

JOÓ ANIKÓ

Saecula lectionis. Az olvasás örök?

Kitekintés az olvasás tér-idő dimenziójára

Az olvasás történetének rövid áttekintésére az olvasás jelen helyzetével kapcsolatos aggodalmam indított. Az olvasásnak kétségtelenül gazdag múltja van, gyökeres változásokon megy keresztül a jelenben, és számtalan kérdés merül fel a jövőjével kapcsolatban. Napjainkat az olvasási kedv általános hanyatlása jellemzi a felnőttek és a fiatalok körében is. (Ley, Schaer and Dismukes 1994; Bean 2002; Clark and Foster 2005; Adamikné 2006; Lockwood 2008; Clark and Douglas 2011) A felnőtt populációnak már csak kevesebb, mint fele olvas szépirodalmat szabad idejében.

A csökkenő tendencia az olvasás legkülönbözőbb területein megfigyelhető. A kedvtelésből olvasás gyorsan hanyatlik, és a folyamat különösen felgyorsult a fiatalok körében, akik korábban a társadalom legtöbb szépirodalmat olvasók csoportját alkották, napjainkra viszont a legkevesebbet. Ahogyan egyre többen veszítik el, vagy meg sem szerzik az olvasás képességét, a társadalom informáltsága, intellektuális aktivitása és önálló gondolkodásra való képessége kerül veszélybe.

Ezek olyan kvalitások, melyeket egy szabad, innovatív és produktív társadalom nem veszíthet el. Márpedig ennek fenyegető jeleit mutatják be Michael S. Roberts és Janell D. Wilson (2006) abban a tanulmányban, amelyben az olvasási attitűd és az iskolai olvasástanítási módszerek kapcsolatát, valamint az olvasási teljesítmény befolyásolásának lehetséges módjait elemzik.

Csökkenő olvasási kedv

Sok más országhoz hasonlóan Magyarországon is csökken az olvasási kedv, különösen a szépirodalmat illetően. (Gereben 2001) Ráadásul nálunk az

olvasás válsága kapcsolatban van a társadalmi stratifikációval. Bukodi Erzsébet (2004) rámutat, Magyarországon a könyvet olvasók jellemzően több kognitív és gazdasági tőkével rendelkeznek, azaz magasabban kvalifikáltak és magasabb a jövedelmük is.

Az Ipsos reprezentatív felmérése szerint a 18–25 éves magyar populációnak közel kétharmada (63%) gyakorlatilag könyvek nélkül éli az életét, még így is megelőzve a szakmunkásokat, akiknek 82%-a szinte egyáltalán nem olvas. (Nem olvasnak a fiatalok, 2013) Az olvasás a szabadidős tevékenységek között is veszített presztízséből. A 15–29 éves magyar fiataloknak mindössze 22%-a tölti olvasással leggyakrabban szabad idejét. (Nagy 2013)

A legnagyobb baj nem azzal van, hogy a szabadidős tevékenységek rangsorát mára magasan az internetezés vezeti, mivel általában az is együtt jár az olvasással. Az internetes olvasás is olvasás. Az olvasási képesség nemcsak az alfabetikus szöveg megértését, hanem egyéb jelek (vizuális és/vagy hang) értelmezését is jelenti. Nagyobb gondot jelent, hogy az olvasást mint leggyakrabban végzett szabadidős tevékenységet az internetezésen, tévénézésen, barátokkal való beszélgetésen és zenehallgatáson túl a „semmi különöset, csak úgy elvagyok” szabadidő eltöltési alternatíva is megelőzi. (Beszenyei 2009)

Magyarországon is ezek a jelenségek figyelhetők meg, ahogyan azt a hazai kutatások is bizonyítják. (Kamarás 2005; Adamikné 2006; Gereben 2017) További aggodalomra ad okot, hogy az olvasási hajlandóság rohamos csökkenése hazánkban – éppúgy, mint nemzetközi viszonylatban – már a 10–14 éves korosztályt is érinti. (McKenna, Kear and Ellsworth 1995; Sperling and Head 2002; Gombos 2018)

Olvasni márpedig kell!

Az olvasás történetének meghatározott szempontok szerinti feltárására, filozófiai értelmezésére a fentiekben vázolt jelenség természetének mind jobb megértése indított. Írás és olvasás, az írott és a szóbeli információ átadásának, az információ térbeli és időbeli megosztásának képessége, mára az emberiség egyik legjelentősebb humán tőkéjévé, fejlődésének alapvető feltételévé vált (OECD 2010). Társadalmi és egyéni szükségszerűségnek

tekinthető. Hozzájárul a társadalom hatékony működéséhez, a társadalmi struktúra fenntartásához és fejlődéséhez. Az egyén szintjén pedig az olvasás – éppúgy, mint az írás – képessége nemcsak a tanulásnak, az egyén munkaerő-piaci esélyei növelésének, hanem egész felnőtt életében való boldogulásának eszköze.

