

Budapesti Corvinus Egyetem
Szociológia és Társadalompolitika Intézet

Ágoston Andrea

A mesék szerepe a nyelvi szocializációban és
az olvasóvá nevelésben

Szakszeminárium vezető:

Géró Györgyi

Kommunikáció-szociológia szak
Szervezetsszociológia főszakirány

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	4
A dolgozat felépítéséről.....	6
1. A problémáról részletesebben.....	7
1.1. Tények, adatok, összefüggések a korábbi magyarországi szövegértés felmérésekből.....	7
1.1.1. A PISA 2000 vizsgálat.....	8
1.1.2. Az 2009-es Országos Kompetenciamérés eredményeiről.....	10
1.1.3. A PIRLS 2006 vizsgálatról.....	11
1.1.4. Mi állhat még az eredmények hátterében? Olvasói szokások a magyar fiatalok körében...13	
1.2. Miért baj? - A gyenge szövegértési teljesítmény szociális okairól és következményeiről.....	17
1.3. A főbűnösök: TV és Internet (?) Az általános tendenciák népszerű magyarázatairól és más lehetséges kiváltó tényezőkről.....	24
2. Egy lehetséges megoldás: a mese.....	28
2.1. A mese mint a valóság leképezése.....	30
2.2. A mese pszichológiai, mentálhigiénés és szocializációs funkcióiról.....	34
2.3. Mese és nyelvi szocializáció.....	39
2.4. Mesék az olvasóvá nevelésben – Milyen mesét válasszunk?.....	47
3. Mese az általános iskolában: korábbi kutatások.....	51
4. Negyedik osztályos tanulók meseolvasási szokásainak empirikus vizsgálata.....	53
4.1. Célok és hipotézisek.....	53
4.2. A kutatás módszertanáról.....	55
4.3. Elemzés és eredmények.....	59
4.3.1. Általános kép: családi háttér	59
4.3.2. Általános kép: olvasás és szabadidő	60
4.3.3. Általános kép: olvasói attitűdök és motivációk	61
4.3.4. Általános kép: mit olvasnak?.....	62
4.3.5. Az önállóan írt mesék jellemzőiről.....	67
4.3.6. A családi háttér hatásairól.....	76
4.3.7. A tanulók szövegértési teljesítménye és az ezt befolyásoló tényezők.....	80
4.4. Következtetések, tanulságok.....	87
5. Összegzés.....	89
Irodalomjegyzék.....	92
Egyéb források.....	95
Mellékletek.....	96
Meseírási feladat.....	96
Szövegértési feladatsor.....	97
Háttérkérdőív.....	103
Kódutasítás a szövegértési feladatok értékeléséhez.....	108
Szempontok a tanulók által írt mesék elemzéséhez.....	112
Tanulók által írt mesék címe és típusa.....	114
Keresztábrák, regressziós együtthatók.....	116

Bevezetés

Szakedolgozatom témája tulajdonképpen két különböző irányból, eltérő megközelítésből épült fel. Egyikük a manapság nem csak nagyon divatos és felkapott, de feltehetőleg valóban jelentős, a jövőre vonatkozó stratégiai kérdéseket is felvető téma: a gyermekek olvasóvá nevelése. A problémakör igen összetett: megtalálható itt a "mai fiatalok műveletlenek, olvasás helyett csak a tévét meg a számítógépet bámulják" köznap kiállításaitól kezdve a közoktatási koncepciókat átrendező PISA felmérések drámáján keresztül a könyvtárba járók számának csökkenését kimutató vizsgálatokig minden. Az utóbbi években a szélesebb közvélemény is megismerkedett az olyan, korábban rejtélyesen hangzó fogalmakkal mint a kompetenciaalapú oktatás, a funkcionális analfabetizmus, vagy éppen a diszlexia. A jelenségeket megmagyarázni próbáló különböző okfejtések ma már ugyancsak közismertek: a TV és az Internet, a képi kultúra eddig soha nem látott térnyerése, rohanó felnőttek és gyermekek, alulfizetett tanárok, igénytelen kultúrapi termékek. Dolgozatom egyik célja, hogy megpróbáljak e témában kicsit a dolgok mögé pillantani: valóban csökkent-e az olvasási hajlandóság a fiatalok, vagy akár a teljes népesség körében, s milyen mértékben? Mit lehet tudni az átfogó vizsgálatokból az olvasás gyakoriságával, az olvasáshoz kapcsolódó attitűdökkel, szokásokkal, a magyar tanulók szövegértési teljesítményével, a nemzetközi trendekkel kapcsolatban? Milyen tényleges okok, befolyásoló tényezők bújhatnak meg a háttérben? Még tovább menve: miért fontos egyáltalán, hogy olvassunk? Mit nyújthatnak nekünk és gyermekeinknek az írott szövegek, vagy ha az ismeretközlő szövegek szükségességét kétséget kizáróan fontosnak tartjuk, mit nyújthat a szépirodalom, amit máshonnan nem kaphatunk meg? Mit takar pontosan a szövegértési kompetencia, hogyan kapcsolódik másfajta nyelvi képességeinkhez, s miért nélkülözhetetlen a modern társadalomban való boldoguláshoz, sikerességhez? Hogyan kapcsolódik mindez az esélyegyenlőség kérdéséhez? Milyen hátrányokkal indulhatnak a gyermekek az olvasástanítás időszakában, s milyen hátrányokat jelenthet később az olvasástechnika, a szövegértés nem megfelelő szintje? S ha valóban létezőek és jelentősek ezek a problémák: mi lehet a megoldás? Mitől válik valaki olvasóvá?

A téma által implicált kérdéseket én elsősorban a gyerekek szempontjából próbálom majd megvizsgálni, hiszen őket tekinthetjük a jövő olvasóinak, ők azok, akik nyitottak, könnyen formálhatók. Ahogy Benedek Elek is megfogalmazta: "Valamint a házat is alulról kezdik építeni,

azonképpen a magyar irodalom olvasóközönségének nevelését is alul, a gyermeknél kell elkezdni." Ezzel együtt természetesen a szülők hozzáállása, olvasói attitűdje is rendkívül fontos, hiszen a gyermek számára ők jelentik az első számú mintaadókat. Általában a mesék azok az első írott (vagy éppen szóban elmondott, de zártabb szerkezettel rendelkező, tehát az írott szövegekhez hasonlítható) szövegek, amelyekkel a gyermek élete korai szakaszában találkozhat. Hogyan segíthetik elő a mesék a gyermek olvasóvá nevelését, s melyek azok a mesék, amik legjobban megfelelnek e célnak? S egyáltalán, van-e még értelme a 21. században gyermekeinknek mesét mondani?

Dolgozatomban a mesét egy másik, jóval elméletibb és megfoghatatlanabb aspektusból is megpróbálom megközelíteni. A mese ugyanis nem csak mint egyszerű történet, de mint kommunikációs modell, a kulturális és nyelvi minták átadásának egyik eszköze, és nem utolsósorban mint mentálhigiénés, terápiás eszköz is értelmezhető. Itt még lényegesebbé válik a kérdés: milyen mesét olvassunk (mondjunk) a gyermeknek? Mentálhigiénés, kultúraközvetítő funkciót általában inkább a népmeséknek, mint egyfajta kollektív tudás hordozóinak tulajdonítanak. Mások nem tesznek ilyen szempontból különbséget mese és mese között, megint mások inkább a modern alkotások mellett érvelnek, hiszen ezek közelebb állnak a mai gyermeket körülvevő világhoz, s így könnyebben össze tudja kapcsolni a mesében hallottakat a valóságos tapasztalatokkal. Azt mindenesetre el kell ismernünk, hogy a tudományos érdeklődés látóterébe a mesék közül is elsőként a népmese került, hiszen ezek azok a művészi alkotások, melyek a világ minden táján ősidők óta léteznek, s mi több, meglepő módon az egymástól földrajzilag vagy akár kulturálisan a lehető legtávolabb elhelyezkedő népek meséiben is felfedezhetünk hasonló motívumokat, szerkezeti sajátosságokat. Emiatt, ha nem is feltétlenül a Jung-i értelemben, de feltételezhetünk valamiféle kollektív emberi tudást, ami a népmesékben mindenütt megjelenik, valami olyan közös mintázatot, szimbolikát, amit néha álmainkban is tapasztalhatunk, és magunk sem értjük, honnan bukkant elő. S mint azt Bettelheim is megfogalmazza: "Ahogy az álomból felrisszúlva ébredünk, és jobban szembe tudunk nézni valóságos feladatainkkal, ugyanúgy a mesehős is, amikor a történet végén visszatér a való világba, jobban és sikeresebben szembe tud nézni az élettel. A legújabb álomkutatás kimutatta, hogy ha valaki alhat ugyan, de álmodni nem engedik, kevésbé sikeresen birkózik meg a valóság problémáival; tudattalan problémáit nem tudja álmokban feldolgozni, és ez érzelmileg megzavarja. Egyszer talán kísérleti úton ugyanezt a mesékkal kapcsolatban is ki fogjuk tudni mutatni: hogy sokkal rosszabb azoknak a gyermekeknek, akik nem részesülnek abban, amit

a mesék nyújtanak, akiknek a mesék nem segítenek, hogy tudattalan feszültségeiket képzeletben dolgozhassák fel." (Bettelheim, 2005:65.)

Ennek a kísérletnek, úgy tűnik, még mindig nem jött el az ideje, s nekem sem volt célom, hogy vizsgálatom során mélyebb pszichológiai elemzésekbe bocsátkozzak. Megpróbáltam viszont feltérképezni a gyermekek meseolvasási szokásait, s azt, hogy egyáltalán milyenek gondolják ők manapság a mesét, mennyire ismerik a klasszikus mesei szerkezetet, motívumokat, mennyire vannak hatással rájuk az audiovizuális médiumok meseértelmezései, s hogy mindez hogyan segíti vagy gátolja őket másfajta szövegek mélyebb megértésében. Habár sokan kongatják a vészharangot, mondván, hogy a klasszikus meséket száműzték, a gyerekek pedig csak a tévéből, filmből ismerhetik meg az erősen megcsonkított, lebutított változatokat, illetve mesére gyakorlatilag árnyalatnyit sem hasonló gyerekeknek készült akciófilmeket, mégis elmondhatjuk, hogy a mese reneszánszát éli. Számos olyan kezdeményezés jött létre, amely akár a népmese, akár a klasszikus vagy a modern műmese fontosságára, s vele együtt az olvasóvá nevelés szükségességére próbálja felhívni a figyelmet. Ezt jelzik az újra felbukkanó hivatásos mesemondók, a meseterapeuták, vagy egyszerűen csak az otthon, az esti lámpaoltásnál csöndben, "észrevétlenül" mesét olvasó szülők és mesét hallgató gyerekek.

A dolgozat felépítéséről

Írásomban elsőként a témában született főbb magyarországi kutatásokat fogom áttekinteni, hogy egy átfogó képet kaphassunk az általános helyzetről, s megítélhessük, valóban van-e okunk az aggodalomra. A pusztán az olvasáshoz szükséges készségeket illetve a szövegértési teljesítményt mérő tesztek eredményei mellett fontosnak tartottam kiemelni az eredmények mögött megbúvó befolyásoló tényezőket is: a szocioökonómiai háttér, az iskolai környezet, az olvasói attitűdök egymásra és a szövegértési teljesítményre gyakorolt hatását. Ezek után (habár lehet, hogy trivialitásnak tűnik) megpróbálom részletesebben végiggondolni illetve megindokolni, hogy miért is baj, ha a gyermek keveset olvas, s hogy milyen hátrányokat jelenthet ez számára a későbbiekben. Célom továbbá a jelenség okairól született főbb magyarázatok ismertetése is, melyek, mint látni fogjuk, igen változatosak: televízió, számítógép, olvasástanítási módszerek, családi háttér, kulturális különbségek mind-mind szerephez jutnak a rendszeresen olvasók arányának csökkenését jelző adatok értelmezésében.

Dolgozatom elméleti részének második felében a mesére, mint lehetséges megoldásra fogok fókuszálni: sorra veszem majd a mesék lehetséges, régi és új funkcióit, ideértve a kollektív tudás továbbörökítését, a mentálhigiénés és szocializációs funkciókat, illetve a mesének a nyelvi szocializációban, a különböző beszédhelyzetek elsajátításában, valamint az alapvető narratív szerkezetek megismertetése által a gyermek olvasóvá nevelésében betöltött szerepét. Saját vizsgálatom ismertetése előtt szükségesnek tartom két olyan további kutatás bemutatását, melyek kisebb mintára alapulva ugyan, de a mesékhez és a mesét hallgatók korosztályához közelebbi témában készültek, s számomra is hasznos gyakorlati tudnivalókkal szolgáltak. Végül rátérek majd az általános iskola negyedik évfolyamán tanulók körében végzett vizsgálatomra, melyben a gyermekek meseolvasási szokásainak és szövegértési teljesítményének összefüggéseiről, illetve az ezt befolyásoló háttértényezőkről próbáltam információkhoz jutni. Emellett kísérletet tettem a mai gyerekek meséről alkotott képének megismerésére, s annak vizsgálatára, hogy hogyan viszonyul mindez olvasási szokásaikhoz, illetve a mese hatásaival kapcsolatos elméletekhez.

1. A problémáról részletesebben

Dolgozatom első részében megpróbálkozom a probléma részletesebb körüljárásával: kezdetnek azokból a tényekből szeretnék kiindulni, melyeket a Magyarországon végzett szövegértési kompetenciákat, olvasási szokásokat feltáró vizsgálatokból tudni lehet. Ezek után rátérnék a háttérben meghúzódó lehetséges tényezők, oksági összefüggések, magyarázatok elméleti áttekintésére, illetve szeretném kicsit mélyebben is megvizsgálni, hogy mi lehet az egész problémakör gyakorlati jelentősége, azaz miért fontos egyáltalán, hogy gyermekeinket rendszeres olvasásra szoktassuk. .

1.1. Tények, adatok, összefüggések a korábbi magyarországi szövegértés felmérésekből

A következőkben nagy vonalakban ismertetem a Magyarországon végzett fontosabb olvasási-szövegértési képességeket felmérő vizsgálatok jellemzőit és eredményeit. E kutatások áttekintése, úgy gondolom, mindenképpen szükséges, hiszen lévén nagy mintákra alapuló, több évre visszanyúló felmérések, saját vizsgálatom is ezek tükrében lesz csak értelmezhető. Másrésztől fontos, hogy

megértsük, pontosan milyen eredményekről is beszélhetünk, amikor azt állítjuk: tanulóink olvasási kultúrája s ezáltal szövegértési készsége nem megfelelő szintű.

1.1.1. A PISA 2000 vizsgálat

Magyarországon már jóval a 2000. évi PISA felmérés előtt is (1986-tól kezdve) zajlottak országos reprezentatív mintán alapuló tanulói olvasásvizsgálatok. A Monitor vizsgálatok során kimutatták, hogy a 8. osztályos tanulók olvasási-szövegértési teljesítménye a kilencvenes évek elején bekövetkezett romlás után 1995-től kezdődően stagnált. A közvélemény és az oktatáspolitikai figyelmében azonban a 2000-ben végzett PISA felmérés eredményei nyomán irányult elsőként a szövegértés mint kompetencia, a kompetencia alapú oktatás felé. A PISA 2000 magyar eredményei ugyanis összességükben a nemzetközi átlagnál gyengébbnek bizonyultak. Ezen eredmények áttekintése és értelmezése mellett fontos azt is megvizsgálunk, hogy tulajdonképpen mit is mért a PISA 2000 felmérés, hogyan, milyen módszerekkel vizsgálták az olvasás-szövegértés képességét. Milyen tényezők állhatnak az eredmények hátterében, és milyen tanulságokat, az oktatási gyakorlatra vonatkozó következtetéseket vonhatunk le belőlük?

A PISA mérés alapkoncepciója volt, hogy az olvasás és a szövegértés nem csupán az írott szövegek dekódolását jelenti, hanem az egyénnek azt a képességét is, hogy az írott szövegek segítségével elérje céljait és hatékonyan tudjon részt venni a mindennapi életben, meg tudjon felelni a modern társadalom elvárásainak. Az ennek megfelelően kialakított feladatokban elért teljesítmény alapján a tanulókat öt képességszintbe sorolták be. A felmérést 32 ország 15 éves tanulóinak körében végezték, több mint 250 000 tanuló részvételével. Ebből a magyarországi reprezentatív minta nagysága közel 8000 fő volt. A PISA felmérés magyarországi eredményeiről Vári Péter és munkatársai készítettek átfogó beszámolót (Vári et. al. 2003). A következőkben az ő munkájuk alapján tekintjük át röviden a magyar diákok egyes szinteken elért eredményeit.

A legmagasabb, ötös képességszintet a magyarországi diákok 5 százaléka érte el, ők azok, akik már képesek komplex és ismeretlen szövegek feldolgozására, kritikai értékelésre, hipotézis felállítására és specifikus tudás kialakítására. Az OECD országok eredményeit együttesen vizsgálva átlagosan a diákok 10 százaléka érte el ezt a szintet. A négyes szintet elérők képesek beágyazott információkat

megtalálni, valamint a szöveg egyes stílusbeli jegyeit kritikailag megítélni. Míg az OECD országok tanulóinak átlagosan 31 százaléka teljesített a négyes szint felett (tehát a négyes és az ötös szinten együttvéve), addig nálunk ez az arány csak 23 százalék volt. Az olvasási-szövegértési képességek harmadik szintjét tekintjük annak a minimumnak, ami a mindennapi élet és a munkaerőpiac elvárásainak teljesítéséhez, illetve a középiskola befejezéséhez szükséges. A vizsgálatban résztvevő országok 60 százaléka érte el legalább a harmadik szintet. Ehhez képest a magyar diákoknak csupán 52 százaléka teljesített a hármas szint felett, tehát közel felük nem éri el azt a szintet, amely elvileg a munkaerőpiacra való sikeres belépés feltétele lenne. A kettes képességszintet diákjaink 77 százaléka érte el, a nemzetközi átlagban ez az arány 82 százalék volt. A kettes szinten teljesítők csak egyszerű, világos elrendezésű anyagok feldolgozására képesek, új, szokatlan szövegekkel nehezen boldogulnak, így új ismereteket is nehezebb elsajátítaniuk. Az egyes képességszinten illetve az ez alatt teljesítők nem rendelkeznek azon rutin jellegű képességekkel, melyekkel az olvasást eszközként tudnák alkalmazni az élet egyéb területekein történő ismeretszerzéshez. Míg az OECD országokban a tanulónak átlagosan 18 százaléka teljesített egyes szinten vagy még ennél is gyengébben, nálunk ugyanez az arány 23 százalék volt. Összességében Magyarország átlagos teljesítménye 480 pont volt, amely a harmadik szint alsó határának felel meg. Természetesen a magyar diákok nem minden részképességben teljesítenek egyformán rosszul (rosszul?), az olvasási műveleteket tekintve például a reflektálás és értékelés skáláján voltunk a legjobbak, míg az információ-visszakeresés skálán a legalsó szinteken és az ötös szinten teljesítő tanulók aránya a legnagyobb. Hasonló a megoszlás a nem folyamatos (dokumentum-jellegű) szövegek értelmezése esetében is: arányaiban több tanuló található a széleken.

A PISA vizsgálat célja nem csupán a 15 éves tanulók szövegértési képességeinek felmérése volt, hanem az ezt befolyásoló, az eredmények értelmezését segítő tényezők vizsgálata is. Így a kutatás szerves részét képezték a tanulói valamint az iskolai háttérkérdőívek is, melyek számunkra is hasznos információkkal szolgálhatnak. A családi háttér hazánkban különösen nagy befolyásoló erővel bír, a szülők foglalkozása alapján számolt szocioökonómiai index szerint a felső és az alsó negyedbe tartozó tanulók teljesítménye között kiugróan nagy különbség mutatkozott. Hasonlóan nagy differenciáló erővel bírnak a család anyagi javai, az anya iskolai végzettsége, valamint a családokban megtalálható klasszikus kulturális javak (klasszikus irodalom, verseskötetek, képzőművészeti alkotások). E tényezők természetesen kölcsönösen erősíthetik egymás hatását, hiszen szoros összefüggésben vannak egymással is. Reménykeltő viszont, hogy a magyar tanulók a nemzetközi átlagnál gyakrabban beszélgetnek

szüleikkel kultúrával kapcsolatos témákról illetve mindennapi kérdésekről (habár ez nem növeli jelentősen a szövegértési teszteken nyújtott teljesítményt). A családból hozott meghatározó jelentőségű különbségeket tehát feltehetőleg elsősorban az iskola tudná kiegyensúlyozni. Az iskolai tényezők közül ugyanakkor a magatartási problémák hazánkban erősebben differenciálnak, mint más országokban, melyben erőteljesen tetten érhető az iskola szocioökonómiai összetételének hatása is, s ezzel együtt a szegregáció csökkentésének a fontossága.

1.1.2. Az 2009-es Országos Kompetenciamérés eredményeiről

2009 májusában immár hetedik alkalommal végezték el az Országos Kompetenciamérést, melynek elindításában jelentős szerepe volt a fentebb részletezett PISA felmérés eredményeinek. Az oktatási intézményekben folyó pedagógiai tevékenység rendszeres mérésének szükségességét törvénybe iktatták, az intézményi minőségirányítási program szerves részévé tették. (A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 99. §). A felmérés során a 6. a 8. és a 10. évfolyamon tanulók matematikai és szövegértési képességeit vizsgálják az ország összes iskolájában. A tesztfüzetek mellett szintén használnak tanulói és iskolai háttérkérdőíveket, a teljesítményt befolyásoló tényezők feltárása érdekében. A szövegértési teljesítményt az OKM a PISA-hoz nagyon hasonlóan definiálja: "A szövegértés az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben." (Balázi Ildikó – Felvégi Emese – Rábainé Szabó Annamária – Szepesi Ildikó, 2006.)

Az Országos Kompetenciamérés elsősorban egy összehasonlító vizsgálat, az adott év teljesítményét mindig a korábbi évekhez viszonyítják. Az első, 2001-ben megrendezett mérés országos átlageredményét 500 pontban, szórását 100 pontban határozták meg, s ehhez képest értelmezhetőek a 2009-es eredmények is: a 6. évfolyamon 513, a 8. évfolyamon 502, a 10. évfolyamon pedig 496 pont volt a szövegértés átlageredménye. Ennek (és a korábbi évek eredményeinek) alapján nem beszélhetünk határozottan kirajzolódó tendenciákról, az átlageredmények a rögzített 500 pontos érték keskeny környezetében szóródnak, feltehetőleg csak ingadozásokról van szó. Összességében elmondhatjuk, hogy hasonló képet kapunk, mint a Monitor vizsgálatok idején: a tanulók szövegértési teljesítménye továbbra is stagnál.

Mindez nem jelenti viszont azt, hogy az egyes országrészek, településtípusok és iskolatípusok között ne lennének jelentős különbségek: a legjobb és a leggyengébb átlageredményt elért régiók között legtöbbször 30 pont feletti, a megyék között 43-54 pont közötti, a kistérségeknél pedig még ennél is nagyobb különbségek vannak. Ennél is nagyobb eltérések tapasztalhatók az iskolatípusok szerinti bontásban: a 10. évfolyamon a 8 osztályos gimnáziumok előnye a szakiskolákhoz képest csaknem 200 pontnyi. (!) Ez a különbség még a családi háttérrel figyelembe véve sem tűnik el: az azonos családháttér-indexszel rendelkező tanulók közt is nagyon eltérő várható pontszámok tapasztalhatók attól függően, hogy milyen típusú iskolában tanulnak. (Ez azonban pozitív jelentőséggel is bírhat számunkra, hiszen azt jelezheti: az iskolának igenis létezik valamiféle kompenzáló hatása. Bár az továbbra is kérdés marad, hogy vajon a hátrányosabb helyzetű családok gyermekei teljesítenek-e jobban a gimnáziumokban, vagy a kevésbé hátrányos helyzetű tanulók a szakközépiskolákban... S persze maga az iskolaválasztás sem független a családi háttértől.) Érdekes még megemlíteni, hogy a lányok évről évre kicsivel jobban teljesítenek a szövegértési feladatok megoldásában fiú társaiknál, mint látni fogjuk, ez általános tendencia, s továbbra is magyarázatra szorul. (Országos Kompetenciamérés 2009 országos jelentés, 2010.)

1.1.3. A PIRLS 2006 vizsgálatról

A PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) az IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement) Nemzetközi Szövegértés vizsgálata, mely ötévente szolgáltat összehasonlító adatokat az általános iskola 4. évfolyamán tanuló diákok szövegértési képességeiről. Ez az évfolyam fontos állomás a gyerekek olvasóvá nevelésében, hiszen többségük ekkor már gyakorlottan tud olvasni, és újabb ismeretek szerzésére, tanulásra is használja ezt a képességét. A kutatás koncepciója a szövegértésről igen hasonló a fentebb részletezett vizsgálatokéhoz, tehát elsősorban mint a mindennapi életben, a munkaerőpiacon, a modern társadalomban való boldoguláshoz szükséges eszközt definiálja, s a feladatok közt szintén találunk élményszerző és információszerző szövegekkel kapcsolatosakat. A PIRLS vizsgálat két szempontból is különösen érdekes számunkra: egyrészt jómagam is ezt a korosztályt választottam vizsgálatom tárgyául, másrészt pedig a PIRLS 2006-os eredményeit tartalmazó jelentésben (PIRLS 2006 Összefoglaló jelentés, 2007.) az eddig

ismertetett tendenciáknak némileg ellentmondó, vagy legalábbis további értelmezést kívánó adatokat találhatunk.

A 2006-os PIRLS felmérésben Magyarország az élmezőnyben végzett Oroszország, Honkong, Kanada Alberta tartománya és Luxemburg mögött, ez a négy ország illetve tagállam volt ugyanis, amely szignifikánsan jobb eredményt ért el nálunk. 11 olyan ország és tagállam volt, melyek eredménye nem különbözött szignifikánsan, s 30 ország illetve tartomány, melyek szignifikánsan alacsonyabb teljesítményt nyújtottak Magyarországnál. A magyar eredmények emellett szignifikáns javulást is mutatnak a 2001-es adatokhoz képest. A PISA mérés korábban ismertetett képességszintjeit vizsgálva a negyedik osztályos magyar tanulók 14 százaléka érte el a kiváló szintet, s 86 százalékuk elérte az átlagos, a mindennapi élethez nélkülözhetetlen készségeket tartalmazó szintet. Kérdés, hogy mivel magyarázható ez a változás, s hogy a későbbi évek kompetenciaméréseiben miért nem jelenik meg igazán. A 2006-os PIRLS jelentés szerzői a teljesítmény javulását elsősorban az új tankönyvek megjelenésére, a tantervek és tanítási módszerek változására, valamint a kompetencia alapú oktatás bevezetésére vezetik vissza.

A részletesebb eredményekről szólva elmondható, hogy az eddigiekhez hasonlóan a lányok kicsivel jobban teljesítenek a szövegértést mérő teszteken, mint a fiúk, s ez kivétel nélkül jellemző a felmérésben részt vett összes országra. Magyarország azon országok között van, ahol ez a különbség még aránylag mérsékelt formában jelenik meg. A PISA vizsgálat eredményeivel összhangban van az is, hogy a magyar tanulók a többi országhoz képest inkább az élményszerző szövegek megértésében teljesítettek jobban, mint az információszerzőkében, illetve sikeresebbek voltak az értelmezést, összefoglalást és értékelést igénylő feladatokban, mint az információ-visszakeresést és egyenes következtetések levonását igénylőkben.

A háttértényezőket vizsgálva elmondhatjuk, hogy a magyar negyedik osztályosok olvasás iránti pozitív attitűdje átlagos szinten van a 2006-os nemzetközi összehasonlításban, hasonlóképpen alakultak az eredmények az öt évvel korábbi mérésben is. Említést érdemel, hogy nem feltétlenül a szövegértésben legjobb eredményt országokban volt a legpozitívabb a tanulók olvasás iránti attitűdje, illetve Magyarországon az olvasás iránti pozitív attitűd alacsony és közepes kategóriájába tartozók teljesítménye között sem volt szignifikáns különbség. Határozottabb volt viszont az összefüggés az

olvasói önkép (mennyire tartja magát jó olvasónak a tanuló) és a szövegértési teljesítmény között. Az ebből a szempontból magasabb kategóriába tartozók minden országban átlagosan jobb eredményeket értek el a képességskálán. (Országonként tekintve azonban továbbra sem jellemző a magas olvasói önképpel rendelkezők egyértelműen jobb teljesítménye.) A háttérkérdőívben szerepelt az iskolán kívüli olvasás gyakoriságára vonatkozó kérdés is, e tekintetben a magyar diákok a nemzetközi átlag felett teljesítettek, 36 százalékuk mindennap, 34 százalékuk pedig heti rendszerességgel olvasott szépirodalmi alkotásokat. Az iskolán kívüli olvasás gyakorisága nemzetközi szinten jelentősen befolyásolta a szövegértési teszteken elért eredményeket. Magyarországon is jelen van ez a hatás, de kisebb mértékben: a legalább havonta olvasó diákjaink átlageredménye már nem emelkedik az olvasás gyakoriságával. Különösen izgalmas számunkra az olvasást elősegítő kora gyermekkori családi tevékenységek gyakoriságának hatása a szövegértési teljesítményre: nemzetközi és magyar viszonylatban is jobb eredményeket értek el azok a tanulók, akikkel ilyen szempontból többen foglalkoztak a szüleik. A magyar szülők esetében ezek a tevékenységek gyakoribbak voltak a nemzetközi átlagnál. Ugyanígy meghatározóak lehetnek a szülők olvasási szokásai, melyekben viszont 2001 óta szignifikáns romlást mutattak ki: a magyar szülők körében 7 százalékkal csökkent az olvasás gyakorisága, s csökkenés volt tapasztalható további 13 országban is.

1.1.4. Mi állhat még az eredmények hátterében? Olvasói szokások a magyar fiatalok körében

Az olvasási készséggel, a szövegértési teljesítménnyel illetve az ezeket befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos tények után érdemes a témát kicsit mélyebbre ásni, olvasásszociológiai szempontból is megközelíteni. Mennyit és mit olvasnak a mai fiatalok? Milyen viszonyban van ez egyéb szabadidős tevékenységeikkel? Milyen intézményeken, csatornákon keresztül ér el hozzájuk az olvasási kultúra? Mi motiválja őket az olvasásra? Fontos lehet továbbá, hogy mik a tendenciák a felnőtt népesség körében, hiszen a gyermekek, fiatalok számára ezen a téren is ők lehetnek az első számú mintaadók.

A felnőtt népesség olvasási szokásaira vonatkozó legfrissebb adatok 2005-ből származnak, a TÁRKI és az OSZK közös longitudinális vizsgálatának eredményeit Nagy Attila és Péterfi Rita dolgozta fel (Nagy – Péterfi, 2006). Az eredmények alapján elmondható, hogy általánosságban csökkent a könyvolvasás jelentősége: míg 1964-ben még a felnőtt népesség 60 százaléka legalább egy könyvet elolvasott évente,

addig 2005-ben ezt már csak 40 százalékuk állította magáról. Ez a változás ráadásul nem egyenletesen, hanem gyorsuló tempóban ment végbe. Ugyanakkor a rendszeresen, havonta egy vagy több könyvet olvasók csoportjában kisebb növekedés volt megfigyelhető. Érdekes lehet a megkérdezettek legutóbbi olvasmányainak szerzőit is nagyobb távlatban áttekinteni: míg 1964-ben még egyértelműen klasszikus orientáltságú volt ez a névsor (Jókai, Móricz, Mikszáth, Tolsztoj, stb.), addig 1985-re megjelentek a kortárs, főleg magyar lektűrszerzők nevei is (Zalatnay, Szilvási, Berkesi). 2000-re pedig már az angolszász szórakoztató irodalom volt domináns (Steel, Cook, King, Smith). A 2005-ös névsor élén Dan Brown és Danielle Steel áll, őket (a korábbi évekhez képest erősödve) Jókai követi, a negyedik helyen Wass Albert áll. A tízes lista végére Márai Sándor és az időközben Nobel-díjassá lett Kertész Imre került. A könyvolvasáshoz hasonlóan a sajtóolvasás esetében is csökkenés volt megfigyelhető: 1985-ben mutatkoztak a megkérdezettek a legfogékonyabbnak a sajtótermékek olvasása iránt, ezután 2000-ig lassabban, majd innentől kezdődően felgyorsulva csökkent a sajtóolvasás gyakorisága. Mindezt az internetes sajtóolvasás sem kompenzálja igazán, hiszen a folyóiratokat nem olvasók 84 százaléka nem használ számítógépet, míg a sajtóterméket rendszeresen böngészők többsége (54 százaléka) a számítógépet is gyakran használja. A fenti adatokkal összhangban csökkent a könyvtári kölcsönzések száma is, negyven év alatt harmadára zsugorodott ez a szám. A felnőtt népesség 44,5 százaléka soha nem volt beiratkozott olvasója egyetlen könyvtárnak sem, s ez az arány még a diplomások körében sem elhanyagolható: főiskolát 18,5 százalék, egyetemet 12,9 százalék végzett el a könyvtárak teljes mellőzésével. Az adatok itt is azt támasztják alá, hogy az internethasználat inkább összefonódik a hagyományos írásbeliséggel, kiegészítője a könyvtárhasználatnak, mintsem helyettesítője: 2005-ben a könyvtárba be nem iratkozottak 83 százaléka internetezni sem szokott, s a könyvtárban bejegyzett olvasóként számon tartott megkérdezettek 86 százaléka vallotta magát többé-kevésbé rendszeresen internetezőnek.

A fiatalok olvasási szokásairól, motivációiról Nagy Attila 2001-es középiskolások körében végzett kutatásából tudhatunk meg többet (Nagy, 2003), melynek keretében hét magyarországi kisvárosban kérdeztek meg két-két 9. és 11. évfolyamos osztály tanulóit (az iskolák között minden esetben szerepelt gimnázium, szakközépiskola és szakképző intézet is). Általánosságban elmondható, hogy az olvasás a diákok körében is veszített jelentőségéből, a szabadidős tevékenységek rangsorában a korábbi évekhez képest az újságolvasás a 10.-ről a 14., a képregények olvasása a 19.-ről a 26., az ismeretközlő irodalom a 17.-ről a 22., a szépirodalom olvasása pedig a 9. helyről a 20. helyre csúszott vissza 1983 és 2001

között. Ebben a vizsgálatban is megjelenik a fentebb említett tendencia, miszerint a nyomtatott és a képernyőn megjelenő szövegek egymást kölcsönösen erősítő igényként jelennek meg a 15-17 évesek körében is. Nem mutatkozott azonban jelentős különbség a klasszikusokat és a könnyed lektűröket kedvelők internethasználatában. Nagy vizsgálatában végig jól megragadhatóak az iskolatípusonkénti különbségek is. A gimnazisták minden szövegtípus olvasási gyakoriságában az élen állnak, s a szakmunkástanulók többnyire jelentős lemaradásban vannak hozzájuk képest. Napilapokat rendszeresen olvasónak vallja magát például a gimnazisták 68 százaléka, míg ez az arány a szakképző intézmények tanulóinak körében csupán 53 százalék, s a hetilapok kategóriájában még nagyobb ez az eltérés. A számok mellett érdemes egy pillantást vetnünk a legolvasottabb hetilapok címeire is: Story, Kiskegyed, TVR hét, Nők Lapja, Meglepetés, Sztár Sport (az említés gyakoriságának sorrendjében)... A szakképzősök 34 százaléka egyáltalán nem olvas folyóiratokat, míg ez a gimnazistáknak 13 százalékról mondható csak el. Ezek az adatok már valamelyest a szövegértés-tesztek eredményeinek okaira is jobban rávilágítanak: a magyar diákok éppen az ismeretszerző célú szövegek olvasásakor teljesítenek rosszabbul, ami pedig a továbbtanuláshoz, a szakmai fejlődéshez nélkülözhetetlen.

