

Adamikné Jászó Anna

AZ OLVASÁS



MÚLTJA ÉS JELENE

TREZOR KIADÓ

AZ OLVASÁS MÚLTJA ÉS JELENE

Adamikné Jászó Anna

AZ OLVASÁS MÚLTJA ÉS JELENE

Az olvasás grammatikai, pragmatikai és
retorikai megközelítésben



TREZOR KIADÓ
Budapest, 2006



E könyv megjelenését anyagilag támogatta a
Nemzeti Kulturális Alapprogram

Technikai munkatárs:
Hegedűs Hajnalka

ISBN 963 8144 09 2

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.
1149 Budapest, Egressy köz 6.
Telefon: 363-0276, fax: 221-6337, e-mail: trezorkiado@t-online.hu
Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>
Felelős kiadó: a Trezor Kiadó igazgatója

Nyomdai munkák: Text-Print Kft., Győr
Felelős vezető: Bozsoki Rudolf

TARTALOM

Előszó	9
Általános kérdések, alapelvek	13
„Csak az ember olvas”	13
Az olvasás szemiotikai megközelítése	13
Az írás, amit olvasunk	19
A nyelv, amit leírunk	26
Az olvasás elterjedése	28
A hangos és a néma olvasás	37
Iskola és olvasás	42
A kezdeti olvasástanítás módszerei	42
A kiegyensúlyozottság elve	49
Az integráció elve	52
Az analógia és a kreativitás	53
Összefoglalás	56
Olvasástörténet	58
A beszéd- és értelemgyakorlatok története	59
Az olvasástanítási módszerek története	72
A betű és a szótag. (A szintetikus módszer)	72
A hang, a hangoztatás primátusa	77
A szó. (Az analitikus módszer)	82
A szó és a hang/betű. (Az analitikus-szintetikus módszer)	85
A globális módszer útja a 20. században	94
A hazai olvasástanítás a 20. század utolsó harmadában	110
Az olvasmányok alakulása	114
A szemléltetés ábécéskönyveinkben	118
Összefoglalás	142
Nyelvi tudatosság és olvasástanítás	145
A nyelvi tudatosság fogalma	146
A beszédészleléssel – beszédmegértéssel foglalkozó kutatások és az olvasástanítás kapcsolata	154
A nyelvi tudatossággal kapcsolatos olvasáskutatás áttekintése	168
A gyermek nyelvének fejlődése	193
A gyermek gondolkodásának és nyelvének fejlődése	193
A beszédprodukció fejlődése	202

A beszédpercepció (a beszédészlelés és a beszédmegértés) fejlődése	209
A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során	210
Az olvasás-írás tanításának a nyelvi tudatosságot figyelembe vevő módszere	221
Az olvasás mint készség	221
A kezdeti olvasástanítás.....	226
Az olvasás-írás tanításának előkészítése	226
Az olvasás-írás megtanítása	239
Az olvasástechnikai hibák és javításuk	242
Olvasás felső fokon?.....	244
A mesék csodái. ABC és olvasókönyv.....	246
Az olvasástanítás modellje	249
Kitekintés a legújabb külföldi és hazai kutatásokra	251
Összefoglalás.....	261
A szövegértő olvasás	263
A szövegértő olvasás készségrendszere	270
A szövegben lévő információ dekódolása.....	270
Az olvasó sémája (meglévő tudásrendszere)	270
A szöveg egységeinek megértése.....	279
A szavak megértése	280
A mondatok megértése	288
A bekezdések megértése.....	300
Az olvasás fokozatai	310
A szó szerinti olvasás.....	310
Az értelmező (interpretáló) olvasás	311
A bíráló (kritikai) olvasás	320
Az alkotó (kreatív) olvasás	321
A kérdezés (monitorozás, metakognitív készségek)	321
Az ismeretközlő művek olvasása	323
Azonos témájú könyvek olvasása	334
Különböző jellegű művek olvasása.....	335
A gyakorlati könyvek olvasása	335
A szépirodalom olvasása.....	336
Összefoglalás.....	338
Retorikai gondolkodás és szövegértő olvasás.....	339
A retorika útja.....	340
A szónok feladatai	345

Az enthümea fogalma	346
Az érv és az érvforrás fogalma.....	353
Az enthümea logikája és az általános érvforrások	357
Az általános érvforrások.....	363
A meghatározás.....	363
1. A meghatározás	363
a) A meghatározás a logikában.....	364
b) A meghatározás a retorikában	367
2. A felosztás és az osztályozás	371
a) A felosztás és az osztályozás a logikában	371
b) A felosztás és az osztályozás a retorikában.....	372
Gyakorlati alkalmazás: a meghatározás és a szövegértő olvasás	376
Az összehasonlítás	380
1. A hasonlóság.....	380
a) A hasonlóság a logikában.....	380
b) A hasonlóság a retorikában	381
2. A különbség	390
a) A különbség a logikában	390
b) A különbség a retorikában	390
3. A fokozat	390
a) A fokozat a logikában.....	390
b) A fokozat a retorikában.....	391
Gyakorlati alkalmazás: az összehasonlítás és a szövegértő olvasás	394
A viszonyok	397
1. Az ok-okozati viszony	397
a) Az ok-okozati viszony a logikában	398
b) Az ok-okozati elemzés a retorikában	402
Gyakorlati alkalmazás: az ok-okozati viszony a szövegértő olvasásban.....	405
2. Előzmény és következmény.....	407
3. Az ellentétek	408
a) Az ellentétek a logikában	408
b) Az ellentétek a retorikában.....	408
4. Az ellentmondások	409
a) Az ellentmondás a logikában	409
b) Az ellentmondás a retorikában.....	409

A körülmény	410
1. A lehetséges és a lehetetlen	411
2. A múltbeli és a jövőbeli tények	412
3. A jelek mint érvforrások.....	413
4. A személyek és a dolgok mint érvforrások.....	414
A speciális érvforrások.....	418
A tanácsadó beszéd	420
A törvényszéki beszéd	422
A bemutató beszéd	426
A retorikán kívüli bizonyítékok	431
Az érvelés segédeszközei	436
Az érvelési hibák.....	436
A retorikai szövegelemzés.....	445
Összefoglalás.....	453
 A <i>reader response</i> vagyis az olvasó válasza	455
A <i>reader response</i> fogalma	455
A szemantikai relativizmus mint a <i>reader response</i> nyelvtudományi háttérre	458
A <i>reader response</i> története	463
A kezdetek	463
A kutatás és az alkalmazás a 20. század utolsó évtizedeiben.....	466
A gyakorlati irodalomtudomány megteremtője: Ivor Armstrong Richards.....	477
Louise M. Rosenblatt tranzakciós elmélete	483
A <i>reader response</i> elmélet a gyakorlatban.....	503
Mai egyetemisták válaszai	503
A folyamatolvasás (<i>process reading</i>).....	506
Kitekintés az újabb fejleményekre	522
Összefoglalás.....	530
 Az olvasási modellek.....	531
 Epilógus.....	555
Felhasznált irodalom.....	561
Névmutató	584
Tárgymutató	595
Az 1989 utáni olvasástanítási programok.....	608

ELŐSZÓ

Miért foglalkozik egy nyelvész az olvasással? Egyáltalán miért szükséges az olvasással foglalkozni? Manapság mindenki jár iskolába, az iskolában pedig mindenki megtanul olvasni. Mindenki? A tünetek azt mutatják, hogy a 21. század elején megcsappan az emberek olvasási kedve, sokakban az olvasás képessége is visszaszorul vagy ki sem fejlődik. 1978-ban olyan olvasástanítási módszereket vezettek be, melyek miatt mint grammatikus kezdtem el aggódni, előre látván, hogy a helyesírás bajba fog kerülni. Akkortájt kezdtem a hazai és a külföldi olvasástanítási módszerek után nyomozni. 1986-ban, mikor az amerikaiaktól kaptam egy professzori Fulbright-ösztöndíjat, az olvasást írtam be kutatási témának. Ezen itthon meglepődtek, az amerikaiak egyáltalán nem csodálkoztak: náluk már régóta „big issue”, nagy vitatéma az olvasás. Két részterületet tartottam fontosnak: az olvasástörténetet és az olvasáspszichológián belül a nyelvi tudatosság kérdését. Ezeket azután 1990-ben alkalmam volt tanítani és tanulmányozni egy amerikai egyetemen mint vendégprofesszor. Időközben sok konferencián vettem részt, sokat publikáltam, elérkezettnek láttam az időt összegezni és újra átgondolni mindazt, amit az olvasásról tudni érdemes, s ezáltal hasznára válni a mindennapi gyakorlatnak. Ily módon ennek a könyvnek a célja hármas: az ismeretek összegezése egyrészt, másrészt annak a bemutatása, hogy kutatásaim alapján milyen gyakorlati megoldásokat találtam, harmadrészt a kutatás alapján megoldásokat javasolni a jövő olvasástanítása számára.

Az olvasással sok diszciplína foglalkozik: a nyelvtudomány, az irodalomtudomány, a kommunikációtan, a pszichológia, a pszicholingvisztika, a szociológia, a szociolingvisztika, a kultúrtörténet, a pedagógia, a módszertan, a megismeréstudomány, hogy a legfontosabbakat említsük. Éppen ezért az olvasáskutatás igazi interdiszciplináris terület.

Gondok vannak az olvasással, s ezt mindenki jól tudja, hiszen mindenki valamilyen módon kapcsolatban van az iskolával, akár mint szülő, akár mint diák, akár mint tanár. Nem jók a különféle felmérések eredményei, szép számmal vannak az iskolákban „diszlexiás” tanulók, s a kötelező népoktatás ellenére felütötte a fejét – elsősorban a fejlett ipari országokban — egy új jelenség, melyet funkcionális alfabetizmusnak neveznek. Minket egyáltalán nem vigasztal az a tény, hogy ez másutt is gond, magunknak kellene tennünk azért, hogy az olvasásban ne legyünk a közepesen fejlett országok szintjén.

Egy okozatnak több oka is lehet. A nemolvasás okát sokan a vizuális kultúra elterjedésében látják, s minden bizonnyal igazuk van, mások a szegénységet, a leszáradó rétegek növekedését látják problematikusnak, ez is igaz lehet. Véleményem szerint nem volna ilyen szomorú a kép, ha az iskola erősebb, biztosabb képességeket fejlesztene ki: a kialakult állapotot a helytelenül megválasztott módszerek, s a nyomukban kialakult tudás bizonytalansága is okozza. Három ponton egészen biztosan lehet javítani: a kezdeti olvasástanítási módszer megválasztásában, a szövegértő olvasás fejlesztésében és a személyes érdekeltség, a motiváció felébresztésében.

A könyv témája tehát: a kezdeti olvasástanítás módszerbeli kérdései, a szövegértő olvasás kérdései, az olvasó motiválása.

A kezdeti olvasástanítás módszereinek helyes kiválasztását megtámogatják egyrészt az olvasástörténet tanulságai, másrészt a pszicholingvisztika kutatásai, elsősorban a nyelvi tudatossággal kapcsolatos vizsgálatok. Az olvasástörténet feltárása izgalmas nyomozás, saját kutatásaimat most kiegészítettem egyrészt a beszéd- és értelemgyakorlatok történetével, másrészt az amerikai viták részletes ismertetésével. A beszéd- és értelemgyakorlatok jelentősége azért nagy, mert a gyermek megismerő gondolkodási folyamataira épített, azokat fejlesztette, szoros egységben a nyelv fejlesztésével. A nyelvi tudatosság fogalma eddig tisztázatlan volt, megkíséreltem meghatározni, s elhelyezni a kogníció folyamatában; ismertettem szakirodalmát; elhelyezem a kisgyerek anyanyelv-elsajátítási folyamatában, s az eddigi megfigyeléseket újakkal egészítem ki, elsősorban a gyerek metaforálásának leírásával. Az olvasástörténeti és a nyelvi tudatossággal foglalkozó pszicholingvisztikai fejezet szoros kapcsolatban van egymással, a történeti kutatásokból ugyanis kiderül, hogy azok a módszerek voltak a múltban sikeresek, melyek a tapasztalat alapján építettek a gyerek kibontakozó nyelvi tudatosságára.

Szöveget elemezni sokféleképpen lehet. A nyelvészeti szempont elsősorban a megismeréstudományra, a grammatikára és a pragmatikára épít. A szöveg elemzését befolyásolja az olvasó sémája vagy meglévő tudásstruktúrája. Ebből a szempontból lényegesek a kognitív pszichológia eredményei. A szöveg megértése természetesen függ a grammatikai ismeretektől, a szavak, a mondatok (többek között a beszédaktusok), a bekezdések és a szövegegész megértésétől. Ám nagyon lényeges a szövegbeli implikációk és preszuppozíciók megértése. A középpontban az értelmező olvasás áll.

A retorikai gondolkodás a szövegegész érvelésének megértését segíti. A retorika és a szövegértő olvasás összekapcsolása újnak mondható, azon a tényen alapul, hogy ha egy szöveget a retorikai gondolkodás alapján hoznak létre, akkor a szöveg

megértésében segít a retorikai gondolkodás ismerete. Ebben a fejezetben sok dolgot kellett tisztázni, elsősorban a retorikai érvelés jellegét, az érvforrások fogalmát és rendszerezését, a retorikai elemzés szempontjait. Nem mellékes az a szempont, hogy az angolszász mintákat követő olvasásteszték az implikációra és az érvelésre kérdezik rá, mivel ezekben az országokban erős a retorika tanítása (az esszétanítás is retorikai alapú). A szövegértő olvasással és a retorikai gondolkodással foglalkozó fejezetek szoros egységben vannak, s nagyon remélem, hogy az oktatás hasznára válnak.

Az utolsó nagy fejezet az irodalomtudomány nagy külföldi paradigmaváltásához kapcsolódik, s ez az olvasás tranzakciós elmélete. Az a lényege, hogy az olvasás során, a mű és az olvasó egymásba hatolásából, tranzakciójából új jelentés keletkezik. Az olvasó válaszol a műre, s az olvasó válasza (*reader response*) nagy mértékben függ az olvasó attitűdjétől, elkötelezettségétől, hozzáállásától, ismereteitől, szociális környezetétől. „A művet mindig ketten alkotják” gondolatáról van szó lényegében. Legalább akkora hangsúly helyeződik az olvasóra, mint a műre. Nagyon fontos annak a kérdésnek a tisztázása, hogy az új paradigma nem irodalomtörténet-ellenes, nem életrajzellenes, és ápolja az irodalmi kánont. Fontosnak tartottam a meghatározó tudósok nézeteinek ismertetését.

A tárgyalás végére tettem az olvasási modellek ismertetését, összefoglalásként. A modellek mind kognitív pszichológiai modellek, s jól tükrözik a kutatás eltolódását a kognitív irányzatoktól a szociokognitív irányzatok felé, bevonva a tranzakciós elmélet eredményeit is.

Fontosnak tartom a kutatás és a gyakorlat egységét, ezért mindegyik elméleti fejezetben ismertetem saját gyakorlati megoldásaimat. A nyelvi tudatosságot figyelembe veszi az az ábécéskönyv és javító-fejlesztő olvasókönyv, melyeket társszerzőkkel hoztam léte, valamint a nyolcosztályos *Integrált magyar nyelvi és irodalmi program*; a szövegértő olvasás és a reader response kapcsán lefektetett elvek alapján készült el a *33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére* című könyvem; a retorikai fejezethez kapcsolódik a *Retorika* című felsőoktatási tankönyv (szintén társszerzőkkel), valamint a *Régi új retorika* program kötetei és a szónokversenyek szervezése.

Ezúton szeretnék köszönetet mondani GÓSY MÁRIA, ADAMIK TAMÁS, BENCZIK VILMOS és SIPOS LAJOS professzoroknak a fejezetek elolvasásáért, hasznos tanácsaikért.

2006. március 31-én

ÁLTALÁNOS KÉRDÉSEK, ALAPELVEK

„Csak az ember olvas”

„Nem fontos, hogy sok író legyen egy közösségben,
de fontos, hogy sok olvasó legyen.”

Márai Sándor: Füves könyv

Az olvasás szemiotikai megközelítése¹

Olvas szavunkat a Jókai Kódexből (1372 u./1448 k.) adatoljuk először, több jelentése is van: 1. 'írott szöveget nézve megért, felfog, esetleg hangosan (el)mond; olvasás útján megismer, megtud'; 2. 'számlál, egyenként számba vesz', ez a jelentés 1405-ben bukkan fel; 3. szókapcsolatban: *valakire olvas, valakinek a fejére olvas* (1495 e.), 'szöveget, törvényt, varázslatot stb. valakire vonatkoztatva, valakire alkalmazva elmond, felsorol'; 4. 1772/1889: 'látható jelekből következtet, sejt, megért; gondolataiba, lelkébe lát', ez a jelentés később bukkan fel, a szótár Bessenyei Ágis tragédiájára hivatkozik; 5. 1875: 'számít, jelent valamit'; 6. 1892–4: 'jeleket, ábrázolást megért, értelmezni tud'. A szó maga bizonytalan eredetű, lehetséges, hogy az uráli őshazából hoztuk magunkkal. Rokon nyelvi megfelelőiben kimutatható a *számlál* → *olvas* jelentésfejlődés, ám a hangalak egyezését nem tudják megnyugtatóan megmagyarázni. Más nyelvekben is hasonló jelentésfejlődés mutatható ki.²

Őseink tehát sorba vették, megszámlálták a dolgokat, megolvasták a mezőn az állatokat, a kamrában a gyümölcsöt. Amikor pedig megismerték az írást, sorba vették, majd kimondták a betűket, olvastak. Azután ráolvasták embertársukra a varázslatot, a vétkes fejére olvasták bűnét, úgy, hogy mindenki hallja. A jelentésátvitel valószínűleg azért volt lehetséges, mert hangosan olvastak. Ám olvasni az égi jelekből, a madarak röptéből, embertársaink szeméből is lehet, sőt embertársaink gondolataiban is. A jelek megfejtése is olvasás. Nem lehetséges, hogy a kései felbukkanás ellenére ez volt *olvas* szavunk elsődleges értelme? ALBERTO MANGUEL, az olvasás szerelmese ebben a jelentésben hisz. Szerinte az olvasásnak csak egyik, viszonylag kései megjelenése, hogy betűket olvasunk egy lapról:³

¹ Ez az alcím BENCZIK VILMOS könyvcímére alludál, vö. BENCZIK VILMOS (2001) *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Budapest, Trezor Kiadó.

² BENKŐ LORÁND főszerk. (1970) *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. II.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

³ MANGUEL, ALBERTO (2001) *Az olvasás története*. Fordította: Székely János. Budapest, Park Könyvkiadó, 14–15. (Az eredeti kiadás: 1996.)

„A csillagász, aki rég nem létező csillagok térképét olvassa; a japán építész, aki a tájat kémleli, hogy a rá építendő házat megóvhassa a gonosz erőktől; a kártyajátékos, aki partnerének gesztusaiban olvas, hogy kijátszhassa a nyerő lapot; a balett-táncos, aki a táncírás jeleit, és a közönség, amely az ő színpadi mozdulatait olvassa; a szülő, aki gyermekének arcáról olvassa le az öröm, a félelem vagy a csodálkozás jeleit; a takács, aki szövés közben a kárpitjának bonyolult mintáját fürkészi, a kínai jövőmondó, aki teknőchéről olvassa az ősi jeleket; a szerelmes, aki éjszaka vakon, a takaró alatt olvassa kedvesének testét; a pszichiáter, aki segít páciensének, hogy olvasson saját meghökkentő álmaiban, a hawaii halász, aki az óceáni áramlatokat olvassa vízbe merített kézzel; a paraszt, aki az égboltról olvassa le az időjárást — mind-mind éppúgy a rejtjelfejtésnek és a jelek lefordításának mesterségét gyakorolják, mint a könyvolvasó. Az olvasatok egy részét az a tudat színezi, hogy az elolvasott dolgot éppen erre a konkrét célra hozták létre más emberek — mint a kottát vagy egy közlekedési jelzőtáblát — vagy az istenek — mint a teknőcpáncélt vagy az éjszakai égboltot. Mások véletlenszerűek.

És mégis, minden esetben az olvasó silabizálja ki az értelmet; az olvasó ruház föl egy-egy tárgyat, helyet vagy eseményt valamifajta lehetséges olvasattal, vagy ismeri föl olvashatóságát; az olvasónak kell a jelrendszerhez jelentéseket társítania, s aztán ezeket a jelentéseket megfejtenie. Mindannyian olvassuk magunkat és a világot avégett, hogy megragadhassuk, mik vagyunk és hol vagyunk. Azért olvasunk, hogy megértsünk valamit, vagy hogy elinduljunk a megértés útján. Nem tehetünk mást, mint hogy olvasunk. Az olvasás lényegi életműködésünk, csaknem annyira, mint a levegővétel.”

Mindenütt jelek vesznek bennünket körül. A jelek természete pedig kettős: „A jel az, ami egyrészt önmagát nyújtja az érzékelésnek, másrészt önmagán kívül valami mást az értelemnek” — írja SZENT ÁGOSTON.⁴ A jelek vagy természetesek (*signa naturalia*), vagy egyezményesek, mesterségesek (*signa data*). Léteznek, tölünk függetlenül, mint a csillagos égbolt vagy a tengeráramlat, vagy pedig a közlés szándékával mi hozzuk őket létre, mint az útjelző táblát vagy a fényjelet. A felszín mögötti tartalmat pedig értelmeznünk kell, olvasnunk kell a jelekben. Ebben az összefüggésben az olvasás előbb volt, mint az írás:

„Az olvasás — mint felfedeztem — az írás előtt jár. A társadalmak meglehetnek írás nélkül, és valóban sok is az ilyen kultúra, de olvasás nélkül nem létezhet társadalom. [...] Az olvasás megelőzi az írást még azokban a társadalmakban is, amelyek följegyzést vezetnek múló idejükről; az írójelöltnek az a feladata, hogy fölismerje és dekódolja a társadalmi jelrendszert, mielőtt a jeleket rögzítené a lapokon. A legtöbb írástudó társadalomban — az iszlámban és a zsidó-keresztény társadal-

⁴ „Signum est et quod seipsum sensui, et praeter se aliquid animo ostendit”, ADAMIK TAMÁS (1979) *Augustinus jelelméletének terminológiája és funkciója*. In: Antik Tanulmányok XXVI. 77.

makban, amilyen az enyém is, az ősi majáknál éppúgy, mint a hatalmas buddhista kultúrákban — az olvasás ott van a társadalmi szerződés kezdetén [...].”⁵

Az olvasás jelrendszerek értelmezése, folyamata olyan, mint bármely jelrendszer értelmezésének folyamata. Ezt nevezhetjük az olvasás szemiotikai megközelítésének. Minden bizonnyal olyan emberből válik jó olvasó, aki a világ jelenségei iránt is érzékeny, megtalálja azt, amit a jel önmagán túl a léleknek feltár.

Az ember a körülötte lévő jelrendszereket értelmezte.⁶ Ezek egyike a nyelv. A nyelvre épülő másodlagos jelrendszer az írás. Az olvasás a körülöttünk lévő jelrendszerek értelmezése, s csak másodlagosan az írás értelmezése. S ez a sorrend az egyedfejlődés során is. Szemiotikai megközelítésben az olvasás megelőzi az írást. Ha az írás olvasásaként értelmezzük a szót, akkor természetesen előbbre való az írás. Ez utóbbi értelmezés a hétköznapi, az általános, s ebben a vonatkozásban lényeges az írás jellege.

A szakma — az olvasáskutatás és alkalmazása, a módszertan — kevésbé költőien és leszűkítetten fogalmaz. Az olvasáspszichológia szerint az olvasás az a folyamat, mely olvasáskor az agyban lejátszódik. Ismerete — már amennyire ismerni lehet⁷ — segíti annak az olvasástanítási módszernek a kiválasztását, melynek segítségével a gyereket megtanítjuk olvasni. A módszertan azt tanítja, hogy az olvasás az ember olvasó tevékenysége, melynek lényege és célja a szövegben lévő információ megértése, vagy ahogy egy régi kitűnő módszerész, ERDŐDI JÁNOS igen egyszerűen mondta: „Olvasni annyit tesz, mint a leírtakat megérteni.”⁸

A módszertan a megértést hangsúlyozza, az olvasáspszichológia azt igyekszik megmagyarázni, hogyan történik a megértés. Egy biztos: agyunk szakadatlanul működik, következtet, az olvasás gondolkodás. Az olvasó arra is következtet, ami esetleg a sorok között bújlik meg. Erről (is) szól MÁRAI SÁNDOR híres esszéje:

„Erővel olvasni. Néha nagyobb erővel olvasni, mint amilyen erővel az írás készült, melyet olvasol. Áhítattal, szenvedéllyel és figyelemmel és kérlelhetetlenül olvasni. Az író fecseghet; de te olvass szűkszavúan. Minden szót, egymás után, előre és hátra hallgatózva a könyvben, látva a nyomokat, melyek a sűrűbe vezetnek, figyelni a titkos jeladásokra, melyeket a

⁵ MANGUEL, ALBERTO (2001) *Az olvasás története*. Fordította: Széky János. Budapest, Park Könyvkiadó, 15.

⁶ A jel szerkezetét a kisgyermekkel is érzékeltetik. Az olvasás megtanítása előtt megismertetik őket a körülöttük látható jelekkel (közlekedési jelekkel, különféle piktogramokkal), vö. THIELE, JENS (1982) *Bilder „lesen lernen”*. In: HAVEKOST, HERMANN – KLATTENHOFF, KLAUS szerk. *Lesen lernen. ABC-Bücher, Fibeln und Lernmittel aus drei Jahrhunderten*. Oldenburg, Universität Oldenburg.

⁷ HUEY, az olvasáspszichológia amerikai megalapítója azt állapította meg, hogy „to completely analyze what we do when we read would almost be the acme of a psychologist’s achievements, for it would be to describe some of the most intricate workings of the human mind.” (A teljes analizálása annak, hogy mit csinálunk, amikor olvasunk, a pszichológusok teljesítményének majdnem a csúcspontja volna, mert az emberi agy legbonyolultabb tevékenységét írná le.) Vö. HUEY, E. B. (1968) *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA, MIT Press. (Az eredeti kiadás: 1908.)

⁸ ERDŐDI JÁNOS (1880) *A nyelvoktatás módszertana*. Budapest.

könyv írója talán elmulasztott észlelni, mikor előrehaladt műve rengetegében. Soha nem olvasni fitymálva, mellékesen, mint akit egy isteni lakomára hívtak, s csak a villa hegyével turkál az ételekben. Elegánsan olvasni, nagylelkűen. Úgy olvasni, mintha siralomházban olvasnád az utolsó könyvet, melyet még beadott celládba a porkoláb. Életre-halálra olvasni, mert ez a legnagyobb, az emberi ajándék. Gondold meg, hogy csak az ember olvas.”⁹

Azt mondtuk, hogy az olvasás a leírtak megértése. ERDŐDI JÁNOS fenti tágabb meghatározása azért jobb, mint a módszertanban elfogadott — az információszerezést hangsúlyozó — meghatározás, mert nemcsak információért olvasunk, hanem az esztétikai élményért is. Ebben az értelemben az olvasás nem egyszerű megértés, nem egyszerű befogadás, hanem művészi újraalkotás. SÍK SÁNDOR ezt írja: „A költészetet — általában minden művészetet — átélni voltaképpen annyit jelent, mint a művet magunkban újra megalkotni. Bizonyos értelemben az meggy végbe a befogadóban, ami az alkotóban végbement. Az alkotást nemcsak írni művészet, de átélni is. *A művészet sugárzás* — mondja MÁRAI —, *de ezt a sugárzást csak azok tudják értékelni és felfogni, akik magukban hordozzák azt a lemeznél, membránnál is érzékenyebb műszert, mely rögzíti és továbbítja néző, hallgató és olvasó lelkébe a művészetet.*”¹⁰

Szokták az olvasást a szimfonikus zenekar előadásához hasonlítani, mégpedig három szempontból. Az olvasás holisztikus tevékenység, éppúgy, mint egy szimfónia előadása. A rész készségek, vagyis a betűk és a szavak azonosítása, még nem jelentenek olvasást, csak akkor, ha integrálódnak az előadásban. Az olvasás sikere hosszú gyakorlás eredménye, éppúgy, mint amikor egy hangszeren játszunk. Végül, éppúgy, mint a zenemű esetében, a szövegnek is többféle interpretációja lehetséges. Az interpretáció az olvasó háttérétől, az olvasás céljától és a kontextustól függ.¹¹

A *Literacy Dictionary*¹² szerzője olvasáson a néma olvasást érti. Az olvasás meghatározása az olvasásfejlődés fokozatai¹³ — kezdő, haladó, gyakorlott olvasó — szerint változik. Aszerint is változik, hogy a szerző az olvasást vizuális feladatnak, szófelismerési feladatnak, gondolkodási folyamatnak vagy társadalmi ese-

⁹ MÁRAI SÁNDOR (1977) *Füves könyv*. Budapest, Helikon Kiadó, 36–37.

¹⁰ SÍK SÁNDOR (2000) *Az olvasás tudománya*. Szeged, Sík Sándor Piarista Egyetemi Szakkollégium, 171. SÍK SÁNDORT 1948-ban felkérték, hogy írjon *Az olvasás tudományáról*, elsősorban irodalomtanárok számára. A könyv kéziratban maradt, s 2000-ben látott napvilágot.

¹¹ ANDERSON, RICHARD C. – HIEBERT, ELFRIEDA H. – SCOTT, JUDITH A. – WILKINSON, IAN A. G. eds. (1985) *Becoming a nation of readers. The report of the Commission on Reading*. Washington D. C., The National Institute of Education, 7.

¹² HARRIS, THEODORE L. – HODGES, RICHARD E. eds (1995) *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware, International Reading Association.

¹³ CHALL, JEANNE S. (1983) *Stages of reading development*. New York etc., McGraw-Hill.

ménynek tekinti. Mivel az olvasás tanult folyamat, az olvasást a különféle tanuláselméletek szerint is meg szokták határozni. A 20. század első felében az asszociációs, behaviorista tanuláselmélet befolyásolta a definíciókat. Később a kognitív pszichológia és a nyelvészet hatására az olvasást úgy határozták meg, mint a nyelven alapuló fejlődési folyamatot. Végül az olvasásról alkotott nézetek egyre inkább multidiszciplinárisá váltak, főleg a szociológia, az antropológia és a szociolingvisztika hatására. Mindennek következtében nemcsak az olvasás definíciója változott, hanem iskolai alkalmazása is. Az olvasásra tehát annyi meghatározás van, ahány olvasáskutatói irányzat. Mindegyik kialakította a maga felfogását, s megalkotta a maga meghatározását: kezdetben az olvasást asszociációs percepciósi tevékenységnek fogták fel (1–2. definíció); később a definíciókba belefoglalták a megértést és a kapcsolódó gondolkodási folyamatokat (3–6.); a 20. század közepéhez közeledve a meghatározások egyre inkább kognitív alapúak (7–13.), s a kutatók felfogása szerint különböznek egymástól. Jelenleg — elsősorban VIGOTSKIJ nézetei alapján — a nyelv társadalmi jellegét hangsúlyozzák, azt, hogy a nyelv személyes, de egyúttal társadalmi jelenség, s ennek következtében az olvasás társadalmi esemény (*social event*),¹⁴ illetőleg tranzakciós szocio-pszicholingvisztikai folyamat (*transactional socio-psycholinguistic process*).¹⁵ A *Literacy Dictionary* a következő meghatározásokat sorolja fel:

1. „Fülünkkel és szemünkkel megkülönböztetni a külön álló betűket avégett, hogy amikor később halljuk őket kimondva, vagy látjuk őket leírva, ne zavarjon meg bennünket az elhelyezkedésük” (PLATÓN).
2. „semmi egyéb, mint a hangzási kép és a megfelelő látási kép egybeesése” (BLOOMFIELD 1938).
3. „írott üzenetek felfogása és megértése, az azonos kimondott üzenetnek megfelelő módon” (CARROLL 1964).
4. „gondolkodás” (THORNDIKE 1922).
5. „egy szövegrész megértése nemcsak a jelentés szó szerinti értelmében, hanem azoknak a jelentéseknek is a megértése, melyek benne vannak a szövegben az író kifejezési módja, tónusa (vagyis az olvasóhoz való viszonya), szándéka és saját maga révén” (RICHARDS 1938).
6. „az a központi gondolkodási folyamat, amelynek segítségével jelentést adunk a nyomtatott lapokon megjelenő szavaknak” (GRAY 1940).
7. „a szavak mögötti események rekonstrukciója” (KORZYBSKI 1941).
8. „interakció az olvasó és az írott nyelv között, amellyel az olvasó megkísérli rekonstruálni az író üzenetét” (GOODMAN 1968).
9. „egy kiemelő, válogató, előremondó, összehasonlító és megerősítő tevékenység, melynek során az olvasó kiválasztja azoknak a hasznos írásbe-

¹⁴ HARSTE, J. C. – PIERCE, K. M. – CAIRNEY, T. eds (1985) *The authoring cycle: A viewing guide*. Portsmouth, NH, Heinemann.

¹⁵ GOODMAN, KENNETH S. – GOODMAN, YETTA M. (1994) To err is human: Learning about language processes by analyzing miscues. In: RUDELL, ROBERT B. – RUDELL, MARTHA RAPP – SINGER, HARRY eds *Theoretical models and processes of reading. Fourth edition*. Newark, Delaware, International Reading Association, 104–123.

li kulcsoknak (*cues, támpontok*) a mintáját, amely kulcsok azon alapulnak, amit az olvasó lát és amit elvár látni” (GOODMAN 1975). 10. „tudatos gondolkodás, melynek során a jelentés kiépül a szöveg és az olvasó közötti interakciók során” (DURKIN 1993). 11. „együttműködni (*transacting*) a szöveggel a jelentés megalkotása végett; ... jelentést vinni egy szövegbe annak érdekében, hogy jelentést nyerjünk ki belőle” (GALDA et al. 1993). 12. „a nyomtatott vagy írott szimbólumok felismerése, amely szimbólumok stimulusokként szolgálnak annak érdekében, hogy előhívjuk azokat a jelentéseket, amelyek a múlt tapasztalatain épülnek ki, valamint új jelentések alkotása azoknak a fogalmaknak a manipulálásával, melyekkel már rendelkezik az olvasó. A létrejövő jelentések gondolati folyamatokba rendeződnek, az olvasó céljának megfelelően. Egy ilyen szerveződés módosult gondolathoz és/vagy viselkedéshez vezet, illetőleg egy olyan viselkedéshez, amely vagy az egyéni, vagy a társadalmi fejlődésben jelentkezik” (TINKER és MCCULLOUGH 1968). 13. „jelek és szavak jelentésekké fordításának a folyamata, és az új információ beépítése a már létező kognitív és érzelmi struktúrákba” (ROBECK és WALLACE 1990). 14. „megfelelő válaszok létrehozásának a folyamata ... a legtágabb értelemben, érzéki stimulusok értelmezésének a folyamata és az ember viselkedésének hozzájuk való alkalmazása” (SPENCER, idézi GRAY és ROGERS 1956). 15. „része egy kommunikációs szakasznak, mely a kisgyermek érzelmi megnyilatkozásaival kezdődik, és a beszélt és írott angol nyelv komplex lexikonává fejlődik” (ROBECK és WALLACE 1990).¹⁶

Összefoglalásul egyelőre azt mondhatjuk, hogy az olvasás szemiotikai megközelítésben jelek megfejtése (egyébként ez a szemlélet konkrétan is igazolható: manapság olvasásnak tekintik az ábrák, grafikonok, képek olvasását is). Leszűkítve: egy speciális jelrendszernek, az írásnak a megfejtése. A leírt jelek dekódolása, ám ez nem elegendő: meg kell érteni a leírtakat. Az olvasás megértés, sőt állandó gondolkodás, megokolás, érvelés. A megértés erősen függ az olvasó nyelvi fejlettségétől, sőt háttértudásától, tapasztalataitól. Ez a gondolat már a megértés társadalmi meghatározottságára is utal. Azt is tudjuk, hogy az olvasás nem passzív folyamat — ahogyan a beszéd hallgatása sem az —, aktív kommunikációs folyamat, melyben a két fél között együttműködés zajlik, az olvasás tranzakció, melynek során új jelentés születik. *Dekódolás, megértés, érvelés, tranzakció* — ezeket a fogalmakat mélyítjük el a továbbiakban.

¹⁶ A *Literacy Dictionary* szócikkét idéztem, a benne lévő hivatkozásokat; nem oldom fel őket, mert nem az eredeti művekből, hanem a szótárból vettem az adatokat, maga a szótár sem ad feloldást. Egyébként az egész szócikk tipikusan „amerikai”: idéznek egy görögöt, majd a saját szakirodalmukat, mintha közben több mint kétezer évig semmi nem történt volna a szakmában.

Az írás, amit olvasunk

„To understand reading, one must understand the relation of written (or printed) words to speech.”

Leonard Bloomfield

Azért, hogy megértsük az olvasást, meg kell értenünk a leírt (vagy nyomtatott) szavaknak a beszédhez való viszonyát.¹⁷

Írásunk — mint minden latin betűs írás — hangjelölő és betűíró. Az emberiség történetének kétségkívül egyik legnagyobb felfedezése annak a felismerése volt, hogy a beszéd hangokra tagolható. Az ember — elvonatkoztató képességének fejlődésével párhuzamosan — a szöveget mondatokra, a mondatokat szavakra, a szavakat szótagokra, majd hangokra bontotta.¹⁸ Ezt a folyamatot híven tükrözi az írás mintegy hatezer éves fejlődése, vagyis a hangjelölő írás kialakulása. Az írás és a hangjelölés ugyanis nem azonos, az írásnak nem kell szükségképpen hangjelölőnek lennie, s nem minden hangjelölés írás. Az írás mindig a közlés szándékával születik, tehát szociális érvényű, s ez a szándék festett, rajzolt, rovott, írott jelek segítségével fejeződik ki. A korai kőkorszak sziklarajzai még nem írások, mert nem a közlési szándék hozta őket létre; vagy például az irokéz és az algonkin törzsek kagylóövei (wampum) sem számítanak írásnak, mert nem írott, festett stb. jelekből állnak, habár közlési szándékkal készültek. A kagylóövet, a különféle útjelzőket, tárgyleveleket *tárgyírásnak* nevezik.¹⁹

Igazi írásnak számít a *képirás* vagy *piktográfia*, jeleit *piktogramoknak* nevezzük. A piktogram vázlatos rajz, mely hol egy-egy szót jelent, hol egy egész mondatot, hol pedig egy egész közleményt. Két, kezét fogó ember sematikus rajza a szerződés-kötés eseményét jelenti; egy ló és mellette egy patkó rajza azt, hogy patkolt lovat láttak. Az alábbi piktogramot FLORIAN COULMAS közli.²⁰ Egy csejenn (algonkin törzsbeli) indián levelét ábrázolja, üzenete a következő: Feleségét-Követő-Teknősbéka, egy csejenn indián, azt akarja, hogy fia, kis ember hazajöjjön. Útiköltségre 53 dollárt küld.²¹

¹⁷ Nagyon sok, az olvasással foglalkozó tanulmány az írás elemzésével kezdődik, ezt kívánja a dolgok logikája, vö. BLOOMFIELD, LEONARD (1961) *Let's read. A linguistic approach by Leonard Bloomfield & Clarence L. Barnhart*. Detroit, Wayne State University Press, 19. Hasonlóképpen: MATHEWS, MITFORD MCLEOD (1966) *Teaching to read, historically considered*. Chicago & London, University of Chicago Press.

¹⁸ Ezt az utat járja be az olvasás megtanulása előtt a kisgyerek, vö. *A nyelvi tudatosság és olvasástanítás* című fejezettel.

¹⁹ KÉKI BÉLA az írás előzményeinek nevezi a következőket: tulajdonjegy (billog), rováspálca, hírnökbot, csomójelek, kagylófüzerek, barlangrajzok. Vö. KÉKI BÉLA (2000) *Az írás története. A kezdetektől a nyomdabetűig*. Budapest, Vince Kiadó. (Az eredeti kiadás: 1976, 1994.); BÁRCZI GÉZA (1961) *Fonetika*. Budapest, Tankönyvkiadó.

²⁰ COULMAS, FLORIAN (1989) *The writing systems of the world*. Oxford – New York, Basil Blackwell, 20.

²¹ A kép forrása: MALLERY, GARRICK 1893, *Picture writing of the American indians*, idézi Coulmas, 20.



A fejlődés következő foka a *fogalomírás* vagy *ideográfia*. Jelei az *ideogramok* vagy *logogramok*. Ebben már nem olyan laza a kapcsolat az írás és a nyelv között, mint a képírás esetében. A fogalomírás már az egyes szavakat adja vissza. Eleinte a konkrét főneveket és igéket — az érzékelhető cselekvéseket és mozgásokat — ábrázolták, lerajzolták a szemet, a zsiráfot, a fecskét, a kürtöt, a hegyet, a napot, a szkarabeust, a 'repül' igét egy szálló madár, a 'sétál' igét két láb ábrázolta. A le nem rajzolható fogalmakat egy velük asszociatív viszonyban álló jellel ábrázolták, a levegőt például a vitorla rajzával.

A képírás és a fogalomírás közös jellemzője, hogy jelei nincsenek egy meghatározott nyelv vagy nyelvváltozat szavaihoz kötve. Ideogramok alkotják a kínai írást, ugyanazokat a jeleket olvassák a különféle kínai dialektusokban beszélők, holott szóban nem is értik egymást; ily módon az írás biztosítja a kínai kultúra egységét.²² Mi is használunk ideogramokat, ilyenek a számok és néhány jel (+, =, ×, & stb.). Mivel a jel nem árul el semmit a hangzásról, ezért ezeket a jeleket használhatjuk a különféle nyelvekben, pl. a számjegyeket a saját nyelvén olvassa a magyar, a finn, az angol (BLOOMFIELD példája):

²² A kínai írás Kr. e. a második évezred táján keletkezett, kb. Kr. e. 1500-ban alkották meg szabályait. Egységes rendszerré Kr. e. 200 és Kr. u. 200 között alakították, s ma is megközelítőleg ezt az írást használják. Vö. JEAN, GEORGES (1991) *Az írás, az emberiség emlékezte*. Fordította: Lukács Katalin. Park Könyvkiadó, Budapest, 45. (Az eredeti kiadás: 1987.)

	1	2	3	4	5
Magyar	egy	kettő	három	négy	öt
Finn	yksi	kaksi	kolme	neljä	viisi
Angol	one	two	three	four	five

Az írás történetében a legjelentősebb fordulóponthoz a jelentés és a hangalak szétválása, amikor is az írás átsiklik a fogalomjelölésről a hangalakjelölésre. Ehhez a váltáshoz a lehetőséget a homonimák teremtették meg: ez esetben a kép az eredetileg ábrázolt fogalmon kívül egy másik fogalmat is jelentett, melynek hangalakja azonos vagy hasonló hangzású volt, mintha a magyarban *az ember (meg)hal* mondat igéjét egy *hallal* ábrázolnánk. A hangalak jelölésében is fokozatokat figyelhetünk meg: eleinte a szótagokat jelölték, s csak később az egyes hangokat. A szótagírás eleinte rejtvényyszerű volt: a szó értelmes részeit más-más szavak jelével jelölték, mintha a *villamos* szót összetennénk a *villa* főnév és a *mos* ige ideogramjával. A sumer ékírás szótagírás volt. A hangjelölő írást a föníciaiak alakították ki Kr. e. a 17. század táján.

Az óegyiptomi írás tükrözi ezt a fejlődést, ideografikus írásukban már jelentkezett a szótagok jelölése, sőt a betűk alkalmazásáig is eljutottak. A hieroglifák bonyolult írásjegyeit is egyszerűsítették, s ezt az egyszerűsített, ún. démotikus írást vették át a föníciaiak. Ők csak a mássalhangzókat jelölték, ez a rendszer él tovább a mai arab és héber írásban.²³

A föníciaiktól vették át az írást a görögök. Ők már a magánhangzókat is jelölték, oly módon, hogy a föníciai írás azon mássalhangzóit, melyek nem voltak meg a görögben, lefoglalták a magánhangzók jelölésére, s ezáltal megteremtették az igazi hangírást a Kr. e. 8–7. században. A görög ábécében 24 betű volt. (Érdekesképpen megemlítem, hogy az Iliász 24 énekből áll, s a Kr. e. 3. században átköltötték a következő elvnek megfelelően: az első énekből hiányzott az α , a másodikból a β , és így tovább; a huszonnegyedik énekben nem szerepelt az utolsó betű, az ómega. Nyelvi játékról van szó: az első énekben olyan szavak voltak, melyek nem tartalmaztak álfát, és így tovább.²⁴)

A görögöknek több gyakorlati problémát meg kellett oldaniuk. A föníciaiak — mint a sémi népek — jobbról balra írtak; a görögök megfordították az írás irányát, s a Kr. e. 5. századra megszilárdult a balról jobbra tartó irány.²⁵ Hosszú ideig csak sorokat írtak, a szavakat nem különítették el egymástól, úgy írtak, ahogyan a beszéd áradt.

²³ WEINGREEN, J. (1959) *A practical grammar for classical Hebrew*. Oxford, Clarendon Press.

²⁴ NÉMETH GYÖRGY (2002) *Ókori gyermekjátékok*. Budapest, Anno Kiadó, 73.

²⁵ A *busztrophédon* átmeneti megoldás lehetett: jobbról balra, balról jobbra, jobbról balra stb. tartott, ahogyan az ökör szántotta a földet (innen az elnevezés: ökör+forduló), vö. GELB, I. J. (1952) *A study of writing*. Chicago, 21–22, 68, 155, 178, 187, 230, 246.

A görög hangjelölő betűírás szerkezete máig változatlanul fennmaradt, mindenfelé hatott, belőle sarjadt ki a mindmáig megfejtetlen etruszk írás, majd a latin betűs írás és a cirill ábécé. A magyar rovásírás is — bonyolult közvetítések útján — valószínűleg a főníciai írás leszármazottja.²⁶

Az alábbi táblázat látványosan szemlélteti a görög írás alakulását a latin írásig:²⁷

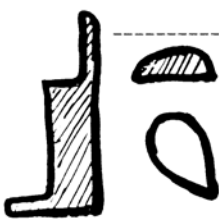
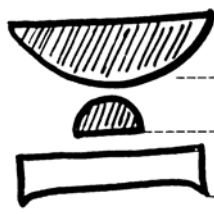
Főníciai	Archaikus görög	Kelet-görög athéni-miletoszi	Klasszikus görög	Nyu.- görög.	Itáliai	Et- ruszk	Arch. Klassz. latin
Α	Α	Α	Α	Α	Α	Α	Α
Β	Β	Β	Β	Β	Β	Β	Β
Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ	Γ
Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε	Ε
Ζ	Ζ	Ζ	Ζ	Ζ	Ζ	Ζ	Ζ
Η	Η	Η	Η	Η	Η	Η	Η
Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ	Θ
Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι	Ι
Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ	Κ
Λ	Λ	Λ	Λ	Λ	Λ	Λ	Λ
Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ	Μ
Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν	Ν
Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ	Ξ
Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο	Ο
Π	Π	Π	Π	Π	Π	Π	Π
Ρ	Ρ	Ρ	Ρ	Ρ	Ρ	Ρ	Ρ
Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ
Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ	Τ
Υ	Υ	Υ	Υ	Υ	Υ	Υ	Υ
Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ
Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ	Χ
Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ	Ψ
Ω	Ω	Ω	Ω	Ω	Ω	Ω	Ω

²⁶ FODOR ISTVÁN (1999) *A világ nyelvei*. Budapest, Akadémiai Kiadó; a könyv végén jó táblázatok találhatók az írásrendszerek összefüggéseiről. Vö. BENCZIK VILMOS (2001) *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Budapest, Trezor Kiadó; A. JÁSZÓ ANNA főszerk. (2004) *A magyar nyelv könyve*. Hetedik, átdolgozott és bővített kiadás. Budapest, Trezor Kiadó.

²⁷ PAASCH ALMAR, KNUD (1990) *Inscriptiones latinae*. Odense, Odense University Press.

Egészen más olvasási stratégiát kíván az ideografikus és a hangjelölő betűírás. A hangjelölő betűírás lineáris, az ideografikus írás nem lineáris — sokszor oszlopban, felülről lefele írják —, de nem ez a tény nehezítette meg az olvasást, hanem az, hogy egészen más mechanizmust, egészen más gondolkodást kíván: jelentés-összetevőkből kell megkomponálni a szót. Az ideogramok szavakat ábrázolnak, a jelentés-összetevőket kellett felfedezni, s belőlük rekonstruálni a szót. Az *uralkodónő* fogalmat úgy lehet visszaadni, hogy külön ábrázolják az 'uralkodó, úr' jelentést, s mellé helyezik a nőneműséget jelölő ábrát, ami a kenyér rajza. De olykor az ideogramok már hangokat jelölnek, s ez igazán rejtvénytyszerűvé teszi az írást, rejtvényfejtéssé az olvasást, FLORIAN COULMAS a rébusz szót használja. Az alábbi hierografikus írás a Kr. e. 13. századból való:²⁸

²⁸ COULMAS, FLORIAN (1989) *The writing systems of the world*. Oxford – New York, Basil Blackwell, 66. Coulmas az ábrával tulajdonképpen azt szemlélteti, hogy az ideogram fogalmat is, hangot is, determinánst is jelöl; vagyis a fogalom értelmezése egyszerű, ám bonyolultabb — sőt vitatott — a rejtvénytyszerű hangábrázolás. Ezt én most nem kívánom részletesen ismertetni, az a célom mindössze, hogy érzékeltessem: az olvasás az összetevők rendszerének a felépítése, nem lineáris művelet, mint a betűk dekódolása esetében.

	throne	phonogram 'st'
	bread	phonogram 't'
	egg	determinative for female name
	goddess	determinative for female/goddess
Aset = Egyptian name of Isis		
	swallow	phonogram 'wr' (rebus 'big')
	bread	phonogram 't', meaning: 'female'
	mouth	redundant phonogram 'r'
weret = <i>great woman</i>		
	vulture	phonogram 'mt' (rebus 'mother')
	cloth wrapped around pole	logogram 'ntr' ('God')
	bread	redundant phonogram 't'
mut netcher = <i>mother of God</i>		
	basket	logogram 'nb' ('master')
	bread	phonogram 't', meaning: 'female'
	sky	logogram 'pt' ('realm of gods')
nebet pet = <i>mistress of the sky</i>		

Aset weret mut netcher nebet pet = Isis, great woman, mother of God, mistress of the sky

Az írás hangzása: *Aset weret netcher nebet pet*, jelentése a következő: 'Isis, great woman, mother of God, mistress of the sky', vagyis Ízisz, nagyasszony, Isten anyja, az ég úrnője. Az *Aset* kiolvasása a következő összetevőkből áll össze: egy trónus, mely az 'st' hangkapcsolatot jelöli + kenyér, mely a 't' jele, a női jelentést jelöli + tojás a női/istennői jelentés determinánsa + istennő, mely a női istenség determinánsa. A *weret* 'nagyasszony' kiolvasása: fecske, mely a 'nagy' jelentésű 'wr' fonogramja + a 't' fonogram, a kenyér ismét, mely a női jelentést jelöli + száj, mely redundáns fonogram, 'r'. A *mut netcher* 'Isten anyja' kiolvasása: keselyű rajza, 'mt' fonogram, anya jelentéssel + egy rúd köré tekert ruha, mely az Isten logogramja, 'ntr' a hangzása + kenyér, a redundáns 't' fonogram jele. Az ég úrnője, *nebet pet* kiolvasása: kosár az úr jele, logogram, hangzása 'nb' + kenyér, a nőnemet jelölő 't' fonogram + az ég logogramja, isten birodalma jelentéssel, 'pt' hangértékel.

A hangjelölő betűírásban sorra vesszük a betűket, transzformáljuk hangjaikra, megkapjuk a hangsort, s mivel ismerjük a nyelvet, felismerjük a jelentést: *Ízisz, nagyasszony, Isten anyja, az ég úrnője*. Az előző jelentés-összetevők szerinti komponáláshoz képest a művelet sokkal egyszerűbb, azt is mondhatjuk, hogy végtelenül egyszerű.

Egészen biztosan a hangjelölő betűírás egyszerűsége eredményezhette elterjedtségét, mégpedig az a tény, hogy minden betű egy és csakis egy hangot jelöl, és minden hang csakis egyetlen betűvel van jelölve. Amint ezt az írást bármely nyelvhez alkalmazzák, az olvasás és az írás megtanulása egyszerűvé válik.²⁹

Ha hozzá akarunk szólni az olvasás problematikájához, fontos ismernünk annak az írásrendszernek a struktúráját, amit olvasunk. Lineáris, hangjelölő betűírást olvasunk, eszerint kell az olvasást megtanítani, nem az ideografikus írás logikája szerint, szavakat memorizálva. Nem úgy tanulunk olvasni, mint a kínaiak, hanem úgy, mint az ábécét használó népek.³⁰

²⁹ MATHEWS, MITFORD MCLEOD (1966) *Teaching to read, historically considered*. Chicago & London, University of Chicago Press, 8: „A native user of such language, already well practiced in its sounds, can learn to read it in a very short time. And he can write as soon as he has learned to make letters or symbols in a legible manner.” FRANK CHARLES LAUBACH, egy amerikai misszionárius nevét említi, aki arról híres, hogy több mint kétszáz ábécékönyvet írt kb. 165 írásbeliség nélküli nyelvre, s milliók tanultak a könyveiből. Ez csakis az egyszerű ábécéírással volt lehetséges.

³⁰ Egy amerikai egyetemi tanár, RUDOLF FLESCHE 1955-ben hatalmas botrányt okozó könyvet jelentetett meg az amerikai olvasástanítás batorságáról, azt mondván, hogy úgy tanítják az angolt olvasni, mintha kínai volna: „We have decided to forget that we write with letters and to read English as if it were Chinese. If we want to read materials with a vocabulary of 10,000 words, then we have to memorize 10,000 words; if we want to go to the 20,000 word range, we have to learn, one by one, 20,000 words, and so on. We have thrown 3,500 years of civilization out the window and have gone back to the Age of Hammurabi.” (Elhatároztuk, hogy elfelejtjük, hogy betűkkel írunk, és úgy olvassuk az angolt, mintha kínai volna. Ha egy 10 000 szavas anyagot akarunk elolvasni, akkor 10 000 szót kell memorizálnunk; ha 20 000 szóig akarunk eljutni, egymás után meg kell tanulnunk a 20 000 szót, és így tovább. Kidobtuk az ablakon a 3500 éves civilizációt, s visszamentünk Hammu-

A nyelv, amit leírunk

Típus szerint agglutináló (toldalékoló), flektáló (hajlító) és izoláló (elszigetelő) nyelveket különböztetünk meg. A magyar nyelv típusát tekintve az agglutináló nyelvek közé tartozik. Hasonlóképpen agglutináló típusú nyelv a finn is. Az agglutináló nyelvnek gazdag az alaktana, sok képzőt, jelet, ragot „ragaszt” össze, sok morfémből építkezik. Az agglutináló jelleg miatt a magyarban hosszúk a szóalakok. A hosszú szóalakok befolyásolják a beszéd percepcióját, percepció bázisunk a hosszú szóalakok végigkódolásához szokott hozzá. Az írott szóalakokkal is hasonló a helyzet: a percepció stratégijának végig kell mennie a hosszú szóalakon. Különösképpen kell ügyelni a szóvégekre: a toldalékban vannak a fontos grammatikai információk. Ezért a beszédben is kell ügyelni a szóvégek pontos kimondására, s az olvasásban is ügyelni kell a szóvégek pontos kiolvasására. Következésképpen a magyar nyelv szerkezete szintetikus olvasástanítási módszert kíván, az olvasástanításból a kapcsolás — összeolvasás — tanítását nem szabad kihagyni. A hosszú szóalakot a gyakorlatlan kezdő nem tudja egy nekifutásra kiolvasni — a kisgyerek szeme eleinte két-három betűnyi egységet képes átfogni —, ezért szótagokra kell bontani számára. Az angol nyelv eredetileg flektáló típusú, de az idők folyamán annyira leegyszerűsödött az alaktana, hogy ma már izolálónak mondható. Nem a szóvégekhez ragasztja a toldalékokat, hanem sok segédszót és előljárószót használ. Típus szempontjából teljesen ellentéte a magyarnak. A magyarban például egyetlen szóalakkal kifejezhetjük azt a tartalmat, amelynek a kifejezésére az angol több szót használ:

L e í r | h a t | o m.
I c a n w r i t e i t d o w n.

H á z | a m | b a n
I n m y h o u s e.

A magyar nyelv másik, szempontunkból lényeges vonása a morfémaváltozatok gazdagsága; egy szóelemnek számos változata lehet. Sok a tövváltozat: *lő~lovak*, *hó~havas*, *alma~almák*, *bokor~bokrot*, *madár~madarat*, *víz~vizet*, *jön~jövök*, *eszem~evett~ehet* stb., továbbá sok a képző- és ragváltozat. A sok szóelemváltozat következtében a magyarban nem állandók a szóalakok, ezért az alakváltozatokat ajánlatos a kezdővel szótagolva olvasatni. Az angolban inkább állandók a szóalakok. Az angolban a sok rövid szó és az állandó szóalakok látszólag kedveznek a globális módszer alkalmazásának.

A hosszú szóalakokat nem lehet a kezdőnek egyszerre átfogni, az alakváltozatokat pedig nem lehet külön szóképekként megtanítani. A magyar nyelv szerkezete

rápi korába.) FLESC, RUDOLF (1955) *Why Johnny can't read and what you can do about it*. New York etc., Harper & Row, 12.

tehát szótagoltató, szintetikus olvasástanítási módszert kíván. Az olvasástanítási módszernek alkalmazkodnia kell az anyanyelv típusához.

Az olvasástanítási módszernek alkalmazkodnia kell az adott nyelv helyesírási rendszeréhez. A magyar helyesírás hangjelölő és betűíró. Tehát nem ideografikus, vagyis nem fogalomírás vagy szóírás. Az angol helyesírás is hangjelölő és betűíró, tehát az angolban is a hangot és a neki megfelelő betűt kell megtanítani. Tévedés azt állítani, hogy az angol afonetikus helyesírású, az is fonetikus, csak bonyolult, a kivételek száma több, mint a magyarban (a magyarban az egyetlen kivétel a *j* hang kétféle jelölése, a *j* és az *ly* betű).

A helyesírási rendszereket a következetességük alapján három csoportba lehet osztani. Következtes volt az ógörög és a latin helyesírása, a mai nyelvek közül következetes a spanyol, a cseh, a finn helyesírás. Vannak kevésbé következetes rendszerek, ilyen az olasz, a német, és ide sorolható a magyar. Végül vannak meglehetősen következtelen rendszerek, sok kivétellel, ilyen az angol és a francia.³¹ Az utóbbi időkben erre a hármas felosztásra új terminusokat vezettek be: *sekély* (*shallow*), *köztes* (*intermediate*) és *mély* (*deep*) helyesírási rendszerekről beszélnek.³²

A hangjelölő és a betűíró írásrendszerek morfofonetikusak³³ is egyben. Ez azt jelenti, hogy a morféma határa felismerhető, viszonylag következetesen van jelölve. A *tudom* és a *tudja* szóalakokban az íráskép állandó, annak ellenére, hogy a kiejtés ettől eltér (ezen jelenségek miatt van a magyar helyesírás a középső kategóriában). A morféma állandósága segíti a szóalak azonosítását, s fontos tényező az olvasástanításban is.³⁴ Ezért van jelentősége a tövek és a toldalékok felismertetésének, tudatosításának, amit a szótagoltatással lehet megoldani (a szótag konvencionális egység, az írásképhez igazodik).

Összegezésként azt mondhatjuk, hogy a magyar következetes hangjelölő és betűíró írásrendszere a hangoztató olvasástanítási módszert, a hangtanítás-betűtanítás sorrendet kívánja meg, a nyelv típusa és a helyesírás morfofonetikus jellege pedig a szintetikus módszerű, szótagoltató dekódolási stratégiát — mondhatjuk — teszi kötelezővé. Ugyanezt állapíthatjuk meg az agglutináló típusú, következetes (transzparens) helyesírású finnrel is.³⁵

³¹ Ez a hármas felosztás olvasható BLOOMFIELDnél, i. m. 25.

³² COULMAS, FLORIAN (1989) *The writing systems of the world*. New York, Basil Blackwell; BENCZIK VILMOS (2001) *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Budapest, Trezor Kiadó, 69–73.

³³ Az angol morfofonetikus jellegét Richard Venezky elemzi, vö. VENEZKY, RICHARD L. (1972) *The structure of English orthography*. The Hague, Mouton; KAVANAGH, JAMES F. – VENEZKY, RICHARD L. eds (1980) *Orthography, reading, and dyslexia*. Baltimore, University Park Press.

³⁴ CARLISLE, JOANNE F. – STONE, ADDISON C. (2005) *Exploring the role of morphemes in word reading*. Reading Research Quarterly Vol. 40. Number 4. 428–447.

³⁵ KYÖSTIÖ, O. K. (1980) Is learning to read easy in language in which the grapheme-phoneme correspondences are regular? In: KAVANAGH, JAMES F. – VENEZKY, RICHARD L. eds *Orthography, reading, and dyslexia*. Baltimore, University Park Press, 40.

Az olvasás elterjedése

A hierografikus írásban megvolt az egyszerűsítés — vagyis a hangjelölés — lehetősége, mégsem egyszerűsítették. A kutatók egybehangzó véleménye szerint ennek az volt az oka, hogy a kiváltságosok megtartsák az írás-olvasás hatalmát.³⁶ Nem akarták, hogy az írás-olvasás tudománya elterjedjen, demokratizálódjon. Ez egészen biztosan így lehetett, pontosan a hangjelölő betűírás feltalálása gyorsította meg az írás-olvasás elterjedését, demokratizálta, a tömegek számára hozzáférhetővé tette az írás-olvasás tudományát. Később óriási lendületet adott ennek a folyamatnak a könyvnyomtatás feltalálása.

Nehéz lehetett a hieroglifák megtanulása. „A gyermekek körülbelül tízéves korukban kerültek iskolába, és csupán néhány évig tanultak ott, de a legtehetségebbje felnőttkoráig folytatta tanulmányait. A memóriagyakorlatok éppúgy hozzátartoztak az egyiptomi tanítómesterek módszerének lényegéhez, mint az olvasás gyakorlása: a tanulók hosszú órákat töltöttek azzal, hogy a szövegeket kórusban felmondják. Az írás művészetét — előbb a folyóírást, aztán a hieroglifákét — másolatok készítése és tollbamondás útján sajátították el. [...] Az írnokok ily módon befolyásos kasztot alkottak. Az írni tudás néha olyan hatalommal ruházta fel őket, amilyen csupán az őket alkalmazó fáraónak volt, különösen, ha ez utóbbi beérte azzal, hogy isten, és lemondott arról, hogy megtanuljon olvasni, írni és számolni.”³⁷

Kínában már akkor volt államilag szervezett nevelés, amikor ilyennel egyetlen európai vagy ázsiai állam sem dicsekedhetett. Már a Kr. e. 24. században voltak tanintézeteik. „Az elemi iskolákban a gyermek az olvasás és írás elemeit tanulta meg, azaz: ezer- és ezerszámra véste emlékezetébe a jelvényeket s tanulta olvasni az ezekben kifejezett szövegeket. Az írástanulás abból állott, hogy a gyermek az elébe helyezett mintának írásjegyeit tusba mártott ecsettel, kockásan vonalazott papíron, utánfestette, vagyis: gépiesen lemásolta.”³⁸

(Összehasonlítául szolgálhat az a mód, ahogyan manapság Japánban tanítják írásra a gyerekeket. Japánban kétféle írás használatos. A hiragana hangjelölő írás, a kandzsi ideografikus írás. A kandzsi Kínából származik, de már japán írásnak számít, mert másként olvassák, jó néhány jelnek teljesen más a jelentése. A mindennapi használatban 1850 jelre korlátozták. Sokkal nehezebb megtanulni, mint a hiraganát, azért is, mert számos jelnek többféle olvasata is van. Az elemi iskola hat éve alatt 996 kandzsi jelet kell a gyerekeknek megtanulniuk, 854 jelet a következő három évben. A kötelező kilenc év alatt megtanulják az 1850 mindennapi jelet. A

³⁶ Hü képet kapunk az írnokok helyzetéről a következő könyvből: *Az írnok panasza (Peteésze beadványa)* (1989) Fordította: WESSETZKY VILMOS. Budapest, Európa Könyvkiadó.

³⁷ JEAN, GEORGES (1991) *Az írás, az emberiség emlékezte*. Fordította Lukács Katalin. Budapest, Park Könyvkiadó, 39.

³⁸ FINÁCZY ERNŐ (1922) *Az ókori nevelés története*. Második, bővített kiadás. Budapest, Hornyánszky Viktor, 9.

gyerekek így képesek a standard japán mondatok olvasására, melyek kandzsi és hiragana jelek kombinációi, a jelek 25-35 százaléka kandzsi, a többi hiragana.³⁹ A hangjelölő betűírás olvasását sokak szerint fél év alatt meg lehet tanulni, egy év alatt egészen biztosan, készséggé két év alatt mindenképpen ki lehet fejleszteni. A japán példa alapján elképzelhető, hogy a hieroglifák olvasását évek alatt lehetett elsajátítani, s az is elképzelhető, hogy ez csak okos, jó kombinációs képességekkel rendelkező embereknek sikerült.⁴⁰)

A hangjelölő betűírás háromezer éves múltra tekinthet vissza, az írás-olvasás elterjedtségéről kevés fogalmunk van, becslésekre támaszkodhatunk.⁴¹ Az ókorban a legfejlettebb területeken és ott is a legjobb korszakokban az írástudók aránya 20% lehetett a felnőtt lakosság körében. Az írásbeliség léte azonban átjárta a társadalmat, tiszteletet váltott ki az írástudatlan tömegekben, ennek ellenére az antik nyelvi kultúra minden területét a szóbeliség határozta meg.

A görög és a római nevelésről sokat tudunk, FINÁCZY ERNŐNEK *Az ókori nevelés története* című könyve jórészt erről szól. Spártában az írást és az olvasást csak kivételesen tanulták, hiszen a testi edzettséget tekintették fontosnak. Athénban nagyobb gondot fordítottak az olvasás és az írás megtanítására. PLATÓN *Prótagorasz* című dialógusából tudjuk, hogy a fiúnak, amikor megtanult olvasni, s kezdte megérteni, ami írva van, kezébe adták a jó költők műveit. Az olvasással párhuzamosan tanulták meg az írást, mégpedig úgy, hogy a tanító felírta a betűket a növendék viaszos táblájára, s a tanuló a maga stílusával utánarajzolta. Ha a viasztáblán jól begyakorolták a betűket, írhattak a papírra vagy a hátyára. HOMÉROSZ költeményeit nem olvasással jegyezték meg, hanem a tanító felolvasta őket, s így vésték emlékezetükbe.

Az olvasástanítás módjáról MITFORD MATHEWS könyvéből tájékozódhatunk.⁴² A gyerekek először megtanulták a betűket ábécérendben, mégpedig egy tulajdonnévvel összekapcsolva, mintha ezt mondanánk: Anna, Ádám, Béla stb. Egy másik megoldás az volt, hogy szakmák nevével kapcsolták össze a betűket, pl. asztalos, ács, bognár stb. A névsort ismételtették előlről, visszafele, felfele, lefele. Énekelték is a betűket, Kr. e. 429 előttől találtak egy metrikus ábécét. KENNETH FREEMAN azt írta, hogy ez betűdráma volt, melyben a betűtanulás folyamata jambikus sorok-

³⁹ TAKAHIKO SAKAMOTO (1981) Beginning reading in Japan. In: OLLILA, LLOYD O. ed. *Beginning reading instruction in different countries*. Newark, Delaware, International Reading Association, 18–19; TAKAHIKO SAKAMOTO (1980) Reading of hiragana. In: KAVANAGH, JAMES F. – VENEZKY, RICHARD L. eds *Orthography, reading, and dyslexia*. Baltimore, University Park Press, 15–24.

⁴⁰ VÖ. KÉKI BÉLA (2000) *Az írás története. A kezdetektől a nyomdabetűig*. Budapest, Vince Kiadó, 54–59.

⁴¹ BENCZIK VILMOS könyvének „Az írás extenzív és intenzív fejlődése” című fejezetében összegyűjti az írásbeliség elterjedtségéről szóló adatokat, i. m. 75–109.

⁴² MATHEWS, MITFORD MCLEOD (1966) *Teaching to read, historically considered*. Chicago & London, University of Chicago Press, a következő művekre hivatkozik: MILNE, GRAFTON J. (1908) *Relics of Graeco-Egyptian schools*. Journal of Hellenic Studies. XXVIII, 121–132; FREEMAN, KENNETH J. (1932) *Schools of Hellas*. London, 88.

ban vagy kórusénekekben volt kifejezve.⁴³ A betűk megtanulása után a szótagok tanulása következett, először a legegyszerűbb mássalhangzó + magánhangzó struktúrára, utána a bonyolultabbak.⁴⁴ Ez volt a módszer tulajdonképpen a 19. századig. A gyakorlás úgy folytatódott, hogy a szótagokat kiegészítették más betűkkel, pl. *ar* — *bar*, *dar*, *gar* stb. Ezután már szavakat olvastattak. DIONÜSZIOSZ HALIKARNASZ-SZEUSZ Kr. e. 20 táján leírta az egész olvasási folyamatot, ebből kiderül, hogy az olvasással párhuzamosan írtak. Az írásgyakorlás úgy zajlott, hogy a tanár felírt egy betűt, s a gyerekeknek szóvá kellett kiegészítenie. Amikor már jól írtak, a tanár arra kérte őket, hogy erkölcsi fogalmakat írjanak le gyakorlásképpen, pl. szorgalom, az istenek tisztelete.

A római nevelés rendjéről részletesen ír FINÁCZY ERNŐ: „Mikor a gyermek elérte hetedik esztendejét, a házi fegyelem korlátlan intézője: az apa rendelkezett fiáról. Elküldte elemi iskolába (*ludus litterarum*), ahol az olvasásra, írásra, számolásra, vagyis az „első elemekre” (*prima litterarum elementa*) tanította meg az iskolamester (*ludimagister* vagy *litterator*). [...] Az olvasást úgy tanították, hogy a mester felírta és előmondta a betűket, majd (silabizálva) a szótagokat és szokat, s a gyermekek utána mondták. Ez a tanulás elég gyötrelmes lehetett, különben nem mondaná HORATIUS (Sat. I., 1., 25.), hogy a tanítók régtől fogva süteményt szoktak adni a gyermekeknek avégből, hogy az elemeket (*elementa prima*) szívesebben tanulják meg. QUINTILIANUS pedig (I., 1., 26.) közismert szokásul említi, hogy könnyebbség okáért elefántcsontból készült betűket adnak a gyermekeknek játékszerűl. [...] Ebből azonban nem szabad azt következtetni, hogy a tanító és nevelő eljárások enyhék és játékszerűek lettek volna. Általában nagyon szigorú volt a fegyelem; még szigorúbb, mint Görögországban. [...] Az írást úgy tanították, mint Athénben. A gyermek a fa- vagy viasztáblákba bevésett betűk mélyedéseibe végighúzta stílusát, amiközben eleinte a tanító vezette kezét. Majd egyedül tette meg e gyakorlatot; azután következett a minták után való írás, végül a teljesen szabadjára hagyott betűvetés.”⁴⁵

A középkorban, a Nyugat-római Birodalom bukása után az egyház átmentette, megőrizte az írásbeliség hagyományát a következő korok számára. A keresztény nevelésről képet kapunk a görög és a latin egyházatyák műveiből, majd a középkor-

⁴³ „spelling drama, in which the whole process of learning to spell was expressed either in iambic lines or in choral songs” — idézi MATHEWS, i. m. 5.

⁴⁴ MATHEWS a következő műre hivatkozik: ZIEBARTH, ERICH (1913) *Aus der Antiken Schule*. Bonn, 3; SANDYS, JOHN EDWIN SIR (1958) *A history of classical scholarship. I.* New York, 89.

⁴⁵ FINÁCZY ERNŐ (1922) *Az ókori nevelés története*. Második, bővített kiadás. Budapest, Hornyánszky Viktor, 245–246. MATHEWS (i.m. 9.) azt írja, hogy a tanítók nem örvendtek valami nagy megbecsülésnek, sokszor rabszolgák voltak. Az a mondás járta, hogy a gonosz életű hatalmasok úgy bűnhődnek következő életükben, hogy olvasást és írást kell tanítaniuk. Epikurosz panaszkodott, hogy Nausziphanész megsértette őt, mert iskolamesternek nevezte. Démoszthenész azzal támadta Aiszkhinészt, hogy az apja iskolamester volt, s a legalsóbb szintű iskolában tanított olvasást és írást. Forrása: ANDERSON, LEWIS F. (1909) *History of common school education*. New York, 11; Freeman i. m. 81.

ri művelődés megteremtői közül kiemelhetjük SEVILLAI IZIDOR, MARTIANUS CAPELLA, BOETHIUS, BEDA VENERABILIS nevét. A 800-as években NAGY KÁROLY virágzó kultúrát teremtett udvarában, melyet méltán neveznek Karoling reneszánsznak, s melynek jeles tudósa és tankönyvírója volt ALKUIN. „De orthographia” című könyvéből idéz FINÁCZY ERNŐ.⁴⁶ A párbeszéd úgy zajlik, hogy a fiatalabb tanuló kérdez az idősebbtől — itt a frank tanuló a szász tanulótól —, s a mester, ALKUIN csak akkor lép közbe, ha nehézségek merülnek fel:

Frank: Mondd meg előbb, te szász ifjú, honnan ered a betűnek a neve?

Szász: Azt hiszem, azért nevezik így, mert mintegy utat mutat az olvasónak.

Frank: Add a meghatározást is.

Szász: A betű a tagolt szónak legkisebb része.

Tanulók: Vajon van a betűnek, mester, más meghatározása is?

Mester: Van, de értelme ugyanaz. A betű individuum, mert mondatokat részekre, a részeket szótagokra, a szótagokat betűkre osztjuk. A betűk ellenben oszthatatlanok (*indivisibiles*).

Tanulók: Miért hívják a betűket elemeknek?

Mester: Mert miként az egyesülő elemek alkotják a testet, úgy ezek, ha összerakjuk, a betűkből álló szót képezik.

Frank: Add meg, pajtás, a betűknek a felosztását.

Szász: A betűk vagy magánhangzók, vagy mássalhangzók. A mássalhangzók is feloszthatók félhangzókra és némahangzókra.

Frank: Add okát az egyes osztályoknak.

Szász: A magánhangzók magukban ejtetnek és magukban alkotnak szótagot. A mássalhangzók sem magukban ki nem mondhatók, sem magukban nem képezhetnek szótagot.

Tanulók: Van talán, mester, más alapja is a felosztásnak?

Mester: Van. A magánhangzó olyan, mint a lélek; a mássalhangzó olyan, mint a test. A lélek maga is mozog, s a testet is mozgatja. A test mozdulatlan a lélek nélkül. Ilyenek a mássalhangzók, magánhangzók nélkül. Magukban véve le lehet ugyan írni őket, de magánhangzók nélkül sem nyomatékuk nincsen, sem ki nem mondhatók.

Frank: Honnan nevezik el a magánhangzókat és a mássalhangzókat?

Szász: Magánhangzóknak hívják őket, mert magukban is szót alkotnak mássalhangzó hozzáadása nélkül; mássalhangzóknak azért hívják, mert magukban nem hangzanak, hanem együtt hangzanak a magánhangzókkal.

⁴⁶ FINÁCZY ERNŐ (1926) *A középkori nevelés története*. Budapest, Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, 137–138. Az 1985. évi reprint kiadásból idézek, a részletet Fináczy fordította.

FINÁCZY ERNŐ azt írja, hogy ma már alig alkothatunk magunknak fogalmat a kolostorok nagy számáról. Egész Nyugat-Európa sűrűn be volt velük népesítve. Bajorország mai területén 900 előtt 96 bencés kolostor állott, s hasonló viszonyok voltak francia, olasz és magyar földön is. Minden kolostorban folyt oktatás, a nagyobbakban rendes iskola volt.⁴⁷ A kisgyereket öt-hat éves korában vitték a kolostorba. Meg kellett tanulnia a latin Miatyánkot, a Hiszekegyet és a zsoltárokat, habár csak az anyanyelvét beszélte és értette. Közben megkezdődött az írás és az olvasás tanítása, mindez három évig tartott. Az olvasást egészen módszertelenül tanították. A betűk kis lapokra voltak felírva, ezeket állandóan szemléltette a tanító. Mikor már ismerték a gyerekek a betűket, kezükbe adták a zsoltároskönyvet, s a zsoltáron — tehát ismert szövegeken — tanították meg lassacskán a folyamatos olvasást. Egyidejűleg, de nem az olvasástanításhoz kapcsolva folyt az írástanítás, oly módon, ahogyan a római iskolamesterek tanították. A kolostorok falain belül a társalgás nyelve a latin volt (téves az a manapság hangoztatott vélemény, hogy a latint csak olvasták, csak könyvnyelv volt).⁴⁸ A *Carmina Burana* alábbi részlete is (251., 12. sz.) azt szemlélteti, hogy a latint tanulták, s íróvesszővel táblára írtak:⁴⁹

Az íróvessző meg a tábla	Stilus nam et tabulae
Mindennapi lakomája	Sunt feriales epulae
És amit Naso énekelt	Et Nasonis carmina
Vagy mások néki írtak fel.	Vel aliorum pagina. ⁵⁰

A fatáblácskák (tabula-ábécék) különleges formája volt a *hornbook*. Ez nyeles tábla volt, szaruval bevonva, hogy ne legyen mocskos a nem mindig tiszta gyerekekeztől (*horn* 'szaru'). A tábla nyelén olykor lyuk is volt, melybe madzagot lehetett fűzni, s a táblát nyakba lehetett akasztani. Ezeken a táblákon rajta volt az ábécé, külön a nagy- és külön a kisbetűk, olykor külön a félhangzók (szóló betűk) és a némahangzók (süket betűk), a betűk alatt volt néhány szótag, majd valamelyik imádság szövege. Egy angol nyelvű *hornbook*on a Miatyánk olvasható (l. 137.).⁵¹

Az újkor kezdetét Amerika felfedezéséhez szokták kapcsolni (1492), de legálább ilyen jelentős dátum 1447, amikor GUTENBERG feltalálta a könyvnyomtatást,

⁴⁷ FINÁCZY ERNŐ (1926) *A középkori nevelés története*. Budapest, Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, 165., 176.

⁴⁸ JOHANNES SARESBERIENSIS 1159-ben írt *Metalogicon*jában szemléletesen leírja a latin nyelvű társalgásokat, vö. IOANNES SARESBERIENSIS (2003) *Metalogicon*. Fordította: Adamik Tamás. Budapest, Szent István Társulat, 90–93.

⁴⁹ MEZEY LÁSZLÓ (1957) *Forrásszemelvények a kéziratosság korának könyvtörténetéhez*. Budapest, Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat, 9.

⁵⁰ Naso: Publius Ovidius Naso

⁵¹ SMITH, NILA BANTON (1986) *American Reading Instruction*. Newark, Delaware, International Reading Association, 16. (Az eredeti kiadás: 1934.); ALT, ROBERT (1966) *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte*. I. Berlin.

s 1517, amikor LUTHER kifüggesztette téziseit a wittenbergi székesegyház kapujára, elindítva ezzel a nemzeti nyelvek fejlődését és az írásbeliség terjedését.

„Az írásbeliség igazi diadalmenete a 16. században kezdődik. A fellendülés három támponton nyugszik. Mindenekelőtt az anyagi kultúra fejlődésén, amely egyre több ember számára ad lehetőséget, időt az írás-olvasás elsajátítására; másodsorban a reformáción, amely az emberek széles tömegeit kívánja meggyőzni a maga igazáról, de kellő létszámú hittérítésre alkalmas személy híján ezt szóban nem teheti; végül pedig a könyvnyomtatáson, amely lehetővé teszi, hogy viszonylag olcsón egyszerre sok emberhez szóljanak.”⁵² Számos statisztikai adat azt mutatja, hogy a protestáns országokban fejlettebb volt az írásbeliség, mint a katolikusokban. Amikor manapság a finn gyerekek kiváló olvasási eredményeiről beszélnek, mindig megemlítik azt a tényt, hogy Finnországban házasságkötéskor megkövetelték az írni-olvasni tudást.

A 19. század közepén Európában az írni-olvasni tudók aránya 50% körül mozgott, BENCZIK VILMOS a következő adatokat közli: „30% alatt volt az írástudatlanság aránya többek között Dániában, Németországban, Hollandiában, Svájcban, Svédországban, Finnországban és Norvégiában; 30–50% közötti Angliában, Belgiumban, Franciaországban és Ausztriában; 50% fölötti volt az írástudatlanság aránya Görögországban, Itáliában, Spanyolországban, Portugáliában, Magyarországon, Romániában, Bulgáriában stb. (Oroszországban ez idő tájt a lakosság 5–10%-a tudott írni és olvasni.)”⁵³ Az élvonalban lévő országokban az írásbeliség magas aránya a 18. század és végén és a 19. század első felében kibontakozó népoktatásnak is köszönhető, többek között a svájci PESTALOZZI és a német DIESTERWEG tevékenységének; nálunk a népoktatás a 19. század második felében bontakozik ki, elsősorban EÖTVÖS JÓZSEF 1868. évi népoktatási törvényének és munkatársainak köszönhetően, s erre az időre tehető az orosz USINSZKIJ tevékenysége is (erről l. bővebben az olvasástörténeti fejezetben).

A 20. századi statisztikák látványos fejlődést mutatnak. „A 20. század első harmadának végén az európai írástudatlanság 15%-os: ezen belül az egyes országok adatai 5–40% között szóródnak. Az oroszországi illiteráció 40%-os, az észak-amerikai 4%-os, a közép- és dél-amerikai 59%-os, az ázsiai 81%-os, az afrikai 88%-os.” A második világháború utáni technológiai forradalom fellendítette az alfabetizációt, s a kommunista uralom alatt lévő országokban indított alfabetizációs kampányok is sikerrel jártak. „Az UNESCO adatai szerint 1950-ben a világ felnőtt népességének 44,3%-a, 1960-ban 39,3%-a, 1970-ben 34,2%-a, 1980-ban 29%-a volt írástudatlan. [...] A kulturális világszervezet 1998-as évkönyve az eu-

⁵² BENCZIK VILMOS (2001) *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Budapest, Trezor Kiadó, 88.

⁵³ BENCZIK VILMOS (2001) *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Budapest, Trezor Kiadó, 89.

rópai országokról 97–100%-os, a latin-amerikaiakról 66–97%-os (a 45%-os Haiti van csupán a kétharmados szint alatt) literációs adatokat közöl. Az afrikai számok 14% (Niger) és 85% (Zimbabwe) szóródnak, de többségük a 70% körüli szinten helyezkedik el. S bár az írástudatlanok abszolút száma évről évre nő, arányszámuk az összlakosságon belül mindenhol csökken. Anélkül, hogy a létező analfabetizmus problémáját kisebbíteni akarnánk, elmondhatjuk, hogy a 20. század végére az írás — közvetlenül vagy közvetve — minden ember életének meghatározó tényezőjévé vált.”⁵⁴ Sokat tesz az írásbeliség terjesztésében az International Reading Association (Nemzetközi Olvasástársaság).⁵⁵

Az írásbeliség és a demokrácia kérdése szorosan összefügg, s ezt a tényt nálunk felismerte EÖTVÖS JÓZSEF és munkatársai. Sokat hangoztatták, hogy csakis az írástudó, művelt ember képes társadalmi kérdésekben felelősséggel dönteni, például szavazni. Ezért tartották szükségesnek a kötelező népoktatás bevezetését, az analfabetizmus felszámolását. Az analfabéta nem tud sem olvasni, sem írni, nem ismeri a betűket; nem képes könnyedén használni az írást és az olvasást a mindennapi életben.⁵⁶ Az 1988-as UNESCO-kiáltvány azt is leszögezi, hogy az analfabetizmus akadályozza a gazdasági és a társadalmi fejlődést, továbbá erősen sérti az alapvető emberi jogokat a tanulásra, a tudásra és a kommunikálásra.⁵⁷ Az írni-olvasni tudás tehát ma is az emberi jogok körébe tartozó fogalom, ebből következően az államnak kötelessége biztosítani mindenki számára az írás-olvasás megtanulását. A kötelező népoktatás 19. század végi bevezetésével az európai államok ezen kötelezettségüknek eleget is tettek.

Sajnálatos tény, hogy minden jóakarat és erőfeszítés ellenére nem sikerül az alfabetizációs törekvéseket teljes mértékben és megnyugtatóan megvalósítani. A 20. század végére az ipari országokban felütötte fejét egy új jelenség, melyet *funkcionális analfabetizmusnak*⁵⁸ neveznek. A fejlett európai és észak-amerikai államokban a felnőtt korú lakosság körében a funkcionális analfabéták becsült aránya 15–20% lehet. A fogalmat nehéz meghatározni (az UNESCO először 1956-ban határozta meg). Nem működő tudásról van szó, a *disfunctional literacy* a logikus elnevezés. Az a funkcionális analfabéta, aki megtanult ugyan írni és olvasni, de alap-

⁵⁴ BENCZIK VILMOS, i. m. 90.

⁵⁵ Egy nyelv szempontjából végtelenül fontos, hogy legyen írásbelisége, léte függ tőle. Pillanatnyilag kb. 6500 nyelv van a Földön, de nagy részüknek nincs írásbelisége, s ezek a kis, többnyire törzsi nyelvek kihalásra vannak ítélve, vö. NETTLE, DANIEL – ROMAINE, SUZANNE (2000) *Vanishing voices. The extinction of the world's languages*. Oxford stb., Oxford University Press.

⁵⁶ „the inability to use reading and writing with facility in daily life” (UNESCO, 1988), idézi HARRIS, THEODORE L. – HODGES, RICHARD E. eds. (1995) *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware, International Reading Association. Az *illiteracy* szócikke.

⁵⁷ „...widespread illiteracy hampers economic and social development; it is also a gross violation of the basic human right to learn, know, and communicate.” Az *illiteracy* szócikke, vö. az 56. utalással.

⁵⁸ A funkcionális analfabetizmus másik megnevezése a *funkcionális illiteráció*, az angolban *functional literacy*, *functional illiteracy*.

tudása nem fejlődött képsséggé, inkább visszafejlődött az évek során, elsősorban azért, mert megszerzett tudását nem használja mindennapi tevékenysége során. Tud is meg nem is olvasni-írni. A *használható tudásnak* (*functional literacy*) a meghatározása a következő: az olvasásban és az írásban olyan tudás és olyan készségek, amelyek képessé teszik az embert arra, hogy részt vegyen minden olyan tevékenységben, melyben az írásbeliség elvárható abban a kultúrában vagy közösségben, amelyben él.⁵⁹ A *functional illiteracy* ennek az ellenkezője: az embert az írás-olvasási képességei nem teszik arra képessé, hogy megfeleljen kultúrája vagy közössége elvárásainak. Tulajdonképpen az olvasás-írás használatának képtelensége, ám a fogalom relatív, mindig az adott közösség igényeihez kell mérni.

Magyarországon az 1980-as évektől kezdték megismerni ezt a fogalmat, elsősorban TERESTYÉNI TAMÁS kutatásai hívták fel a figyelmet a funkcionális analfabetizmus létező problémájára, STEKLÁCS JÁNOS pedig doktori disszertációt szentelt a témának.⁶⁰ STEKLÁCS János áttekinti a kérdés nemzetközi és hazai szakirodalmát, azt írja, hogy nálunk egyetértés alakult ki az okokat és a megelőzés lehetőségeit illetően: „Az okokat legtöbbször a szociokulturális háttérben, a motiválatlanságban, az intellektuális igénytelenségben, az alacsony iskolázottságban és a rosszul funkcionáló oktatási rendszerben látják, de többen hivatkoznak az elektronikus médiák térhódítására, valamint a megváltozott társadalmak életmódjára, elvárásaira is. [...] A veszélyek között elsősorban az újratermelődéssel jelent problémát, illetve az érintettek életkörülményeinek ellehetetlenülése. [...] A leginkább veszélyeztetett csoportok között a munkanélkülieket, alkalmi munkásokat, szakképzetleneket, háziasszonyokat és a cigány kisebbséghez tartozókat találjuk elsősorban. [...] TERESTYÉNI arra is felhívja a figyelmet, hogy a társadalmi felemelkedésre nézve különösen veszélyes lehet, ha nő a munkavállalók körében az érintettek száma, továbbá a funkcionális analfabéták nem vagy csak korlátozottan képesek élni a demokrácia lehetőségeivel, és kiszolgáltatottá válnak a manipulációnak és a demagógiának.”⁶¹

ÖÖTVÖS JÓZSEF összekapcsolta a demokrácia és a közoktatás ügyét. Másfél évszázad múltán is küzdeni kell a népoktatásért és a demokráciáért, ami evidens volt 1868-ban, nem az 2005-ben.

⁵⁹ Functional literacy „the knowledge and skills in reading and writing which enable a person to engage in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group.” A meghatározás GRAY-tól származik (1956), a Literacy dictionary (I. az 56. jegyzetét) hozza, hozzátéve, hogy ez a meghatározás lett az alapja az UNESCO meghatározásának.

⁶⁰ TERESTYÉNI TAMÁS (1996) *Funkcionális illiteráció*. Jelkép, 2, 45–56.; TERESTYÉNI Tamás (1996) Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: TERTS ISTVÁN szerk. *Nyelv, nyelvész, társadalom*. Janus Pannonius Tudományegyetem – PSZM Projekt Programiroda, Pécs–Budapest; TERESTYÉNI Tamás (2004) Adalékok a magyarországi kommunikációs kultúra állapotának leírásához. In: BALÁZS GÉZA szerk. *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője*. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ, 47–80; STEKLÁCS JÁNOS (2005) *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

⁶¹ STEKLÁCS (2005), i. m. 39.

Az olvasásszociológiai vizsgálatok sem adnak szívderítő képet. GERE BEN FERENC vizsgálatai kimutatták, hogy 1985-höz viszonyítva 2002-ben a semmit nem olvasók aránya 5,3%-ról 12,2 %-ra, tehát több mint kétszeresére nőtt. A tizenöt évesnél fiatalabb korosztályban a könyvet egyáltalán nem olvasók aránya 35,6%-ról 51,2%-ra emelkedett, a rendszeresen olvasók aránya pedig 19%-ról 11,6%-ra csökkent. Az olvasás visszaszorulásának oka GERE BEN FERENC szerint az, hogy a nagyon sokat tévézők aránya 18%-ról 55%-ra emelkedett.⁶² „Magyarország — mint sok más tekintetben — az olvasáskultúra terén is közepesen fejlett országnak tekinthető” — összegezi kutatási eredményeit GERE BEN FERENC. Az olvasói érdeklődés és ízlés is átalakult: kedvelté váltak a felszínes divattermékek, valamint előtérbe került az üzleties, praktikus célokat kielégítő olvasáskultúra.⁶³

Sajnos, a középiskolások olvasási szokásai is változtak: 1969-ben a legkedveltebb szabadidős tevékenység a szépirodalom olvasása volt, 2001-ben a huszadik helyre került egy huszonöt tételes rangsorban.⁶⁴ A különféle szövegértési felmérések is szomorú képet tárnak elénk.⁶⁵

Messzire vezetne — s nem is célom — annak a szakirodalomnak a számbavétele, mely a Gutenberg-galaxis eltűnéséről, s ezzel kapcsolatban az érzékelés- és gondolkodásmód megváltozásáról szól. A nyomtatott betű visszaszorulása — a televíziós és egyéb képi kultúra előtérbe nyomulása következtében — nyelvünk elszegényedésével és gondolkodási képességünk elsatnyulásával fenyeget. Valóban elveszíthetjük mindazt, amit az írás és az olvasás, vagyis a Gutenberg-galaxis adott nekünk az elmúlt évszázadok során.⁶⁶

Láthattuk, hogy az írásbeliség — minden kitérő és jelenkori zökkenő ellenére — elterjedt a 21. század elejére. Az üzleties, praktikus célokat kielégítő olvasáskultúrát nem kárhoznánk, gondoljunk arra, hogy az első írások is praktikus céllal készültek, üzleti feljegyzések voltak. Peteésze, az egyiptomi írnok is a gabonarakta- rak adatait rögzítette, vagy gondoljunk a középkor oklevél- és levélírási kultúrájára. A szépirodalom visszaszorulása valóban fájdalmas — a szöveg nem okoz már

⁶² GERE BEN FERENC (2002) *Olvasáskultúránk az ezredfordulón*. Tiszatáj, 61–72.

⁶³ GERE BEN FERENC (1998) *Könyv, könyvtár, közönség (A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében)*. Budapest, Országos Széchényi Könyvtár, 211–215; GERE BEN FERENC (1999) *Identitás, kultúra, kisebbség*. Budapest, Osiris Kiadó. Kb. egy évtizeddel ezelőtt a kép még kedvezőbb volt, vö. GERE BEN FERENC – LŐRINCZ JUDIT – NAGY ATTILA – VIDRA SZABÓ FERENC (1993) *Magyar olvasáskultúra határon innen és túl*. Budapest, Közép-Európa Intézet.

⁶⁴ NAGY ATTILA (2001) *Stagnálás, romlás vagy olvasásfejlesztés? Iskolakultúra*, 5. 47–51.

⁶⁵ VÁRI PÉTER szerk. (2003) *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó; SZÁVAI ILONA szerk. (2000) *Válságban az olvasás? Fordulópont (tematikus szám)*, Pont Kiadó; SZÁVAI ILONA szerk. (2001) *AZ (olvasni) TUDÁS — HATALOM? Fordulópont (tematikus szám)*, Pont Kiadó.

⁶⁶ BENCZIK VILMOS (2001) *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Budapest, Trezor Kiadó; MCLUHAN, MARSHALL (2001) *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte*. Fordította: Kristó Nagy István. Budapest, Trezor Kiadó (eredeti: 1962), Benczik Vilmos utószavával.

gyönyörűséget⁶⁷ —, s valóban felmerülhet bennünk az a gondolat, hogy a középkor olvasói — habár kevesebben voltak — nem olvastak-e igényesebben.

De vajon hogyan olvastak az emberek régen? Hangosan? Némán?

A hangos és a néma olvasás

Az olvasni tanuló kisgyerek kezdetben hangosan olvas, s írásgyakorlatait is hangos olvasással kíséri. A magának való olvasás — amit a szakma néma olvasásnak nevez — lassan alakul ki, általában a harmadik-negyedik tanév végére. Ez a természetes fejlődés menete, s ez volt a sorrend az emberiség esetében.

Hosszú évszázadokon át az emberek hangosan olvastak, a néma olvasás fokozatosan került előtérbe. BALOGH JÓZSEF arról számol be, hogy az olvasás kizárólag hangos olvasást jelentett egészen a könyvnyomtatás koráig.⁶⁸ ALBERTO MANGUEL azt írja, hogy a néma olvasás Nyugaton a 10. századtól vált megszokottá,⁶⁹ az olvasás teljes elnémulása csak a 17–18. században következett be.⁷⁰ Kérdéses, hogy valóban teljesen elnémul az olvasás, tudniillik a beszédprodukció oldaláról a hangszalagok a néma olvasáskor is működnek — ezt a jelenséget nevezik *szubvokalizációnak* —, a beszédpercepció oldaláról belső hallásunk működik, valamilyen fokon halljuk az olvasott szöveget (l. 168.).

A hangos olvasás uralmának bizonyítására számtalan szerző SZENT ÁGOSTON *Vallomásainak* azon részletét idézi, melyben csodálkozik a némán olvasó SZENT AMBRUS milánói püspökön:

„Akaratom és kívánságom szerint nem kérdezgettem őt. Fülét és ajkát elzárták előlem az ügyes-bajos emberek seregei. És ő gyámolította gyöngeségüket. Ha pedig ezek az emberek nem foglalták le a személyét,

⁶⁷ BARTHES, ROLAND (1996) *A szöveg öröme*. Budapest, Osiris Kiadó.

⁶⁸ BALOGH JÓZSEF (1921) „*Voces paginarum*”. *Adalékok a hangos olvasás és írás kérdéséhez*. Budapest, Franklin-Társulat.

⁶⁹ MANGUEL, ALBERTO (2001) *Az olvasás története*. Budapest, Park Könyvkiadó, 50. A néma olvasásra Szent Ambrus esete az első egyértelmű példa, de korábról is vannak említések, ezeket MANGUEL az 51. oldalon felsorolja: „A Kr. e. 5. században két darab született, amelynek szereplői olvasnak a színen: Euripidész *Hüppolitoszában* Thészeusz némán olvassa a halott felesége kezében lévő levelet; Arisztophanész komédiájában, a *Lovagokban* Démoszthenész egy jósdából küldött írótablát vesz szemügyre, s noha nem olvassa föl hangosan az üzenetet, elképed az olvasottak láttán. Plutarkhosz szerint Nagy Sándor a Kr. e. 4. században némán olvasta el az anyjától kapott levelet, katonái nagy ámulatára. A 2. századi természettudós, Klaudiosz Ptolemaiosz *A kritériumról* című írásában (Ágoston ismerhette is ezt a könyvet) megemlíti, hogy ha az emberek nagyon összpontosítanak, olykor hangtalanul olvasnak, mert különben gondolataikat elterelné a szavak hangos kiejtése. Julius Caesar pedig, amikor ellenlábas, Cato mellett állt a szenátusban Kr. e. 63-ban, némán olvasta a Cato tulajdon húgától kapott kis szerelmeslevelet. Csaknem négy évszázaddal később, a valószínűleg 349 nagybőjtjekor tartott katekézis-előadásában, Jeruzsálemi Szent Cirill arra kéri a egyházának nőtagjait, hogy a szertartások alatt „csöndben olvassanak, hogy míg ajkaik beszélnek, más fül ne hallja, amit mondanak” — talán suttogó olvasásra gondolt, rebbenő ajkak elfojtott hangjaira.”

⁷⁰ BENCZIK VILMOS (2001) *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Budapest, Trezor Kiadó, 235; vö. DEMETER TAMÁS (1998) *A hangos olvasás problémája*. Világosság, XXXIX. évf. 11. sz. 47–57.

arra kellett kevés szabadideje, hogy testét megüdítse szükséges falatokkal, vagy a lelkét olvasmányokkal. Olvasás közben szeme siklott az oldalakon. Szíve az értelmet kutatta, hangja és nyelve azonban csendesen pihent. Ha nála voltunk — nem tiltották senkinek a belépést, és nem volt ott szokásban az érkezők bejelentése sem —, gyakran így láttuk őt. Másképpen soha, csak szótlán olvasásban.

Hosszú csöndben üldögéltünk (ki lett volna oly vakmerő, hogy feszült figyelmében megzavarja?), azután eltávoztunk. Találgattunk. A lelke megüdítésére szánt, idegen ügyek gondjától mentes igen rövid időre talán nem akarja, hogy másfelé lekössék? Talán vigyáz, hogy valami tépelődő és figyelmes hallgatónak ne kelljen kifejtene egy-két homályos dolgot az olvasott könyvből, mert így néhány nehéz kérdés körül esetleg vitatkozásba döntenék? Ez a munka annyi idejébe került, hogy kevesebb könyvet olvashatna el, mint kedve tartja. Bár a hangja is igen könnyen rekedősre fordult, és annak kímélése máris elég ok lehetett, hogy csöndben olvasson.

Bármilyen szándék vezette is, bizonyára jó szándéka volt ennek a férfinak.”⁷¹

A fiatal SZENT ÁGOSTON meglepődött a számára szokatlan olvasási módon, s találhatta az okokat: talán a hangját kímélte SZENT AMBRUS püspök, talán így gyorsabban és többet tudott olvasni, talán így jobban megértette az olvasottakat: „szíve az értelmet kutatta”; ám a legfőbb ok a magány keresése lehetett, az önmagának való olvasás. Mert ha hangosan olvas, mások is bekapcsolódhatnak a gondolatmenetbe, a hangos olvasás közösségi, mint a dialógus.

Miért olvastak az ókori és a középkori emberek hangosan? Egyrészt azért, mert ezeket a társadalmakat a szóbeliség uralta, másrészt azért, mert a hangos olvasásnak közösségteremtő ereje van, harmadrészt hittek a kimondott szó varázsában, szentségében, ezért a leírt szót ki is kellett mondani.⁷²

A retorikatörténeti művekből tudjuk, hogy az ókori társadalmakat a szóbeliség uralta. „A korai görög társadalmi élet szóbeli közlésen alapult: a politikai és a társadalmi érintkezés eszköze hosszú évszázadokig az élőszó volt, így az irodalomé, a filozófiáé és minden más tudományé is. [...] Még később is, amikor már az írás általánossá vált, a görög műveket hangos olvasás céljából írták le, s a görög ember még magában is hangosan olvasott. Az élőszó fontosságának ez a felismerése kész-

⁷¹ AUGUSTINUS, AURELIUS (1982) *Vallomások*. Fordította és a jegyzeteket írta Városi István. Gondolat, Budapest, 151–152.

⁷² Nem azért olvastak hangosan, mert nem tudtak jól olvasni. „A hangos olvasás másik oka az ókori embernek mai mércével gyenge olvasási készsége volt: nem nélkülözhetette — mintegy az olvasás helyességében való megbizonyosodás érdekében — az olvasott szavak hangos kimondását. Így azután az ókori ember — és sokáig a középkori ember is — önmagának is hangosan olvasott” — írja BENCSIK VILMOS (i. m. 235). Ez feltételezés. Ám feltételezhetjük azt is, hogy ha már az ími-olvasni tudásból élt a literátus réteg, akkor jól tudott olvasni.

tette a görögöket kezdettől fogva arra, hogy a beszédet tanítsák.”⁷³ Természetes volt tehát, hogy az emberek az uralkodó kommunikációs formához igazodva a leírt közleményt is megszólaltatták.

A hangos olvasásnak közösségteremtő ereje van. Valószínűleg felolvasták a nem olvasók számára a műveket az ókorban is, s utána hosszú századokon át. ALBERTO MANGUEL *Az olvasás története* című könyvében leírja, hogyan tartottak felolvasásokat a középkori kolostorokban, a középkor laikus világában, mennyire szerették az emberek a felolvasásokat a 17. századi vendégfogadókban és a 18. századi szalonokban. A kubai szivarsodró műhelyekben hivatásos felolvasókat, *lector*okat alkalmaztak. „Az olvasás (az értelmezés, a recitálás) aktusa során a könyv néha olyan becsessé válhat birtokosának kezében, mint valami talizmán. [...] A könyv olyan tárgy, amely számtalan mesét és bölcsességet, elmúlt időkről szóló krónikát, mulatságos anekdotát és isteni kinyilatkoztatást egyaránt rejthet; birtoklásában van valami, ami olvasóját a történet megalkotásának hatalmával ruházhatja föl, a hallgatót pedig azzal az érzéssel ajándékozhatja meg, hogy az alkotás pillanatának tanúja. Mindezekben a recitálásokban az a lényeges, hogy a maga teljességében teremtsék újra az olvasás pillanatát; ha nincs meg az olvasó, a hallgatóság és a könyv hármassága, nem lehet teljes az esemény. [...] Ha valakinek felolvasnak, az egyszersmind bizalmas hallgatóságra tesz szert, olyanra, akivel megoszthatja másképp többnyire meghallatlan válaszait.”⁷⁴ Egy olyan kivételes csoda születik meg, amelyet együtt gondolkodásnak, együtt érzésnek nevezhetünk, egy-szóval közösségnek.

A felolvasásokra természetesen azért is szükség volt, mert drága volt a könyv a könyvnyomtatás feltalálása előtt, keveseknek volt könyvük, így ezek a kevesek megosztották az emberekkel a könyv birtoklásának örömét. Ám a lényeg a közösség, hiszen a felolvasásokat akkor is igényelték az emberek, amikor már sok a könyv a világban, s most is igénylik. A jó magyartanár nemcsak didaktikai célból olvassa fel az irodalmi műveket, hanem nagyon jól tudja, hogy mindennél fontosabb a gondolatok és érzelmek közössége, az együtt lélegzés. A még nem olvasó kisgyerekeknek felolvas a szülő vagy a tanító, de a már olvasó diák is igényli a felolvasást, mert varázsa van. A tanár nem azért olvassa fel a művet, mert tanítványa nem tudja elolvasni, hanem a közösségi élményért (természetesen, hangsúlyyaival sugallja az értelmezést).⁷⁵

⁷³ ADAMIK TAMÁS (2000) Az antik retorika rendszere és változásai az időben. In: A. JÁSZÓ ANNA – L. ACZÉL PETRA szerk. *A régi új retorika*. Budapest, Trezor Kiadó, 12.

⁷⁴ MANGUEL, ALBERTO (2001) *Az olvasás története*. Fordította: Székely János. Budapest, Park Könyvkiadó, 128–129.

⁷⁵ A felolvasásról szól egy nagy hatású könyv: TRELEASE, JIM (1982) *The read-aloud handbook*. New York, Penguin Books; TRELEASE, JIM (1989) *The new read-aloud handbook*. New York, Penguin Books. Ennek a könyvnek a mintájára készítettük el a Magyar Olvasástársaságban a következő kiadványt: BOCSÁK VERONIKA – BENKŐ ZSUZSANNA – HÖLGYESI GYÖRGYI (1995) *Olvass nekem!* Budapest, Trezor Kiadó.

A hangzás öröméért is felolvassuk az előttünk lévő írást. „Ágoston retorikatanár volt, igen járatos a poétikában és a prózaritmusokban, bölcsész, aki rühellte a görög nyelvet, de imádta a latint, s az volt a szokása, miként az olvasók túlnyomó többségének, hogy a hangok pusztja öröme végett is elolvasta az éppen kezébe akadó írást.”⁷⁶ Költeményt és verses drámát ma sem lehet némán olvasni, sőt hangos olvasás nélkül meg sem lehet érteni.⁷⁷ Annak idején itthon mindig felolvastam magamnak az iskolában tanult verses műveket, ez volt a természetes számomra, hiszen tanárom is ezt tette.⁷⁸ (Zárójelben jegyzem meg — később sokat lesz erről szó —, hogy a néma olvasás „tudományos” alapon történő korai erőltetése és szorgalmazása az iskolákban sokat ártott az olvasás ügyének.)

A hangok pusztja öröme végett olvasott hangosan SZENT ÁGOSTON, s a hangok pusztja öröme végett olvasunk hangosan sokan ma is, sőt halljuk a nyelv zenéjét akkor is, ha ajkunk nem mozog. A hangos olvasáskor azonban többről volt szó. „A legkorábbi agyagtábláktól kezdve az írott szó hangos kimondásra íródott, hiszen a jelek magukban foglalták, mintha a lelkük volna, a konkrét hangot. Az antik mondas — *scripta manent, verba volant* — a mi korunkra ezt a jelentést kapta: az írás megmarad, a szó elszáll, vagyis elenyézik, holott eredetileg éppen az ellenkezőjét fejezte ki, a fennhangon kimondott szó dicsőségét hirdette, mely szárnyalni tud, szemben a lapra írott mozdulatlan, halott szóval. Az írott szóval szembesülő olvasónak az a kötelessége, hogy hangot kölcsönözzön a hallgatag betűknek, a *scriptának*, s így lehetővé tegye, hogy a kifinomult bibliai megkülönböztetéssel élve *verba*, kimondott ige legyen belőlük: szellem. A Biblia őseredeti nyelvei — a

⁷⁶ MANGUEL, ALBERTO i. m. 52.

⁷⁷ I. A. RICHARDS írja: „Certainly, if the rhythm of a poem is not yet clear to us, a *very slow* private reading gives a better chance for the necessary interaction of form and meaning to develop than any number of rapid perusals. This simply neurological fact, if it could be generally recognised and respected, would probably more than anything else help to make poetry understood.” Vö. RICHARDS, I. A. (1929) *Practical criticism. A study of literary judgement*. New York, Harcourt, Brace and Company, 222. (Mindenesetre, ha a költemény ritmusa még nem világos számunkra, a nagyon lassú magányos olvasás jobb esélyt ad a forma és a létrehozandó jelentés szükséges interakciójára, mint akárhány gyors átolvasás. Ez egyszerűen idegi tény, ha ezt általánosan felismernék és elfogadnák, bármi másnál jobban segítené a költészet megértését.)

⁷⁸ Vö. MORTIMER, ADLER J. – DOREN, CHARLES VAN (1972) *How to read a book. The classic guide to intelligent reading. Completely revised and updated*. New York, Simon and Schuster. (Eredeti kiadás: 1940.) Ebben a híres könyvben ADLER azt írja, hogy a hangos olvasás mindig segít a versek élvezetében és megértésében, sőt a színdarabok egyes részleteit is ajánlatos hangosan felolvasni magunknak (idézem: ADAMIK TAMÁS – A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA (2004) *Retorika*. Osiris Kiadó, Budapest, 496.). „The first rule to follow in reading a lyric is to read it through without stopping, whether you think you understand it or not. [...] The second rule for reading lyrics is this: Read the poem through again — but read it *out loud*. We have suggested this before, in the case of poetic dramas like Shakespeare’s. There it was helpful, here it is essential.” i. m. 229–230. (Az első szabály, melyet a versek olvasásakor követni kell, az, hogy megállás nélkül olvasd végig, akár érted, akár nem. [...] A második versolvasási szabály ez: olvasd el ismét a költeményt, de hangosan olvasd. Előbb is javasoltuk ezt, olyan költői drámák esetében, mint Shakespeare-éi. Ott segítség volt, itt lényegi.)

héber és az arámi — nem tesznek különbséget az olvasás és a beszéd aktusa között; mindkettőre ugyanazt a szót használják.”⁷⁹

A szövegek külső megjelenése is a hangos olvasáshoz igazodott. A kiejtéshez igazodva írtak a régiek — a görögök és a latinok —, nem a szóhatárokat tüntették fel, hanem a szólamhatárokat; tulajdonképpen a szövegtagolási mód a legerősebb bizonyítéka a hangos olvasás uralmának. A szóközös írásmód elterjedésének pedig szerepe lehetett a néma olvasás elterjedésében.⁸⁰ Mégpedig azért, mert nem a hangzó beszéd ritmusa alapján, hanem a grammatikai tagolás szerint írták le a szöveget.

A néma olvasás a 9. században már mindennapos volt, de általánossá csak jóval később, a 17–18. században vált. A néma olvasás előnyei között a gyorsaságot és a szöveggel való közvetlen kapcsolatot szokták említeni. A néma olvasás kétségkívül gyorsabb, mint a hangos, hiszen nem fordítunk időt a szavak kimondására. Az olvasónak ideje van a szövegrészletek újraolvasására, értelmezésére, gondolkodásra, elmélyedésre. A közösséggel szemben viszont az egyén került a középpontba, az olvasás személyes üggyé vált. A néma olvasás visszahat a gondolkodásra, s lélektani következményei is vannak, sőt társadalmi következményei is. Minden bizonynyal hozzájárult a nyugati világ individualizmusának kialakulásához.⁸¹ A néma olvasás a magányosság áldásos és átkos oldalát egyaránt erősíti: csodálatos a szerzővel-könyvvel formálódó meghitt viszony, riasztó azonban az elszigeteltség. Az ember olykor vágyik a magányra, olykor szenved az elszigeteltségtől. Csodálatos az olvasás magánya — MANGUEL egy hosszú fejezetet szentel neki —, ám olykor a közösségi élményre is szomjazik a lélek.⁸²

Meggyőződhattünk arról, hogy az ókori társadalmakat a szóbeliség uralta, ezért a hangos olvasás volt számukra a természetes. A kisgyerek világát is a szóbeliség uralja, ezért a hangos olvasás a számára a természetes. Később, amikor már tud olvasni, netán olvasóvá válik, akkor is szüksége van a hangos olvasás teremtetten kö-

⁷⁹ MANGUEL, ALBERTO (2001) *Az olvasás története*. Fordította: Székely János. Budapest, Park Könyvkiadó, 53.

⁸⁰ BENCZIK VILMOS írja — i. m. 96. —, hogy a szóközök feltüntetése azoknak az igénye volt, akik nem tudtak jól latinul, ezért a kelta és a germán írásgyakorlatban jelentkezett először a 7–8. században, a kontinensen a 10. században kezdett el terjedni, s a 12. századtól vált általánossá. Egy nagy tanulmány szól erről a kérdéstről: SAENDER, PAUL (1982) *Silent reading: Its impact on late medieval script and society*. Viator. Medieval and Renaissance Studies. 1982/13, 367–414., a szerző egy monográfiát is szentelt a témának: *Space between words: The origins of silent reading* (Szóköz: a néma olvasás eredete).

⁸¹ Vö. BENCZIK VILMOS (2001) *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Budapest, Trezor Kiadó, 235–236.

⁸² Az a megosztottság, melyet némely pedagógusok sugalmaznak nevetséges és primitív: arról van szó ugyanis, hogy az értelmes olvasást a néma olvasáshoz kapcsolják, a hangos olvasást értelmetlennek tartják; néma-értő és hangos-értelmetlen olvasásról beszélnek. Az igaz, hogy lehet hangosan olvasni, anélkül hogy az olvasó értené a szöveget. 1987 nyarán a washingtoni Fulbright-irodában egy tisztviselő mesélte, hogy egyszer Erdélyben magyar szöveget olvasott fel egy kisgyerekeknek anélkül, hogy értett volna egy szót is, a gyerekek pedig mindent megértett, tehát jól olvashatta ki a szavakat. Ám azt is hozzátette, hogy a néma olvasás is lehet értelmetlen. A gyerekek olykor kitöltik a megértést ellenőrző teszteket anélkül, hogy a szöveget megértették volna, találmokra dolgoznak, tippelnek, vagy logikai úton következtetik ki a választ, l. 108.

zösségi élményre, s a versek olvasásakor is visszatér a gyermeki-közösségi világba. Az olvasás sosem némulhat el.

Iskola és olvasás

*„Nagy mesterség jól tanítani; könnyebb sokkal tanulni, mint jól tanítani:
a' munkát könnyebbíti, útyát rövidíti, 's elméjét a' Tanúlónak
tsudálatosképen segíti a' Tanító okossága.”*

Szőnyi Nagy István: Magyar Oskola, 1695

„Ha a népiskola minden egyes más feladatát megoldaná is, de ezen teendőjét elhanyagolná, nem használhatna sokat az életnek. Olvastasd előttem tanítványaidat, és megmondom, hogy minő tanító vagy!” — állapítja meg KISS ÁRON és PÉTERFY SÁNDOR, több mint száz évvel ezelőtt.⁸³ A népiskola valóban azzal használ az életnek, hogy megtanítja a gyerekeket olvasni. ILLYÉS GYULA írja, hogy a pusztán mindenki megtanult olvasni, s számos egyéb feljegyzés is tanúsítja, hogy a népiskola teljesítette feladatát. Láthattuk, hogy mostanában gondok vannak az emberek olvasási készségével, az okokat sokfelé keresik: túl sok időt rabol el az olvasástól a tévétel, megváltozott a társadalom, a szülők nem foglalkoznak otthon a gyerekekkel stb., stb. Én azt állítom — bármily kellemetlen és fájdalmas —, hogy az iskolai módszerekkel is baj van. Természetesen, több okuk is van a tüneteknek, de a fő ok a kezdeti olvasástanítási módszerek helytelen megválasztása, valamint a gyakorlás elhanyagolása.

Az kezdeti olvasástanítás módszerei

„A sok járt út útvesztőbe visz, a számtalan megkísérlett módszer eljárásunkat módszertelenné teszi. A tanítás és nevelés munkásának, nem tagadhatni, jelenleg ez az állapota. A nevelés szakközlőnyei alig győzik az újra meg újra ajánlkozó kísérletek ismertetését és a pedagógia tankönyvei a folyton szaporodó bőséggel szemben alig tudnak határozottabb útbaigazítást, mint hogy minden eszköz jó, minden mód helyes a „maga helyén!” A pontos tájékoztató elmélettől többet kell várnunk, ép szabatos kitűzését annak, melyik mindegyiküknek a maga helye, ahol minden más csak zavarná az eljárás biztosságát, kockáztatná az eredmény sikerét” — írta KÁRMÁN MÓR a 19. század vége felé, a nagy iskolaszervezés idején.⁸⁴ Az 1868-as népoktatási törvény után elkészült az 1869-es népiskolai tanterv, majd a középiskolai tanterv. A tanterveket időnként megújították, szerkezetük azonban megmaradt: a tantervhez mindig csatlakozott az „utasítások” című kötet, amely a módszertani ja-

⁸³ KISS ÁRON – PÉTERFY SÁNDOR (1880) *Gyakorlati tanítások*. Budapest, 39.

⁸⁴ KÁRMÁN MÓR (1906) *Kármán Mór pedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban. I.*, Budapest, 31–32.

vaslatokat tartalmazta, irányt szabva a tankönyveknek és a tanításnak. Az 1978-as tantervhez nem voltak „utasítások”, szerzői a módszertani szabadságot hirdették, mert nem mertek vagy nem akartak vagy nem tudtak állást foglalni a szóképes (globális) módszerű olvasástanítás ellen. Akkoriban az OPI (Országos Pedagógiai Intézet) irányította a minisztérium társszerveként a szakmai ügyeket, s bizony a szóképes olvasás lelkes támogatói ennek az intézménynek a munkatársai voltak. A régi, hangoztató-elemző-összetevő módszert nem merték eltörölni — túlságosan nagy lett volna az ellenállás —, így megszületett a varázsjselszó: minden módszer jó a maga helyén. Mindenki okosan bólogatott, csak azt nem tudták megmondani, hogy hol van az adott módszernek a maga helye.

KÁRMÁN MÓR szavaiból kiderül az a tény, hogy a „minden jó a maga helyén” kijelentés az elméletnek, a koncepciónak a hiányára utal. 1868 után nagy terhet vett magára a magyar pedagógia, a döntés terhét: választania kellett a sokféle módszer között — mert akkor is nagy volt a tarkaság⁸⁵ —, állást kellett foglalnia különféle irányzatok ellen vagy mellett. A miniszter, EÖTVÖS JÓZSEF úgy oldotta meg a problémát, hogy 1869 augusztusában egy szakbizottságot hívott össze, itt megadta az alapelveket, azt például, hogy az olvasástanításban a hangoztató, analitikus-szintetikus módszert kell követni.⁸⁶ EÖTVÖS két dolgot világosan látott: 1. a módszernek van egy általános tapasztalati törvénye, melyet nem lehet megsérteni, korlátok jönnek-mennek, de az emberi megismerésnek vannak állandó törvényei; 2. az állami oktatásnak mintaadónak kell lennie. Ez utóbbi gondolatát a következőképpen fejtette ki: „Annyit azonban ki kell mondanom, hogy nézetem szerint a nevelésnek szabadsága alkotmányos országban éppoly lényeges, mint a sajtószabadság, ugyanazon okból s ugyanazon feltételek alatt. E szabadság nélkül a polgárok szellemi kifejlődése erőszakosan egy bizonyos irányba szoríthatnák. [...] Az állam nem mondhat le befolyásáról a közoktatásra, de a befolyást nem rendeletek, hanem azáltal gyakorolja a legsikeresebben, ha az oktatást egy bizonyos irányba vezette, a siker által, melyet előmutathat, másokat is ezen irány követésére kényszerít.”⁸⁷ Az állami népiskolai tanterv nyomán írt tankönyvek színvonalasak voltak, mércét jelentettek, s kétségkívül hatottak a szintén igen színvonalas felekezeti tankönyvirodalomra és a magánszerzőkre. Tehát az oktatásban vannak bizonyos elemek, me-

⁸⁵ A 19. század első felében is volt globális módszer, csak akkor *Jacotot–Vogel-módszernek* hívták, volt két hazai követője is, FARKAS DEZSŐ és MÁRKI JÓZSEF; létezett még a *silabizáló módszer* is, betűztetve és hangoztatva egyaránt, s GÖNCZY PÁL 1862-ben már kidolgozta az *analitikus-szintetikus, hangoztató módszert*. Vö. A JÁSZÓ ANNA szerk. (2001) *A magyar olvasástanítás története*. Budapest, Osiris Kiadó.

⁸⁶ Félreértés ne essék: EÖTVÖS JÓZSEF nem egyetlen ábécéskönyvet tett kötelezővé, hanem egy alapelvet. Azután egy évszázadon át — 1868 és 1978 között — ennek az alapelvnek a figyelembe vételével készültek az ábécéskönyvek, a 19. század végén csaknem negyven volt belőlük, az 1930 években is majd annyi, csak 1950 és 1978 között volt egyetlen egy.

⁸⁷ Ezek a sorok a Néptanítók Lapja első számának vezércikkében jelentek meg, abban a folyóiratban, melyet EÖTVÖS JÓZSEF alapított, és ingyen küldött meg a népiskoláknak, s melyben — a vállalt szabad verseny szellemében — színvonalas tanulmányok jelentek meg.

lyeket nem szabad kiszolgáltatni kísérletezgetéseknek, kézben kell tartani őket. Feltétlenül ilyen a kezdeti olvasástanítási módszer.⁸⁸

A módszer megválasztása életbevágóan fontos.

A *módszer* terminus idegen nyelvi megfelelője a magyarban a *metódus*, görög eredetű szó, a *meta+hodosz* összetétele, jelentése 'átvezető út', szabadabban fogalmazva: 'út, amely célhoz vezet' (*meta* 'át, után' | *hodosz* 'út'). A latin forma *methodus*, a görög *methodosz*. A magyarba a latin alak jött át, de a latinban a szó görög eredetű, s a görögből lehet megmagyarázni: az ismeretekhez vezető út, a tudás elsajátításának a megkönnyítése. OROSZ SÁNDOR ezt írja: „tevékenységek végrehajtási módja; a hasonló tevékenységek közös eljárása, ismétlődő elemei, egy-egy tevékenységosztály végzésének módozatai. — A tevékenységek sokfélesége miatt nem célszerű általában a módszerről beszélni, hanem az egyes tevékenységterületek módszereiről.”⁸⁹ FALUS IVÁN az új *Didaktika* felsőoktatási tankönyvben közöl módszerosztályozásokat, s maga is felállít egyet, eszerint oktatási módszerek az előadás, a magyarázat, az elbeszélés, a tanulók kiselőadása, a megbeszélés, a vita, a szemléltetés, a munkáltató módszer, a projekt módszer, a tanulási szerződés, a kooperatív oktatási módszer, a szimuláció, a szerepjáték és a játék, a tanulmányi kirándulás, a házi feladat. Ezek kétségkívül módszerek, hasznos és jól alkalmazható módszerek, s illenek a szerző meghatározásához: „Az oktatási módszerek a tanár és a tanuló együttes tevékenységének az oktatási folyamatban lényegében azonos módon ismétlődő részei.”⁹⁰

„A módszerek közös, általános jellemzőit a filozófia vizsgálja, s értelmezésében a módszer a megismerés eszköze” — írja fentebb idézett szócikkében OROSZ SÁNDOR. A *meta+hodosz* jelentését így érdemes megadni: a megismeréshez vezető út, s ezen a ponton igenis megragadható egy általános 'módszerfogalom', ami nem más, mint az emberi gondolkodás alkalmazása. A *ratiocinatio* alapján létezik a deduktív és az induktív módszer, s létezik a rész-egész viszonyt, a felosztást és az osztályozást, az összehasonlítást (például az analógiát), az ok-okozati viszonyokat követő módszer. Végül is mindezek fölé lehet rendelni az analízis-szintézis módszerét, vagyis DESCARTES módszerét.⁹¹

⁸⁸ Manapság is egyre inkább hallhatók olyan hangok, melyek bizonyos területeken erős központositást kívánnak.

⁸⁹ Vö. TÓTFALUSI ISTVÁN (2004) *Idegenszó-tár*. Tinta Könyvkiadó, Budapest; OROSZ SÁNDOR szócikke In: BÁTHORY ZOLTÁN – FALUS IVÁN főszerk. (1997) *Pedagógiai Lexikon*. Budapest, Keraban Kiadó.

⁹⁰ FALUS IVÁN (2003) Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván szerk. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 244–296.

⁹¹ Vö. ANGELES, PETER A. (1981) *Dictionary of philosophy*. New York etc., Barnes & Noble Books, „In his *Discourse on Method*, Descartes presents four rules which provide us with knowledge and are the bases of all philosophic inquiry. They are: 1. Never accept anything as true unless you can recognize it to be self-evidently true. Avoid all preconceptions and include nothing in your conclusions unless it presents itself so clearly and distinctly that there is no circumstance under which you can doubt it. [...] 2. Divide a problem (difficulties) into as many distinct parts as possible or as might be needed to provide an easier solution. 3. Think in an orderly (systematic) manner by beginning with the simplest elements in the problem and the

COMENIUS a lényegét ragadta meg, amikor az *Orbis Pictus* invitációját ekképp fogalmazta meg: „M. Veni, Puer, disce sapere. P. Quid hoc est, sapere? M. Intelligere recte.” — „Gyere, fiú, tanulj, hogy bölcs legyél. — Mit jelent bölcsnek lenni. — Jobban megérteni a dolgokat.”⁹² A módszer tulajdonképpen módszeres gondolkodás, mely a dolgok megértését segíti.

A kezdeti olvasástanításnak — mint minden más tárgy tanításának — van egy nagy gondja. Nehézséget jelent a tanár számára az, hogyan mutassa be az egészet és annak részeit úgy, hogy a részek bemutatása, elemzése, gyakorlása közben ne szenvedjen csorbát az egész, ugyanakkor pedig valóban gondos munkát végezzen a részek megtanításakor. Így van ez a verselemzésben, a nyelvtan tanításában és bizonyára a biológiában és másutt is. Minden bizonnyal azért adódik ez a probléma, mert a megismerés így működik: szükségünk van az egészre is, részeire is, következőképpen minden területen szükség van analízisre és szintézisre.

Az olvasástanítás történetét tanulmányozva a rész és az egész szüntelen küzdelmét figyelhetjük meg. Mindig ügyelni kell ugyanis az egészre, vagyis az értelmes szövegre, mondatra, szóra, de ugyanakkor nem szabad elhanyagolni a jelentés nélküli elemeket, a szótagokat, valamint a betűket, illetőleg a hangokat. Az értelmes egészet a jelentés nélküli elemekre, azaz hangokra/betűkre, szótagokra kell bontani, majd a jelentés nélküli elemekből kell az értelmes egészet újraalkotni. A 19. század előtti tanításban a hangsúly a részeken volt, majd a 19. század elején az egész került előtérbe, végül a 19. század közepe táján megtalálták az egyensúlyt az egész és a részek között. A 20. században az inga lengett ide-oda, az azonban kétségtelen tény, hogy napjainkban mindenütt erősen hangsúlyozzák a kiegyensúlyozott módszer fontosságát, csak az a kérdés, hogy mit értenek rajta.

Az olvasástanítási módszerek három csoportba oszthatók: vannak *szintetikus módszerek*, vannak *analitikus módszerek*, és vannak *analitikus-szintetikus* vagy *kombinált módszerek*. Ez a hármas felosztás a hazai gyakorlat alapján alakult ki az évszázadok során. Úgy is fogalmazhatunk, hogy háromféle olvasástanítási módszer létezik: szintetikus, analitikus és kombinált.⁹³

easiest things to understand, and gradually reach toward more complex knowledge (synthesis). In this process you may have to assume an order among elements that is not really there. 4. Finally, make sure that everything has been taken into consideration and that nothing has been omitted from review.” (A szótár ismereti még NEWTON módszerét és MILL induktív módszerét, l. a retorikai fejezetben.) Általános módszer meghatározásként a tudományos módszer meghatározását adja: „An empirical, experimental, logomathematical conceptual system which organizes and interrelates facts within a structure of theories and inferences”, tehát „egy tapasztalati, kísérleti, matematikai-logikai fogalmi rendszer, amely egy elmélet vagy következtetések rendszerén belül szervezi és viszonyítja a tényeket” — s lényege sokszor az ok-okozati elemzés.

⁹² M — *magister* 'mester'; P — *puer* 'fiú' (az eredeti *Orbis Pictus* latinul és németül készült).

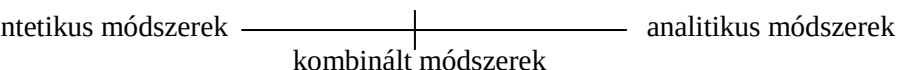
⁹³ MITFORD MATHEWS ezt írja: „there are only three ways of teaching to read”, 1. szintetikus, 2. analitikus, 3. kevert (*mixed*), vö. MATHEWS, MITFORD MCLEOD (1966) *Teaching to read, historically considered*. Chicago & London, University of Chicago Press, 181–182. MATHEWS könyve kivételt képez az amerikai szakirodalomban, tanulmányozta ugyanis az európai, különösképpen a görög-latin és a német olvasástanítás történetét, ezen az alapon állapítja meg a három módszert, s ezen az alapon mond kemény kritikát saját korának olvasástanítá-

1. A *szintetikus módszer* vagy *összerakó, összetevő módszer* a legősbibb; a rész-
tanítja meg először, belőlük építkeznek. A részek vagy a betűk, vagy a hangok,
vagy a szótagok, vagyis a jelentés nélküli egységek. A szintetikus módszerek meg-
nyitják a részeket, mindig szótagoltatnak, gondosan tanítják a kapcsolást vagy
szélesítést.

2. Az *analitikus* vagy *elemző módszer* az egészből, rendszerint a szóból indul ki, 18. század végén keletkezett, de csak az 1900-as években terjedt el. Régebben *kibontó módszernek* nevezték, ma *globális módszernek* vagy *szóképes módszernek* is hívják. Bizonyos szómennyiség globális — azaz analízis nélküli — megtanítása például a) vagy hozzáfog a szavak felbontásához,⁹⁴ b) vagy pedig megvárja, amíg a szavak maguk fedezik fel a kisebb egységeket, a hang-betű megfeleléseket. A kapcsolatok vagy összeolvasást egyáltalán nem tanítja.

3. Az *analitikus-szintetikus* vagy *elemző-összetevő* módszert *kombinált módszernek* is nevezik. Megpróbálja egyesíteni a két szélsőséges módszer előnyeit: egyforma súlyt kíván helyezni az egészre és részre, a jelentéses szóra és a jelentés nélküli hangra/betűre, illetőleg szótagra. A szóból indul ki, de azonnal hozzáfog az elemzéshez; az összeolvasást tanítja.

A tisztán szintetikus és a tisztán analitikus módszerek manapság ritkák. Tisztán szintetikus volt az évszázadokon át használt *ábécémódszer*, más néven *betűztető* vagy *silabizáló módszer*; tisztán analitikus volt az 1920-as években Amerikában használt *nézd-és-mondd* (*look-and-say* vagy *look-say*) módszer. Kombinált módszer a *hangoztató-elemző-összetevő* módszer. A kombinált módszerek mind kiegyensúlyozottak, vagy legalábbis törekszenek a kiegyensúlyozottságra. A módszereket egy skálán ábrázolhatjuk:



A jelenlegi nyugati — elsősorban az amerikai — olvasástanítás kétféle, az analitikus és szintetikus módszert különböztet meg, ez olvasható a *Literacy Dictionary* című szótárban.⁹⁵ Ez a dichotómia azért lehetséges, mert Amerikában a 19. század végéig szintetikus módszerek uralkodtak, olyanok, melyek általánosak voltak mindenütt a világon. Ezeket a szintetikus módszereket közvetlenül az analitikus módszerek váltották fel a 20. század elején. Az ő olvasástörténetük és jelenle-

sáról. Az analitikus módszer a) típusát *word-to-letters* módszernek, b) típusát *word-to-reading* módszernek nevezi.

CHALL, JEANNE S. (1967) *Learning to read: The great debate*. New York etc. McGraw-Hill. 109.

JARRIS, THEODORE L. – HODGES, RICHARD E. eds (1995) *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware, International Reading Association.

gi gyakorlatuk alapján valóban két csoportját ismerik a módszereknek. A 19. századi európai, elsősorban a német hagyományokon alapuló analitikus-szintetikus módszert nem ismerték és nem ismerik ma sem, ezért nem is veszik fel a kategorizálásba.⁹⁶

Mi a saját olvasástörténetünk, a saját hagyományaink alapján háromféle módszert különböztetünk meg. A szintetikus módszer uralta az eötvösi reformok előtti korszakot. Az eötvösi reformok után a hangoztató, analitikus-szintetikus módszerek jutottak uralomra, s ma is használjuk őket: az 1989 utáni programok alapvetően hangoztató-elemző-összetevők, vagy legalábbis azt mondják magukról. A szóképes módszereket 1862 óta többször is megpróbálták elfogadtatni, de ezek a kísérletek mindig sikertelenek voltak. Az 1978 utáni három globális program az analitikus módszer első típusához tartozik.

Háromféle, analitikus, szintetikus és analitikus-szintetikus módszerekről írnak a hazai 19. és 20. századi módszertanok. MEIXNER ILDIKÓ is ezt a három lehetőséget adja meg *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai* című könyvében.⁹⁷ Ez a hármas felosztás számomra az olvasástanítás története ismeretében evidens volt, ezt vettem át én is módszertani könyvemben.⁹⁸

Vannak olyan nézetek — LIGETI RÓBERT, illetőleg ZSOLNAI JÓZSEF és ZSOLNAI JÓZSEFNÉ osztályozásairól van szó —, amelyek kétféle lehetőséget ismernek el, szintetikus és globális módszereket különítenek el, valószínűleg az angolszász szakirodalom hatására.⁹⁹ Az osztályozás szempontja itt az olvasástanítás egyetlen mozzanata: az összeolvasás, tudniillik a globális módszerek nem tanítanak összeolvasást, a szintetikus és a hangoztató-elemző-összetevő módszerek tanítanak összeolvasást. Zsolnaiék ezt írják: „A hangoztató-elemző-összetevő módszer fázisai: a hangtanulás, a hangösszevonás, a betűtanulás, a betűkapcsolás, a szövegolvasás.” Ez nem igaz, mert a hangoztató-elemző-összetevő módszer az egészből indul ki: szöveget, mondatot, végül szót analizál, s a szóból választja le a tanítandó hangot, itt már következhetnek a felsorolt fázisok.¹⁰⁰

⁹⁶ 1993-ban a *Literacy Dictionary* szerkesztői felkértek, hogy európai szemmel lektoráljam a szótárt. Javasoltam az analitikus-szintetikus módszer felvételét, de nem értették a terminust, nem is vették fel. Felvették viszont a *key word method* — *kulcsszó módszer* — terminust, leírásaként megadtam a mi hangoztató-elemző-összetevő módszerünket. Külföldi konferenciákon szoktam a *kulcsszó módszer* terminust használni, kényszerből, mert a Normal-Words Method terminust megint nem értik. (Ez a német Normalwörter Methode angol megfelelője, MATHEWS használja, és részletesen ismerteti, i. m. 47, 48, 50, 54, 59, 86.)

⁹⁷ MEIXNER ILDIKÓ – JUSTNÉ KÉRY HEDVIG (1967) *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

⁹⁸ ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2002) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest, 81–82.

⁹⁹ LIGETI RÓBERT (1974) *Az olvasás tanítása szintetikus és globális programokkal*. A Tanító, 2. sz. 6–8; ZSOLNAI JÓZSEF – ZSOLNAI JÓZSEFNÉ (1978) *Az olvasástanítási módszerek összehasonlító értékelése*. A Tanító, 6–7. sz. 46–53.

¹⁰⁰ A hangoztató-elemző-összetevő módszernek tulajdonított fázisok inkább az 1969-ben elindított fővárosi alsó tagozatos kísérlet keretében alkalmazott *funkcionális olvasás- és írástanítási eljárásra* illenek, nem a klasszikus, előgyakorlatokra épülő, mondatból, majd szóból kiinduló analitikus-szintetikus módszerre.

Sajnos, a *Crystal-féle enciklopédia* magyar fordítása tévesen tájékoztat az olvasástanítási módszerekről. A szintetikus módszerek közé sorolja a hangoztató-elemző-összetevő módszert (azt írja, hogy a hangtanulással kezdődik, ami nem igaz), teljesen nevetséges módon a szintetikus módszerek közé sorolja az írva olvastató módszert, holott az GÖNCZY PÁL analitikus-szintetikus módszere volt (az elnevezés csak arra utal, hogy előbb írtak, utána olvastattak). Kombinált módszerrűnek a globális előprogrammal induló 1978 utáni három programot nevezi, holott ezek analitikus módszerűek,¹⁰¹ a hangoztató-elemző-összetevő módszer a kombinált módszer.

A kezdeti olvasástanítási módszereknek a fenti, a megismerés szerkezetét vizsgáló három fajtáján kívül még számos elnevezésük van. Aszerint, hogy a beszédből vagy az írásból indul ki, megkülönböztethetünk *hangoztató módszereket* és *betűztető módszereket*. A nyelvi egységek szerint van *szó módszer*, *szó szerkezeti módszer*, *mondat módszer*, *szöveg módszer* — ezek mind globális módszerek; van *szillabikus vagy silabizáló módszer* — ez szintetikus módszer. A tanítás hangsúlyozott módjai szerint van *tisztán hangoztató módszer*, van *fonomimika* (ez a hangoztatást és a mozgást kapcsolja össze) — ezek szintetikus módszerek; a *nézd-és-mondd (look-and-say)* módszer szélsőséges globális módszer, az *egész-szó-módszer (whole word method)* kevésbé. A globális módszer 20. század végi szélsőséges változata az *egész nyelvi módszer (whole language approach)*. Vannak olyan elnevezések, melyek az olvasás és az írás kapcsolatára utalnak: az *írva olvastató módszer (Schreiblesemethode)* elnevezés arra utal, hogy párhuzamos írástanítást alkalmaztak, de előbb írtak, s az írott betűket olvastatták; az *olvastatva író módszer* ennek a fordítottja, ma ezt használjuk. Vannak a szerzőről elnevezett módszerek: *Jacotot–Vogel-módszer*, *Gönczy–Graser-módszer*, *Orton–Gillingham-módszer*, *Tolnainé-módszer*, *Meixner-módszer*. Akármilyen is az elnevezés, a módszer mindig besorolható vagy az analitikus, vagy a szintetikus, vagy a kombinált kategóriába. A Jacotot-módszer analitikus, a Gönczy-féle kombinált, az Orton–Gillingham-féle és a Meixner-féle szintetikus (ezek diszlexiás gyerekeknek készített módszerek, s a diszlexiásokat a világon mindenütt szintetikus módszerrel, szótagolva tanítják).

A *Literacy Dictionary* a következő meghatározást adja a módszerre: „reading method: 1. any of several relatively specific procedures or steps for teaching one or more aspects of reading, each procedure embodying explicitly or implicitly some theory of how children learn and of the relationship between the written and spoken language. Note: The history of reading is replete with methods, sometimes referred to as *approaches*, or different types. [...] 2. sometimes a specific reading

¹⁰¹ CRYSTAL, DAVID (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Szerkesztette: Zólyomi Gábor. Budapest, Osiris Kiadó. Az olvasástanítási módszerekről szóló összeállítás forrása egy brosúra, melyet egy pedagógiai szolgáltató központ adott ki. Azt hiszem, egy ilyen tekintélyes enciklopédia szerkesztője felkutatott volna olyan munkákat, melyek eredeti forrásokon alapulnak.

program that translates a general approach into specific instructional materials, as the *Initial Teaching Alphabet*.¹⁰² Tehát: Az olvasási módszer bármely viszonylag speciális eljárások vagy lépések az olvasás egy vagy több aspektusának a tanítására, mindegyik eljárás kimondva vagy kimondatlanul egy olyan elméletre épül, amely feltárja, hogyan tanulnak a gyerekek, és feltárja az írott és a beszélt nyelv viszonyát. Ez a meghatározás megköveteli, hogy a módszer mögött legyen elmélet, ugyanakkor kiszolgáltatja a módszert a kísérletezgetésnek. Számomra furcsa az „olvasás egy vagy több aspektusának” a tanítása kitétel, az amerikai olvasástanítás ismeretében értem, de elfogadni nem tudom: minden aspektust meg kell tanítani, a jó módszernek kiegyensúlyozottnak kell lennie.

A módszer nemcsak kísérleteken, nemcsak kutatáson, hanem tapasztalaton is alapulhat. S ha van kialakult tapasztalat, akkor azon kell alapulnia. Nyilvánvalóan az emberi megismerés általános mechanizmusát követi: analizál és szintetizál, az egész-rész viszonyhoz kapcsolódik. Ezenkívül az írás szerkezetét kell követnie, ha az írás hangjelölő-betűíró, akkor a részek a hangok/betűk, illetőleg a szótagok, az egész a szó, a szószerkezet, a mondat, a szöveg. Ezt a lényegyet kell mindenkor megragadni.

A módszernek tehát kettős jelentése van: egyrészt jelenti azt az utat (meta+hodosz), mely a megismeréshez vezet, jelenti az emberi gondolkodást. A módszernek ezt az értelmét nagyon komolyan kell venni, s nem szabad törvényeit megsérteni. Ezenkívül jelenti a könnyítő, sajátos eljárásokat, melyek egy-egy részproblémát oldanak meg. Ezek esetében engedékenyek lehetünk, feltéve, hogy nem tesszünk az emberi gondolkodás ellenére.

A kiegyensúlyozottság elve

Mit jelent a kiegyensúlyozottság? Nyilvánvalóan azt, hogy a kezdeti olvasástanításnak igen sok részterülete van, s mindegyiket egyformán kell tanítani és fejleszteni. Sokat lehet manapság azt hallani, hogy az oktatásban — miként a gazdaságban — „kinyílt az olló”. Ezen azt értik, hogy nagy a leszakadók száma, polarizálódnak a gyerekek. A jó középátlag helyett vannak kiválóan olvasók, és vannak a reménytelenségbe süllyedt leszakadók, akik rendszerint megkapják a „diszlexiás” bélyegyet. Az „olló kinyílásának” véleményem szerint módszerbeli okai vannak elsősorban (természetesen, számos egyéb ok is közrejátszik, s minden bizonnyal felerősítik egymást), a problémát az arányok megbomlásában kell keresni.

¹⁰² Az Initial Teaching Alphabet (ITA) megváltoztatott, egyszerűsített ábécé, mely következetes hang-betű megfeleléseken alapul (44 karakteres). 1950-ben szerkesztette meg SIR JAMES PITMAN. JOHN DOWNING vezetett egy ITA-kísérletet Londonban 1961-ben, majd ALBERT J. MAZURKIEWICZ az USA-ban, a pennsylvaniai Bethlehemben 1963-ban, vö. CHALL, JEANNE i. m. 120–125.

Az amerikai szakkönyvek és szaklapok sokat írnak mostanában a *kiegyensúlyozott oktatásról* (*balanced instruction*), s az *International Reading Association*on belül van — többek között — *balanced instruction speciális érdeklődésű csoport* (SIG). Azonban az is kiderül, hogy a kiegyensúlyozottságon mindenki mást ért: az egyik szerző a gyermekirodalom és a technikai gyakorlatok arányát tartja fontosnak, a másik a hangtanítás és a szóképtanítás egyensúlyát hangoztatja, és így tovább (mindenki a saját kutatási területének megfelelően érvel). A legutóbbi összegező tanulmány az egyensúlyt a következő tényezők között tartja fontosnak: készségek és szövegértés, szépirodalmi (narratív) és ismeretközlő műfajok, a *reader response*-zal kapcsolatban a hagyomány és az újítás; tágabb értelemben a következő tényezőket sorolják fel: az iskolának tanítás és az életnek tanítás, a tanár szerepe és a tantermi diskurzus, központi tantervi irányítási és helyi tantervi irányítás. Ezek az összetevők két csomópont körül tömörülnek: a *direkt tanítás*, beleértve a készségfejlesztést, a műfajok formális tanítását, a tanterv középponti szerepét egyrészt, másrészt a *reader response*-ot, a gyermekközpontú tantervet és az *egész nyelvi módszer* elveit.¹⁰³

Egyensúlyról beszélünk, de mely összetevők között? Próbáljuk meg ezeket a pólusokat felállítani. Ilyen

az egész és a részek, vagyis a szöveg/mondat/szó és a szótag/hang/betű viszonya,
 a szövegértés és a hibátlan dekódolás egyensúlya,
 a beszéden és a vizualításon alapuló gyakorlatok egyensúlya,
 a spontán beszéd és a nyelvi tudatosság párhuzamos fejlesztése,
 a beszédprodukció és a beszédpercepció együttes fejlesztése,
 az olvasmányok és a gyakorlatok/feladatok aránya,
 a szépirodalmi és az ismeretközlő szövegek aránya,
 egyensúly a szó szerinti, valamint az értelmező, a kreatív és a kritikai olvasás között,
 az olvasás és a írás párhuzamos tanítása,
 a szövegértés és a szövegalkotás párhuzamossága,
 a szövegelemzés és a szabadabb technikák, így a *reader response* egyensúlya,
 az érzelmek és az értelem egyensúlya,
 a játék és a mindennapi, az életkorhoz mért munka aránya,
 a frontális tanítás és az egyéni, illetve csoportmunka aránya,
 a felolvasás és az önálló olvasás arányainak megtalálása,

¹⁰³ PEARSON, DAVID P. – RAPHAEL, TAFFY E. (2003) Toward a more complex view of balance in the literacy curriculum. In: MORROW, LESLEY MANDEL – GAMBRELL, LINDA B. – PRESSLEY, MICHAEL eds (2003) *Best practices in literacy instruction*. New York – London, Guilford Press, 23–39.

az olvasókönyvi szövegek alapos feldolgozása és a tananyagon kívüli művek olvasása,
az iskolai tevékenység és a szülői ház összehangolása,
a hagyomány és az újítás megfelelő aránya.

Minden bizonnyal több tényezőt is fel lehet még sorolni, a fentiek kihagyhatatlanoknak tűnnek. Nagyon nehéz kiegyensúlyozott programot készíteni, de még nehezebb a kiegyensúlyozottságot szem előtt tartva tanítani. Nem jó az a tanító, aki csak munkafüzeteket tesz a gyerekek elé, nem beszélget velük, sosem olvas fel, de az sem jó, aki a játék és a felolvasás kedvéért elhanyagolja az írás gondos, aprólékos tanítását; s az sem megoldás, ha minden felelősséget a szülői házra hárítanak, mindig „kettőn áll a vásár”. Nyilvánvalóan, nagy a szerepe a központi tantervnek, mindenképpen ez biztosítja a kihagyhatatlan területek gondos tanítását, emellett lényeges a tanár szabadsága, de egyúttal felelőssége is. A körültekintő tanítás azért is szükséges, mert sokféle típusú gyerek van egy osztályban, s arról sem szabad megfeledkezni, hogy a tanárnak is van „típusa”, nem erőltetheti rá saját egyéniségét teljes mértékben az osztályra, például helyes, ha szeret felolvasni, de azért ne feledkezzék meg egyéb teendőiről.

A módszerre visszatérve, a kiegyensúlyozott módszer a jó. Az arányokat sokféleképpen el lehet találni, nem is beszélve a szemléltetés különféle lehetőségeiről. A hangoztató-elemző-összetevő módszer a kiegyensúlyozott módszer, 1868 és 1978 között sokféle megoldása született meg.

A lényeg az, hogy meg kell szerkeszteni a kiegyensúlyozott programot, nem lehet mindent a tanítóra bízni, nem lehet relativizálni a dolgokat, visszatérve ahhoz a mismás állásponthoz, hogy minden módszer jó a maga helyén. Úgy tűnik, hogy az amerikaiak visszatértek ehhez a állásponthoz, lemondva a határozott állásfoglalásról: „Teachers are not simply whole-language or skill teachers. Sometimes, for some children, they look like one; other times, for other children, they look like other. This is because they make conscious, intentional decisions about individual students based on each of these important dimensions.”¹⁰⁴ — „A tanárok nem egyszerűen egésznyelv- vagy készségtanárok. Ilykor néhány gyerek számára ilyennek tűnnek, máskor más gyerekek számára olyannak. Ez azért van így, mert tudatos,

¹⁰⁴ PEARSON – RAPHAEL (2003) i. m. 36. Arról van szó, hogy az amerikaiak örökké szembeállítják az egész-nyelv tanítását (*whole language*) és a készségek tanítását (*skills*), egyik tábor sem látja a kompromisszum lehetőségét, különösen a *whole-language* tábor nagyon erős (többek között doktori programjaik révén). Az 1960-as évek vitái után a „*meaning emphasis*” és a „*code emphasis*” szembeállítás járta (ezek JEANNE CHALL terminusai), manapság a „*meaning emphasis*” helyett a „*whole-language*” terminus használatos (KENNETH GOODMAN elmélete alapján). Bonyolítja a helyzetet, hogy a tudomány képviselői többnyire a *whole-language* képviselői, a gyakorlat viszont követeli a készségek szisztematikus tanítását. A kiegyensúlyozottságról szóló tanulmány szerzői nyilvánvalóan nem akarnak állást foglalni. Véleményem szerint a két véglet összehátható, mint ahogy össze is békítette — nagyon okosan — a hangoztató-elemző-összetevő módszer.

szándékos döntéseket hoznak az egyes tanulókról, e két fontos lehetőség egyikére alapozva.” Természetesen, a gyerekekhez alkalmazkodni kell, ám vannak megragadható és kihagyhatatlan tényezők, melyek minden gyerekre érvényesek. Ezekről nem szabad lemondani.

Az integráció elve

Az *integráció* terminusnak a pedagógiában sok jelentése van. Az alapvető és nagyon fontos jelentése — véleményem szerint — a következő: minden anyanyelvi területet olyan módszerrel kell tanítani, hogy az a többi terület tanítását is elősegítse, legalábbis ne akadályozza. Az egyes részterületeket tudatosan egymásra kell vonatkoztatni, az integráció nagyon fontos tartalmi szervezés.

Az olvasástanítási módszernek tehát olyannak kell lennie, hogy a beszédet, a beszédértést, a helyesírást, sőt a szövegalkotást is fejlessze. A régi tanítók nagyon jól tudták, hogy amikor az előkészítő gyakorlatok hanganalíziseit és -szintéziseit végezték, azokkal nemcsak az olvasást és az írást alapozták meg, hanem a helyesírást is. Azt is tudták, hogy az eseményképekhez kapcsolódó beszélgetések nemcsak a szókincset, hanem az értelmező olvasást is fejlesztették, sőt a fogalmazástanítást is előkészítették. Sőt azt is világosan látták, hogy ha másoltattak, azzal nemcsak a helyesírást, hanem a dekódoláshoz oly szükséges szerialitást is fejlesztették; ha pedig szavakat, mondatokat, tartalmat ismételtettek vagy emlékezetből írtak a helyesírási órákon, azzal a fogalmazástanítást is előkészítették (a fogalmazás sikere sokszor azon múlik, hogy a gyerek emlékezetében tudja-e tartani az eltervezett szerkezetet).

A *integráció* terminus egyéb jelentésekben is használatos:

1. Jelenti a tantárgyak összevonását. Az 1978-as tantervnek alapfogalma volt, a *Nemzeti alaptanterv* (NAT) is szorgalmazta, s a 2000-ben megjelent *Az alapfokú oktatás kerettanterve* című dokumentum elején lévő miniszteri rendelet is lehetővé tette, mégpedig két formában: megengedte a nyelvtan és az irodalom összekapcsolását egyrészt, másrészt pedig a magyar és különféle egyéb modulok összevonását.

2. LOVÁSZ GABRIELLA intenzív-kombinált programjában egyetlen munkatankönyvben, egy-egy szöveghez kapcsolva tanítatik és gyakoroltatik az összes anyanyelvi terület.

3. Az *Integrált magyar nyelvi és irodalmi programban* — melynek én vagyok az alkotó szerkesztője — az új ismeretet tanító órák elkülönülnek egymástól, a gyakorlóanyag viszont integrált. A feladatfüzetekben találhatók az integrált gyakorlatok.

4. Az irodalom és a nyelvtan összekapcsolása oly módon is lehetséges, hogy a nyelvtankönyvekben irodalmi példákat közölnek a szerzők, az irodalomtankönyv-

ben és/vagy a szövegértő olvasást fejlesztő munkafüzetekben a nyelvtant is felhasználják mint magyarázó tényezőt.

5. Az anyanyelvi tárgyakon kívül is van a terminusnak egy újabban kialakult jelentése: integráción a tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek és a probléma nélküliek együttes tanítását értik, például az átlagos gyerekek között tanul egy vak vagy gyengén látó, egy rosszul halló, néhány enyhén fogyatékos.

Az analógia és a kreativitás

Az analógia fogalmát a mai közfelfogás túlságosan leegyszerűsíti, és a mechanikusság érzetét kapcsolja hozzá. Ez kiderül a meghatározásokból is. Az *Idegen szavak és kifejezések szótára* ezt írja: '1. hasonlóság, hasonlatosság, hasonlóságon alapuló egyezés [...] 4. a nyelv működésének az a mechanizmusa, hogy a szabályoktól eltérő alakokat, az ún. kivételeket a főtípus mintájára alakítja, ill. a szabály alkalmazása és kiterjesztése a ragozásban.' Az analógia nem egyszerűen mintakövetés, több annál, maga a kreativitás.

Az analógia a hasonlóság felismerése, alapvető gondolkodási művelet. Arisztotelész is lényegbevágónak tartotta, a metaforaalkotás mozgatójának; a metaforaalkotás pedig maga a kreativitás (erről bővebben írok a nyelvi tudatosságról és a retorikáról szóló fejezetekben, l. 214. és 447.).

Az analógia a nyelvtanításnak is alapelve, lényege. A római kornak, de talán az egész antikvitásnak legnagyobb nyelvtudósa MARCUS TERENTIUS VARRO (Kr. e. 116–27) a következőképpen határozta meg a nyelvtant:¹⁰⁵ „A költők, történészek és szónokok nagy része nyelvhasználatának rendszeres ismerete.” Ez a meghatározás azért fontos, mert rávilágít arra, hogy a nyelvtan szabályait — melyek egyúttal a nyelvművelés kiindulópontjai — a mérvadó nyelvhasználatból vonjuk le. Ezzel a megállapítással VARRO az analógia fontosságát hangsúlyozta az anomáliával szemben. Az analógia-anomália vita nemcsak a rómaiaknál, hanem a görögöknél is a viták középpontjában volt, ARISZTOTELÉSZ az analógiát, a sztoikusok az anomáliát tartották a nyelv uralkodó szervező elvének. (Az analógia-anomália szembenállása ma is a nyelvleírás kulcskérdése, két megoldás létezik ugyanis: a nyelvtani kategóriákat a lényeges egyezések, az analógia alapján állapítjuk-e meg, vagy pedig felvesszünk minden eltérést, anomáliát, s elaprózzuk a kategóriákat. A nagy gondolkodók — így ARISZTOTELÉSZ is, VARRO is — a lényeg megragadását tekintették fontosnak, az analógiát.) Olyannyira fontos az analógia, hogy JULIUS CAESAR egy egész könyvet szentelt lényege feltárásának, de ez az alapl mű elveszett, csak kevés töredéket ismernek belőle, hivatkozásokból.

¹⁰⁵ ROBINS, ROBERT HENRY (1999) *A nyelvészet rövid története*. Fordította: Siptár Péter. Budapest, Osiris Kiadó, 61.

Az analógiát a 19. század végi újgrammatikus (nyelvtörténeti) irányzat az egyik legerősebb nyelvalkító tényezőnek tekintette (a másik tényező a hangtörvény).¹⁰⁶ Ez a felfogás megegyezik a mai pszichológia analógiáfelfogásával, mely szerint „az analógia az intelligencia egyik alapvető összetevője, a gondolkodás és a magyarázat eszköze, gyakran eredeti, kreatív gondolatok, tudományos és művészeti újítások forrása”.¹⁰⁷ Az analógia működésében kulcsszerepük van a következtetéseknek, ezt a logika analógiáfelfogása is hangsúlyozza. A metaforateremtés is az analogikus gondolkodásnak köszönhető. A kisgyerek is mintát követ a nyelvelsajátítás során, de ez a mintakövetés nem valami mechanikus eljárás, hanem maga az analógiás gondolkodás, azaz kreativitás. A kisgyerek a *mondta*, *adta*, *hozta*, *vitte* analógiájára megalkotja az *ette*, *játszotta*, *ugatta* stb. alakokat. Az is előfordul, hogy egy bizonyos analógiás sorba nem oda tartozó alakot illeszt, például az *eszem* tövéből képezi a múlt időt, s *eszettem* alakot mond. Ezt a jelenséget hívják téves analógiának. A gyermeknyelvi metaforák különösképpen bizonyosságai a kreatív gondolkodásnak (l. 214.).

A tanításban az analógia különleges szerepet játszik, a betűt a különböző megjelenésű formák közül az alapforma analógiája alapján választja ki a gyerek, a helyesírási szabályt analógiás alapon alkalmazzuk stb., stb.

A 20. századi nyelvtudomány mintha kevésbé használná az analógia fogalmát,¹⁰⁸ a téves analógiát *túláltalánosításnak* nevezik (*overgeneralization*), a szabályoknak megfelelő generálással szemben. NOAM CHOMSKY elméletében a túláltalánosításnak fontos szerepe van, ezzel (is) bizonyítja, hogy a gyerek soha nem halott formákat képes létrehozni, tehát vele született nyelvi képességgel rendelkezik. Az újabb szakirodalom visszatér az analógia fogalmához, az angliai USHA GOSWAMI analógiás alapon magyarázza a fonématudat fejlődését.¹⁰⁹

A kreativitás és a cselekedtetés az elmúlt évtizedek vezérfogalmai közé tartozt. Értelmezésük és a gyakorlatba való átültetésük ellentmondásosan alakult.

A cselekedtetés elve a manuális tevékenységhez kapcsolódott, vagyis elterjedt az a felfogás, hogy a gyerek csak akkor cselekszik, ha a kezét mozgatja, például egy feladatlapon aláhúz, összeköt, bekarikáz, színezt, kitöltöget. Ennek a felfogásnak a szellemében telerakták az elsős olvasástanító könyveket „feladatokkal”. Ké-

¹⁰⁶ Vö. OSTHOFF, HERMANN – BRUGMANN, KARL (1974) Az újgrammatikus iskola legfontosabb módszertani elvei. In: TELEGI ZSIGMOND szerk. *Szöveggyűjtemény az általános nyelvészet tanulmányozásához*. Budapest, Tankönyvkiadó.

¹⁰⁷ FALUS IVÁN szerk. (1997) *Pedagógia Lexikon*. Budapest, Keraban Kiadó.

¹⁰⁸ MÁTHÉ JAKAB (1998) *A 20. századi nyelvtudomány történetének főbb elméletei és irányzatai*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. Végigbongésztem a könyvet az analógia szempontjából, nemigen foglalkoztak vele. Érdemes volna az okokat megkeresni, áttekinteni ezt a problémát.

¹⁰⁹ GOSWAMI, USHA (1998) The role of analogies in the development of word recognition. In: METSALA, JAMIE L. – EHRI, LINNEA C. eds *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, New Jersey – London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

peket kell összekötni szavakkal, szavak alá karikákat rajzolni a betűknek megfelelően, alá kell húzni a nonszensz mondatot (pl. *Éva ugat*) stb. Némely szakértők meg vannak arról győződve, hogy így kell az olvasást tanítani.¹¹⁰

A beszéd is cselekvés, s ezt az állítást egy népszerű és jól ismert elmélet, a beszédett- vagy beszédcselekvés-elmélet is megtámogatja. Az is cselekvés, ha beszélget a tanár az órán, beszél és beszélget. Sőt az is cselekvés, ha a gyerek hallgatja a beszédet, a felolvasást. Az odafigyelés, a hallgatás egyáltalán nem passzív folyamat, nagyon is aktív. S aktív folyamat az olvasás is. Olyannyira így van, hogy a figyelő hallgatást (*listening*) is tanítani kell, az olvasásról nem is beszélve.

A kreativitás fogalmi tartalmát is korlátozta a mindennapi pedagógiai gyakorlat. Egyrészt feladatlapos tevékenységhez, vagyis kombinációk létrehozásához kötötte, másrészt ötletes fogalmazások írásához, ahol is nagy fontosságot tulajdonítottak a motivációnak, többek között az érdekes címadásnak (ilyen irányzat volt már egyszer az 1930-as években). A gondok akkor jelentkeztek, amikor szakadék keletkezett a gyerek igénye, az elvárások és a gyerek technikai felkészültsége között. Egy ötéves gyerek rajzán elcsodálkozunk, s örvendezünk, hogy milyen kreatív; de ha ugyanezt műveli tizenöt éves korában, az a teljesítmény már groteszknek és visszamaradottnak tűnik. Hasonlóképpen örülünk egy hétéves szellemes mondatainak, de ha egy évtized múlva is ilyen teljesítményre képes, azt már csekélykének ítéljük.

Az elmúlt emberöltő leegyszerűsítette, sőt elferdítette mind a cselekedtetés, mind a kreativitás elvét, s a jó szándék visszájára fordult: a gyerekek csekélyebb tudással hagyják el az iskolát, mint az 1970-es években, s kreativitásuk sem lett nagyobb.

A *kreativitás az Idegen szavak és kifejezések szótára* szerint teremtképesség, alkotóképesség; a kreatív ember alkotó, újat létrehozó, teremtő. A *Pedagógiai Lexikon* szerint a kreativitást az 1950-es és az 1960-as években a divergens — nem szokványos, eredeti — gondolkodással azonosították. Manapság sokkal árnyaltabban értelmezik, a kreativitás fogalmába beleértik a kognitív képességeket, a tudásbázist, a személyiséget, az érdeklődést, a motivációt, a tanulási stílust is. Minél nagyobb a gyerek, annál fontosabb a tudásbázis szerepe. Az a nagy kérdés, hogy a tantervek és a különféle kiadói és helyi programok, a kísérletek milyen kreativitásfogalommal dolgoznak, magyarul: akarnak-e egyáltalán tanítani. Mert ha a kreativitás fejlesztése ürügyén csökkentik a tananyagot, az ellenkező hatást fogják

¹¹⁰ JEANNE CHALL, a sokat idézett, tekintélyes olvasáskutató, a Harvard professzora a hatvanas években megjelent könyvében határozottan kijelentette, hogy aláhúogatással, színezéssel és hasonló manipulatív feladatokkal senkit nem lehet olvasni megtanítani. Saját ábécéskönyvünk jóváhagyásakor ismételt meg kellett győznünk a „szakértőket”, hogy elsős szinten a feladat maga az olvasás (tudniillik hiányolták ábécéskönyvünkben a feladatokat). A gyerekek ezekben a „feladatos” ábécéskönyvekben mindent csinálnak, csak nem olvasnak. Annak idején én is részt vettem olyan olvasásórákon, melyeken egyetlen mondatot nem olvastak el. Csodálkoznak azután második osztály vége felé, hogy a gyerek „diszlexiás”. Vö. CHALL, JEANNE (1983) *Stages of reading development*. New York etc., McGraw-Hill Book Company, 172–173.

elérni. Ez azt jelenti, hogy megrekedtek egy túlhaladott szinten, anélkül, hogy ennek tudatában lennének.

A kreativitás az életkor előrehaladtával egyre inkább függ a tudásanyagtól. Tehát a tananyag csökkentése nem növeli a kreativitást. A mai tananyagcsökkentések és legújabb kísérletezgetések teljesen ellentétesek a tudomány — pedagógia, pszichológia, tantárgytörténet — legújabb eredményeivel, korszerűtlenek és károsak.

Összefoglalás

Az olvasás szemiotikai megközelítésben a jelek megfejtése, szűkebb értelemben az írás olvasása. Ebből következően az olvasás a leírtak megértése. Az olvasás meghatározása azonban nem ilyen egyszerű. A 20. század utolsó negyedében a kognitív, majd a szociokognitív pszichológia újrafogalmazta. Azt mondhatjuk, hogy az olvasás dekódolás, megértés, gondolkodás vagy érvelés, tranzakció vagy új jelentések létrehozása. Ezeknek a fogalmaknak a megvilágítása a cél a továbbiakban.

Előljáróban néhány ténnyel kell foglalkoznunk. Az olvasást, illetőleg az olvasástanítás módszerét meghatározza az írás jellege, valamint a nyelv típusa. Az írás feltalálása, főleg egyszerűsítése — vagyis a hangjelölő betűíró írásrendszer kialakítása — után az írásbeliség fokozatos terjedését figyelhetjük meg. Nagy lendületet kapott a könyvnyomtatás feltalálásától, majd a 19. század vége felé a kötelező népoktatás bevezetésétől. Mégis a mai társadalomban nem várt gond jelentkezett, a funkcionális analfabetizmus. Egy okozatnak több oka is lehet, valószínűleg korunk olvasási problémáinak is több oka van. A főokot a helytelen módszerválasztásban látom, éppen ezért foglalkozom a módszer és leszűkítve az olvasástanítási módszer kérdésével. A módszer lényege az emberi gondolkodás jellemzőinek a megragadása és segítése, az alap az analízis és a szintézis, valamint ennek a két műveletnek az együttes működése. Ez egyben rész-egész problematika is. Az olvasástanítási módszereknek három nagy csoportjuk van, mégpedig analitikus, szintetikus és analitikus-szintetikus vagy kombinált módszerek.

A jól megválasztott módszeren kívül három fontos tényezőt kell figyelembe venni. Nem mindegy, hogy a sok résztvevékenységet hogyan hangoljuk össze a tanítás folyamán, ezért fontos alapelv a kiegyensúlyozottság. Az integráció elve azt mondja ki, hogy minden részterületet oly módon kell tanítani, hogy a többi részterületet is segítsük, legalábbis ne zavarjuk. A harmadik fontos alapelv az analógia, melynek jelentőségét ismét felismerik. Rajtuk kívül természetesen igen fontos tényező a motiváció, az attitűd, a hozzáállás és számos egyéb összetevő, melyeket az olvasásmodellek gondosan feltérképeznek.

A motiváció minden tárgy tanításában fontos tényező. Szoros kapcsolatban van a differenciálással, hiszen minden gyereket más-más tényező ösztönöz olvasásra. A

legfontosabb ösztönző tényező az érdekes szöveg. A pedagógus példája sem lebecsülendő: motiváló ereje lehet annak is, ha magával hordja olvasmányait, beszélget róluk a gyerekekkel. A felolvasások motiváló erejét pedig nem lehet eléggé hangsúlyozni. Az olvasástechnika fejlettsége is befolyásolja az olvasási kedvet. A szociális háttér minősége, a könyves környezet is meghatározó tényező. Az olvasápszociológiai felmérések azt bizonyítják, hogy a család anyagi helyzete, értékrendszere — elsősorban az édesanya műveltsége — befolyásolja a gyerek olvasóvá válását. A legfontosabb azonban a belső motiváció, az érdeklődés, a kíváncsiság, a tudásvágy, ahogyan azt Nyilas Misi megfogalmazta: azért szeret tanulni és olvasni, mert az érdekes és jó. Mindamellet az is fel kell fogniuk a gyerekeknek, hogy az olvasni tudás egyszerűen anyagi érdekük: a technikailag fejlett világban csak a kvalifikált, írni-olvasni tudó ember kap munkát. A demokratikus társadalom pedig józan ítéletalkotásra képes, művelt honpolgárokat igényel.

OLVASÁSTÖRTÉNET

Az olvasáskutatásnak több részterülete van, ide tartozik az olvasáspszichológia, az olvasásszociológia és az olvasási készségek mérése. Az olvasáskutatás kézikönyve¹¹¹ ide sorolja a módszertannal és az oktatásirányítással kapcsolatos kutatásokat is. Én mindig is úgy gondoltam, hogy az olvasáskutatás körébe tartoznak a történeti vizsgálódások, az olvasáskultúra története, melyet ALBERTO MANGUEL művel, s az olvasástanítási módszerek kutatásának története is. Öröndetes tény, hogy a mának élő amerikaiak is felismerték a történeti kutatások fontosságát, s az új olvasáskutatási kézikönyvben külön fejezetet szenteltek — évek óta először — az olvasástanítás történeti kutatásának. Az *International Reading Association* keretén belül működik egy *History of Reading Special Interest Group*, melynek természetesen tagja vagyok.¹¹²

Az olvasástörténet kutatásának elsősorban a jelen szempontjából van értelme. Az olvasástörténet az évszázadokon át felhalmozott tapasztalat tárháza. Megtudhatjuk, hogy a múltban mely módszerek voltak sikeresek, melyek voltak csupán érdekes próbálkozások, de valamilyen okból megbuktak. Sikerükből, illetőleg bukásukból következtetéseket vonhatunk le a jelenre vonatkozóan: nem érdemes többszörösen megbukott próbálkozásokat felmelegíteni, a sikeres hagyományokra kell építeni. A jól működő módszert nem szabad kidobni, az új fogásokat bele kell építeni, a hagyomány és az újítás együttes fejlesztésével szabad csak építkezni. Ez régi bölcsesség, az élet minden területére érvényes, mégis mindig küzdeni kell érte.

Az olvasástörténet érdekes módszertani hasznától függetlenül, önmagában is, mert kultúrtörténet, az emberiség történelmének része.

Az olvasástörténeti fejezetben négy területet emelek ki, ezek: a beszéd- és értelemgyakorlatok története, az olvasástanítási módszerek története, az olvasmányok alakulása és a szemléltetés története. Elsősorban a magyar olvasástörténetet ismertetem, de kitérek a lényeges külföldi áramlatokra is. Jórészt saját tantárgytörténeti kutatásaimra támaszkodom.¹¹³

¹¹¹ KAMIL, MICHAEL L. – MOSENTHAL, PETER B. – PEARSON, DAVID P. – BARR, REBECCA eds (2000) *Handbook of reading research. Volume III*. Newark, Delaware, International Reading Association.

¹¹² MONAGHAN, JENNIFER E. – HARTMAN, DOUGLAS K. (2000) Undertaking historical research in literacy. In: KAMIL, MICHAEL L. – MOSENTHAL, PETER B. – PEARSON, DAVID P. – BARR, REBECCA eds *Handbook of reading research. Volume III*. Newark, Delaware, International Reading Association, 109–121.

¹¹³ ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (1990) *Az anyanyelvi tárgyak tanítása a magyar népiskolában 1868-tól 1905-ig*. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei VIII., Budapest, Budapesti Tanítóképző Főiskola. Ez a kötet az 1983-ban megvédett kandidátusi értekezésemet tartalmazza, az olvasástanítás története nélkül. Az olvasástörténeti anyagot kiemeltem, s három kollégámmal együtt — MÉSZÁROS ISTVÁNNAL, KÖNYVES-TÓTH LILLÁVAL és FLECKENSTEINÉ CSERVENKA JÚLIÁVAL — elkészítettük a magyar olvasástanítás történetét: ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA szerk. (2001) *A magyar olvasástanítás története*. Budapest, Osiris Kiadó. (Első kiadása: 1990, Tankönyvkiadó.)

A beszéd- és értelemgyakorlatok története

A beszéd kiművelése egy ember részére technikai feladat; egy nemzet részére a szellemi fejlődés nélkülözhetetlen eszköze.

Fischer Sándor¹¹⁴

A beszéd- és értelemgyakorlatok elnevezésű tantárgy látszólag nem tartozik az olvasástanításhoz, ez azonban nem így van: nagyon is fontos, alapozó tantárgy volt, 1869 és 1963 között szerepelt a tantervekben. Úgy tűnik, hogy elődeink — elsősorban PESTALOZZI nyomán — többet tudtak a kiegyensúlyozott tanításról és az integráció elvéről, mint mi. A beszéd- és értelemgyakorlatokhoz sok tévhit kapcsolódik, ma is emlegetik, de csak pontatlan ismeretek élnek róla a köztudatban. Már csak ezért is fel kell idézni tartalmát.

„Népiskoláinknak többé nem gépies ismeretiskoláknak, hanem oly tanintézeteknek kell lenniök, melyek a közlött ismereteken kívül azon értelmi-fejlettséget is megadják a nép gyermekeinek, melyet a haladás e korszakában a nép helyzete a közjólét érdekében jogosan követel. Népiskoláinknak ezen az alapon kell megkezdeni az új építkezést.”¹¹⁵ Ezek a sorok NAGY LÁSZLÓ vezérkönyvének bevezetéséből vannak, s arra utalnak, hogy a demokratikus társadalomban biztosítani kell a nép számára a jogosan megkövetelt értelemfejlesztést. Az 1869-es tantervben első helyen szerepel a beszéd- és értelemgyakorlatok, célja a következő: „E tantárgy tanításával az a cél, hogy az iskolába jární kezdő kis gyermekek a tanításra előkészíttessenek és a logikai rendben való szabatos beszédre szoktattassanak.” A gyermekeket „bátorságra, rendre és tevékenységre szoktatja” a dolgok vizsgálatával, a gondolkodás fejlesztésével és a tapasztalások mondatba foglalásával. Eljárása: „a kérdezősködés útján kiokoskodott fogalmakat folyó beszédbe foglaltatni és rendben előadatni”. A tanító „öntudatosan” vezeti a foglalkozásokat, a gyermek pedig „észrevétlenül” tanulja meg a dolgokat. A tantárgy kétéves volt, az osztott iskolában heti három-három órát kapott. Az első iskolaév anyaga a közvetlen környezettel — a szülői házzal, az iskolával — foglalkozik, a második iskolaév anyaga a távolabbi környezet ismertetése. A környezetről folyó társalgások során elsősorban a nyelv és a gondolkodás fejlesztése folyik, de az erkölcsi-érzelmi nevelésről sem szabad megfeledkezni, erre a célra iktatták be a verseket és az elbeszéléseket.

A beszéd- és értelemgyakorlatok előkészítő tantárgy volt, sokrétű feladattal: megkönnyítette a kisgyerekeknek az iskolai élethez való alkalmazkodását, fejlesztette nyelvi képességeit, végső soron pedig a nyelvtan és a retorika tanítását készítette elő. Magában hordta a fejlesztő tantárgy nagy problémáját: nem volt tananyaga, il-

¹¹⁴ FISCHER SÁNDOR (1966) *A beszéd művészete*. Budapest, Gondolat Kiadó, 6.

¹¹⁵ NAGY LÁSZLÓ (1869) *Vezérkönyv a beszéd- és értelemgyakorlatok tanításában*. Budapest. Bevezetés. (Nagy László elsősorban népiskolai nyelvtankönyveiről volt ismert, a pszichológus Nagy László édesapja volt.)

letőleg a beszélgetések tárgyát a környezet dolgai képezték. Ezért mindig vita volt tartalmáról egyrészt, másrészt — összetett és indirekt módszerű volta miatt — a tanítók nemigen tudtak mit kezdeni vele. Az is gond lehetett, hogy a tanítóknak nem volt rálátásuk az anyanyelvfejlesztés egész rendszerére, valószínűleg nem érzékelték, hogy egy egyszerű felosztás vagy részekre bontás a nyelvtant és a retorikai érvelést készíti elő, a mozaikok nem álltak össze egésszé. Éppen ezért a beszéd- és értelemgyakorlatok körül állandóan viták voltak. Az 1877-es tanterv nem változtatott rajta, de az 1905-ös tantervben kikerült az anyanyelvi tárgyak köréből, feladata a természettudományos tárgyak előkészítése lett. 1925-ben mégis visszahelyezték az anyanyelvi tárgyak közé, 1950 után óraszámát fokozatosan csökkentették — más-más néven ugyan —, de egészen 1963-ig létezett, amikor is megszüntették, s helyét a környezetismeret foglalta el. Ezzel a lépéssel csökkentették az anyanyelvi órák számát, a környezetismeret ugyanis a felső tagozat reáltárgyait készítette elő. Szegényítették az anyanyelvi képzést, tulajdonképpen az olvasástanítás alól kiemelték az alapozást.

Honnan ered a beszéd- és értelemgyakorlatok nevű tárgy?¹¹⁶

A beszéd- és értelemgyakorlatok egyidős a szemléltetéssel, előfutárai BACON, COMENIUS, ROUSSEAU, BASEDOW, ROCHOW és mindenek fölött PESTALOZZI. A nagy pedagógus az *Anyák könyvében* (1805) tárgyalja a módszeres szemléltetést, követői pedig külön tárggyá tették az iskolában. COMENIUS kivételével mindenütt a nyelvoktatást szolgálta. A német GRASSMANN tevékenységétől kezdve a népiskola első két évében külön tantárgy lett, középpontjában a nyelvfejlesztéssel. GRASSMANN vezérkönyve volt NAGY LÁSZLÓ 1862-es vezérkönyvének a forrása. Ezután a fejlődés két irányban haladt tovább: az egyik irányzat a reális képzés szolgálatába állította a tárgyat, a másik a reális képzést összekapcsolta a valláserkölcsei képzéssel. Az egyik irányzat DIESTERWEG nyomán haladt, a kortársak által is „természetesnek” nevezett utat képviselte; a másikhoz HERBART követői tartoztak, a „tudományos” herbartianus pedagógusok.¹¹⁷

A tárgynak többféle elnevezése is volt, az irányzatoktól függően. Az *Anschaungsunterricht* név szemléltető oktatást jelent, a diesterwegi irányzat a *Denk- und Sprechübungen* ’értelem- és beszédgyakorlatok’ nevet vitte be a köztudatba, a

¹¹⁶ A beszéd- és értelemgyakorlatok ismertetésében a következő művekre támaszkodom elsősorban: BÁRÁNY IG-NÁC (1866) *Tanítók könyve*. Budapest; ERDÖDI JÁNOS (1880) *A nyelvoktatás módszertana*, Budapest; GYERTYÁNEFFY ISTVÁN – KISS ÁRON (1882) *A népiskola módszertana*. Budapest; DREISZIGER FERENC (1909) *Lakóhelyi ismeretek*, Budapest. (Ez utóbbi könyvcímen látszik, hogy a szerző az 1905-ös tanterv álláspontját képviseli.) DROZDY GYULA (1930) *Elméleti fejtegetések, gyakorlati tanítások a népiskola tárgyainak köréből*. Budapest; DROZDY GYULA – (PADÁNYI) FRANK ANTAL (1931) *Neveléstan, tanítástan, módszertan*. Budapest; BIHARI JÁNOS – HEGEDŰS FERENCNÉ (1965) *Az anyanyelvi tárgyak tanításának módszertana*. Budapest.

¹¹⁷ FRIEDRICH ADOLF WILHELM DIESTERWEG (1790–1866) és JOHANN FRIEDRICH HERBART (1776–1841) a 19. századi pedagógia kiemelkedő egyéniségei voltak, vö. BÁBOSIK ZOLTÁN (2004) *Diesterweg és Herbart pedagógiájának összevetése*. Új Pedagógiai Szemle LV. 2. sz. 113–116.

herbartianusok a *Gesinnungsunterricht* 'érzületi oktatás' megjelölést használták, az óvodában egyszerűen *társalgás*nak nevezték. Az angliai pedagógia az *object lessons* elnevezést használta.

GRASER *Elementarschule für's Leben* (1817) című művében azt az elvet hangsúlyozta, hogy „neveljünk az életnek”. Először a közeli viszonyokat, a családot ismerteti, majd a község, a járás, a tartomány bemutatása következik. Egyre táguló ismeretkörökben veszi fel a tudnivalókat. DIESTERWEG *Der Unterricht in der Kleinkinderschule* (1827) című könyvében nyolc ismeretkörre osztja be az anyagot: „Az első gyakorlatban megismerteti az iskolában lévő tárgyakat és pedig a) ezek elnevezése és leírása; b) ezek összehasonlítása által és c) megszemlélteti a szabályos testeket. A második gyakorlatban ismerteti a természetrajz elemeit és a szülőföldet és pedig: a) a házi állatokat; b) az emberi testet; c) a kerti növényeket; d) a házat; e) a lakóhelyet és f) az elemeket. A harmadik gyakorlat tartalmazza a rajzolás és írási előgyakorlatokat. A negyedik gyakorlatnál fellépteti az olvasást. Az ötödik gyakorlatban megkezd a számolást. A hatodik gyakorlat az emlékező tehetőséget fejlesztő gyakorlatokat foglalja magába. A hetedik gyakorlatban megkezd az éneket és végre a nyolcadikban függelékül felsorolja a tanítás céljának előmozdítására szolgáló eszközöket.”¹¹⁸ DIESTERWEG a beszéd- és értelemgyakorlatokat a népiskolai tárgyak előkészítésének tekintette.

A herbartianusok összekapcsolták a beszéd- és értelemgyakorlatokat az erkölcsi-esztétikai neveléssel. ZILLER a lipcsei gyakorlóiskola számára készített tantervben hét Grimm-mesét választott ki a szemléltető oktatás alapjául, és a mesékben előforduló egyes szavakhoz kötötte a tárgyoctatást, a természetrajzi és a földrajzi ismereteket. A második osztály anyagát Robinson története képezte. A mesék beemelése korszakalkotó újítás volt, nálunk is éreztette a hatását, s találkozott nemzeti törekvéseinkkel (l. az olvasmányokról szóló fejezetben).

A Jacotot–Vogel-féle olvasástanítási módszer követői (l. 84.) nem iktattak beszéd- és értelemgyakorlatokat a tananyagba, így KARL KEHR módszertana sem ismer önálló szemléleti oktatást.¹¹⁹

Hazánkban már a 19. század első felében is voltak törekvések a beszéd- és értelemgyakorlatok bevezetésére. 1846-ban jelent meg DENZEL és WRAGE nyomán VERESS LÁSZLÓ munkája: „Vezérlés a szemléltető oktatásra, kérdések és feleletekben, mely szerint a növendékek a mindennapi élethez tartozó tárgyakkal közelebbről megismertetnek, zsenge elméjükben a képzelő és gondolkodó tehetség ébresztetik s szívökbe a keresztyéni főerények első magvai oltatnak.”

A sárospataki főiskolán az 1850-es években elindult egy mozgalom, mely a népiskolai tankönyvek reformját tűzte ki célul. E mozgalom keretében írta meg

¹¹⁸ ERDŐDI (1880) *A nyelvoktatás módszertana*. Budapest, 37–38.

¹¹⁹ KEHR, KARL (1879) *Geschichte des Methodik des deutschen Volksschulunterrichts*. Gotha; KEHR, KARL (1880) *Die Praxis der Volksschule*. Gotha.

ÁRVAI JÓZSEF 1862-ben *Beszéd- és értelemgyakorlatok a szemléltetés alapján* című könyvét a német OTTO nyomán. A szakirodalom tanúsága szerint a tantárgy *beszéd- és értelemgyakorlatok* elnevezése is ÁRVAItól származik, a német *Denk- und Sprechübungen* fordítása.

NAGY LÁSZLÓ vezérkönyve GRASSMANN után született, szintén 1862-ben jelent meg: *„Beszéd- és értelemgyakorlatok a hely. hitv. népiskolák kezdő osztályai számára, tanítóknak vezérkönyvül”*. Ezt dolgozta át az 1869-es tanterv szellemében: *„Vezérkönyv a beszéd- és értelemgyakorlatok tanításában. A népiskolák első és második osztálya számára*. Pest, 1869 (az 1881-es kiadást használok). „Az értelem és beszéd képzését a gyermek szemléleti látókörébe eső elemi ismeretek közlésével, a szív és erkölcs nevelésével kívánta összekötni s ez által alapjává tenni minden erre következő oktatásnak” — írja az előszóban.

„Egy hatéves gyermek már nagyon sokat tud. Tud egy nyelvet, melyen amit előtte beszélnek, megérti. S melyen, amit akar, ő is kifejezi. Ismer egy csomó mindenféle tárgyat, érez, emlékezik, ítéel. Mindezt azonban nagyon hiányosan. A nyelv törvényeit csak sejtjelemszerűleg használja, szavakban, kifejezésekben szegény, ismeretei csak töredékek, érzései futólagos benyomásokon alapulnak, s lelkét hosszabb ideig egy tárgy sem köti le.”¹²⁰ Ezért lélektani hiba volna azonnal a tantárgyak tanításába fogni, előzetesen a gyermek „értelmét, s ami ezzel elválhatlan kapcsolatban áll, beszédképességét” kell fejleszteni.

„A szellemi életet a szemlélet, vizsgálódás, gondolkodás és beszéd teszik” — írja NAGY LÁSZLÓ, majd megfogalmazza a teendőket: „1. A gyermek esetlegesen szerzett, de még tökéletlen szemléleteit, képzeleteit kiigazítani, kiegészíteni, rendezni, világosságra, öntudatra hozni, a meglevőket bővíteni, s a gyermeket a hiányzó, de a későbbi oktatásra szükségképp megkívánható szemléleteknek, fogalmaknak és ismereteknek birtokába juttatni; 2. a gyermeket figyelemre, pontos vizsgálódásra szoktatni; 3. gondolkozásra ébreszteni, ösztönözni; 4. szóbőséget növelni; 5. őt világos és nyelvtanilag helyes kifejezésre szoktatni; 6. fogékonyságát az igazra, szépre, jóra szívében ébresztgetni.”

NAGY LÁSZLÓ kettős célt fogalmaz meg: „Egyfelől, hogy abban, amennyire a tárgyak természete engedi, legyen fokozati emelkedés; másfelől, hogy az egészről a gyermek egy kis összeállított képét, s lehető öntudatos ismeretét nyerje azon kis hazának, hol ő született, ahol nyeri az első benyomásokat, hol növekszik és él; hogy minden, ami az ő kis világában szemébe tűnik, nagyobb élnkséget költsön lelkében, hogy otthonos legyen honában. Ez okból van itt-ott megállapodási pont felvéve: iskola, szülei ház, helység, helység határa, ég, eléje bocsátva mindezeknek az iskolai élethez szoktató beszélgetések”. Azt írja, hogy egyetlen külföldi művet sem követ, mert nekünk a mi helyzetünkben kell kiindulnunk. A fejlettebb orszá-

¹²⁰ GYERTYÁNYFY ISTVÁN – KISS ÁRON (1882) *A népiskola módszertana*. Budapest, 54.

gokban az anyagot adják, a metódust a tanítóra bízzák, nálunk — írja NAGY LÁSZLÓ — mindkettőt adni kell.

A vezérkönyv tartalma a következő: Az első év anyagát az első három szakasz adja. Első szakasz: Szoktatások. Előkészítések. A gyermek fogadása, a bizalom felkeltése közös játékok segítségével, fegyelmi szoktatások, a szólásra ébresztés és bátorítás, az iskolai rend és a kötelességek „öntudatra hozása”, az írást előkészítő gyakorlatok (a kéz tornáztatása, az irányok megtanítása, rajzolási gyakorlatok, a hallás és a figyelem fejlesztése, a helyes kéz- és testtartás megszokása, a hangoztatási gyakorlatok) tartoznak ide. ERDŐDI JÁNOS módszertana külön egységként tárgyalja a beszédfejlesztést előkészítő beszéd- és értelemgyakorlatok címen. Minden korabeli vezérkönyv ezt a szakaszt a szülői ház és az iskola közötti átmenetnek tekintti. NAGY LÁSZLÓ figyelmeztet arra, hogy az íráshoz és az olvasáshoz csak ennek a szakasznak a befejezése után szabad hozzákezdeni. Második szakasz: Az iskolában levő tárgyak, az iskola és az iskolai élet. Az anyag felépítése a logikus gondolkodás menetét követi: az iskolai tárgyak megnevezése, száma, közös név alá hozása; helye; részeinek megnevezése és szemléltetése; szemléltetése színükre, alakjukra, „terjedtségükre”, anyagukra nézve; használatuk; végül összefüggő leírásuk, melynek célja a folyamatos beszédre szoktatás. A második szakasz végén kap helyet az iskolában lévő tárgyak összehasonlítása és megkülönböztetése, valamint a tanítóról és a tanítványról való beszélgetés. Harmadik szakasz: A szülői ház, házi állatok, családi élet. Itt található a háznak, a sokféle állatnak az ismertetése, valamint a családi és a rokonsági viszonyok tisztázása. A második évben kerül sorra a Negyedik szakasz. A helység és lakosai, polgári élet. Itt van szó a különféle foglalkozásokról. Ötödik szakasz. A helység és határa, egybekötve a földrajzi előfoglalkozásokkal, a növény- és ásványismerettel. Hatodik szakasz. A természet körébe eső némely jelenségek. Az ég, idő, Isten.

A tematikából látható, hogy a tartalom kettős: egyrészt mindennapi ismereteket ad, és előkészíti a közismereti tárgyakat, másrészt nyelvi és logikai előkészítést tartalmaz, a gondolkodási (érvelési) alpműveletekkel foglalkozik, olyanokkal, mint analízis-szintézis, faj- és nemfogalom, felosztás és osztályozás, egész-rész viszonyok, részekre bontás, összehasonlítás: hasonlóságok és különbségek megállapítása, tulajdonságok.¹²¹ Nem szabad azt gondolni, hogy valamiféle kemény logikai képzést valósítottak meg, ezeket az ismereteket játékosan vitték közel a gyerekekhez, ahogy ők mondták: „észrevétlenül”. A szakbizottsági és a tantervi utasításnak

¹²¹ Arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy ezek igen fontos gondolkodási műveletek. Amerikában újabban foglalkoznak fejlesztésükkel, vö. ZWIERS, JEFF (2004) *Developing academic thinking skills in grades 6–12. A handbook of multiple intelligence activities*. Newark, Delaware, International Reading Association. A könyv fejezetei a következők: analízis, összehasonlítás, kategorizálás és osztályozás, az ok és az okozat felismerése, problémamegoldás, meggyőzés, beleélés, szintetizálás, interpretálás, értékelés, kommunikálás, alkalmazás, l. 378.

megfelelően NAGY LÁSZLÓ ügyel az erkölcsi és az érzelmi élet fejlesztésére is, a beszélgetésekbe kis elbeszéléseket és versikéket sző.

A módszerre vonatkozólag NAGY LÁSZLÓ hangsúlyozza, hogy csakis szemléltetéssel történhet; a vezérkönyv csak irányadó, a tanítónak önállóan kell dolgoznia, a helyi viszonyokhoz, az aktuális eseményekhez, az évszakokhoz igazodva. Arra is figyelmeztet, hogy a tárgy nem lecketanulás, hanem beszélgetés, a feleletek gépies betanultatása — kivéve a verseket — ellenkezik a tárgy természetével: „A dologra vezető kérdéseknél nem szükséges, hogy a gyermek mindig egész mondatokban adja a feleletet, de a kihozott eredmény előadásánál az egész mondatokban feleltetés szabályul tekintessék. Az egész mondatokban felelés kényszeríti a tanulót, hogy éberebben figyeljen tanítója kérdéseire, s egészében kövesse gondolatával tanuló társai feleletét. Ez segíti elő nagymértékben a beszédbeli előadás folyékonyságát és gyakorlottságát.” NAGY LÁSZLÓ hangsúlyozza, hogy a tanító szeretetteljes hangnemben beszéljen, kerülje a szigorú, iskolai hangmodort, de a leereszkedő tréfálkozást is. A Vezérkönyv háromféle betűtípussal van szedve: az apró betűs szöveg a tanítónak szánt tanácsokat tartalmazza, a közepes betűvel szedett részekben a módszerbeli utasítás van, a nagy betűs részek a megtanulandó szövegeket tartalmazzák.

A GYERTYÁNYFFY ISTVÁN — KISS ÁRON-féle módszertan¹²² a beszéd- és értelemgyakorlatok tárgyalásakor NAGY LÁSZLÓ vezérkönyvét veszi alapul, de — az időközben megjelent bírálatok hatására — javított változatban. NAGY LÁSZLÓ vezérkönyvében az elbeszélések és a versek németből vannak fordítva, gyenge színvonalúak. Helyettük a módszertan az időközben összegyűjtött és az olvasókönyvekben már sikeresen alkalmazott hazai népköltészeti alkotásokat ajánlja, terjedelmes listát is közöl (l. az olvasmányok bemutatásánál). A vezérkönyv anyagát elfogadja, de beosztását nem, ugyanis minden anyagrészben vannak könnyebb és nehezebb részek, ezért a hat téma könnyebb részeit elsőben, nehezebb részeit másodikban javasolja tanítani. Így két koncentrikus körben rendeződik el az anyag. A *népiskola módszertana* a beszéd- és értelemgyakorlatokat az első két iskolai év igazi középpontjának tartja.

A beszéd- és értelemgyakorlatok nem okozott volna annyi gondot, ha helyesen értelmezték volna NAGY LÁSZLÓ irányelveit. Ez a tárgy sok készülést, eredeti ötleteket, gondos szemléltetést, jó kedélyt és igazi társalgási tehetséget, szellemességet kívánt a tanítótól. Minden bizonnyal az történt, hogy vagy előképzettség, vagy készülési idő hiányában fantáziátlanul utánózták a vezérkönyv sablonjait, így a tantárgy megmerevedett, mechanikussá vált. Erről szól egy akkoriban híressé vált anekdota, melyet EMBER JÁNOS írt le mikszáthos stílusú könyvében, *Az apró emberek tudományában*.¹²³ A szemelvény címe *A kutya részei*, ekképp kezdődik:

¹²² GYERTYÁNYFFY ISTVÁN – KISS ÁRON (1882) *A népiskola módszertana*. Budapest.

¹²³ EMBER JÁNOS (1902) *Az apró emberek tudománya*. Budapest, 20.

„Bemegyek az egyik iskolába. Hallgatom az új tantárgyból a tanítást. A tanító a táblára akaszt egy képet. Valami szegletes fejű német vagy anglus állat vagyon rápingálva. Alig ismernék a csúnya férgire, ha nem hallanám a tanító kérdését:

— Melyek a kutya részei? És a gyermek feleletét, hogy:

— A kutya részei: a feje, a nyaka, a törzse, a négy lába és a farka.

Olyan sajátságos hanghordozással mondja ezt a gyerek, hogy rögtön szembeötlik, hogy preparálva van.

Nagyobb bizonyság részéért én is teszek fel egy kérdést:

— Melyek a hernyónak a részei?

— A hernyónak a részei: a feje, a nyaka, a törzse, a négy lába és a farka.

Hiába rázza a fejét a tanító. A gyerek nem hagyja magát. Tudja ő, amit tud.”

A mechanikus tanítás valóban kimerülhetett a részeknek és a részek részeinek az ismertetésében (minden bizonnyal ezt gúnyolja ki NAGY LAJOS *Képtelen természetrajz* című írásában).¹²⁴ EMBER JÁNOS *Az apró emberek tudománya* című könyvében példát ad a helyes szemléltetésre és az érdekes társalgásra. Eljárásának lényege beépült az 1905-ös tantervbe. Megjegyzem, én is sok, „A kutya részei”-féle órát láttam alsó tagozatos óralátogatásaim során, a tanítóság szereti a biztonságos sablont, sokszor még lírai költemények bevezetéseként is természetrajzi ismertetést tartottak (l. 491).

A fentebbi kutya-hernyó példa valójában igazságtalan, mert szélsőséges eset, hasonló ahhoz, amikor a hangos olvasást ellenzők arra hivatkoztak, hogy a gyerek hangosan felolvasott valamit, és nem értette (ez vissza-visszatérő példája az amerikai és egyéb országokbeli globálisolvasás-híveknek, l. 101.). A beszéd- és értelemgyakorlatok jó, szükséges tárgy volt, a mai oktatás nagyon érzi a hiányát.

A beszéd- és értelemgyakorlatok fejlesztésén sokan fáradoztak, az új törekvések a herbartianus pedagógia szellemében fogantak. A népnevelők budapesti egyesülete pályázatot hirdetett egy új vezérkönyv írására. A pályázatot PERES SÁNDOR nyerte meg, könyvének címe: *A beszéd- és értelemgyakorlatok. Vezérkönyv gyánánt*. Losonczon, 1887, 128 oldal. PERES SÁNDOR a korabeli módszertan kíváncsi mai szerint két koncentrikus körre osztja fel a tananyagot, s az érzelmi és erkölcsi nevelés céljából sok mese, népdal, mondóka, versike tanítását javasolja, ám ezt az irodalmi anyagot már tiszta forrásból meríti, elsősorban RADÓ VILMOS olvasókönyveiből (l. az olvasmányokról szóló fejezetben). PERES SÁNDORNak a módszer-

¹²⁴ NAGY LAJOS (1980) *Képtelen természetrajz és más karcolatok*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó. A kutya című karcolatot 1919-ben írta: „A kutya háziállat. Három főrészből áll, úgymint: fej, törzs és végtagok. Ha ezen részek bármelyikét a kutyából elvesszük, akkor a kutya elromlik, és többé sem nem szalad, sem nem ugat, egyáltalán nem működik tovább.” Stb. 16–19.

re vonatkozó fejtegetése mai szemmel nézve is érdekes. Azt kifogásolja a korabeli gyakorlatban, hogy az állandó kérdések és feleletek nem biztosítják a folyamatos beszéd kialakítását: „...a folyton vezető, rángató kérdésekre adandó szaggatott feleletek folyékony beszédre csak első fokú gyakorlatok s egymagukban elégtelenek”. Hiányolja a cselekedtetést: „Legyen a tanító PESTALOZZI és FRÖBEL tanítványa, azaz kapcsolja össze a szemléletet a tettel, az alkalmazást a belátással. Így pl. a padot ne csak szemléltesse, hanem készíttesse agyagból, vágassa ki papírból, végre rajzoltassa.” Felhívja a figyelmet a beszédszervek javítására: „A hibás beszédet, hebegést, dadogást, selypítést lassan, fokozatosan, nagy türelemmel sokszor ismétlődő, de nem huzamosan tartó gyakorlás által kell javítanunk. Ügyeljünk, hogy a lélegzetvétel mély legyen s rendes időben, ne a szótagok között történjék; szemléltessük a rosszul ejtett hangok helyes kiejtésének módját, a száj-, fog-, nyelvtartást s erre utasítsunk gyakran, de nem huzamosan; biztassunk, bátorítsunk, de ne sietessünk, ne gúnyolódjunk és ijesztgessünk. Ne tűrjük meg se az egyhangú, se az éneklő beszédet. [...] A beszédet nagyon szaggatottá tevő sok kérdés s a nem teljes mondatban kívánt felelés lehetetlenné teszi úgy a beszédképesség fejlődését, valamint a hangsúlyos beszédmodor megszokását is.”

A beszéd- és értelemgyakorlatok ügyes kivitelezésére ad példát PÉTERFY SÁNDOR.¹²⁵ Összekapcsolja a beszéd- és értelemgyakorlatokat, az olvasás gyakorlását, a helyesírási és fogalmazási gyakorlatot, valamint a szorosabb értelemben vett nyelvtani oktatást. Az *árnyék* című verses tanmese kapcsán először az árnyékról mint természeti jelenségről társalognak, majd megbeszélik és értelmezik az olvasmányt. Ezután gyakorolják a gépies, az értelmes és esetleg a művészi olvasást. Majd a szöveghez kapcsolódó helyesírási és fogalmazási feladatok következnek. Végül a melléknévi jelzőt tanítja az olvasmány példaanyaga alapján. A koncentráció elvén nyugvó tárgyalásmód kb. egy hetet vesz igénybe.

A korabeli szaksajtó sokat foglalkozott a beszéd- és értelemgyakorlatokkal. Olyan tárgynak tekintették, melybe sok területet lehet integrálni: szemlélést, gondolkodást, beszélést, szavalást, éneklést, mintázást, rajzolást, játékot, kézimunkát, főképpen pedig a meséket. DREISZIGER FERENC foglalkozik sokat a mesék alkalmazásával, ő herbartiánus szellemben *érzületi oktatásnak* nevezi a beszéd- és értelemgyakorlatokat.¹²⁶ Az érdeklődés felkeltésére javasolja a meséket, és nemcsak elmondhatja őket a tanítóval, hanem olvastatja, előadatja, sőt le is rajzoltatja őket. Éppúgy a mesék köre építi a reálanyagot, mint ZILLERÉK vagy PÉTERFYÉK, pl. a *Csillaghullás* című mese kapcsán a ruházatról társalog.

¹²⁵ KISS ÁRON – PÉTERFY SÁNDOR (1880) *Gyakorlati tanítások. Tanítók Könyvtára I.*, Budapest. A különféle részterületek összekapcsolását a koncentráció elvének nevezték. A mai pedagógiában kissé hasonló a *projekt módszer*, vö. FALUS IVÁN (2003) *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 278–280.

¹²⁶ DREISZIGER FERENC (1892) *Az első osztály teljes vezérkönyve. Herbart–Ziller rendszere nyomán*. Zenta.

A tanítóságot jó társalgásra és okos kérdésre próbálták buzdítani, sok-sok mintát adva. „Tanító, akinek nincsen kedélye — az iskolának veszedelme” — olvasható *Az elemi népoktatás enciklopédiájában*.¹²⁷ Az 1905-ös tanterv utasítása hangsúlyozza a kérdések fontosságát: „Nincs nagyobb művészet a tanítás terén, mint kérdezni tudni. Csak az tud jól, okosan kérdezni, aki bele tudja magát képzelni a gyermek lelkébe: aki tudja, mit tud, mit nem tud a gyermek, és mit kell kérdeznie, hogy a gyermek eszét megmozgassa.” A kérdés nyelvi formájára ügyelni kell. *Az elemi népoktatás enciklopédiája* azt is kiemeli, hogy a tanuló is kérdezhet, sőt kell is kérdeznie, ügyelni kell arra, hogy a tanítás társalgás legyen. Az egész társalgás ne tartson tovább 10-15 percnél.

A beszéd- és értelemgyakorlatok rendszere és módszere kialakult a 19. század utolsó negyedében és a 20. század elején: tananyaga és rendszere, nyelvi-retorikai beállítottsága a kezdet-kezdetén, a herbartianusok hozzátették a meséket az esztétikai-erkölcsi nevelés céljából, a gyermektanulmányi mozgalmak hatására pedig beépült a cselekedtetés, a játék, a dramatizálás. A módszer lényege a szemléltetés és a társalgás, ma úgy mondanánk, hogy dialógus. 1905-ben kivették az anyanyelvi tárgyak köréből. Ennek a döntésnek több oka volt: a beszéd- és értelemgyakorlatok egyes funkciói beépültek az olvasás és az írás előkészítésébe, a nyelvtan előkészítése átkerült a nyelvtanba (ez jól látható ALMÁSY JÁNOS és WESZELY ÖDÖN nyelvtanaiban), a fogalmazás tanítása — ami régebben a nyelvtanhoz kapcsolódott — 1905-ben önálló tárgy lett. (Zárójelben jegyzem meg, bár szorosan ide tartozó probléma, hogy a retorika tanításában fokozatosan háttérbe szorult a logikai érvelés, így nem láthatták szükségesnek a logikai érvelés előkészítését.¹²⁸) A reáliák ott maradtak a beszéd- és értelemgyakorlatok témájául, ezért történt meg a tantárgynak a real területre való átcsúsztatása.

Trianon után változott a gondolkodás: az 1925-ös tanterv a nemzeti és az erkölcsi nevelést, valamint a módszerjavító törekvéseket helyezte a középpontba, a cselekvő tudást hangsúlyozta, a gyermek önállóságát és öntevékenységét az ismeretszerzésben. „Az új népiskolai tanterv szelleme szerint híve a gyermektanulmányi (pedológiai) törekvéseknek.”¹²⁹ A személyiség pedagógiájának talaján áll, s célkitűzéseinek központjába nem a tananyag, hanem a gyermek egészséges testi és lelki fejlődése került — írja KÖNYVES-TÓTH LILLA.¹³⁰ A beszéd- és értelemgyakorlatok visszakерült az anyanyelvi tárgyakhoz, szükségesnek tartották hangsúlyozni a tárgy fontosságát a beszéd- és fogalmazásfejlesztésben, „kedélynevelő” és erkölcs-

¹²⁷ KÖRÖSI HENRIK – SZABÓ LÁSZLÓ (1911) *Az elemi népoktatás enciklopédiája*. Budapest.

¹²⁸ Az érvelés viaszszorulásának folyamatát részletesen bemutatom a *Retorika* című egyetemi tankönyv magyar retorikatörténeti fejezetében, vö. ADAMIK TAMÁS – A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA (2004) *Retorika*, Osiris Kiadó, Budapest, 210–250.

¹²⁹ NÉMETH ANDRÁS (1996) *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 35–37.

¹³⁰ ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA szerk. (2001) *A magyar olvasástanítás története*. Osiris Kiadó, Budapest, 161.

nemesítő jellegét. A magyar nyelv tanításának tantervi célját a következőképpen határozták meg: „A gyermek természetes kifejezési ösztönének fejlesztése, hogy gondolatait szóban és írásban szabadon ki tudja fejezni; az előszó és az olvasmány megértése, hogy a gyermek íróinknak és nagy költőinknek a gyermek fejlettségéhez mért műveiben foglalt gondolatait felfogja és érzelmeit átérezze, az értékes olvasmányokat megkedvelje és élvezni tudja; a családi élet és az iskolai nevelés áthidalása és a nemzet szellemi életébe való bekapcsolódása; az otthon, a szülőföld és a haza megszerettetése; a vallásos és erkölcsi alapon nyugvó nemzeti műveltség elemeinek biztosítása.”¹³¹ A *Népiskolai egységes vezérkönyvek* minden egyes lekére mintát adtak, egyik szerkesztője a korszak vezető tankönyvírója, DROZDY GYULA volt.

1963-ban szüntették meg a beszéd- és értelemgyakorlatokat, s bevezették helyette a környezetismeretet. MAKOLDI MIHÁLYNÉ — a pártállami korszak Kossuth-díjas ábécékönyvszerzője — egy tanulmányban indokolja meg ezt a lépést (*A környezetismeret hazai történeti előzményei a felszabadulásig*. Pedagógiai Szemle 1964, 708–723). Kizárólag a környezetismeret szempontjából vizsgálja a beszéd- és értelemgyakorlatokat, komplex fejlesztő jellegét elhallgatja, sőt olyasmiket ír, hogy „az értelmes és összefüggő beszéd igénye azonban hiányzik a feladatrendszerből” (i. m. 709). Nem is érdemes az efféle prekoncepciók bírálatokkal foglalkozni, de tudománytörténeti szempontból tanulságosak.

Ezen a ponton érdemes a magyar nyelv elemi iskolai, illetőleg alsó tagozatos 20. századi óraszámainak alakulását ismertetni, hangsúlyozván, hogy az óraszám tartalmi kérdés, tudniillik az óraszám csökkentése visszahat a tartalmi munkára: gyorsul az új ismeretek tanításának tempója, nem jut elegendő idő a gyakorlásra.

1925, hatosztályos elemi népiskola	1.	2.	3.	4.	5.	6.
<i>Magyar nyelv</i>						
Beszéd- és értelemgyakorlatok	4	3	3	2	–	–
Olvasás és olvasmánytárgyalás		4	4	3	3	3
Írás		1	1	1		
	6				2	2
Fogalmazás		1	1	2		
Helyesírás és nyelvi magyarázatok		1	1	1	2	2
Összóraszám	10	10	10	9	7	7

¹³¹ Tanterv az elemi népiskola számára. 1925, Budapest, 13.

1941, nyolcosztályos iskola	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Beszéd- és értelemgyakorlatok	2	2	2	3	–	–	–	–
Olvasás	8	4	4	3	3	3	3	3
Írás		1	1	1	2	2	2	2
Fogalmazás		1	1	2				
Nyelvi ismeretek		2	2	2	2	2	2	2
Összóraszám	10	10	10	11	7	7	7	7

1946, általános iskola alsó tagozat	1.	2.	3.	4.
Beszélgetés		3	3	3
Olvasás	}		4	4
Írás		7	2	2
Fogalmazás			2	2
Nyelvi ismeretek		2		2
Összóraszám		10	11	13

1950, általános iskola alsó tagozat	1.	2.	3.	4.
<i>Magyar nyelv és irodalom</i>				
Beszélgetés		3	3	2
Olvasás	}		4	4
Írás		8	3	2
Fogalmazás			2	2
Nyelvtan és helyesírás			2	2
Összóraszám		11	12	14

1956, általános iskola alsó tagozat	1.	2.	3.	4.
<i>Magyar nyelv és irodalom</i>				
Beszélgetés		1	–	–
Olvasás		5	6	5
Írás		5	2	1
Fogalmazás		–	1	2
Nyelvtan és helyesírás		–	3	4
Összóraszám		11	12	12

1962, általános iskola alsó tagozat	1.	2.	3.	4.
<i>Magyar nyelv és irodalom</i>				
Olvasás	}		5	4
Írás		10	2	2
Fogalmazás		–	2	2
Nyelvtan és helyesírás		–	3	3
Összóraszám		10	10	11

Látható, hogyan csökkent, majd fogyott el a beszéd- és értelemgyakorlatok órászáma, ám az anyanyelvi órák száma is csökkent. A drasztikus csökkentés 1978-ban következett be. A tanterv nem határozta meg a heti óraszámot, hanem éves órakeretet szabott meg: első osztályra 315 órát, másodikra 320, harmadikra 320, negyedikre 256 órát. Az első osztályban az éves órakeret felosztása a következőképpen alakult: a gyermek év eleji megfigyelésére 9 óra, a beszédművelésre 18 óra, az olvasás és írás jelrendszerének tanítására 144 óra, az írott nagybetűk tanítására és az olvasás gyakorlására 126 óra jutott. Ez ciklusokként — kéthetes szakaszokként, azaz tíznaponként — változóan 16, 17, illetőleg 18 órát jelentett, vagyis a legjobb esetben 9 órát hetente.

1995-ben megjelent a *Nemzeti Alaptanterv (NAT)*, mely alapelveket fogalmaz meg, s igen tág kereteket biztosít az oktatásnak és nevelésnek. 2000 szeptemberében az Oktatási Minisztérium kibocsátotta a NAT-hoz készített kerettanterveket. Az alapfokú nevelés-oktatás kerettantervei című kötetben olvasható a kezdeti olvasástanításra vonatkozó rendelkezés. A magyar nyelv és irodalom alsó tagozatos éves órászáma évfolyamonként: 296, 296, 296, 259. Ez heti 8-8-8-7 órát jelent — minden addigi órászámnál kevesebbet. Ugyanakkor a kerettanterv minden iskolafokon hangsúlyozza az olvasásfejlesztést az olvasóvá nevelést. Az egyes részterületek arányait az egyes iskolák határozzák meg. Az órászámcsökkentés mindenképpen a gyakorlóórák lefaragását jelenti. 2003-ban készült el a *Nemzeti Alaptanterv* legújabb változata. Ez műveltségterületeket állapít meg, s ajánlásokat fogalmaz meg az egyes műveltségterületek százalékos arányára. Az alsó tagozati magyar nyelvi és irodalmi órákra 32–42 százalékot javasol. Ebből a heti óraszámot nem lehet megállapítani. Ez a tanterv tananyagot sem ír elő.¹³²

Látható, hogy a régebbi tantervek kb. ötven százalékkal több órát biztosítottak az anyanyelvi óráknak. Az 1941. évi tanterv a nyolcosztályos iskola felső tagozatán is biztosította az olvasás gyakorlását (ez egyébként onnan adódik, hogy az 1945 előtti nyolcosztályos gimnázium alsó osztályaiban volt olvasmánytárgyalás és olvasásgyakorlás). Az is látható, hogy a régebbi tantervek a felső tagozatba lépés előtt, tehát negyedik osztályban magas órászámot biztosítottak, az 1950-es és az 1956-os tanterv heti 12 órát írt elő a negyedik osztályban! Ezzel szemben 1978-ban pontosan negyedikben csökkentették drasztikusan a magyarórák számát (levítették az orosz, annak adták, erről mélyen hallgattak; az orosz tanítása később megszűnt ugyan, de az elvett órákat elfelejtették visszaadni). Ezek után csodálkoznak, hogy ötödik osztályban rosszul olvasnak a gyerekek, rosszak a teszteredmények. Mindehhez vegyük hozzá a módszertan baklövéseit (l. lentebb), s azután ne csodálkozzunk a funkcionális analfabéták magas számán. Kinyílt az olló — mondják némelek elegánsan. Miért nyílt ki? Ki nyitotta ki? Kik nem hajlandók összezárni?

¹³² Nemzeti Alaptanterv 2003. (2004) Budapest, Oktatási Minisztérium.

Az EÖTVÖS JÓZSEF által megalapított népiskola külön órát, magas óraszámot biztosított a beszédfejlesztésnek. A beszéd- és értelemgyakorlatok nevű tantárgynak több célja volt: 1. biztosította az átmenetet az óvoda és a szülői ház, illetőleg az iskola között, 2. fejlesztette a gyerekek beszéd- és kommunikációs készségeit, 3. gondoskodott a gyerekek erkölcsi és esztétikai fejlődéséről, 4. fejlesztette a gondolkodást az alapvető gondolkodási készségek gyakorlásával, ezáltal előkészítette a tudatos tanulást, 5. megalapozta az olvasás-írás tanítását. Nehéz volt a megvalósítása, elsősorban azért, mert a tanítótól magas fokú módszertani kultúrát, játékoságot kívánt. Anyaga fokozatosan beépült az olvasókönyvek olvasmányaiba, témái ma is léteznek (család, szülők, nagyszülők, iskola, barátok, lakóház, falu és város különbsége, állatok és növények, viselkedés). Fontosságát az is bizonyítja, hogy a nyelvi alapozás szükségességét egyre inkább hangoztatják külföldön is.¹³³

¹³³ Elsősorban a szülőket igyekeznek bevonni, s a beszélgetéseket, a könyves környezet megteremtését szorgalmazzák, vö. OLLILA, LLOYD O. – MAYFIELD, MARGIE (1992) *Home and school together: Helping beginning readers succeed*. In: SAMUELS, JAY S. – FARSTRUP, ALAN E. eds *What research has to say about reading instruction. Second edition*. Newark, Delaware, International Reading Association, 17–45.

Az olvasástanítási módszerek története

„Legere enim et non intellegere nec legere est.” Cato¹³⁴

„...the principle of the traditional ABC method of teaching to read has never been shown to be in error.”

Mitford McLeod Mathews¹³⁵

Az olvasástanítás története tulajdonképpen a rész-egész körüli viták története. Évszázadokon át a részekre, azaz a betűkre és a szótagokra összpontosítottak. A felvilágosodás korában merült fel az egész — a szöveg, a mondat, a szó — iránti igény, az értelem és a mindent átfogó, enciklopédikus tudás szellemében. Azután fokozatosan kialakult az egyensúly a 19. század közepe táján, alapelvűvé vált a hangoztatás és a párhuzamos írástanítás is. Az egyensúly azonban kényes valami, nehéz megtalálni, ezt bizonyítja a módszerek 20. századi története. Ezeket a folyamatokat fogjuk ebben a fejezetben végigkövetni. Célunk rávilágítani arra, hogy létezik ki-egyensúlyozott, jól működő módszer, csak meg kell találni, és meg kell érteni.¹³⁶

Az európai olvasástanítás történetében a fordulópont a 19. század első fele, a német népoktatás kialakulásának nagy korszaka. A magyar olvasástanítás történetében a fordulópont 1869, amikor is minden idők legnagyobb kultuszminisztere, EÖTVÖS JÓZSEF állt a közoktatás élén; majd fordulópontot jelentenek a változtatások évei: 1978 és 2000.¹³⁷

A betű és a szótag. (A szintetikus módszer.) A régiek azt tartották, hogy az „ábécé a grammatika kulcsa” (ez a mottó egy angliai olvasástörténet elején olvasható).¹³⁸ Ennek a mondásnak két jelentése is van: a latin grammatika tanulmányozása előtt az ábécét kellett megtanulni, az ábécé tehát valóban kulcs a grammatikához; elvont értelemben az olvasás megtanítása a nyelvtan tanítását alapozza meg. A

¹³⁴Tkp. CATÓNAK tulajdonított mondás: Olvasni ugyanis és nem érteni — az nem is olvasás. BAEHRENS, EMIL (1881) *Poetae Latini Minores.III.* Leipzig, 214.

¹³⁵Az olvasástanítás hagyományos ABC-módszerének alapelvéről még sosem mutatták ki, hogy téves, MATHEWS, MITFORD MCLEOD (1966) *Teaching to read. Historically considered.* Chicago–London, University of Chicago Press, 183.

¹³⁶Ebben a fejezetben nem közlök illusztrációkat, a szemléltetésről szóló fejezetben helyeztem el őket, vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (é. n. [2000]) *Az írás és az olvasás története képekben.* Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

¹³⁷Régebben 1868-at, 1950-et és 1969-et adtam meg a három fordulópontnak (Magyar Nyelvőr 1990), 1868 az analitikus-szintetikus módszer bevezetése, a hangoztatás elsődlegességének az elismerése; 1950 iskolapolitikai szempontból változás, az olvasástanítási módszerhez nem nyúltak, csak a nevét változtatták meg, ekkor lett hangoztató-elemző-összetevő módszer; 1969-ben kezdték meg a kísérletezgetést, aminek kiteljesedése az 1978-as változtatás, melyet nyugodtan nevezhetünk katasztrofálisnak. A 2000. évi kerettanterv helyrehozta a hibát, de mivel a következő kormányzat 2003-ban eltörölte, nem biztos, hogy sikerült kiköszörölni a csorbát.

¹³⁸CHALMERS, G. S. (1976) *Reading easy 1800–50, a study of the teaching of reading with a list of the books which were used and a selection of facsimile pages.* London, The Broadsheet King.

Donatus-grammatikát használták¹³⁹, eléje helyezték az ábécét és a gyakorlásra szánt szótagoszlopokat. Később a katekizmust olvastatták a kezdőkkel, s eléje helyezték el az ábécét és a szótagoszlopokat. Ilyen *katekizmusábécé* első fennmaradt ábécénk, a *Kolozsvári ábécé* 1533-ból.¹⁴⁰

Egészen a 19. századig — az ókori görög-latin kultúrából örökölt — szintetikus, azaz silabizáló vagy ábécémódszerrel tanítottak olvasni mindenütt a világon. Az ábécéskönyvek a világon mindenütt azonos szerkezetűek.¹⁴¹ *Betűztető módszernek* is nevezik, mivel először megtanították a betűket nevük szerint az ábécé rendjében, külön a magánhangzókat, külön a mássalhangzókat; tehát a *bé* betűt tanították, nem a *b* betűt. Ezután grammatikai rend szerint felsorakoztatott, egyre nehezedő szerkezetű szótagoszlopokat olvastattak. A legkönnyebb közülük a magánhangzó + mássalhangzó szerkezetű volt: *ab, eb, ib, ob, ub; ac, ec, ic, oc, uc; stb.* Majd megfordították a sorrendet, végül mássalhangzó-torlódásos eseteket vettek. A silabizáló módszer természetesen a szótagok olvasását jelentette (görögül *syllaba* 'szótag'). Ezenkívül egy sajátos olvasásgyakorlási módszert is jelentett, mely szerint először mindig a betű nevével olvasták ki a szótagot: *a-bé*, s csak ezután a hangok szerint, egyben: *ab*. Tehát *a-bé-ab, e-bé-eb, i-bé-ib* és így tovább. Innen az *abéab* elnevezés, ezért írhatta ARANY JÁNOS a Bolond Istóknak: „Azon vevé magát a jámbor észre, | Hogy ő vasárnap surrogál papot, | A köznap tanítja az a, b: ab-ot.” A szótagoszlopok után következett a szavak, majd a szövegek olvasása. Először a már jól ismert imádságokat olvastatták. Az írás az olvasás megtanulása után következett, de sokszor el is maradt. Arról, hogy a falusi tanítók még a 19. század vége felé is abéaboztattak, MÓRICZ ZSIGMOND tudósít bennünket: „És hiába tudtam éppen úgy olvasni papírról, mint a tanító úr, hogy *bicska*, ez tilos volt, így kellett betűzni: bö i, bi, cö, sö, csö, bics, kö a ka, bics-ka ... bicska.”¹⁴²

Az ábécé- vagy silabizáló módszer előnye a részletek aprólékos megfigyelése volt, hátránya pedig az értelmetlen egységeken történő, hosszan tartó munka. A szótagok olvasatása mellett lehet érvelni, s nemcsak a hagyományra hivatkozva, hanem az újabb gyakorlatot és kutatást is segítségül hívva.

A gyakorlatból kiinduló tanítók napjainkban is szükségesnek tartják az értelem nélküli szótagok olvastatását. MEIXNER ILDIKÓ több mint kétszáz oldalon keresztül

¹³⁹ *Donati de partibus orationis ars minor*, röviden *Ars minor*, kiadása H. KEIL: *Grammatici Latini IV*. 1864, Lipsiae. Ezt a katekizáló modorban írt kisebb grammatikát használták a kezdő oktatásban, DONATUS nagyobb nyelvtana, az *Ars grammatica* vagy *Ars maior* terjedelmes értekezés. Az *Ars minor* csak a szófajokat tárgyalja, az *Ars maior* a hangokat, a szófajokat, továbbá a stílushibákat és a stíluserényeket.

¹⁴⁰ TOLDY FERENC (1866) *A régi magyar nyelvészek Erdősytól Tsétsiig*. Pest.

¹⁴¹ HAVEKOST, HERMANN – KLATTENHOFF, KLAUS (1982) *Lesen lernen. ABC-Bücher, Fibeln und Lernmittel aus drei Jahrhunderten*. Oldenburg, Universität Oldenburg; KOTKAHEIMO, LIISA (1989) *Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa*. Joensuu, University of Joensuu; SMITH, NILA BANTON (1986) *American reading instruction*. Newark, Delaware, International Reading Association. (Eredeti kiadás: 1934) Akármelyik ábécétörténetet forgatjuk, mindegyikben — nyelvtől és kultúrától függetlenül — kb. a 19. századig szótagoszlopokat látunk.

¹⁴² MÓRICZ ZSIGMOND (1959) *Éltem regénye*. Budapest, 377–378.

olvastat szótagvariációkat *Játékház* című ábécéskönyvében¹⁴³, TOLNAI GYULÁ-NÉ¹⁴⁴ a szótagokat látványos alakzatokban helyezi el — cikcakkok, virágok, hangkerek —, oldva a monotóniát. A törpés ábécében — melyet GÓSY MÁRIÁVAL és LÉNÁRD ANDRÁSSAL készítettem¹⁴⁵ — is vannak értelem nélküli szótagok (zöld színnel nyomva). Az értelem nélküli szótagok tulajdonképpen *logatomok*, a dekolációs technika pontosságát ezeken lehet a legjobban lemérni.

A szótag gyakorlásának létjogosultságát a mai pszicholingvisztikai kutatások is igazolják. A szótag invariáns, beszédprodukciós és beszédpercepciós egység, bár vita folyik az elemi percepciós egységről, „a magyar nyelvi kísérletek megerősíteni látszanak a szótagegység helyességét”.¹⁴⁶

ZDENEK MATEJČEK, a neves cseh pszicholingvista és diszlexiakutató is a szótagolás mellett érvelt a közép-európai olvasáskonferencián elmondott plenáris előadásában (Pozsony, 2000. július 6–8.).¹⁴⁷ Ezt írja: „A szótag a beszélt nyelv alap-egysége. [...] Ma már tudjuk, hogy a csecsemő torokhangjai, sírása, a hangokkal való játéka még nem beszéd. Beszéddé csak a szótagokat mondó gyermeknyelvben válik — *ta-ta, ma-ma, ba-ba* stb. — a tizedik hónap táján, amikor a gyermeket körülvevő felnőttek jelentést kapcsolnak hozzá („A gyermek mond valamit!”). A szótaggal kezdjük a fejlesztést a speciális tanulási zavarok esetében — ha egy cseh diszlexiás a cseh szöveget szótagolva képes olvasni 60-70 szó/perc sebességgel, akkor már rendszerint a dolgok rendben vannak. Akkor már nem diszlexiás többé. NÁHLOVSKY, a kezdeti olvasás cseh metodológusa, sokáig tanulmányozta a szótag problémáját az olvasásban. Több mint egy millió szótagot vizsgált meg a csehben, a németben, az angolban és az oroszban. Azt találta, hogy a cseh több mint 10 000 szótagot használ, melyekből a 150 leggyakoribb szótag lefedi bármely cseh szöveg 75%-át. Ezt a 150 szótagot könnyen meg lehet tanítani az első két évben. Ebben az összefüggésben nagyon érdekes, hogy a japán szótagírás, a kana pontosan 150 szótagjegyet használ. A 150 afféle mágikus számnak tűnik az írott nyelv szerkezetében — legalábbis a csehben és a szlovákban. Jó volna tudni, mi a helyzet más nyelvekben”. Ebből az ismertetésből az olvasható ki, hogy a szótag panel, ismétlődő állandó egység; a cseh számítások mindenképpen a szótagolvasztás jogosságát igazolják.

A diszlexiásokat mindenütt a világon szótagolva tanítják olvasni. MEIXNER ILDIKÓ fentebb említett *Játékház* című ábécéskönyve egy diszlexiát megelőző (ún.

¹⁴³ MEIXNER ILDIKÓ (1992) *Játékház. Képes olvasókönyv 1.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

¹⁴⁴ TOLNAI GYULÁ-NÉ (1991) *Ábécéskönyv.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

¹⁴⁵ ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA – GÓSY MÁRIA – LÉNÁRD ANDRÁS (1996) *A mesék csodái. ABC és olvasókönyv.* Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó.

¹⁴⁶ GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika.* Budapest, Osiris Kiadó, 138.

¹⁴⁷ *Az olvasás: öröm és bánat* című előadását lefordítottam, s a Magyar Nemzet 2000. szept. 9-i számában közöltem, azért egy napilapban, mert fontosnak tartottam egy szakmainál szélesebb olvasóközönséggel megismertetni, vö. MATEJČEK, ZDENEK (2000) *Az olvasás: öröm és bánat.* Magyar Nemzet, szept. 9.

diszlexiaprevenciós) programból nőtt ki. A diszlexásoknak gondot okoz a sorrendiség (a szerialitás) betartása, metatézisekkel (betű- és szótagcserékkel), sokszor visszafelé olvasnak, ezért kell a szerialitást sokat gyakorolni velük a legkisebb kombináción, a szótagon. A szerialitás gyakorlására nemcsak a diszlexiásnak, hanem minden gyereknek szüksége van, egészen biztosan kevesebb időt kell rá fordítani, de kihagyhatatlan fokozat (kihagyását pontosan az 1978 után jelentkező problémák „igazolják”).

Számos egyéb, nagyon fontos érv sorakoztatható fel a kezdeti szótagoló olvasás mellett. A gyerek szeme eleinte kisebb egységeket, két-három betűt képes átfogni. Nehézséget jelenthet a magyar nyelv agglutináló típusa — gazdag alaktana —, minek következtében hosszúk a szóalakok. Dekódolásuk a kezdő számára nehéz, ezért szótagokra kell bontani. A szótagolás a helyesírás szempontjából is fontos, a szóelemzéses esetek tanításában nélkülözhetetlen eszköz, a szótaghatár ugyanis az esetek többségében egybeesik a morfémahatárral: *lát-ja, tud-ja, hagy-ja* stb. (Nem kell attól tartani, hogy a kisgyerek betűejtéssel fog beszélni, az első év vége felé már a hangtörvényeknek megfelelően ejti ki a szavakat, helyesírását viszont meg alapozzuk.)

A 19. század szerzői megpróbálták a szótagolvasást és az értelmes szavak olvasását összeegyeztetni, oly módon, hogy olyan szótagokat közöltek, melyek értelmes szavak is egyben. Ez a megoldás már BÁTKY KÁROLY ábécéskönyvében is megfigyelhető.¹⁴⁸

A 19. század második felében — mindenféle irányzattól függetlenül — tevékenykedett egy népszerű ábécéskönyvszerző, ERDÉLYI INDALI PÉTER. 1852-ben jelent meg könyvének első kiadása *Egészen új szerkezetű ABC vagyis Vezérkönyv az olvasni tanításban és tanulásban* címmel. A második, 1853-as kiadásban ezt írja: „Olvasni kezdők körüli azon tapasztalásom, miszerint a közönséges divatú *ab eb ib, ba be bi bo*-zás alkalmával az elevenebb eszű, az életrevalóbb gyermekek olyannyira, s mondhatnám lelkesedve kaptak az olyan úgynevezett tagokon, mik értelmes szókat tesznek s azokat egészen más, kiválólag természetesebb hangon olvasták: már évekkel ez előtt azon meggyőződésre vezetett, miképp hasonlíthatatlanul jobb, célszerűbb volna, ha lehetne, mind csak értelmes szókon, nemcsak, hanem a könnyebbekről bajosabbakra, rendre, rendre, egymás után fokozatosan emelkedőleg következő szókból legott gondosan alkotott, gyermeki szívhez szóló, kedélyes, gyönyörködtető s tanulságos mondatokon építeni fel valamely olvasókönyvet. Hozzá is fogtam ez eszmém ténylegesítéséhez. Komoly szemlére vettem e végre összes szókincsünket” (i. m. 5). ERDÉLYI INDALI „egy han-gu szók”-on kezdve fokozatosan nehezedő szóstruktúrákat ad (eljárása nagyon emlékeztet arra, amit LEONARD BLOOMFIELD konstruált, s *linguistic approach* — nyelvészeti

¹⁴⁸ BÁTKY KÁROLY (1841) *Elemi olvasókönyv*. Kecskemét.

módszer — néven vált ismertté, l. 101.). „Egy kis szórendezés” címen, sőt egy olyan olvasmányt is szerkesztett, mely kizárólag egy szótagos szavakból áll, címe „A bús lány”.

Volt, hol nem volt, volt egy szép kis lány. Oly jó, de oly bús is volt e szép kis lány! És mért volt oly bús a kis lány? Bús volt, hogy egy fán, mely oly nagy volt, mint ő, sem rügy, sem lomb nem jött ki még, nem volt zöld, bár jó rég nyár volt már s kert, rét, hegy, völgy s a sok más fa mind szép zöld volt. Sirt a kis lány! Hullt a sok köny! Félt, hogy a kis fa nem él meg. Meg sem él tán, tán meg is hal a szép kis lány is, ha egy jó úr nincs. Mit tett, mit nem tett ez ur!? ... Nem sok nap telt el s a fa, mely már majd hogy ki nem halt: szép zöld lőn! „Lásd, jó kis lány — így szólt a jó ur — már nincs mért félj, már nem vész ki kis fád! Nézd, nézd e sok friss galyt! Ez a sok lomb mind mily szép zöld! Lám! Hány új rügy bujt csak ma is ki! Hagyd el a bút, légy már vig!” Hogy zöld lett a fa : vig lőn a lány!

Lehetséges, hogy ebben a szövegben van a magyar tankönyvirodalom első *cloze-tesztje*, magyarul: pótlásos feladata, lehet találgatni. (Akkoriban a felső nyelvvállású magánhangzók időtartamának jelölése ingadozott az ábécéskönyvekben, a kettőspont nem tapadt a megelőző szóhoz, s bizonyos szavak írása más volt.)

Ezt a szórendezési elvet követte TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA is (egyébként ERDÉLYI INDALI PÉTER tanítványa volt Kolozsvárott), fali olvasótábláin (1903) egyeztetette a szótagolást és az értelmes szavak olvastatását. Az első olvasótáblán a magánhangzókat, majd a mássalhangzókat tanította meg (mindegyikhez kézjelet kapcsolva, ez a fonémimika jellegzetessége; a kézjeleket azután a hangösszevonáskor is alkalmazta). A másik olvasótábla szótagoszlopai a következők: *ma, no, be, hí, se, kő, ló; le, de, rí, te, jó, ha, hű; ni, ti, lé, vő, bú, mi, fa; tő, fű, só, ki, pá, jó, rá*. A harmadik táblán kétnyílt szótagos szavak vannak: *tu-ró, ha-mu, ka-pu, fa-lu, bi-ró, me-ző, ru-ha; ri-gó, be-tű, há-ló, vé-ső, ci-ca, ró-ka, fú-ró; me-se, ze-ne, du-da, né-ma, fo-gó, ha-jó, bú-za*. A negyedik tábla egy szótagos szavakat, de zárt szótagokat tartalmaz: *ág, az, ők, ad, íz, ön, ár; ív, ül, ép, ám, éj, óv, őz; ól, úr, ón, ez, ős, eb, uj; un, is, út, ér, ég, űz, üt*. Az ötödik táblán nehezebb szerkezet látható: *méz, sár, dal, pad, gőz, tej, tál; láb, tűz, hab, bor, fal, zár, haj; vas, kés, nép, jég, por, lúd, réz*. Tapasztalata alapján olyan szósorokat állított össze, melyeknek sorrendjét a mai beszédpercepció kísérletek igazolják: a legkönnyebb ugyanis a mássalhangzó + magánhangzó kapcsolat észlelése (és nem fordítva, ahogyan például MEIXNER ILDIKÓNál is látható), majd a két nyílt szótag következik, s csak ezután jön a magánhangzó + mássalhangzó struktúra, utána a mássalhangzó + magánhangzó +

mássalhangzó. Hasonló szórendezési elvet követtem én is a törpés ábécéhez készített olvasólapjaimon.¹⁴⁹

A hang, a hangoztatás primátusa. Az olvasástanítás történetének lényeges és maradandó újítása volt a hangoztatás „felfedezése”. Ezen munkálkodott COMENIUSTól kezdve minden jeles tanító: SZÖNYI NAGY ISTVÁN, IGNAZ FELBIGER (Mária Terézia nagy iskolaszervezője), a nyelvtudós RÉVAI MIKLÓS (aki egészen fiatalon írt ábécéskönyvet), a fentebb említett ERDÉLYI INDALI PÉTER és sokan mások. A hangoztatás elfogadtatása a német HEINRICH STEPHANI (1802) nevéhez fűződik, ő vitte be a köztudatba azt az elvet, hogy először a hangot kell megtanítani, s nem a betű nevét, a betűt tehát a hangja szerint, minden mellékhang nélkül kell kiejteni; a szótagot pedig hangjai szerint kell kimondani, nem a betűk szerint. Vegyük sorjában ezeket a fontos eseményeket.

COMENIUS az 1658-ban kiadott híres *Orbis Sensualium Pictus* képes-szöveges része elé a hagyományoknak megfelelően egy ábécét csatolt, ám ez az ábécé eltért a szokványostól. Maga a szerző „*élő ábécé*”-nek, „*alphabetum vivum*”-nak nevezte. A hangot tanította, utána a neki megfelelő betűt, mégpedig úgy, hogy „az egyes betűk megtanítása előtt az azokkal kapcsolatba hozható állatok jellemző hangját (a korabeli fordításban: „szózatyát”) utánóztatja a tanulókkal [...] az ábécé egyes betűinek ismertetésekor közli a megfelelő állat képét, az állat nevét, cselekvését, utána leírja az állat hangját, majd pedig az azt jelző betűt, kis és nagy nyomtatott formában. S „megtekintvén az ábécés gyermek az állatnak képét, könnyen eszébe fog néki jutni, miként köllessék mindenik bötűt kimondanyi...” Ezt az *Orbis Pictus* első két lapján helyet foglaló képsort és a hozzá kapcsolódó hang- és betűsort COMENIUS *élő ábécének* (*alphabetum vivum*) nevezte.”¹⁵⁰ COMENIUS hanghasonlataiból számosat ma is használnak a tanítók: a *b* a bárány bégetése, a *f* a szél fújása, a *m* a medve dörögése („a medve dörömböl”), a *r* a kutya morgása („az eb erreget”), a *h* a száj lehelése. Hogyan működött mindez a gyakorlatban? Erről képet kaphatunk egy COMENIUS által írt iskoladramából, a *Schola Ludus*ból, mely 1656-ban jelent meg Sárospatakon:¹⁵¹

Tanító: Fiacskáim, jöjjetek, játszunk ezzel a képpel!

Gyerek: De jó lesz, tanító bácsi!

T: (az első képet mutatva) Mi ez?

Gy: Nem tudom.

T: Hát te, másik gyerek?

¹⁴⁹ ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (1996) *Olvasólapok az Integrált magyar nyelvi és irodalmi programhoz: első osztály*. Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó.

¹⁵⁰ MÉSZÁROS ISTVÁN (2001) A magyar olvasástanítás története a kezdetektől 1777-ig. In: ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA szerk. *A magyar olvasástanítás története*. Budapest, Osiris Kiadó, 28.

¹⁵¹ MÉSZÁROS ISTVÁN fordítása, i. m., 30.

Gy: Én sem tudom.

T: Megmondom: ez varjú. Tudod-e, hogyan krákog a varjú?

Gy: Nem.

T: Ezt mondja: á á á. Utánozd!

Gy: á á á.

T: Te is.

Gy: á á á.

T: Te is.

Gy: á á á.

T: De tudod-e, hogyan lehet ezt a hangot leírni?

Gy: Nem.

T: Senki sem tudja közületek?

Gy: Nem.

T: Akkor megtanítalak benneteket. Íme, itt le van rajzolva: Á. Valahányszor ezt a betűalakot látjátok bármiféle könyvben, mindig mondjátok (ahogy a varjú mondja) á á.

SZÖNYI NAGY ISTVÁN kolozsvári prédikátor 1695-ben megjelent olvasástanítási műve is a hangoztatáson alapul, címe: *Magyar iskola, mellynek mesterségével az okos és serény tanító kiváltképen az idősbekezt írás olvasásra XII órák alatt megtaníthatja.*¹⁵² SZÖNYI minden 19. századi magyar módszertankönyv idézi, különösképpen elhíresült panaszkodását: „Mikor így vagyón írva: *Pa ra di tsom ban*, miért kell így syllabicáltatni: *Pé a, Pa; er a, ra; Para; dé i, di; Paradi; tsé o em, tsom; Paraditsom; bé a en, ban; Paraditsomban?* Óh nagy hijábavalóság s kerengő út-vesztés! Miért kell öt syllabákból álló szót harmintz-egy syllabákkal tekertetni? Hogyha pedig a Vocalisokat s a Consonansokat külön számlálod, s tizenkét betűkkel kimondhatod: miért kell hatvan-két betűkkel vontatnod s a Tanulót fárasztanod. Ötven betűkkel mondatsz vele többet, mint a mennyi az írásban találtatik. Nem tsuda, hogy a Tanuló nehezen tanul, és sokáig érkezik az olvasásra.”

Az 1770-es évek elején nagyszabású reformok kezdődtek hazánkban, szervezőjük IGNAZ FELBIGER volt. Az iskolai oktatás mintáját a norma-iskola adta, tulajdonképpen ez volt az első tanítóképző, 1775-ben kezdett működni Pozsonyban. A norma-módszert IGNAZ FELBIGER dolgozta ki, benne az olvasás-írás tanítását is. A norma-módszerről szóló összefoglaló műve az 1776-ban kiadott *Methodenbuch*, valamint rövidebb változata, a „Kern”, teljes címén: *Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlichen-königlichen Staaten* (A módszertankönyv kivonata, főként a falusi tanítók számára a császári és királyi országokban). A könyv második része tartalmazza a népiskolai tárgyak módszertanát.

¹⁵² TOLDY FERENC (1866) *A régi magyar nyelvészek Erdősitől Tsétsiig*. Pest, 585–604.

Az olvasástanításban lényeges újítása a silabizálás kiiktatása. Előzetesen megtanította ugyan az ábécét, de az értelmetlen szótagokat nem a betűk szerint, hanem a hangok szerint olvastatta. A szótagolvasás után következett a folyamatos olvasás gyakorlása: „az együttes olvasás közben egy-egy tanuló felszólítást kap, hogy egyedül olvasson; ezáltal a tanító tapasztalatot szerezhethet a tanulóknak az olvasásban tett előmeneteléről, és eközben — ha szükséges — hibáikat kijavíthatja.” A szótagolvasással párhuzamosan kezdték az írástanítást, éppen ezért megváltoztatták a tanítandó betűk sorrendjét: az *i*-vel kezdték, vagyis a legkönnyebben írhatóval. Ez azt jelentette, hogy a grammatikai sorrendet felváltotta a didaktikai sorrend, s ez a mai napig meg is maradt (bár szempontjai idővel változtak). Ebben a korszakban alakult ki az ábécés- és olvasókönyv műfaja is.¹⁵³

A hangoztatás elvét, a *hangoztató módszert* (*Lautiermethode*) a német HEINRICH STEPHANI (1761–1850) fogadtatta el a pedagógiai közvéleménnyel. Legfontosabb művei: *Fibel* (1802), *Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren* (1803). Stephani mondta ki először, hogy a hangot tisztán, minden egyéb segédhang nélkül kell kiejtetni, s azután összekapcsolni szótagokká, szavakká. Határozott különbséget tett a hang, a betű és a betű neve között. Ezt az elvet a jó tanítók ma is követik: tisztán hangoztatnak, a kisgyerek ezt mondja: „a b, s, k stb. betűt tanultam”, s csak a tanév vége felé tanulják meg a betűk nevét: *bé, es, ká* stb. Mindez az összeolvasás miatt van így (nehogy a *mama möömöa* legyen). STEPHANI módszere szintetikus volt, előbb a magánhangzókat tanította meg, majd a diftongusokat, végül a mássalhangzókat. A hangokkal egyszerre tanította meg a kis- és a nagybetűket. Ezután két hangból álló szótagokat kellett a gyerekeknek alkotniuk úgy, hogy az első hangot addig hangoztatták, míg hozzá nem kapcsolták a másikat.

STEPHANI módszerét egyesek jónak tartották, pl. CURTMAN és DIESTERWEG, mert egyszerű volt, biztosan és gyorsan célhoz ért vele; támogatta a helyesírást, mert az előre kimondott szót a gyerek le tudta írni a betűknek megfelelően. Hibáztatták később azért — nyilvánvalóan már a kombinált módszerek szemszögéből —, mert előre megadta a hangokat, ahelyett, hogy a gyerek fedezte volna fel őket a szavakban, továbbá azért, mert előbb gyakoroltatta a hangokat és a betűket, s csak azután olvastatott értelmes szavakat. Ezek a kifogások azonban nem magát a hangoztató módszert érintették — az időtállónak bizonyult —, hanem inkább azt a módot, ahogyan STEPHANI kezelte, vagyis a szintetikus módszert. Idővel javítottak a módszeren: egy-két hang ismerete után már megkezdték a szótagolvasást, és szétválasztották a kis- és a nagybetűk tanítását. (A tapasztalat akkor is, később is azt mutatta, hogy párhuzamos írástanítás esetén a gyerek egy betűformát képes el-

¹⁵³ MÉSZÁROS ISTVÁN (2001) Új irány. In: A. JÁSZÓ ANNA szerk. *A magyar olvasástanítás története*. Budapest, Osiris Kiadó, 39–43.

sajátítani.) A hangoztató módszer kimunkálásán több kortárs német pedagógus is fáradozott, így L. H. F. OLIVIER (1759–1815) és J. F. A. KRUG (1771–1843).¹⁵⁴

A hangoztatás előtérbe kerülése egészen biztosan összefügg a 18. századi pedagógiai mozgalmakkal, a beszédgyakorlatokkal, HEINRICH PESTALOZZI óriási hatásával. Ez lehet a magyarázata annak, hogy COMENIUS, FELBIGER és a többi nagy előfutár — óriási tekintélyük ellenére — nem tudták megváltoztatni az évszázados gyakorlatot.

A 19. század elején egy másik lényeges és maradandó újítás történt: a párhuzamos írástanítás kimunkálása. Szorgalmazója JOHANN BAPTIST GRASER (1766–1841), ő az *írva olvastató módszer* (*Schreiblesemethode*) feltalálója és elterjesztője. A régi gyakorlat szerint előbb tanítottak olvasni, utána írni, az új gyakorlat szerint párhuzamossá tették az olvasás és az írás tanítását, de eleinte úgy, hogy előbb íratnak, utána olvastattak. GRASER ugyanis úgy vélekedett, hogy csak azt lehet olvasni, amit előbb leírtak, a tanításban az írott betűnek meg kell előznie a nyomtatottat. Indokolása történeti szempontú, logikusnak tűnik: az emberek előbb beszéltek, azután találták ki az írásjegyeket, s a leírtakat olvasták. GRASER módszerén az idők folyamán sokat változtattak, elsősorban az iskolaszervező DIESTERWEG és a nyelvtanító JAKOB RAYMUND WURST. Azt mindenképpen belátták, hogy a párhuzamos írástanítást csak *előgyakorlatok* után lehet bevezetni, felismerték tehát az előgyakorlatok szükségességét. Nálunk a párhuzamos írástanítás első szorgalmazójának SIMON ANTAL tartják, fő műve 1808-ban jelent meg.¹⁵⁵ VÉRTES O. ANDRÁS azonban azt állapította meg, hogy az írva olvastató módszer ismeretes volt már SIMON ANTAL előtt — igaz, szűk körben — a hazai pedagógiai gyakorlatban.¹⁵⁶ Tartósan 1869 után vezették be, GÖNCZY PÁL és követői az írva olvastató módszert javasolták, tehát előbb íratnak, utána olvastattak; a sorrendet a 20. század elején TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA fordította meg, azóta is ebben a sorrendben tanítunk. A párhuzamosság elve állandónak bizonyult, csak a sorrend változott meg.

¹⁵⁴ KISS ÁRON (1881) *A magyar népiskolai tanítás története*, Budapest; GYERTYÁNFY ISTVÁN – KISS ÁRON (1882) *A népiskola módszertana. Dr. Dittes Frigyes után. Második, egészen átdolgozott kiadás*, Budapest; REIN, WILHELM (1906) *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Zweite Auflage, I–X*. Langensalza. A tízkötetes nagyszerű Rein-féle enciklopédiából kitűnően lehet tájékozódni a módszerek történetéről. Egyébként a magyar módszertanok is tartalmaztak történeti fejezeteket, egészen az 1960-as évekig; BIHARI JÁNOS — HEGEDŰS FERENCNÉ (1965) *Az anyanyelvi tárgyak tanításának módszertana*. Tankönyvkiadó, Budapest, tanítóképzős jegyzetében már nincsen történeti fejezet; BIHARI JÁNOSTól tudom, hogy a minisztérium illetékesével megegyeztek a történeti fejezet elhagyásáról. Ez a lépés erősen gyakorlatias volt, ám hozzájárult a módszertan történetének elfeledéséhez, s közvetve a felelőtlen kísérletezgetésekhez.

¹⁵⁵ SIMON ANTAL (1808) *Igaz Mester a'ki Tanítványait igen rövid Idő alatt, minden Unalom nélkül egyszerre írni is olvasni is megtanítja*. Budán. — Hasonmás kiadása: Vác, 1971. Az Igaz Mester az első magyar nyelvű fonetika. SIMON ANTAL a Vácott megalapított siketnéma intézet első igazgatója volt.

¹⁵⁶ VÉRTES O. ANDRÁS (1980) *A magyar leíró hangtan története az újgrammatikusokig*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 87.

Feltétlenül szót kell ejtenünk F. A. W. DIESTERWEGRŐL (1790–1866), aki nemcsak a német, hanem a magyar tanítóságnak is példaképe volt. Barátai a német Pestalozzinak nevezték. 1835-ben írta *Wegweiser für deutsche Lehrer (Útmutató a német tanítók számára)* című kétkötetes művét, melyet az 1869-es EÖTVÖS által összehívott szakbizottság mintául ajánlott. DIESTERWEG az eredmények kész átadása helyett a megfigyelést, a gondolkodást és a cselekvést hirdette. Sokat tett az írás- és olvasástanítás módszerének fejlesztéséért, a hangoztató módszert javasolta, s azt is megjegyezte, hogy a hangoztató módszer a tanítótól a fonetika pontos ismeretét igényli. Világosan látta, hogy a hangoztató módszer a nyelvtanítás egész jövője szempontjából fontos, mivel a nyelv elemeinek, a hangoknak a tanításával lerakjuk a további nyelvoktatás alapjait. DIESTERWEG szerint nem szabad a hangoztató módszert az első napon elkezdni, *előgyakorlatoknak* kell megelőznie. Hangsúlyozza, hogy nem szabad sietni, nem szabad túl gyors tempót diktálni, az igazi képzés lassan megy végbe. Ugyanakkor túlságosan hosszú ideig sem szabad az előgyakorlatokkal foglalkozni. DIESTERWEG az előgyakorlatok fontosságának a hangsúlyozásával járult hozzá az olvasástanítási módszerek tökéletesítéséhez.

Nálunk a német pedagógia újításai fokozatosan épültek be a közoktatásba. A FELBIGER utáni korszakban még jó ideig szótagoszlopokat láthatunk az ábécéskönyvekben, de azt nem tudjuk, hogy a tanítók silabizáltattak, vagy már az új irány szerint hangoztatással olvastattak. Az EÖTVÖS JÓZSEF-i népoktatási törvény szellemében 1869-ben kiadott első népiskolai tanterv rögzíti a hangoztatás primátusát, valamint a párhuzamos írástanítást. Ebben a szellemben készítette el GÖNCZY PÁL korszakalkotó ábécéskönyvét és vezérkönyvét (ám ennek egyéb jellegzetessége is van, úgyhogy bemutatására rövidesen visszatérünk). Ekkor alakult ki a tanítási órának a két szakasza: a hangtanítás–betűtanítás sorrend (soha nem fordítva!).

A hangtanítást a 20. század eleji *jelképes módszerek* tökéletesítették, a lelkes tanítók szinte versenyeztek az ötletes hanghasonlatok kitalálásában. Olvasástörténetünk leghatékonyabb módszere a *fonomimika* volt, TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA találmánya. A fonomimika — mint neve is mutatja — a hangot és a mozgást kapcsolta össze: a hanghoz egy kézmozdulatot rendelt, a kézmozdulatot mindig jobb kézzel kellett végezni, s az összeolvasáskor is alkalmazták. Az olvasástanításnak tudniillik két kritikus pontja van: a hang-betű kapcsolat kialakítása és rögzítése, valamint az összevonás/kapcsolás vagy összeolvasás. A hanghoz társított kézmozdulat bevitte a cselekedetést a tanításba (mnemotechnikai szerepe is volt), s az együttmozgással segítette az összeolvasást. TOMCSÁNYINÉ tisztában volt a 20. század eleji reformpedagógia törekvéseivel, tagja volt a *Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak*, ezenkívül igen okos tanítónő volt, elsősorban saját megfigyeléseire és tapasztalatára támaszkodott. Az 1925 és 1950 közötti ábécék fonomimikaiak voltak, a fonomimikát ajánlották a korabeli tantervek is. Rendkívül hatékony módszer volt, tudomásom szerint a tömegoktatásban csak nálunk alkalmazták, magyar

találmány, olvasástanításunk jellegzetessége volt. Nyilvánvalóan azért is, mert több érzékszervet mozgatót meg, ezáltal többféle gyerektípusnak volt megfelelő; módszeressége mellett játékos is volt, s ily módon megfelelt a nagyobb mozgásigényű, egyhelyben még nehezen ülő kisgyerekeknek.¹⁵⁷

A szó. (Az analitikus módszer.) A 18. század a pedagógiában új korszakot jelentett, mégpedig a gyermek szempontjának a figyelembe vételével. Rájöttek arra, hogy a gyerek nem kis felnőtt, s nem lehet a felnőttek olvasmányain olvasni tanítani, valamiféle fokozatosságot kellene teremteni. 1766-ban a porosz EBERHARDT ROCHOW *Kinderfreund* (Gyermekbarát) címen megírta az első olvasókönyvet. Egy londoni könyvkereskedő, JOHN NEWBERY pedig 1744-ben kiadta az első gyermekkönyvet, ez a híres *A Little Pretty Pocket-book, Intended for the Instruction and Amusement of Little Master Tommy, and Pretty Miss Polly* (Egy kicsiny csinos zsebkönyv a kis Tomi úrfi és a csinos Polly kisasszony oktatására és szórakoztatására). JOHN NEWBERYt a nyugati szakirodalom a gyermekirolalom megteremtőjének tekinti, s az USA-ban 1927 óta a Newbery-díj az év legjobb gyermekkönyvének a jutalma.¹⁵⁸

Az olvasástanítási módszer szempontjából lényegesekek azok a törekvések, melyek az értelem nélküli silabizálás felszámolására irányultak. Megszületik az egészszől való kiindulás gondolata, vagyis az a módszer, amit mi *globális módszer*-nek nevezünk. Minden régi módszertan megemlíti, hogy a szavak azonnali olvastatásának ötlete ROUSSEAU-tól származik. Az *Emil*-ben így ír erről:

Óriási buzgalommal keressük az olvasás tanításának legjobb módszereit. Olvasóasztalokat, kártyákat találunk ki, s a gyerekszobából nyomdász-műhelyt csinálunk. LOCKE azt szeretné, ha kockákon tanulna meg olvasni. Ugye, micsoda találó találmány? Hát ide jutottunk! Mert mindezeknél biztosabb mód az, amelyről mindig megfeledezünk: a tanulási vágy. Ezt a vágyat oltásatok bele a gyermekbe, aztán félredobhatjátok az asztalt is, a kockákat is: akármelyik módszer jó lesz neki.

A közvetlen érdek, ez a nagy mozgatóerő az egyedüli, amely biztosan és messzire vezet. Emil néhanapján meghívólevélkét kap apjától, anyjától, rokonaitól, barátaitól ebédre, sétára, csónakázásra, valami nyilvános ünnepélyre. Ezek a levélkék rövidek, világosak, szabatosak, szépen írottak. Találni kell valakit, aki felolvassa neki. Ez a valaki vagy nincsen mindig kéznél, vagy pedig éppoly kevésbé lesz szolgálatkész a gyermekhez, mint ami-

¹⁵⁷ Szeretném arra is felhívni a figyelmet, hogy a jelenlegi új irányzat, a sokféle intelligenciáról szóló elmélet messzemenően igazolja utólag ennek a zseniális tanítónőnek a módszerét, l. 198.

