

SZINGER VERONIKA

MESE AZ ÓVODÁBAN

Könyvvel vagy anélkül?

Az egyik rendkívül népszerű óvodai anyanyelvi nevelés tankönyvben a következőket olvashatjuk *A mese-vers foglalkozások korszerű értelmezése* című fejezetben:

„Szándékosan kerüljük az ‘irodalom’ szót. Az óvodások esetében szó sincs írott és olvasott szövegről. Minden a *szóbeliségben* hat. Az életkornak megfelelő műfaj: a fejből mondott mese, és a többnyire mozgással, esetleg dallammal kísért mondóka-vers.” (Zilahi 1998:9)

Ugyanez a tankönyv a délutáni pihenőt megelőző mesélés esetében is azt javasolja, hogy az óvónő tanulja meg kívülről a szöveget. Ehhez képest mit láthatunk a gyakorlatban? Természetesen függ az óvodai programtól, a csoport érdeklődésétől és legfőképpen az óvodapedagógustól, de a legtöbb óvodában azt tapasztaljuk, hogy a délelőtti mese-vers kezdeményezés során az óvónő kívülről megtanult szöveget mond eszközzel vagy anélkül, míg a délutáni pihenőt megelőzően vagy a játékidőben – a gyermek kérésére – könyvből mesél. A valóság tehát – bizonyos esetektől eltekintve – eltér a szakmódszertanban megfogalmazottaktól, és a pedagógusok többsége nem fél az írásbeliség ily módon történő megjelenítésétől. Azért sem, mert a könyvek óvodai alkalmazása természetes, hiszen szerencsés esetben a gyermeket már az intézménybe kerülés előtt írásos, könyves környezet veszi körül a családban.

AZ ÍRÁS-OLVASÁS ESEMÉNY CSALÁDON BELÜLI JELLEGZETESSÉGEI

A gyermek első igazi tanárai kétségtelenül saját szülei. Iskolázott (értelmiségi) családokban végzett olvasáspszichológiai vizsgálatok tárták fel azokat a tudatos tanító-gyakoroltató tevékenységeket, amelyek sokféle, az írásbeliséggel kapcsolatos viselkedési, interakciós sémával ismertetik meg már az egészen kicsi gyerekeket is. A nyelvészeti antropológiai szakirodalom „írás-olvasás *esemény*”-nek nevez minden olyan alkalmat, amelyben az írott vagy olvasott betű használata szerves része a partnerek (jelen esetben a felnőtt és gyerek) közötti együttműködésnek.

Az olvasást értéknek tekintő családokban a kisgyermek először nagy valószínűséggel a játék könyvvel találkozik (pl. párnakönyv), majd a gyermeknevelés eszközéül szolgálnak a színes-képes, kemény kartonlapból

készült lapozók vagy leporellók (ezek többnyire még szintén csak tárgyak a kisgyerek számára), később a mesekönyvek. Az a kisgyerek, aki beleszületik a könyvkultúrába, két éves kora körül már tud adekvátan bánni a könyvvel, vagyis nem dobálja, hanem nézegeti.

A kisgyerek számára a meseolvasás legtöbbször örömforrás, a megnyugvás eszköze (pl. betegség idején) vagy a szülővel való kapcsolattartás lehetősége (esti mese mint a lefekvés szertartás része.) Az írásbeliséget értéknek tekintő családokban a szülők kijelölik a napnak egy szakát (általában az elalvás előtti perceket), amikor mesét olvasnak gyermeküknek, így ez mindennapi rutinná válik.

A közös olvasás párbeszédesebb formában megy végbe, ahol a beszélgetés irányulhat a könyv illusztrációira (a szülő sokszor nemcsak megmutatja a képet, hanem kérdéseket is feltesz, vagy kommentál), lehet visszacsatolás is, természetesen sok kérdéssel. Mindezek során a gyermek elsajátítja a kapcsolatot a szó és az általa jelölt dolog között, valamint társalgási eljárásokat gyakorol be, a gyermek partnerként, „olvasóként” viselkedik. Az interaktív jelleg mellett a gyermek egy idő után a hallgatói magatartást is elsajátítja. Már azelőtt is érdemes a kisgyerekeknek olvasni, hogy megtanulna beszélni, ugyanis a kisbabák szeretik hallani az emberi hangot, így a felolvasást kellemes érzésekkel társítják.

