

TÖRTELI TELEK MÁRTA

A TANKÖNYVI SZÖVEGEK ÉRTŐ OLVASÁSÁNAK FELTÉTELEI – A SZÖVEG MIKRO- ÉS MEZOSZINTJÉN

Bevezető

■ A kutatók a tankönyvek nyelvezetével kapcsolatban hosszú ideig nem fordítottak elég figyelmet az érthetőségre, azaz a szövegértés-elemzésre. Egy új alkalmazott nyelvészeti diszciplína, az oktatási lingvisztika szellemében néhány éve már folyik a tankönyvszövegek szigorúan szövegközpontú vizsgálata. A tankönyv írójának irányító szerepe van az elsajátítandó tartalom közvetítésében, ezért korántsem mindegy, milyenek a kapcsolatteremtés, a megszólítás nyelvi formái. Lényeges az is, milyen módon történik az érdeklődés felkeltése, az információk közlése, a magyarázat, a problémafelvetés, a szöveg megértetése. Vagyis az új tankönyvek megírásánál a pedagógiai és szaktudományi szempontok mellett alapvető fontosságúnak kell lennie a nyelvi megszerkesztettség szempontjának is (Kurtán 2014). A tankönyvek érthetősége, tanulhatósága kulcsfontosságú, azaz meghatározó, hogy mennyire felel meg a tankönyv szövege a tanuló korának, előismereteinek, mennyire alkalmas arra, hogy fenntartsa a figyelmet, hogy meg lehessen érteni, meg lehessen jegyezni.

A közvélekedés és olykor a tágabb értelemben vett szakma szerint is inkább a nyelv szabályainak való megfelelés a tankönyv jó nyelvhasználatának ismérve, a szaktudományos felfogás szerint azonban egy ennél tágabb feltételrendszernek kell megfelelnie: a (tankönyv)szöveg egészének kell olyanak lennie, hogy a tanulók megérthessék és megtanulhassák. A nyelv szabályainak való megfelelés azonban nem választható el élesen az érthetőség szempontjától: ami egy magyar nyelvű szövegben nem felel meg a magyar nyelv szabályainak, az általában nem is érthető (Eöry 2008).

Úgy kell elkészíteni és összeállítani a tankönyvek szövegeit, hogy azok fokozatosan egyre több lehetőséget adjanak a tartalomhoz kötött szövegértési képességek fejlesztésére is. Tartalmaznia kell olyan feladatokat is, amelyek mintát adnak a szaktanároknak arra, hogyan lehet a tartalom megtanítását és a tanulók speciális szövegértési és szövegalkotási képességeinek fejlesztését összekapcsolni (Arató 2016). Ezen kompetencia fejlesztése esszantantárgyi feladattá kell hogy váljon.

A tankönyvi szövegek típusai

■ A szövegtudományok alapján egyértelmű az a feltevés, hogy a tankönyvi szöveget sem általában kell vizsgálni, hanem a főbb szövegtípusokon belül. Azt viszont már a tankönyvi szövegek elemzése bizonyítja, hogy az egyes szövegtípusok szintaktikai – s egyéb nyelvhasználati – jellemzőit hozzá kell igazíta-

ni a korosztályi szövegtípusok szintaktikai (s egyéb nyelvhasználati: szemantikai, pragmatikai stb.) jellemzőihez (B. Fejes 2002). Például figyelembe kell venni a tanulók elő- és háttérismereteit a pragmatikai eszközök alkalmazásakor, igénybevételekor.

A tankönyvi szövegeket három műfaji csoportba lehet osztani (sorolni):

1. elbeszélés (az időrendre épülő cselekvések és történések leírása),
2. leírás (a személyek, tárgyak, jelenségek bemutatására szolgálnak, ha terjedelmesebbek, akkor gyakran egészülnek ki elbeszélő vagy magyarázó, fejtegető részekkel),
3. értekezés. Az értekezés jellegzetessége, hogy általában nem nagy terjedelmű (inkább a természettudományi tankönyvekre jellemző) szövegekről van szó, hiszen egy kérdésre válaszoló, érvelő magyarázatokról, fejtegetésekről beszélhetünk (B. Fejes 2002).

Abból, hogy a tankönyvi szöveg uralkodó műfaja az elbeszélés, következtetni lehet, hogy a hagyományos kommunikációs stratégia a jellemző rá. Holott a kommunikációs stratégiák alkalmazásakor célszerű figyelembe venni, hogy váltakozó használatukkal hatékonyabb eredmény érhető el a tanítás-tanulás folyamán.

A tankönyvi szövegek valójában ismeretterjesztő szövegek. Öt különböző módja van annak, ahogyan a szerzők megszervezik ezeket a szövegeket. Ha pedig tudjuk, hogy egy szerző hogyan szervezi meg a szöveget, akkor tudni fogjuk, milyen információkkal fogunk találkozni a szövegben, és ez segít abban, hogy megértsük az olvasottakat. Zsigmond István a lehetséges szövegstruktúrákat – szövegtípusokat – a következő módon vázolja fel: 1. leírás/ meghatározás/példa; 2. időbeli sorozatosság; 3. összehasonlítás; 4. ok-okozat; 5. problémamegoldás (Zsigmond 2008). A szövegstruktúrákat meg kell ismeretnünk tanulóinkkal, hogy ily módon szövegértő olvasásukat fejleszthessük.

