

Adamikné Jászó Anna: *Az olvasás múltja és jelene* Budapest, 2006, Trezor Kiadó

Adamikné Jászó Annát, az ELTE professzorát szellemi életünkre figyelő nyelv és irodalom szakos tanáraink elsősorban szakkönyvek írójaként és szerkesztőjeként, a köz- és felsőoktatás szakmai fórumainak szervezőjeként ismerik, ez év nyarán pedig e fórumok egyik előadójaként találkozhattak vele az érintettek Kolozsváron. Az alábbiakban újabb könyvét ismertetem röviden, melynek témája, amint a cím is jelzi, az olvasás mibenlétének boncolgatása. Erre az egyszerűnek tűnő kérdésre – minden tanár tapasztalatból is tudja – nem szabad elhamarkodott választ adni.

A kötet hat egymásba épülő tömbből áll. A szerző először általános képet ad az olvasással összefüggő kérdésekről, vagyis körülhatárolja azt a nézőpontot, ahonnan tárgyát meghatározza. Az olvasástörténeti visszatekintés erre az alapozásra épül, majd a kötet talán legfontosabb alapelveinek, a *nyelvi tudatosság* és az olvasástanítás összekapcsolásának a tárgyalása következik. Ez teremti meg a *szövegértő olvasás* bemutatásának kontextusát, ami a szöveg és olvasó viszonyát tisztázza, s egyben előkészíti az *érvelő olvasás* jellemzőinek az elemzését, ami lényegében nem más, mint az olvasó és olvasó közti viszony bevonása a kérdéskör tárgyalásába. Címe – *Retorikai gondolkodás és szövegértő olvasás* – külön is jelzi az alapozó-kiegészítő-integráló elvnek a kötet egészét átható jelenlétét. Ugyanígy szerveződik a kötet utolsó nagy fejezete is, mely az érvelő olvasás kérdéskörének és az olvasó–olvasó viszonyának vizsgálatát a *reader response* tüzetes leírásával teszi konkrétabbá. Ezeket a terjedelmükben is kiegyensúlyozottan tárgyalt kérdéseket az *olvasási modellek* bemutatása követi, ez a rész azonban nem külön fejezetnek, hanem inkább összegzésnek tekinthető. Végül a témakörét szervesen kibontó-összegző szerző *Epilógussal* búcsúzik olvasójától. A felhasznált irodalom jegyzékét névmutató és tárgymutató követi. A vaskos kötetet az 1989 utáni olvasástanítási programok rövid leírása zárja.

Az *Általános kérdések, alapelvek* című fejezet (13–57) alcíme Márai Sándor egyik mondata: *Csak az ember olvas*. Mottója is tőle származik: *Nem fontos, hogy sok író legyen egy közösségben, de fontos, hogy sok olvasó legyen*. Ennek a bevezetésnek a szemiotikai megközelítés az alapjellemezője, melynek az a premisszája, hogy az olvasás jelrendszerek értelmezése (15). Mivel az ember már az írásbeliség kialakulása előtt is értelmezte a természetes jeleket, és ő maga is használt-alkotott érzékelhető és az értelemhez szóló (mesterséges) konfigurációkat, kijelenthető, hogy *az olvasás megelőzte az írást* (ez az általános megállapítás a kötetben akkor kap sajátos jelentőséget, amikor az iskolai olvasástanítás

módszertani lehetőségeit vizsgálva a szerző az *írásstanulást* előkészítő beszélgetés és a *hangoztatás* fontosságát emeli ki). E tág perspektívájú alapozást már az első fejezetben az emberi nyelvre és az írásra szűkíti a szerző, majd a magyar nyelvről és írásról is elmondja ebben a történeti-tipológiai kontextusban az általános tudnivalókat, külön kitérve a hangos és a néma olvasás jellemzőire, az iskolai olvasástanítás módszereire. Ennek a dióhéjban összefoglalt problémakörnek egy-egy szeletét a következő fejezetek teszik konkrétabbá.

Elsőként az olvasástörténet rajzával-folyamatával (58–143) ismerkedhetünk meg, melynek bevezető része – a szerző alapkoncepciójának megfelelően – a *beszéd- és értelemgyakorlatok* történetét mutatja be a külföldi és a magyar szakirodalom tükrében. Ezt követi az olvasástanítási módszerek történetének felvázolása, a *hang, a hangoztatás primátusának* (77 és kk.) a kiemelésével. A tanításnak megfelelő olvasmányok kiválasztási szempontjait – a szemiotikai elv szellemében – az ábécéskönyvek illusztrációinak a tárgyalása egészíti ki, szintén történeti perspektívában és az érzékterületek szerinti lebontásban. Így tudatosulhat az olvasóban ismét, hogy a *szemléltetés* fogalma tágabb annál, amit maga a szó etimológiája sugall, mivel nemcsak a látási, hanem a hallást, a tapintást, az ízlelést és a szaglást is igénybe vevő illusztrálást is magába foglalja (ez ugyan közismert dolog, megemlézése azonban azért indokolt, mert az írás-olvasás tanítással együtt stilisztikai-esztétikai vetülete is van, vagyis végigkíséri a megismerésnek ezt a vonulatát az empiria elemi tudatosításától az elméleti-filozófiai gondolkodásig).

