

Gondolatok a szövegértő olvasásról A. Jászó Anna cikke kapcsán

Nagyon nehéz egy szakavatott olvasáskutató és kiváló szakmódszertanos írásához (*A szövegértő olvasásról* 2002) hozzászólni, ezért én csupán szubjektív véleményemet fogalmazom meg, és egy-két szakirodalmi megállapítást idézek.

Ahogy A. Jászó Anna írja: az „olvasástanítás hangoztató-elemző-összetevő módszere” (7) rendszeres előkészítéssel történhet. Ehhez a szülő segítségét lehetne kérni már a gyerek óvodás korában, mert nem kell tanítói szakképesítés **az olvasástanítás előkészítéséhez**. Az orvos fiam például az óvodás korú lányával este lefekvéskor úgy játszott, hogy hangfelismerési gyakorlatokat végeztetett: egy megadott hanggal kellett a lányainak szavakat mondaniuk, illetve ha elakadt a gyűjtés, akkor a jelentésmegadással segítette őket a szó megtalálásához.

A magyar tanulók általában gyenge szintű szövegértő olvasása miatt mindenképpen fel kell tennünk a Gósytól megfogalmazott és megválaszolt kérdést: „Mi okozhat olvasástanulási kudarcot? [...] Az egyik a »belső« tényező [...] a gyermek nem megfelelően érett [...] A másik a »külső« tényező, vagyis főként a tanítási módszer” (2000: 101), és ennek megfelelően kell nekünk, szakmódszertanosoknak segítenünk a gondokon.

Nagyon igaz, hogy a szövegértéshez **jó olvasástechnika** kell, és az úgynevezett globális olvasástanítás nem hatékony. Erről nem gyakorló tanítóként, hanem szülőként győződtem meg. A kisebbik fiamat ezzel a módszerrel tanították. Én elfoglaltságom miatt nem vettem részt az első szülői értekezletén, így nem tudtam, hogy nem foglalkozhatom a gyerekekkel úgy, hogy a betűk felismertetését gyakorlom vele otthon. Ezért aztán a szókártyák felmutatásakor, látva hogy fiam csak tippel – ha hosszú a szó, akkor *televízió*, ha rövid, akkor *ló* a megfejtés –, a betűk formájához próbáltam kötni a felismerést. Így azt kérdeztem tőle: *Tegnap megfigyeltük ezt a betűt, nem ismered?* A gyerekem válasza: *De igen, látásból*. A globális olvasás valóban csak „látásból ismerős” betűfelismerésig juttatja el a tanulót, vagyis az olvasástanulás kezdeti fázisában nem célravezető.

Ahogy a „hallás nem egyenlő a beszédmegértéssel” (Gósy 1989: 49), úgy a szövegolvasás sem azonos a szövegértéssel. Ezt remekül szemlélteti A. Jászó Annának a cikke 5. oldalán levő ágrajza, amely jó összefoglalása a szövegértő olvasás modelljének. A „szövegértő olvasás” mint fogalom számomra is komplex dolgot jelent: egyrészt „a szövegben lévő információ megértése” (4) – ahogy ezt A. Jászó Anna írja –, azaz a nyelvtani alak és a lexikális jelentés alapján a formális értelem felfedése; másrészt a szerzett információra való reagálást is magában foglalja: amit A. Jászó Anna a cikkében: értelmező, kritikai, illetve kreatív olvasásnak nevez (12–4). Azaz azt is jelenti a szövegértő olvasás, hogy felfogom a szöveg iróniáját, a humorát, és ennek hatására önkéntelenül elmosolyodom,

