

## Az olvasás: a megismerés élménye és/vagy technika?

A hazai olvasásszociológiai, -pedagógiai és -pszichológiai kutatások tanúsága szerint hosszú évtizedek óta csökken az olvasási kedv. Ezt a tendenciát a különböző társadalmi csoportokban más-más motívumok idézték elő, de az okok feltárásában és felszámolásában még sok az ellentmondást kiváltó kérdés. A probléma ösztársadalmi léptékűvé válását jelzi, hogy a kulturális kormányzat tavaly elindította az Olvasás Éve programot, egyebek mellett e tendencia megállítása és visszafordítása céljából. Ehhez szemléletileg kapcsolódva, a recenzens két könyv párhuzamos bemutatására vállalkozik, amelyek történeti metszetben értelmezik a tárgyukat, az olvasást. Az egyik – *Alberto Manguel Az olvasás története* című munkája – sajátos művelődéstörténeti panoráma: recepciósztétikai nézőpont szervezi egységessé az olvasás aktusának és funkcióinak a kulturális hagyományban rögzített változatait közvetítő esszéket. A másik – *Adamikné Jászó Anna (szerk.) A magyar olvasástanítás története* című munkája – az olvasási készség elsajátításának történetileg kialakult eszközrendszerét és módszereit mutatja be.

A történeti szemlélet érvényesítésével egyfelől: árnyaltabbá válik az olvasás fogalmának és funkcióinak értelmezése; másfelől: az olvasástanítás eszközkészletének és módszereinek áttekintése jelentős elméleti és gyakorlati nyereséggel jár a tanítóképzésben és a mindennapi tanítói munkában.

*A magyar olvasástanítás története* tudományos értekezés, *Az olvasás története* pedig esszék láncolata. A bemutatásuk során igyekszem érvényesíteni a párhuzamosság elvét. A hasonlóságok számbavételének alapjául a közös tárgyválasztás szolgál, a különbségekre a tematikus eltérés és a művek különböző műfaji megformáltsága irányítja a figyelmet. Eredményesebb a műfajilag kötetlenebb, tematikusan is szerteágazóbb mű bemutatásával kezdenem. Munkám ismertető és reflexív jellegű, nem értékelő; nem tartom feladatommak minősíteni sem az olvasás mibenlétére vonatkozó bármely felfogástípust, sem az olvasástanítás módszereit.

1. *Az olvasás története* című munka esszék láncolata. Ez a műfaji jellegzetesség alapvetően meghatározza a könyv formai felépítését. Az esszé, mint műfaj félúton van a tudományos értekezés és a vallomások, személyes jellegű közlés között. Szakaszosan fejt ki tárgyát, anélkül, hogy egészében megragadná. Az egyes szakaszok a különböző megközelítési szempontok belső logikáját tükrözik. A könyv két nagyobb szerkezeti egységre tagolódik, ezeket keretezi a bevezető és a lezáró esszé. Az első nagyobb szerkezeti egység – *Az olvasás aktusai* – az olvasás mibenlétére vonatkozó felfogástípusokat összegzi; a második – *Az olvasó hatalma* – az olvasás funkcióinak és az írott szöveg befogadásának különböző változatait tárgyalja. A szerkezeti egységeken belül az esszék különböző elbeszélői helyzetből kiindulva fejtik ki témájukat. Ezeknek közös vonása, hogy az elbeszélő mindig jelen van a szövegben, vagyis folyamatosan megtartja egyes szám első személyű beszédmódját. A beszédhelyzet mindig valamilyen személyes tapasztalathoz vagy élményhez kapcsolódik, amely asszociációsorokat indít el az elbeszélő tudatában. Mivel a történetkibontás ezek mentén valósul meg, felbomlik az elbeszélés lineáris, pontosabban szólva: a történeti tárgyú műveknél megszokott kronologikus logikája. Az elbeszélő, úgyszólván kézen fogva olvasóját, bevezeti őt az olvasás általi megismerés élményszerűségébe. Személyes jelenvalóságának éppen az az egyik legfontosabb szerepe, hogy hitelesítse ezt az élményt. Ugyanez a funkciója a kötetben található illusztrációknak és idézeteknek is, amelyek szervesen beépülnek az esszék szövegébe. Sajnálatos azonban, hogy az illusztrációkhoz kötődő ismertetések és magyarázatok inkább leíró szempontúak, mint reflexívek. Ugyanígy, a szövegbe beépülő idézeteknek is, elsősorban a történetet előrevivő szerepük van, nem mindig kapcsolódik hozzájuk magyarázó vagy értelmező gesztus. Így az ebben rejlő bravúros stíluslehetőségek részben kidolgozatlanul maradtak. Az esszé műfaji karakterisztikumából az is következik, hogy a személyes hitelesítést kiegészíti a tudományos igényű művekre jellemző filológiai apparátus. A kötet apparátusa és irodalomjegyzéke bőséges, de jól tagolt, jól követhető, mind az idézett művek, mind a képek jegyzékének vonatkozásában. Az adatok pontosságával kapcsolatban megjegyzendő és kiemelendő, hogy a szerzői adatokat több alkalommal a fordító, *Széky János*, vagy a szerkesztő, *Révy Katalin* egészíti ki. A szerkesztő gondos munkáját dicséri, hogy közli az idézett művek magyar fordításainak bibliográfiai adatait is. A kötetben való tájékozódást név- és tárgymutató segíti.

