



DOI: 10.18427/iri-2017-0042

A szövegértési képességfejlesztés alternatív megközelítési lehetősége „top down” keretben mintafeladatokkal

© Zs. Sejtes Györgyi

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Szeged

sejtes@hung.u-szeged.hu

Problémafelvetés

„Az információs társadalom megköveteli a kommunikációban résztvevő partnerektől, hogy különböző anyagú és nyelvű szövegeket tudjanak interpretálni és létrehozni. Ehhez hatékonyan működő szövegértési stratégiára van szükség. Arra, hogy a befogadó értékelni tudja a szövegalkotó eszközeit, felismerje a szöveg típusából, formájából következő alkotói szándékot.” (Zs. Sejtes, 2015) Józsa és Steklács (2009:377), valamint Csépe (2012) a hazai és nemzetközi irodalmat áttekintő munkáikban arra a következtetésre jutnak, hogy napjainkban a szövegértési képesség fejlesztésénél a metakognitív megközelítés, a kontroll és a műveleti funkciók szerepe (Csépe, 2012:358) az irányadó.

Az adatvezérelt (bottom-up), hagyományos olvasásszemlélet lényege, hogy az olvasó a szövegben lévő jelentést úgy reprodukálja, hogy az írott szimbólumokat átkódolja hangzó megfelelőikbe, és ezen keresztül alkotja meg a szöveget (Csépe, 2012:358). Goodman (1967:126) felülről vezérelt vagy koncepcióvezérelt (top down) kognitív modelljében azonban az olvasást pszicholingvisztikai kitalálás játékként értelmezte, melynél az értelmezés során az olvasó a szöveg mintái, sémái alapján hipotéziseket állít fel, ezeket megerősíti, elveti, új hipotéziseket állít fel.

A kutatások az olvasást egyszerre adat- és koncepcióvezérelt, tanult folyamatként határozzák meg, amelynek szegmense a szövegértelmezés (Csépe, 2012:341). Elsajátításához spontán fejlődés és az olvasásképesség (rutinok, készségek és ismeretek) tanulása szükséges. Kisgyermekkorban nagyobb hangsúly esik az adatvezérelt szegmensekre, míg 13-14 éves korban a gyerekeknél megindul a formális műveleti rendszerek kiépülése, a tanulók képessé válnak arra, hogy a problémamegoldás során feltevésekből induljanak ki, azok cáfolatát vagy igazolását tevékenységeken keresztül végezzék (Bánréti & Papp, 1991:5), előtérbe kerülnek a felülről vezérelt (top down) elemek. Mindezekből következik, hogy 7-8. osztályban az olyan összetettebb rendszer, mint a metakognitív folyamatokra épülő egyéni szövegértési stratégiaalakítás is célként fogalmazódik meg a tanítás-tanulás során.

Ebben a keretben gondolkodva a fejlesztés szempontjából különösen érdekesek a szövegek mikro- és makroszerkezetét elkülönítő pszicholingvisztikai és a szövegalkotó szándékát előtérbe helyező pragmatikai irányzatok, mert a nyelvi felépítés és a pszichológiai mögöttes folyamataik révén átláthatóbbá teszik a szövegértés folyamatát (Pléh, 2014:287-305). Ezt az irányt erősítik a hazai és a nemzetközi szövegértési képességmérések tartalmi keretei, amelyek a szövegeket a

pragmatikai megközelítéssel összhangban funkciójuk szerint tipizálják (elbeszélő, magyarázó, dokumentumtípusú szövegek) (Balácsi et al., 2015).

