

HERÉDI REBEKA

Az olvasás (újra)pozicionálása?

Az olvasás jellemzői régen és ma: információ- és
élményszerzés, elmélyülés, internet

BEVEZETÉS

Az olvasás az internet megjelenése előtt az egyik leggyakrabban használt tudásalakító és esztétikai tapasztalatot adó tevékenységként volt jelen a kultúrában. Az olvasáshoz kapcsolódó affektív tényezőknek és az olvasás természetének azóta zajló változása számos kérdést vet fel, és ezek következményeként megjelent az olvasástevékenység (újra)pozicionálásának, jellegzetességeire való rákérdezésnek igénye. Az így születő kérdések és válaszok pedig adalékkal szolgálhatnak más területek számára is – mint amilyen például az irodalomtanítás.

Az olvasás mint tevékenység alapvető jellemzői az utóbbi évtizedekben többször jelentősen megváltoztak. Ez a tény egyrészt nyilvánvaló hatást gyakorol arra, hogy elemzőként miként közelítünk hozzá hagyományos (kognitív vagy metakognitív) fókusszal – vö. *Csépe* (2014) –, másrészt az olvasás természetének módosulásai (az olvasás gyakorlataé, motivációjáé, illetve ma az olvasás iránti érdeklődés szintjének csökkenése) olyan általánosabb kérdéseket is felvethetnek, mint hogy mi ma az olvasás funkciója, hogyan pozicionáljuk az olvasási tevékenységet, vagy átfogóan: hogyan viszonyuljunk az olvasáshoz a 21. században? Érdemes lehet tehát a fogalmat újragondolni, az olvasás mibenlétére újra rákérdezni, jellemzőit

újából megfigyelni és fölsorakoztatni, ennek kapcsán pedig föltenni a kérdést: milyen hatása van az olvasásra a 21. században bekövetkezett technológiai fejlődésnek, illetve magának az internetnek?

A fogalom eddigi újragondolási kísérleteit jól jelzi a megközelítésmódok történeti váltakozása: a hagyományos megközelítés szerint az olvasó alapvetően passzív; a szöveget befogadja, értelmezi, más „funkciót” viszont nem lát el. A kognitív megközelítés szerint az olvasás interakcióként értelmezhető a szöveg és a befogadó között: az olvasó itt már nem passzív szerepet tölt be, hanem aktívat. Olvasás közben jóslatokat fogalmaz meg, hipotéziseket állít fel az olvasott információval kapcsolatban, vagyis a jelentéshálót folyamatosan konstruálja magában. A metakognitív felfogás alapján az olvasási folyamatba bevonódnak olyan ismeretek, melyek segítik a szöveg megértését, mint például az előzetes tudás, az olvasás céljának, illetve a szöveg jellemzőinek az azonosítása (*Csépe*, 2014). Ma több hazai és nemzetközi szakirodalom, empirikus kutatás foglalkozik azzal, hogy felmérje a 21. század olvasási szokásait, az olvasás hatékonyságát, motivációit (vö. *Tóth*, 2018; *Smythe*, *Gyarmathy* és *Everatt*, 2002; *Steklács*, 2014; *Bernát* és *Hudácskó*, 2020). A szakirodalmak általában az olvasás gyakoriságára, az olvasás tárgyára és az olvasási motívumokra kérdeznek rá, azonban nemcsak az lehet érdekes,

hogyan mit, milyen gyakran és milyen célból olvasunk, hanem az olvasás módja is. Kérdésként merül föl például a hipertextek által uralt közeg hatása az olvasásra. Vajon mennyiben beszélhetünk nem hagyományosan értelmezett *olvasási gyakorlatról*, *nemlineáris* olvasásról, és ha a nemlineáris olvasás dominanciája már bizonyítható,¹ akkor ennek milyen okai vannak, és milyen következményei lehetnek egyrészt az olvasásról kialakított képzetek, ismeretek alakulástörténetére, másrészt az oktatás, az irodalomtanítás különböző tárgyait. Hogyan tud boldogulni az irodalomtanítás akkor, ha leglényegibb sajátossága, tevékenysége ilyen mértékben változik? Milyen művek képesek támogatni a lineáris olvasás alkalmazását? Bevonjuk-e azokat a szövegeket, szövegfoszlányokat az oktatási folyamatba, amelyekkel a tanulók általában online találkozhatnak (pl. közösségi platformok szövegei, blogbejegyzések, sorozatok felirata stb.)?

