14. p.

TARI Annamária (2010). Y generáció. Budapest, Tercium Kiadó, 19–25. p.

TARI Annamária (2011). Z generáció. Budapest, Tercium Kiadó, 25., 42., 147–148. p.

VANYÓNÉ PASS Mária (2000). A „Tüskevár” mint nevelési szintér = Könyv és Nevelés, 2000. 2. évf. 2. sz. [online] [2015.10.12.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=116>

VEKERDY Tamás (2010). A meséktől az olvasásig. In: Szávai Ilona (szerk.): Az olvasás védelmében: olvasáskutatói tanulmányok szerk. Budapest, Pont Kiadó, 30–32. p.

Beérkezett. 2015. május 12.

Elhunyt N. Rácz Aranka (1922–2015)

Nagyné Rácz Aranka (1922. január 26 – 2015. október 20.)
az 1945 utáni hazai könyvtárügy jelentős személyisége volt.

Angol szakos egyetemi diplomával 1947-ben kezdte könyvtárosi pályáját a veszprémi körzeti könyvtárban, későbbi férje, Nagy László régész, etnográfus és könyvtáros felkérésére. 1952-től az Országos Széchényi Könyvtár Módszertani osztályán – a mai Könyvtári Intézet elődjénél – dolgozott. Szakmai tevékenységében kiemelkedik a szabadpolc bevezetésében, valamint a hazai gyermekkönyvtárügy kialakítása érdekében folytatott munkája, melyhez kapcsolódóan később részt vett az IFLA Gyermekkönyvtári szekciójának tevékenységében is. Sebestyén Géza, az OSZK főigazgató-helyettese írta róla, hogy publikációjával frontáltörést ért el a szabadpolcért folytatott harcban.

Valószínűleg kevés magyar könyvtárosnak adatott meg, hogy 1952 és 1981 között mind a négy országos könyvtárügyi konferencián szerepelhetett. A Művelődési Minisztérium könyvtári osztályán az Országos Könyvtári és Dokumentációs Tanács titkáráként dolgozott, és Kovács Mátéval közösen szerkesztették az 1968-as évtől induló Könyvtártudományi tanulmányok című tematikus tanulmánygyűjteményt. Dolgozott az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban is, majd visszakerült az OSZK-ba, ahol többek között a tárolókönyvtár problematikájával, a hungarika bibliográfia tartalmi feltárásának kérdéseivel is foglalkozott.

N. Rácz Aranka 1982-ben vonult nyugdíjba az OSZK fősztályvezetőjeként. (S.P.)



Elhunyt Vekkerdi József (1927–2015)

2015. szeptember 28-án 89 éves korában elhunyt Vekkerdi József nyelvész, indológus, könyvtáros, az Országos Széchényi Könyvtár tudományos munkatársa, a Nemzetközi Csereszolgalat osztályvezetője. Vekkerdi József 1927-ben született Debrecenben, tanulmányait az ELTE görög-latin szakán végezte Eötvös kollégistaként. Az 1956-os forradalomban való részvétele miatt háromévi börtönbüntetést kapott. 1963-ban került az Országos Széchényi Könyvtárba, ahol előbb a Régi Nyomtatványok Tárában, majd a Gyarapítási osztályon dolgozott. 1973 és 1995 között a Nemzetközi Csereszolgalat vezetőjeként több tízezernyi kötetet jutatott el a határon túli magyar könyvtárakhoz. 1992 és 1993-ban az Eötvös Kollégium igazgatója is volt; a kollégiumban 2007-ben kétnapos konferenciával köszöntötték a 80 éves professzort. Érdeklődése a cigány néprajzi és nyelvészeti gyűjtésekre, valamint a szanszkrit nyelvészeti tanulmányokra és szanszkrit irodalmi szövegek fordítására irányult. A cigány dialektusok feltárásában elért eredményeit tanulmányokban és könyvekben publikálta. A szanszkrit mellett páliul, perzsául és tibetiül is megtanult. Fordítói munkásságát 2000-ben az Indiai Köztársaság a legkiválóbb külföldi fordítóknak járó díjjal ismerte el. 2001-ben az OSZK Bibliothecarius Emeritus címmel tüntette ki, 2001-ben pedig Széchényi-díjjal ismerték el tudományos munkásságát.

(http://nemzetikonyvtar.blog.hu/2015/1001/vekerdi_jozsef/nyelvezes_indologus_konyvtarunk_egykori_munkatarsa_emlekere – Pál Ágnes megemlékezése alapján)