

# MÓDSZERTANI ELJÁRÁSOK, TANANYAGOK, TANESZKÖZÖK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

Dr. Estók Tivadarné

## Szövegalkotási és szövegértési készségfejlesztés a magyar mint idegen nyelv órán

### Bevezető

A magyar mint idegen nyelv esetünkben a BME Nemzetközi Gimnáziumban (International Secondary School) tanított Hungarian tantárgyat jelenti, amely élő idegen nyelvként kötelező mindazoknak a tanulóknak a számára, akik nem magyar anyanyelvűek, illetve azoknak a magyar anyanyelvű tanulóknak, akik nem magyar tanítási nyelvű általános iskolába jártak.

A magyarországi viszonyok között különös helyszínek tekinthető angol tanítási nyelvű gimnázium magyarul nagyon jól beszélő tanulóinak csoportjáról (az ún. top-csoportról) van szó, akik az iskola diákjai közül legjobban beszélnek magyarul. Ebben az évben közöttük sokan vannak „félleg magyar” gyerekek, akik egyrészt vegyes házasságba születtek, de otthon az egyik szülővel vagy nemritkán a nagyszülőkkel rendszeresen magyarul beszélnek, másrészt pedig olyan nem magyar anyanyelvűek, akik jó néhány éve már Magyarországon élnek, és itt jártak (több-kevesebb ideig) magyar tannyelvű általános iskolába. Ezek a tanulók úgy döntöttek, hogy a magyar nyelv- és irodalom tantárgy (és érettségi követelmények) helyett a számukra mindenképpen könnyebbnek tekinthető magyar mint idegen nyelvet választják. Beszédképességük szintje lehetővé teszi, hogy tanítható nekik a magyar történelem és irodalom – még ha meglehetősen redukált formában is.

## A szöveg természetéről

A verbális (azaz nyelvi jelekkel kifejezett) szövegek<sup>1</sup> köztudottan legalább két ember közötti beszédcselekvést feltételeznek, amely legegyszerűbb formájában az egyik ember aspektusából csak szövegalkotás, a másiktól pedig csak szövegértés eredménye. A szöveg nyelvi anyaga tehát egyrészt gondolatok kifejezésének, másrészt pedig ugyanezen gondolatok kibontásának a lehetősége, s mint ilyen, a kommunikáció eszköze. A gondolatok nyelvi formába öntését, illetve a szövegekben rejlő gondolati tartalmak felismerését végső soron egyaránt két tényező segíti (illetve akadályozza), a nyelvi-nyelvhasználati ismeretek, valamint annak a világnak az ismerete, amelyre vonatkoznak a szöveg reprezentálta gondolatok. (Ez az összefüggés a tanításban, nevezetesen a nyelvórán használt szövegekre is érvényes, azzal a különbséggel, hogy ott a természetes kommunikációs helyzetétől eltérően más a szövegek alkalmazásának a célja.)

A tanítási órákon az írott vagy hangzó szövegek feldolgozásakor a nyelvi eszközök funkciójának, aktuális használatukból eredő tartalmi és formai szerepüknek a felismeréséből kiindulva jutnak el a tanulók a „mögöttük” lévő szituáció felismeréséhez.

Például: ha cipész nagybátyám műhelyében az unokaöcsémhez fordul, és elkér tőle valamit az asztalfiókból, s az a valami elég kicsi, tehát unokaöcsém kezében nem látszik, nem valószínű, hogy én, aki tanúja vagyok a jelenetnek, megértem az elhangzott szöveget, mivel nem ismerem azt a valószínűséget, amelyet a nyelvi elem jelölt. (Úgy is mondhatnám, hogy a nyelvi elem denotátuma ismeretlen a számomra.) Azt megértem, hogy valamit kér, a grammatikai tárgyat felismerem a mondatban, és a szituációból az is világos számomra, hogy a munkájához szükséges eszközről van szó. De azt nem mondhatnám, hogy értem a szövegét, mivel nem értek a szakmájához, pedig én is magyar anyanyelvű vagyok.