AZ OLVASÁS FOGALMI KERETE

Könyv, olvasástechnikai forradalmak, olvasásmódok

Olvasás akkor történik, ha a befogadó írott szöveggel találkozik, és a szöveg betűit értelemmel telített információvá alakítja. Az olvasás történetében három nagy olvasástechnikai forradalmat különítünk el, amelyek radikálisan megváltoztatták az olvasás társadalmi szituációját, így tehát paradigmaticus módon határozták meg az adott kor

viszonyulásait a könyvhöz és az olvasás mi-kéntjéhez. Az olvasás és a könyv alakulástörténete emiatt egybefonódik, vagyis a könyvhöz társított viszonyulások, könyvkezelési technikák hangsúlyeltolódásokat hoznak létre az olvasás módszerét, gyakoriságát és forráshasználatát illetően. A könyv pozíciója mindig összefügg az olvasás helyzetével.

Az első olvasástechnikai forradalom „a hangos olvasást csendesítette el” (*Ropolyi*, 2003, 117. o.) ez a tendencia a késő középkortól figyelhető meg. Az olvasás ezen „csendes” módja bensőségesebb, személyesebb viszonyt feltételez a könyv és az olvasó

között. A hangos olvasás inkább közösségi tevékenység, a néma olvasás viszont befelé forduló, magányos tevékenységként jellemezhető. Az olvasási alkalmak gyakori-

sága és az olvasás forrásának az elérhetősége hatnak egymásra, vagyis minél inkább elérhetővé válik a társadalom számára a könyv mint forrás, az olvasás annál gyakoribb tudásszerző és esztétikai tapasztalatot nyújtó tevékenységgé fokozódik. A középkori szövegek egyre növekvő mennyisége csendes olvasást indukált, mivel a csendes olvasás segítségével gyorsabban tudták befogadni az olvasottakat, a hangos olvasás redukálódása ennek eredményeképpen indokolttá és szükségszerűvé vált (*Demeter*, 1998).

A második paradigmaváltás „a nyomdászat ipari méretűvé válásával párhuzamosan, a 18. század végétől figyelhető meg, és az »intenzív« olvasásról az »extenzív« változatra való áttérésben jelentkezik. Az intenzív olvasó kevés könyvet olvasott, ugyanazt többször is elolvasta, részleteiben tanulmányozta,

a csendes olvasás segítségével
gyorsabban tudták befogadni
az olvasottakat

¹ Nem állítom azt, hogy a lineáris olvasási mód teljesen kikopott volna a szövegkezelési technikák közül, viszont – különösen elektronikus szövegek esetében – preferált lehet a nemlineáris olvasás.

esetleg részleteiben meg is tanulta könyvét” (Ropolyi 2003, 117. o.; Rohály, 2002). Az extenzív olvasó modern értékeket követ, válogat különböző műnemű, műfajú könyvek között, az olvasás szertartásos, vallásos jellege háttérbe szorul. Erre az olvasástörténeti paradigmára jellemző az *olvasási dűh*. A szaporodó újságok, olvasóköri, könyvkiadások célja az olvasási vágy kielégítése volt (Ropolyi, 2003).