Célkitűzés

Jelen munka arra a kérdésre keresi a választ, hogy a szövegek makroszerkezetéhez kapcsolódó, a szöveg átfogó sémájára vonatkozó, szövegtípusfüggő nyelvi elemek azonosítása, tudatosítása milyen elméleti keretben, hogyan építhető a 13-14 éves gyerekek szövegértés- képességfejlesztési folyamatába; mely szövegtípológiai szempontrendszer támogathatja a metakognitív folyamatokra épülő egyéni szövegértési stratégiaalakítást. A mintafeladatok azokra a nyelvi elemekre fókuszálnak, amelyek a szövegtípusok formai, tartalmi, grammatikai elkülönítésében játszanak szerepet. A mintafeladatok hidat alkotnak az elméleti megközelítés és a gyakorlati megvalósítás között. Céljuk, hogy konkrét nyelvi fogódzókat adjanak a szövegértési stratégiaalakítás azon szegmenséhez, amely a szövegtípusok nyelvi elkülönítésére irányul.

Pszicholingvisztikai és funkcionális kognitív pragmatikai keret alkalmazása a pedagógiában

Elméleti keretünkben támaszkodunk *Beaugrande és Dressler (2000)* azon szövegnyelvészeti kutatásaira, amelyek a szövegtestet nem mindenki számára egyformán érthető tárgyként kezelik. A szöveget olyan folyamatnak tekintik, amely a szövegalkotás, szövegértés kognitív folyamataiban valósul meg. Szövegismérveiknél a produktum és produkció, struktúra és procedúra egy keretbe ágyazódik (Beaugrande & Dressler, 2000:287). Különbséget tesznek a szöveg anyagára (a nyelvre) utaló ismérvek (kohézió, koherencia), valamint a kommunikációra általában jellemző ismérvek között (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás). Ez a modell azért praktikus a pedagógia számára, mert a diszciplináris megközelítés a grammatikai függőség (kohézió) az alkalmazási (koherencia, hírérték, intertextualitás) és a társadalmi dimenzió (szándékoltság, elfogadhatóság) elemeire is utal. Laczkó (2010) fontosnak tartja a megközelítés pedagógiai alkalmazását.

Munkánk során építünk Kárpáti (2005) azon nézetére, amely szerint a szövegek szintaktikai, szemantikai és pragmatikai értelemben egyaránt összefüggők (vagyis: konnex, kohézív és koherens tulajdonságaik vannak), s egyszerre jellemzi lineáris és globális szerveződés és szervezettség (Kárpáti, 2005).

Pléh (2014:289) szövegértési rendszerében elkülöníti a szövegek mikro- és makroszerkezetét. Míg az előbbi a szövegeket alkotó mondatok közvetlen egymásra hatásából fakad, rövid szövegegységekre terjed ki, a makroszerkezet a szöveg átfogó sémájára vonatkozik. Témánk szempontjából a makroszerkezethez tartozó sajátságok, a szöveg átfogó sémájára vonatkozó, szövegtípusfüggő szegmensek lesznek az érdekesek. Az elbeszélő (narratív), leíró (tudományos, ismeretterjesztő) és magyarázó (nehéz fogalmi viszonyokat tartalmazó) szövegtípusokkal kapcsolatos kutatások eredményeit összegezve Pléh megállapítja, hogy a megértési folyamatban a narratív > leíró > magyarázó sorrend a jellemző. Bruner szerint (Bruner, 1990, 2005) két különböző séma segítségével alkotunk képet a világról. Az egyik a narratív, emberi, a másik az elméleti-paradigmatikus, absztrakt személytelen mód. Ez

annyiban lehet érdekes számunkra, hogy a megismerési módoknak (szerveződés, szövegbeli megfelelő, esemény, beágyazottság) grammatikai, tartalmi, formai jegyei vannak, amik a szövegek összehasonlításának műveletével nemcsak a szövegszerkezetről való tudást bővítik, hanem a *Miért könnyebb az elbeszélő típusú szöveg megértése?* kérdésre adott tanulói válaszhoz adhatnak fogódzókat, ami a metakognitív tudás részévé válhat.

A szövegnyelvésznek azt az irányát (text linguistics) követjük, amely azoknak az általános elveknek a szerveződését kutatja, amely valamennyi szövegforma (beszél és írott) szerkezetét meghatározza. Mivel munkánkban az írott szövegek megértésével foglalkozunk, a beszélt nyelvi szerkezeti elemek (pragmatikai szemléletű) vizsgálataiból azok lesznek érdekesek számunkra, amelyek az olvasott szövegek megértési mechanizmusaiban is szerepet játszhatnak.

