

LEBnek azzal a gondolatával fejezzük be, melyet KEMÉNY FERENC egyik munkájában oly szeretettel idézett:

— Éljj évszázadoddal, de ne légy rabja; alkoss kortársaid részére olyant, amire szükségük van, de ne azt, amit dicsérnek.

KERESZTÉNYI JÓZSEF

GONDOLATOK EGY OLVASÁSLÉLEKTANI MUNKÁHOZ

„Korunk legfontosabb jelensége az olvasó.” EHRENBURG e megjegyzése a közönség igényein is tájékozódni kívánó író megállapítása ugyan, summául mégis odaillesnék korunk meglevő, nemzedék módszertani kutatásainak élére.¹ Az olvasástani felelőssége napjainkban túlnő az életkori határokon és az iskolai szaktárgyakon. Egyetemes fontossága miatt hovatovább iskolarendszerünk egészének részt kell vállalnia e munkában. Gyakorló pedagógus számára bizonyára szükségtelen e fölmerést részletesen megindokolni. A mindennapi tapasztalatokon túl utalhatunk az *oktatási programokra*: utasításait olvasás nyomán kell végrehajtani, ezzel az olvasás fontossága még tovább nő. Talán a különböző iskolafokozatokba történő átmenet újabbban többet emlegetett zökkenőnek egyik fő oka is az olvasási készség fejlettségében keresendő.²

Az olvasás iránt megnyilatkozó sokágú érdeklődéshez képest pszichológiai-módszertani vizsgálatára szakirodalmunkban ritkán kerül sor. Különösen szembeötlő, mennyire elkerüli a felső tagozatos szaktárgyi módszertanok figyelmét az alapkészségek egész általános iskolán átnyúló közös gondja. Az olvasás kérdését például jobbra csak a magyar szakos tanárok hordozzák; 1960–61-i tapasztalat-

cseréjük úgyszólván az egyetlen jele az olvasásmódszertan iránti érdeklődésnek. De még ez a vita is — a résztvevők egy csoportjának találó megállapítása szerint — megrekedt a metodikai tanácsadásnál, s nem törekedett az olvasásmódszertan kérdéseit empirikusról tudományos alapra helyezni.³ A pedagógusképzésben használatos jegyzetek (tankönyvek) rendszerint ugyancsak nem foglalkoznak az olvasásmódszertan alapkérdéseivel.⁴

Hogy a figyelem ilyen elterelődése nem indokolt, arra elgondolkoztatónak utalnak a hazai és külföldi könyvtári szaklapokban rendszeresen megjelenő olvasáspszichológiai és -technikai közlemények.⁵ A szovjet pszichológia olvasáslélektant is érintő kutatómunkájáról magyar nyelvű cikkek is megemlékeznek.⁶ A polgári pedagógia területén az angol nyelvű iskolák olvasási kutatásai a legzadagabbak. Kiadványaik, eredményeik — világnézetileg ellentétes pszichológiai kiindulópontjaik ellenére is — megfontolásra készíthetnek.⁷

Az olvasás vizsgálatának e terjedelmes külföldi irodalmában SMITH és DECHANT tankönyve különleges helyet foglal el.⁸ A szigorú szemlélő a művet inkább kompilációnak, semmint eredeti munkának ítélné, bár SMITH igényes szerző: tollából — ugyanebben a soro-

¹ Vö. NAGY SÁNDOR: *Új jelenségek a didaktikában*. Köznevelés 1965/13—14; 521.

² Az olvasás minden életkorban döntő szerepével vö. pl. VINCZE LÁSZLÓ—VINOZE FLÓRA: *A gyermeki világhép problémája a gyermeklélektanban*. Bp. 1961: 86.; NAGY SÁNDOR: *Az oktatás elmélete*. Bp. 1962: 99., 67.; SZABÓ LÁSZLÓ: *Miért romlik a tanulmányi eredmény?* Köznevelés 1965/9: 342—44.; BALASSA BENŐ: *Ki osztályoz realitáson?* (Hozzászólás Szabó László cikkéhez) Köznevelés 1965/12: 455—56.; GREZSA FERENC: *Gimnáziumi oktatásunk néhány problémája*. Tisztatáj 1965/5: 358.; SZILÁGYI VILMOS: *Gyermekvédelmünk néhány időszaki kérdéséről*. Valóság 1965/5: 70.; SZ. VÁRNAGY MARIANNE: *A felnőttoktatás múltjáról és terveiről II*. Magyartanítás 1965/3: 108.

³ TARJÁN LÁSZLÓ: *Az olvasási készség helyzete és fejlesztésének módja az általános iskola felső tagozatában*. Magyartanítás 1960/5: 30—35. (Vita BRÓSZ RÓBERTNÉ, DOMBRÁDY LÓRÁND, FARKAS SÁROLTA, FRIED ISTVÁN és a Főv. Ped. Szem. Gyak. Ált. Isk. magyar szakos tanárai hozzászólásával, TARJÁN LÁSZLÓ válaszával és LENGYEL DÉNES zárszavával a *Magyartanítás* 1960/5—1961/4. számaiban.) BAKAY MÁRIA: *A gyengén olvasó tanulókról*. Módszertani Közlemények 1964/5: 389—90.

⁴ MAKAY GUSZTÁV: *A magyar irodalomtanítás módszertana* (kézirat). Bp. 1964: 267—73.; NEMES ISTVÁN: *Az irodalomtanítás módszertana* (kézirat). Bp. 1961: 267—73. A tanítóképzők szakmódszertani jegyzete (MAKOLDI MIHÁLYNÉ—MÁHR ELBONÓRA—VIRÁG ILONA: *Az anyanyelv tanításának módszertana* (kézirat). Bp. 1963⁹) természetesen kivétel.

⁵ Vö. TORDAY ALIOE: *Az idegkönyvtárak helyzete*. A könyvtáros 1962/9: 530—32. Itt köszönöm meg a szerző segítségét, amellyel cikkére vonatkozó gazdag magyar és külföldi (német, francia, finn) bibliográfiát bocsátott rendelkezésemre.

⁶ Pl. HELL GYÖRGY: *Struktúrák és nyelvoktatás*. Idegen Nyelvek Tanítása 1965/3: 79—83.

⁷ A szinte áttekinthetetlen méretű angol nyelvű szakirodalom jó összefoglalása GRAY, WILLIAM S.: *Reading, Sociology of Reading, Physiology and Psychology of Reading* (HARRIS, CHESTER W., ed.: *Encyclopedia of Educational Research*. New York 1960: 1086—1134). Az amerikai olvasáskutatás néhány újabb terméke: DOMAN, G.: *How to Teach Your Baby to Read?* New York 1964.; MONROE, M.—ROGERS, B.: *Foundations for Reading: Informal Pre-reading Procedures*. Chicago 1964.; STERN, CATHERINE—GOULD, TONI S.: *Children Discover Reading: An Introduction to Structural Reading*. New York 1965. — Az olvasásmódszertan iránt megnyilvánuló érdeklődést természetesen az angol nyelvű írásrendszere is magyarázza. Ebben a vonatkozásban figyelemre méltó az a legújabb kezdeményezés, amely éppen az írás átalakításával kísérli meg az olvasástani kezdő szakaszának megkönnyítését. Vö. DOWNING, JOHN H.: *The i. t. a. Reading Experiment*. London 1964., valamint a kísérlet két bírálatát; MALMQUIST, EVE (*International Review of Education* 1965/2: 242—44) és WEINBERG, JOEL (*Harvard Educational Review* 1965/2: 245—49).

⁸ SMITH, HENRY P.—DECHANT, EMERALD V.: *Psychology in Teaching Reading*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall 1961. (A továbbiakban 3—D)

zatban — oktatáslélektan is napvilágot látott. Tájékozódásunk szempontjából azonban a tankönyvjelleg inkább előny, mint hátrány. Nemcsak világos anyagrendezése miatt, hanem mert a mű az olvasás lélektani alapjainak és az ebből folyó módszertani követelményeknek minden oldalú megvilágítására törekszik. Forgatása tág bepillantást nyit az amerikai olvasáskutatás csaknem minden tájára. Az előszó jelzi, hogy a megállapítások és módszertani javaslatok kb. 2500 tanulmány egybevetésén alapszanak. Minden fejezet végén szerepel a feldolgozott irodalom impozáns jegyzéke. A bevezető fejezet záródékát a bibliográfiai eligazításnak, valamint az olvasás vizsgálatával foglalkozó intézmények ismertetésének szentelik a szerzők. A munka a tankönyvigény kielégítésén túl kísérlet arra is, hogyan lehet az összegyűjtött adatokat a tüzetes vizsgálódásnak minél megfelelőbben csoportosítani.⁹

Dolgozatom célja e művel kapcsolatban kettős. SMITH és DECHANT könyvének keresztül ismertetni szeretné azokat a fő vonásokat, amelyek a hagyományos olvasáskutatást jellemzik (különös tekintettel a módszertan szükségleteire). Ezzel párhuzamosan szeretné rávilágítani azokra az alapproblémákra, amelyekkel az olvasás nálunk is megelevenítendő vizsgálatának talán elsősorban kellene foglalkoznia.

