

A NÉMA OLVASÁS SZEREPE AZ OLVASÁSI KÉSZSÉG FEJLŐDÉSÉBEN

1. Dolgozatom célja, hogy megkísérelje bemutatni a néma olvasás helyét és jelentőségét az olvasási készség kialakulásának menetében. Elöljáróban néhány gyakran használt elnevezés megvilágítása szükséges. *Olvasáson* az anyanyelven történő, megértéssel párosuló olvasást értem, tehát nem vonom be a vizsgáldás körébe az ismeretlen nyelvű vagy értelmetlen szövegek hangokká oldását. Az olvasási készség *fejlődéséről* beszélek a megszokottabb *fejlesztés* helyett, mert az olvasási folyamat oldaláról igyekszem a néma olvasás helyét és jelentőségét meghatározni, nem pedig a módszertan irányából. Amikor az *olvasási készség kialakulásáról* beszélek, a készségfejlődésnek azt a szakaszát értem, amely az általános iskola 8. osztályával zárul. (Maga a folyamat — jóllehet a szakirodalom ritkán említi — nem fejeződik be az általános iskolával.) Dolgozatom célja tehát bemutatni, hol a helye, milyen jelentősége van a néma olvasásnak a 8. osztály tantervi követelménye felé fejlődő olvasási készségben.

2. Ezt a kérdésfölvetést több szempont indokolja. Az új tanterv az alapvető készségek fejlesztését — az általános iskola céljából kiindulva — kiterjesztette az 1—8. osztályra. Ez tehát azt jelenti, hogy az olvasási készség fejlesztésének azokról az állomásairól is beszélnünk kell, amelyek eddig az olvasási készség megalapozásának (1—4. osztály) módszertani kérdései mellett háttérbe szorultak. Az olvasási készség fejlődésének ez a további szakasza (5—8. osztály) is nyújthat olyan új eredményeket, amelyeket az olvasási készség fejlődésének egészére alkalmazhatunk.

Az olvasás fejlődésének e hosszabb szakaszát áttekintve egyik szempontunk éppen a néma olvasás vizsgálata lehet. E kérdés eddigi módszertani kiadványaink rendszerint csak érintették, minthogy nem tartozik az 1—4. osztály központi kérdései közé, hanem új fejlődési állomás felé nyit utat.

Különösen az 5. osztályos tanulók helyzete indokolja az olvasási készség további szakaszainak bolygatását. Az 5. osztály újszerűségét és nehézségét a tantárgyak átrendeződése okozza. Az alsó tagozatos készségfejlesztő tárgyak (írás, olvasás, fogalmazás, nyelvtan) összevonódnak, míg a közismereti tárgy (olvasás) differenciálódik. Az 5. osztályos tanulónak komoly fokon álló alapkészséggel kell rendelkeznie például az olvasás és írás területén, mert e készségek fejlesztéséhez most már csak az irodalom- és nyelvtanórákon kap céltudatos támogatást. Az 5. osztályosnak az eddigiekhez képest egyszerre nagy mennyiségű szöveget kell olvasással földolgoznia, s hogyha ehhez nem kap minden tanárától segítséget, a gyengébb alól egy-kettőre kicsúszhat a talaj. Ezért fontos, hogy tisztán lássuk az olvasási készség fejlődésének csomópontjait.

3. Dolgozatom az alábbi témakörökre bontva tárgyalja a néma olvasás szerepét:

- I. Az olvasás tényezőinek vizsgálata;
- II. Az olvasás alapformáinak elemzése;
- III. Az 5—8. osztályos tanulók olvasási készségfejlesztésének fő kérdései.

1. AZ OLVASÁS TÉNYEZŐI

Az iskolai oktató-nevelő munka során a tanulóknban új készségeket alakítunk ki, s ezzel emberségüket mind többoldalúvá formáljuk. Az olvasási készség kialakítása ennek a bonyolult tevékenységnek egyik részlete. Most mégis összefüggéseiből kiemelve, tényezőire bontva vizsgáljuk, hogy figyelmünket zavartalanul csak az olvasási készségkialakulás menetére összpontosíthassuk. Az analízis során föltárt új ismereteket azonban a szintézis kialakításakor fogjuk értékesíteni.

Az alábbiakban csak a készségfejlődés legfontosabb tényezőit elemzem. Az áttekinthetőség kedvéért e tényezőkből is csak a legelemibb vonásokat kísérlem meg fölvázolni.

1.1. *Nyelv*¹

1.1.1. A tudat mai fejlettségi fokán az emberi közlés minden formájának alapja a nyelv. Ezért az olvasási készség kialakulásának vizsgálatakor is alap-tényezőként szerepel.

A nyelv a közlés célját szolgáló jelek (szók, szószervezetek stb.) rendszere. A bennünk élő (szubjektív) tartalmak közlése csak úgy történhet, hogy a másik ember számára fölfoghatóvá (objektívá) tesszük őket. A szubjektív tartalmak objektívá tételének eszközei a nyelvi jelek.²

1.1.2. A nyelvi jel hangtest és tartalom együtthatása. *Hangtestnek* nevezük azt a hangsort, amelyhez az egy nyelvet beszélő közösség tagjainak tudatában azonos elemek fűződnek. *Tartalom* az a társadalmilag meghatározott tudati elem, amely az egy nyelvet beszélő közösség tagjainak tudatában bizonyos hangsorokhoz fűződik.

1.1.3. A nyelvi jel három sarkpont (tárgy, jeladó, jelvevő) közé ékelődve funkcionál. *Fölhívja* a hallgató figyelmét (hangalakja segítségével) a közlés tényére, *ábrázolja* az objektiválandó tartalmat, egyúttal pedig *kifejezi* a jeladó állásfoglalását.³

Bár a modern nyelvészet a nyelvet a szimbólumok körébe sorolta, a nyelvi jelek mégis sajátos fajta jelrendszert alkotnak. A nyelvi jel nem pusztán jelzi

¹ Az általános nyelvészet a beszéd két oldalát különbözteti meg. *Nyelv* (*langue*) szóval jelöli a beszéd eredeti környezetükből kiemelt alkotórészeit. Ezek az elvont alkotórészek az egy nyelvet beszélő közösség tagjainak tudatában tárolódnak. *Beszélés* (*parole*) a nyelvi elemek egyedi megvalósítása, konkrét megjelenési formája. A nyelvészet a beszéd természetére vonatkozó általános megállapításait a beszéd absztrakciós síkján teszi. Vö.: SAUSSURE, FERDINAND DE: Cours de linguistique générale, Párizs, 1 : 1916.

² HERMAN JÓZSEF: Az alak és jelentés kapcsolatának kérdéséhez. TELEGDY ZSIGMOND (szerk.): Általános nyelvészeti tanulmányok I., Bp. 1963. 125. — ANTAL LÁSZLÓ: A nyelvi jel pszichológista koncepciójáról. Im. 12. — A nyelvészeti terminusok használatával vö.: HERMAN I. m. 126—7.

³ LAZICZIUS GYULA: Általános nyelvészet, Bp. 1942. 30. — KAINZ, FRIEDRICH: Psychologie der Sprache I—IV. Stuttgart 1954—56. I. 72—5., 184. KAINZ szerint a nyelv három dimenziós: a beszélőt kifejezi, a hallgatót fölhívja, a dolgot szimbolizálja. Vö.: TÓTH BÉLA: Beszéd, jellem, személyiség, Bp. 1948. 17. sk.

a dolgot, amely helyett áll, hanem ábrázolni is képes. A nyelvi jel nemcsak a jeladónak a jelnevőhöz intézett, a tárgyról szóló jele, hanem — a nyelvtani rendszer segítségével — utasítás stb. is lehet. Végül a nyelvi jel nem merev kapcsolat hangalak és tartalom között; beszéléskor a jelek a közlés egészének célzata szerint módosulnak.⁴

1.1.4. A nyelvi jelek vizsgálatának döntő kérdése a hangtest és a tartalom között fennálló viszony. SAUSSURE szerint „A nyelvi jel nem egy dolgot és egy nevet egyesít, hanem egy fogalmat és egy hallási képzetet.”⁵ Az általános nyelvészet egyes képviselői⁶ hangsúlyozzák, hogy azok a „pszichikai természetű alkotórészek”, amelyeket SAUSSURE a nyelvi jel összetevőiként említ, az „objektív, elsődleges, az egyéntől független”, csak a beszédben konkretizálódó nyelv (*langue*) egyéni emlékképei.

Hogy e kérdést dolgozatunk tárgya szempontjából megvilágíthassuk, az általános nyelvészeti elemzés síkjáról a nyelvi jelek egyedi-konkrét megvalósításának síkjára, a beszédre kell áttérnünk. PAVLOVnak a föltételes idegkapcsolatokról szóló elmélete⁷ az egyéni, pszichológiai természetű alkotórészek fiziológiai vizsgálata útján válaszolja meg képzet és tudati elem kapcsolatának kérdését. PAVLOV szerint a nyelvi jel tartalma a külvilág agyunkba hatoló jelzéseinek (inger) tükröződése, a hangképzettel közvetített tudati elem pedig a külvilág elsődleges jeleinek jele, másodlagos jel. Hangképzet és tudati elem kapcsolatát időlegesen idegkapcsolatként foghatjuk föl, amely egy bizonyos hangképzet és egy tudati elem közt létesült, a gyakorlás során megerősödött, állandósult és a hasonló kapcsolatoktól differenciálódott. A jeladó hangingere a jelnevőben hangingerültté átválta a tanulás során hozzákapcsolt tartalmakat idézi föl.⁸

Az általános nyelvészeti elemzés tehát föltétele, hogy a nyelvi jel kettős természetű: hangtest és tartalom együtthatása. A beszéd fiziológiai elemzése a nyelvi jel két oldalának működését mutatja be a konkrét, egyedi megvalósulás pillanatában.

1.2. Írás⁹

1.2.1. Tág értelmezéssel az írásrendszerek körébe utalunk minden jelrendszert, amely az emberi tudat tartalmait a kéz rajzoló munkájával objektiválja. Az írás tehát eredetileg önálló jelrendszer, a nyelv mellett, a nyelvtől függetlenül. Rendszerének jelei — mint minden jel — két tényező együtthatásából alakulnak

⁴ KAINZ i. m. I. 80—1.

⁵ „Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et un image acoustique.” SAUSSURE i. m. 100. Vö.: ANTAL i. m. 11.

⁶ ANTAL i. m. 11—3. Tárgyunk szempontjából nem döntő, hogy a jelentésemélet kérdésében állást foglaljunk. Az ún. *funkcionális jelentésemélet*tel kapcsolatban vö.: TELEGGDI ZSIGMOND: Bevezetés a nyelvtudományba I. Bp. 1963. (kézirat) 15. skk. és ANTAL LÁSZLÓ: Questions of Meaning, The Hague 1960., valamint ANTAL i. m.

