

Az olvasásfejlesztés nemzetközi tapasztalatai

Három kontinens olvasásfejlesztő programjaiból

Készítette: Péterfi Rita

Tartalomjegyzék

1. A kérdés aktualitása
2. A társadalmi háttérrel
3. Három kontinens projektjeiről
 - 3.1. Nagy-Britannia
 - 3.2. Törökország
 - 3.3. Németország
 - 3.4. Finnország
 - 3.5. Svédország
 - 3.6. Korea és Japán
 - 3.7. Az Egyesült Államok
4. Összegzés
5. Felhasznált irodalom

1. A kérdés aktualitása

A 2012. esztendő ismét különös jelentőséggel bír az olvasás szempontjából. Ugyanis a 2000-ben elkezdett, s háromévente ismétlődő PISA vizsgálat (azaz a Programme for International Student Assessment), „a nemzetközi tanulói teljesítménymérés programja” immár ötödik alkalommal méri majd fel, hogy a programban résztvevő országok 15 éves tanulói milyen teljesítményre képesek a matematika, a természettudományok és az olvasás-szövegértés terén. Nem véletlen, hogy az OECD, a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet által kezdeményezett és finanszírozott vizsgálatához minden alkalommal egyre több és több ország csatlakozik. Legutóbb, 2009-ben már 65 országban zajlott adatfelvétel¹. Ha az eddigi tendencia nem változik, akkor ez évben még ennél is több ország oktatásáról kaphatunk visszajelzést. De miféle is? És miért bír olyan nagy jelentőséggel ez a felmérés? Mert azt időről időre tapasztalhatjuk, hogy mind a szakemberek, mind a közvélemény részéről igen nagy érdeklődés kíséri a PISA kutatást. Ugyanis a vizsgálat finanszírozója, a legfejlettebb gazdasági országokat tömörítő szervezet számára rendkívüli jelentőséggel bír az az információ, hogy egy adott ország munkaerőpiacán jelenlévők mennyire képezhetők. Az, hogy a nagyvállalatok melyik kontinensre, azon belül is melyik régióba, a régió mely országába telepítik leányvállalataikat, hogy hol nyitnak újabb üzemet, ahol aztán a gazdasági haszon maximalizálható, ez bizony szoros összefüggésben van az adott országban található munkaerő minőségével, át- és továbbképezhetőségével.

Hogy egy országban a jólét és a jóllét egyszerre lehessen jelen, az nagyban múlik az oktatáson, többek között az írni és olvasni tudás színvonalán. Ezt felismerve már hosszú idő óta számtalan programot működtetnek szerte a világban, de mintha az utóbbi években ezek jelentősége növekedni látszana. A világ különböző pontjain zajló programoknak van egy közös pontja, amely egyre hangsúlyosabbá válik: vagyis hogy nem elég a gyerekekkel foglalkozni, hiszen szép számmal található a gyerekeken kívül szinte mindenütt olyan réteg vagy csoport, amely fejlesztésre, támogatásra szorul, ha az olvasni tudásról van szó. A már említett közös pont, a gondolati hasonlóság mindinkább azt jelenti, hogy a gyerek fejlesztése a

1 Balázi Ildikó – Ostorics László – Schumann Róbert – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó: A PISA2009 tartalmi és technikai jellemzői. Oktatási Hivatal. Budapest, 2010.

Balázi Ildikó – Ostorics László – Schumann Róbert – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó: PISA2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában. Oktatási Hivatal. Budapest, 2010.

szülők segítségével, az ő bevonásukkal történik. Ezekben az esetekben – mint majd jó néhány bemutatásra kerülő példában látni fogjuk – a családok olvasásfejlesztése történik, szülő és gyerek együttes bevonásával, közös tevékenységre ösztönzésével.

2. A társadalmi háttérről

Az ezredforduló körüli évek Magyarországot gyakorta kétsebességű társadalomként jellemzik. Ferge Zsuzsa szerint² az ilyen társadalmakban az árral haladók mellett jelen vannak a leszakadók, akiknek a hiányok számos formájával kell megküzdeniük; nem csupán az anyagiakban megmutatkozókkal. Peter Townsend³ véleménye szerint a források hiánya az érintetteket többek között kirekesztheti társadalmilag fontosnak tartott tevékenységekből is. S. M. Miller már 1967-ben megfogalmazta álláspontját a szegénység és az egyenlőtlenségek leküzdéséről, amely szerint elengedhetetlen, hogy „ne csak a jövedelmek és javak, hanem az önbecsülés, a társadalmi mobilitási esélyek és a döntéshozatal számos színterén való részvétel minimumai is javuljanak.” Véleménye szerint "minden olyan társadalomban, amelyben jelentősek az egyenlőtlenségek, a kormányzatnak biztosítania kell nemcsak a jövedelmek, javak és alapvető szolgáltatások növekvő szintű minimumait, hanem az önbecsülés, a társadalmi mobilitási esélyek és a döntéshozatal számos színterén való részvétel javuló minimumait is.”⁴

A szegénység nem csupán a jövedelmek alacsony voltát vagy hiányát jelenti, hanem különböző javaktól való megfosztottságot is: tehát az anyagi hiányok mellett gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális javaktól való megfosztottságot is jelent. S ez felnőttekre és gyerekekre egyaránt érvényes. Az olvasás kapcsán éppen ezért szükséges a családról mint egységről, a szülőről és a gyerekről való együttes gondolkodás. A számbavételhez nélkülözhetetlen annak az ismerete, hogy a gyerekek életkilátásainak, esélyeinek, a perspektíváknak a kitágításához mire is van szükség. Mint ahogy azt Ferge Zsuzsa megfogalmazta, az alapszükségletek ellátásán túl van három olyan tényező, amely a gyerekek

2 Ferge Zsuzsa: Kétsebességű Magyarország. Előadás a Magyarország társadalmi helyzete, kulcsfontosságú kihívások a társadalmi kirekesztődés elleni harcban c. témához az Európai Unió Bizottsága és az Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium égíse alatt szervezett Magyar Nemzeti Szemináriumon a társadalmi beilleszkedésről. 2002. július 18.

<http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=118>

3 Townsend, P., 1979, Poverty in the United Kingdom. Penguin.

4 Miller, S. M., M. Rein, P. Roby, B. Gross (1967): Poverty, Inequality and Conflict, The Annals, 373, September 1967, pp. 16–52, 17.

esélyeinek növeléséhez elengedhetetlen: ez a nyelvtanulás, a számítógép és nyaralás. Az első kettőhöz kétségtelenül szükség van az olvasni tudásra, s ezekhez kapcsolódhat, itt jelenik meg a könyvtár mint intézmény.

