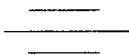


A módszer eredményes alkalmazásához ismernünk kell a hatékony motiválás sémáját, amely igen egyszerű. Meg kell állapítani, hogy a gyermekben mi okozza a károsító feszültségeket, mi a kielégítetlen szükséglete, mi az, ami lelkiileg túlterhelő, elviselhetetlenül sok a számára. Ezek feloldására kell összpontosítani és megtalálni a megfelelő „orvosságot”.

A leírt módszer tulajdonképpen az ún. optimális diszkrepancia alkalmazása az oktatási folyamatban. Ez azt jelenti, hogy úgy mutatjuk be a tananyagot, hogy megfelelő eltérés legyen aközött, amit a gyermek vár, s ami valójában bekövetkezik. Nagyon fontos a kettő eltérésének a mértéke. Ha túl nagy a különbség, a gyermek megijed a feladattól, ha túl kicsi, nem motivál eléggé. A lényeg az, hogy a gyermek aktívan vegyen részt az új ismeretek megszerzésének és alkalmazásának folyamatában. Ez magába foglalja az erőfeszítésre serkentést éppen úgy, mint a legkisebb erőfeszítés lehetőségének a felhasználását. A programozás új eszközt ad a tanuló kezébe a tananyag elsajátításához, illetve egyszerűbb és könnyebb tanulhatóságot a tankönyvből való „magolás” helyett.

A szerkesztő megjegyzése:

A szerző által leírt módszer hasznos az érdektelenség leküzdésére, de olyan iskolában, ahol az eszközök ezt lehetővé teszik, ajánljuk az Internetről letölthető, ingyenes programok használatát. Ezek esztétikusabb, kényelmesebb felhasználói felülettel rendelkeznek. Az adatbázisok (kérdések és helyes válaszok) összeállítására ekkor is lehet a tanulókkal közös feladat.



DR. H. TÓTH ISTVÁN  
egyetemi vendégoktató  
Lomonosov Egyetem  
Moszkva

## Az olvasni tudás fejlesztéséhez\*

Aki olvas, az írott, illetőleg nyomtatott szöveget (képletet, kottát stb.) néz és ért meg (vagy próbál megérteni) a jelek: betűk, írásjelek (a képletet alkotó elemek, kottajelek stb.) ismeretében, amikor sorról sorra, szócsopotról szócsopotrora halad a tekintetével (esetleg az ujjai[i] segítségével is), mivel megvan az a képessége, hogy ezt a tevékenységet végezze.

A sorról sorra, szócsopotról szócsopotrora haladás tudását a bevezető szakasz idején (az 1–2. osztályban) alakítjuk ki, hogy ezzel is biztonságot érezzen a gyermekolvasó, amikor az olvasás segítségével iparkodik információ(k)hoz jutni. Ebben, az olvasást is előkészítő időszakban növendékeink

- alkotókedvét,
- kitartását éppúgy gondozzuk, mint a
- kudarcűrését,

hiszen számukra a tanulás az *olvasni tudás* érvényesítésével most kezdődik, és folytatódik a kezdő szakaszban (a 3–4. osztályban), halad tovább az alapozó szakaszban (az 5–6. osztályban), hogy megerősítést kapjon a fejlesztő szakaszban (a 7–8. osztályban), majd kiteljesedhessen az általános műveltséget megszilárdító szakaszban (a 9–10. osztály), továbbá az általános műveltséget elmélyítő szakaszban (a 11–12. osztály).

A tanuló *önművelő folyamatában* elsőrendű szerepet kell kapnia az olvasni tudás megalapozásának, megtanításának. A gyermek szocializációjában kitüntetett feltétel az olvasni tudás, mivel ettől függ az olvasmány-, illetőleg szövegmegértő és önálló ismeretszerző képessége. Természetesen nem hagyható figyelmen kívül, hogy a tanuló teljesítménye nemcsak a képességeitől, hanem a motivációjától is függ (H. TÓTH, 1994).

Az 1. osztálytól a 8. osztály befejezéséig sokféleképpen éli meg egy-egy gyermek az olvasni tudás kialakítását. Ebben az játszik döntő szerepet, hogy az iskola az olvasási képesség fejlesztését messze a legelső helyre állítja, mivel éppen az *olvasásra alapozott az emberiség kultúrája*. Ugyanakkor az olvasni tudás még nem biztosítéka annak, hogy az emberek az olvasást mint ismeretszerzési lehetőséget fel is használják kulturálódásuk eszközeül. Ezért sem győzzük hangsúlyozni elégszer, hogy az olvasás képességét tudatosan, szüntelenül, sokféleképpen kell fejlesztenünk az iskoláztatás valamennyi fokán.