Az olvasás a közösségi létforma hozadéka, megjelenése a közösség hatékony működésének, fennmaradásának igényével magyarázható. Történeti áttekintésekor erre a szükségszerűsége fókuszálók, szem előtt tartva az olvasás további aspektusait, úgymint az olvasás közösségi jellegét, az olvasás interakciós vonatkozásait, a hangos olvasás, néma olvasás, néma kommunikáció jelenségét, valamint az információhordozó olvasásra gyakorolt hatását. Az olvasás történetének vizsgálatakor az olvasás különböző aspektusait megragadó paradigmaváltások mentén haladok végig.

Az olvasás közösségi tevékenységből magányos foglalatossággá vált, a hangos olvasás elnémult, az intenzív olvasást felváltotta, az extenzív olvasás, a kézzel írott szöveget kiszorította a nyomtatás, a nyomtatott alfabetikus szöveget pedig kezdi háttérbe szorítani a bitek segítségével binárisan tárolt vizuális és auditív elemeket is tartalmazó digitális információ. A szöveg és az olvasó közé beékelődik az eszköz, (Barbier 2005) és mindezek hatására megváltozik az olvasás értelmezése, a hagyományos, a dekódolást hangsúlyozó olvasási modelleket felváltja a kognitív, és legújabban a meta-kognitív megközelítés. (Csépe 2014)

Így olvastak ők

Az olvasás történetének feltárásához elengedhetetlen az olvasás jelenségének értelmezése, meghatározása. Az olvasás szó írott formában a Jókai Kódexben található először, és több jelentése is van az írott szöveg megértésétől a számoláson és égi vagy más jelekből való következtetésen át a valaki fejére való ráolvasásig. (Adamikné 2006) Ezek a meghatározások abból erednek, hogy az ember kezdetben megszámlálta, megolvasta a dolgokat, például úgynevezett számológöveket használt a termés számbavételére, számontartására, vagyis olyan külső jeleket használt, amelyek segítették az emberi emlékezetet, és amelyeket a közösség többi tagja is értett.

Később agyagtáblákba vésték a jeleket, de ezeket még nem úgy használták, ahogyan az írást ma értelmezzük. Írásról attól kezdve beszélhetünk, hogy az ember a jeleket tárgyak és cselekvések jelölésére kezdte használni. Csak ezt követően alakult ki a fogalomírás, majd a hangalak alapú írás, melyet a mai írásrendszerek többsége használ. (Csépe 2006) Az olvasás történetiségének feltárásában az olvasás jelensége több szempontból is csak az írással együtt értelmezhető, mivel az írás és olvasás párhuzamosan, egymást feltételezve, egymással állandó kölcsönhatásban alakult ki, és ez a kölcsönhatás jellemző a jelenkorban is.

Az olvasás az írás ősi formáinak kialakulásával egy időben jelent meg körülbelül ötezer évvel ezelőtt azokban az ókori társadalmakban, amelyek a vándorlásokat követően megtelepedett és állattartással, növénytermesztéssel foglalkozó embercsoportokból szerveződtek Egyiptomban, Iránban, Közép-Ázsiában és Mezopotámiában. A városállamok megszervezése szükségessé tette a törvények, rendeletek, kereskedelmi szabályok rögzítését. (Harmatta 1986) Az írás ekkor még mnemotechnikai eszköz volt. (Adamikné 2006) Az agyagtáblákon korlátlan mennyiségű információt lehetett tárolni (legalább is jóval többet, mint amennyit az emberi emlékezet képes), ami lehetővé tette az információ visszanyerését az információt lejegyző személy jelenléte nélkül, vagyis lehetővé vált az információ térbeli és időbeli megjegyzése, továbbadása.

