

Cs. Czachesz Erzsébet

ELTE – Veszprémi Egyetem

Változó perspektívák az olvasási képesség pedagógiai értelmezésében

Út a készségtől a motivált jelentéskonstrukcióig

Az olvasás kutatása a fiziológiai, empirikus-behaviorista pszichológiai háttérű indulás óta ma már interdiszciplináris területté vált. A hatvanas évek végétől, hetvenes évek elejétől melyek voltak ennek a folyamatnak a legfontosabb, szemléletformáló állomásai, mely diszciplína milyen kutatási eredménnyel járult hozzá az olvasási képesség mai pedagógiai értelmezéséhez?

Az olvasás az egyik legfontosabb tudásfajta, amelyet a gyerekek az esetek többségében nem spontán módon, hanem formális, iskolai tanulás révén sajátítanak el. Az olvasás és általában az írásbeliség nem csupán a szövegekből való tanulás alapja, hanem esztétikai funkciói révén jelentős személyiségfejlesztő hatással is bír. Ezért különösen fontos az oktatás, a pedagógia számára, hogy miképpen konceptualizálódik a kutatásban az olvasás, mivel ugyan többszörös áttétlen keresztül, de a kutatási eredmények hatnak az iskolai tanítás/tanulás filozófiájára, módszertanára. Ami az egyik korban korszerű és kanonizált tanulási, módszertani eljárás, az a másikban már nem (feltétlenül) az.

Az olvasási képesség pedagógiai értelmezése sokat változott az elmúlt évtizedekben. Ez egyrészt a tanulásról vallott felfogások változásával függ össze, amely mögött gyakran más filozófiai kiindulás tapasztalható, másrészt azzal, hogy mikor melyik bölcsész- vagy társadalomtudományi diszciplína és/vagy fogalmi keretek eredményei hatottak erőteljesebben az olvasás kutatására. Nézőponttól függően másképpen is megfogalmazható ez utóbbi állítás: mikor milyen diszciplína kutatói kezdtek el intenzívebben érdeklődni az olvasási folyamat kérdései iránt. Az értelmezés változó perspektívái hatottak a kutatási kérdésekre, az eredmények interpretációjára, a nemzetközi összehasonlító olvasási teljesítmény méréseinek a filozófiájára (lásd erről részletesen: Cs. Czachesz, 2001) és közvetlenül a tanítási gyakorlatra is.

Amíg a múlt század hatvanas éveig az olvasást és annak megtanítását a kutatók és a szakemberek egyszerűen készségnek, illetve készségtanításnak tekintették (Strike, 1974), addig mára az olvasási képességet az egyik legösszetettebb pszichikus és szociális képességnek tartják. (Wagner, 2004) Nyelvészeti, pszicholingvisztikai, kognitív pszichológiai, motivációkutatási eredmények jelentősen befolyásolták az olvasás és az olvasástanítás mai felfogását.

A különböző diszciplínák és/vagy fogalmi keretek hatását a pedagógiai olvasáskutatásra perspektíváknak nevezem, és úgy értem, hogy a változóan előtérbe kerülő szemléletmódok más-más keretet nyújtottak az értelmezés és közvetlenül a tanítási/tanulási gyakorlat számára. A változó perspektívákat időrendben kíséreltem meg bemutatni. A kutatási és értelmezési kereteket öt csoportba soroltam: az empirikus-behaviorista; a nyelvészeti, pszicho- és szociolingvisztikai; a kognitív pszichológiai; a konstruktivista és a motivált tanulás perspektívái. A csoportbasoroláskor saját értelmezésem szerint, tehát önkényesen jártam el. Fontosnak tartom azonban hangsúlyozni, hogy gyakran a különböző perspektívájú kutatások és alkalmazások – különböző súllyal, de – időben együtt is meg-

jelennek, vagyis korábbi kanonizált perspektívához sorolható írások, kutatások később is hatnak. Vagyis ezek az értelmezési keretek vagy perspektívák gyakran egymás mellett élnek, de valamelyik minden időszakban a legbefolyásosabbá válik. Az első perspektíva széleskörű hazai ismertsége okán csak mint kiindulópont az alapjellemezőivel szerepel ebben az írásban.

A kiindulópont: az olvasási képesség empirikus-behaviorista értelmezése – az olvasás mint készség

Az 1900-as évek elején/közepén a legnagyobb hatású behaviorista-empirista szemléletű tanulásemelvények *Watson* (1924), *Hull* (1943) és *Skinner* (1938) nevéhez fűződnek. A behaviorizmus álláspontja szerint a tanulás a környezet által irányított. Ebben a perspektívában az olvasás elsősorban és hangsúlyosan a vizuális jelek (betűk) átkódolása a nekik megfelelő auditív jelekké (hangokká), az olvasási készség az átkódolás hibátlanságát, begyakorlottságát jelenti. Az írott szöveg megértése tulajdonképpen ugyanaz a folyamat és eredmény, mint a beszédmegértésé. Az olvasástánítás legfontosabb feladata ebben a megközelítésben az, hogy a tanuló a vizuális jeleket felismerje és a nekik megfelfeltett verbális kódhoz illeszse. A hatékony megértés ennek az alapvető készségnek az automatizáltságát kívánja meg.

