

A tankönyvszöveg megértése

A szövegértés általában is központi kérdése a pedagógiának, vagy annak kellene lennie, a PISA-felmérés rossz eredményei óta azonban nemcsak központi kérdés, hanem kifejezetten neuralgikus pontnak tekinthető.

Érdeemes lenne megvizsgálni, akár tudományosan is, mi a felmérés rossz eredményének közvetlen oka. Milyenek voltak az értelmezendő szövegek? Gondolom nem rosszak, és megfeleltek a korosztályi szintnek. A feltételezett jó szövegeket miért nem tudták kellőképpen értelmezni a diákok? Vagy mert nem voltak eléggé motiváltak, tehát nem érdekelte őket a szöveg, illetve a felmérés, vagy mert nem tudnak szöveget jól értelmezni. Az értelmezőkészség hiánya mire vezethető vissza? A koncentrálni tudás hiányára, illetve arra, hogy nem tanultak meg (eléggé) szöveget érteni. A szövegértés tanítása mint központi oktatási feladat iskolarendszerünkben túl korán fejeződik be, hiányzik a felső tagozatos és a középiskolai, majd a felsőoktatási programokból, de még inkább a gyakorlatból (hiszen a kommunikáció-központú oktatás elvben régóta szerepel) a beszéd-, fogalmazás- és értelmezéstanítás. A kifejezőkészség és a mások szövegének megértése szoros kapcsolatban van egymással: az ismeretszerzés és önkifejezés képességét alapozhatja meg, ezekkel együtt a társadalmi kommunikációban való részvételt és az egészséges önképet. A túlzottan ismeret-centrikus, a tanulók gondolkodásának fejlesztésére kevesebb figyelmet fordító, sokszor egyoldalú oktatás, amelyben a tanár beszél, a diák hallgat, és inkább írásban számol be tudásáról, létrehozhatja ezt a helyzetet. Súlyosbíthatja még, hogy a magyar nyelvi órák kevés alkalmát sem használják ki a pedagógusok, különösen középiskolában, és akkor is inkább „száraz” grammatikát tanítanak. Bizonyára az is rontja a helyzetet, hogy a nem magyar szakos tanárok a felsőoktatási intézményekben nem kapnak semmiféle nyelvi-nyelvhasználati képzést, s végképp nem tanulnak arról, hogy milyen legyen a tanórán a tanár és diák közötti kommunikáció. A felmérés lehangoló eredményének okát elsősorban tehát az oktatásstratégiai, illetve oktatás-módszertani területen kell keresni.

A tankönyvszöveg minősége

A tankönyv szövegének megértéséhez ugyanazoknak a feltételeknek a teljesedése szükséges, mint amelyeket az előzőekben felsoroltunk. Ha ezek hiányoznak, hiába tökéletes a tankönyv szövege, a diákok mégsem értik meg kellőképpen. Azt azonban joggal feltételezhetjük, hogy a bármilyen szempontból rossz tankönyvszöveg akadályozza, de legalábbis nehezíti a megértést és a tanulást (NB. érdemes lenne elgondolkozni azon, vajon tanítunk-e tanulni).

De milyen a jó tankönyvszöveg? *Kojanitz László* meghatározása szerint az ismeretanyag mennyiségének és szövegezésének összhangban kell lennie „a tanítási célokkal, a tanulók előzetes ismereteivel, valamint szövegértési, gondolkodási és tanulási képességeivel” (*Kojanitz László: 'A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása'. OM-honlap, 3*). A tanítási célok, a tanulók előzetes ismeretei a szaktárgyi szakemberek területe, de vajon tudjuk-e, hogy milyenek valójában a tanulók szövegértési, gondolkodási és tanulási képességei? Szabad-e úgy tankönyv-

elemzést folytatnunk, hogy nem ismerjük, a tanulók milyen szövegértési képességekkel rendelkeznek, illetve milyennel kellene rendelkezniük?