¹⁵⁸ Kevesen tudják, hogy egy magyar származású író, KATHE SEREDY (SERÉDY KATÓ) 1937-ben kapott Newbery-díjat a *White Stag* (A fehér szarvas) című a csodaszarvas-történetet elmesélő, maga által illusztrált könyvéért. A Newbery-díjas könyveket mindig a piacon tartják, listájukat közlik az egyetemi módszertanok.

lyen a gyermek volt ő hozzá az előző napon. Így aztán elmúlik az alkalom, a kellő pillanat. Végül mégis felolvassák neki, de az idő eljárt azóta. Ó, ha ő maga tudott volna olvasni! Újabb leveleket kap. Milyen rövidek! Mily érdekes a tartalmuk! Próbálja kibetűzni, olykor segítik, olykor magára hagyják. Nekidurálja magát, s végül kibetűzi az egyik levél felét. Arról van szó, hogy másnap uzsonnára hívják...nem tudja, hová, azt sem, hogy kivel...mekkora erőfeszítésébe kerül, amíg a folytatást is elolvassa! Nem hiszem, hogy Emilnek szüksége lenne az olvasóasztalra. Beszéljek most az írásról? Nem. Szégyellnék ilyen haszontalanságokkal szórakozni egy nevelésről szóló tanulmányban.¹⁵⁹

ROUSSEAU leírásában benne van minden mozzanat, ami azóta is jellemzi a globális módszereket: mindig a motivációval indokolják. Az érdeklődés felkeltése szempontjából igazuk is van, de ezt másképp is meg lehet oldani.

Talán a német VALENTIN ICKELSAMER (?1501–?1542) volt az, aki először foglalkozott az ősi ábécémódszer megreformálásával.¹⁶⁰ A szavak hangokra bontását és a hangoztatást javasolta. A gyerek akkor kezdhette el az olvasás tanulását, amikor képes volt a hangok megkülönböztetésére a beszédében, és tudta, hogy melyik hangnak melyik betű felel meg. 1527-ben közzétett egy tankönyvet *Die rechte weis aufs kuerzist zu lernen* címen. Ebben hanghasonlatok alkalmazását is javasolta, pl. a *f* úgy ejtendő ki, ahogyan a nedves fa serceg a tűzön, a *g* ahogyan a libák gágognak.

A globális módszer első propagálója a német FRIEDRICH GEDIKE (1754–1803), a módszertani szakirodalom neki tulajdonítja az egészsből való kiindulás ötletét. Egy tanulmányában azzal érvelt, hogy természetben „egész” dolgok vesznek bennünket körül, s analizálva ismerjük meg őket. Éppen ezért a betűztető olvasástanítás természetellenes.¹⁶¹ 1791-ben saját ötéves kislányának írt egy „természetes módszerű” tankönyvet, melyben eltekintett a hangok és a betűk elsődleges megtanításától, mondván, az értelmes gyerek magától rájön a szisztémára, s azonnal látja a betűk értékét: *Kinderbuch zur ersten Übung im Lesen ohne A B C und Buchstabieren* (Gyermekkönyv az első olvasásgyakorlásra, ABC és betűzés nélkül). Tankönyve előszavában azt írja, hogy a szavak megjegyzése nem annyira a memória, hanem inkább az analógia titokzatos működésének a következménye. GEDIKE könyvét támadták, ennek ellenére három kiadása volt. Nyomdokait ERNST

¹⁵⁹ J. J. ROUSSEAU (1997) *Emil, avagy a nevelésről*. Fordította: Györy János. Budapest, Papyrusz Book, 72.

¹⁶⁰ VOGEL, THEODOR MORITZ (1894) *Leben und Verdienste Valentin Ickelsamers*. Leipzig; KEHR, KARL (1889) *Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts*. Gotha, 43; MÉSZÁROS ISTVÁN (2001) A hagyományos olvasástanítási módszer. In: ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA szerk. *A magyar olvasástanítás története*. Budapest, Osiris Kiadó, 14–15.

¹⁶¹ GEDIKE, FRIEDRICH (1779) *Aristoteles und Basedow*. Berlin & Leipzig, 93; GEDIKE, FRIEDRICH (1791) *Einige Gedanken*. Berlin, 2–10.

CHRISTIAN TRAPP és PHILIP WACKERNAGEL követte. TRAPP képeket és egyszerű szavakat egyeztetve tanított. WACKERNAGEL az anyák számára írta tankönyvét. Azt tanácsolta, hogy az anya sokszor olvasson el egy-egy részletet a gyerekeknek, míg az nem memorizálja.

Mégsem GEDIKE, hanem a francia JEAN JOSEPH JACOTOT (1770–1840) volt az, aki a köztudatba bevitte az egészből való kiindulás elvét. 1818-ban Löwenben a francia irodalom professzora lett, iskolát nyitott.¹⁶² Néhány holland tanítványa nem tudott franciául, s ezekkel FÉNELON *Les aventures de Télémaque* című eposzát (1669) kezdte olvastatni (egyébként később minden tárgyhoz ezt a művet használta). Az első mondat olvasását addig gyakoroltatta, míg tanítványai előmondás és ismétlés alapján fel nem ismerték benne a szavakat, először sorban, majd összevissza. Ez a híressé vált első mondat ekképp hangzott: „*Calypso ne pouvait se consoler du départ d’Ulysse*” (*Calypso nem tudott megvigasztalódni Ulysses távozása miatt*). Időnként megkérte tanítványait a tartalom leírására. A siker magát is meglepte. Tulajdonképpen ez a nyelvtanítási gyakorlat adta az ötletet az olvasástanítás megváltoztatásához. 1823-ban elkezdett egy sorozatot *Enseignement Universel* (*Egyetemes oktatás*) címen, mely közismertté tette: a világ minden részéről látogatták óráit. Ennek a sorozatnak az olvasástanítás szempontjából a legfontosabb része a *Langue maternelle* (*Anyanyelv*). Ebben hangoztatta az „Indulj ki az egészből!”, „Legyen oktatásod minél természetesebb és tökéletesebb!” jelszavakat. Azt tanácsolta, hogy a tanár először olvassa fel FÉNELON eposzát, az egészet. Azután olvassák és memorizálják az első mondatot. Majd vegyék sorba a szavakat, bontsák hangokra őket, végül tanítsák meg a hangnak megfelelő betűt.

Természetesen a nehéz, irodalmi mondatból való kiindulás nem vált be a gyakorlatban. Német pedagógusok egyszerűsítették JACOTOT módszerét. SELTZSAM (1846) első mondata már lényegesen egyszerűbb volt: „*Franz, Franz, o komm doch bald zu mir!*” (Ilyen, egyszerű mondatokból kiinduló tankönyvet publikált nálunk MÁRKI JÓZSEF 1870-ben.) Ez volt a *Normalsatz Methode* vagy *normálmondatos módszer*. A következő lépés a szavakból való kiindulás volt, s megszületett a *Normalwort Methode*. Hazánkban a *normálszavas módszer* elnevezést kedvelték, de használták az *alapszó* vagy *példányszó* terminust is.

Az ötlet KRÄMER lipcsei tanítótól származik, de KARL VOGEL iskolaigazgató kamatoztatta, ezért *Jacotot–Vogel-módszer*nek kezdték nevezni. *Des Kindes erstes Schulbuch* című könyvét 1843-ban publikálta. A szemléleti, éneklési, rajzolósi, számolási előgyakorlatok során a gyermek sok tárggyal és sok főnévvel ismerkedik meg. Ezekből válogatott ki VOGEL 98 ún. *normálszót*. Mindegyikhez két-két rajz kapcsolódott, alattuk írott és nyomtatott betűs felirattal. A kép megkönnyítette, sőt

¹⁶² TRAJTLER KÁROLY (1878) *Jacotot–Vogel módszere az egyesített szemlélet-, beszéd- és értelemgyakorlat, írás, olvasás és anyanyelv tanításánál. Történelmi és módszertani tanulmány*. Budapest.

lehetővé tette a szó „elolvasását”. A gyermek a szót mint egészet olvasta és írta, azután felbontotta szótagokra és hangokra, majd a hangokból új szavakat alkotott. Ez már analitikus-szintetikus módszer volt, de még bonyolult, nem kiegyensúlyozott formában. Az írást párhuzamosan tanították.

Az egész azonnali „olvastatása” az analitikus módszer lényege, akár *Jacotot–Vogel-módszernek*, akár *whole word methodnak*, akár *sight word methodnak*, akár *look-and-say methodnak*, akár *kibontó módszernek*, akár *globális módszernek*, akár *globális előprogramnak*, akár *szóképes módszernek* nevezik. Jól példázza a normálszavas módszert FARKAS DEZSŐ református segédlelkész könyve: *Szemléleti ABC az írva-olvasó tanmód szerint. 36 képpel* (Pest, 1862), a 20. század első felében DOMOKOS LÁSZLÓNÉ és NEMESNÉ MÜLLER MÁRTA megoldásai, UJVÁRY LAJOS 1847-es kibontó módszerű kísérlete, de hasonlóképpen jól szemlélteti a globális módszert a ROMANKOVICS–ROMANKOVICSNÉ–MEIXNER-féle 1978-ban megjelent *Olvasni tanulok* globális előprogramja vagy a LIGETI–KUTINÉ-féle „*A maci olvas*” című tankönyvének első szakasza (1980) vagy a ZSOLNAI-féle *Szó és betű* (1985) című tankönyv globális fele (erre utal a címben a szó első rész). A szisztéma lényege ugyanaz: szavak azonnali olvastatása. A különbség a hang-betű megfelelések felfedezésének időzítésében van: UJVÁRY-nál ez teljesen ösztönös volt, a gyerekekre volt bízva, ilyen a *look-and-say method*; az 1978-as tanterv utáni tankönyvekben egy bizonyos szóképmennyiség megtanítása után — ez a *globális előprogram* — hozzáfogtak a hang-betű megfelelések tanításához, ilyen a *whole word method*. Összeolvasást nem tanítanak, mondván, hogy az látenszen, a szóképek nézegetésnek hatására magától kialakul.¹⁶³

A szó és a hang/betű. (Az analitikus-szintetikus módszer.) Kanyarodjunk vissza a 19. század közepéhez. A normálszavas módszerben nem lehetett biztosítani az írás párhuzamos tanítását — a gyerek ugyanis megtanulhat egyszerre két-három betűt olvasni, de ennyit egyszerre írni nem lehetséges —, márpedig a párhuzamos írástanítást fontosnak tartották.¹⁶⁴ A normálszavas módszeren kétféleképp-

¹⁶³ Ide kívánczik egy élményem. Egyik előadásom után — melyben az olvasástánítási módszerekről volt szó, különösképpen arról, hogy a régi tanítónők milyen sokat foglalkoztak az összeolvasás fogásaival — megszólalt az egyik tanítóképző egyik vezető tanítónője, s nagy fensőbbiséggel közölte, hogy ők bizony szóképekkel dolgoznak, s a gyereken látenszen kialakul a készség, vagyis egyszer csak olvasni kezd. Hogy miképpen alakul ki látenszen az olvasás, azt tapasztaltuk az elmúlt jó húsz évben. Azt mondják, hogy más kárán tanul az okos, ám régen találták ki ezt a közmondást, mostanra mintha elfelejtették volna. Egyébként nagyon elgondolkodtat, hogy olvasástánításról beszélnek az összeolvasás, vagyis az olvasás tanítása nélkül, s a nagy semmit még is indokolják. Tudományosan. Ez „a császáron nincs ruha” tipikus esete.

¹⁶⁴ Hogy mennyire fontos a párhuzamos írástanítás, egy közvetett bizonyítékkal is megtámogathatjuk. JEANNE CHALL könyvében leírja GRACE M. FERNALD (1943) kinezetikus módszerét. Olvasási problémákkal küszködő gyerekekkel foglalkozott az általa kinezetikusnak nevezett módszerrel. Lényege az volt, hogy íratta a szavakat, s írás közben kimondatta a gyerekekkel. A problémák okát ugyanis abban látta, hogy az erősen vizuális szóképes módszer blokkolja a gyerekek ajak-, torok- és kézmozgását. A szómódszeres tanításban nagyon keveset írtak a gyerekek. Vö. CHALL, JEANNE S. (1967) *Learning to read: The great debate*. New York etc., McGraw-Hill Book Company, 170–172.

pen változtattak. Az egyik megoldás a herbartianusok által alkalmazott normálshavas módszer, melynek mintája W. REIN, A. PICKEL és E. SCHELLER *Das erste Schuljahr* (Eisenach 1878) című munkája. Itt úgy oldották meg az egyszerre több betű tanításának a nehézségét, hogy egy féléves előkészítő szakaszt iktattak be, s jól begyakoroltatták a betűelemeket. Ez a módszer ma is él különféle változatokban Németországban.¹⁶⁵ A másik megoldás is német földön született meg, ez is a szóból indul ki, de a szavak sorrendjét gondosan megválogatják, s az új szó mindig csak egyetlenegy új betűt tartalmaz, az újonnan tanítandót. Erre a megoldásra GÖNCZY PÁL is rájött a saját gyakorlata alapján, majd német forrásokat is felhasználva 1862-ben megírta ábécéskönyvét.

GÖNCZY PÁL ábécéje az 1869-es tanterv szellemében átdolgozva lett híres, széles körben használták, a Monarchia minden nyelvére lefordították, s minden későbbi ábécének a mintája lett. GÖNCZY módszere hangoztató, analitikus-szintetikus, fokozatos és hézagmentes kiegyensúlyozott kombináció. A kiegyensúlyozott kombinált módszer jellemzői a következők:

Az olvasás-írás tulajdonképpeni tanításának megkezdése előtt van egy *előkészítő szakasz*, *előgyakorlatoknak* nevezték (ezenkívül alapozta még a nyelvi képzést a beszéd- és értelemgyakorlatok). Anyagát GYERTYÁNYFFY ISTVÁN dolgozta ki: *Előgyakorlatok a magyar írva-olvasás tanításához*. Pest, 1871. Beszélgettek a gyerekekkel, a beszédet mondatokra, szavakra, hangokra bontották. Ez volt az analitikus menet, mely elsősorban az írás tanítását készítette elő. Majd az elemeket összefűzték, a hangokat szavakká, a szavakat mondatokká, a mondatokat szöveggé szervezték. Ez volt a szintetikus menet, mely inkább az olvasást támogatta. Ezen műveletekkel párhuzamosan megtanították az alapvető nyelvtani terminusokat, mint *hang*, *betű*, *magánhangzó*, *mássalhangzó*, *szótag*, *szó*, *mondat*. Az írás technikai előkészítése rajzolásból és betűelemek vázolásából állt. Az előgyakorlatok ideje hat hét volt.

Az előkészítő szakasz után következett a tulajdonképpeni olvasástanítás. Előbb a kisbetűket tanították, majd a nagybetűket; egyenként, minden betűre külön órát szántak. GÖNCZY az írott formát tanította előbb, leírták a betűt, kapcsolták a már tanult betűhöz, elolvasták az írott szót, s csak utána vették a nyomtatott formát. Innen a módszer *írva olvastató* elnevezése. Mivel az *i-t* tartották a legkönnyebben írható betűnek, ezt tanították először, s az *i* alakjából vezették le a többi betűformát. A betűtanítás sorrendjét az alakítás könnyebbisége határozta meg. Több oka is volt az írás előre vételének: a történeti okot ismerjük: az emberek előbb írtak, s aztán olvastak; a 19. század elején újdonság volt az írás párhuzamos tanítása, s nyilván-

¹⁶⁵ TOPSCH, WILHELM (1982) Methoden des Erstleseunterrichts im Überblick. In: HAVEKOST, HERMANN — KLATTENHOFF, KLAUS *Lesen lernen. ABC-Bücher, Fibeln und Lernmittel aus drei Jahrhunderten*. Oldenburg, Universität Oldenburg; BEHRENDT, MARTIN (1981) *Lesen und Lesenlernen*. In: NÜNDEL, ERNST herausg. *Lexikon zum Deutschunterricht*. München–Wien–Baltimore, Urban & Schwarzenberg, 246–249.

valóan az újdonságot akarták hangsúlyozni; igen fontos érv az a tény, hogy az írás segíti az összeolvasást, sőt mozgást visz a tanításba. Létezik azonban egy tapasztalati tény, ami később győzött: a gyerek könnyebben olvas, az írás nehezebb számára. A sorrendet a 20. század elején megfordította TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA, s a sorrend azóta is olvasás, utána írás, a módszer tehát *olvastatva író*. Hangsúlyozom, hogy a párhuzamos tanítás megmaradt, csak a tanítás sorrendje változott.

Minden foglalkozás két részre oszlott: hangtanításra és betűtanításra, a hangtanításnak mindenképpen meg kell előznie a betűtanítást, ezt a sorrendet nem szabad felcserélni, s a hangtanítást nem szabad elhagyni. A hang- és betűtanítás menete a következő volt. Beszélgetéssel, mesével kezdték; a gyerekek figyelmét fokozatosan egy kiszemelt szóra terelték, mely az új hangot tartalmazza. Kiemelték a szóból az új hangot — a többi ismert volt —, hangoztatták, összevonták a már tanult hangokkal. Ezután bemutatták az írott betűt, kapcsolták, a leírt szót olvasták, majd bemutatták a hang nyomtatott képét, a betűt, kapcsolták a már tanult betűkkel, olvastatták. Az új és a már tanult betűkből értelmes szavakat, később történetkéket formáltak. Tehát az értelmes egészből indultak ki, s visszatértek az értelmes egészhez, ezt jelentette az analitikus-szintetikus menet. Ily módon biztosították az értelmes olvasást, s párhuzamosan begyakorolták az értelem nélküli egységeket. Az ábécék anyagát a szóstruktúra szempontjából gondosan megtervezték. Előbb egy szótagos szavakat adtak, majd fokozatosan növelték a szótagszámot. A szótagolásra mindig ügyeltek: az ábécéskönyveknek első, a kisbetűket tanító részében mindig szótagokra bontva közölték a szavakat, a nagybetűs részben már egybeírták a szavakat, olykor a hosszabbakat szótagolták. Gönczy tudatosan nem tett képeket ábécéjébe, mondván, hogy ne terelje el a kép a gyerek figyelmét a lényegről, ne segítsen a tartalom kitalálásában.¹⁶⁶ Ezen a ponton a későbbi szerzők engedményt tettek: a 19. század végétől lassan visszatértek a képek, egyelőre csak a kiinduló szóképet illusztráló tárgyképet nyomtatták bele a könyvbe, pl. a *h* betűnél egy halat, az *o* betűnél egy ollót. 1910-ben NAGY LÁSZLÓ és URHEGYI ALAJOS egy fontos újítást vezetett be: képekkel ábrázolták a bevezető beszélgetést, megalkották az *eseményképet*. Így tulajdonképpen 1910-re alakult ki az ábécéskönyvnek ma is elfogadott, eseményképpel, tárgyképpel illusztrált formája.

Az analitikus-szintetikus módszernek van két nehéz pontja: az egyik a hang-betű megfeleltetés alapos begyakorlása (itt fontos a gyorsaság), a másik az összeolvasás tanítása, vagyis a kapcsolás. Mindkettő ki volt munkálva Gönczynek és követő-

¹⁶⁶ Érdekes, hogy a híres amerikai nyelvész, LEONARD BLOOMFIELD is ellene volt az illusztrációknak, nyelvészeti módszerű olvasókönyvében nincsenek képek, BLOOMFIELD, LEONARD – BARNHART, CLARENCE (1961) *Let's read. A linguistic approach*. Detroit, Wayne State University. Az is érdekes, hogy BLOOMFIELD a hangoztató módszert sem tartotta jónak, pontosan amiatt, hogy a beszédben nem ejtünk lekerékített hangokat, a koartikuláció érvényesül; azonos szerkezetű szavakat olvastatott, ezért nevezte eljárását *nyelvészeti módszernek*, l. később.

inek ábécéiben, de csak a logikára támaszkodva, szárazon, s a tanítás valóban nem volt eléggé eredményes. Ezen a gondon a jelképes módszerek segítettek, különösen a fonomimika. A jelképes módszerek egyik sajátossága az volt, hogy a hangot hangutánzás segítségével igyekeztek felfogatni a gyerekekkel, s ennek érdekében ötletes hanghasonlatokat találtak ki. Másik sajátosságuk az volt, hogy a betűk alakját tárgyakhoz hasonlították, s e tekintetben is kifogyhatatlanok voltak az ötletekben. A fonomimika pedig a cselekvést vitte be a hangtanításba és az összekapcsolásba azzal, hogy a hangokhoz kézjeleket kapcsolt (l. fentebb a hangoztatásnál, valamint lentebb a szemléltetésről szóló fejezetben).

Az összeolvasást az nehezíti meg, hogy a tanító elszigetelve tanítja a hangokat, egy-egy képzési mozzanatot lekerekítve.¹⁶⁷ A beszédben vagy olvasáskor nincsenek lekerekített képzési mozzanatok, egy hang képzésének utolsó fázisa egybeolvad a következő hang képzésének első fázisával. Nem volna szabad leállni. A problémát magunk idézzük elő az elszigetelt (de szükséges) hangtanítással. A kézmozdulat alkalmazásának lendítő szerepe van: a gyerek ugyanis — a kézmozdulatot látva és végezve — beszédszerveit már a következő hangra készíti fel, összeolvas. TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA fonomimikai előgyakorlatai egy tisztán szintetikus szakaszt képeznek az egyébként analitikus-szintetikus menetű ábécé előtt, de a kézjeleket nemcsak az előkészítő szakaszban, hanem később is alkalmazta, az összeolvasás segítésére.¹⁶⁸ A fonomimika jellemzőit a következőképpen határozta meg: 1. Az első időszakban szétválasztja az olvasást és az írást. 2. Hangutánzással kezdi a hangoztatási gyakorlatokat, s ehhez kézmozdulatokat kapcsol. 3. Az elemző és összetevő hangoztatáskor is kézjeleket alkalmaz. 4. A betű alakját egy hasonló tárgyhöz kapcsolja. 5. A nyomtatott betűből vezeti le az írottat, tehát olvastatva ír. 6. Ellentétes alakú betűk követik egymást. 7. Cselekvést visz a tanításba. Látható, hogy egy szintetikus szakaszt iktatott (12. pont) az analitikus-szintetikus módszerű tanítás elé.

A fonomimikától eleinte idegenkedtek a tanügyi férfiak (nevetségesnek találták a hadonászt). TOMCSÁNYINÉ művelt és jó vitakozó, jó stílusú író volt, bemutatókat tartott, versenytanításokat szervezett. Végül vidéki tanítónők vitték sikerre a fonomimikát. 1925-ben a tanterv ajánlotta, 1925 és 1950 között majdnem minden

¹⁶⁷ TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA (1899) *Phonomimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához*. Budapest; TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA (1903) *A magyar gyermek első könyve*. Budapest; TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA (1934) *A fonomimikai módszer Magyarországon*. Budapest. (A koartikuláció okozta nehézségre Bloomfield is felhívta a figyelmet, l. fentebb.) TOMCSÁNYINÉ 1863-ban született Erdélyben. Kolozsvárott végezte el a tanítóképzőt, ERDÉLYI INDALI PÉTER a tanára volt. A kézmozdulatok ötletét a francia AUGUST GROSSELTINTől (1800–1870) vette, aki a siketnéma gyerekek oktatásában alkalmazta a kézjeleket. Úgy hallottam, hogy Tomcsányiné 1945 után elhagyta az országot, nem tudjuk hol és mikor halt meg.

¹⁶⁸ NAGY LÁSZLÓ – URHEGYI ALAJOS (1910) *Vezérkönyv az Új ábécé használatához*. Budapest. Ez esetben a pszichológus NAGY LÁSZLÓról van szó, a gyermektanulmány elindítójáról. A nyelvtanító ID. NAGY LÁSZLÓ, az éotvösi korszak egyik vezéregyénisége a pszichológus édesapja volt; ő dolgozta ki a beszéd- és értelemgyakorlatok módszerét és anyagát is.

ábécéskönyvünk fonomimikai volt. Ez volt az a korszak, amikor „a pusztán mindenki megtanult olvasni” (ILLYÉS GYULA írja a *Puszták népében*).

1950 fordulat az oktatásban. Ekkor szüntették meg a sokféle tankönyvet, mindent egységesítettek. A fonomimikát megszüntették, azt mondván, hogy a gyermek ösztöneire építő módszer. Ezzel együtt kidobták egy fél évszázad sok-sok gyermekközpontú módszertani ötletét, a játékoságot, kedvességet. Megszüntették ÚJVÁRY LAJOS kibontó módszerű kísérletét is, mivel a „burzsoá pedagógia” játékoságot kedvelő szelleme érződött rajta, márpedig „a szocialista társadalomban ez a módszer nem felelhet meg, nálunk nem válhat mulattató játékká, szórakozássá a tanulás” — írja az 1951-es név nélkül megjelent *Módszertani kézikönyv*.¹⁶⁹ Az Újváry-féle kibontó módszerű kísérlet kifejezetten káros és eredménytelen volt, mégis méltatlannak tartom, hogy kritika, egyetlen elemző értékelés nélkül, úgy-mond egyetlen tollvonással szüntették meg. Tulajdonképpen megszűnt ekkor a kritikai irodalom is, a külföldi szakirodalom követése is, a tantárgytörténet is. A módszertani folyóiratokban többnyire direktívák, tananyagbeosztások, ajánlások olvashatók.

Az olvasástanítással szerencsére más volt a helyzet, mint a gyapottal vagy a gumipitypanggal. (A fiatalok kedvéért ideírom, hogy minden területen a nagy szovjet példát kellett követni, sokszor olyan dolgokat kellett átvenni, melyek teljesen idegenek voltak tőlünk, hazai hagyományainktól és körülményeinktől, így a parasztokat gyapot és gumipitypang termesztésére kötelezték.) Az olvasástanításban a hangoztató-elemző-összetevő módszer volt a minta, V. P. VAHTEROV és V. A. FLJOROV pedagógusok dolgozták ki, mégpedig a nagy orosz pedagógus, KONSZTANTYIN DMITRIJEVICS USINSZKIJ (1824–1871) hagyományait folytatva. USINSZKIJ-ről tudni kell, hogy ugyanolyan nagy jelentőségű az orosz pedagógiában, mint nálunk GÖNCZY PÁL. Kortársak voltak. USINSZKIJ ugyanott hospitált, ahol a mi tanfériaink, azaz Svájcban és Németországban.¹⁷⁰ Az eredmény így nagyon hasonló lett. A 19. században mindenütt Európában a német pedagógiát követték, először a diesterwegit, utána a herbartiánust. Az 1950 után bevezetett *hangoztató-elemző-összetevő* módszer az ikertestvére GÖNCZY PÁLnak 1862-ben, majd 1869-ben kidolgozott, *hangoztató, analitikus-szintetikus módszerének*. A szovjet ábécék követésének és a hagyományok megtartásának a mértékét nem lehet a szakirodalomból kiolvasni, de végül is nem jártunk rosszul. A jelképes módszerek és a fonomimika újításait el kellett ugyan távolítani, magyarul szólva le kellett csupaszítani az ábécéskönyveket. A módszer neve ekkor lett *hangoztató-elemző-összetevő*.

¹⁶⁹ Név nélküli szerző (1951) *Módszertani kézikönyv az általános iskola I. osztályának olvasás-írás tanításához*. Budapest, 10.

¹⁷⁰ SZABÓ MIKLÓS (1999) *K. D. Usinszkij*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 73–80.

Az új ábécét GERLÓCZI LAJOSNÉ dolgozta ki 1954-ben, az olvasókönyvet pedig MAKOLDI MIHÁLYNÉ 1955-ben. Kettejük könyvét 1956-ban egyesítették, majd ezt az egyesített ábécé és olvasókönyvet az OPI (Országos Pedagógiai Intézet) munkaközössége 1963-ban átdolgozta. Az így kialakított módszer lényegében a száz éve jól bevált kombináció volt. Szerves részét képezték az előgyakorlatok, melyeket nagyon gondosan dolgoztak ki, de az időtartamot három hétre csökkentették (emlékezzünk arra, hogy ekkor szüntették meg a beszélgetést, a beszéd- és értelemgyakorlatok már amúgy is csökkentett óraszámú utódját). A hangot és a betűt mindig a szóból választották le, és a szóba helyezték vissza. A hang- és a betűtanítást segítő szóképek azonban — a megelőző GERLÓCZINÉ-féle ábécé következetes módszerességét megtörve — már ismeretlen betűket is tartalmaztak. A szövegeket jórészt szótagolva közölték, sokkal tovább — tehát a nagybetűs részben is —, mint a megelőző ábécék. Csak az utolsó negyedév olvasmányaiban nem jelölik a szótaghatárt. Ezzel kétségtelenül megmerevítették a régebbi rugalmas gyakorlatot, hozzájárulva a későbbi — végzetesen helytelen — szótagolás-ellenességhez. A lényeg, a hangoztatás primátusa azonban megmaradt. A párhuzamos írástanításhoz sem nyúltak hozzá.¹⁷¹

A tanítás menetéről BIHARI JÁNOS és HEGEDŰS FERENCNÉ tanítóképzős jegyzetének óravázlata alapján kapunk képet.¹⁷² A tanítás célja kettős: a hang tiszta ejtése és felismerése; a kisbetű biztos felismerése és könnyed összeolvasása a már tanult betűkkel. Ennek megfelelően a tanítási óra két nagy egységre oszlik: hangtanításra és betűtanításra. Ezen a szerkezeten nem szabad (tilos) változtatni, átvettem módszertanomba is, a struktúrát ennek alapján közlöm.¹⁷³

A hang-betű tanítás lépései a következők:

I. Az eseményképről való beszélgetés.

II. Hangtanítás.

¹⁷¹ A ma is használatos álló írást GERLÓCZI LAJOSNÉ alakította ki, mégpedig úgy, hogy az 1930-as évekbeli LUTTOR IGNÁC-féle *zsinórírást* egyszerűsítette. A zsinórírás is *álló írás* volt, csak mivel a toll felemelése nélkül hajtották végre, sok keresztvonalat alkalmaztak. Előtte és a 19. század folyamán *dőlt írás* volt szokásban, ún. árnyékolt írás, ti. a lefelé menő vonalakat vastagabban húzták, árnyékolták, a felfelé menő vonalak vékonyak, hajszálvonalak voltak. A 19. század végén sok vita volt körülötte, akkor is többen érveltek az álló írás mellett, de a tanítóság megmaradt a dőlt írás mellett, mert lendületesnek és szépnek tartotta. A dőlt betűs írás vágott tollal lehetett szépen írni. Tulajdonképpen az álló írás is éppen olyan lendületes lehet, mint a dőlt betűs írás. Erős érv mellette, hogy kevésbé torzul, jobban megfelel a balkezeseknek, s természetesebb, mert a gyerekek a környezetében többnyire álló vonalakat lát. Vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (é. n. [2000]) *Az írás és az olvasás történetek képekben*. Országos Pedagógiai könyvtár és Múzeum, Budapest. A dőlt írást KUTI GUSZTÁVNÉ újította fel „A maci olvas” programhoz, elméleti háttérül a következő munka szolgált: VIRÁGVÖLGYI PÉTER (1981) *A kézírásról. Morfológiai tanulmányés hozzászólás az írástanítás témaköréhez*. Veszprém. OOK.

¹⁷² BIHARI JÁNOS – HEGEDŰS FERENCNÉ (1965) *Az anyanyelvi tárgyak tanításának módszertana*. Budapest, Tankönyvkiadó.

¹⁷³ ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2002) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest, Trezor Kiadó, 101.

1. Analízis: mondat-hang-szó kiválasztása.
2. Hangoztatás.
3. Hangfelismerési gyakorlatok.
4. Szintézis: hangösszevonás.

III. Betűtanítás

1. Analízis: az ismeretlen betű kiválasztása az alapszóból.
2. A nyomtatott kisbetű alakjának elmagyarázása.
3. Betűfelismerési gyakorlatok, a betű hangoztatása.
4. Szintézis: a betű kapcsolása a már tanult betűkkel, hangos olvasás.

Ezután következik az írott betű bemutatása, kapcsolása. A következő óra a gyakorlásé. Ez a struktúra meghatározza mind az óra felépítését, mind az ábécéskönyv egy-egy oldalának szerkezetét. A képről való beszélgetés kb. tíz perc, a hang- és a betűtanítás kb. 15-15 perc, s marad még öt perc az óra szervezésére, lazító és légző gyakorlatokra, versmondásra stb. Régebben a tanítók a lazító gyakorlatokat az első húsz perc után iktatták be, ismervén a kisgyerek figyelmének határait. A tanév folyamán a hang- és betűtanítás ideje rövidül, mert a gyerekek egyre gyakorlottabbak lesznek. A beszéd- és értelemgyakorlatok hiánya sajnos mindenképpen megmutatkozik: ott volt például a verstanulás helye, a hang-betű tanító órán csak lazító ismétlésre van idő. Az eseményképekről való beszélgetés nagyon fontos, tudniillik a szövegértő olvasást készíti elő: már itt lehet a rejtett tartalmakra vonatkozó következtetéseket gyakoroltatni, az összefüggő elmondás pedig a fogalmazástaniást készíti elő (természetesen, csak két-három összefüggő mondatról van ekkor még szó). Arra is gondolnunk kell, hogy ellentét lehet a kisgyerek igénye és a primitívnek tűnő első olvasási gyakorlatok között. Az eseményképekről való beszélgetések (meg a felolvasások) a kisgyerek szellemi igényét is kielégítik, s ez a motiváció szempontjából nagyon fontos.

Egy betűtanító oldal felépítése a következő (*A mesék csodái* című ÁBC és olvasókönyvből idézem a v betű tanítását):¹⁷⁴ A lap felső részén az eseménykép foglal helyet, egy erdőszélt és egy várat ábrázol; a kistörpék kirándulás közben felfedeznek egy szép várat (a kép bal felső sarkában mindig felsoroljuk a már tanult betűket a tanítás sorrendjében). A kép alatt bal oldalt a tárgykép és az alapszó kezdőhangjának a betűje látható, tehát a vár képe és a nyomtatott kisbetű: **v**; jobb oldalt egy könyv helyezkedik el, lapjaink mindenféle színű és formájú **v** betű avégett, hogy a gyerekek elvonatoztassanak a lényegtelen tulajdonságoktól. Ezután következik az összeolvasást tanító szótag- és szóanyag: *va, ve, vi, vá, vu; áv, ív, úv, óv, ev; le-ves, te-ve, vil-la*. Fontos, hogy CV szerkezettel kezdjük az összeolvasás tanítását, mind

¹⁷⁴ ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA – GÓSY MÁRIA – LÉNÁRD ANDRÁS (1996, 2005) *A mesék csodái. ABC és olvasókönyv*. Budapest, Dinasztia Tankönyvkiadó.

a



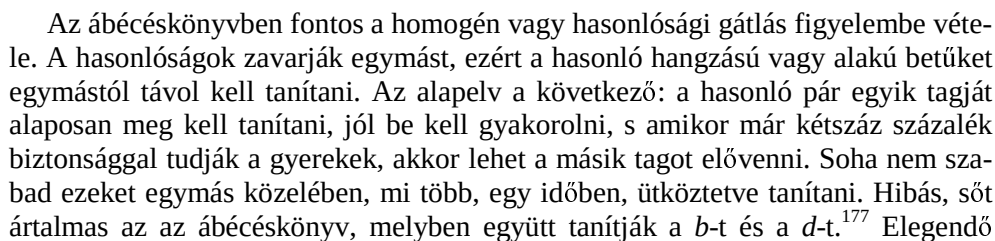
a

a i a ü í a ũ a



a

aa aa aa aa aa



¹⁷⁷ A *b* d párral más probléma is van. A gyerek egyszerűen azonosnak veszi, ahogyan azonosnak veszi a 180 fokkal elfordult arcot. A különbség pontosan az olvasástanulás — s tegyük hozzá: az írott alak megtanulása — során rögzül. (CSÉPE VALÉRIA szóbeli közlése, 2006.)

egymás mellé helyezve gyakoroltatni őket a második évben. A homogén gátlás figyelembe vétele miatt komoly probléma a betűsorrend összeállítása, ezenkívül ügyelni kell a könnyebb hangoztathatóságra, a könnyebb vonalvezetésre, a gyakoriságra. A *t* például zöngétlen zárhang volta miatt nehezen hangoztatható, észlelése is nehéz, formája se könnyű, mégis előre kell venni, mert gyakori, sok szó alkotója belőle.

Nagyon fontos a hangoztatás primátusa, ami nemcsak abban nyilvánul meg, hogy a hangtanítás megelőzi a betűtanítást, hanem abban is, hogy az elsős olvasástanulás és a gyakorlás mindvégig hangos. A tanítónak hallania kell a gyerek dekódolását, különben nem veszi észre az esetleges hibákat. A gyerekeknek is hallaniuk kell egymás olvasását, mert így is gyakorolnak. Az írást is halk mondással kell kísélni. Az a program, amelyben nem veszik előre vagy elhagyják a hangtanítást, és nem olvastatnak hangosan, nem nevezhető hangoztató-elemző-összetevőnek, még ha ezzel a címkével hirdetik is.

Az elsős ábécés- és olvasókönyvben a cél az olvasás, itt semmiféle feladatmegoldásnak nincs helye. Semmiféle összekötéssel, aláhúogatással, színezgetéssel és egyéb úgymond feladattal nem lehet megtanítani a gyereket olvasni.¹⁷⁸ Csak hangos olvasással lehet a gyereket megtanítani olvasni. A szótagolva szedett szavakat először szótagolva, utána egybeejtve kell olvastatni, s egyszerű módon — például mondatba helyezéssel — értelmeztetni. Ezt a műveletet elsőben szinte minden egyes szóval meg kell tenni. Az olvasás iránya csakis balról jobbra mehet, mert sok az iránytévesztő gyerek. Az oszlopokban való olvastatást ráér másodikban vagy még később végeztetni. Nem jó az az ábécéskönyv, mely nem balról jobbra olvastat.

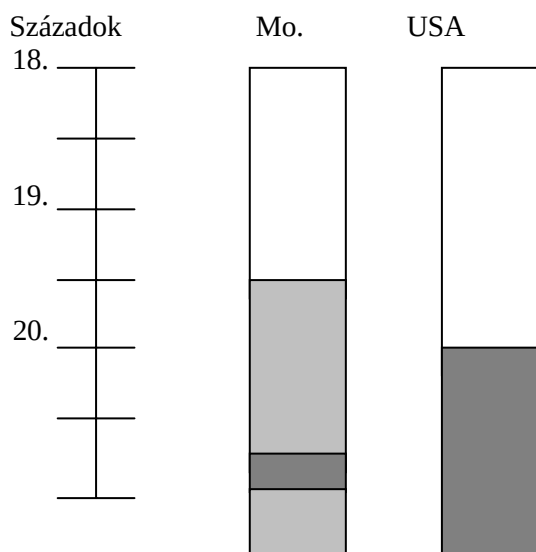
Ismervén az olvasástanítás hazai és külföldi történetét, bizton állíthatom, hogy a hangoztató-elemző-összetevő módszernél nincsen jobb. Van benne annyi globalitás, amely mellett a pontos olvasást meg lehet tanítani, egyszerre és kiegyensúlyozottan ügyel az értelemre és a mechanikus készségekre. Meglehetősen sokára alakult ki, generációk okos tanítói újították, formálták a kritikus pontokon, olykor szélsőséges megoldásokat is belevéve, de ezek a felesleges vagy ártalmas szélsőségek mindig lemaradtak. A módszer a 19. század közepe után kristályosodott ki, a 20. század első felében ötletekkel gazdagították, gyermekközpontúbb lett, de még 1950 utáni szikárabb formájában is jól működött, a gyakorlat igazolta több mint száz éven át. Ezért tértünk vissza hozzá saját programunkban a sok bajt előidéző kísérletezgetések után. Hangsúlyozni szeretném azt, hogy a kisgyerek mindig ugyanaz: sürgősségtelen a neki megfelelő módszert újítgatni, mint egy szappant vagy mosóport.

¹⁷⁸ CHALL, JEANNE S. (1983) *Stages of reading development*. New York etc. McGraw-Hill Book Company, 172–173.

A globális módszer útja a 20. században. Ismét vissza kell kanyarodnunk a 19. század végére. Az angolszász országokban a GEDIKE–JACOTOT-vonalat követték a 19. század végétől kezdve, legalábbis az USA-ban publikált olvasástörténetek erre a két névre hivatkoznak. Az USA iskoláiba 1896-ban vonult be a szómódszer, mégpedig JOHN DEWEY és FRANCIS PARKER vezette be a chicagói egyetem gyakorlóiskolájába, majd 1901-ben PARKER iskolájába, közvetlenül leváltva a szintetikus módszert.¹⁷⁹ A szómódszer az 1920-as évekre vált egyeduralmukodóvá, úgy vélem, hogy elterjedését befolyásolhatta DEWEY óriási tekintélye. Eleinte szélsőséges formában alkalmazták, ez volt a *look-and-say, look-say* (nézd és mondd, nézd-mondd) módszer (MATHEWS ezt nevezi *words-to-reading* módszernek). Később azonban engedményeket tettek a betű-hang megfelelések tanításának, s a *whole word method* (egész szó módszer) elnevezést vezették be (MATHEWS ezt nevezi *words-to-letters* módszernek, JEANNE CHALL az *intrinsic phonics, benső hangtanítás* elnevezést vezette be).¹⁸⁰ Azóta is ezt használják, csak időnként többet hangoztatják a *systematic phonics* (rendszeres hangtanítás) fontosságát: az 1960-as évek végén és most, az ezredfordulón kapott nagyobb hangsúlyt a hang-betű tanítás. Az alábbi ábra a magyar és az amerikai olvasástanítás alakulását hasonlítja össze:

¹⁷⁹ Előzmények természetesen voltak, az 1830-as és 1840-es években Amerikában többen is felvetették a szavak közvetlen olvasásának gondolatát. Főleg HORACE MANN érvelt a szavak közvetlen olvastatása mellett. Meglátogatta a porosz iskolákat Európában, s a normálszavas módszer hatással volt rá, de valószínűleg nem értette meg teljesen: a normálszavas módszer ugyanis „was a words-to-letters method, not a words-to-reading approach as Mann thought” (szótól-a-betűig módszer volt, nem szótól-az-olvasásig módszer, ahogyan Mann gondolta), vö. MATHEWS, MITFORD MCLEOD (1966) *Teaching to read, Historically considered*. Chicago & London, University of Chicago Press.

¹⁸⁰ A *implicit phonics* és az *explicit phonics* elnevezés is használatos. Az első esetben szavakból indulnak ki, s lassan fedeztetik fel a hangokat. A második esetben elszigetelten tanítják a hangokat. Nem foglalnak állást egyik mellett sem, azt tartják fontosnak, hogy korán kezdődjön a hangtanítás, és a második év végére fejeződjön be. Vö. ANDERSON, RICHARD C. et al. (1985) *Becoming a nation of readers: the report of the Commission on Reading*. Washington D.C., The National Institute of Education, 39–43.



jelmagyarázat:

szintetikus-silabizáló:

hangoztató-elemző-összetevő:

analitikus-szóképes:

1. Európában OVID DECROLY belga orvos (1871–1932) szorgalmazta a globális olvasástanítást a 20. század elején. 1901-ben intézetet alapított fogyatékos gyermekek számára, 1905-ben létrehozta a belga gyermektanulmányi társaságot. 1907-ben reformiskolát nyitott szabályosan fejlett gyerekeknek. Itt működött haláláig. NAGY LÁSZLÓ javaslatára a *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* 1910. évi közgyűlésén tiszteletbeli tagjává választotta. Innen (is) magyarázható magyarországi hatása a 20. század első felében, a globális módszerrel kísérletezők — DOMOKOS LÁSZLÓNÉ, NEMESNÉ MÜLLER MÁRTA és az 1978-as tanterv globálisai — rá hivatkoznak.¹⁸¹

A *globalisatio* terminus DECROLYtól származik. Lényege az, hogy a körülöttünk lévő világot a maga egészében fogjuk fel, a részletek homályosak maradnak. Az olvasást ezen elv alapján javasolta tanítani, a módszert AMELIE HAMAÏDE dolgozta ki (*La methode Decroly*. Neuchâtel, 1927). Az 1930-as években Belgium egész területén alkalmazták DECROLY módszerét a népiskolákban. Lényege „az

¹⁸¹ KÖNYVES-TÓTH LILLA részletesen ismerteti Decroly munkásságát, valamint a hazai globális kísérleteket, l. KÖNYVES-TÓTH LILLA (2001) A globális módszer hazai útja a 20. század első felében. In: ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA szerk. *A magyar olvasástanítás története*. Budapest, Osiris Kiadó, 191–205.

anya módszere”, vagyis az a mód, ahogyan az anya tanítja kisgyermekét, nem elemzéssel, hanem mondatok és szavak elsajátításával. „Az anyának ezt az eljárását tekintjük globálisnak” — írja DECROLY.¹⁸² Nagy számú mondat és szókép elsajátítása után a gyermek spontán összehasonlítással felismeri a közös elemeket, eljut a betűk felfedezéséig.

Lényegesnek tartom — a hazai olvasástanítás későbbi, 1978 utáni gondjaira való tekintettel különösképpen — a DECROLY-módszer következő jellemzőjét, amely minden globális módszerben megtalálható: „A globális szemlélet olvasástanításra való alkalmazásában DECROLY csupán a gyermek látásérzetére épített, a fonetikus elem teljes kikapcsolásával. Az írás szerinte ugyanis a gondolat vizuális megjelenési formája, így nem kívánatos, hogy a fület segítségül hívjuk akkor, amikor az írásjelet akarjuk az emlékezetben rögzíteni. Ez az eljárás látszólag lassúbb, de a későbbiekben a kiejtés (a hangos olvasás) a megértés akadályává válik. A globális eljárásnak pedig a legnagyobb előnye az analitikus-szintetikus módszerekkel szemben, hogy már a kezdő szakaszban is értelem fűződik az írásjelekhez. DECROLY annyira előtérbe helyezi a látásérzéklet a hallásiakkal szemben, hogy az írás-olvasás tanításában zavartalanabbnak tartja a siketnémák fejlődését. Az angol és a francia nyelvű oktatásban — a kiejtési és a helyesírási sajátosságokra utalva — ennek még nagyobb jelentőséget tulajdonít.”¹⁸³ A néma olvasás előtérbe helyezéséről van szó, mely minden globális módszernek sajátja. (A hangoztatás kikapcsolása a módszer óriási tévedése, még sokat lesz erről szó a könyv fejezeteiben.)

A globális módszert *természetes módszernek* is nevezték, s teljesen spontán ortodox változatát Argentínában alkalmazták. DECROLYt nevezi meg a szakirodalom ősforrásként, de hivatkoznak még HENRI BERGSON *Matiere et Memoire* című művére is.¹⁸⁴ „Amikor a *globális, ideovizuális vagy természetes módszer* a csúcspontján volt Európában az 1930-as években, „tisztá” formájának egyik legortodoxabb változatát Argentínában dolgozták ki. [...] Három fokozatot foglalt magában: 1. az

¹⁸² DECROLY, OVID (1928) *A globális módszerről*. Néptanítók Lapja, 19–20. sz., idézi KÖNYVES-TÓTH LILLA, i. m. 193.

¹⁸³ Ismerteti KÖNYVES-TÓTH LILLA, i. m. 193.

¹⁸⁴ DOWNING, JOHN ed. (1973) *Comparative reading: Cross-national studies of behavior and processes in reading and writing*. New York, MacMillan Co. A 273–274. oldalon ez olvasható: „When the *global, ideovisual or natural method* was at its zenith in Europe in the 1930s, one of the most orthodox variations of its „pure” form was elaborated in Argentina. [...] It involves three stages: 1) total perception, 2) discrimination, and 3) blending of these two. In this system, the breaking up of the word, and even more the concept of individual letters, is forbidden, on the grounds that one is working with „concepts” and not with „words or parts of words”. Therefore, when „mental reading” is performed using placards containing greetings or instructions, these are to be recognized by their color, shape, the angles involved in printing, and so on. [...] The teacher is not supposed to try to correct the child in advance, by imposition, before discrimination and perception occur spontaneously in the child’s mind. [...] A method that relied so much on spontaneity, that preferred or demanded silent reading from the beginning, and that prohibited the breakdown of words or any enquiry. [...] The method was based on HENRI BERGSON’s *Matiere et Memoire* and on principles developed by DECROLY. Global is called *analytic method* sometimes.”

egészben való felfogást, 2. a megkülönböztetést és 3. az első kettő összekapcsolását. Ebben a rendszerben tilos volt a szavak felbontása, sőt az egyes betűk fogalma is, azzal az indokkal, hogy az ember „fogalmakkal” operál, és nem „szavakkal vagy a szavak részeivel”. Ezért amikor a „mentális olvasást” hajtják végre üdvözléteket vagy utasításokat tartalmazó plakátokat használva, akkor ezeket a nyomtatásban megjelenő színűkről, alakjukról, szögleteikről stb. ismerik fel. [...] A tanár meg sem próbálhatja előírással előre utasítani a gyereket, mielőtt a megkülönböztetés és a percepció spontán megtörténik a gyerek agyában. [...] Ez olyan módszer, mely erősen a spontaneitásra támaszkodott, mely kezdetektől a néma olvasást követelte meg és részesítette előnyben, és amely megtiltotta a szavak felbontását vagy bármiféle elemzését. Ez a módszer HENRI BERGSON *Matiere et Memoire* című művén és a DECROLY által kifejlesztett elveken alapul. A globális módszert olykor analitikus módszernek is hívják.”

Érdekes, hogy THOMAS MANN is reagált az olvasástanítás változására, *Doktor Faustus* című regényében olvasható kritikája (Budapest, 1967, 461.): „Ó, igen, az erőszak szilárd talajt teremtett lábaink alá, az erőszak absztrakcióellenes, és nekem sem ártott [...] magam elé vetítenem, hogy a régi-új miképpen fogja módszeresen megváltoztatni az életnek egyik-másik területét. A pedagógus például tudja, hogy az elemi oktatás már a jelenben is arra tart, hogy eltérjen a betűk primer megtanulásától, külön-külön hangoztatásától, és a szóolvasás, szótanulás módszeréhez folyamodjék, az írást pedig a tárgyak konkrét szemléletéhez kösse. Ez, ha jól megnézzük, máris azt jelenti, hogy eltérünk az absztrakt, univerzális, nyelviileg kötetlen betűírástól, s bizonyos tekintetben visszatérünk az ősi szóíráshoz.”

Az tény, hogy a globális olvasás 1978-as hazai szorgalmazói DECROLY-ra hivatkoztak, de valamilyen tudomásuk az angolszász módszerekről is lehetett. Mai világunkban pedig a vigyázó szemeket Amerikára vetik, ezért szükséges az amerikai olvasástanítás 20. századi történetét áttekinteni. Az ábécéskönyvek, illetőleg a *primerek* történetéről és az olvasmányok alakulásáról beszámol NILA BANTON SMITH monográfiája, MITFORD MATHEWS értekezése a globális olvasástanítás útjának nyomozása, s egyben alapos kritika. Először egy helyesírási szempontú tanulmányra támaszkodom,¹⁸⁵ majd jobbára JEANNE CHALL könyveire.¹⁸⁶

2. PAUL HANNA és szerzőtársai a következő áttekintést adják. A 19. században — az iskoláztatás általánossá válásának idején — az emberek fontosnak tartották,

¹⁸⁵ HANNA, PAUL – HODGES, RICHARD E. – HANNA, JEAN S. (1971) *Spelling: Structure and strategies*, Boston, Houghton Mifflin Company.

¹⁸⁶ ALEXANDER, PATRICIA A. – FOX, EMILY (2004) A historical perspective on reading research and practice. In: RUDDER, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds. *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition*. Newark, Delaware, International Reading Association, 33–68. A következő korszakolást adják: a szabályozott tanulás kora (1950–1965), a természetes tanulás kora (1966–1975), az információfeldolgozás kora (1976–1985), a szociokulturális tanulás kora (1986–1995), az elkötelezett tanulás kora (1996-tól). Napjainkra a médiumok által nyújtott szövegek olvasása is jellemző.

hogy az olvasás elsajátításával párhuzamosan elsajátítsák a helyesírást is. A helyesírás tudása nélkülözhetetlen volt, egyenrangú a társasági jó modorral. Az olvasástanítás és a helyesírás vagy betűzés tanítása egyforma súllyal szerepelt a tantervekben. (A *spelling* terminus mindkettőt jelenti.) Az ábécék szótagolva közölt szósorokat adtak, a szavakat helyesírási és kiejtési típusok szerint csoportosították. A szósorok mellett kiejtési, hangoztatási utasítások voltak. A kiejtés tanítását különféle nyomdatechnikai eszközökkel segítették. Ezekben az ábécékben erkölcsi tartalmú olvasmányok voltak, mint mindenütt világszerte.

A 20. században az egyensúly megbomlott — írják az amerikai szerzők —, a tantervekben kisebb hangsúlyt kapott a betűzés, illetőleg a helyesírás. A szerző szó szerint ezt mondja: „a betűzés a húszas években nemkívánatos tárgy lett, szükséges rossz, az olvasás szegény rokona.”

Ekkoriban terjedt el a globális módszer alkalmazása: a gyerekeknek szósorokat adtak, amelyeket be kellett vágniuk, bármilyen módon, ahogy tudták: vizuálisan, azaz megnézve a szó formáját, motorikusan, azaz leírva a szavakat vagy pedig hangosan ismételve őket. Ez mindenképpen gépies megoldás volt. Hetente 50 szó megtanulását követelték meg, a tanító pénteken, az ún. tesztnapon tartott számonkérést. Aki nem tudta a szóanyagot, ott maradt a délutáni pótmagoláson. A tiszta globális olvasástanítás bajba sodorta a helyesírás tanítását: a gyerekek az egész szót olvasták, anélkül, hogy hangokat-betűket tanultak volna, ettől az olvasástól elszakadt a *spelling*, illetőleg gépiesen követelték meg, így aztán nagy gondok jelentkeztek az írás-helyesírás tanításában.

A szerzők a következő magyarázatot fűzik az elmondott tényekhez. Amikor a tantervek a hangsúlyt a betűzéssel szemben a globális olvasásra helyezték, nem ismerték fel azt, hogy a kódolás és a dekódolás folyamata különbözik egymástól. A *spelling* a beszédnek vagy a gondolatnak írásba történő kódolása. Az olvasás az írásnak a dekódolása jelentéssel bíró kifejezésekben. Ha logikusan követjük a nyelvi kommunikáció fejlődését, a következő sorrendet állapíthatjuk meg: 1. egy gondolat kigondolása és megfelelő hangsorba öntése, 2. a gondoltak vagy mondottak leírása, 3. a leírtak elolvasása, 4. mások írásának elolvasása. Ha az oktatási programban felcseréljük a 2. és a 3. lépést, ellentmondás keletkezik, és zavart keltünk.

Mindenesetre az tény, hogy ha a gyerek tud olvasni, nem biztos, hogy tud írni (betűzni). Az USA-ban az 1920-as években igen sok panasz volt az egyetemisták és a középiskolások helyesírására. A gazdasági életben szóvá tették, hogy a titkárnők nem tudnak helyesen írni. A szülők pedig tudni akarták, hogy gyermekeik miért nem tudják leírni a legegyszerűbb szavakat.

A bajokon megpróbálták segíteni. Az 1930-as években felülvizsgálták az olvasástanítási módszert. A következő megoldást találták: azokat a szavakat vették be a szósorokba, melyek gyakoriak a mindennapi életben, és ezért nagyobb szükség van

helyesírásuk ismeretére. Ez a lista 3000 szót tartalmazott, főleg tőszavakat. Jeles pszichológusok — például EDWARD E. THORNDIKE — számításai alapján állították össze. Azt mondták, hogy aki ezt a 3000 szót bevágja, az elegendő alapot kap arra, hogy megközelítőleg minden szót elolvasson.

Persze, így sem lett jobb a helyzet. Ekkor azt találták ki, hogy a 3000 szavas lista nem a gyermek szókincsén alapul, hanem a felnőttekén. Ekkor gyermeknyelvi kutatások alapján új listát állítottak össze. A tanulás és a tanítás módszere azonban változatlan maradt, minden szót külön egységként, gépiesen bemagoltattak. A betűzés alapját képező ábécéelvet, vagyis a betű-hang megfelelés tanítását teljesen elvetették.

Az 1930-as években másképp is próbáltak segíteni: érdekes olvasmányokat iktattak a primerekbe. A megtanulandó szót érdekes történettel vezették be. Az akkori primerekbe először egy történetet adtak, utána következett a szósor, majd néhány gyakorlat zárta le az egységet. A szavakat növekvő hosszúsági rendben adták. Az 1940-es években ezt a rendszert színesítették különböző módszertani fogásokkal, azt hitték például, ha a bevezető történetet hosszasan tárgyalják, dramatizálják, akkor segítenek a bajokon, s megszüntetik a helyesírás katasztrofális helyzetét.

A csődhelyzetet felismerve, az olvasástanítás szakemberei a nyelvészekhez fordultak segítségért, többek között a híres tudóshoz, LEONARD BLOOMFIELDhez. Rájöttek ugyanis arra, hogy a legfontosabb szempontot nem vették figyelembe, azt, hogy az amerikai angol nyelv, éppúgy, mint a legtöbb nyelv betűíró (alfabetikus) írásrendszert használ, nem olyant, mint például a kínai. Ebben az írásrendszerben a fonémáknak (hangoknak) írásjegyek (betűk) felelnek meg. Éppen ezért az olvasás tanítását a betű-hang megfelelések megtanításával kell elkezdni, nem pedig szósorok magoltatásával. LEONARD BLOOMFIELD 1942-ben meg is írta kritikáját az egész-szó-módszer ellen.¹⁸⁷ Egyúttal primert is szerkesztett saját gyermekei számára, melyben a betű-hang megfelelések szerint csoportosította a szavakat, megalapozván azt az irányzatot, melyet nyelvészeti olvasástanítási módszernek neveznek. Azonban olyan erős volt az egész-szó-módszer uralma, hogy az óriási tekintélyű BLOOMFIELD primerét csak jóval a szerző halála után, 1961-ben — a nagy viták idején — adhatta ki egy tanítványa, C. BARNHART.¹⁸⁸

Azonnal felmerült az angol helyesírás következetlen voltának problémája. PAUL és JEAN HANNA analizálta azt a bizonyos 3000 szót a betű-hang megfelelések szempontjából. 1951-ben a következő eredményt kapták: 1. az iskolai szóanyag negyötöd részében szabályos betű-hang megfelelés van, 2. a szóanyag egyötöd ré-

¹⁸⁷ BLOOMFIELD, LEONARD (1942) *Linguistics and reading*. The Elementary English Review. XIX. No. 4. 125–130, No. 5. 183–186.

¹⁸⁸ BLOOMFIELD, LEONARD – BARNHART, CLARENCE L. (1961) *Let's Read*. Detroit, Wayne State University Press. A könyv élén BLOOMFIELD *Teaching children to read* című tanulmánya áll, ami részben 1942-ben megjelent cikkeinek az ismételése.

szében van eltérés, 3. a magánhangzók háromnegyedében szabályos megfelelés van, 4. a mássalhangzók 82 százalékának egyetlen betűzési lehetősége van.

Ez a kutatás azt sugallta, hogy az angol helyesírás nem is olyan következtelen, éppen ezért a betű-hang megfelelést kell az olvasástanítás alapjául megtenni. A következő betű-hang megfelelési sorrendet állapították meg: 1. a legjobban betűzhető mássalhangzó, 2. a rövid magánhangzók és megfelelő betűjük, 3. a hosszú magánhangzók és legfontosabb betűmegfeleléseik. A helyesírási szabályokat megfigyeltetéssel, nem magoltatással javasolták tanítani. A szavak csoportjait a tapasztalat alapján állították össze: először néhány szóban megtanítják a betű-hang megfelelést, majd szavakon gyakoroltatják.

A további kutatások — a Project 1991 elnevezésű — megtámogatták a régebbi eredményeket. A számítógépes vizsgálatok jóval nagyobb szóanyagban még több szabályosságot mutattak ki a betű-hang megfelelésekben. A szerzők számára teljesen nyilvánvalóvá vált, hogy az ábécéelvre kell felépíteni a jövő olvasástanítási programjait. Egy ilyen program előfeltétele az — írják a szerzők —, hogy betű-hang analízis a nyelvnek fonologikus, morfológikus és kontextuális szempontjain alapuljon, magyarul: az analízáló munkát össze kell kapcsolni a jelentés megfigyeltetésével. Még az angol írásrendszer fejlődésének ismertetését is tervezték, hogy jobban megértessék a kivételeket.

3. Érdemes áttekinteni LEONARD BLOOMFIELD (1887–1949)¹⁸⁹ „*linguistic approach*”-nak nevezett módszerét. A BLOOMFIELD–BARNHART-tankönyvet bevezető, *Teaching children to read* című tanulmánya írástörténettel kezdődik (*picture writing, word writing, alphabetic writing*), tudniillik ahhoz, hogy megértsük az olvasást, meg kell értenünk a leírt (vagy nyomtatott) szó viszonyát a beszédhez. Természetesen, azt igyekszik megmagyarázni, hogy ha egyszer az írás hangjelölő és betűíró, akkor az olvasástanításban a hangok és a betűk viszonyát kell megtanítani (ő is azt mondja, mint sokan mások: nem írunk kínai módon, tehát nem olvashatunk úgy, mint a kínaiak). A gondot a szabálytalan megfelelések okozzák; gondosan kell tehát tanítani a szabályos, majd a szabálytalan eseteket. Azért nem tudják ezeket a fokozatokat megállapítani, mert a tankönyvíróknak nincsen meg a szükséges nyelvészeti felkészültségük.¹⁹⁰ A módszerekkel kapcsolatos gondolatmenete érdekes. A szavakból (*word method*), illetőleg a mondatokból (*sentence or ideational method*) való kiindulást tévedésnek tartja. Nem helyesli a hangok elszigetelt tanítását sem, mert a koartikuláció miatt nem ejtjük tiszta formájukban a

¹⁸⁹ Könyvem olvasói között bizonyára vannak nem nyelvészek is. Az ő kedvükért ide írom, hogy BLOOMFIELD a modern amerikai nyelvészet egyik megalapítója, az amerikai strukturalista nyelvészet vezéralakja. A chicagói egyetem professzora volt, l. BLOOMFIELD, LEONARD (1933) *Language*. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.

¹⁹⁰ „The material in existing primers and readers is not thus graded, because the authors of these books lacked the linguistic training necessary for such classification”, i. m. 30.

hangokat. Az is gond lehet, hogy a gyerek még nem ejti tisztán a hangokat. A legcélszerűbbnek tartja rövid és szabályosan írt szavakból kiindulni, sok hasonló szerkezetet adni, ezekből a gyerek analógiás alapon könnyen elvonja a szabályokat, azonosítja a betűket és a hangokat.¹⁹¹ Az első lecke így kezdődik: *can Dan fan man Nan pan ran tan an ban van*. A 2. lecke első sora: *bat cat fat hat mat Nat pat rat sat at tat vat*. A 3. lecke első sora: *bad dad had lad mad pad sad Tad ad cad fad gad*. Az olvasókönyv 1939 nyarára elkészült, 254 leckét tartalmazott, néhány iskolában igen jó eredménnyel ki is próbálták.¹⁹² (Egy megjegyzés ide kívánczik: manapság MARILYN JAGER ADAMS arra a következtetésre jutott, hogy a szótagnak onset-rime szerkezetét kell analogikusan gyakoroltatni, vagyis különböző belépő hangokhoz — ez az onset — azonos rímet csatolni, l. 190. Ezt látjuk BLOOMFIELD szósoraiban is.)

BLOOMFIELD saját fiait tanította meg ily módon olvasni. BARNHART a tanítványa volt, s ő is kipróbálta a módszert a saját fián. Hiába volt okos a módszer, hiába ért el eredményeket, oly nagy volt az ellenállás, hogy csak 1961-ben sikerült kiadni, a RUDOLF FLESCH által kirobbantott botrány és a nagy vizsgálatok idején. Utána többen készítették a nyelvészeti módszerrel olvasni tanító könyveket, lényegében sikertelenül, mert nem lehetett a szóképes módszer híveit meggyőzni.

BLOOMFIELD igazolása JEANNE CHALL könyvében olvasható:¹⁹³ „My analysis of the existing experimental comparisons of a meaning emphasis versus a code emphasis tends to support Bloomfield’s definition that the first step in learning to read in one’s native language is essentially learning a printed code for the speech we possess. It does not support the prevailing view that sees the beginning reader as a miniature adult who should, from the start, engage in mature reading. Early stress on code learning, these studies indicate, not only produces better word

¹⁹¹ „So much can be said, however: the child who fails to grasp the content of what he reads is usually a poor reader also in the mechanical sense. He fails to grasp the content because he is too busy with the letters. The cure for this is not to be sought in ideational methods, but in better training at the stage where the letters are being associated with sounds”, i. m. 32.

¹⁹² A Bloomfield-olvasókönyv kudarcáról MATHEWS számol be, i. m. 158–159. A történet a következő. A kísérleti osztályba látogatók jöttek, a katedrán különböző nehézségű olvasókönyvek voltak. A gyerekek meglepően jól olvastak. Ekkor az egyik látogató kinyitott egy hatodikos könyvet. A gyerek jól olvasott, a *satellite* jelentését a látogató megkérdezte, s a gyerek azt válaszolta, hogy az egy nagy tárgy az égen. (A szótár a következő jelentéseket adja: 1. mellékbolygó, hold, 2. csatlós, kísérő, alárendelt.) DEAN GRAY — a korszak vezető olvasáspedagógusa — megállapította, hogy a gyerek tudásszintje fölötti szót olvasott ki, és nem tudta a jelentését. Ez pedig nagy baj. Megmagyarázta a látogatóknak, hogy az olvasási szakemberek régóta tudják: a gyerekeket hamar meg lehet arra tanítani, hogy könnyedén kiejtsék a szavakat, de az igazi olvasás az olvasottak megértése, s ez egészen más dolog. Megmagyarázta azt is a látogatóknak, hogy ezek a gyerekek *word-callers*, kiejtik a szavakat, de később komoly nehézségeik lesznek. (Ezt a történetet sokszor láttam különféle könyvekben, híressé vált. Azt hiszem, hogy nem BLOOMFIELD, hanem az *educatorok* kudarca.) BLOOMFIELD sok okos megállapítása között *logatomok* (jelentés nélküli betűsorok) olvastatását is ajánlotta tesztelési módszerként, nem tudom, milyen okos megjegyzést fűzött volna ehhez DEAN GRAY. Egyébként a logatomok dekódolását mi is használjuk saját programunkban a tesztelésben, s használják a diszlexiát javító szakemberek is.

¹⁹³ CHALL, JEANNE S. (1967) *Learning to Read: The great debate*. New York, McGraw Hill, 83.

recognition and spelling, but also makes it easier for the child eventually to read with understanding — at least up to the beginning of the fourth grade, after which point there is practically no evidence.” Az idézet tartalma a következő: CHALL vizsgálatai — a *jelentéshangsúlyos* kontra *kódhangsúlyos* módszer összehasonlítása — BLOOMFIELD értelmezését igazolták: az anyanyelven való olvasástanulás első lépése lényegében beszédünk nyomtatott kódjának a megtanulása. Nem igazolják azt az uralkodó nézetet, mely a kezdő olvasót miniatűr felnőttnek tekinti, akinek az induláskor érett olvasással kellene kezdenie. Vizsgálatai kimutatták, hogy a kód korai tanulása nemcsak jobb szófelismerést és helyesírást eredményez, hanem megkönnyíti a gyerek számára az értő olvasást is, legalábbis a negyedik év elejéig (ezen a ponton túl nincsenek adatok).

4. 1955-ben robbant a bomba. RUDOLF FLESCH, egy Ausztriából származó egyetemi tanár könyve, a *Why Johnny Can't Read* (*Miért nem tud Johnny olvasni*) megváltoztatta a közhangulatot.¹⁹⁴ Johnny analfabetizmusának oka az egész-szó-módszer, s a gyógy mód csakis a következetesen alkalmazott fonetikus módszer lehet, melyet FLESCH részletesen bemutat könyvének második felében. FLESCH a *phonics* terminust használja a *phonetics* helyett, s egyszerűsített fonetikát ért rajta. A *phonics* ma is a hang-betű megfelelések tanítását jelenti. FLESCH öt lépésben javasolja tanítani a hang-betű megfeleléseket: 1. az öt rövid magánhangzó és azok a mássalhangzók, melyeket egyetlen betű jelöl; 2. mássalhangzók és mássalhangzó-kapcsolatok, melyeket két vagy három betű jelöl; 3. magánhangzók és magánhangzó-kapcsolatok, melyeket két vagy három betű jelöl; 4. az öt hosszú magánhangzó; 5. a szabálytalan megfelelések.

FLESCH szenvedélyes hangú polemikus könyve nyomán indultak meg a nagy vizsgálatok az 1960-as években, ezek egytől egyig a fonetikus módszer előnyeit igazolták, eredményeik kétségkívül meglátszottak az oktatásban.¹⁹⁵ CHALL és BOND–DYKSTRA vizsgálatai azt igazolták, hogy a hang-betű tanításra alapozott oktatásban a megértés is jobb, nemcsak a pontos dekódolás. Ez nagyon lényeges megállapítás volt, mert az egész-szó-módszer hívei mindig a megértésre apellálnak, s értelem nélküli dekódolással vádolják a *phonics* híveit. Azt is igazolták, hogy a szóképes olvasás egyáltalán nem motiválja jobban a gyerekeket.

Mégsem lehetett RUDOLF FLESCH számára a nagy vizsgálatok nyomán kialakult helyzet kielégítő, mert 1981-ben egy újabb, kedélyeket felkavaró könyvet tett közzé *Why Johnny Still Can't Read* címen (*Miért nem tud Johnny még mindig olvas-*

¹⁹⁴ FLESCH, RUDOLF (1955) *Why Johnny can't read and what you can do about it*. New York etc., Harper & Row.

¹⁹⁵ CHALL, JEANNE (1967) *Learning to read: The great debate*. New York, McGraw-Hill; BOND, G. L. – DYKSTRA, R. (1967) *The Cooperative Research Program in first-grade reading instruction*. Reading Research Quarterly. 2. 5–141.

ni).¹⁹⁶ Könyvének nagy részében felsorolja az egész-szó-módszer híveinek a támadásokat visszaverni óhajtó tíz kifogását, azaz alibijét. Ezek olyan szlogenek, melyeket mindenütt — sajnos, nálunk is — gyakran hallhattunk a globális módszer szorgalmazóinak szájából: 1. Minden klasszul megy (*everything is hunky-dory*). 2. Mi igenis tanítjuk a fonetikát (*phonics*). 3. Nincsen legjobb módszer. 4. Az angol nem fonetikus nyelv. 5. A szó kimondása még nem olvasás (*word calling isn't reading*). 6. Az ön gyermeke még nem érett (*not ready*). 7. Az ön gyermeke gyenge tehetségű (*disabled*). 8. Minden a szülők hibája. 9. Túl sokat nézik a tévét. 10. Mi most minden gyermeket tanítunk. Mindegyik ponttal külön lehetne foglalkozni, a cáfolatok olvashatók könyvem több pontján.

A gyenge tehetségekről szóló fejezetben foglalkozik FLESCH a diszlexia kérdésével, áttekintve az amerikai diszlexiakutatás történetét. FLESCH a diszlexiáról szóló fejezet élén az 1920-as, 1930-as évek vezető diszlexiakutatójának, SAMUEL T. ORTONnak 1937-ben publikált, klasszikusnak számító művéből idéz.¹⁹⁷ ORTON szerint 1. Az igazi diszlexia nagyon-nagyon ritka (*extremely rare*). 2. A pácienseket csaknem mindig meg lehet tanítani olvasni és írni a következetesen alkalmazott fonetikus módszerrel. 3. A legtöbb páciens az átlagosnál jobb intelligenciájú, s kiváló pályalehetőségeik vannak. (Az USA-ban ma is használják a diszlexiások tanítására az Orton–Gillingham-féle ábécét.) Felmerül a következő probléma: ha az igazi diszlexia olyan ritka, hogyan magyarázzuk meg a diszlexiásoknak újabban jelentkező nagy tömegét? — kérdezi FLESCH. Erre a kérdésre keres választ a fejezet második része, a dr. HILDA MOSS-szal, a New York Medical College professzorával készített interjú.

A feltett kérdés a következő volt: felelős-e a diszlexiásokért az egész-szó-módszer? A válasz egyértelmű *nem* volt, de a pszichiáter hozzátette: szerint vannak diszlexiások és áldiszlexiások. Ez utóbbiak nem diszlexiások, csak a diszlexiához hasonló tüneteket produkálnak: felcserélik a betűket, nincsenek tisztában sem a betűk sorrendjével, sem a hang-betű megfelelésekkel. Ezekért igenis felelős az egész-szó-módszer és a közoktatás.¹⁹⁸ Ez nem *dyslexia*, hanem *dysteachia* (nem tanítás), s nem *learning disabilities*ről (tanulási fogyatékoságról), hanem *teaching*

¹⁹⁶ FLESCH, RUDOLF (1981) *Why Johnny still can't read. A new look at the scandal of our schools*. New York etc., Harper & Row.

¹⁹⁷ ORTON, SAMUEL T. (1937) *Reading, writing, and speech problems in children*. New York, Norton.

¹⁹⁸ Flesch könyvének 133. oldalán ez olvasható: „The whole-word method doesn't produce this disorder, but it does a marvelous job of aping its symptoms — the uncertainty about the direction of letters and about their sounds, the trouble with blending, the uncertainty about the sequence of letters within words, the guessing of words from their beginning consonants, the invention of words or sentences with no relation to the text.” (Az egész-szó-módszer nem hozza létre ezt a rendellenességet, de bámulatos módon utánozza a tüneteit — a bizonytalanságot a betűk sorrendjéről és hangjaikról, a bizonytalan összekapcsolást, a bizonytalan betűsorrendet a szón belül, a szó kitalálását a kezdő mássalhangzó alapján, olyan szavak és mondatok kitalálást, melyeknek semmi közük sincs a szöveghez.)

*disabilities*ről (tanítási fogyatékoságról) van szó — mondja RUDOLF FLESC.¹⁹⁹ (Áldislexia mint diszlexiafajta nincsen, ezzel a szóval a meg nem tanított gyerekeket illette a pszichiáter. Ezt azért tartom szükségesnek megjegyezni, mert valahogy a hazai körök felkapták ezt a szót, de nem abban az értelemben, ahogyan a pszichiáter használta.)

Arra a kérdésre, hogyan lehet megkülönböztetni az igazi diszlexiásokat az áldiszlexiásoktól, a pszichiáter a következőképpen válaszolt: az áldiszlexiások igen hamar felismerik a hang-betű megfeleléseket, egyszóval hamar rájönnek a szisztéma működésére, s így könnyen taníthatók a fonetikai módszerrel. Az igazi diszlexiások esetében két-három év is lehet a tanítási-tanulási idő.²⁰⁰

A globális módszer tehát nem okoz diszlexiát, de okoz olvasási problémákat. Ezt az állítást CSÉPE VALÉRIA és munkatársai kísérlettel igazolták. A rossz diszkriminációs teljesítményt mutató első osztályosokat igenis veszélyezteti a globális módszer. A fejletlenebb, lassabban érő fonológiai tudatossággal rendelkező gyerekeknek nem segítenek, s ennek következménye az olvasás, majd a helyesírás gyengesége. Azt lehet mondani, hogy a rossz módszer — mint egy rezonátor — felerősíti a problémákat.²⁰¹ A diszlexia rendkívül ritka rendellenesség, SAMUEL ORTON azt mondta, hogy ezer ember közül két-három lehet diszlexiás. Manapság diszlexiás gyerekek tömegeiről beszélnek, még diszlexiás osztályok, iskolák is vannak.

¹⁹⁹ FLESC, i. m. 130–131.

²⁰⁰ 1987 elején egy érdekes előadást hallottam a Central Missouri State Universityn PATRICIA LINDAMOODTÓL, a Kaliforniában lévő Lindamood Language and Literacy Center igazgatójától. Gyógyító olvasástanítással foglalkozik. Elsődleges célja az, hogy kifejlessze az embereknek azon képességét, hogy tudatosan gondolkodjanak a szavak hangjairól. Módszerét a következőképp hívja: *auditory conceptualization*. Megfigyelése szerint a legfőbb baj az, hogy az emberek nem tudják azonosítani a szavak hangjait és sorrendjüket, s ez elsősorban hallási probléma, nem látási. A páciensek nem hallják jól a hangokat, képtelenek a szót hangjaira bontani, nem érzékelik a hangok sorrendjét, rajzolás során kiderül, hogy általában gondolják a sorrenddel és a tér érzékelésével, a hang-betű megfelelések nem léteznek számukra. Szókincsük fejletlen, sőt fantáziájuk is. A gyógyítás visszamegy egészen az elemi beszélgetésekig. Később igyekeznek sokoldalúan szemléltetni, a hangokat például színes lapocskákkal hozzák kapcsolatba. LINDAMOOD megfigyelései bizonyítják, hogy mindaz, amit a 19. századi olvasástanítás kifejlesztett, elhagyhatatlan, nem lett volna szabad megváltoztatni. LINDAMOOD, C. – LINDAMOOD, P. (1975) *Auditory discrimination in depth*. Boston, Teaching Resources Corporation. A szakirodalom a problémák egyik gyökerét nyelvi problémában, legfőképpen a gyenge hanganalizáló képességben látja, vö. McCULLOUGH, CONSTANCE M. eds. (1980) *Persistent problems in reading education*. Newark, Delaware, International Reading Association; VELLUTINO, FRANK (1980) Dyslexia. Perceptual deficiency or perceptual inefficiency. In: KAVANAGH, JAMES F. – VENEZKY, RICHARD L. eds *Orthography, reading, and dyslexia*. Baltimore, University Park Press; SELIKOWITZ, MARK (1996) *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Fordította dr. Kiss Péter. Budapest, Medicina, 75; NAEGELE, INGRID M. – VALTIN, RENATE szerk. (1992) *LRS in den Klassen 1–10. Handbuch der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten*. Wienheim–Basel, Beltz Verlag; ERICSON, BRITTA eds. (1999) *Reading and writing difficulties — A problem?* Sävsjö, Karolinska Institutet.

²⁰¹ CSÉPE VALÉRIA – SZÜCS DÉNES – LUKÁCS ÁGNES (2001) Mindegy, hogy hogyan tanulunk olvasni? Eltérő tréning, eltérő összemérés, változó eltérési negativitás (EN). In: PLÉH CSABA – LÁSZLÓ JÁNOS – OLÁH ATTILA szerk. *Tanulás, kezdeményezés, alkotás*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 98–213; CSÉPE VALÉRIA (2000) Az olvasás és írásképesség zavarai. In: ILLYÉS SÁNDOR szerk. *Gyógyypedagógiai alapismeretek*. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógyypedagógiai Főiskolai Kar, 241–278.

Alapos a gyanú, hogy ezek a gyerekek nem diszlexiások, csak a rossz módszer következtében nem tanultak meg olvasni és helyesen írni.

5. Miről van szó tulajdonképpen? Egy amerikai tanítónő esete jól megvilágítja az iskolai gyakorlatot. Az International Reading Association havonta megjelenő lapjában, a *Reading Today*-ban 1995-ben egy kedélyeket felborzoló vita zajlott le. Egy olvasástanár arról panaszkodott, hogy tanítványai — tanáruk minden igyekezete ellenére — az ismeretlen szavakat úgy próbálják dekódolni, hogy hangosan kimondják őket, vagyis igyekeznek megfejteni a betű-hang megfeleléseket. Sőt a gyerekek szülei is ezt kívánják meg otthon. A tanárnő kétségbe van esve, nem tudja, honnan veszik ezt a rossz szokást, mert a szavak kimondása rossz olvasókra jellemző, a jó olvasók nem tesznek ilyet. A tanárnő szerint a szavakat a könyvben lévő képek és a tanári kérdések segítségével kellene megfejteni.

A tanárnő panaszára különféle válaszok érkeztek. A hozzászólók egyik fele egyetértett vele, s igencsak csodálkozott azon, hogyan lehetnek a gyerekek és szülei ilyen buták és maradiak. A hozzászólók másik csoportja viszont megmagyarázta a tanárnőnek, hogy az angolszász országokban és Kínán kívül mindenütt kimondják a kezdő olvasók a szavakat, mert mindenütt a hang-betű megfeleléseket tanítják. Egyikük még számításokat is végzett a célból, hogy kimutassa: a gyerekek valóban hajlamosak a szavak kimondására, úgy látszik, tudják a teendőjüket. Új szövegkörnyezetben nehéz a szavakat kitalálni, nem is beszélve a felsőbb osztályok hosszú és teljesen ismeretlen szövegeiről, ajánlatos tehát a gyerekeket a kezdet kezdetén rászoktatni a hang-betű szerinti dekódolásra.

Tehát képek segítségével, a tanár kérdései alapján, néma olvasással kell a szavak jelentését megfejteni. Hogyan ellenőrzi a tanár a megértést, ha minden egyetlen szó nélkül zajlik? Feladatokkal, például össze kell kötni az összetartozó képeket és szavakat.

6. Mi a *basal reader*? Milyen a *basal reader approach*?²⁰² JEANNE CHALL *Learning to read: The great debate* című 1967-ben megjelent könyvében (*Olvasástanulás: a nagy vita*) ismerteti a *basal readert*. Azt írja, hogy igen költséges és terjedelmes megoldás: egy teljes sorozat tartalmazza a középpontot képező olvasókönyveket (innen az elnevezés), a csatlakozó tanári kézikönyveket, a munkafüzeteiket. A sorozat előkészítő programmal kezdődik, azután következnek a preprimerek, majd a primer, utána az első olvasókönyv(ek). Ez az öt-hat könyv használatos az első évfolyamon. Azután félévenként két-két könyv következik, a hatodik évfolyamig, de vannak olyan programok, melyek kiterjednek a kilencedik évfolyamra is. Mindegyik olvasókönyvhöz tartozik egy tanári kézikönyv (*manual* vagy *guidebook*) és egy munkafüzet. Ezenkívül lehet még vásárolni tesztek, különféle kiegészítő anyagokat és olvasmányokat. A szóképes tanításban nem beszélhetünk ábécé-

²⁰² AUKERMAN, ROBERT C. (1981) *The basal reader approach to reading*. New York etc., John Wiley & Sons.

céskönyvről. A basal reader szókincsét a gyermek szókincsén alapuló szólisták alapján tervezik, szövegeinek nehézségét az olvashatósági képletek valamelyikével ellenőrzik.²⁰³ Az anyagot szintekre (*level*) osztják, s mindegyik szint teljesítését tesztekkel ellenőrzik. Az olvasókönyvekben gondosan ügyelnek a szavak ismétlődésére. Meg kell jegyezni, hogy az iskola előtti kindergartenben tanítás folyik, s megtanítják a gyerekeknek a betűket, úgyhogy a szavakat tudják betűzni, tehát végül is kapnak némi segítséget a dekódoláshoz.

CHALL professzor megkérdezte a szerzőket a módszerről, mindegyik azt mondta, hogy a hangtanítás (*phonics*) analitikus, nem szintetikus; funkcionális, ezen azt értik, hogy szóhoz vagy mondathoz van kapcsolva. Az olvasmányok az amerikai életmódot tükrözik.

A tanítás menete négy részből áll: 1. Előkészítés. A tanár a háttérrel magyarázza, néhány kérdést tesz fel az érdeklődés felkeltésére. 2. Az új szavak bemutatása és gyakorlása. A kézikönyv megmondja, hogy mely szavakat kell kiemelni és gyakorolni. 3. Irányított olvasás és a történet értelmezése. A gyerekek némán olvassák a történetet. A tanárnak a felteendő kérdések meg vannak adva a kézikönyvben. Javasolják az újraolvasást, és további kérdések feltevését. 4. Követő tevékenységek. Egy-két gyakorlat kapcsolódik az olvasmányhoz, ezeket a munkafüzet tartalmazza. A hangsúly a szóképes módszeren van, a gyerekeknek az egész szavakat kell felismerniük, bár a programban van valamiféle betű- és hangtanítás: „That is, although the total program includes some instruction in letters and sounds, children are taught to recognize words as wholes first” (203). A preprimerben egy-két új szó van leckénként, a szavak száma fokozatosan nő. Az elsős programban nagyrészt a képek „olvasását” vagy „interpretálását” kérik a gyerekektől. A gyerekek figyelmét a történet környezetére terelik (CHALL a „*nontextual aspect*” kifejezést használja). A tanár sokkal többet beszél, mint amennyit a gyerek olvas, ráadásul a kérdéseit a kézikönyvből lesi ki (én magam sok olyan órát láttam, ahol a tanár fogta a hatalmas manuált — sokkal vastagabb, mint a gyerekek olvasókönyve —, és abból olvasta (!) a kérdéseket). Maga CHALL is megírja, hogy az évek során, 1920 és 1962 között, egyre több lett az olvasókönyvekben a kép, s egyre vastagabb lett a manual. Sok követő gyakorlathoz nem is kell olvasni. A hangtanítás (*phonics*) nem alaptevékenység, a gyakorlatok között van eltemetve: „In the conventional basal-reading series, phonics is usually buried under masses of other material” (212). Mivel a tanár igen el van foglalva — főleg azzal, hogy három csoportra osztja az osztályt —

²⁰³ Az olvashatósági képlet (*readability formula*) egy szöveg nehézségi fokát állapítja meg. Leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a szavak és a mondathosszúság arányát adják meg, valójában bonyolult képletek. A hatalmas kutatás ellenére alkalmazásuk problematikus, mert a szövegnek sokkal több összetevője van, mint amennyit képletbe lehetne foglalni. Különösen problematikus a képletek alapján az olvasási szintek megállapítása, valamint a szövegalkotás. Vö. KLARE, GEORGE R. (1984) *Readability*. In: PEARSON, DAVID P. ed. *Handbook of reading research*. New York – London, Longman, 681–744.

nemigen törődik a betű-hang tanítással, a szavak szerkezeti analízisével: „In short, the basal series do not really seem to expect the pupil to use the letter-sound correspondences taught” (215). Sőt mintha megszegyenítő volna a dekódolás, mert a szakzsargon az ilyen gyereket „word-caller”-nek titulálja (l. amit DEAN GRAY mondott BLOOMFIELD programjáról). Ezeket a basal reader programokat a tanárság 70%-a használta az 1960-as években. (Meg kell jegyeznem, hogy mindkét amerikai tanárkodásom idején számos módszertanos professzorral ismerkedtem meg, sok tanszéket és iskolát láttam, mindenütt a basal reader sorozatokkal találkoztam.)

JEANNE CHALL könyve ismertet módszeresen hangtanító programokat is, s kiterjedt vizsgálatokat a basal reader módszer és a módszeres betű-hang tanítás eredményességéről. A CHALL által „code-emphasis”-nak nevezett módszer hatékonyabbnak bizonyult, mint a „meaning emphasis”-t érvényesítő módszer. A dekódolással tanított gyerekek az értelmezésben is jobban teljesítettek! A helyesírásuk is jobb volt!²⁰⁴

JEANNE CHALL felteszi azt a kérdést is, hogy miért erőltetik a gyerekekre a felnőtt néma olvasását? („is the child who is learning to read really best served by a very early stress on mature, silent reading?”), továbbá miért van szükség azokra a gyakorlatokra, melyeket olvasás nélkül is meg lehet oldani „non-reading follow-up activities” (261–262).

A néma olvasás ellenőrzése problematikus. JEANNE CHALL másik könyvében (*Stages of reading development*) okosan összegezi véleményét, annyira fontosnak tartom, hogy idézem fordításban, s lábjegyzetben mellékelem az eredeti részletet.²⁰⁵

²⁰⁴ Számos okos tanulmányt lehetne idézni, melyekben azt hangsúlyozzák, hogy a dekódolás tanítása nélkülözhetetlen, pl. PERFETTI, CHARLES A. (1986) Reading acquisition and beyond: Decoding includes cognition. In: STEIN, NANCY L. ed. *Literacy in American schools*. Chicago–London, University of Chicago Press, 41–60.

²⁰⁵ CHALL, JEANNE S. (1983) *Stages of reading development*. New York etc., McGraw-Hill Book Company, 172–172: „Are we perhaps students do too much of their reading by evaluation?

From the very start Grade 1, children seem to be answering questions in worksheets and workbooks by circling, drawing lines, and selecting alternative answers to questions following pictures, sentences, and passages. Even when they do not have to mark their answers in workbooks or on worksheets, they are asked question after question orally by the teacher if she follows the teacher’s manual of the series. Meanwhile the children read lines and pages silently in their readers.

This is fairly modern phenomenon which stems from several historical roots. First was the discovery in the 1920s that accuracy in oral reading does not assure proficiency in silent reading comprehension (THORNDIKE 1917). This began the press to read silently for meaning from the beginning. [...] In the 60 years since, the preference for early silent reading has changed little.

Second came the press for individual and small group instruction within the same class as a way of adjusting to the range in individual differences. This also encouraged the use of worksheets and reading exercises as a way of having some children working independently while the teacher worked with a group. Third, factor analyses of reading comprehension have pointed to the existence of different kinds of comprehension (main idea, details, inference, and so on) which brought more and more varieties of questions attached to reading selections to assure the acquisition of these comprehension skills [...].

One may ask whether many students don’t come away from several years of this with the idea that reading is doing worksheets and getting the right answers. Indeed, Joyce Maynard, in a revealing article in the *New York Times Magazine* when she was about 20, said that her reading as a student consisted mainly of working in one

Az első osztály legelejétől kezdve a gyerekek a munkafüzetekben és a munkatankönyvekben kérdésekre válaszolnak, mégpedig úgy, hogy bekarikáznak, vonalakot húznak, alternatív válaszokat szelektálnak, a képeket, a mondatokat, a nagyobb egységeket követve. Ha nem kell bejelölniük válaszaikat a munkatankönyvekben és a munkafüzetekben, akkor szóban kapnak kérdéseket egymás után a tanártól, feltéve, ha a tanár a program kézikönyvét követi. Közben a gyerekek némán olvassák olvasókönyvük sorait, majd oldalait.

Ez modern jelenség, melynek több történeti gyökere is van. Először is az 1920-as éveknek az a felfedezése, hogy a pontosság a hangos olvasásban nem biztosítja a jártasságot a néma olvasásbeli szövegértésben.²⁰⁶ Ez azt eredményezte, hogy a kezdetektől erőltették a néma olvasást. Hatvan év elteltével a korai néma olvasás előnyben részesítése kissé megváltozott.

Másodszor: elkezdtek erőltetni az egyéni és a kiscsoportos oktatást egyetlen osztályon belül, tudniillik ezt tekintették az egyetlen módjának az egyéni különbségek széles skálájához való alkalmazkodásnak. Ez is előtérbe helyezte a munkafüzetek és az olvasási feladatok alkalmazását, mégpedig úgy, hogy egyes gyerekek magukban dolgoztak, amíg a tanár a csoporttal dolgozott. Harmadszor: az olvasásértés faktorelemzéseiről rámutattak a különféle értési területek létezésére (fő gondolat, részletek, következtetés stb.), melynek következtében egyre több és többféle kérdést kapcsolnak az olvasmányhoz, avégett, hogy meggyőződjenek a szövegértési készségek elsajátításáról.

Az emberben felmerülhet a kérdés, hogy vajon az évek során hány diákban rögzült az a gondolat, hogy az olvasás egyenlő a munkafüzetek kitöltögetésével és a helyes válaszok megtalálásával. JOYCE MAYNARD — úgy húszéves korában — leírta a *New York Times Magazine*-ben, hogy az olvasás diákkorában abból állt, hogy az egyik széles körben használt programban munkálkodott. A barátjánál előbb próbálta meg befejezni a „pirosat” (nyilván a színezést). Egy idő múlva az olvasmány elolvasása nélkül válaszolt a kérdésekre. Középiskolai évei alatt sosem kérték meg egyetlen egy könyv elolvasására sem.

of the most widely used reading kits. She tried to finish „purple” before her friends did. After a while she answered the questions, she said, without reading the selections. She had never been asked to read a book in all of her high school years.

An ethnographic study of reading in selected 5th grade classes found that the best results came from classes where there were larger groups discussing selections that they had read. [...] Other studies [...] have questioned the value of so many individual worksheets. While originally a creative response to a real need, should we not now ask whether we have perhaps overdone and overused the individual short selection with questions, the reading quiz sheet?

The respect for and the love of reading must be built from the cradle on. We add much to enduring habits of reading, that is, the reading of fascinating stories, accounts, biographies, poetry, science, history, and the like.”

²⁰⁶ THORNDIKE, EDWARD L. (1917) *Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading*. Journal of Educational Psychology. 8, 323–332. JEANNE CHALL hivatkozik még néhány tanulmányra, ezeket elhagytam.

Egy válogatott ötödikesekkel végzett etnográfiai tanulmányban azt állapították meg, hogy a legjobb eredmények azokon az órákon születtek, amikor nagy csoportokban vitatták meg az elolvasottakat. Egy másik tanulmány megkérdőjelezte a sok egyéni munkafüzet értékét. [...] Nem kellene megkérdeznünk, hogy nem vittük-e túlzásba az egyéni rövid olvasmányok és kérdéseik, az olvasási kvízlapok használatát?

Az olvasás megbecsülését és szeretetét a bölcsőtől kezdve kell kialakítani. Több valódi olvasási tapasztalatot kellene nyújtani: érdekes történeteket, beszámolókat, életrajzokat, verseket, tudományos műveket, történelmet stb.

Egy barátom mesélte a következő történetet. Az első osztály végén felkereste a tanítónőt, hogy a gyereke nem tud olvasni. A tanítónő bizonygatta, hogy a gyerek kitűnően olvas, mert mindig jól megoldotta a különféle feladatokat. A szülő pedig azt bizonygatta, hogy a gyerek olvasás nélkül, logikai úton oldotta meg a feladatokat. Sajnos, neki volt igaza. JOYCE MAYNARD és valószínűleg ezer és ezer amerikai gyerek esete megismétlődött nálunk is, valószínűleg ezer és ezer magyar gyerekkel. Mi történt?

(JEANNE CHALL vizsgálatai meggyőzőek, 1967-es könyvét azóta többször is kiadták, mégsem született meg a várt eredmény.²⁰⁷ Az 1980-as években megerősödött a *whole language approach*, majd az 1990-es években lassacskán ismét előtérbe került a hangtanítás sürgetése, elsősorban MARILYN JAGER ADAMS *Beginning to read* című 1990-ben megjelent könyvének hatására. Ezeket az új törekvéseket a nyelvi tudatosságról szóló fejezetben ismertetem.)

Az angolszász gyakorlatból oktatásügyünk irányítói és tanácsadói 1978-ban átvették: 1. a szavak egészben való kezdeti olvastatását, 2. a szómodszerral együtt járó néma olvasást, 3. a feladatot mint a megértést ellenőrző eszközt. Ezzel együtt létrehozták a basal sorozatra jellemző struktúrát: a középpontban lévő olvasókönyvhöz megszülettek a munkafüzetek, a felmérők, az előkészítők, a vázoló- és írásfüzetek, szókártyák, fóliák és ki tudja, még mi minden. Hogyan történt mindez?

²⁰⁷ Az amerikai módszertanok a szóképes módszert ismertetik, a hangtanítás hol erősebb, hol enyhébb hangsúlyozásával, pl. DUFFY, GERALD – SHERMAN, GEORGE B. (1972) *Systematic reading instruction*. New York etc., Harper & Row; RUBIN, DOROTHY (1975) *Teaching elementary language arts*. Chicago etc., Holt, Rinehart and Winston; DEHAVEN, EDNA P. (1983) *Teaching and learning the language arts*. Boston–Toronto, Little, Brown and Company; EARLY, MARGARET (1984) *Reading to learn in grades 5 to 12*. San Diego etc., Harcourt Brace Jovanovich, Publishers; HARRIS, LARRY A. – SMITH, CARL B. (1986) *Reading instruction. Diagnosing teaching in the classroom*. New York – London, Macmillan – Collier Macmillan; EKWALL, ELDON E. – SHANKER, JAMES L. (1985) *Teaching reading in the elementary school*. Columbus etc., Merrill; HOSKISSON, KENNETH – TOMPKINS, GAIL E. (1987) *Language arts. Content and teaching strategies*. Columbus etc., Merrill Publishing Company; HARP, BILL – BREWER, JO ANN (1991) *Reading and writing*. San Diego etc., Harcourt Brace Jovanovich, Publishers; YELLIN, DAVID – BLAKE, MARY E. (1994) *Integrating language arts*. New York, Harper Collins College Publishers. — Rendszeres hangtanítást alkalmaz: AUKERMAN, ROBERT C. (1981) *How do I teach reading?* New York etc., John Wiley & Sons.

A szerzők OVID DECROLYra hivatkoztak,²⁰⁸ de programjaikban a *basal reader approach* ismérvei ismerhetők fel. Az egyezés feltűnő, a globális program kézikönyvének irodalomjegyzékében felsorolnak néhány amerikai művet is, lehetséges, hogy a struktúra alapvetően a tengerentúlról származik.

A hazai olvasástanítás a 20. század utolsó harmadában. Az 1960-as évek vége felé több kritika érte az olvasástanítást. A szaklapokban megjelenő tanulmányok szerzői arról számoltak be, hogy a néma olvasás és a szövegértés szintje nem elég jó, a gyakorlóórák nem hatékonyak, szegényesek a beszélgetések, elhagyják vagy elhanyagolják a hangösszevonási gyakorlatokat, az előkészítő időszakban nem törődnek a tanulók hangdifferenciálási képességének fejlesztésével. A kritikából nem azt a következtetést vonták le, hogy a rossz gyakorlaton változtatni kell, hanem magát a módszert kezdték megváltoztatni: hosszúnak tartották az előkészítő szakaszt, lassúnak tartották a hang-betű tanítás tempóját, vitatták a betűk sorrendjét, elleneztek az év végéig tartó szótagoltató olvasást. Az 1962-es tanterv a harmadik osztályra írta elő a néma olvasás gyakorlását, ezt késeinek tartották. Az 1963-as ábécéhez CSOMA VILMOS olvasási feladatlapokat szerkesztett 1971-ben, s ezzel kezdetét vette a munkafüzetes korszak. Felvetődött az írástanítás késleltetésének gondolata is.

Három tényező határozta meg a hazai olvasástanítás további sorsát: 1. az óraszámcsökkentés és a beszélgetés (beszéd- és értelemgyakorlatok) eltörlése, 2. az 1969-es fővárosi kísérlet, 3. a hetvenes évek elején lezajló globális kísérlet. Az óraszám fokozatos csökkentéséről és a beszélgetés eltörléséről már írtam, most nézzük meg, mire vezettek a kísérletek.

A Művelődési Minisztérium és a Fővárosi Tanács kezdeményezésére 1969. január 1-jén indult meg a fővárosi alsó tagozatos kísérlet, melynek olvasástanítási részét MAKOLDI MIHÁLYNÉ szervezte meg.²⁰⁹ A kísérleti olvasástanítási módszer elnevezése: *funkcionális olvasás- és írástanítási eljárás*. Mivel a kísérlet lényegét az képezte, hogy miképpen lehet a tanulók munkájának eredményességét az adott órakereteken és tanterven belül fokozni, a változást a tempó gyorsítása jelentette. Hosszadalmasnak és körülményeskedőnek tartották ugyanis a hangoztató-elemző-összetevő módszert, éppen ezért megváltoztatták, mégpedig a következő pontokon:

²⁰⁸ „A globális módszert OVIDE DECROLY (1871–1932) brüsszeli orvos és pszichológus dolgozta ki. Egyik legfontosabb megállapítása az volt, hogy az ismeretek megszerzésében nem szabad a gyermekeket a felnőttek által kitalált ésszerű út követésére kényszeríteni. Meg kell figyelniük, hogyan ismeri meg a gyermek a világot, és a tanulási-tanítási folyamatban végig lehet kísérni őket az önálló felfedezés útján. [...] A globalitás eszméje az olvasás tanítási menetét is alapvetően megváltoztatta. DECROLY megfigyelte, hogy a gyermekek konkrét szemléletéhez közelebb áll a szóképekkel, mint az elvont fogalmakkal (hang- és betűtanulással) kezdődő olvasástanulás.” Vö. KUTINÉ SAHIN-TÓTH KATALIN – LIGETI RÓBERT (1980) *Olvasás- és írástanulás az 1. osztályban. Globális program. Tankönyvhasználati útmutató*. Budapest, Tankönyvkiadó, 3.

²⁰⁹ A kísérlet összegezése a HUNYADY ZOLTÁN által szerkesztett „A fővárosi alsó tagozati kísérlet tapasztalatai” című 1973-ban közzétett kiadványban olvasható.

1. az előgyakorlatok időtartamát radikálisan csökkentették, kétórás (!) előkészítés után azonnal a betűtanításhoz fogtak, 3. rögtön vették a betűt, olvastatták, írtatták, tehát nem különítették el a hangtanítást és az azt követő betűtanítást, 4. nem követelték meg a szótagoló olvasást, de még nem törölték el, 5. a betűket másolással írtatták, nem magyarázták el felépítésüket. Ez utóbbi döntés különben logikusan következett a betűelemeket is tanító és gyakoroltató előgyakorlatok eltörléséből. Nagyon lényeges újításuk még a feladatlapok alkalmazása.

A változtatások másik vonulata a szóképes (globális) olvastatás felől érkezett. A szóképes olvastatás 1950 után a gyógypedagógiai oktatásban jelent meg; 1965-ig az előkészítő osztályokban szóképes olvastatást alkalmaztak, s megtanították önálló betűkként a magánhangzókat. Ezt az eljárást a szótagolvasó módszer váltotta fel.²¹⁰ A 1970-es évek elején LIGETI RÓBERT és KUTI GUSZTÁVNÉ egy globális módszerű tankönyvet dolgozott ki a korrekciós osztályok számára.²¹¹ *Olvasástanítás a korrekciós osztályokban* című cikkükben (*A Tanító* 1974, 2–4. sz.) a következőképpen jellemzik módszerüket: „Globális olvasástanítási programunkat a budapesti korrekciós osztályok számára készítettük. [...] Programunk kialakításában a következő szempontok vezettek: 1. Mindenki számára sikert biztosítson, adjon lehetőséget, hogy a gyermekek saját tempójukban haladhassanak; 2. fejlessze a szófelismerés képességét; 3. a megértésen legyen a hangsúly; 4. szóból, mondatból induljon ki, a fonikus munka az első időben játékosan és követelmények nélkül valósuljon meg; 5. az olvasástanítás programja segítse elő a gyermekek jó helyesírásának kialakulását; 6. minden fázist teljesítményméréssel fejezzünk be.” Kísérletükben *A maci olvas* című tankönyvet használták (1975, Fővárosi Pedagógiai Intézet). A korrekciós osztályok számára készített program azután 1978-ban átkerült az általános iskolai oktatásba, s a szóból, illetőleg mondatból való kiindulást a Romankovics–Meixner-féle és a Zsolnai-féle program is átvette.

A háttérben oktatáspolitikai döntések is történtek. 1970-ben az V. Nevelésügyi Kongresszuson kimondták, hogy az anyanyelv a személyiség egyik legfontosabb jegye, így a személyiség nevelésének lényeges eszköze. Az MSZMP KB 1972. június 14–15-i ülésén határozat született,²¹² miszerint kiemelt feladat az anyanyelvi oktatás korszerűsítése. Az MTA keretében is alakult egy munkacsoport, melynek

²¹⁰ Vö. MEIXNER ILDIKÓ – JUSTNÉ KÉRY HEDVIG (1967) *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

²¹¹ A korrekciós osztályokba iskolára éretlen, de nem szükségképpen gyenge tehetségű gyermekek jártak. Csak arra gondolhatok, hogy a kétéves kisgyermek észlelése globális, s ezek a gyerekek nincsenek a hatéves gyerek észlelési szintjén. Ezért vélhették azt, hogy célszerű szóképesen olvasatni őket. Én fejletlenségükből ellenkező következtetést vonnék le: hosszabb és gondosabb előkészítésre, s lassabb, alaposabb tanításra van szükségük.

²¹² MSZMP KB = Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága, székhelye a Duna-parton, a Margit hídnál lévő „fehér ház” volt, minden lényeges kérdés itt dőlt el a pártállami időszakban.

feladata az anyanyelvi oktatás korszerűsítésére vonatkozó javaslatok kimunkálása volt. A javaslatok meg is jelentek, mégpedig két kötetben.²¹³

A korszerűsítő szándékok mindmáig rejtélyes következményeként az 1978-as tanterv ismét — mégpedig erőteljesen — csökkentette az anyanyelvi órák számát, radikálisan a negyedik osztályban, ahol inkább emelni kellett volna. Az óraszám — nem győzöm eléggé hangsúlyozni — tartalmi kérdés. Prokrasztész ágyában csak meghalni lehet.

Az új tanterv bevezette az alternatív tankönyvhasználatot: mindjárt 1978-ban belépett a ROMANKOVICS–MEIXNER-féle, 1980-ban a LIGETI–KUTINÉ-féle, 1985-ben a ZSOLNAI-féle, 1987-ben a LOVÁSZNÉ-féle program (ez utóbbi szintetikus, vizsont intenzív).²¹⁴ Az első három program abban megegyezik, hogy szóképek kvázi vagy naiv olvastatásával indít. Két okból alkalmazzák: az egyik ok motivációs, a gyermekek olvasási vágyának a felkeltése, a másik ok az a megfigyelés, hogy kisgyermekek esetében a sokszor látott szóképek globális felismerésének a képessége megelőzi az alaktagoló képesség kifejlődését. Feltételezik, hogy a szóképes olvasás eredményes lehet a gyengébb analizáló-szintetizáló képességű gyerekeknél. (A Romankovics-program 38, a Ligeti-féle 87, a Zsolnai-féle 90 szóképet tanít.)

A ROMANKOVICS-programban lerövidítették a betűtanulás idejét, egyszerre tanítják a nyomtatott kis- és nagybetűket, valamint az írott kisbetűket; a második félévben az írott nagybetűk tanítása, valamint az olvasási készség fejlesztése folyik. A néma olvasás áll a fejlesztés középpontjában, ugyanis a sok feladat megoldása néma olvasást igényel. Betűsorrendjük figyelembe veszi a homogén gátlás elvét (ezt a fogalmat MEIXNER ILDIKÓ vitte be a köztudatba, eredetileg RANSCHBURG PÁL hívta fel rá a figyelmet). A KUTINÉ–LIGETI-program csoportosan tanítja a betűket, nem veszi figyelembe a homogén gátlás elvét (pl. együtt szerepelteti a zöngés és a zöngétlen mássalhangzó-párokat), erősen késlelteti az írás tanítását. Nem tanítja a betűkapcsolást, ezt írják kézikönyvükben: „Megfelelő számú szóképek ismerete és a [...] fonikus munka eredményeként *nincs szükség a betűkapcsolás tanítására*. Ez is jelentős különbség a szóképes és a szintetikus módszerek között. Így lehetővé válik, hogy a betűtanulás ütemét (az osztály összetételétől függően) gyorsítsuk, és be-

²¹³ SZÉPE GYÖRGY szerk. (1976) *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Tankönyvkiadó, Budapest; SZENDE ALADÁR szerk. (1981) *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai*. Tankönyvkiadó, Budapest. Mindkét kötetet recenzáltam, lényegében azt kifogásoltam, hogy a korszerűsíteni akarók nem ismerik a hazai tantárgytörténetet. (Magyar Nyelvőr 101. sz. 1977, 76–84; Magyar Nyelvőr 106. sz. 1982, 238–246.)

²¹⁴ Az olvasástánítási programok részletes ismertetését l. ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA szerk. (2001) *A magyar olvasástanítás története*. Budapest, Osiris Kiadó, 229–249. A középponti könyvek a következők: ROMANKOVICS ANDRÁS – ROMANKOVICSNÉ TÓTH JÚLIA – MEIXNER ILDIKÓ (1978) *Olvasni tanulok, Olvasókönyv*. Budapest, Tankönyvkiadó; KUTINÉ SAHIN-TÓTH KATALIN – LIGETI RÓBERT (1980) *A maci olvas, A maci mesél*. Budapest, Tankönyvkiadó; ZSOLNAI JÓZSEF alkotószerkesztő, CSÍK ENDRE – FARKAS JULIANNA – KISS ÉVA – ZSOLNAI JÓZSEFNÉ (1986) *Szó és betű (Éva és Feri olvasni tanul, Betűről betűre)*. Budapest, Tankönyvkiadó; LOVÁSZ GABRIELLA – BALOGH BEATRIX – BARKÓ ENDRE (1987) *Betűvásár, Gyermekvilág*. Budapest, Tankönyvkiadó.

tűcsoportokat tanítsunk” (*Globális program*, 8, egyébként kézikönyvünkben mindazt megismétlik, amit első, korrekciós programjuk kapcsán A Tanítóban leírtak, 1. fentebb). A szövegfeldolgozás lépései a következők: 1. szókiemelés, 2. néma olvasás, 3. a tartalmi megértés elsődleges ellenőrzése (feladatokkal), 4. hangos olvasás, 5. megbeszélés, 6. a tartalmi megértés másodlagos ellenőrzése, 7. az olvasmány összefüggő elmondása, 8. az órai munka értékelése.

Egyik program sem közölte szótagokra bontva a szavakat, nem alkalmazta a szótagolást mint dekódolási stratégiát. Az 1989 utáni rendszerváltáskor a szabad publikálás lehetővé tételekor az ábécéírók első dolga volt a szótagolás visszaállítása. A hangoztatás elsődlegességének az elve azonban nem állt helyre, még mindig dívik a néma olvasás, a feladatozás a hangos olvastatás helyett.

A tragédia az, hogy bizonyíthatóan átvették azt a módszert, amelyet Amerikában LEONARD BLOOMFIELD kemény kritikája óta vitattak, amelyről JEANNE CHALL vizsgálatai kimutatták, hogy mely pontokon vannak a gyengeségei. Átvették a szóképes módszert, a néma olvasást, a rendszertelen hangtanítást (a *fonikus munka* kifejezés nem a *phonics*-ból származik?), a feladatosdit, a basal reader program költséges szerkezetét. A legsúlyosabb probléma a hangoztatás tönkretétele volt. Átvették a szóképes módszert, anélkül, hogy szakirodalmát gondosan tanulmányozták volna, sőt elhitették a tájékoztatlan közvéleménnyel, hogy ez a modern, ez az amerikai, ezt kell követni.²¹⁵

Foglaljuk össze még egyszer, miért kifogásolhatók a globális módszerek?

1. Nem illeszkednek írásrendszerünk hangjelölő, betűíró rendszeréhez. Nem írunk kínai módon szóképeket, s nem olvasunk kínai módon szóképeket. Itt egy tévhitet kell eloszlatni. Azt tartják, hogy a globális módszerek a bonyolult helyesírású nyelvekhez illenek, például az angolhoz vagy a franciához. Az utóbbi ötven évben ez a tévhit fokozatosan megdőlt. 2. A hazai beszédpercepciók kutatások azt bizonyítják, hogy a kétéves gyerek észlelése globális, mert még gyakorlatlan; a felnőtt észlelése lesz ismét globális, mert gyakorlott. A hatéves gyerekek a beszédészlelésben minden részletre szüksége van, s hasonlóképpen minden részletre — pontos dekódolásra — van szüksége a kezdeti olvasástanítás során. 3. A hangok és betűk előzetes tanítása nélküli szóképtanítás lélektani szempontból is kifogásolható: bizonytalanságban hagyja, találgatásra kényszeríti a gyereket. A bizonytalanság érzése pedig sok egyéb, súlyosabb probléma okozója is lehet. 4. A szóképes módszer együtt jár a néma olvasással, valamint a néma olvasás feladatmegoldásos el-

²¹⁵ Annak ellenére, hogy a kemény amerikai viták és az alapos vizsgálatok kimutatták, hogy a rendszeres hangtanítás következtében, vagyis a kódhangsúlyos (*code emphasis*) módszerrel nemcsak a dekódolás, hanem a megértés is jobb, nálunk kijelentették, hogy „nincs egyetemes olvasástanítási recept”, vagyis a gyerekek bármelyik módszer jó. Vö. SZÉPE GYÖRGY (1977) *Nyelvelmélet és nyelvhasználat*. A Tanító, 3; idézi: ROMANKOVICS ANDRÁS – ROMANKOVICSNÉ TÓTH JÚLIA – MEIXNER ILDIKÓ (1978) *Hogyan tanítsunk az ábécés olvasókönyvből? Tankönyvhasználati útmutató*. Budapest, Tankönyvkiadó, 4.

lenőrzésével. Ily módon az olvasási problémák rejtve maradnak, mivel a tanító nem hallja őket. 5. A nyelvi tudatosság fejlesztésének hiánya, az analízis-szintézis elhanyagolása nemcsak az olvasásnak, hanem a helyesírás és a nyelvtan tanításának is árt, sőt arról is meg vagyok győződve, hogy figyelem- és memóriaproblémákat is okoz. Pontosan a nyelvi tudatosság kialakulása a cáfolata DECROLY azon állításának, hogy a gyerek szemlélete konkrét. A nyelvi tudatosság bontakozása pontosan azt jelenti, hogy elindul egy olyan gondolkodási folyamat a gyermekben, mely a formára irányul, melyet segíteni kell, és nem gátolni, de ez külön fejezet témája.

Az olvasmányok alakulása

Az olvasmányok mai szerkezete a 19. század végén alakult ki, természetesen itt is nemzedékek tudása és tapasztalata adódott össze. A fordulópont mindenképpen a 19. század végén van.

Az olvasás célja szerint 1. ismeretszerző és 2. lelki-esztétikai élményt nyújtó olvasmányokat különböztetünk meg.²¹⁶

Az *ismeretszerzés* (újabbán: *információszerzés*) céljából olvassák a kisgyerekek az olvasókönyv közismereti olvasmányait, apróbb kommunikációs szövegeit (meghívó, hír, villamosjegy felirata stb.), később evégett olvassuk az ismeretterjesztő vagy a tudományos/szakmai szövegeket, a lexikonokat és az enciklopédiákat, bizonyos médiaműfajokat. Ide tartozik a tanulás céljából történő olvasás. Ugyancsak ide tartozik a folyamatolvasás (pontosabban: utasítások követése), melynek különleges fajtája a feladatazonosító olvasás, a szöveges matematikapélda, a tesztfeladatok, a kérdőívek, az adóívek olvasása. A javító-ellenőrző olvasás során a hibákat keressük, különleges típusa az önellenőrzés és a korrektúraolvasás. A kereső olvasás során a kulcsszavakat keressük, így olvassuk a menetrendet, a telefonkönyvet, a hirdetéseket, olykor az újságot. Az áttekintő olvasás során csak átfutjuk a sorokat, ekkor nagyjából tájékozódunk a szöveg tartalmáról. Az ismeretszerző olvasás körébe be lehet vonni a képi információk értelmezését. Külön feladatot jelent a szöveg sorai között elhelyezett ábrák, grafikonok, illusztrációk értelmezése.

A *lelki-esztétikai élményszerzés* céljából olvassuk a szépirodalmat, s ide vonhatjuk a könnyebb fajsúlyú művek — lektűr, krimi, képregény — élvezetét is. Különleges feladatot jelent a vallásos szövegek olvasása. Természetesen sok átmenet lehetséges a két nagyobb szövegtípus között, a szépirodalmi olvasmányokból is

²¹⁶ A hazai gyakorlat ezt a két csoportot különbözteti meg, ezt követem módszertanomban: (2002) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest, Trezor Kiadó, 61–62.

nyerhetünk ismereteket, az életrajzok és az emlékiratok besorolhatatlanok, a határsávon helyezkednek el.²¹⁷

Említettem, hogy az első olvasástanító leckék a *Donatus-grammatika*, később a katekizmus előtt kaptak helyet. Az „*Élő ábécé*” az *Orbis Pictus* elején, egy ismeretközlő tankönyv élén állt. A felvilágosodás korában született meg az első olvasókönyv, a *Kinderfreund* (1766), a porosz EBENHARD ROCHOW alkotása, ez ismeretközlő és erkölcsi olvasmányokat tartalmazott, s hosszú időn át példaként követték a tankönyvszerzők.²¹⁸ JOHN NEWBERY könyvének — *Little Pretty Pocketbook* (1744) — tartalma kedves és változatos: leírások vannak benne az évszakokról, a viselkedésről, angol népmeséket, ezópusi fabulákat, énekeket és gyermekjátékokat is tartalmaz; összekapcsolja a hasznost és a szórakoztatót. Hasonlóan ügyes könyvecske BEZERÉDJ AMÁLIA *Flóri könyve* (Pest, 1841), az első magyar gyermekkönyv. Ezeknek a kedves könyveknek a hangulata nemigen érződött a régi ábécés-könyveken.

A Bach-korszak olvasókönyvei nemzetietlenek, sőt magyarelleneseek voltak. A politikai körülmények enyhülése, majd megváltozása az olvasókönyvek anyagában is tükröződött. Fokozatosan megjelennek bennük a hazai tájak leírásai, a magyar történelmi eseményekről és személyekről szóló elbeszélések. Lassanként eltűntek a németből fordított versikék és történetkék, helyüket eredeti magyar szövegek, többnyire értékes alkotások foglalták el. Ez a folyamat az 1880-as évekre tetőződött, ekkortól beszélhetünk eredeti, nemzeti szellemű tankönyvekről. Megújultak a tanítóképzős, a gimnáziumi, az elemi iskolai olvasókönyvek, s velük együtt az ábécékhez csatlakozó elsős olvasókönyvek is.

Már GÖNCZY PÁL 1862-es ábécéjében megmutatkozott ez a tendencia, Később elsősorban GÁSPÁR JÁNOS olvasókönyveiben²¹⁹ érződött. Igazán akkor vált megha-

²¹⁷ Ez a két nagy csoport megfelel LOUISE ROSENBLATT felosztásának, ő *kivezető (efferent)* és *esztétikai (aesthetic)* olvasást különböztet meg az olvasó attitűdjéből kiindulva. Tulajdonképpen egy kontinuumról beszél, s ez is megfelel mindannak, amit a határsávról mondtam. Vannak aprólékosabb felosztások, a teszteken el szokták különíteni a feladatazonosító olvasást, a folyamatleírás olvasásának is szoktuk nevezni. Vö. a *reader response*-ről szóló fejezettel.

²¹⁸ Az ábécés-könyveket tárgyalják a gyermekirodalom-történeti könyvek, nem az olvasástanítási módszer, hanem az olvasmányok szempontjából, pl. HAAS, GERHARD ed. (1974) *Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und funktion einer literarischen Gattung*. Stuttgart, Philipp Reclam; HÜRLIMANN, BETTINA (1968) *Three centuries of children's books in Europe. Translated and edited by Brian W. Alderson*. Cleveland and New York, World Publishing Company (Eredeti: 1959, Zürich, Atlantis Verlag); MEIGS, CORNELIA – NESBITT, ELIZABETH – THAXTER EATON, ANNE – HILL VIGUERS, RUTH (1969) *A critical history of children's literature. Revised edition*. (Eredetileg: 1953) London, Macmillan Company; NORTON, DONNA (1987) *Through the eyes of a child. An introduction to children's literature. Second edition*. (Eredetileg: 1983) Columbus etc., Merrill Publishing Company; CULLINAN, BERNICE (1989) *Literature and the child. Second edition*. (Eredetileg: 1981) San Diego etc., Harcourt Brace Jovanovich.

²¹⁹ GÁSPÁR JÁNOS (1816–1892) a magyar gyermekirodalom egyik megalapítója, első jelentős könyve: *Csemegék olvasni még nem tudó gyermekek számára*. Kolozsvár, 1848. GÖNCZY PÁL ábécéjéhez ő készítette el az olvasókönyveket a hat elemi osztály számára. AKNAY TIBOR (2003) *Gáspár János 1816–1892. Dokumentumok*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

tározóvá, amikor KÁRMÁN MÓR a nevelőiskola alapeszméjévé a nemzeti gondolatot tette. Az 1870-es évek végén és az 1880-as évek elején — kifejezetten KÁRMÁN ösztönzésére — fokozatosan lecserélték az olvasókönyvekben az irodalmiatlan történetkéket, helyükre népköltészeti alkotásokat és történelmi elbeszéléseket tettek. Az eredeti magyar, elsősorban népies olvasókönyvek a GYERTYÁNYFFY ISTVÁN, KISS ÁRON és RADÓ VILMOS által szerkesztett sorozattal kezdődnek. Véleményem szerint ez a triász az elemi iskolai tankönyvirodalom egyik legszebb sorozatát alkotta meg 1882-ben.²²⁰

Olvasókönyv-sorozatukhoz írták később az *ABC Olvasókönyv az elemi népiskolák I. osztálya számára* című könyvüket (1890). A könyv érdekessége a sok mondóka, népdalrészlet, közmondás. Minden bizonnyal felhasználták KISS ÁRON *Magyar gyermekjáték-gyűjteményének* anyagát. Igaz ugyan, hogy ez csak 1891-ben jelent meg, de a gyűjtés már a nyolcvanas évek elején megkezdődött, KISS ÁRON rendelkezésére állhatott az anyag. Az 1882 után megjelent ábécékben és olvasókönyvekben mind a mai napig szerepelnek az akkoriban felfedezett szövegek: *Süss fel, nap; Most jöttem Gyuláról; Gólya, gólya, gilice; A mezőben a tücsök; Elmentem én a vásárra fél pénzzel; A Magyar Nyelvőr* gyűjtéséből származik *A kóró és a kismadár, A kakas meg a jérce* és az összes többi ma is jól ismert mese.

Érdekesen alakul a beszéd- és értelemgyakorlatokkal kapcsolatos olvasmányok sorsa. GYERTYÁNYFFYék száműzték őket, mivel úgy vélték, hogy nem szükséges azt leírni, amit szemléltetni lehet. Ezeknek a leírásoknak a száma a többi ábécében is csökkent. Idővel azonban visszakерültek az ábécékbe, ha nem is olyan nagy számban, mint régen, tehát mindig találunk a kutyáról, a lóról és egyéb állatokról, a faluról, a városról stb. szóló leírásokat. A leírások átmeneti száműzésének elméleti oka volt. A 19. század nyolcvanas éveiben egy nagy vita zajlott le a szakajtóban az olvasókönyv műfajáról, pontosabban az enciklopédikus és a történelmi olvasókönyvekről. Az enciklopédikus olvasókönyvek — mint a nevük is mutatja — vegyes jellegűek, széles körű, hasznos ismereteket is közölnek. KISS ÁRON, GYERTYÁNYFFY ISTVÁN és RADÓ VILMOS²²¹ a nemzeti és esztétikai nevelés alapján állva ellenkezett az enciklopédikus olvasókönyveket, s egységes koncepciójú olvasókönyvet követelt és valósított meg, történelmi olvasmányokkal és népköltészeti anyaggal.

1907-ben ALEXANDER BERNÁT foglalta össze a vitát *Az olvasókönyvről* című tanulmányában.²²² Értekezik az olvasókönyv eszméjéről, szerkezetéről, anyagáról, használatáról, szerinte „ez a szoros értelemben vett nem-tankönyv az egyedüli igazi tankönyv, az *egyetemes* tankönyv”. Mégpedig azért, mert a nevelés szolgálatában

²²⁰ GYERTYÁNYFFY ISTVÁN (1834–1930) a budai Paedagogium (a mai tanítóképző főiskola elődjének) igazgatója, KISS ÁRON (1845–1908) magyartanára, RADÓ VILMOS gyakorlóiskolai vezetőtanára volt. Ez a lehető legjobb összmunkája tankönyvszerzőknek, elméleti és gyakorlati szakemberek szövetsége.

²²¹ RADÓ VILMOS (1884) *A népiskolai tananyag revíziója*. Magyar Tanügy, 545–547.

²²² ALEXANDER BERNÁT (1907) *Az olvasókönyvről*. Budapest.

áll, az egész személyiségre irányul. A nevelés pedig csakis nemzeti alapon történhet. „Matematikust egyformaképpen nevelhetünk Franciaországban és Angliában, mert a matematika egyetemes; ellenben egyetemes egyéniség nincsen, az egyéniség össze van nőve nemzetével, annak kultúrai életét éli, mert annak nyelvét beszéli; ezen a nyelven szerzi meg mindazt, mi egyéniségének mélyében mint hajtó és formáló erő nyugszik; az egyéniség szellemi tartalma össze van nőve az anyanyelvvél és ezért minden kultúra nemzeti. Nem kell ezt a nézetet a sovinizmus vádja ellen megvédelmezni, mert ez nem sovinizmus, hanem természeti törvény, ennek így kell lennie, akár akarjuk, akár nem. Azért a nemzetek lehetnek szerények, törekedhetnek önismeretre, egymást méltányolhatják és szerethetik, de senki nemzetiségéből ki nem vetkőzhetik, kivéve ha kora ifjúságában elfelejtí az anyanyelvét. Nyelvével elveszíti nemzetiségének legértékesebb részét. Azért az előbbi gondolatot így is fogalmazhatjuk, hogy míg az egyes tankönyvek a tudományos igazságok szolgálatában állanak, addig az olvasókönyv a nemzeti műveltség segédeszköze. A különbség a két fogalmazás közt az, hogy midőn előbb az egész egyéniség nevelését említettük, csak a formális célt jelöltük meg, most pedig rámutattunk arra, hogy ennek a feladata *a tanuló egész egyéniségét nevelni a nemzeti műveltség elemeinek közlése által*. Az olvasókönyv tehát természeténél fogva csak nemzeti lehet.” Mindez az olvasókönyvnek csak az egyik feladata. A másik „a tanulót hozzászoktatni, hogy olvasson, hogy szeresen és tudjon jó könyvet olvasni.”

ALEXANDER BERNÁT hosszasan ír az olvasókönyv szerkezetéről. Azt hangsúlyozza, hogy a gondosan megválogatott népies mondák, mesék, versek, elbeszélések alkotják a jó olvasókönyv anyagát. Nagy jelentősége van az epikus formának, mai kifejezéssel: a történetmondásnak, valamint a humornak. Csakis jó íróinktól szabad idézni. Nagy jelentőséget tulajdonít az illusztrációknak, melyek tanítanak és gyönyörködtetnek egyszerre. A fokozatok a következők: a környezet, a szülőhely, a főváros, majd a magyar föld ismertetése, a történelemmel és a kultúrával kapcsolatos olvasmányok. Az olvasmányok feldolgozásában kiemeli a tanító teljes szabadságát, s azt, hogy nem szabad az olvasmányokat túltárgyalni, agyonmagyarázni, valamiképpen az értelem és az érzelem egyensúlyára kell törekedni.

Összegezésként azt mondhatjuk, hogy az olvasókönyvek anyaga kiegyensúlyozott lett: meséket, mondákat, népköltészeti anyagot is tartalmaznak, ugyanakkor megtalálhatók bennük az ismeretközlő olvasmányok is; arányosan tartalmaznak verset és prózát, nyelvezetük a gyermek szintjén van. Az ábécés és olvasókönyvekben sok a rövid állatmese, azután belépnek a tündérmesék, később a novellamesék. Harmadik osztálytól szerepelnek a történelmi mondák és olvasmányok. Ezekkel párhuzamosan jelentkeznek a gyermektörténetek, szemelvények a gyermek- és később az ifjúsági irodalomból. 1950 és 1989 között az olvasókönyvekben sok volt az átpolitizált szöveg, ezek a rendszerváltozás utáni olvasókönyvekből eltűntek. A mai olvasó-

könyvek többségéről elmondható, hogy szövegeik érdekesek, nyelvezetük érthető a gyermek számára, szépek és igényesek.

A szemléltetés ábécéskönyveinkben

Az ábécéskönyvek látványosak, s illusztrációik jól tükrözik egy-egy korszak kultúráját, érdemes volna szociológiai szempontból elemezni őket. Az illusztrációknak azonban az ábécéskönyvben meghatározott funkciójuk van, ezért elsősorban funkciójuk szempontjából elemzem őket. A szemléltetés nemcsak az illusztrációkat jelenti, hanem a tipográfiai szerkesztést is, ezért erről is szó lesz.

„A szemléltetés a szemléletesség elvének a gyakorlatban történő érvényesítése, az oktatás folyamatában alkalmazott eljárás, amely egyaránt vonatkozik a pedagógus és a tanulók tevékenységére.”²²³ Szerepe az, hogy kapcsolatot teremtsen az érzéki megismerés és az elvont gondolkodás között azzal a céllal, hogy megkönnyítse az elvont ismeretek megértését, valamint segítse az ismeretek bevéését.²²⁴ Az ábécéskönyvekben fontos a szemléltetés, hiszen a kisgyerek számára a hang elvont jelenség; természetesen a tanító bemutató tevékenysége is fontos — a ceruzafogás, a vonalvezetés bemutatása —, de ezzel nem érdemes itt foglalkozni, ez a módszertan feladata. Hatékonyabb a szemléltetés, ha a tanítvány több érzékszervét foglalkoztatja egyszerre, mert akkor több információt lehet feldolgozni, s ennek következtében erőteljesebb a megismerési folyamat. A tanulók sokféle intelligenciája is indokolja a több érzékszervet foglalkoztató szemléltetést.²²⁵ Az újabb pszichológiai kísérletek arra hívják fel a figyelmet, hogy az egyes érzékszervek információátbocsátó képessége nem egyforma, a látásé kb. háromszor olyan erős, mint a hallásé. Egyébként a régi tapasztalat megtámogatja az újabb kísérleteket: sokkal több a képi, mint a többi érzékszervre ható szemléltetés.

„A szemléletesség didaktikai alapelve, mely az észlelés, megfigyelés, szemlélet felhasználásával a valóság tárgyainak, jelenségeinek vagy azok ábrázolásának, modellezésének konkrét felhasználására épül” — írja a Pedagógiai Lexikon. A szemléletesség elve azonban általánosabb érvényű: beszédünk hatásának nélkülözhetetlen alapja. ARISZTOTELESZ részletesen ír *Rétorikájában* a szemléletességről a stílus kapcsán: „Azt állítom, hogy szemléletes hatást az kelt, ha egy derék férfiről azt

²²³ FALUS IVÁN főszerk. (1997) *Pedagógiai lexikon*. Budapest, Keraban Kiadó.

²²⁴ FALUS IVÁN tágabban értelmezi a szemléltetést, körébe vonja a bemutatást is: „A demonstráció azonban, mint jeleztük, a tevékenység elsajátításának is fontos kiindulópontja. Vannak tevékenységek, amelyek bemutatás nélkül nem sajátíthatók el, de minden cselekvésnél könnyebb a bemutatás valamely formáját követni, mint a verbális leírást. Gondoljunk a hangszeres zenére, az úszásra, a reszelésre, a sebészi műteti tevékenységre.” Vö. FALUS IVÁN szerk. (2003) *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 275.

²²⁵ GARDNER, HOWARD (2004) *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York, Perseus Book Group; ZWIERS, JEFF (2004) *Developing academic skills in grades 6–12. A handbook of multiple intelligence activities*. Newark, Delaware, International Reading Association.

mondjuk, hogy a derék férfi ’négyyszög’, metafora jön létre, mert mindkettő tökéletes, de nem jelöl mozgalmasságot, ám ez: ’virágzó ifjúságában és élete teljében’ már mozgalmas, meg ez is: ’te, mint egy szabadjára engedett áldozati állat’ és ’azután a hellének szedték lábukat’, a ’szedték’ mozgalmas is és metafora is, mert azt akarja mondani: gyorsan. Továbbá, ahogy HOMÉROSZ teszi, amikor metaforákkal élettelen dolgokat élővé tesz; és ez minden esetben mozgalmasságot sugall, és tetszést arat.”²²⁶ HOMÉROSZ stílusát mozgalmassága miatt dicsérték és dicsérik ma is, tanítása az iskolában Akhilleusz pajzsának bemutatásával történik. A szemléletes-ség céljából alkalmaznak a szónoki beszédben — többek között — példákat: „Mindenekelőtt példákat nem bizonyítás, sem tanúskodás, hanem bemutatás céljából alkalmazunk. [...] bizonyíték és példa között ez a különbség: példával megmutatjuk milyen az, amit mondunk, bizonyítékkal pedig bebizonyítjuk, hogy úgy van, ahogy mondtuk.”²²⁷ A szónoki invenció része nemcsak a beszéd témájának, anyagának és érvelésének a feltalálása, hanem egy mindenkor elővehető készlet — példák, anekdoták, történetek, szólások, közmondások stb. — felhalmozása a szemléletesség biztosítása céljából.²²⁸ CHAIM PERELMAN a jelen megteremtéséről beszél. „A szónok feladata éppen az, hogy jelen nem lévő dolgokat úgy fessen le, mintha jelen lennének. [...] A jelent, a jelenlevőséget megteremteni sajátos és fontos feladat. E feladat megoldására és elvégzésére dolgozta ki a retorika a szó- és gondolatalkatásokat és szóképeket.”²²⁹

A szemléletességre azért van szükség, mert a nyelv maga absztrakció a valósághoz képest, a nyelvből megteremtett mű pedig kétszeres absztrakció a valósághoz viszonyítva. Mindehhez képest háromszoros absztrakciót jelent, ha egy elvont szabályt vagy törvényt kell megérteni. A ember a látható, hallható, tapintható világban él, ám nagy utat kell megtennie, el kell jutnia az absztrakcióig. Ebben van segítségére a szemléletesség. Ennek a nagy életigazságnak a didaktikai alkalmazása a szemléltetés. Arra azonban a nagy COMENIUS is felhívta a figyelmet, hogy csupán érzéki úton, csupán tapasztalással nem lehet a dolgok lényegét megismerni. A szemléltetés csak eszköz, mely segíti a megismerés bonyolult folyamatát, mely csak kiegészíti a tanár magyarázatát és a tanítvány tanulását. A szemléltetés nem veheti át az uralmat, nem szabad önmagáért alkalmazni, mert „Ismeret csak akkor

²²⁶ ARISZTOTELÉSZ (1999) *Rétorika*. Fordította, a bevezetést és a jegyzeteket írta ADAMIK TAMÁS. Budapest, Telosz Kiadó, 158.

²²⁷ CORNIFICIUS (1987) *A C. Herenniusnak ajánlott Rétorika latinul és magyarul*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Adamik Tamás. Budapest, Akadémiai Kiadó, 199–201.

²²⁸ GRÉTSY LÁSZLÓ (2000) A szónoki „invenció” összetevői. In: A. JÁSZÓ ANNA – L. ACZÉL PETRA szerk. *A régi új retorika*. Budapest, Trezor Kiadó.

²²⁹ ADAMIK TAMÁS (2003) Chaim Perelman és a gyakorlati érvelés. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A modern retorikai bizonyítás*. Budapest, Trezor Kiadó, 36.

lehet valami, ha maga mögött hagyja a szubjektív érzéki feltételezettséget, s az ész, az általánost és a törvényszerűt ragadja meg a dolgokban.”²³⁰

Nehéz a kisgyerek figyelmét a hangokra, majd a hangoknak megfelelő betűkre terelni, mert ez formális, absztrakt tudás. Nehéz a hang-betű kapcsolatot megteremteni, automatizálni, majd pedig a betűket hangokra fordítani, s a hangokat összeolvasni. Az olvasástanításnak két kritikus pontja van: a hang-betű kapcsolat kialakítása és az összeolvasás. A régi tanítók ezt nagyon jól tudták, ezért ezeken a pontokon vetették be leginkább a szemléltetés eszközeit. Nevezzük el ezt a fajta szemléltetést a *dekódolást segítő szemléltetés*nek. (Tulajdonképpen ez látható az ábécék többségében.²³¹)

Az olvasás célja a leírtak megértése, úgy is mondhatjuk, hogy a szövegértő olvasás megtanítása. Olvasásról akkor beszélhetünk, ha tanítványunk megértette az eléje tett szöveget. A régi tanítók az is tudták, hogy segíteniük kell tanítványaikat a szöveg megértésében, ezért alkalmaztak az olvasókönyvekben illusztrációkat. Nevezzük el azt a fajta szemléltetést a *szövegértést segítő szemléltetés*nek.

Megkülönböztethetünk tehát a dekódolást és a szövegértést segítő szemléltetést.

Hogyan csoportosíthatjuk még a szemléltetési módokat? A legcélszerűbb az öt érzékszervet segítségül hívni, ezek alapján beszélhetünk a látást (kép), a hallást (ének, hangoztatás), a tapintást (domború vagy homorú betűk), az ízeletést (betűtészta), a szaglászt (mézeskalács betű) igénybe vevő szemléltetésről, s mivel azt mondja a legújabb tudomány, hogy egész testünkkel is érzékelünk, alkossunk egy újabb csoportot a mozgást igénybe vevő szemléltetés (kézmozdulatok, körjátékok, egyéb gyermekjátékok). Egy természettudós jobban örülne ennek a csoportosításnak, de megállja a helyét az írás-olvasás területén is, bár itt kétségkívül a látást és a hallást hívjuk leginkább segítségül. Az érzékszervek alapján történő felosztást maga az *Orbis Sensualium Pictus* is megtámogatja, az *Alphabetum Vivum*-ból és a *Schola Ludus*-ból tudjuk, hogy COMENIUS élt mind a hangoztatás, mind a képpel való szemléltetés lehetőségével.

A szemléltetési módokat még egy további szempontból is csoportosíthatjuk. Megfigyeltethetjük a valódi, a létező dolgokat, pl. egy gyerek alakján, testhelyzetén is megfigyeltethetünk bizonyos betűformákat), s a tanár is készíthet vagy készíttethet szemléltetést. Ez utóbbi csoporton belül vannak a valóságból, a körülöttünk lévő világból vett, természetes szemléltetési módok, és vannak a tanár által konstruált, mesterséges szemléltetési módok. *Természetes szemléltetési mód* egy portré, egy tájkép, a betűforma szemléltetése egy természeti tárggyal, egy szöveg kifejező

²³⁰ GADAMER, HANS-GEORG (1994) *A szép aktualitása*. Budapest, T-Twins Kiadó.

²³¹ DODERER, KLAUS – MÜLLER, HELMUT (1973) *Das Bilderbuch. Geschichte und Entwicklung des Bilderbuches in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Basel, Weinheim; THIELE, JENS (1982) *Anmerkungen zur Funktion des Bildes in frühen ABC-Büchern*. In: HAVEKOST, HERMANN – KLATTENHOFF, KLAUS *Lesen lernen. ABC-Bücher, Fibeln und Lernmittel aus drei Jahrhunderten*. Oldenburg, Universität Oldenburg.

felolvasása. *Mesterséges szemléltetési mód* a szótagoszlop, a mondatmodell, egy grafikon, de ide vonhatók a nyelvtan tanításához szerkesztett mondatok is. A virtuális, vagyis a számítógépes szemléltetési módok mindkét csoportban szerepelhetnek.

A hatalmas arzenálból kiemelkedik a kép, és ez érthető: könnyen megvalósítható, manapság könnyen sokszorosítható, nem kell a nézéséhez különösebb tehetség vagy tevékenység, s a legújabb pszichológiai kísérletek is azt bizonyították be, hogy a látás információátbocsátó képessége a leghatásosabb.

A *Pedagógiai Lexikon* írja, hogy aszerint is szokták csoportosítani a szemléltetést, hogy hol helyezkedik el a tanítás folyamatában: az általánosításokat figyeltetjük meg rajta, vagy pedig illusztrációként használjuk a magyarázathoz. Hozzátehetjük, hogy a gyakorlás során is hasznos a szemléltetés, különösen az olvasás-írás gyakorlásakor.

A szemléltetésnek mnemotechnikai hatása is van. A memória helyeken és aszociációkon alapul, s a szemléltetés helyet is jelent, melyhez az ismeret köthető, formát is jelent, mely segít a felidőzésben.²³²

A szemléltetés történetének tanulmányozása több szempontból is hasznos lehet számunkra. Megállapíthatjuk egy személy vagy egy korszak pedagógiai érzékenységét, ötletességét, szellemességét. A szemléltetés segítségével bepillantunk egy korszak ízlésvilágába, kultúrtörténeti ismereteket is nyerhetünk. Az sem közömbös, hogy ma is megvalósítható ötleteket kaphatunk a régi iskolamesterektől. Az is érdekes, hogy olykor évszázadok múltán azonos ötletek születnek. Különösen izgalmas kérdés, hogy némelyek mikor és miért elleneztek a szemléltetést. S vajon igazuk volt-e? Az ellenkező véglet — a szemléltetés túlburjánzása is — tanulságos, vajon miért volt/van rá szükség? Mit akar elfedni a sok járulék, mindenütt lógó képcske, lufi, csecsebecse? A szemléltetés története — éppúgy, mint a tantárgytörténet — tanulságos a mindenkori jelen pedagógusa számára.

A szemléltetést az iskoláztatás elterjedéséhez és a nyomtatott könyvekhez szoktuk kapcsolni, pedig a könyvnyomtatást megelőző évszázadokban vagy évezredekben is kellett lennie tanításnak, s ha volt tanítás, volt szemléltetés is. A könyvnyomtatás feltalálása, a nemzeti nyelvek megerősödése nagy lendületet adott az iskolák alapításának, a tankönyvek írásának. Lassanként bekerült a köztudatba az a gondolat, hogy a gyerek nem kis felnőtt, ezért sajátosságaihoz kell szabni a tananyagot. COMENIUS 17. századi úttörő műve után a 18. század adta az első gyermekkönyvet (NEWBERY 1744) és az első olvasókönyvet (ROCHOW 1766), majd a 18. és a 19. század fordulóján megszülettek a látványos, sok szép metszett képet tartalmazó ábécéskönyvek. Így volt ez nálunk is, bár egy kis késéssel: az első képes

²³² ADAMIK TAMÁS (2004) Az emlékezés (memória). In: ADAMIK TAMÁS – A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA: *Retorika*. Budapest, Osiris Kiadó, 102–112.

ábécé 1829-ben látott napvilágot (DÖBRENTAI GÁBOR: *Pali és Minka olvasni tanul*).

GÖNCZY PÁL száműzte a képeket az ábécéskönyvből. Határozottan ellenezte az ábécéskönyvekben a képeket, mert elterelik a figyelmet a lényegről, arról, hogy a gyerek a kiolvasás alapján értse meg a szót, ne a képre sandítva, találgatva. Fontosnak tartotta viszont az ábécéskönyv oldalainak a megszerkesztését, és az ábécéskönyvhöz 12 fali olvasótáblát szerkesztett, ezeket az iskolák megkapták. Előírta a mozgatható betűk használatát is. A beszéd- és értelemgyakorlatokhoz ezzel szemben nagyon szép tablókat készíttetett, ez a tárgy biztosította ugyanis a gyermekek szókincsfejlesztését, vagyis azt, hogy az olvasókönyvben lévő szó meglegyen a szókincsükben. GÖNCZY kétségkívül logikusan gondolkodott, az évek azonban enyhítették szigorát: a képek lassan visszalopakodtak az ábécéskönyvekbe.²³³ A 20. század eleji gyermektanulmányozási mozgalom hatására felszaporodtak, sőt egy-egy műben túlburjánoztak (pl. GÖÖZ JÓZSEF tankönyveiben). A 20. század harmincas évei egyensúlyt teremtettek, a pártállami időszak szigorúságot, puritánságot, korunkban pedig mind a célszerű, mind a gazdag illusztrálás megfigyelhető. Csakis a funkcióban lévő illusztrációnak van értelme, a túlságosan sok illusztráció eltereli a figyelmet. Divatba jött — nálunk is, külföldön is — a fényképek és az illusztrációk kombinálása. Vannak nagyon szép, ízléses ábécéskönyveink, de sajnos vannak — s ezek vannak leginkább elterjedve — kifejezetten ízlésromboló, Walt Disney-s kerek szemű gyerekekkel és állatokkal „ékeskedő” alkotások is.²³⁴

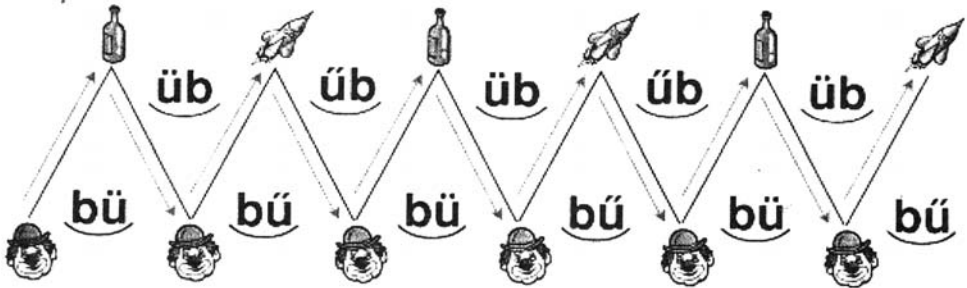
1. A látást igénybe vevő szemléltetés. Ez a leggazdagabb terület, s nem csoda, hiszen a régi tanítók is tudták, hogy ez a legkönnyebb és a leghatékonyabb.

A) Mesterséges szemléltetési módnak neveztem a tanító konstrukcióit. Ilyenek a régi, betűztető ábécéknek a grammatikai rendszert követő szótagoszlopai. Ezek a szótagoszlopok a világon mindenütt csaknem egyformák voltak, s egészen a 19. század közepéig megtalálhatók az ábécékben. ERDÉLYI INDALI PÉTER *Egy kis szórendezés* címen egyre nehezedő struktúrájú szavakat olvasatott, ezek bemutatása valóban személetes. Manapság MEIXNER ILDIKÓ *Játékház* című ábécéskönyvében láthatók szótagoszlopok, gyakorlás céljából. Szerkesztettem háromszor 33 olvasólapot az olvasástechnika fejlesztésére, itt is szemléletes az egyre nehezedő szóstruktúrák elrendezése. A szótagoltatás monotoniját kívánta megszüntetni TOLNAI GYULÁNÉ azzal, hogy a szótagokat különféle ábrákban — cikcakkban, virágban, kerékben, robotfigurában — helyezte el. Ez kétségkívül látványos megoldás, mnemotechnikai jelentősége is van. A szótagolvasás sokszor az ábrajeles olvasással kombinálódik. Az ábrajeles olvasás TOLNAINÉ egyik jellegzetes találmánya: képek

²³³ Említettem, hogy LEONARD BLOOMFIELD sem tett képeket olvasókönyvébe.

²³⁴ Ezek az illusztrációk — melyek az amerikai rajzfilmes világ átlagát utánozzák — nemcsak a jó ízlést rombolják, hanem a gondolkodást is, azért, mert sablonokat adnak.

vannak egymás mellé helyezve, s a képek által jelölt szavak első hangját kell összehasonlítani (ügyes gyakorlat a hangösszevonásra is).



Tolnai Gyuláné: Ábécéskönyv

A klasszikus hangoztató-elemző-összetevő módszer meghatározott, a módszer lépéseit követő oldalszerkezetet kíván. GÖNCZY PÁL még folyamatosan adta a lecke-
ket, manapság új, teljes oldalt szánunk az új betűnek.

20

17.

z

éz, éz, óz, az, úz, víz,

néz, xéz, tíz, xíz, őz, óz, búz,

evez, havez, íz, zuz-ma-ra.

A búza a mezőn terem. Ez réz-zár. Ez
az állat. Ez az alma víz-íz. Ez réten
már zuzmára van. Málé Marira na-
kestel.

Z

víz, réz, tíz, méz, ház, zab, ház,
húz, máz, ráz, borz, óriz, zu-
han, nehéz, zavar, haza, áztat,
hízó, zává, zörren, haboz, zúr-
zavar, illatoz.

21

a mezőn tűz van. — a zabot ház
őrzi a veréb ellen. — a ló terhet
húz. — az ór a búzát őrzi. — a rét
illatoz. — a borz a tó mellett él.
— tűz van a házban. — zavar
van a réten.

ez őz-bőr. — ez réz-zár. — a ló zabbal
él. — az utcán zene van. — Antal a tó
vizén evez. — a zab a mezőn terem. — a
veréb a házban van. — Imre házban van. —
ez az ember bort hoz. — a vitéz őrzi a
házát.

a víz ital.	itt tűz van.
a vitéz arca barna.	az ór a tűzre vizet önt.
a hal a vízben él.	a mezőn harmat van.
a méh házában méz van.	az ember érez, lát, hall.
az ólom nehéz ére.	a méh rovar.

Gönczy Pál: Magyar ÁBC és elemi olvasókönyv

Az ábécéskönyvben nagyon fontos a betűk nagysága és vastagsága, a kezdő ol-
vasó elé viszonylag nagy méretű és vastag betűket kell tenni. A mai kutatások ki-
mutatták, hogy még a felső tagozatosok szövegértését is befolyásolja a betűk nagy-

sága és sűrűsége.²³⁵ GÖNCZY PÁL és kortársai ezt tapasztalatból tudták, s fokozatosan csökkenő betűméreteket alkalmaztak, egy-egy leckén belül is. Ezenkívül fontos a folyóírás olvastatása is, az ábécéskönyvben lenniük kell folyóírásos szövegeknek is. A mai ábécéskönyvekben nagy betűméretek találhatók, de a betűméretek és betűformák funkcióban történő változtatása csak az *Integrált magyar nyelvi és irodalmi program* részét képező *A mesék csodái* című ábécéskönyvre jellemző. Itt a betűk nagysága félidőben csökken, majd a szótagolás elhagyásakor ismét növekszik a betűméret — mert a szótagolás nélküli szöveget nehezebb elolvasni —, majd ismét fokozatosan csökken.

B) Természetes szemléltetési módnak neveztem a képeket. Két csoportjukat lehet megkülönböztetni: a) a dekódolást megkönnyítő képeket, b) a szöveg megértését segítő képeket.

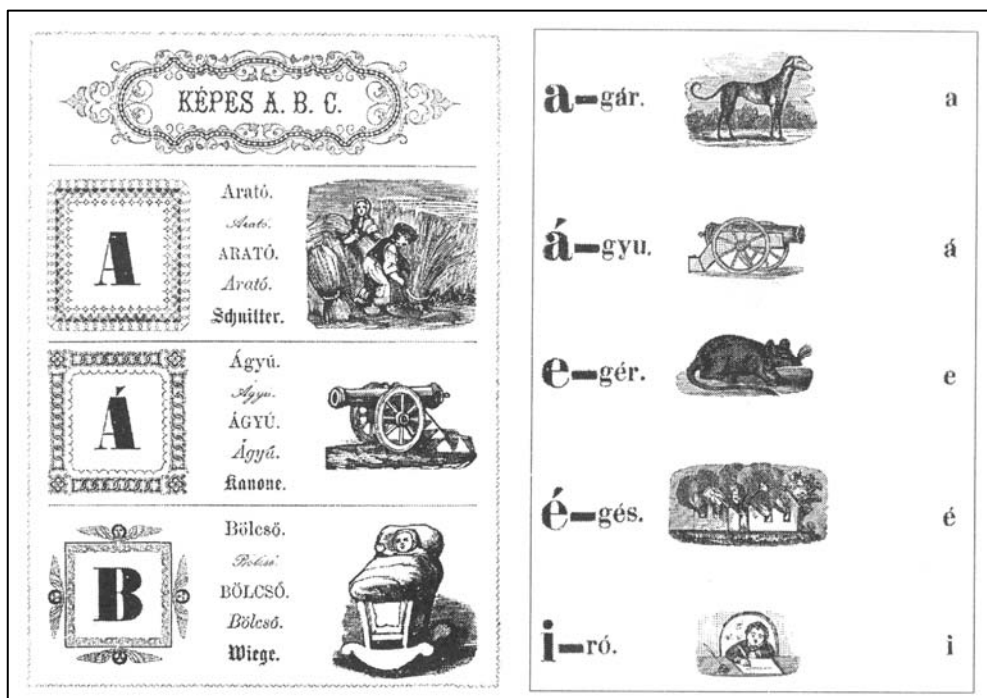
a) Régi és ma is kedvelt fogás a *tárgykép*: „az egyes betűnevek megtanulását igyekeztek megkönnyíteni azzal, hogy olyan tárgy képével társították, amelynek neve a megtanítandó betűvel kezdődött. Így járt el például CHRISTOFERRUS HUEBER landshuti tanító kéziratos, német olvasást oktató *Modus legendi* című művében, amely 1477-ben készült. A betűk alakját tárgyakhoz társította JACOBUS PUBLICIUS *Ars memorativa* című könyvében, amelyet a 15. század második felében nyomtattak. Például az *A* mellett körző, kétágú kitámasztott létra, a *C* mellett patkó stb. volt.”²³⁶ Volt olyan szerző, aki kizárólag állatképeket alkalmazott e célra.

A 18. sz. végi és a 19. század eleji szép ábécéskönyvek is alkalmazzák a betűk hasonlítását. A *Reading without tears (Olvasás könnyek nélkül)* című angliai ábécében az *a* olyan, mint egy vízen úszó liba, a *b*, mint egy lobogó, szélfúttá szoknyájú lány, a *c*, mint egy nyitott száj stb.

Említettem, hogy nálunk DÖBRENTÉI GÁBOR *Pali és Minka olvasni tanul* című 1829-ben megjelent könyve az első szép, színes képeket tartalmazó ábécénk. A hangot — a régi és máig használt módon — egy képhez társítja: *m* — *mókus*, *n* — *napraforgó*, *ő* — *őz*, *p* — *páva* stb. Nagyon szép, metszett képek láthatók BALLAGI KÁROLY és BATIZFALVI ISTVÁN *Aranybánya* című könyvében (2. kiadás, 1860), és még néhány korabeli ábécében.

²³⁵ GÓSY MÁRIA (1998) Az olvasásértés függősége a vizuális információ sajátosságaitól. In: ZOLTÁN ANDRÁS szerk. *Nyelv — Stílus — Irodalom. Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára*. Budapest, ELTE BTK, 173–179.

²³⁶ MÉSZÁROS ISTVÁN (2001) A magyar olvasástanítás története a kezdetektől 1777-ig. In: ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA szerk. *A magyar olvasástanítás története*. Budapest, Osiris Kiadó, 14.

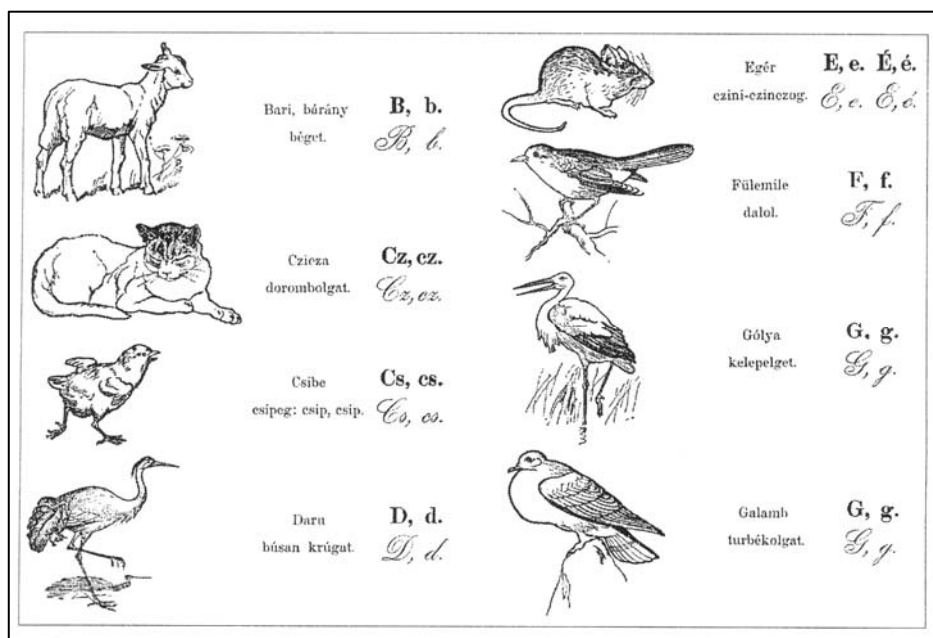


Ballagi Károly és Batizfalvi András:
Aranybánya

Turbucz Ferenc: Ábéczé és Olvasó-könyv

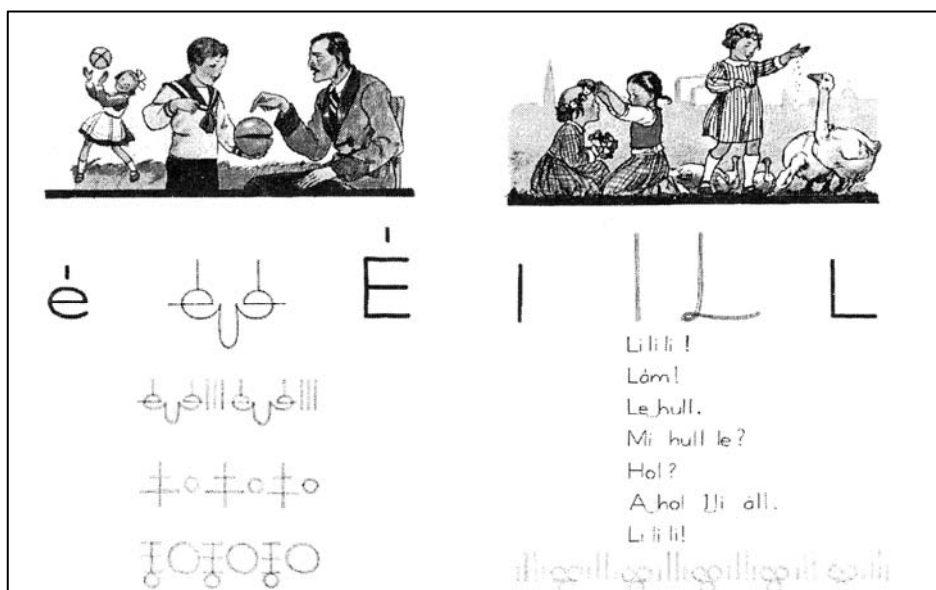
Érdekes, hogy ERDÉLYI INDALI PÉTER a szóvégi hangokhoz igazította a képeket: *l* — *ól*, *gy* — *ágy*, *d* — *kard*. A 19. sz. vége felé mindegyik ábécében látható a hangot szemléltető kép: *o* — *olló*, *b* — *bárány*, *h* — *hal* stb.

A Kiss ÁRON és PÓSA LAJOS által szerkesztett *Apró Emberek Könyvében* az adott betű mellett egy kép és egy rigmus látható, például egy bárány képe, mellette: *Bari, bárány béget*, majd a nyomtatott és írott nagy- és kisbetű. Ez a szép kiállítású, nagy méretű könyv a nagyközönségnek készült, ezért tér el a szigorú lépésektől. Az 1890-es első kiadás még írva olvastató ábécé volt, az 1901-es kiadás — melyből egy oldalt láthatunk a következő lapon — már olvastatva író. A kép mellett egy rövid mondat látható, mely a tanított hangot hangutánzás révén érzékelteti. Utána a nyomtatott nagy- és kisbetű, alattuk az írott nagy- és kisbetű áll. (Emlékeztet COMENIUS Élő ábécéjére, l. 134. old.)



A képet magát a módszertanban *tárgyképnek* nevezzük, a mellette lévő szót pedig *szóképeknek*. A régi ábécékben csak akkor írták oda a szóképet, ha a gyerek ismerte minden egyes betűjét, nem engedték a gyereket találgatni. Ebből a szempontból kivételt képeznek az 1978 után megjelent tankönyvek, a ZSOLNAI-félében az *E, e* betűnél az *esernyő* képe látható, s a szó is ki van írva, bár több betűjét még nem tanulták a gyerekek. Az viszont jó megoldás, ha csak a tárgykép szerepel a betű előtt, a tárgykép által jelzett szó alkalmas az első hang leválasztására, utána a hangnak megfelelő betűt tanítjuk. Ez a megoldás található saját ábécénkben. A szerzők általában főneveket használnak, mert azokat könnyebb szemléltetni, mi alkalmazzunk néhány melléknevet és igét is, ilyenkor gondosan ügyeltünk az egyértelműsége (az eseménykép összefügg a tárgyképpel, ezért eligazítja az olvasót).

Előfordul, hogy a szerzők fantáziája egyformán működik a különféle korokban és országokban, az *a* betű mellett gyakran az *alma* képe látható, visszatérő képek a *létra*, a *liba*, a *bárány*, a *ló* stb. A korhangulatot és a korstílust is felidéznek ezek a képecskék (és eseményképek), például jól felismerhető az 1930-as évek játékos, éles kontúros stílusa.



Nagy T. Perpetua: Betűbokréta

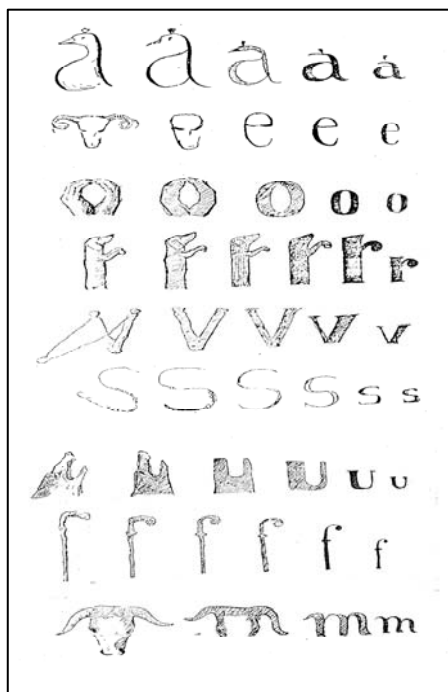
Az ábécéskönyvek szerzői jól tudják, hogy a kisgyerek figyelmét egy dologra kell terelni, éppen ezért minden egyes betűhöz egy képet/szót rendeltek. A 20. század elején — teljes jó szándékkal és nagy leleményességgel — túlburjázott a szemléltetés. GÖÖZ JÓZSEF például a lehetőségek egész tárházát vonultatja fel, minden bizonnyal azzal a szándékkal, hogy a gyerekek a körülöttük lévő világban minél több helyen fedezzék fel a betű formáját. Nemcsak sok és érdekes hasonlatosságot teremt, hanem különféle formációkban — például lépcsőkön — helyezi el a betűket. (Vezérkönyveiből azután kiderül, hogy a betűt formáztatja agyagból, közben mesél, dalocskákat dünnyög.)



Gööz József: Hangutánzó Képes ÁBÉCE

Vannak olyan ábécéink, melyek bemutatják a betűk átalakulását, vagyis azt a folyamatot, ahogyan a tárgy betűvé válik, ahogyan a forma absztrahálódik. Ilyen a SÓFALVY-PATAKY-féle ábécé, mely Aradon jelent meg 1903-ban. Érdekes összehasonlítás kínálkozik, ha mellé helyezzük azokat a levezetéseket, melyek a betűk kialakulását szemléltetik, a konkrét tárgytól az absztrakt betűig.²³⁷

²³⁷ KÉKI BÉLA (2000) *Az írás története*. Budapest, Vince Kiadó, 24., 32.



Sófalvy György és Pataky Sándor:
Kis ÁBC

Hieroglif írás			Hieratikus írás		Démotikus írás
kőbe vésve		papiruszon			
Kr. e. 2900–2800	Kr. e. 2000–1800	Kr. e. 1500	Kr. e. 1900	Kr. e. 200	Kr. e. 400–100

Az óegyiptomi írás három változata

Említettem, hogy a hangoztató-elemző-összetevő módszer lépései szerint az óra egy történettel kezdődött. Ezt a történetet „képben elmesélve” a pszichológus NAGY LÁSZLÓ és URHEGYI ALAJOS *Uj ábécéjében* láthatjuk. Ez az ábécéskönyv alkalmazta először — 1910-ben — az eseményképet, mely azóta is a jó ábécéskönyvek szerves része. Akkor igazán hasznos egy eseménykép, ha valóban történetet ábrázol, ha lehet gondolkodni rajta, lehet róla beszélgetni; ezek a beszélgetések ugyanis már a szövegértő olvasást készítik elő. Ezért nagyon fontos, hogy a gyerekek figyeljenek a kép — később a szöveg — mélyebb, mögöttes tartalmára, s érzelmeiket is kifejezzék.

Az eseményképek híven tükrözik az adott kort, ezért nagyon érdekesek. NAGY LÁSZLÓ eseményképei a régi paraszti világot ábrázolják, falusi udvart, állatokat, falusi munkákat.



p p

p-p-p-p

á, p, é, p, i, p, a, p, m, p.

áp, ép, ém, ip, im, ap, am.

a-pa, ma-ma, pa-pa, i-ma, pi-pi-pi.

pi-pa, pá-pa, pap, a-pám, ma-mám.



d d

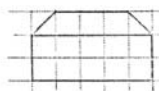
d-d-d-d

á, d, a, d, é, d, i, d, m, d, p, d.

ád, ám, ad, ap, éd, ép, im, id.

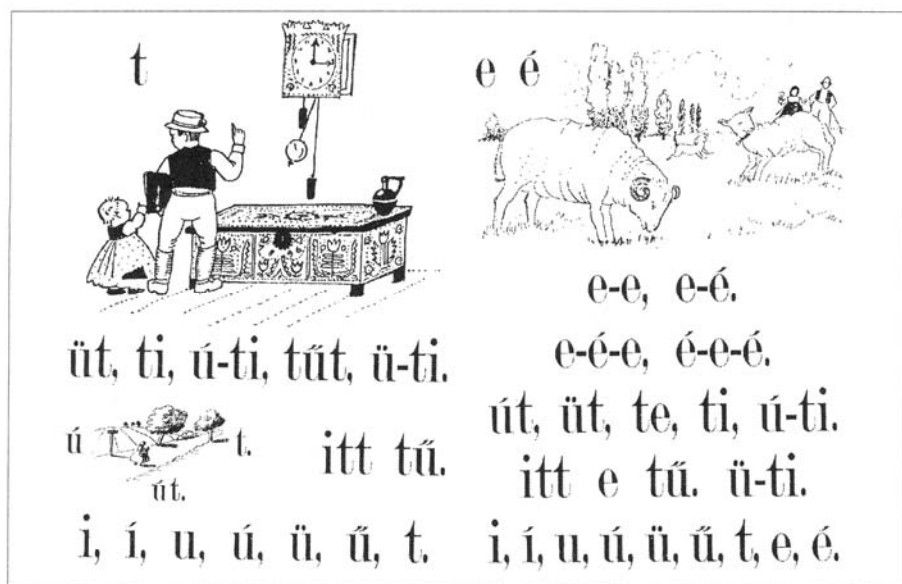
da-da, ma-ma, pa-pa, da-dám,

ma-mám, pa-pám, mé-di, pad.



Nagy László és Urhegyi Alajos: Új Ábéce

Az 1930-as évek ábécéskönyvei vegyesen adnak városi és falusi környezetet, a gyermekvilág eseményeit állítják a középpontba, kedvesek, kellemesek. A pártállami időszak is leolvasható a szocreál képekről: gyár, termelőszövetkezet, traktor, vörös csillag, az április 4.-i ünnepségen felvonuló tankok, lelkes kisdobosok láthatók az 1950 és 1978 közötti képeken. 1978 után ismét gyermekközpontú a képek világa, saját ábécéskönyvünket mesevilágra építettük, főszereplői a törpék, s velük történik mindig valami érdekes esemény. A képek stílusa általában jó az ábécéskönyvekben, egyszerű, áttekinthető, szeretik a szerzők a kontúros rajzokat. Ebből a szempontból igen jók a QUINT-DROZDY-féle, a MÓRA-féle és az OLDAL ANNA-féle ábécék.



Quint József és Drozdy Gyula: A magyar gyermek ábécéskönyve

b) A szövegértő olvasást segítő képek sokfélék: céljuk egyrészt tárgyak, állatok, emberek szemléltetése; fontos szerepük van mind a beszéd- és értelemgyakorlatokhoz, mind a történelemhez, néphez, tájhoz kapcsolódó olvasmányok megértésében. A képek másrészt a szövegek hangulatát próbálják meg érzékeltetni. A régebbi — a 20. század előtti — olvasókönyvekben olykor láthatunk elrettentő képeket: a farkas elől rémülten futó pásztorfiút, a tóban elmerülő szófogadatlan gyereket, amint beszakad alatta a jég. Sokszor jótékonykodásra szólítanak fel: szinte minden régi olvasókönyvben ott a koldus és az adakozó felnőtt vagy gyerek. Minden olvasókönyvben vannak olyan képek, melyek a mindennapi élet eseményeit szemléltetik: gyakran látható bennük az asztalnál ülő, asztali áldást mondó család képe, a lefekvés előtt imádkozó kisgyerek. Mindenütt nagy helyet szentelnek a hazafias nevelésnek: a 19. század végi és a 20. század eleji ábécéskönyvekből nem hiányozhat a hazáért küzdő huszár, a falovacskán játszadozó kisfiú huszár akar lenni, a Trianon utáni időszakban az országcsonkítást ábrázoló térkép, a QUINT-DROZDY-féle ábécéskönyv borítóján nagy Magyarország stilizált képe látható. A pártállami korszak szellemisége a képeken is megfigyelhető, az ábécéskönyv első változatában látható Lenin, Sztálin, Rákosi portréja. Az 1978 utáni ábécéket ismét a játékoság, kedveség jellemzi — ez feltétlenül előnyük —, olykor a hazafias nevelést nyújtó képek is megtalálhatók bennük (nemzeti zászló, címer, kokárda), de nem került vissza az 1945 előtti ábécékre jellemző vallásos szellemiség. Egy bizonyos: az ábécéskönyv

a világon mindenütt tükrözi az adott nép karakterét; a könyvet kinyitva a képek stílusából és tartalmából látni, hogy magyar, finn vagy amerikai ábécét tartunk a kezünkben, egy ábécéskönyv sosem lehet kozmopolita.²³⁸

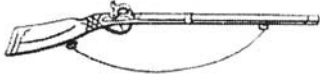
a á  ár, lát, bab, a-cél, al-ma, ir- ma, bé-la, tát-ra, bá-nát, varr. <u>a a a a a a</u> <i>ár varr ta lát tá lat</i> <i>lá tom e a tát ra bér ce</i> <i>it? lá tom e a bá mát</i> <i>ró ná it?</i>	d  ad, vad, nád, lúd, dél, dér, dal, di-ó, i-dő, de-li, du-da, lá-da, ve-der, er-dő, dű-lő-út, tedd, vedd, véd, nád-dal, dob-bal. ván-dor ült a domb- te-tőn. a bér-cet mu- tat-ta. tu-dod-e, mit do bol. da-lol a tát-ra ma- da-ra? ti-éd a tát-ra, bá-nát, ad-ri-a, do-bol. 

Quint József és Drozdy Gyula: A magyar gyermek ábécéskönyve

Külön csoportot alkot a globális vagy szóképes módszer szemléltetése. A globális módszer a szavak olvasását kívánja meg a hang-betű megfelelések előzetes megtanítása nélkül. A szó jelentését egy melléje tett kép segítségével segítik megfejtetni, tulajdonképpen fordított az észjárás: a kép alapján kell a szót mintegy „kiolvasni”, vagyis inkább kitalálni. Ezt a műveletet saját terminusukkal „kvázi olvasás”-nak nevezik. Nálunk először 1862-ben szerkesztett FARKAS DEZSŐ ilyen könyvet (erre nem lehet az ábécéskönyv elnevezést használni), ilyen a szisztémájuk az 1978 után bevezetett ábécékben a globális előprogramoknak. Az is gyakori eljárás, hogy kis kártyákat készíttetnek, a kártya egyik oldalán a kép, a másik oldalán a szó van, s így játékosan tanítgatják a szavak felismerését (egy svéd nyelvű készle-

²³⁸ Mindegyik korszak ábécéskönyveiből bőven idéztem Az írás és az olvasás története képekben című könyvemben, ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (é. n. [2000]) Az írás és az olvasás története képekben. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

tem nekem is volt). A globális módszer legújabb, szélsőséges amerikai változatában, az *egész nyelvi módszerben* (*whole language approach*) egy eseménykép mellett egy kis mondat van, azt kell a kép alapján „elolvasni”.

	<i>körte.</i> körte. <i>Körte.</i> Körte.		<i>egér.</i> egér. <i>Egér.</i> Egér.
	<i>söprő.</i> söprő. <i>Söprő.</i> Söprő.		<i>dió.</i> dió. <i>Dió.</i> Dió.
			<i>cipő.</i> czipő. <i>Czipő.</i> Cipő.

Farkas Dezső: Szemléleti ABC

2. A hallást igénybe vevő szemléltetés. A régi iskolamesterek a betűket, a szótagokat mindig hangosan olvastatták, de arról nincsen tudomásunk, hogy a hangok alapján tanították volna a betűket, bár nehezen képzelhető el, hogy COMENIUS előtt senkinek sem jutott eszébe a hangoztatás előre vétele. Tudjuk, hogy még COMENIUS sem tette általánossá a hangtanítás elsődlegességét, csak a 19. század eleji német pedagógiában lett alapelvvé, a hazai pedagógiában pedig csak 1869 után. A hang szemléltetése COMENIUS óta azért jelen van az oktatásban, s módszere a világon mindenütt azonos: a tanítók *hanghasonlatokat* alkotnak, s a példákat a gyerek környezetéből veszik. Az *Orbis Pictus* nagy újítása többek között az is, hogy amíg a rég iskolamesterek egyszerűen közölték az ábécét a szótagoszlopok és az olvasmányok előtt, addig COMENIUS a betűk hangjaira is felhívta a figyelmet, s nemcsak képpel, hanem a hanggal is szemléltetett: a képek melletti mondatok és hangok/szótagok a hangoztatást javasolják.

* (4) *				* (5) *			
	Cornix f. 3. cornica- A' varju kákog, (tur.)	á á	Aa		Felis f. 3. clamat, A' macska miog,	nau nau	Nn
	Ovis f. 3. balat, A' bárány béget,	bé é é	Bb		Auriga m. 1. clamat, A' szekeres kiált,	ó ó ó	Oo
	Cicáda f. 1. stridet, A' ptyútsók csórog,	ci ci	Cc		Pullus m. 2. pipit, A' pifje pifeget,	pi pi	Pp
	Urupa f. 1. dicit, A' babuk dudul,	du du	Dd		Cuculus m. 2. cucular A' kackuk kackukol,	kuk ku	Qq
	Infans c. 3. éjulat, A' csecsemő gyermek stránkozik, (koákol)	é é é	Ee		Canis c. 3. riogitur, Az eb erreget,	err	Rr
	Ventus m. 2. flat, A' szél fúj,	fi fi	Ff		Serpens c. 3. fibilat, A' kígyó súvölt,	fi	Ss
	Anser m. 3. gingrit, A' lúd gágog,	ga ga	Gg		Graculus m. 2. clamat A' szajkó kiált,	tae tae	Tt
	Os n. 3. halar, A' száj lehel,	háh háb	Hh		Bubo m. 3. ululat, Az éjjeli bagoly hubol	ú ú	Uu
	Mus m. 3. mintrit, Az egér cziczeg,	i i i	Ii		Lepus m. 3. vagit, A' nyúl vakog, (nyi)	vá	Vv
	Anas f. 3. tetrinnit, A' rétze reczeg, (a' kácsa kácsog)	kha kha	Kk		Rana f. 1. coaxat, A' béka rekeg,	coax	Xx
	Lupus m. 2. ululat, A' farkas ordít,	lu ulu	Ll		Asinus m. 2. rudít, A' szamár ordít,	y y y	Yy
	Ursus m. 2. múrmurat A' medve dörömböl,	mum mum	Mm		Tabanus m. 2. dicit, A' bögöly szefzeget.	ds ds	Zz

Az Élő Ábécé

ERDÉLYI INDALI PÉTER a hangoztatásra vonatkozó utasításait beírta ábécés-könyveibe, efféléket: Mikor a gyermek szappanbuborékot táncoltat (fúdogál) a levegőben, ezt a hangot hangoztatja (p). Aki az ételét fújja, éppen ezt a hangot adja (f). A kövezeten robogó szekér miféle hangot hangoztat? Próbáljuk hangoztatni mi is: r r r r. Az egérke ciccogtatva ezt a hangot hangoztatja (c). A hanghasonlatok kidolgozásában a 20. század eleji fonomimika utolérhetetlen volt, a tanítók szinte versenyeztek: melyikük lel ötletes példákra, melyikük szellemesebb, melyikük eredetibb? Lényeges újítás volt, hogy a hanghasonlatokhoz kis történetkéket szerkesztettek. MUNKÁCSI ANTAL például (*Betűbonctan* 1896) a *b* bemutatásakor a felfuvalkodott békáról szóló ezópuszi mesét adta elő: a béka addig nyújtózkodott, míg ki nem pukkadtt, s száján a *b* hang pattant ki. IZSÉPY BÉLA (1900) könyvének a címe szemléletesen fejezi ki az akkori tanítóság törekvéseit: *Tanítóknak és tanítójelölteknek házi használatára. Gyakorlati útmutató az írás-olvasás tanításához.*

Hanghasonlatok és meseszerű kis történetecskékre épített önkifejtő tanalak. Tulajdonképpen ezekhez a kis történetkékhöz készült később az eseménykép (1910). A mai világban a sz lehet a kilyukadt autógumi sziszegése, a *n* a porszívó hangja (nűnnögése, ahogy VEKERDY IRÉNÉnek mondták óvodásai), a *r* a motor berregése. (A fonomimika egyik lényeges mozzanata a hangoztatás, a másik, az új elem a mozgás, ezért ezeket a megoldásokat a *mozgás* alcím alatt mutatom be.)

3. A tapintást igénybe vevő szemléltetés. Ide sorolhatók a manapság is használt mozgatható betűk; ezek azért jók és örökérvényűek, mert a gyerek kreativitását serkentik, hiszen segítségükkel maga alkothatja a szavakat, s az a mozzanat is lényeges, hogy a betűket megfoghatja, s formájukat ujjával is érzékelheti. Tudjuk, hogy GÖNCZY PÁL előírta a mozgatható betűk alkalmazását, de ilyenek voltak már régebben is, főleg magánhasználatra, játékként árulták őket. Betűkockákról is van tudomásunk,²³⁹ BÁTKY KÁROLY ír róluk 1841-ben. BUDINSZKY KÁROLY betűpatronokat készített: egy lapon a betű alakja ki volt vágva, a gyerek festékbe mártott ujjával a patron vonala mentén mázsolhatta a betűket (1899 táján). A 20. század elején sokan javasolták a betű formázását tésztáblából, sárból, drótból, kitépését papírból; manapság is szoktak gyurmából betűket formáztatni, de ezeket a műveleteket bajos az olvasásórán lebonyolítani, inkább a gyakorlati foglalkozáson lehetséges. Külföldön láttam — de biztosan van hazai példa is —, hogy a betűket valamilyen, a háttértől elütő anyagból formázzák meg, bársonyból vagy smirglipapírból, s ezeket a gyerek végigtapogathatja. Sokkal egyszerűbb és manapság könnyebben kivitelezhető megoldás a betűk domborítása, mi ezt a megoldást alkalmaztuk *A mesék csodáihoz* készített *Íráselőkészítő munkafüzet* borítóján. Ilyenkor azonban csak a szimmetrikus formákat célszerű domborítani — kört, vonalat, alsó és felső ívelést —, hogy ha megfordítja a lapot a gyerek, akkor is ugyanazt a formát kapja homorúban (ne kapjon fordított irányú formát, mert az zavaró).

A mozgatható betűket ma is használják, leginkább műanyagból készítik őket, de megvehetők fából is. Népszerűk a kartonból kivágható betűk, melyeket betűsínbe szoktak elhelyezni. LOVÁSZ IMRÉNÉ intenzív-kombinált programjában a kartonon külön-külön találhatók a betűtestek és az ékezetek, a gyerekeknek maguknak kell kialakítaniuk az ékezetes betűket, s ez a helyesírás szempontjából is hatékony megoldás.

4. Az ízeletést és a szaglást igénybe vevő szemléltetés. Ilyen is létezik, s nem kell messzire mennünk, hogy „kézbe vegyük”: bármely üzletben levehetjük a polcra a betűtészta tartalmazó nejlonzacskót. Azt is tudjuk, hogy a kisgyerek boldogan fedezi fel levesében a már ismert betűket. (Bár nemrégiben azt olvastam, hogy már nem gyártják a betűtészta.) Ezzel a fogással régen is éltek a bölcs tanítók. A 16. században a mézeskalács volt a legfinomabbnak tartott édesség, s természete-

²³⁹ ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA szerk. (2001) *A magyar olvasástanítás története*. Budapest, Osiris Kiadó, 94.

sen megszületett a nagy ötlet: mézeskalácsból kellene a *tabulaábécé*ket készíteni. A mézeskalács tabulák etetését egy angol verssel bizonyíthatjuk:²⁴⁰

*I mention'd diff'rent Ways of Breeding,
Begin We in our Children's Reading.
To Master John the English Maid
A Horn Book gives of Ginger-bread:
And that the Child may learn the better,
As he can name, he eats the Letter;
Proceeding thus with Vast Delight,
He spells, and gnaws from Lef to Right.*

A *horn-book* az alábbi képen látható nyeles táblácska, praktikus taneszköz volt a kései középkorban, lehetséges, hogy nálunk is használták. Nem maradt fenn egy sem, de látható egy régi ábécénk címlapján. A versbéli Master John miközben balról jobbra olvasott, falta is nagy élvezettel szintén balról jobbra rágva a finom mézeskalácsot. A híres 18. századi német pedagógus, BASEDOW azt javasolta, hogy süssenek betűket mézeskalácsból, s e célra alkalmazzon minden iskola egy péket is. Úgy vélte, hogy a gyerekeknek három hétig kellene ennie mézeskalács betűket ahhoz, hogy megtanulja őket. A mézeskalácsnak az illata is jó lehetett, illatosított ábécéskönyvekről nincsen tudomásom, bár biztosan vannak már valahol, az amerikai nagy tankönyvbemutatókon kell keresni őket. A *Literacy Dictionary*²⁴¹ felvette a módszerek közé a „*gingerbread method*”-ot (*mézeskalács módszer*), amit enyhe túlzásnak tartok. Külön szócikket is szentel neki, de BANTON SMITH-hez képest nem mond többet.

²⁴⁰ SMITH, NILA BANTON (1986) *American reading instruction*. Newark, Delaware, International Reading Association, 7. (Első kiadása: 1934)

²⁴¹ HARRIS, THEODORE L. – HODGES, RICHARD E. eds (1995) *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware, International Reading Association.

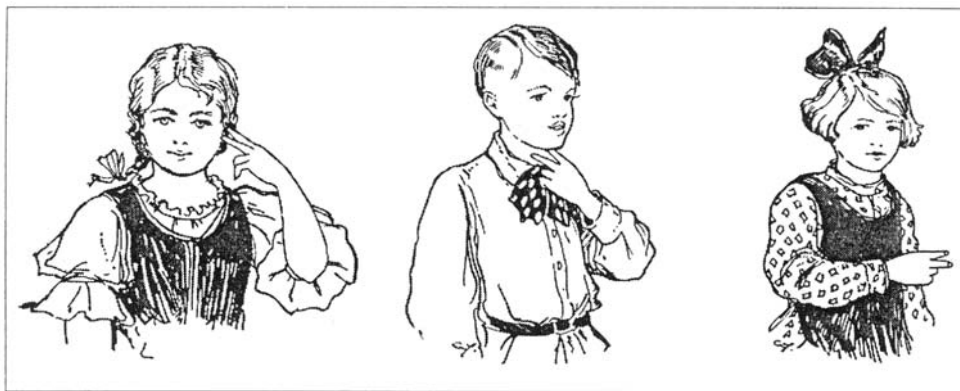


A horn book Nila Banton Smith *American Reading Instruction* című könyvéből

5. A mozgást igénybe vevő szemléltetés. A tanítók jól tudják, hogy a szemléltetés annál eredményesebb, minél több érzékszervet vonunk be: a betűt látjuk, mondjuk, halljuk — és mutatjuk. TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA (1899) zseniális újítása a *fonomimika* volt. A szemléltetésbe bevonta a mozgást, vagyis a cselekvést. A hanghoz kézmozdulatokat kapcsolt, úgy, hogy mind a hang, mind a kézmozdulat funkcióban volt: kapcsolatban volt egy történettel, természetesen következett a meséből, sőt még a betű formája is kapcsolatban volt a történettel. A *b* például a szap-panbuborék fújásához kötődik: a hang olyan, mint az elpattanó buborék hangja, a mutató és a hüvelykujj kört formál, majd szétpattan, a betű formája pedig emlékeztet a szalmaszálon táncoló buborékre. Ez a játékoság hihetetlenül erősen rögzítette a hang-betű kapcsolatot (a mai öregek még mindig visszaemlékeznek a hatvan-hetven évvel ezelőtt tanult mozdulatokra és hangokra), a folyamatosan alkalmazott kézmozdulat pedig segítette az összeolvasást. NAGY LÁSZLÓ vezérkönyvében meg is adta a lélektani magyarázatot: „A kis gyermekben az élettani és lélektani folyamatok sokkal kevésbé vannak egymástól elkülönülve, mint a felnőtt-

ben. A kis gyermekben sokkal inkább megvan az az ösztönszerű törekvés, hogy képzetkapcsolódásait külső mozgásokkal kíséresse, mint a felnőttben. Ebből magyarázható, hogy a fonomimikai jelek használata természetesen megkönnyíti a gyermeknek azt a fáradságos munkáját, amely a hangok összefűzésével, vagyis az agy-centrumok rendkívül bonyolult asszociálásával jár. [...] A fonomimikai jeleknek mnemotechnikai hatásuk is van, azaz erősítik a hang és a betű közötti kapcsolatot. Ez azonban nem céljuk a fonomimikai jeleknek, ez csak mellékes hatású. Ezt a kapcsolatot az olvasás tanításában sokkal természetesebb eszközökkel, különösen magának a hangot adó tárgynak a képzetével érjük el. A fonomimikai mozdulatok alkalmazásának a hangok összefűzésében van a különleges és pótolhatatlan szerepe.”²⁴²

A kézmozdulatokat CZUKRÁSZ RÓZA ábécéskönyvének első kiadásában fényképekkel szemléltette. Ezek a fényképeken 20. század eleji gyerekek láthatók (1903-ból való az első kiadás), amint megható buzgalommal és átéléssel mutatják be a mozdulatokat. Van még néhány fényképekkel illusztrált ábécéskönyvünk, később a szerzők rajzokat alkalmaztak; kontúros, színes rajzok láthatók az 1925 és 1950 közötti ábécékben (ebben a negyedszázadban volt a fonomimika a központi tantervek által ajánlott módszer, ez a nagy korszaka; azt mondják, a leghátrányosabb helyzetű gyereket is meg lehetett vele tanítani).²⁴³



Tomcsányiné Czukrász Róza: A fonomimikai módszer Magyarországon

Nemcsak a fonomimika használta fel a cselekvés és a játék szemléltető erejét. A régi tanítók azt is tudták, hogy hasznos, ha a gyerek egész testével érzékeli először a formákat. Ezért volt óriási szerepük a tanórai szünetekben játszott gyermekjátékoknak: a gyerekek maguk alkották az egyenes vonalakat és a párhuzamosokat

²⁴² NAGY LÁSZLÓ (1910) *Vezérkönyv az Új Ábécé használatához*. Budapest, 19–21.

²⁴³ A fonomimika eredményességét magyarázza a GARDNER-féle elmélet a sokféle intelligenciáról. De magyarázzák a mai pszicholingvisztikai kutatások is.

(*Bújj, bújj, zöld ág*), a köröket, az S-vonalat (*Kis, kis kígyó tekereg a fára*). Az sem véletlen, hogy a tanítók az írott vonalelemet vagy betűformát egész karjukkal szemléltetik, majd a kezükkel, az ujjukkal, egyre kisebbedő méretben. Volt olyan tanító — GÁBEL GYULA —, aki kihívta a gyerekeket a táblához, s testhelyzetükkel szemléltette a betűk formáját. Az írás-olvasási módszerek lexikona ezt is megörökítette.²⁴⁴

Minden bizonnyal a mozgásos szemléltetés körébe tartozik a „ujjkövetéses” módszer, vagyis a mutatóujjnak a betűk alá helyezése és balról jobbra történő mozgatása. Végtelenül fontos, kihagyhatatlan fogás. Az 1930-as években voltak olyan ábécéskönyvek — NAGY PERPÉTTA nővér *Betűbokrétája* például —, melyekben a szótagok kötőjel nélkül voltak egymás mellé helyezve, s alattuk egy félkörív kapcsolta őket össze. Ezt a félkörívet is mutatta a gyerek, így egységben maradtak a szótagolva olvasott szavak. A *Betűbokréta* alapírást, átmeneti írást és végleges írást tanított a *zsinórirás* módszertana szerint. Az átmeneti írásban még nem voltak összekapcsolva a betűk (sajátos formájuk volt), összekötésüket egy kis katicabogár segíti, amint mászik egyik szótagtól a másikig. (Az átmeneti írásban a betűkön voltak a kapcsolóelemek, de még nem voltak a betűk összekötve, a végleges írásban már összekapcsolták a betűket. Rövid idő múltán elhagyták az alapírást és az átmeneti írást, rögtön kapcsolták a betűket, ahogy mindig is szokásban volt. Sokszor előfordult már, hogy a logikusnak tűnő, gondosan kifundált rendszer a gyakorlatban nem működött, s egyszerűsíteni kellett.)

²⁴⁴ NOVÁK GYULA – SZABÓ KÁROLY (1911) *Az írás-olvasási módszerek lexikona*. Veszprém.

A KIS ÖRZSE.



A kis Örzse tanulgatott este
Sehogy se' ment fejébe a lecke;



Mire végét
Megtanulta,
Az elejét
Már nem tudta.



A kis Örzse, hogy lefeküdt este,
Könyvecskéjét feje alá tette,

A leckéjét
Majd, ha felkel,
Hiba nélkül
Tudja reggel.



A kis Örzse, mikor felkelt reggel,
Bezzeg, bezzeg többet tudott eggyel:

Azt tudta, hogy
Hiba nélkül
Szót se tudott
Az egészről.



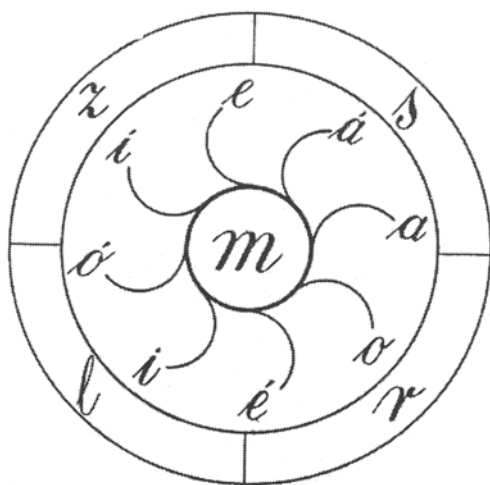
Ábécéskönyv az izraelita elemi népiskolák 1. osztálya számára

Ide vonhatók az olyan mozgatható eszközök, melyeket a gyerek nem szokott megfogni. Ilyen volt az összeolvasást segítő betűmozi, az 1950 és 1978 közötti időszak kedvelt eszköze volt. Egy szalagon volt egy mássalhangzó, s mellette kivágott négyzet, hasonló a filmszalag kockáihoz. Ebbe húzta bele a tanító a másik szalagon lévő magánhangzókat.

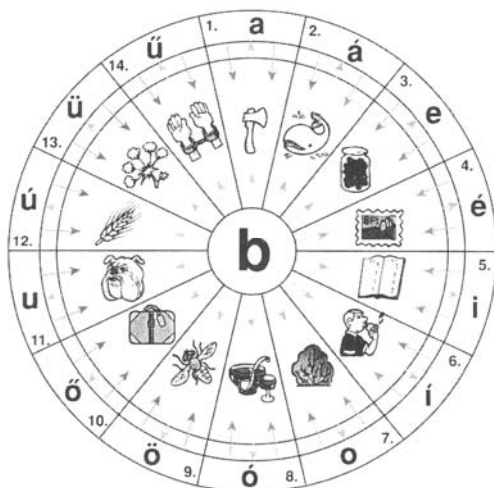
Az 1904-es tanszerkiállításon kitüntetést kapott a betűszekrény, csak leírásból ismerem. Belső részében két oszlopban a magánhangzók és a mássalhangzók he-

lyezkedtek el. A tanító felmutatott egy magánhangzót, például az *ú*-t. A szekrény másik oldalával letakarta a *t*-t. A gyerek hangoztatta az *ú*-t, addig, amíg a csukott ajtóról a tanító le nem vette az ujját. Ekkor az ajtó egy rugóval kicsapódott, s megjelent a *t* betű. Az ajtószárnyak belső felére is lehetett betűket tenni, s így módon három-négy betűt is összeolvasztani. Ravasz szerkezet lehetett, de a célt egyszerűbb módon is el lehetett érni. (Manapság a számítógépet is felhasználják az olvasás tanítására, külföldön régóta vannak ilyen programok, nálunk is foglalkoznak a kifejlesztésével. Ezek már nem drágák, ingyen letölthetők az internetről.)

Végezetül álljon itt a hangkerék, melyet egymástól függetlenül fedeztek fel többen is (REBECCA POLARD Amerikában, GÁBEL GYULA 1910-ben, TOLNAI GYULÁNÉ az 1980-as években). A hangkeréken is lehet alkalmazni az ősi ujjkövetéses módszert: GÁBEL GYULA azt kérte, hogy a kerék küllőin vezessék végig ujjukat a gyerekek, s így kössék össze a hangokat. Tolnainé hangkereke nagyon látványos, benne vannak az ábrajelek is, s ő nemcsak olvastatja, hanem énekelteni is a szótagokat.



Gábel Gyula: ABC és Olvasókönyv



Tolnai Gyuláné: Ábécéskönyv

Az olvasástanításnak két kritikus pontja van, az egyik a hang-betű kapcsolat megtanítása és begyakorlása, a másik az összeolvasás. Nem véletlen, hogy a szemléltetés főleg ehhez a két mozzanathoz kapcsolódik. A legjobban a TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA által feltalált fonomimika oldotta meg, mert a gyermek közvetlen szemléletén alapult, több érzékszervet is megmozgatott, cselekedtető és játékos volt. Célszerű, látványos, gyermekközpontú. És csak a miénk. Napjaink szemléltetése szikárabb, de azért jónak mondható. A mai arzenálból kiemelkedik TOLNAI

GYULÁNÉ eredeti eszköztára, különösen jó a minden módszerhez használható programfal. Ha oktatási miniszter lennék, minden iskolában elrendelném a használatát, sőt ingyen megküldeném az iskoláknak (vannak olyan területek, amelyeken nem volna szabad az iskolákat kiszolgáltatni a szabad piaci versenynek). Segíti az előkészítő szakasz hangoztatási, hangfelbontási és hangösszevonási gyakorlatait és a hang-betű kapcsolatok megtanítását, kiváló mnemotechnikai eszköz, s játékosan a mai programozó világot idézi. TOLNAINÉ eredeti ötleteiről külön tanulmányt lehetne írni.

Két tényezőt mindenképpen hangsúlyozni kell a szemléltetéssel kapcsolatban. A kezdeti olvasástanítás a figyelem fejlesztése is. A kisgyerek figyelmét nem szabad sem hagyományos, sem számítógépes szemléltetéssel ide-oda rángatni. Véleményem szerint a sok olvasási probléma — többségük a szerialitással kapcsolatos gond — a figyelem problémája is egyben. Az olvasás a memória kérdése is, ezért mindenfajta szemléltetés mnemotechnikai eszköz is.

Összefoglalás

A történeti kutatásnak mindig van mondanivalója a jelen számára. Az olvasástanítás történetének tanulságai a következők. A beszéd- és értelemgyakorlatok hasznos tantárgy volt, alapul szolgált nemcsak az olvasástanításnak, hanem minden anyanyelvi tantárgy, így a helyesírás tanításának is. Fejlesztette a gondolkodási készségeket (*academic skills* — ahogyan mostanában a tengerentúlon mondják). Megszűntetése 1963-ban nagy tévedés volt.

Az olvasástanítási módszerek története mégis csak azt mondja számunkra, hogy van optimális módszer.²⁴⁵ A globális módszer többször is próbálkoztak nálunk a 19. század folyamán és a 20. század első felében, ezek a kísérletek mindig elbuktak. A 19. század közepére kidolgozott analitikus-szintetikus módszerben van anynyi globalitás, amennyi a megértéshez és a motivációhoz szükséges, ugyanakkor a részletek tanítása is ki van dolgozva. A globális módszer sikeres, de meglehetősen kétes utat futott be a 20. század folyamán Amerikában, ám az utóbbi ötven év vitái meggyőzni látszanak a közvéleményt a kiegyensúlyozott tanítás szükségességéről. A hazai közoktatás irányítói meglehetősen felelőtlenül döntöttek akkor, amikor 1978-ban átvették az erősen vitatott globális módszert, kevés ismeret és tapasztalat

²⁴⁵ A vizsgálatok általában azzal a konklúzióval zárulnak, hogy nincs különbség a módszerek között, a gyerekek teljesítménye elsősorban a családi háttértől függ, vö. CZACHESZ, ERZSÉBET CS. (2000) Teachers of reading in Hungary. In: AUSTAD, INGOLV – LYSSAND, ELDBØJRG TØSDAL eds *Literacy — challenges for the new millennium*. Stavanger, Center for Reading Research, 49–61. „The results of both the international and Hungarian survey demonstrate that there is no significant difference between the effectiveness of the methods of teaching reading. Both the code-oriented and the meaning-oriented methods can be expressly effective and ineffective. Even the teachers themselves believe that children can learn to read with either method.” (60)

alapján. Gondot okozott a globális módszerrel együtt járó korai néma olvasás és a szótagolás eltörlése. Elsősorban a hangoztatás sérült, a hangoztatás primátusa elvének megsértése az alapvető probléma.

Az olvasmányok tartalmi szempontból igényesek, mondhatjuk, hogy megfelelően alakultak az évszázadok folyamán. A szemléltetés lényeges tartozéka az ábécés-könyveknek. A tapasztalati tényeket olyan mai elméletekkel támogathatjuk meg, mint HOWARD GARDNERnek a sokféle intelligenciáról szóló elmélete, valamint az olvasás kettős kódolású modellje (l. 198., 542.).

Az ábécés- és olvasókönyvekben megfelelő arányban szerepelnek az irodalmi és az ismeretközlő olvasmányok, valamint a versek és a prózai szövegek. Különösen tartalmasak és szépek lettek az olvasókönyvek az 1989-es rendszerváltás után, a kiadók közötti versengés és a számítástechnika ugrásszerű fejlődése következtében.

NYELVI TUDATOSSÁG ÉS OLVASÁSTANÍTÁS

„A kutatás azt mutatja, hogy noha a beszéd belső, értelmi, szemantikai oldala és külső, hallható, kimondott oldala teljes egységet alkot, mindegyik a maga külön mozgási törvényeinek engedelmeskedik.”

Vigotszkij²⁴⁶

A *nyelvi tudatosság* (*language awareness*) megléte kulcskérdés az olvasástanításban.²⁴⁷ Azt a gyereket lehet megtanítani olvasni, akinek van némi, kibontakozóban lévő nyelvi tudatossága. A nyelvi tudatosságnak²⁴⁸ a nyelvi szintek szerinti számos lehetősége közül a legfontosabb a *fonématudat* (*phonemic awareness*).²⁴⁹ Az újabb olvasáspszichológiai szakirodalom a fonématudatra összpontosít, leszűkíti a nyelvi tudatosság jóval tágabb körét. Én visszatérek az eredeti szemlélethez, mert úgy vélem, hogy a nyelvi tudatosság fejlettségének mindegyik területe szükséges az olvasás megtanulásához.²⁵⁰ Először 1989-ben az akkori Nyugat-Berlinben rendezett európai olvasáskonferencián tartottam a nyelvi tudatosságról előadást *Language awareness and reading development: Historical considerations* címen. Majd második amerikai vendégprofesszorságom idején ezen a címen tartottam előadásokat a mester fokon, s több tanulmányt publikáltam azután magyar nyelven is (1992, 1993, 1994, l. a bibliográfiában). Azért is fontos a nyelvi tudatosság kérdését tisztázni, mert sokan azt hiszik, hogy nyelvtanításról van szó, pedig nem így van. Különféle előadásokon és tanfolyamokon mindig beszéltem róla, remélhetőleg némi foganattal.

²⁴⁶ VIGOTSKIJ, LEV SZEMJONOVICS (2000) *Gondolkodás és beszéd*. Fordította: Páll Erna és dr. Tóth Tiborné. Budapest, Trezor Kiadó, 337.

²⁴⁷ Szándékosan írtam olvasástanítást, és nem olvasáselsajátítást, tudniillik nem lehet egyenlőségjelet tenni az elsődleges nyelvelsajátítás és az olvasás elsajátítása között, az olvasás elsajátítása nem egyszerűen az anyanyelv elsajátításának a folytatása, hanem tanult készség. Erről szól ez a fejezet.

²⁴⁸ TÓTH LÁSZLÓ a *nyelvi tudás* terminust használja, s ezen belül fonológiai, szintaktikai és szemantikai tudatosságot különböztet meg; ez azt jelenti, hogy a gyerek tudja már a nyelvét; a fonématudatosság fogalma tűnik azonosnak a nyelvi tudatosságon belüli fonématudatnak, vö. TÓTH LÁSZLÓ (2002) *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó, 11–14. Érinti a nyelvi tudatosság problémáját a könyvtárosoknak írt kézikönyv: „A nyelvi tudatosság kialakulását a család spontánul, az óvodai nevelési program alapján készíti elő”, vö. NAGY ATTILA – KATSÁNYI SÁNDOR (2002) *Olvasásléktan és -pedagógia*. In: HORVÁTH TIBOR – PAPP ISTVÁN szerk. *Könyvtárosok kézikönyve*. 4. kötet. Budapest, Osiris Kiadó, 70. Cs. CZACHESZ ERZSÉBET az olvasás tanulásának kognitív előfeltételei között metanyelvi, fonológiai, valamint szintaktikai és szótudatosságról ír, vö. Cs. CZACHESZ ERZSÉBET (1998) *Olvasás és pedagógia*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió, 56–61.

²⁴⁹ A *fonématudat* terminus meghonosodott mind a külföldi, mind a hazai szakirodalomban. Hasonló terminus pl. a *fonémadöntés*, vö. GÓSY MÁRIA (2004) *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest, Osiris Kiadó, 166.

²⁵⁰ EYSENCK, MICHAEL W. – KEANE, MARK T. (2003) *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 336–339. A szerzők *nyelvtan* címen tárgyalják a nyelvi tudatosság problémáit.

A nyelvi tudatosság kialakulása a gyermek kognitív és nyelvi fejlődésének része, ezzel együtt lehet vizsgálni. Ezért a nyelvi tudatosság és az olvasástanítás kapcsolatáról szóló fejezetben a következő témákról lesz szó:

A nyelvi tudatosság fogalma; a beszédészleléssel és a beszédmegértéssel foglalkozó kutatások áttekintése; a nyelvi tudatossággal kapcsolatos olvasáskutatás áttekintése.

A gyermek nyelvének fejlődése: a gyermek kognitív és nyelvi fejlődése; a beszédprodukció fejlődése; a beszédpercepció (a beszédészlelés és a beszédmegértés) fejlődése; a nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során.

Az olvasás-írás tanításának a nyelvi tudatosságot figyelembe vevő módszere: az olvasás mint készség; az alkalmazás: az olvasás-írás tanításának előkészítése, az olvasás-írás megtanítása és gyakorlása, az olvasástechnikai hibák és javításuk, olvasás felső fokon (?), a saját fejlesztésű, a nyelvi tudatosságot figyelembe vevő programjaim ismertetése.

Összefoglalás és kitekintés a legújabb külföldi kutatásokra.

A nyelvi tudatosság fogalma

„The state of having access to one’s grammatical knowledge is what I meant by linguistic awareness...” Ignatius Mattingly²⁵¹

Az alábbi visszaemlékezés egy kisgyerek kibontakozó nyelvi tudatosságáról szól, HETZRON RÓBERT Amerikában élő magyar nyelvtudóstól származik: „Van egy Logan nevű fizikus, a keresztnevére nem emlékszem, aki írt egy könyvet: *The alphabet effect*. [...] Logan azt állítja, s ebben egyre inkább igazat adok neki, hogy az alfabetikus írás révén olyan analitikus metódus alakul ki, amelyben az összetevőknek az összege még nem ugyanaz, mint az az egység, amit az összetevők alkotnak. Tehát például az *a+sz+t+a+l* egyáltalán nem tartalmazza az *asztal* fogalmát, de mégiscsak az. Szóval az ilyen analitikus képesség az, ami a modern technológiai civilizációt megalapozta. Ilyen szempontból, azt hiszem, a nyelvészet kulcstudomány, mert pontosan ezzel foglalkozik. A nyelvészet — nem az írás szintjén, hanem elsősorban más szinten — nagyon mélyre jut ebben az analízisben. Egy komplexumot lényegi jellegétől eltérő összetevőkre lehet lebontani. Azt hiszem, ez óriási tudománytörténeti haladás. [...] Hadd mondjak el egy történetet, ami úgy 10-11 éves koromban esett meg velem, s ami az intellektuális fejlődésem szempontjából nagyon fontos volt. A héberben két fő kiejtéstípus van. Van két magánhangzójel,

²⁵¹ MATTINGLY, IGNATIUS (1984) Reading, Linguistic Awareness, and Language Acquisition. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds *Language awareness and learning to read*. New York etc., Springer-Verlag, 18. (Nyelvi tudatosságon azt az állapotot értettem, mellyel valaki hozzáfér a grammatikai tudásához.)

ami az askenázi, tehát közép-kelet-európai kiejtésben *á* és *o*, és a szefárd, vagyis mediterrán kiejtésben *á*. Egyszer odamegyek dr. Richtmannhoz s mondom: úgy tűnik, hogy a szefárdoknak van igazuk, mert van ez a bizonyos liturgikus dal, amit étkezések után szokás elénekelni, és abban van egy *áj-oj* rím, és ez csak akkor rím, ha mind a kettőt *áj*-nak ejtjük ki. Rám néz a dr. Richtmann, azt mondja: nem, ez azt bizonyítja, hogy a szerző szefárd volt! Egy felnőtt embernek ez banális dolog, de egy 10-11 éves gyereknek ez egy óriási meglátás volt! Azt hiszem, ez volt az egyik lényeges kiindulópontja annak az analitikus hozzáállásnak, amiből kiépült bennem a nyelvész." ²⁵²

Azt fogalmazza meg HETZRON RÓBERT, hogy az emberekben van egy ösztönös képesség, melynek segítségével megfigyeljük és analizáljuk a nyelvet. Nem szükséges ehhez nyelvésznek lenni, nem szükséges grammatikai terminusokat ismerni. Minden bizonnyal ennek képességnek a segítségével alkották meg az emberek a hangjelölő betűírást — áthaladva különböző absztrakciós fokokon ²⁵³ —, s ennek a képességnek a segítségével veszi észre a kisgyerek — minden kisgyerek, nem csak a leendő nyelvész — a rímeket, a szótagokat, a hangokat. Ennek a képességnek a lényege a forma észrevétele, a tartalom és a forma szétválasztása, ugyanakkor együtt tartása, egységben látása. Ez a nyelvi jel lényegének, felépítésének a felfedezését jelenti, mondhatjuk azt, hogy a saussure-i jelölő és jelölt elkülönítését, de hivatkozhatnánk PLATÓN *Kratülosz* című dialógusának alapproblémájára. ²⁵⁴ Ezt a képességet nevezték el a 20. század hetvenes éveiben *nyelvi tudatosságnak* (*language awareness*), erről a képességről szól ez a fejezet.

Sokféle nevet adtak ennek a képességnek: *language awareness*, *linguistic awareness*, *lexical awareness*, *metalinguistics* ²⁵⁵, de hozzátehetnénk a következőt: *phonemic awareness*, tulajdonképpen az *awareness* szót minden nyelvi egységgel kombinálhatnánk. Nyelvi, nyelvészeti tudatosságról van tehát szó, részletezve: szótudatról, fonématudatról stb. A *metalinguistics* terminus azonban elgondolkodtató.

²⁵² HETZRON, ROBERT (1991) *Magyarországon nem része az emberi jogoknak az eltérő nyelvészeti vélemény.* In: SZ. BAKRÓ-NAGY MARIANNE – KONTRA MIKLÓS (szek.) *A nyelvészetről — egyes szám, első személyben.* Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 63–74. HETZRON RÓBERT azóta meghalt, munkásságának értékelésével még adós a nyelvtudomány.

²⁵³ A gondolatírás, a fogalomírás és a hangjelölő betűírás fokán, vö. *Az írás, amit olvasunk* című fejezettel.

²⁵⁴ PLATÓN *Kratülosz*ában a mai nyelvészet egyik alapkérdéséről, a nyelvi jel önkényességéről, illetőleg motiváltságáról van szó. Pontosabban arról, hogy a nyelvi jel kettős, jelölőből (hangsor) és jelöltből (fogalmi tartalom) áll. A jelölő és a jelölt közötti kapcsolat alapvetően önkényes, de több esetben nem az: ide tartoznak a hangutánzó, a hangfestő szavak, sok tulajdonnév, képzett és összetett szó. A nyelvi jel önkényességének tétele SAUSSURE nyelvszemléletének is alaptétele. Vö. A. JÁSZÓ ANNA (szerk.) (2004) *A magyar nyelv könyve.* Hetedik, bővített és átdolgozott kiadás, Budapest, Trezor Kiadó, 745.

²⁵⁵ DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds (1984) *Language Awareness and Learning to Read.* New York, Berlin, Heidelberg, Tokio, Springer Verlag, Springer Series in Language and Communication. Ed. LEVELT, W. J. M. A továbbiakban: DOWNING–VALTIN 1984. Nemrégiben RENATE VALTIN egy konferencián azt mondta egy beszélgetésünkkor, hogy mindmáig ez a legjobb összefoglalás a témában. Igaza van, a későbbi szakirodalom ezt a fokot nem haladta meg. Egy amerikai kurzusomon tankönyvként használtam master szinten, 1991-ben.

Három fogalmat kell tisztázni, ezek: a *nyelvi ösztön*, a *nyelvi tudatosság*, a *metakogníció* és a *meta-* előtagú terminusok.

A *nyelvi ösztön* olyan, mint minden más emberi ösztön. Az ember egyszerűen nem létezik anélkül, hogy ne tanulná meg környezete nyelvét. STEVEN PINKER egy egész könyvelt szentelt a *nyelvi ösztön* témájának, s azt írja, hogy a *nyelvi ösztön* vezet a nyelv megtanulásához, beszéléséhez és megértéséhez. Utal arra, hogy a nyelv ösztönként való felfogását először DARWIN fogalmazta meg 1871-ben. Az *ember származása* című könyvében azt írja, hogy „az embernek ösztönös hajlama van a beszédre”.²⁵⁶ A gyermekben felébredő *nyelvi tudatosság* ösztönös, de nem azonos a *nyelvi ösztönnel*, az már valamiféle érdeklődés a nyelv iránt. A beszéd ösztönös megfigyeléséről van szó.

A *meta-* sokjelentésű görög prepozíció, amely a modern nyelvészetben sajátos jelentést kapott: a *metanyelv* a nyelvről szóló nyelv; egy olyan megfigyelésnek a nyelve, mely megfigyelésnek a tárgya maga a nyelv.²⁵⁷ A nyelvtannak a nyelvt nevezhetjük *metanyelvnek*.

(A nyelvtudományban közismert tétel a ROMAN JAKOBSON-féle kommunikációs modell, mely hat tényezőt (és hat funkciót) állapít meg, ezek: adó (*emotív*), vevő (*konatív*), kontextus (*referenciális*), csatorna (*fatikus*), üzenet (*poétikai*) és kód (*metanyelvi*). A *kutya ugat* mondatban tárgynyelvi funkció érvényesül, míg A *kutya főnév* mondatban *metanyelvi*. A tárgynyelv és a *metanyelv* megkülönböztetése GOTTLÖB FREGÉTől származik. A középkori skolasztikus logikában a tárgynyelvre az *első impositio*, a *metanyelvre* a *második impositio* terminusokat használták²⁵⁸, tehát ez a megkülönböztetés létezett a modern nyelvészet előtt is. A *metanyelvi* funkció tudatos, tudatosan megszövegezett állítás.)

A gyerek ébredező *nyelvi tudatossága* eleinte nem tartalmaz a nyelvről szóló megállapításokat, de később ez is előfordulhat. Ha a kisgyerek *asztalval* szóalakat

²⁵⁶ A darwini idézet forrása: DARWIN, CHARLES (1874/1961) *Az ember származása*. Fordította Katona Katalin. Budapest, Gondolat Kiadó; PINKER, STEVEN (1999) *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Fordította Bócz András. Budapest, Typotex, 18. (Az eredeti kiadás: 1994.)

²⁵⁷ „a higher-level language for describing an object of study (or 'object language') – in this case the object of study is itself language, viz. The various language samples, intuitions, etc. , which constitute our linguistic experience” In: CRYSTAL, DAVID (1985) *A dictionary of linguistics and phonetics. 2nd edition*. Oxford, Basil Blackwell.

²⁵⁸ JOHANNES SARESBERIENSIS (2003) *Metalogicon*. Fordította Adamik Tamás. Budapest, Szent István Társulat. A 15. és a 16. fejezet szól a *nyelvi síkokról* (67. kk.). „Arról, hogy másodlagos keletkezésű melléknévek elsődleges keletkezésű főnevekhez nem illenek, például *patronimikus ló* (*equus patronymicus*)” , de azt sem lehet mondani, hogy *hipotetikus cipő*, *kategorikus sapka*. „Amikor kezdetben — ahogy mondtuk — a dolgokat nevekkal látták el, s miután a nevet adónak a gondolata visszatért önmagához, az adott neveket újabb nevekkal jelölte meg, hogy ezáltal a beszéd tanítása lehetővé váljon, és segítségükkel az egyik beszélő a másik tudására hozhassa szándékát” — írja 1159-ben SARESBERIENSIS. Az *első impositio* az elsődleges névadás. Azután ezeket az elsődleges neveket kategóriákba sorolták, és elnevezték. Ez a *második impositio*, a másodlagos elnevezés. Ezt nevezik a modern nyelvtudományban *metanyelvnek*. Két egymásra épülő rétegről van szó, két egymás utáni rétegről. S a *meta-* előtag az egymásutániséget érzékelteti.

mond, az nyelvi tudatosságának a jele, hiszen elvonja a rag alaptípusát, de ez a megnyilvánulása nem nevezhető metanyelvnek. Ha saját halandzsanyelvére azt mondja, hogy az *liblob nyelv*, az már metanyelvi megfogalmazásnak tekinthető. Azonban az efféle megnyilvánulás ritka, az óvodás korú gyermek nyelvi tudatossága nem fejeződik ki a nyelvről szóló ítéletekben, legalábbis nem ez a tipikus.

A *Language Development* című amerikai egyetemi tankönyv *meta-linguistic abilities* (metanyelvi képességek) címen foglalkozik a nyelvi tudatosság kérdésével. (ROBERT OWENS 1984-ben publikálta könyvét, az 1996-os kiadást idézem).²⁵⁹ Ezt írja:

A metanyelvi képességek a nyelv használója számára lehetővé teszik, hogy gondolkozzon a nyelvről, megértési és produkciós képességétől függetlenül. A gyerek a nyelvre összpontosít és reflektál a nyelvre mint a környezetétől elvonatkoztatott tárgyra. Ezek a képességek „nyelvészeti intuíciók”, melyek lehetővé teszik, hogy egy megnyilatkozás grammatikai elfogadhatóságáról döntsünk. A gyerek úgy tekint a nyelvre, mint az analízis és a megfigyelés tárgyára, a nyelvet arra használja, hogy leírja a nyelvet. Ez a képesség fokozatosan fejlődik az iskolai évek alatt.

A metanyelvi képességek már az iskola előtti években megjelennek, a teljes tudatosság hét-nyolc éves korra alakul ki. Eleinte a gyerekek a nyelvre úgy tekintenek, mint a kommunikáció eszközére, és nem ügyelnek a közlés módjára. Hét-nyolc éves kora után képes a gyerek a nyelv két aspektusára párhuzamosan figyelni: az üzenet tartalmára és a nyelvi helyességre. Ekkor a jelentéstől függetlenül képes megítélni a grammatikai helyességet. Az óvodás gyerek például „*A papa a kerítést festi*” mondatot helytelennek ítéli, mert „*A papa nem kerítést szokott festeni, hanem falat*” (tehát a gyerek eleinte a tartalmat figyeli még, nem a formát, ez még nem az a fok, amikor a forma helyességére ügyel, vö. 181). A szabályosan és nem szabályosan ragozott főneveket is hatéves kor táján veszik észre. A metanyelvi képességek függenek a kognitív fejlődéstől, az olvasási képességtől, a tanulási eredménytől, az IQ-tól, az ösztönző környezettől és a jától.

ROBERT OWENS a gyerek metanyelvi képességeiről beszél. A nyelvi tudatosság egy korábbi fokozat. Az attitűd azonos: a megfigyelés tárgya a nyelv, de a nyelvi

²⁵⁹ OWENS, ROBERT E. Jr. (1996) *Language development. An introduction. Fourth edition.* Boston etc. Allan and Bacon.

tudatosság egy korábbi fokozat, ezért én a *language awareness* terminust tartom helyesnek, s nem keverném ide a metanyelvi képességet.²⁶⁰

Természetesen van metanyelvi képesség, s a fogalom valóban a grammatikai ítéleteket jelenti, a nyelvről való a nyelvvel megalkotott ítéleteket. Ez a képesség azonban nem azonos a nyelvi tudatossággal, a *language awareness* fogalmával. (Owens számos kutatást idéz, köztük a metakogníció általános elismert szakértőit, BROWNT és FLAWELLT,²⁶¹ s ez is elárulja, hogy nem arra gondol, amit én *language awareness*nek minősítek.)

Ezen a ponton a *kogníció* és a *metakogníció* terminusokat is tisztázni kell.

JOHN FIELD a következő meghatározást adja: „*Cognition* | The use or handling of knowledge; hence, (a) the faculty which permits us to think and reason and (b) the process involved in thought and reasoning. It is sometimes contrasted with *metacognition*, which can be defined as 'thinking about thinking' and involves pre-planning a cognitive process, exercising control over the process or taking steps to ensure that its results are stored long term. Metacognition involves some degree of awareness, whereas cognitive processes may not be available to report.”²⁶²

(A kogníció a tudás használata vagy kezelése; következésképpen a) egy olyan képesség, mely lehetővé teszi, hogy gondolkodjunk és érveljünk és b) egy olyan folyamat, mely maga a gondolkodás és az érvelés. Szemben áll olykor a *metakogníció*val, amit úgy lehet definiálni, hogy 'gondolkodás a gondolkodásról', és magában foglalja a kognitív folyamat előzetes tervezését, a folyamat fölötti kontroll gyakorlatát vagy lépések tételét annak a biztosítására, hogy az eredményeit hosszú időre elraktározzuk. A metakogníció feltételezi a tudatosság bizonyos fokát, míg a kognitív folyamatokról nem mindig tudunk beszámolni.)

A lényeg tehát: a metakogníció 1. a megismerésről való ismeret, és 2. a megismerés szabályozása. „Two (not necessarily independent) clusters of activities are

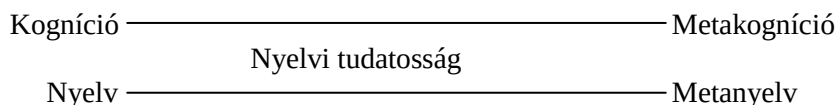
²⁶⁰ Az mindenképpen fontos, hogy OWENS az iskola előtti évekre teszi az általa metanyelvinek nevezett képesség kialakulását. A szakirodalom e tekintetben sem egységes. Cs. CZACHESZ ERZSÉBET — más amerikai szakirodalom alapján — az iskolai évek kezdetére teszi a metanyelvi tudatosság kialakulását, s azt írja, hogy a gyerekek hatéves korukig nem képesek figyelni a formára. Ez nem így van, s bizonyítani is fogom a későbbiekben. Vö. Cs. CZACHESZ ERZSÉBET (1998) *Olvasás és pedagógia*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió, 58–59. WILLIAM NAGY is metalingvisztikai tudatosságról ír a szóelemekkel kapcsolatban (metalinguistic awareness and word parts), vö. NAGY WILLIAM E. – SCOTT, JUDITH A. (2000) Vocabulary processes. In: KAMIL, MICHAEL L. – MOSENTHAL, PETER B. – PEARSON, DAVID P. – BARR, REBECCA eds *Handbook of reading research. Volume III*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates, Publishers, 269–284.

²⁶¹ BROWN, A. (1978) Knowing when, where, and how to remember: A problem in metacognition. In: GLASER, R. ed., *Advances in instructional psychology*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.; FLAVELL, J. (1977) *Cognitive development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.; FLAVELL J. – WELLMANN, H. (1977) *Metamemory*. In: KAIL, J. – HAGEN, J. eds *Perspectives on the development of memory and cognition*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. (Ebben az állításban két (nem szükségszerűen független) cselekvénysaláb van belefoglalva: a megismerésről való ismeret és a megismerés szabályozása.)

²⁶² FIELD, JOHN (2004) *Psycholinguistics. The key concepts*. London, New York, Routledge.

included in that statement: knowledge about cognition and regulation of cognition” — írja LINDA BAKER és ANN L. BROWN.²⁶³

A *nyelvi tudatosság* nem tudatos kontroll és nem tudatos szabályozás, egy olyan fokozat azonban, ami ehhez vezet. A következőképpen ábrázolhatjuk a folyamatokat:



Érdemes idézni az amerikai olvasási szótár — *The Literacy Dictionary* — meghatározását²⁶⁴. Ez a szótár az olvasás–írás terminusait tárgyalja, rövid szócikkekben. A „*linguistic awareness*” című szócikk mindössze azt hangsúlyozza, hogy a nyelvi tudatosság lényegi előfeltétele az olvasás megtanulásának. Néhány témát azonban kiemelten, esszészerűen, nagyobb terjedelemben fogalmaz meg. Ilyen kiemelt téma a *phonemic awareness*, azaz a fonématudat.

„A fonématudat a szavakat alkotó hangok (fonémák) tudatát jelenti. Ilyenféle tudatosság nem jelenik meg akkor, amikor a kisgyerek beszélni tanul, ez a képesség nem szükséges sem a beszédhez, sem a beszéd megértéséhez. Ezzel szemben a fonématudat nagyon fontos az olvasástanulásban. A betűíró nyelvekben a betűk — illetőleg a betűkapcsolatok — a fonémákat jelölik, ezért a hang-betű megfelelések megtanulásához az embernek valamiféle fogalmának kell lennie arról, hogy a szavak hangokból állnak. Ezt a képességet nem könnyű megszerezni. A fonémák absztrakt egységek, a szavak kiejtések nem elkülönült fonémák sorát hozzuk létre, hanem a hangok egymásba olvadnak, s egybevegyülve ejtjük ki őket. A legtöbb gyerek könnyedén felbontja a szavakat szótagokra, de már a hangokra bontás nehezebben megy sokuknak. S nehezen bontják a szavakat hangokra mind az analfabéta felnőttek, mind azok, akik olyan írást ismernek, mint a kínai, amelynek írása nem a hang-betű kapcsolatokra épül.

ELKONIN már az 1960-as években azt állapította meg (ELKONIN, 1963)²⁶⁵, hogy a hanganalízis gyakorlása hasznos volna a kezdő olvasástanításban. Azóta számos tanulmány elismeri a fonématudat fontosságát.

²⁶³ BAKER, LINDA – BROWN, ANN L. (1984) Metacognitive skills and reading. In: PEARSON, DAVID P. ed. *Handbook of reading research*. New York – London, Longman, 353.

²⁶⁴ HARRIS, THEODORE L. – HODGES, RICHARD E. eds (1995) *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware, International Reading Association.

²⁶⁵ ELKONIN, D.B. (1963) The psychology of mastering the elements of reading. In: SIMON, B. – SIMON, J. eds *Educational psychology in the U.S.S.R.*, 165–179. New York, Routledge. Annyit azért jegyezzünk meg, hogy az olvasástanítás történetének ismeretében ez nem valami korszakalkotó megállapítás.

Összehasonlító tanulmányok állapították meg azt, hogy szoros kapcsolat van a fonématudat és az elsős-másodikos gyerekek olvasása között, továbbá a fonématudatot vizsgáló óvodai tesztek előre jelzik a későbbi, első és második osztályos olvasási készséget. Tulajdonképpen az óvodások²⁶⁶ fonématudatának vizsgálata jobban jelzi a későbbi sikeres olvasást, mint bármiféle mérése az életkornak, a szociális-gazdasági helyzetnek vagy az intelligenciaszintnek.

A fenti előrejelző összehasonlító vizsgálatok megegyező eredményei ösztönözték a korai gyakorlás tanulmányozásának a kezdeményezését. Az első tanulmányok akkor számoltak be sikerről, amikor a hanggyakorlat értelmes szövegbe volt beépítve. A későbbi tanulmányok megkísérelték elkülöníteni a hanggyakorlat hatását. Bebizonyosodott, hogy ezek a gyakorlatok megkönnyítették mind az olvasást, mind a helyesírást az első iskoláévekben.

Hogyan méri a fonématudatot? A tanulmányok sok lehetőségről számolnak be: a legkönnyebb az, ha megkérdezik a tanulókat arról, hogy vajon rímel-e két szó, majd hangokat és szavakat párosítanak, hangokat kapcsolnak össze. Nehezebb feladat a hangok elkülönítése, a szavak hangokra bontása, egy-egy hang törlése, pl. „Mondd a *pad* szót *p* nélkül!” (Say *bird* without the *b*). A jövőbeli kutatások fontos feladata volna abban megegyezni, hogy melyik mérés a legalkalmasabb a fonématudat megállapítására, valamint annak a megállapítása: vajon a fonématudat feltétele-e az olvasás elsajátításának, vagy pedig következménye. A fonématudat összetett fogalom, könnyebb és nehezebb képességeket foglal magába, s úgy tűnik fel, hogy némelyeket a szófelismerés tanítása után célszerű tanítani.²⁶⁷ Ezeknek a viszonyoknak a tisztázása nagyban segíthetné a tanítási programok kialakítását.

A tanító sokféleképpen segíthet a gyerekeknek a fonématudat kialakításában: játékos szófelbontási gyakorlatokat adhat például. Ez nem hangtanítás, hanem inkább egy olyan gyakorlat, amely segíti a jelenlegi vagy a későbbi hang-, illetőleg olvasástanítást. Nagyon hasznos a helyesírás tanítása is, beleértve a felfedező helyesírást is. Továbbá jó, ha a tanító gondoskodik arról, hogy olyan műveket ad a gyerekek kezébe, amelyek játszanak a hangokkal, a rímekkel, az alliterációkkal stb.”

²⁶⁶ Az olvasási szótár szócikkének szerzője — JOANNA WILLIAMS — a *prereader* terminust használja. Az amerikai kindergarten nem egészen felel meg a magyar óvodának, a kindergartenben már tanítás folyik, megtanítják a betűket és a betűk nevét. A nagycsoportos talán a megközelítő megfelelő.

²⁶⁷ Itt van az óriási különbség az amerikaiak és a mi gyakorlatunk között: mi nem tudjuk elképzelni a szófelismerés tanítását a fonématudat, illetőleg a hang-betű megfelelések ismerete nélkül. A fonématudat előfeltétele az olvasástanításnak.

A fenti szócikk mutatja azt a változást, amely a nyelvi tudatossághoz viszonyítottan bekövetkezett: a szakirodalom mostanában szinte csak a fonématudatot²⁶⁸ vizsgálja, pedig a nyelvi tudatosság a nyelv többi szintjére is kiterjed. Saját meghatározásomban ezt a tágabb értelmezést követem:

A nyelvi tudatosság olyan intuitív analízáló²⁶⁹ képesség, melynek segítségével megfigyeljük beszédünket, s alkotórészeire bontjuk. Elkülöníthetjük a mondatokat, a mondaton belüli nagyobb egységeket, például az alanyi és az állítmányi részt, elkülöníthetjük továbbá a szavakat, a szóelemeket, a szótagokat és a hangokat. Következésképpen megkülönböztethetünk mondat-, szerkezet-, szó-, szótag- és fonématudatot.

A nyelvi tudatosság képessége nem szükséges a nyelv elsajátításához, sem a beszédprodukcióhoz, sem a beszédpercepcióhoz. A gyermek megismerő tevékenységének és nyelvének fejlődésével párhuzamosan alakul ki. Szükséges képesség az olvasás és az írás elsajátításához, éppen ezért fejlesztésével foglalkozni kell. Előfeltétele az olvasás-írás megtanulásának, de az olvasás és az írás tanulása közben tovább fejlődik, és magasabb szintre kerül. Tökéletes minősége tehát következménye az olvasás és az írás megtanulásának.

A nyelvi tudatosság nem azonos a metakognícióval, a kisgyerek kognitív és nyelvi fejlődésében a metakognícióhoz való közelítés. A metakognícióhoz képest ösztönös tevékenység, de akkor, amikor tanítják az iskolában, tudatos tevékenységgé válik, s nevezhetjük metakogníciónak, illetőleg metanyelvi tudásnak. A nyelvi tudatosság következményeként létrejött produktum sem azonos a metanyelvi produktummal.

A nyelvi tudatosságról kialakult felfogásomat egyelőre ekképp összegeztem. A jelenséget magát illetően megegyezik az amerikai és egyéb országokbeli felfogással, ám megítélése, kezelése és a fejlesztéséről kialakított elképzelés lényegesen különbözik, a különbség oka pedig a hazai — az amerikaitól teljesen különböző — olvasástanítási hagyományokban gyökerezik.

²⁶⁸ ADAMS, MARILYN JAGER (1990) *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge–London, MIT Press. ADAMS is csak fonématudatról ír (*phonemic awareness*). ADAMS az amerikai olvasástanítás alakulását és a vitairodalmat elemezve jut el a fonématudat fontosságának hangsúlyozásához, analitikus tudásnak nevezi ő is, és az olvasástanítás előfeltételének tartja. A nyelvi tudatosság többi formáját nem említi, s azt a szakirodalmat sem, amelyre én támaszkodom (l. 189). ADAMS könyve óriási hatású volt, az 1990-es években mindenki idézte. Lehetséges, hogy része van abban, hogy a mai szakirodalom csak a fonématudatra összpontosít. Az viszont igaz, hogy a fonématudat a legfontosabb és a legkésőbb kialakuló foka a nyelvi tudatosságnak.

²⁶⁹ Szándékosan mondom *analízáló* képességet (és nem *elemző* képességet), mert utalni szeretnék arra, hogy a módszer kapcsán az analízis-szintézis descartes-i módszerét tartottam alapvetőnek. A gyermekben kialakuló analízáló képességre épül azután a tudatos analízáló művelet.

A nyelvi tudatosság pszicholingvisztikai fogalom (s az alkalmazott nyelvészet felhasználja²⁷⁰), következésképpen mindazokat érdekelheti, akik a nyelvelsajátítással és a nyelvoktatással foglalkoznak. Nem szűkíteném le a problémát az anyanyelvre, hiszen kulcskérdés az idegen nyelvek tanításában is, ebben a fejezetben azonban csak az anyanyelvről lesz szó.

A beszédészleléssel, beszédmegértéssel foglalkozó kutatások és az olvasástanítás kapcsolata

„...a hallás magától értetődően hozzátartozik mindehhez, ami nyelv, legyen akár beszélt, akár írott, akár titkos nyelv.”

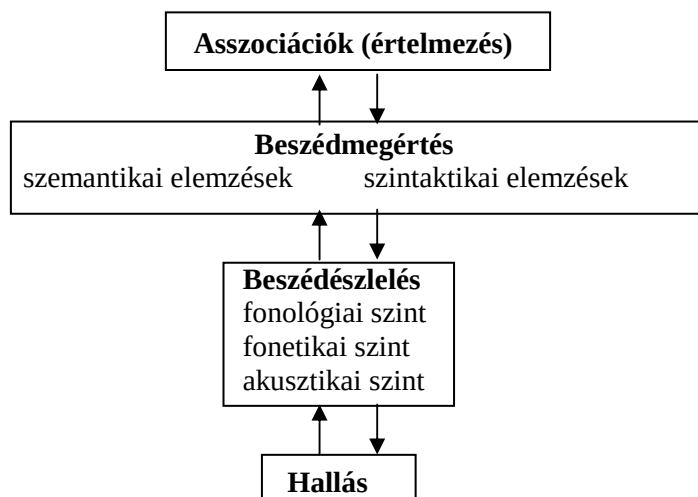
Hans-Georg Gadamer²⁷¹

A beszédészleléssel és a beszédmegértéssel, vagyis a beszédpercepcióval foglalkozó kutatások alapvető fontosságúak az olvasás-írás tanításra nézve. A beszédpercepcióhoz hasonló folyamat az olvasás, a beszédprodukciónak hasonló folyamat az írás. A szakirodalom így párosítja — joggal — ezeket a területeket, bár a produkciónak, a beszéd minőségének is nagy szerepe van az olvasásban, és a percepciónak is szerepe van az írásban. Ezért mindig az olvasás-írás terminusokat összekapcsolva használok. (Valószínűleg — mivel fiatal tudományágról van szó, és mivel kísérleti tudomány — az olvasás-írás tanításában tapasztalati úton kialakult módszerek jó visszacsatolási lehetőségek lehetnek az alapkutatás számára, ezért a megfelelő helyeken olvasástörténeti bizonyítékokat is idézek.) A beszédpercepció kutatásainak eredményei mindenképp azért fontosak, mert segítséget nyújthatnak az olvasás-írás tanítása körül kialakult viták kérdéseinek eldöntésében, mégpedig a következő témái hasznosíthatók a leginkább: 1. a beszédpercepció modell, 2. az invariancia kérdése, 3. az egyes beszédhangok percepciója különféle fonetikai helyzetekben.

A beszédpercepció modell. A hierarchikus, interaktív beszédmegértési modell a nyelvi szintek hierarchiájához igazodik. GÓSY MÁRIA *Pszicholingvisztikája* alapján ismertetem: „A hierarchikus építkezésű, interaktív beszédmegértési modell [...] a teljes feldolgozási folyamatot reprezentálja, és a beszédészlelési, beszédmegértési folyamat működésének csaknem valamennyi kérdésére megoldást kínál.

²⁷⁰ SCHMITT, NORBERT ed. (2002) *An introduction to applied linguistics*. London, Arnold. Az olvasásról szóló fejezet ír a metakogníció és az olvasás kapcsolatáról de a nyelvi tudatosságról nem. Csak azon vélemény meg támogatására idézem ezt a könyvet, hogy az olvasás alkalmazott nyelvészeti téma.

²⁷¹ GADAMER, HANS-GEORG *A szép aktualitása*. Budapest, T-Twins Kiadó. (A *Hang és nyelv* című 1981-ben írt tanulmányból származik az idézet.)



A beszédfeldolgozás az elsődleges hallási elemzéssel indul, amelyet egy felismerési (elképzelési) terv követ a beszédészlelés és a beszédmegértés szintjein. Ez utóbbi egyszerre három síkon folyik: az észlelés (alapszintek: akusztikai, fonetikai, fonológiai) szintjén, majd a szintaktikai és a szemantikai elemzés szintjén. A szemantikai elemzés visszahat(hat) az észlelésre és a szintaktikai műveletekre, a szintaktikai pedig ugyancsak az észlelésre. A hallás az akusztikai ingereket dekódolja, ezen a szinten beszédelemzés még nem történik. Az ép hallás biztosítja a hierarchikusan ráépülő szintek működését. A beszédészlelés beszédhangok, hangkapcsolatok és hangsorok felismerése, azonosítása. Új adat, hogy a szótag feldolgozása szó környezetben más, mint szótag környezetben. A beszédmegértés az adott nyelv szerkezeteinek, illetőleg a szavak, szókapcsolatok, mondatok és szövegegységek jelentésének (tartalmának) megértését jelenti. Az asszociációk vagy értelmezés szintjén a hallott és megértett közlés(ek) összekapcsolása történik meg az emlékezetben már korábban tárolt ismeretekkel és/vagy tapasztalatokkal. Valószínűleg nem létezik olyan szemantikailag dekódolható közlés, amely ne indítana el egyúttal asszociációs/értelmezési folyamatokat.”²⁷²

A beszédészlelés fonetikai és fonológiai szintjéhez nagyon fontos részfolyamatok kapcsolódnak, ezek: a hangdifferenciálás, a szeriális észlelés, a ritmusészlelés,

²⁷² GÓSY MÁRIA (2005), *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest, 148–149. Az interaktív modellt ismertetni a szövegfelismerés kapcsán EYSENCK, MICHAEL W. – KEANE, MARK T. (2003) *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 315–318.

a vizuális észlelés és a transzformációs észlelés (ez biztosítja a hang-betű kapcsolat felismerését).²⁷³

A beszédészlelési folyamat működéséről többféle elképzelés született. A információfeldolgozási szemléletű elméletekben a folyamat két fázisra bontható. Az első folyamatban történik a hangsajátosságok akusztikai elemzése, a másodikban felülről vezényelt folyamatok alakítják ki a végső észleletet.²⁷⁴ (Ez a két fázis az olvasásban is így van, erre épül a SAMUELS-féle közvetett és közvetlen modell, l. 535; a felülről vezényelt folyamatok állandó jelenlétét a RUMELHART-féle interaktív modell fogalmazza meg, l. 537).

A beszédmegértés működésmechanizmusát kétféleképpen képzelik el: vagy építkező jelleggel egymásra épülő transzformációkon át egyre absztraktabbá válik, vagy szimultán működik. Ez utóbbi azt jelenti, hogy az egyes szinteken időben egyszerre játszódnak le a folyamatok, vagyis „az elsődleges hallási elemzést egy felismerési (elképzelési) terv követi, amely egyszerre három síkon folyik: a fonológiai, a szintaktikai és a szemantikai elemzés síkján”.²⁷⁵ A szeriális modell szerint a feldolgozás szakaszokban megy végbe, az interaktív modell szerint az észlelési és a megértési folyamatok egyszerre zajlanak.

Ha ez így van, akkor az olvasástanításban vagy a szintetikus, vagy a kombinált módszereknek van létjogosultságuk.²⁷⁶

Hogyan igazolja a gyakorlat a beszédészlelési modellt és működését? (Ez a gyakorlat évszázadokon át alakult ki, a tapasztalat alapján, ezért lehet „tesztelő” ereje.) A tapasztalat azonban nem misztikus, megfoghatatlan valami, hanem a meg-

²⁷³ GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 163. GÓSY MÁRIA a hierarchikus modell és a kapcsolódó részfolyamatok alapján dolgozta ki a beszédészlelést vizsgáló GMP-tesztet, valamint a tesztre épülő fejlesztő anyagokat, vö. GÓSY MÁRIA (1989) *Beszédészlelés*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete; GÓSY MÁRIA (1995) *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata*. Budapest, NIKOL GMK; GÓSY MÁRIA (2000) *A hallástól a tanulásig*. Budapest, NIKOL GMK; GÓSY MÁRIA – LACZKÓ MÁRIA (1993) *Varázsló. Olvasási nehézségek felismerése. Olvasásfejlesztés*. Budapest, NIKOL GMK; GÓSY MÁRIA (1994) *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése óvodásoknak*. Budapest, NIKOL GMK.

Az olvasási nehézségek hátterében sokszor beszédészlelési nehézségek húzódnak meg. Előfordulhat, hogy egy felső tagozatos gyerek szeriális észlelése a hatéves gyerek szintjén van, vagy a gyatra szóaktíválás azt mutatja, hogy kicsi a szókincse, s az előhívás lassan működik. Többször írtam szakdolgozatot a GMP-vizsgálatból a tanítóképzős hallgatókkal. A gyakorlóiskolában a problematikus gyerekeket kellett megvizsgálniuk, s diagnózisukat összevetni a tanítónő tapasztalatával, majd javaslatot tenniük a fejlesztésre. Tanfolyamaimon is alkalmaztattam a tesztet, s meglepő eredmények jöttek ki: felső tagozatos gyerekek képtelenek voltak a mondatok és a szavak visszamondására, ami hatéves gyerektől elvárható.

²⁷⁴ GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 147.

²⁷⁵ GÓSY MÁRIA (1989) *Beszédészlelés*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete, 47.

²⁷⁶ Mindmáig megmagyarázhatatlan számomra az a tény, hogy az amerikai olvasástanítási módszereket két csoportra, szintetikus és analitikus módszerekre osztják, kombinált módszerekről nem beszélnek (vö. 47). Az interaktív modell — melyet széles körben elfogadnak — a szintézis és az analízis együttes működését bizonyítja.

ismerő gondolkodás követése, jelen esetben az analízis-szintézis segítségével a rész-egész viszony felismerése.

Érdekes események történtek a 20. század elején az olvasástanításban: a GÖNCZY PÁL által 1862-ben kidolgozott kombinált módszert TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA oly módon újította meg, hogy az elejére egy szintetikus szakaszt helyezett. Ez volt a fonetikus jelekkel segített hangtanítás és hangösszevonás szakasza, utána kezdett el a szokásos kombinált módszerrel dolgozni. Ma szintén a kombinált módszerek vannak túlsúlyban, de némelyikükben megfigyelhető egy szintetikus szakasz előre vétele, ilyen MEIXNER ILDIKÓ erősen szintetikus indítású tankönyve, és ilyen TOLNAINÉ ábécéskönyve. Arról lehet szó, hogy a kisgyerek fejlődése során modellt vált. Kezdetben a szintetikus modell szerint, később az interaktív modell szerint olvas.²⁷⁷ (A tapasztalat a SAMUELS-féle modellt igazolja, vö. 535).

Érdekesen bizonyította ezt a feltételezést az 1995 novemberében LOVÁSZ-módszeres osztályokban végzett felmérésem. A gyerekek hangos olvasási készségét mértük, mégpedig a pontosságot, az időt és a folyamatosságot (ez utóbbi követelmény ebben a korai szakaszban ritkán valósul meg). A gyerekek előbb könnyebb szavakat, utána nehezebb szavakat, végül két kis történetet kaptak.²⁷⁸ Az elvárható szinten olvasók jobban olvasták a szövegeket, mint a szavakat.²⁷⁹ Ez csak akkor lehetséges, ha egyszerre figyeltek a hangokra és a globális jelentésre. A nagyon kezdő tehát még erősen szintetikus modell szerint olvas, a jobb olvasó már több szintet működtet egyszerre. A lényeg azonban az, hogy a részleteket is pontosan adja vissza, s értse is az olvasottakat. (A globális módszerek a részletek pontos dekódolását nem biztosítják.)

Az olvasástanítás alapkérdése az egész-rész problematika kiegyensúlyozott megoldása. A hierarchikus, interaktív beszédpercepciósi modell ehhez ad alapot. Az egész-rész problematika egyébként a tanítás minden területén jelentkezik, s a tapasztalat az bizonyítja, hogy az egyensúly megteremtése a jó tanítás lényege.²⁸⁰

²⁷⁷ Vö. az olvasástörténeti fejezettel. A könyv végén sorolom fel az ábécéskönyveket.

²⁷⁸ Könnyebb szavak: tavasz, bogarak, pázsit, virágpor, érkezik, tulipán, zümmög, alkonyodik, méhecske, fecske; nehezebb szavak: felhő, mennybolt, úszott, fecskepár, csicsereg, falomb, gyümölcsfa, ibolya, napsütés, beborult. A szöveg: A tavasz ravasz. Süt a nap, de nincs meleg. A virágok nyílnak. Afrikából érkeznek a golyák. Felkeresik a régi fészkeket. Kiköltik a fiókákat, és felnevelik őket. | Fodros felhők úsznak az égen. A gyerekek vasárnap szívesen kirándulnak. Megfigyelik az erdei állatokat.

²⁷⁹ EHRI, LINNEA C. (1998) Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In: EHRI, LINNEA C. – METSALA, JAMIE L. eds *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, New Jersey – London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 11–12. A jó olvasók jobban ügyelnek a szöveg egészére, mint a rossz olvasók. Ezt a tényt azzal lehet bizonyítani, hogy tévedéseiket (*miscues*) nagyobb arányban javítják.

²⁸⁰ Egyébként egészen bizonyosan többféleképpen olvasunk, mármint többféle olvasási modell szerint. Nem csak egyetlen lehetőség van, nem csak egyetlen olvasási modell létezik. Még egyetlen olvasási alkalommal is olykor szükséges modellt váltani, vö. GIBSON, ELEANOR J. – LEVIN, HARRY (1975) *The psychology of reading*. Cambridge–London, MIT Press, 438.

Azzal, hogy megadjuk a beszédpercepció modell szintjeit, s elkülönült vagy együttes működésükről kialakítunk egy elméletet, nincsen még megoldva a működés mikéntje. A működés módjára is vannak hipotézisek, közülük a motoros teória látszik a leginkább elfogadhatónak, bár érvei inkább logikaiak, nehéz ugyanis kísérletekkel megalapozni őket. A számos érv mellett figyelemreméltó az a tény, hogy „az olvasni tanuló kisgyerek (vagy az idegen nyelven még bizonytalan olvasó felnőtt is) jobban megérti a szöveget, ha hangosan vagy félhangosan kiejti a szavakat.”²⁸¹

Ehhez még azt is hozzátehetjük, hogy jobb a kisgyerek írása és helyesírása, ha közben artikulálhat. Az olvasáspszichológia ezt a jelenséget szubvokalizációnak nevezi.²⁸² Egy időben úgy vélték — az 1930-as években —, hogy ha elnyomják a szubvokalizációt, akkor növelhetik a néma olvasás sebességét; szerencsére ezekkel a próbálkozásokkal idővel felhagytak, mert világossá vált, hogy a néma olvasás minősége elsősorban a megértéstől függ. A szubvokalizáció elnyomására tett kísérletek hasonlóak voltak a szemmozgás gyorsítását célzó kísérletekhez, az ok-okozat felcserélésnek tipikus esetei.²⁸³ De a szubvokalizáció létezik, s ez egyrészt a beszéd és az olvasás szoros kapcsolatát bizonyítja, másrészt az észlelés motoros működését.

Hatalmas lelkesedéssel üdvözlendő a kognitív pszichológia újabban olvasható megállapítása: „A gyakorlott felnőtt olvasók általában már „ránézésre” is helyesen azonosítják a szavakat, és csak nagyon ritkán kell kiejteniük őket a pontos értelmezéshez. A fiatal gyerekek azonban már sok szó kiejtett alakját ismerik, miközben az írott formáját még nem. Ezért a szavak hangos vagy belső kiejtése az egyetlen módja annak, hogy a gyerekek felismerjék a szavakat.”²⁸⁴

A beszédpercepcióban a látásnak is van szerepe, különösképpen a beszélni tanuló kisgyerek és az idegen nyelven még nehezen értő személy figyel a partner

²⁸¹ GÓSY MÁRIA (1989) *Beszédészlelés*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet, 22.

²⁸² VENEZKY, RICHARD (1984) The history of reading research. In: PEARSON, DAVID P. ed. *Handbook of reading research*, New York–London, Longman, 12.

²⁸³ A szem olvasás közben ugrásokkal mozog. Ezeket az ugrásokat szakkádoknak nevezik, a szemmozgás szakkádikus mozgás. Két mozgás között a szem megállapodik, fixál, a megértés a fixáció alatt történik. A szemmozgás gyorsaságából és a fixációs idő rövidségéből következtetni lehet a megértés gyorsaságára, de a szemmozgás mechanikus gyorsításával nem lehet fokozni a megértést, l. bővebben a készségről szóló fejezetben. (VENEZKY az előző pontban idézett tanulmányában részletesen ír erről, de TÓTH LÁSZLÓ és CS. CZACHESZ ERZSÉBET is ismertetik a szakirodalmat idézett könyveikben.)

²⁸⁴ EYSENCK–KEANE 2003, 329. A szóképes olvasás 1978 utáni hazai bevezetése után azonnal erőltették a néma olvasást, nem engedték a gyerekeket hangosan olvasni. Sajnos, ez a gyakorlat ma is létezik. Gyakran kapok segítséget kérő telefonokat. 2006. március 16-án egy pedagógus nagymama telefonált, hogy harmadikos elemista unokája nem tud olvasni. A tanítónő némán olvastatja a szöveget, utána feladatokat oldat meg, s fogalma sincs arról, hogy a gyerekek egyáltalán végigjuttottak-e a szövegen, s hol voltak megértési problémáik. Ezt tanulta, ezt sugallják a taneszközök, ezt csinálja, ahelyett, hogy az esztét használná. Egy emberöltő alatt átprogramozták a tanítóságot (már aki hagyta magát). Egy emberöltő szükséges ismét a helyes gyakorlat kialakításához.

szájmozgását, s ezért oly nehéz a gyakorlatlan ember számára a telefonálás, különösen idegen nyelven. Az olvasás alapvetően vizuális tevékenység, a szem munkája, de nagy jelentősége van — különösen a kezdő esetében — a beszédnek. A kezdő hangosan olvas, s néhány év múlva lesz az olvasás néma (de a szubvokalizáció mindig megmarad). A globális olvasástanítási módszer együtt jár a néma olvasás azonnali erőltetésével. Ez kétszeresen is rossz taktikának bizonyult: egyrészt nehezebb volt a gyerek számára, mint a hangos olvasás, másrészt a tanító számára megnehezítette az olvasástechnika ellenőrzését (vö. JEANNE CHALL megállapításaival, 107).

Ahogy a beszédet is segíti a gesztus, a mozgás, úgy az olvasást is segíti, különösképpen az összeolvasást lendíti előre.²⁸⁵ Ez afféle együttmozgás, mely különösen a kisgyerekeknél jelentős, mivel még az élettani-lélektani folyamatok nincsenek benne elkülönülve. Ezért alkalmazott mozgást TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA, s módszerét fonomimikának nevezte el. A tudományos indoklást a pszichológus NAGY LÁSZLÓ adta meg: „A fonomimikai jelek alkalmazásának célja főleg az, hogy a hangoknak szótagokká való összefűzését megkönnyítse. A jeleknek ez a hatása azon törvényen alapul, hogy a belső képzetkapcsolatokat bizonyos külső mozgások megkönnyítik. Ezeket a mozgásokat, melyeket a lélektanban **együttmozgásoknak** nevezzünk, s rendes beszéd vagy a szónoklás közben is használjuk s nem csupán azon célból, hogy hangulatainkat, gondolatainkat ezekkel a gesztusokkal is kifejezzük, hanem hogy gondolatkapcsolódásunkat elősegítsük. Ez a hatás kitűnik azon kísérletből is, hogy ha gesztusainkat nem végezzük vagy nem végezhetjük, gondolatfolyamatunk is megnehezül.

A kisgyermekben az élettani és a lélektani folyamatok sokkal kevésbé vannak egymástól elkülönülve, mint a felnőttben. A kisgyermekben sokkal inkább megvan az az ösztönszerű törekvés, hogy képzetkapcsolódásait külső mozgásokkal kísérje s viszont, mint a felnőttben. Ebből magyarázható, hogy a fonomimikai jelek használata tetemesen megkönnyíti a gyermeknek azt a fáradságos munkáját, amely a hangok összefűzésével, vagyis az agycentrumok rendkívül bonyolult asszociálásával jár. Ebből a hatásból s a gyermek jelzett alaptulajdonságából érthető, hogy a gyermek a fonomimikai jeleket kedvvel alkalmazza, azokhoz ragaszkodik, s az olvasáskészség előrehaladottabb fokán is, valahányszor nehézség merül fel, a jelekre vissza-viszátér.”²⁸⁶ A lélektan ez a tétele nagyon is valószínűvé teszi a motoros beszédpercepciók teória igazi voltát egyrészt, másrészt pedig indokolja a több érzéketterületet bevonó oktatási módszerek létjogosultságát.

2. Az invariancia jelensége és az elemi percepciók egysége. A nyelv és a beszéd saussure-i megkülönböztetése a beszédpercepcióra is érvényes: a sok-sok vál-

²⁸⁵ A GARDNER-féle sokféle intelligencia elmélete (*multiple intelligence theory*) igazolja ezt a gyakorlatot, vö. 198.