A vizsgálatból a fiatalok olvasási motívumairól is részletesebb képet kaphatunk: a "Véleménye szerint miért olvasnak általában a fiatalok?" kérdésre a megkérdezettek szabadon válaszolhattak, a válaszokat utólagosan kategorizálták. Az iskolatípusonkénti különbség itt két tényezőben nyilvánult meg elsősorban: a szakmunkástanulók között kétszer annyian voltak a válaszmegtagadók, mint a gimnazisták körében, illetve a szórakoztató és a kötelező olvasás motívuma a gimnazistáknál volt a legerősebb. Az örömszerző olvasás meglepő módon mélyen egy százalék alatti említéssel szerepelt mindhárom iskolatípusban, habár a "szórakozás, kikapcsolódás" kategóriákban némiképp ez is benne foglaltatik. Az előbbi eredmények megbízhatóságát erősítik az "Egy jó regénytől azt várom hogy..." kérdésre érkezett válaszok is: a felvett kategóriák többségében mindegyik iskolatípusban hasonló megoszlásúak voltak a válaszok, s a gyönyörködtetést csupán 14 százalék említette, mint elvárást.

Az iskolatípusok közti különbség természetesen az otthon fellelhető könyvek számában is megmutatkozott: a szakképzősök 36 százaléka került a 0-50 kötet kategóriába (gimnáziumok: 5 százalék), míg a gimnazisták 63 százaléka 200-nál is több könyve van otthon (szakképzősöknél ez az arány 17 százalék). Emellett természetesen a regionális különbségek sem elhanyagolhatók (a keleti régiókban kétszer annyi könyv nélküli család van, mint nyugaton). Ugyanílyen erősen differenciáló

tényező az iskola típusa a könyvtárhasználat, a könyvekről való beszélgetés, a könyvolvasás (a szakmunkástanulók negyede egyáltalán nem olvas könyveket!), a tankönyveken kívüli könyvhasználat, vagy éppenséggel, ha szabad ilyen megkülönböztetést tenni: az olvasott könyvek minőségében, irodalmi értékében is. Az iskola típusa pedig sok minden mást is magába foglal: a szülők iskolázottságát, a tantervek, a tankönyvek igényességét, a tanárok felkészültségét, a továbbtanulási célok motiváló erejét, egyszerűen: a kulturális tőke különféle aspektusait. A legemlékezetesebb olvasmányok listája azonban még így is figyelemre méltó, ugyanis még a gimnazisták negyede is üresen hagyta az erre vonatkozó kérdés utáni sorokat, s mindenhol érzékelhető volt a 9. évfolyamra járók magasabb olvasói aktivitása (elég aggasztó, ha épp az életkor előrehaladtával csökken az olvasás gyakorisága). A három iskolatípust együttvéve a legmaradandóbb élmények az iskolai kötelezők körül kerültek ki (Molnár Ferenc, Gárdonyi Géza, Móricz Zsigmond, Fekete István, Karinthy Frigyes, Tamási Áron), a lektűr a harmadik leggyakrabban említett olvasmányfajta volt. A kötelező irodalmak ilyen erős jelenléte az emlékezetes olvasmányok között felveti a kérdést, hogy vajon olvastak-e egyáltalán más műveket a tanulók a kötelezőkön kívül?

Ha a fenti adatok még mindig nem tűnnének elég meggyőzőnek, a közgazdászok kedvéért nézzük meg a Benczik Vilmos által felvillantott számokat az elmúlt évek könyvkiadásáról (ami, mint tudjuk, feltehetőleg igazodik a fogyasztói igényekhez): 1980-ban 17 327 000 példányban jelent meg gyermek- és ifjúsági irodalom, míg 1990-ben ugyanez a szám már csak 8 371 000 volt, '98-ban pedig 4 331 000-re csökkent. A megjelenő könyvek nem csak mennyiségükben, de tartalmukban is megváltoztak, például manapság több olyan könyv jelenik meg, ami csupa képből áll, vagy éppenséggel nem nevezhető valódi értéket képviselő gyermeki irodalomnak. Mint azt már fentebb is láthattuk, a felnőttek is kevesebbet olvasnak, s így a számukra kiadott könyvek műfajának aránya is megváltozott: több az ismeretterjesztő, funkcionális kiadvány, illetve a kétes értékű ponyva, filmekből, szappanoperákból készült adaptáció. (Benczik, 1999)

A hazai szövegértési felmérések és olvasáskutatások áttekintése után, habár az általuk kirajzolt kép korántsem mondható egységesnek, egyértelműnek, azt mindenképpen elmondhatjuk, hogy a problémafelvetés nem alaptalan. Az olvasók száma mind a felnőttek, mind a gyermekek körében csökkenőben van, s ami talán ennél is aggasztóbb: a családi és az iskolai háttér is igen erős differenciáló tényezőnek mutatkozott a kutatásokban, ami nagyfokú egyenlőtlenségekre utal, s

feltehetőleg újratermelődésükhöz is jócskán hozzájárul. A következő részben megpróbálom feltárni, hogy miért és hogyan is kerülhetnek hátrányos helyzetbe azok, akik keveset olvasnak, és nem megfelelő szintű a szövegértésük.

1.2. Miért baj? - A gyenge szövegértési teljesítmény szociális okairól és következményeiről

A kutatási eredmények áttekintése után (látszólagos trivialitása ellenére) fel kell tennünk azt a kérdést is, hogy tulajdonképpen mi a probléma azzal, ha keveset illetve rossz technikával olvasunk. Mit veszít az a gyermek, aki nem sajátítja az olvasáshoz, szövegértéshez szükséges készségeket, s aki jellemzően nem írott szövegekből szerez információkat, élményeket? Hiszen a világról tájékozódni nem csak könyvekből lehet, a tévéből sokszor jóval rövidebb idő alatt több információt szerezhethünk, mint olvasás útján. Az olvasás hiánya tehát nem jelenti automatikusan a műveltség hiányát is. Így gondolja ezt Benczik Vilmos is, azonban ezek után összegyűjti azokat a nyelvi képességeket, melyek viszont csak és kizárólag olvasás útján fejleszthetőek. A mozgóképekben ugyanis jóval kevesebb a szöveg, már önmagában ezzel is érthetővé válik, miért nem fejleszthetik ugyanolyan mértékben a gyermek nyelvi képességeit. S ráadásul a tévében, vagy akár a filmekben megjelenő nyelvezet sem túl változatos, a nagy adókon jellemzően egy standardizált nyelv, beszédmód az uralkodó. Emellett figyelembe kell vennünk, hogy az olvasási rutin csakis e tevékenység rendszeres gyakorlásával sajátítható el, egyszóval nem elég, ha a gyermek csupán az iskolában feladott kötelezőkön gyakorol. Szükséges lenne, hogy magától, kedvtelésből is sokat olvasson, aminek a tévé ellene dolgozik. A nyelvi kompetenciát azáltal is nagyobb mértékben fejleszti az olvasás, hogy az írott szöveg magasabb szervezetségi fokú, gazdagabb szókincset és választékosabb beszédet lehet megismerni belőle. Nem elhanyagolható továbbá a helyesírásban játszott szerepe: a gyermek újra és újra találkozhat az egyes szavak helyes írásképével, amit a mozgókép még csak annyira sem helyettesíthet, mint az olvasás előbb felsorolt funkcióit. Ebből a szempontból még a legigénytelenebb könyveknek is nagyobb hatásuk lehet, mint a legkiválóbb ismeretterjesztő műsoroknak vagy a valódi művészi értéket képviselő filmeknek. S ha eltekintünk a nyelvi kompetenciák fejlődésétől (ami nem mellékesen a gondolkodást is fejleszti), még akkor is érdemes meggondolnunk, hogy mennyi információ, kulturális kincs, emberi tudásanyag halmozódott fel az írott szövegekben, melyek továbbra is csak is ilyen módon érhetők el. (Benczik, 1999)

Az olvasás mentálhigiénés szempontból is jelentős hatással lehet a gyermekre. Egyrészt jó esetben a könyvvel való első találkozások meghitt pillanatok is jelentenek a kisgyermek számára: ott ülhet édesanyja vagy nagymamája ölében, miközben együtt nézegetik a képeskönyv lapjait. (Tévénézés esetén nem jön létre a felolvasásra jellemző mesélő - hallgató, kérdések - válaszok interakció.

Tévénézés közben nem szabad beszélgetni!) Később pedig, mikor már ténylegesen a történetre figyel, a főhőssel való azonosulás, a képzelet megmozgatása, a narratív szerkezet megismerése útján fejtheti ki pozitív hatásait a könyv. Az olvasás útján szinte észrevétlen módon gazdagodik érzelmi világa, s ezáltal személyisége is kedvező irányban formálódik. (Bartos, 1999) Levendel Júlia további példákkal egészíti ki az olvasás a gyermek (s a felnőtt) érzelmvilágára gyakorolt pozitív hatásait: aki egy könyvben el tud mélyülni, az később értékelni tudja majd a másfajta művészetek vagy a természet szépségét, s bármikor vissza tud nyúlni ehhez az élményhez, amikor szüksége lesz rá. A képernyőn életre kelő alakokat valahogy nem lehet ugyanúgy megszeretni, azonosulni, belsőséges viszonyba kerülni velük, mint a mese- vagy regényhősökkel. Ahogy egyre előrébb haladunk egy történetben, különféle helyzetekkel, emberi gondokkal, boldogtalansággal és örömmel találkozhatunk, s ezáltal érzékenyebbé válunk, fejlődik szociális érzékünk. Ha megtanulunk regényhősökért izgulni, embertársaink gondjai is jobban fognak érdekeln minket, s nagyobb lesz az esélyünk harmonikus kapcsolatok kialakítására. (Levendel, 1999)

S a fenti érvekkel már igencsak elrugaskodtunk a leginkább kézzelfogható és sürgető indoktól: az olvasásra sokszor a mindennapi élet legalapvetőbb helyzeteiben is szükség van, különösen ha a második írásbeliség, az élethosszig tartó tanulás, az állampolgári aktivitás vagy a fogyasztói tudatosság hangzatos, ám korántsem életidegen fogalmai jutnak eszünkbe. Az olvasóvá nevelés hiányosságai, a család szociálisan vagy kulturálisan hátrányos helyzete sajnos igen korán, gyakorlatilag az általános iskola első osztályától kezdve problémákat okozhat, melyek halmozódásával egyre nehezebbé válik a szövegértő olvasáshoz szükséges készségek elsajátítása, s így a modern társadalomban történő sikeres érvényesülés is. S habár eddig az olvasók, könyvtárba járók számának csökkenéséről mint általános tendenciáról beszéltünk, nem szabad megfeledkeznünk róla, hogy (mint az például Nagy Attila középiskolások körében végzett kutatásából is kiderült) ez a jelenség, annak összes általános kiváltó okával együtt, a hátrányos helyzetű családokat nagyobb arányban, erőteljesebben érinti. Nem csak műveltségi, ízlésbeli kérdésekről van tehát szó, hanem a továbbtanulásra és a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésre való esélyek különbözőségéről. A családi háttér iskolai előmenetelt, később pedig a

munka világában való érvényesülést befolyásoló erejének jelentőségét már igen sokan felismerték és igazolták. Habár az átfogó szövegértési felmérések bemutatása során már vethettünk egy pillantást a háttértényezőkre is, most fókuszáltabban szeretném áttekinteni a szociálisan hátrányos helyzet nyelvi kompetenciákra, s ezen keresztül a tanulmányi eredményekre gyakorolt hatásához fűződő főbb elméleteket és kutatási eredményeket.

Az oktatásszociológia problémái és a hozzá kapcsolódóan született magyarázatok régóta széles körben ismertek: a család a gyermek későbbi életpályának alakításában játszott meghatározó szerepét az iskolarendszer nem képes megváltoztatni, sőt, inkább megerősíti azt. Szabó László Tamás átfogóan dolgozta fel a "rejtett tanterv" elméletéhez fűződő különböző megközelítéseket. A "rejtett tanterv" alatt az iskola azon céljait értjük, melyek nem deklaráltak, mint az ismeretek és készségek tanítása, hanem burkoltan, sokszor még a tanárok számára sem tudatos módon jutnak érvényre. Ez jelentheti a szabályok követésére és a vetélkedésre való szocializálást, vagy éppen a megfelelő mértékű engedelmesség kikényszerítését. Ami számunkra érdekes: az iskola mindezeket a gyermekek számára szüleik társadalmi státusza szerint különbözően közvetíti. Jó példa lehet a közös tanulási, feladatmegoldási helyzeteket megelőző csapatválasztás: a jó tanulók válogathatják össze saját kis "különítményüket", ahova elsőként természetesen a hozzájuk hasonlóan jobb képességű gyerekeket választják be, s a végére maradnak a gyengébbek, a "rossz tanulók". Így egy, impliciten a tanár által irányított helyzetben ismét megerősítik a jó és rossz tanulókról kialakult képet. A pedagógus értékelését sokszor az osztálytársak is átveszik és felerősítik, még inkább ellehetetlenítve a gyengébb képességűek "kitörési" próbálkozásait (ha egyáltalán kísérletet tesznek ilyesmire, mert még nem tudják "hol a helyük"). (Szabó, 1985.)

Ladányi és Csanádi szerint a szelekció már az általános iskolába történő felvételnél elkezdődik: az alapfokú oktatási intézmények közt is már valóságos hierarchia figyelhető meg a tagozatos iskolától a kisegítő iskoláig, s a gyermek szociális helyzetétől nagyban függ, hogy melyik szintre tud majd bekerülni. A társadalmi rétegek ilyen módon történő elkülönítése természetesen ez esetben sem tudatos, hanem látens funkció. Így például habár az ének-tagozatra deklaráltan a tehetséges gyermekeket veszik fel, azért a felvételi előtti tájékoztatón hangsúlyozzák a tagozattal járó plusz költségeket, a napközibe való bekerülés nehézségeit, stb., amik mind problémát jelenthetnek egy hátrányosabb helyzetű családnak. (Ladányi - Csanádi, 1983.) Gázsó egyenesen illúzióknak minősíti az oktatási eszközökkel

elérhető esélyegyenlőség eszményét, s úgy gondolja, az iskola tevékenységét mindenképpen behatárolják a társadalom adott strukturális viszonyai, melyet egyszerűen nem áll módjában megváltoztatni. (Gazsó, 1988)

E megközelítések helytálló volta a későbbi kutatások során is igazolódni látszik. Mint azt Nagy Attila is kiemeli, a felnőtt lakosság (18-60 évesek) olvasásértési teljesítménye 2001-ben nem egyszerűen az ő iskolai végzettségüktől, hanem a szüleik ilyen jellegű teljesítményétől, a családi könyvtárban fellelhető kötetek számától, illetve a szülő-könyv-gyermek interakciók gyakoriságától függött leginkább (Nagy, 2003). Habár Nagy korábban ismertetett kutatási eredményei (az iskolatípusok jelentős differenciáló ereje) alapján az iskola kompenzáló hatásában is reménykedhetnénk, nem szabad elfelejtenünk, hogy magába az adott középiskolába való bekerülés sem független a családi háttértől. Ellenkezőleg, mint láttuk, feltehetően az általános iskolák esetében is igen jelentős az ilyen tényezők szerinti szelekció.

Czachesz Erzsébet még 1993-ban végzett vizsgálatának eredményei is alátámasztják a szocioökonómiai háttér fontosságát: az általa vizsgált gyermekek olvasási teljesítményében mint az apa, mind az anya iskolázottságában és foglalkozásában meglévő különbségek visszatükröződtek. Legjobban az egyetemet, főiskolát végzett szülők gyermekei teljesítettek, míg a leggyengébb eredményeket a szakmunkás, betanított- és segédmunkás, munkanélküli és a háztartásbeli foglalkozásúak gyermekei érték el. Az otthoni könyvek száma mellett a kirándulás, moziba, színházba járás gyakorisága is pozitív összefüggést mutatott az olvasási teljesítménnyel, függetlenül attól, hogy ezekre a programokra a családnak ideje vagy pénze nem volt. A szülők iskolázottságuktól függetlenül általában jól értékelték gyermekük iskolai teljesítményét, tisztában voltak az esetleges olvasási nehézségekkel is. A gyermek tanulmányait segítő szülői stratégiák közül a gyermek biztatása, dicsérete, a megfelelő körülmények biztosítása, a házi feladat ellenőrzése, a közös tanulás, gyakorlás módszerei bizonyultak a legsikeresebbnek (hatékonyabbak voltak például a különóránál). A családban közvetített értékek szempontjából azok a tanulók teljesítettek jól, akiknek a szülei nagyra értékelték az emberi kapcsolatokat és az önállóságot. Sokat elárulnak azok az adatok is, melyek a jól olvasó gyerekek előnyére világítanak rá: mivel ők az iskolai kötelező feladatokkal is előbb végeznek, több idejük marad szabadon választott művek olvasására, így ez a készségük még tovább fejlődik, ellentétben a gyengébb olvasási teljesítménnyel rendelkező gyerekekkel, akiknek a házi feladatok elkészítése utána nemigen marad már idejük az örömszerző olvasásra. Czachesz a tanítók véleményét is kikérte az ügyben, akik

általában a tanulók eltérő családi hátterét találták a legnagyobb problémának az olvasástanítás során. Reménykeltő adat ugyanakkor, hogy több mint hetven százalékuk érezte úgy, hogy ellensúlyozni tudja a szülői ház esetlegesen kedvezőtlen hatásait, illetve hogy megfelelő bánásmóddal minden gyerekből ki tudják hozni legalább a mindennapi boldoguláshoz szükséges minimális teljesítményt. (Czachesz, 1998)

A mi szempontunkból leglényegesebb elmélet azonban mégis Basil Bernstein nevéhez fűződik, aki az iskolai esélyegyenlőtlenséget elsődlegesen a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó gyermekek eltérő nyelvhasználatából eredezteti, s ezt eltérő szocializációs módokra vezeti vissza. Bernstein szerint a szülők iskolázottsága, foglalkozása, s ennek státusza meghatározó lehet a családra jellemző kommunikációs mintázatokban is. Eszerint a munkásosztálybeli családokban a zárt szerepviszonyok az uralkodók, s ennek megfelelően alakulnak a kommunikációs eszközök és helyzetek is. Így például a gyermek irányításában fontos szerepet tölt be a családon belül elfoglalt pozícióra való hivatkozás ("egy gyerek nem beszélhet így a szüleivel", "mert én azt mondtam...", stb.). Emellett gyakoriak a közvetlen utasítás jellegű, felszólító mondatok formájában megjelenő elemek. Ez a zárt szereprendszerű családokban kialakuló ún. "korlátozott nyelvi kód" kevésbé alkalmas viszont a beszédpartner belső motívumainak, elképzeléseinek feltárására, egyéni vélemények kifejezésére, vagy egy adott döntés kapcsán felmerülő lehetőségek mérlegelésére. Használatukkor a beszélők nagymértékben támaszkodnak közös ismereteikre, a közösen kialakított, de expliciten nem megfogalmazott jelentésekre. Az ezzel úgymond ellentétes nyílt szereprendszerben a kommunikáció szempontjából kevésbé meghatározó a családon belüli státusz, jobban érvényesülhetnek az egyéni igények, vélemények. A gyermek irányításához a szülők inkább személyhez szóló, érvelő, okokat és szándékokat feltáró kommunikációs módokat használnak, s így a jelentéseket explicitté téve azok "egyetemesebbnek" tekinthetők mint a korlátozott kód esetében. Bernstein az így kialakuló nyelvi mintázatot nevezi "kidolgozott kódnak". A kétfajta nyelvi kód különbözősége a nyelvtani formákban is megjelenik: a kidolgozott kód használója bonyolultabb mondat szerkezetekkel, változatosabb, gazdagabb szókinccsel fejezi ki magát. Alapvetően a két kód között nem lehetne normatív megkülönböztetést tenni, más célokat szolgálnak, és adott beszédhelyzetben más-más kód lehet a megfelelő. A középosztálybeli gyermekek általában a korlátozott kódnak is birtokában vannak, s használják is azt, ha a helyzet megkívánja. Azonban ez nincs így a munkásosztálybeli gyermekek esetében, akik csakis a korlátozott kóddal rendelkeznek. Az intézményes oktatás pedig nem csak hogy magát a kidolgozott kódot várja el, de az annak használata

során létrejövő pszichikai alkatot is előnyben részesíti. Így a hátrányosabb helyzetű családokból érkező gyermekek már tanulmányaik megkezdésekor hátrányba kerülnek középosztálybeli társaikhoz képest, amit később egyre nehezebb lesz ledolgozniuk. (Bernstein, 1975)

Bernstein elmélete mellett szükséges azonban a vele kapcsolatban megfogalmazott kritikákat is megemlítenünk, melyeket Réger Zita foglalt össze *Utak a nyelvhez* című művében. Kritikák érték egyrészt az elmélet alapját képező adatbázist, mely rendkívül szűkkörű volt, és amelyhez a beszélők nyelvhasználatát kizárólag feladathelyzetekben vizsgálták. Másrészt többen hiányolták a különböző típusú családokban végbemenő nyelvi szocializáció folyamatának részletesebb ismertetését, illetve lehetségesnek tartják, hogy a hátrányosabb helyzetű gyerekek esetében inkább a nyelvi fejlődésben való késésről, mintsem hiányosságról beszélhetünk. Régerék többszörösen hátrányos helyzetű és középosztálybeli anyák körében végzett vizsgálata is ez utóbbi magyarázatot látszott alátámasztani: az iskolázatlan anyák gyermekükhöz szóló beszédében némileg megkésett volt a gyermek fejlődési fokához való alkalmazkodás. (Réger, 2002b)

Bernstein elmélete mellett érdemes még megemlítenünk a nyelvi hátrány etnográfiai megközelítését, amely nem egyszerűen két egymással ellentétben álló nyelvi kódot különböztet meg, hanem közösségenként, kultúránként eltérő nyelvi szocializációs módokat, kommunikációs mintákat feltételez. Az etnográfiai megközelítésre jó példa Heath tractoni és roadville-i gyerekekről készült tanulmánya, amely nem csak a két közösségben eltérő nyelvhasználati módokat, de a különböző írásbeliséghez kapcsolódó eseményeket, attitűdöket is szemléletesen mutatja be. (Heath, 1983, 1986; idézi Réger, 2002b) Az iskolázottabb családokban a szülők tudatos tanító-gyakoroltató tevékenységet folytatnak, ennek során a gyerekek már az iskola megkezdése előtt megismerkedhetnek a könyvekkel, írott szövegekkel, s a használatukhoz fűződő helyzetekkel, interakciókkal, az úgynevezett "írás-olvasási eseményekkel" (literacy event). "Írás-olvasási eseménynek tekinthető minden olyan alkalom, amelyben az írott vagy nyomtatott betű használata szerves része a partnerek közötti együttműködésnek, a közös vagy egyéni cselekvésnek. Iskoláskor előtt a kisgyermekek életében ilyen olvasási eseménynek tekinthető például az esti mese, tévéhirdetések vagy konzervdobozok szövegének a felolvasása vagy játékok használati utasításának a "lefordítása" a gyermek nyelvére." (Réger, 2002b:131).

Az ilyen eseményekhez kapcsolódó szabályok, szokások közösségeként különbözőek lehetnek, illetve eltérhetnek az iskolában elvárttól. Az iskolaorientált családokban az esti mese közben zajló kérdezgetés, az olvasás párbeszédese formája már egészen kicsi korban, a formális olvasástanulás előtt felkészíti a gyermeket a szövegekkel való közelebbi megismerkedésre. Később a gyermek fejlődéséhez igazodva a szülő már összetettebb kérdéseket intéz a gyermekhez, esetleg hosszabb elbeszéléseket vár el a könyvben megjelenő képekhez fűződően, s természetesen sokat dicséri, megerősíti őt olvasói önképében. "Mindennek során a gyerek megtanul az adott dologra figyelni, elsajátítja a kapcsolatot a szó és az általa jelölt dolog között, társalgási eljárásokat gyakorol be, majd idővel maga is elbeszélő szövegeket alkot, amelyekben az elsajátított elemek eredeti előfordulásuktól eltérő összefüggésekben jelennek meg. Ily módon a kisgyermek már kétéves kora előtt szocializálva van a "témabevezetés – válasz - értékelés" társalgási szekvenciákra, amelyet a kutatók az iskolai kommunikáció korai szakaszának jellegzetes nyelvhasználati mintájaként tartanak számon." (Réger, 2002b:134) Hároméves kor körül a szülők már inkább azt várják el a gyermektől, hogy hallgatóként viselkedjen, ha felolvasnak neki, s várja meg a sorát a beszédben. A gyermek így módon megtanulja, hogyan összpontosítsa figyelmét egy dologra (a könyvre), miként utaljon beszédében írott forrásokra. Az óvodában pedig tovább gyakorolhatják a hallgatóság szerepét, immár csoportos, sokszereplős helyzetben, ami megint csak az iskolai kommunikációs sémák elsajátítását segíti elő.

S hogy mi történik a nem iskolaorientált családokban? Nem feltétlenül igaz, hogy nem olvasnak. Jól illusztrálja ezt megint csak a Tracton és Roadville-i családok példája. Habár hosszabb prózai szöveget egyik közösségben sem olvasnak, rövidebb, a mindennapi teendőkhöz kapcsolódó írások náluk is használatban vannak (újságcímek, reklámok, üdvözlőkártyák, levelek, használati utasítások, iskolai értesítések, vallásos anyagok, stb.). Emellett az olvasási eseményekhez kapcsolódó kommunikációs minták is eltérőek: Tractonban az olvasás csoportos tevékenységnek számít, az egyedül olvasó egyént akár antiszociálisnak is minősíthetik. Roadville-ben ugyan felhívják a gyerekek figyelmét az olvasás fontosságára, de nem kapcsolják össze a könyvekből szerzett információkat a valósággal, ami kulcsfontosságú mozzanat lenne a későbbi szövegértési, az olvasottakból történő információszerzési képességek kialakulásához. Sőt, esetleg hazugnak tartják azt, aki megpróbál mese és valóság közt kapcsolatot teremteni.

Láthatjuk tehát, hogy a nyelvi szocializációs minták kulturálisan meghatározottak, s nem feltétlenül egyeznek meg az intézményes oktatás során elvárt és alkalmazott sémákkal. Az ettől eltérően szocializált gyermekek igen korán hátrányos helyzetbe kerülhetnek, s kérdés, hogy a korántsem semleges iskolai oktatás mennyire tudja ezeknek a tényezőknek a hatását kompenzálni. A következőkben a családból hozott mintákon túli hatásokat, a gyakran emlegetett általános érvényű tendenciákat, magyarázatokat próbálom áttekinteni, és megvizsgálni, hogy hogyan viszonyulnak a nyelvi szocializáció, az olvasóvá nevelés fent részletezett mechanizmusaihoz.

1.3. A főbűnösök: TV és Internet (?) Az általános tendenciák népszerű magyarázatairól és más lehetséges kiváltó tényezőkről

Az olvasási készségek kialakulása igen bonyolult, többlépcsős folyamat, ahol sokféle részképesség kifejlődésére, elsajátítására, végül pedig összehangolt működésére van szükség. A gyerekek közt igen nagy különbségek lehetnek az olvasás technikájának elsajátításában, hiszen sokan ugyanolyan természetességgel képesek erre, mint anyanyelvük megtanulására, mások viszont nagy nehézségekkel küzdenek. Igen, anyanyelvünk elsajátítása valóban magától értetődőnek tűnhet, holott már maga a beszédészlelés, a beszédmegértés és a beszédprodukció is számos részfolyamatból tevődik össze. Normális fejlődés esetén például a kisgyermek 3-4 éves kora körül képes elkülöníteni egymástól a nyelvi közlésekben megjelenő egyes szavakat, s 6-7 éves korára alakul ki a beszédhangok izolálásának képessége. Ezek a képességek elengedhetetlenek az olvasási technika elsajátításához, s ha az összetett folyamat valamelyik szintje sérül, visszamaradás lesz tapasztalható, ami eleinte akár észrevétlen is maradhat. Gósy Mária szerint manapság a gyermekek közel fele ennek következtében küszködik tanulási nehézségekkel, mire ugyanis a probléma nyilvánvalóvá válik, már jóval nehezebb segíteni rajta. A nyelvelsajátítás zavara pedig felnőttkorban problémát okozhat a mindennapi kommunikáció, a munkavégzés területén is. (Gósy, 2000) Az olvasásmegértésben ráadásul nem csak magának az olvasás technikájának, a betűk felismerésének jut fontos szerep, hanem a szókincsnek is (eközben persze az olvasás is hozzájárul a szókincsgyarapodáshoz, a kettő tehát kölcsönösen erősíti egymást). Problémát okozhat tehát, ha az olvasó ugyan képes dekódolni a vizuális jelet, ki tudja olvasni az adott szót, de nem ismeri annak jelentését. Ilyenkor a szöveg kontextusából kell kikövetkeztetnie ezt, amit szintén nem magától értetődő feladat, ezt is tanulni, tanítani kell. (Czachesz, 1998)

Mint azt az előzőekben láthattuk, az olvasáselsajátítás összetett, soktényezős folyamat, nem valószínű tehát, hogy egyetlen, jól definiálható okra vezethetnénk vissza az olvasás gyakoriságában és a szövegértésben mutatkozó romló tendenciákat. Azt mindenesetre leszögezhetjük, hogy a gyerekek nem szeretnek olvasni, ha nem jó az olvasási technikájuk, hiszen így hosszabb szövegek olvasását, megértését túl fáradtságosnak érzik. Ennek kialakításához pedig igen sok gyakorlásra van szükség, s mint azt korábban már megjegyeztük, nem elég csupán az iskolai kötelezők teljesítése. Szükséges, hogy a gyerek megkedvelje az olvasást, és magától is olvasson, s ettől a tévé valóban elveheti az időt, mivel könnyebb, gyorsabb szórakozást nyújt. Alátámasztják ezt Nagy Attila tévévezetési szokásokkal kapcsolatos adatai is. A kutatásban részt vett középiskolások közül a szakképző intézmények tanulói néznek leggyakrabban és a leghosszabb ideig a tévét. Bár a heti gyakorisági bontásban még nincsenek akkora különbségek a szakképzősök és a gimnazisták között (előbbieket 82 százaléka néz naponta tévét, a gimnazistáknál ugyanez az arány csak 73 százalék), az egy-egy alkalommal történő televíziózás időtartama már igen nagy eltéréseket mutat: a szakképzősök 19 százaléka több mint négy órán keresztül szokott tévét nézni (gimnazistáknál 3 százalék), a gimnazisták 17 százaléka viszont csupán 1 órán keresztül figyeli ezeket a műsorokat (szakképzősöknél 3 százalék). A két szélső érték közt meghúzódó eloszlások is jócskán a szakképzősök javára billentik a tévévezetés gyakoriságának mérlegét. Önmagában ez még persze nem jelentene problémát, azonban ha felidézünk Nagy olvasási szokásokhoz fűződő, korábban már ismertetett adatait, világossá válik, hogy a sokat tévéző diákok jóval kevesebbet olvasnak. Kérdés marad, hogy itt vajon tényleg közvetlen összefüggésről beszélhetünk-e, vagy a sok tévé és a kevés olvasás egyszerűen csak egy másik kulturális miliő, másfajta szocializáció két együtt járó összetevője. (Nagy, 2003) Benczik szerint a mozgókép gyors elterjedése, a "képrobbanás" mindenképp megerősíti ezt a tendenciát, hiszen régebben ha a gyerek nem is kedvelte a kötelező irodalmat, legalább olvasott helyette mást. Hiszen mindannyiunkban van egyfajta velünk született "fikció- vagy meseigény", amit korábban kizárólag könyvek útján lehetett kielégíteni. Ma már a tévé erőfeszítés nélküli, gyors megoldást kínál erre. Kérdés persze, hogy ugyanolyan tartalmas-e ez a szórakozás. (Benczik, 1999)

Mint azt már korábban láttuk, a televízió nem képes teljes egészében átvenni az olvasás szerepét a művelődésben: nem fejleszti olyan mértékben a nyelvi kompetenciákat, nem trenírozza eléggé a gondolkodást, a fantáziát. A képzelőerőt elhanyagolva a gyermeket attól a képességétől foszthatjuk meg, ami eddig az emberiség haladását segítette. Sok szülő nem szeret gyermekeinek félelmetes mesét

olvasni, ugyanakkor arra esetleg nem gondol, hogy a tévében a gyermek készen kapja a szörnyeket, míg fantáziájában csak annyira képzeletben ők ijesztőnek, amennyit még a pszichéje elbírná. Marton-Dévényi Éva a diszlexiát korunk szellemi járványának nevezi, mivel úgy gondolja, hogy a tanulási nehézségekkel, diszlexiával küzdő gyermekek számának növekedésében jelentős szerepe van a tévé, a rádió okozta "félfigyelemnek". Ha állandó zajban létezünk, folyamatosan be van kapcsolva a rádió, a televízió, s mindenre csak félfüllel figyelünk, a gyermek sem fogja megtanulni, hogyan összpontosítsa figyelmét egyetlen dologra (amihez az olvasás, tanulás során igen nagy szükség van). A túlzott információáradat ellen a gyermek egy idő után úgy védekezhet, hogy "befogja a fülét", és nem hogy szüleire, tanáira, de a saját szavaira sem figyel. S nem beszéltünk még a tévében látható erőszak kezdetektől fogva rengeteg vitát kiváltó hatásairól, melynek részletes tárgyalása szétfeszítené a dolgozat kereteit. Az olvasáshoz kapcsolódóan annyi mindenestre elmondható, hogy ha nem is az erőszak, de a mozgóképre oly sokszor jellemző állandó túlpörgetettség sem kedvez a könyvek megszerettetésének. A gyermek érthető módon nem tud elmélyülni egy Fekete István vagy egy Jókai regényben, ha nem történik félpercenként valami izgalmas, ami lekötné a figyelmét. (Marton-Dévényi, 1999) A képi művészet nem helyettesítheti tehát az írott szót, azonban ez fordítva is igaz. Nyilvánvalóan életszerűtlen lenne a televízió vagy a mozifilm száműzetését kívánni, hiszen bizonyos esetekben akár (egyéb pozitív vonatkozásai mellett) az olvasás népszerűsítésében is szerepet játszhat egy-egy szépirodalmi mű igényes filmadaptációja, mely a könyvváltozat elolvasására ösztönözhet. Mindenképpen érdemes lenne viszont a fentieket megfontolva a helyes egyensúlyt megtalálni. Hiszen feltehetőleg az írott szóra is még jó pár évszázadon keresztül szükségünk lesz...