⁷ PAVLOV, IVÁN PETROVICS: A föltételes reflex, Válogatott művei, Bp. 1951. 428. skk., uő.: A magasabb idegtevékenység fiziológiája, i. m. 391. skk.

⁸ PAVLOVnak a föltételes idegkapcsolatokról szóló elmélete modell, amely a jelenségek fiziológiai elemzéséhez általános keretül szolgál. Természetesen a beszéd minden mozzanata sok részjelenséggel bővíthető. Jól jellemzi pl. a megértés sokrétűségét KAINZ: „Verstehen im weiteren Sinn... ist eine ertümliche, in der Vitalanstattung wurzelnde Funktion, die sich als Korrelat der Schicht des Psychischen präsentiert.” I. m. III. 337.

⁹ A következők nézve vö.: BÁRCZI GÉZA: Fonetika, Bp. 3 : 1960. 4. skk., KAINZ i. m. IV. 5—8., 19. sk., 168. skk.

ki: bizonyos tudati tartalom a kéz meghatározott tevékenységével előállítható jeltestben válik objektívvá.

Hogy jelenlegi írásrendszerünknek a nyelvhez és az olvasáshoz fűződő kapcsolatát megvilágítsuk, át kell tekintenünk az írás fejlődésének legfontosabb stádiumait. E fejlődés a gazdaságilag meghatározott társadalmi tényezők hatására jött létre, s a jeltest és tartalom viszonyának megváltozásában mutatható ki.

1.2.2. Az írás legkezdetlegesebb állapotában a tartalom a külvilág egy-egy tárgya vagy néhány tárgy összefüggése, amely az ember számára fontossá vált (fegyver, vadállat stb.). A jeltest egy-egy rajz, amely ezeket a tartalmakat bemutatta (*piktográfia*).

A jeladók és jeltevők körébe azonban egyre többen kapcsolódtak be. A konkrét, egyedi tartalmaknak elvonttá és általánossá kellett válniuk, legalább olyan szinten, hogy a jeladók és jeltevők mindegyike belesűrítesse egyedi tudattartalmát. Egy-egy írásjel tartalmává lassan egy-egy fogalom vált. Itt lépett először érintkezésbe az írással a nyelv: e fogalmak egyúttal egy-egy nyelvi jel tartalma is voltak (a nyelv a gondolkodás eszköze), a nyelvi jelek és az írásjelek tartalma tehát egybeesett (*ideográfia*). E tartalmak jelteste egyszerűbb vonalas ábrák; a jeltestek ábrázolták a tartalmat (*ideogramma*).

Ezen a szinten az ideogrammak tartalmá kommunikatív szempontból meghatározatlan: egy-egy ideogramma többféle közléssorral válhatott (veszély van — veszély közeleg — veszélybe kerültem stb.). A fejlődés további fokán azonban szükségessé vált az írásjelek elvont és általános tartalmának meghatározása a közlési viszonylatban. Nyelv és írás újabb lépéssel közeledett egymáshoz: az írásjelek tartalma fokozatosan egybeolvadt a nyelvi jelek (szó) tartalmával. Egy-egy írásjelet egy-egy szó helyett kezdtek használni a közléssorok rögzítésekor. Az írásjelek jelteste pedig ábrából jelle egyszerűsödött. Ezek a jeltestek már semmiféle fölismerhető kapcsolatban nem voltak a tartalommal; a jeltest csupán jelölte a tartalmat. Így egyrészt pontosabban meg lehetett fejteni a közléseket az írásjelek tartalmának meghatározásával: az írás tehát gyakorlatilag használhatóbbá vált. Másrészt azonban a nagy számú szójel igen sok nehézséget jelentett egy-egy írásrendszer elsajátításában.

A megoldás útja: a nyelv és az írásrendszer még szorosabb összefonódása, úgy, hogy a nyelv teljesen uralkodóvá váljék. Ennek az összefonódásnak gyakorlati megvalósulása, hogy az írásjelek jelteste többé nem saját tartalmát jelképezte, hanem azt a hangtestet, amely az illető jeltest tartalmával egybeeső tudati elemet idéz föl.

Az írásrendszer s a nyelv viszonyának ez a megváltozása döntő jelentőségű volt az írás és az olvasás szempontjából, bár látszatra nem hozott fordulatot a fejlődésben, hiszen továbbra is a régi jeltesteket alkalmazták (csak hogy most már nem szók, hanem hangok, szótagok jelölésére). A tudat magas szintű absztraháló képessége kellett azonban ahhoz, hogy a nyelvet hangelemeire tudják bontani, kiemelni belőle azokat a tipushangokat (fonémákat), amelyek egyéni változataik ellenére is még egy közös jellel jelölhetők,¹⁰ s így mérsékelt számú jel variációjával, a hangtest „rögzítésével” oldhassák meg a nyelvi jelek *leírását*, megteremtve az alapot jelenlegi írásrendszerünkhöz.

Ez az absztrakció természetesen nem történhetett meg egyszerre; a fonetikus írás nem született meg minden átmenet nélkül. Az első kísérletek a szavak,

¹⁰ TWADELL, W. FREEMAN: On Defining the Phoneme. JOOS, MARTIN (ed.): Readings in Linguistics, New York 1958. 55. skk.

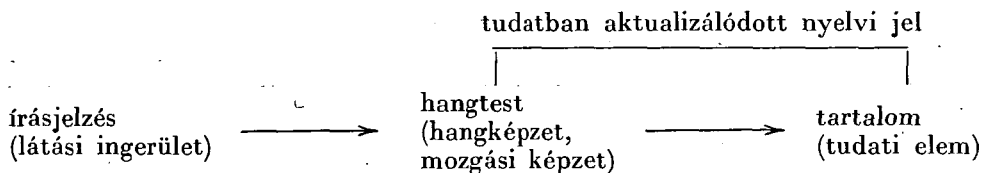
szószervezetek hangtestének domináns részeit (szótagváz, szókezdő hang stb.) rögzítették, s ezek hangtestté visszaalakítása során próbálták meg kiegészíteni a hangsort és fölidézni a tartalmat.¹¹ Ennek az útnak végső állomása az *alfabetikus írás*.

1.2.3. Az alfabetikus írás — mint a nyelvi jel hangtestének jele — a nyelvi jel „második” jelrendszere: a nyelvi jel hangtestének megjelenési formája — az írás technikájához szükséges általánosítási szinten. Így a nyelvi jel természetére vonatkozó megállapítások az írásra is érvényesek. Az írás függvénye a nyelvnek: csak akkor közvetít tartalmat, ha a nyelvi jel hangtestévé alakítjuk vissza. Egy tekintetben azonban megőrizte önálló jelrendszer-korabeli sajátosságát: a gyakorlottság bizonyos fokán túl a nyelvi jel hangtestének betűkből szerkesztett képe ismét önálló jeltestté válik, mivel hangtestté való visszaalakítás nélkül is közvetíti a jelnevőnek az eredeti nyelvi jel tartalmát. Az írás — magasabb szinten — ismét a valóság „harmadik jelzőrendszerévé” változott.

1.3. Az olvasási folyamat fiziológiai alapjai¹²

1.3.1. Két tényező adott az olvasó számára az olvasási folyamatban: Egy hanghatással működő jelrendszer, a *nyelv*. E jelrendszer bizonyos számú tagját az olvasónak ismernie kell, mert az olvasás folyamatának másik tényezőjét a nyelv determinálja. A másik tényező az *írás* (szöveg), amely a nyelvi jelek hangtestének jele, anélkül, hogy lényegi utalást tartalmazna a nyelvi jel tartalmára. Az olvasás folyamatában a jelnevő (olvasó) a nyelvi jelek hangtestének jelei és a nyelvi jelek tartalma közt létesít kapcsolatot.

1.3.2. Az olvasási folyamat — elemi formában — a következő módon fut le: az írást átváltjuk hangtestekké (hanghatássá), a hanghatás pedig fölidézi a hozzá kapcsolódó tartalmat.



Milyen föltételek megléte esetén megy végbe a fönt vázolt folyamat?

A jelnevőnek — a nyelvi jelek birtokában — ismernie kell a betűk hangértékét,¹³ hogy a tartalom fölvétele érdekében az írásjelzést hanghatássá alakít-

¹¹ A szótagírás legtisztább példái a sémi nyelvek, elsősorban a főníciai, a héber és az arám írásrendszere. Eredetileg inkább az emlékezet támogatására, mintsem a mai értelemben vett olvasásra valók voltak. Kialakulásukhoz hozzájárult a sémi nyelvek azon sajátossága, hogy a nyelvi jelek tartalmát rendszerint három mássalhangzó (*radikális*) hordozza. A közbeékelődő, cserélődő magánhangzók módosítják az alaptartalmat. (Pl. *k-t-l* — „az ülés”; *kától* — „ölni”, *kátal* — „ő öl”, *kótél* — „gyilkos”, *Küttél* — „áldozat” stb.)

¹² Vö.: ЕГОРОВ, Т. Г.: Пахология усвоения навыков чтения Москва 1953. BÁRCZI GUSZTÁV: A kiejtés, az olvasás és az írás tanításának fiziológiai vonatkozásai, Bp. 1954.; KAINZ i. m. IV. 186. skk., MAKOLDI MIHÁLYNÉ—MÁHR ELEONÓRA—VIRÁG ILONA: Az anyanyelv tanításának módszertana, Bp. 5 : 1963. (kézirat) 38. sk. SMITH, HENRY P.: Psychology in Teaching, Englewood Cliffs 1960: 299. skk. SMITH, HENRY P.—DECHANT, EMERALD W.: Psychology in Teaching Reading, Englewood Cliffs 1961. 23. skk.

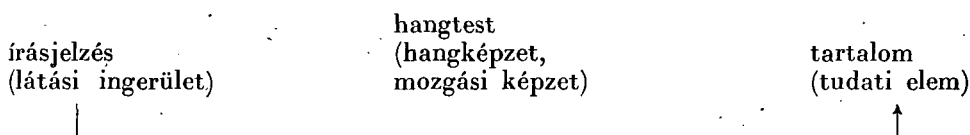
¹³ Bár az olvasás — különösen fejlettebb formájában — nem betűolvasás, az olvasási folyamat sémájának áttekinthetősége kedvéért az olvasás megvalósításának egyéni változatait ebben az összefüggésben elhagyom. Vö.: KAINZ i. m. IV. 239—40., SMITH-DECHANT i. m. 28—32.

hassa át. Az írásjelzések megismerése (betűtanulás) asszociációs folyamat, amelyet PAVLOV időleges idegkapcsolat modellje szerint így rekonstruálhatunk:

A látási ingerülettel (betűszemléltetés) egy időben hangingerület (kimonadás) és a beszélszervekből eredő mozgásingerület (hangoztatás) éri a jelvevőt (tanuló). Az ismételten föllépő egyidejűség (ismételtetés) idegkapcsolatot épít ki a látási, a hallási és a mozgási ingerület által serkentett központok között. Ezek a pályák a megújuló lefutások (gyakorlás) során megerősödnek,¹⁴ s így a három közül bármely ingerület képes fölidézni a másik kettő hatását.