²⁸⁶ NAGY LÁSZLÓ – URHEGYI ALAJOS (1910) *Vezérkönyv az Új Ábécé használatához*. Bp., 8–10.

tozóból (variánsból) az állandót (invariánst) észleljük. Az minden bizonnyal igaz, hogy minden nyelvi szinten vannak invariánsok: „az elhangzó beszédben invariáns(ak) az(ok) a jegy(ek), amely(ek) az adott beszédhelyzetben a beszélő/hallgató számára az észlelést és/vagy a megértést biztosítja(k).”²⁸⁷ Az elemi percepciók egysége — számomra így értelmezhető — a legkisebb invariáns, s ez minden bizonnyal a szótag vagy a mássalhangzó-magánhangzó kapcsolat. Nem lehet elemi percepciók egysége a szó, hiszen ez az emlékezet igen nagy megterhelését jelentené, s azt is hozzátenném, hogy a szó, különösképpen pedig a szóalak nem invariáns: a sok toldalék számtalan változatot hoz létre. Ezen megállapítások pedig a globális olvasástanítási módszer ellen szólnak. Egyfelől hosszadalmas és mechanikus vállalkozás a szavakat külső formájuk alapján megjegyeztetni. Másfelől ez még talán megvalósítható az angolban, ahol rövidek és a kevés toldalék következtében viszonylag állandók a szóalakok; de egy agglutináló típusú nyelvben — mint a magyar vagy a finn — teljesen reménytelen, mivel ezekben a nyelvekben a sok toldalék következtében változók és hosszúk a szóalakok, s mindehhez még a tö- és toldalékváltozatok gazdagsága is hozzátevődik. Bár az angolban is eléggé reménytelen vállalkozás a globális olvasástanítás, mint azt a terjedelmes és állandóan fel-felújuló vitairóda-lom tanúsítja (ifjabbik Bush elnök kormányzása kezdetén 4 milliárd dollárt szavaztatott meg egy hang-betű megfeleléseken alapuló olvasástanítási program kifejlesztésére).

Az invariancia jelenségét tökéletesen tükrözi az írás jellege, és általában a hangjelölő és betűíró írásrendszer kialakulásának a története. Hosszú időnek kellett eltelnie ahhoz, míg az emberiség rájött arra, hogy a beszéd állandó elemek — hangok vagy ha úgy tetszik: fonémák — kombinációja, s ezeket az állandó elemeket le lehet írni. Azután pedig arra is rá kellett jönni, hogy a morféimáknak is állandóknak kell lenniük, s lassanként — viszonylag eléggé későn — megfogalmazódott a helyesírás történetének fontos vívmánya, a szóelemzés elve.²⁸⁸ Tulajdonképpen a kifejtés és a szóelemzés elve nincs ellentétben egymással, s a kettőt fonematikus elvnek lehet együttesen nevezni,²⁸⁹ ami azt jelenti, hogy az elszigetelt szóelemekben is

²⁸⁷ GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 146. Saussure nyelvelméletének kiindulópontja a nyelv és a beszéd megkülönböztetése. A nyelv az invariáns, az állandó; a beszéd a variáns, a változó. Világosan megmutatkozik ez a tétel a beszédhang (variáns) és a fonéma (invariáns) megkülönböztetésében. Számtalan hangváltozatot észlelünk, de mindig ugyanannak fogjuk fel. Ez a típushang a fonéma, a fonématudat kialakulása a típushang felfedezéséről szól. A fonémát ebben az értelemben használja az olvasástanítás hazai és nemzetközi szakirodalmában, eltekintünk tehát az újabban kialakult sokféle fonemafelfogástól. A variáns-invariáns párra vö. A. JÁSZÓ ANNA főszerk. (2004) *A magyar nyelv könyve*. Hetedik, átdolgozott és bővített kiadás. Budapest, Trezor Kiadó.

²⁸⁸ COULMAS, FLORIAN (1989) *The writing systems of the world*. New York, Basil Blackwell.

²⁸⁹ DEME LÁSZLÓ (1964) *Helyesírási rendszerünk logikája*. Magyar Nyelvőr 88. évf. 3–4. sz. 229–247, 357–376; (1965) Klny. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 110. sz. 40. old., vö. DEME LÁSZLÓ – FÁBIÁN PÁL – BENCÉDY JÓZSEF (1966) *A magyar helyesírás rendszere*. Nyelvtudományi Értekezések 54. Budapest, Akadémiai Kiadó.

a fonémákat írjuk le: *tud-ja, lát-ja, un-ja, egy-szer, vad-ság* stb. Ezért fontos kezdetben a szótagoló olvastatás, mind a helyesírás, mind a pontos dekódolás szempontjából (a kezdeti betűejtést az első év végére általában elhagyja a gyerek).

Tanulságosak az invariancia szempontjából a régi — a 19. sz. előtti — ábécéskönyvek. A pedagógia szempontjából el szokták ítélni őket, azt mondván, hogy értelmetlen tevékenységet kívánnak a gyerektől, mechanikusak és unalmasak, a grammatizálást szolgálják, pedig témánk szempontjából zseniálisak, sőt — mint az írástörténet — közvetett bizonyítéku tekintethetők. A régi ábécéskönyvekben — mindenütt a világon, a nyelvtől függetlenül — szótagoszlopok találhatók, előbb VC, majd CV és egyéb bonyolultabb betűkapcsolatok, melyeket jól begyakoroltattak, hogy azután a gyerek — mint állandó elemeket — felismerje őket a hosszabb szavakban. Később ezek a szótagoszlopok — pontosan a globalitás elvének a felfedezése és a szójelentés hangsúlyozása miatt — a 19. században fokozatosan elmaradtak. Az általános népoktatás korának ábécéskönyvei csak értelmes szavakat tartalmaztak, viszont a szótagoló olvasást megőrizték. Több okból, de nyilvánvalóan azért is, hogy a gyerek állandó struktúrákhoz szokjon a változó szóalakon belül. Említettem azt a kutatást, amelyről ZDENEK MATEJČEK cseh pszichológus, diszlexiakutató számolt be: a cseh szövegek több ezer szótagvariációja közül a 150 leggyakoribb lefedte a szövegek 75%-át. Ez azt jelenti, hogy a szótag panel, s van értelme paneleket begyakoroltatni.²⁹⁰

Legújabb ábécéskönyveinkben érdekes változás figyelhető meg. Ismét visszakerült a szótagstruktúrák olvastatása: a TOLNAINÉ-programban játékosan, énekkel és geometriai formákkal kísérve, a MEIXNER-programban típusokba és oszlopokba rendezve, kevésbé játékosan, de szemléletesen. Az összes többi új ábécéskönyv — a HERNÁDINÉ-féle, az IVÁNNÉ-féle, az Apáczai Kiadó tankönyve — több-kevesebb mértékben visszavette a szótagolást, legalább segítő dekódolási stratégiaként. Az ADAMIKNÉ-GÓSY-LÉNÁRD-féle ábécéskönyv szisztematikusan olvastat szótagokat.

²⁹⁰ MATEJČEK, ZDENEK (2000), *Az olvasás: öröm és bánat*. Magyar Nemzet, szept. 9. A neves cseh pszichológus ezen a címen tartott előadást a 2000-ben Pozsonyban megrendezett közép-európai olvasáskonferencián. Mondanivalóját olyannyira fontosnak tartottam, hogy a szöveget elkértem tőle, s lefordítottam, l. 74.

Ab eb ib ob ub
 Ac ec ic oc uc
 Ad ed id od ud
 Af ef if of uf
 Ag eg ig og ug
 Ah eh ih oh uh
 Al el il ol ul
 Am em im om um
 An en in on un
 Ap ep ip op up
 Ar er ir or ür
 As es is os us
 At et it ot út
 Ax ex ix ox ux

Ba be bi bo bu
 Ca ce ci co cu
 Da de di do du
 Fa fe fi fo fu
 Ga ge gi go gu
 Ha he hi ho hu
 La le li lo lu
 Ma me mi mo mu
 Na ne ni no nu
 Pa pe pi po pu
 Ra re ri ro ru
 Sa se si so su
 Ta te ti to tu
 Xa xe xi xo xu

Bra bre bri bro bru
 Cra cre cri cro cru
 Dra dre dri dro dru
 Bla ble bli blo blu
 Sta ste sti sto stu
 Stb.

Abs ebs ibs obs ub
 Ans ens ins ons uns
 Alx elx ilx olx ulx
 Ans ens ins ons uns
 Ars ers irs ors urs
 Stb.

MÉSZÁROS ISTVÁN összeállítása *A magyar olvasástanítás története*
 című könyvben

„A kutatók nagyjából egyetértenek abban, hogy az akusztikai analízist a hallgató *mintegy* integrálja az összes már meglévő vagy kapott szükséges információval (itt jut nagy szerephez az ún. háttértudás), ez biztosítja a közlés tökéletes feldolgozhatóságát, értelmezését. Egyfelől tehát különböző jellegű információkat (jelinformációkat) tartalmazó „tömegből” választja ki a beszélő/hallgató a számára fontos elemeket. Ezek egy része azonos az ugyanazon nyelvet beszélőknél, egy (más jellegű) része azonban választható, illetőleg egyénenként eltérő. (Például egy szófelismerési kísérletben, ahol mezőgazdasággal kapcsolatos szavakat kell megérteni, egy agrármérnök nyilván más stratégiával és ismeretanyaggal dolgozik, mint egy géplakatos vagy egy történelemtanár.) Normális esetben mindenképpen létezik egy közös rész, amikor a dekódolási folyamat mindenkinél azonos módon történik; ez különösen az ún. alsóbb szintekre vonatkozik (hallási, akusztikai, fonetikai elemzések).

Az **invariancia definíciója** mindezek után a következőképpen fogalmazható meg: az elhangzó beszédben invariáns(ak) az(ok) a jegy(ek), amely(ek) az adott beszédhelyzetben a beszélő/hallgató számára az észlelést és/vagy a megértést

biztosítj(á)k). Ezek a jegyek az akusztikum, a nyelvi ismeret, az extralingvisztikai tényezők és az egyéni ismeretek területein határozhatók meg, amelyek a kognitív szinten használódnak fel. Az adott beszédhelyzet alapján meghatározható, hogy az akusztikumnak, az extralingvisztikai tényezőknek vagy az egyéni ismerethalmaznak jutott-e nagyobb szerep. A kiindulás azonban mindig az elhangzó jel akusztikai tulajdonsága. Valószínű, hogy a különböző szintű invarianciajelenségek között létezik egyfajta hierarchia, illetve dominancia, amely a konkrét esetekben vizsgálható.”²⁹¹

A kognitív pszichológiában használt *kategoriális percepció* fogalma meglátásom szerint azonos az invarianciával: „a beszédészlelésben megfigyelhető egy jelenség, amit 'kategoriális percepciónak' neveznek: a hallgatók általában sokkal jobban meg tudnak különböztetni két olyan hangot, melyek eltérő fonetikai kategóriákhoz tartoznak (pl. *ba* és *pa*).”²⁹² A japánok az egy kategóriába tartozó [l] és [r] hangot nehezen különböztetik meg.²⁹³

3. Az egyes beszédhangok percepciója. A magánhangzók esetében könnyebb az alsó nyelvállásúak és a labiálisak felismerése [a]. Tulajdonképpen a magánhangzók felismerését a frekvenciaspektrum, a formáns sáv szélessége, intenzitása és az időszerkezet befolyásolja. Lényegében a két első formáns és az időtényező a meghatározó. A felső nyelvállású, azaz az alacsony első formánssal rendelkező magánhangzók felismerése a legbizonytalanabb [i, í, u, ú, ü, ű]. Nem véletlen, hogy ezek kiejtésével, percepciójával, következőképpen helyesírásával van a legtöbb baj.

A mássalhangzók felismerését a magánhangzókéval azonos tényezők befolyásolják. Felismerésüket azonban erősen befolyásolja a hangkörnyezet. Például a zárhangok felismerése könnyebb labiális magánhangzók előtt, mint illabiálisok előtt, könnyebb velárisok, mint palatálisok előtt, valamint könnyebb alsó nyelvállásúak előtt; tehát a *bü* kapcsolatban könnyebb, mint a *bi*-ben, *bu*-ban könnyebb, mint *bü*-ben, s *bo*-ban könnyebb, mint *bu*-ban. A réshangok esetében is hasonló a helyzet, kiegészítve azzal a ténnyel, hogy CV kapcsolatban könnyebb azonosításuk, mint VC kapcsolatban, tehát a *szi* jobban felismerhető, mint az *isz*. Nagyon fontos a mássalhangzók esetében az időtartam. Ha az *sz*-et röviden ejtjük, *c*-nek észlelik, ha még rövidebben, *p*-nek, *t*-nek, *k*-nak; hasonlóképpen az *s*-ből *cs*, majd *p*, *t*, *k* lesz az észlelésben; *s* nem mindegy, hogy *szél* helyett *célt* vagy *télt* hallunk, vagy *síp* helyett *csíp* hallatszik. A mássalhangzók felismeréséhez az intenzitás is szüksé-

²⁹¹ GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 146.

²⁹² EYSENCK-KEANE (2003) *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 314; FIELD, JOHN (2004) *Psycholinguistics. The key concepts*. London – New York, Routledge, a *categorical perception* szócikk.

²⁹³ Az [l] és az [r] a japánban egy fonéma. Ez az eset jó példa arra, hogy miért nehéz olvasni a mai szakirodalmat: azonos dolgokat más-más terminusokkal illetnek, anélkül, hogy reflektálnának egymásra. A megközelítés lehet strukturális nyelvészeti (invariancia), lehet fogalmi-logikai (kategória). A FIELD-féle szótár a fonémák azonosításáról ír (*identification of phonemes*), és 1990, illetőleg utáni szakirodalmat idéz.

ges, négy mássalhangzó esetében — *n, ny, l, j* — pedig speciális intenzitásra van szükség.

Az akadémiai nyelvtan fonetikai fejezetében DEME LÁSZLÓ tárgyalja a *hangzóság* fogalmát, s felállítja a hangok *hangzósági skáláját*. „Ugyanazon hangerővel ejtve az egyik hang messzebb hallatszik és nagyobb saját erejű, a másik viszont gyöngébb; s ez a hangok képzésmódjának és akusztikai szerkezetének a következménye. Minél tágabb a szájüregbeli nyílás, melyen a levegő átáramlik, annál nagyobb az egyes hang „hangzósága”; s természetesen a zöngés hang erősebb, hangzósabb a zöngétlennél”²⁹⁴ A *hangzósági skála* a legnagyobbtól a legkisebb felé haladva a következő: nyílt és igen nyílt magánhangzók (*á, a, e*), félig zárt magánhangzók (*ë, é, o, ó, ö, ő*), zárt magánhangzók (*i, í, u, ú, ü, ű*), a magánhangzókhoz közel álló képzésű mássalhangzók, újabb nevükön approximánsok: *r, l, j*, zöngés orrhangok (*m, n, ny*), zöngés réshangok (*v, z, zs*), zöngés zárhangok (*b, d, g*), zöngétlen réshangok (*f, sz, s*), zöngétlen zárhangok (*p, t, k*). Az affrikáták képzése a zár- és a réshangok között van. A *h* alig hallatszik, a *p, t, k*-val egy sorba tehető.²⁹⁵

A *homogén gátlás* vagy *hasonlósági gátlás* fogalma a magyar RANSCHBURG PÁL nevéhez fűződik, Ranschburg-féle homogén gátlásnak is szokták nevezni. Általános tanulási elv, például nehéz az orosz és a lengyel nyelvet egyszerre tanulni. A hangokra és a betűkre alkalmazva azt jelenti, hogy a hasonló, közeli hangok, illetőleg a hasonló alakú betűk zavarják egymást, ezért ezeket a tanítás során egymástól messze kell elhelyezni. Ilyenek hangzásukat tekintve a zöngés és a zöngétlen párok, vagy ilyen az alakilag hasonló *o* és *a*, *u* és *n*, *b* és *d*. A hang- és betűtanítási sorrend kialakítása nagy körültekintést kíván: ügyelni kell a könnyű hangoztatásra és észlelésre, a homogén gátlásra, az alakítás (írás) könnyebbségére, s arra is, minél több szót lehessen létrehozni a betűből, tehát gyakori legyen. Az észlelés az elsődleges szempont, mivel a hangtanításon alapul a betűtanítás — ezt kívánja a hangoztatás primátusának elve —, de engedményeket kell tenni a többi szempontnak is; ezért kerül többnyire előre az *i* és a *t*.

Érdekes, hogy a hangoztatásra különösen ügyelő olvasástanítási programok ösztönösen — de inkább gondos megfigyelések alapján — megközelítőleg a hangzósági vagy a percepciói skála szerint rendezik el a hangokat. Például TOMCSÁNYINÉ CUKRÁSZ RÓZA 1903-ban kiadott fonomimikai ábécéjében a következő a betűsorrend: *á, é, i, o, u, a, e, ö, ü, r, t, n, l, b, m, s, z, v, j, g, d, h, p, k, j, c, sz, cs, ny, gy, ty, ly, zs*. Fontos a magánhangzókkal, közöttük a hosszú és legalsó nyelvállású *á*-val való kezdés. A kétjegyű betűket az írástanítás szempontja miatt helyezi a sor végé-

²⁹⁴ TOMPA JÓZSEF szerk. (1961) *A mai magyar nyelv rendszere. I.* Budapest, Akadémiai Kiadó, 107.

²⁹⁵ Valamilyen okból a *h* kimaradt az akadémiai nyelvtanból. VÉRTES O. ANDRÁSSAL kb. húsz évvel ezelőtt abban állapodtunk meg, hogy a zöngétlen zárhangokkal egy sorba lehet tenni, s *A magyar nyelv könyvében* ott szerepel. A. JÁSZÓ ANNA (2004) *Hangtan*. In: *A magyar nyelv könyve. Hetedik, átdolgozott és bővített kiadás*. Budapest, Trezor Kiadó, 135.

re, de percepciójuk is nehéz, az *sz* és a *zs* kivételével. Azok az ábécék, melyek írva olvastatók, a betűk alakíthatósága szerint állítják össze a betűk sorát; így például GÖNCZY PÁL 1862-ben készített ábécéje a legkönnyebben írható betűvel, az *i*-vel kezd, sorrendje: *i í, n, i u ú, n m, t ü ű, r, e é, c, o ó, s, ö ő, c a á, z, l, b, h, d, j, c, g, p, l h k, f, sz, cs ts, y ny, gy, ty, ly, zs, dzs*. GERLÓCZI LAJOSNÉ 1954-ben kiadott kísérleti tankönyvében a betűtanítás sorrendje a hangoztatás és a mielőbbi szóalkotás szempontjait veszi figyelembe, ezért tesz a magánhangzók közé gyakran előforduló mássalhangzókat: *o ó, a, ö ő, l, á, i í, u ú, e, ü ű, é, k, r, m, z, n, s, f, v, j, b, c, d, h, p, g, sz, zs, cs, ny, gy, ty, ly*. Ezen a sorrenden a hangoztatás szempontjából az 1962. évi korrekció rontott, előre vette ugyanis a nehezebben hangoztatható magánhangzókat, valószínűleg a könnyebb írhatóság miatt: *i í, ü ű, o ó, á, m, l, e, r, ö ő, v, é, t, u ú, n, s, z, k, j, b, h, c, p, g, d, f, sz, gy, zs, cs, ny, ty, ly*.

Az 1978. évi tantervet követő három olvasástanítási programban erősen sérült a hangoztatás, mégpedig a következő okok miatt: eltörölték a klasszikus előkészítési szakaszt, helyette szóképes olvasást vezettek be (a szóképes olvasás pedig együtt jár a néma olvasás előtérbe helyezésével); betűtanítás-hangtanítás sorrendet szorgalmaztak a kívánatos hangtanítás-betűtanítás sorrend helyett; többnyire csoportos betűtanítást alkalmaztak, ezáltal kevesebb időt biztosítottak a gyakorlásra; előtérbe helyezték a néma olvasást s vele együtt az írásbeli feladatmegoldást; kiiktatták a szótagolást, ami a hangos olvasással társuló dekódolási stratégia. E tekintetben a LOVÁSZ-program bizonyos szempontból kivétel, tudniillik nem alkalmaz globális előprogramot, helyette a hangokat/betűket tekinti át nagy csoportokban. Ez mindenképpen jobb előkészítés a szóképek olvastatásánál, s hangsúlyozzuk: követelmény nélküli, s utána egyenkénti betűtanítás következik, párhuzamosan az írás tanításával.

A ROMANKOVICS–MEIXNER-program betűsorrendje: *a, i í, m, ú u, s, ó o, e, l, v, á, t, z, ő ő, r, k, é, n, b, ü ű, c, g, sz, j, p, gy, cs, d, ny, h, zs, ty, ly*. Párhuzamosan a nyomtatott nagybetűket is tanítja, tehát bizonyos értelemben csoportos betűtanítást alkalmaz, írástanítása párhuzamos. Igyekszik mind a hangoztatás, mind az írás követelményeinek eleget tenni, s alkalmazza a homogén gátlás figyelembevételét, pl.: a b és a d viszonylag messze helyezkedik el.

A LIGETI–KUTINÉ-program betűsorrendje: *í i, á a, ó o, ú u, ü ű, ő o, ő ő, l r, t d, m n ny, b p, v f, s sz, g k, c cs, j ly, z zs, h, ty, gy*. Ez a sorrend egyáltalán nincsen tekintettel sem a hangoztatásra, sem a beszédészlelésre, sőt a homogén gátlásra sem: szándékosan egymás mellé helyezi, mintegy ütközteti a problematikuss hangokat, s nem hagy elég időt gyakorlásukra. Ezt az eljárást mással nem magyarázhatjuk, mint azzal, hogy a szerzők számára nem volt szempont a hangoztatás. Ez a program késlelteti az írás tanítását, ezért egy másik, az alakítás nehézségeire is ügyelő betűsorrendje is van. Ehhez a globális programhoz — teljesen meglepő és érthetetlen módon — 1992-ben egy szintetikus program is készült *A maci és a betűk* címen. Ez a szintetikus program a globális program csődjének a nyílt bevallását jelenti, tudniillik a globális program szellemében a szerzők tagadták az összeolvasás tanításának a szükségességét, mondván, hogy ez „látenszen” megoldódik a szóképek nézegetése közben. Ezek szerint mégsem. A szintetikus program betűsorrendje: *í i, á a, ó o, l r, ú u, ü ű, t d, ő o, m n ny, é e, b p, v f, s sz, g k, c cs, j ly, z zs, h, gy, ty*. Láthatók, hogy a sorrend a kezdeti nagyobb blokkok felbontá-

sán kívül megmaradt, tehát az eredeti könyvhöz készítené gyakorlóanyagként tekinthető a szintetikus tankönyv.

A ZSOLNAI-program betűsorrendje: *i í u ú ü ű t, n m p, c o ó ö ő, a á d, r v, e é l b, f h k, j g, gy ny ty ly, s cs, z zs, x y dz dzs w q*. Látható, hogy nincsen tekintettel a hangoztatásra/beszédpercepcióra.

A LOVÁSZ-program előkészítő szakaszának a sorrendje: *a l u ú f h, ő ö e t b k, ó o é á ü ű, i í v m s p, r c z j n g, ny ly ty d, z s cs sz*. Tehát ez az előkészítésként szereplő, követelmények nélküli hang- és betűtanítás. A tulajdonképpeni lassú betűtanítás ez után következik, most már párhuzamosan az írástanítással: *o ő, a á, i í u ú ü ű, e é, l b, t, n m p, h f, k, r v, d g, c s cs, z zs s sz, ny ty gy ly, dz dzs x y w*.

Az 1989 után, a szabad publikálási lehetőség következtében létrehozott programok töreksenek a hangtanítás elsődlegességének a megteremtésére, és a szótagolást is alkalmazzák. Mivel a beszédre való alapozást és a hangtanítás primátusát valljuk, azt kell mondanunk, hogy mindegyikük jobb, mint a globális és a globális hatása alatt lévő megelőző négy.

TOLNAI GYULÁNÉ programját az ábécészkönyv és a programfal egységében kell megítélni. A programfal az előkészítésre szolgál, de később is használható a gyakorlásra, hiszen mindig a tanterem falán függ. A gyerekek a programfal segítségével tanulják meg a magánhangzósorokat, majd szóbontási és szó-összeolvasási gyakorlatokat végeznek. Az ábécészkönyv a szótagalkotást szolgálja, vagyis a szintézis műveletét. A régi ábécészkönyvek grammatikai sorrendben elhelyezett szótagoszlopokat alkalmaztak e célra. TOLNAINÉ különféle geometriai ábrák mentén és egyéb alakzatokban (virágok, játékos robotok) helyezi el a szótagokat, s az összeolvasást mozgással és énekléssel is segíti. Mivel a programfal segítségével a gyerekek már tudják a magánhangzókat, az ábécészkönyv ismertnek tekinti őket, s mássalhangzót ad azonnal. Az első mássalhangzó a nehezen hangoztatható és felfogható *b*, azért, hogy több idő jusson összevonásának a gyakorlására. A sorrend a továbbiakban: *h l m, k n p, g j t, d r s, sz ly ny, v, c cs f, z zs gy*. Csak az első előforduláskor bontja szótagokra a szavakat, és a szótagszerkezetet és a szó egységét változatos módokon szemlélteti. Nagyon gondos az írástanítási program. A tapasztalatok szerint a tolnais gyerekek hangos olvasása pontos és helyesírásuk kiemelkedően jó.²⁹⁶

Az Apáczai Kiadó — ESZTERGÁLYOSNÉ FÖLDESI KATALIN — ábécéje előkészítésként a képekről való beszélgetéseket és a szavak hangokra való bontását alkalmazza. Betűsorrendjében — bár nem eléggé következetesen — érvényesülnek a hangoztatás szempontjai: *i í, ü ű, a, m, o, ó, t, e, l, r, á, é, v, ő ő, n, s, z, c, b, k, h, j, p, g, d, f, sz, gy, zs, cs, ny, ty, ly, w, y, dz, dzs, w, q*. Végig szótagokra bontva közli a szavakat, még a szövegek esetében is.

MEIXNER ILDIKÓ új programja egy kísérleti, ún. dislexia-prevenációs programból nőtt ki. Ő is sok értelmetlen szótagot olvastat, szótagoszlopokat alkalmaz a szintetikus művelethez, s képeket az analízishez. Szótagokra bontva közli a szavakat, de a betűtanítás vége felé, az *ly* táján, az összefüggő szöveg jelentkezések már elhagyja a szavak szótagokra való felbontását. Nagyon sok betűfelismerési gyakorlat és ismétlés található a könyvben. Az egymást zavaró hangok távol vannak elhelyezve egymástól. A betűsorrend: *a i, ó, m t s, v, e, l, ú, p, c, k á, f, h, z, ő, d, ő, j, é, n, sz, g, r, ü ü, b, gy, cs, ny, zs, ty, ly, dz, dzs, y, w*. A magánhangzók felfogását a szájtartás megfigyeltetése, a mássalhangzókét pedig hangutánzás segíti (ez a Romankovicsal közösen készített programban is így volt). MEIXNER ILDIKÓ betűsorrendjét követi FEJÉR ZSOLT – ESZTERÁG ILDIKÓ ábécészkönyve (SuliNova 2005).

IVÁNNÉ SÉLLEY ERZSÉBET szótagolós ábécészkönyve valójában a fonomimikát újítja fel, de lehet használni a fonomimikai jelek alkalmazása nélkül is. A program képolvasással és hanganalízissel kezdődik. Betűsorrendje: *a, d, á, c, o, ó, é, l, e, i, í, t, u, ú, n, p, m, ü, ü, v, r, f, h, k, b, ő, ő, s, z, j, g, sz, cs, zs, gy, ny, ty, ly, dz, dzs, y, w, x, q*. Szavakat hoz szótagolva, összefüggő szövegeket nem, s a második félévre szóló olvasókönyvben is vannak szótagolási gyakorlatok.

²⁹⁶ TÓTH ISTVÁNNÉ (1996, 1997) *Az olvasási teljesítmények összefüggései az alternatív programokkal, eljárásokkal, tankönyvekkel*. Csengőszó, 2. sz. 17–21., 5. sz. 3–5.

HERNÁDINÉ HÁMORSZKY ZSUZSANNA programja ötvözni kívánja az előtte megjelent programok pozitív vonásait, a jó hagyományokat. Az előkészítést alapozó időszaknak nevezi, ekkor mesélés és hangtanítás folyik, de úgy, hogy a magánhangzókat megtanítja, mégpedig a nagy nyomtatott betűalakot írta, s közben előkészít egy-egy mássalhangzócsoporthoz, de ez csak hangtanulás. Az alapozó időszak sorrendje: *A E, U Ű, I Í, h s sz l, O Ó É, Á Ű Ő, p f c k t, O Ő, m z r n, b v j d g*. Ezután következnek a mássalhangzók nyomtatott nagybetűi, majd a második félévben a kisbetűk írása, mégpedig választhatóan álló vagy dőlt betűkkel. Itt a sorrendet az alakíthatóság szempontja határozza meg. A szótagolást mérsékelten, okosan alkalmazza dekódolási stratégiaként, a szótagolva szedett szavakat rendszerint egészben is elolvastatja.

A teljesség kedvéért meg kell említenünk a MÁDAINÉ-féle pálcikás programot. Ebben az előkészítő szakasz sajátos: nagybetűket és nagybetűkből álló szavakat raknak ki pálcikákból a gyerekek. Ezzel párhuzamosan hangoztatási gyakorlatok és az írás előkészítése folyik. A betűk sorrendjét alakjuk — szögletességük — határozza meg.

Az ADAMIKNÉ-GÓSY-LÉNÁRD-féle (A mesék csodái) programot l. 246.

Az 1989 utáni olvasástanítási programokról azt állapíthatjuk meg, hogy a hangoztatás annyiban visszakerült régi pozíciójába, hogy a betűk tanítási sorrendjének megállapításakor figyelembe veszik a hangoztatás/percepció szempontjait, de ezt egyéb szempontok keresztezik. A szótagolás visszakerülése egyértelműen vívmánynak tekinthető, sőt ehhez még segédkönyvek is készültek, ilyen a *Szó-ta-golva* c. kiadvány TÓTH EMŐKE (é. n.), valamint a *Varázsló* c. kiadvány GÓSY MÁRIA és LACZKÓ MÁRIA szerkesztésében (1992). A beszédre alapozott tanítás azonban nem valósult meg oly módon, ahogyan 1978 előtt volt, s ahogyan kívánatos lenne, ugyanis a feladatlapok mértéktelen elterjedése a tanítási órán némaságra kárhoztatta mind a tanítót, mind a tanulót.

A nyelvi tudatossággal kapcsolatos olvasáskutatás áttekintése

Az **olvasáskutatás** mintegy százéves múltra tekinthet vissza, tekintélyes diszciplínává fejlődött, különösképpen az USA-ban. Érdemes áttekintenünk történetét, megtehetjük, mert alapos összefoglalások állnak rendelkezésünkre.²⁹⁷ Summásan azt mondhatjuk, hogy az olvasáskutatás a nyomtatott szöveghez, s nem a beszédhez kapcsolódott, erősen a vizualitás uralja. Az olvasási folyamat kutatása WILHELM WUNDT laboratóriumában kezdődött, Lipcsében, de a kutatások hamarosan áttevődtek a tengeren túli laboratóriumokba. A kutatókat a nyomtatott szöveg percepciója érdekelte, például a percepció sebessége. Rövidesen kialakultak az állandóan és még ma is kutatott problémák, azaz a szófelismerés kulcsai; a szemmozgás vizsgálata; a szem-hang távolsága, a periférikus látás szerepe; a szubvokalizáció; a szövegre való emlékezés. R. L. VENEZKY azt írja, hogy a századfordulón minden lényeges tényezőre fényt derítettek, ma legfeljebb mindent pontosabban mérnek. A harmincas évektől kezdve a kutatók érdeklődése fokozatosan a megértés problematikája felé fordult, a memória és a szöveget szervező tényezők vizsgálata került a középpontba. Az 1970-es évek kognitív pszichológiai kutatási témája a tudás agybeli szerveződésének a mikéntje, vagyis a sémaelmélet (*scheme theory*). Manapság pedig nagy szerepet kap a metakogníció kutatása (s vele kapcsolatban a tanulási folyamat kutatása), a szociokulturális szempont, valamint az olvasó válaszáinak (*reader response*) kutatása.²⁹⁸ A kutatásban bekövetkezett paradigmaváltást a következőképpen ábrázolják:²⁹⁹

Behaviorist → Cognitive → Sociocultural

A régebbi amerikai olvasáskutatás egyáltalán nem kapcsolódott a fonetikához, az 1990-es években azonban jelentős változások történtek. Elsősorban LINNEA EHRI és MARYLIN JAGER ADAMS tevékenységét kell megemlíteni. MARYLIN JAGER ADAMS könyve: *Beginning to Read. Learning about Print*, 1990-ben jelent

²⁹⁷ VENEZKY, RICHARD (1984) The history of reading research. In: PEARSON, DAVID P. ed. *Handbook of reading research I*, New York, Longman; KAMIL, MICHAEL L. (1984) Current traditions of reading research. In: PEARSON, DAVID P. *Handbook of reading research I*. New York, Longman. Vö. KAMIL, MICHAEL L. – MOSENTHAL, PETER B. – PEARSON, DAVID P. – BARR, REBECCA eds (2000) *Handbook of reading research. Volume III*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Ebben a kötetben külön fejezetek vannak Ausztrália, Új-Zéland, az Egyesült Királyság, Közép- és Kelet-Európa, Latin-Amerika és az USA olvasáskutatásáról.

²⁹⁸ Tulajdonképpen a reader response irányította a figyelmet a társadalmi háttérre.

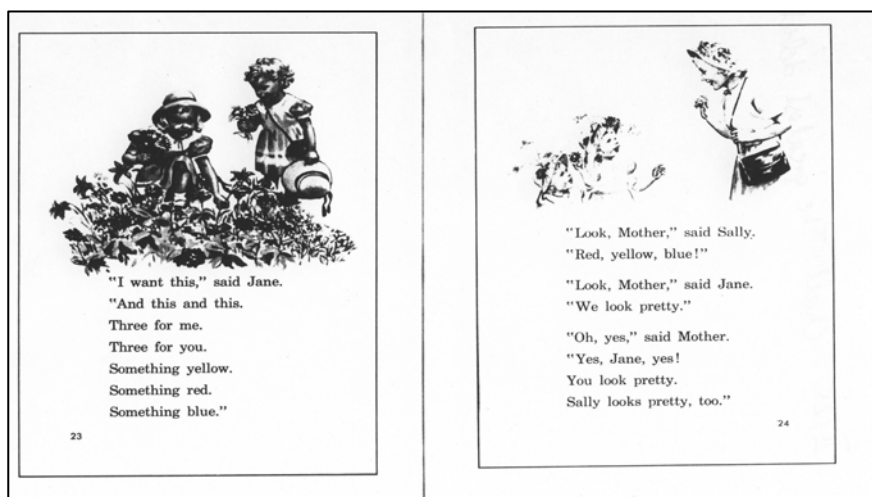
²⁹⁹ GAFFNEY, JANET S. – ANDERSON, RICHARD C. (2000) Trends in reading research in the United States: Changing intellectual currents over three decades. KAMIL, MICHAEL L. – MOSENTHAL, PETER B. – PEARSON, DAVID P. – BARR, REBECCA eds *Handbook of reading research. Volume III*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 57.

meg, mondhatni, hogy az évtized legtöbbet idézett könyve volt, fogadtatása azonban jellemző az amerikai olvasástanítást átható vitákra. ADAMS sokat foglalkozik a nyelvi tudatossággal, pontosabban a *fonématudat* (*phonemic awareness*) fejlődésével és tanításával. Idézi az amerikai fonetikusok (LIBERMAN, STUDDERT-KENNEDY stb.) kísérleteit és eredményeit, valamint az európai kutatásokat, elsősorban a svéd pszichológus, INGVAR LUNDBERG munkásságát. Arra az eredményre jut, hogy a hangtanítás előfeltétele az olvasástanításnak, vagyis előkészítésre — ez a mi hazai terminusunk — szükség van (l. még később). Megállapításai ellenkeznek a hivatalos irányzattal — az International Reading Association, a Nemzetközi Olvasástársaság álláspontjával —, ezért könyvét DOROTHY STRICKLAND és BERNICE CULLINAN — ők a „whole language approach” (egész nyelvi módszer) képviselői, sőt vezető egyéniségei — utószavával jelentették meg, melyben óvják a közvéleményt ADAMS álláspontjának az elfogadásától. Ezt írják például: „ADAMS könyvének szükségszerűen szűk tárgyalásmódja azt kockáztatja, hogy olvasója nem fogja a hangtanítást a nyelvtanulás szélesebb körű szerkezetében elhelyezni.”³⁰⁰ Mi nem olvastunk ki a könyvből semmiféle szűklátókörűséget, hanem nagyon józan mérlegelést, és annak beismerését, hogy hangtanításra szükség van. S ezt a gyerek nyelvfejlődése megtámogatja (a szerző valóban hatalmas szakirodalmat tekintett át és tett mérlegre).

Emlékeztetni szeretnék arra, hogy az olvasáskutatással párhuzamosan nagy változások történtek a 20. század elejétől az amerikai olvasástanításban is. A szómódszer század eleji (pontosabban: 1896) bevezetése a néma olvasás előtérbe helyezésével járt — elsősorban EDWARD THORNDIKE 1917-ben publikált *Reading as Reasoning* című tanulmányának hatására —, a nagy váltás az 1920-as években ment végbe. A szómódszeres olvasókönyv (már nem ábécéskönyv!) neve *basal reader*, szerkesztése — tudományos alapon — a következőképpen történik ma is. Szógyakorisági listák alapján (az elsőt még THORNDIKE készítette) megállapítják a szóanyagot, valamint a szavak gyakoriságát; azután megállapítják az olvashatósági formula, azaz képlet (több közül lehet választani) alapján a szövegek nehézségi fokát, s mindehhez kidolgozzák a tesztrendszert. Ez a három tényező szoros egységet alkot.³⁰¹

³⁰⁰ The necessarily narrow focus Adam's book puts its reader at risk of ignoring the way phonics instruction fits into a broader framework of language learning. ADAMS (1990) 426. A *The Reading Teacher* egy egész száma ADAMS könyvével foglalkozik: *Beginning to read: A critique by literacy professionals and a response by Marilyn Jager Adams*. (1991) *The Reading Teacher*, Volume 44, No 6, 370–395.

³⁰¹ Megjegyzendő, hogy a globális módszer hazai átvévei annyira felületesek voltak — vagy azt kell feltételeznünk, hogy ismereteik hallomáson alapultak —, hogy nem vették figyelembe a szógyakoriság, a szövegszerkezet és a teszt hármasságát, nem fordítottak például kellő figyelmet a szavak ismétlődésére.



Ehhez a sajátos tananyagszervezéshez sajátos gyakorlat társul. Az olvasás tanítása a „kindergarten”-ben kezdődik, itt a betűket tanítják meg, tehát megismertetik a gyereket egyfajta dekódolási stratégiával.³⁰² Az angolszász országokban tehát ha az iskolában elkezdődik az olvasás tanítása a szavak jelentésének — a képek és a tanári kérdések segítségével történő — találgatásával, akkor a gyerek már tudja a betűket, s végül is képes a szavak betűzésére. Azután ezen a szisztémán alapul a mechanikus, szólisták segítségével történő helyesírás-tanítás. Jól láthatjuk, hogy az egész rendszert a vizualitás uralja, a betű-hang megfelelésekkel fokozatosan, nagyon lassan foglalkoznak.

Az újabb olvasáspszichológiai irányzatok. Az utóbbi évtizedek — az 1970-es és az 1980-as évek — olvasáspszichológiai kutatásaiban két irányzat figyelhető meg. Az egyik nem tesz különbséget a nyelv elsajátításának és az olvasás elsajátításának folyamata között; a másik azt tanítja, hogy a nyelv elsajátítása más folyamat, mint az olvasás elsajátítása.

1. Az első irányzathoz olyan amerikai pszicholingvisták tartoznak, mint KENNETH GOODMAN és FRANK SMITH.³⁰³ Ők azt tanítják, hogy a nyelv elsajátítása és

³⁰² A betűk előzetes megtanítása nálunk elmaradt, a szótagolást pedig kiiktatták, s a gyerek a maga módján — hol betűzve, hol szótöredékeket ismételve, hol szótagolva — kínlódhatott a szó megfejtésével a globális programokban. A gyerek nem kapott dekódolási stratégiát, s mindezt a kreativitás rosszul értelmezett fogalmával indokolták. Vö. pl. STRICKLAND, DOROTHY S. – SCHICKEDANZ, JUDITH A. (2004) *Learning about print in preschool. Working with letters, words, and beginning links with phonemic awareness*. Newark, Delaware, International Reading Association. Ez segédkönyv, híven tükrözi a mai álláspontot és gyakorlatot. A cím is elárulja, hogy elsődlegesen szófelismerés (nagy könyv segítségével), majd betűtanítás folyik. A nyelvi tudatosság bekapcsolása azt jelenti, hogy a szó eleji betűkhöz hangjaikat kapcsolják. Nem a hangból indulnak ki, hanem a „print”-ből.

³⁰³ SMITH, FRANK (1971) *Understanding reading*. Hillsdale, NJ, Erlbaum; SMITH, FRANK (1986) *Insult to intelligence*. New York, Arbor House.

az *olvasás elsajátítása* (nem is beszélnek olvasástanulásról) azonos folyamat. A kisgyerek úgy tanul meg olvasni, ahogyan beszélni. A beszéd létrehozása, a beszédprodukció aktív folyamat. Beszéléskor a felszínre hozzuk tudatunk mélyéről a mondatokat a velünk született nyelvi kompetenciánk segítségével. A beszédértés is aktív folyamat, ez is nyelvi kompetenciánk segítségével, elsősorban szemantikai asszociációk működtetésével történik. Hasonló folyamatok zajlanak le tudatunkban az olvasott szöveg megértésekor. GOODMAN szerint a szöveg jelentése nem a felszíni struktúrában létezik, ezért pusztá dekódolás segítségével nem ragadhatjuk meg, hanem a tapasztalatok során felhalmozódott nyelvi tudásunkkal hozzuk a felszínre. Az olvasónak az író szándékát kell kitalálnia; szakadatlan interakció van a két fél között, mint egy teniszjátzmában. Ezért mondja GOODMAN, hogy az olvasás *pszicholingvisztikai találósjáték*; *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*.³⁰⁴ Mivel nem a dekódolás a lényeg, az olvasást nem kell külön tanítani; csak jó szöveget kell a gyerek elé tenni, és segítenünk kell őt a jelentés kihámozásában. A Goodman-féle elmélet alapján álló módszertanok egyik kulcsszava a *segítség* (*help*).³⁰⁵ Látható, hogy GOODMAN tanai mögött NOAM CHOMSKY nyelvelmélete áll, de megítélésem szerint sajátos interpretációban: GOODMAN ugyanis azonosítja a jelentést a mélyszerkezettel; ez a nézet eléggé elterjedt az amerikai olvasási szakirodalomban.³⁰⁶

KENNETH GOODMAN és követői azt hangsúlyozzák, hogy a nyelv és a jelentés létrehozása elválaszthatatlan egymástól. A kisgyerek nyelvelsajátításának a lényege a jelentés megtanulása. Ezen a ponton mindig idézik M. A. K. HALLIDAY szavait: a gyermek nyelvi fejlődése „*a saga in learning to mean*”. Ezt a gondolatot átviszik a szövegre, s a szöveg jelentésének megfejtését hangsúlyozzák.³⁰⁷ Természetesen ez logikus, és így is van, de az iskolában való közvetlen alkalmazás problematikus. Éppen ezért a Goodman-féle irányzatot többen bírálták, például a kanadai pszichológus, JOHN DOWNING, mondván, hogy a GOODMAN által megadott modell a felnőtt, a gyakorlott olvasóra jellemző, nem pedig a kezdőre. Meglátásunk szerint is így van.

³⁰⁴ GOODMAN, KENNETH S. (1967) *Reading: A psycholinguistic guessig game*. Journal of Reading Specialist. 6, 126–135.

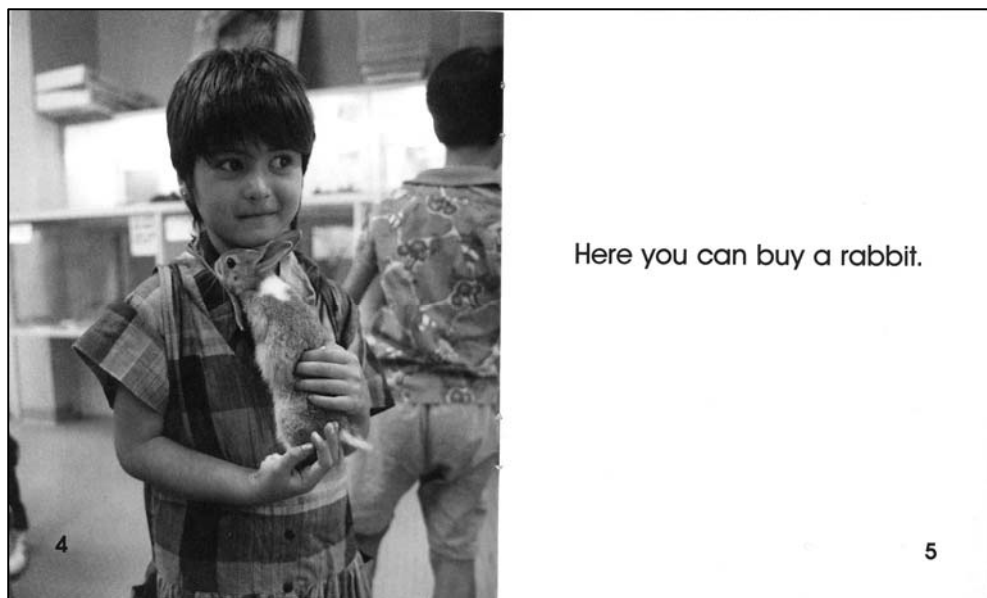
³⁰⁵ SEARFOSS, LYNDON W. – READENCE, JOHN E. (1985) *Helping children learn to read*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

³⁰⁶ HARRIS, THEODORE L. -- HODGES, RICHARD E. eds (1981) *A dictionary of reading and related terms*. Newark, Delaware, International Reading Association. A *deep structure* címszó után közvetlenül a *meaning* szerepel, azonosítva a kettőt.

³⁰⁷ VACCA, RICHARD T. – RASINSKI, TIMOTHY V. (1992) *Case studies in whole language*. Fort Worth etc., Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 7; HALLIDAY, M. A. K. (1975) *Learning how to mean: Exploration in the development of language*. London, Arnold.

Minden kritika ellenére a Goodman-féle pszicholingvista álláspont igen népszerű volt az 1970-es években Angliában is, olyannyira, hogy hívei teljesen elvetették a hang- és betűtanítást, sőt: igen maradinak tartották.

Az 1990-es években az USA-ban, Ausztráliában, Új Zélandon³⁰⁸ új néven jelentkezik a hetvenes évek irányzata: *egész nyelvi módszernek* hívják (*whole language approach*). Nem betűket, nem szavakat, nem is mondatokat tesznek a kezdő gyerek elé, hanem az egész nyelvet, azaz szövegeket. „Whole language learning builds around whole learners learning whole language in whole situations” — írja KENNETH GOODMAN, azaz „Az egésznyelv-tanulás egész tanulók körül alakul ki, miközben az egész nyelvet egész szituációkban tanulják”.³⁰⁹ Az alábbi illusztráció MOIRA FRASER JULIEBŐ kanadai olvasáskutató könyvsorozatából való; a kép alapján kell a gyerekeknek a szöveg értelmét kitalálni.



Here you can buy a rabbit.

A gyermek dolga a felfedezés: *felfedező olvasásról* (*invented reading*) és *felfedező írásról* (*invented writing*) beszélnek. Például egy kisgyerek átmenetileg írhatja a *pencil* helyett, hogy *pesl*, a *water* helyett *wotr*, a *think* helyett *thek*, a tanár ennek

³⁰⁸CLAY, MARY M. (1979) *Reading: The patterning of complex behavior*. 2nd edition. Auckland, New Zealand, Heinemann Educational. A *módszer* terminussal adtam vissza az eredeti *approach* terminust, aminek 'megközelítés' a jelentése, de lehet 'módszer' is. Elfogadható, bár módszeren szisztematikus eljárást ért a szakmai közvélemény. Itt is van módszer, de nem a szó klasszikus értelmében.

³⁰⁹GOODMAN, KEN (1986) *What's whole in whole language?* Portsmouth, New Hampshire, Heinemann, 40.

örül, mert a gyerek íráskísérletében a fonológiai tudatosság ébredését üdvözlí. Majd az évek során kialakul a helyes forma, nem kell sürgetni.

A gyermek úgy tanulja az olvasást, ahogyan az anyanyelvét: próbálkozásokkal és hibázásokkal: „Children learn by trial and error.”³¹⁰ A hibát *miscue*-nek, vagyis *téves kulcs*-nak nevezik. A *miscue* tulajdonképpen azt jelzi, hogy a gyerek törekszik a jelentés létrehozására miközben olvas. A fentebb idézett íráspéldák is a kialakuló tudatosságot tükrözik. A tanároknak segítségül adnak kérdéseket, melyek segítik a téves kulcsok elemzését: 1. a *miscue* a dialektusbeli változat eredménye-e; 2. van-e írásbeli hasonlóság a *miscue* és az aktuális szó között; 3. van-e hangzásbeli hasonlóság; 4. azonos-e a *miscue* és az aktuális szó grammatikai funkciója; 5. javításból származik-e a *miscue*; 6. elfogadható-e a *miscue* grammatikai és szemantikai szempontból; 7. okoz-e a *miscue* jelentésbeli változást?³¹¹

A tanár feladata a gyermek figyelése — a *kid-watch* is kulcsszó —, feljegyzések készítése, és természetesen a nagy felfedezés vezetése-irányítása. Az újabb publikációk tele vannak a feljegyzések vezetésére és a szervezésre vonatkozó tanácsokkal, például a *Reading Teacher* 1991. szeptemberi számában is van egy tanulmány, mely azzal foglalkozik, hogyan kell a tanulókat értékelni az egész nyelvi módszert alkalmazó osztályokban. Olyan a tanár, mint egy pszichológiai kísérlet vezetője, ujjong, ha a hét-nyolc éves gyerek végre jól-rosszul eltalálja egy-egy szó helyesírását. A kutatók a tanárok munkájának segítésére létrehozták a lehetséges hibázások gyűjteményét.³¹² Természetesen, érdekes dolog nyomon követni a gyermek gondolkodásának a fejlődését, a típushibák okait is ismerni kell a tanárnak, s ki kell bogoznia a gyerek gondolkodásának kitérőit, de kérdéses, lehet-e az iskolából kísérleti laboratóriumot csinálni.

Egy egész nyelvi módszeren alapuló foglalkozás a következőképpen alakul az első osztályban. A nap *hosszantartó néma olvasással* kezdődik (*sustained silent reading, SSR*), ez az év elején tíz perc (s még nem igazi olvasás), az év végén harminc perc. Ezután a tanár megkéri a gyerekeket, hogy „válaszoljanak” (*respond to literature*), rögzítsék benyomásaikat (ez lehet rajz is). Ezalatt a tanár egyénileg fog-

³¹⁰ VACCA-RASINSKI i. m. 16. kk.

³¹¹ KARLIN, ROBERT – KARLIN, ANDREA R. (1987) *Teaching elementary reading. Principles and strategies. Fourth edition.* San Diego etc., Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 96–97. (Első kiadás: 1971)

³¹² GOODMAN, YETTA – BURKE, C. (1972) *Reading miscue inventory manual: Procedure for diagnosis and evaluation.* New York, MacMillan. A *miscue* elemzéséről képet alkothatunk a következő tanulmányból is: GOODMAN, YETTA M. – GOODMAN, KENNETH S. (2004) To err is human: Learning about language processes by analyzing miscues. In: RUDDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition.* Newark, Delaware, International Reading Association, 620–639. Egy mesét közölnek mondatokra bontva, párhuzamosan az eredeti szöveget, majd a kislány hibáit és saját javításait. Az olvasás hangos, s a javítások rávilágítanak a gondolkodási folyamatokra. A kislány általában a kontextus alapján javítja magát. Az első mondat: Once upon a time there was a woodman who thought that no one worked as hard as he did. A kislány így olvassa: Once upon a time there was a woodman. He threw ... who thought that no one worked as hard as he did. A helyettesítések és javításai érdekesek, de a kislány dekódolási bizonytalansága elképesztő. (Kilencéves gyerekről van szó.)

lalkozik néhány gyerekkel. A néma olvasás után a közös tevékenység következik. Először a falon lévő időjárási tablót és naptárt töltik ki. Azután beszélgetnek a gyerekek előző napi élményeiről. A *nagy könyv* (*big book*) közös olvasása következik, kórusban, a tanárral együtt, miközben a tanár mutatja a szavakat. Azután megbeszéljük az egyik szó kezdő hangját és betűjét (*cold*–c), s hasonló kezdetű szavakat gyűjtenek. Ezután hasonló tevékenység következik, most már a szokásos méretű könyvekkel. A közös tevékenység után a gyerekek egyénileg olvasnak, miközben a tanár egy csoporttal foglalkozik. És így tovább. Lényeges, hogy az otthoni olvasást megbeszéljük a szülőkkel, s így őket is bevonják a közös tevékenységbe.³¹³

Ha ismerjük egy kissé az amerikai olvasástanítás történetét, megértjük az egész nyelvi mozgalmat. Azt kell tudnunk, hogy az *egész-szó-módszerre* (hazai terminológiával: *globális módszerre*) épülő olvasókönyvek, a „basal reader”-ek tudományosan összeállított szólistákon alapuló igencsak mesterkélt mondatkákat, szövegeket közöltek és közölnek ma is. Merevek, érdektelenek, s a hozzájuk kapcsolódó tesztelés is merev. A tanár egyéniségét is megölik, nemcsak a gyerek érdeklődését. Érthető, hogy a bírálók az érdekes szövegekhez fordultak, és a jó gyermekirodalmat állították a középpontba. Felfedezték (!)³¹⁴ az irodalmi olvasókönyveket. Nem alkalmaznak tesztek, s engedik a gyerekeket saját tempójukban haladni. A gyerekek folyamatos megfigyelésére való buzdítás valószínűleg rugalmasabbá, intelligensebbé teszi a tanárokat, s egyben felelősségteljesebbé is. Valójában nehéz az egész nyelvi mozgalomról ítéletet alkotni, az amerikai körülményeket figyelembe véve sok pozitívuma is van. A gondot az okozza, hogy teljesen elvetik a szegmentálást, a készségek rendszerének a tanítását. Az intuíciónak van szerepe az olvasástanulásban, de ők teljesen intuitív alpra helyezkednek.

KENNETH GOODMAN egy összefoglaló könyvében megfogalmazza, hogy mi nem az *egész nyelvi módszer*: nem elkülönített egységek tanítása, nem iskolafokokra (grade) feldarabolt tanítás, nem egyszerűsített szövegek tanítása (melyeket fonetikai típusok köré szerveznek, úgy, hogy kontrollálják a mondatokat és a szókinccset), nem elkülönített olvasás- és írástanítás. Ezzel szemben az egész nyelvi mód-

³¹³ VACCA, RICHARD T. – RASINSKI, TIMOTHY V. (1992) *Case studies in whole language*. Fort Worth etc., Harcourt Brace Jovanovich College Publishers; az egész könyv a napi foglalkozások leírásából áll, különböző iskolafokokon. Hasonlóképpen: FROESE, VICTOR ed. (1990) *Whole-Language. Practice and theory*. Scarborough, Ont., Prentice-Hall Canada Inc.; WEAVER, CONSTANCE (1988) *Reading process and practice. From socio-psycholinguistics to whole language*. Portsmouth, NH, Heinemann; ROUTMAN, REGIE (1991) *Invitations. Changing as teachers and learners K–12*. Portsmouth, NH, Heinemann, Toronto, Canada, Irwin Publishing. (Ez utóbbi vaskos könyv nagyon sok gyermekmunkát — írást, rajzot — közöl a részletes foglalkozásismertetésekén kívül.)

³¹⁴ Emlékeztetni szeretnék arra, hogy nálunk az irodalmi olvasókönyvek az 1880-as években születtek, az irodalmi anyag azóta is részét képezi az elemi iskolai olvasókönyveknek. A 19. századi herbartianus mozgalom szorgalmazta a mesék alkalmazását, s ez a törekvés szerencsésen találkozott a hazai nemzeti törekvésekkel. Az amerikaiak mindent önmagukhoz viszonyítanak, így a basal readerekhez képes a *literature based olvasókönyv* valóban új, világviszonylatban azonban nem. (A nyelvészeti irányzatokat is BLOOMFIELDig vezetik vissza, az 1930-as évekig, a *kognitív nyelvészet* is csak a jelentést tagadó *strukturizmus*hoz képest új.)

szer elveti a basal readereket, a munkafüzeteket, a tesztek, s visszatér az alaphoz a szó igazi értelmében: arra buzdítja a gyereket, hogy olvasni és írni valódi olvasmányokon olvasással és írással tanuljon meg.³¹⁵

Az olvasás és az írás alapelveit a következőképpen foglalja össze GOODMAN: 1. Az olvasók jelentést alkotnak miközben olvasnak. Előzetes tudásukat és tapasztalataikat használják fel a szöveg értelmezéséhez. 2. Az olvasó jósol (*predict*), szelektál, megerősít és javítja magát, miközben keresi a szöveg jelentését. Más szóval, találgat (*guess*) vagy *hipotéziseket* alkot arról, hogy mi fordulhat elő a szövegben. Azután ellenőrzi saját olvasatát, hogy hipotézise helyes-e vagy javítania kell önmagát. A *hatékony olvasás* a jelentés alkotása (*making sense*). A hatékony olvasás a lehető legkisebb erőfeszítéssel történik. A gyors olvasó a magas fokú megértésre törekszik, azért, mert maga is hatékony és eredményes. 3. Az írónak van elegendő információja és részlete ahhoz, hogy írása felfogható legyen olvasója számára. A *hatékony írás* jelentést teremt a megcélzott közönség számára. 4. Három nyelvi rendszer van kölcsönhatásban (*interact*) az írott nyelvben: a grafofonetikus (a hang- és betűminták), a szintaktikai (a mondatminták) és a szemantikai (a jelentések). Tanulmányozhatjuk, hogy mindegyikük hogyan működik az olvasás és az írás közben, de ezek anélkül nem különíthetők el egymástól az oktatásban, hogy ne hoznánk létre nem nyelvi absztrakciókat. Mindhárom rendszer egy *pragmatikai kontextusban* működik, abban a gyakorlati szituációban, melyben az olvasás és az írás van. Ez a kontextus is hozzájárul az olvasás vagy az írás sikeréhez vagy sikertelenségéhez. 5. Mindig a jelentés felfogása az olvasó célja. 6. A jelentés kifejezése az, amit az író akar elérni. 7. Az írókat és az olvasókat erősen korlátozza az, amit már tudnak, az írókat a fogalmazásban, az olvasókat a megértésben. A tanár legfontosabb kérdése: Van-e ennek értelme? S az olvasókat is arra kell bátorítani, hogy mindig ezt kérdezzék önmaguktól.³¹⁶

Ezek mind okos és igaz tételek, csak 1. az én ismereteim és tapasztalataim alapján azt állítom, hogy meg lehet oldani a szélsőségek összebékítését; lehet készségeket tanítani a jelentést is figyelembe véve; 2. a GOODMAN által leírt ismervek valóban a gyakorlott olvasót jellemzik; 3. nagyon rosszak voltak az igaz és szép

³¹⁵ GOODMAN, KEN (1986) *What's whole in whole language?* Portsmouth, New Hampshire, Heinemann, 34–40. Nagyon hasonlított ehhez a dánok olvasástánítása: MOGENS, JANSEN – JACOBSEN, BO – JENSEN, POUL ERIK (1978) *The teaching of reading without really any method. An analysis of reading instruction in Denmark.* Copenhagen, Munksgaard.

³¹⁶ GOODMAN összegezését eredetiben idézem (40) *What's whole about whole language?* * Whole language learning builds around whole learners learning whole language in whole situations. * Whole language learning assumes respect for language, for the learner, and for the teacher. * The focus is on meaning and not on language itself, in authentic speech and literacy events. * Learners are encouraged to take risks and invited to use language, in all its varieties, for their own purposes. * In a whole language classroom, all the varied functions of oral and written language are appropriate and encouraged.

elmélet ellenére az eredményeik. (GOODMAN *tranzakciós elméletére* visszatérek, l. 536.)

2. A másik irányzathoz a nyelvész IGNATIUS MATTINGLY és a pszichológus JOHN DOWNING tartozik. Ők azt tanítják, hogy a nyelv elsajátítása és az olvasás megtanulása két különböző folyamat. Különbözik egymástól a beszéd megértésének és a nyomtatott szöveg megértésének a folyamata. Az olvasás nyelvi tudatosságot kíván.

A *nyelvi tudatosság* fogalmát tulajdonképpen M. D. VERNON vitte be a köztudatba 1971-ben publikált könyvében, s ettől kezdve számos kutatás foglalkozott vele.³¹⁷ Vizsgálták a szó, a mondat, a hang „felfedezését”, a szó és a hangok viszonyát, az olvasásról, vagyis a nyomtatott szöveg funkciójáról alkotott elképzeléseket. A nyelvi tudatosság kutatása az 1970-es években virágzott, s valószínűleg fel-tárták a kérdéskör minden részletét.

1979-ben Kanadában egy szemináriumot szerveztek a nyelvi tudatossággal kapcsolatos kutatások áttekintésére, mert ezek időközben nagyon felszaporodtak. 1984-ben JOHN DOWNING, a University of British Columbia és RENATE VALTIN, az akkori nyugat-berlini Freie Universität tanára egy kötetet szerkesztett *Nyelvi tudatosság és olvasástanulás* címen.³¹⁸ Máig ez a legjobb publikáció a nyelvi tudatosság témájában, ezért ennek a kötetnek a tanulmányait ismertetem.

A *nyelvi tudatosság* fogalmát IGNATIUS MATTINGLY tette népszerűvé egy 1972-ben írt tanulmányában.³¹⁹ Abból indult ki, hogy lényeges különbség van a beszéd és az olvasott szöveg megértése között. A beszédet és a beszédértést elsődleges nyelvi tevékenységnek nevezi. Ezzel szemben az olvasás másodlagos nyelvi tevékenység, szinte parazita, mert az elsődleges tevékenységen élőködik (*parasitic on listening*). Az olvasás nyelvi tudatosságot kíván. Érvelésének e pontján vezette be MATTINGLY a *linguistic awareness*, tkp. nyelvészeti tudatosság fogalmát.

Őt is többen támadták, talán félreértve a problémát.³²⁰ MATTINGLY ugyanis nem terminológiai tudatosságról beszél, nem nyelvtani, metanyelvi ismeretről, hanem csupán bizonyos nyelvi elemek felismeréséről, elkülönítéséről. Ebben a tanulmányában a *tudatosság* (*consciousness*) terminus helyett a *hozzáférhetőség* (*access*) terminust használja (*language awareness is not a matter of consciousness but of*

³¹⁷ VERNON, M. D. (1971) *Reading and its difficulties*. Cambridge, England, Cambridge University Press.

³¹⁸ DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds (1984) *Language awareness and learning to read*. New York etc., Springer-Verlag. A Language and communication sorozat 17. kötete; a sorozatot W. J. M. Levelt szerkesztette. Ezt a könyvet tankönyvként használtam mester fokon 1990/1991-ben, amikor a Millersville University-n tanítottam.

³¹⁹ MATTINGLY, I.G. (1972) Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In: KAVANAGH, J.F. – MATTINGLY, I.G. eds *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass., MIT Press.

³²⁰ CHOMSKY, CAROL (1972) *Stages in reading development and reading exposure*. Harvard Educational Review, 42, 1–33.

access).³²¹ Éppoly természetes, mint az elsődleges nyelvi tevékenység, tulajdonképpen a mondatok grammatikai felépítésének valamiféle megérzése (MATTINGLY a *knowledge* szót használja).

MATTINGLY kétféle agybeli tevékenységet különböztet meg az olvasás kapcsán. Az egyik az *analitikus olvasás*, melynek során az olvasó a mondat leírt szavait azonosítja az agyában tárolt lexikonnal, grammatikai analízist végez, azaz elemeire bontja a szót; s ezen műveletek végzésével párhuzamosan megérti a mondatot. A másik az *impresszionisztikus olvasás*, melynek során az olvasó megpróbálja kitálatni a mondat jelentését, anélkül hogy grammatikai analízist végezne. Az effajta olvasás a szó ismerős formájára támaszkodik, és jelentésbeli asszociációk hálóját működteti. Az analitikus olvasás munkaigényesebb és lassabb, a kezdőre jellemző. A gyakorlott olvasó olvas impresszionisztikus módon, tempója a szöveg minőségétől és a motivációtól függ. MATTINGLY úgy véli, hogy az nem igazán olvasó, aki nem képes a mondat analizálására, ha szükséges; azaz nem képes analitikusan olvasni, ha a szükség úgy kívánja. (*Yet I believe that [...] a person is not a reader if he cannot read a sentence analitically what it is really essential for his understanding of a text to do so.*)

MATTINGLY két érveléssel támogatja meg gondolatmenetét: a) az ortográfia jellegével, b) a percepcióval foglalkozó kísérletekkel.

a) Az *ortográfia* megmutatja az olvasási folyamat analitikus jellegét. Mindig nyelvészeti átírás, mindig morfofonetikus jellegű, vagyis az alfabetikus rendszerek nemcsak a fonémák, hanem a morfémaák állandóságára is törekszenek. (A helyesírás morfofonetikus jellege az angolra is érvényes.³²²) Az olvasó a fonémákat és a morfémaakat ismeri fel; a mondat megértése a szavak felismerése alapján történik, a szavak felismerése pedig morfofonetikai és morfológiai szerkezetük alapján történik. Közben az impresszionisztikus olvasás is működik a szemantikai asszociációkkal. De ha az olvasó nem ismeri a szó fonéma-morféma felépítését, ha képtelen a szó morfofonemikus szerkezetére támaszkodni, bizonyos esetekben nincsen más választása, mint találgatni. (*A reader who cannot exploit the internal morphophonemic structure of the words has no alternative but guess.*) Ilyenkor történnek a helyettesítések: a rossz olvasó egy hasonló jelentésű szót tesz a helyes szó helyére. Tehát szükség van egy olyan grammatikai tudásra, melyet az olvasás során feltétlenül alkalmazni kell, de nem kell feltétlenül alkalmazni a beszédértés során. Egy nyelvi szempontból érett olvasó tisztában van a szavak morfofonemikus felépítésé-

³²¹ MATTINGLY, I.G. (1984) Reading, linguistic awareness, and language acquisition. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds *Language awareness and learning to read*. 9–25. Az *access* 'hozzáférés' terminus is elgondolkodtató ebben az esetben. A pszichológia és a pszicholingvisztika használja, pl. „a lexikai hozzáférés folyamata” a mentális lexikonból való szóelhívással kapcsolatos, vö. GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 208. kk. Egy abszolút elsődleges folyamatra vonatkozik.

³²² VENEZKY, RICHARD (1970) *The structure of English orthography*. The Hague, Mouton.

vel, s egyezteteti a szó morfofonemikus szerkezetét az agyában tárolt szerkezettel. Ehhez a grammatikai tudáshoz való hozzáférést nevezi MATTINGLY nyelvi tudatosságnak: „The state of having access to one’s grammatical knowledge is what I meant by linguistic awareness.”

b) A *beszédpercepció*s kísérletekkel foglalkozó LIBERMAN és társai azt bizonyították be, hogy a rövid távú memóriában a hangok tárolódnak, következésképpen olvasáskor mindig fonetikai dekódolás történik.³²³

Az a gyermek, akinek nyelve normálisan fejlődik, kifejleszti az olvasáshoz szükséges grammatikai tudást. Az a gyermek, akinek nyelvi fejlődése nem megfelelő vagy megáll, nehézségekkel fog küszködni; ilyenkor kell különleges instrukciót alkalmazni, vagy pedig meg kell változtatni a gyermek környezetét.

JOHN DOWNING, aki számos alapmű szerzője, továbbfejlesztette MATTINGLY elméletét. *Feladattudat az olvasási készség fejlődésében* (*Task Awareness in the Development of Reading Skill*, 1975), valamint LEONGgal együtt írt vaskos *Olvasáspszichológiájában* azt fejt ki, hogy az olvasás *készség*, s ezért a pszichológia viselkedésfogalma alá sorolható.³²⁴ Minden készségfejlesztésben három szakasz van: *megismerési, megtanulási és automatizálási* (*cognitive, mastering, and automaticity phases*). Ezeket egymás után soroljuk fel, de a valóságban nincs közöttük határ, egymásba simulnak. Az első, megismerési szakaszban a tanuló megérti a feladatot. Ez a szakasz a felnőtteknél rövid, de a gyerekek olvasástanulásában hosszú lehet (l. 250), itt van a legtöbb *rész-készség*. A tanulási szakaszban a cél a (csaknem) hibátlan teljesítmény. Ez a szakasz nagyon hosszú lehet, évekig is eltarthat, a készség bonyolultságától és a gyakorlási körülményektől függően. Az elsajátított készséget automatikussá kell tenni, DOWNING az *overlearning* kifejezést használja. Ezen a fokon a „szakértő” könnyedén és kevés hibával teljesít. DOWNING azt írja, hogy VERNON hangsúlyozta elsőként a megismerő, kognitív szakasz fontosságát az olvasástanulásban. Az olvasási problémák diagnosztizálása eredményeként a következő megállapításra jutott „*Thus the fundamental and basic characteristic of reading disability appears to be cognitive confusion*”.³²⁵ Ez a za-

³²³ LIBERMAN, A.M. – COOPER, F.S. – SHANKWEILER, D.P. – STUDDERT-KENNEDY, M. (1967) *Perception of speech code*, Psychological Review 74, 431–461. Vö. még PERFETTI, CHARLES (1986) Reading acquisition and beyond: Decoding includes cognition. In: STEIN, NANCY L. ed. *Literacy in American schools. Learning to read and write. Second edition*. Chicago, University of Chicago Press, 41–61.

³²⁴ DOWNING, JOHN – LEONG, CHE KAN (1982) *Psychology of reading*. New York, NY, Macmillan, 3. fejezet: Principles of skill acquisition in reading.

³²⁵ VERNON, M. D. (1957) *Backwardness in reading*. London, Cambridge University Press, 71. A három fokozat említése tulajdonképpen közhely a pedagógiában. Az olvasáspszichológiában és az adott időszakban óriási a jelentősége, különösen azért, mert az előkészítés fontosságát hangsúlyozta. A 19. századi pedagógia ismerte az előkészítés fontosságát, l. a történeti fejezetben.

var a kezdő olvasóknál is jelentkezik. Ez a megállapítás azért fontos, mert az előkészítés fontosságára hívja fel a figyelmet.³²⁶

A jó olvasót a világos ismeretek jellemzik (*cognitive clarity*), a rossz olvasót pedig a zavaros ismeretek (*cognitive confusion*). Az olvasásban a legfontosabb feladat egyrészt a készségek megtanítása és integrálása, ez pedig csakis olvasással lehetséges, másrészt a feladat megértetése. DOWNING — mint említettem — VERNON műveire támaszkodik a világos megismerés elméletének (*Cognitive Clarity Theory*) és a feladattudat elméletének (*Task Awareness Theory*) megalkotásában. Azt mondja, hogy a kezdő olvasónak kell, hogy fogalma legyen a) az olvasás céljáról, b) a nyelvről, eredeti megfogalmazásban: *Concepts of the Functions of Literacy* és *Concepts of Features of Language*. A nyelvi tudatosság fogalmába DOWNING beleérti mind a mondat szerkezetet, mind a szavak, mind a hangok tudatosságát. Természetesen, ezek a fogalmak a tanulás során egyre világosabbakká válnak.

Talán meglepően hangzik az a megállapítása, hogy a készségrendszer csak olvasással lehet kialakítani. Mi mással? — kérdezné a naiv olvasó. Azt kell mindenképp tudni, hogy a globális olvasás — melynek velejárója a néma olvasás korai erőltetése — során a megértést mindenféle feladattal — aláhúzással, bekarikázással, párosítással, színezéssel, rajzolással stb. — próbálják ellenőrizni. A gyerek tehát nézi a szöveget egy ideig, utána megold egy feladatot, ám ez korántsem jelenti azt, hogy olvasott. (Ez afféle teljesítmény, mint Andersen meséjében a császár új ruhája. Tragikomikus, hogy ezt a gyakorlatot vezették be nálunk 1978-ban a modernség jelszavával, s ez a gyakorlat ma is él, meglehetősen tönkretéve mind a gyerekeket, mind a pedagógusok módszertani kultúráját.)

A feladattudat (*task awareness*) azt jelenti, hogy az embernek legyen valamiféle elképzelése az elérendő célról. Legyen valamiféle elképzelése a beszéd céljáról, azután pedig arról, hogy a beszéd elhangzó jeleit látható jelekké alakíthatjuk át. A kezdő olvasó tulajdonképpen újra felfedezi a beszéd analízisét.

DOWNING a gyakorlatba is átültette elméletét, s különféle teszteket dolgozott ki a feladattudat és a nyelvi tudatosság mérésére, ismertetésük magyarul is olvasható.³²⁷ Ez a LARR teszt, a rövidítés feloldása a következő: *Linguistic Awareness in Reading Readiness*, vagyis a nyelvi tudatosság szerepe az olvasási készenlétben (mi az iskolaérettség fogalmán belül vizsgáljuk az olvasási készenlétet, vagy ha van az olvasási programban előkészítő szakasz, ott a tanító végzi el). A teszt a következőket vizsgálja: 1. az olvasás és az írás tevékenységének a felismerése (*Recognition of Acts of Reading and Writing*), 2. az olvasás és az írás céljáról alkotott fogalom (*Concept of the Purposes of Reading and Writing*), 3. a nyomtatott

³²⁶ Ezt a három fokozatot idézi Cs. CZACHESZ ERZSÉBET (1998) *Olvasás és pedagógia*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió, 56.

³²⁷ CRYSTAL, DAVID (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Szerkesztette Zólyomi Gábor. Budapest, Osiris Kiadó, 319.

szöveg jellegzetességeiről alkotott fogalom (*Concepts of Features of Printed Materials*), 4. a vizuális percepció (*Visual Perception*). 310 gyerek vizsgálatából DOWNING megállapította, hogy a negyedik, azaz a vizuális percepció vizsgálata volt a legsikeresebb. A harmadik teszt volt a legnehezebb, például a mondat első szavát a gyerekeknek csak 22%-a ismerte fel. Ez azért okoz gondot, mert ez az egyetlen feladat, mely szoros kapcsolatban van a későbbi olvasási eredménnyel. A második teszt is sikeres volt: tíz gyerek közül hat meg tudta különböztetni az írást a rajzolástól. DOWNING végkövetkeztetése az, hogy a feladattudattól mindenképpen függ a későbbi sikeres olvasás.

Nagyon tanulságos MATTINGLY és DOWNING elmélete, teljes mértékben egyetérthetünk vele. Az a tény azonban érdekes, hogy azonos platformról egészen másról beszélünk, illetőleg az amerikaiak mindig az írott anyaghoz kötik vizsgálataikat, mi pedig a halláshoz is. A belső hallás fejlesztésének fontosságát ők nem ismerték még fel, l. 257.

A nyelvi tudatosság fogalmába beletartozik a gyerekeknek az *olvasásról alkotott fogalma*, tehát az, hogy mit válaszolnak arra a kérdésre, hogy *Mi az olvasás?* Erről szól JERRY JOHNS tanulmánya.³²⁸ A gondot az okozza, hogy a gyerekek igen változatos elgondolásokról számolnak be, sokuk valójában nincsen tisztában az olvasás céljával, efféléket jegyzett fel a kutató: *Amikor felállunk és leülünk, Nem tudom, Amikor egy könyvet olvasunk, Segít a dolgok megismerésében, Jó dolog, Szavak és ki kell mondani őket, Ki kell tölteni a feladatlapokat, Olvasol a tanítónak.* A gyerekek többnyire nem tettek különbséget a szöveg olvasása és a képek "olvasása" között. Az óvodások azt hitték, hogy tudnak olvasni, ez természetesen nem volt igaz. Tehát a gyerekek nem mondták az elvárt, vagyis a helyes választ: *Az olvasás egy szöveg megértése*, tulajdonképpen a jelentés újra alkotása a nyomtatott szövegből (*reading is reconstructing meaning from print*). A válaszok és az olvasási teljesítmény között azért nem mutatkozott szoros ok-okozati kapcsolat, mert sok jó olvasó nem tudta megfogalmazni az olvasás lényegét egyfelől, másfelől a nyelvi tudatosság hiánya mindenképpen gondokat okozott az előmenetelben. JOHNS arra a következtetésre jut, hogy a pedagógiai gyakorlatban szükség van előkészítésre: meg kell értetni, hogy az olvasás a beszéd és a beszédértés kiterjesztése, valamint azt, hogy a nyomtatott szöveg arra való, hogy megértsük. Fontos felismerése a szerzőnek, hogy a beszédet és a beszédértést is fejleszteni kell. Verseket kell taníttatni, mert mintát adnak a mondatok felépítésére, a grammatikára, képeskönyvekről kell beszélgetni, történeteket elmesélni stb. Azt mondja a szerző, hogy a gyerek majd fokozatosan megérti, hogy a kimondott szavakban ugyanolyan sorrendben

³²⁸ JOHNS, JERRY L. (1984) Students' perceptions of reading: Insights from research and pedagogical implications. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds. *Language awareness and learning to read*. New York etc., Springer-Verlag, 57–77.

vannak a hangok, mint a nyomtatott szóban a betűk. Végül is megállapítja, hogy a gyerekek nyelvének fejlődése és az olvasás között szoros kapcsolat van.

JOHNS ismerteti a *nyelvtapasztalati módszert* (*language-experience approach*), s javasolja alkalmazását. Ez tulajdonképpen az olvasás óvodai előkészítésére, a motiválásra alkalmas; az iskolai előkészítő szakaszban is jól lehet alkalmazni. Az a lényege, hogy a gyerekek elmesélik egy élményüket — állatkerti látogatást, kirándulást, süteménykészítést a mamával stb. —, s ezt az óvónő leírja. A leírt beszámolót felolvassa a gyerekeknek, kiteszi a faliújságra, lehet böngészni. A gyerekek így megértik, hogy gondolataikat le lehet írni, a leírt szövegben pedig a gondolatok vannak belefoglalva, melyeket meg kell érteni.³²⁹

Vajon mit gondolnak a gyerekek a nyelvről és az olvasás-írás elsajátításáról? ANNE SINCLAIR és IOANNA BERTHOUD-PAPANDROPOULOU kutatásának ez a kérdésfeltevése.³³⁰ Ezeket a kísérleteket francia és spanyol nyelvű, három-hét éves gyerekekkel végezték. A kisgyerek eleinte nem tesz különbséget a szó és a dolog között (a jelentés és a referencia között): az *eper* szó, mert a kertben nő; a *vonat* hosszú szó, mert sok kocsiból áll; a *kankalin* rövid szó, mert a virág maga kicsi. Az *elefánt* szót szerintük azért kell több betűvel leírni, mint a *lepke* szót, mert az elefánt nagyobb, mint a lepke. Ha azt kérjük, hogy mondjanak szavakat, akkor gyakran tulajdonneveket vagy 'ember' tartalmú szavakat mondanak, mint *lány*, vagy pedig a környezethez tartozó szavakat, állatok, gyümölcsök nevét.³³¹ Sosem mondanak viszonyzókat, például kötőszókat. A betűket gyakran személyekkel azonosítják, pl. P — papa, M — mama.

A megnyilatkozás szavakra bontása nehéz feladat a gyerek számára. Négy-öt éves gyerekekkel végeztek kísérleteket, s az eredmények mindenütt — Oroszországban, Finnországban — azonosak voltak. A *Hat gyerek van a szobában* mondatban a gyerekek szerint hat szó van: *Feri*, *Juli* stb. A *malac sokat evett* mondatban 19 szó van, mert sokat evett. A gyerekek a valóságra összpontosítanak, nem a nyelvre. A fejlődés későbbi fokán a gyerekek alanyi és állítmányi részre bontják a mondatot, de még nem különítik el az igét. Megkérdezték például, hogy hány szó

³²⁹ HALL, MARYANNE (1981) *Teaching reading as a language experience*. 3. kiadás. Columbus etc., Charles E. Merrill Publishing Company. (Első kiadás: 1970.) Az összegezésben ezt írja a szerző (141): „The language experience approach is used as a bridge from prereading to beginning reading as a component of a balanced reading program with other approaches, as a means of reaching the discouraged remedial reader and the adult illiterate, and as a means of providing materials relevant to children not of mainstream culture.” (A nyelvtapasztalati módszer hídként lehet használni a pre-olvasás és a kezdeti olvasás között, egyéb módszerek mellett a kiegyensúlyozott olvasásprogram részeként, olyan eszközként, mely eléri az elkedvetlenedett, a fejlesztésben részt vevő olvasót vagy a felnőtt analfabétát, egy olyan eszközként mely megfelelő anyagokat nyújt azoknak a gyerekeknek, akik nem tartoznak a kultúra fő áramlatához.)

³³⁰ SINCLAIR, ANNE – BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, IOANNA (1984) Children's thinking about language and their acquisition of literacy. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, REANATE eds. *Language awareness and learning to read*. New York etc., Springer-Verlag, 79–91.

³³¹ Ezért szokott a mi ábécéskönyveinkben főnév lenni a hívószó (amelynek elejéről leválasztjuk a tanítandó hangot).

van a következő mondatban: *le garçon lave le camion* (a fiú mossa a teherautót). A válasz az volt, hogy kettő: *a fiú és mossa a kamiont*.³³²

Már a hároméves gyerekek is nagyjából tisztában vannak azzal, hogy a szavak hangokból állnak, kiejthetők és hallhatók. Képesek arra, hogy megkülönböztessék a betűket az egyéb jelektől, hogy felismerjenek egy-két betűformát. Tehát van némi ismeretük mind a beszélt, mind az írott nyelvről. Az köztudomású, hogy a gyerekek könnyebben szótagolnak, s nehezebben bontanak hangokra: csak öt-hat éves koruk táján. Ez azért van így, mert a szótagok akusztikailag jobban elkülönülnek, a hangok a folyamatos beszédben egybeolvadnak.

Ha létezik a nyelvi tudatosság, a szavak és a hangok tudatossága, akkor ez a képesség fejleszthető, mégpedig négy-hat éves kor táján. A szerzőknek ezen megállapításuk nagyon fontos számunkra, mert megerősítik a régebbi hazai gyakorlatot, s mert indokolják az előkészítés fontosságát.

A nyelvi tudatosság létezik az olvasás-írás tanításának megkezdése előtt, s az olvasás-írás tanítása során elmélyül. LINNEA C. EHRI vizsgálata a helyesírásnak a nyelvi tudatosságra gyakorolt hatását kutatja.³³³ A helyesírás, a betűk a memóriában tárolódnak. A gyerekeknek logatomokat mondtak, s nagyon nehezen emlékeztek rájuk. Ha viszont látták őket leírva, könnyebben visszamondták. Vizsgálták a hangokra bontás képességének és a helyesírási ismeretnek a kapcsolatát. Olyan szópárokat adtak, melyek csak egyetlen betűben különböztek (*kár-már*). A gyerekek a helyesírás segítségével szegmentálták a szavakat. Ugyanezt logatomokkal is megismételték. „*These findings indicate that the visual forms of words acquired from reading experiences serve to shape learner's conceptualizations of the phonemes segments in those words*” – állapítja meg EHRI. Hasonló megállapításokat tesz a szótagokra bontásról. A néma betűket nehezen jegyzi meg a gyerekek, mert nem ejtik ki őket, nincs kiejtett párjuk. Összegzésül EHRI azt állapítja meg, hogy a szónak a memóriában tárolt írásképe a hangokat szimbolizálja; a helyesírás befolyásolhatja a szavak hangfelépítésének a felfogását; a helyesírás a szavak kiejtését is befolyásolhatja. (Ezzel számunkra nem sok újat mondott, hiszen a hazai

³³² A mondat szerkezet tanításáról megoszlanak a vélemények. A KESZLER BORBÁLA által szerkesztett *Magyar grammatika* című egyetemi tankönyv az igét tekinti a mondat központjának, a az alanyt besorolja a vonzatok közé. Ez a szemlélet a valenciaelmélet hatására jött létre. A *magyar nyelv* könyvében a mondatnani fejezetet én dolgoztam át, s megmaradtam a predikatív szerkezet mellett, elfogadva azt a 19. századi nézetet, hogy a mondat kétfelé, alanyi és állítmányi részre tagolódik, s a puszta alany és a puszta állítmány kölcsönösen vonzzák egymást. Nézetemet nemcsak az évezredek hagyománnyal támogattam meg, hanem a nyelvi tudatosság bizonyítására végzett fenti kísérlettel is. Ha a nyelvtan tanítását a gyerek nyelvi tudatosságára alapozzuk — márpedig arra kellene alapozni —, akkor a mondat dualitását kell tanítanunk. Vö. KESZLER BORBÁLA szerk. (2000) *Magyar grammatika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó; A. JÁSZÓ ANNA szerk. (2004) *A magyar nyelv könyve. Hetedik, átdolgozott és bővített kiadás*. Budapest, Trezor Kiadó.

³³³ EHRI, LINNEA C. (1984) How orthography alters spoken language competencies in children learning to read and spell. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds. *Language awareness and learning to read*. New York etc., Springer-Verlag, 119–147.

nyelvművelésben közhely, hogy az íráskép hat a kiejtésre, ezt VERSEGHY-től kezdve mindenki tudja. Sőt azt is tudja minden tanító, hogy a szótagolva tanított kisgyerekek átmenetileg betűejtéssel olvas.)

EHRI megállapítja, hogy hangokra bontás képessége fontos az olvasástanításban, csak az a kérdés, hogy előfeltétele vagy következménye az olvasástanításnak. Az a kérdés tehát, hogyan és mikor fejlesszük ezt a képességet. Mindenképpen azt hangsúlyozza, hogy a helyesírás stabilizálja a hangokra bontás képességét. Úgy tűnik fel, hogy azon csoporthoz tartozik, amely a fonématudat kialakulását az írástanítás következményének tartja. Azt állapítja meg, hogy a helyesírás stabilizálja és szervezetté teszi a gyerekek fonématudatát.

A *fonématudat* kialakulása szempontjából érdekesek a *felfedező írással* (*invented spelling*) kapcsolatos vizsgálatok. Az *invented reading* és az *invented spelling* azokban az olvasástanítási módszerekben honos terminusok, amelyek az olvasás elsajátítását (szándékosan nem beszélnek tanításról) az elsődleges nyelvelsajátítás folytatásának tekintik (l. fentebb KENNETH GOODMAN elméletét). A gyerekek még képtelenek a szót hangokra bontani, ezért születnek az efféle íráskísérletek: *PRD* = *pretty*, *PESL* = *pencil*, *FEREND* = *friend*, *BALAOIS* = *blouse*, *THEK* = *think*, *WADR* = *water*, *SUCAS* = *suitcase*, *LEVD* = *lived*, *SIGRET* = *cigarette*. A dialektus is tükröződik az íráskísérletekben — a fekete dialektus, a feketék nem ejtik az interdentális spiránst⁸⁹ —, pl. *BOF* = *both*, *WIV* = *with*; ezek a gyerekek olvasáskor nem használják a dialektust, csak a beszédben. A szavak felismerésében a kontextustól függő szavak okoznak nehézséget, ilyenek a segédigék, a múlt idejű igealakok vagy a rendhagyó igék. A helyesírás megtámogatja a memóriát, ezért is segíti a szavak felismerését. A metanyelvi eszközök ismerete is fontos (ez már metakogníció), ilyeneké, mint *szó*, *mondat*, *hang*. Ezeket az olvasás során sajátítja el a gyerek. LINNEA EHRI végkövetkeztetése tehát az, hogy a nyomtatott szöveg ismerete, vagyis az olvasás segíti a nyelvi tudatosság kifejlődését. Ez feltétlenül igaz, de kísérletei nem bizonyítják, hogy a nyelvi tudatosság kizárólag az olvasás-írás ismeretének a következménye. Az olvasást-írást megelőző nyelvi tudatosságáról, annak szükségességéről, előkészítésről nem beszél, nincs a látókörében ez a problematika.

Számos kísérlet foglalkozik a mondatértéssel pl. ELLEN BOUCHARD RYAN és GEORGE W. LEDGER tanulmánya.⁹⁰ Két-három éves gyerekeket kértek meg arra, hogy ítéljenek meg mondatokat, tehát mondják meg, jó-e a mondat (*good*) vagy butaság (*silly*). A nagyjából értelmes mondatról csak a nyelvileg legfejlettebb gyere-

⁸⁹ WILLIAM LABOV is vizsgálja ezt a jelenséget 1966-ban publikált klasszikus tanulmányában, magyarul: SZÉPE GYÖRGY szerk. (1973) *A nyelvtudomány ma*. Budapest, Gondolat Kiadó, 507–527; A. JÁSZÓ ANNA – BÓDI ZOLTÁN szerk. (2002) *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 11–18.

⁹⁰ RYAN, ELLEN BOUCHARD – LEDGER, GEORGE W. (1984) Learning to attend to sentence structure: Links between metalinguistic development and reading. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, REANATE eds *Language awareness and learning to read*. New York etc., Springer-Verlag, 149–171.

kek mondták meg, hogy rossz (*Ball the throw*). A teljes képtelenséget minden gyerekek elutasította (*Throw the sky*). Úgy tűnik fel, hogy a telegrafikus beszédet elfogadják, de a teljes képtelenséget nem. A grammatikailag helytelen mondatot az öthat évesek javították (*A lion jump once*). Azt állapítják meg a szerzők, hogy a nyelvi tudatosság öt-hét éves korra alakul ki, habár a fejlődés nem mindig egyenletes. A gyerekek figyelme fokozatosan fordul a szerkezet, a forma felé; ötéves kor előtt nemigen, a legnagyobb a fejlődés öt és nyolc év között.

A két szerző vizsgálja a mondatmegértés és az olvasás minőségének összefüggését is. Itt már nagyobb gyerekeket, 1–3. osztályosokat vizsgáltak, s szoros összefüggést állapítottak meg. Tulajdonképpen VIGOTSKIJ megállapításaiból indultak ki, ő pedig azzal érvelt, hogy az olvasás absztrakt természete megkívánja a mondat szerkezet megfigyelését, a spontán beszédben ez nem szükséges. Különbőség van a jó és a rossz olvasók között a tekintetben, hogy mennyire vannak tudatában a mondat szerkezetének.

Azt állapítják meg, hogy egy bizonyos fokú nyelvi tudatosság igenis szükséges az olvasás tanítása előtt, de természetesen az olvasástanítás előrelendíti a nyelvi tudatosságot. Tehát kölcsönhatás figyelhető meg a nyelvi tudatosság és az olvasási képesség fejlődése között. A nyelvi tudatosság fejlődését az iskoláskor előtti gondosan megtervezett gyakorlatok során lehet megfigyelni. A képekről való beszélgetés vagy játékokkal való játszás jó alkalmat teremt a mondatok megalkotására és megfigyelésére. A *mondatok felbontása* is jó gyakorlat. (*A sentence parsing* kifejezést használják, de talán még nem helyes a *mondatelemzés* terminust használni, ezen mi mást értünk.) A beszéd és a beszédértés kevés kognitív kontrollt és analitikus ismeretet kíván; az olvasás és az írás már több kognitív kontrollt és analízáló ismeretet kíván; a metalingvisztikai ismeret — vagyis a nyelvtan — meg magas szintű kognitív kontrollt és magas fokú analízáló képességet kíván. (Szerintem itt minőségi különbség van, nem egyszerűen a kevesebb és a több különbsége.)

Nagyon lényeges ebben a kutatásban a beszéd/beszédértés, az olvasás/írás, valamint a nyelvtan egységben látása. Azt állapítják meg, hogy az olvasástanulás folyamatának három metanyelvészeti fokozata van: 1. a nyomtatott szöveg funkcióinak analitikus ismerete; 2. a nyomtatás jellemzőinek analitikus ismerete és egységeinek tudatos összekapcsolása a beszéd egységeivel; 3. a formák és a jelentések tudatos összekapcsolása annak érdekében, hogy megértsük a szöveg jelentését. (Ez az eszmefuttatás is bizonyítéka annak, hogy a betűből indulnak ki, nem a hangból.)

RENATE VALTIN tanulmánya a németországi kutatást ismerteti.⁹¹ A németek azt hangsúlyozzák, hogy a gyermek nyelvi tudatosságának fejlődése nemcsak az életkortól függ, hanem aszociális háttértől és az iskolázástól is. Ötéves koruk táján

⁹¹ VALTIN, RENATE (1984) The development of metalinguistic abilities in children learning to read and write. In: DOENING, JOHN – VALTIN, RENATE eds *Language awareness and learning to read*. New York etc., Springer-Verlag, 207–226.

a gyerekek ösztönösen képesek a spontán beszéd javítására, de mindig szövegösszefüggésben. A nyelvi viselkedésről is van véleményük, tehát arról, hogy egy megnyilatkozás udvarias-e vagy sem. Képesek ösztönösen játszani a nyelvvel, pl. a *Diplom* szóból megalkotják a *Derplom* szót. LEONTEV alapján azt mondja VALTIN, hogy kétféle tudatosság van, egy aktuális tudatosság és egy iskolában tanult, megszerzett tudatosság. A gyerek ösztönös szótagolása, a kezdőhangok, a jelentéses egységek és a nagyobb egységek felismerése az elsőhöz tartozik, de a hangokra bontás már a másodikhoz, például a magánhangzókat a szótagokban csak tanítással ismerik fel.³³⁷ ANDRESEN három fejlettségi fokot állapít meg: 1. a nyelv automatikus használata; 2. az aktuális tudatosság, ez nem más, mint spontán tevékenység a nyelvvel, tulajdonképpen a gyerek kezd elgondolkodni a nyelvi formákról; 3. a valódi nyelvi tudatosság, ez azt jelenti, hogy a gyerek már képes arra, hogy a nyelvi formákra összpontosítsa figyelmét, s műveleteket végezzen a nyelvi formákkal; ez a tevékenység már a tanítás következménye.³³⁸ Az aktuális tudatosság megegyezik MATTINGLY nyelvi tudatosság fogalmával (*not consciousness but access*).

Tanulságos áttekinteni VALTIN megállapításait a szó fogalmának fejlődéséről, tudniillik megfigyelései lényegében megegyeznek az amerikaiakéival. A következő szituációkat alkalmazta: dobantás kíséretében a szavak számlálása; a szavak jelentésének megkérdezése; mondatok felbontása szavakra minden előzetes utasítás nélkül; kiejtett szavak és nonszensz szavak (logatomok) megkülönböztetése; egy-egy szó felismerése és magyarázata; példák kérése hosszú és rövid, csúnya és szép, nehéz és könnyű szavakra. Az orosz kutatók³³⁹ a következő fokozatokat állapítják meg: a részekre bontásra még nem képes a gyerek, a valamilyen okból feltűnő jelentésű szavak észrevétele, a főnévi és az igei csoport szétválasztása, a tartalmas és a segédszók szétválasztása, ez utóbbiak megkülönböztetése nehéz. A németek arra voltak kíváncsiak, hogy a gyerek milyen jelentést kapcsol a szó mint nyelvtani terminus fogalmához. Azt figyelték meg, hogy a nyomtatott szöveggel való megismerkedés határozza meg a szóról kialakult fogalmukat, a szóközök (!) látványa. A szerző szerint ez azért van így, mert a gyerekeknek sosem kellett a hangzó beszédet analizálniuk, az olvasás tanulása közben kellett felismerniük a nyelvi egységeket. Egy megjegyzés mindenképpen ide kívánczozik: a németek nagyon elfelejtették azt az olvasástanítási módszerüket, melyet a 19. században fejlesztettek ki, s melyet az egész világ akkoriban eltanult tőlük. Ebben a hangoztató, analitikus-szintetikus módszerben volt — még PESTALOZZI gyakorlata nyomán — szóbeli

³³⁷ LEONTEV, A. A. (1975) *Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äusserungen*. Berlin, Akademie-Verlag.

³³⁸ ANDRESEN, H. (1983) *Was Menschen hören können, was sie lernen können, zu „hören“, und was sie glauben, zu hören. Reflexionen über die Bedeutung der Lautstruktur des Deutschen für den Schriftspracherwerb*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. 24., Universität Osnabrück.

³³⁹ KARPOVA, S. N. (1966) The preschooler's realisation of the lexical structure of speech. In: SMITH, F. – MILLER, G. A. eds *The genesis of language: A psycholinguistic approach*. Cambridge, MA, MIT Press.

előkészítő szakasz, megvolt tehát a beszédre építés, a beszéd és az olvasás-írás szoros kapcsolata.

A *fonématudatról* VALTIN a következőket mondja: a hang típusától és helyzetétől is függ az adott hang felismerése — ez így is van —; ha tanítják is az óvodában a hangokra bontást, nem minden gyerek tanulja meg. A gyakorlatok hatása akkor mutatkozik meg igazán, amikor látási támaszt kapnak. Azt nem tagadja, hogy a fonématudat és az olvasási képesség között kapcsolat van, de arra szerint nincsen kísérleti bizonyíték, hogy a fonématudat előfeltétele, könnyítő tényezője vagy következménye az olvasástanításnak. (Zárójelben jegyzem meg, hogy a skandináv kutatások eredményeit három évvel később közzétették — LUNDBERG és társai 1988 —, s ezek egyértelműen az előfeltételt bizonyították, l. lentebb).

VALTIN fontosnak tartja a *beszéd kommunikációs funkcióinak* ismeretét, s ebben tökéletesen igaza van. Az iskolába lépő gyerekek általában tisztában vannak a beszéd kommunikációs funkcióival, valamint az olvasás funkciójával. Az egész problematika mögött a kognitív bázis problémája is meghúzódik.³⁴⁰

Összegzésül azt mondhatjuk, hogy a nyelvi tudatosság meglétét és szükségességét az olvasás-írás tanításában mindenki elismeri. A vita akörül forog, hogy a nyelvi tudatosság előfeltétele vagy következménye az olvasástanításnak, vagy pedig az olvasástanítással párhuzamosan alakul ki, s a vélemények megoszlanak. MATTINGLY és a skandináv kutatók, azaz LUNDBERG és társai határozottan azt a véleményt képviselik, hogy a nyelvi tudatosság, különösképpen a fonématudat előfeltétele az olvasástanításnak. EHRI és VIGOTSKIJ azt az álláspontot képviseli, hogy a fonématudat kialakulása és az olvasás-írás elsajátítása kölcsönhatásban van egymással, tehát a fonématudat az olvasástanítással párhuzamosan alakul ki. Ezt a nézetet képviseli DOWNING is, de ő hangsúlyozza az előzetes feladattudatot. Vannak olyan kutatók is, akik a gyakorlatot is kidolgozták az előfeltétel-teóriára alapozva.³⁴¹ VALTIN és sok kutató a következmény teóriához csatlakozik. Véleményem szerint a kutatások végül is tükrözik az olvasástanítás adott állapotát, ezen azt értem, hogy a gyerekek — a kísérleti alanyok — azt produkálják, amire tanították őket. Tehát ha nem kaptak előkészítést, akkor nem is ügyelnek a hangokra (azt tudnunk kell, hogy a kisgyerekek szervilis, nagyon követi a tanító utasításait). VALTIN és a hozzá hasonló véleményt képviselő kutatók nem is kaphattak más eredményt. Bizonyíték erre a Lundberg-féle kísérlet is. Ha VALTIN a 19. században végezte volna el kísérleteit, akkor a régen volt német tanítás alapján más eredményt kapott volna. Az olvasástanítás története az előfeltétel-álláspontot támogatja meg, hiszen PESTALOZZI és kortársai — egyszerűen a tapasztalat alapján — azt mond-

³⁴⁰ WATSON, ALAN J. (1984) Cognitive development and units of print in early reading. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds. *Language awareness and learning to read*. New York etc., Springer-Verlag, 93–118.

³⁴¹ PIDGEON, DOUGLAS (1984) Theory and practice in learning to read. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds. *Language awareness and learning to read*. New York etc., Springer-Verlag, 173–191.

ták, hogy a gyereket meg kell érlelni, mielőtt a tanítani kezdenénk, s ezen az előkészítést értették.

3. A nyelvi tudatossággal kapcsolatos skandináv kísérletek. Említettem, hogy a kutatók a következőket állapították meg: 1. a nyelvi tudatosság következménye az olvasástanulásnak, fokozatosan alakul ki az olvasás–írás elsajátítása során. RENATE VALTIN szerint ez az álláspont olvasható ki az 1984-es kötet tanulmányainak a többségéből, s e véleményhez csatlakozik maga is kötetet záró tanulmányaiban. 2. A nyelvi tudatosság előfeltétele az olvasástanulásnak. Ez IGNATIUS MATTINGLY véleménye. 3. A harmadik nézet szerint kölcsönhatás van a nyelvi tudatosság és az olvasástanulás között, de a kezdet kezdetén feltétlenül szükséges némi nyelvi tudatosság és feladattudat. Ez JOHN DOWNING véleménye. 4. Végezetül létezik egy olyan álláspont is, mely szerint mind a nyelvi tudatosság, mind az olvasástanulás egy harmadik, kognitív tényezőtől függ: megfelelő szellemi érettségtől és intelligenciától. Vannak olyan kutatók, akik a kölcsönhatás elméletét tartják a legvalószínűbbnek, de végül is azt is beláthatjuk, hogy ezek az álláspontok nem zárják ki egymást (ez ALFRED LIE álláspontja, l. később). Az kétségtelen, hogy az olvasás–írás tanulása elősegíti a nyelvi tudatosság fejlődését, feltétlenül magasabb szinten van az olvasás–írás megtanulása után, de az is tény, hogy némi előzetes ismeret és feladattudat is szükségeltetik, s ez szempontunkból igen lényeges.

E vitás kérdés — az előzmény/követelmény körüli viták — eldöntésére vállalkoztak a skandináv kutatók. Két, nagy anyagon végzett, több évet felölelő vizsgálat eredményeit közlik az IRA (*International Reading Association, Nemzetközi Olvasástársaság*) tudományos folyóiratában, a *Reading Research Quarterly*-ben. Az első 1988, a második 1991 nyarán jelent meg.

INGVAR LUNDBERGENEK és társainak „*Egy intenzív program hatása óvodás korú gyermekek fonológiai tudatosságának ösztönzésére*” c. tanulmánya válaszképpen született RENATE VALTINNAK az 1984-es kötetben kifejtett nézetére.³⁴² A svéd és a dán szerzők azt hangsúlyozzák, hogy a hangok előzetes tudatos ismerete kritikus készség az olvasás elsajátításában. Azt bizonyították be, hogy előzetes tréninggel lehet ezt a készséget fejleszteni, tovább hogy ez a készség pozitívan hat mind az olvasás, mind a helyesírás elsajátítására.

Egy nagyszabású longitudinális kísérletet folytattak le mintegy 400 gyerekekkel, a 2. év végéig követve teljesítményüket. A kísérlet meglehetősen elszigetelt dániai szigetek óvodáiban és iskoláiban zajlott le. Folyamatosan tesztelték a gyerekeket (a kísérlet mérészetodikai szempontból kifogástalan, itt nem ismertetem részletesen). A gyerekek naponta 15–20 perces tréningeket kaptak, játékos formában. A gyakor-

³⁴² LUNDBERG, I. – FROST, J. – PETERSEN, O. (1988) *Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children*. *Reading Research Quarterly* XXIII/3. 263–284.

latokat fokozatosan építették fel. Az első hónapban csak általános beszédészlelési játékokat adtak, beszédhangok és egyéb hangok megkülönböztetését stb. Később mondatokat bontottak szavakra. A második hónapban szótagoltattak (minden vizsgálat egyértelműen kimutatta, hogy a szótagokra bontás a legkönnyebb analízis a gyermek számára), a harmadik hónapban kezdték csak el a hanganalizálási gyakorlatokat. Csak a kísérleti csoport kapta ezeket a tréningeket, a kontroll csoportot a Dániában szokásos érzelmi-esztétikai jellegű programmal tanították. A két csoport közötti különbség nem is annyira az első osztályban, hanem inkább a másodikban mutatkozott meg, a különbség a helyesírás esetében még nagyobb volt, mint az olvasás esetében: a kísérleti csoport jobb teljesítményt nyújtott mind olvasásban, mind helyesírásban.

A szerzők tehát azt hangsúlyozzák, hogy a hang tudatosítása elvégezhető az olvasástanítás megkezdése előtt és attól függetlenül; tehát azt is megállapítják, hogy a hangok előzetes ismerete megkönnyíti az olvasás elsajátítását, határozottan okozati összefüggés állapítható meg. Nagyon fontosnak tartom az olvasási és a helyesírási készség párhuzamos vizsgálatát és kapcsolatba hozását, tudniillik véleményem szerint a helyesírási készség csakis az olvasási készséggel párhuzamosan alapozható meg, s ezért nem mindegy, hogy milyen olvasástanítási módszert követünk. Olvasni mindegyikkel megtanul valahogy előbb-utóbb a gyerekek, de írni nem.³⁴³

Egy norvég főiskolai tanár, ALFRED LIE részben megismételte, részben kiegészítette a fenti kísérletet, s hasonló eredményről számolt be a *Reading Research Quarterly* 1991. évi 3. számában „Elsőosztályos gyerekek szóanalizálási készségét fejlesztő program hatása” címen.³⁴⁴ Megerősítette LUNDBERGÉK azon megállapítását, hogy az eredmények később jobbak, az első és a második év végén (a globális módszerekben ekkor szokott az összeroppanás bekövetkezni: a megnövekedett szóanyagot a gyerek memóriája már nem bírja, s a szükséges dekódolási mechanizmus még nem alakult ki). ALFRED LIE kiegészítésképpen kétféle szóanalízist végeztetett: 1. a hangok egymás utáni felismertetését (ezt ő *szekvenciás analízis*nek nevezi), 2. a hangok felismerését a szó elején, közepén és végén (ezt *pozíciós analízis*nek nevezi). Az első, az egymás utáni analízis könnyebb volt a gyerekek számára. A szerző szerint különösen a gyengébb képességű gyerekek profitáltak sokat

³⁴³ LUNDBERG egy másik tanulmányában jellemzi a svéd olvasástanítást. Egyensúlyt teremtenek az analitikus és a szintetikus módszer között. Kezdetből fogva integrálják a beszélés, a beszédértés, az olvasás és az írás tanítását, az írást nem választják el az olvasástól, mint az USA-ban. Az írás támogatja az olvasást, segíti a kapcsolást (facilitate the task of breaking the alphabetic code). A legtöbb tanár hangsúlyozza a hangokra bontást és a kapcsolást. Újabban többen érdeklődnek a nyelvtapasztalati módszer iránt, s kiegészítésül használják. Vö. LUNDBERG, INGVAR (1991) A decade of reading research in Sweden. In: ERICSON, BRITTA ed. *Swedish aspects on literacy*. Stockholm, Skolöverstyrelsen, 47.

³⁴⁴ LIE, ALFRED (1991) Effect of a training program for stimulating skills in word analysis in first-grade children. *Reading Research Quarterly*. XXVI/3. 234–250.

a tréningből. Természetesen, ezek a gyakorlatok is játékos módon folytak le, sokat beszéltették a gyerekeket képekről. Lényegesnek tartották, hogy a gyerekek saját artikulációjukat figyeljék meg.

Egy dán pszichológus, MOGENS HANSEN is hasonló kísérleti programot szervezett, melynek neve *Project Cecilia*, s melyről az IRA stockholmi 13. világkongresszusán tartott előadást 1990 júliusában.³⁴⁵ Egy koppenhágai külvárosi iskolában követtek mintegy 200 tanulót az óvodában és első osztályban. Főleg az óvodában foglalkoztak a nyelvi tudatosság fejlesztésével, első osztályban már inkább a strukturált szókincsfejlesztés és egyéb tevékenységek voltak a középpontban. Azt tételezték fel, hogy egy rendszeres tréning előkészíti a gyermekek olvasás-, írás- és matematikatanulását, vagyis — pszichológiai terminussal élve — az olvasás jobb fejlődését és jobb feladattudatot vártak a kísérletben részt vevő gyerekektől (JOHN DOWNING terminológiáját használja a szerző). A gyerekek lassabban, de gondosabban és kevesebb hibával olvastak, valóban jobban teljesítettek, mint a kontroll csoportban lévők.³⁴⁶

Csak három kutatást emeltünk ki a számos közül. A nyelvi tudatosság kérdése jelenleg valóban a figyelem középpontjában van. Az alaposan megtervezett és gondosan lebonyolított skandináv kísérletek meggyőzően bizonyítják az előkészítés fontosságát. Meggyőzően bizonyítják azt is, hogy az olvasástanítás megalapozásának az időszaka a helyesírás-tanítás megalapozásának az időszaka is egyben. Ezek a kísérletek megerősítik a hangoztató, analitikus-szintetikus módszer helyességét.

A három nézetet — előfeltétel-párhuzamosság-következmény — véleményem szerint nem kell éles ellentétbe állítani. A természetes, hogy előzetes nyelvi tudatosságra, különösképpen fonématudatra szükség van, de ez a tudás nem lehet tökéletes, tovább fejlődik a jó módszerű olvasás-írás tanítással párhuzamosan, s valóban a tanulás következményeként szilárdul meg.

4. MARILYN JAGER ADAMS *Beginning to read: Thinking and learning about print* című 1990-ben publikált, a külföldi szakirodalomban nagyon sokat idézett könyve egy egész fejezetet szentel a nyelvi tudatosság kérdésének.³⁴⁷ Az egész könyv a *hangoztatás* és a *hangtanítás* (phonics) fontosságáról szól, a kérdéses fejezet címe is sokatmondó: *Phonological prerequisites: becoming aware of spoken words, syllables, and phonemes*, vagyis: *Fonológiai előfeltételek: a kimondott szavak, szótagok és hangok tudatosságának elsajátítása*. Kifejezi azt, hogy a szerző

³⁴⁵ HANSEN, MOGENS (1988) *Project Cecilia: A language enrichment programme for 5–7 year-old children*. International Research in Reading. Volume 5, No. 1, Winter, 44–66.

³⁴⁶ JEANNE CHALL is azt írja, hogy a fonetikusan (*code-emphasis*) tanított gyerekek lassabban olvasnak eleinte, de pontosan, s szövegértésük is jobb. CHALL, JEANNE (1967) *Learning to read: The great debate*. New York, McGraw-Hill.

³⁴⁷ ADAMS, MARYLIN JAGER (1990) *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.

előfeltételként kezeli a nyelvi tudatosságot, s helyesen látja a nyelvi egységek tudatossága kialakulásának a sorrendjét, legalább is az bizonyos, hogy a fonématudat alakul ki a legkésőbb. Határozottan kijelenti, hogy azok a gyerekek lesznek jó olvasók, akikben kialakul ez a fonématudat. Azt is hozzáfűzi, hogy azok a programok tanítanak meg jól olvasni, melyek törődnek a hangoztatással és a hangok összekapcsolásával.

ADAMS jelentősége abban van, hogy fokozatokat állapít meg a fonématudat kialakulásában, s keresi a tanításban a könnyítő átmeneteket. A szótagstruktúra felismerése mindenképpen előkészítő mozzanat. Két fonetikai egységet hoz kapcsolatba a fonématudat kialakításával, s ez az *onset* és a *rime*. A szótag két részre oszlik: ezek az *onset* és a *rime*.¹⁰³ A *rime* kötelező része a szótagnak, egy magánhangzóból és az utána lévő mássalhangzóból vagy mássalhangzókból áll. Az *onset* — ha egyáltalán van a szótagban — a magánhangzó előtt lévő mássalhangzókból áll. Például az *I* ('én') vagy az *it* ('ez') szóban csak *rime* van. A *sit* szóban az *s-* az *onset* és az *-it* a *rime*, hasonlóképpen *split*: *spl-* *-it*, *spoil*: *sp-* *-oil*, *spy*: *sp-* *-y* stb. Az *onset* és *rime* a szótagon belül elkülöníthető, önmagukban koherens pszichológiai egységek. Sokkal könnyebb a szótagot *onset*-re és *rime*-ra bontani, mint akár a szótagot, akár ezeket tovább bontani hangokra. ADAMS azt mondja, hogy az *onset-rime* szerkezet univerzális, tehát minden nyelvben megvan, de már felépítésük az adott nyelvre jellemző. Szerinte mindenképpen érdemes egy olyan tanítási rendszert felépíteni, melyben a fonématudat könnyen kifejlészthető, a szótagtudatból és a rímek felismeréséből könnyen kialakítható a *rime* tudata, Azután az *onset* felismerhető, ha tudják, hogy van még valami a szótagon és a *rime*-on kívül, az *onset* felismerése meg azután kulcsfontosságú a hangok felismerésében. Az oktatást az írással összekapcsolva képzeli el, tehát amikor íratják a szavakat ezeket az egységeket hangoztatják: *sp-y*. Ez technika segíti a nyomtatott szavak felismerésének készségét. Végül is ezen a ponton derül ki, hogy azonos gondolkodásunk ellenére két malomban örlünk: az amerikaiak sosem arról a beszédre alapozott tanításról értekeznek, ami nálunk alapvető volt 1978 előtt. Valószínűleg egyszer elérkeznek oda, mert ez a dolgok természetes fejlődésének a menete.

ADAMS könyvének igen nagy volt a hatása, a következő helyzet alakult ki. Abban mindenki egyetértett, hogy a dekódolási készségeket tanítani kell. A vita tanítási módokról zajlott. Vita tárgyát képezte, hogy milyen nagy vizuális egységből (*visual unit*) induljanak ki egész szóból, betűkombinációból vagy betűből. Vitáztak a tanítás direkt vagy indirekt módjáról. A direkt módon azt értik, hogy a tanár előre megtervezi a tanítást. Az indirekt mód azt jelenti, hogy hagyja a gyerekeket találgatni, s a gyerek tévedéséből kiindulva kezd magyarázni. Végül azon is vitatkoz-

¹⁰³ Rímről van szó, de speciális értelemben. Ezért változtatták meg az eredeti helyesírást: *rhyme* > *rime*. A magyar terminusok: *kezdet*, *rím*, vö. DURAND, JACQUES – SIPTÁR, PÉTER (1997) *Bevezetés a fonológiába*. Budapest, Osiris Kiadó, 69. kk.

koznak, hogy a dekódolási készségeket izoláltan vagy kontextusban kell-e tanítani. Akárhogy is tanítanak, a cél mindig az egyéni, értő olvasás, a transzfert biztosítani kell az iskolai gyakorlat és a valódi olvasás között. A probléma az, hogy ha elszigetelve tanítják a dekódolási készségeket, a gyerek nem tudja integrálni őket; ha pedig holisztikusan tanítanak, a dekódolás minimális tanításával, akkor a gyerekek gondja lesz a szófelismeréssel.³⁴⁹

Előkészítést sokféleképpen lehet végezni: meg lehet ismertetni a gyerekeket a nyomtatott szöveggel, az írásszokásokkal, meg lehet tanítani a betűket, a betűk nevét. Ezek a tevékenységek mind a vizualitáshoz kapcsolódnak. Véleményem szerint ez nem elegendő. Az előkészítésnek tartalmaznia kell a beszédfejlesztést, sőt a nyelvi tudatosság fejlesztését. „Hazánkban a zenei hallást fejlesztjük is. De elhanyagoljuk a vele rokon minőségű hallásnak, a beszédhallásnak a fejlesztését. Pedig ezen áll vagy bukik nemcsak a beszédtanulás, hanem a tudatosság szintjén az olvasás-, helyesírás-tanulás.”³⁵⁰ A beszéd kutatás Amerikában nem kapcsolódott, ma sem igazán kapcsolódik az olvasáskutatáshoz, s az olvasástanítás sem kapcsolódik a úgy a beszédhez, ahogyan kapcsolódnia kellene.

A hangoztatás kérdése nemcsak szűk szakmai (olvasástanítási) probléma, hanem a filozófiai-esztétikai gondolkodás egyik középponti témája volt mindig, és az ma is. HANS-GEORG GADAMER *Hang és nyelv* c. 1981-ben írt tanulmányának bevezető bekezdésében olvashatjuk: „A »hang és a nyelv — beszéd és nyelv« témája kapcsán szinte magától adódó aspektus a beszélni, írni és olvasni jelenségeinek a triásza. Ezek a fogalmak, melyek mint tapasztalati és viselkedési módok a hang és a nyelv közötti tér egészét átmetszik, nem képeznek egyetlen szekvenciát, nem képeznek meghatározott számsort. Sokkalta inkább egy sajátos összefonódás jellemzi őket, mind megvalósulásukban, mind pedig a gondolkodásban, mely megfejteni igyekszik, hogy mik is valójában. Szeretném ezért előtérbe állítani az írásnak a nyelvet illető esszenciális jelentőségét. Csak triászról beszélek, s nem említsem a hallást. Hiszen a hallás magától értetődően hozzátartozik mindehhez, ami nyelv,

³⁴⁹ SAMUELS, JAY S. (1992) Psychological principles for literacy instruction. In: OLLILA, LLOYD O. – MAYFIELD, MARGIE I. eds *Emerging literacy. Preschool, kindergarten, and primary grades*. Boston etc., Allyn and Bacon. Itt jegyzem meg, hogy a legutóbbi évtizedben sokat foglalkoztak a családok bevonásával, magam is látam ilyen programokat, vö. MORROW, LESLEY MANDEL – TRACEY, DIANE H. – MAXWELL, CATERINA MARCONE eds (1995) *A survey of family literacy in the United States*. Newark, Delaware, International Reading Association.

³⁵⁰ VEKERDY IRÉNE (1981) Tudatos beszédhallás-fejlesztéssel az anyanyelvi műveltség emeléséért. *Művelődésünk Csongrád megyében*. Szeged, 11. VEKERDY IRÉNE egy óvodai programot dolgozott ki a beszédhallás és a fonématudat fejlesztésére, játékosan, érdekesen. Az Országos Pedagógiai Intézet munkatársai akkoriban a szóképes olvasástanítást támogatták, s VEKERDY IRÉNE programját tudatosan elsüllyesztették. Módszertanomban egyes részleteit ismertetem, ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2002) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest, Trezor Kiadó.

legyen akár beszélt, akár írott, akár titkos nyelv. De hogy az írás és az olvasás miként tartozik a nyelvhez, az már egy elgondolkoztató kérdés.”³⁵¹

A hazai és az európai olvasástanítás hagyományai az olvasástanításban a beszéd, az írás és az olvasás triászát természetes egységként kezelik (vagy legalábbis kezelték), a beszédre alapozást és a hangtanítás primátusát vallják. S a beszédhez elválaszthatatlanul és magától értetődően — mint GADAMER mondja — hozzátartozik a hallás. Ezért a beszédpercepciós kutatásnak az olvasás-írás tanításához való kapcsolása természetes, megbízható kísérleti támasza az évezredek gyakorlatnak. Hasonlóképpen ide tartoznak a gyermek nyelvfejlődésével és nyelvi tudatossága fejlődésével kapcsolatos kutatások. Ezekről lesz szó a továbbiakban.

³⁵¹ GADAMER, HANS-GEORG (1994) *A szép aktualitása*. Budapest, T-Twins Kiadó.

A gyermek nyelvének fejlődése

A gyermek gondolkodásának és nyelvének fejlődése

Hogyan kerül a nyelv az ember agyába? A hazai szakirodalom általában három fő elméleti megközelítést tárgyal, ezek: az empirista elmélet, a racionalista elmélet, valamint NOAM CHOMSKY hipotézise. Az empirista elmélet szerint a gyermek tapasztalás által, a környezetétől sajátítja el a nyelvet; a racionalista elmélet szerint az alapismeretek a születéskor már léteznek a tudatban. CHOMSKY szerint a gyermek egy univerzális grammatikával születik, s ez az univerzális grammatika biztosítja az anyanyelv elsajátítását a tapasztalás segítségével.³⁵²

Mi volt először: a gondolkodás vagy a nyelv? A nagy kérdés felvetődik a nyelv törzsfejlődése és egyedfejlődése kapcsán is, most az egyedfejlődésről lesz szó.

A nyelv és a gondolkodás viszonyáról alkotott elméleteket négy csoportba oszthatjuk.³⁵³ 1. PIAGET és követői a gondolkodás elsődlegességét tanítják, azt, hogy a gondolkodás az elsődleges, a gondolkodás fejlődésétől függ a nyelv fejlődése (egy nyelvtani szerkezet akkor jelenik meg a gyermek nyelvében, ha megvan hozzá a kognitív alap). Ezt az irányzatot kognitív determinizmusnak nevezik. 2. WHORF az ellentétes álláspontot képviseli, szerinte a nyelv határozza meg a gondolkodást. Ez a nyelvi determinizmus álláspontja. 3. Kiegyensúlyozott álláspontot képvisel VIGOTSKIJ, szerinte a gondolkodás megelőzi a nyelvet, de azután a nyelv erőteljesen befolyásolja a gondolkodást. 4. CHOMSKY szerint a gondolkodás és a nyelv viszonylag független tartományt alkot, de azért kapcsolatban vannak egymással, s korlátozott mértékben hatnak egymásra.

1. PIAGET szerint a nyelv nem magyarázza meg a gondolkodást, mert a gondolkodást jellemző szerkezetek a cselekvésben és a szenzomotoros mechanizmusban gyökereznek, s ezek mélyebbek a nyelvnél. A gondolkodás és a nyelv kapcsolatban vannak egymással, de a gondolkodás az uralkodó tartomány.

³⁵² GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 241–248; ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (2004) *Gyermeeknyelv*. In: A. JÁSZÓ ANNA szerk. *A magyar nyelv könyve. Hetedik átdolgozott és bővített kiadás*. Budapest, Trezor Kiadó, 687–689; CRYSTAL, DAVID (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Szerkesztette: Zólyomi Gábor. Budapest, Osiris Kiadó, 293.

³⁵³ Vö. OWENS, ROBERT E. JR. (1996) *Language development*. London etc., Allyn and Bacon, 4. kiadás, 130. kk. OWENS ismertetése megfelel a szakmai közfelfogásnak. Némi meglepetéssel az olvasható az EYSENCK–KEANE (2003) *Kognitív pszichológia* 378. oldalán, hogy „A nyelv és a gondolkodás közötti viszony legismertebb elmélete BENJAMIN LEE WHORF (1956) nevéhez fűződik.” (EDWARD SAPIRT meg sem említik, pedig a gondolat tőle származik, a szociolingvisztikában Sapir–Whorf-hipotézisként tanítjuk.) Különböző kísérletek ismertetése után a szerzők nem fogadják el a Whorf-hipotézist, a 381. oldalon ezt írják: „A nyelv és a gondolkodás viszonyával kapcsolatos kutatások azt jelezték, hogy a nyelv nagyon kevésbé, vagy egyáltalán nincs is hatással a gondolkodásra.” Ez az állítás is túlzás. Úgy tűnik fel, hogy a szerzők a piagetianus álláspontra helyezkednek, meglepő, hogy VIGOTSKIJT — akit azért bőven idéz az angolszász szakirodalom — meg sem említik.

„PIAGET az emberi értelem fejlődését a biológiai fejlődés analógiájára a környezethez való *adaptáció*ként írja le. Az adaptációnak két fő formáját értelmezi: az *asszimilációt* és az *akkomodációt*. Az asszimiláció az a folyamat, melynek során a környezetből származó információinkat beépítjük már meglévő tudásunk rendszerébe, PIAGET kifejezésével *sémáinkba*. Az értelmi sémák az információ szerzésének eszközei. Amikor a meglévő sémák már nem alkalmasak az információk befogadására, bekövetkezik az átrendeződés, az *akkomodáció*. Az akkomodáció során új, bonyolultabb információk elhelyezésére alkalmas sémák alakulnak ki.”³⁵⁴ PIAGET nyomán a gondolkodás fejlődésének négy szakaszát, fokát³⁵⁵ különböztetik meg: 1. az érzékszervi-mozgásos periódus (0–2 éves korig), 2. a művelet előtti stádium (2–7), 3. a konkrét műveletek stádiuma (7–11), 4. a formális műveletek szakasza (11 éves kortól). PIAGET szerint a gyerek 11 éves kora fölött képes az absztrakt gondolkodásra, az összetett érvelésre, a rugalmasságra. Elmélete nem problémamentes, CSAPÓ BENŐ azt írja, hogy az 1980-as években PIAGET melletti és elleni táborokra szakadt a kutatás.³⁵⁶ OWENS pedig azt írja, hogy vannak, akik elvetik a stádiumok elméletét, s inkább a sajátos készségek fejlődéséről beszélnek.³⁵⁷

2. VIGOTSZKIJ *Gondolkodás és beszéd* című művében³⁵⁸ azt fogalmazza meg, hogy a gondolkodás és a nyelv különböző eredetű, és különböző fejlődési görbéjük van. Kétéves kor táján ez a két fejlődési görbe egyesül. A gondolkodás kezdetben nem verbális és nem intellektuális, de amikor a gondolkodás és a nyelv egyesül, a gondolkodás nyelvhez kötődik, verbális gondolkodás lesz.

A gyermek fejlődésének legkorábbi szakaszáról PIAGET és VIGOTSZKIJ azonosan vélekednek, ám amikor a gyermek beszélni kezd, nézeteik már különböznek. PIAGET elmélete a gondolkodás fejlődésére összpontosít, s ebben a folyamatban a nyelv periférikus jelenség, a gyermek gondolkodási fejlődésének a tünete. Ezzel szemben VIGOTSZKIJ a nyelvet a gondolkodás mozgatójának tekinti, a nyelv közvetít a gyerek gondolkodása és környezete között. PIAGET-val ellentétben VIGOTSZKIJ nem hangsúlyozta a kezdeti gondolatok szimbolikus fejlődését, azt tartotta, hogy az első szavak nem szimbólumok, hanem a dolgok aktuális részei.

³⁵⁴ CSAPÓ BENŐ (2003) *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 24.

³⁵⁵ A stádiumok vagy fokok elméletére épül az általam sokat idézett könyv: JEANNE CHALL (1983) *Stages of reading development*. New York etc., McGraw-Hill Book Company.

³⁵⁶ CSAPÓ BENŐ (2003) *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 28.

³⁵⁷ Két elgondolkodtató jelenség volt észlelhető mindezzel kapcsolatban a hazai iskolai gyakorlatban. Az egyik a cselekedtetés túlhangsúlyozása: olyankor is manipulatív tevékenységre ösztönzik a gyereket, amikor már magasabb fejlettségi szinten van. A másik egy téves következtetés. Az, hogy a gyerek 11 éves kora után képes az absztrakt gondolkodásra, nem jelenti azt, hogy absztrakt gondolkodását ne kellene előbb fejleszteni.

³⁵⁸ A mű 1934-ben, VIGOTSZKIJ halála évében megjelent ugyan, de feketelistára került. 1956-ban Moszkvában jelent meg újra. 1962-es angol fordítása tette világhírűvé. Magyar fordítása 1967-ben jelent meg, majd 2000-ben a Trezor Kiadó adta ki újra, BENCSIK VILMOS utószavával. Ez utóbbi kiadást használom: VIGOTSZKIJ, LEV SZEMJONOVICS (2000) *Gondolkodás és beszéd*. Fordította Páll Erna és dr. Tóth Tiborné. Bencsik Vilmos utószavával. Budapest, Trezor Kiadó.

PIAGET szerint a gyermek egocentrikus — önmagának szóló — beszédet fejleszt ki, s később lép kölcsönhatásba a környezetével. Szerinte a nyelv független a társadalmi környezettől.

VIGOTSZKIJ szerint a gyermek és környezete között szoros a kapcsolat, a nyelv eredetileg a kapcsolatteremtés eszköze, s lassanként szolgálja mind a kapcsolatteremtő, mind a belső funkciót. A gondolatot nyelvvel fejezzük ki, a nyelv pedig segíti a gondolkodás fejlődését. A gyerek először a *szociális interakcióval* fejleszti a gondolkodását, és azután használja fel ezeket a készségeket a belső cselekvésre. A gyerek a nyelvet személyekkel való érintkezés során sajátítja el, azután használja gondolkodásra. Az elsajátított nyelvi szerkezetek lesznek a gondolkodási szerkezetek, a gondolkodás fejlődését a nyelv határozza meg. A nyelv többfunkciós: a környezettel való kölcsönös kapcsolat eszköze és a belső gondolkodás kifejezője. Végül is a felnőtt szabályozó magatartását sajátítja el a gyerek, a felnőtt irányítja a gyereket a problémamegoldásban, amit a gyerek egyedül nem tud megoldani. A felnőtt és a gyermek nyelve később a kontextushoz kapcsolódik. VIGOTSZKIJ inkább a funkciókkal foglalkozott, s nem a szerkezettel, inkább a folyamat érdekelte, s nem a végeredmény.

3. BENJAMIN WHORF hipotézisét — a *nyelvi determinizmust* — nagyon nehéz igazolni a szakirodalom szerint, véleményem szerint fontos irányzatot képvisel, részletesebben később tárgyalom (pontosabban: Sapir-Whorf-hipotézis, 461). Gondolatának az a lényege, hogy az emberben kialakult nyelv befolyásolja az ember gondolkodását és világlátását: azt veszi észre környezetéből, amire van szava.³⁵⁹

4. NOAM CHOMSKY szerint a gyermek a nyelvi szerkezetekkel együtt születik, ez az *innáta elmélet*, szemben áll PIAGET kísérleti alapú elméletével. CHOMSKY szerint a gyerek akkor sajátítja el a nyelvet, amikor még nem képes intellektuális teljesítményre, a nyelvelsajátítás független az intellektustól. A nyelv és a gondolkodás kapcsolatban van egymással, de alapvetően független egymástól.

Sokféle irányzat született a fentiekén kívül, közülük a legjelentősebb a kognitív pszichológia. Az olvasáshoz azért van közük ezeknek az elméleteknek, mert az olvasás nyelvi kérdés, a nyelv pedig szorosan kapcsolódik a gondolkodáshoz és a tágabb értelemben vett megismeréshez.

A *kognitív pszichológia* — az emberi megismerés pszichológiája — a fentebb ismertetett felfogások után, az 1960-as évek közepétől bontakozott ki, befolyásolta és befolyásolja a tudomány és a gyakorlat számos területét. A kognitív pszichológiának kétféle — egy szűkebb és egy tágabb — értelmezése van.³⁶⁰ A szűkebb ér-

³⁵⁹ STEVEN PINKER hevesen támadja a Whorf-hipotézist, számos bírálatot idéz, melyek azt mondják, hogy WHORF indián nyelvekből vett adatai nem jók; PINKER, STEVEN (1999) *A nyelvi ösztön*. Budapest, Typotex, 58. kk.

³⁶⁰ CSAPÓ BENŐ (2003) *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 29 kk.

telmezés szerint az emberi megismerést mint információfeldolgozást írja le. A tá-
gabb értelmezés szerint általában a megismerés pszichológiája.³⁶¹

Az *információfeldolgozás elmélete* a számítógépek működésének analógiájára
képzeli el az értelem működését, inkább az értelmi működéssel foglalkozik, mint a
kognitív fogalmakkal és struktúrákkal; azokkal a lépésekkel, melyektől a bejövő és
a kimenő információ kezelése függ. Ide tartozik a figyelem és a megkülönböztetés,
a szervezés, a memória és az előhívás, valamint a transzfer.

Nehéz eldönteni a gondolkodás és a nyelv viszonyának a kérdését. A gyermek-
nyelv fejlődésével foglalkozó szakirodalom és a kognitív pszichológia PIAGET el-
méletét és az *információfeldolgozás (information processing, IP)* elméletet tartja
meghatározónak. OWENS egy összehasonlító táblázatot közöl, melyet érdemes át-
tekinteni:³⁶²

	<i>Piaget</i>	<i>IP</i>
Elmélet	A gondolat kognitív struktúrái A megismerés fejlődési fokai	Az információ kognitív feldolgozása A megismerés mechanizmusai vagy folyamatai
Tanulás	Az egyensúly állapotának elérése a belső sémák és a bejövő információ között az asszimiláció és az akkomodáció segítségével	Az információ beépítése a hosszú távú memóriába ismétlés segítse- vel; a longitudinális változások re- fektálnak az információ-felvétel fo- lyamataira vagy stratégiáira
Memória	A memória típusai nem írhatók le, mert a memória nem külön aspektusa a megismerésnek	Érdekel az érzékelés, a rövid távú és a hosszú távú memória részfolyamataiban
Raktározás	A sémában, vagy már létezik, vagy újonnan alakul	A kapacitás állandó, a megnövekedett mennyiség új stratégiákat jelent
Előhívás	Az előhívás szimbolikus funkció, amely egyéves kor táján alakul ki	Mind a felismerés, mind az előhívás kisgyermekkorban mutatkozik meg

³⁶¹ Más megfogalmazásban: A kognitív pszichológia az emberi elmebeli folyamatoknak, valamint ezen folyama-
toknak a gondolkodásban, az érzékelésben és a viselkedésben való közreműködésének a tanulmányozása.
(The study of human mental processes and their contribution to thinking, sensation and behaviour.) Előzmé-
nyei — időrendben egymás után — a *behaviorizmus*, a *Gestalt-pszichológia*. A behaviorizmus ellenhatásaként
jött létre az 1950-es években az *információfeldolgozás elmélete (information-processing)*, mely arra törekszik,
hogy feltérképezze az információ áramlását az agyban. Belőle fejlődött ki az emberi racionális viselkedésnek
a *problémamegoldáson (problem-solving)* alapuló szemlélete. A legújabb irányzat a *konnekcionizmus (con-
nectionism)*, ez a számítógépen kísérli meg modellálni az ideghálózatot, mely az agyműködés alapjául szolgál.
FIELD, JOHN (2004) *Psycholinguistics. The key concepts*. London, New York, Routledge.

³⁶² OWENS, ROBERT E. JR. (1996) *Language development*. Boston etc., Allyn and Bacon, 149.

A fő különbség az egységes, illetőleg az elkülönült funkciókban van. PIAGET szerint a memória szorosan az intelligenciához kapcsolódik, és az intelligenciától függ. Az intelligencia fejlődésének vizsgálatában arra összpontosított, hogy változó kognitív struktúrák miként hatnak a memóriára. PIAGET azt hangsúlyozta, hogy az érzékelés útján történő tanulás be van ágyazva egy szélesebb körű kognitív működésbe (az intelligenciába). Ezzel szemben az információfeldolgozó modell egy hosszú távú memóriában történő raktározást tételez fel, amely hat az érzékek útján történő tanulásra; a memória szerkezete nem változik az életkorral, inkább azokban a kontrolláló folyamatokban következnek be változások, melyeket az információk felvételekor használ a gyerek. A hosszú távú memória stratégiái befolyásolják a memóriát, ezért van szükség ismétlésekre. PIAGET szerint a sémák az életkorral egyre jobban szerveződnek, s helyet hagynak az üres sémáknak.

A kognitív pszichológia két területen rendkívüli módon és hasznosan befolyásolta az olvasástanítást, az egyik a *sémaelmélet*, a másik az *intelligencia sokféleségéről szóló elmélet*.

1. „A séma legáltalánosabban információk valamilyen egységét jelenti.”³⁶³ Első elnevezése *információtömb* volt. Az elnevezés arra utal, hogy a feldolgozás során az információk valamilyen módon egységesülnek, tömbösödnek. A séma tulajdonképpen az agyban lévő tudásstruktúra, mégpedig „összetett tudásstruktúra, amely mindazt csoportosítja, amit egy egyén egy bizonyos fogalomról tud, illetőleg amit egy bizonyos fogalommal asszociál”.³⁶⁴ Különbő elnevezésekkel illetik: *mentális modell*, *alakzat* (mint a német *Gestalt*)³⁶⁵, *mintázat* (*pattern*), *kognitív térkép* (*cognitive map*). Az elraktározott tudásnak két további típusa van. A *keret* (*frame*, a *szerkezet* jobb fordítás volna) *séma*, mégpedig opcionális részekkel. Egy szöveget azért olvasunk, hogy az információkkal kitöltsük az üres részeket. Ha nem kapunk információt, akkor hibás értékekkel töltjük ki a részeket.³⁶⁶ A *forгатókönyv* (*script*) egy sztereotíp szituációval kapcsolatos cselekvéssor. Egy étterem forгатókönyve például a következő rituálét tartalmazza: a pincér üdvözlí a vendéget, a vendég megkérdezi, hogy van-e üres asztal, a pincér odavezeti a vendéget az asztalhoz, átadja az étlapot, megkérdezi, hogy mit óhajt a vendég inni, a vendég kétfogásos ebédet rendel stb. Amikor ezt halljuk: Ilona étteremben étkezett — akkor ezt a sé-

³⁶³ CSAPÓ (2003) *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 32. kk.

³⁶⁴ „A *scheme* (plural: *schemas* or *schemata*) is a complex knowledge structure which groups all that an individual knows about or associates with a particular concept.” FIELD 2004. A megértéelméletben való használata BARTLETT-től származik: BARTLETT, F.C. (1932) *Remembering*. Cambridge, Cambridge University Press.

³⁶⁵ Az angolban a *scheme* terminus a retorikai alakzatokat is jelenti. Lehetséges, hogy a terminus helyes fordítása az *alakzat*, már csak azért is, mert a séma szónak van egy negatív konnotációja, legalábbis a magyarban. Viszont már a *séma* terminus meghonosodott, átment a pedagógiai gyakorlatba.

³⁶⁶ MINSKY (1977) *Frame system theory*. In: JOHNSON-LAIRD, P.N. – WASON, P.C. eds *Thinking: Readings in cognitive science*. Cambridge, Cambridge University Press.

mát idézzük fel.³⁶⁷ Ez utóbbi a *történetek sémája* (*story map, story scheme*). Az elsődleges sémák a fogalmak, ezeket állítások, propozíciók kapcsolják össze, s ezek a kapcsolatok hierarchikus rendszerekbe szerveződnek.

Nagyon fontosnak tartom a következő megállapítást: „A kognitív pszichológia modelljeiből azonban nem következik, hogy a *jelentés* univerzális, hogy azonos információkat különböző egyének azonos módon értelmeznek, azoknak azonos jelentést tulajdonítanak. Sőt, a kognitív pszichológia határozottan felhívta a figyelmet a jelentés relativitására, arra, hogy a jelentés nem eleve adott, hanem azt a megismerő egyén maga konstruálja meg. Ugyanazok az információk különböző kognitív hálózatokba beillesztve más értelmet nyerhetnek. Különböző egyének kognitív sémái egyénenként különböznek, minden egyes egyén fogalmi gondolkodása egy kicsit különbözik mindenki másétól, lévén a fogalmak is többé-kevésbé egyediek. Ebből következőleg a megértésnek minőségileg különböző formái, a szervezettségnek különböző fokozatai vannak. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a tudás különböző formáit ne lehetne a fejlettség szempontjából értékelni, sőt éppen az előbb elemzett minőségi különbségek azok, amelyek mentén a tudás fejlődését leírhatjuk.”³⁶⁸

(Ugyanezt mondja a szemantikai vagy nyelvészeti relativizmus tétele, melyet a 20. században RICHARDS és OGDEN híres könyve, *The meaning of meaning* fogalmazott meg. Ez a tapasztalati tény az alapja a *reader response* elméletnek, melynek pedagógiai alkalmazása a *folymatolvasás* (*process reading*). Mindezekről bővebben külön fejezetben szólok. Ebből a szempontból van jelentősége a Sapir–Whorf-hipotézisnek — tulajdonképpen a szemantikai relativizmus vonulatába tartozik —, az általa leírt nyelvi változatosság mögött a tapasztalatok sokfélesége húzódik meg.)

2. Az *intelligencia sokféleségének elmélete* HOWARD GARDNER nevéhez fűződik.³⁶⁹ Az angol terminus: *multiple intelligences, MI*. GARDNER eklektikus szerzőnek tűnik, mindegyik irányzathoz kapcsolódik, PIAGET-től kezdve a kognitív pszichológiáig, bár mindegyiket bírálja is. GARDNER megfigyelésekkel támasztja alá elméletét, amely megfigyeléseket a különféle tudományterületekről gyűjt össze. CSAPÓ BENŐ azt írja, hogy hallatlanul népszerű az Egyesült Államokban, az MI iskolai alkalmazása szinte mozgalommá vált, a tudományos közvélemény azonban távolságtartó. Jőmagam sokat hallottam GARDNER elméletéről a különféle nemzetközi olvasáskonferenciákon, különösen JACK CASSIDY, a Nemzetközi Olvasástársaság (IRA) egykori elnöke, tartott róla sok nagyhatású előadást.

³⁶⁷ SCHANK, R.C. – ABELSON, R.P. (1977) *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale NJ, Erlbaum.

³⁶⁸ CSAPÓ BENŐ (2003) *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 34.

³⁶⁹ Az angol terminus *multiple intelligenc, (multiple intelligence theory)*, CSAPÓ BENŐ többszörös intelligenciának fordítja, CSAPÓ 2003, 40. A fogalmat talán jobban adja vissza az intelligencia sokfélesége, sokféle intelligencia, mert arról van szó, hogy nemcsak logikai, nyelvi, matematikai intelligencia létezik, hanem egyéb is.

A következő kiadást használom: HOWARD GARDNER: *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Twentieth-Anniversary Edition. With a new introduction by the author. New York, A Member of the Perseus Books Group, 2004., az első kiadás 1983-ban jelent meg. A címet azért idéztem az összes alcímével együtt, mert sokat mondó: elárulja az elmélet népszerűségét.

GARDNER hatféle intelligenciát mutat be könyvében, később növelte a számukat, ezek a következők: 1. nyelvi intelligencia (*linguistic intelligence*), 2. zenei intelligencia (*musical intelligence*), 3. logikai-matematikai intelligencia (*logical-mathematical intelligence*), 4. térbeli intelligencia (*spatial intelligence*), 5. testi-mozgási intelligencia (*body-kinesthetic intelligence*), 6. a személyiséggel kapcsolatos intelligenciák (*the personal intelligences*). Ez utóbbit később két területre bontja (ezek azután külön-külön jelennek meg, követőinek munkáiban is³⁷⁰), ezek: az egyes személyiséggel kapcsolatos intelligencia (*intrapersonal intelligence*) és a személyi kapcsolatokra érzékeny intelligencia (*interpersonal intelligence*). Bemutatja, hogy a gyermek fejlődése során hogyan és mely életkorokban alakulnak ki a különféle intelligenciák.

GARDNER elméletének — maga is írja, hogy ez elmélet, mely még igazolásra vár — nagy hatását érthetőnek tartom. Több oka is lehet. Az egyik mindenképpen életközelsége. Minden osztályteremben tanító, gyerekek között élő tanár tudja, hogy a gyerekek különfélék, mindegyikkel másképpen kell bánni, mindegyiket saját értékeik szerint kell megbecsülni. A sokféle intelligencia létét igazolja a tapasztalat, de nemcsak a mindennapi tapasztalat, hanem a szemléltetés, a szemléltetés története (hivatkozom is rá a szemléltetés történetéről szóló fejezetben). Mindehhez hozzátehetjük, hogy nemcsak a gyerekek különfélék, hanem a kultúrák is (éppen ezért a sokféle intelligencia elméletének ismerete hasznos volna a cigánygyerekek tanításában). A másik ok az lehet, hogy GARDNER elmélete be van ágyazva az európai kultúrába. Az átlagos amerikai tudós csak az amerikai hagyományokat ismeri, azokat is legfeljebb a 20. század elejéig visszavezetve. GARDNER megemlíti, hogy a nyugati hagyomány mindig dicsőítette az agy sokféle tevékenységét. A klasszikusok megkülönböztették az észet, az akaratot és az érzelmet.³⁷¹ Pontosabban szólva a retorikai érvelés az emberi lélek három tartományához, az értelemhez, az erkölchöz és az érzelmekhez igazodott (ez a logosz, ethosz és pathosz hármassága). Tudták, hogy az emberek különfélék, és a különféle emberekhez más-más módon kell szólni. A modern retorikai érvelés pontosan a hallgatósághoz való igazo-

³⁷⁰ PL. ZWIERS, JEFF (2004) *Developing academic thinking skills in grades 6–12. A handbook of multiple intelligence activities*. Newark, Delaware, International Reading Association. A következő csoportosítást használja: artistic-visual-spatial, musical, kinesthetic-body, social-interpersonal, self-intrapersonal, math-logic, scientific-natural, verbal.

³⁷¹ „An equally venerable tradition of the West glorifies the numerous distinct functions or parts of the mind. In Classical times, it was common to differentiate between reason, will, and feeling” i. m. 7.

dást hangsúlyozza, s azt tanítja, hogy érvelési hibát követ el az a szónok (író, tanár — ezt én teszem hozzá), aki nem ismeri hallgatósága összetételét, lelkiületét, sokféle intelligenciáját. GARDNER azért sikeres, mert az élettel van kapcsolata, évezredes tapasztalatot fogalmaz újra. A sokféle intelligencia elméletét a retorikai tradícióval is lehet igazolni. Népszerűségének harmadik oka az lehet, hogy felpozícionálta a rettenetesen kimért, unalmas, *basal readerekre*, kicentizett szókinszre, tesztekre épített iskolai gyakorlatot, melytől száz éve szenved diák és tanár (ha nem tudatosul is bennük). Talán megmozgatja a tesztek világában élő, tesztre tanító, elkényelmesedett³⁷² tanárságot, mert odafigyelésre és kreativitásra ösztönzi őket. A kísérleteket fel lehet és fel is kell használni az oktatásban — a kísérletileg megalapozott, *research based* módszernek van létjogosultsága —, ám ha a kísérlet egyoldalú és ellentmond a tapasztalatnak — önmagában bármily következetes is — nem szabad egyeduralmukodóvá tenni.

Mindehhez tegyük hozzá, hogy GARDNER nagyon jól és élvezetesen ír, könyvét nem lehet letenni. Neuropszichológus, a területének ismerője, kutatója, szakember, de maga írja, hogy sokáig igen komolyan zongoraművésznék készült. A nyelvi intelligenciáról szóló fejezetben nemcsak a gyermek nyelvének, hanem az író nyelvének alakulásáról is értekezik.

A sokféle intelligencia elméletének gyakorlati alkalmazása nem lehet cél, ezt maga GARDNER hangsúlyozza. Azért nem lehet cél, mert az iskolának értékeket kell közvetítenie. A szemléletet, a hozzáállást viszont megalapozza. Nem erőszakos, nem akar uralkodni, kizárólagos lenni, ez is rokonszenves vonása.

GARDNER a két teória — PIAGET elmélete és az információfeldolgozás — mellé harmadikként felveszi a szimbólumelméletet (*The „Symbol Systems” Approach*), egyúttal interdiszciplináris szintézist teremt a különféle elméletek között. Azt fejt ki, hogy a szimbólumok szerencsésen kitöltik a rést az idegrendszer struktúrájában működése és a kultúra szerepe-tevékenységei között.³⁷³ Az ember szimbólumok segítségével szocializálódik, szimbólumok, azaz jelek segítségével.³⁷⁴ Szimbólum a beszélt vagy az írott nyelv, a matematikai nyelv, a gesztusok, a tánc és sok hasonló

³⁷² A teszt-es-munkafüzetes világ leépítette a tanárság módszertani kultúráját, ez megfigyelhető. Túlságosan az előre elkészített táplálékot fogyasztják, a tanítási óra nem alkotás többé. Én mindig a munkafüzetek mérsékelt, indokolt használatára próbálom kérni a tanárokat, vegyék elő őket egy-egy gyakorláskor, ismétléskor, ellenőrzéskor, tíz percre; jó volna, ha az órát a szóbeliség, a lelki kapcsolódás uralná. Egyszer ezt a kérdést kaptam egy tanítótól: Akkor hogyan fegyelmezzek? Láttam, milyen a tanár Amerikában, sok iskolát meglátogattam, s féltettem a hazai tanárságot. Talán még nem késő. Sajnos, a kiadóknak a lehető legjobb üzlet a színes fedelű, évente eldobható munkafüzet.

³⁷³ „The realm of symbols does indeed provide an indispensable level of analysis. An essential *tertium quid*, between the constraints of biology and the range of culture (or, if one prefers, between the range of biology and the constraints of culture) [...] Symbols pave the royal route from raw intelligences to finished cultures.” i. m. 300.

³⁷⁴ A szimbólumon jelet ért: „I conceive of a symbol as any entity (material or abstract) that can denote or refer to any other entity” (i. m. 301), vagyis a szimbólum olyan entitás, amely egy másik entitásra vonatkozik.

jelenség. GARDNER leírja a kisgyerek szimbolizációs folyamatait (hullámokról beszél), s azt fejt ki, hogy ezek a „hullámok” egy-egy intelligenciából erednek: az események szerkesztése (*event structuring*) a nyelvi intelligenciából, a rajzolás (*analogue mapping*) a térbeli (*spatial*) intelligenciából, a számolás (*digital mapping*) a logikai-matematikai intelligenciából. Ebben a fejlődésben valóban fokozatok figyelhetők meg. Öt–hét éves korában fejlődik ki a jelölő szimbolizáció (*notational symbolization*), egy másodlagos rendszer, amely egy elsődleges rendszerre vonatkozik: az írás a beszélt nyelvre, az írott számrendszer a beszélt számrendszerre, ilyenek a térképek, a diagramok, a zene és a tánc kódjai. Ezt a másodlagos szimbólumrendszert az elsődlegesre építi a gyerek. Míg az elsődleges rendszerek függetlenek a kultúrától, a másodlagos rendszerek erősen függenek a kultúrától. Ezen a ponton különbség van az iskolázatlan és az iskolázott társadalmak között. Az iskola a kultúrába vezeti be a gyereket.

GARDNER egy spekulatív megjegyzést kockáztat meg (saját kifejezése). Az ember jellemző tulajdonsága a szimbolizációs folyamat, s ezeket a folyamatokat biológiai folyamatok irányítják.

Természetesen vannak egyéni különbségek, s a fejlesztést korán kell kezdeni.

GARDNER azt fejt ki, hogy PIAGET szemlélete strukturalista, s csak a matematikai-logikai gondolkodásra összpontosít. A megismerés biológiai gyökereit kutatta, s csodálatos módon érzéketlen volt a különböző biológiai hajlamok iránt. Az információfeldolgozás pszichológiai irányzata annyival előnyösebb, hogy az aktuális folyamatokra, a problémamegoldásra összpontosít. Ám az információfeldolgozás inkább módszer, s nem elmélet, kevés segítséget ad ahhoz, hogy az ember intellektuális képességeiről koherens képet alkossunk. Tulajdonképpen egy modellt, s mint minden modell, részleges.

GARDNER azt írja, hogy CHOMSKY biológiai determinizmusa rokonszenves a számára, de mivel tagadja a kultúra szerepét, elmélete teljesen csontvázszerű (*By denying the role of culture — or, at any rate, by failing to confer upon it any importance — Chomsky fashions a theory that is completely skeletal*, 323).³⁷⁵

A kultúra szerepét hangsúlyozza GARDNER, az „antropológiai perspektívát”, amely fontos új elemet visz be a megismerés megértésébe. Az általános érv a következő: a gondolkodás végeredményei kultúránként különbözők, viszont a gondolkodási folyamatok mindenütt azonosak — éppen ezért a különbségek csakis a különböző kultúrákból eredeztethetők.

Végül is középutas megoldást alakít ki GARDNER, melyet a következőképpen összegez: „Somewhere between the Chomskian stress on individuals, with their

³⁷⁵ A folytatás: „We are left with no way of understanding how a society accomplishes its work, of how (or even why!) education takes place, of why young children differ from one another, and of why they differ even more from adults in various societies. In other words, the superstructure is completely missing, even though the infrastructure may have been inferred with intuitive brilliance.”

separate unfolding mental faculties, the Piagetian view of the developing organism passing through a uniform sequence of stages, and the anthropological attention to the formative effects of the cultural environment, it ought to be possible to forge a productive middle ground: a position that takes seriously the nature of innate intellectual proclivities, the heterogeneous processes of development in the child, and the ways in which these are shaped and transformed by the particular practices and values of culture.” Természetesen, támaszkodik a különféle kutatásokra, JEROME BRUNER tevékenységét emeli ki, aki a fejlődépszichológusok között a leginkább érdeklődött a nevelés kérdései iránt.

Szeretnék arra utalni, hogy könyvem első fejezetében az olvasás szemiotikai megközelítéséről írtam, az olvasás jelrendszerét a környezet jelrendszerei közé helyezve, spekulatív alapon. Az olvasástanítás története is a szélesebb körű beágyazottságot indokolja, gondoljunk az előkészítés sokoldalú készségfejlesztésre. Azután a szemléltetés története is azt igazolja, hogy a sokféle intelligenciájú gyerekeket figyelték meg bölcs tanítóik. Mindenek felett a gyermek nyelvének és nyelvi tudatosságának fejlődése is az elsődleges és a másodlagos szimbolizációs folyamatot igazolja. Ebben a megfogalmazásban a nyelvi tudatosság kialakulása közelítés a másodlagos szimbolizációhoz, átmenet ebből a szempontból is.

A beszédprodukciónak fejlődése

A nyelvvelsajátítás a környezet nélkül nem valósul meg, ezt a tényt bizonyítja a vadgyerekek vagy farkasgyerekek esete. Több példa is van arra, hogy az emberi társadalomtól távol felnőtt gyerekek nem tanultak meg beszélni.³⁷⁶

A gyermek egy bizonyos életkorig sajátítja el anyanyelvét. Ezt az életkort *biológiai sorompónak* nevezik, s hat-hét éves korra tehető. Ha valamilyen okból elszigetelődik a gyerek — ilyenek a vad- vagy farkasgyerekek —, s ez után az életkor után találják meg, nemigen tudják megtanítani beszélni; az agy ugyanis elveszti azt a rugalmasságát, mely a nyelv megtanulásához szükséges. Egy második biológiai sorompó is létezik, ez tíz-tizenhárom éves korra tehető: ez az a határ, mely alatt egy második — idegen — nyelv nagy valószínűséggel akcentusmentesen tanulható meg. Ez a két biológiai sorompó feltétlenül felhívja a figyelmet az első iskolai évek

³⁷⁶ FIELD (2004) *Psycholinguistics*: a következő csoportosítást adja a nyelvvelsajátítással kapcsolatos elméleteknek: 1. A behaviorizmus szerint nyelv szokások rendszere, a szavak és a dolgok közötti asszociációkból áll. 2. Az empirizmus szerint a nyelvet a gyerek a felnőttek nyelve alapján sajátítja el, a környezet dolgait akarja értelmelni, ez motiválja. 3. a nativizmus szerint egy teljesen kifejlődött nyelvi képességgel születünk. 4. A kognitivizmus szerint egy kognitív predispozíció — előzetes felkészültség — van a gyerekekben, s ez képessé teszi a gyereket arra, hogy nyomon kövesse a nyelvi mintákat. 5. A kognitív képesség lehetővé teszi azt, hogy a gyerek lebontsa a nyelvi kódot, ez a „kevesebb több” (less is more) elmélet. 6. A nyelv a gyermek kapcsolat-teremtési vágyából keletkezik, ez a szociális-interakció (social-interaction) elmélete. Az eredeti behaviorizmus már idejét múlt elmélet, ám az újonnan létrehozott konnekciónizmus ismét azt tételezi fel, hogy a gyerek asszociációk révén sajátítja el a nyelvet, előzetes kognitív minták nélkül.

jelentőségére, pótolhatatlan tevékenységére. Eddig is tapasztalati tény volt, hogy az iskolakezdés optimális ideje a hat-hét éves kor, tíz-tizenéves kor után már nehéz a beszédhibákat javítani, nehéz a beszéd- és a helyesírási készséget fejleszteni, olvasni is bajosan lehet megtanítani a kamaszodó gyereket vagy a felnőttet.

A gyermek nyelvelsajátítását kutató módszereket három csoportba szokás rendezni.³⁷⁷ 1. Az elméletből kiinduló kutatás adatokat keres az elmélet igazolására. Ide NOAM CHOMSKY elméletének elfogadói tartoznak. Módszerük közé tartozik a gyermek felkérése grammatikai ítéletek alkotására, megkérdezik például a gyereket, hogy egy mondatot helyesnek ítél-e vagy sem. 2. A megfigyelésből, az adatok elemzéséből kiinduló kutatás során vagy naplót vezetnek, vagy hang- és videofelvételeket készítenek. A felvételeket a kutató közvetlenül készíti, vagy beprogramozott készüléket használ. 3. A kísérlet a harmadik lehetőség, bár kisgyerekekkel nehéz megszervezni. A csecsemőknél az új jel felfogására a szopás ritmusának a megváltozásából (*the high amplitude procedure*) vagy a feje elfordításából (*the operant headturn procedure*) következtetnek. Nagyobb gyerekeket a hallottak ismétlésére szólítanak fel, gyakran képeket tartalmazó tesztekkel használnak.

A nyelvelsajátítás során a gyerekek azonos fokokon mennek keresztül, de más-más gyorsasággal. Vannak egyenletesen fejlődő gyerekek, s vannak ugrásszerűen fejlődők: egy ideig nem produkálnak semmit — a szülők gyakran kétségbe esnek —, azután hirtelen elkezdenek beszélni, behozzák elmaradásukat, a különbségek két és fél éves kor táján már nem érzékelhetők.

A következő fokokat univerzálisnak tartják: 1. A csecsemő magánhangzóra emlékeztető gurgulázó hangokat ad, 0,3-ig, azaz három hónapos koráig. A csecsemő hangadással válaszol az emberi beszédre. 2. A csecsemő az anyanyelvre emlékeztető mássalhangzó-magánhangzó kapcsolatokat artikulál 0,6-tól. 0,8 táján megjelenik a visszhangnyelv, az echolália, a csecsemő több-kevesebb pontossággal ismétli a hallott hangsorokat. 3. Egyszavas fokozat egyéves korától (1,0-től), holofrázisos beszédnek is nevezik. 1,6 körül a gyerek kb. 50 szót tudhat, többnyire főneveket. A gyerek felismeri a szavak referenciális funkcióját, a tárgyak megnevezésére használja a szavakat. 4. Kétszavas fokozat (1,6-tól), telegrafikus beszédnek is nevezik. Az angol szakirodalom azt mondja, hogy hiányoznak még a funkciószavak. A mi agglutináló nyelvünkre vonatkoztatva azt mondjuk, hogy hiányoznak még a toldalékok. A gyermek egyszerű szemantikai viszonyokat hoz létre: megnevez dolgokat, ismétel szavakat, tagad (*nem*). Elkezdődik a szókincs robbanásszerű fejlődése, a gyermek képes naponta hat-tíz szót elsajátítani. 5. Sokszavas fokozat (2,6-tól). A gyermek három-négy szavas mondatokat alkot. Egyre inkább ismétli a felnőttek mondatait.

³⁷⁷ FIELD, JOHN (2004) *Psycholinguistics. The key concepts*. London and New York, Routledge. (language acquisition: stages; functionalism)

Az életkori fokozatoknál pontosabbnak tartják a megnyilatkozások átlagos hosszának a megadását (*mean length of utterance* — *MLU*). Ez egy szám, mely a gyermek által mondott morfémaák átlaga. Azt tartják, hogy ez a szám négyéves korig megbízhatóan tájékoztat a gyermek nyelvének fejlettségéről. Az *MLU* alapján hat fokot állapítanak meg a kutatók:³⁷⁸

Fok	MLU	Életkor	Jellemzők
1.	1.0 – 2.1	1,0 – 2,2	holofrázisos beszéd, telegrafikus beszéd
2.	2.0 – 2.5	2,3 – 2,6	a ragozás megjelenése
3.	2.5 – 3.0	2,7 – 2,10	szabályos mondatok
4.	3.0 – 3.75	2,11 – 3,4	alárendelő mondatok
5.	3.75 – 4.5	3,5 – 3,10	mellérendelő mondatok
6.	4.5 +	3,11 +	

A *PIAGET* és a *VIGOTSKIJ* által megadott fokozatok lazább keretek. *PIAGET* a gyermek kognitív fejlődéséhez viszonyítja a nyelvi fejlődést, kétéves korig tart a szenzomotoros szakasz, kettőtől hétéves korig a pre-műveleti szakasz. Ekkor alakul ki a dolgok állandósága, a fogalomalkotás, az ok-okozati viszony megértése. Az elmélet lényege az, hogy a gyermek addig nem érti meg a nyelvi formákat, amíg nem érti a mögöttük lévő fogalmakat. *VIGOTSKIJ* szerint az első fokon a gyermek nyelve és gondolkodása külön fejlődik, a második fok az egocentrikus beszéd foka, ekkor a gyerek hangosan fejezi ki gondolatait. A harmadik fokon az egocentrikus beszéd belsővé válik, interiorizálódik.

A funkcionalizmus a mondatban szemantikai megközelítése, *M. A. K. HALLIDAY* elmélete, melyet 1975-ben fejtett ki.³⁷⁹ A gyerek akarata vagy szükségletei alapozzák meg a nyelv elsajátítását, vagyis a gyakorlatias kommunikálás. Lényeges a gyermek és a gondozója közötti verbális és nem verbális interakció. *HALLIDAY* a nyelvsajátítást saját fián, *Nigelen* tanulmányozta. A gyermek 9 és 15 hónapos kora között szókezdeményeket (*proto-words*) alkot. Ezeknek a hangoknak, illetve hangkapcsolatoknak meghatározott céljuk van, egy [*naa*] hangkapcsolat jelentette, hogy a gyerek valamit akart, egy [*nŋ*], hogy valami ízlett neki. A gyermek első szavai négyféle funkciót képviseltek, ezek: 1. eszközlés (*instrumental*): „Akarom” (*I want*); 2. kölcsönös cselekvés (*interactional*): „én és te” (*me and you*); 3. szabályozó (*regulatory*): „Ahogy mondom” (*Do as I tell you*); 4. személyes (*personal*): „Itt vagyok” (*Here I am*). Ezekhez a gyerek később három másikat csatol: 1. elképzelő (*imaginative*): „Tettessük” (*Let’s pretend*); közlő (*infor-*

³⁷⁸ BROWN, R. (1973) *A first language: the early stages*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

³⁷⁹ HALLIDAY, M. A. K. (1975) *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London, Arnold.

mative): „Mondanom kell valamit neked” (*I have something to tell you*); felfedező (heuristic): „Mondd, miért?” (*Tell me why*).

A második szakaszban jelentős fejlődés figyelhető meg a jelentések tartományában, habár a gyermek még nem a felnőttek nyelvében szokásos formákat használja. Ez azonos azzal a szakasszal, melyet más szerzők a szókincs robbanásának neveznek (*vocabulary explosion*). HALLIDAY szerint ez szemantikai és szintaktikai fejlődés együttesen. A személyes és a felfedező szakasz egy új (*mathetic*) funkcióba olvad (ez a tanulás a nyelv segítségével), a többi öt funkció egy pragmatikai (*pragmatic*) rendszerbe olvad (ez tevékenység a nyelv segítségével).

A szociális-interaktív elmélet (*social-interactionism*) a gyermek környezetét tartja fontosnak. Az öröklött tényezők fontosak, de nem elégségesek a nyelv kifejlődéséhez. A nyelvi környezet önmagában sem elégséges. Az interakció a fontos, a gyermek igénye a kommunikálásra. A gyermekhez alkalmazott beszéd (*child directed speech* — CDS) nem szegényíti el a gyermek nyelvét. A felnőtt által alkalmazott változtatások — lassabb tempó, ismétlések, egyszerű mondat szerkezet, magasabb hangfekvés — segítik a gyereket a megértésben. A felnőtt indirekt módon javítja a gyereket: helyes formában ismétli meg a mondottakat. A felnőttek követik a gyerek fejlődését: bonyolultabb és hosszabb mondatokat alkalmaznak, ha úgy ítélik meg, hogy a gyermek érettebb. A nyelvelsajátítás gyorsaságára a CDS pragmatikus tartalma hat, az a lényeges, hogy a felnőtt interakcióban legyen a gyerekkel, kérdésekkel, utasításokkal, elismerésekkel, utalásokkal. Nagyon fontos tehát a gyermeknek a környezetéhez való viszonya. Fontosak a tárgyak és az események, ismétlődően, szinte rituálészerűen, melyekkel kapcsolatban a nyelvet használják. Nagyon fontos a felnőtt szerepe, különösen a játékban, ekkor ugyanis tisztázódik a cselekvő és a tárgy különbsége.

VIGOTSKIJ-nak volt nagy hatása a szociális-interakciós elméletre, ő hangsúlyozta a kapcsolatot a beszéd, a gondolkodás és az interakció között. A korai szakaszban a gyermeket az egocentrikus beszéd jellemzi. Később tudatossá válik számára a különbség a másokkal közölt gondolat és a saját magának közölt gondolat között. A felnőtt támogatja ezt a folyamatot (az újabb szakirodalom a *scaffold* terminust használja).

Hogyan megy végbe a magyar gyermekek nyelvelsajátítása? A kérdésfeltevés jogos, a mi agglutináló nyelvünk eltér az angoltól, a nyelvelsajátításnak is megvanak a jellegzetességei. A hazai szakirodalom gazdag, összefoglalását adja GÓSY MÁRIA *Pszicholingvisztikájában*, valamint ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA *A magyar nyelv könyvének* gyermeknyelvi fejezetében; nem hagyhatjuk figyelmen kívül a ré-

gebbi szakirodalom két izgalmas könyvét, az egyik SARBÓ ARTÚR, a másik RANSCHBURG PÁL nagyszabású összegezése.³⁸⁰

A születés után a második hét táján jelentkezik a kifejező sírás, majd a gőgicsélés. Ezeket preverbális — beszéd előtti, a beszédet megelőző — hangjelenségeknek nevezzük, előkészítik ugyanis a beszédet. A tizedik hónap táján megjelennek az első szókezdemények (*mama, papa, dádá, nem*), sok baba két ajakkal, valamint ajakkal és foggal képzett mássalhangzókat és mély magánhangzókat ejt először. A gőgicsélés fokozatosan szűnik meg, tizenöt hónapos kor után már nemigen hallható. Ha a gőgicsélés elmarad vagy nem fejlődik ki, akkor meg kell keresni az okát, oda kell rá figyelni, mert komoly következményei lehetnek.

Nyelvről akkor beszélhetünk, ha a gyerek szótagokat mond (*pa-pa, ma-ma, ba-ba*), és ha a kiejtett hangsor jelentést kap. A gyermek első jelentésű hangsorai szómondatok, formailag szavak, de funkciójukat tekintve mondatok. Például a *vau* hangsor a szituációtól függően mást jelenthet: 'itt a kutya', 'add ide a kutyát', 'féllek a kutyától'. Ilyenkor a szupraszegmentális tényezők fejezik ki a különbségeket.

A gyermek több-kevesebb sikerrel utánoz, a kiejtett hangsor még pontatlan, ezt nevezik holofrázisnak. Érdekes megfigyelés, hogy a gyermek 60%-ban a hangsorok elejét ejti ki (*banán — ba*), 30%-ban a szavak végét (*lapát — át*), s a közepét 10%-ban (*homok — omo*). Ez a megfigyelés megegyezik a memória működésével, s a fonématudat fejlődése során is a gyermek először a szókezdő hangot fedezi fel, majd a szózáró következik, utána a többi (l. később).

Az egyszavas közléseket (a mondatzókat) a kétszavas közlések követik. Ez a távirati vagy telegrafikus beszéd korszaka, a toldalékolás hiányzik, vagy még nem pontos. Pragmatikai szempontból érdekes, hogy az elsőként megjelenő toldalékok a -t tárgyrag és az -é birtokjel, pragmatikai-pszichológiai alapjuk van: a gyermeket érdeklik a tulajdonviszonyok: kér-kap valamit, illetőleg gyakran hallja: *babáé, papáé, mamáé*. A többi toldalék kialakulásának nincs meghatározható sorrendje. Négy alapelvet tárgyal a szakirodalom ezzel kapcsolatban.³⁸¹ 1. A kognitív elsőbbség elve azt mondja, hogy a gyermek azt a toldaléket sajátítja el, melynek jelentését érti (PIAGET tana); a gyerekek például meg kell értenie a feltétel fogalmát ahhoz, hogy a feltételes mód jelét helyesen használja.³⁸² 2. A kognitív bonyolultság elve szerint az összetettebb elemek később jelennek meg, például előbb jelennek meg a vonzatok, mint a bonyolultabb jelentésű határozók. 3. Az egyértelműség elve azt mondja ki, hogy az egyalakú és az egyjelentésű toldalék előbb alakul ki. Erre

³⁸⁰ SARBÓ ARTÚR (1906) *A beszéd, összes vonatkozásában, különös tekintettel a gyermekkorra*. Budapest; RANSCHBURG PÁL (1908) *Az emberi elme ép és rendellenes működése*. Budapest, Athenaeum.

³⁸¹ PL. LENGYEL ZSOLT (1981) *A gyermeknyelv*, Budapest, Gondolat Kiadó.

³⁸² A nyelvtan tanításában két feladat van: a nyelvtani fogalmak és a szabályok megtanítása. A nyelvtani fogalmakat is a kognitív elsőbbség elve alapján tanítjuk, kb. a 19. sz. eleje, az induktív menet kidolgozása óta, vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (1990) *Az anyanyelvi tárgyak tanítása a magyar népiskolában 1868-tól 1905-ig*. Budapest, A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei VIII.

jó példa a tárgyrag és a birtokjel. A mély hangrendű toldalékokat előbb használja a gyerek, mint a magas hangrendűeket. 4. A gyakoriság elve szerint azok a toldalékok jelennek meg a gyermek nyelvében előbb, melyeket gyakrabban hall a környezetben.

A harmadik életév vége felé a gyermek gondosan ügyel a grammatikai megformáltságra. Erre az időszakra jellemzők a téves analógiák, melyek idővel elmaradnak, pl. *látottam, eszettem, egérek*.

Ugyancsak a harmadik év táján óriási mértékben megnő a gyermek szókinccse, s megnő a beszélőkedve. Ezért ezt a korszakot a verbális mámor (beszélési mámor) korszakának nevezik. Ilyenkor átmenetileg dadogás léphet föl, a gyermek artikulációs ügyessége elmarad kifejezőkészsége mögött. Ez a fajta dadogás átmeneti, elmúlik. A hároméves gyermek kb. 1200 szót használ, bár ezt nem állíthatjuk biztosan, nehéz ugyanis felmérni a gyermek szókincsét.

A gyermek szókincsében a szófajok között a főnév vezet, de fokozatosan növekszik az igék száma is. A többi szófajt is elsajátítja, de lassabban; legkésőbb a kötőszók és a névutók alakulnak ki. A melléknevek száma kevesebb, ezt jól tudják a tanítók, éppen ezért alsóbb osztályokban nagy gondot fordítanak a melléknevek tanítására.³⁸³ Összetett mondatokat alkot a gyerek, de eleinte még kötőszó nélkül. A feltételes mód viszonylag későn alakul ki. A gyerek időfogalma még négy-öt éves kora táján is bizonytalan.

Négy- és hatéves kor között lényegében kiépül a nyelvtani rendszer.

A szavak hangalakja sokféle átmeneti állapoton keresztül nyeri el végleges formáját. Ezeket a jelenségeket *gyermeknyelvi hangtörvényeknek* nevezik. Ezek hasonulások, helyettesítések, átvetések (metatézisek), valamint sajátos időzítési folyamatok. A metatézisek (*bodoz* < *doboz*, *kakari* < *karika*) az észlelés és az artikuláció finomodásával a harmadik életév után fokozatosan megszűnnek.³⁸⁴ Különösen képpen a sorrendi (szeriális) észlelésnek van nagy jelentősége. Ha a metatézisek négyéves kor után is gyakran jelentkeznek, a szeriális észlelés zavarára kell gondolni, s a gyerekekkel foglalkozni kell. A szeriális észlelés kulcsfontosságú az olvasás-írás tanulásában. Az időtartam észlelése sem tökéletes, rövidülések és nyúlások egyaránt jellemzik a kisgyermek beszédét. A helyes időtartam kialakítására is oda kell figyelni, mert helyesírási következményei vannak később.

Az iskolába lépő és az iskolás gyerekek nyelvfejlődéséről kevesebb tanulmány született, ZSOLNAI JÓZSEF³⁸⁵ az iskolába lépő gyermek beszédéről állapít meg fon-

³⁸³ Érdekes adatokat tartalmaz LACZKÓ MÁRIA újabb vizsgálata, melyet középiskolások nyelvéről végzett. Kiderült, hogy a melléknevek ismerete még ebben a korosztályban is szegényes. LACZKÓ MÁRIA (2005) *Beszéd-produkció és szövegértés anyanyelven és idegen nyelven*. Kézirat.

³⁸⁴ Sok gyermeknyelvi metatézis olvasható a következő kötetben: BALÁZS GÉZA – GRÉTSY LÁSZLÓ szerk. (2005) *Nyelv és nyelvhasználat a családban. Válogatás a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma anyanyelvi pályázataiból*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

³⁸⁵ ZSOLNAI JÓZSEF (1978) *Beszédművelés kisiskolás korban*. Budapest, Tankönyvkiadó.

tos tudnivalókat; BÉKÉSINÉ FEJES KATALIN³⁸⁶ kisiskolások fogalmazásain keresztül vizsgálta mondat- és szövegalkotásukat; legutóbb LACZKÓ MÁRIA³⁸⁷ disszertációja középiskolások nyelvezetével foglalkozott.

Az interakció a gyermek és a felnőtt között. A gyermek nyelve a közösségben, kölcsönös beszédtevékenységben fejlődik. Lényeges a másik fél szerepe — nevezük gondozónak, anyának, szülőnek —, az anya nyelvi viselkedése meghatározó (az angol szakirodalom a *motherese*, illetőleg a *parenthese* terminusokat használja).³⁸⁸ Az iskolában pedig a tanár beszéde, beszédviselkedése, a tanár-diák interakció a fontos tényező.

A továbbiakban ROBERT OWENS könyve alapján foglalom össze a külföldi megállapításokat.

A csecsemő és gondozója közötti interakcióban a következő cselekvések a meghatározók: az együttes utalások (*joint reference*), az együttes cselekvések (*joint action*), a beszélőváltások (*turn-taking*) és a szituációhoz kapcsolódó magatartás (*situational behavior*). A nyelvi-szimbolikus kommunikáció a korai kommunikációs rendszerben fejlődik, ez preszimbolikus kommunikáció. Az anya figyeli a csecsemő viselkedését, alkalmazkodik hozzá, de ugyanakkor irányítja is. Egyszerűsíti a beszédét, fokozza a nem verbális kommunikációt. Az együttes utalások során ugyanazt a dolgot figyelik, később ezeket a dolgokat nevezi meg a szülő. Az olyan kommunikációs funkciókat, mint a kérés és az adás, preverbálisan fejezi ki. Az együttes cselekvésekben a játéknak van nagy szerepe, mindig is hangsúlyoztuk mi is a különféle mondókák jelentőségét.

A már beszélni tanuló kisgyerekekhez az anya alkalmazkodik, úgy alakítja a társalgást, hogy a gyerek egyre nagyobb szerephez jusson. A szavak tanulása az együttes utalásokon múlik. Az anya mondja a szavakat, de azonnal kéri is a gyermeket a dolgok megnevezésére. Az anya kialakítja a sajátos dajkanyelvet (*motherese*), jellemzői a következők:

paralingvisztikai jellemzők: lassabb beszéd, nagyobb szünet a megnyilatkozások között és a tartalmas szavak után; magasabb hangfekvés, nagyobb hangközök; erősebb intonáció és hangsúly; változatos hanglejtés; kevesebb szó percenként;

szókincsbeli jellemzők: korlátozott szókincs; a szokásosnál háromszor több körülírás; több konkrét utalás (itt, most);

jelentésbeli jellemzők: kevesebb szemantikai funkció; több kontextuális támasz;

³⁸⁶ B. FEJES KATALIN (1993) *A szintaktikai állomány természete gyermekszövegekben*. Nyelvtudományi Értekezések 136. Budapest, Akadémiai Kiadó; B. FEJES KATALIN (2002) *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Szeged, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.

³⁸⁷ LACZKÓ MÁRIA (2005) *Beszédprodukció és szövegértés anyanyelven és idegen nyelven*. Kézirat.

³⁸⁸ BORONKAI DÓRA (2005) Napjaink családi kommunikációjának fő jellemzői. In: BALÁZS GÉZA – GRÉTSY LÁSZLÓ szerk. *Nyelv és nyelvhasználat a családban*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 41–69; KASSAI ILONA (2005) A család mint nyelvmester. In: BALÁZS GÉZA – GRÉTSY LÁSZLÓ szerk. *Nyelv és nyelvhasználat a családban*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 143–164.

mondattani jellemzők: kevesebb töredékes mondat; rövid, nem bonyolult mondatok; több jól formált, könnyen érthető mondat; többnyire egyszerű mondatok; több felszólítás és kérdés (a kijelentések kb. 60%-a);

társalgási jellemzők: kevesebb mondat; sok ismétlés (kb. a megnyilatkozások 16%-át megismétli három beszélőváltás során).

Fontosak az ösztönzések (a szakirodalom a *prompting* kifejezést használja; bevett terminus az iskolai óravezetésben is), ezek háromfélék: kiegészítések, *fillings* (Ez....), tudakoló, kicsalógató utánzások, *elicited imitations* (Mondd:) és kérdések, *questions*. Ösztönzők a beszélgetéseket kísérő gesztusok.

Az anya ügyesen ösztönzi a gyereket a kétszavas megnyilatkozások alkotására (*vertical strategy*). A gyerek mond egy egyszavas megnyilatkozást, az anya egy olyan kérdést tesz fel, melyre a gyerek egy másik szóval válaszol, végül az anya megismétli az egész mondatot, pl. Gyerek: *Cica*. Anya: *Mit csinál a cica?* Gyerek: *Eszik*. Anya: *Igen, a cica eszik*.

Kissé fejlettebb fokon az anya indirekt módon javítja a gyereket: megismétli a gyerek rossz mondatát helyesen, azután a gyerek megismétli a helyes mondatot. Az iskola előtti időszakban nagy szerepe van a játéknak.

A gyermek-szülő viselkedésben nagy különbségek figyelhetők meg a különféle kultúrákban.³⁸⁹ A legélesebb a különbség, hogy beszélgetnek-e a gyerekekkel vagy sem, ez utóbbi esetben a gyerek figyel, s így sajátítja el a nyelvet.

A beszédpercepció (a beszédészlelés és a beszédmegértés) fejlődése

„A gyermek beszédelsajátítása folyamán szoros kapcsolatban fejlődik az ún. artikulációs és a percepció bázis.”³⁹⁰ A beszédészlelés az életkorral együtt fejlődik, és kb. 14 éves korra éri el a felnőttre jellemző érzékenységet.

Az olvasástanítás szempontjából az a megállapítás fontos, hogy az egy-két éves gyermek percepciója globális, mégpedig fejletlensége miatt; valamint a felnőtté globális, mégpedig gyakorlottsága miatt, hiszen a szó felismeréséhez nincsen szüksége minden felismerési kulcsra, elegendő egy-két jellegzetes jegy. A 3,5–6 éves gyermek már képes a logatomok visszamondására, vagyis „képpé vált az anyanyelvre jellemző akusztikus felismerésre és azonosításra”. Tehát a gyermek képes a beszédhangok szegmentálására, és képes emlékezni a hangok sorrendjére. Ez azt jelenti, hogy a hatéves beiskolázási kor reális, és a gyerek tanítható az olvasásra-írásra. A kutatások azt is kimutatták, hogy ekkor a felismeréshez minden részletre szükség van, mert a beszédmegértési folyamat alsóbb szintjeinek nagyobb a szerepe

³⁸⁹ A szociolingvisztika is vizsgálja ezt a jelenséget a gyermek szocializációs folyamatának vizsgálatakor. RÉGER ZITA ismertette ezt a problémakört, s általában rá támaszkodnak a tankönyvek, vö. KISS JENŐ (1995) *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

³⁹⁰ GÓSY MÁRIA (1989) *Beszédészlelés*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet, 181.

pük, mint az asszociációs mezőké. A hatéves gyereket nem szabad csecsemőként kezelni, de ugyanakkor a felnőtt stratégiáját sem szabad ráerőltetni. Ezen a ponton a percepciók kutatások következtetései és az olvasástanítás történetéből leszűrhető tapasztalatok megegyeznek. A kisgyerekeknek meg kell figyelnie minden részletet, aprólékosan kell dekódolnia a szót, nem szabad siettetni, sem pedig találgatásra kényszeríteni. A dekódolásnak pedig a nyelv szabályainak megfelelően — a szótagstruktúrát követve — kell történnie. Ez azt jelenti, hogy a gyerek természetes, magával hozott szótagolási készségét nem szabad az iskolában visszafejlesztetni, ellenkezőleg ápolni kell. A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése mind a szülőknek, mind az óvodának elsőrendű feladata.

A memória szerepére nagyon határozottan fel kellene hívni a szülők és a pedagógusok figyelmét. Ezzel kapcsolatban is sok a félreértés, általában az értelem nélküli magolással azonosítják. Az olvasás szintje a gyerek emlékezetén és munkamemóriáján múlik, azon, hogy emlékszik-e a hangsorra, emlékszik-e az egy-két szóval vagy sorral előbb olvasottakra; azután azon múlik, hogy milyen gyors a hang-betű azonosítási készsége, hogyan működik a hosszú távú memóriája, őriz-e benne ismereteket, s szükség esetén gyorsan elő tudja-e hívni őket. S mindez a beszédre is vonatkozik. Memória nélkül nincsen sem beszéd, sem olvasás. (Nem tudom elégszer hangsúlyozni, hogy milyen ártalmas a túlzott vagy kizárólagos munkafüzetes gyakorlat: kitöltenek, aláhúznak, pótolnak betűket, s azt hiszik, hogy közben tanítanak, pedig nem így van. A helyesírás tanításában is él ez a gyakorlat: a gyerek pótol egy betűt itt-ott; nem íratják le vele az egész szót, „nincs a kezében”, így a memóriájába sem kerül be.)

A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során

Eszterke hatéves. Megkérdezem tőle: Mi az első hang a *hajó* szóban? *H* — válaszolja. És mi a második hang? *A*! Hát a harmadik? *J*! A negyedik? *Ó*! Eszterke a nyelvi tudatosság magas fokán áll, elkezdődhet az olvasás és az írás tanítása. Péterke ötéves, tőle is megkérdezem, hogy mi az első hang a *hajó* szóban. *H* — vágja rá ő is. Mi a második hang? *Ó* — hangzik a lelkes válasz. Péterke a szavak elejét és végét érzékeli, teljesítménye megfelel a korának, nyelvi tudatossága életkorával párhuzamosan majd finomodik. Luca hároméves, ő még csak szótagolni tud, ismétli a hangosan eltapolt és szótagolva kimondott szavakat. Luca nyelvi tudatossága éppen most kezd kibontakozni. Ez a családi kísérlet — a három gyerek unoka — már egy évtizede történt, azóta megismételtem velük is, a többi aprósággal is: nagyjából ez a képlet.

A szó hangjainak a felismerése a memória működésének szabályai szerint történik. GÓSY MÁRIA ezt írja a holofrázisokról: „A tapasztalat szerint a holofrázisok a magyarban alakilag a hallott szavak elejét rekonstruálják mintegy 60 %-ban (pl. *ba*

— 'banán', *tük* — 'tükör', *nusz* — 'nyuszi'), a végét mintegy 30 %-ban (pl. *át* — 'lapát', *pá* — 'hoppá', *geji* -- 'reggeli', *ző* — 'fűző') és a közepét mintegy 10 %-ban (pl. *omo* — 'homok', *ike* — 'énekel').³⁹¹ Ebben az esetben nincsen még szó nyelvi tudatosságról, csak egy olyan sorrendről — a szó eleje, vége, közepe —, mely később, a nyelvi tudatosság kialakulásakor megismétlődik, nyilvánvalóan az artikulációs és a percepciós bázis összefüggése okán, de ez a memória működésének általános szabálya is.

A gyermeknyelvi kutatásokban vannak olyan megfigyelések, melyek a gyermek kibontakozó nyelvi tudatosságáról tanúskodnak.

A toldalékok felismerése is a nyelvi tudatosság ébredéséről tanúskodik. „A tudatos toldalékolás egyik jellegzetes ismérve az időtartamok sajátos alakulása. A gyermek már pontosan ismeri a toldaléknak mint elemnek a funkcióját, ezért a megjelenítésre, a toldalékban szereplő hangok képzésére fokozottan ügyel. Mindennek következményeként a toldalék objektív időtartama nemegyszer azonos a szótőével, sőt meg is haladhatja azt.”³⁹² A *-val, -vel* rag nem hasonulása ösztönös elemzés eredménye. Unokáim négy-öt éves koruk táján produkáltak efféle alakokat, különösképpen Réka: *asztalval*, *tányérval*, *kutyusval* és hasonlók. „Az ok kézenfekvő: a gyermek szegmentálja a kérdéses (toldalék)morfémát, s önállóan kapcsolja a tömorfémához. Példák: *Grisztijánval*, *azval*, *núlval* — 'nyúllal', *vízvel*, *ujjadval*. [...] itt nem az artikulációs könnyebbség elve dominál, hanem a morfémakapcsolás hangsúlyozása még akkor is, ha ezzel éppen az artikulációs feladat nehezedik.”³⁹³ Ezek az adatok azért érdekesek és figyelemre méltók, mert a külföldi szakirodalomban hasonlókkal nem találkoztam, érthető módon, hiszen az angolra nem jellemző a gazdag morfológia, ellenkezőleg. A morfémák „felismerése” egy agglutináló nyelvet elsajátító gyerekekre jellemző.³⁹⁴

A gyermek mentális lexikonában megfigyelhető kettős tárolás is egyfajta „tudatosság” jele. Arról van szó, hogy a gyerek rögzíti a fonetikailag helyes formát és saját kialakulatlan, gyermeknyelvi formáját is. Tehát elkülönül tudatában a *rigó* és a *jigó* forma, s a felnőttektől az elsőt várja el. Ha gügyögnek hozzá, kiabál: nem *jigó*, hanem *jigó!* A harmadik életév táján azután „megszűnik a gyermek mentális lexikonának kettéosztottsága; a kétféle tárolás feleslegessé, sőt akadállyá válik a további fejlődés számára.”³⁹⁵ A metatézisek megszűnése is a hangsor pontosabb megfigyelésére utal. Érdekesek a gyermekek szóértelmezései. A gyermek megpróbál kapcsolatot teremteni a szó jelentése az általa jelölt valóságelem között. Például

³⁹¹ GÓSY (1999) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina, 171.

³⁹² GÓSY MÁRIA, i. m. 174.

³⁹³ GÓSY MÁRIA, i. m. 178.

³⁹⁴ PLÉH CSABA (1998) *Mondatmegértés a magyar nyelvben*. Budapest, Osiris Kiadó, 198.

³⁹⁵ GÓSY MÁRIA, i. m. 181, 192. Ezt az érdekességet az angol szakirodalomban „fisz” jelenségnek nevezik, ti. a *fish* 'hal' szóval írták le a kettős tárolást, idézi: CRYSTAL, DAVID (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Szerkesztette Zólyomi Gábor. Budapest, Osiris Kiadó, 301.

a *futó zápor* onnan kapta a nevét, hogy az emberek elkezdene futni, ha esik; az *égszert 'ékszer'* azért nevezik így, mert úgy ragyog, mint a csillag az égen; a *föld-rajzórán* az iskolások a földre rajzolnak (l. még alább bővebben).³⁹⁶

A szakirodalom a nyelvi tudatosság kibontakozásában a következő fokozatokat állapítja meg: szótagolás, mondatok felismerése, az alanyi és az állítmányi rész elkülönítése, a szavak és a szóelemek felismerése, végül a szó hangjainak analízisének (a szó elején, végén, szeriálisan, pozicionálisan). A szavakról keveset írnak.

A szavak felismerésében két fázist lehet elkülöníteni: a szavak hangalakjával való játékot, valamint a jelentéssel és a morfológiai felépítéssel kapcsolatos műveleteket.

Különleges helyet foglal el a gyermek nyelvi tudatosságának fejlődésében a szavakkal való játék. A világon mindenütt a gyerekek élvezik a nyelv zenéjét, a furcsa szavakat, a rímeket. Ezt az antropológusok megfigyelték az írásbeliség nélküli kultúrákban is, de nem kell messzire mennünk, a magyar folklór gazdag gyermekjátékokban, mondókákban, nyelvi tréfákban. Elegendő a KISS ÁRON által publikált *Magyar gyermekjáték-gyűjteményre* (1891) hivatkozni, melyet KODÁLY ZOLTÁN felvett *A magyar népzene tára* első kötetébe. DAVID WOOD idézi a következő angol gyermekverset: *Adam and Eve and Nipmewell | Went in a boat to sea. | Adam and Eve fell out, | Who was left?* Gyermekkori emlékem a következő rigmus: *Ádám, Éva kertben voltak, madarat láttak, hányat láttak, mondd meg te!* A szülők régebben az otthoni cselekvéseket is rigmusokkal kísérték: a *Mi van ebédre?* kérdésre a válasz ez volt: *Édes, kedves krumplileves.*³⁹⁷

Egy kisfiú — a szülők közlése szerint — egyik este a *Megy a gőzös* kezdetű gyermekdal vége felé szereplő *Elöl ül a masiniszta* helyett — tudatosan — *masinusztá*-mondott. Amikor kijavították, nevetve folytatta: *Hátul meg a krumplifejű palacsunta*. Ugyanennek a kisfiúnak a szóalkotása a *pizzacica*, túlságosan rövidnek érezte a *pizza* szót, s 'hívott hozzá' egy hasonló hangzású utótagot. A gyerekek szóasszociációi olykor a jelentést követik: *papa — fúró, fogkefe — fogkrém — csap*; olykor a hangalakhoz kapcsolódnak: *bálna — málna — kiabálna, parancs — narancs*.

A rigmusozás ösztönös cselekvés, s hasonlóképpen ösztönös — mindenképpen egy érettebb fok — a gondolkodási műveletek alkalmazása, elsősorban az összehasonlításra alapuló metaforaalkotás vagy a metaforálás, valamint a szavak szerkeze-

³⁹⁶ ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (1991) A gyermeknyelv. In: A. JÁSZÓ ANNA szerk. *A magyar nyelv könyve*. Budapest, Trezor Kiadó, 569.

³⁹⁷ WOOD, DAVID (2003) *How children think and learn. The social contexts of cognitive development*. Oxford etc., Blackwell Publishing, 213–216. „These observations, coupled with studies of word and sound play in babies and pre-school children, suggest that becoming aware of and exploiting the possibilities offered by the ambiguous and metaphorical nature of speech is not simply a product of learning to read. Rather, an awareness of the various 'levels' and functions of language revealed in children's word play may be an important preparation for the achievement of literacy itself [...]” I. m. 214–215.

tének a megfigyelése. Erről nemigen olvasni a szakirodalomban, ezek a megfigyeléseim novumok.³⁹⁸

Arról van szó, hogy a kisgyerek alkalmazza a különféle gondolkodási műveleteket a szavakon, vagy megfordítva a tételt: ezek a műveletek a gyerek kibontakozó gondolkodásáról árulkodnak. Ezen „spekulációk” eredményei azok az érdekes szavak, melyeknek a szülők örülnek, s melyeket rendszerint feljegyeznek. Természetesen, ezek ösztönös produktumok, de osztályozhatjuk őket gondolkodási és nyelvészeti kategóriák szerint.

Ezek a gondolkodási műveletek egyrészt kapcsolatban vannak a megismerés (descartes-i) módszereivel, vagyis az analízissel és a szintézissel, másrészt azokkal a gondolkodási műveletekkel, melyeket a retorikában általános érvforrásoknak tekintünk (l. 353). Csoportosításuk a következő lehet: 1. a nem-faj viszony felismerésén alapuló műveletek: gyermeknyelvi definíciók; 2. az összehasonlításon alapuló műveletek: a) a jelentések közötti vagy a szavak közötti műveletek (metaforák, metonímiák, szinekdochék, szinesztéziák; hasonlatok); b) szóalakon belüli műveletek (rövidítések, szóképzések, kontaminációk, etimologizáló alakulatok, a szóvég megelevenedése, szóhatáreltolódás); 3. viszonyokon alapuló műveletek (ok-okozati viszonyok, ellentétek); 4. a körülményeken alapuló műveletek (az időviszonyok érzékelése). Az így létrejött gyermeknyelvi szavakat (de csak a szavakat) csoportosítani lehet keletkezésük módja szerint, vagyis a QUINTILIANUS-féle *quadrupartita ratio* szerint; tehát eszerint új szavakat alkothat a gyerek hozzáadással, elvétellel, helyettesítéssel és cserével.³⁹⁹ Az alábbiakban ezeket a csoportokat illusztrálom példákkal (ahol szerepel az életkor, feltüntetem).⁴⁰⁰

³⁹⁸ A kognitív képességek fejlődésének két szakasza van, az első négyéves korig tart; szimbolikus, valamint prekonceptuális fejlődést mutat; a második szakasz az óvodáskor végéig tart, intuitív gondolkodás jellemzi, idézi ANDÓ ÉVA (2004) A gyermek nyelvfeljlődése és a történetmondás. In: LADÁNYI MÁRIA – DÉR CSILLA – HATTYÁR HELGA szerk. „...még onnét is eljutni a túlra...” Tanulmányok Horváth Katalin tiszteletére. Budapest, Tinta Könyvkiadó. A nyelvi fejlődés során a kisgyerek tapasztalja a látható jelenségeket, s hozzájuk rendel nyelvi szabályokat. Ezen az elven működik a nyelvi elemek azonosítása, a használati szabályok felismerése és elsajátítása, RÉGER ZITA (1990) *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 27–29.

³⁹⁹ Ehhez a felosztáshoz néhány magyarázat kívánczik. A szinekdochét és a szinesztéziát külön csoportba vettem, tehát nem tekintem a szinekdochét a metonímia alfajának; a szinesztéziát is külön kategóriaként kezelem, mint átmenetet a metafora és a metonímia között, vö. KEMÉNY GÁBOR (2005) *A nyelvi képek többféle csoportosításának lehetőségéről*. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. A szóképek és a szónoki beszéd. Budapest, Trezor Kiadó, 33–50. A quadrupartita ratiót kizárólag szavakra lehet alkalmazni, ahogyan eredetileg QUINTILIANUS is tette. Tehát ezen a ponton nem osztom a liegè-i μ -csoport álláspontját, vö. DUBOIS, J. – EDELINE, F. – KLINKENBERG, J. M. – MINGUET, P. – PIRE, F. – TRINON, H. (1970) *Rhétorique générale*. Paris; ADAMIK TAMÁS (2004) Az alakzatok és a szóképek fogalmáról és osztályozásáról. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A szónoki beszéd kidolgozása*. Budapest, Trezor Kiadó, 43–69. Érdekes, hogy a belga retorikusok a szóképek közé felveszik a gyermeknyelvi produktumokat.

⁴⁰⁰ A példákat a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma 2004. évi anyanyelvi pályázatára beérkezett tanulmányokból veszem, ez tekintélyes korpusz. A pályázatok kódja a következő: 1314, 1316, 1324, 1334, 1336, 1340, 1369, 1375. A pályázatok egyik bírálója voltam, a szerzők nevét nem ismerem, többnyire a szülők feljegyzéseiről van szó. Az általam felhasznált anyag nem szerepel az időközben megjelent kötetben, vö. BA-

A) A gondolkodási műveletek eredményeként létrejött produktumok. Fontosnak tartom azt megjegyezni, hogy bár a produktumok elnevezésére az egyszerűség kedvéért a stilisztikai kategóriák elnevezését használom, ezek a produktumok nem stilisztikai céllal jönnek létre a gyermeknyelvben. A világ megismeréséről van szó, s a gyerek felfedezéseit nyelvi formába önti. Ezeknek a felfedezéseknek és a költői eszközöknek azonos a gyökerek, ezért viszont indokolt a stilisztikai kategóriák használata.

Definíció. A gyermek definíciói többnyire körülírások: *Fütyivel locsolt a fiúci-ca 'pisilt'. Elmentünk abba a házba, ahol a menyasszonyt és a vőlegényt összeillesztik* — ez a templom vagy inkább a házasságkötő terem definíciója. A meghatározások sokszor fölöslegesen pontosak: *A kutya ugat a szájával* (mi mással ugatna, mint a szájával; olykor a tanítónők mondanak efféle — eléggé infantilis — utasításokat: *Olvassátok el a szemetekkel!*). Ilyen *a kutyának jó a hallófüle; kakiszarba léptem*. Egy kisfiú szava a *liblobnyelv*. Csak annyit árul el róla, hogy ő ugyan nem érti, de használja. Saját használatára kifejlesztett halandzsanyelve, mondókákat költ át erre a fiktív nyelvre. (A szülők magnetofon-felvétellel ellenőrizték, hogy vajon képes-e a gyerek mindig ugyanúgy reprodukálni az átköltött mondókát: képes volt. Szerintem ez a logatomok ismétlését jelenti, s ez nagyfokú fonématudatra is vall.) A *liblobnyelv* már metanyelvi teljesítménynek tekinthető, a nyelvről szóló megálgalapítás.

Metafora. A metafora névátvitel vagy jelentésátvitel. A mögötte meghúzódó gondolkodási művelet az összehasonlítás, mégpedig a hasonlóság megállapítása, valamint a szó jelként való felfogása: a hangalak és a jelentés szétválasztása. A *rágógumizó tehén* metafora megalkotása háttérben az összehasonlítás a tehén kérődző szájmozgása és a rágógumizós ember szájmozgása között van, s a *rágógumizó* hangsor pedig függetlenedik az eredeti tartalomtól, s új tartalmat kap.

A *bárányhimlő* szót mondta a gyerek (5,2) a *libabőr(ös)* helyett: 'Papa, te mennyire fázol! Tiszta *bárányhimlő* vagy!'; *vízi hörcsög a tengerimalac* helyett; *Miért kalácsoltad be a hajad?* — kérdezi a kislány (3,3) az édesanyjától, aki fonatban tűzte fel a haját. A kislány (3,3) a *szárnyas tündérlányra* azt mondja, hogy *repülőgép*. Egy négyéves kislány a nagypapával egy tálból gyümölcsöt eszeget; a *golyóca* szót mondja 'naspolya' jelentésben: 'Te szőlőt eszel, én meg csak olyan *golyócat*.' Ugyancsak az ő produkciója a *cicakutya* 'apró termetű kutya', *kisvirág* 'olyasmi, amittől nem kell félni, mert nem látható'; egyszer ugyanis megijedt egy hajladozó virágtól. A bot formájú kukacra mondta a kisfiú: *Rajzoltunk botkukacot a sárba; ajtót fest a majom ostorral 'ecsettel'; építettél vilisínt a takaróból 'a takaró ráncait a villamossínhez hasonlította'; papucsot, levelet, hajszárítót, kutyát harap-*

tál az almába; megmosod a lábkönyököket 'térdet'. Miért botlott el ez a csatorna? 'Miért ferde?' Nyikorgott a madár — A szülők magyarázata a következő: Amikor az utcán sétáltunk, előzőleg arra lett figyelmes, hogy az egyik lépcsőház ajtaja hangosan nyikorgott. Közvetlenül utána egy madár hasonló hangot bocsátott ki. Mivel a két hangot közel egyidejűleg hallotta, az ajtónyikorgást a madár képzetéhez társította. *Babának fütyifarka, fütyi-víg ormánya van* 'az elefánt ormányát és farkát fütyijéhez hasonlítja' (a képzettársításba az *Egy kis malac* kezdetű dalocska is beletársít). *A lábodon nem szúnyogpötty van, hanem anyajegy* 'szúnyogcsípés'; *megpuszliod a kezdeddel* 'megsimogatod'; *büdös a körte bundája* 'héja'; *kotkodácsol az orrom; a hőmérő néni azt mondta, hogy nap is várható; szőrreszelővel reszeled a szakállad?*; *Anyá, én arra gondoltam, hogy a fű a Föld haja; Nagypapa, minek ültetted ide ezt a fűrészfűvet? 'csalán'*.⁴⁰¹ *A fű a Föld haja* metaforát több kisgyerek is megalkotta.

Nemegyszer megmosolyogtatók a gyermekmetaforák: A tikkasztó melegben a nagypapa jó bő gatyában, amibe minden belefér, ejtőzik. A négyéves kislány unoka odamegy és megszólítja: Papuska, kilátszik a kispocid.

Megszemélyesítés. *A piros póló a színével tud beszélni, mert nincs szája.* Ez szinekdoché is, mert elvonja a dolog tulajdonságát. *Nyávogott az ajtó 'furcsán nyikorgott a bölcsőde ajtaja'.* A megszemélyesítésre kevés adatom van. A gyerekekre inkább az jellemző, hogy játékaikat személyeknek tekintik, s beszélnek hozzájuk.

Metonímia. A metonímia esetében a névátvitel mögött érintkezés vagy ok-okozati viszony van. *A zsákmány* szót mondta a gyerek (5,10) *zsák* helyett (azt tehát, ami a zsákban van): 'Anyu, hová tetted a zsákmányomat?' A kislány (2,7) ezt mondja: 'Anyá, én nem kérem ezt a harisnyát, mert már *kiszakadtam* belőle'; nem a rajta lévő harisnya szakadt ki, hanem ő szakadt ki. *Fújós idő* 'szeles idő' ok-okozati viszony, mert fúj a szél (5,0); *baktériumom támadt* 'megbetegedtem' ti. a betegséget a baktériumok okozzák; *Jó módszert estem* 'szerencsésen', ti. a jó módszer okozhatta a szerencsés esést; a tárgyragos bővítmény téves analógián alapulhat. Egy hároméves kislánytól megkérdezték, hogy miért nem megy oviba, mire így válaszolt: „*Mert fáj a hangom*”. A betegség tünetét azonosította a betegség okával: a torka fáj, emiatt ment el a hangja.

Szinekdoché. A szinekdoché a rész-egész viszony felcserélésén alapuló szókép. Gyakori jelenség, hogy a kisgyerek a dolgot a hangjáról nevezi el, vagyis az egészet a *részről* nevezi el. Ez *pars pro toto* összefüggés: *vau, vava, vu* 'kutya', *brumma* 'fúró, porszívó, mosógép' (2,0); *dádá* 'kalapács'; *düzs* 'ütés', *düzsöld meg* 'üsd meg'; *hapízik* 'alszik', aki alszik, ezt mondja: *haaa-pü*, a levegővétel hangja; *Mama, mömőzzek?* 'autózzak' (mömő hangot adva); *süssöl* 'repül'; *zsiki* 'fűrész';

⁴⁰¹ A tizenévesek metaforái már tudatosak és erősen szlengesek: *csapágyas* vagyok 'nem érzem jól magam'; *molekulaszámlálás* a *levegőben* 'értelmetlen szemlélődés'.

pikkapikka 'lufi'; *Olyan cuki ez a tengerimalac, mindig hoppanik a boldogságtól.* (3,0) Ezek kisebb, kb. kétéves gyerekek szavai. Egy hároméves kislány így kezdte az elbeszélést: *Hát az egyik százegykiskutya leült a tévé elé.* Ide tartozik az a névátvitel, ha valamit a tulajdonságáról neveznek el: *A savanyú az citromot jelent.*

Totum pro parte, vagyis az egész a rész helyett: *Van a fényképezőgépben videó?* 'kazetta'. Ez sokkal ritkábban fordul elő.

Szinesztézia. *Durrogtatás-színek.* (A szülő magyarázata: Nyilvánvalóan, megzavarta, hogy egyszerre lát színeket és hall hangokat. Próbálta megnevezni a számára szokatlan jelenséget. Végül arra a következtetésre juthatott, hogy a hang — a 'durrogtatás' — vagyis az erősebb inger következményei az égen látható színek.) Az eredmény kétségkívül szinesztézia, a mögötte lévő gondolkodási művelet ok-okozati viszony. *Olyan sötét van, hogy tiszta süket vagyok!; Ahogy megyünk le a lépcsőn, nem is fogod látni a hangunkat!*

Egy négyéves kisfiú szinesztézia-kompozíciója a következő: „*Anyu, mitől van neked ilyen finom, hosszú illatod, hogy te az emeleten fürdesz, és a finom szappan-illat idáig lelóg?*”

Hasonlat. *Amikor villámlik, olyan, mintha valaki felkapcsolná és lekapcsolná a villanyt. Mama megmérte a vérnyomásomat. Olyan alacsony volt, mint egy mókus.* Az anyagomban kevés példa van a hasonlatra. Lehetséges, hogy az összetett mondatok később alakulnak ki, s a gyerekek természetesebb a szókép alkotása.

Ok-okozat. *Villámlott a kukacka, a szülő magyarázata: Miután nem értettem, elmagyarázta, hogy éppen játékkukac volt a kezében, amikor kint villámlott. A két jelenséget egymáshoz társította, a villámlást mintegy a játékkukachoz köthető jelenséget raktározta el az agyában. Ki tudod mondani a r hangot, mert a villamoson eléred a jelzőt 'tehát már nagy vagy'.* (Az előzmény az volt, hogy a szülők elmagyarázták a kisfiúnak, hogy ha nagy lesz, ki tudja majd helyesen ejteni a hangokat.)

Ellentét. *Jókodás 'jó viselkedés, jóság', a rosszalkodás ellentéte; kinedvesítetem 'megszárítottam' (5,0); leöltöztem 'levetkőztem'.* (Az igekötők helyes használata meglehetősen sok próbálkozáson keresztül alakul ki, tulajdonképpen az igekötő és a szavának szemantikai összeillesztése okoz gondot, pl. *a vasaló ki van dugva, a kislány segít édesapjának kinyírni a fűvet, kilepetés a meglepetés helyett.* Szemléletes tömörítés egy hároméves kisfiú kifejezése: *a lufi összelyukadt.*)

Időviszonyítás. *Ma nem lehet szombat, mert tél van; Tegnap péntek lesz; Ebből rántott husi lesz legutóbb* — ezek jó példák arra, hogy az időviszonyok viszonylag későn alakulnak ki, öt éves kor táján.

B) A szavak szerkezetének megfigyelése. Az esetek többségében az analógia működik a gondolkodás mélyén, az analógia pedig az összehasonlítás gondolkodási műveletén alapul. Az eredmény többnyire olyan jelenség, amit a szóalkotás fajtái között tartunk számon.

Szórővidítés. *Lakatajt* < *lakatajtó* 'olyan ajtó, amelyen lakat van'; *Gyöngy* < *Gyöngyi*; *Magd* < *Magdi*; *Gab* < *Gabi*. A *tapé* < *tapéta* elvonás azért érdekes, mert a -*ta* részt toldaléknak érezhette a gyerek, pl. *rajzolta*.

Ikerszóból vonta el egy gyerek a *haminya* 'cumisüveg' szót < *hami-nyami*.

Szóképzés. A *huhog* helyett *uhuzik* ige keletkezett. A *lehel* ige helyett keletkezett a *ház* ige a *h* hangból: 'Majd én *házom* a fagyit, hogy ne legyen olyan hideg.' Az *óvoda* — *óvodába* analógiájára keletkezett az *aludába*: 'Mehetsz *aludába!*', vagyis aludni. A gyerek a *Tüsz*i nevet mondta a törpére a *Hapci* helyett. *Befixeztem magam* 'besprayztem magam' (4,0); *munkázni* 'dolgozni' (4,5); *Megnézem, ahogy rotációs kapációzol*; *Nézd, csücsülék!* 'szék'; *gyógyító* 'gyógyszer', a folyamatos melléknévi igenév gyakori a gyermeknyelvben, a *dolgozó* 'munkahely' jelentésben már régen állandósult, pl. *a mama dolgozóban van*; *lábászat*, *fejészet* (a *szemészet* analógiájára); *farkassomjas vagyok*, a *farkaséhség* analógiájára.

Kontamináció. *rosszcsontkodom* < rosszcsont × rosszalkodik; *fángos* < fánk × lángos; *harkács* < harkály × fakopács; *elemorzsia* < elemózsia × morzsa; *csupára* < csupa × tisztára, 'teljesen'; *inkubaba* < inkubátor × baba; *bemutató* < bemutató × mutató (4,0); *Kinyitjuk a sajtaját* < sajt × ajtaját 'a dobozos sajt ajtaját, azaz fedelét, metafora is; *jutalvány* < jut × utalvány; *Kimegy a széndioxidigén* < széndioxid × oxigén; *Elromlott a busz. El kell vinni a művízbe!* < műhely × szervíz (4,0); *mapa* < mama × papa. A kontamináció lélektani magyarázata a következő. A szavak rendszerben tárolódnak (ez a séma), s előhíváskor az egymással kapcsolatban lévő szavak egyszerre aktiválódnak, s a „felszínen” találkoznak.

Etimologizálás. A gyerekek szeretik értelmesíteni a számukra nem értelmes szót. Ezekben az esetekben is szétválik a hangalak és a jelentés: a gyerekek egy hasonló hangzású, de számukra értelmes szót keresnek a számukra nem értelmes helyett (egyébként a népetimológiának is ez a mechanizmusa). A *talicska* helyett *tolicska* 'amit tolni kell' (kontamináció is); a *lapulevél* összetétel előtagját a következőképpen értelmezte a gyerek: *lapuló levél*. A *gyűjtemény* helyett alkotott szó (3,9) *gyűjtami* < *amit gyűj, mit gyűjt* kifejezések tagjainak felcseréléséből. A *bőkös kapa* a gereblye elnevezése (3,3), a kapát ismerte a gyerek, s ahhoz viszonyítva alkotta meg a szót, igen jó megfigyeléssel. *Gazda* ehelyett: *Mazda*, *vidámpart* (vidámpark), *állóing* (hálóing), *gesztenye füle* (gesztenyepüre), *lepke* (lecke), *vanám* (banán), *libapont* (hibapont), *mosdólépcső* (mozgólépcső), *szitaköpő* (szitakötő), *jámborszarvas* (jávorszarvas), *akácság* (apátság), *népsorolvasás* (névsorolvasás). A szívószálla egy kislány (4,0) azt mondta: *fújószi*. *Alvópirin* 'Algopyrin'; *anyapók* 'pótanya'; *nagyfoteléknál* 'nagyfateréknál'; *lázasodik a vakond* 'házasodik a vakond'; *Volt egyszer két bors ökröcske, a gazdájuk minden este megfejtette őket* 'megfejte' (ez az értelmesítés gyakran előfordul); *Zúg az Olga, zúg a bolha* 'Zúg a

Volga'; Amikor uzsonnát ettél, akkor adtak téglát 'céklát'⁴⁰²; Ha van hétvége, akkor van hatvége, nyolcvége is, a gyerek meg is magyarázza: Hétvégén nem jár a hetes troli, csak hatvégén jár (értsd: hétközben); televízió; Apa, ez a ventilátor harmadik része? 'terminátor'; Ha anya nem eszik, sövény lesz (ebben a példában a palatális környezet hat inkább).⁴⁰³ Életem kockás táskájával 'életem kockáztatásával'. Nils Horgász 'Nils Holgersson'; Anyu, olyan ugye igaziból nem létezik, hogy szerszám tárul? 'Szezám, tárulj!'; Merre van Szódaarábia? 'Szaud-Arábia'; Árpád-medence 'Kárpát-medence'; Ha valaki lop, az bőröndbe kerül; Éppen ébreszkedik, mert egy álomszóz. 'álomszusék' (4,0); Miből van a reccsnadrág, hogy úgy feszül? 'sztreccs'; Egy hároméves kislány így sorolta fel a testrészeit: gerinc, térd, combcsont, laposka, kupola 'lapocka, koponya'.

Az egyházi szókészlet értelmesítése érdekes: kísértés 'sekrestye', elvonás is a következő mondatból: Ne vígy minket a kísértésbe! (4,0); Hazaiás próféta 'Izaiás próféta'; uzsonna a magasságban 'Hozsanna a magasságban!'; jónási titok 'gyónási titok'.

Egy négyéves kisfiú cukrot dobál a testvérének, egy kis idő elteltével figyelemztetik: Dani, vigyázz, mert a dédinél fog kikötni! — Micsoda? A dédi ki fogja köpni?

Szóösszetétel értelmesítése: A sok rendetlenkedés miatt az apa a kislányára szól: Kislányom, már sárgalapos vagy! — Nem is vagyok sárga! — Nem úgy gondoltam. — Lapos sem vagyok!; Mikor viszed az autót a szerelővízbe? (3,0); Láttad valahol a hajkefemet? — Ott van az ablakpatkányon!

A szóvég megelevenedése. A kád helyett a gyerek (3,3) ezt mondta: kám, mert a -d szóvéget birtokos személyjelnek értelmezte, pl. 'Kimosod a kámat?' — kérdezte; ha apja vagy anyja fürdött, ezt mondta: a te kád. Ezt a példát ketten is közölték. A nyej szót a kislány (3,3) a kölyök állatra alkalmazta, a szóvégből vonta el: kicsinyei > kicsi nyej > nyej 'a kutyamamának kicsinyei születtek' (itt erős hiátustustöltő j ejtése is lehetett, és szóhatáreltolódási — junktúra — probléma is van: 'kicsinyej iszülettek').⁴⁰⁴ Az ötszög helyett ezt mondta a gyerek (5,1): ötzet, a négyzet analógiájára. A karalábécé a karalábé szó végének értelmesítésével és elvonásával keletkezett.

⁴⁰² A szülők visszakérdeztek: Céklát (ettél)? A gyerek így válaszolt: Nem téglát, hanem téglát. Ez a válasz igazolja a kettős tárolásról szóló elméletet. Ha felnőtt gügyögve jigót mond, akkor a gyerek kiigazítja: Nem jigó, hanem jigó. Tehát „a gyerekek lényegében mind a 'felnőtt alapú', mind a 'gyermek alapú' hangformát elraktározzák, de a felnőtt kiejtésén alapuló elraktározott formának elsőbbsége van a szó felismerésében, azonosításakor”, LENGYEL ZSOLT (1981) *A gyermeknyelv*. Budapest, Gondolat Kiadó, 143–144. Vö. fentebb, 211. old.

⁴⁰³ KONTRA MIKLÓS – RINGER, CATHERINE (1989) Hungarian neutral vowels. *Lingua* 78, 181–191.

⁴⁰⁴ Ez olyasmi, mint amikor a piacozók ezt mondják: A banira megyek. (A nagybani piacra.) ROZGONYINÉ MOLNÁR EMMA: Nyelvhasználatunk színe és visszaja. In: BALÁZS GÉZA – A. JÁSZÓ ANNA – KOLTÓI ÁDÁM szerk. (é.n.) *Éltető anyanyelvünk*. Írások Grétsy László 70. születésnapjára. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 419–421.

Szóhatáreltolódás. *Vesszőcske* > *vesz szöcske*: 'Anya, rajzolj nekem szöcskét! — De én azt nem tudok. — De igen, pont, pont, vesz szöcskét!'; *Csigabigától kap-tad (a bögrét)* 'Gabitól'; *tűzégő* 'Mintha pásztortűz ég őszi éjszakákon'; RIGÓ BÉ-LA példája a *Géza malac* 'Szárnyat igéz a malacra', ti. az óvodában azt kérték a gyerekek, hogy az óvó néni Géza malacról meséljen nekik.

Egy hároméves kislány a nagy plüssállatát cipelte. Megkérte felnőtt ismerősét, hogy cipelje. A felnőtt úgy tett, mintha nem bírná el. A kislány megkérdezte: *Te miért nem bírod el a macit?* — *Mert nem vagyok olyan erős, mint te.* — *Nem ettél sok spenótot?* — *Ettem sokat, de biztos nem eleget.* — *Én is hideget ettem!*

Szórendcsere. *Első szerelem látásra* < *szerelem első látásra* (a stilisztikában ez az enallagé).

Összefoglalva:

definíció: *a kutya hallófüle*
 metafora: *bekalácsolja a haját*
 megszemélyesítés: *nyávogott az ajtó*
 metonímia: *zsákmány* 'zsák'
 szinekdoché: *az egyik százegykiskutya*
 szinesztézia: *durrogtatós színek*

rövidítés: *tapé* < *tapéta*
 szóképzés: *csücsülék* 'szék'
 kontamináció: *művíz* < *műhely* × *szervíz*
 etimologizálás: *libapont* 'hibapont'
 szóvég-megelevenedés: *kám* < *kád*
 szóhatár-eltolódás: *Géza malac*

Az első csoportban az alapot a megismerés gondolkodási műveletei képezik. A második csoport szavaiban morfológiai elemzés is van.

Az egészen kis (kétéves) gyerekekre jellemző, hogy a hang alapján nevezik el a dolgot, a szinekdoché gondolkodási mechanizmusa segítségével (*pars pro toto*). A legtöbb lelemény a 3-4 éves gyerekekre jellemző, ezek nagy része metafora és etimológia. A metaforaalkotás a valóság megismerésében segíti őket,⁴⁰⁵ gondolkodási alapja az összehasonlítás; a dolgok összehasonlításával új ismeretekre tesznek szert, ha nem nevezik is meg őket a szokásos módon. Ha az *ecsetre* azt mondja hogy *ostor (a majom ostorral fest)*, az ecsetet ismeri meg, mégpedig kiemeli egy lényeges tulajdonságát, ami egy másik dologhoz hasonló. Sokkal fontosabb azonban szempontunkból a jelölő és a jelölt szétválasztása, külön kezelése, ahogy VIGOTSKIJ állapította meg: „...*a szó hangtani és hallásbeli oldala a gyermek számára közvetlen egység, nem differenciált és nem tudatosult. A gyermek beszéd-fejlődésének egyik legfontosabb vonala éppen abban nyilvánul meg, hogy ez az egység differenciálódni és tudatosulni kezd.*”⁴⁰⁶

⁴⁰⁵ „Az új metaforaelmélet legnagyobb ereje azonban véleményem szerint az, hogy az ember megismerését segíti”, vö. KÖVECSÉS ZOLTÁN (1998) *A metafora a kognitív nyelvészetben*. In: PLÉH CSABA – GYÓRI MIKLÓS szerk. *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest, Pólya Kiadó, 79.

⁴⁰⁶ VIGOTSKIJ, LEV SZEMJONOVICS (2000) *Gondolkodás és beszéd*. Fordította Páll Erna és dr. Tóth Tiborné. Budapest, Trezor Kiadó, 344.

A QUINTILIANUS-féle *quadripartita ratio* (a négy átalakító művelet) révén létrejött szóalkotási módok a morfológiai elemzéssel társulnak:

Hozzáátoldás: *csücsülék*

Elvétel: *tapé*

Felcserélés: *tolicska*

Szórendcsere: *első szerelem látásra*

A gyermeknyelvi szakirodalom azt állapítja meg, hogy hat- és hétéves kor táján már nem tapasztalhatunk lényeges változásokat a gyermek nyelvének kialakulásában, a szókincs természetesen bővül, a mondszerkesztés finomodik. Lényeges viszont hatéves kor táján a nyelvi tudatosság kialakulása, sőt a nyelvi tudatosság legmagasabb — legnehezebb, mert tisztán formális — szintjének, a fonématudatnak a kialakulása. A gyermek nyelvi tudatossága teszi lehetővé az olvasás és az írás, majd a nyelvtan és szinte minden, az anyanyelvi oktatással kapcsolatos terület (szövegértő olvasás, fogalmazás) tanítását.

Arról van tehát szó, hogy a kisgyerek figyeli a környezetét. Azután van az életében egy olyan pont, amelytől kezdve kezd megfigyelni a beszédet. Fokozatosan észreveszi a beszéd részeit, legelőször a szótagot, azután előbb a nagyobb egységeket, majd a kisebbeket, végül a hangokat.

Érdekes, hogy az iskolába kerülvén, a kisgyerekek felhagynak a metaforálással. Minden bizonnyal azért, mert figyelmüket az olvasás-írás megtanulása köti le.⁴⁰⁷ (Erre mondta egy kisgyerek, hogy „az iskolában kiveszett minden aranyosság belőlem”.) Nagy kár, hogy sok esetben a metaforák iránti érzékenységük elmúlik, s nem lesznek fogékonyak a költészet iránt. Ezt a jelenséget a tanítóknak jó tudniuk, s a költészet iránti fogékonyságot fenn kellene tartaniuk, vagy fel kellene ébreszteniük.

⁴⁰⁷ GARDNER, HOWARD (2004) *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York, Perseus Books, 291–292. „The early school years are a period where overt metaphorizing is less likely. At this time, the child is striving to understand the structure of each domain and to master domain-relevant skills, and so any excursion to the realm of metaphorizing or analogizing may be unsettling. But once these domains have solidified satisfactorily, and once the child has achieved the requisite skills within desired domains, the possibility for metaphoric connection once again comes to the fore.” Gardner a metaforálást tágra értelmezi, a sokféle intelligencia elméletének megfelelően. Az analógiát nemcsak a nyelven belül, hanem a nyelv, a tánc, a zene stb. között is számon tartja. Az is metaforálás, ha egy vers kapcsán egy zenei motívum jut eszünkbe.

Az olvasás-írás tanításának a nyelvi tudatosságot figyelembe vevő módszere

Az eddig leírtakból következik, hogy az olvasás-írás tanításának a nyelvi tudatosságra kell épülnie, más szóval: ki kell használnia a gyerek meglévő nyelvi tudatosságát. Ez nemcsak az olvasás-írás, hanem a nyelvtan tanítására is vonatkozik, végül is a nyelvtan tanítása az olvasás-írás tanításának a folytatása. A nyelvi tudatosságra épülő módszernek természetesen figyelembe kell vennie a kiegyensúlyozottság és az integráció elvét, ezekről írtam a bevetésben. A továbbiakban az olvasás mint készség, az előkészítés, a kezdeti olvasástanítás és olvasásgyakorlás mibenlétét kell tisztázni, végezetül ismertetem a saját magam és munkatársaim által kifejlesztett, kutatáson alapuló programot.

Az olvasás mint készség

Az olvasás készségszintű tevékenység. Ez azt jelenti, hogy az olvasás beleillik a pszichológia *készség* elnevezésű viselkedési kategóriájába, és mint minden készség tanítható és automatizálható.⁴⁰⁸ JOHN DOWNING *Olvasáspszichológiája* alapján ismertetem az olvasásnak mint készségnek a jellemzését.

Az olvasást mint készséget a következő ismérvek jellemzik:

1. A készség **bonyolult** és **komplex** viselkedési forma, ilyen az olvasás is. Abban mindenki egyetért, hogy egyike a legbonyolultabb tevékenységeknek.

2. A gyakorlott ember **simán, gördülékenyen** végzi a komplex tevékenységet, az egyszerűség látszatát keltve: a kerékpáros egyenletesen hajt, a zongorista ujjai egyenletesen peregnek, a gyakorlott olvasó **egyenletesen olvas**, nem akadozik. Az eredmény egyenletesnek tűnik, de mögötte sokféle tevékenység és időzítés van. Mind a kerékpáros, mind a zongorista sok apró mozgást végez. Az olvasó szeme megszakításokkal, ugrásszerűen mozog, majd meg-megáll, olykor vissza-visszatér régebbi helyekre. Az agyban lezajló olvasási folyamat kapcsolatban van a szem mozgásával: a megállások (fixációk) alatt történik a dekódolás, az információ felfogása. A folyamatos olvasás során ezeket a mozzanatokat nem érzékeljük. A szem mozgásából arra következtethetünk, hogy az olvasás komplex folyamat.

3. Az egyenletesség **sok-sok résztvékenység integrációjának vagy szerveződésének a produktuma**. Néhány szerző úgy írja le ezt a jellemzőt, mint szerveződést; ezzel a szerveződés dinamikus voltát kívánják hangsúlyozni. Az olvasó a részkészségeit akcióba szervezi, működteti. Ez azt jelenti, hogy a gyakorlott olvasó

⁴⁰⁸ DOWNING, JOHN – LEONG, C. K. (1982) *Psychology of reading*. New York, MacMillan.; 2. fejezet: *Reading as a skill*. A könyv először 20 pontban a készség fogalmát tárgyalja, majd megint 20 pontban az olvasást mint készséget. Én összevontam ezt a két csoportot.

egyidejűleg működteti a beszéd minden elemét: a hangokat, a szintaxist és a jelentést.

4. A készség lényeges vonása az **időzítés**, nem annyira a gyorsaság, hanem inkább a **rugalmas időkezelés**.⁴⁰⁹ Egy gyakorlott kerékpáros a szükségleteknek és a helyzetnek megfelelően képes hol a lassú, hol a gyors hajtásra. A gyakorlott olvasó is ura a sebességnek: képes lassan is, gyorsan is olvasni, ha a körülmények úgy kívánják.

5. A gyakorlott embert a **cselekvésre kész állapot, a készenlét** jellemzi (ezt fejezi ki a magyar *kész+ség* szó): mások cselekvésére és saját cselekvésére is képes figyelni. A kerékpáros nemcsak saját magát, saját járművét, hanem egész környezetét figyeli, és szükség esetén alkalmazkodik. A teniszjátékos állandóan lesi partnere mozdulatait, és aszerint mozdul maga is. Az olvasót is hasonló készenlét jellemzi: de ő a tartalomra, vagyis a szerző gondolataira figyel. A szerző és az olvasó interaktív résztvevők a kommunikációban. Az olvasó aktívan jelentést konstruál a nyomtatott látványból, melynek szerzője az író. (Ezt a gondolatot KENNETH GOODMAN fogalmazta meg pregnánsan: az olvasás pszicholingvisztikai találósjáték.)⁴¹⁰

6. A készenléti állapotra jellemző a jövőbeli események **anticipációja**, vagyis az **előrevételezése**. A teniszjátékos megpróbál partnere mozdulataiból következtetni, megpróbálja kitalálni, hova érkezik le a labda a következő másodpercben. A mozdulatból következtet. A gyakorlott olvasóban is hasonló elvárások és következtetések működnek, mégpedig minden nyelvi szinten. A gyakorlott olvasó nem bűnöszi végig az egész szóalakot, például a *nadrág* szó olvasásakor megelégszik az első 3-4 betű dekódolásával. A kezdőnek végig kell mennie az egész szóalakon. Ennek az az oka, hogy a gyakorlott olvasó ismeri az adott nyelv hangkapcsolódási — fonotaktikai — szabályait, tapasztalatból tudja a lehetséges kombinációkat. Ha mégsem illene bele a dekódolt szó az adott szöveggörnyezetbe, visszatér — ezt jelzi szemmozgásának regressziója —, és másodszor gondosan dekódol (például, ha a szövegben mérgező növényekről van szó, akkor a szó *nadrág* és nem *nadrág*).⁴¹¹ Hasonló a helyzet a szószerkezetek, a mondatok vagy a szövegegész szintjén is: a címet elolvastván például következtethetünk a tartalomra, tehát egy gyakor-

⁴⁰⁹ Gyorsaságra a hang-betű kapcsolat felismerésében van szükség. Szerintem nem szabad a gyerek fölött stopperrel állni és kergetni, rossz gyakorlatnak tartom, pedig sokan művelik. Inkább a tanítónak azt kellene megvizsgálnia, hogy vajon megtanította-e, majd begyakorolta-e a hang-betű kapcsolatok felismerését; ha az átlagosnál lassúbb a gyerek, itt kell keresni lassúsága okát.

⁴¹⁰ „Reading is language. Language has two aspects — productive and receptive. It is always an interaction between the producer and the receiver. Both are interactive participants in communication. [...] So reading is a receptive written language process, one in which the reader constructs meaning, actively, from a printed display authored by the writer.”

⁴¹¹ A következő kísérletet végezték: szavakat adtak az olvasóknak tetszőleges sorrendben; az olvasás sebessége lassúbb volt, mint a szöveg esetében. Az ok az, hogy nem működhetek az elvárások úgy, mint egy koherens szöveg esetében.

lott olvasónak elvárásai vannak a szöveg tartalmát illetően. Ez vázlatos, általános kép, a helyzet bizonynyal változik nyelvenként, kultúránként stb. A magyarban például — agglutináló jellegéből kifolyólag — a lényeges grammatikai információk a szövégeken vannak képzők, jelek, ragok formájában, ezért a szóalak végigolvasása nagyon is fontos és szükséges; a gyakorlott olvasónak azonban a toldalékokkal kapcsolatban is lehetnek hipotézisei, például ismeri a lehetséges vonzatokat.

7. A gyakorlott tevékenység **automatikus**, nem végezzük tudatosan a részlettevékenységeket. Ha viszont szükséges, akkor az automatikus tevékenységről át tudunk váltani a tudatos kontrollra. Elgondolkodtató az, amit a felnőtt globális olvasásáról szoktak mondani: egészen biztosan azonos a automatikus olvasással. Nem vesszük ugyanis észre a betűk, a szótagok dekódolását, mert automatikusak, pedig léteznek. Az automatikus dekódolás szükséges mind a folyékony olvasáshoz, mind a szövegértéshez.

8. A gyakorlott ember **fel tudja szabadítani figyelmét egyéb tevékenységre is**. Az automatikus olvasás feltétlenül szükséges a tartalom megértéséhez. (Ha gond van a megértéssel, feltétlenül meg kell vizsgálni, hogy nincs-e baj az automatikus, folyékony olvasással.) A gyakorlott felolvasó jobban tud ügyelni közönsége reakcióira; a gyakorlatlan „belebújik” a könyvbe.

9. A gyakorlott ember — ha szükséges — **képes a tudatos ellenőrzésre**: lelassít és tudatosan végigmegy az automatizált soron. A zongorista például lassan, az ujjtartást és az ujjrendet elemezve gyakorolja ki a kényes helyeket. Az olvasónak olykor szüksége van egy hosszú vagy egy ismeretlen szó elemzésére. Ilyenkor az angolok betűzik a szót, a magyarok szótagolnak, mások a szokások. A gyakorlott olvasó tudatában van az olvasási folyamatnak, és tudatosságát felhasználja készségeinek javítására. Ez az a jelenség, melyet újabban metakogníciónak neveznek.

10. A készség pszichológiai leírásában szerepel a **kulcs (cue)** terminus (a **támpont** is megfelelő fordítás, fedi a fogalmat). A **kulcs (cue)** egy külső vagy belső stimulus, amely segíti a felismerést. A megértést három kulcsrendszer biztosítja: a grafofonetikai, a szintaktikai és a szemantikai, ez a három rendszer mindig kapcsolatban van egymással. A gyakorlott ember **folyamatosan reagál a külső és a belső felismerési kulcsokra** (támpontokra). Az olvasó esetében külső felismerési kulcs például a szó látványa, belső felismerési kulcs a szó jelentése; a gyakorlott olvasó mindkettővel tud bánni.

11. Az olvasási készség — mint bármely más készség — **a kulcsok átváltásának a folyamata a megfelelő cselekvésbe**. A felismerési kulcsokra való reagálás úgy történik, hogy a lényeges kulcsokra ügyelünk, s olyan gyorsan fordítjuk őket cselekvésre, hogy nem is vesszük észre. Ez az átváltás az agyban történik, ezért kevésbé ismerjük. Mivel nem figyelhető meg, némelyek tagadták a létezését.

12. A felismerési kulcsok külsők (a környezetben vannak) és belsők (a személyn belül vannak). A gyakorlottság növekedésével **a felismerési kulcsok egyre**

inkább tartalmiak, belsők lesznek. A kezdő eleinte hangosan olvas, szüksége van a hangos megerősítésre. Később már csak mormol, majd csak a szája mozog, s végül már csak a hangszálak jeleznek valamiféle maradványt a hangos tevékenységből (szubvokalizáció). A néma olvasáskor a beszédszervek működése elektromiográffal mérhető. A gyakorlott olvasó fokozatosan elhagyja a külső felismerési kulcsokat, jelen esetben a beszédet, de némi nyoma mindig érzékelhető. A néma olvasást is kíséri az artikuláció, ilyenkor a kulcsok belsővé válnak.

13. A készségeket ellenőrizni lehet, ez a **visszacsatolás** (*feedback process*). A jó tanításnak az a jellemzője, hogy a tanulók állandóan visszaigazolást kapnak teljesítményükről. Folyamatosan kell őket ellenőrizni és javítani, hogy tevékenységük minél tökéletesebb legyen. Sajnos, erre nem ügyelnek mindig, pedig visszacsatolásra minden készségfejlesztésnél szükség van, pontosan azért, hogy a következő mozzanat jó legyen. Azok a legjobb olvasók, akik a legjobban képesek a visszacsatolás felhasználására, a téves kulcsok javítására („*more proficient readers have an ability to recognize when their miscues need correction*” — idézik a szerzők KENNETH GOODMANT).

14. A gyakorlott ember figyelme **szelektív** (válogató), nem veszi figyelembe az irreleváns ingereket, csak a releváns kulcsokat. A készség kialakítása során megtanulja, hogy mire ügyeljen, s mit hagyjon figyelmen kívül. A gyakorlott olvasó figyelme is szelektív. A szelektív figyelem fontos részkészség.

15. A készség kifejlesztése során lényeges a **külső kulcsokról a belső kulcsokra való váltás**. A kürtös eleinte az ajakmozgására ügyel, amikor ez már automatikussá válik, csak akkor képes a hangra figyelni. Minél gyakorlottabb az olvasó, annál több belső kulcsot használ.

16. A **percepciók egységei nagysága a gyakorlottsággal párhuzamosan növekszik**. A kezdő szótagol, azután szavanként olvas, s fokozatosan képes a nagyobb egységek, a szó szerkezetek átfogására. A gyakorlott olvasó egységeket, azaz szólamokat (szó szerkezeteket) olvas: követi az élőbeszéd megformálását. A régebbi hazai olvasástanításban ezt nevezték az értelmes olvasás fokának, s harmadik osztályra tették a kialakítását (a fokok: mechanikus, értelmes és kifejező olvasás).

17. A nagyobb egységek is növekszenek, ahogy az ember gyakorlottabbá válik. A gépiró eleinte betűnként gépel, később szavanként, végül képes egész szó szerkezetek átfogására. Az olvasó is egyre nagyobb egységeket képes felfogni.

18. A kulcsok számát lehet csökkenteni, és lehet növelni. A gyakorlott embernek elegendő néhány felismerési kulcs, s ezek főleg szintaktikai és szemantikai kulcsok. „*To become a proficient reader it is necessary, then, to increase the use of nonvisual information (syntactic and semantic cue systems) and decrease the use of visual information (graphophonic cue system).*”

19. A gyakorlott ember **képes a stressz-helyzetben is jó teljesítményt nyújtani**. A felolvasót nem zavarhatja az izgalom, melyet egy-egy különleges alkalom

idéző elő. A gyakorlatlan ember a stressz hatására jóval alacsonyabb szinten produkál.

20. Végezetül első ismervünkhöz kanyarodunk vissza: a készség komplex, bonyolult tevékenység. Ez azt jelenti, hogy **rész-készségekből tevődik össze**. Sok kutató úgy véli, hogy **a rész-készségek hierarchikus rendszert alkotnak, vagyis egymásra épülnek**. Az egymásra épülés azt jelenti, hogy a kisebb egységeket a nagyobbak előtt kell megtanítani. Az egyik kutató a következő rész-készségeket állapította meg: a szó jelentésének előhívása, kérdésekre válaszolni, következtetéseket levonni a tartalomból, felismerni az író szándékát, attitűdjét, tónusát és módját. Mások viszont úgy vélik, hogy a rész-készségeknek nincsen meghatározható sorrendjük, inkább **modulszerűen** illeszkednek egymáshoz, bármikor aktivizálhatók, ha egyszer elsajátítottuk őket. Ez az eredményt tekintve igaz lehet, hiszen egy automatizált tevékenységnek bármikor előhívhatónak kell lennie. Szerintük a *mit tanítsunk és milyen sorrendben* kérdését nem lehet meghatározni. KENNETH GOODMAN teljesen elvetette a rész-készségek létezését és tanítását: „There is no possible sequencing of skills in reading instruction since all system must be used independently in the reading process even in the first attempts at learning to read” — idézik a szerzők a véleményét. Természetesen, az a gondolat is felvetődött, hogy különböző gyerekeknek különböző rész-készségekre lehet szükségük.

Végül is a szerzők kibékítették a két álláspontot, mondván, hogy a rész-készségek, miután elsajátítják őket, bármikor mozdítható modulokká válnak. Ez végül is igaz.

Véleményem szerint különbséget kell tenni a kezdő és a gyakorlott olvasó között. A fentebb ismertetett húsz ismerv a gyakorlott olvasóra jellemző. Az, hogy miként lehet ezt a gyakorlottságot elérni, módszertani kérdés. A módszertan pedig a tapasztalaton alapul. Egy kezdő zongorista elé sem tesznek egy Bartók-zongoraversenyt, hanem a Mikrokozmoszt. Bartók nyilvánvalóan tapasztalatai alapján írta meg az eleinte könnyű, majd egyre nehezedő zongoradarabokat.

A tapasztalat — a magyar olvasástanítás története — azt mutatja, hogy vannak bizonyos rész-készségek, melyek egymásra épülnek, tehát **a tananyag strukturálható, és strukturálása nagyon is fontos**.

Az elmondottakból következik, hogy ha az olvasás készség, akkor elsajátításához — mint minden egyéb készség kialakításához — három szakasz szükséges: **a megismerési, az elsajátítási és az automatizálási szakasz. A megismerési szakaszt előkészítésnek nevezzük, az elsajátítási szakaszban a hang-betű megfelelések és az értő olvasás megtanítása történik (az értő olvasás megtanítása is készségtanításon és -fejlesztésen múlik, erről külön fejezetben lesz szó), az automatizálási szakaszban a gyakorlás történik a folyékony olvasás kialakítása végett.**

A kezdeti olvasástanítás

Az olvasás-írás tanításának előkészítése

Az előkészítésről már írtam a történeti fejezetben: nagy pedagógiai vívmány volt szükségességének felismerése, bevezetése, anyagának kidolgozása.⁴¹² Kevésbé nagy pedagógiai vívmány volt eltörlése. Az előkészítő szakasz mindig is a tanító legnehezebb feladata volt, ezért jelentettek sokat a DROZDY-féle óravázlatok az 1930-as években, ilyen alapos segítség azonban 1950 után nem volt. Ahelyett, hogy segítséget adtak volna a tanítóságnak, az előkészítő időszak idejét először csökkentették, majd eltörölték, illetőleg 1978-ban helyettesítették a globális előprogrammal.

Az előkészítés a részkészségek kialakítását és állandó gyakorlását jelenti. Ez a tevékenység nem fejeződhet be az olvasástanítás tulajdonképpeni megkezdésekor, hanem azután is folytatni kell, a szükségstől függően. Az olyan gyerekeknek is hasznos, akik úgy jönnek iskolába, hogy már tudnak olvasni. Nem szabad sajnálni az előkészítésre fordított időt, mivel később sokszorosan megtérül: a jó előkészítés a későbbi olvasási nehézségek megelőzése.

A készségek és a részkészségek egymásra épülnek, hierarchikus rendszert alkotnak. Ennek a rendszernek a logikáját jól kell látni, mert egy probléma jelentkezésekor mindig egy alacsonyabb szintre kell visszatérni: ha baj van az összeolvasással, meg kell vizsgálni a hang-betű kapcsolatok szilárdságát; ha olvasási hibák jelentkeznek, vissza kell térni a szerialitás fejlesztéséhez. Az előkészítés logikus gondolkodást, találékonyságot és kitartást kíván a tanítótól, ez munkájának legnehezebb, de egyúttal legszebb fejezete.⁴¹³ Az előkészítő szakasz feladatait tulajdonképpen minden tanárnak ismernie kellene, mert ha bármelyik iskolafokon és osztályban nehézségek merülnek fel, ezen a vidéken kell a bajok gyökereit megtalálni (a fejlesztő-javító tevékenységet nem lehet munkafüzetek kitöltögetésével megoldani, hanem oknyomozó munkával, vö. 104).

A részkészségeknek két csoportját lehet megkülönböztetni: az általános és a speciális részkészségeket.⁴¹⁴ Az általános részkészségek minden tantárgyat alapoz-

⁴¹² Az 1925 és 1950 közötti időszakban elrendelték a népiskolai egységes vezérkönyvek kiadását. A vezérkönyv-sorozat szerkezője DROZDY GYULA és LÓRINC SZABOLCS volt, egyes köteteit a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium megbízásából népiskolai pedagógusok írták. A vezérkönyvekben olvasható volt az osztott és osztatlan iskolák tanmenete, minden tanítási egység részletes tervezete, s minden egyes óra felépítése. Egy öreg tanítótól hallottam, hogy 1945 után egy ilyen vezérkönyvért 50 forintot adtak, ami nagy pénz volt. DROZDY GYULÁt kitelepítették a pártállami időszak kezdetén, Kisorosziban élt és halt meg (rokonai közölték velem). Vö. DROZDY GYULA (1930) *Elméleti és gyakorlati fejtegetések a népiskola tárgyainak köréből*. Budapest; DROZDY GYULA szerk. (1944) *Népiskolai egységes vezérkönyvek. 1–4. kötet. 4. kiadás*. Budapest.

⁴¹³ Első osztályt gyakorlott és okos tanítónak volna szabad adni. A régi szakirodalomban gyakran panaszkodnak arról, hogy sokszor a kezdőre bízzák az első osztályt, s ez manapság is előfordul.

⁴¹⁴ A részkészségek felosztása és bemutatása, valamint a fejlesztés céljának a meghatározása tőlem származik, ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2002) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest, Trezor Kiadó. Fel-

nak, ilyenek az emlékezet (verbális és vizuális), a logikus gondolkodás, a figyelem, a tempó, a ritmusérzék, az érzelemvilág, a képzelet és mindenek fölött a beszéd (hallás, beszédészlelés, beszédmegértés; szókincs, grammatikalitás) fejlesztése. A speciális részkészségek közvetlenül az olvasás-írás tanítását készítik elő, ezek a következők:

- a kommunikációs magatartás kialakítása, az olvasás céljának ismerete;
- a nyelvi tudatosság kialakítása, fejlesztése;
- a szótagolási készség fejlesztése;
a vizuális kommunikáció szokásainak ismerete;
- a betűelemek ismerete, begyakorlása;
- a metakognitív készségek kialakítása.

Ezeknek a területeknek a fejlesztése azért fontos, mert 1. az olvasás-írás tanítása a beszédre épít; 2. a beszélgetések, a mesélések és a felolvasások kezdetben pótolják az érzelmi-irodalmi élményt; 3. a tanulók többségének inkább a vizuális, és nem az auditív készségei fejlettebbek, ezért különösen fontos hallásuk fejlesztése, a hallás fejlettsége ugyanis nélkülözhetetlen mind az olvasás, mind a helyesírás tanításához. (Az olvasás és az írás tanítása párhuzamos, ezért szerepel az előkészítésben a betűelemek tanítása.)

Az általános részkészségek fejlesztése. A következő területek tartoznak ide: logika, figyelem, emlékezet, tempó, ritmus, érzelem és képzelet.

1. Logika. Az *egész-rész viszonyok* felismerése, Leginkább célszerű a közvetlen környezeten megfigyeltetni: beszélgetések a családról és tagjairól, feladatok a növények, bútorok, járművek részeivel, a testrészekkel kapcsolatban; képek összeillesztése részeiből; egy kép részeiből kell az egészre következtetni (mesebújócskák); stb. Célja a következő: az *analízis-szintézis* művelete rész-egész viszonyokon alapul, ilyen a mondat felbontása szavakra, a szavak felbontása szótagokra, hangokra, később — második osztályban — szóelemekre, töre és toldaléokra (csak az egyalakú töveket szoktuk az iskolában elemeztetni); a nyelvtanban a morfológia tanítása a rész-egész viszonyon alapul. Szükség van az effajta gondolkodásra a betűk részeinek tanításakor is.

A *nem-faj viszonyok* felismerése, csoportosítások megadott szempontok szerint, halmazjátékok, olyan dolgok áthúzása, melyek nem illenek egy bizonyos sorba (a kakukkfióka felismerése). Régi szokás szerint a következő csoportokat szokták alkotni: virágok, zöltségek, járművek, bútorok, állatok, ruhaféleségek, játékok, tanuszerek; ezeket a viszonyokat célszerű jelentéstérképpel ábrázolni. Célja a következő: azonos logikán alapul a hangok fajtáinak ismerete: magánhangzók és mássalhangzók, később ugyanez a logika érvényesül a nyelvtani és egyéb kategóriák cso-

használtam a régi módszertanokat, és sokat tanultam a Budapesti Tanítóképző Főiskola idős vezetőtanítóitól, valamint gyermekeim nagyszerű tanítóitól, különösen Balogh Istvánnétól (Judit nénitől).

portosításakor. A betűfajták ismerete is ide tartozik: nyomtatott és írott betűk, kis- és nagybetűk. Ezeket a terminusokat fokozatosan tanítjuk, szükségesek a metakognícióhoz.

A *dolgok tulajdonságainak* a felismerése, így a közvetlen környezet dolgainak, állatoknak, embereknek a tulajdonságai (jól bevált csoportosítás, a külső és a belső tulajdonságok szerinti), a színek ismeretével is foglalkozni kell. A tanítók ezt a feladatot gyakran találós kérdésekkel oldják meg. Közismert tény, hogy a gyerekek tulajdonságokra vonatkozó szókinccse szegényes, még középiskolás korban is.⁴¹⁵ Célja a következő: előkészíti a hangok és a betűk tulajdonságainak tanítását, később a nyelvtani kategóriák tulajdonságainak tanítását, a jellemzést stb.

A *hasonlóságok, a különbségek és a fokozatok* felismertetése, beszélgetést lehet kezdeményezni az osztálytársakról, a családtagokról, a környezet dolgairól, az állatokról és a növényekről, melyik magasabb, illetőleg alacsonyabb; soványabb, kövérebb; színes, nem színes; stb. Gyakran játékosan oldják meg: két hasonlóknak látszó képen adott számú különbséget kell megkeresni. Ennek célja a következő: előkészíti a hangok és a betűk összehasonlítását és megkülönböztetését. Ez nagyon fontos készség. Tudni kell, hogy a gyerek eleinte jobban megjegyzi az éles kontrasztokat, a túlságosan hasonló hangok és betűk zavarják egymás felismerését, ezért ajánlatos őket egymástól távol tanítani (homogén vagy hasonlósági gátlás). A homogén gátlás elve nemcsak a hangok és a betűk tanulására vonatkozik, általános tanulási elv.

A *formák* felismerése, például egy sorozatban az azonos alakú dolgok felismerése, kiszínezése. Ennek a gyakorlatnak kedvelt válfaja a sorminta kiszínezése, a párosító gyakorlatok. Célja a következő: a gyermek számára a forma felismerése nehéz absztrakciót jelent, ezért sokat kell vele foglalkozni. Meg kell tanulnia, hogy a betűnek a formája a lényeges, nem számít, ha más-más színű, nagyságú, stílusú. Evégett helyeztük el ábécéskönyvünkben a betűzsákot (az átdolgozásban könyv lett) a különféle megjelenésű betűkkel, felhíva a figyelmet arra, hogy mindegyik ugyanaz a betű, akár sárga, akár zöld, akár piros, akár csak a körvonalai látszanak. A szó hangalakja a jelentéstartalom formája. Ahhoz, hogy a formára tereljük a figyelmet, el kell vonatkoztatni a jelentéstől. Ez a olvasástanítás legnehezebb pontja (vö. a nyelvi tudatosság fejlődésének fokozataival).

A *számfogalom* ismerete lényeges készség, legalább az első tíz tőszámnevet és sorszámnevet kell a gyerekek ismernie. Célja a következő: a számok ismerete szükséges a szóanalízishez, a hangok megszámlálásához, valamint annak a megállapításához, hogy hányadik helyen áll egy bizonyos hang (ezt hívják szeriális, illetőleg pozíciós analízisnek). Hasonlóképpen meg kell számlálni a mondat szavait.

⁴¹⁵ LACZKÓ MÁRIA (2005) *Beszédprodukción és szövegértés anyanyelven és idegen nyelven*, Kézirat, doktori disszertáció; LACZKÓ MÁRIA (2006) *A beszédprodukción és a szövegértés összefüggései az anyanyelvben és az idegen nyelvben*. Magyartanítás, 1. sz. 13–21.

Az *azonosságtudat* is ide tartozik: ismerje a gyerek a saját nevét, lakcímét, családtagjainak a nevét, közvetlen környezetének a tárgyait. Célja a következő: fontos, hogy a gyerek hozzászokjon a személyek és a dolgok megnevezéséhez, azonosításához, különben nem tanítható semmire.

2. Figyelem. Az *egymásutániség* (*szerialitás*) követése, például valamilyen sorrend követése: négyzethálós füzetlapon minden második négyzetbe egy függőleges vonal húzása, sorminta követése, sorozatok kiegészítése. Az efféle gyakorlatok nemcsak figyelmet követelnek, hanem a ritmusérzékét is fejlesztik, a tempót is fokozzák. Gyöngyfüzést és hasonló manipulatív tevékenységet is lehet e célra felhasználni. A tükör- vagy karmesterjáték során valakinek a mozgását kell utánozni. Célja a következő: Ezekkel a gyakorlatokkal — konkrét, tehát könnyebb anyagon — a hangok sorrendjének tanítását készítjük elő. Fontos ez a gyakorlat a szóalak nagyobb egységeinek — szótag, szóelemek — egymás utáni gyakorlásához, később a szórend, a mondatrend, a nagyobb szövegegységek egymásutániségének gyakorlásához.

Felismerési gyakorlatok, nevezze meg a gyerek egy képen látott dolgokat, keressen meg a képen egy-egy kiemelt dolgot, nevezze meg a sapkában összegyűjtött tárgyakat, s hagyjunk egyre kevesebb időt a szemlélésre (ezt a játékot régen sokat játszották a kisiskolások). Lehet szavakat, mondatokat, verssorokat ismételni; ezeket úgy is lehet játszani, hogy a belépő játékosnak az egész sort meg kell ismételnie. Lehet képek sorát felmondani, néhány perces szemlélés, majd letakarás után (ilyen gyakorlatot a memória tesztelésére is használnak). Ezek a gyakorlatok a memóriát is jól fejlesztik. Céljuk a következő: az összeolvasás a hang-betű kapcsolatok gyors felismerésén múlik, itt — mint már fentebb említettem — lényeges tényező a gyorsaság.

3. Tempó. A felismerési gyakorlatok jó tempógyakorlatok is egyben. A *közepes, jó beszédtempó kialakítása* is az előkészítés egyik feladata, legalábbis törekedni kell rá. Ekkor ajánlatos versek és mondókák kórusban történő mondásával gyakorolni (ilyenkor ügyelni kell a versek megválasztására), ha alkalmas a szöveg, lehet játékosan lassítani-gyorsítani, halkítani-erősíteni. Célja a következő: ezek a gyakorlatok azért fontosak, mert fékezik a hadarókat, lendületesebb beszédre készítetik a lassúkat. Nem szabad hajszolni a tempót, ám az indokolatlan lassúságot sem szabad megtűrni.

4. Ritmus. A jó *ritmusérzék* kialakítása és fejlesztése igen fontos, mondókák, versek mondásával, ritmikus mozgással kombinálva. Kihagyhatatlanok a régi mozgásos, felelgetős gyermekjátékok. A szótagolást lehet kézmozgással, tapssal, dobbal stb. kísérrni. A sorminta rajzolása is fejleszti a ritmuskészséget. Célja a következő: A beszéd alapja a tiszta szótagajtésen keresztül megvalósuló ritmus, a jó beszéd pedig a jó olvasás alapja. A beszéd is szekvenciák és szünetek váltakozása, mint a zene.

5. Emlékezet. Mind a *munkamemória*, mind a *hosszú távú memória* fejlesztésére szükség van, s egyaránt fontos a *verbális* és a *vizuális memória* fejlesztése. A munkamemória fejlesztésére alkalmas gyakorlat a tárgyak megfigyeltetése, majd letakarásuk után a megnevezésük; egy képen látott dolgok felsorolása emlékezetből; szavak, mondatok, verssorok utánmondása; egyre jobban bővített mondatok ismétlése. A hosszú távú memória fejlesztésének jó eszköze a versmondás, eleinte rövidebb, később hosszabb versek elmondása, könnyebb prózai szövegek megtanulása — ahogyan QUINTILIANUS is tanácsolta.⁴¹⁶ Célja a következő: A hosszú távú memóriában tárolódnak a megtanult ismeretek, ahogyan a nyelv is. A rövid távú memória a pillanatnyi emlékezés: a gyereknek észben kell tartania a mondat végén, hogy mit olvasott a mondat elején, később észben kell tartania több mondatot, egy bekezdést, az egész szöveget, máskülönben nem beszélhetünk megértésről.

6. Érzelem, képzelet. Az érzelmi terület legalább olyan fontos, mint az értelmi, ezért van jelentőségük a beszélgetéseknek, a felolvasásoknak, a mesék és a versek hallgatásának, a mimetikus játékoknak, a képzeletet fejlesztő körteszteknek stb. Céljuk a következő: a motiváció szempontjából van jelentőségük, különösen kezdetben, amikor a gyerek még képtelen az őt érzelmileg kielégítő érdekes szövegek önálló olvasására.

Látható, hogy az általános részkészségek fejlesztése be van ágyazva az adott kultúrába, s támaszkodik a sokféle intelligenciára. Ez a speciális részkészségek fejlesztésében is így van.

A speciális részkészségek fejlesztése. Ezek közvetlenül az olvasás-írás tanítást alátámasztó készségek.