Az olvasási képesség kutatóinak az empirikus-behaviorista perspektívában az egyik legfontosabb kutatási kérdése az, hogy milyen részkészségekből áll az olvasási folyamat. Az olvasás tanításának központi kérdése, hogy milyen módszeres eljárások biztosítják a folyékony dekódolást, a vizuális jelek verbális kódokhoz illesztését. Az olvasást pontosan leírható alszakaszokra (készségekre) bonthatók tételezik, amelyek egymástól elkülöníthetők és meghatározott sorrendben következnek. A pedagógiai cél az azonosított részkészségek tréningje, minél tökéletesebb begyakorlata, megfelelő tananyag szerkesztése és gyakorlási lehetőség biztosítása. (*Monaghan és Saul, 1987*) A különböző részkészségek gyengén fejlettsége, azok javításának, „gyógyításának” lehetősége szintén fontos kutatási célkitűzés. (*Kossakowski, 1961; Meixner-Justné, 1967*)

A nyelvészeti, a pszicho- és szociolingvisztikai perspektíva

A hatvanas évek elején több oldalról érte kritika az empirista/behaviorista alapo zású kutatásokat. A legfontosabb kifogás az volt, hogy a behaviorizmus figyelmen kívül hagyja az ember komplex belső pszichológiai folyamatait, az emberképe kívülről (a környezet által) irányított és mechanikus. A hatvanas években *Noam Chomsky* (1957, 1965) munkáinak hatására az addigi hagyományos nyelvészeti paradigmát a transzformációs generatív grammatika váltotta fel. Chomsky a korábban domináns behaviorista állásponttal szemben gyökeresen más nézeteket képviselt a nyelvelsajátításról, a nyelvi fejlődésről és a megértésről.

Ugyanebben az időben látványos fejlődés kezdődött a nyelvészetben, a pszicholingvisztikában és a szociolingvisztikában. Egyrészt Chomsky (1957) gyökeresen új nyelvészemléletének hatására kezdtek a nyelvészek kevésbé hinni a környezet nyelvelsajátításban játszott döntő szerepében, másrészt a pszicholingvisztika képviselői a természetes kommunikatív erő hangsúlyozták a behaviorizmus részkészség és műveletek középpontú koncepciója helyett. (*Goodman-Goodman, 1980; Smith, 1973*) *É. Kiss Katalin* (1998, 24.) a különbséget a következőképpen foglalja össze: „Míg a behaviorizmus számára az anyanyelvtudás szokásrendszer, a korai generatív nyelvemlélet számára az anyanyelvtudás nyelvi entitások, valamint rajtuk működő, belőlük szerkezeteket előállító és e szerkezeteket módosító szabályok komputációs rendszere. A behavioristák felfogásában a nyelvtudás gyakorlással, túltanulással jön létre. A generatív elmélet ezzel szemben azt állítja, hogy az anyanyelvtudás genetikusan adott.”

Ebben az időszakban az olvasáskutatás vezető kutatási előfeltevése a tanulás mint természetes folyamat, amely szerint a tanulás, más veleszületett nyelvi lehetőségekhez hasonlóan, a jelentésteli használat során fejlődik. Vagyis nem a különböző készségek mechanikus gyakorlása, drillezése következtében. A tanulás mint természetes folyamat tételezése is Chomsky nyelvelméletének erős hatását mutatja: az emberi lények biológiailag arra programozottak („előhuzalozottak”), hogy a nyelvet, ezt a rendkívül komplex rendszert, gyorsan és eredményesen elsajátítsák. Ez a kondíció azt is jelenti, hogy az ember már születésekor rendelkezik olyan mentális struktúrákkal, amelyek lehetővé teszik a különböző nyelvi közösségek által kínált nyelvi megoldások integrációját és aszimilációját is.