A fenti gondolatmenetet folytatva: az Internet hihetetlen mértékű terjedésével, a web 2.0-as szolgáltatások megjelenésével egyre inkább igazolódni látszik a második írásbeliség korának elmélete. Első pillantásra tehát azt gondolhatjuk: ha máshol nem is, legalább az interneten mindenképpen olvasni fog a gyerek, hiszen minden és mindenki megtalálható a hálón, márpedig itt szükség van az írni-olvasni tudásra. A számítógépnek azonban sok olyan funkciója is van, amely megint csak feltehetően az olvasástól veszi el az időt: az online vagy offline játékok, a videómegosztók... de az internetes szövegek közötti kritikátlan szörfölés sem ér fel a szépirodalmi művek vagy akár egy jól megszerkesztett tankönyv lélektani és nyelvi kompetenciákat fejlesztő hatásával. Tény viszont, hogy a világháló számos lehetőséget rejt magában az olvasás megszerettetésére, és a szülő vagy a tanárok tudatos terelgetése nyomán a gyerek igazi kincsekre is bukkanhat. Nem is beszélve a mesét, az

olvasást, a szépirodalmat népszerűsítő kezdeményezések erőteljes Internetes jelenlétéről. Kelemen Janka sem tartja célravezetőnek a modern technika "boszorkányüldözését", hiszen semmi okunk nincs a világhálón megjelenő meséket vagy más szépirodalmi műveket az olvasóvá nevelés szempontjából haszontalanabbnak tartanunk, mint a hagyományos, kézbe vehető könyveket. Az internetes meseoldalak pedig az interaktivitás megteremtésével, az írott szöveg és a mozgókép összekapcsolásával új lehetőségeket kínálnak az olvasás megszerettetéséhez. Tény azonban, hogy a gyermekeknek szóló weboldalak közül sincs mindegyik kellő igényességgel kidolgozva. (Kelemen, 2010) Az Internet tehát a televízióhoz hasonlóan kétélű fegyvernek mondható, viszont semmiképpen sem okolható kizárólagosan a könyvet rendszeresen forgatók, a könyvtárba járók számának visszaszorulásáért.

Jászó Anna a főbűnösnek kikiáltott tévé és számítógép mellett más, mélyebben meghúzódó okokat is megpróbált feltárni tanulmánykötetében. Egyikük az olvasói attitűdöknek, az írott szövegekhez kapcsolódó értékeknek a változása: sok fiatal már nem magáért az olvasás öröméért forgatja a könyveket, a kulturáltság, művelődés önmagában már nem cél, inkább a továbbtanulás és a munkaerőpiacon való sikeres elhelyezkedés nagyobb esélye a fő motívumok. Amint látjuk, ez összhangban van a kompetenciaalapú oktatás irányvonalával, kérdés marad azonban, hogy hogyan fog jól megtanulni olvasni az a gyerek, akinek a könyv, az írásbeliség egyébként csak szükséges rossz, valami olyan teher, amit el kell viselnie a későbbi sikerek érdekében. Jászó az otthoni könyves környezet fontosságának állandó hangsúlyozásához kapcsolódó hátulütőkre is felhívja a figyelmet. Habár, mint azt a kutatások is igazolni látszanak, a család, az otthoni környezet kétségtelenül hatalmas szerepet játszik a gyermek olvasóvá nevelésében, továbbra sem várhatjuk el, hogy a gyerekek már valódi kis könyvmolyként kerüljenek az első osztályba. (Ettől ugyanis már nem vagyunk olyan messze: többször is hallhat olyan történeteket az ember, hogy a tanítónénik már az általános iskolai felvételtől afelől érdeklődnek, hogy ismeri-e már a gyerek a betűket.) Mindig is lesznek olyan családok, ahol a könyv nem képezi szerves részét a mindennapi életnek, s az innen érkező gyerekek olvasóvá nevelése legnagyobb részben az iskola feladata kellene, hogy legyen. Az elmúlt évtizedekben a tantárgyi szerkezetben végbement változások viszont nem feltétlenül szolgálják ezt a célt. Régen még létezett a beszéd- és értelemgyakorlatok nevű tantárgy, ami az olvasástaníttatást készítette elő, ma jó esetben néhány helyen találkozhatunk még hasonló, pár hetes olvasást előkészítő, megalapozó programokkal. Emellett az iskolai olvasásórák száma is drasztikusan csökkent az idők során. (Jászó, 2003)

Gyakori vitákat generál a pedagógusok körében magának az olvasástanításnak a módszere is. Míg Jászó kifejezetten ellene van a globális, vagy szóképes módszernek, addig Czachesz '93-as olvasásértést is felmérő kutatása során szinte minden kategóriában a Zsolnai-módszerrel (a legtöbb globális elemet tartalmazó módszer Magyarországon) tanuló diákok teljesítményét találta a legjobbnak, s általában úgy gondolja, hogy a gyermekek többsége a módszertől függetlenül megtanul helyesen olvasni. (Czachesz, 1998) A globális módszer szemlélete (ti. a szavakat nem betűről-betűre, hangoztató-elemző módszerrel olvassák ki, hanem ránézésre, az egészet egyben felfogva értelmezik) ugyanakkor valóban elég összeegyeztethetetlennek tűnik a magyar nyelv törvényszerűségeivel, hiszen nyelvünkben - agglutináló jellegénél fogva – rendkívül változatos lehet a szavak alakja. Némileg alátámasztja ezt az az adat is, amelyet Marton-Dévényi Éva közöl diszlexiás gyermekek számára tartott terápiás foglalkozásaik tapasztalataiból: a 90-es években a gyerekek 80 százaléka úgy került hozzájuk, hogy a globális (szóképes) olvasással tanult. (Marton-Dévényi, 1999) Lehetséges, hogy az említett kutatási eredményekben más, az olvasástanítás módszerén túli tényezők is szerepet játszottak. Előfordulhat, hogy a Zsolnai módszert alkalmazó iskoláknak más típusú közös tulajdonságaik is voltak, például egyéb alternatív tanítási módszerek, vagy a gyerekek közötti szelekció. Ezek egyébként nem elhanyagolható tényezők a sikeres olvasóvá nevelés szempontjából, ahogy valószínűleg a legeslegjobb olvasástanítási módszer sem helyettesíthet egy lelkes, empatikus, meghatározó tanáregyéniiséget.

2. Egy lehetséges megoldás: a mese

Dolgozatom első részében láthattuk, hogy az olvasóvá nevelés, a könyvek által közvetített kulturális tőke meglehetősen összetett kapcsolatban áll a társadalmi különbségek megőrzésével és újratermelésével, az eltérő kultúrákkal és nyelvi szocializációs mintákkal, az iskolában megjelenő esélyegyenlőtlenséggel, s a mozgóképes kultúra térnyeréséből következő általánosabb tendenciákkal. A problémakör bonyolultságából fakadóan a megoldások is sokfélék lehetnek, s valószínű, hogy csakis jól összehangolt, több fronton történő intézkedésekkel, kezdeményezésekkel lehetne megállítani vagy visszafordítani a kedvezőtlen hatású folyamatokat. A továbbiakban a mesére, mint lehetséges megoldásra fogok koncentrálni, mivel tipikusan ez az első zártabb szerkezetű írásos szövegműfaj, amellyel a gyermek élete során találkozunk, s így meghatározó lehet a nyelvi szocializáció és az olvasóvá nevelés szempontjából.

A mese fogalmát alapvetően kétfajta értelemben használom majd, ezeket megpróbálom mindig jól elhatárolni egymástól. Tágabb értelemben mesének tekintem a gyermekirodalomhoz sorolható legtöbb művet, legyenek ezek klasszikus vagy modern műmesék, meseregények, vagy éppen már az ifjúsági regény világához közelítő fantáziatörténetek. Persze magának a gyermekirodalomnak a definiálása is évek óta viták tárgyát képezi hazánkban. Én itt a további bonyodalmak elkerülése végett Rigó Béla véleményét tartanám mérvadónak: olyan irodalom, melynek befogadója a gyermek. Ez jelenthet olyan műveket, melyek eleve gyermekeknek íródtak (és esetleg később a felnőttek is megkedvelték őket), vagy olyanokat, melyek eredetileg felnőtteket voltak hivatottak megszólítani, és mégis a gyerekek kedvencei lettek. Sőt, előfordulnak olyan esetek is, hogy gyermekolvasmánnyá vált műveket egy idő után, többnyire nyelvezetük archaizálódása miatt újból csak felnőttek forgatnak (például Milne Micimackója). De ezektől a különbségektől eltekintve még jól meghatározható azon művek köre, amelyek gyermekolvasókra (is) számíthatnak. A fentebb is említett klasszikus és modern megkülönböztetése már jóval nehezebb feladat. Általánosságban elmondható, hogy klasszikus és modern értékek közötti különbség a gyerekeknél is hasonlóan alakul, mint a felnőtteknél: a klasszikusat a társadalom tekintélye támogatja, a modern érték saját választáson alapul, az egyénhez közel álló csoportok véleményéhez igazodva. Az ebből következő választások azonban már igencsak különbözőek lehetnek. A gyerekek választhatják barátaik véleménye alapján nagyszüleik meséskönyveit, vagy éppen a Harry Pottert. Ahogy Rigó írja: "A világsiker elemzői közül kevesen foglalkoztak ennek a műnek a protest jellegével. - Tiltakozom, hogy elveszik tőlem a mesét, tiltakozom, hogy rám akarják erőltetni értékrendjüket, kikényszerítem, hogy ezt tanítsák az iskolában,

hogy ebből csináljanak filmet, stb. A korábban szilárd álláspontjait szemmel látható sebességgel feladó felnőtt szellemi diktatúra látványos veresége óriási sikerélmény a hatalmuk tudatára ébredő gyermektömegeknek." (Rigó, 2009:92.) A gyermekirodalom körülhatárolásában tehát figyelembe kell vennünk az olvasóközönség, a gyermekek választását, mesékről kialakult képét, ami sokszor bizony felülírhatja a "gyereknek való" műről alkotott elképzeléseinket.

Kanyarodjunk most vissza a mese nehezen megfogható fogalmához, s annak is az általam vett másik, szűkebb értelmezéséhez: a népmeséhez. A népmese a tudományok többféle területén jelentős érdeklődésre tarthat számot: foglalkozik vele az antropológia, a pedagógia, a pszichológia, az irodalomtudomány, a folklorisztika, többen értelmezték már mint kulturális transzfert, kommunikációs modellt vagy értékközvetítő üzenetet. S bár a vélemények megoszlanak arról, hogy a gyermeknek mindenáron éppen a népmesére lenne szüksége, én mégis szeretnék kiemelt figyelmet fordítani erre a műfajra, és kezdetben a népmesét, mint a valóság leképezését körüljárni. Tekintve azonban, hogy a népmese már a gyerekek körében sem a dominánsan olvasott műfaj (vagy legalábbis kérdéses a népszerűsége – ezért kutatásom egyik céljaként is definiáltam ennek feltárását), a későbbiekben más típusú mesék pszichológiai és (nyelvi) szocializációs funkcióira is figyelmet fordítok majd. Emellett megpróbálok választ találni arra a kérdésre is, hogy tulajdonképpen milyen mese jelenthetné a legnagyobb segítséget a gyermek olvasóvá nevelésében.

2.1. A mese mint a valóság leképezése

"A társadalomtudományok, a modern humán tudományok az elbeszélést az emberi természet kitüntetett jellemzőjének tartják. (...) Az elbeszéléseket felfoghatjuk úgy is, mint a társadalomban élő ember evolúciósan kialakult képességét a társadalmi élet létrehozására és működtetésére, beleérve az önszabályozással, identitással rendelkező egyénként való létezés képességét is." (Tancz, 2008:28) A narratíváknak kezdettől fogva meghatározó szerep jutott az emberiség történetében, mint a közösségek öndefiníáló eszköze, az emlékezet kihelyezése, a megmaradás, a jövő, a kultúra garanciája. A történetek szóban, írásban, vagy akár képekben, de mindenütt ott vannak, körülvesznek minket, s bármely korszak vagy közösség kultúráját vesszük szemügyre, az elbeszélések minden esetben rendkívül sokat elárulnak az akkori értékekről, gondolkodásmódról, társadalmi folyamatokról, a hétköznapi élet menetéről, s

általában a közösség tagjait körülvevő világ észleléséről és értelmezéséről. Hiszen ha jobban meggondoljuk, maga a történelem is elbeszélés, s így módon a különböző időkben és társadalmakban más és más értelmezést nyerhet (és nyer is).

A mítoszok és a mesék ezen narratívák legősibb formái. Azonban míg a mítoszok később a papság, az írástudók kezébe kerültek, s ott egyfajta végleges, zártabb formát nyertek, addig a mese a tudatlanok, beavatatlanok kezébe kerülve szabadon, a szóbeli hagyományozás útján élt tovább ezer meg ezerféle alakban. A mesében benne van a laikusok, profánok szelleme, ami megkülönbözteti a mítosztól. Hiányzik belőle az istenközpontúság, a vallásos alázat, helyette a népnek a valósághoz erősebben kötődő, erőteljes élni akarása nyilvánul meg benne. (Istenközpontúság alatt itt természetesen nem csak a keresztény legendák szemléletét értjük, hiszen a görög vagy sumér mítoszokban is megjelennek isteni, természetfeletti erők, s az emberiség bukását vagy sorsának megpecsételődését elbeszélő történetek.) Ez figyelhető meg abban a jelenségben, hogy míg a mítosz általában pesszimista beállítódású, addig a mese mindig optimistán fejeződik be, a hőse többnyire egyszerű ember, aki valami szerencsés véletlen (?) folytán keveredik fantasztikus kalandokba, de a végén mindig visszatér a való életbe, s éli világát – amíg meg nem hal. A népmese hősei ugyanis nem halhatatlanok, megint csak ellentétben állva a mitikus hősökkel, a történet mindig visszatér a valóság talajára. A mesében megjelenő borzalmas, ijesztő elemek is csak a boldog végkifejletet hangsúlyozzák, s ezáltal nyernek elégtételt az egyszerű emberek: noha az őket körülvevő világ kegyetlen és borzalmas, az ember végül mindig győzni tud, urává tud válni önnön sorsának. Így él együtt a népmesében a borzalmas háttér és a boldog végkifejlet, a földi valóság és az irreális elemek. Éppen ez adja a mese naiv báját, ahogyan a realitás talajáról hirtelen a csodák világába csöppenünk. A csoda törvényszerűség a mesében: nincsenek véletlenek, a történetben minden a hős szolgálatára van rendelve. Hiszen az ember a legnehezebb körülmények között is mindig a csodára vár, mert az életösztön nem nyugszik bele, hogy az embert áthághatatlan akadályok elé állíthatják. A mese ezért vigasza és hitvallása is a léleknek, ezen a földön ígéri az igazságot, ellentétben a mítosszal, aminek alapja éppen az, hogy az istenek tette nem kérdőjelezhető meg, s nem kérhetjük rajtuk számon a világban történő igazságtalanságokat. Az elnyomottak, a kirekesztettek a mesén keresztül vesznek elégtételt, s ezt a reményt évszázadokon keresztül továbbörökítik. A mese ezért "vágyirodalom", optimista szemlélete pedig gyógyító hatású. (Nagy, 1974)

Míg a mítoszok többnyire mélyen beágyazottak az adott társadalom tudatos kultúrájába (például a Gilgames eposz vagy az Odüsszeia elképzelhetetlen a sumér vagy a görög kultúra nélkül), addig a népmese ennél "nemzetközibb" jellegű, könnyebben kel vándorútra, s alakul át az éppen aktuális befogadó közösség ízlésének, igényeinek megfelelően. Alapvető struktúrái ugyanis olyannyira egyetemesnek mondhatók, hogy mindenki találhat benne valamit, amit aztán a saját kultúrájába ágyazva hasznosíthat. Ezért jelenhetnek meg egymástól oly távol élő népek meséiben annyira hasonló, alapvető motívumok. A mesék ezért kollektív tudás, tapasztalat hordozói, hiszen sok-sok éven át csiszolódtak, alkalmazkodtak a közösség igényeihez. (Von Franz, 1998) Azon motívumok, melyek valamilyen oknál fogva fontosak a csoport számára, megőrződnek, míg mások kihullanak, vagy épp egy másik közösségben bukkannak fel. A mese bizonyos szempontból nagyon hasonlatos közvetítő eszközéhez, a nyelvhez: hosszú időn keresztül megőriz magában egy állandó szerkezetet, bizonyos alapvető motívumokat, amiről ráismerhetünk, s közben mégis állandó változásban van, alkalmazkodik a mesemondókhoz és mesehallgatókhoz, akik közösen hozzátesznek vagy elvesznek belőle. Így tükrözheti vissza egyszerre a múltat és a jelent, s teremthet kapcsolatot különböző generációk között.

Mindez a formálódás (a nyelvhez hasonlóan) azonban csak addig tart, amíg a mesélés élő hagyomány, amíg valóban szájról szájra adják és alakítják át őket. Korunkban már igen ritkák az ilyen klasszikus népmeséket élőszóban továbbadó közösségek, így ezek a népköltészeti alkotások rengeteg változatban ugyan, de inkább leírt, letisztultabb formában léteznek. Ezt hallva azt is gondolhatnánk, hogy a régi mesék már semmit sem tudnak nyújtani a mai kor emberének. Habár a mesékben megjelenő tárgyi környezet, a sajátos, archaikus szóhasználat arra utalnak, hogy ezeknek a történeteknek csak a régmúlt időkben volt jelentősége, az elbeszélés menete, a cselekmény valójában több síkon zajlik. Tancz ezt a következőképp fogalmazza meg: "A mese: nem a valóság, hanem a valóság lényegének megragadása." (Tancz, 2007:7) S érti ezt nem csak a fizikai, de a belső, lélektani, szubjektív valóságra. Márpedig az emberekben zajló traumák és lelki folyamatok a mesék keletkezése óta nem sokat változtak, így ezek a történetek még mindig modellként, mi több, beavatásként funkcionálhatnak. A Gennep-i modell a beavatást szeparáció (elkülönítés), átmenet, és végül az inkorporáció (újjászületés, újraegyesítés) folyamatoként írja le, amelyet alaposabban szemügyre véve egyben a tipikus mesei szerkezetre is ráismerhetünk. (Gennep, 1909, idézi Tancz, 2007) A mese egyszerre közvetít hétköznapi és művészi, gyakorlatias és a pragmán túli (transzcendens, mitologikus, spirituális, mentális) tudástartalmakat. a csoda és a realitás oppozíció helyett kommunikációban áll benne egymással, s ezáltal segíthet áthidalni

a tudomány és a művészet, vagy éppen az ezotéria közti szakadékokat. (Tancz, 2002) Habár ezeket a folklórszövegeket eredetileg felnőttek mesélték felnőtteknek, ma már csak mosolygunk a logikátlannak tűnő fordulatokon, váratlanul bekövetkező csodákon, átváltozásokon, s összességében gyermekinek tartjuk a mesét. (Marie-Louis Von Franz szerint akár a modern társadalmak definíciója is lehetne ez a felfogás: infantilisnek tartjuk a mesét, s vele együtt az archetípusos, kollektív tartalmakat is). Holott a számunkra furcsának és értelmetlennek tetsző átváltozások és egyéb csodás elemek mögött egy nagyon is életszerű és pozitív üzenet húzódik meg: "... az ember megjárja a Lét végtelen fokozatait, hogy újból emberré váljék. Tőle indul ki minden, és hozzá tér vissza. Így zárul be a kör; így fejezi ki azt a lényegét, hogy az emberi állapot a legkívánatosabb, a többi mind szükséges átmenet." (Nagy, 1974:67)

S habár a klasszikus értelemben vett népmesék a modern társadalmakban már nem élnek tovább a múltat megőrző s mégis folyton megújuló életüket, az embereknek továbbra is szükségük van a mesemondásra és a mesehallgatásra: mesei szerkezetet követnek, mesei motívumokat használnak sokszor a filmek, a hirdetések vagy a videojátékok, és természetesen a más műfajú irodalmi alkotások is. Hogy a mesélés már-már létszükséglet, s hogy a narratív kompetencia valamiféle velünk született képességnek mondható, azt Voigt Vilmos különös példája is nagyszerűen illusztrálja: iskolás gyerekek között évek óta terjednek olyan "mesék", melyek televíziós reklámszövegek összefűzésével készültek. A szlogenek évről-évre változnak, s ennek nyomán a kis történetek is újból és újból átalakulnak. (Voigt, 2009) Úgy tűnik, a gyerekeknek mese kell, s ha azt nem kapják meg felnőtt környezetüktől, a kortárs csoporton belül alakul ki a mesemondás, mesehallgatás szokása. De miért is olyan fontos a gyermek számára a mese, s hogyan járulhat hozzá személyiségfejlődéséhez, nyelvi kompetenciáinak kibontakoztatásához, vagy az olvasás megszerettetéséhez? A továbbiakban ilyen és ehhez hasonló kérdésekre próbálok választ keresni.

2.2. A mese pszichológiai, mentálhigiénés és szocializációs funkcióiról

Mint láttuk, a népmese optimista világszemlélete, a benne megőrződött lehetetlent nem ismerő életösztön már önmagában gyógyító hatású lehet. Emellett a mesék – ahogyan egyébként minden szépirodalmi alkotás – emberi sorsokat, konfliktusokat, örömeket és gondokat jelenítenek meg, s ezáltal befogadjuknak is segítségére lehetnek a problémákkal való szembesülésben, a feszültségek feldolgozásában. Ami a népmesékben különleges, az egyrésztől a mindig a megoldáskeresésre, az

akadályok legyőzésére és pozitív végkifejletre irányuló történetvezetés. A mese gyógyító hatása évezredek óta ismert jelenség. A hagyományos hindu orvoslásban szokás volt a betegnek egy személyre szabott, speciálisan neki választott mesét adni, melynek meghallgatásával és a történeten való elmélkedéssel feldolgozhatta a saját életében felmerülő problémát. A mese segítségével ugyanis kívülre helyezhette magát, s objektívebb szemszögből szemlélhette a történéseket. Az Ezeregy éjszaka meseciklusa is tulajdonképpen a mesék általi gyógyulás története. A világban és a társas kapcsolatokban csalódott uralkodót Seherezádé ezer éjszakán át tartó mesemondással segíti át a nehézségeken, miközben a saját életét is a mesék varázshatalmát felhasználva menti meg. De ugyanilyen tudatosan alkalmazták elődeink akár a népköltészeti alkotások közös átélését, befogadását, akár a Bibliából történő csoportos felolvasást az emberi együttélés, a viselkedés normáinak szabályozására. Lényeges eleme ennek a folyamatnak, hogy e történeteket nem a bennük rejlő pszichológiai igazságok, hanem művészi kifejezőmódjuk miatt kedveljük, s ezt a mechanizmust aknázza ki a modern biblioterápia is. (Bartos, 1999) A szépirodalmi szövegekben rejlő externalizációs lehetőségeken és a műalkotás élvezetén túl a népmesei szimbolika különösen alkalmas a kisgyermek megközelítésére, s az ő feszültségeik, szorongásai fantáziatévénység útján történő feloldására, s ezáltal jótékonyan járulhatnak hozzá az egészséges személyiségfejlődéshez.

A népmesék gyermekekre gyakorolt pozitív lélektani hatásait elemző, a témában talán máig is legmeghatározóbb mű Bruno Bettelheim tollából származik. Habár A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek című művét több kritika is érte néha erőltetetten pszichologizáló jellege miatt (illetve az utóbbi évtizedekben Bettelheim életműve is meglehetősen ellentmondásosnak bizonyult, lásd például Fischer, 2004), a mesék mentálhigiénés funkciójáról alkotott elmélete kétségtelenül nagy hatást keltett, s számos megállapítását mai gyermekpszichológusok is többnyire helytállónak tartják. Bettelheim a népmesék (varázsmesék) melletti állásfoglalásakor többször is abból a megállapításból indul ki, hogy a tanulás, s így az olvasási készség megszerzése is csak akkor érdekes a gyermek (és a felnőtt) számára, ha értelmét látja az adott tevékenységnek. Az olvasás esetében tehát akkor lesz kellően motivált, ha a könyv mondanivalójának jelentősége van életében. A gyermeknek egyszerre van szüksége szórakoztató, érdekes, illetve fejlesztő, problémáira megoldást kínáló olvasmányra. Fentebb már láthattuk, hogy a mesékben rejlő kollektív tudás a mai kor emberének is fontos lehet lélektani szempontból, s különösen igaz ez a gyermekek esetében, akik belső feszültségeiket még nem tanulták meg maguktól feldolgozni. Számukra könnyebb ezeket a szorongásokat (vagy éppen a dühöt, az

agressziót) történetek formájában, fantáziatevékenységük során externalizálni. A gyerekek többnyire szívesen találnak ki maguktól is történeteket, ám ezek sosem lehetnek olyan hatékonyak feszültségeik feloldásában, mint az évszázadok óta csiszolódó, "jól bevált" tündérmesék. S habár a szülők sokszor nehezen fogadják el, hogy gyermekeikben akár agresszív, pusztító indulatok is tombolhatnak, a gyerek számára fontos, hogy ezeket is megélhesse a mesében, és a dühét például a sárkányon az óriáson vagy a gonosz mostohán vezethesse le. A Bettelheim által "biztonságos történeteknek" nevezett műmesékben az élet csupa napfény, csakis kedves-bájos szereplőkkel találkozhatunk, s így a gyermek nem vezetheti le általuk tudattalan feszültségeit. Rosszabb esetben szörnyetegnek hiszi magát, mert úgy érzi rajta kívül senki másban nem dűlnak ilyen indulatok.

Megfigyelték, hogy nagyjából ötéves kortól kezdődően a gyermekek szinte öntudatlanul vonzódnak a Bettelheim által varázsmesének nevezett szimbolikus történetekhez. Ugyanakkor, ha a gyermeknek elmagyaráznánk, hogy miért vonzódik hozzájuk, s hogy a mesék milyen lelki történéseket jelenítenek meg, s hogyan hatnak rá a szimbólumok, ezzel pont azt rombolnánk le a gyermekben, ami a mesében a legvarázslatosabb számára: tudniillik, hogy maga sem tudja pontosan megfogalmazni, miért is tetszik neki annyira. Ha azonban a gyermekre bízunk a meseválasztást, megfigyeljük, hogy melyiket szereti jobban, s ezeket kellő beleérzéssel tudjuk elmondani neki (ami a felolvasásnál szerencsésebb), a mesemondás nagyban megkönnyítheti a gyermekkel való kommunikációt is. A kisgyerek még nem tudja szavakba foglalva, explicit módon megfogalmazni lelki problémáit, szorongásait. Viszont, ha azt látja, hogy a szülő a mesemondással implicit elfogadja, hogy gyermekében is felbukkanhatnak akár a szülő ellen irányuló agresszív indulatok, feszültségek, a gyerek bátorítva érzi majd magát, és a maga módján, saját történetek kitalálásával, vagy az adott meséről való beszélgetéssel, kérdezgetéssel ki tudja fejezni az őt nyomasztó aggodalmakat, kétségeket. Ha a szülő erre a gyermek nyelvén, a mese segítségével tud válaszolni, az rendkívüli mértékben erősítheti a közöttük lévő kapcsolatot. Azt azonban mindig szem előtt kell tartani, hogy a gyermek számára az a leghasznosabb, ha magától jön rá a mese – számára fontos, az adott élethelyzetben hasznosítható – mondanivalójára, hiszen később is az okoz majd igazi örömet, ha saját erejéből lesz képes megoldani a rá váró feladatokat, megtalálni élete értelmét, s azt nem mások magyarázzák el neki. Valószínűleg a felnőttre sincs már akkora hatással egy könyv, amit irodalomórán vagy máshol ízekre szedtek, mint aminek csakis neki szóló jelentéseit magától fedezi fel újra és újra.

A tündérmesék vagy varázsmesék másik nagy erőnye a mítoszokkal vagy a fabulákkal szemben, hogy sosem normatívak, nem didaktikusak, s nem támasztanak a hallgatóval szemben elvárásokat – viszont megoldásokat kínálhatnak. Ugyan a tündérmesékben is találhatunk burkoltabb formában erkölcsi tanulságokat, ezeket azonban a gyerek sosem azért teszi magáévá, mert "helyesek", hanem mert azonosul a főhőssel. Bettelheim szerint azt nevezhetjük igazi mesének, ami "szívből jövő ajándék a gyermek számára", tehát nem kioktatni akarja, hanem megerősíteni önmagába és a világba vetett hitét. A mese hőse gyakran a legkisebb, sokszor ostobának, ügyetlennek tartott gyermek, s a történetben a legjelentéktelenebbnek tűnő tetteknek is messzesemenő következményei lehetnek. Mindez megnyugtatja és egyben kezdeményezésre biztatja a mesehallgató gyermeket, aki sokszor ugyanolyan kicsinek és jelentéktelennek érzi magát, mint a mesehős. (Bettelheim, 2005)

Amellett, hogy a mese történetek formájában kínál reményt és megoldásokat a lelki konfliktusokra, maga a mesei világszemlélet is rendkívül hasonló a gyermekéhez. Az egyik ilyen közös pont az animisztikus gondolkodásmód: a gyermek fantáziájában minden dolog élő, érző lény, s mivel fűben, fában, állatban és emberben hasonló lélek lakozik, miért ne változhatna át egyik a másikká. Az átváltozás rengetegszer jelenik meg a népmesékben (és a műmesékben is, gondoljunk csak Alice kalandjaira), némely mese kifejezetten az átváltozások sorozatára épül. A kisgyermek ugyanígy alakul át folyamatosan, miközben játszik: állattá, balerinává vagy éppen repülőgéppé változik. A másik, a gyermeki pszichére és a mesére egyaránt jellemző mozzanat a világ felosztása jóra és rosszra, az ellentétek, a szélsőségek kedvelése. A pszichoanalitikusok szerint ebben az életkori sajátosságként megjelenő hasítás mechanizmusa fedezhető fel: a gyermek ilyenkor még nem tudja az emberek (beleértve saját személyisége) jó és rossz tulajdonságait együtt, komplex módon kezelni, ezért inkább különválasztja azokat. Így magában kettébonthatja az anya személyét is jó (tápláló, védelmező) és rossz (elvárásokat támasztó, követelő) anyára, a mesében pedig jó tündérre és gonosz boszorkára. Mérei és Binét más megközelítést alkalmaz az ellentétek kedvelésének megmagyarázására: szerintük a gyermekben ilyenkor még nem fejlődött ki az árnyalt viszonyítás képessége. Egyelőre mindent csak önmagához képes mérni, és csak a skála szélsőségeit, két végpontját tudja érzékelni. Ugyanígy félelmei és örömei is irreális, eltúlzott formában jelenhetnek meg előtte, s így tesz a mese is, mikor emberevő boszorkákat vagy tűzokádó sárkányokat vonultat fel – akiken a hősök természetesen végül mindig felülkerekednek. Végül is így vagy úgy, a mesei fekete-fehér világ mindenképpen összecseng a gyermeki gondolkodásmóddal. Ugyanilyen fontos szerep jut a gyermek szempontjából a mesékre

jellemző sok ismétlődő fordulatra, amely biztonságérzetet, a várakozás és az újbóli ráismerés örömét nyújtja a gyermeknek. Szintén a biztonságérzetet erősíti a veszély – megmenekülés - kompenzálás motívuma: a hősök veszélybe kerülnek, de megmenekülnek, végül pedig elégtételt vesznek a sokszor nagyobb és erősebb gonosz hatalmakon (itt ismét megjelenik a gyermeknek a kicsiségétől való szorongása, s a vágy, hogy nagy legyen és megbüntesse azokat, akik most akadályozzák vágyai azonnali kielégítésében). A képzeletbeli kompenzációt sokszor alkalmazzuk felnőttként is, sőt, ez teszi lehetővé, hogy a valóságban nagylelkűen eltekintsünk a minket ért sérelmekért vett elégtételtől. Végül pedig közös még a mesében és a gyermeki lélekben a vágyteljesítés dinamikája: a mesében semmi sem lehetetlen, a hős csak gondol egyet, s ott terem ahol akar. A kisgyermek énközpontú világában is minden szándékától vezéreltnek látszik, s magának a gondolatnak olyan ereje van, hogy mindent megváltoztathat. Végeredményben ez történik nap mint nap a gyermeki fantáziában is: gondolatok szárnyán utazni messzi világokba, s ott élni át újabb kalandokat. Akár a mesében... (Mérei – Binét, 1992)

A szülők a fentebb ismertetett pozitív lélektani hatások ellenére sokszor mégis idegenkednek a meséléstől, s volt idő, mikor valósággal száműzték a tündérmeséket a gyermekeknek szánt irodalomból. Ennek egyik oka a már korábban említett borzalmas háttér, az ijesztő elemek, amelyek a mesében bizony gyakran megjelennek. A szülők tartanak tőle, hogy ezekkel a történetekkel csak megrémítik a gyereket, hogy a szörnyek csak még nagyobb szorongást keltenek benne. Holott láthattuk, hogy ha nem is mesélnek neki szörnyekről, a gyermek akkor is nagyon jól ismeri őket: a benne lakó szörny, az agresszív indulatok jóval erősebb feszültségeket keltenek benne, ha ezeket nem tudja levezetni, s nem látja, hogy másoknak is lehetnek aszociális vágyaik. A mesei hős is valójában mindig a benne lakó gonosz felett győzedelmeskedik. Másrésztől legnagyobb félelmeink egyike a szeparációs szorongás, a félelem, hogy magunkra maradunk egy idegen világban. A mese erre is megnyugtató választ ad: a hős sosem küzd egyedül. A jóakarátú öregasszonyok, a segítő szándékú állatok, s tulajdonképpen az egész teremtet világ őt támogatja céljai elérésében. A félelem a személyiségfejlődés későbbi szakaszaiban is mindig jelen lesz, hiszen természetes jelenség. A lényeg, hogy megtanuljunk szembenézni vele. "A mesék bátorítanak, hiszen aki nem ismeri a félelmet, a bátorságról sem lehet fogalma." (Tancz, 2007:9) Ettől függetlenül persze a félelem vagy az erőszak öncélú, naturalis ábrázolása nagyon is káros lehet, ez azonban nem jellemző a népmesékre (ellentétben

például egyes rajzfilmekkel). A gyermek a mesék alapján mindig csak annyira színezi ki fantáziájában a félelmetes alakokat, amennyire lelkivilága képes azt elviselni.