1. *A kommunikációs magatartás kialakítása*, nagyon fontos az egymásra való odafigyelés fejlesztése; akár frontális osztálymunkában, akár kiscsoportos beszélgetésben, akár párban fejlesztjük, egyaránt hasznos. Szerintem a legcélszerűbb a frontális osztálymunka,⁴¹⁷ bár az utóbbi években sokan kedvelik a kisebb formációkat. A frontális osztálymunkában is meg lehet valósítani a tanár-diák, diák-diák dialógust, előnye az, hogy mindenkinek haszna van belőle, a tanár mindig tudja, miről van szó, nincsen üresjárat. Akkor nem működik, ha a tanár nem tud fegyvermezni. Ide tartozik az olvasás céljának a megismertetése: annak a tudatosítása, hogy mások gondolatait nemcsak szavakból, hanem a leírt szövegből is megtudhatjuk. Evégett érdemes olykor a gyerekek elbeszéléseit leírni, majd felolvasni nekik. Ezt azután illusztrálhatják is, s ki lehet tenni a faliújságra. (Ezt az inkább óvodába

⁴¹⁶ QUINTILIANUS, MARCUS FABIVS: *Szónoklattan* (kézirat), vö. ADAMIK TAMÁS (2004) Az emlékezés (memoria). In: ADAMIK TAMÁS – A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA: *Retorika*. Budapest, Osiris Kiadó, 102–112.

⁴¹⁷ Emlékeztetni szeretnék arra, hogy JEANNE CHALL írja a *Stages of reading development* című könyvében, hogy a frontális osztálymunka hatékonyabb, mint a csoportokra bontás. Sokszor megfigyelte, hogy a gyerekek le-targikusan üldögélnek a kiscsoportban, s nem csinálnak semmit. Én sosem értettem, hogy miért kell a tantee-remben olyan tevékenységet erőltetni, amit a gyerek otthon is elvégezhet. A tantermi munka a közös megbe-szlésre való, s arra, hogy a gyerek egy nála feltételezhetően tájékozottabb embertől, a tanártól tanuljon.

való tevékenységet hívják *nyelvtapasztalati módszernek* (*language experience method*). Különösen olyan gyerekeknek hasznos, akik nem látnak otthon sem könyvet, sem újságot, vö. 181.) Célja a következő: fontos annak a tudatosítása, hogy az olvasás kommunikációs tevékenység: egy írásba kódolt üzenet vétele, fel fogása.

Ide tartozik a vizuális kommunikáció szokásainak tudatosítása: az írás balról jobbra halad, a sorok egymás alatt következnek. (Nagyon fontos az első iskolaévben az, hogy csakis balról jobbra olvassunk, sose lefele, visszafele és egyéb formációkban. Több az iránytévesztő gyerek, mint gondolnánk.) Az írás balról jobbra haladását jól előkészíti a sorminták rajzolása.

2. *A jelfunkció tudatosítása* könnyű akkor, ha bemelegítésül az óvodai jelekről beszélgetünk, majd a környezetünkben található jelek következhetnek: a közlekedési lámpa, a zászló, a címer, az egyenruha. Azt kell a gyerekeknek megérteniük, hogy vannak olyan dolgok, amelyeknek különleges tartalmuk van; az óvodai seprű a takarón azt jelenti, hogy a takaró Tomikáé, a zöld jelzés jelentése: szabad átmenni az úton, a piros-fehér-zöld zászló a magyar földet jelenti (erre régen még egy rigmust is tanítottak). Vannak tehát olyan jelenségek, melyeknek van egy formájuk, s egy meghatározott jelentésük. Célja a következő: végül is arra kell a gyereket rávezetni, hogy gondolatainkat szavakkal fejezzük ki, később pedig azt kell megérteniük, hogy a hang jele a betű. Annak a tudatosítása tehát a legfontosabb, hogy a beszédhangokat a papírra írt jelek képviselik. (Vö. az olvasás szemiotikai megközelítésével, 199., a GARDNER-féle szimbolizációval, 13, valamint mindazzal, amit a gyerekek nyelvi tudatosságáról megállapítottam.)

3. *A relációs szókincs fejlesztése* azt jelenti, hogy a térbeli tájékozódás során olyan szavakat kell megtanulniuk, mint *jobbra, balra, alatt, alá, fölött, fölé, fel, le, el, fent, lent, mellett, előtt, után* stb. Célja a következő: ezen viszonyok és szavak ismerete nélkül nem lehet sem az olvasást, sem az írást tanítani. A gyerekeknek meg kell érteniük efféle utasításokat: *Tedd a mutatóujjad a betűk alá, Írd az ékezetet a betű fölé.*

4. *Az írás előkészítése* szintén speciális gyakorlatokkal történik. Ezek jobban ki voltak régen dolgozva, ma mintha nem törődnének velük kellően a tanítók. Alapvető a helyes ülés, a helyes testtartás és kéztartás elmagyarázása és megkövetelése. A füzet helyzete is lényeges, s az íróeszköz tartásának is megvannak a szabályai (ezek nem kitalációk, a tapasztalat alapján meg lehet állapítani, hogy milyen tartás gazdaságos és nem fárasztó, s milyennel fokozható az írás sebessége megerőltetés nélkül). Hasonlóképpen nagy gondot kell fordítani az eszközökre, beleértve a füze-

tet is. Most nem célozom ezekkel a részletekkel foglalkozni, módszertanomban összegyűjtöttem az ide tartozó ismereteket.⁴¹⁸

A *térérzékelést előkészítő gyakorlatok* közvetve készítik elő az írást, a testsémáról van szó. Jó, ha a gyerekek egész testükkel érzékelik a formákat, a sorközöket.

A *finommozgásokat előkészítő gyakorlatok* azért szükségesek, mert a végcél meglehetősen kicsi formák írása, s a gyerekek nincsenek ehhez hozzászokva. Ezért hasznos a gyöngyfűzés, a gyurmázás, a papírhajtogatás, a betűelemekből történő betűépítés, a különféle kirakós játékok.

Közvetlenül az írást készíti elő a *betűelemek íratása*. A betűelemek az álló és a fekvő egyenes, a ferde egyenes, a ferde egyenesek kombinációja (sátorvonal), kör, nyitott kör, alsó ívelés, felső ívelés, nagyhorog, kishorog, nyújtott szárú horog, fordított helyzetű nyújtott szárú horog (kampó), alsó hurokvonal, felső hurokvonal, kis hurokvonal (az *e* betű formája), hullámvonal, kígyóvonal (a nyomtatott *S* formája). Néhány betűelem kapcsolását is meg szokták tanítani. A betűk tanításakor mindig elmagyarázza a tanító, hogy milyen betűelemekből adódik össze, egyébként ezt a gyerekek maguk is felfedezik. A betűelemek és később a betűk tanításakor bizonyos lépéseket be szoktak tartani: előbb a levegőben formázzák egyre kisebbedő méretben, azután nagy alakban íratják, két vonal között ún. dupla vonalú betűkben, négyzetrácsban, egyre kisebbedő méretben, végül a füzet vonalközében a szokásos nagyságban. Ha jól megy a forma, akkor kezdik kapcsolni. A leírt szótagokat, szavakat mindig hangosan el kell olvasatni.

A nyelvi tudatosság fejlesztése. A nyelvi tudatosság — mint már megírtam — előfeltétele az olvasástanításnak. Az olvasni kezdő gyerekek kell lennie némi sejtelmének a nyelv szerkezetéről: a mondatokról, a szavakról, a szótagokról, a hangokról, a hangok sorrendjéről. A nyelvi tudatosság kialakulásának fokozatai vannak: legelőször a szótagolásra képes a kisgyerek, majd felismeri a mondatokat és a szavakat, legkésőbb fonématudata alakul ki. Metaforálása, etimologizálása arról tanúskodik, hogy gondolkodási műveleteket használ, és képes a hangalaktól függetleníteni a jelentést. Azután az olvasás és az írás tanítása tovább fejleszti a nyelvi tudatosságot, kölcsönhatás van közöttük, s a jó tanítás eredményeként a nyelvi tudatosság magasabb szintre emelkedik. A nyelvi tudatosságra épül később a terminusok ismerete: mondat, szó, szótagolás, hang, magánhangzó, mássalhangzó, betű, egyjegyű, kétjegyű, háromjegyű. A metakognitív készséget össze szokták kapcsolni a tudatos önellenőrzéssel. Az önellenőrzésre a logikusan, helyesen tanított gyerekek mindig képesek.

A nyelvi tudatosságot fejlesztő gyakorlatok analitikusak és szintetikusak egyaránt lehetnek.

⁴¹⁸ ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2002) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest, Trezor Kiadó, 157–187.

1. A szótagolás készsége hároméves kor táján alakul ki. Az óvoda szépen fejleszti, az iskolában arra kell ügyelni, hogy ne felejtsek el a gyerekek. Ezért minden órán kell gyakorolni néhány percig. A szótagolás gyakorlásához kiválóan alkalmasak az ábécéskönyvek versikéi, mondókái. A szótagolást mozgással, lépkedéssel, tapssal szokták kísélni, ezek analitikus gyakorlatok. Szintetikus gyakorlat lehet egy megadott szótag kiegészítése (ez jó szóaktiválási gyakorlat is egyben) vagy megadott szótagok összevonása szavakká.

2. A mondatok és a szavak felismerése, a mondatok felbontása és összerakása fontos feladat az előkészítő időszakban. Ezt a tevékenységet kitűnően segítik az előkészítő munkafüzetekben és az ábécéskönyvben lévő eseményképek. Az *Araszoló* című előkészítő munkafüzetben⁴¹⁹ például a következő kép látható: egy fa alatt egy kistörpe sír, a fán egy mókus ül, mancsában egy játék mackót tart. A kép címe: *Ellopták Picur maciját!* Szavakat legegyszerűbben a kép alapján feltett kérdések segítségével lehet gyűjteni: *Kit látunk a képen? (kislányt, Picurt); Mit csinál? (sír); Mi van még a képen? (mókus, maci, fa); Mi történt?* Erre a kérdésre már mondattal kell válaszolni: *A mókus elvitte a macit.* A jó könyvben a képek úgy vannak megszerkesztve, hogy a szövegértő olvasást is előkészítik, tehát van valamilyen kikövetkeztethető tartalmuk. Itt például meg lehet kérdezni: *Vajon miért vitte el a mókus a macit?* Több válasz is elképzelhető: *Kíváncsi volt; Azt hitte, hogy kismókus; Azt hitte, hogy meg lehet enni; Játsszani akart, mint a kisgyerekek.* Ha már van egy kis gyakorlatuk a gyerekeknek, azonnal meg lehet őket kérni, hogy mondjanak a képről szavakat, mondatokat, az ügyesebbek egész kis történetet formálhatnak, a többiek kiegészíthetik, elmondhatják a véleményüket.

Egy-egy mondatot feltétlenül fel kell bontani szavakra. Ebben először mintát kell adni: *Ellopták Picur maciját — Hány szó van a mondatban?* A tanító mondja a szavakat a gyerekekkel együtt, s ujjaival mutatja a szavakat. Szemléltetni is lehet a táblán.⁴²⁰ A mondat legyen egy egyenes vonal: —————. Ha megbeszélték a szavak a számát, így is felrajzolhatják: ——— ——— ———. Ha már szótagolták a szavakat, bejelölhetik a szótaghatárokat: —|—|—|—|—. Ha pedig már a hanganalízisben is járatosak a gyerekek, bejelölhetik kis pontokkal a hangok számát: ••|••|•• ••|•• ••|••|••. Ezt hívom tankönyveimben mondatkottának. Adhat a tanító mondatkottákat, ilyenkor a gyerekeknek kell kitölteniük szavakkal. Lehet mondatokat és mondatkottákat párosítani. Ezeket a gyakorlatokat később, még felső tagozatban is elő lehet venni, szükség szerint.

⁴¹⁹ LÉNÁRD ANDRÁS (1999) *Araszoló*. Budapest, Dinasztia Kiadó.

⁴²⁰ Ezt az ügyes módszert BÁRÁNY IGNÁC találta ki, ő a 19. század második felében a katolikus népiskolák népszerű tankönyvszerzője volt, vö. BÁRÁNY IGNÁC (1863) *Az olvasás tanmódja*. Pest; BÁRÁNY IGNÁC (1866) *Tanítók könyve*. Pest; BÁRÁNY IGNÁC (1871) *Ábécés- és első olvasókönyv*. Pest; BÁRÁNY IGNÁC (1874) *Vezérkönyv a Szent-István Társulat által kiadott Ábécés- és első olvasókönyv módszeres tanításához*. Pest.

3. A fonématudat kialakítása és fejlesztése az előkészítő szakasz legfontosabb feladata. Legalább háromféle tevékenységet ajánlatos végezni: a) a hangutánzáson alapuló hangtanítást, b) időtartam-gyakorlatokat, c) szóbontó-szóépítő gyakorlatokat.

a) A hangutánzáson alapuló hangtanítást szinte minden mai program javasolja. Az évszázados tapasztalat azt mutatja (COMENIUS *Élő ábécéje*, ERDÉLYI INDALI PÉTER ábécéi, majd a fonomimika sikere), hogy a kezdet kezdetén a hangokat leg-egyszerűbb hangutánzás segítségével érzékeltetni és megtanítani.⁴²¹ Az ábécés-könyvekben van erre néhány kép, de a tanító leleményességére is szükség van. Természetesen, nagyon kell arra vigyázni, hogy a mássalhangzókat segédhang nélkül ejtsék ki. Éppen ezért célszerű betartani egy fokozatosságot. A legkönnyebben az éles réshangok érzékelhetők (s, zs, sz, z), jól érzékelhetők az affrikáták (c, dz, cs, dzs), utána következhetnek a m-n, v-f, l-r hangpárok, majd a felpattanó zárhangok (b, d, g, p, t, k) és a többi. Ez a sor nagyjából követi a fonetikában meghatározott hangzóssági skálát.⁴²² A magánhangzók érzékelése — a közhiedelemmel ellentétben — nem olyan egyszerű, mert kicsik közöttük a képzési különbségek. Célszerű az eltérő képzéseket előre venni: i-á-u, e-ö-a, o-é-u.

A mássalhangzók hangoztatását ajánlatos valamilyen eseményhez kapcsolni, például berepült egy méhecske a szobámba, nem láttam, de hallottam a hangját: zzzzzz. Ezt oldotta meg zseniálisan és nagyon kedvesen, ötletesen TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA.⁴²³ A magánhangzókat szokták színekkel társítani.⁴²⁴ Ez azért fontos, mert egy fokozatot jelenthet az elvonatkoztatás kiépítésében: tudjuk, hogy a hangalakkal azért nehéz dolgozni, mert tiszta forma, nincs jelentése, ezért szokatlan lehet a kisgyerekeknek. A színek mnemotechnikai eszközök is egyben.

b) Az időtartam-gyakorlatokat feltétlenül be kell kapcsolni a hangtanításba. VEKERDY IRÉNE tapasztalata szerint jó, ha előbb a térbeli hosszúságot érzékeltet-

⁴²¹ VEKERDY IRÉNE, egy szegedi óvónő jól látta a hangtanítás fontosságát, s óvodai előkészítő tevékenységébe beépítette a hangoztatást, kidolgozta játékos módszerét. Mindez az 1980-as évek elején történt, sajnos, ekkor a hivatalos irányítás a globális előprogramot szorgalmazta, s ezért VEKERDY IRÉNE tevékenysége nem kapott nyilvánosságot, vö. 111.

⁴²² TOMPA JÓZSEF főszerk. (1961) *A mai magyar nyelv rendszere*. Budapest, Akadémiai Kiadó; A. JÁSZÓ ANNA főszerk. (2005) *A magyar nyelv könyve*. Hetedik, átdolgozott és bővített kiadás. Budapest, Trezor Kiadó. Tulajdonképpen a tapasztalat is ezt a sorrendet alakította ki, hivatkozni lehet TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA és VEKERDY IRÉNE gyakorlatára. A beszédhibás gyerekeknek gondot okozhat a spiránsok előre vétele, a logopédus tankönyvszerzők ezért a hangoztatással óvatosan bánnak. A gyerekek többsége azonban jól beszél, ezért a logopédusok tapasztalatait nem kellene általánosítani. Ezen a ponton MEIXNER ILDIKÓ gyakorlatával vitatkoznék.

⁴²³ TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA (1934) *A fonomimikai módszer Magyarországon*. Budapest. Meséit teljes terjedelmükben közöltem: ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (é. n. [2000]) *Az írás és az olvasás története képekben*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

⁴²⁴ A magánhangzókat színekkel társította az amerikai PATRICIA LINDAMOOD, vö. 104, de hivatkozhatunk RIMBAUD híres versére, a magánhangzók szonettjére (állítólag a szonettben megverselt színek voltak ábécés-könyvében).

jük, például maguk a gyerekek alkotnak egy hosszabb és egy rövidebb sort; húzunk a táblán egy hosszabb és egy rövidebb vonalat. Ezután érzékeltetjük az időtartamot: a gyerekek végigmennek egy hosszabb és egy rövidebb vonalon, s összehasonlítják az időt. Majd hosszabb és rövidebb ideig hangoztatjuk a furulyát. Ezután vehetjük a hosszú és a rövid hangok felismertetését a szavakban. Először magánhangzókön, utána réshangokon és nazálisokon gyakoroltassunk (a zárhangokon ne gyakoroltassunk, mert ott a zár időtartama, vagyis a képzés néma mozzanata hosszú). Az is ügyes megoldás, ha a gyerekek a hosszú hangok hallásakor széttárják a kezüket (TOLNAI GYULÁNÉ megoldása).

c) A szóbontás és a szóépítés, vagyis az analízis és a szintézis a legfontosabb gyakorlat. A fonématudat fejlődési fokozatainak és a memória működésének megfelelően, a szóalak felbontásának első lépése a szóalak első hangjának a felismertetése. Ehhez csaknem minden ábécéskönyvben vannak képek, pl. a *r* felismeréséhez és leválasztásához: *róka, rák, rakéta, répa, rádió* — *Mit hallasz a szó elején?* — kérdezi a tanító. Ez a feladat nem szokott nehézséget jelenteni; a baj az, hogy a legtöbb ábécéskönyv ezen a fokon megáll. A következő lépés a szó összes hangjának a meghallása, helyes sorrendben. Először egy szótagos szavakat kell adni, majd kétnyíltszótagos szavakat. Eleinte segít a szavak felbontásában, ha a felbontandó szó képét közöljük, s a kép alatt van valamilyen segítség, például annyi virág, ahány hang van a szóban. Később már csak a képet adjuk meg, de a környezetből is lehet venni bármilyen tárgyat. Ezeket a gyakorlatokat hallás után kell végezni, s az itt kialakított készség segít a szavak leírásában, s a pontos olvasásban is. Nem jók azok a gyakorlatok, melyek a vizualításra épülnek, vagyis megadják a leírt szót, és alatta annyi kört kell rajzolni, ahány betű van a szóban (ráadásul ilyenkor a kétjegyű betűk alá két karikát rajzoltatnak, mintha két betű lenne).

A szerialitásnak hatéves életkorra ki kell alakulnia,⁴²⁵ nélkülözhetetlen készség mind a beszédprodukcióban, mind a beszédészlelésben, s tudatosítása nélkülözhetetlen az olvasásban és az írásban. (Ezért fontos az, hogy a gyerek ebben az életkorban már semmiképpen se mondjon metatéziseket.) A sorrendi analízist szekvenciás analízisnek nevezzük. Nehezebb feladat a pozíciós analízis, vagyis egy bizonyos hang helyzetének a megállapítása.⁴²⁶ Ilyenkor a gyerekek arra a kérdésre kell válaszolnia, hogy melyik a szóban a harmadik, a negyedik stb. hang.

A szóépítő gyakorlatokat a szóbontó gyakorlatokkal párhuzamosan kell végeztetni. A szóépítés egyszerű hangkapcsolásokkal kezdődik, célszerű egy mássalhangzóhoz egy magánhangzót kapcsolni. Ezt a célt szolgálja TOLNAI GYULÁNÉ programjában a hangkerék (énekelik is a kapcsolásokat).

⁴²⁵ GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó.

⁴²⁶ A szekvenciás és a pozíciós analízis elnevezések ALFRED LIE-től származnak, vö. 188.

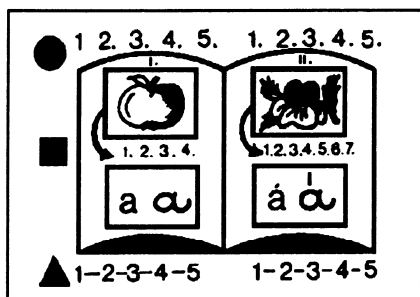
Felmerülhet egy kifogás — s ez gyakran felmerült a múltban is —, hogy miért kell a gyerekeknek olyan dolgokat megtanulnia és gyakorolnia, melyekről később le kell szoknia. Ilyen a magánhangzók színekkel való társítása, a kézjelek a fonomikában, a piros betű használata a nagybetű helyett. A tapasztalat azt mutatja, hogy ezek a fogások szükségesek, nem zavarják meg a gyereket, s hamar leszokik róluk, amint a háttérbe kerülnek. (A fonomimikai kézjelekről azt mondta a feltalálójuk, hogy a gyerekek karácsony táján elhagyják, a makacsabbak pedig a tanév végéig.) Egyébként ezek mnemotechnikai eszközök is, később is szerepük van a felidézésben, asszociációs támpontok.

Vannak olyan tehetséges gyerekek, akik maguktól megtanulnak olvasni az iskoláskor előtt. Nem szabad felmenteni őket az előkészítő gyakorlatok alól, s később sem az új betűk tanításakor. (A gyakorlóórákon azonban kaphatnak egyéni feladatokat.) Előfordulhat, hogy ezek a gyerekek globálisan emlékeznek a szavakra, nem biztos, hogy olvasásuk a nyelvi tudatosság alapján működik, s nem biztos, hogy jó helyesírók lesznek. Az is előfordulhat, hogy a szóanyag felszaporulásakor már nem elégséges az emlékezetük, s ekkor derül ki, hogy valójában nem is tudnak olvasni. Tehát ezeknek a gyerekeknek is szükségük van a szóbontó-szóépítő gyakorlatokra.

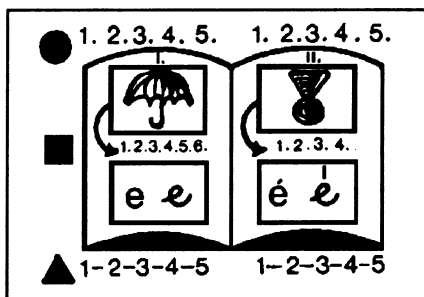
A nyelvi tudatosságról szóló ismeretek birtokában jobban megértjük, hogy miért károsak a globális előprogramok (és általában a globális módszer). Azt a gyereket, akinek a nyelvi tudatossága kibontakozóban van, teljesen megzavarják. Az 1978-as tanterv utáni négy alternatív program közül három alkalmazza a globális előprogramot, a ROMANKOVICS-féle, a KUTINÉ-LIGETI-féle és a ZSOLNAI-féle. A globális előprogram azért káros, mert vagy a felnőtt, vagy a kétéves gyerek észlelési stratégiáját követi.⁴²⁷ Az öt-hat éves gyerekek kibontakozóban a nyelvi tudatossága, igényli az analízist, a szóképek mechanikus megjegyeztetése visszaveti őt egy fejletlenebb szintre. Nem is beszélve arról, hogy ellentétes az olvasás egész mechanizmusával. A nagymama találgattathatja hároméves unokájával az utcai feliratokat, a tanító már nem teheti ugyanezt hatéves tanítványaival.

Az előkészítéshez — bármely kiadó könyvével tanuljon is a gyerek — jól alkalmazható TOLNAI GYULÁNÉ programfala. A programfal három részből áll. A magánhangzók — rövid-hosszú párokban — könyvekben vannak, a mássalhangzók házakban (ezt nevezik tréfásan Tolnai-lakótelepnek), a nagybetűk pedig egy vonaton helyezkednek el, mivel a nagybetűk a vonaton utazó gyerekek nevének kezdőbetűi is egyben. A kisbetűk mellett az alapszó tárgyképe, valamint számok és a programok jelzései láthatók. A nagybetűk fölött toldalékok vannak, így a vonat segítségével mondatokat lehet alkotni.

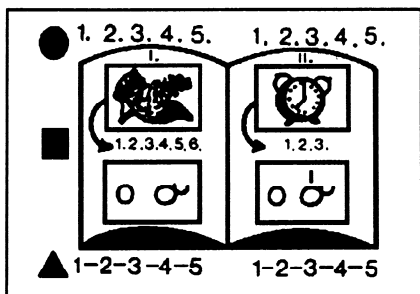
⁴²⁷ Gósy Mária (1989) *Beszédészlelés*. Budapest, Az MTA Nyelvtudományi Intézete.



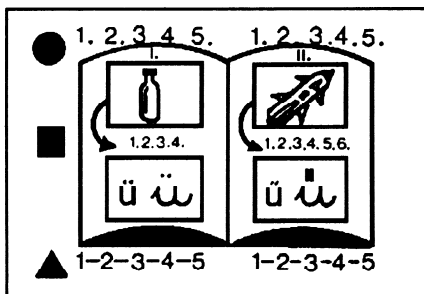
1. tábla



2. tábla



4. tábla



7. tábla

A programfalon háromféle program van: körprogram, háromszögprogram és négyzetprogram. A körprogram azt jelenti, hogy olyan szót kell keresni, melyben az adott hang valahányadik helyen áll (arra kell gondolni, hogy a pont jelzi a sor-számot). Tehát az *a*-ra vonatkoztatva ●/2 azt jelenti, hogy olyan szavakat kell keresni, melyekben az *a* a második helyen áll: *kapu*, *karó*, *batyu*. A ●/3 utasítás alapján olyan szavakat kell keresni, melyekben az *a* a harmadik helyen áll: *óra*, *tea*, *traktor*, *Éva*. A háromszögprogram azt jelenti, hogy olyan szavakat kell keresni, melyekben az adott hangból 2, 3, esetleg 4 van, pl. ▲/2 azt jelenti, hogy a szóban 2 *a* hangnak kell lennie, pl. *ablak*, *anya*, *akadály*, *alak*, *alakoskodik*. A négyzetprogram azt jelenti, hogy olyan szavakat kell gyűjteni, melyeknek bizonyos hangja megegyezik az alapszó bizonyos hangjával. Ha az *alma* szóra vonatkoztatva azt mondom, hogy ■/2, akkor olyan hangokat kell keresni, melyekben a második helyen *l* van: *ól*, *öleb*, *álom*, *Elemér*. Kétségtől ez a legnehezebb feladat.

A programozáskor analizálni kell a szavakat. Egyrészt sorba kell venni bennük a hangokat, tehát szekvenciás analízist kell végezni. Másrészt ki kell emelni egy hangot a többi közül, és meg kell határozni a helyzetét, tehát pozíciós analízist kell végezni. A négyzetprogram a pozíciós analízist kívánja, ezért nehezebb a többinél.

A programozásnak az az előnye, hogy nem kell hosszú utasításokat adni. A programokat a gyerekek könnyen megjegyzik — a számítógépről is ismerősek a piktogramok —, s később ők is készítenek programokat a szavakhoz. Végül is korunk megszokott tevékenységét űzik: a programkövetést és a programkészítést. A tanítónak azért előre meg kell gondolnia, hogy megoldható-e a program, pl. kereshet-e olyan szót, amelyben őt ő van.

A programozás jól fejleszti a hallás utáni analízis készségét. Nemcsak a pontos olvasásra való szoktatásban van jelentősége, hanem a nyelvtan és a helyesírás tanításában is. A sok száz szó mozgatásával, előhívásával erőteljesen növeli a szókinccset. Ezenkívül figyelemre, gyorsaságra, logikus gondolkodásra nevel. A nyelvi tudatosság hatékony fejlesztéséről van szó. TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA ezt a tevékenységet játékos mozgással könnyítette meg, s feltalálta a fonomimikát. Hasonló cél elérésére TOLNAI GYULÁNÉ a programozást találta hatékonynak, s megszerkesztett egy ügyes szemléltető eszközt, a programfalat.

A szintézist, tehát a hangösszevonást is meg lehet oldani a programfal segítségével. Az összevonást a *l* mássalhangzóval kezdik. A gyerekeknek ezt mondja a tanító: a *l* látogatóba megy az *a*-hoz: *l-a* — *la*. Majd a magánhangzók látogatják meg a mássalhangzókat. Az összevonáskor azonnal megbeszélik, hogy melyik hangkapcsolatnak van jelentése. Amelyik hangkapcsolat értelmes szót alkot, annál a gyerekek ökölrel kicsit ráütnek az asztalra, s ezt mondják: „Bumm, értelmes!” Ha nem értelmes a hangkapcsolat, akkor karba fonják kezüket, és csóválják a fejüket. Az értelmes szót mondatba foglalják.⁴²⁸

TOLNAI GYULÁNÉ találmánya az *ábrajeles olvasás* is. Ez elsősorban ábécés-könyvének jellegzetessége, de megtalálható az írás-munkafüzetekben is. Az ábrajeles olvasás a szintézis sajátos megoldása: képek vannak a gyerek előtt, s a gyerekek a képek által sugallt szavak első hangjait kell összevonnia. Tehát ha látja a *levél*, az *alma*, a *pipa* képét, akkor a *lap* szót kell mondania. Ez a művelet gyors analízist és gyors hangleválasztást, majd gyors szintézist igényel. Jól fejleszti mind az olvasást, mind az írást, mind a gondolkodást.

A hangösszevonást — a fonomimika kivételével — sosem tudták a tanítók jól megoldani. A szokásos megoldás nemigen működött a gyakorlatban: a tanító egyik keze a *l*, a másik az *ó*, s közelítette őket egymáshoz: *ló*. A programfalon végezhető hangösszevonás igen jól működő fogás.

⁴²⁸ A racionális pedagógusok annak idején tiltakoztak a fonomimika ellen, mondván, hogy hadonásznak. TOLNAINÉ is megmosolyogták, pedig jól tudjuk, hogy a kisgyerek esetében milyen fontos a cselekvés, a mozgás. Ismételten utalok a GARDNER-féle elméletre a *sokféle intelligenciáról*, valamint mindazon tényre, melyet a pszicholingvisztika az agy felépítéséről tanít.

Az olvasás-írás megtanítása

A hang- és betűtanítás az olvasástanítás legfontosabb szakasza. A hangtanításnak mindig meg kell előznie a betűtanítást az óra menetében.⁴²⁹ Így kap értelmet meghatározásunk: a hang leírt képe a betű. A betű alakját be kell mutatni, el kell magyarázni, célszerű valamilyen szemléletes dologhoz hasonlítani. A betűt mindig hangoztatni kell, ekkor megfordul a sorrend: a betű a kiindulás, a gyerek hangoztatja. A hang-betű kapcsolatot nagyon be kell gyakorolni, mert ennek a szilárdságától függ az összeolvasás. A gyors betűfelismerés az összeolvasás alapja, itt fontos a gyorsaság, egyébként nem szabad a gyereket siettetni, főleg stopperrel. Természetesen, ebben a szakaszban az olvasás csakis hangos lehet, egyrészt ez természetes a gyerek számára, másrészt a tanító csakis így tudja a gyereket megbízhatóan ellenőrizni. A tanítás menete tehát a következő: hangtanítás, betűtanítás, a hang-betű kapcsolat megszilárdítása, gyakorlás. Ezután következik az írott betűforma megtanítása és kapcsolása.

A hang-betű tanítás kontextusban történik: az eseményképről való beszélgetés biztosítja a szóbeli szöveget, az összeolvasás az írásbeli szöveget. Ez utóbbi kontextus eleinte szegényes, az ismeretek gyarapodásával rohamosan feldúsul. Ez a hangoztató-elemző-összetevő módszer lényege, részletes ismertetését l. 90–91. oldalon.

Az összeolvasás segítése a tanító sok ügyességet kívánó feladata. Az összeolvasás — mint már leírtuk — csakis balról jobbra haladhat. Az összeolvasás csakis hangos vagy hangzó lehet (a hangzó terminust túlságosan pontoskodónak tartom, mindenki tudja, hogy a hangos olvasás ebben az esetben mit jelent).

A folyamatos beszédben a hangképző szervek egy-egy hang kiejtése után nem térnek vissza nyugalmi helyzetükbe, hanem fokozatosan átállnak a következő hang képzésére: a hangok képzése egybefolyik. Az összeolvasás tanításakor ezt a természetes állapotot kell megközelíteni: a gyakorlott olvasó olyan természetesen olvas, ahogyan beszél. A kisgyerek azonban nem gyakorlott olvasó.

Az olvasástanítás legnagyobb dilemmája az, hogy az összeolvasási nehézséget magunk idézzük elő a hangok elszigetelt képzésével, tanításával (ezt a nehézséget annak idején TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA világosan megfogalmazta⁴³⁰). A hangok elszigetelt tanítását azonban több okból nem lehet kihagyni, sem a pontos dekódolás, sem a pontos írás-helyesírás miatt. Nagyon megkönnyíti az összeolvasást a jó előkészítés, valamint a gyerek nyelvi tudatosságának magas foka; a kontextusban való tanítás; maga az írás: a betűk összekötése segíti az összeolvasást

⁴²⁹ Ebben mi mindig különböztünk és most is különbözünk az amerikaiaktól. Ők mindig a betűt tanítják először — ha tanítják —, és hangoztatják. Mindig graféma-fonéma megfelelésről beszélnek, és sosem fordítva.

⁴³⁰ TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA (1934) *A fonomimikai módszer Magyarországon*. Budapest; ezt kifogásolja BLOOMFIELD is, l. 100.

(ezért vették régen előre az írást az írva olvastató módszerben). Segíti az összeolvasást a szótagolás, mivel a gyerekek kisebb egységeket kell összefognia. Segítette egy fél évszázadon át az összeolvasást a fonomimika.

Nagyon fontos, hogy a gyerek azonnal, hangosan, szótagolva ejtse ki a szavakat. Soha ne engedje a tanító magában találgatni. Helytelen tehát az az utasítás, mely azt kéri, hogy a gyerek előbb némán olvassa ki a szót, s csak akkor mondja ki, ha már megértette. Nem tudhatjuk ugyanis, hogy a gyerek néma olvasáskor milyen stratégiát követ (az illusztráció segíti, kitalálja a szót, kitalálja a szó végét), s nem lehet kideríteni hibáit sem (esetleg nem tudja valamelyik betű hangját, bizonytalanok a hang-betű kapcsolatok). A néma olvasásra vonatkozó tanács kifejezetten káros, ez termeli ki a találgatókat, a későbbi nemolvasókat: az így tanított gyerek — ha hibái rejtve maradnak — később képtelen hosszabb szövegek elolvasására. Ez az egyik oka annak, hogy az olvasási gondot második év vége felé, vagy — ami még rosszabb — harmadikban-negyedikben deríti ki a tanító, vagy felső tagozaton veszik észre. A tanítónő a tankönyv (kézikönyv) utasítását követte, ahelyett, hogy józan eszére támaszkodott volna.⁴³¹ Ez a találgatós olvastatás 1978 után alakult ki, s fennmaradt mindmáig, azt azonban nem lehet tudni, milyen mértékben. Feltehető, hogy a tizenéves nemolvasók nagy százalékát ezzel a találgatós stratégiával „tanították” olvasni, vagyis nem tanították meg a készséget, nem automatizálták.

Az írás párhuzamos tanítása — mint a történeti fejezetben láttuk — viszonylag új keletű, 19. század eleji újítás volt, de tartósnak bizonyult, mégpedig azért, mert a két készség támogatja egymást (ez a fejlettebb szintű tevékenységre is igaz: a szövegértő olvasást mindig a fogalmazástanítással párhuzamosan kell tanítani). Tapasztalati tény, hogy a gyerek könnyebben olvas, nehezebben ír, mert a keze ügyetlen, az íráshoz szükséges finommozgások lassabban fejlődnek ki. Az írás késleltetése többször is felmerült, így a pszichológus NAGY LÁSZLÓ is a késleltetés híve volt: 1910-ben megjelent ábécéskönyvében — ez az az ábécé, mely először alkalmazott eseményképeket —, az első olvasmányok alatt még betűelemek láthatók, s az írás tanítása csúszik. A globális módszerek hívei mindig elveszik az írás késleltetésének ötletét, s ez érthető: nem foglalkoznak az analízissel, illetőleg később fognak hozzá, az íráshoz pedig a szó felbontásának készségére és a betűk ismereté-

⁴³¹ ROMANKOVICS ANDRÁS (1997) *Elsős olvasókönyvében* ezt írja (56–57): „Célszerű, ha a gyerekeket arra szoktatjuk, hogy inkább akkor mondják ki hangosan a szót, ha már magukban kiolvasták és megértették. [...] Mondatok, rövid szövegek olvasásakor előfordulhat, hogy már a kezdő olvasók sem olvassák végig szemükkel a betűsort, hanem egy-egy rész kiolvasása után a többi megpróbálják kitalálni. Ezt csak akkor szoktuk észrevenni, ha a kitalálás nem sikerül, legtöbbször azért, mert az elsős esetleg számára alig ismert szóval találkozik (pl. lajtorja). [...] Tudnunk kell, hogy a jól olvasó felnőtt a betűknek több mint a felét nem tapogatja le olvasás közben. Minél jobban olvasnak, annál biztosabban tudják valószínűsíteni (azaz kitalálni), melyik szó következhet. Ezért, ha az elsős kiegészít vagy kitalál olvasás közben, ez inkább azt jelenti, hogy a felnőtt-höz hasonlóan szeretne olvasni. Hibáira tapintatosan figyelmeztessük! Károsnak csak akkor minősíthető az ilyen kitalálás, ha feltűnően sokszor mást olvas ki a leírtak helyett. Azok az elsősök, akikről esetleg olvasászavar (idegen szóval dislexia) gyanúja merül fel, a többiekétől eltérő bánásmódot igényelnek.”

re van szükség. Természetesen, nem erre a hiányosságra, hanem a finommozgások kialakulatlanságára hivatkoznak. A finommozgások viszont nem fognak kialakulni, ha nem fejlesztjük őket: el kell kezdeni az írást, csak nem szabad kezdetben magasra tenni a mércét. A jární tanuló kisgyereket is engedjük próbálkozni, mi történne, ha késleltetnénk a járást, mert még nem eléggé erősen az izmai?

Az olvasástechnika fejlesztésének eszköze a gyakorlás, ki kell terjednie a felsőbb osztályokra is. Elvileg a felső tagozaton már nem lehet olvasástechnikai probléma, a középiskolában még úgyse. A tapasztalat azonban mást mutat: a felsőoktatásban is vannak olvasástechnikai gondokkal küszködő hallgatók. A gyakorlásnak megvannak a szabályai: csak megértett szöveget szabad gyakoroltatni, a gyerekek tisztában kell lennie a gyakorlás céljával (metakogníció), a gyakorlásnak változatosnak kell lennie. Az olvasástechnika fejlesztése a következő területeken történik: 1. az értelmes és kifejező olvasás kialakítása, 2. a hangos olvasás gyakorlása, 3. a néma olvasás gyakorlása. A munkafüzetekben számos gyakorlat található a néma olvasás fejlesztésére, de nem szabad kizárólag ezekre a gyakorlatokra támaszkodni, mert nem lehet követni a néma feladatmegoldás mögötti tevékenységet (fennáll a „véletlen eltalálás” veszélye). Az iskolákban elterjedtek a munkafüzetek, s keveset törődnek a hangos olvasás gyakorlásával. (Ezt onnan tudom, hogy tanfolyamaimon kéri a hangos olvasás gyakorlási módjainak az ismertetését, mert elfelejtődtek.)

A folyamatos, hangos olvasás gyakorlásának számos játékos módja van (egyéni olvasás, lánc- vagy stafétaolvasás, versenyolvasás, javító, kihagyásos, töredékes, szótagnyelő, transzformáló, csali olvasás, szerepek szerinti olvasás; kórusban történő olvasás, ennek a válfaja az apasztó-dagasztó, ütemezett, rádiózó — halkító-hangosító — olvasás). A budai tanítóképző gyakorlóiskolájában gyűjtöttem össze ezeket a gyakorlási módokat a vezetőtanítótól, s módszertanomban részletesen ismertetem őket.⁴³² A követő olvasás tulajdonképpen néma olvasás, s igen jó átmenet a néma olvasásba a válogató olvasás.

Felmerül a gyorsolvasás kérdése. Alsóbb szinten ellenzem a tempó hajszolását, számomra nincsen elrettentőbb pedagógiai magatartás, mint stopperrel állni a kisgyerek fölött. Magasabb szinten, a figyelem fejlesztésére lehet alkalmazni. OROSZLÁNY PÉTER fejlesztett ki hasznos gyorsolvasási és tanulástechnikai programokat.⁴³³

⁴³² ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2004) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest, Trezor Kiadó, 111–116.

⁴³³ OROSZLÁNY PÉTER (2005) *Dinamikus olvasás. Számítógépes szövegértés-fejlesztő program 13–18 éveseknek*. Budapest, Metódus-Tan; OROSZLÁNY PÉTER (2004) *Tanulásmódszertan*. Budapest, Metódus-Tan.

Az olvasástechnikai hibák és javításuk

Mindenekelőtt az olvasástechnikai hibák okát kell megkeresni. Rendszerint elmarad vagy rossz a gyakorlás, vagy egy alacsonyabb szintű készség nincsen begyakorolva, s a hibázásnak lelki oka is lehet.

Az olvasás részkészségei hierarchikus rendszert alkotnak. Ha valamilyen szinten nem működik a rendszer, valószínűleg egy alacsonyabb szintű készségben van a hiba. Ha gond van a szó kiolvasásával, akkor szótagoltatni kell; ha nem tud összeolvasni, akkor valószínűleg a hang-betű kapcsolat szilárdságával van baj, vagy a felidézés nem elég gyors. Az is lehet, hogy gyenge a gyerek memóriája, egyszerűen képtelen több betűt vagy szót észben tartani. Az is előfordulhat, hogy még elemibb készségekkel van baj: nincsen tisztában az irányokkal, szegényes a szókincse. Meggyőződésem, hogy a legtöbb esetben a figyelemmel is baj van. A diagnosztizálás során láncszerűen az elemibb összetevőkre kell rákérdezni. A diagnózisban jól működik a GÓSY MÁRIA által kifejlesztett GMP-teszt, mely a beszédpercepciót vizsgálja: szerialitást, ritmust, vizuális és verbális memóriát, kezességet, mondatértést, szövegértést.⁴³⁴ Tanfolyamaimon mindig ismertetem a GMP-tesztet, sőt a résztvevők feladata a teszt kipróbálása néhány problematikus gyereken. Kiderült például, hogy ötödikes gyerek szókincse az ötéves szintjén volt, vagy nem működött a hatéves életkorban elvárható tökéletes szerialitás. Nyilvánvaló, hogy a fejlesztést a kritikus pontokon kell elkezdni.⁴³⁵

A hibázások pszichés okai ugyanazok, melyek a beszédprodukcióban is jelentkeznek⁴³⁶: a perszeveráció és az anticipáció. A perszeveráció letapadást jelent, pl. a gyerek a *kabát* helyett ezt olvassa: *kabat*. A lassúbb észjárású gyerekekkel fordul elő, de megfigyelhető fáradtság esetén is. Az anticipáció előrevételezést jelent, a gyorsak hibája, pl. a gyerek *kabát*-ot olvas, tehát az első szótagban már a második szótag hangját olvassa. Az első esetben többet kell gyakoroltatni, a második esetben pedig lassítani kell, nagyobb figyelemre kell szoktatni a gyereket.

Az olvasástechnikai hibák a betűtévesztés, a metatézis (betű- vagy szótagcsere), a betűkihagyás és a betűbetoldás, a szótagkihagyás és a szótagbetoldás, a többszöri újrakezdés. Tipikus jelenség az első szótag rossz kiegészítése, vagyis a más olvasás (ezt a fajta hibát termeli a globális módszerben idő előtt szorgalmazott néma olvasás). Az időtartamhibákat a kezdet kezdetétől javítani kell (ezt is csak a hangos

⁴³⁴ GMP (= Gósy Mária-féle percepció teszt).

⁴³⁵ Érdemes volna megvizsgálni az olvasásdiagnózis és fejlesztés módszereit. Félő, hogy nem diagnosztizálnak, hanem munkafüzetekkel dolgoznak. Elképzelhető, hogy a fejlesztést nem olvasással, hanem beszélgetéssel, szókincsfejlesztéssel, ritmusgyakorlatokkal, figyelemfejlesztő gyakorlatokkal kell elkezdni, olyan módon, ahogyan a Pető-intézetben foglalkoznak a gyerekekkel: az egészet kell figyelembe venni, s minden — látszólag nem oda tartozó — ponton fejleszteni.

⁴³⁶ GÓSY MÁRIA (2005) Pszicholingvisztika. Osiris Kiadó, Budapest; HUSZÁR ÁGNES (2005) *A gondolatól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbotlások tükrében*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

olvasáskor lehet megtenni), a szólam- és mondathangsúlyokkal csak később tudunk törődni, akkor, amikor a gyerek túljutott a szóolvasás fokán, általában második osztályban. A szótagoló olvasással együtt járó betűejtés fokozatosan elmarad, általában az első osztály vége felé.⁴³⁷ Arra viszont ügyelni kell, hogy a szótagoló olvasás ne fajuljon lepeggessé, vagyis ne nyújsák a gyerekek szükségtelenül hosszúra a szótagokat (ezt hívták a régi módszertanok iskolai monotóniának). A szótagolva kiolvasott szót egyben is ki kell ejteni, helyes hangsúllyal, így a szótagolással párhuzamosan a helyes, természetes szóhangsúly is kifejlődik.⁴³⁸

A tanítónak ismernie kell a beszédhibákat és a kiejtési hibákat.⁴³⁹ A beszédhibák javítását a logopédusnak kell végeznie, a kiejtési hibákat viszont a tanítónak kell javítania.

A tájnyelvi ejtés nem hiba, erre már a 19. század végi pedagógusok is felhívták a figyelmet, napjainkban a szociolingvisták vetették fel ezt a kérdést.⁴⁴⁰

Ahol nincsen módszeres tanítás, ott nincs ésszerű javítási lehetőség sem, csak találgatás. A gyereket rá lehet arra szoktatni, hogy ha nem tud egy szót kiolvasni, akkor szótagolja hangosan, ha esetleg nem ismer fel egy betűt, kérdezzen rá. A

⁴³⁷ Mint már többször említettem, 1978-ban eltörölték a szótagoltató olvasást. Ennek a döntésnek az is oka volt, hogy a szótagoló olvasás kétségkívül megakadályozza a helyes szóhangsúlyt. A szótagolás ezzel szemben biztosítja a pontos dekódolást és a jó helyesírást. A szótagolással együtt járó betűejtés később elmarad (ismerőseim közül senki nem beszél betűejtéssel). Akkor mi a helyes döntés?

⁴³⁸ Az olvasási hibák nagyrészt megegyeznek a nyelvbottlásokkal, vö. GÓSY MÁRIA szerk. (2004) „Nyelvbottlás”-korpusz, *Tanulmányok. Beszédkutatás 2004*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet; „Nyelvbottlás”-korpusz — 2. rész. In: GÓSY MÁRIA szerk. (2005) *Tanulmányok a beszédprodukción és a beszédpercepció területeiről. Beszédkutatás 2005*. Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet. LENGYEL ZSOLT a következő íráshibákat sorolja fel: betűcserék, kvantitás- és ékezetjelölési hibák, felesleges betűk beiktatása, betűnél nagyobb egységek kihagyása, ékezzel összefüggő többszörös hibák, a szöveg tagolása, különírás, önkorekciók. „A hibáknak majdnem a fele abszolút szóvégi helyzetben fordul elő” — írja, vö. LENGYEL ZSOLT (1998) *Az írás. Kezdet — folyamat — végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Budapest, Corvina, 162. Szerintem a nyelvbottlások és az olvasástechnikai hibák mechanizmusa azonos. Az a tény elgondolkodtató, hogy az íráshibáknak a fele a szövegben jelentkezik, lehetséges, hogy ez a jelenség összefügg a találgatásos olvasástanítással, de az is lehet, hogy figyelmi probléma.

⁴³⁹ A logopédiai szakirodalom csak a beszédhiba fogalmát ismeri. A beszédhibát a kiejtési hibától tudomásom szerint először VÉRTES O. ANDRÁS különítette el, mégpedig azzal a meghatározással, hogy a beszédhiba nagyobb fokú, a kiejtési hiba kisebb fokú eltérés a kiejtési normától. Vö. VÉRTES O. ANDRÁS 1956, *A beszédhibákról*. Magyar Nyelvőr. 80. 343–354. Ezt a megkülönböztetést átvettem tőle, s *A magyar nyelv könyve* hangtani fejezetének végén, a beszédhibák ismertetése után kidolgoztam a kiejtési hibák rendszerét, vö. A. JÁSZÓ ANNA főszerk. *A magyar nyelv könyve*. Hetedik, bővített és átdolgozott kiadás. Trezor Kiadó, Budapest (első kiadás: 1991).

⁴⁴⁰ KISS JENŐ (1995) *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. BLOOMFIELD is ír erről a problémáról, a mai kutatók közül KENNETH GOODMAN. A magyarban nincsenek nagy különbségek a köznyelv és a nyelvjárások között, éppen ezért a módszertani szakirodalomban kevés említés található, vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2002) *A kiejtés tanítása és a szociolingvisztika*. Sárospataki Pedagógiai Füzetek 21. Sárospatak, 159–169. PÉNTEK JÁNOS szerint a székelyföldi gyerekeknek egyedül a zárt *ë* ejtése okoz gondot, nem tudják, mikor ejtsék, ha köznyelvi szöveget olvasnak. Éppen ezért *A mesék csodái* című abécéskönyvünket PÉNTEK JÁNOS megcsináltatta néhány székelyföldi iskolának zárt *ë*-zó változatban. Ilyen megoldás még nem volt abécéink történetében. (Az egész kérdéskör összefügg a nyelvi normával kapcsolatos állásfoglalásokkal, vö. MINYA KÁROLY (2005) *Rendszerváltás — normaváltás*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.)

globális módszerű olvasástanításban a gyerek teljesen magára van hagyva, az egyetlen lehetőség az, hogy a tanító megmondja a szót. Lényeges a mintaadás: a tanító előolvashat, előírhat, tehát mintát adhat, ha másképpen nem ér cél.

Olvasás felső fokon?

Az olvasási gondok most már a felsőfokú intézményekben is jelentkeznek. Négy alkalommal felmértem tanítványaim kiejtését, 1978-ban, 1989-ben tanítóképzősöket, 2000-ben nem magyar szakos hallgatókat és 2005-ben magyar szakosokat és szakfordítókat. A felmérés a következőképpen zajlott le: néhány bemutatkozó mondatot, majd egy kb. 1,5 perces szöveget vettem magnetofonra, SÜTŐ ANDRÁS *Anyám könnyű álmot ígér* című esszéregényéből egy részletet (*Jön az erdő!*). A felvételeket mindig azonos szempontok szerint értékeltem. A kiejtés változásait részletesen elemeztem⁴⁴¹, az világosan kirajzolódott, hogy gyorsult a beszédtempó, rövidültek a magánhangzók, az *r* sok esetben egy pördületű, renyhe, s megfigyelhető egy hangeltolódás ($b, v > \beta, g > \gamma$). 1978-ban még mindenki jól olvasott, 1989-ben már sok olvasási hibát vettem észre, de nem tartottam érdemesnek figyelmet fordítani rájuk. 2000-ben a nem magyar szakosok olvasása tragikusnak volt mondható, mindössze két hallgató olvasott szinte hibátlanul, négy-öt apró tévesztéssel, olyanokkal, amelyek mindig előfordulnak; három főiskolás olvasása alsó tagozatos szinten volt, szavanként olvastak. 2005-ben jobb volt a hallgatók olvasása, de előfordultak elemi, meg nem engedhető hibák, egy hallgató olvasott szavanként. Az is árulkodó tény volt, hogy sokan megemelték hangjukat, a természetesnél magasabb hangfekvésre váltottak, mint a rutintalan olvasók. A hibázások mögött ott rejtőzött a felolvasott szöveg meg nem értése. Meg kell mondanom, hogy a szöveget nem tartottam nehéznek, az első felmérés során nem is volt vele gond. Lassan azonban rá kellett arra jönnöm, hogy a szöveg nehéz volt az új évezred generációinak, nemcsak tartalma, világa miatt, hanem szövevényes metaforarendszere miatt is. Tanulóságos lehet idézése (később hivatkozom a szövegre, 282):

„Az elemi iskolában osztálytársaimnál hamarabb tanultam meg a betűvetést. A sikongó palatábla fölé hajolva, ebéd közben is mámorosan róttam a szavakat. Úgy éreztem: mindahánnyal egy-egy titkot csípek fölön. Még nem tudtam, mit kezdek majd velük, merre s mi végett indítok rohamot. De hogy leírtam a félelmes szót: báró, máris többnek éreztem magam, majd-

⁴⁴¹ ADAMIK TAMÁSNÉ – CS. NAGY LAJOS 1979, *Tanítóképzős hallgatók kiejtésének vizsgálata*. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Kiadványai 4. Tudományos Közlemények I. 80–90; JÁSZÓ ANNA 1994, A kiejtési norma érvényesülése főiskolai hallgatók beszédében. In: KEMÉNY GÁBOR – KARDOS TAMÁS szerk. *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*. A MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 169–176; A. JÁSZÓ ANNA 2000, Változott-e húsz év alatt a főiskolások kiejtése és olvasása? In: GÓSY MÁRIA szerk. *Beszéd kutatás 2000. Beszéd és társadalom*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 124–131.

nem egyenrangúnak a betűk rácsai mögé vetett fogalommal. A világ birtokba vételének illúzióját éltem át: szavaim egyes csapatának eszméltető, titkos erejét. Más örökségre — semmilyen ingó és ingatlan vagyona — nem számíthattam. Az ősök tankönyvbe foglalt testamentumaira sem. Mivel sáfárkodtam volna? A magaméihoz tehát, közeli és távoli rokonoknál, új szavakat eprésztem. Degenyegesek, fazekas vándorszékelyek szekere körül ólálkodva egy-egy friss jelzőt, ígét, ikerszót dugdostam a nyelvem alá, s rohantam szívdobogva, mintha kancsót loptam volna: iafia, iafia! Anyám nevetett: pap lesz belőlem. Kérkedtem valósággal, mi mindennek tudom az elfelejtett — vagy soha meg sem tanult? — nevét.

A bizonytalan olvasást a félreolvasások, az újrakezdések, a betoldások, a hezitálások, a mást olvasások jellemzik.

A félreolvasások a szövegekre, illetőleg a szavak második felére jellemzők: *mit kezdek* > *mit kezdjek* (2), *mindahánnyal* > *mindhánnyal*, *többnek* > *többet*, *rácsai* > *rácsi*, *illúzióját* > *illúzióját*, *szavaim* > *szavam*, *mi mindennek* > *mi mindnek*, *mi mindent* (2), *magaméihoz* > *magaméhoz*, *ólálkodva* > *ólálkodra*, *tudom* > *tudtam*, *eszméltető* > *eszmélet*, *eszméletétől*, *rokonoknál* > *rokonnál*, *betűk* > *betű*, *közeli* > *közel*. A *testamentumaira* komoly próbatétel volt, négyen többszöri nekirugaszkodásra sem tudták kibetűzni, jobbik esetben lelassítottak, és szótagoltak a szó közepén. A félreolvasásnak oka lehet a fentebb ismertetett találkozó olvasás, melyre elsős korokban szoktatták rá őket, de oka lehet a grammatikai alak nem ismerete is: a *magaméihoz* szóalakot értelmezni kellett. Érdekes a *hamarább* > *hamarabb* félreolvasás, a hallgatók valószínűleg a *hamarabb* alakváltozatot ismerik, ezért ezt olvassák a szövegben szereplő változat helyett. A szegényebb szókincsű diákok az alakváltozatokat mereven ítélik meg, csak az általuk használt változatot tartják helyesnek.⁴⁴² Az időtartam-problémák nagy része is hasonló: úgy olvasnak, ahogyan percepció bázisuk diktálja, s nem úgy, ahogyan látják a szót (diktáláskor is úgy írnak, ahogyan belülről hallanak, hiába nyújtja meg a diktáló tisztességesen a hangokat).

Az újrakezdés sok volt, mégpedig a következő szavakban: *magaméihoz*, *szívdobogva*, *loptam volna*, *mindahánnyal*, *dugdostam*, *degenyegesek*, *kancsót*, *illúzióját*, *elfelejtett*, *egyenrangúnak*, *nevét*.

⁴⁴² SZABÓ KÁLMÁN (1994), *A többalakú szavak a szakmunkástanulók szóhasználatában*. Magyar Nyelvőr 118. 57–64. SZABÓ KÁLMÁN ebben a tanulmányos cikkben leírja, hogy a szakmunkástanulók nyelvi ítéletei merevek, pl. csak az *ott* változatot fogadják el helyesnek, az *ottan* szokatlan számukra, ezért helytelennek tartják. Magam is tapasztaltam hasonló jelenségeket, általában a felszólító mód hosszabb alakját tartják jónak, s kerülnek a rövid alakot, mindig *írájál*-t mondanak, s nem *írj*-t; helytelennek tartják a birtokos jelző ragját, egyik kéziratomban egy szakértő mindig lehúzta, számára csak a *szabály tanulása* volt helyes, a *szabálynak a tanulása* már nem. Nyelvtankönyveimben gondot fordítottam az alakváltozatok rugalmas kezelésére, felismerve ezt a jelenséget.

Betoldások is voltak szép számmal: *sáfárkodtam* > *sáfárkodhattam*, *számítottam* > *számíthattam*, vagy *soha* > *vagy talán soha*, *mit kezdek velük* > *mit kezdjek majd velük*, *kérkedtem valósággal* > *kérkedtem a valósággal*.

A hezitációk a szokatlan szavak előtt keletkeztek, egy-egy szót hosszabb — alapevegőnyi — szünet előzött meg, a szünetek olykor beékelődtek az összetett szóba vagy a szintagmába: □ *De hogy, pala*□*tábla*, □*eprésztem*, *mit*□*kezdek*, □*vándorszékelyek*, □*kancsót*.

A mást olvasások oka a szó nem ismerése, illetőleg a találgató olvasás, az első szótag vagy nagyobb egység tetszés szerinti kiegészítése: *mindahánnyal* > *mindannyian*, *meg sem tanult* > *meg nem tanult*, *ősök* > *örök*, *vándorszékelyek* > *vándorszínészek*. Volt olyan, aki a *sáfárkodtam volna* összetett igealakot kérdő intonációval olvasta, vagy a szót nem ismerte, vagy a feltételes múlt volt számára szokatlan; ugyancsak kérdő intonációval olvasták néhányan a *nyelvem alá* szerkezetet.

Az olvasás színvonala egy negyedszázad alatt sokat romlott. A fenti olvasási hibák — hangsúlyozom, nem a mindennapi bakikról van szó — nemcsak a felolvasók gyakorlatlanságát jelzik, hanem azt is, hogy ezek a húszévesek távol állnak a mívés szövegtől, Ady, Babits, József Attila tanulása után szokatlan számukra a metaforikus nyelvezet⁴⁴³, és távol állnak a szöveg mögött meghúzódó valóságtól: nemzeti múltunktól (feltételezem, hogy néhányan közülük nem tudták, kik a székelek).

*A mesék csodái. ABC és olvasókönyv*⁴⁴⁴

Erről az ábécéskönyvről elmondható, hogy kutatáson alapul (*research based*), talán az első ilyen a magyar ábécéskönyvek történetében (azért bizonytalanítottam el a mondatot, mert NAGY LÁSZLÓ ábécéskönyve is minden bizonnyal a híres pszichológus kutatásain alapult). Szemléletét és szerkezetét megalapozták GÓSY MÁRIA pszicholingvisztikai (beszédészlelési) kutatásai, valamint saját olvasástörténeti kutatásaim. A pszicholingvisztikai kutatások elsősorban a betűsorrendet, a szóanyag struktúráját befolyásolták, olvasástörténeti kutatásaim pedig arról győztek meg, hogy a legcélravezetőbb a hangoztató-elemző-össztevő módszer. LÉNÁRD ANDRÁS a Budapesti Tanítóképző Főiskola gyakorlóiskolájának vezető tanítója, ma már a főiskola informatikus tanára, de még mindig tanítja a kicsiket is. LÉNÁRD ANDRÁS írta meg a kisbetűs részt, jómagam a nagybetűs részt írtam, és az olvasókönyvet állítottam össze.

⁴⁴³ Az első felmérés alkalmával csak a *degenyeges* 'kocsikenőcsös' szót kellett megmagyarázni, a negyedik alkalommal részletes elemzést végeztem a felolvasás előtt, magyarázni kellett a következőket: *sáfárkodtam*, *testamentum*, *iafia*, *új szavakat eprésztem*, *magaméihoz*, *ingó és ingatlan vagyon*, *palatábla*. Az *iafia* szót senki nem ismerte.

⁴⁴⁴ ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA – GÓSY MÁRIA – LÉNÁRD ANDRÁS (2004), *A mesék csodái. ABC és olvasókönyv*. Második, átdolgozott kiadás. Dinasztia Kiadó, Budapest. (Első kiadása: 1996.)

Az ábécéskönyv a nyolcosztályos *Integrált magyar nyelvi és irodalmi program* első osztályos modulja, két feladatfüzet társul hozzá, 33 olvasólap, egy felmérő-füzet, valamint tanítói kézikönyv. Az előkészítő szakaszban lehet kiegészítésül használni LÉNÁRD ANDRÁS Araszoló című munkafüzetét.

A *mesék csodái* cím arra utal, hogy az ábécéskönyv főszereplői a törpék — ez GÓSY MÁRIA ötlete volt —, mesevilág tárul a gyerekek elé. Nagyon szép, színes a kivitelezés, a második kiadás illusztrációi jól sikerültek, Fenyő Ágnes alkotásai. Jól jellemzett figurák a főszereplők (Picur, Kópé, Fifi, Bátyó), természetesen a mesekeretben befoglaltatik az az ismereti-nevelési anyag, ami szokásos az ábécéskönyvekben (a családi, az iskolai élet eseményei, falu és város, állatok, növények stb.).

Mit vettünk át a klasszikus hangoztató-elemző-összetevő módszerből? (Hangsúlyozom, hogy egy 1862 és 1978 közötti hagyományt újítottunk fel, ez alatt a bő évszázad alatt minden ábécéskönyv azonos elven épült fel, a részletek az eredetiek.)

1. Külön tanítjuk a kisbetűket és a nagybetűket. Egyszerre csak egyetlen nyomtatott és írott betűformát tanítunk. (Az 1978 utáni ábécék és még most is a legtöbb program egyszerre négy betűformát tanít, ez egyrészt megterhelő a gyerek memóriájának, másrészt nehezen írja le a nagybetűt.) A kisbetűs részben a nagybetűket piros betűkkel pótoljuk (ez az 1950 és 1978 közötti időszak gyakorlata volt, GÖNCZY PÁL és nemzedéke vastagon szedte a későbbi nagybetű helyén álló kisbetűt), a tapasztalat szerint ez a megoldás bevált, nem okoz zavart, ellenkezőleg.

2. A kisbetűk sorrendje messzemenően figyelembe veszi a hasonlósági (homogén) gátlás elvét: *a, i-í, m, u-ú, t, e, o-ó, s l, á, v, p, z, ö-ő, n, k, é, f, b, ü-ű, r, c, g, sz, j, gy, cs, d, h, ny, zs, ty, ly, dz dzs*. A nagybetűk sorrendje az írás nehézsége szerint alakul, elől vannak azok a betűk, amelyeknek kisbetűs és nagybetűs alakja megegyezik, majd az egyre bonyolultabb betűk következnek: *C-Cs, O-Ó-Ö-Ő, Z-Zs, U-Ú-Ü-Ű, V, G-Gy, J, I-Í, H, K, T-Ty, F, P, B, R, N-Ny, M, A-Á, S-Sz, E-É, L-Ly, D-Dz-Dzs*.

3. Párhuzamosan tanítjuk az olvasást és az írást, mert a két készség támogatja egymást. Tehát a nyomtatott kisbetű után megtanítjuk az írott kisbetűt, majd a kisbetűk megtanítása után következik a nyomtatott és az írott nagybetű megtanítása.

4. Álló írást tanítunk, mert ez a természetes, a gyerek környezetében több a függőleges vonal, ezt látja mindenütt; kevésbé torzul, jobban lehet belőle az egyéni írást kialakítani; a balkezeseknek könnyebb; éppoly lendületes, mint a dőlt írás (nem érv ellene, hogy a dőlt írás lendületesebb); vonalvezetése egyszerűbb.

5. Előkészítő szakasz előzi meg a tulajdonképpeni olvasástanítást (3–32), időtartama hat hét, de lehet rugalmasan kezelni, kivételes esetben rövidíteni (bár a már olvasó gyerekeknek is szükségük van rá). Az előkészítő szakasz középponti feladatai a) a beszédfejlesztés, ezt segítik az eseményképek, b) a nyelvi tudatosság kialakítása és fejlesztése (ezt is az eseményképek és a képek segítik), valamint a speciá-

lis feladatok. Ezek a speciális feladatok először a szó első hangjának a leválasztását kéri, majd az egész szóalak felbontását (szekvenciás analízis), c) készségfejlesztő gyakorlatok, pl. alakfelismerés, sorozatalkotás, hasonlóságok és ellentétek megállapítása stb., d) versikék memorizálásra, e) légző gyakorlatok. Az előkészítő szakaszban folyik a betűelemek tanítása (vázolása és írása). A betűelemek vázolásához külön vázoló füzet szolgál, írásuk pedig az előírt írásfüzetben történik. Az előkészítő szakasz minden egyes órájához óravázlatot adtunk, mivel tudjuk, hogy kezelésük sok tapasztalatot kíván.

6. A kisbetűk tanítása a hangoztató-elemző-összetevő módszer lépései szerint történik. Az eseményképről való beszélgetés után következik a hangtanítás: a tárgykép és a hozzá tartozó szó bemutatása és elemzése, az első hang leválasztása, gyakorlása, összevonása. Ezután következik a betű tanítása, felismerésének gyakorlása, majd összevonása a már ismert betűkkel, vagyis az olvasás. Csak már ismert, tanított betűk szerepelnek az olvasóanyagban. Felépítése a következő: más-salhangzó + magánhangzó, utána magánhangzó + mássalhangzó (itt adunk értelem nélküli szótagokat is, ezeket zöld színnel szedettük), kétnyíltszótagos szó, majd zárt szótagos szavak, hosszabb szavak. Az összeolvasás gyakorlása után következnek az írott betű tanítása, gyakorlása, kapcsolása.

7. A kisbetűs rész szóanyagát végig szótagokra bontva szedtük. Mindig hangos olvastatást kérünk: a gyerek azonnal hangosan, szótagolva olvassa ki a szót; miután kiolvasta szótagolva, olvassa ki egybeejtve is, értelmezze a legegyszerűbb módon, mondatba foglalással. A tanító adjon mintát, ha szükséges (vannak olyan gyerekek, akik mintát követve jobban boldogulnak, ez az írásra is érvényes: írjanak át sok előírt mintát, utána fog menni az egyéni betűalakítás; ez sokszor csak a nehezebb betűk esetén szükséges). Ha már kis történetet olvasnak a gyerekek, mindig mondják el a lényegét akár majdnem szóról szóra, akár szabadabban, saját szavaikkal.

8. Hangsúlyozzuk, hogy az ábécéskönyvben a feladat az olvasás, ezért itt semmiféle feladatmegoldásnak (színezgetésnek, összekötözgetésnek stb.) nincsen helye! Ez az az időszak, amikor a tanítónőnek állandóan, az óra nagy részében hallania kell, hogy a készségfejlesztés megtörtént-e. Éppen ezért a feladatokat a feladatfüzetekben helyeztük el, azt javasoljuk, hogy csak az óra 5, maximum 10 percében használják őket. Hasonlóképpen az írás ekkor még cél, és nem eszköz, tehát az előírt írásfüzetben kell gyakorolni, mégpedig írni (nem aláhúzatni).

9. A nagybetűs részben már nincsen részletes betűtanítás, a betű ismert, csak a nagybetűt kell megtanítani: ezért a lecke élén balra a nyomtatott, jobbra az írott kisbetű és nagybetű áll. Hat olvasmányt szótagolva szedtünk, utána elhagyjuk a szótagokra tördelést, viszont lényegesen egyszerűbb és rövidebb olvasmányokat adtunk egy darabig. Az olvasmányok egyrészt a törpés világot folytatják, másrészt ismert mesék részletei, kivonatai. (Szoktuk ajánlani, hogy a tanító szerezz be ezeket a mesekönyveket a tanév előtt, s olvasson fel belőlük.)

10. Egy ábécés könyvben fontos a betűforma és a betűméret. A tapasztalat szerint a legjobban olvasható a *times* betűtípus, ezért ezt választottuk. Eleinte igen nagy méretű betűket adtunk, az *r* betűnél csökken a méret, majd a nagybetűs részben, végül az olvasmányokban és a jeles napok szövegeiben már 14 pontos.

11. A kezdetektől hangsúlyt helyezünk a szövegértő olvasás fejlesztésére. Az eseményképekről való beszélgetések ezt a célt is szolgálják, a szövegekben is van mindig megbeszélni való. A feladatfüzetek is feltesznek gondolkodást igénylő kérdéseket.

12. A memória fejlesztését kiemelten fontosnak tartjuk, ezért javasoljuk a versek és a versrészletek megtanítását.

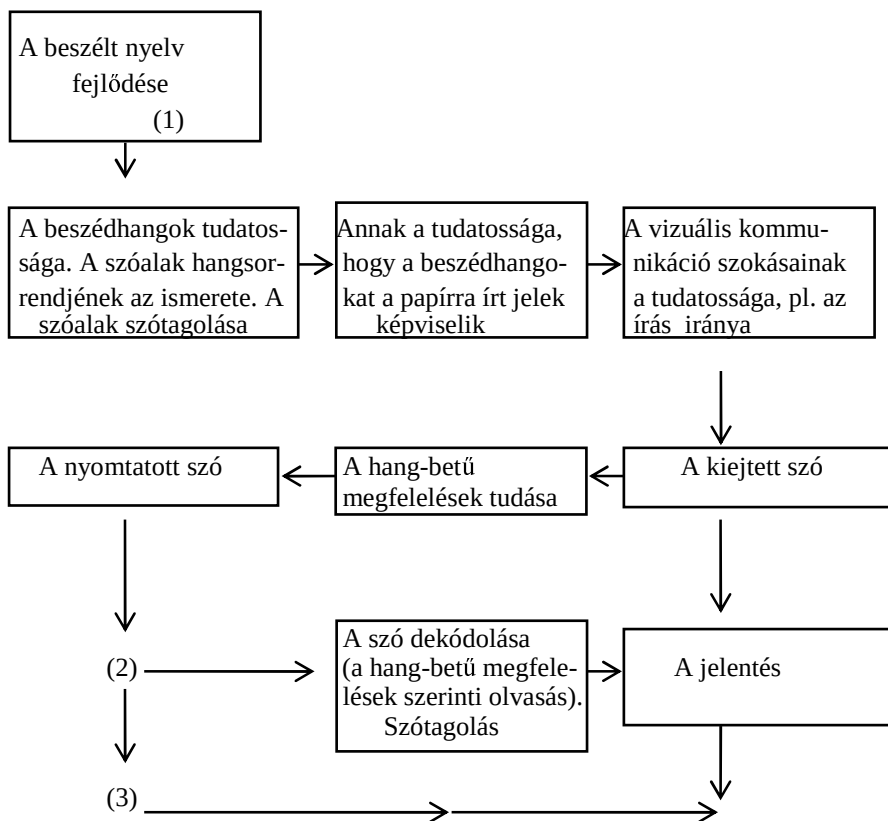
A javító olvasás során is készségeket kell tanítani és automatizálni, az irányoktól kezdve, a hanganalizálási és hangösszevonási gyakorlatokon át az olvasásig. Készítettünk egy ilyen olvasókönyvet olvasni nem tudó szakmunkástanulóknak.⁴⁴⁵ Ezen a szinten komoly gondot jelent az a szakadék, amely a tanulók érettsége és olvasástudása között van. A hatéves gyerekek olvasmányai nem elégitik ki érdeklődésüket, viszont készségeik a hatéves gyerek szintjén vannak. Megkíséreltük ezeket a nehézségeket legyőzni, mégpedig eleinte képekhez kapcsolt gyakorlatokkal, majd fokozatosan nehezedő szövegekkel.

Az olvasástanítás modellje

Az olvasáspszichológia megállapítja, hogy az olvasás készség, éppen ezért tanítása három fokozatban történik: a feladat megértése, az olvasás készségrendszerének kiépítése és a készségek automatizálása. Ezt a három fokozatot a didaktika is magáévá teszi és tanítja. (Ezt a három fokozatot jelzi az alábbi ábrán a három szám.) Az első fokozatot — a feladat megértését — JOHN DOWNING a *megismerés világossága elvének* (*cognitive clarity theory*) nevezi, s nagyon fontosnak tartja. Az alábbi ábra az olvasástanítás menetét ábrázolja:⁴⁴⁶

⁴⁴⁵ ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA – FERCSIK ERZSÉBET (2002) *Olvasókönyv*. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet.

⁴⁴⁶ PIDGEON, DOUGLAS (1984) Theory and practice in learning to read. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds *Language awareness and learning to read*. New York etc., Springer-Verlag, 189.



Az olvasás célja a megértés. A gyakorlott olvasó meglátja a *nyomtatott szót*, s azonnal kapcsolja a *jelentés*-hez. Az ábrán ezt jelzi a 3. útvonal. A kevésbé gyakorlott olvasónak vagy a kezdőnek előbb dekódolnia kell a szót, ő a 2. útvonalon jut el a jelentéshez. A dekódolást azonban csak akkor tudja végrehajtani, ha megfelelő előkészítést kapott, és ha van feladattudata, vagyis ha végigjárta az 1. számú utat.

Nagyon fontos az érzelmi oldal is, a *motiváció*. Sok tényező motiválhat: mindegyik a tanító példája, nem árt, ha a gyerek lát a kezében, táskájában könyvet, olykor elmeséli a gyerekeknek, mit olvas; motiválhat a sok szép felolvasás; motiválhat a könyves környezet és a szülők, a barátok példája, a szép abécéskönyv, az érdekes szövegek.⁴⁴⁷

⁴⁴⁷ CS. CZACHESZ ERZSÉBET – VIDÁKOVICH TIBOR (1996) *A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására*. Magyar Pedagógia. 1. sz. 35–57.

A fenti olvasástanítási modell összhangban van a SAMUELS-féle közvetett és közvetlen típusú olvasásmoddal.⁴⁴⁸ A közvetett modell a kezdő olvasóra jellemző, a közvetlen a gyakorlottakra. A közvetett modell elkülöníti a dekódolást és a megértést. A közvetlen modell szerint a jelentés felismerése és a betűsor azonosítása egy időben történik. Mindkét modell középpontjában a figyelem áll, ugyanis a figyelem automatizálásával válik a modell közvetlenné (l. 535).

A kezdő olvasó a közvetett modell szerint olvas, előbb dekódol, utána érti meg a dekódolt szót. Gyakorlottsága fejlődésével modellt vált, a közvetlen modell szerint olvas. Olykor a gyakorlott olvasónak is szüksége van a közvetett modellre, ha például az elolvasott szó nem illik a kontextusba, aprólékosan meg kell vizsgálni, kezdő módra kell szótagolni. Egyszer ezt a szót olvastam kedvenc újságomban: *űr-dosszié*. Értelmetlennek tűnt, hiszen egy űrhajózásról szóló tudósítást olvastam. Nekiláttam szótagolni a szót: *űr-o-disz-sze-i-a, űrodissszeia*. Mindjárt érthető volt. Az *űrdosszié* — KENNETH GOODMAN terminológiájával: *miscue*, azaz téves kulcs volt —, a kontextus segítségével lehetett helyessé tenni.

A globális módszerrel az az alapvető baj, hogy azonnal a közvetlen modellt kívánja meg a kezdőtől, azonnal a 3. utat: látom a nyomtatott szót, s azonnal kapcsolom a jelentést. S mivel nem épít ki készségrendszert, nem ad semmi segítséget kudarc esetén a dekódoláshoz. A motivációra hivatkozik: lám, már tudsz olvasni! — mondják, ha a gyerek eltalálja a szót. Az effajta motiváció becsapás, maguk is mondják, hogy ez csak „kvázi olvasás”. Akkor meg minek?

Kitekintés a legújabb külföldi kutatásokra

A legújabb kutatások a fonématudatra összpontosítanak, sőt azt is megállapítják, hogy „A graféma-fonéma ismeret lényeges a szavak olvasásának megtanulásában az angolban”.⁴⁴⁹ Tulajdonképpen még mindig nem dőlt el az, hogy az oktatás melyik irányzatot kövesse: a hangtanítást (*phonics*) vagy az egész-nyelvi megközelítés előírásait (*whole-language prescriptions*). Írtam arról, hogy az első vitahullámot RUDOLF FLESCHE 1955-ös könyve indította el, a legutóbb MARYLIN JAGER ADAMS *Beginning to Read* című 1990-ben publikált könyve kavarta fel a kedélyeket. LINNEA EHRI sokat publikált a kilencvenes években a graféma-fonéma ismeretről

⁴⁴⁸ SAMUELS, JAY S. (2004) Toward a theory of automatic information processing in reading. Revisited. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1127–1148. Idézi Gósy Mária is: GÓSY MÁRIA (2005), *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 365.

⁴⁴⁹ EHRI, LINNEA (1998) Grapheme–phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In: EHRI, LINNEA C. – METSALA, JAMIE L. eds *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, New Jersey – London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

(most ismertetett tanulmánya kutatásainak összegezése).⁴⁵⁰ A *graféma-fonéma ismeret*et *alfabetikus ismeret*nek is nevezi (*alphabetic knowledge*), s arra a következtetésre is eljutott, hogy az olvasás és a helyesírás tanítása szoros kapcsolatban van egymással. Ezek az állítások számunkra evidenciák, s evidenciák EHRI számára is, de mégis bizonyítani kell őket (habár az evidenciákat normális körülmények között nem szokás bizonyítani).

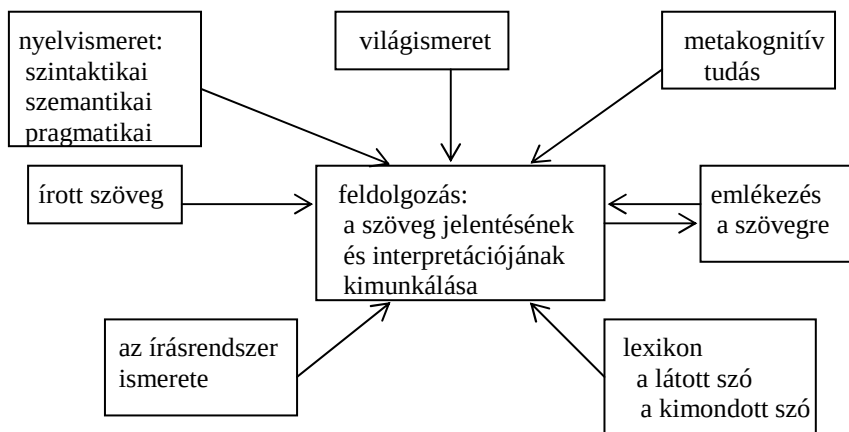
LINNEA EHRI tétele a következő: „Amellett érvelek, hogy a graféma-fonéma ismeret (vagy alfabetikus ismeret) lényeges az írásbeliség elsajátításában ahhoz, hogy elérjünk egy érett állapotot. A helyesírást és az olvasást egyaránt be kell vonni a képbe, mert a szavak olvasásának és helyesírásának a megtanulása az angolban olyan folyamatoktól függenek, melyek szoros kapcsolatban vannak egymással.” (I argue that grapheme–phoneme knowledge, also referred as *alphabetic knowledge*, is essential for literacy acquisition to reach a mature state. It is important to include spelling as well as reading in this picture, because learning to read and learning to spell words in English depend on processes that are tightly interconnected.)

A középponti kérdés, melyre válaszolni kell, az, hogyan sajátítják el a tanulók azokat a dekódolási készségeket, melyek a szemüknek hozzáférést biztosítanak a nyelvi megértési folyamatokhoz, amelyek inkább a szájhoz és a fülhöz vannak programozva, s nem a szemhez. (The basic question to be answered is how learners acquire the deciphering skills that give their eyes access to language comprehension processes that are programmed for mouths and ears rather than eyes. — Nagyon lényegesnek tartom ezt a mondatot, mert azon álláspontomat igazolja, hogy a hallás és beszéd fejlesztése alapvető a kezdeti tanításban.) A válasz az, hogy a hozzáférést akkor érzük el, ha elsajátítjuk a dekódolási készségeket, melyeknek két, egymásba épülő struktúrájuk van. A nagyobb szerkezet lexikai, és olyan szavakból áll, melyeknek megvannak a helyesírási, fonológiai és szemantikai jellemzőik. A szavakba vannak beépítve azok a struktúrák, melyek fonémákhoz kapcsolódó grafémákból állnak.

Melyek a dekódolási készségek? DAVID RUMELHART interaktív olvasási modellje leírja, hogyan dolgozzuk fel olvasás közben a szavakat.⁴⁵¹

⁴⁵⁰ EHRI, LINNEA (1994) Development of the ability to read words, Update. In: RUDELL, ROBERT – RUDELL, MARTHA RAPP – SINGER, HARRY eds *Theoretical models and processes of reading. 4th edition*. Newark, Delaware, International Reading Association, 323–358.

⁴⁵¹ RUMELHART, DAVID (1977) Toward an interactive model of reading. In: Dornic, S. ed. *Attention and performance. Vol. 6*. New York, Academic Press, 573–603; l. még 537.



A középső keret a központi feldolgozót jelképezi, ez kapja a szemtől az információt, és interpretálja. A körülötte lévő keretek a különféle információforrásokat jelképezik, ezek az információk el vannak raktározva az olvasó memóriájában, a szöveg felismerésében és interpretálásában használatosak. Az olvasó nyelvi tudása képessé teszi őt a mondatok és jelentésük felismerésére. Az olvasónak a világról ténybeli, tapasztalati tudása van: sémái vannak. Ez képessé teszi a gondolatok megértésére, valamint arra, hogy kitöltse a szövegnek azon helyeit, ahol a jelentés nincs kifejtve, de feltehetően megismerhető. Az olvasó felhasználja metakognitív ismereteit megértése minőségének ellenőrzésére, az információk megerősítésére és egyéb speciális célokra, és felderíti, hogy mikor van szükség helyesbítésre. A szövegemlékezet akkor épül ki, amikor az olvasó felhasználja ezeket a tudásforrásokat a szöveg mondatainak és a bekezdéseinek megértése végett. Az olvasó szövegértése a memóriában őrződik, hozzáférhető a következő szöveg megértésekor, és módosul az új információ beépülésekor.

Az alsó két keret a *megfejtő készségekre* (*deciphering skills*) vonatkozik, azaz két ismeretforrást jelképez, melyek képessé teszik az olvasót a szöveg betűinek és szavainak a feldolgozására. A *hangjelölő és betűíró írásrendszer* (*graphophonic system*) ismerete képessé teszi az olvasót arra, hogy betűket hangokra váltsa, annak érdekében, hogy dekódolja az ismeretlen szavakat. A *lexikon* a memóriában tárolt szavak összessége, olyan, mint egy szótár, beleértve az írott formákat is, tulajdonképpen a ránézésre ismerős szavakat (*words known by sight*) raktározza. Ezek az ismeretforrások együttesen működnek, avégett, hogy megkönnyítsék a szöveg megértését.

Az olvasó legalább ötféle módon olvassa a szavakat a szöveg feldolgozásakor:

1. a dekódolás, melynek során az olvasó a betűket hangkapcsolatokká rakja össze;
2. a dekódolás magasabb szintje, melynek során az olvasó ismerős egységeket (pl.

toldalékokat)⁴⁵² ejt ki és kapcsol össze; 3. ismerős szavakat (*sight words*) hív elő a memóriából; 4. a már ismert szavak analógiájára olvas; 5. a szövegben keres támpontokat (*context cues*) a szavak megjósolásához. Mindegyik esetben más és más a feldolgozás. Ha az olvasó elsajátítja a készségeket, tud mind az ötféle módon olvasni.

Az ismerős szavak, *tkp. szóképek (sight words)* olvasásakor a memóriában őrzött információkat hívjuk elő, olyan szavakat, melyeket régebben többször is elolvastunk. Ilyenkor felidéződik a szó írása, kiejtése, jelentése, mégpedig azonnal, de kódolás nélkül. Egy vizsgálat azt állítja, hogy elsősők is képesek az ilyen olvasásra, ha négyszer láttak egy szót.⁴⁵³ Egy másodperc szükséges a szó megnézéséhez, s egységes egészként mondja ki az olvasó, nincsen szünet az egyes hangok között. Amikor eléggé ismerős a szó, az olvasó automatikusan ismeri fel kiejtését és jelentését. Az automatikus szóolvasás a hatékony szövegolvasás feltétele.

Az analógiás olvasás azt jelenti, hogy az új szót az olvasó úgy olvassa el, hogy felismeri a hasonlóságot az új szó és a már ismert szó betűzése között, pl. a *fountain* olvasása a *mountain* analógiájára történik. A kisgyerekek az analógiát a rímelő szavak olvasásakor használják.⁴⁵⁴

A szövegbeli támpontok (*context cues*) — a képek és a megelőző szöveg — lehetővé teszik, hogy jóslásokat tegyünk a következő szóról. Az olvasó — mint RUMELHART modellje mutatja — felhasználhatja nyelvtudását, világismeretét, memóriáját a már olvasott szövegekről, avégett, hogy kitalálja (*to guess*) az olvasott szöveg egyik-másik szavának a jelentését. A funkciószavakat könnyebb kitalálni, mint a tartalmas szavakat. Természetes, hogy ilyenkor előfordulnak téves azonosítások (*miscues*, azaz téves kulcsok, nem hibák) a hangos olvasáskor. (Néma olvasáskor rejtve maradnak? — kérdezem.) Amikor félreolvassa az olvasó a szavakat, rendszerint olyan szavakat helyettesít be, melyek illenek a mondat szerkezetbe és a jelentéshez.⁴⁵⁵ A szavak 25-30%-át lehet így helyesen kitalálni.⁴⁵⁶ A szöveg kulcsszavai viszont a legkevésbé olvashatók el ily módon. Ahhoz, hogy egy szót az olvasó kitaláljon, ismernie kell a szöveg környező szavait. Ezek pontos olvasásához pedig a feldolgozás szükséges, nem a szövegkörnyezet alapján végzett találgatás (*contextual guessing*).

⁴⁵² CARLISLE, JOANNE F. – STONE, C. ADDISON (2005) Exploring the role of morphemes in word reading. *Reading Research Quarterly*. Volume 40. Number 4. 428–447.

⁴⁵³ REITSMA P. (1983) Printed word learning in beginning readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 321–339.

⁴⁵⁴ GOSWAMI, USHA (1990) A special link between rhyming skill and the use of orthographic analogies by beginning readers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 301–311.

⁴⁵⁵ GOODMAN, KENNETH (1976) Reading: A psycholinguistic guessing game. In: Singer, H. – Ruddell, R. eds *Theoretical models and processes of reading*. 2nd ed. Newark, Delaware, International Reading Association, 497–508.

⁴⁵⁶ STANOVICH, K. (1980) Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, Volume 16. 32–71.

Hogyan történik a szavak feldolgozása? A szem ugrásokkal mozog, s megáll, fixál, azután tovább ugrik a következő fixációs pontra. A kutatások azt mutatták ki, hogy a szem lényegében megáll minden egyes szón. A RUMELHART-féle interaktív modell szerint az olvasó fejében párhuzamosan több folyamat zajlik, agya koordinálja ezeket a folyamatokat. A szem egymás után megvilágítja a szavakat. Az agy felfogja őket. Az olvasó figyelme arra összpontosul, hogy mit jelent a szöveg. A fent ismertetett öt szóolvasási mód közül az egyik a leghatékonyabb a szövegolvasásban. Ha az olvasó automatikusan ismeri fel a szót, akkor a szóolvasás öntudatlanul történik. Az összes többi szóolvasási mód tudatos figyelmet kíván. Az automatikus olvasás a feltétele a készség szintű olvasásnak, a *ránézéssel való* (*by sight*) olvasás. Ez teszi lehetővé a szó gyors feldolgozását, anélkül, hogy figyelmet fordítanánk rá. Ám az olvasó nem ismerhet minden szót ránézésre, ezért a többi négy módot is használnia kell a szavak azonosításában. PERFETTI⁴⁵⁷ egy olyan interaktív modellt javasolt, amelyben a ránézéses szóolvasást a többi mód támogatja. A többi mód megerősíti a gyors, automatikus szóolvasást. Ezek a megerősítő folyamatok is automatikusak, biztosítják a pontos olvasást, az önkorrekciót. A jó és a rossz olvasót az különbözteti meg, hogy a jó olvasó javítja önmagát. (Szerintem erről ír IGNATIUS MATTINGLY akkor, amikor megkülönbözteti az impresszionisztikus és a tudatos olvasót, l. 177.)

Ahhoz, hogy valaki könnyen olvasson egy szöveget, és meg is értse, a szavak nagy részének ismerősnek kell lennie. A gyakorlati életből vett szabály az, hogy ha a szavak 98%-a ismert, akkor a szöveg könnyű. Ha a szavak 90–95%-át a tanuló képes elolvasni, akkor a szöveg a tanítási szintnek megfelel. Ha az ismert szavak aránya 90% alatt van, az olvasás gondot okoz. Ezek az adatok megtámogatják azt a véleményt, hogy nagy szókészletet kell megtanítani, és hogy különféle stratégiákat kell alkalmazni a szó kitalálására.

A szövegolvasást a szóolvasás támogatja leginkább, legalábbis az angolban. Ezenfelül LINNEA EHRI azt javasolja, hogy az írott nyelvnek kell megkapaszkodnia a beszédet irányító központi mechanizmusba avégett, hogy beépítsük a felismerendő szavakat (*sight words*) a memóriába. Ez lehetővé teszi az olvasó számára, hogy beszédtudását felhasználja az írott nyelv feldolgozására.

EHRI középponti tétele a következő: a felismerendő szavak megtanulásához *alfabetikus tudásra van szükség* (*sight word learning requires alphabetic knowledge*). A lényeg az, hogy kapcsolat létesüljön a szó írott formája, valamint kiejtése és jelentése között, a szótanulás lényege tehát a kapcsolatteremtő folyamat (*connection-forming process*). Kérdés, milyen legyen ez kapcsolat. A hagyományos nézet azt tanítja, hogy a szó vizuális formája és a jelentése között létesül kapcsolat, például a következő szavaknak különböző formájuk van: *dog*, *green*, *tent*,

⁴⁵⁷ PERFETTI, CH. (1985) *Reading ability*. New York, Oxford University Press.

on, ate. EHRI egy tanulmányában cáfolta ezt a nézetet.⁴⁵⁸ Nehéz olyan szavakat az alakjukról megjegyezni, mint *sting, sling, string; sick, sing, sink*. A szóban lévő betűkre kell emlékezni. Arra az eredményre jutott, hogy a szavak felismerését úgy tanulja meg az olvasó, hogy kapcsolatot létesít a grafémák és a fonémák között.⁴⁵⁹ Ezt a kapcsolatteremtést nevezi *grafofonikus tudásnak* (*graphophonic knowledge*). Ez a tudás azt jelenti, hogy az olvasónak ismernie kell a betűk formáit; meg kell különböztetniük a funkcionális grafémaegységeket, melyek hangokat szimbolizálják; tudniuk kell szegmentálni a kiejtett szót fonéma-összetevőire, melyek illenek a grafémákhoz. Ez a folyamat kapcsolja az írott nyelvet a beszélt nyelvet irányító központi mechanizmushoz, vagyis a szó grafofonikus analízise, az, hogy a leírt szó összekapcsolódik a beszéddel, vagyis a kiejtett szó ismeretével.⁴⁶⁰

EHRI azt is hangsúlyozza, hogy ennek a folyamatnak nagyon gyorsnak kell lennie (ezt mi is hangsúlyozzuk, l. 239). Ha ez a graféma-fonéma kapcsolat kiépül, akkor az olvasó megtanulja a sok felismerendő szót, és könnyen kiépíti a szóálmányt. (*Once the graphophonic spelling system is known, readers can learn to read words and build a lexicon of sight words easily.*)

A kezdőknek mindehhez három képességre van szükségük: 1. ismerniük kell a betűk formáját, 2. tudniuk kell, hogy a grafémák miként szimbolizálják a hangokat, és 3. szükséges egy fonémákra bontó készség. Nagyon sok tanulmány foglalkozik ezekkel a készségekkel, közöttük EHRI idézi a LUNDBERG-féle kísérletet is, amelyre én is sokszor támaszkodom, l. 187. Azt is megjegyzi, hogy ezeket a készségeket nem könnyű elsajátítani. Egy kutatás kimutatta, hogy a gyerekek könnyebben szegmentálnak szótagokra, mint hangokra.⁴⁶¹ Ez a koartikuláció miatt van így, a hangok képzése egybefolyik. Segít az artikuláció tudatosítása.⁴⁶²

A betűk megtanulása is nehéz a kezdőnek. A gyerekeknek emlékezniük kell a formára, a névre és a tipikus hangra.⁴⁶³ A betűk tanításában EHRI szerint is segítenek a különféle hasonlatok, mert könnyebben tárolódnak így a memóriában. Az S betű 'Sammy Snake' például. A betű formáját könnyebben elraktározza a memóri-

⁴⁵⁸ EHRI, LINNEA C. (1992) Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In: GOUGH, P. – EHRI, L. – TREIMAN, R. eds *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates, 107–143.

⁴⁵⁹ „Findings of my research indicate that readers learn sight words by forming connections between graphemes in the spellings and phonemes underlying the pronunciations of individual words.” I. m. 13.

⁴⁶⁰ „It is performing this graphophonic analysis for individual words that the spellings of words penetrate and become attached to readers’ knowledge of spoken words in a way that links written language to the central mechanism governing spoken language.” I. m. 14.

⁴⁶¹ LIBERMAN, I. – SHANKWEILER, D. – FISCHER, F. – CARTER, B. (1974) Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201–212.

⁴⁶² Ezt használja az általam is említett PATRICIA LINDAMOOD (l. 104), vö. Lindamood, C. – Lindamood, P. (1975) *Auditory discrimination in depth*. Boston, Teaching Resources Corporation.

⁴⁶³ A hazai gyakorlatban a betű nevét nem tanítjuk, csak a hangjával nevezi meg a tanító a betűt, tehát „ma a [t] betűt tanultuk”. A betű nevét csak az első év végén tanulják meg a gyerekek, amikor már biztonságosan olvasnak össze, tehát „a 'té' betűt tanultuk”.

riájában, mert emlékezteti a szereplő alakjára. A gyerek ránéz a betűre, emlékszik a meseszereplő alakjára, előhívja a szereplő nevét, azután megtalálja a szóban forgó hangot a szó elején. Ezek a mnemotechnikai fogások hatékonyak a betű-hang tanításában (ezzel Ehrinek egy régebbi tanulmánya foglalkozik).⁴⁶⁴

Azok a gyerekek, akik úgy jönnek az iskolába, hogy tudják a legtöbb betű nevét, nagy előnnyel rendelkeznek. A betűk nevének az ismerete megkönnyíti a betű-hang kapcsolat tanítását, mert a betű nevében benne van a hang is. (Megjegyzem, hogy az amerikai óvodákban megtanítják a betűk nevét. Mi jobbnak látjuk — pontosan az összekapcsolás miatt — a hangról megnevezni a betűt, s a tanítók zavarónak tartják az óvodai vagy az otthon előzetes tanítást. Ha jól tanítanak, akkor igazuk is van.)

A szótanulásnak négy szakaszát különbözteti meg, ezek: 1. az *ábécé előtti szakasz (pre-alphabetic-phase)*, 2. *részleges ábécészakasz (partial alphabetic phase)*, 3. *teljes ábécészakasz (full alphabetic phase)*, *megszilárdult ábécészakasz (consolidated alphabetic phase)*. Az első vagy prealfabetikus szakaszban a kezdő olvasó néhány vizuális tulajdonságra és a kiejtésükre emlékezik, s ezeket az asszociációkat raktározza el a memóriájában (*visual cue reading*, vagyis vizuális kulcsok olvasása). A példák érdekesek: a *look* közepén két kerek szem van, a *camel* közepén két púp, a *dog* végén egy farok lóg. Ez a fázis még nem olvasás, tulajdonképpen véletlen művelet. A részleges szakaszban a kezdő olvasó részleges kapcsolatot terem a grafémák és a fonémák között, csak néhány kapcsolatot fedez fel. Mivel az első és az utolsó betű feltűnő, ezekre emlékszik a kezdő olvasó (*phonetic cue reading*, azaz a fonetikai kulcsok olvasása). Ehhez ismerni kell néhány *graféma-fonéma megfelelést*, és szegmentálni kell a szó első és az utolsó hangját. A teljes ábécészakaszban az olvasó ismeri a szó minden graféma-fonéma megfelelését. Ebben az esetben az írás és a kiejtés összekapcsolódik a memóriában. Ezen a fokon az ismeretlen szavakat analógia segítségével is képesek elolvasni. A megszilárdult szakaszban a lexikon gyorsan növekszik az elsajátított készségek következtében. Nagyobb egységek automatizálódnak, úgynevezett panelek, olyan egységek, mint *est, tion, in, ing*.

Mindebből az következik, hogy a *szóolvasás (sight word reading)* megköveteli a *betűzés (spelling)* ismeretét. A betűzés segíti az olvasást, és az olvasás segíti a betűzést, sok tanulmányt idéz EHRI, melyek azt bizonyítják, hogy a betűzés és az olvasás, vagyis a helyesírás és az olvasás reciprok viszonyban vannak egymással. A helyesírás tanítása azért segíti az olvasást, mert biztosítja az alfabetikus rendszer elsajátítását, aminek az előnyei megmutatkoznak az olvasás elsajátításában. (Végezetül a szerző összehasonlítást végez a normálisan fejlett és a visszamaradott

⁴⁶⁴ EHRI, L. – DEFFNER, N. – WILCE, L. (1984) *Pictorial mnemonics for phonics*. Journal of Educational Psychology, 76, 880–893. Az olvasástörténeti fejezetből megtudható, hogy ezek ősi fogások, evidenciák; érdekes, hogy ilyesmit is kísérlettel kell bizonyítani.

(disabled) olvasók között, s a bajok okát a *fonématudat* (*phonemic awareness*) fejletlenségében állapítja meg. A kapcsolatteremtő folyamatok sérültek a problematikus olvasók esetében, ezek az olvasók a második, a részleges szinten rekednek meg.

Végezetül EHRI a következő tanácsokat adja az oktatásnak:

1. Az oktatás legelején a kezdő olvasóknak meg kell tanulniuk a betűket és meg kell tanulniuk, hogyan használják a betűismeretüket a beszédfolyamatok megértésére. A betűtanulás azt jelenti, hogy felismerik a betűformákat és előhívják-leírják a betűformákat a memóriából. Megtanulják a betűk nevét és azt a leggyakoribb hangot, melyet szimbolizálnak. Azt is megtanulják, hogy bizonyos betűcsoportok hogyan alkotnak grafémákat,⁴⁶⁵ és milyen hangokat szimbolizálnak. A tanulók nem haladnak a betűk ismerete nélkül.
2. A kezdőnek tudnia kell, hogy a szó fonémákat tartalmaz, melyeknek megvannak az akusztikai és artikulációs tulajdonságaik. Ha ez a tudás megvan, akkor össze kell kapcsolni a betűk nevében lévő hangokkal és azokkal a hangokkal, melyek a szó betűzésekor hangzanak. Ez a tudás akkor tökéletes, ha a gyerek ismeretlen szavakban is betűz, és felfedezi a hangokat.
3. A tanítónak minden egyes gyereknél ellenőrizni kell a betűtudást és a fonématudatot. A kindergartenben és az első osztályban a gyerekek különböző szinteken vannak. A tanárnak külön kell foglalkoznia azokkal a gyerekekkel, akiknél hiányzik ez a tudás, vagy akik nehezebben sajátítják el.
4. A tanárnak a teljes alfabetikus szakaszra kell fejleszteni a gyerekeket. Tudniuk kell a főbb graféma-fonéma megfeleléseket, a magánhangzók megfelelései a legfontosabbak. Tudni kell a szavakat fonémákra szegmentálni, a leírt szót grafémákra bontani, tudniuk kell kapcsolódásukat, és előhívni ezeket a kapcsolatokat a memóriából.
5. A szóolvasás meg támogatása érdekében, a tanulóknak el kell sajátítaniuk az ismeretlen szavak felismerésének stratégiáit, mind dekódolással, mind analógia segítségével. Ezeket a stratégiákat könnyű megtanítani, ha a tanulók elérték a teljes alfabetikus szakaszt.
6. A tanulóknak el kell sajátítaniuk a betűzési (spelling) és a szóolvasási stratégiákat. A tanulóknak először meg kell érteniük a grafofonetikai szisztémát, s csak utána szabad helyesírási szólistákat (spelling list) eléjük tenni.

⁴⁶⁵ Nem vagyok a magyarban híve a *graféma* terminus használatának, bár sokan átveszik az angol szaknyelvből. Az angolban jogos a graféma használata, mert a hangoknak megfelelhetnek betűk is, betűkapcsolatok is. A magyarban világos, következetes betű-hang megfelelések vannak, felesleges a graféma használata.

7. A megszilárdult egységeket (paneleket) is meg kell tanítani. Mennél jobban elsajátítják az alfabetikus rendszert, annál jobban olvasnak és írnak.

LINNEA EHRI kutatási eredményeken alapuló, nagy szakirodalmat megmozgató, nagy tekintélyekre hivatkozó meggyőző tanulmánya végén arra hívja fel a figyelmet, hogy mindez nagy szaktudású tanárt kíván, aki megérti a kutatási eredményeket, és aki minden egyes tanítványát megfigyeli és értékeli, s mindegyikkel megfelelő haladást ér el.

A kutatásnak amerikai kontextusban óriási jelentősége van, tudniillik azt bizonyítja be, hogy a kezdő olvasó elé nem lehet azonnal szavakat tenni, s nem lehet tőle elvárni a gyakorlott olvasó stratégiáját. Nem vezet eredményre a KENNETH GOODMAN-féle egész nyelvi megközelítés (*whole language approach*), habár EHRI óvatos, s nem száll szembe vele. Elismeri a kontextus kulcsaira való támaszkodást mint utolsó, legfejlettebb fokozatot, de tanulmányából kiderül, hogy ezt nem lehet a kezdőkre alkalmazni.

A kilencvenes évek kutatásait többen is összegezték, s úgy tűnik, hogy egyetértés alakult ki a tekintetben, hogy a hangokat tanítani kell, habár a megoldás sokféle lehet.⁴⁶⁶ Az iskolákban végzett kutatások azt mutatták ki, hogy a készségeket tanító tanárok sokat olvastatnak és íratnak párhuzamosan, felkészültségük magas színvonalú, a részmegoldások azonban különböznek.⁴⁶⁷ Nem feltétlenül szükséges csak könnyen dekódolható szavakkal kezdeni (*dad ran can fan*); fel lehet használni az analógiát, illetőleg az *onset-rime* szerkezeteket;⁴⁶⁸ lehet szósorokat alkotni egy-egy betű megváltoztatásával, a rímelő szavakat lehet párhuzamosan olvasni és írni stb. Nagyon lényeges tény és biztató a jövőre nézve, hogy egységes állásfoglalás is született. A *National Reading Panel* 2002-ben áttekintette a hangtanítással kapcsolatos kutatásokat, és megállapította, hogy a szisztematikus hangtanítás jobb, mint a nem szisztematikus, de nincsen különbség az egyes megoldások között, és nincsen különbség a frontális, a kiscsoportos és az egyéni oktatás között sem.⁴⁶⁹

⁴⁶⁶ CUNNINGHAM, PATRICIA (2003) What research says about teaching phonics? In: MORROW, LESLEY MANDEL – GAMBRELL, LINDA B. – PRESSLEY, MICHAEL eds *Best practices in literacy instruction. Second edition*. New York – London, Guilford Press, 65–85.

⁴⁶⁷ ALLINGTON, R. L. – JOHNSTON, P. H. (2002) *Reading to learn: Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York, Guilford Press; PRESSLEY, M. – ALLINGTON, R. L. – WHARTON-MCDONALD, R. – BLOCK, C. C. – MORROW, L. M. (2001) *Learning to read: Lessons from exemplary first-grade classrooms*. New York, Guilford Press.

⁴⁶⁸ GOSWAMI, USHA (2000) Phonological and lexical processes. In: KAMIL, M. L. – MOSENTHAL, P. B. – PEARSON, D. P. – BARR, R. eds *Handbook of reading research. Vol. III*. Mahwah, NJ., Erlbaum, 251–267; vö. ADAMS 189.

⁴⁶⁹ National Reading Panel (2002) *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. (National Institute of Health Publication No. 00-4769) Washington DC, National Institute of Child Health and Human Development.

Egyetértés alakult ki a fonéमतudat vonatkozásában is, fontos tényező, előfeltétele az olvasástanításnak, bár némely kutatók szerint a probléma túl van reagálva. Vannak ugyanis gyerekek, akik fejlett fonéमतudatossággal kerülnek az iskolába, de vannak olyanok is, akiknél kialakul a felfedező olvasás és írás során (*in emergent literacy activities, such as shared reading of books that play with sounds and writing with invented spelling*). Arról is írnak, hogy a nyelvi tudatosság fejlesztése csak egy része a kezdeti olvasástanítási programnak.⁴⁷⁰

RUDOLF FLESC 1955-ben nagy vihart kavart könyve után 50 évvel talán sikerül valamiféle egyensúlyt teremteni. Azt a tényt lényegesnek tartom, hogy a két kiemelkedő kutató, JEANNE CHALL és MARYLIN JAGER ADAMS, írt a közelmúltban hangtanító iskolai programot.⁴⁷¹ Némely aggodalomra ad okot PATRICIA CUNNINGHAM idézett cikkének utolsó mondata: „*A balanced literacy curriculum puts phonics in a prominent but not predominant position.*” Fontos, de mégse a legfontosabb.

Mindaz, amit a történeti fejezetben felvonultattam, mindaz, amit a hazai kísérletek alapján ebben a fejezetben bemutatam, igazolják LINNEA EHRI és a többiek kutatásait, vagy fordítva, ezek a kutatások megerősítik a mi tapasztalatainkat, illetőleg összhangban vannak az általam idézett kutatásokkal. Amikor GÓSY MÁRIA azt írja le, hogy a kezdőnek a beszédpercepcióban, s hasonlóképpen a szöveg felfogásában minden felismerési kulcsra szüksége van, akkor azonos eredményre jut.

Különbség mégis van a mi szempontunk és EHRIÉ között. Megfigyelték, hogy EHRI mindig graféma-fonéma megfelelésről beszél, mi pedig mindig hang-betű kapcsolatáról? Ez nem játék a szavakkal, hanem nagyon fontos elvi különbség: mi mindig a hangot tanítjuk először, s utána a megfelelő betűt, majd az összevonáskor fordítjuk meg a sorrendet. A hangoztatás primátusa nagyon lényeges elv. A betű nevét nem tanítjuk, s nem a betű nevéből vonjuk ki a hangot. Az összeolvasásról egyébként EHRI nem ejt szót, pedig fontos volna tudni, hogyan képzei el. Hasonlóképpen nem ír a szótagolásról, pedig azt megemlíti, hogy a gyerekek előbb fedezik fel a szótagot, mint a hangot. (Egyébként kétéves amerikai tartózkodásom során sok iskolát látogattam, s azt tapasztaltam, hogy a vidéki tanítónők szótagoltattak.)

⁴⁷⁰ YOPP, H. K. – YOPP, R. H. (2000) *Supporting phonemic awareness development in the classroom*. The Reading Teacher. 54. 130–143.

⁴⁷¹ ADAMS, MARILYN JAGER (2005) *Phonemic awareness in young children. A classroom curriculum*. Paul H. Brookes Publishing Company. Ezek napi 15-20 perces előkészítő gyakorlatok, egyszerű nyelvi játékoktól a szegmentálásig.

Összefoglalás

A nyelvi tudatosság a nyelvre irányuló analizáló képesség, mely a kogníció és a metakogníció között helyezhető el. Ösztönös tevékenység, ezért nem nevezhető metakogníciónak, de annyiban közelít hozzá, hogy a nyelvre irányuló figyelem. A gyermekben fokozatosan alakul ki, s fokozatai figyelhetők meg. A kisgyerek először a szótagokat veszi észre, majd a mondatokat, a mondat nagyobb egységeit, a szavakat, a szavak alkotórészeit, legvégül azt, hogy a szavak hangokból állnak. Legkésőbb a hangok sorrendjének a megfigyelése alakul ki. Azt a gyereket lehet megtanítani olvasni, amelyikben ez a képesség kialakul, ezért a nyelvi tudatosság fejlesztése a képességfejlesztés igen fontos területe. Egy olvasási programnak fontos része az előkészítő szakasz, melynek — számos egyéb fejlesztés mellett — a középpontjában a nyelvi tudatosság fejlesztésének kell állnia.

A nyelvi tudatosság kialakulásának lényege a nyelvi jel természetének a felismerése, a jelentés és a forma szétválasztása. Különös jelentősége van az összehasonlítás gondolkodási műveletén alapuló metaforálásnak, valamint a morfémák megfigyelésének. A jelenés és a forma szétválasztása azért fontos, mert a fonéma-tudat kialakulása a formára — a hangsorra — való figyelemváltást jelenti. Mindez összefügg az olvasás szemiotikai megközelítésével, nyilvánvalóan, annak a gyerekeknek kezd a nyelvi tudatossága kibontakozni, akinek élénk kapcsolata van környezetével, akinek van lehetősége környezete megfigyelésére, a dolgok összehasonlítására, aki „megtanul olvasni a környező világ jeleiből”, akivel sokat beszélgetnek.

Az olvasástanítás története megtámogatja a nyelvi tudatosságról szóló pszicholingvisztikai kutatásokat. A tapasztalat azt mutatja, hogy azok a programok voltak sikeresek és hosszú életűek, amelyek a gondozták a nyelvi tudatosság fejlesztését, és amelyek a hangoztatás primátusa elvén alapultak.

A nyelvi tudatosság kialakulása nemcsak az olvasástanulást befolyásolja, hanem a helyesírás megtanulását is, a nyelvhez való viszonyulást általában véve. Az integráció elvének fontos bizonyítéka.

A SZÖVEGÉRTŐ OLVASÁS

„Mint az üres beszédű társalkodót: úgy kerül a tartalmatlan könyvet. Sőt ne könnyen végy kezedbe oly művet, mely a zseni lángjegyét homlokán nem hordja; a nagy író művét pedig mély figyelemmel tanuld keresztül. Így az olvasásnak szentelt órák nem lesznek elveszve.”

Kölcsey Ferenc

Ha maga az olvasás készség, akkor a szövegértő olvasás is készség, s készségek hierarchikus rendszeréből tevődik össze. Ebben a fejezetben a szövegértő olvasás készségrendszeréről lesz szó, mégpedig nyelvészeti — grammatikai és pragmatikai — szempontból. A nyelvészeti szempontot azért szükséges hangsúlyozni, mert a szöveg más, egyéb szempontok alapján is megközelíthető. A saját magam által kifejlesztett rendszert foglalom össze; úgy tűnik, ez a rendszer használható a gyakorlatban, olyan fogalmai, mint *szó szerinti, értelmező (interpretáló), bíráló (kritikai) és alkotó (kreatív) olvasás*, közhasználatúvá váltak.⁴⁷²

A szöveg sokoldalú, sokféleképpen lehet hozzá közeledni, a nyelvészeti szempontú szövegértelmezés kiegészíti a többi lehetőséget.⁴⁷³ A szövegértő olvasás technikái nem egyedül üdvözítőek, inkább kiegészítő, bár nagyon fontos, sőt — mint a felmérési kudarcok mutatják — nélkülözhetetlen technikák. Jól alkalmazhatók az irodalomtörténet, valamint a poétika-verstan-stilisztika-szöveg- és retorika tanítása mellett. Nem kell tehát sem az irodalomtörténet, sem a nyelvtan ellenében szorgalmazni őket, nem kell értük semmilyen hasznos hagyományt, jól bevált gyakorlatot feladni, s nem kell a csoportmunkát sem szorgalmazni vagy esetleg kizárólagossá tenni a frontális osztálymunka ellenében. Ezt a megjegyzést azért bocsátom előre, mert a hazai — s tegyük hozzá, a külföldi — gyakorlatban sokszor megesett és megy is egy-egy új eljárás, ötlet kizárólagosságot követelő fellépése. Szükségtelen és káros az a magatartás, mely egy felkapott ötletért kiirtaná vagy az irodalomtörténetet, vagy a grammatikát, vagy — hogy tökéletes legyen a rombolás — mindkettőt. Az építkezés a hagyomány és az újítás összhangjának a megteremtését kívánja. A szövegértő olvasás technikáit jól be lehet építeni a gyakorlatba, s hogy ez milyen haszonnal jár, kiderül az alábbiakból. (A retorika és a szövegérő olvasás

⁴⁷² ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2005) 33 *téma a szövegértő olvasás fejlesztésére*. Budapest, Holnap Kiadó; (2002) *A szövegértő olvasásról*. Magyartanítás. 4. sz. 4–14; (2004) *A szövegértő olvasásról*. In: BALÁZS GÉZA szerk. *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője I*. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ, 169–191.

⁴⁷³ A szöveginterpretáció különféle módszereit tárgyalja SZIKSZAINÉ NAGY IRMA szöveg- és retorika tanácsadó, különös tekintettel a szövegtípusok szerinti szövegértelmezésre; köznap, szakmai, vallásos tartalmú és irodalmi szövegek interpretációs sajátosságait részletezi, vö. SZIKSZAINÉ NAGY IRMA (1999) *Leíró magyar szöveg- és retorika tanácsadó*. Budapest, Osiris Kiadó, 379–396.

kapcsolatát külön fejezetben tárgyalom, mivel ez az összekapcsolás új, a retorikai szempont pedig igen fontos.)

Az olvasmányok értelmezésére, elemzésére mindig nagy gondot fordított az iskola. A klasszikus gimnázium tananyagának és módszereinek kimunkálása, valamint a népoktatás elterjedése adott lendületet a szövegekkel való foglalkozásnak, mindenekelőtt a herbartianus pedagógia. A hazai tanító- és tanárképzésben a 19. század utolsó harmadában foglalkoztak sokat az olvasmánytárgyalással. Egy emberöltő alatt sikerült a tanítóságot és a tanárságot ránevelni a kérdezős óravezetésre, vagyis a gyerekekkel való együtt gondolkodásra. Az óravezetésnek is meghatározták a rendjét: az óra a számonkérés után a célkitűzéssel indult; az elemzést a szükséges háttérismertetéssel kezdték, azután részenként kellett a szöveget értelmezni, majd pedig az alapgondolatot állapították meg; végül is analizáló-szintetizáló menetet követtek. Az elemzés a tanár bemutató olvasásával kezdődött, s a mű újbóli, szintetizáló olvasásával zárult.⁴⁷⁴ Emlékeztetni szeretnék arra, hogy 1945 előtt a nyolcosztályos gimnáziumban az első három évben olvasmánytárgyalás volt, utána a poétikai, retorikai, stilisztikai anyag kapcsán ismét szövegelemzés folyt, s csak az utolsó két évben volt szintetizáló irodalomtörténet. Úgy is mondhatjuk, hogy az irodalomtörténetnek volt egy nagy indukciós alapja, ismert szöveganyaga. Nem szakadt meg az elemi iskola után az olvasmánytárgyalás, mint manapság, hanem megvolt a folyamata. Manapság a negyedik osztály után abbamarad az aprólékos olvasmánytárgyalás, pedig szükség volna rá. A felmérések mind azt mutatták ki, hogy a gyerekek olvasásteljesítménye rosszabb 15 éves korban, mint tízéves korban, nyilvánvalóan azért, mert nem gyakorolják.⁴⁷⁵

⁴⁷⁴ Az olvasmánytárgyalás hazai története nincsen megírva, bár tárgyalok ezzel kapcsolatos kérdéseket *A magyar olvasástanítás történetében*. Az amerikai olvasáskutatásban nagy téma a *megértés (comprehension)* vizsgálata. A basal readerok korszakában készségekre bontották a megértést, s ellenőrzését feladatmegoldásokkal végezték. A sémaelmélet jelentkezése után, tehát az 1970-es évektől, az olvasási folyamatra helyezik a hangsúlyt, az olvasó meglévő háttértudása és az olvasmányban lévő jelentésrendszerek interakciójára. A módszertanok azonban készségként fogják fel a szövegértést, s beépítik a sémaelméletet a készségfejlesztésbe. Vö. FITZGERALD, JILL ed. (1990) *Reading comprehension instruction 1783–1987. A review of trends and research*. Newark, Delaware, International Reading Association; MUTH, DENISE K. ed. (1989) *Children's comprehension of text. Research into practice*. Newark, Delaware, International Reading Association; SAMUELS, JAY S. – FARSTRUP, ALAN E. eds (1992) *What research has to say about reading instruction. Second edition*. Newark, Delaware, International Reading Association.

⁴⁷⁵ SCHÜTTLER TAMÁS szerk. (2003) „Illúzió lenne azt hinni, hogy a gyerekek tízéves korukra megtanulnak jól olvasni” — *Beszélgetés Vári Péterrel, a PISA- és a PIRLS-vizsgálatok eredményeinek háttéréről*. Új Pedagógiai Szemle, LIII. 53–63. A PISA 2000 felmérés azt mutatta ki, hogy a 15 évesek szövegértése elmarad a fejlett országok átlagától. A 2001. évi PIRLS-felmérésben a kilencévesek jól teljesítettek, 35 ország közül a 8. helyen álltak. A PIRLS tulajdonképpen IEA-vizsgálat, ebben a negyedikes gyerekek az 1970-es évektől kezdve mindig az átlag körül voltak, 2001-ben átlag fölött teljesítettek. A PISA-vizsgálat azt mutatta ki, hogy a 4. és a 9. osztály között leszakadás történik, nagy a különbség az iskolák között. Ha tovább romlik az eredmény, az a nagyobb mértékű leszakadás bizonyítéka lesz. A leszakadók újratermelődnék, vö. *PISA-sokk — avagy minden negyedik magyar gyerek nem tanul meg olvasni. (Kerekasztal-beszélgetés)* Új Pedagógiai Szemle 2003. LIII. évf. 3. sz. 58–70. A 2003-as PISA-felmérés nem mutatott ki javulást, vö. FELVÉGI EMESE (2005) *Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről*. Új Pedagógiai Szemle

A szövegértő olvasás gondozása minden iskolafokon és minden évfolyamon kívánalom, különösen nagy gondot kell rá majd a jövőben fordítani, hiszen 2005 után már számon kérik az érettségien; az érettségi követelmények pedig visszahatnak az oktatásra. Az állandóan ismétlődő különféle hazai és nemzetközi olvasásfelmérések is a szövegértés különböző szintjeit kérik számon. A Monitor-vizsgálatokban a következő szinteket határozták meg: 1. a reprodukció, vagyis a szöveg valamely tényének megismétlése, 2. az identifikáció, vagyis tények, adatok azonosítása, 3. produkció, illetőleg értelmezés, vagyis a szövegben implicit módon meglévő válasz felismerése; 4. jelentés, vagyis szavak, szókapcsolatok, mondatok, bekezdések értelmezése; 5. kapcsolatok, összefüggések, vagyis ok-magyarázat, eszköz-cél, ok-következmény, rész-egész stb. összefüggések felismerése; 6. kommunikatív aspektusok, a szerző rejtett közléseinek, a stílusesszók hatásának az érzékelése.⁴⁷⁶ Ezek a felmérések hatnak az oktatásra. Az mindenképpen megfigyelhető, hogy a tankönyvek nagyobb gondot fordítanak a szövegértő olvasás fejlesztésére, sőt már olyan tankönyvek és munkafüzetek is találhatók bőséggel a piacon, melyek kizárólag a szövegértő olvasás fejlesztésével foglalkoznak. Azt azonban nem mulasztom el megjegyezni, hogy a szövegértő olvasásfüzetek többségének kérdésrendszere igen mechanikus, többnyire a felületi információkra — a szó szerinti olvasásra — kérdeznek rá, szereplőkre, helyszínekre, időpontra, eseményekre, egyszerűen a gondolkodást egyáltalán nem igénylő problémákra.

A szövegben lévő információ megértésének nyelvi és nem nyelvi feltételei vannak. Nyelvi feltétel az olvasás technikájának, azaz a dekódolás módjának az ismerete, s ez azonos az írás szerkezetének ismeretével. Továbbá ismerni kell az adott nyelv rendszerét, szövegszerveződését, pragmatikai, retorikai, poétikai és stilisztikai szabályait. A szöveg megértéséhez nyelven kívüli tényezők ismerete is szükséges: ezek a beszédhelyzet és a kontextus ismerete. A beszédhelyzetet fontos tisztázni, vagyis azt, hogy ki üzen kinek, ki az író, kinek szánja művét, mi a szándéka. A kontextus ismeretéhez hozzátartozik a szöveg történelmi-társadalmi hátterének az ismerete. Az írott szöveghez is csatlakoznak nem verbális jelek, melyek segítik vagy éppen gátolják az olvasót.⁴⁷⁷

LV. 1. sz. 63–85; SZABÓ MÁRIA (2005) *Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása*. Új Pedagógiai Szemle, LV. 3. sz. 80–97. A vizsgálatok azt is kimutatták, hogy a leszakadás kapcsolatban van a szociális háttérrel, erősebben, mint a világ számos más országában, vö. VÁRI PÉTER – AUXNÉ BÁNFI ILONA – FELVÉGI EMESE – RÓZSA CSABA – SZALAY BALÁZS (2001) *Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról*. Új Pedagógiai Szemle, LII. 38–65; MIHÁLY ILDIKÓ (2002) *PISA 2000 – A hivatalos OECD-jelentés tanulságai*. Új Pedagógiai Szemle, LII., 189–203.

⁴⁷⁶ HORVÁTH ZSUZSANNA (1997) Szövegek és olvasóik. Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. In: VÁRI PÉTER szerk. *Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése*. Budapest, Országos Köznevelési Intézet, 107–201; BÉRCES JUDIT (1999) Olvasás-szövegértés. In: VÁRI PÉTER szerk. *Monitor '97. A tanulók tudásának változása*. Budapest, Országos Köznevelési Intézet, 65–106.

⁴⁷⁷ HERNÁDI SÁNDOR akusztikus, vizuális és nyelvi vezérlésről ír, vö. HERNÁDI SÁNDOR (1996) *Magyar szó, magyar beszéd*. Budapest, Osiris Kiadó. A szövegértés és a tipográfia kapcsolatát GÖSY MÁRIA is vizsgálja, vö.

A szöveg megértésében nagy szerepet játszanak a grammatikai ismeretek, azt is mondhatjuk, hogy a grammatika az alap. A retorikai ismeretek azután a grammatikai ismeretekre épülnek. A szövegértő olvasásban nemcsak a grammatika, hanem a pragmatika is segítségünkre van. A pragmatika nyelvhasználatot jelent, de a nyelvhasználat sokféle lehet. Éppen ezért a pragmatika sokféleképpen értelmezett terminus. Vannak, akik a nyelvművelést értik rajta, vannak, akik stilisztikát vagy általában beszédkutatást vonnak a körébe. Ezek mindegyike tág értelmezés egyrészt, másrészt pedig ily módon a pragmatika terminus valamelyik másik diszciplína szinonimájává válik; nem célszerű így alkalmazni, mert zavart kelt. Az angolszász országokban kifejlesztett értelmezés van leginkább hasznunkra. Eszerint a pragmatika a nyelvhasználatról foglalkozó tudomány, melynek témái a deixis, a beszédaktus, az implikáció (bennfoglalás), a preszuppozíció (előfeltevés) és a társalgási maximák.⁴⁷⁸ A retorika és pragmatika, valamint a szövegtan és a pragmatika viszonya meglehetősen bonyolult, egyrészt sok közöttük az átfedés, másrészt mindegyik területnek vannak igényei az összefoglalásra, a mindent bekebelezésre.⁴⁷⁹

A szövegértő olvasás terminus tehát sajátos feladatokra vonatkozik, a szöveg grammatikai/pragmatikai/retorikai megközelítését jelenti. Állandó gondolkodást kíván, pontosabban következtetések állandó működtetését. **Az olvasás gondolkodás (reading is reasoning).**⁴⁸⁰ A szövegértő olvasás ezen összetevői függetlenek a szöveg műfajától. Természetesen, az ismeretközlő és a szépirodalmi szövegek megértésének megvannak a sajátos feltételei, ezekről külön szólok.

A szövegértő olvasás terminushoz azonban néhány megjegyzés kívánkozik. Miért szövegértő olvasás? Van nem szövegértő olvasás? Természetesen nincs. Az ol-

GÓSY MÁRIA (1998) Az olvasásértés függősége a vizuális információ sajátosságaitól. In: ZOLTÁN ANDRÁS szerk. *Nyelv–Stílus–Irodalom. Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára*. Budapest, ELTE BTK, 173–179. Vizsgálata azt igazolta, hogy a tipográfia még hét-nyolc évi olvasástanulás után is hat a gyerekek olvasásértésére. A nem megszokott vizuális információ nehezíti a szövegértést, a dőlten szedett szöveg 25–45%-kal csökkentette a különböző életkorú gyerekek helyes szövegértését. Vö. GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 366. A retorikai szakirodalom is tekintetbe veszi a „vizuális vezérlést”; HEINRICH PLETT ír a *grafémai alakzatokról*, s elemzési szempontjai közé is felveszi őket, PLETT, HEINRICH (2000) *Systematische Rhetorik*. München, Wilhelm Fink Verlag; PLETT, HEINRICH (2001) *Einführung in die rhetorische Textanalyse*. Hamburg, Helmut Buske Verlag.

⁴⁷⁸ LEVINSON, S. C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University Press; Ismertetése: ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA – HANGAY ZOLTÁN (1999) *Nyelvi elemzések kézikönyve*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió, 183–194; PARKER, FRANK (1986) *Linguistics for non-linguists*. Austin, Texas, Louisiana State University.

⁴⁷⁹ Vö. VERSCHUEREN, JEFF (1999) *Understanding pragmatics*. London–New York–Sidney–Auckland, Arnold; ez az összefoglalás alapnak tekinti a LEVINSON által középpontba helyezett témákat mint „közhelyeket” (*common topics*), s a szerző könyve második felében idevonja a kontextus, a grammatika, a szocio- és pszicholingvisztikai vonatkozásait.

⁴⁸⁰ A „reasoning” meghatározás THORNDIKE-tól származik, l. 17, 339. A *reason* ige jelentése: 1. gondolkodik, következtet, ítél, okoskodik, 2. érvel. A ’gondolkodik’ az általánosabb jelentés, a gondolkodásban benne van a következtetés, ezért fordítottam úgy, hogy „az olvasás gondolkodás.” Az író érvel, és olvasáskor ezt az érvelést kell megérteni, meghatározhatjuk úgy is az olvasást, hogy „az érvelés megértése”. Ezt az aspektust érdemesnek tartottam külön fejezetben kifejteni.

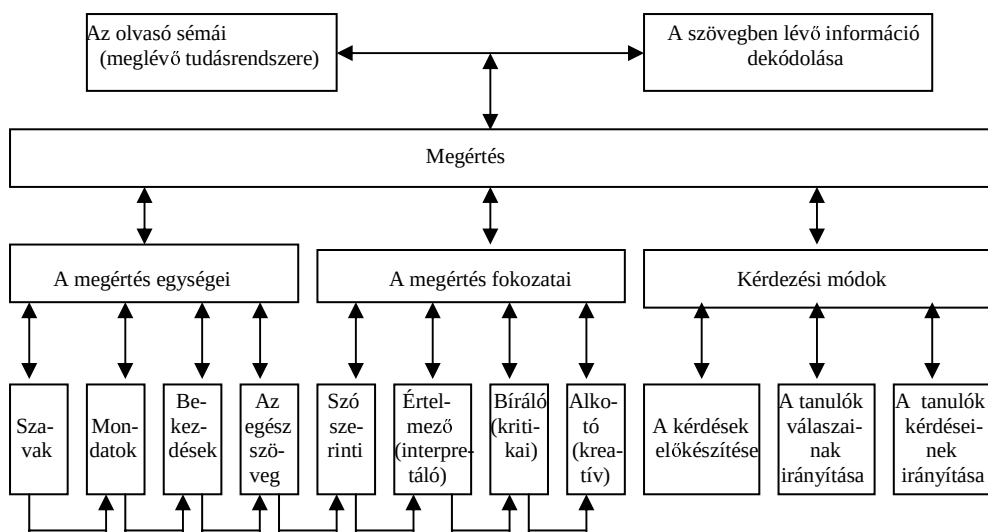
vasás definíciója mióta világ a világ, ekképp hangzik: „Olvasni annyit tesz, mint a leírtakat megérteni”,⁴⁸¹ korunk nyelvére lefordítva: az olvasás a szövegben lévő információ megértése. Az angol terminus: *reading comprehension*, egyszerűen olvasásértés; szemben áll a *decoding* terminussal, mely dekódolást jelent, a hazai gyakorlatban az olvasástechnika terminust is használjuk. A szétválasztás magyarázata a következő. Induljunk ki a beszédből: beszédprodukciót és beszédpercepciót különböztetünk meg. Az olvasás és a beszédpercepció mechanizmusa hasonló; az olvasás a beszédértésre épül. A beszédpercepció két folyamatból tevődik össze: beszédészlelésből és beszédmegértésből. Ez a két folyamat többnyire egyszerre zajlik, ritkán válik ketté. Az olvasási folyamat a beszédpercepció folyamatára épül — csak éppen egy hang-betű átalakítás történik —, itt is van egy formális folyamat, az olvasásészlelés vagy dekódolás, s van egy tartalmi folyamat, a megértés. Az egészen kezdők esetében ez a két folyamat szétválik, de csak rövid időre, a dekódolás és a megértés a gyakorlott olvasó esetében egyszerre zajlik.⁴⁸² Akkor is szétválik ez a két folyamat, ha egy ismeretlen vagy hosszú, első pillantásra nem áttekinthető szóval találkozunk — *gipszstukko* —, ilyenkor szótagolva olvassuk, s — ahá! — megértjük. Egyszerre lezajló folyamatokról van szó, de a tudományos vizsgálódás számára szétválasztjuk őket, ahogyan a nyelvészeti vizsgálódásban is szétválasztjuk például a szó hangalakját és jelentését, s ennek a szétválasztásnak az alapján hangtánt és jelentéstant különböztetünk meg. A *szöveg*- előtag az 1970-es évek óta kibontakozó hazai szövegtani kutatások nyomán került a terminusba (az angolszász szakirodalom nem használja a szövegtan terminust).

Mi minden szükséges egy szöveg megértéséhez? A szöveg bonyolult, összetett jelenség, következésképpen megértése sem egyszerű. A szövegértés készség, melyet tanítani, gyakorolni és fejleszteni lehet. A szövegértés készségrendszerét, beleértve a tanár teendőit is, jól szemlélteti az alábbi ábra:⁴⁸³

⁴⁸¹ ERDŐDI JÁNOS (1880) *A nyelvoktatás módszertana*. Budapest.

⁴⁸² SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading. In: RUDELL, R. B. – RAPP RUDELL, M. – SINGER, H. eds *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1. 534.

⁴⁸³ BURNS, P. C. – ROE, B. D. – ROSS, E. P. (1988) *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston, Houghton Mifflin, 199. A modell a módszertan teendőit, a készségfejlesztés összetevőit szemlélteti, nem azonos az olvasási folyamat modelljeivel.



A megértés modellje

Szükség van arra, hogy a szöveg olvasója tudjon olvasni (dekódolni); szükség van egy meglévő tudásrendszerre; érteni kell a szöveg egységeit (a szavakat, a mondatokat, a bekezdéseket) és a szöveg egészét; jártasnak kell lenni az olvasás különféle fokozataiban (szó szerinti, értelmező, kritikai és kreatív olvasás); a tanárnak jó kérdéseket kell megfogalmaznia, s a tanulónak meg kell tanulnia kérdéseket feltenni önmagának (ez a monitorozás, vagyis a metakognitív készségek kialakítása).

Mind a tanárnak, mind a tanulónak/olvasónak sok ismeretet kell mozgósítania, a tanárnak tudatosan, az olvasónak nem feltétlenül tudatosan, nem feltétlenül metanyelvi szinten (terminusokkal). Jó, ha a tanárnak⁴⁸⁴ rálátása van a nyelvészetre (a jelentés tanra, a mondat tanra, a szöveg tanra, a stilisztikára, a retorikára, a pragmatikára), az irodalomelméletre (a verstanra, a poétikára); jó, ha vannak széleskörű történelmi, irodalomtörténeti, művelődéstörténeti, erkölcsi-filozófiai, tárgyi-környezeti stb. ismeretei; s jó, ha ismeri a módszertant, különösképpen az olvasást tanítás módszertanát, s rutinos a kérdések megfogalmazásában, valamint a beszélgetéses órávezetésben, s mindemellett még ösztönözni tudja tanítványait további kérdések feltevésére.

⁴⁸⁴ A tanár szempontját vonja be az olvasási modellbe RUDELL és UNRAU, l. 551; tulajdonképpen a tanár órávezetése egyfajta szociális környezetet biztosít a szöveg értelmezésének.

A tanár előhívandó ismeretei		
Nyelvészeti jelentéstan mondattan szövegten pragmatika, retorika stilisztika verstan stb.	Tapasztalati tárgyi-környezeti történelmi irodalomtörténeti filozófiai erkölcsi művelődéstörténeti stb.	Módszertani az olvasás képességszisztemének ismerete: technikai szövegértési kérdéskultúra
Összekapcsolás az írással (fogalmazással)		

A kezdeti olvasástanítás párhuzamos az írástanítással, mert a két készség támogatja egymást. Az olvasás és az írás szoros kapcsolata, párhuzamos tanítása érvényes a felsőbb évfolyamokon is. A szövegértő olvasás tanítását össze kell kapcsolni a fogalmazás (esszéírás) tanításával.⁴⁸⁵

MORTIMER ADLER szerint az olvasásnak fokozatai vannak: 1. Az első fokozat az elemi olvasás vagy kezdeti olvasás; az olvasás tanulásának szakasza. 2. A második fokozat a tájékozódó (belelapozó) olvasás vagy előolvasás, ez afféle áttekintést jelent (az angolban a *skimming* 'lefölöz, átnéz, átlapoz' kifejezést használják). 3. A harmadik fokozat az analízáló, elemző, elmélyülő olvasás, ez az igazi olvasás. FRANCIS BACON mondja: —Néhány könyv arra való, hogy megízleljük őket, mások arra jók, hogy lenyeljük őket, van azonban néhány olyan könyv, melyet meg kell rágni és meg kell emésztetni”.⁴⁸⁶ Nos, az analízáló olvasás azt jelenti, hogy megrágjuk és megemésztjük az olvasmányt vagy a könyvet.⁴⁸⁷

Először az olvasás képességszisztemét tekintjük át, majd kifejezetten az analízáló olvasással foglalkozunk.

A továbbiakban a szövegértés modelljének szisztemét követve tárgyaljuk az egyes képességeket.

⁴⁸⁵ A szövegértő olvasás tanításakor alkalmazott jelentéstérképeket és jelentéshálókat jól lehet a fogalmazás tanításakor is alkalmazni, vö. BROMLEY, KAREN D'ANGELO (1991) *Webbing with literature*. Boston etc., Allyn and Bacon.

⁴⁸⁶ Idézi ADLER, MORTIMER J. – DOREN, CHARLES VAN (1972) *How to read a book. The classic guide to intelligent reading*. New York, Simon & Schuster.

⁴⁸⁷ Az előzetes áttekintést sokan hangsúlyozzák, közöttük OROSZLÁNY PÉTER is, aki sokat foglalkozik a tanulásról szóló könyvében a szövegértő olvasással. Könyve azért is érdekes — bár nem hivatkozik HOWARD GARDNERre —, mert a sokféle intelligencia elmélete is megtalálható a háttérben (ének, torna, beszédművelés is van anyagában), vö. OROSZLÁNY PÉTER (2005) *Tanulásmódszertan*. Budapest, Metódus-Tan.

A szövegértő olvasás készségrendszere

A szövegben lévő információ dekódolása

Jó olvasástechnika — vagyis az elemi olvasás megtanulása — nélkül nincsen szövegértés; nyilvánvaló, hogy az az egyén, aki nem olvassa ki a szavak végét, aki találgat, aki csak sejti a tartalmat, nem fog a szöveg mélységeihez eljutni. ILLYÉS GYULA azt írta a *Puszták népében*, hogy olvasni mindenki megtanult a pusztán. A mai iskolarendszerben sok gyerek nem tanul meg olvasni. Az okok fel vannak tárva, de közoktatásunk nem hajlandó saját kudarcát bevallani, s nem hajlandó elrendelni a helyes módszerek alkalmazását.⁴⁸⁸ Az olvasástechnika problematikája érdekesítő, a szövegértés *conditio sine qua non*-ja, sokat írtam róla az első két fejezetben.

Az olvasó sémája (meglévő tudásrendszere)⁴⁸⁹

Az 1970-es években kibontakozó kognitív pszichológia azt tanítja, hogy ismereteink agyunkban szervezetten tárolódnak, az egyes egységek kapcsolatban vannak egymással. Az agyban tárolt tudásstruktúrát sémának nevezik, a vele foglalkozó tudományágat pedig sémaelméletnek. Egy-egy sémában üres helyek vannak, a sémához kapcsolódó új ismeretek ezekbe az üres helyekbe épülnek be; az új ismereteket tehát a régiekhez kötjük, így építjük életünk folyamán az agyunkban tárolt tudásstruktúrát. Ha például van fogalmam a kutyákról és a kutyafajtákról, akkor egy új fogalom — pl. bulldog — ebbe a fogalomkörbe épül be; ha ismeretek ötféle retorikai alakzatot, akkor a hatodik hozzájuk fog csatlakozni, nem máshová. Ezt a jelenséget a pszicholingvisztikában sok érdekes kísérlettel igazolták.⁴⁹⁰ A sémaelmélet tulajdonképpen HERBARTnak a képzetkapcsolatokat elméleti úton feltételező lélek-

⁴⁸⁸ ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA szerk. (2001) *A magyar olvasástanítás története*. Budapest, Osiris Kiadó; (2001) *Hogyan tovább a harmadik évezredben?* Könyv és Nevelés, 1. sz.; (2002) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest, Trezor Kiadó; (2003) *Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

⁴⁸⁹ Az olvasási folyamat modelljeibe a kognitív pszichológia jelentkezése óta beépítik a sémát, vö. RUMELHART, DAVID E. – ORTONY, A. (1977) The representation of knowledge in memory. In: ANDERSON, R. C. – SPIRO, R. J. – MONTAGUE, W. E. eds *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Association, 99–135; RUMELHART, DAVID E. (1980) Schemata: The building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J. – BRUCE, B. C. – BREWER, W. F. eds *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum. Az 1980-as évektől írt módszertanok a sémaelmélet ismertetésével kezdődnek, pl. LAPP, DIANE – FLOOD, JAMES (1986) *Teaching students to read*. New York, Macmillan.

⁴⁹⁰ ANDERSON, R. C. – PEARSON, P. D. (1984) A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: PEARSON, P. D. ed. *Handbook of reading research*. New York – London, Longman, 255–291; KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (1985) *Olvasás és kommunikáció*. Budapest, OPI; ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (1995) Az olvasás és az írás tanítása. In: KERNYA RÓZA szerk. *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Kaposvár–Budapest, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Móra Könyvkiadó, 15–138.

tanának újrafogalmazása a kognitív pszichológia terminusaival, nem teljesen új terület.⁴⁹¹ A szövegértésben és általában a tanításban-tanulásban óriási a jelentősége.

A tanár dolga tulajdonképpen az agyban tárolt tudásstruktúra továbbépítése, a rendszerépítés. Éppen ezért a régebbi, már meglévő kapcsolódó ismeretek felidézése segít a szöveg megértésében. A tanár készülése során ismeretei és tapasztalatai alapján összegyűjti ezeket az előismereteket, azt is átgondolja, hogy milyen ismeretei, tapasztalatai, érzelmei lehetnek tanítványainak, s megtervezi a szöveg olvasásának előkészítését. A magányos olvasó esetében ez a folyamat többé-kevésbé tudatos, de ő is ezt az utat járja be.

Egy szöveg megértéséhez tehát előzetes ismeretekre van szükség. Ilyenek például a műfajismeretek, a szövegszerkesztési, a retorikai és a stilisztikai szabályok, elvont fogalmak, események, tárgyak ismerete, a nyelv és az írás ismerete, folyamatok és érzelmek, általában a körülöttünk lévő világ ismerete stb. Természetesen, minél idősebb és tapasztaltabb az olvasó, annál több ismeretet tárol hosszú távú memóriájában, annál összetettebb a sémája. Az alsó tagozatos kisgyerek ismeretei még vékonykák, hézagosak, inkább a mindennapi élethez kapcsolódnak (ezért tesszünk eléjük a környezetről szóló olvasmányokat vagy meséket, a mesék közül is főleg állatmeséket⁴⁹²); a felsőbb évfolyamokon a mindennapi ismeretek kiegészülnek az irodalomelméleti, az irodalomtörténeti ismeretekkel, éppen ezért a nagyobb tanulók már megbirkóznak nehezebb szövegekkel is.

Az alábbi példával a háttértudás sokféleségét kívánom szemléltetni. A skála széles, a mindennapi élet tárgyai, műfajismeret, erkölcsi kategóriák, történelmi események, mitológiai műveltség mind-mind nélkülözhetetlenek a szövegértésben.

Ballada

Guggol a kúton a gyerek,
kezében kortyol a korsó.
Kék szárnyú pillangó libeg
a kút fölé. — Jaj, a korsó!

Koccan a korsó, csobban a
víz, — azon mereng a lepke:
a gyűrűző vízre szálljon-e
vagy a cserepekre.

KÁNYÁDI SÁNDOR

Ha a vers felolvasása után feltesszük a *Mi történt?* kérdést, rendszerint azt a választ kapjuk, hogy *eltört a korsó*. Ez a válasz tulajdonképpen érthető: a memória működését igazolja, tudniillik a utolsó szó marad meg az emberek fejében, hírtelenjében erre reagálnak. A tragikus esemény az, hogy a gyerek beleesett a kútba, meghalt. A vers egy szóval sem említi, hogy a gyerek meghal, a vers szavaiból le-

⁴⁹¹ AUSUBEL, D. P. (1963) *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune & Stratton.

⁴⁹² Az olvasmányokról szóló fejezetben olvasható, hogy alakult ki fokozatosan a gyerek ismereteihez és érzelmei világához alkalmazkodó olvasmányanyag.

het kikövetkeztetni: Mitől csobban a víz?, Miért gyűrűzik a víz?, Miért csak a lepke mereng ott magában?, Hol a gyerek? Kicsit előre szaladtunk, ez szövegértelmzési feladat a javából. Az értelmezéshez azonban legalább két háttérismeret felidézése szükséges. Az egyik egyszerű tény: egy ásott kútról van szó, melyben magasan lehet a víz, hiszen merni lehet belőle, s nincsen lefedve (talán csordakút). A másik a *ballada* terminus ismerete; amikor meghalljuk, tragikus eseményre gondolunk (ez az általános, a prototipikus, természetesen, vannak víg balladák is). KÁNYÁDI Balladájára SZIKSZAINÉ NAGY IRMA hívta fel a figyelmet, arról elmélkedve, hogy a tragikumról, a halálról szóló vers nem való harmadik osztályos gyerekeknek (a vers ugyanis egy harmadikos olvasókönyvben szerepelt).⁴⁹³ A háttérben egy olyan élettapasztalat húzódik meg, amellyel a kilencéves gyerek még nem rendelkezik. Jó példa a *Ballada* arra, hogy a rövid vers nagyon nehéz is lehet.

Repül a nehéz kő: ki tudja, hol áll meg?
Ki tudja, hol áll meg s kit hogyan talál meg?
Fuss, ha futhatsz, Miklós! Pallos alatt fejed!
Víz se' mossza rólad le a gyilkos nevet!
Elvadulsz, elzüllöl az apai háztól.
Mint amely kivert kan elzüllik a nyájtól:
Ki egyet agyarral halálosan sérte,
Úgy aztán kimarta őt a többi érte. ARANY JÁNOS: *Toldi*

A versszakot értjük neveltetésünknel, kulturális ismereteinknél és tapasztalatainknál fogva. Megvan a szükséges sémánk. De vajon így van-e? (Az értelmezés nehézségeire BENCZE LÓRÁNT hívta fel a figyelmet.⁴⁹⁴) Vegyük sorra ezeket a háttérismereteket. Veszélyes dolog elhajítani egy követ, főleg egy malomkövet. Ha valakire ráesik, az biztosan meghal. Ekkor a követ eldobó gyilkossá válik, a gyilkost pedig halálbüntetéssel sújtják; ezt jelenti a „pallos alatt fejed” kifejezés. De a nagyobb baj az, hogy a bűnös Isten előtt bűnös marad, ha elmenekül is: a víz a keresztvíz (ezt nem szokták tudni az emberek), mely lemosa az eredendő bűnt, de nincs olyan keresztvíz, mely a gyilkos bűnét lemosná. Az emberek előtt is bűnös marad, a közösség is kiveti magából, ezt a tényt súlyosbítja a versszak második részének naturalisztikus hasonlata. Átnéztem a forgalomban lévő irodalomtankönyveket, egyikük sem magyarázza meg a víz jelentését, és a mögötte lévő vallási szemléletet, pedig e nélkül nem érthető teljes mélységében ez a híres versszak.

⁴⁹³ SZIKSZAINÉ NAGY IRMA (1992) *Tragikumról, halálról. (Alsó tagozatosoknak szánt versek elemzése)*. Magyar-tanítás, 1. sz. 12–16.

⁴⁹⁴ BENCZE LÓRÁNT (2002) *Repül a nehéz kő, ki tudja, hol áll meg...* Az epikheirémáról — különös tekintettel ókori és koraközépkori fogalomtörténeti alakulására. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A modern rejtőjei bizonyítás*. Budapest, Trezor Kiadó, 29–44.

Amundsen kortársa

Felesége kéri:
— Beteg vagy, fiam,
ne menj ma hivatalba! —
Két fia kéri:
Láza van, apám,
ne menjen hivatalba! —
Dermedt madarak riadoznak:
— Nagyon hideg van,
Ne menj ma hivatalba!
Zúzmarás fák közt
bömböl a szél:
— Maradj az ágyban!
Ne menj a hivatalba!

Ő pedig felel nekik:
— Nem lehet, fiaim,
be kell fejeznem a zárszámadást.

És fölkel az ágyból.
Míg dideregve mosdik,
régí latin szók jutnak eszébe:
Officium, officii = munka, tisztség, hivatal.
Debitum, debiti = adósság, kötelesség.
És titkolja, hogy reszket,
és búcsút vesz és elindul a húszfokos
hidegben.

Nem lelkesedik, nem rajong.
Nem hajtja feszülő féktelenség,
nem fűti forró fanatizmus.
Hírnév, dicsőség, győzelem hármasságát
nem lengeti rőt lobogón.
Egyszerű, józan és kérlelhetetlen,
mint a kenyér,
mint a zárszámadás,
mint a kötelesség.

Nézz utána, barátom,
amint köhögve lép ki az északi sarki hidegbe:
Kishivatalnok.
Kissé hajlott és deresedő.
Ötvenéves.
Amundsen kortársa.
Hős.
Az én apám s a te apád, barátom.

DSIDA JENŐ

Ennek a versnek a megértéséhez több háttérismeret szükséges, bár ezek akkor válnak hasznunkra, ha az olvasó „kivezető módon”, információkat keresve közelít a szöveghez (ez fiatalok esetében általános), s nem esztétikai élményt keresve.⁴⁹⁵ ROALD AMUNDSEN norvég sarkutazó, a déli sark felfedezője (1911. jan. 14.). Életéről regény is szól, melyben olvashatjuk, hogy hihetetlen szívóssággal készült feladátára, fizikailag is edzette magát, télen hóban mosakodott stb. 1928-ban az északi sarkon egy szerencsétlenül járt léghajó felkutatására indult repülőgépen, és nyoma veszett. DSIDA JENŐ 1927-ben írta versét, címe szó szerint is értendő. Természete-

⁴⁹⁵ A „kivezető olvasás” LOUISE ROSENBLATT terminusa, a *reader response*-ről szóló fejezetben olvashatunk róla. A tanáknak arra nagyon kell ügyelni, hogy a szöveg kivezető vagy esztétikai olvasást kíván, illetőleg melyik olvasási hozzáállás van túlsúlyban az adott szöveg esetében. Ennek megfelelően kell az olvasást előkészítenie, vagyis el kell döntenie, mennyi háttérismeretet hív elő, illetőleg közöl.

sen egy erkölcsi fogalomról, a kötelességről szól a vers; akinek a kötelességtudat hiányzik az erkölcsi fogalomtárából, bizonytalán értetlenül áll a vers előtt, vagy nevet rajta. A mindennapok harcához szükséges kötelességtudat is hőssé — Amundsen kortársává — avatja az embert. (A mai gyerekek az is szokatlan lehet, hogy a versbeli fiúk magázzák apjukat, ma már általános a tegezés a családon belül;⁴⁹⁶ az is érthetetlen lehet, hogy miért mormol az apa latin szavakat: akkoriban mindennap volt latinóra a gimnáziumban, a hivatalnokok érettségizett emberek voltak.) Ebben az esetben a kötelesség erkölcsi fogalmának elfogadása a leginkább szükséges háttérismeret, a többi konkrétum is szükséges, de nem annyira fontos a megértéshez.

Hungária egyetem

A régi Hungária kávéházról van szó, ahol felsőfokú oktatás folyt ifjúkoromban, s ahol többet tanultam, mint a hivatalos egyetemen, pedig jártam kettőre is. A Hungária egyetem ezzel szemben úgynevezett szabadegyetem volt, a szó mindenféle értelmében! Például éppen szabadlábon lévő újságírók és írók jártak oda és szabadúszó, állástalan ifjú költők. Reggeltől estig elüldögelhettünk egy szimpla vagy éppen egy pohár víz mellett. Voltak kihelyezett tanszékek is, például a Marika presszó, ahová *Fejes* és *Szakonyi* járt, vagy a Belvárosi, de az igazi univerzitás a Hungária volt. Nemcsak ezért, mert az épületben voltak a könyvkiadók, szerkesztőségek, hanem mert a múlt nagy szellemei is itt lebegtek a gyönyörű freskók alatt. Egyszer feljött vidékről egy morcos arcú prózaíró, s Pestre szakadt barátjával álltak a Hungáriában a márvány mellékhelyiségben. A Pestre szakadt költő barát sóhajtozva suttogott. „Mi bajod van?” — mordult rá a morcos író. „Hát nem tudsz meghatódni? Itt pisilt *Kosztolányi*, *Osvát*, *Karinthy*...” A morcos író irigykedve horkantott. „Jó nektek! Benne vagytok a folyamatban.”

Engem *Kellér Bandi* bácsi vitt le, aki akkor a Művelt Nép című hetilapnál dolgozott, a ki egy két lábon járó anekdotagyűjtemény volt, szerencsére sokat meg is írt, de a legtöbbször élőszóban mondta el. Most csak két szállóigét idézek fel, az egyik, hogy a magyar újságírók három részre oszthatók, az első rész állásban van, a másik rész állás nélkül, a harmadik rész börtönben, azután cserélnek! A másik: miért jó a kávéház? Azért, mert az ember nincs otthon, de még sincs szabad levegőn. Többségünknek nem is volt rendes otthona, rémes odúban, albérletekben laktunk, ahová csak aludni

⁴⁹⁶ A tegezés általánossá válását a családon belül sok tanulmánnyal lehetne megtámogatni, a legfrissebbek egyikét idézem: DÖMÖTÖR ADRIENNE (2005) Tegezés/nemtegezés, köszönés, megszólítás a családban. In: BALÁZS GÉZA – GRÉTSY LÁSZLÓ szerk. *Nyelv és nyelvhasználat a családban*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 100–128.

jártunk. A kávéházban éltünk, dolgoztunk, írtunk ezt-azt, verset, cikket, volt, aki „négerként” szocialista regényt írt (egy híres író nevében), majd ugyanezt a regényt levágó lektori jelentést. Sokszínűek voltunk és vidámak, így védekeztünk az országos elmebaj ellen. És szabadok is voltunk, de legalábbis szabadon gondolkoztunk, nem féltünk semmitől, mert a nyomornak is megvan az előnye: ennél lejjebb már nem kerülhettünk.

Most csak egy történetet akarok elmesélni, amelyből kiderül, hogy az életnek tanultunk ezen az egyetemen.

Izgatottan tárgyaltuk a világot megrázó hírt, hogy lelőtték *Kennedyt*, a pincérek minden mozdulatunkat itták, hogy lesz-e világháború, a szép arcú kávéfőzőnő idegesítően sziszegte a presszógépet, egyszerűen nagy volt a feszültség.

Csak egy kopott újságíró nem vett részt a fecsegésben, szorgalmasan körmölt valamit, sorban kérve a pohár vizeket. Majd felállt, zsebre vágta a papirost, s elindult. Gyalog, ahogy később kiderült, mert villamosra sem volt pénze. Egyenest az amerikai követségre ment, s becsöngetett. Kijött egy követségi ember, s kérdezte, mit óhajt. „Egy siratóverset írtam az elnök halálára — felelte az újságíró. — Az özvegynek küldöm a magyar költők nevében!” És csendesen felzokogott. A követségi ember udvariasan átvette a költeményt, s bevitte a követnek. Az újságíró türelmesen várt, s nem hiába! A követségi ember visszajött, s egy csekket nyújtott át az özvegy nevében. A csekk ezer dollárra volt kitöltve. Az újságíró átvette, de mivel sokat próbált ember volt, gondolta, itt még lehet egyet csavarni. „Forintot is kérnék. Útiköltségre” — mondta. A követségi tisztviselő zavartan kotorászott a zsebében, s átnyújtott ötszáz forintot.

Az újságíró taxival jött vissza a Hungáriába, rendelt tíz lágy tojást pohárban, habos kávéval. Fölényesen lobogtatta az ezerdolláros csekket, s mindent elmesélt két lágy tojás között.

Döbrent csend lett a kávéházban, csak a tollak percegése hallatszott.

Majd fél óra múlva húsz magyar költő állt az amerikai követség kapujában, lobogtatták a siratóverseket. A követ kinézett az ablakon, s kiüzent, hogy nem kell több vers! A húsz költő zajongva toporgott, mire a kapuban álló rendőrök elzavarták őket.

Mert mi a tanulság? Hogy egy zseniális ötletet csak egyszer lehet elsűtni.

S hogy honnan tudom én, mi történt a követség előtt? Onnan, hogy ott álltam én is az első sorban, a hoppon maradottak között.

CSUKÁS ISTVÁN

CSUKÁS ISTVÁN modern meséjét az élvezi igazán, aki a hatvanas években egyetemista volt, vagy legalábbis tanúja volt azoknak az időknek. Mese ez a javából, nemcsak azért, mert meseszerű a történet, hanem ott a végén a mesélő tanúságtétele (ez népmesei motívum). A Hungária kávéházat régi-új nevén New York kávéháznak hívták/hívják, itt volt a 20. század eleji írók találkozóhelye, galériáján ma is ott láthatók híres íróink-költőink fényképei. A körúton van, közel a Rákóczi úthoz, tornyos épülete kiemelkedik a környezetből, jellegzetes látvány. Aki ezt aényt nem ismeri, nem érti a szöveget (azt hittem, hogy ezt aényt ismerik a tanárok, de tanfolyamaimon mindig volt, aki rákérdezett). A Hungária egyetem cím szellemes, arra utal, hogy a kávéház az élet egyeteme volt, különbnek tartották, mint az akkori univerzitást (a kihelyezett tanszék kifejezésnek is megvan az iróniája). A történet 1963-ban játszódik, akkor volt a dallasi merénylet, Kennedy amerikai elnök meggyilkolása. A mese szerkezete talán aránytalannak tűnik, hosszú az előkészítés, de csak a körülmények ismeretében érthetjük meg az élelmes író és kevésbé élelmes társai viselkedését. (Csukás István írása az ezredforduló táján jelent meg a Magyar Nemzetben.) Ez az írás arra példa, hogy olykor történelmi tényeket, apró eseményeket, szokásokat kell ismerni egy szöveg megértéséhez.

A legtöbb politikai beszéd megértéséhez sok történelmi háttérismeret szükséges. Így van ez a leghíresebb magyar politikai beszéd esetében is, melyet KOSSUTH LAJOS mondott el az országgyűlésben 1848. július 11-én a haderő megajánlása ügyében. Ennek a hosszú beszédnek egyszerű a szerkezete: a belpolitikai és a külpolitikai helyzet ismertetése, tények felsorolása, induktív menetű. Azt tapasztaltam, hogy a mai egyetemistáknak nemcsak a sok esemény okoz gondot, hanem a földrajz nem ismerése is, a beszédben említett népekkel sincsenek tisztában. Ráadásul az előzményeket is kellene ismerni, ahogyan az akkori országgyűlési képviselők ismerték. Tanácsadó beszéd műfaját tekintve — hiszen az anyagi feltételek megszavazását tanácsolja —, de szakértőknek szól, ezért részletező, szakszerű. Az előzmények a következők (az ALSZEGHY–SÍK-retorika alapján)⁴⁹⁷:

„1848. április 11-én V. Ferdinánd király szentesítette a nagyfontosságú negyvennyolcadiki törvényeket, amelyek Magyarországot modern alkotmányos országgá alakították. Április 7-én megtörtént az első felelős magyar minisztérium kinevezése, amelyben — gróf Batthyány Lajos elnöklete alatt — Kossuth a pénzügyminiszteri tárcát viselte, de a kormány igazi lelke voltaképpen ő volt. Július 5-én Pesten megnyílt az első népképviselési országgyűlés az új törvények értelmében. A bécsi udvari körök azonban nem tudtak belenyugodni az új helyzetbe, és nem tartották tiszteletben a

⁴⁹⁷ ALSZEGHY ZSOLT – SÍK SÁNDOR (1928) *Retorika a gimnázium, reálgimnázium és reáliskola V. osztálya számára*. Budapest, Szent István Társulat. (Azért is idézem ezt a régi tankönyvet, hogy bizonyítsam: elődeink ismerték a háttérismeretek fontosságát, s alapos tankönyveket írtak.)

szentesített áprilisi törvényeket, hanem minden áron arra törekedtek, hogy Magyarországot újra hatalmuk alá vonják. Ebből a célból felhasználták az amúgy is elégedetlenkedő és lázongó magyarországi nemzetiségeket. Horvátországban Jellasich bán állott a mozgalom élén, aki Magyarországtól elszakítani és Ausztriához csatolni törekedett Horvátországot. A szerbek előbb egyházi, utóbb politikai önkormányzatot követeltek, végül a nyílt lázadás terére léptek. A Felvidéken a tótok közt, Erdélyben az oláhok közt tört ki fenyegető mozgalom. A lázadókat mindenütt Bécsből támogatták, pénzzel, biztatással, sőt katonai vezetőkkel. A magyar kormány a király nevében, a bécsi udvar a császár nevében ellentétes parancsokat küldözött. Igen közélről fenyegetett a veszedelem, hogy az ország köröskörül lángba borul, és a bécsi udvar eléri célját: rákényszeríti a királyt, hogy vonja vissza a negyvennyolcadiki törvényeket, és vegye ki a magyar kormány kezéből a pénz- és hadügyet. Mindezzel a veszedelemmel szemben az ország jóformán védtelenül állott, mert a hadsereg a valóságban még a bécsi vezetés alatt állott, és a nemzetnek nem volt fegyveres ereje. A helyzet zavarosságát még fokozta, hogy a március 13-iki bécsi forradalom óta Bécsben is alkotmányos korszak látszott kezdődni, a polgárság jutott uralkodó szerephez, nemzetőrséget szerveztek. Ezekben a mozgalmakban főrésze az egyetemi ifjúságnak (aula: udvar, az egyetem neve) jutott. Az udvari párt, a kamarilla így csak titokban dolgozott tervein, a magyar nemzetiségek izgatását és segítését azonban hathatósan folytatta. Május 15-én végül maga a császár is menekülni volt kénytelen Bécsből, és udvarával Innsbruckba utazott. Ekkor a magyar kormány Budára hívta a királyt.

Ilyen nehéz viszonyok közt ült össze július 11-én első gyűlésére a magyar országgyűlés. A mindenfelől érkező vészes hírek hatása alatt nagy izgalom uralkodott a lelkeken. Mindenki érezte, hogy elérkezett a cselekvés ideje: ha a nemzet élni akar, védekeznie kell. Ebben a válságos, történelmi percben lépett a szószékre Kossuth Lajos. A miniszter ezekben a napokban betegeskedett. Lázasan, sápadtan, kimerülten jelent meg az ülésteremben, karonfogva támogatták fel a szószékre, és kérték, hogy ülve beszéljen. Kossuth azonban erőt vett testi gyengeségén, és nemcsak hogy állva mondta el beszédét, hanem olyan hatalmas, magával ragadó hévvel beszélt, hogy meggyőződésének erejével a legnagyobb lelkesedésre gyújtotta hallgatóságát. Alig mondta ki kérését: szavazzon meg az országgyűlés 200 000 katonát és 42 millió forintot a haza védelmére, a képviselők egy emberként keltek fel a helyükről, és a híres „*Megadjuk!*” — kiáltással alkalmat adtak Kossuthnak egy páratlanul hatásos és nagyszerű rögtönzött befejezésre.”

A ALSZEGHY–SÍK-féle retorika szerzői okosan tették, hogy összefoglalták az előzményeket. A beszéd elolvasását ajánlatos előzetes vázlattal segíteni, s jó, ha egy térkép is kéznél van. (Az évek folyamán lebonyolított sok-sok kollokviumon vált világossá számomra, hogy a mai főiskolások és egyetemisták nagy részének fogalma sincs arról, hogy más a Baltikum és a Balkán, hogy milyen népek élnek körülöttünk, ezzel a ténnyel kell szembenéznünk. Rá kellett jönnöm, hogy a híres és szép Kossuth-beszéd megértése ilyen „apróságokon” múlik.)

Az *Esti dal* a magyar irodalom egyik legszebb költeménye. Megértéséhez görög mitológiai ismeretek szükségesek. Nemcsak Laokoon történetét kell ismerni, a szoborcsoportot is be kell mutatni. Felsejlik a vers háttérében Oidipusz király, a vak koldus, a túlságosan magasra szálló Ikarosz, az alvilág iszapos, sötét folyói, Prométeusz „halhatatlan” kínja. A vers egy esti idill a felületen, de a mitológiai utalások ismeretében a távlatok megnőnek, s egzisztencialista, az egész emberiség sorsáról szóló költeménnyé válik. Az is lényeges, hogy Trianon után keletkezett, így a rettegéssé fokozódó félelemnek, a gyermekek sorsáért való aggodalomnak konkrét okai is vannak.⁴⁹⁸

Esti dal

Ültem bent a két fiammal
tűzvilágos pamlagon.

Jött az este, barna koldus,
könnyesen jött és vakon.

Őszi zápor dobverése
peregett az ablakon.

Két fiacskám karcsu testét
átölelte két karom.
(Hármas árnyék játszva lengett,
nőtt mögöttünk a falon.)

És az esttel víg dalokra,
Grimm-mesékre jött a gond.
Búgott künt a szél dorombja,
óriási bú-doromb:

Fognak-é majd lelkesülni
új világok tavaszán
fény-imádó, büszke szemmel
fent az ember magasán?

Vagy kavargó ködbe hullva
minden álmuk úgy vesz el:
tolla-foszlott, csonka szárnnyal,
ember-csúcsához oly közel?
Vagy az ösvény gyenge gyepről
vadbozótú láphoz ér,
és a csalfa lép iszapja
újra vér, jaj, újra vér?!...

Ültem bent a két fiammal
s mint az óriás-kígyó,
tűzvilágos pamlagunkon
úgy bővült a vízió.
Két fiacskám karcsu testét
féltve fogta két karom.
(Nőtt az árnyék, óriásra
nőtt mögöttünk a falon.)
S vércsecsőrrű kín csapott rám,
régí kínnal vérrokon —
és a falra sors-sötéten
felkomorlott Laokoon.

ÁPRILY LAJOS

⁴⁹⁸ DSIDA és ÁPRILY versére a reader response kapcsán visszatérek, mert érdekes reakciókat váltottak ki egyetemista olvasóikból, l. 503–504.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a háttérismeret sokféle lehet: a mindennapi élet tárgyai, történelmi, földrajzi és kultúrtörténeti ismeretek, vallási és mitológiai ismeretek, az erkölcsi fogalmak ismerete, műfajismeret. A tanár készülése során összegyűjti a szükséges háttérismereteket, feltételezi, hogy mit tudhatnak és nem tudhatnak tanítványai. (Természetesen, a gyerekeknek mindig vannak meglepő, nem várt kérdéseik.)

A herbartiánus pedagógia — a herbarti képzetkapcsolásos lélektan alapján — kidolgozta a tanítási óra felépítését, és megkövetelte a régi ismeretek felidézését, és a régi ismereteknek az újakhoz való kapcsolását.⁴⁹⁹ A mostani külföldi és hazai kutatások egyrészt a sémaelméletet igazolják, másrészt a sémaelmélet alapján vizsgálják az előismeretek és a szövegértés kapcsolatait. A mai kísérleti módszerekkel igazolják a régi elméletet és az elmélet nyomán kidolgozott gyakorlatot.

A szöveg egységeinek megértése

Az olvasónak a szöveg részleteit és egészét is értenie kell. A pszicholingvisztika sokat foglalkozik azzal, hogy az olvasó a részekből rakja össze az egészet, vagy az egészből bontja ki a részeket, vagy pedig egyszerre átfogja az agya mindkettőt: az egészt és a részt. Eszerint megkülönböztetnek szintetikus, analitikus és interaktív olvasási modelleket.⁵⁰⁰ Valószínűleg az interaktív modell szerint olvasunk, de bizonyos életkorban vagy a szöveg nehézségi fokától függően előtérbe kerülhet a másik két művelet. Az olvasási modellektől függetlenül foglalkoznunk kell a szöveg minden részletével, azután a körülményektől függően a tanár eldönti, hogy melyik részlettel szükséges foglalkoznia, vagy az olvasó eldönti, hogy figyelme mire irányul. A szöveg megértéséhez szükség van a szavak, a mondatok, a bekezdések és a egész szöveg megértésére.⁵⁰¹ (Zárójelben felhívom a figyelmet egy problémára. Az alsó tagozatos módszertanban globális és részekre bontó szövegelemzés szoktak megkülönböztetni.⁵⁰² Szerintem a globális szövegelemzés fából vaskarika. Globális áttekintésről beszélhetünk, ez a skimming, a belelapozás, átfutás; de globális elemzés nincs.)

⁴⁹⁹ KÁRMÁN MÓR (1909) *Pedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. Budapest; WALDAPFEL JÁNOS (1898) *Adalékok a gymnasiumi oktatás elméletéhez*. Budapest.

⁵⁰⁰ RUDELL, R. B. – RAPP RUDELL, M. – SINGER, H. eds (1994) *Theoretical models and processes in reading*. Newark, Delaware, International Reading Association.

⁵⁰¹ GÓSY MÁRIA a következőt írja: „A megértésben — elméletileg — három elkülöníthető folyamat létezik: a szóértés, a mondatértés és a szövegértés”; GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 172. A mondat és szövegegész megértése között feltétlenül szerepük van a bekezdések megértésének, végül is a bekezdések tételmondatainak megértése biztosítja a szöveg egészének a megértését.

⁵⁰² KERNYA RÓZA szerk. (1995) *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Kaposvár–Budapest, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Móra Könyvkiadó.

A szavak megértése

Három dologról szükséges beszélni: a szavak életéről, a szavak átvitt jelentéséről és a meghatározásról.⁵⁰³ Természetesen, szó eshet a szavak alapjelentéséről, a poliszemiáról, a szinonimiáról, a homonimiáról, a hangutánzó és a hangfestő szavakról, a jelentésmezőről, egyszóval a jelentéstan minden kérdéséről, továbbá a szóalak morfémákra bontásáról (ezekről a kérdésekről külön fejezetet lehetne írni).⁵⁰⁴ Tapasztalatom alapján úgy látom, hogy a szövegértésben a régi szavak, a szóképek és a fogalmi kapcsolódás (jelentésmező) okozzák a legtöbb gondot, ezért összpontosítok ezekre a tényezőkre.

1. A szavak élete befolyásolhatja egy szöveg megértését. A mai köznyelvi szavakat általában megértjük, nehézséget okozhatnak a kihalt szavak, a tájnyelvi szavak és a szaknyelvi szavak, sokszor a tolvajnyelv szavai is ismeretlenek számunkra. A régi szavak gyakran tájnyelvi szavak, a két kategória olykor fedi egymást. Az értelmező szótárak, a tájszótárak, az írói szótárak (Petőfi-, Juhász Gyula-, Jókai-, Bánk bán-, Zrínyi-, Toldi-szótár) mind-mind segítségünkre vannak, a gondosan szerkesztett könyvekben és tankönyvekben mindig vannak szómagyarázatok.

„Szavak, csodálatos szavak. /Békítének, lázítanak. / Eldöntenek egy életet. / Följárnak, mint kísértetek” — írta JUHÁSZ GYULA 1934-ben. Számos gondolat tolul agyunkba e sorok olvastán, a szavak pusztulása is benne rejlik: sok szavunk van most is kiavulóban vagy kiavuló félben. Ezek a szavak rendszerint az életmódváltás miatt válnak szükségtelenné, olykor elavul maga a dolog is, amit megneveznek, sok *ly*-nal írt szó is elfelejtett dolgokat, műveleteket jelent (*köpölyöz, sulyok*). Többnyire egy új szó tolja ki a régit: a *tósz*t helyett inkább *pohárköszöntő*t mondunk, a *brindza* vagy a *gomolya* helyett *juhtúrót*, a *prézli* helyett *zsemlemorzsát*.⁵⁰⁵ A tájszavakkal is hasonló a helyzet, nem mindig értjük őket: az *észkas* erdélyi szó, jelentése 'árnyékos hely, északos, északi fekvésű' (WASS ALBERT szereti használni regényeiben), a *csicsonkázik* jelentése 'csúszkál a jégen'. Az is előfordul, hogy

⁵⁰³ A tanárok a szójelentést rendszerint mondatba helyezéssel vagy szinonimák mondásával szokták megvilágítani, pedig erre sok egyéb lehetőség is van, vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2002) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest, Trezor Kiadó. A szótárak használata igen fontos, vö. GRÉTSY LÁSZLÓ (2000) A szónoki „invenció” összetevői avagy a nyilvánosság előtt szereplő szónok kompetenciája. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A régi új retorika*. Budapest, Trezor Kiadó.

⁵⁰⁴ NAGY, WILLIAM E. – SCOTT, JUDITH A. (2000) Vocabulary processes. In: KAMIL, MICHAEL L. – MOSENTHAL, PETER B. – PEARSON, DAVID P. – BARR, REBECCA eds *Handbook of reading research. Volume III*. Mahwah, N. J. – London, Erlbaum, 269–284. A szerzők átfogó képet adnak a szavakkal kapcsolatos kutatásokról. Őt témát tárgyalnak részletesen: a szókincs növekedése, a poliszémia, a szójelentés bonyolultsága (denotatív-konnotatív jelentés, szinonimák és antonimák stb.), a szójelentés kapcsolatai (fogalmi kör, jelentés-összetevők), szófajtság (pl. funkciószavak és tartalmas szavak, szakszavak). Fontosnak tartják a szóalak morfémákra bontását, ezt *metanyelvi tudás*nak nevezik (*metalinguistic awareness*). Tanítását a középiskolai évekre teszik, tehát nem a gyerek ösztönös nyelvi tudatosságáról írnak, vö. 150.

⁵⁰⁵ Természetesen, nehéz eldönteni azt, hogy az új szó kiszorította-e a régit, vö. GRÉTSY LÁSZLÓ – KEMÉNY GÁBOR (2005) *Nyelvművelő kézikönyvtár. Második, javított és bővített kiadás*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

századokkal ezelőtt más volt egy szó használata: a Himnuszban a *jó kedvvel, bőséggel* a 16. századi szóhasználatban azt jelentette, hogy kegyesen, kegyelemteljesen és bőségesen áldja meg Isten a magyart⁵⁰⁶; a *nyújts feléje védő kart* jelentése: nyújts föléje, így van értelme. A Zrínyiászbán van egy göcseji tájszó, a *harap*, jelentése 'tüzes avar', tehát főnév (a tanárok igének szokták értelmezni). — *Halál formára jár bán törökök között, / mint az lángos harap, ha nádba ütközött...* — tehát úgy rohannak a magyarok a törökök közé, mint a tüzes avar a nádba, el lehet képzelni a keletkező veszedelmet. (A *lángos* tehát melléknév, nem főnév, ahogyan magyarázni szokták.)

A tanár — ha jó tanár — felolvassa az irodalmi alkotásokat, s menet közben röviden megmagyarázza az ismeretlen szavak jelentését. Természetesen, ezekre a magyarázatokra előre készül. A magányos olvasó többnyire a szövegösszefüggésre bízta magát — sokszor el is igazítja —, vagy felüti a szótárakat. Az iskolában a régies művek nem jelenthetnek gondot, azért van a tanár, hogy közel vigye őket a fiatalokhoz. Egy mű régiessége nem lehet ok arra, hogy a művet kivonják a forgalomból, törölgék a tananyagból. Arra kell gondolni, hogy a tíz évvel ezelőtt írt művekben is sok az idegen szó a fiatalok számára, manapság nem értik, mi a *kolhoz*, a *vájár*, az *őrs*; ahogy nem értik: A *kőszívű ember fiai* első oldalán a *tósz*t pohárköszöntőt jelent és nem pirítóst (egy kislány nem értette, hogy miért esett ki a pirítós a tiszteletes úr szájából); néhány évvel ezelőtt tanárképző főiskolás tanítványaim megállapították, hogy a *vájár* valamiféle állat, a *kolhoz* pedig büntetőtelep volt a régi Szovjetunióban.

Ha a nyelv befolyásolja világlátásunkat — ahogyan SAPIR megfogalmazta⁵⁰⁷ —, akkor az a szókincsvesztés, mely manapság tapasztalható, meglehetősen leszűkíti a világlépet. Az olvasásnak itt volna az óriási jelentősége. A szavak *eldöntenek egy életet* — ahogyan a költő írja.

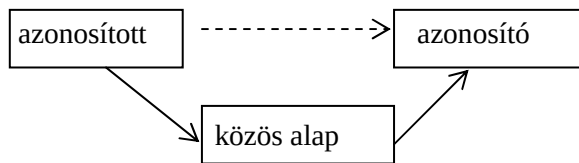
2. A szavak átvitt jelentése — a szókép: elsősorban a metafora — sokkal inkább befolyásolja a szövegértést, mint a szavak élete. Két tényező okozhat gondot: az olvasó gondolkozása-képelete rugalmatlan, s nem tudja követni a névátvitel folyamatát; vagy pedig ismeretlen számára az a jelenség, amivel azonosít az író (kognitív problémáról van szó). Érdekes, hogy a kisgyerekek három-négy éves kora táján számos szóképet alkot, szóképek alkotása iránti érzékenysége vitathatatlan jele kibontakozó nyelvi tudatosságának (l. 214). Ezt a hajlamot az iskola nem használja ki, a gyerekek elvesztik érzékenységüket a metaforák — s egyben a költészet, az esztétikai olvasás⁵⁰⁸ — iránt. Rutintalanságuk és gondolkodásbeli rugalmatlanságuk megakadályozza őket a versek és a metaforikus nyelvezetű próza élvezetében.

⁵⁰⁶ A. MOLNÁR FERENC (1999) *Anyanyelv, vallás, művelődés*. Kolozsvár, Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége.

⁵⁰⁷ SAPIR, EDWARD (1971) *Az ember és a nyelv*. Fordította Fabricius Kovács Ferenc. Budapest, Gondolat Kiadó.

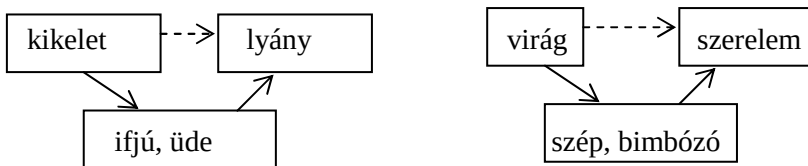
⁵⁰⁸ LOUISE ROSENBLATT terminusa, l. 490.

SÜTŐ ANDRÁS prózája erősen metaforikus, emiatt nem könnyű olvasmány az edzetlen (érzéketlen?) olvasónak. *Anyám könnyű álmot ígér* című könyvéből van a következő idézet: „A magaméihoz tehát, közeli és távoli rokonoknál, új szavakat eprésztem.” Tanárképzős tanítványaimnak az „új szavakat eprésztem” metafora volt szokatlan, a szöveg olvasásakor rákérdeztek (tulajdonképpen ez a kérdés döb-bentett rá a problémára, addig fontosnak tartottam az ismeretlen szavak magyaráza-tát, azt viszont magától értetődőnek vettem, hogy a metaforákkal nincsen gond, — nem így történt). El kell tehát képzelteni az eprészés műveletét: apró, szedegető mozdulatokat végzünk, fel-felhajtjuk a leveleket, s örülünk, ha rábukkanunk egy-egy szép, illatos szemre. Hasonló élvezettel gyűjtötte a kisfiú a szavakat. A névátvitel alapja a közös tulajdonság vagy a közös cselekvés. A névátvitel alapját kell az olvasóval együtt megkeresnünk, vagy legalább megsejtenünk, megéreztetnünk (a metafora sokszor csak sejtéseken alapul, ezért izgalmas); a névátvitelben tehát van egy hiány, egy ki nem mondott tényező, melyet — szükség esetén — fel kell tárni. Az összefüggéseket modellálni lehet, s a modellekkel lehet szemléltetni a gondol-kodási folyamatot, s a modellek alapján lehet megmagyarázni az összefüggéseket.

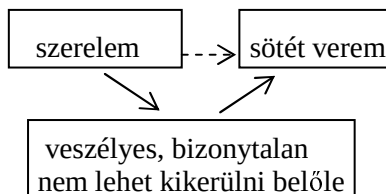


Például:

„Kikelet a lány, virág a szerelem” (Petőfi)



„A szerelem, a szerelem, | A szerelem sötét verem” (Petőfi)



Nem érti az olvasó a szöveget, ha az azonosító idegen számára, például olyan mitológiai fogalom, melyet nem ismer. A szónoknak sem célszerű olyan metaforákat alkalmazni, melyeket közönsége nem ért.⁵⁰⁹ Az amerikai könyv példája kitűnő: „*Városunk a szükséges munkaerő nélkül gyenge főnixmadár, amelynek nincs ereje felkelni az általuk felszított tűz hamujából.*” A kép nem rossz, de ha az emberek nem értik — bár általában tudják, mi a főnixmadár —, akkor nincs értelme használni, hatása visszajára fordulhat. Ha azt mondom, hogy Okatootáia⁵¹⁰ illetékesei egy Prokrusztész-ágyat készítettek a közoktatás számára, akkor egy szemléletes, hatásos képet alkalmaztam. Az érti meg viszont a metaforát, aki tudja, hogy Prokrusztész egy Athén környéki rablógyilkos volt, aki áldozatait egy ágyba tette: ha hosszabb volt az áldozat, mint az ágy, levágta kilógó testrészét, ha rövidebb volt az áldozat, akkor megnyújtotta. Az áldozat így is, úgy is elpusztult. Nemcsak a mitológiai párhuzamok okoznak nehézséget, hanem a nyílt vagy burkolt idézetek, a túlzott aktualitások, illetőleg a szlengből vett kép vagy hasonlat. „*Kedves népvézerek! Okítsátok hitveseteket táncra, illemre, írásbeliségre, beszédtechnikára, s a Ha-za fényre derül. (Legalábbis nem égünk, mint a lódengyár.)*” (PILHÁL GYÖRGY karcolatából)⁵¹¹

A metaforában rejtőzködő hiányra kell rájönni, azt kell érzékelni, arra kell az olvasónak reagálni, „válaszolni”. A válasz sokféle lehet, az olvasó személyétől, háttérismereteitől, asszociációs érzékenységtől függően (l. bővebben a reader response-ről szóló fejezetben).

3. A meghatározás vagy definíció alapvető fontosságú minden szövegben: világossá kell tenni, hogy miről is van szó, különben egyrészt nem ér célt a szerző, másrészt csak egy idő múlva veszi észre az olvasó, hogy egészen más malomban örölnék. Alapvetően szükség van a definíció szerkezetének ismeretére akkor is, ha értelmező szótárt olvas az ember, ha fogalmakat tanul, ha ismeretközlő szöveget olvas. Ha ismerjük a definíció szerkezetét, a tanulás is könnyű. A meghatározandó dolgot besoroljuk a fölérendelt fogalomba (ez a nemfogalom, a *genus*), majd felsoroljuk sajátos/megkülönböztető jegyeit (*differentia specifica*)⁵¹², azokat a jegyeket

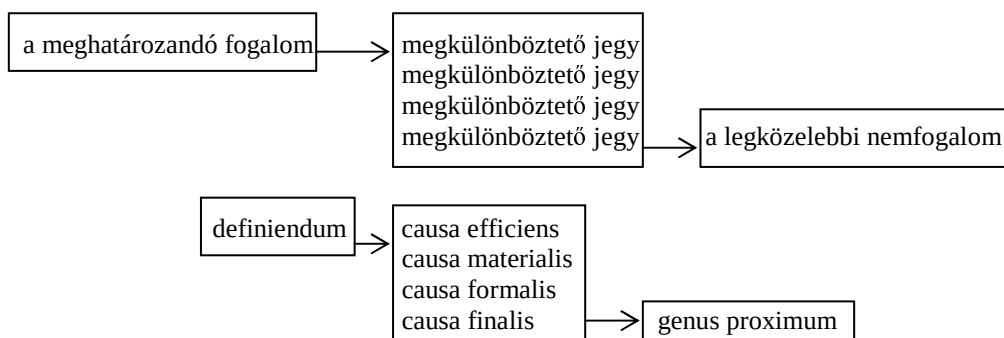
⁵⁰⁹ WEISS, DONALD H. (1989) *Hogyan tartsunk hatásos beszédet?* Fordította Szilágyi Katalin. Budapest, Park Kiadó, 32.

⁵¹⁰ BENCZE LÓRÁNT utalt egyszer Petőfi Okatootáia című versére. A furcsa szó egy kitalált ország, félreérthetetlen célzás hazánkra, az akkori közállapotokra. Annak idején tanultuk ezt a verset, én is tanítottam, a mai diákok nem ismerik. Az utolsó versszakot meg kellett tanulnunk: „*Virágozzál, dicső ország, | Nagyra termett náció, | S még soká ne háborgasson | A civilizáció!*”

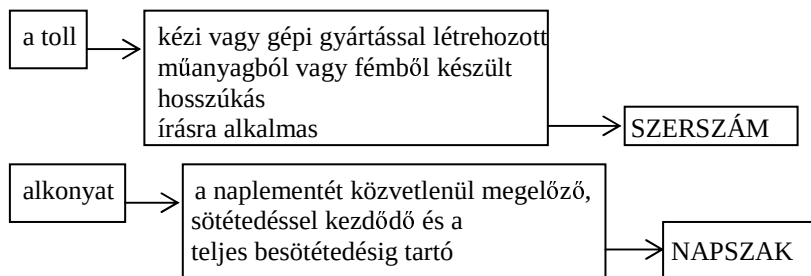
⁵¹¹ Természetesen, szövegértési nehézséget okoz az allúzió, vagy ahogyan mostanában nevezik: intertextualitás. A 33. téma a *szövegértő olvasás fejlesztésére* című könyvemben külön fejezetet szenteltem az intertextualitásnak. Arról van szó, hogy bizonyos szövegeket kell ismerni bizonyos szövegek megértéséhez, ez is a háttértudás problémája, kognitív probléma.

⁵¹² A megkülönböztető jegyek gyakran a következők: *causa efficiens* vagy ható ok, meg kell mondani, hogy kitől vagy mitől származik a dolog, ki hozta létre, mitől ered; *causa materialis* vagy anyagi ok, meg kell mondani a dolog anyagát; *causa formalis* vagy alaki ok, meg kell mondani a dolog alakját; *causa finalis* vagy végok, cél-ok, meg kell nevezni a dolog célját, rendeltetését.

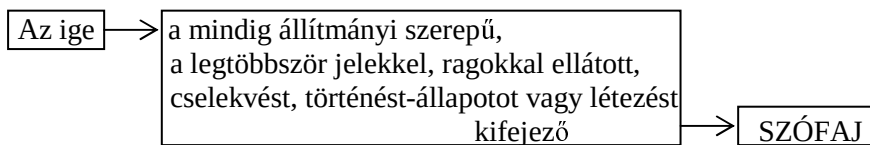
tehát, melyek a dolgot az általánosabb nemfogalomtól megkülönböztetik (a definíció nehézségeire l. a retorikai fejezetet). Az iskolai oktatásban sokszor van szükség a szavak jelentésének megmagyarázására, s megfigyeléseim szerint a tanárok ritkán élnek a klasszikus definícióval, inkább az egyszerűbb lehetőségeket használják, a mondatba helyezést, szinonimák vagy antonimák mondását, körülírást. Ezzel a megoldással csak látszólag könnyítik meg a tanulók dolgát, mert később, a szaktárgyi olvasásban, a tanulásban szükség van a definíció adta struktúra ismeretére. Ez — mivel struktúra — a memóriát is segíti. A definiálás folyamatát modellálhatjuk, s a modell jól szemlélteti, magyarázza a gondolkodás folyamatát:



Például (*A magyar nyelv értelmező szótára* alapján):



Ugyanez a logikája a grammatikai definíciónak. *A magyar nyelv könyvéből* idézem a példát:



A jó ismeretközlő szöveg definícióval kezdődik. Bizonyítékként egy ismeretterjesztő előadás elejét idézem, címe: *Kell-e félni a nukleáris energiától?* Azért jó ez a szöveg, mert szerzője ismerteti az *energia* szó köznyelvi, mindennapi jelentését. Ezután fogalmazza meg a szaknyelvi jelentést, a logika szabályának megfelelően. Következik a nemfogalom felosztása, a fajfogalmak összehasonlítása, majd a téma kijelölése: *a nukleáris energiáról lesz szó.*

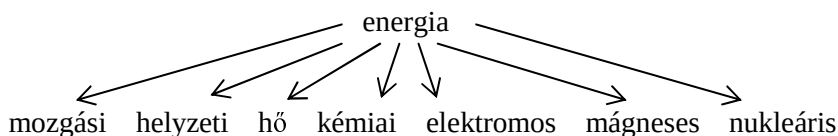
„A hétköznapi beszéd fordulataiban gyakran szerepel az energia szó: a fiatalok energikusak, valaki nagy energiával lát neki a munkának, tele van energiával. A szóhasználat jelzi, hogy az emberek ösztönösen tudják, mi az energia, amelyben sajnos nem mindig bővelkedünk. A fizikus pontosan fogalmaz: „az energia anyagi rendszerek munkavégző képességének mértéke”.

Az energiának számos fajtája van: a mozgáshoz a mozgási energia társul, egy erőterben (pl. Földünk gravitációs terében) a testnek helyzetéből adódó helyzeti energiája is van. A hővel szintén társítható energia, s közismert még a kémiai, az elektromos és a mágneses, továbbá a nukleáris energia. [...]

Miben különbözik a nukleáris energia a többi energiától? [...] A nukleáris energia forrása az atommag részecskéi közti erős kölcsönhatás, s leginkább a mértéke különbözteti meg a többi energiafajtától: felszabadítása minden eddiginél látványosabb és pusztítóbb hatásokat képes elérni.”

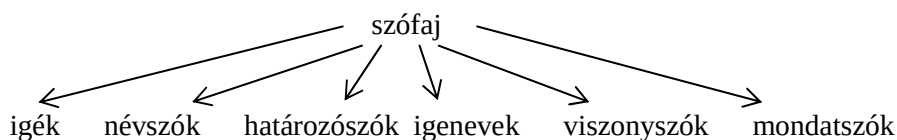
BENCZE GYULA, *Magyar Nemzet*, 2003. febr. 1.

A meghatározással szoros kapcsolatban van a fogalmi kör, illetőleg a felosztás és az osztályozás művelete. Induljunk ki a fenti cikkrészletből, és ábrázoljuk az összefüggéseket (a fogalomkör ábrázolását *jelentéstérkép*nek nevezzük, a jelentéstérkép tulajdonképpen modell, mely szemléletessé teszi az elvont összefüggéseket):



A felosztás során az energia általános fogalmát felosztottuk energiafajtákra. Az osztályozás során a nukleáris energiát besoroltuk az energia fogalma alá, a többi energiafajta közé.

Vegyünk egy másik példát: a szófajokat feloszthatjuk igékre, névszókra, egyéb önálló szófajokra, viszonyszókra és mondatzóokra; az igéket stb. pedig besorolhatjuk a szófajok közé. Jelentéstérképpel ábrázolva:

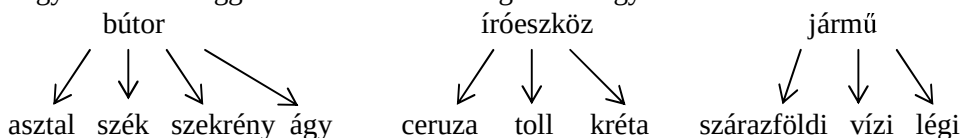


A nemfogalom és a fajfogalom egy rendszerben viszonyfogalom: az ige fogalmát is tovább oszthatjuk, ebben az esetben az ige lesz a nemfogalom, fajtái pedig a cselekvő, a műveltető, a visszaható, a szenvedő és a ható ige. A névszók: a főnév, a melléknév, a számnév és a névmás. Az egyéb önálló szófajok: a határozószók és az igenevek. Stb. Természetesen, minden felosztásnak van valamilyen alapja, szempontja, az ige esetében a cselekvő és a cselekvés viszonya volt a felosztás alapja. De ez lehet a cselekvés irányulása, eszerint tárgyas és tárgyatlan igék vannak.

A nyelvtan azért hasznos (talán most már belátja az olvasó, hogy nélkülözhetetlen) tantárgy, mert benne könnyen és a legtermészetesebben lehet ezeket a fontos logikai műveleteket tanítani. Ezek a műveletek azután meghatározzák bizonyos — főleg ismeretterjesztő — szövegek felépítését, következésképpen akinek van rutinja az efféle műveletekben, könnyebben megérti a definícióra, a felosztásra, illetőleg az osztályozásra épülő szövegeket. Többek között ezért is a grammatika előtanulmánya a retorikának. Aki ki akarja iktatni az iskolai anyagból a grammatikát, az nem megkönnyíti, hanem nehezíti a potenciális szövegértő olvasók dolgát.

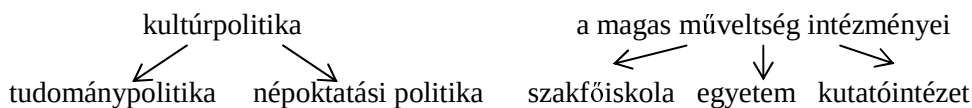
Ezen a ponton szeretném felidézni a régi beszéd- és értelemgyakorlatok tartalmát, azt, hogy ezzel a tárggyal a gondolkodást is fejleszteni kívánták, a grammatika és a retorika előiskolája is volt. Azt kívánom az alábbiakban bebizonyítani, hogy igen könnyen, szemléletesen be lehet a gyerekeket vezetni a definíció és a fogalmi kör szerkezetének ismeretébe.

Az alsó tagozaton foglalkoznak olyan fogalmakkal, mint járművek, bútorok, virágok, íróeszközök, játékok, madarak, vadállatok, házi állatok, ruhafélék stb. Az ilyen nemfogalmak alá felsorolt fogalmakat ajánlatos jelentéstérképpel ábrázolni, vagyis az összefüggéseket modellálni. Végtelenül egyszerű műveletről van szó:



A modell alapján könnyen lehet a fogalom meghatározását gyakorolni. Az itt szemléleti alapon és szemléletesen kialakított készséget pedig át lehet vinni a nyelvtan tanításába (l. a fentebbi ábrákat), majd pedig hasznosítani lehet a szakszövegek értelmezésében.

Az alábbi szövegrészlet a fogalmi felosztásra épül:



„A tudománypolitika a kultúrpolitikának legfiatalabb ága. Természetes, hogy sohasem állhat a népszerűség előterében olyan mértékben, mint például a népoktatási politika, de — mint mondtam — éppen a nemzetek rangsorában elfoglalt helyénél fogva döntő jelentősége van magasabb szempontból a tudománypolitikának. [...]

Amint méltóztatnak látni, a német tudománypolitika kifejlesztette ezt a három intézményt: a tudományos akadémiát, az egyetemeket és a kutatóintézeteket. Ez a történetileg kifejlődött osztályozás. Én azonban mai előadásomban inkább a logikai kategóriákra szeretném visszavezetni ezeket a dolgokat, és először is három típusával foglalkoznám a magas műveltség intézményeinek: a szakfőiskolával, az egyetemmel és a kutatóintézettel. Ezt a három típust azért bocsátom előre, mert ezekben kombinálni lehet a kutatásnak és oktatásnak princípiumait.”

KLEBELSBERG KUNO: Kutatás és oktatás. A felsőoktatásügyi egyesület közgyűlésén tartott előadás, 1932. jan. 17.

A definíció tanítása körül korszakonként meg-megújuló viták vannak. Mindig vannak olyan kutatók és tanárok, akik ellenzik a definíciók tanítását. Ma is vannak olyan irányzatok, melyek definíciók nélkül akarnak nyelvtant tanítani, ugyanakkor a tesztek ismeretközlő szövegeiben keményen számon kérik és pontozzák a definíciók felismerését. Szerintem a definícióellenesek nincsenek tisztában az összefüggésekkel, azzal, hogy az emberi gondolkodás egyik alapformájáról van szó, mely szükséges a nyelvtanban, a szövegértő olvasásban, az érvelésben, szemléleti alapon könnyen tanítható. Érdekesek például azok az okfejtések, melyek definícióellenesek, ugyanakkor pedig metanyelvi tudatosságról, metakognícióról értekeznek. Ez mindenképpen belső ellentmondás. Az is érdekes, hogy a sémaelmélet alapján állnak a szerzők, a definíció sémába illeszti a szót, ez is ellentmondás.⁵¹³

⁵¹³ NAGY, WILLIAM E. – SCOTT, JUDIT A. (2000) Vocabulary processes. In: KAMIL, MICHAEL A. et al. eds *Handbook of reading research. Volume III*. Mahwah, N. J. etc., Erlbaum, 273–274. A szerzők azt írják, hogy a tanulók túlságosan sok időt töltenek el a definíciók tanulásával. Ez a gyakorlat pedig nem illik a tanulási folyamat mai konstruktivista felfogásához. (Teaching students new words by giving them definitions is the antithesis of a constructivist approach to learning.) Ezenkívül a definíciók memorizálása passzív tudást hoz létre. Szerintem a memorizálás könnyű, ha érthető a szerkezet. Az így kapott tudás egyáltalán nem passzív, mert átvihető a többi tantárgyra (kémiára, biológiára stb.). A tanulási folyamat konstruktivista felfogását miert

A mondatok megértése

Mindenki tudja tapasztalatból, hogy mi mondat, s mi nem mondat. A mondatot mégis nagyon nehéz meghatározni, mert benne van az egész grammatika és pragmatika.⁵¹⁴ Azért nagyon nehéz a mondat megértését modellálni, mert sok tényezőt kell számításba venni, a grammatika bonyolult összefüggérendszerét, a szótagtól a logikai viszonyokig.⁵¹⁵

A mondat definíciói két csoportba sorolhatók: tartalmi vagy szerkezeti szempontúak. A mondatmegértési kísérletekből kibontakozik az a tény, hogy a mondat megértésében is tartalmi és szerkezeti tényezők játszanak szerepet. Lényeges a mondat szavainak a megértése, a mondatban lévő állítás megértése; a szerkezet megértésében szerepet játszanak a szószerkezeti viszonyok. Az agglutináló nyelvekben elsődleges a toldalékok megértése, s másodlagos szerepet játszik a szórend. A nem agglutináló nyelvekben ez fordítva van. A toldalékok szerepe akkor is biztonságos, ha a főfelismerése bizonytalan.⁵¹⁶ Az igeekötők megértése is biztonságos. Mivel mind a toldalékok (suffixumok), mind az igeekötők (praefixumok) megértése lényeges, azt lehet mondani, hogy az agglutináló nyelvekben lényeges és biztonságos az affixumok (suffixumok és praefixumok) megértése. A mondat megértésében fontos szerepet játszik még a régi közlés és az új közlés viszonya (a téma-réma viszony, vagy ahogyan mostanában nevezik, az adott-új viszony).⁵¹⁷ Véleményem szerint a mondatok megértésében fontos tényező a beszédaktus vagy szándék felismerése.

A mondatok megértése kapcsán legalább három dologról feltétlenül szükséges beszélni: 1. a mondatok szerkezetéről, 2. az új közlés felismeréséről, valamint 3. a

kell elfogadni, ha rombolja az emberi ész fejlesztését? A definícióhoz olyan logikai műveletek társulnak, mint osztályozás, felosztás, összehasonlítás, ezek mind érvforrások is, szükség van rájuk.

⁵¹⁴ „A beszélő jól tudja, hogy mi mondat, és mi nem mondat, hiszen enélkül nem lenne képes szavakból egy mondat zárt egységét létrehozni. A hallgató is felismeri, ha egy mondat befejezetlen marad, félbeszakad. Mégis évszázadok óta hiába törik a fejüket a tudósok a mondat meghatározásának megoldásán” — írja CS. NAGY LAJOS (2005) A mondaton és a mondat általános kérdései. In: A. JÁSZÓ ANNA főszerk. *A magyar nyelv könyve*. Budapest, Trezor Kiadó, 321.

⁵¹⁵ A szótag is belejátszik a mondatértésbe. GÓSY MÁRIA ismerteti egyik kísérletét, melyben azt bizonyította be, hogy az egy szótagos szavakból álló mondatokat a magyar beszélők nehezebben értették meg, mint azokat, melyekben több szótagos szavak voltak, vö. GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 177–178. Bizonyára ezért (is) nehezebb az angol beszélők megértése, mint például a németeké vagy az oroszoké. Az olvasástörténeti fejezetben írtam arról, hogy ERDÉLYI INDALI PÉTER egy szótagos szavakból álló olvasmányt szerkesztett. Ez a megoldás nem ment át a gyakorlatba, nehéz lehetett. A gyerek számára legkönynyebb a kétnyelvszótagos szavak megértése.

⁵¹⁶ Vö. GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 178.

⁵¹⁷ PLÉH CSABA (1984) A megértés. In: BÜKY BÉLA – EGYED ANDRÁS – PLÉH CSABA szerk. *Nyelvi képességek — fogalomkincs — megértés*. Budapest, Tankönyvkiadó, 152–223; PLÉH CSABA (1998) *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Budapest, Osiris Kiadó; PLÉH CSABA (1998) A megértés fogalma a pszicholingvisztikában. In: PLÉH CSABA – GYÖRI MIKLÓS szerk. *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest, Pólya Kiadó; GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 175–178.

mondatban lévő beszédaktus megállapításáról. Tapasztalataim szerint ez a három tényező szokott gondot okozni.

A kezdő olvasónak sajátos problémái lehetnek. Még nehezen fogja fel a mondat értelmét, főleg abban a stádiumban, amikor még szüksége van a hangos kimondásra. Ilyenkor ugyanis összegezi a szavakat, s nem mindig látja meg, hogy a mondat jelentése több, mint a benne lévő szavak mechanikus összege. A kezdő olvasó még nehezen értelmezi a viszonzyszavakat, illetőleg a relációs szókincset, s nem mindig érti a toldalékok funkcióit. Ezért szükséges az előkészítő szakaszban a relációs szókincs fejlesztésével kiemelten foglalkozni. A rosszul olvasók ráadásul képtelenek a szavak integrálására, a mondat végére elfelejtik az elejét (ilyenkor az elemi készségekkel, a figyelemmel és a munkamemóriával is gond lehet). A kezdő olvasónak kétségtávol könnyebb az egyenes (alany-állítmány) szórendű mondatok megértése. Nem véletlen, hogy a tapasztalt tanítónők kezdetben ilyen mondatokat alkottatnak a gyerekekkel, így ugyanis a gyerek meglévő nyelvi tudatosságát követik (a kisgyerek felismeri az alanyi és az állítmányi részt a mondatban, a pusztá alanyt és a pusztá állítmányt nem emeli ki, nem különíti el).

A jó elsős tanító mindig hangosan olvastat, s megbeszéli a gyerekekkel a szavak és a mondat jelentését, kérdések segítségével. A mondat jelentése az agglutináló nyelvekben, így a magyarban is nagymértékben függ a toldalékoktól. Ezért fontos a szóvégek kiolvasása, s a toldalékos alakokra való rákérdezés. A kérdések segítségével analizáljuk a mondatot, s a kisebb egységekre való felbontás segíti a mondat megértését. Fontosnak tartom a mondatok tartalmi ismétlését, újraserkesztését, igaz, hogy ez a tevékenység nem „életszagú”, de fölöttébb hasznos (a memória fejlesztésének is).

A kezdő olvasónak gondot okozhatnak az elvontabb tartalmú kötőszók (*ezért, tehát, tudniillik, bár*), az alsó tagozatos tankönyvek írói ezeket kerülni szokták, hasonlóképpen kerülnek az utalószókat is, valamint a szövegre utaló deixist (*alábbi, fentebb, a következő mondatban*), ennek következtében számos tankönyvben primitív és nem éppen egyértelmű utasítások olvashatók. A kontextusos beszédre való nevelésben, valamint az igényes szövegekhez való szoktatásban ezeknek az „apróságoknak” nagy szerepük van. A pszicholingvisztikai kísérletek is azt bizonyítják, hogy a funkciósavak (a magyar terminológiában: viszonzyszók, névmások) megértése nehezebb, mint a tartalmas szavaké (mondatrész értékű szófajoké, vagy más terminológiában: alapszófajoké).⁵¹⁸ Az összetett mondatok és az egymáshoz kap-

⁵¹⁸ TÓTH LÁSZLÓ (2002) *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen, Pedellus Könyvkiadó, 82–83. A szerző a funkciósót viszonzyszó értelemben használja, azonban az angol terminus tágabb: „Function word A term sometimes used in WORD classification for a word whose role is largely or wholly grammatical, e. g. ARTICLES, PRONOUNS, CONJUNCTIONS. Several such terms relate to this notion (e.g. FORM WORDS, GRAMMATICAL word, FUNCTOR); all contrast with the LEXICAL words in language, which carry the main SEMANTIC content.” CRYSTAL, DAVID (1985) *A dictionary of linguistics and phonetics*. 2nd edition. Oxford – New York – London, Basil Blackwell.

csolódó mondatok (mondattömbök) megértése is nagyrészt a viszonzószóktól, valamint az utalószói szerepű névmásoktól és névmási határozószóktól függ.

1. Milyen mondatok okoznak nehézséget?

a) Megértési gondot okozhatnak a *fordított szórendű* és az *aszimmetrikus mondatok*. Aszimmetrikusnak azokat a mondatokat nevezem, melyekben az állítmányi rész sokkal terjedelmesebb, mint az alanyi, vagy fordítva (vagy az alany, vagy az állítmány tartománya nagyobb a másiknál): *A hegység egyik völgyében sűrű fenyvesek között bújik meg Parád*. Ez a mondat aszimmetrikus és fordított szórendű, pusztá alanya a végén van.

b) Nehéz a megszakított szórendű mondat vagy megszakításos mondatrend: *Selymit a barka már kitakarta (ÁPRILY), Veszélyes szakadékok, sziklák, barlangok között róka settenkedik*. Ezeknek a mondatoknak az értelmeztetésekor meg kell ismételtetni a tőmondatot vagy a minimális szerkezetet (ebben a vonzat is benne van), egyenes szórendben, majd a bővítményekkel.

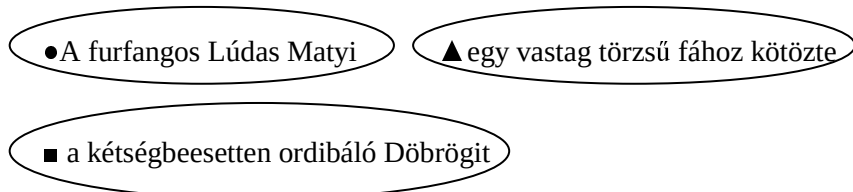
c) Gondot okozhatnak a megértésben a hiányos mondatok. Például JÓZSEF ATTILA alábbi két sora nemcsak a régies igealak, nemcsak a különleges metaforák, hanem a második és a harmadik mondat egység állítmányának hiánya miatt is nehéz: „*Futtam, mint a szarvasok, | lágy bánat a szememben*”. Az ilyenféle mondatokat ki lehet egészíttetnünk: mint a szarvasok (futnak), lágy bánat (van, lakozik) szememben (egyébként a példák alsó tagozatos tankönyvekből valók).

d) Nehezek a bonyolult bővítményeket tartalmazó mondatok, különösen akkor, ha a bővítmények között további bővítményekkel ellátott igenév is van. Az ilyen mondatok értelmezésében mindig segít, ha elmondjuk saját szavainkkal. Ilyenkor rendszerint lebontjuk a bonyolult mondatot a benne lévő elemi mondatokra.⁵¹⁹ Például: *A Dél-Afrikában és más forró, száraz helyeken található varázslatos szőnyegvirág szirmai jó időben nyitva vannak, de eső előtt összezáródnak*. Ebben a bonyolult bővített mondatban több állítás is van. Értelmezése ez lehet: Dél-Afrikában található a varázslatos szőnyegvirág. A szőnyegvirág más forró és száraz helyeken is megtalálható. Szirmai jó időben nyitva vannak. Eső előtt azonban összezáródnak. A tanítónők szoktak így mondatokat értelmezni, nagyon helyesen (de csak akkor lehet ezt megtenni, ha beszélgetve vezetik az órát). Erre a mondatfelbontásra később is szükség van. Az olvasó is ezt teszi, ha áttekint egy bonyolult mondatot. A fenti mondat az egyik 5. osztályos OKÉV-tesztből való. Elsős tankönyvből való a következő: *A mókus a testhosszánál is nagyobb, szőrös farkával egyensúlyozza magát ugrás közben*. Nyilvánvaló, hogy a tankönyv szerzőjének ebből legalább három egyszerűbb mondatot kellett volna szerkesztenie. Egy ötödik osztályos tankönyvből való a következő mondat szörny: *A jelzőlámpa működési rendje és a kap-*

⁵¹⁹ A bonyolult mondat – elemi mondat BÄNNÉTI ZOLTÁN terminusai.

csolatos magatartási szabályok megegyeznek a járműforgalom irányítására szolgáló háromlámpás fényjelző készülékre vonatkozó szabályokkal.⁵²⁰

A bonyolult szerkezetek átlátására WÉBER ANIKÓ tanító egyik, negyedik órán látott egy érdekes példát. A bonyolult mondat a következő volt: *A furfangos Lúdas Matyi egy vastag törzsű fához kötözte a kétségbeesetten ordibáló Döbrögöt.* A feladat a mondat összetartozó egységeinek (szószerkezeteinek) az észrevétele volt, a következőképpen ábrázolták:



A három bekeretezett egységnek hatféle sorrendje lehet (matematika!), s ezen az alapon elmondhatjuk a mondatot különféle sorrendekben:



A gyerekek megállapíthatják, hogy a szórend ugyan szabad, de bizonyos összetartozó egységeket nem lehet szétválasztani. Így lehet összekapcsolni a mondatértés és a szószerkezetek tanítását. A szószerkezetek tanításának tulajdonképpeni célja a mondatértés tanítása.

A mondatrészek szerinti, kérdezésen alapuló elemzés és a szerkezeti rajz igen hatékonyan segítik a mondatok megértését. „A mondatértés az a folyamat, ahogyan a szavakat szószerkezetekké kapcsoljuk össze, a szerkezetekhez mondattani funkciót rendelünk, illetőleg ezeket a szerkezeteket szemantikailag is értelmezzük.”⁵²¹ A mondatmegértés lényege szerintem a következő: a mondat az olvasó számára lineárisan jelenik meg, a linearitás mögött azonban hierarchikus szerkezet van. Ezt a szerkezetet kell felfogni, de a szerkezet nemcsak logikai kapcsolódásokból áll, hanem szemantikai tartalmakból is. A szakirodalomból úgy tűnik, hogy a pszicholingvisztikai kísérletekben egy kiválasztott vagy éppen az aktuális nyelvészeti irányzat mondatfelfogását alkalmazzák. A hazai, *fogalmi alapú (concept based) mondatelemzés*⁵²² összekapcsolja a szemantikai tartalmat a szerkezettel, ezért a

⁵²⁰ Ezzel a zsúfolt mondattal az a gond, hogy a gyerek számára sok szerkezeti mélység van benne, vö. BÉKÉSNÉ FEJES KATALIN (1981) *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása*. Budapest, Tankönyvkiadó.

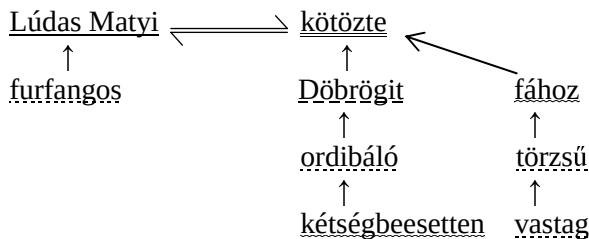
⁵²¹ GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 176.

⁵²² A *fogalmi alapú (concept based) mondatelemzés* terminus tőlem származik, vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA – HANGAY ZOLTÁN (1999) *Nyelvi elemzések kézikönyve*. 2. kiadás. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió. Azért lát-

szöveg megértése szempontjából is előnyös. Előnyös azért is, mert egyszerű, továbbá azért, mert dinamikus, a nyelv működését modellálja.⁵²³

A fogalmi alapú mondatelemzés a tartalmas szavakat veszi figyelembe (a névmásokat is), s kérdésekkel állapítja meg a szó mondatrész jellegét és — ez nagyon fontos — a tartalmas szavak kapcsolódását. A kérdésben ugyanis szerepel a szerkezet alaptagja is, nemcsak a kérdőszó. A fogalmi tartalmú szavak szerveződnek tehát szószerkezetekké (szintagmákká), ezért a szintagmák megállapítása a tartalmi összefüggésekre is rávilágít. Ezt a fajta mondatelemzést csak hetedik osztályban tanulják a gyerekek, a tartalmi összefüggésekre való rákérdezés azonban természetes művelet, a kezdetektől lehet és kell alkalmazni. (4. osztályban a régebbi tantervek szerint volt mondattan, de a 2000. évi kerettanterv eltörölte, eléggé sajnálatos módon.)

A fenti mondat elemzése a következő: Mit állítunk? Kötözte; Ki kötözte? Lúdas Matyi kötözte; Kit kötözt? Döbrögit kötözte; Milyen Döbrögit? Ordibálót kötözte; Hogyan ordibál? Kétségbeesetten ordibál; stb. Erre a fajta teljesen lebontó analízisre a tízéves gyerekek már képesek. A kisebb gyerekek egységeket mondanak, ahogyan a fenti ábrázolás is mutatta (ezért volt jó). A jó kérdés alapján könnyen meg lehet alkotni a szerkezeti rajzot:



A szószerkezeti ábrát ajánlatos összeolvasztani, hogy kitűnjön a fogalmak kapcsolódása. Ilyenkor létrejöhetnek az eredeti szórendtől eltérő megoldások, s ezek a

tam ezt az elnevezést szükségesnek, mert a hazai, SIMONYI ZSIGMOND által kigondolt mondatelemzési módnak nem volt neve, s nagyon fontos néven nevezni a dolgokat (az amerikaiak rendkívül szellemesen üzik ezt a gyakorlatot). Kandidátusi dolgozatomban, majd *A mondatnyi elv* című tanulmányomban felgöngyölítettem a mondatnyi elvű nyelvtanok eredetét. A mondatnyi elvű nyelvtanok KARL FERDINAND BECKER elméleti művére (*Organism der Sprache* 1828) és nyelvtanára mennek vissza. BECKER bizonyíthatóan HUMBOLDT nyelvelméletét alkalmazta, mi szerint a nyelv működés, azaz *energeia*, nemcsak *ergon*. Érdekes tény mindenesetre, hogy végső soron HUMBOLDT nyelvelmélete szülte a mondatnyi elvű magyar nyelvtanokat és a fogalmi alapú mondatelemzést, éppúgy, mint CHOMSKY generatív felfogását. Vö. ADAMIK TAMÁSNÉ JÁSZÓ ANNA (1990) *Az anyanyelvi tárgyak tanítása a magyar népiskolában 1868-tól 1905-ig*. Budapest, Budapesti Tanítóképző Főiskola; valamint A. JÁSZÓ ANNA (1991) *A mondatnyi elv*. Magyar Nyelvőr 115. sz. 45–58.

⁵²³ ADAMIK TAMÁS az egyik tanulmányában egy bonyolult latin mondatot elemez a generatív nyelvészet, a dependencianyelvtanok és a fogalmi alapú mondatelemzés módszerével, s megállapítja, hogy egyértelmű megoldást a fogalmi alapú mondatelemzés adott, vö. ADAMIK TAMÁS (1998) *A szöveg értelmezése*. In: HAVAS LÁSZLÓ szerk. *Bevezetés az ókortudományba*. Debrecen, KLTE BTK, 37–65.

különféle megoldások alkalmat adnak a szórendi eltérések okainak — a hangsúly problémáinak — a megbeszélésére.

Egy érdekes összefüggést szeretnék megvilágítani. Az antik retorikák megfogalmaztak egy kérdéssort, melynek segítségével egy peres ügy körülményeit ki lehet deríteni. A kérdéseket azután a középkorban versbe foglalták, az iskolai oktatásban is tanították őket a szövegbeli viszonyok felderítésének segítésére: *Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando?* Vagyis: *Ki, mit, hol, milyen segítségével, miért, hogyan, mikor?*⁵²⁴ Ugyanezek a mondatbeli viszonyok is, rákérdezzünk az alanyra, a tárgyra, a hely-, az eszköz-, az ok-, a mód-, az időhatározóra. Ez azt jelenti, hogy a mondatbeli viszonyok lefedik a valóságban előforduló körülményeket. Segítik a megismerést. A kogníciót. Szerintem ez erős érv a fogalmi alapú mondatelemzés haszna mellett.⁵²⁵

e) Megnehezítik a megértést a bonyolult összetett mondatok is, különösen akkor, ha az alárendelő összetett mondatban fordított vagy megszakításos a mondatrend. Fordított a mondatrend a következő esetben, tehát elől van a mellékmondat, utána a főmondat: *Akit elkap a kígyó feje, az is beáll fogónak*; megszakításos a mondatrend, vagyis beékelés van a következő esetben: *Attól fogva, hogy beletette, sohasem fogyott ki a rizs a tából*. Fokozza a nehézséget az, ha a beékelte mondat hiányos: *beletette a csodagyöngyöt*. Ilyenkor ajánlatos egyenes mondatrenddel elmondani a mondatot. A többszörös beékelések nyilvánvalóan még inkább nehezítik a megértést, tudniillik nehéz az egymástól távolra kerülő szerkezeteket összekapcsolni, mégpedig azért, mert a szerkezet első elemét fejben kell tartani addig, míg valahol a mondat végén megkapjuk a megoldást.⁵²⁶ Mi, akik éveken át magyaráztuk a főiskolásoknak a mondatelemzést, s fejből idézzük a RÁCZ–SZEMERE-féle példatár mondatait, tapasztalatból tökéletesen tudjuk, hogy milyen mondattípust

⁵²⁴ ADAMIK TAMÁS i. m. 48.

⁵²⁵ A határozórendszer állandó vitatéma a magyar nyelvtudományban, problémáinak összefoglalása a következő akadémiai székfoglalóban olvasható: KLEMM ANTAL (1928) *A mondatelmélete*. Budapest, a Magyar Tudományos Akadémia kiadása, 106–117. Tökéletes megoldást nem lehet létrehozni. 7. osztályos nyelvtankönyvemben a következő megoldást hoztam létre: körülményeket kifejező határozókat és logikai viszonyokat kifejező határozókat különböztettem meg. A körülményeket kifejező határozók közé soroltam a következőket: 1. helyhatározó, 2. idő- és számhatározó, 3. mód- és eszközhatározó, 4. eredet-, állapot-, társ-, eredményhatározó. A logikai viszonyokat kifejező határozók a következők: okhatározó, partitívuszi határozó és célhatározó. Látható, hogy a határozókat a megismerés két síkján helyeztem el: a közvetlen megismerés síkján, valamint egy „meta” síkon, ezek nem a viszonyokat tükrözik, hanem a viszonyokról való gondolkodást. Ezen a egységes csoporton kívül van még a vonzathatározók csoportja, közöttük a részes-, a hasonlító és a mértékhatározó. A határozók a megismerés kategóriái, így osztályozásukban megtörténhet a megismerés két síkja — kogníció és metakogníció — alapján. Vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA – FERCSIK ERZSÉBET (1998) *Édes anyanyelvünk. 7. évfolyamos tanulók számára*. Budapest, Dinasztia Kiadó.

⁵²⁶ PLÉH CSABA idéz egy valószínűleg konstruált példát: *A lány, akit a bácsi, akit a rendőr, akit a tűzoltó felszólított, felírt, látott, elment*. Vö. BÜKY BÉLA – EGYED ANDRÁS – PLÉH CSABA (1984) *Nyelvi képességek — fogalomkincs — megértés*. Budapest, Tankönyvkiadó, 297. TÓTH LÁSZLÓ azt írja, hogy az ilyen többszörös beékelések szósaláták. A szósaláták a grammatikai viszonyítás nélkül összedobált szavak halmaza, a beékelések vagy jól vannak szerkesztve, vagy rosszul, i. m. 84.

értenek nehezen tanítványaink. A többszörös beékeléseket sok írónk kedvelte, egy szimmetrikus és egy aszimmetrikus példát idézek Eötvöstől: *Macskaházy, ki célját, midőn Völgyesy távozott, elérve gondolá, újra nyugtalanná lett* (1034); *Ő ismeré emberét, s tudta, hogy ha Kislaky az ítélet kimondása előtt hazamegy, neje s Kálmán kéréseinek s Völgyesy okoskodásainak ellenállni nem fog, s ezért mindent el akar követni, hogy Viola halálos ítélete, melynek végrehajtása nálánál senkinek inkább szíven nem feküdt, mindjárt mondassék ki* (1184).⁵²⁷

A mondat nehézsége nem mindig függ a mondat hosszúságától, nehézzé a bonyolult alárendelések teszik. A szimmetria és a ritmus nemcsak az egyszerű mondatok megértését segíti, hanem a bonyolult, összetett mondatokét is. A körmondatok is ritmikusak, és pontosan ritmikuságuk könnyíti meg megértésüket, hallani is kell őket, belső hallással. Két nagyobb szerkezeti egységből állnak, ezt a kettéosztottságot függőleges vonallal jelöltem. A rövidebb szerkezeti részt lassabban kell olvasni, s így érvényesül az „ütemegyenlőség” elve. Könnyítésül be lehet jelölni a szerkezet pilléreit: az alábbi példákban a főmondatok vastagított kiemelése segíti a megértést, valamint a megértést ellenőrző felolvasást, a felolvasás ugyanis jó próbája a megértésnek. A kötőszókat dőlten szedtem, a hiányzó kötőszókat zárójelbe tettem (a hiányzó kötőszók kitétele is segíti a szerkezet átlátását; természetesen a grammatikai összefüggéseket ki lehet elemezni, de az elemzésben kevésbé jártasakat jól segítik ezek az egyszerű jelölések).⁵²⁸

*Ha a római tanács és nép maga hatalmának főpontján még most is állana, ha mi ezen római népnek egy meghódított tartományocskája volnánk, s (ha) úgy, mint alattvalók, folyamodnánk hozzájuk, hogy szabadulhassunk meg nyelvöntől, és (ha) ők adták volna ezen választ, **azt**, tekintetes rendek, **meg tudnám fogni**; || de *midőn* magyar nemzetnek kívánságára magyar főrendek adnak ilyen választ, **azt megfogni nem tudom**.*

(KÖLCSEY)

Nemzeti szabadság csak ott gondolható, hol erős akarat, s (hol) abból folyó állandóság a nemzet többségében találkozik; || hol pedig a többség ingadoz, s (hol) az akarat ereje néhány gazdagsággal megkülönböztetett férfiak körében fejlik ki: ott nemzeti szabadság nincs, ott a nemzetet elébb utóbb oligarchiai intézetek temetik magok alá. (KÖLCSEY)

⁵²⁷ RÁCZ ENDRE – SZEMERE GYULA (1998) *Mondattani elemzések*. (Eredetileg: 1970) Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

⁵²⁸ A főmondatok kiemelését HERNÁDI SÁNDOR könyveiben láttam először, vö. HERNÁDI SÁNDOR (1972) *Nyelvtan és nyelv művelés*. Budapest, Tankönyvkiadó. A hiányzó kötőszók kitételének technikáját BÉKÉSI IMRE dolgozta ki, vö. BÉKÉSI IMRE (1982) *Szövegszerkezeti alapvizsgálatok*. Budapest, Akadémiai Kiadó; BÉKÉSI IMRE (1986) *A gondolkodás grammatikája*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Az itt közölt beszédrészletek egy retorikából származnak: SZEBERÉNYI LAJOS (1849) *Politikai szónoklattan*.

Én, kinek a polgári szabadság földi relígióm, *ki* mint enlételemről, úgy meg vagyok arról is győződve, hogy e sokat hányatott nemzetnek a polgári szabadság közönségessé tétele nélkül jövődjé nincs, *ki* tehát, mint a pokol tornácának rabjai az üdvözülés percének, oly égető vággyal nézek elébe a napnak, mely e hont a közös polgári szabadság keresztvizével megváltsa az enyészettől, **mély aggodalomba merülök**, *ha* meggondolom, hogy az adómentesség koldus-szabadalmáhozi botor ragaszkodás lesz (az) a kőszirt, melyen nemcsak a polgári szabadság közönségessé tétele hajtörést szenvedhet, de még az is, melyet bírunk, megtöretik, || **és e hon**, melyet a bánat fájdalmával oly hön szeretünk, **kitöröltethetik az alkotmányos nemzetek sorából**, a nélkül, hogy összedülendő álladalmi épületeinek romjain az európai nemzetcsalád bánatos rokonszenve föltámadás reményét építhetné többé.

(KOSSUTH)

A hatalmas Rómának s a szabad Görögországnak szabad polgárai lelkesedést meríthetnek hazájoknak történeteiből, — büszkéek valának nemzetök nagyságában s dicsőségében, s érezték, hogy az ő hazájok legszebb, legboldogítóbb; | a francia, az angol szinte lelkesedve tekintenek vissza történeteikre, szinte érzik, hogy Európában nincsen haza, mely nekik annyi kényelmet, annyi szabadságot, annyi biztonságot nyújtana, mint a magoké; | a lángkeblű olaszt földült szabadsága romjai közt a klasszikai hajdankor tüze lelkesíti; | az orosz legalább hazájának óriási nagysága emeli: || **de** a magyarnak mindezekből csak igen kevés jutott; | történeteink csak átokszülte viszálykodásra, csak életért s megmaradásért levívott véres harcokra mutatnak, — kevés azokban a polgári erényeknek tiszta példája, kevés a fénypont, mely forró önérzettel keblünket emelje; | hiúság nem kecsegtethet bennünket, mert hiszen Európa csak alig tudja létezésünket, s Afrikának számos kolóniai talán ösmeretesebbek, mint honunk, melyet Ausztria termékeny, de műveletlen kolóniájának tart a külföld.

(DEÁK)

f) Mi okoz nehézséget az összefüggő mondatok megértésében? A mondatok között sokszor hiányzik a kötőszó. Vannak olyan tankönyvszerzők, akik az elsős és másodikos gyerekeknek írt tankönyvekben szándékosan kerülnek az általuk nehéznek ítélt kötőszókat, például: *A ló megunta Mihályt, a gazdáját. Elbujdosott.* A két mondat között ok-okozati viszony van, a tanítónak rá kell kérdeznie. Egyébként nem kellene kiirtani a kicsiknek szánt szövegekből a logikai viszonyokat kifejező kötőszókat, inkább meg kell őket magyarázni. Természetesen, a terjedelmes, ritkább kötőszókat nem kell alsóbb fokon alkalmazni. (A költemények esetében az aszúndetont lehet pótlással magyarázni.)

A mondatok közötti utalásrendszer okozhat gondot a mondatmegértésben, különösen kis gyerekek esetében, főképpen akkor, ha az utaló elemek ún. üres szófajok, névmások vagy névmási határozószók. Egy második gyerekeknek szánt tankönyvből idézek: *Következett a főzelék. Abban hús volt.* Előfordulhat, hogy nem minden kis gyerek számára világos, hogy az *abban* azt jelenti, hogy a *főzelékben*. A névmások és a határozószók referenseit mindig ajánlatos megkeresetni. Nemcsak névmás lehet az utalószó, hanem nemfogalom is: *A kutya sokat ugatott. Valószínűleg tolvajt érezhetett az éber állat.*⁵²⁹ Az eddigi példák visszautalások, anaforák voltak. Az előreutalás, a katafora nehezebb a megértés szempontjából, mert a még nem olvasott részre utal: *Miután a madárka eleget ivott, hálás tekintettel így szólt: — Köszönöm, vödör, a vizet!*

A rossz szerkezetű szövegekben vagy nincsenek utalások, vagy távol helyezkednek el egymástól. Általában nehezíti a megértést, ha az összetartozó egységek távolra kerülnek, például a birtokos jelző a birtokszótól (a rádióbemondók felolvasási hibái híven tükrözik a megértési bizonytalanságokat). Ha a szerkezetek szét-tördelése stíluseszköz — hüperbaton, illetőleg inverzió —, akkor is nehezebb a mondatmegértés.

A mondat és a bekezdés közötti szövegegység a mondattömb (nem bekezdés, de egybeeshet a bekezdéssel). Meg kell tanítani a gyerekeket arra, hogy vegyék észre több mondat összetartozását, fogják át a nagyobb egységeket. Ez már szövegtani — szöveggrammatikai — kérdés. A szöveg mondatai között mindig mellérendelő, azaz tartalmi-logikai kapcsolat van. Ezt a kötőszók kitételével, illetőleg kérdésekkel vétethetjük észre. Ismét egy második olvasókönyvből idézek: *Egyszer az oroszán egy nagy falu melletti erdőbe költözött. A parasztok állandó reszketésben éltek. Nagyon féltek az oroszántól. Az emberek nem dolgoztak, félelmükben az orukat se merték kidugni a házból.* Az 1. és a 2. mondat között következtető viszony van (ezért), a 2. és a 3. között magyarázó (*ugyanis*), a 4. ismét következtető (ezért).

2. Az új közlés felismerése alapvető fontosságú a mondatok megértésében,⁵³⁰ elárulja a szórend, s a szórendhez kapcsolódó hangsúly. Az új közlést kereső elemzési módot aktuális mondattagolásnak nevezzük, pontosan azért, mert az új közlés az aktuális, a szövegösszefüggés alapján kideríthető mondanivaló. Az aktuális mondattagolásban mindig két nagyobb egységre bomlik a mondat: a témára és a

⁵²⁹ A példa NAGY FERENC szövegтанából való: NAGY FERENC (1981) *Bevezetés a magyar nyelv szövegтанába*. Budapest, Tankönyvkiadó.

⁵³⁰ „a hallgató a megértés folyamán nem a mondat absztrakt propozicionális tartalmának reprezentációját állítja fel, hanem megpróbálja közvetlenül rekonstruálni a beszélő szándékolt jelentésének mondatreprezentációját” — vö. GERGELY GYÖRGY – PLÉH CSABA (1995) *Az aktuális tagolás szerepe a mondatértésben*. Általános Nyelvészeti Tanulmányok, 18., Nyelvészet és pszichológia. 43–63; HUSZÁR ÁGNES (1983) *A mondat aktuális tagolása és annak tanítása*. Magyar Nyelvőr, 87–100.

rémára, vagyis a régi közlésre és az új közlésre. Az alábbi példában a kiemelt részek hozzávetőlegesen az új közlések:

Volt egy **görög bölcs**, aki **nagyon mély pillantásokat** vetett a világ és az emberi élet titkaiba, látásait azonban **meglepő gyermekdedséggel, nai-vitással** fejezte ki. Például azt mondta, hogy minden tárgyról, amelyet nézünk, percenként **leválik valami finom kép**. Olyanforma, mint a halotti álarc; s ez a finom kép, miután tisztán szellemi szerkezetű, **beköltözik a mi lelkünkbe**; így történhetik meg, hogy mi **ismeretet szerezhetünk** tőlünk idegen dolgokról és személyekről. Szerinte **minden emberről** leválik egy ilyen szellemi kép, amit ő eidolionnak nevezett, s ez a kép **kerül át** valamely **ismerősünk lelkébe**. Ezért **tudják** mások, hogy **mi milyenek vagyunk**, vehetik számításba **jellemünket** és építhetnek egyéniségünk jellemző vonásaira.

Ebben a naiv képben egy **örök igazság nyer kifejezést**. Az tudniillik, hogy mindnyájunkról minden ismerősünk lelkében **él egy kép**, s rájuk nézve mindennél fontosabb kérdés, hogy **milyen ez a kép**.

Különösen **áll ez a házastársakra**. Mindenik a másiktól **megalkotott magának egy eidoliont**. E kép biztatására döntötte el, hogy **életét összekapcsolja** vele. Mi lesz akkor, ha kiderül, hogy a **kép hamis volt**? **Hiányzik belőle az érték**, nincs meg az állandósága, más a lényege és ismeretlen, új törvényt követ? Milyen borzasztó felfedezés, mikor azt kell látnunk, hogy élettársunkból hiányzik a becsülni és szeretni való érték. **Szánni** sokáig lehet egy embert, **túrni** már kevesebb ideig, de **a részvételre épített házasság, vagy a tisztán nevelői célzatból kötött szövetség olyan könnyen szétmállik**, mint a megavult selyem.

Ez a csalódás **akkor szokott bekövetkezni**, amikor nem figyelünk meg egy olyan törvényszerűséget, amelyre alapigénk utal. Nem ismeretlen előttünk az a kép, amely élettársunk lelkében él rólunk. Ezért mindennél fontosabb, hogy erre a **képre mi vigyázzunk**, igazságát biztosítsuk, s tegyük róla, hogy az a kép **mindég ajándék legyen**.

(RAVASZ LÁSZLÓ: *Egymás képe*)

3. A beszédaktus vagy beszédcselekvés megértése.⁵³¹ A mondatban lévő beszédaktus vagy beszédcselekvés tulajdonképpen — régi kifejezéssel — a beszélő szándéka, pragmatikai kategória. Nem azonos a mondatfajtaival. Öt mondatfajta van, beszédaktus pedig nagyon sok. A beszédaktus az öt mondatfajtaiban megnyil-

⁵³¹ LEVINSON, STEPHEN C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University Press; VERSCHUEREN, JEFF (1999) *Understanding pragmatics*. London etc., Arnold; SZILI KATALIN (2004) *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

vánuló végtelenül sok és nehezen osztályozható szándék, valamint az a hatás, melyet egy-egy beszédaktus a hallgatóra gyakorol. (A szándékot illokúciós beszédaktusnak, a hatást perlokúciós beszédaktusnak nevezzük, az ezzel foglalkozó diszciplinát beszédaktus- vagy beszédett elméletnek.) Egy-egy mondatfajta sokféle szándék kifejezésére alkalmas, a felszólító mondattal például kifejezhetünk parancsot, utasítást, kérést, kérlelést. A mondatfajta és a benne kifejezett szándék ellenében is lehet egymással, egy formailag felszólító mondat (*Ott essem el én | a harc mezején!*) óhajt fejez ki, s óhajként kell értelmezni. Az indirekt beszédaktusra sok példát lehet mondani,⁵³² A *Megmosnád végre a nyakad?* mondat formailag kérdés, de tartalmilag, a beszédaktus szerint felszólítás, s eszerint kell reagálni. Ha valaki az *Ideadnád a sót?* mondatra azt válaszolja, hogy *Igen*, s azután tovább eszik, akkor nyilvánvalóan nem a mondat beszédaktusára — az udvarias felszólításra — reagált.

Egy mondat megértése szempontjából a beszélő/író szándéka a fontos egyrészt, másrészt pedig a hallgatóra/olvasóra gyakorolt hatás. A beszédaktus erősen függ a kontextustól, vagyis attól, hogy milyen körülmények között használjuk őket. Például, ha egy apa azt mondja a fiának, hogy „*Ideje elkezdened tanulni*”, akkor ez az apa részéről lehet figyelmeztetés, a fiára gyakorolt hatás szempontjából lehet zavarás. Ha ezt egy tanár mondja az év vége felé az egész osztály előtt, akkor a tanár részéről lehet fenyegetés, a fiúra gyakorolt hatás a megcségyenülés.⁵³³

Az alábbi részletet sokszor elemeztük a tanfolyamokon kollégákkal a beszédaktusok szempontjából:

Attól igazán nem kellett tartanom, hogy ki találom nőni a ködmönt. Áldja meg az Isten a drága kezét, amely szabta, úgy volt az szabva, hogy kétszer is belefértem volna. Hanem azért tudja az Isten, hogy történt, egyszer-kétszer mégis nagyon szűknek éreztem az én bő ködmönömet.

Egyszer például, ahogy a város szélén a homokbányák körül métáztunk a pajtásaimmal, látom, hogy az egyik bánya felől kikanyarodik az országútra egy asszony. A feje be van kötve nagykendővel, a hátán zsákot cipel. Az bizonyosan tapasztófölddel lehet tele, mert nagyon meggörnyed alatta.

Rátátom a szemem az asszonyra, s ahogy a szél meglibbenti a kötőjét, arra gondolok, hogy nini, de olyan kötője van ennek a néninek, mint szülémnek.

⁵³² Az indirekt beszédaktusoknak a kettős mondatok terminust adtam az *Édes anyanyelvünk* 7. osztályos tankönyvében. Pontosan a szövegértő olvasás fejlesztése végett tartottam szükségesnek bemutatásukat.

⁵³³ ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA – HANGAY ZOLTÁN (1999) *Nyelvi elemzések kézikönyve. 2. kiadás.* Szeged, Mozaik Kiadó. Ebben a könyvben egy rövid, világosan megírt fejezet szól a pragmatikáról, s benne a beszédaktusokról. A legújabb összefoglalás: SZILI KATALIN (2004) *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata.* Budapest, Tinta Könyvkiadó.

— Vigyázz, Gergő! — kiált rám az adogató, a Veszkeny prókátor fia, és felhajítja a labdát.

Fölötöm olyan magasra, hogy tán vissza se esik többet, a fiúk hátramesztett nyakkal néznek utána, de az én szemem megint csak a nénikén van. No, egészen szülémet formázza így messziről. Az ám ni, mintha mondta volna is szülém a múlt vasárnap, hogy tapasztani kellene már a malomházat, mert mind kimozgósodtak a téglái.

Vigyázz, Gergő! — kiált fel megint Veszkeny Gyszi, és akkorát suhintok a labdára, hogy a szőlők aljáig szaladnak utána nagy kurjongatva a többiek.

Én meg nézek az asszony felé, alig bír döcögni szegény. Le akarja tenni a zsákot, de inkább magától esik az le a válláról. Ráül, törüli az arcát a kötőjével, és felém fordul egy kicsit. Megdobban a szívem: szülém az csakugyan! Valaki mintha megtaszítana: szaladj hamar, segíts neki! Mennék is én, de már szállingóznak vissza a fiúk. Sok az úri gyerek köztük — mit szólnak azok hozzá, ha megtudják, hogy az én szülém az a zsákos néni?

MÓRA FERENC: *Kincskereső kisködmön*

Tulajdonképpen mire kell vigyáznia Gergőnek? Azt mindenki érzi, hogy nem a labdajáték a lényeges. A *Vigyázz, Gergő!* felszólító mondat a társak figyelmeztetése, hatása a fiúra sürgetés, az adott szituációban zavarás, hiszen mással van elfoglalva. A felszólításnak más, mélyebb értelme van: Vigyázz, mert most erkölcsileg nagyot hibázol! Ne csak a labdára vigyázz, hanem magadra is! Az emberségedre! MÓRA FERENC gondolkodást kíván olvasójától. Ezért nehéz olvasmány, nem a régies szavak miatt, s éppen ezért kitűnő a szövegértő olvasás fejlesztésére. Abba az ambivalenciába akarta a gyerekeket bevezetni, mely később a nagy művek olvasásakor szükségeltetik. A szöveg nehézségét tehát két tényező okozza: a szövegbeli hiány, melyet ha megfejtünk, két síkon kell gondolkodnunk. MÓRÁt feltétlenül a folyamatolvasás technikájával kell olvasni (l. 506): meg-megállni, elbeszélgetni a részletekről, elgondolkodni a rejtett tartalmakon. MÓRÁt kihagyni egyszerűen vétek! Meggyőződésem, hogy MÓRA ezeket a gyermektörténeteket és olvasókönyvi szövegeket készségfejlesztés, gondolkodásfejlesztés céljából írta.

A bekezdések megértése

A bekezdések szerkesztésével a szövegértő olvasás szempontjából nemigen foglalkozott a hazai szakirodalom.⁵³⁴ A fogalmazástanításban annak idején elmagyaráztuk, hogy egy jól megírt ismeretközlő bekezdésben van egy tételmondat, s a többi mondat ezt a tételmondatot fejti ki, részletezi, magyarázza. Olvasáskor ezt a tételmondatot kell észrevennünk (ez adja a vázlatpontot, s tanuláskor ezt kell emlékeztünkbe vésnünk). A tételmondat vagy a bekezdés elején helyezkedik el, vagy a közepén, vagy a végén, de az is előfordul, hogy a tételmondat közrefogja a bekezdést (ezt nevezik szemléletesen szendvics-szerkezetnek).⁵³⁵ Például:

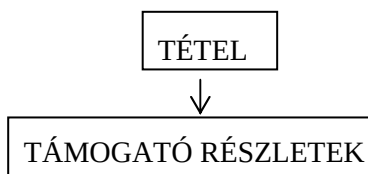
Nagyapó nagyon kicsi és gyöngye volt. Nem tudott már másképp járni, csak botra támaszkodva. Nem is igen járkált, csak üldögélt a nagy karoszekében. Jó időben a tornácon sütkérezett, szeles, esős napokban a kályha mellett üldögélt. Mióta az eszemet tudom, sohase láttam dolgozni. Csak eregette a füstmacskákat a nagy tajtékipipából, és nézegetett mindenféle régi könyveket.

MÓRA FERENC nyomán

A tétel: kicsi és gyöngye volt. A többi mondat ezt fejti ki: nem járkált, üldögélt, nem dolgozott, pipázott, könyveket nézegetett. Így is felírhatjuk.

tétel: kicsi és gyöngye volt

támogató részletek: nem járkált
üldögélt
nem dolgozott
pipázott stb.



A jó szerzők gondosan szerkesztik a bekezdéseket. A bekezdés élén lévő tételmondat irányítja az olvasó figyelmét: a tétel bizonyítását kell elvárnia. Az alábbi három bekezdés a hajdani kultuszminiszter, KLEBELSBERG KUNO beszédeiből van; ő nemcsak nagyszerű, koncepciós miniszter, hanem kitűnő szónok is volt.

⁵³⁴ Az amerikai retorikai szakirodalom sokat foglalkozik a bekezdés szerkesztésével, egy régi tudósításból is ismerhetjük ezt: É. KISS KATALIN (1977) *Vita a bekezdés retorikájáról*. Helikon. Irodalmi figyelő. 1. sz. 150–151. A *Retorika* tankönyvben részletesen foglalkozom a bekezdések típusaival, vö. ADAMIK TAMÁS – A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA (2004) *Retorika*. Budapest, Osiris Kiadó.

⁵³⁵ NAGY FERENC (1981) *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Az előtanulmányok sorában nem tudom eléggé hangsúlyozni a történetészre nézve a nyelvtudás fontosságát. Itt nem Berlitz- vagy más rokon módszer szerint elsajátított beszélgetési készségre gondolok, hanem arra, hogy a magyar historikus az újkor nagy nemzeteinek történeti emlékeit és műveit eredetiben olvasni tudja. A középkorral valahogy csak meglennénk, mert a finnugor és turáni nyelvészetet nálunk behatóan művelik, a latin és a görög nyelvet ifjúságunk még a középiskolában tanulja. Persze nem ártana, ha ifjúságunk a gimnáziumban a latin klasszikusok mellett a középkori, különösen a hazai latinsággal is megismerkednék. Fel kellene venni a tantervbe Anonymusnak és Kézainak, fontosabb törvényeinknek, például az Aranybullának és Werbőczynek, Bonfininek és Galeottinak, Istvánffynak és Szamosközynek, Bél Mátyásnak és Katona Istvánnak szemelvényekben való olvasását. Görög tantervünkbe is beilleszthetők lennének a bennünket oly közletről érdeklő bizánci auktorok: Priscus Rhetor és Leo Grammaticus, Bölcs Leó és Konstantin Porphyrogenitus császárok munkáinak magyar vonatkozású részei. A nagy fennakadások azonban a modern nyelvek terén vannak, és hogy az újkori, különösen a XVIII. és a XIX. századbéli egyetemes históriának nálunk oly kevés művelője akadt, annak nem csekély részben oka történetészeink fogyatékos nyelvismereteiben rejlik. Attól a fiatal tudóstól, aki történelemből a doktori fokot meg akarja szerezni, okvetlenül meg kellene kívánni a németen kívül még egy nyugat-európai nyelvnek, a franciának, olasznak vagy angolnak ismeretét.

GRÓF KLEBELSBERG KUNO válogatott beszédei és írásai

Kultúrpolitikám két alapgondolaton épül fel. Emelni igyekszem a magyar nemzet széles néprétegeinek, nagy tömegeinek értelmi szintjét. Ezt a célt szolgálja a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról szóló 1926. évi VII. tc., melyet javaslatomra szavazott meg a tisztelt nemzetgyűlés, továbbá a polgári iskoláról szóló javaslatom, melyet egyidejűleg terjeszték a t. nemzetgyűlés elé. Gondoskodni kell azonban arról is, hogy minden téren kellő számban álljanak oly szakemberek rendelkezésre, kik teljesen európai színvonalon állnak, s így minden működési téren, minden szakmában a nagy feladatok megoldásánál elsőrangú erőkre támaszkodhassunk. E másik célból adom be egyidejűleg a természettudományok fejlesztése érdekében teendő intézkedésekről szóló javaslatomat, s e második célt fogja meggyőződéseim szerint előmozdítani a külföldi magyar intézetekről és a tudományos ösztöndíjügy szervezéséről szóló jelen javaslatom is.

GRÓF KLEBELSBERG KUNO válogatott beszédei és írásai

Azt hiszem, nagyon komplex dolog és sok ismérvből rakódik össze az, hogy melyik a kicsi és melyik a nagy nemzet. Ezen meggyőződés, hogy ezek között a kritériumok között egyik legfontosabb az, hogy egy nemzet csak más nagy népek által felkutatott igazságokat tanít-e a maga körében, vagy pedig annak a nemzetnek körében nagymértékben folyik-e eredeti kutatás is. Azok a nemzetek, amelyeknél nem folyik eredeti kutatás, amelyeknek még főiskoláik is csak arra szorítkoznak, hogy az idegen népek által felkutatott igazságokat terjesszék, nagy nemzeteknek nem nevezhetők. Egy ilyen nemzet tanárai csak az idegen kultúrának *commis-voyageurjei*,⁵³⁶ utazói, ügynökei. Egy nemzet nagyra csak akkor lehet, ha kebelében önálló kutatás folyik. Ezért a nemzetek életében döntő jelentősége van annak, van-e ott tudománypolitika, igen vagy nem.

GRÓF KLEBELSBERG KUNO válogatott beszédei és írásai

A szövegegész megértése. Ahány szöveg, annyi szerkezet.⁵³⁷ A szerkezetre kívánok összpontosítani, természetesen, a műfajoknak is vannak szerkesztési követelményeik, de ezekről sok szó esett már.⁵³⁸ A műfajtól független, általánosan érvényesülő szabályokról lesz szó, melyeket nem véletlenül neveznek a retorikában érvelési közhelyeknek (görögül: *toposzok*, latinul: *locusok*, angolul: *common topics*). Vannak tehát fogódzóink a retorikából, ezek a következők: 1. A jól szerkesztett szöveg bevezetésre, tárgyalásra és befejezésre oszlik. A tárgyalásban pedig van egy tétel, majd a bizonyítása és/vagy cáfolása következik. 2. A szöveg logikai műveletek segítségével — az érvinforrások szerint is — rendeződhet, ezek: a) definíció: a nemfogalom, a felosztás, illetőleg osztályozás; az egész és részei; b) összehasonlítás: hasonlóságok, különbségek, fokozatok; c) viszonyok: ok-okozati viszony, előzmény és következmény, ellentétek, ellentmondások; d) körülmények: a lehetséges és a lehetetlen, a múltbeli és a jövőbeli tények, a személyekből és a dolgokból vett érvek (részletesen l. a retorikai fejezetben).

Kisgyerekeknek is lehet egyszerűbb szövegszerkezeti típusokat tanítani, s a szöveg szerkezetét ábrázolni is lehet. Segíti a struktúra emlékeztetőbe vését, ha a tankönyvekben egy piktogram jelzi a szerkezet típusát (például az olvasmány margóján). Egy megoldás lehet az alábbi:

Időrend: →→→→→→→→→→

Összehasonlítás: ■ ■ ■

⁵³⁶ *commis-voyageur* 'kereskedelmi utazó'

⁵³⁷ NAGY FERENC (1981) *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába*. Budapest, Tankönyvkiadó.

⁵³⁸ Legújabbán SZIKSZAINÉ NAGY IRMA tárgyalja, SZIKSZAINÉ NAGY IRMA (1999) *Leíró magyar szövegtan*. Budapest, Osiris Kiadó.

Ok-okozati viszony: ● → ■; ■ ← ●

Felsorolás: ♠♠♠♠♠♠♠♠

Tematikus sorrend: ♠♣♥♦ ♠♣♥♦ ♠♣♥♦

Az *Ablaknyitogató II.* integrált tankönyvben — LOVÁSZ IMRÉNÉ programja⁵³⁹ — jó példák találhatók a tipikus szövegszerkezetekre. Az alagútváltós játék leírása időrendi sorrendet követ, A Tisza „megszelídülésének” leírása ok-okozati felépítésű, a Ki az úr a pusztán? a juhász és a csikós összehasonlítása, a Budapestről szóló szöveg felsorolás. A tankönyv a maga egészében jó példa a tematikus elrendezésre, mivel olvasmányai meghatározott témák köré csoportosulnak: az iskola, a család, a falu, a város, mesterségek és foglalkozások, fővárosunk, hazánk tájai, a szomszédos országok, a földrészek és távoli országok. (A régi beszéd- és értelemgyakorlatok hasonló elrendezést követtek, ez a séma átment a gyakorlatba, ma is működik, anélkül, hogy ismernék az eredetét.) Számos olvasókönyv az évszakok rendjét követi, ilyenek például TOLNAI GYULÁNÉ olvasókönyvei; a harmadikos-negyedikes olvasókönyvek többnyire a történelem fonalát követik. Az irodalomtankönyvek vagy műfaji, vagy irodalomtörténeti sorrendet követnek. ORBÁN GYÖNGYI az irodalomtörténetet és a szövegértő olvasás fejlesztését kombinálja tankönyveiben. ARATÓ LÁSZLÓ és PÁLA KÁROLY irodalomtankönyveinek olvasmányai fejlődés-lélektani problémák köré csoportosulnak.⁵⁴⁰

Az érvelés szempontjai annyira fontos és új szempontok, hogy külön fejezetet szenteltem nekik. Itt csak néhány példát adok.

Az alábbi szöveg tiszta példa a tétel-bizonyítás szerkezetére:

TÉTEL ← BIZONYÍTÁS

Ordít-e a féreg a fában?

A szólások gazdag világa múltunk, történelmünk emléktára. Szólásaink, közmondásaink egyrészt felidéznek számunkra a magyar múlt akár közismert, akár csupán éppen általuk megőrzött eseményeit (*Több is veszett Mohácsnál, Egyszer volt Budán kutyavásár*), másrészt nyelvünk, szavaink

⁵³⁹ ADAMIK TAMÁSNÉ – LOVÁSZ GABRIELLA (1991) *Ablaknyitogató I–II. Magyar nyelv és irodalom. Általános iskola 2. osztály*. Budapest, Tankönyvkiadó.

⁵⁴⁰ TOLNAI GYULÁNÉ (1992) *Olvasókönyv. Általános iskola 3. osztály*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó; ORBÁN GYÖNGYI (2003) *Megértő irodalomolvasás. 14–15 éves diákok számára*. Budapest, Holnap Kiadó; ORBÁN GYÖNGYI (2003) *Irodalmi szöveggyűjtemény. 14–15 éves diákok számára*. Budapest, Holnap Kiadó; ARATÓ LÁSZLÓ – PÁLA KÁROLY: *I. Bejáratok, II. Átjárók, III. Kitérők, IV. Expedíciók*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

múltjába is bepillantást engednek. **Mai anyanyelvi örjáratunk során egy olyan szólást mutatok be olvasóimnak, amely mindkét ismérvnek megfelelő,** ugyanis egy érdekes jelentésváltozás nyomait is őrzi, ugyanakkor pedig a múlt egy darabkáját is felvillantja számunkra.

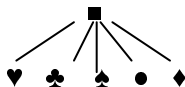
A szólás, amelynek „értelmes” voltát már évekkel ezelőtt is s most újból több levélíró vitatta, a következő: *ordít, mint a fába szorult féreg*. Idézet egy levélből: „Soha életben nem láttam még fába szorult férget, és férget nem is hallottam még erős, átható hangot adni. Úgy gondolom, hogy aki be tud mutatni egy ordító férget, az természettudományos csodát művel.”

A levélírónak a mai nyelvhasználat alapján természetesen igaza van, ám e szólásban éppen az az érdekes és tanulságos, hogy nem a mai nyelvi normákra épül. A *féreg*, ez a finnugor eredetű szavunk a középkorban nem csupán apró, kártékony élősdit, rovarot jelentett, hanem nagy ragadozó állatot, például farkast is. „A farkas a legtorkosabb féreg, bestye, fene vad” írta például egyik munkájában a 17. századi jeles pedagógus és teológus, AMOS COMENIUS. A vitatott szólásban a *féreg* szónak ez a jelentése öröködött meg. Márpedig azt, úgy vélem, e szólás minden bírálója elismeri, hogy ha a bolha vagy a poloska nem is, a farkas bizony tud ordítani.

Most már csak az a kérdés, hogyan szorulhat fába egy féreg, azazhogy egy farkas. Megmondom: úgy, hogy valamilyen módon csapdába, verembe esik. A *fa* ebben a szólásban valamilyen farkasfogó eszközt jelent. Hogy ez pontosan milyen volt, nem tudjuk, azt azonban igen, hogy voltak s néhol még napjainkban is vannak olyan fából készült vadfogó eszközök, amelyekbe beleszorul a rájuk lépő vadnak a lába. Azt pedig, ugyebár, már nem kell bizonygatnom, hogy az ilyen szorult helyzetben lévő farkas csakugyan ordít, mint a fába szorult féreg...

GRÉTSY LÁSZLÓ: Anyanyelvi örjárat

NÉGYESY LÁSZLÓ „A prózai műfajok” című tankönyvi szövege jó példa egy fogalom meghatározására és felosztására (megjegyzem, hogy kitűnő tankönyvszöveg, világos definícióval, felosztással, rövid és koherens bekezdésekkel, illő, világos és helyes mondatokkal):⁵⁴¹



⁵⁴¹ 2006. február 3-án a Tankönyves Vállalkozók Országos Szövetsége egy nagy konferenciát rendezett a tankönyvek nyelvezetéről, tekintettel a készülő új tankönyvrendeletre. Felkért előadó voltam, s a retorikai szerkesztésre hívtam fel a figyelmet. Előadásom végén példákat is említettem a jó szövegezésre, GRÉTSY LÁSZLÓ, BALOGH JÁNOS szövegeit, a régiak közül RIEDL FRIGYEST és NÉGYESY LÁSZLÓT.

A próza birodalma, mint láttuk, az elmélet és a gyakorlati élet, szóval a valóság. A prózai mű vagy az értelmet akarja új ismeretekkel, gondolatokkal gazdagítani, vagy az akaratot valamire rábírn.

Ebben már adva van a legfőbb felosztás. Vannak ismeretközlő prózai művek és rábeszélő prózai művek.