Mind az olvasáskutatóknak, mind a pedagógusoknak abból a tényből szükséges kiindulniuk, hogy az *olvasási képesség rész-készségek halmaza*. Az olvasási rész-készségek fejlesztésében a gyermek saját fejlődési ütemét, teherbíró és felfogóképességét, továbbá az úgynevezett „idő” tényezőt kell figyelembe vennünk az első évfolyamtól kezdődően. Az „idő” tényező alkotóelemeit képezik:

- a) az olvasástechnika kialakulásának, fejlődésének szakaszai, valamint
- b) a szövegekbe foglalt információk feldolgozásának, birtokba vevésének, vagyis megértésének az üteme.

Mindehhez világosan kell látnunk az olvasási képességet alkotó fokozatok rangsorát az olvasni tudás megalapozása, megtanítása érdekében.

Az első fok az *olvasás technikája*, ennek elsajátítása az alapozó időszak (az 1–2. év) oktatómunkájában a leghangsúlyosabb anyanyelv-pedagógiai feladat, a kialakított tudásszint kondicionálása, továbbfejlesztése pedig az iskoláztatás valamennyi szakaszának feladata.

A második fok a *megértő olvasás*, ez az jelenti, hogy az olvasó

- a) érti a szöveg
  - jelentését,
  - összefüggéseit;
- b) különbséget tud tenni a lényeges és a lényegtelen információk között;
- c) következtetésekre képes.

A harmadik fok a *bíráló-elemző olvasás*, amely fokozat abban segíti az olvasót, vagyis a befogadót, hogy a tanulmányozott szöveg

- a) hibáit,
- b) ellentmondásait,
- c) hiányosságait felismerhesse.

A negyedik fok a *problémamegoldó olvasás*, amelynek szintjén a befogadó, vagyis az alkotó olvasó

- a) kijavítja a felfedezett hibát,
- b) feloldja a felismert ellentmondást,
- c) megszünteti a feltárt hiányosságokat,
- d) elősegíti egy jobb minőségű információ létrehozását (LÉNÁRD, 1982).

Abból a feltételezésből kiindulva hogy 10–11 éves korukra a gyermekek elsajátították az olvasás technikáját, az olvasás erőnléti állapotának fejlesztését és fokozását tűzhetjük ki célul. Az olvasástanítás nem csak technikai kérdés. Tartalmi részének tekintendő az olvasás szokássá válása, az, hogy nem múlik el egyetlen nap sem olvasás, könyv, információfeldolgozás és önművelés nélkül. Feltétlenül szükséges annak a belátása és belátatása, hogy a tanórákon kívül is minél többet olvassanak a diákok, majd ezeknek az információknak, adatoknak a befogadásáról változatos megoldásokban adjanak számot

- a) a szöveg megértésének bizonyításával,
- b) a szöveg bíráló-elemző olvasásával,
- c) a felmerült problémákat megoldó olvasással,
- d) a (szép)irodalmi szöveg pontos, kifejező, átélt, hangulatteremtő tolmácsolásával.

Mivel a legkülönbözőbb környezeti hatások érik tanítványainkat, a legkülönbözőbb szövegekkel, információkkal találkozunk. Ezért

- a) az irodalmi kódrendszer sajátosságaival rendelkező alkotások,
- b) a tudományos-ismeretterjesztő szakszövegek,
- c) a publicisztikai szintű írásművek,
- d) a reklámszövegek,
- e) a propagandairatok stb. is bekerül(het)nek az érdeklődésük körébe, tehát nem csak az esztétikai értékekkel bíró alkotásokat olvassák el.

Időről időre felvetődik annak az igénye, hogy tekintsük át (kutatók és pedagógusok) az olvasásgyakorlási módokat, azok változatait. Így fel is frissíthetjük az eszköztárunkat, továbbá új szempontokat vehetünk figyelembe az alapozó és a fejlesztő munkánkhoz.

### *Az egyéni olvasás*

1. A hangos, egyéni olvasás esetében a felszólított tanuló addig olvas, amíg meg nem állítjuk. Minden esetben előzetesen adjunk konkrét szempont(ka)t! Ez(ek) lehet(nek) technikai vonatkozású(ak), természetesen a felszólított diákunkhoz szabott(ak). Célszerű meggyőződnünk az olvasatás végén arról, hogy mit és mennyit értett meg a gyermek az általa hangosan felolvasottakból, tudniillik a normakövető olvasástechnika mögött nincs mindig megfelelő színvonalú szövegmegértés. Ezt az olvasásgyakorlási módot a tantárgy minden tagja alkalmazza a saját szakterületének eredményesebb oktatása érdekében is!