A tankönyvek értékelésekor figyelmet kell fordítanunk arra, hogy milyen nyelvhasználattal valósulnak meg a magyarázatok. Ugyanis a magyarázat – egy többféle tudományterületre is alkalmazható definíció szerint – kísérlet arra, hogy egy kérdést/problémát megvilágítsunk (Kurtán 2015). Ha a tankönyvi magyarázatok nyelvhasználata, mondatszerkesztése stb. a tanulók szóhasználatának, szókincsének megfelelő, akkor lehetővé teszi a szövegértő olvasást, azaz biztosítja a szöveg tanulhatóságát, ahhoz hozzájárul.

A tankönyvi magyarázó szövegek – összefüggő szöveggé – elsődlegesen az új ismeret elsajátítását szolgálják. Ugyanakkor a direkt ismeretközlő, érvelő, magyarázó szövegtípus mellett gyakoriak a tankönyvekben az ún. indukciós szövegek. Ilyenek például a szemléltető (eredeti irodalmi, ismeretterjesztő, illusztrált stb.) szövegek. Ugyancsak összefüggő szövegek lehetnek az egyes feladatokhoz, gyakorlatokhoz kapcsolódó példaszövegek (Balázs–Benkes 2010). A szövegtípusok másik nagy csoportját alkotják a nem összefüggő szövegek (a címek, a fejezetkezdő kérdések, a szójegyzékek – név- és tárgymutató, szótár, tematikus fogalomtár –, a jegyzetek, lábjegyzetek, szómagyarázatok, a glosszák, fogalomhálók). Feladatuk a figyelemfelkeltés, iránymutatás, logikai, időrendbeli, térbeli rendezés, hivatkozás, kiegészítő ismeret közlése (Takács 2015). Mindezen szövegeket funkcionálisan kell alkalmaznunk, hogy vizuálisan és kognitívan ne legyenek túl megterhelőek a tanulók számára. Bemutatásuk, szemléltetésük példaszövegek által segítheti a tankönyvek megfelelő, értő használatát; lehetővé teszi ezen ismeretek transzferjét más szituációkra is.

A továbbiakban a belgrádi Tankönyvkiadó Intézet Biljana Trebješanin és munkatársai által 2008-ban kiadott *Természet és társadalom az általános iskola negyedik osztálya számára* című tankönyv elemzését nyújtom, a szöveg

mikro- és mezoszintjén mozogva, a tanulmány címének megfelelően. A szövegtani elemzés során rámutatok azokra a tényezőkre, amelyek a tankönyvi szövegek értő olvasását befolyásolják. (Az adott tankönyv ugyan már azóta többszöri utánnyomását élte meg, viszont sajnálatos tény, hogy a szövege nem változott, ennek megfelelően nyelvi jellemzői sem változtak. Így indokoltnak látom az eredeti kiadványt idézni, példamondatokkal illusztrálni a szövegértés terén felmerülő nehézségeket.)

A tankönyvi szövegek mikro- és mezoszintű elemzése

■ Hogy a szövegnek mely jellemzői lényegesek az érthetőség, a tanulhatóság szempontjából, természetesen nem véglegesen eldönthető tény, ehhez további kutatások szükségesek. A szövegtan eredményeinek birtokában azonban érdemes megkísérelni, hogy összefoglaljuk, melyek azok a szövegjellemzők, amelyek mai szövegtani tudásunk szerint meghatározhatják a szöveg érthetőségét.

1. A szövegtagolást és a gondolati egységeket szemlélve lényeges, hogy mennyire felel meg a szöveg tagolása (bekezdések, mondattömbök, mondat-határok) gondolati rendszerének. A tankönyvi szövegek esetében is a tartalmi (gondolati egységek szerinti) tagolásnak a formai (külső) tagoltságban is meg kell nyilvánulnia. Ily módon a külső forma mintegy a tanuló elé tárja a mondanivaló vázlatát (Karlovitz 2005).

2. A mondategész kapcsolatát a szövegegésszel szintén meg kell vizsgálnunk. Vajon kapcsolódnak-e az egyes mondatok (topikusan, izotópokkal) a szöveg egészéhez, szükséges-e minden mondat ahhoz, hogy a szövegegész közléstartalma világossá váljon (Eőry 2008)? A jó tankönyvszerző koherens szöveget épít fel a mondatokból. A mondatok ilyenkor következetesen kapcsolódnak egymáshoz, mindegyik egy-egy téglaként járul hozzá a gondolati struktúra megvalósításához.

