

lása – a nemzetközi nyelvésztársadalom számára. Nagy L. János, Weöres Sándor költészetének ismert kutatója a költő *Valse triste* című versének prozódiai elemzését adja (II. 568–571). Szépe György – Szűcs Tibor *A pécsi magyar mint idegen nyelv / hungarológia program alkalmazott nyelvészeti keretei* című írása (II. 593–599) annak a fáradhatatlan igyekezetnek a legújabb bizonyítéka, amellyel a senior szerző, Szépe György egész életében buzgólkodott annak érdekében, hogy a magyar nyelvészet, s benne az alkalmazott nyelvészet oktatása megfelelő intézményi kereteket kapjon. Szépe György volt a PTE Nyelvtudományi Tanszékének az alapítója, a magyar nyelvészet e kötetekben is megnyilvánuló „pécsi iskolájának” mestere és mentora, és ebbéli törekvésének legújabb eredménye a jelen írásban ismertett a PTE és a BBI által vezetett közös hungarológiai program is.

Hasznos információkkal szolgál a II. kötetet záró három írás: a jubiláns szakmai életútja (szerkesztette Navracsics Judit) (II. 600–601), továbbá válogatott publikációi (szerkesztette Seres Judit közreműködésével Navracsics Judit) (II. 602–608), valamint a kötetek szerzőit ismertető „Nyelvészportrék 2004” (szerkesztette Tóth Szergej) (II. 609–621), végül az őket követő névmutató (II. 622–628) és tárgymutató (II. 629–632).

A jól körülhatárolható alap kutatás mellett mi az, ami segítségére lehet az alkalmazott nyelvésznek, hogy kutatásai közölhető, mások által hasznosítható, azaz megbízható eredményeket hozzanak? Erre a kérdésre ad választ a két kötet bennünket legjobban megragadó írása, Albert Sándor *„Mindig el tudja dönteni...”* (I. 187–193), amelynek a szerkesztők – egyedüli írásként és találóan – a „Nyelvfilozófia” címszó alatt találtak helyet az I. kötetben. Albert Sándor arra figyelmeztet, hogy nyelvészként se dőljünk be a közhelyes gondolkozásnak, kutatóként is őrizzük meg szkepszisünket mindennel és mindenkivel, még magunkkal szemben is, hogy ne feledkezzünk meg a mértékről. Mérték-tudat és önkorlátozás nélkül ugyanis nincs

tudományos megismerés, ezek birtokában viszont még az alkalmazott nyelvészet süpedékes talaján is biztosan megállhatjuk helyünket.

Benő Attila – Simoncsics Péter

Adamikné Jászó Anna
33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére
 Holnap Kiadó, 2004.

A szövegértő olvasás problémája az OECD által kezdeményezett PISA 2000 vizsgálat óta, a magyar 15 évesek lehangoló teljesítményének elemzése nyomán erősen foglalkoztatja a szakmai közvéleményt. A „PISA-sokk” nyomán mára már több kiváló oktatási segédanyag jelent meg a különböző korosztályú tanulók számára szövegértési képességeik megalapozásához és fejlesztéséhez, a korábbiakhoz képest hangsúlyosabban középpontba állítva az önálló tanuláshoz és ismeretszerzéshez szüksége tudás megalapozását, valamint az olvasóvá nevelés célkitűzését.

A. Jászó Anna kötetének összeállítását egyidejűleg több célkitűzés is motiválta. 1) Úgy kísérli meg fejleszteni a szövegértő olvasást, hogy ügyel a fokozatosságra, vagyis arra, hogy az olvasás különböző szintjei: a szó szerinti, az értelmező, a kritikai és a kreatív olvasás fejlesztése egyaránt, arányosan, az elemzett szöveg jellegét szem előtt tartva szerepeljen az összeállításban. 2) A 33 téma köré csoportosított, nagyjából szép-irodalmi, de egyéb műfajoknak is helyet adó válogatással megkísérli elmélyíteni a középiskolai irodalmi anyagot: vagy a tananyagként szereplő szerzők műveinek a kiegészítésével, vagy azok valamely esszéírással bemutatott elemzésével, vagy egyéb szerzők, esszéírók alkotásainak a feldolgoztatásával. 3) S végül, de nem utolsósorban, nem titkolt szándéka a szerzőnek az olvasás megszerettetése, az alkotó és az olvasó lelkiületének közelítése a Tóth Árpád-i „lélektől lélekig” szóló üzenetközvetítés jegyében.