A harmadik forradalom az elektronikus szövegek térhódításával következett be. A papíralapú, hagyományos könyv ma már nem elsődleges forrásként és eszközként funkcionál. Az elsődleges eszköz- és forrásalap a világháló maga, ahol a tartalmak elérhetővé válnak. A világhálóra a korábban papíralapon lévő szövegek digitalizált formáját feltöltik, vagy pedig olyan szövegek keletkeznek, amelyek kizárólag elektronikus formában léteznek. Az elektronikus, digitalizált szövegek természetes következményként vonják maguk után az univerzális könyvtár eszményének a kifejlődését. Az eszmény megvalósítását már az ókorban alapított Alexandriai könyvtár vezetői is célként tűzték ki, ám végül minden próbálkozásuk kudarcba fulladt (Ropolyi, 2003).

Az internet talán sohasem látott mértékben tette újra lehetségessé az eszmény megvalósítását, létezése és működése azonban számos problémát is felvet. Az első, hogy az internet egy mindenki számára szabadon elérhető tárhelyként is értelmezhető, ahova minden felhasználó feltölthet szinte bármilyen anyagot, létrehozhat blogokat és más felületeket, illetve a véleménynyilvánítás terébe a hang- és videomegosztó portálok is beletartoznak. A szerzőiség elve és a szerző

létrehozói pozíciója ilyen értelemben nem szűrt rendszerű, a produktum pedig szorosabb értelemben nem *ellenőrzött*, ez pedig felveti a forrás megbízhatóságának a kérdését. A második probléma a tartalmak sosem látott mértékben gyors ütemű keletkezése. A két probléma „összejátszása” dezinformációhoz vezethet, emiatt az egyetemes tudástárház eszménye, megvalósíthatósága újra kérdésessé válik.

Reading literacy, olvasási cél, idő, forrás

Az írott forma megköveteli a jelek felbontásának, üzenetté alakításának, megértésének a képességét. A *reading literacy* „olyan képességet jelent, ami által az egyén képes

megfelelően reagálni az írott nyelvre” (Bormuth, 1973, 9. o.). Röviden *olvasásnak, szövegértésnek* fordítjuk, de az olvasás és a szövegértés tekintetében

a két probléma „összejátszása”
dezinformációhoz vezethet

egyéni jellemzőket takar. Az olvasáson és a szöveg megértésén túl az olvasásra vonatkozó tudást, műveltséget, az alkalmazás sokszínűségét, a kódolási sebességet, a motivációs faktort, a különböző feladatokhoz igazított olvasási folyamat birtoklását is jelenti, amelyek megfelelő szintje egyszerre több cél elérését is segíti. (Steklács, 2018; Artelt, Schniefele, és Schneider, 2001) Mindez azt jelenti, hogy nem kizárólagosan az olvasási műveletet és az információ befogadását értjük alatta, hanem azt is, hogy az olvasó az olvasottakat hogyan tudja a gyakorlati életben hasznosítani, milyen háttértudással rendelkezik, a már meglévő tudáskeretét hogyan, milyen sikerrel illeszti össze az új tudáselemmel (Artelt, Schniefele, és Schneider, 2001).

Az olvasáshoz való viszonyt, illetve ezzel összefüggésben az olvasási tevékenység elkezdését meghatározza az, hogy mögöttük milyen motivációk húzódnak meg, hogy az olvasással milyen céljaink vannak. Hagyományosan két motiváló funkciót különböztethetünk meg: az egyik az informálódási tevékenység, a másik a szórakozás, kikapcsolódás lehetőségét nyújtja, ahol az esztétikai tapasztalatszerzés kerül előtérbe. A kettő közti határ persze nem éles; ha egy olvasó szeret például történelemlről olvasni, akkor az informálódás, tájékozódás nem oltja ki automatikusan a szórakozás és az élmény lehetőségét. Mégis azt találjuk, hogy az esztétikumot kereső olvasás inkább irodalmi (populáris, lektűr-, szépirodalmi) szövegeket keres, a tudásszerző olvasás motivációja viszont inkább tanulmányok, monográfiák, lexikonok felé fordítja az olvasót. Vagyis a célzott tevékenység jellege automatikusan szelektál a műfajok között, a cél elérésének potenciális hatékonysága érdekében. Az olvasó azt a könyvet, szöveget fogja kiválasztani, amellyel – véleménye és tapasztalata alapján – a cél legkönnyebben elérhető. Az olvasási motiváció és cél az egyik legmeghatározóbb belső tényező.