A gyermeket körülvevő környezet ezen elemei beépülnek a mindennapi társalgásba. A gyerek megérti az olvasott könyvek tartalmára vonatkozó kérdéseket, válaszol is ezekre, utal az írott forrásból származó ismeretekre. Már azelőtt értő, kritikus olvasóként viselkedik, hogy konvencionális értelemben megtanulna olvasni. Vagyis ezek a tanító-gyakoroltató tevékenységek egy egész sor, az írásbeliséggel kapcsolatos viselkedési, interakciós sémával ismertetik meg már az egészen kicsi gyerekeket is. A gyerekek egészen kicsi koruktól kezdve tudják, hogy a könyveket nézegetni lehet, sőt olvasással meg lehet fejteni, ami a lapokra rá van nyomtatva. A mesekönyvek szövegét a felnőtt (vagy idősebb testvér) olvassa fel, de azok a gyerekek, akik látják a környezetükben a felnőtteket, idősebbeket olvasni, lassan megtanulják, hogyan „működik” az írott szó, hogyan viszonyul egymáshoz a szöveg és a valóság, hogyan lehet „lefordítani” az egyiket a másikra (mit tudnak a könyvből saját életükre, tapasztalataikra vonatkoztatni), megtapasztalják, hogy az írásban más tér-idő keret érvényes.

*...szerencsés esetben
a gyermeket könyves
környezet veszi körül
a családban...*

szempont

A könyves kultúra különféle helyzeteket és műveleteket foglal magába: olvasást, felolvasást, lapozást, így a gyerekek egy sor olvasással/írással kapcsolatos technikai tudásra is szert tesznek. Ilyen pl. a lapozás, direkcionáltság, azaz, hogy a magyar sorvezetés balról jobbra, fentről lefelé irányú, általában a bal felső sarokban kezdjük el az írást, szóköz van a szavak között, írásjelet teszünk a mondat végére. Ezek egyenes következménye lehet a kvázi-olvasás és kvázi-írás még jóval azelőtt, hogy a kisgyermek konvencionális értelemben megtanulna írni-olvasni. Ilyenkor a kisgyermek megjegyzi, hogy melyik képhez milyen szöveg tartozik, vagy önállóan talál ki szöveget, és imitálja az olvasást. A „hitelesség” kedvéért akár az újjával is követi a sorokat. A gyermekek a mesék nyelvezetét is megtanulják, és előszeretettel használják azok fordulatait. („Hol volt, hol nem volt...”)

Amikorra ezek a gyerekek óvodába, iskolába kerülnek, már többéves tapasztalattal rendelkeznek az írott vagy nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban, amelyek alapvetően fontosak az írásbeliségre épülő kommunikáció elsajátításához.

Az eddig leírt jellegzetességek összhangban vannak az iskolai kommunikációval, az írásbeliséggel kapcsolatban elvárt viselkedéssel. Csak egyetlen példa a sok közül az előbb említett *párbeszédés olvasás*, ami az együtt olvasás speciális formája. A párbeszédés olvasás folyamán a felnőtt figyelmesen hallgat, kérdéseket tesz fel, újabb információkkal bővíti a társalgást, és a gyermeket is arra biztatja, hogy egyre összetettebb formákkal járuljon hozzá a társalgáshoz.

Csakhogy az írás-olvasás esemény megléte/hiánya, mennyisége/minősége függ a család szociokulturális helyzetétől, azon belül a szülők iskolázottságától, és függ a kulturális szokásaitól is. A közösségeknek, társadalmi csoportoknak saját szabályaik vannak arra vonatkozóan, hogyan osztják meg egymással az írott szövegből származó információkat. Bizonyos közösségekben ez a mód közel áll az iskola által elvárt mintához, más esetben különbözik attól. Ezért nem mindegy, hogy a gyermek az iskolába kerülés előtt, vagyis a direkt, formalizált írás- és olvasástanulás előtt milyen módon és gyakorisággal találkozik az írásbeliséggel. A találkozás egyik helyszíne lehet az óvoda.