A szülők másik nagy aggodalma pedig éppen a fent említett fantáziavilághoz kapcsolódik: attól tartanak, hogy a gyermeket a sok mesehallgatás túlságosan elragadhatja: gondolataiban összekeveredik képzelet és valóság, s végül nem tud majd kimozdulni a maga alkotta fantáziavilágból. A gyermekek azonban tisztában vannak vele, hogy a mesék "nem úgy igazak". Képzelet és valóság közti eligazodásban segítik őket a mese jellegzetes kezdőformulái: "egyszer volt, hol nem volt", "réges régen, amikor a kívánságnak még foganatja volt", "az óperenciás tengeren is túl", s még sorolhatnánk. Ezek a bevezetők másik síkra terelik a történeteket, jelzik, hogy itt elrugaszkodunk a realitás talajáról, vagy legalábbis inkább fogunk beszélni belső történetekről, mint a külső valóságról. A valóságtól elszakadt pszichotikus beteg képzelgéseire többnyire megrekednek egyetlen paranoiás vagy vágyteljesítő fantázia körül. Ez teljesen más állapot, mint a mesék által inspirált alkotó, teremtmény, megoldásokat kereső és találó gyermeki képzelet. Ha a szülők mindenáron szeretnék gyermeküket megóvni a tündérmesék "hazugságaitól", s kizárólag olyan történeteket mondanak neki, amelyek fizikai környezete túlságosan hasonlít a valóságoshoz, a gyermek megriadhat ettől. Az igaz történetek túl közletről hatnak, nem kínálnak megoldást, nem bátorítanak, s mivel a gyermek úgy érzi, a felnőttek nem érdeklik a benne végbemenő folyamatok (melyeket fantáziák, kitalált történetek formájában él meg), végül elidegeníthetik őt saját lelki világától. Ha valaki hazugnak, túlzottan irreálisnak tartja a mesét, érdemes megfontolnia, hogy többnyire a felnőttek sem igaz történeteket olvasnak, s hogy a műalkotások sem attól lesznek értékesek, hogy a szó szoros értelmében "igazak", hanem hogy mennyire tudnak kölcsönhatásba lépni a befogadóban végbemenő lelki folyamatokkal. (Büki, 1995)

A pszichológia napjainkban is nagy érdeklődést mutat a népmesék iránt, egy magyar pszichológus, Boldizsár Ildikó például a mesét terápiás eszközként alkalmazza, nem csak gyermekek, de felnőttek kezeléséhez is, s nemrég jelent meg Meseterápia című könyve is. Egy korábbi cikkében az intellektuális képességek egyoldalú fejlesztésének veszélyeire hívja fel a figyelmet, s érvel a mese mellett. A hagyományos értelemben vett intelligencia mellett ugyanis az emocionális, a szociális és a művészi képességek fejlesztése is nagyon fontos, s a mese mind a négy dimenzióban megoldást nyújt. A képzelőerő trenírozásával együtt a kognitív képességek is fejlődnek, a mesehőssel való azonosulás útján a gyermek erkölcsi, társadalmi normákat tesz magáévá, s eközben a hőssel együtt érezve, sorsáért

izgulva emocionális kompetenciái is fejlődnek. Emellett pedig a mese hallgatásával megismeri az elbeszélői nyelv sajátosságait, a narratív szerkezetet, a műbefogadás élményét. (Boldizsár, 1997a) Utóbbi fontosságát Mérei is kiemeli: a gyermekeknél négy-öt éves kortól kezdődően megfigyelhető egy jellegzetes, "mesét hallgató" testtartás, viselkedés. A gyermek ilyenkor egyszerre létezik az illúzió, a történet, a mese síkján, ugyanakkor tisztában van azzal is, hogy igazából még mindig a valós világban tartózkodik. Teljességgel beleéli magát a történetbe, s mégsem téveszti össze magát a mesehőssel. Ez a kettős tudat izgalmas közeg, örömforrás a gyermek számára, a játékhoz hasonló, csak éppen passzívabb, csakis a képzelet játékát megengedő szituáció. Ez az élmény gyakorlatilag ugyanaz a tudatállapot, mint mikor a felnőtt olvas, filmet vagy színdarabot néz. Ha az ember már egészen kicsi korában megtapasztalja a műalkotás befogadását a mesék által, később is nagyobb valószínűséggel fogja keresni ezt az élményt a művészetekben, s köztük a szépirodalomban, a könyvekben. (Mérei – Binét, 1992)

2.3. Mese és nyelvi szocializáció

A mesék nyelvi szocializációban való lehetséges szerepének megvizsgálásához térjünk vissza előbb Réger művéhez, s magának a nyelvi szocializációnak a fogalmához. Ezt a kifejezést jelenleg kétféle értelmezésben is használják. Jelenti egyrészt a szocializáció azon folyamatait, melyek a nyelv által valósíthatók meg, hiszen a gyermeknek átadott társadalmi és kulturális tudás jelentős részét a nyelv közvetíti, a felnőtt a nyelv segítségével irányíthatja, befolyásolhatja gyermeke magatartását és értékeit. Másrészt jelentheti magára a nyelv használatára történő szocializálást. A nyelvtudáson ugyanis nem csupán a szavak nyelvtani szabályok szerint történő mondatokba foglalását, vagy a gondolatok közvetítését értjük (habár természetesen ennek elsajátítása is a nyelvi szocializáció keretein belül történik), hanem azokat a kultúránként eltérő nyelvhasználati módokat, melyek alkalmazását a társadalom egy adott beszédhelyzetben elvárja. Mivel a nyelv egyúttal a gondolkodás eszköze is, ezért a nyelv használatával kapcsolatosan elsajátított normák, értékek egyben jelentősen befolyásolják a személyiséget, az egyén világról és társadalomról alkotott képét is, s így ez a tanulási folyamat is a szocializáció szerves részének tekintendő. (Réger, 2002b) Mint fentebb láthattuk, a nyelvnek ez a gondolkodásmódot, világképet formáló ereje képezi az alapját Bernstein elméletének is.

A mese szerepét a nyelvi szocializáció első értelmezésében, tehát a nyelv által közvetített értékek és normák átadásában már az előző részben is megfigyelhettük: a gyermek a hőssel való azonosulás során sajátíthatja el az adott kultúrában erkölcsösnek, megfelelőnek tartott viselkedést. Szorongásait, aszociális hajlamait a történeteken keresztül levezetve képes lesz beilleszkedni a társadalomba, a szereplőkért izgulva pedig emocionális intelligenciáját fejlesztheti. Andrásfalvy Bertalan a "második anyanyelvnek" nevezi azt a jelrendszert, mellyel az érzelmeket próbáljuk megragadni. Míg a "valódi" anyanyelv a ráció problémáinak megoldására, a gondolatok kifejezésére alakult ki, addig a második anyanyelv az emóciók kifejezésére, érzelmi konfliktusok megoldására, feldolgozására szolgál, s ennek is van grammatikája. Az érzelmi nyelv hiányosságait ugyanúgy észrevesszük, mint az értelem nyelvének fejletlenségét: az egyén nem tudja kezelni rátörő indulatait, antiszociális személyiség válhat belőle. A második anyanyelv, azaz tulajdonképpen a művészi kifejezésformák elsajátítása korábban már az egészen kicsi gyermekkortól kezdve természetes volt: altatók, népdalok és népmesék formájában ismerkedtek meg vele a gyermekek. (Az érzelmi jelek természetesen egyszerűbb formákban is megjelennek, mint például a sírás, jajgatás, vagy éppen az anyukák csücsörítése kisbabájukra, ezeket azonban a művészet képes igazán rendszerbe foglalni. A csücsörítést implikáló hang például gyakran megjelenik az altatódalokban.) A kisgyerekek mai is nagy szüksége lenne ezekre az ingerekre, az azonban már kevésbé egyértelmű, hogy meg is kapja. A modern mesék jelentős része már nem mondható szigorú szerkezettel rendelkező, érzelmi életet kezelő jelrendszernek, nem érzelmi kihívások kezelésére jöttek létre, hanem egyszerűen csak a szórakoztatás, az időtöltés a céljuk. Itt természetesen nem csak a mesékről lehet szó: az érzelmi nyelv elsajátítását segíti bármilyen alkotó, tevékeny művészeti forma: rajzolás, zenélés, tánc, stb. (De nem a festők élettrajzáinak vagy műelemzéseknek a bemagolása!) Andrásfalvy a huszadik század problémáit az érzelmi kultúra hiányára, a második anyanyelv pallérozatlanságára vezeti vissza. Hiába tudunk az értelem nyelvével jól bánni, érzelmi kultúra nélkül nem leszünk képesek a toleranciára, az egymás mellett élésre. Az emocionális jelrendszert nélkülöző emberre csak a brutalitás, a kemény szex, a horror fog hatni, ezen jelenségek gyakoriságát a tömegkultúrában is tapasztalhatjuk. A második anyanyelv megtanulása tehát éppoly fontos lenne, mint a ráció nyelvével való foglalkozás, s ebben is segítségünkre lehet a mese mint az egyik olyan művészeti alkotás, amellyel a kisgyermek először találkozhat. (Andrásfalvy, 1992)

A másik értelemben vett nyelvi szocializáció is már egészen kicsi korban, s szintén a gyermek anyjának elsődleges részvételével kezdődik el. Az anyai vagy gondozói beszéd alkalmazkodik a kisgyermek

kommunikációs és nyelvi szintjéhez, mindig a fejlettségének megfelelően buzdítja őt megnyilatkozásokra, vagy reagál jelzéseire. Ennek a folyamatnak a megjelenési formái közé tartozik a dajkanyelvi szavak használata, a magasabb hangfekvés, a dallamosabb, ritmusosabban elhangzó beszéd, amit nem csak az anyák, de sokszor idősebb gyerekek is ösztönösen elkezdenek használni, ha a kisbabához intézik mondanivalójukat. S ugyanígy kezdetben lelkesen könyvelünk el értelmes megnyilatkozásként egy mosolyt vagy gőgicsélést, de később már jobban megválogatjuk, hogy mit fogadunk el teljes értékű válaszként a kisgyermektől. Ahogy az anya kommentálja a mindennapi történeteket, a gyermek megtanulja összekapcsolni a nyelv elemeit és a valós jelenségeket. Később a szülő hasonlóan párbeszédes formában ismerteti meg őt a könyvekkel, s ebbe a folyamatba kapcsolódik be a mesemondás, a gyermek részéről a mesehallgatás is. (Itt érdemes azonban megjegyeznünk, hogy a nyelvi szocializáció folyamata nem minden kultúrában jelenti a gyermek figyelmének irányát követő anyai beszédet, azaz nem csak gyermekcentrikus, de helyzetközpontú nyelvelsajátítási modellek is léteznek, habár a mi kultúránkban kétségtelenül az előbbi a jellemző. Ugyanígy – s itt már közelebbi esetekről beszélhetünk – nem minden családban tartozik hozzá a gyermekkel való kommunikációhoz a mesemondás, vagy a közös olvasás.)

Réger Zita Cigány gyermekvilág című művében szemléletes példát láthatunk arra, hogy hogyan működik a nyelvi szocializáció egy olyan közösségben, mely az írásbeliséget csak alkalmanként használja, a közös mesemondás azonban kultúrájuk szerves részét alkotja. Habár a nyelvelsajátítás modellje a hagyományos oláh-cigány közösségekben is gyermekközpontú a szülők részéről, s ők is sokat beszélnek, mesélnek gyermeküknek, Réger munkájának külön érdekessége, hogy a cigány gyermekfolklór alkotásait gyűjti össze, tehát a kortárs csoportban végbemenő nyelvi szocializáció mikéntjéről tudósít. A gyerekek egymás között is gyakorolhatják a kultúrájukra jellemző beszédműfajokat: milyen helyzetekben és kivel kell udvariasan, köznapián, barátian vagy fennköltén beszélni, hogyan érzékeltessük a nyelv által a tiszteletadást, a státust, a rangot, hogyan kell sérteni és védekezni, tanulni és emlékezni. A kortárs csoportban történő gyakorlás különösen fontos az érvelés, a versengés, a nyelvvel való játszani tudás, vagy épp a verbális agresszió elsajátításához. Ezeket a beszédmódokat a gyerekek egyrészt közös meséléssel, történetek kitalálásával, másrészt szituációs játékok segítségével gyakorolják, melyekben gyakran megjelennek a felnőttek beszédéből átvett beszédmódok, nyelvi normák. A mesemondás a felnőttek körében is nagy jelentőséggel bíró közös tevékenység, a közösség tagja elismerést vívhat ki magának, ha sokféle történetet ismer, és szépen ki

tudja díszíteni, ha élénk fantáziával és érzékletes előadásmóddal rendelkezik. A mesélés során nagy hangsúly helyeződik a közös tudásra, és a történetekbe gyakran beleszövődnek a mesét hallgató személyek, a közösségi mindennapjaira jellemző valóságos, egyszerűbb történetek, vagy éppen nagyobb horderejű, közösen megélt események. A hallgatóktól megszokott, sőt elvárt, hogy ők is beleszóljanak a történetmondásba, s aktívan alakítsák a cselekményt. Eközben a mesélő egyéni sorsa, érzései is aránylag szabadon kifejezhetőek, nagy tere nyílik az improvizációnak. Ezáltal ezek a mesék, történetek lazább szerkesztésűek lesznek, mint általában az európai mesefolklor alkotásai. Ez a típusú mesemondás igen közel áll a mese fejlődésének legősibb fázisához, amikor a mese még szorosan kötődik a közösség életéhez, természetes, magától értetődő tevékenységnek számít, s a nyelvi szocializáció folyamataiba is nagyobb mértékben van "beleintegrálva". (Réger, 2002a) A mese ilyenfajta szerepe a nyelvi szocializációban meglehetősen különbözik az iskolában elvárttól, ahol a gyerekeknek csöndben kellene a tanító felolvasását hallgatniuk. Mégis, a megszokottól eltérő nyelvi mintákra akár építeni is lehetne az oktatásban: esetünkben például ezeknek a gyerekeknek rendkívül élénk fantáziája, művészi és változatos kifejezőmódja kamatoztatható lenne a közös mesemondások során.

Habár a modern társadalmakra nem jellemző a mesemondás ilyen erős, közösségi eseményként való jelenléte, még találhatunk lehetőséget arra, hogy a mesék által a gyermek a nyelv művészi kifejezőerejét, sajátos fordulatait és változatos szókincsét már egészen korán megismerje. Ilyen alkalom lehet a korábban már részletezett esti meseolvasás, de találkozhatnak a gyerekek a mesével az óvodában és az iskolában is (legalábbis remélhetőleg). H. Tóth István is kiemeli a mese pedagógiai gyakorlatban való fontosságát: a meseolvasatás a beszédkészség és az olvasási készség fejlesztésének egyik lehetséges eszköze. A tanító a helyes beszédtempó, beszédszünet és időtartam megválasztásával, a jelentésárnyaló szószerkezet-, mondat-, és szövegtagolással, a hangerő, hanglejtés, hangmagasság, hangsúly és hangszínezet tudatos alkalmazásával mutathat példát a diákoknak, akik mindezt később maguk is ennek megfelelően gyakorolhatják. A mesék segítségével az elsős gyerekekkel is megismertethetik a művészi nyelvre jellemző sajátosságokat, a narratív szerkezet felépítését. Különösen jó szolgálatot tehetnek a formamesék, melyek egyszerű szerkezete újból és újból visszatér, ismétlődik, ezt a gyerekek már maguktól is tudják alkalmazni, gyakorolni, segítségével megpróbálhatnak önálló mesét írni. A mesékből megismerhetik a későbbi olvasmányaikban is nagy

valószínűséggel felbukkanó szerepköröket: segítők, intrikusok, útnak indító, főhős, álhős, stb. (H. Tóth, 2004)

Tancz Tünde a meseszöveg idő- és térszemlélet kialakulását, a távolság, az irány, a nagyság és a forma észlelését elősegítő szerepét hangsúlyozza, illetve maradandó hatását a szókincs gyarapításában, a kifejezőkészség fejlődésében, a nyelvi illetan alakulásában. A gyermek számos kommunikációs helyzetet, s a hozzájuk tartozó megfelelő beszédmodot sajátíthat el a meséből. Ezekben a szövegekben hemzsegnek a változatos igék, a kifejező melléknevek, a hangutánzó és hangulatfestő szavak, a népi szólások, jellegzetes mesei fordulatok, a hasonlatok, a beszédes nevek, az udvariassági formulák, vagy éppen a ma már archaikusnak mondható, de a kötelező olvasmányokban még gyakorta megjelenő (és a megértést sokszor megnehezítő) kifejezések. A mesét közös játékok során is remekül fel lehet használni: az önálló mesemondás, meseírás, mesebefejezés, dramatizálás, rajzolás, bábjáték mind-mind elősegíthetik a nyelvi és kommunikációs kompetenciák fejlődését. A gyermek képessé válik az írott szövegben felismerni az élőbeszédet, hiszen a mese által már meghitt viszonyba került a szorosabb, szabályosabb szerkezetű szövegekkel. Tancz emellett kiemeli a tanító, a mesemondó felkészültségének, beleérző-képességének fontosságát, illetve szót emel a mesék pedagógiai gyakorlatban érzékelhető hátrébb szorulása, az olvasókönyvekben megjelenő mesék átírt, megcsonkított, magyar nyelvre helytelenül átültetett változatai ellen. (Tancz, 2009)

Gasparicsné Kovács Erzsébet kifejezetten az anyanyelvi nevelés kerettantervi területeit szemügyre véve, s ezekhez viszonyítva elemzi a mese funkcióit. Szintén kiemeli a tanító szerepét, akinek fontos feladata, hogy a mese mondásával vagy olvasásával jól érzékeltesse a tiszta, szép, a mese nyelvezetének megfelelő kiejtést, ami nem feltétlenül a köznyelvi kiejtési normát jelenti – ezáltal is gazdagodhat a gyerekek nyelvről alkotott képe, változatosabb beszédmodokat, nyelvi kódokat sajátíthatnak el, mint a sztenderdizált nyelvezetű médiából. A mese eszköz lehet a kulturált nyelvi magatartás bemutatásához, elsajátításához, hiszen a szereplők egymáshoz való viszonya tükröződik megnyilatkozásaikban, s ezek közvetett vagy közvetlen módon mintaadóként funkcionálhatnak. E mintákat a mese dramatizálása, később pedig olvasás során gyakorolhatják be a tanulók. Habár az olvasástanítás első szakaszában, a betűk megismerése során a mese nem közvetlenül van jelen, később az olvasástechnika vagy a szövegértő olvasás gyakorlásakor már meghatározó szerep juthat neki.

Kiseb mértékben ugyan, de az írás is kapcsolódik a mesékhez: a fogalmazástanítás keretei között a gyerekek is írhatnak mesét a már megismert műfaji, nyelvi, szerkezeti ismérvek alapján.

A mesei szerepek és értékek gazdag illusztrációt nyújthatnak a társadalmi ismeretek tanításakor: szegények és gazdagok, erő és furfang, jó és rossz fogalmára adnak a gyermek számára is izgalmas példákat ezek a történetek. Gasparicsné felhívja a figyelmet a korábbiakban már tárgyalt ismeretterjesztő szövegek problémájára: mint láttuk, ezen szövegfajták olvasásakor a magyar tanulók rosszabbul teljesítenek, s így természetesen szükség van információközlő olvasmányokra is az iskolában. A kezdetekben azonban a szöveget, az olvasást olyan művek segítségével kell megszerettetni, melyek felkeltik a gyermek érdeklődését, kíváncsiságát, amiben el lehet merülni, amit élmény olvasni. Így később a bonyolultabb vagy éppen szárazabb olvasmányoktól sem fognak visszariadni – főleg ha figyelembe vesszük, hogy a harmadik, negyedik osztály táján fordul igazán a gyerekek figyelme a racionális világ jelenségei, az erről szóló érdekes információk felé, s az iskola megkezdésekor a gyermek még inkább mesei beállítódású, gondolkodásmódjához ez áll közelebb. Úgy tűnik a mesének és a mesei légkörnek, élménynek a meghitt otthoni olvasások, elbeszélések után az osztályteremben is létjogosultsága van, s szerencsére bőven látni rá példát, hogy ezt a pedagógusok is így gondolják: helyet kapnak a mesék az olvasókönyvekben, a tanítók pedig sokszor mesekuckóban olvasnak fel, vagy épp arra biztatják a gyerekeket, hogy csukják be a könyvet, hunyják be a szemüket, ha felolvas nekik. Később az olvasmányra vonatkozó kérdésekkel (de nem kikérdezéssel, hanem a gyerekek véleményének kikérésével) tudatosítható bennük, hogy egy adott mű hogyan hat rájuk, illetve hogy ők maguk hogyan viszonyulnak az olvasottakhoz. Emellett elsajátíthatják a lényegkiemelés és a szövegben rejlő információk azonosításának képességét is. A meseértelmezés a logikus gondolkodást fejlődését is elősegíti, a gyerekekben tudatosul az események időrendisége, az ok-okozati viszonyok. (Gasparicsné, 2007)

A mesékre oly jellemző visszatérő fordulatokat, szóismétlést több szerző is hatékony segítségként értékeli a szavak jelentésének vagy írásképeinek rögzítésében. A ciklikusan ismétlődő fordulatok, szerkezeti elemek (például vaserdő – ezüsterdő - aranyerdő, három próba, három segítő öregember, stb.) emellett biztonságot, folyamatosságot nyújtanak, a gyermeknek pedig örömet okoz az újrafelismerés élménye, s hogy a szöveg alapján kialakult várakozásai ténylegesen igazolódnak. (Kocziha, 2006; Komáromi, 2006; Mérei, 1992) A különböző népek meséinek a multikulturális

nevelésben veheti jó hasznát a pedagógus. Ezzel kapcsolatban már olyan projektek is születtek, mint az Európai Képeskönyvgyűjtemény, mely húsz uniós tagország legjobb alkotásait tartalmazza, s országról országra vándorol. A gyerekek először csak a képek alapján próbálják a mesét rekonstruálni, majd miután leírták saját nyelvükön, lefordítják nekik az eredetét is, így lehetőség nyílik a két értelmezést összehasonlítani. Nyugat-Európában a különböző kultúrák megértését szolgáló könyvek már külön kategóriának számítanak a gyermekirodalmi műfajokon belül. (Jászó, 2003)

Visszatérve kicsit a gyermekek "nagy mesés korszakához": a mesék az óvodai nevelésben is a könyvekkel való ismerkedést, a szövegek megkedveltetését katalizálhatják. Szinger Veronika tanulmányában megkérdőjelezi az óvodapedagógiai tankönyv kijelentését, miszerint az óvodában még nincs helye az írott és olvasott szövegnek, mindennek a szóbeliségben kell hatnia, s a mesék kizárólag fejből elmondottak lehetnek. (Zilahi, 1998; idézi Szinger, 2009.) Szinger ezzel szemben a könyvek óvodai alkalmazása mellett érvel. Míg a konzervatívabb "alkalmassá tétel" elmélete szerint az olvasáshoz szükséges verbális és nonverbális készségek csak hatéves kor körül alakulnak ki, s addig haszontalan, sőt káros az írásbeliséghez kapcsolódó tevékenység, addig a "bontakozó írásbeliség" (emergent literacy) elmélete szerint a kisgyermek már jóval korábban elkezdhet megismerkedni a nem konvencionális írásbeliséggel. Szerencsés esetben a gyermeket már az óvodába kerülés előtt írásos, könyves környezet veszi körül, s ha ez mégsem így lenne, még fontosabb a könyvek óvodai jelenléte. A könyvek között felnövő kisgyermek már egészen korán megtanul adekvátan bánni a könyvvvel, kérdéseket és válaszokat fogalmaz meg az illusztrációkkal kapcsolatban, megérti a szöveg és a valóság közti kapcsolatot, s hogy hogyan viszonyul egymáshoz az írott és a kimondott szó, megtapasztalja, hogy az írásban más tér-idő keret érvényes. Még azelőtt megismerkedik egy sor könyvvvel kapcsolatos technikai tudással, mielőtt a szó konvencionális értelmében megtanulna olvasni: ilyen lehet például a lapozás, a direkcionalitás (az írásjelek összeolvasásának iránya), szóközök, írásjelek felismerése. Mint azt már Régernél is láthattuk, az olvasásra szocializálás különböző közösségekben különbözőképpen mehet végbe, s ez nem mindig felel meg az intézményes keretek között elvártnak. Ezért is fontos az óvoda szerepe, ahol a gyerek még a formális írni-olvasni tanulás előtt megismerkedhet az iskolában elvárt könyvekhez, írásbeliséghez való viszonyulás alapvető jellemzőivel. Egy amerikai longitudinális kísérlet során a mesekönyvekkel való intenzív találkozás eredményeként a szerzők azt találták, hogy a gyerekek jobban tudtak történeteket mondani és visszamondani, nagyobb arányban ismertek fel betűket, megértették a nyomtatott szöveg konvencióit (például, hogy a szöveg és nem a kép mondja a

történetet), nagyobb fonológiai tudatossággal rendelkeztek (ami később elengedhetetlen feltétele lesz az olvasástanulásnak). (Neuman és Celano, 2001; idézi Szinger, 2009) Ettől még persze nagyon is helye van a fejből történő mesemondásnak, hiszen így a mesélő is jobban azonosul a történettel, személyes érzéseit is könnyebben vetíti bele a cselekménybe, s így a gyerekek számára meghittebb élményt nyújt. Emellett pedig továbbra is nagy hangsúlyt kell fektetni a megfelelő mese kiválasztására, az olvasás mikéntjére, a felolvasás, az előadásmód minőségére, az óvodapedagógus empátiájára, stb., amint azt már korábban is ismertettük. (Szinger, 2009)

A fenti példák nyomán látható, hogy a nyelvi szocializációban, az anyanyelvi nevelésben a népmeséknek és a műmeséknek egyaránt lehet fontos funkciójuk. Habár az archaikus vagy egyes tájegységekre jellemző nyelvezet megismerését vagy a jó és gonosz kategóriának kizárólagos elhatárolását inkább a népmeséktől várhatjuk, az olvasói élményszerzésben, a narratív szerkezet felfedezésében, de akár a különböző kultúrák megismerésében is legalább akkora szerepet kaphatnak a klasszikus műmesék vagy a modern gyermekirodalom, mint a folklóralkotások. A következőben arra a kérdésre fogok választ keresni, hogy végül is milyen típusú meséket kellene gyermekeinknek olvasni, hogyan függhet ez a választás a gyermek életkorától, vagy a jobban körülhatárolt pedagógiai céloktól. Mit ajánlanak a különböző tudományterületek szakértői, mi található az olvasókönyvekben, milyen gyermekirodalmi alkotások népszerűek a szülők, s nem utolsósorban a gyermekek, a kortárs csoport körében? Hogyan építhetnek a pedagógusok, s a gyermekekkel foglalkozó szakemberek a "laikus" olvasók választására? Végül pedig hogyan befolyásolhatja ez a döntés az olvasóvá nevelés, a szocializáció folyamatát, s milyen szerepet játszhat az esélyegyenlőtlenségek mérséklésében?

2.4. Mesék az olvasóvá nevelésben – Milyen mesét válasszunk?

A meseválasztás mikéntje már csak azért sem könnyű kérdés, mert meghatározó szerepet játszik bennük a szülők, az óvodapedagógusok, a tanítók egyéni ízlése, s az is, hogy mindegyikre hogyan reagál a gyermek. A másik oldalról megközelítve a problémát, kérdés, hogy egyáltalán mekkora szabadságunk van ebben a választásban, azaz milyen meséket, gyermekirodalmi alkotásokat találunk a könyvesboltok polcain, milyenekhez férhetünk hozzá a világhálón, illetve milyen olvasmányokra bukkanhatunk a tankönyvekben. Választásunkat – jó esetben – nagy mértékben kell hogy befolyásolja a gyermek életkora. Az egészen kicsi gyerekek számára a könyv még csupán mint tárgy jelenik meg: lehet vele

játszani (például leporellók), a képeket nézegetni, a rajzokat a valóságos tapasztalatokkal összekapcsolni, s esetleg rövidebb, a mindennapi élethez kapcsolódó történeteket, dallamos mondókákat, verseket felolvasni belőle (a kisgyermeknek szóló könyvek egyszerűsége azonban nem jelenti azt, hogy ne lenne szükség esetükben is igényes kivitelezésre). Nagyjából öt éves kortól kezdve lesznek a gyermeknek igazán fontosak a mesék, a varázslatos, csodákkal teli történetek, melyekben a vágyteljesítés dinamikája mozgatja a cselekmény szálait. 8-9 éves kor körül ez megváltozik, s a gyermeket inkább a rendkívüli, de már inkább a valóság talajára helyezkedő kalandos történetek érdeklik (a Verne-regények mondhatók tipikusan ilyenek, ahol a történet persze fikció, de sokkal reálisabbnak hat, mint a csodákkal teli mese), míg 10-12 éves korukra már az ideálkeresés a fő motiváló erő az olvasmányválasztás terén. (Mérei, 1992) Látható, hogy a "mesés" kezdetektől az életkor előrehaladtával egyre közelítünk az ifjúsági irodalomhoz, illetve a "felnőtt" regényekhez, a kérdés most azonban inkább az, hogy milyen mesét érdemes a gyermek kezébe adni, hogy később a fenti műveket is maradjon kedve elolvasni.

A meseválasztás körüli vita egyik nagy törésvonala a népmesék és a műmesék között húzódik. Mint az korábban már láthattuk, Bettelheim kifejezetten a népmesék mellett érvel, a műmesékből hiányolja az optimista életszemléletet, a valódi megoldáskeresést, vagy sokszor éppen az egyetlen író (hiszen a népmeséknek számtalan "írója, szerzője" van) egyéni szorongásainak, problémáinak a történetre való rátelepedését nehezményezi (például Andersen nagyon szép, de igen gyakran szomorúan, lehangolóan végződő meséi). Nem tartja szerencsésnek a modern meséknek a gyermeket körülvevő környezethez túlságosan hasonló helyszínválasztásait sem, vagy éppen az átlagos gyerekek mindennapjaival foglalkozó mesés történeteket, illetve, mint azt már említettük, a "biztonságos", erőltetetten vidám és feszültségmentes műmeséket is inkább visszafelé elsülő kísérletnek tartja, mivel a gyerek nem vezetheti le rajtuk keresztül belső feszültségeit. (Bettelheim, 2005) Míg a népmesékben mindig jól elkülöníthető a jó és a rossz, addig a modern alkotásokban az agresszió, az erőszak sokszor inkább humor forrása, vagy érdekesség, amit tisztán logikai nézőpontból is lehet elemezni, mint például a detektívregények. (Marton-Dévényi, 1999) Boldizsár Ildikó hangsúlyozza, hogy a műmesékben már inkább a szórakozás, a kaland a hős (és vele a gyermekolvasó) célja, mint a boldog élet. Ebből kifolyólag a műmesék ritkán ábrázolnak boldog párkapcsolatokat, a szereplők már nem férfiak és nők, hanem kisfiúk és kislányok, mi több, sokszor éppenséggel nem is igazán meghatározható a nemük (például a Micimackó vagy a Négy szögletű Kerek Erdő hősei). A műmese hősének útja nem eleve

elrendelt, nincs birtokában a tudásnak, hogy hogyan is győzhetné le a gonoszt (ha egyáltalán találhatunk ilyen szereplőt a mesében), illetve sokszor nem is jut el valódi végkifejlethez a történet: Alice fölébred álmából, végül is nem változott meg semmi – sem a körülmények, sem ő maga -, csak kalandoztunk egy jót. Sokukban nem lelhető fel tehát igazi személyiségfejlődés sem. "A tündérmese hőse a mese végét jelző lakodalommal révbé ér, a műmese hősére végtelenített álkalandok várnak." (Boldizsár, 1997b:50) Ezek a megközelítések persze leginkább elméleti alapon nyugszanak, és főleg pszichológiai érveket sorakoztatnak fel a népmesék mellett, miközben a felnőtt és gyermek olvasókat láthatólag nem zavarják különösebben a fenti okfejtések. A népmesék – néhány nagy klasszikustól eltekintve, melyeket ma már szintén inkább Walt Disney feldolgozásaiban ismerhetünk meg – egyre jobban háttérbe szorulnak, s ki tudja, lehet, hogy modern időkben inkább modern mesékre van szükségünk. Ebből a szempontból érdekesek lehetnek például a Magyar Olvasástársaság ajánlásai, ahol korcsoportokra lebontva kivétel nélkül műmeséket, meseregényeket javasolnak a szülőknek felolvasásra, a gyerekekkel való megismertetésre. Igaz, az olvasókönyvek oldalain még egész biztosan jó ideig találkozhatnak a gyerekek a népmesékkal: ezek az alkotások többnyire még a negyedik évfolyamnak szánt olvasókönyvek lapjain is megjelennek – természetesen más ismeretterjesztő és szépirodalmi szövegekkel együtt. Emellett utaltunk már az interneten és pedagógiai folyóiratokban indult, a népmesét népszerűsítő kezdeményezésekre. Ha tehát az olvasóközönség körében nem is, vagy kevéssé, a tudományos körökben még kétségkívül érdeklődésre tarthat számot a népmese.

A vita másik – kicsit talán már az idősebb gyerekek olvasási szokásaihoz kapcsolódó - vonulata a klasszikus és modern gyermekirodalom, az iskolai kötelezők és a takarók alatt, zseblámpával titokban olvasott, a kortársak körében divatos könyvek szembenállása mentén húzódik. Örülünk, hogy a gyerek legalább olvas valamit, vagy próbáljuk meg mégiscsak a nagy klasszikusok felé terelgetni? S természetesen megint csak felvetődik a kérdés: mi számít klasszikusnak, mi az, amit érdemes felvenni a kötelezők sorába? Gombos Péter a modernnek, a közkedveltnek az iskolai tananyagba való beemelése mellett érvel: a gyerekekkel először meg kell szerettetni az olvasást, ez azonban a klasszikus művekkel ma már nem mindig sikerül. Egy mai gyereknek furcsák, idegenek lehetnek a Móra vagy Móricz által leírt élethelyzetek, nehezen tudnak azonosulni a hősökkel, sokszor maga a szöveg nyelvezete is megértési problémákat okoz. Ezek a művek nem változtak az évek során (amivel persze egyben a bennük rejlő értékeket is megőrizték), az olvasóközönség azonban jócskán megváltozott, s mint arra már korábban is utaltunk, nehéz lehet egy rajzfilmekhez, képregényhez, pörgő cselekményhez szokott

gyereknek Jókai több oldalas tájleírásait olvasni (és élvezni). (Gombos, 2006) Érdekes ugyanakkor azon is elgondolkoznunk, hogy a tömegkultúra modern meséi esetleg nem "túlságosan is" modernek-e. Szakál Gyula tanulmányában a közkezdelt Disney-történetekben megjelenő fogyasztói szemléletre, a képek eltúlzottan nagy hangsúlyára, a szövegben lévő mondatok rövidegére, egyszerűségére mutat rá. (Szakál, 1999) Vajda Zsuzsanna a ma széles körben divatos rajzfilmekben és a belőlük készülő könyvadaptációkban feltűnő szereplők külsőségeiben megjelenített jellemére hívja fel a figyelmet: a gonoszok már messziről felismerhetők, többnyire csúfak és szörnyalakúak, személyiségüket nem a kibomló történet során ismerjük meg, hiszen már első pillantásra láthatjuk, "melyik oldalon állnak". Jellemző továbbá a sorozatokra, folytatásos mesékre, hogy jó és rossz felváltva győznek, de véglegesen sosem buknak el. (Vajda, 1999; idézi Büki, 2009)

Ezeket a jelenségeket ugyanakkor akár természetesnek is tarthatjuk, hiszen a mesékben, irodalmi alkotásokban mindenképpen megjelenik a korszellem, a társadalom elvárása (esetünkben a külső szépség fontossága, vagy a kellő fogyasztási hajlandóság). Kérdés, hogy mennyire tudunk ezekkel az értékekkel azonosulni, illetve hogy valódi választásról van-e szó, vagy csupán a kínálat szegényessége folytán adunk egy-egy ilyen könyvet a gyerek kezébe. S ha másfajta értékeket szeretnénk gyermekünknek átadni, vajon épp a klasszikusok erre a legmegfelelőbb közvetítők? Balogh Klára és Honti Mária tankönyvvizsgálatuk során több első-második osztályos olvasókönyvben is kifogásolják a sokszor klasszikus írók tollából született, de az ilyen korú gyermekek számára túlságosan szomorú, szívszorító hangulatú, vagy éppen túlzottan didaktikus, expliciten nevelő szándékú történeteket. Az életkori sajátosságokat figyelembe véve nagyobb hangsúlyt fektetnének a mesékre, az optimista világszemlélet, a katarzis megléte, a főszereplőkkel való azonosulás lehetősége ugyanis meghatározó fontosságú a korosztály számára. Az elemzésben található talán legérdekesebb példa az egyébként tipikusan népmesei "Három kívánság" korszerűsített, iskolai értékekre hangolt változata: a kisfiú kifogja az aranyhalat, aki megígéri, hogy teljesíti kívánságait: egész évben vakáció lesz, nem kell iskolába járni, de mégis magától tud majd írni-olvasni, nem kell hozzá tanulnia. A mese végén a halacska elúszik, főhősünk pedig kénytelen-kelletlen iskolába megy, s nekifog a tanulásnak. Tanulság: buta, aki manapság hisz még a mesékben, s egyébként is erkölcstelen az, aki nem szeretne iskolába járni. Az ilyen végkifejlet óriási csalódottságot és felesleges büntudatot kelthet egy 7-8 éves gyerekben. (Balogh – Honti, 2004)

A népmesék versus műmesék, klasszikusok vagy modernek kérdéskört áttekintve, azt, úgy tűnik, mindenképpen elmondhatjuk, hogy az első-második osztályos gyermekeknek még feltétlenül szükségük van a csodák világára, az elvarázsolt tudat által nyújtott élményekre, a pozitív végkifejletre, de ezeket feltehetőleg nem csak a népmeséken keresztül ismerhetik meg. S hogy a későbbiekben mit olvasnak – azt gondolom, ez már igen erősen ízlés dolga, s inkább tartozik az irodalomkritika témájába, mint dolgozatoméba. Valószínűleg a legfontosabb szempont, hogy a gyermek érdeklődését felkeltse, s le tudja kötni az olvasnivaló, hogy megszerettesse a könyvek világát, és további művek elolvasására ösztönözzön. Abból nem lehet baj, ha a gyermek többféle mesét olvas, népmesét, műmesét, klasszikust és modernt vegyesen, hiszen ezzel is szélesedik a látóköre, megtalálhatja azt, ami igazán neki való. Probléma inkább akkor merülhet fel, ha a gyermek környezetében szűkös a választék, s előbb megy el a kedve az olvasástól, vagy fordul a tévénézés felé, mint hogy megismerné a könyvek által nyújtott műélményt. A továbbiakban ennek megfelelően arról is szó esik majd, hogy milyen műveket olvasnak szívesen az alsó tagozat vége felé járó tanulók, amikor már elég nagy arányban ők maguk határozzák meg, hogy mire irányítják a figyelmüket. Hogyan befolyásolhatja e választásukat a szülői háttér, s mit tehet az iskola?

