

következetesen csak az ifjúsági nyelvhez tartozást említik meg.

(4) A nyelvtani adatoknál következetesen megjelenik a szófaj: a főnév, a melléknév, a határozószó, az ige és a kötőszó. Neologizmusok esetében mindig egyszerű a ragozás, például *bladen*: Prät. *bladete*, Part.II. *gebladet/gebladed*. A vonzat a „szintaktikai környezet” cím alatt szerepel. A szószerkezetek között szerepelnek a főneves szerkezetek, a melléknéves szerkezetek, az előljárósós szerkezetek, az igei szerkezetek és a mondatértékű szerkezetek. A szóképzés kategórián belül elkülönülnek az összetett szavak, a szóképzések, a rövid szavak és az igeiktős igék. A szóképzés produktivitását példákkal illusztrálják. Például egy igei szófaj mellett megjelenik az összes főnevesített változat és az összes igeiktős ige. Helyhiány miatt az összetett szavak csak részben kerülnek felsorolásra, viszont gyakorisági mutatók szerint.

(5) Amennyiben a neologizmus egy bizonyos személyhez kötődik, újságcikk-részletekkel bizonyítják a szó szerzőjének nevét és az első megjelenést. Ebben a részben utalnak az 1990 utáni szótárakban való első megjelenésre is. Ugyanitt enciklopédikus adatokat is közölnek a jelentésre vonatkozólag.

(6). Utalnak a *Gesellschaft für Deutsche Sprache* [GfdS] által gyűjtött *Wort/Unwort des Jahres* listákban való megjelenésre. Az általános szótárakban megszokott stilisztikai szintekre is történik utalás, például köznyelvi, gúnyos nyelvhasználat.

A keresést az utalások rendszere segíti, pl. a *Schluss mit lustig* szerkezet a *Schluss* lemmánál kerül besorolásra, de a *lustig* utaló szócikk is megjelenik a következőképpen: *lustig s. Schluss mit lustig*. Bizonyára a lemmák viszonylag alacsony száma és a betűrendes sorrend maximális figyelembevétel miatt nem volt indokolt a szómutató beiktatása. A meggyőző indokok ellenére is nagymértékben segítené a felhasználók munkáját egy teljes körű szómutató közlése a szótár utolsó lapjain. Amennyiben a felhasználó csak arra kíváncsi, hogy a 90-es évek neologizmusának

tekinthető-e a keresett szó vagy kifejezés, vagy hogy egyáltalán kódolva van-e, akkor elegendő lenne csak a listaszerű szómutató használata.

A szótár megjelenése óta a kutatócsoport több irányban folytatta a munkát. Az első irányvonal továbbra is a 90-es évek neologizmusainak feldolgozása, mert a módosított DTD-változatba való átvezetés kapcsán a szócikkeket át kell dolgozni. A kutatás következő lépcsőfoka az *lexiko* online-változat további bővítése és a nyomtatott szótárból kimaradt neologizmusok feldolgozása. Ezekkel a munkálatokkal párhuzamosan kiválasztják a jelenlegi évtized neologizmusait. A neologizmus-jelöltek az eredeti fogalom-meghatározásnak megfelelően kerülnek egy ideiglenes listára. Az a néhány szó, amely jó úton halad, hogy elfogadott legyen a köznyelvben, bekerülhet a neologizmus-szótár II. kötetébe. például *Riesterrente*, *Samenraub*, *Telestation*, *Verbraucher(schutz)ministerin*, *verpartnern*, *Wackel-Elvis* stb. Azokat a szavakat, amelyek megillet a neologizmus státusz, a szerzők egy kisebb terjedelmű címszólistán gyűjtik össze. Az *Alcopop*, *Gerichtsschow*, *Praxisgebühr*, *Sars* lexémák már fel vannak dolgozva. Ezeket is hamarosan közzéteszik interneten és nyomtatott változatban. Lehet, hogy hamarosan az *ebayen* is kodifikált lemma lesz? Kíváncsian várjuk.

Csák Éva

A. Jászó Anna

Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XX.)

Tinta Könyvkiadó: Budapest, 2003.
188 p.

A főcímet Márai Sándortól kölcsönözte a szerző, a forrásul szolgáló bekezdésnyi idézet a könyv hátsó borítóján olvasható.

