

# ***Szövegelünk? Szövegeljünk!***

## **A szöveg fogalma a pedagógiai alkalmazás tükrében**

© Zs. Sejtes Györgyi

SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskolája, Szeged

[sejtes@hung.u-szeged.hu](mailto:sejtes@hung.u-szeged.hu)

### *Problémafelvetés*

A hazai OKM (Péterfi, 2011) és nemzetközi mérések PISA, PIRLS (Balázi et al., 2010; Balázi et al., 2013; PrePIRLS, 2011; SIALS, 2000) mérések tartalmi kereteit és a köznevelés alapidokumentumainak (NAT, KTT) témához kapcsolódó részeit figyelembe véve a szövegértési képességfejlesztés elemeinek azonosítására vonatkozó kutatásaim azon szemléletváltást támogatják, mely szerint az anyanyelvi kompetencia, azon belül a szövegértési képesség fejlesztése nem csak a magyartanárok feladata, hanem tantárgyközi kompetenciának kell tekintenünk, valamennyi tantárgyi órán közvetett vagy közvetlen célként jelen kell lennie. Korábbi kutatásaimban a társadalmi dimenzió és a gyakorlati alkalmazás felől közelítve azonosítottam a tanári attitűd alakításához szükséges elemeket, a szövegértési képességet befolyásoló tényezőket. A munka során arra a következtetésre jutottam, hogy a szövegértési képesség fejlesztési lehetőségeinél a szövegértési stratégia elemeinek azonosítása kulcsfontosságú kérdés, mivel ezek segíthetik az egyéni szövegértési stratégiaválasztás képességének kialakítását.

Jelen munkában a fentiek alapján abból indulok ki, hogy minden pedagógus feladata az egyéni tanulói szövegértési stratégiák felismertetése, kialakítása. Ehhez a szövegértés, a szöveg, a szövegtípusok, a szövegfajták fogalmait az ezzel foglalkozó szakirodalom gazdag tárházából célirányosan kell választanunk, a pedagógus kezébe adnunk. Ezen tanulmányban olyan nyelvészeti szövegfogalom körvonalazása a cél, amelyre a mindennapi pedagógiai alkalmazást építeni lehet, amelyet a pedagógus eszközként használhat az egyéni tanulói szövegértési stratégia kialakításához; a szövegfogalom a stratégia egyik eleme lehet.

### *Az anyanyelvi kompetencia*

A fogalom körülhatárolásához a pedagógia és a pszicholingvisztika is Noam Chomsky nyelvi kompetencia meghatározásából indult ki. Chomsky a performanciát nyelvhasználatként értelmezte, de nem hitt abban, hogy a nyelv használatára vonatkozó kutatások közelebb vinnének a nyelvi kompetencia (nyelvről szóló tudás) leírásához, hiszen adott egy ideális körülmények között modellált és egy ideálisnak nem nevezhető szignifikáns egyéni sajátosságokat

mutató képesség (Banczerowski, 1994). Az egyik a generatív nyelvtan, a másik a pragmatika kutatási körébe tartozik. Hymes a chomskyánus dichotómia helyett kiterjesztette a nyelvi kompetencia fogalmát a kommunikáció tényezőit szem előtt tartó nyelvi-nyelvhasználati tudás fogalmára (Hymes, 1978). Banczerowski tovább finomította a meghatározást: „*A nyelvi tudást és használatának a képességét nyelvi kompetenciának, viszont a kommunikatív céllal generált nyelvi megnyilatkozások használati szabályrendszerének tudását (ismeretét) nyelvi pragmatikai kompetenciának*” nevezi (Banczerowski, 1994, 1995). A szövegalkotásnál az egyik szempont a szándékoltság: a közlő azon igyekezete, hogy a szöveget a befogadó számára elfogadhatóvá tegye. Ezt figyelembe véve a szövegfogalom kialakításánál a pragmatikai nézőpontot nem lehet kikerülni.

Bánréti az anyanyelvi óra céljaként az anyanyelvi kompetencia fejlesztését jelöli meg úgy, hogy a tevékenységek során a tanulók képessé váljanak a különböző jellegű és különböző utakon terjedő információk megértésére, szelektálására, felhasználására, kialakítására, közvetítésére, létrehozására. Az anyanyelvi órák feladata szerinte, hogy a normák, konvenciók ismeretében, de kreatív alkalmazással – a gyerekek kikísérletezzék a személyiségüknek legjobban megfelelő kommunikációs stratégiákat, rátaláljanak azokra a közlési műfajokra, amelyekben tehetségesek, és egyúttal belássák, megértsék önmaguk és mások kommunikációs korlátait, nehézségeit is. A tevékenységcentrikus tanítási-tanulási folyamat során a tanulóknak el kell sajátítani azokat a nyelvi-lélektani, kulturális-normatív ismereteket, szabályokat, módszereket, amelyek szükségesek a társadalmi érintkezéshez, véleményalkotáshoz, az egyéni és közösségi érdek érvényesítéséhez (Bánréti, 1994).