3. Mese az általános iskolában: korábbi kutatások

Korábban már részleteztük azokat a hazai kutatásokat, melyekből egy általános képet kaphattunk a tanulók szövegértési képességeiről, olvasási szokásairól, attitűdjükről, illetve az ezeket befolyásoló családi, iskolai és egyéb tényezőkről. A következőkben azonban két olyan kutatás eredményeit szeretném áttekinteni, melyek fókuszáltabban vizsgálták a meseolvasó korosztály olvasási szokásait és tanulmányi eredményeit. Amint azt láthattuk, a mesék sokféleképpen fejthetik ki pozitív befolyásukat a nyelvi szocializáció és az olvasóvá nevelés folyamatában, ezek azonban sokszor olyan hatásmechanizmusok, melyeket igen nehéz lehet empirikus úton megragadni. A lentebb ismertetett két szerző erre tett kísérletet, kutatási módszerük és eredményeik pedig az általam végzett vizsgálat kivitelezésében illetve az eredmények értelmezésében is fontos szerepet játszottak.

Tanulmánya bevezetőjében Lévai Dóra is hangsúlyozza, hogy az ismeretterjesztő szövegek megértését a korábban megismert élményszerző szövegek, mesék, szépirodalmi alkotások alapozzák meg, s

vizsgálatában arra keresi a választ, hogy a rendszeres meseolvasás milyen mértékben képes hozzájárulni a szövegértési kompetencia fejlődéséhez. E vizsgálatot 250 nagyvárosi, negyedik évfolyamos tanuló körében végezte el egy kompetencia jellegű szövegértési teszt és egy meseolvasási szokásokat feltáró háttérkérdőív segítségével. A szövegértés-teszten elért átlagos eredmény 82,29 százalék volt, a lányok szokás szerint hajszálnyival jobban teljesítettek, mint a fiúk. Az iskolához fűződő attitűdökről szólva elmondhatjuk, hogy a tanulók jobban szeretnek iskolába járni, mint tanulni. A társas öröme, a barátok kedveltsége ehhez feltehetően nagy mértékben hozzájárul, amire az iskola, a pedagógiai gyakorlat is építhet, hiszen úgy tűnik a társas környezet ösztönzőleg, motiváló erőként hathat azokra a gyerekekre is, akik egyébként nem kifejezetten szeretnek tanulni. Az irodalom és nyelvtan tantárgyak esetében mind az adott tárgy kedveltsége, mind az arra kapott érdemjegyek az irodalom esetében voltak magasabbak (ötfokú skálán 4,17 illetve 4,19 pont), a gyerekek tehát általában eléggé kedvelik az irodalom vagy olvasás tantárgyat, ami reménykedésre ad okot.

A diákok meseolvasási szokásaival kapcsolatban a megkérdezettek 75 százaléka válaszolta, hogy szokott meséket olvasni, negyedük minden nap, felük pedig legalább 2-3 naponta olvas ilyen jellegű szöveget. A fentebb látott, néhol lesújtó eredményekhez képest ez igen jó aránynak tűnik, lehetséges, hogy az alsó tagozatban a gyerekek még pozitívabban viszonyulnak az olvasáshoz, s az olvasási kedv valamiért később esik vissza. (Ezt a tendenciát egyébként már a korábban részletezett kutatásokban is érzékelhettük, a 9. évfolyamon még nagyobb az olvasás kedveltsége, mint az idősebb diákok körében, s a szövegértés-felmérések is a 10. évfolyam felé közeledve mutatnak romló eredményeket.)

Valamelyest alátámasztja ezt a feltételezést a tanulók olvasással töltött szabadidejének aránya is: a diákok az iskolai szünetben átlagosan többet olvasnak naponta, a szünet idején nő a minden nap olvasó gyerekek aránya. A tanulók tehát feltehetőleg nem csak a kötelezőket olvassák, s ha több szabadidejük van, a könyvekre is szívesebben szánnak több időt. Kevésbé biztatóak a kisgyermekkorai mesehallgatást firtató kérdésre kapott eredmények, a tanulók 27 százalékának ugyanis egyáltalán nem olvastak meséket kiskorában, igaz, több mint felüknek legalább 2-3 naponta olvastak meséket. A vizsgálat során igazolódni látszott a mesehallgatás és a későbbi olvasói attitűd közti összefüggés hipotézise, a gyerekek minél több mesét hallhattak kiskorukban, annál inkább kedvelték az irodalom tantárgyat, s annál szívesebben olvastak később ők maguk is. Összefüggés mutatkozott az olvasással töltött idő, az irodalom tárgy kedveltsége és a félév végi irodalom érdemjegy között is, illetve a könyvet gyakrabban forgató tanulók a szövegértés-teszten is jobban teljesítettek. Különösen izgalmasak számunkra a

kedvenc mesék típusának megoszlásai: a tanulók közel fele modern külföldi meséket olvas legszívesebben, 30 százalékuk a modern magyar meséket részesíti előnyben, míg együttesen is csak 26 százalék azok aránya, akiknek magyar népmesék vagy Grimm-mesék a kedvenceik. Figyelmeztető adat lehet, hogy az olvasási helyszínek közül a tanulók a könyvtárat az utolsó helyre sorolták, holott az iskola mellett épp a könyvtár lehetne az a hely, ami segít a családi háttérben megjelenő különbségeket kiegyensúlyozni. (Lévai, 2007)

Míg Lévai a meseolvasás szövegértésre gyakorolt hatását térképezte fel kutatásában, addig H. Tóth István az ötödik osztályos tanulók mesékről alkotott képét és meseírási képességeit vizsgálta. Tanulmányában 31 gyerek által írt mesét elemez a műfaji sajátosságok és szövegalkotási képességek szempontból. Különösen érdekes volt számomra a szövegművek műfaji megoszlása, hiszen a gyerekek által írt mesék sajátosságaiban felfedezhetjük a tanulók olvasási vagy éppen tévézési szokásait, hogy mire irányul az érdeklődésük, a fantáziájuk, illetve hogy mennyire ismerik a klasszikus mesei szerkezetet, a mesére jellemző fordulatokat, stilisztikai elemeket. A szerző a 31 írásmű között 13 (41,93%) mesés történetet, 10 fantasztikus történetet (32,25%), 4 klasszikus felépítésű mesét (12,9%), 1 tündérmesét, 1 láncmesét és egy horrorisztikus történetet talált, valamint egy műfajilag nem igazán helytálló elbeszélést, amelyben semmiféle meseelem (Propp-i funkcióelem vagy szerepkör, vagy a mese műfajára utaló mozzanat) nem volt fellelhető. A mesének mint műfajnak az ismeretét vizsgálva a tanulók 67,74 százalékánál találhatunk mesei szereplőket és helyszíneket, míg jellegzetes mesei hangulatot árasztó kifejezéseket 83,87 százalékuk használt. A jellegzetes mesei mozzanatot, a próbát a tanulóknak csupán egyharmada szerepeltette meséjében, körülbelül felük írt a műfajnak megfelelő kezdő vagy befejező formulát, s a mesei számvilág alkalmazása a mesei komponensek rangsorában csak a kilencedik helyre került. A szerkesztettség, a fogalmazás szempontjából H. Tóth összességében megfelelőnek tartja az általa vizsgált ötödikesek szövegalkotási teljesítményét, akik többnyire tartalmilag és formailag is jól konstruált szövegműveket hoztak létre, s hozzáteszi, hogy ebben feltehetően szerepet játszott olvasottságuk, meseismeretük is. (H. Tóth, 2000)

Az előbbieken bemutatott kutatások és eredményeik további izgalmas kérdéseket vetettek fel bennem, s nagyban inspiráltak saját vizsgálatom megtervezése során, melyet a következő szakaszban ismertetni fogok.

4. Negyedik osztályos tanulók meseolvasási szokásainak empirikus vizsgálata

4.1. Célok és hipotézisek

Vizsgálatom koncepciója elsődlegesen a mesékből indult ki: kíváncsi voltam a gyerekek (és a szülők) meseolvasási szokásaira, beleértve az olvasott mesék típusát, arányukat más műfajokhoz képest, s egyáltalán, hogy milyennek látják a mai gyerekek a mesét. Ezen belül is kiemelt helyet foglalt el elképzeléseimben a népmese helyzetéről való tájékozódás: olvasnak egyáltalán ilyesmit? Mennyiben lehet más a népmese hatása a műmeséhez képest? Kimutatható-e általában a mesék pozitív hatása valamilyen módon, s miben nyilvánulhat meg ez a hatásmechanizmus? Ugyanúgy nyilvánulnak-e meg ezek a hatások népmesék vagy műmesék, klasszikusok vagy modernek esetében?

Az elméleti áttekintés során láthattuk, hogy a meséknek többféle aspektusból is kedvező hatásokat lehet tulajdonítani, kérdés marad azonban, hogy hogyan lehet ezeket empirikusan megragadni. Az egyik kézenfekvő lehetőség a szövegértési képesség vizsgálata: ha a mesék valóban hozzájárulnak a nyelvi képességek, az olvasásértés fejlődéséhez, akkor a meseolvasás/hallgatás gyakoriságának a szövegértési teljesítményben is meg kell nyilvánulnia. Ezt vizsgálta Lévai Dóra is fentebb részletezett kutatásában, s így céljaim közé tartozik az eredmények összehasonlítása is: mi változott, történt-e egyáltalán bármilyen változás az utóbbi időben a gyerekek meseolvasási szokásainak és szövegértési teljesítményének összefüggésében? Mint azt Lévainál is láttuk: itt nem csupán e két jelenség összefüggéséről lehet szó, hiszen mind a szövegértési képességek, mind pedig a meseolvasási szokások alakulásában számos egyéb tényező is meghatározó szerepet játszhat: a családból hozott anyagi és kulturális javak, az olvasói attitűd, az iskola hatása, esetleg a mesék illetve az egyéb olvasmányok típusa. Ezek a tényezők ráadásul szintén nem egyedül az olvasási szokásokra vagy a szövegértésben nyújtott teljesítményre fejtik ki hatásukat, hanem egymással is összefüggésben állhatnak. Így a korábbi kutatás háttérváltozói (olvasás/meseolvasás gyakorisága, mesemondás gyakorisága a szülők részéről, mesék típusa, irodalom/olvasás tantárgy kedveltsége) mellett megpróbáltam egyéb, főleg a családi háttér által közvetített anyagi és kulturális javakat indikáló változókat is bevonni az elemzésbe. Hipotézisem ezen a ponton még adja magát: a Lévainál látottakhoz hasonlóan azok a gyerekek,

akiknek szülei gyakran olvastak mesét, feltehetően ők maguk is gyakrabban olvasnak, s ebből kifolyólag a szövegértési teszten is jobban teljesítenek majd, mint kevésbé olvasott társaik. Hogy kik lesznek ezek a gyerekek, az is gyanítható: a kedvezőbb családi helyzet, a könyves környezet az iskolai teljesítményre és olvasási képességekre gyakorolt jótékony hatását már mások is bizonyították.

Kérdésebb viszont az általános tendenciák megléte: van-e különbség a tévzés, számítógépezés "áldásos" hatásában attól függően, hogy kedvezőbb vagy hátrányosabb helyzetű családokról beszélünk? A mesék egyes eltérő típusainak hatásáról még nehezebb akár csak feltevéseket is megfogalmazni: a népmesék úgy tűnik elsősorban mentális hatásmechanizmusokban különböznek a többi hasonló szövegműtől, míg az, hogy mi számíthat értékes vagy értéktelen gyermekirodalomnak erősen ízlés kérdése, s meglehetősen nehéz lenne a gyerekek által megadott minden egyes művet ilyen vagy olyan kategóriába sorolni. Azt mindenesetre érdemes megvizsgálni, hogy egyáltalán kirajzolódik-e valamiféle szisztéma a mesetípusok és az egyéb olvasmányok műfaja mentén a gyerekek szövegértésében, vagy akár a családi háttér jellemzőiben. A vizsgálat során továbbá arra is törekedtem, hogy az iskola esetleges egyenlőtlenségeket mérséklő, kiegyensúlyozó hatását meg tudjam ragadni valamilyen formában.

Vizsgálatommal azonban más jellegű, inkább az ellenkező oldalról közelítő céljaim is voltak, mégpedig hogy feltérképezzem, a gyerekekben milyen elképzelések élnek a mesével mint műfajjal kapcsolatban, mennyire ismerik a mesei motívumokat, a szerkezetet, s hogy mekkora befolyásoló erővel bírnak meséről alkotott képükre az audiovizuális médiumok "meséi". H. Tóth István 2000-ben végzett kutatásának eredményeivel összehasonlítva itt talán még izgalmasabb lehet a változás megtapasztalása, mint az olvasási szokások és szövegértés kapcsolatánál. A gyermekek által írt mesék elemzésével ugyanakkor másfajta céljaim is voltak: míg H. Tóth kutatásából értesülhetünk a vizsgálatban részt vett tanulók szövegalkotási készségeiről is, én ilyen jellegű elemzésbe nem bocsátkoztam (egyetlen normatív szempontot: a cím meglétét és megfelelő voltát kivéve), s inkább a gyerekek írásaiban megjelenő mesei motívumokra koncentráltam. Itt elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy a gyerekek mennyire ismerik, illetve mennyire használják tudatosan ezeket az elemeket. Másrészről a meseelemzés eredményeit megkísérlem majd a meseolvasási szokásokkal, s egyéb háttérváltozókkal is összekapcsolni, s megvizsgálni, hogy fellelhető-e valamilyen összefüggés közöttük.

4.2. A kutatás módszertanáról

Mint már említettem, vizsgálatom alanyai negyedik osztályos általános iskolás tanulók voltak, több oka is van, hogy ezt a korosztályt választottam. Egyrészt problémát okozott, hogy olyan gyerekeket tudjak megkérdezni, akik még elég közel állnak a mesére irányult beállítódású, mesehallgató/olvasó életkorhoz, ugyanakkor már képesek írásban számot adni szövegértési képességeikről, illetve önálló meseírásra is meg lehet kérni őket. Másrészt, mint azt már Lévai Dóra is kiemelte, a negyedik osztály különösen fontos pont a gyermekek olvasáselsajátítási fejlődésében, mivel nagyjából ez az az életkor, amikor a tanulók magát az olvasás technikáját már kellően begyakorolták, s az olvasást elkezdik a felnőttekhez hasonlóan "alkalmazni": információszerzésre, tanulásra, vagy szórakoztatásra, örömszerzésre. Az ebből az évfolyamból megkérdezettek eredményei így természetesen a témában született korábbi kutatási eredményekkel is könnyebben összehasonlíthatók.

A vizsgálatban résztvevő gyerekek kiválasztása során a lehetőségeim korlátozottak voltak, 4 fővárosi általános iskolában kérdeztem meg összesen 105 tanulót, tehát gyakorlatilag kényelmi mintavétellel dolgoztam. Így természetesen az esetlegesen fellelt tendenciák vagy összefüggések általánosíthatósága is igen korlátozott lesz. A megkérdezettek ilyen módon történő kiválasztásának másik hátulütője volt, hogy nem jártam többségében hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó iskolákban, s így valószínűleg a társadalmi különbségek sem lesznek túl szembetűnőek a vizsgálati anyagban (sok esetben tehát a magyarázó változóm szóródása is igen kicsi lesz). Mivel nem valószínűségi mintavétellel dolgoztam, az elemzés során nem használhattam szignifikanciateszteket, így sajnos nem volt lehetőségem a véletlen mint alternatív magyarázat kiküszöbölésére. Emiatt többnyire inkább a hatásmagyságra, a kapcsolatok erősségére koncentrálok majd. A kényelmi mintavétellel járó negatívum azonban más szempontból nézve akár még előnnyé is válhat: mivel az általam meglátogatott iskolákban valószínűleg az átlagosnál jobb helyzetű családi környezetből érkező gyerekek tanultak, bizonyos mértékben következtetni lehet az itt kapott eredményekből a kevésbé privilegizált helyzetben lévő iskolákra és tanulókra, hiszen ott feltehetőleg gyengébb teljesítményre számíthatnánk például a szövegértés szempontjából. Az általam megkérdezett 105 diák meseolvasási szokásai és a szövegértés-teszten elért eredményei tehát használhatók lehetnek egyfajta viszonyítási pontként, a tanulók által önállóan írt mesék elemzése pedig inkább a mintázatok feltárása szempontjából érdekes, népességen belüli megoszlásukról már egy nagyobb volumenű kutatás tudna számot adni.

A vizsgálat 2010 tavaszán, kérdőíves megkérdezéssel történt, egy-egy osztály megkérdezése alapvetően három részre bomlott. Elsőként egy saját, önálló mese írására kértem a tanulókat, erre a feladatra 45 percet, tehát egy teljes tanórányi időt kaptak. A meseírás előrehelyezését azért tartottam fontosnak, hogy a gyerekeket ne befolyásolja munkájuk során az azt követő szövegértési feladatban szereplő mese, vagy éppen a meseolvasási szokásokat firtató kérdések. A meseíráshoz tartozó, a diákoknak megadott instrukciót H. Tóth Istvántól vettem át, s ebben lehetőséget adtam nekik a rajzolásra is, ami esetleg plusz motivációt, változatosabb elfoglaltságot jelenthetett számukra (a meseírási feladat pontos utasítását l. a mellékletekben). A második tanórán egy rövidebb meséhez kapcsolódó szövegértési feladatok megoldására, végül pedig a háttérkérdőívek kitöltésére került sor. Az idő szűkössége miatt igyekeztem úgy kialakítani a feladatokat és a kérdőívet, hogy lehetőleg minél több információt tudjak szerezni a gyerekek szövegértési képességeiről, olvasási szokásairól, anélkül, hogy elunná a válaszadást, vagy kifutnánk a tanóra adta időkeretből.

A szövegértési teszthez Kányádi Sándor egyik meséjét választottam, ennek nem volt túl bonyolult a nyelvezete, cselekményében viszont valamelyest a népmesékhez hasonlítható. Emellett kicsit összetettebb mondanivalóval rendelkezik, s a történet alakításában a szereplők belső motivációi is izgalmasak lehetnek. Az ezt követő szövegértési feladatokat egy régebbi PIRLS vizsgálat élményszerző szöveghez kapcsolódó feladatainak figyelembe vételével készítettem el: rákérdeztem egy-két alapvető információra, a cselekmény egyes fázisainak sorrendbeállítását kértem a diákoktól, a szereplők személyes motivációjáról kértem ki a véleményüket, végül pedig rákérdeztem a történet központi mondanivalójára. A kérdések között szerepeltek feleletválasztós illetve hosszabb kifejtést igénylő típusúak is. (a teljes szövegértési feladatsort l. a mellékletekben). Az általam összeállított feladatsor tehát nem annyira nyelvi képességeket, mint inkább a szöveg különböző szintű értelmezéséhez kapcsolódó teljesítményt mérte.

A háttérkérdőív kialakítása során kellett leginkább szembesülnöm az életkori sajátosságokkal: a szülők státuszát illetően úgy éreztem, leginkább a foglalkozásukra tudok rákérdezni, amire a tanulók többsége adekvát válaszokkal is szolgált, habár mára már megszüntették azt a gyakorlatot, hogy a diákok üzenőfüzetébe be kell írniuk szüleik foglalkozását. A családok anyagi helyzetét a lakóhely típusának, a háztartásban élők számának és a szobák számának megtudakolásával próbáltam felmérni, míg a

kulturális javak meglétét a családi és a gyermek saját könyvtárában fellelhető kötetek mennyiségének megadásával igyekeztem felderíteni. Az olvasás szabadidős tevékenységek között elfoglalt szerepének meghatározásához arra kértem a tanulókat, hogy állítsanak sorrendbe néhány szabadidős elfoglaltságot aszerint, hogy milyen gyakran végzik azokat, illetve jelöljék meg, hogy szabadidejükben megközelítőleg mennyit olvasnak naponta. Rákérdeztem emellett a könyvtárlátogatás gyakoriságára, az irodalom/olvasás tantárgy kedveltségére, az olvasói motivációkra, illetve az olvasást kedvelő családtag meglétére. A kifejezetten mesére irányuló kérdések az ő, illetve szüleik meseolvasási gyakoriságát firtatták, de szükségesnek tartottam, hogy szélesebb műfaji határok között is kiválaszthassák kedvenc olvasmányaikat (itt már helyet kaptak az ismeretterjesztő könyvek, kalandregények, versek is). Az utolsó két kérdésben három kedvenc meséjükre, illetve más, kedves olvasmányaik címére voltam kíváncsi. (Eredetileg az utolsó kérdés elkészítésekor is mesecímek megadására gondoltam, de végül mindenütt abban egyeztünk meg, hogy ide már az ifjúsági regények vagy akár az ismeretterjesztő kiadványok is beférnek.) Az adatfelvétel menetére egyébként mindenütt jellemző volt, hogy a legtöbb kérdés a háttérkérdőívek kitöltése során érkezett, ilyenkor arra törekedtem, hogy a tanulók mindegyik iskolában egységes útmutatás szerint tudjanak válaszolni a számukra esetenként nehezebben értelmezhető kérdésekre (a háttérkérdőívet l. a mellékletekben).

Az adatfeldolgozás során a tanulók által írt mesék címeit kigyűjtöttem, s egységes szempontok alapján kódoltam a mesetípusoknak megfelelő kategóriákba. Ezek hasonlóak a H. Tóth István által alkalmazott kategóriákhoz, azonban nem teljesen azonosak velük, mivel egyrészt nem találtam pontos utalásokat a kategorizálás szempontjaira, másrészt pedig az általam kapott mesék kissé eltérő tipológia mentén voltak jól elrendezhetők. A szóban forgó kategóriák végül varázsmese, klasszikus felépítésű mese, mesés történet, fantasztikus történet, elbeszélés (ami elvileg nem helytálló műfajilag, azaz nem mese, nem fantáziatörténet, s gyakorlatilag semmilyen csodás, mesei elem nem jelenik meg benne), és egy kissé nehezen körülhatárolható, általam "horrorisztikus vagy akcióelemekkel teli történetnek" elnevezett kategória lettek (utóbbiakban az erőszak, vagy akciódús jelenetek öncélú alkalmazása volt a domináns). A varázsmesék meghatározásához a Propp-féle funkciók illetve szereplők meglétét alkalmaztam (Propp, 2005), a többi kategória pontos definícióját a mellékletek közt elhelyezett kódutasításban tárgyalom részletesebben. A típusokba való besorolás mellett a meséken rövid tartalomelemzést is végeztem: figyelembe vettem a címadás meglétét, illetve hogy az kellően illett-e az adott mesére; a jellegzetes mesei kezdő és befejező illetve mesei hangulatot árasztó formulákat,

kifejezéseket; a csodás szereplők vagy varázseszközök felbukkanását, a mesei számvilág megjelenését. Fontosnak tartottam még feljegyezni, hogy a mese pozitív vagy negatív végkifejletű volt-e, hogy a hős elnyeri-e jutalmát, a gonosz pedig méltó büntetését. Végül megvizsgáltam, hogy felbukkant-e a mesében explicit, a gyermek által is megfogalmazott tanulság.

A szövegértési feladatokra érkezett megoldásokat 0 és 1, helyes/helytelen kategóriákba kódoltam, mivel a tanulók válaszai nem különböztek egymástól olyan mértékben, hogy a magasabb értékek bevezetését szükségesnek éreztem volna. Az így összegyűjtött "pontokból" egy 0-tól 11-ig terjedő összpontszámot adtam (a szövegértés pontos kódutását l. a mellékletekben). A háttérkérdőívből nyert adatok feldolgozása során már nehezebb dolgom volt a foglalkozások valamiféle rendszerbe sorolásával, mivel a tanulók többféle dimenzióban adták meg ezeket (akadtak például csak a vállalkozó-alkalmazott vagy vezető-beosztott felosztásban értelmezhető, illetve a konkrét foglalkozást meghatározó tanulói válaszok is). Itt végül a szellemi - fizikai munkát végzők felosztás mellett döntöttem, s elsődlegesen az apák foglalkozását vettem figyelembe, így küszöbölve ki az anyáknál gyakrabban megjelenő problémás (például háztartásbeli) eseteket. Ezzel a módszerrel aránylag kis számú esetet kellett csak a foglalkozást is figyelembe vevő elemzésekben kizárnom.

A foglalkozási kategóriák meghatározásán kívül egyedül az utolsó két kérdés feldolgozása volt még elgondolkodtatóbb feladat. A gyermekek három kedvenc meséjének egyetlen műfaji jellemzőt adtam, ez lehetett népmese, klasszikus műmese, modern műmese, Disney-történet (ha egyértelmű utalás volt arra, hogy a tanuló csak Walt Disney feldolgozásait ismeri), illetve már ennél a kérdésnél is felbukkantak az ifjúsági regények. A tanulók által megadott egyéb kedvelt olvasmányoknál kigyűjtöttem a művek címeit említésük gyakoriságával együtt, s ugyanezt elvégeztem a mesék esetében is.

4.3. Elemzés és eredmények

4.3.1. Általános kép: családi háttér

Megkérdezettjeim között 56 lány és 48 fiú szerepelt (ketten nem válaszoltak ez irányú kérdésekre), a nembeli arányok tehát nagyjából kiegyenlítettek voltak. A szülők foglalkozásának fentebb részletezett tipizálása szerint kicsivel több, mint 30 százalék volt a fizikai foglalkozásúak aránya. Ha emellett számításba vesszük az egy főre jutó átlagos szobaszámot is (1,08), illetve a lakhely típusát (a tanulók 40 százaléka lakott családi házban, ami Budapesten és környékén feltehetőleg jó anyagi helyzetet jelez), láthatjuk, hogy valóban elég kedvező helyzetű családokból érkeztek a megkérdezett gyerekek. Utóbbi két mutatóban ugyanakkor érzékelhetők különbségek az eltérő foglalkozási típusba tartozó családok között: az egy főre jutó szobák átlagos száma valamivel alacsonyabb volt a fizikai foglalkozásúak körében, mint a teljes sokaságban. A lakhely típusát tekintve is hasonló tendenciát figyelhetünk meg: a családi házban lakók közt 18 százalékponttal volt magasabb a szellemi foglalkozásúak aránya, míg a panelházakban a fizikai foglalkozásúak vannak többségben (itt 12 százalékpont a különbség) (a vonatkozó keresztábrát l. a mellékletben). Úgy tűnik tehát, hogy a foglalkozás típusa önmagában is jó előrejelzője lehet a család anyagi helyzetének, s így az egyszerűség kedvéért a továbbiakban ezt használtam, mint a szülők anyagi státuszát indikáló változót. Az otthoni könyvtárak nagyságából arra következtethetünk, hogy a kulturális javak szempontjából is kedvező, könyves környezetből érkezett a gyerekek többsége: több mint 40 százalék számolt be több szekrényből álló könyvtárról, s csupán 6 százalék állította, hogy egyetlen polcon elfér az összes otthon fellelhető kötet.

4.3.2. Általános kép: olvasás és szabadidő

A szabadidős tevékenységek rangsorában a legnépszerűbb a szabadban való játék, sport vagy kirándulás kategóriája volt, rögtön utána pedig a barátokkal való együttlét következett (a tanulók átlagosan 2,5 illetve 3,2 pont környékén helyezték el őket a rangsorban). Ez megfelel a negyedik osztályosok életkorának, illetve pozitívként értékelhetjük, hogy a számítógép ellenében még mindig fontosabb helyet foglalnak el a személyes kapcsolatok, a sport, a szabadban töltött idő. Ezeket rögtön a regény, mese, vagy vers olvasása követte, azonban csak hajszálnyival előzte meg a tévézést, videózást (4,07 és 4,11), így azt mondhatjuk, hogy e két tevékenység hasonló kedveltségnek örvendett. Az általam megkérdezett diákokról tehát általánosságban nem mondható el, hogy a televízió különösebben a szépirodalom-olvasás rovására menne. Utolsó helyre került viszont az ismeretközlő irodalom olvasása (átlagosan 5,3 pontot kapott a rangsorban), ezt mind a számítógépezés, mind a zenehallgatás

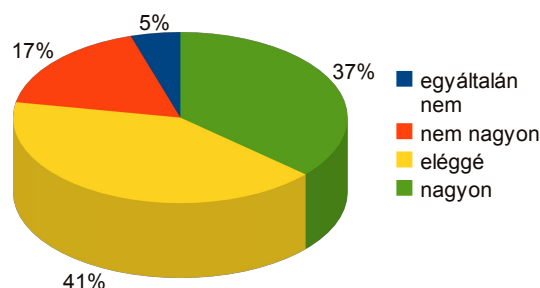
megelőzte. Itt eszünkbe juthat egyrészt az általános hazai tendencia, miszerint diákjaink rosszabbul teljesítenek az információszerző szövegek értelmezése során, másrészt azonban érdemes szem előtt tartanunk, hogy az itt vizsgált korosztály még mindig inkább mesei beállítódású, s jobban érdekli őket a szépirodalom, a fantáziatörténetek, melyek gyakori olvasása az ismeretközlő szövegek későbbi problémamentes feldolgozását is előkészítheti. Itt elsősorban a szabadidőben végzett tevékenységekről volt szó, tehát ettől még feltehető, hogy az iskolában több ismeretközlő irodalmat olvastatnak velük.

Az olvasás szabadidős tevékenységek közt elfoglalt helyéről további információt nyerhetünk a gyerekek napi olvasási szokásaiból: 40 százalékuk több mint egy órát olvas minden nap, s összesen 65 százalék volt a szabadidejükből naponta legalább fél órát olvasással töltők aránya. Az elég kedvező arányok mellett azonban még itt is találhatunk a tanulók közt 28 százalékot, akik nem olvasnak minden nap. Ezek az eredmények a Lévai által talált arányoknál egy picivel jobbak, ami valószínűleg vizsgálatom szűkkörűségével, nem pedig valódi változással magyarázható. Az aránylag magas olvasási kedv ellenére a könyvtár még ezekben az iskolákban sem tűnt túl vonzó helynek a tanulók számára: 33 százalékuk egyáltalán nem látogatja az ilyen típusú intézményeket. További 36 százalék csak havonta egyszer-kétszer fordul meg könyvtárban, s a diákok csupán negyede az, aki hetente legalább egyszer betér ide.

4.3.3. Általános kép: olvasói attitűdök és motivációk

Az általam megkérdezett diákok több mint 90 százalékának volt olyan családtagja, aki különösen szeretett olvasni, s 36 illetve 42 százalékuk állította, hogy nagyon vagy eléggé kedvelik az irodalom/olvasás tantárgyat. Itt persze érdemes figyelembe venni az „eléggé” kategória diplomatikus kicsengését, hiszen a gyerekeknek nem volt lehetőségük „középre karikázni”, mivel csak négy választható kategóriát adtam meg nekik (éppen a túlságosan is középre húzó válaszok elkerülése végett). A diákok 5 százaléka volt csupán, aki „egyáltalán nem” kedveli ezt a tárgyat, közel 17 százalék pedig „nem nagyon”.

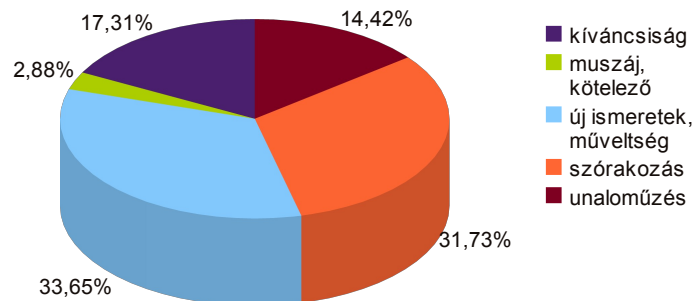
Irodalom/olvasás tantárgy kedveltsége
(n = 104 fő)



Ezek az arányok mindenképpen az irodalom, mint tantárgy létjogosultságának elfogadására mutatnak, s ezt támasztják alá az olvasói motivációkat firtató kérdésre kapott válaszok is.

Véleményed szerint miért olvasnak a gyerekek?

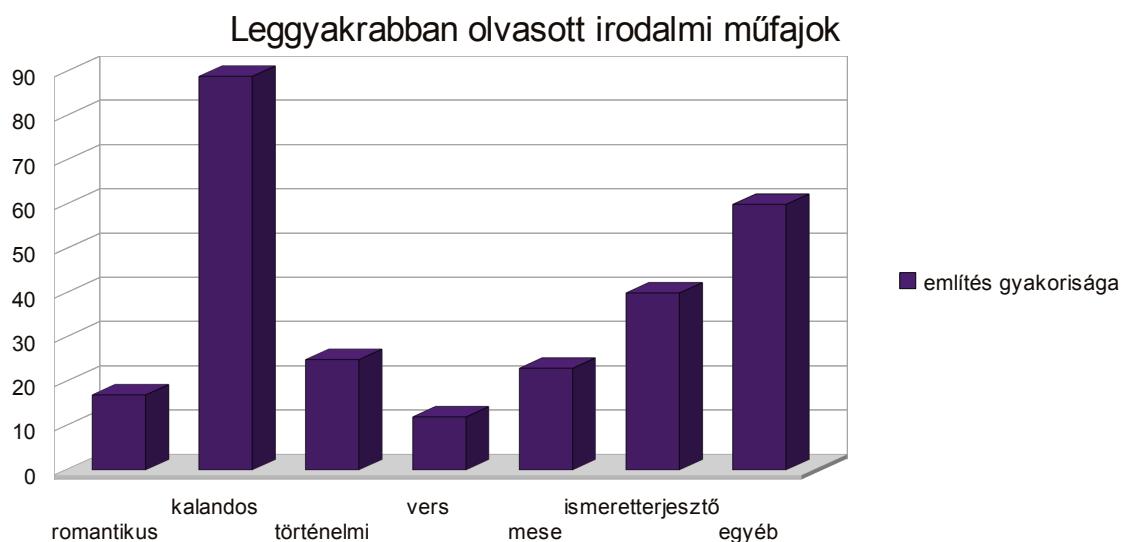
(n = 104 fő)



A tanulók által adott válaszok között meglepően ritkán jelent meg a kötelezettség motiváló ereje, igen kevesen gondolták tehát, hogy az olvasásnak csakis a tanórán, vagy a kötelező olvasmányok esetében van helye (a diákok, mint a legtöbb esetben, itt is csak egy választ jelölhettek meg). A legerősebb motiváló tényező az olvasás által szerezhető műveltség volt, de alig maradt el mögötte a szórakoztató, örömszerző funkció. Utóbbiak mögött jelentős szerepet kapott még a kíváncsiság is, amit szintén pozitívként könyvelhetünk el, hiszen ez a hatás mindig újabb és újabb olvasmányok felkutatására ösztönözhet. Az unaloműzés is megjelent mint inkább negatív megközelítésű, hiányt feltételező funkciója az olvasásnak, habár kedvező hatásnak értékelhetjük azt is, hogy a diákok 14,4 százaléka még mindig inkább könyvet vesz elő unalmas perceiben, mint hogy ezt az időt a tévé előtt töltsse.