A tankönyvszöveg-kutatás lehetséges stratégiái

Többféle lehetőség nyílik arra, hogy megalapozzuk a tankönyvek szövegének kutatását. Talán az lenne a leginkább járható út, hogy először felmérések készüljenek arról, milyen a tanulók szövegértése, sőt arról is, mi az, ami a legnagyobb nehézséget jelenti számukra. Az eredmények alapján aztán már érdemes lenne a meglévő tankönyvek szövegét vizsgálni, hiszen tudnánk, hogy milyen szempontokat nézzünk (például ne a mondat-hosszúságot, ha az nem jelent problémát), és a vizsgálati eredményeket lenne mivel összevetnünk. Az előzetes felmérés nélküli szövegvizsgálatok hasznossága nagyon alacsony szintű marad. Másik lehetőség az – de ezt csak akkor érdemes választani, ha a szövegértés-oktatás már beépült az oktatási rendszerbe –, hogy megállapítjuk a megvalósult/megvalósítandó szövegértési átlagot, s ehhez mérjük a meglévő vagy létrehozandó tankönyvek szövegének minőségét. Bármelyik módszert választjuk (egyelőre inkább az

Tanácsos a fontosabb, több eredményt ígérő szempontokat előnyben részesíteni, s az egyes szempontok eredményeit egymással összefüggésbe hozni.

Csak így várható ugyanis, hogy ne jelenjenek meg olyan hírek, hogy mostantól kezdve egy tankönyvi mondat nem lehet hosszabb száz betűnél, vagy hogy meg kellene szabni, egy mondatban hány szakszó lehet. Az ilyen vagy hasonló kijelentések leegyszerűsítik, formálissá teszik a valóságot, s azt nem veszik figyelembe, ami a valódi probléma.

elsőnek van realitása), a tankönyvszövegelemzések eredményei alapján lehet aztán tankönyvírás-módszertani javaslatokat tenni, esetleg követelményeket fölállítani.

A szövegelemzés módszertana

Az OM honlapján olvasható elemzések közül Kojanitz Lászlónak „A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása” című munkája foglalkozik a tankönyvek szövegezésével is, e tanulmány vehető tehát figyelembe témánk szempontjából. Gondolattanul kiindulása éppen e munka módszereinek kritikája, ezután következnek a szövegtan eredményein alapuló módszertani javaslatok.

Kojanitz László a következő szempontok szerint vizsgálta a tankönyvek szövegezését (megjegyzem, egy angol szakmunka alap-

ján): a mondatok hosszúsága n-ben mérve, a főnevek és az igék aránya. E szempontokhoz a következőket kell hozzáfűzni.

A mondatok hosszúsága n-ben mérve igen kevés információval szolgál arról, hogy a mondat mennyire érthető. A jól szerkesztett, igen hosszú, többszörösen összetett mondatok is lehetnek jól értelmezhetők. Vannak ugyanis a mondatnak a hosszúságnál meghatározóbb jellemzői is. A magyarban például az, hogy a szórend mennyire emeli ki a fontos, új közlést (melyik mondatrész hogyan helyezkedik el a fókuszpozícióhoz képest). Nem mindegy továbbá, hogy a mondatok milyen arányban tartalmaznak zsúfolt szerkezeteket (mélységükben vagy „szélességükben” milyen szerkesztettséget mutatnak). Az sem mellékes, hogy a többszörösen összetett mondatok mellé- vagy alárendelő kapcsolatban vannak-e egymással, illetve hogy ez a kapcsolatháló mennyire bonyolult stb. Miközben nem tagadhatjuk, hogy az n-ben mért hosszúságnak is lehetnek megértési vonatkozásai, a hosszúság önmagában, szerkezeti elemzések nélkül nagyon keveset mond.

A főnevek és az igék aránya valóban jelezheti az elvontság-konkrétság viszonyát, de megint csak korlátozottan. Egy igéből képzett főnév hordoz még valamit az ige dinamizmusából, és pl. az ige nevek dinamikusabbak, mint a hasonló mondattani szerepű mellék-

nevek. A szöveg érthetőségének, tanulhatóságának vizsgálatában azonban még e kategóriák figyelembe vételével is csak elenyésző szerepet játszanak ezek a mutatók.

A tankönyvszöveg-elemzők figyelmét szeretném felhívni arra, hogy a szövegelemzést nem lehet – még pedagógiai céllal sem, sőt, ez esetben különösen nem! – a tudományos szövegelemzési módszerek mellőzésével végezni. Sőt, mivel a szöveg nyelvspecifikus is, szükséges a magyar szövegekre vonatkozó kutatások eredményeit és módszereit figyelembe venni, különösen a speciálisan iskolai, köztük tankönyvszöveg-elemzési munkákat, mint például *B. Fejes Katalin* tanulmányait, elsősorban a kilencvenes évek második feléből.