A dolgozatban a következő megjelöléseket használom: *Olvasó* a tevékenységet végrehajtó személy, pszichikus funkcióival. *Olvasmány* az a szöveg (könyv, részlet stb.), amelyre a tevékenység irányul. *Olvasási folyamat* az olvasót az olvasmánnyal összekötő tevékenység lefolyása. *Olvasás* az olvasó, az olvasmány és az őket egybefűző olvasási folyamat együttese. *Az olvasáskutatás, olvasásmód-módszertan, olvasáslélektan* (stb.) kifejezéseket — ez utóbbit LÉNÁRD FERENC idézendő tanulmánya figyelembevételével is — a rövidség kedvéért alkalmazom.

I. A RENDSZEREZÉS KÉRDÉSE

1. Az olvasáskutatás hagyományos rendszere

Könyvük zárszavában a szerzők a további munka egyik fő feladatául a megfigyelések és adatok még tökéletesebb rendszerezését tűzik ki.¹⁰ Ez az a pont, ahol — a lenyűgöző adattömeg ellenére, sőt éppen ennek eredményesebb fólhasználása érdekében — szembe kell szállnunk SMITH és DECHANT koncepciójával, hogy az olvasás természetéből fakadó célsebébb rendszerezést keressünk. Kiindulásul kísérjük meg áttekinteni a szerzők olvasáskutatási rendszerét.

⁹ S-D 436—50.

¹⁰ S-D 450—51.

¹¹ S-D 6—10.

¹² Jellegzetes kifejezésük pl. *S-R Theory* stb. (S-D 23., 32.). Meghatározásuk szerint a tanulás új

Az olvasás aspektusait az első fejezet öleltes rajza szemlélteti. Ennek tanulsága szerint az olvasást *a)* érzékelésnek, *b)* észlelési folyamatnak, *c)* a külvilág behatásaira adott válasznak, *d)* érdeklődési megnyilvánulásnak, *e)* készség- és *f)* értelmi fejlődési folyamatnak (*developing—growing*), *g)* tanulásnak, *h)* ismeretszerző eszköznek kell egyszerűsremlnd fölfognunk. Miután megállapították, milyen oldalról vonható az olvasás vizsgálat alá, alkalmazzák az illető területekre vágó pszichológiai eredményeket.¹¹

A következő fejezetekben azonban — „gyakorlati célból” — más osztályozást vezetnek be. Kezdi az olvasás alanyáról mondtattak. Itt tárgyalják az olvasás fiziológiai bázisait, majd kapcsolatát az érzékelés és észlelés folyamataival. Ezekben a fejezetekben kerül elő a látás, a hallás, a szójelentés megértését determináló tudati tényezők, az olvasás során kiépülő idegi kapcsolatok és az idegrendszeri zavarok (pl. beszédhibák), végül az „olvasásérettység” kérdése. Ezzel lezárták az olvasás alanyáról mondtattakat.

Két fejezetben az olvasás módjáról szólva az „olvasási alapkészségeket” (szófölismerés, megértés, sebesség) tárgyalják. Ezután rátérnek az olvasás tárgyára, s ezt két szempontból: az olvasmányosság (*readability* = a megértés értelmi feltételei) és az olvashatóság (*legibility* = az észlelés technikai feltételei: színkontraszt, nyomdattechnikai eljárások stb.) oldaláról vizsgálják.

Ezután azonban visszakanyarodnak a bevezetőben felvázolt sémához, s azt követve beszélnék a motivációról, az olvasási folyamat személyi tényezőiről és diagnosztikai eseteiről, az olvasni tanulásról és az olvasás szerepéről a különböző tantárgyak elsajátításában, majd az olvasás fontosságáról a készségfejlesztés egyéb területein. A bevezető két fejezet a legáltalánosabb diagnosztikai eljárásokat és a már érintett kutatási alapkérdéseket ismerteti.

E vázlatból is kitűnőleg SMITH és DECHANT munkája lélektani — terminológiájukból, meghatározásaikból és tárgyalási rendszerükből megállapíthatóan *behaviorista* — tájékozódású.¹² A behaviorizmus szerint a külvilág csak annyi szerepet játszik a pszichikus folyamatokban, hogy belőle ingerek (*stimulus* = *S*) érkeznek a pszichikumra. Az erre kiváltódó válaszok (*response* = *R*) indítják meg, illetve alkotják és jellemzik a pszichikum egész működését. Az ingerekre reagáló pszichikumot a — darwini alkalmazkodás-elmélet alapján — passzívnak mutatja: egyetlen megnyilvánulása az aktív külvilág ingereire adott válasz. Éppen ezért a behaviorizmus számára elsősorban az *R* vizsgálata fontos, minthogy

viselkedésformák felvétele és a régi levetése gyakorlás útján (S-D 6—10.). A behaviorista iskolázottság még világosabban kitűnik Smith másik művéből; *Psychology in Teaching*. Englewood Cliffs 1960.

véleménye szerint csak ennek analizálása révén tudunk a pszichikum szerkezetébe bepillantani.¹³

A pszichikumnak és a külvilágnak behaviorista szemléletű kapcsolata azonban egyoldalú. Figyelmen kívül marad a külvilághoz fűződő kapcsolat másik, éppoly hangsúlyos oldala: hogy ti. a pszichikus folyamatok a *tevékenység* végrehajtása (a külvilág elsajátítása) során indulnak meg. Ha a *tevékenység* e hangsúlyos szerepét szem előtt tartjuk, egyszerre fontossá válik struktúrájának pszichológiai vizsgálata.¹⁴

E lélektani szemlélet SMITH és DECHANT hagyományos felépítésű munkájában a következőképpen tükröződik: Figyelmiüket nem az olvasásra, hanem az olvasóra fordítják. Még ha tesznek is kísérletet magának az olvasási folyamatnak elemzésére, akkor is a pszichikum szöveg-ingerre adott különféle *válaszaként* (érzékelés, észlelés, cselekvés, érzelmek stb.) vizsgálják. Többnyire elsikkad, vagy elő sem kerül az a szempont, hogy az olvasási folyamatnak két pólusa van (olvasó és olvasmány), és e folyamatot mindkét pólus determinálja.

Pedig az olvasás vizsgálatát sem lehet végrehajtani idegen, kívülről bevetített szempontok alapján. Az ilyen kísérlet eredményeképp a kutatás alapját képező rendszer homogenitása felbomlik; a megfigyelt anyag csoportosítása elveszti következetességét. Hogy ez mennyire így van, SMITH és DECHANT próbálkozása mutatja. Már a könyv vázának áttekintéséből is kitűnt, hogy a szerzők anyagcsoportosításában két különböző rendszerezés nyomai találhatóak. A munka első felében a szerzők az olvasás alanyáról, tárgyáról és módjáról beszélnek, míg a második részben — jobbára hasonló kérdések előkerülése kapcsán — az olvasás pszichológiailag megragadható vetületeit vizsgálják. A rendszerezés heterogenitása abból adódik, hogy szigorú pszichológiai megközelítés esetén az olvasás számos kérdése — nagyjából mindaz, ami a szöveggel függ össze — még csak említésre sem kerülhet. Az olvasás *lélektani pólusa*, az *olvasmány számára* a lélektani megközelítés nem adekvát módszer.