4.3.4. Általános kép: mit olvasnak?

Mielőtt a mesék ismertségének illetve olvasottságának kérdéseire rátértem volna, a gyerekeket egy szélesebb műfaji skálán történő válaszadásra kértem a leggyakrabban olvasott könyvek típusát illetően, ahol több választ is megjelölhettek.

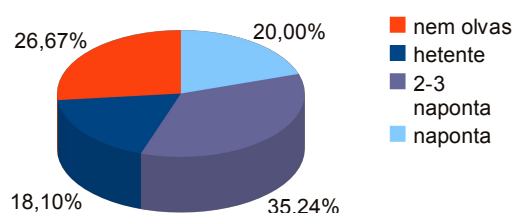


A fenti diagramra pillantva szinte azonnal kitűnik, hogy valószínűleg nem kellő körültekintéssel határoztam meg a kategóriákat, vagy legalábbis érdemes lett volna az egyéb lehetőségénél konkrét művekre is rákérdezni. Az mindenesetre megállapítható, hogy a negyedikes tanulók (egyébként korosztályuk érdeklődési körének megfelelően) igen nagy arányban olvasnak kalandregények és fantasztikus történeteket (83 százalékuk jelölte meg ezt a kategóriát, mint kedvelt műfajt). Jelentős érdeklődésre tart még számot az ismeretterjesztő irodalom (37,4 százalék), habár ezt az adatot a fentebbi szabadidőtöltésre vonatkozó válaszokkal összevetve óvatosan kell értelmeznünk: lehetséges, hogy a diákok itt inkább gondoltak a tankönyvekben megtalálható olvasmányokra. A történelmi regények éppen hogy megelőzik a mesét (23 és 21 százalék), itt ismét beigazolódní látszik az a feltételezés, hogy a gyermekek 9-10 éves korukra már túljutnak az igazi „mesés” korszakon. (Ugyanakkor még nem jutnak el az érzelmesebb, ideálkereső szakaszba – lásd a romantikus regények alacsony említési gyakoriságát.) Ami viszont kevésbé magyarázható életkori sajátosságokkal, az a

versek elhanyagoltsága. A 11 százalékos arányt látva át kell gondolnunk az ismeretközlő irodalom magas arányának fentebb a kötelezőkkel történt magyarázatát, hiszen elvileg versekkel is épp ilyen gyakran találkozhatnak az olvasókönyvekben (igaz, más tankönyvekben nem), s ezek jó esetben a versek megszerettetését hivatottak szolgálni. A mesék alacsony arányát látva a következőkben tekintsük át a kifejezetten a meseolvasásra vonatkozó tanulói szokásokat. A jobb összehasonlíthatóság érdekében a tanulók és a szülők meseolvasási gyakoriságának kiderítéséhez a Lévai Dórától átvett kérdéseket használtam.

Milyen gyakran olvasol meséket?

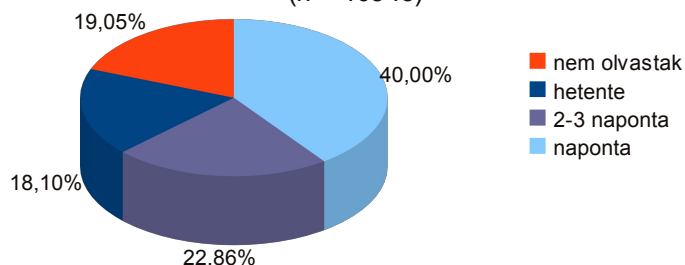
(n = 105 fő)



Amint az látható, az általam megkérdezett tanulók 73 százaléka olvas meséket az általános iskola alsó tagozatában, ez igen közel áll ahhoz az arányhoz, amit Lévai kapott vizsgálata során (75 százalék), e tekintetben tehát nem beszélhetünk különösebb változásokról vagy eltérésekről a két vizsgálatban részt vett diákok között.

Milyen gyakran olvastak Neked mesét 2. osztályos korodig?

(n = 105 fő)



A szülők meseolvasásának arányai már valamivel kedvezőbben alakultak az általam vizsgált sokaságban: a válaszadók 40 százalékának olvastak fel meséket kiskorában, s 19 százalék volt azon tanulók aránya, akiknek a szülei nem meséltek rendszeresen kiskorukban, vagy ez legalábbis nem

hagyott maradandó nyomot a gyermekben (Lévainál ugyanezek az arányok 30 illetve 27 százalék voltak). A fenti adatokat a korábbi kutatással összehasonlítva úgy tűnik, a szülők nagyobb meseolvasási hajlandósága nem feltétlenül vezet a gyermekek gyakoribb meseolvasásához. (Habár a nem csupán mesékre korlátozott olvasás gyakorisága némileg magasabb volt. A szülők és gyermekek meseolvasási szokásai közti összefüggések részletezésére a későbbiekben még sort kerítünk.)

Lényeges információkkal szolgálhatnak még a tanulók által megadott mesecímek, a mesék típusa, illetve az egyéb olvasmányok, amiről a diákok beszámoltak, vessünk most ezekre egy pillantást!

A leggyakrabban említett kedvenc mesék címei	
cím	említésszám
Geronimo Stilton	14
Micimackó	11
Hófehérke és a hét törpe	9
Csipkerózsika	7
Harry Potter	6
A kisvakond	6
Vuk	6
A só	6
Piroska és a farkas	5
Aladdin	5
A két Lotti	5
A három kismalac	5
A békakirály	5

A leggyakrabban említett egyéb olvasmányok	
cím	említésszám
A két Lotti	24
Geronimo Stilton	22
Harry Potter	18
Micimackó	14
Kinizsi Pál	12
Hamupipőke	11
Lassie hazatér	10
Emil és a detektívek	9
A Szeleburdi család	8
Csipkerózsika	7
Hófehérke és a hét törpe	7
Hárman a szekrény tetején	6
A kis herceg	6
Fairy Oak	6
Pete Pite	6
Tüskevár	6
Egri csillagok	6

Mint azt már említettem, a háttérkérdőív végén arra kértem a tanulókat, hogy emlékezzenek vissza három kedvenc meséjük címére, illetve írják le azoknak az egyéb meséknek/regényeknek a címét, amelyek még eszükbe jutnak. A kedvenc mesék esetén összesen 159 különböző mesecímet kaptam, míg az utolsó kérdésre 291 különböző művet neveztek meg a diákok. A „toplistás” mesék és más olvasmányok a fenti táblázatokban találhatók. A legnépszerűbb mesék között láthatunk világszerte népszerű és magyar népmesét is (előbbieknél néha felmerül a gyanú, hogy a gyermek a mesének csak a Walt Disney által feldolgozott változatát ismeri, s ugyanez vonatkozik a Micimackó népszerű voltára

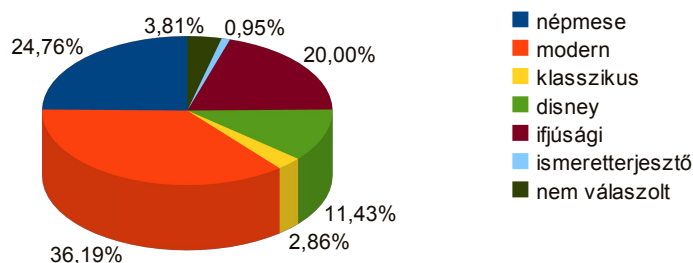
is), modern meseregényt, de felbukkan két inkább már az ifjúsági regény kategóriájába sorolható mű is: a Vuk és a Két Lotti legalábbis nem mondhatók a klasszikus értelemben vett mesének. A mesecímek egyébként összességükben is hasonlóan vegyes képet mutattak: akadt jó pár, sokszor kevésbé ismert népmese, de nem maradtak el az ifjúsági regények, sőt, néha az ismeretterjesztő könyvek sem, ami azt sugallja, hogy sok gyerek már nem igazán találkozik valódi mesékkel, vagy legalábbis valamilyen okból nem tudja felidézni őket.

Az egyéb kedvelt olvasmányoknál hasonlóan vegyes a kép: itt is megjelennek még a tündérmesék, de egyre több hazai szerző tollából származó modern meseregényt láthatunk, s természetesen egyre több ifjúsági regényt is. A sok kötelező olvasmány láttán azonban újból felvetődik a már más olvasásvizsgálatok során is tapasztalt probléma: nem rossz előjel-e, ha sokan csak a kötelezőkre tudnak visszaemlékezni, amikor olvasmányélményeikről kérdezzük őket? (A Kinizsi Pál ilyen szempontból például egészen újszerű volt számomra, régen nem volt az a „klasszikus” kötelező olvasmány, az említésszámok alapján azonban most úgy tűnik, gyakrabban adják fel otthoni feldolgozásra.) Habár a cselekményüket lovak köré szövő könyvecskéket (Penny sorozat, stb.) többnyire címenként, s nem sorozatként jegyeztem fel, s így nem jelennek meg magas említésszámmal, jelentem: ezek még mindig hódítanak a negyedikes lányok körében. Bizonytalanabb vagyok viszont Geronimo Stilton kilétében: ez a kicsit rajzfilmekhez hasonló illusztrációkkal és történetvezetéssel rendelkező könyvsorozat (amiből egyébként valóban készült rajzfilm is) tűnik a legkedveltebb mesének, s a többi olvasmány listáján is a klasszikusok (sőt, kötelezők) előtt végez – egyedül A két Lottit említették ennél többen. Persze lehet vitatkozni Geronimo Stilton történeteinek irodalmi értékéről (tudniillik ő egyben fikatív szerzője és főszereplője is a könyveknek), azt azonban a kutatásomnál biztosabb lábakon álló könyveladási adatok is megmutatták, hogy a gyerekek beleszerettek a bestseller-író pocok kalandjaiba, s azt igazán nem róhatjuk fel nekik, hogy végre tömegesen elkezdtek olvasni valamit.

Hogy a gyermekek által hallgatott/olvasott mesék típusát pontosabban is megismerhessük, az egyes tanulók által írt három kedvenc mesét kategóriákba soroltam (ha többféle típusú mesét írt ezek közt, akkor a gyakrabban szereplő típust választottam).

A kedvelt mesék típusa

(n = 105 fő)



Lévai Dóra

eredményeihez

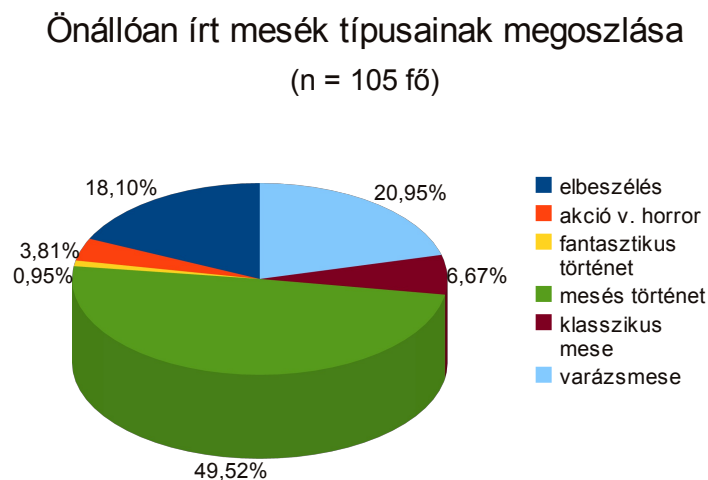
haszonlóan nálam is a modern gyermekirodalom dominált, a tanulók kicsivel több, mint 36 százaléká válogatott ebből a típusból, mikor kedvenc meséire gondolt. A gyerekek viszonylag magas arányban említettek népmeséket is (magyar illetve Grimm-meséket vegyesen). Meglepően kevés klasszikusnak mondható műmese bukkant viszont fel a mesecímek között (ide például Hans Christian Andersen, Wilhelm Hauff, Carlo Collodi meséit soroltam), illetve már a mesékre vonatkozó kérdésnél is elég magas volt az inkább már az ifjúsági regény kategóriájába tartozó művek aránya. Érdekes adat még a Disney adaptációk erőteljes jelenléte, akadtak tehát olyan tanulók is, akik meséket szemmel láthatólag csak ilyen formában ismertek. (Természetesen nem mindig egyértelmű, hogy a Csipkerózsika és a Hamupipőke felsorolása Disney adaptációt vagy eredeti változatot jelent-e, azonban ha előbbi kettő mellé harmadiknak a Shrek társul... nos, az már gyanút keltő.) Megjegyzendő továbbá, hogy négy tanuló nem tudta három kedvenc meséjét megnevezni, míg egyikük ismeretterjesztő könyvek címeit adta meg meseként.

Lévai eredményeinek tükrében elmondható, hogy a népmesék továbbra is visszaszorulóban vannak a gyermekolvasók körében, s egyértelműen a modern gyermekirodalom alkotásai uralják a terepet. Ezt önmagában nincs okunk problémának tartani, hiszen láthattuk, hogy a nyelvi készségek fejlesztésében és az olvasóvá nevelésben legalább annyira hasznosak lehetnek a műmesék, mint a népmesék, az utóbbiaknak inkább mentális szerepét szokták hozzáadott értéként hangsúlyozni. Aggodalomra adhat viszont okot azoknak a gyerekeknek még ezekben a viszonylag jól szituált családokban is észrevehető aránya, akik a mesét mint műfajt feltehetően kizárólag rajzfilmes adaptációkból ismerik meg. (Megjegyzendő, hogy a tanulókat én az általuk vagy mások által *olvasott/felolvasott* kedvencek

megnevezésére kértem. Ezért feltehetően a Disney-történetek esetén nem magukról a rajzfilmekről, hanem az ezekből készült könyvváltozatokról van szó. Ezeknek a könyveknek a nyelvezete többnyire túlzottan leegyszerűsített, csak a szorosán vett cselekmény szálait követi az érzelmek, hangulatok érzékeltetése helyett, s sokszor inkább a szöveg jelenik meg illusztrációként a rajzok mellett.)

4.3.5. Az önállóan írt mesék jellemzőiről

A negyedik évfolyamon tanulók meseolvasási szokásainak áttekintése után a következőkben az általuk írt mesék jellemzőivel kapcsolatban fogok néhány adatot kiemelni.



Korábban már szó esett róla, hogy valamelyest módosítottam a H. Tóth István által használt mesekategóriákon, azonban még így is van némi lehetőségünk az összehasonlításra. Úgy tűnik, a gyerekek továbbra is mesés történeteket írnak legszívesebben: ezek olyan művek, amiben felbukkan ugyan egy-egy csodás elem, de a cselekmény inkább szól hétköznapi történesekről, gyerekekről vagy kölyökállatokról, mintsem hercegnőkről és királyfiakról. Ha szereplői esetleg még mesei alakok is, a történet maga sosem az: az óriás hétköznapi életet él, a boszorkáról kiderül, hogy valójában magányos, de jószívű néni, azaz a felbukkanó csodás elemek ellenére a cselekmény a realitás világában folyik. Változást észlelhetünk viszont ezen történetek arányában: míg H. Tóth korábbi kutatásában a mesés történet csak alig több, mint 40 százalékkal volt a legnépszerűbb típus, vizsgálatom során a tanulók csaknem fele ilyen művet írt. Ugyancsak figyelemre méltó az elbeszélések aránya: a korábbi egyetlen

tanulóhoz képest az általam meseírássra megkért diákok közül 19-en (= 18%) írtak olyan művet, amely nem felel meg a mese műfaji követelményeinek, azaz nem lelhető fel semmilyen csodás, mesei elem sem a szereplők, helyszínek, sem pedig a cselekmény (funkciók) szintjén. Ettől ezek még persze kitalált történetek, és sokszor a gyerekek vágyteljesítő fantáziái jelennek meg bennük (ajándékba kapnak egy lovat, szereznek egy barátot, titkos pizsamapartit tartanak, s hasonlóknak).

A fantasztikus (H. Tóth István megkérdezettjeinél főleg űrhajózásról, űrlényekkel való találkozásról szóló) történetek száma nálam egy darabra csökkent, növekedett ellenben a horror vagy akcióelemekben bővelkedő írások száma, ahol a tanulók a harcot, erőszakot öncélúan alkalmazták, a cselekmény pedig tulajdonképpen nem állt másból, mint ezen elemek sorozatából és részletezéséből. (Más tanulói írásokban is előfordult persze erőszak, de ahol ennek valamiféle célja, értelme volt a cselekmény előre vitelében, mint például a sárkány legyőzése s vele a királylány megszabadítása, azokat nem kódoltam ebbe a kategóriába.) Ezekben az írásokban erőteljesen érezhető a háborús- vagy akciófilmek hatása, sokszor maguk a szövegek is filmszerűen íródtak. (A tévé hatására utal egyébként az ilyen történetek érezhető „lapossága”: ami a képernyőn még izgalmas, a figyelmet megragadó történés, mozgás és hangeffektek nélkül a szövegben már nem túl érdekes.)

Növekedett ugyanakkor a varázsmesék illetve az olyan klasszikus felépítésű mesék aránya, melyekben ugyan már kevesebb csodás elem található, de népmesék kései típusára emlékeztet (pl. tanmesék, állatmesék), ezek együttes száma H. Tóthnál nem érte el a 20 százalékot, míg nálam a gyerekek több mint 27 százaléka írt ilyen mesét. Ennek ellenére összességében mégis azt mondhatjuk, hogy a tanulók által írt művek inkább a realitás, a kevesebb mesei elemet tartalmazó mesés történetek vagy éppen elbeszélések irányába tolódtak el, feltehetőleg az ilyen irányú beállítódás mérséklődését jelzi a fantasztikus történetek számában bekövetkezett csökkenés is. Elgondolkodtató a minden mesei elemet nélkülöző elbeszélések megemelkedett száma, s hogy ezek sokszor láthatóan mennyire a gyermekszervezők vágyaira épülnek. Csakhogy ezekből a történetekből valahogy sosem kerekedik ki az a mesére jellemző katarzis, ami felül emelné az olvasót a mindennapok kívánságain, s szélesebb távlatot nyitna az alkotó képzeletnek. Lehetséges persze, hogy ezek a tanulók egyszerűen pont nem voltak tehetséges mesemondók – azonban, ha e művek mögött mégis inkább a saját olvasmányélmények, a médiában megjelenő narratívák állnak, akkor nagyobb bajban vagyunk. Akad viszont egy olyan jól érzékelhető csoport is, akik ismerik és tudatosan használják a mesei szerkezetet, a jellegzetesen mesei

hangulatot keltő nyelvi elemeket, és a varázsmesékhez igen hasonló történeteket írnak. A későbbiekben még ki fogok térni a fent ismertetett eredmények más tényezőkkel, például az olvasási szokásokkal való lehetséges összefüggéseire.

Az önállóan írt meséken egy rövid tartalomelemzést végeztem, itt kicsit részletesebben voltam kíváncsi a tanulók által használt mesei motívumokra, nyelvi elemekre. Ugyan a ténylegesen mesének nevezhető alkotások aránya nem érte el a 30 százalékot, számos mesére jellemző mozzanat jelent meg a mesés történetekben, sőt, néha még az elbeszélésekben is (itt főleg kezdő illetve befejező formulákról volt szó), ami arra utalt, hogy a diákok ismertek ugyan bizonyos mesékhez kapcsolódó nyelvi vagy hangulati elemeket, de ezeket nem tudták valóban egységes, mesei szerkezetbe foglalni.

Nyelvi elemek az önállóan írt mesékben (n = 105 fő)			
		gyakoriság	százalék
címadás	nincs cím	4	3,80%
	nem megfelelő cím	10	9,50%
	megfelelő cím	91	86,70%
kezdőformula		80	76,20%
befejező formula		45	43,30%
egyéb mesei hangulatú kifejezés		20	19,00%

A tanulók nagy része helytálló, írása témájának, cselekményének megfelelő címet adott, s több, mint 76 százalékuk a mesékben szokásos bevezető nyelvi formulákkal indította a történetet. Befejező formulákat (például: „Boldogan éltek, míg meg nem haltak.” vagy akár egyszerűen csak „Itt a vége fuss el véle!”) már jóval kevesebben alkalmaztak, míg a jellegzetes mesei hangulatot árasztó kifejezések már csak az írások 19 százalékában jelentek meg (ilyenek lehettek a „ment-mendegélt”, „szerencséd, hogy öreganyádnak szólítottál”, „egyet se félj...”, s hasonló kifejezések). A nem nyelvi, hanem inkább a történetvezetésben illetve más jellegű motívumokban megnyilvánuló mesei hangulat már jóval ritkábban bukkant fel a tanulói szövegművekben.

Egyéb mesei elemek (n = 105 fő)		
	gyakoriság	százalék
varázseszköz	16	15,20%
segítő állat	12	11,40%
mesei számvilág	16	15,20%
pozitív végkifejlet	84	80,00%
jutalom	30	28,60%
büntetés	9	8,60%
tanulság	22	21,00%

Egyedül a varázsmesék

kulcsfontosságú eleme, a pozitív végkifejlet, a hős győzelme jelent meg igen nagy arányban a gyerekek meséiben, ez azonban már jóval ritkábban járt együtt a hőst megillető jutalommal (a varázsmesékben ez legtöbbször a házasságkötésben nyilvánul meg, de lehet szó valamiféle kincsről is, ami megoldja a hős kezdeti problémáit), s elenyésző volt a gonosznak kijáró büntetés. Utóbbiban persze az is közrejátszott, hogy nem minden mesében fordult elő gonosz szereplő. Több olyan írás is született azonban, ahol valamiféle ellenség jelen van ugyan, de végül nem bűnhődik meg (például a sárkányt inkább megszelídítik s háziállatként tartják). Ez egyértelműen a műmesék jellemzője, a varázsmesékben csakis a gonosz bűnhődésével lehet teljes a hős győzelme. Ez nem is annyira bosszúállást jelent, mint inkább a hős győzedelmeskedését szorongásain, „sötét” oldalán, aszociális késztetésein. Azok a kisgyermek, akiknek sokszor olvasnak ilyen meséket, az átdolgozott, „finomított” mesék hallatán szinte csalódottak lesznek, ha a gonosz a történet végén csak egyszerűen eloldalog, vagy éppenséggel megbocsátanak neki.

A büntetéseknél jóval nagyobb arányban bukkantak fel az expliciten megfogalmazott tanulságok, amik megint csak ritkán sajátjai a népmesének, habár a velük rokon fabuláknak és állatmeséknek éppen a tanulság adja lényegét. A gyermek lelkivilágának ugyanakkor nem felel meg a konkrétan megfogalmazott, kihangsúlyozott tanulság, hiszen mint azt már említettük, a mesében megbúvó erkölcsi normákat azonosulás útján teszi magáévá, nem pedig azért, mert önmagukban helyesnek,

követendőnek tartja őket. Az explicit tanulság inkább a nyomasztó elvárások érzetét kelti, s lehetséges, hogy a tanulságos meséket író gyerekek is ezeknek az elvárásoknak szeretnének megfelelni: jó diákként megtanulták a követendő normát, de egyáltalán nem biztos, hogy belsővé is tették azt.

A rosszak bűnhődéséhez hasonlóan a hős által elnyert méltó jutalom is kulcsfontosságú a népmesékben: ez igen sokszor ugyanis házasságot jelent, a főszereplő tehát a történet során olyan személyiségfejlődésen megy keresztül, aminek segítségével képes lesz a másokkal való együttélésre, s a társadalmi integrációra. Ismét a (modern) műmesék erőteljes befolyását érezhetjük a jutalom hiányában: szereplőink, s velük az olvasók csak izgalmas kalandokat élnek át, de ezek nem analógak jellemük fejlődésével, vagy életútjukkal. Nem többek, mint aminek látszanak: izgalmas, mesés álmok, amikből felébredve azonban nem tapasztalhatunk valódi változást sem magunkban, sem a világ folyásában. A segítő állatok csekély száma is érdekes, mivel az írásokban egyébként meglehetősen gyakorisággal szerepeltek állatok, ezek azonban többnyire nem a klasszikusan népmesei segítő funkciót töltötték be (inkább voltak főszereplők vagy házikedvencek). Némileg meglepő módon a mesékre jellemző számvilág alkalmazása sem volt gyakori, holott ez inkább a nyelvi formulákhoz közelítő, könnyen átvehető elem. Az alábbi táblázatban a gyakrabban megjelenő mesei elemek egyes mesetípusokban fellelhető arányát szemléltetem. Az egyszerűbb áttekinthetőség kedvéért összevontam a klasszikus és a varázsmesék kategóriáját (mindkettő a népmesékre hasonlít szerkezetében), illetve kivettem a túl alacsony elemszámmal rendelkező mesetípusokat (akció- vagy horrorelemekkel tűzdelt, illetve fantasztikus történeteket).

Mesei elemek aránya az egyes típusokban				
	mese típusa			összesen
	elbeszélés	mesés történet	klasszikus v. varázsmese	
pozitív végkifejlet	15 78,90%	44 84,60%	24 82,80%	83 83,00%
jutalom	1 5,30%	12 23,10%	17 58,60%	30 30,00%
mesei számvilág	0 0,00%	2 3,80%	14 48,30%	16 16,00%
tanulság	1 5,30%	13 25,00%	8 27,60%	22 22,00%
kezdő formula	12 63,20%	39 75,00%	26 89,70%	77 77,00%
befejező formula	4 21,10%	22 43,10%	19 65,50%	45 45,50%
egyéb kifejezések	0 0,00%	5 9,60%	15 51,70%	20 20,00%

Látható, hogy a mesékre jellemző kezdő formulákat mindhárom vizsgált mesetípuson belül elég nagy arányban használták a tanulók, a befejező formulák azonban már inkább a klasszikus felépítésű vagy varázsmesékre voltak jellemzők, nem is beszélve az egyéb, mesei hangulatot megteremtő nyelvi formulák alkalmazásáról. Ennek a bizonyos hangulatnak az előidézéséhez a mesei számvilág használata is láthatóan nagyobb arányban járult hozzá a klasszikus és varázsmesékben. A fentiekhez hasonlóan a történetek a legtöbb típusban pozitív kicsengéssel végződtek, a hős konkrétabb jutalmazása viszont lényegesen nagyobb arányban fordult elő a népmesékkal rokonságot mutató írásokban. Az explicit tanulság megfogalmazása elsősorban a mesés történetekre és a „valódi” mesékre volt jellemző, az elbeszélések a már említett vágyteljesítő fantáziákkal összhangban nemigen fogalmaztak meg tanulságot, itt tehát nem Móra vagy Móricz novelláihoz hasonló, többnyire tanulságos, erős erkölcsiséget közvetítő elbeszélésekről van szó.

Láthatjuk, hogy népmesékhez leginkább hasonló művek sem végződnek mindig pozitívan, vagy indulnak a klasszikus mesei kezdőformulákkal. Ennek oka, hogy néhány írásmű ezek hiánya ellenére is a népmesék jegyeit hordozta magán a mélyebben meghúzódnó narratívában (Propp-i szereplők, funkciók). A tipikus mesei elemek használata tehát nem jelenti egyben valódi varázsmese létrejöttét. A tanulók által írt mesékben megjelenő nyelvi és más jellegű elemek szerkezetét áttekintve az rajzolódik ki, hogy a gyerekek nagyobb része tisztában van az alapvető mesére jellemző nyelvi és más természetű elemekkel, motívumokkal, azonban ezek sokszor csak a felszínen jelennek meg, nem szerveződnek egységes mesei szerkezetbe. Így lesz az ismerős kezdőformulákkal, vagy épp valamilyen varázserejű tárgy megtalálásával mesének induló szövegből mesés történet.

A mesék elemzése során az a kérdés is foglalkoztatott, hogy vajon mennyire tükröződnek a tanulók által önállóan írt mesékben saját olvasmányélményeik. Ennek vizsgálatára elsőként a saját illetve szülők által történő meseolvasás gyakoriságára vonatkozó változókat alakítottam kétkategóriássá, s kereszttábla-elemzésbe vontam a tanulók által írt mesék típusaival.

Meseolvasás gyakorisága és meseírás					
			mese olvasás gyakorisága		Összesen
			max. hetente	min. 2-3 nap	
Mese típusa	elbeszélés	esetszám százalék	5 10,60%	14 24,10%	19 18,10%
	horror v. akció	esetszám százalék	3 6,40%	1 1,70%	4 3,80%
	fantasztikus történet	esetszám százalék	1 2,10%	0 0,00%	1 1,00%
	mesés történet	esetszám százalék	26 55,30%	26 44,80%	52 49,50%
	klasszikus mese	esetszám százalék	3 6,40%	4 6,90%	7 6,70%
	varázsmese	esetszám százalék	9 19,10%	13 22,40%	22 21,00%
Összesen			47 100,00%	58 100,00%	105 100,00%

A meseolvasás gyakorisága úgy tűnik nem volt igazán nagy hatással a tanulói mesékre: habár a (valódi mesei narratívával nem rendelkező) mesés történetek valamivel kisebb arányban fordultak elő a meséket legalább 2-3 naponta olvasók között, az elbeszélések éppen ebben a csoportban jelentek meg gyakrabban, a varázsmesék arányában pedig nem volt jelentős eltérés a meséket gyakrabban és ritkábban olvasók közt. (A horror- vagy akcióelemeket tartalmazó írások, a fantasztikus történetek valamint klasszikus mesék arányát az olvasói kategóriákon belül a kis esetszámok miatt nem vizsgáltam.)

A várakozásainknak nem megfelelő eredményeket okozhatja a meseolvasás gyakoriságára vonatkozó kérdés túlzott „erőszakossága”, azaz esetleg olyanok is magasabb kategóriákat jelöltek meg válaszként, akik egyébként nem olvasnak már meséket. Ennek kiküszöbölésére egy másik magyarázó változó alkalmazásával is elkészítettem az elemzést. Ennél a kérdésnél a gyerekek szélesebb műfaji skálán jelölhették meg kedvenc olvasmányaik típusát. A mese itt csak egy válaszlehetőség volt a sok közül, nem kapott tehát kiemelt szerepet, s nem kényszerítette a válaszadót a mesékkal kapcsolatos konkrét állásfoglalásra.

Meseolvasás és meseírás					
			könyv: mese		Összesen
			igen	nem	
Mese típusa	elbeszélés	esetszám százalék	17 20,70%	2 8,70%	19 18,10%
	horror v. akció	esetszám százalék	3 3,70%	1 4,30%	4 3,80%
	fantasztikus történet	esetszám százalék	1 1,20%	0 0,00%	1 1,00%
	mesés történet	esetszám százalék	40 48,80%	12 52,20%	52 49,50%
	klasszikus mese	esetszám százalék	6 7,30%	1 4,30%	7 6,70%
	varázsmese	esetszám százalék	15 18,30%	7 30,40%	22 21,00%
Összesen			82 100,00%	23 100,00%	105 100,00%

Az így kapott eredmények továbbra sem igazán hasonlítanak arra a képre, ami intuitíve elgondolható lenne egy ilyen összefüggés esetén. Ebből arra következtethetünk, hogy a manapság gyerekek által olvasott mesék között kevés varázsmesei szerkezetet követő mű van, és inkább a modern műmesék dominálnak a még gyermekirodalom kategóriába sorolható olvasmányok között (ahogy azt már egyébként a fentebb részletezett általánosabb adatok is alátámasztották). Ennek hatása erőteljesen érződik a tanulók által írt történetekben is. Továbbra is szem előtt kell tartanunk ugyanakkor a vizsgálati minta csekély elemszámát, s így az összefüggések véletlenszerűségének jelentős esélyét.

A meseolvasás meseírásban megnyilvánuló hatásának felkutatására még mindig van egy lehetőségünk: habár a negyedikés diákok már ritkábban olvasnak meséket (s akkor is inkább a modern meséket veszik kézbe), lehetséges, hogy kisebb korukban szüleik meseolvasása nyomán elsajátíthatták a jellegzetes mesei elemeket és történetvezetést. Ennek vizsgálatára ismét dichotómmá alakított magyarázó változót használtam.

Szülők meseolvasásának gyakorisága és meseírás					
			szülők meseolvasása		Összesen
			max. hetente	min. 2-3 nap	
Mese típusa	elbeszélés	esetszám százalék	8 20,50%	11 16,70%	19 18,10%
	horror v. akció	esetszám százalék	1 2,60%	3 4,50%	4 3,80%
	fantasztikus történet	esetszám százalék	1 2,60%	0 0,00%	1 1,00%
	mesés történet	esetszám százalék	16 41,00%	36 54,50%	52 49,50%
	klasszikus mese	esetszám százalék	4 10,30%	3 4,50%	7 6,70%
	varázsmese	esetszám százalék	9 23,10%	13 19,70%	22 21,00%
Összesen			39 100,00%	66 100,00%	105 100,00%

Ez esetben már legalább az elbeszélések esetében értelmezhető különbségeket találunk: a kiskorukban kevesebb mesét hallgató tanulók nagyobb arányban írtak a mesei műfajnak nem megfelelő történeteket. A másik két főbb mesetípus arányai alapján azonban továbbra is azt mondhatjuk: a mese ma már inkább hétköznapi történet, mintsem a „valóság sűrítése” vagy belső folyamatok leképezése.

Mivel a tanulók három kedvenc meséje alapján konkrétabban is rendelkezésünkre áll az általuk mesének tartott művek típusa, ezeket is össze tudjuk vetni az önálló alkotásokkal. A túlságosan kis esetszámú kategóriákat itt is kihagytam az elemzésből: a meseírásban felbukkant típusok közül az elbeszélés, a mesés történet, illetve a klasszikus felépítésű és varázsmesék összesített kategóriáját fogom bevonni, míg a kedvenc mesék típusaiból a népmeséket, a modern műmeséket, a Disney-történeteket és az ifjúsági regényeket.

Kedvenc mesék megjelenése az önállóan írt mesék típusában

			3 kedvenc mese típusa				Összesen
			népmese	modern	disney	ifjúsági	
Önállóan írt mesék típusa	elbeszélés	esetszám százalék	6 24,00%	6 16,70%	1 8,30%	5 25,00%	18 19,40%
	mesés történet	esetszám százalék	11 44,00%	25 69,40%	7 58,30%	7 35,00%	50 53,80%
	klasszikus vagy varázsmese	esetszám százalék	8 32,00%	5 13,90%	4 33,30%	8 40,00%	25 26,90%
Összesen		esetszám százalék	25 100,00%	36 100,00%	12 100,00%	20 100,00%	93 100,00%

A fenti kereszttáblára pillantva már jobban látszik, hogy az egyes mesetípusok hogy állnak összefüggésben egymással, s hogy miért találjuk azt, hogy a mesét gyakrabban olvasó tanulók nem feltétlenül hagyományosan „meseszerű” történeteket írnak. A mesés történetek szerzői nagyobb arányban találhatók meg a főleg modern meséket és Disney feldolgozásokat olvasók közt, míg a népmesékre emlékeztető művek írói éppen a leginkább kedvelt modern mesék olvasói között képviseltetik magukat a legkisebb arányban. Itt is találhatunk ugyanakkor ellentmondásosnak tűnő eredményeket, mint például az elbeszélések szerzőinek magas aránya éppen a népmese olvasói közt, vagy a klasszikus és varázsmesék 8 százalékponttal alacsonyabb aránya a népmese olvasói közt az ifjúsági regények közönségével szemben.