Ismeretet — mint fentebb is láttuk — kétféle módon szoktunk közölni. Vagy tisztán magát az ismeretet közöljük, vagy azt az eljárást is, amellyel az ismeretre eljutottunk, illetőleg eljuthatni. Az ismertető művek egy része tehát a szó szoros értelmében közlő, a másik része pedig fejtegető.

Egyszerűen közölni rendszerint olyan ismereteket szoktunk, melyeknek tárgya adva van. Adva van pedig mindaz, amit tapasztaltunk. Elsősorban az érzéki világ tárgyai és tüneményei és ami a világon történik. Mindezek olyan dolgok, amelyek készen adva vannak, s ezeket szavainkkal mintegy be lehet mutatni.

Ez ismeretek konkrét dolgokról szólnak. Megismertetjük pl. a tengert, ott az a kérdés: ilyen a tenger? Megismertetjük a tatárjárást, ott az a kérdés: mi történt? Tárgynak, tüneménynek efféle bemutató ismertetését *leírás*-nak nevezzük, cselekvések hasonló ismertetését *elbeszélés*-nek.

Fejtegetve olyan ismereteket szoktunk közölni, amelyeknek tárgya nincs adva, hanem csak az emberi elme vontja el, az alkotta meg. Ezek az ismeretek nem tapasztalás, hanem elmélkedés eredményei (pl. a mennyiségtani ismeretek). Az ilyen ismereteknél szoktuk igazolni: hogy keletkeztek, szoktuk kimutatni: hogy juthatni el rájuk. A tudományos könyvek, értekezések, tanulmányok általában véve fejtegetők, megbeszélők.

Amikor a leírásban vagy elbeszélésben nem szorítkozunk a tapasztalás nyújtotta adatokra, hanem elemezzük a tárgyat vagy történetet, s általános törvényszerűséget akarunk belőle elvonni, mihelyt elmélkedünk róluk, tapasztalati ismereteinket bírálat tárgyává tesszük: akkor a leírás és elbeszélés is tudományos jelleget kap és mintegy értekezéssé alakul. Így a leíró természettudomány és a történetírás átléphet a közlő előadásból az értekezőbe. (Heltai elbeszélése Hunyadiról csak elbeszélés, Salamoné inkább értekezés.)

A rábeszélő prózai művek lehetnek élőszóbeliek és írásbeliek (nyomtatott művek). Amolyan a szónoklat, ilyen a hírlapi cikk, röpirat (irány-munka), kiáltvány, felhívás stb.

Ha még idevesszük a közönséges életből is azokat az iratokat, melyek akár talmuknál, akár formájuknál fogva elérhetik az irodalmi színvonalat — ilyen iratok pedig a levelek közt akadnak leginkább —, továbbá idevesszük a prózának költői művekben alkalmazását, akkor a következő fajokat állíthatjuk össze:

A prózai műfajok

Levél	Beszéd	Cikk, íránymű	Leírás	Elbeszélés, történetírás	Értekezés, tudományos mű	Széppróza, regény, novella, tárca stb.

A levél és a széppróza kívül esik a prózai műfajok szorosan vont határán. az előbbi azonban már oda emelkedhetik, az utóbbi pedig még (formájánál fogva) oda tartozhatik. A széppróza lehet konkrét tárgyú, tehát leíró vagy elbeszélő és lehet elmélkedő (reflexív), tehát az értekezéshez hasonló.

Az egyes műfajok jellemzését az ismeretközlő műveken fogjuk kezdeni, mert azoknak szerkezet legegyszerűbb.

NÉGYESY LÁSZLÓ: *Rhetorika*

Az alábbi szöveg összehasonlításra alapul: ■ ■

Tiszta vizet a természetben nem találunk, az csakis mesterséges úton hozható létre, A természetes vizek élővilága elképesztően változatos, például az édesvizekben több tízezer állat- és növényfaj található. Közülük a tápláléklánc alján lévő legkisebbek, a baktériumok és a lebegő mikroszkopikus növények, az algák csupán néhány mikron nagyságúak (bizonyos alfajok néhány száz mikron nagyságúak is lehetnek).

A szennyvíz fizikai, kémiai, biológiai tulajdonságai s legfőképpen fajsúlyos élővilága miatt jócskán eltér a természetes vizekétől. Gyakoriak benne a kórokozók. Ipari, háztartási és mezőgazdasági célokra tisztítás nélkül „elhasznált” közegnek számít, ugyanakkor a vízinövények tápanyagául szolgálhat, sajnos. Az ötvenes évek elején Japán egy kis falujában, Minamatában feltűnően sok lakos szenvedett idegrendszeri elváltozásokban, a kezdeti enyhe tüneteket erős reszketés, paralízis és esetenként halál követte, sok csecsemő torzszülöttként és mentális sérüléssel jött a világra. A vizsgálatok higanymérgezőt mutattak ki. A Chisso vegyi gyár éveken keresztül ürítette a nagy mennyiségű higanyt — higany-szulfát formájában — tartalmazó szennyvizét a Minamata-öbölbe, feltételezvé, hogy az a tengeraljzat üledékében „örökre” eltemetődik. Nem így történt. A higany feldúsult a táplálékláncban, ennél fogva a halat és kagylót fogyasztó emberek szervezetében veszélyesen sok mérgező anyag halmozódott fel. Több mint háromezer-ötszázán betegedtek meg, és majdnem ötvenen haltak meg.

Ezt követően vezették be a literenként már 1 mikrogramm koncentrációban is rendkívül veszélyes, úgynevezett mikroszennyezők fogalmát."

SOMLYÓDY LÁSZLÓ: *A jövő vízgazdálkodásának alapjai, Mindentudás Egyeteme*

Okozat-ok viszony adja az alábbi szöveg szerkezetét: ■ ← ●

Áttérve most már a középiskolai reformra, amelyet a nemzetgyűlés szíves volt javaslatomra megalkotni, örömmel jelentem, hogy ez a reform már a végrehajtás alatt áll. Mi ennek a reformnak az alapgondolata? E reform alapgondolata az, hogy **a magyar nemzetnek ma nagyobb szüksége van a modern nyelvek és irodalmak ismeretére, mint bármikor volt.** *(Igaz! Úgy van!)* Régente, amikor Ausztriával együtt voltunk, sokan azzal vigasztalódtak, hogy egy nagy egészben vagyunk benn, és Ausztria külpolitikailag helyettünk is gondolkodik. Akkor is nagy hiba volt ez az állapot azért, mert nagy tudósaink, művelt embereink, éppen nyelvtudásuk hiányában, ha idegenekkel állottak szemben, nem tudtak helytállani. Ezért sikerült bennünket külföldön is olyan nagyon megrágalmazni, aminek azután Trianonban keservesen megadtuk az árát. Nálunknál sokkal kisebb nemzeteknek nagy számmal voltak nyugat-európai nyelveket beszélő fiai, akik kötelességüknek ismerték kimenni oda, és a maguk fajtája mellett és ellenünk propagandát csinálni, s mi ezzel a propagandával szemben védtelenek voltunk, mert az osztrák diplomácia nem sokat törődött velünk, sőt talán akadtak elfogult emberek a régi Ausztriában — nem a maiban —, akik ennek örvendtek, viszont azonban mi nem tudtuk védeni magunkat, éppen mivel honfitársaink nem beszélték tökéletesen az idegen nyelveket. *(Közbeszólás. Zaj.)* De ha ez ennyire veszedelmes volt a régi Monarchiában, ahol külpolitikailag nem játszottunk akkora szerepet, döntő ez ma, amikor a magyar nemzetnek önállóan kell sorsát intéznie. A baj nemcsak ott van, hogy lassanként diplomáciának sem tudnók alimentálni, ha nem volna elég magyar ember, aki idegen nyelveket beszél; én nem erre helyezem a súlyt, hanem a nagy magyar közvéleményre. Aki nem tud francia, német, angol lapokat olvasni, hogyan igazodjék el, mint művelt ember, mint szavazó, mint választó, vagy mint a választóközöniséget vidéken vezető tekintélyes ember a külföldi helyzet dolgában. Hogyan szerezzen tájékozódást arról, hogy mi történt külföldön, ha a magyar nyelven kívül más nyelvű olvasmányok értelmetlenek előtte?

GRÓF KLEBELSBERG KUNO válogatott beszédei és írásai

Időrendre épül az alábbi szöveg: →→→→→→→→→→

Egész nemzetet átfogó jelkép

Elnök asszony! Tisztelt Országgyűlés! Hölgyeim és Uraim!

Kossuth Lajosnak, a Honvédelmi Bizottmány elnökének szavait olvasom: „Az ellenség közeledvén a főváros felé 's a csatának kimenetele Isten kezében lévén, a Kormány kötelességének tartja a koronát minden esetben biztosítani. Ezért elrendeli, hogy az ország szent koronáját, s egyéb koronázási insígniáit (jelvényeit) azonnal Debrecenbe kell elszállítani.”

1848. december 30-án, az ország sorsának drámai óráiban született parancs ez, amikor a császári csapatok már a fővároshoz közeledtek.

A forradalom és szabadságharc kormánya és Országgyűlése ekkor úgy rendelkezett, hogy ki kell üríteni a fővárost, az alkotmányos intézményeket — és így a Szent Koronát is — Debrecenbe kell költöztetni. Ez megtörtént.

A győzelmes 1849. évi hadjárat során, 1849. június 5-én a Szent Korona és a koronázási insígniák visszatérhettek a fővárosba. Amikor 1849. július 8-án megint szorongatott hadi helyzet állt elő Budán, Szemere Bertalan miniszterelnök — Kossuthtal egyetértésben — a koronát előbb Szegedre, majd Nagyváradra vitte magával, és onnan Aradra.

A temesvári 1849. szeptember 11-i csatavesztés után, amikor már Világos árnyékát is látni kellett, Kossuth és Szemere délen készültek az országot elhagyni.

Szemere, ismét csak Kossuthtal egyetértésben, úgy döntött, hogy a Szent Korona maradjon Magyarországon. Mert ahol a korona van, ott van az ország, a magyar államiság reménye és biztosítója. A korona semmiképpen sem kerülhet az ellenség kezébe.

Ezért harmadmagával, mielőtt átlépték a határt, 1849. szeptember 17. éjszakáján a Szent Koronát Orsovánál egy fűzesben elásták. A helyszínről rajzokat készítettek, hogy majd fel lehessen lelteni.

Az önkényuralom négy évig, 1853. szeptember 8-ig nem tudott a korona nyomára jutni.

Hölgyem és Uraim, tisztelt Országgyűlés!

Itt abbahagyom a történetet. A folytatás ismert, Arany János walesi bárdjainak szavától, a nemzet túlélésének deáki útján át, Liszt Ferenc koronázási miséjének általa is csak a templomon kívül hallgatott fájdalmas credójáig.

A történet lényege a valóság égi másán is úgy hangzik, legszebb történelmi hagyományaink nagy alakjai is úgy látták, hogy a Szent Korona az

Az olvasás fokozatai

Szó szerinti, értelmező (interpretáló), bíráló (kritikai) és alkotó (kreatív) olvasást különböztetünk meg. A szó szerinti olvasás az alap, rá épül az értelmező olvasás, a bírálat feltétele a szöveg megértése, a kreatív olvasás továbbgondolás, mely az ismeretekre alapul, de egy részlet, egy benyomás továbbvitele is lehet, lényegében a reader response, vagyis az olvasó válasza.

A szó szerinti olvasás

A **szó szerinti olvasás** a szövegben lévő ismeretek leltározását jelenti, más néven: a szövegben lévő információk megkeresése. Tréfásan *adatulónak*⁵⁴² is nevezhetjük. A szövegértő olvasást vizsgáló tesztek először efféle feladatokat kérdeznek. Ez a fokozat nem szokott nehéz lenni, az viszont kétségtelen tény, hogy megfelelő olvasási sebesség, jó memória és figyelem szükséges hozzá. Ilyenkor rákérdezzünk a szereplőkre, a cselekmény színhelyére, idejére, különféle adatokra stb. Ezen a szinten történik a szavak és a mondatok jelentésének tisztázása. Elkezdjük a szöveg elemzését, rákérdezzünk: 1. a fő gondolatra, 2. a részletekre, 3. az ok-okozati viszonyokra, 4. a szövegszerkezet egyéb felépítésére (időrend, logikai rend: összehasonlítás, felsorolás). A módszer általában a szöveg részekre bontása, a részek lényegének a megállapítása (szokták úgy is végezni, hogy címet adnak a részeknek).

A *folyamatleírás* elemzése könnyű, lényegében a lépéseket kell követni (l. a retorikai fejezetben), ez az a szövegtípus, amelyben az utasítások követése a lényeg (az angol ezt mondja: *follow directions*). Erre eleinte egészen egyszerű feladatokat szoktak adni a munkafüzetek: például a gyerek egy rajzon színezzon ki egymás után következő dolgokat; adjon össze 15-öt és 25-öt, s az eredményt írja a feladatlap meghatározott helyére; stb. Az ilyen feladatok a tantárgyi feladatok olvasását készítik elő. Arra is alkalmasak, hogy felkészítsék a gyerekeket a hétköznapi írásbeliségben való eligazodásra (például receptek, használati és szerelési utasítások). Efféle feladatok szerepelnek a szövegértési teszteken — ezeket hívják dokumentumszövegeknek —, fel kell rájuk készíteni a gyerekeket.

A szövegelemzést mindig is nagy gonddal végezték a magyartanárok, kivéve a folyamatleírás olvastatását. Az értelmező olvasás alább leírt módja azonban nem volt szokásban egészen a legutóbbi évekig. (Nem volt szokásban hivatalos szinten, nem volt róla szó a tantervekben és a módszertanokban, de a leleményes és igényes

⁵⁴² A szó szerinti olvasást *adatulónak* neveztem következő könyveimben: ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2004) 33 *téma a szövegértő olvasás fejlesztésére*. Budapest, Holnap Kiadó; ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA – FERCSIK ERZSÉBET (2001) *Olvasókönyv*. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet. Ez utóbbi olvasási gondokkal küszködő szakmunkástanulóknak készült. HORVÁTH ZSUZSANNA az *identifikáció* terminust használja, vö. HORVÁTH ZSUZSANNA (1997) *Szövegek és olvasóik*. In: VÁRI PÉTER szerk. *Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése*. Budapest, Országos Közzoktatási Intézet, 115.

tanárok mindig is ügyeltek a sorok közötti olvasásra, számtalan példát tudnék idézni mind a gyakorlóiskolai tanítónők, mind hajdani gimnáziumi kollégáim köréből, mind a magam gyakorlatából.)

Az értelmező (interpretáló) olvasás

Az értelmező (interpretáló) olvasás a szövegben lévő rejtett, kikövetkeztethető gondolatok feltárását jelenti, más néven: a szövegben lévő rejtett tartalmak, bennfoglalások (implikációk) felfedezését. Tréfásan *gondolkodónak* vagy *nyomozónak* szoktam nevezni (az iskolások nem ismerik az implikált jelentés fogalmát). Ezt a feladattípust kéri leginkább a szövegértő olvasást vizsgáló tesztek. Ez a feladat olykor nehéz tud lenni, gondolkodást kíván, vagyis következtetések működtetését. A lényeg mindig valamiféle *hiány* felfedezése és pótlása, s ez a művelet ambivalens gondolkodást kíván, ami a kisgyerek számára nehéz (gondoljunk arra, hogy a kisgyerek sokáig nem érti a vicceket, mindig „egyesbe” értelmez, még tízegynéhány éves korában is). A hiány végig kulcsfogalom: az agyban lévő sémában üres helyeket kell kitölteni, a metaforálásnál a névátvitel hiányzó közös alapját kell megérteni vagy megsejteni, a hiányos mondat megértése okoz gondot, a mondatbeli beszédaktus, implikáció és preszuppozíció értelmezési problémát okoz, s a szövegbeli implikációra kell felfigyelni.

Az értelmező olvasás készségrendszere:

1. Olyan gondolatok, vélemények felfedezése, melyek nincsenek közvetlenül, szó szerint megfogalmazva a szövegben.
2. Olyan ok-okozati viszonyok kiderítése, melyek nincsenek közvetlenül megfogalmazva a szövegben.
3. Az író szándékának a kiderítése.
4. A mondatban kifejezett szándéknak (beszédaktusnak) a kiderítése, az indirekt beszédaktusok megértése.
5. A névmások és a határozószók jelöltjének (referensének) a megállapítása, a deixis megértése.
6. A hiányzó szavak (ellipszis) kikövetkeztetése.
7. A költői nyelv megértése.

A mondatban rejlő beszédaktusról, az indirekt beszédaktusról volt szó a fentiekben, érintettem a névmások és a határozószók referensével kapcsolatos problémákat, a hiányzó szavak kikövetkeztetését. A költői nyelv kapcsán csak a metafora mechanizmusával foglalkoztam, a stilisztika tanítása nagyon fontos, de nem feladatom részletezni.

Az író szándékának kiderítése alapvető, mert irányítja az olvasót, ennek megfelelően olvasunk. Az író szándéka sokféle lehet: ismertetés, ismeretközlés, áttekintés, elemzés, értékelés, tanítás, gyönyörködtetés.

Az első két pontról, a rejtett tartalmakról és a rejtett ok-okozati viszonyokról írok röviden az alábbiakban.

Olyan gondolatokat, véleményeket kell felfedeznünk, amelyek nincsenek szó szerint benne a szövegben. Két dologról van itt szó: az implikációkról és a preszuppozíciókról. A szöveghez lazán kapcsolódó állításokat implikációknak (bennfoglalásoknak) nevezzük. Például a férj ezt mondja a feleségének: *Este Károly bácsi jön hozzánk vendégségbe*. A feleség erre ezt válaszolja: *Jó, akkor elzárom a konyakot*. Az ember két következtetést vonhat le: Károly bácsi iszákos, vagy: Károly bácsi antialkoholista, és még az ital látványa is felbőszíti. A körülmények alaposabb ismerete szükséges ahhoz, hogy eldöntsük, melyik kiegészítés igaz. A szöveghez szorosabban tartozó rejtett állítások a preszuppozíciók (előfeltevések). Például SZABÓ MAGDA *Sziget-kék* című gyermekkönyve így kezdődik: *Ezen a napon még sokkal borzasztóbb volt minden*. Arra kell gondolnunk, hogy a megelőző napokon is borzasztó dolgok történtek.⁵⁴³

Az implikációra példa volt a fentebb idézett Toldi-részlet vagy Kányádi Balladája.

A szövegértő olvasást vizsgáló tesztek az értelmező olvasásra összpontosítanak. Az alábbi szöveg egy ötödik osztályosoknak szóló OKÉV-felmérésből való (2001. novemberében végezték a felmérést). A szöveg egy bevezető bekezdésből és három, alcímekkel ellátott bekezdésből áll:

Az időjárással kapcsolatos hiedelmek

Ma az időjárás-előrejelzéseket műholdak és számítógépek segítségével készítik. Régen — és gyakran még ma is — az emberek a természet jelei alapján jósolták meg az időt. Megfigyelték az eget, az állatok, így a madarak, a rovarok, valamint a növények viselkedését. Az így tapasztalt jelek közül néhány megbízható, néhány pedig nem.

Kellemetlenségek és fájdalmak

Néhányan rosszul érzik magukat, vagy fájdalmat éreznek, amikor hidegre fordul az idő. Mások akkor érzik magukat furcsán, amikor vihar közeleg.

A virágok ereje

A Dél-Afrikában és más forró, száraz helyeken található varázslatos szönyegvirág szirmai jó időben nyitva vannak, de eső előtt összezáródnak.

⁵⁴³ KIEFER FERENC (1983) *Az előfeltevések elmélete*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Ha éjjel az ég vörös...

Vannak, akik úgy hiszik, hogy a vörös napfelkelte rossz időt jelez, a vörös naplemente pedig jót. Figyeld meg az eget hajnalban és alkonyatkor, hogy lásd, mindig igaz-e ez a mondás.

A teszten az olvasmányhoz két kérdés kapcsolódott. Az első a szó szerinti olvasást vizsgálta, adatoló típusú kérdés volt: *Az időjárással kapcsolatos hiedelmek című szöveg szerint régen miért a természet jelenségei alapján próbálták az emberek megjósolni az időjárást?* Erre a kérdése általában tudtak válaszolni a gyerekek, bár a kérdés megfogalmazása körülményes volt, nem az életkornak megfelelően volt feltéve. A második kérdés az értelmező olvasást vizsgálta, gondolkodó típusú kérdés volt, a szövegben szó szerint ki nem mondott, implikált gondolat után érdeklődött: *A szerző az időjárás-előrejelzés természeti jelei közül melyiket tartja a legmegbízhatóbbnak?* A) Az emberek időjárás okozta rosszulletét vagy fájdalmát. B) A varázslatos szönyegvirágot. C) A vörös napfelkeltét. D) A vörös naplementét. A gyerekeknek a bizonytalanságot kifejező szavakat, szószerkezeteket kellett kizárniuk. Tehát ha *néhányan* érezték rosszul magukat, akkor ez nem általánosítható; ha *vannak, akik úgy hiszik*, akkor nem mindenki hisz a jelenségben, ez sem általánosítható. Marad a szönyegvirág, a B válasz a jó. A szöveg szóhasználatából kell következtetni a választ, mint Kányádi Balladája esetében.

A teszt megfogalmazásában azonban van néhány zavaró körülmény. Az írás szerzője nem nyilatkozik, egyik jelenséget sem tartja a legmegbízhatóbbnak. A kérdés helyesebb lett volna ekképp: *Szerinted melyik jelenség lehet a legmegbízhatóbb?* Vagy: *A szerző melyiket tarthatja a legmegbízhatóbbnak?* Elképzelhető, hogy egyik-másik okos gyerek kereste a szerző véleményét, nem találta, s ennek következtében nem válaszolt. Van még egy mozzanat, amely félrevezethette a gyerekeket: a szönyegvirág előfordulása földrajzilag erősen le van szűkítve, emiatt nem tippeltek rá, s döntésükben van igazság. Ezekre a problémákra a tanfolyamaimon részt vevő kollégák hívták fel a figyelmemet, olyanok, akiknek osztályaiban végrehajtották a felmérést, tehát javításkor szembesültek velük.⁵⁴⁴

Az alábbi szöveg egy hatosztályos gimnáziumba való felvételi feladatlapról való (nem jegyeztem fel a forrást, az egyik tanfolyamon kaptam egy kollégától). A szöveg kiválóan alkalmas a rejtett ok-okozati viszonyok feltárására.

⁵⁴⁴ A tesztek kérdéseit körültekintően és az adott korosztályhoz alkalmazkodva kellene megfogalmazni. Nem minden esetben szerencsések a kérdések ezeken a teszteken. Fentebb idéztem egy bonyolult kérdést (vö. 321). A kérdés nyelvezete sosem lehet bonyolultabb a szöveg nyelvezeténél. Az is előfordul, hogy egyetlen kérdő mondatban két-három kérdés van, ez pedig didaktikai hiba. A gyereket megtéveszti, mert válaszol a kérdés első felére, azután azt hiszi, hogy végzett, s tovább halad.

Az őszi nap már teljes pompájában tündöklött az alföldi város fölött. Parasztszekerek zörögtek sárga porfelhőkben. Vonat fűttengett a kishídon. A piacon zsákokban árulták a piros rózsapaprikát meg a száraz babot.

Bosszúsan tipegett anyja mellett. Merevnek, nevetségesnek, főképp leányosnak érezte magát ebben a „legjobb” ruhájában, melyről tudta, hogy a legrosszabb, hogy olcsó és ócska. Szerette volna letépni, földre tiporni. De tudta, hogy apja szegény gimnáziumi tanár, s nekik nemigen futja különbre. Azzal vett magának elégtételt, hogy egész úton nem szólt egy szót sem.

Nagyon hamar a Vörös Ökörhöz értek.

A Vörös Ökör az *elemi iskola* (alsó fokú iskola) volt. A népművelésnek ez az egyetemes palotája onnan kapta merőben sajátos nevét, hogy valamikor a helyén egy düledező, ütött-kopott kocsmá állott, melynek cégérvé egy vörös ökör volt pingálva. A viskó már egy emberöltő óta leégett. De ennek a borissza városnak *korhelyei* (mulatozó, iszákos ember) még mindig szívesen emlékeztek vissza az itteni duhaj éjszakákra, s ezért kegyeletesen az iskolára is átruházták a kocsmá nevét, mely ekképpen apáról fiúra szállt.

Amikor anyjával az iskola homályos előcsarnokába ért, elhalványodott. Rájött a „nehéz légzés”. Szokása szerint egy oszlophoz dőlt, s teljes erejével magához szorította. Anyja lehajolt hozzá, megkérdezte, hogy mi baja. Nem felelt neki. Csak a kezét szorongatta egyre erősebben.

Fönn az emelete, volt az első osztály. Egy barna szárnyas ajtó előtt az anyja megcsókolta őt. Indulni kart. De ő nem engedte el a kezét.

— Félek — susogta.

— Mitől félsz?

— Félek — ismételte.

— Ne félj, aranyom. Nézd, a többiek is itt vannak. Mindenki itt van. Hallod, milyen vidámak? Menj a kis barátaidhoz.

— Maradj — könyörgött, s az anyja szoknyájába kapaszkodott.

Az a szabadon hagyott kezével búcsút intett fiának, kisiklott előle, lassan ballagott a folyosón. A folyosó sarkán elővette zsebkendőjét, s megtörölte szemét. Még vissza is nézett rá egyszer, hogy mosolyával bátorítsa, de azután hirtelen eltűnt.

A kisfiú egy darabig földbe gyökerezett lábbal állt, s várt-várt, anyja után bámulva. Remélte, hogy talán visszajön, és tréfa az egész. De nem volt tréfa.

KOSZTOLÁNYI DEZSŐ: Esti Kornél

A szöveghez a következő kérdések csatlakoznak. 1. Hol és mikor játszódik a novella? (Ez a szó szerinti olvasást ellenőrző kérdés, nyilvánvaló tényeket kér szá-

mon.) 1. Mit tudsz meg a kisfiú családi környezetéről? (Ez is a szó szerinti olvasást kéri: benne van a szövegben, hogy szegény tanár gyereke.) 3. Mitől fél a kisfiú? (Ez már a kikövetkeztetendő okokat kéri, az értelmező olvasást. Többféle válasz adható: az ismeretlentől fél; attól, hogy kigúnyolják a szegénysége miatt; édesanyja eltávozott, s így nem lesz védelmezője.) 4. Milyennek látod a kisfiút a részlet alapján? (Ezt is a szövegből kell kiolvasni. A gyerekek megtanulják az iskolában, hogy vannak külső és belső tulajdonságok, a válaszban ebben a sorrendben lehet haladni: kicsi, vézna, „tipegett”; makacs, konok, sértődékeny, „egész úton nem szólt egy szót sem”; érzékeny.) 4. Hogyan képzeled el a történet folytatását? (Ez már a kreatív olvasást kéri számon.)⁵⁴⁵

Az *Édes anyanyelvünk* tankönyvekben (2–8. osztályig) nagyon ügyeltem a szövegértő olvasás fejlesztésére, s a tankönyvekhez csatlakozó feladatfüzetekben is sok a szövegértő olvasás fejlesztésére alkalmas feladat és a hozzájuk csatlakozó apró, fokozatosan nehezedő fogalmazási feladat. Példaként álljon itt a 7. osztályos mondatban bevezető leckéje. (A jó, elmemozdító indukciós szöveg fontos a nyelvtanításban.) Egy kis szövegrészletet vettem GÁRDONYI-tól, ám ha megfigyeljük, stílusa nagyon is összetett, a látszólag egyszerű mondatok mögött sok a rejtett gondolat. A szöveg utáni kérdések egyrészt ismétlő jellegűek, megmozgatják az előző évben tanult alaktani ismereteket is, mégpedig funkcióban, a szöveg szolgálatába állítva; másrészt rákérdeznek a szöveg rejtett tartalmaira: miről is van benne szó?

Olyan most a mező reggelenkint, mintha gyémántos fátylrongyokkal volna behullatva. A kis mezei pókok hálói azok. A kis mezei pókok is érzik már a kegyetlen hónapok közeledését: nincs hajlék, nincs kályha, nincs élesztár!

A természetnek nyomorult kis mostohagyerekei érzik a közelgő telet: fölmásznak a legmagasabb fűszálak hegyére, föl a napbanövä fű kék virágaira, a bogáncs borzas fejére, a telegráfoszlopok hideg porcelángombjaira, és ott dermedeznek, töprenkednek, hogyan lehetne menekülni?

GÁRDONYI GÉZA: *Október (Az én falum)*

A kis szöveghez több kérdés csatlakozik: Hány mondatból áll a fenti szöveg?, Hogyan érzékeltetted a mondathatárokat a felolvasásban?, Hogyan érzékelteti a

⁵⁴⁵ A teszt a maga nemében kiváló, ám azt is mutatja, hogy ha állandóan csak ilyen típusú feladatot kapnak a gyerekek, akkor nem alakul ki bennük egy koherens kép a szöveg egészéről. Ez a fajta kérdéssorozat válogató olvasást kíván, nem biztos, hogy összefüggően elolvassák majd a szöveget. Éppen ezért az analízáló-szintetizáló elemzést el kell végezni — az implikált jelentésekre menet közben is rá lehet kérdezni —, s az elemzés végén feltétlenül össze kell foglalni az eredményt (vázlatot írni, a vázlat alapján elmondani). Szükség van a tanár bemutató felolvasására, majd az elemzés utáni szintetizáló olvasásra.

mondathatárokat az írás?, Mondd el saját szavaiddal az egyes mondatok tartalmát! Szempontunkból fontosak a következők: Mik azok a *kegyetlen hónapok*? (A téli hónapok.) Mit jelent az *is* kötőszó a harmadik mondatban? (Ez a preszuppozícióra kérdez rá, tehát a mondat mögött lévő ki nem mondott állításra: a többi állat is érzi a tél közeledtét.) Mire utal a második mondatban az *azok* mutató névmás? (A névmások üres szavak, a tartalmuk másutt rejlik, utalnak valamire: itt a fátyolrongyokra, vagyis a pókhálókra utal a névmás. Minél kisebbek a gyerekek, annál fontosabb az utalások tisztázása. Nem biztos, hogy minden olvasó érti az összefüggéseket. A szöveg szerkezetében fontosak az utalások.) Mire utal a szöveg végén az *ott* határozószó? (A porcelángombokra stb. a probléma azonos az előzővel.) Mire utal a *mostohagyermek*ei szóalak? (A birtokos személyjelre kérdezzük.) Miről szól végül is ez a kis szöveg? Mik az író gondolatai? Valóban el lehet menekülni? (Ezzel már a mögöttes tartalomra kérdezzük: az író gondolatai az elmúlás körül forognak: senki nem tud a halál elől elmenekülni, mi sem.)

Az értelmező olvasás fejlesztésére kiválóan alkalmasak a balladák, az anekdoták és a fabulák.⁵⁴⁶ A 18. századi tankönyvek igencsak alkalmazták őket, úgyhogy kellőképpen megutáltatták a gyerekekkel, nem véletlenül gúnyolta ki ROUSSEAU a fabulákat *Emil* című nevelési értekezésében.⁵⁴⁷ Jelenlegi alsó tagozatos olvasókönyveinkben található néhány átdolgozott fabula (A róka és a gólya, A róka és a holló, A felfuvalkodott béka), azután a szerzők megfélemedeznek róluk, s csak a középiskolában, az irodalomtörténeti vonulatban kerülnek elő ismét. A fabulák tulajdonképpen nem valók egészen kis gyerekeknek, mert felnőtteknek készültek: filozófiai tanulságot, életbölcsességet fogalmaznak meg. Kamaszok már élvezhetik mondanivalójukat, gondolkodtatók és érdekes beszélgetéseket indukálhatnak. A 33 *téma a szövegértő olvasás fejlesztésére* című könyvembe — mely 14-15 éveseknek készült, elsősorban az előkészítő évfolyam számára — felvettem a közismert fabulákat, a egynek, *A farkas és a bárány*nak összes fellelhető feldolgozását. Az első szerző, AISZÓPOSZ megfogalmazza a mese végén a tanulságot; PHAEDRUSZ nem teszi a tanulságot nyilvánvalóvá, elrejtí a szöveg ellentéteiben, jelzőiben, ki kell következtetni (TOLSZTOJ sem fogalmazza meg a tanulságot). A megfogalmazott tanulság lazán kapcsolódik a szöveghez — AISZÓPOSZ elkülöníti a külön bekezdéssel —, ezért a mese elé is lehet helyezni egyrészt (ezt teszi LA FONTAINE: *Minden érv oly erős, mint képviselője*; / *Bizonyítom, tanulj belőle*; KRILOV még konk-

⁵⁴⁶ KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT is fabulákkal dolgozott *Olvasás és kommunikáció* című könyvében.

⁵⁴⁷ ROUSSEAU, JEAN JACQUES (1997) *Emil, avagy a nevelésről*. Fordította Győry János. Budapest, Papirusz Book, 68–70. Rousseau A holló meg a róka című fabulát mondatról mondatra elemzi, s kimutatja, hogy mind a kifejezések, mind az egész problematika távol áll a gyermekek gondolkodásától. „Tudja meg, hogy minden hízelgő | Annak kárára él, aki meghallgatja.” Soha még tízéves gyermek nem értette meg ezt a verssort — írja Rousseau.

rétabb: *Az erősebb előtt mindig a gyenge a vétkes. / Történelmünk során volt erre példa sok. De mert én nem történelmet írok, / hallgassátok meg a mesémet*), másrészt bővebben ki lehet fejteni (ezt teszi Heltai, sőt ő magyar környezetbe helyezi a tanulságot).

Phaedrusz: A farkas és a bárány

A szomjas farkas és a szomjas kis bari
Ugyanazon patakra ment véletlenül.
A jámbor gyapjasnál az ordas följebb állt,
Gonosz szándékkal mégis így kötött belé.
„Miért bolygatod fel nekem a patak vizét,
Ha én iszom?” A gyapjas félénken felelt:
„Hogyan tehetném, kérlek, mit szememre hánysz?
Hiszen a víz felőled árad szájamig.”
A meghazudtolt farkas így acsarkodott:
„Fél éve rútol rágalmaztál engemet.”
„Hisz akkor még nem éltem én” — felelte az.
„Apád gyalázott akkor, istenuccse, ő —
És ráugorva széjjelmarcangolta őt.

Aiszóposz: A farkas és a bárány

A farkas megpillantotta a bárányt, amint egy folyónál vizet ivott, és valamilyen jól hangzó ürüggyel meg akarta enni. Ezért, bár fennebb állott, mégis azzal vádolta, hogy felzavarja a vizet, és nem hagyja őt inni. A bárány azt felelte, hogy ő csak az ajka hegyével iszik, és különben is lennebb áll, és felfelé a vizet nem zavarhatja fel. Ekkor a farkas ezzel a váddal hozakodott elő: „Ám az elmúlt évben apámat szidta!” A bárány azt válaszolta, hogy akkor még meg sem volt születve. A farkas ekkor így szól: „Ha az önvédelemből soha nem is fogysz ki, én mégis megeszlek téged”.

A mese azt mutatja, hogy mit sem ér a jogos önvédelem azok szemében, akik arra határozták el magukat, hogy jogtalanságot cselekedjenek.

HELTAI GÁSPÁR a következő tanulságot függesztette a meséhez: „Értelme: E fabulával írta meg Ezópus e világi dúsoknak és kegyetleneknek hamisságát és kegyetlenségét, hogy nem gondolván sem az Istennel, sem annak igazságával, a szegény ártatlanokat minden ok nélkül megnyomorítják: Dühös nevet költenek az eb-

nek, csakhogy megölhessék. Vagy ötte meg a hájat avagy nem, de pálcát keresnek neki. Ugyan bűnös a csősz, vagy vétkezett a szegény ember, vagy sem. Pauper ubique iacet. Jaj e nagy hamisságnak.” Tehát agyoncsapják a kutyát, akár megette a hájat, akár nem, hasonlóképpen elbánnak a csősszel, akár vétkes, akár nem. Az aktualizálást folytathatjuk: megverik a másik banda tagját, akár anyázott, akár nem; mindenképpen háborút indítanak a kisebb ország ellen, akár fegyverkezik, akár nem.

Érdekes változatot írt a fabulára a német LESSING. Megváltoztatta a beszédhelyzetet, s ezáltal az egész mondanivalót:

Lessing: A farkas és a bárány

A bárányt egy folyóhoz üzte a szomjúság, ugyanez az ok vezette oda a farkast is a másik oldalon. Mivel közöttük volt a víz, a bárány biztonságban érezte magát, és gúnyosan így kiáltott át a rablónak: „Tán csak nem zavarom fel a vizedet, Farkas uram? Nézz csak meg jól! Nem én gyaláztalak-e úgy hat héttel ezelőtt? De ha én nem is, minden bizonynyal gyalázott az apám.” A farkas elérte a csúfolódást. Méregette a folyó szélességét, és a fogát csikorgatta. „Szerencséd, hogy mi, farkasok türelmesek szoktunk lenni veletek, bárányokkal” — felelte, és büszkén tovaügetett.

LESSING variációját azzal szokták magyarázni, hogy a 18. században született, s a feltörekvő harmadik rendet gúnyolja ki benne. Azt is hozzátehetjük, hogy általános emberi magatartásról van szó: bátrabbak vagyunk, ha nincs közvetlen veszély, a közeli dolgoktól félünk, a távoliaktól nem (ARISZTOTELÉSZ részletesen ír erről *Rétorikájában*).

Fentebb említettem, hogy MÓRA FERENC gyermekeknek írt művei kiválóan alkalmasak a szövegértő olvasás fejlesztésére, mert a rejtett tartalmak felfedezésére ösztönöznek. Hasonló kihívásnak teszik ki a fiatal olvasót MÓRICZ ZSIGMOND írási, így a *Légy jó mindhalálig*. Ezt a könyvet minden pedagógusnak el kellene olvasnia, felvételtném a pedagógiai tanszékek kurzuskínálatába. Az iskolai élet leírása, a reskontó története csak a felszín, az izgalmas és nem rejtett tartalom a kisfiú felnőtté váló folyamata, az a tény, hogy számos lelki és társadalmi problémával kell szembesülnie: a felnőtt világ erkölcsiségével, a barátok társadalmi helyzetével, a bontakozó, zűrzavaros szerelemmel. Arra is rá kell ébrednie, hogy egy néphez tartozik, melynek eredete vitatható, s jelenleg csúfosan vert helyzetben van (a regény — s egyben a problémák — csúcspontjának Misi és Nagy úr beszélgetését tartom a térkép fölött, azokkal szemben, akik ezt a részt epizódnak tartják). A re-

génynek számtalan részletét nagy érzékenységgel kell olvasni, az alábbi is. A kérdés az, hogy mi a magázás és a tegezés oka (ezen a ponton háttérismeretekre, a szokások ismeretére is szükség van):

Mikor az öregúrhoz bement, egészen át volt fagyva, úgy didergett, hogy a foga vacogott, s nem bírt olvasni, a nyelve minduntalan megbotlott, úgy-hogy megint sírva fakadt.

— Nono, nono — mondta az öregúr —, mi az, mi az!

— Semmi.

Ha semmi, akkor az öregúr nem kérdezett tovább semmit.

Mivel azonban mégsem tudott olvasni, megmondta:

— Ma délután vendégségben voltam egy osztálytársaméknál.

Az öregúr hallgatott.

— És ott... ott...

— Megbántották?

— Nem, kérem, csak én ... Hát azok igen nagy urak...

— Nagyurak?! Kik azok?

— Azért jók... nagyon jók voltak, csak hát én... Orczyék, a színház mellett, elnök...

Az öreg hosszú csönd után csöndesen szólott:

— Hát a maga apja?... Mi a maga apja?

— Ács...

— No... — Az öregúr egyet gondolkodott s hozzátette: — Ajjó mester-ség...

Ennek megörült. Mer jó.

— Van házuk?

— Egy kicsike.

— Tehenük is?

— Az nincs.

— Disznó se?

— Van egy kis malacunk.

Az öregúr hallgatott.

— És hány testvéred van? — kérdezte egyszerre tegezve.

A kisfiú lángvörös lett, mert büszke volt rá, hogy az öregúr komolyan vette, mint egy felnőttet, s mindig magázta

— Öt.

— Öt? ... Fiúk, lányok?

— Öten vagyunk fiúk.

— Az szép!... Akkor a te apád nagy ember: mer öt fiúval fel lehet fordítani az országot.

Ezen a kisdíák kínosan mosolygott, mintha az édesapja szája íze szerint mondták volna, de miért tegezi?... Hogy meri tegezni?... Már ezután így fogja? Akkor nem jön ide többet...

Az *implikáció* hasonlít az *enthümémához*. Az *enthüéma* retorikai szillogizmus, a retorikai érvelés alapegysége. Valószínűségen alapul, akár kiinduló premisszája a valószínű állítás, akár csonka szillogizmus, melyből hiányzik vagy az egyik premissza, vagy a konklúzió. KOSSUTH alkalmazott beszédeiben hatásos *enthümémákat*, híres példa az alábbi:

1. *Még a nyomorult féreg sem tűri, hogy lábbal tapodják.*
2. *A magyar nép nem leszen, nem lehet gyávább a féregnél.*
3. ?

A konklúziót már a hallgatóság következteti ki. Az *enthüéma* rendkívül hatásos eszköz arra, hogy a hallgatóságot együttgondolkodásra készítse, aktivizálja. A hallgatás, az odafigyelés, a befogadás aktív folyamat, s az aktivitás fenntartására a jó szerzők mindig törekedtek.

Az *implikáció* és az *enthüéma* azonos mechanizmussal működik, ezért is említettem fentebb, hogy a szövegértő olvasásban nagy szerepet játszanak a retorikai hagyományok. A megújított retorikatanítás egészen biztosan emelni fogja a szövegértő olvasás színvonalát.

A kritikai olvasás

A kritikai olvasás a szövegben lévő információ összevetése a valósággal, vélemény alkotása az olvasottakról.

A következő kérdéseket tehetjük fel egy ismeretterjesztő műhöz: Miért írta az író ezt a művet?, Ismeri-e jól a tárgyat?, Korszerű-e az anyaga?, Logikai vagy érzelmi a megközelítése?, Használ-e az író nemkívánatos propagandafogásokat?, Érthetően, világosan közli-e az ismereteket?, Követhető-e a tények elrendezése?, Érthető-e, világos-e a nyelvezete?, Funkcióban vannak-e az illusztrációk?

Egy irodalmi alkotáshoz a következő kérdéseket tehetjük fel: Megtörténhetett-e ez a történet a valóságban?, Hitelesek-e a szereplők?, Cselekedeteik megfelelőek-e?, Valószerűk-e a párbeszédék?, Érdekes-e a cselekmény, mi érdekes benne?, Hihető-e a befejezés? Mért? Miért nem?, Jól van-e a cím megválasztva?, Jó-e a mű az írói mesterség szempontjából?, Ráhangolódik-e az olvasó, tud-e rá „válaszolni”?, Ez utóbbi kérdés már átvezet a kreatív olvasáshoz.

Az alkotó (kreatív) olvasás

Az alkotó (kreatív) olvasás az olvasottak továbbgondolását, kiegészítését jelenti. Igényességében hasonlít az értelmező és a kritikai olvasáshoz, a különbség a képzelet fokozottabb használatában van; de ide tartozik a szöveghez kapcsolódó vita is.

A szövegértő olvasás lehetőségeinek ismertetését a retorikai fejezetben folytatom. A kreatív olvasással a reader response-ről szóló fejezet ad számot. Ezeknél a témáknál ugyanis a háttérismeretet bővebben szükséges taglalni.

A kérdés

A kérdéseknek két csoportjuk van: a tanárok és a tanulók kérdései.

A tanári kérdések nagyon fontosak a tanításban; biztos állíthatjuk, hogy a tanítás sikere a tanár jó kérdésein múlik. A kérdések megtervezése módszertani probléma, ezért csak röviden foglalkozunk vele.

A szövegértő olvasás irányításában hasznosak 1. a háttérismeretre, 2. az alapgondolatra, 3. a részletekre, 4. a szavak, a mondatok, a bekezdések jelentésére, 4. a sorrendre, a logikai rendre, 5. az implikációkra, 6. az értékelésre vonatkozó, valamint 7. a kreatív válaszokat kívánó kérdések.

A kérdések előkészítésekor a következőkre kell ügyelni. 1. Többféle készséget fejlesztő kérdést kell előkészíteni, nem szabad egysíkúnak lenni. 2. Nem szabad a lényegtelen részletekről kérdezni. 3. Kerülni kell a kétértelmű és a beugratós kérdéseket. 4. A kérdésben nem szabad nehezebb nyelvezetet használni, mint amilyen az olvasmány nyelve. 5. A sorrendre úgy kell kérdezni — akár időbeli, akár térbeli —, hogy a gyerekek magával a sorrenddel válaszoljanak. Ne adjuk a választ a gyerek szájába a kérdéssel magával. 6. Nem szabad olyan dolgokat kérdezni, melyeket nem támogat meg a szöveg. Ha ezt a szabályt nem tartjuk be, akkor mindenféle választ el kell fogadnunk. 7. Ha a tényeket akarjuk hallani, akkor a tényekre kérdezzünk rá, ne a gyerek véleményére. 8. Ne legyen a kérdésben túl sok információ, ne adjuk meg a kérdésben a válasz egy részét. 9. Kerüljük az eldöntendő kérdéseket, ezekhez ugyanis nem szükséges a szöveget elolvasni. A gyerekeket pedig arra kell megtanítani, hogy mindig a szövegben keressék a választ, valamint arra, hogy hol keressék a szövegben a választ. Azt is meg kell tanítani a gyerekeknek, hogy mikor kell a szöveget vizsgálnia, s mikor kell saját háttértudására támaszkodnia.

A tanulókat meg kell tanítani kérdezni. Egyrészt tanuljanak meg önmagukat ellenőrző kérdéseket feltenni, másrészt gondolkodjanak el azon, hogy mire kíváncsiak még a szöveggel kapcsolatban. Ez utóbbi kérdések nyomán fognak a gyerekek egyéb műveket is elolvasni. Elképzelhető, hogy a *Hungária egyetem* című szöveg kapcsán felmerül az a kérdés, hogy valóban kik jártak oda írónk közül, milyen is

volt az élet a kávéházban; az Esti dal kapcsán elolvashatják Laokoon történetét; stb.

Az önellenőrző kérdések a metakognícióval, a metakognitív készségekkel kapcsolatosak. A metakogníció gondolkodás a gondolkodásról.⁵⁴⁸ A metakognitív készségek olyan készségek, amelyekkel az ember intellektusának működését vizsgálhatjuk. GARNER a következő önellenőrző (monitorozó) kérdéseket sorolja fel: Van-e a szövegben olyan mondat vagy bekezdés, amely fontosabb a többinél?; Hogyan könnyebb elmondani a történetet: saját szavaiddal vagy az író szavaival?; Azonos-e a tanulásra és a szórakozásra való szöveg?; Mitől lesz az ember jó olvasó?; Mitől lesz nehéz egy olvasmány?; Honnan tudod, hogy melyik volt az író fontos gondolata?; Hogyan kell egy hosszabb szövegről rövid összegezést írni?; Mit kell tenni, ha a szövegben egy ismeretlen szó van?; Hogyan kell a saját szavaiddal elmondanod valamit? (Ezek egy kutatás kérdései voltak.)

A metakogníció akkor fordul elő — írja GARNER —, ha a tanulónak van egy „aha” élménye: felismeri azt, hogy sikeres volt a művelete, de azt is felismeri, ha sikertelen volt (bár a sikertelenségnek nincsen mindig tudatában az ember).

A metakognitív folyamatnak hat összetevőjét állapították meg: 1. az olvasónak tudnia kell, hogy az olvasás célja a megértés; 2. tudnia kell, hogy fel kell idéznie előzetes ismereteit; 3. figyelmét a lényeges gondolatokra kell összpontosítania; 4. fel kell ismernie a szöveg szerkezetét; 5. következtetéseinek érvényességét ellenőriznie kell; 6. végül az egész folyamatot felül kell vizsgálnia, ellenőriznie kell, hogy vajon megértette-e az olvasottakat.

A metakognitív készségeket ki kell alakítani: a gyerekeknek ismerniük kell a célt, azt, hogyan érik el a célt, s javítaniuk kell önmagukat, ha céljukat nem érik el. Ez azt jelenti, hogy ismerniük kell a szövegértő olvasás technikáit, ilyenek: háttérismeretük és az új ismeret viszonya; az olvasmány előzetes áttekintése; az olvasottak elmondása saját szavaikkal; a szövegszerveződés szabályainak felismerése. Meg kell tanulniuk kérdezni: Van-e az olvasottaknak értelme?; Ha nincs értelme, miért nincs? Tudniuk kell, hogy a szót vagy a mondatot vagy a bekezdést nem értik. A szó jelentését kikövetkeztethetik a szövegből, vagy megnézhetik a szótárban, esetleg a lábjegyzetben. Tudniuk kell a névmások és határozószók vonatkozásait kideríteni. Nemcsak a deixist, hanem a szövegre utaló deixist is ismerniük kell (*alábbi feladat, előző bekezdés, következő szabály stb.*).⁵⁴⁹ Meg kell keresniük a télelmondatot. Egyszóval tudatosan kell ismerniük a szövegértő olvasás készségeit.

⁵⁴⁸ „Metacognition is a label for a body of research and theory that examines thinking about thinking”, vö. GARNER, RUTH (1992) Metacognition and self-monitoring strategies. In: SAMUELS, JAY S. – FARSTRUP, ALAN E. eds *What research has to say about reading instruction. Second edition.* Newark, Delaware, International Reading Association, 237. Nálunk nemigen foglalkoztak eddig az olvasás vonatkozásában a metakognícióval, ZSIGMOND ISTVÁN (2003) *Metakognitív stratégiák az olvasásban: összetevők és mérésük.* Kézirat.

⁵⁴⁹ Crismore, Avon (1989) *Talking with readers. Metadiscourse as rhetorical act.* New York etc., Peter Lang.

A tanár a tudatos elemzések során megtanítja ezeket a készségeket. Maga is adhat mintát: hangosan gondolkodik, összefoglalja saját szavaival a részleteket.

A metakognitív készségekhez kapcsolódik a nemzetközi RWCT-program, RWCT, vagyis Reading and Writing for Critical Thinking, olvasás és írás a kritikai gondolkodásért. Az olvasáshoz szorosan kapcsolódik az írás és a vita, s mindezt kisebb csoportokban, kooperatív tanulással igyekeznek megvalósítani. Az olvasást a monitorozás, a metakognitív készségek alkalmazása szorosan kíséri: kérdések feltevése és a válaszok módszeres keresése. Tágabb értelemben az önálló tanulásra való felkészítésről, sőt az élethosszig tartó tanulásról van szó. A tanárnak az a feladata, hogy megteremtse a kritikai olvasáshoz szükséges demokratikus légkört, tulajdonképpen a demokratizálódási folyamatot kell segítenie. A következő modell szerint kell dolgoznia: az evokáció szakasza (a kutatás megszervezése), a jelentés megvalósítása (kérdések feltevése) és a reflexió (a gondolkodás magasabb szintjének létrehozása), a hallgatók válasza.⁵⁵⁰ Ezt a programot kifejezetten a szovjet hatalomtól megszabadult országok számára dolgozták ki, s az International Reading Association működteti. Képzéseket tartanak, majd az ily módon kiképzett tanárok alkalmazzák gyakorlatukban a kooperatív módszereket, s tovább adják ismereteiket és tapasztalataikat.⁵⁵¹

Az ismeretközlő művek olvasása

Eddig bemutattunk azokat a műveleteket, melyek szükségesek egy szöveg megértéséhez. Szükségesek a háttérismeretek, a szövegegységek és a szövegegész megértése; az olvasásnak pedig fokozatai vannak: a szó szerinti, az értelmező, a kritikai és a kreatív olvasás. Most célszerűnek látszik azt áttekinteni, hogy milyen stratégiával fogjunk hozzá egy ismeretközlő mű intelligens elolvasásához. MORTIMER ADLER az intelligens olvasás módozatait mutatja be *How to Read a Book* című híres könyvében, s fejtegetése lezárásaként az alábbi vázlatot adja (ez a könyv eredetileg 1940-ben jelent meg, 1972-ben átdolgozták, s tulajdonképpen ezt a könyvet

⁵⁵⁰ Az RWCT-módszerben olyan fogalmakat használnak, melyek LOUISE ROSENBLATT tranzakciós elméletéből származnak. Technikájuk hasonló a folyamatolvasás technikájához is, a részekre bontó olvasmánytárgyaláshoz is. Meg-megszakítják a szöveget, analizálják, megvitatják, összegezik a nézeteket, majd tovább haladnak. Közben alkalmazzák a szövegértő olvasás régen bevált technikáit, a jelentéstérképeket, a jelentéshálókát, a jelentés-összetevők szerinti (komponenses) elemzést stb.

⁵⁵¹ STEELE, JEANNIE L. – MEREDITH, KURTIS S. – TEMPLE, CHARLES – WALTER, SCOTT (1997) *A framework for critical thinking across the curriculum. Prepared for the Reading and Writing for Critical Thinking Projekt.* Presented by: Consortium for Democratic Pedagogy: International Reading Association, Hobart & William Smith Colleges, University of Northern Iowa; MEREDITH, KURTIS S. – STEELE, JEANNIE L. (2000) *Education in transition: Trends in Central and Eastern Europe.* In: KAMIL, MICHAEL L. – MOSENTHAL, PETER B. – PEARSON, DAVID P. – BARR, REBECCA eds. *Handbook of reading research. Volume III.* Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 29–39.

transzformálják a különböző szerzők az oktatás különböző szintjeire).⁵⁵² Az intelligens olvasást analizáló olvasásnak is nevezi, elemző olvasásról van tehát szó.

Az analizáló olvasás szabályai a következők:

I. Az analizáló olvasás első fokozata: annak a felderítése, hogy miről is szól a könyv (előzetes áttekintés, mely kibővül és korrigálódik a könyv elolvasása után).

1. Meg kell határozni a könyv témáját, s be kell sorolni a hasonló témájú könyvek osztályába.
2. A lehető legrövidebben meg kell fogalmazni, hogy miről szól a könyv.
3. Fel kell sorolni a főbb részeit sorrendjüknek megfelelően, s egy rövid vázlatot kell a könyv felépítéséről készíteni.
4. Meg kell határozni azt a problémát vagy problémákat, amelyet vagy amelyeket a szerző meg akar oldani.

II. A analizáló olvasás második fokozata: a tartalom értelmezése az alábbi szabályok szerint:

5. Meg kell állapítani a könyv terminusait, mégpedig úgy, hogy értelmezzük a szerző kulcsszavait.
6. Ki kell emelni a szerző legfontosabb állítását, mégpedig úgy, hogy értelmezzük a legfontosabb mondatait.
7. Meg kell ismerni a szerző legfontosabb érveit, vagy úgy, hogy megtaláljuk őket, vagy úgy, hogy megalkotjuk őket a mondatok láncolatából.
8. Meg kell állapítani, hogy melyik problémát oldotta meg a szerző, s melyiket nem; végül azt, amelyiket nem tudta megoldani.

III. Az analizáló olvasás harmadik foka: a könyv bírálata az alábbi szabályok szerint. Ez a kommunikálás a szerzővel, vagyis a kritikai olvasás:

A) Az intellektuális etikett általános szabályai a következők:

9. Nem szabad addig bírálni egy könyvet, amíg nem végeztünk a vázlat elkészítésével és a könyv értelmezésével. (Sohase szabad azt mondani, hogy „egyetértek”, „nem értek egyet” vagy „felfüggesztem az ítéletem”, amíg nem mondhatjuk azt, hogy „értem”).
10. Nem szabad az ellenvéleményt kötekedően és civakodóan kifejteni.
11. Fel kell ismerni a különbséget a tudás és az inkább személyes vélemény között, úgy, hogy minden egyes kritikai észrevételt alá kell támasztani.

⁵⁵² ADLER, MORTIMER J. – DOREN, CHARLES VAN (1972) *How to read a book. Second edition.* New York, Simon and Schuster.

B) A bíráló sajátos kritériumai a következők:

12. Be kell mutatni azt, hogy a szerző mely pontokon nem kellően tájékozott.

13. Be kell mutatni azt, hogy a szerző mely pontokon rosszul tájékozott.

14. Be kell mutatni azt, hogy mely pontokon illogikus a szerző.

15. Be kell mutatni azt, hogy mely pontokon nem teljes a szerző elemzése.

(Megjegyzés: Az utolsó csoportban az első három tétel az ellenvélemény kritériuma. Ha egyiket sem sikerül bebizonyítani, akkor egyet kell érteni a szerzővel, legalábbis részben, vagy pedig fel kell függeszteni a véleményalkotást az egészről az utolsó pont alapján.)

Tulajdonképpen a szó szerinti (I), az értelmező (II.) és a kritikai (III.) olvasásról van szó. Az alábbiakban röviden ismertetjük az egyes pontokat.

I. Mit kell tudni a könyvben való tájékozódásról?

1. Mindenekelőtt az embernek tudnia kell, hogy miféle könyvet olvas, például szépirodalmi művet tart a kezében, vagy egy ismeretközlő alkotást. MÓRICZ ZSIGMOND *Rokonok* című műve regény, szépirodalmi alkotás, *Az európai irodalom története* BABITS MIHÁLYtól az ismeretközlő művek körébe tartozik. Az ismeretközlő művek köre igen tág: ide tartoznak a filozófiai, a természettudományos, a politikai, a nyelvtudományi, a nyelvművelő stb. értekezések, kisebb tanulmányok. Vessünk egy pillantást a címre, az alcímre, az előszóra vagy a bevezetésre és a tartalomjegyzékre. Az emberek sokszor pontatlanul jegyzik meg a könyvek címeit, sokkal többben, mint gondolnánk. A könyv besorolása egy bizonyos tudományágba nagyon fontos, bár nem mindig egyszerű művelet. Az ismeretközlő művek két nagy csoportra oszthatók: elméleti és gyakorlati művekre. Az elméleti művek tanítanak valamire, a gyakorlati művek azt mondják meg, hogyan kell csinálni valamit (szóhasználatuk is elárulja őket: sok bennük a *kell* ige). *A magyar nyelv életrajza* (BÁRCZI GÉZA) ebből a szempontból elméleti munka, mert a magyar nyelvről szóló alapvető ismereteket tartalmazza. *A mondattani elemzések* (RÁCZ ENDRE – SZEMERE GYULA) gyakorlati jellegű, tanácsokat, útbaigazításokat tartalmaz. A két jelleg együttesen is jelentkezhethet egy könyvben, például sok egyetemi tankönyvnek vannak elméleti és gyakorlati fejezetei.

2. Az analízáló olvasás második szabálya a következő: Meg kell állapítani egyetlen mondatban (vagy egyetlen bekezdésben, fontos, hogy röviden) a könyv lényegét. Például *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára* a köznyelvi magyar szavak eredetét (etimológiáját) tartalmazza; *A magyar szókészlet finnugor elemei* című szótárban a magyar nyelv finnugor (uráli) eredetű szavainak az etimológiái vannak összegyűjtve. A könyvnek a témáját kell tehát meghatározni.

3. Az analízáló olvasás harmadik szabálya a következőt tanácsolja: meg kell alapítani, melyek a könyv fő részei, hogyan szerveződnek egy egésszé, hogyan viszonyulnak egymáshoz és az egészhez. Látnunk kell: a könyv szerves egység. A jó könyvnek jó a szerkezete, s éppen ezért jól olvasható. A regényben lényeges az érdeklődés fenntartása, a meglepetés. Egy ismeretközlő műben más a helyzet: az író maga tájékoztatja olvasóját műve szerkezetéről. A könyvek elején sokszor egy bevezető fejezetet találunk, melyben ismertetve van a könyv felépítése; az egyes fejezetek elején is exponálva van a téma, majd a fejezetek végén egy összegezés található; a könyv végén is rendszerint található egy összegezés. Az olvasás és az írás összefüggő tevékenység, az olvasás és az írás egymás reciprokai. Egy jó írás ismerve az egység, a világosság és a koherencia; ha az írásnak van egy egysége, és ha világos és jó a szerkezete, akkor az felismerhető. A világosság megragadható a mű vázlatában, a koherencia a vázlatpontok egymáshoz való viszonyában.

4. Az analízáló olvasás negyedik szabálya: meg kell találni az író fő problémáját. A könyv rendszerint egy sor kérdéssel kezdődik, s ezekre a kérdésekre adja meg a szerző a választ. FODOR ISTVÁN *Mire jó a nyelvtudomány?* című könyve a címben feltett kérdésre kíván válaszolni, két nagy egységre osztható: az első a nyelvtudomány belső problematikáját tárgyalja, a második a nyelvtudomány és a határos diszciplínák összefüggéseit.

I. Mit kell tudni a könyv értelmezéséről?

5. Az analízáló olvasás ötödik szabálya a következő. Mindenek előtt meg kell állapítani az író terminusait (szakszavait), pontosabban: először meg kell állapítani az író fontos szavait, azután tisztázni kell a jelentésüket. Tulajdonképpen egy grammatikai és egy logikai műveletre van szükség. A grammatikai művelet a szavak felismerése, a logikai művelet jelentésük, pontosabban szaknyelvi jelentésük tisztázása. A nyelv nem tökéletes képződmény, a szavak homályosak, többjelentésűek, éppen ezért az értelmező olvasás egyik fontos feladata a szavak jelentésének a tisztázása. Maga az *olvasás* szó is többjelentésű: lehet a) olvasás a szórakozásért, b) olvasás az információért, c) olvasás valaminek a megértéséért, tudásért, ismeretszerzésért. Az *olvasás* legyen X, akkor a jelentései X_a, X_b, X_c. Egy szakmunkában nem általában X-ről beszélünk, hanem X_c-ről például. Így jutunk el terminushoz (vagyis szűkítjük, specializáljuk a szó jelentését). Egy nyelvészeti munkát nem lehet a nyelvészeti szakszavak ismerete nélkül olvasni.

Hogyan találunk rá a terminusokra? Meg kell keresni a kulcsszavakat. Ezek rendszerint azok a szavak, melyek gondot okoznak. Ha nem okoznak gondot, akkor az olvasó megnyugodhat: érti a terminusokat. Az író ezeket rendszerint kiemeli, mégpedig tipográfiai eszközökkel (kövér betűkkel vagy dőlten vannak szedve). Ha az író nem emeli ki a szakszavakat, mindenképpen kell egy előzetes tudás a megtalálásukhoz. Nagyon nehéz szakszöveget olvasatni az egyetemen vagy a főiskolán,

ha a hallgatók nincsenek semmiféle előzetes tudás birtokában, ha nem ismerik az adott szakma alapjait. A nehézséget az is okozza, hogy némely szerzőknek — filozófusoknak, elméleti nyelvészeknek — egészen sajátos terminológiájuk van, melyekről semmiféle tájékoztatást nem nyújtanak.

Hogyan lehet a terminus jelentését megfejtetni? Mindenekelőtt azt kell tisztázni, hogy az író következetesen ugyanabban a jelentésben használja a terminust, vagy több jelentésben. Ez utóbbi esetben meg kell keresni azokat a helyeket, melyekben a különféle jelentések előfordulnak. A jelentést vagy a kontextusból kell kihámozni, vagy meg kell keresni a terminus meghatározását, a definícióját. Ez nem könnyű dolog, sokszor olyan, mint egy kirakós játék.

6. Az analízáló olvasás hatodik szabálya a következő: meg kell jelölni a legfontosabb mondatokat, és meg kell állapítani a bennük lévő állításokat.

7. Meg kell határozni vagy meg kell alkotni (ha nincs benne a szövegben szó szerint) a fő érvet, mégpedig a mondatok kapcsolata alapján.

Ha megállapítottuk az érveket, azt, hogyan épülnek fel az állításokból és végső soron a terminusokból, elmondhatjuk, hogy megértettük a könyv tartalmát.

A mondatok és a bekezdések nyelvi egységek, az állítások és az érvek logikai egységek. Egy összetett mondatban nyilvánvalóan több állítás van, de az is előfordul, hogy egy egyszerű mondatban több állítás van, pl. a *Jancsi és Juliska elment* mondatban két állítás van: *Jancsi elment* és *Juliska elment*. Ezt a tényt nagyon jól ismerik az ügyvédek, sokszor fel kell bontaniuk a mondatokat a legapróbb részletekig, hiszen minden egyes részletet meg kell vizsgálniuk. A legegyszerűbb mód az állítások megállapítására az, ha saját szavainkkal elmondjuk a mondatot, felbontjuk, egyszerűsítjük. Olyan művelet ez, mint a matematikában a próbák: a kivonás próbája az összeadás, az osztás próbája a szorzás. Ez segít a fontos állítások megtalálásában, s ez vagy premissza vagy konklúzió. A gyors olvasásnak nincsen semmi értelme. A gyorsolvasó általában azoknál a mondatoknál áll meg, amelyek érdekesek számára, s nem azoknál, amelyek kétségeket támasztanak benne, pedig ez utóbbiak a fontosak a megértés szempontjából.

Az olyan sora az állításoknak, melyek egymás okát adják, az érv vagy argumentum (emlékezzünk: régi retorikáink okkötésnek nevezték az érvelést). Az argumentum olykor egybeesik egy bekezdéssel, olykor átfut több bekezdésen is, sőt egy szövegben sok olyan bekezdés is van, amelyben egyáltalán nincsen argumentum. Tehát meg kell keresni azt a bekezdést, amelyben a szerző legfontosabb érve van, de ha az érv nincs ily módon kifejezve, akkor magunknak kell megszerkesztenünk. A legegyszerűbb, ha számokat helyezünk el a margón. A jó írók összegezik a könyvük végén az érveket. Gondot szokott okozni az a tény, ha hiányoznak lépések az érvelésből (egyébként a propaganda fogások egyike az, hogy kihagyják a megtámadható érvet); a becsületes író, aki tanítani akar, nem hagy ki lépéseket. Az olvasónak össze kell foglalnia tömören az író érvelését, úgymond dióhéjban elmon-

dani. Azt fontos tudni, hogy nem kell úgy ismerni az érvelést, ahogyan a logikában szokás; nem szükséges speciális logikai képzettség ilyenfajta könyvek olvasásához. Az ember agya egyszerűen így működik olvasás közben: ha ismeri az író terminusait és állításait, eljut az érvekhez.

A következő mozzanatok segítenek. Minden argumentumban van egy sor állítás. Ha először a konklúzió szerepel, akkor meg kell keresni az okokat. Ha az okok vannak elől, akkor meg kell keresni, hová vezetnek. Az első a deduktív, a második az induktív menet. Fontos különbséget tenni a kettő között. Azután azt kell megfigyelni, mi az, amit az író elfogad, mi az, amit be lehet bizonyítani (ez az evidencia, pl. 'az egész nagyobb, mint a részei'), és mi az, amit be kell bizonyítani (ez a fél-evidencia). Minden bizonyítás kiindulópontja az elfogadott állítás (melyet mind az író, mind az olvasó elfogad) vagy a fél-evidencia (amelyet sem az író, sem olvasó nem tagad).

8. Az analízáló olvasás nyolcadik szabálya a következő. Meg kell keresni az író megoldását. (Tulajdonképpen a 4. pontra kell megadni a választ, most már a megismert érvelés alapján.) Eddig nyitva tartottuk a szemünket és az agyunkat, de csukva tartottuk a szánkat. Most érkeztünk el ahhoz a ponthoz, hogy vitatkozzunk az íróval, s kinyilvánítsuk a saját véleményünket.

9. Az analízáló olvasás kilencedik szabálya ekképp hangzik: Nagy bizonyossággal azt mondhatjuk, hogy értjük a könyvet, s csak ezután mondhatjuk, hogy egyetértünk vele, nem értünk egyet vele, vagy elhalasztjuk a véleményalkotásunkat. Megértés nélkül egyetérteni ostobaság; megértés nélkül ellenkezni meggondolatlanság. Az olvasás társalgás, kommunikáció az íróval. Az olvasónak lehetősége van ellenkezni, de az írónak már többnyire nincs lehetősége válaszolni, ezért az effajta kommunikációnak a szabálya az intellektuális etikett (viselkedés), s ennek általános maximái (alapszabályai) vannak. BACON ezt tanácsolta az olvasónak: „Ne azért olvass, hogy ellentmondj és cáfolj; sem azért, hogy elhiggy valamit, vagy hogy megjutalmazzanak; sem azért, hogy beszédtemét találj; hanem azért, hogy mérlegelj és megfontolj dolgokat”. Minden könyvben lehet kivetnivalót találni. Az olvasó partner, nem gyerek. A könyvek tanítanak, de a tanítás nem jelent az olvasó részéről passzivitást, ellenkezőleg. A leginkább tanítható olvasók a legkritikusabbak. Az írónak is, az olvasónak is megvan a felelőssége. Amikor az olvasó megérti a könyvet, átveszi az író felelősségét, az övé már. Rendelkezik a véleményalkotás felelősségével, nem rabszolga, hanem szabad ember. Innen kapta a „szabad művészet” (liberal art, septem artes liberales) a nevét.

Az író retorikai felkészültsége segítségével tudja, hogyan kell meggyőzni vagy rábeszélni, minden egyéb kommunikációs — grammatikai és logikai — készsége ezt a célt szolgálja. Az olvasónak vagy hallgatónak is azonos jellegű retorikai — grammatikai és logikai — készségekkel kell felvértezve lennie ahhoz, hogy megértse az író, hogy képes legyen a reagálásra. Ezek birtokában képes a megértésre,

és a megértés után a kritikára. (A modern pedagógusok azt mondják, hogy a grammatikai és a retorika tudás verbalizmus, s ezért kiűzik az iskolából a grammatikát és a retorikát. Ennek az állításnak pontosan az ellenkezője az igaz. A grammatikai és a retorikai készségek nélkül az olvasó csak a szavakba kapaszkodhat, a szavak rabszolgája lesz, a verbalizmus rabja.) Az intellektuális etikethez tehát a grammatikai és a logikai ismeretek is hozzátartoznak.

Általános tévedés az, hogy sokan a kritikát az ellenkezéssel azonosítják; ez nem így van: kritika az egyetértés is, valamint a véleményalkotás elhalasztása is.

10. Az analízáló olvasás tizedik szabálya a következő: Ha ellenkező véleményen vagyunk, akkor ellenvéleményünket érvekkel megtámogatva kell kifejezni, nem kötözködően és nem veszekedve. Kis időre lehet így nyerni, de hosszú távon nem. Nem szabad úgy olvasni egy könyvet, hogy csak arra összpontosítunk, hogy olyan részletet találjunk benne, mellyel nem értünk egyet. Az ilyen álláspont inkább érzelmi, nem pedig intellektuális. Egy könyvet a tudásért olvasunk, az igazság a fontos. Az olvasónak meg kell ismernie a jelen nem lévő író álláspontját, s mindkét irányban felkészülve kell lennie, mind az egyetértésre, mind az egyet nem értésre.

11. Az olvasónak törekednie kell az egyetértésre, ez nagyon fontos; eleve nem zárhatja el az egyetértéshez vezető utat. Fenn kell tartania azt a lehetőséget, hogy félreértett valamit, vagy tudnia kell, hogy tájékozatlan valamiben. Sokan azt hiszik, hogy a saját véleményük olyan, mint a saját vagyoniuk. Ha igazán a tanulás a cél, akkor nem lehet ezt a merev álláspontot képviselni. Az ellenvélemény is vitatható. Különbséget kell tehát tenni a kritika és a személyes vélemény között. Valahogy úgy kell a helyzetet elképzelni, hogy bárcsak élne az író, bárcsak jelen lenne, bárcsak megváltoztatná a véleményét. Éppen ezért mindig okát kell adni a kritikának. A személyes vélemény abban különbözik a kritikától, hogy nem támogatható meg érvekkel.

Az utóbbi három pont képezi a kritikai olvasás feltételét, a „visszabeszélés” módját, etikáját. Az első megköveteli a teljes megértést. A második azt mondja, hogy ne legyünk kötözködők és civakodók. A harmadik azt mondja, hogy ellenvéleményünket a tudás alapján formáljuk meg, tovább menve: érvekkel kell az ellenvéleményt megtámogatni. Ekkor van remény a megoldásra.

Ha nem értünk valamit, akkor újra kell olvasni a dolgokat. Egyetlen esetben mondhatjuk azt, hogy „nem értem”, ha ez kritikai megjegyzés; de akkor meg kell keresni a meg nem értés forrását: esetleg nem jó a könyv szerkezete, összefüggéstelenek a részek, nem világosak a terminusok. Tegyük fel, hogy egy jó könyvet olvastunk, megértettük, egyetértettünk vele, befejeztük az olvasást.

Ha viszont ellenvéleményünk alakult ki, és érvelünk az író ellen, akkor ismerünk kell az érvelés szabályait. Három feltétele van a jó érvelésnek: Először is az ember érzelmi lény is; nem szabad összekeverni az érveket az érzelmeikkel. Másod-

szor, nem lehet ellentmondani a meggyőződésnek. Harmadszor, szimpátiával kell olvasni a művet, ha a rokonszenv eleve nincs meg bennünk, nem szabad vitatkozni. Természetesen, ez ideális állapot, melyet soha nem érhetünk el, de legalább törekedjünk a megközelítésére. Negyedszer: Ha azt mondjuk: „értem, de ellenvéleményen vagyok”, akkor négy megjegyzést tehetünk: 12. „Nem ismeri a tárgyat”; 13. „Rosszul ismeri a tárgyat”; 14. „Nem érvel logikusan”; 15. „Nem tökéletes a tárgyalása, nincs végig víve az elemzése”. Természetesen, egy könyv nem lehet mindenben hiányos vagy téves vagy illogikus, és természetesen meg kell adni a negatívumok okát.

Nézzük meg a fenti négy pontot röviden.

12. Ha azt mondjuk, hogy a szerző nem kellően tájékozott, akkor azt állítjuk, hogy valamit nem ismer, amit ismernie kellene a témájával kapcsolatban. A tudományos művekben szoktak ilyen hiányosságok lenni, a későbbi kutatások feladata ezeket a hiányokat megszüntetni. A filozófiában más a helyzet: az idők folyamán többet is, kevesebbet is mondhat a filozófia, mint amit az ókori filozófusok mondtak.

13. Ha a szerző rosszul tud valamit, az nemcsak tévedés, több annál: ellentmond a tényeknek. Akkor a szerző azt állítja valamiről, hogy valami igaz vagy valószínű, amikor nem igaz és nem valószínű. Akkor kell erre a figyelmet felhívni, ha mindez befolyásolja a szerző végkövetkeztetéseit. Az első és a második pont összefügg.

14. Az illogikus érvelés kétféle lehet. Az első esetben a végkövetkeztetés nem következik az érvekből, *non sequitur*. A második esetben nincsen összefüggés az érvek között. Ezekre a helyekre precízen kell rámutatni. A jó könyvekben nincsenek ilyen hibák. MACHIAVELLI A *fejedelem*ben azt mondja, hogy minden állam alapja a jó törvény; s nincsen ott jó törvény, ahol nincsen jól felfegyverzett hadsereg, következésképpen ott vannak jó törvények, ahol erős a hadsereg. Ez például nem jó következtetés, mert nem a fegyverektől függ a jó törvény.

Ha a fenti három hibát nem tudjuk kimutatni, nem mondhatjuk, hogy nem értünk egyet, nem mondhatjuk ezt: „Semmi kivetnivalót nem találok a premisszáiban, nincs hiba az érvelésben, de én mégse értek egyet a végkövetkeztetésével”. Az ilyen ember érzelmeket vagy előítéleteket fejez ki. Gyakran előfordul, hogy egy bíráló nem szól hozzá egy adott könyv vagy tanulmány alapgondolatához és érveléséhez, ellenben a saját gondolatait és érvelését keresi a műben; ezen az alapon negatív véleményt kifejezni maximálisan etikátlan cselekedet.

15. Ha azt mondjuk, hogy a szerző elemzése nem teljes, akkor azt mondjuk, hogy nem oldott meg minden problémát, amit meg kellett volna oldania. Ehhez azonban jól kell ismerni az egész problematikát.

Az alábbiakban egy példát adunk:

BABITS MIHÁLY: Irodalmi nevelés
Egy tantárgy filozófiája tanulók számára
(részlet)

Sokat beszélnek az irodalmi nevelésről és sokszor ellenséges hangokon. E tanulmány célja megmutatni, miért lett az irodalmi nevelés, s miért marad az emberi szellem minden nevelésének tengelye.

A stilisztikáról és a retorikáról lesz szó: arról a két stúdiumról, melyet a klasszikus ókor egynek tekintett, és egy néven retorikának nevezett. Egy stúdium ez most is, csak hogy két oldala van: gondolataink összegyűjtése és kifejezése. Egy oldalról gondolkodni, más oldalról beszélni tanít, a szó legtagabb értelmében. Az olvasás is gondolkodás, s az írás is beszéd.

Gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és mégis teljesebben megjelölni egész középiskolai tanításunk célját. Nem tanítunk mesterséget, és nem képesítünk semmi mesterségre. Nem tanítunk ismereteket vagy a feledésnek. Nem tanítunk tudományt: a tudomány nem tíz-tizennyolc éves gyermekeknek való. Aki tudományt akar tanulni, annak már nagyon jól kell gondolkodni tudnia. Művészetet sem tanítunk: azt nem lehet tanulni. Gondolkodni és beszélni tanítunk.

S ha ilyen szempontból nézzük a dolgot, akkor megértjük, miért volt a művelt ókor szellemi nevelésének egyetlen és fő tárgya a retorika, s be fogjuk látni, hogy ami a lényegét illeti, manapság sincs ez másképp. Egész iskolád retorikai, s minden tantárgy igazában csak retorika ma is. Minden nyelvtan és minden irodalom gondolkodni tanít és beszélni. A nagy írók művei stilisztikai és retorikai példatárak, s az idegen nyelvekből még jobban megérted a gondolkodás és kifejezés bonyolult masináját, mint a magadéból, melyet már megszoktál. A számtan levezetéseivel, a retorika egy része: a dedukciók tana. A természetrajz megfigyelésre, a fizika az induktív következtetésre tanít meg. Ha felelsz tanárod váratlan kérdésére, gondolkodni tanulsz; ha összefoglalod, amit tanultál, beszélni.

Gondolkodni és beszélni: voltaképp egy. Gondolkodás nem képzelhető el beszéd nélkül és megfordítva. Az állat sem beszél, sem gondolkodik. *Logosz*: ez a görög szó észet jelet és szavat, s ész és szó nem különböző dolgok. „A gondolat hangtalan beszéd, a szó a megtestesült gondolat” — mondja egy híres nyelvtudós. (Max Müller *Felolvasásaiban*) Ezért a retorika, amely gondolkodni s a stilisztika, amely beszélni tanít, voltaképp egy tudomány; külön nem lehetnek. Elválhatatlanok, mint a test és lélek; a gondolat a lélek, a kifejezés a test. Mikor olvasmányod eszmesorrendjét átgondolod, pontokra szeded, mikor a *Toldi* szerkezetéről, részeiről beszélsz: retorikát tanulsz. Mikor Kölcsey vagy Eötvös egy szép körmondatát elem-

zed: stilsztikával foglalkozol. Minden magyardolgozat retorikai és stilsztikai feladat elé állít egyszerre. Minden tárgy, minden óra együtt hozza meg áldozatát stilsztikának és retorikának.

Beszélni és gondolkodni tehát egyszerre tanulsz és folyton és lassan. De amihez egész iskolai pályádon állandó gyakorlással szoktatnak, annak lassankint némileg tudatossá is kell válnia benned. Olvasmányaid segítenek ehhez. Mondjuk például apró meséket olvastál, iskolakönyved szemelvényeit régi magyar meseírókból. Tárgyra, felfogásra, terjedelemre nem sok különbség volt köztük: ugyanazt a modort, az úgynevezett aesopusi modort utánozták mind. De különböző íróktól voltak, sőt különböző korban élt íróktól. S íme: mindjárt meglepett, mily más hatású minden új író műve. Észrevetted, hogy a hatás különbségét a kifejezésmód különbsége okozza: a *stílus* változik. Egy korból való íróknál is változik: Heltai hosszadalmasan, kedélyesen meséli el, amit Pesti röviden, szárazon. De a kifejezésmód nemcsak írásban, hanem beszédben is más-más. Magad megfigyelheted, mennyire különbözik ismerőseid beszédje egymástól. Az elbeszélések, színdarabok írói feltűntetik ezt a különbséget hőseik beszédében. Ugye, másként beszél az öreg Bence, mint a fiatal Toldi? *Mátyás deák* utolsó jelenetében a király is, meg a kántor is ünnepiesen akarnak beszélni: mily különbözőképpen sikerül!

I. Babits tanulmánya az irodalmi nevelésről, pontosabban a retorikáról, még pontosabban: gondolkodásról és beszédéről, olvasásról és írásról, ezek egységéről szól. A retorikáról szóló könyvek, tanulmányok körébe lehet besorolni: egyrészt hasonlít bármely retorikával és anyanyelvi neveléssel foglalkozó könyvhöz; másrészt a retorikáról szóló olyan egyszerű tanulmányokhoz, mint amilyen RAVASZ LÁSZLÓÉ vagy ZICHY ANTALÉ.⁵⁵³

II. 1. A tanulmány fontos terminusai az *irodalmi nevelés* és a *retorika*. Az irodalmi nevelésen retorikai nevelést ért, a retorikát pedig a terminus eredeti, átfogó jelentésében használja, beleérti a stilsztikát is.

2. Az író legfontosabb állításai a következők:

Gondolkodni (olvasni is) és beszélni (írni is) a retorika és a stilsztika tanít.

A középiskolai tanítás célja: gondolkodni és beszélni tanítani.

Az egész iskolai tanítás retorikai (*Egész iskolád retorikai*).

Gondolkodni és beszélni: voltaképp egy.

⁵⁵³ ADAMIK TAMÁS – A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA (2004) *Retorika*. Budapest, Osiris Kiadó. A *Retorika* végén lévő szöveggyűjteményben olvasható ZICHY ANTAL *A szónoklatról* című 1868-ban a Kisfaludy Társaságban elmondott székfoglalója, valamint RAVASZ LÁSZLÓ *A beszéd mint műalkotás* című 1935-ben írt esszéje.

A gyakorlással elsajátított ismereteknek tudatossá kell válniuk.

A beszéd (innen nem közöltem a tanulmányt)

Az emberek sokféle módon beszélnek.

A beszéd elárulja a gondolkodás gazdagságát vagy szegénységét.

A stílus helyessége a gondolat helyessége.

A beszéd elárulja gondolkodásunk eleveenségét is.

Íme, stilisztikád három fő része a nyelvkincsről és a stílus tulajdonságairól: a szabatoságról és az eleveenségről, amiben a többi mind benne van.

Mindezek a dolgok a stilisztikát alapvető tanulmányává teszik a művészetnek, — de [...] alapvető tanulmánya marad a stilisztika az életnek.

Történet

Tudomány

Politika (itt kapcsolja be a szónoklást)

Íme, mily sokfelé elágazik, mily sokféle gyümölcsöt terem a retorika hatalmas fája. De legnagyobb haszna mindig egy marad: hogy gondolkodni és beszélni tanít.

Összegezés: A középiskolában minden tanulmány retorikai és stilisztikai tanulmány, egy magasabb beszéd- és értelemgyakorlat. Az élet tudománya.

A harmadik bekezdés érvelése a következő. A tétel: *Egész iskolád retorikai*. Bizonyítás: a matematika a retorika egyik része, a dedukciók tana. A fizika (és a többi természettudomány) az indukciók tana. A felelés a megtanult gondolatok összefoglalása. (Ezt az érvelést akkor tudom elfogadni, ha tisztában vagyok a retorika tartalmával, erről szól ez a könyv.) Hasonlóképpen végig kellene menni minden egyes bekezdésen. Egyébként Babits erősen irányítja az olvasást, még tipográfiai kiemelésekkel is.

III. A tanulmány érvelését el lehet fogadni. Alapgondolata — vagyis a retorika átfogó volta — be van bizonyítva. Feladata: a gondolkodni és beszélni tanítás, ez be van mutatva minden részterületen. Ezt pedig elfogadhatjuk az iskolai nevelés céljának (vö. a második bekezdéssel).

Azonos témájú könyvek olvasása

Az azonos témájú könyvek olvasását MORTIMER ADLER *szintopikus olvasásnak* nevezi. Ez az olvasás végső céljának, negyedik fokozatának tekinthető, elmélyedés egyetlen témában (emlékeztetőül: elemi, tájékozódó és analizáló olvasást különböztetett meg). Egy bizonyos témában nem elegendő egyetlen könyvet ismerni, továbbá tudni kell, mely könyveket kell feltétlenül elolvasni. Ez utóbbi követelmény nehéz, s ezen a ponton van szükség a tájékozottabb ember (a tanár) irányítására.

Az első lépés az előkészítés. Rendszerint kapunk egy bibliográfiát, sokszor terjedelmet. Képtelenség minden egyes művet analizáló olvasással végigolvasni. Ezért az ember először tájékozódik, áttekinti a listát, azután mindenképpen redukálja, majd kiválasztja a legfontosabb műveket. Nem lehet mindent egyforma mélységgel elolvasni, ez a kezdő kutatók hibája szokott lenni. Vegyük a nyelvvelés szakirodalmát példaként. A lista óriási, szinte elvégezhetetlen. Sok olyan kötet van a jegyzéken, melyek népszerűsítő tanulmányokat tartalmaznak; ezeket egyelőre félretehetjük. Mindenképpen alaposan el kell olvasni a nyelvvelés történetéről szóló összefoglalást (*Fábián Pál: Nyelvvelésünk évszázadai*); a nyelvvelés elméletéhez több könyv is ajánlható (*Kovalovszky Miklós: Nyelvvelés–nyelvhelyesség; Lőrincze Lajos: Emberközpontú nyelvvelés; valamint Grétsy László Nemzetközpontú nyelvvelés* című tanulmánya és az újabb nyelvstratégiai könyvek); ezután lehet — célunknak megfelelően — a résztanulmányokból kiemelni a fontosabbakat. A különféle témájú szöveggyűjtemények összeállítóinak is nagy gondot okoz a helyes szelektálás.

Mit lehet javasolni az adott témában elmerülni szándékozó olvasónak?

1. A szintopikus olvasás fordítottja az analitikus olvasásnak. Az analitikus olvasásban a könyv maga irányít, azt kell megérteni; a szintopikus olvasásban az olvasó célja irányít. Ezért az olvasó céljának megfelelő részeket kell megtalálni és kiemelni a könyvekből. (A gyakorlott olvasó esetében ez a lépés egybeesik az elsővel, az áttekintéssel. A kezdő esetében azonban szigorúan szét kell választani ezeket a mozzanatokat.)

2. Egyeztetni kell a különböző művek különböző terminusait. Az értelmező olvasás során egyetlen szerző egyetlen művének terminusait kell felfedezni és megérteni. A szintopikus olvasáskor több szerző műveit olvassuk, s lehetséges, hogy különbözőképpen kezelik a terminusokat. Észre kell venni, mikor beszélnek azonos, és mikor különböző dolgokról. Itt van például maga a *retorika* műszó. Az antikvitásban átfogó értelemben használták — ahogyan Babits is értelmezte, s ahogyan mi is értelmezzük; a hazai iskolai retorikák a prózai írásműveket vonták illetékességi körébe; mivel a prózai művekre vonatkozik, ide vonható az egész médiakultúra is; vannak olyan művek, melyek csak a szónoklatokra vonatkoztatják; van olyan nézet is, mely szerint a retorika nem is tudomány, csak a felesleges beszéd tartozik ide.

Ez azt jelenti, hogy az olvasás elkezdésekor át kell tekintenünk a terminusokat, hogy később eligazodjunk a különféle terminológiákban. Fel kell készülni erre a problémára.

3. Fel kell állítanunk néhány kérdést, melyre választ várunk. Ez is nagyon nehéz, természetesen. A következő sorrend célszerű: Egyáltalán létezik-e az a jelenség vagy eszme, melyet kutatunk, a szakirodalomban? Azután: Hogyan ölt testet a jelenség vagy eszme az olvasott művekben? Egyáltalán van-e összefüggés a kapott válaszok között? 4. Dönteni kell a válaszok között. Ez akkor áll fenn, ha ellenkező megoldásokat olvasunk a különféle szerzőknél. Ha több szerzőt olvasunk, akkor csoportosítani kell a véleményeket. A nyelv művelésnél maradván a mai szerzők egyik csoportja szükségesnek és hasznosnak tartja a nyelv művelést, a szerzők másik — kisebbik — csoportja feleslegesnek és károsnak. A retorika kontextusába helyezkedve csakis az első csoport érvelését fogadhatjuk el. Az ellenkező álláspontok mögött sokszor ellenkező nézetek húzódnak meg, igen bonyolult az állásfoglalás (ezek tulajdonképpen a pró és kontra érvelések). Sokszor a keresett probléma nincsen szó szerint kifejtve a művekben, ilyenkor interpretálni, értelmezni kell a műveket. 5. A végső lépés a probléma analízisa, megvilágítása; a saját álláspont kialakítása (mely sokszor valóban nehéz vagy nem lehetséges). Aki mindent elfogad, az semmit sem fogad el. Az állásfoglalás az igazságról szól, és objektívnek kell lennie. Ezért a vitatott szerzőt mindig pontosan és nem a kontextusból kiragadva kell idézni. A saját véleményünket azután a saját szavainkkal kell megformálnunk: az általánosabb tételek felől haladva a konkrétabbak felé.

Különböző jellegű művek olvasása

A gyakorlati könyvek olvasása

Az ismeretközlő könyveknek két csoportjuk van: az elméleti és a gyakorlati könyvek. Az elméleti könyvek valamiféle tudnivalót közölnek, s tudományáganként oszlanak különböző fajtákra. A gyakorlati könyvek bármelyik tudományághoz tartozhatnak. Egy bizonyos: a gyakorlati könyv sosem oldja meg azt a problémát, amiről szól; iránymutatást, ötleteket ad, de a problémát az alkalmazónak magának kell megoldania. Attól, hogy megveszünk egy helyesírási kézikönyvet, még nem lesz jó helyesírásunk, attól, hogy elolvasunk egy szakácskönyvet, még nem lesz ott az asztalunkon az étel. Mindezt azért mondjuk el, mert olykor azt gondolják a tanárok, hogy ha megvesznek egy módszertankönyvet, akkor már nem kell törni a fejüket az egyes órák megszervezésekor. Egy gyakorlati könyv senkit sem kímél meg az alkotó munkától. A gyakorlati könyvek nem oldják meg a problémát, csak segítenek. A gyakorlati könyv szerzője nincsen ott az adott helyzetben, csak általános tanácsokat adhat. Az olvasónak magának valamiképpen hozzá kell járulnia a könyvhöz avégett, hogy alkalmazni tudja.

A gyakorlati könyveknek két csoportjuk van. Az egyik csoportba tartozó könyvek szabályokat tartalmaznak, melyeket követni lehet. Ilyen egy szakácskönyv, egy autózévezetési könyv. A másik csoportba tartozó könyvek inkább alapelveket tartalmaznak, olyan elveket, melyeket követni lehet. Ilyenek a gazdasági, a politikai, az erkölcsi könyvek. A határok természetesen nem élesek.

Egy szabályokat tartalmazó könyvben a szabályokat kell megkeresni. Az argumentáció az ilyen könyvekben kétféle: az író vagy elvekkel támogatja meg a szabályokat, megokolja őket; vagy megmutatja, hogyan működnek a gyakorlatban ezek a szabályok. Az alapelveket tartalmazó könyv olyan, mint egy elméleti könyv. Az olvasó azonban a sorok között olvas, s azon gondolkodik közben, hogyan valósíthatná meg a gyakorlatban a könyvben kinyilvánított alapelveket. Az elméleti könyveket az igazságért írják. Egy gyakorlati könyv szabályait alkalmazni lehet, s az alkalmazás elvezeti az olvasót egy célhoz, olyanhoz, melyre nagyon vágyik (megtanul helyesen olvasni, írni, autót vezetni). Egy gyakorlati könyv mindig valamilyen célhoz vezet.

A gyakorlati könyvekben ezért erős a rábeszélő jelleg. Ez rendjén is van. A propagandától azonban tartózkodni kell. Felismerhető és leleplezhető a céljáról. Olyan, mint a drog: nem ismerjük a végső hatását, amikor lenyeljük. Ha azonban intelligensen olvassuk az ilyen munkákat, ismerve a terminusokat, az érveket, leleplezhetjük a félrevezető rábeszélést.

A gazdasági, politikai, erkölcsi művek olvasásakor több háttérismeretre van szükség, ajánlatos ismerni az író és korát, a körülményeket.

A szépirodalom olvasása

Az angol az *imaginative literature* terminust használja, mely nem azonos a szépirodalom fogalmával; azt mondhatjuk, hogy a képzeletet foglalkoztató irodalom olvasásáról van szó. Egy szépirodalmi mű olvasásakor a képzeletünkre is szükség van. Sokkal nehezebb, mint egy ismeretközlő mű olvasása. A szépirodalmi mű inkább gyönyörködtet, mint tanít. Könnyebb gyönyörködni, mint tanulni; de azt már nehezen tudjuk megmondani, hogy miért gyönyörködtet valami. A szépet nehezebb analizálni, mint az igazságot. Az esztétikum befogadásáról itt most nincsen mód értekezni, arra van csak lehetőség, hogy néhány tanácsot adjunk. Elsősorban azt, hogyan ne olvassuk a szépirodalmat. Az ismeretközlő művek tudást közvetítenek, a szépirodalmi művek tapasztalatot. A dolgokat érzékeinkkel és képzeletünkkel tapasztaljuk meg, az ilyen műveket képzeletünk mozgósításával kell olvasnunk. A szépirodalmi műnek — mivel más a célja — más a nyelvezete: erősen ambivalens, nem törekszik az egyértelműségre, mint az ismeretterjesztő irodalom, ellenkezőleg, ezt tudomásul kell vennünk.

Mit lehet javasolni? 1. Osztályoznunk lehet a művet a fajtája szerint (lírai mű-e, regény vagy színdarab). 2. Egységben kell látni a művet. Egy történet egysége mindig a cselekményében van; a történetet egy narrációban lehet összefoglalni (nem egy állításban vagy egy érvben). 3. Azt kell felderíteni, hogyan alakul ki az egész: a jellemekből és az eseményekből. (Az ismeretközlő mű redukálható egy állításra, egy egész, melynek részei ezt az egészet értelmezik.) Egy ismeretterjesztő mű részeit az egésztől függetlenül is el lehet olvasni, egy regényt, egy drámát, egy verset csak folyamatában.

Mégis mit tehetünk egy szépirodalmi mű analízisékor? 1. Egy regény elemei az epizódok, a jellemek, gondolataik, érzelmeik, cselekedeteik, beszédük. Ezekkel kell tisztába jönni (ahogyan az ismeretközlő mű esetében a terminusokkal). 2. Ott-hon kell éreznünk magunkat a képzeletbeli világban, mintha szemlélői volnánk az eseményeknek, barátja a szereplőknek, mintha a képzeletben együtt cselekednénk és éreznénk a szereplőkkel (ahogyan egy ismeretközlő műben megkeressük az író állításait). 3. Követni kell a szereplőket, végig életútjukon, kalandjaikon. A költemények esetében is ez a helyzet, bár ott egyetlen szereplő van, maga a költő.

Melyek a kritika szabályai egy szépirodalmi mű esetében? Az alapszabály a következő. Addig ne bíráljuk a szépirodalmi művet, amíg nem azonosultunk azzal, aminek a meg tapasztalását az író kéri. (Az ismeretterjesztő művek esetében azt mondtuk, hogy addig ne bíráljuk a művet, amíg meg nem értettük.) Nem mondhatjuk, hogy egyetértünk vagy nem értünk egyet (mint egy ismeretterjesztő mű esetében), hanem azt, hogy tetszik vagy sem. Nem az igazság a kritika alapja, hanem a szépség. Nem bírálhatjuk Móricz Zsigmondot azért, mert a cselekményt az alföldi pusztára vagy egy képzeletbeli városba, Zsarátnokra helyezi. Azért igen, ahogyan ír, az tetszhet vagy sem.

Az egyes műfajok olvasásához lehet több-kevesebb tanácsot adni. Egy bonyolult regény olvasásakor sokat segít, ha felírjuk magunknak egy papírra a szereplők rendszerét. Különösen akkor segít ez a megoldás, ha nehezen tudjuk a neveket megjegyezni (hasznos lehet ez a megoldás a *Háború és béke* vagy az *Elfújta a szél* és hasonló nagy regényfolyamok esetében). A színdarabok olvasásakor is ajánlatos tisztába jönni a szereplők rendszerével, egymáshoz való viszonyukkal, s hasznos olykor vissza-visszalapozni a szereposztáshoz. A színdarabok egyes részeit ajánlatos hangosan olvasni. A hangos olvasás mindig segít a versek élvezésében és megértésében.

Összefoglalás

A szövegértő olvasás készség, mégpedig részkészségekből összetevődő készségrendszer. Ez a megállapítás új és nagyon fontos: azt jelenti, hogy a szövegértő olvasást tanítani lehet, és a készségrendszer bizonyos összetevőit automatizálni lehet. A részkészségek a következők: a szövegben lévő információ dekódolása; a meglévő tudás, a séma mozgósítása; a szöveg egységeinek — a szavaknak, a mondatoknak, a bekezdéseknek és a szövegegésznek — a megértése. A szövegértő olvasás készségei fokozatokban rendeződnek, ezek a szó szerinti, az értelmező, a bíráló és az alkotó olvasás. A készségek monitorozásának, a metakognitív készségnek a legfontosabb eleme a kérdés: a tanár kérdései, a tanulók kérdéseinek irányítása, valamint a tanulók kérdései. Ezek olyan készségek, melyek általánosan, minden mű esetében alkalmazhatók, hátterüket mindenekfelett grammatikai és pragmatikai ismeretek alkotják. Ezenkívül sajátos műveleteket igényel az ismeretterjesztő, a gyakorlati és a szépirodalmi művek olvasása. Új fogalom a *szintopikus olvasás*, vagyis az azonos témájú művek olvasása.

RETORIKAI GONDOLKODÁS ÉS SZÖVEGÉRTŐ OLVASÁS

*A szó az ember; senki sem titkolhatja el önmagát,
Nem adhat mást, mint ami benne van.*

Babits Mihály

*A szónok csak billentyűzet; a sípok őserejében a hallgatóság
közös lelkének ezer változatú szenvedélye zúg.*

Ravasz László

Két célom van: egyrészt bemutatni a retorika tartalmát, érvelésének jellegzetességét, másrészt bizonyítani, hogy a retorika ismerete nélkülözhetetlen a szövegértő olvasáshoz és a fogalmazáshoz.

Mindenek előtt azt kell tisztáznunk, miért kapcsoltuk össze a szövegértő olvasást és a retorikát. Az ok egyszerű: ha egy szöveget retorikai szabályok szerint hoztak létre, akkor megértéséhez szükség van a retorikai szabályok ismeretére. A CORBETT–CONNORS-féle retorikában olvashatjuk ennek a tételnek a kifejtését. A retorika eredetileg szintetikus művészet/mesterség, építkező, komponáló. Ám jobb olvasókká tehet minket. Az *új kritika* (*new criticism*) írói — CLEANTH BROOKS és ROBERT PENN WARREN — a retorikai elveket alkalmazták a költői szövegek *szoros olvasásához* (*close reading*). MORTIMER ADLER *How to Read a Book* című könyvében retorikai technikákat alkalmaz az ismeretközlő és az érvelő próza olvasásában. WAYNE C. BOOTH *The Rhetoric of Fiction* című könyvében szintén retorikai alapon magyarázza az elbeszélés és a regény narratívájának a formáit.⁵⁵⁴

Nálunk BABITS MIHÁLY volt az, aki meglátta és hangsúlyozta a retorika minident átfogó jellegét, vagyis a gondolkodás és a beszéd, az olvasás és az írás egységét *Irodalmi nevelés* című esszéjében, melyet fogarasi diákjainak írt 1909-ben. A stilisztikáról és a retorikáról elmélkedik, „arról a két stúdiumról, melyet a klasszikus ókor egynek tekintett, és egy néven retorikának nevezett. Egy stúdium ez most is, csakhogy két oldala van: gondolataink összegyűjtése és kifejezése. Egy oldalról

⁵⁵⁴ „As originally conceived, rhetoric was primarily a synthetic art — an art for „building up”, for „composing”, something. But rhetoric can also be used as analytical art — an art for „breaking down” what has been composed. As such, it can make us better readers.” — CORBETT, EDWARD P. J. – CONNORS, ROBERT J. (1999) *Classical rhetoric for the modern student. Fourth edition.* New York – Oxford, Oxford University Press, 25. A továbbiakban Corbett–Connors-féle retorika megjelöléssel utalok rá. Vö. ADAMIK TAMÁS – A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA (2004) *Retorika*. Budapest, Osiris Kiadó, a továbbiakban csak Retorika, 2004 megjelöléssel említem. Mortimer Adler könyvének ismertetését l. 323.

gondolkodni, más oldalról beszélni tanít, a szó legtagabb értelmében. Az olvasás is gondolkodás, az írás is beszéd.”⁵⁵⁵

Az természetes, hogy az ókori művek értelmezéséhez ismerni kell az antik retorika szabályrendszerét, „mert az ókori alkotók műveiket gyakran az antik retorika esztétikai mércéi szerint írták”⁵⁵⁶, a retorika mércéi azonban mai napig élnek, szükség van ismeretükre. A retorika ismeretében jobban megérthetjük és kritikusan szemlélhetjük korunk hirdetéseit, kereskedelmi reklámjait, politikai üzeneteit, beszédeit, vitáit, satíráit, ironikus és kétértelmű műveit. Olyan területen is szükség van retorikai ismeretekre, ahol nem is gondolnánk: az európai uniós vizsgán sok szinkrontolmácsunk megbukott, mert nem mondatról mondatra kellett fordítaniuk, hanem egyszerre egy ötperces szöveget. Ezt csak az adott szövegtípusra jellemző retorikai struktúra ismeretében és észben tartásával lehet megoldani. A szövegértő olvasást mérő, az angolszász országokban kifejlesztett tesztek az ottani eleven retorikai gyakorlat alapján készítik, tehát gyakorlati okok is igénylik a szövegértő olvasás és a retorika összekapcsolását. Természetesen, a tanításban nem szabad szétválasztani a szövegértő olvasást és a szövegalkotást, ahogy ezt sokan hangsúlyozzák, bár nem biztos, hogy ez az egységben való gondolkodás érvényesül a mai iskolai gyakorlatban.⁵⁵⁷

A retorika útja

ROLAND BARTHES egy emberöltővel ezelőtt egy 1964–65-ben tartott retorikai szemináriumán kijelentette, hogy a retorika „a reneszánsz óta haldoklik, s három évszázada halálhírét keltik, de még nem bizonyos, hogy halott”⁵⁵⁸. Hogy a retorikának esze ágában sincs haldokolni, bizonyítja a korabeli, vagyis az 1945 utáni és az egészen friss, retorikai tárgyú tanulmányok és kézikönyvek sora (PERELMAN 1958, 1982, TOULMIN 1958, MORIER 1961, 1989, LANHAM 1991, CONNORS–CORBETT 1965, negyedik kiadása 1999, UEDING 1996, ENOS 1996, MOLINÉ–MICHELE 1999, MORAN–BALLIF 2000, PLETT 2000, ROBRIEUX 2000, SLOANE 2001⁵⁵⁹, HEINRICH

⁵⁵⁵ BABITS *Irodalmi nevelés* című tanulmányát teljes terjedelmében közli a *Retorika*, 2004 szöveggyűjteménye, 574–583.

⁵⁵⁶ ADAMIK TAMÁS (1998) A szöveg értelmezése. In: HAVAS LÁSZLÓ szerk. *Bevezetés az ókortudományba. 1. kötet*. Debrecen, KLTE BTK, 38.

⁵⁵⁷ 33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére című könyvem alcíme nem véletlenül a következő: Az esszéírás tanításával (2004, Holnap Kiadó).

⁵⁵⁸ BARTHES, ROLAND (1997) *A régi retorika*. Pécs, Jelenkor, 73.

⁵⁵⁹ PERELMAN. CHAIM – OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958) *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*. Paris. PERELMAN, CHAIM (1982) *The realm of rhetoric*. Notre Dame – London, University of Notre Dame Press. TOULMIN, STEPHEN E. (1958) *The uses of argument*. Cambridge, Cambridge University Press. MORIER, HENRI (1961, 1989) *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*. Paris, Presses Universitaires de France. CORBETT, EDWARD P. J. – CONNORS, ROBERT J. (1999) *Classical rhetoric for the modern student*. New York – Oxford, Oxford University Press.

LAUSBERG időtálló és nélkülözhetetlen könyvének — 1960, 1990 — időközben megjelent az angol fordítása, 1998⁵⁶⁰). Egészen bizonyosan más következtetésre jutott volna BARTHES, ha megismerkedett volna a korabeli angolszász retorikai művekkel — maga írja, hogy csak francia művekre támaszkodik a klasszikusokon kívül —, a retorika ugyanis a 20. század második felében reneszánszát éli, de nemcsak az egyetemi retorika tantárgy, hanem általában a retorikai gondolkodás. LANHAM írja a retorika szócikk végén: „*The twentieth century, especially the last twenty years, have in fact seen just such revival of rhetorical thinking in many disciplines besides the university subject called Rhetoric.*” Azért fontos BARTHES könnyelmű kijelentését szóvá tenni, mert tanulmánya kötelező olvasmány egyetemünkön (tehát némi kritikával kell kezelni), és mert nálunk is sokan vannak, akik úgy tekintenek a retorikára, mint valamiféle kihalt dinoszauruszra, vagy pedig teljesen félreértelmezik tartalmát, s művelését nem szorgalmazzák, egyetemi programokból kihagyják. Ez a negatív viszonyulás az utóbbi években változni látszik, az újabb reformok előírják a retorika általános tanítását.

A híres, a maga korában nálunk is idézett 19. századi dublini logikus-retorikus, RICHARD WHATELY írja, hogy vannak olyan diszciplinák, melyek az évszázadok során sokat változtak — ilyenek a természettudományok —, ám vannak olyan diszciplinák, melyeknek teljes rendszerük megvolt az antikvitásban, ilyen a filozófia és a retorika.⁵⁶¹ Ez a tény indokolja, hogy ma is foglalkozunk az antik retorikával, ma is érvényesek megállapításai. A retorika érvényességét a mai szerzők többek között azzal is szokták bizonyítani és hangsúlyozni, hogy a régi retorikai rendszerhez mai műveket idéznek, ezt teszi a CORBETT–CONNORS-féle amerikai retorika is, például az érvforrásokat többek között MARTIN LUTHER KING beszédein szemlélteti. Elvi kérdés, hogy a példák idézésében nem lehet megkerülni a jelent, még akkor sem, ha olykor vitákat válthat ki. Minden valamire való hazai retorika aktuális beszéde-

LANHAM, RICHARD A. (1991) *A handlist of rhetorical terms*. 2nd ed. Berkeley etc., University of California Press.

ENOS, THERESA (ed.) (1996) *Encyclopedia of rhetoric and composition. communication from ancient times to the informaton age*. New York, Garland Publishing.

MORAN, MICHAEL G. – BALLIF, MICHELLE (2000) *Twentieth-century rhetorics and rhetoricians. Critical Studies and Sources*. New York, Greenwood Press.

ROBRIEUX, JEAN-JACQUES (2000) *Rhétorique et argumentation*. Paris, Nathan.

PLETT, HEINRICH F. (2000) *Systematische Rhetorik*. München, W. Fink.

UEDING, GERT szerk. (1996) *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

SLOANE, THOMAS szerk. (2001) *Encyclopedia of rhetoric*. Oxford etc., Oxford University Press.

⁵⁶⁰ LAUSBERG, HEINRICH (1960, 1990) *Handbuch der Literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft*. München, Max Hueber Verlag.

LAUSBERG, HEINRICH (1998) *Handbook of literary rhetoric. A foundation for literary study*. Leiden–Boston–Köln, Brill.

⁵⁶¹ WHATELY, RICHARD (1872) *Rhetoric. Tenth edition, revised*. London. 4. „...the present is not one of those branches of study in which we can trace with interest a progressive improvement from age to age. (...) Aristotle, who was the earliest, may safely be pronounced to be also the best, of the systematic writers on Rhetoric.”

ket idézett, az 1849 utáni retorikák főleg Kölcseyt (akkor Kossuthot tilos volt idézni), az 1868 utániak Kossuthot, Deákot, Prohászkt, az Alszegehy–Sík-féle Apponyit, a pártállami időszak retorikái Lenint, Marosánt, a 2004-es *Retorika* Orbánt, Mádl, Jókai Annát.

Az antikvitásból örökölt, komplex retorika a 20. század második felében részterületeire bomlott. Ez azt jelenti, hogy a modern retorikai irányzatok egy-egy részproblémát helyeznek a középpontba: a jelentést, az etikai értéket, az okok (motívumok) kutatását, az érvelést, a stílust, s vannak olyan irányzatok is, melyek a retorikát műelemző módszerként, illetőleg fogalmazástanításként⁵⁶² értelmezik. Ezekről az irányzatokról áttekintést nyújt ADAMIK TAMÁS⁵⁶³, hangsúlyozva, hogy ezek egységesülni látszanak, egyetlen egységes retorika létezik, melyben él az antikvitásból örökölt rendszer. BARTHES ezt írja *A régi retorika* című tanulmánya bevezetésében: „a régi nem azt jelenti, hogy ma léteznék egy új retorika; a régi retorika inkább úgy áll szemben az újjal, hogy talán még nem zárult le: a világot hihetetlen mértékben itatja át a régi retorika”⁵⁶⁴. Nincsen újretorika vagy neoretorika — bármily tetszetősen hangzik is a szó —, nem is használja ezt a fogalmat a külföldi szakirodalom (BARTHES a Kr. u. 2–4. századi retorikát nevezi újretorikának). Az azonban kétségtelen tény, hogy a retorika számos egyéb tudománnyal érintkezik — az irodalom- és nyelvtudománnyal, a filozófiával, az etikával, a logikával, a jogtudománnyal —, s ebben a vonatkozásban a hangsúlyok mindig mások: az antik retorika grammatikai alapú volt, a brit retorika lélektani természetű, napjaink retorikája a szociológiához — pontosabban szólva a szociálpszichológiához — áll közel.⁵⁶⁵ (BARTHES azt is írja, hogy a nyelvtan előbb keletkezett, mint a retorika, a tények nem ezt mondják, hiszen az első nyelvtan a Kr.e. 2. századból való, viszont retorikáról, szónokversenyekről már az Iliászból szó van, a retorikai gyakorlat nagyon régi, az első retorikák pedig a Kr.e. 5. században keletkeztek.⁵⁶⁶)

A sokféle irányzat közül számunkra most azok a fontosak, amelyek az argumentációt helyezik a középpontba (TOULMIN 1958, PERELMAN 1958, 1982, CONNORS–CORBETT, 1965, 1999), mégpedig a retorikai argumentációt, mely a

⁵⁶² GLENN, CHERYL – LYDAY, MARGARET M. – SHARER, WENDY, B. (2004) *Rhetorical education in America*. Tuscaloosa, University of Alabama Press; EDE, LISA (2004) *Situating composition*. Carbondale, Southern Illinois University Press; CONNOR, ULLA (1996) *Contrastive rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge, Cambridge University Press; CONNORS, ROBERT J. (1997) *Composition — Rhetoric. Backgrounds, theory, and pedagogy*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press; KINDRICK, ROBERT L. – OLPIN, LARRY R. – PATTERSON, FRANK M. (1980) *A new classical rhetoric*. Dubuque–Toronto, Kendall/Hunt Publishing Company.

⁵⁶³ Világirodalmi Lexikon 11. kötet, majd *Retorika*, 2004, 140–149.

⁵⁶⁴ BARTHES, i.m., 69.

⁵⁶⁵ *Retorika*, 2004, 149–150.

⁵⁶⁶ BARTHES, i.m., 73; *Retorika*, 2004; az Iliász 9. énekében lévő hat beszéd idézése általános a retorikákban, a CORBETT–CONNORS-féle retorika hosszasan elemzi ezt a híres jelenetet bevezetésében, egyetemi retorikai előadásaimat is ezzel szoktam indítani (hasznos kezdés, mert a hallgatók ismerik a Trója-filmet, az Iliászt manapság nem olvassák, nem is nagyon tanítják).

hallgatóság figyelembevételével működik. Úgy tűnik fel, hogy az új argumentációs irányzatokban — olykor más hangsúlyokkal — tovább él ARISZTOTELÉSZ érveléstana; nem tévedünk, ha az új érveléstant arisztotelésziánusnak mondjuk. BARTHES is felteszi a kérdést: „Az összes retorika (amennyiben PLATÓNTól eltekintünk) arisztotelianus volna? Minden kétséget kizáróan igen: a klasszikus kézikönyveket tápláló valamennyi didaktikus elem Arisztotelésztől való”⁵⁶⁷. ARISZTOTELÉSZ érveléstana pedig a hallgatóság szempontját veszi figyelembe, a hallgatóságot, melynek fontosságát olyannyira hangsúlyozzák a modern retorikai érvelésben.

ARISZTOTELÉSZ *Retorikája* tömör és vázlatos, mintha előadásainak kivonata volna, éppen ezért — meg azért is, mert korszakonként feledésbe merül — mindig hagy értelmezni valót az utókorra. A súlypontot az érvelésre helyezi, a beszéd szerkezetében két részt lát fontosnak, a tételt és a bizonyítást, az élokúció kisebb helyet kap benne⁵⁶⁸. Ezt írja rögtön retorikája második bekezdésében: „...egyedül a bizonyítások tartoznak a rétorikához; a többi csak kiegészítés”. A retorika története folyamán azután előtérbe kerül korszakonként az élokúció, az ékesszólás (ennek több oka és korszaka van, általában PETER RAMUS heves logikaellenességét szokták említeni, valamint retorikájának nagy hatását⁵⁶⁹).

Különösképpen nálunk fontos a retorikai érveléssel foglalkozni, mivel erre nagyon is okot ad a hazai retorikatörténet alakulása.⁵⁷⁰ Hazánkban a retorikai szakirodalom a kezdetektől megvolt, erről tanúskodik a 12. századból fennmaradt esztergomi diákjegyzet, mely a *Rhetorica ad Herennium* 4. könyvének kivonata.⁵⁷¹ Ettől kezdve a retorika az évszázadok folyamán mindig része az oktatásnak. Kivirágzása a 19. század második fele: ekkor születnek meg a körültekintő összefoglalások (SZEBERÉNYI LAJOS, *Politikai szónoklat-tan*, 1849, SZVORÉNYI JÓZSEF, *Ékesszólástan*, 1851; LAKY DEMETER, *Ékesszólástan*, 1864; ACSAY FERENC, *A prózai műfajok elmélete*, 1889), s az 1868-as népoktatási törvény és a retorika iskolai bevezetése után kitűnő tankönyvek születtek. Azt figyelhetjük meg azonban, hogy a tan-

⁵⁶⁷ BARTHES, i.m., 80.

⁵⁶⁸ ARISZTOTELÉSZ (1999) *Rétorika. Fordította és a bevezetést írta Adamik Tamás*. Budapest, Telosz, 12–17. A továbbiakban: Ariszt.

⁵⁶⁹ RAMUS, PETER (Pierre de la Ramée, 1515–1572) a bizonyítást és a szerkesztést a dialektikában helyezte el, a retorika feladatának a stílust és az előadásmódot tartotta, a stílust pedig a szóképekre és az alakzatokra korlátozta, vö. LANHAM, RICHARD A. (1991) *A Handlist of rhetorical terms. Second edition*. Berkeley etc., University of California Press, 133. A logika és a retorika viszonya nagyon bonyolult. A legelterjedtebb felfogás szerint a retorika a mindennapi kommunikáció, a logika a tudományos kommunikáció. Éppen ezért a retorikát gyakran egy nyitott tenyérhez, a logikát egy összeszorított ökölhöz hasonlították. A logika és retorika közötti súlyponteltolódás többször is megfigyelhető a retorika története folyamán — ARISZTOTELÉSZ is szóvá teszi —, nálunk az 1930-as évektől figyelhető meg az érvelés háttérbe szorulása.

⁵⁷⁰ A. JÁSZÓ ANNA (2004) Magyar retorikatörténet. In: ADAMIK TAMÁS – A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA, *Retorika*. Budapest, Osiris Kiadó, 153–250.

⁵⁷¹ CORNIFICIUS (1987) *A C. Herenniusnak ajánlott retorika. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Adamik Tamás*. Budapest, Magyar Könyvklub; MÉSZÁROS ISTVÁN (1973) *A XII. századi esztergomi diákjegyzet*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

könyvekben az érvelés egyre kisebb helyet kap. 1938-ban szűnt meg a retorika iskolai tanítása, majd a 2000. évi kerettanterv vezette be újra. A felsőoktatásban az utóbbi években előre törni látszik, bár nem mindenütt tanítják. A retorika tartalmának értelmezésével gondok vannak. A tanárok nagy része a beszédműveléssel azonosítja a retorikát, illetőleg a beszédművelésre korlátozza még ma is⁵⁷², s ennek a leszűkítésnek megvan az oka: a pártállami korszak retorikáiban — érthető okokból — nemigen kapott helyet az érvelés. A retorika felélesztésén sokan fáradoztak a 20. század utolsó negyedében, a névsor gazdag és tekintélyes: BALÁZS JÁNOS, ADAMIK TAMÁS, GRÉTSY LÁSZLÓ, FISCHER SÁNDOR, VÍGH ÁRPÁD, DEME LÁSZLÓ, GÁSPÁRI LÁSZLÓ, WACHA IMRE, BENCZE LÓRÁNT.⁵⁷³ Legalább három probléma azonban mindenképpen megmaradt: a klasszikus források ismerete elhalványult, következésképpen felszaporodtak a másod- és többedkézből vett idézetek a szakirodalomban; a 20. század második felében külföldön kibontakozott irodalom nem épült be a köztudatba; az érvelés pedig nem került vissza a retorikába, visszahelyezése szükségessé vált. Ezenkívül tisztázni kell bizonyos fogalmakat. Ezért indítottuk el a *Régi új retorika-programot* az ELTE-n,⁵⁷⁴ melynek összegzése lett az Osirisnél 2004-ben megjelent *Retorika*, szerzői ADAMIK TAMÁS, A. JÁSZÓ ANNA és ACZÉL PETRA. Az érvelés visszakerült a helyére, s ez lényeges mind a retorikaelmélet, mind a gyakorlat szempontjából, a *Régi új retorika-program* két kötete is az érvelésről szól: *A klasszikus retorikai bizonyítás* (2002) és *A modern retorikai bizonyítás* (2003).

⁵⁷² WACHA IMRE (2002) Szónoklatelmzések tapasztalatairól. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A klasszikus retorikai bizonyítás*. Szerk. Budapest, Trezor Kiadó, 71–82.

⁵⁷³ BALÁZS JÁNOS (1987) *Hermész nyomában. A magyar nyelvölcsélet alapkérdései*. Budapest, Magvető Kiadó; BENCZE LÓRÁNT (1997) *Mikor, miért, kinek, hogyan? I/1–2. Stílus és értelmezés a nyelvi kommunikációban*. Budapest, Corvinus; DEME LÁSZLÓ szerk. (1974) *Szónokok, előadók kézikönyve*. Budapest, Kossuth Kiadó; DEME LÁSZLÓ (1978) *Közéletiség, beszédmód, nyelvi műveltség*. Budapest, Kossuth Kiadó; FISCHER SÁNDOR (1966) *A beszéd művészete*. Budapest, Gondolat Kiadó; FISCHER SÁNDOR (1975) *Retorika*. Budapest, Kossuth Kiadó; GÁSPÁRI LÁSZLÓ (1988) *Retorika*. Budapest, Tankönyvkiadó; GRÉTSY LÁSZLÓ szerk. (1970) *A szónoklástán főbb kérdései*. Budapest, TIT Országos Központja; VÍGH ÁRPÁD (1981) *Retorika és történelem*. Budapest, Gondolat Kiadó; WACHA IMRE (1994) *A korszerű retorika alapjai. 1–2*. Budapest, Szemimpex Kiadó.

⁵⁷⁴ A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. (2000) *A régi új retorika*; (2001) *A szónoki beszéd részei és a beszédformák*; (2002) *A klasszikus retorikai bizonyítás*; (2003) *A modern retorikai bizonyítás*; (2004) *A szónoki beszéd kidolgozása*; (2005) *A szóképek és a szónoki beszéd*. Budapest, Trezor Kiadó. (A retorikaelmélet akkor ér valamit, ha összekapcsolódik a gyakorlattal; ezért indítottuk el ugyancsak 2000-ben az Országos Kossuth Szónokversenyeket, melyeken a határon túli egyetemisták és főiskolások is részt vesznek. A kötetek tartalmazzák a versenybeszédeket is, valamint a beszédekhez kapcsolódó elemzéseket is.)

A szónok feladatai

A szónoknak öt feladatot kell elvégeznie ahhoz, hogy beszédét megtarthassa, ezek az *inventio*, a *dispositio*, az *elocutio*, a *memoria* és a *pronuntiatio*. Az *inventio* a bizonyítékok és az anyag feltalálása, pontosabban a fellelése, mivel a bizonyítékok és az anyag megvan, nem feltalálni, hanem megkeresni kell őket. Itt meg kell jegyeznünk, hogy sokan az *inventiót* az anyaggyűjtésre korlátozzák, pedig a bizonyítást is előre meg kell fontolni, éppen ezért sok retorikában az *inventio* tartalmazza a bizonyítás tárgyalását (CONNORS–CORBETT 1965, 1999; SZEBERÉNYI 1849, NÉVY 1878, RIEDL 1888, NÉGYESY 1901)⁵⁷⁵. Kimondatlanul ezt tette ARISZTOTELÉSZ is.

Retorikán belüli és retorikán kívüli bizonyítékok vannak. A retorikán belüli bizonyítékokat a szónok találja fel, a szónok érvelő képességétől függenek. A retorikán kívüli bizonyítékok — ahogy nevük is mondja — külső forrásokból származó érvek, külső bizonyítékok: tekintélyek, tanúvallomások, statisztikák, maximák, törvények és a *precedens*.⁵⁷⁶ ARISZTOTELÉSZ ezt mondja: „Rétorikán kívülieknek nevezem mindazokat, amelyeket nem mi gondoltunk ki, hanem már korábban is léteztek: a tanúk, a kínzással kicsikart vallomások, a dokumentumok stb. A rétorikán belüliek azok, amelyeket a módszer szolgáltat, és amelyeket mi hozunk létre. Az előbbieket csak alkalmaznunk kell, az utóbbiakat viszont meg kell találnunk.”⁵⁷⁷

„A beszéd által nyújtott bizonyítéknak három fajtája létezik: az első a szónok jellemében van, a második a hallgatóságra tett hatásban, a harmadik pedig magában a beszédben, amely bizonyít, vagy úgy látszik, hogy bizonyít.”⁵⁷⁸ A retorikán belüli bizonyítékok tehát *logikaiak* (*logosz*), *etikaiak* (*éthosz*) és *lélektaniak* (*pathosz*); az Iliásznak fentebb idézett hat beszéde a logikai, az etikai és az érzelmi érvelés példája — Odüsszeusz logikai, Phoinix etikai és Aiasz érzelmi érveléséről van szó, és Akhilleusznek háromféle reakciójáról, vagyis három válaszbeszédéről.

A logikai bizonyítás lényegi eszköze az *enthüméma* — melyet retorikai szillogizmusnak nevezünk —, melynek van egy meghatározott logikája, ez a logika hatja át az etikai és a lélektani érvelést is, s ez a logika érvényesül az érvforrások felhasználásában is. Ennek a tételnek a bizonyítása a feladatunk.

⁵⁷⁵ SZEBERÉNYI LAJOS (1849) *Politikai szónoklat-tan*; NÉVY LÁSZLÓ (1878) *Rhetorika. A prózai műfajok elmélete*; RIEDL FRIGYES (1888) *Rhetorika és rhetorikai olvasókönyv*; NÉGYESY LÁSZLÓ (1901) *Rhetorika. Prózai olvasmányok. Elmélet*.

⁵⁷⁶ CORBETT–CONNORS (1999) 112–120. A retorikán kívüli bizonyítékokat a különféle retorikák különféle csoportosításban adják meg. A CORBETT–CONNORS-féle logikusnak és korszerűnek tűnik, ezért ezt használok. Egyébként a statisztikák fontosságára már 19. századi magyar retorikusok is felhívták a figyelmet.

⁵⁷⁷ Ariszt., I/2. 1355b

⁵⁷⁸ Ariszt., I/2. 1356a

Az enthüméma fogalma

ARISZTOTELÉSZ meghatározása szerint „a retorika olyan képesség, amely minden egyes tárgyban feltárja a meggyőzés lehetőségeit.”⁵⁷⁹ A magam részéről különbséget teszek a *meggyőzés* és a *rábeszélés* között. Ennek a megkülönböztetésnek azért van jelentősége, mert a szakirodalom és a fordítások szinonimaként kezelik ezeket a fogalmakat, szerintem pedig nem szinonimák. A meggyőzés becsületes eljárás, észérvekkel és megindítással operál; a rábeszélés manipuláció, becsapás, ahogyan azt SZOKRATÉSZ kifejti PLATÓN *Phaidrosz* című dialógusában, s ahogyan a mai szociálpszichológia is megkülönbözteti, a meggyőzéssel szemben befolyásolásról beszél.⁵⁸⁰

A következtetésnek (*ratiocinatio*) két útja van, az indukció és a dedukció, melynek eszköze a szillogizmus. „Világos tehát, hogy a retorika módszertana a bizonyításokkal foglalkozik, a bizonyítás pedig egyfajta igazolás (mert többnyire azt hisszük el, amit igazolva látunk). A retorikai igazolás az enthüméma [és ez — röviden szólva — a legfőbb bizonyítási eljárás]. Az enthüméma a szillogizmus egyik fajtája; minden szillogizmust a dialektika vizsgál, vagy az egész dialektika, vagy annak egy része. Ebből világosan következik, hogy az lesz leginkább jártas az enthümémákban, aki leginkább képes felfogni, miből és hogyan jön létre egy szillogizmus, ha hozzáveszi, hogy mire vonatkozik az enthüméma, és miben különbözik a logikai szillogizmusoktól, ugyanis a valóságot és a valószínűt ugyanaz a képesség ragadja meg. Egyébként az emberek természetüktől fogva képesek az igazság felismerésére, s többnyire el is találják az igazságot. Ezért a jártasság a valószínű felismerésében olyan emberben van meg, aki jártas a valóság felismerésében.”⁵⁸¹ A szillogizmushoz viszonyul az enthüméma, a szillogizmus a kétségbevonhatatlan igazságra, a szükségszerűre épül, az enthüméma a valószínűre. Az igaz és a valószínű tehát úgy viszonyul egymáshoz, mint a szillogizmus az enthümémához. A modell: $I \rightarrow V$, azaz Igazság $\rightarrow$ Valószínűség.

Az indukció a retorikában a példa, a szillogizmus a retorikában az enthüméma, ezenkívül nincs más, mondja ARISZTOTELÉSZ, s tulajdonképpen ezt a kijelentését kell megértenünk. A szóban forgó idézet a következő: „Az enthümémát retorikai szillogizmusnak nevezem, a példát pedig retorikai indukciónak. Mindenki bizonyítással érvel úgy, hogy vagy példát alkalmaz, vagy enthümémát; e kettőn kívül nincs más.”⁵⁸² Vagyis a $I \rightarrow V$ modell a bizonyítás minden területén érvényesül (az induk-

⁵⁷⁹ Ariszt. I/2. 1355b

⁵⁸⁰ SZABÓ ISTVÁN (1998) *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó; CIALDINI, ROBERT (1999) *A befolyásolás lélektana*. Budapest, Corvinus.

⁵⁸¹ Ariszt. I/1. 1355a

⁵⁸² Ariszt. I/2. 1356b

ció és a példa viszonyát most nem elemezzük), a „nincs más” arisztotelészi kijelentést kell értelmezni.

ARISZTOTELÉS *Retorikájának* legelején magyarázza az enthümémát, s ennek megvan a nyomós oka: a retorikai bizonyítás minden területét átható elvről van szó.

Az enthümémának két meghatározása van.

Az egyik szerint az enthüméma csonka szillogizmus: vagy a nagyobb premiszsa, vagy a kisebb premiszsa hiányzik, vagy a konklúzió. Kimarad egy része, s ezt a részt a hallgatóság — valószínűen helyesen — hozzágondolja. Például, szillogizmus: *Mindazt, ami igazságtalan, el kell törölni. | A rabszolgaság igazságtalan. || Tehát a rabszolgaságot el kell törölni.* Ebből valamelyik premiszsa elhagyásával lesz enthüméma: *A rabszolgaság igazságtalan. || Tehát a rabszolgaságot el kell törölni.* Vagy: *Mindazt, ami igazságtalan, el kell törölni. || Tehát a rabszolgaságot el kell törölni.* (GÓBI példája, WILLIAM PITT angol miniszterelnök beszédéből⁵⁸³). Elmaradhat a konklúzió is (ezt BARTHES is mondja⁵⁸⁴): *Mindazt, ami igazságtalan, el kell törölni. | A rabszolgaság igazságtalan.* A hiányzó állítást a hallgatóság magában megfogalmazza, innen van az enthüméma hatása: bekapcsolja az embereket a szónokkal való közös gondolkodásba. A törölt állítás „az elmében benne lévő”, azaz „*en thümo*”; az egész struktúra tökéletes az elmében, csak nyelvi kifejezése hiányos.⁵⁸⁵ Erre mondta az egyik legnagyobb magyar egyházi szónok és retorikus, RAVASZ LÁSZLÓ, hogy a szónoki beszéd logikai dráma, de olyan dráma, mely a hallgatóság lelkében megy végbe: [a szónok] „éppen azért, hogy teremthessen, szükség, hogy belevonja a drámába e második személyt, titokzatos és roppant társát, a hallgatóságot.”⁵⁸⁶ Természetesen, a gondolatbeli kiegészítésben mindig van bizonytalansági tényező, így az egész következtetés inkább valószínű, mint szükségszerű.

Az enthüméma csonka szillogizmusként való felfogása megvan ARISZTOTELÉSZNél: „Az enthümémának kevés állításból kell állnia, gyakran kevesebből, mint az első szillogizmus, mert ha valamelyik közülük ismeretes, nem kell megemlíteni, a hallgató maga hozzáteszi. Például ha azt akarjuk kifejezni, hogy Dórieusz olyan versenyben győzött, amelyben a díj koszorú volt, elég azt mondani, hogy az olimpián győzött. Nem kell hozzátenni, hogy az olimpiai játékok díja koszorú, hiszen ezt mindenki tudja.”⁵⁸⁷ Nem igaz tehát, hogy QUINTILIANUS óta az a felfogás, hogy az enthümémát kiképzésének elliptikus jellege határozza meg. ROLAND BARTHES-

⁵⁸³ GÓBI IMRE (1888) *Rhetorika. A gymnásiumok VI. osztálya számára.* Budapest.

⁵⁸⁴ BARTHES, i. m., 126.

⁵⁸⁵ A görög *thümosz* jelentése 'lélek, szív (mint az érzelmek, szenvedélyek székhelye), érzület, érzés, értelem'. Az enthüméma jelentése nemcsak 'az elmében benne lévő', hanem az 'ézelmekben benne lévő'. A terminus összetett jelentésénél fogva az érzelmi-etikai ráhatásra is vonatkozik.

⁵⁸⁶ RAVASZ LÁSZLÓ (1938) *A beszéd mint műalkotás.* In: *Legyen világosság. 3. kötet.* Budapest, 32–42.

⁵⁸⁷ Ariszt. 1/2. 1357a

nál olvasható ez az elhamarkodott állítás. A THOMAS SLOANE-féle retorikai enciklopédia helyesen állapítja meg, hogy az enthüméma csonka szillogizmusként való meghatározása már ARISZTOTELÉSNél is olvasható.⁵⁸⁸

A másik meghatározás szerint az enthüméma valószínűségeen alapuló szillogizmus. Tehát „úgy lehet meghatározni, »mint szillogizmust, amelyet valószínű okokból, (biztos vagy bizonytalan) jelekből és példákból vonunk le«. Az enthüméma tehát valószínű premisszákból következtet, és bizonyos esetekben nélkülözi a formális érvényességet, s ebben határozottan különbözik a logikai szillogizmustól.”⁵⁸⁹ A kétségbevonhatatlanul igaz szillogizmus mindnyájunk által ismert példája a következő: *Minden ember halandó. | Szókratész ember. || Szókratész halandó.* Az enthüméma egészen más: *Minden athéni szeret érvelni. | Szókratész athéni. || Szókratész szeret érvelni.* Ez az enthüméma szerkezetét tekintve ugyanaz, mint az előtte lévő szillogizmus. A különbség a nagyobb premissza bizonyossági fokában van. A szillogizmus nagyobb premisszája kétségbevonhatatlan igazságot tartalmaz, következésképpen konklúziója is mindig igaz; az enthüméma nagyobb premisszája csak valószínű, mert lehet olyan athéni, aki nem szeret érvelni, következésképpen konklúziója csak valószínű, igaz lehet, de nem szükségszerűen az. Éppen ezért teljesen elfogadható, ha az enthüméma gnómából — az emberek által elfogadott bölcseségből — indul ki (tulajdonképpen erre épültek a *chria-gyakorlatok*⁵⁹⁰).

A helyzet azonban nem ilyen egyszerű. ARISZTOTELÉSZ azt írja, hogy enthümémát valószínűségekre és jelekre alapozzuk, a jelek pedig kétfélek: szükségszerűek és valószínűek. A *szükségszerű jel* (*tekmérion*) cáfolhatatlan, például ha valakinek teje van, annak a jele, hogy szült. A *valószínű jel* (*eikosz*) cáfolható: „minden bölcs ember igazságos, mivel Szókratész bölcs volt, ezért igazságos”, egyáltalán nem biztos, hogy minden bölcs ember egyúttal igazságos is, csak valószínű. QUINTILIANUS úgy érezhette, hogy a jel nem illik az eddig felvázolt rendszerbe: „Minden rétorikán belüli bizonyíték jeleken, érveken vagy példákön alapszik. Tudom — írja —, hogy a legtöbben a jeleket az érvek egy csoportjának tekintik. Hogy én ezektől megkülönböztetem őket, annak az oka először is az, hogy csaknem a rétorikán kívüliekhez tartoznak. (Mert a véres ruha, a segélykiáltás, a kék folt olyan eszközök, mint a jegyzőkönyvek, a híresztelések és a tanúk, továbbá nem a szónok találja ki őket, hanem az ügyel együtt a rendelkezésére bocsátják.) A második ok az, hogy a jelek, ha kétségbevonhatatlanok, nem érvek, mivel ahol

⁵⁸⁸ BARTHES, i. m., 126; SLOANE, THOMAS szerk. (2001) *Encyclopedia of rhetoric*. Oxford, Oxford University Press, 249.

⁵⁸⁹ Retorika, 2004, 60.

⁵⁹⁰ A *chria* olyan bölcs mondás, melynek ismerjük a szerzőjét, tulajdonképpen szállóige. A retorikai gyakorlatokon ilyen bölcs mondásra kellett a tanítványoknak beszédet szerkeszteniük. Ezek a retorikai gyakorlatok a 19. században is éltek, KOSSUTH is ilyeneken edződött. Az Országos Kossuth Lajos Szónokversenyen is ez a gyakorlat él tovább, a versenyzőknek ugyanis egy híres mondást kell kifejtteniük. Vö. BOLONYAI GÁBOR (2001) *Antik szónoki gyakorlatok*. Budapest, Typotex.

ilyenek vannak, ott az ügy nem kérdéses, érvnek pedig csak ott van helye, ahol az ügy vitás. Ha pedig kétségbe vonhatók, akkor nem érvek, hanem maguk is érvekre szorulnak.”⁵⁹¹ A jelet — *szémeion* — némelyek bűnjelnek vagy nyomnak nevezik. A szükségszerű jelek QUINTILIANUS szerint alig esnek a retorika szabályai alá, „mert ahol megcáfolhatatlan jel van, ott még per sincs”. A valószínű jelek „önmagukban nem képesek a kételyt eloszlatni, ha egyéb körülmények is támogatják őket, igen nagy erejük van”. Ha például valakinek a mellén seb tátong, öngyilkos is lehetett, meg is gyilkolhatták, tehát bizonyító körülményeket kell keresni. Éppen ezért a valószínű jeleket a *körülmények* között célszerű tárgyalni.

Az ókori retorikák tehát a retorikán belüli bizonyítékokat három csoportba osztották, ezek a *jelek*, az *érvek* és a *példák*.⁵⁹²

Az érveket LAUSBERG két csoportban tárgyalja, először a *ratiocinatio* (*okoskodás*), majd a *tartalom* (*loci*) szerint. A *ratiocinatio* körébe tartozik a következtetés.⁵⁹³

Ezen kitérő után visszatérek az enthümémához.

Az *enthüméma* tehát *retorikai szillogizmus*, *kváziszillogizmus* vagy *pszeudo-szillogizmus*. A hallgatóság figyelembe vétele miatt van rá szükség: egyrészt nincsen idő hosszú és részletes logikai levezetésekre, másrészt ezeket a hallgatóság nem értené, harmadrészt a hallgatóságot be kell kapcsolni a gondolkodásba, s ez úgy érhető el, hogy valószínű, a közfelfogás által sugallt tételekből indulunk ki, s ez a közfelfogásra való alapozás csak erősödik a kihagyások révén. Nem arról van szó, hogy a hallgatóság műveletlen, nem „rájátszás a műveletlen emberek közegében könnyedén kezelt közösségi okoskodásra”⁵⁹⁴. A természetes, mindennapi gondolkodás felismeréséről van szó, ezt fényesen bizonyítja a dialógusok kiegészítése, amelyet az *etnometodológiai* kísérletekben végeznek.⁵⁹⁵

Felállíthatjuk tehát a modellt, mely azt mondja, hogy a szillogizmus igazságához viszonyítva az enthüméma valószínű, s erre a valószínűsége a cél kényszeríti a szónokot, a cél pedig a hallgatóság bekapcsolása a közös gondolkodásba, s ezáltal meggyőzése. Képletben kifejezve:

⁵⁹¹ QUINTILIANUS, MARCUS FABIUS, *Szónoklattan*, ötödik könyv, kilencedik fejezet eleje (Kézirat)

⁵⁹² QUINTILIANUS, MARCUS FABIUS, *Szónoklattan*, 5,9,1 (Kézirat); LAUSBERG 357. §

⁵⁹³ LAUSBERG 366. §

⁵⁹⁴ BARTHES, i. m., 125.

⁵⁹⁵ WARDHAUGH, RONALD (1995) *Szociolingvisztika*. Budapest, Osiris-Századvég, 226–231. Az etnometodológusok azt vizsgálják, hogyan használják az emberek egymás közti kapcsolataikban a nyelvet; hogyan alkalmazzák azt, amit köznap tudásnak és gyakorlati okoskodásnak neveznek: „A gyakorlati okoskodás arra a módra utal, ahogyan az emberek felhasználják köznap tudásukat és ahogyan ezt a tudást mindennapi életvezetésükben alkalmazzák; mi az, amit feltételeznek, mi az, amit soha nem kérdőjeleznek meg, hogy választják ki azokat a dolgokat, amelyekkel foglalkoznak, és hogyan illesztik egymáshoz a társadalmi érintkezésben a köznap tudás darabkait, hogy fenntartsák a „normális” látszatokat. Ez egészen más, mint a logikus gondolkodás, vagy a tudományos hipotézisek megfogalmazása és ellenőrzése — ezeket formális körülmények között sajátítjuk el, és nagyon specializált célok elérésére szolgálnak”, i. m., 228.

I → V CÉL

„Az enthüméma tehát sem formailag, sem tartalmilag nem olyan szigorú, mint a szillogizmus, de ugyanolyan rendszeres. [...] ARISZTOTELÉSZ [...] mind az enthümémát, mind a példát logikusnak tekinti, mert afféle gyakorlati logika érvényesül bennük, amely képes meggyőzni az átlagembert”⁵⁹⁶.

A továbbiakban azt bizonyítjuk, hogy ez a képlet — vagyis az enthüméma logikája — érvényesül az érvelés többi tartományában, az arisztotelészi „nincs más” állítás belátása a cél.

Ugyanez a logika érvényesül az etikai és a lélektani meggyőzésben, az *ethoszban* és a *pathos*ban, vagy ahogyan régi retorikusaink írták: a *megindításban*. Gyakran szembeállítják ugyanis a példa és az enthüméma által nyújtott logikai bizonyítékokat a szónok jellemével mint bizonyítékkal, és szembeállítják a *pathos*-szal, vagyis azzal, hogy a szónok milyen érzelmeket tud kiváltani a hallgatóban. Sok retorikában a meggyőzéstől elkülönítve szerepel a megindítás, legalábbis úgy mutatják be, mint a meggyőzéstől független tartományt, pedig egységről van szó. ARISZTOTELÉSZ hosszasan foglalkozik az érzelmekkel és a jellemekkel.⁵⁹⁷ „Kérdés mármost, hogy ARISZTOTELÉSZ akarta-e ezt a szembeállítást, azaz kizárta-e az enthümémát az *éthosz*ból és a *pathos*ból. [...] Ha tehát a logikai bizonyítékok (a példa és az enthüméma), továbbá a szónok jelleme által nyújtott bizonyíték (az *éthosz*) és a szónok ébresztette érzelmek (a *pathos*) egységet alkotnak, akkor ARISZTOTELÉSZ *Rétorikájának* struktúrája is logikussá válik”⁵⁹⁸.

A *Rétorika* egységét két ténnyel is tudjuk bizonyítani. Az egyik bizonyítékra ADAMIK hívja fel a figyelmet: azok a premisszák, melyeket a szónok az enthümémákhoz használ, közhelyek vagy olyan speciális érvek, melyek az etika és a politika, az erények és a hibák, az érzelmek területéről származnak; a hallgatóság vélekedését, hitét képviselik. ARISZTOTELÉSZ először az enthümémát mint a bizonyítás fő eszközét mutatja be, utána felsorolja azokat a toposzokat, ahonnan az enthümémák alkothatók, végül pedig részletesen leírja az enthümémák különböző fajtáit. Így biztosítva van a *logosz*, az *éthosz* és a *pathos* egysége.

A másik bizonyítékot BARTHES fogalmazza meg: ARISZTOTELÉSZ „felismerte a pszichológiai retorikát; ám mivel továbbra is egy tekhnétől tette függővé, az övé >kivetített< pszichológia: a pszichológia, miként képzelik, nem „az, ami a fejben

⁵⁹⁶ Retorika, 2004, 67–68. Az I→V modell nem mond ellent annak a tételnek, hogy a retorikának az igazságot kell közvetítenie. SZÓKRATÉSZ a következő magyarázatot adja: „megállapítottuk, hogy a valószínű éppen az igazhoz való hasonlósága miatt talál hitelre a tömeg előtt; ami pedig a hasonlóságokat illeti, épp az imént tárgyaltuk meg, hogy az, aki az igazságot ismeri, mindenütt képes a hasonlóságot fellelni.” PLATÓN (1984) Phaidrosz. Fordította KÖVENDI DÉNES. In: *Platón összes művei*. Budapest, Európa, 795.

⁵⁹⁷ Ariszt. I/2. 12–17.

⁵⁹⁸ Retorika, 2004, 65.

van”, hanem amiről a közönség azt hiszi, hogy a másik fejében benne van. Ez egy endoxon, „valószerűségi” pszichológia, szemben a „valódi” pszichológiával, ahogy az enthüméma szemben áll a „valódi” (bemutató) szillogizmussal. ARISZTOTELÉSZ előtt a tehnoográfusok már javasolták az olyan pszichikai állapotok számbavételét, mint a száanalom; de ARISZTOTELÉSZ fedezte fel a szenvedélyek gondos osztályozását, nemcsak aszerint, hogy melyek ezek, de aszerint is, hogy melyeknek hiszik őket: nem tudományosan írta le őket, hanem ahhoz keresett érveket, hogy miként hasznosíthatók a szenvedélyek a közönség eszméinek függvényében. A szenvedélyek kifejezetten premisszák, helyek: ARISZTOTELÉSZ „pszichológiai retorikája az *eikosz*, a valószínű szenvedély leírása”⁵⁹⁹. Ez az álláspont nyelvileg is megfogható, mindig a „fogadjuk el, hogy” fordulattal vezeti be az egyes érzelmek leírását: „Fogadjuk el, hogy a harag fájdalomtól kísért törekvés egy nyilvánvaló bosszúra egy nyilvánvaló semmibevételért”; „Fogadjuk el tehát, hogy szeretni annyit tesz, mint azt kívánni másnak, ami véleményünk szerint jó”; „Fogadjuk el, hogy a félelem olyan fájdalom és aggodalom, amely abból az elképzelésből származik, hogy valami veszélyes és fájdalmas rossz fenyeget bennünket”. Hasonlóképpen írja le a jellemeket, a fiatalok és az öregek, a gazdagok és a hatalmasok jellemét, pl. „Azt a jellemet, amely a gazdagsággal jár együtt, mindenki világosan láthatja”. (Az érzelmeket mindig ellentéteikkel együtt mutatja be, tehát opozíciókban.)⁶⁰⁰ Arról az egyszerű tényről se feledkezzünk meg, hogy a *thümosz* jelentése nemcsak ’értelem’, hanem ’szív, vágy, akarat’ is, l. 585. utalást.

A *pathosz* és az *éthosz* vonatkozásában is egyaránt megállapíthatjuk, hogy érvényes az I → V modell.

Az *éthosz*, a szónok jelleme, és a jelleméből származó hatást minden időben fontosnak tekintették. Álljon itt néhány kiragadott példa.

Az etikai érvelés — az *éthosz* — mindenképpen kapcsolatban van a lélektani érveléssel (BARTHES nem véletlenül vonta össze ezt a két tartományt), mivel itt is az erkölcsről alkotott közfelfogás hat; régi retorikusaink a *megindítás* terminust használták egységesen az *ethoszra* és a *pathoszra*.

ARISZTOTELÉSZ azt mondja, hogy a retorikán belüli bizonyítékok egy része a szónok jellemében van, a jó szónokot erény, bölcsesség és jóakarat jellemzi. PLATÓN a *Phaidrosz* című dialógusában a következő szavakat adja SZÓKRATÉSZ szájába: „Ha most már egy szónok, akinek fogalma sincs a jóról és a rosszról, kezébe kerít egy várost, amely ugyanilyen színvonalon áll, és azt próbálja meggyőzni, nem holmi szamarat dicsérve ló gyanánt, hanem a rosszat jó gyanánt, és minthogy tanulmányozta a tömeg nézeteit, rá is veszi, hogy rosszat tegyen jó gyanánt — mit gondolsz, milyen termést hoz a rétorika ilyen vetés után?” Már kezdetektől fogva

⁵⁹⁹ BARTHES, i.m., 144–145.

⁶⁰⁰ Ariszt. II/1. 1378a, II/3. 1380b, II/4. 1382a, II/14. 1390b

felmerült a retorikával kapcsolatban az az aggály, hogy a rosszra is fel lehet használni, ezeket az aggályokat PLATÓN és SZÓKRATÉSZ is megfogalmazta. Nem a retorikát magát vetették el, hanem a szó hatalmával való visszaélést.⁶⁰¹

QUINTILIANUS *Szónoklattanának* utolsó, 12. könyvét szenteli az etikai problémának, s kimondja, hogy a szónok csak „*vir bonus dicendi peritus*”, becsületes, beszédben jártas férfi lehet (eredetileg Cato mondása). Hosszasan fejtegeti az éthosz kérdését: „Semmi sem annyira megszállott, annyira sokarcú, annyira eltérő indulatoktól megkínzott és zaklatott, mint a romlott lélek. Mert amikor áskálódik, a remény, a gond és a kínlódás emészti, amikor pedig már elkövette a bűnt, a nyugtalanság, a bűnbánat és a várható büntetések gyötrik. Hogyan jut hely közöttük a tudománynak, vagy bármiféle más, hasznos művészetnek?” Bármily jól beszél is egy ember, ha erkölcstelen, QUINTILIANUS megtagadja tőle a szónok nevet. „Hiszen könnyebben meggyőz másokat az, aki előbb önmagát győzte meg.”⁶⁰²

A hazai szakirodalomban is tárgyalják az éthosz kérdését. ZICHY ANTAL *A szónoklatról* című előadásában (1868) azt mondja, hogy számára nem fontos a költő vagy a zeneköltő személyisége, ám „Nem ily viszonyban állok a szónokokhoz, kinek kezébe magam és családom jóléte, hazám jelen és jövő boldogsága van talán letéve. Joggal kérjük, nemcsak azt, hogy mit mond? — hanem azt is, hogy ki mondja?” BABITS ezt írja fogarasi diákjainak *Irodalmi nevelés* című esszéjében (1909): „De a szó hatalma azóta sem csökkent (ti. az ókori szónokok óta), mert a szóval a gondolat harcolt, s van-e hatalmasabb a gondolatnál? De jegyezd meg: csak a jó gondolat harcolhat jó szóval. Be tud-e bizonyítani valamit, ami nem igaz? Csak gyengeelméjűeknek. Rá tudsz-e bírni valamire, ami nem helyes? Csak gyenge jelleműeket. Az igazi szónok nem gyengeelméjű, nem gyengejellemű hallgatókra számít. Nagy szónok nem lehet hamis ügy szónoka: tudatosan soha.”⁶⁰³ A viharos 20. században is felmerült a szónok és az éthosz viszonyának problémája, az egyik irányzatnak a középponti kérdése: a retorika mint etikai érték. RICHARD M. WEAVER *The Ethics of Rhetoric (A retorika etikája)*, 1953) című művében azt fejtegeti, hogy a retorikát csak az igazság kiderítésére szabad használni, s le kell leplezni a manipulációt.⁶⁰⁴

QUINTILIANUS azt tanítja, hogy a szónok „megfontolt öntudata” mögött felkészültsége álljon: „a szavak és az alakzatok könnyed bősége, a feltárás elmélete, az ügyes elrendezés, az erős emlékezet és a meggyőző előadásmód”.⁶⁰⁵ Jártasnak kell

⁶⁰¹ PLATÓN: *Phaidrosz*, i. m., 765–766.

⁶⁰² QUINTILIANUS, MARCUS FABIVS: *Szónoklattan*, 12. könyv, 1,7 (kézirat).

⁶⁰³ ZICHY ANTAL (1868) *A szónokról*. Pest, Emich Gusztáv; BABITS MIHÁLY (1978) *Irodalmi nevelés*. In: *Esszék, tanulmányok*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó. (Közl: *Retorika*, 2004, 565–574.)

⁶⁰⁴ *Retorika*, 2004, 144.; WEAVER *The Ethics of Rhetoric* című könyvében nyolc esszét közöl, az első — nem véletlenül — *Phaidrosz és a retorika természete*.

⁶⁰⁵ QUINTILIANUS, MARCUS FABIVS: *Szónoklattan*, 12. könyv, 5,1 (kézirat).

lennie a filozófiában, az etikában és a logikában, valamint a történelemben és a jogtudományban, s manapság a közgazdaság-tudományban.⁶⁰⁶

Az érv és az érvforrás fogalma

Mielőtt tovább haladnánk, szükségesnek látszik az érv fogalmával és az érvek egyéb osztályozásával foglalkozni.

Az érv megokolás, a kétséges dolgokat azzal erősíti meg, amihez nem fér kétség. QUINTILIANUS szerint: „Tehát mivel az érv olyan megokolás, mely bizonyító erővel bír, általa egy dolgot egy másikból értünk meg, és azt, ami kétséges, azzal erősíti meg, amihez nem fér kétség, ezért szükséges, hogy legyen valami a perben, ami nem szorul bizonyításra. Máskülönben nincs mivel bizonyítanunk, hacsak nem akad valami valóban vagy látszólag igaz dolog, amiből a kétséges dolgok hitelt nyernek.”⁶⁰⁷ QUINTILIANUS ezután felsorolja, mi mindent tekinthetünk bizonyosnak: amit érzékeinkkel felfogunk, az általános meggyőződés tárgyát képező dolgokat, a törvények által szentesített dolgokat, amiről a két fél megegyezik, ami bebizonyított tény, ami ellen a másik fél nem tesz kifogást.

Az érvelés az érvek felhasználása. Aki az érveket helyesen akarja felhasználni, annak ismernie kell a dolgok természetét, mert ezeken alapulnak az *eikoszok* (a *valószínű bizonyítékok*). Az *eikoszoknak* — mivel valószínűek — pedig különböző az erősségük, a mai retorikák is azt tanítják, hogy az érveknek különböző a valószínűségi foka, vannak erős, kevésbé erős és gyenge érvek. Ezután tér rá QUINTILIANUS az *érvforrások* részletes tárgyalására. Az érvforrások azok a helyek, ahonnan érveket vehetünk.

A retorikai érvelés, az argumentáció különbözik a formális logika és a matematika érvelésétől. CHAIM PERELMAN — ARISZTOTELÉSZhez visszanyúlva — tisztázza a logika, a dialektika, a filozófia és a retorika viszonyát, mindenekfelett a retorika és a dialektika viszonyát *The Realm of Rhetoric* című könyvének első fejezetében.⁶⁰⁸ A logikát megkülönbözteti a dialektikától. A logikai érvelés megdönthetetlen igazságokból indul ki, a dialektikai általánosan elfogadott tételekből, az előbbi az igazsággal foglalkozik, az utóbbi igazolható véleménynyel. Mindegyik terület

⁶⁰⁶ A szakirodalom nem egységes a *logosz*, *ethosz*, *pathosz* megítélésében. ZENTAI ISTVÁN ezt írja: „Azokat az érvelő befolyásolásokat, amelyek nagymértékben alapoznak a célszemély érzelmi vagy morális jellegű értékkelő attitűdjére, rábeszélésnek nevezzük, szemben a racionális meggyőzéssel, amely olyan szimbolikus stratégiákat alkalmaz, amelyek az észhez szólnak, a racionalitásra alapoznak.” ZENTAI meggyőzést és rábeszélést különböztet meg, a rábeszélést pedig azonosítja az érzelmi-erkölcsi érveléssel. Ez az álláspont ellentétben azzal az állásponttal, amely a retorikai szakirodalomban ARISZTOTELÉSZTől PERELMANIG kialakult. ZENTAI ISTVÁN (1998) *A meggyőzés útjai*. Budapest, Typotex, 44.

⁶⁰⁷ QUINTILIANUS, MARCUS FABIVS: *Szónoklattan*, 5. könyv, 10, 11 (kézirat).

⁶⁰⁸ PERELMAN, CHAIM (1982) *The realm of rhetoric*. Translated by William Kluback. Notre Dame – London, University of Notre Dame Press, 1–8.

más és más típusú megszövegezést kíván: a matematikustól nem fogadjuk el a csupán ésszerű érvelést, hasonlóképpen a szónoktól nem várjuk el a tudományos bizonyítást: „As a consequence, it is necessary that we clearly distinguish analytical from dialectical reasoning, the former dealing with truth and the latter with justifiable opinion. Each field of thought requires a different type of discourse; it is as inappropriate to be satisfied with merely reasonable arguments from mathematician as it would be to require scientific proofs from an orator.”⁶⁰⁹ A logika és a dialektika különbségére már ARISZTOTELÉSZ rámutatott, ez a különbségtétel az idők folyamán elhalványodott, azt is lehetne mondani, hogy nem értették meg ARISZTOTELÉSZ retorikájának a lényegét.⁶¹⁰ A valószínűségi érvelés szempontjából a dialektika és a retorika azonos. Továbbá: ARISZTOTELÉSZ szembeállította a dialektikát és a retorikát: a dialektika egyéni vitában használatos érveket sorakoztat fel kérdés-felelet formájában, míg a retorika folyamatos beszédben a tömegnek szól, olyan embereknek, akik nem rendelkeznek speciális tudással, és nem képesek a hosszú okfejtést követni.⁶¹¹ Ezzel szemben az új retorika — perelmani értelemben — bármilyen hallgatósághoz szól: tömeghez, specialistához, egyetlen emberhez. Még az intraperszonális kommunikáció is belefért.

A magyar retorikákban érdekesen alakulnak a terminusok. A teljesség igénye nélkül csak a főbb változásokat említem meg. SZEBERÉNYI LAJOS a *bizony* terminust használta, később az *ok* terminus lett használatos, az érvelést pedig *okkötés*-nek, az érvforrást *okforrás*nak, *szónoklati okforrás*nak nevezték. SZVORÉNYI JÓZSEF így fogalmaz: „A bizonyíték (*argumentum*) bármily ok, mely érvénnyel s győzőrevel bírhat azon végre, hogy ami előbb kétes volt, elhiggyük. [...] A bizonyítékokat fölvetett tárgyhöz ki-ki saját okoskodásából vagy szerzett ismeretei- s tapasztalásaiból merítheti ugyan legbiztosabban; vannak mégis némely könnyítő módjaink, melyek mint megannyi forrásokul szolgálnak az egymást kölcsönösen

⁶⁰⁹ PERELMAN, i. m., 3.

⁶¹⁰ PERELMAN tárgyalja az argumentáció elsikkadásának az okait: elsősorban PETER RAMUSra utal, ő a grammatikát a jó beszéd mesterségének, a dialektikát a jó érvelés mesterségének, a retorikát pedig a nyelv elegáns és díszes használatának nevezte, ezáltal kivonta a retorika köréből az érvelést. Barátja, Omer Talon 1572-ben Kölnben publikálta az első rendszeres, a figurákra (szóképekre és alakzatokra) korlátozott retorikát. Ez a lépés vezetett a retorika degenerációjához és elhalásához (erre BARTHES is céloz). A KANT és a matematikai logikusok nyomán a 19. században kifejlődött modern logika a logikát nem a dialektikával, hanem a formális logikával azonosítja, ARISZTOTELÉSZ analitikai érvelésével, és teljességgel elveti a dialektikai érvelést mint a logikától teljesen idegent. PERELMAN szerint a modern logikusok ugyanolyan hibát követtek el, mint PETER RAMUS. PERELMAN és többi 20. századi retorikusnak pontosan az az érdemük, hogy az arisztotelészi érvelés helyes értelmezésével visszaállították a retorika egyensúlyát. Vö. PERELMAN, i. m. 4.

⁶¹¹ ARISZTOTELÉSZ *Rétorikája* így kezdődik: „A rétorika a dialektika párja” (Ariszt. 1354a). Ezt a kijelentés úgy kell tehát érteni, hogy mind a dialektika, mind a retorika valószínűségi érvelésen alapul, ebben hasonlítanak egymásra, s ebben mindkettő különbözik a logikától. A különbség közöttük a megvalósítás módjában van. Nagyon lényeges, hogy erre PERELMAN felhívja a figyelmet. Teljesen félreérti a dialektika és a retorika viszonyát ROM HARRÉ, következőképpen egész érvelése és mindaz, amit ARISZTOTELÉSZről ír, elfogadhatatlan. Vö. HARRÉ, ROM (1997) Meggyőzés és manipulálás. In: PLÉH CSABA – SÍKLAKI ISTVÁN – TERESTYÉNI TAMÁS szerk. *Nyelv — kommunikáció — cselekvés*. Budapest, Osiris Kiadó, 627–641.

támogató gondolatok feltalálása- és alkalmazásában, s azért *szónoklati okforrások*-nak is nevezethetnek.”⁶¹² Az *érv* szó az *ér* igéből van, az az *érv*, amivel elérjük a bizonyítást. NÉVY LÁSZLÓ már az *érv* terminust használja, s meg is magyarázza: „A meggyőzés kifejtéssel és bizonyítással történik. Mindazt, ami a tárgy kifejtésére és bebizonyítására szolgál, *érvnek* vagy *bizonyítéknak* (*argumentum*) nevezzük. Az *érv* tehát retorikailag nem csupán ok, hanem bármely adat, mely valamit támogat. Az ily okok a tárgy természete szerint a legkülönfélébbek lehetnek ugyan, mindazonáltal vannak úgynevezett általános szempontok, melyek a szónoknak irányt adnak felkeresésükre. Ezen szempontokat a régiek *közhelyeknek* (*topoi, loci*) nevezték, s az *érvek forrásának*, *székhelyének*, *kincstárának* (*sedes, thesauri argumentum*) tartván őket, bőven tárgyalták.”⁶¹³

ACSAY FERENC⁶¹⁴ a meggyőzést *rábírásnak* nevezi, s a szokásos meggyőző-megindítás felosztás nála a következő: *Rábírás értelem útján, érvek segítségével és Rábírás érzelmek útján.*⁶¹⁵ Szerinte minden következtetés okozati viszonyon alapul, „az ok pedig nem elvontan működik, hanem a társadalmi élet számtalan körülménye módosítja a hatást, s így a rideg következtetés a legtöbb esetben nem biztos.” Hosszasan bizonyítja, hogy a logikai műveletek — a meghatározás, a felosztás, a részelés, a következtetés különböző formái — még nem érvek, a meghatározás csak egy fogalomnak a kifejezésbeli formája, a felhasználása okozati összefüggésben nyugszik. Ha az ok-okozati összefüggést nem tudjuk közvetlenül megállapítani, akkor más forrásokhoz fordulunk, elsősorban analógiához, s ennek fajaihoz: az egybevetéshez, a példához, továbbá tanúskodáshoz. Az érvek származhatnak meghatározásból, felosztásból, részelésből, valamint szillogizmusból; lehetnek „szükségképiek” és valószínűek; s származhatnak ok-okozatból, okozat-okból, tanúskodásból, analógiából, egybevetésből, példából, ellentétből, tapasztalásból. Elveti a külső és belső érvek felosztást.

Más rendszer olvasható PERELMANNÁL. Könyvének — *The Realm of Rhetoric* — hatodik fejezete foglalja össze az érvelési technikákat, melyeket a további fejezetekben részletez. Szembeállítja — ARISZTOTELÉSZ alapján — a bizonyítást és az argumentációt (*demonstration — argumentation*). Mindenekelőtt összekapcsoló érveket és *szétválasztó érveket* különböztet meg.⁶¹⁶ Az összekapcsoló érvek a premisszákból következnek, a szétválasztó érvek olyan elemek elkülönítését célozzák

⁶¹² SZVORÉNYI JÓZSEF (1858) *Ékesszólástan, vezérlétül a remekírók fejtegetése- s a szép-írásművek kidolgozásában*. 3. kiadás. Pest, 141.

⁶¹³ NÉVY LÁSZLÓ (1878) *Rhetorika. A prózai műfajok elmélete. Középiskolák és magánosok használatára*. Budapest, 39–40.

⁶¹⁴ ACSAY FERENC (1889) *A prózai műfajok elmélete*. Budapest, Kókai Lajos, 789 old.

⁶¹⁵ ACSAY FERENC, i. m. 502–508.

⁶¹⁶ PERELMAN érvelését ADAMIK TAMÁS ismerteti, vö. ADAMIK TAMÁS (2003) Chaim Perelman és a gyakorlati érvelés. In: A JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A modern retorikai érvelés. A régi új retorika*. Budapest, Trezor Kiadó, 31–41.

meg, melyeket a nyelv vagy a hagyomány előzőleg egymáshoz kapcsolt.⁶¹⁷ Az összekapcsoló érvek között kvázi logikai érveket, a valóság struktúráján alapuló érveket és a valóság struktúráját létrehozó érveket különböztet meg.⁶¹⁸ A kvázi logikai érvek azok, melyeket akkor értünk meg, ha összehasonlítjuk őket a logikai, matematikai formális gondolkodással. A kvázi logikai érv abban különbözik a formális dedukciótól, hogy mindig egy olyan nem formális tételhez kötődik, mely egy magában megengedi az érv alkalmazását. A valóság struktúráján alapuló érvek azokon a kapcsolatokon alapulnak, melyek a valóság elemei között léteznek, ilyenek az ok-okozati kapcsolatok. A valóság struktúráját létrehozó érvek azok, amelyek egy ismert, meghatározott esetből kiindulva megengedik egy precedens, egy modell vagy egy olyan általános szabály megalkotását, amely lehetővé teszi a modellel vagy a példával való érvelést. Ide tartozik az analógia. Ide tartozik a metafora is, nem poétikai, hanem retorikai szempontból vizsgáljuk, mégpedig azt, hogyan befolyásolja a gondolkodást. Kapcsolatokra építünk egyrészt, másrészt kapcsolatokat teremtünk, kapcsolatokat hozunk létre.

Az érvek fajtái PERELMAN szerint:

összekapcsoló érvek ————— szétválasztó érvek



a logikához kapcsolódó érvek = kvázi logikai szerkezetek

kapcsolatokra építő érvek (ok-okozati kapcsolatok)

kapcsolatokat létrehozó érvek (precedens, modell, példa, analógia, metafora)⁶¹⁹

Az érvforrások vizsgálatakor nem minden esetben hasonlíthatjuk össze a retorikai és a logikai megoldást. Az enthüméma logikája tulajdonképpen csak a kvázi logikai érvek esetében érvényesül.

(Egy fontos megjegyzést kell itt tenni. A retorikai érvelést vagy argumentációt ARISZTOTELESZ nyomán világosan leírta a 20. század második felének szakirodalma (BURKE, TOULMIN, PERELMAN, CORBETT és CONNORS stb.). Meg vannak állapítva a szabályok, és meg vannak állapítva a szabályoktól való eltérések vagy érvelési hibák. Ám az érveléssel a retorikán kívüli, egyéb stúdiumok is foglalkoznak. A logikai indíttatású stúdiumok formális és informális érvelést tárgyalnak. A formális

⁶¹⁷ Arguments are sometimes given in the form of a *liaison*, which allows for the transference to the conclusion of the adherence accorded the premises, and other times in the form of a *dissociation*, which aims at separating elements which language or a recognized tradition have previously tied together. I. m. 49.

⁶¹⁸ We will examine three types of liaisons in the following chapters: quasi-logical arguments, arguments which are based on the structure of reality, and arguments which establish this structure. I. m. 50.

⁶¹⁹ Hasonló alapon osztályoztam tankönyvemben a határozókat, s ismervé a határozók osztályozásának bonyodalma, ez jó megoldásnak tűnik. Vannak tehát a valóság viszonyain alapuló határozók (hely, idő, mód állapot), s vannak logikai viszonyokat kifejező határozók (ok, cél, tekintet, hasonlító). *Édes anyanyelvünk*, 7. o.

érvelés a formális logikai és a matematikai logikai érvelés, ami ettől eltér, az egé-
szében hiba, informális érvelés. (Az az érzésem, hogy ezeknek a műveknek a szer-
zői nem használják a retorikai szakirodalmat, bár olykor bekevernek tárgyalásukba
latin kifejezéseket és a retorika által számon tartott érvelési hibákat.)⁶²⁰

Az enthüméma logikája és az általános érvforrások

Az enthüméma logikája az általános érvforrásokban is érvényesül. Az érvforrások
toposzok (*topoi*)⁶²¹ vagy helyek (*loci*)⁶²², ahonnan érveket vehetünk. QUINTILIANUS
az érvforrás kifejezést használja: „Vizsgáljuk most meg az érvek forrásait [...] az
érvek lelőhelyeit, ahol rejtőzködnek, ahonnan elő kell őket keresni”. „The *loci* are
thus search formulas and in their totality a reservoir of ideas from which fitting
ideas can be selected.”⁶²³ Az érvforrás úgy viszonyul az érvhez, mint a jel a jelzés-
hez (a jelzés a működésben lévő jel, a jel felhasználása); az érvforrás — mint a szó
mondja — érv lesz, ha felhasználjuk.⁶²⁴

Az általános érvforrások a definíció, az összehasonlítás, a viszonyok és a kö-
rülmények (CORBETT–CONNORS-féle retorika alapján⁶²⁵), ezeket minden ügyállás-
hoz fel lehet használni. A speciális érvforrások közösségiek és egyéniek lehetnek.
Közösségi érvforrások például azok a helyek, melyeket ARISZTOTELÉSZ a beszéd-
fajtáknál sorol fel, például a tanácsadó beszédnél a hasznos és a káros kategóriája,
„öt olyan fődolog van, amiről mindenki tanácskozik, és amiről a tanácsadó szóno-
kok is beszélnek: a pénzügy, a háború és a béke, az ország védelme, a behozatal és
a kivitel, a törvényhozás”⁶²⁶; de az egyén vonatkozásában is érvet lehet meríteni
ezekből a helyekből. A bemutató beszédnél a jó és a rossz, a törvényszéki beszéd-
nél a jogos és a jogtalan az érveknek forrásai.

Számunkra most az általános érvforrások a fontosak. A speciális érvforrásokat
felsorolni teljességgel nem lehet, mivel a konkrét esetek új érvforrásokat hoznak a
felszínre. Ezt QUINTILIÁNUSnál is olvashatjuk.

Az érvforrásoknak sokféle felosztásuk van.

⁶²⁰ A hazai szerzők egyik fő forrása a következő: WALTON, DOUGLAS N. (1989) *Informal logic. A handbook for critical argumentation*. Cambridge, Cambridge University Press. A bibliográfiájában ARISZTOTELÉSZTől a *Topika* és a *Szofisztikus cáfolatok* szerepel, a *Rétorika* nem, hasonlóképpen a retorikai szakirodalom sem.

⁶²¹ Ariszt. II/22,16

⁶²² QUINTILIANUS, MARCUS FABIVS, *Szónoklattan*, 5. könyv, 10, 20 (kézirat)

⁶²³ LAUSBERG 373. §

⁶²⁴ A retorikai szakirodalom általános és speciális érvforrásokat (toposzokat vagy helyeket, *topoi*, *loci*) különböztet meg. Az általános érvforrás néhány szerzőnél: *loci communes*, *koinoi topoi*, az angol a *common topics* termi-
nust használja. A speciális érvforrásokhoz tartoznak a beszédfajták sajátos érvforrásai.

⁶²⁵ CORBETT–CONNORS, 1999, 87–120.

⁶²⁶ Ariszt. I/4. 1359b

ARISZTOTELÉSZ 28 érverforrása a következő (a II/23. címe: *Az általános érvek* (közhelyek)). Azokról a helyekről van szó, ahonnan érveket lehet venni — innen a *topoi, loci* 'helyek' elnevezés —, az *érverforrás* elnevezés találó. Tehát: 1. az érver az ellenkezőjéből származik, 2. azonos tövű szavakból, 3. fordított viszonyokból, 4. többől–kevesebből, gyakoribból–ritkábból, 5. az időből, 6. abból, hogy a vádlónk ellen fordítjuk azt, amit ellenünk mondott, 7. a meghatározásból, 8. a szó különféle jelentéseiből, 9. a felosztásból, 10. indukcióból, 11. korábbi ítéletből, 12. a részek felsorolásából, 13. a következmények alkalmazásából, 14. dilemmából, 15. paradoxonból, 16. a dolgok hasonló viszonyaiból, 17. ugyanazon következményből és előzményből, 18. abból, hogy az emberek később nem mindig választják ugyanazt, mint amit előbb választottak, 19. abból, hogy egy tett célja reális volt-e, 20. a motívumokból, 21. a megtörténni látszó, hihetetlen eseményekből, 22. abból, hogy van-e ellentmondás, 23. megmondjuk a félreértés okát, 24. az ok-okozati viszonyból, 25. volt-e, van-e jobb megoldás a tanácsoltnál, 26. abból, ha valaki az ellenkezőjét akarja tenni annak, amit korábban megtett, 27. elkövetett hibából, 28. a névből. Arisztotelész a következőképpen zárja le az érverforrások felsorolását: „Az enthümémák között a cáfolókat jobban kedvelik, mint a bizonyítókat, mivel a cáfoló enthüméma röviden vonultatja fel az ellentéteket, és az így szembeállított dolgok mindig világosabbak a hallgatóság számára. A cáfoló és bizonyító szillogizmusok közül azok aratják a legnagyobb tapsot, amelyeknek konklúzióit a nézők tüstént megsejthetik, mihelyt elkezdik őket, és pedig nem azért, mert felszínesek (hanem mert büszkéek magukra, hogy előre kitalálják a konklúziót), de azokat is megtapsolják, amelyeknek jelentése addig bizonytalan a hallgatóság számára, amíg el nem mondták őket.” (Zárójelben jegyzem meg, hogy nem ugyanezek a tényezők — mindenekfelett a megsejtett konklúziók — mozgatják az olvasó gondolatait?) Úgy tűnik, Arisztotelész az ellentétet tartotta a legfontosabb érverforrásnak, erre épül a bizonyítás-cáfolás, ez az első érverforrás, a rendező elv (erre épül a 3., 4., 6., 15., 18., 22., 23., 25., 26.).

QUINTILIANUSnál a fő csoportosítási elv: a dolgokkal és a személyekkel kapcsolatos érverforrások (az érverforrás terminus valószínűleg tőle van⁶²⁷), de tulajdon-

⁶²⁷ „Vizsgáljuk most meg az érvek forrásait [...] Forrásoknak nem a fényűzésre, házasságtörésre és hasonló dolgokra vonatkozó dolgokat nevezem, ahogy mostanság értelmezik, hanem az érvek lelőhelyeit, ahol rejtőzködnék, ahonnan elő kell őket keresni”, s hozzáteszi, ha nem ismerjük az érvek lelőhelyeit, akkor sokat tévedhetünk. Vö. QUINTILIANUS: *Szónoklattan*, 5. könyv, 10. fejezet (kézirat). Érdekes vélemény olvasható LANHAM retorikai fogalomtárában. Arra hívja fel a figyelmet, hogy a közhelyek a memóriát segítik, s ebben kétségkívül igaza van: „The term is a vague one, and the category so large as to prohibit enumeration. A commonplace was a general argument, observation, or description a speaker could memorize for use on any number of public occasion” LANHAM, RICHARD A. (1991) *A handlist of rhetorical terms. Second edition*. Berkeley etc., University of California Press, 169. LANHAM ezután kétféle közhelyet különböztet meg: az egyiket a közfelfogás szerinti közhelyek alkotják, pl. a halál nem tesz különbséget, az idő elszáll és hasonló, a másik csoportba tartoznak az érverforrások (*sources of arguments*). Azt írja, hogy egy szóbeliségre épülő kultúrában nagyobb szerepük volt a közhelyeknek, a modern érvelési technikák szerint kevésbé használják a közhelyeket, mert mi

képpen több szempontja van: „...vannak olyan dolgok, melyek a bizonyítékok minden fajtájánál közösek. Mert nincs olyan vizsgálat, amelynek nem valamilyen dolog vagy személy a tárgya, és nem lehet az érveknek más forrása, csak ami dolgokra vagy személyekre vonatkozik; ezeket pedig vagy önmagukban szoktuk megvizsgálni, vagy más dolgokhoz viszonyítva. Továbbá mindenféle bizonyítás csak egyező vagy egymásnak ellentmondó dolgokból származik, és ezeket szükségszerűen vagy a múltból vagy a jelenből vagy pedig a jövőből vesszük. Ezenkívül minden dolgot csakis egy másikkal lehet bizonyítani, ez pedig szükségképpen vagy erősebb, vagy vele egyforma, vagy gyengébb nála. Az érveket vagy elvont kérdésekből merítjük, melyeket dolgokra és személyekre való vonatkoztatás nélkül önmagukban is vizsgálat tárgyává tehetünk, vagy magából a kérdéses esetből, amikor található benne valami, ami nem az általános elmélet köréből ered, hanem a bírói vizsgálat alatt álló jogi eset sajátja. Továbbá a bizonyítékok mindegyike vagy kényszerítő erejű, vagy hihető, vagy csak pusztán ellentmondásmentes. Azonfelül minden bizonyítéknak négy módozata van, tudniillik mivel valami fennáll, ezért a másik nem lehet, mint például: 'Nappal van, nincs éjszaka'. Vagy mivel valami fennáll, ezért a másiknak is fenn kell állnia: 'A Nap a látóhatár fölött van, nappal van'. Vagy mivel valami nem áll fenn, a másiknak kell fennállnia: 'Nincs éjszaka, nappal van'. Vagy mivel valami nem áll fenn, a másik sem lehetséges: 'Nem értelmes, nem ember'.”⁶²⁸

Az érvforrások Quintilianus szerint:

dolgok — személyek,
 egyező dolgok — egymásnak ellentmondó dolgok,
 múltbeli — jelen — jövőbeli dolgok,
 erősebb — egyforma — gyengébb dolgok,
 elvont kérdések — a kérdéses eset,
 kényszerítő erejű — hihető — ellentmondásmentes,
 a logikai bizonyítás négy módozata.

A részletezés minden lehetőséget felölel, ezek: a személyből (*a persona*) vett érvek, a dolgokból (*a re*) vett érvek [az okból (*a causa*), a helyből (*a loco*), az időből (*a tempore*), a módból (*a modo*), a képességből (*a facultate*), a meghatározásból (*a finitione*), a hasonlóból (*a simili*), az összehasonlításból (*a comparatione*), az elképzelt dolgokból (*a fictione*), a körülményekből (*a circumstantia*)].

nem bízunk a hagyományos bölcsességben (*we no longer trust traditional wisdom*). Ez a megállapítás az első fajta közhelyekre (*verbal commonplaces*) lehet igaz, vagy pedig azt kell feltételeznünk, hogy LANHAM sajátosan értelmezi a *topoi, loci* fogalmát. Az viszont szellemes megállapítása, hogy a számítógépeken használt ikonok új közhelyek: „An interesting parallel to the classical verbal commonplaces has arisen recently in the world of electronic, computer-based text, where large libraries of images and icons — visual commonplaces — have been available cheaply to anyone needing them”.

⁶²⁸ QUINTILIANUS, MARCUS FABIVS: *Szónoklattan*. 5. könyv, 8. fejezet vége (kézirat).

QUINTILIANUS csoportosítását az utókor átvette, alakított rajta, sokféle változat olvasható a különféle retorikákban.

Többféle csoportosítás olvasható a magyar retorikákban. Forrásokat ugyan nem mindig jelölnek meg, de tudjuk, hogy a latin szinte második anyanyelve volt a tudóstársadalomnak, s görögül is tudtak, a klasszikusokat használták elsősorban. Természetesen, ismerték a legfrissebb külföldi szakirodalmat is.

SZEBERÉNYI LAJOS *Politikai szónoklat-tanában* foglalkozik „a beszéd anyagának belső kútfejeivel”: 1. az értelmezéssel (a definiálással), a logikai és a szónoki értelmezés különbségeivel, 2. a fejtegetéssel (ezen a körülmények és az okok „előszámlálását” érti: *quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando*, azaz „Mit, ki, mikor, mi okért, melly módon, hol, mivel és hogy”), 3. a „bizonyokkal”, vagyis az érvekkel, ezen belül az okszerkezettel vagy szillogizmussal.

SZVORÉNYI JÓZSEF *Ékesszólástanában* az érvelést 19 oldalon tárgyalja (140–159). Az érveket *okforrásoknak* nevezi, a belső érveket *tárgyilagos vagy belső okforrásoknak*, a külső érveket *tekintélyi vagy külső okforrásoknak*. A tárgyilagosa okforrások 1. a határozás (*definitio*), 2. a fölrészelés (*partitio*), 3. a környületek (*circumstantiae* v. *adiuncta*), 4. a nem és faj (*genus et species*), 5. az ok és okozat (*causa et effectus*), 6. az előzők és következők (*antecedentia et consequentia*), 7. a hasonlítás (*similitudo*), 8. az ellenkezők (*contraria*), 9. az egybevetés (*comparatio*). A környületek alatt található a személyből, valamint a dologból vett érvek, ez utóbbinál írja: „Valamely cselekvény környületeinek feltalálásában az ismert kérdések vezérelhetnek: *Mit? ki? mikép? hol? miért? mikor? és mely eszközök által?*” Ha összevonjuk az 1., 2., 4., valamint az 5., a 6. és a 8., továbbá a 7. és a 9. csoportot, magában hagyjuk a 3. csoportot, megkapjuk a CORBETT–CONNORS-féle csoportosítást.

NÉVY LÁSZLÓ⁶²⁹ a következő csoportosítást adja a belső érvekre: az értelmezés, nem és faj, egész és rész, ok és okozat, megelőző és következő, körülmények, hasonló és hasonlótlán, egyező és nem egyező (egybevetés, *comparatio*), ellentétek, egyéb tárgyi közhelyek (az illő és nem illő, a jogos és jogtalan, a hasznos és ártalmas, a szükséges és szükségtelen, a kellemes és kellemetlen, a bizonyos és bizonytalan, a könnyű és nehéz, a nagy és kicsiny, a lehetséges és lehetetlen stb.).

GÓBI IMRE iskolai retorikája⁶³⁰ — az EÖTVÖS-féle tanterv ezt ajánlotta — rövidre fogja a bizonyítást, az érvforrásokkal nem foglalkozik. RIEDL FRIGYES⁶³¹ a következő csoportokban mutatja be a belső érveket: nem és faj, a felosztás, a definíció, ok és okozat, a körülmények, táblázatában összefoglalva: 1. a definíció, 2. a divízió, 3. az oksági kapcsolatnak, 4. a körülményeknek megfontolása (hely, idő,

⁶²⁹ NÉVY LÁSZLÓ (1878) *Rhetorika. A prózai műfajok elmélete. Középiskolák és magánosok használatára*. Budapest, 39–51.

⁶³⁰ GÓBI IMRE (1888) *Rhetorika. A gymnasiumok VI. osztálya számára*. Budapest.

⁶³¹ RIEDL FRIGYES (1888) *Rhetorika és retorikai olvasókönyv*. Budapest.

mód stb.). NÉGYESY LÁSZLÓ⁶³² a meghatározással, valamint a részeléssel és a felosztással foglalkozik, mással nem. Az utolsó iskolai retorika, amely tisztességesen tárgyalja az érvelést, az ADY LAJOS – DR. LENGYEL MIKLÓS-féle, mégpedig az 1928-ból származó átdolgozott változata.⁶³³ Összefoglalása a következő:

A tartalomgyűjtés (invenció)

I. Tapasztalás

1. A magunk tapasztalása:

- a) megfigyelés
- b) kísérlet

2. A mások tapasztalása:

- a források

II. Okoskodás

1. Következtetés:

- a) indukció
- b) dedukció

2. Rendező munkálatok:

- a) meghatározás
- b) felosztás
- c) oksági kapcsolat

Ismertetik a szillogizmus szabályos alakját, ezután megváltozott formáit, mégpedig rövidített alakját (*enthüméma*), kibővített alakjait (*poliszillogizmus*, *epikheiréma*), valamint kettős alakját (*dilemma* vagy *szarvas-okoskodás*). Az általános érvforrásokat az „okoskodás rendező munkálatai”-nak nevezik, mivel általuk nem nyerünk új ismeretet, „hanem csak megállapítjuk velük a már szerzett ismereteinknek a) pontos jelentését, b) egymáshoz való viszonyát és c) kapcsolódását.”⁶³⁴

Az ALSZEGHY-SÍK-féle retorika⁶³⁵ — bár megemlíti a külső és a belső érveket egy kis bekezdés erejéig — teljesen elhagyja az érvelést. Két oka lehet az érvelés csökkentésének: az iskolai retorikák 14-15 éves gyerekeknek készültek, s talán nehéz volt számukra a logikai részek megértése egyrészt, másrészt a huszadik század elejétől jelentkező pedagógiai mozgalmak a gyermekközpontúság jegyében úgy vélték, hogy a gyermek a logikai gondolkodásra később érik meg. Az 1930-as évek fogalmazástanítása intuitív jellegű volt. Ehhez a korszellem is hozzájárult: a tömegekre érzelmi eszközökkel igyekezett hatni a szónoklás, a harmincas évek levegőjében ez is benne volt. Az iskolai retorikákban fokozatosan visszaszorult az érvelés, majd 1938-ban maga a retorika tanítása is megszűnt; tudományos szinten pedig

⁶³² NÉGYESY LÁSZLÓ (1901) *Rhetorika. Prózái olvasmányok. Elmélet. Gymnasiumok és reáliskolák V. osztálya számára*. Budapest.

⁶³³ ADY LAJOS – LENGYEL MIKLÓS (1928) *Retorika a középiskolák V. osztálya számára*. Budapest, 8–19.

⁶³⁴ Érdemes azt megfigyelni, hogy a hazai szerzők összekapcsolták a retorika és a fogalmazás tanítását, s az érvelést az invencióban helyezték el. Ezt a megoldást a 20. század vége felé újdonságként határozták meg: FREEDMAN, AVIVA – PRINGLE, IAN (1984) *Reinventing the rhetorical tradition*. Premboke, Ontario, Canadian council of Teachers of English. (Első kiadás: 1980.)

⁶³⁵ ALSZEGHY ZSOLT – SÍK SÁNDOR (1928) *Retorika a gimnázium, reál-gimnázium és reáliskola V. osztálya számára*. Budapest.

nem foglalkoztak nálunk a retorikával, úgy, mint például az angolszász országokban.

Az általános érvforrások (*common topics*) áttekinthető rendszere olvasható a CORBETT–CONNORS-féle retorikában.⁶³⁶ a) a definíció (a *genus*, a felosztás); b) az összehasonlítás (hasonlóság, különbség, fokozat); c) a viszonyok (ok-okozat, előzmény és következmény, ellentétek, ellentmondások); d) a körülmények (a lehetséges és a lehetetlen, a múlt- és a jövőbeli tények). Az első két csoport a logikai, a másik kettő inkább a valóság kapcsolatainak alapuló felosztás. Ennek következtében az I → V modellt főleg az érvforrások első felében tudom alkalmazni.

A CORBETT–CONNORS-féle retorika csoportosítása jónak tűnik, a részletek tárgyalása rámutat a logikai és a retorikai lehetőségek különbségére. Számos részletet alaposan tárgyal BENCZE LÓRÁNT is, tulajdonképpen az ő részletezését kombináltam a CORBETT–CONNORS-féle csoportosítással.⁶³⁷ Az új mozzanat az, hogy belásuk: az általános érvforrásokra is érvényes az I → V modell, ez pedig azt jelenti, hogy a szigorúan logikai megoldással szemben áll a retorika lazább, kvázi logikai megoldása. A retorikai megoldás — SZVORÉNYI JÓZSEF megfogalmazásában — szabadabb, teljesebb és ékeesebb; kérdés, hogy mit értsünk ezen?⁶³⁸

Először a meghatározással, valamint a felosztással és az osztályozással foglalkozunk, előre helyezésüket fontosságuk indokolja. PLATÓN *Phaidrosz* című dialógusában — Phaidrosszal való beszélgetése során — SZÓKRATÉSZ felvázolja egy retorikaelmélet lényegét. A gondolkodás két formájára utal:

„Phaidrosz: Mi az a két forma?

Szókratész: Az egyik abban áll, hogy a sokféle szétszórt dolgokat együtt látva, egy fogalomba foglaljuk, s így minden egyes fogalmat meghatározva világossá tesszük, amit éppen fejtegetni akarunk. Mint most is Erószról — már akár jól, akár rosszul — azután szóltunk, hogy meghatároztuk: mi ő. Mindenesetre ennek köszönhetette beszédünk, hogy világosan és önmagával összhangban maradván tudott beszélni.

Phaidrosz: És a másik formán mit értesz, Szókratész?

Szókratész: Azt, hogy a fogalmat ismét fajokra tudjuk tagolni, a természetes ízületek szerint, s nem igyekszünk széttörni egyik tagot sem, holmi rossz szakács módjára (...)⁶³⁹

⁶³⁶ CORBETT, EDWARD P. J. – CONNORS, ROBERT J. (1999) *Classical rhetoric for the modern student. Fourth edition.* New York – Oxford, Oxford University Press.

⁶³⁷ ACZÉL PETRA – BENCZE LÓRÁNT (2001) *Mikor, miért, kinek, hogyan? Hatékonyság a nyelvi kommunikációban.* Budapest, Corvinus, 167–176. A továbbiakban: Bencze, 2001.

⁶³⁸ SZVORÉNYI JÓZSEF (1858) *Ékesszólástan*, 3. kiadás. Pest, 142.

⁶³⁹ PLATÓN (1984) *Phaidrosz.* Fordította KÖVENDI DÉNES. In: *Platón összes művei.* Budapest, Európa, 778–779.

Az első művelet a fogalomalkotás, majd a meghatározás, a második a felosztás. A „sokféle szétszórt dolgokat együtt látva” megállapítás a megismerés, újabban a kognitív pszichológia és nyomán a kognitív nyelvészet vizsgálja.⁶⁴⁰

(A dialógus közvetlen folytatása meglehetősen ironikus. SZÓKRATÉSZ a fent említett két műveletet dialektikusnak (logikainak) nevezi, mire Phaidrosz naivul azt a megjegyzést teszi, hogy ez dialektika, s még nem a retorika lényege. Erre válaszolja gúnyosan SZÓKRATÉSZ, hogy a retorika lényege minden bizonnyal a beszédnek minél több részre való felosztása, mellyel a korabeli retorikusok el vannak foglalva. A továbbiakból kiderül, hogy SZÓKRATÉSZ a meggyőzést tartja fontosnak, s ezt a szónok a logikán kívül azzal éri el, hogy ismeri az emberi lelket, s eltalálja azt, hogy milyen lélekre milyen beszéddel tud hat, s felismeri az alkalmat. A Phaidroszban bontakozik ki az a retorika, melyet ARISZTOTELÉSZ szövegezett meg értékezés — tankönyv — formájában.)

Az általános érvforrások

Az általános érvforrások azok a helyek (*topoi, loci; common topics*), ahonnan érveket vehetünk, s ezek az érvek mindenütt felhasználhatók. Nagy csoportjaik a következők: a meghatározás, az összehasonlítás, a viszonyok és a körülmények.

A meghatározás

1. A meghatározás

A meghatározása nem könnyű művelet. SZVORÉNYI szerint „A határozás (*definitio*). Ez nem egyéb, mint valamely tárgy természeti miségének rövid megfejtése. A határozás: bölcsészeti és szónoklati lehet.”⁶⁴¹ Mai nyelven szólva: tömören megmondjuk, hogy egy adott dolog micsoda. A bölcsészeti vagy bölcséleti megfogalmazás arra vonatkozik, hogy elmélkedéssel hozzuk létre. A bölcséleti (filozófiai) megfogalmazás szokásos a szakirodalomban, mi inkább a logikai terminust választjuk. Tehát: logikai és retorikai meghatározást különböztetünk meg. Ez a megkülönböztetés végigvonul az érvelést tárgyaló retorikai szakirodalmon, a logikai és a retorikai lehetőségek közötti határmegvonásban vannak nézetkülönbségek.

⁶⁴⁰ Vö. EYSENCK, MICHAEL W. – KEANE, MARK T. (2003) *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, *A tudás szerveződése* című fejezetével. TOLCSVAI NAGY GÁBOR ismerteti a nyelvészeti vonatkozásokat, ő a *kategorizáció* terminust használja, megtartva az angol eredetit: *categorisation*. TOLCSVAI NAGY GÁBOR (2005) A nyelvi kategorizáció kognitív nyelvészeti keretben. In: ZIMÁNYI ÁRPÁD szerk. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, Tom. XXXII*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 5–20.

⁶⁴¹ SZVORÉNYI JÓZSEF (1858) *Ékesszólástan*. 3. kiadás. Pest, 142.

a) A meghatározás a logikában

A logikai vagy formális „meghatározás meghatározása és a vele való foglalkozás ARISZTOTELÉSZ filozófiájáig vezethető vissza (*Topika*). A fogalmat úgy határozzuk meg, hogy megadjuk a fölötte álló nemet (*genus*), és az ugyanabba a nembe tartozó többi fajtól (*species*) való megkülönböztető jegyet (*differentia specifica*)”⁶⁴² Ez az alapvető, a lényegi definíció (*essential definition*) A lényegi definíció tulajdonsága a felcserélhetőség: az ember értelmes élőlény — az értelmes élőlény ember.

A *Retorika* tankönyv⁶⁴³ is az arisztotelészi meghatározást adja: „A meghatározandó dolgot (*definiendum*) fajba vagy általános nembe, osztályba (*genus*) soroljuk, majd hozzáadjuk a megkülönböztető jegyeket (*differentiae*). [...] A megkülönböztető jegyek egy definícióban általában egy vagy több okot tartalmaznak az alábbi négy ok közül: 1. ható ok (*causa efficiens*): akitől vagy amitől a dolog származik, ami létrehozta, amiből ered; 2. anyagi ok (*causa materialis*): maga az anyag, amiből a dolog készült, létrejött; 3. alaki ok (*causa formalis*): a dolog saját formája, alakja, a személy jelleme, megkülönböztető tulajdonsága; 4. célok vagy végok (*causa finalis*): a dolog, fogalom célja, rendeltetése. Például: a toll egy írásra alkalmas (végok), általában műanyagból vagy fémből készült (anyagi ok), hosszúság szerszám (alaki ok), amelyet kézi vagy gépi gyártással (ható ok) hoznak létre”. A *differentiae* részletezve van a felsorolt négy okkal. (Fontos hangsúlyozni, hogy a *differentia specifica* nem egyetlen tulajdonságot jelent, hanem többet is, a dolog természetétől függően.)

A definíció változhat a definiáló szempontja szerint. A különféle diszciplinákat oly módon is megkülönböztethetjük egymástól, ahogyan definícióikat megalkotják. A biológus meghatározhatja az embert, mint „egyenesen járó, kétlábú emlős”-t, a behaviorista, mint „társas állat”-ot vagy „eszközkészítő élőlény”-t, a teológus, mint „Isten adoptált fiá”-t. Mindegyik definíció igaz a maga módján, és mindegyik mond valami hasznosat az emberről. Szavainkkal számos érvényes definíciót hozhatunk létre, s ez a lehetőség különösen fontos a rétor számára.

A definíció megalkotásakor összetett gondolkodási műveleteket végzünk: alapja az indukció, az összehasonlítás és a különbségtétel. A definíciónak megvannak a szigorú követelményei. A definícióban a meghatározó jegyeknek (*definiens*) érthetőbbeknek kell lenniük a meghatározandó fogalomnál (*definiendum*). A definíció

⁶⁴² BENCZE, 2001, 170; SZVORÉNYI meghatározása világosabb: „A bölcsészeti határozás röviden s egyedül a nem és faji különbségek által történik. Nemnek (*genus*) nevezzük itt a meghatározandó tárgynak többekkel is kölcsönös főjegyet; faji különbségnek (*ultima differentia*) pedig a tárgy azon jegyét mondjuk, mely annak jellemző sajátja, pl. ezen tárgynak: ember, nemi jegye állat, mivel ez benne többekkel is közös; faji különbsége pedig eszes, mivel e jegy által minden más lényektől különbözik. Az ember miséjét tehát legszabatosabban így határozzuk meg: Az ember eszes állat.”

⁶⁴³ *Retorika*, 2004, 312–313. Hasonlóképpen CORBETT–CONNORS, 1999, 33–35.

nem lehet sem túl tág, sem túl szűk. A meghatározó jegyeket egyértelműen és tömören kell megragadni. A meghatározásban nem szabad a fogalmat ismételni, kerülni kell a tautológiát. A meghatározásnak lehetőleg pozitívnak kell lennie, s nem negatívnak. Nem lehet a fogalomnak csupán fordítása, például ez nem definíció: *a retorika szónoklattan*. Követni kell a meghatározás szokásos nyelvi felépítését.

A retorika hazai szakirodalma a fenti klasszikus meghatározást idézi. A retorika külföldi szakirodalma is megmaradt a klasszikus meghatározásnál — ez olvasható a CORBETT–CONNORS-féle retorikában⁶⁴⁴ is —, mivel a retorikai gyakorlat számára ez elégséges.

ARISZTOTELESZ *Rétorikája* tele van meghatározásokkal, különösen érdekesek azok a részek, amelyekben az érzelmeket határozza meg. A klasszikus definíciót igyekszik megadni — ám a „fogadjuk el” formulával hangsúlyozza, hogy valószínű, általános véleményt szövegez meg —, majd részletesen kifejti a definíció jegyeit, példákkal illusztrálja — sokszor irodalmi és mitológiai példával⁶⁴⁵ —, a meghatározást egyéb logikai műveletekkel kombinálja, gyakran felosztással és részekre osztással, pl. „Az érzelmek azok a tényezők, melyek megváltoztatják az emberek ítéleteit; következményeik pedig a fájdalom és a gyönyör, mint például a harag és a szánalom meg a félelem és más efféle érzelmek, valamint az ellenkezőik. Mindegyikkel kapcsolatban három dolgot kell megkülönböztetni; például a haraggal kapcsolatban, hogyan lesz valaki haragossá, milyen emberekre szoktak haragudni és mi miatt. Ha e három tényező közül egyet vagy kettőt ismerünk, és nem valamennyit, akkor esetleg nem leszünk képesek haragot kelteni; ugyanez vonatkozik a többi érzelemre is” (1378a).

A definíciónak a fenti klasszikus meghatározása — inkább a megfogalmazása — az újabb szakirodalomban megváltozott. MARGITAY TIHAMÉRNak *Az érvelés mestersége* című könyvében ez olvasható: „A definiálás legáltalánosabb módja a jelentésnek a befoglaló osztály és a meghatározó sajátosság segítségével történő megadása. Meg kell adni, hogy milyen általánosabb kategóriába tartozik — milyen befoglaló osztály részosztálya — az, amit definiálunk. Ebből a befoglaló osztályból meghatározó speciális jellemző(k) segítségével választjuk ki a részosztályt. Olyan jellemzőket kell kiválasztani, amelyek a befoglaló osztály többi részosztályától megkülönböztetik a definiálandó kifejezés terjedelmét.” Példái: „Az emlős eleven-szülő gerinces állat; Az „emlős” eleven-szülő gerinces állatot jelent.”⁶⁴⁶

⁶⁴⁴ CORBETT–CONNORS, 1999, 33–35, 88–89.

⁶⁴⁵ A irodalmi és a mitológiai példák pontosan azért alkalmasak, mert mindennapi kommunikációról van szó, emberi viszonyokról, valószínű dolgokról, nem szigorú logikáról.

⁶⁴⁶ MARGITAY TIHAMÉR az érvelés mesterségéről szóló könyve egyik lábjegyzetében ezt írja: „A logika hagyományában szokás volt ezt a fajta definíciót úgy jellemezni, amiben egy fajfogalmat (*species*) definiálunk a legközelebbi nemfogalom (*genus*) és a fajra jellemző megkülönböztető sajátosság (*differentia specifica*) segítségével.” MARGITAY explicit, kontextuális, bevezető (stipulatív), lexikális, pontosító, elméleti és befolyásoló definíciót tárgyal. Példáiból úgy tűnik, hogy a szöveges kifejtés, a pontosítás és a befolyásoló definíció retorikai

A nyelvészetben megszokhattuk, hogy a legegyszerűbbnek tűnő dolgok a legbonyolultabbak. Mindenki tudja például, hogy mi mondat és mi nem, mégis a mondat meghatározása nagyon nehéz. A definíció is problémamentes, ősi műveletnek tűnik, mégis vannak gondok vele. A LANHAM-féle retorikai fogalomszótár több lehetőséget sorol fel⁶⁴⁷:

„A definíciónak két része van: a definiens, amivel meghatározunk, és a definiendum, amit meghatározunk. Néhány általánosan ismert, hagyományos típus:

1. *preskriptív* — ez ahhoz ragaszkodik, hogy egy bizonyos definíció az egyetlen elfogadható;

2. *stipulatív* — megegyezés arról, hogy a számos jelentés egyike lesz megfelelő egy bizonyos vita vagy értekezés/előadás kitűzött céljának;

3. *lexikális* — ahogyan a szótárban van;

4. *negatív* — valamit úgy határozzunk meg, hogy azt bizonyítjuk, mi nem;

5. *hasonlóság/különbőség*;

6. *osztályozó, besoroló* — a lehető legkisebb osztályig határozza meg a dolgot. Az osztályozó definíció egyrészt belső tulajdonságokon alapul, lényeginek (*essential*) is nevezik; másrészt külső tulajdonságon alapul, deskriptív. Néha nehéz a kettő között különbséget tenni.”

A CORBETT–CONNORS-féle retorika *lényeginek* (*essential*) az *arisztotelészi definíciót* nevezi, ez a logikai definíció, az utolsó LANHAM felsorolásában. A retorika, különösen a vita szempontjából fontos a *stipulatív definíció* (*stipulate* ’megállapodik, kiköt, meghatároz’). Ha a definíció nem elégséges számunkra, esetleg téves, akkor a vitázó feleknek meg kell állapodniuk abban a definícióban, melyhez a továbbiakban tartják magukat.

A szótár szerzője ezután RICHARDS és OGDEN⁶⁴⁸ nyomán felhívja a figyelmet — többek között — a következő problémákra: 1. Szavakat vagy dolgokat határozzunk meg? Úgy tűnik fel, hogy a szavakat szinonimákkal határozzuk meg, a dolgokat pedig úgy, hogy felsoroljuk tulajdonságaikat, mégpedig oly módon, hogy ezeket a tulajdonságokat szembeállítjuk más dolgok tulajdonságaival. 2. Ezt a két dolgot — mármint a szavak és a dolgok definiálását — nem szabad összekeverni.⁶⁴⁹ 3. Minden definíció lényegében ad hoc jellegű. Egy meghatározott cél szerint vagy szituációnak megfelelően érvényesek, következésképpen egy meghatározott mezőre alkalmazhatók. Ha kiemeljük abból a mezőből, melyre szánták, metafora lesz (az

megoldás. Az elméleti definíció azonos a kontextuális kifejtéssel, ez az, amit a retorikák analitikus, részletező definíciónak neveznek. A lexikális definíció a szótárakban lévő meghatározás, a szókészlettel kapcsolatos definíció. Vö. MARGITAY TIHAMÉR (2004) *Az érvelés mestersége*, Budapest, Typotex, 385.

⁶⁴⁷ LANHAM, RICHARD A. (1991) *A handlist of rhetorical terms. Second edition.* Berkeley etc., University of California Press.

⁶⁴⁸ RICHARDS, I. A. – OGDEN, C. K. (1923) *The meaning of meaning*, London, Routledge & Kegan Paul, 109–112.

⁶⁴⁹ A szavak definiálását – a nyelv és a metanyelv megkülönböztetése alapján – *metadefiníciónak* is nevezhetjük.

energia más a fizikus számára, és más a tanárnak, ha tanítványai energiájáról vagy annak hiányáról van szó).

A definíció nagyon fontos érv lehet; fentebb láttuk, hogy SZÓKRATÉSZ alapvetőnek tartotta. RICHARD M. WEAVER (*The Ethics of Rhetoric*, 1953) a legfontosabb érvnek tartja⁶⁵⁰, a következő hierarchiát állítja fel: a körülményekből adódó érvek, az ok-okozati érvek, az analógián alapuló érvek, végül a meghatározásból adódó érvek, ezek a legerősebbek. Különösen a jogi érvelésben, az ügyállás, a sztaszisz (status) szempontjából fontosak: meg kell határozni a vétséget, utána lehet a törvénnyel egybevetni, majd ítéletet hozni. Nagyon fontos a definíció a cáfolásban, ilyenkor definiálnunk kell saját igazságunkat ellenfelünkkel szemben. A politikai vitákban is lényeges, hogy az ellenfelek definiálják a vitatandó dolgot (a médiумokban zajló vitákban a definiálás a mediátor dolga is lehet).

b) A meghatározás a retorikában

A meghatározás a retorikában lazább, nem követi a szigorú logikai felépítést. Ezek az engedékeny megoldások retorikai definícióknak tekinthetők.

SZVORÉNYI a következő megoldásokat retorikai meghatározásoknak tekinti: 1. A meghatározandó tárgyat alkatrészeire osztjuk, pl. „Az élőfa növény, mely gyök-, törzs-, ágak-, lombok és levelekből áll.” 2. Ha felsoroljuk a tárgy tulajdonságait és körülményeit, vagyis „természeti miségét”. 3. Meghatározhatjuk a tárgyat okainak vagy okozatainak a felsorolásával: „Egész életedet meghatározott elv szerint intézve soha nem tenni mást, mint amit az erkölcsiség kíván, s még akkor sem, midőn haszon, bátorlét, indulat heve vagy szenvedelem ereje másfelé ragad: ezt hívják erénynek!” 4. Ellentétesen is határozunk néha, előbb tagadólagosan írjuk le a tárgyat, hogy az ellenkezők bizonyításával világosabban tűnjék ki misége. Kölcsey így írja le a költőt: „A sokaság nem foghatja meg, mint lehessen a költőről magasztalólag szólni. Jól van! ha ti azt híjátok költőnek, ki szavakat foglalva versekbe, vagy zsoldért divatárúkat irdogál: akkor igen is, a sokaságnak igaza van. (tagadólagos h.) De ha költő nevet csak az érdemelhet, ki nemes érzelmeket hordoz keblében, ki a való életet magasabb szempontból vevén föl, dalát a szépnek és jónak s az örök dicsőségnek szentelé, hogy általa minden ifjú kebel szent lángra gyúladjon (igenlő h.): valljátok meg, akkor a költő jóltevője az emberiségnek, s nevét hála és tisztelet érzelmei között illik említenünk.” Az ilyen meghatározásban a tagadó rész gyakran gúnyos, felkiáltás alakzat. 5. Emelkedett beszédben „képletes jellemzéssel” lehet meghatározni a tárgyat: „Az emberi nem örökre virágzó növény, melynek egyfelül hervadó virágai mellett másfelül szünet nélkül újabbak és újabbak fakadnak s nyílnak ki; végtelenül tenyésző élet ez, hol a múlt és jelen csak a jövőnek szolgál magvául” (Kölcsey). SZVORÉNYI apró betűs jegyzetben

⁶⁵⁰ Retorika, 2004, 144.

okforrásnak (érvforrásnak) tekinti a szóhatározást (*notatio*), etimologizálást ért rajta. Felhasználása inkább elmésségnek, azaz szellemességnek számít.

A CORBETT–CONNORS-féle retorika a szinonimákat, az etimológiát, a leírást és a példát sorolja fel.⁶⁵¹ BENCZE LÓRÁNT is felsorolja az egyéb lehetőségeket. Meghatározhatjuk a fogalmat a szinonimájával (az *álszentre* mondhatjuk, hogy *hamis, képmutató*), a szó etimológiájával (az *automobil* szót megmagyarázhatjuk az összetéti tagok értelmezésével: *magától mozgó*), adhatunk a fogalomról részletes leírást (ezt a lehetőséget *analitikus meghatározásnak* nevezik, régi retorikusaink — így SZEBERÉNYI is — a *fejtegetés* terminust használták). A meghatározás legegyszerűbb lehetősége a *rámutató (osztenzív) meghatározás*, például ha egy gyerek „Mi a golyóstoll?” kérdésre azt válaszoljuk: „Ez”, és rámutatunk a tárgyra. A szótárakban látható rajzok rámutató meghatározások. Gyakran értelmezős szerkezetet alkalmazunk: *Kertész Imre, a Nobel-díjas író...* Igen hatásos a *negatív meghatározás*, ez olvasható Pál apostol első korintusi levelében: A szeretet, nem féltékeny, nem kérkedik, nem is kevély. Nem tapintatlan, nem keresi a maga javát, nem gerjed haragra, a rosszat nem rója fel.⁶⁵² A genust rendszerint úgy határozzuk meg, hogy felsoroljuk az alája tartozó fajfogalmakat. A „Mi az évszak?” kérdésre így válaszolhatunk: tavasz, nyár, ősz, tél.⁶⁵³

A régi magyar retorikusok — SZEBERÉNYI, SZVORÉNYI, ACSAY — minden egyéb, a szigorú logikaitól eltérő megoldást retorikainak tekintettek. SZVORÉNYI ezt írja: „A szónoklati meghatározás a tárgy miségét szabadabb, teljesebb s ékeesebb magyarázattal fejti meg, s ezért inkább leírásnak nevezhető, pl. *Az ember Isten képeére teremtetett, örök hazába hivatott, okos esze s szabad akarata által a földi lények fejedelmévé magasított remeke a bölcs alkotónak*”⁶⁵⁴. Tehát: **a retorikai definíció szabadabb, teljesebb, ékeesebb.**

A retorikai meghatározást a mindenkori cél diktálja, vagy ahogyan SZEBERÉNYI mondja „a fönnforgó körülmények”⁶⁵⁵. Azt kell meghatározni, amit a hallgató nem ért, ami homályos, amit félreérthet, ami vitatott, ami ritkán használatos szó, illetőleg amit a szónok ki akar fejezni, amit hangsúlyozni kíván. Szabadabb tehát a retorikai meghatározás, s azért teljesebb, mert részletező lehet, sőt olykor leírás épül bele, s azért ékeesebb, mert alakzatokkal díszíthetik. Természetesen, ezek a lehetőségek — szabadabb, teljesebb, ékeesebb — kombinálódhatnak.

⁶⁵¹ CORBETT–CONNORS, 1999, 35–37.

⁶⁵² ACZÉL–BENCZE, 2001, 172.; 1 Kor. 13. 4–5.

⁶⁵³ A definiálásnak ezen lehetőségeit jórészt bemutattam az *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig* című könyvemben. A tanításban gyakran használunk lazább megoldásokat, különösen kisebb gyerekek esetében. ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2002) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest, Trezor Kiadó, 121–125.

⁶⁵⁴ SZVORÉNYI JÓZSEF (1858) *Ékesszólástan*. 3. kiadás. Pest, 142.

⁶⁵⁵ SZEBERÉNYI LAJOS (1849) *Politikai szónoklat-tan*. Pest, 23.

Az ÉrtSz. ember meghatározása a következő: „A legmagasabb rendű élőlény, aki fejlett testi, értelmi, erkölcsi tulajdonságaival és termelési eszközöket készít, társadalmat, kultúrát teremtő képességével kiemelkedik az állatvilágból (Homo sapiens)”. A Halotti Beszéd szónoka az ember halandó voltáról kíván beszélni, ezért az ember ismérveiből a halandóságra vonatkozókat emeli ki, ezt mondja: *Bizony por és hamu vagyunk.*

A kopjafa meghatározása az ÉrtSz.-ban logikai szempontból tökéletes: „Jelképes faragványokkal díszített vagy festett, s rendszerint dárdahegyben végződő, faragott, karcsú fejfa”. Egy október 23-diki ünnepség szónoka értelmezős meghatározást alkalmazott, és a kopjafa lelki tartalmát hangsúlyozta: „A kopjafák, az emlékművek elválasztják az élőket a holtaktól, de összekötik mindazokat, akik őrzik a forradalom, a hősök, a halottak igazi emlékét”.

A házasságot az ÉrtSz. meglehetősen egyoldalúan határozza meg: „Férfinak és nőnek jogilag elismert és szabályozott életközössége”. RAVASZ LÁSZLÓ református püspök egy esküvői beszédében azt fejtegeti, hogy a házasság eleve elrendelés, ajándék és küldetés, *Eleve elrendelés a házasságban* című beszéde egy nagy, részletező és díszes retorikai definíció. A szónok tehát céljának megfelelően világítja meg a fogalmi jegyeket.⁶⁵⁶

Külön kell szólni a definícióban lévő tautológiáról, „az üzlet az üzlet” típusú definíciókról. Ez látszólagos tautológia, annak ellenére, hogy azonosság formájában vannak kifejezve. Aki értelmezi őket, különbséget próbál tenni az azonos szavak között. Azért látszólagos a tautológia, mert különböző jelentéseket adunk az azonos szavaknak.⁶⁵⁷

A „teljesebb” definícióra ACSAY a következő példát adja: „Ha pl. azt mondom: „A haza e föld azon része, ahol születünk és állandóan lakunk”, bölcseletileg helyes meghatározás, de nem oly világos és hatásos, mint Kölcseyé: „Tudd meg, e szóban: haza, foglaltatik az emberi szeretet és óhajlás tárgyainak egész összessége: Oltár, atyáid által Istennek építve, ház, hol az élet első örömeit ízleled, föld, melynek gyümölcse feltáplált, szülőid, hitvesed, gyermekeid, barátid, rokonaid és polgártársaid egytől egyig csak kiegészítő részei annak.” E fajta meghatározásokat szónoki meghatározásnak nevezzük, szemben a bölcseleti meghatározással, mely csak két lényeges jegyet kapcsol egybe.”⁶⁵⁸

⁶⁵⁶ Retorika, 2004, 174.

⁶⁵⁷ PERELMAN tárgyalja a definícióval párhuzamosan a tanutológiát a kvázi logikai érvek között, PERELMAN, CHAIM (1982) *The realm of rhetoric*, Notre Dame – London, University of Notre Dame Press, 64. Példái: Business is business, A penny saved is a penny earned. Ezt írja: „It is the responsibility of the one who reads or hears an apparent tautology to interpret it in the most appropriate way. Marcel Jouhandeau related this charming example: »When I see everything I see, I think what I think.«”

⁶⁵⁸ ACSAY FERENC (1889) *A prózai műfajok elmélete*. Budapest, 500.

Az „ékesebb” meghatározások alakzatokra és a szóképekre épülnek. A definícióban használatos alakzatok a hasonlítás, a fokozás, valamint az ismétlések különféle típusai, továbbá az ellentét (a paradoxon, az oximoron).

Hasonlításra alapuló részletezés található MONTAIGNE *A gyermekek neveléséről* szóló esszéjében: „Életünk, mondta Püthagorász, az olimpiai játékok sokadalmához hasonlít. Egyesek testi ügyességüket mutogatják, hogy elnyerjék a szemek dicsőségét; mások odaviszik a portékájukat, hogy nyereséggel eladják. És vannak, mégpedig nem is a legrosszabbak, akik nem keresnek más hasznot, mint hogy lássák, miként és miért csinálják mindezt, s hogy mások életének nézőiként a magukét megítélik és igazítsák.”⁶⁵⁹

Az anaforát (a sorok elején alkalmazott ismétlést) és epiforát (a sorok végén alkalmazott ismétlést) együttesen alkalmazó alakzat neve szimploké, a példa a *Herennius*hoz írt *retorikából* való (szerzője, CORNIFICIUS maga írta példáit): „Kik azok, akik a békeszerződést gyakran megszegték? A karthágóiak. Kik azok, akik Itáliát meggyalázták? A karthágóiak. Kik azok, akik azt akarják, hogy megbocsássunk nekik? A karthágóiak.”⁶⁶⁰

Figyelemfelkeltő a paradoxonra épülő definíció: „A kereszténység a legkisebb bűnt is elítéli, de a legnagyobb bűnösnek is megbocsát” (CHESTERTON, további példák: *Retorika* 2004, Aczél–Bencze 2001).

Metafora olvasható KLEBELSBERG KUNO egyik beszédében: „Nincs nehezebb, mint tudományosságot létrehozni. (Úgy van! Úgy van!) A valódi tudományosság meglegházi növény, amelynek szüksége van a nemzet szeretetének melegére.”⁶⁶¹

Ily módon három szempontból különbözik a szónoki meghatározás a bölcseletitől: 1. nem követi a szigorú logikát, a szónok céljához igazodik, érvényes rá tehát az I → V modell; 2. leírássá válhat; 3. stílusesszéközök épülnek bele, elsősorban alakzatok. Az alakzatok ily módon az érvelés eszközei lehetnek. Az alakzatok és a szóképek érvelő funkciójára már PERELMAN is felhívta a figyelmet.⁶⁶² (De ettől a definíció maga még nem alakzat, szét kellene választani az alapvető gondolkodási műveleteket és az alakzatokat; egy másik példa: az egész-rész viszonyon alapul a szinekdoché, de az egész-rész viszony ettől még nem szinekdoché.)

⁶⁵⁹ *Retorika*, 2004, 314.

⁶⁶⁰ *A Rhetorica ad Herennium* híres példája, CORNIFICIUS (2001) *A C. Herenniusnak ajánlott retorika*. Budapest, Magyar Könyvklub, 4, 14, 20., 90.

⁶⁶¹ Gróf KLEBELSBERG KUNO (1990) *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai*. Európa, 341.

⁶⁶² ADAMIK TAMÁS (2003) Chaim Perelman és a gyakorlati érvelés. In: A. JÁSZÓ ANNA–L. ACZÉL PETRA szerk. *A modern retorikai bizonyítás*. Budapest, Trezor Kiadó, 37.

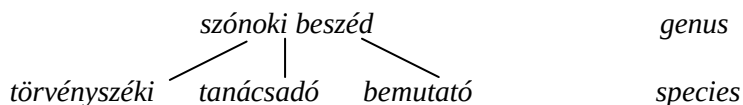
A következőkben a felosztás és az osztályozás logikai és retorikai alkalmazását tekintjük át, azért itt, mert ezek a műveletek szorosan a definícióhoz kapcsolódnak.⁶⁶³

2. A felosztás és az osztályozás⁶⁶⁴

a) A felosztás és az osztályozás a logikában

A felosztás nagyobb egységnek bizonyos szempontok szerint kisebb egységekre való szétválasztása, ilyen például a szófajok felosztása igére, névszóra, igenévre, határozószóra, viszonyszóra és mondatszóra. Az osztályozás a különféle tulajdonságok halmazának egymástól elkülönülő kategóriákban való csoportosítása. A felosztás és az osztályozás egymással ellentétes, de ugyanakkor egymást kiegészítő gondolkodási eljárás, a felosztás széttagol, az osztályozás összefog.⁶⁶⁵

A genus-species viszonyát kell felismernünk, a genust osztjuk fel az alája tartozó speciekre, vagyis a nemfogalmat az alája tartozó fajfogalmakra. A felosztást **jelentéstérképpel** szemléltethetjük:



A felosztást határozottan meg kell különböztetni a részekre bontástól, — ahogyan a régi retorikusok mondták: a *részeléstől* (*partitio*, illetőleg *enumeratio partium*). Számptalan felosztást idézhetünk a nyelvntanból. Gondolkodásunk a következő: a főnév is névszó, de sajátos tulajdonságai vannak; a főnév helyett például mondhatom azt a *kutyára*, hogy névszó, csak tágon határozom ilyenkor meg (a stilisztikában ez a színekdoché egyik fajtája, a nem-faj viszony felcserélése, a *szarvas* helyett a költő ezt mondja: *vad*). Az egész-rész viszony más, mechanikus összefüggés, például az asztal részei: a lapja, a fiókja, a lábai; ám a fiók helyett nem mondhatom, hogy asztal (a stilisztikában ez is lehetséges, ez a színekdoché másik

⁶⁶³ Részletesen foglalkozik vele A. JÁSZÓ ANNA szerk. (2004) *A magyar nyelv könyve, hetedik, átdolgozott és bővített kiadás*. Budapest, Trezor Kiadó; BENCZE LÓRÁNT (2001) *Hatékonyág a nyelvi kommunikációban*. Budapest, Corvinus, 160–166.

⁶⁶⁴ Két megjegyzés kívánczik ide. 1. A CORBETT–CONNORS-féle retorika a részekre bontást itt nem tárgyalja, de ajánlatos kitérni rá. 2. A mondat szerkezet értelmezésében is érvényesül ez a kétféle lehetőség. Az amerikai, közvetlen összetevős elemzés egész-rész viszonyokon alapul, azonos elveken nyugszik a mondat és a szó felbontása. A SIMONYI által kezdeményezett, majd fokozatosan továbbfejlesztett *fogalmi alapú* (*concept based*) *mondatelemzés* alá-, fölé-, mellérendeltségi viszonyokon alapul, felosztáson, a szóalak elemzése más, részekre bontáson alapul. Vö. A. JÁSZÓ ANNA (1991) *A mondattani elv*. Magyar Nyelvőr 115. 45–58; ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA – HANGAY ZOLTÁN (1999) *Nyelvi elemzések kézikönyve*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió, 195–196.

⁶⁶⁵ BENCZE, 2001, 160–166.

fajtája; rész-egész viszonyon alapul, latinul az összefüggés neve: *pars pro toto*; az ember helyett mondhatom, hogy *arc: jó arcok ültek a teremben*). A nyelvtanban alapvetően a felosztás és a részekre osztás gondolkodási műveletét alkalmazzuk: a nyelvtani fogalmakat mint genusokat alájuk tartozó speciestekre osztjuk fel; illetőleg a nyelv egységeit részekre bontjuk, a mondatot szavakra, a szavakat vagy töretoldaléokra vagy szótagokra vagy hangokra; szegmentáljuk, diszkrét, azaz egymástól elkülönülő részekre bontjuk.

Ügyelni kell arra, hogy világos legyen a felosztás szempontja, alapja. Arra is ügyelni kell, hogy lényeges szempontokat válasszunk ki, ne aprózzuk fel a felosztást, ne nyissunk minden jelenségnek új kategóriát (ez lényegében az a probléma, amit az ókorban analógia-anomália vitának neveztek).

A felosztás problémája a beskatulyázás; a nyelvben is vannak olyan kategóriák, melyeket egyetlen *genus* alá sem lehet megnyugtatóan besorolni, ilyenek az *itt-ott-féleségek*, hol a határozószókhoz, hol a névmásokhoz sorolják őket, holott mindkét *genus* alá tartozhatnak. A felosztásnak következetesnek kell lennie, az egy *genus* alá tartozó kategóriák kölcsönösen kizárják egymást.

b) A felosztás és az osztályozás a retorikában

A klasszikus retorikák foglalkoznak a *nemből fajra, fajról nemre történő érveléssel*.

ARISZTOTELÉSZ tárgyalja, hogy az érv származhat a felosztásból (9. locus): „például, mindenki három dolog miatt követ el jogtalanságot: (vagy azért, vagy ezért, vagy emezért), ebből kettő lehetetlen, a harmadikat pedig maguk a vádlók zárják ki.” (1398a) „Egy másik a részek felsorolásából származik, mint például a *Topikában*: milyen mozgásfajta a lélek? Vagy ilyen, vagy olyan.” (1399a)

QUINTILIANUS sokat foglalkozik a felosztással: „A felosztás ugyanúgy alkalmas a bizonyításra, mint a cáfolásra. [...] Veszélyes ez a fajta, ezért gondosan meg kell vizsgálni, mert ha előadás közben egyetlen egyet, bármelyiket is kihagyjuk, az egész neveltség tárgyává válik.”⁶⁶⁶

A *nemből* következtethetünk a fajra, és fordítva: a fajról a nemre. SZVORÉNYI a következőkre figyelmeztet:⁶⁶⁷ 1. A nemről a fajra tett következtetés mindig érvényes, akár állító, akár tagadó. SZVORÉNYI példái: Minden erény becse tetteken sarkallik: tehát a hazafiúságé is; illetőleg: Egy erény sem lép túl a kellő határon: tehát a bőkezűség sem. 2. A fajról a nemre csak állítóan következtethetünk: Az önmegtagadás lelki erősséget tesz fel: tehát az önmegtagadásban erény van. Fajról nemre nem lehet tagadva következtetni: Az adakozásban nincs takarékoság: tehát erény sincsen — ez a következtetés nem igaz.

⁶⁶⁶ QUINTILIANUS, MARCUS FABIVS, *Szónoklattan*, 5. könyv, 10, 53 (kézirat).

⁶⁶⁷ SZVORÉNYI JÓZSEF (1858) *Ékesszólástan*. Pest, 147.

SZVORÉNYI a részekre osztás három lehetőségét sorolja fel: 1. Ha az egészet előre bocsátjuk, akkor a felsorolt részekkel állítólag és tagadólag is lehet bizonyítani. 2. A nagyobb hatásért a részeket jelzőkkel, magyarázatokkal láthatjuk el. 3. A részekre osztás nagyobb hatású, ha ellentételezéssel társul. Egy jegyzetben írja, hogy a részletezésnek nagy az érzelmi hatása, ezért a költők is alkalmazzák. BERZSENYI *Minden Istent dicséri* című költeményéből idéz:

Téged dicsőit a zenith és nadir,
A szélvészek bús harca, az égi láng
Villáma, harmatcsepp, virágszál
Hirdeti nagy kezed alkotását.

NÉVY LÁSZLÓ külön fejezetben tárgyalja a nem és a faj, valamint az egész és részei viszonyát. Megállapítja, hogy a nemről következtetünk a fajra, s viszont a fajról a nemre. „Nemről fajra: Minden bűn büntetést érdemel, tehát a tolvajlás is. Fajról nemre: Az igazságosság szép vonás a jellemnek, tehát az erény (általában) dísze a jellemnek. A bizonyítás e módjánál azonban a következőkre kell ügyelni:

1. Nemről a fajra állítólag és tagadólag biztosan lehet következtetni, mert a nem, mint általános, magában foglal minden fajt. Pl. Az állat szerves lény, tehát az a madár, hal, lepke stb. is. — Az erény önfeláldozással jár, tehát a jótékonyság, a hála stb. is. Tagadólag: A madár nem hidegvérű állat, tehát a gólya sem az.

2. A fajról a nemre csak akkor lehet biztosan következtetni, ha oly tulajdonságból indul ki, mely minden fajban megvan. Mivel pl. az emlősök, madarak, halak, kételtűek, hüllők, rovarok mind szerves lények, határozottan kimondhatjuk, hogy minden állat szerves lény; de mivel a madár tollas állat, abból nem következik, hogy minden állat az. Tagadólagos tételből szintén nem lehet a nemre következtetni. Pl. a fa nem érző lény, tehát nem is szerves test. Vagy a fa nem érző lény, tehát semmi szerves test nem az.

A fajokról a nemre való következtetés az *inductio* egyik alakja.

A nemről a fajra való következtetést gyakran használják a szónokok, mert nagyon alkalmas arra, hogy csekélyebb fontosságú tárgynak jelentőséget adjon, hogy a hallgatókat egyetemes eszmék világába emelje.” [...]

Az egész részekre bontását felrészelésnek, *partitió*nak nevezi NÉVY.

„Amit az egész, mint általános, csak halványan mond, néha csak sejtet, az világossá, elevenné lesz a részek felsorolása által. Azért használják a részélést maguk a költők is.” Példaként Démoszthenésznek a koszorú ügyében elmondott beszédét idézi, azt a részt, amikor Demoszthenész felsorolja, hogy milyen joggon kívánhatja a koszorút. Majd Kölcsyedtől idéz: „A férfinak kedves az atyai lak, hol minden tárgy parányi örömeire emlékezteti; hol a szülői szeretet édességeiben részesült; hol később háznépét táplálta; hol munkált, épített, jót és rosszat szenvedett; hol kedveseit

egymás után sírba kíséré; hol maga is egyszer hosszú, mély nyugalomban feküdni fog.” A Deáktól vett példát sok korabeli retorika idézi: „A szorgalomnak két hatalmas rugója van: *szabadság* és *tulajdon*. Két hatalmas ösztön ad a polgárnak erőt és lelkesedést a hon védelmében, s e két ösztön: *szabadság* és *tulajdon*. Csak két erő köti biztosan a népet honhoz és törvényhez, s e két varázserő: *szabadság* és *tulajdon*.”⁶⁶⁸

A részek felsorolása kizárásos is lehet, s érv például a védőügyvéd számára. Felsorolja, hogy egy személy loophat a, b, c, d okból. Azután felsorolja, hogy védencc nem lopott egyik okból sem, ezzel kizárja az összes okot, s bebizonyítja, hogy védencc nem bűnös. Ez az érvelés meggyőző lehet a bíróságon.

A felosztás és az osztályozás, valamint a részekre bontás segít az elrendezésben — ez már a *dispositio* feladata —, segít tehát abban, hogy az anyaggyűjtéskor kijelöljük témánkat, s átgondoljuk, mi tartozik hozzá. Ezzel a művelettel meghatározzuk az egész beszéd vagy írásmű szerkezetét. Ezt a gondolkodási műveletet alkalmazzuk a cím értelmezésekor is. A felosztás az egész művön átvonuló stratégia lehet, de meghatározhatja egyetlen bekezdés szerkezetét is. SZVORÉNYI írja: „A nemről fajra vagy viszont tett következtetéssel a bevezetéseknel élhetni legalkalmasabban, hol többnyire valamely egyetemes tétel tárgyalása szokott előbocsáttatni, melyről aztán a részletes- vagy különökre történik átmenet.”⁶⁶⁹

A retorikai szituáció és a szónok célja határozza meg, hogy mennyire elnagyolt vagy aprólékos felosztást alkalmaz, ám a felosztás és az osztályozás rendszerével a hallgatóságnak tisztában kell lennie.

A klasszikus retorikában a bevezetésben a *narratio* után meg kell fogalmazni a tételt, s közölni kell részekre osztását (*partitio, enumeratio*): először, másodszor, harmadszor erről és erről fogunk beszélni. Az egyházi beszéd *homília* típusában a szónok a szentírás egy részletét magyarázza (ez a *tétel* vagy *textus* vagy *sententia sacra*), utána pedig közli beszédének a részeit (ez a *tételosztó*).

PERELMAN a kvázi logikai érvek között a *bennfoglalás* és *felosztás* (*inclusion, division*) cím alatt tárgyalja az egész-rész viszonyon alapuló érvelést.⁶⁷⁰ A résznek az egészbe való bennfoglalása alapján mondjuk, hogy az egész nagyobb bármelyik részénél. Ez a matematikában és a geometriában igazság, ám kvázi logikai érv lesz belőle, ha efféle következtetéseket vonunk le: az egész értékesebb, mint a része; ami nincs megengedve az egésznek, az nincs megengedve a résznek sem; aki képes

⁶⁶⁸ NÉVY LÁSZLÓ (1878) *Rhetorika. A prózai műfajok elmélete. Középiszólók és magánosok használatára*. Budapest, 42–44.

⁶⁶⁹ SZVORÉNYI JÓZSEF (1858) *Ékesszólástan, vezérletül a remekírók fejtegetése- s a szép-írásművek kidolgozásában*. Pest, 147.

⁶⁷⁰ PERELMAN, CHAIM (1982) *The realm of rhetoric*. Notre Dame – London, University of Notre Dame Press, 70–75.

megtenni a többet, az képes megtenni a kevesebbet is, — s itt a kevesebb az egész része, ami a több.⁶⁷¹

Vannak *kettős osztások* (*bináris osztások* vagy *dichotómiák*). Sok ilyen van a nyelvtanban: rövid-hosszú, zöngés-zöngétlen, folyamatos-befejezett. A kettős osztások a retorikában olykor túlzott egyszerűsítésekhez, demagógiához vezethetnek: igaz hívő — gyaurlak, marxista — idealista (BENCZE LÓRÁNT példái).

A retorikai felosztás olykor engedékeny, például a gyerekek a tanárokat felosztják szigorúra, mérsékeltre és engedékenyre. Kellér Bandi bácsi szerint „a magyar újságírók három részre oszthatók, az első rész állásban van, a másik rész állás nélkül, a harmadik rész börtönben, azután cserélnek” (CSUKÁS ISTVÁN: Hungária egyetem, 1963-ról van szó).

A felosztás is kombinálódhat leírással és/vagy alakzatokkal, illetőleg szóképekkel. Az alábbi példa KLEBELSBERG KUNO egyik beszédéből való:

Azt hiszem, nagyon komplex dolog és sok ismérvből rakódik össze az, hogy melyik a kicsi és melyik a nagy nemzet. Ezen meggyőződése, hogy ezek között a kritériumok között egyik legfontosabb az, hogy egy nemzet csak más nagy népek által felkutatott igazságokat tanít-e a maga körében, vagy pedig annak a nemzetnek körében nagymértékben folyik-e eredeti kutatás is. Azok a nemzetek, amelyeknél nem folyik eredeti kutatás, amelyeknek még főiskoláik is csak arra szorítkoznak, hogy az idegen népek által felkutatott igazságokat terjesszék, nagy nemzeteknek nem nevezhetők. Egy ilyen nemzet tanárai csak az idegen kultúrának commis-voyageurjei, utazói, ügynökei. Egy nemzet naggyá csak akkor lehet, ha kebelében önálló kutatás folyik. Ezért a nemzetek életében döntő jelentősége van annak, van-e ott tudománypolitika, igen vagy nem.⁶⁷²

A művészi *leírás* logikája a felosztás vagy a részek felsorolása, ám ritkán éri be a bemutatandó dolgok egyszerű felsorolásával. A leírás — lényegéből fakadóan — statikus, a statikus dolog pedig unalmas lehet. Az írók ezért arra töreksenek, hogy mozgalmasságot vigyenek bele a leírásba. Ezt kétféle módon érhetik el: vagy úgy, hogy a térbeli jelenségeket időbelivé változtatják, a tárgyakat eseményekben mutatják be (*elbeszélő leírás*), vagy úgy, hogy beleszövik a leírásba a tárgy keltette érzelmeiket, gondolataikat (*lírai leírás*). A kétféle eljárás gyakran együtt jelentkezik, s erre nagy költőinktől számos példát idézhetünk. A példát WASS ALBERT *Hagyaték* című művéből idézem, a fejezet címe *Tetők felé*:

⁶⁷¹ Vö. Ariszt. I/7. A hasznosabb és a jobb tételei, 1363b

⁶⁷² Gróf KLEBELSBERG KUNÓ (1990) *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917–1932). Válogatta, az előszót és a jegyzeteket írta Glatz Ferenc.* Budapest, Európa.

Álltam riadtan. Semmi sem volt, csak néhány négyzetméternyi szikla a lábam alatt és az erdő. És csend. És én. És egyéb semmi. S reánk dermedve, mint sötétzöld igézet, a magány. Félelmes volt, szomorú és szép. Nagyon szomorú volt és nagyon szép, ahogy ott álltam a sziklán egyedül, csalódottan, de megbabonázva, és alattam és körülöttem nem volt semmi más, csak gyantaszagú erdő, mélység és csend.

Gondolataim közt valami bágyadtan derengeni kezdett. Hogy az erdők apró szép titkait lent kell keresni. Katlanok mélyén, völgyek oldalában, öreg fák alatt. Mert fönn nincs már semmi, csak a magány, meg amit érzünk, meg amit tudunk.

Végigfuttattam szemeimet az erdőn, mely onnan fentről néma zöld tengernek látszott. S tudtam: a hullámok alatt őzek és szarvasok legelnek, medvék alusznak, farkasok lopódnak. A zöld hullámok alatt valahol irtás rejtőzködik, vadászház lapul, patak kanyarog. A mozdulatlan fatetők alatt, a látható mélységnél is mélyebben lélegzik az élet, mozog, lüktet, küzd, bujkál és múlik. Aki ismerni akarja, le kell menjen a mélybe, csapáját megkeresse, odúit felkutassa, váltóit megtalálja. S ha már megtanult mindent, akkor feljöhet ide a tetőre, elnézhet az erdők feje fölött a messzeségbe, ahol semmi sem látszik, s ahol mégis keresni lehet minden dolgok egyetlen értelmét.

Gyakorlati alkalmazás: a meghatározás és a szövegértő olvasás

A szövegértő olvasásban nagy szerepe van a definícióból, illetőleg a felosztásból és osztályozásból, valamint a részekre bontásból származó érvek felismerésének.

Az ismeretközlő szöveg meghatározza tárgyát, ezért rendszerint definícióval kezdődik. Ez azért szükséges, mert az ismeretközlő szövegnek egyértelműnek kell lennie. A szerző gyakran a szó köznyelvi jelentéséből indul ki (ha jó rétor, és a hallgatóság meglévő tudására kíván építeni), majd rátér a szó szaknyelvi jelentésének magyarázatára: ez a definíció. Azután feltérképezi a fogalmi kört, összehasonlítja a közös nemfogalom alá rendelt fajfogalmakat. Végül kiemeli a tárgyalandó fogalmat, s belefog a részletezésbe. Jó példákat lehet találni a *Mindentudás egyetemén*, ilyen BENCZE GYULÁnak *Kell-e félni a nukleáris energiától* című előadása (Magyar Nemzet, 2003. febr. 1.). Definícióra és felosztásra minden szakkönyvben találunk példát, ilyen NÉGYESY LÁSZLÓ *Rhetorikájában* a prózai műfajok ismertetése. Az alábbi szövegrészlet a genus-species viszonyra épül:

Minden szónoki megnyilatkozás három szónoki beszéd fajta valamelyikébe volt sorolható: *a bemutató (demonstrativum)*, *a tanácsadó (deliberativum)* és *a törvényszéki (iudiciale)* beszéd fajta. A bemutató beszéd va-

lamely személy dicséretét vagy elmarasztalását szolgálta, például amikor tisztségre jelölték, kitüntették vagy ünnepelték. A tanácsadó beszéd célja a rábeszélés valamire vagy a lebeszélés valamiről. A rábeszélés vagy lebeszélés történhet nagy horderejű gazdasági vagy politikai ügyekben, de a magánéleti érintkezésben is. Lényege, hogy a szóban forgó döntés pozitív és negatív kihatásait egyaránt objektívan feltárja, és a helyesnek tartott megoldás mellett, illetve a helytelen ellen érvel. A törvényszéki beszéd pedig a peres eljáráshoz kapcsolódik: a vádat vagy a védelmet képviseli. A szónoki beszéd részeit és a szónok feladatait mindhárom beszédajtában másképpen kellett kidolgozni és alkalmazni. A törvényszéki beszédhez szorosan kapcsolódott a logika, a tanácsadóhoz a politika, a bemutatóhoz az etika, és mindháromhoz, különösképpen a törvényszékihez, a jog.⁶⁷³

MORTIMER ADLER *How to Read a Book?* című könyvében intelligens, analizáló olvasásról ír (a könyv eredetileg 1940-ben jelent meg, majd 1972-ben átdolgozták, s a könyvpiacra tartják, mert mondanivalója örökérvényű; a szerző tulajdonképpen egy szakirodalom-olvasási kurzust szervezett a chicagói egyetemen, ennek terméke a könyv). Az analizáló olvasásnak a tájékozódás utáni második fokozata a tartalom feltárása, melynek első lépése a terminusok értelmezése, ezután következik a legfontosabb állítások, majd a legfontosabb érvek értelmezése, végül azt kell megállapítani, melyik problémát oldotta meg a szerző, s melyiket nem (l. 323). Mindenképpen a definiálás az első feladat.

A szövegértő olvasást mérő tesztek gyakran ezt a logikát követik. Először mindig a definícióra kérdeznak rá, majd a fogalmi rendszerre, a felosztásra (mely a szerkezetet adja). Nézzünk meg egy példát erre is. A második országos kompetenciamérés egyik 6. osztályos szövegének címe *A távcső működése*. Az egyoldalas szöveg így kezdődik: „*A távcső (teleszkóp) olyan optikai eszköz, amely távoli tárgyról — például bolygókról, a Holdról, a csillagokról — nagyított képet ad*”. Ezután a definíció kifejtése, részletezése következik, majd zárójelben megemlítik a teleszkóp két fajtáját; a szöveg második felében érdekességekről: az első csillagászati tükröteleszkópról és korunk két legnagyobb teleszkópjáról van szó. A szöveg követő első kérdés a definíció felismerését kéri (*Húzd alá a szövegben a távcső meghatározását!*), majd a felosztás részleteire kérdez (magára a felosztásra nem), végül néhány adatra az érdekességekkel kapcsolatban.⁶⁷⁴

⁶⁷³ ADAMIK TAMÁS – A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA (2004) *Retorika*. Budapest, Osiris Kiadó, 35–36.

⁶⁷⁴ A tesztelésnek nagy a nemzetközi szakirodalma, de a hazai is tekintélyes, vö. CSÍKOS CSABA – B. NÉMETH MÁRIA (2002) A tesztekkel mérhető tudás. In: CSAPÓ BENŐ szerk. *Az iskolai tudás. Második, javított kiadás*. Budapest, Osiris Kiadó, 91–122. A szerzők azt hangsúlyozzák, hogy a tesztelés pontosabbá teheti az osztályozást. A tesztek érvényességét alaposan vizsgálják, ám szerintem nagyobb gondot kellene fordítani a tesztelés alapját képező szövegekre, pontosabban a szövegek retorikai felépítésére. A fentebb idézett távcsöves szövegben a definíciót követő felosztás nem áttekinthető (szerencsére, nem kérdezik rá): „A teleszkópok optikai

Kérdéses, hogy tanítják-e a tesztek megoldási technikáját az iskolában? A tantervek sokat írnak arról, hogy meg kell tanítani a gyerekeket jegyzetelni. Vajon tanítják-e, hogy jegyzeteléskor a szöveg retorikai felépítése segít a lényeg felismerésében? Azt tapasztaljuk, hogy főiskolai és egyetemi tanítványaink nem tudnak logikai rendben jegyzetelni. (Volt egy tanítványom, aki a lap felső sarkánál kezdte, s folyamatosan, tagolás nélkül írt a harmadik lap aljáig.) A jegyzetelést a logikai szerkezet nélkül nem lehet tanítani. Az okosabb gyerek természetesen a józan észre támaszkodva követi a tanár vagy a szöveg logikáját, de sokkal tudatosabb és eredményesebb lenne az egész tevékenység, ha felismernék a logikai műveleteket. S mennyivel könnyebb lenne a jegyzetelő, vázlatíró diákok dolga, ha a tankönyvírók is követnék az érvelés szabályait, ha volna retorikai iskolázottságuk.

A szövegalkotás technikája ugyanez: ha ismeretközlő szöveget (értekezést) íratunk, egy meghatározott logikát kell követni; ha esszé a feladat, a lazább retorikai megoldást választhatjuk (leírást, alakzatokat stb.). Vajon tanítják-e ezt az iskolában? (Mert számon kérik a kétszintű érettségien.)

A logikai és a retorikai érvelést külföldön tanítják a diákoknak, olykor szárazon, olykor szemléletesen és változatosan, a gyerekek sokféle képességére alapozva. A szakirodalom óriási, célszerűnek látszik egy friss munkát idézni. A szerző JEFF ZWIERS, könyvének címe: *Developing Academic Thinking Skills in Grades 6–12*⁶⁷⁵.

A fejlesztendő tanulási készségek a következők: analízálás, összehasonlítás, felosztás és osztályozás, ok-okozati viszony elemzése, problémamegoldás, meggyőzés, beleélési képesség (empátia) fejlesztése, szintetizálás, értelmezés, értékelés, kommunikálás, alkalmazás. A cím második részét nehéz magyarrá fordítani. Az „*A Handbook of Multiple Intelligence Activities*” egy híres könyvre és elméletre utal: GARDNER, H. (1999) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic. GARDNER azt fejti ki, hogy az intelligencia nemcsak logikai, hanem sokféle, pontosan nyolc területet különböztet meg: művészi–látási–térbeli (*artistic–visual–spatial*), zenei (*musical*), mozgási–testi (*kinesthetic–bodily*), szociális–interperszonális (*social–interpersonal*), önvizsgáló (*self–intrapersonal*), matematikai–logikai (*math–logic*), tudományos–természeti (*scientific–natural*), szóbeli (*verbal*) intelligenciát. ZWIERS könyve sokoldalú fejlesztést kínál: zenét, mozgást, látványt, manipulatív és csoportos tevékenységet, végső célja pedig a ta-

elemeit általában hatalmas vasszerkezet, rácsok vagy csövek tartják együtt. Az égitestek fénye elsőként az objektívre jut. Ez vagy egy tekintélyes méretű homorú tükör, amelynek helye a cső fenekén van, vagy pedig egy lencse, esetleg lencserendszer, amelyet a távcsőnek az égbolt felé fordított végében helyeznek el. (Az előbbi típusú távcsöveket reflektornak, az utóbbiakat refraktornak hívják.) A homorú tükör feladata, hogy összeterelje a párhuzamosan érkező fénysugarakat, és egy sokkal kisebb, általában sík felületű második tükre vetítse őket, ahonnan végül a szemlencsébe jutnak, és így megfigyelhetővé válnak.” Nem hinném, hogy egy hatodikos gyerek megérti a szöveg alapján, hogy mi a reflektor és a refraktor.

⁶⁷⁵ ZWIERS, JEFF (2004) *Developing academic thinking skills in grades 6–12: A handbook of multiple intelligence activities*. Newark, Delaware, International Reading Association.

nulási-gondolkodási készségekkel párhuzamosan a szaknyelv kifejlesztése. Evégett minden témához egy kifejezéslistát csatol, kérdéseket sorol fel, és megadja egy lehetséges bekezdés logikai szerkezetét. A könyv végén egy rajzos gyakorlatbank található, például az ok-okozati viszonyt egy fán ábrázolják, a gyerek a gyökérbe írhatja az okot, a lombba az okozatot. Ezek az ábrák mnemotechnikai szempontból is fontosak. (A külföldi törekvésektől függetlenül, saját tapasztalata alapján hasonló programot dolgozott ki TOLNAI GYULÁNÉ.)⁶⁷⁶

A megadott kifejezések például a következők: *Ez fontos, mert ... Ez nem fontos, mert ... Ez ebbe a kategóriába tartozik ... Ezt ebbe a csoportba kell tenni, mert ... Ezt a típust így kell hívni ... Ez ebbe a csoportba illik, mert ... Ez valószínűleg sehová se illik, ennek egy új csoportot kell alkotni ... Ezeknek a következő közös tulajdonságaik vannak ... Ez ebben különbözik attól ... Ez lényeges tulajdonság, mert ... Ezek miatt a jellemző vonások miatt ebbe a kategóriába tartozik ... Ezek az elemek a következőképpen viszonyulnak egymáshoz ... Ez ehhez tartozik (nem tartozik ehhez, mert ... A legfontosabb (a leglényegtelenebb) állítás ez ... Ez fontos idézet, mert ... Ezeket a kifejezéseket a műveletek közben kell alkalmazni. A tanár így fejlesztheti a szakszerű stílus kialakítását. A segítő javaslatok a következők lehetnek: *Alkoss egy táblázatot, amely feltünteti a kategóriákat!; Kategorizáld a következő jellemző vonásokat!; Keresd meg a legfontosabb állítást és idézeteket X dologról!; Keresd meg a bekezdés (beszéd, film) állítását!; Osztályozd a következő csoportot!; stb.**

Végül a szerző megadja egy bekezdésnek a szerkezetét. Egy eredeti mintát közlök illusztrálás céljából:

*We beleive that the most important aspect of.....is its
..... It is vital because.....
.....
..... . Another important aspect is.....because it
..... . Than again, some
minor details, such as and, are
hardly worth mentioning.*

⁶⁷⁶ JEFF ZWIERS megkülönbözteti a kategorizálást és az osztályozást. Kategorizáláskor ismerjük a kategóriák nevét, s meglévő anyagunkat az ismert kategóriákba soroljuk. Osztályozáskor a meglévő anyag ismeretében állapítjuk meg a kategóriákat. Kategorizáláskor meg vannak adva a szófaji kategóriák, s a megadott szavakat besoroljuk. Osztályozáskor előttünk van egy szóhalmaz, s az anyag ismeretében magunknak kell a kategóriákat megállapítani. Mindkét esetben analizálni kell anyagunkat. (Nálunk mindkét eljárást csoportosításos feladatnak nevezik.) Ha a fogalmazásra vetítjük ki ezeket a műveleteket, akkor az első esetben adott címhez kell anyagunkat illeszteni, a második esetben anyagunk alapján kell a címet kitalálni.

Ezután következnek a feladatok, a feladatjavaslatok, mégpedig a sokféle intelligenciát támogató tevékenységekkel, nemcsak nyelvi, hanem zenei, mozgásos, rajzos, manipulatív feladatokat is ad, mégpedig egyenlő arányban.

Az összehasonlítás

A második általános érvforrás az összehasonlítás. Gyakran megvizsgálunk két vagy több dolgot, tanulmányozzuk hasonlóságukat, különbözőségeiket, jobb vagy rosszabb minőségüket. Az ember számára az összehasonlítás olyan természetes tevékenység, mint a meghatározás. Mindig szükség volt arra, hogy az ember kifürkészsze környezetének rejtélyeit avégett, hogy felállítson egy értékskálát megélhetése és fennmaradása érdekében. Megtanulta, hogy ismerős dolgok segítségével megértheti az ismeretleneket, megtanulta megkülönböztetni a többet és a kevesebbet. A mindennapi életben az ember állandóan összehasonlít: árakat, filmeket, könyveket, alkalmazottakat, főnököket, iskolákat, politikusokat, barátokat stb. Az összehasonlítás segít abban, hogy megértsük a bonyolult jelenségeket. Ezek a gondolkodásbeli műveletek a beszédben is megjelennek.

Az összehasonlítás műveletéhez tartozik a hasonlóság, a szembeállítás és a fokozatok megállapítása. A hasonlóság megállapításakor kiemeljük, hogy miben hasonló az általunk vizsgált két vagy több dolog, a szembeállításban pedig kiemeljük, miben különbözök. Érdekességgéppen megjegyzem, hogy NÉVY LÁSZLÓ a hasonló (*simile*) és a hasonlatlan (*dissimile*) terminusokat használja. A harmadik művelet a fokozatok megállapítása.

1. A hasonlóság

a) A hasonlóság a logikában

Az összehasonlítás egyik lehetséges eredménye két vagy több dolog hasonlóságának a megállapítása. Az összehasonlítás művelete szorosan összefügg az analízis képességgel, mivel a tanulmányozott dolgot összetevőire kell bontani; s alapja a többi gondolkodási műveletnek: a részekre bontás, a felosztás, az osztályozás, a meghatározás előzményei az analízis és az összehasonlítás. Nem véletlen, hogy a gondolkodási műveket bemutató könyv élén ez a két művelet áll, s ezzel a két művelettel kezdték régen a kisiskolások gondolkodásának fejlesztését.⁶⁷⁷

A hasonlóság megállapítása alapvető gondolkodási művelet mind a tudományokban, mind a művészetekben. ARISZTOTELÉSZ szerint a tanulás, a felfedezés, a

⁶⁷⁷ ZWIERS, JEFF (2004) *Developing academic thinking skills in grades 6–12. A handbook of multiple intelligence activities*. Menlo Park, California, USA; ADAMIK TAMÁSNÉ JÁSZÓ ANNA (1990) *Az anyanyelvi tárgyak tanítása a magyar népiskolában 1868-tól 1905-ig*. Budapest, Budapesti Tanítóképző Főiskola; vö. a beszéd- és értelemgyakorlatokról szóló fejezettel, 59.

művészetek mind-mind a hasonlóság meglátásai. Kreatív megkülönböztető képesség szükségeltetik hozzá, s ez a költőkben és a feltalálókban magas fokú. A kreativitás foka függ az ismerettől, tehát mennél többet tud valaki, annál kreatívabb, l. 53. A hasonlóság észrevétele örömet szerez, ezt az örömet érezzük a metaforában is (nem véletlen, hogy a kisgyerekek oly nagy örömmel metaforálnak, l. 214).

Az összehasonlítás alapja a *tertium comparationis*, az összehasonlítás harmadik eleme, tehát A hasonlít B-hez, mégpedig a következők alapján: először, másodszer, harmadszor...Az összehasonlításnak csak akkor van alapja, ha az összehasonlított dolgok egy osztályba vagy kategóriába tartoznak (ha nem, legfőljebb analógiával van dolgunk).

QUINTILIANUS írja, hogy „a hasonlóság is érvek forrása: 'Ha az önuralom erény, kétségkívül a mértékletesség is az; ha a gyámnak hitelesnek kell lennie, akkor a jószázigazgatónak is'”.⁶⁷⁸

A hasonlóság alapelve van minden induktív érv és minden analógia mögött.

Az indukció során a hasonlóságokat állapítjuk meg az elemzett dolgok között, s egy következtetést vonunk le egy még meg nem vizsgált vagy még nem igazolt dologról.⁶⁷⁹

b) A hasonlóság a retorikában

Előszörban a példa és az analógia tartozik ide. Az indukció retorikai formája a példa. Az analógia és a példa különbségét nem egyszerű megfogalmazni: az analógia különböző dolgok hasonlóságából érvel, a példa pedig hasonló dolgok hasonlóságából érvel.⁶⁸⁰

A példa (*exemplum*). Az indukció hosszadalmas műveletét a példával lehet le rövidíteni, nem szükséges tehát az egyes eseteket felsorolni, hanem elegendő egyetlen hasonlót mondani. ADY LAJOS szerint „példáról akkor beszélünk, ha az előzmények nem tartoznak szervesen a következményhez, hanem csak a hasonlóság révén”.⁶⁸¹

Az induktív következtetésben az egyestől haladunk az általánosozhoz, mégpedig az egyes esetek megfigyelésével. Az általánosítás érvényessége és igazsága a megfigyelt egyedek számától függ. Ahhoz, hogy kijelentsük: a civilizált országokban

⁶⁷⁸ QUINTILIANUS, MARCUS FABIVS: Szónoklattan, 5, 73 (Kézirat)

⁶⁷⁹ Vö. CSAPÓ BENŐ (2002) Az új tudás képződésének eszköze: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő szerk. *Az iskolai tudás. Második, javított kiadás.* Budapest, Osiris Kiadó, 261–290. A 287. oldalon ezt írja: „Az induktív gondolkodásnak a megismerésben betöltött kiemelkedő jelentőségét elméleti megfontolások, pszichológiai és pedagógiai kutatások egyaránt alátámasztják. Vizsgálatunk megerősítette a korábbi megállapításokat: eredményeink szerint az induktív gondolkodás valóban sokirányú és szoros kapcsolatban áll a tudás más összetevőivel. Formái közül — szintén számos előző kutatás eredményével megegyezően — az analógiákat találtuk a legfontosabbnak, különösen a verbális analógiák sokféle jelentős összefüggését sikerült kimutatni.”