3. Három kontinens projektjeiről

3.1. Nagy-Britannia

A family literacy-ről. A témával foglalkozó szakemberek - többek között Greg Brooks⁵ - a fogalom megjelenését 1983-ra teszi, amikor is még family literacy alatt az írással, olvasással összefüggő kutatásokat értették; s csak a későbbiek során vált a fogalom a családok ilyen irányú tevékenységét magába foglaló programok elnevezésévé.

A programok egy része kifejezetten felnőttek számára jött létre: ebben az esetben a célcsoportot az alacsony képzettséggel rendelkezőket jelentették. Más projektekben a szülők olvasásba való bevonását foglalmazták meg, vagyis elindultak azok a programok és tevékenységek, amelyeket ma leginkább családi írás- és olvasásfejlesztésnek nevezünk.

A programok három alapelve épülnek. Elsőként a család fogalmának tágan való értelmezéséről kell szót ejtenünk. Vagyis arról, hogy nem pusztán a szülővel és a gyerekekkel, testvérrrel, hanem a család egy sokkal tágabb körével számolnak: programok, a különböző foglalkozások szempontjából is a családhoz tartozónak tekintik a nagyszülőket, nagynéniket, nagybácsikat, unokatestvéreket és keresztszülőket.

Második helyen a saját nyelv és műveltség kérdésére érdemes kitérni. Az ezekben a programokban részt vevők jelentős részének nem csupán az írni- és olvasni tudással, annak készségi szintű művelésével van problémája, hanem a nyelvvel, amelyet használnia kellene a mindennapok során. Hiszen sok esetben – a világ számos pontján – jelentős mértékű azon bevándorlók aránya, akik úgy érkeznek vagy élnek a befogadó országban, hogy nem beszélnek

⁵ Greg Brooks: Family literacy in Europe and beyond: a research review and workshop c. előadása elhangzott 2010. április 20-án az Országos Széchényi Könyvtárban. Az előadás írott változata megjelent: A családi írás- és olvasásfejlesztés szerepe Európában és Európán kívül – A témával kapcsolatos kutatások áttekintése címen a Könyvtári Figyelő 2010. 3. számában.

annak nyelvét. Nem egyedülálló jelenségként írható le, hogy különösen a felnőttként betelepülők esetében gyakran egy élet sem elegendő ahhoz, hogy a nyelvet elsajátítsák. Ezért különösen fontos az anyanyelv, a hozott műveltség értékelése. Ez a programok alapját képezi, amelyre építeni lehet a befogadó ország nyelvével kapcsolatos tevékenységeket. Mint a későbbiekben még kitérünk rá, ez megvalósulhat történetmesélésben, szövegek létrehozásában és ennek támogatásában.

Harmadik szempontként álljanak itt a szülőkkel szemben megfogalmazott elvárások. Vagyis a szülők ne pusztán az iskolai kötelező olvasmányokat tartásuk fontosnak, elvégzendő, letudandó feladatnak, hanem tágabban gondolkodjanak a nyelvet, az olvasmányokat érintő kérdésekről.

Mivel különböző, a gyerekek iskolai előmenetelét feltáró kutatásokból tudjuk, hogy erős összefüggés mutatkozik a szülői háttér (a szülők iskolázottsága) és gyermekük iskolai teljesítménye között, jelentőséggel bír a szülők műveltségi szintjének növelése.

A szülők programokba történő bevonásának egyik közvetett, de nem elhanyagolható hatása, hogy műveltségi szintjük a foglalkozások során növekszik, tehát hatékonyabb munkát fejthetnek ki gyermekeik segítése során, ezért a gyerekek nyelvi fejlődésének gyorsulása mehet végbe. Mivel a szülők is részesei a programoknak, ezért ők maguk is kipróbálhatták azt, amit a gyerekek a foglalkozásokon tanultak, s ennek hatása, akár két és fél – három év múlva is érzékelhető volt.

A nyelvi, az írás- és olvasásfejlesztést célul tűző programok esetében mindig felmerül a kérdés, hogy mely életkorban érdemes azt elkezdni, s meddig érdemes azzal foglalkozni. Mikor van még hatása az ilyen típusú foglalkozásoknak. A Nagy-Britanniában folyó programok tanúsága szerint, ami a 8 évesek esetében még igen hatékonyan működik, az a 11 évesek esetében már nem mondható el. Addigra a kortárs csoport véleménye, hatása fontosabbá válik, mint akár a szülőé, akár az iskoláé. Nem véletlen tehát, hogy a lehető legkorábban el kell kezdeni a gyerekek és családok programokba történő bevonását, vagyis a family literacyt. Ezért irányulnak ezek a tevékenységek Nagy-Britannia fokozottan hátrányos helyzetű régióiban a 3-6 éves gyereket nevelő családokra, vagyis az óvodás korúakra és szüleikre, családtagjaikra. De éppen a szigetország volt az, amely már a három év alattiakra is dolgozott ki, s azóta is folyamatosan működteti például a BookStart programot. Az 1990-ben Birminghamban induló, s mára már az egész Egyesült Királyságra kiterjedő program

keretében a kilenc hónap körüli babákhoz a védőnővel együtt a könyvtáros is ellátogat, aki egy kezdő könyvcsomagot ad át a szülőknek, amelyek segítségével aztán elkezdődhet a könyvekkel való ismerkedés. Míg ott ez a tevékenység az állam támogatását élvezzi, addig hazánkban – a külföldi példát hazai viszonyok között honosító települések – általában helyi támogatásból működnek.

A programok - érthető módon - elsősorban a gyerekek számára jelentenek előnyöket. De miféleképpen is? Egyrészt műveltségük terén tapasztalhatók változások, másrészt nyelvi képességeik fejlődnek mérhető, kimutatható mértékben. Ez olyannyira így van, hogy mivel már elegendő idő telt el ahhoz a programok indítása óta, hogy mérni lehessen a résztvevő gyerekek teljesítményét, iskolai sikereit és az életben való beválásukat, kijelenthető, hogy az előnyök, amelyekre szert tesznek, tartósak, és az évek során meg is maradnak.

És mi a helyzet a szülőkkel? A family literacy programokban tevékenykedő szakemberek véleménye szerint míg a résztvevő gyerekek nagy lépésekkel haladnak az írás és olvasás elsajátításának terén, ugyanez a szülőkről nemigen mondható el. Felmerül hát a kérdés, hogy akkor miért érdemes mégis a szülők bevonásával működtetni a programokat. Miért nem elegendő a gyerekekre koncentrálni? A family literacy programok hatásának vizsgálatakor ugyanis kiderült – s ezt kvalitatív eredmények bizonyítják -, hogy négy olyan területe is van ezeknek a tevékenységeknek, amelyeknél a szülőkre gyakorolt pozitív hatás egyértelműen a programoknak tudható be. Egyrészt dokumentálhatóan emelkedett a résztvevő anyák gyermekgondozási szintje; másrészt a szülők elhelyezkedési, munkavállalási esélyei növekedtek. Harmadrészt a szülők önbizalma mérhető módon erősödött, negyedrészt pedig a szülők számára egyértelműen fontossá, jelentőség telivé váltak gyermekeik tanulmányai, és sokkal intenzívebben bekapcsolódtak a gyerekek iskolai életébe.