4.3.6. A családi háttér hatásairól

Mielőtt rátérnénk a tanulók szövegértési feladatok megoldása során nyújtott teljesítményére és az ezeket befolyásoló lehetséges háttértényezőkre, szeretném röviden bemutatni a családi háttér más háttérváltozókra gyakorolt hatását. Ennek során válnak ugyanis láthatóvá maguk a háttértényezők közti bonyolult összefüggések, melyek aztán együttesen fejtik ki hatásukat a szövegértésre és az iskolai teljesítményre. Mint azt korábban már ismertettem, a szülők foglalkozási státuszát jelző változóm dichotóm, fizikai és szellemi kategóriára oszlik, s a többi háttérváltozóm nagy része is kategoriális. Ezért ebben a részben leginkább kereszttábla elemzéssel próbálok majd néhány összefüggésre rávilágítani.

Habár fentebb már említettük, hogy összességében a vizsgálatban részt vett tanulókról elmondható, hogy otthon könyves környezet veszi körül őket, érdemes most ezt az apa foglalkozásának típusa szerint is megvizsgálnunk.

Foglalkozás típusa és a szülők könyvtárának mérete					
			Foglalkozás típusa		Összesen
			fizikai	szellemi	
Szülők otthoni könyvtárának mérete	egy polcnyi	esetszám százalék	4 11,80%	4 5,90%	8 7,80%
	több polcnyi	esetszám százalék	10 29,40%	23 33,80%	33 32,40%
	egy szekrény	esetszám százalék	7 20,60%	11 16,20%	18 17,60%
	több szekrény	esetszám százalék	13 38,20%	30 44,10%	43 42,20%
Összesen			34 100,00%	68 100,00%	102 100,00%

Látható, hogy a szülők otthoni könyvtárának méretében az apa foglalkozásának típusa nem rendelkezik különösebb differenciáló erővel. Ugyan első ránézésre feltűnik, hogy a szellemi foglalkozásúak nagyobb arányban vannak jelen a legfelső kategóriában, viszont ugyanez elmondható az alsóbb, „több polcnyi” kategória esetében is. Ha a két felső és két alsó kategóriát összevontan kezeljük, az epsilon mutató értéke 2 százalékpont körül van. Más kép rajzolódik ki viszont, ha a foglalkozás hatását a gyermek könyveinek számával kapcsolatosan vizsgáljuk.

Foglalkozás típusa és a gyermek könyvtárának mérete					
			Foglalkozás típusa		Összesen
			fizikai	szellemi	
Gyermek otthoni könyvtárának mérete	egy polcnyi	esetszám százalék	11 32,40%	15 22,40%	26 25,70%
	több polcnyi	esetszám százalék	19 55,80%	27 40,30%	46 45,50%
	egy szekrény	esetszám százalék	3 8,80%	17 25,40%	20 19,80%
	több szekrény	esetszám százalék	1 2,90%	8 11,90%	9 42,20%
Összesen			34 100,00%	67 100,00%	101 100,00%

Egyrészt láthatunk egy általában vett csökkenést: a gyerekeknek kevesebb könyvük van, mint a szülőknek, ami várható volt. Másrészt azonban itt már nagyobb különbségeket figyelhetünk meg a fizikai illetve szellemi foglalkozású apák gyermekei közt. A két felső kategóriában mindenhol a szellemi foglalkozású apák gyermekei képviseltetik magukat nagyobb arányban (epszilon = 9 illetve 16,6 százalékpont), míg az alsóbb kategóriákban mindenütt az alacsonyabb foglalkozási státuszú szülők gyermekei vannak többen (epszilon = 15,5 illetve 10 százalékpont).

A szülői ház hatása a fentebb bemutatott példa mellett más háttérváltozók esetében is erősen differenciáló tényezőnek mutatkozott, ilyen volt gyakorlatilag az összes olvasási szokásokhoz, az olvasás gyakoriságához kapcsolódó változó. A szabadidőben történő olvasás gyakoriságában, a meseolvasás gyakoriságában és a szülők meseolvasásának gyakoriságában a két felső kategóriát együttvéve rendre 17,2; 8,9; és 10,4 százalékpont volt a szellemi foglalkozású apától származók előnye. Emellett érdekes, hogy az olvasói motívumok tekintetében nincs jelentős különbség az eltérő családokból érkező tanulók között, egyetlen kategória kivételével: a műveltségre való törekvés ösztönző erejét a fizikai foglalkozású apák gyermekei 7 százalékponttal nagyobb arányban jelölték meg. Ez egyrészt reménykeltő lehet, hiszen úgy tűnik, a kevésbé előnyös háttérrel rendelkező tanulók számára is érték az olvasás útján megszerezhető műveltség. Másrészt azonban elgondolkodtató, hogy ebben az életkorban vajon nem inkább az örömszerző olvasás-e az, ami megalapozza a későbbi jó olvasástechnikát és olvasásértést.

Kevésbé bírt befolyásoló erővel a foglalkozás típusa azonban a tanulók könyvtár látogatási szokásaira, valamint az irodalom/olvasás tantárgy kedveltségére, így itt valószínűleg nagyobb hatást tulajdoníthatunk az iskolának és a tanulók személyes attitűdjeinek (a részletes kereszttáblákat l. a mellékletben). A továbbiakban érdemes még egy pillantást vetnünk a szabadidős tevékenységek rangsorára is az apa foglalkozása szerinti bontásban.

Szabadidős tevékenység és foglalkozás típusa (n = 102 fő)			
		Foglalkozás típusa	
		fizikai	szellemi
Szabadidős tevékenység „helyezése”	együttlét barátokkal	3,21	3,22
	játék a szabadban, sport, kirándulás	2,5	2,53
	tévé, videó	3,88	4,31
	regény, vers, mese	4,35	3,93
	ismeretközlő irodalom	5,97	4,97
	számítógép, Internet	3,88	4,38
	zenehallgatás	4,12	4,57

Míg a barátokkal való együttlét és a szabadban folytatott tevékenységek átlagos „helyezése” megközelítőleg azonos a tanulók két csoportjában, addig a tévé és a számítógép által nyújtott szórakozási formákat a fizikai foglalkozású apák gyermekei érezhetően előrébb sorolták, s ugyanígy tettek a szellemi foglalkozású apától származó tanulók a szépirodalom és az ismeretközlő irodalom olvasása esetében. Ettől persze még utóbbiak is néznek tévét, a tévézés lehetséges eltérő hatásaira a két foglalkozási csoportban még később szeretnék visszatérni.

A szülői háttér hatását a korábban már fejtegetett „szülői felolvasás – gyermek későbbi meseolvasási szokásai” dimenzióban is megvizsgáltam, ehhez a szülők és gyermekek meseolvasási gyakoriságát jelző változót dichotómmá alakítottam. Látható, hogy az a gyermek, akinek szülei legalább 2-3 naponta olvastak mesét, nagyjából másfélszer akkora eséllyel fog ő maga is rendszeresen mesét olvasni, mint azon társai, akiknek családjában nem volt szokás a meseolvasás.

Szülői felolvasás és a gyermek meseolvasási szokásai					
			szülők		Összesen
			hetente vagy ritkábban	legalább 2-3 naponta	
gyermek	hetente vagy ritkábban	esetszám százalék	20 51,30%	27 40,90%	47 44,80%
	legalább 2-3 naponta	esetszám százalék	19 48,70%	39 59,10%	58 55,20%
Összesen		esetszám százalék	39 100,00%	66 100,00%	105 100,00%

A családi, szülői háttér hatásának vizsgálata során láthattuk, hogy a gyermek közvetlen környezete jelentős hatással lehet olyan más háttérváltozók értékére is, mint az olvasás (és ezen belül a meseolvasás) gyakorisága, a szabadidő eltöltése, a gyermek könyveinek száma, vagy akár olvasói attitűdje. Ezeket a hatásokat kell tehát szem előtt tartanunk a szövegértési teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata során is.

4.3.7. A tanulók szövegértési teljesítménye és az ezt befolyásoló tényezők

A diákok átlagosan 7,38 pontot (azaz 67 százalékos eredményt) értek el a maximum 11 pontos szövegértés teszten. Ez valamivel kevesebb, mint a Lévai által megfigyelt 75 százalék, ám ezek összehasonlítása csak kellő óvatossággal lehetséges, hiszen egészen más jellegű szövegértési feladatokat használtunk. A lányok szokás szerint picivel jobban teljesítettek a 7,52 átlagos pontszámmal, mint a fiúk (átlagosan 7,29 pont).

Fentebb deklarált céljainknak megfelelően vizsgáljuk meg elsőként, hogy miként is hat az olvasás illetve a meseolvasás gyakorisága a szövegértési teljesítményre.

Olvasás gyakorisága és szövegértési teljesítmény	
	standardizálatlan regressziós együttható
(Konstans)	6,667
olv1	-1,917
olv2	1,37
olv3	0,961

Az olvasás gyakoriságát mutató négykategóriás változót 3 dummy változóként vontam be az elemzésbe, a kihagyott kategóriába azon tanulók tartoztak, akik nem olvastak minden nap a szabadidejükben. Némileg meglepő módon az eggyel magasabb kategóriába tartozó, naponta kevesebb, mint fél órát olvasó tanulók még a kihagyott kategória átlagánál is csaknem két ponttal alacsonyabb átlageredményt értek el. Ez betudható a kérdés problémás feltételének és az ebből következő helytelen értelmezésnek, illetve a gyakori „szépítési” tendenciának. A két felső kategóriában már jobban érzékelhető az olvasás pozitív hatása: akik nagyjából napi fél órát olvastak, átlagosan 1,37-ponttal teljesítettek jobban azoknál, akik nem minden nap vettek könyvet a kezükbe. Ismét csak elég váratlan módon a naponta több mint egy órát olvasók teljesítménye kisebb mértékben tért el a kihagyott kategória átlagától, mint a napi fél órát olvasóké, itt jobb híján megint csak a normatív válaszok feltételezésével tudjuk a kapott eredményt megmagyarázni.

Ha az elemzést a négykategóriásból dichotómmá alakított változóval is elvégezzük, már áttekinthetőbben rajzolódik ki a naponta legalább fél órát olvasók előnye.

Olvasás és szövegértés (dichotóm változóval)	
	standardizálatlan regressziós együttható
(Konstans)	6,441
olv4	1,345

A magasabb kategóriába tartozó tanulók átlagosan 1,35 ponttal értek el jobb teljesítményt a 11 fokú skálán a naponta kevesebb, mint fél órát olvasók 6,44-es átlagpontoszámához képest. De vajon ugyanilyen pozitívan befolyásolja-e a szövegértési képességet a gyakori meseolvasás?

Meseolvasás gyakorisága és szövegértési teljesítmény	
	standardizálatlan regressziós együttható
(Konstans)	7,000
meseolv1	1,000
meseolv2	0,054
meseolv3	0,905

Ezúttal már jóval kisebb eltérésekről beszélhetünk: a mesét egyáltalán nem olvasó tanulók is eleve magasabb átlagpontszámot értek el, mint az általában mindenféle könyvet ritkábban forgatók. A regressziós együtthatók is csak bajosan értelmezhetők: a heti gyakorisággal történő meseolvasás nagyobb mértékben növelte a szövegértési teszten nyújtott teljesítmény, mint a 2-3 naponta, vagy napi rendszerességgel történő meseolvasás. Itt feltehetőleg már a negyedik diákok mesétől eltávolodó beállítottságáról lehet szó, a mesék mellett (mint ahogy azt már az olvasmányok címeinél is láthattuk) sok más műfajú irodalmi alkotást is olvasnak. A mesének tehát, úgy tűnik, önmagában nincsen igazán jelentős differenciáló ereje a szövegértésben más olvasmányokhoz képest. (Ezt a még ellenőrzésképpen újból elvégzett regresszióelemzés is igazolja: az olvasási gyakoriságot jelző változó bevonásával a meséhez tartozó hatások jócskán lecsökkennek, viszont nem tűnnek el teljesen. A vonatkozó regresszióelemzés eredményét l. a mellékletben.)

A szövegértési teljesítmények általános romlását magyarázó népszerűbb okfejtések közül kísérletet tettem a televízió hatásának vizsgálatára is. Először egyetlen, skála szintű változóként vontam be a regresszióelemzésbe a televízió szabadidős tevékenységek rangsorában elfoglalt helyét – ez természetesen nem a lehető legprecízebb mutatója a tévézéssel töltött időnek, hiszen ha előkelő helyen is van esetleg a tévé által nyújtott szórakozás, az olvasáshoz kapcsolódó tevékenységek még mindig lehetnek annál előrébb. A következő lépésben bevontam az elemzésbe az apa foglalkozástípusát is, és interakciós hatást feltételeztem a két változó között: lehetséges, hogy eltérő családi környezetben a televíziózás hatása is más (például a gyerekek sokat tévéznek ugyan, de mellette sokat is olvas, esetleg igényesebb műsorokat néz, stb.).

A tévénézés hatása a szövegértési teljesítményre	
	standardizálatlan regressziós együttható
(Konstans)	6,172
tévészés, videózás	0,294

Interakciós hatás: televízió, foglalkozástípus és szövegértés	
	standardizálatlan regressziós együttható
(Konstans)	5,577
tévészés, videózás	0,351
fogtip	1,160
inter	-0,133

Amint az a táblázatban látszik, ezt a feltevésemet az eredmények nem igazolták. Eleve a tévészés szövegértésre gyakorolt hatása elenyésző volt (a pozitív előjelű együttható a tévészés minimális negatív hatását mutatja, mivel a tévészésnek a szabadidős tevékenységek rangsorában elért helyezését vontuk be a regresszióba – így ennek a változónak az értéke épp fordítottan arányos a tévészés mennyiségével, ezért inkább a kevés tévészés mutatójának nevezhetnénk). Az interakciós hatás elemzését elvégezve pedig úgy tűnik, hogy éppen a magasabb foglalkozási státuszú családokban csökken még egy picivel tovább a kevés tévészés pozitív hatása. Ebből akár azt is megsejthetnénk, hogy a televízió esetleg kevésbé ártalmas, mint amennyire általában annak gondoljuk, azonban a szűkkörű adatfelvétel miatt nem jelen vizsgálatnak a feladata ezt megállapítani, hiszen valószínű, hogy esetünkben nem valódi összefüggésről, csupán a véletlen játékaról van szó.

A fentebb történt keresztábra-elemzések során már láthattuk, hogy az apa foglalkozásának típusa több háttérváltozó értékét is jelentősen befolyásolta. Ezért feltételezhető, hogy a tévénézés hatását nem is módosította érzékelhető módon, a szövegértési teljesítmény alakulásában mindenképpen szerepet kell játszania. Emellett azonban egy másik lehetséges tényező hatására is kíváncsi voltam: mivel a foglalkozás típusa a korábbiakban nem mutatkozott a szülői könyvtárak nagyságát jelentősen befolyásoló tényezőnek, ezért lehetséges, hogy a szövegértési teljesítmény magyarázatában elkülöníthető a szülőknek egyfajta inkább kulturális, mint anyagi státusza. Mint láttuk, a foglalkozási státusz a többi anyagi javakat indikáló változókkal szoros összefüggésben volt, míg az inkább kulturális jellegű, olvasási attitűdök mutatóival nem minden esetben. A szülők kulturális státuszának dichotóm

mutatóját a szülői könyvtár méretének és a szülők által történő meseolvasás gyakoriságának a keresztezésével hoztam létre (mivel ez volt még olyan, közvetlenül a szülőkhöz kapcsolódó változó, ami szóba jöhetett). A magasabb kategóriába kerültek az olyan, szekrényben mérhető mennyiségű otthoni könyvvel rendelkező szülők, akik gyermekeiknek legalább 2-3 naponta olvastak mesét kiskorukban, így a vizsgálatban részt vevő tanulók szüleinek 40 százaléka került ebbe a kategóriába. Lássuk, mi történik az apa foglalkozásának szövegértésre gyakorolt hatásával, ha az elemzésbe a szülők kulturális státuszát is beemeljük.

Foglalkozástípus és kulturális státusz hatása a szövegértésre	
	standardizálatlan regressziós együttható
(Konstans)	6,682
fogtip	0,725
szülők kulturális státusza	0,679

Habár a foglalkozástípus hatása a kulturális státusz bevonásával valamelyest csökkent (0,735ről, a vonatkozó regresszióelemzés eredményét l. a mellékletben), a kulturális státusz (csekély hatásnagysággal ugyan), de egy önálló lehetséges magyarázatként tűnt elő. A szülők kulturális státusza tehát valószínűleg nem vág tökéletesen egybe foglalkozási státuszukkal, anyagi helyzetükkel, s ezt támasztja alá Dr. Marton-Dévényi Éva tapasztalata is, miszerint a hozzájuk terápiára kerülő gyermekek esetében az életkornak megfelelő szöveg megértéséhez szükséges szavak, kifejezések ismeretének hiánya nem függött össze családjuk anyagi helyzetével. (Marton-Dévényi, 1999) Ehhez hasonlóan Czachesz kutatásában már korábban is láthattuk, hogy a közös családi programok (mozi, színház, kirándulás) hiánya attól függetlenül csökkenti a szövegértési teljesítményt, hogy a szülőknek ideje vagy pénze nem volt az ilyen típusú elfoglaltságokra. (Czachesz, 1998)

A kulturális státusznak a szülők foglalkozási státuszától, anyagi helyzetétől eltérő jellegét mutatja egyébként a tanulók által írt mesék típusára gyakorolt hatása is. Míg a foglalkozási státusz magyarázó változóként történő bevonásával a keresztábra-elemzésben gyakorlatilag semmiféle különbség nem mutatkozott az eltérő háttérrel rendelkező diákok meséinek típusában (a vonatkozó keresztábrát l. a mellékletben), addig a kulturális státuszt magyarázatként használva már érdekesebb (igaz, nem a várakozásoknak megfelelő) eredmények adódtak. (A mesetípusoknál itt is a korábban már megszokott, redukált kategóriákat alkalmaztam.)

Kulturális státusz és a tanulók által írt mesék típusa					
			Kulturális státusz		Összesen
			0	1	
Mese típusa	elbeszélés	esetszám százalék	12 20,70%	7 16,70%	19 19,00%
	mesés történet	esetszám százalék	27 46,60%	25 59,50%	52 52,00%
	klasszikus vagy varázsmese	esetszám százalék	7 32,80%	11 23,80%	18 29,00%
Összesen		esetszám százalék	58 100,00%	42 100,00%	100 100,00%

Az elbeszélések aránya valamivel kevesebb a magasabb kulturális státuszú családból származóknál, a jelentősebb különbség azonban a mesés történetek arányában jelentkezik: ugyanitt 12,9 százalékponttal magasabb ezen történetek szerzőinek aránya, és 11 százalékponttal kevesebben írtak klasszikus vagy varázsmeséket, mint az alacsonyabb kulturális státuszú tanulók. Ebben az esetben is csak találgathatunk. Utalhat talán ez a különbség az alacsonyabb kategóriába tartozó gyerekek esetén a nagyobb iskolai befolyásra: esetleg a szerényebb otthoni könyvtár helyett inkább az iskolában, az olvasókönyvből feldolgozott mesék gyakoroltak rájuk nagyobb hatást.

Korábban említettem már, hogy az apa foglalkozástípusa kevésbé bírt befolyásoló erővel a gyermek irodalom/olvasás tantárgyhoz fűződő attitűdjére, illetve a könyvtárlátogatások gyakoriságára, s így ezt akár az iskola hatásának is tulajdoníthatnánk. A következőkben azt vizsgálom, hogy valóban tekinthető-e ez a két mutató egyben az iskola hatásmutatójának is, vagy értékük nem inkább a szülők kulturális státuszából adódik-e.

Kulturális státusz vagy iskolai hatás?	
	standardizáltan regressziós együttható
(Konstans)	6,667
szülők kulturális státusza	0,335
könyvtarreg	0,662
irodreg	0,546

A könyvtárba járás gyakoriságának és az irodalom/olvasás kedveltségének bevonásával a szülők kulturális státuszának hatása csökken ugyan valamelyest (önmagában 0,556 volt a hozzá tartozó együtttható), azonban teljesen nem tűnik el. Feltételezhető tehát, hogy a fentebbi háttérváltozókból valami más is megnyilvánul, mint csupán a szülői háttér, azonban, hogy ez betudható-e az iskola hatásának, azt jelen kutatás keretei között nehéz lenne eldönteni.

Úgy tűnik, hogy a szabadidőben történő olvasás gyakoriságán kívül igen nehéz olyan tényezőt megragadni, amely valóban jelentős mértékben befolyásolná a tanulók szövegértésben nyújtott teljesítményét. Mivel azonban eredetileg célom volt az olvasott mesék típusának és a szövegértés összefüggésének vizsgálata, erre is kísérletet teszek. Korábban láthattuk, hogy már magának a meseolvasás gyakoriságának is kérdéses volt a szerepe a szövegértés-teszten elért eredmények magyarázatában, ezért megpróbáltam valamelyest leegyszerűsíteni az elemzést, hogy jobban kirajzolódjanak az esetleges kapcsolatok. A szövegértés-teszten elért összpontszámot két kategóriára bontottam: 7 pont felett és 7 pont alatt teljesítőkre (az átlag 7,38 pont volt, a medián pedig 8 pont, így ez nagyjából jó felosztásnak tűnt), így a tanulók 47 százalék került az átlag alatti kategóriába. Ezután a szövegértési feladatokon átlag felett vagy az alatta való teljesítményt a legkedvesebb mesék típusával (az elenyésző esetszámú kategóriák kihagyásával) próbáltam megmagyarázni.

Szövegértési teljesítmény és kedvenc mesék típusa							
			3 kedvenc mese típusa				Total
			népmese	modern	disney	ifjúsági	
szövegértési teljesítmény	átlag alatt	esetszám	11	16	10	8	45
		százalék	42,30%	42,10%	83,30%	38,10%	46,40%
	átlag felett	esetszám	15	22	2	13	52
		százalék	57,70%	57,90%	16,70%	61,90%	53,60%
Összesen		esetszám	26	38	12	21	97
		százalék	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

A népmesék, a modern mesék és az ifjúsági regények olvasói közt igen hasonló, a teljes eloszláshoz közelítő arányban jelentek meg a szövegértés-teszten átlag alatt illetve felette teljesítő tanulók. A többségében Disney adaptációkat kedvenc meseként megnevezők ilyen szempontbeli megoszlása azonban kilógott a sorból: az ő kategóriájukban csupán 16,7 százalék teljesített az átlag felett, igencsak lemaradva a többiek minden esetben 50 százalék feletti aránya mögött. Habár ismételten fel kell hívnunk a figyelmet a kevés esetszámról, mégis úgy tűnik: népmesét vagy műmesét, klasszikust vagy modern műveket olvasva az igényesség, a szöveg összetettségének, nyelvi megformálásának és stílusának a gyermek életkorához igazodó szintje mindenképpen szükséges a szövegértés megfelelő ütemben történő fejlődéséhez.

4.4. Következtetések, tanulságok

Vizsgálatom általánosíthatóságának korábban már részletezett korlátai ellenére a korábbi kutatások tükrében tehetünk bizonyos megállapításokat a 9-10 éves tanulók meseolvasási szokásait, szövegértési képességeit illetve általában vett olvasói attitűdjeit illetően. Az olvasás, mint szabadidős tevékenység továbbra is fontos helyet foglal el az alsó osztályos tanulók életében, még ha ezt a televízió és számítógép nyújtotta szórakozással megosztva is teszi. Ebből a szempontból, illetve a gyermekek és a szülők meseolvasását tekintve nem találtam jelentős különbségeket Lévai Dóra 3 évvel korábbi eredményeihez képest. A kedvelt olvasmányok összetétele továbbra is a népmesék visszaszorulását mutatja, illetve az is kiderült, hogy a negyedik osztályban a mesék mellett már nagyobb arányban jelennek meg az ifjúsági regények illetve egyéb szépirodalmi műfajok is. Mindenképpen izgalmas lenne a manapság kedvelt mesék típusainak megoszlását, akár a szövegértéstől és egyéb tényezőktől függetlenül egy fiatalabb korosztályon belül, illetve akár a szülők körében is felmérni.

A vizsgálatomban részt vett tanulók meséről alkotott képe olvasottságuknak megfelelően alakult: a népmesékhez leginkább hasonló varázsmesék és klasszikus felépítésű mesék ritkábban fordultak elő, mint a kevesebb csodás elemet tartalmazó mesés történetek, amely a modern mesék világgépének előtérbe kerülését jelzi. A néhol felbukkanó horror- vagy akcióelemekkel tűzdelt történetek felbukkanása, illetve a viszonylag gyakran előforduló elbeszélésekben megjelenő hétköznapi vágyteljesítő fantáziák a filmek, a televízió befolyásoló hatására utalhatnak, amely gyakran együtt jár a

fantáziavilág szegényességével. Szerencsére ez nem volt általános jelenség megkérdezettjeim körében, s tény, hogy a tanulók által írt mesék közt mind a varázsmese, mind a mesés történet kategóriájában sokszor igazi gyöngyszemekre bukkantam. A mesére jellemző nyelvi elemek illetve szerkezeti jellegzetességek elemzése során megmutatkozott, hogy a tanulók nagy része ismeri az alapvető mesei elemeket (kezdés, befejezés, pozitív végkifejlet, csodálatos képességgel bíró szereplők vagy tárgyak), s képes azok tudatos alkalmazására. Ezek a jellemzők azonban többnyire csak a felszínen találhatók meg, s nem alkotnak egységes mesei szerkezetet. A tanulók feltehetően az olvasókönyvekben még mindenképpen találkoznak népmesékkal, azonban az ezekre jellemző történetvezetésnél nagyobb hatással vannak rájuk a modern mesék, regények, filmek narratívái.

Habár a kutatásban részt vett gyermekek családi hátterére vonatkozóan nem találtam kirívó társadalmi különbségeket, az apa foglalkozását alapul véve még így is akadtak eltérések a legtöbb olvasási szokásokat jelző változó esetében. A szellemi foglalkozású apától származó tanulók valamelyest előnyben voltak mind az önálló olvasás gyakorisága, mind saját könyvtáruk mérete, mind pedig a kisgyermekkorú mesehallgatás terén. Úgy tűnik tehát, hogy a társadalmi különbségek még az általam vizsgált homogénebb, többnyire jól szituált családokból érkező gyerekek alkotta osztályközösségek esetében is differenciáló erővel bírnak, így ezek hatása hátrányosabb helyzetű iskolákban vagy térségekben még erősebb lehet.

A tanulók szövegértési teszten nyújtott teljesítménye általában kielégítőnek volt mondható, bár a szövegre vonatkozó egyes kérdéseket eltérő mértékben voltak képesek helyesen megválaszolni. (Így a történet központi mondanivalójának helytálló megfogalmazását csak 32 százalék jelölte meg - elismerem, ez nem feltétlenül kézenfekvő feladat egy negyedikes diák számára, de a lényegkiemelés képessége ekkora már valamennyire ki kell, hogy alakuljon.) A szövegértésben megmutatkozó (egyébként nem túl jelentős) különbségek magyarázatában a szabadidőben történő olvasás gyakorisága játszott jelentősebb szerepet, bár az elemzés során a foglalkozástípus gyengébb hatásnagysága mellett felfedezhettünk egy ettől elkülönülő, s inkább a szülők kulturális státuszát megjelenítő hatást is. Ezt alátámaszthatják a kulturális tőkéről alkotott elméletek, illetve az arra épülő kutatások is: a család anyagi helyzetén, foglalkozási státuszán túl létezik egy kulturális dimenzió is, amelynek meghatározó szerepe van a gyermek olvasóvá nevelésében, s későbbi iskolai (szövegértési) teljesítményében. A gyermekek által kedvelt mesék típusait illetően elmondhatjuk, hogy nem igazán játszottak szerepet a

szövegértésben megmutatkozó különbségek létrejöttében, egyedül a túlnyomóan Disney-féle mesekönyveket felsoroló tanulók teljesítménye maradt el érzékelhető mértékben a többiekétől. A vizsgálat során tehát inkább a nyelvi igénytelenség káros hatása rajzolódott ki, mintsem a népmesék pozitív befolyása. Ezek alapján valószínűsíthető, hogy a népmesék, a varázsmesék leginkább mentális funkcióikban nyújtanak többet modern társaiknál – ez azonban továbbra sem jelenti ezen funkciók szükségtelenségét.

Végezetül kutatásomról általánosságban elmondható, hogy inkább az általános iskola negyedik évfolyamán tanulók meséről alkotott képének vizsgálatára, az itt fellelhető mintázatok feltárására volt alkalmas, mintsem a szövegértésbeli különbségek mögött meghúzódó tényezők elemzésére. A szélesebb körben végzett vizsgálatok általános tendenciái valamennyire nálam is megmutatkoztak, azonban az ezekben bekövetkezett változások nyomon követésére természetesen csak a nagyobb elemszámú, véletlen mintavételre alapozott kutatások alkalmasak.

5. Összegzés

Dolgozatomban kísérletet tettem a mesék szerepének a nyelvi szocializációban és az olvasóvá nevelésben, illetve az olvasási szokásokban és a szövegértésben megfigyelhető romló tendenciák mérséklésében való lehetséges szerepének megvizsgálására. A probléma aktualitását indokolta Magyarország lemaradása a nemzetközi felmérésekben, az olvasás gyakoriságának, a könyvtárba járók számának a felnőttek körében is érzékelhető csökkenése, valamint az olvasásnak, mint a mindennapi életvitelhez, az állampolgári jogok érvényesítéshez, a munkaerőpiacon való érvényesüléséhez és a kulturális javakhoz történő hozzáféréshez elengedhetetlenül szükséges eszközként való értelmezése. Noha a magyar tanulók körében végzett széleskörű vizsgálatok sem mutattak mindig egyértelmű képet a szövegértési teljesítmény alakulásával kapcsolatban, a szövegértési kompetencia "téma" lett mind a kapcsolódó szakmai fórumokon, mind a szélesebb közvélemény látókörében. Különösen indokolt volt az olvasáshoz fűződő készségek mögött megbúvó egyéb tényezők vizsgálata, hiszen, mint azt a témában végzett több kutatás is kimutatta, a családi háttér, a szociális környezet hazánkban a szokásosnál is nagyobb differenciáló erővel bír a szövegértési teljesítmény alakulásában, s így módon nem az esélyegyenlőtlenségek csökkentését, hanem éppen újratermelődésüket segíti elő.

Ezt az igen összetett problémakört próbáltam a mesék, mint a gyermekek által elsődlegesen olvasott műfaj szempontjából megközelíteni, a szövegértésre, olvasói attitűdök kialakítására gyakorolt lehetséges pozitív hatásait megvizsgálni. Emellett természetesen fontos volt feltenni a kérdést, hogy egyáltalán mennyire jöhet szóba a mese mint megoldás a mai potenciális olvasóközönség (szülők és gyermekek) preferenciáit tekintve: milyennek látják a meséket, milyen mesékkal találkoznak, milyen mértékben vesznek részt a régi és modern mesék a napjainkban meghatározó narratívák alakításában, közvetítésében és megőrzésében.

Dolgozatom elméleti háttére többféle tudomány nézőpontjából építkezett: a mesék, s különösen a népmesék igen változatos diszciplínák érdeklődésére tarthatnak számot. Az antropológia, a folklorisztika, a nyelvészet, a pszichológia, a pedagógia mind-mind más irányból közelít hozzájuk, eltérő aspektusait, társadalomban betöltött funkciójukat tárgyalja. Írásomban szó esett a mesék externalizációs lehetőséget biztosító mentális, implicit módon közvetített értékeken keresztül ható szocializációs, nyelvhasználati módok bemutatásával betöltött nyelvi funkcióiról. Megpróbáltam bemutatni a mesét elsőként mint a társadalmi és belső valóság leképezését, majd mint a kisgyermek számára elsődleges műélményt, s végül mint a könyvekkel való barátság talán első lépését. Eközben újra és újra felmerült a kérdés, hogy a mesék sokszínű világából milyen típusú gyermekirodalom, milyen mese jelentené a legnagyobb segítséget a gyermek olvasóvá nevelésében. Mivel a különböző szakvélemények mentén meglehetősen nehéz feladat lenne valamilyen egységes álláspontot kialakítani, empirikus vizsgálatom során megpróbáltam egy újabb nézőpontot hozzátenni a vitához: a mese befogadóját, a gyermekét.

Vizsgálatom eredményei a szövegértési teljesítményt befolyásoló tényezők tekintetében inkább voltak értelmezhetők viszonyítási pontként, mintsem az általánosan érvényesülő tendenciák feltárásaként. A már korábban is sokak által hangsúlyozott családi háttér meghatározó volta azonban még az általam vizsgált szűkkörű mintában is kirajzolódott, s ami inkább továbbra is kérdés maradt, az az iskola szerepe volt. Mindenekelőtt azonban az olvasás hatása volt a legeggyértelműbb: a gyakran olvasó gyerekek, úgy tűnik, esetleg még a kedvezőtlenebb szociális háttér ellenére is sikeresebbek a szövegértési teszteken. Az elsődleges feladat tehát: könyvet adni a kezükbe. Kérdés persze, hogy milyet. A kutatásban részt vett negyedik osztályos tanulók meseolvasási szokásai és önállóan írt meséik

alapján elmondható, hogy a meséről alkotott képük inkább jellemzi a modern meséket, semmint a népmesét vagy a klasszikusokat. Eredményeim tükrében ezek a mesék, ha egyébként igényes művekről van szó, ugyanúgy megfelelnek a szövegértési képességek fejlesztésének szempontjából, mint régebbi társaik. Ettől függetlenül azonban a népmesék sem veszítették el kultúra- és értékközvetítő hatásukat: léteznek kezdeményezések, amik népszerűsítik, s léteznek gyerekek, akik hallgatják/olvassák őket.

Végezetül kiegészítésként érdemes megemlíteni a 2010 december elején megjelent két, újabb kutatási eredményekről beszámoló rövid hírt: az Országos Széchényi Könyvtár által végzett felmérés során úgy találták, hogy megállt az olvasók számában történő csökkenés, s valamelyest növekedett a könyvtárba járók száma. Emellett a PISA 2009 adatai szerint a magyar diákok felzárkóztak a nemzetközi átlaghoz (sőt, egy kevéssel meg is haladták azt). Az általános tendenciák tehát úgy tűnik változóban vannak, abban viszont csak reménykedhetünk, hogy ez változás a hátrányosabb helyzetű rétegekig is elér majd, s az olvasás és a mesehallgatás/mesemondás szövegértési teljesítményt javító, munkaerő-piaci esélyeket növelő szerepe mellett egyre többen tapasztalhatják meg elsődlegest funkcióját: az örömszerzést.