⁶⁸⁰ „whereas analogy argues from the similarities of dissimilar things, example argues from the similarities of similar things” CORBETT–CONNORS, 1999, 93.

⁶⁸¹ ADY LAJOS – LENGYEL MIKLÓS (1928) *Retorika a középiskolák V. osztálya számára.* Budapest.

több a dadogó, megfelelő mennyiségű adat szükséges. Azért kell megfelelő mennyiségű adat, mert kevesebb lesz az „induktív ugrás”. A dedukció és az indukciónak abban különbözik egymástól, hogy a dedukció állításból következtet, az indukciónak ellenőrizhető adatokból. Az indukciónak az ismert, megfigyelt adatról ugrik az ismert, még meg nem figyelt adatra, az általánosítás céljából. Mennél több a megfigyelt adat, annál szűkebb lesz a rés a még meg nem figyelt adat között, melyre rá kell ugrani, s ennek következtében megbízhatóbb lesz az általánosítás.⁶⁸²

ARISZTOTELESZ azt vette észre, hogy a szónoknak nincsen szüksége sok adatra az általánosításhoz. A tudósnak természetesen sok adatra van szüksége, ám a szónoknak meg van szabva az ideje, s nem fáraszthatja ki hallgatóságát a sok adattal. Ezért elegendő, ha egy-két példát mond általánosítása megtámogatására. Természetesen, minden a hallgatóságtól is függ. KOSSUTH LAJOS 1848. július 11-én a haderő megajánlása ügyében elmondott híres beszédében rengeteg adatot sorakoztat fel, s ezt azért is megtehetette, mert szakemberek, országgyűlési képviselők hallgatták. Egy toborzó beszédben elegendő lehet egy jól elhelyezett és szemléletes történelmi példa.

A példának két fajtája van: megtörtént események elmondása, illetőleg ilyen események kitalálása.⁶⁸³

ARISZTOTELESZ szerint „Történeti példát alkalmazna az, aki ilyet mondana: meg kell támadni a nagy királyt, nehogy elfoglalja Egyiptomot. Mert bizony régebben Dareiosz sem kelt át addig Görögországba, míg el nem foglalta Egyiptomot, s mihelyt elfoglalta, átkelt. És később Xerxész sem támadott addig, amíg Egyiptomot el nem foglalta, miután elfoglalta, átkelt Görögországba. Ugyanígy ez is, ha elfoglalja Egyiptomot, ellenünk fog jönni, ezért nem szabad hagynunk, hogy elfoglalja.” DEÁK FERENC az egyik felirati javaslatban azt kívánta igazolni, hogy Magyarország és Ausztria élhet szorosabb viszony — reális unió — nélkül, tehát perszónálunióban. Példával érvelt, mégpedig azzal, hogy Svédország és Norvégia is perszónálunióban él egymás mellett.

A példából levont következtetés valószínű. A példa sérülékeny, ha igazsága megdől, akkor a belőle levont következtetés is megdől. (DEÁK példáját érvénytelenítették az évek, Norvégia 1905-ben elszakadt Svédországtól, a perszónálunió nem bizonyult erős kapocsnak.)

A kitalált történet is lehet példa, így a mese, különösképpen az aiszóposzi mese. ARISZTOTELESZ a következőt idézi: „Aiszóposz, amikor a szamosziak előtt beszélve védelmezett egy demagógot, akit főbenjáró bűnnel vádoltak, a következő mesét mondta el: A róka át akarván kelni egy folyón, beszorult egy sziklaüregbe. Mivel nem tudta magát kiszabadítani, hosszú ideig szenvedett, mert igen sok kutyatetű

⁶⁸² CORBETT–CONNORS, 1999, 61.

⁶⁸³ Ariszt. II/20. 1393b

mardosta. Arra vetődött a sündisznó, észrevette őt, megszánta, és megkérdezte tőle, leszedje-e róla a tetűket. Nem — válaszolta a róka —, és amikor a sündisznó megkérdezte, miért nem: így szólt: Ezek már jóllaktak, és csak kevés vért szívnak ki belőlem. Ha leszeded őket, más tetűk jönnek, éhesek, s a maradék véretem is kiszívják. Így hát nektek sem fog ez már sok kárt okozni, szamoszi férfiak (mert már meggazdagodott). De ha halálra ítéletek, helyette mások jönnek, szegények, akik meglopván benneteket, elherdálják a maradék közpénzt is. A mesék a népgyűlésen hatásosak, és megvan az a jó tulajdonságuk, hogy hasonló eseményeket nehéz találni, meséket viszont könnyű. Ki lehet találni őket, úgy mint a parabolákat, de képesnek kell lennünk arra, hogy a hasonlóságot észrevegyük; ez a filozófiában jártasok sajátsága. A mesék által szolgáltatott bizonyítékokat könnyebb előteremteni. Azonban a megtörtént események szolgáltatta bizonyítékok sokkal hatásosabbak a tanácsadó beszédekben, mert igen gyakran hasonló a jövő a múlthoz.”

A fentebb idézett aiszóposzi mese annyira időtálló, hogy Hofi Gézától is lehetett hallani különféle változatokban. Történelmi példákat mai szónokaink ritkábban alkalmaznak: vagy nem ismerik a történelmet, vagy kényesnek tartják a történelmi események felidézését, vagy nem folyik igazi érvelés a fórumokon.

Retorikai tankönyveink DEÁK FERENCnek igen szép, Antaeus-példáját idézték (az 1866-ban — február 22-én — elmondott egyik felirati beszédéből).⁶⁸⁴

„A régi görögök hitregéje azt beszéli, hogy Herkules Antaeusszal, a föld fiával sok ideig küzdött s őt többször földhöz sújtotta. De Antaeus a föld fia lévén, mindig új erővel kelt fel, mert újabb erőt kapott anyjától, a földtől. Végre Herkules felkapta ellenét a földről, s a levegőben magához szorítván, ölelésével fojtotta meg. — Három század óta küzdöttek a magyar nemzettel Ausztria államférfiai; gyakran földhöz sújtották őt: de anyjától, a hazától, mindig új erőt kapott a nemzet s meg nem tört elszántsága, s kész volt az újabb küzdelemre. Végre a februári pápens emberei Herkules fogását akarták megkísérteni, s azon biztos alapról, melyen állott, a törvények, a szerződések alapjáról fel akarták kapni a levegőbe, hogy magukhoz szorítva, ölelésükkel megfojthassák. — De a nemzet óvatos volt; nem hagyta el a biztos alapot s védte magát az ölelő karok ellen, míg utoljára a fejedelem bölcsessége vetett véget a gonosz küzdelemnek. — Tanulság e hitrege nekünk is, hogy el ne hagyjuk biztos alapunkat, a törvényt, s hogy őrizkedjünk oly szorító öleléstől, mely minket felemelve a törvények alapjáról, a levegőben akar megfojtani. De tanulság ellenfeleinknek is. Herkules Antaeus megfojtásával bebizonyította ugyan, hogy ő erősebb volt, mint amaz, de azáltal erősebb nem lett, mint volt. Pedig ha küzdelem helyett a két erő közös célra egyesülhetett volna, ketten együtt sokkal több jót végezhetek volna, mint a győztes maga.”

⁶⁸⁴ RIEDL FRIGYES (1897) *Rhetorika és retorikai olvasókönyv. Harmadik, javított kiadás.* Budapest, 11.

A törvényszéki esetekben a precedens hasonlít a példához, de míg a példa retorikán belüli bizonyíték, a precedens retorikán kívüli bizonyíték. A *precedens* jelentése: ami előtte volt. Törvényszéki terminus tehát, jelentése 'hasonló eset'; célja az, hogy hasonló esetben hasonló ítéletet lehet hozni. Az ügyvéd dolga az, hogy meggyőzze arról a bírót, hogy az eset valóban hasonló. A vádló az ellenkezőjét fogja bizonyítani, vagy más precedenst keres. Mindehhez jól kell ismerni a jogi — alkotmányjogi — eseteket. Deák első felirati beszédében a következő precedensre hivatkozott: az országgyűlés még meg nem koronázott királynak is küldhet feliratot, mert a magyar országgyűlés II. Mátyáshoz, II. Lipóthoz és I. Ferenchez is még megkoronázásuk előtt küldött feliratot. Ezekből a precedensekből a következik, hogy I. Ferenc Józsefhez is lehet feliratot küldeni, annak ellenére, hogy még nem koronázták meg (az első felirati beszéd 1862-ben hangzott el, I. Ferenc Józsefet a kiegészítés után koronázták meg).

ARISZTOTELÉSZ azt tanácsolja, hogy ha előre vesszük a példát, többet kell alkalmazni, mivel az indukciót helyettesíti; ha a példát a beszéd végére hagyjuk, egy is elég belőle, mert tanúvallomásként szolgál, s egyetlen szavahihető tanú is elegendő.

Az analógia fontos érv, ám — mint a többi retorikai érv — csak valószínű bizonyítékot szolgáltat. Az analógia azzal érvel, hogy ha két dolog hasonló egy vagy két szempontból, akkor egy további szempontból is hasonló lesz. A következő képpel szemléltethetjük:⁶⁸⁵

- A 1 2 3 4 → 5
 B 1 2 3 4 → (5)

Két dolog — A és B — négy, bizonyítható szempontból hasonlít egymásra. Ezen négy hasonló szempont alapján érvelünk amellet, hogy B az ötödik szempontból is hasonlít A-ra. (Az 5. szempont A esetében bizonyos, de nem bizonyos B esetében.) Egy ugrás van az ismertről az ismeretlenre, mint az induktív érvelésben. Az induktív ugrás következtében az analógia inkább valószínű, mint bizonyos. Az analógia semmit nem bizonyít, de meggyőző ereje van. Sokszor a hallgatóságtól függ, hogy mennyire hatásos.

A legtöbb esetben az analógia meggyőző ereje két tényezőtől függ: 1. A két dolog közötti hasonlóságnak a két dolognak odaillő, lényeges tulajdonságán kell alapulnia. 2. Az analógiában nem szabad mellőzni a két összehasonlított dolog odaillő különbségeit. Ha nem fogadunk el egy analógiát, akkor azért tesszük, mert nem vettük figyelembe a fontos különbségeket. A CORBETT–CONNORS-féle retorika a következő példát adja: Adva van két sziget a Csendes-óceánban, az egyik lakott, a

⁶⁸⁵ CORBETT–CONNORS, 1999, 94.

másik lakatlan. Egy antropológus a lakatlan szigetről azt próbálja bebizonyítani, hogy lakott volt valamikor, mert mindkét szigeten szép pálmafák vannak, homokos partok, békés lagúnák, enyhe éghajlat. Figyelmen kívül hagy azonban két fontos különbséget: a lakatlan sziget messze van, és kevés az éves csapadék. Egyáltalán elérhették-e, s ha elérték, megéltek-e rajta az emberek?

A modern retorikusok, így a belga CHAIM PERELMAN is jelentősnek tartja az analógiát a retorikai érvelésben. „Az analógiás érvelés egy A és B terminus közötti viszonyból indul ki, amelyet *témának* nevez PERELMAN, mert ez alkotja beszédünk sajátos témáját. Ennek értékét azzal tudjuk kimutatni, ha C és D viszonyához hasonlítjuk, amely az analógia *phoroszt*, megvilágító, magyarázó elemét alkotja. Azaz ahogyan A aránylik B-hez, úgy aránylik C a D-hez. Ez az érvelési analógia különbözik a matematikai analógiától, mert a matematikában az egyenlőség viszonya szimmetrikus, itt viszont a phorosznak világosabbnak, érthetőbbnek kell lennie a témánál a hallgatóság számára, mert csak így tudja betölteni megvilágító szerepét. Amikor Hérakleitosz azt mondja, hogy az Isten szemében az ember olyan gyermekes, mint egy felnőtt szemében a gyermek, lehetetlen a phoroszt felcserélni a témával, mert az emberek általában jobban átlátják azt a viszonyt, amely egy felnőtt és egy gyermek között fennáll, mint azt a viszonyt, amely az ember és az Isten között létezik.”⁶⁸⁶ Képletben kifejezve:

$$A : B = C : D$$

$$\text{Isten} : \text{ember} = \text{felnőtt} : \text{gyermek}$$

téma

phorosz

Az analógia kiválóan alkalmas bonyolult, közvetlenül meg nem figyelhető, ismeretlen, elvont dolgok elképzeltetésére. Az agy működését nem lehet közvetlenül megfigyelni ezért — a korszak technikai fejlettségének tükrében — különféle analógiákkal szemléltették: óraszerkezet, mozdony, gyár, telefonközpont, számítógép.⁶⁸⁷ A földtörténet korszakait, a korszakok arányait nehezen tudjuk elképzelni, ezért a naptári év analógiáját szokták alkalmazni. Ha tehát a földtörténetet egy naptári évnek vesszük, akkor:

- a nagy robbanás január 1-jén 0 óra milliomod-milliomod másodpercében történt,
- a Tejút születése május 1-je,

⁶⁸⁶ ADAMIK TAMÁS (2003) Chaim Perelman és a gyakorlati érvelés. In: A. JÁSZÓ ANNA – L. ACZÉL PETRA szerk.: *A modern retorikai bizonyítás*. Budapest, Trezor Kiadó, 39; vö. PERELMAN, CHAIM (1982) *The realm of rhetoric*. Notre Dame – London, University of Notre Dame Press, 114–120.

⁶⁸⁷ GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris Kiadó, 30–31.

- a Föld keletkezése szeptember 14-e,
- az élet keletkezése szeptember 25-e,
- a legrégibb élőlények (baktériumok) megjelenése október 9-e,
- a fotoszintézises növények megjelenése november 12-e,
- az első emberek megjelenése december 31-én este fél 11 órakor,
- az Akkád birodalom december 31-én 11 óra 59 perc 51 másodperc,
- Krisztus születése 11 óra 59 perc 56 másodperc,
- az űrkutatás kezdete, a 20. század vége az „Újév” első másodperce.⁶⁸⁸

KENESEI ISTVÁN a nyelv fogalmának definiálásához a következő analógiát kapcsolja: „Olyan ez, mintha arra a kérdésre keresnénk választ, hogy miképpen járnak az emberek. Tudjuk, hogy a két lábon járás képessége egyedülként az emlősök osztályában, genetikusan rögzített, öröklött adottsága az emberi fajnak. Az egyedfejlődés során meghatározott időben minden — egyébként egészséges — gyermek feláll és elindul. Ugyanakkor az is világos kell legyen, hogy minden egyes ember másképpen jár — nemétől, korától, fizikai jellemzőitől, alkatától, a társadalomtól, neveltetésétől, az aznap felvett cipőtől és még sok minden mástól függően. Az emberi járás mindig változatokban létezik, sőt akár ugyanaz a személy is képes többféleképpen járni, mert például különböző helyzetekbe kerül, esetleg kevésbé vagy jobban figyel oda — mégis, a járás mögött egyetlen meghatározott képesség egyseges, öröklött rendszere húzódik meg.”⁶⁸⁹

Az olvasástanításban vitatéma az írás és az olvasás párhuzamos tanítása, illetőleg az írás késleltetése. Az írás késleltetésének hívei azzal érvelnek, hogy a gyerek kezének finommozgásai még nem alkalmasak a megterhelésre. Magunk részéről a járás analógiájára hivatkozunk: nem engedjük a kisgyerekeknek a járás próbálgatását, mert még gyengék az izmai, összerendezetlen a mozgása, el-elesik? Pontosan a folytonos próbálgatás közben erősödnek izmai, s végül megtanul járni. Engedni kell a kisgyereket írni, s keze fokozatosan erősödik, mozdulatai finomodnak. Nagyon fontos az olvasással párhuzamos írástanítás, mert a két készség kiegészíti, erősíti egymást. (Mellesleg a késleltetők érvelésében van egy elhallgatás: nem gyakoroltatják a szavak hangokra bontását — mivel a globális módszer hívei —, az íráshoz pedig erre a készségre szükség van.)

ORBÁN VIKTOR beszédeiben sok szemléletes analógiát találunk: „Aki csak egyetlenegyszer is bekötözte gyermeke térdét, pontosan tudja, hogy előbb-utóbb a nehezen gyógyuló sebek is behegednek. Csak óvatosan kell velük bánni. Először minden sebet ki kell tisztítani, azután vigyázni kell arra, nehogy bármi tovább fer-

⁶⁸⁸ Idézi BENCZE LÓRÁNT (2001) *Hatékonyság a nyelvi kommunikációban*. Budapest, Corvinus, 153–154.

⁶⁸⁹ KENESEI ISTVÁN (2004) A nyelvelmélettől a nyelvművelésig. In: *25 év anyanyelvünk szolgálatában*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 8.

tőzhesse. A sebek, melyek a nemzet testén estek, sokfélék. Ám abban, hogy minél hamarabb begyógyuljanak, mindannyian érdekeltek vagyunk” (*Szívtájéék. A kommunizmus áldozatainak emléknepjára*. Magyar Nemzet 2004. február 25., 5). Egy másik beszédéből: „Már sokan azt hitték, a jóléti rendszerváltozás jólétet is jelent. De kiderült, azt azért csak óvatosan mérik. Óvatosan mérik, mint a furfangos kofa annak a vevőnek, aki a pultjánál ácsorog így morfondírozva: öt kiló krumplit szeretnék venni, de félek, nem bírom el. Mire az árus: dehogynem drága, majd úgy fogom mérni, hogy elbírja. Ennyit a ránk mért jólétről”. Ugyanebben a beszédben később a piacgazdaságról és a brókerekről szólva: „Talán ismerik a történetet, amikor másfél kiló vaj eltűnik a kamrából. A háziasszony a macskára gyanakszik, rá is teszi a mérlegre, épp másfél kilót nyom. No, a vaj már megvan, de akkor hol a macska? — kérdi a háziasszony.” (*Nekünk a szabadság és a biztonság egyszerre kell*. Magyar Nemzet 2004. március 29., 6).

A világirodalom egyik híres analógiája SHAKESPEARE *Coriolanus*ából való, természetesen, MENENIUS AGRIPPA meséjének a római történelem a forrása. Menenius először konkrétan érvel, „rátok a nemesség gondot visel” — mondja a lázadóknak. S miután értetlenséggel találkozik, meséli el a híres történetet:

Egykor föllázadt a has ellen a
 Test minden tagja, s azt így vádolák,
 Hogy mint egy örvény vesztegel maga
 Ottan középütt, renyhén, tétlenül,
 Az ételt egyre nyelve s társival
 A munkát meg nem osztva, míg a többi
 Lát, hall, gondolkodik, tanít, megy, érez,
 S így kölcsönös segélyadással a
 Közjóra törekszik, az egész
 Testnek javára, Így felelt a has ... [...]
Első polgár. A has válaszát! Hogyan?
 A koronás fej, a tanácsadó szív,
 Az örökdő szem, a vitézi kar,
 Paripánk a láb- és kürtösünk a nyelv,
 S egyéb istápunk s kis segédeink
 Alkotmányunkban, hogyha ők ...
Menenius. Nos aztán?
 Mít nem beszél ez a legény! tovább?
Első polgár. Ha őket így zablázza a faló has,
 Ez a szemétdomb ...
Menenius. Jól van; azután?
Első polgár. S a többi munkás tag panaszt emel,

Mit szólhat a has? [...]
Menenius. Hát, jó barátom, most figyelj ide.
 Megfontolá a dolgot a komoly has,
 Nem mint szeles vádlói, s ezt felelte:
 „Igazságtok van, társaim, hogy én
 Előbb szedem be a táplálatot,
 Melyből ti éltek, s ez rendén van így,
 Mert én a test magtára s műhelye
 Vagyok; de jusson eszetekbe, hogy
 Azt én szétküldöm a vér folyamán
 Az udvarig, a szívig s agyvelőig,
 S a fordulások s mellékútakon
 A legerősb ideg s legvékonyabb ér
 Megkapja tőlem, ami illeti,
 Azt, amiből él, s bár ti összesen,
 Kedves barátim”, így beszéle a has ...
Első polgár. Jó, jó, uram! nos?
Menenius. „Bár ti összesen nem
 Látjátok, mit kap mindenik külön:
 Bebizonyíthatom, hogy nektek a
 Javát, fölét küldöm szét, és magamnak
 Csak a seprőt hagyom.” Mit szóltok erre? [...]
 E jó has Rómának tanácsa, s ti
 A lázadó tagok; ha fontolóra
 Veszitek gondoskodásit és a közjót:
 Általláthatjátok, hogy mindazon
 Jótétemény, melyben nyilvánosan
 Ti részesültök, tőle származik,
 S nem magatoktól. Mit szólsz erre, te
 Nagy újja ennek a gyülekezetnek?⁶⁹⁰

Annakidején azt tanították nekünk, hogy Menenius Agrippa hamis mesével becsapta a lázadókat, vagyis téves analógiát alkalmazott. Nem gondolnám, hogy az analógia téves, hanem mint minden analógia könnyen cáfolható: az igaz, hogy a has önzetlen, de vajon így van-e a mindenkori kormányok esetében? Tulajdonképpen azon múlik minden, hogy értelmezzük a hiányzó elemet, az összehasonlítás alapját, tertium comparationist: Rómának tanácsa olyan, mint az emberi szervezet-

⁶⁹⁰ SHAKESPEARE: Coriolanus. Fordította PETŐFI SÁNDOR. In: Remekírók képes könyvtára V. Szerk. RADÓ ANTAL. LAMPEL RÓBERT, Budapest, é. n. 5–7.

ben a has; a hiányzó gondolat: a has önző módon mindent elfogyaszt, illetőleg a has önzetlenül ellátja a szervezetet táplálékkal.

A test mint az állam analógiája gyakori, azt mondhatjuk, hogy irodalmi köz-hely, toposz. Erre jó példát ad a középkori tudós, JOHANNES SARESBERIENSIS a *Policraticus*-ban (1159): „Az ötödik és a hatodik könyvben [...] az állam szerkezetét írja le, mégpedig az emberi test mintájára. Az emberi test részei az állam részeit szemléltetik: a fej a fejedelem, a lélek a papság, a szív a szenátus, a fegyveres karok a hadsereg, a fegyvertelen karok az igazságszolgáltatás képviselői, az oldalak az uralkodó tanácsadói, a szem, a fül és a nyelv a tartományok tisztségviselői, a gyomor az állami adminisztráció, a lábak a dolgozó parasztok. Az állam isteni adományként, testként jelenik meg, amelyet a jog és az értelem irányít, A papság a világi uralkodó fölött áll, ahogyan a lélek a fej fölött.”⁶⁹¹

A példát és az analógiát a retorikai szakirodalom egyediről egyedire való következtetésnek tartja, mégpedig olyan következtetésnek, melynek eredménye valószínű. Hol aránypárra emlékeztető képlettel ábrázolják, hol sorozatként, tehát kettőnél több elemet sorakoztatva fel. A *phorosz* szerepe lényeges, pontosan azért, mert az analógia célja az értelmezés, a magyarázat. A levont következtetés mindenképpen valószínű, s erősen függ a hallgatóság képzeletétől, ráhangoltságától. Világosan kitűnt ez az álláspont mind ARISZTOTELESZ, mind CHAIM PERELMAN fejtegetéséből, mind példáinkból.⁶⁹²

Az analógiák elsődleges szerepe a magyarázat, az értelmezés, sőt a szemléltetés. Az analógiák az előrejelzésekben is felhasználhatók, éppúgy, mint a fentebb idézett történelmi példa. A tanácsadó beszéd a jövőre vonatkozik, ezért a benne használt példa vagy analógia is a jövőre vonatkozik, ezt Arisztotelész óta tudja a retorikai szakirodalom. A korabeli állapotok alapján jósol Jókai *A jövő század regényében*: „Kölcsönt az állam semmi áron nem kap már, sem az angol, sem a német piacokon, a Nemzeti Bank sem előlegezhet. Törülni kell a kiadásokból, mert az egész direkt adót elnyeli már az államadósságok kamatja. Ellenben van szerencsém több új törvényjavaslatot beterjeszteni, ami pénzt hozna be. Már vannak is rá vállalkozó konzorciumok. 1) Agglegényi adó, 2) születési adó, 3) iskola adó, 4) zeneadó, és végül van egy konzorcium, amely vállalkozik a Dunát bérbe venni” (idézi ORBÁN VIKTOR, *Magyar Nemzet* 2004. március 29., 6).

„Vannak, akik az analógiát nem is tekintik logikai eszköznek, csak retorikainak” — írja MARGITAY.⁶⁹³ Nos, az egész retorikai szakirodalom — ARISZTOTELESTől CHAIM PERELMANig — ezt teszi, s magam is ezen az állásponton vagyok.

⁶⁹¹ IOANNES SARESBERIENSIS (2003): *Metalogicon. Latin eredetiből fordította, a bevezetőt és a jegyzeteket írta: ADAMIK TAMÁS.* Szent István Társulat. Bevezető 15.

⁶⁹² MARGITAY TIHAMÉR (2004) *Az érvelés mestersége.* Budapest, Typotex, 494 kk. Margitay Tihamér hárompremisszás következtetésként mutatja be az analógiát.

⁶⁹³ MARGITAY TIHAMÉR, i. m. 509.

Az összehasonlítás logikai művelet, a példa és az analógia retorikai művelet, mégpedig a valószínűségeen nyugvó érvelés eszköze.

2. A különbség

a) A különbség a logikában

A szembeállítás a különbség megállapításának eredménye.

ARISZTOTELÉSZ végig alkalmazza meghatározásaiban, hiszen ellentétes érzelmeket határoz meg, ír le; például: „Mivel a 'szelídnek lenni' a 'haragosnak lenni' ellenkezője, ahogy a harag a szelídségnek, meg kell határoznunk, a szelídség lelkiállapotát, és hogy milyen személyekhez vagyunk szelídek, és mi miatt. Fogadjuk el, hogy a szelídség egy lelkiállapot, mégpedig a harag nyugovása. Ha tehát haragszunk a bennünket megvetőkre, s a megvetés szándékos, világos, hogy azokhoz vagyunk szelídek, akik ezt nem tették, vagy nem szándékosan tették, vagy olyanak tünnek” (1380a). „A haraggal ellentétes lelkiállapotban nyilvánvalóan szelídek vagyunk, például amikor játszunk, nevetünk, ünnepeünk vagy jó napunk van; valami sikerül, teljesedik kívánságunk; egyszóval fájdalommentes és örömteli állapotban vagyunk, de nem féltelenkedünk és jó reményeink vannak” (1380b). A továbbiakban a barátság, a szeretet és az ellenségeskedés, a gyűlölet különbségeit fogalmazza meg, ezután következik a félelem és a bátorság, a bizakodás, a szégyen és a szégyentelenség stb. Az érvelés itt érintkezik az ellenkezőkhöz kapcsolódó érveléssel.

b) A különbség a retorikában

SZVORÉNYI a következőket írja: „A hasonlítás (illetőleg összehasonlítás) egyik fajta: az *ellenkezők hasonlítása (dissimilitudo)* is, miszerint két vagy több tárgyat hasonlatlan jegyeikben s úgy hasonlítunk együvé, hogy amit egyikkel megegyezőnek állítunk, azt a másiktól tagadólag következtetjük, pl. Valamint a honfiúi lélek lángolása a számkivetés helyét is *hazává varázsolhatja*, úgy a honszeretet kialakása a szülőhazát is *idegen földre* változtathatja.”⁶⁹⁴

3. A fokozat

a) A fokozat a logikában

A dolgokat nemcsak minőségbeli különbségeik alapján hasonlíthatjuk össze, hanem a közöttük lévő fokozati különbségek szerint is. A különbségeket mérhetjük, ekkor vitathatatlanok. A retorikában nem mérünk pontosan. Az összehasonlítás

⁶⁹⁴ SZVORÉNYI JÓZSEF (1858) *Ékesszólástan*. Pest, 151.

kvázi logikai érv lesz, ha nem támaszkodik mérésre. Ilyenkor szubjektív véleményt fejezünk ki, melyet ellenőrizhetünk.⁶⁹⁵

b) A fokozat a retorikában

A dolgokat tehát nemcsak minőségbeli különbségeik alapján hasonlíthatjuk össze, hanem a közöttük lévő fokozati különbségek szerint is. A meggyőzésben sokszor nem a jó és a rossz közötti különbségre világítunk rá, hanem arra, hogy két jó közül melyik a jobb, vagy két rossz közül melyik a kevésbé rossz. Gyakran a fokozatok alapján kell választanunk a mindennapi életben. A fokozatok közötti különbségeket azért nehéz megítélni, mert a különbségek megítélése relatív és szubjektív.

ARISZTOTELÉSZ a fokozatot a négy közhely között tárgyalta, kritériumait az I. könyv 7. fejezetében mutatta be, címe *A hasznosabb és a jobb tételei*.

a) A több dolog kívánatosabb, mint a kevesebb. A döntéshozatalkor azonban óvatosnak kell lenni: a számbeli fölényt azonos fajhoz tartozó, illetőleg azonos minőségű dolgok között kell megállapítani.

b) Nagyobb dolog az, aminek célja van, mint az, aminek csak eszközei vannak. Az eszközök ugyanis másért vannak, a cél önmagáért. Az egészség nagyobb jó, mint az edzés, mert az edzés a jó egészségért van.

c) A ritka nagyobb jó, mint az, amiben bővelkedünk: „És a ritka nagyobb jó, mint a gyakori, például az arany jobb a vasnál, jóllehet kevésbé hasznos. Birtoklása értékesebb, mivel nehezebben lehet megszerezni.” A ritka dolog tehát kívánatosabb, mint a gyakori. Tudnunk kell azonban, hogy olykor a gyakori a jobb, mert hasznosabb: „Más szempontból a gyakori nagyobb a ritkánál, mivel nagyobb a haszna, hiszen a ’gyakran’ fontosabb, mint a ’ritkán’. Innen származik a mondás: ’a víz a legjobb’.” Erről szól az a népmese, melyben a király legkisebb lánya azt mondja, hogy úgy szereti apját, mint a sót.

d) Egy bölcs ember jobban választ, mint egy tudatlan; vagyis a bölcsességéről ismert, köztisztelőben álló ember választása jobb, mint az ismeretlené. A tekintély hatásáról van szó. Jobban elhiszük a szaktekintély véleményét, mint az amatőrét.

e) Amit az emberek többsége választ, az jobb, mint amit a kisebbség választana. Azonban amit az emberek többsége választ, az nem mindig az erkölcsi vagy esztétikai értelemben jó.

f) Amit az emberek nagyon szeretnének valójában birtokolni, az nagyobb jó, mint az, aminek birtoklását csak érzékeltetik. ARISZTOTELÉSZ azt írja, hogy az egyik ember mellett érvel, hogy az egészség nagyobb jó, mint az igazság, mert az emberek egészségesek akarnak lenni, nem csak egészségesnek látszani.

⁶⁹⁵ PERELMAN, CHAIM (1982) *The realm of rhetoric*, Notre Dame – London, University of Notre Dame Press, 75. kk.

g) Ha egy dolog nem létezik ott, ahol nagy valószínűség szerint lennie kell, nem lesz ott, ahol kevésbé valószínű az előfordulása. Ez az erősebb érve, az *a fortiori* érv. Ez az érv két irányban működik: a nagyobbtól a kisebb felé, illetőleg a kisebbtől a nagyobb felé. 'Ha valaki lop a barátjától, az lopni fog az idegentől is', 'Aki hazudik, az lop is'. Ez az érv is a valószínűhöz vezet, nem a bizonyoshoz.

A fokozatokat erőteljesen tanulmányozza a szociálpszichológia. Sok ember ösztönösen használja a fokozattal kapcsolatos érveket, s a menedzserképzőkben is gondosan foglalkoznak velük. A kereskedők jól bevált fogása, hogy előbb egy drágább holmit kínálnak, utána egy kevésbé drágát; a vásárlók többsége megveszi az alacsonyabb árú terméket (holott nem olcsó, s ha elsőként ezt látja, nem venné meg).⁶⁹⁶

Eddig áttekintettük az összehasonlítás — hasonlóság, különbség, fokozatok — logikai és retorikai lehetőségeit, az alábbiakban az összehasonlításról való egyéb retorikai ismereteket összegezzük.

A retorikai összehasonlításnak átgondoltnak, megszerkesztettnek kell lennie. A hallgatóság számára mindig világosnak kell lennie, hogy mit hasonlítunk össze mivel, és milyen alapon. A jelentős mozzanatokra kell a figyelmet ráirányítani. Kétféle szerkesztésmódot alkalmazhatunk. Haladhatunk a kiválasztott szempontjaink szerint, tehát az első szempontból X ilyen — Y ilyen, a második szempontból X ilyen — Y ilyen, és így tovább. Ez a szerkesztés jól követhető, ám nehéz a végén egységes képpé formálni. A másik lehetőség az, hogy X dologról elmondjuk a jellemzőket az összes szempont szerint, majd ugyanezt meg tesszük Y dologgal kapcsolatban. Egységes benyomásunk lesz a két dologról, de a szempontok elfelejtődhetnek. Az összehasonlítás végén le kell vonnunk következtetéseinket, célunknak megfelelően (tájékoztatás, értékelés, meggyőzés). (BENCZE LÓRÁNT példái.) Szép példája az összehasonlításnak PÁZMÁNY PÉTER beszéde önmagunk megismeréséről, vagy JÓKAI ANNA március 15-i ünnepi beszéde. Ezek megértésekor az összehasonlítás szerkezetének ismerete irányítja az olvasót/hallgatót (l. lentebb).

Hibás az összehasonlítás, ha az egyik tényt túlságosan kiemeljük, a másikat pedig elhanyagoljuk. Ez történik a reklámozott termékek dicséretekor. Veszélyes is lehet, például ha elsikkasztjuk a könnyű drogok ártalmas hatását, azt, hogy függőséget okoznak, s így előkészítik a talajt a kemény drogoknak. Hibás akkor is az összehasonlítás, ha pontatlanok vagyunk, ha olyasmiket hasonlítunk össze, amelyek túl közel, vagy túl messze vannak egymástól. Nem éri el kellő hatását az összehasonlítás, ha a hallgatóságnak fogalma sincs a *phoroxról*, a megvilágító elemről. Nem lehet mitológiai párhuzamokat vonni, ha az embereknek fogalmuk sincs a mitológiáról, s vonatkozik ez a történelmi párhuzamokra is. DONALD WEISS idézi a következő példát: „*Városunk a szükséges munkaerő nélkül gyenge főnixmadár,*

⁶⁹⁶ CIALDINI, ROBERTO (1999) *A befolyásolás lélektana*. Budapest, Corvinus.

amelynek nincs ereje felkelni az általunk felszított tűz hamujából. Nem rossz kép. Hatásos lehet az érzelmi reakció felkeltésében. De mi van akkor, ha a tanácsstagok nem tudják, mi az a főnixmadár? Vagy nincsenek tisztában azzal, hogy a mitológiában a főnixmadár a saját hamvaiból születik újjá? Mi van akkor, ha az általuk ismert egyetlen Phoenix az arizonai város? (És egyáltalán, mikor égett le? Nem Chicago volt, ami leégett?).⁶⁹⁷ Az összehasonlítás ilyenkor gyengíti az érvelést. (Egyébként a fentebb idézett Anthaeus-történetet a mai diákok közül senki nem ismerte.)

Hatásos lehet az összehasonlítás, ha látszólag két különböző, a közvélemény számára élesen különböző dolog között fedezünk fel hasonlóságot. Ez történt Hitler és Sztálin egymás mellé helyezésekor a Terror Házában (bár a fasiszmus és a kommunizmus egymás mellé helyezése már megtörtént RICHARD WEAVER *The Ethics of Rhetoric* című 1953-ban publikált esszégyűjteményében⁶⁹⁸). Merész összehasonlítás olvasható ORBÁN VIKTOR egyik beszédében: „Keresve sem találhatnánk három oly különböző karakterű embert, mint gróf Bethlen István magyar miniszterelnök, Raoul Wallenberg svéd diplomata és Kovács Béla kisgazda képviselő. De egy tekintetben mégis felfedezhetők közös vonások. Mindhárman elhivatottak voltak és tiltakozni próbáltak az embertelenségek ellen. Végül mindhármukat elhurcolták a Szovjetunióba. Ez a tény nem tesz köztük egyenlőségjelet, de nekünk mégis érdemes elgondolkodni azon, mit is jelent, hogy a végzet ezt a három oly különböző szándékot és sorsot annyira hasonló módon pecsételte meg” (*Szívtájéék. A kommunizmus áldozatainak emléknapjára*. Magyar Nemzet 2004. február 25., 5).

Veszélyes lehet, hogy kit kihez hasonlítanak. Nem mindegy, hogy egy politikust Deákkal vagy Haynauval, sőt Hitlerrel hasonlítják össze. „Az biztos, hogy valaki majd helytartó lesz, de az nem mindegy, hogy azt Bastának vagy Bethlen Gábornak hívják. Ha azokhoz hasonlít majd, akik Rodostóban vagy Turinban vagy „szelíd” kötélén, a gyűjtőfogházban végezték, akkor majd biztosan tudni fogjuk, hogy ő a miénk volt. Akkor tudjuk majd tiszta szívvel szeretni őt, mi is meg majd a gyerekeink is. Ha még lesznek” (Prof. LOVAS ISTVÁN, Magyar Nemzet 2004. szeptember 25., 6). Hasonló a helyzet az események összehasonlításával: „A magyar nemzet újkori történelmébe a 2004. december 5-i népszavazás kimenetele és az akkor hivatalban lévő kormány, illetve a kormánypártok magatartása miatt olyan napként fog bevonulni, mint az Amerikai Egyesült Államok történelmébe 2001. szeptember 11.” (DURAY MIKLÓS: *Járt-e elegendő tanulással december ötödike?* Magyar Nemzet 2005. március 5., 6). DURAY tanulmánya egy még keményebb összehasonlítással zárul: „Ha van igazi és stratégiaileg hasznosítható tanulsága december ötödikének, ez dióhéjban úgy foglalható össze, hogy a magyarság mintegy a fele elbi-

⁶⁹⁷ WEISS, DONALD H. (1987) *Hogyan tartsunk hatásos beszédet?* Budapest, Park Kiadó, 32.

⁶⁹⁸ *Retorika*, 2004, 144.

tangolt. De ezért ne csak őket kárhoztassuk, hanem a félrecsaholó kutyákat is, mert ellévelyítették őket. A megtévesztetteket vissza kell térítenünk.”

Az összehasonlítás számos stilisztikai eszköz alapja, ilyenek a metafora, a hasonlat, a fokozás, az ellentét. Különleges lehetőségek a *regresszió* (*regressio*), a kéttagú felsorolásban tartalmi ellentét van; a kommutáció (*commutatio*): a tövek és ragozásuk felcserélődik, és eközben tartalmi ellentét alakul ki (*Békében háborúra készül, a háborúban békére vágyik*); az *oximoron*: egyetlen szószerkezetben vagy összetett szóban szemantikailag ellentétes viszony van (*hűtlen hívség, élőhalott*).

Az érvelésben gyakran alkalmazott és igen hatásos *inszinuáció* is az összehasonlítás az alapja (a közvetett bevezetésben is ez található). Az inszinuáció lényegében színlelés, akkor alkalmazzuk, ha a hallgatóság ellenséges vagy közömbös. Látszólag egyetértünk a hallgatósággal, s felsoroljuk mindazt, ami álláspontunk ellen szól. Ugyanakkor ezzel párhuzamosan felsoroljuk mindazt, ami álláspontunk mellett szól. Ily módon lassan a mi pártunkra állítjuk a hallgatóságot. Az inszinuáció tökéletes példája Antonius beszéde SHAKESPEARE *Julius Caesar* című drámájában. Először Brutus szólal meg, beszéde tárgyilagos összehasonlítás Caesar dicsőséges tettei és bűnei között. Antonius a beszéde elején kijelenti, hogy Brutus becsületes, egyetért szavaival, és nem dicséri Caesart (*Temetni jöttem Caesart, nem dicsérni*). Majd addig csúri-csavarja a szavakat — egyre több és nagyobb érdemét sorolja fel Caesarnak —, míg beláttatja a polgárokkal, hogy Brutus becsstelen, és Caesar megdicsőül.

Gyakorlati alkalmazás: az összehasonlítás és a szövegértő olvasás

Az összehasonlítás lehet egyetlen szó, egyetlen mondat, egy egész bekezdés, egy teljes szöveg. A tesztek gyakran kérnek összehasonlításokat, például különböző városokban mért hőmérsékleteket, természeti jelenségeket, hirdetéseket, reklámokat stb. kellett összehasonlítani. Ilyenkor gyorsabban lehet a feladatokat elvégezni a struktúrák ismeretében.

PÁZMÁNY PÉTER *Mily üdvösséges önmagunk megismerése* című híres beszéde összehasonlításokra épül: „Kétféleképpen lehet ez a magunk ismerete: vagy egybevetéssel, úgy, ahogy az Istennek felséges méltósága, és az egyéb állatok természete mellé vetvén mivoltunkat, abból tegyünk ítéletet magunkról; vagy egybevetés nélkül mint magában vagyon, úgy szemlélvén természetünk állapotját, életünk forgását, végét, és erőtlenségünk fogyatkozását”. Kétféleképpen történhet tehát önmagunk megismerése: ha egybevetjük magunkat az isteni felséggel, és ha egybevetjük magunkat a teremtet világgal. (Az egybevetés kimutatja alacsonyságunkat, s ebben az alázatos lelkiállapotban kezdhetjük meg múltunk, jelenünk, jövőnk vizsgálatát). Az állatokkal való összehasonlítás ekképp szól:

„Szent Ágoston írja, hogy az oktan állatok érzékenységük erejével sokképpen megelőznek minket. Mert nincs közülünk olyan messzelátó, mint a sas, erős, mint az oroszlány, oly gyors, mint a nyúl, oly jó szagló, mint a vizsla. Az oktan állatok öltözve születnek, magok oltalmazására nekik a természet fogat, szarvat, körmöt vagy gyorsaságot adott, mellyel veszedelmek elől szaladnak; mihelyt születnek, járnak és úsznak, természetük szükségére való eledelt munka nélkül találnak, sőt betegségek orvosságát mester nélkül ismerik. Minket a természet fegyvertelenül és mezítelen vetett a sok veszedelmek közé, öltözetünket juhoktól, bogaraktól, barmoktól kell várnunk; hogy kenyeret ehessünk, száz különböző munkáktól kell fáradnunk, és oktan állatok segítsége szükséges szántásunkhoz; eledelünk és táplálkozásunk halak, madarak, barmok halála nélkül nem lehet: azért, hogy mi egy-néhány esztendő éljünk, sok ezer halállal mehet végbe. És mikor születünk, semmit sem tudunk, semmit nem mívelhetünk magunk javára valót. Végezetre: az oktan állatok közül sokan két- és háromszáz esztendőt élnek; a mi életünk rövid határra zsinóroztatik. Mivel pedig magokra való gondviseléssel is megelőznek az okosságtalan barmok, a szent írás sok helyeken arra igazít, hogy a hangyáktól, golyáktól, fecskéktől vegyünk értelmet, és okosodjunk.”

Az összehasonlítás szempontok szerint halad: tulajdonságok, születés, tevékenység, életkor. Végül az összefoglalás a szentírás tekintélyére is hivatkozik (visszaul a kezdetre: az összehasonlítás is egy tekintélyre, Szent Ágostonra való hivatkozással kezdődött).

JÓKAI ANNA *Ember és forradalom (Gondolatok az 1848–49-es forradalom és szabadságharc évfordulóján)* című beszéde 1848 és 1956 összehasonlítására épül. Szempontjai a következők: hasonlók az események (*a packázás, a húzd meg, ereszd meg játék*); a vezetők lépre csalása (*Kísérteties a hasonlóság abban is, hogyan csalták lépre a vezetőket*); a külföldi segítség elmaradása (*az éterben elúszó segélykiáltások*); a ravasz enyhülés (*Haynau után ravasz enyhülés, a Kádár-rendszer konszolidációja*); a nemzeti amnézia (*Amikor a sürgés-forgás közben el is hisszük, hogy jótévedő lett az egykori hóhérból*). A hosszú, részletező, szemléletes összehasonlításokat össze kell foglalni: „Ahány forradalmunk volt, mind elbukott. A forradalom célja, a gyökeres átalakulás, sohasem sikerült”. Ezután az író a forradalom költőiről beszélt, majd jelenkorunk morális válságáról, melyben biztatást március 15. nyújt. JÓKAI ANNA beszéde érvelésében is remekmű.⁶⁹⁹

A különbözősége — a szembeállításra — épül MÁRAI SÁNDOR *A hazáról és az államról* című esszéje (jó példa a retorikai definícióra is) a *Füves könyvből* (38):

⁶⁹⁹ A beszéd az ELTE azóta felszámolt tanárképző főiskolai karának 2001. március 15-i ünnepségén hangzott el. Eredetileg közli A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. (2002) *A klasszikus retorikai bizonyítás*. Budapest, Trezor Kiadó. Átvette a Retorika, 2004, szöveggyűjteménye.

Nevelhetünk-e valakit hazaszeretetre? Mintha azt mondanám: „Korbáccsal és szöges ostorral kényszerítlek, hogy szeresd önmagadat.” A haza nemcsak föld és hegy, halott hősök, anyanyelv, őseink csontjai a temetőben, kenyér és táj, nem. A haza te vagy, szőröstül-bőröstül, testi és lelki mivoltodban; ő szült, ő temet el, őt éled és fejezed ki, mind a nyomorult, nagyszerű, lángoló és unalmas pillanatokban, melyek összességé életed alkotja. S életed a haza életének egy pillanata is.

Hazaszeretetre nem tudlak megtanítani: örült az, aki önmagát tagadja. Hazád a történelmi méretekben megnagyított és időtlenített személyiség. A haza végzet, személyesen is. Nem fontos, hogy „szereted”-e, vagy sem. Egyek vagytok. De úgy látom és tapasztalom, hogy te — szóval, ünnepélyesen, írásban és a dobogókon — inkább az államszeretetről teszel bizonyosságot és hitvallást. A hazától ugyanis nem lehet várni semmit. A haza nem ad érdemrendet, sem állást, sem zsíros kenyeret. A haza csak van. De az állam ad finom stallumot, csecse fityegőket szalonkabátodra, prima koncot, ha ügyesen szolgálod, ha füstölővel jársz körülötte, ha — férfiasan, kidüllesztett mellrel — megvallod a világ előtt, hogy te szereted az államot, akkor is, ha kerékbe törnek. Általában nem törik ezért kerékbe az embert. Éppen ezért minden államszeretet gyanús. Aki az államot szereti, egy érdeket szeret. Aki a hazát szereti, egy végzetet szeret. Gondolj erre, mikor hörögsz a dobogókon és melled vered.

A haza és az állam különbözősége adja a kis esszé szerkezetét. A szembeállításnak is vannak szempontjai, éppúgy, mint az összehasonlításnak: mit lehet kapni az egyikről, és mit a másiktól, semmit — sok földi jót. A esszé első fele retorikai definíció és egészről-részre érvelés (életed a haza életének egy pillanata is). Ehhez a struktúrához (az egészről-részre érveléshez) kanyarodik vissza az író az esszé végén a végzet hangsúlyos pozícióba helyezésével. (A diszpozíció szabályai szerint a legerősebb érvet a kompozíció végére kell helyezni.)

JEFF ZWIERS az összehasonlítást az analízis után második készségként tárgyalja. A következőket írja: Az összehasonlítás (beleértve a szembeállítást) azt jelenti, hogy hasonlóságokat és különbségeket állapítunk meg két vagy több dolog között. A vizsgálatok bebizonyították, hogy az összehasonlítás készsége összhangban van a tanulási eredményekkel. Az összehasonlítás az analízis képességektől függ: a dolgokat összetevőikre kell bontani, és azután meg kell vizsgálni, hogy ezek a részek azonosak-e vagy különbözők. A gyerekek számára könnyebb az állatokat, a növényeket összehasonlítani, nehezebb a történelmi eseményeket, az embereket, a kultúrákat. (Nem győzők elégszer hivatkozni a régi beszéd- és értelemgyakorlatok felépítésére, l. 59).

Az analízis és az összehasonlítás függ az embertől, érdeklődésétől, beállítódásától. A technika tanára két háborút technológiai szempontból vizsgálhat, az angol-tanár szociális szempontból. Az összehasonlításhoz ajánlatos elkülöníteni a csatákat, a szociális és a politikai okokat és hatásokat. Hálás téma két ellentétes véleménynek, egy matematikapélda két lehetséges megoldásának, egy író két elbeszélésének, azonos téma különböző feldolgozásának az összehasonlítása. Itt is megadja a szerző a szaknyelv fordulatait, a feladattípusokat és egy bekezdés szerkezetét. A feladatok változatosak, például Venn-diagramokat (halmazokat) rajzolhatnak a gyerekek, a gondolatokra két egymást keresztező felhőt, az érzelmekre két egymást keresztező szívet, maguk a gyerekek is alkothatják a csoportokat (ez vizuális és csoportos készség is).

A viszonyok

Az érvforrások ezen csoportjába tartoznak az ok-okozati viszonyok, előzmény és következmény, az ellentétek és az ellentmondások.

1. Az ok-okozati viszonyok

BABITS írja fogarasi diákjainak a történetírásról: „Tanuld megkülönböztetni a hihetőt a hihetlentől. De a kiválogatás és elrendezés tanulmánya éppolyan szükséges. Mindent nem lehet és nem érdemes megjegyezni. Meg kell találni az eseményekben a fontosat: s a fontos az ok. Annál jelentősebb egy esemény, mennél több más eseményt hozott létre. Oly esemény, mely magában áll: mintha nem is történt volna meg. Az elrendezés is okok szerint történik. S az események okait kutatni annyi, mint az élet gépezetét tanulmányozni. Az élet fogaskerekeit és erőátvivő szíjait.”⁷⁰⁰

ACSAY FERENC érvnek csak az ok-okozati összefüggést ismeri el, nem ismeri el érvnek a toposzokat vagy érvelési közhelyeket. Sorra veszi a toposzokat, s mindegyikről azt bizonyítja, hogy csakis az ok-okozati összefüggésben van szerepük, például: „A részelésből való következtetés példajaképp DEÁK FERENC e szavait idézi az egyik elméletíró: 'A szorgalomnak két hatalmas rugója van: szabadság és tulajdon. Két hatalmas ösztön ad a polgárnak erőt és lelkesedést a hon védelmében, s e két ösztön: szabadság és tulajdon. Csak két erő köti biztosan a népet honhoz és törvényhez, s e két varázserő: szabadság és tulajdon.' A következtetés itt is helyes, de nyilvánvaló, hogy nem a részelésből folyik. A következtetés alapja itt is az okozati összefüggésen nyugszik; *a szabadság és tulajdon az ok, a szorgalom, a lelkesedés és ragaszkodás a hazához pedig az okozat.*”⁷⁰¹ A következtetés valóban nem a részelésből folyik, ám a részelés vagy felosztás érvforrás, s mint ilyen fel van

⁷⁰⁰ BABITS MIHÁLY: *Irodalmi nevelés*. Idézi: *Retorika*, 2004, 579–580.

⁷⁰¹ ACSAY FERENC (1889) *A prózai műfajok elmélete*. Budapest, 502–507.

használva az érvelésben. A toposz helyes elnevezése évforrás, s felhasználva lesz érv.

a) Az ok-okozati viszony a logikában

Érdekes *ok* szavunk etimológiája. Már a 12. századból adatolható, ótörök jövevényszó, jelentése 'vélemény, jelentés, értelem'. A magyarba került török főnév jelentése 'értelem' lehetett; erre mutat a korán előforduló *okos* és *oktalan* származékok jelentése is — írja a TESZ. Az *okik*, *okoz*, *okul*, *okol* igék is a főnév származékai. Az *okozat* nyelvújítási szó. Valaminek az okát keresni azt jelenti, hogy az értelmét keressük, az okkal magyarázzuk.

Emberi mivoltunkhoz tartozik a kíváncsiság, az okok keresése. A kisgyerek — miután túljut a „Mi ez?” korszakon — a „Miért?” korszakba jut, a dolgok okát firtatja. Az emberek hagyományosan úgy tartják, hogy mindennek van valamiféle oka.

Az ok-okozati viszony a leghatékonyabb érvek forrása. Az ok-okozati viszony meghatározása mégsem egyszerű. „Az ok-okozati viszony események, cselekvések, tárgyak olyan kapcsolata, amelyben X jelenség előfordulása nélkül Y jelenség nem létezik, illetve valahányszor X jelenség előfordul, Y jelenség is előfordul. Az első jelenség az ok, a második az okozat” — írja BENCZE LÓRÁNT.⁷⁰² Az ok-okozati viszony lényege az időbeli egymásutániség, de nem minden időbeli egymásutániség tartalmaz ok-okozati viszonyt. Lényege továbbá az ismételt előfordulás. Fontosak a környezetből adódó szükséges és elégséges feltételek (*condicio sine qua non*). Egy kisgyerek nemrégiben meghalt, mert permetezőszert ivott. A halál oka a mérge, de a szerencsétlenség csakis azzal a feltétellel történhetett meg, hogy a gondatlan apa a gyerek közelében felejtette a mérget. (Az ilyen feltétel a közvélekedésben okká léphet elő.)

Közvetlen és közvetett okot különböztetünk meg. A közvetett ok időben távolabb van. Egy kátyú úgy is keletkezhet, hogy egy túlságosan súlyos jármű megy a nem hatalmas kamionokra tervezett úton, ez a kátyú közvetlen oka. Ám az is előfordulhat, hogy az út építésekor, régebben ellopták a szükséges anyagot, s az út eleve rossz minősége miatt keletkezett a gödör, ez a közvetett ok.

Az okozat maga is oka lehet egy további okozatnak, így egy ok-okozati láncolat állhat elő. A médiából gyakran értesülünk arról, hogy valamelyik távoli országban felment az olaj ára; s ekkor megjegyezzük, hogy megint drágább lesz a kenyér (meg minden). Közbeiktatódik egy harmadik tényező: ha drágább az olaj, drágább a szállítás; ha drágább a szállítás, akkor minden drágul, tehát X (ok) → Y (okozat,

⁷⁰² BENCZE 2001, 129; SZVORÉNYI meghatározása: „Az ok és okozat (*causa et effectus*). Oknak mondjuk általában véve, ami által valami ered, létezik vagy történik; az pedig, mi az okból ered, okozat- vagy eredménynek nevezetük, így pl. a *seb*, mely halált okozott, az ok; a *halál* okozat.” Vö. SZVORÉNYI JÓZSEF (1858) *Ékesszólás-tan*. Pest, 147.

de újabb ok is) → Z (okozat). A láncolat folytatható: drágább az élelmiszer (ok), kevesebbet költök élelmiszerre (okozat, de újabb ok), kevesebbet eszem (okozat, de újabb ok), csökken a súlyom, lefogyok (okozat, de újabb ok). Egyszóval: lefogytam, mert valahol felment az olaj ára. Sok efféle láncolatot tartalmazó mese van, A kóró és a kismadár, A kisködmön.

A sok lehetőség közül sokszor bajos az igazi okot kiszűrni.

Egy okozatnak több oka is lehet. Egy balesetnek oka lehet a gyors hajtás, a rossz út, a kopott autógumi, a rossz látási viszonyok, a vezető fáradtsága, ittas állapota, alkalmatlansága, esetleg figyelmetlensége (például mobiltelefonozott éppen). A számos ok közül kell azt az egyetlent kiválasztani, amely éppen azt az egyetlen balesetet okozta (nemrégiben valóban előfordult, hogy egy vezető balesetét a mobiltelefonozás okozta). A detektívnek is az a feladata, hogy a lehetséges okok közül azt válassza ki, amely az éppen felderítendő gyilkosságot okozta, meg kell találnia a gyilkost.

Az oknak képesnek kell lennie az okozat létrehozására, „magyarán szólva” adekvátnak kell lennie. Egy hatalmas férfit megfojtottak, a szóba jöhető gyilkosok az öreg nagynéni, a kis unokahúg, a természetes szobalány. Ám az áldozat lányának van egy birkózó udvarlója, ez szolgáltatja a leginkább szóba jöhető okot.

Ha meghatároztuk a lehetséges és adekvát okot, azt is figyelembe kell venni, hogy lehet-e egyéb oka az okozatnak. Az áldozat környezetében ott van még a nagydarab komornyik és az indulatos kertész, ők is megfojthatták gazdájukat.

Azt is meg kell vizsgálni, hogy a feltételek, illetőleg a körülmények alkalmasak voltak-e arra, hogy a feltételezett ok működésbe lépjen. Egy kémiai kísérletnél a feltételek a megfelelő hőmérséklet, a páratartalom, az idő, az arányok. Az emberi cselekedetknél az alkalom és a motiváció jöhet számításba. ARISZTOTELÉSZ is írja, hogy leginkább azok ellen követnek el bűntényt, akik nem óvják kellőképpen vagyonukat, így alkalmat szolgáltatnak a tolvajnak; a motiváció pedig sok esetben a gyűlölet, az irigység.

Azt is figyelembe kell venni, hogy a feltételezett ok mindig létrehozza az okozatot, és változatlanul ugyanazt az okozatot hozza-e létre. Nemcsak azt kell megállapítanunk, hogy egy vélt ok létrehozhat egy bizonyos okozatot, hanem azt is, hogy létre is hozza az okozatot.

A fő ok megállapítása sokszor nehéz. Sokat vitatott jelenség korunkban a funkcionális analfabetizmus. Számos oka lehet: a vizuális kultúra terjedése, a családi háttér kedvezőtlen alakulása (nem beszélgetnek a szülők a gyerekekkel), a szülők iskolázatlansága, a szegénység (nem küldik a gyereket iskolába, mert dolgoznia kell), a gyerek szellemi képességei nem megfelelők (sokan nem éretten, túlságosan korán kerülnek iskolába), az olvasástanítási módszer rossz, nem fejlesztik a felsőbb osztályban az olvasástechnikát, nem jó a szövegértő olvasás tanítása. Mindegyik tényező lehet ok magában is, de az összes tényező együttesen is lehet ok. Kérdéses,

meg lehet-e állapítani a fő okot? Ilyenkor a közös tényező megállapítása segít. Ha a gazdagok körében, „beszélgetős” családokban is jelentkezik a funkcionális analfabetizmus, ha hat-hét éves korban, tehát nem túlságosan korán kerülnek a gyerekek az iskolába, ha korlátozzák a televízió nézését, mégsem képesek megfelelően olvasni, akkor valóban a rossz iskolai gyakorlatra gyanakodhatunk.

Az ok-okozati viszony megállapítására a logikában J. S. MILL 19. századi filozófus módszereit szokták alkalmazni.⁷⁰³ Az egyezések módszere azt mondja ki, hogy ha több különböző előzményt ugyanaz a következmény követ, és az előzmények csak egyetlen mozzanatban egyeznek, akkor ez az egy mozzanat az ok. Ha minden ember evett eperlevest, meg még ezen kívül különféle ételeket, akkor az eperleves az oka a rosszullétnek. A különbségek módszere azt mondja ki, hogy ha egy előzménnyel együtt jár egy következmény, egy másik előzmény után azonban elmarad a következmény, és ez a két előzmény egyetlen mozzanat kivételével mindenben megegyezik, akkor ez az egy mozzanat az ok. Géza beteg lett egy vacsora után, Pista nem. Ugyanazokat a fogásokat ették, de Géza evett még egy krémet is. Betegségének minden bizonnyal a krémes az oka. A maradékok módszere a következőt mondja: ha egy előzmény minden mozzanatát oksági összefüggésbe hozhatjuk a következmény egy-egy mozzanatával, kivéve az előzmény és a következmény egy-egy mozzanatát, akkor ezen mozzanatot között is oksági összefüggés van. A rejtkehelyen tartott pénz eltűnt. A pénz helyét mindhárom bandatag ismeri. X elvette a pénz felét, Y a negyedét, a maradékot csak Z tüntethette el. A fokozás módszere a következő: ha az előzmény egy mozzanatának fokozásával együtt fokozódik a következmény egy mozzanata, akkor ezen mozzanatok között okozati összefüggés van. Az eperlevesből mindenki evett, mindenki rosszul lett. Lajos nagyon sokat evett belőle, s nagyon rosszul lett, ez a tény megerősíti az oksági kapcsolatot.

Melyek az ok-okozati elemzés hibái? A leggyakoribb hiba az, ha az események időbeli egymásutánját ok-okozati viszonynak minősítjük. „*Post hoc ergo propter hoc*” — *utána, tehát miatta* — mondja a latin kifejezés. Az egymásutániség szükséges, de nem elégséges feltétele az ok-okozati viszonynak. Kis Pistát elütötte az autó, mert elhaladt az állványok alatt — mondják az emberek. Az lehetséges, hogy figyelmetlenné vált, s figyelmetlensége okozta a balesetet. Az okot nem elég feltételezni, be kell bizonyítani. A babonák ezen a hibán alapulnak: fekete macska ment át előttem az úton, ez okozta, hogy megbuktam a vizsgán. A kakas is előbb kukorékol, s utána kel fel a nap, de ettől még nem a kakas kelti fel a napot.

⁷⁰³ MARGITAY TIHAMÉR (2004) *Az érvelés mestersége*. Budapest, Typotex, 461–476; ZENTAI ISTVÁN – TÓTH ORSÓLYA (2002) *A meggyőzés csapdái. Informális hibák és visszaélések a mindennapi meggyőzésben*. Budapest, Typotex, 185.

A nem ok oknak minősítése is logikai hiba. Ez a *non causa pro causa* esete. Egy nő egészen biztosan nem lesz terhes attól, ha lenyel egy gyümölcsmagot. A kézrátétel sem okoz gyógyulást, a szerelmi bájital sem okozza a szerelmet.

Két vagy több esemény együttes előfordulása még nem biztos, hogy oka valaminek (*cum hoc ergo propter hoc*). Mari tanárnő és Pista tanár úr mindennap együtt távozik az iskolából, biztosan azért, mert van valami közöttük. Az ilyen állítás gyakori a pletykálgatás világában. Az egyik Derrick-filmben a felügyelő felfigyelt arra, hogy egy fényképen az ismert személyekkel együtt látható volt egy ismeretlen férfi. Azonnal felmerült a gyanú, hogy ő követte el a gyilkosságot. Elincluded ezen a szálon, de később bebizonyosodott a férfi vétlensége.

Nem kell ok-okozati viszonyt keresni ott, ahol nincsen. Nem mondhatjuk azt, hogy a fiatalkori bűnözés oka a szegénység, hiszen a gazdagok csemetéi is sokszor csapódnak különféle bandákhoz. Ide tartozik a *tényekkel szembenálló feltételezés* (kontrafaktuális hipotézis): Ha a fiam eljárt volna az edzésekre, most ő lenne a karatebajnok; Ha Hufnagel Pistihez mentem volna feleségül, most gazdag lennék. Olyan események között tételezünk fel kapcsolatot, melyek megtörténhettek volna, de nem történtek meg.

Kerülni kell az önmagával történő magyarázatot (*tautológiát*), illetőleg a körben forgó okoskodást (*circulus vitiosus*), pl. *a strandok tele vannak, mert sok a fürdőző*.

Az ok-okozati láncolatba is becsúszhat hiba. A középkori diákok sok mókás és képtelen láncolatot állítottak össze. Egy régi oxfordi „bölcsség” ekképp hangzik: *The more I study — the more I know; The more I know — the more I forget; The more I forget — the less I know; So why study?*

Álljon itt egy mai példa: Ha legalizáljuk a lágy drogok használatát, oda fogunk jutni, hogy mindenki füvet fog szívni. Ha mindenki elkezd füvet szívni, az emberek előbb-utóbb rá fognak térni a kemény drogok használatára. Ha rátérnek a keményebb drogok használatára, a bűnözés is jelentősen meg fog növekedni, mert a drog megvásárlásához pénz kell. Ha nő a bűnözés, az egész országban káosz és anarchia fog uralkodni. Aki a lágy drogok legalizálása mellett van, az a békés polgárok el-lensége. Tipikus *poliszillogizmus* vagy *sorites* (*soros*), mivel a két szélső állítást a sorozat köti össze, illetőleg az utolsó állítás az elsőhöz csatol vissza. A csúsztatás az első állításban van, nem biztos ugyanis, hogy mindenki füvet fog szívni.⁷⁰⁴

A hallgatóság véleményét mindig figyelembe kell venni, mert esetleges előítéletei lerombolhatják a leggondosabb ok-okozati elemzést, de ez már átvezet a retorikai alkalmazásba.

⁷⁰⁴ ZENTAI ISTVÁN – TÓTH ORSOLYA (1999) *A meggyőzés csapdái*. Budapest, Typotex, 189, a szerzők csúszka hibának nevezik az idézett érvelést.

b) Az ok-okozati elemzés a retorikában

Az ok-okozati elemzés érvként használható fel, célja a mérlegelés alapján történő meggyőzés. A polgármester be akarja zárítani az iskolát, mert csökken a gyereklétszám, s ha csökken a gyereklétszám, kevesebb a támogatás, ezért nem gazdaságos a működtetés. Az oktatási osztály vezetője ezzel szemben tovább akarja működtetni az iskolát, mert kevesebb létszámú gyereket igényesebben lehet tanítani. A jó érvelés a hallgatóságból egyetértést vagy ellenkezést válthat ki, különösen akkor, ha művelt a hallgatóság.

A detektívfilmekben gyakran látjuk azt, hogy a felügyelő egy táblára felrajzolja az összefüggéseket. Ezt a módszert nekünk is ajánlatos követni. Megfelelő mennyiségű információt kell tehát összegyűjtenünk, s ezeket az információkat ok-okozati rendben kell csoportosítanunk. Így könnyebben áttekinthetjük a viszonyokat, nem hagyunk ki fontos tényezőket, mérlegelhetjük a különféle okokat, könnyebben megállapíthatjuk a fő okot.

Az elemzés kiindulhat az okozatból, illetőleg az okból.

Az okozatból kiinduló elemzés problémafelvető jellegű: ez a helyzet, keressük meg az okot, oldjuk meg a problémát! Sok az abortusz (okozat), vajon miért, mi lehet az ok? A szegénység? A kitolódó iskoláztatás? A kényelmes élet igénye? A jövőkép eltűnése, a kilátástalanság?

Az okból is kiindulhatunk: a gypjaslepkék lárvái miatt permetezni kell, mert be fog következni a félelmetes okozat: lerágják a fák leveleit, s ezáltal elpusztítják erdeinket, majd a lakott környezetet támadják meg. A nyomozó is kutatja, hogy mi lehet a gyilkosság oka: bosszú, szerelemféltés, hiúság, gazdasági érdek, rablás?

Meglehetősen kockázatos vállalkozás az ok-okozati elemzés; amennyire lényeges és fontos, annyira lehet hibázni is benne, sőt manipulálni is vele.

Mindenekelőtt nagyon fontos, hogy megfelelő mennyiségű információnk legyen. Előfordult, hogy a Magyar Rádió elnökéről azt állították, hogy a kommunista időkben ügynök volt, s ez elegendő ok az elbocsátására. Később kiderült, hogy a vádlóknak nem is volt, nem is lehetett információjuk (az elnök meg is nyerte a rágalmozási pert). Columbo, a filmbeli híres detektív is mindig gondosan megvizsgálja a terepet, s minden kis maradványt, adatot összegyűjt, s mindent feljegyez.

A tekintély fontos külső érv, ám a tekintélyvel felállított hamis ok-okozati viszony megalapozatlan, a manipulálás kiváló eszköze, s olykor igen nagy károkat okozhat. A Szovjetunióban az 1930-as években zajlott a kuláktalanítás, vagyis a kulákok, a tehetős parasztok bebörtönzése, száműzése. A pártvezetés ugyanis megmondta, hogy ők a gazdasági bajok okozói. Mindenféle bűnbakképzés ideológiája ezen alapul. A reklámpar is gyakran él a tekintélyvel nyugvó manipulálási lehetőséggel: vedd meg ezt a kozmetikumot, mert XY filmsztár is ezt használja; ezt a karórát ajánljuk, hiszen Brad Pitt karján is ez ékeskedik.

Gyakran hallhatunk efféle kijelentéseket: *ez önmagáért beszél, ez nem kérdés, ez nem is lehet kérdéses* (vagyis higgyenek az emberek az okok magyarázata nélkül). Nem is kérdés, hogy XY-t kell elnökké választani. Miért? Mert némelyeknek így tetszik (az érdekeket homályban hagyják, ne firtassuk). Ez a demagógia tipikus esete. A mindennapi politikában gyakran hallhatunk megokolás nélküli kijelentéseket, s ez az embereket előbb-utóbb dühödtté vagy passzívvá teszi.

A csúsztatásos láncolatot fel lehet használni az ellenfél ellehetetlenítésére, az effajta manipuláció a személyeskedéssel (*ad personam* érvelés) is kombinálódhat: Láthatja a tisztelt hallgatóság, hogy ellenfelem nem visel öltönyt és nyakkendőt. Ha engem nem is, de önöket megtsízelhetette volna az alkalomhoz illő öltözékkel. Ha pedig nem tisztelte meg önöket az illő öltözettel, nem is tartja önöket partnereknek, sőt embereknek sem. Láthatják, hogy azt sem tudja, hol van, és kikhez beszél.

Az ok-okozati elemzésnek nyelvi szempontból határozottnak kell lennie, kerülni kell minden bizonytalanságot éreztető kifejezést (talán, esetleg stb.). Nem szabad azonban kizárni, illetőleg elhallgatni az ellenkező okok és okozatok lehetőségét. Még jobb is, ha elébe megyünk az esetleges cáfolásnak (ez a *praesumptio* alakzata). Ezt teszi KÖLCSEY a *Magyar Játékszín* című beszédében: a játékszín (színjátszás) támogatásának elsődleges oka a magyar nyelv fejlesztése; ám a táblabíró úr azt mondja, hogy a játékszíntől erkölcsi romlásnál egyebet nem várhatunk — ezen állítás ellen szól az a tény, hogy a nagy nemzeteknél évszázadok óta virágzik a játékszín, nem okozott semmiféle romlást, inkább gyönyörűséget.

„Az ok-okozati elemzés gyakorlati következményei életbe vágóak. Ha *x* ok *y* okozata káros, nyilván nem mindig elég az okozatot megszüntetni, hanem az okot kell kiiktatni. Tévesen megállapított viszony nyomán viszont épp az ily módon kiiktatott ok fog kárt okozni. Gondoljunk itt a *káros* és a *hasznos* rovarok divatjaira, az esztelen és hebehurgya műtrágyázásból és „kártevőirtásból” bekövetkezett és sok esetben visszafordíthatatlan környezetszennyezésre, növény- és állatfajok kihalására.”⁷⁰⁵ Számtalan példát lehetne hozni az iskolai gyakorlatból is: tesztfeladatok mechanikus megoldásával igyekeznek az olvasási és a helyesírási problémákat megoldani, ahelyett, hogy a tanár — a készségek hierarchikus elrendeződése ismeretében — megkeresné a probléma okát.

Az ok-okozati viszonyon alapul az egyik szóképfajta, a metonímia: „az ok, az előzmény nevével jelöljük az okozatot, a következményt, vagy fordítva, pl. jó tollú író; *istenharagja* ('villám').

⁷⁰⁵ BENCZE LÓRÁNT, 2001, 139.

Regényes bércek kösziklái közt folyt
Csengő morajjal egy tündér patak,
Dicsvágy patakja! ajkaim belőle
Sok boldogító *mámort* ittanak.
(Petőfi: Itt benn vagyok a férfikor nyarában...)”⁷⁰⁶

Az ok-okozati elemzés sokszor kombinálódik elbeszéléssel, hiszen az ok gyakran egy esemény. Legrégibb példánk maga a *Halotti Beszéd*: az emberiség halandóságának oka az első emberpár bűnbeesésének története.

Sok példát lehet idézni az ok-okozati elemzés érvként való felhasználására.

ASSISI SZENT FERENC megokolja a farkas vétkeit: „Atyámfiám farkas, dehogy kell teneked ez békességet tenned, én fogadom teneked, hogy addéglan adatok neked elég eleséget ez várasnak emberi miatt, míglen élsz, úgyhogy továbbá éhséget nem vallasz. Mert én hiszem, hogy te valamit gonoszról töttél, te éhségednek gyölhözségéért (megszüntetéséért) tötted.” (Jókai Kódex).⁷⁰⁷

TEMESVÁRI PELBÁRTnak a *Gazdagságról szóló beszéde* okkal érvel: „*Nem szolgálhattok Istennek és Mammonnak.* Kedveseim, arra tanít a mi Üdvözítőnk, hogy csak Istennek szolgáljunk, és ne a Mammonnak, vagyis a gazdagság ördögének. Mert a gazdagság szolgálata akadályt vet Isten szeretete elé.”

PÁZMÁNY PÉTER az önismeretről szóló beszédét azzal a megállapítással kezdi, hogy az ember természeténél fogva kíváncsi, s kíváncsisága okozza, hogy mindent megvizsgál: „*Természet hajlandósága hozza minden embernek a tudásnak kívánását.* Azért az emberi elme örömet vizsgálja nemcsak a föld színén látható állatok természetét, hanem a földbe temetett érceknek, sőt az egekben helyzetetett csillagoknak tulajdonságait” (*Mily üdvösséges a magunk ismerése*).

A Jézus elfogására küldött katona megokolja tettét, JELENITS ISTVÁN egyik írása kezdődik így: „Jézus körül sűrűsödnek az ellenséges indulatok. A főpapok és a farizeusok fegyvereket küldenek ki, hogy elfogják. De azok visszatérnek — dolguk végezetlen. 'Miért nem vezettétek elő?' — 'Soha még ember úgy nem beszélt, ahogyan ez az ember.' Hogyan beszélhetett, hogy még az elfogatására kiküldött fegyverek is ennyire megilletődtek szava hallatára?” (l. 451)

KOSSUTH 1848. július 14-én a haderő megajánlása ügyében elmondott országgyűlési beszéde az okok felsorolásából áll. „Uraim! a haza veszélyben van. [...] De én azért mégis úgy gondolom, hogy köteles vagyok önöknek, uraim, nagyobb szerű vonásokban csak — és ezúttal nem minden apró részleteiben — a haza állapotának némi rajzát előterjeszteni” — ez a beszéd tétele. A hosszú beszéd az okok felsorolásából áll, „a haza veszélyben van”, mert belföldön és külföldön ez és ez a helyzet.

⁷⁰⁶ SZATHMÁRI ISTVÁN (2004) *Stiliztikai lexikon*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 148.

⁷⁰⁷ Ezt és a többi példát a Retorika, 2004, tankönyvből idézem (magam gyűjtötte példák), 162, 163–164, 165–166, 176–177, 611–612, 682.

Álljon itt egy részlet ORBÁN VIKTORnak 1989. június 16-án Nagy Imre temetésén elmondott beszédéből: „Azok a fiatalok, akik ma az európai polgári demokrácia megvalósításáért küzdenek, két okból hajtanak fejet a kommunista Nagy Imre és társai előtt. Mi azokat az államférfiakat tiszteljük bennük, akik azonosultak a magyar társadalom akaratával; akik hogy ezt megtehessék, képesek voltak leszámolni a szent kommunista tabukkal, azaz az orosz birodalom feltétlen szolgálatával és a párt diktatúrájával. Ők azok az államférfiak számunkra, akik az akasztófa árnyékában sem vállalták, hogy a társadalmat megtizedelő gyilkosokkal egy sorba álljanak, akik életük árán sem tagadták meg azt a nemzetet, amely elfogadta őket, s bizalmát beléjük helyezte. Mi az ő sorsukból tanultuk meg, hogy a demokrácia és a kommunizmus összeegyeztethetetlenek.”

Gyakorlati alkalmazás: az ok-okozati viszony a szövegértő olvasásban

A szövegben természetesen fel kell ismerni a fentebb ismertetett kritériumokat: az okok felsorolását, az okból vagy az okozatból való kiindulást, az ok-okozati érveléssel kapcsolatos hibákat, az ok-okozati viszonyon alapuló stíluseszközt. A szövegértő olvasás középponti problémája mégis a rejtett ok-okozati viszonyok feltárása, a miértek kutatása. Ez adja az olvasás izgalmát, olykor az értelmezés többféle lehetőségét.

A farkas és a bárány meséje közismert, LESSING megváltoztatta az eredeti történetet, vajon miért?

A bárányt egy folyóhoz űzte a szomjúság, ugyanez az ok vezette oda a farkast is a másik oldalra. Mivel közöttük volt a víz, a bárány biztonságban érezte magát, és gúnyosan így kiáltott át a rablónak: „Tán csak nem zavarom fel a vizedet, Farkas uram? Nézz csak meg jól! Nem én gyaláztalak-e úgy hat héttel ezelőtt? De ha én nem is, minden bizonnyal gyaláztott az apám.” A farkas elérte a csúfolódást. Méregette a folyó szélességét, és a fogát csikorgatta. „Szerencséd. Hogy mi, farkasok türelmesek szoktunk lenni veletek, báránnyal” — felelte, és büszkén tovaügetett.

LESSING variációját azzal szokták magyarázni, hogy a 18. században született, s a feltörekvő harmadik rendet gúnyolja ki benne. Azt is hozzátehetjük azonban, hogy általános emberi magatartásról van szó: bátrabbak vagyunk, ha nincs közvetlen veszély.

Az ezópuszi meséknek szinte minden korból vannak változataik. A legfrissebbet — tudomásom szerint — ÖRDÖGH OTTÓ írta *Tisztelet Ezópusznak, 99 állatmesé* címen. A farkas és a bárány meséje is szerepel a kötetben, mai változatban:

Szomjúságtól üzetve ugyanahhoz a patakhoz ment inni az ordas farkas és a kis barika. Amint inni kezdett a bárány, az ordas azonmód ráförmedt: „Ne zavarod vizeimet!” „Hogy zavarnám én, ha az felőled folyik?” — válaszolta a bárány. Az ordas erre felemelte a fejét, s vele együtt a hangját: „Akkor tavaly zavartad.” Mire a bárány: „Tavaly még nem is éltem.” Az ordas erre nagyot mordult: „Akkor is te vagy a hibás!” „Elárulnád, hogy mi a hibám?” — kérdezte a megszeppent barika. „Az, hogy hagyod magad megenni, és még segítségért sem kiáltasz. Ezt bűnpártolásnak hívják, s a bűnösök sorsa, hogy bűnhődjenek, főleg, ha jóízűek” — szólt a farkas, ráugrott a bárányra, szétmarcangolta és megette.

Tanulság: Az egyiknek sikerül, a másiknak nem.

Miért változtatta meg az író az eredeti mesét? A klasszikus változat nyers — *a fortiori* — érvelését felváltja a *csúsztatásos érvelés*: aki nem kiált segítségért, az bűnpártoló. A fabulában ezenkívül jelen van a korunk műveire jellemző irodalmi *allúzió (intertextualitás)*: a „Ne zavarod vizeimet!” Arkhimédész mondását idézi: „Ne zavarod köreimet!”; a tanulság pedig egy divatos slágerből való. A két utalás együtt stílusterést okoz, s ez a humor forrását adja.

Hatásos lehet az ok-okozati viszonyban alkalmazott *ellipszis*. Egyrészt kihagyhatja az író az okot vagy az okozatot, másrészt hézagot hagy az ok-okozati láncban.

A detektívregények gyakori fogása, hogy a detektív sejtelmesen közli, hogy ő már tudja az okot, legalábbis sejti, ki a gyilkos, csak még nem tudja bizonyítani.

A hézagos ok-okozati lánc ragyogó példája „Bulgakov *A Mester és Margaríta* című regényében ’az idegen’ jóslata, amelyet a szerkesztő nem ért meg: *Őn másféle halállal fog meghalni ... Levágnák a fejét! ... — Úgy, és ki vágja le a fejeimet? ... egy fiatal orosz nő, Komszomol-tag ... azért, mert Annuska már megvette a napraforgóolajat, sőt nemcsak megvette, hanem ki is öntötte ... (Első fejezet). A költő, a szerkesztő barátja is csak utólag érti meg az ok-okozati összefüggéseket a szemtanú asszonyosság magyarázatából: Annuska volt az oka ... Napraforgóolajat vásárolt a boltban, oszt eltörte a literes üveget ... Végig locsolta vele a szoknyáját, hű, de szitkozódott is utána! ... Az a szegény ember meg alighanem megcsúszott az olajon, oszt úgy esett a sínekre ... a költő megpróbált összefüggő gondolatláncot képezni Annuskából kiindulva. A láncolat egykettőre összeállt ... Úgy bizony! És a kocsivezető nő volt, ugyebár! (Negyedik fejezet. Szöllősy Klára fordítása).⁷⁰⁸*

Az ok-okozati viszony *hibáit* szándékosan nemcsak a manipulációra lehet felhasználni, hanem anekdotákra és viccekre is. A nem ok oknak minősítésére (*non causa pro causa*) BENCZE LÓRÁNT a következő történetet meséli el: Ez szerepel abban a történetben, melyben az öreg székel először ült vonatra, és a vonaton rá-

⁷⁰⁸ Idézi BENCZE LÓRÁNT, 2001, 136.

adásul ismeretlen gyümölcscsel, banánnal kínálták. Beleharapott a banánba, amikor is a vonat éppen beleszaladt egy alagútba: „Ettél a banánból, asszony?” — „Nem.” — „Ne is egyél, mert amint beleharaptam, megvakultam”. Az egymásutániségra (*post hoc propter hoc*) pedig egy történetet idéz: az 1950-es években éppen a földrengés előtt néhány perccel fáért ment a pincébe egy budapesti bérház férfi lakója. A pincében külön rekeszekben, de körös-körül hosszan és a mennyezetig nyúlóan húzódtak a lakók farakásai. Éppen akkor következett be a földrengés, amikor kitérítve egy darab fát a rakásból, és az egész pincében minden farakás ledőlt. Ijedtében gyorsan visszaindult a lakásba. Útközben látta, hogy a lakók a robajtól, pontosabban a földrengéstől a bérház udvarán gyülekeznek. Ettől még jobban megijedt, behúzta a feleségét a lakásukba, és nem tudván, hogy földrengés történt, remültem odasuttogta neki: Ne szólj senkinek, én csináltam.”⁷⁰⁹

Az okokat látván, meg lehet jósolni a bekövetkezendő okozatokat. Az emberek azonban nem mindig hisznek — joggal — a vészterhes jóslatokban, ez a trójai királylány, Kasszandra története. Az okozatok vizsgálata régen a jóskok és a próféták feladata volt, manapság az okozatelemzés tudomány, futurológia. Ilyen a tudományos időjárás-előrejelzés, de hasonló a banki árfolyamok alakulásának előrejelzése, háborúk esélyeinek latolgatása. Ez utóbbit olvashatjuk hosszú oldalakon át Roger Martin du Gard *A Thibauld család* című regényében vagy Tolsztoj *Háború és béke*-jében. Manapság gyakran írnak a fajok és a kis nyelvek pusztulásáról, megállapítják a pusztulás okait és az okokat előidéző körülményeket, s ezek alapján nagy valószínűséggel meg lehet jósolni a jövőt. Sokszor egész könyveket szentelnek ennek a témának.⁷¹⁰

2. Előzmény és következmény

Az előzmény és következmény (*antecedentia et consequentia*) viszonya szoros kapcsolatban van az ok-okozati viszonnal. Az előzmény-következmény viszony az ok-okozati viszony lazább formájának tekinthető. A *következmény* szóban a *követ* ige rejtőzik (hasonlóképpen a *konzekvencia* szóban a latin *sequi* ’követ’ ige figyelhető meg). A retorikában a meggyőző fél a következő érvsorozatot követi: adva van egy szituáció (az előzmény), vajon mi követi, mi következik belőle? Ha ok-okozati viszonyt fedez fel az előzmény és a következmény között, akkor felhasználhatja ezt a viszonyt ügyének megerősítésére. Felhasználhatja azonban a kevésbé szoros következményt is. Mivel Kis Janka nem volt Kovács János törvényes felesége ez utóbbi halálakor, nem jogosult a vagyona megöröklésére. Ezen esetben nincsen ok-okozati viszony, mégis ítéletet lehet hozni a szituáció alapján.

⁷⁰⁹ BENCZE LÓRÁNT, 2001, 134.

⁷¹⁰ A probléma jó összefoglalása, nagy szakirodalommal: ROMAINE, SUZANNE – NETTLE, DANIEL (2000) *Vanishing voices. The extinction of world's languages*. Oxford etc., Oxford University Press.

A mindennapi életben is gyakran használjuk az előzmény-következmény érvet: Ha XY-t felvették az egyetemre, akkor megilletik az egyetemi hallgatóknak járó jogok és kedvezmények; Ha XY állampolgár lett, akkor szavazati jog illeti meg.

Ezekben az érvekben mindig van egy *implikált* — ki nem mondott — *premissza*. Ha ezt mondjuk: 'Ha XY-t felvették az egyetemre, akkor megilletik az egyetemi hallgatóknak járó jogok és kedvezmények', akkor beleértjük a következő állítást: Az egyetemi hallgatóknak vannak jogaik és kedvezményeik. Gyakran ez az implikált állítás az érvelés sebezhető pontja, ezért ha efféle érvelést akarunk cáfolni, akkor ezt az implikált állítást kell megkeresni, fel kell tenni a kérdést: vajon igaz-e? (Az előzmény-következmény állítás gyakran szolgál a feltételes szillogizmus nagyobb premisszájával: Ha XY állampolgár, akkor joga van szavazni. XY állampolgár. || Ezért joga van szavazni.)

3. Az ellentétek

A *különbség* más fogalom, mint az *ellentét*. A különbség eltérő minőségű dolgok között áll fenn, az ellentét ugyanabba a minőségbe tartozó dolgok összeférhetetlensége. A különbség akkor keletkezik, ha összehasonlítjuk a dolgokat, az ellentét akkor keletkezik, ha viszonyítjuk a dolgokat. A *szabadság* és a *szabadosság* között különbség van, a *szabadság* ellentéte a *szolgaság*.

a) Az ellentétek a logikában

Az ellentétes dolgok ugyanazon genuson belül alkotnak ellentétet. A *hideg* és a *hangos* különböző, de nem ellentétes fogalmak, mert a *hideg* a hőmérséklet, a *hangos* a hang fogalmi körébe tartozik. A *hideg* és a *meleg*, valamint a *hangos* és a *csendes* az ellentétes fogalmak. Ezt tudjuk *a priori* az ellentétes fogalmakról, tehát 1. Ha egy állítás igaz, a másik hamis, vagyis az ellentétes állítások összeférhetetlenek; 2. Ha az egyik állítás hamis, a másik nem feltétlenül igaz vagyis mind a két állítás hamis lehet.

Ha egy érvelésben adva van két ellentétes állítás, és ha az egyik igazságát bebizonyítottuk, nem kell már bizonyítani a másik hamis voltát. Viszont ha bebizonyosodik, hogy az ellenfelem állítása hamis, abból még nem következik, hogy az enyém igaz. Ekkor külön be kell bizonyítani a saját állításom igaz voltát.

b) Az ellentétek a retorikában

Az érvelésben az ellentétek gyakran olyan formákban jelennek meg, melyekben az alanyok ellentétesek, és az állítmányok ellentétesek. ARISZTOTELÉSZ a II/23.-ban példát ad (1397a): „Az önmérséklet jó, mert a mértéktelenség káros”. Az alanyok — *önmérséklet* és *mértéktelenség* — ellentétesek, s az állítmányok is — *jó* és *káros* — ellentétesek. Megállapítjuk az első állítás igazságát — *Az önmérséklet jó* —, úgy, hogy a *jó* ellentéte (a *káros*) az *önmérséklet* ellentétéből (*mértéktelenség*) ál-

lítható. Ha azzal érvelnénk, hogy „Ha a háború nyomorúságot okoz, akkor béke elősegíti boldogságunkat”, akkor hasonló érvet alkotunk, mert tulajdonképpen azt mondjuk, hogy „A békének jónak kell lennie, mert a háború rossz”.

4. Az ellentmondások

Az *ellentét* a következő: a víz *forró* — a víz *hideg*; az *ellentmondás* a következő: a víz *forró* — a víz *nem forró*. Az ellentmondás lényege az, hogy egy dologról ugyanabban az időben és vonatkozásban nem mondhatjuk, hogy van és nincs.

a) Az ellentmondás a logikában

Az ellentmondó állításokról *a priori* a következőket tudjuk: 1. Az egyik állítás igaznak kell lennie, akkor a másiknak hamisnak kell lennie; 2. Ha az egyik állítás igaz, akkor a másik hamis; 3. Ha az egyik állítás hamis, akkor a másik igaz. Tehát ha a kutatók egyik csoportja azt állítja, hogy a dohányzás tüdőrákot okoz, a másik csoport pedig azt állítja, hogy a dohányzás nem okoz tüdőrákot, akkor tudjuk — minden különösebb vizsgálódás nélkül —, hogy az egyik csoportnak igaza van, a másiknak nincs. Tudjuk a sajtóból, hogy a két csoport között heves vita dúl, s nagyon nehéz bármelyiknek is bebizonyítania az igazát. Azt is tudjuk, hogy az egyik csoportnak van igaza, s eljön majd az az idő, amikor kétségkívül be tudják bizonyítani igazukat. Addig az emberek annak a csoportnak hisznek, melyik a meggyőzőbb vagy a valószínűbb érveket hozza fel.

b) Az ellentmondás a retorikában

Az érvelésben jó, ha felismerjük az ellentmondásokat, vagyis azt, hogy az egyik állítás igaz volta magában foglalja a másik állítás hamis voltát. Ilyenkor fel kell állítani a két, egymásnak ellentmondó tételt: *Némelyek azt mondják, hogy el kell ítélni ezt az embert; mások azt állítják, hogy nem kell elítélni*. Ezután pedig az egyik állítás mellett kell érvelni. Felállíthatjuk a két állítást vagy-vagy formában is: *Vagy tesz hűségesküt, vagy nem tesz hűségesküt*. Ha tudjuk, hogy a választó állítások valóban kölcsönösen kizárják egymást, akkor tudjuk bizonyítani az egyik igazságát, illetőleg a másik hamisságát. Olykor ellentmondások nem nyilvánvalók, rejtve vannak (nem explicitek, hanem implicitek), ilyenkor az első dolog rámutatni az ellentmondásra, s hangsúlyozni „Ez ellentmondás a szó logikai értelmében”. Például az ellenfelem azt mondja, hogy ő a demokrácia híve, én azt akarom bizonyítani, hogy nem a demokrácia híve. Ekkor egy olyan tételt kell keresni, ami azt bizonyítja, hogy nem a demokrácia híve: nem az ellen szólalt fel az elmúlt héten, hogy ne adjanak a barna bőrűeknek szavazati jogot? Az illető vagy magyar hazafi, vagy nem magyar hazafi? Hát nem a magyarok állampolgársága ellen szavazott?

Ellentétre épül MÁRAI alábbi, 154. számú esszéje a *Füves könyvből*:⁷¹¹

A barbárságról és a bizánciakról

A barbárok uralmát mindig követi Bizánc uralma. Egyfajta emberi, történelmi, az emberi természet sajátos rendjéből következő törvényszerűség írja elő, hogy a nyers betörést és hódítást, a zűrzavar átmenetét követi egy túlfinomodott, romlott és mesterkélt rendtartás, tele szolgai ceremóniákkal, méreggel, gyilokkal és sima beszéddel, kétrét görnyedt, füledt udvarias-sággal és hajbókoló kegyetlenséggel. Ilyen az ember: hol barbár, hol bizánci. S néha, nagyon ritka időszakokban, egy rendkívüli egyéniség nevelő szándékú uralma alatt, aki tökéletes törvények szigorát tudja egyeztetni a méltányosság íratlan törvényeivel, emberivé szelídül; de ezek ritka és múltó időszakok.

Ellentmondásra épül a 10. számú esszé, vannak babonás és nem babonás emberek:

A babonákról

Nem szabad babonákkal élni. A pénteket, a tizenhármakat, a szemmelverést, a számok és jelek vajákos magyarázatát a gnosztikusok hozták vilá-gunkba, a korai kereszténység Rómájába tóduló, gyülevész és zagyva szek-ták, szíriaiak és alexandriai csepűrágók, kancsi szövegmagyarázók, habzó száju és sunyi rajongók. A fiatal kereszténységnek nem volt még ereje, hogy megverje azokat, akik szemmel vernek, a péntekre ezt mondja: „Egy nap”, a tizenháromra: „Egy szám, mint a többi.” Zavaros és erjedő idő volt ez. A sztoikusok már nem parancsoltak Rómában, a keresztények még nem uralkodtak. A ember elhagyatva állt szemközt természetével és a termé-szettel. Félt, szűkölt, babonáskodott és varázsolt. Ember vagy, hited van, tudod, hogy rend van a tünemények mögött, felsőbb értelem, Vesd meg a babonákat.

A körülmény

A lehetséges és a lehetetlen körülménye tartozik ide egyrészt, másrészt a múltbeli tény és a jövőbeli tény körülménye, harmadrészt ide tartoznak a jelekből vett érvek, továbbá a személyből és a dologból meríthető érvek.

⁷¹¹ MÁRAI SÁNDOR (1977) *Füves könyv*. Budapest, Helikon Kiadó.

1. A lehetséges és a lehetetlen

Gyakran úgy beszélünk rá valakit valamire, hogy rámutatunk arra, hogy a dolog lehetséges, vagy pedig lebeszélünk valakit valamiről úgy, hogy arra mutatunk rá, hogy a dolog lehetetlen. Az emberek sokszor felismerik, hogy kíváncsi az, amit meg akarnak tenni, ám sokszor tétováznak, mert kételkednek a dolog kivihetőségében.

A legáltalánosabb meggyőzés ilyenkor, ha példákat mondunk: ez és ez az ember hasonló vagy azonos dolgokat vitt végbe.

ARISZTOTELÉSZ a lehetséges érveit sorolja fel, mondván, hogy a lehetetlen az ellenkező, az ember maga is megalkothatja. ARISZTOTELÉSZ tételei a lehetségesről a következők:

1. Ha az ellentétpárok egyike lehetséges, akkor a másik is lehetséges. Ez esetben azt tételezzük fel, hogy az ellentétpár tagjai — az ellentét természeténél fogva — lehetségesek. Ha valaki egészséges, akkor beteg is lehet; ha élünk, akkor meg is halunk. Arra érdemes rámutatni, hogy az ellentétek nem egyformán lehetségesek. Egy betegnek nem mondhatjuk, hogy egészséges lesz, ha halálos, gyógyíthatatlan beteg. Itt is — mint általában a retorikában — az adott esetet kell figyelembe venni.

2. Ha a hasonló dolgok egyike lehetséges, akkor a másik is lehetséges. Ha valaki orgonán játszik, akkor játszik a zongorán is. Ez evidencia, s gyakran használják az érvelésben.

3. Ha a nehezebb dolog lehetséges, akkor a könnyebb is lehetséges. Ha űrhajót lehet küldeni a Marsra, akkor lehet űrhajót küldeni a Holdra is. Ez olyan *a fortiori* érv, amely már a fokozatoknál is előfordult.

4. Ha valaminek kezdete van, akkor vége is van; és fordítva: ha valaminek vége van, akkor kezdete is van. Az érv háttérében a következő alapelv van: semmiféle lehetetlen nem jön létre vagy nem kezd létezni. Arisztotelész klasszikus példája a lehetetlenségre a négyszögletes kör. Arisztotelész nem azt mondja, hogy minden kezdetnek feltétlenül van vége. Azt mondja, hogy minden kezdetben implikálva van a vég, és minden végben implikálva van a kezdet. Ha valaki azt akarja, hogy elfogadják a javaslatát, a terv megvalósíthatósága vagy lehetőségessége mellett érvel; gyakran azzal, hogy „a jó kezdet fél befejezés”, vagyis erős hittel kell kezdeni, és a munka majd meghozza a gyümölcsét.

5. Ha egy dolog részei lehetségesek, akkor az egész is lehetséges; és fordítva: ha az egész lehetséges, akkor a részei is lehetségesek. Az érv második része evidencia. Ha a űrrakéta minden egyes része jó, akkor az egész is jó, fel lehet bocsátani (valóban ezen érv alapján bocsátják fel az űrrakétákat).

6. Ha valamit meg lehet csinálni előkészítés nélkül, akkor minden bizonnyal meg lehet csinálni tervezéssel. Ez is a *a fortiori* érv, de különbözik a 3. évtől, a 3.

érv ugyanis azt mondja ki, hogy egy dolgot egyáltalán meg lehet-e tenni, a 6. pedig azt mondja, hogy jól lehet-e megtenni.

Vannak még egyéb érvei a lehetségesnek és a lehetetlennek.

2. A múltbeli tény és a jövőbeli tény

A múltbeli tény érvforrása azt mondja, hogy valami megtörtént vagy valami nem történt meg. A múltbeli ténynek nagy szerepe van a törvényszéki beszédben, a tárgyaláson ugyanis fontos annak a megállapítása, hogy egy bizonyos tett megtörtént vagy nem történt meg. A jövőbeli tény — vagy helyesebben szólva a jövőbeli lehetőség — arról szól, hogy valami megtörténik vagy nem történik meg. Ezt az érvforrást a tanácsadó beszédben használják.

Ha bármilyen evidenciával vagy tanúságtétellel bizonyítani tudjuk a megtörtént dolgokat, akkor azt meg kell tennünk. Az emberi dolgokban azonban nem mindig könnyű, sőt olykor lehetetlen feltárni azokat az evidenciákat vagy tanúságtételeket, melyek bizonyítanak az esemény megtörténtét. Ezekben az esetekben a valószínűséggel érvelnek, lehetséges, hogy valami megtörtént. A retorika jellegzetessége a valószínűséggel való érvelés — erről szól ez az egész fejezet —, végül is ami biztos, amellet nem kell érvelni.

Ahol a múltbeli eseményt nem lehet tapasztalati úton, tényszerűen bizonyítani, ott a deduktív érvelés használható, valószínű premisszákból többé-kevésbé valószínű következtetéseket vonunk le.

1. Ha két esemény közül a kevésbé valószínű előfordult, akkor a valószínűbb esemény biztosabban előfordult. Ez is *a fortiori* érv. A statisztikusok gyakran használják ezt az érvet, hogy valószínűvé tegyenek egy múltbeli eseményt. Ha sok hármas iker született, akkor valószínűleg több iker született. Az ügyész is használ ilyen érvet, hogy meggyőzze a bírakat a vádlott bűnösségéről: „Ha ez az ember pénzt lopott az apjától, akkor képes volt meglopni a munkaadóját is!” A valószínűség foka növekszik akkor, ha az eset többször is előfordul.

2. Ha valami olyasmi fordul elő, ami természetesen követ egy másik dolgot, akkor ez a másik dolog is előfordult; és fordítva: ha az előzmény jelen volt, akkor a természetes következmény is megjelenik. Az emberek ösztönösen érvelnek ezen a módon. Ha halljuk a dörgést, feltételezzük, hogy volt villámlás; vagy ha felvillant a villám, követte a mennydörgés. Ha valaki elfelejtett valamit, feltehetjük, hogy tudta azt a valamit. Ha a gyerekek láza volt, feltehetjük, hogy elkapott valamilyen betegséget. Ha egy ember fekete monoklival és feldagadt szájjal mutatkozik, valószínűleg verekedett, vagy nekiment a nyitott ajtónak.

3. Ha valakinek hatalma, vágya és alkalmja volt, hogy megtegyen valamit, akkor meg is tette. Ezt a valószínűséget megtámogató elv a következő: az emberek megvalósítják a vágyaikat, ha van lehetőségük, vagy az önkontroll hiánya miatt, vagy a

természetes étvágytól vezérelve. Az ügyészek gyakran felhasználják ezt a valószínűségi érvet, ha meg akarják győzni a bírakat a vádlott bűnösségéről. Ezek az érvek csak a gyanú felkeltésére alkalmasak, de egyéb tényekkel kombinálva nagy meggyőző erejük lehet.

A valószínűség elleni érveket az ellenkezőkből lehet meríteni.

A valószínűségi érvekre gyakrabban támaszkodnak a jövőbeli tények esetében, mint a múltbeli tények esetében, mert ha valami valóban megtörtént, akkor könnyebb a bizonyítékot fellelni, de a jövőbeli események mindig bizonytalanok. Most néhány, a jövővel kapcsolat érvforrás következik:

1. Ha megvan a hatalom és a vágy valaminek a megtételére, akkor ez a valami meg is lesz téve. Ezt az érvet alkalmazták az atomfegyverek leszerelésekor, az atomfegyverek birtoklása ugyanis állandó kísértést jelent egy hatalomnak arra, hogy bevesse az ellenség ellen. A pacifisták egy része azzal érvel, hogy az atombomba bevetése elkerülhetetlen.

2. Ha megvan valaminek a természetes előzménye, akkor a következmény elő fog fordulni. „Ha sötét felhők gyülekeznek, esni fog” — mondják az emberek, pedig a meteorológusok ezt csak valószínűnek tartják. „Ha összeverődött a feldühödött tömeg, vér fog folyni” — mondják, természetesen bizonyos következmények előfordulhatnak, a nagy valószínűség határos a lehetséges bizonyossággal. Ha egy zárt szoba megtelik gázzal, és ha valaki meggyújt egy gyufát, akkor bizonyosan robbanás lesz.

3. Ha rendelkezésünkre állnak a megfelelő eszközök, megvalósítjuk célunkat. Az edző érvelhet ezzel, mondván, hogy csapata megnyeri a világbajnokságot. De hát azt mindnyájan tudjuk, hogy nem mindig a legjobban ellátott csapat nyer. Ezt az érvet gyakran használják a politikai vitákban. Megígérhetik, hogy a jövőben elektromos autókat fognak gyártatni, s akkor nem fogják az autók szennyezni a levegőt.

3. A jelek mint érvforrások

A jelek kettősségek, a saussure-i terminológiában jelölőből és a jelöltből álló egységek. Érzékeinkkel felfoghatók, s ugyanakkor mögöttes tartalmuk van. ARISZTOTELÉSZ szerint vannak cáfolható és cáfolhatatlan jelek. „Egyes jelek a különös viszonyát fejezik ki az általánoshoz. Például, ha valaki ezt mondaná: „Az, hogy Szókratész bölcs és igazságos volt, annak a jele, hogy a bölcsek igazságosak.” Ez kétségtől jel, de cáfolható, jóllehet az állítás igaz, ugyanis nem lehet szillogizmust alkotni belőle. Ha viszont valaki ezt mondaná: „Az, hogy lázas, a betegség jele” vagy: „Az, hogy teje van, annak a jele, hogy gyereket szült” — az ilyen jel szükségszerű. Csak ezek a jelek azok, amelyek bizonyosságok, mert egyedül ezek cáfolhatatlanok, ha valóban léteznek. Más jelek az általánosnak a különöshöz való vi-

szonyát mutatják; például, ha valaki azt mondaná: „Gyorsan lélegzik, ez annak a jele, hogy lázas.” Ez cáfolható akkor is, ha a tény igaz, mert lehet gyors a lélegzésünk olyankor is, amikor nem vagyunk lázasok.”⁷¹²

QUINTILIANUS azt mondja, hogy a cáfolhatatlan jel esetében nincs is ügy, ezeket kizárhatjuk az érvelésből. A cáfolható jelek természetesen ügyet hoznak létre, hiszen ha véres egy ruha, azt bizonyítani kell, hogy mitől véres: gyilkosságtól, vagy egyszerűen valakinek eleredt az orra vére. Ezek nyomok, s ezeket lehet retorikán kívüli bizonyítékoknak tekinteni.

4. A személyek és a dolgok mint érvforrások

Ez a felosztás QUINTILIANUSTól származik: *loci a persona és loci a re*.⁷¹³

1. A személyek mint érvforrások a következők lehetnek: család vagy nemzetség (*familia* vagy *genus*), nemzet (*natio*), haza (*patria*), nem (*sexus*), életkor (*aetas*), nevelés (*educatio*), testalkat (*habitus corporis*), képességek (*locus a facultate*), vagyoni helyzet (*fortuna*), állapot (*condicio*), jellemvonás (*animi natura*), képzelet (*locus a fictione*), foglalkozás (*studia*), a külvilágnak alkotott önarkép, ma imázs-nak mondanánk (*quid affectet quisque*), korábbi tettek és mondások (*ante acta dictaque*), név (*nomen*), személyi bizonyítékok (*argumenta ad hominem*).

QUINTILIANUS a következőket írja a személyekből származó érvforrásokról: „A személyekről azonban nem kell mindazt elsorolnom, ami velük történt — miként a legtöbben szokták tenni —, hanem csak azokat a dolgokat, ahonnan érveket lehet meríteni. Ezek a következők: a származás, mert legtöbbször úgy tartják, hogy a fiúk hasonlítanak szüleikre és ősikre, és nemritkán innen erednek az okok a becstelenség és rút életre. A nemzetség, mert a népeknek megvannak saját szokásaik, ezért ugyanaz nem egyformán valószínű a barbárok, a rómaiak és a görögök között. A haza, mert ugyanígy megvan a különbség az államok törvényei, szokásai és nézetei között. A nem, mert könnyebben hiszed el a rablógyilkosságot férfi, és a méregkeverést nő esetén. Az életkor, mert más éveknek más felel meg inkább.”⁷¹⁴ A neveltetés⁷¹⁵ és az ismeretek, mert lényeges, hogy kik és hogyan nevelték az embert. A testalkat, mert gyakran hozzák fel érvnek a szépséget a bujaság, az erőt a duhajság bizonyítására, ezek ellentétét pedig ellenkezőleg magyarázzák. Az anyagi helyzet, mert nem ugyanaz valószínű a gazdag és a szegény, sok rokonnal, barátal és klienssel rendelkező és az ezeknek híján levő ember esetében. Az állapot is különbsé-

⁷¹² Ariszt., I/2. 1357b

⁷¹³ Az alább közölt csoportosítás QUINTILIANUS alapján készülhetett, közli SZÖRÉNYI LÁSZLÓ – SZABÓ ZOLTÁN (1997) *Kis magyar retorika*. Budapest, Helikon Kiadó, 54–61.

⁷¹⁴ ARISZTOTELÉSZ Rétorikájában leírja a fiatalok, az öregek, az érett korúak jellemér, Ariszt. II/12, 13, 14. 1389a – 1390b.

⁷¹⁵ A neveltetés fontosságát ARISZTOTELÉSZ is hangsúlyozza, ezt írja például: „Mert mindazon államok, amelyekben a nők nevelése kifogásolható – például a spártaiaknál – szinte fele részben nem boldogok.” Ariszt. I/5. 1361a

get tesz, mert sok függ attól, hogy híres vagy ismeretlen, hivatalnok vagy magánember, apa vagy fiú, polgár vagy idegen, szabad vagy szolga, házas vagy nőtlen, vannak gyerekei vagy nincsenek.” Stb., stb.⁷¹⁶

2. A *dolgokból származó érvinforrások* a következők lehetnek: a hely (nyilvános helyek, mint színház, stadion; magánház vagy lakás, megszentelt hely, pl. templom; vallásos tiszteletben részesülő hely, pl. temető, síremlék; hírhedt hely, pl. nyilvánosház; távolság, vagyis közel vagy távol van-e valami; az épület minősége vagy környezete; az épület vagy a város nagysága); az idő (általános idő, különleges idő, pl. egy korszakra jellemző idő, ez lehet nyilvános, közös, egyedi); a mód (szándékolt mód, szándéktalan mód).

QUINTILIANUS ekképp folytatja: „Most pedig a dolgokra térek rá, melyek közül a személyekkel kapcsolatosak fordulnak elő a leggyakrabban, ezért róluk kell először szólnunk. Bármilyen történik: vagy azt kérdezik, miért, vagy azt, hol, mikor vagy milyen módon, mi által következett be. [...] A helyből is vesznek érveket. Ugyanis hogy a bizonyítás hitre találjon, figyelembe veszik, hogy a hely hegyes vagy sík, tengerparti vagy szárazföldi, be van vetve vagy műveletlen, népes vagy lakatlan, közeli vagy távoli, a terv kivitelezésére alkalmas vagy alkalmatlan. A kérdésnek ezt az oldalát, mint látjuk, igen hevesen tárgyalta CÍCERO *Milo érdekében tartott beszédében*. Ilyen és hasonló szempontok gyakrabban fordulnak elő a következőtén alapuló ügyállásnál, de néha jogi kérdéseknél is: magán- vagy nyilvános, felszentelt vagy fel nem szentelt, római vagy idegen terület? Ugyanígy személyre vonatkozóan is: hivatalnok, családapa vagy idegen? Innen erednek ugyanis az ilyen kérdések: 'Magánember pénzét emeltesd el, de mivel templomból loptad, nem lopás, hanem szentségtörés.' 'Házasságtörőket öltél meg, amit a törvény megenged, de mivel bordélyházban történt, gyilkosság.' 'Sérelmet követtesd el, de mivel hivatalnok ellen, felségsértés vádjával kerülsz bíróság elé.' [...] Az ügy milyenségének megállapítására is gyakran befolyással van a hely, ugyanis nem mindenhol szabad vagy illő ugyanaz a dolog, sőt attól is függ, hogy melyik államban folynak az egyes vizsgálatok, ugyanis szokásaik és törvényeik különböznek.” Stb., stb.⁷¹⁷

Az idézetekből nyilvánvaló, hogy nem tájleírásról vagy jellemzésről van szó, hanem a személyek és a dolgok tulajdonságait érvinként lehet felhasználni, mégpedig — s ez a szövegkörnyezetből kitűnik — az okból, meghatározásból, felosztásból és egyéb közhelyekből vett érvek segédleteként, megtámogatásaként. A személy és a dolog a nyilvánvaló a felszín, a mélyebb tényezők az összefüggések, úgy tűnik fel, QUINTILIANUS e szerint a logika szerint halad. Másképpen megfogalmazva: a súlyosabb érvek forrásait tárgyalja később. Ezen megállapításból két megfigyelés következik. A SZABÓ-SZÖRÉNYI-féle *Kis magyar retorika* példái nem mindig jók,

⁷¹⁶ QUINTILIANUS, MARCUS FABIUS, *Szónoklattan*. 5. könyv, 10, 23 (kézirat).

⁷¹⁷ QUINTILIANUS, MARCUS FABIUS, *Szónoklattan* 5. könyv, 10, 32(kézirat).

mert nem mindig érvek. Egy temető leírása még nem érv, akkor lesz belőle érv, ha valamit megtámogat, pl. ha valaki egy épületre firkál egy horogkeresztet, az kétségkívül vétség, de súlyosabb vétség, ha ezt egy temető — főleg egy zsidó temető — sírkövén teszi. QUINTILIANUS példái e vonatkozásban eligazítók és világosak. Továbbá: QUINTILIANUS beleszövi a személyi és a dologi érvekbe a súlyosabb érveket, az ok-okozati viszonyból stb. vett érveket egyrészt, másrészt a speciális, a beszédfajtákra jellemző érveket, utána tárgyalja a definícióból, a felosztásból az összehasonlításból stb. vett érveket. Ezeket a retorikai hagyomány később kiemelte, csoportosította, s ezt a kialakult hagyományt követem én is. (A SZABÓ-SZÖRÉNYI-féle retorikában nincsenek csoportosítva az érvek, hasonlóképpen a ZENTAI-TÓTH-féle könyvben sem.)⁷¹⁸

Nézzünk először szónoki beszédekből vett példákat.

KÖLCSEYnek a *Gyermekgyilkos R. d. M. ügyében* megírt védőbeszéde szónoklattani (és törvényszéki) mintabeszéd, Kölcsey sosem mondta el, de bizonyára mondott hasonló beszédeket.⁷¹⁹

A gyermekgyilkos leányanya történetét el lehet mesélni a helyszínt és a jellemzést megadva, az eseményeket követve, de ez csak egyszerű történet volna, nem érvek sora. A helyszínt, a jellemet, az eseményeket, a bűnös lelki állapotának leírását Kölcsey érvként használja fel, a következőképpen.

Az alperes, a szerencsétlen lányanya várja a halálos ítéletet. „De a bírónak az előtte álló boldogtalant más szempontból kell néznie. Neki látni kell, hogy nem megrögzött gonosztevő, nem jobbíthatatlan bűnös fejére mondja az ítéletet; hogy szánásra méltó nyomorult ez, kinek nem annyira büntetést, mint utat kell szabni, melyen, bánkódás és megtisztulás által istent és embert megengesztelve, a társaság kebelébe visszatérhessen; s önmagával még egyszer kibékülve, idő és vallás által találjon most még alig remélhető vigasztalást.” Ez a beszéd tétele, az ítélet enyhítésének kérése. Következik az indoklás. Az okok felsorolása tulajdonképpen elbeszéléssel kombinálódik, s itt következnek a személyből, a helyből, az állapotból vett érvek. A szerencsétlen helyzethez hozzájárultak a személyek: a lány atyja külföldről bevándorolt katonatiszt, egzisztencia és lakás nélkül, beteg volt, s meghalt; az őket befogadó orvos az apa halála után magánál tartotta a lányt, de visszaélt helyzetével, s amikor kiderült a lány áldott állapota, elkergette. „Atyja halálakor, idegen nép hazájában, segéd és remény nélkül még boldognak mondhatá magát, mert tisztán állott isten és ember előtt; s ahhoz imádságát ezekhez kérelmét pirulás nélkül nyújthatá. Most ott áll, két étellel szíve alatt, lesüllyedve teremője előtt, kinek csillagaihoz felpillantani nem mere; s égető gyalázat érzelmével az emberek közt,

⁷¹⁸ SZÖRÉNYI LÁSZLÓ – SZABÓ ZOLTÁN (1997) *Kis magyar retorika*. Budapest, Helikon Kiadó; ZENTAI ISTVÁN – TÓTH ORSOLYA (2002) *A meggyőzés csapdái. Informális hibák és visszaélések a mindennapi meggyőzésben*. Budapest, Typotex.

⁷¹⁹ *Kölcsey Ferencz válogatott munkái*. Remekírók képes könyvtára. Budapest, é. n., Lampel Róbert kiadása.

kiknek tekinteteikből saját vétkét képzelte olvasni, S vegyük e helyzethez a léleklázasztó gonoszságot, mellyel eddigi lakhelyéről száműzetett: s hol az ember, ki őt könnyekre méltónak nem találná?” Három napi bolyongás után, a gyereket egy erdőszélen szülte meg és ölte meg, nem akart elrejtőzni, hiszen az arra járó utas könnyen rátalált. „Mi is lenne az emberekből, ha egyedül a tett, nem pedig annak s tevőjének körülményei tekintetnének?” — összegezi az okokat feltáró elbeszélést Kölcsey, s utána részletezőn festi le a szerencsétlen elhagyatottságát és lelki állapotát, jelenlegi magaviseletét: „Szenvedései nagyobbak valának a halál előérzéseinél ...”

KÖLCSEYnek *Emlékbeszéde Kazinczy felett* szintén retorikai szabályok szerint írt remekmű. Tétele azt mondja ki, hogy a Kazinczy munkásságát részvétlenség közepette végezte: „A sorsnak kedvencei nincsenek, csak eszközei. Kemény részvétlenséggel az egyesek iránt intézi ez az egész menetelét. [...] Eszköz volt ő is a sors kezében; izzadott ő is azért, aminek gyümölcset aratni más fogja; félszázadig küzdött a pusztában, s egy messze pillantás az ígéret földébe lőn minden jutalma.” Ezt a tételt úgy tudja indokolni, hogy a szenvedő embert állítja beszéde középpontjába. A körülmények nem voltak kedvezők, „Kenyér után indul a sokaság, magányos hasznokat vadász”, „a sivatag jelenben csak a virágzó jövőt szemlélte”, „a brünni erősségben, mint a kufsteini hegyormon s a munkácsi vár falai közt, szerelme a nyelvhez nem kisebbedék [...] A mai magyar nyelvünkkel véghezvitt újításokat sokan nevelték s nevetik maiglan.” KÖLCSEY egy hosszú bekezdésben sorolja fel mindazon írók nevét, akikkel Kazinczy kapcsolatban volt, s bátorítása a körülmények miatt meghatározó volt, hiszen nálunk nem volt olvasóközönség, mint a „boldogabb fekvésű népeknél [...] Mert volt idő, keserűen emlékezem vissza, midőn a literátori pályára készülő ifjút szülei mint veszni indultat siratták”. A nyelvújítás harcaiban számtalan támadást, gúnyt kellett elviselnie. Az utolsó nagy bekezdésben visszatér a kenyér után induló sokaság gondolatához: „Epések lesznek talán szavaim; de keserű, kínos emlékezetek támadnak lelkemben. Mert gondolkodom a népről, mely Zrínyit, az író, el tudta feledni; mely Faludit, míg élt, nem ismeré, mely Révairól hallani nem akart; mely Baróti Szabót és Virágot meg nem siratta; s melynek kebelében az ötvenhat évet szakadatlan munka közt eltöltött Kazinczy nyomorúsággal élt és holt.”⁷²⁰ A körülmények — a külső körülmények, valamint életének eseményei, szegénysége — érvforrások, érvek a tétel bizonyításában lesznek, mégpedig úgy, hogy az ok-okozati érvelést erősítik.

MÁDL FERENCnek *Egész nemzetet átfogó jelkép* című beszéde a Szent Korona hazahozatalának évfordulóján az Országgyűlés 2003. február 4-i ülésén hangzott el. A beszéd tétele — mely a narráció, a korona 1848 utáni történetének rövid elbe-

⁷²⁰ A beszéd szép elemzését készítette el GÁSPÁRI LÁSZLÓ (2001): Egy klasszikus magyar beszéd elemzése. In: A. JÁSZÓ ANNA, L. ACZÉL PETRA szerk. *A szónoki beszéd részei és a beszédfajták*. Trezor, Budapest, 31–37.

szélése után hangzik el — a következő: „A történet lényege a valóság égi másán is úgy hangzik, legszebb történelmi hagyományaink nagy alakjai is úgy látták, hogy a Szent Korona az ország szabadságának, függetlenségének és alkotmányos értékrendjének olyan jelképi ereje, hogy védelmével magunkat védjük. Kifejezi sorsunkat, és nehéz időkben is erősíti reményünket országunk, nemzetünk jövőjében.” Ezután a világháború utáni idők felidézése következik, majd a korona odisszeájának összefoglalása. „Városok és falvak, külhoni paloták vagy éppen méltatlan, idegen rejtekek is tartózkodási helyei voltak.” Végezetül arról beszél a köztársaság elnöke, hogy méltó helyére került a magyar Országgyűlés épületében. A Szent Korona története összefonódik a méltatlan és a méltó helyek történetével, de a helyszínek azért méltatlanok, és azért méltók, mert „egész nemzetet átfogó jelkép”.⁷²¹

A speciális érvforrások

Az általános érvforrásokat a beszéd típusától függetlenül, mindig lehet használni. A speciális érvforrások a beszédajták érvforrásai. A beszédek — ARISZTOTELESZ nyomán — három nagy csoportba sorolhatók, ezek a tanácsadó, a törvényszéki és a bemutató beszéd. Minden egyéb beszéd besorolható ebbe a három nagy kategóriába.

ARISZTOTELESZ felosztása időtálló, mert tudományos alapon nyugszik, és lényegre törő. Nyilvánvalóan ezért vették át a későbbi korok változatlanul. Érdemes a *Rétorika* ezen részét teljes terjedelmében idézni:

„A retorikának szám szerint három válfaja van, mert a hallgatóság is háromféle. A beszéd három dologból áll össze: a beszélőből, amiről beszél, és akihez beszél; a beszéd célja ez utóbbira irányul, a hallgatóra. A hallgató szükségszerűen közönség vagy ítélő, mégpedig vagy az elmúlt események megítélője, vagy az eljövendőké. Az eljövendő események megítélője például a népgyűlés tagja, az elmúltaké például a bíró [a szónoki képessége az egyszerű közönség]. Következésképpen szükségszerűen három válfaja van a szónoki beszédnek: a tanácsadó, törvényszéki és bemutató. A tanácsadó lehet rábeszélés vagy lebeszélés; mert akár magánemberként adnak tanácsot, akár közügyekben beszélnek a népgyűlés előtt, a kettő valamelyikét teszik. A törvényszéki lehet vádbeszéd vagy védőbeszéd, mert a peres feleknek vagy vádolniuk kell, vagy védekezniük. A bemutató beszéd tárgya dicséret vagy feddés.

Mindegyik beszédajtának megvan a sajátos ideje. A tanácsadóé a jövő idő (aki valamire rábeszél vagy lebeszél, a jövővel kapcsolatban ad tanácsot); a törvényszékié a múlt (ugyanis mindig valamilyen megtörtént eseménnyel kapcsolat-

⁷²¹ Rétorika, 2004, 691–694.

ban vádolnak vagy védekeznek); a bemutatóé többnyire a jelen, hiszen létező dolgokat magasztalnak vagy feddnek; de gyakran igénybe veszik a múltat is, felidézve azt, és a jövőt, feltételezve azt.

Mindegyiknek külön sajátos célja van: ahogyan háromféle beszéd van, úgy van három cél is. A tanácsadó célja a hasznos és a káros (a rábeszélő ugyanis a jobbat tanácsolja, a lebeszélő a rosszabbtól térít el), ehhez veszi hozzá a többbit: az igazságot vagy az igazságtalant, a szépet vagy a rútat. A törvényszékié a jogos vagy a jogtalan; és ehhez veszi hozzá a többbit. A dicsérőé és a feddőé a szép és a rút, de ezeket is kiegészítik a többivel. Hogy mindegyik beszéd fajta célja az itt említett, azt az bizonyítja, hogy a többi esetenként nem is vita tárgya. A vádlott például elismeri, hogy elkövette tettét, és hogy ártott; de azt sohasem ismeri be, hogy jogtalanul cselekedett. Ez esetben nem is lenne szükség perre. Ugyanígy, a tanácsadó másvalamit gyakran megenged, de azt sohasem ismeri el, hogy tanácsa hátrányos, vagy hogy a hasznosról akar lebeszélni. ... Hasonlóképpen, a dicsérők és feddők nem azt nézik, hogy az illető hasznosat vagy károsat cselekedett-e, hanem gyakran azt dicsérik, hogy — nem törődve saját érdekeivel — valami nemes tettet hajtott végre.”⁷²²

a beszéd összetevői a beszélő amiről beszél akihez beszél			
↓			
érvforrásai hasznos káros	tanácsadó	célja rábeszélés lebeszélés	ideje jövő
jogos jogtalan	törvényszéki	vádbeszéd védőbeszéd	múlt
szép rút	bemutató	dicséret feddés	jelen

⁷²² Ariszt. I/3, 1358b, idézi ADAMIK TAMÁS (2001): A retorikai szituáció: a szóbeli beszéd fajtái és részei. In: A. JÁSZÓ ANNA, – L. ACZÉL PETRA szerk. *A szóbeli beszéd részei és a beszéd fajtái*. Budapest, Trezor Kiadó, 21–22.

A tanácsadó beszéd

ARISZTOTELÉSZ azt mondja, hogy tanácsot adni arról érdemes, ami megtörténhet, és ami megfontolás tárgya lehet. Szerinte öt ilyen fontos tárgy van: a pénzügy, a háború és a béke, az ország védelme, a behozatal és a kivitel, valamint a törvényhozás. Mindehhez széleskörű ismeretek szükségesek, elsősorban az államformákat és az államformák erkölceit kell ismerni.⁷²³ Természetesen nemcsak a közéletben, hanem a magánéletben is lehet tanácsokat adni.

Milyen forrásokból kell venni a *rábeszélés és a lebeszélés érveit*? ARISZTOTELÉSZ azt állítja, hogy minden rábeszélés és lebeszélés a boldogsággal kapcsolatos, mert mindazt meg kell tenni, ami növeli a boldogságot, ami pedig gátolná vagy megsemmisítené a boldogságot, azt nem szabad megtenni. A boldogság elemei pedig a jó és a hasznos. ARISZTOTELÉSZ a továbbiakban minden fogalmat és érzelmet definiál, a boldogság összetevőit hosszasan és máig elfogadhatóan írja le: „Fogadjuk el, hogy a boldogság vagy az erényen alapuló helyes életmód vagy a független élet vagy a biztonságra alapozott igen kellemes élet vagy az élő és holt vagyoni bősége társulva azzal a lehetőséggel, hogy megőrizzük és élvezzük. Mert mindenki egyetért abban, hogy a felsoroltak egyikében vagy kombinációjában van a boldogság. Ha viszont ebben van a boldogság, akkor részei szükségképpen a nemes származás, a barátok sokasága. Derék emberek barátsága, a gazdagság, a jó gyerekek, a sok gyermek, a derűs öregkor, továbbá olyan kiváló testi adottságok, mint egészség, szépség, erő, deli termet, sporttehetség, hírnév, tisztelet, szerencse, erény [vagy ennek részei: az okosság, a bátorság, a mértékletesség, az igazságosság]. Mert úgy lehet valaki leginkább megelégedve, ha a belső és külső javai egyaránt megvannak, mert ezeken kívül nincs más. A belső javak a lélek és a test előnyös tulajdonságai, a külsők pedig a nemes származás, a barátok, a gazdagság és a tisztelet. De ezekhez véleményünk szerint még hozzá kell adni bizonyos képességeket és a szerencsét, mert az élet így a legnyugodtabb.” Ezen tétel után következik a összetevők definiálása, az érvforrások felsorolása. Ha a ma emberét megkérdeznénk a boldogságról és a boldogság elemeiről, hasonló kritériumokat mondanának.

A *tanácsadó beszéd érvforrásai* az alapfogalmakra redukálva 1. a tiszteletre méltó (*dignitas*) vagy a jó (*bonum*) és 2. az előnyös vagy a célszerű vagy a hasznos (*utilitas*). A jó lehet önmagáért jó és a közösségnek jó. A költészetet szeretjük, mert önmagában jó, de szeretjük azért is, mert hasznos is: megtanít bennünket arra, hogy figyelmesebb olvasók és szabatosan írók legyünk, s jobban megfigyeljük a körülöttünk lévő világot.⁷²⁴ Nyilas Misi azért tanul, mert gyönyörűséget okoz neki, mert tanulni jó; az átlagember azért tanul, mert jobb álláshoz és több pénzhez juthat. A lebeszélés érvforrásai az ellenkező fogalmak, a méltatlan, a rossz, valamint a káros.

⁷²³ Ariszt. I/3–14.

⁷²⁴ CORBETT–CONNORS, 1999, 121.

Az, hogy mi a jó és a hasznos, nagyrészt a tárgytól és a hallgatóságtól függ, valószínűségi érveléssel van tehát itt is dolgunk. Mivel a hallgatóságtól sok függ, tájékozódni kell vérmérsékletéről, érdeklődéséről, erkölcséről, tanultságáról. Az embereknek általában jobban lehet a hasznossal érvelni, mint a tiszteletre méltóval, ezért szoktuk a fogalmakat a hasznosra (és a károsra) szűkíteni.

Ha tehát rá akarunk beszélni valakit egy cselekvésre, akkor azt kell bizonyítanunk, hogy a cselekedet eredménye jó vagy hasznos lesz, s ellenkezőleg, ha le akarunk beszélni valakit valamiről, akkor azt kell bebizonyítanunk, hogy a cselekedet végkifejlete rossz lesz vagy káros. A leggyakrabban a lehetséges és a lehetetlen érvforrását szokták használni (rendszerint arra kell rámutatni, hogy a tanácsolt dolog praktikus és könnyű), valamint a több és a kevesebb — a fokozatok — érvforrását (főleg a jobb érvét használjuk). Az ellentétekből vett érveket is felhasználhatjuk: „Kétséges esetben ezekből következtetünk: jó az, aminek az ellenkezője rossz, továbbá aminek az ellenkezője hasznos ellenségeinknek. Például a gyávaság különösen hasznos az ellenségeknek, s ebből nyilvánvaló, hogy a bátorság igen hasznos a polgároknak. Általában véve mindaz hasznosnak látszik, aminek ellenkezőjét az ellenség kívánja, és aminek ellenkezője az ellenségnek örömet okoz.”⁷²⁵ Mivel speciális témáról van szó, speciális tudásra van szükség, ismerni kell a törvényeket, az alkotmányt, a törvénykezés gyakorlatát; a tényeket, statisztikai adatokat; tudni kell, hol leljük fel őket, fontosak tehát a retorikán kívüli bizonyítékok is.

A tanácsadó beszédnek a példák felelnek meg legjobban.

Tanácsadó beszéd KOSSUTH híres beszéde *A haderő megajánlása ügyében 1848. július 11-én*, DEÁK FERENC összes felirati beszéde, a parlamenti beszédek többsége. A boldogság eleme „vagy a független élet vagy a biztonságra alapozott igen kellemes élet” — írja ARISZTOTELÉSZ, KOSSUTH és DEÁK beszédeiben a függetlenségről van szó, bár más és más módon, s ez a lényege APPONYI trianoni beszédének is.

Az eskütételre felszólító, harcra buzdító beszédek is ide tartoznak. Ilyen a *Szigeti veszedelem* hősenek, ZRÍNYI MIKLÓSNak beszéde az ötödik énekből:

Hatalmas török császár szultán Szulimán
Húzza ránk haragját, mint dühös oroszlán,
Minket elveszteni s rontani kíván;
Vagyon reménysége számtalan sok hadán. [...]

⁷²⁵ Ariszt. II/6, 1362b

Azon ellenséggel most harcolni fogunk,
Kit sokszor előttünk mint barmot hajtottunk;
Fegyvereket, tisztességeket elvontunk,
Isten irgalmából sokszor elrontottuk. [...]

Mindenfelől ránk néz az nagy keresztyénség,
Mi vitéz kezünkön van minden reménység;
Soha még mireánk nem jutott szégyenség;
Azért rakva hírünkkel föld, tenger és ég.

Mostan megnevelnünk kell az mi hírünket,
Avagy tisztességgel végeznünk éltünket;
El nem rontja üdő cselekedetünket,
Valamig világ lesz, és lát ember eget.

Az is minekünk nagy tisztességünkre van,
Hogy maga ellenségünk szultán Szulimán;
Kit mi ha meggyőzünk, mint reménységünk van,
Világbiró császárt meggyőztük az harcban.

Harcolnunk peniglen nem akármilyen okért
Kell, hanem keresztyén szerelmes hazánkért,
Urunkért, feleségünkért, gyermekinkért,
Magunk tisztességéért és életünkért. (5. ének, 6., 12., 24–27.)⁷²⁶

Zrínyi beszéde számos bemutató elemet is tartalmaz. Ilyen részlet az ellenfél bemutatása a nagyítás eszközeivel: hatalmas, „világbiró” ellenséget kell legyőzni, ám olyat, aki ellen már sokszor győztünk (ezeket az érveket lásd lejjebb, a bemutató beszédnél).

A törvénytörési beszéd

Az antik retorikák sokat foglalkoznak a joggyakorlattal. Ez a tény a törvénykezési szokásokból fakad. A régi Görögországban kezdetben mindenki saját maga — mármint a szabad férfi polgár — intézte peres ügyeit, vádolt és védekezett. Ha nem volt képes mondanivalóját megszerkeszteni, akkor megíratta és megtanulta. Ilyen felkérésekre írt beszédeket például LÜSZIASZ. Azután fokozatosan kialakult az ügyvédi gyakorlat. A rétorok feladata volt, hogy az állampolgárokat felkészítsék a vádlói vagy a védői feladatra, éppen ezért az antik retorikák nagyrészt jogi kérdésekkel foglalkoznak.

⁷²⁶ Gróf ZRÍNYI MIKLÓS válogatott munkái. Bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta NÉGYESY LÁSZLÓ. Wodianer, Budapest, é. n.

A tárgyalást „befolyásolta az *ügyállás* (gör. *sztaszisz*, lat. *status, constitutio*) tana, amelyet a Kr. e. 2. században HERMAGORASZ dolgozott ki, a *C. Herenniusnak ajánlott retorika* pedig így határoz meg: 'Az ügyállás az alperes első védekezése, egybekapcsolva a felperes vádjával.'⁷²⁷ (1. 11. 18.) Négy fajtája van: *következtetésen (coniecturalis)*, *meghatározáson (definitiva)*, *jogosságon (legitima)* és *kifogáson (translatio)* alapuló ügyállás. Az elsőben a tényt vitatják: *Megtetted. Nem tettem meg. Megtette-e?* A másodikban a tény mibenlétét vizsgálják. *Megtetted. Megtettem, de nem azt, hanem ezt. Melyiket tette?* Minek minősíthető, amit tett: egyszerű lopásnak vagy szentségtörésnek (például ha valaki templomból lop). A harmadikban a jogosságon vitáznak. *Megtetted. Megtettem, de jogosan. Jogosan-e?* A negyedikben a tettes elismeri tettét, elismeri, hogy megtette, amivel vádolják, s azt is, hogy jogtalanul tette, de azt állítja, hogy *el kell napolni a tárgyalást, vagy le kell váltani a vádlót vagy a bírakat.* (...) Az ügyállás tehát alapvetően befolyásolja a védő- és vádbeszéd felépítését, érvelési rendszerét is."⁷²⁸ Az ügyállás meghatározása olyan, mint a többi beszédfajtában vagy egy fogalmazásban a tézis megállapítása, röviden összefoglalva három dolgot állapítottak meg: van-e ügy (*an sit*), mi az (*quid sit*), és milyen (*quale sit*). A törvényszéki beszéd érvinforrásait a jogosból és a jogtalanból veszi, a részletezést a három alapvető kérdés alá lehet rendezni.⁷²⁹

A) Megtörtént-e a tett?

A fő érvinforrás a tanúbizonyság

Az alábbi kérdéseket lehet feltenni:

1. Mi a tanúbizonyság?
2. Hogyan, mikor, hol és mely eszközök által gyűjtötték a tanúságtételt?
3. Megbízható-e a tanúságtétel?
 - a) Pontos-e?
 - b) A tárgyhoz tartozó-e?
 - c) Közvetlen bizonyíték-e?
 - d) Vagy csak közvetett bizonyíték?
4. Szavahihetők-e a tanúk?
 - a) Van-e előítéletük?
 - b) Megbízhatók-e?
 - c) Kompetensek-e?
 - d) Következetesek-e?
5. Van-e ellentétes tanúvallomás?

⁷²⁷ CORNIFICIUS (2001) *A szónoki mesterség. A C. Herenniusnak ajánlott retorika. Fordította, utószóval és jegyzetekkel ellátta Adamik Tamás.* Budapest, Magyar Könyvklub, 1. 11. 18.

⁷²⁸ Retorika, 2004, 36.

⁷²⁹ CORBETT–CONNORS, 1999, 124–126.

B) Mi a tett?

A fő érvforrás a definíció.

Az alábbi kérdéseket lehet feltenni:

1. Mi a vád?
2. Mi a törvényes definíciója az állítólagos jogtalanságnak?
3. Melyik törvényt sértették meg feltehetőleg?
 - a) Írott, életbe léptetett törvényt?
 - b) Íratlan, természeti törvényt?
4. Kit sértett az állítólagos jogtalanság?
 - a) Egy személyt?
 - b) A közösséget?
5. Elszenvedte-e az áldozat az akarata ellen elkövetett sérelmet?
6. Mekkora a sérelem nagysága?

C) Mi a tett minősítése?

A fő érvforrás a tett okai és a motívumai.

Az alábbi kérdéseket lehet feltenni:

1. Szándékosan vagy szándéktalanul követték el a feltételezett jogtalanságot?
2. Ha nem szándékosan követték el, mi volt a tett oka?
 - a) Véletlen?
 - b) Kényszer?
 - c) Hajlam?
3. Ha szándékosan követték el, mi volt a tett oka?
 - a) Szokás?
 - b) Megfontoltság?
 - c) Szenvedély?
 - d) Vágy?
4. Ha szándékosan követték el, mi volt az elkövető motívuma?
 - a) Haszon?
 - b) Bosszú?
 - c) Büntetés?
 - d) Élvezet?
5. Milyen az elkövető személyisége?
6. Milyen személyiség a feltételezett jogtalanság elszenvedője?
7. Voltak-e enyhítő körülmények?

Ezeket a kérdéseket nemcsak a perekben lehet feltenni, hanem minden, az embereket ért jogtalanság esetében, mint a helytelen viselkedés, tévedés, alkalmatlanság, a kötelességek elmulasztása, rosszindulat stb.

A törvényszéki beszéd módszere a logikai érvelés, az enthüméma. Érvei a jogtalanságokra, az elkövető lelkiállapotára és jellemére, valamint az áldozat lelki állapotára és jellemére vonatkoznak. A jogtalanságot önkéntes és törvényellenes ártásként határozza meg ARISZTOTELÉSZ. A büntett annál nagyobb, mennél nagyobb jogtalanságból származik. A törvény részleges vagy egyetemes, a részleges törvény az államot irányítja, az egyetemes törvény az, amelyet mindenki elfogadni látszik, az íratlan szabály, ez utóbbit követte Antigoné, amikor az uralkodó parancsa ellenére eltemette testvérét.

ARISZTOTELÉSZ azt írja, hogy hét okból követnek el az emberek jogtalanságot: véletlenül, természetükből adódóan, kényszerből, szokásból, tudatos kívánságból, indulatból és vágyból (a fenti kérdésekben ezeket az okokat olvashatjuk). Az elkövetők általában olyan büntetteket követnek el, melyeket sokan elkövetnek, ezért azt hiszik, hogy bocsánatot nyernek; olyan dolgokat lopnak el, melyeket könnyű elrejtteni. Azok ellen követik el a bűnt, akik javakkal rendelkeznek, elérhetőek, hiszékenyek, könnyelműek, nem fordulnak jogorvoslatért, járatlanok az ügyintézésben és a beszédben.

Látható, hogy mennyire fontos a tett definiálása. „Mint hogy gyakran beismerik a tettet, de nem értenek egyet a megnevezéssel, vagy azzal, amire a megnevezés vonatkozik, például a vádlott elismeri, hogy elvett valamit, de nem, hogy lopott; vagy elsőnek ütött, de testi sértést nem okozott; együtt volt a nővel, de házasságtörést nem követett el; lopott, de szentségtörést nem követett el, mert nem szent tárgyat lopott; birtokháborításban vétkes, de nem közföldeken; tárgyalt az ellenséggel, de hazaárulást nem követett el — ezért esetleg meg kell határozni azt is, hogy mi a lopás, mi az erőszak, mi a házasságtörés, hogy kellően meg tudjuk világítani a jogosat, akár azt akarjuk bizonyítani, hogy egy bűntény megtörtént, akár azt, hogy nem.”⁷³⁰

Sokszor bizony nehéz az elkövető elbeszéléséből kihámozni az igazságot, híres példa a mellébeszélésre *A nagyidai cigányok* „seregszemléjének” egyik részlete:

Jó Csimaz, kit hajdan értek lólopáson.
„Nem loptam, felelé, követem alászon.
Keskeny úton fekütt, hol menni akartam —
Bizony sosem esett ilyen csufság rajtam.

⁷³⁰ Ariszt. II/13.1374a

Hátul mennék: de rug; elől mennék: harap;
Átugrani könnyebb sokkal is hamarabb;
Ugranám: felpattan...a hátára estem...
Jó, hogy elfogátok, áldjon meg az Isten!”⁷³¹

A bemutató beszéd

A bemutató beszéd célja a dicséret vagy az elmarasztalás, érvforrásai 1. az erények és a bűnök, a szép és a rút, illetőleg 2. a személyes vagyonok és teljesítmények. Ha dicsérünk valakit, akkor a jó tulajdonságait domborítjuk ki, ha elmarasztalunk, valakit, akkor rossz tulajdonságairól beszélünk. Arról beszélünk, hogy milyen valaki, vagy hogyan cselekszik. Egy embernek vannak vele született és megszerzett tulajdonságai, inkább ez utóbbiakat érdemes ecsetelni (arról nem ildomos beszélni, hogy valaki szépnek született).

Ide tartoznak a halotti vagy temetési beszédek, a jelölő beszédek, a kampánybeszédek, a gyászbeszédek vagy nekrológok, az iskolai beszédek, a bemutató beszédek (például az előadó bemutatása egy konferencián), az ajánlólevelek stb.

Általában dicsérő írásokat olvashatunk manapság. A hitviták korában és a 18. században divatban voltak a személyeskedő pamfletok. Ma az ilyen írások névtelenül jelennek meg, a tudományos világban is szokásos a névtelen vádaskodás (nem nevezik meg a megtámadott felet, mert akkor nem fordulhat bírósághoz).

„A szép tehát az, ami önmagában kíváncsatos lévén, dicséretes, vagy ami jó lévén, kellemes, mert jó. Ha pedig ez a szép, akkor az erény szükségképpen szép, mert jó és dicséretes. Az erény pedig — úgy tűnik — olyan képesség, mely megszerzi és megtartja a jót, olyan képesség, mely sok és nagy jótettet visz végbe, mindenfélét minden helyzetben. Az erény összetevői az igazságosság, a bátorság, a mértékletesség, a nagyvonalúság, a nagylelkűség, a bőkezűség, a szelídség, az okosság és a bölcsesség” — írja ARISZTOTELÉSZ.⁷³²

Az erények tehát a következők (zárójelben az ellentétes tulajdonságok találhatók):⁷³³

1. Bátorság (gyávaság)
2. Mértékletesség (az élvezetek habzsolása)
3. Igazságosság (igazságtalanság)
4. Nagylelkűség (önzés)
5. Körültekintés (meggondolatlanság)
6. Finomság (brutalitás)
7. Lojalitás, az elvekhez való hűség (illojalitás)

⁷³¹ ARANY JÁNOS (1962) *Összes költeményei*. 3. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 412–413.

⁷³² Ariszt. II/9. 1366b

⁷³³ CORBETT–CONNORS, 1999, 128.

A fentebb felsorolt erények természetesen javaslatok. A dicséretkor egyéb tényezőket is figyelembe lehet venni:

1. testi tulajdonságok: gyorsaság, erő, tetszetős külső, egészség, kitartás;
2. külső körülmények: családi háttér, neveltetés, anyagi helyzet, politikai, szociális és vallási helyzet, barátok (Madarat tolláról, embert barátjáról);
3. tettek: az elért teljesítmény, kitüntetések, betöltött hivatalok, bölcs mondások, mások tanúságtételei.

Az irodalmi művekben így történik a jellemzés. A regényíró e célból felhasználja a párbeszédet, a cselekedeteket, a külső megjelenést, más szereplők jellemzését. A bemutató beszéd írója jobban válogat a tulajdonságok között, de mind a regényíró, mind a szónok a leginkább jellemző tulajdonságokra összpontosít.

Vannak átfedések a bemutató beszéd és a másik két beszédfajta között. „A dicsérő és a tanácsadó beszédnek — írja ARISZTOTELÉSZ — van egy közös vonása: mert amit tanács közben javasolunk, ha változtatunk az előadásmódon, dicséretté válik.”⁷³⁴ A tanácsadó beszéd célja a meggyőzés, közvetve a bemutató beszédnek is lehet a célja a meggyőzés: a hallgatók váljanak olyanná, mint a dicsért személy. A törvényszéken is az erényekről vagy a hibákról kívánják a bírót meggyőzni, a bemutató beszédben nem ez a fajta meggyőzés a cél.

A bemutató beszéd sajátossága a nagyítás, illetőleg a kicsinyítés. A dicsért személy pozitív tulajdonságait felnagyítják, esetleges negatív tulajdonságait kicsinyítik, a megrótt személy esetében mindez fordítva történik. ARISZTOTELÉSZ a nagyításnak az alábbi lehetőségeit állapította meg:

1. Rá kell mutatni arra, hogy az illető az első, aki ezt és ezt tette, és ő az egyetlen, aki ezt tette.
2. Rá kell mutatni arra, hogy az illető valamit jobban tett, mint bárki más.
3. Sokszor volt sikeres, mert így azt sugalljuk, hogy nem véletlenül, hanem saját erejéből volt sikeres.
4. Rá kell mutatni a körülményekre, hitelesebb lesz az illető, ha ellenséges körülmények között is sikeres.
5. Híres emberekhez kell hasonlítani a dicsért személyt, mert a dicséret hatásosabb, ha hangsúlyozzunk, hogy egyenlő a hírességgel, sőt felül is múlja.

⁷³⁴ Ariszt. I/9. 1368a

Az elmarasztaláshoz is fel lehet használni a fenti érvforrásokat. Ha például kimutatjuk, hogy sok ember megtette ugyanazt a dolgot, akkor csökkenthetjük az ember esélyeit.

Ha a személy nem rendelkezik az erényekkel, természetesen nem tulajdoníthatjuk neki az erényeket. Ha az a bizonyos erény nem érdekli a hallgatóságot, nem érdemes rá hivatkozni. Akkor sem érdemes egy bizonyos erényre hivatkozni, ha nem illik az alkalomhoz.

PERIKLÉSZ híres gyászbeszédében, melyet az első peloponnészoszi háborúban elesett athéni harcosok felett mondott, elmondja a bemutató beszéd sajátos nehézségeit, mégpedig a beszéd bevezetésében:

A legtöbben, akik itt előttem beszédet tartottak, dicsérték azt, aki temetési szokásainkat ezzel a beszéddel gyarapította, mert szép dolog az, hogy ilyent tartsanak a háborúban elesettek sírjánál. Én magam elégnék tartottam volna, ha olyan férfiaknak, akik tettel bizonyították be derekasságukat, tettel adnók meg a tisztességet; olyan tettekkel, mint amilyen a városunktól rendezett temetés is, amelyet most láttok. Így nem függene sok ember derekasságának megítélése egyetlenegynek jó vagy rossz szónoki tehetségétől. Mert nehéz a helyes mértéket a beszédben megtartani ott, ahol alig lehet a hallgatók közül kinek-kinek az igazságról való véleményét szilárdan megerősíteni. A történetekkel ismerős és jóindulatú hallgató ugyanis könnyen kevesellni fogja a hallottakat ahhoz képest, amit várt és amiről tudott; a kevésbé beavatott meg éppen túlzottnak tartja majd őket, irigységből, mert olyasmit hall, ami az ő emberi képességeit meghaladja. Mert csak addig elviselhető a másoktól hallott dicséret, ameddig ki-kí úgy érzi, hogy maga is képes megtenni azt, amiről hallott; ami ezen túlmegegy, azt nem hiszik el, már csak irigységből sem. De minthogy őseink így látták jónak, nekem is meg kell kísérelnem, a szokáshoz híven, hogy — amennyire lehet — mindnyájatok várakozása és érzése szerint beszéljek.”⁷³⁵

PERIKLÉSZ beszéde ez után a bevezetés után két nagy részre oszlik: először az ősookról beszél, ez a sokat idézett rész az athéni demokrácia leírása és dicsérete, minden szava súlyos, az alkotmányról, a hadügyekről, a nevelésről, a lelkiségről szól; a részletezést összefoglalás követi:

Összefoglalva, egész városunkról elmondhatom, hogy Görögország nevelő iskolája, és úgy tűnik nekem, hogy minden egyes polgárunk a legso-

⁷³⁵ Periklész beszéde a háború első évében elesett athéniak temetésén (II 35–46). Fordította Szilágyi János György. In: RITOÓK ZSIGMOND (1988) *Görög történetírók. Válogatta, szerkesztette és az utószót írta Ritoók Zsigmond.* Budapest, Európa Könyvkiadó, 254.

koldalúbban, telve kedvességgel és élelmességgel, egyesíti magában mind-
azt, ami csak szükséges. Hogy pedig ez nem pusztán a mostani alkalomhoz
illő szóvirág, hanem a tények igazsága, azt mutatja a város hatalma, ame-
lyet ezekkel a tulajdonságokkal szereztünk. Mert a mostaniak közül ez az
egyetlen állam, amely, ha próbára kerül sor, jobbnak bizonyul hírénel, az
egyetlen, amelynek ellene támadó ellenségei nem méltatlankodnak, hogy
miféle emberektől szenvednek sérelmet, és alattvalóit sem becsmérelhetik,
hogy arra méltatlanok uralkodnak felettük. Nagy bizonyságokkal tanúsít-
hatjuk tehát hatalmunkat, amelyet a most élők és az eljövendők egyaránt
megcsodálnak. Homéroszra sincs szükségünk, hogy dicsőségünket énekel-
je, sem másra, aki költeménye szavaival pillanatnyilag gyönyörködtet, de a
történeésekről való elképzeléseit a valóság megcáfolja. Hiszen valamennyi
tengert és szárazföldet arra kényszerítettünk bátorságunkkal, hogy meg-
nyílják számunkra, kegyetlenségünknek és jóságunknak örök emlékjeleivel
népesítve be minden vidéket.

A beszéd második része az elesettek dicsérete. „Dicséretük nagy részét már el-
mondtam” — mondja PERIKLÉSZ, hiszen a városhoz voltak méltók, „mindegyikük
el nem hervadó dicsőséget szerzett magának és messze látható síremléket — nem
azt, mely alatt fekszenek, hanem amely, ha akár szóban, akár tettben alkalom kerül
rá, mindenki számára soha feledésbe nem merülő hírüket hirdeti.” Végezetül a szó-
nok a szülőket, a testvéreket és gyermekeket, az özvegyeket vigasztalja. A beszéd
utolsó mondata: „Most pedig sirassa el ki-ki azt, akit illet, és azután menjete.”

PERIKLÉSZ gyászbeszédének mintegy ellentéte a magyar irodalom legszebb
gyászbeszéde, az, amelyet KÖLCSEY mondott el Kazinczy felett. Míg az athéni hő-
sök támaszt meríthettek a közösségből, Kazinczyt elhagyatottság és részvétlenség
vette körül. A részvétlenségnek és a magánynak költői leírása a beszéd bevezetése,
s rövid megismétlése a befejezés:

Mi szép az emberi élet, midőn a mindennapiság parányi köréből ki-
emelkedik; s magát valami nagy és szent és milliomokat érdeklő cél után
intézi! Mi szép világosító csillagként tűnni fel ezrek előtt; és szabadon, de
általmelegült lélekkel választani magának pályát; s azt jó- és balszerencse
közt, örökre tiszta és soha nem hidegülő szenvedelemben futni meg! Azon-
ban ez, ami ily szép, nem egyszersmind ily boldogító is. Hányszor nem ta-
lál a hévvel ölelő kar borzalmat okozó hideg illetésre! Hányszor süllyed el
a küzdő fénnel és veszéllyel teljes pályája közepén, áldás és szánakozás
által nem kísérve! Sőt hányszor kell magának a fennragyogó célnak nyom
és remény nélkül leszállnia, midőn az érette vívó lelke elkeseredésében áll
ott, s honának és korának érzéketlenségét átkozza. A sorsnak kedvencei

nincsenek, csak eszközei. Kemény részvétlenséggel az egyesek iránt intézi egész menetelét. S így a már elveszettnek látszó magból gyakran hosszú évek után virágoztatja fel a teljes szépségű plántát, nem tartván figyelmére méltónak, hogy az, ki a magot a jelenlét pusztaságaiban egyedül a még akkor kétes reményéért hintette le, többé nincs; s emléktelen sírja fölött díszlik a virágbokor, midőn már sem illet, sem árnyék nem enyhítheti az égő fájdalmat, minek gyötrelmi közt elhamvadott. [...]

Társaim, nem szenved ő többet! Lenyugvék ősz fürteiben, a széphalmi lak romai közt, Úgy hunyván el: mint századok előtt, a nyúgoti tenger partjain egy más hazának fia — Camoens. És gyermekeit idegen kéz fogja ápolni; és sírját szívszorulva kerüli ki a magyar nyelv művész, sorsától rettegven. S bár emlékezet keserű voltát szerencsésb évek hamar feledtetnék el! Hogy a maradék előtt csak dicsősége ragyogjon; kínai pedig megfoghatatlanok legyenek....

A fentebb említett két beszéd ellentétes. Csak feltételezem, hogy KÖLCSEY gondolhatott PERIKLÉSZ gyászbeszédére, amikor megírta Kazinczy emlékbeszédét. Küzdőtéren estek el az athéni hősök, küzdőtéren vesztette életét Kazinczy. A halottak tiszteletében van a különbség.

A bemutató beszéd egyik hatásos érve az összehasonlítás, célszerű a dicsért személyt egy még híresebbhez hasonlítani. Zrínyi, a költő dédapját, a szigeti hőst Hektorhoz hasonlítja (*antonomaszia*):

De halálakor is Szigetnek Hektora,
Hogy ő bátran nézhet szemmel az halálra,
És bár öltözzék rettenetes formára,
Megmutatja, s mint kell menni bátorságra. (15. ének, 16.)

Talán a világirodalom legrövidebb bemutató beszéde az, melyet GYULAI PÁL mondott el Arany János ravatalánál. Minden régi iskolai retorikánk idézi, méltán: tömörségében, stílusában példamutató:

Oh halhatatlan halott! Mielőtt elhagyd e csarnokot, küzdelmeid, szenvedéseid és dicsőséged csarnokát. Fogadd búcsúját a Kisfaludy Társaságnak is, mely először koszorúzta meg lantodat, s melynek kebelében zengted hattyúdalod is. Egy nagy költő és egy jó ember hunyt el benned, nagy elmédet csak nagy szíved múlta felül. A hazafi, férj, atya és barát példányképe voltál. A költő és ember egy volt benned. A képzelet magas röptét s a szív mély érzéseit, a szenvedély erejét s az örök erkölcs igaz cultusát egyesítéd műveidben. A népköltészetből merítéd ihleted, régi hagyományaink lelkesítettek, s egyszerű népének formájában ki tudtad fejezni az ó- és új-

kor remekíróin művelt szellemed egész gazdagságát. A magyar nyelvművészet felülmúlhatatlan mestere, az irodalom méltóságának képviselője s a magyar népjellem valóságos típusa voltál, minden erényével, gyöngeségei nélkül. Oh, mennyit veszítettünk benned, oh, mennyi mindent takar e korporsó. A fájdalom elfojtja a szót, csak könnyeink omlanak. Isten veled, Isten veled, Isten veled!

A retorikán kívüli bizonyítékok

A bizonyítékoknak retorikán belüliekre és retorikán kívüliekre való felosztása ARISZTOTELÉSZTől származik. „Retorikán kívülieknek nevezem mindazokat, amelyeket nem mi gondoltunk ki, hanem már korábban is léteztek: a tanúk, a kínzással kicsikart vallomások, a dokumentumok stb.”⁷³⁶ A mai retorikák szemérmesen kihagyják a kínzással kicsikart vallomásokat, pedig ma is léteznek, erről a napi hírekben is meggyőződhetünk. Olykor döntő szerepük van, akár irodalmi művekben is, Boleyn Anna ellen is kínzásokkal kicsikart vallomások tanúságtételeit használták fel, számos más példa is mondható. A lelki gyötrés is ide tartozik, erre is számtalan esetet lehetne felidézni.

A CORBETT–CONNORS-féle retorika *tanúságtételnek* (*testimony*) nevezi a retorikán kívüli bizonyítékokat, s alábbi bizonyítékokat sorolja fel: a tekintély, a bizonyágtétel, a statisztikák, a maximák, a törvények és a precedens.⁷³⁷ Ezekhez hozzá lehet venni a cáfolható jeleket (a nyomokat, l. 413).

A tekintély. „Kövesd a szakértőt” — mondja Vergilius. Mindenek előtt azt kell leszögeznünk, hogy a tekintély alapvetően pozitív fogalom. Gondoljunk csak arra, hogy az egész iskolai tanítás a tekintélyen nyugszik.

Sokan írnak arról, hogy a tekintélynek régebben nagyobb súlya volt. Erről szól CSEHOV tragikomikus karcolata, *A csinovnyik halála*. A CONNORS–CORBETT-féle retorika azt állapítja meg — s ebben kétségtől igaza van —, hogy a tudományos érdeklődés és a demokrácia korában kevésbé hódolunk a tekintély előtt. A tekintély hatalmának csökkenése megfigyelhető mind a társadalomban, mind a magánéletben, VÉRTES O. ANDRÁS az atyai tekintély csökkenéséről kesereg.⁷³⁸

A tekintély hatalmáról sokat olvashatunk akár a Bibliában is. Ádámnak és Évának azért kellett elhagyniuk a Paradicsomot, mert nem engedelmeskedtek Istennek, a legfőbb Tekintélynek. A legszéltségesebb történet Ábrahámé, aki Isten paran-

⁷³⁶ Ariszt. I/2. 1355b

⁷³⁷ CORBETT–CONNORS, 1999, 112.

⁷³⁸ VÉRTES O. ANDRÁS (1987) *Érzelmű világunk és a nyelv történeti változásának kölcsönhatása*. Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai, 179. sz., 5.

csára saját fiát, Izsákot is hajlandó feláldozni. Galileinek is az egyház óriási tekintélye előtt kell meghajolnia. Az 1492 című filmben Kolumbusz racionális érvei ellen is tekintélyérveket hoznak fel egy ugyancsak veszélyes vitában.

Azt gondolhatjuk, hogy mai világunkra a tekintély vak követése nem jellemző. Ennek az ellenkezőjéről számol be ROBERT CIALDINI könyve, *A befolyásolás lélektana*.⁷³⁹ Egy félelmetes kísérletről számol be. A résztvevőknek azt mondták, hogy a kísérlet azt akarja tanulmányozni, hogy a büntetés milyen módon hat a tanulásra és az emlékezetre. „Ezért az egyik résztvevőnek az a feladata, hogy szópárok hosszú listáját tanulja meg, egészen addig, míg minden egyes párra tökéletesen nem emlékezik, ezt a személyt tanulónak nevezik. A másik résztvevő feladata a tanuló emlékezetét tesztelni, és minden hibáért egyre erősebb áramütést adni. Ezt a személyt a tanár szerepére jelölték ki.” A lényeg az, hogy a tanár szerepét játszó résztvevő — akármennyire szenvedett is — a kísérletvezető utasítására mindig adta az áramütést, annak ellenére, hogy a tanuló egyre jobban jajgatott az elviselhetetlen kínok miatt. Természetesen, a kísérlet célja nem a tanulás tesztelése volt, hanem az, hogy az emberek mennyire követik a tekintélyt, mert az engedelmesség a tekintély tiszteletéből fakadt. Az „eredményen” maguk a kísérlettervezők is meglepődtek. A kísérlet azt bizonyította, hogy társadalmat igenis átjárja a tekintély tisztelete. (Az olvasó megnyugtatóan a szerző közli, hogy szó sem volt valódi áramütésről, a tanuló szerepét hatásosan jajgató színész játszotta.) A gondolkodás nélküli tekintélykövetésről van szó, egy *kattan-índít* típusú, gondolkodás, mérlegelés nélküli cselekvésről. Elgondolkodtató mindaz, amit Cialdini leír: lehetséges, hogy fordult a világ? A kísérlet már egy kevésbé gondolkodó, médiumok által bombázott tömeg lelkiségéről szól? (Gondoljunk a többemeletnyi nagyságú plakátokra kampány idején, ilyenkor a „big brother” tekint le ránk jószágosan és védelmezően.)

A tekintélyérvre szükség van, mert nem ismerhetünk minden tényt, főleg a legújabbakat. Bizonytalan, előre nem látható események is bekövetkezhetnek, ezért is szükség van egy jól informált személy véleményére. A szakember véleményét inkább elfogadjuk, mint az amatőrét, nagyobb a valószínűsége ugyanis, hogy a szakembernek van igaza, nagyobb a meggyőző ereje. Előfordulhat, hogy az amatőrnek van igaza, de mindig nagyobb a valószínűsége annak, hogy a szakértő véleménye a helyes. Minden másodkézből vett értesülést ellenőrizni kell.

Előfordul, hogy két szakértő ellentétes véleményt ad. Ilyenkor a következőket kell figyelembe venni: Van-e illogikus, ellentmondásos tényező a véleményekben?; Van-e valamiféle előítélete a szakértőnek, ami befolyásolhatja véleményét?; Származik-e előnyük a véleményből?; Szavahihető információn alapul a szakértő véle-

⁷³⁹ CIALDINI, ROBERT (1999) *A befolyásolás lélektana, A meggyőzés pszichológiája*. Budapest, Corvinus, 241–242.

ménye?; Valamelyikük véleményét több szakember fogadja el?; Lehetséges, hogy más szempontból nézik a dolgokat?

A fenti kritériumok alapján lehet eldönteni, hogy melyiküknek van nagyobb meggyőző ereje bizonyos közönség számára bizonyos körülmények között.

A tekintéllyel természetesen vissza is lehet élni. CIALDINI sok érdekes példát hoz erre. A taktika lényege az őszinteség biztosítása: úgy tűnik, hogy a „meggyőzők” saját érdekük ellen szólnak, s apró dolgokban kiépítik hitelességüket. A L’Oreal reklám is azt mondja, hogy drágább a termék, de megérdemeljük. Érdekes példája a saját maga ellen érvelő pincér esete. Arról volt híres, hogy többet rendeltek nála, s több borralalót is kapott, mint munkatársai.

Nagyobb, nyolc-tíz fős társaságoknak tartogatta azt a trükköt, amikor úgy tűnt, a saját érdeke ellen érvel. Itt technikája zsenialitással párosult. Amikor eljött a rendelés ideje, és az első rendelő általában egy hölgy volt, akkor lépett akcióba. Nem számított, hogy mit választott az illető. Vincent mindig ugyanúgy reagált. Összeráncolt a homlokát, a keze a blokkon pihent, és miután gyorsan hátrapillantott a vezető felé, mint egy összeesküvő, odahajolt az asztalhoz, és hangosan, hogy mind hallják, közölte: „Attól tartok, ma ez az étel nem olyan finom, mint máskor. Ajánlhatnám helyette ezt és ezt az ételt?” (Ekkor néhány olyan, a menün levő ételt ajánlott, melyek ötven centtel, vagy még többel kevesebbe kerültek, mint amit a vendég eredetileg kiválasztott.) „Mindkettő nagyon finom ma este.”

Ezzel az egyszerű trükkel Vincent a befolyásolás számos trükkjét alkalmazta. Először, még azok is, akik nem fogadták meg javaslatát, úgy érezték, hogy értékes információjával szívességet tett nekik, és segítséget nyújtott a rendelésben. Mindenki hálás volt, és ennek következtében a kölcsönösség elve Vincent javára működött, amikor eljött a borralaló adásának ideje. De amellett, hogy sikerült a borralaló összegét feltornáznia, manőverre a rendeltetést is kedvezően befolyásolta nagyságát illetően is. Úgy állította be magát, mint aki tekintély a maga területén, tudja, milyen készleteik vannak az étteremben, és tisztában van vele, hogy mi finom és mi nem azon az estén. Továbbá, és ez az a pont, ahol saját érdeke ellen tett, szavahihető informátornak bizonyult, mert olyan ételeket ajánlott, melyek egy *kicsivel* olcsóbbak voltak az eredetileg rendelnél. A saját zsebénél is fontosabbnak tartotta a vendég érdekeit.

Minden jel arra mutatott, hogy Vincent tájékozott és becsületes, és ennek a két sajátosságnak a kombinációja szavahihetőséget adott neki. Vincent pedig nem habozott kihasználni a róla kialakult képet. Amikor a társaság befejezte a rendeltetést, így szólt: „Rendben van. Kívánják, javasoljak vagy válasszak valamilyen bort, ami illik az ételhez?” Ahogy majdnem

minden este figyeltem az ismétlődő jelenetet, a vendégek reakciójában megfigyelhető volt az azonosság. Mosolyogtak, bólintottak, és legtöbbször bele is egyeztek az ajánlatba. [...] Hasonlóan meggyőző volt, amikor a desszertet kellett kiválasztani. Olyan vendégek, akik egyébként kihagyták volna ezt a fogást, vagy egy adagot elfeleztek volna a társukkal, teljes mértékben részt akartak venni az evészetben, miután meghallgatták Vincent elragadtatott leírását a habos csokoládékrémről. Végül is kinek lehet inkább hinni, mint egy szakembernek, aki már bebizonyította őszinteségét?

A bizonyásgtétel (testimonial). A bizonyásgtétel sokféle lehet: ajánlólevél, hirdetés, véleménynyilvánítás (pl. szavazás), közvélemény-kutatás, besztzellerlista, a nézők számának közlése. Mindezek befolyásolhatják a véleményt, a cselekvést, a részvételt. A bizonyásgtételt nem feltétlenül a részrehajlás nélküli szakembernek kell adnia. Az emberek által nagyra becsült híresség ajánlása igen nagy hatású. A híres emberek ajánlásának igen nagy etikai hatása van, már pedig ARISZTOTELÉSZ szerint az etikai hatás erősebb, mint a logikai vagy az érzelmi. Brad Pittnek semmi köze nincs az általa reklámozott csodaórához, de mivel ő ezt viseli, azt sugallja, hogy mindenkinek ezt kell viselnie. Az emberek elfelejtik, hogy Schwarzenegger vagy Caudia Schiffert egyáltalán nem ért az általa reklámozott tárgyhoz, s elfogadják ajánlását. A tisztességben megőszült asszony áhítatosan néz az óriásplakáton a politikusra, mondván: én bízom benne, kövess te is engem.

A bizonyítvány rábeszélő ereje igen nagy lehet bizonyos hallgatóságra, bizonyos körülmények között. Az is igaz, hogy ez az érv könnyen sebezhető, könnyen cáfolható. Természetesen, nem mindegyik bizonyásgtétel bectelen vagy komolytalan. Megbízható is lehet, de nem szabad kritikátlanul elfogadni.

A statisztikák. A statisztikák szerepére már a 19. századi retorikák is felhívták a figyelmet. A 20. század második felének embere pedig a számok bűvöletében él: még a mérhetetlent is mérni kívánja. A statisztikák, ha jól vannak elkészítve, megtámogatják a véleményt, de nem biztos, hogy támogatják a belőlük levont következtetést. Ha például egy könyv 12 hónapon át vezeti a besztzellerlistát, és ennek következtében milliók veszik meg, még nem jelenti azt, hogy jó. Ellentétes vélemények esetén bizonyító ereje lehet a statisztikának, pl. az egyik fél azt állítja, hogy a legtöbb magyar állampolgárnak saját háza van, a másik fél pedig azt, hogy a legtöbb magyarnak nincs saját háza, akkor meg kell nézni az adatokat.

A statisztikákat kritikával kell kezelni, szempontjaink a következők lehetnek: 1. Meg kell tudni, mi a statisztika forrása; 2. Minősített-e, megbízható-e a forrás?; 3. A mintavétel reprezentatív-e, megbízható-e?; 4. Mikor gyűjtötték az adatokat?; 5. Nem ellentétesek-e a mi adataink más forrásból származó adatokkal?

A mai világban a szavazatoknak nagy a szerepük, s rendszerint gépi számlálást alkalmaznak. A televízióknak számos műsora épít erre.

A statisztika alkalmazásának vannak korlátai, különösen akkor, ha az adatok személyes interjúkon alapulnak. A kérdés megfogalmazása befolyásolhatja a választ. A következő kérdéssorrend gyakori, az első kérdés: „Be kell-e tiltani a destruktív szervezeteket?”, a második: „Be kell-e tiltani a kommunista pártot,” A válasz garantáltan igenlő, a kérdező ugyanis először megad egy feltételezett fölérendelt fogalmat, egy abszolút igazságot érvként; tulajdonképpen a szillogizmus fő premisszáját adja meg; a besorolás alapján a válasz csakis egy lehet. Egy burkolt nemről-fajra érvelés bújik meg a kérdések mögött, már pedig ami igaz a nemre, az igaz a fajra is.⁷⁴⁰ Egy másik probléma az, hogy a kérdezők azt feltételezik, hogy az emberek mindig tudják a választ, s mindig igaz választ adnak. Egyrészt vannak háttározatlan emberek, másrészt vannak olyanok is, akik szándékosan félrevezetik a kérdezőt. Vannak továbbá olyanok, akikben erős a megfelelései kényszer, s lesik a kérdező elvárásait. A kisgyerekek különösen szervilisek, ezért nem is lehet mindig hitelt adni válaszaiknak.⁷⁴¹

Maximák. A maxima görög megfelelője a gnóma, latin megfelelője a szentencia. Ide sorolják a bölcs mondásokat, a szállóigéket, a közmondásokat, általában a hatásos mondásokat. ARISZTOTELÉSZ szerint a maximáknak etikai hatásuk van, ős bölcsesség van bennük, igen hatásosak, főleg ha idős, bölcs emberek ajkáról hangzanak el. Azért is szeretik őket, mert közvetlen, családi hangulatot árasztanak. Említettük, hogy az enthümémák kiinduló tételei gyakran maximák, l. 438.

A törvények. Ide tartoznak a szerződések, a végrendeletek, különféle dokumentumok, bizonyítványok, maguk a törvények, mindaz tehát, amivel bizonyítani vagy cáfolni lehet egy állítást. Az írott vagy nyomtatott szövegeknek nagy a tekintélyük, számtalanszor halljuk az indoklást: „le van írva, itt áll feketén-fehéren”. Az írásos szerződésnek nagyobb a bizonyító ereje, mint a szóbeli megállapodásnak.

Mindnyájan tudjuk azonban, hogy az írásba foglalt törvény sem kikezdzhetetlen, értelmezni, magyarázni lehet. Mi mindenre ajánlatos ügyelni? 1. Nincs bizonyíték arra, hogy valóban az illetőtől származik a dokumentum; 2. Nincs tanúja a dokumentumnak; 3. A dokumentum csak átirás vagy másolat; 4. Megcserélték benne a szavakat; 5. A hitelesítő tanúk nem szavahihetők; 6. Egy korábbi vagy egy későbbi dokumentum érvényteleníti a szóban forgót.

A precedens. A precedens szó törvényszéki terminus, jelentése: 'ami előtte volt', hasonló eset. Az eljárás a következő: hasonló esetben hasonló ítéletet lehet

⁷⁴⁰ RUDAS TAMÁS (2006) *Közüléleménykutatás. Értelmezés és kritika*. Budapest, Corvina.

⁷⁴¹ A nyelvtudomány vonatkozásában DOMONKÓSI ÁGNES tárgyalta legutóbb az adatgyűjtés lehetőségeit és nehézségeit: DOMONKÓSI ÁGNES (2005) Az empirikus nyelvészeti kutatások módszerei és feladatai. In: ZIMÁNYI ÁRPÁD szerk. *Acta academiae pedagogicae agriensis. Nova series. Tom. XXXII. Sectio linguistica Hungarica*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 39–50.

hozni. Az ügyvédnek az a dolga, hogy meggyőzze a bírót arról, hogy az eset valóban hasonló. A vádló az ellenkezőjét bizonyíthatja, vagy más precedenst keres. Jól kell ismerni a jogi eseteket, a jogtörténetet.

A precedens a példa fogalma alá tartozik, a példa törvényszéki fajtája. Precedensre természetesen a mindennapi életben is lehet hivatkozni, például ha finanszírozni kell egy nagy épület rekonstrukcióját, lehet azzal érvelni, hogy öt évvel ez előtt hogyan finanszíroztuk egy másik épület rekonstrukcióját.

Az érvelés segédeszközei

A mai retorikák felsorolják azokat a forrásokat, ahonnan a szónok ismereteit szerezhetheti. Nálunk GRÉTSY LÁSZLÓ foglalta össze a forrásokra vonatkozó ismereteket.⁷⁴² Egyrészt azt tárgyalja, hogy honnan merítsük ismereteinket, másrészt azt, hogy milyen ismereteket gyűjtsünk. A források csoportosítása a következő: általános tájékozódásra szolgáló munkák; szakmunkák és szakmai kiadványok; folyóiratok, időszaki kiadványok, napi és heti lapok; egynyelvű és többnyelvű szótárak; nem szakmai kiadványok, regények és gyűjteményes kiadványok: szólástárak, közmondásgyűjtemények, szállóigék gyűjteménye; egyéb, nem nyomtatott források. A gyűjtött ismeretek a következők lehetnek: tények, adatok; példák, történetek, anekdoták; személyes emlékek, élmények; meghatározások; közmondások és szállóigék; hivatkozások; idézetek; alakzatok.

Az érvelési hibák

A részleteknél kitértem az érvelési hibákra, most rövid áttekintést adok róluk, azzal az igen fontos megjegyzéssel, hogy nem tudatos és tudatos, szándékos hibát különböztetek meg. A szándékos hibát nevezem manipulációnak (annak analógiájára, hogy a szándékos grammatikai hiba hozza létre az alakzatot). A hibák felismerése segít a cáfolásban, s ismeretük azért is fontos, hogy saját érvelésünkben elkerüljük őket.⁷⁴³ A hiba, illetőleg a manipuláció felismerése a szövegértő olvasásban is fon-

⁷⁴² GRÉTSY LÁSZLÓ (2000) A szónoki „invenció” összetevői avagy a nyilvánosság előtt szereplő szónok kompetenciája. In: A JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A régi új retorika*. Budapest, Trezor Kiadó, 89–99. A CORBETT–CONNORS-féle retorika egy terjedelmes fejezetben sorolja fel és ismerteti a szükséges segédleteket – életrajzokat, konkordanciákat, idézetgyűjteményeket, folyóirat-mutatókat, kézikönyveket, atlaszokat, szótárakat, bibliográfiákat, szintopikonokat. Ezenkívül ismerteti a kutatási módszereket is.

⁷⁴³ Vö. Retorika, 2004, 75–77, 361–367. ADAMIK TAMÁS felsorolja az epikheirémával kapcsolatos hibákat — CORNIFICIUS nyomán —, közöttük vannak szép számmal olyanok is, melyek nem az érveléssel, hanem az érvelő szöveg egészével kapcsolatosak, pl. „Hibás az az összegzés, amely nem abban a sorrendben foglalja össze a dolgokat, amelyben elmondtuk; amely nem röviden summáz; amelynek a felsorolása nem annyira hatá-

tos (a tantervírók mindig hivatkoznak rá, de nem magyarázzák meg, mire gondolnak).

Hibás lehet az érvelés anyaga és az érvelés módja. Eszerint az érvelési hiba két dolgot jelent: hibás, nem igaz állítást, ha hibás az érvelés anyaga, valamint hibás érvelést, ha hibás az érvelés módja vagy formája.

Hibás az érvelés anyaga. A hibás állítást akkor tudjuk megcáfolni, ha ismerjük az igazságot. A *Föld a naprendszer középpontja* állítást addig nem lehetett cáfolni, amíg Kopernikusz be nem bizonyította, hogy a Nap a naprendszer középpontja. Gyaníthatjuk, hogy egy állítás hamis, de addig nem cáfolhatjuk, amíg nem ismerjük a tényeket. Nem állíthatjuk, hogy nincsen élet a többi bolygón. Hasonló a helyzet a mélystruktúrával, addig nem lehet biztosan állítani a létezését, amíg nincsen igazolva.

Fontos, hogy legyenek ismereteink, akár tapasztalat, akár tanulás révén; legalább azt tudjuk, hol lehet fellelni a tényeket. A vitában nem lehet azt mondani, hogy nem tudjuk cáfolni az ellenfél állítását, mert nem ismerjük a tényeket. Nem lehet adatok nélkül azt állítani, hogy a magyar családok egyharmada a létminimum alatt él, s a munkanélküliség nagyságának a megállapítására is adatok szükségesek.

A nyomatékosabban, erőszakosabban mondott állítás nem bizonyíték (ezt hívják a mai politikai életben sárdobálásnak). Döbbenetes, hogy milyen sokszor találkozunk akár a mindennapokban, akár a politikában efféle „argumentációval”: egy állításra az ellentétével válaszolnak, s ismétlik a végtelenségig. Az efféle „érvelés” hasonlít a gyerekek sétatéri heccelődéséhez (egy kitűnő kabaréjelenetben Csala Zsuzsa és Lorán Lenke ezt a magatartást figurázza ki, de reklámban is látható-hallható: az én apukám másodpilóta, az én apukám első hegedűs — mondják a kisfiúk a sétatéren).

Vannak olyan állítások, melyeket nem kell bizonyítani. Ilyenek az evidenciák, ezeket minden ember igaznak tartja, pl. „Minden ember egyenlőnek születik.” Vannak olyan állítások, melyek definíció által igazak, ilyen a kétszer kettő négy igazsága, „A demokrácia az emberek kormánya, melyet az emberek az emberekért hoztak létre”, „A többség több, mint az egész 50 %-a”. Vannak továbbá olyan dolgok, melyeket mindenki tud, pl. *Magyarország fővárosa Budapest, Minden kereső felnőttnek adót kell fizetnie*. A hallgatóságtól függ, hogy milyen állítások tartoznak ide. A „Comenius a modern pedagógia megteremtője” állítás egy tanárokból álló hallgatóság számára evidencia, másutt esetleg meg kell magyarázni. Egy előadó elvesztette hitelét akkor, amikor ezt az evidenciát egy főiskolai tanárokból álló közönség előtt kezdte magyaráztatni, többé senki nem figyelt rá.

rozott és egyértelmű, hogy abból megértsék, milyen tétel mellett érvelünk, mit bizonyítottunk az indoklásban, az indoklás bizonyításában, és mit az egész érvelésben.”

A szónoknak nem kell precízebbnek lennie, mint ahogyan az alkalom kívánja. Például mondhatjuk azt, hogy az árvízben ezer lakás ment tönkre, felesleges a pontos számot közölni — 998. A szavazási eredmények közlésekor viszont lényeges azt közölni, hogy az illető csak 1%-kal nyert, mert a közvéleménnyel tudatni kell, hogy nem elsöprő többséget mondhat maga mögött az illető. Érdekes tény, hogy Deák a kiegyezésről szóló országgyűlési szavazást 155 : 152 arányban nyerte meg, az USA általánosan használt nyelve egyetlen szavazattal lett az angol a német ellenében, Sólyom László 185 : 182 arányban lett köztársasági elnök riválisa ellenében. Akkor is ajánlatos pontos adatokat mondani, ha az emberek nincsenek tisztában a tényekkel. A számok pontos közlésével manipulálni is lehet: az aprólékos-sággal el lehet hitetni, hogy a pontosak vagyunk (pedig az is lehetséges, hogy a nagy szám légből kapott).

Nem szabad félígazságokat mondani, részleteket elhallgatni, mert ez esetben rossz lehet a következtetés. Ezért szól így a bíróságon az eskü szövege: „az igazságot és csakis a teljes igazságot mondom”. Kisgyerekek tudnak zseniálisan részleteket elhallgatni, amikor csínytevéseikről faggatjuk őket. A CORBETT–CONNORS-féle retorika egy hidegháborús korszakot idéző példát hoz, de nálunk is történhetek jócskán hasonló esetek.⁷⁴⁴ Egy professzor levelez a szovjetekkel, előfizet hat orosz folyóíratra, orosz tudósokkal ebédelt, 1958-ban Moszkvában járt — tehát kém. A jelentés elhallgatja, hogy a leveleket a külügy átvilágította, a folyóíratok szükségese-k a szakmájához, az ebéden mások is részt vettek, a moszkvai út hivatalos volt.

Hibás az érvelés módja. Az összes hiba lényege az, hogy az érvelés láncszemei nem illeszkednek, a premisszákból nem következik — *non sequitur* — a konklúzió. A deduktív, majd az induktív érvelés hibáit foglaljuk össze, végül néhány apróságot említünk meg.

A deduktív érvelés hibái közül csak néhányat mutatok be.

1. A kétértelműség. Ez a hiba abból származik, hogy azonos terminust két vagy több jelentésben használunk, vagyis megváltoztatjuk a denotációt. A szillogizmusban a kétértelműség negyedik terminust vezet be az érvelésbe. Nem lehet érvényes következtetést levonni a négy terminust tartalmazó premisszákból. Az induktív érvelést is érvényteleníti a kétértelműség, akkor, ha a részletek jelentését megváltoztatják.

A jelentés cseréjének stilisztikai hatása lehet, de csak akkor, ha a közönség tudatában van mindkét jelentésnek. Ez a paronomasia, melynek leghíresebb példája Jézusnak Péterhez intézett mondata: „--- s erre a sziklára építem egyházamat”, a görög *petra* sziklát jelent.

A tréfák alapja is lehet a jelentéscsere. BALÁZS GÉZA idézi az alábbi esetet:

⁷⁴⁴ CORBETT–CONNORS, 1999, 64.

Az ezt tartalmazó valóságos tanulmányra azt mondja itt a parlamentben, hogy az egy árnyékdokumentum.

De akkor az ezt készítő minisztériumi intézet árnyékintézet.

De akkor a minisztérium, amelyiké az intézet, árnyékminisztérium.

*De akkor a miniszter széke?*⁷⁴⁵

2. Nincsen kapcsolat a nagyobb terminus és a kisebb terminus között (a kisebb terminusnak bele kell tartoznia a nagyobb terminusba (a *növény* terminusba bele tartozik a *búza*, az *ember* terminusba *Szokratész*). Minden részeges ember. | Minden magyar ember. || Minden magyar részeges. A Corbett–Connors-féle retorika példája: Minden kommunista ember. | Minden amerikai ember. || Minden amerikai kommunista.

Más szóval a középső terminust nem szabad felosztani, azonosnak kell lennie. *A minden ember halandó — Szokratész ember* premisszában az *ember* ugyanaz (akkor is, ha névmás, szinonima, körülírás helyettesíti); a *kommunista* és az *ember*, illetőleg a *részeges* és az *ember* nem azonos középső terminus.

3. A vagylagosság hibái. A vagylagosságból jó következtetést is le lehet vonni. *Szavaznak a jelöltre | Nem szavaznak a jelöltre — Akármelyik állításból* levonhatjuk a következtetést, mert az egyik szituációnak léteznie kell. Ellenben: *Vagy az egyik jelöltre szavaznak | Vagy a másik jelöltre szavaznak — Ha az egyik állításból* vonjuk le a következtetést, ez nem jelenti azt, hogy nem szavaznak a másik jelöltre, esetleg egy harmadikra.

4. A feltételes állításból nem lehet következtetést levonni: *Ha a vezér szövetséget köt az ellenségével, akkor tekintélyét veszti — ebből egyáltalán nem következik a tekintélyvesztés*, mert a szövetség nem köttetett meg.

5. Az előzmény tagadása. *Ha megszerzi a határozatlan szavazatokat, akkor nyerni fog — Ez egyáltalán nem biztos*, mert nem azt állítottuk, hogy csakis akkor nyeri meg a választást, ha megszerzi a habozók szavazatait.

Az induktív érvelés hibái közül álljon itt néhány:

1. A hibás általánosítás gyakran megfigyelhető. Akkor fordul elő, ha nem megfelelő (irreleváns), nem odavaló (nem reprezentatív) és nem elegendő mennyiségű adatokat használunk fel. Sokszor tekintélyérveket használnak fel; ezek hibásak, ha előítéletesek, ha nem kompetensek, ha elavultak. Ha mindez rendben van, akkor is hibás lehet az érvelés, ha a tekintély nem pontosan van idézve, ha félreértelmezik, és ha a kontextusból kiszakítva idézik.

2. Hibás lehet az okozati általánosítás. Ezek a hibák az ok-okozati érvelésben jelentkeznek, mind az okozatból okra, mind az okból okozatra történő érvelésben. Az

⁷⁴⁵ BALÁZS GÉZA (2002) Szofisztikus szillogizmusok. (Bölcselkedő okkötések) In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PÉTER szerk. *A klasszikus retorikai bizonyítás*. Budapest, Trezor Kiadó, 62.

első esetben két hiba lehetséges: nem megfelelő okot rendelünk az okozathoz; nem vesszük figyelembe, hogy egynél több okozat lehetséges. A második esetben akkor hibázunk, ha elfeledkezünk arról, hogy egy okozat és oka csak meghatározott körülmények között lehetséges; ha nem vesszük számításba, hogy ugyanaz az ok különböző okozatokat hozhat létre. A leggyakoribb hiba a *post hoc ergo propter hoc*, vagyis ha az egyszerű egymásutániságot összetévesztjük az ok-okozati viszonyal.

3. A téves analógia. Az analógia a leginkább sebezhető érv. Különösen sebezhető az analógia, ha nincs hasonlóság a párhuzamba állított tények között. Sosem szabad elfelejteni, hogy az analógia semmit nem bizonyít, mindig a valószínűség alapján meggyőző, ám a valószínűségnek lehetnek fokozatai.

Kisebb, bár nem jelentéktelen hibák az alábbiak:

1. A körben forgó érvelésre a skolasztikus logikusok a *petitio principii* elnevezést használták. Ez a hiba inkább a deduktív érvelésben fordul elő, akkor, amikor a premisszába befoglaljuk a konklúziót, amit bizonyítani igyekszünk. Ezt a hibát követi el az ügyvéd, amikor ezt mondja: *Az ügyfelem nem lopott, mert becsületes ember.* Mintha a következőképpen érvelne: *A becsületes ember nem lop.* | *A véden-cem becsületes.* || *A véden-cem nem lop.* A kisebb premissza és a konklúzió ugyanazt mondja, csak más szavakkal, azért, mert tautológiás a nagyobb premissza állítása. Régi példa: *Az Isten létezik. / Honnan tudod, hogy Isten létezik? / A Biblia mondja. / Miért higgyem el, amit a Biblia mond? / Mert Isten sugallja.*

A körben forgó érvelés tulajdonképpen a „kérdéses dolognak bizonyosra vétele” tágabb körű hibába tartozik (*question-begging*). Ilyen az ártatlanság véelme törvényének a megszegése, pl. ha ezt mondják: *Ezt a gyilkost életfogytiglanra kell ítélni* — de egyáltalán nincsen még bebizonyítva a bűne; *Nem kell alkalmazni ezt a kétes figurát* — s még egyáltalán nem ismerjük. Ide tartoznak „megelőlegezett nagy szavak”, olyanok, mint az egy emberöltővel ezelőtt gyakran hallott *Te sötétben bujkáló ellenforradalmár, reszkers!*

Ha valaki sokat mond bizonygató szavakat, gyanút kell fognunk, ilyeneket: *nyilvánvaló, valóban, mint mindenki tudja, kikezddhetetlen.* Meg kell vizsgálni, hogy ez nem fedőszöveg-e?

2. *Argumentum ad personam*, azaz a személyeskedés. Több retorika az *ad hominem* érvelés kifejezést használja, ám az „emberekhez szóló” érvelés pozitív fogalom, a hallgatóság figyelembe vételét jelenti. PERELMAN is ebben az értelemben használja.⁷⁴⁶ Az *ad hominem* kifejezést használja az *ad personam* értelemben a CORBETT–CONNORS-féle retorika, a ZENTAI–TÓTH-féle⁷⁴⁷ könyv is, én a PERELMAN-féle terminust tartom helyesnek.

⁷⁴⁶ ADAMIK TAMÁS (2003) Chaim Perelman és a gyakorlati érvelés. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A modern retorikai bizonyítás.* Budapest, Trezor Kiadó, 31–41.

⁷⁴⁷ CORBETT–CONNORS 1999, 70; ZENTAI ISTVÁN – TÓTH ORSOLYA (2002) *A meggyőzés csapdái. Informális hibák és visszaélések a mindennapi meggyőzésben.* Budapest, Typotex, 223.

Az *ad personam* érvelés az érzelmi érvelés egy formája, jellemzője, hogy a do-log megvitatásáról áttérünk a személy megvitatására; nem tudjuk az érveket meg-cáfolni, ehelyett a személy jellemét támadjuk meg, ilyeneket mondván: *Ellenfelem érvei meggyőzők, de ne felejsük el, hogy a választás megnyerése után elhagyta a családját; Alkalmas ugyan az elnöki posztra, de tíz évvel ezelőtt molesztálta a tit-kárnőjét; Igaza van ebben a kérdésben, ne felejsük el, hogy nem tud számot adni vagyona gyarapodásáról.* Az irodalmi kritikában is megfigyelhetjük a személy tá-madását: rossz a mű, mert írója erkölcstelen életet él (Adyval kapcsolatban kell mindig a tanítványokkal vitázni).

Egy ember jelleme fontos, ha tanúságtételének megbízhatóságáról van szó, vagy ha csak valószínű, hogy elkövetett valamit. Az viszont nem helyes, ha bírálatát arra használjuk fel, hogy elvonjuk a figyelmet valamiről.

3. *Argumentum ad populum*, azaz a tömegek félrevezetése, a demagógia is ebbe a körbe tartozik. Irracionális félelmet vagy lelkesedést keltenek, hogy eltereljék az emberek figyelmét a tényekről. Az érzelmekre való hatás szükséges és helyes, de helytelen akkor, ha ködösítik a valóságot, ha az embereket olyasmire veszik rá, amit józan ésszel nem tennének.

4. A cáfolás kikerülése, mellékvágányra terelése (*ignoratio elenchi*): *Adócsalás-sal vádolnak, de hát nem csal mindenki? De hát nem doppingol mindenki? A tá-bornok elvesztette ugyan a csatát, de gondoljunk régi sikereire!* A vitázó elveszíti a fonalat, nem tud mivel érvelni, ezért kibúvót keres. Az angolok a *red herring* meta-forát használják erre az esetre. A kifejezés a vadászati terminológiából ered: a ku-tyákat úgy térítik el a vadtól, hogy egy heringet húznak el előttük.

5. A komplex kérdés, pl. *Mikor hagyod abba a feleséged verését? Mikor adod vissza az ellopott gyűrűt?* Az ilyen kérdésben két kérdés van: Vered a feleséged? Mikor hagyod abba? A válaszban először az implicit kérdéssel kell foglalkozni: áll-junk meg, egyáltalán verem-e?! Egyáltalán elloptam-e?!

Gyakori törvénykezési fogás, hogy egy törvényhez kiegészítéseket csatolnak, ezzel megzavarva az ügymenetet (salátatörvénynek nevezik az ilyet mostanában). Gyakran az áttekinthetatlenség miatt elvetik az egészet. Ebben az esetben részről részre kell haladni, szét kell választani az elemeket, mint a komplex kérdés eseté-ben.⁷⁴⁸ Az is előfordul, hogy amikor egy fontos kérdésben szavazni kell, s bizonyos

⁷⁴⁸ LANHAM másképp csoportosítja az érvelési hibákat. Két csoportot különböztet meg: 1. formális hibák, ezek a szillogizmus szabályait sértik meg; 2. informális (vagy materiális) hibák: 1. a relevancia vagy 2. a kétértelmű-ség hibái. A relevancia hibái: *argumentum ad baculum*, *hominem*, *ignorantiam*, *miseri-cordiam*, *populum*, *verecundiam*, *converse accident* (hibás általánosítás nem odaillő példa alapján), *post hoc propter hoc*, *petitio principii*, *rigged question* (befolyásoló kérdés), *ignoratio elenchi*. A kétértelműség hibái: kétértelműség (egy szó két vagy több jelentésének az összekeverése), *amphiboly* (nyelvtanilag kétértelmű premisszából való kö-vetkeztetés, *amphibolia*), hangsúly (a jelentés megváltoztatása a hangsúllyal), kompozíció (a részt venni az egész helyett), *divízió* (az egészet venni a rész helyett). Az utóbbi kettőt *secundum quid*-nek is hívják.

érdekek nem akarják, hogy az emberek megszavazzák, mellé helyeznek még egy szavazási feladatot, megosztván ezzel a figyelmet, vagyis elterelik a figyelmet a fontos kérdésről.

Érdemes áttekinteni az *ad* érveket, vagyis az *argumentum ad + accusativus* érveket. Egyrészt azért, mert a retorikák és az érveléstanok tárgyalják őket, másrészt azért, mert vannak körülöttük vitás, ezért tisztázandó nézetek. A LANHAM-féle retorikai terminusok szótára az érvelési hibák között sorolja fel őket, ebből arra következtethetünk, hogy érvelési hibáknak tekinti őket. Hivatkozásából kitűnik, hogy egy logikai műre támaszkodott (l. a jegyzetben). A logikai művek nem veszik figyelembe a kontextust — ami a retorika esetében fontos tényező —, nem törődnek azzal, hogy egy érvelés s kontextustól függően hiba is lehet, s jó érv is lehet. FRANS H. VAN EEMEREN írta a *fallacy* (hiba) szócikket a SLOANE-féle retorikai enciklopédiában, ARISZTOTELÉSZTől kezdve áttekinti a kérdés egész történetét. Azt állapítja meg, hogy a WHATELY utáni — a 19. század utáni — logikai tankönyvekre az jellemző, hogy az arisztotelészi dialektikus perspektívát kizárólag logikaira (*monologic*) helyezik.⁷⁴⁹ ARISZTOTELÉSZ a nyelvtől függő (*in dictione*) és a nyelvtől független (*extra diictionem*) hibákat különböztetett meg. Ehelyett a logikai tankönyvek — írja EEMEREN — más csoportosítást adnak: ezek a kétértelműség vagy a világosság hibái, illetőleg a relevancia hibái. Az elsőt a lexikai vagy grammatikai kétértelműség okozza, vagy a hangsúly eltolása (ezek többé-kevésbé megfelelnek az arisztotelészi *in dictione* hibáknak). A második csoportba a relevancia hibái vannak, ide tartoznak az „ad” hibák. Ezek azért irrelevánsak, mert a kifejezett véleményt nem logikai úton igazolják; ugyanakkor retorikai szempontból hatásosak lehetnek a hallgatóság meggyőzésében. Ezek tehát logikai szempontból irrelevánsak, retorikai szempontból azonban nagyon is célravezetők lehetnek.

Nézzünk meg néhány „*argumentum ad*” érvelést (LANHAM és EEMEREN azt írja, hogy ezeket JOHN LOCKE gyűjtötte össze először):

Argumentum ad antiquitatem: valaminek a régi voltára való hivatkozás, valami azért jó, mert régi. Gyakran hallani ezt az érvet az oktatásban: régi, jól bevált módszerre hivatkoznak, ami igaz is lehet.

Argumentum ad baculum: bunkóérv; a vitát az erőre való hivatkozással akarja eldönteni, ilyen a farkas érve a báránnyal szemben, ám ilyen az oroszlán érve is:

LANHAM COPI, I.M. *Introduction to Logic* című műve alapján állította össze az érvelési hibák szócikket (4th ed. 1972, New York), s megemlíti, hogy az eredeti lista száznál is több tételt tartalmaz.

⁷⁴⁹ SLOANE, THOMAS O. szerk. (2001) *Encyclopedia of rhetoric*. Oxford – New York, Oxford University Press, 296, „An important characteristic of traditional accounts in later logic textbooks is the shift in the approach to the fallacies, that replaced the Aristotelian dialectical perspective by a monologic perspective.”

Nagy úr barátságában bízni nem lehet.
 E tételt önti példázatba kis mesém.
 A birka, kecske és tehén egy szép napon
 Az állatok királyával vadászni ment.
 Nagy szarvast fogtak, és a zsákmányt négyfelé
 Elosztva így szól arszlán úr a többihez:
 „Nevem miatt az első rész nekem dukál,
 Bátor vagyok, ezért enyém a második;
 Erőm nagyobb, így nekem jár a harmadik,
 Ki hozzá nyúl a többihez, az meglakol.”
 S elvitte mind a telhetetlen bestia.⁷⁵⁰

Argumentum ad crumenam: „a drágább jobb” érve, ami igaz is lehet; erre utal az „olcsó húsnak híg a leve” közmondás.

Argumentum ad hominem: a logikusok két értelemre hivatkoznak: 1. az ellenfél jellemének megsértése, személyeskedés; 2. arra építjük az érvet, amit ellenfelünk jelleméről tudunk. Az *argumentum ad hominem* terminus helyett a személyeskedésre az *argumentum ad personam* terminust használja PERELMAN, s ezt elfogadhatónak tartom. PERELMAN az *argumentum ad hominem* érvelést pozitívnak, sőt nélkülözhetetlennek tartja, hiszen érvelési hibát követ el az, aki nem ismeri közönsége véleményét, aki nem az adott közönséghez beszél. PERELMAN eszerint általános (*ad rem*) és konkrét (*ad hominem*) érvelést különböztet meg. Ennek értelmében az *ad hominem* érvelés pozitív is lehet.⁷⁵¹

Argumentum ad ignorantiam: igaznak vesszünk olyan állítást, melynek nincsen bebizonyítva a hamis volta.

Argumentum ad lazarum: a szegénységre való hivatkozás.

Argumentum ad logicam: pusztán az érvelés logikai szerkezetére való hivatkozás.

Argumentum ad misericordiam: a hallgatóság bocsánatáért, kegyelméért való folyamodás, tulajdonképpen szájalomkeltés. Természetesen, lehet negatív, ha elkendőzi az igazságot; ugyanakkor pozitív is lehet, fontos eleme a védőbeszédnek (l. 425).

Argumentum ad nauseam: az ismételt állítás hihetőbb. Ezen alapul a reklámok és a szlogenek sulykolása (hatásukhoz bizonyos színvonalon lévő közönség szükségeltetik).

⁷⁵⁰ PHAEDRUS (1961) *Mesék*. Fordította Terényi István. Budapest, Európa Könyvkiadó, 10.

⁷⁵¹ Vö. ADAMIK TAMÁS (2003) Chaim Perelman és a gyakorlati érvelés. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A modern retorikai bizonyítás*. Budapest, Trezor Kiadó, 36; PERELMAN, CHAIM – OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958) *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*. Paris, 150.

Argumentum ad novitatem: annak az elhitése, hogy valami azért jó, mert új. A bolti termékeken gyakran olvasható az „új” felirat, hatásosabb formában angolul: „new”. Bármilyen furcsán hangzik, de a tudományban sem ismeretlen ez az érvelés: higgyünk az új elméletben, mert ez a legújabb és a legmodernebb (s ezzel az érveléssel a bizonytalan tudású embereket meg is lehet győzni). Ez volt az érv — hogy saját portánk előtt söpörjünk — a globális olvasástanítás bevezetésekor: ez az új, a modern, az amerikai, ezt kell követni. Egy-egy ilyen akcióhoz a felmérésekkel elő lehet készíteni a talajt: a rossz eredmény alapot ad a változtatáshoz. (Ilyenkor rendszerint tapasztalatlan fiatalokat toboroznak a végrehajtáshoz.)

Argumentum ad populum: a néphez, a tömegekhez való fordulás, de tulajdonképpen visszaélés az emberek jóindulatával vagy haragjával, az érzelmekkel való játszás. A demagógiára jellemző érvelés.

Argumentum ad verecundiam: az elfogadott, a hagyományos értékekre, például a régi dicsőségre való hivatkozás. Ez elfedheti a problémákat, de lelkesítő is lehet, ilyen VÖRÖSMARTY csodálatos eposzának, a *Zalán futásának* híres előhangja.

Argumentum ex concessis: azzal való érvelés, hogy egy konklúzió már ki van hirdetve az ellenfél premisszáinak igazsága alapján. Az ellenfél saját céljának érdekében felnagyíthatja premisszáinak helyességét, ilyenkor nekünk is fel kell nyitnunk saját érveinket.

Az érvelési hibák között szokták felsorolni a csúsztatást (*slippery slope* ’csúszós lejtő’), ez szélsőséges spekuláció egy nem létező következményről; ide sorolják a szalmabáb (*straw man*) érvelést, vagyis a másik félnek egy nem létező vagy eltorzított véleményét tulajdonítunk, amit azután könnyű kezelni.

A kétértelműség és a relevancia hibái között szokták elhelyezni a rész-egész és a nem-faj érvelés rossz alkalmazását (Jó a termékünk, mert a legfrissebb halat használtuk fel hozzá — kérdés, mi egyéb van még benne.)⁷⁵²

Összegezésként megismételhetjük, hogy retorikai szempontból sok esetben a kontextus dönti el, hogy helyes érvelésről, hibáról vagy manipulációról van szó. A szövegértő olvasás szempontjából is fontos ezeknek a jelenségeknek a megítélése. Az alábbiakban a retorikai szövegelemzéshez adok egy szempontsort — ez tulaj-

⁷⁵² EEMEREN a modern elméleteket ismertetve a következőket írja. Charles Hamblin, az ausztrál filozófus (1970) szigorúan bírálta a hibázással kapcsolatos elméleteket, mondván, hogy csak a helyes következtetésnek van elmélete, a hibázásnak nincsen. Bírálata nyomán nagy vita bontakozott ki. A legjelentősebb a kanadai JOHN WOODS és DOUGLAS N. WALTON munkássága, közös könyvük: *Argument: The Logic of Fallacies*, Toronto, 1982. A hibákat fokozatok szerint rendezik a formalitás szempontjából. Az első fokon van a *négy terminus* klasszikus hibája. A formalitás második fokán vannak a kétértelműség hibái. A formalitás harmadik fokán olyan hibák vannak, mint a *petitio principii*. Woods és Walton analízise nemcsak formális, hanem dialektikus is. Másik jellemzőjük a pluralizmus, ez azt jelenti, hogy nem kell a sokféle hibát azonos módon analizálni.

donképpen összegezése az ebben a fejezetben leírtaknak —, majd megkísérlem néhány szöveg retorikai szempontú elemzését.⁷⁵³

A retorikai szövegelemzés

A retorikai szövegelemzés lényege a retorikai gondolkodás, a stílus és a szöveg külső megjelenésének (előadásmódjának) a megállapítása. Ez az elemzés kiegészíthető az előző, a szövegértő olvasásról szóló fejezetben tárgyalt szempontokat. A retorikai szövegelemzés szempontjai a következők lehetnek:

1. A műfaj (beszédfaj) megállapítása
2. Logikai és/vagy érzelmi az érvelés (meggyőzés és/vagy megindítás)
logosz és/vagy ethosz-pathosz
3. A szerkezet
diszpozíció
4. A gondolatmenet induktív vagy deduktív
ratiocinatio
5. Külső és/vagy belső érvek alkalmazása
Külső érvek: tekintély, tanúság, statisztikák, maximák, precedens, jelek
Belső érvek: általános és speciális érvforrásokból vett érvek
6. Általános érvforrások (topoi, loci)
meghatározás: definíció, felosztás, osztályozás; rész-egész viszonyok, részekre bontás
összehasonlítás: hasonlóság (példa, analógia), különbség, fokozat
viszonyok: ok-okozat, előzmény-következmény, ellentét, ellentmondás
körülmények: lehetséges-lehetetlen, múltbeli és jövőbeli tények, jelek, személyekből és dolgokból vett érvek
7. Speciális érvforrások
tanácsadó beszéd: hasznos-káros
bemutató beszéd: szép-rút
törvénytörő beszéd: jogos-jogtalan
8. Van-e szövegben érvelési hiba vagy manipuláció?
6. Stílus: stílusnemek és stíluserények
stílusnemek: egyszerű, középső, fennkölt
stíluserények: illőség, világosság, nyelvhelyesség, ékesség
stílusesszók: szóképek, alakzatok, ritmus
7. Előadásmód (a szöveg külső megjelenése)

⁷⁵³ Vö. PLETT, HEINRICH (2001) *Einführung in die rhetorische Textanalyse*. Hamburg, Helmut Buske Verlag.
PLETT az érvforrásokat nem tárgyalja, könyve nagyrészt stilisztikai példatár.

interpunkció, grafémaalakzatok, tipográfia⁷⁵⁴

A stílusesszközök szorosban hozzátartoznak a retorikai gondolkodáshoz, mivel érvelő funkciójuk van. Nemcsak különleges érzelmi hatásuk miatt, hanem azért is, mert szoros kapcsolatban vannak a gondolkodási — érvelési — műveletekkel. (Ezeket a kapcsolatokat már felvázoltam a nyelvi tudatosságról fejezetben, a gyermekek metaforálását tárgyaló részben, de ennek a könyvnek nem célja a stílusesszközökkel való foglalkozás.) Az alábbi táblázat a retorikai gondolkodás és a stílusesszközök kapcsolatokat ábrázolja:

Az érvelés és a stílusesszközök kapcsolata ⁷⁵⁵	
Faj-nem viszony	metonímia
Rész-egész viszony	szinekdoché
Összehasonlítás	
Hasonlóság	metafora, hasonlat
Viszonyok	metonímia
Ok-okozat	oximoron
Ellentét	
Körülmények	metonímia
Személyek, dolgok	

A stílusesszközöket a logosz és a pathosz-ethosz alapján is lehet osztályozni. Ezen azt értem, hogy vannak olyan stílusesszközök, melyek a gondolkodási műveletek révén keletkeznek, gondolati működés (energeia) eredményei: a faj-nem viszo-

⁷⁵⁴ A grafémaalakzat PLETT terminusa, felvétele jogos. PLETT a képverseket, a különféle tördelési és egyéb nyomdatechnikai megoldásokat veszi ide. Vö. PLETT, HEINRICH (2000) *Systematische rhetorik*. München, Wilhelm Fink Verlag, 211–235. Természetese, jogos ezeket stilisztikai alakzatoknak venni, de éppúgy jogos — szerintem — az előadásmód, a külső megjelenés eszközeinek tekinteni őket.

⁷⁵⁵ Én itt csak érzékeltetni akarom azt a tényt, hogy a stílusesszközök egy részének gondolkodásbeli gyökere van. A másik csoport lehet a tisztán érzelmi alapú stílusesszköz, mint az ismétlés vagy a fokozás. Érzelmi alapja van a ritmusnak is (az érzelmi alapú stílusesszközök egy része ritmikus is egyben, mint például az ismétlés). Mivel az érvelés meggyőzés vagy megindítás — tehát értelmi vagy érzelmi alapú —, a stílusesszközök az érvelés eszközei is. A gondolkodási alapú stílusesszközöknek érvelő hatásuk van már csak a mélyükön lévő gondolkodási művelet folytán is. PERELMANNnak teljesen igaza van abban, hogy a stílusesszközök az érvelés eszközei is, nemcsak a díszítés eszközei.

ARISZTOTELÉSZ metaforán trópuszt értett, s a metaforát a gondolkodási műveletekhez kapcsolta. Nem igaz a kognitív nyelvészeknek azon megállapítása, hogy a metaforát nem tekintette a klasszikus stilisztikai irodalom a megismerés eszközének, vö. KÖVECSÉS Zoltán (1998) A metafora a kognitív nyelvészetben. In: PLÉH CSABA – GYÖRI MIKLÓS szerk. *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest, Pólya Kiadó, 50. kk. Ezt írja többek között: „a metafora klasszikus nézete szerint a metaforák egymástól elszigetelt nyelvi kifejezések. A metafora helye a nyelv, nem a fogalmi rendszer vagy gondolkodás.” [...] „minden elmondható és megérthető szó szerinti kifejezések segítségével is. Tapasztalataink megértéséhez és közléséhez nincs szükség metaforára. A metaforák nem hoznak létre új jelentéseket.” Ilyeneket — tudomásom szerint — nem mondanak a metaforával kapcsolatos hagyományos elképzelések. Hasonlóképpen: KÖVECSÉS ZOLTÁN (2005) *A metafora*. Budapest, Typotex. Az állítás első felét ARISZTOTELÉSZ metaforameghatározása cáfolja. A trópusokat mindig is a gondolkodási műveletek alapján tanítottuk az iskolában. Vö. továbbá mindazzal, amit a metafora tanításáról (l. 282) és a kisgyerekek metaforaalkotásáról (l. 214) írtam.

nyon alapul a metonímia egyik fajtája; a rész-egész viszonyon alapul a szinekdoché; az összehasonlításra alapul a metafora, a hasonlat, az antonomászia; az ok-okozati viszonyon alapul a metonímia egyik fajtája; az ellentétben alapul az oximoron (meggondolkodtató, hogy alakzat-e), a személyek és dolgok kapcsolatán alapul a metonímia egyik fajtája. Az érzelmek alapján erősítünk, illetőleg gyengítünk, s ez az érzelmi hullámváz hozza létre az alakzatokat. Mivel a retorikai érvelés valószerűségi érvelés, a logosz alapján létrejött trópusoknak is erős az érzelmi hatásuk.

ARISZTOTELÉSZ a *metafora* terminust tágabb értelemben használja, s a gondolkodási műveletek alapján határozza meg: „Metafora a szó más jelentésre való áttétele, mégpedig vagy a nemről a fajra, vagy a fajról a nemre, vagy a fajról a fajra, vagy pedig analógia alapján. Nemről fajra való áttételnek nevezem például ezt: „itt állt meg a hajóm”, mert lehorgonyozni annyi, mint valamit megállítani. A fajról nemre való átvitel példája: „Odüsszeusz valóban tízezer kiváló tettet hajtott végre”, mert a tízezer általában sokat jelent, és ezt használta a költő a „sok” helyett. Fajról a fajra például: „érccel elrabolva lelkét”, vagy „levágva hosszúélű ércel”; itt ugyanis az elrablásnak levágás, a levágásnak pedig elrablás a jelentése, és mind a kettő elvételt fejez ki.”⁷⁵⁶ A *Rétorikában* inkább tanácsot ad: „A metaforát, mint korábban mondtam, rokon, de nem nyilvánvaló dolgokból kell venni, ahogy például a filozófiában ahhoz kell éleseszsűség, hogy igen eltérő dolgok között is észrevegyük a hasonlóságot.”⁷⁵⁷ „A jó metafora a tanulás legfontosabb eszköze, mivel röviden új ismereteket közöl: új felismerésre készítet.”⁷⁵⁸ ARISZTOTELÉSZ a metaforát működésében ragadja meg, a háttérét képező gondolkodási művelet alapján. Az pedig, hogy a metafora „új felismerésre készítet”, abszolút modern, a kognitív nyelvészeti metaforaelmélet szemléletét megelőlegező gondolat. A fenti táblázat a legfontosabb összefüggésekre hívja fel a figyelmet, a szóképek és az alakzatok teljes bőségét nem is lehet néhány skatulyába beszuszakolni, ám gondolkodási háttérükre mindig rá lehet világítani. A gyermeknyelvi metaforák nem stílusesszközök, hanem inkább a megismerés eszközei (ezért nem értek egyet a liège-iek azon kategorizálásával, hogy a gyermeknyelvet besorolták a stílusesszközök közé).⁷⁵⁹

⁷⁵⁶ Arisztotelész (1963) *Poétika. Fordította és a jegyzeteket írta Sarkady János*. Budapest, Magyar Helikon, 55.

⁷⁵⁷ Ariszt. III/11., 1412a

⁷⁵⁸ ADAMIK TAMÁS (2004) Az alakzatok és a szóképek fogalmáról és osztályozásáról. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A szónoki beszéd kidolgozása*. Budapest, Trezor Kiadó, 43.

⁷⁵⁹ A gyermeknyelv besorolásával ADAMIK TAMÁS és VAJDA ANDRÁS sem ért egyet: ADAMIK TAMÁS: Az alakzatok és a szóképek fogalmáról és osztályozásáról. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A szónoki beszéd kidolgozása*. Budapest, Trezor Kiadó, 57; VAJDA ANDRÁS (1998) *Költészet és retorika*. Budapest, Universitas Kiadó, 417–8.

Elemzések

1. Halotti Beszéd és Könyörgés (1200 körül)

Látjátok, feleim, szemetekkel, mik vagyunk:
bizony, **por és hamu vagyunk.**

Mennyi malasztban teremtette meg kezdetben a mi
ösünket, Ádámot, és a paradicsomot adta vala neki házá-
ul. És mondá neki, hogy a Paradicsomban levő minden
gyümölcssel éljen. Csupán egy fa gyümölcsétől tiltá őt.
De mondá neki: miért ne egyék: bizony, ki napon enni
fogsz a gyümölcsből, halálnak halálával halsz. Hallá te-
remtő Istenétől, hogy meg fog halni, de feledé. Engede
ördög intésének, és evék a tiltott gyümölcsből, és a gyü-
mölcshen halált evék. És a gyümölcsnek oly keserű vala
a leve, hogy torkukat megszakasztotta vala. Nem csupán
magának, hanem mind ő fájának halált evék. Haraguvék
Isten, és veté őt ez kínos világba; és lön halálnak meg po-
kolnak fészke, és mind ő nemének.

Kik azok? Mi vagyunk. Ahogy ti is látjátok szemetekkel:
bizony egy ember sem múlhatja ez vermet. Bizony,
mind ahhoz járók vagyunk. Imádjuk Urunk Isten kegyel-
mét ez lélekért, hogy irgalmazzon öneki, és kegyelmez-
zen, és bocsássa mind ő bűnét! És imádjuk a szent
asszony Máriát és boldog Mihály arkangyalt és mind an-
gyalokat, hogy imádjának érte! És imádjuk Szent Péter
urat, kinek adatott hatalom oldania és kötnie, hogy oldja
mind ő bűnét! És imádjuk mind a szenteket, hogy legye-
nek neki segéd urunk színe előtt, hogy Isten az ő imádsá-
guk miatt bocsássa ő bűnét! És szabadítsa őt az ördög ül-
dözésétől és a pokol kínsától, és vezesse őt Paradicsom
nyugalmába, és adjon neki mennyországba utat és min-
den jóban részt! És kiáltások urunkhoz háromszor:
kyrie eleison!

Szerelmes testvéreim! Imádkozzunk e szegény
ember lelkéért, kit az úr ez napon ez hamis világ
tömlöcéből mente, kinek ez napon testét temetjük, hogy
az úr kegyelmével Ábrahám, Izsák, Jákob kebelében he-
lyezze, hogy bírságnapra jutva, mind ő szentjei és kivá-
lasztottjai között úgy illessze őt, hogy jó felől jusson!
És benneteket is. Clamate ter: kyrie eleison!

Megszólítás
Tétel
Bizonyítás
elbeszéléssel

Következtetés

Tettere buzdítás
(imára a halottért)

Indokolás

Könyörgés
a halottért

Könyörgés
önmagunkért

A *Halotti Beszéd és Monitio* (Könyörgés) a bemutató beszéd kategóriájába tartozik. Az egyházi beszédnek két típusa van, a homília (szentírási tétel kifejtése) és a szermó (szabad tárgyú beszéd). A Halotti Beszéd szermó (*sermo super sepulchrum*, beszéd a koporsó felett).⁷⁶⁰ Valószínűleg mintabeszéd, nincsenek benne az ilyenkor szokásos személyes elemek: az elhunyt dicsérete, a hozzátartozók említése és vigasztalása.

Bevezetése a megszólításból és a tételből áll. Bevezető mondatai nincsenek (feleslegesek is volnának), a megszólítás után azonnal a tétel következik, egy olyan kérdéssel felvezetve, melyre azonnal meg is adja a szónok a választ. A tétel az ember halandó voltáról szól (a beszédnek mind a latin eredetije, mind a magyar változata teológiai szempontból közhely). A „por és hamu vagyunk” tétel retorikai definíció, a szónok az *ember* fogalmából azt az attribútumot emeli ki, ami számára az adott helyen és pillanatban fontos. Okozatból kiinduló érveléssel van dolgunk, az okozat-ok viszony köti össze a bevezetést és a tárgyalást.

A beszéd tárgyalási része okkal való érvelés. A halandóság okát beszéli el a pap: Ádám és Éva vétke a halandóságot és a pokol büntetését hozta az emberiségre. Ez tehát megokolás, ok-okozati érvelés elbeszéléssel. Az emberiségről van szó, s természetesen a temetés résztvevőire is vonatkozik ez a megállapítás: „Kik azok? Mi vagyunk.” Inklúzióval van dolgunk, ami érvényes az egészre, az érvényes részeire is.

A következtetés: (mivel halandók vagyunk) mást nem tehetünk, csak könyöröghetünk (az *imádkozni* jelentése ’könyörögni’ volt). A pap imára buzdítja a sír körül állókat, s felsorolja, ki mindenkire kell könyörögni. Az indoklás: imádságunk célja, hogy a halott bűnbocsánatot nyerjen, minek következtében megszabadul a pokoltól, és a mennyországba jut.

Ezután következik a könyörgés a halottért (a *monitio* imára való felszólítás), végezetül mindnyájunkért: Isten az utolsó ítélet napján (a bírásnapon) keltse életre a halottat és „benneteket is”. (Hiszen tudjuk, hogy mindnyájan halandók vagyunk.) Így lesz a beszéd kerek egész, műalkotás. A monitiót el szokták választani a beszédetől, stílusát is másnak ítélik meg: a beszéd szabad fogalmazású, a *monitio* egyetlen mondat, szorosan követi a latin eredetét. Retorikai szempontból azonban — az érvelés szempontjából — a könyörgés szoros egységet alkot a beszéddel.

A beszéd a jelenlévők megszólításával kezdődik, logikai menete a következő: az egyedtől a fajhoz, majd a nemhez tart, megállapítja a *genus* tartalmát — *mi vagyunk* —, majd visszatér az egyedhez és a könyörgő közösséghez, a jelenlévőkhöz:

⁷⁶⁰ HORVÁTH JÁNOS (1944) *A magyar irodalmi műveltség kezdetei*. Budapest, Magyar Szemle Társaság. A Halotti Beszéd szakirodalma óriási, retorikai szempontból viszont nemigen vizsgálták. Horváth János tájékoztat szövegkörnyezetéről, az egyházi hagyományokról, szempontunkhoz az ő leírása adja a legnagyobb segítséget.

jelenlévők → Ádám → **MI** → halott → jelenlévők

mi → egyed → **GENUS** → egyed → mi

Az egyedről nemre érvelés hatásos fokozás az összegző csúcspontig: „Kik azok? Mi vagyunk.” Az imára késztetés (könyörgés a bűnbocsánatért) felsorolás, azon belül fokozás (Isten, Mária, Mihály arkangyal és az összes szent), a könyörgés (az ítéletért) is fokozás, melynek csúcspontja az üdvözülés: helyünk az Isten jobbján. Ha hangosan mondjuk a beszédet, észrevevesszük ritmusát: a csúcspont előtti és utáni rész rövid, viszonylag egyenlő hosszúságú egységeket tartalmaz, átlagosan 11–12 szótagot foghatott egybe a beszélő.

A Halotti Beszéd mind logikájában, mind formájában remekmű.

2. Jókai Mór beszéde az orvostanhallgatóknak 1848. március 15-én

Testvéreim, a pillanat, melyet élünk, komolyabb teendőkre szólít fel bennünket. Európa minden népe halad és boldogul, haladnunk és boldogulni kell nekünk is. Legyen béke, szabadság és egyetértés! Követeljük jogainkat, melyeket tőlünk eddig elvontak, s kívánjuk, hogy legyenek azok közösek, mindenkivel.⁷⁶¹

A szituációt el kell képzelnünk. „Az orvosifjúság dacára, hogy leckeóra volt, otthagyván professzorait, az udvarra tódult, hol Jókai ismételte rövid beszédjét” — írja Mikszáth. A beszéd rögtönzés, miniatűr remekmű. A megszólítás a lehető legközvetlenebb. Az első mondatban enthümémát alkalmaz: az előadások hallgatásánál komolyabb teendőkre szólít a pillanat (megszemélyesítés és metonímia egyben, mely a jelenlévőséget teremti meg). A második mondat okkal való magyarázata az elsőnek (kitehetnénk a *hiszen* kötőszót, de nélküle tömörebb, izgalmasabb a kapcsolás). A második mondatban egészről részre érvelés van, az implikált premissza: mi is Európa népei közé tartozunk. A felszólító mondat a célok megfogalmazása. A befejezés a cselekvésre való felszólítás, a jogok követelése pedig mindenkire vonatkozik. Az utolsó szó az egységet hangsúlyozza — *mindenkivel* —, Jókai biztosan szünetet tartott előtte, s nyomatékkal, erősen mondhatta.

A rögtönzésnek megvan a klasszikus szerkezete: megszólítás — tétel — bizonyítás — befejezés a cselekvésre való felszólítással.

⁷⁶¹ Közli MIKSZÁTH KÁLMÁN: *Jókai Mór élete és kora I.* Budapest, Unikornis, é. n., 122. MIKSZÁTH lábjegyzetben ezt írja: „Egressy Gábor úgy írja le mint szemtanú a jelenetet: Jókai szavai rémítő lelkesedést idéznek elő a népben.”

3. Jelenits István: „Soha még ember úgy nem beszélt...” (Jn 7,31–49)

Jézus körül sűrűsödnek az ellenséges indulatok. A főpapok és a farizeusok fegyvereket küldenek ki, hogy elfogják. De azok visszatérnek — dolguk végezetlen. „Miért nem vezettétek elő?” — „Soha még ember úgy nem beszélt, ahogyan ez az ember.”

Hogyan beszélhetett, hogy még az elfogatására kiküldött fegyveresek is ennyire megilletődtek szava hallatára? A szentírástudomány nyelvi, stilisztikai ismertetőjegeket keres, amelyeknek segítségével az evangéliumok szövegében felismerhetők az *ipsissima verba*: Jézusnak minden bizonnal hiteles, „saját szavai”. Ez a keresés nem reménytelen. Az evangélium szövegéből a szakismeretekkel nem rendelkező bibliaolvasó is kihallja Jézus beszédét, összetéveszthetetlen saját stílusát, hanglejtését.

Ennek a „hangnak” legszembeötlőbb jellegzetessége az *egyszerűség*. Mózes mögött Isten hegyének mennydörgése, villámfényei kavargtak. Ez az ember egy közülünk, a názáreti Mária fia. Isten dolgairól a hétköznapiok nyelvén beszél. Példabeszédeiben megjelennek az utcán játszadozó gyerekek, a kenyeret dagasztó vagy elveszett drachmáját kereső asszony. Csak azért, mert a „szegényeknek” hirdette az evangéliumot, s azt akarta, hogy megértsék? Nem, ennél sokkalta többről van itt szó! Jézus azért beszélt ilyen egyszerű, hétköznapi szavakkal, mert Istenről így lehet legpontosabban beszélni. Ahogy Isten titkait is a „kicsinyek” értik meg legelőször: „Áldalak téged, Atyám [...], hogy az okosak és bölcssek előtt elrejtetted ezeket, és a kicsinyeknek nyilatkoztattad ki. Igen, Atyám, így tetszett neked.” (Mt 11,25–26)

De azért ne higgyük, hogy Jézus lemondott a nyelv költői lehetőségeiről. A hétköznapi beszéd eszközeit használta, nem révületben szólt, nem is „érzelmesen”, de Isten titkairól beszélt, nem a mindennapos emberi tapasztalat közhelyeit ismételtgette. Példabeszédeit említettük: a *kép* önmaga is költői eszköz, a nyelv mintegy meghaladja benne önmagát.

Milyen lehetett a *hőfoka* Jézus beszédeinek? Nem volt örökké lázas, meggyőzni akart, nem lázítani, de azért újra meg újra fölízott. Nagy ellentétekben például: „Boldogok vagytok ti, akik most sírtok [...], jaj nektek, akik most nevettek!” (Lk 6,21–25) Ezek a paradoxonok feledhetetlenek: aki egyszer hallotta őket, volt min gondolkodnia.

A nyelvet — akár a modern költők — olykor a legvégsőig csigázta Jézus. Eljutott a groteszkig is, amikor például azok ellen fordult, akik más szemében látják a szálkát, de a magukéban a gerendát sem veszik észre. (Mt 7,4) Képtelen képeket is alkalmazott, hogy Isten minden emberi logikát meghaladó észjárását s követelményét szóvá tegye: „Temessék el a halottak halottaikat! (Lk 10,60); „Aki meg akarja menteni az életét, elveszíti, aki azonban elveszti értem, megtalálja (Mt 10,39);

vagy: „Könnyebb a tevének átmenni a tű fokán, mint a gazdagnak bejutni Isten országába.” (Mk 10,25)

Persze ez a szemle önmagában még mindig nem mutatja meg, mitől illetődtek meg azok a fegyveresek. De a példákban nemcsak nyelvi jellegzetességek olvashatók ki, hanem egy szokatlan személyes *jelenlét* is, amely Jézus szavát súlyossá, hitelessé tette. A tanító Jézus: a nagypéntek és a húsvét Jézusa. Ha történetét nem ismerünk, szavából is kiderülne. Így az beszél, aki az életét teszi rá arra, amit mond.

Egészen ott volt minden mondata mögött — életismeretével, Isten dolgaiban való otthonosságával is. Nem mondott üres mondatokat, nem dolgozott előre gyártott, félkész elemekkel. Amit mondott, pontosan „ült”, illett a pillanathoz, és mégis az imádságban töltött éjszakák mélységeiről tanúskodott. Ezért röpültek a szavai, mint jól célzott nyilak, oda, ahol minden ember a legsebezhetőbb, ezért nem lehetett kitérni előlük. Ma is ilyenek.

„Akinek füle van a hallásra” (Mk 4,3 stb.), „aki az igazságból való” (Jn 18,37), az ma sem tud Jézus beszéde elől a hazugság, keserűség, cinizmus hordaléka mögé húzódni. Aki pedig befogadja, sokszor és szívesen hallgatja Jézus szavát, az lassanként maga is megtanul úgy beszélni, ahogyan ő. „Legyen a ti beszédetek: igen — igen, nem — nem! (Mt 5,37)

Gondoltak-e arra, hogy a világnak talán legnagyobb hatású szónoka Jézus volt? Profán dolog ilyen vonatkozásban említeni, s besorolni a nagy szónokok közé, de ezt a tényt tudomásul kell vennünk. A fenti írás témája: milyen szónok lehetett Jézus, hogyan beszélt, miért volt olyan óriási a hatása. Közvetetten arról is szól, milyennek kell lennie a szónoklatnak és a szónoknak.

JELENTS ISTVÁN írásának műfaját nehéz meghatározni: esszé a szó legnemesebb értelmében, de tulajdonképpen homília, szentírás-magyarázat. A textus vagy sententia sacra maga a cím: „Soha még ember úgy nem beszélt...” A magyarázatból következik, hogy tanító szándékú. Az esszéhez az irodalomtudós attitűdje közelel, filológiai megfigyelései.

A szerkezet kristálytiszta, követi a retorikai építkezést. Narrációval kezdődik: a fegyveresek dolgavégezetlen visszatérnek, nem fogják el Jézust. A tétel: „Hogyan beszélhetett?” Ezután következik a tétel bizonyítása: minden bekezdésben új megállapítást közöl a szerző. Az érvek elrendezése fokozásos: egyre súlyosabb érveket helyez el, s a végére hagyja a legsúlyosabbat: ez a személyes jelenlét, „így beszél az, aki az életét teszi rá arra, amit mond.” A befejezés ennek az állításnak a kifejtése, az utolsó idézet az összefoglalás, kemény lezárás, csattanó.

Külső és belső érveket egyaránt használ a szerző. A külső érvek az újszövetségi idézetek, az evangelisták tanúságtételei, azokéi, akik személyesen ismerték Jézust. Az belső érvelés induktív menetű, tényeket közöl, a már említett fokozásos elrendezésben. Jézus beszédének jellemzői: az egyszerűség; a példabeszédek; ellentétek,

paradoxonok; képtelen képek, groteszk; ugyanakkor keménység, céltudatosság; végül mindennél fontosabb: hitelessége, igazsága, őszintesége. Az ethosz elsődlegességéről van szó, meggyőzni akart, s ez csakis így lehetséges.

Jézus tudhatta, hogy az érvelésben milyen fontos a példabeszéd, tudhatta, hogy a stílus, a nyelv eszközeivel, a „jelenlét” megteremtésével mennyire lehet hatni, de azt is tudhatta, hogy ethosza, „személyes jelenléte” a legfontosabb. Amit mondott, „illett a pillanathoz”: betartotta az illőség alapelvét. Profán dolog ilyesmiket állítani, de rendelkezett mindazokkal az erényekkel, melyeket a nagy retorikusok, Plátón és Arisztotelész megfogalmaztak.

JELENITS ISTVÁN esszéjének stílusa összhangban van mondanivalójával: kemény és világos, ugyanakkor szemléletes. A tételt és a bekezdések tételmondatait többször is kérdések formájában fogalmazza meg. Ezek olyan költői kérdések, melyekre megadja a választ. Szemléletesek ellentétei (Mózes — Jézus), metaforái (fölizzott; a nyelvet a legvégsőig csigázta; éjszakák mélységei; hazugság, keserűség, cinizmus hordaléka). Azt lehet mondani, hogy ez az írás a középső stílus remek példája (emlékeztetőül: a három stílusnembről van szó, ezek: egyszerű, közép-ső, fennkölt).

Összefoglalás

A szövegértő olvasásról szóló fejezetben lényegében a háttértudásról és a szöveg kisebb egységeinek megértéséről, valamint az olvasás fokozataihoz kapcsolódóan elsősorban az értelmező olvasásról volt szó. A szövegértő olvasás olyan készségrendszer, melynek háttérben grammatikai és pragmatikai ismeretek húzódnak meg.

Ebben a fejezetben a retorikai gondolkodás/érvelés és a szövegértő olvasás kapcsolatát vizsgáltuk. A retorikai érvelés kvázi-logikai, gyakorlati érvelés vagy más szóval valószínűségi érvelés. A valószínűségi érvelést az $I \rightarrow V$ modellel szemléltettem. Eszköze a retorikai szillogizmus vagy az enthüméma, valamint a példa. Az érvek lelőhelyei az érvforrások, ezek általánosak és speciálisak lehetnek. Az általános érvforrások a definíció, az összehasonlítás, a viszonyok és a körülmények, ez utóbbiakhoz tartoznak a jelekből, a személyekből és a dolgokból vett érvek.

A retorikai érvelés forrásai ugyanazok a gondolkodási műveletek, amelyek tetten érhetők a kisgyermek kibontakozó nyelvi tudatosságában. Mindez azt is bizonyíthatja, hogy ezek az emberi gondolkodás természetes formái, melyeket a retorika megállapított. Pontosan ezért él tovább a retorika, s pontosan ezért ismerték fel újra hasznát a 20. század utolsó két évtizedében, ahogyan LANHAM is írja. Akik bevezették az iskolába a beszéd- és értelemgyakorlatokat, pontosan látták ezeket az összefüggéseket, ahogyan JEFF ZWIERS is látja, amikor a gondolkodás fejlesztésé-

ról írt kézikönyvet. Ezeknek az összefüggéseknek az ismeretében botorság azt állítani, hogy a retorika (s tegyük hozzá: a nyelvtan) szabályai preskriptívek volnának.

Ezen összefüggések rendszerébe beleillenek a stíluseszközök, s ha ezt tudjuk, nem tekintjük a stílust felesleges sallangnak, dísznek, kelléknek, hanem a gondolat szerves részének. A 20. század nagy retorikaelméleti írói joggal kárhoztatják azokat, akik annak idején megbontották az érvelés és a stílus egységét.

A READER RESPONSE: AZ OLVASÓ VÁLASZA

„...csak másban mosható meg arcodat.”

József Attila: *Nem én kiáltok*

Talán mert sokat képzelegtem, és lett egy másik életem. Olvasván is képzelegtem, gyalogolván is képzelegtem. Nem egyetlen életem volt nekem.

Spiró György: *Fogság*

A reader response fogalma

A *reader response theory* (*response to literature*) nagyhatású elmélet, és nagyhatású a nyomában kibontakozott iskolai gyakorlat is. A terminus magyarul szó szerint *az olvasó válaszána elmélete*. Azonos az olvasás tranzakciós⁷⁶² elméletével, melynek kidolgozása LOUISE ROSENBLATT nevéhez kötődik. A *reader response elmélet* kapcsolatban van a retorikaelmélettel: az előbbi az olvasó, az utóbbi a hallgatóság szerepét hangsúlyozza.

A *reader response theory* fogalmát az amerikai olvasási szótár a következőképpen definiálja: Az olvasó válaszána elmélete azt állítja, hogy az olvasónak és az irodalmi szövegnek kölcsönösen be kell hatolniuk egymásba. Az olvasónak és a szövegnek ezen összefonódása kreatív tevékenység. ROSENBLATT szavaival: az olvasás „előadó művészet”, a tranzakció egyedi és „soha nem ismételhető meg”. Az ebben a megfogalmazásban lévő implikáció hangsúlyozza minden egyes olvasó szubjektivitását, ám igazolhatóan.⁷⁶³

Az elmélet lényege — köznapi szavakkal kifejezve — az, hogy a műben lévő üzenetre az olvasó válaszol, vagyis saját tapasztalatait, élményeit, saját életét keresi benne. Azt emeli ki, ami saját szempontjából fontos: tényeket vagy érzelmeket. Sok ember nem az esztétikai élményért olvas, hanem megoldást keres a könyvben

⁷⁶² A tranzakció terminust z-vel írom, vö. TÓTFALUSI ISTVÁN (2004) *Idegenszó-tár*. Budapest, Tinta Könyvkiadó; *transzakciónak* írva is lehet látni, vö. SZIKSZAINÉ NAGY IRMA (1999) *Leíró magyar szövegtan*. Budapest, Osiris Kiadó, 385. tkp. *transzaktív interpretáció* az általa használt terminus, de a háttére más: „A hermeneutikai felfogás szerint tehát nemcsak mi olvassuk a szöveget, a szöveg is olvas minket.”

⁷⁶³ HARRIS, THEODORE L. – HODGES, RICHARD E. eds (1995) *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*, International Reading Association, Newark, Delaware, 209–210. „Reader response theory maintains that reader and literary text must *transact*. This intermingling of reader and text is a creative act. In the words of Rosenblatt (1983), reading is thus a „performing art”, the transaction is unique and „never to be duplicated”. The implication is to emphasize each reader’s subjectivity, albeit with verification.”

élete problémáira. Az iskolások többsége is — főleg a kamaszok — saját gondjaik-bajaik-érzelmeik megoldását kutatják a regényben, legalábbis elgondolkoznak a hasonló helyzeteken.⁷⁶⁴ Az élet érdekli őket, s csak másodsorban az esztétikum. Ez a tény óriási motivációs lehetőséget rejt magában, melyet a tanár kihasználhat — módjával. Szépen bizonyítja a „válasz” létezését a BARTOS ÉVA által szerkesztett kötet, a *Segített a könyv, a mese*; lényegében ezen alapul — a nem mindig kockázatmentes — biblioterápia is.⁷⁶⁵ A nagyközönség a *Holt költők társasága* című híres filmből ismeri a jelenséget: ha utalunk a filmre, a tanítványok is azonnal megértik, miről van szó. Sok ember azonban az esztétikai élményért olvas, ilyenkor felhasználja irodalmi, történelmi, társadalmi háttértudását. Mindenképpen előre kell bocsátanunk, hogy a *reader response* nem jelenti a kulturális háttér tagadását.

„Csak másban moshatód meg arcodat” — JÓZSEF ATTILA rejtélyes verssora a tranzakció lényegét fejezi ki. A teljes mondat: „Friss záporokkal szívárogoz a földbe — hiába fürösztyöd önmagadban, | csak másban moshatód meg arcodat.” A *Nem én kiáltok* kezdetű és című verset a költő 1924-ben írta, röviddel azelőtt, hogy KOSZTOLÁNYI az író és az olvasó egymásra utaltságáról szóló 1928-ban, s RICHARDS megírta *Practical Criticism* című művét 1929-ben.

Az író igényt tart és számít az olvasó válaszára. „Az írónak szüksége van arra, hogy ismerje az olvasó arcát. [...] Ahhoz, hogy egy mű eleven maradjon, az írónak tudni kell: él valahol — a jelenben vagy a jövőben — ez a különös lény, az olvasó, ez a dialektikus fenomen, aki egyszerre szövetséges és ellenfél. Aki hív és ugyanakkor elutasít” — írja MÁRAI.⁷⁶⁶ A *válasz* az olvasó eredendő, természetes magatartása, ám MÁRAI szerint a 20. század második felében mintha veszélybe került volna: „...az elkövetkezendő két évtized megmutatta, hogy ösztönösen gyanítottam a veszélyt: A Könyv — lényegében — megváltozott. Kórosan elszaporodtak a könyvek [...], és a tömegkönyv a tömegember számára már csak segédeszköz volt, mint a vitaminok vagy a rádió, vagy a gépkocsi. Mindenkinek volt könyve, és egyre kevesebben vártak választ a könyvtől: ismereteket vártak vagy szórakoztatást, vagy meglepetést, botrányt, rikító élményt — de Választ már csak kevesen remélték. Nemcsak azért, mert a háborút követő papírkonjunktúrában vagonszámra dobták piacra a haszonéhes kupeczek a nyomtatott papírost. Mert műfajában — tehát

⁷⁶⁴ NAGY ATTILA (1991) *Keresik életük értelmét? Olvasás, könyvtár, szocializáció*. Budapest, OSZK KMK; NAGY ATTILA szerk. (2001) *Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat — kritikus gondolkodás*. Budapest, Országos Széchényi Könyvtár – Osiris Kiadó; NAGY ATTILA szerk. (1999) *Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban*. Sárospatak, Városi Könyvtár.

⁷⁶⁵ A BARTOS ÉVA által szerkesztett könyv egy, a Magyar Olvasástársaság által meghirdetett pályázat anyagát tartalmazza, vö. BARTOS ÉVA (1999) *Segített a könyv, a mese. Vallomások életéről, irodalomról, olvasásról*. Budapest, Magyar Olvasástársaság; HÁSZ ERZSÉBET (1998) *Irodalomterápia mint a befogadás egyik lehetősége*. József Attila: Nem emel föl. In: Főszerk. SIPOS LAJOS főszerk. *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Celldömölk, Pazu–Westermann, 229–238.

⁷⁶⁶ MÁRAI SÁNDOR (1991) *Föld, föld!... Budapest, Akadémiai Kiadó – Helikon Kiadó, 113–114.*

nemcsak tartalmában — megmásult az emberek számára az olvasás liturgiája. Az emberek másféle, pogány liturgiákra fanyalodtak: a betűcivilizációt (bölcsek emberek később így diagnosztizálták a tünetmenyt) felváltotta az ábracivilizáció. (És az ábrát nem kell megérteni, elég nézni — tátott szájjal, szellemi erőfeszítés nélkül.) Mind-ebben volt igazság. De nem ez volt a félelmetes. Könyv egyre több áradt a könyvgyárakból, az írók egyre többet és többet akkordban írtak, új műfajok valósultak meg: a posztumusz levélipar, életrajz-sztahanovizmus virágzott. De a Könyvben egyre kevesebben hittek... És hit nélkül nincsen irodalom. [...] a Könyv — tehát a műfaj, amelyen át Európa igazi hangján szólalt meg — lényegében, alkati valóságában megváltozott: nem Üzenet többé, csak közlési médium és árucikk.”⁷⁶⁷ A Választ kutatják az irodalom és az olvasás szakértői, éleslátással és jó szándékkal, anélkül, hogy megértenék a megváltozott körülményeket, mindenekfelett a McLuhan által is jellemzett, *Gutenberg-galaxis* nélküli világot. Motiválni akar-nak, de kit, mivel és hogyan? A *reader response* terminológiájával élve: megválto-zott a szöveg és a kontextus, miért ne változott volna meg az olvasó? MÁRAI írja Pascalról, hogy „Az ember nemcsak értelmével, hanem szívével is felfedezi a tü-nemények és a térfogatok értelmét ... így hitte.”

Jó volna hinni, hogy a válasz kutatása egy szívhez közelebb iskolai gyakorlatot eredményez a tesztvilág után, s a munkafüzetek által fogyasztói szintre süllyesztett pedagógustársadalom visszakapja eredeti lényegét. Amerikában a 20. században kidolgozták az értékelés teszteléses módját, mely kétségtelenül megmerevítette az iskolai gyakorlatot. A *reader response* alkalmazása felfrissülést jelent, az amerikai kontextusban újdonság, számunkra — akik ismerik a tesztelés és munkafüzetesdi előtti iskolai gyakorlatot — nem egészen az. Nálunk abszurd helyzet alakult ki: so-kan azt hiszik, hogy a munkafüzetek, a tesztek, a felmérések bevezetésével igen modernnek, holott amit követnek, a tengerentúlon letűnőben van, legalább is erős el-lenhatásnak van kitéve.

Ilyen ellenhatás szülte a *reader response elmélet*. Azonban többről, paradig-maváltásról van szó, melyet JÓZSEF ATTILA és KOSZTOLÁNYI mindenkinél előbb érzékelt.

A *reader response elmélet* nem teljesen ismeretlen Magyarországon, jómagam egy évtizede ismerttettem,⁷⁶⁸ a *reader response*-on alapuló *folyamatolvasást* sokan alkalmazzák, s a szövegértési modellben szereplő kreatív olvasás lényegében azo-nos a *reader response*-zal. A hazai irodalomtanításban már csaknem egy évtizede

⁷⁶⁷ MÁRAI SÁNDOR, i. m. 223–224.

⁷⁶⁸ ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (1995) *Az olvasó válaszána (reader response) kutatása*. Magyar-tanítás. 5. sz. 26–29; (1995) *Az olvasó válaszána (reader response) alkalmazása az olvasmányfeldolgozásban*. Csengőszó. 5. sz. 14–17; (1996) *Az olvasó és a szöveg*. Új Pedagógiai Szemle. III. 10–16; (1998) *A Kincseskönyvek és a folya-matolvasás*. Tanító. 7. sz. 7–8.

az élményközpontú irodalomtanítást hangsúlyozzák, s paradigmaváltást sürgetnek.⁷⁶⁹

Először a *reader response* mibenlétét ismertetem, s a fejezet végén — tehát rendhagyó módon — foglalkozom a hazai irodalomtudományi háttérrel. A *reader response* elmélete és az elmélet nyomán kibontakozott kutatás a következő tényezőkre összpontosít: a) a szövegre, arra, hogy a különféle szövegek hogyan befolyásolják a választ, b) az olvasóra, vagyis arra, hogy az olvasó tapasztalatai és attitűdjei hogy befolyásolják a választ, c) a kontextusra, melyben a válasz megszületik.⁷⁷⁰

A Válasz tehát az olvasó tapasztalataitól és attitűdjeitől függ, éppen ezért a *reader response* elméleti háttérét képező nyelvi jelenség — véleményem szerint — a *szemantikai relativizmus*.

Először a szemantikai relativizmust ismertetem, majd a *reader response* elméletet: keletkezését, elméletének és kutatási módszereinek alakulását, részletesen IVOR ARMSTRONG RICHARDS és LOUISE ROSENBLATT nézeteit. Utána bemutatom a *reader response* egyik lehetséges gyakorlati alkalmazását, a *process readinget*, azaz a *folyamatolvasást*, két részterületen: azt a nemzetközi kutatást, amelyben részt vettem, valamint a folyamatolvasás megvalósítását saját tankönyveimben.

A szemantikai relativizmus mint a *reader response* nyelvtudományi háttere

A szemantikai relativizmus tétele azt állapítja meg, hogy a jelentés viszonylagos, mégpedig azért, mert az egyén a saját tapasztalatai alapján, a szavak egyénileg megtapasztalt referensei miatt egyéni gondolatokat alakít ki. Emiatt problematikus-sá válhat a megértés.

A *szemantikai relativizmus* felismerése az ókorban történt meg. A filozófiatörténet legrejtélyesebb alakja kétségkívül a LEONTINOI-BELI GORGIASZ (Kr. e. 480 táján született, és több mint száz évet élt). Híres és hírhedt tanítása a következőképpen hangzik: „A nemlétezőről vagy a természetről című művében egymás után három tételt állapít meg: az egyik — mégpedig az első — az, hogy semmi sem létezik, a második, ha létezik is, felfoghatatlan az ember számára, a harmadik, hogy ha felfogható is, közölhetetlen és megmagyarázhatatlan másnak.”⁷⁷¹ GORGIASZ tétele nemcsak a léttel és a nemléttel kapcsolatos, hanem a beszéddel és a nyelvvel is.

⁷⁶⁹ SPIRA VERONIKA (1994) József Attila: Bánat. Műközpontú vagy gyermekközpontú irodalomtanítás? In: SIPOS LAJOS szerk. *Irodalomtanítás I. Celldömölk* – Budapest, Pazu Kiadó – Universitas Kulturális Alapítvány, 551–559; valamint (1995) In: NAGY ATTILA szerk. *A többkönyvű oktatás felé*. Budapest, OSZK KMK, 50–57.

⁷⁷⁰ GALDA, LEE – BEACH, RICHARD (2004) Response to literature as cultural activity. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, 852.

⁷⁷¹ ADAMIK TAMÁS (1998) *Antik stíluselméletek Gorgiasztól Augustinusig*. Budapest, Seneca Kiadó, 13–14.

Második tételében ugyanis megkülönbözteti a gondolati tartalmakat a valóságban létező dolgoktól. A harmadik tétel pedig azt fejt ki, hogy a „beszéd nem azonos az alája tartozó dolgokkal, vagyis a létezőkkel, tehát nem a létezőket közöljük mással, hanem a beszédet, ami más, mint a létező dolgok.” GORGIASZ elkülönítette a gondolati tartalmakat, a külső dolgokat és a beszédet.

GORGIASZ szerint a beszéd a bennünket ért külső hatásokból jön létre, számol tehát a valósággal: a szavak keletkezését a külső világ hatásának tekinti, a külső valóság ismerete teszi értelmessé a beszédet, és nem fordítva. A hallgatók pedig akkor értik meg a beszédet, ha ismerik a mögötte lévő valóságot. Ha például olyan ismereteket akarunk közölni a szavakkal, amelyeket látással szereztünk, ezeket csak olyan emberrel közölhetjük, aki maga is látta azt a valóságot. A vakon született embernek nem tudjuk megmagyarázni a színeket, erről szól TOLSZTOJNAK *A vak és a tej* című meséje. „A szavak tehát a külső dolgok érzéki felfogásán alapulnak, következésképpen a szavak a valóság jelei, és csak a valósághoz való viszonyukban van jelentésük. A szónak vagy a beszédnek ez a valósághoz való viszonya éppen a hallgatóban aktualizálódik, ha a hallgató ismeri a szóban forgó valóságot. Ebből pedig az következik, hogy Gorgias számára a szó, a beszéd jelentése csak a kommunikációs folyamaton belül merül fel, azaz a jelentés egy bizonyos potencia, amelyet a hallgató aktualizál.”⁷⁷² Ez a szemantikai relativizmus tétele. Ez a tétel fogalmazódik újra RICHARDS és OGDEN közös könyvében.

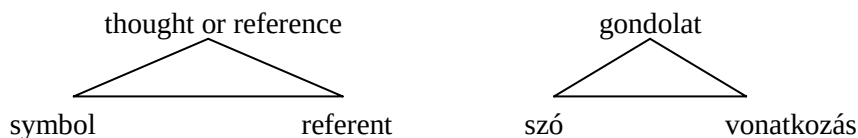
I. A. RICHARDS és C. K. OGDEN közös könyve *A jelentés jelentése* érdekes címet viseli.⁷⁷³ Egy idézettel indul, mely arról szól, hogy a szavak és a tények megfeleltetése az egész emberiség történelmének végigvonuló izgalmas kérdés, elég csak olyan szavakat említeni, mint ’vallás’, ’hazafiasság’ és ’tulajdon’: „Throughout the whole history of the human race [...] there have been no questions which have caused more heart-searchings, tumults, and devastation than questions of the correspondence of words to facts. The mere mention of such words as ’religion’,

⁷⁷² ADAMIK TAMÁS (1998) *Antik stíluselméletek Gorgiasztól Augustinusig*. Budapest, Seneca Kiadó, 19.

⁷⁷³ OGDEN, O. K. – RICHARDS, I. A. (1923) *The meaning of meaning*. London, Routledge–Kegan Paul; nagyon sok kiadása van, itthon GOMBOCZ ZOLTÁN ismertette. Érdekes módon ez a könyv nem hatott nálnunk oly mértékben, mint SAUSSURE könyve. Egy részlete le van fordítva: Charles Kay Ogden – Ivor Armstrong Richards: *A jelentés jelentése* (1923) Fordította: Szekfű András. In: BÓKAY ANTAL – VILCSEK BÉLA szerk. *A modern irodalomtudomány kialakulása. A pozitivizmustól a strukturalizmusig. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Osiris Kiadó, 2001, 337–341. A fordítás átvétel a következő könyvből: HORÁNYI ÖZSÉB – SZÉPE GYÖRGY szerk. (1975) *A jel tudománya*. Budapest, Gondolat Kiadó, 109–117. Két probléma merül fel a szemelvénnel kapcsolatban: 1. az angol szerzőket a korai, formalista nyelvelmélet képviselőinek tekintik, s ez a besorolás kétséges; 2. a szemelvénny pontosan az elmélet lényegét, a szemantikai relativizmus tételét nem adja vissza, ennek oka — többek között — pedig a *referent* terminus téves értelmezése. A *referent* nem a jelölt, ahogy a *szimbólum* sem a jelölő. A *referent* — vagy magyarul referens — a vonatkozás, a szimbólum maga a szó. A *The meaning of meaning* összefüggésben van az 1929-es *Practical criticism*szel, valamint az 1936-os retorikaelmélettel, l. az alábbi utalást.

'patriotism', and 'property' is sufficient to demonstrate this truth." Ezt a kérdést vizsgálja később RICHARDS egyedül írt könyvében, *A retorika filozófiájában*.⁷⁷⁴

A RICHARDS–OGDEN-féle tétel lényege a következő. Az emberek szavakkal (szimbólumokkal) kommunikálnak. Ezek a szavak egyfelől valóságos dolgokra utalnak, helyettük állnak, másfelől bizonyos gondolatokat ébresztenek az emberekben. Ezt a folyamatot ábrázolja a sokat idézett szemantikai háromszög (az egyszerűsített változatot közlöm):



Azt vélhetjük, hogy a kimondott vagy leírt szó hallatán mások is ugyanazt gondolják, mint mi, mások gondolatai is ugyanazok, mint a mieink, pedig ez ritkán fordul elő. RICHARDS példája a *macska* szó (*symbol*), mely a macskára mint egy külső tárgyra (*referent*) utal. Akinek negatív élménye volt a macskával kapcsolatban, az egy veszélyes állatra gondol (*reference*), akinek pedig pozitív élménye volt, az egy szeretetteljes, puha kis jószágra. Tapasztalataink alapján más-más fogalmaink alakulnak ki. Ha két személy a macskáról kezd el beszélgetni, ugyanazt a szót használhatják, de másra gondolhatnak, s ezért ez a nem egyezés félreértést okozhat.⁷⁷⁵

A RICHARDS–OGDEN-féle szemantikai háromszög nagyon fontos modell, azért, mert rávilágít arra, hogy a jelentés nem a szóban van, hanem az emberekben. Az emberekben kialakult jelentést pedig nagymértékben befolyásolják a tapasztalatok, az élmények, a neveltetés. A retorikaelmélet fontos tétele a hallgatóság figyelembe vétele: a szónoknak ismernie kell hallgatósága gondolatait; érvelési hibát követ el, ha nem ügyel hallgatóságára. A tanárnak is ajánlatos ismernie tanítványai gondolatait, különben nem tudja őket meggyőzni az elemzett mű szépségéről és igazságáról.

Richardsék súlyos szavakat említenek: vallás, hazafiasság, tulajdon. Vegyünk egy szakmánkhöz közel álló példát: A CRYSTAL-féle nyelvészeti enciklopédiában⁷⁷⁶ a következő mondat olvasható: „A nyelvészet egyetemi oktatása a hatvanas években kezdődött, s azóta a nyelvészeti kutatásnak több ága alakult ki.” Egy tájékozatlan olvasó elhiheti ezt az állítást; aki némiképpen ismeri a nyelvészet történe-

⁷⁷⁴ RICHARDS, I. A. (1936) *The philosophy of rhetoric*. New York, Oxford University Press.

⁷⁷⁵ Vö. a Világirodalmi lexikon *retorika* címszavával. A macskapélda a következő könyvből való: BERQUIST, G. F. – COLEMAN, W. E. – GOLDEN, J. L. (1976) *The rhetoric of western thought*. Dubuque, Iowa, Kendall–Hunt Publishing Company.

⁷⁷⁶ DAVID CRYSTAL (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Budapest, Osiris Kiadó, 513.

tét, megdöbben. Saját kontextusában sem érthető az állítás: melyik hatvanas évekről van szó? Csak nem az 1960-as évekről? Mit szólna ehhez SIMONYI ZSIGMOND vagy GOMBOCZ ZOLTÁN? Ők talán nem voltak nyelvészek, nem tanítottak a budapesti egyetemen? Sejthetjük, hogy a szerző vagy a fordító nyelvészetben valószínűleg az elméleti nyelvészetet érti, a többi diszciplínát kirekeszti a nyelvtudomány köréből. Az elméleti nyelvészet oktatása valóban akkortájt kezdődött, de még ez is kérdéses, hiszen az elméleti nyelvészet kérdéskörébe tartozó problémákat tárgyalták régen is, csak esetleg más néven. Mint olvasó más tartalommal töltöttem fel a nyelvészet szót tapasztalataim alapján, ezért inkongruencia keletkezett köztem és az üzenet küldője között.

A szemantikai relativizmus tétele magyarázza meg a SAPIR–WHORF-hipotézist, illetőleg e tétel ismeretében egészen másként lehet megítélni, mint ahogyan a szakirodalomban szokásos. A SAPIR–WHORF-hipotézis lényege az, hogy a nyelv határozza meg a világlátást és a kultúrát, s ez az állítás az első pillanatban olyan abszurdnak tűnik, mint GORGASZ tételei.⁷⁷⁷

A RICHARDS–OGDEN-tétellel való rokonságot világosan megmutatja BENJAMIN WHORF — első olvasásra abszurdnak tűnő — példája az üres és a teli benzineshordóról.⁷⁷⁸ Az angolok a benzineshordót kétféleképpen minősítik: 'üres' és 'teli'. Igen ám: a 'teli' fogalmához csak a 'folyadékkal teli' képzetet kapcsolják, pedig a hordó benzingőzzel is teli lehet. Így azután nyugodtan dohányoznak az üresnek vélt hordó mellett, s ez robbanásveszélyes. Ugyanarról a gondolatról van szó, melyet fentebb a macskapéldával szemléltettem: a referensen mást és mást értünk élettapasztalataink alapján, a jelentés szubjektív. Azután a különféleképpen értelmezett szavak befolyásolják az ember viselkedését. A legcélszerűbb magát EDWARD SAPIRT idézni: „Az emberi lények nem csupán az objektív világban élnek, s még csak nem is csupán a társadalmi tevékenység világában — miként azt általában hiszik —, hanem jelentős mértékben ki vannak szolgáltatva annak a nyelvnek is, amely az illető társadalom kifejezésének az eszköze. Naiv dolog azt hinni, hogy az emberek a valósághoz a nyelv nélkül viszonyulnak, s hogy a nyelv csupán a kommunikáció és a reflexió alkalmi eszköze. A való helyzet az, hogy a világképet jelentős mértékben a nyelv határozza meg.”⁷⁷⁹ Sok híres példa olvasható ezzel kap-

⁷⁷⁷ MÁRAI ezt írja: „De be kellett fejezni a honfoglalást, nyelvet kellett teremteni, nyelvet, melynek világosságával és a kifejezőerejével értelmet kap a táj, a jószág és az ember: ezért a költők, évszázadokon át, állandóan olvastak.” Föld, föld!...109.