A problémafelvetés során láttattuk, hogy az anyanyelvi kompetencia fejlesztése nem egy tantárgy feladata. Bánréti anyanyelvi órákra kitűzött feladatai a többi tárgyra is értelmezhetők, egyes elemei (kommunikációs stratégiák, a társadalmi érintkezés szabályai, módszerei) jól használhatók az általános szövegértési stratégia részeként.

## *A szöveg fogalma*

### *Mitől szöveg a szöveg? tanár- és diákszemmel*

„*A hétnek hét napja van. Minden nap megetetem a macskámat. A macskának négy lába van. A macska a lábtörlőn ül. A lábtörlő szóban nyolc betű van.*” Az idézetről (Crystal, 1998) a megkérdezetteknek azt kellett megállapítaniuk, hogy szöveg vagy nem. Döntésüket indokolniuk kellett. Negyven felnőtt (30-50 év közötti, általános iskola felső tagozaton tanító, nem magyar szakos gyakorlóiskolai tanár) és negyven gyerek (12-13 év közötti) adatközlővel dolgoztam a kérdőív felvételekor. A gyerekek többsége (81%) szövegnek tartotta az idézetet az alább kiemelt indokok alapján:

- „Szöveg, mert le van írva, és elolvasható.”
- „Szöveg, mert igaz állításokat tartalmaz.”
- „Szöveg, mert van tartalmi mondanivalója.”

- „Szöveg, mert lehet folytatni.”
- „Szöveg, mert összefüggőek a mondatok, értelmesek, és pont van a végén.”
- „Szöveg, mert mondatokból épül föl.”
- „Szöveg, mert valamilyen cselekvést fejez ki.”
- „Szöveg, mert szól valamiről.”

Nemleges válaszaik közül néhány:

- „Nem szöveg, mert nincs szerkezete (bevezetés, tárgyalás, befejezés).”
- „Nem szöveg, mert idézőjelben van.”

A felnőttek 92 %-a szerint nem szövegről van szó:

- „Nem szöveg, mert nem derül ki belőle semmi.”
- „Nem szöveg, mert nem összefüggő történet, nem kapcsolódnak egymáshoz a mondatok.”
- „Nem szöveg, mert nincs kohézió benne.”

Amiért szövegnek tartották:

- „Szöveg, mert képileg kapcsolódnak a mondatok.”

A szöveggént való azonosításnál jelentősen eltér a tanárok és a tanulók véleménye: a diákok többsége (81 %) szövegnek tartotta az idézetet, a tanárok többsége (92 %) nem. Munkánk szempontjából az indoklások is érdekesek. A tanulók szöveg melletti érvei (igaz állításokat tartalmaz, le van írva, mondanivalója van, cselekvést fejez ki, szól valamiről, összefüggőek a mondatok...) esetlegesek. A felnőttek leggyakoribb érve a koherencia hiánya. A Crystal idézet a felnőtt adatközlők intuíciója alapján a szöveg klasszikus jólformátsági kritériumainak nem felel meg, de érdemes átgondolnunk azt a megközelítést, amely szerint: a valóságban előforduló szövegek jólformáltak, ha annak szánják és fogadják el őket (Beaugrande & Dressler, 2000). Az adatközlők érveiben a leíró szövegnyelvészet elemei részben megtalálhatók, az egyéni szövegértési stratégia elemeként használhatók, de nem elégségesek. Olyan dinamikus szövegfogalomra van szükség, amely az alkalmazható tudás felől közelíti a problémát, a szövegek tematikai, formai sokfélesége miatt épít a tudástranszferre, vonatkoztatható az írott és nyomtatott szövegekre.

### *A szöveg mint nyelvhasználati egység*

Az alkalmazási dimenzió felől közelítve el kell fogadnunk Kárpáti Eszter azon megállapítását, mely szerint „*a szöveg a saussure-i értelemben nem langue-, hanem parole-jelenség:... a nyelvhasználat egyik egysége; a nyelvhasználat során, a konkrét kommunikációs szituációkban a résztvevők egymás megértésére törekedve egy diskurzív folyamat részesei, s ha összefüggő, ha valamilyen szempontból teljes gondolatot fejeznek ki, akkor szöveget hoznak létre. ... A szöveg a gondolkodás egysége: a gondolkodás eszközeként alakult ki, erre használjuk nap mint nap. Tulajdonságai ezért olyanok, amilyenek: szintaktikai, szemantikai és pragmatikai értelemben egyaránt összefüggők*

*(vagyis: konnex, kohézív és koherens), s egyszerre jellemzi lineáris és globális szerveződés és szervezettség.*” (Kárpáti, 2005).