A pszicholingvisztika képviselői erősen hangsúlyozták, hogy mivel a nyelvek hasonló produktív szabályokat követnek, a nyelvelsajátításhoz szükséges kapacitás veleszületett. Ez a feltevés a kutatásokban a szóbeli nyelvelsajátításra és az írásbelire (írás és olvasás) is generalizálódott. Ennek következtében az olvasás tanulását (a szóbeli nyelvelsajátítás írott kiegészítőjeként) is veleszületett, természetes vagy naturális készségként kezdték tekinteni. (Harste, Burke és Woodward, 1984) Ha a gyerekek már megértik kö-

Miközben a pszicholingvisztika hatása továbbra is érezhető az olvasáskutatás kérdésfelvetéseiben, a természetes tanulás kérdése lényegében lekerült a napirendről. Az új középponti fogalom az olvasó egyén előzetes tudása vált. Az előzetes tudás koncepciójának filozófiai ihletője Kant elmélete, amely szerint az elme nem passzív befogadója a külvilágból érkező érzékeknek, hanem inherens működés-módjával maga is aktív alakítója, konstruálója az emberi tudásnak.

zösségük beszélt nyelvét, akkor előbb-utóbb az írott nyelvét is elsajátítják. E perspektíva szerint az olvasástanítás elsőrendű feladata a gyermek megfelelő inspiráló, „szövegeli” környezetének kialakítása.

Miközben a generatív grammatikát művelő nyelvészek és a pszicholingvisztika képviselői a nyelvelsajátítás legáltalánosabb alapjait kutatták, egy új diszciplína, a szociolingvisztika a nyelvhasználat társadalmi oldalát kezdte el vizsgálni. Labov (1972) a mindennapi nyelvhasználati variánsok és a szociális szabályok összefüggéseit kutatva az oktatásra is nagy hatású felfedezéseket tett. Kutatásai szerint, az addigi hittel ellentétben, a nyelvi dialektusok nem az irodalmi nyelv rosszul formált variánsai, hanem jól fejlett nyelvi rendszerek, saját szabályokkal. A valamilyen dialektusban beszélő nyelv-

használata tehát eltérő, de nem hiányos vagy helytelen. A legális oktatási cél ezért nem a dialektus „elfelejtése”, hanem egyenjogúsítása. Az oktatásbeli gyakorlati alkalmazások azonban nem mindig sikeresek, mint például speciális tankönyvek írása a dialektust beszélő kisebbségi tanulók számára – többek között – azért, mert a szülők általában nem örülnek, ha gyermekeik a többségtől eltérő, valamilyen módon megkülönböztetett módzerekkel tanulnak.

A szociolingvisztikai kutatások másik nagy hozadéka az olvasáskutatás és az olvasástanítás szempontjából a kontextus szerepének kiszélesítése és újraértékelése. Korábban az olvasás kutatásában a kontextus annak a szónak vagy nyelvi egységnek a közvetlen szöveggörnyezetét jelentette, amelyet az egyén éppen olvasott. Az 1980-as években, elsősorban Bloome és Green (1984) munkáinak hatására a „kontextus” jelentése kibővült. A műveltség és az olvasási képesség elsajátításának különböző szociális színtereit tipologizálva, a fenti szerzők megkülönböztetik az oktatási-, otthoni- és közösségi kontextust. Az olvasás ettől a kontextustól függően is változik, mindig valamilyen, az emberi csoportokkal kapcsolatos kontextusban is történik, ezért a folyamat maga is szociális. Az emberek a különböző kontextusokban a nyelvhasználat révén különböző szociális célo-

kat akarnak elérni. *Halliday* (1973) szerint azért tanulunk meg beszélni és olvasni, hogy valamilyen szociálisan kívánatos célt érjünk el a nyelv használatával.

A szociolingvisztikai kutatások tehát egyrészt arra irányították az olvasáskutatók figyelmét, hogy az olvasási képesség mindig valamilyen szociális kontextusban értelmezendő, másrészt közvetetten megnyitották az utat a szociális jelentéskonstrukció új felfogásmódja felé is, amennyiben a nyelvet szociális-kulturális konstrukcióként tételezték. Egyre inkább evidenssé vált az olvasáskutatók számára, hogy az olvasási képesség nem-hogy nem független a kontextustól (mint ahogyan azt az empirista-behaviorista álláspontok tételezték), hanem ellenkezőleg, többféle kontextusba is mélyen beágyazott.

A kognitív pszichológia perspektívája

A hetvenes évek második felétől a nyolcvanas évek végéig az olvasási folyamatok értelmezésére és kutatására a legerőteljesebb befolyást a kognitív pszichológia gyakorolta, amely rendkívül nagy hatással volt a társadalomtudományokra, így a nyelvészetre, az irodalomtudományra, és a pedagógiára is. A kutatási előfeltevésekben a váltást kognitív forradalomnak nevezték el. (*Gardner*, 1985) A kognitív forradalom utáni első tanulómodellekben úgy írták le az emberi viselkedést, mint valamilyen lineáris problémamegoldó folyamat eredményét. Ebben a folyamatban valamilyen szimbolikus rendszeren, például a nyelven végrehajtott elemi transzformációk leírására és azonosítására törekedtek a kutatók: miközben a személy elemzi, megérti és megoldja az adott problémát, azon különböző átalakításokat hajt végre. A számítógép segítségével (például szimulációs programokkal) modellezték a tanulási, problémamegoldási feladatokat és az olvasás folyamatát. (*Miller, Gallanter és Pribram*, 1960; *Stanners és Forbach*, 1973) A kognitív forradalomnak ebben a korai időszakában széles körben elterjedt az emberi tanulással kapcsolatban a számítógép, mint metafora. A tanulási műveleteket egyre inkább információfeldolgozó folyamatként kezdték emlegetni.