Ez a megállapításunk átvezet a harmadik

bíró megjegyzéséhez. SMITH és DECHANT műve az amerikai pedagógia *pragmatista* hagyományaihoz hasonlóan. Kísérletet sem tesz arra, hogy a metodikai céltúzi vizsgáldásokat elvi alapra helyezze, s ezzel az eddigi gyakorlat által verifikált módszerekkel eltérő, de a vizsgált jelenség természetéhez hűbben idomuló kutatási módot dolgozzon ki.¹⁵ Ez a fő magyarázata annak, hogy a szerzők ragaszkodnak a (címben is jelzett) pszichológiai megközelítéshez, akkor is, amikor rendszerezésük heterogenitásával ki nem mondottan bevallják az olvasás ilyen szempontú feldolgozásának megoldhatatlanságát.

A mű elemzése során tehát előbukantak a SMITH és DECHANT — általánosabban: a hagyományos olvasáskutatás — által megválaszolatlanul hagyott kérdések. A felelet ezekre a kérdésekre azonban már túlmutat az ismertetett rendszerezés korlátain, s az olvasáskutatás új alapelvű rendszerének igényét jelzi.

2. Az új típusú rendszerezés vázlata

Új típusú rendszerezési kísérletünk a szovjet pszichológia — különösen RUBINSTEIN és LEONTJEV munkáiban tükröződő — szemléletéből indul ki. A hagyományos lélektani iskolák közös vonása, hogy állításuk szerint az élő mereven — vagy a visszacsatolás újonnan felfedezett alapelvei szerint rugalmasan — alkalmazkodik környezetéhez.¹⁶ A marxista pszichológia felismerése szerint viszont az alkalmazkodás csak egyik formája az élő és a külvilág komplex kapcsolatának: a *tevékenységnek*.

A külvilág meghódítására irányuló emberi tevékenység legáltalánosabb neve: *munka*. A munka három lélektani komponens: a *pszichikum*, a *külvilág* és az ennek elsajátítását célzó *tevékenységi folyamat* működő (dialektikus) egysége. Minthogy e tényezők egymással kölcsönhatásban állanak, a pszichikum kutatása mellett fontossá válik a *külvilág* és a *tevékenységi folyamat* filozófiai-pszichológiai szempontú vizsgálata is.¹⁷

¹³ HEHLMANN, WILHELM: *Wörterbuch der Psychologie*. Stuttgart 1959: 388—89.; KELEMEN LÁSZLÓ: *Neveléstelektan* (kézirat). Bp. 1962: 20—21., 58.

¹⁴ A behavioristák viselkedéstudomány — bizonyos vonatkozásaiban — már magában az amerikai pszichológiában is elavultnak tekinthető. Vö. pl. BOUTHOU, GASTON megjegyzéseit (PIGON, GAËTAN, ed.; *Panorama des idées contemporaines*. Paris 1965²: 166—68.). Részben a hagyományos behaviorista tanuláslógalom módosítását célozza — a viselkedés és cselekvés fogalomkörének új meghatározásán keresztül — GREEN, THOMAS F.; *Teaching, Acting and Behaving* (Harvard Educational Review 1964/4: 507—24.) c. tanulmánya és ennek vitája. (Anyagát Green válaszával együtt lásd *Harvard Educational Review* 1965/2: 191—209. és 1965/3: 371—75.)

¹⁵ PARK, JOB: *Selected Readings in the Philosophy of Education*. New York 1963: 65—69. SMITH, OTHANEL B.: *Philosophy of Education* (*Encyclopedia of Educational*

Research id. kiadás 959.); *Pragmatismus* (KLAUS, GEORG—BUHR, MANFRED hg.: *Philosophisches Wörterbuch*. Leipzig 1964: 430.).

¹⁶ VERECZEKI LAJOS: *A magasabb idegtevékenység vizsgálatának történelmi útja és szükségessége*. Magyar Filozófiai Szemle 1965/1: 27.

¹⁷ A *munka* társadalmi kategória; hivatott vizsgálói a társadalomtudományok. A munkáról fentebb tett megjegyzéseinket e társadalmi kategória filozófiai-pszichológiai vonatkozásainak elemzése eredményezte. Vö. FUKÁSZ GYÖRGY: *A munka filozófiája*. Bp. 1965.; RUBINSTEIN, SZ. L.: *Az általános pszichológia alapjai* (ford.). Bp. 1964: II. 884—88. A személyiség pszichikus folyamatainak a tevékenységből kiinduló vizsgálatára jó példa SALAMON JENŐ: *Gyermek gondolkodása a cselekvésben*. Bp. 1964. Vö. ORMAI VERA: *A modell és a rajz szerepe a cselekvésben megnyilvánuló gondolkodás fejlesztésében*. Pedagógiai Szemle 1965/3: 225—47.

A külvilág alapvető elemzésében a marxizmus igazít el. Az ember alkotásaiból maga és környezete érintkezési vonalán *humanizált övezet* épít (beleértve pl. a társadalmat stb. is).¹⁸ Ebben a sávban kristályosodnak ki alkotások formájában az egyes generációk történelmi tapasztalatai.

A külvilág átalakítása — a pszichológia szemszögéből tekintve — a tevékenységi folyamatokon keresztül zajlik le. A tevékenységi folyamatok hatóiránya kettős. A pszichikumból a külvilág felé irányulnak, hogy azt meghódítsák és átformálják; egyúttal azonban vissza is hatnak a pszichikumra, hogy folyamatait *regulálják*.¹⁹

A munka eredményeképp az ember történelmi tapasztalatai alkotásokban kristályosodnak ki. Az embernek ontogenezise folyamán el kell sajátítania ezeket az objektívizálódott tapasztalatokat (pl. meg kell tanulnia a szerző számok használatát stb.).²⁰ Minden olyan tevékenység, amely az alkotásokban kikristályosodott történelmi tapasztalatok elsajátítására irányul, szükségképpen ugyancsak a munka szerkezetének analógiájára épül föl.²¹

Az olvasás vizsgálatának új rendszerezési kísérlete azon a megfontoláson alapszik, hogy az olvasás maga is a munka szerkezetét mutatja. Konkrét vizsgálatához tehát a munka fenti modelljébe kell az olvasás speciális tényezőit behelyettesíteni. Ilyenformán a vizsgálódásnak csak egyik részét kell az olvasás pszichikus funkciói alkossák. Ahhoz, hogy az olvasást átfogóan közelíthessük meg, analízis tárgyává kell tenni az olvasmányt és az olvasási folyamatot is. Természetesen mindhárom komponenset csak az elemzés világossága érdekében tárgyalhatjuk összefüggésükből kiszáritva; igazi értelmüket akkor ragadhatjuk meg, ha mozgásukban (működve) figyeljük meg őket.

E csoportosítás felhasználja, de túl is haladja a hagyományos lélektan jórészt helytállóan bizonyuló eredményeit. A hagyományos olvasáspszichológia eredményeit az olvasó vizsgálatában hasznosíthatja. E vizsgálat fő kérdése az olvasmány pszichológiai-pedagógiai hatása az olvasóra, szerepe az olvasó személyi-

ség fejlődésében stb. Azonban a hagyományos vizsgálat eredményeit ki is kell bővíteni, amennyiben az olvasó vizsgálatát nem szakíthatjuk ki az olvasás működő egységéből. Az olvasó személyiségét vizsgáló *hatásszintek* például csak akkor érthetőek meg, ha a kutatást az olvasmányra is kiterjesztjük.²² Az olvasót érő ingerek, értelmi és érzelmi-akaratú hatások nyomán az olvasmány struktúrájának egyre mélyebb rétegeibe hatolhatunk. Az olvasmány elsősorban az önmaga tartalmának főlvetelére szolgáló *információrendszer* (írás) jelenti, amelyre az olvasó észleléssel reagál. Ezen túlmenően azonban objektívizálódott emberi tapasztalat, tapasztalatsoport (ismeret) is.²³ Ennek elsajátításához az olvasó értelmi erőinek működésére van szükség. Végül az olvasmány mint szabályok szerint szerkesztett, céltudatosan alkotott ismeretrendszer, maga is az emberi környezet újabb „tárgyává”, lezárt alkotásává vált (pl. az irodalomtörténet által számon tartott művek, a tudománytörténet korszakos jelentőségű szakmunkái, amelyeknek nem annyira ismeretforrás-jelentőségük van, hanem túlhaladottságuk miatt inkább történeti emlékek; ez a jelleg-eltolódás azonban potenciálisan minden műalkotásban benne van). Az olvasmány e hatásszintjének elérésére az olvasó pszichikus erőinek minden eddiginél nagyobb koncentrációjú működésére van szükség; éppen ezért komplex hatásokat vált ki.²⁴

Olvasó és olvasmány e dialektikus, elemzésükben is egymást feltételező egységébe állítva sokszínű tartalommal telik meg maga az olvasási folyamat. Kielemezhetővé válnak *alapformái* és az erre épülő megjelenési formák (hangos, néma olvasás). Előtűnnek beszédpszichológiai sajátosságai csakúgy, mint tanítási (módszertani) részletproblémái stb.