A szövegek összehasonlításának gondolkodási művelete, mint stratégiai eszköz

A hazai és nemzetközi olvasásmérések kutatási eredményei azt igazolják, hogy „Az olvasás mint mentális folyamat ... feltételezi az olvasó részéről, hogy kiveti, szabályozza és irányítja magát a folyamatot, vagyis minél fejlettebb az olvasó metakognitív tudása, annál jobban képes megérteni az olvasott szöveget.” (Józsa & Steklács, 2009:377). A kompetenciamérések tartalmi keretei nem különítik el a szövegek összehasonlításának gondolkodási műveletét. Ennek ellenére miért is érdekes ez a művelet számunkra? Az összehasonlítás gondolkodási műveletének használatára elsősorban valamilyen gyakorlati probléma megoldása késztet. Jelen esetben a szövegek összehasonlítása során, az azonosságok és a különbségek feltárása közben olyan előzetes sémákra épülő formai, tartalmi és grammatikai elemek azonosítása zajlik, amelyek a metakognitív tudásra építhető szövegértési stratégia elemeivé válhatnak. A szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet végzését befolyásolja az előzetes tudás, az ismert szövegek mennyisége és minősége. 13-14 éves korára a tanuló találkozott már annyi írott szöveggel, hogy anyanyelvi tudására támaszkodva fel tudja fedezni a szövegek közötti tartalmi, formai, grammatikai hasonlóságokat és különbségeket. Ha az ebből következő *Mi az oka a hasonlóságnak/különbségnek?* kérdésre keres és talál választ, azt meg is tudja fogalmazni, akkor metakognitív tudása is fejlődik. A folyamat célirányos, tudatos nyomon követése segíti a szövegértési stratégiaalakítás folyamatát is.

A mintafeladatok elméleti kerete és gyakorlati alkalmazásuk

A mintafeladatok a funkcionális kognitív pragmatikai szemlélet azon keretében íródtak, amely a szövegeknek az emberi együttműködés során történő előállításról, befogadásáról és használatáról szóló elveket, a nyelvi megismerés diszkurzív jellegzetességeit, az intencionalitást, interszubsztivitást és referencialitást kutatják. Elfogadjuk, hogy az intencionalitás, igen leegyszerűsítve a szövegalkotó szándékának felismerése segíti a szövegértést. A pragmatikai szemlélet másik fontos területe a referencialitás (valaki valakinek valamire irányítja figyelmét.) is helyt kap a megközelítésben. A feladatok a nyelvi referencia felismertetésére irányulnak (Tátrai, 2011).

Az az érdekes számunkra, hogy ehhez kapcsolódóan milyen tartalmi, formai, grammatikai elemek jelennek meg a szövegek összehasonlításának folyamatában. A szövegek összehasonlítása során a tanuló

- különböző típusú szövegeket ismer fel,
- azonosítja a szövegalkotó szándékát és célját,
- felismeri a kommunikatív és a manipulatív szándékot,
- különböző típusú szövegek tartalmi, formai, grammatikai jegyeit hasonlítja össze (azonosságokat és különbségeket állapít meg),
- általánosít az adott szövegek információinak felhasználásával,
- az adott szövegek alapján a szövegvilágot, az aktuális világot és a szubvilágot hasonlítja össze.

A szövegalkotó szándékának felismerésére irányul a következő feladat.

- Ki írhatta kinek? Milyen helyzetben?
- A szövegből kihagytuk a megszólítást. Pótold!
- Milyen nyelvi eszközökből tudtad megállapítani, hogy ki írta kinek?
- Az egyik szövegből hiányzik egy olyan elem, amely a másik két szövegben megtalálható. Pótold a hiányzó elemet!

A referenciális jelenetre (interszjektív aktus) irányuló feladatok.