A középiskolás korosztály számára készült kötetet, amely az alcím szerint a szövegértő olvasás fejlesztésén túl az esszéírás tanítását is célul tűzte ki, a szerző által vezetett tanfolyam résztvevői, vagyis olyan tanárok lektorálták, akik e problémakörrel nap mint nap szembesülnek az iskolában. A továbbképzésen elhangzott javaslatok, észrevételeik beépültek a könyv szövegébe. A lektorok tehát a legadekvátabb szakemberek voltak.

A 33. téma – azon túl, hogy a szerző szerint Kodályra (a 33. bicinimumra) és a 33-as számot szerető Dantéra is utal –, már e számmal is jelzi a szövegek sokszínűségét, változatosságát, ezáltal a bőséges válogatási és sokoldalú felhasználási lehetőséget.

A választás a tanár megítélésére van bízva, a kötet gyengébb és jobb képességű tanulócsoporthoz számára egyaránt bőségesen kínál feladatot. A könyv ugyanakkor „nyitott” abban az értelemben, hogy az egyes szövegek végén található feladattípusok csak egyfajta ajánlást jelentenek. Ezek kiegészíthetők, könnyebbé vagy nehezebbé alakíthatók, s jól összekapcsolhatók nemcsak a hagyományos (abb) típusú óraszervezéssel, hanem az interaktív és reflektív tanulással is, vagyis az önálló ismeretszerzés képességének a fejlesztését is segítik.

A szövegértő olvasás fejlesztése nem elkülönült területe az anyanyelvi nevelésnek (ilyen terület valójában nincs is, hiszen az anyanyelvi nevelés olyan komplex feladatrendszer, amelyben mindegyik, csupán az oktatás módszertana szempontjából elkülönített terület szoros kölcsönhatásban áll egymással). A szerző a szövegértő olvasás fejlesztése kapcsán a nyelvhasználatnak két olyan területére is kitér, amelyek a szövegértő képességeket erősítik: ez pedig a retorika, valamint a fogalmazásírásról az esszéírás.

A retorikának – amely ismét tantárgy lett az iskolákban – a szerző a tágabb értelmezését vallja, vagyis nemcsak a szónoki beszéd tanának tekinti, hanem a prózai műfajok elméletének is, amelynek elhagyhatatlan

része az érvelés elmélyült tanítása. Ez utóbbi kiemelt helyet foglal el a szövegekhez kapcsolódó feladattípusok között, hiszen a magasabb szintű, az értelmező, a kritikai vagy a kreatív szövegértő olvasás nem nélkülözheti az érveket, az érvelést, s így elengedhetetlen része a szövegértő olvasás fejlesztésének.

Az olvasás és az írás egymást feltételező, egymást erősítő tevékenység. Az értő olvasás fejlesztése nem nélkülözheti az írásos nyelvhasználatot. Ez utóbbit illetően a szerző a fogalmazásíráshoz, s a szövegválogatásához legjobban kapcsolódó műfajra, az esszé írására helyezi a hangsúlyt. A mintát a kiválasztott igényes esszé(részletek) sora adja, a műfaj „technikai” részleteiről pedig jó összefoglalás segíti a tanulókat – sok-sok példával.

A szövegekhez kapcsolódó feladatok – amelyek részben az angolszász típusú olvasástervezet logikáját követik – alapvetően nyolc csoportba sorolhatók. Az alábbiakban ezeket kíséreljük meg röviden, néhány feladattípus jelzésével is bemutatni.

A = adatoló. A szó szerinti olvasás feladattípusai, a szövegben leírt tények, információk kiemelését jelentik (a szereplők, a helyszín, az események megnevezése; a történet rövid szóbeli vagy írásbeli összefoglalása; vázlatkészítés a főbb pontok vagy a „képlet” megadásával; szómagyarázat; szógyűjtés megadott szempontok szerint; mondatértelmezés; tételmondat kikeresése; azonos referenciájú szavak kigyűjtése a szövegből; egyszerűbb táblázatok, képek, ábrák olvasása stb.).

NY = nyomozó. Ezek a feladatok az értelmező, a közvetlenül meg nem fogalmazott összefüggéseket meglátató olvasás fejlesztését segítik. Főbb feladattípusai: metaforikus címek értelmezése; implikációk feltárása; ok-okozati viszonyok felismerése; bizonyos állítások bizonyítása érvekkel; tanulság önálló megfogalmazása; a szövegben lévő párhuzamok felismerése és azok alapjának megnevezése; a szöveg aktualitásának megfogalmazása; szavak jelentéstérképének elkészítése; a szövegbeli stílusváltások felis-

merése az eltérő stíluslemek megnevezésével stb.