A tartalmi ismertetés a példátlanul gazdag elbeszélésvilág egy metszetének bemutatására vállalkozhat, amely szükségképpen magán viseli a recenzens olvasatának, személyes érzésvilágának és szakmai látásmódjának nyomait, ennél fogva joggal nevezhető akár önkényesnek is.

A szerző a könyve első szerkezeti egységében az olvasás aktusának módjait több szempontból közelíti meg. Az olvasás fiziológiai jellemzőinek tudománytörténeti áttekintéséből indul ki és jut el addig a felismerésig, hogy az olvasás nem írható le biológiai jelenségek együtteseként, hanem magát a cselekedetet pragmatikai körülmények is befolyásolják. Részletezve: a) milyen információhordozón jelenik meg az olvasás tárgya; b) az olvasói helyzet magányos vagy nyilvános-e; c) milyen az olvasott szöveg nyelvhasználati módja; d) az olvasott tartalmat közvetítő közeg a hang vagy az emlékezetbe vésés-e; e) az olvasott tartalom társadalmilag elfogadott-e vagy elutasított. Ezek mentén van lehetőség meghatározni és tovább árnyalni az olvasás definícióit. Az olvasás egyfelől a valóságra irányuló kérdések sorozata, amelynek célja, hogy a világ legapróbb jelenségeiben is értelmezzük a mélyebb jelentéseket. Másfelől az olvasás az olvasó, a hallgatóság és a könyv hármasságaként határozható meg. Ez utóbbi a pragmatikai megközelítés lenyomata. Ehhez kapcsolódva, az olvasott szöveg nyelvhasználati módjának vonatkozásában meghatározó jelentőségű a képolvasás és a felolvasás példája. A képolvasás az emberi észlelés és érzékelés vizuális aspektusaira épít, a képi nyelvet használja, de története folyamán a központi képzet bizonyos mértékadó tulajdonságait verbalizálták, így azok jelképekké váltak, önálló szubjektummá alakultak. (Így lett például a Bárány a világ bűneit megváltó Jézus jelképe.) A multimediális szövegekben összefonódik a két aktus: a szövegolvasás és a képolvasás. A felolvasás a nyelv verbális kifejezőeszközei mellett alkalmazza a gesztusnyelvet, a mimikát és az intonálást is. A nyilvános olvasói helyzettel kapcsolatosan érdemi annak a distinkciónak a felismerése, hogy a felolvasás során a befogadó a szövegalkotási folyamat tanúja lesz, ugyanakkor az átélt élmény kevésbé lesz személyes. Itt ugyanis az olvasott anyag tartalma a közönség egésze által elfogadott kell legyen, a felolvasás módját pedig a retorika klasszikus szabályai határozzák meg.