A tárgyak leegyszerűsített rajzai után egyre absztraktabb jeleket, az ókori Egyiptomban hieroglifákat, (Kákosy 1998) Mezopotámiában az ékírást használták. (Oppenheim 1977) Ezek a jelek azután egységes jelrendszerré szerveződtek. (Csépe 2006) Le kellett jegyezni a kereskedelmi ügyleteket, a törvényeket, a katonai vezetők parancsait, a mítoszokat és lírai költeményeket. Az írásbeliség terjedése lehetővé tette az egyre növekvő ismeretanyag rögzítését, megkönnyítette a tudás és kultúra továbbadását a következő generációknak. Az írás és olvasás tudományát írnokeképző iskolákban tanították. Az írni-olvasni tudás rangot és hatalmat jelentett, mivel csak egy szűk réteg kiváltsága volt. (Harmatta 1986)

Az ókorban a legfejlettebb területeken és a legjobban prosperáló időszakokban az írástudók aránya mindössze 20% lehetett a felnőtt lakosság körében. (Adamikné 2007) Az írásbeliség azonban átjárta a társadalmat, tiszteletet váltott ki az írástudatlan tömegekben. Ennek ellenére az antik nyelvi

kultúra minden területét a szóbeliség határozta meg. (Benczik 2001) Az ókori görög civilizáció kora a tudás szóbeli továbbadásának klasszikus korszaka volt. A tanítványok a mestert hallgatva tanultak. Erre utalnak Platón művei, amelyekben Szókratésznek tanítványaival folytatott beszélgetéseit jegyezte le. (Bánki 2003) Az írott szöveg egyelőre még a szóbeli kultúra szolgálatában állt, de már elkezdte felvenni későbbi funkcióját: a szöveg és felolvasása a szöveg megőrzését is biztosította. A szövegek kétféle módon rögzültek, az írásbeliséggel és azok felolvasásával. (Fináczy 1906) A felolvasásnak ugyanakkor társadalmi funkciója is volt; a csoportok előtti hangos olvasás közösséget formált.

Az ókor nagy tudósai, Cicero, Epikurosz, Eukleidész, Arisztotelész és később Galénosz különféle elméleteket alkottak, hogy megmagyarázzák az olvasás jelenségét. Azt vallották, hogy „az olvasás a szemmel kezdődik”, (Manguel 2001) és az olvasási folyamatban a látás játssza a döntő szerepet. Cicero szerint jobban emlékezünk a szövegre, ha látjuk, mintha csak halljuk. (Manguel 2001) Ezek az elméletek lehettek a majd csak a 20. század második felében megjelenő első „Nézd és mondd” alapú olvasási modellek előfutárai. A korai görög szövegek nem voltak központosva. Nem használtak kis- és nagybetűt, az írás egybefolyt, amelyet a hangos felolvasás során a felolvasó tagolt a beszéd íze szerint. (Csépe 2006)

Az olvasás bizonyára fáradságos munka volt, még abban az értelemben is, hogy az ókorban a papirusztekercsek hengergetéséhez az olvasónak mindkét kezét használnia kellett. A pergamenből készült középkori kéziratos kódexek is nehezek voltak, és olyan sűrűn írták tele őket, hogy csak a mutatóujjal követve lehetett belőlük olvasni úgynevezett olvasópulton. Ezért egészen a kései középkorig csak 'hivatásos' olvasókkal találkozunk, akik ezt a nagyon specializált szellemi tevékenységet a kolostorok közösségeiben gyakorolták. (Csépe 2007)

A szóbeli kultúra dominanciája ellenére a könyv már az ókori Görögországban is nagy jelentőségre tett szert; az alexandriai könyvtárban az ókori világ minden könyvét össze akarták gyűjteni. Ez egyben a könyvek rendszerezésének első hatalmas kísérlete volt. A könyveket nem csak gyűjtötték, hanem az írnokok másolatot és készítettek róluk. Az első nagy könyvtárak még nem közkönyvtárak voltak, hanem az uralkodó nagyságának kifejezői. Elsősorban tudósok használták, a könyvtár a tanulás és kutatás központja

volt. (Murray 2009) Spártában az írást és az olvasást csak kivételesen tanulták, hiszen a testi edzettséget tekintették elsődlegesnek. Athénban nagyobb gondot fordítottak az olvasás és az írás megtanítására. Az olvasással párhuzamosan tanulták meg az írást. Homérosz költeményeit nem olvasással jegyezték meg, hanem a tanítványok a tanítóval együtt énekelve vésték az emlékezetükbe. (Devecseri 1974)

Az ókori Rómában elsősorban a jósök és a római vallás őrzői értettek az olvasáshoz és íráshoz, és később a nemesek is. A Kr. e. 2. század közepén, ahogyan a rómaiak egyre több görög területet foglaltak el, szép számban jutottak el görög könyvek Rómába. Ezek elsősorban nemesi magánkönyvtárakba kerültek, ahol művelt rétegek gyűltek össze a könyvek olvasására. A görög mellett a latin szövegek is fejlődésnek indultak, egyre jobban elterjedtek. (Falus 1980)

Az „értelmező közösség” (Fish 1980) korai megjelenését mutatja a Bibliában Fülöp és az etióp kincstárnok története. Az Újszövetség ötödik könyvében, az Apostolok Cselekedeteiben, melyet a hagyomány szerint Lukács jegyzett le Kr. u. 60 és 80 között, arról olvashatunk, hogy Fülöp, az evangélista Jeruzsálemben találkozik az etióp uralkodó főkomornikjával, kincstárnokával, aki egy drágán vásárolt kézzel írott tekercsről Ézsaiás próféciáit olvassa. Fülöp megkérdezi: „Érted is, amit olvasol?” A főkomornik válaszából, miszerint „Hogyan érthetném, míg valaki meg nem magyarázza?” (ApCsel 8,26–35) több következtetést is levonhatunk.