vagy éppenséggel lecsapom az olvasott szöveget, mert nem értek egyet a tartalmával, tehát az olvasottakkal kapcsolatban az állásfoglalásom is benne van. – Közelmúltbeli tapasztalatomból mondok erre egy-két példát: a szövegtani gyakorlókönyvem írásakor 4, vicceket tartalmazó kötetet és egy gömői adomagyűjteményt olvastam el példaszövegek kiválasztása érdekében, és az volt a válogatásom szempontja: ahol rajta kapom magam, hogy elmosolyodom, és azt mondom magamnak: ez jó, szellemes, bekerülhet a gyakorlókönyvembe. Azaz értékeltem a rám meglepően ható nyelvi bravúrt, a humor forrását. – A másik a helyhatósági választáskor esett meg velem: az egyik újságot olvasva lettem mérges az újságírójára, aki azon élcelődött, hogy X. képviselőjelölt képes nagy fényképes plakátokat kiragasztatni magáról. Eközben pedig városunkban mindenki láthatta, hogy az ellentábor jelöltje a reklámozottnál sokkalta nagyobb és több helyen kifüggesztett plakátról néz ránk. Azaz megértettem, hogy az újságíró melyik párt tagja vagy szimpatizánsa, és a magát „közszolgálatinak” mondó laptól ezt a közszolgálatosság durva megsértésének könyveltem el. Az én olvasatom tehát olyan szövegértelmezés volt, amely már nem csupán a szavaknak a konkrét nyelvtani formába öntött jelentéséből fakadt, hanem a reakcióimat is magában foglalta. (Egyes szakmunkák szét is választják az olvasásnak ezt a két szintjét: a szövegértést és a szövegértelmezést.)

Azt gondolom, hogy értő olvasás birtokában sem a politikai szlogenek, sem más típusú reklámok nem manipulálhatják az embert. Erre kellene a diákokat megtanítanunk.

Lehet, hogy mindezt az én, de talán a mi iskoláztatásunk miatti elégedetlenségem mondatja velem. Mert megtanítottak bennünket arra egy-egy szöveg olvasásakor, hogy: *Miről szól a szöveg? Meséld el a történetet! Mi a mondanivalója?*, sőt különösképpen: *Mi az eszmei mondanivalója? Milyen szerkezeti egységekből áll?* stb. Elfogadóvá neveltek bennünket és nem gondolkodóvá, vitatkozóvá, önálló véleményt formálóvá. A magyartanároaim nem használták ki az irodalmi művek történeteit arra, hogy állásfoglalásra, önvizsgálata késztesse. Például a Mario és a varázsló tárgyalásakor azt lehetett volna tudakolni: *Milyen magatartásformákat tapasztaltál a műben? Te melyik szereplő helyébe tudnád magad beleképzelni? Miért? Neked milyen tulajdonságaid tesznek hasonlónak az illető szereplőhöz?* Ezek a mű lényegéhez látszólag nem tartozó kérdések vittek volna közel a mű igazi lényegéhez, a szöveg mélyebb megértéséhez.

A szubjektív megállapításaimnál sokkal súlyosabb következtetések is napvilágra kerültek a közelmúltban: a PISA 2000-felmérés gyenge szövegértést állapított meg a magyar diákoknál. Ezért is nagyon időszerű A. Jászó Anna cikke, mert ez a reprezentatív felmérés a szakmát mindenképp önvizsgálatra készíti.

Ehhez érdemes arról tájékozódni a szakirodalomban: milyen olvasási módszerek ismereteseek, mi az előnyük és a hátrányuk. A témával behatóan foglalkozók különböző **szövegmegeértési koncepciókat** ismertetnek: **az adatvezérelt modelleket** (Gough 1972), azaz az alulról fölfelé építkezés elvét: a dekódolást és a szójelentések egymáshoz illesztését hangsúlyozó modelleket; **a tudattartalom-vezérelt modelleket** (Goodman 1982), azaz olyanokat, amelyek szerint a szövegmegeértés felülről vezérelt: az egyén meglévő ismeretei, hiedelmei, sé-

mái és elvárásai irányítják; **az interaktív modelleket** (Just és Carpenter 1987), amelyek egyesítik az alulról fölfelé és a felülről vezért modellek pozitívumait, egyaránt hangsúlyozzák a szövegbeli adatoknak és az olvasó tudattartalmainak a szerepét.