Ahogy az olvasáshoz kapcsolt pozitív élmények, az olvasás motivációi meghatározzák az attitűdöt, úgy a készségeink fejlettsége is nagy hatást gyakorol arra, hogy mennyit és mit olvassunk, és hogy maga az olvasási folyamat milyen mértékben kielégítő. Az olvasott szöveget minél teljesebben érti meg az olvasó, annál nagyobb esély van arra, hogy a jövőben is olvasni fog, és tartós érdeklődés ébred benne a tevékenység iránt (Guthrie, Van Meter és mtsai, 1996; Oldfather és Wigfield, 1996).

nem oltja ki a szórakozás
és az élmény lehetőségét

Az olvasás nemcsak belső, hanem külső tényezőktől is függ, mint például az idő. Optimális esetben az olvasó akárhányszor belekezd az olvasási folyamatba, arra időt szán, és *elmerül* az olvasmányban. Az idő az olvasás egyik legfontosabb faktora, mivel a tevékenység természeténél fogva orientál a belefeledkezés, az elmélyülés irányába. Feltételezhetjük tehát, hogy eredményessége az elmélyülés mértékétől szintén függ. Az elmélyülés azért is kulcsfontosságú, mert mindkét fent említett funkció (tudásszerzés-lehetőség és esztétikai élmény nyújtása) esetében releváns tényező. Az elmélyülés a flow-elméletnek is fontos központi fogalma (Csíkszentmihályi, 2021). Amikor a belefeledkezés megvalósul, a tevékenység bevonódik a pozitív érzelmek hálójába, az olvasás ilyenkor egyben örömszerzés is, ami az olvasót arra ösztönzi, hogy

sőt arra ösztönzi, hogy
újra és újra belekezdjen a
tevékenység végzésébe. Ez
a tudásszerző olvasás esetében mindaddig zajlik,
míg a tudásszomj fönnáll,

a másik esetben mindaddig, míg a befogadó megtapasztalja az addigi *ismeretlent*, és esztétikai élményben részesül. Amennyiben az öröm- és élményszerzés tényezője elsikkad, növekszik az esélye az olvasás elmaradásának. Az olvasás alapvetően egy viszonylag lassú, időigényes, nagy koncentrációt kívánó tevékenység. Ez a fajta időigényesség, lassú tempó és az olvasás *technikája* összefügg.

Fontos külső tényező *a forrás birtoklása is*, vagyis az a tény, miszerint az olvasni akaró birtokában van a választott olvasmánynak – és itt nemcsak a hagyományosan értett könyvre, hanem az internetes forrásokra, e-bookra, online periodikákra, versekre, novellákra, regényekre is

gondolunk. Az internet ezek tárhelyeként is funkcionál, vagyis, ha rendelkezünk internet-hozzáféréssel, egyúttal számos forráshely is elérhetővé válik számunkra. Ugyanakkor az internet az olvasási kultúrát a gyakorlatban alapjaiban változtatta meg; megjelenése óta az olvasással töltött idő és az olvasási készség szignifikánsan csökkent. (Huang, Capps, Blacklock és Garza, 2014). A világháló kultúrája egyben átalakította a szövegek, valamint a könyvek formáját is: weboldalakká, e-bookokká, elektronikus folyóiratokká váltak a valaha papíralapú médiumok. A virtuális olvasói jelenlét pedig nem föltétlenül személyes jelenlét is egyben; az új formák akárhonnan lehetővé teszik a gyors reagálást. Azontúl, hogy ezeket a platformokat szándékosan úgy hozták létre, hogy a gyors és sok résztvevős reakciót lehetővé tegyék, a reagálások formája sem mindig szöveges formában történik, hanem emojiakkal. A piktogramok és hangulatjelek lehetővé teszik a gyors és tömör reagálást, a reakciót kapó oldaláról pedig úgyszintén a gyors, szöveget mellőző, és így olvasást nem kívánó, érzelmi jellegű értesülést.