A szerencsen ember hangosan olvasott annak ellenére, hogy nem felolvasást tartott másoknak. „Könyv” és olvasó interakciója létrejött, ami elsődleges és elengedhetetlen feltétele az olvasásnak. Van azonban egy megelőző mozzanat, mégpedig a könyv megszerzése, akár „drága pénzen” is, ha a leendő olvasó a benne írottaktól valami újat, hite megerősödését, sorsa jobbrafordulását reméli, vagy éppen jelen élete biztonságát tudja benne.

Abdal-Kászim Iszmáíl, perzsa vezérnek például több száz tevé szállította utazásaikor teljes könyvtárát. (Manguel 2001) A szerencsen főkomornik megvásárolta, és már útban hazafelé hintójában elkezdte olvasni a „könyvet”, interakcióba lépett tehát az írott szöveggel, a megértéséhez azonban ember és ember interakciójára volt szükség.

Hangos olvasás – néma olvasás

A néma olvasás furcsaságnak számított még a középkor elején is, az ókorban a könyvtárakban is a kifejezett hangos olvasás volt jellemző. (Manguel 2001) A néma olvasás veszélyes: a szövegről azt gondolhat az olvasó, amit akar, magában úgy értelmezheti, ahogy akarja. Nincs értelmezési vezérfonal rögtön az olvasáskor. Hosszú évszázadokon át az emberek hangosan olvastak, a néma olvasás fokozatosan került előtérbe. A hangos olvasás uralmának bizonyítására számtalan szerző idézi Szent Ágoston *Vallomásainak* azon részletét, amelyben csodálkozik a némán olvasó Szent Ambrus milánói püspökön. A fiatal Szent Ágoston meglepődött a számára szokatlan olvasási módon, s találgatta az okokat: talán a hangját kímélte Szent Ambrus püspök, talán így gyorsabban és többet tudott olvasni, talán így jobban megértette az olvasottakat: „szíve az értelmet kutatta”. (Manguel 2001) A legfőbb ok a magány keresése lehetett, az önmagának való olvasás. Ha valaki hangosan olvas, mások is bekapcsolódhatnak a gondolatmenetbe, a hangos olvasás közösségi, mint a dialógus.

A hangos olvasás gyakorlatának több oka volt. Egyrészt azért olvastak hangosan, mert ezeket a társadalmakat a szóbeliség uralta, másrészt azért, mert a hangos olvasásnak közösségteremtő ereje volt, harmadrészt hittek a kimondott szó varázsában, szentségében, ezért a leírt szót ki is kellett mondani. A felolvasásokra természetesen azért is szükség volt, mert drága volt a könyv, és a könyvnyomtatás feltalálása előtt keveseknek volt könyvük, így ezek a kevesek megosztották a többiekkel a könyv birtoklásának örömét. A néma olvasás eredményeként a közösséggel szemben az egyén került a középpontba, az olvasás személyes üggyé vált.

Az ókor olvasási kultúrája leginkább a Bizánci Birodalomban maradt fenn. Sok magánkönyvtár megmaradt, de egyben azok a szigorú előírások is, hogy miként kell olvasni a könyveket. Az írott szó halott, amelyet a szóbeliség szárnyalása tesz igazán élővé. Nyugat-Európában a nyilvános felolvasásokat felváltotta a kolostorok falai közé szoruló olvasási kultúra. Az olvasmányok pedig leszűkültek a Szentíráshoz kötődő olvasmányokra. A kora középkor másik radikális változása, hogy a Kr. u. 9. századra a hangos olvasás helyét lassan átvette a mormoló olvasás. (Manguel 2001) A néma vagy csendes olvasással egyidőben kezdték el központosítani a szövegeket,

szétválasztani a szavakat egymástól, tagolni a mondatokat. Ekkor már nem a retorikai funkció, hanem a mondandó, a könnyebb megértés érdekében tagolták a szöveget. (Csépe 2006)