A rendszerezésnek ez a megoldása az olvasásról felgyülemlt tényanyag feltétlenül gazdagabb, mert több szempontú csoportosítási lehetőségét kínálja, mint SMITH és DECHANT ismertetett álláspontja. Mindkét álláspont — természetesen — javaslat csupán. Mindenképpen jó alkalom azonban arra, hogy az olvasáskutatás legfontosabb területének: a rendszerezésnek alapproblémáira rámutasson.

¹⁸ MARX: *Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből*. Bp. 1962: 49–50., 73. Uő: *A tőke* Bp. 1961: 50., 176. — Vö. ÁGOSTON GYÖRGY: *Marx Gazdasági-filozófiai kéziratok c. művének koncepciója*. Magyar Pedagógia 1965/2–3: 155–56.; JÓZSA PÉTER: *Gyakorlat és megismerés*. Valóság 1963/2: 13–26.; MÁRKUS GYÖRGY: *Marx fiatalkori művei és napjaink társadalomtudománya*. Valóság 1964/4: 14–15.; FROMM, ERICH: *Marx's Concept of Man*. New York 1961: 47.

¹⁹ RUBINSTEIN, SZ. L.: *Lét és tudat* (ford.). Bp. 1962: 281–90.

²⁰ RUBINSTEIN: *Az általános pszichológia alapjai*. (id. kiadás) II. 901.

²¹ Leontyev és munkatársai gazdag kísérletmunkával példázzák és bizonyítják minden emberi tevé-

kenység munkaszerkezetét. LEONTYEV, A. N.; *A pszichikum fejlődésének problémái* (ford.). Bp. 1964.

²² Az olvasás — és általában a beszéd — útján nyert információk „többszintűségével” vö. SCHEFFLER, ISRAEL: *Philosophical Models of Teaching*. Harvard Educational Review 1965/2: 134.

²³ Az ismeret szót tágan értelmezve belefoglaljuk mindazt, amit az ember a környezetéből annak meghódítása, „feldolgozása” során megtudott. Ilyen összefüggésben tehát „ismeret” közül az irodalom is, amennyiben pl. az emberi kapcsolatok hálózatát fedi föl bizonyos történelmi helyzetben.

²⁴ OLSON, WILLARD C.—HUGHES, BYRON O.: *The Concept of Organismic Age*. Journal of Educational Research 1942/35: 525–27. Vö. S—D 106., 426–27.

II. AZ ALKALMAZOTT TUDOMÁNYTERÜLETEK KÉRDÉSE

1. Az alkalmazott tudományok köre a hagyományos olvasáskutatásban

Láttuk: SMITH és DECHANT elsősorban a pszichológiai szempontokat kívánták kidolgozni az olvasás elemzésében azzal a meggyőződéssel, hogy így szolgálják legmegfelelőbben nemcsak a módszertan, hanem általában az olvasás vizsgálatának ügyét.

Ez természetesen nem jelenti azt, hogy kizártak volna az olvasáskutatásból minden más adatot a pszichológiaiakon kívül. Könyvük hatalmas adatanyaga a módszertani megfigyelésektől az orvosi vizsgálatokig az olvasó csaknem minden oldalú megközelítéséről tanúskodik. Az az alapállás azonban, amelyet az olvasással, sőt: végkövetkeztéseiben az emberi tevékenységgel kapcsolatban általában elfogalnak, mégis döntően meghatározza az anyag kiválasztását, és azoknak a tudományterületeknek körét, amelyeknek eredményét az olvasásra alkalmazzák.

Ezek a területek elsősorban a lélektan területéi. A mű gondosan — a hazai gyakorlat ismeretében néhol látszólag egyenesen aprólékosan — elemzi az olvasást minden pszichikus alapfunkció szempontjából. Módszertani megjegyzéseit is úgy csoportosítja, hogy kitűnjék: milyen módszerrel lehet egy-egy lelki folyamat olvasásbeli részvételét tökéletesebbé tenni. Amikor a könyv szerzői a kutatási anyag koordinálásáról beszélnek, nemcsak a szétbujtató módszertani, hanem a pszichopedagógiai feladatokat nem ismerő orvosi közleményeket is értik. Szerintük az olvasás kutatásában koordinálásra hivatott tudományterület mégis csak az oktatáslélektan, még akkor is, ha e tudományok olvasásvizsgálati szempontjait — a mű szerzői szerint — a szociálpszichológia, az orvosi kutatások és a programozott oktatás eredményei kell gazdagítsák.²⁵

Elgondolkodtató méretű anyaggyűjtésükben azonban újra felfedezhetjük annak a kettős szempontúságnak következményeit, hogy kitarthatóan ragaszkodnak a pszichológiai megközelítéshez olyan kutatási tárgy esetében, amely túlnó a lélektan területén. SMITH és DECHANT nem az olvasás egyes tényezőinek vizsgálatához keresik az adott valóság feltárására hivatott tudományt. Eljárásuk lényegében ennek fordítottja: számba veszik a tekintetbe jöhető tudományokat, és megkeresik azokat az eredményeket, amelyek az olvasás kutatását gazdagítják.²⁶ Az előbbi eljárás eredményessége attól

függ, milyenek fogjuk fel az olvasás szerkezetét, s mennyiben adekvát az a tudomány, amelyet megközelítésére felhasználni szándékozunk. SMITH és DECHANT módszere viszont alapján véve a kutató találekonyására — és nem objektív szükségszerűsége — épül: menél több tudományterületen gyanítunk (és utána kutatva: fedezünk fel) olvasást érintő eredményeket, annál színesebb lesz olvasási vizsgálódásunk. Ezért történhetik meg, hogy míg indítványozzák például a *biokémia* kutatási eredményeinek alkalmazását az olvasástanításban (!)²⁷ — ez még az amerikai szakirodalomban is kétségtelenül újítás —, csaknem teljesen megfelelnek például az *általános nyelvészet* eredményeinek alkalmazásáról, s ezzel az olvasás fontos tényezőjének megközelítéséről mondanak le.²⁸

Az a meglátás viszont, hogy az olvasás — minden emberi tevékenység mintájára — a munka szerkezete szerint épül fel, olyan tudományterületek eredményeinek alkalmazását teszi szükségessé, amelyek e speciális tevékenység egyes tényezőinek vizsgálatára leghivatottabbak.

2. Alkalmazandó tudományok az újítapusú olvasáskutatásban

Talán futó meggondolás is elegendő annak elismerésére, hogy az olvasás mint megismerő aktus, illetve mint a valóság tükröztetése szorosan kapcsolódik a beszédhez. A valóság és az azt tükröző tudat között áll a nyelvi rendszer (a valóság jelzése) és az ennek analógiájára épülő írásrendszer (a valóság jelzésének jelzése). A tudat az írást a beszéd ismeretében fejtheti csak meg, s juthat el a valóság megragadásához.²⁹

Mindebből kutatandó probléma azokon a pontokon lesz, ahol az olvasás fő tényezői (olvasmány — olvasási folyamat — olvasó) egymással kapcsolódnak. Ezek a kapcsolódási pontok pedig: a valóság és a nyelv, a nyelv és az írás, az írás és ennek felvételére kialakuló (kialakítandó) idegkapcsolatok, végül pedig az olvasó (a személyiség) változásai az olvasás során.

E problémák közt vannak természetesen olyanok is, amelyek egy pusztán pszichológiai alapon álló olvasáskutatás számára megközelíthetetlenek. A tényezők sokoldalúsága több tudományterületnek az olvasásra vonatkoztatását igényli. Nézzük ezeket részletesebben.

A valóság és a nyelv kapcsolatának hivatott kutatója az *általános nyelvészet*, ezen belül

²⁵ SMITH, HENRY P.: *The Sociology of Reading*. (Fifth Yearbook of the Southwest Reading Conference. Forth Worth 1956: 23—28.)

²⁶ S—D 450—51.

²⁷ S—D 451.