Külön említésre méltó a szövegértés **sémaelméleti megközelítése**. (Noha a sémaelmélet tudományos jelentőségét is megkérdőjelezzük, például Garnham 1985.) Bartlett (1932) szerint a séma a múltbeli tapasztalatok aktív szerveződése, amely minden esetben az alkalmazkodást jól szolgáló szervezett válaszokat hozza létre. Így vannak **szövegsémák** (novella, levél stb.) a szövegek szervezéséhez, és vannak **tartalomsémák**, amelyek az olvasónak az adott témával kapcsolatos ismereteit foglalják magukba. A sémaelmélet azt tartja, hogy az olvasandó szövegek jelentését az olvasók konstruálják a korábbi és az új ismereteik alapján, és a sémáknak több fontos szerepük is van a szövegértésben (Tóth László 2002):

1. Tudásalapot szolgáltatnak az új információk asszimilálásához.
2. Útmutatást adnak az olvasónak arra nézve, hogy figyelmét a szöveg mely részére irányítsa.
3. Következtetések levonását teszik lehetővé a szövegből.
4. Serkentik a célirányos emlékezést.
5. Fokozzák a tartalom egybeszerkesztését és összegzését.
6. Lehetővé teszik a tartalom rekonstruálását.

A sémaelmélet magyarázatot kínál arra is, hogy **miért nem értünk meg egy szöveget**. Rumelhart (1990) szerint ennek három oka lehet:

1. Az olvasónak nem állnak rendelkezésére megfelelő sémák. Ezért nem tudja megérteni a szöveget.
2. Az olvasó birtokában van kellő sémáknak, de a szerző által nyújtott kulcsok nem elégségesek azok sugalmazására. Az olvasó ekkor sem érti meg a szöveget, de további megfelelő jelzések után meg tudja érteni.
3. Az olvasó rátalálhat a szöveg egyfajta értelmezésére, de az nem esik egybe a szerzői szándékkal. Ilyenkor az olvasó „megérti” a szöveget, csak a szerzőt nem.

Azt gondolom tehát, hogy egyrészt fontos megismerni a témához kapcsolódó szakirodalmat. Másrészt jó lenne a PISA 2000-felmérésben feltárt hibák ismeretében szisztematikusan foglalkozni a szövegértő olvasás kérdésével, a szövegértés fejlesztésének lehetőségeivel. Harmadrészt a mi, a szakmódszertanosok feladatát abban látom, hogy el kellene érniük: a megfelelő szakmódszertani kultúra átadásával a mai ifjúság szövegértése ne rekedjen meg a szavak, mondatok elolvasásának formális szintjén, hanem a szöveg mélyére hatoljon. Azaz **a szövegértés fejlesztéséhez** megfelelő gyakorlatokat és hatékony módszereket kellene találnunk. Én ehhez csupán néhány ötlettel tudok hozzájárulni.

A szövegértő olvasás fejlesztését **nem a szépirodalmi alkotásokkal kellene kezdeni**, hanem például a reklámok, a választási szlogenek, a közmondások elemzésével. Egyrészt azért, mert ezek nyelvileg ötletesek, ezért alkalmasak a stílusfejlesztésre, rövidek, tehát elemzésük nem kíván sok időt, és főként mert a mögöttes tartalom felfedeztetésére készítetnek. Gyakorlati haszna is van: felkészítjük tanítványainkat ezáltal arra, hogy az árureklámokat és politikai jelszavakat kritiku-

san fogadják, hatásuknak ellent tudjanak állni, viszont képesek legyenek értékelni a közmondásainkban rejlő bölcsességeket.

Néhány példa: Köztudott, hogy a reklámok gyakran a nyelvi megformáltsággal hatnak. Hogyan tudja például a csúnya formát egy édességreklám elfogadtatni? Retorikai kérdéssel. Mert a retorikusság nemcsak a szépirodalmat és a szónoki beszédeket hathatja át, hanem például egy Chokitót hirdető plakáton is retorikai kérdés hökkenti meg a szemlélőt: *A hurka talán szebb?* A befogadó akkor értelmezi helyesen a kérdést, ha tagadó kijelentővé transzformálja: 'A hurka sem szebb.' Látenszen pedig még azt sugalmazza ez a reklám: 'Mégis jó. Ezért érdemes megvenni.' A vásárlásra bírásnak ez végül is ügyes nyelvi eszköze.