3.2. Törökország

Gyakran merül fel a kérdés, hogy miért is jó, ha egy társadalom tagjai olvasnak. Ilyenkor a szubjektív és nem kézzel fogható elemeken túl igyekszünk számba venni azokat az összetevőket, amelyek inkább az egyén személyes hasznának azt a részét térképezi fel, amely a közvetlenül megjelenő változásokat veszi számba. Mert persze fontos, amit a korábban említett PISA vizsgálat háttéréként, mozgatórugójaként emlegettünk: a tőke országválasztása,

a gazdaság prosperálása. De az egyén számára sokkal fontosabb, hogy legyen biztos állása, amely által saját és családja létét is biztonságban tudhatja. Ezen felül a hazai olvasáskutatás sok évtizedes történetéből tudhatjuk, hogy az olvasás kimutatható módon összefüggésben áll az egyén értékválasztásával. Mint azt Gereben Ferenc írja⁶ az olvasási aktivitást vizsgáló kérdőívekben elhelyezett Rokeach-teszt által lehetővé váltak az olvasók és nem olvasók értékpreferenciái. Ezekből a vizsgálatokból tudjuk, hogy azok, akik a rendszeres olvasók táborába tartoznak – vagyis az olvasói elit tagjai –, azokat sokkal inkább jellemeznek a következő tulajdonságok: a nyitottság, a tolerancia és az úgynevezett lelki békesség, mint azokat, akik nem vagy csak ritkán vesznek könyvet a kezükbe. Tehát ha az olvasás „hasznosságáról” beszélünk, nem szabad elfeledkeznünk ezekről a hatásokról. S itt kanyarodjunk vissza a family literacy programok hatékonyságát, eredményességét mérő kutatásokhoz. Azok a Törökországban élő gyerekek, akiknek családja bekapcsolódott az olvasásfejlesztő programba, egy követéses vizsgálat résztvevőivé is váltak. Vagyis a gyerekek öt éves korától – 1995-től -19 éven keresztül mérték és dokumentálták a változásokat. Ami egyértelműen kijelenthető: a résztvevő gyerekek oktatási kilátásai növekedtek, nagyobb eséllyel folytattak felsőfokú tanulmányokat, mint a kontroll csoporthoz tartozó, a programhoz nem csatlakozó családokban nevelkedő társaik.

Ezen túlmenően van egy olyan szempont, amely kimutatásáról soha korábban nem esett még szó. Mint arról a török tapasztalatok tanúskodnak, a résztvevő családokban csökkent a gyerekbántalmazások száma, vagyis az anyák ritkábban gondolták úgy, hogy a szülő-gyerek közti konfliktusokat erőszakosan, tettelegesséig fajuló módon kellene megoldaniuk. Azt gondolom, nem állunk messze az igazságtól, ha azt feltételezzük, hogy a szülők a programokban való részvételek során szert tettek a tudásra, amely szerint a problémákat nem csak nyers erővel, hanem szavak segítségével is meg lehet oldani. Ha az olvasásnak, az olvasásfejlesztő programoknak a korábban említetteken túl egyéb más hatásáról nem is tudnánk számot adni, mint az utóbb említetttről, már akkor elmondhatnánk, volt értelme a programok elindításának, a befektetett munkának.

⁶ Gereben Ferenc: Könyv, könyvtár, közönség. A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében. Országos Széchényi Könyvtár. Budapest. 1998. 67-75.p.

Bár a family literacy fogalom megjelenése az angolszász tudományos élethez köthető, azonban az első program 1985-ben Törökországban indult, és manapság 70 ezer család bevonásával működik.

3.3. Németország

A kérdés háttéréről. A második világháború után a fellendülő német iparnak sokszázezer főt számláló munkaerőre volt szüksége.⁷ A német gazdasági csodához nélkülözhetetlen munkaerő az első években az ország keleti feléről, majd Kelet- és Dél-Európából érkezett. Míg előbbieknél nem voltak nyelvi problémáik, utóbbiak számos problémája éppen ebből adódott. 1955 volt az év, amikor Nyugat-Németország megkötötte az első államközi egyezményét, amely szabályozta a vendégmunkások helyzetét. Olaszország volt az első a sorban, amellyel ilyen egyezmény kötött, s amelynek értelmében 20 és 40 év közötti férfiak érkeztek az országba. Ezt a megállapodást aztán még továbbiak követték. Az 1955-öt követő tíz évben összesen hét országgal jött létre bilaterális egyezmény. Ezen országok között Olaszországon túl még ott volt Görögország, Spanyolország, Törökország, Marokkó, Portugália és Tunézia. 1964 volt az az év, amikor az egymilliomodik vendégmunkás is megérkezett az országba. Az egyezmény részét képezte az az elv, amely értelmében az érkező munkavállalók két évnél tartózkodás után visszatérnek szülőhazájukba: ez volt az úgynevezett rotációs elv. Azonban az évek során a szigor lazulni látszott, s mind többen választották a Németországban maradási lehetőséget. Az eredeti elképzelésekkel szemben a gyakorlat azt mutatta, hogy két év alatt a külföldről érkező munkások már egyre inkább kezdték kiismerni magukat a német viszonyok között, helyismeretre tettek szert, magabiztosabban boldogultak a hétköznapi életben, s ahelyett, hogy ők mentek volna haza, feleségük, gyerekeik, családtagjaik követték őket Németországba. Az '50-es évek közepétől évente százezer körüli török vendégmunkás érkezett, ez a szám a '70-es évek elején már majdnem elérte az évi 400 ezret.

Mára a 82 millió főt számláló – újraegyesített – Németországban több mint 15 millióan rendelkeznek migrációs háttérrel.⁸ A 2008-as népszámláláskor a helyzet tisztázása érdekében

7 Vincze Ferenc: A török kisebbség integrációs problémái Németországban.

http://elib.kkf.hu/edip/D_14965.pdf

8 Susanne Schneehorst: Interkulturelle Bibliotheksarbeit in Deutschland. Themen und Tendenzen. Az előadás 2008. november 11-én hangzott el Ostravában a Gemeinsame Wege c. konferencián.

definiálták a migrációs háttérrel rendelkezés fogalmát. E szerint az a személy sorolható ide, aki vagy 1950 után érkezett Németországba – és megszerezte az állampolgárságot -, vagy ilyen szülők másod- vagy harmadgenerációs leszármazottja. A német állampolgársággal rendelkezők mellett 7 milliónyian vannak azok, akik vagy nem rendelkeznek német állampolgársággal vagy kettős állampolgárok. Ennek fényében jelenleg Németországban a lakosok negyede sorolható a bevándorlók közé.