Az olvasás expanziója

A késő középkorban az írás és olvasás szekularizációja a hozzáférhető könyvek számának növekedéséhez és az olvasás elterjedéséhez vezetett, azaz az olvasás expanziója már a könyvnyomtatás előtt megfigyelhető. Az olvasás forradalmát mindazonáltal a 15. század derekán Gutenberg találmánya, a könyvnyomtatás idézte elő, amely lehetővé tette a könyvek jobb minőségű, gyorsabb és tömeges előállítását. (Fülöp 1998)

A 16. század első felében a reformáció eszméje gyorsan terjedt a nép körében, mivel a könyvnyomtatás megteremtette a tanok közreadásának technikai feltételeit. A könyvnyomtatás segítette a reformáció terjesztését, a reformáció pedig hozzájárult a 15–16. század fordulóján válsággal küszködő nyomdák felvirágzásához. Olvasni még mindig kevesen tudtak, az eszmék terjesztésében jelentős szerepet töltött be a szóbeliség, az anyanyelven történő prédikáció. (Chadwick 1998)

A reformáció magyarországi terjedésének egyik oka éppen az anyanyelvűség volt. A másik ok az ország három részre szakadása után egy új közösség-összetartó erő keresése (Balázs 2017). A reformátorok nagy hangsúlyt fektettek az iskolaalapításra szerte Európában – így Magyarországon is –, hogy az oktatással is terjedjen a hit, (Chadwick 1998) ami közösséget teremtett, és jót tett az olvasás ügyének.

Az újkori Európában az olvasni/írni tudás és az analfabetizmus földrajzilag élesen elkülönült, mégpedig a vallási és az iparosodási határvonalak mentén. A katolikusnak maradt országokban továbbra is a szóbeliség volt jellemző, már csak azért is, mert az egyházi cenzúra erősebben érvényesült, mint a reformációra áttért államokban. (Poór 2009) Annak ellenére, hogy a néma olvasás már az ókori Görögországban is megjelent, és Nyugat-Európában már a 10. századtól megszokottá vált, a hangos olvasás uralma megmaradt Európaszerte egészen a könyvnyomtatásig, s teljesen csak a 17–18. századra némult el az olvasás. (Ropolyi 2003)

Az olvasás hermeneutikai megközelítése

Az olvasás elnémulásával a közösségi tevékenységből magányos tevékenység lett, és előtérbe került az olvasó. René Descartes – akit az első újkori filozófusnak tekinthetünk (Nyíri 2001) – 17. század elején írt *Értekezés a módszerről* című műve már az olvasóra, az olvasás természetére való tekintettel íródott. „Ha ez az értekezés egyhuzamban való elolvasásra nagyon hosszúnak tetszik, hat részre osztható” olvashatjuk a bevezetőben, (Descartes 1637 [2000]) amelyben az olvasás fogalmának és szerepének újraértelmezése jelenik meg. Előtérbe kerül az olvasó és a szöveg értelmezése, amelyben a józan észre kell támaszkodni. Descartes az olvasó kételyeit, bizonytalanságát, önreflexiós képességét, az olvasás újrakezdésének szükségességét az olvasott szöveg megértését támogató jelenségnek tekinti. Értekezésének megítélését az olvasóra bízta, akit kifejezetten arra kér, küldje el „kifogásait” könyvkereskedőjének, hogy arra reflektálni tudjon. Feltételez tehát egyfajta párbeszédet a szöveg működésében, ami az élő dialógus és a halott írott szöveg tradicionális dichotómiájának megnyilvánulása.

A 18. században a felvilágosodás eszmeáramlatának köszönhetően a kultúra mélyreható változása az olvasás újabb forradalmát generálja. Megnő az irodalmi hírnév utáni vágy, és ezzel párhuzamosan megnő az irodalom iránti érdeklődés is. (Hume 1742 [1992]) Az olvasás egyszerre válik extenzívvé és intenzívvé, bővül az olvasnivaló repertoár, az olvasás célja a szóra-kozásra és információszerezésre differenciálódik, aminek különös jelentősége van napjainkban, a digitális, extenzív olvasás korában. Az extenzív olvasó már modern értékeket követ, legfőbb motivációja a mindent elsöprő információszerző éhség. Mindkét olvasási módban, az extenzív és intenzív olvasásban, kifejezésre jut az egyén szerepe, az olvasás individuális jellege. Előtérbe kerül az ízlés, amiről – Descartes-tal szemben, aki azt mondja, hogy a józan ész legyen a bástyánk – David Hume az olvasó tárggyal kapcsolatos ismereteire alapoz. A nevelés fontos feladatának tartja az ízlés kiművelését, és olyan kérdésekre keresi a választ, vannak-e az egyénekként változó ízlésnek egyetemes elemei, illetve, hogy milyen módszerekkel fejleszthető az egyén ízlése. (Hume 1742 [1992])

A 18. század végén, a 19. század elején a megnövekedett kommunikációvágyból fakadó írási kedv és a megnövekedett olvasói érdeklődés kiter-

jesztette az olvasás helyszíneit a közösségi terekre: az utcára, a kávéházra, a munkahelyre és az otthonra. Ezzel együtt az irodalom is differenciálódott, megjelent a populáris és arisztokratikus, olcsó és elit, városi és falusi, férfi és női, didaktikus és fikciós irodalom.