2. A *hibajelölt olvasás* nemcsak a felszólított tanulótól, hanem a társaitól is nagy figyelmet követel, ugyanis a hangosan olvasó betű-, szótag-, szótévesztését diszkrét, de egyértelmű kopogással kell jelezniük. A káosz elkerülése érdekében többféleképpen is megoldhatjuk ezt a gyakorlási módot, például

- a) egy-két tanulóknak kell hangosan jeleznie a felolvasó társuk normasértését
- b) a többiek esetleg aláhúzással, bekarikázással stb. rögzítik az előfordult tévesztést, majd néhányuknak be kell számolniuk az észrevételeikről. Ezáltal többektől szerezhet a felolvasó gyermek érdemi jelzést.

3. Az *összefüggő olvasás* gyakoroltatásához rövidebb szövegműveket adjunk egy-egy tanulóknak. Olvasáspedagógiai szempontból feltétlenül tartsuk szem előtt a következetességet és a fokozatosságot, vagyis mindenképpen legyen lehetőségük a növendékeknek felkészülniük erre a feladatra. Ennek a gyakorlási módnak változata

4. a *bemutató mintaolvasás*, amikor a kijelölt tanuló(k) megfelelő előkészítés után olvassák fel, mutatják be az új szemelvényt, esetleg annak részleteit. Ezzel a megoldással a Kazinczyról elnevezett szép kiejtési verseny szempontjait is érvényesíthetjük, miközben magát a nemes hagyományt is népszerűsíthetjük.

5. Hasznos gyakorlat a *szövegelemek olvasása*, amikor a tanulók meghatározott

- a) szavakat,
- b) kifejezéseket,
- c) mondatokat olvasnak fel. Ezek a szövegelemek mind a műelemzési gyakorlatok részét, mind a nyelvtani ismeretek permanens ismétlését is szolgálhatják. Ezt az olvasásgyakorlási módot egyszerűen az olvasástechnika fejlesztéséül is választhatjuk.

6. Lényegében ezt a megoldást alkalmazzuk a *tökéletesítő/javító olvasás* esetében, amikor addig, vagyis annyiszor olvastatjuk a tanulóval a kijelölt szövegrészt, amíg a felolvasás nem lesz hibátlan. Metodikai és lélektani szempontból egyaránt rövid szakaszokat, vagyis egy-két bekezdést, strófát jelölünk ki ebben az esetben. Egyébiránt olvasásversenyre is alkalmazható ez a megoldás.

7. A *láncolvasás* alkalmazásakor egy-két, esetleg három mondatnyi szövegrészletet olvastatunk a növendékekkel. Feltétlenül adjunk olvasásfejlesztő szempontokat, pl. hibázás nélküliség, a magán- és mássalhangzók időtartamának érzékeltetése, tempó-/íramtartás stb.

8. Az *újságotolvasás* a tananyag kiegészítését éppúgy szolgálhatja, mint a tanulók olvasásmotiváltságát. Biztassuk őket informatív szövegrészek felkutatására, ezeknek hibátlan felolvasására. Ha van rá módunk, akkor az életkoruknak megfelelő, úgynevezett gyermeklapokból, mindenekelőtt a „Kincskereső”-ből választassunk szemelvényeket.

9. A *szokatlan betűtípusok olvasása* azért is kíván jelenlétet az olvasásfejlesztés folyamatában, mert hatalmas mennyiségű, a tankönyvekben megszokottól eltérő tipográfiai megoldásokkal szembesülnek napról napra a gyermekek. Előfordul, hogy a szokatlan arculatú betűk, betűkapcsolatok megzavarják az olvasás folyamatosságát, azért is indokolt

- a) lexikonok,
- b) egy- és/vagy kétnyelvű szótárak,
- c) hirdetések
- d) reklámok,
- e) szórólapok stb. rendszeres segítségül hívása az olvasástanítás nem könnyű folyamatában. Egyébként ezzel az olvasásfejlesztő megoldással más szaktárgyakat tanítók is rendszeresen élhetnek.

10. Az *illusztráló olvasás* átmenet lehet a gyakorlás és az ellenőrzés különböző fajtái között. Arról van szó, hogy az elemzést irányító kérdésekre vagy a műben fellelt gondolatok igazolására olvassák fel a diákok a vonatkozó részleteket, így a szereplők szavait, a lírai hős gondolatait, az elbeszélő nézőpontját igazoló megállapításokat stb., továbbá a mű stilisztikai apparátusát bemutató példákat. Előfordul, hogy ezt az olvasásfejlesztő lehetőséget alkalmazzuk a dialógusok megszólaltatására is, mintegy kifejezésre juttatva a szereplők érzés- és hangulatvilágát.