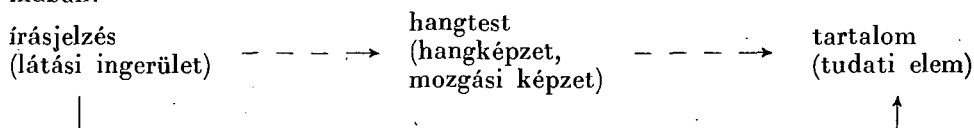
A jelvevő tehát a betű (betűsor) megpillantásakor (látási ingerület) ki tudja ejteni azt a hangsort, amelynek megjelenési formája az illető írásjelzés volt. Ezzel megtette az első lépést a tartalom megragadása felé. A megszólaltatott hangsor — amelyhez a jelvevő tudatában bizonyos elem kapcsolódik — fölidézi az illető nyelvi jel tartalmát. Ezzel — elemi formában — végbement az olvasási folyamat.

1.3.3. Az időleges idegkapcsolatok kialakulása azonban nem fejeződik be azoknak az asszociációknak előállásakor, amelyek lehetővé tették az elemi formában végbemenő olvasási folyamatot. Bizonyos betűsorok észlelése, hangsorral átalakítása és tartalmának megértése különböző agyközpontokat szükségképpen egyidejűleg serkent. Ennek következtében adott időmennyiségű gyakorlás után a látási ingerület nemcsak a halló és a mozgási központokkal kerül kapcsolatba, hanem azokkal a tudati elemekkel is, amelyeket egy-egy betűsor fölidéz. Kellő számú ismétlődés végeredményeként egy-egy írásjelzés (betűsor, szóképek) közvetlenül az illető nyelvi jel tartalmához kötődik a jelvevő idegközpontban, anélkül, hogy a tudati elemhez asszociált hangképzet fölkeltése szükséges lenne:



Ezzel megvalósul az írásjelzés „harmadik jelrendszeré” válása. Az írásjelzés fölidódásának ezt a formáját nevezzük *néma olvasás*nak.

1.3.4. Megállapításunknak azonban rögtön a következő korrekcióját kell adnunk: A nyelv természetéből és a tudat működéséből következőleg a tudati elem (a nyelvi jel tartalma) eredetileg bizonyos hangképzetekhez kötődik (hangtest). Ez az eredeti kapcsolat az írásjelzés és a tudati elem új viszonyának létrejötte után sem alszik ki, mert beszéléskor újabb és újabb megerősítést nyer. A beszédközpont uralma az olvasás minden formája fölött éppen a hangképzet és a tudati elem asszociációjának következménye.¹⁵ Ha teremtdődött is tehát új asszociációs kapcsolat írásjelzés és tudati elem közt, amely a néma olvasást lehetővé teszi, az eredeti folyamat (hangos olvasás) is végbemegy visszaszórt formában:



¹⁴ Támogatja az asszociációs kapcsolatot, ha más irányú, pl. íráshoz szükséges izommozgást is kapcsolunk hozzá. Ez a fizioológiai magyarázata az egy időben történő olvasás-írás tanítás eredményeinek.

¹⁵ KATZ i. m. IV. 188—9.

Megfigyelhető e kettősség a gyakorlatlanabb olvasóknál, akik már hang nélkül, de a hangképzés még látható jeleivel (ajakmozgás stb.) olvasnak. Műszerrel pedig kimutatható, hogy a tökéletes néma olvasás esetén is keletkeznek 'serkentések' a beszélő szervek mozgató izmaiban (torok-, ajak-, nyelvtőmozgás stb.)¹⁶

1.3.5. Az olvasás tényezőiről összefoglalóan a következőket mondhatjuk:

Az olvasás három alaptényezője egy jelrendszer (nyelv), ennek a megszokottól eltérő működési formája (írás) és a jelzések vétele (elolvasás).

E jelrendszer tagjai tartalom és jeltest együttüthetőségéből keletkeznek. Ezt az együttüthetést az absztrakt és általános jelek konkrét és egyedi működése során időleges idegkapcsolatként értékelhetjük. Az írás a nyelvi jelrendszer megszokottól eltérő működési formája. Az írás jelzései ugyanis a nyelvi jelek jeltestének jelei, az írás oldaláról tekintve „másodlagos jelrendszer”. Nyelv és írás ilyen összeforrottsága hosszú fejlődés eredménye. A jelzések vételekor a tartalom, jele és jelének jele közt létesül kapcsolat. E kapcsolat természetére nézve idegkapcsolat, iránya szempontjából több változat lehetséges, amelyek egyszerre is működhetnek.

Az olvasás folyamatában mindhárom tényezőt a jelrendszer (nyelv) általános sajátosságai uralják.¹⁷ A tényezőket — összefüggésükből kiemelve — a pontosabb megfigyelés végett egyenként elemeztük. Az olvasás alaphelyzetéből kiindulva a jelrendszert és sajátos alkalmazási formáját lehetőség szerint elkülönítettük a jeladótól, a jelfölvétel folyamatát azonban csak mint a jelvevőben lejátszódó folyamatot vizsgálhattuk.

2. AZ OLVASÁS ALAPFORMÁI

Az előző fejezetben az olvasás három egymásba kapcsolódó tényezőjét tártuk föl. E tényezőket statikus állapotukban vizsgáltuk, azaz önmagukban, a készségfejlődés menetéből kiemelve. Ebben a fejezetben viszont megkíséreljük e tényezőket dinamikus állapotukban megfigyelni, azaz összefüggésükbe, a készségfejlődés menetébe visszahelyezni.

Alapformákat és általános törvényszerűségeket keresünk. Ehhez bizonyos szintű absztrakció és általánosítás szükséges. Ezért az olvasási készségfejlődés egyes szakaszait nem egyedi esetek bemutatásával jellemezzük, hanem az egyedi esetek megfigyelésének általánosításával. Az alkalmazott példák nem a pedagógiai valóság leírását, hanem illusztrálását szolgálják.

2.1. Az alapformák meghatározása

2.1.1. Az olvasási folyamat fiziológiai elemzése során megállapítottuk, hogy a látási ingerületből származó tudati kép (írásjelzés), a hangképzés (nyelvi jel hangteste) és a nyelvi jelrendszer tudati elemei (tartalom) között több irányú, összetett idegkapcsolat jöhet létre. A teljes olvasási folyamat csak akkor zajlik le, ha az idegkapcsolatok együttesen, zavartalanul működnek. Az olvasási készségfejlődés állomásait egyik vagy másik fajta idegkapcsolat túlsúlya jellemzi. Azokat az olvasási formákat, amelyek vagy az egyik, vagy a másik idegkapcsolat működése következtében jönnek létre, *olvasási alapformáknak* nevezzük.

¹⁶ GRAY, L.—REESE, D.: Teaching Children to Read, New York 1957. 240. Id. SMITH-DECHANT i. m. 187.

¹⁷ KAINZ: i. m. IV. 163—4.

2.1.2. Az idegkapcsolatok típusai szerint két alapformát különböztetünk meg. *Vokalizáló alapformának* nevezzük az olvasásnak azt a formáját, amely úgy jön létre, hogy a látási kép csak a hangképzet (és a mozgási képzet) fölhasználásával kapcsolódik a tudati elemhez. *Néma alapformán* értjük azt az olvasási formát, amely akkor keletkezik, ha a látási kép a hangképzetet (és a mozgási képzeteket) „átugorva” közvetlenül kapcsolódik a tudati elemhez.¹⁸

2.1.3. Az olvasás e két alapformája a készségfejlődés egyik szakaszán sem szerepel önmagában, tisztán,¹⁹ mert az alapjukat képező idegkapcsolatok is összefonódva, egymást kiegészítve jelentkeznek az olvasási gyakorlatban. De a készségfejlődés különböző szakaszaiban egyik vagy másik típusú idegkapcsolat uralkodik: a készségfejlődés egyes állomásait az olvasási alapformák valamelyikének túlsúlya jellemzi. A készségfejlődés minden állomása abban különbözik az öt megelőzőtől, hogy megváltozott az olvasási alapformák aránya.

2.1.4. Néhány megjegyzést kell tennünk a terminológiával kapcsolatban. A *néma olvasás* kifejezést az olvasástanítás gyakorlatából foglaltuk le az egyik alapforma számára. Az az olvasási mód ugyanis, amelyet közkeletűen *néma olvasásnak* nevezünk, olyan szint a készségfejlődés menetében, amelyet már a néma alapforma túlsúlya jellemez, ha nem is jelentkezik az alapforma tisztán. A másik alapforma megjelölésére viszont szívesebben használunk új kifejezést: a *vokalizáló formát*, mint a használatosabb *hangos olvasást*. A *vokalizáló alapforma* ugyanis — a fiziológiai alapját képező idegkapcsolatokkal párhuzamosan — a készségfejlődés későbbi szakaszán egészen háttérbe szorul, míg a *hangos olvasás* — a néma alapformával „föltöltődve” — továbbra is fontos szerepet játszhat az olvasásban („fölolvasás”).

2.2. Az alapformák jellemzése²⁰

2.2.1. Az alapformák jelenlétének fölismeréséhez több oldalú jellemzésüket kell adnunk.

Az alapformák nem jelentkeznek tisztán a készségfejlődés egyes állomásain, hanem úgy nyertük őket, hogy az egyes olvasási módok uralkodó jellemvonásait elvontuk és általánosítottuk. Az absztrakt alapformák pedig nem jellemezhetők konkrét jegyekkel. A készségfejlődésnek azonban vannak olyan állomásai, amelyekben egyik vagy másik alapforma dominál. Az alapformák jellemzése tehát — viszonylag kis hibalehetőséggel — megoldható úgy, hogy ezeknek az olvasási módoknak jellemző jegyeit elvonjuk és csoportosítjuk azoknak az alapformáknak a szempontjából, amelyek a megfigyelt olvasási módokat meghatározzák.

2.2.2. A *vokalizáló alapforma* jellemző megnyilvánulása, hogy az olvasó az írásjelzéseket a szöveg megértése céljából hangtestekké kell visszaalakítsa. Ez az alapforma az 1. osztály olvasásában uralkodó, de új, összetettebb vagy különlegesebb szóképű szavak olvasásakor magasabb osztályokban is visszatér.