AZ OLVASÁS POZÍCIÓJA AZ INTERNET VILÁGÁBAN

Már az iménti mondat is jelzi: az írásos kultúra dominanciája megszűnni látszik, funkcióit átveszik a hang- és képalapú kommunikációs, információszerzési online platformok. Az interneten lévő tartalmak befogadásához azok természeténél fogva gyakran szükségtelen az olvasás, vagy ha meg is jelenik annak igénye, másodlagos

tevékenységgé redukálódik, a látott és/vagy hallott tartalmak kiegészítéseként van jelen a befogadói folyamatban. Rövidebb időtartamú videók általában mondat- és szófoszlányokat (pl. receptvideónál összetevők, lépések listázása, kérdezz-felelek típusú videók esetében a kérdések kitűzése a képernyőre) tartalmaznak, hosszabb videók (vlog, beszélgetések, podcastek) általában mellőzik az

írás bármilyen formáját, esetleg egy-egy szó vagy szintagma kerül kiegészítésképp a felvételre.

Hosszabb szövegek rendszerint internetes cikkek-nél, szöveges bejegyzéseknél, jelennek meg, de ide sorolhatjuk a sorozatok, filmek és egyéb videók feliratozását is.

Az írott szöveg, a vizuális, valamint a hangalapú tartalmak hasonlósága, hogy mindhármát a közlés szándékával hozták létre, tehát mindegyik „szociális jellegű” (Adamikné, 2006, 20. o.), valamit közvetíteni akar a másik számára. Különbség viszont az, hogy míg a képek befogadásához elég az, ha a látás legtöbbször velünk született képességével rendelkezünk, és az agyunk a látottakat információvá alakítja, az audioalapú tartalmakhoz a hallásunk szükséges, addig az olvasásra való képességünk nem genetikailag adott. Az olvasás tanult folyamat, az agy nem természetétől fogva képes olvasni, illetve írni (Blomert és Csépe, 2012). Bár a látás és a hallás minőségében és – egyáltalán – jelenlétében is vannak különbségek az emberi faj valamennyi egyede között, az olvasás képességének szintje és jellege jókora differenciákat mutat különböző személyek között. Az olvasási képesség nem kielégítő működése miatt az olvasó nem találkozik az értelmezés (jelentésteremtés), illetve a beleélés által létrejövő öröm- és

az agy nem természetétől
fogva képes olvasni

élményforrással, ami befolyásolhatja őt egyéb médiumok preferenciájában. A képek és a videók ezen túl képesek *magukra vonni a figyelmet*. Ez egyrészt a fentebb említett genetikai adottságra vezethető vissza: a képek, videók befogadásához nem kell egy tanulmányt folyamatot „igénybe vennünk”, tehát annál az egyénnél is alapvetően sikeres az informálódás vagy élményszerzés, aki egyébként nem tud olvasni, de adott érzékszervei épek. Másrészt a képeknek az írott szövegre való figyelemről elterelő volta fokozódhat akkor, ha a befogadó egyébként is jobban szereti a vizuális típusú tartalmakat. Sőt, a(z) (audio)vizuális tartalom az adott olvasási tevékenység végzését is megakaszthatja (pl. a böngészőkre jellemző algoritmikus pop-up reklámok, vagy a mobilapplikációk hasonló gesztusai). A lineáris, egybefüggő tevékenységvégzés – például az olvasás – tehát a technológiai és információs fejlődés által nagyobb eséllyel válik töredezetté, illetve kénytelen elviselni egyfajta párhuzamos tevékenységvégzést (*multitasking*).