Ha demográfiai szempontból vizsgáljuk az országot, azt tapasztaljuk, hogy a migrációs háttérrel rendelkezők átlagosan 33,8 évesek, míg a többségi társadalomban 44.6 év az átlagéletkor. Az öt év alatti gyerekek csaknem egyharmada (29,8 százaléka) migrációs háttérrel rendelkezik. Vagyis ezekben a családokban sokkal több gyermek születik, mint egy átlagos német családban. Nagyvárosok adatainak vizsgálatakor láthatóvá vált, hogy az ott élő általános iskolások 40 százaléka migráns. (Ezek a városok: Berlin, Hamburg, Bréma és Dél-Hessen.) S hogy mely népcsoportokhoz tartoznak ezek a gyerekek, ezek a családok? A kérdésre azért nem egyszerű válaszolni, mivel jelenleg 200 különböző etnikai csoport szerepel a nyilvántartásokban Németországban. S bár nagy számban vannak jelen közöttük törökök, ez a csoport sem tekinthető homogénnek. Hiszen bár sokan közülük valóban Törökországból érkeztek, de ők 25 különféle etnikai csoporthoz tartoznak. Vagyis a törökön, a kurdon kívül még további 23 egyéb népcsoport van jelen közöttük. Fontos, hogy a bevándorlók ügyeivel foglalkozó szakembereknek, de a laikusoknak is legyen arról tudomásuk, hogy ezek az emberek bár egy anyaországból érkeztek, mégis hordozzák kulturális és értékrendbeli sajátosságaikat. S míg a konfliktusok egyik fele a befogadó országok lakóinak irányában mutatkozik meg, másik fele a migránsok egymás közti meg nem értéséből, egymás el nem fogadásából fakad.

A migrációs háttérrel rendelkezők jelentős része küzd nyelvi problémákkal. Otthoni környezetében a család az esetek nagy százalékában annak ellenére anyanyelvén beszél, hogy akár már évtizedek óta egy másik országban, vagyis Németországban él. Az egyes generációk, de akár az egyes családtagok nyelvtudásának szintje is különböző lehet: hiszen mást jelent és másképp használják az anyaország nyelvét azok, akik egy munkahelyen kommunikálni kénytelenek, vagy egy zártabb közösségben háztartásbeliként tevékenykednek, esetleg már a befogadó országban születtek, és azok oktatási intézményeiben, soknyelvű közösségekben töltik idejük egy jelentős részét. A gyerekek éppen ezért sok szempontból

vannak egyszerre könnyebb és nehezebb helyzetben is: hiszen gyerekként könnyebben megy a nyelvtanulás, viszont nekik muszáj helyt állniuk például az iskolában – édesanyjukkal ellentétben például nem maradhatnak otthon a biztonságot jelentő falak között -, tehát más nyelvet használnak az óvodai, iskolai közösségben, mint a családi környezetben. Hogy nyelvi fejlesztésük könnyebben megtörténhessen, kezdtek bele Berlinben egy mintaértékű projektbe, amely a szóbeliség fázisába viszi vissza a gyerekeket, s építi ki az olvasáshoz vezető utat.

A Kristin Wardetzky által vezetett⁹ projekt központi gondolata, hogy a gyerekek világa öt-hat éves korukig a hallott szavakon keresztül épül fel. Ebben a szóbeliség fázisának nevezett életszakaszban a legintenzívebb a tanulás, ekkorra tehető a komplex gondolati folyamatok kialakulása, s ez a gyerekek későbbi életútját jelentős mértékben határozza meg. Ezt az illiterált fázist követi az írás világával való találkozás, amelyben megjelenik a szimbolikus jelek által képviselt közvettség. Hogy az iskola betűkkel telt világában könnyebben menjen a boldogulás, a gyerekeket visszaviszik a szóbeliség világába.

Az írás- és olvasástanítás kérdésével foglalkozó szakemberek egyetértenek abban, hogy a lehető legkorábban kell elkezdni a gyerekekkel való foglalkozást ahhoz, hogy aztán a későbbiekben – előbb az iskolában, majd egy egész élet során – ne legyen problémájuk ezen a területen. De mit is jelent egy olvasni még nem tudó kisgyerekekkel való foglalkozás? És mikor is kell azt elkezdni? Mint azt már Basil Bernstein¹⁰ a '60-as években angol iparvárosokban történt nyelvi kísérletei kapcsán leírta, a szociokulturális hátrányokkal induló gyerekek nyelvi fejlesztését célzó iskola-előkészítő foglalkozásokat nem elég fél évvel az iskolába kerülés előtt megkezdeni. Sőt, ezeknek a foglalkozásoknak az iskolába lépést megelőző egy, kettő vagy három évre történő kiterjesztése is kevésnek bizonyult. Véleménye szerint elengedhetetlenül szükséges a gyerekek három éves koráig történő intenzív nyelvi fejlesztés, hogy aztán a későbbiekben zökkenőmentesen vehessék az akadályokat. De miféle nyelvi fejlesztésre van szüksége, milyen speciális foglalkozásokat igényel egy három év alatti gyerek? Azt kell, hogy mondjuk, semmi olyasmit, amit egy gyermekét szerető, odafigyelő, támogató szülő ne tudna maga is megadni gyermekének. Vagyis azt, hogy már az újszülötthöz

9 Kristin Wardetzky Szótlanul? Beszédkészség-fejlesztés meséléssel c. előadása elhangzott 2010. október 13-án az Országos Széchényi Könyvtárban.

10 Basil Bernstein: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap M.–Szépe Gy. (szerk.), Társadalom és nyelv. Bp., Gondolat, 1975.

– sőt már az anyaméhben a magzathoz – beszéljen, énekeljen hozzá, mondókázzon, hogy a napi rutinnak része legyen a beszéd, a verbalitás. Hogy a gyerekek életében már egészen kis koruktól jelen legyenek a mesék, a történetek, hiszen csak a történet iránt fogékony gyerekből válhat a történet, az olvasás iránt fogékony, olvasó felnőtt.

Ehhez a gondolathoz illeszkedik Kristin Wardetzky megállapítása¹¹, amely szerint annál könnyebb megtanulni írni, olvasni, minél inkább jelen van a gyerek életében a szóbeliség. Véleménye szerint a történetmesélésnek épp úgy hozzá kell tartoznia az iskolai hétköznapihoz, mint a többi tantárgynak: legyen szó akár a matematikáról vagy a testnevelésről.

Ezért hivatásos mesélők bevonásával az iskolák 1-4. osztályaiban – de már óvodai csoportokban is – elkezdődött egy, az emlékezet iskolázását célzó tevékenység, amelynek során a nemzetközi mesék és mítoszok feldolgozása 40 perces foglalkozások keretében történt. A meseóra projektben résztvevő iskolák között számos olyan volt található, amely osztályaiban gyakorta csak egy-két német anyanyelvű gyerek tanult. Hiszen ezek az iskolák bevándorlók által sűrűn lakott környéken működnek, ahol otthoni környezetben a családok az anyanyelvüket használják, ami esetükben nem a német.