Az olvasási folyamat és az olvasásmegértés kutatásának és számtalan érdekes eredményének elméleti kerete a tanulás ilyen felfogása. Miközben a pszicholingvisztika hatása továbbra is érezhető az olvasáskutatás kérdésfelvetéseiben, a természetes tanulás kérdése lényegében lekerült a napirendről. Az új középponti fogalomként az olvasó egyén előzetes tudása vált. Az előzetes tudás koncepciójának filozófiai ihletője *Kant* elmélete, amely szerint az elme nem passzív befogadója a külvilágból érkező érzékleteknek, hanem inherens működésével maga is aktív alakítója, konstruálója az emberi tudásnak. Ez a kiindulás válik alapjává a konstruktivista kutatásoknak is, amelyekre a következőkben visszatérünk.

Az értő olvasásnak, de bármilyen magas színvonalú kognitív teljesítménynek is előfeltétele az adott területen mutatott széleskörű tudás és ismeretek, tehát nem csupán – mint korábban feltételezték – a fejlett dekódolási készség (a behaviorizmus perspektívája), a megfelelő szintű nyelvi tudás és kontextus-ismeret (nyelvészeti perspektívák). Az adott területre vonatkozó tudás szerepének értékelése például oda vezetett, hogy az ezutáni kutatásokban és publikációkban, így az olvasás kutatásában is, élesen megkülönböztették a kezdő és a gyakorlott vizsgálati személyek kompetenciáját. A kognitív fordulat új vizsgálati módszerei, modelljei következtében az emberi tanulásról való tudás is lényegesen gyarapodott. A tanulásra/tanításra vonatkozó alapfeltevések kibővültek a meglévő vagy előzetes tudás jellemzésével, amelyet az olvasáskutatók individuálisként és módosíthatóként írtak le, illetve kapcsolatba hozták az olvasottak megértését az olvasó egyén perspektívájával és műfajokra vonatkozó tudásával (*Pichert és Anderson*, 1977), valamint szignifikáns összefüggéseket találtak az egyén előzetes tudása és olvasási teljesítménye között. (*Stanovich*, 1986) Az olvasott szöveg megértésével összefüggésben sokféle, az olvasott szöveg jellegével kapcsolatos kutatási eredmény született, például a történet-

nyelvtanokról, a szövegkohézióról, a szövegstruktúráról és a műfajokról. (Armbruster, 1984; Kintsch és van Dijk, 1978; Mandl, Stein és Trabasso, 1984; Meyer, 1975)

Az előzetes tudás egyik fontos megjelenési formája a séma, amely talán ennek a korszaknak a legtöbbet emlegetett fogalomkonstrukciója. A sémaelmélet (Anderson és Pearson, 1984; Rumelhart, 1980) azt kísérli meg leírni, hogy az emberi tudás milyen módon, milyen struktúrában reprezentálódik a memóriában. A sémák olyan „tartályok”, amelyekbe egy adott témával vagy tárggyal kapcsolatos információinkat, élményeinket stb. tároljuk, illetve ahol az elemek a legkülönbözőbb módon egymással kapcsolatba lépnek. Az olvasott szöveget akkor értjük meg, ha van ahhoz illeszkedő sémánk. Minden új ismeret, információ vagy élmény, amely beilleszthető meglévő sémáinkba, kissé módosítja is azok tartalmát. Ez a módosulás tanulást (megértést) eredményez, amelynek Rumelhart (1980) szerint különböző fokozatai vannak, úgymint: növekedés, hangolás vagy beállítás, átstrukturálás. Vagyis azt értjük és tanuljuk meg, aminek már vannak az elménkben előzményei (előzetes tudás, séma), de csak olyan mértékben újak, hogy az eddigi sémáinkhoz illeszteni tudjuk őket. A sémaelmélet tehát az olvasó ember tudása és kulturális háttere (kontextus) fontosságát emeli ki az olvasás értelmezésében, a szöveg sajátosságai helyett inkább az olvasó tulajdonságai állnak a fókuszban. Mintha a szöveg jelentése inkább az olvasó egyéntől, mint a szövegtől magától függene.