Mivel az alkalmazási dimenzióra fókuszálunk, olyan nyelvészeti keretben érdemes gondolkodnunk, amely nemcsak a szövegek anyagát, hanem a felhasználhatóságát is szem előtt tartja. A szükséges funkcionális modell alapjául Beaugrande és Dressler (2000) szövegfogalma szolgálhat. Ez a megközelítés azért praktikus számunkra, mert a szövegek közötti különbségek utalhatnak a szöveg anyagára, a nyelvre (kohézió, koherencia), valamint a kommunikációra általában (szándékolttság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás).

Egyértelműen az alkalmazási dimenzió része a koherencia, mivel a szövegértés során a szöveghasználó összefüggéseket (koherenciaviszonyokat) fedez fel vagy hoz létre a szöveg eseményei és helyzetei alapján (fogalmak (tudásalakzat, kognitív tartalom), valamint a viszonyok (fogalmak közötti kapcsolat)) szerint.

Az életkornak megfelelő szöveg kiválasztásakor előkerül az intertextualitás szempontja is. (A szöveg felhasználását egy vagy több olyan szöveg ismeretétől tesszük függővé, amellyel a befogadó korábban már találkozott.) Ez a szempont jól illeszkedik a mérések tartalmi kereteihez (EMMI, 2012): „a feladat-megoldási helyzetben a diák tárgyi ismereteire, tudására, megszokott olvasási stratégiáira, egyéni jellemzőire, önismereti tényezőire stb. támaszkodik. A szövegértés voltaképpen folyamatát megelőzi a szöveg témájára, műfajára, közlési helyére, formájára, a szerző személyére, a tipográfiára stb. és az ezek által mozgósított előismeretekre is támaszkodó előzetes megértés.”

### *Funkcionális nyelvészeti megközelítés (Beaugrande & Dressler, 2000)*

A szerzőpáros szerint: szöveg minden olyan közlés, amely a szövegszerűség hét ismérvének megfelel.

#### *Szövegközpontú (a szövegek anyagára irányulnak)*

Kohézió: a hallott vagy látott szavak között milyen kölcsönös összefüggések vannak egy adott szósorozaton belül. A függőség grammatikai alapú. A kohézió és az egyéb ismérveknek kölcsönhatásban kell lenniük, hogy a kommunikáció hatékony legyen.

Koherencia: a szövegvilág összetevői: fogalmak (tudásalakzat, kognitív tartalom) és viszonyok (fogalmak közötti kapcsolat), azok kölcsönösen elérhető és releváns volta. A szöveghasználó összefüggéseket (koherenciaviszonyokat) fedez fel vagy hoz létre a szöveg eseményei és helyzetei alapján.

### *Felhasználó központú (a kommunikációra általában vonatkozóan)*

**Szándékoltás:** a szöveg létrehozójának azon igyekezete, hogy a közlés kohézióval rendelkezzen és koherens legyen (pl.: ismereteket tudjon közvetíteni, vagy egy tervezett célt el tudjon érni). Ha a szöveg létrehozója nem venné figyelembe a kohéziót és a koherenciát, a kommunikáció lelassulna.

**Elfogadhatóság:** a befogadó hozzáállása, hogy számára a szöveg használható vagy releváns. Ha ez korlátozott, a kommunikáció kizökkenhet.

**Hírérték:** a közlés mennyire várt vagy váratlan, ill. ismert vagy ismeretlen. Az alacsony hírérték zavaró, unalmas lehet, a nagy hírértékű közlés feldolgozása több erőfeszítést követel, de érdekesebb is.

**Helyzetszerűség:** a szöveg relevánssá válása az adott helyzethez képest. A szöveg értelme és használatának módja a helyzet alapján dől el.

**Intertextualitás:** a szöveg felhasználását egy vagy több olyan szöveg ismeretétől teszik függővé, amellyel a befogadó korábban már találkozott. (Zs. Sejtes, 2006).