Végül, a szerző *Walt Whitmann* az olvasás aktusára vonatkozó metaforikus meghatározását idézi. Ennek értelmében a szerző, az olvasó és a világ egymást tükrözik. Az olvasói és az írói szerepek felcserélődhetnek, a könyv „a test-és-vér mása”, a világ pedig rejtjeles könyv. Ez azt jelenti, hogy az olvasó és a könyv, valamint a könyv és a világ azonosulnak egymással. Az így körkörössé váló metafora átvezet a könyv második szerkezeti egységébe.

Az olvasói magatartások és attitűdök sokféleségének bemutatásakor a szerző az írás és az olvasás kölcsönviszonyának értelmezéséből kiindulva jut arra a következtetésre, hogy az írás aktusa – hasonlóan az olvasás aktusához – felszabadítja a szöveget, pontosabban: az információt a személyhez és a helyhez kötöttség béklyóiból. Mindkettő teremtő jellegű. Ennél fogva az írói és az olvasói szerep egymáshoz való viszonyát sajátos paradoxon jellemzi: az író, az olvasói szerep megteremtésével önmaga halálát okozza. Ez nyilvánvaló utalás a francia narratológus, *Roland Barthes A szerző halála* című tanulmányában kifejtett felfogására: „az olvasó az a hely, amelybe az írást alkotó idézetek beleíródnak, anélkül, hogy akár egy is elvesznék közülük”.<sup>3</sup> Itt utalnék ismét az olvasás kérdések sorozataként való felfogására, amely a személyes jelentéstulajdonítás mozzanatával zárul. Ez az, ami egyúttal rámutat arra, hogy egy szövegnek számos olvasata lehet történeti és szinkron metszetben egyaránt. A különböző olvasatok viszonyára vonatkozóan szintén nyilvánvaló az allúzió *Hans-Robert Jauss*<sup>4</sup> és a recepcióesztétika elméletére: ez a viszony a múlt és a jelen olvasatai közötti dialógusban ragadható meg, amelyet az olvasók elváráshorizontja foglal magába. *Jauss* az elváráshorizont fogalma alatt az olvasók egy adott generációjának közös előfeltevéseit érti, amely a műfaj, az irodalmi utalásrendszer, a fikció és az írói nyelvhasználat elemzésével mutatható ki. Ezt az időtengelyen megvalósuló hosszmetzeti képet egészíti ki a kortársi olvasatokat szembesítő keresztmetzeti kép. Ennek alapján – *Alberto Manguel* szerint – az olvasói szerepek alapvetően kétfélék lehetnek: amikor az olvasás pusztán a szöveg létét igazolja, illetve amikor ehhez további indítékok társulnak. A magatartások változatai közül most azok társadalmi meghatározottságát, a szerző, a fordító és a könyvtáros mint olvasó szerepeit emelem ki.

Alapvető felismerés, hogy a fizikai kapcsolaton túl az olvasó és az olvasmányai között létezik egy bonyolultabb viszony is: a választott könyv rámutat az olvasó társadalmi helyzetére, szellemi képességeinek hatáira. Ennek az a következménye, hogy az olvasáshoz a története folyamán számos sztereotípiát és előítéletet kapcsolódott. Itt erre a szemüveg feltalálásának és társadalmilag elfogadottá válásának története a példa, a szemüveges ember képzőművészeti ábrázolásának bemutatása segítségével. Egyúttal az olvasás könnyen állítható a politikai önkény vagy a szélsőséges ideológiai nézetek szolgálatába. Ennek példája a cenzúra intézményének története, hogy miként kerülnek be, illetve szorulnak ki egyes írók – külső kényszer hatására – az

irodalmi kánonból. A cenzúra az egyéni, személyes önkény gyakorlásának eszköze is lehet: erre példa *Anthony Comstock*, az önjelölt cenzor legendája.

