

Adamikné Jászó Anna: Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben. Trezor Kiadó, Budapest, 2006. 610 lap.

Az olvasás témakörében éppen akkor jelent meg az eddigi legteljesebb magyar nyelvű összefoglalás, amikor a hagyományos könyvolvasás minden korábbinál rosszabb helyzetben van. A kis túlzással válságnak is nevezhető állapotról egyfelől statisztikák, felmérések beszédes adatai vallanak, másfelől lépten-nyomon magunk is tapasztaljuk. Ennek fényében nagyon is időszerű a nemzetközi kitekintéssel rendelkező magyar nyelvész szintetizáló munkája. Adamikné Jászó Anna az elmúlt két évtized publikációiban megkülönböztetett figyelmet szentelt e részterület pedagógiájának (pl. A magyar olvasástanítás története, Tankönyvkiadó, Bp., 1990; bővített és javított kiadás: Osiris Kiadó, Bp., 2001. – Csak az ember olvas, Tinta Könyvkiadó, Bp., 2003). Kellő rálátással most már bátran kijelenthetjük, hogy korábbi megállapításai ma is érvényesek, és a sorozatos figyelmeztetések előrevetítették a jelenlegi problematikus helyzetet. Csak sajnálhatjuk, hogy a tudomány, az alkalmazott nyelvészet nem tudta idejében segíteni a közoktatást, a gyakorlatot, és így a leírtaknak éppúgy nem volt meg a foganatjuk, mint a tanítók, tanárok folyamatos észrevételeinek. A megoldás azonban cseppet sem egyszerű: jó másfél évtizede mindenféle értelemben korszakváltás történt, iskolai, módszertani és társadalmi szinten egyaránt. Számunkra viszont most az a leglényegesebb, hogy az olvasás helye, szerepe is teljesen átértékelődött, ráadásul olyan rövid idő alatt, hogy arra igen nehéz adekvát és gyors választ adnia az oktatásügynek. Ehhez a tudományosan megalapozott helyzet-elemzéshez és feladatmeghatározáshoz járul hozzá a kötet.

Az olvasáskutatás valóban interdiszciplináris terület. Szerteágazó voltát mutatja, hogy művelésében szerephez jut a nyelvtudomány, az irodalomtudomány, a kommunikációtan, a pszichológia, a pszicholingvisztika, a szociológia, a szociolingvisztika, a pedagógia, a módszertan, a megismeréstudomány, s még folytathatnánk a sort.

Az általános kérdéseket és alapelveket tárgyaló első fejezetből (13–57) itt most csak a kiegyensúlyozottság elvét (*balanced instruction*) emeljük ki. Beletartozik többek között a rész-egész viszonya (ezen belül egyrészt a szöveg, a mondat, a szó, másrészt a szótag, a hang és a betű egyensúlya), a szövegértés és a hibátlan dekódolás összefüggése, az olvasás és az írás párhuzamossága, a beszéd és a vizualitáson alapuló tevékenységformák egyensúlya, a spontán beszéd és a nyelvi tudatosság arányos fejlesztése, valamint még számos egyéb tényező (50–1). De az arányosság, a kiegyensúlyozottság számon kérhető az alapvető eljárásokon is (szintetikus v. analitikus), mivel azok tiszta formája helyett a kombinált (szintetikus-analitikus) megvalósítása ajánlható (46–9). Az amerikai és a magyarországi gyakorlat összevetéséből kiderül, hogy a globális módszer az angol nyelvterületen sem vált be. A hazai tapasztalatok is azt mutatják, hogy a két, egymást kiegészítő műveletet,

az analízist és a szintézist párhuzamosan kell végezni, és feltétlenül szükség van optimális hosszúságú analízáló szakaszra. Mégis 1978-ban nálunk olyan – azóta már egyébként többnyire átalakított, javított vagy visszavont – globális, szóképes olvasástanítási módszereket vezettek be, amelyek nem hoztak megfelelő eredményt, ráadásul akadályozták a helyesírási készség fejlődését. A szótagolás elhagyása egyrészt pszicholingvisztikai szempontból, másrészt a magyar nyelv szerkezeti sajátosságai miatt kártékony.

Az olvasás történetét áttekintő fejezet (58–143) nagy teret szentel a beszéd- és értelemgyakorlatok elnevezésű egykori alapozó tárgynak (59–71). Közel egy évszázadon keresztül – hazánkban 1963-ig – eredményesen szolgálta azt a nyelvi, gondolkodásbeli készségfejlesztést, amit ma „korszerűen” kommunikációnak nevezünk. A múltba tekintés egyáltalán nem öncélú művelet itt sem, éppen ellenkezőleg: a jelen és a jövő számára egyaránt fontos tanulságokkal kecsegtet. Így bizonyosodhatunk meg arról, hogy melyek voltak a sikeres módszerek, és melyek tekinthetők életképtelennek. Itt is – mint minden fejezet végén – összefoglalás segíti a lényeg kiemelését, s a szerző legfőbb tanulsága az, hogy igenis van optimális módszer (142). – Két témáról most nem szólunk bővebben: az olvasmányok és a szemléltetés kérdéséről, illetőleg annak történeti alakulásáról (118–141).