A kötet következő fejezetében (145–261) Adamikné Jászó Anna az olvasástanítás elvi-elméleti és gyakorlati kérdéseinek a tárgyalását a *nyelvi tudatosság* mibenlétének aprólékos és árnyalt elemzésével kapcsolja össze. A nyelvi tudatosság és ennek kialakítása nem tévesztendő össze a tanuló grammatikai tudásával, sem a nyelvtanítással. A korábban kiemelt *hangoztatás* fontossága kapcsán itt arra kell a figyelmet összpontosítani, hogy bár a nyelvi szintek közül e tekintetben a *fonématudatot* tartja a szakirodalom a legfontosabbnak, sőt egyedülállónak, a probléma ilyen absztrahálása mégsem fogadható el, mert pragmatikusabb, azaz célszerűbb (a szó szemiotikai, filozófiai, pszicholingvisztikai értelmében egyaránt) a *nyelv működő egységét* szem előtt tartani, s a nyelvi szintekre való tagolást a tanuló világismeretével összekapcsolni. A szerző e szempont *grammatikai* részét így fejtí ki: „Az újabb olvasáspszichológiai szakirodalom a fonématudatra összpontosít, leszűkíti a nyelvi tudatosság jóval tágabb körét. Én visszatérek az eredeti szemlélethez, mert úgy vélem, hogy a nyelvi tudatosság fejlettségének mindegyik területe szükséges az olvasás megtanulásához” (145). A „nyelvi tudatosság” terminussal a XX. század hetvenes éveiben nevezték el azt az ösztönös emberi képességet, amellyel a beszéd *formai*

oldalát érzékeljük, és ezt elkülönítjük – amennyire lehetséges – a beszéd jelentésvilágától. Az említett terminussal jelölt fogalom megértéséhez a szerző a *nyelvi ösztön* és a *metakogníció* fogalmát elemzi, ezzel készíti elő magának a nyelvi tudatosság fogalmának a körülhatárolását (146–154). A jelenség általam pragmatikainak nevezett vetületét Adamikné Jászó Anna a beszédészleléssel, beszédmegértéssel foglalkozó vizsgálódások bemutatásával fejti ki pszicholingvisztikai alapozással és grammatikai nézőpontból, – s ezzel az oktató nyelvész a szakszerűség kritériumát érvényesíti – majd a nyelvi tudatossággal kapcsolatos olvasáskutatás történetét tekinti át (ez utóbbihoz lásd 168–192). A fejezeten belüli többrétű, de általános megalapozást a gyermek nyelvének fejlődésrajza követi, majd a nyelvi tudatosság kibontakozásának és az anyanyelv elsajátításának egymásra hatása kerül a figyelem fókuszába, ez is szakirodalmi körültekintéssel (193–220). Ez a mélyítő-konkretizáló perspektíva vezet az olvasás-írás tanítás nyelvi tudatosságra építő módszerének aprólékos bemutatásához (221–249), az olvasástanítás modelljének leírásához és a tárgyalt kérdés rövid, fejezetvégi összegzéséhez (249–261).

Ennek a fejezetnek az anyaga egyfajta technikai-információs bázisa a *Szövegértő olvasás* című kötetegységnek (263–338), melynek alapviszonyát a szerző a szöveginformációk dekódolásának és az olvasó tudásrendszerének a kapcsolatában határozza meg, így egészítve ki a korábbi grammatika-elvű megközelítést. A szövegszintek számbavételét a szavakkal kezdi, innen jut el a mondaton át a bekezdésig, és az ezekből szerveződő szövegegységig, majd az olvasás fokozatait mutatja be, a strukturális szempontot követve. Így különíti el egymástól a szó szerinti, az értelmező, a kritikai és a kreatív olvasás típusait. Külön alfejezetben vizsgálja a *kérdés* típusait, motivációit, jelentőségét (321–323), ami egyebek mellett azért indokolt, mert a kérdező-magatartás az intellektuális alapja a nyelvi tudatosságnak, a nyelvi szintek elkülönítési képességének, akár „alulról”, akár „felülről” induljunk is el a szövegtagolásban, s ami egyben a világra és a nyelvre vonatkozó tudás megnyilatkozása is. A fejezetet – a rövid és tömör összegzés előtt – a szövegtípusok elhatárolása zárja, melyben a szerző – elsősorban didaktikai megfontolásból – mindössze két szövegtípust: az ismeretközlő és a szépirodalmi műveket különíti el egymástól (323–337).