A kábításnak már sokkal erősebb változata az az elliptikus forma, amely az igen sejtelmes L'Oréal termékszlogenben megjelenik: *Mert megérdemlem.* Mert hogy is akar vásárlásra bírni ez a szlogen? Azt kívánja elhíttetni a tv-néző nőkkel, hogy azt higgyék magukról: 'szép, csinos, feltűnő és nem akar ki vagyok', tehát *megérdemlem* [a drága kozmetikumot]. Az esetek többségében nem helyes önértékelésre készítet a 'nekem ez kijár' követelés szuggerálása. A reklámoknak ez a típusa is a szavak mögött megbújó értelemmel bírja rá a befogadót a vásárlásra.

A kritikai olvasás fejlesztésére is jók a szlogenek. Például az a reklámszöveg, amely egy nagy zöld mezőben egy tehenet ábrázoló plakáton áll: *Mindig itt fog nőni a Hajdútej!* Az alany és az állítmány ebben a mondat-szövegben szemantikailag inkompatibilis: *a tej nő*. Noha sejtjük a szlogen kitalálójának a szándékát, a nyelvi abszurditás: a *tej* megszemélyesítése mégsem teszi ötletes és nyelvileg is helyes reklámmá, ellenkezőleg: a képzavar miatt nevetséges lesz.

A választási, politikai szlogenek területe már sikamlósabb, sérthet pártvonzódásokat, de a merészebb tanár ezzel is megpróbálkozhat. Például az egyik választási jelszó, amely a reklámozott képe alatt áll, csupán ennyi: *A fejlődés nem állhat meg!* Mégis egyértelműen azt sugallja: 'Én jelentettem eddig a fejlődést. Ha engem választotok, akkor továbbra is fejlődés lesz.', azaz rejtetten az van benne: 'Más választása esetén a fejlődés megáll.' Ez a nyilvánvaló sugalmazás azonban a csak olvasó, de nem gondolkodó befogadókra hat.

Vagy a legújabb tv-produkciót, a valóságshow szlogenjét is érdemes elemezni. *Itt a lét a tét!* jól hangzó, sőt egy női hang által fantasztikusan, szinte drámaian hangoztatott mondat valóságvonatkozását tanácsos boncolgatni. Mivel a tanítványaink, sajnos, nézik ezt a műsort, tudják jól, ebben nem az egész lét, az élet, az életben maradás forog kockán, csupán a műsorban szereplés, tehát a túlzás jelensége könnyen átlátható velük.

Szerintem nagyon jó a betű szerinti és a nem szó szerinti jelentés oppozícióba állításához a találós kérdések vizsgálata. Ehhez invencióra van szükség: ráérezni arra, melyik szón „fordul meg” a megfejtés: *Miért viselnek a molnárok szürke kalapot? (Hogy befedjék a fejüket.)* – Nyilvánvaló, ez a találós kérdés a *szürke* szóval kívánja a figyelmet elterelni.

A viccek szövegének elemzésével pedig nemcsak azért érdemes foglalkozni, mert kedvelik ezt a szövegtípust a tanulók (bár nem elhanyagolandó a figyelemfelkeltés szempontjából az érzelmi motiváció), hanem azért is, mert a viccekben a humor nyelvi eszközeit fedeztethetjük fel. (Köszönöm Keszler Borbálának, hogy

felhívta erre a figyelmem.) A következőben például az azonosalakúságot: *A színház társalgójában a színészek arról beszélgetnek, mennyire romlik a város levegője, hány vagon korom hull Pestre évente. Egyszer csak belép a jó humorú primadonna, és mindenki elhallgat. – Na, gyerekek – kiált rájuk –, miért hallgattatok el, úgyis tudom, miről beszéltek. – Na miről? – A koromról.*