A szerző olvasói szerepe a felolvasás aktusában érhető tetten. A korábbiakat azzal egészíteném ki, hogy a szerzői felolvasás egyenes módon tükrözi a szövegbe kódolt alkotói szándékot és a szerzői értelmezést is. Itt a hitelesség nem kérdőjelezhető meg, szemben a fordító mint olvasó szerepével, ahol vitatott az eredeti szöveg és a fordítás viszonya. Ezt a viszonyt jelentősen befolyásolja a szöveg előélete, vagyis az, hogy az addigi értelmezések során milyen jelentések tapadtak hozzá. Megítélésem szerint, ezt az ellentmondást a pedagógiai gyakorlatban úgy lehet a legegyszerűbben feloldani, ha az irodalmi elemzéskor nyilvánvalóvá tesszük, hogy az elemzett szöveg a fordító alkotói invenciójának terméke, amely értelmileg kapcsolódik az eredetihez, de nyelvi megformáltságában kevésbé.

A könyvtárosnak sajátos olvasói szerep jut osztályrészul: a tartalmi feltárás folyamán tapasztalatait osztályozási jelzetekben vagy tágyszavakban kell összegeznie. Az információtechnológia fejlődésével, pontosabban: a szöveges alapú deskriptorok feltalálásával ez a feladat némileg átalakult. Itt utalnék az információhordozó meghatározó szerepére az olvasás aktusában: a hipertext és a digitális technológia átalakította az olvasási folyamatot azzal, hogy lehetőséget teremtett a szöveg lineáris szekvenciális összefüggéseinek felbomlására, és új alapokra helyezte a szöveg hitelességének kérdését is. Érdekes ötlet a számítógép képernyőjét a régi tekerccsekhez hasonlítani. Ugyanígy megfontolandó az a gondolat is, hogy a könyvtáros a tartalmi feltáráskor minőséget és értéket rendel a könyvhöz, ezáltal „zsarnokoskodik” az olvasás aktusa fölött. Az olvasó feladata, hogy kiszabadítsa a művet abból a kategóriából, amelybe besorolták.

Végül, a záró esszé azért különösen érdekes, mert úgy tűnik, mintha a szerző a könyve megírásának folyamatát önmagától eltávolítva tárgyiasítaná, és a szövegalkotás aktusát ábrázolná.

2. *A magyar olvasástanítás története* című könyv tudományos értekezés, formailag tanulmánygyűjteménynek tekinthető, a benne található tanulmányok tematikusan összefüggésbe hozhatók egymással. Szerzőik a következők: *Mészáros István (1. fejezet); Fleckensteinné Cservenka Judit (2. fejezet); Adamikné Jászó Anna (3, 5, 6, 7. fejezet) Könyves-Tóth Lilla (4. fejezet)*. A téma kifejtése során megtartja a történeti időrendet, a korszakonkénti bontás a magyar neveléstörténet egyezményes felosztását követi: *a kezdetektől 1777-ig; 1777-től 1868-ig; 1868-tól 1925-ig; 1925-től 1950-ig; 1950-től 1978-ig; 1978 után; 1989 után*. A kötetet összegzés és kitekintés zárja az olvasástanítás nemzetközi szakirodalmára vonatkozóan.