A fentiekben túl a világhálón található információmennyiség maga is – az információszerezési szándék ellenére – akadályozhatja az információ, a tudás megszerzését. Az olvasó továbbra is szelektál(na) szövegek, hang- vagy képalapú, valamint audiovizuális tartalmak között, azonban az ilyen óriási méretű információháló, mint az internet, a tartalmak közötti válogatást ellehetetleníti – valójában mindenféleképp információ-tömeg zúdul a felhasználóra. Figyeljünk fel rá, hogy ennek logikus következménye lehet a nemlineáris olvasási technikák és szokások kifejlődése, hiszen ez mentőövként szolgálhat az információáradatban; ahogy a befogadó

különböző tevékenységeket *váltogat*, úgy az információk között is ugyanazt teszi.

A nemlineáris szöveguniverzum tipikus alkotóeleme a hipertext. A *hipertext* (vö. *Szűts*, 2000) kifejezés alatt olyan szöveget értünk, amely nem folyamatos, több-kevesebb alkalommal elágazik, és ilyenkor kapcsolóelemek (linkek) formájában választási lehetőséget kínál az olvasónak (*Landow*, 1996). Ez a textuális berendezkedés számtalan útvonalat kínál fel, és az olvasó mindig azon az útvonalon halad, amelyikről megvan győződve, hogy az eljuttatja ahhoz az információhoz, amelyre szüksége van. „Landow szerint a hipertext olyan szöveg, melynek pillanatnyi középpontját mindig az olvasó jelöli ki aktuális érdeklődésének megfelelően, továbbá nincs egy adott meghatározó elv, ami a hipertext különálló szövegtesteit egymáshoz csatolná” (*Ferenczy*, 2011).

Az új technológiák tehát forradalmasítják az információhoz való hozzáférést, és a hozzáférési platformok, internetes oldalak az olvasás természetét mindezzel módosítják. A nemlineáris olvasás lehetővé teszi a

gyors adatbefogadást, a mihamarabbi új szövegfoszlány elérését, ami jelentősen egyúttal a telefonos applikációk vagy internetes honlapok között történő ugrálást is. Ebben az

esetben tehát nemcsak az olvasás linearitásának a megszűnéséről beszélhetünk – az olvasás információk között ugráló jellegéről –, hanem arról is, hogy az információ forrása sem permanens, hanem a befogadó által kívánt ütemben változik.

A gyors ütemű információbefogadást és a nemlineáris olvasásmódot indikálja a felhasználók részéről történő kimutathatóan

az audiovizuális tartalom az adott olvasási tevékenység végzését is megakaszthatja

nagyszámú forráselérés, az olvasás és az egyéb befogadási módok természetének látható megváltozása: a gyors befogadási kényszer, az ingerküszöbök feljebb tolódása, a vizuális alapú anyagok

befogadásának preferálása – illetve az egyre több szálon működő forrásellenőrzés. Továbbá az, hogy a befogadó gyakran egyáltalán nem érez késztetést arra,

hogy elidőzzön egy-egy tartalom felett, pedig ez különösen fontos lenne szépirodalmi szövegek értelmezésekor vagy vizuális, képzőművészeti alkotások tanulmányozásakor. Amikor a befogadó online olvas, és nem a hagyományos olvasásmódot választja, lehet, hogy *nem tud eleget tenni eredeti szándékának*, mert az olvasás- vagy befogadástechnikája nem alkalmas a cél eléréséhez, mert nem olvassa végig a szöveget, csak a kiemelt mondatokat, címszavakat, vagy kevésbé megbízható portálokra kattint stb. A különböző stílusú szövegek esetében ez két következménnyel jár. Az esztétikai tapasztalatszerzést lehetővé tevő szövegek esetében az egészséges és analitikus elmélyedés lehetőségétől fosztja meg magát az olvasó, a mű jelentésvilágának a minél aprólékosabb felépítésétől, a történetbe való teljes behelyezkedéstől, a *másság* teljes megtapasztalásától, ami által a szubjektum részeseedik a *másból*, és ezáltal formálódik (vö. Gadamer, 2003). A publicisztikai vagy tudásátadó szövegek esetében pedig maga a tudásszerzés nem teljesértékű. Mindkét esetben fragmentált mind a befogadási aktus, mind a kapott jelentés. A jelentés nem képződik jelentéshálónak, hanem, ahogy a hipertext esetében is, töredezett szövegrészekből áll, melyek mentén jelentéskonstruálásakor is csak jelentésdarabok formálódnak. A

szépirodalmi szövegek esetében a veszteség azért is lényeges, mert a szépirodalmi szövegek élményt adó esélye egészében mérséklődik – ami pedig jó eséllyel magával hozza az

olvasási motiváció csökkenését, mivel a befogadó nem, vagy csak részlegesen tapasztalta meg az irodalom általi élményszerzést.