Szintén a szó szerinti és a valódi értelem szembeállítására alkalmas a mondatfajta és a vele kifejezhető sokféle szándék megláttatása. A. Jászó Anna a felszólító mondatban meghúzódó illokúciós aktusokra hozott fel példát cikkében (10), bemutatva, hogy a mondatfajta és a vele kifejezett szándék nem feltétlenül esik egybe. Én pedig az álkérdések egyik típusában, a retorikai kérdésben megbújó közvetett beszédaktusokra hívom fel a figyelmet. A retorikai kérdés lehet megállapítás: *Ki értené, ha fölkiáltanék, vagy porba hullanék?* (Kosztolányi) 'Senki.'; *Tudod, mit csinálhatsz vele?* (Kövecses) 'Semmit.' – felszólítás: *Te átkozott kis alvó, mit mosolyogsz?* (Katona) 'Ne mosolyogj!'; *Mit bámulsz?* (Kövecses) – felkiáltás: *Mely szép dolog, hogy az ember nem tudja a jövőjét...* (Mikes) 'Nagyon szép...!'; *Hogy ez mekkora hólyag?* (Kardos–Szűts) – de óhajtás értékű is: *Ezer zsibbadt vágyból mért nem lesz / végül egy erős akarat?/* (Ady) 'Bár lenne ...!'

Ilyen „ujjgyakorlatokkal”, vagyis indító gyakorlatokkal lehetne arra készíteni a tanulókat: nézzenek a szavak mögé, fürkésszék ki a szövegalkotó szándékát, ahogy szoktuk mondani: olvassanak a sorok között.

A **szövegfeldolgozásoknak** nagyon szisztematikusnak kell lenniük. Nyilván más a narratív, a lírai, a drámai és az ismeretközlő szövegek megértésének a mechanizmusa. Ezek közül a **legegyszerűbb és a diákok számára legismertebb szövegműfaj elemzésével** indítanék: a **mesével**. Ennek a sémáját jól ismerik a tanulók, és ezt meg is beszélnék úgynevezett **sémaaktivációként** például egy Phaedrus vagy La Fontaine mese elolvasása előtt. A meseolvasás után is visszatérnénk a sémához: *Mennyiben felelt meg az eddigi ismereteiteknek a mese felépítettsége?* De a tartalmi, az erkölcsi kérdések fölvetése sem maradhatna ki. Először az írói konklúzió ismeretében kérdeznék rá arra, hogy egyetértenek-e például A tücsök és a hangya című mese tanulságával, ha ezt a mindennapi emberi életre vonatkoztatjuk. Egy másik mesét az író által megfogalmazott tanulság nélkül olvasnák fel, és a diákokkal vonatnám le az etikai következtetést, sőt arra buzdítanám őket, hogy ezt – a latin és francia mesemondót követve – verses formában fogalmazzák meg. Ehhez a témához kapcsolódó feladatnak adnék olyat is: írjanak mesét például a légyről és a pókról stb., ezzel is szolgálva a séma rögzítését, illetve olyan sztori kitalálását, amelyhez a diákok valamiféle morális mondandót tudnak kötni. – Azért érdemes fogalmazást íratni a tanulókkal, mert a szövegalkotó képességük fejlettsége visszahat a szövegértő képességükre. A bírálat szempontjai a következők lennének: *Mennyire alkalmazta a mesésémát a diák mesélő? Milyen üzenetet tudott mesébe önteni? Mennyiben felelt meg a stílusa a mesékben szokásosnak?*

Az **ismeretközlő szövegek** megértésének nagy jelentőséget tulajdonítok: hiszen az egész életen át folyó tanulásnak ez az alapja. A metakognitív olvasási képességek fejlesztését **tankönyvi szövegeken** (nyelvtan, földrajz stb.) kezdeném, és a **lényeges dolgok** kiemeltetését többféleképpen fejleszteném:

1. a diákok húzzák alá a szövegben a leglényegesebb gondolatokat,
2. keressék meg a bekezdések tételmondatait;
3. keressék meg a szöveg kulcsszavát, kulcsfogalmait;
4. jegyzeteljék ki a szöveg leglényegesebb gondolatait
 - a) teljes mondatos formában,
 - b) kifejezésekben,
 - c) a tartalom szempontjából fontos szavakkal;
5. foglalják össze tömören a szöveg lényegét, lehetőleg egy mondatba sűrítve;
6. definiálják a szövegben szereplő kulcsfogalmakat;
7. adják meg a szövegben szereplő terminus technikusok, idegen szók jelentését;
8. fogalmazzanak meg kérdéseket a szöveggel kapcsolatban stb.