Különösen fontos a nyelvi tudatosságról (*language awareness*) szóló rész (145–262). Ez a fogalom hazai pedagógiánkban eddig nem volt kellően tisztázva. A nyelvi tudatosság a nyelvre irányuló analízáló képesség, amely a kogníció és a metakogníció között helyezkedik el. Kialakulásának lényege a jel természetének a felismerése, a jelentés és a forma szétválasztása. Szerepe van benne az összehasonlítás gondolkodási műveletén alapuló metaforálásnak, valamint a morfémaák megfigyelésének. A fonémátudat azt jelenti, hogy a figyelem a formára, azaz a fonémára irányul. A kognitív pszichológiára alapozva részletes képet kapunk a gyermek gondolkodásának és nyelvének (193–201), valamint beszédprodukciójának és -percepciójának fejlődéséről (202–20), ezt követi a módszertani áttekintés a nyelvi tudatosságot figyelembe vevő módszerektől (221–49).

A szövegértő olvasás készségrendszerét bemutatva végigkísérjük a különböző szintekhez kötődő módszertani tudnivalókat, a szavak, a mondatok, a bekezdések és a szövegegész megértésének lépéseit (263–309). Fontos megállapítás, hogy a készségrendszer bizonyos összetevőit automatizálni lehet, tehát egyértelműen tanítható, fejleszthető területről van szó. Ennek bizonyosságaképpen először módszertani útmutatást kapunk az olvasás fokozatai közül a szó szerinti, az értelmező, a kritikai és az alkotó (kreatív) olvasáshoz, majd az ismeretközlő művek befogadásához. Az utóbbiak sajátos gondolkodási műveleteket igényelnek, és bennük a tartalomértelmezés és a kritikai olvasás gyakorlati megvalósítására látunk példát. Érdekes módszerbeli összefüggésekre derül fény az azonos témájú és az eltérő jellegű könyvek olvasása kapcsán (334–6). Mindezekből kitűnik, hogy a szövegértő olvasás olyan készségrendszer, amelynek háttérben grammatikai és pragmatikai ismeretek húzódnak meg.

Az iméntiek folytatásának tekinthető fejezetben a retorikai gondolkodás, valamint a szövegértő olvasás és az érvelés vagy a gondolkodás alapeseteit tanulmányozzuk (339–454). E területek összekapcsolása nagyon is kézenfekvő: ha egy szöveget retorikai szabályok szerint hoztak létre, akkor megértéséhez szükség van a retorikai szabályok ismeretére. A retorikatörténeti háttér és néhány alapfogalom tisztázása után példát látunk mindezek gyakorlati alkalmazására. A szövegértő olvasásban nagy szerepe van a definícióból, illetőleg a felosztásból, az osztályozásból és a részekre bontásból származó érvek felismerésének. Az ismeretközlő szövegek analízáló olvasásakor az általános tájékozódást a terminusok értelmezése, az állítások és érvek feldolgozása, végül a problémarendszer egészenek áttekintése követi. A szövegértő olvasást mérő tesztek is gyakran ezt a logikát követik. Az ilyen vizsgálatok eredményei miatt érdemes a tanulságokra összpontosítanunk. A definíciókból kiinduló szövegvizsgálathoz hasonló részletességgel végigkíséri a szerző az összehasonlítás, az ok-okozati viszony, az ellentétek, a körülmények és a speciális érvforrások retorikai háttérét, valamint a szövegértő olvasásban betöltött helyét. Retorikai szövegelemzésként a Halotti beszéd, Jókai egyik szónoklata és Jelenits István esszéje szolgál mintául.

A következő, ugyancsak terjedelmes fejezet az irodalomtudomány újabb paradigmájához, az olvasás tranzakciós elméletéhez kapcsolódik (455–530). Eszerint az olvasás során a mű és az olvasó kölcsönös viszonyából, tranzakciójából új jelentés keletkezik. Az olvasó válaszol a műre, s reagálása függ beállítottságától, személyiségétől, társadalmi körülményeitől stb. Kulcsfogalom itt az olvasó válasza, amelynek angol megfelelője, a reader response vált terminussá hazai körökben is. Ennek az elméletnek a nyelvtudományi háttere a szemantikai relativizmus (458–62), amely szerint a jelentés viszonylagos, mert az egyén a saját tapasztalatai alapján, a szavak egyénileg megtapasztalt referensei miatt egyéni gondolatokat alakít ki.