11. A készségi szint felmérésével az *ellenőrző olvasással* élhetünk. Ebben az esetben határozottan, világosan értelmeznünk és értelmeztetnünk kell az ellenőrzésül választott/adott szempontokat, hogy egyetlen pillanatig se legyen kétségek között a felolvasó diák. Feltétlenül tartuk be az egyes tanulókra tekintettel levő, ugyanakkor az adott osztályra is vonatkozó követelményeket!

### *A társas olvasás*

1. Talán még az ötödik osztályban szokás alkalmazni erőteljesebben az *együttolvasást a pedagógussal*, azután az életkori jellemzők miatt különösen kérdésessé válhat a hasznossága. Erősen motivált megoldásnak tekinthetjük ezt a gyakorlási módot, mivel a rögzült hibákkal küzdő, ezért nehezen alakítható növendékek esetében tűnik hasznosnak. Az tény, hogy a mintakövetéses, a jelkombinációk felismerését gyakori tévesztésekkel végző tanulókat segítheti a biztonságosabb olvasásban.

2. A *páros olvasás* ismert, kedvelt készségfejlesztő megoldás. Olvashat párban azonos vagy éppen különböző fejlettségi szintű diák is. Vannak, akik úgy variálják ezt a tevékenységi formát, hogy a gyakorlásra felszólított gyermek más-más tanulóval olvas együtt.

3. A *karban olvasást*, vagyis amikor az egész osztály olvas, megadott ritmusban, inkább az alacsonyabb évfolyamokon alkalmazzák gyakrabban a pedagógusok, az alapozó és fejlesztő szakaszban többnyire a csoportonkénti olvasást helyezik előtérbe, a szükségletek figyelembevételével.

4. A *visszhang olvasás* nemcsak a szöveghű olvasást képes segíteni, hanem a helyes intonációra is tekintettel lévő olvasást. A módszert úgy valósítjuk meg, hogy az egyik olvasó fél (tanuló/csoport) felolvasását azonnal megismétli, mintegy visszhangozza a másik fél (tanuló/csoport). Ez a fajta visszhangozás hosszabb szavanként, testesebb kifejezéseként vagy mondatonként történhet. Felhasználhatjuk a most bemutatott tevékenységet a hangerő-változtató olvasás gyakorlására is.

5. A *felelgető olvasást* változtató olvasásnak is nevezzük, amikor két tanuló (esetleg két padosor) egymást váltva olvassa a kijelölt szöveget vagy bekezdést, esetleg mondatot.

- a) Ennek a módszernek az egyik változata az *ismétlő-felelgető*, amikor az egyik tanuló két mondatot olvas, majd a társa megismétli az utoljára elhangzottat, és egy új mondatot olvas hozzá.
- b) Alkalmazzák a *javító-felelgető* változatát is, amikor a hibásan olvasott mondatot – kijavítva, természetesen – a másik tanuló felolvassa.

6. Népszerű a gyermekek körében a *csillagolvasás*. Ez a megoldás a felelgető és a staféta olvasás ötvözete. A felolvasással megbízott gyermek egy-egy mondat után felszólít valakit a tanulócsoporthoz, majd egy-egy mondat elhangzása után ismét ő olvas, és újra szólít valakit. Ezáltal minden második mondatot a pedagógus által kijelölt diák olvassa fel.

7. Kedvelt a *duzzasztó és apasztó olvasás*. A felolvasást egy tanuló indítja, majd minden újabb mondatnál – meghatározott rend szerint – új gyermek kapcsolódik be az olvasásba, amíg végül az egész osztály karban olvas, így valósul meg a duzzasztó olvasás. Az apasztó olvasás ennek az ellenkezője. Tapasztaltunk olyan megoldást is, amikor párosával léptek be, illetőleg ki a diákok.

8. A *ragályos olvasás* a duzzasztó olvasás speciális formájának is tekinthető, ugyanis az újabb a felolvasásba bekapcsolódók nem az ülésrend vagy a névsor alapján olvasnak majd, hanem a padok között járó pedagógus érintésére. Újabb érintésre abbahagyják a felolvasást. Jelentős azok száma, akik úgy látták, hogy ez a megoldás fokozta az olvasási kedvet és a figyelmet is.