Az egyes korszakok tárgyalása azonos szempontok alapján történik, ami fontos és hasznos segítség. Ezek a következők: a) a tantervi szabályozás kérdései; b) az olvasástanítás módszerei; c) a fontosabb ábécéskönyvek bemutatása. A tantervek szerkezeti felépítésének és történeti jelentőségének rövid értékelését követően azok olvasástanításra vonatkozó fejezetei válnak hangsúlyossá, abból a szempontból, hogy milyen irányelveket fogalmaznak meg az olvasástanítás módszereire vonatkozóan; illetve, hogy milyen éves órakeretet biztosítanak (heti bontásban) a különböző évfolyamokon az olvasás, az írás és a fogalmazás elsajátítására. A módszerek ismertetése azok elméleti alapja, nemzetközi beágyazottsága és alkalmazási hatékonysága alapján valósul meg, az elért eredmények függvényében. A módszerek korabeli kritikai megítélése igen fontos része a könyvnek, ugyanakkor azok utólagos értékelése, vagyis a jelenkori szakmai érdekeket képviselő kritikus attitűd érvényesítése kissé háttérbe szorul. A szerzők kritikai reflexiói, „játékony homályba” burkolva fogalmazódnak meg, és csak helyenként (így a fonémimikai- és a globális módszereket elemezve) ütnek át az írott szöveg nyelvi szövetén. Bár az összegzésben konkrét állásfoglalások olvashatók, mégis úgy vélem, hogy az ilyen történeti tárgyú munkák az értékszempont árnyaltabb megnyilvánulásait is elviselnék, hiszen éppen ez az a gesztus, amely a kulturális örökséget dinamikusan változó, élő örökséggé avatja. Itt azzal, hogy kiemeli a módszerek korabeli eredményeinek és következményeinek jelentőségét az utókor számára. Az ábécék és a hozzájuk kapcsolódó módszertani segédletek bemutatása a könyvek bibliográfiai adatainak és tipográfiájának ismertetésével történik, de a szerző részletesen elemzi és értékeli a betűk megtanításának sorrendjét és az olvasmányanyag irodalmi arculatát. A pontosabb kép kialakítását a könyvekből származó illusztrációk és idézetek, a módszertani vonatkozásokban pedig korabeli óravázlatok segítik. Ez utóbbiak, illetve az ábécéskönyvek szerzőinek életrajzai kisbetűs szedéssel elkülönülnek a főszövegtől.

A könyv paralel szerkesztésmódja jól áttekinthetővé teszi a jelentős mennyiségű feldolgozott anyagot, sőt lehetőséget teremt a korszakok közötti összehasonlításra is. Stílusa szabatos, jól követhető. A kötetben való tájékozódást névmutató, a további információszerezést pedig a témára vonatkozó hazai és külföldi szakirodalom válogatott bibliográfiája segíti. Mindezen jellemzői alapján a könyv maradéktalanul megfelel alapvető feladatának, nevezetesen annak, hogy felsőoktatási tankönyvként funkcionáljon.

A tartalmi jellemzők ismertetésekor nem tartom feladatommak valamennyi olvasástanítási módszer és ábécéskönyv definitív jellegű bemutatását. Erre a rendelkezésemre álló keretben nem is volna lehetőségem. Céloom az, hogy a fontos tapasztalatokat összegezzem.

A másik könyvhöz viszonyítva ez szűkebben értelmezi az olvasás fogalmát: figyelme annak technikai vonatkozásaira, vagyis az olvasási készség kialakítására és fejlesztésére irányul. Az olvasástanítás története folyamán a módszerek szempontjából meghatározó jelentőségű volt a hang- és betűkészlet megismertetése, valamint az összeolvasás kérdése. A változatok ennek a problémának a megoldására irányuló kísérleteknek tekinthetők. A silabizáló módszerhez képest, amely a mássalhangzók neveit mindig egy magánhangzóhoz társította, jelentős előrehaladást jelentett a hangoztatás feltalálása, illetve az olvasás és az írás tanításának egybekapcsolása az írvaolvasatás módszerével. Ez utóbbinak a változata az olvastatva-író módszer, amely először a nyomtatott betűket tanítja, utána az írottakat. A gyakorlati megvalósítás *Gönczy Pál* tanítói tevékenységének és ábécéskönyvének (1869) eredménye. Az összeolvasás problémáját elsőként *Tomcsányiné Czukrász Róza* fonemikai módszere (1899, 1903) oldotta meg. A módszerek vonatkozásában, a szerzőkkel egyetértve megállapítható, hogy a kiegyensúlyozott kombinációk, vagyis a ma leggyakrabban használatos, hangoztató-elemző-összetevő módszer a legcélravezetőbb. Ugyanígy helytállóak a globális- és jelképes módszerekre vonatkozó kritikai észrevételek. Itt utalnék arra, hogy *Arvai József* már a XIX. század második felében felismerte, hogy a helyesírási készség szempontjából nem közömbös, hogy milyen olvasástanítási módszert alkalmaznak. A képolvasás, mivel a magyar nyelv hangjelölő-betűíró rendszerű, nem célravezető módszer. Ehhez kapcsolódva, didaktikai hiba a szótagolás jelentőségének az elválasztás szabályaira való redukciója, mert a magyar helyesírás egyik meghatározó alapelve a szóelemző írásmód.