A konstruktivista perspektíva

A nyolcvanas évek második felétől a kilencvenes évek második feléig dominánssá váló konstruktivista olvasásfelfogások érdeklődésének középpontjában ugyancsak inkább az olvasó ember, mint az olvasott szöveg áll. Ez a perspektíva (is) számtalan alirányzatot tartalmaz, de a konstruktív olvasáskutatás művelői az ismeretelsajátítás fő mechanizmusának a deduktív működést tartják.

Az empirista befolyáson kívül a másik nagy filozófiai/ismeretelméleti iskola – ahogyan már korábban is említettük –, a racionalizmus is hatással volt/van a tanulást, a megértést és a tudást vizsgáló pszichológiai és pedagógiai kutatásokra. Kant úgy vélte, hogy a tudás elsajátításának módjában az elsőbbség nem a külvilágból érkező ingereket illeti meg, hanem az ember belső világát. Követői a tanulást belülről kifelé ható folyamatnak tételezik, és nem fordítva, mint azt a behaviorista/empirista álláspont véli. A racionalizmust elfogadó kutatók ezért másképpen teszik fel a tanulásra, az olvasásra és a megértésre vonatkozó kérdéseiket. Elsősorban az a struktúra érdekli őket, amelynek segítségével az ember feldolgozza az érzéleteit, tapasztalatait stb. Feltételezésük szerint az értelmi struktúrák részben velünk születnek, illetve az életkor előrehaladtával lényegesen átalakulnak. A legnagyobb hatású racionalista felfogáson alapuló pszichológiai tanulásemélet Piaget életműve. Mint köztudott, Piaget (1970) úgy vélte, hogy négyféle struktúra azonosítható az egyéni fejlődés során. Az első két életévben a gyerekek kognitív struktúrája szenzomotoros (érezkszervi-mozgásos) jellegű. Körülbelül két éves kor körül alakul át először ez a belső szervezettség, amikor a művelet előtti szakasz, majd hét éves kor körül a műveleti, végül tizenegy éves kor körül a formális műveleti szakasz követi. Piaget elismerte és értékelt a gyerekek élményeit és szociális tapasztalatait, sőt a külvilággal folyó interakciót a fejlődés egyik feltételének fogadta el. De a meghatározónak a gyerek belső, mentális aktivitását tekintette, amely arra készíti, hogy a világot „felfedezze”, modelleket készítsen magának annak működéséről.

Piaget elmélete elsősorban nagy hatással volt a tanításemleletekre, az egyik jelentős pedagógiai mozgalmat, az ún. irányított felfedezést (guided discovery) az ő munkái is ihlették. (Day és Parker, 1977) Elméletét sokféle kritika érte az alkalmazott módszertan miatt, de a mi szempontunkból most a másik irányból, az empirista szemléletből következő vita az érdekes. Mégpedig az, hogy a gyermek tudásának növekedése belső struk-

túrái, vagy a környezet által irányított. A belső irányítás hívói új tanulási elméleteket, modelleket fejlesztettek ki, illetve kísérletileg is ellenőrizték azokat. (Carey, 1985; Wellman, 1990) Az egyik legnépszerűbb elmélet az elmélet-elmélet (theory-theory), amely szerint a gyerekek vagy veleszületetten, vagy nagyon korán saját maguk számára elméleteket konstruálnak a világról és annak működéséről. Ezek a konstrukciók meghatározzák azt is, hogy hogyan értelmezik az olvasott szövegeket. Ezeket az elméleteket naiv elméleteknek kezdték nevezni. (Astington, 1994; Bruner, 1996)

A másik jellegzetes fejlemény az úgynevezett fogalmi váltás kutatása (Korom, 2000), amelynek a gyökerei szintén Piaget munkáihoz kapcsolódnak, de nem az általános értelemben vett kognitív struktúrák változásait vizsgálják, hanem a valamilyen tartalmi tudáshoz, ismeretekhez (például a biológiához) kötődő, terüleetspecifikus fogalomrendszer belső viszonyait és változási feltételeit.

Az olvasáskutatóknak ebben a konstruktív paradigmában közös kiindulópontja, hogy az olvasott szöveg megértése a belső struktúrákon alapuló jelentéskonstrukció eredménye. A jelentéskonstrukció interaktív folyamat, amelyben az olvasó a szövegnek egy saját reprezentációját hozza létre. Ez a reprezentáció tartalmazza az olvasó előzetes hiteit és tudását, de olvasási készségeit is. (Voss és Silfies, 1996)