²⁸ Nem mondható ez el az amerikai szakirodalom

egészéről. FRIES, C. C.: *Linguistics: The Study of Language* (New York 1962.) c. műve 2. fejezete pl. az általános nyelvészet és az olvasás kapcsolatát fejtegeti.

²⁹ Vö. KOZMA TAMÁS: *A néma olvasás szerepe az olvasási készség fejlődésében*. Magyar Pedagógia 1965/2—3: 187—92.

különösen is a *szemantika*.³⁰ Az általános nyelvészet felismerése szerint a valóság—nyelv viszony a valóság—jel modell alapján ragadható meg. (E meglátás az általános nyelvészetet a matematika és a kibernetikai módszerek alkalmazásának lehetőségével bővíti.)³¹ E felfogásból kiindulva az általános nyelvészet a valóságot jelző jel (vagy jelek összeépült rendszerének) tulajdonságait és működési szabályait vizsgálja. Egyrészt a nyelvi jelre konkrét jeleket vizsgálja a megállapításokat, amelyek a jelekről általában tehetők; másrészt gazdagítja a jel általános fogalmát a nyelvi jel speciális vonásaival. Mivel a jelek azok, amelyeket írással rögzítünk, és a jeleket idézzük fel — a valóság megismerése céljából — az olvasási folyamatban, tulajdonságaiknak és felhasználásuknak ismerete az olvasáskutatás számára alapvető. Innen indulva érthető meg az írásrendszerek számos sajátossága, amely viszont az olvasási folyamatot határozza meg döntően.³²

A nyelv és az írás kapcsolódási problémáira a *művelődéstörténet* vet leg több fényt. A kutatók kérdéseknél és az alkalmazandó tudományterületeknél ezt a körét az olvasás különböző vizsgálatait általában teljesen figyelmen kívül hagyják. Pedig kézenfekvő, hogy a beszéd és az írás kapcsolatának szálait, írásunk beszédre épülő alapszerkezetét akkor látjuk világosan, ha kialakulásának történetét vizsgáljuk (*paleográfia*).³³ A legkülönfélébb egykorú írásrendszerek rekonstruálása és megfigyélése sok szempontú tényanyagot szolgáltat azoknak az elveknek felismerésére, amelyek a beszéd és az írás viszonyát alakították, és a mai ún. világnyelvek alfabetikus írásrendszerét meghatározták. E vizsgálatokkal sikerül kijelölni a beszédhez kötődő olvasmány „megjelenési formájának” helyét a valóság — mint az információ tárgya — és az információ felvevője között.

Az olvasmány és az olvasó „kapcsolódásának” problémájával végre megérkeztünk az olvasáskutatás viszonylag legalaposabban fel-

térképezett területére: a pszichológiai vizsgálatok körébe. Az olvasás pszichológiai megközelítése — mint ezt SMITH és DECHANT műve elemzésekor kimutattuk — általában kettős érdeklődésű. Az általános pszichológia eredményeit azokra a pszichikus folyamatokra vonatkoztatja, amelyeket az olvasmány vált ki az olvasóban. Az olvasmány „magasabb szintjeinek” (*ismeret, mű*) hatása viszont a nevelépszichológia kutatási területe.

Ha ezen a területen is felkészülten akarjuk boncolni az olvasás kérdéseit, nem szabad szem elől téveszteni két dolgot. Az egyik az, hogy a nyugati szakirodalomból nyert pszichológiai adatok a kísérletek szemléletünkől eltérő értékelésének eredményei. PAVLOV alapvető felfedezései és ezeken dialektikus materialista értelmezése a kutatott valóság perspektivikusabb megközelítését ígéri, mint például THORNDIKE-é, WERTHEIMERÉ stb. Másrészt nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy PAVLOV reflexelmélete nem lezárt dogma, hanem a materialista pszichológusok csoportjait részleteinek és vonatkozásainak még pontosabb kidolgozására serkenti.³⁴ Olvasáskutatásunknak tehát nyilván e téren is van miből újabb eredményeket kamatoztatni.

Van azonban olyan területe is a pszichológiának, amelyet az olvasmány szerkezetére vonatkozó felismeréseink következtében vonhatunk be az olvasás kutatásába, s ez a *beszédsz pszichológia*. Ez a pszichológiának sokáig csak a peremére szorult diszciplína a polgári pszichológiai iskolákban inkább a behaviorista, a marxista pszichológiában a gondolkodáslélektani kutatásokkal kapcsolatban kerül az érdeklődés középpontjába.³⁵ Az objektív nyelvi jelrendszer funkcionálásának szubjektív feltételeit vizsgálja, a kutatás beállítottsága szerint hol a szubjektum önkifejezésével, hol a gondolkodás folyamatával összefüggésben. Az idegen nyelvek tanításának fellendülésével a beszédsz pszichológiai eredmények világszerte behatoltak a módszertan területére is.³⁶

³⁰ ANTAL LÁSZLÓ: *A formális nyelvi elemzés*. Bp. 1964: 26–31., 179–95.; TELEGI ZSIGMOND: *Bevezetés a nyelvtudományba* (kézirat). Bp. I. 1963., II. 1964.: Uő (szerk.): *Általános nyelvészeti tanulmányok*. Bp. I. 1963., II. 1964.

³¹ Vö. PAPP FERENC: *Matematikai módszerek a nyelvtudományban*. Valóság 1961/1: 76–82.; Uő: *Estztika és kibernetika*. Valóság 1965/7: 29–35.

³² E gondolatmenet folytatása talán értékes konkrétumokkal járulhatna hozzá a marxista nyelvelmélet kidolgozásához, s ezzel párhuzamosan az idealista nyelvfilozófiák, köztük pl. a *filozófiai analízis* hibás alapállásának feltárásához. Vö. ANTAL LÁSZLÓ: *Jelentés és világéret*. Valóság 1962/5: 48–55.; URMSON, J. O.: *Philosophical Analysis*. London 1956.; MÁRKUS GYÖRGY—TORDAI ZÁDOR: *Írányzatok a mai polgári filozófiában*. Bp. 1964: 370–71.

³³ SZÁNTÓ TIBOR: *A betű I–II*. Bp. 1965.; GEORGEV, V.: *Az ABC keletkezése*. MTA I. OK. V; 1. skk.; LEPIN, L.—BELOVA, A.: *Az ékírás regénye* (ford.) Bp. 1955.

³⁴ Vö. pl. LEONTYEV: *i. m.*; VERECZEKI LAJOS: *i. m.* 15–31.

³⁵ KAINZ, FRIEDRICH: *Psychologie der Sprache*

I–IV. Stuttgart 1954–56.; SEMJAKIN, F. N.; *A gondolkodás és a beszéd* (ford.) Bp. 1965. vö. RUBINSTEIN, Sz. L.; *Gondolkodáslélektani vizsgálatok* (ford.) Bp. 1960. TÓTH BÉLA: *Beszéd, jellem, személyiség*. Bp. 1948. Vö. Uő: *A beszédanalízis mint a személyiségvizsgálat módszere*. *Pszichológiai tanulmányok* (I.) Bp. 1958. 71–75.; BUKY BÉLA: *A beszélő és a hallgató szubjektív viszonyának befolyásolása mint beszédcél*. *Pszichológiai tanulmányok* VI. Bp. 1964; 21–36.; ADORJANI CSABA; *A második jelrendszer teljesítményjellemzői és hatásmechanizmusának néhány kérdése*. *Pszichológiai tanulmányok* VII. Bp. 1965: 215–23.; Uő: *Az emberi megfigyelő információ vételének és feldolgozásának kérdései*. Beszámoló az 1963. évi leningrádi pszichológiai kongresszusról IV. Magyar Pszichológiai Szemle 1965/1–2: 160. skk. (Különösen 164., 165–66.)

³⁶ Беляев, Б. В.: *Психологические основы обучения иностранным языкам. (Материалы четвертого международного методического семинара, etc. Москва 1964; 32–50.)*; DUTTON, B.: *Nyelvi magatartás és nyelvtanulás* (ford.) OPK dok. 1964.; MIKÓ PÁLNE; *Új módszerek az idegen nyelvek tanulásában*. Valóság 1962/4; 76–83.