Az olvasástanítás és a nyelvészet kapcsolata szinte triviális: egyrészt egy nyelv struktúrája és írásrendszere befolyásolja a kezdeti olvasástanítási módszert, másrészt az olvasástanítási módszer erősen befolyásolja például a helyesírást, harmadrészt az utóbbi években Magyarországon a beszédértés-vizsgálatok nyomán a nyelvészek, közelebbről a fonetikusok érdeklődési körébe került az olvasástanítás nagy kudarca, a tömeges áldiszlexia. Adamikné Jászó Anna az olvasástanítás egyik – ha ugyan nem a – legkompetensebb hazai szakértője, 1990-ben jelent meg a kérdéskör általa szerkesztett és nagyrészt általa írt alapkönyve, *A magyar olvasástanítás története*, amely az 1989 utáni fejleményekkel kibővítve második kiadásban is napvilágot látott 2001-ben.

A mutatók nélkül mintegy 180 oldalas *Csak az ember olvas* c. kötet 23 írást tartalmaz a szerző saját válogatásában és szerkesztésében. Többségük már megjelent napilapban, folyóiratokban és tanulmány-kötetekben, két konferencia-előadás itt olvasható először nyomtatásban. A legkorábbi cikk 1985-ből való, a 90-es évekből származik 14 tanulmány, a 2000-es éveket 8 dolgozat képviseli.

A könyv főtémája az olvasástanítás, amelyet hozzá szorosan kapcsolódó mellék témák fonnak körül. Az első dolgozat beszámol a Nemzetközi Olvasási Szövetség 1989. évi európai olvasáskongresszusáról, s ezzel rögtön exponálja a kötet központi kérdéseit is: (i) a „nagy vitát” a *szómódszer* vagy *globális módszer* és a *hang–betű megfelelésen nyugvó tanítás* hívei között, (ii) a *diszlexia* problémáját és (iii) a *szövegértés és szövegelemzés* fontosságát. A továbbiakban a kötet első fele a szó köznapi, szorosabb értelmében vett *olvasástanítással*, a kisiskolások olvasásra tanításával foglalkozik, többek között áttekinti az olvasástanítás történetét, alapelveit és aktuális problémáit, a helyesírással való kapcsolatát, ír a szótagolás fontosságáról, a globális módszerről és a diszlexiáról, a gyerekek olvasási problémáinak okairól, az olvasóvá nevelésről, ízelítőt kapunk az *Integrált magyar nyelvi és irodalmi programból*, amelynek elkészítésére

Jászó Anna harminc évnyi tapasztalattal és a helyzet tökéletes ismeretében vállalkozott. Ennek a résznek az utolsó tanulmánya egy különösen érdekes, sok képpel illusztrált áttekintés arról, hogy hogyan alakult a szemléltetés az ábécéskönyveinkben az elmúlt ötszáz év során. A kötet második felének a tágabb értelemben vett olvasástanítás a tárgy, az *irodalomtanítás* szóval is jellemezhető, olvashatunk többek között azokról a problémákról, amelyeket az irodalmi nyelv, még a közvetlen közeli múlt nyelve is okoz a mai gyerekeknek, a gyermekirodalom gondjairól, a szövegértő olvasás (‘reading comprehension’) és a folyamatolvasás (‘process reading’) fogalmáról és oktatási módszereiről. Emellett két tanulmány a globális módszer gyászos eredményét példázza főiskolai hallgatók és szakmunkástanulók olvasás(nem)tudása kapcsán, az utóbbiak számára készített felzárkóztató program ismertetésével, valamint igen jó nyelvészeti ismeretterjesztő anyagokat is kapunk a pragmatikáról és a szemantikai relativizmusról. Az utolsó előtti írás újra áttekinti a kérdéskört az elemi iskolai olvasástanítás első előkészítő heteitől egészen a kreatív olvasásig, végül a legutolsó tanulmányban a szerző még egyszer *visszatér az egész könyv talán leghangsúlyosabb mondanivalójára, a hangoztató–elemző–összetevő módszer – ezúttal az olvasástanítás történetének tapasztalataival megtámogatott – primátusára.*

A kötetben sok kitekintést kapunk a *releváns amerikai és európai eredményekre, tapasztalatokra*, és kapunk sok *gyakorlatias tanácsot, módszertani ötletet*. A recenzió szűk keretein belül ezekre sajnos az említés szintjén sem tudok kitérni, megkísérlem viszont összefoglalni Jászó Anna legfontosabb gondolatait, a szó legjobb értelmében vett *vesszőparipáit* a kisiskolások olvasásra tanításával kapcsolatban.