A meseórákon használt német nem a hétköznapi vagy a televízióban használt nyelv, hanem annak egy poétikus, költői változata. A hivatásos mesélők erre a feladatra kiképzett – egyébként színházakban tevékenykedő – színésznők.

A meseórák három jól elkülöníthető tevékenységre, szakaszra oszthatók. Ez a következőképp néz ki a gyakorlatban: 1. a meghallgatás, 2. az elmesélés, 3. az újat alkotás szakasza.

Az első, vagyis a 'meghallgatás' szakaszában a profi előadók a mesélést a mimika, a nonverbális kommunikáció eszközeivel támogatják, s ilyenkor fontos szerep jut a hanggal történő játéknak. Ha a gyerek nem is ért meg minden szót, de a történet egésze mégis érthetővé válik számára.

¹¹ Kristin Wardetzky Szótlanul? Beszédkészség-fejlesztés meséléssel c. előadása elhangzott 2010. október 13-án az Országos Széchényi Könyvtárban.

A második, vagyis a felidézés, az 'elmesélés' szakaszában a kognitív folyamatokat segítik a motorikus mozgások. A gyerekek felidéznek az előadótól látott mozgássorokat, és utánozzák azt; az élőbeszédhez hasonlóan itt is működnek a gesztusok. A nyelvet ismétlések, javítások útján tanulják, a megismert, elsajátított szókapcsolatok, fordulatok szövegbe, mondatba történő illesztésével. Megfigyelhető, hogy milyen pontosan emlékeznek akár a történet menetére, akár a szóhasználatot kapcsolatos részletekre. Érzékelhetővé válik számukra a különbség, amely saját szóhasználatuk, mesélésük és a profi mesélők nyelvhasználatuk között mutatkozik. Idővel törekednek arra, hogy megközelítsék, elérjék a hivatásos mesélők nyelvi szintjét, hiszen az előadók számukra a nyelvi példaképek.

A meséket előállító gyerekeknél megfigyelhető, hogy a ismeretanyagot könnyen befogadó, fogékony, receptív fázist egy produktív követi. S ezzel eljutottunk a harmadik, az 'új alkotás' fázisához. Hiszen nem az a végső cél, hogy a programban résztvevő gyerekek a hallott történeteket fel tudják idézni, és azt el tudják mondani, hanem hogy saját maguk új szövegeket tudjanak létrehozni. A történetmesélés lényege a mimézis és a transzformálás.

Az új szövegek létrehozásához kezdték használni a japán papírszínházat, a kamishibait. Ebbe - az eredetileg fakeretbe - lehet egymás után becsúsztatni a történet lényeges pontjait felelevenítő képeket, miközben a mesélő elmeséli a történetet. Ezekben a foglalkozásokon nem kell feltétlenül profi eszközökkel dolgozni. A célnak tökéletesen megfelel egy papírdoboz, amelynek alját úgy vágják ki, hogy kis keret maradjon körben. Nem szükséges, sőt, kifejezetten ajánlott, hogy az elkészülő illusztrációk ne egy konkrét mesét idézzenek fel, inkább helyszíneket, egy-egy szereplőt vagy eszközt mutassanak be. S a mesélés feladatára vállalkozó gyerek kedve szerinti sorrendben használhatja fel a képeket egy addig még ismeretlen, új történetet létrehozásához. Bár mindannyian ugyanazokkal az illusztrációkkal dolgoznak, számos addig nem ismert, új történet alkotására nyílik lehetőség.

A kamishibaihoz hasonló történetmesélési mód, amikor a gyerekeknek különböző tárgyakat adunk. Ez például lehet egy csengettyű, egy babacipő, egy régi, felhúzható vekker, egy szemüveg, egy madártoll. A feladat csupán annyi, hogy ezeknek tetszőleges sorrendben történő felhasználásával kell egy mesét kitalálni egyetlen megkötéssel: a tárgyak mindegyikének helyet kell kapnia a történetben. A papírszínházhoz hasonlóan itt is végtelen számú történet születhet, de legalábbis annyi, ahány résztvevője van a foglalkozásnak.

Az eredményekről. A meseóra projekt egyik hatása a gyerekek nyelvhasználatának fejlődése, a másik, hogy a gyerekekről több és alaposabb tudásra tesznek szert a pedagógusok, hiszen az újat alkotás fázisában megszülető történetek szép számmal tartalmaznak a gyerekek mindennapjaiból származó történéseket, eseményeket. Bár Németország a világ egyik leggazdagabb országa, de Berlinnek ebben, a bevándorlók által lakott kerületében – a tizenhatodikban – szép számmal élnek szegény családok. S a szegénység ebben az esetben sem csupán az anyagi javaktól való megfosztottságot, annak hiányát jelenti. A meseórák figyelemre méltó közvetett, de jelentős hatása, hogy az egyébként problémás gyerekek is figyelni kezdenek a foglalkozásokon. A készen kapott, a média által közvetített képek helyét idővel átveszik a saját fantáziájuk által teremtett alkotások, teremtmények: ugyanis a testhez hasonlóan a jó kondícióhoz a fantáziának is edzésre van szüksége.

A nyelvi fejlesztésen túl fontos, hogy a gyerekek olyan személyekkel kerüljenek kapcsolatba, akik olyan tevékenységet hoznak az életükbe, ami kellemes, amihez pozitív élmények társulnak. Mint azt a projekt résztvevői megfogalmazták, a gyerekek vágnak ezekre a kapcsolatokra, hiszen nagy bennük a személyek utáni éhség.

A berlini projektnek van olyan eleme, amely hasonlóságot mutat például a Törökországban indítással. Ez a gyerekek mellett az anyák programba történő bevonásának momentuma. Ebben az esetben is nyilvánvalóvá vált, hogy a gyerekek hatékonyabban tudnak haladni a nyelvtanulásban, ha szüleik, leginkább az anyák is valamiképp a program részeseivé válnak. A kifejezetten az anyák számára szervezett tanfolyamokon ők is a történetmesélés segítségével fejleszthették nyelvtudásukat.

Míg a gyerek körében a papírszínház vagy a tárgyak segítségével történő mesélést alkalmazták, az anyák esetében a történetváz módszeréhez nyúltak. Ebben az esetben, egy-egy olyan történetet elevenítettek fel legfeljebb 5-6 mondatban, amely mindenki által jól ismert. Ez például lehet akár egy népszerű film is. A feladatot számukra az jelentette, hogy a történetet úgy mesélik el egymásnak – szabadon választott terjedelemben -, hogy a váz megmaradjon, de a részleteket nekik kellett kitalálniuk. A történet kiszínezése, életre keltése, a figurák megrajzolása, a hangsúlyok elhelyezése már az ő feladatuk volt. Ebben az esetben nem merőben új történetek születtek, hanem egy történet számos variációja jött létre. Mint ahogy ők maguk is gyakran megtapasztalhatták saját életükben, a mindennapokban, hogy

ugyanazt az eseményt ahányan vannak, annyiképpen élik meg, és osztják meg másokkal. A felnőttek számára is szórakoztató tevékenység közben észrevétlenül megy végbe a fejlődés a nyelvhasználat terén.