A kitartó érdeklődéssel olvasó, motivált egyén perspektívája

Ez a perspektíva az 1990-es évek végétől tapasztalható az olvasással foglalkozó pedagógiai szakirodalomban. Az elkötelezetten, kitartó érdeklődéssel (engaged) olvasó egyén fókuszba helyezése a korábbi kognitív és/vagy szociális megközelítések mellett az affektív nézőpont szükségességét is kiemelten hangsúlyozza. A szövegértés és az olvasási motiváció szoros összefüggéseiről született kutatási eredményekre alapozva (Guthrie, Van Meter és munkatársai, 1996; Oldfather és Wigfield, 1996), az olvasási képesség eredményességét minden korábbi perspektívánál kifejezettebben a tartós érdeklődéshez és a motiváció kialakulásához köti. Az olvasást inkább mint individuális tevékenységet mutatja, nem feledkezve meg természetesen az olvasó fiatal számára jelentős felnőttek és a társak motivációs ösztönzéséről sem. (Reynolds, Sinatra és Jetton, 1996)

Két másik változás is nyomon követhető: egyrészt az olvasáskutatásnak ebben a legutóbbi fázisában elmozdulás érzékelhető a korábbi nyomtatott szöveg-közponúságtól a digitálisan megjelenő szövegek felé. (Wade és Moje, 2000) Másrészt a korábbi gyermek- és ifjúkori fókusz kevésbé hangsúlyos, több szó esik a felnőtt olvasás pedagógiájáról, gyakran az egész életen át való tanulás kontextusában. (Oldfather és Wigfield, 1996)

A kilencvenes évek második felétől a jó olvasó gyakran úgy konceptualizálódik az oktatási célú kutatásokban, mint olyan jelentéskonstruáló, megismerő egyén, aki a világ megértése érdekében kognitív, érzelmi és motivációs eszközeit integráltan használja. (Guthrie és Wigfield, 2000) Az olvasó személy továbbra is elválaszthatatlan a korábbi perspektívákból ismert szociokulturális kontextustól, de a kutatók érdeklődése a jelentéssel bíró személyes tudás konstrukciójának motivációs mechanizmusait emeli a középpontba. (Guthrie, McGough, Bennett és Rice, 1996) Ilyen értelemben a jó olvasó szövegértő képessége egész életében fejlődik: nyelvi tudása, szókészlete, háttérismeretei, olvasás-stratégiai műveletei és motivációja folytonosan gazdagodik. (Alexander, 1998) Az olvasás egyszerre kognitív, emocionális és esztétikai tevékenység, amely mindig az olvasó szociokulturális közegébe van beágyazva. (Alexander és Jetton, 2000)

A motivált olvasás és a tanulás kapcsolatával foglalkozó legnagyobb hatású, az iskolai munkában is ellenőrzött és sokat idézett kutatásokat valamint fejlesztéseket Guthrie és munkatársai (1996) végezték. Longitudinális vizsgálataikban és iskolai fejlesztő munkájukban a szövegértés fogalmi alapjait, a megértést segítő olvasási stratégiákat és a motiváció alapuló olvasást kapcsolják össze. Legismertebb eljárásuk a CORI (Concept

Oriented Reading Instruction, megközelítőleg: fogalomközpontú olvasástanítás). A multikulturális környezetben folytatott fejlesztő kísérletükben tízéves tanulókat a természettudományok és az olvasás tárgyakban a gyerekek számára érdekes fogalmakból kiindulva tanították. A tanulás lépései: a gyerekeket érdeklő közös problémákból való kiindulás (például: a globális felmelegedés, a bolygók éghajlata), majd a problémák/fogalmak tanulmányozási lehetőségei és stratégiáinak közös felfedezése, a tanulságok, új ismeretek megbeszélése, az eredmények kommunikációja értő hallgatóság számára. A fejlesztésben résztvevő gyerekek olvasásértése és olvasásszeretete a hasonló szociális összetételű kontrollosztályokba járókhoz képest már egy év CORI-típusú munka után is szignifikánsan jobb volt.

Összefoglalás

A tanulmányban kiindulásnak tekintett behaviorista álláspont szerint az olvasás a betűk (vizuális jelek) dekódolása hangokká (auditív jelekké). Az olvasás hibátlanságát a dekódolás megfelelő gyorsasága és pontossága biztosítja. Ez a perspektíva az olvasást begyakorlandó készségnek tekinti. (Monaghan és Saul, 1987) Nem kétséges, hogy az olvasási képesség alapja az ilyen értelemben vett dekódolás-készség. De – amint a többi tárgyalta perspektíva alapján is láthattuk – a jól begyakorolt készség szükséges, de nem elégséges feltétele a szövegértésnek és a jelentéskonstruciónak (ez utóbbiakat az automatizált készséggel együtt nevezzük olvasási képességnek).