9. Az úgynevezett *csalioolvasást*, amely egyébiránt követési gyakorlat, páros olvasásnak is tekinthetjük. A pedagógus felolvasás közben szándékosan eltorzít, illetőleg pontatlanul ejt ki szavakat, kifejezéseket, magasabb évfolyamokon vét a hangsúly, a hanglejtés stb. alkalmazásában, vagyis tévesztve hangosítja a szövegelemeket, esetenként rövidebb szövegműveket. A felszólított tanulónak vagy azonnal hangosan jeleznie kell a hibát/hibákat, vagy megjelöli az(oka)t az adott helyen, s a csalioolvasás befejezésekor ismerteti az általa tapasztalt, a pedagógus felolvasásában elkövetett tévesztéseket. Ezzel a megoldással osztálykeretben is élhetünk, így az egész tanulócsoporthoz figyelmét, olvasási készségét is kondicionáljuk. Vannak, akik a csalioolvasást versenyre is felhasználják, vagyis ki lett több hibát az elhangzó olvasásban.

10. A *dramatizáló olvasás*nak sok változata ismert. A szereplőket, az elbeszélőt egyének, párok, csoportok képviselhetik vagy a helyükön, vagy az alkalmilag teremtett színpadon. Mielőtt erre a tevékenységre sor kerülne, előzetesen hívjuk fel a tanulók figyelmét a konkrét követelményekre és a kitartó gyakorlásra.

### *Tempó-, ritmus- és dinamikai gyakorlatfajták*

1. Az ötödik osztályban is megtörténhet, hogy kénytelen alkalmazni a pedagógus a *szótárgoló olvasást*. Élünk vele, ha ez az eljárás segíti egy-egy tanulónál a biztonságosabb techni-

kai szint elérését! Különösen a hosszabb szavak, a nehezen olvasható kifejezések, a szokatlan tipográfia, a nehézkes szerkezetű szövegű esetében vagy egyszerűen a megtapasztalt szótagolási bizonytalanság alkalmával hasznosnak bizonyulhat a szótagoló olvasás.

2. A *lassított olvasás* a hadarva, felületesen olvasó gyermekeket a tempó mesterséges csökkentések késztetjük pontos, helyes tempójú (iramú) felolvasásra. A megfelelő tempót a pedagógusnak kell jeleznie.

3. A *gyorsított olvasás* az előző ellentéte, amikor éppen az olvasástempó fokozására szükséges késztetnünk a növendéket. A helyes iramot itt is a pedagógusnak kell diktálnia.

4. Az *időre való olvasás* mind a tempófokozás, mind a tempócsökkentés sikeres eljárása lehet. Az a lényege, hogy meghatározott terjedelmű szöveget adott idő alatt kell pontosan, szövegtorzítás nélkül felolvasniuk a tanulóknak. Ezt a készségfejlesztő megoldást feltétlenül össze kell kapcsolnunk a szövegértés ellenőrzésével!

5. A *szüntelen olvasást* egyes szakmunkákban „nonstop” olvasásnak is nevezik, de megtalálhatjuk „elromlott lemezjátszó”-ként ismertetve is. Ez, az ugyancsak az olvasástechnikát fejlesztő eljárás a szövegek megfelelő felolvasását segíti úgy, hogy az összefüggő szövegegyeségeket sokszor, megállás nélkül kell felolvasniuk a gyermekeknek. A gyakorlat előtt feltétlenül ki kell jelölnünk

- a) a levegővételi helyeket,
- b) a szünettartás,
- c) a hangsúly-, illetőleg a hanglejtésváltás helyeit.

A hibás légzéstechnika javítására is alkalmas ez a fajta felolvasási mód.

6. A *halk olvasás* alkalmával a diákoknak a szokás hangerősségnél halkabban kell olvasniuk, de nem suttogva. Megoldhatjuk úgy is ezt a gyakorlatot, hogy vagy a pedagógus, vagy – néhány tanuló olvas a megszokott hangerővel, az osztály pedig csökkentett dinamikával. Az a tapasztalatom, hogy egyszerűbb szerkesztésű, először látott, előzetesen nem gyakorolt szövegművek olvasásakor igen hasznos ez a megoldás. Költemények ilyenképpen történő olvasatása azért is eredményes, mert a halk olvasás kevésbé torz, ezáltal kifejezőbb hanglejtésű lehet, mint az erősebb dinamikájú felolvasás.

7. A *suttogó* (vagy szájmozgásos) *olvasás* alkalmával a gyermekek a hangszalagjaik rezgetése nélkül olvasnak. A szájmozgásos változatnál nem adnak ki hangot, csupán artikulálnak. Ezzel a megoldással a mind rendszeresebbé váló néma olvasást készíthetjük elő, ugyanis a diákokat rákényszeríti arra, hogy minden betűt olvassanak el ebben az esetben, hogy hibátlanul artikuláljanak.