Mennyiben alkalmazhatók e kutatások eredményei az olvasás vizsgálatában? Annak megfontolásának vonalán haladva, hogy az olvasás és a beszéd mind tárgyában (olvasmány), mind megvalósításában (olvasási folyamat) elválaszthatatlanul összefonódik, az általános pszichológiának az olvasó pszichikus folyamatairól adott megállapításait speciális jegyekkel egészíti ki. Az objektív nyelvi jel működésének szubjektív feltételeit elemezve lehetővé válik a beszéd és az olvasási folyamat jellemző idegkapcsolatainak felderítése,³⁷ az olvasás alapformáinak meghatározása, ennek nyomán pedig fejlődési stádiumainak elhatárolása. Ezekkel a kutatásokkal már közvetlenül módszertani vonatkozásokat érünk el.

Míg a beszédpszichológia a hagyományos olvasáskutatás általános lélektani aspektusát lenne hivatva konkrétábbá tenni, az olvasmány és az olvasó kapcsolódásának nevelépszichológiai vizsgálatait is fel kell frissítenünk azoknak a problématerületeknek figyelembevételével, amelyekre a pszichológiai kutatás újában fordítja figyelmét. E területek közé első sorban a *személyiségpszichológia* tartozik.³⁸ Amikor a személyiségpszichológia a személyiség alakulásának kérdéseit vizsgálja, megjelöli azt a helyet, amelyet az olvasmány „magasabb szintjének” hatása a személyiség fejlődésében elfoglal. Ezen a vonalon a személyiségpszichológia olvasáskutatásban alkalmazott eredményei érintkeznek a *szociálpszichológiával*, amely az olvasás kérdését a kommunikáció általánosabb problémaköre felől közelítheti meg (könyv, rádió, film, tv. stb.).³⁹

A személyiség lélektani elemzése során a marxista személyiségpszichológia rámutat arra az általános szerepre, amelyet az oktatás-nevelés a személyiség ontogenetikusi kiépülésében betölt. A pszichológia eszközeivel segít meghatározni azt a helyet, amelyet a külvilág birtokbavétele általában, az olvasmány — mint a környező világról szóló ismeret és mint e világ egy tárgya — különösen is betölt a személyiség kibontakozásában.⁴⁰ A személyiségpszichológia ez általános, filozófiai megalapozottságú eredményeinek alkalmazása az olvasáskutatásban

ismét újabb kutatási területre kalauzol: a társadalmi tudatformákról szóló tanítás konkrétizálásán keresztül felveti a kultúra és a kultúrák rendszerezett, marxista elemzésének igényét.⁴¹

Vázlatosan áttekintettük azokat a tudományterületeket, amelyeknek eredményeit az olvasás eddigieknél tágabb horizontú kutatáshoz hasznosítanunk kellene. Az érintett területekről felhasználható tudományos eredményeket az olvasás tényezőire vonatkozó megállapításunk szerint csoportosítottuk. Együttal megkíséreltük álláspontunkat e tekintetben is konfrontálni SMITH és DECHANT hagyományos megfontolásokon alapuló művével.

III. A MÓDSZERTAN KÉRDÉSE

1. Módszeres eljárások a hagyományos olvasáskutatásban

Végső lépésként az olvasás szerkezetére vonatkozó elgondolásunk módszertani következményeit szeretnénk levonni. Hogy az olvasás új szempontú vizsgálatának módszertani vonatkozásai is kellőképpen szembetűnőek legyenek, megpróbáljuk az eddig követett eljárást módszeres megjegyzéseinkben is alkalmazni: a módszertani következtetéseket SMITH és DECHANT könyvével szembesíteni.

A szerzők az olvasás egy-egy aspektusból történő vizsgálatának befejeztével mindig közlik, hogy az olvasás tárgyalt tényezője milyen módszeres fogásokkal fejleszthető. E megjegyzések közt — amelyeket a szerzők nem annyira saját tapasztalataikból, mint inkább a rendkívül gazdag módszertani irodalomból merítettek — sok elgondolkoztató, a mi gyakorlatunkban is gyümölcsözteszhető akad. Lássunk néhány példát.

Lezárva az észlelés vizsgálatát a könyv írói megjegyzik: „A jó előadás természetére vonatkozó információ, az olvasó saját hibáinak és eredményes haladásának ismerete segíti a tanulást.” Ezzel elvi alapot szolgáltatnak az olyan kísérletezéshez, amely például a magnetofont igyekszik az olvasás szolgálatába állítani.⁴²

³⁷ Эгоров, Г. Г.: *Психология усвоения Навыков чтения*. Moszkva 1953.; BÁRCZI GUSZTÁV: *A kiejtés, az olvasás és az írás fiziológiái vonatkozásai*. Bp. 1954.

³⁸ A szinte áttekinthetetlenül gazdag irodalom számbavétele helyett egyszerű alapvető marxista (pedagógiai tájékozottságú) művekre, másrészt az utóbbi időben ezzel kapcsolatban nálunk kibontakozó vitára utalunk. RUBINSTEIN, SZ. L.: *Lét és tudat* (id. kiadás), különösen 325–36.; uő: *Az általános pszichológia alapjai* (id. kiadás), II. 953–61., 1041–56. — LÉNÁRD FERENC: *Az általános pszichológia személyiség fogalma és pedagógiai alkalmazása*. Pedagógiai Szemle 1965/3: 271–78.; TUNKLI LÁSZLÓ: *Mi is a pszichológia tárgya és fő feladata?* Pedagógiai Szemle 1965/7–8: 741–45.; HALÁSZ LÁSZLÓ: *Elidegenedés és a személyiség pszichológiai megnyilvánulásai*. Valóság 1964/12: 39–46.

³⁹ S. MOLNÁR EDIT: *A tömegközlés mikrostruktúrájáról*. Magyar Filozófiai Szemle 1965/1: 101–04.; GERÉB LÁSZLÓ: *A Jurovskij „Duševnj život v spoločenských*

podmienkach” (Pozsony 1963.) c. művének ismertetése. Módszertani Közlemények 1964/5: 394–95.

⁴⁰ ÁGOSTON GYÖRGY: *A nevelés elmélete* I. Bp. 1962: 3–5., 53–55.; BAKONYI PÁL—MURANYI-KOVÁCS ENDRENE—PATAKI FERENC: *A marxista-leninista személyiségelmélet és a pedagógia*. Pedagógiai Szemle 1964/7–8: 724–28.; GARAI LÁSZLÓ: *Beszélgetés az emberről, az őstörnről meg az alkalmazkodásról*. Valóság 1965/8: 20.; JÓZSA PÉTER: i. m. 15.; WELLS, HARRY K.: *Freudtól Frommig*. (ford.) Bp. 1965: 231–36.

⁴¹ Vö. pl. ÁGH ÁTILKA: *Az ember filozófiája*. Valóság 1964/12: 84–88.

⁴² S—D 79. Vö. BERKES MIKLÓS: *Magnetofonnal az olvasásórán*. Módszertani Közlemények 1962/4: 81; HUSZTY MIHÁLY: *Magnetofon az irodalomórán*. Magyar tanítás 1963/2: 66–70.; KOZMA TAMÁS: *A magnetofon szerepe az olvasástanításban*. A Tanító Munkája 1964/2: 14–17.

Az olvasás érzékszervi alapjait tárgyalva ismertetik azt a vitát, amely a szemmozgás készségfejlesztő jelentősége körül zajlik. TINKERRE hivatkozó álláspontjuk szerint a különböző funkciójú szemmozgások (*fixáció, visszaugrás, fordulás* stb.) tökéletesíthetők ugyan, de inkább szimptomái, mint okai az olvasás minőségének. Az olvasás bázisa a szerzők szerint mélyebben: a gondolkodás körében van, alapvetően tehát ott fejlesztendő. Ezzel azt a gyakorlati megfigyelést támasztják alá, hogy a tanulók fogalmi fejlődésével párhuzamosan rendszerint kialakul a fogalomfejlettségi szintjüknek megfelelő olvasási készségszint is. (Ez természetesen nem az olvasástanítás szükségtelenségét, sőt ellenkezőleg: még reménytelennek tűnő helyzetben is perspektivikusságát támasztja alá.)⁴³

Ugyancsak az érzékeléssel kapcsolatos a szerzők érdekes — YOUNG, HATFIELD, FESSENDEN stb. tanulmányaira alapozó — gondolatmenete az olvasásra való odahallgatás (*listening*) szintjeiről, fejlesztésének módjairól, készségfelmérő értékéről.⁴⁴