Demeter (1998) úgyszintén a számítógép és az internet térhódításával magyarázta az olvasás felületessé válását. Az interneten használt „hálózati kommunikáció”-t és „hálózati olvasás”-t a középkori kolostorok környezetével hasonlítja össze:

A középkori kolostorok architektúrája, a nehezen hozzáférhető, ritka iratok és a kolostori szabályok miatt az olvasás kizárólag a scriptoriumon belül történhetett, így a hangos olvasás korában az olvasás izoláló hatása minimális volt: az olvasó soha nem volt egyedül; mindig mások gondolatai vettek körül, melyek folyamatosan és óhatatlanul összeütközésbe kerültek saját érzéki világával. [...] Ez a legjobban talán ama metaforával írható le, hogy az Internet egésze hasonlatos egy kolostori scriptoriumhoz (81. o.).

Demeter szerint ez az olvasásmód és a gondolatok állandó publikálása, vagy legalábbis a közzététel kényszere a privátszféra megszűnését eredményezi, és ily módon e tendencia akaratlanul összefonódik az elektronikus hálózathasználattal, mikor „a gondolatok, ha egyszer megfogalmazódtak, visszavonhatatlanul a nyilvánosság szférájában léteznek” (1998, 81. o.). Szerencsére mindannyiunknak van lehetősége arra, hogy

megválogassa azokat a gondolatokat, amelyeket publikussá akar tenni, de *Demeter* gondolatmenete nagyon jól összefoglalja azt, hogy az internethasználattal korábban sosem látott mértékben nyílik meg az egyén számára az élet publikussá tétele, a véleménynyilvánítás lehetősége, és teremtdődik meg a régóta emlegetett *globális falu* (McLuhan, 1964) az internet, de leginkább a *social media* felületein.

ÖSSZEGZÉS

Az olvasástechnikai forradalmak többszöri megtörténte mutatja, hogy időről időre fontos rákérdezni az olvasás pozíciójára, valamint arra, hogy ennek az (újra)pozicionálásnak milyen okai, illetve milyen következményei lehetnek az élet valamennyi területén. Az olvasási jellegzetességek vizsgálatakor fontosnak véltem olyan társadalmi-kulturális vagy információs fogalmakat beemelni az értelmezés közegébe, melyek immanens módon határozzák meg az interneten való olvasás tulajdonságait, illetve ezek egyenes következményeit, így összefoglaltam az *információáradat*, az ezzel összefüggő *hipertext* és *szerzőiség* problematikáját.

Az olvasás jellegzetes tevékenységei és történései közé tartozik az olvasási művelet, a jelentéskonstruálás, az olvasottak személyessé tétele. Mindegyik akkor hozza a legjobb eredményt, ha az olvasást minél komplexebb voltában gyakoroljuk, vagyis törekszünk az olvasási folyamat teljességére – ami többek között az olvasás linearitásának és folyamatjellegének tudatosságát is feltételezi. Az olvasás folyamatjellegének, a szöveg feletti elidőzésnek természetes következménye a szövegbe való *bevonódás, elmélyedés*, aminek hatalmas szerepe lehet a pozitív olvasási attitűd kialakításában, ezért a tanulmányban több ponton utaltam e mozzanat relevanciájára, valamint azokra a háttértényezőkre, melyek megakadályozhatják az *elmélyedés* kialakulását. A ma is zajló harmadik olvasástechnikai forradalom, valamint a forradalomhoz kapcsolódó jelenségek felbukkanása (ld. a kiemelt fogalmakat az előző bekezdésben) azonban az olvasás hagyományosan lineáris, és ilyen értelemben folyamatos voltát megtörte, az olvasás töredezetté, ugráló jellegűvé vált, ami alapaiban változtathatja meg a céltételező olvasásról kialakított képzeinket és viszonyulásainkat.