3. A mondategészek kapcsolódása egymással szintén fontos szempont lehet. Van-e tartalmi-logikai és grammatikai kapcsolat a szomszédos mondatok között, vagy egymástól független közlésegyeségek követik egymást? Vajon kapcsolatos, ellentétes, választó, magyarázó vagy következtető viszony áll-e fenn a lineárisan egymást követő, egy tömbbe tartozó mondatok között? Akárcsak a mondatokat, a bekezdéseket is úgy kell megszerkeszteniünk, hogy a tényközlésen túl a szöveggel való együttgondolkodást is megszervezzük, lépésről lépésre (Honffy 2003).

A mondatok logikus kapcsolódását követhetjük nyomon a következő kioldozott szövegegységekben: „Toplice vidékének egyik érdekessége az a természeti ritkaság, amit a környék lakói mindig is Ördögvárosnak neveztek. Földtornyok alkotják, némelyik hús méter magas is megvan, és mindegyiknek a csúcsán van egy nagy kőlap. Körülbelül harminc ilyen torony van, és mindegyiknek más az alakja. Az egyik sárkányra emlékeztet, a másik madárra, a harmadik elátkozott vár tornyára. Éjszakánként különleges hangok hallatszanak az Ördögváros felől, amelyet a nép ördögzenének nevez.” / „Szerbiában folyó- meg állóvizek és gyógyforrások is találhatóak. Szerbia legismertebb és legnagyobb folyói: Duna, Száva, Tisza, Morava, Drina, Ibar, Timok. Ezek a folyók mind a Fekete-tenger vízgyűjtő területéhez tartoznak, mert a Dunába ömlenek, az pedig a Fekete-tengerbe ömlik. Pár folyó Szerbia déli részén az Adriai-tenger vízgyűjtő területéhez tartozik (Fehér Drim), néhány pedig az Égei-tenger vízgyűjtő területéhez (Lepenac, Pčinja)” (Trebješanin 2008).

4. Az összetett mondatok tagmondatainak (mondategységeinek) kapcsolódása is mérvadó az érthetőség és tanulhatóság szempontjából. Célszerű megfigyelni, 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 jelöletlen (Eőry 2006).

Pozitív példaként idézhetjük a következő mondatot, melyben a tagmondatok szinteződése és tömbösödése még nem akadályozza a zavartalan megértést, annak ellenére, hogy összetett mondatról van szó, mivel az utalószót és a kötőszót is megtaláljuk benne: „A sün úgy alkalmazkodik a téli kedvezőtlen életfeltételekhez, hogy búvóhelyén átalussza a telet.” Ellenben az alábbi két összetett mondat ilyen szempontból már nehezíti a megértést: „Sokat megtudhatunk úgy is, ha ellátogatunk a múzeumokba, megnézzük a kulturális-történelmi nevezetességeket, elbeszélgetünk olyan személyekkel, akik tanúi, részesei voltak valamilyen történelmi eseménynek, akik akkor már éltek, a tudományos ismeretterjesztő műsorokból, történelmi filmekből, színházi előadásokból is tanulhatunk, kutathatunk adatok után az Interneten [...]” / „Mivel tűlevelből sokkal több van egy tűlevelű fán, mint közönséges leveléből egy körülbelül ugyanakkora lombhullató fán, az egész tavasz nem lenne elég ahhoz, hogy az új tűlevelek kihajtsanak” (Trebješanin 2008).

5. A mondategységek szerkezeti hiányossága szintén megnehezítheti a tankönyvi szöveg megértését. Lényeges, hogy okoznak-e megértési zavart a szerkezeti hiányok, vagy várhatóan kitölthetők a szöveggörnyezetből (illetve a tanulók tudásából). Ezek tulajdonképpen a kifejtettség (explicitás) és a bennfoglalás (implicitás) kérdései (Eőry 2008).

A következő szövegrészek mondategységeiben megfigyelhető szerkezeti hiányok még a szöveggörnyezetből pótolhatók: „Félmillió évvel ezelőtt az ember élete nem különbözött lényegesen az emberszabású majmok életétől. Azt ette, amit talált vagy elejtett. Vadászeszközként kezdetben dorongokat és kődarabokat használt, majd később e kettőt összekötözte, és kőbaltát, kopját készített. Barlangokban húzta meg magát” (Trebješanin 2008).

„Több évi harc után a magyar trónra az Anjou (ejtsd: anzsú) uralkodóházbeli királyok – Károly Róbert és fia, I. (Nagy) Lajos – kerültek. Az ő idejük alatt Magyarország területileg megnövekedett. Mivel biztosították az országban a békét, megindult a gazdasági fejlődés.” / „Dositej Obradović sokat tett az iskolák megalapításáért, és műveltségre tanította a szerb népet. Járt a világot és tanult, de az első szerb felkelés hírére hazajött, hogy a nagyvilágban szerzett tudást és a haladó eszméket átadja népének. Irodalommal foglalkozott, és műveit a nép nyelvén írta. Belgrádban megalapította az úgynevezett Nagy Iskolát.” / „Vuk Karadžić leegyszerűsítette a szerb írásmódot, hogy minden írásjel (betű) egy hangot jelöljön. A szerbek neki köszönhetik első nyelvtanukat és szótárukat. Az ő érdeme az is, hogy a nép nyelve lett a hivatalos irodalom nyelve. Összegyűjtötte és könyv formájában megjelentette a szerb népmeséket, népdalokat, közmondásokat és találós kérdéseket, és a világ elé tárta a szerb nép törökellenes harcát. Ő maga is részt vett a felkelésben.” / „Nemanjić Dusán István (knez Lazar Hrebeljanović) Dusán császár egykori birodalmának északi részén uralkodott. Országát Morava menti Szerbiának nevezték. Székhelye Kruševac volt. Milica fejedelemasszony volt a felesége. Uralkodása ideje alatt a törökök elfoglalták a Balkán-félsziget egy részét, és Lázár fejedelem országa ellen indultak” (Trebješanin 2008).