Irodalomjegyzék

- Andrásfalvy Bertalan, 1992: A másik anyanyelv In: Kétnyelvűség a Kárpát-medencében II. Szerk.: Győri-Nagy Sándor, Kelemen Janka; Budapest
- Balázs Ildikó, Felvégi Emese, Rábainé Szabó Annamária, Szepesi Ildikó, 2006: Országos Kompetenciamérés 2006. tartalmi keret; sulíNova Kht., Budapest
- Balogh Klára, Honti Mária, 2004: Az általános iskolai olvasástanításban leggyakrabban használt négy tankönyvcsalád feldolgozása és elemzése fejlődéslélektani szempontból; URL: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tankonyvutatasok/tankonyvutatasok>
- Bartos Éva, 1999: Gyermekbibliothériája In: Miért (nem) olvas a gyermek? Fordulópont 1999/2-3.
- Benczik Vilmos, 1999: Az olvasás alkonya? In: Miért (nem) olvas a gyermek? Fordulópont 1999/2-3.
- Bernstein, Basil, 1975: Class, Codes and Control. Volume 1, Theoretical Studies towards a Sociology of Language; Routledge & Kegan Paul, London
- Bettelheim, Bruno, 2005: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Corvina, Budapest (hatodik kiadás)
- Boldizsár Ildikó, 1997a: Kihez szólnak a tündérmesék? Család és ifjúság 1997/6.
- Boldizsár Ildikó, 1997b: Varázslás és fogókúrá; József Attila kör, Kijárat Kiadó
- Büki Péter, 1995: A népmese és a mentálhigiéné. Új Pedagógiai Szemle 1995/3.
- Büki Péter, 2009: A népmese és a gyermek, In: Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról. Szerk.: Szávai Ilona, Pont Kiadó, Budapest
- Czachesz Erzsébet, 1998: Olvasás és pedagógia, Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged
- Fischer Eszter, 2004: Egy "hamis próféta" különös története; Fordulópont 2004/1.: Mint a minta?
- Gasparicsné Kovács Erzsébet, 2007: A mese szerepe az anyanyelvi nevelésben; Elektronikus Könyv és Nevelés, 2007/3. URL: http://epa.oszk.hu/01200/01245/00035/gke_0703.html#*
- Gázó Ferenc, 1988: Megújuló egyenlőtlenségek. Társadalom, iskola, ifjúság; Kossuth Könyvkiadó, Budapest

- Gombos Péter, 2006: A vajtól a margarinig – A Tüskevártól a Szegény Dzsoniig. In: Kiből lesz az olvasó? Animus, Budapest
- Gósy Mária, 2000: A hallástól a tanulásig. Folyamatok, anyanyelvi fejlődés, a beszédészlelés és a beszédmegértés zavarai, vizsgálatok, esetelemzések, fejlesztési sajátosságok. NIKOL Kkt. Budapest
- H. Tóth István, 2000: Tények, adatok, összefüggések a 10-11 éves tanulók mesealkotási készségéről. Könyv és Nevelés, 2000/4. URL: <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=183>
- H. Tóth István, 2004: A mese világában 1. Tanító, 2004/7.
- Jászó Anna, 2003: Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana Tinta könyvkiadó, Budapest
- Kelemen Janka, 2010: Az Óperenciás tengeren is túl – lehet az internettel olvasásra nevelni? Irodalmi Internet Napló, 2010. március 27. URL: <http://krono.inaplo.hu/index.php/inter/weblibrary/856-az-operencias-tengeren-is-tul-lehet-az-internettel-olvasasra-nevelni>
- Kocziha Miklós, 2006: Lassan, figyelmesen In: Kiből lesz az olvasó? Animus, Budapest
- Komáromi Gabriella, 2006: Mesélek a zöld disznóról In: Kiből lesz az olvasó? Animus, Budapest
- Ladányi János, Csanádi Gábor, 1983: Szelekció az általános iskolában, Magvető Kiadó, Budapest
- Lévai Dóra, 2007: A meseolvasás hatása a szövegértési teljesítményre – általános iskola alsó tagozatában In: Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai. Az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Szerk: Kiss Endre, Buda András; Kiss Árpád Archívum Könyvtára és Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen
- Levendel Júlia, 1999: Kés, villa, olló és a könyv: gyerek kezébe való, In: Miért (nem) olvas a gyermek? Fordulópont 1999/2-3.
- Marton-Dévényi Éva, 1999: Korunk szellemi járványa. Gondolatok a dyslexia okairól In: Miért (nem) olvas a gyermek? Fordulópont 1999/2-3.
- Mérei Ferenc, V. Binét Ágnes, 1992: Életkori sajátosságok és olvasói igények In: Olvasás és társadalom. Olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia szöveggyűjtemény Szerk.: Gereben Ferenc – Nagy Attila, OSZK KMK, Budapest

- Nagy Attila, 2003: Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata. Gondolat Kiadó, Budapest
- Nagy Attila, Péterfi Rita, 2006: Olvasás, könyvtár- és számítógép használat. Gyorsjelentés a TÁRKI és az OSZK 2005-ös vizsgálatáról. Könyvtári Figyelő 1. sz. 31-45. p.
<http://www.ki.oszk.hu/f/006/1/nagy.html>
- Nagy Olga, 1974: Hősök, csalókák, ördögök. Esszé a népmeséről. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest
- Országos Kompetenciamérés 2009. Országos jelentés; Oktatási Hivatal, Budapest, 2010.
- PIRLS 2006 Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről, Oktatási Hivatal, Budapest, 2007.
- Propp, Valagymir Jakovlevics, 2005: A mese morfológiája; Osiris Kiadó, Budapest (második, javított kiadás)
- Réger Zita, 2002a: Cigány gyermekvilág; L'Harmattan, Budapest
- Réger Zita, 2002b: Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest (második kiadás) URL.:
<http://mek.oszk.hu/04000/04046/>
- Rigó Béla, 2009: Minden felnőtt gyermek származású... Viták a gyermekirodalom műhelyeiben In: Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról. Szerk.: Szávai Ilona, Pont Kiadó, Budapest
- Szabó László Tamás, 1985: A "rejtett tanterv"; Oktatókutató Intézet, Budapest
- Szakál Gyula, 1999: Dagobert bácsi, a példakép. Győri műhely, 1999/5-6.
- Szinger Veronika, 2009: Mese az óvodában. Könyvvel vagy anélkül? In: Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról. Szerk.: Szávai Ilona, Pont Kiadó, Budapest
- Tancz Tünde, 2002: Új paradigmák a neveléstörténeti kutatásban: a népmese mint a szociális reprezentáció adekvát műfaja; Valóság, 2002/9.
- Tancz Tünde, 2007: Népmese és szocializáció: A (hős)mesék szerepe a lelki egészség megőrzésében. Fordulópont 2007./3.
- Tancz Tünde, 2008: Evolúciós pszichológiai közelítések a népmeséhez. Fordulópont 2008/39.
- Tancz Tünde, 2009: Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben; Anyanyelv-pedagógia, 2009/2. URL: <http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=161>

- Vári Péter, Bánfi Ilona, Szabó Annamária, Szalay Balázs, 2003: PISA-vizsgálat 2000; Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Voigt Vilmos, 2009: A mese neve In: Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról. Szerk.: Szávai Ilona, Pont Kiadó, Budapest
- Von Franz, Marie-Louise, 1998 : Az árnyék és a gonosz a mesében; Európa könyvkiadó, Budapest

Egyéb források

- Hoffmann Rózsa: Az átlag felett a magyar tanulók (hvg.hu) URL: http://hvg.hu/itthon/20101207_hoffmann_pisa_szovegertes
- Mit olvasunk 2010-ben? (Magyar Olvasástársaság) URL: http://www.hunra.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=762:mit-olvasunk-2010-ben&catid=53:agora&Itemid=84
- A Magyar Olvasástársaság meseajánlásai URL: http://www.hunra.hu/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=62

Mellékletek

Meseírási feladat

Írjatok kedvetek, hangulatotok szerint, a képzeleteteket szabadon engedve mesét! Ne másét, korábban olvasottat írjatok le emlékezetből, hanem a tiétek legyen! Ha lehet, akkor két oldalnál ne legyen hosszabb ez a mese! A végén, vagy közben is, rajzolhattok meseillusztrációt, de ez nem kötelező.

Szövegértési feladatsor

Kedves Gyerekek!

A következő oldalakon egy mesével és a hozzá kapcsolódó szövegértési feladatokkal fogtok találkozni. Kérlek, a feladatokat figyelmesen olvassátok el, és legjobb tudásotok szerint válaszoljatok.

Vannak olyan feladatok, amelyeknél négy válaszlehetőség szerepel, ezek mindegyikét egy-egy betű jelöli. Az ilyen feladatokban annak az egyetlen válasznak a betűjelét karikázzátok be, amelyiket helyesnek gondoljátok!

Találkozni fogtok olyan feladattal is, amelyben néhány állítást kell számozással, a megadott szempont szerint sorba rendezni. Az ilyen feladatokban az állítások előtti vonalra írástok be a sorrendnek megfelelő számot!

A legtöbb kérdés olyan lesz, amelyre a választ a feladatlapon megadott helyre kell beírnotok. Kérlek, hogy egyik kérdésre se írástok hosszabb választ, mint amekkora helyet megadtam nektek.

Köszönöm és jó munkát kívánok!

Ágoston Andi

Néma tulipán

Mondanom sem kell, mert mindenki tudja, hogy a virágok az illatukkal beszélgetnek. Amelyik virágnak nincsen illata, az néma.

Ilyen a tulipán is. Néma. Még suttogásnyi illata is alig van egyik-másiknak.

De nem volt ez mindig így, nem bizony. Valamikor, a kezdet kezdetén, úgy illatozott s olyan különbségekkel minden virág, hogy a méhek már jó hajításnyiról megérezhették, „meghallhatták”, merre van a rezed, a jácint vagy éppen a tulipán.

De volt egy kertész, egy nagyon sürgő-forgó emberke. Szakála térdét verte a fejében fészkelő nagy bölcsességtől. Volt ennek a fur, kertésznek egy csodálatosan szép virágoskertje, telides-teli mindenféle-fajta, szebbnél szebb, illatosabbnál illatosabb virággal. Örült a kertész a kertjének, művelte is tőle telhetően. Öntözte, kapálta, karózta, nyeste. Csak azzal nem volt kibékülve, hogy ahány virág, annyi illat. Bántotta az orrát az illatok sokasága. Egyedül a bazsalikom illatát szenvedhette. S elhatározta, hogy bazsalikomillatúvá varázsolja az egész kertet. Bazsalikomillatúvá minden virágot.

Megszeppentek a virágok, amikor kertészü, szándékát megneszelték. Tudták, hogy amit a fejébe vesz, abból nem enged. Tűzön-vízen keresztülviszi.

De maguk a bazsalikomvirágok sem örültek.

Hogy jöhet ahhoz például holmi kis, kavicsok közt kapaszkodó puskaporvirág vagy – rá gondolni is rossz – a szagos müge, hogy egyszerre csak bazsalikomillatú legyen?

Féltékenyek lettek az illatukra.

Szomorúság szállott a ketre, amikor megjelent a kertész egy hatalmas szívókával meg egy ennél is hatalmasabb illatpumpával.

Legelőször a tulipán illatát szívta ki. Majd vette a pumpát. De a tulipán öklbe zárta szirmait, s megrázta magát. Hiába mesterkedett a kertész, a bazsalikomillat nem fogott a tulipánon.

Dühbe jött, toporzékolt a kertész. Ollóval, késsel, sarlóval, kaszával fenyegetőzött.
De hiába.

A tulipán néma maradt. De nem vette föl a bazsalikom illatát.

Hanem elkezdett csodálatosnál csodálatosabb színekben pompázni. Illat helyett most gyönyörű színekkel mutatta az utat az elbizonytalanodó méheknek, pillangóknak és más röpdöső szorgoskodóknak.

Meghökkent a kertész. Elámult, még a száját is tátva felejtette a nagy álmélkodástól. A megmaradt illatú virágok pedig valóságos illatzivatart zúdítottak rá. Tikogni sem volt ideje a kertésznek. Úgy maradt, ahogy volt, ámultában. Most is ott áll, kertitörpévé zsugorodva. A tulipánok gyönyörűbbnél gyönyörűbb színekben pompázva némán mosolyognak össze a feje fölött.

1. Hogyan beszélgetnek a virágok?

2. Hogyan hívogatja a méheket a néma tulipán?

3. Tedd sorrendbe!

- ___ A kertész elhatározza, hogy egyforma illatúvá változtat minden virágot.
- ___ Minden virág más-más illattal hívogatta a méheket – így a tulipán is.
- ___ A kertész kövé dermed.
- ___ A tulipán nem vesz fel más illatot.
- ___ A virágok elégedetlenkednek a kertész döntése miatt.

4. Miért akarta a kertész megváltoztatni a virágok illatát?

5. Hogyan fogadták a virágok a kertész tervét?

6. Miért nem örültek a bazsalikomvirágok a kertész döntésének?

7. Mit csinált a tulipán, amivel kitűnt a többi virág között?

- A Néma volt.
- B Nem volt hajlandó felvenni a bazsalikom illatát.
- C Színesebb volt a többi virágnál.
- D Jobban kedvelték őt a méhek, bogarak.

8. Mitől lepődött meg annyira a kertész?

9. Mit gondolsz, szerette a kertész a virágait? Válaszodat indokold is!

10. Mit gondolsz, a tulipán miért nem akarta megváltoztatni az illatát?

11. Mi a történet központi mondanivalója?

- A az illatokat színekkel is helyettesíthetjük
- B nem érdemes csak úgy megváltoztatni a dolgokat
- C nem szabad feladni az egyéniségünket
- D erős akarattal és elhatározással bármit elérhetünk

Háttérkérdőív

Kérlek figyelmesen olvasd el és válaszold meg az alábbi kérdéseket! Ha valamit nem értesz, kérdezz bátran!

1. Nemed: (Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!)

- a) fiú
- b) lány

2. Édesanyád foglalkozása:

3. Édesapád foglalkozása:

4. Milyen házban laktok? (Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!)

- a) több mint 6 emeletes társasház
- b) kisebb társasház
- c) önálló családi ház

5. Hányan laktok együtt a házatokban / lakásokban?

6. **Hány szoba van a házban/lakásban, ahol laktok? (A fürdőt, konyhát, vécét ne számold bele!)**

7. **Szüleidnek körülbelül hány könyve van otthon? (Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!)**

- a) egy polcnyi
- b) több polcnyi
- c) egy szekrény
- d) több szekrény

8. **Neked mekkora az otthoni könyvtárad? (Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!)**

- a) egy polcnyi
- b) több polcnyi
- c) egy szekrény
- d) több szekrény

9. **Rangsorold, hogy szabadidődből mennyit töltesz az alábbi tevékenységekkel! Amit a leggyakrabban csinálsz, azt tedd legelőre!**

- ___ együttlét barátokkal
- ___ játék a szabadban, sport, kirándulás
- ___ tévzés, videózás
- ___ regény, vers, mese olvasása
- ___ ismeretközlő irodalom olvasása
- ___ számítógépezés

___ zenehallgatás

- 10. Naponta körülbelül mennyi időt töltesz a szabadidődből olvasással? (Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!)**
- a) több, mint 1 órát
 - b) kb. fél órát
 - c) kevesebb, mint fél órát
 - d) nem minden nap olvasok
- 11. Milyen könyveket szoktál olvasni ? (Több választ is megjelölhetsz!)**
- a) szerelmes, romantikus regény
 - b) kalandos történeteket, fantasztikus regényt
 - c) történelmi regényt
 - d) verset
 - e) mesét
 - f) ismeretterjesztő könyveket
 - g) egyéb könyveket
- 12. Tagja vagy-e valamelyik könyvtárnak? Ha igen, milyen gyakran látogatsz el oda? (Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!)**
- a) Igen, naponta járok.
 - b) Igen, heti egy-két alkalommal járok.
 - c) Igen, havonta, vagy annál is ritkábban járok.
 - d) Nem, nem vagyok tagja.

- 13. Van nálatok valaki a családban, aki különösen szeret olvasni? (Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!)**
- a) édesanyám
 - b) édesapám
 - c) nagypapám / Nagymamám
 - d) rokonom
 - e) testvérem
 - f) nincs ilyen családtagom
- 14. Véleményed szerint miért szoktak a gyerekek olvasni? (Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!)**
- a) Kíváncsiságból.
 - b) Mert muszáj, kötelező.
 - c) Hogy okosabbak, műveltebbek legyenek.
 - d) Mert szórakoztató.
 - e) Unaloműzésből.
- 15. Milyen gyakran olvasol *meséket*? (Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!)**
- a) naponta
 - b) 2-3 naponta
 - c) hetente
 - d) nem olvasok
- 16. Milyen gyakran olvastak neked mesét második osztályos korodig? (Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!)**
- a) naponta
 - b) 2-3 naponta
 - c) hetente
 - d) nem olvastak

17. Mennyire kedveled az irodalom tantárgyat? (Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét!)

- a) nagyon kedvelem
- b) eléggé kedvelem
- c) nem nagyon kedvelem
- d) egyáltalán nem kedvelem

18. Sorold fel három kedvenc mesédet, amit olvastál, vagy felolvastak neked!

1. _____

2. _____

3. _____

19. Milyen mesé(k)re emlékszel még a felsorolt meséken kívül?

Kódutasítás a szövegértési feladatok értékeléséhez

1. Hogyan beszélgetnek a virágok?

1-es kód: A tanuló leírja, hogy a virágok az illatukkal beszélgetnek.
Pl.: Illatukkal.

0-s kód: Helytelen vagy hiányos válasz.

2. Hogyan hívogatja a méheket a néma tulipán?

1-es kód: A tanuló megfogalmazza, hogy a színükkel hívogatják őket.
Pl.: Színével.

0-s kód: Helytelen vagy hiányos válasz.
Pl.: Színével, illatával.

3. Tedd sorrendbe az eseményeket!

1-es kód: A tanuló felállítja a helyes sorrendet: 2; 1; 5; 4; 3.

0-s kód: Helytelen vagy hiányos válasz.

4. Miért akarta a kertész megváltoztatni a virágok illatát?

1-es kód: A tanuló megfogalmazza, hogy a kertészt zavarta a sokféle illat.

Pl.: Bántotta az orrát az illatok sokasága.

Nem szerette az illatukat.

Mert csak a bazsalikom illatát szerette.

0-s kód: Helytelen vagy hiányos válasz.

5. Hogyan fogadták a virágok a kertész tervét?

1-es kód: A tanuló leírja, hogy a virágok szomorúak, elégedetlenek voltak.

Pl.: Rosszul.

Nem örültek neki.

0-s kód: Helytelen vagy hiányos válasz.

Pl.: Fellázadtak.

Féltékenyek lettek. (Csak a bazsalikomvirágok lettek féltékenyek.)

6. Miért nem örültek a bazsalikomvirágok a kertész döntésének?

1-es kód: A tanuló megfogalmazza, hogy a bazsalikomvirágok féltékenyek voltak az illatukra.

Pl.: Nem akarták, hogy holmi puskaporvirág olyan illatú legyen mint ők.

0-s kód: Helytelen vagy hiányos válasz.

Pl.: Mert az rossz, hogy minden olyan illatú.

7. Mit csinált a tulipán, amivel kitűnt a többi virág között?

1-es kód: A tanuló megjelöli a helyes választ: „B”.

0-s kód: Helytelen válasz.

8. Mitől lepődött meg annyira a kertész?

1-es kód: A tanuló leírja, hogy a tulipán gyönyörű színei döbbentették meg a kertészt.

Pl.: A tulipán színeitől.

Hogy a tulipán milyen szép.

0-s kód: Helytelen vagy hiányos válasz.

Pl.: Hogy a virágok illatzáport zúdítottak rá.

9. Mit gondolsz, szerette a kertész a virágait? Válaszodat indokold is!

1-es kód: A tanuló leírja, hogy

- igen, hiszen legjobb tudása szerint gondozta őket, VAGY

- nem, mert nem fogadja el őket / meg akarja változtatni az illatukat.

Pl.: Nem, mert csak magával törődött.

Nem, mert nem szerette az illatukat.

0-s kód: Helytelen vagy hiányos válasz.

Pl.: Szerette őket, csak az illatukat nem szerette. (Nincs indoklás.)

Igen, különben nem lett volna olyan sok virága.

10. Mit gondolsz, a tulipán miért nem akarta megváltoztatni az illatát?

1-es kód: A tanuló megfogalmazza, hogy a tulipán a saját illatát szerette, hiszen ő ettől volt egyedi.

Pl.: Mert a sajátját szerette.

Mert nem akarta más virág illatát.

0-s kód: Helytelen vagy hiányos válasz.

Pl.: Nem akarta, hogy minden bazsalikomillatú legyen.

Nem akart bazsalikomillatú lenni. (Másfajta illatot sem szeretne magának.)

11. Szerinted mi a történet központi mondanivalója?

1-es kód: A tanuló megjelöli a helyes választ: „C”.

0-s kód: Helytelen válasz.

Szemponatok a tanulók által írt mesék elemzéséhez

Mesetípusok definíciója:

Varázsmese: jellemzően a Propp-i szereplők (*ellenség, adományozó, segítőtárs, keresett személy, útnak indító, főhős, álhős*) és funkciók (*eltávozás, tilalom, tilalomszegés, tudakozódás, értesülésadás, cselvetés, kézrejátzás, károkozás, hiány, közvetítés, ellenakció, útnak indulás, próba, reagálás, varázseszköz elnyerése, kalauzolás, küzdelem, megbélyegzés, győzelem, hiány megszüntetése, visszafordulás, üldözés, megmenekülés, felismeretlen megérkezés, jogtalan követelés, nehéz feladat, megoldás, felismerés, leleplezés, transzfiguráció, büntetés, jutalom*) valamilyen kombinációja alkotja a mesét. Ez természetesen a gyerekek meséiben nem mindig teljesen szabályszerű, de a végkifejlet legtöbbször pozitív, csodás szereplők, eszközök, történések tűnnek fel benne, a történet egészében ráismerhetünk a mesei szerkezetre.

Klasszikus felépítésű mese: a stílus, hangulat még népmesét idéző, a csodás elemek azonban már kivesztek belőle (a kései, demitizált népmesékhez hasonló). Ilyenek például a többnyire humoros, de egyben tanulságos történetek (fabulák), vagy az állatmesék.

Mesés történet: a mesei jelleg elsősorban a szereplők kilétében, illetve csodás történésekben nyilvánul meg, a szerkezet azonban már nem mesei. A történet végére többnyire visszatérünk a realitás világába (például álomból való ébredés), vagy el sem rugaszkodunk onnan (például állatszereplő, aki a kisgyermekhez hasonló hétköznapi életet él).

Elbeszélés: sokszor kitalált történet ugyan, de semmilyen csodás, mesei elem nem jelenik meg benne. A tanulók jellemzően a realitáshoz kötődő vágyakat fogalmaznak meg bennük, mint például új barátokkal való megismerkedés. Előfordult köztük olyan is, ami történelmi eseményt írt le, valószínűleg egy korábban olvasott ismeretterjesztő szöveg nyomán.

Fantasztikus történet: a H. Tóth István által gyűjtött tanulói mesék közül az űrutazásról, földönkívüliekkel való találkozásról szóló (tehát sci-fi jellegű) történetek kerültek ide, én csak egyetlen ilyen írást találtam.

Horror- vagy akcióelemekkel teli történet: ezeket a szövegeket a harc, az erőszak öncélú alkalmazása miatt különböztettem meg. A cselekmény maga is többnyire ezen elemek sorozatából áll, s nincs valódi végkifejlet sem.

Mesei elemek:

Pozitív befejezés: a pozitív befejezésnek különböző fokozatai lehetnek, én inkább a másik oldalról megközelítve a *nem kifejezetten szomorúan* végződő történeteket soroltam ide. A pozitív végkifejlet azonban nem jelentette feltétlenül a katarzis meglétét is.

Jutalom: a varázsmesékben szereplő leggyakoribb jutalom a házasságkötés, megnyilvánulhat azonban más módon is, például a korábbi problémákat megoldó kincsekkel. Lényege abban áll, hogy a hőst

körülvevő környezet nem csupán a mese kezdetekor fennálló állapotra rendeződik vissza, hanem valamilyen magasabb szintre jut.

Büntetés: a gonosz, ártó szereplők megbűnhődése. Ez sokszor halálukat, de legalábbis szégyenteljes elűzetésüket jelenti.

Mesei számvilág: a mágikus számok jelenléte a mesében (például három testvér, tizenkét fejű sárkány, „hét nap és hét éjszaka”)

Tanulság: itt kizárólag csak az explicit, a tanuló által is megfogalmazott tanulságot jelöltem, ha volt

Kezdő formula: például „*Réges-régen, amikor a kívánságok teljesültek..*” vagy „*az Üveghegyen is túl...*” vagy egyszerűen csak „*Egyszer volt, hogy nem volt...*”

Befejező formula: például „*Boldogan éltek, míg meg nem haltak*”; „*Itt a vége, fuss el véle.*”; „*Aki nem hiszi, járjon utána.*”; stb.

Egyéb mesei formulák: például „*Ment mendégélt...*”; „*Hipp-hopp, ott legyek, hol akarok.*”; stb. Az archaikus nyelvhasználatot is ilyen, mesei hangulatot árasztó elemnek jelöltem.

Tanulók által írt mesék címe és típusa

Cím	Típus
A mesék meséje	varázsmese
Szegényből gazdag lesz	mesés történet
Így kell szerelni!	mesés történet
-	mesés történet
A gyűrű	mesés történet
Egy lehangoló nap!	elbeszélés
A róka és a farkas	klasszikus felépítésű mese
Az almafa, a folyó és a kő	klasszikus felépítésű mese
A sas beszélni akar	mesés történet
Mese a padlásról	mesés történet
A kutya és a nyúl	mesés történet
A két próba	varázsmese
A kommandósok bevetése	horror- vagy akcióelemekkel teli történet
Különös föld	mesés történet
A három lehetetlen kívánság	varázsmese
A "valami"	mesés történet
Álom	horror- vagy akcióelemekkel teli történet
3 próba	mesés történet
Süni	mesés történet
Az uszoda fantomja	horror- vagy akcióelemekkel teli történet
A róka és a farkas nyulat fog	klasszikus felépítésű mese
A mézeskalács ház és a kislány	mesés történet
Az arany villantó	mesés történet
Egy világot látni akaró fa története	mesés történet
Egérke és a piteház	mesés történet
A vadász halálának a története	horror- vagy akcióelemekkel teli történet
A lovastábor hétköznapijai	elbeszélés
Az út	mesés történet
Rút-szép	mesés történet
A szekrény	mesés történet
Az állatok világa	klasszikus felépítésű mese
A szegény ember története	varázsmese
Az egér és a béka meséje	mesés történet
A király	varázsmese
Az undok királyfi	varázsmese
A király	varázsmese
Foltos kalandos kilovaglása	elbeszélés
Száguldás a lovakon	elbeszélés
A kis hercegnő	mesés történet
A három pegazus és a három lány	varázsmese
A király fiai	klasszikus felépítésű mese
A titokzatos boszorkány	mesés történet
A királyfi kalandjai	varázsmese
A meglepetés	varázsmese
A kíváncsi kislány	elbeszélés
A vadak országa	mesés történet
A vár kincse	varázsmese
A legjobb barátnők	elbeszélés
A Fekete Gyöngye	mesés történet

Tanulók által írt mesék címe és típusa

Cím	Típus
Szellő és Villám a két ló	mesés történet
Egy kiscsikó története	elbeszélés
A sors csavara	mesés történet
Az utolsó nap a suliban	elbeszélés
A két lusta ember	klasszikus felépítésű mese
Endre nyilatkozata	mesés történet
A tenkes kapitánya	elbeszélés
Segítőkész jóbarátok	varázsmese
Niki, Timi és Lili	mesés történet
Panda kalandja	mesés történet
A hétfejűből lett egyfejű	varázsmese
A sün család kincse	mesés történet
Dorka	mesés történet
A jövő!	fantasztikus történet
Ikerboszik	mesés történet
Kutyasors	mesés történet
-	elbeszélés
Szamóca története	elbeszélés
Az aranyhalt játszó hal	varázsmese
-	varázsmese
A háború	elbeszélés
Egy kék falevél	mesés történet
A vándormyúl	mesés történet
-	elbeszélés
Rolly, az élő szekrény	mesés történet
A legcsodálatosabb állat	elbeszélés
A világ végét jelző határkő	mesés történet
Tavasztündér	mesés történet
A csengő	mesés történet
Világjáró Tamás	varázsmese
A Világok Kapuja	klasszikus felépítésű mese
A hajnalban nyíló rózsák kertje	varázsmese
A varázs balett cipő	mesés történet
A három király	varázsmese
A pizsibuli	elbeszélés
Egy ceruza meséje	mesés történet
A törpe meséi	mesés történet
A varázsceruza	varázsmese
Arany kocka	varázsmese
A rejtélyek kastélya	mesés történet
Az osztály	elbeszélés
Ugyanabban a régi kerékvágásban	elbeszélés
Torna és akrobatika!	elbeszélés
A szegény halász és önző bátyja	varázsmese
A hableány és a tenger	mesés történet
Óriás Láb kalandja	mesés történet
A tündér, a sellő és az egyszarvú	mesés történet
A borz	mesés történet
A kiscicák új otthona	mesés történet
A négy favágó	mesés történet
A valóra vált kívánság	mesés történet
A csodadoktor	mesés történet
A három testvér és egy öreggé változott királylány	varázsmese
A lakatlan sziget titka	mesés történet
Az autók	elbeszélés
A varázsceruza	mesés történet

Kereszt táblák, regressziós együtthatók

1. A foglalkozástípus hatása a lakóhelyre

lakhely típusa * fogtip Crosstabulation

			fogtípus		Total
			fizikai	szellemi	
lakhely típusa	több mint 6 emeletes	Count	11	15	26
		% within fogtípus	34,4%	22,4%	26,3%
	kisebb társasház	Count	12	21	33
		% within fogtípus	37,5%	31,3%	33,3%
	családi ház	Count	9	31	40
		% within fogtípus	28,1%	46,3%	40,4%
Total	Count	32	67	99	
	% within fogtípus	100,0%	100,0%	100,0%	

2. A foglalkozástípus hatása az olvasással töltött szabadidőre

olvasás szabadidőben naponta * fogtip Crosstabulation

			fogtípus		Total
			fizikai	szellemi	
olvasás szabadidőben naponta	nem minden nap olvas	Count	14	15	29
		% within fogtípus	41,2%	22,4%	28,7%
	kevesebb, mint fél órát	Count	1	3	4
		% within fogtípus	2,9%	4,5%	4,0%
	kb. fél órát	Count	3	24	27
		% within fogtípus	8,8%	35,8%	26,7%
	több, mint 1 órát	Count	16	25	41
		% within fogtípus	47,1%	37,3%	40,6%
Total	Count	34	67	101	
	% within fogtípus	100,0%	100,0%	100,0%	

3. A foglalkozástípus hatása a meseolvasás gyakoriságára

meséket milyen gyakran olvas? * fogtip Crosstabulation

			fogtip		Total
			fizikai	szellemi	
meséket milyen gyakran olvas?	nem olvas	Count	9	17	26
		% within fogtip	26,5%	25,0%	25,5%
	hetente	Count	8	11	19
		% within fogtip	23,5%	16,2%	18,6%
	2-3 naponta	Count	12	25	37
		% within fogtip	35,3%	36,8%	36,3%
	naponta	Count	5	15	20
		% within fogtip	14,7%	22,1%	19,6%
Total	Count	34	68	102	
	% within fogtip	100,0%	100,0%	100,0%	

4. A foglalkozástípus hatása a szülői meseolvasásra

meséket milyen gyakran olvastak neki? * fogtip Crosstabulation

			fogtip		Total
			fizikai	szellemi	
meséket milyen gyakran olvastak neki?	nem olvastak	Count	8	12	20
		% within fogtip	23,5%	17,6%	19,6%
	hetente	Count	7	11	18
		% within fogtip	20,6%	16,2%	17,6%
	2-3 naponta	Count	6	18	24
		% within fogtip	17,6%	26,5%	23,5%
	naponta	Count	13	27	40
		% within fogtip	38,2%	39,7%	39,2%
Total	Count	34	68	102	
	% within fogtip	100,0%	100,0%	100,0%	

5. A foglalkozástípus hatása az olvasói motivációkra

miért olvasnak a gyerekek? * fogtip Crosstabulation

			fogtip		Total
			fizikai	szellemi	
miért olvasnak a gyerekek?	kíváncsiságból	Count	6	12	18
		% within fogtip	17,6%	17,9%	17,8%
	mert muszáj	Count	1	2	3
		% within fogtip	2,9%	3,0%	3,0%
	okosabbak, műveltebbek legyenek	Count	13	21	34
		% within fogtip	38,2%	31,3%	33,7%
	szórakozásból	Count	10	22	32
		% within fogtip	29,4%	32,8%	31,7%
	unaloműzésből	Count	4	10	14
		% within fogtip	11,8%	14,9%	13,9%
Total	Count	34	67	101	
	% within fogtip	100,0%	100,0%	100,0%	

6. A foglalkozástípus hatása a könyvtár látogatás gyakoriságára

könyvtárlátogatás * fogtip Crosstabulation

			fogtip		Total
			fizikai	szellemi	
könyvtárlátogatás	nem tagja könyvtárnak	Count	12	22	34
		% within fogtip	36,4%	32,8%	34,0%
	havonta vagy annál is ritkábban	Count	13	26	39
		% within fogtip	39,4%	38,8%	39,0%
	heti egy-két alkalommal	Count	7	16	23
		% within fogtip	21,2%	23,9%	23,0%
	naponta	Count	1	3	4
		% within fogtip	3,0%	4,5%	4,0%
Total		Count	33	67	100
		% within fogtip	100,0%	100,0%	100,0%

7. A foglalkozástípus hatása az irodalom/olvasás tantárgy kedveltségére

irodalom/olvasás tantárgy kedveltsége * fogtip Crosstabulation

			fogtip		Total
			fizikai	szellemi	
irodalom/olvasás tantárgy kedveltsége	egyáltalán nem	Count	1	4	5
		% within fogtip	2,9%	6,0%	5,0%
	nem nagyon	Count	7	10	17
		% within fogtip	20,6%	14,9%	16,8%
	eléggé	Count	16	27	43
		% within fogtip	47,1%	40,3%	42,6%
	nagyon	Count	10	26	36
		% within fogtip	29,4%	38,8%	35,6%
Total	Count	34	67	101	
	% within fogtip	100,0%	100,0%	100,0%	

8. A meseolvasás és egyéb művek olvasásának hatása a szövegértési teljesítményre

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	6,411	,389		16,479	,000
	meseolv1	,583	,559	,114	1,042	,300
	meseolv2	-,397	,479	-,098	-,828	,410
	meseolv3	,251	,565	,052	,444	,658
	olv4	1,373	,413	,334	3,328	,001

a. Dependent Variable: szovegossz

9. A foglalkozástípus hatása a szövegértési teljesítményre

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	6,941	,332		20,907	,000
	fogtip	,735	,407	,178	1,808	,074

a. Dependent Variable: szovegossz

10. A foglalkozástípus hatása a tanulói mesék típusára

mesemufaj3 * fogtip Crosstabulation

			fogtip		Total
			fizikai	szellemi	
mesemufaj3	elbeszélés	Count	6	12	18
		% within fogtip	18,2%	18,8%	18,6%
	mesés történet	Count	17	33	50
		% within fogtip	51,5%	51,6%	51,5%
	klasszikus vagy varázsmese	Count	10	19	29
		% within fogtip	30,3%	29,7%	29,9%
Total	Count	33	64	97	
	% within fogtip	100,0%	100,0%	100,0%	