Az olvasásról való gondolkodást még a szövegközpontú értelmezés határozta meg, amit jól jellemez Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Hegel 1835 [1979]) német filozófus esztétikája. A költészet mint romantikus művészeti forma nem reális anyagi közegben (mint más művészetek), hanem a belső szemléletben és a képzeletben jeleníti meg az emberi lényegét. Eszköze a nyelv, amely már önmagában is szellemi termék. A romantikus költői alkotás mint egyedi, eredeti, megismételhetetlen kivált a hétköznapi megnyilatkozások világából, felsőbbrendűnek számított. A belső szem számára íródott, valódi individuális olvasói beállítottságot igényel azáltal, hogy munkára fogja, és egyszerre felszabadítja az olvasó képzelő erejét, érzéseit, szenvedélyét. Ez mutatkozott meg szöveg és olvasó kapcsolatában, azáltal, hogy még intenzívebbé vált a magányos olvasás individualitást felszabadító hatása. Hegel (1835 [1979]) az irodalmi mű társadalmi szerepét háttérbe szorítja, nem azt fontolgatja, amit Hume (1742 [1992]) – hogy milyen módszerrel fejleszthető az olvasói ízlés –, hanem azt keresi, hogy mi teszi érdekeltté az olvasót a mű elolvasásában.

A strukturalizmus a 20. század elején éppen ezzel a romantikus irodalom-szemlélettel helyezkedik szembe, amikor az értelmezés individuális alternatíváit elvetve a jelentést kizárólagosan a szövegnek tulajdonítja. A strukturalista felfogás szerint a jelentést maga a szöveg határozza meg, és ha egy műnek többféle interpretációja van, akkor az abból fakad, hogy az olvasók rosszul olvasnak. (Kamarás 2007)

A 20. század második felében azután egyre inkább az olvasó szerepét hangsúlyozó, 'reader response' elméletek kerülnek előtérbe, amelyek hermeneutikai megközelítésük tekintetében három nagy csoportba sorolhatók.

Az individualisták szerint az értelmezés forrása maga az olvasó a korábbi tapasztalataival. (Fish 1980) Az uniformisták azt vallják, hogy mind az olvasónak, mind a szövegnek szerepe van az értelmezésben, ezért lehetnek egymáshoz közel álló olvasói értelmezések. (Iser 1978) A kísérletesek pedig pszichológiai kutatások eredményeire támaszkodnak; befogadás-elméletük az olvasói reakciókon, értelmezési mintázatokon alapul. (Holland 1990)

Az individualista megközelítés legismertebb képviselője Stanley Fish. Elméletében a korábbi megközelítésekhez képest új elemként jelenik meg az „értelmező közösség”. Fish (1980) a jelentést kizárólag az olvasó tapasztalatainak, műveltségének, kultúrájának és érzelmeinek tulajdonítja, ugyanakkor erősen nevelés-szociológiai megközelítés az övé, mivel értelmezésében az egyéni jelentések abban a közösségben jönnek létre, amelyben az olvasó él, és a közösség ilyen módon befolyásoló tényezője a szöveg megértésének.

A strukturalizmus és az olvasóközpontú befogadás-elméletek között Hans Robert Jauss (1982) elvárás-horizont-elmélete teremti meg a kompromisszumot. Az ő megközelítésében is meghatározó elem a közösség. Az elmélet szerint az olvasók generációinak van egy közös előfeltevése arról, hogy az adott történelmi korban és kultúrában mi számít irodalomnak. A közösség tudása, tapasztalatai, értékrendje alapján alakítja ki az olvasó a saját, szöveggel szembeni elvárását. Az elvárás-horizonthoz közel álló szövegek befogadása könnyebb, míg az attól távol állók befogadásához nagyobb erőfeszítés szükséges. Ezért van az, hogy egyes művek fogadtatása saját korukban kedvezőtlen, de egyben új elvárás-horizontot hoznak létre. Az elmélet azt is megmagyarázza miért nem népszerű, különösen az általános iskola felső tagozatában, a kötelező olvasmányok kínálata. Móricz és Jókai klasszikus művei közel állhatnak a pedagógusok és/vagy a szülők elvárás-horizontjához, ugyanakkor nagy valószínűséggel távol esnek a tizenévesekétől.