B = bíráló olvasás. Fő feladattípusa a szöveggel kapcsolatos egyéni álláspont megfogalmaztatása (a szövegben lévő információk korszerűségéről, a benne foglalt erkölcsi értékekről, a szereplők ábrázolásának hitelességéről stb.). Viszonylag kevés az ilyen, B-vel jelzett feladat, valószínűleg azért, mert az egyéni vélemény kifejtésére más feladattípusok – mindenekelőtt a vita – keretében is bőségesen nyílik lehetőség.

K = kreatív olvasás. Az olvasottak továbbgondolását, hasonló események, gondolatok stb. felidézését, a folytatás elképzelését szolgálják az olyan feladatok, mint szöveg-kiegészítés; a történet tanulságához illő eset elmondása vagy leírása; a történet elmondása vagy leírása egy másik szereplő szempontjából; a mű háttéréül szolgáló erkölcsi fogalmak összegyűjtése és definiálása; interjúkészítés; jelkép kibontása a szöveg alapján; a szöveg dramatizálása; motívumgyűjtés; allúziók keresése; műfordítások összehasonlítása; ünnepi beszéd írása stb.

E = erőpróba. Fő cél az esszéírás gyakorolása címek kínálatával, esetleg a szempontok jelzésével is. Gyakori feladat ez a könyvben, hiszen a szövegértő olvasás fejlesztése és az esszéírás egymást erősítő tevékenységek.

H = háttérismeret. Részen a kötet szerzője által megadott kiegészítő ismereteket jelenti (lábjegyzet, definíció, szómagyarázat, a mű keletkezési körülményeinek vagy kevésbé ismert szerző életrajzi adatainak vázolója stb.), részben pedig feladatokat a diákok számára: lexikonhasználat, korábban tanult ismeretek felidéztetése (pl. műfajok, életrajzi elemek, korstílusok kapcsán).

S = summázó. E feladatok egyrészt a szövegelemzés folyamatát ellenőriztetik, másrészt a tanultak összegzését célozzák többnyire úgy, hogy ismételtlen vissza kell térni a szöveghez (az elemzés lépéseinek kontrollja; a sorrend ellenőrzése; a szöveg szerkezeti felépítése, gondolatmenete; önellenőrzés egy megadott séma szerint; az egyes műfajok sajátosságainak jelenléte a szövegben stb.).

V = vita. Érveléssel kell a különböző nézetek képviselőinek álláspontját megítélni. Például: bizonyos társadalmi vagy természeti jelenséggel kapcsolatosan pro és kontra nézeteket megfogalmazása stb.

A fenti bemutatásból jól érzékelhető, hogy a szerző a szövegértő olvasás fejlesztése kapcsán a szövegelemzés hagyományosan szokásos lépésein (cím, szereplők, helyszín elemzése, szerkezeti egységekre bontás stb.) túl mindazokra a grammatikai és pragmatikai tényezőkre is kitér (bonyolult és/vagy aszimmetrikus mondatok, grammatikai és szemantikai kapcsolóelemek, kihagyások, implikációk, preszuppozíciók stb.), amelyek az adott szöveg megértéséhez elengedhetetlenek.

A szerző által felállított nyolc kategória nem minden esetben jelent határozottan elkülöníthető feladattípust. Óhatatlanul akadnak kisebb nagyobb átfedések. Például a B és V típusú feladatok egyformán egyéni, érvekkel alátámasztott vélemény kialakítását célozzák meg, de míg az előbbi monologikus, az utóbbi csak dialogikus lehet. A jelentéstérkép elkészítése – nehézségétől függően – több kategória feladata is lehet. Szerepelhet az A-nál, ha minden eleme benne van az elemzett szövegben; önálló szótárhasználatot igénylő bonyolultabb feladat esetén viszont már a K-hoz sorolódik. A dramatizálás hasonlóképpen: egy egyszerű mese eljátszása akár A jelű is lehet, míg a komplexebb szövegáttétel a K-val jelzett feladatoknál fordul elő. A sort még lehetne folytatni. Az átfedések pontosan jelzik azt, hogy a gyakorlott, értő olvasó esetében ezek a szintek együtt és egyszerre vannak jelen. Vagyis az értő olvasó felfogja a szövegben leírt tényeket, megérti a mögöttes, direkt módon meg nem fogalmazott tartalmakat, ezekről véleménye van, amit szükség esetén le tud írni, szóban ki tud fejteni, más ismeretével össze tud vetni, s ha kell, az álláspontját érvekkel meg tudja védeni. Vagyis a gyakorlott olvasó jó szintű szövegértő olvasása mindazokat az elemeket integrálja, amelyek fejlesztését a kötetnek – didaktikai-módszer-

tani meggondolásból – szét kellett választania, szükségszerűen különböző jellegű és nehézségű feladatok köré kellett csoportosítani.