6. A mondategységek szerkesztettsége szempontjából meg kell vizsgálni, hogyan színteződnek, illetve tömbösödnek a mondatok (mondategységek) szerkezeti egységei, a szintagmák. A színteződés és tömbösödés milyen terjedelmű (mélységű, illetve szélességű)? Milyen a szerkezettagok kapcsolódásának minősége: mellé- vagy alárendelő, jelölve vannak-e a kapcsolatok kötőszóval, vagy anélkül állnak (Eöry 2006)?

A következő két mondatban egymással mellérendelő viszonyban lévő birtokos jelzők figyelhetők meg, melyek még nem zavarják a megértést: „Ebben a korban kezdődött el, majd a XIX. század első felében erőteljesen folytatódott a gazdaság, a társadalom, az oktatás, a tudomány és a művészetek fejlődése.” / „Az alapvető emberi jogok és szabadságjogok védelme, a világbéke megőrzése, valamint a nemzetek közötti együttműködés és baráti kapcsolatok kiépítése érdekében a világ ötven országa megalapította az Egyesült Nemzetek Szervezetét (ENSZ)” (Trebješanin 2008). Az alábbi mondatokban pedig halmazott tárgy jelenik meg, mellérendelő viszonyban, s így a mondatértés a kezdő olvasó számára is lehetséges: „A háziállatok közül szarvasmarhát, lovat, sertést, kecskét, juhot, később baromfit is tenyésztettek.” / „Már a honfoglalás idején meg tudták munkálni a fémeket, később a kovácsok, ötvösök, aranyművesek nagy mesterségbeli tudásra tettek szert” (Trebješanin 2008).

Azonban gyakran előfordul a tankönyvekben, hogy nem mindegyik logikai viszonyt jelzi kötőszó. Ezáltal a szöveg összetartó ereje, ha csak rövid időre is, de meggyengül. A mondatok közötti viszonyok jelölése része a szövegalkotó nyelvi vezérlő tevékenységének, amellyel nemcsak pontosabbá teheti a közlését, hanem a befogadást, a megértést is megkönnyítheti. A kötőszós egybekapcsolás fáradságos munkától kíméli meg az olvasót, a tanulót azzal, hogy a logikai viszonyok feltárását egyértelműen és készen felkínálja. A tankönyvekben különösen fontos szerepe van az ilyen típusú nyelvi vezérlésnek, azaz a logikai viszonyok egyértelmű jelzésének (Fercsik 2001).

Az alárendelő mondatokat elemezve gyakran találunk arra is példát, hogy a kötőszó ugyan segíti a mondatkapcsolódás értelmezését, de hiányzik mellőle az utalószó. Ez különösen olyan esetekben okozhat zavart a szövegértelmezéskor, amikor a mellékmondat elöl áll, élén a kötőszóval. Ugyanis könnyen megtörténik, hogy mikorra a mondatthatár olvasásához érünk, akkorra a kötőszó jelentése elhalványodik (Fercsik 2001).

Gyakran a már említett logikai relációk nem jelennek meg explicit nyelvi eszközökkel, hanem implicit módon, azaz nyelvi eszközökkel kifejtetlenül érvényesülnek a magyarázatokban, a magyarázó szövegekben. A kötőszók és utalószók hiánya az alá- vagy mellérendelő mondatok értelmezését jelentős mértékben megnehezíti (Kurtán 2015).

Célszerű a tankönyvi szövegekben kevésbé bonyolult mondat szerkezeteket alkalmazni, célszerű csökkenteni a mellékmondatok, továbbá a melléknévi és a határozói igeneves szerkezetek számát (Karlovitz 2005). Gyakran a tankönyvíró egyetlen kijelentését úgy telezsúfolja újabb meg újabb kiegészítő tartalmi elemekkel, hogy a központi mag már-már kihámozhatatlan lesz. A határozókkal bővített jelzők, az igeneves szerkezetek mind burkolt, lesüllyesztett állítások, amelyek rátelepszene az eredeti állításra. Nem jó túl sok rejtett (potenciális) állítást a mondat szint alá süllyeszteni, ezek egy részét önálló mondategységévé vagy mellékmondattá kell oldani (Honffy 2003).