### *A mérések tipizálási szempontjai*

A mérések a szövegeket céljuk (kommunikációs szempont) alapján tipizálják (élményszerző, magyarázó, adatközlő). A szövegértési folyamat során a tanulónak fel kell ismernie a szöveg létrehozójának azon igyekezetét (szándékoltás), hogy a közlés kohézióval rendelkezzen és koherens legyen (pl.: érzelmi hatást akar elérni, ismereteket közvetít, adatokat továbbít). A szövegek típusba sorolásához az egyértelműség kedvéért érdemes bevezetni a szövegfajta fogalmát. Pl.: a magyarázó szövegtípusba tartoznak a következő szövegfajták: tudományos ismeretterjesztő cikkek, tanulmányok, kommentárok..... A szöveg prototípuselvű megközelítését (Tolcsvai, 2006) is vizsgálni szükséges a szövegértési stratégiák szempontjából, de ez egy következő tanulmány témája lehet.

A szövegek formai elkülönítése (folyamatos, nem folyamatos, kevert) a mérések fontos szempontja, mivel a külső formai elemek (a szavak kitöltik a sorokat, bekezdések, táblázatok...) segítik az olvasót a szövegfajta azonosításában.

A folyamatos szövegek formai elkülönítéséhez a belső forma részletezése érdekes lehet. A kohézió, a grammatikai alapú függőség (a határozott névelő, névmások, anafora, katafora, deixis, egyeztető toldalékok: igeragozás, birtokviszony, kötőszó, utalószó, ellipszis) tekinthető a diszciplináris dimenzió részének, ezek a grammatikai elemek is befolyásolják a szövegek megértését.

## Összegzés

Az információfeldolgozás az anyanyelvi kompetencia olyan kiemelt területe, amely létrehozza az élethosszig tartó tanulás feltételeit, elősegíti a társadalmi beilleszkedést. Az ehhez kapcsolódó szövegértés olyan eszköztudás, amely a XXI. század piaci értékévé, szellemi tőkéjévé vált. Az információs társadalom megköveteli a kommunikációban résztvevő partnerektől, hogy különböző anyagú és nyelvű szövegeket tudjanak hatékonyan interpretálni. Ennek alapja, hogy a tanulókat megtanítsuk a szövegértelmezés stratégiáira. Arra, hogy értékelni tudják a szövegalkotó eszközeit, felismerjék a szöveg típusából, formájából következő alkotói szándékot. Következtetni tudjanak a szövegben rejlő nyelvi finomságokra, a meggyőzés és befolyásolás eszközeire. Képessé váljanak a szövegben található és más forrásból származó információk összekapcsolására (Zs. Sejtes, 2006).

A tanulmányban kísérletet tettem arra, hogy az egyéni szövegértési stratégiák kialakítását támogató elemek közül a szöveg fogalmát azonosítsam. Olyan szövegfogalom körvonalazása volt a célom, amely a pedagógus számára fogódzót nyújt ahhoz, hogy a szöveg fogalmát a maga számára azonosítsa. Közvetett célom az volt, hogy a fogalom segítségével a nem magyar szakos általános iskolai tanárok is eszközt kapjanak a kezükbe ahhoz, hogy tanítványaikat hozzásegítsék az egyéni szövegértési stratégia elemeinek megtalálásához. A szöveg fogalmát nem definíciószerűen kell ismerniük, hanem a segítségével a problémaalapú tanulás (Sejtes, 2006) képességfejlesztő rendszerén keresztül a felfedező, kísérletező tevékenységekkel szövegértési helyzeteket kell megoldani; a fogalomnak eszközjellegűként kell funkcionálni. A szövegértés ebben az értelemben helyzetek, problémák megoldása szövegekkel.

Munkámat jelen keretek között csak részben tudtam megoldani. Addig jutottam, hogy felhívjam a figyelmet arra, hogy

- a szövegre nem csak nyelvi egységként, hanem a gondolkodás egységeként kell tekintenünk az alkalmazási dimenzióban
- a szövegek anyaga mellett figyelembe kell venni a kommunikációra általában vonatkozó ismerveket
- a Beaugrande–Dressler ismerveken mellett a stratégia részének tekinthetők a szöveg formai elemei.

Arra a kérdésre is választ kerestem, hogy a funkcionális megközelítésben a szöveget nyelvi vagy nyelvhasználati egységként érdemes kezelni. A kérdést érintettem (3.2.), de a következetes bizonyítás egy további pragmatikai szemléletű tanulmány témája lehet.

További kutatást igényel még maga a szövegfogalom finomítása is. Nem kerülhetjük meg azokat a megközelítéseket, melyek szerint a szöveg a nyelvi kommunikáció alapegysége, a befogadót befolyásoló cselekvés, a kommunikációs szituációba ágyazott, dominánsan verbális nyelvi jel, legalább egy lehetséges témája van. Foglalkoznunk kell a jelentés összetevőivel is.