Ez az utóbbi módszer régi mániám. A zárótanításokon ébredtem rá arra, hogy nem tudnak a jelöltek kérdezni sem pontosan, sem logikusan, sem didaktikusan. Ezért bármilyen (stilisztikai, szövegtani) szemináriumon nem én ellenőrzöm az anyagtudásukat, hanem ők kérdezik ki egymást. Készülni tehát nemcsak a tananyag összefüggő elmondásával kell, hanem a tananyag számonkérésével is. Az utóbbi esetben azt bírálom a hallgatókkal együtt: a diák kérdező logikusan építette-e egymásra a kérdéseket, a tananyag lényeges elemeire kérdezt-e rá, kellően egyértelmű volt-e a kérdése tartalmilag és nyelvileg (ne eldöntendő és ne parttalan – azaz több jó választ is megengedő – kérdés legyen), kellően didaktikus volt-e (azaz a kérdőszó lehetőség szerint a mondat élén álljon, mert így figyelemfelkeltő).

A **tanári kérdéseknek** különben kiemelkedően nagy szerep jut a szövegértés fejlesztésében. Jó, ha tekintettel vagyunk arra, hogy a kérdések szintje (Bloom és munkatársai 1956) a Bloom-féle rendszerben a tanulási szintekhez kötődik: a tanulás, a megértés, az alkalmazás, az elemzés, a szintézis és az értékelés szintjéhez, és ezek különböző tanulási formákat céloznak meg. Eszerint az ismeretszintű kérdések az ismeretszintű tanulást serkentik, a megértésszintű kérdések a célirányos tanulást. A magasabb rendű kérdések (az alkalmazási szinttel kezdődően) a célirányos és a véletlenszerű tanulást egyaránt befolyásolják, az alacsonyabb és magasabb szintű tanulást egyaránt fokozzák. A döntést igénylő (igen-nem) kérdések akkor hatékonyak, ha a döntés indoklását is kéri a tanár.

A kérdések pozicionálásával kapcsolatban a kutatók azt állapítják meg:

- a szövegolvasás előtt magasabb rendű kérdéseket célszerű feltenni,
- a szövegolvasás után pedig alacsonyabb rendű kérdéseket.

Lényegesnek tartom, hogy a tanár azt is beszélje meg a tanítványaival a szövegfeldolgozáskor: mi segítette őket a lényeg felismerésében (tartalmi tényezők vagy formaiak: vastagítás, dőlttel szedés, pontokba szedés, új bekezdés stb.).

Úgy vélem, hogy a szövegértés **ellenőrzéséhez** a tanárt és diákot is egyaránt jobban hozzá kell szoktatni. A tanároknak ehhez **kérdéstípusok és gyakorlatok rendszerét** kellene kidolgozni. Mintának csak egy példát idézek Pléh Csabától: *A futóval elbeszélgetett a gyűró. Az megkérdezte, mit tegyen.* – A szövegértést ellenőrző kérdés: *Ki kérdezte meg?* (1998: 260).

Felsőbb osztályokban a tanulók **szövegkritikai érzékét** erőteljesen fejlesztem az egyetemi záró-, illetve szakdolgozatokban tapasztalt hibák figyelembevételével úgy, hogy **hibás szöveget korrigáltatnék** velük,

1. olyan szövegeket, amelyekben tartalmi hibák vannak;
2. amelyekbe tartalmilag/stilárisan oda nem illő szavak kerültek;
3. amelyekben oda nem illő mondatok találhatók;
4. amelyek bekezdéseiben a szövegszerkesztés inkoherens;
5. amelyek bekezdései között a szövegszerkesztés inkoherens;
6. amelyeknek a stílusa nem adekvát a témával;
7. amelyekben sok a redundancia stb.

A feladat ilyenkor minden esetben **nemcsak a hiba észlelése, hanem a javítása is**. Eleinte mindig más szövegét kell javítaniuk a tanulóknak. Később a saját szövegüket kapják vissza, és azt kell kritikusan olvasniuk és korrigálniuk.