¹⁸ E két olvasási alapforma nem tévesztendő össze az olvasók vizuális és akusztikus-motorikus típusával. Míg az olvasási alapformákat az alapjukat képező reflexek kapcsolási sorrendje határozza meg, az olvasók tipizálása a megértés és kimondás közti idegkapcsolat jellege szerint történik. Vö.: KAINZ i. m. IV. 267.

¹⁹ ШЕПЕТОВА, Н. Н.: Методика чтения в начальной школе. Москва 1950. 50.

²⁰ Vö.: BOND, GUY L.—WAGNER-BOND, EVA: Teaching the Child to Read, New York 3 : 1960. 249. sk., MAKOLDINÉ—MÁHR—VIRÁG i. m. 28. skk., PENNEL, MARY E.—CUSACK, ALICE M.: The Teaching of Reading for Better Living, Cambridge 1935. 26. skk., SMITH i. m. 302. skk., KAINZ i. m. IV. 170. skk., MOLNÁR I. (szerk.): Neveléskélektan (tanítóképzők), Bp. 1960. 76—7.

A vokalizáló alapforma esetében az olvasási sebesség kötött. A kezdeti szakaszban attól függ az olvasás gyorsasága, milyen gyorsan ismeri föl az olvasó a betűket, és milyen gyorsan idézi föl a kimondott hangsor a hozzá fűződő tudati elemet. De még fejlettebb szakaszban is — amikor a kimondott hangsor és a hozzá fűződő tudati elem fölidézése közti idő gyakorlatilag elhagyható — meghatározza az olvasás ütemét a hangképző szervek működésének gyorsasága. Minthogy minden írásjelzés kimondásra kerül, a vokalizáló olvasás a szöveg lényegtelen vagy már ismert, kikövetkeztethető szakaszát is végigolvassa, ugyanolyan intenzitással, mint a leglényegesebb szakaszokat. Figyelme nem koncentrálni tudhat a lényeges elemekre, nem pihenhet meg a kevésbé fontosaknál, tehát hamarabb kifárad.

A vokalizáló forma reprodukálja a beszéléskor alkalmazott nyelvi jeleket, tehát a beszéléshez hasonló funkció. Alkalmaztatásával az oktatási gyakorlatban eredményesen nevelhetünk helyes kiejtésre, szép beszédre (idegen nyelv vagy az anyanyelv oktatásakor). Mivel a nyelvi jeleket eredeti formájukban alkalmazza, visszaadja a nyelvi jeleknek olyan funkcióit is, amelyek az írásban elsikladnak. A beszédben alkalmazott nyelvi jel hangalakja ugyanis nemcsak tudati elemeket jelez, hanem hanghatásával érzelm kifejezésére is képes.²¹ Ez a magyarázata annak a módszertani megfigyelésnek, hogy az irodalom — különösen, ha fokozottan hanghatásra épül (vers) — hatásosabb hangosan, mint némán olvasva.

Azonban a felsoroltak ellenére is el kell határolnunk a megértés szempontjából a vokalizáló alapformát a beszéléstől. A beszélő a mondanivaló fontos részét kiemelt hangsúllyal adhatja elő. A meg nem értett részletek iránt érdeklődhetünk a beszéd elhangzása után. Másrészt a beszéd tempója meghatározott sebességű megértésre kényszeríti a hallgatót. A lassabb, többé-kevésbé az olvasó által megszabott ütemű olvasással szemben a beszéd hallgatása során nem minden asszociáció ébreszthető föl: a megértés nem mindig kielégítő vagy elég mély.

2.2.3. A *néma alapforma*²² megjelenési módja az olvasási készség magasabb fokán álló olvasás, amelynek során az olvasó az írásjelzéseket kimondás nélkül megérti („magában”, „szemmel”, „némán olvas”). Ez az alapforma válik egyre döntőbbé az 5—8. osztályos tanulók készségfejlődésében, majd — az olvasási készség általános iskolán túli fokozatában — szinte egyedülállónak.

A néma alapforma uralomra jutása a vokalizáló formával jellemzett olvasási módokkal szemben mintegy háromszor nagyobb olvasási gyorsaságot eredményez változatlan minőségű, illetve jobb megértés mellett, az olvasó (beszélő szervek, figyelem stb.) kevesebb fáradságával. A jobb hatásfok magyarázata a következő:

A némán olvasó szeme kevesebbet mozog. Egyszerre nagyobb szósort tud átfogni, hiszen nem kell a kiejtés kedvéért minden betűre, betűcsoportra külön „odanéznie”. Az olvasáskor a szem igen erősen alkalmazkodik az írásjelzésekhez: 1 cm hosszú jelzés elolvasása közben a szemlencsének esetleg 7 dioptriás változására is szükség van. A kevesebb mozgás tehát a szemet kíméli, pihenteti.

Az egy tekintettel átfogott szósorok hosszúsága a szöveg nehézsége szerint változik. A szöveg megértése ugyanis nem folyamatosan, hanem löketekben történik: a tekintet továbbcsúszásakor aktualizálódik a látási ingerület és a tudati

²¹ LAZICZIUS i. m. 76., TÓTH i. m. 15. skk.

²² Az alább következő megállapítások és adatok lelőhelyei: SMITH i. m. 302., 305—6., KAINZ i. m. IV. 198., 218., SCSEPETOVA i. m. 50—2, valamint saját fölméréseim (Dombegházi Általános Iskola 5—8. oszt. 1963. XI.—1964. IV.). — Vö.: MOLNÁR I. (szerk.): i. m. 76—7.

elemek kapcsolata. Könnyebb szöveg esetén nagyobb mennyiségű látási ingerület is könnyen asszociálódik a megfelelő tudattartalommal, mint nehezebb esetén.

A jó olvasó olvasási sebességének ingadozása 50—100 és 600—800 szó/perc között van, és ez a sebesség-ingadozás a szöveg nehézségének megváltozása vagy a figyelem elterelődése következtében ugrásszerűen következik be. A néma olvasás e mechanikája biztosítja a szöveg mély, sokoldalú megértését. A szem a nehezebb szövegre visszatérhet, az utólag fontossá váló részleteket ismét fölkeresheti, a lényegyet lassan olvashatja, a lényegtelenet összevonhatja, anélkül, hogy kihagyná.

E sajátosságaival a néma olvasás annyira elkülönül a vokalizáló formától, hogy egyes kutatók tagadják a vokalizáló és néma olvasás közti fokozati különbséget, és minőségi különállásról beszélnek. Ezt a fölfogást túlzottnak tartjuk, de annyi mindenesetre megállapítható, hogy a néma alapforma az olvasási készség magasabb fokán szükségképpen uralja az olvasási folyamatot, ez válik az olvasó „igazi olvasásává”. A néma olvasás egyeduralmára vonatkozó megfigyelésünket támogatja a statisztikai fölmérés is, amely szerint a hétköznapi gyakorlatban az olvasók 90—95%-a igen ritkán olvas másként, mint némán. A néma alapformát tehát az olvasási készségfejlődés menetében döntőnek kell tekintenünk.²³

2.3. Az alapformák viszonya a készségkialakulás fokozataiban²⁴

2.3.1. Az alábbiakban az alapformák viszonyának változásait mutatjuk be a készségkialakulás egyes állomásainak vizsgálata alapján. Az arány megváltozása a vokalizáló forma dominálásától a néma alapformával szemben való fokozatos visszaszorulása felé mutat. Míg az 1. osztályban teljesen uralkodó a vokalizáló forma, a 7—8. osztályban már alig vehető észre a jelenléte. Valamilyen arányuk azonban a készségkialakulás minden állomását meghatározza: a kezdeti szakaszon is jelentkeznek — elemi formában — a néma olvasás, és végső szakaszán is kimutatható a csökevényes vokalizáló forma.

Az arányok változását szemlélteti a *szem—hang távolság* táblázata. A vokalizáló olvasás sajátja, hogy a megpillantott írásjelzés nem az illető nyelvi jel tartalmához (tudati elem) kötődik azonnal, hanem a nyelvi jel hangtestéhez (hangképzet). Ha a kísérleti személy olvasási szintjére a vokalizáló alapforma a jellemző, adott szövegrészletből meghatározott időszakaszban annyit ért meg, amennyit hangosan elolvasott. A néma alapforma esetében azonban a tudati elemek közvetlenül a látási ingerhez (írásjelzés) kötődnek. A néma alapformával „föltöltődött” hangos olvasás menete úgy módosul, hogy az olvasó a hanghatással alakítandó írásjelzéseket előbb megérti, és később — megértéssel támogatva — alakítja vissza hanggá. Szeme előbbre jár annál a szónál, amelyet éppen hanggá alakít át, mégpedig annyival, amekkora szócsoporthoz némán egyszerre el tud olvasni. A szem és az elolvasott szó közti szótagok száma jellemzi a néma alapforma növekvő szerepét a megfigyelt személy olvasásában.

²³ JUDD, C. H. és GRAY, W. S. álláspontját közli PENNEL—CUSACK i. m. 30. GRAY 900 szemlélyel készített statisztikáját közli PENNEL—CUSACK: i. m. 26. Saját statisztikám szerint a Dombegyházi Általános Iskola 210 5—8. oszt. tanulója közül rendszeresen néma olvasást alkalmaz iskolán kívüli munkájában 186 tanuló (88,5%).

²⁴ Vö.: MAKOLDINÉ—MÁHR—VIRÁG i. m., KAINZ i. m. IV. 164—240., TILLE, JOSEF—TILLE, ANNA: Ein neuer Weg im Erstleseunterricht, Wien é. n. (1957.), REDAZUBOV: Az olvasástanítás az 1. osztályban (dokumentáció), SMITH—DECHANT: i. m. 198—235., VOSKRESZENSZKAJA: A hangzó- és írás-összetevő módszer (dokumentáció), *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára*, Bp. 1963. 17., 20., 23., 26., 28. skk.

A Dombegyházi Általános Iskola tanulóinak szem—hang távolsága a következőképpen alakult:²⁵

	É l e t k o r (o s z t á l y o k)								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	felnőtt
Átl. szem-hang táv. szótagokban	0,0	0,0	1,3	1,9	2,4	3,0	3,2	3,6	4—7

A táblázatból megállapítható:

a) A 4. osztály szem—hang távolsága önmagában véve kicsi ugyan, de a többi osztályokhoz képest ugrásszerűen növekedett. Ennek magyarázata, hogy a néma alapforma itt kezd valójában alkalmassá válni az olvasásra, s így rendszeresen gyakorlódik.

b) Az 5. osztály néma alapformája is gyorsabb fejlődést mutat, mint a többi. Ez a jelenség a néma alapforma fokozottabb igénybevételével magyarázható a felső tagozatban.

c) A 8. osztályos szint már megközelíti — helyenként el is éri — a felnőtt szintet.

2.3.2. Az olvasási készségkialakulás folyamat, amelyben az alapformák aránya fokozatosan tolódik el. Mi e folyamat egyes csomópontjait ragadjuk meg, amelyekben az alapformák viszonyának lassú megváltozása új minőségű olvasást eredményez.