8. Bizonyos helyzetekben kedvelt a *rádiózó olvasás*, amikor a folyamatosan felolvasó tanuló a pedagógus (előre megbeszélte) jelzésére egy fokozattal halkabban olvas, újabbra még halkabban, vagy éppen, ha az erősítés az olvasáspedagógiai cél, akkor hangosabban, illetőleg az újabb jelzés nyomán még hangosabban kell olvasnia.

9. Az úgynevezett *süket olvasás* idején a kijelölt növendékeknek befogott füllel kell felolvasniuk a gyakorlásra választott szemelvényrészletet. Ez az eljárás a halkán olvasó diákokat segítheti a bátrabb olvasásban.

### *A válogató olvasás*

Ezek alkalmazhatósága nagymértékben függ a tanulócsoporthoz tartozó tudásától.

1. Az *értelmező válogatás* nemcsak a szövegben való jártasságot, ezáltal az értelmi erőt, hanem a felolvasás technikáját is fejleszti. Úgynevezett hívójelül képet, képsorozatot, rajzot, kulcsszót, figyelemkeltő kifejezést adhatunk az ilyen és hasonló feladatokhoz: „Jelöljétek be az olvasmánynak azt a részét, majd olvassátok is fel, amelyikre ráismertetek a hívójel

segítségével!" A „János vitéz”, a „Toldi” és a „Lúdas Matyi” gazdag illusztrációsorozatokkal jelent meg az elmúlt időszakban, ezeket a képeket feltétlenül érdemes hasznosítanunk az értelmző válogatás fejlesztéséhez.

2. A *lényegkereső válogatás* átmenetet jelent az önálló szövegfeldolgozáshoz, illetőleg szövegelemzéshez. Kezdetben bekezdésekként, majd nagyobb egységekként emeltetjük ki a növedékekkel az adott részlet legfontosabb gondolatát, illetőleg tételmondatát.

3. Az *esztétikai válogatás* is hasznos, mert sokat sejtet a tanulók ízlés- és érzelmvilágáról. A gyermekeknek a nekik legjobban tetsző (vagy éppen nem tetsző) szavakat, kifejezéseket, mondatokat, esetleg bekezdést kell kiemelniük hangos olvasással. Miután ez megtörtént, indokolják is meg a választásuk okát! Legyünk tapintatosak, sőt intsük megértésre az osztálytársakat, hiszen tisztelnünk kell mások véleményét, megnyilatkozását is!

4. A *jellemzés vagy leírás válogatása* egyéni, csoport-, illetőleg osztálymunkával is történhet. Ilyenkor a tanulóknak az általuk előzetesen kiválogatott jellemzés- és/vagy leírás-közlésformákat kell felolvasniuk. Ennek az olvasási módnak a rejtvényjellege is kedvelt, amikor is az osztálytársaknak fel kell ismerniük, hogy ki(k)ről, mi(k)ről is van szó.

5. A *vázlatkészítést segítő* válogató olvasás természetesen egyéni feladat, amelynek a megoldásai jótékony vitát válthatnak ki. Ebben az esetben a felolvasásnak nemcsak a technikai oldalát, hanem a kiválasztott információ tartalmasságát, helyességét is értékeljük.

Általános érvényű igazság az, hogy eredményesen olvasni *eszközértékű olvasástudással* lehet. Az olvasástudás komponenseit, vagyis az olvasmánymegértést és az olvasási szokást töretlen ívű pedagógiai folyamatként értelmezem. Ennek a folyamatnak a középpontjában a gyermeknek az olvasással összefüggő tevékenysége, gondolkodása, szokása, reagálóképessége, érzelmi viszonyulása áll, ugyanis az olvasás nem csak technikai kérdés. Az olvasás tartalmi összetevőit, vagyis a válogató olvasás fent ismertetett s eredményesen alkalmazott eljárásait és az olvasás napi szokássá válását nélkülözhetetlennek látom az eszközértékű olvasástudás kialakításában. Az olvasni tudás az információfeldolgozás, tulajdonképpen az önművelés megkezdhetetlen szegmense.