BONTAKOZÓ ÍRÁSBELISÉG

Az óvodai szakmódszertanban a hagyományos felfogás szerint a gyermek írás- és olvasásképességét a felnőttéhez hasonlították, vagyis azt a gyermeket tekintették olvasónak, aki képek nélkül tudta elolvasni az írott szavakat, illetve konvencionális értelemben képes is volt leírni azokat. Az írásbeliséggel rendelkező társadalmak óvodái hosszú időn keresztül az iskolára való felkészítés feladatát kellett, hogy magukra vállalják. Az „alkalmassá tétel” filozófiája szerint van egy bizonyos mentális életkor, amikor

a gyermek majd megtanul írni és olvasni, de amíg ezt a pontot nem éri el, az írásbeliséggel kapcsolatos tevékenységek hiábavalóak, potenciálisan akár károsak is lehetnek, ezért mind a szülőknek, mind a pedagógusoknak azt tanácsolták, hogy az olvasás tanítását halasszák el egy bizonyos életkorig. Ez a mágikus életkor általában a hat év körüli időszak, az írás és olvasás elsajátításának folyamatosságát nem veszik figyelembe. Az alkalmasság pedig ebben az esetben az íráshoz és olvasáshoz szükséges készségek, képességek megfelelő működését jelenti, vagyis az iskola előtti intézmény felelőssége az olyan területek fejlesztése, mint beszédészlelés és -értés, beszédprodukció, verbális és nonverbális kommunikatív készségek, vizuális és auditív megkülönböztető képesség, memória, szókinccs stb., amit szisztematikusan, direkt módszerekkel érdemes véghezvinni, a szó szoros értelmében azonban nem kapcsolódnak írásos tevékenységekhez. Ez az értelmezés abból a célkitűzésből indul ki, hogy a gyerekek az iskolába kerüléskor már birtokában legyenek azoknak a készségeknek és képességeknek, amelyek egy olyan bonyolult folyamat, mint az olvasás befogadására, megtanulására képessé teszik őket.

A *bontakozó írásbeliség (emergent literacy)* az előbb felvázolt elgondoláshoz képest alternatív nézet. Maga az elnevezés Maria Clay új-zélandi kutató nevéhez fűződik, aki 1966-ban vezette be a fogalmat. (Johnson&Sulzby 1999) Az elgondolás legitimizálja a gyermek korai, nem konvencionális írásbeliséggel kapcsolatos viselkedését. A bontakozó írásbeliség az írás és olvasás fejlődésének legkorábbi fázisával foglalkozik, azzal az időszakkal,



szempont

amely a születéstől az írás és olvasás konvencionális értelemben vett megtanulásáig tart. A bontakozó írásbeliségből konvencionális írásbeliségbe való átmenet fokozatos. Egyik alapelve, hogy a gyermeknek az írott szöveggel való rendszeres és aktív interakciókra van szüksége már egészen fiatal életkortól kezdve. Ez nem az egész csoportnak szóló instrukciókat, drilleket, a készségek elszigetelt gyakorlását és az elsajátítottak tesztelését jelenti, viszont arra épít, amit a gyermek már tud. Ugyanakkor nagyon fontos a különbségtétel az iskolai formális olvasástanítás és az óvodai program között, amelynek egyik olvasástanítási módszerhez sincs köze, a hangsúly az írásbeliséggel való játékos ismerkedésen van, az írás és olvasás integrálódik a mindennapi tevékenységekbe. A tanulást tehát semmiképpen sem szabad összekeverni a tanítással.

A bontakozó írásbeliség főbb jellemzőit a következő alapelvekkel tudjuk leírni (Crawford 1995; Lesiak 1997):

- Egy gyermek literációs fejlődése nagyon korán, akár a születéstől elkezdődik.
- Az esetek jelentős részében az írás és olvasás spontán módon megjelenik a gyermek környezetének köszönhetően, az írott (nyomtatott) szöveggel való kapcsolat következtében.
- A gyermek tudása az őt körülvevő világról a tevékenységekben való aktív részvétellel, és nem pusztán a felnőttek utánzása vagy gépies tanulás révén fejlődik. „...A kisgyerekeket nem az írásbeliségről való tanulás érdekli, hanem maga a tevékenység.”
- Az írásbeliség funkciói szerves részét képezik a tanulási folyamatnak.
- A felkészítést hangsúlyozó teóriával szemben a gyermek folyamatos előrehaladását emeli ki.