⁷⁷⁸ BENJAMIN WHORF eredeti foglalkozását tekintve vegyész-mérnök volt, és tűzrendészként dolgozott, vö. WADHAUGH, RONALD, (1995) *Szociolingvisztika*, Bp., 192–213. STEVEN PINKER rendkívül kritikusan ír WHORF nyelvi determinizmusáról. Elsősorban olyan tanulmányokat idéz, melyek WHORF indián nyelvekbeli példáit bírálják. A sok kifogás minden bizonnyal igaz, de nem kapcsolódnak a szemantikai relativizmus tételéhez. PINKER, STEVEN (1999) *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Budapest, Typotex, 56–66.

⁷⁷⁹ SAPIR, EDWARD (1971) *Az ember és a nyelv. Fordította Fabricius Kovács Ferenc*. Budapest, Gondolat Kiadó, 46–47.

csolatban, a leggyakrabban azt szokták idézni, hogy a rokonságnevek rendszeréből kibontható a társadalom rokonsági rendszere. Helytelenül tartják ezt a tételt deterministának vagy idealistának, GORGIASZ, RICHARDS és OGDEN tétele sem az: a valóság és a nyelv dinamikus kölcsönhatásáról van szó. Ez a Bernstein-féle hipotézis lényege.

A WARDHAUGH-féle szociolingvisztika hangsúlyozza, hogy BERNSTEIN-re hatott a Sapir–Whorf-tétel: „Nemegyszer rámutat, hogy Whorf hívta fel a figyelmét arra, hogy a kultúra szelektíven hat a grammatika rendszerére, és e rendszer szemantikai és így kognitív jelentőségére is. [...] Bernstein szerint a nyelv is hat a kultúrára és a kultúra is a nyelvre, de a második hatás láthatólag erősebb az elsőnél”.⁷⁸⁰ BERNSTEIN munkásságát erősen vitatták külföldön is, nálunk is, mondván, hogy túl nagy szerepet tulajdonít a nyelvnek az ember jövőjének alakulása szempontjából, s mintha kissé idejét múltnak tartanák. Pedig ha gondolatvilágát oda helyezzük, ahová való: a szemantikai relativizmusról szóló vonulatba, akkor jobban megértjük, és olyan klasszikusnak tartjuk, akinek örökérvényű mondanivalója van.

Napjaink izgalmas témája a különféle kultúrák, népek összehasonlító vizsgálata. A más népek megítélésében nagy szerepük van a sztereotípiáknak, a visszavisszatérő előítéleteknek, vagyis annak a jelentéstartalomnak, mely valakiben egy más valakiről — különféle tapasztalatok, esetleg hallomások alapján — kialakul. Izgalmas feladat azt összehasonlítani, hogy egy népről hogyan vélekedik két-három másik nép, például a németekről a magyarok, az angolok és a franciák, s hogyan tükröződik mindez az irodalomban, az ifjúsági irodalomban vagy a tankönyvekben. Ennek a kérdéskörnek is óriási a szakirodalma, különösen olyan soknemzetiségű országban, mint Anglia vagy az Egyesült Államok. Ez ismét a szemantikai relativizmus problémája. Erre a szerteágazó problematikára gondoltam akkor, amikor RICHARDS és OGDEN könyvének bevezető sorait idéztem a szavak és a dolgok viszonyáról. Néhány évvel ezelőtt egy izgalmas felkérést kaptam a német–lengyel irodalmi társaságtól: egy előadást kértek „Német alakok a magyar gyermek- és ifjúsági irodalomban” címen.⁷⁸¹ Izgalmas élmény volt azt végigkövetni, hogy bizonyos korokban és bizonyos írók műveiben hogyan jelennek meg a német szereplők. Olyan volt ez a feladat, mint egy összehasonlító kulturális antropológiai vizsgálat, melynek pedagógiai hasznosíthatósága van. Hasonlóképpen pedagógiai hasznosíthatósága van a *reader response* elméletnek.

⁷⁸⁰ WARDHAUGH, i. m., 295.

⁷⁸¹ ADAMIK-JÁSZÓ, ANNA (1991) *Das Bild des Deutschen in ungarischen Kinder- und Jugendliteratur*. Beiträge Jugendliteratur und Medien. 5. Beiheft. 52–60.; rövid összefoglalása: JÁSZÓ ANNA (1999) *Német szereplők a magyar ifjúsági irodalomban*. Magyartanítás XL. évf. 2. sz. 53–56. A tanulmány angolul is megjelent egy kötet fejezeteként: ADAMIK-JÁSZÓ, ANNA (2001) Friend or foe? In: MARGARET MEEK ed. *Children's literature and national identity*. UK–USA, Trentham Books, 33–42.

A reader response története

A reader response történetének eddig két szakasza különíthető el: a kezdetek az 1920-as évektől az 1970-es évekig, és az elmélet újrafogalmazása az 1970-es évektől kezdődően. Az 1990-es években a szociokulturális szempont jellemzi elsősorban az újrafogalmazott elméletet.

A kezdetek

A tudománytörténeti háttér — dióhéjban — a következő.⁷⁸² A reader response kutatása az 1920-as években kezdődött Amerikában, nem az olvasáskutatók, hanem az irodalomtudósok, a filozófusok és a pszichológusok körében. I. A. RICHARDS *Practical Criticism* (Gyakorlati irodalomtudomány) című 1929-ben megjelent művét tartják az első, az olvasói választ vizsgáló tanulmánynak. Mérföldkőnek tekintik az irodalomtudományban és az iskolai gyakorlatban egyaránt.⁷⁸³ Az olvasáskutatásban a legtöbbet idézett szerző kétségkívül LOUISE ROSENBLATT. Első jelentős művét 1938-ban publikálta *Literature as Exploration* (Az irodalom mint felfedezés) címen.⁷⁸⁴ Elméletének az a lényege, hogy az irodalmi mű és olvasója között tranzakció jön létre, vagyis az olvasás kölcsönös cselekvés: a mű értelmezésében az olvasó legalább olyan jelentős, mint az író. Az olvasó irodalmi élménye alakulásában nagy szerepe van a személyes tapasztalatnak. ROSENBLATT könyvének hatására a figyelem az olvasói válasz komplex természetének feltárására irányult, esettanulmányok és módszertani tanulmányok sora született. A könyv megjelenésének ötvenéves évfordulóját az angoltanárok amerikai szövetsége megünnepelte, s máig a kutatások forrásának számít.⁷⁸⁵

Az amerikai új kritika (*new criticism*) az 1940-es és az 1950-es években egy időre visszaszorította a reader response irányzatot, ugyanis kizárólag a szövegre összpontosított, s megtiltotta az olvasó reakcióival s általában a szövegen kívüli té-

⁷⁸² SQUIRE, JAMES R. (1994) Research in reader response. Naturally interdisciplinary. In: RUDDALL, R. B. – RUDDALL RAPP, M. – SINGER, H. eds *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, 637–652.

⁷⁸³ RICHARDS, IVOR ARMSTRONG (1929) *Practical criticism*. New York, Harcourt Brace.

⁷⁸⁴ ROSENBLATT, LOUISE M. (1983) *Literature as exploration*. 4th edition. New York, Modern Language Association. (Eredeti kiadása: 1938.)

⁷⁸⁵ Összefoglaló tanulmánykötetek születtek: CLIFFORD, J. ed. (1991) *The experience of reading*. Portsmouth, Boynton/Cook, NH; FARRELL, E. J. – SQUIRE, J. R. eds. (1989) *Transaction with literature*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English. A tartalomelemzést a hazai nyelvésztaársadalommal Antal László ismertette meg, vö. ANTAL LÁSZLÓ (1976) *A tartalomelemzés alapjai*. Budapest, Magvető Kiadó. NAGY FERENC a tartalomelemzést a kriminalisztikában alkalmazta, vö. NAGY FERENC (1980) *Kriminalisztikai szövegnyelvészet*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

nyezőkkel való foglalkozást. Ez idő tájt a reader response kutatása Angliába tevődött át, itt elsősorban a pszichológus D. W. HARDING munkássága jelentős (*Psychological Processes in the Reading of Fiction*. British Journal of Aesthetics, 1962, 2, 133–147), aki különbséget tett a résztvevő és a szemlélődő regényolvasó között. Ekkor vetődött fel a *biblioterápia* gondolata, s számos pszichológiai indíttatású tanulmány született.

Az 1950-es és az 1960-as években a kutatás új szakasza kezdődött el. Az olvasók reakcióit megpróbálták a nyelvészeti indíttatású *tartalomelemzés* (*content analysis*) kvantitatív módszerével elemezni.⁷⁸⁶ Sokféle szempontból vizsgálták az olvasók reakcióit: kutatták az egyéni különbségeket, az esztétikai szempontot, az érzelmi hatást, a kulturális hátteret, a hiedelmeket és elvárásokat, az egyéni stílust, az olvasási képességet.⁷⁸⁷ Egy nagy nemzetközi vizsgálat azt bizonyította be, hogy a tanítás módszerétől függ az, hogy a gyerekek megtanulnak-e válaszolni az irodalomra.⁷⁸⁸ Ebből a korszakból sokat idézik M. LOBAN 1954-ben közzétett művét: *Literature and Social Sensitivity* (Az irodalom és a szociális érzékenység).

Az 1960-as években — az olvasáskutatás bekapcsolódásával — két jelentős fejlemény történt. 1. 1966-ban az amerikai Dartmouthban egy angol–amerikai konferenciát tartottak, melyen azt állapították meg, hogy a tanár legfontosabb feladata az *olvasói válasz* gondozása, s nem az irodalomtörténet és az írók alkotói korszakainak tanulmányozása, illetőleg tanítása. 2. Az olvasáskutatásban a hangsúly a szövegértés kognitív folyamatának a vizsgálatára tevődött, s ez ahhoz a felismeréshez vezetett, hogy a szövegértésben nagyon fontos az olvasó előzetes tudása — nemcsak a szépirodalmi, hanem az ismeretközlő szövegek esetében is —, pszicholingvisztikai szakkifejezéssel: *sémarendszere*. Az olvasáskutatásban jól ismert és meghatározó jelentőségű sémaelméletéről van szó.⁷⁸⁹ Az 1970-es években az irodalmi kutatások szorosan összefonódtak az olvasáspszichológiai, illetőleg a kognitív pszichológiai kutatásokkal. 1978-ban LOUISE ROSENBLATT egy újabb nagy ha-

⁷⁸⁶ Nagyszerű tanulmányok voltak a következők: SQUIRE, J. R. (1963) *The responses of adolescents to four short stories*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English; PURVES, A. – RIPPERS, V. (1963) *Elements of writing about a literary work*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.

⁷⁸⁷ Ezeknek a tanulmányoknak az összegezése nagyrészt olvasható a következő műben: COOPER, C. R. ed. (1985) *Researching response to literature and the teaching of literature: Points of departure*. Norwood, NJ, Ablex.

⁷⁸⁸ PURVES, A. – FOSHAY, A. – HANSSON, G. (1973) *Literature education in ten countries*. New York, Wiley.

⁷⁸⁹ ANDERSON, RICHARD C. – PEARSON, DAVID P. (1984) A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: PEARSON, DAVID P. ed. *Handbook of reading research*, New York, London, Longman; McKEOWN et al. (1992) *The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension*. Reading Research Quarterly, 27(2), 78–93. Hazai viszonylatban korán csatlakozott ehhez az irányzathoz HALÁSZ LÁSZLÓ, különösen a történeteséma alakulását vizsgálta az emlékezés és a műbefogadás összefüggésében, vö. HALÁSZ LÁSZLÓ (1983) *Az olvasás: nyomozás és felfedezés*. Budapest, Gondolat. A könyvtartományi szakirodalom Halász Lászlóra hivatkozik alapvetően, amikor olvasáslélektanról értekezik, vö. GERE BEN FERENC – NAGY ATTILA (1992) *Olvasás és társadalom. Olvasásshiziológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia. Szöveggyűjtemény*. Budapest, OSZK KMK; HORVÁTH TIBOR – PAPP ISTVÁN szerk. (2002) *Könyvtárosok kézikönyve 4*. Budapest, Osiris Kiadó.

tású művet publikált: *The Reader, the Text, the Poem* (Az olvasó, a szöveg, a költemény),⁷⁹⁰ melyet az olvasáskutatók, a metodikusok és az irodalomelmélet szakemberei egyaránt tanulmányoztak. ROSENBLATT megkülönböztette az esztétikai olvasást (olyan válasz, melyben a tapasztalat az elsődleges) és a kivezető olvasást (az információért való olvasást), s azt hangsúlyozta, hogy bármelyik olvasásról is legyen szó, az olvasó előzetes tudása és tapasztalata döntő jelentőségű (l. később részletesen). Rosenblatt elmélete ötvöződött a kognitív kutatásokkal, s hihetetlenül nagy hatást gyakorolt mind az elméletre, mind a gyakorlatra. Ekkoriban számos esettanulmány, naplóelemzés született, és számos tanulmány foglalkozott a fiatalabb korosztályok — elsősorban a gyermekek — olvasásával. Sokan foglalkoztak azzal, hogy az elmélet miként valósítható meg a gyakorlatban, továbbá hogyan valósítható meg a válasz értékelése. Felvetik azt a problémát, hogy a merev kérdezési technika és a standardizált tesztek negatívan hatnak az olvasói válaszra.⁷⁹¹ Arról is írnak, hogy nemzetközi viszonylatban kevésbé ismerik, lassan fogadják el a *reader response theory*-t, s hogy az irodalomtörténetet ki kellene egészíteni azzal a kutatással, mely azt vizsgálja, hogy a különböző generációk miként reflektáltak az irodalmi értékekre.⁷⁹²

A gyakorlati alkalmazás irányelveit tíz pontban foglalták össze: 1. Az iskolai irodalomtanításnak az olvasó és a mű közötti tranzakcióra kell összpontosítania. 2. Az olvasó választát előzetes tudása és tapasztalata befolyásolja. 3. A mű által kiváltott válasz időben és térben eltérő lehet, nyilvánvalóan különböznek az előzetes tapasztalatok. 4. Az olvasói válasz a retorikai modelltől is függ — a szöveg narratív vagy nem narratív jellegétől, a kivezető vagy az esztétikai hozzáállástól. 5. Egy irodalmi szövegre általában közös válasz alakul ki egy tanulócsoporthoz, habár nincsen két egyforma megoldás. 6. Az igazi irodalom gazdagabb élményt nyújt, mint az úgynevezett álirodalom. 7. A könyvet mindig ketten olvassák, ez azt jelenti, hogy tapasztalatainkat meg kell osztanunk másokkal, akár szóban, akár írásban. 8. A gyerekek válaszaiban jelentős fejlettségi különbségek figyelhetők meg. 9. A szavak hangzása gyakran éppolyan fontos, mint a jelentésük. 10. Az irodalomtanítás mindenkor módja hatással van a tanulók válaszára. Mind a tíz felsorolt területnek igen nagy a szakirodalma.

⁷⁹⁰ ROSENBLATT, LOUISE M. (1978) *The Reader, the Text, the Poem. The transactional theory of the literary work*. Carbondale – Edwardsville, Southern Illinois University Press.

⁷⁹¹ Vö. ANDERSON, P. M. – RUBANO, G. (1991) *Enhancing aesthetic reading and response*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.

⁷⁹² HANSSON, G. (1992) *Readers responding – and then? Research in the Teaching of English*, 7, 260–284. Nálunk HORVÁTH JÁNOS volt az az irodalomtörténész, aki az egyes korszakok bemutatásakor mindig ügyelt az irodalom közönségének a jellemzésére.

Az 1980-as évek végén azt találták, hogy a tanárok többsége az 1950-es évek új kritikai irányzatát követi, csak a szöveget elemzik; bár tudnak a reader response-ről, a posztstrukturáliszmusról és a dekonstrukcióról.⁷⁹³

Milyenek az érzékeny olvasók? Jellemzőiket hat lényeges vonást megállapítva foglalták össze:⁷⁹⁴

- Megértik a nyelv többértelműségét, átlátják a bonyolult mondszerkezetet, és felismerik a nyelvi ritmust.
- Folyamatosan megjósolják, hogyan fog a történet kibontakozni.
- Úgy vélik, hogy segítenek a szerzőnek a történet megalkotásában.
- Képesek a szerző nézőpontjának az értékelésére.
- Összekapcsolják az érzelmi és az intellektuális válaszokat.
- Tudják, hogy képesek az írásra, s gyakran írnak is, élvezik annak a szövegnek a megalkotását, melyet más is elolvas, nemcsak a tanár.

Petőfi S. János megfogalmazása áll közel a válaszáadás elméletéhez, ő azt mondja, hogy az olvasó hozzárendel egy jelentést a szöveghez, s ez a saját olvasata.⁷⁹⁵

KOSZTOLÁNYI DEZSŐ akkor fogalmazta meg a tranzakciót, amikor RICHARDS cambridge-i kísérleteit végezte, egy évvel a *Practical Criticism* megjelenése előtt; az egybeesés több mint meglepő: „Azok a könyvek, melyek a könyvtárak polcain szunnyadnak, még nem készek, vázlatosak, magukban semmi értelmük. Ahhoz, hogy értelmet kapjanak, te kellesz, olvasó. Bármennyire is befejezett remekművek, csak utalások vannak bennük, célzások, ákombákomok, melyek pusztán egy másik lélekben ébrednek életre. A művet mindig ketten alkotják: az író, aki írta, s az olvasó, aki olvasta.”⁷⁹⁶ MÁRAI pedig ezt írja: „Az írónak szüksége van arra, hogy ismerje az olvasó arcát.” Majd KOSZTOLÁNYIRA utalva, így folytatja: „Az olvasó arcát már ő sem látta tisztán, de még hitt benne, hogy van valahol. Budapesten szobrot emeltek a Névtelen Írónak, Anonymusnak...A Névtelen Olvasó még nem kapott szobrot. Megérdemelné, hogy kapjon egyet...”⁷⁹⁷

⁷⁹³ APPLEBEE, A. N. (1989) *The teaching of literature in programs with reputations for excellence in English*. Center for the Learning and Teaching of Literature, State University of New York, Albany, NY. 1987-ben kinn tartózkodásomkor rákérdeztem a különféle irányzatokra, s azt a választ kaptam, hogy „nem pletykálunk”, vagyis a tanszék az új kritika álláspontját őrizte.

⁷⁹⁴ CORCORAN, B. – EVANS, E. eds (1987) *Readers, texts, teachers*. Montclair, NJ. Boynton/Cook.

⁷⁹⁵ PETŐFI S. JÁNOS (1994) *Szövegolvasás–szövegértés–szöveginterpretálás*. Magyartanítás 5. sz. 10–11.

⁷⁹⁶ KOSZTOLÁNYI DEZSŐ (1928) *Ábécé. Irodalmi tanulmányok*. Bevezette és sajtó alá rendezte Illyés Gyula. Budapest, Nyugat.

⁷⁹⁷ MÁRAI SÁNDOR (1991) *Föld, föld!...Akadémiai Kiadó – Helikon Kiadó (eredetileg: 1972)*, 113–115.

A kutatás és az alkalmazás a 20. század utolsó évtizedeiben

A reader response rövid áttekintése után feltétlenül részletesen szólnom kell arról, hogyan alakult a kutatása a 20. század utolsó évtizedeiben. JAMES MARSHALL viszonylag friss összefoglalását idézem.⁷⁹⁸ Társadalmi (*political*), irodalomtudományi (*critical*) és gyakorlati (*empirical*) szempontból tárgyalja a reader response alakulását.

JAMES MARSHALL társadalmi szempontnak elsősorban az erkölcsi szempontot tartja, pontosabban az olvasó politikai, vallási és kulturális álláspontját. Áttekintést ad a vallási szempont alakulásáról, s a szakirodalmat idézve azt állapítja meg, hogy a 19. század közepére a vallásos-erkölcsi érzület háttérbe került. A vallásról és az erkölcsről két nagy vita zajlott le a legutóbbi időkben. Az egyik vita a hagyományos irodalmi kánonról szólt (Homérosztól pl. Joyce-ig). Az egyik tábor azzal érvelt, hogy ezek a művek irodalmi értéket képviselnek, a legjobbat, amit emberek gondoltak és mondtak. A másik tábor azt hangoztatja, hogy ez az irodalom az elitet képviseli, a gazdasági és politikai hatalmon lévőknek szolgálja, főleg a férfiakat. Akik az irodalmi kánon mellett érvelnek, azt hangsúlyozzák, hogy a kánon összekovácsolja a közösséget, felébreszti a tanítványokban az összetartozás érzését, közös tudást és szóállományt alakít ki, mely nélkül a közösség veszélybe sodródik. Azok, akik a hagyományos kánon ellen érvelnek, azt mondják, hogy az ilyen hagyomány láthatatlanná teszi a közösség nagy részét. A vita — annak ellenére, hogy tanárok, kutatók vesznek részt benne — mindig a hatalomról szól, mivel a cél mindig egy közösség kialakítása. Ezek a törekvések az irodalom közösségformáló erejébe vetett hitben gyökereznek.⁷⁹⁹

⁷⁹⁸ MARSHALL, JAMES (2000) Research on response to literature. In: KAMIL, MICHAEL L. – MOSENTHAL, PETER B. – PEARSON, DAVID P. – BARR, REBECCA eds *Handbook of reading research. Volume III*. Mahwah, New Jersey – London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 381–402, nagy bibliográfiával

⁷⁹⁹ Az irodalmi kánon körüli viták nálunk is élesek, vö. *Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón. Kerekasztal-beszélgetés.* (2000) Új Pedagógiai Szemle, L. évf. 7–8. sz. 159–168. ARATÓ LÁSZLÓ és FENYŐ D. GYÖRGY a 20. századi műveket helyezné előtérbe az iskolai olvasmányanyagban, Örkenyt, Hajnóczyt, Závadát, Gion Nándort, Bodor Ádámot, Tar Sándort, mégpedig a befogadó szempontjai alapján. Hevesen érvelnek klasszikusaink, Jókai és Móricz ellen, azt állítván, hogy a *Légy jó mindhalálig* problematikája távol áll a mai gyerektől. ARATÓ LÁSZLÓ ezt állítja: „Nagyon nagy baj van. Azt gondolom, hogy a szenvedélyesen olvasó és szenvedélyesen tanító magyartanárok száma egyre csökken” (168). Ebben igaza lehet, de a klasszikus kánon támadásában egészen bizonyosan nem. Pályám kezdetén én tanítottam az akkori kortárs irodalmat, Sánta Ferencet, Sarkadi Imrét, Somogyi Tóth Sándort, Fejes Endrét, még Csörsz Istvánt is (az utóbbi három talán kihullt az idő rostáján, már csak ezért is kockázatos a friss irodalmat tanítani). De senkit sem hagytam ki a nemzeti múltunkat és mai identitásunkat meghatározó kánonból, ahogy az amerikaiak is ragaszkodnak a *Skarlát betűhöz* vagy a LAURA INGALLS WILDER könyveihez. — Az irodalmi kánonról a Magyartanításban is volt vita: KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (1997) Irodalmi kánon és magyar pesszimizmus. *Magyartanítás*. 5. sz. 12–17; BENCZIK VILMOS (1998) Irodalmi kánon és olvasóvá nevelés. *Magyartanítás*. 2. sz. 19–20; A. JÁSZÓ ANNA (1998) Irodalmi kánon és olvasóvá nevelés. *Magyartanítás*. 3. sz. 24–25. BENCZIK VILMOS azt az álláspontot fejt ki, hogy az iskolai órákon az irodalmi kánont kell tanítani, a házi olvasmányokat viszont a gyermekek érdeklődéséhez és fejlettségéhez kellene igazítani. Az új módszerek bevezetésében mindhárman egyetértettek, s abban, hogy a *felolvasást* újra szorgalmazni kellene az órákon.

A másik vita — erősen az első vitához kapcsolódva — arról szólt, hogy az irodalomnak van-e erkölcsi hatása az egyénekre. Ezek a viták egyrészt a cenzúráról (*censorship*) szóltak, s rendszerint az erőszakra és a szexualitásra vonatkoztak. Mindenképpen érintik az irodalmi kánont, mivel a modern irodalomban ezek a problémák erőteljesen jelentkeznek, ezért kizárják a kánonból. Másrészt ezek a viták bizonyos szövegek támogatásához vezettek, azzal érvelve, hogy ezek a szövegek jó hatással vannak az iskolásokra. Sokan érvelnek a „*moral literacy*”, illetőleg a „*cultural literacy*” mellett, s rámutatnak arra, hogy bizonyos szövegek veszélyesek lehetnek a gyerekek számára.

És ha a gyerekek és a felnőttek egyáltalán nem olvasnak? Sokan ezért is érvelnek az irodalom — bármiféle irodalom — olvasása mellett, s aggódnak, hogy az olvasás eltűnik a mai kultúrából. MCLUHAN hatásosan írta le, hogy az olvasás el fog tűnni a mai médiumok világában, s számos elégikus hangvételű írás született erről, ezek már címükben is érzékeltetik tartalmukat: *Literature Lost, What Was Literature, The Death of Literature, The Gutenberg Elegies*. PLATÓN arról írt, hogy milyen veszélyes az irodalom olvasása, most pedig arról írnak, hogy milyen veszélyes az irodalom nem olvasása, hiszen „*Only in this state are we prepared...to question our origins and destinations and to conceive of ourselves as souls*”.⁸⁰⁰ Nemcsak arról van szó, hogy az egyén elveszíti önmagát, hanem a társadalom sem marad fenn a hagyományok nélkül.

Az irodalomtudomány (*critical tradition*) a tudósokhoz kapcsolódik, s irodalomelméletnek (*literary theory*) vagy szűkebben értelmezve az olvasói válasz elméletének (*reader response theory*) nevezik. Míg a politikai hagyomány őse PLATÓN, addig a kritikai hagyomány őse ARISZTOTELESZ, mégpedig *Poétikájának* azon részlete, melyben a tragédia hatását vizsgálja, vagyis a katarziszelmélet. A reader response történetéről írok mindnyájan RICHARDS (1929) és ROSENBLATT (1938) műveit tekintik az irányzat kezdetének. RICHARDS (*Practical Criticism*, 1929) arra kérte cambridge-i tanítványait, hogy szabadon válaszoljanak az általa kijelölt költeményekre, majd pedig tartalomelemzést végzett, s kategorizálta a válaszokat. Arra a következtetésre jutott, hogy az olvasó egyéni helyzete óhatatlanul befolyásolja olvasását. RICHARDS empirikus kutatási módszerét sokan követték az 1960-as és az 1970-es években. ROSENBLATT szempontja inkább elméleti (*Literature as Exploration*, 1938), és inkább kapcsolódik az iskolához (a *Commission on Human Relations* támogatta, ez a csoport pedig a *Progressive Education Association*hoz tartozott). Könyve legelején arra hívja fel a figyelmet, hogy viharos korunkban a tanulókat fel kell arra készíteni, hogy előzmény nélküli és előre nem látható problémákkal találkozhatnak („*In a turbulent age, our schools and colleges must prepare the students to meet unprecedented and unpredictable problems*”, p.

⁸⁰⁰ BIRKERTS, S. (1994) *The Gutenberg elegies*. Boston, Faber & Faber, 32.

3.). A nevelésbe vetett hit végigvonul az egész könyvön, s ROSENBLATT nemcsak azt állította, hogy az olvasónak jelentős szerepe van a jelentés létrehozásában, hanem a könyv eszköz arra, hogy kiemelje az olvasót abból a korlátozott kultúrájú környezetből, amelybe beleszületett, továbbá az irodalom lényeges szerepet játszik abban a folyamatban, melynek során az egyén egy kulturális mintához asszimilálódik.⁸⁰¹ Az irodalomtudományban inkább RICHARDS műveit idézik, ROSENBLATT korai művét nem, pedig MARSHALL szerint feltétlenül érezhető a hatása az iskolai-módszertani szakirodalomban. (Magam is tanúsíthatom, hogy az olvasáspedagógiai tanulmányokban ROSENBLATT állandóan és gyakran hivatkozott szerző.)

Annak ellenére, hogy RICHARDS és ROSENBLATT viszonylag korán megalapozták az irodalmi válasz (*literary response*) elméletét, csak negyven évvel később kezdtek vele ismét foglalkozni, akkor, amikor az egyeduralkodó új kritikát (*all-but-imperial new criticism*) támogató irodalomtudományi önteltség elkezdett foszladozni (ezek JAMES MARSHALL szavai). A reader response elsősorban az USA-ban az 1970-es és az 1980-as években lett népszerű, az 1940-es évektől az 1960-as évekig uralkodó formalista irodalomtudomány ellenreakciójaként. Röviden szólva, a formalista új kritika csak a mű belső szerkezetét vizsgálta, nem tekintették a vizsgálat tárgyának, sőt hibának (*affective fallacy*) tartották a mű olvasóra gyakorolt hatásának a vizsgálatát. Az újkritika által kifejlesztett szoros olvasás (*close reading*) ellensúlyozta a tömegkommunikáció hirdetéseit és fogyasztói szemléletét, az anarchiával szemben a kultúrát volt hivatva megőrizni.⁸⁰² Azt is hangsúlyozzák, hogy a szoros olvasás egy társadalmilag értékes választ vált ki az olvasóból. Mint említettem, a hetvenes és a nyolcvanas évek elején megváltozott az egyetemi körök véleménye, elkezdődött a reader response széles körű kutatása. MARSHALL három csoportot különböztet meg.

Az első csoport az irodalmi mű jelentését az olvasó pszichológiai identitásában és önéletrajzában találja meg. HOLLAND szerint az a jelentés, melyet az olvasó a szövegből kivon, mindig az olvasó pszichológiai beállítottságára reflektál, s nem az író szándékára.⁸⁰³ A reader response teoretikusok második csoportja szerint az irodalmi jelentés forrása azoknak az olvasási konvencióknak sokasága, melyek megszlanak az író és az olvasó között. Ezek a konvenciók alakítják a jelentést, de nem határozzák meg, hogy milyen jelentés származik egy bizonyos műből. STANLEY

⁸⁰¹ „Books are the means of getting outside the particularly limited cultural group into which the individual is born” and the literature itself „can play an important part in the process through which the individual becomes assimilated into the cultural pattern” i. m. 386.

⁸⁰² MCCORMICK, K. (1994) *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester, Manchester University Press.

⁸⁰³ MARSHALL a következő szerzőket idézi: HOLLAND, D. (1975) *Five readers reading*. New Haven, Yale University Press, CT; BLEICH, DAVID (1975) *Readings and feelings: An introduction to subjective criticism*. Urbana, National Council of Teachers of English, IL; (1978) *Subjective criticism*. Baltimore, MD, John Hopkins University Press.

FISH egy korai művében egyaránt fontosnak tartja az ötletes, figyelmes olvasót, aki követi mind az író, mind saját reakcióit, a válaszok pedig valószínűleg azok, amelyeket az író is szándékozott kiváltani. Ide tartozik LOUISE ROSENBLATT, 1978-ban publikált *The Reader, the Text, the Poem* című sokat idézett művében fejt ki a tranzakciós elméletet, s a kivezető és az esztétikai olvasásról szóló tanítását (ez olyannyira fontos, hogy lentebb, ROSENBLATT saját írása alapján ismertetem). A harmadik csoport kutatói az olvasói válasz forrását abban a szociokulturális kontextusban keresik, melyben olvasnak. (Ide tartozik BLEICH és FISH későbbi álláspontja is.) E szerint az álláspont szerint az a közösség alakítja az olvasó stratégiáit és elvárásait, melyhez tartozik, még azt is, hogy mit tart irodalmi műnek, s mit olvas úgy, mint egy irodalmi művet. Mindez összhangban van BAHTYIN dialóguselméletével, mely szerint az egyéni jelentés mindig válasz egy másik válaszra, s maga is választ vár. A válaszok ebben a felfogásban a társadalomban szerveződnek, olyan előfeltevések és nyelvi formulák hálózák be, melyeknek az adott kultúrában történetük van, s akkor is magukkal cipelik történetüket, amikor az olvasó ki mondja őket.

Természetesen, ha azt állítjuk, hogy a válaszokat a szociális és a kulturális előfeltevések alakítják, akkor lehetővé válik a válaszok társadalmi dimenzióinak kutatása, vagyis más lesz a hatalmon lévőknek, és más lesz a perifériára szorultaknak a válasza. A kutatók egy csoportja a feminista irodalmat kapcsolta ide, egy másik csoportjuk pedig kultúrtörténeti szempontból vizsgálta a válaszokat.

Látható, hogy jelentős különbség van a *reader response* teoretikusai között, s ezeket a különbségeket figyelembe kell vennünk. Ezek az irányzatok — HOLLAND, ROSENBLATT, FISH — különböző iskolai gyakorlatot követelnek, lényeges különbség van a pszichológiai és a szociális szempontú gyakorlat között.

A kutatás helyzetéről azt írja MARSHALL, hogy a kezdeti művek kivételével — ilyen RICHARDS tanulmánya, ilyenek HOLLAND pszichiátriai esettanulmányai, valamint azok a szoros olvasások, melyeket BLEICH végzett el egyes személyek válaszaiban — kevés az empirikus tanulmány arról, hogyan alkotják az olvasók a választ az irodalmi műre. Ilyen JANICE RADWAY *Reading the Romance* című műve (1984).

A gyakorlatot olyan kutatók képviselik, akik szorosabban kötődnek a tanárokhoz, a diákokhoz és az iskolához. A kutatási módszerek a pszichometriából, újabban az antropológiából származnak. A válaszok beszéden, íráson, rajzon, vagyis közvetítő anyagon tanulmányozhatók. A régebbi kutatásokról számos összegezés született⁸⁰⁴, Marshall a legújabb kutatásokat ismerteti.

RICHARDS kutatását (1929) sokan követték, habár az általa megállapított kategóriákat, melyek alapján a válaszokat osztályozta, a kutatók elméleti érdeklődé-

⁸⁰⁴ A legutóbbi összefoglalást idézem: BEACH, R. – HYND, S. (1991) Research on response to literature. In: BARR, REBECCA – KAMIL, M. L. – MOSENTHAL, P. – PEARSON, DAVID P. eds *Handbook of reading research. Volume II*. New York, Longman. 453–489.

süknek megfelelően megváltoztatták. A kategóriáknak két típusát különböztetik meg. Az egyik csoportban a kategóriákat RICHARDS nyomán állapítják meg, s a válaszok hasonlóságát, illetőleg különbségét vizsgálják, a kutatás induktív módszerű (a divatos kifejezéssel: *bottom-up*). RICHARDS többek között kódolta tanítványai válaszait: a tiltásukra, gátlásukra (*inhibition*), ragaszkodásukra a tantételekhez (*doctrinal adhesions*), illetőleg szokványos válaszait (*stock responses*). SQUIRE asszociációs (*associational*) és egyéni érdekelttség (*self-involvement*) kategóriák szerint vizsgálta a válaszokat. PURVES és RIPPERE kategóriái: elkötelezettség (*engagement*), észlelés (*perception*), értelmezés (*interpretation*), értékelés (*evaluation*) és egyebek (*miscellaneous*); ez a legtöbbek által követett kategóriarendszer. Az újabb kutatások kategóriái: információra alapozott válasz (*information-driven*), történetre alapozott (*story-driven*), szempontra alapozott (*point-driven*), illetőleg bölcsesség, éleslátás (*insight*), beleélő képesség (*empathy*), a képzelet élénksége (*imagery vividness*) jellemzi a választ. A másik csoport kutatói a gondolkodás minőségét, a válaszok mélységét értékelik. APPLEBEE a gyerekek válaszait — előre meghatározott kategóriák szerint (*top-down*) — a következőképpen osztályozta: elmondás, tartalomelmondás (*narration*), összegezés (*summarization*), elemzés (*analysis*) és általánosítás (*generalization*).⁸⁰⁵ Vannak kategóriák a felületes és az elmélyült elemzés szerint, illetőleg az egyszerűtől a bonyolult, a kidolgozott válaszig.⁸⁰⁶ Természetesen, az olvasói válaszok elemzése nyomán kérdések támadhatnak: Vajon miért különböznek ennyire a válaszok? Mi okozza a különbségeket? A szövegtől, az olvasótól vagy a kontextustól függenek?

A szöveg fontos tényező, annak ellenére, hogy a vizsgálatok az olvasóra és a kontextusra összpontosítanak. Egyáltalán mi az irodalmiság kritériuma: az irodalomtörténeti hagyomány vagy az a hagyomány, ahogyan az olvasók megítélik. ROSENBLATT esztétikai olvasásról ír, s általában az a vélemény alakult ki, hogy másképpen olvasunk egy irodalmi szöveget, mint egy nem irodalmi (*nem művészi*) — ezt a terminust is használják sok helyütt, pl. Szlovéniában hallottam). A kutatások kimutatták, hogy az igényes szöveg olvasása után az ötödikes gyerekek igényesebb esszéket írtak, mint azok, akik rosszabb minőségű szövegeket olvastak. Egy másik kutatás azt bizonyította, hogy a gyerekek egy Mexikóról szóló irodalmi szöveg olvasása után jobb esszéket írtak, mint azok, akik csak a tankönyv szövegét olvasták. A műfaj, a téma, a szöveg minősége, nehézsége feltétlenül befolyásolja a

⁸⁰⁵ APPLEBEE, A. N. (1978) *The child's concept of story*. Chicago, University of Chicago Press.

⁸⁰⁶ A különféle szerzők által felállított kategóriákat ismerteti BEACH és HYNDY (l. fentebb). Érdemes megemlíteni, hogy RICHARDS 1929-es könyve után az első szerző SQUIRE, ő 1964-ben publikálta vizsgálatát, Kategóriái a következők: asszociációk, előítéletes vélemény, érdekelttség, a narrációra való reagálás, értelmezés, értékelés, egyebek, vö. SQUIRE, JAMES (1964) *The responses of adolescents while reading four short stories*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.

reakciókat.⁸⁰⁷ A legutóbbi idők nagy témája a multikulturális irodalom hatásának a vizsgálata, főleg a kisebbségi kultúrákkal kapcsolatos attitűdök feltárása. Ezek a kutatások kapcsolatban vannak az irodalmi kánon kérdésével, hiszen sok esetben perifériára szorult művekről van szó. A tanárok és a szülők hisznek az irodalomnak az értelemre és az érzelemre gyakorolt hatásában, abban, hogy a multikulturális irodalomnak a multikulturális tanterv középponti részének kell lennie, s szerepe van a társadalmi egyenlőség megteremtésében. A kutatási eredmények eltérők, elfogadásról és ellenállásról egyaránt beszámolnak. A gyerekek ellenállásán nem szabad csodálkozni, mivel a téma nagyon új, s a jövőben a vizsgálatoknak kidolgozottabbaknak kell lenniük.

Az olvasóra irányuló kutatások változtak az évek során. A régebbi kutatások az olvasók fejlettségi szintjére, személyiségére, a szöveghez való viszonyára összpontosítottak, valamint az olvasó készségeire, melyekbe beleértik a műfajok ismeretét is. Ezek a tényezők ugyanis erőteljesen hatnak az olvasó reakcióira. Megállapították, hogy a fiatalabb gyerekeket az észlelés (*perception*) köti le, a nagyobbak már hajlamosabbak az értelmezésre. A főiskolások a szereplők jellemére, lelkületére figyelték, míg a kisebbek inkább a történetre. Az olvasó személyiségét vizsgáló kutatások azt figyelték meg, hogy az olvasók saját lelkületük és személyiségük (*identity themes*) szerint alkotják újra a művet; vannak, akik vagy az információra vagy a történetre vagy a nézőpontra reflektálnak; a férfi és a női olvasók között uralkodó (*dominant*), engedelmes (*submissive*) és integrált (*integrated*) reflexiót alapítottak meg. Az olvasó készségeit vizsgáló tanulmányok megfigyelései szerint a kisgyerekek összetett válaszokat adtak az ismerős történetre, míg az ismeretlenre egyszerűbb válaszokat; az irodalmat kedvelő olvasók hajlamosabbak tematikus megállapításokat tenni. A legújabb kutatások nem a reflexió eredményét, hanem a reflexió folyamatát vizsgálják. LANGER négy fokozatot figyelt meg a felidézésben: 1. áttekintés (*envisionment*), ekkor az olvasó tájékozódik a szöveg világában; 2. beépülés és a végighaladás (*being in and moving through*) a látomásban, ekkor az olvasó előhívja előzetes tudását, és megérti a szöveget; 3. ezután kilép a szövegből, és újragondolja ismereteit (*stepping out and rethinking what one knows*); ezen a fokon az olvasó kapcsolatot létesít a szöveg és saját világképe közt; 4. végül a kilépés és a tapasztalatok megfogalmazása zárja le a folyamatot (*stepping out and objectifying the experience*), ekkor az olvasó elemző módon összpontosít a szöveg

⁸⁰⁷ Ezeket a kutatásokat figyelemükbe ajánlom azoknak, akik a hazai magyartanításba a tömegkultúrát is be akarják vinni, ily módon kedvezve a gyerekek ún. érdeklődésének, s a kevés magyarórát igénytelen slágerszövegek és lektűrök elemzésével töltik. Igaz, hogy végül arra a következtetésre jutnak, hogy ezek a „művek” silányak, de mégiscsak a gyerek elé kerül az igénytelen példa. Ez olyan eljárás, amikor helyesírás-tanítás ürügyén a gyerekek elé hibás szöveget tesznek, hogy javítsák ki őket. Ez azért helytelen, mert a rossz példa ragadhat meg az emlékezetben.

formájára és témájára, véleményt formál az észleléseiről, és az olvasott szöveget egyéb szövegekhez kapcsolja.

Számos kutatás vizsgálja a gyakorlott és a kevésbé gyakorlott olvasók reflexióinak különbségeit. HARTMAN⁸⁰⁸ nyolc gyakorlott olvasótól hangosan gondolkodó jegyzőkönyvet vett fel (*think-aloud protocols*). Olvasásra öt különböző bekezdést adott, s az intertextuális kapcsolatokat vizsgálta. Az olvasók kétféle kapcsolatot teremtettek: a) kapcsolatokat teremtettek az eszmék, az események és az emberek között, b) valamint szociális, társadalmi és történelmi kapcsolatokat teremtettek. Arra a következtetésre jutott, hogy a gyakorlott olvasók többféle módon olvasnak, többféle módon olvassák az azonos részletet is. Egy másik kutatás⁸⁰⁹ azt igazolta, hogy a gyakorlott olvasók hasznosítják háttértudásukat és a szöveg adta támpontokat, ezzel szemben a gyenge olvasók lineárisan olvasnak. Azt is bizonyították, hogy a gyakorlott olvasók — főiskolások — sokkal inkább kitöltötték a szövegbeli hiányokat (*gaps*), mint a kevésbé gyakorlottak; ezt a vizsgálatot is hangos jegyzőkönyvekkel végezték.

A jelenlegi kutatásokban sok az esettanulmány. Az egyik esettanulmány — melyet kilencedikes tanulókkal végeztek — azt figyelte meg, hogy a gyerekek inkább a történetre és a asszociációkra reflektáltak, s nem az alapgondolatra. Egy másik esettanulmányban a tizedikesek változatos válaszokat adtak, egy harmadikban a tanulók képesek voltak az értelmezésre, de értelmezésük túlságosan tapadt a szöveghez. Egy nagyobb tanulmányban azt rögzítették, hogy a tanulók változatosan reagáltak, sőt számos esetben a diákok esztétikai jellegű megfigyeléseket is tettek.

A vizsgálatok érdekes és provokatív vonalához tartoznak a nemekre összpontosító irodalmi válaszok. Azt kutatják, miért és mit olvasnak a nők, sajátos szociális, gazdasági és politikai helyzetük hogyan befolyásolja reakcióikat. Ezek a kutatások — ahogyan látom őket — pozitívabbnak tűntetik fel a nőket a férfiaknál. Az egyik tanulmány arra a következtetésre jut, hogy a férfiak inkább a formális elemekre reagálnak, a nők viszont jobban megértik a mű üzenetét; a férfiak vagy uralni akarják a szöveget, vagy távolságtartók, a nők ezzel szemben kiegyensúlyozottabbak. A nemek szerint változik az olvasott művek nagysága és fajtája. Az egyik tanulmányban az olvasható, hogy a nők 85%-a olvas szórakozásból, míg a férfiaknak csak 65%-a. A nők általában szívesebben olvasnak regényeket, és hangsúlyozzák is érzelmeiket, a férfiak inkább a tényeket és az eszméket kedvelik, tehát az ismeretközlő irodalmat.

⁸⁰⁸ HARTMAN, D. K. (1995) *8 readers and: the intertextual links of proficient readers reading multiple passages*. Reading Research Quarterly, 30, 220–261.

⁸⁰⁹ GARRISON, B. M. – HYND, S. (1991) *Evocation and reflection in the reading transaction: A comparison of proficient and less proficient readers*. Journal of Reading Behavior. 23, 259–280.

SIMPSON⁸¹⁰ kimutatta, hogy az ismeretközlő, nem művészi szövegek olvasása azt eredményezte, hogy a diákok érvelő készsége fejlődött, s ez közvetve tanulmányi sikerhez és gazdasági érvényesüléshez vezetett. A kutatásba — ily módon — bekapcsolódik a kontextus.

A gyakorlati (empirikus) kutatás kimutatja a kontextus fontosságát. Mindenekfelett az iskolai hagyományok vannak nagy hatással az olvasói válaszokra, mivel az iskola közvetíti a tanulóknak az adott kultúra irodalmát, s megismerteti őket az adott kultúrában előnyben részesített válaszokkal is. Sokkal lényegesebb — s ezt az állítást rangos szakirodalom támogatja meg⁸¹¹ —, hogy az ember irodalmi reflexióit mindig befolyásolják azok a normák, értékek és kötődések, melyek az embert egy kulturális kontextushoz kapcsolják; ezeket az olvasó magáévá teszi, és olyan intellektuális eszközökké válnak, melyeknek segítségével felépíti a válaszait. Más szóval a kultúra körülveszi az olvasót, beépül az olvasóba, és egy olyan anyagot alkot, melyekből maguk a válaszok készülnek.

A kutatás egyik vonulata azt vizsgálja, hogy a tanárok mit gondolnak az irodalmi válasz helyes formáiról, ők maguk hogyan válaszolnak, és véleményüket hogyan alkalmazzák az iskolai gyakorlatban. Vannak olyan tanárok, akik az elemzést, a szoros olvasást tartják fontosnak, s vannak, akik a választ; beállítottságuknak megfelelően szervezik óráikat. Sokan az iskolai gyakorlathoz térnek vissza, s azonosítják a szövegben az irodalmi terminusokat, megbeszélik a témát és a szereplők jellemét. A gyakorló tanárok rendszerint olyan kérdéseket tesznek fel, amelyeneket a képzésben és kollégáik körében tapasztalnak.

Az irodalmi kánont is tanulmányozzák. A tapasztalat az, hogy a középiskolában erősen ragaszkodnak a hagyományhoz — Romeó és Júlia, Julius Caesar, The Great Gatsby, To Kill a Mockingbird stb. —, annak ellenére, hogy szorgalmazzák a modernebb és a multikulturális irodalmat is. Az elemi iskolában több irodalmi szöveg jelent meg az utóbbi években, a tanárok általában kombinálják a basal readerek és a kereskedelembe kapható könyvek használatát.

A tanórákat is vizsgálják a reader response szempontjából. A témák változatosak: az ironia tanítása, az írás szerepe az irodalom megértésében, a nem verbális jelek, a rajzolás, a tánc, a dráma szerepe. Ezek a tanulmányok változatosak, érdekesek, de nem szerveződnek egységes egésszé; hiányzik az az egységes elv, amely segítené a tanítást. Számos kritikai tanulmány is született. Azok az érdekesek, melyek az irodalomról folyó társalgást vizsgálják. A tanárok általában fontosnak tartják a gyerekek párbeszédeit, ugyanakkor nem mindig vannak tudatában saját beszédük fontosságának. A jó olvasók érdekesebb beszélgetést produkálnak, mint a

⁸¹⁰ SIMPSON, A. (1996) *Fictions and facts: An investigation of the reading practices of girls and boys*. English Education. 28(4), 268–279.

⁸¹¹ VYGOTSKY, L. 1978, *Mind in society*. Harvard University Press, Cambridge, MA; WERTSCH, J. (1991) *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

kevésbé jó olvasók, ez utóbbi esetben a tanár uralja a beszélgetést, a gyerekek kevésbé vesznek benne részt. A jó képességű gyerekek a saját maguk által választott könyvekről sokkal élénkebb beszélgetést produkáltak, mint egyébként. Az órai beszélgetések témakörében NYSTRAND és GAMORAN végezte el a legfigyelemreméltebb kutatást. A következő lényegi megbeszéléseket találták: a) hiteles, nyílt végű kérdések (melyekre nincsen előre meghatározható válasz), b) gyorsan kapcsoló válasz (*uptake*), a tanár válasza a tanulók kérdéseire, melyben belefoglaltatnak a tanulók szavai és gondolatai, c) a tanár értékelései, amelyek nemcsak a tanulók válaszaiknak kommentálásai, hanem felhasználják a tanulók válaszait a beszélgetés előre lendítésére, folytatására. Az ilyen lényegi megbeszélés a kutatások szerint kevés volt, de ahol megfigyelték, ott az írásbeli munkák sokkal magasabb színvonalúak voltak, mint másutt.⁸¹²

A kontextushoz tartozik az a mód, ahogyan a diákok a tanórán kívül beszélgetnek az irodalomról. Ilyenkor sokkal több személyes élményt idéznek fel, sokkal inkább mernek etikai kérdésekről beszélgetni. Gyakrabban tesznek fel puhatolódzó kérdéseket, könnyebben fejezik ki egyet nem értésüket. Ez a helyzet — bár ironikusnak hat — közelebb viszi őket egymáshoz. NYSTRAND és GAMORAN 1997-ben publikált könyvükben a szociokulturális háttér szerepét hangsúlyozzák, a csoport ugyanis nagy hatással van az egyes emberek irodalmi reakcióira, arra, hogy mikor és miért nyilatkoznak meg. Szociokulturális szempontból tanulmányozzák az osztályközösségeket, tehát nem a tanulók eredményeit és a tanárok gyakorlatát, hanem a szociokulturális mintákat. Egy az intertextualitásról szóló gondolatébresztő tanulmányban BLOOME és EGAN-ROBERTSON arról értekezik, hogy a vizsgálatban nem az egyén a fontos, hanem a csoport. Emberek adják a válaszokat, mégpedig sajátos körülmények között, ezeket a körülményeket több tényező határozza meg: a nyelvi regiszter, a beszédfordulatok egységei, s az az összetartó erő, melyet a többi beszélő érdeklődése biztosít.⁸¹³

Összegezésként azt állapíthatjuk meg, hogy a társadalmi (politikai), az irodalomtudományi (kritikai) és a gyakorlati (empirikus) szempont hozzájárult ahhoz, hogy jobban megértsük az olvasó válaszát. Az utóbbi években sokat és gyorsan változott a kutatás: egyre inkább előtérbe került a szociális kontextus vizsgálata, s ezzel kapcsolatban hangsúlyt kapott a társadalmi szempont, például az, hogy mit is olvastunk a gyerekekkel. Ezen a ponton óhatatlanul szükség van az empirikus kutatásokra. A új kutatási irány összekapcsolja a három szempontot, s a következő kérdé-

⁸¹² NYSTRAND, M. – GAMORAN, A. (1991) *Instructional discourse, student engagement, and literature achievement*. Research in the Teaching of English. 25, 261–290.; uők: (1997) *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York, Teachers College Press.

⁸¹³ BLOOME, D. – EGAN-ROBERTSON, A. (1993) *The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons*. Reading Research Quarterly. 28, 305–333.

seket teszi fel: 1. Hogyan tanítják egyetemi szinten az irodalmat? Melyek a leginkább tanított szövegek? Milyen cél vezérli az oktatót? Míg a középfokú irodalomtanításról sok tanulmány szól, kevés foglalkozik a felsőfokú gyakorlattal. Ez azért is fontos volna, mert a tanárok rendszerint úgy kezdenek tanítani, ahogyan őket tanították. 2. Milyen viszonyban legyen az egyetemi és a 12 évfolyamos iskolai tanítás? Kérdéses, hogy az irodalomtudomány új fejleményeit bevigyék-e az iskolába (kulturális tanulmányok, dekonstrukció, új történetiség — *cultural studies, deconstruction, new historicism*)? Az egyetemi oktatás egyre specializáltabb, kérdéses, hogyan viszonyuljon ehhez az iskolai oktatás? 3. az irodalomelmélet új fejleményeiből milyen iskolai gyakorlat származzék? Ötven éve a szoros olvasás a gyakorlat, kibővítve nagy csoportokban történő megbeszélésekkel és érvelő esszék íratásával. Ez a gyakorlat a formalista, új kritikai elmélethez kötődik, s ezt már az egyetemek elhagyták. Egy új irodalomelmélet hajnalán — s ez lehetséges, hogy a *reader response* elmélet lesz — új gyakorlatra van szükség.⁸¹⁴ 4. Egy multikulturális tanterv kifejlesztését milyen gyakorlat fogja követni a középiskolákban és az egyetemeken? Ha a szövegeket a diákok kulturális helyzetéhez alkalmazkodva fogják válogatni, akkor a gyakorlatban jól alkalmazható lesz a *reader response*.

MARSHALL szerint az irodalom tanítását mindhárom tradícióra kell alapozni — a társadalmira, az irodalomtudományira és a gyakorlatira —, az irodalom célját láthatják a tanítványok a társadalmi tradícióból, az irodalomtudományi tradíció alapján jobban olvashatnak, az empirikus kutatások pedig rávilágítanak arra, hogy mi ragadja meg az olvasókat, miben látják az irodalom értelmét. (Ez a harmadik szempont nagyon fontos, olyan, mint a retorikában a hallgatóság figyelembe vétele.) A három tradíció hatékony alapot teremt az irodalom tanításához. — Mindez JAMES MARSHALLnak kiegyensúlyozottságra törekvő, okos véleménye. Lehet-e ebből tanulságokat levonni a magunk számára? Nagyon is.

1. Az irodalomtanítás társadalmisága és az irodalmi kánon kérdése nem kerülhető meg, látható, hogy a tengerentúlon is — gondolom, másutt is — az egyik középponti kérdés. A pártállami időszak túlpolitizált irodalomtanítása után manapság nem szokás az irodalom társadalom- és erkölcsformáló szerepéről beszélni. Ez ilyen formában elfogadhatatlan álláspont. Egyetlen példát mondok: VÖRÖSMARTY *Zalán futása* című eposza nemzetünk öntudatra ébresztésében óriási jelentőségű volt, ma van olyan iskolai irodalomtankönyv, amely meg sem említi. Egy nemzet irodalma a nemzeti gondolkodás tárháza, a legjobb eszköz arra, hogy a tanítványokat beillesszük a szellemi közösségbe. KÁRMÁN MÓR fejtegette azt, hogy a nevelés célja a gyerek beillesztése a közösségbe, a közösség pedig mindig az adott nemzet. Ezért — az olvasmányanyag kiválasztása végett — olvasta végig krónikáinkat, a

⁸¹⁴ „With the advent of new literary theory, perhaps especially reader response theory, it seems important to design new pedagogies that more clearly reflect the theoretical frames and instructional purposes guiding the teaching of literature” i. m. 396.

magyar irodalmat, ezért sugallta, szorgalmazta a nemzeti olvasókönyvek megírását. Az erős Amerika is ragaszkodik múltjához, a finnek sem mondanak le a Kalevala vagy Aleksis Kivi tanításáról, nekünk sem szabad lemondanunk sem Zrínyiről, sem Berzsenyiről, sem Vörösmartyról, sem Jókairól.

2. Az irodalomtanításban kihagyhatatlan a poétika, stilisztika, verstan, retorika alapos tanítása, s az újkritika által szorgalmazott szoros olvasásnak megvan a szerepe. Nem lehet irodalmi műveket elemezni poétikai, stilisztikai, verstani, retorikai fogalmak nélkül. De ez csak az érem egyik oldala.

3. Az olvasó érzelmei, reakciói is meghatározók. Egy magyartanárnak tájékozódnia kell — mint egy jó szónoknak — hallgatósága attitűdjéről, gondolatairól, érzelmeiről, figyelembe kell vennie a befogadás lehetőségeit, de nem szabad mindenek fölé rendelni. Van egy eszme, egy esztétikai igény, ehhez kell felemelni a diákságot, nem lesülyedni az esetleges szintjükre. A *reader response*-nak óriási a jelentősége, de nem minden egyéb ellenében, hanem minden egyéb szempont mellett.

A *reader response* elemélete nyomán kibontakozott gyakorlat felvetette az értékelés kérdését. A megszokott tesztelést lehetetlen egy kreatív légkörű tanításban alkalmazni, az egyéni különbségeket nem lehet előre megadott szempontok szerint mérni, cloze (pótlásos) feladatokkal és feleletválasztós tesztekkel. Az értékelés legtermészetesebb módja az esszé, valamint az apróbb részmegoldások, feljegyzések összegyűjtése, ezt hívják portfólió-értékelésnek. Elgondolkodtató az a tény, hogy a mi közoktatásunk egyre inkább halad a teszteléses értékelés felé — ezt szorgalmazták közvetve a különféle hazai és nemzetközi felmérések, a 2005-ben bevezetett új érettségi —, ugyanakkor az amerikai közoktatásban óriási viták vannak jelenleg a tesztelés visszaszorításáról, s a szubjektívebb formák bevezetéséről, valamiféle kompromisszum kialakításáról.⁸¹⁵ Ebben a fordulatban nagy szerepe van a *reader response*-nak.

Áttekintettük a *reader response* történetét, helyzetét a közösség életében, az irodalomtörténetben és a gyakorlatban, azaz a kutatásban és az oktatásban. Most nézzük meg először RICHARDS *Practical Criticism* című művét, majd a középponti személyiség, LOUISE ROSENBLATT tranzakciós elméletét.

A gyakorlati irodalomtudomány megteremtője:

Ivor Armstrong Richards

IVOR ARMSTRONG RICHARDS (1893–1979) az 1920-as években a cambridge-i egyetem professzora volt, majd az 1930-as években az USA-ba települt át. Az ame-

⁸¹⁵ VALENCIA, SHEILA – WIXSON, KAREN K. (2000) Policy-oriented research on literacy standards and assessment. In: KAMIL, MICHAEL L. – MOSENTHAL, PETER B. – PEARSON, DAVID P. – BARR, REBECCA eds *Handbook of reading research. Volume III*. Mahwah, New Jersey – London, Lawrence Erlbaum Associates, 909–935.

rikai *új kritika* atyjának tekintik, de érdeklődése széles körű volt, óriási és független egyéniség, az irodalomelmélet, az alkalmazott irodalomtudomány, a pedagógia, a költészet, a dráma egyaránt érdekelte, kitűnő tanár lehetett. Szerteágazó munkássága következtében érthető, hogy őt tartják a *reader response* elmélet szülőatyjának is.⁸¹⁶ A *reader response*-szal való kapcsolata mindenképpen következik retorikai munkásságából.

A gyakorlati irodalomtudomány megteremtőjének tekinthetjük, mégpedig *Practical Criticism* 1929-ben publikált műve kapcsán.⁸¹⁷ A könyv fordítása valószínűleg így helyes: *Gyakorlati irodalomtudomány*. Célja az olvasó reakcióinak kutatása. Ez a célkitűzés egyenesen következik a *The Meaning of Meaning* alap gondolatából, a jelentés relatív voltának a tételéből: vagyis abból a tételből, miszerint a gondolatot befolyásolják a múltbeli tapasztalatok (azok a referensek, melyekkel az olvasó életében találkozott), így a műről alkotott vélemény is olvasónként más és más, azaz szubjektív. A szubjektív vélemény vizsgálatához dolgozott ki RICHARDS objektív módszereket, ez a *Practical Criticism* lényege. Az efféle vizsgálat — a tanár tájékozódása — jelentős mértékben befolyásolhatja a tanítást. Hasonlóképpen a szónoknak is tanulmányoznia kell hallgatósága gondolatait, mert csak így tud hatást elérni. Ezért állítom azt, hogy RICHARDS három könyve, a jelentéselméleti, az irodalomtudományi és a retorikai — *The Meaning of Meaning*, *Practical Criticism* és a *The Philosophy of Rhetoric* — szemléletében szoros egységet alkot, következik egymásból. Az érvelés hármasságából — *logosz*, *ethosz*, *pathosz* — itt az érzelmi-etikai összetevőkről van szó, ilyen értelemben megáll az a vélemény, hogy felfogása pszichológiai.⁸¹⁸

RICHARDS a gyakorlati irodalomtudomány megteremtője, ahogy később — 1958-ban — az angol STEPHEN TOULMIN és a belga CHAIM PERELMAN a gyakorlati érvelés megteremtői. Egységes vonulatról van szó, amely a 20. század paradig-

⁸¹⁶ BROWNE, STEPHEN H. (2000) I. A. Richards (1893–1979) In: MORAN, MICHAEL – BALLIF, MICHELLE eds *Twentieth-century rhetorics and rhetoricians*. Westport, Connecticut – London, Greenwood Press, 304–320. A szerző mint retorikust méltatja RICHARDSot, főképp metaforaelméletét helyezi a középpontba. Érdekességként megemlítem, hogy RICHARDS idősebb korában ábécészkönyv írásában is részt vett társszerzőként.

⁸¹⁷ A következő kiadást használom: RICHARDS, IVOR ARMSTRONG (é. n., első kiadás: 1929) *Practical Criticism. A study of literary judgement*. New York, Harcourt, Brace and Company. A Harvest Book.

⁸¹⁸ Vö. BÓKAY ANTAL – VILCSEK BÉLA szerk. (2001) *A modern irodalomtudomány kialakulása. A pozitívizmustól a strukturalizmusig. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Osiris Kiadó, 380–390. A *Practical Criticism* 1948-as kiadásából szerepelnek szemelvények (3–10, 173–181) Bartók Henriett fordításában. A cím lefordítása — *Az irodalomtudomány gyakorlata* — nem szerencsés, mert egy sajátos irodalomtudományról szól a könyv, nem az irodalomtudomány gyakorlatáról (módszereiről?, alkalmazásáról?). A válogatás a kutatási módszerről szóló bevezető részt közli, azután a jelentés négy fajtájáról szóló részt (értelem, érzelem, hangneme, szándék). A válogatás alapján az olvasó nem kap képet a könyv egészéről, a kutatás újdonságáról. A bevezető ismertetés a szubjektív irodalomtudomány megteremtőjének nevezi RICHARDSot. Nem nevezném munkásságát szubjektív irodalomtudománynak, nem arról van szó, hogy szubjektív véleményt fejtené ki az irodalomról, hanem az olvasók szubjektív véleményeit vizsgálta objektív, a maga által kidolgozott módszerekkel.

maváltásának következménye. Csakis a paradigmaválással lehet magyarázni KOSZTOLÁNYI és MÁRAI azonos gondolatait (l. 457).

RICHARDS három célt tűzött ki könyvében: 1. Újfajta adatokat kívánt mindazok elé tárni, akiket érdekel a kultúra jelenlegi állapota. 2. Új módszereket kívánt adni azoknak, akik fel akarják tárni önmaguk számára, hogy mit gondolnak és éreznek a költészetről, és miért szeretik vagy utálják. 3. Új tanítási módszereket kíván előkészíteni, hatékonyabbakat azoknál, melyeket jelenleg használnak az ítélőképesseg és a megértés képességének fejlesztésére.⁸¹⁹

Az egyetemisták — 19-20 éves fiatalok — három csoportban 13 verset kaptak kézhez, a szerző és a cím feltüntetése nélkül. Le kellett írniuk mindazt, amit a versekkel kapcsolatban gondoltak vagy éreztek, egyszóval a „válaszaikat”. A diákok válaszait RICHARDS protokollnak, feljegyzésnek, jegyzőkönyvnek nevezi. A *Practical Criticism* első része elméleti bevezetés; a második, terjedelmes rész a versek és a feljegyzések közzlése, részletes dokumentáció (a megjegyzések számozva vannak, könnyű utalni rájuk az elemzésben). A harmadik fejezet az elemzés, a negyedik az összegezés és a pedagógiai ajánlások megfogalmazása. Fontos kiegészítéseket tartalmaznak még a mellékletek. Úgy tűnik, hogy a diákok hazavitték a verseket, s otthon foglalkoztak velük, tudniillik azt is fel kellett jegyezniük, hogy hányszor olvastak el egy-egy verset. RICHARDS a következő héten a kiadott versekkel és a válaszokkal foglalkozott az óráin. (Meg kell jegyeznem, hogy a mi tanári gyakorlatunkban szokásos a vers felolvasása után a diákok első reakcióinak a meghallgatása, s az ügyes tanár a hozzászólásokra reagálva vezeti tovább a dialógust. Fiatal tanár koromban azt is megtettem, hogy tájékozódás céljából leírtam a gyerekekkel véleményüket olvasmányaikról. Ezzel csak azt akarom mondani, hogy egy természetes tanári attitűd vezette az angol professzort a kísérlat gondolatához.) RICHARDS azt írja, hogy mindez az árnyaltabb, pontosabb kommunikációt szolgálta, s ebben nagyon igaza volt.

A sokféle véleményt nehéz tárgyilagosan megítélni. A megítélés nehézségeit RICHARDS tíz pontban foglalta össze, ezek a következők: a) Nehéz a költemény elsődleges jelentését megragadni. b) A jelentés interpretálásának a nehézsége az érzéki benyomásokból is fakad, másképp olvas az, aki belső hallásával érzi a vers zenéjét, és másképp, aki nem érzi. c) A költészet olvasásában szükség van a képzeletre, főleg a vizuális képzeletre. d) Gondot jelentenek azok az emlékek, melyek nem tartoznak a tárgyhoz (mnemotechnikai irrelevanciák), vagyis az olvasó szemé-

⁸¹⁹ I have set three aims before me in constructing this book. First to introduce a new kind of documentation to those who are interested in the contemporary state of culture whether as critics, as philosophers, as teachers, as psychologists, or merely as curious persons. Secondly, to provide a new technique for those who wish to discover for themselves what they think and feel about poetry (and cognate matters) and why they should like or dislike it. Thirdly, to prepare the way for educational methods more efficient than those we use now in developing discrimination and power to understand what we hear and read. (3)

lyes asszociációi, emlékei, múltbeli érzelmei, melyeknek semmi közük sincs a költeményhez, bár ezeket könnyű észrevenni. e) Sokkal érdekesebbek és gondolatba ejtők a szabványválaszok (*stock responses*). Ezek olyan vélemények és érzelmek, melyek készen vannak az olvasó agyában, és semmi közül sincs a költeményhez. f) Az érzelgősség veszélyét nem kell különösebben kommentálni. g) Az érzelgősség párja a gátlásosság. Ez a keményszívűség álcája mögé rejtőzik. Ezt a két érzelmet együtt kell vizsgálni. h) Bizonyos tantételekhez való ragaszkodás (*doctrinal adhesion*) is probléma. Az elvek igazságértéke és a költemény értéke között különbség lehet, RICHARDS a vallásos verseket hozza fel példaként. i) Másfajta nehézség a technikai elvárások (*technical presuppositions*) okozta zavar. Az olvasó megismer egy formát, s elvárja ugyanazt más esetben is. j) Végezetül léteznek a bírálóknak általános preconcepciói, akár tudatosan, akár öntudatlanul. Ezek a tényezők nem egymástól elszigetelten jelentkeznek, átfedésben vannak. RICHARDS megjegyzi, hogy a jegyzőkönyvek eredetiek, még a helyesírási hibákat is bennük hagyta. Egyetlen vád érheti: a versek kiválasztásának szempontjai; az is lehetséges, hogy a válaszokat adó diákok egyike-másika nem volt lelkiismeretes. (Egyébként minden hasonló jellegű vizsgálat rizikófaktora a válaszadó hitelessége.)⁸²⁰

A *Practical Criticism* harmadik nagy fejezete az analízis, a fentebb felsorolt tíz nehézségnek a protokollokból vett példákkal illusztrált kifejtése.

Az analízis első fejezete a jelentés négy fajtájáról szól. Minden emberi kijelentést és csaknem minden artikulált emberi beszédet négy szempontból mérlegelhetünk, ezek az értelem, az érzelem, a hangnem és a szándék (*sense, feeling, tone, intention*). 1. Azért beszélünk, hogy közöljünk valamit, és amikor mások beszédét hallgatjuk, elvárjuk, hogy a másik fél közöljön valamit. 2. Mindig van valamiféle érzelmünk is a közlés tárgyával kapcsolatban. (Richards egy lábjegyzetben kifejti, hogy az érzelem alá sorolja az élet konatív–affektív aspektusait: érzelmeket, érzelmi attitűdöket, akaratot, vágyat, jó és rossz érzést és egyebeket.) 3. A hangnem vagy tónus a hallgatóval szembeni attitűd. A beszélő a hallgatójától függően választja meg és rendezi el szavait, akár automatikusan, akár tudatosan ismeri fel hallgatójához való viszonyát. 4. A beszélőnek van egy tudatos vagy nem tudatos célja, s ez a cél alakítja a beszédét. A szándék lehet egy gondolat közlése, egy érzés kifejezése, vagy a hallgató iránti attitűd kifejezése.⁸²¹ A diákok számos tévedése ezen funkciók egyikének-másikának figyelembe nem vételéből fakad. Az is előfordul, hogy egyiket sem veszik figyelembe.

⁸²⁰ CONNORS, ROBERT J. – CORBETT, EDWARD, P. J. (1999) *Classical rhetoric for the modern student. Fourth edition*. New York – Oxford, Oxford University Press. A külső retorikai bizonyítékok bemutatásakor szó esik a kérdőíves válaszok érvényességéről, s a válaszok elfogadhatóságáról. A válaszadó nincs mindig tudatában tájékozatlanságának, s szándékosan is félrevezetheti a kérdezőt. 114–116.

⁸²¹ RICHARDS itt nem írja le a *retorika* szót, de amit körülír, az a retorika lényege: meggyőzni és/vagy megindítani, a hallgatóságnak megfelelően, bizonyos céllal.

Egy tudományos értekezésben az értelem az uralkodó, a hallgatóság iránti attitűdöt konvenciók szabályozzák, a szándék a minél világosabb kifejtése a tárgynak. Egy népszerűsítő műben a nyelvet befolyásoló elvek bonyolultabbak: egyszerűsíteni kell a felfoghatóság végett, élénkebb kell legyen a nyelvezet, s a szerző megengedhet némi humort közönsége szórakoztatására, az attitűdnek mindig tapintatosnak kell lennie.⁸²² Ez a feladat — s ezt RICHARDS hangsúlyozza is — nem könnyű. A politikai beszédekben a szándék a hallgatóság meggyőzése, s az érzelmeknek nagyobb szerepük van, mint az adatoknak. A beszélgetésekben, a társalgásban is érvényesülnek ezek a funkciók.

A költeményekben különleges helyzet adódik: a kijelentések nem önmaguk miatt, hanem az érzelmekre gyakorolt hatásuk miatt vannak jelen. Emiatt az olvasó félreértheti funkcióikat, s értelmet keres ott, ahol érzelmet kellene keresnie. Sok olyan ember van — ha egyáltalán olvasnak verset —, akik a vers minden állítását komolyan veszik, s butaságnak tartják őket. A „Lelkem dagadó vitorlájú hajó” állítást pszichológiai szempontból haszontalannak tartják. Továbbá az is tévedés, hogy mély filozófiai tartalmakat keresnek, ahol nincsen, például a „Beauty is truth, truth beauty...”⁸²³, pedig ez érzelmek szövevénye (*blend of feelings*). RICHARDS mindkét tévedést egyformán sajnálatosnak tartja.

A második fejezet a képes beszédhez (*figurative language*) való viszonyról szól. RICHARDS ironikusan ír arról, hogy a „keményfejű fickókat” emiatt nehéz rávenni a költészet olvasására. Azt hangsúlyozza, hogy minden valamire való költészet *szoros olvasást* (*close reading*) igényel. A zavar mindig abból támad, hogy az olvasó mindig elfelejti, hogy a költeménynek a célja az elsődleges, ez az egyetlen igazolása az eszközeinek. Ezeket az eszközöket nem ítéltethetjük meg külső mérték szerint (mint például a tények vagy a logikai összefüggések pontossága).

Az analízis harmadik fejezete az értelem és az érzelem viszonyáról szól. A tévedések abból származnak, hogy az olvasó csak az értelemre összpontosít, az érzelmet és a hangnemet (*tone*) figyelmen kívül hagyja. Itt most nem a szavak hangzásáról ír elsősorban, hanem az értelem és az érzelem együttes jelentkezéséről a szavakban, a nyelv emotív funkciójáról. Három típust különböztet meg. Az első típusban az értelem generálja és irányítja az érzelmet. Az értelem felfogásának eredményeként hívjuk elő az érzelmet, az értelem és az érzelem feloldhatatlan egységet alkot. Példaként a *miraculous* ’csodálatos, természetfeletti’ és a *sorcery* ’varázslás, boszorkányság’ szavakat idézi. A második típusban a folyamat fordítva tör-

⁸²² Szeretném itt felhívni a figyelmet a LÖRINCZE LAJOS és GRÉTSY LÁSZLÓ által képviselt nyelvművelés tapintatos voltára, tökéletesen megfelelnek mindazon kívánalmaknak, melyeket Richards az ismeretterjesztőtől elvárt.

⁸²³ Keats: Óda egy görög vázához: „A Szép: igaz s az Igaz: szép!” (Tóth Árpád fordítása) Meg kell vallanom, hogy én ezt a sort mindig filozófiai értelemben magyaráztam, s így van ez tankönyveinkben. Olyan, mint Berzsenyinél a „Szépben rejtett jó” fogalma.

ténik. A *gorgeous* 'pompás, nagyszerű' a példa, az elsődleges a kielégültség érzése, valamiféle csodálat, gazdagság és teljesség. Ez a szó esztétikai (*aesthetic*) vagy odahajított (*projectile*) melléknév, amit különféle emberek különféle helyzetekben használnak.⁸²⁴ A harmadik típusban az értelem és az érzélem lazábban kapcsolódik egymáshoz. Kapcsolatuk a kontextusból derül ki. A *sprawling (domes)* 'elterülő (kupolák)' a példa,⁸²⁵ valamiféle keveréke az együttérzésnek és a jó humorú gúny-nak, de ez a szövegkörnyezetből következik. Tkp. a részeg ember terül el és támo-lyog (*a drunken man sprawls and totters*), ez kupolákra és a tornyokra vonatkoz-tatva valóban ironikus.

A költő az érzelmeit metaforák segítségével fejezi ki: a szó az olvasóban egy visszhangot válthat ki, az általa leírt érzelmek árnyék-hasonlóságát.

Kétféle parafrázist javasol az iskolának: az egyik a vers értelmét mutassa be, a másik az érzelmeket ábrázolja. Az első az értelmes szótárhasználatot, a logikai élelméljűséget, a szintaxis parancsait kívánja, és kitartást. A másik érzékenységet és képzelőerőt kíván, a távoli tapasztalatok felhasználását, metaforák alkotását, olyan adományokat, melyek csak a költőkhöz tartoznak, születésük jogán. Furcsá-nak tűnhet ilyen adottságok iskolai fejlesztését javasolni, de ha összehasonlítjuk az átlagos gyerek eredeti tehetségét és az átlagos felnőtt eltompultságát, akkor a javas-lat nem indokolatlanul optimista.

A negyedik fejezet a költői forma kérdésével foglalkozik. Néhány nagyon brili-áns vagy nagyon lázadó fiú kivételével, a diákok azt hiszik, hogy csak az a jó vers, amely megfelel bizonyos előírásoknak, s akik sosem hallottak a finomabb formák-ról, ezeket az egyszerű előírásokat kérik számon a költőn. Mit lehet tenni? RICHARDS megállapítja — s ebben nagyon igaza van —, hogy inkább gyorsan ol-vasunk, mint lassan. Ha nem világos egy vers ritmikája, akkor a nagyon lassú ma-gunknak való olvasás segíti a vers formájával és jelentésével való interakciót. Ez egyszerűen idegi tényező. Ha ezt felismernék és figyelembe vennék, ez minden másnál jobban segítené a vers megértését.⁸²⁶

A nem megfelelő asszociációk és a szabványválaszok az 5. fejezet témája. A ví-ziók nagyon veszélyesek lehetnek. Ha a költemény megtestesül a képzeletünkben, és ha valóban a versre reflektál, akkor minden rendben van. Az is igaz, hogy az ol-vasó képzelete a legérzékenyebb és hasznos mutatója a jelentésnek. De a költe-mény érdeme nem a képzeletben van. Egy költemény, ha „szép képet” hív elő, még nem biztos, hogy jó. Sokszor a képzetek kaotikusak és irrelevánsak. Senki nem

⁸²⁴ Amerikai tanítványaim a hazai *super* értelmében mindenre mondták, emberre, ruhára, mozira, tájra. Valóban elsősorban érzelmet, örömet fejezett ki.

⁸²⁵ „O sprawling domes, O tottering towers, | O frail steel tissues of the sun...” G. H. Luce verse egy cambridge-i antológiából.

⁸²⁶ Vö. mindazzal, amit a felolvasásról, a hangos olvasásról írtam, 37–42, s arról amit MORTIMER ADLER írt a köl-temények olvasásáról.

mondhatja: „Csak ez és ez van a versben, semmi más”. Pontosan a szabványattitűdök félredobásától várható, hogy az emberiség megjavíthatja önmagát.

Az érzelgősség és a gátlásosság a 6. fejezet témája. Bármi is az oka, tény, hogy sok olvasó fél érzelmei kinyilvánításától, még akkor is, ha a szituáció arra figyelmezteti, hogy fontos volna. Gyanakvóvá válnak, s elkerülik az erős és egyszerű érzelmeket kiváltó szituációkat. Válaszuk emiatt sekélyes és triviálisan bonyolult lesz.

A 7. fejezet a tantételek és a költészet viszonyával foglalkozik (*doctrine in poetry*), azzal a problémával, melyet a költő és az olvasó közötti világnézeti különbségek okoznak.

A 8. fejezet témája a technikai elvárások és bírálati prekonceptciók (*technical presuppositions and critical preconceptions*). Az olvasó — tudatosan vagy öntudatlanul — elvárásokkal közelít a költeményhez. ezeket az elvárásokat RICHARDS két csoportba sorolja. A technikai elvárások azt jelentik, hogy az olvasó csak egy bizonyos ritmust, rímet, sorokra tördelést tart elfogadhatóknak, s a művet hamis előírásokhoz igazítja. Előítéletei szerint jó és rossz költészetet különböztet meg.

Az összegezésben RICHARDS a bevezetésben exponált kérdésekre válaszol. 1. Milyen a kultúra jelenlegi állapota? (Milyen a kultúra állapota az 1920-as évek végén, vagyis milyen volt nyolcvan évvel ezelőtt Angliában?) A diákokat mindenekelőtt éretlenség (*immaturity*) jellemzi, nemcsak intelligenciájukuk illetően, hanem érzelmeiket illetően is, s ebben a tekintetben nem várható lényeges változás. Nem olvasnak (*lack of reading*), ezért nem támaszkodhatnak olvasmányélményeikre, amikor véleményt mondanak. Zavarodottság jellemzi őket (*bewilderment*). Nem voltak hozzászokva efféle feladathoz, a költészettel kapcsolatos véleménynyilvánításhoz. A tekintélyelv irányítja őket: ezért volt fontos, hogy név nélküli versekről kellett véleményt mondaniuk. A válaszok minősége igen széles skálán mozgott. Az általános értékekhez való viszonyuk bonyolult. Azt semmiképpen sem lehet állítani, hogy aki ostobán viszonyul a költészethez, az ostoba az életben is. A költészetet sokan azért nem értik, mert nem tanították őket erre. Másrésztől, aki érzékeny az élet kérdéseiben, érzékenyen viszonyul a költészethez is. Nincsen olyan nagy szakadék a mindennapi élet és a költészet kérdései között.

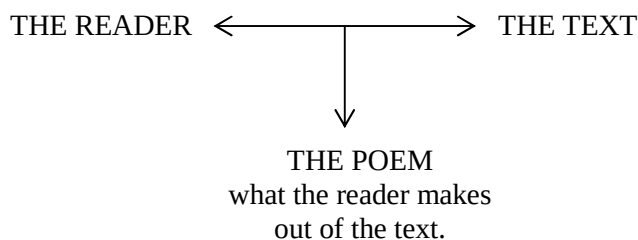
Louise M. Rosenblatt tranzakciós elmélete

LOUISE ROSENBLATT saját maga foglalta össze elméletét, tanulmányában leírja a tudományos hátteret, az elméletet és a gyakorlati javaslatokat *The transactional theory of reading and writing* címen.⁸²⁷ A tanulmánya mottója híres könyvéből vett

⁸²⁷ ROSENBLATT, LOUISE M. (2004) The transactional theory of reading and writing. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds (2004) *Theoretical models and processes of reading*. Fifth edition. International Reading Association, Newark, Delaware, 1363–1398. Rosenblatt professor emeritus a New York University.

idézet (*Literature as Exploration* 1938/1983). Azt állapítja meg, hogy nincsen általános olvasó vagy általános irodalmi mű; a valóságban lehetséges egyéni olvasók milliói és egyéni irodalmi művek vannak. Bármely irodalmi mű olvasása egyéni és egyetlen esemény, melyben egyetlen olvasó értelme és érzelmei vesznek részt.⁸²⁸ Igaz, hogy az elméleti modell absztrakció, melyet az egyes események hasonlóságai alapján általánosítunk, de a valóságban számtalan tranzakció van az olvasók és a szövegek között.

ROSENBLATT éveken át irodalmat és fogalmazást tanított, irodalmi és nem irodalmi szövegeket olvastatott, az olvasmányokat megvitatták, naplót (*journal*) vezettek tanítványai, az olvasmányokról spontán reakciókat és reflektáló esszéket írtak. Sokéves tapasztalata alapján fogalmazta meg elméletét, melynek összefoglalása a *The Reader, the Text, the Poem* című könyv (1978). A *poem*, vagyis a költemény eredeti, szó szerinti értelme: 'amit létrehozunk', tehát a cím jelentése: az olvasó, a szöveg és az olvasó által létrehozott mű.⁸²⁹



ROSENBLATT elmélete pragmatista. A probléma a tanítási gyakorlatban keletkezett, megfigyelései alapján fogalmazta meg az olvasási folyamat elméletét, melyet alkalmaztak, teszteltek, megerősítettek, megújítottak. ROSENBLATT fontosnak tartja, hogy angoltanárként számos tudományággal került kapcsolatba, olyanokkal, mint az irodalom- és a társadalomtörténet, esztétika, nyelvészet, pszichológia, szociológia, s különösképpen az antropológia. Ezek a diszciplínák mind megtámogatják az olvasási folyamat tranzakciós elméletét.

ROSENBLATT a *tranzakció paradigmájáról* (*Transactional Paradigm*) beszél, ez azt jelenti, hogy a tranzakciós elméletet korszakalkotónak tartja.⁸³⁰

A tranzakciós paradigma. ROSENBLATT a tranzakció (*transaction*) fogalmát a filozófiai gondolkodás 20. századi paradigmaváltásához kapcsolja, THOMAS KUHN

⁸²⁸ Terms such as *the reader* are somewhat misleading, though convenient, fictions. There is no such thing as a generic reader or a generic literary work; there are in reality only the potential millions of individual readers of individual literary works [...] The reading of any work of literature is, of necessity, an individual and unique occurrence involving the mind and emotions of some particular reader.

⁸²⁹ Vö. HENNING, DOROTHY GRANT (1986) *Communication in action. Teaching the language arts. Third edition.* Boston, Houghton Mifflin Company, 69–70.

⁸³⁰ MARSHALL is az új kritikát felváltó paradigmának nevezi a tranzakciós elméletet, vö. 469.

könyve alapján fejt ki álláspontját.⁸³¹ Eszerint megváltozott gondolkodásunk a körülöttünk lévő világról. DESCARTES dualista szemlélete elkülöníti a szubjektumot a tőle független objektív világtól, azt tanítja, hogy az objektív tények teljesen függetlenek a szubjektumtól. Ez jellemzi Newton fizikáját. Einstein elmélete és az atomfizika új szemléletet hozott, melyet NIELS BOHR a következőképpen fogalmazott meg: a megfigyelő is része a megfigyelésnek — az emberi lények a természet részei. Még a fizika tényei is bizonyos mértékig a megfigyelő érdeklődésétől, hipotéziseitől, technológiájától függenek.⁸³² Az emberi szervezet a közvetítő (*mediator*) a világ bármely felfogásában vagy a valóság bármely érzékelésében.

Ez a gondolat a pszichológiában és a pedagógiában is megfigyelhető. JOHN DEWEY pragmatista episztemológiája beleillik az új paradigmába. JOHN DEWEY és ARTHUR F. BENTLEY közös művükben (*Knowing and the Known*, 1949) új terminológiát dolgoztak ki. Az volt a véleményük, hogy az *interakció* terminus a régi pozitivistá paradigmához illik, amelyben az elemek elkülönülnek, s a közöttük lévő interakció a tanulmányozás célja. Helyette a *tranzakció* terminust választották, s az egész szituáció egységes megfigyelésére (*unfractured observation*) alkalmazták, elemekre való bontás nélkül (*Systems of description and naming „are employed to deal with aspects and phases of action, without final attribution to ‘elements’ or presumptively detachable or independent ‘entities’, ‘essences’, or ‘realities’”* — idézi ROSENBLATT).⁸³³ A megismerő, a megismerés és a megismert (*the knower, the knowing, and the known*) egyetlen folyamat aspektusai, mindegyik tényező a másiktól függ: „*Each element conditions and is conditioned by the other in a mutually constituted situation.*”

Az új paradigma szakít a behatárolt gondolkodási szokással. Az ember a természet része, folyamatosan tranzakcióban van környezetével, mindegyikük kondicionálja (alakítja) a másikat. A tranzakciós gondolkodás leginkább az ökológiára jellemző. Az ember esetében az egyéni és a közösségi elemek fonódnak össze a kulturális és a természeti elemekkel.

A tranzakciós elmélet alapján jobban megértjük a nyelv működését. ROSENBLATT szembeállítja FERDINAND DE SAUSSURE és CHARLES SANDERS PEIRCE nyelvelméletét, s az utóbbi mellett foglal állást.

A nyelv — a saussure-i felfogásban — zárt rendszer vagy kód, önkényes jelek rendszere, eszköz a beszélő/író és a hallgató/olvasó gondolatcseréjében. Ez a szembenállásokra (oppozíciókra) épülő felfogás ma is él számos elméletben, kuta-

⁸³¹ KUHN, THOMAS (1970) *The structure of scientific revolutions*. (2nd ed.) Chicago, University of Chicago Press (idézi Rosenblatt).

⁸³² BOHR, NIELS (1959) Discussion with Einstein. In: SCHILPP, P. A. ed. *Albert Einstein, Philosopher-Scientist*. New York, HarperCollins, 210. (idézi Rosenblatt)

⁸³³ Ez a gondolat az egész szavakat vagy még nagyobb egységeket olvasztató módszer elméleti háttere. A kezdeti olvasástanításban teljes mértékben ellenzem. Más a helyzet a gyakorlott olvasóval.

tásban és szövegelemzésben. Ezzel a kétségkívül merev felfogással szemben CHARLES SANDERS PEIRCE dinamikus jelelméletére támaszkodik ROSENBLATT, melynek lényege a jel, a tárgy és az interpretáló dinamikus kapcsolata; emiatt különbözik az olvasás tranzakciós elmélete a strukturalista és a posztstrukturalista (különösképpen a dekonstrukciós) elméletektől — hangsúlyozza ROSENBLATT. PEIRCE háromtényezős modellje szerint a jel kölcsönös kapcsolatban van a jelölt dologgal és az aggyal, pontosabban az agy működésével („*A sign is in conjoint relation to the thing denoted and to the mind*”).⁸³⁴ A jel csakis mentális asszociációk révén viszonyul a tárgyhöz, és szokásoktól függ (*The „sign is related to its object only in consequence of a mental association, and depends on habit”*.) PEIRCE ismételten felhívja a figyelmet a jel emberi kontextusára. A kölcsönös kapcsolatot hangsúlyozza a jel, a tárgy és az interpretáló között, s ez agyműködés, nem entitás. PEIRCE „hármassága” a nyelvnek az egyén és a környező világa közötti tranzakción alapul (*Peirce’s triadic model firmly grounds language in the transactions of individual human beings with their world*).⁸³⁵

Az agy működésének leírásai PEIRCE elméletét igazolják — fejtegeti ROSENBLATT. A neurológusok egy háromrészes összetartó területről beszélnek, amely közvetít a szó és a fogalom területei között (*Neurologists speak of „a third-party convergence zone [which seems to be a neurological term for Peirce’s interpretant] that mediates between word and concept convergence zones”*). A gyermek nyelvvelsajátításának tanulmányozása is PEIRCE elméletét támogatja meg: a hangsor akkor lesz szó, ha a jel és a tárgya vagy referense összekapcsolódik. ROSENBLATT idevonja — teljes joggal — VIGOTSZKIJ elméletét. A nyelv az ember és egy meghatározott környezet közötti tranzakció során válik belsővé, vagyis internalizálódik. A gyerek a jelentést eleinte az adott szituációhoz kapcsolja, később vonatkoztat el a szituációtól, s ismeri fel a nyelv közösségi jellegét. De a jelnek mindig megmarad az érzelmi és az egyéni vonatkozása.⁸³⁶ BATESre hivatkozik: a jelentés olyan, mint egy jéghegy, a csúcsa a közösségi jelentés, a nem látszó nagyobb része az egyéni jelentés, melyet az egyéni tapasztalatok határoznak meg. Rosenblatt hangsúlyozza, hogy a *közösségi* és az *egyéni* nem szinonimái a *megismerőnek* és az *érzelminek*. A szavaknak együttesen lehetnek közösségi-érzelmi konnotációi.

⁸³⁴ Meg kell említenünk PEIRCE elméletének középkori skolasztikus nyelvelméleti hátterét. Jelfelfogása kapcsolatban van JOHANNES SARESBERIENSIS jelfelfogásával; PEIRCE doktori disszertációját SARESBERIENSISBől írta, vö. IOANNES SARESBERIENSIS (2003) *Metalogicon. Latin eredetiből fordította, a bevezetőt és a jegyzeteket írta Adamik Tamás*. Budapest, Szent István Társulat. A bevezetőben ADAMIK TAMÁS ismerteti Saresberiensis jelelméletét, és rámutat a kapcsolatra Peirce jelelméletével, 22.

⁸³⁵ PEIRCE, CH. S. (1933, 1935) *Collected papers*. Harvard, MA, Harvard University Press, Vol. 3, para. 360. (idézi ROSENBLATT).

⁸³⁶ „A language act cannot be thought of as totally affective or cognitive, or as totally public or private” — mondja ROSENBLATT a következő hivatkozással: BATES, E. (1979) *The emergence of symbols*. New York, Academic.

A mindennapi beszélgetésekben — a társalgásban — tranzakció megy végbe a két fél között. A társalgás időbeli tevékenység, egy oda-vissza működő folyamat. Mindegyik résztvevő tranzakcióba lép egy szavakkal kifejezett egyéni történettel. A tranzakcióban mindkét fél részt vesz (akkor is, ha az egyik hallgat). Mind a két fél felépít egy jelentést, mindegyikük használja a saját nyelvi-tapasztalati készletét. A sajátos szituáció kulcsokat ad az általános témához, korlátoz, innen a szavaknak a sajátos referenciái és implikációi. Mind a beszélő, mind a hallgató további korlátozó kulcsokat produkál, arckifejezést, hanglejtést, gesztusokat. A hallgató kérdezhet, kommentálhat. A beszélőt így folyamatosan segítik abban, hogy felmérje és megerősítse, felülvizsgálja, kiterjessze a szöveget. Ezért a szöveget mind a beszélő, mind a hallgató alakítja a tranzakció segítségével.

A társalgást kezdő szó jelentése nem állandó, megváltozhat a társalgás végére. Megváltozhat az attitűd, a vélemény, sőt különféle interpretációk jöhetnek létre.

Kérdés, hogyan alkalmazhatjuk a társalgás modelljét az író és az olvasó közötti viszonyra, amikor is számos tényező hiányzik: a fizikai jelenlét, az időzítés, az aktuális helyzet, a nem verbális eszközök, a hangzás. Csak a papíron lévő jelek vannak előttünk. Ezekre összpontosít az olvasó, ezekkel lép tranzakcióba. A beszéd, a beszéd hallgatása, az írás és az olvasás alapvető folyamatai azonosak, az alapfolyamat pedig a szöveggel létrejövő tranzakció. Bármely új interpretáció vagy új jelentés a nyelvi tapasztalat újraalkotása vagy kiterjesztése. PEIRCE terminusaival: a jel, a tárgy és az interpretáló múltbeli kapcsolatai alapot teremtenek az új kapcsolatokhoz vagy az új jelentésszerkezetekhez. Nem interakcióról, hanem tranzakcióról van szó, újrafogalmazás, gyors oszcilláció, összekapcsolás és kölcsönös szabályozás történik.

A figyelem pedig válogató, szelektív. A *szelektív figyelem* WILLIAM JAMESnek, egy 19. századi pszichológusnak a terminusa. ROSENBLATT azt írja, hogy a 20. századi behavioristák elvetették ezt a fogalmat, de az 1970-es évektől kezdve újra hangsúlyozták fontosságát. A lényeg az, hogy az emberre egy válogató tevékenység (*choosing activity*) jellemző, melyet JAMES szelektív figyelemnek nevezett el (*selective attention*). Újabban szellemesen koktélparti-jelenségnek nevezik (*cocktail party phenomenon*): a zsúfolt teremben sokféle beszélgetés zajlik, de mi csak egyre figyelünk. A szelektív figyelmet számos tényező befolyásolhatja, az érzelmi állapot, a fáradtság, a stressz; a figyelem elmélyült és felületes lehet. Ezek a tényezők mind belépnek a tranzakcióba, és befolyásolhatják a folyamat minőségét.

Az olvasás helyzete különleges: az olvasó a papíron lévő jeleket látja, s csak a saját nyelvi és élettapasztalati hátterére támaszkodhat.

Az olvasási folyamat. A tranzakció fogalma, a nyelv tranzakciós természete és a figyelem szelektív természete alkalmazható az olvasási folyamat elemzésére. Minden egyes olvasási cselekvés egy olyan esemény vagy tranzakció, amelyben érdekelt egy bizonyos olvasó, egy bizonyos jelrendszer vagy szöveg, s ezek bizo-

nyos időben, bizonyos kontextusban találkoznak. Nem két egymástól független entitás lép egymással akcióba, hanem az olvasó és a szöveg az egész dinamikus — mozgásban lévő — szituációnak egy-egy aspektusa. A jelentés nem ülepedik le késsen sem a szövegben, sem az olvasóban, hanem az olvasó és a szöveg közötti tranzakció során történik vagy jön létre.⁸³⁷

A szöveg az csak a papíron lévő jelek tömege, a környezetnek egy tárgya, egészen addig, amíg az olvasó tranzakcióba nem lép vele. Az olvasóban mint terminusban benne van a szöveggel való tranzakció, a szövegben mint terminusban benne van az olvasóval való tranzakció. A *jelentés* az, ami a tranzakció során létrejön. Ezért hiba, ha különálló és különböző entitásoknak fogjuk fel őket, ezek egyetlenegy teljes szituáció tényezői. Döbbenetesen azonos ROSENBLATT gondolata KOSZTOLÁNYIÉVAL, ezért idézem az eredeti megfogalmazást: „The term *text* is this analysis denotes, then, a set of signes capable of being interpreted as verbal symbols. Far from already possessing a meaning that can be imposed on all readers, the text actually remains simply marks on paper, an object in the environment, until some reader transacts with it. The term *reader* implies a transaction with the text; the term *text* implies a transaction with the reader. „Meaning” is what happens during the transaction; hence, the fallacy of thinking of them as separate and distinct entities instead of factors in a total situation” (i. m. 1369).

A kontextus és az olvasó célja határozza meg az olvasó jelentésválasztását. A közvélekedés szerint a szintaxis egyszerűbb, kevésbé komplex, mint a jelentés, ezért a szintaktikai művelet megelőzi a szemantikai vagy olvasási folyamatot. A tranzakciós szituáció ezzel szemben azt sugallja, hogy a jelentés az elsődleges.

Amikor a lapon lévő jeleket nézi az olvasó, sokféle belső lehetőség rezonál a jelekkel. Az olvasóban nemcsak a nyelv aktiválódik, hanem érzelmek, személyes, társadalmi, kulturális tényezők is aktiválódnak, s ezekből a szelektív figyelem kiválogatja azokat az elemeket, amelyek szerveződnek, szintetizálódnak, s megalkotják a „jelentést”. Ezek a válogatások minden bizonnyal egyidejűleg, párhuzamosan zajlanak, amikor is a különböző „szintek” kölcsönösen hatnak egymásra, úgyszólván kölcsönösen feltételezik egymást.

Az olvasás választó tevékenység (*choosing activity*). A folyamat legelején — vagy még előtte — elvárások, puhatolódzó érzelmek, gondolatok vagy egy cél kezdi el az olvasási folyamatot, s egy olyan folyamatosan önellenőrző impulzussá

⁸³⁷ The concepts of transaction, the transactional nature of language, and selective attention now can be applied to analysis of the reading process. Every reading act is an event, or a transaction involving a particular reader and a particular pattern of signs, a text, and occurring at a particular time in a particular context. Instead of two fixed entities acting on one another, the reader and the text are two aspects of a total dynamic situation. The „meaning” does not reside ready-made „in” the text or „in” the reader but happens or comes into being during the transaction between reader and text (i. m. 1369).

fejlődik, amely irányítja a válogatást, a szintézist és a szervezést. A nyelvi-tapasztalati készlet reflektál az olvasó kulturális, szociális és személyes történetére. A nyelvvel és a szöveggel történt múltbeli tapasztalatok elvárásokat tartanak készenlétben. További tényezők az olvasó pillanatnyi helyzete és érdeklődése, érdeke. Megvizsgálva a feltáruuló szöveget múltbeli szemantikai és szintaktikai tapasztalatainak fényében, az olvasó támpontokat keres, amelyekre elvárásait alapozza. A szöveg tulajdonképpen része annak, ami majd megszerkesztődik.

Miközben az olvasó szeme mozog a lapon, az éppen előhívott szimbólumokat teszteli, hogy vajon illenek-e az elvárásaihoz. Minden további választás lehetőségeket fogad el, illetőleg zár ki; a válogató és a szintetizáló mozzanat állandóan alakul és tesztelődik. Ha a lapon lévő jelek olyan elemeket hívnak elő, amelyeket nem lehet az alakuló szintézisbe beleilleszteni, akkor a vezérelvet újra kell gondolni; ha szükséges, félre kell tenni, és újra kell olvasni. Új kísérleti, tapogatózó vezérelvet, új hipotézist kell alkotni. Az olvasó és a szöveg egy komplex, nem lineáris, önmagát újraíró, önmagát javító tranzakcióban egyesül (*Reader and text are involved in a complex, nonlinear, recursive, self-correcting transaction*). Az ide-oda történő közjáték az olvasó, a szöveg és a kontextus között egy szintézist vagy egy szervezetet hoz létre, amely többé-kevésbé koherens és teljes. Úgy érezzük, hogy ez a *jelentés* vagy *felidézés* (*evocation*) összhangban van a szöveggel.

A gyakorlott olvasó automatikusan olvas, ezért az olvasási folyamat bizonyos aspektusai leírhatók személytelen, mechanikus terminusokkal. Ezért ROSENBLATT szerint az olvasáspszichológiai kísérletek hasznosak, de a tranzakciós elmélet szempontjából fel kell ismerni lehetőségeiket és korlátaikat. Általában egy egyszerű szöveg szó szerinti olvasását lehet így vizsgálni, s ekkor is az eredményeket óvatosan kell értelmezni.

Elméletének megtámogatására a tranzakciós pszichológiai kísérleteket idézi, melyek szerint a percepció attól függ, hogy a néző ember hogyan szelektálja és szervezi egységbe a vizuális kulcsokat múltbeli tapasztalatainak, elvárásainak, szükségleteinek és érdekeinek, érdeklődésének megfelelően. A sémaelmélet nem mond ellen a tranzakciós elméletnek, BARTLETT a sémákat aktív, állandó fejlődésben lévő szerkezeteknek tartotta (*active, developing patterns [...] constituting of living, momentary settings belonging to the organism*, 1932, 201).⁸³⁸

Az olvasó hozzáállása. ROSENBLATT azt írja, hogy az eddig lefektetett fogalmak további finomítást kívánnak. Az előhívott „jelentés” más egy riport és más egy irodalmi olvasmány esetében. Sem a kortárs olvasáselméletek, sem az irodalomelméletek nem figyeltek fel az efféle olvasásra, sem arra, hogy itt nem ellentétről, hanem *folyamatosságról, kontinuumról* van szó. Ez a különbségtétel teljes

⁸³⁸ HALÁSZ LÁSZLÓ is ebben az értelemben fogja fel a sémákat, s kísérleteiben a sémák mozgását, pontosabban redukcióját vizsgálja, vö. HALÁSZ LÁSZLÓ (1983) *Az olvasás: nyomozás és felfedezés*. Budapest, Gondolat Kiadó, különösen: 418–452.

mértékben a szövegtől függ. Azt nem lehet előre megmondani, hogy egy szöveget úgy olvasunk, mint egy költeményt, vagy úgy, mint egy érvelést. A különféle olvasmányok különféle válogató tevékenységet, különféle viszonyulást kívánnak az olvasó és a szöveg között.

Bármilyen olvasmányról legyen is szó, az olvasó tudatos vagy nem tudatos viszonyulása a lényeges, erre a *hozzáállás (stance)* terminust alkalmazza ROSENBLATT; a hozzáállás vezérli a válogató tevékenységet. Már említettük, hogy minden nyelvi eseménynek közösségi és egyéni aspektusa van. Amint a nyomtatott szöveggel létrejövő tranzakció felkavarja a nyelvi-tapasztalati készlet elemeit, az olvasó felvesz egy szelektív hozzáállást, bizonyos aspektusokat figyelme középpontjába von, másokat a tudattalan határára nyom. A hozzáállás mindig összhangban van az olvasó céljával. A szituáció, a cél, a nyelvi-tapasztalati készlet, valamint a papíron lévő jelek tranzakcióba lépnek egymással és hatnak addig, amíg a közösségi és az egyéni jelentések és asszociációk létre nem jönnek.

A kivezető-esztétikai kontinuum. Az olvasás eseménye valahová, egy kontinuumba esik, s az határozza meg, hogy az olvasó egy túlnyomóan esztétikai (*predominantly aesthetic*) vagy túlnyomóan kivezető (*predominantly efferent*) hozzáállást foglal el. Ez a hozzáállás határozza meg a jelentés közösségi és egyéni elemeinek azon arányát, mely az olvasó szelektív figyelmébe kerül. Ezeket a különbségeket egy kontinuum képviseli, melyet a szerző kivezető-esztétikai kontinuumnak nevez (*efferent-aesthetic continuum*).

Az *efferent* terminus (< latin *effere* 'kivezet') azt a fajta olvasást jelöli, melyben a figyelem főleg arra összpontosul, ami a szövegből kivonható, s emlékezetünkben megtartható, minden egyebet a figyelem perifériájára nyom. Az ember arra összpontosít, hogy mit tanuljon a szövegből, s utána mit tegyen. ROSENBLATT példája az, hogy ha valaki mérget nyel, akkor az üveg címkéjén az ellenszert akarja megtalálni. Ezek az összpontosított gondolatok képezik azt a jelentést (*evocation*), amely felel a szövegre. Így olvasunk újságot, tankönyvet, hivatalos levelet. A kivezető olvasásban elsősorban a közösségi jelentésre figyelünk, a „jéghegy csúcsára”. A szövegből kivont jelentések lehetnek információk, eligazítások, következtetések, melyeket megjegyzünk, felhasználunk, vagy melyek nyomán cselekszünk.

Az esztétikai olvasás során főleg arra összpontosítunk, amit átélünk az olvasás során. A *esztétikai* terminust azért választotta ROSENBLATT, mert a görög szó etimológiája az érzékeléssel, az érzelmekkel és az intuícióval történő percepciót jelenti (< görög *aiszthetikosz* 'érezkező'). Ez a fajta olvasás az egyéni jelentést hozza a felszínre: érzeteket, képeket, érzelmeket, fogalmakat, melyekben leülepednek a múlt lelki eseményei. A szavak hangzása, ritmusa is megragadhatja a figyelmet, belső hallásunk működik ilyenkor.

Az esztétikai olvasó a figyelmét az érzelmek, az eszmék, a szituációk, a jelene-tek, a személyiségek és az érzelmek minőségére fordítja. Ezek az átélt jelentések

válaszolnak a szövegre. Ez az a jelentés, amely az esztétikai tranzakció során formálódik, és amit ekkor tapasztalunk, alkotja az „irodalmi művet”, a költeményt, a történetet, a színművet. Ez a jelentés (*evocation*) — nem a szöveg — az olvasó válaszáának és interpretációjának a tárgya, mégpedig az olvasással párhuzamosan és utána: „*This 'evocation', and not the text, is the object of the reader's 'response' and 'interpretation', both during and after the reading event.*”

A félreértés a hozzáállásról (*stance*) abból származik, hogy mereven osztályozunk: a szöveg kivezető vagy esztétikai, ismeretközlő vagy költői, irodalmi és nem irodalmi stb. Akik így osztályoznak, saját interpretációjukat követik az író szándékáról, sugallják saját olvasatukat. Ám az olvasó szabad, szabadon közeledhet a szöveghez, akár kivezető, akár esztétikai figyelemmel.

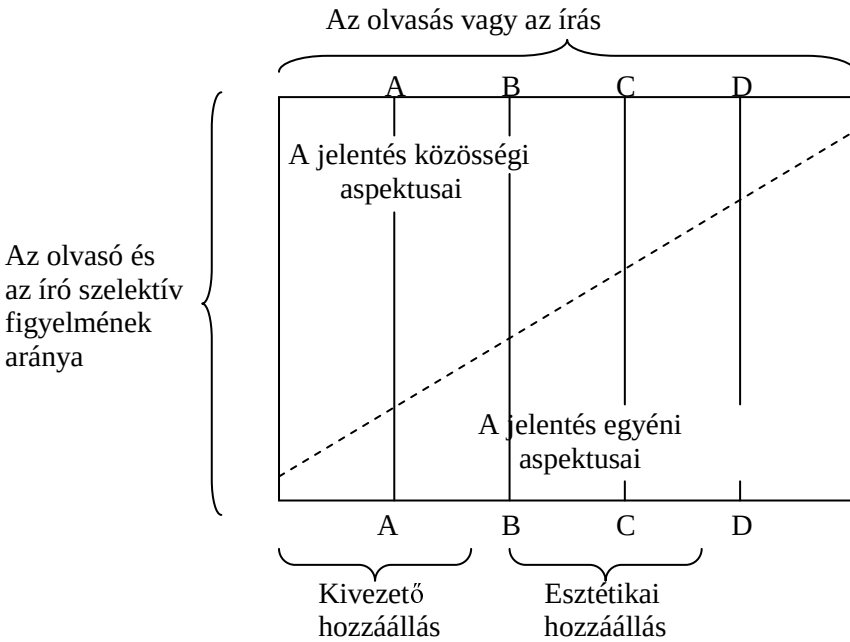
A hozzáállás lényegének a felismerése nem csökkenti a szöveg fontosságát. Számos nyelvi elem — metaforák, stílusbeli konvenciók, a nyelvi és a szemantikai normák különbségei, sőt a tartalom is — alkotja a szöveg „irodalmiságát”. Ezek a nyelvi elemek a tapasztalt olvasó számára kapaszkodók (tkp. *kulcsok, cues*) ahhoz, hogy magáévá tegye az esztétikai hozzáállást. Természetesen, van olyan irodalmi alkotás is, amely nélkülözi ezeket a nyelvi elemeket. Sem az olvasási teoretikusok, sem az irodalmi teoretikusok nem adtak hitelt annak a ténynek, hogy a szavak semmilyen elrendezése nem képes az „irodalmi” vagy „poétikai” hatást elérni az olvasó esztétikai hozzáállása nélkül.

A kontinuum. A kivezető-esztétikai kontinuumot Rosenblatt egy metaforikus terminussal világítja meg, ez a *tudatosság folyama, áramlata (the stream of consciousness)*. A tudatosságot egy folyamnak képzeljük el, amely átfolyik a sötétségben. A hozzáállás egy olyan mechanizmus, amely megvilágítja a folyam különböző pontjait, egyes tárgyakat kiemel, másokat árnyékban hagy. A hozzáállás abban vezérel, hogy a tudatosságnak bizonyos elemei és területei aktiválódnak, vagyis bizonyos arányai a közösségi és az egyéni jelentésnek. A figyelemnek ez a játéka lehetővé teszi a választást a nyelvi-tapasztalati készletből.

A kivezető és az esztétikai terminusok a világszemlélet két módját fejezik ki, gyakran „tudományosnak” és „művészinek” nevezik. A „túlnyomóan” kiegészítés azt jelzi, hogy a szerző elveti a szembeállítást, a vagy ilyen, vagy olyan egyszerűsítést. A kivezető hozzáállás több figyelmet szentel a kognitív, a referenciális, a tényekre építő, analitikus, logikai, kvantitatív jelentésspektusoknak. Az esztétikai hozzáállás több figyelmet szentel az érzékeknek, az érzelmeknek, a kvalitatívknak. De sehol sem található sem a tisztán közösségi, sem a tisztán egyéni, ezek az elemek a nyelvi eseményekben különböző arányokban szerepelnek. Bármely olvasási esemény legelső és legfontosabb lépése éppen ezért a túlnyomóan kivezető vagy a túlnyomóan esztétikai hozzáállás megválasztása. Az alábbi ábra ugyanannak az olvasónak a különböző olvasásait mutatja, ugyanannak a szövegnek az olvasását,

mégpedig a kivezető-esztétikai kontinuum különböző pontjain. Más olvasó valószínűleg más olvasást produkálna, olyat, amely a kontinuum más pontjaira esik.

A kivezető-esztétikai kontinuum



(A és B a kivezető kontinuumba esik, a B részen több az egyéni elem. A C és a D az esztétikai hozzáállást képviseli, a C részben nagyobb arányban szerepel a jelentés közösségi eleme.)

Fontos azt hangsúlyozni, hogy az uralkodó hozzáállás nem zárja ki a fluktuációt. Az esztétikai olvasás közben a figyelem a kivezető analízis felé fordulhat, például amikor az olvasó kritikai észrevételt tesz. A kivezető olvasásban is lehet például egy esztétikai élményt nyújtó illusztráció. Mindezek ellenére az uralkodó hozzáállás világosan megkülönböztethető. Még ugyanaz a személy sem olvassa újra ugyanazt a szöveget azonos módon. Egy kivezető szöveget más is elolvashat nekünk, elmondhatja a tartalmát; egy irodalmi művet esztétikai olvasással mások számára nem lehet elolvasni, az esztétikai olvasás bensőséges, személyes ügy.

Mivel minden egyes olvasás sajátos körülmények között zajlik le, ugyanazt a szöveget lehet kivezető módon is, esztétikai módon is olvasni.⁸³⁹ A gyakorlott olvasó a szöveg által felkínált kapaszkodókhoz (*kulcsok, cues*) alkalmazkodva olvas, hacsak közbe nem szól egy másik cél, s ekkor automatikusan megváltoztatja az uralkodó hozzáállást. Sokszor a szöveg külső megoldásai — szélesebb margók, beljebb kezdések — figyelmeztetnek a váltásra. A kezdő sorok igen fontosak a ráhangolódás szempontjából.⁸⁴⁰

Az olvasó olykor meg is zavarodhat, mert rosszul értelmezi a kapaszkodókat. Az iskolai feladat is befolyásolhatja az olvasást: ha például a gyerekek tudják, hogy a tesztet a tényekből írják, akkor az adatokra ügyelnek.

Az előhívott jelentés (*evocation*), a válasz (*response*), és az értelmezés (*interpretation*) — ezek a tranzakciós elmélet további kulcsfogalmai.

Az evokáció. Az *evocation* szótári jelentése 'előidézés'. Az előzőkben arról volt szó, hogy az olvasási folyamatnak olyan aspektusai vannak, amelyek a tudatosság elemeiből egy struktúrát szerveznek, s ezt a struktúrát úgy értelmeztük, mint a szöveg jelentését. Ezt a jelentést nevezi ROSENBLATT *evocation*nak, azaz 'előhívott'-nak. A *jelentés (evocation)* lefedi mind a kivezető, mind az esztétikai tranzakciót. Az evokáció, a tevékenység, nem fizikai tárgy, hanem — a szónak más jelentést adva — az evokáció a gondolkodás tárgya lehet.

A *válasznak* van egy második áramlata is. Észre kell vennünk az olvasási esemény során a reakcióknak egy párhuzamos, egyidejű áramlatát, melyre a kialakuló evokáció reagál, s mellyel tranzakcióba lép. Amikor létrehozuk az evokációt, azonnal reagálunk is rá, ez viszont hathat a választásainkra az olvasás folyamatában. Ezek a válaszok pillanatnyiak, periférikusak lehetnek, egy sajátos atmoszférának, eszméknek és attitűdöknek a megerősítése. Olykor valamiféle váratlan vagy az előzetes tudással-elvárásokkal ellentétes dolog váltja ki a tudatos reflektálást, s azután újraolvasunk. Ez a figyelem elsősorban a szöveg formális elemeire irányul.

A reakció különféle alkotóelemei egy időben, szimultán zajlanak le, egymással összefonódva, egymásra hatva, különösen a kivezető-esztétikai kontinuum középső részében. Ezek magába az evokációba is beleszövődhetnek. Éppen ezért a kritikai olvasás egyik problémája az, hogy különbséget kell tenni a szövegre válaszoló evokáció és a párhuzamos, egyidejű evokáció között, ezek az olvasó *a priori* feltételezéseinek a vetületei lehetnek. A közöttük lévő vonalat elméletben könnyebb megvonni, mint a gyakorlatban. Az olvasónak tudnia kell kezelni az olvasási él-

⁸³⁹ Érdekes ebből a szempontból megfigyelni SPIRÓ GYÖRGY *Fogság* című regényének az olvasását. Olykor úgy olvassa az ember, mint egy szociográfiát, a tényeket leső tudós szemével. Különösen érdekes a regényben a Római Birodalom nyelvi állapotának a leírása, s ez valószínűleg meg is felel a tényeknek. Olykor elragad az események sodra, de még inkább a jellemek leírása.

⁸⁴⁰ A retorikák is hangsúlyozzák a szónoki beszéd kezdősorainak fontosságát. Tudjuk például, hogy Kossuth beszédeinek elejét dolgozta ki, a kezdő sorokat leírta, memorizálta, utána vázlat alapján beszélt.

mény ilyen elemeit. Ennek a problémának különböző megvalósulásai vannak a ki-
vezető és az esztétikai olvasásban.⁸⁴¹

A válasz. Az evokációra adott választ gyakran úgy határozzák meg, mint az olvasási folyamat következményét. Tulajdonképpen az olvasás alatt jön létre a reakciók párhuzamosan zajló második folyamatában. Az olvasó újra átéli az általános hatást az esemény után, és megkísérli előhívni, hogy az evokációban mi vezette a válaszhoz. Egy egyszerű szöveg jelentésére való reflexió is magában foglalja az előhívást, vagyis az olvasás közbeni folyamatok néhány aspektusának a reaktiválását. Az interpretáció ennek a törekvésnek a folytatása avégett, hogy tisztázza az evokációt.

Az olvasási folyamat eredménye egy szervező, szintetizáló tevékenység, kísérleti (puhatolódzó) jelentések teremtése, valamint módosulásuk, amint új elemek lépnek a figyelem középpontjába. Az olvasó olykor egy érzést állapít meg, és tovább halad. Néha az egész szerkezet érzete kikristályosodik a szoros olvasás során.

Az interpretáció. Az interpretáció, mely a szöveg egészének megértése után következik be, sosem kapott elegendő figyelmet az irodalomelméletben, talán azért, mert az olvasáskutatás mindig az egyszerű olvasási eseményekkel foglalkozott. Az *interpretál* szónak a szótárakban több jelentése van: 'jelentést ad valaminek; megvilágít, magyaráz', 'értelmez vagy megért egy meghatározott módon', 'előadással fejezi ki a jelentést'.

A tranzakciós elmélet mindhárom jelentésre igényt tart, csak így lehet a terminust az olvasási folyamathoz alkalmazni. A jelentés előhívása a szöveggel való tranzakció során valójában interpretáció a szónak 'előadás' értelmében, és a tranzakciós elmélet egybeolvasztja az interpretációnak mint egyéni konstrukciónak a gondolatával. Az evokáció azután az interpretáció tárgyává válik a szónak 'megvilágít, magyaráz' jelentésében. A kifejezett interpretáció kimeríti a teljes tranzakció összes aspektusát.

Az interpretációt úgy is felfoghatjuk, mint törekvést a beszámolásra, analizálásra és az evokáció magyarázására. Az olvasó előhívja az érzékelt, érzett, elgondolt evokációt, miközben az absztrahálás módjait alkalmazza avégett, hogy jellemezze az evokációt, hogy feltevéseket vagy szervező gondolatokat találjon a részek és az egész viszonyítására. A reakciók második folyamatát hívja elő, és okaikat keresi, mégpedig az evokációs tevékenységben vagy az előzetes feltételezésekben. Az evokáció és a reakció párhuzamos folyamatait kapcsolja össze a hangsúlyozással, például a szerkezetnek vagy az eszmének a logikáját a kivezető evokációban, illetőleg az emberekről vagy a társadalomról való feltételezéseket — tapasztalatai alapján — az esztétikai olvasásban.

⁸⁴¹ Megkockáztatom azt a véleményemet, hogy az evokáció nagyon hasonlít ahhoz a folyamathoz, melyet a pszicholingvisztika a mentális lexikonból való előhívásnak nevez, a második reakció pedig ahhoz a folyamathoz hasonlít, melyet a pszicholingvisztika metakogníciónak nevez.

Az interpretáció rendszerint kivezető módon fejeződik ki, a mögöttes általános eszméket hangsúlyozva, melyek összekötik a szöveg jeleit. Az interpretációnak esztétikai formája is lehet, lehet vers, festmény, zene, tánc, dramatizálás.

Az interpretáció felveti azt a gondolatot, hogy vajon az olvasó által létrehozott jelentés összhangban van-e az író lehetséges szándékaival. Ezen a ponton az olvasó-szöveg tranzakciótól a szerző és az olvasó viszonya felé fordulunk. A szöveg létrehozása olyan kérdéseket vet fel, mint a kommunikáció, az interpretáció érvényessége, és a tranzakciós elmélet alkalmazása a tanításban és a kutatásban.

Az írás folyamata, tranzakció az írás során. Az írás folyamata hasonlít az olvasás folyamatához, ekkor is a nyelvi készletet kell előhívni a szöveg megalkotásához, s egy állandó tranzakció működik az író és a formálódó szöveg között. Van azonban egy fontos különbség az olvasó és az író között. A hármas jel-tárgy-interpretáló viszonylatában az olvasó rendelkezik a szöveggel, az író az üres papírral szembesül, tétova érzései és gondolatai lehetnek, melyek megfogalmazásra várnak. Az írás mindig időbeli esemény, amely egy bizonyos pillanatban történik, bizonyos körülmények között, bizonyos külső és belső kényszer hatására. Az író mindig tranzakcióban van a saját személyes, szociális és kulturális környezetével. Az írás folyamata mindig személyes és társadalmi, egyéni és környezeti tényezőket foglal magába.

Mennél szerveesebben kapcsolódnak egymáshoz a szavak és referenseik, annál folyékonyabb az írás. Ez a tevékenység az igazi írás, a szabad írás (*free writing*). A szabad írást nem gátolják különféle előírások, ROSENBLATT a nyelvi készlet aggályoskodás nélküli „megcsapolását”-nak nevezi. Különösen azoknak hasznos, akik görcsölnek a múltbeli rossz tapasztalatok miatt. A lényeges pont az egyéni nyelvi készlet aktiválása.

A képzetek, a gondolatok, az emlékek és a szavak áramlása így sem teljesen véletlenszerű. Itt is működik bizonyos mértékig a szelektív figyelem válogató tevékenysége. Az olvasóhoz hasonlóan, az író is egy szelektív folyamatot hoz működésbe, s mozog a választás és a szintézis valamiféle kísérleti fókusza felé.⁸⁴² A siker segíti, ha az író tudatában van a tranzakciós szituációnak: a kontextusnak, mely írásra készíti, és a potenciális olvasónak vagy olvasóknak, akiknek a szöveget szánja. Gyakran egy próbálkozás-tévesztés módon, sok pizkozaton keresztül alakul ki az az impulzus, amely irányítja a válogató figyelmet és az integrálást. A gyakorlott író számára az ellenőrző tudatosság fontosabb, mint bármely előzetes szándék vagy cél.

Az író hozzáállása. A hozzáállás (*stance*) az írásban éppoly fontos, mint az olvasásban. A írás céljának a körülhatárolásában a legfontosabb szerepet a hozzáállás

⁸⁴² Rosenblatt a következő műre hivatkozik: EMIG, J. (1983) *The web of meaning*. Portsmouth, NH, Boynton/Cook.

elfogadása játssza, amely a kivezető-esztétikai kontinuum egy bizonyos pontjára esik. A hozzáállás a nyelvi készlethez, és ahhoz, amihez az író a szelektív figyelmét igazítja. Az uralkodó hozzáállás határozza meg a jelentés közösségi és egyéni részének azt az arányát, ami beépül az író figyelmének a körébe. A gyakorlatban az uralkodó hozzáállás kiválasztása nem önkényes, hanem a körülményektől, az író motívumaitól, a témától, az olvasó és az író közötti viszonytól függ. Például ha valaki autóbalesetet szenvedett, más levelet fog írni a biztosítónak, és mást a barátjának. Az első egy kivezető válogató folyamatot fog működésbe hozni, és olyan közösségi aspektusokat, mint a tanúk által igazolt állítások vagy helyszíni szemle. Az esztétikai hozzáállás ugyanazokat az alapvető tényeket viszi az író figyelmébe, de érzelmekkel, érzetekkel, hanghatásokkal. A különféle beszámolók a kivezető-esztétikai kontinuum különböző pontjaira eshetnek.

A célnak mindenképpen személyesnek kell lennie, ekkor képes az ember új kapcsolatokat észrevenni, új dolgokat és eseményeket felfedezni, egyszerűen kreatívan gondolkodni és írni.⁸⁴³

A szövegekről való írás. Amikor az olvasó leír egy művet, válaszol rá vagy interpretálja — egyszerűen a tranzakcióról ír —, s egy új szöveg jön létre. Amikor az olvasó egy szövegről ír, a kiindulási pont többé nem a fizikai szöveg, a jelek a papíron, hanem az a jelentés vagy agyunknak az az állapota, amelyről úgy érezzük, hogy válaszol erre a szövegre. Az olvasónak meg kell találnia a szavakat ahhoz, hogy kifejezze az evokációt és az interpretációt.

Az olvasóból lett írónak ismét hozzáállást kell választania. A választás végeredménye általában a kivezető hozzáállás. A cél az evokáció magyarázata, analízisa, összegezése és kategorizálása. Ez még akkor is így van, ha az olvasás esztétikai és szépirodalmi műről történik. De az is lehetséges, hogy a válasz egy műalkotás.

A szerző olvasása. Az író az első olvasója a saját szövegének. Amíg az olvasó egy befejezett szöveget olvas, addig az író egy alakuló szöveget olvas, ez lényeges különbség. Az író egy spirális, tranzakciós viszonyba kerül a keletkező szöveggel. Tulajdonképpen kétféle szerzői olvasás van: a kifejezésre irányuló (*expression oriented*) és a befogadásra irányuló (*reception oriented*).

A kifejezésre irányuló olvasás során arra ügyelünk, hogy a szavak illenek-e a kísérleti, ideiglenes jelentéshez. Ha problémát látunk, újra kell gondolni a szerkezetet, vagy újra kell olvasni a szöveget. Az író átvizsgálja a leírtakat, akár egy idegen szöveget. Ez a teljesen másfajta olvasás a fogalmazási folyamat szerves része. A szavakat nemcsak abból a szempontból kell megvizsgálni, hogy illenek-e a szö-

⁸⁴³ Pedagógus körökben közkézen forog a következő könyv: MATTHEWS, PAUL (2005) *Énekeld meg a teremtést! Az írásművészet felszabadítása. Fordította Szentgyörgyi József.* Budapest, Kláris Kiadó és Művészeti Műhely. A kötet szövegválogatása igényes, nagyrészt költeményekre kér „választ”. Sajnos, nincsen a végén bibliográfia, de szellemisége a tranzakciós elmélethez kapcsolja.

vegbe, hanem hogy megfelelnek-e céljainknak. Ilyenkor egy belső mérce irányít bennünket. Ahogy Flaubert kereste a megfelelő szót, vagy ahogy a hegedűjátékos keresi a megfelelő hangot.

A befogadásra irányuló olvasáskor az író a lehetséges olvasó szempontjából olvassa a saját szövegét; megpróbálja megítélni azt a jelentést, melyet a tranzakció során a majdani olvasó létrehoz. Itt ismét kétféle folyamat zajlik: az író elképzeleli a leendő olvasatot, ám ezt a feltételes olvasatot szembeesíti a saját szándékával is. A kifejezésre irányuló olvasás az elsődleges, mindenképpen kritériuma a másodiknak. Ha a kommunikáció a cél, mindkét olvasást szem előtt kell tartani.

A szerző és az olvasó közötti kommunikáció. Az olvasónak egy oszcilláló folyamatban kialakított interpretációja az íróval való tranzakció formájává válik, s az író egy olyan személy, akit az olvasó érzékel a szövegben és a szöveg mögött. Ezt az implikált viszonyt gyakran a szerzővel kötött szerződésnek nevezik. Az olvasó annál jobban megérti az író szándékát, minél közelebb van nyelvi-tapasztalati készlete az íróéhoz. A másik, a kommunikációra ható tényező a kortársi viszony, azonos társadalmi és kulturális csoportba való tartozás, azonos iskolázottság, azonos társalgási — szakmai, jogi, sport-, irodalmi, tudományos, vallási — közösség. Ha van ilyen közösség, akkor az olvasó könnyebben alkalmazza előzetes tudását, a nyelvi és irodalmi hagyományok ismeretét, feltételezését a társadalmi helyzetről, melyek szükségesek az implikációk és allúziók, a nüanszok megértéséhez. Mivel mindenki egyedi egyéniség, a különbségek még a kortársak között is megvannak. Egy másik korszakban írt mű kikerülhetetlenül más nyelvi, társadalmi és kulturális kontextusban született. Ilyenkor az olvasó kiegészít egy olyan interpretációval, amikor is felvállalja, hogy evokációja nem egyezik az író szándékával (ROSENBLATT 1978, 109 kk.).

Ilyenkor gyakran a szövegen kívüli forrásokhoz kell fordulni. Régi művek esetében filológiai, életrajzi, történelmi tanulmányokra van szükség, avégett, hogy feltárjuk azokat a személyes, társadalmi és irodalmi erőket, melyek az író szándékát formálták. Egy kortárs mű recepciójához is támpontokra (*kulcsok, clues*) van szükség. Az olvasó állandóan szembesül azzal a felelősséggel, hogy interpretációja elfogadható-e. Az interpretáció érvényességének a kérdésével szembesülnünk kell, mielőtt kutatásba vagy tanításba fogunk.

Az interpretáció érvényességének problémája eddig nem kapott kellő figyelmet sem az olvasáselméletben, sem a gyakorlatban. Annak ellenére, hogy az amerikai iskolákban erősen támaszkodnak a tesztelésre, a megértés értékelésének a kritériumait nem tisztázták. A tesztelés hallgatólágoosan azon alapul, hogy a szövegnek csak egyetlen helyes jelentése lehet. A hozzáállást (*stance*), a kivezető-esztétikai kontinuumot egyáltalán nem veszik figyelembe; gyakorlatilag a hangsúly még irodalmi művek esetében is a kivezető (*efferent*) olvasáson van.

A nyelv poliszém jellege ellene van mindenféle leegyszerűsítő közelítésnek a jelentéshez, ami problémát okoz az olvasó interpretációja és az író szándéka közötti viszonyban. A kortárs teoretikusok felismerték, hogy lehetetlen egyetlen jelentést tulajdonítani egy szövegnek, vagy olyan interpretációt találni, ami abszolút megfelel az író szándékának. Az abszolút, az egyetlen helyes jelentés, ami benne van a szövegben — ez a buktató. Ugyanannak a szövegnek különböző olvasókkal történő tranzakciókban különböző jelentései lehetnek, még ugyanaz az olvasó is másképp interpretálhat más kontextusban és időben.

Garantált állíthatóság (*warranted assertibility*). Az érvényesség problémája tágabb, filozófiai probléma. A világ felfogása a világgal való tranzakcióban történik, az egyénen mint médiumon keresztül. A saussure-i alapú posztstrukturalista irodalomelmélet egy szélsőséges relativista helyzetet foglalt el. Egy olyan olvasási módszert fejlesztettek ki, mely szerint minden szöveg lebontható (*can be „deconstructed”*), hogy felfedjük belső ellentmondásait. Sőt, a nyelvi rendszer és az irodalmi hagyományok teljesen uralkodnak mind az író, mind az olvasó fölött, s az interpretációra vonatkozó megegyezés egyszerűen arra az „interpretáló közösségre” reflektál, amelyben magunkat találjuk. Ez a szélsőséges relativizmus nem következik szükségszerűen abból a premisszából, hogy az abszolút determinált jelentés lehetetlen. Ha megegyezünk az interpretáció értékelésének kritériumaiban, akkor elfogadhatjuk a sokféle interpretáció lehetőségét, s egyiket elfogadhatóbbnak tarthatjuk, mint a másikat.

DEWEY a probléma megoldására vezette be a „garantált állíthatóság” terminust. Ez nyitva hagyja az egyéb interpretálások lehetőségét.

Ezt a terminust a tudományokra alkalmazta, de alkalmazni lehet a művészetekre is. Minden nyelvészeti interpretációra is lehet alkalmazni (ROSENBLATT 1978, 7. fejezet; 1983, 151. kk.). Közös kulturális miliőben, az interpretáció közös érvényességi kritériumaival megegyezhetünk az interpretációban, tudván, hogy nem csak egyetlen helyes jelentés létezik. Különösen az esztétikai olvasásban lehetnek különféle interpretációk és minimális kritériumok, s nem mondhatjuk, hogy egyik interpretáció jobb, mint a másik.

A mögöttes „tacit” kritériumokat nyilvánvalóvá tehetjük, s ez nemcsak az egyező, hanem az eltérő véleményekhez is alapot adhat, szemben azzal, hogy az olvasó nézete be van zárva egy szűk körű „interpretáló közösségbe”. Meg lehet változtatni az interpretációt, felül lehet vizsgálni, el lehet fogadni egyéb kritériumokat. Az olvasónak ez az öntudata segíti a kommunikációt a szerző és az olvasó között, valamint az olvasók között, a társadalmi, kulturális, történelmi különbségek ellenére.

A „garantált állíthatóság” vagy az interpretáció érvényességének közös kritériuma egy bizonyos társadalmi kontextusban elismeri, hogy egy olvasat jobban megfelel a kritériumnak, mint a másik. Az alapvető kritérium a következő lehet: 1. figyelembe veendő az olvasás kontextusa és célja, illetőleg a teljes tranzakció, 2. az

interpretáció nem mondhat ellent a szövegnek, s az egész szöveget le kell fednie, 3. az interpretáció nem produkálhat olyan jelentést, ami nincsen a szövegben. Ezekon kívül felmerülhetnek még kritériumok a társadalmi, kulturális, nyelvi és retorikai feltevésekből.

Kritériumok a kivezető-esztétikai kontinuum számára. A túlnyomóan kivezető interpretációnak a közösség számára hitelesnek és igazolhatónak kell lennie, ezért az érvényességi kritériumnak a jelentés közösségi, referenciális aspektusain kell nyugodnia, s itt nem uralkodhatnak el az érzelmi és az asszociációs aspektusok. A túlnyomóan esztétikai interpretáció esetében a referenciális, kognitív aspektusok át meg át vannak szöve egyéni, érzelmi aspektusokkal. Különösen a kivezető-esztétikai kontinuum középső tartományában fontos, hogy az író világos jelzéseket adjon az olvasónak a céljáról.

A kivezető olvasás „irodalmi” aspektusai. Az utóbbi évtizedben elmosódnak a határok a tudományos és az irodalmi alkotások között. A tudományos művek alkotói szépiírói eszközöket — metaforákat, narratívát, egyéb retorikai megoldásokat — alkalmaznak. A metaforák élénkségének ellenére, a kivezető figyelemnek kell uralkodnia.

Hogyan lehet az elméletet a tanításban alkalmazni? Az olvasás és az írás folyamata összefonódik, ám különböznek is egymástól. Mind az olvasó, mind az író a jelentés szimbolikus szerkezeteit építi oda-vissza, spirális tranzakcióban a szöveggel. Azonos gondolkodási mintákat követnek és azonos nyelvi szokásokat hívnak elő. Mind az olvasó, mind az író kiépít egy rendszert, egy elvet, egy célt, habár homályos és explicit, hogy mi vezeti a szelektív figyelmet és azt a szintetizáló, szervező tevékenységet, amely megalkotja a jelentést. Továbbá minden olvasói és írói cselekvés a kivezető-esztétikai tartományba esik, és túlnyomóan vagy kivezető, vagy esztétikai.

A különbségek ugyanakkor fennállnak: a tranzakció egy másik ember által létrehozott szöveggel más, mint az a tranzakció, mely akkor jön létre, amikor szembeülünk az üres papírlappal. Mások a tevékenységek. Az író vagy egy kifejezésre irányuló, vagy egy befogadásra irányuló szerzői olvasással van elfoglalva. Sőt mivel mind az írás, mind az olvasás az egyén és környezete közötti tranzakcióból ered, az egyénnek különböző tapasztalatai lehetnek a két tevékenység során, más-más hozzáállása lehet, s gyakorlottabb lehet az egyikben, mint a másikban. Az olvasás és az írás nem tükörfolyamatai egymásnak. Nem tételezhetjük fel, hogy az egyik tanítása automatikusan fejleszti a másikat. Viszont mivel összefüggés van a két folyamat között az egyik tanítása mégiscsak hat a másikra. Az olvasás intellektuális és érzelmi gazdagodást jelent, az írónak nyelvi mintát ad. Az írás attól függ, hogy az olvasó megérti-e annak a fontosságát, hogy figyelmet fordítson a dikcióna, a mondat szerkezetre, a hangsúlyra, a képzeletre és a műfaji hagyományokra. A jel-tárgy-interpretáló hármasság — mint azt PEIRCE is mondja — a szokástól függ,

ezért a hatása igen fontos. A nyelvi szokások és a gondolkodási folyamatok kölcsönösen erősítik egymást, a gondolkodási folyamatok pedig a célra irányuló szelektív figyelem és szintézis folyamatainak tranzakciójából származnak, s mindebből egy kölcsönös megtermékenyítés jön létre. Az, hogy a diák milyen kapcsolatot létesít az olvasás és az írás között, a tanítástól és a nevelés kontextusától függ.

A teljes kontextus. Az emberek kölcsönösségi viszonyban, tranzakcióban vannak a környezetükkel, következésképpen lényeges az iskolai környezet, a tanár által létrehozott atmoszféra. Ezek a tényezők különösen az írásbeliség problémájával (*literacy problem*) kapcsolatban fontosak. A szociális és az etnikai tényezők befolyásolják a viselkedési mintákat, ezek a tényezők befolyásolják az olvasónak saját maga iránti attitűdjét, az olvasás és az írás iránti attitűdjét, és a célja iránti attitűdjét.

Az olvasás és az írás tanításának az első lépése — bármelyik iskolai fokon — olyan környezet és olyan tevékenységek teremtése, melyek motiválják és bátorítják a gyereket arra, hogy mozgósítsák saját forrásait az új jelentés létrehozása érdekében. Különösen az elemi szinten fontos a környezettel való kapcsolat létesítése. A baj az, hogy a jelenlegi oktatási gyakorlat ellene van a tranzakciós tanítás lényegének. Ebből a szempontból felül kellene vizsgálni az osztályterem atmoszféráját, a kérdéseket, a feladatokat, a teszteket.

A kedvező pedagógiai környezet megteremtésében **a beszéd lényeges eleme a tranzakciós pedagógiának** (kiemelés tőlem, A. J. A.). A tanár–diák, diák–diák dialógus segíti az olvasási és írási folyamatok fejlődését és kölcsönösségét. Ezek a beszélgetések segítik a szöveg megértését és a kontextus hagyományainak metalingvisztikai megértését. A párban való olvasás segíti az egyéni olvasást: a párolvasás során feltett kérdések, a félreértések tisztázása segítik az egyéni olvasást. Hasonlóképpen a kiscsoportos olvasás segíti a kritikai érzék kialakulását.⁸⁴⁴ Ilyenkor az olvasók jobban elkerülik a prekoncepciókat és a félreértéseket. Ha a tanulók megosztják gondolataikat ugyanarról a szövegről, látják, hogyan különböznek evokációik, felfedezhetik saját szelekciójukat és szintézisüket, tudatosan és kritikusan szemlélhetik saját olvasói folyamataikat. Ha kicserélik az interpretációval kapcsolatos problémáikat, akkor fejlődik kritikai érzékük és kialakulnak az interpretálás szempontjai. Ez a *metalingvisztikai tudatosság* (*metalinguistic awareness*) fontos a tanulók számára, akkor is, ha olvasnak, akkor is, ha írnak.

A tanár egy ilyen osztályban nem egyszerűen közvetítője a kész tananyagnak, és nem értékelője a kész teszteknek, és nem átadója a kész interpretációknak. A tanítás konstruktív, megkönnyíti a gondolatcserét, segíti a tanulók spontán válaszait.

⁸⁴⁴ Felhívom ismételtlen a figyelmet az RWCT-program (Reading and Writing for Critical Thinking) gyökereire! BÁRDOSY ILDIKÓ – DUDÁS MARGIT – PETHŐNÉ NAGY CSILLA – PRISKINNÉ RIZNER ERIKA (2002) *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécs–Budapest, Pécsi Tudományegyetem.

A kivezető-esztétikai kontinuum a tanuló tudáskészletének a része a legkorábbi évekből. Mindkét hozzáállás kognitív és érzelmi, közös és privát elemeket tartalmaz, ezért a tanulóknak meg kell tanulni, hogy különbséget tegyenek azok között a körülmények között, amelyek megkövetelik egyik vagy másik hozzáállást. Sajnos, a jelenlegi gyakorlat ezt nem teszi. ROSENBLATT kedvenc példája az a kérdés, mely egy vers után áll: „Milyen tényekre tanít téged ez a vers?”, a másik példája egy fiúról szól, aki információkat akart a dinoszauruszokról, s a tanára egy mesekönyvet adott a kezébe. A végzett diákok a verseket és a regényeket gyakran kivezető módon olvassák, a politikai közleményekkel és a hirdetésekkel szemben pedig esztétikai igényekkel lépnek fel. A kivezető olvasás túlhangsúlyozása az iskolában, a közösségi és a privát ötvözet meg nem értése oda vezetett, hogy a kivezető olvasást és írást sem tudják tanítani. A tantervek és a tanítási gyakorlat a kezdetektől magába kell foglalja mind a kivezető, mind az esztétikai tevékenységet, és különböző céljuk érzékelését. A tanításnak ki kell alakítani a szelektív figyelem habitusát. A korai években ezt indirekt módon kell végezni, szövegválogatással és megfelelő kérdésekkel. A költészet tanítása azért sikertelen, mert kivezető analízissel közelítenek hozzá. A kisgyerekek kedvelik a ritmust és a hangzást, ez az érzékük az iskolában elhalványul. Segíteni kell őket, hogy folytassák a tapasztalati aspektust. Ekkor a forma és a háttér analizáló megbeszélése nem helyettesíti az irodalmi művet, hanem gazdagításának eszköze lesz.

Kutatási javaslatok. ROSENBLATT eltekint a kutatás ismertetésétől, ehelyett néhány javaslatot tesz. A tanulók környezetére kell összpontosítani, nem a készségekre. A sémák — ahogyan BARTLETT is mondta — nem mozdulatlan entitások, hanem egy örökké mozgó, változó környezet részei. A kutatók — PIAGET-t követve — a gyermek logikai képességeinek fejlődésére összpontosítottak, és elhanyagolták az érzelmi oldalt, melyet a behaviorista, a kognitív és mesterséges intelligenciával foglalkozó pszichológia kultivál. Ez lassan ellensúlyozódik. Jobban meg kell értenünk a gyerek szelektív figyelmének, szintetizáló képességének a növekedését, és a jelentés különféle összetevőinek az észrevételét. Az olvasáskutatásnak közelednie kell a határterületekhez, a pszichológiához, a szociológiához, az antropológiához, és összhangban kell lennie az emberi fejlődés általános tanulmányozásával. A tranzakciós kutatásnak különösen sok kapcsolatra van szüksége. Kiemelkedően fontos a szubkultúrák és az etnikai háttér tanulmányozása.

A felnőtt olvasási kapacitása az egyén hosszú fejlődési folyamatától függ, ami azzal kezdődik, hogy megtanuljuk, hogy a dolgok mit jelentenek (HALLIDAY kifejezésével „*learning how to mean*”). Hogyan jut el a gyerek a differenciálatlan világlátástól a valóság megfigyeléséig, az érzelmi és kapcsolatteremtő folyamatokig? A fejlődéskutatásnak meg kellene világítania a megismerő és az érzelmi aspektusok kapcsolatát annak a képességnek növekedésében, mely a szöveggel való tranzakcióban előhívja a jelentést. Meg kellene érteni, hogy milyen tényezők segítik ezt

a folyamatot. Nagyon fontos az a kérdés, hogyan lehet a készségeket beépíteni az egész folyamatba. A hagyományos oktatási módszerek a kódot feldarabolják, mérhetővé és tesztelhetővé teszik. Vajon alkalmasak-e ezek a módszerek arra, hogy fejlesszék az attitűdöt, a jelentés kikövetkeztetését, a szintézist? A standardizált tesztek nem mérik ezeket a képességeket.

A tanítási módszerek megváltoztatásában — ROSENBLATT azt állítja, hogy változnak a módszerek — megvan az a veszély, hogy nem megfelelően tervezett kutatások befolyásolják a gyakorlatot. A *reader response method* nincs eredeti értelmében alkalmazva, ha tanár visszatér a „korrekt” magyarázathoz. Sok tanulmány szükséges az órávezetéshez, etnográfiai tanulmányok a tanár-diák párbeszédéhez.

A *válasz (response)* terminus többféle tevékenységet takar. Rendszerint a tanuló feljegyzést (protokollt) írnak, de az elemzéshez — az írásos és a szóbeli válaszok elemzéséhez — szükséges kidolgozni a módszereket. Például, honnan lehet azt felismerni, hogy egy történet olvasása túlnyomóan esztétikai volt. Az esztétikai olvasást azért nehéz meghatározni, mert nemcsak egyetlen interpretáció vagy értékelés létezik. Ez azért nehéz, mert nemcsak a személyes érzelmeket és asszociációkat kell figyelembe venni — ez csak az egyik összetevő —, hanem viszonyukat a kognitív és az attitűdbeli összetevőkhöz. Az értékelésnek világosan megfogalmazott szempontokon kell nyugodnia, hogy igazolja a növekvő érettséget a személyes válasz kezelésében, kapcsolódva a felidézett szöveghez, valamint a személyes és az intertextuális tapasztalatok használatához, szembesítve mások válaszaival. A feljegyzések tartalomelemzését használják széles körben. Ehhez egy kategóriakészletre van szükség, ilyen a *The Elements of Writing About a Literary Work*.⁸⁴⁵ A kvalitatív módszereket kiegészítésként lehet használni.

A *basal readerek* olyan kérdéseket és gyakorlatokat adnak, melyek kivezető hozzáállást kívántak a költemények vagy a történetek olvasásakor. Nemigen segítettek a gyerekeket az esztétikai hozzáállásban. Itt az előkészítést, a tanár olvasás előtti és utáni kérdéseit, a tanítást nagymértékben befolyásoló értékelést kell kutatni.

A kutatásnak kvantitatívnek és kvalitatívnek egyaránt kell lennie. Az empirikus kutatást egyebekkel kell kiegészíteni, például esettanulmányokkal, naplók, interjúk használatával, portfóliókkal és különféle eszközökkel történő felvételekkel. Értékesek a etnográfiai tanulmányok, a különféle kulturális, szociális és oktatási környezet kutatása. A fejlődéskutatás a longitudinális tanulmányokat igényli, természetesen szükséges az interdiszciplinaritás. A kutatásnak komplexnek kell lennie, hiszen az olvasás erősen egyéni és erősen szociális tevékenység, egy olyan tevékenység, mely a kezdetektől a világ szemléletének egész spektrumát érinti.

⁸⁴⁵ PURVES, A. C. – RIPPERS, V. (1968) *Elements of writing about a literary work: A study of response to literature*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.

A reader response elmélet a gyakorlatban

Mai egyetemisták válaszai

Két egyetemi csoportomban próbáltam ki a *reader response* módszerét, csak tájékozódás céljából: egyrészt kíváncsi voltam arra, hogy egyáltalán működik-e a módszer, másrészt arra, hogy mi van tanítványaim fejében, egyáltalán hogyan viszonyulnak a költészethez. ÁPRILY LAJOS *Esti dalát* és DSIDA JENŐ *Amundsen kortársa* című versét adtam kezükbe, azzal a kéréssel, hogy írják le mindazt, ami eszükbe jut a versek kapcsán. Otthon dolgoztak, az, hogy megadtam a szerzők nevét, nem volt probléma, mert nem sokat tudtak a sem Áprilyról, sem Dsidáról, nem tanultak róluk az iskolában. Egy más típusú feladatot is kaptak: ki kellett egészíteniük DSIDA JENŐ *Ha...* és TANDORI DEZSŐ *Horror* című verseit. Miért választottam ezeket a verseket? Tanfolyamaimon sokszor foglalkoztunk velük, s elmemozdítónak találtam őket, minden alkalommal érdekes válaszokat indukáltak. (A szövegeket l. 273, 278)

ÁPRILY verse, az *Esti dal* általános emberi érzéseket váltott ki az egyetemisták-ból: a legtöbben azt írták, hogy a szülő félti a gyermekeit. Érdekes módon ketten anyát írtak, holott világos, hogy az apa karolja át két fiát. Gyermeckori versek emléként idézte fel a költemény, az egyik fiú válaszoló különösnek tartotta, hogy az anya hiányzik a képből. Többen írták, hogy az apa meg akarja óvni a gyerekeket azoktól a hibáktól, melyeket ő elkövetett; talán attól fél, hogy nem lehet fiai mellett, amikor szükség lenne rá (a szülő mindig a gyermeke mellett áll, az én apám is ezt tette — írja egy leány). Néhányan általánosabb síkon gondolkodtak: az emberi sors jelenik meg a versben, a háborútól való félelem; Laokoon megjelenése figyelmeztetés a veszélyre. Az egyik lány egy mindenkori dilemmát hívott elő: az apának nagy a személyes felelőssége, Laokoon az igazat mondja, ezért bűnhődik; szabad-e kimondani az igazat? Az örök toposz is eszükbe jutott: elmúlik a nap — ekkor az elmúlás jut eszünkbe. A formára, a stílusra kevesen reagáltak: mást vár az ember a cím alapján, a *dal* könnyűsége utal. Egyikük kiemelte a baljós szavakat: *iszap, köd*, valamint a "gyönyörű képeket". Az egyik fiú korhoz akarta kötni a verset. Konkrét — meglehetősen szentimentális — aktualizálások is előfordultak: a saját apja sosem ült így vele, illetőleg „a szülő szemlélje inkább optimistán a világot”. Volt, aki a gyerek szempontjából válaszolt: felnőve érzékeljük, hogy álmaink elérhetetlenek. Az egyik hallgatónak párhuzamként Goethe verse, a *Tündérkirály* (*Villikirály*) jutott eszébe.

Egy biztos következtetést le lehet vonni a válaszokból: ahány olvasó, annyi olvasat, ahogyan LOUISE ROSENBLATT írja. Mindenki más-más mozzanatot ragadott meg. Az is igaz, hogy a költemény és a mindennapi élet által kiváltott érzelmek nem állnak olyan messze egymástól, ahogyan I. A. RICHARDS írja. A válaszok

szabványokat követnek (*stock responses*), s meglehetősen szentimentálisak. Ily módon akár egy slágerszövegre is lehet reagálni. A versben megbújó mitológiai utalásokat nem vették észre, pedig ezek kitérítik a vers világát, s egyetlen apa félelmét az egész emberiség félelmévé nagyítják. A formára ezek a fiatalok nemigen érzékenyek, nem hiszem, hogy belső hallással olvasták volna a verset. Az a hallgató, aki a jellegzetes, szorongásra utaló metaforákat észrevette,⁸⁴⁶ nem vitte végig gondolatmenetét. A vers születésének körülményeire való rákérdezés indokolt, valóban benne van a kor, a Trianon utáni időszak életérzése.⁸⁴⁷ Egy biztos: ezek a válaszok mindenképpen jó kiindulást jelentenek/jelentettek a vers elemzéséhez.

Az *Amundsen kortársa* című költemény kapcsán tökéletesen igazolódott a kivezető és az esztétikai olvasás problémája (*efferent reading — aesthetic reading*). Voltak, akik úgy reagáltak a versre, mint egy ismeretterjesztő tanulmányra, s azt firtatták, hogy miért szerepel benne „északi sarki hideg”, amikor AMUNDSEN a déli sarkot fedezte fel. A verselés merev megítélése is előfordult: nem tetszett, mert szabadvers (RICHARDS ír arról, hogy a verselésről szabványelképzeléseik vannak a diákoknak). Sokan megfogalmazták a vers valódi üzenetét: az átlagember is lehet hős (egyikük hozzátette: apukám is ilyen, s büszke vagyok rá). Többen írták, hogy a kötelesség régen pozitívabb fogalom volt, s korunknak nincsenek már ilyen hősei. Érdekes gondolat az, hogy a költemény a Rendről szól, a káosz vagy a rend között kell választani, s ez a dilemma indokolja az apa fanatizmusát. Azt is írták, hogy a szeretet a vers lényege. A konkrétum is megfogalmazódott: az apának kötelessége eltartania családját, még az is felmerült, hogy tán adóssága van. Szokatlan reakció volt a következő: „a kommunizmusban élő maximalista, sztahanovista hivatalnok” figurája az apa (a vers alatt szerepelt a dátum: 1927). Olvasmányaik alapján a csinovnyik lét problémáiról, unalmáról, a kisember tragédiájáról írtak néhányan (minden bizonnyal GOGOL *Akakij Akakijevics*ére vagy KOSZTOLÁNYI *A kulcs* című novellájának hősére asszociáltak). A kötelességtudat erény, amíg nem válik szélsőségesé — ezt a gondolatot sokan megfogalmazták.

A költemény provokálja az etikai kérdésekről való elmélkedést, az a tény azonban mindenképpen érdekes, hogy nem mint költeményhez viszonyultak hozzá (illetőleg csak egyvalaki fejezte ki ellenérzését a szabadverssel szemben).

⁸⁴⁶ „A mai metaforák két sajátos csoportja. — A ’viszonylagos képszegénység’ ellenére gyakoriak: 1. a kommunikáció gátoltságára vonatkozó szóképek, képes kifejezések; 2. úgy látszik, sokasodnak mint metaforák: a *kés*, *kő*, *zuhanás*, *légszomj* (*fulladás*), *köd*, *füst* és *iszap*.” Vö. VÉRTES O. ANDRÁS (1987) *Érzelmi világunk és a nyelv történeti változásának kölcsönhatása*. Budapest, A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 179. sz., 28–29.

⁸⁴⁷ „Hogy líráim túlságosan én-líra, én tudom legjobban — vallja ÁPRILY LAJOS. — Hallom az aktivitást követelők kérdését: hol van benne a kor? Nem az én feladatom, hogy erre megfeleljek. Hiszem azonban, hogy az 1850-es évek Arany-lírájában is ott van a kor — még akkor is, ha Ossziánt idézi mélabúja. Hiszem, hogy nemcsak a tyrtaiosi vers — vers; ha a fiait féltő Laokoon jaja verssé változhatnék, millióké lenne ez a laokooni jaj.” In: GYÖRI JÁNOS: (1970) *Áprily Lajos alkotásai és vallomásai tükrében*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 162.

A válaszok mindenképpen igazolják azoknak a véleményét — RÓNAY LÁSZLÓra gondolok többek között⁸⁴⁸ —, akik a középiskolai irodalomtanításban erkölcsi szempontból kívánják a műveket megközelíteni. Az viszont figyelemre méltó tény, hogy érettségizett fiatalok — közöttük magyar szakosok — úgy közelítenek a művekhez, mint akiket nem tanítottak meg az esztétikai olvasásra. Problémáim nagyon hasonlítanak azokhoz, melyeket RICHARDS is felvetett 1929-ben. Vajon léteznek örök olvasó ebből a szempontból?

A versek kiegészítése érdekes feladatnak bizonyult. Most csak egy-egy megoldást idézek:

Ha...

Istenem!

Ha ez a hullott tömérdék levél
Lehervadt, meghalt gyűlöletünk volna...

Istenem!

Ha ez a csendes, permeteg eső
Szemünkbe-futó örömkönnünk volna...

Istenem!

Ha ez a sűrű tejüveges köd
Békélt tűzhelyek füstgomolya volna...

Istenem, Istenem!

Ha ez a vad szél a vágott Szabadság
Könnyebbült, tiszta lélegzete volna... *Dsida Jenő* (1925)

Egy negyedéves lány kiegészítései: 1. *Akkor boldogabban néznénk egymás szemébe, | mert gyűlöletünk halott volna.* 2. *Akkor nem búslakodnánk a múlton, | mert örömünk mindenhova eljutott volna.* 3. *Akkor nyugodt szívvel várnánk a hajnalt, | mert tudnánk: otthonunkat béke honolja.* 4. *Akkor együtt rohannánk a széllal, | mert rabláncainkat levetettük volna.*

Horror

akkor inkább
el
gat-getek
rémületemben

Tandori Dezső (1973)

⁸⁴⁸ RÓNAY LÁSZLÓ (1994) *Erkölc és irodalom. A magyar irodalom rövid története*. Budapest, Vigilia.

A kiegészítés a fenti lánytól:

*Azt mondják, olyan vagy, mint egy hurrikán,
Mindenkit elsodorsz és elpusztítasz, aki utadba áll.
Én is az áldozatok közt legyek?
Döntöttem: akkor inkább
Elnapozgatok, elheverészgetek.
Rémületemben mi mást tehetek?*

Többen is írtak a fentihez hasonló tartalmú kiegészítést (a feministák bizonynál becsben tartanak), sok érdekes evokáció és interpretáció született.

Egy irodalmi műnek kétségkívül számtalan értelmezése van, s hozzátehetjük, hogy számtalan evokációja, egyéni jelentése lehet. DSIDA és TANDORI verse provokatív módon nyitottak, szinte kínálják a kiegészítést. De hiszen minden mű nyitott, következésképpen lehetővé teszi a sokféle értelmezést. UMBERTO ECO írja: „Lényegében véve egy forma esztétikailag annyira értékes, amennyire sokféle szemszögből látható és érthető meg, amennyire az aspektusoknak és a rezonanciáknak a bőségét kínálja anélkül, hogy megszűnne ugyanaz maradni (egy közúti jelzőtábla viszont csak egyetlenegy értelemben, félreérthetetlenül fogható fel, s ha valamely szeszélyes interpretációban átalakul, máris megszűnik ama bizonyos egyedi jelentésű jelzőtáblának lenni). Ilyen értelemben tehát egy műalkotás, amely befejezett és zárt a maga teljes organizmusának tökélyében, hasonlóképpen nyitott is, vagyis lehetőséget ad rá, hogy ezernyi különböző módon legyen interpretálható anélkül, hogy megismételhetetlen egyedisége megváltozzék.”⁸⁴⁹

A folyamatolvasás (*process reading*)

A *reader response* elmélet egyik lehetséges gyakorlati alkalmazása a *process reading*, azaz *folyamatolvasás*. Az a lényege, hogy a tanár nem követi a hagyományos szövegfeldolgozás lépéseit, nem tart bemutató olvasást és analizáló-szintetizáló feldolgozást, hanem a szöveg felolvasása és/vagy olvastatása közben megpróbálja megfigyelni és segíteni az olvasó válaszát: gondolkodását, érzelmeit, interpretációját. Az olvasás frontálisan és/vagy kiscsoportokban történik; az olvasást előkészítik és jóslásokat (előremondásokat) alkalmaznak; az olvasás közben lehet megbeszélés, kérdések feltevése, jelentéstérkép, jelentésháló⁸⁵⁰ alkotása, dramatizálás, vita stb. Az olvasás után lehet további megbeszélés, dramatizálás, összegezés, önellenőrzés (monitorozás) stb.

⁸⁴⁹ ECO, UMBERTO (1976) *A nyitott mű. Fordította Zentai Éva*. Budapest, Gondolat Kiadó, 27.

⁸⁵⁰ A *jelentéstérkép* a fogalmi kör ábrázolása, a *jelentésháló* a lazább kapcsolatok ábrázolása (újabbban *fürtábrának* is nevezik).

Finnországban és Észtországban több tanulmány született ROSENBLATT tranzakciós elméletének felhasználásával. A finnek sokféle modellt dolgoztak ki, mondván, hogy a kulturális különbségek miatt nem tudják alkalmazni az amerikai modelleket. Ismeretközlő szöveghez, középiskolásoknak és felnőtt tanulóknak készült a TEAKKO, célja az olvasó sémáinak aktiválása és a szövegből való tanulás segítése. A TEAKKO finn terminusok első betűiből állt össze: T (*tiedot*, 'knowledge', háttértudás), E (*ennakointi*, 'prediction', előremondás, előfeltevések alkotása, jóslás), A (*aktiivinen*, 'active phase', a fő gondolat aláhúzása, az ismeretlen szavak magyarázata, jelentéstérképek készítése), K (*keskustelu*, 'discussion', csoportban, párban, az egész osztályban), K (*kysyminen*, 'asking questions', kérdések feltevése), O (*oppiminen*, 'evaluation of learning', a tanultak értékelése). Többféle modell szolgál az irodalmi szövegek olvasására.⁸⁵¹ Ezek a modellek lépéseikben különböznek egymástól, de mindig tartalmaznak előremondást, kérdésfeltevést, megbeszélést és értékelést.

Én ahhoz a kutatáshoz csatlakoztam, melyet KATRI SARMAVUORI, a Turkui Egyetem professzora dolgozott ki és szervezett meg. A kutatásban a következő országok vettek részt: Anglia, Ausztrália, Ausztria, Észtország, Finnország és Magyarország. Ez azt jelentette, hogy egy-egy kutató a saját országában elvégezte a kísérletet, s eredményeit összegezte. A tanulmányokat a következő kötet tartalmazza: *The Moomins in the World — Learning with Text*. Ed. Katri Sarmavuori. University of Turku, Faculty of Education, Research Series A: 186. Turku, 1998, saját fejezeteim: 50–74, 177–191.⁸⁵²

A nemzetközi kutatás TOVE JANSSON *Varázskalap a Múminvölgyben* című meseregénye befejező fejezeteivel dolgozott.⁸⁵³

A múminsorozat első három könyve kalandregény (*Comet in Moominland*, Finn Family Moomintroll — ez van magyarra lefordítva *Varázskalap a Múminvölgyben* címen, 1994-ben jelent meg a Móra Kiadónál —, *Exploits of Moominpappa*). A következő három is kalandregény, de már szatirikus éllel (*Moominsummer Madness*, *Moominland Midwinter*, *Tales from Moominvalley*). A két utolsó könyv inkább felnőtteknek való olvasmány (*Moominpappa at Sea*, *Moominvalley in November*). A múminsorozatot 33 nyelvre fordították le, színházi, operai, rádiós, fil-

⁸⁵¹ A modelleket ismerteti KATRI SARMAVUORI (1998) *The Moomins in the world – Learning with text*. Turku, University of Turku, 12–14.

⁸⁵² ADAMIK-JÁSZÓ, ANNA (1998) Literacy in Hungary — past and present. The magician strategy in Hungary. In: SARMAVUORI, KATRI ed. *The Moomons in the world — Learning with text*. Turku, University of Turku, 50–74, 177–191.

⁸⁵³ TOVE JANSSON 1914-ben született Helsinkiben svédül beszélő családban, édesapja neves szobrász volt. Jansson könyveit svédül írta. Tiszteletére 1994 augusztusában egy konferenciát rendeztek a finnországi Tampereben. 2001 júliusában halt meg. Világszerte ismert és népszerű író, a múminfigurák kitalálója, könyveit maga illusztrálta. A múminkönyvek meseregények — az angolszász terminológiával: *fantasy* könyvek —, a Micimackóhoz vagy A kis herceghez hasonlítanak, minőségben és népszerűségben egyaránt.

mes adaptációi vannak, a japánok 78 epizódból álló tévés rajzfilmet készítettek, melyet csaknem száz országban bemutattak (nálunk is ment a Duna tévén).

A *Varázskalap a Múminvölgyben* a sorozat harmadik kötete, 1948-ban írta JANSZON, 1950-ben lefordították angolra, ezáltal megalapozván világhírét. Azért is népszerű az angolszász országokban, mert ott nagy kultusza van az abszurd, bohókás, sokszor szimbolikus-vallásos fantáziaregényeknek.⁸⁵⁴ A mummytörténetek is abszurdak és bohókásak, de ugyanakkor bölcselkedők, filozofikus tartalmúak. A mummyok kis trollok, furcsa teremtmények, szabadon élnek — paradicsomi környezetben —, iskolába nem járnak, kissé bohémek, de nagyon szeretik egymást, nagylelkűek és toleránsak. A szereplők nem mennek át fejlődésen, típusok maradnak. A mummykönyvek főszereplője Mummy, eredeti nevén Moomintroll, kíváncsi, kalandokra mindig kész, és nagyon szereti csavargó barátját, Kószlászbóklászt.

A *process reading* az olvasási folyamatot követő, kísérő, vele párhuzamosan haladó olvasmányfeldolgozási stratégiát jelent. A folyamatolvasás terminus kifejezi a lényegét. KATRI SARMAVUORI '*a varázsló stratégiájá*'-nak nevezte el (*Magician's strategy*). Az olvasási folyamatban nagy szerepük van az előremondásoknak vagy jóslásoknak (*prediction*) és a kérdésfeltevéseknek. A mű legelején és az olvasás folyamán is mindig van valamilyen elképzelésünk a folytatásról, vannak elvárásaink, s kíváncsiságunk visz bennünket előre. Közben rákérdezzük az eseményekre, a jellemekre, a cselekvések okaira, s várjuk kérdéseinkre a választ. Agyunk közben állandóan dolgozik, s következtetések rendszerét működteti. A *process reading* ezt a dinamizmust segíti. A kísérletben a szöveg feldolgozása hét lépésből állt:

1. Előremondás vagy jóslás (*prediction*)
 - előzetes tudás, attitűd, feltevések alkotása
 - vélemény az első rész (bekezdés) elolvasása után
 - az események előremondása
 - a kíváncságok előremondása
2. Problémamegoldás
 - megbeszélés
 - vita
3. A könyv végének értékelése
4. Kérdések feltevése (önmagunknak)
5. Rajzolás
6. Dramatizálás
7. Saját tanulásunk értékelése (önvizsgálat, metakogníció)

⁸⁵⁴ Emlékeztetni szeretnék TOLKIEN regényeire, CHARLES STAPLE LEWIS hétkötetes Narnia-krónikájára, s nem utolsósorban — az előbbieket minőségben meg sem közelítő — Harry Potter-sorozatra.

Ez a modell más művekre is alkalmazható, általánosítható. Komplexitásában is jó, mert egy szövegre többféleképpen is adható válasz: szóban, írásban, rajzzal, dramatizálással, nyilvánvalóan a többféle intelligenciának is megfelelően (198), attól is függően, milyen háttér, milyen tapasztalatok hívják elő a választ.

Tájékoztatásul közlöm a történet tartalmát. A múminok tavasszal felébrednek hosszú téli álmukból, pontosan akkor, amikor a kakukk nyolcat kakukkol a házuk tetején. Csodálatos dolgok történnek velük, különösen akkor, amikor Múmin és barátai egy fekete cilindert találnak a hegyekben, és hazaviszik. Az ötödik fejezetben Kószlászobóklász elmeséli a varázsló, Hobgoblin történetét, aki a Királyrubint keresi, már az összes bolygót, még a Neptunt is átkutatta, s végül a Holdra érkezett, hogy a krátereket is végigvizsgálja. S közben elvesztette a kalapját. Az egyik napon két furcsa kis lény, Nyiff és Nyaff érkezik a Múminvölgybe, egy nagy bőröndöt cipelve. Senki nem tudja, mi van a bőröndben, de érte jön egy szörnyű lény, a Hork. Végül is a bőrönd tartalmaért cserébe a Horknak adják oda a talált kalapot, s az elégedetten távozik. Természetesen, a bőröndben az a Királyrubin van, amelyet a Varázsló éppen keres a Holdon. Közben Múminmama kézitáskája elvész, a kis lények megtalálják, és Múminmama örömeiben nagy lakomát rendez. Ekkor a kicsik felnyitják a bőröndöt, és felragyog az abban lévő Királyrubin... Ezek dióhéjban a előzmények, a gyerekek az ez után következő befejezést kapták meg. Természetesen, a Varázsló meglátja a fényt, s fekete párduca hátán egyenesen Múminvölgybe repül. Itt a lakomán igen jól érzi magát, és mindenki kívánságát teljesíti. A kis lények megértik, hogy a Varázsló saját magának nem kívánhat semmit, ezért a Királynő Rubint kívánják maguknak, s oda is adják a Varázslónak a hön áhított Királyrubint. Így mindenki boldog, s mindenki boldogan tér nyugovóra.

(PIRJO-MAIJA TOIVONEN — írja KATRI SARMAVUORI — a jungi elmélet alapján analizálta a könyvet. Eszerint a Királyrubin a valódi emberi létezés szimbóluma, az egyén tudatalattijának, a léleknek legbensőbb része, az ÉN, melynek jelképei általában élőlények — istenek vagy istennők —, de jelképezheti egy kő vagy egy emlékmű is. Ezért olyan fontos a rubin a Varázsló számára, ezért kutatja már háromszáz éve. A Varázsló többé nem jelentkezik a JANSSON-regényekben.)

A kutatás a következő kérdésekre kereste a feleletet:

Mennyire hatékonyak a stratégia egyes lépései és feladatai?

Hogyan reagálnak a gyerekek a szövegre?

Hogyan értékelik a gyerekek saját tanulásukat?

Hogyan értelmezik a gyerekek a szöveget?

Melyek az azonosságok és a különbségek a különböző kultúrák között?

Beszámoló az eredményekről:

Mindegyik országban tízéves gyerekek vettek részt az olvasásban. Mi a Budapesti Tanítóképző Főiskola gyakorlóiskolájában WÉBER ANIKÓ tanítónő osztályában dolgoztunk. A gyermekek négy órát fordítottak a feladatok elvégzésére (másutt átlagban hét órára volt szükség). A feladatok a következők voltak. (A magyar eredményeket ismertetem, s helyenként utalok a többiekre.)

1. Megkérdeztük a gyermekeket, hogy *mit tudnak a múminokról, és mi a véleményük róluk* (háttértudás). A 22 gyermek közül 18 ismerte a figurákat, mégpedig a tévében játszott japán rajzfilmsorozatról. A regényről természetesen semmit nem tudtak, s arról sem, hogy ezek a teremtmények kicsi trollok, magát a troll szót sem ismerték (később beszéltek róla, amikor az egyik kisfiú kapott egy játéktrollt Norvégiaából). Némelyikük fehér vízilovaknak vélte őket (ez a többi országban is előfordult). Emlékeztek viszont a múminok pozitív tulajdonságaira, s — ami nagyon fontos —, belső, jellembeli tulajdonságaikra, például arra, hogy sok barátjuk van, segítik egymást, feláldozzák magukat a barátjukért; szeretik a kalandokat, kíváncsiak, találékonyak; kicsit esetlenek, de kedvesek, okosak. Tudták, hogy Múmin kis barátnője Bájocska, hogy Múminmama és Múminpapa barátságosak. Az egyik kislány azt írta, hogy szeretne velük élni, s jó lenne, ha a földünk hasonlítana az ő kedves és csodálatos világukra. Hárman viszont megemlézték, hogy ők már kinőttek az efféle történetekből, a múminok túlságosan gyerekesnek tűnnek fel számukra. (Itt említem meg, hogy a fordító megváltoztatta az eredeti neveket, természetesen, a múmin kivételével; egyébként maga a fordítás nagyon jó.)

A magyar gyerekek pozitív attitűdöt bizonyítottak, s véleményüket igen árnyaltan fogalmazták meg. Ez feltétlenül a tanítónő érzékeny és okos személyiségének köszönhető, ha kontextusról beszélünk, akkor az iskolai kontextus igen pozitívnak mondható. Érdekes például, hogy az angol gyerekek furcsának és butának tartották a múminokat, s inkább arról írtak, hogy milyen házban élnek. Azért általában kedvelték őket, de érzelmeiket egysíkúan fejezték ki (OK). Az ausztrál gyerekek egyáltalán nem ismerték a könyvet, úgyhogy a kísérlet előtt az egyetemi kolléga felolvasta az egész regényt. Az észt és a finn gyerekek árnyalt kifejezéseket használtak.

2. A gyerekeknek odaadtuk az első részt elolvasásra. Az első egység mellett egy illusztráció a Varázslót mutatja, amint a Holdon ül, töprengve, reménytelenül. Mellette látható fekete párduca. A részlet arról szól, hogy a Varázsló megpillantja a Földön a rubin fényét. A gyerekek három kérdést kaptak: *Tetszik-e a történet? Milyen lesz a vége: jó, komoly vagy rossz? Mit gondolsz, mi történik ezután?* A kiválasztott részletet a gyerekek izgalmasnak találták (16-an), pozitívan viszonyultak a történethez. Jó véget jósoltak a történetnek, mégpedig azért, mert felismerték a mesejellegét, s a mese csak jól végződhet. (Előhívták a mese sémáját.) A többi országban általában jó véget jósoltak a könyvnek, az angol gyerekek többsége rossz vagy szomorú véget jósolt.

A folytatást igen változatosan képzeltek el (jóslás) — a Varázsló egy rakétán a Földre repül, és megszerzi a követ; felül a párdúc hátára, és a Földre repül (egyéb-ként ez történik); stb. A rubin visszaszerzésére több variációt is kitaláltak: felmar-kolja, zsebre vágja, elvarázsolja a lényeket. Azt is elképzelték, hogy mi történhet a rubin visszaszerzése után: a varázsló visszamegy a Holdra a családjához; a rubin felmelegíti, ezért boldogan él; haláláig a rubint nézi, ő lesz a világ leggazdagabb embere. Azt is írták, hogy a varázsló mindent csak álmodott, azután felébredt. Mindegyik gyerek használta a képzeletét, kisebb-nagyobb mértékben. De csak öten kapcsolták össze a Varázsló utazását a múminokkal. Az egyik kislány csak-nem eltalálta a megoldást: a Varázsló a múminokhoz száll, azok készségesen oda-adják neki a követ, s hálából a Varázsló mindenkinek varázsol valamit; nyilván a múminok barátságos természetére alapozta ezt a következtetést. Egy másik variáció szerint a múminok elrejtik a rubint, de amikor felismerik, hogy a varázsló mennyire szeretné, odaadják neki.

A többi országban általában hasonló megoldások születtek: a gyerekek lelkesen leírták a Varázsló útját a Földre és a rubin megtalálását. (Előhívták tévés tapaszta-lataikat: az űrutazás forgatókönyvét (*script*), s a mesék fordulataival kapcsolatos szerkezeti sémákat: ha valamiféle károkozás történik, akkor a hős útnak indul, s megszerzi az ellopott vagy elvesztett dolgot.⁸⁵⁵) Az angol gyerekek itt is egyedi megoldásokat produkáltak: többen azt írták, hogy a rubin felrobban.

3. A folytatás a Varázsló megérkezéséről szól Múminvölgybe. Természetesen, ez nem mindennapi módon történik, a lakomázó múminok egyszer csak egy fehér egeret és egy fekete macskát látnak. A kérdések a következők voltak: *Mit gondolsz a fehér egérről? Hogyan szólítanád meg? Mit gondolsz a fekete macskáról? Ho-gyan szólítanád meg?* Nem volt nehéz kitalálni, hogy az egér a Varázsló, a fekete macska pedig a párdúc. A megszólítások már nehezek bizonyultak, tudniillik a gyerekeknek a múminok szempontjából kellett megfogalmazniuk, akik még nem tudják, hogy a Varázsló és párdúca érkezett hozzájuk. Ez a feladat a nézőpont — *pont of view* — felismerésére készült. Sokan eltalálták a helyes magatartást, sőt még nevelni akarták a jövevényeket, figyelmeztetvén őket, hogy illik köszönni. Sokan a szituációnak megfelelő ügyes dialógusokat írtak: *Mit akarsz, cicuska? Honnan jöttél? Kergeted az egeret? — Mit keresel, kicsi egér? — Akarsz egy kis te-jecskét? — Szervusz, kiséger! Gyere az én lakásomba! Adok neked enni!* Kivétel nélkül barátságos üdvözléseket fogalmaztak meg.

Az angol gyerekek többsége meglehetősen elutasító volt (*Get out, Go away, Shoo, Quick, run after that mouse* — s hasonló válaszok születtek).

⁸⁵⁵ PROPP, VLAGYIMIR JAKOVLEVICS: A mese morfológiája című műve megállapítja a tündérmese szerkezetét. Ezt a szerkezetet leegyszerűsítve szoktuk tanítani. Én PILINSZKY Aranymadár című verses meséje kapcsán emel-tem be tankönyvembe, vö. ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2004) 33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére. Buda-pest, Holnap Kiadó.

4. A következő részben a Varázsló és párduca átalakul. A Varázsló el akarja venni a rubint, de a kis lények nem adják oda neki, mondván, hogy ők becsületesen vették (azt már nem tették hozzá, hogy a Varázsló megtalált kalapját adták oda cserébe). Múminmama oldja a feszültséget, s megkínálja a Varázslót lekváros palacsintával. A Varázsló a finom ételtől jobb kedvre derül, s azt mondja, hogy mindenkinek teljesíti a kívánságát, mindenkinek varázsol valamit. *A gyerekeknek azt kellett kitalálniuk, hogy az egyes szereplők mit kívántak, és miért.* A varázslás eredményét csak a „jóslás” (*prediction*) leírása után olvashatták el. A gyerekek a szereplők jelleméhez illő kívánságokat és indoklásokat írtak: Múminmamának konyhai eszközöket, új kézitáskát, mosogatógépet, nagyobb konyhát, Múminpapának sok könyvet, új kalapot, új pipát, dolgozószobát, Múminnak játékaútót, futball-labdát, biciklit stb. és sok barátot kívántak; Bájocskának új fésűt, tükröt, nyakláncot, szép ruhákat, virágos mezőt. Sok esetben azt írták le, amit maguk is szeretnek kapni. Humoros megoldás volt, hogy a kis lényeknek egy logopédust kívántak, hogy tanuljanak meg rendesen beszélni, illetőleg egyszerűen azt írták, hogy helyes beszédet kívánnak nekik, természetesen új lakást is kívántak nekik, meg hogy tarthassák meg a rubint. Ez a rész minden országban változatos, szellemes volt, láthatólag kedvvel dolgoztak a gyerekek, s a szereplők jellemének megfelelően fogalmazták meg a kívánságokat.

Csak egy dolgot nem találtak el: a múminok és a többi szereplők többnyire nem a maguk számára, hanem gyereküknek, barátjuknak, testvérüknek kívántak valamit. Múminmama például arra kérte a Varázslót, hogy szüntesse meg Múmin bánát, aki szüntelenül vágyódik elkóborolt barátja, Kószlászobóklász után. Múmin pedig azt kívánta, hogy a terített asztal szálljon oda, ahol éppen a barátja van. Erre a kérdésre a gyerekek mindegyik országban hasonló módon válaszoltak, szerintük mindegyik szereplő saját magának kívánt valamit: gondolkodásuk a kisgyerek önzését tükrözte. A múminok ugyan gyermekként lények, de ebből a szempontból egyáltalán nem gyerekesek: nagyon is figyelnek egymásra.

5. A gyerekek a következő kérdést kapták: *Mi a véleményed a könyv végéről?* Általában vidámnak tartották, hasonlóknak a mesék befejezéséhez. Az érzékenyebbek azonban megsejtették, hogy a befejezés szomorú is egyben, hiszen vége van a szép nyárnak, kezdődik az ős. Sokan reagáltak a napfelkelte leírásának szépségére. Néhány magyar gyerek kedvenc figurája Nyiff és Nyaff lett, s ez a vélemény más országban is előfordult.

6. Ez a feladat azt kérte a gyerekektől, hogy írjanak kérdéseket a szöveghez, vagyis *írják le azt, hogy milyen kérdések merültek fel bennük.* Nem afféle tanáros kérdéseket kellett írni, amiket általában gyakoroltatnak az órákon, hanem a problémákat megfogalmazó kérdéseket. Az egyik kislány például megértette a feladatot, azt írta, hogy most már tényleg kíváncsi arra, hogy kik is a múminok, s elolvassa az egész könyvet. Okos kérdés volt a következő: *Miért volt a rubin olyan fontos? Mi*

történt azután a Varázslóval és párducával? Ez a feladat mindegyik országban gyengén sikerült. Ebből a tényből mi vontuk le a következtetést: rá kell nevelnünk a gyerekeket kérdések feltevésére, megfogalmazására és leírására, hiszen az efféle kérdések viszik tovább az embert a kutatásban. (A szövegértés modelljének az utolsó kalitkája ilyen kérdések feltevésére vonatkozik, vö. 268)

Elgondolkodtatók voltak az angol gyerekek kérdései, a felületen mozogtak, a konkrétumokra irányultak: *Milyen volt a múminok háza? Palacsintán kívül mi mást ettek? Milyen magas Kószlászboóklász? Milyen idős? Van-e a múminoknak televíziójuk?* Sokat idéztem az angol gyerekeket, tudniillik elűtnék a többiek től; ROSENBLATT terminusaival fogalmazva: nem esztétikai, hanem kivezető (információszerző) módon viszonyulnak a szöveghez, az esztétikai megközelítés teljesen távol állt tőlük.⁸⁵⁶

7. Ez a feladat vitát tartalmazott. A kérdés a következő volt: *Vissza kell-e adni Nyiffnek és Nyaffnak a Királyrubint a Varázslónak?* Az előzményekről tudni kell, hogy akitől a kis lények „megvették” (tkp. cserélték) a követ, az bizony lopta, tisztességtelen úton jutott hozzá. A való életben is előfordul ez a bonyolult jogi probléma: ha valaki lopott holmit (autót, Seuso-kincset) vásárol, s ha kiderül a lopás ténye, vissza kell-e adnia a holmit eredeti tulajdonosának? Tapasztalatból tudjuk, hogy a megoldás nem egyszerű, mert a saját szempontjából az eredeti tulajdonosnak és az utolsó vásárlónak is igaza van (feltéve, ha nem tudta, hogy a vásárolt holmi lopott).

A gyerekek kis csoportokban vitathatták meg a problémát, majd mindenki külön-külön leírta a véleményét. A finn és az osztrák gyerekek nyilvános vitát rendeztek az amerikai „debate” mintájára, ebben egy-egy kiválasztott gyerek képviselte a pró és a kontra véleményt. A vitát videóra vették.

A vita eredménye országonként különbözött. A magyar gyerekek többsége szerint nem kell visszaadni a rubint, mert azt megvették a kis lények (igaz, azt elfelejtették, hogy a varázsló elveszett kalapját adták cserébe). Egy-két országban — elsősorban Észtországban — a gyerekek többsége azon a véleményen volt, hogy vissza kell adni a rubint eredeti tulajdonosának. A magyar gyerekeket a Varázsló ellen érzett kezdeti ellenszenv is motiválta, efféléket írtak: *nem kell a Varázslónak visszaadni a követ, mert gonosz, és még rosszra használná fel.* Egy gyerek különböző feltételek között vizsgálta a problémát: Talán meg kellene először kérdezni a Varázslót a szándékairól: ha eleinte tétovázik és később valami egészen mást

⁸⁵⁶ Óhatatlanul felmerül az angolszász mintákat követő hazai és nemzetközi olvasásfelmérések szöveganyagának jellege: javarészt ismeretközlő szövegek, közöttük is menetrendek, időjárás-jelentések, filmhirdetések, mosógépleírás stb. vannak. A tesztelés hazai lebonyolítói és értékelői arra hivatkoznak, hogy az olvasást eszközként kell használni a mindennapi életben, ezért ilyen a felmérés. Ha az angolszász gyakorlat ilyen — finoman szólva: érzéketlen — gyerekeket termelt, akkor mi várható nálunk néhány év múlva? A felmérések óhatatlanul visszahatnak az olvasásra, a negatív hatások máris jelentkeznek.

mond, azt jelenti, hogy rosszat akar, akkor nem kell visszaadni; de ha gyorsan és egyenesen válaszol, akkor vissza kell adni. Ilyen csavaros gondolkodást másutt nem olvastam.

8. A gyerekek *dramatizálták* az elolvasott szöveget. Maguk választhatták ki a jeleneteket, és kitűnően, tanári segítség nélkül oldották meg a feladatot.

9. Ezután *lerajzolhattak* egy-egy jelenetet. A legtöbben a Varázslót és a kívánságokat örökítették meg (8-8), ketten a rubint rajzolták le, négyen a múminokat, amint kirándulnak, hazatérnek a lakomáról, nézik a holdat és a csillagokat. ROSENBLATT elméletéből tudjuk, hogy a válasz sokféle lehet: dramatizálás, rajz is.

10. Végezetül arra kértük a gyerekeket, hogy *értékeljék, mennyit tanultak az elolvasott részletből*. Ez a feladat két, kogníciót és metakogníciót kívánó részből állt.

A gyerekeknek először a tanulságokat kellett megfogalmazniuk. Változatos és érdekes módokon reagáltak, reakcióik fényt vetettek érzékenységükre: „*Ha segítünk valakinek, az sokkal többet ér, mint a világ minden kincse*”; „*Jó, ha mindenki boldog*”; „*Amit egy másik ember szeret, nem biztos, hogy való nekem*”; „*Ha nagyon keresünk valamit, és ha sokat fáradozunk érte, nem szabad feladnunk, mert végül meg fogjuk találni*” (ezt az osztály eminense írta); „*Ha valaki akar valamit, adnia is kell cserébe valamit*”; „*Olyasmit kell kívánnunk, amire valóban szükségünk van*”; „*Segítenünk kell a testvérünknek, ha rosszul döntött is valamiben*”; „*Ha csak egy dolgot kívánhatunk, akkor a valóban fontosat kell kívánni*”; „*Nem kell olyasmit kívánnunk, amire nincs szükségünk, és amit csak rövid ideig fogunk szeretni*”; „*Másoknak is kívánhatunk jó dolgokat*”; „*A szomorú embereket boldoggá tehetjük*”. Általánosabb válaszokat is adtak: nem szabad kapzsinak lenni, nem szabad hiúnak, irigynek lenni. Egyedi válasz volt a következő: „*Nem mindenki olyan, amilyennek eleinte látszik, például a Varázsló is gonosznak tűnt, de végül kiderült, hogy jó*”. Látható, hogy a gyerekek más-más mozzanatra „válaszoltak”, egyéniségük és tapasztalataik szerint. Az őket ismerő tanárnak többet mondanak ezek a válaszok, s kiindulópontjai lehetnek további tartalmas beszélgetéseknek. (Egyébként a sokféle válasz azt is bizonyítja, hogy jó, sokoldalú, az érzelmeket megmozgató volt a szöveg.)

Ezután egy kérdőívet kellett a gyerekeknek kitölteniük, melyen azt kellett értékelniük, hogy mennyit tanultak az egyes feladatokból: sokat, keveset vagy semmit. Csaknem minden országban azt írták a gyerekek, hogy a legtöbbet a rajzolásból és a dramatizálásból tanultak. Véleményem szerint többet tanultak a jóslásból vagy a vitából, a gyerekek inkább azt értékelték, hogy melyik feladatot végezték a legszívesebben.

A gyerekek a feladatok elvégzése után lelkesen kijelentették, hogy el fogják olvasni a teljes könyvet. Mindez azt bizonyítja, hogy ez a fajta sokoldalú és az olvasási folyamatot segítő szövegfeldolgozási módszer alkalmas az érdeklődés felkeltésére, hosszabb házi olvasmányok előkészítésére. Felmerül az a kérdés, hogy a hazai

olvasástanítás mit nyer ebből az eljárásból, mond-e újat az eddigi gyakorlathoz képest. A folyamatolvasás hét lépése kétségkívül új kombináció, s dinamikusabb, mint azok a feldolgozások, melyeket a hazai olvasmánynapló-füzetek és a hihetetlen mértékben szaporodó, mechanikus szövegértési munkafüzetek tartalmaznak.⁸⁵⁷

A többi országban kapott eredményt elolvasva, azt állapíthatjuk meg, hogy a kérdésekre a gyerekek nagyjából azonos válaszokat adtak. Nagy százalékban ismerték a múminfigurákat (kivéve az ausztráliai gyerekeket); felismerték a mese szerkezetét, és a mese szabályainak megfelelően jóslták meg a történet végét; sokan az űrkorszaknak megfelelően írták le a Varázsló útját a Holdról a Földre; a kívánságok megjósolásába beleszótták ismereteiket és saját vágyaikat (mindenütt kívántak játékaútót Múminnak); szerették a rajzolást és a dramatizálást. A könyv végének értékelésekor sokféle tanulság született: Segíteni kell másoknak, nemcsak magadra gondolni; Gondolkodj, mielőtt kívánsz valamit; Hasznos dolgokat kell kívánni (finnországi svéd gyerekek); Jobb adni, mint kapni; Nagylelkűnek kell lenni; Másokra is gondolni kell, ugyanúgy, mint magunkra; Nem szabad kapzsinak lenni (ausztráliai gyerekek). Sok kérdés született, általában a történetben nem szereplő részletekről tudakolóztak: Honnan jött a varázsló? Mi történt vele azután? Hogy hívják valójában a papát és a mamát? A képek rajzolása mindenütt sikerült. Mindez azt mutatja, hogy életkori sajátosságaik mindenütt megközelítőleg azonosak. Mindenütt írta néhány gyerek, hogy túlságosan gyermekes számukra ez a történet, kisebbeknek való, kinőttek belőle. Ez a vélemény a kamaszkor küszöbén kialakul a gyerekekben: elfordulnak a gyermekirodalomtól, lenéznek, később azután érett fejjel visszatérnek hozzá. A múmintörténetek — éppúgy, mint *A kis herceg* vagy a *Narnia-krónika* és társai — felnőttekhez is szólnak.

Kulturális különbségek a vita megoldásában mutatkoztak; eltértek a vélemények arról, hogy vissza kell-e adni a Varázslónak a Királyrubint vagy sem. A nemleges válasz aránya a következő volt: angolok 97%, magyarok 75%, ausztráliaiak 63%, finnországi svédok 61%, osztrákok 60%, finnek 19%, észtek 7%. A *nem* választ adók azzal érveltek, hogy a Varázslónak nincs joga a rubinra; sokan részvétet éreztek a kis lények iránt, mivel erősebb a magas Varázsló. Az osztrák gyerekek azt mondták, hogy amit egyszer megvettek, az a tulajdonosé. Az *igen* válasz képviselői azzal érveltek, hogy a Varázsló már nagyon régen keresi a követ, s az eredetileg hozzá tartozik. Egyébként a kulturális különbségek azért sem voltak nagyok — s ez KATRI SARMAVUORI véleménye is —, mert a történet maga internacionális, nincsenek különösebb nemzeti jellegzetességei, hacsak a trollokat nem számítjuk.

⁸⁵⁷ A folyamatolvasásról szóló tanulmány megjelent: Új Pedagógiai Szemle 1996. 3. sz. 10–16. Abban az időben több tanítványom is készített szakdolgozatot a témában, a legjobban SZABÓ MAGDA *Sziget-kék* című meseregénye egy részletének a feldolgozása sikerült: VARGA SZABÓ ÁGNES (1996) *Egy javaslat a Sziget-kék feldolgozására*. Csengőszó, 4. sz. 9–11.

A *reader response* vizsgálatoknál fontos a kontextus ismerete. Éppen ezért a vizsgálatról szóló kötetben külön fejezetek szólnak a vizsgálatban részt vevő országok olvasástanításáról. A magyarok e tekintetben jó színvonalat képviselnek, a finnek és az észtek is: sok az olvasókönyvekben az irodalmi szöveg, sokrétű és intelligens az olvasmányok feldolgozása. Kiemelném a tanítónő szerepét: WÉBER ANIKÓhoz elküldeném hospitálni az ország összes tanítónőjét, különösen a fiatalabbakat, s azokat, akik csak a munkafüzetekre támaszkodnak. A támogató, gazdag környezet meglátszott a gyerekek válaszaiban: a belső tulajdonságokra összpontosítottak, árnyalt jellemzéseket adtak, sokrétűen és változatosan értékelték a történet végét; volt háttértudásuk: ismerték a mese szövegjellemzőit. Az angol gyerekek többnyire szűkszavúan azt írták, hogy OK vagy „it was fun”.

4. A folyamatolvasás módszereinek alkalmazása mindenképpen feloldhatja a munkafüzetek és a tesztek merevségét és bürokratikus jellegét, ahogy ez Amerikában is megtörtént vagy éppen megtörténik. A lényeges különbséget a következőkben látom: az előre gyártott feladatlapok megoldásakor a teszt készítőjének a gondolatát kell eltalálni, az egyetlen lehetséges megoldást. Ez kényelmes, egyértelműen értékelhető, s a tekintélyelv alapján védi a tanárt az esetleges értékelési vitáktól. Elmondhatatlan hátránya, hogy nem alkalmazkodik a gyerekek gondolataihoz, beléjük fojthatja ötleteiket, egyéni megoldásaikat, de megöli a tanár egyéni megoldásait is. Megöli a beszélgetést, némaságra kárhoztatja a tanárt és a gyereket egyaránt. 33 *téma a szövegértő olvasás fejlesztésére* című könyvembe, valamint saját anyanyelvi programomba is beépítettem a folyamatolvasás módszereit: egyrészt a tankönyvekbe, másrészt az *Integrált magyar nyelvi és irodalmi program* alsó tagozatos tankönyveihez és segédleteihez önálló olvasásra szánt műveket, ún. *Kincseskönyveket* szerkesztettem. A továbbiakban ezeket ismertetem.

A 33 *téma a szövegértő olvasás fejlesztésére* című könyv 2004-ben jelent meg a Holnap Kiadónál, alcíme: *Az esszéírás tanításával*. Olvasást ugyanis az írással párhuzamosan érdemes tanítani. A könyv olvasmányanyaga sokat formálódott a tanárok számára tartott akkreditált tanfolyamaimon, a kollégák számos ötletét beépítettem az olvasmányok utáni feladatok közé. A könyvet a középiskolás korosztálynak szántam, gondolván az új érettségi követelményeire; ám jól használható a nulladik, előkészítő évfolyamokon.⁸⁵⁸ Elsősorban szövegválogatása miatt: a kilencedik évfolyam anyagának megszerettetését, elmélyítését tartottam szem előtt. Az 1960-as és az 1970-es években olyan irodalomtanítási gyakorlat volt abban a gimnáziumban, melyben tanítottam, amely gyakorlatról LOUISE ROSENBLATT is csak álmodott. Idősebb kollégáimtól — akik tanáraim is voltak — sokat lehetett tanulni: szellemes óravezetést, élvezetes dialógusokat, eredeti verselemzéseket —, ezt hozták maguk-

⁸⁵⁸ PELCZER KATALIN egy lehetséges tanmenetet készített, vö. PELCZER KATALIN (2004) *Anyanyelvi nevelés a 0. évfolyamon*. Magyartanítás. 5. sz. 31–34.

kal a háború előtti világból. Egyensúlyban volt a tantervi követelmény és a pillanatnyi hangulat, ötlet, gyönyörűség. Szerettek és tudtak felolvasni. Remek szavalókórusokat, diákelőadásokat szerveztek, az egyik fiúosztály a *Szigeti veszedelmet* adta elő, lenyűgözően, saját osztályom a paródiákat kedvelte, a *Helység kalapácsát*, az *Így írtok tit*. Magam arra törekedtem, hogy alaposan megtanítsam az előírt anyagot, de mindig meghallgatva a gyerekek véleményeit, válaszait. A házi fogalmazásokat is kijavítottam, nemcsak a dolgozatokat, iskolai újságot szerkesztettünk. A munkafüzeteknek, a teszteknek hírét sem hallottuk. Amikor én érettségiztem, tételek sem voltak, egyszerűen tudtuk az anyagot, bárholnan kérdezhettek a vizsgáztatók. Az írásbelire a verseket tanultuk-ismételtük, mert akkor nem vihettük be a szöveggyűjteményt, emlékeztetőből kellett idéznünk, még a tanítványaimnak is. A magyarórákat mindenki szerette, várta. Most — a rokonságban azt hallom, hogy a gyerekek nem szeretik a magyarórákat. Mi történt?

Amikor a 33 témát készítettem, ezeknek a régi magyaróráknak a hangulatát próbáltam felidézni. Az olvasmányok feldolgozását beszélgetve képzelem el — ahogyan ROSENBLATT is hangsúlyozza —, a feladatok csupán ötletek, más megoldások is lehetségesek. Abban is reménykedem, hogy a feladatok hasonlókat ösztönöznek, hiszen a lehetőségek száma végtelen.

Nézzük először a szöveget, azután az olvasót — ROSENBLATT szellemében (a *poem*, vagyis a *válasz* bemutatása most elmarad, bár tudnék izgalmas, a tanítványaim által írt esszéket prezentálni).

A szövegek nagy részét színvonalas olvasmányok alkotják, az egyik téma ábrák, grafikonok, képek „olvasásával” foglalkozik, hiszen erre is szükség van, a teszteken mindig vannak ilyen feladatok. A legutolsó feladat — a tananyaghoz kapcsolódva — Raffaello *Athéni iskola* című freskójának az elemzése-bemutatása; összefoglalásul is kitűnő. Külön műfaj a folyamatleírás (*follow directions*), ezt az ókori játékok leírásán lehet gyakorolni.

Az olvasmányok megkívánják mind az esztétikai, mind a kivezető hozzáállást, egyik részük vers és széppróza, másik részük publicisztika, ismeretközlő szöveg, esszé.

A szépirodalmi szövegek kapcsolódnak a tananyaghoz, ilyenek ÁPRILY LAJOS Antigóné-versei és egyéb görög témájú költeményei, Antonius beszéde a Julius Caesarból (ezt ma nem tanítják), egy Krúdy-novella Jókairól, fabulák, népmesék, népballádák, népi imádság. Érdekes módon, az ünnepek témaköre — melyet az alsó tagozat jól ismer — a felsőbb osztályokban nem folytatódik, pedig magasabb gondolati szinten, erkölcsi szempontból is kellene ezekről az eseményekről beszélgetni-olvasni. Ezt a célt szolgálják a nemzeti és a családi ünnepekről szóló szövegek, versek az édesanyáról, édesapáról, s KASSÁK fanyar levele, az *Anyám címére*. Arra is törekedtem, hogy a hivatalos kánon által elhanyagolt, ám elsőrangú írók is szerepeljenek, így ÁPRILY LAJOS, DSIDA JENŐ, WASS ALBERT. A szövegek nehéz-

ségi foka különböző: igen egyszerű mesék is helyet kaptak, s olyan bonyolult szerkezetű szöveg is, mint az említett Kassák-levél. Ezen a fokon mindig vannak olvasási gondokkal küszködő gyerekek: a rövid meséket elsősorban nekik szántam, hasznos, ha rajtuk gyakorolják az összefogott tartalomelmondást (ezt a mai iskolában nagyon elhanyagolják, pedig a legfontosabb metakognitív készség). A kötet nyitó és záró szövegei nehezek, gondolkodtatóak: ALBERTO MANGUEL, MÁRAI SÁNDOR, JELENITS ISTVÁN esszéi az olvasásról, végül BABITS MIHÁLY esszéje, az *Irodalmi nevelés*.

A publicisztikai műfajok változatosak, s kapcsolódnak a kötet tematikájához: egy-egy érdekes interjú Erdélyi Zsuzsannával, Nagy Tímeával, megemlékezések 1956-ról, a Kossuth rádió vasárnapi leveleiből, részletek az 1848-as sajtóból, glosszák, tudósítások. Az ismeretközlő szövegek egyrészt irodalmi témájúak (WASS ALBERT, ILLYÉS GYULA a népmeséről, SÍK SÁNDOR a műfajokról — *Az olvasás tudománya* című könyvéből), másrészt nyelvészeti témájúak (GRÉTSY LÁSZLÓ kitűnő szerkezetű és stílusú ismeretterjesztő írásai), harmadrészt közérdekű ismeretterjesztő írások, pl. a *Mindentudás Egyeteme* előadásaiból. Az esszé műfaját kitűnően lehet MÁRAI Füves könyvén tanítani. A hosszabb esszéket elsősorban Jókai Annának magyar írókról és erkölcsi kérdésekről írott esszéi képviselik. Sok a humoros olvasmány is: fabulaparódiák, nyelvi játékok.

Az olvasó szempontjából fontos a háttérismeret és az egyéni élményekhez való kötődés, ezek a következő válaszokban nyilvánulhatnak meg: reflexió, megbeszélés, kérdezés, vita, dramatizálás, összegezés és értékelés. A könyvben közöltem a múmintörténet fentebb ismertetett folyamatolvasását, a tanár fogalmat alkothat a módszer lényegéről, s alkalmazhatja. A feladattípusokat kezdőbetűik jelzik: A = adatoló (szó szerinti olvasás), Ny = nyomozó (értelmező olvasás), B = bíráló olvasás, K = kreatív olvasás, E = erőpróba (esszé írása szabadon), H = háttérismeret, S = summázó, V = vita. Ezeken kívül vannak még más típusú feladatok is.

A háttérismeret sokféle lehet: életkörülmények, tárgyak, történelmi, irodalomtörténeti tények, műfaji, stilisztikai, retorikai ismeretek (ez utóbbiakkal külön fejezetben foglalkozom). Az olvasmányok után következetesen utalok a szükséges ismeretekre, természetesen, ezeket az utalásokat a tanár vagy a gyerekek (otthoni kutatómunka alapján) mindig kiegészíthetik. SÜTŐ ANDRÁS *Anyám könnyű álmot ígér* című esszéregényéből vett részlethez (*Jön az erdő*) sok háttérismeret szükséges, nemcsak a szavak magyarázata, hanem a kulturális háttér megismertetése: az erdélyi politikai, nyelvi helyzet, a mezőszéki nyelvjárás egy-két jellegzetessége, a székelyek lakóhelye, a régi iskolai élet, régi iskolai tárgyak (l. 270). ALBERT CAMUS *A magyarok vére* című híres kiáltványa is történelmi és irodalomtörténeti ismereteket igényel. CSUKÁS ISTVÁN *Hungária egyetem* című humoros tárcája saját korosztálya számára érthető, de a mai fiatalok nagy részének el kell mesélni, hogy hol van a New York kávéház (átmeneti nevén Hungária kávéház), mi volt a szerepe

irodalmi életünkben, Kennedy elnököt 1963-ban ölték meg, hol van az amerikai követség, milyenek voltak az akkori közállapotok (l. 274). Illyés Gyulának a magyar népmesékről szóló esszéje után el kell magyarázni, mi az Aarne–Thompson-féle mesekatalógus, és a mi a lényege.

Ahol a szöveg megkívánja, érdemes jelentéstérképet készíteni. Mintát adtam rá a népi epikai műfajokról szóló szöveg után, feladatot a *Kell-e félni a nukleáris energiától* című ismeretterjesztő előadás után (l. 285). Mindenütt lehet alkalmazni, ahol rendszerezett ismeretek közléséről van szó.

A háttérismeret különleges fajtája az *allúzió* (*intertextualitás*). A szövegbe ágyazott idézet nélkül nemcsak az adott művet nem lehet megérteni, hanem lelki rokonságát, szellemi kapcsolatait sem lehet megállapítani. Sütő András szövege után Nagy Gáspár *Végvári ének* című költeményét idéztem. Nagy Gáspár megkönnyíti az olvasó dolgát, mert kurziválja utalásait — ezt teszi a *Symphonia Ungarorum*-ban is —, de még így is gondot okozhatnak a tapasztalatlan olvasónak, pl. „Százfejű sárkányos | szörnyű éjszakákon | jöhet-e szemedre | mégis könnyű álom?” Márai Sándornak *A hazáról* szóló kis esszéje a következőképpen zárul: „Bitang, aki ezt a parancsot nem ismeri”. Ez a mondat mindenkiben előhívja Petőfi verssorát: „sehonnai bitang ember”. Áprily Lajos *Antigone* című költeményében mindenki felismeri az eredeti dráma szavait: „Én gyűlöletre nem születtem, | és itt szeretni nem lehet”.

A háttérismeretek izgalmas rétegét alkotják a műfaji és a stilisztikai ismeretek. A szövegértés lényegéhez tartozik a művészi nyelvezet (*figurative language*) értelése, élvezése. Az iskolai irodalomtanításban egy törés következik be valahol az alsó és a felső tagozat határán, amit nehéz megérteni és megmagyarázni. A kisgyerek élvezzi a ritmust, a szellemes, meglepő metaforákat, s ez a tulajdonsága az iskolai évek alatt elvész. A kritikus években nem történik meg az átvezetés, elvész a nyelv élvezete, furcsállja a költői képeket, legrosszabb esetben nevet rajtuk. Itt vész el a versolvasó. Sok múlik a tanár érzékenységén. Az a gyanúm — s ezt tapasztalataimra is alapozom —, hogy *kivezető* (*efferent, információkereső*) módon közelednek elsősorban *esztétikai* megközelítést kívánó szövegekhez, elmaradnak a hangulatos felolvasások. Alsó tagozatos tanítónők kedvelt „időmúlatása”, hogy állatokról szóló lírai versek vagy történetek előtt hosszú természetrajzi ismertetést tartanak; a felső tagozatba érve pedig arányaiban túlságosan sok teret kap az idő előtti irodalomtörténet. A problémát felismerve a könyv elején (5. téma) vezetem be a „képes beszéd”, a metaforák tanítását, a nehezebb metonímia később kapott helyet, mégpedig GÁRDONYI *Roráté* című novellája kapcsán. A gyerekek képzeletét a ki nem mondott „közös alap” — ez is implikáció — elemzésével, megéreztetésével lehet megmozgatni, a kognitív háttérhez kötni. Érdemes könnyebb Petőfi-versekből kiindulni, s utána következhet Sütő Andrásnak rendkívül sok metaforát alkalmazó, a gondolatok érzékeny oszcillálását igénylő, bonyolult szövege. A későbbi olvasmá-

nyok során az itteni módszerekre és beszélgetésekre vissza, vissza kell térni (l. 282).

Az emberek gyakran kapcsolatba hozzák az irodalmi műveket saját életükkel, sokan ezért olvasnak. A válasz egyik lehetséges formája a személyes reflexió. Vannak emberek, akik elmondják-leírják személyes gondolataikat, vannak, akik zárkóztak. A gyerekek szívesebben közlik személyes gondolataikat, s meghallgatásuk közelebb viszi őket az irodalomhoz, az olvasáshoz. Az első iskolai napokról szóló novellák után a következő kérdések találhatók: Emlékszel az első napodra az iskolában? Írd le akkori élményeidet, érzéseidet. Ti milyen játékot játszottok az iskolai szünetekben? És otthon vagy a játszótéren? Mondjátok el a játékszabályokat. (Ez utóbbi a *folyamatleírás* műfaját gyakoroltatja.) Az 1956-os blokk után a következő kreativitást igénylő feladat áll: Ha van olyan rokonod, ismerősöd vagy barátod, aki részt vett 1956 eseményeiben, készíts vele interjút! [...] Írhatsz glosszát is, ha anyagod alkalmas erre! A Kassák-levélből kiemelt idézet valódi vallomásra készített: „Lehet, hogy fordulóhoz értem.” Voltál-e már válaszüton? Írj róla. Választhatod a levélformát is. A fabulák utáni egyik feladat is kreativitást igényel: Beszélgetsetek a fabulák tanulságairól. Mondjatok példákat saját tapasztalatotok alapján. Válaszd ki az egyik fabulát, és írd le egy olyan esetet saját tapasztalatod alapján, amely illik a kiválasztott fabula tanulságához. Vázlat: Cím (magad alkossd meg.) Tétel (Idézd a fabula tanulságát.) Kifejtés (Írd le a saját példádát.) A mostani munkád kreatív olvasás. Ez azt jelenti, hogy tovább gondold az olvasottakat, hasonló eseményeket idézel, esetleg képzeletben folytatod a történetet (23. old., tehát a könyv elején található). Irodalmi próbálkozásra is buzdít egyik-másik feladat. Kreatív feladat a régies nyelvezetű fabulának mai nyelvre való átírása.

A vita is szubjektív műfaj, hiszen egyéni vélemények felsorolását és indokolását, valamint az ellenvéleménnyel való ütköztetését kéri számon. A *tücsök és a hangya* című fabula alkalmas a vitára, a feladat: Kinek van igaza, a tücsöknek vagy a hangyának? Vitassátok meg. Az Antigoné is felkínálja a vitát: Tétel: Csakis Antigonénak lehet igaza. — Csakis Kreónnak lehet igaza. Vitassátok meg a két tételt, fejtsétek ki véleményeteket pró és kontra (mellette és ellene)! A vita manipulálásáról szól WASS ALBERT meséje a vitatkozó mókusról. A szavakkal való manipulációról szól JELENITS ISTVÁNNak *Nyelv és erkölcs* című tanulmánya, melyben nemcsak Kreónról és Marcus Antoniusról van szó, hanem a Melindát ostromló Ottóról (s ez új szempont lehet a Bánk bán rutinszerű tárgyalásában).

A szempontváltás mindig érdekes, beleélő képességet igénylő feladat. Fábrián Gyula *Őszi szomorúság* című elbeszélése valóban szomorú történet. A háború vége felé a gyermek író és kissé idősebb társát, Janit, az oroszok befogták teheneket terelni. Az írónak sikerült elrejtőznie, Janit viszont magukkal vitték. Évek múlva betegesen tért haza. A történetet az író egyes szám első személyben meséli el. A feladat kéri a harmadik személyű elmesélést, de kéri a történetet Jani szempontjából is.

Vannak olyan interjúk, melyeket készítőjük nem párbeszédes formában, hanem harmadik személyben fogalmaz meg. Hálás feladat a párbeszédek megszerkesztése. Vannak versek, melyeket érdemes áttenni prózába. Ilyen Georges Duhamel *Florentin Prunier* balladája, melyet Szerb Antal száz kedves verse között tartott számon.

Dramatizálásra nem mindegyik mű alkalmas, ezért ez ritka feladat. Könnyen dramatizálhatók Wass Albert meséi, a *Bulámbuk* és a *Mese a mókusról, aki szeret vitatkozni*. Ezeknél szerkesztettem a dramatizálást segítő feladatokat (jelenetekre bontást, a szereplők kijelölését, a helyszín megjelölését). Minden bizonnyal dramatizálhatók a közölt — nagyon is felnőtteknek való — Andersen-mesék: *A császár új ruhája*, *Bodza anyóka*, *A harang*; Pilinszky verses meséje, az *Aranymadár* és a népmesék. ROSENBLATT szerint zenei, táncos válasz is lehetséges. Humoros, kedves, pergő ritmusú vers Dsida Jenőtől a *Chanson az őrangyalhoz*, egészen biztosan lesz olyan tanuló, aki kedvet érez a megzenésítésére, dramatizálásra is kiválóan alkalmas. Lázár Ervin *Ödönke és a tízemeletes* című meséje egy különleges nyelvi játékra épül, a gyerekek is megpróbálkozhatnak hasonló játék kitalálásával.

Az amerikai *reader response* kutatások arról is beszámolnak, hogy értékes irodalmi szövegek nyomán vagy hatására a gyerekek jobb fogalmazásokat írnak. Ez számunkra evidencia, s az evidenciát szükségtelen igazolni (az evidencia érvekkel való megtámogatásának a szándékát az érvelési hibák között tanítjuk). Mégis talán nem felesleges ezeket a kutatásokat a mai kontextusban tekintélyérvként felhasználni, különösen akkor, amikor a különféle nemzetközi felmérések — a gyakorlatiasságra hivatkozva — erősen megkérdőjelezhető minőségű szövegeket tesznek a gyerekek elé. A gondolatébresztő, művészi szöveg inspiráló, éppen ezért sok a könyvben a fogalmazási feladat. Az írás is a válasz egyik fajtája, ezért szentel neki ROSENBLATT is hosszú fejezeteket.

Egészen kis gyerekekkel is érdemes a folyamatolvasás technikáját kipróbálni. Az alábbiakban erre adok példát.

A *Kincseskönyvek* eredetileg az *Integrált magyar nyelvi és irodalmi program*hoz készültek, de természetesen a programtól függetlenül is lehet őket használni. Hat kötet készült el: *Rövid mesék* a kezdőknek, *Az égig érő fa és más mesék* a jól olvasóknak, valamint négy Wass Albert-kötet: *Tavak könyve*, *Erdők könyve*, *Válogatott magyar népmesék* és *Válogatott magyar mondák*. A folyamatolvasás megjelenik a könyvekben: a szövegben elhelyeztem egy-egy előfeltevésre, vitára, értékelésre, saját élményre vonatkozó kérdést, mindig kritikus ponton, ott, ahol el kell gondolkodni. Természetesen, másutt is kérdezhet akár a tanító, akár a gyerek. Wass Albert az *Erdők könyvét* és a *Tavak könyvét* saját gyermekeinek írta, s jól ismerte a gyerek magatartását; többször is felszólítja olvasóját a rajzolásra: „A mese egy izzapos tó partján történt, amelyik szintén izzapos volt természetesen, és ha le akarod rajzolni, akkor ne feledkezz meg erről. Ne feledd el továbbá a teknősbéka hátára felrajzolni a kockákat, amik mind nagyon fontosak egy teknősbékánál, a béka-

süvölvényt pedig nagyon neveletlennek kéne rajzolgatni, mert bizony nagyon neveletlen volt.”

Mészöly Miklós *A bánatos medve* című jól ismeretes meséje a következőképpen kezdődik: „Volt egyszer egy medve, sose volt jó kedve. Dirmegett-dörmögött, mintha semmi másra nem lett volna oka csak búslakodásra.” Ezen a ponton kívánczik az előfeltevésre vonatkozó kérdés: „Miért lehetett bánatos a medve, mit gondolsz?” A válasz rendszerint az, hogy éhes volt, nem volt méze. A tanító csak annyit mond: „Meglátjuk, figyeljük csak a történetet.” Persze, az derül ki, hogy a medve azért volt szomorú, mert egyedül volt, nem volt barátja. A jóslást, előremondást (*prediction*) tartalmazó kérdések jól működnek a gyakorlatban, felkeltik az érdeklődést, kíváncsivá teszik az olvasót.

Összegezésként a következőket állapíthatjuk meg. A *folyamatolvasás* azt a gondolkodási folyamatot kívánja követni, mely az olvasást kíséri; pontosabban szólva azt a folyamatot, melynek során a jelentés (*evokáció*) megszületik. Összetevői: a háttérismeretek mozgósítása, a hozzáállás tudatosítása, előremondások, problémamegoldás megbeszéléssel vagy vitával, az olvasmány végének értékelése, monitorozás (kérdések feltevése saját tevékenységünkre). A szöveget a tanár felolvashatja, de felváltva a tanulók is olvashatják felolvasással vagy néma olvasással, lehet váltogatni a különféle technikákat. Természetesen, a folyamatolvasást követheti a szokásos olvasmánytárgyalás, de hasznosabb hosszabb szövegek esetében vagy házi olvasmányok előkészítéskor alkalmazni, motiváció céljából. Nem az irodalomtörténet, nem a szoros, elemző olvasás ellenében, hanem mellettük lehet alkalmazni.

Kitekintés az újabb fejleményekre

Kezdő tanár koromban — az 1960-as évek végén és az 1970-es évek elején — megújuló, lelkes korszak volt érezhető a hazai irodalomtanításban. Az agyonpolitizált korszak ellenhatásaként és az „új” nyelvtudományi irányzatok hatására — strukturalizmus, szemiotika — a figyelem a műelemzés felé fordult. Az iskolai műelemzés támogatására születtek meg a *Miért szép?* kötetek, melyekben az alapműveket költőink, íróink, tudósaink különféle szempontok szerint elemezték. Jómagam különösképpen NEMES NAGY ÁGNES elemzéseit szerettem (tudomásom szerint ezek az elemzések módszereik szempontjából máig nincsenek feldolgozva). *A Arcok és vallomások, Írók világa*, és az izmusokat bemutató sorozatok jól támogatták a háttérismeretek tanítását. Azután a figyelem a különféle művészeti ágak — festészet, zene, irodalom — integrálása felé fordult, s ez a mozgalom is részesítette a műelemzéseket (sok ilyen tanulmány jelent meg a Magyartanításban).⁸⁵⁹ Akkori-

⁸⁵⁹ HANKISS ELEMÉR szerk. (1971) *Formateremtő elvek a költői alkotásban*. Budapest, Akadémiai Kiadó; RÓNAY GYÖRGY – VARGHA KÁLMÁN szerk. (1973) *Miért szép? A világirodalom modern verseiből*. Második kiadás.

ban a szakirodalom újdonságait figyeltük, nem a különféle kész- és félkészételt, vagyis a munkafüzeteket, s nem terrorizálták a tanártársadalmat a felmérések.

Irodalomtanításunkban a forrongás az 1978/79. tanévben bevezetett tanterv után kezdődött el, s az új tankönyvekkel kapcsolatos vitában, tankönyvháborúban,⁸⁶⁰ különféle kísérletekben ma is folytatódik. Egy 1998-ban megjelent vaskos kötet összegzi a jelenlegi helyzetet: *Irodalomtanításunk az ezredfordulón*, főszerkesztője SIPOS LAJOS, kiadta a Pauz–Westermann, Celldömölk.

SIPOS LAJOS *Iskolaszervezet és irodalomtanítás* című bevezető tanulmányában két pólust sarkít. Nálunk és a „peremzónán” lévő országokban „a műalkotásoknak az esztétikai érték mellett volt történelmi-politikai funkciója is”, ezért a művekben eszmetörténeti vonatkozásokat kellett felismerni. 1945 után túldimenzionálták az irodalom politikai elkötelezettségét, s ez az esztétikum háttérbe szorítását eredményezte. A 20. században a nyugat-európai országokban átalakult az irodalomtanítás. „Ma a polgári államokban a londoni és cambridge-i modell valamelyik változata funkcionál, azaz a szociológiai, irodalomtörténeti vagy a műközpontú szempontú és esztéticista megközelítés érvényesül” — írja SIPOS LAJOS.⁸⁶¹

BÓKAY ANTAL *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei* című tanulmánya⁸⁶² is lényegében két lehetőséget állít szembe. Szerinte a magyar irodalomtanítás legnagyobb problémája az, hogy egy százéves irodalomtudományi koncepció alapján működik (ezen az alapon áll a jelenleg használt középiskolai tankönyvek zöme), s ezért egy alapvetően új koncepcióra van szükség.

A régi, a BÓKAY szerint leváltandó koncepció a következő: „TOLNAI VILMOS 1924-ben jelentett meg *Bevezetés az irodalomtudományba* című összefoglaló művét, amely a filológiai szemléletnek egyik legszínvonalasabb magyar elméleti produktuma. Tolnai öt irodalomtudományi lépést sorol fel az irodalmi jelentés feltárásához. Az első a szűkebb értelemben vett filológiai, a szöveg technikai pontosítását, adatait, közvetlen forrásait veszi számba. A második a szöveg közvetlen szellemi környezetére kíváncsi, kik hatottak a szerzőre, milyen a mű viszonya a szerző más műveihez és az adott korban született egyéb írásokhoz. A harmadik már egy történeti jelentésegységbe illeszti a művet, meghatározza a korszakhoz tartozást és

Budapest, Gondolat Könyvkiadó; ALBERT ZSUZSA – VARGHA KÁLMÁN szerk. (1974) *Miért szép? Századunk magyar lírája verselemzésekben*. 4. kiadás. Budapest, Gondolat Könyvkiadó; RÓNAY GYÖRGY – VARGHA KÁLMÁN szerk. (1975) *Miért szép? Századunk magyar novellái elemzésekben*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó; MEZEI MÁRTA – KULIN FERENC szerk. (1975) *Miért szép? A magyar líra Csokonaitól Petőfiig*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.

⁸⁶⁰ PÁLA KÁROLY szerk. (1991) *Tankönyvháború. Viták a gimnáziumi irodalomoktatás reformjáról a hetvenes-nyolcvanas években*. Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtudományi Intézete – Argumentum Könyvkiadó.

⁸⁶¹ SIPOS LAJOS (1998) *Iskolaszervezet és irodalomtanítás*. In: SIPOS LAJOS főszerk. *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Celldömölk, Pazu–Westermann, 22.

⁸⁶² BÓKAY ANTAL (1998) *Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei*. In: SIPOS LAJOS főszerk. *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Celldömölk, Pazu–Westermann, 73–104.

ennek a jelentés kibontakozásában való szerepét. A negyedik a mű meghatározását a szerzői életrajzba illesztéssel bővíti ki, a szerző élete, szülei, neveltetése, iskolázottsága, emberi kapcsolatai, közösségi helyzete alapján bővíti ki, fogalmazza meg a homályos mű-jelentéseket. Végül megadja az esztétikai értéket, mely igazából a képzési, nevelési funkció, annak meghatározása, hogy a mű miként értelmezhető egy pozitív nevelő szándék megvalósulásaként (példaszerű hősök, követendő sors, magvas mondanivaló).⁸⁶³ Ez a modell lényegében a Bildung-eszmény alapján áll, az interpretáció az eszmeiséget helyezi a középpontba, s a tartalom szolgáltatában álló formával foglalkozik. BÓKAY szerint sok mai magyar irodalomtankönyv ezt a koncepciót közvetíti, s a kötet többi tanulmányából is kiderül, hogy tankönyvválasztáskor a tanárok zöme ezt a koncepciót részesíti előnyben.

Az új koncepció kifejtése igen bonyolult és terjedelmes, lényege következőképpen összegezhető. Úgy tűnik, hogy alapvetően strukturalista, hiszen az amerikai új kritikára és az orosz formalizmusra hivatkozik BÓKAY ANTAL. Megközelítése ugyanakkor hermeneutikai, hiszen a megértést helyezi a középpontba: „A kulturális értelemteremtés tevékenységformái: értelmezői tudatosság és hermeneutikai dialógus. Az irodalmi tudás centrumaként fogjuk fel azt a készség- és tudásterületet, amely egyes műalkotások megértéséből, a megértés fogalmakkal történő szabatos leírásából és elmondásából áll. A modern gondolkodás nagy felfedezése az, hogy a nyelv nem magától értetődő és éppen leglényegesebb pillanataiban van szükségünk az olvasás tudatosságára, az olvasási stratégiák folyamatos, tudatos bővítésére. Ez a mozzanat felelős azért, hogy tudjunk róla: van üzenet. Valószínű ez lehet a modell legbonyolultabb és leginkább problematikus összetevője és egészen általánosan az irodalmi interpretáció, azaz a tudatos megértés képességének a fejlesztését jelenti.” A megértést hangsúlyozza BÓKAY, s azt, hogy a diák számára a megértés az ismeretek kreatív alkalmazását jelenti. Az is lényeges, hogy egy szövegnek többféle értelmezése lehet. „A leginkább iskola-érzékeny formalizmus, az amerikai új kritika például megadta, hogy mi *nem* kerülhet be az irodalmi interpretációba”. Egy *formalista irodalomtanítási modell*ben sokkal kevesebb művel, sokkal lassabban lehet haladni, s ez felveti a kötelező olvasmányok listájának szükségtelenségét, a kano-nizált anyag csökkentését.

A következő bekezdést teljes terjedelmében idézem: „Egy ilyen irodalomtanítás természetesen nem tartalmazna irodalomtörténetet, a művek csoportjai műnemi, témabeli vagy formai hasonlóság szerint kapcsolódnának egymáshoz és nagyon jelentős mennyiségben tartalmazna értelmezés értelmezését (egymás interpretációjának értelmezését). NORMAN N. HOLLAND amerikai irodalmár tranzakcionális befogadáselmélete szól arról, hogy a mű értelmezése közvetítő pszichés folyamataink, identitásképzésünk eredménye. Az ún. delfi-szemináriumokban egy-egy mű kap-

⁸⁶³ BÓKAY ANTAL, i. m., 86–87.

csán nem arról beszéltek, hogy mi a mű jelentése, hanem arról, hogy ki miért tulajdonított annak a műnek éppen olyan jelentést.”

Több probléma merül itt fel. 1. A tranzakciós elmélet ROSENBLATTÉ, és nem Hollandé; HOLLAND követő, a pszichológiai irányzatot képviseli. A tranzakciós elmélet nem befogadáselmélet. 2. A *tranzakciós elmélet* az új kritika ellenére jött létre, az *olvasó válasza*, a *reader response* ellentétes az új kritika szövegközpontúságával. ROSENBLATT saját maga határolja el elméletét az új kritikától, a poszt-strukturalizmustól és a dekonstrukciótól.

Mindebből az következik, hogy az a második modell, melyet BÓKAY ANTAL felvázol, két ellentétes irányzat összerántása, korántsem egységes. Tudomásul kellene azt venni, hogy az új kritika után jelentkezett egy irányzat, melyet *reader response*-nak neveznek, alapja az olvasás *tranzakciós elmélete*. A tranzakciós elmélet pedig jelentős, azért, mert paradigmaváltás van mögötte, ahogyan ROSENBLATT részletesen elemezte (jelentőségét megtámogatja THOMAS KUHN tevékenysége). A régi, Tolnai-féle irányzat után két korszakot kellene elkülöníteni: 1. az új kritikát és a 2. a tranzakciós elméletet.

A tranzakciós elmélet — a kognitív pszichológia alapján — nagy jelentőséget tulajdonít a sémaelméletnek, a háttértudásnak. Pontosan ezért nem ellenzi az irodalomtörténetet! Középponti problémának tartja a költői nyelv (*figurative language*) megértését, az esztétikai olvasást RICHARDS szerint is, ROSENBLATT szerint is tanítani kell. Pontosan ezért nem ellenzi a műelemzést sem. A hangsúlyt mindemellett az olvasó kreativitására helyezi, a *szemantikai relativizmus* felismerése alapján (a jelentés a személyes tapasztalatok miatt szubjektív, ahány olvasó, annyi olvasat). A tranzakciós elmélet nem kirekesztő, hanem szintézist teremtő.

RICHARDS említése elgondolkodtató, mivel ő a *Practical Criticism* című művével pontosan a *reader response* előfutára, de ezt BÓKAY nem említi, viszont olyan jellemzőket sorol fel, melyek a *reader response* sajátosságai: „A művészet alapvető funkciója így az, hogy megtanítsa az embert, az egyes embert megfelelően válaszolni, felelni a világ kérdéseire (RICHARDS egy szójátékkal világítja ezt meg: „with response begins responsibility” — „a felelettel kezdődik a felelősség”). Az interpretációnak is éppen ezzel a funkcióval kapcsolatos a fő feladata: fejlesztenie kell a válaszolás képességét. Megfelelően kielégíteni a huszadik századi individuumnak azt az igényét, hogy olyan reakciókincse, olyan életmodelljei legyenek, melyek segítségével minél jelentősebb mennyiségű és minél átfogóbb mélységű személyes viszonyt tanulhasson el az irodalomtól.”⁸⁶⁴ Ezután BÓKAY leszögezi, hogy „ezekben az elvekben rejlik a második irodalom-elsajátítási modell irodalomtanítási jelentősége”. Ez az irodalomtanítás mellőzi az életrajzot, a korrajzot, tagad-

⁸⁶⁴ BÓKAY ANTAL, i.m. 94, a Richards-idézetnek nem adja meg a lelőhelyét, bibliográfiájában nem szerepel RICHARDS, egyébként HOLLAND sem.

ja az irodalom közvetlen nevelő jellegét. „Centrumában azok a nyelvi és nem-nyelvi formák állnak, amelyekkel az irodalom rendelkezik”, a formalizmusok és a strukturalizmusok stratégiáira, a morfológiai elvekre, a poétikai szemantikára, a narratológiára hivatkozik, tehát mindarra, amellyel a *reader response* szembefordult.

BÓKAY ANTAL elméleti alapot kíván teremteni ahhoz a változtatáshoz, melyen manapság többen is munkálkodnak, s amelynek lényege „befogadó-orientált irodalomtanítás”. Ebbe az elméleti alapba beszűrődik a tranzakciós elmélet — „nincs stabil irodalmi jelentés” (102) —, de nincs kimondva. Úgy látszik, a levegőben van.

Homogénabb az az elmélet, melyet FÜZFA BALÁZS *élményközpontú irodalomtanításnak* határoz meg. Nem hivatkozik ugyan sem a *reader response*-ra, sem a tranzakciós elméletre, de olyan kritériumokat sorol fel, melyek a *reader response*-ban is megvannak.⁸⁶⁵ *Élményközpontúság a tankönyvekben* című tanulmányában — többek között — a következő kritériumokat sorolja fel: „minden műnek annyi olvasata, ahány olvasója van”; „Lehet a művet szétszedni, továbbírni, meghúzni, hozzáolvasni, keresni hasonló motívumokat, lerajzolni a szereplőket, filmet csinálni belőle, eljátszani, parodizálni” — mindez a kreatív műértelmezések címszó alatt; a kreatív olvasáshoz csatlakozik a kreatív írás, a színjátszás, de a kutatómunka is.⁸⁶⁶ Tanulmányában elemzi a piacon kapható irodalomtankönyvek nagy részét az élményközpontúság szempontjából, s ezt teszi a kötet többi szerzője is. Az a kép alakul ki, hogy a hagyományos és a széles körben használt tankönyvekben — Mohácsy, Madocsa —, kevés az élményközpontúság. Az élményközpontúságot egyetlen sorozat helyezi a középpontba: Arató László — Pála Károly: *I. Bejáratok, II. Átjárók, III. Kitérők, IV. Expedíciók*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

ARATÓ LÁSZLÓ *Az irodalomóra rétegei* című tanulmányában a *Himnusz* elemzéséhez a következő elméleti alapot adja.⁸⁶⁷ Szaktudományos, didaktikai és pszichológiai réteget különböztet meg. A didaktikai megtervezettségben öt „alappilért” taglal, ezek: a motiváció, az előzetes tudásra építés elve, a csomópontképzés, a képesséfejlesztés tudatosságának elve, valamint a sikerélmény biztosításának elve. A pszichológiai rétegen az óra atmoszféráját érti, melyet a tanár teremt meg a gondolatok megszületését segítő bábáskodással, humorral, személyességével. Fon-

⁸⁶⁵ FÜZFA BALÁZS (1998) Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. 334–346.

⁸⁶⁶ FÜZFA BALÁZS (2002) Élményközpontúság a tankönyvekben? In: *Élményközpontú irodalomtanítás*. Irodalomtankönyv ma. Alkotó szerkesztő: Füzfa Balázs. Pont Kiadó, Budapest.

⁸⁶⁷ ARATÓ LÁSZLÓ (1998) Az irodalomóra rétegei — Kölcsey Ferenc: Himnusz. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Főszerk. Sipos Lajos. Pazu–Westermann, Celldömölk, 169–186.

tosnak tartom tanulmánya bevezetését, melyben a tanár körültekintő felkészülésére hívja fel a figyelmet.⁸⁶⁸

A mai irodalomtanítás sokszínű. Az *Irodalomtanítás az ezredfordulón* összegező kötet a következő programokat ismerteti: a ZSOLNAI-féle irodalompedagógia (NYIK-program), a KELEMEN PÉTER-féle képességfejlesztő koncepció, a nyolcosztályos gimnáziumi kísérlet, az ELTE BTK programja, FORGÁCS ANNA világbanki tankönyvsorozata, ARATÓ LÁSZLÓ programja. A felsoroltakon kívül — a teljesség igénye nélkül — megemlíthetjük még a következőket: a nyolcosztályos *Integrált magyar nyelvi és irodalmi program Világjáró* című tankönyvei élményközpontú feladatokat kínálnak, a SZÉPLAKI GYÖRGY – VILCSEK BÉLA szerzőpáros munkái. TRENCSENYI BORBÁLA olvasókönyvei is a diákokat szólítják meg. ORBÁN GYÖRGYI erdélyi tankönyvszerző összhangot teremt az irodalomtörténet, a műelemzés és az alkotó olvasás között.⁸⁶⁹ Érdekes és fontos szempontot visz be az irodalomtanításba PETŐFI S. JÁNOS és BENKES ZSUZSA kreatív-produktív elemzési módszere.⁸⁷⁰

Milyen legyen, milyen lehet a szöveg értelmezése? Összefoglalásra nagyon nehéz a mai, forrongó körülmények között vállalkozni (nem is lehet ennek a könyvnek a célja). ADAMIK TAMÁS megkísérelt egy összefoglalást adni,⁸⁷¹ ennek nyomán a következőket mondhatjuk. Az első feladat a szöveg nyelvezetének grammatikai tisztázása (a görög-latin szövegekről van szó, de tapasztalataim szerint a grammatikai tisztázás fontos az anyanyelvi szövegek esetében is⁸⁷²). A szöveg jelentésének megállapításában fontos a szintaktikai elemzés, a legjobban pedig a hazai fogalmi alapú kérdésekre épülő elemzés használható, ez azonban nem jelenti

⁸⁶⁸ „Mi mindent kell számításba vennünk egy óra előkészítésénél, egy »anyagrészt« tanításának megtervezésekor? Optimális — így hát a mindennapi gyakorlatban soha meg nem valósítható esetben — legalább egy tucatnyi tényezőt. Diákjaink előismereteit, az iskolában és az iskolán kívül szerzetteket, ezen belül a társadalomtörténeti, a művelődéstörténeti és a szorosabban irodalomtörténeti ismereteket, a már megszerzett fogalomkincset, az értelmezésnek az osztályban kialakított — vagy ki nem alakított — metanyelvét, műfogásait, a befogadás különféle szűkebb és tágabb kulturális és pszichológiai kontextusait, a mű hatásának feltételeit és akadályait, a befogadást akadályozó társadalmi közérzetet és ennek hatását a tanulócsoportha, a szerző és a befogadó horizontjait, a hajdani és a mai kérdések távolságát, a mű befogadásának nyelvi nehézségeit, a tanulócsoportha hangadójának ízlését, szemléletmódját, a lehetséges tanulászervezési-módszertani megoldásokat, a rendelkezésre álló taneszközöket — no és persze a tanítandó mű különböző szakirodalmi feldolgozásait. Azt, hogy az utóbbiakból mit és hogyan lehetne a tanításban, a közvetítés munkájában kamatoztatni. S akkor még nem is szóltunk a tanár és a mű, illetve a diákok és a tanár az óra sikerességét nagyban meghatározó személyes viszonyáról.”

⁸⁶⁹ ORBÁN GYÖRGYI (2003) *Megértő irodalomtanítás. 14–15 éves diákok számára*. Budapest, Holnap Kiadó.

⁸⁷⁰ PETŐFI S. JÁNOS – BENKES ZSUZSA (1998) Az irodalomtudomány és a szövegtudományok. Néhány metodológiai megjegyzés a szemiotikai textológia és az irodalomtudomány kapcsolatához. In: SIPOS LAJOS főszerk. *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Celldömölk, Pauz–Westermann, 115–135. A szerzők tanulmányuk végén felsorolják legfontosabb köteteket. Ezekon kívül számos tanulmányuk jelent meg a *Magyartanítás* című módszertani folyóiratban.

⁸⁷¹ ADAMIK TAMÁS (1998) A szöveg értelmezése. In: HAVAS LÁSZLÓ szerk. *Bevezetés az ókortudományba I*. Debrecen, KLT BTK Klasszika-filológiai Tanszék, 37–65.

⁸⁷² Emlékeztetni szeretnék arra, hogy a Sütő-szöveg olvasásakor tanítványaim rákérdeztek a *magaméi*hoz szóalakként jelentésére; nem is beszélve olyan szövegekről, mint a *Hegyet hágék, lőtőt lépék*.

azt, hogy ne lehetne használni az újabb nyelvelméletek eredményeit (aktuális tagolás, pragmatikai elemzés). Miután grammatikai szempontból tisztáztuk a szöveget, megteremtettük annak a lehetőségét, hogy a szöveg jelentését, üzenetét kiderítsük.

„Az ókori görög és római felfogás szerint a műértelmezés és a műalkotás dialektikus egységben áll egymással. Erre utal az értelmezéstudomány műszava, a *hermeneutika* is, amely a *herméneia* főnévre vezethető vissza. E névszó egyaránt jelenthet értelmezést és kifejezést ugyanúgy, mint a ἐρμηνεύω ige is használatos értelmez és kifejez jelentésben. Ugyanez a szemlélet tükröződik az antik retorikában: a retorika rendszerét nemcsak azért kell ismerni, hogy segítségével hatékony beszédet vagy írásművet hozzunk létre, hanem azért is, hogy mások beszéd- és írásművét értelmezhezzük: feltárhassuk benne a hamisat és az igazat” (47). Elemmezhetünk tehát egy szöveget a retorika szabályai alapján, vagyis a műfaj (a beszédfajták), a szerkezet (a beszédrészek), az érvelés módja, a stíluseszközök, az előadásmód (ha előadják, vagy a nem verbális jelek) szerint.⁸⁷³

A hermeneutika az értelmezéstudomány, mely kritikai magatartást kíván a mű értelmezőjétől. UMBERTO ECO írja: „A könyvek nem azért vannak, hogy higgyünk nekik, hanem azért, hogy megvizsgáljuk őket. Egy könyv olvastán ne azt kérdezzük, hogy e könyv mit mond, hanem hogy mit akar mondani.”⁸⁷⁴

A 19. század vége felé Franciaországban alakult ki az *explication de texte* (szövegmagyarázat) nevű irányzat, mely az irodalmi művet a konkrét műalkotás felől közelíti meg. Az idők folyamán sokat változott, mégis kialakultak bizonyos állandó szempontjai: 1. A mű (szöveg) keletkezése, elhelyezése a szerző életművében, az adott kor irodalmában, műfajaiban. 2. A szöveg felépítésének, struktúrájának megállapítása. 3. A szöveg felolvasása. 4. A szöveg elemzése szóról szóra, sorról sorra, minden tartalmi, tárgyi, formai, nyelvi, stiláris kérdésének együttes elemzése. 5. A szöveg művészi kvalitásainak, irodalomtörténeti jelentőségének megállapítása.

Az angolszász irodalomkritika legjelentősebb irányzata a *new criticism* (új kritika, új irodalomtudomány). Szerzői a belső megközelítésre fektették a hangsúlyt, az irodalom irodalmiságát, specifikus jellegét kívánták feltárni, különösen a költészet terén. Szövegelemzési módszerük a *close reading* (szoros olvasás), mely a következő elvek alapján vizsgálta a szöveget: 1. csak a szöveg számít, mely önálló és személytelen; 2. egységes, ami azt jelenti, hogy struktúrája és textúrája organikus egységben van; 3. komplex; az irónia, a paradox és a feszültség biztosítják sokféleségében az egységet. Nem törődtek tehát a mű külső megközelítésének szempontjaival: az életrajzi, pszichológiai, szellemtörténeti adatokkal, sem a mű hatásával, viszonyával korához, a hagyományokhoz vagy az alkotó többi művéhez.

⁸⁷³ PLETT, HEINRICH (2001) *Einführung in die rhetorische Textanalyse*. Hamburg, Helmut Buske Verlag.

⁸⁷⁴ ECO, UMBERTO (1988) *A rózsza neve*. Fordította Barna I. Budapest, Európa Kiadó.

A *new criticism* teoretikusai közül I. A. RICHARDS foglalkozott a legbehatóbban a jelentés, a megértés és az értelmezés kérdéseivel. Elméleti munkásságának nyomán — melynek lényege a szemantikai relativizmus, a jelentés viszonylagossága — bontakozik ki a *reader response* irányzat, „amely egy adott művel kapcsolatban összegyűjti az olvasói reflexiókat, mint egy riporter, aki egy konkrét eseménnyel kapcsolatban különböző emberek véleményét kérdezi meg az utcán, s ezeknek összességét tekinti a szóban forgó mű jelentésének, üzenetének. [...] A *reader response* módszer hasznos lehet például az olvasók elvárásainak, kulturális és etikai hátterének felderítéséhez, a mint ilyen kiindulási alapot képezhet egy adott mű üzenetének felderítéséhez és annak értő, meggyőző közvetítéséhez az oktatásban, de kizárólagos alkalmazása elterelheti a mű igazi jelentéséről a figyelmet” (52–53).

A grammatikai és a filológiai interpretációk mellett fel kell vetni a *filozófiai interpretációt*, mely azonos a mű *allegorikus* vagy *szimbolikus* értelmezésével. Az effajta interpretáció bizonyos művekhez, korokhoz és eszmeáramlatokhoz kötődött, és nem volt egyértelmű terminológiája, ahogyan ma sincs. A mai irodalomtudomány lehetségesnek tartja, erre utal UMBERTO ECO is.

A szöveg feltárt értelmét kétféleképpen fejezhetjük ki: felolvasással és fordítással. Természetesen, ez a megállapítás a görög-latin szövegekre vonatkozik. A felolvasás az anyanyelvi szövegek esetében is fokmérője a megértésnek.⁸⁷⁵ Nagyon lényeges bizonyíték a reflektáló esszé, különösképpen a *reader response* irányzat tekinti fontosnak. A tesztelés a kérdező szempontját veszi csak figyelembe, nem lehet teljes körű sem a mű, sem az olvasó szempontjából. Ezen el kellene a (*all-but-imperial*) tesztgyártóknak gondolkodniuk.⁸⁷⁶

⁸⁷⁵ Egyébként a magunkban, némán olvasott szöveget is hallanunk kell. DENIS DONOGHUE kétféle olvasót különböztet meg, ezek az *epireader* és a *graphireader*. Az előző hallani akarja az olvasott költeményt, az utóbbi csak látni akarja; „Epireaders say to poems: I want to hear you. Graphireaders say: I want to see what I can do, stimulated by our insignia”. Vö. DONOGHUE, DENIS (1984) *Ferocious alphabets*. New York, Columbia University Press, 152.

⁸⁷⁶ A szociológiai vizsgálatokról szóló szakirodalom mindig felhívja a figyelmet a kérdező személyiségének fontosságára, most csak a legújabb szakirodalmat idézem: RUDAS TAMÁS (2006) *Közvéleménykutatás*. Budapest, Meggyőződés, hogy a tesztek — akár a felmérésekre, akár az újabb érettségi tesztekre gondolunk — egy bizonyos szempontból készülnek, egy bizonyos attitűdöt kényszerítenek rá a közoktatásra. Távlati hatásuk nem lesz pozitív: le fogják egyszerűsíteni az irodalom jelenleg sokszínű tanítását. Az felettébb furcsa, hogy most kezdjük forszírozni, amikor Amerikában az értékelés új módjain törik a fejüket.

Összefoglalás

A szövegértő olvasásról szóló fejezetben csak utaltam a kreatív olvasásra. A reader response lényegében kreatív olvasás, akár az esztétikai, akár a kivezető hozzáállás jellemzi. Megnyugtatóan ellensúlyozza az értelmező olvasás és a retorikai szöveg-elemzés logikai beállítottságát. Gyakorlati alkalmazása pedig feloldhatja a szöveg-elemzések merev iskolai gyakorlatát.

Természetesen, többről van szó, valóban paradigmaváltásról, ahogyan azt LOUISE ROSENBLATT kifejtette. A nyelvtudomány szempontjából az elméleti háttér a szemantikai relativizmus tétele jelenti. Ezek a tények közelítik a reader response-ot a retorikához, hiszen a retorikai érvelés lényege a hallgatóság figyelembe vétele, a másik fél válasza van a középpontban. A választ pedig sok tényező befolyásolja. Ezért közelednek a kognitív olvasásmodellek a szociokognitív modellek felé.

OLVASÁSI MODELLEK¹

Az olvasási modell fogalma. A modell egy tárgynak vagy egy folyamatnak az összetevőit képviseli, nyelvi vagy grafikai formában; azt kívánja megmagyarázni, hogy az összetevők hogyan működnek és hogyan hatnak egymásra. Az olvasási és írási modellek abban segítenek bennünket, hogy megértsük és elképzeljük azokat a kutatásokat és elméleteket, amelyek az olvasási és írási folyamat összetevőit és működését magyarázzák. A modellek nyelvi leírások is lehetnek, de általában ábrák, olykor egyszerűek, olykor nagyon bonyolultak. Vannak komplex modellek, s vannak olyanok is, amelyek csak egyetlen összetevőre összpontosítanak. A modellek mindig egyszerűsítanak, mindig egy pillanatot ábrázolnak, mindig lineárisak, holott mind az írás, mind az olvasás folyamatos, megismételhető és sokszintű folyamat.

Mi mégis a hasznuk? A modell összefogja és szemlélteti a kutatást. Segít a hibák észrevételében, megmutathatja, hogy melyik összetevő nem működik. Végül a modell segíti a gyakorlatot, valamint a hibák diagnosztizálását és javítását, feltéve, ha megbízható kutatáson alapul, és ha jól van megszerkesztve. Tulajdonképpen a kutatást közelíti a gyakorlathoz, hátteret, alapot ad.

Modelleket olyan területeken szoktak alkalmazni, melyek nem vizsgálhatók közvetlenül. Tipikusan ilyen terület az agyműködés: a beszéd létrehozása és megértése. A pszicholingvisztika például olyan diszciplína, mely modelleket használ, beszédprodukciós és beszédpercepciós modelleket, és modellel szemlélteti a mentális lexikon működését.

Nagyon sok olvasási modell létezik, mondhatjuk, tengernyi; mindegyik a kognitív pszichológiából ered. A modelleket három csoportba oszthatjuk. 1. Az 1970-es években bontakozott ki a kognitív pszichológia, az agy megismerő folyamait modellálták, s ezen modellek nyomán alkottak számos olvasási modellt. Először a bottom-up (alulról építkező) modellek jöttek létre (Gough), majd a top-down (felülről építkező) modellek (Goodman), végül az interaktív (vagy bottom-up/top-down) modellek (Rumelhart). Az interaktív modelleknek számos továbbfejlesztett változata létezik (Just és Carpenter, Adams, Kintsch). 2. Más jellegű kutatásból származik a kettős kódolású modell (Dual Coding Theory) és Rosenblatt tranzakciós elmélete (ezt külön fejezetben tárgyalom). 3. Vannak olyan modellek, amelyek a kognitív folyamatokat szociális kontextusban vizsgálják (Ruddell és Unrau). A

¹ RUDDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds (2004) *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition.* Newark, Delaware, International Reading Association. Ez a kötet jó összefoglalás az olvasáskutatás jelenlegi állásáról, számos újraközlést is tartalmaz. Vannak olyan tanulmányok is, melyekben a szerzők újra-fogalmazzák régebbi megoldásaikat. Ennek alapján ismertetem az olvasási modelleket, de olykor szükséges régebbi tanulmányokhoz visszatérni.

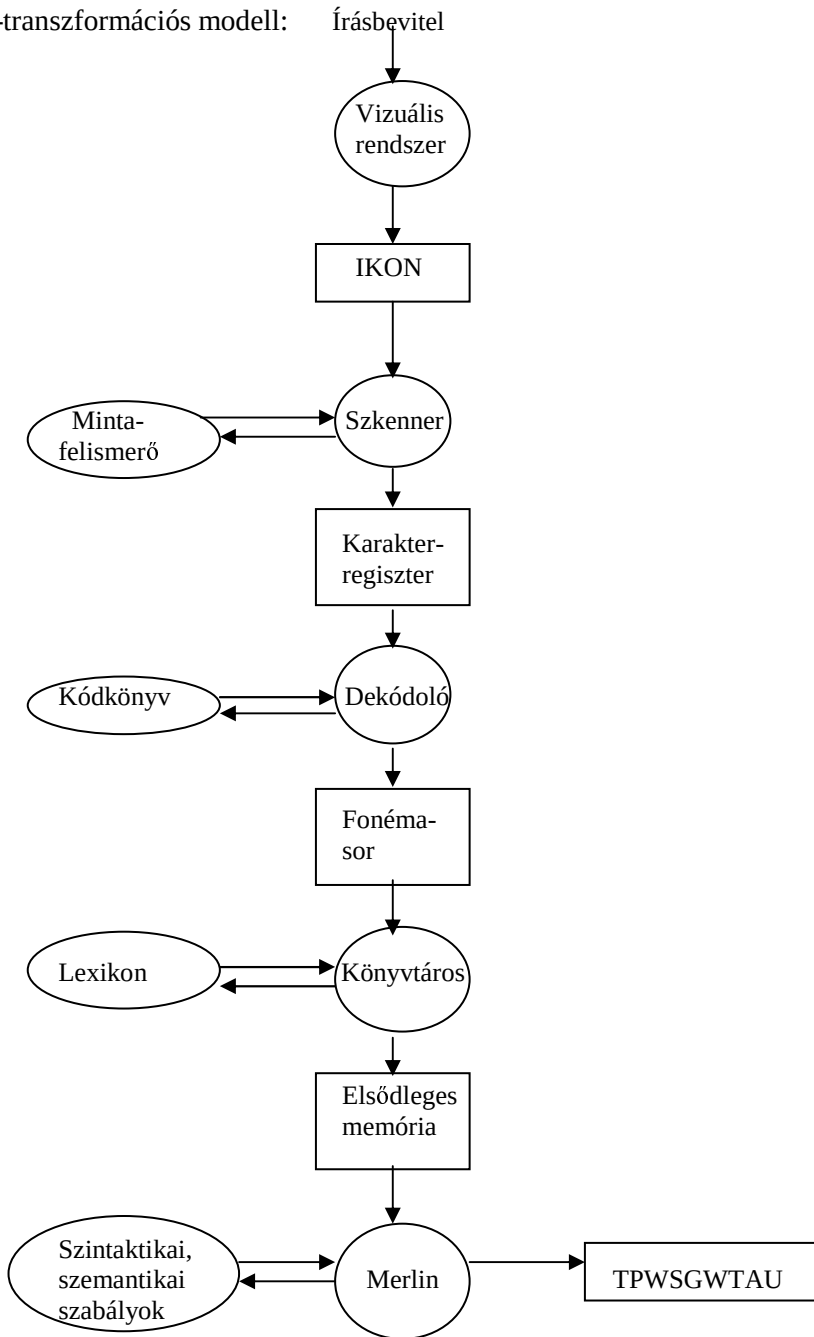
modellek többsége az 1970-es években keletkezett, azonban a legtöbb kutató később átdolgozta, tovább fejlesztette eredeti modelljét. A modellek tükrözik a kutatás eltolódását a kognitív pszichológiától a szociális stúdiumok felé, ez a folyamat megfigyelhető az alábbi felsorolásban.

1. **GOUGH modellje:**² **szeriális-transzformációs modell.** Ez a modell (1972) szeriális, tulajdonképpen egy láncreakció, amely a szem fixációjával indul el. Azért jelentős, mert a teljes információfeldolgozó folyamatot kívánja magyarázni. Eszerint: az írásos információ belép a vizuális rendszerbe, és ikon formájában regisztrálódik, miközben egy mintát feldolgozó rendszer letapogatja és feldolgozza. Ez a rendszer azonosítja a betűket. Ezek a betűk azután bekerülnek a karakter-regiszterbe, s ez addig tartja őket, amíg egy dekóder (egy kódkönyv segítségével) a karaktereket átváltja a megfelelő fonémákká. Ez a fonémasor bejut a könyvtárhoz, ami egyeztetési ezeket a fonémasorokat a lexikonnal, és a létrejött lexikai egységet az elsődleges memóriába küldi. Egyszerre öt-hat lexikai egységet tart meg a memória, s beküldi ezeket egy búvós rendszerbe (Merlin), amely valahogy egyeztetési ezeket a szintaxissal és a jelentéssel, avégett, hogy meghatározza a mély struktúrát (vagy talán a jelentést?). Ez a mély struktúra megy azután tovább a végső memóriába, arra a helyre, ahova a mondatok mennek, amikor megértik őket (HMMM); (az eredetiben: TPWSGWT AU = The Place Where Sentences Go When They Are Understood). Mindezek után a fonológiai szabályok megadják a szükséges utasításokat a kiejtésre, a megtörténik az olvasás. Talán csodálkozik az ember a metaforikus kifejezéseken, különösképpen a Merlin elnevezésen, de végül is ezek a mozzanatok máig rejtélyesek.

A modell lényege tehát az egymásutániség, az információ betűről betűre, szóról szóra áramlik, mégpedig transzformációk segítségével. Az oktatás számára azt javasolja ez a modell, hogy a betűk tanításával kell elkezdeni az olvasás tanítását, s azután térni rá a szavakra. A megértést az olvasó meglévő lexikai és szintaktikai tudása biztosítja. Az olvasó nem kitalálja a szót, hanem végigtapogatja, fokról fokra. A megértés magasabb rendű műveleteivel — például a következtetésekkel — ez a modell nem foglalkozik. Tulajdonképpen ezeknek a magasabb rendű műveleteknek a magyarázatát „bízta rá” Merlinre, a varázslóra. Ezzel azt akarja mondani, hogy a folyamatot egy ponton túl nem lehet megmagyarázni.

² GOUGH, PHILIP B. (1972) One second of reading. In: KAVANAGH, J. F. – MATTINGLY, I. G. eds. *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading*. Cambridge, MA, MIT Press; GOUGH, PHILIP B. (2004) One second of reading: Postscript. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J., i. m., 1180–1181. GOUGH modelljét bírálták, elsősorban az interaktív és tranzaktív modellek létrehozói. GOUGH ebben a kétoldalas írásában a bírálatokra válaszol. Azt mondja, hogy az interaktív és a tranzaktív modellek üresek, tartalom nélküliek. Továbbra is azt állítja, hogy 1. a betű közvetíti a szó felismerését; 2. azután a fonológiai újrakódolás közvetíti a szó felismerését, a legtöbb szót fonológiai újrakódolás segítségével ismerjük fel.

A szeriális-transzformációs modell:



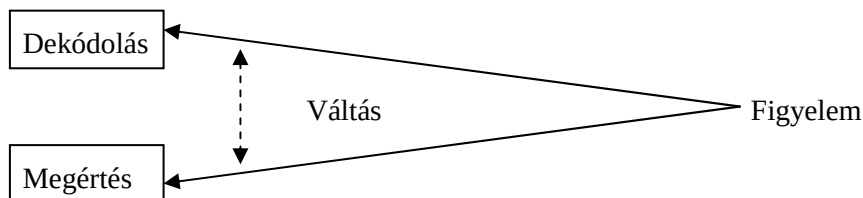
SAMUELS, JAY S. modellje.³ Eredetileg ez a LaBerge–Samuels-modell 1974-ből. Neve: **automatikus információfeldolgozó modell** (*automatic information processing model*). A modell középpontjában a figyelem áll. A figyelemnek külső és belső összetevői vannak. A külső összetevők megfigyelhetők, és az ember érzékszerveihez kapcsolódnak. A belső összetevők nem figyelhetők meg közvetlenül, a következő jellemzői vannak: éberség, szelektivitás, korlátozott kapacitás. A figyelem belső összetevői középponti helyet foglalnak el az automatikus információfeldolgozó modellben. A megértés két lépésben történik: először a nyomtatott szavakat kell dekódolni, utána a dekódolt szavakat meg kell érteni. A dekódolás az a folyamat, melynek során a nyomtatott szavakat kimondott szavakká alakítjuk át. A kimondott szavakat nem feltétlenül szükséges hangosan kiejteni. A megértés bonyolult folyamat: ha egy mondat minden egyes szavát megértjük, az még nem jelenti azt, hogy megértettük a mondatot. A mondat megértéséhez viszonyítani és kombinálni kell a különféle jelentéseket. Ha az olvasó ilyenkor a dekódolással van elfoglalva, nem tudja figyelmét a jelentésre fordítani.