Az olvasási készség kialakulásának alapja az *olvasástanulás*. E kezdő szakasz lépései — a hangoztató-elemző-összetevő módszer alkalmazása esetén — a következők:

a) Fel kell ismertetni a tanulókkal, hogy az írás nem független jelrendszer, hanem a beszéddel szemben másodlagos. E felismerés azért nehéz, mert az 1. osztályos tanulók értelmi szintje számára a hangsorokban jelentkező nyelv megfigyelése magas elvonást jelent. Az előkészítő időszakban az ún. *képolvasással* segítjük a tanulókat a beszéd megfigyeléséhez.

b) Az írás felépítéséből következően az „élő beszéd”-ben el kell szigetelnünk az egyes nyelvi elemeket, egészen a hangokig (analízis). Ezt a tevékenységet nehezíti, hogy a tanulónak magas absztrakciós (*langue*) síkon kell megfigyelnie a beszédet (*parole*), anélkül, hogy az 1. osztályosnak értelmi tevékenységét támogató terminológiát nyújthatnánk.²⁶

²⁵ Saját fölmérésem (1963. XI.—1964. IV.). A fölmérés technikáját és értékelési módszerét kidolgozta QUANTZ, J. O.: Problems in the Psychology of Reading. Psychological Review Monograph Supplements 2. (1897.) 1—57. és PATERSON, D. G.—TINKER, M. A.: The Effect of Typography upon the Perceptual Span in Reading. American Journal of Psychology 1947. 388—96. Vö.: SMITH—DECHANT i. m. 186/1., 227., KAINZ i. m. IV. 207—8. A fölmérés úgy történik, hogy az olvasó előtt levő szöveget hirtelen letakarjuk. A lefedés után tovább mondott szótagok száma jellemzi a szem—hang távolságot. A fölmérés tökéletesen csak tachisztoszkóppal hajtható végre (GRAY). Ez esetben is csak megközelítő jellemzését adja a szem—hang távolságnak, mivel az emlékezet kiegészítő működése megnöveli az elfedés után kimondott nyelvi elemek számát. (KAINZ i. m. IV. 240—1.).

²⁶ „Erőteljesen hangsúlyozni kell, hogy nem nyelvtant tanítunk, mindössze az élő beszédben érzékeltetjük a nyelvi tagoltságot. Nyelvtani meghatározás nem szerepelhet az órán.” MAKOLDINÉ—MÁHR—VIRÁG i. m. 36.

c) Az elszigetelt hangokat írásjelzéssel kell összekötnünk. A hang hallási (és mozgási), valamint a betű látási ingerülete között idegkapcsolat létesül azáltal, hogy a hangoztatással egy időben az illető betűképet fölmutatjuk.²⁷

d) Az így megteremtett idegkapcsolatot egyrészt erősítjük a gyakoroltatással, másrészt differenciáljuk a hasonló idegkapcsolatoktól azáltal, hogy a betűt szóképhez helyezve is fölismertetjük (mutattatjuk és kimondatjuk) a tanulókkal. Több betű ismerete esetén a régebbi és a frissen megismert betűket szótagokba összevonva oldhatják hanggá a tanulók. Ezzel az írásjelzést még szorosabban hozzátapasztjuk a beszédhez, megteremtve az egyes hangok fonetikai környezetét (szintézis).

Ebben a szakaszban tehát az olvasás tényezőit kapcsoltuk össze, s ezzel kialakítottuk az olvasási készségfejlesztés feltételeit. Az alapformák viszonyáról itt természetesen még nem beszélhetünk.

2.3.3. A szótagoló olvasás az 1. osztályra jellemző, de átnyúlik a 2. osztály kezdeti szakaszára, sőt hosszabb ismeretlen szó esetén később is előfordul. A tanuló figyelmének terjedelme kicsi, egyszerre csak 2—4 betűjegyből álló írásjelzést tud tükrözni. Az egyes betűk (hangok) összekötésének aktusát gyakran mozgási ingerülettel is támogatja: ujjának íves mozdulatával kíséri a könyvlapon a betűkapcsolást. Amint a látási és hangzási-mozgási ingerületek közti idegkapcsolatok gyakorlottabbá válnak, az olvasás üteme gyorsul (1. osztály második feléve — 2. osztály első feléve). A szótaghatárok jelzése nélkül szedett szöveg a szóképekben olvasásra való áttérést készíti elő.

A néma alapforma működését biztosító idegkapcsolat kialakulása látási képzet és tudati elem közt még igen elemi fokon van, de már megindult. Mivel a szótag nem jelentéshordozó elem, látási képzete is hang- és mozgási képzetekhez kötődhet. De a tanuló szeme már megszokta, hogy miközben egy-egy szótagot old hanggá, egy egész szó képét fogja át. Mennél gyorsabban alakítja át a szótagokat hangokká, annál több ideje marad az egész szóképp szemmel tartására. Ezzel megteremtődött a feltétele annak, hogy egy-egy látási ingerhez közvetlenül tudati tartalom kötődjék. Az 1. osztály végére — 2. osztály közepére az ütemes szótagoló olvasás szintjén a gyermek szókincsének leggyakrabban használt elemei esetében ez a közvetlen kapcsolatteremtés már megkezdődött: a néma alapforma működésének feltételei adottak.²⁸

Ezt a szakaszt azonban általában mégis a vokalizáló alapforma urálja.²⁹ A gyermek az írott szöveget csak akkor érti meg, ha hangokká visszaalakítja: az olvasás és a beszélés megértése itt még lényegileg azonos felvevő folyamat alapján megy végbe.³⁰ Az idegkapcsolatok annyira gyakorlatlanok, hogy a megértés szempontjából a szótagoltan olvasott szavak egyszerre való kimondása (beszédhelyzetben alkalmazása) is kívánatos.

²⁷ Az ún. *sillabizáló módszer* ennek a reflexnek jelentőségéről nem tudva, csak mintegy melléktermékként fejlesztette ki az asszociációt. Ezt az idegkapcsolatot támogatja egy beszéd-től független jelrendszer (kéz-, ujjmozgás) kinezetetikai ingerületeivel a *fonomikail* módszer. Ugyancsak ezt az idegkapcsolatot erősíti az egyszerre történő olvasás-írásitanítás.

²⁸ „Die für das korrekte Vorlesen nötige Totalinformation über das ganze Wort wird nicht sukzessiv-buchstabierend gewonnen, sondern ganzheitlich gestaltthaft.” KAINZ i. m. IV. 233., 189. A szóképekben történő olvasás érdekes bizonyítékát említi KAINZ i. m. IV. 225.: a *Vanille-Verbindung* szópár V-jét minden 2—3. osztályos német anyanyelvű tanuló helyesen olvassa, noha a V mindkét szóban elől áll, de nem azonos hangot jelöl. Ez csak úgy lehetséges, hogy a gyermek az egész szót elolvassa, mire az első hangot kiejti. — A néma alapforma 1—2. osztályos szerepére nézve vö. még SCSEPETOVA i. m. 50.

²⁹ SCSEPETOVA i. m. 52.

³⁰ PILLSBURY megállapítását id. KAINZ i. m. IV. 170.

2.3.4. A szótagoló olvasásról a folyamatos olvasásra való áttérés átmeneti állomása a *szóképekben olvasás*. Ez az olvasási mód a 2. osztály első félévi szintjére jellemző, a 2. osztály végére — 3. osztály elejére lassú ütemű folyékony olvasássá alakul. Ismertetőjegye, hogy az olvasás lökészerűen történik: egy-egy szó elolvasása előtt a tanuló szünetet tart, majd a szót egyszerre mondja ki. A folyamatos olvasássá alakulás során ezek a szünetek egyre rövidebbek lesznek, míg az olvasás egyenletessé nem válik.

Amikor a tanuló az elolvasandó szó előtt megáll, most már az egész szóképet tekinti át, mielőtt kimondaná. Figyelme terjedelmének növekedése; valamint a látási és a hangképzetek közti idegkapcsolatok gyakorlottsága teszi ezt lehetővé számára. Teljes szóképeket tart maga előtt, így egy-egy szókép látása és a tudati elem gyorsan rákövetkező fölidézése (a hangtest megszólaltatása által) sietteti a néma alapforma térhódítását.

A szóképekben olvasás során tehát legelemibb formájában jelentkezik már a néma alapforma is, noha erre a fejlődési állomásra is a vokalizáló forma a jellemző. Mivel a néma olvasás még csak elemi fokon valósul meg, előfordulhat, hogy egy-egy szóképhez a nem hozzáillő tudati elem idéződik fel. Ennek oka egyrészt a tanuló figyelmének kifáradása (az indító szótag elolvasása után emlékezetből egészíti ki a szót), másrészt az egyes szóképek és tudati tartalmak közti kapcsolat differenciálatlansága (több hasonló kép is ugyanazt a tudati elemet idézi fel).

A szóképekben olvasás végső szakaszán, a folyékony olvasásba történő átalakulás idején a fent vázolt zavaró jelenségekhez a látási ingerek egyszerűsödése is hozzájárul. Az olvasó a szóképeket nem betűk gondolatheli „összeférlésével” ragadja meg, hanem egy egységes képben, amelyet bizonyos vonalak és hajlások határoznak meg. Ebből a fölismerésből kiindulva beszélhetünk egyszerű és összetett betűkről (I, V, L — A, R, B), valamint arról, hogy a kiugró betűelemek hogyan jellemzik a szóképet. A gyermek könnyebben téveszti össze a *forralt*—*forrott*, elején és végén kiemelkedő betűelemmel jellemzett szóképeket, mint a *forralt*—*fordult* hangzásban ismerősebb, de képeben tagoltabb szókapcsolatot. Ugyanígy: könnyebb elolvasni az egy fölmenő vonallal meghatározott *mamámnnál* szóképet, mint a szabdalt formájú *Anyámtól* szót.³¹

2.3.5. A készségkialakulás következő szakaszán a szóképekben olvasásra jellemző szünetek kiegyenlítődnek, az olvasás lüktető jellegét fölváltja az egyenletes, *folyamatos olvasás*. Ez az olvasási forma a 2. osztály második félévétől kezdődik, a 3. osztályos gyakorlások következtében gyorsul, a 4. osztályban megközelíti és eléri a beszéd gyorsaságát, az 5. osztályban megvalósul az írott szöveg élő beszéddé oldása.

Amilyen mértékben a folyamatos olvasás értelmes olvasássá alakul, olyan mértékben töltődik föl a hangos olvasás a néma alapformával, s szorul háttérbe a vokalizáló forma. A néma forma térhódítását segítjük elő akkor, amikor kezdetben még gyakorolt, később már nem gyakorolt, csak előzőleg megbeszélt szövegen fejlesztjük a folyamatos olvasást.³² A 3. osztály második félévétől kezdve mondatokat, később cselekményes részleteket néhány olvasmányból némán is olvastatunk, s ettől kezdve a néma alapforma túlsúlyát biztosítjuk, bár a vokalizáló forma is jelen van még.