A mondaton belül pedig ügyelnünk kell rá, hogy az összetartozó mondatrészek ne helyeződjenek túlságosan messzire egymástól. Például az itt olvasható két mondatban az alany és az állítmány egymástól való távolsága a kez-

dő olvasó számára megnehezítheti a mondatértést: „Hogy egy adott területnek milyen az éghajlata, a tudósok a levegő hőmérséklete, a derűs napok száma, a csapadék mennyisége és fajtája, a vidéken uralkodó szelek stb. alapján határozzák meg.” / „Mint minden ország fővárosában, Belgrádban is sok olyan épület található, ahol az emberek az egész ország népének fontos dolgokkal, valamint országunk és más országok együttműködésével foglalkoznak.” (Trebješanin 2008).

Közbevetéseket lehetőleg ne alkalmazzunk! A zárójelek, gondolatjelek vagy vesszők közé iktatott megjegyzések mindig megakasztják a szöveg olvasását. Ugyanakkor helyes, ha pontosan és explicit módon jelöljük a mondaton belüli logikai kapcsolatokat. Gyakran ugyanis a tankönyvszerző elmulaszt kitenni egy-egy olyan kötőszót, amely a mondatrészek vagy tagmondatok közötti logikai-gondolati kapcsolat tekintetében jól eligazítana, ahogy ezt már az előzőekben is kifejtettem.

A tankönyvi szövegekben gyakran találkozunk közbevetésekkel, pedig a tanulhatóság szempontjából inkább a lineáris szerkesztés látszik kívánatosnak. Ennek ellenére sok példa van a közbeékelés különböző fajtájára. Mivel a közbeékelések halmozása megnehezíti és lassítja a megértést, a mondat átfogalmazása, esetleg felbontása nyújt segítséget a befogadónak. A közbeékeléseket fel kell oldanunk, a lineáris gondolatközlés szerint át kell fogalmaznunk.

Az itt olvasható mondatokban a közbevetések akadályozhatják a mondatértést: „A király 1825-től kezdte meg újra összehívni a magyar országgyűlést (az ország választott képviselőinek gyülekezete), mert évek alatt lassan felvetődtek egyes égető kérdések: a magyar kormány (az országot irányító testület) és hadsereg megalakítása, a jobbágyfelszabadítás, a magyar gazdaság fellendítése (pl. új gyárak alapítása), a sajtószabadság (az újságokban megjelenő írárok ellenőrzésének/cenzúrájának megszüntetése).” / „Végül is a túlerővel szembekerült ország a II. világháború egyik vesztese lett, s időleges területgyarapodása ellenére (1939 és 1944 között egyes 1920-ban elszakított területeket visszacsatoltak, pl. a Felvidék, Kárpátalja, Erdély egyes részei, ill. a mai Bácska) visszaszorult az 1920-ban megszabott trianoni határok mögé” (Trebješanin 2008).

Általános szempont, hogy a tankönyvi mondatok ne legyenek túl hosszúak és bonyolultak, ám arra is van példa, hogy éppen a „művilég” rövidre szabott tankönyvmondatok váltak monotónná, unalmassá. Annyi bizonyos, hogy az átlagos tankönyv átlagos mondata az egyszerű bővített mondat, az egyes tankönyvek azonban valamiben mindig eltérnek az átlagostól, ennek megfelelően szövegeiknek, mondataiknak is el lehet, el kell térniük a sablonostól (Karlovitz 2005). Az egyszerű bővített mondatra, amely könnyen értelmezhető tanulóink számára, példaként idézhetők a következők: „A mágnes vonzza a vasból, acélból és nikkeltől készült tárgyakat.” / „Minden anyag változik a hő, a levegő és a víz hatására” (Trebješanin 2008).

7. A szöveg aktuális tagolása (a fontos és kevésbé fontos, az új és ismert dolgok értelemtükröző szórendi helye) szintén meghatározó lehet a szövegértésben. 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)? Eközben az elemzés alapja a szöveg téma-réma szerkezete (Eöry 2008).

Egy szövegmondaton belül a téma és a réma sorrendje kétféleképpen nyilvánulhat meg, attól függően, hogy melyik rész áll elől. Megkülönböztetünk tehát objektív és szubjektív sorrendű formát (Mathesius 1975). Elekfi László

(1986. 31.) az objektív sorrendű formát (T–R) racionális tagolású mondatnak nevezi. Az ilyen mondat az ismerttől halad az ismeretlen felé (Szikszainé 2006). Ezzel ellentétben a szubjektív sorrendű formában (R–T), vagyis az emocionális tagolású mondatban (Elekfi 1986. 31.) az ismeretlentől az ismert felé haladunk (Szikszainé 2006), ennél a típusnál a sorrendet a közlési vágy határozza meg.

A tankönyvíróknak az objektív sorrendű formát, azaz a racionális tagolású mondatot kellene előnyben részesíteniük, hiszen ilyen módon az ismert fogalmak alapján, azok segítségével (a didaktikai alapelveknek megfelelően) újabb fogalmak elsajátítása válik lehetővé, azaz beépülhetnek a tanulók fogalomrendszerébe.