Ugyanígy didaktikai hibának tartom a beszélgetés nevű tantárgy megszüntetését (1963) is, különösen, hogy a megtanított anyag számonkérésében az írásbeli tesztek kerültek túlsúlyba, a szóbeli felelethez viszonyítva. Sőt, az információtechnológia és a távmunka elterjedésével munkahelyi közösségek szűntek meg, ezzel összefüggésben a családok egy részében a szülők egyre inkább korlátozott nyelvi kóddal beszélnek. Ennélfogva az írásbeli és a szóbeli kommunikációs készségek fejlesztése az ezredforduló pedagógiájának legjelentősebb kihívása. Ez – *Alberto Manguel* gondolataihoz kapcsolódva – azt jelenti, hogy a tanítói felelősség a közjóért való felelősség egyéni felvállalása. Éppen ezért, kiemelt fontosságú az ábécéskönyvek megfelelő irodalmi arculata. A magyar történelem politikai viszonyainak radikális változásai egy időre háttérbe szorították a hazafias, nemzeti szellemű szövegeket, sőt nemzeti íróink eredeti művészi szövegeit is. A múlt század kilencvenes éveinek politikai fordulatát követően a tankönyvírás gyakorlatában a hagyomány és az újítás egységének megőrzése a legfőbb cél. A többkönyvű oktatás eszményének újbóli feltalálása meghatározó jelentőségű a könyvtárosok szerepére nézve az olvasóvá nevelésben. Jó volna, ha az olvasással kapcsolatos első élményeink nem az idézett szerző élményeihez hasonlítanának: „nem örömeinkre tanultunk olvasni, hanem az 'oktatás az oktatásért' szellemében”.<sup>4</sup> Ez ugyanis alapvetően meghatározhatja további életünk során szellemi tájékozódásunkat.

Összegezve: A két könyv bemutatása során tapasztalt különbségek nem jelentenek semmilyen előjelű értékminősítést egyik irányban sem. Az eltérések a műfajok eltéréseivel magyarázható szükségszerű következmények. A címben felvetődő fogalmak – a megismerés élménye, technika – között, álláspontom szerint az és kapcsolat a megfelelő. A dolgozat belső arányai a recenzens szakmai érdeklődésének függvényében alakultak ki.

**Sallai-Tóth László**

1. MANGUEL, Alberto: Az olvasás története. (Ford.: Széky János) Bp., Park Könyvkiadó. 2001. 382 p.
2. ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna (szerk): A magyar olvasástanítás története. Bp., Osiris Kiadó. 2001. 327 p.

### **Jegyzetek**

1 BARTHES, Roland: A szerző halála. (Ford.: Babarczy Eszter). = Uő.: A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások. Bp., Osiris. 2001. 50–55. p.

2 Im.: 55. p.

3 Vö.: JAUSS, Hans-Robert: Irodalomtörténet mint az irodalomtudomány provokációja. (Ford.: Bernáth Csilla) = Uő.: Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika. Irodalomelméleti tanulmányok. Bp., Osiris. 1999. 36–86. p.

4 MANGUEL Alberto: Az olvasás története. Bp., Park Könyvkiadó. 2001. 76. p.