E figyelembe veendő szempontok közül itt csak a legszükségesebbeket sorolom fel, hiszen az idevonatkozó szakirodalom összefoglalása e helyen lehetetlen. Ezenkívül egy tankönyvszöveg-vizsgálati szempontrendszer kidolgozása-összeállításra külön feladat lenne.

– Szövegtagolás és gondolati egységek: mennyire felel meg a szöveg tagolása (bekezdések, mondatöbök, mondatátárok) gondolati rendszerének?

– A mondategész kapcsolata a szövegegészszel: kapcsolódnak-e az egyes mondatok (tematikusan, izotópokkal) a szöveg egészéhez, szükséges-e minden mondat ahhoz, hogy a szövegegész közléstartalma világossá váljon?

– A mondategészek kapcsolódása egymással: van-e tartalmi-logikai és grammatikai kapcsolat a szomszédos mondatok között vagy egymástól független közlésegyeségek követik egymást?

– Az összetett mondatok tagmondatainak (mondategységeinek) kapcsolódása: hogyan szinteződnek és tömbösödnek a mondategységek, milyen az esetleges közbeékelődések aránya, a mondategységek mellé- vagy alárendelők, a kapcsolódás jelölve van-e utalószóval, illetve kötőszóval vagy jelölten.

– A mondategységek szerkezeti hiányossága: okoznak-e megértési zavart a szerkezeti hiányok, vagy várhatóan kitölthetők a szöveggörnyezetből, illetve a diákok tudásából tulajdonképpen a kifejtettség (explicitás) és bennfoglalás (implicitás) kérdései.

– A szöveg aktuális tagolása: a fontos és kevésbé fontos, az új és ismert dolgok értelemtükröző szórendi helye. Az új (hangsúlyos) elemek valóban a fókusz előtti helyre kerülnek-e? Tükrözi-e tehát a szórend a közlő szándékát, érthető-e, „logikus-e” a mondatok egymásutánja (a témafejlődés mint a szöveg „logikájának” nyelvi mutatója)?

– A mondategységek szerkesztettsége: hogyan szinteződnek, illetve tömbösödnek a mondatok (mondategységek) szerkezeti egységei, a szintagmák? A szinteződés és tömbösödés milyen terjedelmű (mélységű, illetve szélességű)? Milyen a szerkesztettség kapcsolódásának minősége: mellé- vagy alárendelő, jelölve vannak-e a kapcsolatok kötőszóval vagy anélkül állnak?

– Lexikai anyag: elsősorban a szakszavak típusainak és mennyiségének a vizsgálata, de sűrűségüket a tanuló tantárgyankénti befogadóképességéhez kell mérni, nem az egyes tantárgyak tankönyveinek adatait egymáshoz (az egyes tárgyaknak más a „szakszószerűségletük”, illetve szakszavaik különböző jellegűek lehetnek).

Összefoglalás

A tankönyvvizsgálatokban igénybe kell venni tehát a magyar szövegtan módszereit és szövegelemzési szempontjait. A tudomány egyes területei ugyanis legfőljebb elméleti szinten különülnek el, a gyakorlati alkalmazás megköveteli a lehető legszélesebb elméleti tájékozottságot, s ez érvényes a tankönyvkutatásra is. Hangsúlyozandó még az is, hogy az elemzési szempontokból válogatni lehet, hiszen egy-egy elemzés mindent nem vizsgálhat. De tanácsos a fontosabb, több eredményt ígérő szempontokat előnyben részesíteni, s az egyes szempontok eredményeit egymással összefüggésbe hozni. Csak így vár-

ható ugyanis, hogy ne jelenjenek meg olyan hírek, hogy mostantól kezdve egy tankönyvi mondat nem lehet hosszabb száz betűnél, vagy hogy meg kellene szabni, egy mondatban hány szakszó lehet. Az ilyen vagy hasonló kijelentések leegyszerűsítik, formálissá teszik a valóságot, s azt nem veszik figyelembe, ami a valódi probléma.



Az Iskolakultúra könyveiből