A könyv utószava a diákoknak szóló áttekintő összefoglalás az olvasáshoz és a fogalmazáshoz szükséges ismeretekről.

Az *olvasásról* szóló rész a megfelelő szintű *olvasástechnika* fontosságáról, a *háttérismereteknek* a szöveg megértését segítő funkciójáról, a *szövegegységek megértésének* és a *szövegegész jelentésének* kapcsolatáról, valamint a *szövegértés mélységei* feltárásának a neveletésünkkel, kulturális ismereteinkkel, tapasztalatainkkal való összefüggését tárgyalja irodalmi hivatkozásokkal, példákkal, rövid elemzésekkel alátámasztva.

A *fogalmazásról* szóló rész (ismét hangsúlyozva, hogy a retorika a prózai műfajok elmélete) a *szövegíró feladata*, a *fogalmazás szerkezete*, az *írásmű elhelyezése* és a *fogalmazástípusok* felől ad áttekinthető, jól tanulható, sok példával alátámasztott összefoglalást. Az utolsó részegység természetesen az esszével foglalkozik a legalaposabban, de kitér az egyéb fogalmazásfajtákra is (elbeszélés, folyamatleírás, leírás, napló, önéletrajz stb.).

A függelék foglalkozik az *érvelés* bemutatásával külön-külön részletezve a belső (a szövegben leírtakból következő) és a külső (a szövegen kívüli létező), másképpen tanúságtételnek is nevezett érvek fajtáit. A kötetet a legfontosabb szótárak bibliográfiai jegyzéke zárja.

A 33 témához 174 szöveget/szövegrészletet válogatott a szerző. A leggyakrabban előforduló szerzők: *Áprily Lajos, Márai Sándor, Wass Albert, Jelenits István, Jókai Anna*, vagyis az irodalomkönyvekben kevésbé jelen lévő alkotók. A kötetben szereplő több mint száz szerző jelzi, hogy egy-egy témát mindig több oldalról, változatos műfajú és mondanivalójú szövegekkel dolgoztat fel. A kötet tehát a szövegértő olvasás fejlesztését, az olvasóvá nevelés, a szépirodalmat felnőttként is igénylő-szerető emberré nevelés céljával elsősorban az irodalmi szövegek felhasználásával kívánja sok-sok ötlettel, változatos módon megvalósítani. Az egész kötet

annak a „hirdetése” is, hogy a szövegértő olvasás képességének fejlesztése hosszú folyamat, amelynek egészen az érettségiig jelen kell lennie az oktatásban.

A középiskolásoknak szánt összeállítás jól használható már a 0. évfolyamon is, és segíti az új típusú érettségire való felkészítést is.

A. Herbszt Mária

Catherine J. Doughty és

Michael H. Long (szerk.)

The Handbook of Second Language Acquisition

Malden, MA: Blackwell, 2003. 888 p.

A tavalyelőtt megjelent *The Handbook of Second Language Acquisition* valóban azt nyújtja, amit a címe is ígér, olyan kézikönyv, amelyre az idegennyelv-elsajátítás iránt komolyabban érdeklődő kutatóknak, egyetemistának és doktori hallgatónak ténylegesen szüksége van. Bár a keménykötés miatt az ára igen borsos, ezért sajnos valószínűtlen, hogy a magyar célközönség otthoni könyvespolcán kézikönyvként fog szolgálni, de igen hasznos lenne, ha minden nyelvtanárképzéssel foglalkozó magyar intézmény könyvtárában fellelhető lenne. Ez a kötet szervesen illeszkedik a Blackwell kiadó nyelvészeti kézikönyveinek sorozatába, amely olyan hasznos címeket tartalmaz, mint például „Az alkalmazott nyelvészet kézikönyve”, „A kétnyelvűség kézikönyve”, „A szövegelemzés kézikönyve”. A kiadó most ismertetett kézikönyvének két szerkesztője az idegennyelv-elsajátítás területén évtizedek óta elismert szakteknitély: Catherine Doughty és Michael Long, akiknek sikerült elérniük, hogy a kötetben található tanulmányok valóban új szempontok alapján és megfelelő mélységben vitassák meg az általuk feldolgozott témaköröket, és ne forduljon elő az, ami hasonló kézikönyvekben megszokott, hogy ugyanis a szerzők már megjelent írásait olvashatjuk kissé átdolgozott formá-