Az olvasás nélkülözhetetlen alapja a beszéd. Az olvasási nehézségek okát felderítő tesztek azt mutatják ki, hogy az olvasni nem tudó gyerekeknek a beszéde–nyelve is fejletlen, képtelenek a mondatot szavakra, a szót hang-

jaira bontani, nem tudják a hangok sorrendjét megállapítani, stb. Az olvasás készségek és részkészségek összetett rendszere, a *legfontosabb részkészség a hallás utáni beszédértés*, ennek fejletlensége vagy sérülése csaknem minden gyengén olvasó esetében kimutatható. *A hangok előzetes ismerete megkönnyíti az olvasás elsajátítását. A játékos hangelemzési tréninget kapott óvodások az iskolában sokkal jobban teljesítettek a kontrollcsoportnál, és a különbség a helyesírás esetében még nagyobb volt, mint az olvasás terén. A szótagolás elengedhetetlen.* Pszicholingvisztikai kutatások rámutattak, hogy a szótag beszédprodukciós és beszédpercepciós egység. Az olvasni tanuló gyerekek elé kisebb egységeket kell tenni, mert sem a szemük, sem az agyuk nem tud még nagyobbakkal megbirkózni, az agglutináló magyar nyelv hosszú szavainak egészben történő kimondása kezdetben túl nehéz. A legfontosabb azonban az, hogy szótagoláskor nem a kiejtett szóalakot követjük, hanem a fonémákat (nem *lát-tya* és *kar-gya*, hanem *lát-ja* és *kard-ja*), tehát a szótagolás a helyesírást alapozza meg. Az olvasás megtanítása három fokozatban történik. Az első fokozat a feladat megértése, ezen belül az első lépés *a beszédhangok és a kiejtett szó hangjainak tudatosítása és a szótagolás*, ezt követi annak tudatosítása, hogy a beszédhangokat a papírra írt *betűk* képviselik, majd az írás szokásait kell tudatosítani, főleg az irányokat. A második fokozat a nyomtatott szó *dekódolásának* megtanítása, azaz a *hang–betű megfelelések szerinti olvasás és a szótagoló olvasás*. Csak ezután következhet az *automatizálás*, melynek során a gyerek eljut oda, hogy ránéz a nyomtatott szóra és azonnal megérti. A kezdeti olvasásnak *hangosnak* kell lennie, a szót azonnal, hangosan kell kimondani, először szótagolva, utána egybeejtve. Nagyon fontos a *motiváció*, leginkább az *érdekes szöveg* motiválhat.

A szerző az 1950 előtti évtizedek hazai *hangoztató–analitikus–szintetikus* módszerű példamutató gyakorlatként ismerteti. Az előkészítés során *beszélgettek* a gyerekekkel, az

ún. *elemző menetben* a beszédet a hangokig lebontották, majd az ún. *összetevő menetben* a hangokat az egyre nagyobb egységeken keresztül szöveggé szervezték. Ezt követte a tulajdonképpeni olvasástanítás. Minden betű tanítása két részre oszlott, *hangtanításra* és *betűtanításra*. Beszélgetéssel kezdődött, a gyerekek figyelmét fokozatosan egy kiszemelt szóra terelték, mely az új hangot tartalmazta. Kiemelték a szóból az új hangot, hangoztatták, majd bemutatták a képét, a betűt. Ezután az új és a már tanult betűkből értelmes szavakat, majd kis történeteket formáltak. *A tanítás az értelmes egészből indult ki és az értelmes egészhez tért vissza.* Előbb egyszótagos szavakat tanítottak, csak fokozatosan növelték a szótagszámot. *A szótagolásra* mindig nagyon ügyeltek. Az olvasástanítás két nagy problémája a *hang–betű megfeleltetés* alapos begyakorlása és az *összeolvasás* tanítása. A hang azonosítását hangutánzással segítették, a betű alakját pedig valamilyen konkrét tárgyhöz kötötték. Az összeolvasást a *fonomimika* támogatta, amely *kézjelet* kapcsolt a hanghoz, az elvont hangot konkrét mozdulatokhoz kötve cselekvést és játékosságot vitt az oktatásba, emellett az összeolvasás során a kézjeleknek lendítő szerepük volt, a gyerek a kézmozdulatot látva és csinálva beszédszerveit már a következő hangra készítette elő, nem állt meg, összeolvasott.