Az iskolába (sőt óvodába) lépő kisgyerekek – eltérő formában és gyakorisággal – már korábban kapcsolatba kerülnek az írásbeliség világával, csakhogy az óvoda is képes a családéhoz hasonló (ugyanakkor természetesen számos jegyben mégis különböző) gazdag literációs környezetet modellálni. A gyermek nemcsak az otthoni esti mesék, de például az óvodai mesekönyvek nézegetése során is számos írásbeliséggel kapcsolatos ismeretre és készségre tesz szert. A gazdag írásbeliségű csoportszobában a pedagógusok egyesíthetik a családi írás-olvasás esemény jellegzetességeit a tudatos nevelőmunkával, a csoport adta lehetőségek kiaknázásával. Központi szerepet kap az a kérdés, hogyan tudjuk a gyermekek számára hozzáférhetővé tenni az írott/nyomtatott anyagot, milyen módon sikerül kielégíteni ez irányú kíváncsiságukat.

MESEOLVASÁS AZ ÓVODÁBAN

A bontakozó írásbeliség elvét követő óvodákban, csoportokban a meseolvasás napi rendszeres program (mindenképpen meg kell említeni, hogy – a módszertan könyvben leírtakhoz hasonlóan – egyes vélemények szerint könyvből való mesélés helyett *minden esetben* a kívülről való mesemondás kell, hogy preferált legyen, de összességében nem ez a felfogás jellemző). Az óvodai meseolvasás az otthonihoz hasonló élményt nyújthat a gyermeknek, aki pozitív attitűdöt alakít ki a könyvekkel szemben, sőt az olvasóval szemben is. Ráadásul az élményszerzés mellett a gyermek a nyelvről és az olvasásról is tapasztalatokat szerez. Sok más előnye mellett a felolvasás:

- alkalmat teremt a gyermek számára, hogy folyamatos olvasást halljon
- bővíti szókincsét
- modelleket és ötleteket nyújt a gyermek saját írásbeliségére vonatkozóan
- növeli a gyermek tapasztalatainak tárházát
- lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermek kapcsolatba hozza a különböző könyveket
- felkelti a gyermek érdeklődését a könyvek iránt
- segít abban, hogyan kell használni a könyveket
- segít kialakítani azokat az írásbeliséggel kapcsolatos fogalmakat, amelyek szükségesek a gyermek saját írásos tevékenységéhez. (Galda & Cullinan 2000:135–136)

Holdaway (1979) szerint a nagyméretű könyvek használata az otthoni meséléshez hasonló szituációt tesz lehetővé az óvodában, a szöveg és a képek látványával megteremti a „közös vagy interaktív olvasás” feltételeit. A közös olvasás során a pedagógus modellként szolgál, és demonstrálja a különböző olvasási stratégiákat. Azok a gyerekek, akik ilyen rendszeres közös olvasásban vehettek részt, nagyobb érdeklődést mutattak az olvasás iránt, és gyakrabban volt jellemző körükben a kvázi olvasás is. Az sem elhanyagolható szempont, hogy *mit* olvasunk a gyerekeknek: érdemes egyensúlyt tartani a különböző műfajok között, a mesék mellett (amelyek többek között az esztétikai nevelésnek eszközei) az információs szövegeknek is – természetesen más céllal – helyük van. Hasonló véleményen van Galda és Cullinan (2000), ők azonban egy másik fontos aspektusra is felhívják a figyelmet. Az olvasmányok kiválasztásánál érdemes ügyelni arra, hogy a szövegek tükrözzék a világ kulturális sokszínűségét. Magyarországon ez a kérdés elsősorban a roma gyerekekkel kapcsolatban merült fel, már több kötet megjelent cigány mesékből, de emellett majdnem minden óvodában előfordul, hogy más nemzetiségű kisgyereket kell befogadni a csoportba.