- Mi az, ami mindhárom szövegben azonos?
- Sorolj fel legalább három olyan szó- vagy kifejezéspárt, amelyek azonos jelentésben, de különböző alakokkal szerepelnek!
- A három szöveg közül melyik a kakukktojás? Választásodat indokold!

Az összehasonlítás gondolkodási művelete mellett az információ-visszakeresés, a kapcsolatok, összefüggések felismerése, valamint az értelmezés gondolkodási műveleteit is alkalmazni kell a tanulóknak a problémamegoldás során, azonban jelen munkában ezeket nem részletezzük.

A prototipikusság elvének működési lehetősége a gyakorlatban

Az eddigi metatudásvizsgálatok arra engednek következtetni, hogy a tartalom szerinti metatudásfajták (Flawell, 1981) közül a feladatváltozókhoz adalékot szolgáltathat a szövegtipológia, ami az alkalmazási dimenzióban a szöveg kommunikációs jelenségként való lehetséges megközelítési módja lehet (Tolcsvai, 2001:331). Tolcsvai szövegtana szerint magába foglalja a szöveg értelmi egységként való megközelítésében a tipikusan jellemző műveleti és szerkezeti felépítést. A szövegértési képességfejlesztés metakognitív elemeinek azonosításához érdekes terepmunka lehet Ermert és Lux szövegtipológiai kritériumrendszerének (Tolcsvai, 2000:332) alkalmazása a gyakorlatban, amely a szövegtípusok szerkezeti jellemzőit próbálja három szemiotikai aspektusban (a világ leképezése, kommunikatív funkció, egyedi struktúra) jegyekkel leírni.

A formális kritériumrendszer segítheti a tanulót az általános jellemzők azonosításában, azonban a markánsan megjelenő pragmatikai megközelítés ellenére statikussága és a szempontok hiányos volta miatt inkább kísérletezési módszerként jelenhet meg a fejlesztési folyamatban. A jegyes megközelítés kiegészülve a már említett Beaugrande és Dressler (2000) intertextualitás szövegismérvével eredményesebb lehet, mivel a megközelítésben a szerzők összekötötték a szövegtípus fogalmát az intertextualitással, ami igen leegyszerűsítve a szövegek közötti kapcsolatokat, összefüggéseket jelenti. Ami számunkra rendkívül

fontos, hogy az összehasonlítást alapvetően kognitív műveletként értelmezzük. Tolcsvai kommunikációtípológiai megközelítést alkalmazva javasolja a következő szempontok figyelembe vételét a tipizálásnál:

- a) a kifejtettség/bennfoglalás mértéke (a monologikus szövegek erősebben kifejtőek, mint a dialogikus szövegek, mert utóbbiaknál a szituációból sok információ kinyerhető),
- b) a nézőpont jelöltsége (az aktuális beszélő nyelvileg is jelöli magát (E/1., E/3., illetve a téma a fontos, a személytelenség lényeges),
- c) a kommunikációs színterek jellemzői szerinti szövegtípusok
 - mindennapi, általában cselekvés közben elmondott, valamint gyakran beszédettét is végrehajtó szövegek
 - a sajtóban megjelenő, többségében tervezett, írott és beszélt szövegek tudományos szövegek: többségében monologikus és tervezett jellegűek;
 - hivatalos, formális beszédhelyzetben elhangzó, tervezett, hagyományos formájú szövegek
 - szónoki beszéd, monologikus, a beszédhelyzet formális
 - irodalmi szövegek (egyediek, ismételhetetlenek, az irodalmi műfajelmélet foglalkozik a jellemzőivel)
- d) a szöveg értelemszerkezetének tipikus jellemzői (mezo-, makroszintű elemek: tematikus progresszió és mellérendelés, sémaformák, leíró, történet-elbeszélő, érvelő szövegek),
- e) a szöveg általános szerkezetének szövegtípusra jellemző résztulajdonságai,
- f) a stílus (bizalmas, közömbös, választékos) (Tolcsvai, 2000:336-338).