Az első ábra a kezdő olvasó szövegfeldolgozását mutatja. Figyelmét a dekódolás köti le, a megértés meghaladja figyelve kapacitását, ezért figyelmét először a dekódolásra összpontosítja, utána fordítja figyelmét a megértésre. A kezdő olvasó először dekódolja a nyomtatott szót kimondott szóra, azután érti meg. (Közben erőlteti a figyelmét és a memóriáját.) Az egész folyamat lassú és fáradtságos. A második ábra a gyakorlott olvasó automatikus szövegfeldolgozását mutatja. Az információ automatikus feldolgozásához kevés figyelem szükséges (ez olyan folyamat — ezek a szerző analógiái —, mint ha valaki köt és közben televíziót néz, vagy ha egy gépíró gépet, s közben hallgatja beszélgető partnerét). A dekódolás automatikus, ennek következtében a szöveg jelentésére lehet összpontosítani. A gyakorlott olvasó is olykor a kezdő technikája szerint olvas, vagyis szüksége van a dekódolásra: ismeretlen szavak esetében, korrektúra olvasásakor: ha a hibákat keressük, lehetlenség a tartalomra figyelni (ezért kell a magyardolgozatokat többször is elolvasni, külön a tartalom miatt, külön a helyesírás miatt, másféle figyelemmel). A modell tehát azt magyarázza meg, hogy miért képesek a gyakorlott olvasók könnyen megérteni a szöveget, s miért vannak a kezdőknek nehézségeik.

³ SAMUELS, JAY S. (2004) Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition.* Newark, Delaware, International Reading Association, 1127–1148, az ábra lelőhelye: 1132.

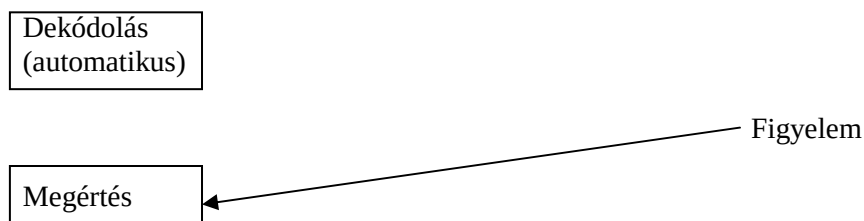
Figyelem és olvasás

A) A kezdő olvasás



A kezdő olvasás esetében a figyelem váltakozva a dekódolásról a megértésre vált, egyszerre csak az egyik feladatot lehet végrehajtani.

B) A gyakorlott olvasás



A gyakorlott olvasó a dekódolást automatikusan végzi, így figyelmét a megértésre összpontosítja. A két feladatot egy időben végzi.

A modellnek ez az egyszerű formája, melyet gyakran idéznek, s amelyet a tanárok elfogadnak, és hasznosnak ítélnek meg (tegyük azért hozzá, hogy régóta közzismert tapasztalati tényről van szó). A modellt SAMUELS azután bővíti. Részletezi a vizuális információ feldolgozását: az írásbevitel a vizuális memóriába jut, onnan a fonológiai memóriába, végül a szemantikai memóriába. Ez is bottom-up modell. A mondatmegértés modellálását a közvetlen összetevős mondatelemzésre alapozza, s bevonja a modellbe a sémaelméletet.

FRANK SMITH top-down modellje. FRANK SMITH az 1970-es években fejtette ki elképzelését az olvasásról.⁴ Régebben sokat idézték, KENNETH GOODMANnel együtt, most mintha háttérbe szorult volna az újabb elméletek mellett. SMITH teljesen elveti azt az elképzelést, hogy az olvasás a nyomtatott szavak dekódolása, vagyis kimondott szavakká alakítása. Úgy gondolja, hogy a megértés az elsődleges, s

⁴ SMITH, FRANK (1978) *Understanding reading. 2nd edition.* New York, Holt, Rinehart and Winston.

az egyes szavak azonosítása ezután következik. Sok esetben a szövegkörnyezetben lehet eldönteni egy-egy szó jelentését. A gond ezzel az elmélettel az, hogy mit kezdjenek azokkal a tanulókkal, akik sosem látták leírva azokat a szavakat, melyeket nem ismernek.⁵

KENNETH GOODMAN tranzakciós-pszicholingvisztikai modellje.⁶ Goodman már az 1960-as években megfogalmazta olvasáselméletét, igazán nagyhatású az 1980-as és az 1990-es években volt, akkor, amikor a modellen alapuló *whole language approach*, azaz *egész nyelvi módszer* iskolai mozgalommá vált. Goodman az arizonai egyetem professzora, tulajdonképpen felesége, YETTA GOODMAN és doktoranduszai — például DOROTHY WATSON — az elmélet gyakorlati kivitelezői. A módszer elterjedéséhez az a tény is hozzájárult, hogy az IRA vezetősége nagyrészt az egész nyelvi módszer képviselőiből került ki az 1990-es években. A gond az, hogy modellje a gyakorlott olvasóra érvényes, alkalmazása a kezdők esetében problematikusnak bizonyult, l. 170.

Az olvasást sok diszciplína tanulmányozza, a kognitív pszichológia, az etnográfia, a nyelvtudomány, a gyermeknyelvi kutatások, a mesterséges intelligencia, a szemiotika, a retorika, az irodalomtudomány, a filozófia és az agykutatás. GOODMAN a gondot abban látja, hogy ezek a diszciplínák nem vesznek tudomást egymásról, pedig az olvasásban egységnek vagy egyetértésnek kellene lennie (erre utal tanulmányának címe). Elmélete egységes elmélet kíván lenni: az olvasás jelenségei mindenki számára azonosak. Az egységet a tranzakciós szemlélet biztosítja. Az olvasás nem interaktív, hanem tranzaktív folyamat; ROSENBLATT azon tételére hivatkozik GOODMAN, hogy a megismerés folyamatában mind a megismerő, mind a megismert megváltozik (l. 485). Az író létrehozza a szöveget — tranzakcióban az alakuló szöveggel és a kifejezendő jelentéssel. A szöveg éppen úgy alakul a folyamatban, ahogyan az író sémái. Az olvasó szintén létrehoz egy szöveget az olvasás folyamatában — mégpedig a szöveggel való tranzakcióval, és az olvasó sémái is átalakulnak az asszimiláció és az akkomodáció révén, ahogyan PIAGET leírta. A receptívnek tartott folyamatok — a beszédhallgatás és az olvasás — alkotó, aktív folyamatok, és a tranzakció jellemzi őket. Az egész folyamatot a nyelvészetben és a filozófiában ismert beszédaktus-elmélethez hasonlítja, mivel mindkettő holisztikus szemléletű. Az elmondottak alapján, GOODMAN három területet vizsgál: az írást, a szöveget és az olvasót.

⁵ LAPP, DIANE – FLOOD, JAMES (1986) *Teaching students to read*. New York – London, Macmillan Publishing Company, 122–123.

⁶ GOODMAN, KENNETH (1985) Unity in reading. In: SINGER, HARRY – RUDDALL, ROBERT B. eds *Theoretical models and processes of reading*. Third edition. Newark, Delaware, International Reading Association, 813–840.

A folyamatok ugyanazok: „So there is only one way to create a text that is representative of an author’s meaning. And there is also only one way to construct meaning from a text.” (815)

Az olvasás célja a megértés. A megértés folyamán kulcsokra támaszkodunk (*cues*), vannak grafofonikus, szintaktikai és szemantikai kulcsok. Előfordulhat, hogy téves kulcsokat használunk (*miscues*). A megértést a téves kulcsok elemzésével és cloze tesztekkel (kiegészítéssel tesztekkel) lehet ellenőrizni.

Az olvasó általános kognitív stratégiákat használ, ilyen stratégia a feladat felismerése, a próbálgatás és a válogatás, a következtetés, az előremondás vagy jóslás, a megerősítés vagy elvetés, a javítás és a befejezés. (Ezeket a stratégiákat követi a *process reading* vagy folyamatolvasás, l. 506)

Az olvasási folyamatnak a következő ciklusai vannak: optikai, perцепciós, szintaktikai, szemantikai.

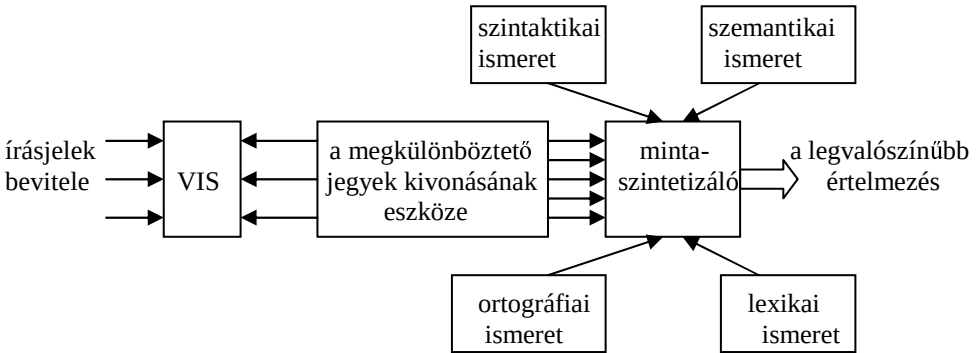
(Ez az elmélet sok helyen szerepel a könyvben, meggyőző, egyedül a kezdeti olvasástanításban nem alkalmazható, legalábbis nem lehet előtérben.)

DAVID E. RUMELHART interaktív modellje.⁷ „Az olvasás az írott nyelv megértésének folyamata. A retinán megjelenő minták vibrálásával kezdődik, és (ha sikeres) egy határozott elgondolással végződik a szerző szándékolt üzenetéről. Az olvasás így módon egyszerre érzékelő és megismerő folyamat. Egy olyan folyamat, mely összekapcsolja és egybeszövi ezt a két hagyományos megkülönböztetést. Továbbá, a gyakorlott olvasónak képesnek kell lennie arra, hogy érzéki, szintaktikai, szemantikai és pragmatikai információkat használjon fel feladata teljesítéséhez. Ezek a különféle információk együttesen és egymásra hatva működnek (*interact*) bonyolult módokon az olvasási folyamat alatt” — olvasható a tanulmány elején, s RUMELHART hozzáteszi, hogy az elméletet alkotónak meglehetősen nehéz ezt a sok összetevőt és az egymással összefüggő folyamatokat ábrázolni.

A következő tételeket fejt ki: a betűk perцепciója gyakran a környező betűktől függ; a szavak perцепciója a szintaktikai (mondatbeli) környezettől függ; a szavak perceptionsa a szemantikai (jelentésbeli) környezettől is függ; a mondat perceptionsa a szemantikai kontextustól függ; végül az olvasottak jelentése függ attól az általános kontextustól, melyben a szöveg van. Ez a modell lényege: az alsóbb nyelvi szintek megértése a felsőbb szintektől függ. (Ez azért is világos számunkra, mivel a nyelvleírásban tanítjuk, hogy az alsóbb szintek a felsőbb szinteken funkcionálnak, a fonéma jelentésmegkülönböztető szerepe a morfémban vagy a lexémában érvényesül, a szó funkciója a szintagmában, és így tovább. Arra a kísérleti eredményekre is szeretnék hivatkozni, mely azt bizonyította, hogy a gyakorlott olvasók a

⁷ RUMELHART, DAVID E. (2004) Toward an interactive model of reading. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1149–1179.

szöveget biztonságosabban olvasták, mint az elszigetelt szavakat, l. 157. Van tehát egy ide-oda folyamat, ezért lényeges a munkamemória jó működése.)

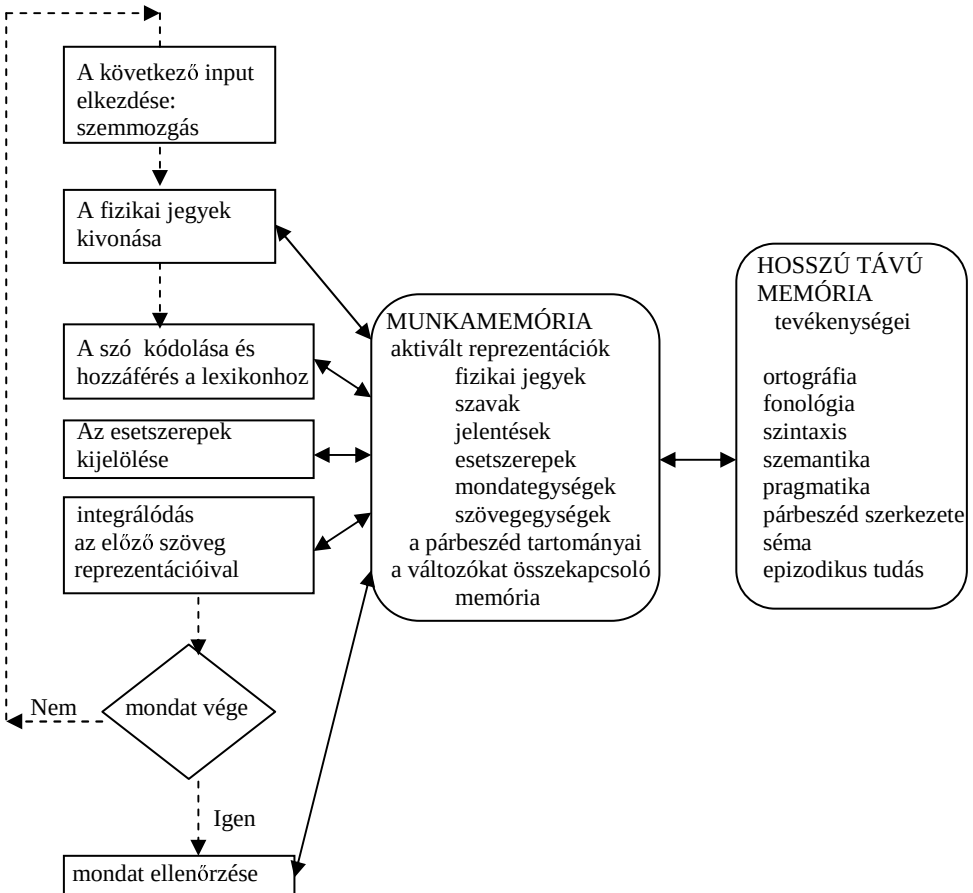


A modell központja a mintaszintetizáló, a többi elem az interaktív fokozatokat szemlélteti. A központot mintegy „bombázzák” a különféle forrásokból származó információk. Az írásjel (graféma) információ belép a rendszerbe, és rögzíti a VIS (*visual information store*), a vizuális információk raktára. Azután egy eszköz kivonja a jellegzetes információkat (tkp. az invariáns elemek rögzítéséről van szó). Ezek a jellegzetességek lépnek be a mintaszintetizálóba (*pattern synthesizer*). Ez a szintetizáló információval rendelkezik a nyelv ortográfiai rendszeréről, a lexikai egységekről, a szintaktikai lehetőségekről, a nyelv szemantikájáról, valamint a kontextuális szituációról (ez a pragmatikai információ). A mintaszintetizáló az összes információt felhasználja a lehetséges értelmezés létrehozásához. Az összes ismeret egy helyen gyűlik össze, az olvasási folyamat ezeknek az ismereteknek az egyidejű alkalmazása. RUMELHART a mintaszintetizáló szerepét hangsúlyozza (*pattern synthesizer*), másik neve üzenetközpont (*message center*).

A JUST-CARPENTER-féle modell.⁸ Az interaktív modellek változata, mint a közlemény címe is mutatja, az egész olvasási folyamatot kívánja modellálni, a szem fixációjától a megértésig. Abból indulnak ki, hogy a szem minden egyes szót fixál, kivéve néhány gyakori funkciósót; a fixációs idő személyenként nagyon különböző lehet, s függ a szavak ismertségétől is. A modell a feldolgozás fázisait mutatja, ezek: a szó kódolása, a lexikális hozzáférés, a szemantikai szerepek kijelölése, az adott mondat információjának viszonyítása a megelőző mondat információjához, valamint a háttértudáshoz. A modell a folyamatot és a szerkezetet is mutatja.

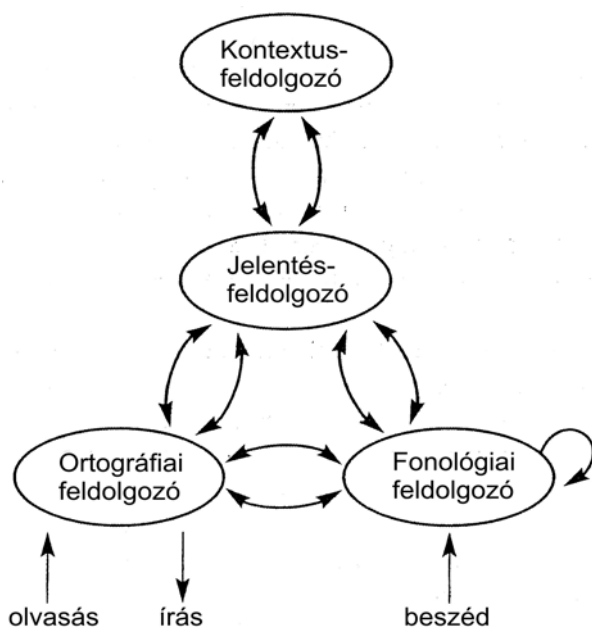
⁸ JUST, MARCEL ADAM – CARPENTER, PATRICIA A. (2004) A theory of reading: from eye fixations to comprehension. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1182–1218.

A bal oldali oszlopban az olvasás fokozatai vannak, végrehajtásuk sorrendjében. A hosszú távú memóriában történik az ismeret tárolása, beleértve annak a folyamatnak az ismeretét, melyet a bal oldalt látható fokozatok végrehajtásában használnak. A munkamemória közepén összekapcsolja a hosszú távú memóriát és a megértési folyamatokat. Ezeket az olvasási folyamatokat viszonylag könnyű megállapítani, annál nehezebb meghatározni a folyamatok jellemzőit, egymáshoz való viszonyait, és hatásukat az olvasási teljesítményre. A megértési folyamatok természete mindig attól a nagyobb egységtől függ, amelybe bele vannak ágyazva.



MARILYN JAGER ADAMS: a szófelismerés és az olvasás kapcsolatának modellje.⁹ A szófelismeréssel sokan foglalkoznak, amíg nem tárjuk fel minden részletét, nem lehet tovább lépni — írja ADAMS. Az egész folyamatnak a szófelismerés csak kis része, de ha nem jók a részek, nem jó az egész sem. Mit csinálnak a gyakorlott olvasók? Gyorsan és könnyedén olvasnak, öt szót másodpercenként.

Adams az interaktív modelleket tartja a legjobbaknak. Ezek sem bottop-up, sem top-down modellek, hanem azt mondják, hogy a folyamatok szimultán aktívak és interaktívak, szimultán bocsátják ki és helyezik el az információt egymáshoz és egymástól. A lényeg az, hogy egyik egység sem uralkodik a másik felett, hanem együttesen működnek úgy, ahogyan az olvasó előzetes tudása és tapasztalata irányítja. Az interaktív modellt alkalmazza tehát a szófelismerésre (537).



Az ortográfiai feldolgozó képviseli az olvasó ismeretét a szó vizuális képeről. Ezen belül az egyes betűket jellegzetes jegyeik képviselik, a nyomtatott szót pedig a betűk egymáshoz kapcsolódó sora. A jelentésfeldolgozóban az ismerős szavak úgy vannak képviselve, mint egyszerű jelentéselemek kötelékei, kiejtésük pedig a fonológiai feldolgozóban van képviselve mint beszédhangok összessége. Az egyes egységek közötti asszociáció nem a feldolgozón múlik, hanem a közöttük lévő, ta-

⁹ ADAMS, MARILYN JAGER (2004) Modeling the connections between word recognition and reading. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition.* Newark, Delaware, International Reading Association, 1219–1243. (Eredeti közlés: 1994.)

pasztalaton alapuló kapcsolaton. A kapcsolat szilárdsága az ismétléstől függ. Ezek a kapcsolatok felelősek a folyékony olvasásért és szöveg koherenciájáért.

A gyakorlott olvasó, amint a fixáció során felismeri a szó betűit, aktiválja a betűzési mintát, a kiejtést és azt a jelentést, amely oda illik. Egyúttal, felhasználva a szöveg teljesebb ismeretét, a kontextusfeldolgozó a lehetséges rivális jelentések felé lendül, s biztosítja az üzenet koherenciáját. Közben minden egyes feldolgozó megerősíti a szó azonosítását, továbbítja a többihez, s ha a hipotézisek megegyeznek, akkor a megoldás gyors, és meg van erősítve.

Ily módon a gyorsaság és a folyékonyság az érett olvasó rendszerének kialakult tulajdonsága. A szófelismerés a nyomtatott szóval kezdődik, felgyorsul a feldolgozókon belül és közöttük, s a gyakorlott olvasó csaknem automatikusan és szimultán fér hozzá a betűzéshez, a hanghoz, a jelentéshez és az ismerős szavak kontextuális szerepéhez. A gyorsaság és a folyékonyság nemcsak következménye a gyakorlott olvasásnak, hanem szükséges művelet az olvasás eseményében.

Az olvasás tájképmodellje.¹⁰ A pontos elnevezés: **a szövegértés és a szövegre való emlékezés tájképmodellje.** A szerzők: PAUL VAN DEN BOEK, MICHAEL YOUNG, YUHTSUN TZENG, TRACY LINDERHOLM. Ez viszonylag kései, 1999-es modell, a szerzők a kognitív modellek harmadik generációját képviselik. Azt írják le, hogy az olvasás közben létrejövő kognitív folyamatok hogyan teszik lehetővé a memóriareprezentáció kialakulását. A lényege ennek az elméletnek: hogyan fluktuálnak a fogalmak és az állítások az olvasás folyamatában akkor, amikor aktiválódnak. Azt ragadják meg, hogy az aktivációk tájképe hogyan jön létre a memóriareprezentációban.

A kognitív kutatás első generációja azt vizsgálta, hogy mi befolyásolja az olvasó szövegre való emlékezését. Ezekre a kutatásokra erősen hatott PROPP könyve a narratíva szerkezetéről (*A mese morfológiája*). A modellek egy csoportja a top-down hatást vizsgálja memóriára; ide tartoznak azok a kutatások, melyek a történetgrammatikát (*story grammar*), a forgatókönyvet (*script*) vizsgálják az elbeszélő szövegeken, valamint azok a modellek, melyek az ismeretközlő szövegek hierarchikus szerkezetét vizsgálják. A modellek másik csoportja a bottom-up hatásokat elemzi, a szövegszerveződést; ide tartoznak azok a kutatások, melyek az olvasó következtetéseit vizsgálják.¹¹ A kognitív kutatás második generációjának célja magának az olvasási folyamatnak a felderítése volt, az érdekelte őket, hogy az olvasó

¹⁰ BROEK, PAUL VAN DEN – YOUNG, MICHAEL – TZENG, YUHTSUN – LINDERHOLM, TRACY (2004) The landscape model of reading: Inferences and the online construction of a memory representation. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association. 1244–1269.

¹¹ KINTSCH, WALTER – DIJK, TEUN VAN (1978) *Towards a model of text comprehension and production*. Psychological Review, 85, 363–394; DIJK, TEUN A. VAN – KINTSCH, WALTER (1983) *Strategies for discourse comprehension*. New York, Academic Pres.

valójában mit csinál, amikor keresztülhalad a szövegen. Arra az egyensúlyozó tevékenységre összpontosítottak, amit az olvasó végez: egyrészt következtet avégett, hogy megértse a szöveget, másrészt számolnia kell a munkamemória — ami ezt a tevékenységet végzi — korlátozott kapacitásával. Az 1990-es évek közepén jelentkezett az új generáció. Érdeklődésének középpontjában a megértés folyamatai és memória-reprezentációjuk áll, s ami a legfontosabb: kettőjük viszonya. Ez a viszony összetett és kétirányú, a memória-reprezentáció folyamatosan alakul, ahogyan az olvasó halad a szövegben, ugyanakkor a memória-reprezentáció is segíti a következő szövegrész megértését. Az új információ megértése naprakésszé teszi a memória-reprezentációt, ez viszont befolyásolja a következő megértést. A térképmodell ezeket a folyamatokat és kölcsönhatásokat próbálja megragadni. Azt hangsúlyozzák a szerzők, hogy az olvasási folyamat — a fluktuáló aktivációk térképe.

Az olvasó fogalmakat aktivál, mégpedig négy forrásból: az éppen olvasott szövegből, a megelőző olvasási ciklusból, a régebbi olvasási ciklusokból, végül háttértudásából. Ezeken az olvasó úgy halad végig, ahogyan a komputer, a konnektionista modell szerint. A végeredmény a szöveg koherens mentális reprezentációja. Ezt a későbbiekben fel lehet idézni.

Ebben a tanulmányban narratív szöveget vizsgáltak, de a szerzők szerint ez a modell alkalmazható a többi szövegtípusra, sőt a televíziós programokra vagy a filmekre is.

A kettős kódolású modell. (*Dual Coding Theoretical Model, DCT*) MARK SADOSKI és ALLAN PAIVIO fejlesztette ki.¹² A DCT a megismerés általános modellje, melyet később az olvasáshoz alkalmaztak. Eredetileg arra fejlesztették ki, hogy magyarázatot adjon a memóriát érő verbális és a nem verbális hatásokra. Az olvasásra azért terjesztették ki, hogy magyarázatot adjanak a megértésre, valamint az írásbeli szövegalkotásra.

Az olvasás is megismerő tevékenység, ezért indokolt a kogníció általános modelljének alkalmazása az olvasásra. Érzékelünk, felismerünk, értelmezünk, megértünk, elfogadunk és emlékezünk az információra, akár szöveg, akár nem szöveg. A kogníció az olvasásban az általános kogníciónak olyan speciális esete, mely az írott nyelvet foglalja magába. A DCT értéke, hogy összetett magyarázatot ad a dekódolásra, a megértésre és a válaszra. A szerzők szerint ugyanis az addigi olvasáselméletek az olvasás egyik vagy másik aspektusára összpontosítanak, nem az egész folyamatra. Azonos DCT-elvek alkalmazhatók a graféma-fonéma megfelelésekre, a szójelentésre, a grammatikára, a szövegepezódok mentális modelljeinek a kiépítésére, sőt a szövegre adott, a képzeletből eredő válaszokra is.

¹² SADOSKI, MARK – PAIVIO, ALLAN (2004) A Dual Coding theoretical model of reading. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1329–1362.

A DCT premisszája az, hogy minden mentális reprezentáció külső tapasztalatokból származik. Ezek nyelvek és nem nyelvek lehetnek. Különböző tulajdonságaik két elkülönült mentális rendszert vagy kódot fejlesztenek ki: az egyik a nyelv képviseletére és feldolgozására van specializálódva (verbális kód), a másik a nem nyelvi dolgok és események feldolgozására (nem verbális kód). Ez utóbbit gyakran képi rendszernek vagy kódnak nevezik (*imagery system*), mert működése magába foglalja a mentális képek létrehozását, analízisét és átalakítását. Mindegyik kódnak megvannak a sajátos egységeik és hierarchikus rendszerük. A két kód együttesen magyarázza meg a nyelv ismeretét és a világ ismeretét.

A két mentális kódot és az öt érzékelési módozatot a következőképpen ábrázolják:

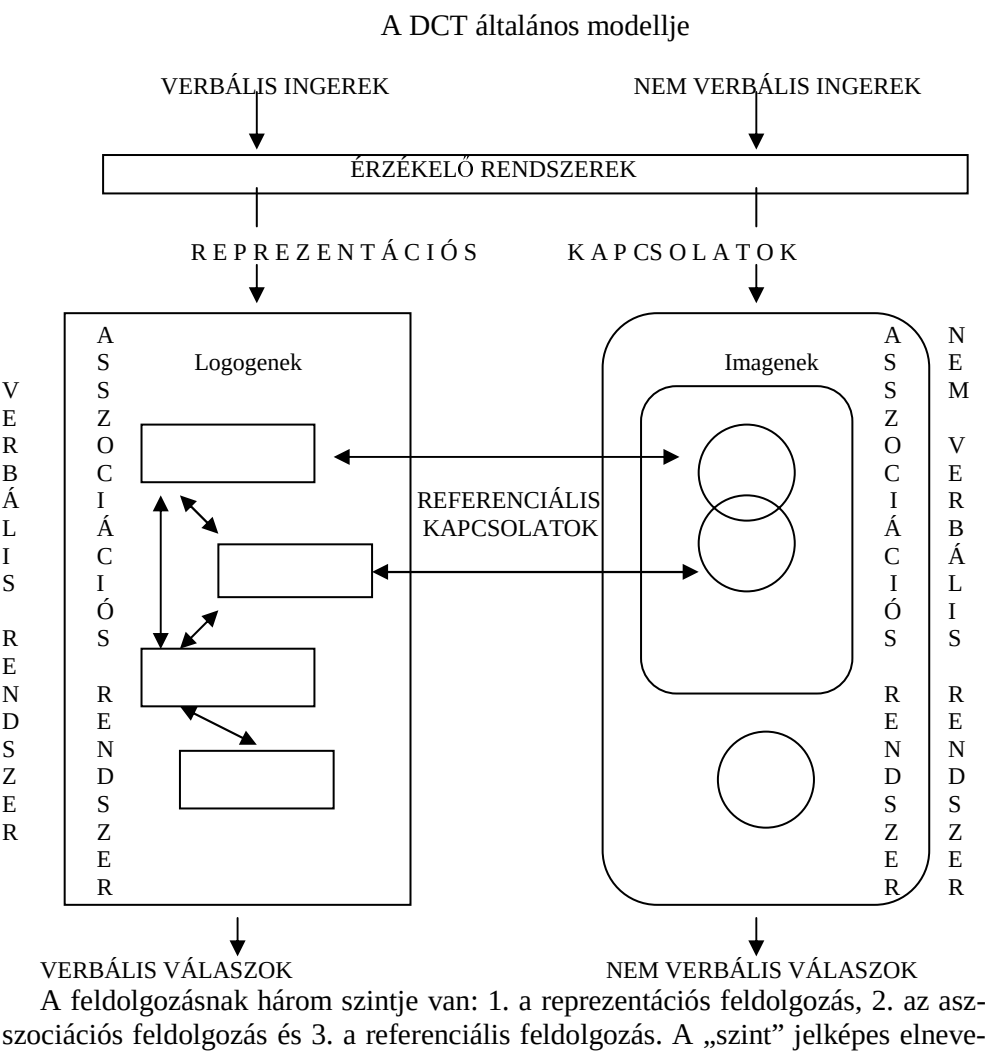
Érzékelési módozatok	Mentális kódok	
	Verbális	Nem verbális
Látási	látott nyelv (írás)	látott dolgok
hallási	hallott nyelv (beszéd)	környezeti hangok
tapintási-mozgási	kézírás, Braille	a dolgok „érzése”
ízlelési	–	ízemlékek
szaglási	–	szagmemlékek

A kognitív elméletek meg szokták határozni a kogníció alapegységeit vagy „építőköveit”. Ez az alapegység a verbális rendszerben a *logogen*, a nem verbális rendszerben az *imagen*. Ezek az elnevezések inkább csak szakzsargon szavai, melyek arra a módra vonatkoznak, ahogyan az agy reprezentálja a különböző típusú információt, a DCT azonban konkrét, de nem statikus egységeknek tekinti őket. Annak ellenére, hogy a memória reprezentációinak van bizonyos állandóságuk, ezek rugalmasak és fejlődők, például a szókincs is állandóan gazdagodik.

A *logogen* bármi, ami nyelvi egység. Vannak vizuális logogenjeink az írott betűkre, szavakra, szerkezetekre; hallási logogenjeink a fonémákra, a kiejtett szavakra és szerkezetekre; tapintási-mozgási logogenjeink a nyelv kiejtett, írott vagy jelelt egységeire. A beszédben a fonémák logogenjei a hallott és a mozgási formához közel reprezentálódnak, vagyis a fonéma úgy is reprezentálódik mint a beszédszervek fizikai artikulációja, és úgy is, mint a hallott hang. Az imagenek sajátos módozatok, különböző nagyságúak lehetnek, szintén rendszerbe szerveződnek.

Ezeket a reprezentációkat különböző módokon lehet aktiválni. A logogenek közvetlen érzékeléssel aktiválódnak, például a nyomtatott nyelv látásakor. Az imagenek az ismerős tárgyak nézésekor aktiválódhatnak. Ám mindegyik mentális reprezentáció aktiválódhat indirekt módon is, például amikor spontán módon alkotunk imagent egy szóhoz vagy a megnevezzük a dolgokat. Mind a belső, mind a külső kontextus létrehozhatja a nyelvet vagy a képzetet. Ha nézünk egy baseballütőt, ak-

kor indirekt módon aktiválódnak a vele asszociatív viszonyban lévő logogenek, a kesztyű, a sapka, a játék stb. Ezek a szavak viszont aktiválják a kapcsolódó image-
neket. A külső kontextus korlátozhatja az aktivált készletet. Ezért mind a bottom-
up, mint a top-down bevitel aktiválhatja a mentális reprezentációt, mégpedig in-
teraktív módon. Amikor egy forrásból elegendő a bevétel, a reperezentáció aktivá-
lódik. Az elegendő bevétel a bevétel erősségétől vagy gyakoriságától függ. Ezt sok
elmélet tanítja, a DCT azért egyedülálló, mert hangsúlyozza a mentális reprezentá-
ció verbális és nem verbális voltát.



zés, mert az asszociációs és a referenciális feldolgozás ugyanazon a szinten szétterjedő aktiváció, de más kódokat foglal magában.

A reprezentációs feldolgozás a logogenek vagy az imagenek kezdeti aktivációja. Ezen a szinten egyszerűen valami ismert dolognak a felismerése történik, és nem szükségszerűen foglalja magában a jelentés megértését. A reprezentáció aktiválása az ingertől és az egyéni különbségektől függ. Olvasáskor az inger a szöveg jellemzőinek összessége, az egyéni különbségekhez tartozik az olvasási képesség, a háttértudás, az oktatás stb. Ennek következtében a vizuális logogenek aktiválása magában foglalja a nyomtatott forma olvashatóságát, azt, hogy az olvasó számára mennyire megszokottak a szó vizuális jellemzői és sorrendjük, valamint a kontextusnak bármely támogató hatását. Ha a vizuálisan felismert szó ismerős a beszédből, akkor kapcsolódik a hallási-mozgási logogenhez, mely azonnal aktiválódik. Mindez a másodperc milliomod része alatt történik, és valószínűleg tudatos figyelem nélkül. Ha a vizuálisan felismert szó nem ismerős, akkor az alsóbb szintű vizuális és fonológiai logogenek aktiválódnak, például a betűkombinációk, s ez több időt és figyelmet vesz igénybe. Az aktivációnak ez a foka magasabb rendű feldolgozást indíthat el a szófelismerésben. Másrészt a gyakorlott olvasó az ismerős szerkezeteket felismerheti egyetlen pillanat alatt.

Az asszociációs feldolgozás egy szétterjedő aktivációt foglal magában, a jelentés megértésével azonosíthatjuk. Ez azt jelenti, hogy a kontextusnak megfelelő jelentésmező aktiválódik. A referenciális feldolgozás is szétterjedő aktiváció azok között a kódok között, amelyek a jelentés megértésével kapcsolatosak. Az olvasásban ez azt jelenti, hogy az aktivált logogenek viszont imageneket aktiválnak ugyanolyan módon, ahogyan a többi logogent aktiválják. Ez azt jelenti, hogy nem csak egyetlen referenciális megfelelés van. A baseballütő referenciája lehet egy faütő is, egy alumíniumütő is. Egy aktivált logogen kiterjesztheti az aktivációját egy vagy több imagenre a nem verbális rendszerben, az asszociációk működhetnek a nem verbális rendszerben, s azután visszatérnek a verbális rendszerbe, s ott még több imagent aktiválhatnak. Ily módon, a terjedő aktiváció a kódokon belül és a kódok között meghatározza és kidolgozza a nyelv jelentését. A mentális képek konkrét érzékelhető tartalmat adnak a jelentésnek. (Szeretnék a szemantikai háromszögre utalni, l. 460, tulajdonképpen ennek ismeretében jobban megértjük a fenti elméletet. A macska szó referenciája lehet egy kedves macska, de lehet egy agresszív macska is, s a különböző referencia különbözőképpen hat vissza a tudattartalomra. Magának a macska szónak az aktiválásakor megmozdul az egész jelentésmező, mondjuk az összes macskafajta, a „nagyobbacskák” is. A szóaktiváláskor létezik egy versengési elv, s az agy a kontextusnak megfelelő egységet választja ki. Tulajdonképpen az egész mező aktiválódásával tudjuk megmagyarázni a kontaminációkat.)

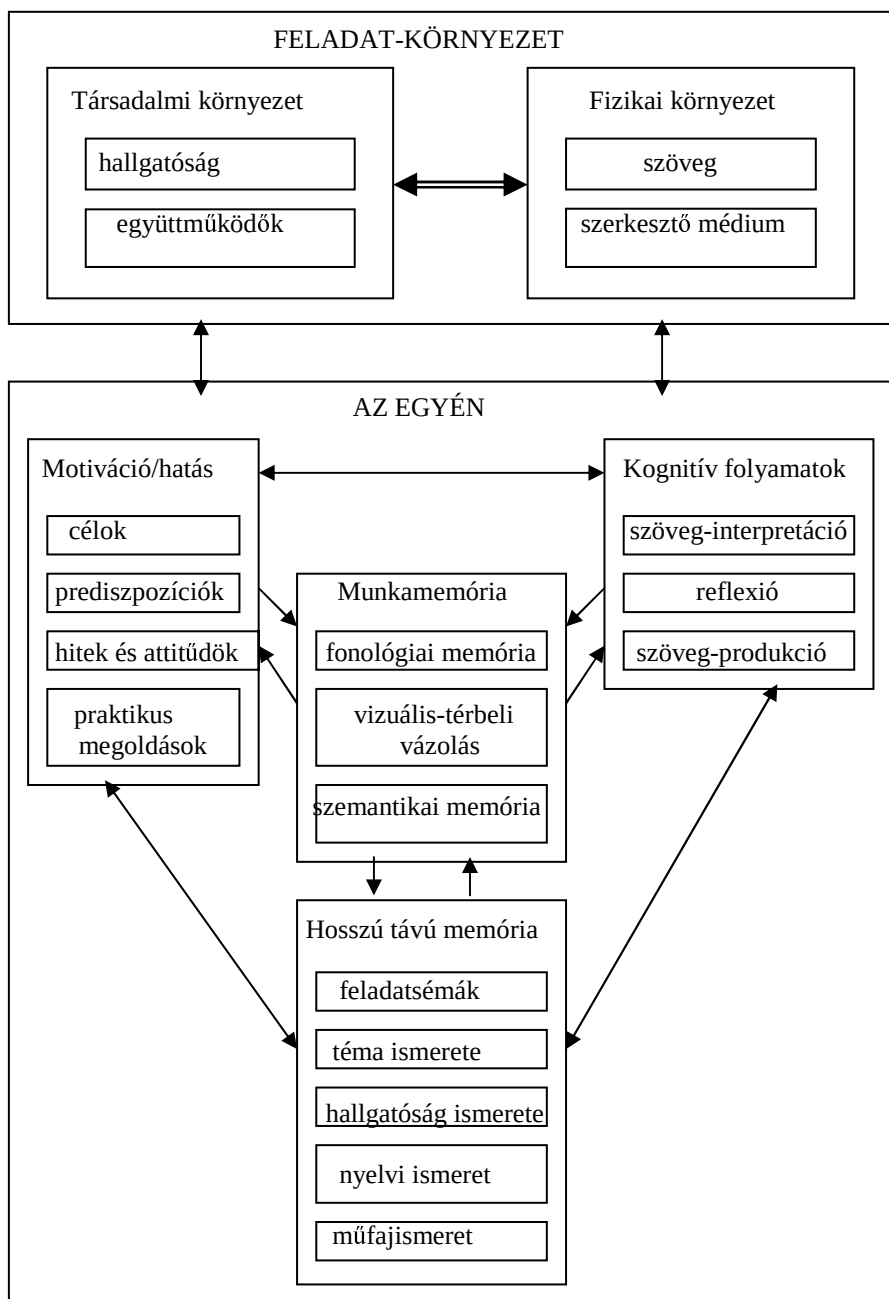
A fenti ábra ezeket az egységeket és folyamatokat mutatja. A verbális és a nem verbális ingereket felfogja az érzékelő rendszer, a logogenek és az imagenek aktíválódnak. A verbális rendszer ábrázolása a logogenek hierarchikus és szekvenciális elrendezését mutatja. Ezek az egységek speciálisak és különböző méretűek, a kis logogenek a grafémák vagy a fonémák reprezentációi, a nagyobb logogenek a vizuális szavak vagy hallási-mozgási kiejtései stb. Az asszociatív viszonyt a nyilak mutatják, sokféle van: grafofonemikus asszociációk (b-/b/), összetett szavakra, közismert szavakra való asszociációk, szinonimákra és antonimákra való asszociációk stb. A nem verbális rendszer ábrázolása az imagenek egymást átfedő és egymásba beépülő sorozatát mutatja. A referenciális kapcsolatokat nyilak mutatják, melyek a két kódrendszer között futnak. A verbális és a nem verbális válaszokat úgy ábrázolja a modell mint kimeneteket.

Ez a modell természetesen leegyszerűsíti a folyamatokat. A kognitív pszichológia terminusait használja. Lényege a verbális és nem verbális rendszer, valamint a jelentés és a referencia figyelembe vétele.

Az írás modellje.¹³ JOHN HAYES modellje. Ez a HAYES–FLOWER-MODELL (1980) újra fogalmazása. A revíziót természetesen az új kutatások tették szükségessé. Ennek a modellnek két fő összetevője van: a feladat-környezet és az egyén. A feladat-környezet a következő összetevőkből áll: társadalmi összetevő (magában foglalja a közönséget, a társadalmi környezetet és olyan szövegeket, amelyeket az író olvashat írása közben); a fizikai összetevő (magában foglalja az író által létrehozott szöveget és az írást segítő eszközt, például a szövegszerkesztőt). Az egyén a következőket foglalja magában: motiváció és hatás, kognitív folyamatok, munkamemória és hosszú távú memória. A modell úgy fogható fel, mint egy egyéni-környezeti modell (és nem szociális-kognitív modell). Az írás a kognitív, hatásbeli, társadalmi és fizikai feltételek kombinációjától függ. Olyan kommunikatív tevékenység, amely társadalmi kontextust és médiumot igényel. Teremtő tevékenység, melyhez motivációra van szükség; intellektuális tevékenység, mely kognitív folyamatokat és memóriát igényel.

A szerző négy jellemzőt emel ki. Először: a hangsúly a munkamemória középponti szerepén van, ez a legfontosabb jellemző. Másodszor: a modell magában foglal mind vizuális-térbeli, mind nyelvi reprezentációkat. A tudományos folyóiratokban, tankönyvekben grafikonok, táblázatok és képek vannak, melyek lényegesek a megértésben. Harmadszor: a motivációnak és a hatásnak nagy a jelentősége, középponti szerepet játszanak az írás folyamatában. Végül, a kognitív folyamat magában foglalja az interpretációt, a reflexiót stb.

¹³ HAYES, JOHN R. (2004) A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1399–1430.



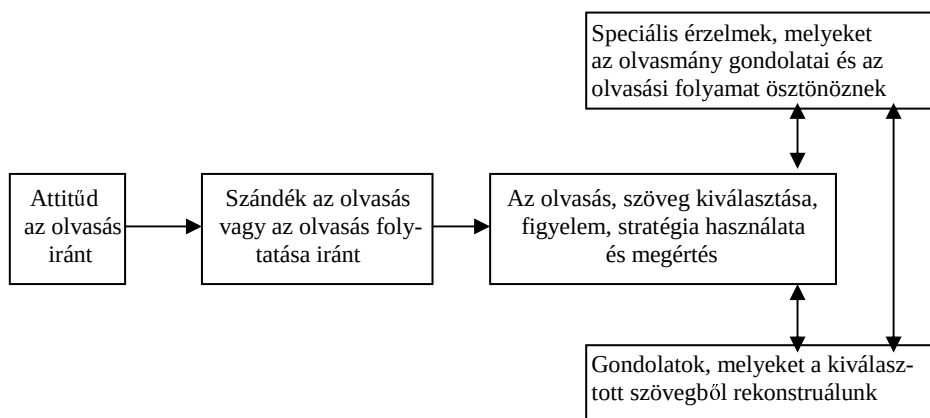
Attitűd-modell:¹⁴ az attitűd hatása az olvasásra és az olvasástanulásra, GROVER C. MATHEWSON modellje. A tanárok mindig fontosnak tartották az attitűdöt, az érdeklődést és az érzelmeket az olvasásban, a kutatók azonban keveset foglalkoztak ezekkel a fontos szempontokkal. A *Handbook of Reading Research* köteteiben nincs az attitűddel, motivációval, érdeklődéssel foglalkozó tanulmány. Ennek a hiánynak az lehet az oka, hogy jelenleg a kognitív folyamatok vannak az érdeklődés középpontjában, s a szociálpszichológia foglalkozik inkább az attitűddel. A szerzőnek vannak korábbi modelljei (1976, 1985), ezeket revideálta 1994-ben.

Az attitűd definiálása problematikus, a hangsúlyok hol az értékelő magatartáson, hol a cselekvésen, hol az érzelmeken vannak, pedig mindhárom összetevő fontos. Az értékelés a kognitív összetevő, az érzelem az affektív összetevő, a cselekvésre való készenlét a konatív összetevő. Az attitűd nem hat közvetlenül a magatartásra, hanem a szándék közvetítésével. Az olvasás iránti attitűd előbb egy szándékot hoz létre, s ez vezet az olvasáshoz. A szándékot külső motiváló tényezők és belső érzelmek befolyásolják.

Az olvasás iránti kedvező attitűd befolyásolja az olvasási szándékot, ez az olvasási szándék befolyásolja az olvasást, az olvasás pedig gondolatokat és érzelmeket hoz létre. A modell azt is megmutatja, hogy az olvasó felhasználja az előzetes gondolatokat a szövegből nyert jelentés rekonstruálásához. A modell utolsó részében szerepelnek az előzetes gondolatok is, valamint az új gondolatok is. Ez olyan tudásstruktúra, amely egyrészt hozzájárul az olvasáshoz, másrészt az olvasási folyamat eredményeként jön létre. A gondolatok speciális érzelmeket hoznak létre, ezeket mutatja az ábra jobb oldali felső része, az érzelmek pedig új gondolatokat hozhatnak létre. A modell jobb oldali része a gondolatok és az érzelmek dinamikus interakcióját ábrázolja, amely interakció az olvasási folyamat közben zajlik.

A speciális érzelmek nem azonosak azokkal az érzelmeikkel, melyek az attitűd-höz vagy a szándékhoz kapcsolódnak. A speciális érzelmek a szöveg bizonyos szavaira és mondataira adott válaszok. Ezek az érzelmek viszont — ha eléggé erősek — befolyásolhatják az olvasó attitűdjét.

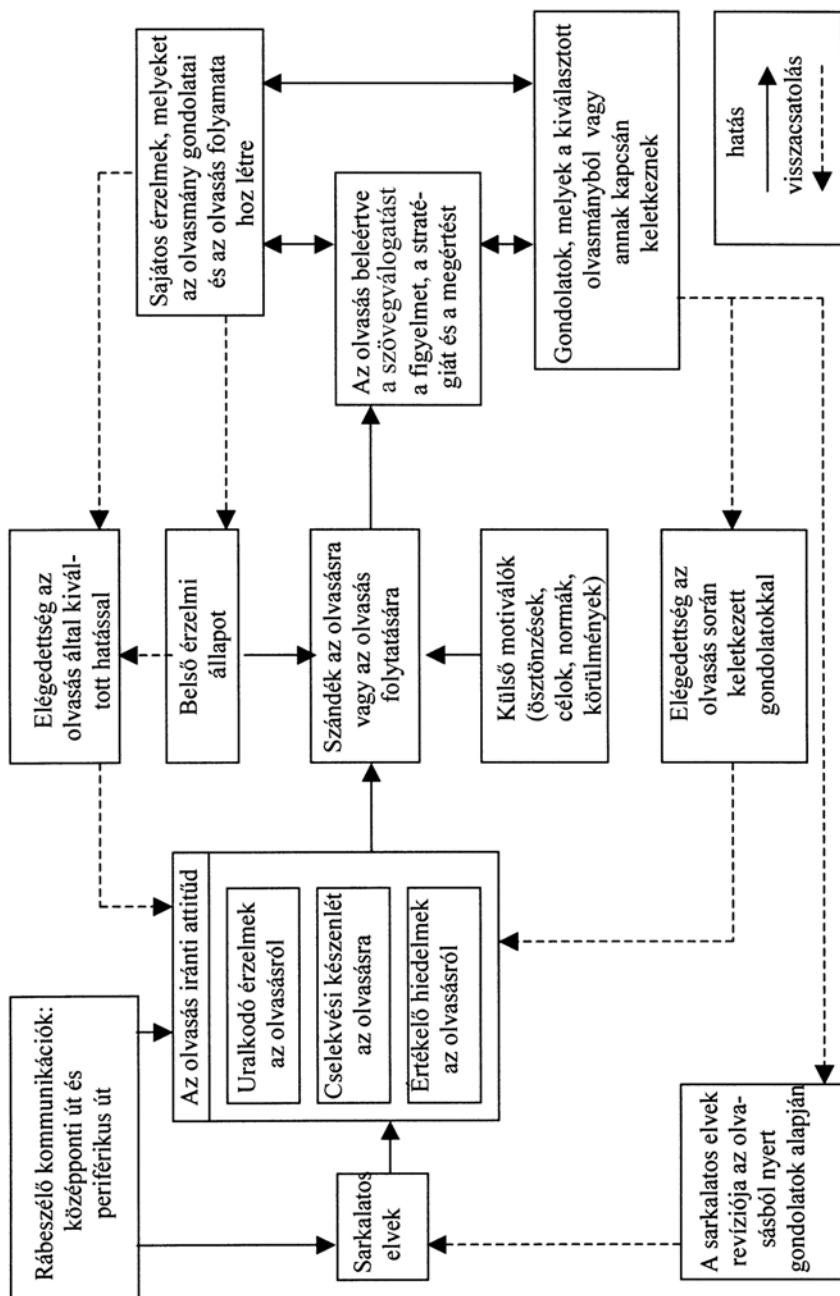
¹⁴ MATHEWSON, GROVER C. (2004) Model of attitude influence upon reading and learning to read. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1431–1461.



Nagyon fontos szerepe van a meggyőzésnek az attitűd alakításában. A gyerekek nemigen szeretnek ismeretközlő szövegeket olvasni, a tanárnak meg kell győznie őket az ismeretközlő szövegek hasznáról, s így módon alakítania kell az attitűdöt.

Az attitűd modellt az esettanulmányokhoz lehet jól alkalmazni, illetőleg az esettanulmányokat inspirálja. (Megjegyzendő, hogy az esettanulmányok a reader response-elmélet hatására sokasodtak meg, l. 473)

Az attitűd hatása az olvasásra és az olvasástanulásra



Az olvasó, a szöveg és a tanár: szociokognitív interaktív modell.¹⁵ ROBERT B. RUDELL és NORMAN J. UNRAU modellje, a cím ROSENBLATT könyvére alludál: *The Reader, the Text, the Poem*. Ez a modell is — mint a megelőző attitűdmodell — az új, tranzakciós paradigmához tartozik. Az olvasási folyamatot nemcsak az olvasó, hanem a tanár szempontjából is vizsgálja. Célja annak a magyarázata, hogyan megy végbe az olvasási folyamat az osztálytermi kontextusban, ezért a szerzők három tényezőt vizsgálnak: az olvasót, a szöveget és a tanárt (a szöveg fogalmába beleértik az osztálytermi kontextust is). Több diszciplínára támaszkodnak, ilyenek: az antropológia, a szociolingvisztika, a kognitív pszichológia, az irodalomelmélet, ám elsősorban az új tényezőre: a szociális kontextus vizsgálatára összpontosítanak. A következő feltevéseket fogalmazzák meg: 1. Az olvasók — a kezdők is — aktív véleményalkotók és tesztelik hipotéziseiket. 2. A nyelvi és az olvasási teljesítmény szoros kapcsolatban van az olvasó környezetével. 3. A nyelvi és az olvasási tevékenység mögötti ösztönző erő az olvasónak az a szükséglete, hogy jelentéshez jusson. 4. A szóbeli és az írott nyelvnek a fejlettsége — mely befolyásolja a gondolkodási folyamatot — közvetlenül hozzájárul az olvasási képesség fejlődéséhez. 5. Az olvasó nemcsak az írott szövegből alkotja meg a jelentést, hanem az eseményekből, a beszédből, a viselkedésből, amikor is „olvassa” azokat a gesztusokat, szimbólumokat, jeleket és jelzéseket, képeket, amelyek a szociális és kulturális környezetéhez tartoznak. 6. A szövegeket állandóan újra felfedezi az olvasó, amikor különböző értelmezéseket konstruál egy hermeneutikai körben. A szöveg jelentése dinamikus, nem statikus, mivel az egyén, a szöveg és a kontextus változik és kölcsönösen hat egymásra. 7. A tanár szerepe kritikus a szöveg jelentésének megbeszélésében és a jelentés alkotásának megkönnyítésében, valamint a tanterem szociális kontextusában.

A modellnek három része van: az olvasó, az osztálytermi kontextus és a tanár. A modellnek sok összetevője van, mindent megpróbál átfogni, amit csak tudunk az olvasásról.

A modell első nagy eleme az olvasó tevékenységét ábrázolja. Ez is több részből áll. Az első rész címkéje: *előzetes vélekedések és tudás (prior beliefs and knowledge)*. Az olvasó szempontjából lényegesek az előzetes életpasztalatok, az előzetes vélekedések és tudás. Ez az összetevő két részből áll, ezek: 1. érzelmi állapotok, ide tartozik számos tényező, a motivációtól a személyes értékekig és vélekedésekig az olvasásról és az iskoláról általában; 2. kognitív állapotok, ide tartozik a nyelvismeret, a szóanalizálási készségek, a szövegalkotó stratégiák, a társadalmi és az osztálytermi interakciók megértése.

¹⁵ RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. (2004) Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1462–1521.

A második rész címkéje: *a tudás felhasználása és ellenőrzése (knowledge use and control)*. Az olvasó képességét a következő tényezők jelentik: a jelentés megalkotása, monitorozása és bemutatása. A tudásépítés folyamatát a cél és a terv irányítja, s közben az olvasó előhívja a „raktárából” előzetes vélekedéseit és tudását. A szöveg bemutatása az olvasó agyában kezd formálódni, reflektál az olvasó szövegértelmezésére, amely a szövegen alapul és olyan tényezők befolyásolják, mint az osztálytársakkal és a tanárral folytatott megbeszélés. Ezt a bemutatást ellenőrzi és figyelni (monitorzza) az olvasó „végrehajtója és monitorja” (*reader executive and monitor*). Az előzetes vélekedéseket és tudást arra használja az olvasó, hogy segítsenek igazolni vagy elvetni vagy felfüggeszteni az új interpretációt.

A harmadik rész címkéje: *a jelentés megalkotásának eredményei (outcomes of meaning construction)*. Egy szöveg és az osztálytermi interakció bemutatja az olvasó agyában létrejött jelentést. Ezeknek az eredményeknek sokféle formájuk lehet: lehet új szemantikai vagy lexikális tudás, lehet a szöveg interpretálása, lehet az attitűdök, az értékek és a vélekedések megváltozása.

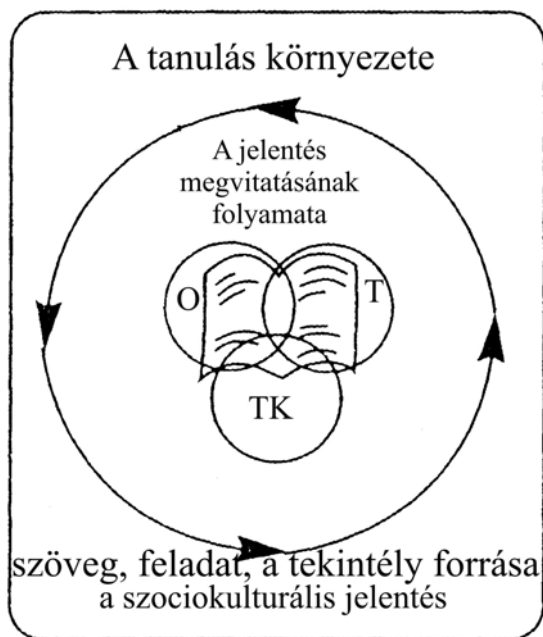
A tudás felhasználása és a kontroll a „szíve” a tudásépítő folyamatnak.

A modell második nagy eleme a tanár tevékenységét ábrázolja, ez mintegy tükröke a diák tevékenységének, de csak részben. A tanár *előzetes vélekedései és tudása* tartalmazza az élettapasztalatán alapuló érzelmi és ismereti állapotokat. Az érzelmi állapotokba a következők tartoznak: az oktatásról alkotott vélekedései és elvei, továbbá az iránti motivációja, hogy érdekeltté tegye tanítványait, alkalmassága a tanításra, szociokulturális értékei és vélekedései. A tanár kognitív állapota (*cognitive conditions*) a tárgyi és a tanítási tudást egyaránt jelenti, ez utóbbi a következőkből áll: az olvasók jelentésalkotó folyamatának az ismerete, a tanítási stratégiák ismerete, az emberek és a világ ismerete.

A tanár esetében a tudás felhasználása és ellenőrzése (*knowledge use and control*) a tanítási döntéshozó folyamatokat jelenti (*instructional decision-making process*). Ide tartozik az általános oktatási cél, mely a megelőző tudások, a megelőző vélekedéseken és az adott helyzeten alapul. Ez az általános cél irányítja a speciális célokat, tervezéseket, stratégiákat.

Amint megkezdődik a tanítás, a tanár elméjében létrejön a tanítás reprezentációja, s reflektál olyan tényezőkre, mint az osztálybeli tevékenységek, az oktatási stratégiák, lebonyolítási technikák és a jelentés létrehozása. A tanár mindezt létrehozza és monitorozza, ellenőrzi a célokat és megvalósításukat. Előzetes vélekedései és tudása alapján vannak információi a motivációról, a tanítási stratégiákról, és a tanítványok jelentésalkotó folyamatáról. Ez a folyamat a kitűzött cél mentén zajlik, ha nem, akkor javítani kell a kitűzött célon, vagy teljesen meg kell változtatni. Az oktatási döntéshozó folyamat eredményei (*outcomes of instructional decision making*) az új szemantikai-lexikai tudástól a szöveg interpretálásáig terjednek.

A modell harmadik összetevője a szöveg és az osztálytermi kontextus (*text and classroom context*), ez látható az ábra közepén.



O = olvasó

T = Tanár

Tk = a tanterem közössége

Ez az a tanulási környezet, amelyben a jelentés megbeszélésének a folyamata végbemegy (*meaning-negotiation process*). Ez a folyamat akkor kezdődik, amikor az olvasó először találkozik (*interact*) a szöveggel, és amikor létrejön a jelentés egyesülése a olvasó, a tanár és az osztályközösség között. Tulajdonképpen egy felelősségteljes osztálytermi kontextust próbálnak meg a szerzők leírni, melyben a tanítványok és a tanár együtt beszélgetéssel alakítják ki a jelentést. Ehhez az szükséges, hogy a tanár érzékeny legyen a tanulók által létrehozott jelentések megértésére; négyféle ilyen jelentést különböztetnek meg: a szöveg, a feladat, a tekintélyforrás jelentése, valamint a szociokulturális jelentés. Megbeszélhetik a célt és a terveket (*knowledge use and control*), előhívják a háttér tudást (*prior beliefs and knowledge*), párhuzamosan monitorozzák a jelentés kialakításának folyamatát. Ez a megbeszélés közvetlenül befolyásolja a mind az olvasó eredményeit, mind a tanár döntéshozását.

Összefoglalásul azt állapíthatjuk meg, hogy az olvasási modellek sokat változtak az eltelt emberöltő alatt. Egyrészt kialakultak a bottom-up, a top-down és az interaktív modellek. Úgy tűnik, hogy az interaktív modellek elfogadottsága általánossá vált, s az újabb modellek az interaktív modellt részletezik, finomítják, vagy pedig egy más szempontú modellbe építik be az interaktív modellt. Nemcsak mechanikus bővítésről van szó, hanem szemléletváltásról: a tranzakciós szemlélet a létrehozott jelentést az olvasó, a szöveg és a kontextus kölcsönhatásának eredményeként magyarázza. Ez a szemlélet bekapcsolja a szociális tényezőket, a kutatásba pedig bevonja az esettanulmányokat.

EPILOGUS

Azzal a megállapítással indítottam el ezt a könyvet, hogy bajban van az olvasás, s ezt mindnyájan tudjuk; nemcsak itthon közismert ez a tény, hanem a nagyvilágban is. A bajnak több oka is lehet, legalább hármat kiemelhetünk. Általában csökken az olvasási kedv, mégpedig a vizuális kultúra szétterjedése miatt; a Gutenberg-galaxis, vagyis az írásbeliség visszaszorulásától félnek, azt jósolva, hogy ez a folyamat az emberi gondolkodásra is negatívan fog hatni. Mélyül a szakadék a társadalmi rétegek között, egyre nagyobb a különbség a jobb módúak és a szegények között, s a szegénységhez társul a tudatlanság; számos vizsgálat a funkcionális analfabetizmus okát a rossz körülményekben látja. Végezetül nem tagadhatjuk le, hogy a kezdeti olvasástánítási módszerekkel is gond van. Nemigen akadályozhatjuk meg a vizuális kultúra nyomulását (bár közvetve kifejthetünk valamiféle ellenhatást), a társadalmi bajokon sincs módunkban segíteni, de a tanítási módszereket helyes mederbe terelhetjük, s ez nem kevés. Ezért született meg ez a könyv.

Témái különbözőknek tűnhetnek fel, de mégis szoros közöttük a kapcsolat. Az olvasás szemiotikai megközelítése az alap, hiszen mindenütt jelek megfejtéséhez kell folyamodnunk, akár a természetes, akár a mesterséges jeleket tekintjük, ez utóbbiak között az írást, melyet olvasunk, s melynek olvasását megtanítjuk a kisgyerekeknek. A tanítás — bármiféle tanítás — pedig akkor eredményes, ha tekintetbe veszi a kiegyensúlyozottság és az integráció alapelvét, a gondolkodást vezérlő analógiát, s azt a rejtélyes, ám nagyon fontos tényezőt, amelyet motivációnak neveznek. A jó olvasástanítás érdekében ismernünk kell az olvasástörténetet, a gyermek nyelvi tudatosságának fejlődését, a szövegértő olvasás grammatikai, pragmatikai, valamint retorikai feltételeit, s tekintettel kell lennünk az író társának, az olvasónak a válaszára. Ez az öt téma szorosan kapcsolódik egymáshoz.

Az olvasástanítás története az évszázadokon át felhalmozódott tapasztalatot közvetíti számunkra. Segíti a mindenkori jelen gyakorlatát, ha ismerjük, mely módszerek voltak sikeresek a múltban.

A gyermek kibontakozó nyelvi tudatosságának lényege annak a gondolkodási folyamatnak, tulajdonképpen analizáló képességnek a kifejlődése, amely szétválasztja a nyelvi jel összetevőit — a hangalakot és a jelentést, vagyis a formát és a tartalmat —, s a figyelmet a legérettebb fokon a hangsorra fordítja. Azt a gyereket lehet megtanítani a hang-betű kapcsolatokra, akiben kifejlődött a fonématudat, s nemcsak egy-egy hangot ismer fel esetlegesen, hanem a hangok egymásutániságát is felfogja. A nemzetközi kutatás azt állapítja meg — s ez nagyon lényeges —, hogy a nyelvi tudatosság működése ösztönös, s kibontakozása jóval az iskoláskor előtt kezdődik el, a gyermek hároméves kora táján. Ezen a ponton visszacsatolhatunk kiindulásunkhoz, az olvasás szemiotikai megközelítéséhez, a világ jeleinek

olvasásához, melyet Alberto Manguel olyan szemléletesen írt le: olvasnunk kell, nem tehetünk mást, s az olvasás és a jelek megfejtésének a mechanizmusa azonos.

Az olvasástörténet tanulmányozása eredményeképpen két tényezőt feltétlenül hangsúlyoznunk kell: az emberiség kezdetben hangosan olvasott, és a kisgyerek számára is a hangos olvasás a kézenfekvő. Nagy vívmány volt, hogy a tanítók rájöttek arra: először a hangot kell megtanítaniuk, s a hang ismeretére építve a megfelelő betűt. Az olvasástörténeti és a kognitív pszichológiai alapú kutatások egybehangzóan tanúsítják, hogy a kezdeti olvasástanításnak nem szabad elszakadnia a hangoztatástól. Ez a hangoztatás elsődlegességének vagy primátusának elve. Természetesen, azért olvasunk, hogy megértsünk valamit, ezért arra kell törekedni, hogy a kezdeti olvasástanítás értelmes legyen. A kombinált, analitikus-szintetikus módszernek pontosan az egyeztetés a jelentősége: megvan benne a szükséges egész, de ugyanakkor fokozatosan építkezve tanítja a szükséges nyelvi egységeket is, melyek nélkül nincsen dekódolás, de nincsen értelmes olvasás sem. Az interaktív olvasási modellek — márpedig ezek vannak többségben — azt igazolják, hogy a kombinált, analitikus szintetikus módszernek van létjogosultsága. A kezdetek kezdete azonban lehet — rövid ideig — szintetikus módszerű, de nem kell szükségyszerűen annak lennie. Az egész-rész egyensúlyának megteremtése azonban szükségyszerű, kötelező. A hangoztatás primátusának elve sérült elsősorban 1978-ban, ennek a felismerésnek a fényében kellene átvizsgálni jelenlegi olvasástanítási programjainkat, s tervezni a jövőt.

Az olvasástörténeti kutatás rávilágít a beszéd- és értelemgyakorlatok, valamint az előkészítés fontosságára, s ezt a tényt a régebbi és az újabb pszichológiai kutatások is megerősítik.

A beszéd- és értelemgyakorlatok feladata sokrétű volt: szoktatás az iskolai élethez, a nyelvfejllesztés a kiejtéstől a mondat- és szövegalkotásig, valamint a gondolkodási műveletek fejlesztése. A fejlesztendő gondolkodási műveletek megvannak a kisgyerek tudatában, láttuk, hogy metaforálása, a szóalak felbontásának képessége gondolkodási műveleteken alapul, elsősorban összehasonlítás. Ugyanezek a gondolkodási műveletek képezik a retorikai érvforrásokat, magasabb szinten. A beszéd- és értelemgyakorlatok a retorikai gondolkodást is megalapozta.

Az előkészítés nagyon fontos része a kezdeti olvasás-írás tanításnak. Mint láttuk, kiemelt jelentősége van a nyelvi tudatosság kialakulásában a fonématudatnak — az olvasás tanításának erre a meglévő képességre kell épülnie. Ha pedig a nyelvi tudatosság képessége nem alakult ki a gyerekekben, vagy nincsen még a hatéves gyerektől elvárható szinten, akkor ki kell alakítani. Ezért találták ki okos pedagógusok az előkészítést. Az írás-olvasás előkészítésének sok feladata van, de középponti feladata a nyelvi tudatosság fejlesztése. Az olvasás-írás tanításának pedig megtervezettnek, fokozatosnak és hézagmentesnek kell lennie, készséget kell tanítani. A kutatások azt is igazolják, hogy a készséget automatikussá kell tenni, s ezáltal biz-

tosítani kell a folyékony, gyakorlott olvasás kialakítását. (A legújabb amerikai kutatások egyik középponti témája a folyékony olvasás, a *fluency*).

A kognitív pszichológiai modellek arra világítanak rá, hogy az olvasáshoz sok összetevő szükséges, s ezeket az olvasás folyamatában mozgósítani kell. Ez a mozgósítás körütekintést és aktivitást kíván mind a tanulóól, mind a tanártól, és csakis dialógusok segítségével, beszélgetéssel történhet. A legújabb szociokognitív vizsgálatok az osztálytermi kontextusra, a tanár-diák, diák-diák dialógusra összpontosítanak. A dialógusokat hangsúlyozza a reader response irányzata is. Változott a jelentés felfogása: a jelentés a tranzakcióban születik, s létrejöttéhez hozzájárul a mű, de az olvasó is. Éppen ezért a jelentésnek lehetnek előre nem látott elemei is. Mindebből az következik, hogy a teszteléses módszer nem alkalmas a jelentés megállapítására, csak bizonyos korlátok között lehet alkalmazni: egyetlen értelmezési lehetőség esetén. Márpedig a műnek annyi értelmezése lehet, ahány olvasója. Az olvasás értékelésének legalkalmasabb eszköze az esszé.

A tantárgytörténet azt is igazolja, hogy nagy vívmány volt az olvasás és az írás párhuzamos tanítása. Elég sok időnek kellett eltelnie ahhoz, míg felismerték, hogy az olvasás és az írás készsége támogatja egymást. A 19. század eleje óta lényegében párhuzamos az olvasás és az írás tanítása. Felsőbb iskolafokon is hangsúlyozzuk az olvasás és az írás szoros egységét, ezt teszi az olvasás tranzakciós elmélete is.

A szöveg megértésének első lépése a szöveg grammatikai és pragmatikai viszonyainak a tisztázása. A szöveg egységeinek — a szavaknak, a mondatoknak, a bekezdéseknek — a megértéséhez elsősorban grammatikai tudás szükséges. Az értelmező olvasás az implikációk és a preszuppozíciók megállapítását kívánja meg. Ehhez járul hozzá a szöveg retorikai érvelésének felismerése és követése: ha egy szöveget retorikai szabályok szerint hoztak létre, megértéséhez szükség van a retorikai szabályok ismeretére. A retorikai érvelésbe beleértendő a stílusesszók alkalmazása, hiszen a trópusoknak ugyanaz a gondolkodási alapjuk, mint az érveknek, ezért érvelő funkciójuk van.

Az olvasásnak azonban vannak szubjektív elemei is, az olvasó kivonhat a műből egy jelentést, amire sokféleképpen válaszolhat. Ez az a jelentés, melyet az író és az olvasó együtt alkot. A megismerésben a megismerőnek is szerepe van, ezen a filozófiai megállapításon alapul a reader response elmélet, melyet paradigmaváltásnak tartanak. Ismét a kapcsolatra hívhatjuk fel a figyelmet: a másik fél a retorikaelmélet szerint is alapvető, ezen a ponton szoros a kötelék a retorika és a reader response között.

A kognitív pszichológiai kutatások hangsúlyozzák a háttérismeret fontosságát. Az olvasó meglévő sémája, tudása, háttérismerete fontos tényező az olvasásban, a szöveg értelmezésében. A reader response elmélet is — mivel kognitív pszichológiai alapon áll — hangsúlyozza a háttérismeret fontosságát. Éppen ezért lényeges-

nek tartja az író korának, életének, körülményeinek, egyszóval az irodalomtörténetnek az ismeretét. Az a szubjektivitás, amelyet az olvasás tranzakciós elmélete hangsúlyoz, nem irodalomtörténet-ellenes. Ahogyan fontos az olvasó háttere, az olvasás kontextusa, ugyanúgy fontos az író háttere, az alkotás kontextusa. Mindebből az következik, hogy a szubjektivitást, a saját olvasatot hangsúlyozó irodalomtanításból nem kell kihagyni az irodalomtörténetet, az irodalmi kánont. Itt is meg lehet teremteni a kiegyensúlyozottságot.

Az elmében elraktározott tudás kétféle: tartalmi és műveleti. A kognitív pszichológia szaknyelvén deklaratív és procedurális tudás van. A deklaratív tudás pedig szemantikai és epizodikus (személyes). A tartalmi tudásnak nagy a jelentősége az olvasásban, ez tagadhatatlan. (Ezért lényegesek az irodalomtörténeti tények is.) A műveleti tudás nagyon érdekes: összetevői a gondolkodási műveletek. Több helyen is szóba kerültek a könyvben. A módszer kapcsán felmerült a gondolkodási módszer kérdése, a descartes-i analízis-szintézis, az indukció-dedukció; a retorikai érvelésben is felmerült a ratiocinatio (induktív-deduktív gondolkodás), az érvforrások pedig nagyrészt gondolkodási műveletek. Ugyanezek a gondolkodási műveletek jelentkeztek a gyermek kibontakozó nyelvi tudatosságában — gondoljunk a gyerek metaforálására —, továbbmenve: ezek rejtőznek a szóképek mélyén. Látványosan egészen más dolgokról van szó a könyv különböző nagy egységeiben, de mindenütt kitapintható a lényeg: az emberi gondolkodás — a kvázi-logikai érvelés — menete.

Egy tényezőre feltétlenül ki kell térni: ez a nyelvtan ügye. Tagadhatatlanul nyelvtanellenes korban élünk. A nyelvtan pedig az emberi gondolkodás és a nyelvhasználat írásba foglalása. Egyáltalán nem preskriptív szabálygyűjtemény, hanem ténymegállapítás. Ugyanannak a gondolkodási folyamatnak a rögzítése, amely ébredszik a kisgyerek tudatában, s benne van a retorikai érvelésben. A nyelvtan tanítását is pontosan úgy lehet a gyermek kibontakozó nyelvi tudatosságára építeni, mint az olvasást, vagy az olvasás is nyelvtan? A grammatika kulcsa? — ahogyan régi bölcsek mondták. Ha a nyelvtanban ne adj isten definíciókat tanítunk, azzal a szövegértő olvasást segítjük? Igen.

Végezetül arról is kell beszélünk, amiről a könyv legelején volt szó: a módszeréről. A módszerről, amelynek kötelessége és szép feladata a gyermek, a felnőtt gondolkodását segíteni. Az analízissel-szintézissel elsősorban, a descartes-i módszerrel. Erre azután ráépül a tudás, vagy ahogyan manapság mondják: az iskolai tudás. Az emberi tudás. Mindebből az is következik, hogy van az emberi gondolkodásnak megfelelő módszer. Továbbmenve: nem igaz, hogy bármilyen módszerrel meg lehet tanítani a gyereket olvasni és írni. Csak olyannal, amely alkalmazkodik a gondolkodás természetéhez, a gyerek kognitív és nyelvi fejlettségéhez, s melyet — nem véletlenül — igazol a tapasztalat.

Mit lehet tenni? Mitől lesz jobb az iskolai tanítás? Mi segíthet az olvasás gond-
jain?

Mindenekelőtt, ha okos tervezés volna a háttérben, a lényegét szem előtt tartó
tanterv, a megfelelő utasításokkal.

Ha ismét bevezetnék a beszéd- és értelemgyakorlatokat (lehet egyszerűbben be-
szélgetésnek is nevezni, csak a tartalma átgondolt legyen).

A kezdeti olvasástanításban a hangoztató-elemző-összetevő módszert kellene
ajánlani, ahogyan Eötvös József tette. Ez senkinek a szabadságát nem sértené, ren-
geteg variációt lehet rá létrehozni, ahogy már volt is ezen az alapon vagy száz ábéc-
céskönyv.

A módszertani szabadság ürügyén tilos volna ártalmas módszereket alkalmazni
és életben tartani, újra és újra felújítani (mert sajnos ez történik). A néma olvasás
korai erőltetésével nem lehet olvasni tanítani, s nem lehet olvasni tanítani úgyneve-
zett feladatokkal: aláhúzogatóssal, összekötőzgetésekkel, színezgetésekkel.

A szövegértő olvasás tanításában nagy haszonnal lehetne alkalmazni a retorika
eredményeit, hiszen az olvasás nem más, mint fordított retorika.

A reader response elmélet igencsak felpozícionálta az olvasás tanítását, az viszont
kétségtelen tény, hogy alkalmazása nem fér össze a mechanikus teszteléssel.

A reader response — nevezzük gyermekközpontú vagy élményközpontú irodal-
omtanításnak — nem jelenti az irodalomtörténet negligálását, ellenkezőleg: él-
ményyszerű, alapos tanítását kívánja meg.

Az irodalmi kánonjára pedig minden nép vigyáz, a nagy Amerikától a kis Észt-
országig. Azt hiszem, példájukat nekünk is követnünk kellene.

Ezek az összefüggések és a tanításnak ezek a problémái sok tudóst és tanárt iz-
gatnak szerte a világon. Számos tanúságtételt vonultattam fel, remélhetőleg meg-
győzően. Tudomásul kellene venni azt, hogy a világ halad, sok tévedés tisztázó-
dott. Tekintélyes mennyiségű hazai és külföldi kutatás szól a hangoztatás, a ki-
egyensúlyozottság, az integráció, a motiválás, a retorika, az olvasó szempontjának
a figyelembe vétele mellett. Nem kellene harminc év előtti — tegyük hozzá alapo-
san megbukott — olvasástanítási módszerekhez és az őket kísérő formális megol-
dásokhoz folyamodni.

Ez a könyv a szintézisteremtés igényével jött létre. Egységben kívánta láttatni
az egyébként is összetartozó területeket: az olvasástörténetet, a jelenlegi olvasástá-
nítási módszereket, a nyelvi tudatosság kutatását, a szövegértő olvasás rendszerét, a
retorikai gondolkodást és a tranzakciós olvasáselméletet. Az olvasástanítás történe-
tével régóta foglalkozom. A nyelvi tudatosság fogalmát tisztáznom kellett, s igye-
keztem teljesebben feltárni a gyermek nyelvi tudatosságának fejlődését. A szöveg-
értő olvasás lehetőségei is régóta foglalkoztatnak, a fokozatokat — szó szerinti, ér-
telmező, kritikai, kreatív olvasás — sikerült talán bevinni a hazai köztudatba, igaz,
külföldi minták alapján. A retorikai gondolkodás feltárása és a retorikai elemzési

modell remélhetőleg hozzájárul majd szövegértelmezés eddig is változatos lehetőségeihez. A tranzakciós elméletet és a reader response-ot azért ismertettem részletesen, mert nagyon fontosnak tartom, valóban paradigmaváltásnak tűnik. Eddig a kutatás. Az is látható a könyvből, hogy igen sok ponton törekedtem az alkalmazásra, már csak a tanár kíváncsisága és örökös kísérletező kedve okán is. Köszönet illeti a tanfolyamaimon részt vevő kollégákat figyelmükért és sok észrevételükért, s köszönet illeti tanítványaimat is mindig gondos válaszaikért. Végül is nekik készült el ez az összegezés. Talán használ valamit.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ACZÉL PETRA – BENCZE LÓRÁNT (2001) *Mikor, miért, kinek, hogyan? Hatékonyság a nyelvi kommunikációban*. Budapest, Corvinus.
- ACSAY FERENC (1889) *A prózai műfajok elmélete*. Budapest, Kókai Lajos.
- ADAMIK TAMÁS – A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA (2004) *Retorika*. Budapest, Osiris Kiadó.
- ADAMIK TAMÁS (1979) *Augustinus jeleméletének terminológiája és funkciója*. In: Antik Tanulmányok XXVI, 76–86.
- ADAMIK TAMÁS (1998) A szöveg értelmezése. In: HAVAS LÁSZLÓ szerk. *Bevezetés az ókortudományba. 1. kötet*. Debrecen, KLTE BTK, 37–65.
- ADAMIK TAMÁS (1998) *Antik stíluselméletek Gorgiától Augustinusig*. Budapest, Seneca Kiadó.
- ADAMIK TAMÁS (2000) Az antik retorika rendszere és változásai az időben. In: A. JÁSZÓ ANNA – L. ACZÉL PETRA szerk. *A régi új retorika*. Budapest, Trezor Kiadó, 11–35.
- ADAMIK TAMÁS (2003) Chaim Perelman és a gyakorlati érvelés. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A modern retorikai érvelés. A régi új retorika*. Budapest, Trezor Kiadó, 31–41.
- ADAMIK TAMÁS (2004) Az alakzatok és a szóképek fogalmáról és osztályozásáról. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A szónoki beszéd kidolgozása*. Budapest, Trezor Kiadó, 43–69.
- ADAMIK TAMÁS (2004) Az emlékezés (memoria). In: ADAMIK TAMÁS – A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA: *Retorika*. Budapest, Osiris Kiadó, 102–112.
- ADAMIK TAMÁS: A retorikai szituáció: a szónoki beszéd fajai és részei. In: A. JÁSZÓ ANNA, L. ACZÉL PETRA (2001) *A szónoki beszéd részei és a beszédfajták*. Budapest, Trezor Kiadó, 15–30.
- ADAMIK TAMÁSNE – CS. NAGY LAJOS (1979) *Tanítóképzős hallgatók kiejtésének vizsgálata*. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Kiadványai 4. Tudományos Közlemények I. 80–90.
- ADAMIK TAMÁSNE – LOVÁSZ GABRIELLA (1991) *Ablaknyitogató I–II. Magyar nyelv és irodalom. Általános iskola 2. osztály*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- ADAMIK-JÁSZÓ, ANNA (1991) *Das Bild des Deutschen in ungarischen Kinder- und Jugendliteratur*. Beiträge. Jugendliteratur und Medien. 5. Beiheft. 52–60.; rövid összefoglalása: JÁSZÓ ANNA, (1999) *Német szereplők a magyar ifjúsági irodalomban*. Magyartanítás XL. évf. 2. sz. 53–56.
- ADAMIK-JÁSZÓ, ANNA (1995) Phonemic awareness and balanced reading instruction. In: OWEN, PAMELA – PUMFREY, PETER eds *Emergent and developing reading: Messages for teachers*. London – Washington, DC, Falmer Press, 67–79.
- ADAMIK-JÁSZÓ, ANNA (1998) Literacy in Hungary – past and present. The magician strategy in Hungary. In: SARMAVUORI, KATRI ed. *The Moomins in the world – Learning with text*. Turku, University of Turku, 50–74, 177–191.
- ADAMIK-JÁSZÓ, ANNA (2001) Friend or foe? In: Margaret Meek ed. *Children's literature and national identity*. UK–USA, Trentham Books, 33–42.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA – FERCSIK ERZSÉBET (1998) *Édes anyanyelvünk. 7. évfolyamos tanulók számára*. Budapest, Dinasztia Kiadó.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA – FERCSIK ERZSÉBET (2001) *Olvasókönyv*. Budapest, Nemzeti Szakképzési Intézet.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA – GÓSY MÁRIA – LÉNÁRD ANDRÁS (1996, 2005) *A mesék csodái. ABC és olvasókönyv*. Budapest, Dinasztia Kiadó.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA – HANGAY ZOLTÁN (1999) *Nyelvi elemzések kézikönyve. 2. kiadás*. Szeged, MOZAIK Oktatási Stúdió.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (1990) *Az anyanyelvi tárgyak tanítása a magyar népiskolában 1868-tól 1905-ig*. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei VIII., Budapest, Budapesti Tanítóképző Főiskola.

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (1995) Az olvasás és az írás tanítása. In: KERNYA RÓZA szerk. *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Kaposvár–Budapest, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Móra Könyvkiadó, 15–138.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (1995) *Az olvasó válaszáinak (reader response) kutatása*. Magyaritanítás. 5. sz. 26–29; Csengőszó. 5. sz. 14–17.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (1996) *Az olvasó és a szöveg*. Új Pedagógiai Szemle. III. évf. 10–16.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2001) *Hogyan tovább a harmadik évezredben?* Könyv és Nevelés, 1. sz. 30–47.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2002) *A kiejtés tanítása és a szociolingvisztika*. Sárospataki Pedagógiai Füzetek 21. Sárospatak, Comenius Tanítóképző Főiskola, 159–169.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2002) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó, Budapest.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2003) *Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2004) *33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére*. Budapest, Holnap Kiadó.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2004) A szövegértő olvasásról. In: BALÁZS GÉZA szerk. *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője I*. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ, 169–191.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (é. n. [2000]) *Az írás és az olvasás története képekben*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (1998) *A kincseskönyvek és a folyamatolvasás*. A Tanító. 7. sz. 7–8.
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA szerk. (2001) *A magyar olvasástanítás története*. Budapest, Osiris Kiadó. (Első kiadása: 1990, Tankönyvkiadó.)
- ADAMS, MARILYN JAGER (1990) *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge–London, MIT Press.
- ADAMS, MARILYN JAGER (2004) Modeling the connections between word recognition and reading. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1219–1243. (Eredeti közlés: 1994.)
- ADAMS, MARILYN JAGER (2005) *Phonemic awareness in young children. A classroom curriculum*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- ADLER, MORTIMER J. – DOREN, CHARLES VAN (1972) *How to read a book. The classic guide to intelligent reading. Second edition*. New York, Simon & Schuster.
- ADY LAJOS – LENGYEL MIKLÓS (1928) *Retorika a középiskolák V. osztálya számára*. Budapest.
- AKNAY TIBOR (2003) *Gáspár János 1816–1892. Dokumentumok*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- ALBERT ZSUZSA – VARGHA KÁLMÁN szerk. (1974) *Miért szép? Századunk magyar lírája verselemzésekben. 4. kiadás*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA (2004) *Gyermeknyelv*. In: A. JÁSZÓ ANNA szerk. *A magyar nyelv könyve. Hetedik, átdolgozott és bővített kiadás*. Budapest, Trezor Kiadó, 687–704.
- ALEXANDER BERNÁT (1907) *Az olvasókönyvről*. Budapest.
- ALEXANDER, PATRICIA A. – FOX, EMILY (2004) A historical perspective on reading research and practice. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition*. Newark, Delaware, International Reading Association. 33–68.
- ALLINGTON, R. L. – JOHNSTON, P. H. (2002) *Reading to learn: Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York, Guilford Press.
- ALSZEGHY ZSOLT – SÍK SÁNDOR (1928) *Retorika a gimnázium, reál-gimnázium és reáliskola V. osztálya számára*. Budapest, Szent István Társulat.
- ALT, ROBERT (1960–1965) *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. I*. Berlin, Volk und Wissen.

- ANDERSON, P. M. – RUBANO, G. (1991) *Enhancing aesthetic reading and response*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.
- ANDERSON, RICHARD C. – HIEBERT, ELFRIEDA H. – SCOTT, JUDITH A. – WILKINSON, IAN A. G. eds. (1985) *Becoming a nation of readers. The report of the Commission on Reading*. Washington D. C., The National Institute of Education.
- ANDERSON, RICHARD C. – PEARSON, DAVID P. (1984) A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: PEARSON, DAVID P. ed. *Handbook of reading research*, New York, London, Longman. 255–291.
- ANDÓ ÉVA (2004) *A gyermek nyelvelődése és a történetmondás*. In: LADÁNYI MÁRIA – DÉR CSILLA – HATTYÁR HELGA szerk. „...még onnét is eljutni a túlra...” Tanulmányok Horváth Katalin tiszteletére. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 302–312.
- ANGELES, PETER A. (1981) *Dictionary of philosophy*. New York etc., Barnes & Noble Books.
- ANTAL LÁSZLÓ (1976) *A tartalomlelemzés alapjai*. Budapest, Magvető Kiadó.
- APPLEBEE, A. N. (1978) *The child's concept of story*. Chicago, University of Chicago Press.
- APPLEBEE, A. N. (1989) *The teaching of literature in programs with reputations for excellence in English*. Albany, NY, Center for the Learning and Teaching of Literature, State University of New York.
- ARANY JÁNOS (1962) *Összes költeményei*. 3. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó.
- ARATÓ LÁSZLÓ – PÁLA KÁROLY: I. Bejáratok, II. Átjárók, III. Kitérők, IV. Expedíciók. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- ARATÓ LÁSZLÓ (1998) Az irodalomóra rétegei – Kölcsey Ferenc: Himnusz. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Főszerk. Sipos Lajos. Celldömölk, Páuz–Westermann, 169–186.
- ARISZTOTELÉSZ (1999) *Rétorika. Fordította és a bevezetést írta Adamik Tamás*. Budapest, Telosz.
- AUGUSTINUS, AURELIUS (1982) *Vallomások*. Fordította és a jegyzeteket írta Városi István. Budapest, Gondolat.
- AUKERMAN, ROBERT C. (1981) *How do I teach reading?* New York etc., John Wiley & Sons.
- AUKERMAN, ROBERT C. (1981) *The basal reader approach to reading*. New York etc., John Wiley & Sons.
- AUSUBEL, D. P. (1963) *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune & Stratton.
- Az írnok panasza (Peteésze beadványa)* (1989) Fordította: WESSETZKY VILMOS. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón. Kerekasztal-beszélgetés.* (2000) Új Pedagógiai Szemle, L. évf. 7–8. sz. 159–168.
- BABITS MIHÁLY (1978) *Irodalmi nevelés. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára*. In: *Esszék, tanulmányok. Első kötet*. Szerk. Belia György. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó. 87–99. (Eredeti kiadás: 1909.)
- BÁBOSIK ZOLTÁN (2004) *Diesterweg és Herbart pedagógiájának összevetése*. Új Pedagógiai Szemle LV. évf. 2. sz. 113–116.
- BAKER, LINDA – BROWN, ANN L. (1984) Metacognitive skills and reading. In: PEARSON, DAVID P. ed. *Handbook of reading research*. New York – London, Longman, 353–394.
- BALÁZS GÉZA – GRÉTSY LÁSZLÓ szerk. (2005) *Nyelv és nyelvhasználat a családban. Válogatás a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma anyanyelvi pályázataiból*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- BALÁZS GÉZA (2002) Szofisztikus szillogizmusok (Bölcselkedő okkötések). In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A klasszikus retorikai bizonyítás*. Budapest, Trezor Kiadó, 59–70.
- BALÁZS JÁNOS (1987) *Hermész nyomában. A magyar nyelvbölcsélet alapkérdései*. Budapest, Magvető Kiadó.
- BALOGH JÓZSEF (1921) „*Voces paginarum*”. *Adalékok a hangos olvasás és írás kérdéséhez*. Budapest, Franklin-Társulat.

- BÁRÁNY IGNÁC (1863) *Az olvasás tanmódja*. Pest.
- BÁRÁNY IGNÁC (1866) *Tanítók könyve*. Pest.
- BÁRÁNY IGNÁC (1871) *Ábécés- és első olvasókönyv*. Pest.
- BÁRÁNY IGNÁC (1874) *Vezérkönyv a Szent-István Társulat által kiadott Ábécés- és első olvasókönyv módszeres tanításához*. Pest.
- BÁRCZI GÉZA (1961) *Fonetika*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- BÁRDOSSY ILDIKÓ – DUDÁS MARGIT – PETHŐNÉ NAGY CSILLA – PRISKINNÉ RIZNER ERIKA (2002) *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécs–Budapest, Pécsi Tudományegyetem.
- BARTHES, ROLAND (1996) *A szöveg öröme*. Budapest, Osiris Kiadó.
- BARTHES, ROLAND (1997) *A régi retorika*. Pécs, Jelenkor.
- BARTLETT, F. C. (1932) *Remembering*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BARTOS ÉVA (1999) *Segített a könyv, a mese. Vallomások életről, irodalomról, olvasásról*. Budapest, Magyar Olvasástársaság.
- BÁTKY KÁROLY (1841) *Elemi olvasókönyv*. Kecskemét.
- BEACH, R. – HYNDY, S. (1991) Research on response to literature. In: BARR, REBECCA – KAMIL, M. L. – MOSENTHAL, P. – PEARSON, DAVID P. eds *Handbook of reading research. Volume II*. New York, Longman, 453–489.
- BEHRENDT, MARTIN (1981) Lesen und Lesenlernen. In: NÜNDEL, ERNST herausg. *Lexikon zum Deutschunterricht*. München–Wien–Baltimore, Urban & Schwarzenberg, 246–249.
- BÉKÉSI IMRE (1982) *Szövegszerkezeti alapvizsgálatok*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- BÉKÉSI IMRE (1986) *A gondolkodás grammatikája*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- BÉKÉSINÉ FEJES KATALIN (1981) *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása. Szövegvizsgálat 3–5. osztályban*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- BENCZE LÓRÁNT (1997) *Mikor, miért, kinek, hogyan? I/1–2. Stílus és értelmezés a nyelvi kommunikációban*. Budapest, Corvinus.
- BENCZE LÓRÁNT (2002) *Repül a nehéz kő, ki tudja, hol áll meg...* Az epikheirmáról – különös tekintettel ókori és koraközépkori fogalomtörténeti alakulására. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A klasszikus retorikai bizonyítás*. Budapest, Trezor Kiadó, 29–44.
- BENCZIK VILMOS (1998) *Irodalmi kánon és olvasóvá nevelés*. Magyartanítás. 2. sz. 19–20.
- BENCZIK VILMOS (2001) *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Budapest, Trezor Kiadó.
- BENCZIK VILMOS (2006) *Jel, hang, írás. Adalékok a nyelv medialitásának kérdéséhez*. Budapest, Trezor Kiadó.
- BENKŐ LORÁND főszerk. (1970) *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. II.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- BÉRCES JUDIT (1999) Olvasás-szövegértés. In: Vári Péter szerk. *Monitor '97. A tanulók tudásának változása*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 65–106.
- BERQUIST, G. F. – COLEMAN, W. E. – GOLDEN, J. L. (1976) *The rhetoric of western thought*. Dubuque, Iowa, Kendall–Hunt Publishing Company.
- BIHARI JÁNOS – HEGEDŰS FERENCNÉ (1965) *Az anyanyelvi tárgyak tanításának módszertana*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- BLEICH, DAVID (1975) *Readings and feelings: An introduction to subjective criticism*. National Council of Teachers of English, Urbana, IL.
- BLEICH, DAVID (1978) *Subjective criticism*. Baltimore, MD, John Hopkins University Press.
- BLOOME, D. – EGAN-ROBERTSON, A. (1993) *The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons*. Reading Research Quarterly. 28, 305–333.
- BLOOMFIELD, LEONARD (1942) *Linguistics and reading*. The Elementary English Review. XIX. No. 4. 125–130, No. 5. 183–186.

- BLOOMFIELD, LEONARD – BARNHART, CLARENCE L. (1961) *Let's read. A linguistic approach by Leonard Bloomfield & Clarence L. Barnhart*. Detroit, Wayne State University Press.
- BOCSÁK VERONIKA – BENKŐ ZSUZSANNA – HÖLGYESI GYÖRGYI (1995) *Olvass nekem!* Budapest, Trezor Kiadó.
- BÓKAY ANTAL – VILCSEK BÉLA szerk. (2001) *A modern irodalomtudomány kialakulása. A pozitívizmustól a strukturalizmusig. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Osiris Kiadó.
- BÓKAY ANTAL (1998) Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos főszerk. *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Celldömölk, Pazu–Westermann, 73–104.
- BOLONYAI GÁBOR (2001) *Antik szónoki gyakorlatok*. Budapest, Typotex.
- BOND, G. L. – DYKSTRA, R. (1967) *The Cooperative Research Program in first-grade reading instruction*. Reading Research Quarterly. 2. 5–141.
- BOOTH, WAYNE C. (1961) *The rhetoric of fiction*. Chicago–London, University of Chicago Press.
- BROEK, PAUL VAN DEN – YOUNG, MICHAEL – TZENG, YUHTSUN – LINDERHOLM, TRACY (2004) The landscape model of reading: Inferences and the online construction of a memory representation. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association. 1244–1269.
- BROMLEY, KAREN D'ANGELO (1991) *Webbing with literature*. Boston etc., Allyn and Bacon.
- BROWN, A. (1978) *Knowing when, where, and how to remember: A problem in metacognition*. In: GLASER, R. ed., *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ., Erlbaum.
- BROWN, R. (1973) *A first language: the early stages*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BROWNE, STEPHEN H. (2000) I. A. Richards (1893–1979) In: MORAN, MICHAEL – BALLIF, MICHELLE eds *Twentieth-century rhetorics and rhetoricians*. Westport, Connecticut – London, Greenwood Press, 304–320.
- BURNS, P. C. – ROE, B. D. – ROSS, E. P. (1988) *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston, Houghton Mifflin.
- BÜKY BÉLA – EGYED ANDRÁS – PLÉH CSABA (1984) *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- CARLISLE, JOANNE F. – STONE, ADDISON C. (2005) *Exploring the role of morphemes in word reading*. Reading Research Quarterly Vol. 40. Number 4. 428–447.
- CHALL, JEANNE S. (1967) *Learning to read: The great debate*. New York etc. McGraw-Hill.
- CHALL, JEANNE S. (1983) *Stages of reading development*. New York etc. McGraw-Hill.
- CHALMERS, G. S. (1976) *Reading easy 1800–50, a study of the teaching of reading with a list of the books which were used and a selection of facsimile pages*. London, Broadsheet King.
- CHOMSKY, CAROL (1972) *Stages in reading development and reading exposure*. Harvard Educational Review, 42, 1–33.
- CIALDINI, ROBERT (1999) *A befolyásolás lélektana, A meggyőzés pszichológiája*. Budapest, Corvinus.
- CLIFFORD, J. ed. (1991) *The experience of reading*. Portsmouth, NH, Boynton/Cook.
- CONNOR, ULLA (1996) *Contrastive rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CONNORS, ROBERT J. (1997) *Composition — Rhetoric. Backgrounds, theory, and pedagogy*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- COOPER, C. R. ed. (1985) *Researching response to literature and the teaching of literature: Points of departure*. Norwood, NJ, Ablex.
- CORBETT, EDWARD P. J. – CONNORS, ROBERT J. (1999) *Classical rhetoric for the modern student. Fourth edition*. New York – Oxford, Oxford University Press.
- CORCORAN, B. – EVANS, E. eds (1987) *Readers, texts, teachers*. Montclair, NJ., Boynton/Cook.
- CORNIFICIUS (1987) *A C. Herenniusnak ajánlott rétorika latinul és magyarul*. Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta ADAMIK TAMÁS. Budapest, Akadémiai Kiadó.

- CORNIFICIUS (2001) *A szónoki mesterség. A C. Herenniusnak ajánlott retorika. Fordította, utószóval és jegyzetekkel ellátta Adamik Tamás.* Budapest, Magyar Könyvklub.
- COULMAS, FLORIAN (1989) *The writing systems of the world.* Oxford – New York, Basil Blackwell.
- CRISMORE, AVON (1989) *Talking with readers. Metadiscourse as rhetorical act.* New York etc., Peter Lang.
- CRYSTAL, DAVID (1985) *A dictionary of linguistics and phonetics. 2nd edition.* Oxford, Basil Blackwell.
- CRYSTAL, DAVID (1998) *A nyelv enciklopédiája. Szerkesztette Zólyomi Gábor.* Budapest, Osiris Kiadó.
- CSAPÓ BENŐ (2002) Az új tudás képződésének eszköze: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő szerk. *Az iskolai tudás. Második, javított kiadás.* Budapest, Osiris Kiadó, 261–290.
- CSAPÓ BENŐ (2003) *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- CSÉPE VALÉRIA – SZÜCS DÉNES – LUKÁCS ÁGNES (2001) Mindegy, hogy hogyan tanulunk olvasni? Eltérő tréning, eltérő összemérés, változó eltérési negativitás (EN). In: PLÉH CSABA – LÁSZLÓ JÁNOS – OLÁH ATTILA szerk. *Tanulás, kezdeményezés, alkotás.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 98–213.
- CSÉPE VALÉRIA (2000) Az olvasás és írásképesség zavarai. In: Illyés Sándor szerk. *Gyógypedagógiai alapismeretek.* Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, 241–278.
- CSÍK ENDRE – FARKAS JULIANNA – KISS ÉVA – ZSOLNAI JÓZSEFNÉ (1986) *Szó és betű (Éva és Feri olvasni tanul, Betűről betűre).* Budapest, Tankönyvkiadó.
- CSÍKOS CSABA – B. NÉMETH MÁRIA (2002) A tesztekkel mérhető tudás. In: CSAPÓ BENŐ szerk. *Az iskolai tudás. Második, javított kiadás.* Budapest, Osiris Kiadó, 91–122.
- CULLINAN, BERNICE (1989) *Literature and the child. Second edition.* (Eredetileg: 1981.) San Diego etc., Harcourt Brace Jovanovich.
- CUNNINGHAM, PATRICIA (2003) What research says about teaching phonics? In: MORROW, LESLEY MANDEL – GAMBRELL, LINDA B. – PRESSLEY, MICHAEL eds *Best practices in literacy instruction. Second edition.* New York – London, Guilford Press, 65–85.
- CZACHESZ, ERZSÉBET, CS. (2000) Teachers of reading in Hungary. In: AUSTAD, INGOLV – LYSSAND, ELDBØJRG TØSDAL eds *Literacy – challenges for the new millennium.* Stavanger, Center for Reading Research, 49–61.
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET – VIDÁKOVICH TIBOR (1996) *A családi-kulturális tényezők hatása az olvasás elsajátítására.* Magyar Pedagógia. 1. sz. 35–57.
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET (1998) *Olvasás és pedagógia.* Szeged, MOZAIK Oktatási Stúdió.
- DECROLY, OVID (1928) *A globális módszerről.* Néptanítók Lapja, 19–20. sz.
- DEHAVEN, EDNA P. (1983) *Teaching and learning the language arts.* Boston–Toronto, Little, Brown and Company.
- DEME LÁSZLÓ – FÁBIÁN PÁL – BENCÉDY JÓZSEF (1966) *A magyar helyesírás rendszere. Nyelvtudományi Értekezések 54.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- DEME LÁSZLÓ (1964) *Helyesírási rendszerünk logikája.* Magyar Nyelvőr 88. évf. 3–4. sz. 229–247, 357–376.
- DEME LÁSZLÓ (1978) *Közéletiség, beszédmód, nyelvi műveltség.* Budapest, Kossuth Kiadó.
- DEME LÁSZLÓ szerk. (1974) *Szónokok, előadók kézikönyve.* Budapest, Kossuth Kiadó.
- DODERER, KLAUS – MÜLLER, HELMUT (1973) *Das Bilderbuch. Geschichte und Entwicklung des Bilderbuches in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart.* Basel, Weinheim.
- DOMONKOSI ÁGNES (2005) Az empirikus nyelvészeti kutatások módszerei és feladatai. In: ZIMÁNYI ÁRPÁD szerk. *Acta Academiae Pedagogicae Agriensis. Nova series. Tom. XXXII. Sectio linguistica hungarica.* Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 39–50.
- DONATUS, Donati de partibus orationis ars minor, kiadása: H. Keil: *Grammatici Latini IV.* 1864, Lipsiae.
- DONOGHUE, DENIS (1984) *Ferocious alphabets.* New York, Columbia University Press.

- DOWNING, JOHN – LEONG, CHE KAN (1982) *Psychology of reading*. New York, NY, Macmillan.
- DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds. (1984) *Language awareness and learning to read*. New York, Berlin, Heidelberg, Tokio, Springer Verlag, Springer Series in Language and Communication. Ed. Levelt, W. J. M.
- DOWNING, JOHN ed. (1973) *Comparative reading: Cross-national studies of behavior and processes in reading and writing*. New York, MacMillan Co.
- DÖMÖTÖR ADRIENNE (2005) Tegezés/nemtegezés, köszönés, megszólítás a családban. In: BALÁZS GÉZA – GRÉTSY LÁSZLÓ szerk. *Nyelv és nyelvhasználat a családban*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 100–128.
- DREISZIGER FERENC (1892) *Az első osztály tejes vezérkönyve. Herbart-Ziller rendszere nyomán*. Zenta.
- DREISZIGER FERENC (1909) *Lakóhelyi ismeretek*. Budapest.
- DROZDY GYULA – (PADÁNYI) FRANK ANTAL (1931) *Neveléstan, tanítástan, módszertan*. Budapest.
- DROZDY GYULA (1930) *Elméleti és gyakorlati fejtegetések a népiskola tárgyainak köréből*. Budapest.
- DROZDY GYULA szerk. (1944) *Népiskolai egységes vezérkönyvek. 1–4. kötet. 4. kiadás*. Budapest.
- DUBOIS, J. – EDELINE, F. – KLINKENBERG, J. M. – MINGUET, P. – PIRE, F. – TRINON, H. (1970) *Rhétorique générale*. Paris.
- DUFFY, GERALD – SHERMAN, GEORGE B. (1972) *Systematic reading instruction*. New York etc., Harper & Row.
- DURAND, JACQUES – SIPTÁR, PÉTER (1997) *Bevezetés a fonológiába*. Budapest, Osiris Kiadó.
- EARLY, MARGARET (1984) *Reading to learn in grades 5 to 12*. San Diego etc., Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- ECO, UMBERTO (1976) *A nyitott mű. Fordította Zentai Éva*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- ECO, UMBERTO (1988) *A rózsza neve. Fordította Barna I.* Budapest.
- EHRI, L. – DEFFNER, N. – WILCE, L (1984) *Pictorial mnemonics for phonics*. Journal of Educational Psychology, 76, 880–893.
- EHRI, LINNEA (1994) Development of the ability to read words, Update. In: RUDELL, ROBERT – RUDELL, MARTHA RAPP – SINGER, HARRY eds *Theoretical models and processes of reading. 4th edition*. Newark, Delaware, International Reading Association, 323–358.
- EHRI, LINNEA (1998) Grapheme–phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In: EHRI, LINNEA C. – METSALA, JAMIE L. eds. *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, New Jersey – London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 3–40.
- EHRI, LINNEA C. (1984) How orthography alters spoken language competencies in children learning to read and spell. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds. *Language awareness and learning to read*. New York etc., Springer-Verlag, 119–147.
- EHRI, LINNEA C. (1992) Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In: GOUGH, P. – EHRI, L. – TREIMAN, R. eds *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates, 107–143.
- EKWALL, ELTON E. – SHANKER, JAMES L. (1985) *Teaching reading in the elementary school*. Columbus etc., Merrill.
- EMBER JÁNOS (1902) *Az apró emberek tudománya*. Budapest.
- EMIG, J. (1983) *The web of meaning*. Portsmouth, NH, Boynton/Cook.
- ENOS, THERESA (ed.) (1996) *Encyclopedia of rhetoric and composition. Communication from ancient times to the information age*. New York, Garland Publishing.
- ERDŐDI JÁNOS (1880) *A nyelvoktatás módszertana*. Budapest.
- ERICSON, BRITTA eds. (1999) *Reading and writing difficulties – A problem?* Sävsjö, Karolinska Institutet.
- EYSENCK, MICHAEL W. – KEANE, MARK T. (2003) *Kognitív pszichológia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- FALUS IVÁN (2003) Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván szerk. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 244–296.
- FALUS IVÁN főszerk. (1997) *Pedagógiai lexikon*. Budapest, Keraban Kiadó.
- FARRELL, E. J. – SQUIRE, J. R. eds. (1989) *Transaction with literature*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.
- B. FEJES KATALIN (1993) *A szintaktikai állomány természete gyermekszövegekben*. Nyelvtudományi Értekezések 136. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- FEJES KATALIN (2002) *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Szeged, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- FELVÉGI EMESE (2005) *Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről*. Új Pedagógiai Szemle LV. évf. 1. sz. 63–85.
- FIELD, JOHN (2004) *Psycholinguistics. The key concepts*. London, New York, Routledge.
- FINÁCZY ERNŐ (1922) *Az ókori nevelés története*. Második, bővített kiadás. Budapest, Hornyánszky Viktor.
- FINÁCZY ERNŐ (1926) *A középkori nevelés története*. Budapest, Kir. Magyar Egyetemi Nyomda.
- FISCHER SÁNDOR (1966) *A beszéd művészete*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- FISCHER SÁNDOR (1975) *Retorika*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- FITZGERALD, JILL ed. (1990) *Reading comprehension instruction 1783–1987. A review of trends and research*. Newark, Delaware, International Reading Association.
- FLAVELL J. – WELLMANN, H. (1977) *Metamemory*. In: KAIL, J. – HAGEN, J. eds *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ., Erlbaum.
- FLAVELL, J. (1977) *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall.
- FLESCH, RUDOLF (1955) *Why Johnny can't read and what you can do about it*. New York etc., Harper & Row.
- FLESCH, RUDOLF (1981) *Why Johnny still can't read. A new look at the scandal of our schools*. New York etc., Harper & Row.
- FODOR ISTVÁN (1999) *A világ nyelvei*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- FREEDMAN, AVIVA – PRINGLE, IAN (1984) *Reinventing the rhetorical tradition*. Prentice-Hall, Ontario, Canadian Council of Teachers of English. (Első kiadás: 1980.)
- FROESE, VICTOR ed. (1990) *Whole-Language. Practice and theory*. Scarborough, Ont., Prentice-Hall Canada Inc.
- FÜZFÁ BALÁZS (2002) Élményközpontúság a tankönyvekben? In: *Élményközpontú irodalomtanítás. Irodalomtankönyv ma*. Alkotó szerkesztő: Füzfá Balázs. Pont Kiadó, Budapest.
- FÜZFÁ BALÁZS: Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In: Sipos Lajos főszerk. *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Celldömölk, Pazu–Westermann, 334–347.
- GADAMER, HANS-GEORG (1994) *A szép aktualitása*. Budapest, T-Twins Kiadó.
- GAFFNEY, JANET S. – ANDERSON, RICHARD C. (2000) Trends in reading research in the United States: Changing intellectual currents over three decades. In: Kamil, Michael L. – Mosenthal, Peter B. – Pearson, David P. – Barr, Rebecca eds *Handbook of reading research. Volume III*. Mahwah, New Jersey – London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 53–74.
- GALDA, LEE – BEACH, RICHARD (2004) Response to literature as cultural activity. In: RUDELL, ROBERT, B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association.
- GARDNER, HOWARD (2004) *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York, Perseus Book Group.
- GARNER, RUTH (1992) Metacognition and self-monitoring strategies. In: SAMUELS, JAY S. – FARSTRUP, ALAN E. eds *What research has to say about reading instruction. Second edition*. Newark, Delaware, International Reading Association, 236–252.

- GARRISON, B. M. – HYND, S. (1991) *Evocation and reflection in the reading transaction: A comparison of proficient and less proficient readers*. *Journal of Reading Behavior*, 23, 259–280.
- GÁSPÁRI LÁSZLÓ (1988) *Retorika*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- GÁSPÁRI LÁSZLÓ (2001) Egy klasszikus magyar beszéd elemzése. In: A. JÁSZÓ ANNA, L. ACZÉL PETRA szerk. *A szóbeli beszéd részei és a beszédfajták*. Trezor, Budapest, 31–37.
- GEREBEN FERENC – LÖRINCZ JUDIT – NAGY ATTILA – VIDRA SZABÓ FERENC (1993) *Magyar olvasáskultúra határon innen és túl*. Budapest, Közép-Európa Intézet.
- GEREBEN FERENC – NAGY ATTILA (1992) *Olvasás és társadalom. Olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia. Szöveggyűjtemény*. Budapest, OSZK KMK.
- GEREBEN FERENC (1998) *Könyv, könyvtár, közönség (A magyar társadalom olvasáskultúrája olvasás- és könyvtárszociológiai adatok tükrében)*. Budapest, Országos Széchényi Könyvtár.
- GEREBEN FERENC (1999) *Identitás, kultúra, kisebbség*. Budapest, Osiris Kiadó.
- GEREBEN FERENC (2002) *Olvasáskultúránk az ezredfordulón*. Tiszatáj, 61–72.
- GERGELY GYÖRGY – PLÉH CSABA (1995) *Az aktuális tagolás szerepe a mondatértésben*. Általános Nyelvészeti Tanulmányok, 18., Nyelvészet és pszichológia. 43–63.
- GIBSON, ELEANOR J. – LEVIN, HARRY (1975) *The psychology of reading*. Cambridge–London, MIT Press.
- GLENN, CHERYL – LYDAY, MARGARET M. – SHARER, WENDY, B. (2004) *Rhetorical education in America*. Tuscaloosa, University of Alabama Press.
- EDE, LISA (2004) *Situating composition*. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- GÓBI IMRE (1888) *Retorika. A gymnásiumok VI. osztálya számára*. Budapest.
- GOODMAN, KEN (1986) *What's whole in whole language?* Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.
- GOODMAN, KENNETH (1976) Reading: A psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H. – RUDELL, R. eds *Theoretical models and processes of reading*. 2nd ed. Newark, Delaware, International Reading Association, 497–508.
- GOODMAN, KENNETH (1985) Unity in reading. In: SINGER, HARRY – RUDELL, ROBERT B. eds *Theoretical models and processes of reading. Third edition*. Newark, Delaware, International Reading Association, 813–840.
- GOODMAN, KENNETH S. – GOODMAN, YETTA M. (1994) To err is human: Learning about language processes by analyzing miscues. In: RUDELL, ROBERT B. – RUDELL, MARTHA RAPP – SINGER, HARRY eds *Theoretical models and processes of reading. Fourth edition*. Newark, Delaware, International Reading Association, 104–123.
- GOODMAN, KENNETH S. (1967) *Reading: A psycholinguistic guessing game*. *Journal of Reading Specialist*, 6, 126–135.
- GOODMAN, YETTA – BURKE, C. (1972) *Reading miscue inventory manual: Procedure for diagnosis and evaluation*. New York, MacMillan.
- GOODMAN, YETTA M. – GOODMAN, KENNETH S. (2004) To err is human: Learning about language processes by analyzing miscues. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition*. Newark, Delaware, International Reading Association, 620–639.
- GOSWAMI, USHA (1990) A special link between rhyming skill and the use of orthographic analogies by beginning readers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 301–311.
- GOSWAMI, USHA (1998) The role of analogies in the development of word recognition. In: METSALA, JAMIE L. – EHRI, LINNEA C. eds *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, New Jersey – London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 41–63.
- GOSWAMI, USHA (2000) Phonological and lexical processes. In: KAMIL, M. L. – MOSENTHAL, P. B. – PEARSON, D. P. – BARR, R. eds *Handbook of reading research. Vol. III*. Mahwah, NJ., Erlbaum, 251–267.

- GÓSY MÁRIA – LACZKÓ MÁRIA (1993) *Varázsló. Olvasási nehézségek felismerése. Olvasásfejlesztés.* Budapest, NIKOL GMK.
- GÓSY MÁRIA (1989) *Beszédészlelés.* Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet.
- GÓSY MÁRIA (1994) *A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése óvodásoknak.* Budapest, NIKOL GMK.
- GÓSY MÁRIA (1995) *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata.* Budapest, NIKOL GMK.
- GÓSY MÁRIA (1998) *Az olvasásértés függősége a vizuális információ sajátosságaitól.* In: ZOLTÁN ANDRÁS (szerk.) *Nyelv–Stílus–Irodalom. Köszöntő könyv Péter Mihály 70. születésnapjára.* Budapest, ELTE BTK.
- GÓSY MÁRIA (1999) *Pszicholingvisztika.* Budapest, Corvina.
- GÓSY MÁRIA (2000) *A hallástól a tanulásig.* Budapest, NIKOL GMK.
- GÓSY MÁRIA (2004) *Fonetika, a beszéd tudománya.* Budapest, Osiris Kiadó.
- GÓSY MÁRIA (2005) *Pszicholingvisztika.* Budapest, Osiris Kiadó.
- GÓSY MÁRIA szerk. (2004) „Nyelvbotlás”-korpusz, *Tanulmányok. Beszédkutatás 2004.* Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet; „Nyelvbotlás”-korpusz – 2. rész. In: Gósy Mária szerk. (2005) *Tanulmányok a beszédprodukció és a beszédpercepció területeiről. Beszédkutatás 2005.* Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézet.
- GOUGH, PHILIP B. (1972) One second of reading. In: KAVANAGH, J. F. – MATTINGLY, I. G. eds. *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading.* Cambridge, MA, MIT Press.
- GOUGH, PHILIP B. (2004) One second of reading: Postscript. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds (2004) *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition.* Newark, Delaware, International Reading Association.
- GRÉTSY LÁSZLÓ – KEMÉNY GÁBOR (2005) *Nyelvművelő kézikönyvtár. Második, javított és bővített kiadás.* Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- GRÉTSY LÁSZLÓ (2000) A szónoki „invenció” összetevői avagy a nyilvánosság előtt szereplő szónok kompetenciája. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A régi új retorika.* Budapest, Trezor Kiadó, 89–99.
- GRÉTSY LÁSZLÓ szerk. (1970) *A szónoklétan főbb kérdései.* Budapest, TIT Országos Központja.
- GYERTYÁNFY ISTVÁN – KISS ÁRON (1882) *A népiskola módszertana. Dr. Dittes Frigyes után. Második, egészen átdolgozott kiadás,* Budapest.
- GYÖRI JÁNOS: (1970) *Áprily Lajos alkotásai és vallomásai tükrében.* Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó.
- HAAS, GERHARD ed. (1974) *Kinder- und Jugendliteratur. Zur Typologie und funktion einer literarischen Gattung.* Stuttgart, Philipp Reclam.
- HALÁSZ LÁSZLÓ (1983) *Az olvasás: nyomozás és felfedezés.* Budapest, Gondolat Kiadó.
- HALL, MARYANNE (1981) *Teaching reading as a language experience.* 3. kiadás. Columbus etc., Charles E. Merrill Publishing Company. (Első kiadás: 1970.)
- HALLIDAY, M. A. K. (1975) *Learning how to mean: Exploration in the development of language.* London, Arnold.
- HANKISS ELEMÉR szerk. (1971) *Formateremtő elvek a költői alkotásban.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- HANNA, PAUL – HODGES, RICHARD E. – HANNA, JEAN S. (1971) *Spelling: Structure and strategies,* Boston, Houghton Mifflin Company.
- HANSEN, MOGENS (1988) *Projekt Cecilia: A language enrichment programme for 5–7 year-old children.* International Research in Reading. Volume 5, No. 1, Winter, 44–66.
- HANSSON, G. (1992) *Readers responding – and then?* Research in the Teaching of English, 7, 260–284.

- HARP, BILL – BREWER, JO ANN (1991) *Reading and writing*. San Diego etc., Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- HARRIS, LARRY A. – SMITH, CARL B. (1986) *Reading Instruction. Diagnosing teaching in the classroom*. New York – London, Macmillan–Collier Macmillan.
- HARRIS, THEODORE L. – HODGES, RICHARD E. eds (1981) *A dictionary of reading and related terms*. Newark, Delaware, International Reading Association.
- HARRIS, THEODORE L. – HODGES, RICHARD E. eds (1995) *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware, International Reading Association.
- HARTMAN, D. K. (1995) *8 readers and: the intertextual links of proficient readers reading multiple passages*. Reading Research Quarterly, 30, 220–261.
- HÁSZ ERZSÉBET (1998) Irodalomterápia mint a befogadás egyik lehetősége. József Attila: Nem emel föl. In: Főszerk. SIPOS LAJOS: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Celldömölk, Pauz–Westermann, 229–238.
- HAVEKOST, HERMANN – KLATTENHOFF, KLAUS (1982) *Lesen lernen. ABC-Bücher, Fibeln und Lernmittel aus drei Jahrhunderten*. Oldenburg, Universität Oldenburg.
- HAYES, JOHN R. (2004) A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1399–1430.
- HENNING, DOROTHY GRANT (1986) *Communication in action. Teaching the language arts. Third edition*. Boston, Houghton Mifflin Company.
- HERNÁDI SÁNDOR (1972) *Nyelvtan és nyelvművelés*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- HERNÁDI SÁNDOR (1996) *Magyar szó, magyar beszéd*. Budapest, Osiris Kiadó.
- HETZRON, ROBERT (1991) Magyarországon nem része az emberi jogoknak az eltérő nyelvészeti vélemény. In: SZ. BAKRÓ-NAGY MARIANNE – KONTRA MIKLÓS szerk. *A nyelvészetről – egyes szám, első személyben*. Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 63–74.
- HOLLAND, D. (1975) *Five readers reading*. New Haven, CT, Yale University Press.
- HORVÁTH JÁNOS (1944) *A magyar irodalmi műveltség kezdetei*. Budapest, Magyar Szemle Társaság.
- HORVÁTH TIBOR – PAPP ISTVÁN szerk. (2002) *Könyvtárosok kézikönyve 4*. Budapest, Osiris Kiadó.
- HORVÁTH ZSUZSANNA (1997) Szövegek és olvasóik. Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. In: VÁRI PÉTER szerk. *Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 107–201.
- HOSKISSON, KENNETH – TOMPKINS, GAIL E. (1987) *Language arts. Content and teaching strategies*. Columbus etc., Merrill Publishing Company.
- HUEY, E. B. (1968) *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA, MIT Press. (Az eredeti kiadás: 1908.)
- HUSZÁR ÁGNES (1983) *A mondat aktuális tagolása és annak tanítása*. Magyar Nyelvőr, 87–100.
- HUSZÁR ÁGNES (2005) *A gondolattól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbotlások tükrében*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- HÜRLIMANN, BETTINA (1968) *Three centuries of children's books in Europe. Translated and edited by Brian W. Alderson*. Cleveland and New York, World Publishing Company (Eredeti: 1959, Zürich, Atlantis Verlag).
- A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. (2000) *A régi új retorika*; (2001) *A szónoki beszéd részei és a beszédfejlesztés*; (2002) *A klasszikus retorikai bizonyítás*; (2003) *A modern retorikai bizonyítás*; (2004) *A szónoki beszéd kidolgozása*; (2005) *A szóképek és a szónoki beszéd*. Budapest, Trezor Kiadó.
- A. JÁSZÓ ANNA – BÓDI ZOLTÁN szerk. (2002) *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- A. JÁSZÓ ANNA (1991) *A mondattani elv*. Magyar Nyelvőr 115. sz. 45–58.
- A. JÁSZÓ ANNA (1998) *Irodalmi kánon és olvasóvá nevelés*. Magyartanítás 3. sz. 24–25.

- A. JÁSZÓ ANNA (2004) Hangtan. In: A. JÁSZÓ ANNA szerk. *A magyar nyelv könyve. Hetedik, átdolgozott és bővített kiadás.* Budapest, Trezor Kiadó, 73–161.
- A. JÁSZÓ ANNA (2004) Magyar retorikatörténet. In: ADAMIK TAMÁS – A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA, *Retorika.* Budapest, Osiris Kiadó, 151–250.
- A. JÁSZÓ ANNA (2000) Változott-e húsz év alatt a főiskolások kiejtése és olvasása? In: GÓSY MÁRIA szerk. *Beszédkutató 2000. Beszéd és társadalom.* MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- A. JÁSZÓ ANNA főszerk. (2004) *A magyar nyelv könyve.* Hetedik, átdolgozott és bővített kiadás. Budapest, Trezor Kiadó.
- A. JÁSZÓ ANNA (1994) A kiejtési norma érvényesülése főiskolai hallgatók beszédében. In: KEMÉNY GÁBOR – KARDOS TAMÁS szerk. *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában.* A MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 169–176
- JEAN, GEORGES (1991) *Az írás, az emberiség emlékezte.* Fordította: Lukács Katalin. Budapest, Park Könyvkiadó. (Eredeti: 1987.)
- JOHNS, JERRY L. (1984) Students' perceptions of reading: Insights from research and pedagogical implications. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds. *Language awareness and learning to read.* New York etc., Springer-Verlag, 57–77.
- JUST, MARCEL ADAM – CARPENTER, PATRICIA A. (2004) A theory of reading: from eye fixations to comprehension. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading.* Newark, Delaware, International Reading Association, 1182–1218.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (1985) *Olvasás és kommunikáció.* Budapest, OPI.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (1997) *Irodalmi kánon és magyar pesszimizmus.* Magyartanítás. 5. sz. 12–17.
- KAMIL, MICHAEL L. – MOSENTHAL, PETER B. – PEARSON, DAVID P. – BARR, REBECCA eds *Handbook of reading research. Volume III.* Mahwah, New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates, Publishers.
- KAMIL, MICHAEL L. (1984) Current traditions of reading research. In: PEARSON, DAVID P. *Handbook of reading research I.* New York, Longman, 39–62.
- KARLIN, ROBERT – KARLIN, ANDREA R. (1987) *Teaching elementary reading. Principles and strategies. Fourth edition.* San Diego etc., Harcourt Brace Jovanovich, Publishers. (Első kiadás: 1971.)
- KÁRMÁN MÓR (1909) *Pedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban.* Budapest.
- KASSAI ILONA (2005) A család mint nyelvmester. In: BALÁZS GÉZA – GRÉTSY LÁSZLÓ szerk. *Nyelv és nyelvhasználat a családban.* Budapest, Tinta Könyvkiadó, 143–164.
- KAVANAGH, JAMES F. – VENEZKY, RICHARD L. eds (1980) *Orthography, reading, and dyslexia.* Baltimore, University Park Press.
- KEHR, KARL (1879) *Geschichte des Methodik des deutschen Volksschulunterrichts.* Gotha.
- KEHR, KARL (1880) *Die Praxis der Volksschule.* Gotha.
- KÉKI BÉLA (2000) *Az írás története. A kezdetektől a nyomdabetűig.* Budapest, Vince Kiadó. (Az eredeti kiadás: 1976, 1994.)
- KEMÉNY GÁBOR – KARDOS TAMÁS szerk. (1994) *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában.* Budapest, MTA Nyelvtudományi Intézete.
- KEMÉNY GÁBOR (2005) A nyelvi képek többféle csoportosításának lehetőségéről. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A szóképek és a szónoki beszéd.* Budapest, Trezor Kiadó, 33–50.
- KENESEI ISTVÁN (2004) A nyelvelmélettől a nyelvművelésig. In: *25 év anyanyelvünk szolgálatában.* Budapest, Akadémiai Kiadó. 7–25.
- KERNYA RÓZA szerk. (1995) *Az anyanyelvi nevelés módszerei.* Kaposvár–Budapest, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Móra Könyvkiadó.
- KESZLER BORBÁLA (1993) *Fejezetek az európai írásjelhasználat történetéből.* Budapest, ELTE.
- KESZLER BORBÁLA szerk. (2000) *Magyar grammatika.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- KESZLER BORBÁLA (2004) *Írásjeltan. Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KIEFER FERENC (1983) *Az előfeltevések elmélete*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- KINDRICK, ROBERT L. – OLPIN, LARRY R. – PATTERSON, FRANK M. (1980) *A new classical rhetoric*. Dubuque–Toronto, Kendall/Hunt Publishing Company.
- KINTSCH, WALTER – DIJK, TEUN VAN (1978) *Towards a model of text comprehension and production*. *Psychological Review*, 85, 363–394.
- KISS ÁRON – PÉTERFY SÁNDOR (1880) *Gyakorlati tanítások. Tanítók Könyvtára I.*, Budapest.
- KISS ÁRON (1881) *A magyar népiskolai tanítás története*, Budapest.
- KISS JENŐ (1995) *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- É. KISS KATALIN (1977) *Vita a bekezdés retorikájáról*. *Helikon. Irodalmi figyelő*. 1. sz. 150–151.
- KLARE, GEORGE R. (1984) Readability. In: PEARSON, DAVID P. ed. *Handbook of reading research*. New York – London, Longman, 681–744.
- KLEBELSBERG KUNO, GRÓF (1990) *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917–1932). Válogatta, az előszót és a jegyzeteket írta Glatz Ferenc*. Budapest, Európa.
- KLEMM ANTAL (1928) *A mondatelmélete*. Budapest, a Magyar Tudományos Akadémia kiadása.
- KONTRA MIKLÓS – RINGER, CATHERINE (1989) Hungarian neutral vowels. *Lingua* 78, 181–191.
- KOSZTOLÁNYI DEZSŐ (1942) *Ábécé. Irodalmi tanulmányok. Bevezette és sajtó alá rendezte Illyés Gyula*. Budapest, Nyugat.
- KOTKAHEIMO, LIISA (1989) *Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa*. Joensuu, University of Joensuu.
- KÖLCSEY FERENCZ *válogatott munkái*. Remekírók képes könyvtára. Budapest, é. n., Lampel Róbert kiadása.
- KÖNYVES-TÓTH LILLA (2001) A globális módszer hazai útja a 20. század első felében. In: ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA szerk. *A magyar olvasástanítás története*. Budapest, Osiris Kiadó, 191–205.
- KÖRÖSI HENRIK – SZABÓ LÁSZLÓ (1911) *Az elemi népoktatás enciklopédiája*. Budapest.
- KÖVECSÉS ZOLTÁN (1998) A metafora a kognitív nyelvészetben. In: PLÉH CSABA – GYÓRI MIKLÓS szerk. *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest, Pólya Kiadó, 50–82.
- KÖVECSÉS ZOLTÁN (2005) *A metafora*. Budapest, Typotex.
- KUTINÉ SAHIN-TÓTH KATALIN – LIGETI RÓBERT (1980) *a maci olvas, A maci mesél*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- KUTINÉ SAHIN-TÓTH KATALIN – LIGETI RÓBERT (1980) *Olvasás- és írástanulás az 1. osztályban. Globális program. Tankönyvhasználati útmutató*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- KYÖSTIÖ, O. K. (1980) Is learning to read easy in language in which the grapheme-phoneme correspondences are regular? In: KAVANAGH, JAMES F. – VENEZKY, RICHARD L. eds *Orthography, reading, and dyslexia*. Baltimore, University Park Press, 35–49.
- LACZKÓ MÁRIA (2005) *Beszédprodukció és szövegértés anyanyelven és idegen nyelven*, Kézirat, doktori disszertáció.
- LACZKÓ MÁRIA (2006) *A beszédprodukció és a szövegértés összefüggései az anyanyelvben és az idegen nyelvben*. Magyartanítás, 1. sz. 13–21.
- LANHAM, RICHARD A. (1991) *A handlist of rhetorical terms. Second edition*. Berkeley etc., University of California Press.
- LAPP, DIANE – FLOOD, JAMES (1986) *Teaching students to read*. New York, Macmillan.
- LAUSBERG, HEINRICH (1960, 1990) *Handbuch der Literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft*. München, Max Hueber Verlag.
- LAUSBERG, HEINRICH (1998) *Handbook of Literary Rhetoric. A Foundation for Literary Study*. Leiden–Boston–Köln, Brill.
- LÉNÁRD ANDRÁS (1999) *Araszoló*. Budapest, Dinasztia Kiadó.
- LENGYEL ZSOLT (1981) *A gyermeknyelv*. Budapest, Gondolat Kiadó.

- LENGYEL ZSOLT (1998) *Az írás. Kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai.* Budapest, Corvina.
- LEVINSON, STEPHEN C. (1983) *Pragmatics.* Cambridge, Cambridge University Press.
- LIBERMAN, A. M. – COOPER, F. S. – SHANKWEILER, D. P. – STUDDERT-KENNEDY, M. (1967) *Perception of speech code*, *Psychological Review* 74, 431–461.
- LIBERMAN, I. – SHANKWEILER, D. – FISCHER, F. – CARTER, B. (1974) *Reading and the awareness of linguistic segments.* *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201–212.
- LIE, ALFRED (1991) *Effect of a training program for stimulating skills in word analysis in first-grade children.* *Reading Research Quarterly*. XXVI/3. 234–250.
- LIGETI RÓBERT (1974) *Az olvasás tanítása szintetikus és globális programokkal.* A Tanító, 2. sz. 6–8.
- LINDAMOOD, C. – LINDAMOOD, P. (1975) *Auditory discrimination in depth.* Boston, Teaching Resources Corporation.
- LOVÁSZ GABRIELLA – BALOGH BEATRIX – BARKÓ ENDRE (1987) *Betűvásár, Gyermekvilág.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- LUNDBERG, I. – FROST, J. – PETERSEN, O. (1988) *Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children.* *Reading Research Quarterly* XXIII/3. 263–284.
- LUNDBERG, INGVAR (1991) A decade of reading research in Sweden. In: ERICSON, BRITTA ed. *Swedish aspects on literacy.* Stockholm, Skolöverstyrelsen.
- MANGUEL, ALBERTO (2001) *Az olvasás története. Fordította: Székely János.* Budapest, Park Könyvkiadó. (Az eredeti kiadás: 1996.)
- MÁRAI SÁNDOR (1977) *Füves könyv.* Budapest, Helikon Kiadó.
- MÁRAI SÁNDOR (1991) *Föld, föld!...* Akadémiai Kiadó – Helikon Kiadó.
- MARGITAY TIHAMÉR (2004) *Az érvelés mestersége,* Budapest, Typotex.
- MARSHALL, JAMES (2000) Research on response to literature. In: KAMIL, MICHAEL L. – MOSENTHAL, PETER B. – PEARSON, DAVID P. – BARR, REBECCA eds *Handbook of reading research. Volume III.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey – London, 381–402.
- MATEJČEK, ZDENEK (2000) *Az olvasás: öröm és bánat.* Magyar Nemzet, szept. 9.
- MÁTHÉ JAKAB (1998) *A 20. századi nyelvtudomány történetének főbb elméletei és irányzatai.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- MATHEWS, MITFORD MCLEOD (1966) *Teaching to read, historically considered.* Chicago & London, University of Chicago Press.
- MATHEWSON, GROVER C. (2004) Model of attitude influence upon reading and learning to read. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading.* Newark, Delaware, International Reading Association, 1431–1461.
- MATTHEWS, PAUL (2005) *Énekeld meg a teremtést! Az írásművészet felszabadítása. Fordította Szentgyörgyi József.* Budapest, Kláris Kiadó és Művészeti Műhely.
- MATTINGLY, I. G. (1972) Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. In: KAVANAGH, J. F. – MATTINGLY, I. G. eds, *Language by ear and by eye.* Cambridge, Mass., MIT Press.
- MATTINGLY, IGNATIUS (1984) Reading, linguistic awareness, and language acquisition. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds *Language awareness and learning to read.* New York etc., Springer-Verlag, 9–25.
- MCCORMICK, K. (1994) *The culture of reading and the teaching of English.* Manchester, Manchester University Press.
- MCCULLOUGH, CONSTANCE M. eds. (1980) *Persistent problems in reading education.* Newark, Delaware, International Reading Association.
- MCKEOWN et al., (1992) *The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension.* *Reading Research Quarterly*, 27(2), 78–93.
- MCLUHAN, MARSHALL (2001) *A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte. Fordította: Nagy István. Benczik Vilmos utószavával.* Budapest, Trezor Kiadó. (Az eredeti: 1962.)

- MEIGS, CORNELIA – NESBITT, ELIZABETH – THAXTER EATON, ANNE – HILL VIGUERS, RUTH (1969) *A critical history of children's literature. Revised edition.* London, The Macmillan Company. (Az eredeti kiadás: 1953.)
- MEIXNER ILDIKÓ – JUSTNÉ KÉRY HEDVIG (1967) *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- MEIXNER ILDIKÓ (1992) *Játékház. Képes olvasókönyv 1.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- MEREDITH, KURTIS S – STEELE, JEANNIE L. (2000) Education in transition: Trends in Central and Eastern Europe. In: KAMIL, MICHAEL L. – MOSENTHAL, PETER B. – PEARSON, DAVID P. – BARR, REBECCA eds. *Handbook of reading research. Volume III.* Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 29–39.
- MÉSZÁROS ISTVÁN (1973) *A XII. századi esztergomi diákjegyzet.* Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- MÉSZÁROS ISTVÁN (2001) A magyar olvasástanítás története a kezdetektől 1777-ig. In: ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA szerk. *A magyar olvasástanítás története.* Budapest, Osiris Kiadó.
- MÉSZÁROS ISTVÁN (2001) Új irány. In: A. JÁSZÓ ANNA szerk. *A magyar olvasástanítás története.* Budapest, Osiris Kiadó, 11–43.
- MEZEI MÁRTA – KULIN FERENC szerk. (1975) *Miért szép? A magyar líra Csokonaitól Petőfiig.* Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- MEZEY LÁSZLÓ (1957) *Forrásszemelvények a kéziratosság korának könyvtörténetéhez.* Budapest, Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat.
- MIHÁLY ILDIKÓ (2002) *PISA 2000 – A hivatalos OECD-jelentés tanulságai.* Új Pedagógiai Szemle, LII., 189–203.
- MIKSZÁTH KÁLMÁN (é. n.) *Jókai Mór élete és kora I.* Budapest, Unikornis.
- MINYA KÁROLY (2005) *Rendszerváltás – normaváltás.* Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- MOGENS, JANSEN – JACOBSEN, BO – JENSEN, POUL ERIK (1978) *The teaching of reading without really any method. An analysis of reading instruction in Denmark.* Copenhagen, Munksgaard.
- A. MOLNÁR FERENC (1999) *Anyanyelv, vallás, művelődés.* Kolozsvár, Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége.
- MONAGHAN, JENNIFER E. – HARTMAN, DOUGLAS K. (2000) Undertaking historical research in literacy. In: KAMIL, MICHAEL L. – MOSENTHAL, PETER B. – PEARSON, DAVID P. – BARR, REBECCA eds *Handbook of reading research. Volume III.* Newark, Delaware, International Reading Association, 109–121.
- MORAN, MICHAEL G. – BALLLIF, MICHELLE (2000) *Twentieth-Century Rhetorics and Rhetoricians. Critical Studies and Sources.* New York, Greenwood Press.
- MÓRICZ ZSIGMOND (1959) *Életem regénye.* Budapest, 377–378.
- MORIER, HENRI (1961, 1989) *Dictionnaire de poétique et de rhétorique.* Paris, Presses Universitaires de France.
- MORROW, LESLEY MANDEL – TRACEY, DIANE H. – MAXWELL, CATERINA MARCONE eds (1995) *A survey of family literacy in the United States.* Newark, Delaware, International Reading Association.
- MORTIMER, ADLER J. – DOREN, CHARLES VAN (1972) *How to read a book. The classic guide to intelligent reading.* Completely revised and updated. New York, Simon and Schuster. (Eredetileg: 1940.)
- MUTH, DENISE K. ed. (1989) *Children's Comprehension of text. Research into practice.* Newark, Delaware, International Reading Association
- NAEGELE, INGRID M. – VALTIN, RENATE szerk. (1992) *LRS in den Klassen 1–10. Handbuch der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten.* Weinheim–Basel, Beltz Verlag.
- NAGY ATTILA – KATSÁNYI SÁNDOR (2002) Olvasáslélektan és -pedagógia. In: HORVÁTH TIBOR – PAPP ISTVÁN szerk. *Könyvtárosok kézikönyve. 4. kötet.* Budapest, Osiris Kiadó.

- NAGY ATTILA (1991) *Keresik életük értelmét? Olvasás, könyvtár, szocializáció.* Budapest, OSZK KMK.
- NAGY ATTILA (2001) *Stagnálás, romlás vagy olvasásfejlesztés?* Iskolakultúra, 5. 47–51.
- NAGY ATTILA szerk. (1999) *Olvasásfejlesztés iskolában és könyvtárban.* Sárospatak, Városi Könyvtár.
- NAGY ATTILA szerk. (2001) *Olvasásfejlesztés, könyvtárhasználat – kritikus gondolkodás.* Budapest, Országos Széchényi Könyvtár – Osiris Kiadó.
- NAGY FERENC (1980) *Kriminálisztikai szövegnyelvészet.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- NAGY FERENC (1981) *Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- NAGY JÓZSEF (2004) Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra.* 3. sz. 3–26.
- NAGY LAJOS (1980) *Képtelen természetrajz és más karcolatok.* Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó.
- CS. NAGY LAJOS (2004) A mondat és a mondat általános kérdései. In: A. JÁSZÓ ANNA főszerk. *A magyar nyelv könyve. Hetedik, átdolgozott és bővített kiadás.* Budapest, Trezor Kiadó, 321–344.
- NAGY LÁSZLÓ – UJHEGYI ALAJOS (1910) *Vezérkönyv az Új ábécé használatához.* Budapest.
- NAGY LÁSZLÓ (1869) *Vezérkönyv a beszéd- és értelemgyakorlatok tanításában.* Budapest.
- NAGY, WILLIAM E. – SCOTT, JUDITH A. (2000) Vocabulary processes. In: KAMIL, MICHAEL L. – MOSENTHAL, PETER B. – PEARSON, DAVID P. – BARR, REBECCA eds. *Handbook of reading research. Volume III.* Mahwah, N. J. – London, Erlbaum, 269–284.
- NATIONAL READING PANEL (2002) *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.* (National Institute of Health Publication No. 00-4769) Washington DC, National Institute of Child Health and Human Development.
- NÉGYESY LÁSZLÓ (1901) *Rhetorika. Prózai olvasmányok. Elmélet. Gymnasiumok és reáliskolák V. osztálya számára.* Budapest.
- NÉMETH ANDRÁS (1996) *A reformpedagógia múltja és jelene.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NÉMETH GYÖRGY (2002) *Ókori gyermekjátékok.* Budapest, Anno Kiadó.
- Nemzeti alaptanterv 2003. (2004) Budapest, Oktatási Minisztérium.
- NETTLE, DANIEL – ROMAINE, SUZANNE (2000) *Vanishing voices. The extinction of the world's languages.* Oxford etc., Oxford University Press.
- Módszertani kézikönyv az általános iskola I. osztályának olvasás-írás tanításához.* (1951) Budapest.
- NÉVY LÁSZLÓ (1878) *Rhetorika. A prózai műfajok elmélete. Középiskolák és magánosok használatára.* Budapest.
- NORTON, DONNA (1987) *Through the eyes of a child. An introduction to children's literature. Second edition.* Columbus etc., Merrill Publishing Company. (Az eredeti kiadás: 1983.)
- NOVÁK GYULA – SZABÓ KÁROLY (1911) *Az írás-olvasási módszerek lexikona.* Veszprém.
- NYSTRAND, M. – GAMORAN, A. (1991) *Instructional discourse, student engagement, and literature achievement.* Research in the Teaching of English. 25, 261–290.
- NYSTRAND, M. – GAMORAN, A. (1997) *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom.* New York, Teachers College Press.
- OGDEN, O. K. – RICHARDS, I. A. (2001) A jelentés jelentése. Fordította: Szekfű András. In: BÓKAY ANTAL – VILCSEK BÉLA szerk. *A modern irodalomtudomány kialakulása. A pozitívizmustól a strukturalizmusig. Szöveggyűjtemény.* Budapest, Osiris Kiadó, 337–341. (Az eredeti kiadás: 1923.)
- OGDEN, O. K. – RICHARDS, I. A. (1923) *The meaning of meaning.* London, Routledge–Kegan Paul.
- OLLILA, LLOYD O. – MAYFIELD, MARGIE (1992) Home and school together: Helping beginning readers succeed. In: SAMUELS, JAY S. – FARSTRUP, ALAN E. eds *What research has to say about reading instruction. Second edition.* Newark, Delaware, International Reading Association. 17–45.

- ORBÁN GYÖNGYI (2003) *Irodalmi szöveggyűjtemény. 14–15 éves diákok számára.* Budapest, Holnap Kiadó.
- ORBÁN GYÖNGYI (2003) *Megértő irodalomolvasás. 14–15 éves diákok számára.* Budapest, Holnap Kiadó.
- OROSZLÁNY PÉTER (2004) *Tanulásmódszertan.* Budapest, Metódus-Tan.
- OROSZLÁNY PÉTER (2005) *Dinamikus olvasás. Számítógépes szövegértés-fejlesztő program 13–18 éveseknek.* Budapest, Metódus-Tan.
- ORTON, SAMUEL T. *Reading, writing, and speech problems in children.* London, Chapman & Hall.
- OSTHOFF, HERMANN – BRUGMANN, KARL (1974) Az újgrammatikus iskola legfontosabb módszertani elvei. In: TELEGDİ ZSIGMOND szerk. *Szöveggyűjtemény az általános nyelvészet tanulmányozásához.* Budapest, Tankönyvkiadó, 11–20.
- OWENS, ROBERT E. JR. (1996) *Language development. An introduction.* Fourth edition. Boston etc., Allan and Bacon.
- PAASCH ALMAR, KNUD (1990) *Inscriptiones latinae.* Odense, Odense University Press.
- PÁLA KÁROLY szerk. (1991) *Tankönyvháború. Viták a gimnáziumi irodalomoktatás reformjáról a hetvenes-nyolcvanas években.* Budapest, A Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtudományi Intézete – Argumentum Könyvkiadó.
- PARKER, FRANK (1986) *Linguistics for non-linguists.* Austin, Texas, Louisiana State University.
- PEARSON, DAVID P. – RAPHAEL, TAFFY E. (2003) Toward a more complex view of balance in the literacy curriculum. In: MORROW, LESLEY MANDEL – GAMBRELL, LINDA B. – PRESSLEY, MICHAEL eds *Best practices in literary instruction.* The Guilford Press, New York – London, 23–39.
- PELCZER KATALIN (2004) *Anyanyelvi nevelés a 0. évfolyamon.* Magyartanítás. 5. sz. 31–34.
- PERELMAN, CHAIM – OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958) *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation.* Paris.
- PERELMAN, CHAIM (1982) *The realm of rhetoric. Translated by William Kluback.* Notre Dame – London, University of Notre Dame Press.
- PERFETTI, CH. (1985) *Reading ability.* New York, Oxford University Press.
- PERFETTI, CHARLES A. (1986) Reading acquisition and beyond: Decoding includes cognition. In: STEIN, NANCY L. ed. *Literacy in American schools.* Chicago–London, University of Chicago Press, 41–60.
- PERIKLÉSZ beszéde a háború első évében elesett athéniai temetésén. Fordította Szilágyi János György. In: RITOÓK ZSIGMOND (1988) *Görög történetírók. Válogatta, szerkesztette és az utószót írta Ritoók Zsigmond.* Budapest, Európa Könyvkiadó.
- PETŐFI S. JÁNOS – BENKES ZSUZSA (1998) Az irodalomtudomány és a szövegtudományok. Néhány metodológiai megjegyzés a szemiotikai textológia és az irodalomtudomány kapcsolatához. In: SIPOS LAJOS főszerk. *Irodalomtanítás az ezredfordulón.* Celldömölk, Pazu–Westermann, 115–135.
- PETŐFI S. JÁNOS (1994) *Szövegolvasás–szövegértés–szöveginterpretálás.* Magyartanítás 5. sz. 10–11.
- PHAEDRUS (1961) *Mesék.* Fordította Terényi István. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- PIDGEON, DOUGLAS (1984) Theory and practice in learning to read. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds *Language awareness and learning to read.* New York etc., Springer-Verlag, 173–191.
- PINKER, STEVEN (1999) *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Fordította Bócz András. Budapest, Typotex. (Az eredeti kiadás: 1994.)
- PLATÓN (1984) Phaidrosz. Fordította Kövendi Dénes. In: *Platón összes művei.* Budapest, Európa.
- PLÉH CSABA (1984) A megértés. In: BÜKY BÉLA – EGYED ANDRÁS – PLÉH CSABA szerk. *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés.* Budapest, Tankönyvkiadó, 152–223.
- PLÉH CSABA (1998) *Mondatmegértés a magyar nyelvben.* Budapest, Osiris Kiadó.

- PLÉH CSABA (1998) A megértés fogalma a pszicholingvisztikában. In: PLÉH CSABA – GYÖRI MIKLÓS szerk. *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest, Pólya Kiadó.
- PLETT, HEINRICH (2000) *Systematische Rhetorik*. München, Wilhelm Fink Verlag.
- PLETT, HEINRICH (2001) *Einführung in die rhetorische Textanalyse*. Hamburg, Helmut Buske Verlag.
- PRESSLEY, M. – ALLINGTON, R. L. – WHARTON-McDONALD, R. – BLOCK, C. C. – MORROW, L. M. (2001) *Learning to read: Lessons from exemplary first-grade classrooms*. New York, The Guilford Press.
- PROPP, VLAGYIMIR JAKOVLEVICS (1975) *A mese morfológiája*. Fordította Soproni András. Budapest, Gondolat Kiadó.
- PURVES, A. – FOSHAY, A. – HANSSON, G. (1973) *Literature education in ten countries*. New York, Wiley.
- PURVES, A. – RIPPERE, V. (1963) *Elements of writing about a literary work*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.
- PURVES, A. C. – RIPPERE, V. (1968) *Elements of writing about a literary work: A study of response to literature*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.
- QUINTILIANUS, MARCUS FABIVS Szónoklattan (Kézirat)
- RÁCZ ENDRE – SZEMERE GYULA (1998) *Mondattani elemzések*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. (Eredeti kiadás: 1970.)
- RADÓ VILMOS (1884) *A népiskolai tananyag revíziója*. Magyar Tanügy. 545–547.
- RANSCHBURG PÁL (1908) *Az emberi elme ép és rendellenes működése*. Budapest, Athenaeum.
- RAVASZ LÁSZLÓ (1938) A beszéd mint műalkotás. In: *Legyen világosság*. 3. kötet. Budapest, 32–42.
- és ADAMIK TAMÁS – A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA (2004) *Retorika*. Budapest, Osiris Kiadó. 583–589.
- RÉGER ZITA (1990) *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- REIN, WILHELM (1906) *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*. Zweite Auflage, I–X. Langensalza.
- RICHARDS, IVOR ARMSTRONG (1936) *The philosophy of rhetoric*. New York, Oxford University Press.
- RICHARDS, IVOR ARMSTRONG (é. n., első kiadás: 1929) *Practical Criticism. A study of literary judgement*. New York, Harcourt, Brace and Company. A Harvest Book.
- RIEDL FRIGYES (1888) *Rhetorika és retorikai olvasókönyv*. Budapest.
- RIEDL FRIGYES (1897) *Rhetorika és retorikai olvasókönyv*. Harmadik, javított kiadás. Budapest.
- ROBINS, ROBERT HENRY (1999) *A nyelvészet rövid története*. Fordította: Siptár Péter. Budapest, Osiris Kiadó.
- ROBRIEUX, JEAN-JACQUES (2000) *Rhétorique et argumentation*. Paris, Nathan.
- HARRÉ, ROM (1997) Meggyőzés és manipulálás. In: PLÉH CSABA – SIKLAKI ISTVÁN – TERESTYÉNI TAMÁS szerk. *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest, Osiris Kiadó, 627–641.
- ROMANKOVICS ANDRÁS – ROMANKOVICSNÉ TÓTH JÚLIA – MEIXNER ILDIKÓ (1978) *Olvasni tanulok, Olvasókönyv*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- ROMANKOVICS ANDRÁS – ROMANKOVICSNÉ TÓTH JÚLIA – MEIXNER ILDIKÓ (1978) *Hogyan tanítsunk az ábécés olvasókönyvből? Tankönyvhasználati útmutató*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- ROMANKOVICS ANDRÁS (1997) *Elsős olvasókönyv*. Monor, Romi-Suli.
- RÓNAY GYÖRGY – VARGHA KÁLMÁN szerk. (1973) *Miért szép? A világirodalom modern verseiből*. Második kiadás. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- RÓNAY GYÖRGY – VARGHA KÁLMÁN szerk. (1975) *Miért szép? Századunk magyar novellái elemzéseiben*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- RÓNAY LÁSZLÓ (1994) *Erkölc és irodalom. A magyar irodalom rövid története*. Budapest, Vigilia.
- ROSENBLATT, LOUISE M. (1978) *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Carbondale – Edwardsville, Southern Illinois University Press.

- ROSENBLATT, LOUISE M. (1983) *Literature as exploration. 4th edition.* New York, Modern Language Association. (Eredeti kiadás: 1938.)
- ROSENBLATT, LOUISE M. (2004) The transactional theory of reading and writing. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds (2004) *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition.* Newark, Delaware, International Reading Association, 1363–1398.
- ROUSSEAU, JEAN-JAQUES (1997) *Emil, avagy a nevelésről.* Fordította Győry János. Budapest, Papi-rusz Book.
- ROUTMAN, REGIE (1991) *Invitations. Changing as teachers and learners K–12.* Portsmouth, NH, Heinemann, Toronto, Canada, Irwin Publishing.
- ROZGONYINÉ MOLNÁR EMMA (é. n.) Nyelvhasználatunk színe és visszája. In: BALÁZS GÉZA – A. JÁSZÓ ANNA – KOLTÓI ÁDÁM szerk. *Éltető anyanyelvünk.* Írások Grétsy László 70. születésnapjára. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 419–421.
- RUBIN, DOROTHY (1975) *Teachinng elementary language arts.* Chicago etc., Holt, Rinehart and Winston.
- RUDAS TAMÁS (2006) *Közüvéleménykutatás. Értelmezés és kritika.* Budapest, Corvina.
- RUDELL, R. B. – RUDELL, M. R. – SINGER, H. eds (1994) *Theoretical models and processes in reading.* Newark, Delaware, International Reading Association.
- RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. (2004) Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading.* Newark, Delaware, International Reading Association, 1462–1521.
- RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds (2004) *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition.* Newark, Delaware, International Reading Association.
- RUMELHART, DAVID (1977) Toward an interactive model of reading. In: DORNIC, S. ed. *Attention and performance. Vol. 6.* New York, Academic Press, 573–603.
- RUMELHART, D. E. – ORTONY, A. (1977) The representation of knowledge in memory. In: ANDERSON, R. C. – SPIRO, R. J. – MONTAGUE, W. E. eds *Schooling and the acquisition of knowledge.* Hillsdale, N. J., Laerence Erlbaum Association, 99–135.
- RUMELHART, DAVID E. (1980) Schemata: The building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J. – BRUCE, B. C. – BREWER, W. F. eds *Theoretical issues in reading comprehension.* Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- RUMELHART, DAVID E. (2004) Toward an interactive model of reading. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition.* Newark, Delaware, International Reading Association, 1149–1179.
- RYAN, ELLEN BOUCHARD – LEDGER, GEORGE W. (1984) Learning to attend to sentence structure: Links between metalinguistic development and reading. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, REANATE eds *Language awareness and learning to read.* New York etc., Springer-Verlag, 149–171.
- SADOSKI, MARK – PAIVIO, ALLAN (2004) A Dual Coding theoretical model of reading. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading.* Newark, Delaware, International Reading Association, 1329–1362.
- SAMUELS, JAY S. – FARSTRUP, ALAN E. eds (1992) *What research has to say about reading instruction. Second esdition.* Newark, Delaware, International Reading Association.
- SAMUELS, JAY S. (2004) Toward a theory of automatic information processing in reading, Revisited. In: RUDELL, ROBERT B. – UNRAU, NORMAN J. eds *Theoretical models and processes of reading. Fifth edition.* Newark, Delaware, International Reading Association.
- SAPIR, EDWARD (1971) *Az ember és a nyelv.* Fordította Fabricius Kovács Ferenc. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- SARESBERIENSIS, IOANNES (2003) *Metalogicon. Latin eredetiből fordította, a bevezetőt és a jegyzeteket írta: Adamik Tamás.* Budapest, Szent István Társulat.

- SARBÓ ARTÚR (1906) *A beszéd, összes vonatkozásában, különös tekintettel a gyermekkorra*. Budapest.
- SARMAVUORI, KATRI (1998) *The Moomins in the world – Learning with text*. Turku, University of Turku.
- SCHMITT, NORBERT ed. (2002) *An introduction to applied linguistics*. London, Arnold.
- SCHÜTTLER TAMÁS szerk. (2003) „Illúzió lenne azt hinni, hogy a gyerekek tízéves korukra megtanulnak jól olvasni” – Beszélgetés Vári Péterrel, a PISA- és a PIRLS-vizsgálatok eredményeinek hátteréről. Új Pedagógiai Szemle, LIII. 53–63., Új Pedagógiai Szemle, LIII. évf. 3. sz. 58–70.
- SEARFOSS, LYNDON W. – READENCE, JOHN E. (1985) *Helping children learn to read*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.
- SELIKOWITZ, MARK (1996) *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Fordította dr. Kiss Péter. Budapest, Medicina.
- SHAKESPEARE: Coriolanus. Fordította PETŐFI SÁNDOR. In: Remekírók képes könyvtára V. Szerk. Radó Antal, Budapest, é.n., Lampel Róbert.
- SÍK SÁNDOR (2000) *Az olvasás tudománya*. Szeged, Sík Sándor Piarista Egyetemi Szakkollégium.
- SIMON ANTAL (1808) *Igaz Mester a'ki Tanítványait igen rövid Idő alatt, minden Unalom nélkül egyszerre írni is olvasni is megtanítja*. Budán. – Hasonmás kiadása: Vác, 1971.
- SINCLAIR, ANNE – BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, IOANNA (1984) Children's thinking about language and their acquisition of literacy. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, REANATE eds. *Language awareness and learning to read*. New York etc., Springer-Verlag, 79–91.
- SIPOS LAJOS (1998) Iskolaszervezet és irodalomtanítás. In: Sipos Lajos főszerk. *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Celldömölk, Pauz–Westermann, 15–28.
- SLOANE, THOMAS O. szerk. (2001) *Encyclopedia of rhetoric*. Oxford – New York, Oxford University Press.
- SMITH, FRANK (1971) *Understanding reading*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- SMITH, FRANK (1978) *Understanding reading*. 2nd edition. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- SMITH, FRANK (1986) *Insult to intelligence*. New York, Arbor House.
- SMITH, NILA BANTON (1986) *American reading instruction*. Newark, Delaware, International Reading Association. (Az eredeti kiadás: 1934.)
- SPIRA VERONIKA (1994) József Attila: Bánat. Műközpontú vagy gyermekközpontú irodalomtanítás? In: SIPOS LAJOS szerk. *Irodalomtanítás I. Celldömölk* – Budapest, Pazu Kiadó – Universitas Kulturális Alapítvány, 551–559; In: NAGY ATTILA szerk. *A többkönyvű oktatás felé*. Budapest, OSZK KMK, 50–57.
- SQUIRE, J. R. (1963) *The responses of adolescents to four short stories*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.
- SQUIRE, JAMES (1964) *The responses of adolescents while reading four short stories*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.
- SQUIRE, JAMES R. (1994) Research in reader response. Naturally interdisciplinary. In: RUDELL, R. B. – RUDELL, M. R. – SINGER, H. eds *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, 637–652.
- STANOVICH, K. (1980) Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, Volume 16. 32–71.
- STEELE, JEANNIE L. – MEREDITH, KURTIS S. – TEMPLE, CHARLES – WALTER, SCOTT (1997) *A framework for critical thinking across the curriculum. Prepared for the Reading and Writing for Critical Thinking Projekt*. Presented by: consortium for Democratic Pedagogy: International Reading Association, Hobart & William Smith Colleges, University of Northern Iowa.
- STEKLÁCS JÁNOS (2005) *Funkcionális analfabetizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

- STRICKLAND, DOROTHY S. – SCHICKEDANZ, JUDITH A. (2004) *Learning about print in preschool. Working with letters, words, and beginning links with phonemic awareness*. Newark, Delaware, International Reading Association.
- SZABÓ ISTVÁN (1998) *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- SZABÓ KÁLMÁN (1994) *A többalakú szavak a szakmunkástanulók szóhasználatában*. Magyar Nyelvőr 118. 57–64.
- SZABÓ MÁRIA (2005) *Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása*. Új Pedagógiai Szemle, LV. 3. sz. 80–97.
- SZABÓ MIKLÓS (1999) *K. D. Usinszkij*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- SZATHMÁRI ISTVÁN (2004) *Stilisztikai lexikon*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- SZÁVAI ILONA szerk. (2000) *Válságban az olvasás? Fordulópont* (tematikus szám), Pont Kiadó.
- SZÁVAI ILONA szerk. (2001) *AZ (olvasni) TUDÁS – HATALOM?* Fordulópont (tematikus szám), Pont Kiadó.
- SZEBERÉNYI LAJOS (1849) *Politikai szónoklat-tan*. Pest.
- SZENDE ALADÁR szerk. (1981) *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- SZÉPE GYÖRGY szerk. (1973) *A nyelvtudomány ma*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- SZÉPE GYÖRGY szerk. (1976) *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- SZIKSZAINÉ NAGY IRMA (1992) *Tragikumról, halálról. (Alsó tagozatosoknak szánt versek elemzése)* Magyartanítás 1. sz. 12–16.
- SZIKSZAINÉ NAGY IRMA (1999) *Leíró magyar szövegtan*. Budapest, Osiris Kiadó.
- SZILI KATALIN (2004) *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- SZÖRÉNYI LÁSZLÓ – SZABÓ ZOLTÁN (1997) *Kis magyar retorika*. Budapest, Helikon Kiadó.
- SZVORÉNYI JÓZSEF (1858) *Ékesszólástan, vezérletül a remekírók fejtegetése- s a szép-írásművek kidolgozásában*. 3. kiadás. Pest.
- TAKAHIKO SAKAMOTO (1980) Reading of hiragana. In: KAVANAGH, JAMES F. – VENEZKY, RICHARD L. eds. *Orthography, reading, and dyslexia*. Baltimore, University Park Press, 15–24.
- TAKAHIKO SAKAMOTO (1981) Beginning reading in Japan. In: OLLILA, LLOYD O. ed. *Beginning reading instruction in different countries*. Newark, Delaware, International Reading Associations, 16–25.
- TERESTYÉNI TAMÁS (1996) *Funkcionális illiteráció*. Jelkép, 2, 45–56.
- TERESTYÉNI TAMÁS (1996) Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: TERTS ISTVÁN szerk. *Nyelv, nyelvész társadalom*. Pécs—Budapest, Janus Pannonius Tudományegyetem – PSZM Projekt Programiroda.
- TERESTYÉNI TAMÁS (2004) Adalékok a magyarországi kommunikációs kultúra állapotának leírásához. In: BALÁZS GÉZA szerk. *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője*. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ, 47–80.
- THIELE, JENS (1982) Anmerkungen zur Funktion des Bildes in frühen ABC-Büchern. In: HAVEKOST, HERMANN – KLATTENHOFF, KLAUS *Lesen lernen. ABC-Bücher, Fibeln und Lernmittel aus drei Jahrhunderten*. Oldenburg, Universität Oldenburg, 21–22.
- THIELE, JENS (1982) Bilder „lesen lernen”. In: HAVEKOST, HERMANN – KLATTENHOFF, KLAUS szerk. *Lesen lernen. ABC-Bücher, Fibeln und Lernmittel aus drei Jahrhunderten*. Oldenburg, Universität Oldenburg, 14–16.
- THORNDIKE, EDWARD L. (1917) *Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading*. Journal of Educational Psychology. 8, 323–332.
- TOLCSVAI NAGY GÁBOR (2005) A nyelvi kategorizáció kognitív nyelvészeti keretben. In: ZIMÁNYI ÁRPÁD szerk. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, Tom. XXXII*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola, 5–20.

- TOLDY FERENC (1866) *A régi magyar nyelvészek Erdősytól Tsétsiig*. Pest.
- TOLNAI GYULÁNÉ (1991) *Ábécéskönyv*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- TOLNAI GYULÁNÉ (1992). *Olvasókönyv. Általános iskola 3. osztály*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA (1899) *Phonimikai előgyakorlatok az olvasás és írás tanításához*. Budapest.
- TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA (1903) *A magyar gyermek első könyve*. Budapest.
- TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA (1934) *A fonimikai módszer Magyarországon*. Budapest.
- TOMPA JÓZSEF szerk. (1961) *A mai magyar nyelv rendszere. I.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- TOPSCH, WILHELM (1982) Methoden des Erstleseunterrichts im Überblick. In: HAVEKOST, HERMANN – KLATTENHOFF, KLAUS *Lesen lernen. ABC-Bücher, Fibeln und Lernmittel aus drei Jahrhunderten*. Oldenburg, Universität Oldenburg, 11–14.
- TÓTFALUSI ISTVÁN (2004) *Idegenszó-tár*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- TÓTH ISTVÁNNÉ (1996, 1997) *Az olvasási teljesítmények összefüggései az alternatív programokkal, eljárásokkal, tankönyvekkel*. Csengőszó, 2. sz. 17–21., 5. sz. 3–5.
- TÓTH LÁSZLÓ (2002) *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó.
- TRAJTLER KÁROLY (1878) *Jacootot–Vogel módszere az egyesített szemlélet-, beszéd- és értelemgyakorlat, írás, olvasás és anyanyelv tanításánál*. Történelmi és módszertani tanulmány. Budapest.
- TRELEASE, JIM (1982) *The read-aloud handbook*. New York, Penguin Books.
- TRELEASE, JIM (1989) *The new read-aloud handbook*. New York, Penguin Books.
- UEDING, GERT szerk. (1996) *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- VACCA, RICHARD T. – RASINSKI, TIMOTHY V. (1992) *Case studies in whole language*. Fortworth etc., Harcourt Brace Jovanivich College Publishers.
- VAJDA ANDRÁS (1998) *Költészet és retorika*. Budapest, Universitas Kiadó.
- VALENCIA, SHEILA – WIXSON, KAREN K. (2000) Policy-oriented research on literacy standards and assessment. In: KAMIL, MICHAEL L. – MOSENTHAL, PETER B. – PEARSON, DAVID P. – BARR, REBECCA eds *Handbook of reading research. Volume III*. Mahwah, New Jersey – London, Lawrence Erlbaum Associates, 909–935.
- VALTIN, RENATE (1984) The development of metalinguistic abilities in children learning to read and write. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds *Language awareness and learning to read*. New York etc., Springer-Verlag, 207–226.
- VARGA SZABÓ ÁGNES (1996) *Egy javaslat a Sziget-kék feldolgozására*. Csengőszó, 4. sz. 9–11.
- VÁRI PÉTER – AUXNÉ BÁNFI ILONA – FELVÉGI EMESE – RÓZSA CSABA – SZALAY BALÁZS (2001) *Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról*. Új Pedagógiai Szemle, LII. 38–65.
- VÁRI PÉTER szerk. (2003) *PISA-vizsgálat 2000*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- VEKERDY IRÉNE (1981) Tudatos beszédhallás-fejlesztéssel az anyanyelvi műveltség emeléséért. *Művelődésünk Csongrád megyében*. Szeged.
- VELLUTINO, FRANK (1980) Dyslexia. Perceptual Deficiency or perceptual inefficiency. In: KAVANAGH, JAMES F. – VENEZKY, RICHARD L. eds *Orthography, reading, and dyslexia*. Baltimore, University Park Press, 251–269.
- VENEZKY, RICHARD (1970) *The structure of English orthography*. The Hague, Mouton.
- VENEZKY, RICHARD (1984) The history of reading research. In: PEARSON, DAVID P. ed. *Handbook of reading research I.*, New York, Longman. 3–38.
- VERNON, M. D. (1957) *Backwardness in reading*. London, Cambridge University Press.
- VERNON, M. D. (1971) *Reading and its difficulties*. Cambridge, England, Cambridge University Press.
- VERSCHUEREN, JEFF (1999) *Understanding pragmatics*. London – New York – Sidney – Auckland, Arnold.
- VÉRTES O. ANDRÁS (1980) *A magyar leíró hangtan története az újgrammatikusokig*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

- VÉRTES O. ANDRÁS (1987) *Érzelmi világunk és a nyelv történeti változásának kölcsönhatása*. Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai, 179. sz.
- VÉRTES O. ANDRÁS (1956) *A beszédhibákról*. Magyar Nyelvőr 80. 343–354.
- VÍGH ÁRPÁD (1981) *Retorika és történelem*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- VIGOTSKIJ, LEV SZEMJONOVICS (2000) *Gondolkodás és beszéd*. Fordította: Páll Erna és dr. Tóth Tiborné. Benczik Vilmos utószavával. Budapest, Trezor Kiadó.
- VIRÁGVÖLGYI PÉTER (1981) *A kézírásról. Morfológiai tanulmány és hozzászólás az írástanítás témaköréhez*. Veszprém, OOK.
- WACHA IMRE (1994) *A korszerű retorika alapjai. 1–2*. Budapest, Szemimpex Kiadó.
- WACHA IMRE (2002) Szónoklatelemzések tapasztalatairól. In: A. JÁSZÓ ANNA – ACZÉL PETRA szerk. *A klasszikus retorikai bizonyítás*. Budapest, Trezor Kiadó, 71–82.
- WALDAPEL JÁNOS (1898) *Adalékok a gymnasiumi oktatás elméletéhez*. Budapest.
- WALTON, DOUGLAS N. (1989) *Informal logic. A handbook for critical argumentation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WARDHAUGH, RONALD (1995) *Szociolingvisztika*. Budapest, Osiris-Századvég.
- WATSON, ALAN J. (1984) Cognitive development and units of print in early reading. In: DOWNING, JOHN – VALTIN, RENATE eds. *Language awareness and learning to read*. New York etc., Springer-Verlag, 93–118.
- WEAVER, CONSTANCE (1988) *Reading process and practice. From socio-psycholinguistics to whole language*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- WEINGREEN, J. (1959) *A practical grammar for classical Hebrew*. Oxford, Clarendon Press.
- WEISS, DONALD H. (1987) *Hogyan tartunk hatásos beszédet?* Budapest, Park Kiadó.
- WHATELY, RICHARD (1872) *Rhetoric. Tenth edition, revised*. London. (Eredeti kiadás: 1828.)
- WOOD, DAVID (2003) *How children think and learn. The social contexts of cognitive development*. Oxford etc., Blackwell Publishing.
- YELLIN, DAVID – BLAKE, MARY E. (1994) *Integrating language arts*. New York, Harper Collins College Publishers.
- YOPP, H. K. – YOPP, R. H. (2000) *Supporting phonemic awareness development in the classroom*. The Reading Teacher. 54. 130–143.
- ZENTAI ISTVÁN – TÓTH ORSOLYA (2002) *A meggyőzés csapdái. Informális hibák és visszaélések a mindennapi meggyőzésben*. Budapest, Typotex.
- ZENTAI ISTVÁN (1998) *A meggyőzés útjai*. Budapest, Typotex.
- ZICHY ANTAL (1868) *A szónokról*. Pest, Emich Gusztáv. Közli: Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra (2004) *Retorika*. Budapest, Osiris, 565–574.
- ZRÍNYI MIKLÓS, GRÓF válogatott munkái. Bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta NÉGYESY LÁSZLÓ. Wodianer, Budapest, é. n.
- ZWIERS, JEFF (2004) *Developing academic skills in grades 6–12. A handbook of multiple intelligence activities*. Newark, Delaware, International Reading Association.
- ZSIGMOND ISTVÁN (2003) *Metakognitív stratégiák az olvasásban: összetevők és mérések*. Kézirat, doktori disszertáció.
- ZSOLNAI JÓZSEF – ZSOLNAI JÓZSEFNÉ (1978) *Az olvasástanítási módszerek összehasonlító értékelése*. A Tanító, 6–7. sz. 46–53.
- ZSOLNAI JÓZSEF (1978) *Beszédművelés kisiskolás korban*. Budapest, Tankönyvkiadó.

NÉVMUTATÓ

- ABELSON, R. P. 198
 ACSAY FERENC 343, 355, 369, 370, 397, 398
 ACZÉL PETRA 39, 40, 67, 118, 121, 213, 230, 272, 280, 301, 334, 339, 343, 344, 356, 362, 368, 370, 377, 385, 393, 418, 419, 436, 439, 441, 443, 447
 ADAMIK TAMÁS 11, 14, 39, 40, 67, 81, 119, 121, 124, 213, 230, 293, 294, 301, 304, 334, 339, 340, 342, 343, 344, 356, 370, 377, 385, 389, 419, 437, 441, 443, 447, 458, 459, 486, 527, 528
 ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA 22, 39, 40, 46, 50, 58, 67, 70, 72, 74, 77, 83, 90, 91, 93, 95, 112, 119, 121, 124, 132, 135, 147, 160, 164, 167, 181, 183, 191, 193, 206, 212, 213, 218, 226, 230, 232, 234, 242, 243, 244, 246, 266, 270, 272, 280, 289, 292, 293, 299, 301, 311, 334, 339, 343, 344, 356, 368, 370, 371, 377, 380, 385, 393, 418, 419, 436, 439, 441, 443, 447, 457, 462, 467, 507, 511
 ADAMS, MARILYN JAGER 101, 109, 153, 167, 169, 184, 185, 189, 252, 259, 260, 261, 540
 ADLER, MORTIMER J. 42, 269, 325, 335, 339, 377, 482
 ADY LAJOS 361, 381, 382
 AISZÓPOSZ 317
 AKNAY TIBOR 115
 ALBERT ZSUZSA 523
 ALBERTNÉ HERBSZT MÁRIA 193, 205, 212
 ALEXANDER BERNÁT 116, 117
 ALEXANDER, PATRICIA A. 97
 ALKUIN 31
 ALLINGTON, R. L. 259
 ALMÁSY JÁNOS 67
 ALSZEGHY ZSOLT 276, 361
 ALT, ROBERT 35
 AMUNDSEN, ROALD 273, 504
 ANDERSON, LEWIS F. 30
 ANDERSON, P. M. 465
 ANDERSON, RICHARD C. 16, 94, 168, 270, 464
 ANDÓ ÉVA 213
 ANDRESEN, H. 181, 184
 ANGELES, PETER A. 47
 ANTAL LÁSZLÓ 463
 APPLEBEE, A. N. 465, 471
 ÁPRILY LAJOS 279, 291, 502, 503, 504
 ARANY JÁNOS 73, 272, 426
 ARATÓ LÁSZLÓ 304, 467, 526, 527
 ARISZTOTELÉSZ 53, 118, 319, 343, 345, 346, 347, 348, 350, 351, 353, 354, 357, 358, 363, 365, 372, 380, 382, 384, 389, 390, 391, 399, 408, 410, 411, 413, 415, 418, 420, 421, 424, 425, 426, 430, 434, 435, 440, 442, 444, 446, 447, 468
 ÁRVAI JÓZSEF 62, 64
 AUGUSTINUS, AURELIUS 38
 AUKERMAN, ROBERT C. 105, 109
 AUSTAD, INGOLV 142
 AUSUBEL, D. P. 271
 AUXNÉ BÁNFI ILONA 265
 BABITS MIHÁLY 326, 332, 339, 340, 352, 397, 517
 BÁBOSIK ZOLTÁN 60
 BACON, FRANCIS 60, 269, 329
 BAEHRENS, EMIL 74
 BAHTYIN, MIHAIL MIHAJLOVICS 469
 BAKER, LINDA 151
 BAKRÓ-NAGY MARIANNE, SZ. 147
 BALÁZS GÉZA 35, 207, 208, 214, 218, 263, 274, 437, 439
 BALÁZS JÁNOS 344
 BALLAGI KÁROLY 124
 BALLIF, MICHELLE 341, 477
 BALOGH BEATRIX 112
 BALOGH JÁNOS 305
 BALOGH JÓZSEF 37
 BÁNRÉTI ZOLTÁN 291
 BÁRÁNY IGNÁC 60, 233
 BÁRCZI GÉZA 19, 327
 BARKÓ ENDRE 112
 BARNHART, CLARENCE 87, 89, 99, 100, 101
 BARR, REBECCA 58, 150, 167, 168, 259, 280, 466, 470, 477
 BARTHES, ROLAND 37, 340, 341, 342, 343, 347, 350, 351, 354
 BARTLETT, F. C. 197, 489, 501
 BARTOS ÉVA 456
 BASEDOW, JOHANN BERNHARD 60, 136

- BATES, E. 486
 BÁTHORY ZOLTÁN 47
 BATIZFALVI ISTVÁN 124
 BÁTKY KÁROLY 75, 135
 BEACH, RICHARD 458, 470, 471
 BECKER, KARL FERDINAND 293
 BEDA VENERABILIS 31
 BEHRENDT, MARTIN 86, 88
 BÉKÉSI IMRE 295
 BÉKÉSINÉ FEJES KATALIN 208, 291
 BENCÉDY JÓZSEF 160
 BENCZE GYULA 285, 376
 BENCZE LÓRÁNT 272, 283, 344, 362, 364, 368, 371, 375, 386, 392, 398, 404, 406, 407
 BENCZIK VILMOS 11, 13, 22, 27, 29, 33, 34, 36, 37, 38, 41, 194, 427, 467
 BENKES ZSUZSA 527
 BENKŐ LORÁND 13
 BENKŐ ZSUZSANNA 39
 BENTLEY, ARTHUR F. 484
 BÉRCES JUDIT 265
 BERGSON, HENRI 96, 97
 BERNSTEIN, BASIL 462
 BERQUIST, G. F. 460
 BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, IOANNA 177, 181
 BEZERÉDJ AMÁLIA 115
 BIHARI JÁNOS 60, 80, 90, 92
 BIRKERTS, S. 468
 BLAKE, MARY E. 109
 BLEICH, DAVID 469, 470
 BLOCK, C. C. 259
 BLOOME, D. 475
 BLOOMFIELD, LEONARD 17, 19, 20, 27, 76, 87, 89, 99, 100, 101, 102, 107, 113, 122, 174, 240, 244
 BOCSÁK VERONIKA 39
 BÓDI ZOLTÁN 183
 BOËTHIUS, A. M. S. 31
 BOHR, NIELS 484, 485
 BÓKAY ANTAL 459, 478, 523, 524, 525, 526
 BOLONYAI GÁBOR 348
 BOND, G. L. 102
 BOOTH, WAYNE C. 339
 BORONKAI DÓRA 208
 BOUCHARD RYAN, ELLEN 180
 BREWER, JO ANN 109
 BREWER, W. F. 270
 BROEK, PAUL VAN DEN 541
 BROMLEY, KAREN D'ANGELO 269
 BROOKS, CLEANTH 339, 417
 BROWN, ANN L. 150, 151
 BROWN, R. 204
 BROWNE, STEPHEN H. 477
 BRUCE, B. C. 270
 BRUGMANN, KARL 54
 BRUNER, JEROME 202
 BUDINSZKY KÁROLY 135
 BURKE, C. 173, 356
 BURNS, P. C. 267
 BÜKY BÉLA 289, 294
 CAIRNEY, T. 17
 CAMUS, ALBERT 518
 CARLISLE, JOANNE F. 27, 254
 CARPENTER, PATRICIA A. 538
 CARROLL, J. B. 17
 CARTER, B. 256
 CASSIDY, JACK 198
 CATO, MARCUS PORCIUS 72
 CHALL, JEANNE S. 16, 49, 51, 54, 55, 85, 87, 88, 93, 94, 97, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 157, 159, 189, 194, 230, 261
 CHALMERS, G. S. 72
 CHESTERTON, GILBERT KEITH 370
 CHOMSKY, CAROL 176
 CHOMSKY, NOAM 54, 193, 195, 201, 203, 293
 CIALDINI, ROBERT 346, 392, 430, 431, 432
 CICERO, MARCUS TULLIUS 415
 CLAY, MARY M. 171
 CLIFFORD, J. 463
 COLEMAN, W. E. 460
 COMENIUS, JOHANN AMOS 48, 60, 77, 80, 119, 120, 121, 125, 133, 234, 305
 CONNOR, ULLA 342
 CONNORS, ROBERT J. 339, 340, 341, 342, 343, 345, 356, 357, 360, 362, 364, 365, 366, 368, 371, 381, 384, 417, 421, 427, 430, 431, 436, 438, 439, 441, 480
 COOPER, C. R. 464
 COOPER, F. S. 177
 CORBETT, EDWARD, P. J. 339, 341, 342, 343, 345, 356, 357, 360, 362, 364, 365, 366, 368, 371, 381, 384, 417, 421, 427, 430, 431, 436, 438, 439, 441, 480
 CORCORAN, B. 466
 CORNIFICIUS 119, 343, 370, 423, 437
 COULMAS, FLORIAN 19, 23, 27, 160

- CRYSTAL, DAVID 51, 148, 179, 193, 211, 290, 460
 CSAPÓ BENŐ 194, 195, 197, 198, 377, 381
 CSEHOV, ANTON PAVLOVICS 431
 CSÉPE VALÉRIA 93, 104
 CSÍK ENDRE 112
 CSÍKOS CSABA 377
 CSOMA VILMOS 110
 CSUKÁS ISTVÁN 276, 375, 518
 CULLINAN, BERNICE 115, 167
 CUNNINGHAM, PATRICIA 259, 261
 CURTMAN, WILHELM 8, 79
 CZACHESZ ERZSÉBET, Cs. 142, 145, 150, 158, 178, 251
 CZUKRÁSZ RÓZA → TOMCSÁNYINÉ
- DARWIN, CHARLES 148
 DEÁK FERENC 296, 382, 383, 397, 421
 DECROLY, OVID 95, 96, 97, 110, 114
 DEFFNER, N. 257
 DEHAVEN, EDNA P. 109
 DEME LÁSZLÓ 160, 162, 164, 344
 DEMETER TAMÁS 37
 DÉR CSILLA 213
 DESCARTES, RENÉ 47, 484
 DEWEY, JOHN 94, 97, 484, 498
 DIESTERWEG, ADOLF 33, 60, 61, 79, 80, 81
 DIJK, TEUN A. VAN 541
 DODERER, KLAUS 120
 DOMOKOS LÁSZLÓNÉ 85, 95
 DOMONKOSI ÁGNES 435
 DONATUS 73
 DONOGHUE, DENIS 529
 DOREN, CHARLES VAN 40, 269, 325
 DOWNING, JOHN 52, 96, 145, 146, 147, 169, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 183, 186, 188, 220, 221, 249
 DÖBRENTAI GÁBOR 122, 124
 DÖMÖTÖR ADRIENNE 274
 DREISZIGER FERENC 60, 66, 69
 DROZDY GYULA 60, 68, 130, 131, 226
 DSIDA JENŐ 273, 274, 278, 502, 506
 DUBOIS, J. 213
 DUFFY, GERALD 109
 DURAND, JACQUES 190
 DURAY MIKLÓS 393
 DURKIN, DOLORES 18
 DYKSTRA, R. 102
- EARLY, MARGARET 109
 ECO, UMBERTO 506, 528, 529
 EDE, LISA 342
 EDELINE, F. 213
 EDWARD, E. 100
 EEMEREN, FRANS H. VAN 440, 442, 444
 EGAN-ROBERTSON, A. 475
 EGYED ANDRÁS 289, 294
 EHRI, LINNEA C. 54, 157, 167, 178, 180, 181, 183, 186, 251, 252, 256, 257, 258, 260, 261
 EKWALL, ELDON E. 109
 ELKONIN, D. B. 151
 EMBER JÁNOS 64, 65
 EMIG, J. 495
 ENOS, THERESA 340, 341
 EÖTVÖS JÓZSEF 33, 34, 35, 46, 71, 72, 81, 360
 ERDÉLYI INDALI PÉTER 75, 76, 77, 88, 90, 122, 125, 134, 234, 289
 ERDŐDI JÁNOS 15, 16, 60, 63, 65, 267
 ERICSON, BRITTA 104, 188
 ESZTERÁG ILDIKÓ 165
 ESZTERGÁLYOSNÉ FÖLDESI KATALIN 166
 EYSENCK, MICHAEL W. 145, 154, 155, 158, 163, 193, 363
- FÁBIÁN PÁL 160
 FALUS IVÁN 47, 54, 66, 118
 FARKAS DEZSŐ 46, 85, 132
 FARKAS JULIANNA 112
 FARRELL, E. J. 463
 FARSTRUP, ALAN E. 71, 323
 FEJÉR ZSOLT 165
 FEJES KATALIN, B. → BÉKÉSINÉ FEJES KATALIN
 FELBIGER, IGNAZ 77, 78, 80, 81
 FELVÉGI EMESE 265
 FÉNELON, FRANÇOIS 84
 FENYŐ D. GYÖRGY 467
 FERCSIK ERZSÉBET 294, 311
 FERNALD, GRACE M. 85
 FIELD, JOHN 196, 150, 163, 202, 203
 FINÁCZY ERNŐ 28, 29, 30, 31, 32
 FISCHER SÁNDOR 59, 344
 FISCHER, F. 256
 FISH, STANLEY 469, 470
 FITZGERALD, JILL 264
 FLAWELL, J. 150
 FLECKENSTEINÉ CSERVENKA JÚLIA 58
 FLESCH, RUDOLF 25, 26, 28, 101, 102, 103, 104, 252, 261

- FLJOROV, V. A. 89
 FLOOD, JAMES 270, 536
 FODOR ISTVÁN 22, 327
 FORGÁCS ANNA 527
 FOSHAY, A. 464
 FOX, EMILY 97
 FREEDMAN, AVIVA 361
 FREEMAN, KENNETH J. 29
 FREGE, GOTTLÖB 148
 FROESE, VICTOR 173
 FROST, J. 187
 FRÖBEL, FRIEDRICH WILHELM AUGUST 66
 FÜZFA BALÁZS 526
- GÁBEL GYULA 139, 141
 GADAMER, HANS-GEORG 120, 154, 186, 191
 GAFFNEY, JANET S. 168
 GALDA, LEE 18, 458
 GAMBRELL, LINDA B. 53, 259
 GAMORAN, A. 474, 475
 GARDNER, HOWARD 118, 138, 143, 159, 198,
 199, 200, 201, 220, 231, 238, 269, 323, 378
 GÁRDONYI GÉZA 316
 GARNER, RUTH 323
 GARRISON, B. M. 473
 GÁSPÁR JÁNOS 115
 GÁSPÁRI LÁSZLÓ 344, 418
 GEDIKE, FRIEDRICH 83, 84, 94
 GELB, I. J. 21
 GEORGES, JEAN 21
 GEREKEN FERENC 36, 464
 GERGELY GYÖRGY 297
 GERLÓCZI LAJOSNÉ 90, 163
 GIBSON, ELEANOR J. 157
 GLASER, R. 150
 GLENN, CHERYL 342
 GÓBI IMRE 347, 360, 361
 GOGOL, NYIKOLAJ VASZILJEVICS 504
 GOLDEN, J. L. 460
 GOMBOCZ ZOLTÁN 459, 461
 GOODMAN, KENNETH S. 17, 18, 51, 168, 170,
 171, 173, 174, 178, 182, 222, 224, 225, 244,
 251, 254, 260, 535, 536
 GOODMAN, YETTA M. 17, 171, 173
 GORGASZ, LEONTINOI-BELI 458, 459, 461, 463
 GOSWAMI, USHA 54, 58, 254, 259
 GÓSY MÁRIA 11, 74, 91, 124, 145, 154, 155, 156,
 158, 160, 163, 167, 176, 193, 205, 209, 211,
 235, 242, 243, 244, 246, 247, 251, 261, 266,
 279, 289, 292, 385
 GOUGH, PHILIP B. 256, 532
 GÖNCZY PÁL 46, 51, 80, 81, 86, 87, 89, 115, 122,
 123, 124, 135, 157, 163, 247
 GÖÖZ JÓZSEF 122, 127
 GRASER, JOHANN BAPTIST 61, 80
 GRASSMANN 60, 62
 GRAY, DEAN 17, 18, 35, 101, 109
 GRÉTSY LÁSZLÓ 119, 207, 208, 214, 274, 280,
 305, 344, 434, 436, 480, 518
 GROSSELIN, AUGUST 89, 90
 GUTENBERG, JOHANNES 32
 GYERTYÁNFY ISTVÁN 60, 62, 64, 80, 86, 116,
 119
 GYŐRI MIKLÓS 219, 289, 446
 GYÖRY JÁNOS 504
 GYULAI PÁL 429
- HAAS, GERHARD 115
 HAGEN, J. 150
 HALÁSZ LÁSZLÓ 464, 489
 HALIKARNASSZEUSZ DIONÜSZIOSZ 32
 HALL, MARY ANNE 180
 HALLIDAY, M. A. K. 169, 171, 204, 205, 501
 HAMAÏDE, AMELIE 95
 HANGAY ZOLTÁN 292, 299
 HANKISS ELEMÉR 523
 HANNA, JEAN S. 97, 99
 HANNA, PAUL 97, 99
 HANSEN, MOGENS 183, 188
 HANSSON, G. 464, 465
 HARDING, D. W. 463
 HARP, BILL 109
 HARRÉ, ROM 354
 HARRIS, LARRY A. 36, 109
 HARRIS, THEODORE L. 16, 34, 49, 136, 151, 171,
 455
 HARSTE, J. C. 17
 HARTMAN, DOUGLAS K. 58, 472
 HÁSZ ERZSÉBET 456
 HATTYÁR HELGA 213
 HAVAS LÁSZLÓ 293, 340, 528
 HAVEKOST, HERMANN 15, 73, 86, 88, 120
 HAYES, JOHN R. 546
 HEGEDŰS FERENCNÉ 60, 80, 90
 HELTAI GÁSPÁR 318
 HENNING, DOROTHY GRANT 484
 HERBERT, JOHANN FRIEDRICH 60, 63, 270

HERMAGORASZ 421
 HERNÁDI SÁNDOR 266, 295
 HERNÁDINÉ HÁMORSZKY ZSUZSANNA 160, 167
 HETZRON RÓBERT 146, 147
 HIEBERT, ELFRIEDA H. 16
 HILL VIGUERS, RUTH 115
 HODGES, RICHARD E. 16, 34, 49, 97, 136, 151, 171, 455
 HOLLAND, D. 469, 470, 524, 526
 HOMÉROSZ 29, 119
 HORÁNYI ÖZSÉB 459
 HORATIUS, QUINTUS FLACCUS 30
 HORVÁTH JÁNOS 449, 465
 HORVÁTH TIBOR 145, 464
 HORVÁTH ZSUZSANNA 265, 311
 HOSKISSON, KENNETH 109
 HÖLGYESI GYÖRGYI 39
 HUEBER, CHRISTOFERRUS 124
 HUEY, E. B. 15
 HUMBOLDT, WILHELM VON 293
 HUNYADI ZOLTÁN 110
 HUSZÁR ÁGNES 242, 297
 HÜRLIMANN, BETTINA 115
 HYNDS, S. 470, 471, 473

 ICKELSAMER, VALENTIN 83
 ILLYÉS GYULA 43, 89, 270
 ILLYÉS SÁNDOR 104
 INGALLS WILDER, LAURA 467
 IVÁNNÉ SÉLLEY ERZSÉBET 160, 166
 IZSÉPY BÉLA 134

 JACOBSEN, BO 174
 JACOTOT, JEAN JOSEPH 84, 94
 JAKOBSON, ROMAN 148
 JAMES, WILLIAM 487
 JANSSON, TOVE 507, 509
 A. JÁSZÓ ANNA → ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA
 JEAN, GEORGES 20, 28
 JELENITS ISTVÁN 404, 449, 517
 JENSEN, POUL ERIK 174
 JOHNS, JERRY L. 176, 180
 JOHNSON-LAIRD, P.N. 197
 JOHNSTON, P. H. 259
 JÓKAI ANNA 392, 395
 JÓZSEF ATTILA 291, 456, 457
 JUHÁSZ GYULA 280
 JULIEBÖ, MOIRA FRASER 169
 JULIUS CAESAR 53

JUST, MARCEL ADAM 538
 JUSTNÉ KÉRY HEDVIG 50, 111

 KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT 270, 317, 467
 KAIL, J. 150
 KAMIL, MICHAEL L. 58, 150, 167, 168, 259, 280, 288, 324, 466, 470, 477
 KANT, IMANUEL 354
 KÁNYÁDI SÁNDOR 271
 KARDOS TAMÁS 244
 KARLIN, ANDREA R. 172
 KARLIN, ROBERT 172
 KÁRMÁN MÓR 42, 46, 116, 279, 476
 KARPOVA, S. N. 185
 KASSAI ILONA 208
 KATSÁNYI SÁNDOR 145
 KAVANAGH, JAMES F. 27, 29, 31, 104, 176, 536
 KEANE, MARK T. 145, 155, 158, 163, 193, 363
 KEHR, KARL 61, 64, 83
 KEIL, H. 74
 KÉKI BÉLA 19, 29, 128
 KELEMEN PÉTER 527
 KEMÉNY GÁBOR 213, 244, 280
 KENESEI ISTVÁN 386
 KERNYA RÓZA 270, 279
 KESZLER BORBÁLA 181
 KIEFER FERENC 313
 KINDRICK, ROBERT L. 342
 KING, LUTHER MARTIN 341
 KINTSCH, WALTER 541
 KISS ÁRON 42, 60, 62, 64, 66, 80, 116, 119, 125, 212
 KISS ÉVA 112
 KISS JENŐ 209, 244
 KISS KATALIN, É. 300
 KLARE, GEORGE R. 106
 KLATTENHOFF, KLAUS 15, 73, 86, 88, 120
 KLEBELSBERG KUNO 288, 301, 303, 308, 370, 375
 KLEMM ANTAL 294
 KLINKENBERG, J. M. 213
 KODÁLY ZOLTÁN 212
 KOLTÓI ÁDÁM 218
 KONTRA MIKLÓS 147, 218
 KORZYBSKI, A. 17
 KOSSUTH LAJOS 276, 296, 320, 382, 404, 421
 KOSZTOLÁNYI DEZSŐ 315, 456, 457, 466, 478, 488, 504
 KOTKAHEIMO, LIISA 73

- KÖLCSEY FERENC 295, 403, 416, 417, 428, 430
 KÖNYVES-TÓTH LILLA 58, 67, 95, 96
 KÖRÖSI HENRIK 67
 KÖVECSES ZOLTÁN 219, 446
 KÖVENDI DÉNES 350, 363
 KRUG, J. F. A. 80
 KUHN, THOMAS 484, 525
 KULIN FERENC 523
 KUTI GUSZTÁVNE 90, 111
 KUTINÉ SAHIN-TÓTH KATALIN 85, 91, 92, 110, 112, 114, 115
 KYÖSTIÖ, O. K. 27
- LABOV, WILLIAM 193
 LACZKÓ MÁRIA 156, 167, 207, 208, 228
 LADÁNYI MÁRIA 213
 LAKY DEMETER 343
 LAMPEL RÓBERT 388
 LANGER, W. 472
 LANHAM, RICHARD A. 340, 341, 343, 359, 366, 440, 441, 442, 453
 LAPP, DIANE 270, 536
 LÁSZLÓ JÁNOS 104
 LAUBACH, FRANK CHARLES 25
 LAUSBERG, HEINRICH 340, 341, 349, 357
 LEDGER, GEORGE W. 180, 183
 LÉNÁRD ANDRÁS 74, 91, 160, 233, 246, 247
 LENGYEL MIKLÓS 361, 381
 LENGYEL ZSOLT 206, 218, 243
 LEONG, CHE KAN 175, 177, 221
 LEONTEV, A. A. 181, 184
 LESSING, GOTTHOLD EPHRAIM 319, 405
 LEVELT, W. J. M. 147
 LEVIN, HARRY 157
 LEVINSON, STEPHEN C. 266, 298
 LEWIS, CHARLES STAPLE 508
 LIBERMAN, A. M. 167, 175, 177
 LIBERMAN, I. 256
 LIE, ALFRED 182, 183, 187, 188, 235
 LIGETI RÓBERT 50, 85, 110, 111, 112, 115
 LINDAMOOD, C. 104
 LINDAMOOD, PATRICIA 104, 107, 234, 256
 LINDERHOLM, TRACY 541
 LOBAN, M. 464
 LOCKE, JOHN 82, 440
 LOVAS ISTVÁN, PROF. 393
 LOVÁSZ GABRIELLA 52, 112, 115, 135, 156, 304
 LOVÁSZ IMRÉNÉ → LOVÁSZ GABRIELLA
 LŐRINC SZABOLCS 226
- LŐRINCZ JUDIT 36
 LŐRINCZE LAJOS 480
 LUKÁCS ÁGNES 104
 LUNDBERG, INGVAR 167, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 257
 LUTHER, MARTIN 33
 LUTTOR IGNÁC 90, 92
 LÜSZIASZ 422
 LYDAY, MARGARET M. 342
 LYSSAND, ELDBØJRG TØSDAL 142
- MACHIAVELLI, NICCOLO 331
 MÁDL FERENC 310, 417
 MAKOLDI MIHÁLYNE 68, 90, 110
 MALLERY, GARRICK 19
 MANGUEL, ALBERTO 13, 15, 37, 39, 40, 41, 58, 517
 MANN, HORACE 94
 MANN, THOMAS 97
 MÁRAI SÁNDOR 15, 16, 395, 410, 456, 457, 461, 466, 478, 517
 MARGITAY TIHAMÉR 365, 366, 389, 390, 400
 MÁRKI JÓZSEF 46, 84
 MARSHALL, JAMES 466, 468, 469, 470, 476, 484
 MARTIANUS CAPELLA 31
 MATEJČEK, ZDENEK 74, 161
 MÁTHÉ JAKAB 54
 MATHEWS, MITFORD MCLEOD 19, 25, 29, 30, 48, 50, 72, 94, 97, 101
 MATHEWSON, GROVER C. 548
 MATTHEWS, PAUL 103, 496
 MATTINGLY, IGNATIUS 145, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 181, 183, 185, 186, 256, 532
 MAXWELL, CATERINA MARCONE
 MAYFIELD, MARGIE I. 71, 190
 MAYNARD, JOYCE 108
 MAZURKIEVICZ, ALBERT J. 52
 MCCORMICK, K. 469
 MCCULLOUGH, CONSTANCE M. 18, 104
 MCKEOWN, MARGARET G. 464
 MCLUHAN, MARSHALL 36, 457, 468
 MEEK, MARGARET 462
 MEIGS, CORNELIA 115
 MEIXNER ILDIKÓ 50, 74, 75, 76, 85, 92, 111, 112, 113, 116, 122, 157, 166, 234
 MENENIUS AGRIPPA 387
 MEREDITH, KURTIS S. 324
 MÉSZÁROS ISTVÁN 58, 77, 79, 83, 124, 161, 343
 METSALA, JAMIE L. 54, 157, 251

- MEZEI MÁRTA 523
 MEZEY LÁSZLÓ 32
 MIHÁLY ILDIKÓ 265
 MIKSZÁTH KÁLMÁN 450
 MILL, JOHN STUART 48, 400
 MILLER, G. A. 185
 MILNE, GRAFTON J. 29
 MINGUET, P. 213
 MINSKY, MARVIN 197
 MINYA KÁROLY 244
 MOGENS, JANSEN 174
 MOLNÁR FERENC, A. 281
 MONAGHAN, JENNIFER E. 58
 MONTAGUE, W. E. 270
 MONTAIGNE, MICHEL EYQUEM DE 370
 MÓRA FERENC 130, 133, 300, 301, 319
 MORAN, MICHAEL G. 340, 341, 477
 MÓRICZ ZSIGMOND 73, 319, 326
 MORIER, HENRI 340
 MORROW, LESLEY MANDEL 259
 MORTIMER, ADLER J. 40
 MOSENTHAL, PETER B. 58, 150, 167, 168, 259, 280, 324, 466, 470, 477
 MOSS, HILDA 103
 MUNKÁCSI ANTAL 134
 MUTH, DENISE K. 264
 MÜLLER, HELMUT 122
- NAEGELE, INGRID M. 104
 NAGY ATTILA 36, 145, 456, 458, 464
 NAGY FERENC 297, 301, 303, 463
 NAGY KÁROLY 31
 NAGY LAJOS 65
 NAGY LAJOS, CS. 244, 289
 NAGY LÁSZLÓ 59, 60, 62, 63, 64, 67, 87, 88, 90, 95, 129, 137, 141, 159, 241, 246
 NAGY T. PERPÉTHA 139
 NAGY, WILLIAM E. 150, 280, 288
 NÁHLOVSKY, Z. 74
 NÉGYESY LÁSZLÓ 305, 307, 345, 361, 376, 422
 NEMES NAGY ÁGNES 522
 NEMESNÉ MÜLLER MÁRTA 85, 95
 NÉMETH ANDRÁS 67
 NÉMETH GYÖRGY 21
 NÉMETH MÁRIA, B. 377
 NESBITT, ELIZABETH 115
 NETTLE, DANIEL 34, 407
 NÉVY LÁSZLÓ 345, 355, 360, 373, 374, 380
 NEWBERY, JOHN 82, 115, 121
- NEWTON, ISAAC 48
 NORTON, DONNA 115
 NOVÁK GYULA 139
 NÜNDEL, ERNST 86, 88
 NYSTRAND, M. 474, 475
- OGDEN, C. K. 198, 366, 459, 460, 461, 462
 OLÁH ATTILA 104
 OLBRECHTS-TYTECA, L. 340, 443
 OLDAL ANNA 130
 OLIVIER, L. H. F. 80
 OLLILA, LLOYD O. 29, 71, 190
 OLPIN, LARRY R. 342
 ORBÁN GYÖNGYI 304, 527
 ORBÁN VIKTOR 310, 386, 389, 393, 405
 OROSZ SÁNDOR 47
 OROSZLÁNY PÉTER 242, 269
 ORTON, SAMUEL T. 103, 104
 OSTHOFF, HERMANN 54
 OVIDIUS NASO, PUBLIUS 32
 OWENS, ROBERT E. Jr. 149, 150, 193, 194, 196, 207
 ÖRDÖGH OTTÓ 405
- PAASCH ALMAR, KNUD 22
 (PADÁNYI) FRANK ANTAL 60
 PAIVIO, ALLAN 542
 PÁLA KÁROLY 304, 523
 PAPP ISTVÁN 145
 PARKER, FRANCIS 94
 PARKER, FRANK 266
 PATAKY SÁNDOR 128
 PATTERSON, FRANK M. 342
 PÁZMÁNY PÉTER 392, 394, 404
 PEARSON, DAVID P. 51, 54, 58, 108, 150, 151, 158, 167, 168, 259, 270, 280, 324, 464, 466, 470, 477
 PEIRCE, CHARLES SANDERS 485, 486, 487, 499
 PELCZER KATALIN 517
 PÉNTEK JÁNOS 244
 PERELMAN, CHAIM 119, 340, 342, 353, 354, 355, 356, 369, 370, 374, 385, 389, 391, 439, 441, 443, 446, 478
 PERES SÁNDOR 65
 PERFETTI, CHARLES A. 107, 177, 255, 256
 PERIKLÉSZ 427, 428, 430
 PERSON, DAVID O. 106
 PESTALOZZI, HEINRICH 33, 59, 60, 66, 80, 181, 183, 185, 186

- PÉTERFY SÁNDOR 42, 66
 PETERSEN, O. 187
 PETŐFI S. JÁNOS 466, 527
 PETŐFI SÁNDOR 388
 PHAEDRUS 317, 443
 PIAGET, JEAN 193, 194, 195, 196, 197, 200, 204, 206, 501, 536
 PICKEL, A. 86
 PIDGEON, DOUGLAS 186, 249
 PIERCE, K. M. 17
 PILHÁL GYÖRGY 283
 PILINSZKY JÁNOS 511
 PINKER, STEVEN 148, 195, 461
 PIRE, F. 213
 PITMAN, JAMES 52
 PITT, WILLIAM 347
 PLATÓN 17, 29, 147, 343, 346, 350, 351, 352, 362, 363, 468
 PLÉH CSABA 104, 211, 219, 289, 294, 297, 354, 446
 PLETT, HEINRICH 266, 340, 341, 445, 446, 528
 POLARD, REBECCA 141
 PÓSA LAJOS 125
 PRESSLEY, MICHAEL 53, 259
 PRINGLE, IAN 361
 PROPP, VLAGYIMIR JAKOVLEVICS 511, 541
 PUBLICIUS JACOBUS 124
 PURVES, A. C. 464, 470, 502
 QUINT JÓZSEF 130, 131
 QUINTILIANUS, MARCUS FABIVS 30, 213, 220, 230, 347, 348, 349, 352, 353, 354, 357, 358, 359, 360, 372, 381, 414, 415, 416
 RÁCZ ENDRE 294, 295, 327
 RADÓ ANTAL 388
 RADÓ VILMOS 65, 116, 119
 RADWAY, JANICE 470
 RAMUS, PETER 343, 354
 RANSCHBURG PÁL 112, 164, 206
 RAPHAEL, TAFFY E. 51, 54
 RASINSKI, TIMOTHY V. 171, 172, 173
 RAVASZ LÁSZLÓ 298, 333, 334, 347, 369
 READENCE, JOHN E. 171
 RÉGER ZITA 209, 213
 REIN, WILHELM 8, 86
 REITSMA, P. 254
 RÉVAI MIKLÓS 77
 RICHARDS, IVOR ARMSTRONG 17, 40, 198, 366, 456, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 466, 468, 469, 470, 471, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 503, 525, 526, 528
 RIEDL FRIGYES 305, 345, 360, 361, 383
 RIGÓ BÉLA 219
 RIMBAUD, ARTHUR 234
 RINGER, CATHERINE 218
 RIPPERE, V. 464, 470, 502
 RITOÓK ZSIGMOND 428
 ROBECK, M. C. 18
 ROBINS, ROBERT HENRY 53
 ROBRIEUX, JEAN-JACQUES 340, 341
 ROCHOW, EBENHARD 60, 82, 115, 121
 ROE, B. D. 267
 ROGERS, JOHN 18
 ROMAINE, SUZANNE 34, 407
 ROMANKOVICS ANDRÁS 85, 112, 113, 116, 240
 ROMANKOVICSNÉ TÓTH JÚLIA 85, 113, 116
 RÓNAY GYÖRGY 523
 RÓNAY LÁSZLÓ 504, 505
 ROSENBLATT, LOUISE M. 115, 273, 281, 324, 455, 458, 463, 464, 468, 469, 470, 471, 477, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 495, 497, 498, 500, 501, 503, 506, 512, 513, 516, 517, 521, 524, 525, 529, 536, 551
 ROSS, E. P. 267
 ROUSSEAU, JEAN-JACQUES 62, 82, 83, 317
 ROUTMAN, REGIE 173
 ROZGONYINÉ MOLNÁR EMMA 218
 RÓZSA CSABA 265
 RUBANO, G. 465
 RUBIN, DOROTHY 109
 RUDAS TAMÁS 435, 529
 RUDDELL, MARTHA RAPP 17, 100, 168, 252, 267, 279, 463, 551
 RUDDELL, ROBERT B. 17, 97, 168, 173, 251, 252, 267, 279, 458, 483, 531, 532, 534, 536, 537, 540, 542, 546, 548, 551
 RUMELHART, DAVID E. 156, 252, 253, 255, 256, 270, 537, 538
 RYAN, ELLEN BOUCHARD 183
 SADOSKI, MARK 542
 SAENGER, PAUL 43
 SAKAMOTO TAKAHIKO 29
 SAMUELS, JAY S. 71, 156, 190, 251, 264, 267, 323, 534, 535
 SANDYS, JOHN EDWIN 30

- SAPIR, EDWARD 193, 281, 461
 SARBÓ ARTÚR 206
 SARESBERIENSIS, JOHANNES 32, 148, 149, 389, 486
 SARMAVUORI, KATRI 507, 508, 509, 515
 SAUSSURE, FERDINAND DE 147, 459, 485
 SCHANK, R.C. 198
 SCHELLER, E. 86
 SCHICKEDANZ, JUDITH A. 150, 170
 SCHILPP, P. A. 485
 SCHMITT, NORBERT 154
 SCHÜTTLER TAMÁS 264
 SCOTT, JUDITH A. 16, 150, 280, 288
 SCOTT, WALTER 324
 SEARFOSS, LYNDON W. 171
 SELIKOWITZ, MARK 104
 SELTZSAM 84
 SEREDY, KATHE (SERÉDY KATÓ) 82
 SEVILLAI IZIDOR 31
 SHAKESPEARE, WILLIAM 387, 388, 394
 SHANKER, JAMES L. 109
 SHANKWEILER, D. P. 177, 256
 SHARER, WENDY, B. 342
 SHERMAN, GEORGE B. 109
 SÍK SÁNDOR 16, 276, 361
 SÍKLAKI ISTVÁN 354
 SIMON ANTAL 80
 SIMON, B. 151
 SIMON, J. 151
 SIMONYI ZSIGMOND 292, 461
 SIMPSON, A. 473
 SINCLAIR, ANNE 177, 181
 SINGER, HARRY 17, 168, 252, 267, 279, 463, 536
 SIPOS LAJOS 11, 456, 458, 523, 527
 SIPTÁR PÉTER 190
 SLOANE, THOMAS O. 340, 341, 348, 440, 442
 SMITH, CARL B. 109
 SMITH, FRANK 168, 170, 185, 535
 SMITH, NILA BANTON 32, 73, 97, 136
 SÓFALVI GYÖRGY 111, 128
 SOMLYÓDI LÁSZLÓ 308
 SPIRA VERONIKA 458
 SPIRÓ GYÖRGY 493
 SPIRO, R. J. 270
 SQUIRE, JAMES R. 463, 464, 470, 471
 STANOVICH, K. 254
 STEELE, JEANNIE L. 324
 STEIN, NANCY L. 109, 177
 STEKLÁCS JÁNOS 35, 38
 STEPHANI, HEINRICH 77, 79
 STONE, ADDISON C. 27, 254
 STRICKLAND, DOROTHY S. 167, 170
 STUDDERT-KENNEDY, M. 167, 177
 SÜTŐ ANDRÁS 244, 282, 518
 SZABÓ ISTVÁN 346
 SZABÓ KÁLMÁN 245
 SZABÓ KÁROLY 139
 SZABÓ LÁSZLÓ 67, 414, 416
 SZABÓ MAGDA 515
 SZABÓ MÁRIA 265
 SZABÓ MIKLÓS 89, 91
 SZABÓ ZOLTÁN 414, 415, 416
 SZALAY BALÁZS 265
 SZATHMÁRI ISTVÁN 404
 SZÁVAI ILONA 36
 SZEBERÉNYI LAJOS 295, 343, 345, 354, 360, 368
 SZEMERE GYULA 294, 295, 327
 SZENDE ALADÁR 112
 SZENT ÁGOSTON 14, 37, 38, 40
 SZENT AMBRUS 37, 38
 SZENT FERENC, ASSISI 404
 SZÉPE GYÖRGY 112, 113, 183, 459
 SZÉPLAKI GYÖRGY 527
 SZIKSZAINÉ NAGY IRMA 263, 272, 303, 455
 SZILI KATALIN 298, 299
 SZÓKRATÉSZ 346, 350, 351, 362, 363, 367
 SZÓNYI NAGY ISTVÁN 77, 78
 SZŐRÉNYI LÁSZLÓ 415, 416
 SZÜCS DÉNES 104
 SZVORÉNYI JÓZSEF 343, 354, 355, 360, 362, 363, 364, 367, 368, 372, 373, 374, 390, 398
 TANDORI DEZSŐ 502, 506
 TELEGDI ZSIGMOND 57
 TEMESVÁRI PELBÁRT 404
 TEMPLE, CHARLES 324
 TERESTYÉNI TAMÁS 35, 354
 TERTS ISTVÁN 35
 THAXTER EATON, ANNE 115
 THIELE, JENS 15, 120
 THORNDIKE, EDWARD L. 17, 99, 107, 108, 167, 266
 TINKER, M. A. 18
 TOIVONEN, PIIRJO-MAIIA 509
 TOLCSVAI NAGY GÁBOR 363
 TOLDY FERENC 73, 78
 TOLKIEN, JOHN RONALD REUEL 508

- TOLNAI GYULÁNÉ 74, 122, 141, 157, 166, 235, 236, 238, 304, 379
TOLNAI VILMOS 523
TOLSZTOJ, LEV 317, 459
TOMCSÁNYINÉ CZUKRÁSZ RÓZA 76, 80, 81, 87, 88, 90, 137, 138, 141, 157, 159, 164, 234, 236, 238, 240
TOMPA JÓZSEF 164, 234
TOMPKINS, GAIL E. 109
TOPSCH, WILHELM 86, 88
TÓTFALUSI ISTVÁN 47
TÓTH EMÓKE 167
TÓTH ISTVÁNNÉ 166
TÓTH LÁSZLÓ 145, 158, 290, 294
TÓTH ORSOLYA 400, 402, 416, 439, 441
TOULMIN, STEPHEN E. 340, 342, 356, 478
TRACEY, DIANE H. 191
TRAJTLER KÁROLY 84
TRAPP, ERNST CHRISTIAN 84
TREIMAN, R. 256
TRELEAVE, JIM 39
TRENCSÉNYI BORBÁLA 527
TRINON, H. 213
TZENG, YUHTSUEN 541
UEDING, GERT 340, 341
UJVÁRY LAJOS 85, 89
UNRAU, NORMAN J. 97, 173, 251, 268, 458, 483, 531, 532, 534, 537, 540, 542, 546, 548, 551
URHEGYI ALAJOS 87, 88, 129, 159
USINSZKI, KONSZTANTYIN DMITRIJEVICS 33, 89

VACCA, RICHARD T. 171, 172, 173
VAHTEROV, V. P. 89
VAJDA ANDRÁS 447
VALENCIA, SHEILA 477
VALTIN, RENATE 104, 146, 147, 173, 174, 176, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 249
VARGA SZABÓ ÁGNES 515
VARGHA KÁLMÁN 523
VÁRI PÉTER 36, 265, 311
VARRO, MARCUS TERENTIUS 53
VEKERDY IRÉNE 135, 191, 234, 235
VELLUTINO, FRANK 104
VENEZKY, RICHARD L. 27, 29, 31, 104, 158, 166, 167, 177
VERESS LÁSZLÓ 61
VERNON, M. D. 172, 175, 178
VERSCHUEREN, JEFF 266, 298
VERSEGHY FERENC 178, 182

VÉRTES O. ANDRÁS 80, 164, 243, 430, 432, 504
VIDÁKOVICH TIBOR 251
VIDRA SZABÓ FERENC 36
VÍGH ÁRPÁD 344
VIGOTSZKI, LEV SZEMJONOVICS 17, 145, 180, 181, 183, 186, 193, 194, 195, 204, 205, 219, 220, 486, 473
VILCSEK BÉLA 429, 478, 527
VIRÁGVÖLGYI PÉTER 90, 92
VOGEL, KARL 83, 84
VOGEL, THEODOR MORITZ 85
VÖRÖSMARTY MIHÁLY 442, 476

WACHA IMRE 344
WACKERNAGEL, PHILIP 84
WALDAPFEL JÁNOS 279
WALLACE, LAMBERT 18
WALTER, SCOTT 324
WALTON, DOUGLAS N. 354, 444
WARDHAUGH, RONALD 349, 461, 462
WARREN, ROBERT PENN 339
WASON, P. C. 197
WASS ALBERT 281, 375
WATSON, ALAN J. 186, 536
WEAVER, CONSTANCE 173
WEAVER, RICHARD M. 352, 367, 393
WÉBER ANIKÓ 292, 509, 515
WEINGREEN, J. 21
WEISS, DONALD H. 283, 392
WELLMANN, H. 150
WERTSCH, J. 473
WESSETZKY VILMOS 28
WESZELY ÖDÖN 67
WHARTON-MCDONALD, R. 259
WHATELY, RICHARD 341, 440, 442
WHORF, BENJAMIN 193, 195, 461
WILCE, L. 257
WILKINSON, IAN A. G. 16
WILLIAMS, JOANNA 152
WIXSON, KAREN K. 477
WOOD, DAVID 212
WOODS, JOHN 444
WUNDT, WILHELM 166
WURST, JAKOB RAYMUND 80

YELLIN, DAVID 109
YOPP, H. K. 260
YOPP, R. H. 260
YOUNG, MICHAEL 541

ZENTAI ISTVÁN 416, 439, 353, 400, 402, 416, 441
ZICHY ANTAL 333, 334, 352
ZIEBARTH, ERICH 30
ZILLER, TUISKON 61, 66
ZIMÁNYI ÁRPÁD 363, 435
ZOLTÁN ANDRÁS 124, 266

ZRÍNYI MIKLÓS 422
ZWIERS, JEFF 63, 118, 199, 378, 379, 380, 396,
450, 454
ZSIGMOND ISTVÁN 323
ZSOLNAI JÓZSEF 50, 112, 115, 126, 207
ZSOLNAI JÓZSEFNÉ 50

TÁRGYMUTATÓ

- ábécémódszer 46, 73, 76, 83
- ábécéskönyvek 73, 87, 247
- ábécés- és olvasókönyv 81
- ábrajeles olvasás 122, 239
- ad érv 442
- adott-új viszony 289
- ad hominem 440
- ad personam érvelés 403, 441
- agglutináló típusú nyelv 160, 289
- aiszóposzi mese 383
- akkomodáció 194
- alakzatok 369, 375
- alakzatok és szóképek érvelő funkciója 371
- alapszó 84
- áldislexia 104
- alfabetikus rendszer 177
- alkalom 399
- alkotó (kreatív) olvasás 263, 322
- állandó (invariáns) 160
- allegorikus értelmezés 530
- álló írás 247
- allúzió (intertextualitás) 283, 407, 520
- általános érvforrások (common topics) 213, 357, 362
- általános részkészségek 227
- általános részkészségek fejlesztése 228
- analfabetizmus felszámolása 34
- analitikus
 - ~ módszer 46, 82, 156
 - ~ olvasás 176
 - ~ olvasási modell 279
- analitikus-szintetikus menet 87
- analitikus-szintetikus módszer 47, 50, 85, 87
- analizálás 397
- analizáló olvasás 325, 329
- analizáló-szintetizáló menet 264
- analízis 213, 235
- analízis-szintézis 63, 228
- analízis-szintézis módszere 44
- analógia 53, 54, 83, 101, 257, 356, 384, 385, 386, 387, 389
- analógiás olvasás 254
- anekdota 317
- Anschauungsunterricht (szemléltető oktatás) 60
- anticipáció 223, 243
- antik retorika 341
- anyanyelv elsajátítása 193
- argumentum 329
- argumentum
 - ~ ad + accusativus érv 442
 - ~ ad antiquitatem 443
 - ~ ad baculum 443
 - ~ ad crumenam 443
 - ~ ad hominem 443
 - ~ ad ignorantiam 443
 - ~ ad lazarum 443
 - ~ ad logicam 443
 - ~ ad misericordiam 443
 - ~ ad nauseam 444
 - ~ ad novitatem 444
 - ~ ad personam 440
 - ~ ad populum 441, 444
 - ~ ad verecundiam 444
- argumentáció 343, 353
- arisztotelészi definíció 366
- asszimiláció 194
- asszociáció 482
- attitűd 511
- automatikus információfeldolgozó modell (automatic information processing model) 534
- automatikus tevékenység 223
- automatizálási szakasz (automaticity phase) 174
- azonos témájú könyvek olvasása 335
- azonosság tudat 229
- ballada 317
- basal reader 105, 169, 174, 503
- basal reader approach 105, 110
- basal reader program 107, 113
- befogadás 16
- befogadó-orientált irodalomtanítás 527
- beiskolázási kor 210
- bekezdések megértése 301
- belső felismerési kulcs 224
- bemutató beszéd 426, 427
- bennfoglalások (implikációk) 312
- Bernstein-féle hipotézis 461
- beszéd 176, 339, 500
 - ~aktus 289, 299
 - ~cselekvés megértése 299

- ~észlelés 154, 183, 209
- ~fejlesztés 185
- ~hangok percepciója 163
- ~hibák 244
- ~kutatás 185
- ~megértés 154, 176, 209
- ~művelés 344
- ~percepció 154, 174, 209
- ~percepciós modell 155
- ~tempó 230

beszéd- és értelemgyakorlatok 59, 61, 64, 66, 67, 68, 70, 86, 90, 91, 110, 116, 122, 286, 304

beszéd- és értelemgyakorlatok óraszám 72

betoldás 247

betű

- ~elemek íratása 232
- ~forma 249
- ~író (alfabetikus) írásrendszer 99
- ~méret 249
- ~sorrend 93
- ~tanítás sorrendje 86
- ~tanító oldal 91

betű-hang megfelelések 99, 100, 105

betűk nagysága 124

betűk sorrendje 79, 94, 165

betűzés (spelling) 258

betűztető módszer 46, 48, 73

biblioterápia 456, 464

biológiai sorompó 201

bírálati prekonceptiók 483

bíráló (kritikai) olvasás 263, 519

bizony terminus 354

bizonyítás 343

bizonyíték (argumentum) 354

bizonyágtétel (testimonial) 434

bűnjel 349

cáfolás kikerülése (ignoratio elenchi) 441

cenzára (censorship) 467

choosing activity 488

chria-gyakorlatok 348

circulus vitiosus 401

close reading (szoros olvasás) 529

cloze-teszt 78

code-emphasis 107

cum hoc ergo propter hoc 401

cselekedtetés 54, 194

cselekvés 88

csúszka 401

csúsztatás (slippery slope) 401, 444

csúsztatásos láncolat 403

Decroly-módszer 96

decoding 267

dedukció 346

deduktív érvelés 412

deduktív érvelés hibái 438

deduktív módszer 47

definíció 214, 283, 288, 364, 365, 367, 376, 377

definícióban lévő tautológia 369

dekódolás 161, 185, 210, 267, 270, 534

dekódolási technika 74

dekódolást segítő szemléltetés 120

dekonstrukciós elmélet 486

Denk- und Sprechübungen (értelem- és beszédgyakorlatok) 63

dialógus 500

dichotómia 374

dispositio 374

diszpozíció 396

diszlexia 103, 105

diszlexiakutatás 74

diszlexiaprevenció 75

dolgokból származó érvforrások 415

dolgokkal kapcsolatos érvforrások 357

dramatizálás 514, 519, 522

egész-nyelvi megközelítés (whole-language prescriptions) 251

egész nyelvi módszer (whole language approach) 51, 171, 174, 536

egész nyelvi mozgalom 174

egész-rész viszonyok 63, 228, 371

egész-rész viszonyon alapuló érvelés 374

egészről-részre érvelés 396

egész-szó-módszer (whole word method) 48, 96, 99, 102, 103, 174

egocentrikus beszéd 195

egyediről egyedire való következtetés 389

egyéni jelentés 491

egyéni olvasás 500

egyházi beszéd 374

egymásutániság (szerialitás) 229

együttes olvasás 79

együtmozgás 159

eikoszok (valószínű bizonyítékok) 353

elbeszélés 404
 elemi percepció egység 160
 elemzés 474
 elemző módszer 46
 elemző-összetevő módszer 49
 ellentét 217, 394, 397, 408, 410
 ellentétek a logikában 408
 ellentétek a retorikában 408
 ellentétekből vett érvek 421
 ellentmondás 397, 409, 410
 ellentmondás a logikában 409
 ellentmondás a retorikában 409
 ellipszis 406
 elmarasztalás 428
 élményközpontú irodalomtanítás 458, 527
 élokúció 343
 élő ábécé (alphabetum vivum) 77
 előgyakorlatok 80, 81, 86, 111
 előítélet 462
 előkészítés 176, 185
 előkészítő szakasz 86, 165, 175, 247
 előremondás 509
 előzetes ismeretek 271
 előzmény és következmény (antecedentia et consequentia) 407
 első impositio 148
 elsődleges rendszer 201
 emlékezés 168
 emotív funkció 481
 empirista elmélet 193
 enciklopedikus olvasókönyv 116
 enthüméma 321, 345, 346, 347, 349, 350
 erények 427
 értékelés 477, 519
 értelem 482
 értelmezés 525
 értelmező (interpretáló) olvasás 312, 313, 519
 értelmező olvasás készségrendszere 312
 érv 329, 353, 354
 érvelés 343
 ~ anyaga 437
 ~ módja 437
 ~ segédeszközei 436
 érvelési hibák 436
 érvelő készség 474
 érvforrás 353, 421, 426
 érzelem 482
 érzelgősség 483
 érzelmi és erkölcsi nevelés 65

érzületi oktatás 66
 eseménykép 87, 91, 126, 129, 240
 esettanulmány 473
 esszé 378, 477
 esszé írása szabadon 519, 530
 esszéírás 340
 esztétikai
 ~ hozzáállás 490, 491, 518
 ~ kontinuum 498
 ~ (aesthetic) olvasás 115, 282, 465, 470, 502, 505, 526
 ethosz 200, 345, 350, 351, 478
 etimologizálás 217
 etnometodológiai kísérletek 349
 evidencia 437
 evokáció 493, 495
 explication de texte (szövegmagyarázat) 529

 fabula 317, 406
 faj- és nemfogalom 63
 fajról nemre történő érvelés 372, 373
 fallacy (hiba) 442
 fejlesztő-javító tevékenység 227
 feladat
 ~ azonosító olvasás 115
 ~lapok 111, 167
 ~megoldás 248
 ~tudat (task awareness) 174, 175, 184
 ~tudat elmélete 175
 felfedező írás (invented writing) 172, 178
 invented spelling
 felfedező olvasás (invented reading) 172
 felidézés (evocation) 489
 féligazság 438
 felismerési kulcs 209, 225
 feljegyzés (protokoll) 502
 felmérés 524
 felolvasás 39, 467, 530
 felosztás 365, 371, 372, 374, 376, 377
 felosztás és osztályozás 63, 285
 félreolvasás 246
 felsorolás 310
 figyelem 251
 filozófiai interpretáció 530
 finommozgásokat előkészítő gyakorlatok 232
 fogalmazás tanítása 67, 362
 fogalmi alapú (concept based) mondatelemzés 293, 371
 fogalmi rendszer 377

fogalom meghatározása, felosztása 305
 fogalomírás (ideográfia) 20
 folyamatleírás (follow directions) 311, 518
 folyamatleírás olvasása 115
 folyamatos olvasás (process reading) 198, 457, 507,
 509, 515, 517, 522, 523
 folyamatos olvasás 79
 folyamatosság (kontinuum) 490
 fokozatok 228, 390, 394, 421
 fonematikus elv 161
 fonématudat (phonemic awareness) 55, 145, 168,
 178, 181, 184, 206, 251, 258
 fonématudat kialakítása, fejlesztése 234
 fonetikus módszer 102
 fonikus munka 113
 fonológiai előfeltételek 184
 fonomimika 48, 76, 81, 88, 135, 137, 138, 141,
 159, 241
 forgatókönyv (script) 512
 formák 229
 formális érvelés 357
 formális logika 353
 fortiori érv 412
 funkcionális
 ~ analfabetizmus 34
 ~ illiteráció (functional illiteracy) 35
 ~ olvasás- és írástanítási eljárás 110
 funkcionalizmus 204
 funkciószavak 290
 garantált állíthatóság (warranted assertibility)
 498, 499
 gátlásosság 483
 Gesinnungsunterricht (érzületi oktatás) 61
 globális
 ~ előprogram 85, 236
 ~ módszer 48, 51, 82, 83, 85, 94, 95, 98, 113,
 174, 236, 241, 251
 ~ módszer szemléltetése 132
 ~ olvasás 97, 175
 ~ olvasástanítás 95, 113
 ~ szövegelemzés 279
 globalisatio 95
 GMP-teszt 156, 243
 gondolkodás 339
 ~ és nyelv 194
 ~ és nyelv viszonya 196
 ~ fejlődésének szakaszai 194
 gondolkodási (érvelési) alpműveletek 63

gondolkodási műveletek alkalmazása 213, 214
 görög nevelés 29
 Gönczy–Graser-módszer 48
 grafémaalakzat 446
 graféma-fonéma ismeret 251
 graféma-fonéma megfelelés 257
 grafofonikus tudás 256
 grammatikai tisztázás 529
 Gutenberg-galaxis 36, 457
 gyakorlati irodalomtudomány 478
 gyakorlati könyvek olvasása 337
 gyakorlati logika 350
 gyakorlott olvasó 535
 gyermek nyelvelsajátítása 486
 ~ irodalom 82, 174
 ~ könyv 82
 ~ szókincse 207
 ~ nyelv fejlődése 196
 ~ gyermeknyelvi hangtörvények 207
 ~ tanulmány 67
 ~ gyermektanulmányozási mozgalom 122
 gyermek-szülő viselkedése 209
 gyermekekhez alkalmazott beszéd 205
 gyorsolvasás 242
 hallást igénybe vevő szemléltetés 3
 hallgatóság 343, 347, 421, 460
 hang
 ~ analízis gyakorlata 183
 ~ hangdifferenciálás 156
 ~ hasonlatok 133
 ~ jelölő betűírás (graphophonic system) 22,
 253
 ~ jelölő írás 21, 27
 ~ összevonás 239
 ~ súly 297
 ~ tanítás (phonics) 94, 106, 168, 240, 251
 ~ tanítás primátusa 186
 hang-betű kapcsolat 81, 120, 240
 hang-betű megfeleltetés 87
 hang-betű tanítás kontextusa 240
 hang-betű tanítás lépései 90
 hang- és betűtanítás 171, 240
 hang- és betűtanítás menete 87
 hangok összekapcsolása 184
 hangokra bontás képessége 178
 hangos olvasás 37, 39, 41, 93, 157
 hangos olvasás gyakorlása 242
 hangoztatás 78, 113, 165, 184

~ elve 79
 ~ kérdése 185
 ~ primátusa 77, 90, 93
 hangoztató, analitikus-szintetikus módszer 43, 86, 89, 184
 hangoztató-elemző-összetevő módszer 46, 89, 93, 247, 248
 hangoztató módszer (Lautiermethode) 48, 79, 81
 hangutánzáson alapuló hangtanítás 234
 hangzósság 164
 hangzóssági skála 164
 hasonlat 216, 394
 hasonlóság 380
 hasonlósági gátlás 92, 164
 hasonlóságok 228
 hasonlóságok és különbségek megállapítása 63
 hasznosabb és jobb tételei 391
 határozószók referensei 297
 háttérismeret 519, 520, 523
 háttértudás 271
 hazai retorikatörténet 343
 helyesírás 79, 98, 99, 101, 114, 161, 178
 helyesírás-tanítás 184
 helyesírási készség 183
 helyesírási rendszer 27
 herbáti képzetkapcsolásos lélektan 279
 herbartiánus mozgalom 174
 herbartiánus pedagógia 65, 86, 264, 274
 hermeneutika 529
 hermeneutikai dialógus 525
 hezitáció 247
 hiány 283, 312
 hibás általánosítás 439
 hibás érvelési mód 438
 hierarchikus rendszer 227
 holofrázis 206
 homília 374
 homogén gátlás 92, 164
 horn-book 136
 hosszantartó néma olvasás (sustained silent reading, SSR) 173
 hosszú távú memória 197, 230
 hozzáállás (stance) 490, 491, 498
 hozzáférhetőség (access) 176
 hüperbaton 297

 időrend 309
 időtartam-gyakorlatok 235
 időviszonyítás 217

időzítés 222
 illusztráció 118, 124
 imaginative literature 337
 implikáció 313, 321, 487
 implikált premissza 408
 impresszionisztikus olvasás 176
 indukció 346, 365, 382
 induktív
 ~ érvelés hibái 439
 ~ következtetés 381
 ~ módszer 47
 ~ ugrás 384
 információfeldolgozás 201
 információfeldolgozás elmélete 196
 információfeldolgozó modell 197
 informális érvelés 357
 innáta elmélet 195
 inszuniáció 394
 integráció 52, 222
 intelligencia 197
 intelligencia sokféleségéről szóló elmélet 197, 198
 intelligens, analizáló olvasás 377
 intelligens olvasás 325
 interakció 195, 485
 interakció a gyermek és a felnőtt között 208
 interaktív modell 157
 interaktív olvasási modell 279
 International Reading Association (Nemzetközi Olvasástársaság) 34
 interpretáció 494, 495, 502
 interpretáció érvényessége 498, 499
 intertextuális kapcsolatok 473
 intertextuális tapasztalatok 502
 intertextualitás 283, 475
 intrinsic phonics (benső, rejtett hangírás) 46
 intuíció 174, 491
 invariancia jelensége 160, 162
 inventio 345
 inverzió 297
 írás 15, 19, 339
 ~ előkészítése 232
 ~ folyamata 495
 ~ hibák 244
 ~ késleltetése 241
 ~ kialakulása 19
 ~ párhuzamos tanítása 241
 ~tanítás 79, 112
 ~történet 100

írás-olvasás elterjedése 28, 29
 írás-olvasás elterjedtsége 31
 írásbeliség és a demokrácia 36
 írni-olvasni tudók aránya 33
 író hozzáállása 496
 író szándéka 495, 497
 irodalmi kánon 467, 472, 474
 irodalmi nevelés 334
 irodalmi olvasókönyv 174
 irodalmiság kritériuma 471
 irodalomról folyó társalgás 474
 irodalom
 ~tanítás 528
 ~társadalmisága 476
 ~történet 264
 ~tudomány (critical tradition) 468
 írva olvastató módszer (Schreiblesemethode) 48, 80, 86
 ismeretközlő művek olvasása 325
 ismeretközlő szöveg 376
 ismeretszerző olvasmányok 114
 ismerős szavak (sight words) 254
 I→V modell 346, 350, 351, 362
 ízlelést és szaglást igénybe vevő szemléltetés 135

Jacotot–Vogel-módszer 43, 48, 63, 84
 japán írás 28
 javító olvasás 249
 jel 13, 15, 201, 348
 ~funkció tudatosítása 232
 ~rendszer 15
 jelentés (evocation) 175, 177, 198, 459, 488, 489, 490, 491, 493, 502
 ~hangsúlyos módszer 102
 ~négy fajtája 480
 ~relativitása 198, 478
 ~térkép 285, 520
 ~választás 488
 jelképes módszerek 81
 jelölő és jelölt szétválasztása 220
 jóslás (prediction) 509, 512
 jövőbeli tény 410
 jövővel kapcsolatos érvforrás 413

kanonizált anyag 525
 katarziselmélet 468
 kategoriális percepció 163
 kategóriakészlet 503
 kategorizálás 378

katekizmusábécé 3
 képipírás (piktográfia) 19
 képzelet 231
 kérdés 513
 kérdésfeltevés 509
 kérdéssor 294
 kérdezés 67, 322, 519
 készség 174, 249, 263
 készségfejlesztés 174
 kétértelműség 438, 442
 kettős osztás (bináris osztás) 375
 kettős tárolás 211
 key word method (kulcsszó módszer) 47
 kezdeti olvasástanítás 226
 kezdő olvasó 534
 kibontó módszer 49, 85
 kiegyensúlyozott kombinált módszer 45, 72, 86
 kiegyensúlyozott oktatás (balanced instruction) 50
 kiegyensúlyozottság 49
 kiejtés
 ~ elve 161
 ~ változásai 245
 kiejtési hibák 244
 kisbetűk sorrendje 247
 kiscsoportos olvasás 501
 kisebb terminus 439
 kísérletileg megalapozott módszer 200
 kivezető (efferent) olvasás 115, 465, 470, 498, 499, 505
 kivezető hozzáállás 490, 492, 503, 518
 kivezető-esztétikai kontinuum 490, 491, 494, 499, 501
 kódhangsúlyos módszer 102
 kogníció 150, 294, 515
 kognitív
 ~ bázis 181
 ~ és nyelvi fejlődés 146
 ~ háttér 520
 ~ nyelvészet 174, 363
 ~ pszichológia 158, 195, 270, 363, 464, 526
 oktéléparti-jelenség 487
 kombinált módszer 49, 156
 kommunikációs funkció 181
 kommunikációs magatartás 231
 kommutáció (commutatio) 394
 komplex kérdés 441
 koncentráció elve 68
 kontamináció 217

kontextus 251, 299, 474, 475, 496, 500, 516
kontinuum 491
kontrafaktuális hipotézis 401
költői forma 482
költői nyelv (figurative language) 526
könyvnyomtatás 32
körben forgó érvelés 440
környezetismeret 60, 68
körülmény 410
kötőszó 296
következtetés 346, 382
középkor 30
középkori művelődés 31
középső terminus 439
közhely (topoi, loci) 354, 358
közlés felismerése 297
közösségi jelentés 490
köztes (intermediate) helyesírási rendszer 27
közvetlen és közvetett ok 398
kreatív olvasás 457, 519
kreativitás 53, 54
kritika 330, 338
kritikai olvasás 321, 331, 494
kulcs (cue) 224, 491, 493, 498
kulcsok átváltása 224
kultúra 201
kultúra szerepe 201
kulturális kontextus 474
kulturális különbségek 516
különbözőség 395
különbségek 228, 390, 408
különbségtétel 365
külső felismerési kulcs 224
kvázi logikai érvek 356, 374
kvázi olvasás 132, 251
kvázi szillogizmus 349

language awareness 147, 150
látást igénybe vevő szemléltetés 122
lebeszélés érvei 420
lehetőség 411
lehetőség és lehetetlen érvforrása 410, 421
leírás 375
lelki-esztétikai élményt nyújtó olvasmányok 114
lényegi (essential) definíció 366
lexical awareness 147
linguistic approach 76, 100
linguistic awareness 147, 151, 176
literature based olvasókönyv 174

loci a persona 414
loci a re 414
logatom 74, 92, 101, 210
logosz 200, 345, 350, 478
look-and-say method 85, 94
look-say módszer 94
Lovász-módszer 157, 165

magyar gyermekek nyelvelsajátítása 205
magyar nyelv órászámai 68
magyar retorika 354
manipulálás 402,
manipuláció 403, 436
második impositio 148
másodlagos szimbólumrendszer 201
mást olvasás 247
matematikai-logikai gondolkodás 201
maxima 435
meaning emphasis 107
megbeszélés 519
megértés 16, 102, 525, 535
megértés modellje 268
megfejtő készségek (deciphering skills) 253
meggyőzés 346
meghatározás 283, 364
meghatározás a retorikában 367
megindítás 350, 351
megismerés 201, 294
~ módszerei 213
~ világossága elve (cognitive clarity theory) 249
megismerési szakasz (cognitive phase) 174
megnyilatkozások átlagos hossza 204
megszemélyesítés 215
megtanulási szakasz (mastering phase) 174
Meixner-módszer 48
mély (deep) helyesírási rendszer 27
memória 1211, 168, 179, 197, 206, 210, 211, 290, 358
memória fejlesztése 249
mese sémája 511
mesterséges szemléltetési mód 121, 122
metadefiníció 367
metafora 214, 281, 356, 367, 394, 482, 499, 504, 520
~alkotás (metaforálás) 213, 220
~teremtés 54
metaforikus nyelvezet 247
metakogníció 150, 179, 242, 323, 515

metakognitív készség 233, 268, 323
 metalinguistic abilities (metanyelvi képességek) 149
 metalinguistics 147
 metalingvisztikai tudatosság (metalinguistic awareness) 501
 metanyelv 148
 ~i ismeret 176
 ~i képesség 150
 ~i tudatosság 150, 288
 metatézisek 212
 metonímia 215, 520
 miscue (téves kulcs) 172, 251
 mnemotechnika 81, 121, 122, 257
 modell 356, 507, 531
 modern retorikai érvelés 343
 modern retorikai irányzatok 342
 módszer 44
 módszertani szabadság 43
 modul 225
 mondat
 ~értés 179
 ~megértés 292
 ~módszer 48
 ~részek szerinti elemzés 292
 ~tömb 297
 mondatok
 ~ és szavak felismerése 233
 ~ felbontása 179
 ~ megértése 289, 290
 monitorozás 268
 morfofonetikus jelleg 27, 177
 motiváció 83, 91, 250, 399
 motoros teória 158
 mozgást igénybe vevő szemléltetés 137
 múltbeli tény 410
 multikulturális irodalom 471
 multikulturális tanterv 476
 munkafüzetek 242, 515, 517, 524
 munkamemória 230
 műelemzés 523
 művészi újraalkotás 16

 nagyobb terminus 439
 narratio 374
 nem-faj viszonyok 228
 néma olvasás 16, 37, 41, 96, 107, 108, 110, 112, 113, 158, 165, 169, 175, 241, 242
 nemről fajra történő érvelés 372, 373

népies olvasókönyv 116
 névátvitel 282
 nevelés 468
 névmások referensei 297
 new criticism (új kritika, új irodalomtudomány) 529
 nézd-és-mondd (look-and-say) módszer 46, 48, 94
 nézd-mondd (look-say) módszer 94
 nézőpont (point of view) 512
 non causa pro causa 401
 non sequitur 438
 norma-iskola 78
 norma-módszer 78
 normálmondatos módszer (Normalsatz Methode) 84
 normálszavas módszer (Normalwort Methode) 84, 85
 Normal-Words Method (normalwörter Methode) 47
 nyelv
 ~botlás 244
 ~botlás-korpusz 244
 ~elsajátítás 154, 170, 202, 203
 ~elsajátítás fokai 203
 ~ és gondolkodás viszonya 193
 ~ működése 486
 ~ típusa 26
 nyelvészeti módszer 78, 87
 nyelvészeti olvasástanítási módszer 99
 nyelvi
 ~ determináció 195
 ~ és logikai előkészítés 63
 ~ jel 147
 ~ ösztön 148
 ~ tudás 145
 ~ tudatosság (language awareness) 145, 148, 151, 153, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 184, 211, 220, 236
 ~ tudatosság fejlesztése 185, 233
 ~ tudatosság fejlődése 210
 nyelvoktatás 154
 nyelvtan 60, 67, 114, 221, 342
 nyelvtanítás 53
 nyelvtapasztalati módszer (language-experience approach) 177
 nyom 349
 nyomatékosabban mondott állítás 437
 ok 398, 402

ok terminus 354
 ok-okozat 216
 ok-okozati elemzés 402, 403, 404
 ~ elemzés hibái 400
 ~ érvelés 440
 ~ láncolat 398, 401, 406
 ~ viszony 308, 397, 398
 ~ viszony hibái 406
 ~ viszony megállapítása a logikában 400
 okforrás 354
 okkötés 354
 okozatból kiinduló elemzés 402
 oktatási módszer 44
 olvas 14
 olvasás 339
 ~ elsajátítása 170
 ~ felmérés 265
 ~ fogalma 176
 ~ fokozatai 311
 ~ kutatás 167, 186
 ~ meghatározása 17
 ~ mint készség 221
 ~ pszichológia 15, 38, 249
 ~ pszichológiai irányzatok 170
 ~ szociológiai vizsgálatok 36
 ~ tanítás módszerei 42
 ~ tanítási módszerek története 74
 ~ technika 267, 270
 ~ technika fejlesztése 242
 ~ technikai hibák 243
 ~ történet 60
 ~ tranzakciós elmélete 455, 486
 olvasás-írás tanítása 221, 240, 247
 olvasás-írás tanításának előkészítése 226
 olvasás és írás előkészítése 67
 olvashatósági formula 169
 olvasási folyamat 488
 olvasási gondok 245
 olvasási hibák 247
 olvashatósági képletek 106
 olvasmánynapló 515
 olvasmányok 114, 518
 olvasmánytárgyalás 264
 olvasó 488, 496
 ~ hozzáállása 490
 ~ reakciói 477
 ~ válasza (reader response) 168, 464, 491, 526
 ~ válaszáának elmélete 455

olvasókönyv 82, 115, 116
 olvastatva író módszer 87
 onset-rime 103, 184
 órai beszélgetések 475
 orosz formalizmus 525
 ortográfia 177
 Orton–Gillingham-módszer 48
 osztályozás 371, 374, 376, 379

 önellenőrző kérdések 323
 összefüggő mondatok megértése 296
 összegzés 519
 összehasonlítás 63, 307, 365, 380, 393, 394, 395, 396, 397
 összehasonlítás alapja 381
 összekapcsoló érvek 355
 összeolvasás 47, 79, 81, 85, 87, 88, 120, 159, 240, 248
 összerakó, összetevő módszer 46
 összetett mondatok 294

 paradigmaváltás 457, 485
 párhuzamos írástanítás 79, 85, 90
 párolvasás 500
 pathosz 200, 345, 350, 351, 478
 példa (exemplum) 356, 381, 382
 példányszó 84
 percepció egységek nagysága 225
 periférikus látás 168
 perszeveráció 243
 petitio principii 440
 phonemic awareness 151
 phonics 94, 102, 108, 113
 phorosz 385, 389
 phorox 392
 poem 484
 poliszillogizmus 401
 portfólió-értékelés 477
 post hoc propter hoc 400, 440
 posztstrukturalista elmélet 486
 pozíciós analízis 183, 236, 238
 praesumptio 403
 pragmatika 266
 precedens 356, 384, 436
 preszuppozíció 313
 primer 97
 próbálkozás-tévesztés 496
 process reading 507, 509
 programfal 237

programozás 239
projekt módszer 68
pszeudoszillogizmus 349
pszicholingvisztikai fogalom 154
pszicholingvisztikai találósjáték 170, 223

quadripartita ratio (négy átalakító művelet) 220

rábeszélés 346, 420
rábírás 354
racionalista elmélet 193
ratiocinatio (okoskodás) 44, 349
readability formula (olvashatósági képlet) 107
reader response 115, 198, 283, 322, 457, 458,
463, 503, 507, 522, 530
reader-response method 502
reader response theory (response to literature)
455, 465
reading comprehension 267
reference 460
referencia 177, 487
referent 460
reflexió 472, 519
reformpedagógia 81
régí közlés 289
Régi új retorika-program 344
regresszió (regressio) 394
rejtett ok-okozati viszony 313, 405
rejtett tartalmak 313
relációs szókincs fejlesztése 232
relevancia hibái 442
research based 247
rész és egész 48, 72
részek felsorolása 374
részekre bontás 63, 365, 371, 372, 374, 376
részekre bontó szövegelemzés 279
részelés (partitio, enumeratio partium) 371
rész-készség 174, 225, 227, 263
rész-készségek hierarchikus rendszere 225
retorika 266, 286, 294, 322, 334, 339
retorika
~elmélet 460
~tanítása 67, 362
retorikai
~definíció 367, 395
~érvelés 60, 199, 343
~összehasonlítás 392
~szillogizmus 349
~szituáció 374

retorikán belüli bizonyítékok 345
retorikán kívüli bizonyítékok 345, 431
ritmus 295
ritmusérzék 230
ritmusészlelés 156
római nevelés 29
rövidítés 217
RWCT-program (Reading and Writing for
Critical Thinking) 324
Rumelhart-féle modell 156

Samuels-féle modell 156, 157, 251
Sapir-Whorf-hipotézis 461
Sapir-Whorf-tétel 462
sekély (shallow) helyesírási rendszer 27
séma 194, 197
~elmélet (scheme theory) 168, 197, 279, 464,
489, 526
~rendszer 464
sentence or ideational method 100
sentence parsing 179
sententia sacra 374
sight word method 85, 97
silabizáló módszer 43, 46, 48, 73, 76
sokféle intelligencia (multiple intelligence
theory) 118, 138, 159, 200, 239
sorites (soros) 401
speciális érvforrások 357, 418
speciális rész-készségek 227
speciális rész-készségek fejlesztése 231
spelling 98
stádiumok elmélete 194
statisztika 434
stressz-helyzet 225
strukturális elmélet 486
strukturáliszmus 174, 523
symbol 460
systematic phonics (rendszeres hangtanítás) 46
szabad írás (free writing) 495
szabad művészet 330
szabványtítűdők 483
szabványválaszok 482
szakértő 175
szakkád 158
szalmabáb (straw man) érvelés 444
számfogalom 229
szavak
~élete 280
~felismerése 177, 212

- ~ megértése 280
- ~ szerkezetének megfigyelése 213, 217
- szavakkal való játék 212
- szekvenciás analízis 183, 236, 238
- szelektív figyelem 225, 487, 490, 496, 501
- szemantikai relativizmus 198, 458, 459, 461, 462, 526
- szembeállítás 380, 396
- szem-hang távolsága 168
- személyek 414
- személyekkel kapcsolatos érvforrások 358
- személyes tapasztalatok 502
- szemiotika 13, 523
- szemléletesség 119, 121
- szemléltetés 60, 118, 119, 121
- szemmozgás 158, 168
- szempont 513
- szempontváltás 521
- szépirodalom olvasása 337
- szeriális észlelés 156
- szeriális-transzformációs modell 531
- szerialitás 75, 236
- szerkezeti séma 512
- szerző és olvasó közötti kommunikáció 496
- szerző olvasása 497
- szerzői olvasás 497
- szétválasztó érvek 355
- szillabikus módszer 48
- szillogizmus 346
- szimbolikus értelmezés 530
- szimbólum 201
 - ~elmélet 200
- szimbolizációs folyamat 201
- szinekdoché 216, 371
- szinesztézia 216
- szintetikus módszer 46, 48, 72, 79, 94, 156
- szintetikus olvasási modell 279
- szintézis 213, 235
- szintopikus olvasás 335, 336
- szóbontás 235
- szociális kontextus 475
- szociális-interaktív elmélet 205
- szociokulturális háttér 475
- szociokulturális szempont 168
- szó
 - ~elemzés elve 161
 - ~építés 235
 - ~felismerés kulcsai 168
 - ~ fogalmának fejlődése 180

- ~gyakorisági lista 169
- ~határ-eltolódás 219
- ~kép 126, 281, 369, 375
- ~képes módszer 49, 85, 106, 113
- ~képes módszer szemléltetése 132
- ~képes (globális) olvastatás 111, 112, 165
- ~képzés 217
- ~kincsfejlesztés 184
- ~lista 106
- ~módszer 48, 94, 169
- ~olvasás (sight word reading) 258
- ~rendcsere 219
- ~struktúrák 76, 87
- ~ szerinti, értelmező (interpretáló) olvasás 263, 311
- ~ szerinti olvasás 519
- ~szerkezeti módszer 48
- ~tanulás 257
- ~vég megelevenedése 219
- szónok célja 374
- szónok feladatai 345
- szónok jelleme 351
- szónoki beszéd 347
- szónoklati okforrás 354
- szoros olvasás (close reading) 469, 474, 477, 481, 494
- szótag 73, 74, 103, 161, 184
 - ~olvasás 79
 - ~szótagoszlopok 122
- szótagolás 113, 167, 183, 233, 241, 244, 248
- szótagoló olvasás 244
- szótagoló olvastatás 161
- szöveg 471, 491
 - ~alkotás 375, 378
 - ~beli támpontok (context cues) 254
 - ~egész megértése 303
 - ~ekről való írás 496
 - ~értés 110, 124, 520
 - ~értést segítő szemléltetés 120
 - ~értő olvasás 266, 339, 375, 394
 - ~értő olvasás fejlesztése 249
 - ~értő olvasást mérő tesztek 377
 - ~értő olvasást segítő képek 131
 - ~értő olvasást vizsgáló tesztek 313
 - ~ egységeinek megértése 279
 - ~feldolgozás 534
 - ~feldolgozási módszer 515
 - ~grammatika 297
 - ~környezet 536

~ megértése 266
 ~módszer 48
 ~ szerkezeti típusok 303
 ~tagolási mód 41
 szövegtan 297
 sztaszisz (status) 367
 szubvokalizáció 37, 158, 168
 szükséges és elégséges feltételek (conditio sine qua non) 398
 szükségszerű jel (tekmérion) 348

 tájnyelvi ejtés 244
 tanácsadó beszéd 412, 420
 tanácsadó beszéd érvforrásai 420
 tananyag strukturálása 226
 tanár-diák interakció 208
 tanári kérdések 322
 tanórán kívüli beszélgetések 475
 tantételek 483
 tanúságtétel (testimony) 431
 tapasztalat 226
 tapintást igénybe vevő szemléltetés 135
 tárgykép 87, 124, 126
 társalgás modellje 487
 tartalom (loci) 349
 tartalomelemzés (content analysis) 463, 464, 468, 502
 tautológia 401
 távirati beszéd 206
 technikai elvárások 483
 tekintély 402, 431, 433
 ~elv 483
 ~érv 432
 telegrafikus beszéd 179, 206
 téma 385
 téma-réma viszony 289
 térérzékelést előkészítő gyakorlatok 232
 természetes módszer 83, 96
 természetes szemléltetési mód 120, 124
 terminus 328, 336
 tertium comparationis 381
 teszt 502, 517
 tesztelés 378, 530
 tesztrendszer 169
 tétel 343, 374
 tételosztó 374
 téves analógia 54, 207, 440
 téves azonosítások (miscues) 254
 téves kulcs 172, 254

textus 374
 toldalékok felismerése 211
 toldalékok megértése 289
 Tolnainé-módszer 48
 történelmi olvasókönyv 116
 történekek sémája (story map, stroy scheme) 198
 törvény 435
 törvényszéki beszéd 412, 422
 transzformációs észlelés 156
 tranzakció 463, 484, 485, 487, 489, 493, 495, 500
 tranzakció paradigma 484
 tranzakciós elmélet 470, 484, 494
 tranzakciós-pszicholingvisztikai modell 537
 tranzakciós pszichológiai kísérlet 489
 tranzakciós szituáció 496
 tudatos ellenőrzés 224
 tudatos kontroll 223
 tudatosság folyamata 491
 tulajdonságok 63
 túláltalánosítás (overgeneralization) 54
 újgrammatikus (nyelvtörténeti) irányzat 54
 új közlés 289
 új kritika (new criticism) 463, 477, 525
 újrakezdés 247
 univerzális grammatika 193
 utalásrendszer 297
 utánzás 205
 ügyállás (sztatisz, status, constitutio) 367, 423
 ügyállás meghatározása 423
 vagylagosság hibái 439
 válaszok(response) 479, 493, 494, 502, 521
 válaszok osztályozása 470
 valószínű
 ~ jel (eikosz) 348
 ~ következtetések 412
 ~ premissák 412
 valószínűségek 348, 412
 valószínűségen nyugvó érvelés 390
 valószínűségi érvelés 354
 valószínűségi fok 353
 változó (variáns) 160
 verbális mámor 207
 verbális memória 230
 világos megismerés elmélete 175
 világosság hibái 442
 viselkedésfogalom 174
 viszonyok 398
 visszacsatolás (feedback process) 224

vita 514, 519, 521	whole word method 85, 94
vizuális észlelés 156	word-caller 107
vizuális kommunikáció szokásainak tudatosítása 231	words-to-letters módszer 46, 94
vizuális memória 230	words-to-reading módszer 46, 94
vizualitás 185	word method 100
whole language approach (egész nyelvi módszer) 109, 171, 536	zsinórírás 139

Ára: 3990 Ft