Az individualista felfogást és az elvárás-horizont elméletet ötvöző befogadás-értelmezés Paul Ricoeur (1998) megközelítése. Véleménye szerint a szöveg értelmezésében az olvasóra gyakorolt hatás és arra adott válasz ugyanolyan meghatározó szerepet játszik, mint a közösség elvárása és válasza. A kettő egymást kölcsönösen feltételezve és kiegészítve fejt ki hatását. Az olvasó befogadó képességét az határozza meg, hogy mennyire ismeri és teszi magáévá a közösség által elfogadott elvárásokat.

A befogadáshoz ugyanakkor kell egy bizonyos távolságtartás. A műhöz túl közel kerülő, naiv olvasó a szöveg által keltett illúzió szintjén reked. A túl nagy távolságot tartó, racionális olvasó ellenáll az illúzióknak, és túl kritikusan, racionálisan közelít a szöveghez. A jó olvasó ezzel szemben egyszerre enged az illúzióknak és fogadja el a cáfolatot – a befogadáshoz mind a kettő szükséges. (Ricoeur 1998)

A 20. század második felének olvasójában az individualisták „mindenható olvasójával” szemben Umberto Eco az „eszményi olvasót” látja, aki aktív befogadója a műnek, és megteremti magának a számára érvényes jelentést. (Eco 2002)

Az olvasás jövője

A 21. században az olvasás ügyét is érintő további paradigmaváltás az emberi kommunikáció paradigmaváltása. A magányos néma olvasás helyébe lép a társas néma kommunikáció. Megváltozik az információhordozó, a szöveg a nyomtatott papírlapról átkerül az elektronikus eszközökre, amilyen a számítógép, notebook, tablet és e-book olvasó. Az alfabetikus szöveget felváltja a piktogramokat, képi és hangelemeket is tartalmazó digitális információ. Megváltozik az írás, a lineáris szöveg mellett helyet kér magának az elágazásokat tartalmazó hipertext, amely megváltoztatja magát az olvasást és a hozzá kapcsolódó viselkedést. A Neumann-galaxis mind nagyobb térhódítása szükségessé teszi az olvasás újraértelmezését, és olyan kérdéseket vet fel, mint a kézzel írás megtanulásának szükségessége vagy a nyomtatott szöveg fennmaradása.

IRODALOM

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Bp.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna (2007): Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában. <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/okozat-es-okok-korunk-olvasaskulturajaban> (2017. 04. 23.)
- BALÁZS Géza (2017): A reformáció és a magyar nyelv. *Valóság*, 60(11), 105–112.
- BÁNKI Dezső, szerk. (2003): *Filozófiai kisenciklopédia*. Kossuth Kiadó, Bp.
- BARBIER, Frédéric. (2005): *A könyv története*. Osiris Kiadó, Bp.
- BEAN, Thomas W. (2002): Making Reading Relevant for Adolescents. *Educational Leadership*, 60(3), 34–37.
- BENCZIK Vilmos (2001): *Nyelv, írás, irodalom*. Trezor Kiadó, Bp.
- BESSENYEI István (2009): Képernyő, tanulási környezet, olvasás. *Új Pedagógiai Szemle* 81–85. <http://www.ofi.hu/tudastar/kepernyo-tanulasi> (2018. 07. 20.)
- BUKODI Erzsébet (2004): *Társadalmi helyzetkép 2003*. Központi Statisztikai Hivatal, Bp.