szempont

Az interaktív olvasás megjelenésével a képeskönyvek és mesekönyvek használatának módja is átalakulóban van Európa több országában. Ahogy korábban már volt róla szó, a magyar óvodákban a könyvből való mesélés elsősorban a délutáni pihenőt előzi meg, míg a délelőtti kezdeményezés (mese-vers foglalkozás) során az óvodapedagógus kívülről megtanult történetet mond el, amikor a gyermektől elvárt viselkedés a „hallgatói magatartás”, vagyis csendben, közbeszólás és közbekérdezés nélkül kell a mesét befogadnia. A stratégiai (interaktív) olvasás pontosabb megértését és hatását vizsgáló kísérlet folyamatban van több korosztályt érintve, érdemes lenne hasonló vizsgálatot végezni magyar óvodákban is. Az USA és több európai ország óvodáiban már bevett gyakorlat a szövegértésre nagy hangsúlyt helyező felolvasási mód. Az ún. interaktív olvasás társas interakció gyerek és felnőtt között, ilyenkor beszélgetést lehet folytatni a könyvolvasás előtt, közben és utána is. Olvasás közben a pedagógus segít megérteni a történetet azáltal, hogy kérdéseket tesz fel a szövegről, a képekről. A kutatók szerint a kiegészítendő *Mi?* és *Miért?* kérdések inspirálják leginkább e beszélgetést. Az óvodapedagógus megszakítja az olvasást azért, hogy újabb információkkal szolgáljon, vagy hagyja, hogy a gyerekek interpretálják az elhangzottakat. A belgiumi gyakorlat szerint az interaktív olvasás óvodában is alkalmazható, holott az 1970-es évekig ott is a megszakítás nélküli mesélés volt egyeduralkodó. Az interaktív forma segít kialakítani olvasási stratégiákat, úgymint az információ összegyűjtése, értékelése, és az információ felhasználása a jelentés létrehozása érdekében. Ennek a négy stratégiának az alábbi közös jellemzői vannak: lehetővé teszik a gyermek számára, hogy kapcsolatot hozzon létre a szöveg, valamint előzetes tudása között, ezen kívül támogatják a magasabb szintű gondolkodási képességet.

A KWL egy olyan stratégia, amely arra ösztönzi a gyermeket, hogy aktiválja előzetes tudását az alábbi kérdések megválaszolásához: Mi az, amit tudok (K), Mit szeretnék megtudni (W), Mi az, amit megtudtam (L). (Gambrell & Dromsky 2000:145)

Hasonló ehhez a Russell Stauffer nevéhez fűződő *Irányított Olvasási-Gondolkodási Tevékenység* (Directed Reading-Thinking Activity – DRTA). A tevékenység során a gyerekek illusztrációkra vagy a címre épülő jóslatokba bocsátkoznak a történetet illetően, majd meghallgatnak egy részt, értékelik az előfeltevéseiket, és a jóslás kezdődik előlről a következő szakaszra vonatkozóan. A gyerekek közbeszólásai ez esetben kétfélek lehetnek: a történet folytatására vagy a szereplők motivációira vonatkozóak.

Az elmúlt húsz évben ez a didaktikai modell volt a leggyakoribb, csak hogy az interaktív felolvasás gazdagítható az intertextualitással (lásd a francia gyakorlat), amikor az aktuális olvasmányt (az akkor éppen hallottakat) összekötjük a korábbi élményekkel (olvasmányélményekkel vagy a

való élet történéseivel). Ebben az esetben „az olvasás nem pusztán kognitív folyamat, sokkal inkább komplex kulturális gyakorlat.”² Az interaktív olvasás fajtája lehet például a dramatizálás, vagy olyan kreatív kifejezési formák, mint a rajzos tevékenységek.