IRODALOM

- Adamikné Jászó, A. (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor, Budapest.
- Artelt C., Schiefele U. és Schneider W. (2001): Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*. 16. 3. sz., 363–383.
- Bernát, A. és Hudácskó, Sz. (2020): *Könyv olvasási és könyvtárlási szokások, 2020*. TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Zrt., Budapest.
- Blomert, L. és Csépe, V. (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó, B. és Csépe, V. (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–87.
- Bormuth, J. R. (1973): Reading Literacy: Its Definition and Assessment. *Reading Research Quarterly*. 9. 1. sz., 7–66.

- Csépe, V. (2014): Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh, Cs. és Lukács, Á.: *Pszicholingvisztika*. Akadémiai, Budapest. Letöltés: http://real.mtak.hu/14443/1/7_Csepe_Az_olvasas_rendszere_fejlovedese_es_modelleji.pdf (2022. 07. 30.)
- Csikszentmihályi, M. (2021): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai, Budapest.
- Demeter, T. (1998): A csendes olvasás és a tudatfilozófia kezdetei. *Jel-kép. Kommunikáció, közvélemény, média*. 19. 1. sz., 67–89.
- Ferenczy, Zs. (2011): *Közösségi tér és önreprezentáció a huszonegyedik században – a facebook és a youtube*. Letöltés: http://janus.ttk.ptt.hu/tamop/tananyagok/orban_inter-med/kzssgi_tr_s_nreprezentci_a_huszonegyedik_szzadban_a_facebook_s_a_youtube.html (2022. 08. 02.)
- Gadamer, H. G. (2003): *Igazság és módszer*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Guthrie, J. G., Van Meter, P., McCann, A., Wigfield, A., Bennett, L., ... és Mitchell, A. (1996): Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*. 31. 3. sz., 306–333.
- Huang, S., Capps, M., Blacklock, J. és Garza, M. (2014): Reading habits of college students in the United States. *Reading Psychology*. 35. 5. sz., 437–467.
- Landow, G. P. (1996): Hypertextuális Derrida, posztstrukturalista Nelson?. In: Sugár János (szerk.): *Hypertext + multimédia*. Artpool, Budapest.
- McLuhan, M. (1966): *Understanding media; the extensions of man*. Signet Books, New York.
- Olfather, P. és Wigfield, A. (1996): Children's motivation to read. In: Baker L., Afflerbach, P. és Reinking, D. (szerk.): *Developing engaged readers in school and home communities*. Routledge. 89–113.
- Rohály, J. (2002): Szöveg, olvasásmód: kultúrtörténet. *Iskolakultúra*. 12. 1. sz., 113–118.
- Smythe, I., Gyarmathy, É. és Everatt, J. (2002): Olvasási zavarok különböző nyelveken: Egy nyelvközi kutatás elméleti és gyakorlati kérdései [Reading difficulties in different languages: Theoretical and practical issues of a cross-linguistic study]. *Pszichológia: Az MTA Pszichológiai Intézetének folyóirata*. 22. 4. sz., 387–406.
- Steklács, J. (2014): A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv-pedagógia*. 7. 3. sz. Letöltés: https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keper-tar/PDF/Anyanyelv_pedagogia_Steklacs.pdf (2022. 08. 10.)
- Steklács, J. (2018): PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*. 20. 1. sz., 30–49.
- Szűts, Z. (2000): *Hypertext*. Letöltés: <http://magyar-irodalom.elte.hu/vita/tszz.html> (2022. 08. 04.)
- Tóth, M. (2018): Olvasás és médiahasználat. *Könyvtári Figyelő*. 64. 2. sz., 188–200.