8. Ha a kisebbségi tankönyvek szövegét, nyelvezetét vesszük szemügyre, sajnos meg kell állapítanunk, hogy a tankönyvek fordítói gyakran nem képesek elkerülni a tükörszavak, tükörszerkezetek csapdáit, az idegen szórendet. Az ún. tükörfordítású tankönyvek nyelvezetét a felhasználók sokszor nehézkesnek tartják, szakmailag gyakran hibásnak, szerintük az ilyen könyvek lexicája nem követi az adott tudományterületi változásokat (Vámos 2009). Pedagógusként azzal szembesülünk, hogy a lefordított tankönyvekben nem ritkák az anyanyelvű beszélő által nem alkalmazott nyelvi fordulatok. A fordítás ugyanis soha nem képes a tankönyvi szöveget igazi magyar szaknyelvi szöveggé alakítani. Rendszerint csak „magyarítás” történik, de nem a szöveg magyar szaknyelvi újraalkotása. Mindez aztán a napi gyakorlatban kérdésessé teszi a szövegismeret receptív oldalát, a szövegértést, és még kevésbé nyújthat példát a szövegalkotásra (Péntek 2004). A szaknyelvnek, a nyelv adott registerszerének továbbélését teszi kérdésessé, lehetetlenné el.

Például a már említett *Természet és társadalom az általános iskola 4. osztálya számára* című tankönyv (melyből ezt követően idézek) itt következő mondataiban idegenszerűség, idegen szórend és tükörszavak figyelhetők meg: „A XX. század húszas éveiben még egy nagy államférfinak, gróf Bethlen István miniszterelnöknek köszönhetően megszilárdult az ország politikailag és gazdaságilag.” / „A főzélékek közül használták a babot, borsót, káposztát, vöröshagymát és fokhagymát, a répát.” / „A Tanácsköztársaság bukása után Magyarországon a hatalmat Horthy Miklós vette át, aki majd negyedszázadon át a megkisebbedett ország kormányzója (királyi jogokkal felruházott államfő) volt” (Trebješanin 2008). Mindezek a nyelvrontás példái. Pedig a cél az lenne, hogy a tankönyv, az alternatív és a „kisebbségi” tankönyv is, minden tanuló számára egyformán hozzáférhető módon foglalja rendszerbe és közvetítse az ismereteket.

9. A lexikai anyag is figyelmet érdemel. Nehezíti a szöveg megértését, ha az idegen kifejezéseknek, az anyanyelv ritkán használt szavainak, archaizmusainak és tájszavainak, valamint a szakszavaknak az aránya meghaladja a megengedhető mértéket. Ennek megállapítása azonban az adott tárgytól és tanulói közegetől függ. A szakszavakat a megértés szempontjából háromféle kategóriába lehet sorolni: a mindennapi szókincs részét képezők (pl. háború, erdő, tó); a művelt köznyelvben is ugyanolyan értelemben használtak (pl. karhatalom, modernizáció, mezőgazdaság) és a speciális, csak az adott tudományterület által használtak (pl. nemesség, abszolutizmus, fotoszintézis, interferencia) (Kojanitz 2005). Az itt idézett mondatok a történelem és a geológia tudományterületének szakszavait tartalmazzák: „Mária Terézia, a kor legjelentősebb uralkodója (1740 és 1780 között) arra törekedett, hogy a kor abszolutista (abszolutizmus: egyedül uralkodó, egyeduralkodás) módszereivel gazdaságilag és kulturálisan is felvirágoztassa Magyarországot.” / „A barlang

folyosóit és termeit díszítő gyönyörű barlangékszerek – sztalagmitik és sztalaktitek – számos turistát vonzanak erre a vidékre” (Trebješanin 2008). Ilyen esetekben lapalji szómagyarázat, a szaktanár szóbeli magyarázata, valamint kognitív térképek (jelentéstérképek, pl. címkefelhők) készítése segítheti a tankönyvi szöveg megértését, de csak akkor, ha a szakszavak sűrűsége, előfordulási aránya nem túl magas.

Ha a szakszavak túlzottan gyakran fordulnak elő, meghosszabbítják és bizonytalanná teszik az új ismeretek megértését és feldolgozását. Sok esetben a szakszavak definíciói sem mindig érthetőek a tanulók számára. Egyebek mellett azért, mert ezek a definíciók is újabb magyarázatra szoruló szakszavakat tartalmaznak (Kojanitz 2004). Sajnos gyakran a tanárok megkövetelik, hogy ezeket a definíciókat a tanulók pontosan (ha nem is szóról szóra) megtanulják, s a későbbiekben is emlékezzenek rájuk.