A szófelismerés készségének fejlesztéséről szólva értékes megjegyzésük van a jártasságok és készségek viszonyáról. Hangsúlyozzák, hogy ha az ún. „alapvető készségek” (szófelismerés, megértés, gyorsaság) a 4. osztályig nem fejlődnek ki, az erre építő későbbi készségfejlesztési kísérletek is törvényszerűen kudarcot vallanak. Aláhúzzák a hangos olvasás elsődleges fontosságát az érzékszervek működésével kapcsolatos hibák (kiejtés, ismétlés, kihagyás, hozzátevés, megfordítás stb.), a néma olvasás nehézségei és a hiányos szókincs feltárásában.⁴⁵ Másrészt kiemelik, hogy a kifejező olvasásban „a kifejezés nem független a gondolkodástól. Puszta gyakorlatlással nem érhető el. Ha a gyermek megérti, amit olvas, ha tisztázza a részlet értelmét és hangulatát, a jó kifejezés természetesen adódik.”⁴⁶

A tanulás folyamatában elhelyezkedő olvasást vizsgálva megállapítják, hogy ha a gyermeket a megértéssel párosuló olvasásra meg is tanítottuk, ezzel még korántsem tettünk meg mindent. A tanulásért való olvasás (*reading to learn*) ennél fejlettebb készségeket követel. Ezzel elgondolkodtatóan figyelmeztetnek arra, hogy a felső tagozatos olvasási készség fejlesztése közben magának az olvasásnak a ígját is figyelembe kell vennünk, mert csak így tudunk megfelelő készségeket fejleszteni.⁴⁷

A fenti kiragadott példák inkább csak jelzik, mint bizonyítják SMITH és DECHANT művének módszertani értékeit és hiányait. Megjegyzéseik újak, számunkra szokatlan

szempontúak lehetnek, de egyikük-másikuk alkalmazása jó eredménnyel kecsegtethet. Ennek ellenére egységes módszertan kidolgozására hivatkozni nem vállalkozik. Az olvasás néhány tényezőjét (főként az olvasót és az olvasási folyamatot) járják körül pszichopedagógiai megjegyzéseikkel, mintha az olvasás tanítását meg lehetne oldani az egyes tényezők külön-külön, lépésenként egymás után következő csiszolásával. Pedig az olvasás már a legprimitívebb fokon is éppen azért olvasás, mert tényezői működő egységbe kapcsolódnak; igaz, hogy e működés még akadozik, az egység még meg-megszakad. Az olvasási készségszintek — mint a módszertani kutatás fő tárgya — valami egészen más, mint az egyes tényezők külön tárgyalása. Ha az olvasás tényezői az olvasás „keresztmetszetében” tárnunk elénk, az olvasási készségszinteket az olvasás „hosszmetszetének” nevezhetjük. Az egyik készségszintet a másiktól nem az különbözteti meg, hogy mikor hány olvasási tényező kapcsolódik be a működő egészbe (mintha bizony lehetséges lenne az olvasás az olvasmány vagy az olvasó bekapcsolódása nélkül), hanem az, hogy e tényezők milyen sorrendben kapcsolódnak egymáshoz, azaz milyen *alapforma* valósul meg, válik uralkodóvá a vizsgált készségszinten.⁴⁸ Ennek következtében a módszertani eljárások sem oldhatók meg az egyes tényezőkről tett pszichológiai-pedagógiai megfigyelések laza összefűzésével, mint ezt SMITH és DECHANT — könyvük elsődlegesen pszichológiai célkitűzését követve — teszik.

2. Az újítapusú olvasáskutatásra épülő módszertan lehetőségei

Milyen módszertani problémák adódnak az olvasás tényezőire és alapformáira vonatkozó eddigi megállapításainkból? Első lépésként meg kell határozniunk az olvasási készség egyes szintjeit. A készségszintek a bennük szereplő alapformák arányaival jellemezhetők. Itt azonban azonnal felvetődik a kérdés: milyen eszközök állanak rendelkezésünkre az alapformák arányainak megállapítására? Az olvasáskutatás e téren rendszerint három módszert használ: megfigyelést, teszteseteket és műszeres kísérleteket.

A *megfigyelés* a legkönnyebben végrehajtható, épp ezért a legelterjedtebb módszer. Ha például az 5—8. osztályban akarjuk megállapítani az alapformák arányát az olvasási készségben, megfigyeljük a tanulók kifejező hangos olvasását, s ebből következtetünk

⁴³ S—D 124—27.

⁴⁴ S—D 141—46.

⁴⁵ S—D 183—88. A jártasság és készség viszonyáról adott értelmezésük egybecseng Nagy Sándor meghatározásával (*Az oktatás elmélete*, id. kiadás 40—42.).

⁴⁶ GRAY, LILLIAN—REESE, DORA: *Teaching Children to Read*. New York 1957: 223. Vö. S—D 189.

⁴⁷ S—D 326—27.

⁴⁸ Az olvasás alapformáival vö. KOZMA TAMÁS: *A néma olvasás szerepe az olvasási készség fejlődésében*. (id. kiadás) 192—95.

a néma alapforma mértékére. A megfigyelés legfőbb hátránya a szubjektívizmus lehetősége. Ha nincs megfelelő hasonlítási alapunk, gyakran túlozzuk el pozitív vagy negatív irányban ítéletünket. Nehézség e módszer alkalmazásában még az is, hogy megfigyelő munkánkat sokszor zavaró tényezők (a tanulók lámpaláza stb.) befolyásolják, s emiatt nem kapunk a valóságnak megfelelő eredményt.

A megfigyelés említett hiányosságait hivatott kiküszöbölni a polgári pedagógiában (különösen az angolszász országokban) igen elterjedt *tesztmódszer*. Az olvasási tesztek lényege az, hogy a tanuló feltételezett készségi szintje szerint összeállított szöveget kap elolvasásra; a szöveg elolvasását és megértését úgy ellenőrizhetjük hogy megvizsgáljuk: mely szövegbeli utasításokat hajtotta végre és melyeket nem. Az amerikai módszertani kutatás két legelterjedtebb tesztrendszere a BOND, CLYMER és HOYT által összeállított néma olvasási „diagnosztikus”, valamint a *iowai* néma olvasási teszt.⁴⁹

A tesztek több szempontú bírálatát figyelembe véve a következőket mondhatjuk:⁵⁰

A tesztek fő célja az objektívabb értékelés. A velük gyűjtött adatok valóban tárgyilagosabban értékelhetők, amennyiben az eredmények, illetve hiányok számszerűen fejezhetőek ki. Így egyrészt egymáshoz hasonlíthatók, másrészt — ha *standardizált* tesztrendszerrel dolgoztunk — átlagértékhez viszonyíthatók. A tesztek objektivitása azonban rögtön kérdésessé válik, míhelyt meggondoljuk, hogy csak a teljesítményt adják vissza, de nem nyújtanak módot a teljesítményben kifejezésre jutó személység teljes megragadására. Így esetleg olyan fontos zavarótényezők kerülhetik el figyelmünket, amelyek a tanulók teljesítményét átmenetileg ugrásszerűen ronthatják. Kérdéses az is, hogy a tesztlapok szövegeiben szereplő utasítások végrehajtása kellőképpen bizonyíthatja-e a megértés mélységét. Hiszen nyilvánvaló, hogy „más szinten” kell megértenie az olvasónak egy rövid információt, és ismét „más szinten” például egy költői alkotást.

Az érveket és ellenérveket egybevetve mégis azt mondhatjuk, hogy amennyiben eredményességi (*hatásfok-*) tesztekről van szó — s az olvasási tesztek ilyenek —, ez az eljárás kiegészítheti a megfigyelő munkát. Aktivizálja a tanulókat, színesíti a felmérést. Nem várhatunk azonban csodát tőle, sőt egymagában használva könnyen hamis eredményre vezethet.