Az ilyen és ehhez hasonló projekteknek is tudható be az az eredmény, amelyre a német könyvtárak igazán büszkék lehetnek: vagyis hogy a német könyvtárakban általában akkora a migráns könyvtárhasználók aránya, mint a részesedésük a lakosságból.

Mint arról Susanne Schneeorst a Nürnbergben zajló, migránsokat érintő projekt kapcsán beszámolt róla, a könyvtárak célul tűzték ki, hogy intézményeikben minden, a környezetükben élő etnikai csoport által használt nyelven legalább 200 különböző alkotást – könyvet, hangoskönyvet, DVD-t - tartsanak. A könyvtárak által működtetett, szervezett programok közös jellemzője, hogy a német nyelv hasznosítása az anyanyelv megtartása mellett történjen. Többek között kétnyelvű felolvasásokat tartanak óvodákban és iskolákban, ahol a német és a saját anyanyelvük használatára is egyaránt nyílik lehetőség. Az iskolákban a szülői értekezleteken ismertetik meg a szülőket a könyvtárakkal, azok szolgáltatásával, s igyekeznek tudatosítani bennük, hogy ezek az intézmények miben segíthetik a hétköznapiakat. S más országokhoz hasonlóan, itt is a könyvtárak biztosítják a helyszínt az anyák számára szervezett német nyelvtanfolyamokhoz.

A könyvtárakban zajló projekt címe igen jól tükrözi az ott folyó tevékenységek közös vonását: „az idegen az a barát, akit még nem ismersz.”

3.4. Finnország

A PISA jelentések irányították a világot, de különösen az európai országok figyelmét Finnországra, a finn oktatási rendszerre. Ugyanis az ezredforduló körüli években csaknem minden területen, csaknem minden adatfelvételkor Finnország állt az élen. Ez a helyzet 2009-ben annyiban változott, hogy két távol-keleti ország – Sanghaj-Kína és Korea a harmadik helyre szorította az addigi listavezetőt. Bár a finn eredmények még így is elegendőnek bizonyultak a dobogós helyezéshöz, a finn diákok kimagasló teljesítménye – például az olvasás – szövegértés terén - mintha megtörni látszana. Ennek ellenére a finn gyakorlat

ismerete fontos számunkra, hiszen a terület oktatáspolitikájával foglalkozó szakemberek véleménye szerint¹², bár hihetetlen, kimagasló és ámulatba ejtő eredményeknek lehetünk szemtanúi, a távol-keleti országokban alkalmazott módszereket egy az egyben átvinni, azokat itthon alkalmazni nem lehetséges. Ennek okai az eltérő gondolkodásmódban, a hagyományokban, a kulturális különbségekben gyökereznek. Ezét különösen fontos számunkra a hozzánk közelebb álló finn gyakorlat ismerete, az ottani tapasztalatok megismerése, és lehetőség szerinti hazai honosítása.

Vegyük tehát sorra, hogy miért is olyan kimagaslóak a finn eredmények. A Steklács János által felsorolt szempontok¹³ döntő többsége közvetett módon kapcsolódik az olvasáshoz mint tevékenységhez, azonban az egyes elemek szerves egésszé állnak össze, s ezáltal egy egységes jól működő koncepció képe rajzolódik ki. Az első három szempont magukat az iskolákat érinti: vagyis az ország különböző pontjai – a földrajzi elhelyezkedéstől függetlenül – hasonló színvonalon működnek. Az iskolák működésében, napi rutinjában csupán csekély eltérések mutatkoznak, nagy a hasonlóság ezen a területen is az egyes intézmények között. A finn oktatási rendszer sajátossága, hogy a magyar képzéssel ellentétben a diákok 15 éves korukig ugyanabba az iskolába járnak. Vagyis míg hazánkban akár a 4., akár a 6. osztály után lehetőségük van a tanulóknak, hogy középfokú intézményekben, nyolc-, illetve hatosztályos gimnáziumban folytathassák tanulmányaikat, addig a finn gyerekek 15 éves korukig ugyanazon iskolába járnak. Ismert jelenség, hogy nálunk a tehetséges gyerekek egy jelentős része a felvételi eljárás megpróbáltatásait is hajlandó vállalni, hogy a továbbiakban ezekben a gimnáziumokban tanulhasson tovább. Valamint érdemes még megjegyezni, hogy éppen a nemzetközi olvasás – szövegértési vizsgálatok mutattak rá arra, hogy hazánk is azok között az országok között van jelen, amelyeknél igen nagy jelentőséggel bír az iskolai területi elhelyezkedése. Tehát sok esetben igen nagy jelentőséggel bír, hogy az adott intézmény a főváros mely kerületében (például a Belvárosban vagy Bel-Budán), esetleg valamelyik megyeszékhelyen, esetleg egy hátrányos helyzetű régió kistélepülésén található-e.

12 Lásd: Gordon Győri János: Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr. Budapest. Gondolat Kiadó. 2006.

13 Steklács János: A finnországi PISA-felmérés tanulságai. Köznevelés, 2004, 60. 6., valamint: Mitől olvasnak a finnek, a magyarok mitől nem? Magyar Hírlap. 2004. február 14-15. 23.p.

Ezeket a szempontokat követik azok, amelyek már magát az olvasási tevékenységet érintik. S itt nem csupán a könyvolvasásra, de az olvasás egyéb területeire is gondolnunk kell. Igen nagy jelentőséggel bírnak az olvasáshoz szoktatásban a különböző lapok. Éppen ezért a finn családokban bevett gyakorlat, hogy a gyerekek számára is vásárolnak, járatnak különböző, az életkori sajátosságaiknak megfelelő lapokat, folyóiratokat. Hogy a sokszor konkurensként emlegetett képernyőt is a cél érdekében használni tudják, csak az olvasni még nem tudó korosztálynak szánt televíziós műsorokat szinkronizálják, a többit szinkron nélkül, feliratozva sugározzák.