A következő mondatok a tankönyvi ismeretterjesztő szövegek nominális stílusát hivatottak illusztrálni, melyekben a névszók túlsúlya figyelhető meg az igék ellenében: „A Šar-hegység Nemzeti Park 25 apró taváról ismert. A ritka növények közül a Šar-hegységen honos a magas hegységekben élő ritka balkáni fenyő és a balkáni selyemfenyő, az állatok közül pedig – a nyest, a zerge, a kígyászsas és a keresztcsőrű.” / „A Beljanica-hegységben több mint száz barlang található. Legszebb közülük a resavai cseppkőbarlang. A barlang folyosóit és termeit díszítő gyönyörű barlangékszerek – sztalagmitik és sztalaktitek – számos turistát vonzanak erre a vidékre. Sok kőalakzatnak neve is van: Madonna gyermekével, Eiffel-torony, Kő vízesés [...]” (Trebješanin 2008). A névszók (főnevek és mellénevek) túlzott jelenlétét tapasztalhatjuk, az igék ellenében, mely a szövegértést lényegesen megnehezíti a tanulók számára.

Fercsik Erzsébet a kötőjel értelemtükröző szerepét (a mondanivaló pontos kifejezését és gyors befogadását) vizsgálja egy speciális szerkezetben, az azonos utótagú összetett szavak esetében. Állítása szerint ezeknek a szerkezeteknek az értelmezése nagy olvasástechnikai rutint kíván, hiszen nemcsak át kell fogni egy szólamnyi egységet, hanem visszamenőleg kell azt értelmezni a kötőjellel jelzett tag utólagos pótlásával. Ez különösen a kötőelem nélküli és a háromnál több szerkezeti elem alkalmazására érvényes, vagy ha pl. az azonos utótagú összetett szavak között vannak egyszeresen és többszörösen összetett szavak (Fercsik 2004). Az előzőekben már többször is idézett *Természet és társadalom az általános iskola negyedik osztálya számára* című tankönyvben is találhatunk példát az azonos utótagú összetett szavakra: „Mivel Szerbiában változatos a domborzat, vidékenként más az időjárás, változó a folyó- és állóvizek vízmennyisége, így a növény- és állatvilág (flóra és fauna) is gazdag és változatos” (Trebješanin 2008). Sajnos a tankönyvírók gyakran nincsenek tekintettel arra, hogy az ilyen jellegű szerkezetek megértése gondot okoz a tanulóknak, akadályozza a gördülékeny olvasást.

Fercsik Erzsébet azt javasolja, hogy a tankönyvírók vegyék figyelembe az adott szerkezet használatának buktatóit, és inkább a felső osztályosok számára készült szövegekben használják a kötőjeles helyesírással leírt, azonos utótagú összetett szavakat, ne az alsó osztályosok számára íródott tankönyvekben (Fercsik 2004).

Összegzés

■ A dolgozatban rámutattam azokra a tényezőkre, nyelvi jellemzőkre, amelyek a tankönyvi szöveg értő olvasását befolyásolják a szöveg mikro- és

mezoszintjén. Egy konkrét tankönyv nyelvi elemzését nyújtottam, példamondatokkal illusztrálva, s ezáltal felvázoltam a tankönyvi szöveg érthetőségének feltételeit.

Bizonyított tény, hogy tankönyvi szövegeink nyelvi jellegzetességei meghatározóak az oktatás hatékonyságának szempontjából. „Bármilyen pedagógiai szöveg eredményes használatának elengedhetetlen feltétele, hogy azt a tanulók megértsék. A szövegben olvasottak alapján helyesen össze tudják rakni a szerző által közvetíteni kívánt gondolatokat, gondolatsorokat. Ez a rekonstrukció sohasem lesz tökéletes, de a pedagógiai szövegek esetén elvárható, hogy csak nagyon kevés maradjon kétértelmű vagy homályos az olvasó számára” (Kojanitz 2004. 430.). Ebben az értelemben alapvetően különböznie kell a több jelentéssíkú (többértelmű) szépirodalmi szövegektől.

A különböző szövegeket a lehető legtöbbféle szempontból bemérik: mondathosszúság, mondatfajta, szavak száma, főnevek száma stb. Ezután ugyanezekkel a szövegekkel tanulói kísérletet, illetve teljesítménymérést végeznek el, például az olvasásértés szempontjából. A tanulói teljesítmények alapján a nemzetközi kutatások megerősítik két szövegtulajdonság fontosságát. Az egyik a mondathosszúság, a másik pedig az igék és a főnevek aránya. Minél hosszabbak a mondatok, és minél kevesebb ige van a szövegekben, annál inkább romlanak a tanulók olvasásértésének eredményei (Kojanitz 2005). Például az alábbi mondat rendkívül hosszú, ennél fogva a szavak száma nagy, így a szövegértés nehézkes: „Az UNESCO az ENSZ által alapított szervezet, amelynek célja, hogy fejlessze az emberek közötti együttműködést, segítse a nemzeti parkok, rezervátumok, természeti ritkaságok, értékes épületek, művészi alkotások megőrzését, valamint hogy támogassa a tudomány fejlődését, és elősegítse a világ lakosságának kulturális felemelését, mert csak a tanult és felvilágosult ember érti meg, hogy mindez miért fontos” (Trebješanin 2008).