A készségi szint harmadik felmérési módja a *műszeres mérés*. Hazánkban csak alkalmilag

használatos, a Szovjetunióban, valamint néhány nyugati országban több jól felszerelt laboratóriumban folynak a vizsgálatok. A leggyakrabban használt eszközök a *tachistoszkóp* és az *ophthalmográf*, de a bonyolult fényképező szerkezetektől a különböző egyszerű, házilag is előállítható eszközökig a műszerek változatos sora áll a kutatás rendelkezésére.⁵¹

A műszeres kísérletekkel kapcsolatban helyénvalónak tűnik a következő megfontolás. Ilyen eszközökkel az eddig ismertetteknel kétségtelenül objektívabb mérések hajthatók végre. Csakhogy míg a megfigyelés is, a tesztmódszer is az olvasás egészére irányul, a műszer rendszerint csak egy-egy tényező funkcionálását képes megragadni. Kérdés most már, vajon az így mért funkciók (pl. az olvasó érzékszerveinek működése) milyen mértékben vonatkoztathatók az olvasás komplex tevékenységére. A SMITH és DECHANT által ismertetett vita a szemmozgásról — amelyről fentebb esett szó — arra enged következtetni, hogy még sok kutatómódszertani problémát kell megoldani addig, ameddig a műszeres mérések megbízható eredményeket adnak egy-egy tanuló olvasási készségi szintjéről. Egyelőre a három ismertetett eljárás kombinálásával kellene megpróbálkoznunk, hogy a lehetőségek határain belül jellemezzük az olvasási készségi szinteket.

A készségi szintek megállapítására irányuló vizsgálódások mellett a módszertani kutatás másik fontos területe a *készsejfejlesztés*. Milyen problémák vetődnek föl, és milyen megoldások kínálkoznak az alapformákra vonatkozó megfontolásokból ezen a területen?

A készsejfejlesztés feladatát úgy is megfogalmazhatnánk, hogy az *olvasási alapformák meghatározott arányának megváltoztatására irányuló erőfeszítés*. E meghatározással két dolgot tisztáztunk. Egyrészt, hogy eredményes készsejfejlesztés sem lehetséges az olvasás szerkezetének mélyreható megismerése nélkül; hiszen enélkül érthetetlen volna az alapformák létezése, olvasási folyamatot módosító szerepük stb. Másrészt világossá válik az is, hogy a készsejfejlődés különböző szintjein különböző eljárásokat kell végrehajtanunk célunk elérésére, hiszen más és más az alapformák azon aránya, amelyet módosítani szándékozunk.

Ezzel kapcsolatban kell rámutatnunk a hagyományos olvasásmódszertan egyik fő mulasztására. Olvasásmódszertani kézikönyveink az olvasás természetének lényegi tisztázása nélkül, szinte kizárólag empirikus alapon épültek föl. Kivételt jelent az olvasás kezdő sza-

⁴⁹ Bond—Clymer—Hoyt; *Silent Reading Diagnostic Tests; Iowa Silent Reading Tests.*

⁵⁰ BROESSE, M. TH. DE; *Mennyire érvényesek a tesztek?* (ism.) Valóság 1965/5; 119.; HEHLMANN, WILHELM; i. m. 470—78.; KELEMEN LÁSZLÓ; i. m. 14., 180—82.; VORWERG, M.; *Pontossági követelmények a*

szociálpszichológiai kutatásban. (ford.) (ILLÉS LAJOSNÉ szerk.: *A vársadalmi tételek és a pedagógia.* Bp. 1964; 51—54.)

⁵¹ A szemmozgás mérés technikájával pl. vö. S—D 127—28.

kaszára vonatkozó módszertani irodalom, hiszen e szakasz tanításának módszereit lehetetlen lett volna az olvasó, valamint az olvasási folyamat alaposabb vizsgálatá nélkül kikísérletezni. Viszont fokozott mértékben vonatkozik az empirizmus vádjá a készségfejlesztés azon szakaszaira, amelyek a kezdőfoktól egyre távolodnak, s csaknem teljesen ráillik az olvasási készségfejlesztés általános iskolai felső tagozatos szakaszára.

A megelevenedő olvasásmódszertani kutatás feladatai e téren talán a következők lehetnének. A készségzintek felmérése alapján olyan módszerekkel kellene kísérletet kezdeni, amelyek céltudatosan és eredményesen törekednek a vokalizáló alapformával szemben a néma alapforma uralomra juttatására. E célból az ismert eljárásokat, a gazdag oktatási tapasztalatokat, a kipróbált vagy még kísérleti stádiumban levő módszeres fogásokat abból a szempontból kell elemzés alá vetni, mennyire felelnek meg a készségfejlesztés alapfeladatainak. (E kísérletek eredményei természetesen csak akkor állapíthatók meg, ha a készségzintek felmérésére megbízható eszközeink és standardizált szintjeink vannak.)

Kísérletező munkánk csupán akkor kecsget eredménnyel, ha egyfelől állandóan szem előtt tartjuk az alsóbb készségzinteken kialakult jó tapasztalatokat, másfelől azonban tudunk és merünk szakítani a hagyományos módszerekkel. Szüntelen elemzőmunkánk és tapasztalatcserénk meg fog őrizni az újért való kritikátlan rajongástól; ehelyett ered-

ményeink és kudarcaink szigorú számbavételére serkent majd. Az olvasás komplex szemlélete pedig a hagyományos készségfejlesztő módszereknél jobb hatásfokú eljárások kikísérletelését eredményezheti.

Összefoglalás

Az olvasáskutatás alapkérdéseiről mondtak az alábbiakban foglalhatjuk össze:

1. Az olvasás — mint minden olyan emberi tevékenység, amely a külvilág birtokbavételét (átalakítását) célozza — a munka szerkezetének mintájára épül föl. Három fő tényező (*olvasmány, olvasó, olvasási folyamat*) működő (dialektikus) egysége.

2. Kutatásához a hagyományos — SMITH és DECHANT által is képviselt — pszichológiai megközelítés nem elegendő, mert az csak az olvasóval és az olvasási folyamattal foglalkozik. Az olvasás kutatása viszont csak akkor hajtható teljesen végre, ha valamennyi kölcsönhatásban álló tényezőjét elemezzük. Ehhez új tudományok bevonása (*szemantika, paleográfia*) és az eddigi lélektani vizsgálatok kibővítése (*beszéd, személyiség — szociálpszichológia*) szükséges.

3. Az olvasás tényezői különböző sorrendben kapcsolódhatnak egymáshoz (*alapformák*). A módszer tan megállapítja az alapformák arányát a tanulók olvasásában (*készségzint*), és keresi az arány megváltoztatásának módjait (*készségfejlesztés*).

KOZMA TAMÁS

Z. PIETRASINSKI: A HELYES GONDOLKODÁS PSZICHOLÓGIÁJA

Budapest. Gondolat. 1966. 271 old.

„Mindenki az emlékezetére panaszkodik, senki sem az értelmére” — idézi egy helyütt La Rochefoucauld aforizmáját a szerző. S művében valóban mindent elkövet, hogy a korszerű gondolkodáspszichológiai ismeretek révén az olvasók minél szélesebb rétegeit megkímélje az efféle gondolkodási hibáktól. A helyes gondolkodás pszichológiai vizsgálata mindenekelőtt az értelmi képességek vizsgálata. A képességek egyik meghatározás szerint az egyén hozzáértésének (teljesítményének) fokát jelentik, másik meghatározás a tevékenység sikeres végrehajtásának feltételeiként tárgyalja őket. Ez utóbbi túl tág, hiszen a készség, szokások, akarati vonások is beférnének e jelenségkörbe, holott azokat mégsem kezelik idetartozónak. Ezért javasolható lenne egy olyan meghatározás, amely szerint a képességek a tanulás könnyűségét és a felfogás gyorsaságát befolyásoló belső feltételek. A meghatározások zűrzavarában azért is nehéz tájékozódni, mert többnyire egymással is keverednek.

Tovább bonyolítja a problémát, hogy az értelmi képességek szervezen összefonódnak az intelligencia fogalmával. Ez is többféle-képpen értelmezett jelenség: az elvonatkoztatás képessége, a tanulás képessége (főként állati tanulás esetében), a gondolkodás megfelelő irányba terelésének képessége, az összefüggések észrevételének képessége, a célnak alárendelt racionális cselekvés képessége, a megszerzett tapasztalatok új problémákra alkalmazásának képessége stb. Így nem csodálkozhatunk azon a meghatározáson sem, amely szerint intelligencia az, amit az intelligencia tesztek mérnek.

Az intelligencia meghatározásának sokaságával szemben összetevőire vonatkozóan „csak” két ellentétes álláspont alakult ki. Az egyik szerint — amely eredetileg Thorndike nevéhez fűződött — egymástól független képességek összessége, a másik szerint — ez Spearman munkásságához kapcsolható — általános, egységes képesség, amely mellett speciális