³¹ SMITH-DECHANT i. m. 202—3., SCSEPETOVA i. m. 52., KAINZ i. m. IV. 222.

³² HARRIS, ALBERT J.: How to Increase Reading Ability, New York, 3 : 1956. 422—3. Vö.: SMITH-DECHANT: i. m. 217.

Az olvasás fiziológiai alapját képező idegkapcsolatban a következő változás megy végbe:

A látási ingerületek jó része (az ismert szavak szóképei) a hangzási-mozgási képzeteket „átugorva” közvetlenül kapcsolódnak a nyelvi jelek tartalmát alkotó tudati elemekhez. Ez a kapcsolat azonban még nem annyira erős, hogy kialsztassa azt a reflexet, amely a látási és a hangzási-mozgási ingerületek közt épült ki. Ennek következtében az olvasási folyamat így fut le: A szókép látási ingerülete kapcsolódik a tudati elemhez, megkésve pedig az eredeti reflexpályán kapcsolódik a hangzási-mozgási képzethez is. A szóképpel asszociált tudati elem is kapcsolódik azonban a beszélésben kiépült idegpályán a hangzási-mozgási képzetekkel. Így ezek kétfelől kapva serkentést tisztábban, jobb artikulációval szólalnak meg: az olvasás értelmessé válik.

Az olvasási készségfejlesztésnek ezen a fokán a jó olvasást a néma alapforma fejlettsége biztosítja. A szók, szó szerkezetek előzetes megértésének fontosságát bizonyítja, hogy a gyenge olvasók hibázása már egyre inkább csak a szöveg meg nem értéséből adódik:³³

olv. érdem- jegy	100 szavas nem gyakorolt szöveg olvasásakor											
	3. osztály		4. osztály		5. osztály		6. osztály		7. osztály		8. osztály	
	össz. hiba	ért. zav.	össz. hiba	ért. zav.	össz. hiba	ért. zav.	össz. hiba	ért. zav.	össz. hiba	ért. zav.	össz. hiba	ért. zav.
1—2	35,2	24,6 69%	22,7	15,0 66%	16,0	12,1 75%	11,9	9,4 78%	9,1	8,3 92%	8,7	8,4 96%
4—5	6,8	4,7 69%	4,9	2,5 51%	2,6	0,8 32%	1,2	0,0 0%	0,0	0,0 0%	0,3	0,0 0%

A fenti táblázat alapján a következő általános megfigyeléseket tehetjük:

a) Az értelmet zavaró, valamint az egyéb (hangsúlyozás, hangzók helytelen időtartama, írásjelek érzékelteése stb.) olvasási hibák az egyes osztályok jó és gyenge olvasóinál abszolút mértékben csökkennek.

b) Az értelemzavaró hibák száma az összes olvasási hibák számához viszonyítva a gyenge olvasók teljesítményében emelkedik. Az olvasás elemi készségfokára ők is eljutottak, de az előzetes megértést biztosító néma alapforma hiánya olvasásukban egyre világosabban ütközik ki.

c) A jó olvasók esetében azonban a néma alapforma térhódítása következtében az olvasási hibák abszolút mértékben, valamint egymáshoz viszonyítva is csökkennek, majd egészen eltűnnek (vagy esetlegessé válnak).

A vokalizáló alapforma erőteljes jelenlétét a *szubvokalizáció* jelensége bizonyítja. Különösen a készségkialakulás kezdeti szakaszaiban figyelhető meg gyakran, hogy a tanuló már némán olvas, de még imitálja a hangos olvasást. E jelenségnek több oka van. Egyrészt erős még a vokalizáló alapformát jellemző idegkapcsolat, a látási ingerület még élénken asszociálódik a mozgási képzetekkel. Másrészt az olvasó biztosabbnak érzi a megértést, mert a látási képzet asszociatív erejét a mozgási képzet erőteljesen támogatja. Végül a szubvokalizá-

³³ Saját méréssem a Dombegyházi Általános Iskola 139 tanulójának közreműködésével, 1963. XI.

ció lassítja az olvasás ütemét, és egyenletessé teszi, s így a látási ingerületek és a tudati elemek közt közvetlenül létrejött, de még gyenge idegkapcsolat hibátlan működése biztosabb. A szubvokalizáció itt még előmozdítja a megértést; a fejlődés későbbi fokán azonban gátolja, mert a néma alapforma által biztosított olvasási sebességingadozást fékezi, s ezzel a figyelem megterhelését fokozza, állandóvá teszi.³⁴

2.3.6. A 6. osztálytól kezdve a folyamatos-értelmes olvasás *kifejező olvasássá* alakul. Az olvasó képessé válik arra, hogy ismeretlen szöveget felolvasson. A vers felolvasása fokozott nehézséget jelent ezen a fokon, mert ennek az irodalmi formának helyes előadása érzelmileg telített hangsorok képzését követeli. Hogyan oldható meg ez? A figyelem terjedelmének tágulásával az olvasó többé nem szóképeket, hanem szószerkezeteket, mondatszakaszokat fog át egy pillantásra. Az olvasás e magasabb fokán már nemcsak a betűelemeknek, hanem a szóképeknek is bizonyos mértékig csupán emlékeztető szerepük van. Csak azokat a kiugró (diakritikus) szóképelemeket, szóképeket vesszük figyelembe, amelyeken az értelem nyugszik.³⁵ A látási ingerületek és a tudati elemek összekapcsolódása egyre messzebbre megelőzi a nyelvi jel hangtestének kimondását (vö. a növekvő szem—hang távolsággal). A megértés és a kimondás közti növekvő időben az olvasó egyre alaposabban felkészülhet a bonyolultabb érzelmi hatások felkeltésére. Ugyanakkor a szem—hang távolság biztosítja az olvasás egyenletességét ismeretlen szöveg esetében is: az olvasónak marad ideje megállni vagy lelassulni ismeretlen szavak előtt is a néma olvasásban, anélkül, hogy ezt a fölolvassásában érzékelhetnének.

Az értelem sokoldalú fejlesztése is előreviszi a néma alapforma uralomra jutását. Amelyik olvasó tudati elemei „mozgékonyabbak”, asszociációkra készebbek, gyorsabban megérti a kifejezéseket, fordulatokat, mondatokat, anélkül, hogy szóképről szóképre haladva végig kellene olvasnia. Ezzel funkcionálni kezd a néma alapforma sebességingadozása: a figyelem állandó terhelése csökken, a fontosabb részletekre több erővel koncentrálhat.³⁶

A készségkialakulásnak ebben a szakaszában a néma forma egyre döntőbben határozza meg az olvasás minden módját; a vokalizáló alapforma megléte a 7—8. osztálytól kezdve a gyakorlott olvasóknál már csak műszerrel mutatható ki. A hangos olvasás általában nem a közvetlen megértést, hanem az előadást szolgálja. Ez azonban csak úgy következhet be, hogy a néma alapforma kiszorítja a vokalizáló formát, és „feltölti” a hangos olvasás folyamatát:

„Bármilyen természetű... a szöveg, felolvasását... meg kell előznie (rögtönző felolvasás esetén szinte csak pillanatokkal, de meg kell előznie) a tudomásulvételnek, a megértésnek, a szöveg világával való belső összeforrásnak.”³⁷

2.3.7. Az elmondottakat tehát az alábbiakban összegezzük: A készségkialakulás menetében az olvasást lehetővé tevő idegkapcsolatok szerint két olvasási alapformát különböztethetünk meg. Az alapformák tisztán nem fordulnak elő; arányuk határozza azonban meg a készségkialakulás minden szakaszát.

³⁴ SMITH i. m. 315—6., KAINZ i. m. IV. 164.

³⁵ „The good reader reacts to a word and its modifiers or to the phrase or clause as a unit rather than to the individual words.” SMITH-DECHANT i. m. 217. Vö.: KAINZ i. m. IV. 170—1., 239—40.

³⁶ SMITH-DECHANT i. m. 32. skk.

³⁷ HORVÁTH JÁNOS: A jó magyar ejtés kérdéséhez. HORVÁTH JÁNOS: Tanulmányok, Bp 1956. 625.

A kezdeti szakaszban uralkodó vokalizáló alapforma fokozatosan háttérbe szorul a néma alapformával szemben; a néma olvasás szerepe különösen a készségkialakulás későbbi szakaszán döntő.

3. AZ OLVASÁSI KÉSZSÉGFEJLESZTÉS AZ 5—8. OSZTÁLYBAN

Az alapformák természetének, egymáshoz való viszonyának felderítése nem öncélú kutatás volt. Felismeréseinket a gyakorlatban alkalmazva próbáljuk megoldani a készségfejlesztés kérdéseit.

Az olvasási készségkialakítás igen sok kérdést vet föl az iskolai gyakorlatban. Mindegyikkel nem foglalkozhatunk, egyrészt helyhiány miatt, másrészt mert a szakirodalom e kérdések közül sokat megválaszolt már, s így sok esetben fölösleges ismétlésekbe bocsátkoznánk. A problémák közül tehát néhány olyant kell kiválasztanunk, amelyek részint alapvetőek, vagyis megoldásuk több részletkérdés megválaszolását könnyíti meg; részint kevésbé kidolgozottak, tehát a velük való foglalkozás mindnyájunk oktatómunkájához segítséget nyújthat. Így esik a választás az olvasási készségkialakítás problémaköréből az 5—8. osztályos készségfejlesztés néhány kérdésére.

Az alábbiakban eddigi vizsgálódásunk gyakorlati jelentőségét kíséreljük meg fölvezetni. Nem oktatási tapasztalatok, módszertani javaslatok nyújtását tűztük ki feladatul. Néhány ismert oktatási eljárást elemzünk eddigi fölismeréseink szempontjából, hogy ezzel a hasonló módszerek hasznosságát bemutassuk és bizonyítsuk. Emellett segítséget szeretnénk adni az oktatási gyakorlatban kialakuló egyre újabb módszerek elemzéséhez és értékeléséhez.