Az iskolákban külön figyelemmel kísérik azokat a gyerekeket, akiknek problémáik vannak az olvasással; nem hagyják, hogy tanulmányaik során leszakadjanak társaiktól. Ennek érdekében a teljes általános iskolai szakaszban – azaz az elsőtől a kilencedik osztályig – lehetősége van az olvasás, az írás, a kiejtés vagy a nyelvi területen gyengébben teljesítő gyerekeknek, hogy szakember segítségével speciális oktatásban, támogatásban részesüljenek, akár egyéni tanterv által támogatottan. Manapság, mikor hazánkban is egyre nagyobb figyelem kíséri az olvasást mint ösztantárgyi feladatot¹⁴, érthető, hogy ez a tevékenység miért bír kiemelkedő jelentőséggel az idegen nyelv vagy a matematika oktatásának terén is. A hazai tapasztalatokhoz hasonlóan az olvasási aktivitás tekintetében inkább a nők jeleskednek. De a nemi különbségek már kisiskolás korban ezen a területen is megmutatkoznak. Éppen ezért fontos az olvasás megtámogatása azokkal az eszközökkel, amelyeket a fiúk szívesen használnak: ilyen például a számítógép. Jól végiggondolt keretek között, ésszerű módon használva ugyanis javítható a fiúk olvasási tevékenysége a számítógépek segítségével, használatával.

Álljon itt az olvasásnak egy számunkra kitüntetett jelentőséggel bíró területe, eszköze: ez nem más, mint a könyvtár. Ugyanis a jól működő könyvtári hálózat igen hatékony módon képes támogatni az iskolai tevékenységet. Közismert tény, hogy a könyvtár olyan lehetőségekkel rendelkezik, amelyek az iskolai tevékenységet éppen sajátos helyzetéből, eszközeiből adódóan képes intenzív módon segíteni. A könyvtár – az iskolával szemben – nincs értékelési kényszerben, és a tevékenységek széles skáláját képes biztosítani. Hogy ne csak rendelkezésre álljon a könyvtár, de használják is azt a gyerekek, ezért arra már az iskolában felkészítik őket.

14 Nagy Attila - Imre Angéla - Köntös Nelli (szerk.): Az olvasás ösztantárgyi feladat. Szombathely, 2011 Savaria University Press. Magyar Olvasástársaság.

S végezetül vegyük sorba az olvasás támogatásának azokat a területeit, amelyekről első pillanatban nem is gondolnánk, hogy valóban jelentőséggel bírnak. Minden gyermek ingyenes meleg ételre jogosult az iskolákban, hiszen éhesen nem lehet megfelelő teljesítményt nyújtani. Hazánkban a mindennapi ingyenes meleg ételhez való jutás lehetőségét számos, hátrányos helyzetű régióban működő iskola vezetője is felismerte, s tapasztalataik szerint ez által vált a családok egy köre számára vonzóbbá gyerekeik rendszeres iskolába járatása. Mivel a gyerekek folyamatosan részt vesznek a tanórákon, így olvasási teljesítményük is javul.

Az egészségügy is számos olyan eszközzel támogatja az iskolák tevékenységét, amely közvetett módon ugyan, de kihat az olvasási tevékenységre. Ilyen például a várandósság kezdetétől az iskolába kerülésig a gyerekek fejlődésének szemmel követése. Öt éves korban megtörténik képességeik vizsgálata, s ha szükséges, elkezdődik a személyre szabott speciális fejlesztés. A korán megmutatózó figyelmeztető jelek észlelésével mód és lehetőség van a korai fejlesztésre, támogatásra azokon a területeken is, amelyek a későbbi olvasás- és írástanuláshoz elengedhetetlenül szükségesek, annak előfeltételei. Ezen felül évente háromszor ingyenes orvosi vizsgálatokon vesznek részt, s a gyerekek látásvizsgálata is megtörténik. Azoknak, akiknek szükségük van rá, pszichológus áll rendelkezésére. Mint látható, más területek szakemberei segítik a pedagógusok munkáját, így lehetővé téve, hogy ők saját feladataikra koncentrálhassanak. Nem szabad, hogy az iskolák fenntartói a luxus, az elhagyható tevékenységek körébe sorolják mindazt, amit ezek a szakemberek az oktatás, nevelés folyamatához a maguk sajátos eszközeivel hozzá tudnak tenni. Hiszen az oktatás egészségének hatékonysága, eredményessége nagyban múlik az ő munkájukon.

Tehát mint láthatjuk, a finn csodaként emlegetett eredmények mögött semmiféle extra, eddig nem ismert vagy különös tevékenység, módszer nem áll. Mint oly' gyakran az élet egyéb területein, itt is érzékelhető, hogy a rendszerben gondolkodás, az egymást erősítő tevékenységek és azok együttes hatása miféle többletet képes létrehozni. S feltehetően az sem elhanyagolható szempont, hogy a rendszer működése folyamatos és kiszámítható.

3.5. Svédország

A PISA vizsgálatokban hazánkat csak néhány hellyel előzi meg Svédország: ez az jelenti, hogy mind a svéd, mind a magyar diákok eredményei szignifikáns módon nem térnek el az OECD országok átlagától. Lássunk hát néhány olyan projektet, ami náluk már bevált. A svéd gyakorlatot bemutató Maria Larsson hívta fel a figyelmet az úgynevezett padkönyv programra.¹⁵ Amikor is a gyerekek a könyvtárból olyan könyveket kölcsönöznek, amelyeket nem is visznek haza, hanem az iskolában, a padjukban tartanak. Ezeket a könyveket akár a tanórán, egy befejezett feladat után, a többiekre való tétlen várakozás helyett vehetnek elő, vagy a szünetekben olvashatnak.

Ezek között a könyvek között is találhatunk például úgynevezett könnyen olvasható (LL) könyveket, amelyek azzal a céllal készülnek, hogy a színvonalas irodalmi alkotások mindenkihez eljuthassanak. Az LL-könyvek rövid mondatokban, egyszerű szókinccsel, a hétköznapi nyelvben használt nyelvi megformáltsággal juttat el egy-egy alkotást az olvasókhöz. Hasonló célt szolgálnak a Klasszikusok Átiratban címet viselő sorozat kötetei. Az 1997 óta működő Könnyen Olvasható Központ kiadványai az állam által finanszírozottak. A hagyományos, nyomtatott dokumentumok mellett egyéb hordozókon is jelennek meg alkotások, például hangoskönyvek. A cél ebben az esetben is ugyanaz: olvasnivalóhoz juttatni azokat, akiknek egyébként még nehezen megy az olvasás, vagy nehezen megy a svéd nyelv.

Svédországban nagy jelentőséget tulajdonítanak a hangos olvasásnak, ennek érdekében például az ottani könyvtárellátó külön listát készített, amely 200 címet tartalmaz, amelyeket felolvasásra ajánlanak 7-9 év közötti gyerekeknek. A könyvtárak is gyakorta tartanak olyan foglalkozásokat, amelyek középpontjában a hangos olvasás áll.

¹⁵ Larsson, Maria: A gyermekek könyvtári ellátása Svédországban. Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 2010. 12.