Más olvasáskutatók adatai is igazolják, hogy csak akkor fejleszhető sikeresen növedékeink olvasástudása (olvasmánymegértése és olvasási szokása, olvasáskultúrája), ha

- a) érvényesül a „kapjon több teret az iskolai oktatásban a gyerekek spontán választása” elv is (NAGY A. 1991);
- b) pedagógiai gyakorlattá válik, hogy az olvasást nem készségként vagy kultúrtechnikaként, hanem *képességként* értelmezzük, amely folyamatos, szüntelen fejlesztést igényel és tesz is lehetővé a különböző tantárgyak/műveltségterületek olvasnivalójával az iskolázás egész idején (DEMETER, 1991);
- c) kiteljesedik a többkönyvűség-elv, mindenekelőtt a szöveggyűjtemények, antológiák, egy- és többnyelvű szótárak, katalógusok, világháló stb. használatának vonatkozásában (DÁN, 1985);
- d) az olvasástudás fejlesztése nem korlátozódik mindössze egyetlen tantárgycsoport, azaz a magyar nyelv és irodalom illetékességi területére (H. TÓTH, 1997);
- e) feltétlenül épít a tanórán kívüli nevelési, önművelési eredményekre, hatásokra, szempontokra, alkalmakra is.

A 4–5., a 6–7. és a 8–9. osztályok nemcsak évfolyam-, hanem sok esetben iskolafokozatváltók is. A növedékek jelentős hányadának olvasmánymegértési gondjai nem egyszer a súlyos olvasástechnikai nehézségekből fakadnak. Ez a tény ugyancsak megmutatkozik a he-

lyesírás, valamint a szó- és írásbeli kifejezőképesség területén. A kifejezőképesség alacsony színvonala, továbbá a szókincs sivársága miatt bizonytalanul reprodukálják a diákok az elsajátított ismereteket is. Egyértelmű, hogy a verbális kommunikáció terén megmutatózó gondokat az olvasni tudás gyenge hatásfoka idézi elő. Természetesen nem hagyható figyelmen kívül az a ma már tantervtörténeti tény sem, hogy az 1978-as tantervváltás óta radikálisan csökken a „Magyar nyelv és irodalom” tantárgy óraszám és tekintélye. Mindezekért kell(ene) több figyelmet szentelniük a magasabb évfolyamokon tanító pedagógusoknak a tanulócsoportjukba kerülők olvasási képességének fejlesztésére.

Kétségtelen, hogy a nyelvi és az irodalmi műveltséganyagot tanulásra előkészítőknak, vagyis a tantervszerkesztőknek, a tankönyvíróknak és a pedagógusoknak ismerniük kell a megcélzott korosztály életkori sajátosságait, fejlődésleléktani törvényszerűségeit, a gyermekek eltérő életminőségét, az ezekből is adódó különböző olvasmánystruktúrákat, az *érdeklődés-vonzódás-igény* szempontok bonyolult összefüggéseit, illetőleg olvasmány-megfeleléseit.

Ugyanilyen fontosságú annak az ismerete, hogy milyen törvényszerűségek érvényesülnek a 10–14/15 évesek *olvasmányválogató*, *-megítélő tevékenységében*, továbbá *értékelésmérő*, illetőleg *értékelőtároló* készségük (olvasmánymegértő készségük) működésekor. Nem hagyható figyelmen kívül a nyelv- és irodalomtanítás gyakorlatából az sem, hogy az olvasmányok által közvetített magatartásminták, célok és szabályok beépülnek-e a befogadó növendékek személyiségébe.

Néhány évvel ezelőtt A. JÁSZÓ ANNA próbálta felhívni (A. JÁSZÓ, 1995) a magyarországi olvasáspedagógia érdeklődését ROSENBLATT „The Reader, The Text, The Poem” („Az olvasó, a szöveg, a költemény”) című művére azáltal, hogy ismertette annak a gyakorlatban nélkülözhetetlen lehetőségeit (ROSENBLATT, L., 1978), amelyekhez most hozzáteszem a saját kutatói tapasztalataimat is:

- a) az irodalom tanárának az a feladata, hogy a mű és az olvasó közötti együttműködésre (tranzakcióra) összpontosítson úgy, hogy az olvasmányélmény elmélyítésére kell a figyelmét irányítania;
- b) az írói mesterség elemeit is tanítania kell a pedagógusnak, de csak mint a feleletkezés, valamint a válaszadás gazdagításának egyik módját;
- c) az irodalom tanárának talán az a legegyszerűsebb dolga, hogy segítse tanítványait a saját olvasatuk létrehozásában;
- d) be kell mutatnia az irodalompedagógiai gyakorlatnak azokat a kódokat, többek között a szakszövező-állományt (H. TÓTH, 1998) is, amelyektől függ a szövegezés, illetőleg annak stilisztikai többletjelentése; ezekkel együtt bátorítandók a 10–14 éves olvasók, hogy alakítsák ki sajátos olvasmánymegértési, műelemzési (dekódolási) fogásaikat, módszereiket;
- e) sokféle típusú olvasmányt kell olvastatniuk a pedagógusoknak a gyermekekkel, vagyis a szépirodalmi szövegek mellett ismeretközlőket is.