A folyamatolvasás (*process reading*) a reader response egyik gyakorlati alkalmazása. Elnevezéséből adódóan az olvasási folyamatot követő, kísérő, vele párhuzamosan haladó olvasmányfeldolgozási stratégiát jelent. Eszerint a tanár nem követi a hagyományos szövegfeldolgozás lépéseit, nem tart bemutató olvasást, sem analízáló-szintetizáló feldolgozást, hanem igyekszik megfigyelni és segíteni az olvasó választ: gondolkodását, érzelmeit, interpretációját. Az olvasmányt előkészítik, jóslásokat (előremondásokat) alkalmaznak, az olvasás közben lehet megbeszélés, kérdések feltevése, jelentéstérkép, jelentésháló alkotása, dramatizálás, vita stb. (506). A folyamatolvasás módszereinek alkalmazása mindenképpen feloldhatja a munkafüzetek és a tesztek merevségét és bürokratikus jellegét, ahogy az már Amerikában is megtörtént. A fejezet lezárásaként a folyamatolvasással rokon hazai kezdeményezésről kapunk képet: az élményközpontú irodalomtanításról (526). A fejezet összefoglalásában Adamikné Jászó Anna megállapítja, hogy a vázolt elméleti háttér megnyugtatóan ellensúlyozza az értelmező olvasás és a retorikai szövegelemzés logikai beállítottságát, alkalmazása pedig feloldhatja a szövegelemzések merev iskolai gyakorlatát (530).

Az utolsó fejezet az elmúlt három évtized kutatásaiból a kognitív pszichológiai megközelítésű olvasási modellek közül tizenkettőt mutat be röviden (531–54).

Mit mondhatunk összegezeként? Adamikné Jászó Anna munkája egységben kívánja láttatni az egyébként is összetartozó területeket: az olvasástörténetet, az olvasástanítás módszertanát, a nyelvi tudatosság kutatását, a szövegértő olvasás rendszerét, a retorikai gondolkodást és a tranzakciós elméletet. Mindenütt rámutat ezek összefüggéseire, egymásrataltságra, így pontos kép rajzolódik ki előttünk. A könyv egészére és az egyes fejezetekre egyaránt érvényes a logikus felépítés: egy-egy részterület bemutatásakor először annak történetével ismerkedünk meg, majd a nemzetközi és a hazai kutatások vázolása következik, végül pedig az elméleti keretek próbája, a gyakorlat.

A közelmúltbeli és a mai magyar helyzet vizsgálatának középpontjában az áll, hogy milyen tanulságokat szűrhetünk le a jövő számára, melyek a megoldandó feladatok, és hogyan érhetjük el a kitűzött célokat. Mindenekelőtt megalapozott tervezőmunkára van szükség, a lényeget szem előtt tartó tantervre, megfelelő utasításokkal. Bizonyára nem mindenki ért egyet azzal, hogy „a módszertani szabadság ürügyén tilos volna ártalmas módszereket alkalmazni. A néma olvasás korai erőltetésével nem lehet olvasni tanítani, s nem lehet olvasni tanítani aláhúzogatásokkal, összekötőzgetésekkel, színezgetésekkel” (559). A kezdeti olvasástanításban a hangoztató-elemző-összetevő módszert kellene felújítani és alkalmazni. Szükség lenne a beszéd- és értelemgyakorlatokhoz hasonló alapozó tárgyra. Hasznosítani kellene a retorika eredményeit, és a gyermekközpontú vagy élményközpontú olvasástanítás (a reader response nyomán) felpezsdítené a hazai gyakorlatot. S befejezésül még egy gondolat. Nem szabad megelégednünk a grammatika helyzetéről sem – figyelmeztet a szerző –, különösen most, amikor nyelvtanellenes korban élünk. A nyelvtan nem preskriptív szabálygyűjtemény, hanem ténymegállapítás. Az emberi gondolkodás és a nyelvhasználat írásba foglalása. Ugyanannak a gondolkodási folyamatnak a rögzítése, amely ébredezik a kisgyermek tudatában, s benne van a retorikai érvelésben. – Vázlatos áttekintésünkéből is talán látszik, hogy további messze vezető gondolatokat idézhetnénk a kötetből, amely egyfelől tekinthető tudományos kézikönyvnek, az olvasástanítás (az olvasástudomány?) enciklopédiájának, másfelől pedig olyan tanulságos munkának, amelyet szívesen és könnyen olvas az ember.