A kilencvenes évek második felétől a jó olvasó gyakran úgy konceptualizálódik az oktatási célú kutatásokban, mint olyan jelentéskonstruáló, megismerő egyén, aki a világ megértése érdekében kognitív, érzelmi és motivációs eszközeit integráltnan használja. Az olvasó személy továbbra is elválaszthatatlan a korábbi perspektívákból ismert szociokulturális kontextustól, de a kutatók érdeklődése a jelentéssel bíró személyes tudás konstrukciójának motivációs mechanizmusait emeli a középpontba.

Chomsky (1957, 1965) munkái által jelzett nyelvészeti fordulat a hatvanas években alapvetően megváltoztatta a képünket a nyelvről és használatáról. A különböző nyelvészeti perspektívák, de különösen a szociolingvisztikai, az olvasás társadalmi oldalának vizsgálatát vonták be az olvasáskutatók látókörébe, ezzel mintegy előkészítve az utat az olvasás értelmezésének egyre tágabb kontextusa felé. Az olvasási képesség, a különböző szövegek megértése ezek szerint az automatizált készségen kívül az olvasás szociális kontextusától is függ. (Halliday, 1973)

A hetvenes évektől a kognitív pszichológia perspektívája az olvasó előzetes tudásának, más néven a háttértudásnak nagy jelentőségére mutatott rá. Az ekkori, ma is érvényes értelmezések szerint a szövegértést az automatizált dekódoláson kívül a szociális környezet és az olvasó előzetes tudása (különösen az olvasott szöveg témájában) is alakítja. Az előzetes tudás egyik kitüntetett megjelenési formája a séma.

A konstruktív szemléletű kutatások a nyolcvanas évektől sajátos módon kiterjesztik az előzetes tudás szerepét az olvasásban. Arra a belső struktúrára helyezik a hangsúlyt, amelynek a segítségével az olvasó feldolgozza a szöveget. Ebben a paradigmában az olvasó a szövegnek jelentéskonstruáció révén egy saját reprezentációját hozza létre. (Voss és Silfies, 1996) A jelentéshordozó nem csupán a szöveg, hanem az olvasó egyén a szociális-kulturális kontextusával együtt.

Végül, az 1990-es évek második felétől a kutatók a motiváció szempontjával bővítik tovább az olvasási képesség fogalmát. (Oldfather és Wigfield, 1996) Kutatási eredmé-

nyek (és a köznapi tapasztalat) sokasága bizonyítja, hogy az olvasó személy tartós érdeklődése, olvasási motivációja legalább olyan fontos feltétele a jó színvonalú olvasási képességnek, mint az olvasó előzetes ismeretei, kognitív műveletei vagy olvasási stratégiái. (Guthrie és mtsai., 1996) Ahhoz, hogy írott szövegből a magunk számára jelentéseket konstruáljunk, így tanuljunk, sokat kell olvasni. A sok olvasás pedig feltételezi az érdeklődést, a motivációt.

Így jutott az elmúlt mintegy fél évszázadban az olvasás pedagógiai szemléletű kutatása a drillezés hangsúlyozásától a motivációt fejlesztő, kooperatív technikák és a kulturálisan gazdag tanulási feltételek igényléséig. A hazai olvasástanítás — néhány kivételtől eltekintve — sajnos még nem építette be módszertanába ezeket az eredményeket, bár a változtatás szükségességének felismerésén már túljutott.