A felsőbb osztályokban szintén tudatosan fejlesztem a **következtetést levonó képességüket**:

1. olyan szövegekkel, amelyekben explicit módon meg van fogalmazva a következtetés, csak ki kell emelni;
2. impliciten van benne, azaz csupán sugalmazza a következtetést;
3. nincs megfogalmazva, de a régi és új tényanyagból kikövetkeztethető.

Nagyon igaz tehát, amit A. Jászó Anna ír: a szövegértés nemcsak direkt módon minél több szöveg olvastatásával érhető el, hanem **szövegelemzéssel** (például a standard és az aktuális mondatelemzéssel kapcsolatos szórendi, helyesírási, szupraszegmentális kérdések megvilágításával: *Barna csíkos ruhás lányok közeledtek felé. Barna, csíkos ruhás lányok közeledtek felé*) és **szövegalkotással** (kisdiákok meséltetése, a nagyokkal kiselőadás tartatása rövid nyelvművelő cikkekről stb.) is.

Nagyon egyetérték A. Jászó Annával abban is, ahogy ő a szakmódszertani tankönyvében (2001) az anyanyelvi nevelést az ábécé megtanulásától az érettségiig tervezte. Ez a szemléletmód és az ezen alapuló gyakorlati megvalósítás a szövegértő olvasás fejlesztésére is áll.

Mint ahogy az anyanyelvi nevelés nem lehet csupán a magyar nyelvet tanító dolga (mert hiszen akarva, nem akarva minden tanár beszéde-írása minta a tanulók nyelvi megnyilatkozásához), ugyanígy szükséges, hogy az iskola bármely szakos tanára feladatának tekintse a szövegértés fejlesztését is.

SZAKIRODALOM

- Adamikné Jászó Anna 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor. Budapest.
- A. Jászó Anna 2002. A szövegértő olvasásról. *Magyartanítás* 4: 4–14.
- Bartlett, F. C. 1932/1985. *Az emlékezés*. Gondolat. Budapest.
- Bloom, B S. et als. 1956. *Taxonomy of educational objectives*. I. McKay. New York.
- Garnham, A. 1985. *Psycholinguistics: Central Topics*. Methuen. New York.
- Goodman, K. S 1982. Reading. In: Gollasch (ed.): *Language and literacy*. Routledge and Kegan Paul. Boston. I, 19–31.
- Gósy Mária 1989. *Beszédészlelés*. MTA. Budapest.
- Gósy Mária 2000. *A hallástól a tanulásig*. NIKOL. Budapest.

- Gough, P. B. 1972. One second of reading. In: Kavanagh–Mattingly (eds.): *Language by ear and by eye*. MIT Press. Cambridge. 331–58.
- Just, M. A.–Carpenter, P. A 1987. *The psychology of reading and language comprehension*. Allyn and Bacon. Boston.
- Kardos Tamás–Szűts László [é. n.] *Diáksóder*. Hogyan beszél a mai ifjúság? Ciceró Kiadó. Budapest.
- Kövecses Zoltán 1998. *Magyar szlengszótár*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Pléh Csaba 1998. *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris. Budapest.
- Rumelhart, D. E. 1990. A sémák: A megismerés építőkövei. In: Kónya Anikó (szerk.): *Az emberi emlékezet pszichológiai elméletei*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Tóth László 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.

Szikszainé Nagy Irma

SUMMARY

Szikszainé Nagy, Irma

Reflections on reading comprehension: a reply to Anna A. Jászó

It is the responsibility of primary school teachers, whether they teach Hungarian language and literature or some other subject, that their pupils should master the skill of reading and of understanding what they read. In order to serve that purpose, texts have to be perused and elaborated on very systematically. It is expedient to start with analysing tales, specimens of the text genre that is the simplest and the most familiar to schoolchildren, using the method of scheme activation. Reading comprehension is then to be further developed by dissecting informational texts taken from school textbooks. A higher level of text interpretation, critical reception, is preferably developed via an examination of non-literary texts (advertisements, slogans, etc.), as well as through the correction by pupils of texts that are inadequate in some respect. Systematic checking of the children's reading comprehension by the teacher should never be abandoned.