Általános megállapítás, hogy egy mondatban öt információs egységnél ne szerepeljen több, de az eredmények a különböző nyelvek tekintetében eltérőek. Ami pedig a tanegységenként megjelenő elvont (közvetlenül nem érzékelhető fogalmakat jelölő) főneveknek, valamint az idegen szavak számának arányát illeti, kettő-négy új szó tanítása optimális. Ennél kevesebb vagy több új szó bevezetése is diszfunkciós tanulást okozhat. Habár az adott tankönyvi szöveg négy-nél több ismeretlen szót is tartalmazhat, amennyiben ezeket a szavakat a tanulóknak nem kell a későbbiekben aktívan használniuk (Mikk 2000).

Azok a tankönyvek ígérek eredményesnek a tanulás segítése szempontjából, amelyek megfelelő szaktudományos háttérből kiindulva a várható nyelvi nehézségeket felmérik, és az elsajátítandó új tartalmat a nyelvhasználat átváltási műveleteinek sorával közvetítik, továbbá a magyarázatokat a szövegértelmezés valamennyi szintjén a tanulók életkori és egyéb sajátosságaihoz igazítják (Kurtán 2015). Ugyanakkor a tankönyvíróknak ügyelniük kell a tankönyvi egységek világos szerkezetére, hogy a szöveg tagolása megfeleljen gondolati rendszerének.

Ha a jó tankönyvi szöveg előzőleg felsorolt ismérveit szem előtt tartva a pedagógus megfelelő tankönyvi szöveget választ egy-egy tanegység céljainak elérése érdekében, megfelelő módszerek alkalmazásával azt meg is valósíthatja.

■ IRODALOM

Arató László: *Bírálat az irodalom 9. kísérleti tankönyvről és a hozzá készült digitális tananyagról*. Iskolakultúra 2016. 3. sz. 131–151.

Balázs Géza – Benkes Zsuzsa: *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 11. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2010.

- B. Fejes Katalin: *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2002.
- Elekfi László: *Az aktuális mondattagolás egyik alapformája a magyarban*. Nyelvtudományi Közlemények 1986. 66. évf. 331–370.
- Eöry Vilma: *A jó tankönyv nyelvi követelményeinek rendszerezése*. Elektronikus Könyv és Nevelés 2006. 2. sz. 28–33. http://epa.oszk.hu/01200/01245/00030/ev_0602.htm (letöltve 2011. 12. 14.)
- Eöry Vilma: *Milyen a jó tankönyvszöveg?* In: B. Nagy Ágnes – Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* 33. Iskolakultúra, Bp., 2008. 7–16.
- Fercsik Erzsébet: *Azonos utótagú összetett szavak a tankönyvekben*. Elektronikus Könyv és Nevelés 2004. 3. sz. 61–64.
- Honffy Pál: *Megjegyzések a tankönyvek nyelvéről*. Elektronikus Könyv és Nevelés 2003. 4. sz. 23–33. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00020/7Honffy.html> (letöltve 2011. 12. 16.)
- Karlovitz János: *Tankönyv – elmélet és gyakorlat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2005.
- Kojanitz László: *A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje*. Magyar Pedagógia 2004. 4. sz. 429–442.
- Kojanitz László: *A tankönyvkutatás szerepe és feladatai*. Új Pedagógiai Szemle 2005. 3. sz. 53–68.
- Kurtán Zsuzsa: *Tankönyvek funkcióinak és szövegjellemzőinek összehasonlító vizsgálata*. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.): *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről*. Terra Vydavateľstvo, Bratislava, 2014. 53–66.
- Kurtán Zsuzsa: *Értelmező magyarázatok vizsgálata tankönyvekben*. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig*. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásából. Líceum Kiadó, Eger, 2015. 36–46.
- Matherius, Vilém: *A funkcionális elemzés a mai angol nyelvű általános nyelvi alapon*. Academia, Prága, 1975.
- Mikk, Jaan: *Textbook: research and writing*. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, 2000.
- Péntek János: *Anyanyelv és oktatás*. Pallas-Akadémia Könyvkiadó, Csíkszereda, 2004.
- Szikszainé Nagy Irma: *Leíró magyar szöveg*. Osiris Kiadó, Bp., 2006.
- Takács Edit: *A tankönyvi szövegek típusai és ezek megjelenési variációi az egyes tankönyvtípusokban*. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig*. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásából. Líceum Kiadó, Eger, 2015. 10–22.
- Trebješanin, Biljana: *Természet és társadalom az általános iskola negyedik osztálya számára*. Tankönyvkiadó Intézet, Belgrád, 2008.
- Vámos Ágnes: *A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszköz-ellátottsága és ennek hatása a tan nyelv-pedagógiára*. Magyar Pedagógia 2009. 1. sz. 5–27.
- Zsigmond István: *Az értő olvasás fejlesztése. Útmutató kézikönyv pedagógusok és pedagógusjelöltek számára*. Ábel, Kvár, 2008.