Irodalom

- Alexander, P. A. (1998): Knowledge and literacy: A transgenerational perspective. In: T. Shanahan és F. V. Rodriguez-Brown (szerk.): *National Reading Conference Yearbook*, 47. 22–43., National Reading Conference, Chicago.
- Alexander, P. A. – Jetton, T. L. (2000): Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In: M. L. Kamil – P. B. Mosenthal – P. D. Pearson – R. Barr (szerk.): *Handbook of reading research* (Vol. 3.) 285–310. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Anderson, R. C. – Pearson, P. D. (1984): A schema-teoretic view of basic processes in reading comprehension. In: P. D. Pearson (szerk.): *Handbook of reading research*, 255–291. Longman, White Plains, NY.
- Armbruster, B. B. (1984): The problem of „inconsiderate texts”. In: G. G. Duffy – L.R. Roehler – J. Mason (szerk.): *Comprehension instruction: Perspectives and suggestions*, 202–217. Longman, New York.
- Astington, J. W. (1994): *The child's discovery of mind*. Cambridge University Press, New York.
- Bloome, D. – Green, J. (1984): Directions in the sociolinguistic study of reading. In: P. D. Pearson (szerk.): *Handbook of reading research*, 395–452. Longman, White Plans, NY.
- Bruner, J. (1996): *The culture of education*. Harvard University Press, Cambridge.
- Carey, S. (1985): *Conceptual change in childhood*. The MIT Press, Cambridge.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic structures*. Mouton, The Hague.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of a theory of syntax*. The MIT Press, Cambridge, MA.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? *Iskolakultúra*, 11. 5, 21–30.
- Day, M. C. – Parker, R. (1977, szerk.): *The preschool in action*. Allyn and Bacon, Boston.
- É. Kiss Katalin (1998): A generatív nyelvészet mint kognitív tudomány. In: Pléh Csaba – Györi Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. 23–39. Pólya Kiadó, Budapest.
- Gardner, H. (1985): *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. Basic Books, New York.
- Goodman, K. S. – Goodman, Y. M. (1980): Learning to read is natural. In: L. B. Resnick – P. A. Weaver (szerk.): *Theory and practice of early reading*, 137–154. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Guthrie, J. T. – McGough, K. – Bennett, L. – Rice, M. E. (1996): Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In: L. Baker, P. Afflerbach – D. Reinking (szerk.): *Developing engaged readers in school and home communities*, 165–190., Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Guthrie, J. G. – Van Meter, P. – McCann, A. – Wigfield, A. – Bennett, L. – Poundstone, C. – Rice, M. E. – Faibisch, F. – Hunt, B. – Mitchell, A. (1996): Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306–333.
- Guthrie, J. T. – Wigfield, A. (2000): Engagement and motivation in reading. In: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson – R. Barr (szerk.): *Handbook of reading research*, 3. 403–422., Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Halliday, M. A. K. (1973): *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold, London.
- Harste, J. C. – Burke, C. – Woodward, V. A. (1984): *Language stories and literacy lessons*. Heinemann, Portsmouth, NH.
- Heath, S. B. (1983): *Ways with words*. Cambridge University Press, New York.
- Hull, C. (1943): *Principles of behavior*. Appleton – Century – Crofts, New York.
- Kintsch, W. és van Dijk, T. A. (1978): Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394.
- Kossakowski, A. (1961): *Wie überwinden wir die Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen, insbesondere bei Lese-Rechtschreib-Schwäche?* Volk und Wissen, Berlin.
- Korom Erzsébet (2000): A fogalmi váltás elméletei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 51. 2–3, 179–205.
- Labov, W. (1972): *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Mandl, H. – Stein, N. L. – Trabasso, T. (1984): *Learning and comprehension of text*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Meixner Ildikó – Justné Kéry Hedvig (1967): *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Meyer, B. J. F. (1975): *The organisation of prose and its effects on memory*. North Holland, Amsterdam.
- Miller, G. A. – Galanter, E. – Pribram, K. H. (1960): *Plans and the structure of behavior*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Monaghan, E. J. – Saul, E. W. (1987): The reader, the scribe, the thinker: A critical look at the history of American reading and writing instruction. In: T. S. Popkewitz (szerk.): *The information of school subjects: The struggle for creating an American institution*. 85–122. Palmer, Philadelphia.
- Olfather, P. – Wigfield, A. (1996): Children's motivation to read. In: L. Baker – P. Afflerbach – D. Reinking (szerk.): *Developing engaged readers in school and home communities*, 89–113. Erlbaum, Mahwah, N. J.
- Piaget, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pichert, J. W. – Anderson, R. C. (1977): Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 69, 309–315.
- Reynolds, R. E. – Sinatra, G. M. – Jetton, T. L. (1996): Views of knowledge acquisition and representation: A continuum from experience centered to mind centered. *Educational Psychologist*, 31, 93–104.
- Rumelhart, D. (1980): Schemata: The building blocks of cognition. In: R. J. Spiro – B. C. Bruce – W. F. Brewer (szerk.): *Theoretical issues in reading comprehension*, 33–58. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Skinner, B. F. (1938): *The behavior of organism*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Smith, F. (1973): *Psycholinguistics and reading*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Stanners, R. F. – Forbach, G. B. (1973): Analysis of letter strings in word recognition. *Journal of Experimental Psychology*, 90, 45–50.
- Stanovich, K. E. (1986): Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 19, 134–146.
- Strike, K. A. (1974): On the expressive potential of behaviorist language. *American Educational Research Journal*, 11, 2, 103–120.
- Voss, J. F. – Silfies, L. N. (1996): Learning from history text: The interaction of knowledge and comprehension of text structure. *Cognition and Instruction*, 14, 1, 45–68.
- Wade, S. E. – Moje, E. (2000): The role of text in classroom learning. In: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson – R. Barr (szerk.): *Handbook of reading research*, 3, 609–627. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Wagner, D. A. (2004): Literacy(ies), culture(s), and development(s): The ethnographic challenge. *Reading Research Quarterly*, 39, 234–241.
- Watson, J. B. (1924): *Behaviorism*. Norton, New York.
- Wellman, H. M. (1990): *The child's theory of mind*. MIT Press, Cambridge, Bradford.

A tanulmány az OTKA TO43116-os kutatási támogatás segítségével készült.