Jelen dolgozatommal a jelenleg ismét erőteljes forrongásban élő magyarországi oktatási rendszer tanítóinak, valamint nyelv- és irodalomtanárainak szándékoztam segítséget nyújtani a gyakorló pedagógus és a kutató szemszögéből.

## IRODALOMJEGYZÉK

- A. Jászó Anna 1995/5: *Az olvasó válaszáinak (reader response) kutatása*. Magyarantánítás. Budapest
- Dán Krisztina 1985: *Az olvasásra nevelés problémái – Olvasásfejlesztés könyv- és könyvtárhasználatával*. In: Dán Krisztina (szerk.): *Tanulmányok a 14 éven aluli gyermekek olvasásra neveléséről*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest



Demeter Katalin 1991: *Adatok az olvasási képesség színvonaláról és fejleszthetőségéről*. In: Horánszky Nándor (szerk.): *Jelzések az elsajátított műveltségről*. Akadémiai Kiadó, Budapest

H. Tóth István 1994: *Az olvasóért, az olvasásért az olvasásszokás fejlesztésével*. *Hogyan Tovább?* (A Győr-Moson-Sopron megyei pedagógusok lapja). Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, Győr

H. Tóth István 1997: *„Az olvasás: fölfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (kandidátusi értekezés). Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa, Budapest

H. Tóth István 1998/4: *Egy korosztály irodalomértésének alakulása* (Egy kutatássorozat háttéréről). Módszertani Közlemények, Szeged

Nagy Attila 1991: *Kulturális tradíciók, értékrend és olvasási szokások*. In: Nagy Attila (szerk.): *Keresik életük értelmét?* (Olvasás, könyvtár, szocializáció.) Országos Széchenyi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ, Budapest

Lénárd Ferenc 1982: *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Budapest, Tankönyvkiadó

Rosenblatt, Louise 1978: *The Reader, the Text, the Poem*. Idézi: A. Jászó Anna 1995/5.: *„Az olvasó válasznak (reader response) kutatása”* című tanulmányában. Magyaritanítás, Budapest

\* Jelen dolgozatom végső formába öntésekor hasznos tanácsokat kaptam a moszkvai József Attila Honismereti Általános Iskola és Gimnázium igazgatójától, *Utkin Gabriellától*, valamint *Ivacs Katalin* magyartanártól. Ezúton is köszönöm szíves, önzetlen segítségnyújtásukat.

---

---

DR. DOMONKOSI ÁGNES

főiskolai adjunktus

Eszterházy Károly Főiskola

Eger

## A szó- és kifejezőkészlet stilisztikája Garaczi László műveiben

A legújabb magyar irodalom egyik meghatározó, fiatal alkotója Garaczi László. 1985-ben a JAK sorozatában *Plasztik* címmel megjelent első kötete óta állandóan a kritikák homlokterében vannak írásai. Azóta kiadott műveivel (*A terület visszafoglalása a madaraktól* 1986.; *Tartsd a szemed a kígyón!* 1989.; *Nincs alvás!* 1992., *Bálnák tánca* 1994.,; *Mintha élnél* 1995.; *Pompásan buszozunk!* 1998.; *Olyanok, mint te* 2000.) a leginkább magyarázatra készítő szerzők, legtöbbet értelmezett alkotók közé tartozik.

Az a sajátos világ, amelyet Garaczi műveiből megismerhetünk, vagyis az írások tárgya erőteljes hatással van a stílusra és nyelvhasználatra is. Első kötete a nyolcvanas évek Budapestjének közegében, annak díszletei között létrejövő képzletcsapongásokat tartalmaz. Szövegei gyakran „a megvalósult képtelenség, a világ valóságában testet öltött nonszensz értelmetlenség” kifejezésére szolgálnak (Domokos 1986: 760). A második és a harmadik kötet versnek és novellának nevezett rövid írásai ugyanennek a világnak az elemeiből építkeznek. Tematikájukat nagymértékben meghatározza az is, hogy mind a lírainak, mind az epikainak nevezett művek gyakran történet és konkrét tárgy nélküli állapotrajzok. Ezek az írások „műhelydokumentumok, amelyek az alkotás mechanizmusát is rögzítve a szöveget létrehozó és alakító szándékról, illetve az ezeket indukáló és ezekben tükröződő életérzésről szólnak” (Kőrösi 1990: 158). A legnagyobb visszhangot kiváltó következő kötetben, a *Nincs alvás!* címűben megjelent novellák a mesélés hagyományos toposzaira építve, az elbeszélhetőség látszatát