1950 az olvasástanítás romlásának kezdete. Először megszüntették a fonomimikát, majd az évek során az olvasástanítás alapját képező beszélgetést és az előgyakorlatokat is. Radikálisan csökkentették az anyanyelvi órák számát, ez 1950-ben az alsó tagozatban heti 11 és 14 körül mozgott, 1978 óta az alsó három osztályban heti 8–9 anyanyelvi óra van, negyedikben 7 (a felső tagozatban a magyarórák száma 1950 óta a felére csökkent). Bevezették a *globális* vagy *szómódszert*, a gyerekek rögtön egész szavakat olvastak anélkül, hogy hangokat–betűket tanultak volna, s mivel nem bontották a szavakat hangokra, nem tudták megtanulni és leírni a hangoknak megfelelő betűket. Az olvasástanítás folyamatából kiiktatták a szó-

tagolást. A szóképes olvasás korán erőltette a néma olvasást, a tanító nem hallotta, mi történik, így a hibák rejtve maradtak. A szükséges dekódolási mechanizmus nem alakult ki, és amikor a gyerekek memóriája már nem bírta a megnövekedett szóanyagot, bekövekezett a csödhelyzet. *Mindez kitermelte Magyarországon a rosszul olvasó és rossz helyesírási generációkat*, egy felmérés szerint a 8. osztályosaink egyharmada küzd nyilvánvaló vagy rejtetten maradó szövegértési problémákkal, sok főiskolás sem tud olvasni, nem beszélve az állítólagos diszlexiások irreálisan nagy számáról: *nem hihető, hogy a gyereknépeség egyharmada valóban diszlexiás lenne.*

A szóképes olvasást időközben megszüntették, de – mint a szerző írja – az egy emberöltő alatt szétrombolt helyes olvasástanítási gyakorlat visszaállításához valószínűleg egy újabb emberöltőre lesz szükség. Jászó Anna kétségkívül a *konzervatív gyakorlat* híve, ám minden szavának hitelt ad nemcsak logikus és meggyőző érvelése, hanem szakterülete mai hazai és nemzetközi eredményeinek fölényes ismerete is. Recepteket is kínál a jelenlegi helyzet javítására, bár élne velük a magyar olvasástanítás.

A kötet élvezetes, olvasmányos stílusban, minden hangzatos tudományoskodás nélkül tárgyalja mondandóit. Külön megemlítendő erénye a visszafogott, legfeljebb szelíden ironikus hangvétel azokban az esetekben is, amikor a szerző szívének nyilvánvalóan nem kedves tényekről van szó. A tanítók és tanárok, a középiskolát elvégzett szülők, általában az olvasási kultúránk iránt érdeklődők mind haszonnal forgathatják. *Rengeteget lehet tanulni belőle*, a recenzió keretei közé még a témák teljes körű felsorolása sem fért be, az *izgalmas apró részletekről* nem is beszélve. Például a globális módszer történetéből kiderül, hogy az ötlet nagy valószínűséggel Rousseau-tól származik, és tényként tudjuk meg, hogy sok amerikai kisgyerek bizony elolvassa Hunor és Magyar és a csodaszarvas történetét!

Szóllósy Éva

B. Nagy Ágnes és Szépe György (szerk.)

Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.

(*Iskolakultúra*-könyvek 29. szám)
Pécs, 2005. 199 p.

A tanulmánygyűjtemény létrehozásának alapja nem mindennapi. Egyik része az emlékezés és honoráció, a másik azonban tudományág-specifikusnak nevezhető. Szépe György *Előszavából* kitűnik, hogy a gyűjteményt az anyanyelvi nevelés kiemelkedő alakjának, Temesi Mihály nyelvészprofesszor emlékének ajánlják a szerzők.

A tizenegy tanulmány az anyanyelvi nevelés gyújtópontjait hivatott bemutatni. A szerzők valamilyen módon mindannyian a pécsi Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Programjához kapcsolódnak, legtöbbjük itt folytatta tanulmányait és védte meg doktori értekezését.

A diszciplína „tervrajzának” (p. 9) kibontása logikus, szakmailag átgondolt, megalapozott koncepciót követ. Az alkalmazott nyelvészet interdiszciplináris helyzetéből adódóan az anyanyelvi nevelés feladatának és kutatási területeinek bemutatása a tanulmánygyűjtemény egyik legfontosabb nívója és jelentősége. Az egyedülálló válogatás az óvodai neveléstől a különféle alkalmazásokon keresztül egy fokozatosan bővülő skálán igyekszik feltárni a tudományterület szerepét a jelenkori nevelésben.

Habár a kötet összetett tematikát mutat, mégsem követi azt a tanulmányok elhelyezését illetően, megmarad a betűrendes kialakításban; a tematikus elrendezés, azaz az anyanyelvi nevelés részterületekre bontása a jövő feladatai közé tartozik.

Albertné Herbszt Mária *A tanár-diák együttműködést* érinti kvantitatív elemzésre épülő tanulmányában (pp. 15–36): egy elsősorban módszertani indíttatású, a tantervi kommunikáció oldaláról alkalmazható vizsgálatot mutat be. A tanórai megszólalás lehetőségeinek a társalgáselemzés módszerével történő mérése újszerűnek nevezhető. A mennyiségi jellegű