- CHADWICK, Owen (1998): *A reformáció*. Osiris Kiadó, Bp.
- CLARK, Christina – DOUGLAS, Jonathan (2011): *Young People's Reading and Writing: An In-Depth Study Focusing on Enjoyment, Behaviour, Attitudes and Attainment*. London: National Literacy Trust.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521656.pdf> (2017. 01. 12.)
- CLARK, Christina – FOSTER, Amelia (2005): *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences: The Who, What, Why, Where and When*. London: National Literacy Trust.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541603.pdf> (2017. 01. 12.)
- CSÉPE Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- CSÉPE Valéria (2007): Miért csak az ember olvas? Előadás a Mindentudás egyetemén. X. szemeszter 2007. 04. 23.
<https://mindentudas.hu/el%20ad%C5%91ad%C3%A1sok/tudom%C3%A1nyter%C3%BClet%20ek/b%C3%B6lcs%C3%A9szettudom%C3%A1ny/143-pszichol%C3%B3giai-tudom%C3%A1nyok/6163-miert-csak-az-ember-olvas.html> (2014. 02. 10.)
- CSÉPE Valéria (2014): Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: PLÉH Csaba – LUKÁCS Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1-2: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Akadémiai Kiadó, Bp., 339–370.
- DESCARTES, René (2000): *Értekezés a módszerről* (ford. Zemplén Jolán). Műszaki Kiadó, Bp.
- DEVCSERI Gábor (1974): *Kalauz Homéroszhoz*. Szépirodalmi Kiadó, Bp.
- ECO, Umberto (2002): *Hat séta a fikció erdejében*. Európa Kiadó, Bp.
- FALUS Róbert (1980): *Az antik világ irodalmi*. Gondolat Kiadó, Bp.
- FISH, Stanley (1980): *Is there a Text in this Class?* Harvard University Press, Cambridge, MA.
- FINÁCZY Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatal, Bp.
- FÜLÖP Géza (1998): *A könyvkultúra a könyvnyomtatás kézműipari időszakában (Gutenbergtől a francia forradalomig)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- GEREBEN Ferenc (2001): Olvasáskultúránkról – szociológiai nézőpontból. *Iskolakultúra*, (5), 52–55.
- GEREBEN Ferenc (2017): Mit tud az olvasásszociológia a magyar olvasáskultúráról? *Magyar Művészet*, 5(1), 64–71.
- GOMBOS Péter (2018): Jókai Mór ne az olvasóvá nevelés eszköze legyen, hanem annak célja.
<https://magyaridok.hu/belfold/joval-tobben-vesznek-konyvet-kezukbe-mint-tizenket-eve-2725237/> (2018. 04. 21.)
- HARMATTA János (1986): *Ókori keleti történeti chrestomathia*. Tankönyvkiadó, Bp.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1979): *Eszétika* (ford. Tandori Dezső). Gondolat Kiadó, Bp.
- HOLLAND, Norman N. (1990): Tranzaktív beszámoló a tranzaktív irodalomtudományról. *Helikon*, (2–3) 246–258.

- HUME, David (1992): A kifinomult ízlésről és a szenvedélyességről. In: *David Hume összes esszéi I.* (ford. Takács P.) Atlantisz Kiadó, Bp., 19–22.
- ISER, Wolfgang (1978): *The Act of Reading*. Routledge and Keagan, London.
- JAUSS, Hans Robert (1982): *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics* (trans. Michael S.) University of Minnesota Press, Minneapolis, MN.
- KÁKOSY László (1998): *Az ókori Egyiptom története és kultúrája*. Osiris Kiadó, Bp.
- KAMARÁS István (2005): *Olvasásügy. Iskolakultúra-könyvek*. Iskolakultúra, Pécs.
- KAMARÁS István (2007): *Az irodalmi mű befogadása (szociológiai és szociálpszichológiai megközelítés)*. Gondolat Kiadó, Bp.
- LEY, Terry. C – SCHAER, Barbara B. – DISMUKES, Betsy W. (1994): Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle school students. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 15(1), 11–38.
- LOCKWOOD, Michael (2008): *Promoting reading for pleasure in the primary school*. [Los Angeles, CA], Sage.
- MANGUEL Alberto (2001): Az olvasás története. (ford. Széky J.). Park Kiadó, Bp.
- MCKENNA, Michael C. – KEAR, Dennis J. – ELLSWORTH, Randolph A. (1995): Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, (30), 934–956.
- MURRAY, Stuart A. P. (2009): *The Library: An Illustrated History*. Skyhorse Publishing, New York.
- NAGY Ádám (2013): Szabadidős tervek és tevékenységek. In: SZÉKELY L. (szerk.). *Magyar ifjúság 2012*. Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó, Bp., 211–228.
- NYÍRI Tamás (2001): *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Szent István Társulat, Bp.
- OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> (2017. 04. 17.)
- OPPENHEIM, A. Leo (1982): Az ókori Mezopotámia. Gondolat, Bp.
- POÓR János (2009): *A kora újkor története*. Osiris Kiadó, Bp.
- RICOEUR, Paul (1998): *A szöveg világa és az olvasó világa*. In: THOMKA BEÁTA, szerk.: *Narratívák 2. Történet és fikció*. Kijárat Kiadó, Bp., 9–42.
- ROBERTS, Michael S. – WILSON, Janell D. (2006): Reading attitudes and instructional methodology: How might achievement become affected? *Reading Improvement*, 43(2), 64–69.
- ROPOLYI László (2003): A könyv és az olvasás. *Iskolakultúra*, 13(6–7), 114–120.
- SPERLING, Rayne A. – HEAD, Darlene M. (2002): Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, (29), 233–236.