A munka folytatásaként figyelembe kívánom venni azokat a nézeteket, amelyek a szövegeknek az emberi együttműködés során történő előállításról, befogadásáról, és használatáról szóló interdiszciplináris területeket érintik

(kognitív pragmatika, filozófiai pragmatika, retorika). Feltételezésem szerint az alkalmazási dimenzióban a szövegfogalom körültekintőbb meghatározására adalékokat szolgáltathat a nyelvi megismerési tevékenységgel kapcsolatos intencionalitás, interszubsztívitás és referencialitás. Igen leegyszerűsítve az intencionalitás kérdése érdekes lehet abban a tekintetben, hogy a szövegalkotó szándékának felismerése segíti-e a szövegértést. A szövegértési stratégiának része-e az interszubsztívitás (a világ nyelvi megismeréséhez önmagunk másokhoz viszonyított és mások önmagunkhoz viszonyított megértése). A pragmatikai szemlélet másik fontos területe a referencialitás (valaki valakinek valamire irányítja figyelmét.). „A nyelvi referencia (vonatkozás, vonatkoztatás) ennél fogva olyan interszubsztív aktusként értelmezhető, amelynek során a másikat a nyelvi szimbólumok segítségével megpróbáljuk rávenni arra, hogy figyelmét a minket körülvevő és felőlelő világban valami, a többitől elkülönülő, azaz körülhatárolt entitásra – a referensre, illetőleg az azt magában foglaló referenciális jelenetre (amely jelen esetben lehet a szöveg) – irányítsa” (Tátrai, 2011).

## Irodalomjegyzék

- Balázsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, & Szepesi Ildikó (2010). *PISA2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Balázsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, & Vadász Csaba (2013). *PISA2012 Összefoglaló jelentés*.  
[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_merese/pisa/pisa2012\\_osszefoglalo\\_jelentes.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf) [2014.08.11.]
- Banczerowski, Janusz (1994). Kommunikációs kompetencia és összetevői. *Magyar Nyelvőr*, 118, 277-286.
- Banczerowski, Janusz (1995). A nyelvi kompetenciáról. In Gósy Mária (szerk.), *Beszédkutatás '95* (pp. 93-104.). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Bánréti Zoltán (1994). *Programleírás*. Veszprém: Nodus.
- Beaugrande, Robert de, & Dressler, Wolfgang, (2000). Bevezetés a szövegnyelvészetbe. In Kiefer Ferenc (szerk.), *Általános nyelvészet* (pp. 23-54). Budapest: Corvina.
- Crystal, David (1998). *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
- EMMI rendelet (20/2012. [VIII. 31.]). EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. 3. melléklet: Az országos pedagógiai mérések 6., 8. és 10. évfolyamra vonatkozó tartalmi keret.
- Hymes, Del H. (1978). Kommunikatív kompetencia. In Horányi Ö. (szerk.), *Kommunikáció II.* (pp. 333-357). Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Kárpáti Eszter (2005). Mit tudunk meg a szövegmodellek összevetéséből? *Médiakutató*, 3. [http://www.mediakutato.hu/cikk/2005\\_03\\_osz/07\\_mit\\_tudunk](http://www.mediakutato.hu/cikk/2005_03_osz/07_mit_tudunk) [2014.12.17.]
- Péterfi Rita (2011). PISA-vizsgálat és kompetenciamérés. A magyar diákok szövegértési teljesítménye. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 20 (5), 3-13.
- PrePIRLS Information Sheet*. Boston: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College. <http://pirls.bc.edu/pirls2011/downloads/prePIRLS.pdf> [2012.12.10.]
- Sejtes Györgyi (2006). Tudástranszfer az anyanyelvtanításban. Lehetséges alternatíva a szemléletváltásra. *Új Pedagógiai Szemle*, 56 (6), 15-26.

- SIALS (2000). *A felnőtt lakosság írni-olvasni tudása*.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/reszletek-jelentes> [2012.12.11.]
- Tátrai Szilárd (2011). *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*.  
Budapest: Tinta.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2006). A szövegtipológia megalapozása kognitív nyelvészeti  
keretben. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.), *Szöveg és szövegtípus. Szövegtipológiai  
tanulmányok*. (pp. 68-69). Budapest: Tinta.
- Zs. Sejtes Györgyi (2006). Szövegelünk? Szövegeljünk! A szövegértés tanításának  
trükkjei. In Gordon Győri János (szerk.), *Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanárok III.  
Országos Módszertani Konferenciája, Konferenciakötet I* (pp. 226-233). Budapest.