3. 1. A készségfejlesztés feladata

3.1.1. Az olvasási készség kérdéseivel foglalkozó szakirodalom sokoldalúan jellemzi a magas szintűvé fejlesztett olvasási készséget. Lélektani alapjairól szólva hangsúlyozzák, hogy az olvasási folyamatot alkotó egyes fiziológiai mozzanatok többé nem különböztethetők meg egymástól a fejlett olvasásban.³⁸ A gyermeknek az olvasáshoz fűződő új viszonya röviden így fogalmazható meg: „Oktatási célunk sokkal inkább az olyan gyerek, aki *szeret*, mint az olyan, aki csak *tud* olvasni.”³⁹ A kifejező olvasási készség és az olvasás szeretete mellett fontos, hogy a tanulók képesek legyenek olvasmányaik tartalmát önállóan föl dolgozni, beszédben megfogalmazni.⁴⁰ A magas szintű olvasási készségre vonatkozó megállapításokat úgy foglalhatnánk össze, hogy az olvasásban teljesen uralkodóvá válik a néma alapforma, az olvasást a néma alapforma jegyei (gyorsaság, nagy sebességingadozás, ugrásszerű sebességváltozás, hosszabb egységek áttekintése, kiemelés — összefoglalás) jellemzik. Efelé a cél felé törekszik a felső tagozatos olvasási készségfejlesztés.

³⁸ „Die durch unausgesetzte Übung ausgebildete Lesefertigkeit besteht darin, dass . . . die beim Lesen aufzubietenden Zellsysteme ihre spezifische Tätigkeit immer flüchtiger ausüben, so dass ein psychischer Parallellprozess gar nicht herausdifferenziert zu werden braucht.” KAINZ i. m. IV. 194.

³⁹ „Our educational goal is children who *will* read rather than children who *can* read.” SMITH-DECHANT i. m. 289.

⁴⁰ SCSEPETOVA i. m. 5. Vö.: SMITH i. m. 302.

3.1.2. A felvázolt tágabb összefüggésben belül az 5—8. osztályos készségfejlesztés célját a Tanterv és Utasítás így határozza meg: Az olvasás alapvető készség; „... az olvasási készség, az olvasási tempó *továbbfejlesztése* ... az 5—8. osztályban is fontos feladat”. Az olvasástanítás az 5—8. osztályban „segítse ... a kifejező olvasást”. A továbbiakban az általános célmeghatározáson belül bomlik osztályokra a készségfejlesztés követelménye.⁴¹

A Tanterv tehát maga is azoknak a jegyeknek kialakítását tűzi ki feladatul az olvasási készség kialakítás elé, amelyek a néma alapforma által meghatározott olvasásra jellemzőek. Ha nem is emeli ki a néma olvasás fejlesztését az 5—8. osztályban, de világosan utal rá, hogy a néma alapformával „feltöltődött” hangos olvasást tartja elérendő célnak.

3.2. A készségszint felmérése

3.2.1. A készségfejlesztés céljából alkalmazandó módszerek kiválasztásához és elbírálásához foglalkoznunk kell a tanulók készségszintjének problémájával.

A készségszint megállapítása a felső tagozatban sokoldalú feladat, amely csak több szempontú vizsgálattal végezhető el.⁴² A készségkialakulás minden szakaszát a vokalizáló és a néma alapforma viszonya határozza meg, ezért a szint-felméréskor azt kell megállapítanunk, mennyire került túlsúlyba a néma alapforma a vokalizálóval szemben.

3.2.2. A készségszintfelmérés leggyakoribb módja, hogy a tanulókat hangosan olvastatjuk. A hangos olvasás bizonyos jegyeiből (gyorsaság, kifejezőképesség stb.) következtethetünk a néma alapformával való „feltöltődésére”. E módszer fontos és általában megfelelő.⁴³ Alkalmazása során azonban a következő megfontolásokat tehetjük:

Mennél magasabb osztályban történik a felmérés, annál jobban figyeljük meg, hogy ismeretlen szövegben mennyire képes a tanuló a szövegösszefüggések értelmi kiemelésére, az esetleges hangulati elemek érvényesítésére stb. Mindebből ugyanis az olvasó szem—hang távolságára következtethetünk, amely viszont a néma olvasás szintjének jele.

Ne feledjük azonban, hogy a tanuló a fennálló szem—hang távolságot — esetleg éppen jobb eredmény felmutatása végett — az olvasási sebesség fokozására használhatja föl: hadar. Bár ez esetben a kifejező olvasás jegyei elsikkadnak, ebből még nem a néma alapforma hátrányára, hanem az előadói képességekben való járatlanságra következtethetünk.

A felméréstől való szorongás gátolja az olvasási folyamatot. A gyermek akadozva olvas, visszacsúszhat a szóképekben olvasás fokára. Ebből sem következtethetünk azonban még a néma olvasás fejletlenségére. Az akadozó olvasás fiziológiai alapja esetenként lehet a következő is:⁴⁴ A készségkialakulás korábbi szakaszában a gyengébb tanulót gyakran érhatték balsikerek, mégpedig az írás-

⁴¹ *Tanterv és Utasítás*, 273., 225., 230. skk.

⁴² BETTS, EMMETT A.: Reading Disability Correlates. Education, September (1935.) (id. SMITH-DECHANT i. m. 422—4). c. tanulmányában 10 vizsgálati szempontot állít össze az olvasási hibák kikutatására. Bár a hosszú, a serdülési zavarok és a családi viszonyok fölmérését egyaránt tartalmazó összeállítás az iskolai munka során kevésbé hasznosítható, jól utal a készségkialakítás menetében közreműködő sokféle hatásra.

⁴³ *Smith-Dechant* i. m. 417. Vö.: BOND—WAGNER-BOND i. m. 250., PENEL-CUSACK i. m. 27.

⁴⁴ Vö.: KAINZ i. m. IV. 164., SMITH-DECHANT i. m. 316.

jelzések hangalakká változtatásában (szótagok eltévesztése, hibás szóképek olvasása stb.), amelyek gátolták a vokalizáló forma idegkapcsolatának működését. Később azonban — ha a jó olvasókhoz viszonyítva lassabban is — kialakult a néma alapforma idegkapcsolata: a gyermek olvasása, a jobbaknál mérsékeltebben ugyan, de fejlődött, esetleg némán többé-kevésbé jól olvas. A hangos olvasás felmérése okozta izgalom azonban az egykori balsikerek emlékével kapcsolódik, s a mozgási ingerületek lefutását: a szavak kimondását akadályozza, annak ellenére, hogy a gyermek az olvasott szöveget megérti. Ez az oka annak a gyakori tapasztalatnak, hogy a tanulók többsége szívesebben olvas némán, úgy érzi, némán jobban is tud; és csakugyan: sok gyengének ismert olvasó örömet tölti iskolán kívüli idejét is olvasással.

3.2.3. A hangos olvastatás tehát fontos, de nem feltétlenül megbízható módszer az 5—8. osztályos tanulók készség szintjének felméréséhez. Az eredmények pontossága érdekében a hangos olvasást más irányú vizsgálatokkal is ki kell egészítenünk. Olvastassunk némán, majd mondassuk el a szakasz tartalmát. Így a kifejező olvasásban járatlanabbak néma olvasásának fejlettségét is megállapíthatjuk. A tanulók iskolán kívüli olvasmányai iránti érdeklődés pedig szóra biztat sok gyereket, aki hangosan csak gyengén olvas; élménybeszámolóikat hallgatva módosulhat olvasási készség szintjükéről kialakult véleményünk. Igen tanulságos — ha módunkban áll — a tanulók megfigyelése iskolán kívüli tanulmányi munkájuk közben is; sok jobb olvasóról kiderülhet így, hogy a vokalizáló formát biztosabbnak érzi egy-egy tartalom rögzítésére, mint a néma olvasást.

3.2.4. A készség szint felmérésére szolgáló módszerek hosszú és változatos sorát folytathatnánk. Közös vonásuk azonban, hogy csak akkor ad igaz képet a tanulók olvasási szintjéről egy-egy módszer, ha a vokalizáló és a néma alapforma viszonyát vizsgálja.

3.3. A készségfejlesztés módjai⁴⁵

3.3.1. Az áttekinthetőség kedvéért eddig csak vázlatosan mutattuk be az olvasási folyamatot. Az olvasás azonban megismerési tevékenység, az olvasási folyamat pedig az összes, váltokozva vagy együttesen alkalmazott megismerési műveletek (fölismerés, ítélet, analízis — szintetizálás, bírálat stb.) eredménye. Az olvasás az egész személyiség aktusa, amellyel az író eredeti gondolatmenetét, annak rejtett mozzanatait minden irányúan, szóban kikristályosítva megértjük.

Ezért az olvasási készség kialakításához az iskolai oktató munka egésze hozzájárul. Minden hatás, amely a gyermek értelmi fejlődését eredményezi, közvetve az olvasási készség fejlesztését is segíti.

3.3.2. A sajátos készségfejlesztési módszerek közül a felső tagozaton is a hangos olvasás fordul elő talán a leggyakrabban.⁴⁶ A folyamatos, s később a

⁴⁵ Az alábbiakban — saját tapasztalatomon kívül — főleg a hazai szakirodalom idevágó (viszonylag kis terjedelmű) anyagát használtam fel (utalások, megállapítások módszertani közleményekből, tankönyvekből stb.). Ezekon kívül lásd még: BOND—WAGNER—BOND i. m. 66. sk., SMITH—DECHANT i. m. 215. skk., 243. skk., 426. sk., SMITH i. m. 307., KATZ i. m. IV. 166—7., РЕМИЗОВА, О. М.: Методические указания к букварю для вспомогательных школ. Москва, 1957.

⁴⁶ Történetek kísérletek arra, hogy az olvasástanításból kezdettől fogva kiküszöböljék a hangos olvasást. Vö.: McDADE: A Hypothesis for Non-Oral Reading. Journal of Educational Research 30. (1937.) Id. SMITH—DECHANT i. m. 186. A magas absztrakciós szint miatt, amelyet az írásnak a nyelvtől való részleges elvonatkoztatása már kezdő fokon is követel, e módszer csak felnőttek tanításában hozott jelentősebb eredményeket.

kifejező hangos olvasás az alapformák együttműködéséből, a néma alapforma fokozatos előtérbe kerüléséből következik, s ezért a helyesen végzett hangos olvasás a gyakorlás útján segíti a néma forma túlsúlyra jutását.

Meg kell követelnünk azonban a kifejező olvasást a Tanterv célkitűzése alapján is. A kifejező olvasásban tolódik el legerősebben az arány a néma alapforma javára, a kifejező olvasási feladat rászorítja a tanulót a szem—hang távolság növelésére, s ezzel a néma alapforma felé törekvésre.

A hangos olvastatás nem az egyetlen, s ha önmagában alkalmazzuk, nem is a legjobb módszer az olvasási készség fejlesztésére. A hangos olvasás ugyanis mindig ad bizonyos ösztönzést a vokalizáló alapforma működésére, s így segíti ugyan a néma alapforma működését, de megakadályozza a vokalizáló forma tökéletes visszaszorítását. Ezért ki kell egészítenünk a készségfejlesztés más módszereivel.