A szövegértő olvasás bemutatását *logikusan és tárgyyszerűen* követi a kérdéstömbnek a retorikai gondolkodással való összekapcsolása (339–454). Ha ezt a fejezetet a XX. század harmadik negyedének kérdéskezelése szempontjából minősíti valaki, akkor talán kifogásokat emelhet ellene. Erre azonban legalább három érveléssel lehet válaszolni. Az egyik közvetlenül történeti, és abban áll, hogy ennek a kötetnek az anyaga és szemlélete a XX. század utolsó

negyedének paradigmaváltó szellemében formálódott. A másik érv a vonatkozó tudománytörténet teoretikus átgondolásán alapszik, és röviden így foglalható össze: a) a megújult retorikaelmélet az emberi kommunikáció antik gyökerű teóriája; b) a XX. század utolsó harmadában a magyar szakirodalomban is megfogalmazódott az a gondolat, hogy a retorika újjászületése nem egyébnek, mint közéleti szükségességének a jelzője; c) ma a retorika a stilsztika rokontudománya, történetileg pedig olyan alapstúdium, amelynek egykor a stilsztika is része volt. A harmadik érv az olvasással mint alapvető kommunikációs cselekvéssel kapcsolatos, és abban áll, hogy a retorikailag szerkesztett szöveget a retorika szabályainak ismeretében lehet eredményesen olvasni.

Adamikné Jászó Anna tagoltan és a *régi-új* retorika irodalmának átgondolása nyomán fogalmazza meg a retorika tárgyát és feladatait (a szakirodalmi előzmények között itt legalább Adamik Tamás, A. Jászó Anna és Aczél Petra 2004-ben megjelent *Retorika* című, 705 oldalas könyvét kell megemlíteni). Arisztotelész tárgyalásmódját követi, illetve ezt a hagyományt teljesíti ki, amikor a retorikai érvelés sajátosságait a logika racionálisabb érvelésmódjával állítja párhuzamba. Külön érdeme, hogy az *érvelési hibákra* is felhívja a figyelmet, majd ízelítőt ad a retorikai szövegelemzésből, ezzel zárva be a retorikát a szövegértő olvasással összekapcsoló kört.

A kötet utolsó nagy témaköre a *reader response* problematikája (455–530), amelynek tárgyalása során a szerző az olvasói értelmezés kényes kérdéseit sem hallgatja el. A reader response hermeneutikai szemlélete az olvasó szerepét domborítja ki, esetenként pedig eltúlozza. Elkerülhetetlen tehát a *szemantikai relativizmus*ról, a reader response nyelvtudományi háttéréről való beszéd. A szerző azonban úgy közelíti meg ezt a koncepciót, hogy lefaragja szélsőségeit, és – a kötet tárgyának megfelelően – az olvasásra összpontosítja a figyelmet. Így nemcsak az „olvasó”, hanem partnere: az „író” is része lesz a konfigurációnak, vagyis e két pólus tranzakciójára tevődik a súlypont. A reader response elmélete ebben az értelemben kapcsolható össze a retorikával, amely – az arisztotelészi hagyomány szerint – a hallgatóság szerepét állítja a beszédformálás középpontjába. A kérdés történeti és elméleti kontextusának bemutatása után a szerző ez esetben is a tanításban való alkalmazhatóság kérdésére keres és ad elfogadható választ.

Könyve *Epilógus*ában Adamikné Jászó Anna úgy összegzi tárgyát, hogy közben pedagógusi és tudományelméleti alapelveiről is képet kaphatunk: a kötet „témái különbözőknek tűnhetnek fel, de mégis szoros közöttük a kapcsolat. Az olvasás szemiotikai megközelítése az alap, hiszen mindenütt jelek megfejtéséhez kell folyamodnunk, akár a természetes, akár a mesterséges jeleket tekintjük, ez utóbbiak között az írást, melyet olvasunk, s melynek

olvasását megtaníttuk a kisgyerekeknek. A tanítás – bármiféle tanítás – pedig akkor eredményes, ha tekintetbe veszi a kiegyensúlyozottság és az integráció alapelvét, a gondolkodást vezérlő analógiát, s azt a rejtélyes, ám nagyon fontos tényezőt, amelyet motivációnak neveznek. A jó olvasástanítás érdekében ismerünk kell az olvasástörténetet, a gyermek nyelvi tudatosságának fejlődését, a szövegértő olvasás grammatikai, pragmatikai, valamint retorikai feltételeit, s tekintettel kell lennünk az író társának, az olvasónak a válaszára” (555).

Befejezőként ehhez egyetlen megjegyzést fűzhetünk: a fogalmi gondolkodásnak a kérdéskutatás történetével való összekapcsolása csak azokat zavarhatja, akik egy szakkönyvtől kész recepteket várnak el. Adamikné Jászó Anna ennél az egyszerűsítő elvárásnál fontosabbnak tartja a tárgyalt jelenségek több szempontú bemutatását, beleértve a tudománytörténet múltját és jelenét is, és közben a saját kutatásainak és tanári tapasztalatainak a tanulságait is megfogalmazza, ezzel hitelesítve leginkább mindazt, amit a különféle kérdéskezelések rekonstrukciója során fontosnak tart elmondani.

Dr. Máthé Dénes