A szöveg megértéséhez tehát az anyanyelvi készségeken túl kellene más, nem nyelvi (háttér-) ismeretek is. Szélesebb értelemben véve szükség van a valóság meghatározott helyzeteinek, bizonyos időhöz és térhez kötött életkörülményeknek, ún. országismereti tényezőkhöz a meglétére is. Legál-

---

<sup>1</sup> A szöveg részek hierarchikus egysége. A részek egymással bonyolult kölcsönhatásban vannak, és csak bizonyos helyeken lehet megbolygatni a szöveget képező jelrendszert úgy, hogy meg ne változzon alapvető funkciója, kommunikációs hatása. A szöveg megértése végső soron két dolgot jelent: a nyelvi kifejezőeszközök szövegbeli funkciójának, s ezen keresztül a szövegben lévő gondolatoknak (információknak) a felismerését.

Köznyelvi értelemben a szöveg megértése a szöveget alkotó egységek (jelsorok) grammatikai – szemantikai struktúrájának, illetve a szöveg és a szöveget felhasználók közötti viszonyrendszernek (a kommunikációs folyamatnak) a tudatosítása.

talánosabban a kultúra, a magyar nyelvi kultúra (kultúrák) ismeretéről beszélhetnénk a továbbiakban.

Az idegen nyelvi órán viszont a nyelvet tanulók mind nyelvi, mind nyelvhasználati, mind ország- s kultúraismereti területen segítségre szorúlnak. Ez utóbbi, tehát a nem kizárólag nyelvi (grammatikai, lexikai-szemantikai) ismereteket, nevezhetjük pragmatikai ismereteknek.

Tehát előbbi hasonlatomhoz visszatérve, nemcsak a cipéskelléket nem tudják azonosítani, hanem esetleg a mondat tagolására sem képesek, tehát nem „hallják meg” a tárgyesetet. Csak azt látják, hogy valamit odaadnak valakinek az asztalfiókból.

Ha írott szöveggel találkozunk, a helyzet annyival bonyolultabb, hogy nem látjuk a cipésműhely-szituációt, sem az asztalfiókot, sem pedig az unokaöcs kezében elbújó tárgyat, mindezt a helyszínt a nyelvi eszközök, a mondatok mögött, a mondatok segítségével kell felidézni magunkban, és a cipésmunka kellékre utaló nyelvi elemről nem látszik, hogy denotátuma egy kézben elfér. Amikor tehát az írott szöveget nem értjük, és a szótárhoz fordulunk, s ott esetleg találunk körülírást, de ez nem igazán segít a kommunikációs helyzet megértésében. Még tovább lehetne részletezni ennek a szakmai nyelvhasználati példának a megértési buktatóit (magyar vagy külföldi) anyanyelvű számára, azonban inkább arra szeretném felhasználni a példát, hogy az (írott) irodalmi szövegek megértését próbáljam – nagyon leegyszerűsítve szemléltetni.

Előfordulhat, hogy az irodalmi szövegben csak a nagybátyám szájából elhangzó mondatot találjuk nyelvi eszközökkel kifejezve, s abból kell megfejtenünk a szituációt, hogy ti. cipésműhelyben vagyunk. Lehet, hogy sejtjük, hogy a cipész beszél, de nem tudjuk, a fiához-e vagy a segédjéhez. Mindez a szöveg későbbi olvasása közben derülhet ki egyértelműen. És esetleg a szöveg távolabbi részében (részeiben) ismét felbukkan ez a mondat, például az unokaöcsém emlegeti az apjával kapcsolatban. És akkor újabb jelentésszociációkat indíthat el.

Tehát az irodalmi szöveg megértési folyamata egészen más, bonyolultabb feladatokat ró a befogadni próbálóra.

Természetesen a gimnáziumi magyar mint idegen nyelvi órán könnyebben megérthető szövegeket dolgozunk fel.