3.3.3. Az általános iskola 5—6. osztályában különösen azok a módszerek válnak be, amelyek a hangos olvasást valamilyen formában összekapcsolják a közösen végzett néma olvasással. Hangos és néma olvasás e kívánatos kapcsolatát idézzük elő — gyakran akaratlanul is — például a hangos olvastatás során. A gyakorlás keretében ugyanis nemcsak egy tanuló olvas, hanem (kellő szervezettség esetén) az egész osztály követi a tanuló hangos olvasását. Így tehát a tanulók nagy része ténylegesen a néma olvasást gyakorolja; ha kötődik is még hanghatás a szóképhez, a mozgási inger mindenesetre kiküszöbölődött már (hallja ugyan a leírt szó hangalakját, de nem ő maga ejti ki), s így a hallási képzet nem akadályozza az erőteljesen gyakorolt néma alapforma uralomra jutását. Ennek a módszernek alkalmazási feltétele természetesen az önállóan dolgozó tanulók gyakori ellenőrzése, s ez a hangos olvasás folytatásával oldható meg legegyszerűbben. E módszer hátránya, hogy a tanulók túlnyomó többsége némán olvas, tehát gyorsabban halad, s ezért gyakorta nem tudja folytatni a hangos olvasást, vagy ha nem kerül rá a sor, figyelme elkalandozik.

3.3.4. A néma és a hangos olvasási módot szerencsésebb szintézisbe hozza a *válogató olvasás*. Ebben a módszerben a hangos és közös néma olvasás előnyei egyesülnek: a kérdezett szakasz megkeresése intenzív egyéni néma olvasással történik, a megtalálás ellenőrzésére az egyéni hangos olvasást alkalmazzuk (ha a szöveg engedi, a kifejező olvasás kívánalmait szem előtt tartva), miközben az osztály többi tagja a megtalált szakaszt közösen némán követi; néhány mondatos hangos olvasás után azonban (mielőtt a közösen némán olvasók figyelme a témáról elterelődhetne) az egész tanulócsoportot egyénienként foglalkoztató olvasási feladatot adunk. A kérdéses szakasz megkeresése során a néma olvasás minden előnye érvényesülhet: a lényegtelennek látott szakaszok összevonása, átugrása, a keresett szakasz fellelésekor a sebesség hirtelen csökkentése és ezzel párhuzamosan a figyelem gyors koncentrálódása. A tanulók olvasását mindez a néma alapforma felé fejleszti. A válogató olvasás gyakori versenyjellege arra ösztönzi a tanulókat, hogy a vokalizáló formával járó lassúságot, a figyelemmel való rossz gazdálkodást fokozatosan leküzdjék. A válogató olvasás tehát egyfelől a vokalizáló alapforma visszaszorítását, másfelől a néma forma erőteljes gyakorlását szolgálja.

3.3.5. Az irodalmi szövegek ún. *dramatizáló olvasása* a válogató olvasás egy fajtája. A hősök a párbeszédeken keresztül mintegy életre kelnek, a jó dramatizáló olvasás szereplőinek tehát fokozottan törekedniük kell a kifejező olvasásra. A dramatizált szakasz csak akkor lesz pergő, ha az egyes szereplők „vég-szóra” idejében „lépnek be”, s ez a szerepekre felosztás ellenére is biztosítja,

hogy minden szereplő végigolvassa az egész szöveget, a saját szerepének kivételével természetesen némán. Bár hátránya, hogy ez a módszer csak néhány olvasó gyakoroltatásáról gondoskodik, ezeket a tanulókat az eddigieknél intenzívebben foglalkoztatja ez a mód, s különösen a kifejező olvasáson, valamint a gyors, néma szövegek követésén keresztül segíti eredményesen a néma alapforma érvényesülését.

3.3.6. Míg a „dramatizáló” módszer általában irodalmi szövegek olvasásakor alkalmazható, a *vázlat*, amely a tábláról a tanulók füzetébe került, más tantárgyak keretében is alkalmat adhat az olvasási készség fejlesztésére. Hogy mennyiben támaszkodhat a felelő a vázlatára, a számonkérés módszertanának még nyílt kérdése. A néma olvasás fejlesztésére azonban — főleg a 7—8. osztályban — igen jól hasznosítható módszer. A tanuló folyamatosan kell beszéljen, beszéd közben azonban egy-egy odapillantással fel kell fognia a vázlat következő pontját, nemcsak némán végigolvasnia, hanem a lényegét a lényegtelenről a beszéd sebessége által meghatározott időn belül elválasztania, a lényegtelenhez fűződő asszociációit tudatában gátlás alá helyezni, a lényegeshez kapcsolódó gondolatait csoportosítani és kerék mondatokká fogalmaznia. Az ismeretekről számot adás e folyamata az olvasás egész magas szintű alkalmazását követeli meg a tanulóktól, ezért bizonyos gyakorlat szükséges ahhoz is, hogy az olvasás mellett még kellő egyéb tudnivalókat (fogalmazási készség, áttekinthető füzetkép szerkesztése, beszéd és olvasás helyes ritmusa stb.) a tanulók megszerezhesék. Következésképpen alkalmazva ez a módszer a néma alapforma fejlesztésének igen eredményes módjává válhat.

3.3.7. Az eddigi módszereket kiegészíti a tanulók *házi olvasmányokkal* kapcsolatos otthoni munkája. A kötelező olvasmányok fogalmával, feldolgozásuk elemi technikájával már a 4. osztályban megismerkednek a tanulók. Az önálló olvasás támogatására az 5. osztálytól kezdve rendszeresen házi olvasmányokat kapnak. Ezeket már rendszerint néma olvasással dolgozzák fel; amikor tehát az olvasmány tartalmának megismerését tűzzük ki házi feladatul számukra, egyúttal a néma olvasás gyakoroltatására adtunk ilyen munkát. Ha a házi olvasmányokkal kapcsolatos feladatokat változatosan és az életkori sajátosságoknak megfelelően tűzzük ki (nem követeljük meg például a 10—12 éves gyermektől, hogy a házi olvasmány teljes szövegét otthon hangosan háromszor-négyszer végigolvassa; ezt előreláthatólag úgy sem fogja megtenni), a házi olvasmány jól segíti a néma alapforma felé fejlődő olvasási készség fejlesztését. A 7—8. osztályban a házi olvasmányok köre rendszeresen bővíthet a kötelező és ajánlott olvasmányok egy-egy részletével. A tanulók beszámolóit már teljes mértékben a néma olvasási módon épülnek fel; az irodalmi műalkotás élvezetének megismertetésével, az önálló olvasmányok körének bővítésével végül is a tanuló kezébe adtuk az olvasási készség fejlesztésének ügyét. Érdeklődésének egyre bővülő körét csak akkor tudja kielégíteni olvasmányaival, ha a néma formára jellemző legfejlettebb olvasási technikát alkalmazza. Az erre a szintre elért tanuló esetében a hangos olvasás az irodalmi művek sajátos szépségeinek érzékeltetésére, vagy egy-egy előadói vonás kialakítására szolgál; az olvasási készség fejlesztésében játszott szerepe háttérbe szorul, s ezért mint készségfejlesztő módszerhez mindenáron ragaszkodni hozzá szükségtelen.⁴⁷

⁴⁷ Vö. HERNÁDI SÁNDOR véleményével, aki szerint az alsó tagozatos olvasási készség egyes fokozatainak erőltetése egy magasabb szinten a gyakorlás kedvéért nemcsak indokolatlan, hanem egyenesen hátrányos is. HERNÁDI: A készségfejlesztés dialektikája. 2. Olvasás. Köznevelés, 1963/24. 821. sk.

3.3.8. Megemlékezünk végül a könyv kiállításáról mint az olvasási készséget fejlesztő tényezőről. A megfelelő betűtípussal, szinkontrasztal, nyomdai tükörrel, képekkel, ízléses kötéssel forgalomba hozott könyv fölkelte a tanuló érdeklődését, ébren tartja figyelmét. A szép könyv sokoldalú nevelőhatása ismert. Esztétikai értékeiből úgy lesz készségfejlesztő módszer, ha minderre fel is hívjuk a tanulók figyelmét. Bele-beleolvasva, egy-egy részlet gyakori felkeresésével, az élénk vizuális összbenyomás útján a kedves könyv észrevétlenül is a néma olvasás eredményes fejlesztője lehet.

3.3.9. Az olvasási készségfejlesztés módszereinek vizsgálatakor az olvasási alapformák arányára vonatkozó felismerésünkből indultunk ki. A módszerek alkalmasságának eldöntése végett kutattuk, mennyiben változtatják meg az alapformák viszonyát azon a készségi szinten, amelyen alkalmazni akarjuk őket. Részekre szedtük, kerestük leghatásosabb mozzanataikat, és rávilágítottunk hátrányaikra. Azokat a módszeres eljárásokat találtuk a legcélravezetőbbeknek, amelyek eredményesen emelik ki és gyakoroltatják a néma olvasást a vokalizáló forma rovására.

Ha a tanuló olvasásában uralkodóvá tettük a néma alapformát, olyan olvasási készséget alakítottunk ki, amely segítség a további ismeretszerzésben. A tanuló olvasási készsége gyorsaság, sebességigadozás, az alapformák viszonya tekintetében az eddigieknél fokozottabb mértékben egyéni sajátságokat vesz fel. Ezzel olvasási készségfejlesztő munkánkat az általános iskolában elvégeztük.

Тамаш Козма:

РАЗВИТИЕ НАВЫКА К ЧТЕНИЮ, С ОСОБЫМ УЧЕТОМ РОЛИ НЕМОГО ЧТЕНИЯ

Автором определяется место и значение немого чтения в следующем:

1. Немое чтение различается от прочих способов чтения по нервной связи, лежащей на его основе.

2. В процессе образования навыка к чтению в отличие от вокализирующей основной формы, немая основная форма станет господствующей. Немое чтение появляется на том этапе навыка к чтению, когда характерно преобладание нервной связи, лежащей в основе немого чтения, как и немой основной формы.

3. Навык чтения в процессе развития в чтении ученика вытесняет вокализирующую основную форму, и немая основная форма станет господствующей. Превращение в доминант немой основной формы осуществляется в первую очередь созданием немого способа чтения, упражнением и развитием последнего.

Kozma, Tamás:

DEVELOPMENT OF READING ABILITY, WITH SPECIAL REGARD TO SILENT READING

The author determines the position and importance of silent reading as follows:

1. Silent reading differs itself from other ways of reading by the nervous link constituting its physiological basis.

2. In the course of the development of reading ability, the silent basic form becomes dominant, as opposed to the vocalizing basic form. Silent reading appears in that stage of reading ability which is characterized by the nervous link — the basis of silent reading — and by the predominance of the silent basic form.

3. In the reading of the pupil the development of reading ability supplants the vocalizing basic form and gives predominance to the silent one. It is mainly through the formation, the practising and the development of the silent way of reading that the silent basic form can be made dominant.