3.6. Korea és Japán

Mint arról már korábban is tettünk említést, a Távoll-Kelet országai közül több is - a PISA vizsgálatokhoz történt csatlakozásuk óta - listavezető¹⁶. A kulturális különbségek miatt csupán egyetlen momentumra hívnánk fel a figyelmet. Az utóbbi években új tanterv kidolgozására és bevezetésére került sor Koreában, amelyben igen nagy hangsúllyal vannak jelen az esszé jellegű dolgozatok. E mellett az írásbeli felvételikben is mindig elhelyeznek olyan feladatokat, amelynél a diákoknak az önálló szövegalkotással kell „megküzdeniük”. Az, hogy a felvételi során ennek teljesítése elvárásaként fogalmazódik meg, vagyis mérik teljesítményüket ezen a területen is, hatást gyakorol a teljes képzésre. Az esszé műfaja lehetőséget biztosít a gondolatok, vélemények letisztult, strukturált közvetítésére. A gondolatok ilyen típusú iskolázása nemcsak az írásbeli kommunikációra hat, de az olvasás – szövegértést is segíti.

S hogy a távoll-keleti országok gyakorlatánál maradjunk, érdemes még megemlíteni a japán könyvtárakban folyó, a gyerekek iskolai tanulmányait a szülőkön keresztül támogató tanfolyamokat. Vagyis japán könyvtárakban az anyákat külön foglalkozásokon készítik fel arra, hogy miként tudják a gyerekek házfeladat-készítését segíteni. Mert az nyilvánvalóvá vált, hogy számos olyan feladatot kapnak a gyerekek az iskolákban, amihez elkél például a szülő segítségével.

3.7. Az Egyesült Államok

S végezetül álljon itt az Egyesült Államok olvasásfejlesztő projektjeit bemutató szakirodalomból egyetlen példa arra vonatkozóan, hogy miféle jelentőséggel bír egy adott program sikerességében az azt működtető személy felkészültsége. A könyvtár szakos hallgatók képzése során kiemelt jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a leendő könyvtárosok miként tudnak beszélgetést kezdeményezni az olvasókkal: felnőttekkel és gyerekekkel egyaránt. Mint arról Hajnal Ward Judit és Molly Stewart beszámol¹⁷, a

¹⁶ <http://ki.oszk.hu/3k/2010/12/az-olvasas-szovegertesrol-ket-nemzetkozi-vizsgalat-kapcsan-a-pirls-es-a-pisa-vizsgalat-magyar-vonatkozasai>

¹⁷ Hajnal Ward Judit - Molly Stewart: Mesterségem címere: gyermekkönyvtáros Amerikában. Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 2010.11.

beszélgetés a referenzs interjúéhoz hasonló módon zajlik, s célja az olvasó érdeklődésének előzetes olvasmányainak feltérképezése. S bár vannak közösen megfogalmazott szempontok, kérdések egy ilyen interjú lefolytatásához, kinek-kinek a saját kérdéssorát, annak menetét saját személyére is szabottan kell kidolgoznia. Ahhoz, hogy valóban olyan olvasnivalóval távozhasson a látogató, ami megelégedésére szolgál, elengedhetetlenül szükséges nemcsak az állomány alapos ismerete, de az olvasó megismerése.

4. Összegzés

A jelen tanulmányban bemutatott projektek, módszerek sikeressége sok esetben nem valami megfejthetetlen titokra épül. Sokkal inkább beszélhetünk arról, hogy olyan intézmények, szervezetek, szakemberek tevékenységének összehangolt munkájaként jön létre a siker, amely során ki-ki azt teszi hozzá egy adott programhoz, amihez ért, ami a kompetenciájába tartozik. Ennek egyik legkiválóbb példája Finnország és az ottani gyerekek olvasás – szövegértési teljesítménye.

Fontosnak tartanám kiemelni, hogy a jól működő programok a legkisebbeknél kezdik az olvasásfejlesztést, amely sok esetben már a három év alattiaknál megkezdődik, de legkésőbb hat éves korban elindul. S ehhez társul a tény, amely szerint a legjobban felkészült szakemberek tevékenysége sem lesz elég hatékony, ha a szülőket, különös tekintettel az anyákat, nem sikerül a programokba bevonni. Éppen ezért zajlanak a világ számos pontján a programok a szülők, a család egészének közreműködésével.

5. Felhasznált irodalom

- Balácsi Ildikó – Ostorics László – Schumann Róbert – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó: A PISA2009 tartalmi és technikai jellemzői. Oktatási Hivatal. Budapest, 2010.
- Balácsi Ildikó – Ostorics László – Schumann Róbert – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó: PISA2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában. Oktatási Hivatal. Budapest, 2010.
- Bernstein, Basil: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap M.–Szépe Gy. (szerk.), Társadalom és nyelv. Bp., Gondolat, 1975.
- Brooks, Greg: Family literacy in Europe and beyond: a research review and workshop c. előadása elhangzott 2010. április 20-án az Országos Széchényi Könyvtárban. Az előadás írott változata megjelent: A családi írás- és olvasásfejlesztés szerepe Európában és Európán kívül – A témával kapcsolatos kutatások áttekintése címen a Könyvtári Figyelő 2010. 3. számában.
- Ferge Zsuzsa: Kétsebességű Magyarország. Előadás a Magyarország társadalmi helyzete, kulcsfontosságú kihívások a társadalmi kirekesztődés elleni harcban c. témához az Európai Unió Bizottsága és az Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium égisze alatt szervezett Magyar Nemzeti Szemináriumon a társadalmi beilleszkedésről. 2002. július 18.
<http://www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=118>
- Gereben Ferenc: Könyv, könyvtár, közönség. A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében. Országos Széchényi Könyvtár. Budapest. 1998. 67-75.p.
- Gordon Győri János: Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr. Budapest. Gondolat Kiadó. 2006.
- Hajnal Ward Judit - Molly Stewart: Mesterségem címere: gyermekkönyvtáros Amerikában. Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 2010.11.
<http://ki.oszk.hu/3k/2011/07/mestersegem-cimere-gyermekkonyvtaros-amerikaban/>
- Nagy Attila - Imre Angéla - Köntös Nelli (szerk.): Az olvasás osztálytermi feladat. Szombathely, 2011 Savaria University Press. Magyar Olvasástársaság.
- Schneehorst, Susanne: Interkulturelle Bibliothekarbeit in Deutschland. Themen und Tendenzen. Az előadás 2008. november 11-én hangzott el Ostravában a Gemeinsame Wege c. konferencián.
- Steklács János: A finnországi PISA felmérés tanulságai. Köznevelés. 2004. 6.

Péterfi Rita: Az olvasásfejlesztés nemzetközi tapasztalatai. Három kontinens olvasásfejlesztő programjaiból.

- Steklács János: Mitől olvasnak a finnek, a magyarok mitől nem? Magyar Hírlap. 2004. február 14-15. 23.p.

- Vincze Ferenc: A török kisebbség integrációs problémái Németországban.
http://elib.kkf.hu/edip/D_14965.pdf