Összegzés

Tolcsvai szövegtípológiai megközelítése azért lehet érdekes a pedagógia számára, mert a magyartanároknak eszközül szolgálhat a mindennapi gyakorlatban. A szempontrendszer elemeit nem definíciószerűen kell ismerniük a tanulóknak, hanem a segítségükkel a problémaalapú tanulás (Sejtes, 2006) képességfejlesztő rendszerén keresztül a felfedező, kísérletező tevékenységekkel szövegértési helyzeteket kell megoldani; a fogalmak a fejlesztés során eszközjellegűen funkcionálnak. A szövegértési képesség fejlesztése ebben az értelemben helyzetek, problémák megoldása szövegekkel.

A funkcionális szemléletben a szövegek összehasonlítása műveletet előtérbe helyező tevékenységek (szövegekkel való kísérletezés és terepmunka) során az általános tipizálás alapja a megkülönböztető jegyes megközelítés (beszélt – írott, monológ – párbeszéd, spontán – tervezett, hagyományos – nem hagyományos) (Kugler & Tolcsvai, 2015:342), amelyet a szempontok (a-f)) tovább árnyalnak a szövegtípusok és szövegfajták összehasonlításának művelete során.

Munkámat jelen keretek között csak részben tudtam megoldani. Felhívtam a figyelmet arra, hogy

- a szövegek makroszerkezetéhez kapcsolódó, a szöveg átfogó sémájára vonatkozó, szövegtípusfüggő nyelvi elemek azonosítása, tudatosítása szükséges a 13-14 éves gyerekek szövegértés- képességfejlesztési folyamatában
- a folyamat egy lehetséges megvalósítása a top down keretben végzett szövegtípológiai elemekre épülő összehasonlítás

- a folyamat során alkalmazott szövegtipológiai fogalmak a metakognitív tudás elemeivé válhatnak, amelyek támogatják az egyéni szövegértési stratégia kialakulását.

További kutatást igényel a sémaelemek és a szempontrendszer viszonyának pontosítása.

Irodalomjegyzék

- Balázs Ildikó, Lak Ágnes Rozina, Ostorics László, Szabó Lívia, & Vadász Csaba (2015). *Országos kompetenciamérés 2014. Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bánréti Zoltán, & Papp Ágnes (1991). *Tanítás és tanulás II.* Veszprém: OTTV.
- Beaugrande, Robert, & Dressler, Wolfgang (2000). *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina; MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (2005). *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Csépe Valéria (2012). Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In Pléh Csaba, & Lukács Ágnes (szerk.), *Pszicholingvisztika* (pp. 339-370). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Goodman, Kenneth (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, (6), 126-135.
- Józsa Krisztián, & Steklács János (2009). Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109 (4), 365-397.
- Kárpáti Eszter (2005). *Mit tudunk meg a szövegmodellek összevetéséből?* Budapest: Médiakutató.
- Kugler Nóra, & Tolcsvai Nagy Gábor (2015). *Magyar nyelv*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Laczkó Krisztina (2010). Adalékok a szövegtan tanításához. *Anyanyelv-pedagógia*, (4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=285> [2016.12.17.]
- Papp Ágnes (1992). *Mit? Kinek? Hogyan?* Budapest: Polifon.
- Pléh Csaba (2014). A mondatmegértés folyamata. In Pléh Csaba, & Lukács Ágnes (szerk.), *Pszicholingvisztika* (pp. 251-338). Budapest: Akadémiai.
- Sejtes Györgyi (2006). Tudástranszfer az anyanyelvtanításban (Lehetséges alternatíva a szemléletváltásra). *Új Pedagógiai Szemle*, 56 (6), 15-26.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2001). *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zs. Sejtes Györgyi (2015). Szövegelünk? Szövegeljünk! A szöveg fogalma a pedagógiai alkalmazás tükrében. In Torgyik Judit (szerk.), *Százarcú pedagógia* (pp. 3-10). Komárno: International Research Institute.