ÖSSZEGZÉS

A címben használt *vagy* nem állja meg a helyét, indokoltabb az *és* kötőszó használata (könyvvel *és* nélküle!). A mesélés szertartásához éppúgy hozzátartozik a kívülről mondott mese meghitt intimitása, mint a mesekönyv varázsa és gyakorlati haszna. Jelen cikk ez utóbbit próbálta alátámasztani. A gyermekkönyvekkel, mesekönyvekkel való intenzív találkozás egy amerikai longitudinális kísérletben (Neuman&Celano 2001) az alábbi pozitív eredményeket indukálta:

- a gyerekek jobban tudtak történeteket mondani és visszamondani³
- nagyobb arányban ismertek fel betűket
- megértették a nyomtatott szöveg konvencióit (például, hogy a szöveg és nem a kép mondja a történetet, balról jobbra olvasunk stb.)
- a kontrollcsoporthoz képest rendkívül nagy különbség mutatkozott a fonológiai tudatosságban is.

Ugyanakkor elmondhatjuk, hogy a meseolvasás önmagában nem feltétlenül elegendő, annak is megvan a maga módszertana. A pedagógusoknak oda kell figyelniük a könyv kiválasztására (annak tartalmára, minőségére, méretére) az olvasás mikéntjére, az olvasásra fordított idő mennyiségére, a gyerekek aktív részvételére. Természetesen a mesemondáshoz



szempont

hasonlóan a jó felolvasáshoz szükséges készségeket is ki kell alakítani, és fejleszteni kell, hogy ne veszítsük el a kapcsolatot a közönséggel.

A gyerekek megtapasztalják, hogy a könyv az öröm, kikapcsolódás, izgalom és tudás forrása. Pozitív attitűdöt alakítanak ki a könyvvel és az olvasóval szemben, a könyvélmény ismerőssé és megszokottá válik számukra. A pozitív élmény segít abban, hogy a gyermekek örömteli várakozással nézzenek az olvasástanulás elé, ugyanakkor magáról az olvasásról és a nyelvről is ismereteket szereznek.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- CRAWFORD, P. A. 1995. Early literacy: Emerging Perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*. 10. 71–86.
- GALDA, LEE & CULLINAN, BERNICE E. 2000. Reading Aloud from Culturally Diverse Literature. In: STRICKLAND, Dorothy S. & MORROW, Lesley Mandel (eds.) *Beginning Reading and Writing*. Teachers College, Columbia University. New York and London. pp. 134–142
- GAMBRELL, LINDA B. & DROMSKY, ANN 2000. Fostering Reading Comprehension. In: STRICKLAND, Dorothy S. & MORROW, Lesley Mandel (eds.) *Beginning Reading and Writing*. Teachers College, Columbia University. New York and London. pp. 143–153
- JOHNSON, DEBRA & SULZBY, ELIZABETH. 1999. *Critical Issue: Addressing the Literacy Needs of Emergent and Early Readers*. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/contareas/reading/li100.htm>
- LESIAK, JUDI LUCAS 1997. Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools* 34.2 143–160.
- NEUMAN, SUSAN B. – CELANO, DONNA. 2001. Books Aloud: A campaign to „put books in children’s hands”. *The Reading Teacher*. 54. 6. 550–557.
- RÉGER ZITA 1995. Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra* 24. 5. 102–106.
- RÉGER ZITA 2002. (2. kiadás) *Utak a nyelvhez, Nyelvi Szocializáció – Nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézete. Budapest. Első kiadás: 1990, Akadémiai Kiadó.
- ZILAHÍ JÓZSEFNÉ 1998. *Mese-vers az óvodában*. Eötvös József Könyvkiadó. Budapest.

JEGYZETEK

- 1 Az „írás-olvasás esemény” jellegzetességeinek leírását a magyar szakirodalomban előszörban Réger Zita könyvéből ismerjük (Réger 2002 2. kiadás), aki S. B. Heath írásaira hivatkozva mutatja be az „írás-olvasásra szocializálásnak” a folyamatát.
- 2 Terwagne, Serge. New Trends in kindergarten classrooms. International Reading Association 21st World Congress on Reading, Budapest, Hungary, 7–10 August 2006
- 3 A visszamondás hatékony szövegértési stratégia, mert a gyermekek felhasználják előzetes tudásukat a történetről, információs struktúrákat alkotnak, hogy emlékezzenek a szövegre. A visszamondás ugyancsak segít a gyerekeknek abban, hogy a lényeges információkra fókuszáljanak. (Gambrell & Dromsky 2000:146)