## A tananyag

Az első félévben túlnyomórészt Budapest (pontosabban a mai főváros helyén valamikor állt települések) történetéről szóló szövegekből<sup>2</sup> áll a tanmenet, a második félév anyaga teljességgel irodalmi szemelvényeket tartalmaz.

A szövegkiválasztás szempontjai:

- a tanulók nyelvismerete,
- életkori sajátosságai, ismeret- és élménygazdagságuk, valamint
- a kiválasztott szöveg jellemzői, amennyiben regényrészletről van szó.

E három fő szemponton túl teljesen szubjektív módon válogattam prózai műveket, melyek a diákélet és a gyerekkor világával kapcsolatos helyzeteket idézik fel.

A szövegek alkalmazásának a célja a tanórán:

A kiválasztott szövegek feldolgozásának a célja: a tanulók

- nyelvtani, lexikai ismereteinek a bővítése,
- nyelvhasználati (többek között szövegértési – és szövegszerkesztési) készségeinek fejlesztése,
- országismereti, kultúraismereti körének gazdagítása.

A tanítás módszertani alapelve: szövegtől szövegig. Tehát a **megértett szövegből indulunk ki**, és annak alapján készített **szöveg(ek)hez** érkezünk. Mindenekelőtt a verbális (nyelvileg jelölt) szövegelemek információkövetítő szerepét vizsgáljuk, azonban lehetőség szerint kitértünk a nyomtatott formából adódó szövegsajátosságokra is.

A szövegfeldolgozási munka két részből áll: a szöveg megértését elősegítő feladatrendszerből és a megértett ismeretek gyakorlásából.

A hagyományos előkészítő feladatokat, a szöveg olvasását, a vázlatkészítést a szövegértelmezés, a megismerés szakaszának tekintem, a szöveg-reprodukálást pedig a megszerzett információk, illetve az elsajátított nyelvi készségek meghatározott (elsősorban tanulási) célú alkalmazásának, a beszédtevékenység gyakorlásának.

---

<sup>2</sup> Szülőföldünk, Budapest. Összeállította Makoldi Mihályné. VIII. kiadás. Tankönyvkiadó. Budapest. 1981.

## A szövegértés

Az irodalmi szövegek nyelvórai feldolgozásakor a szövegértési követelmények megfogalmazása véleményem szerint meglehetősen bonyolult. Itt, a gimnáziumi Hungarian órákon a grammatikai-szemantikai-lexikai struktúrára és minimális pragmatikai ismeretekre támaszkodva, valamint nagy mértékben mozgósítva a diákok élményvilágát próbálom felismertetni velük a szöveg mögötti világot.

A fentiekből következik, hogy minden szöveg lexikai anyagából el kell sajátítaniuk annyit, amennyi a szöveg lényeges gondolatainak az elmondásához szükséges. A grammatikai szerkezeteket legalább a passzív nyelvismeret szintjén érteniük kell, és szövegalkotásakor lehetőség szerint külön figyelniük kell bizonyos stilisztikai jellemzőkre (legalább a lexikai szinten).

Nyilvánvaló például, hogy a történelmi szövegek feldolgozásakor a reáliák, így katonai tisztségek, magyar történelmi fogalmak, esetleg egy-egy történelmi esemény, csata stb. teljes jelentésstruktúrája nem lehet része a számonkérhető anyagnak. Ugyanez érvényes a nyelvi elemek bizonyos körére (elavultnak, választékosnak tartott lexikai egységek, fordulatok, nem használatos végződések) is.

A szövegek terjedelmétől, illetve a megértésükhöz szükséges nyelvi, valamint háttérismereteknek a nehézségi fokától függően egy vagy több órán keresztül tart a szövegértést biztosító feladatoknak a sora. Ezek közé sorolhatók a szöveg olvasása előtti, illetve az olvasás közbeni (az olvasást kísérő) feladatok.

### A szöveg olvasása előtti feladatok:

Közöttük többnyire olyan feladatok találhatók, amelyek a szöveg lényeges háttérismereti vonatkozásait tisztázzák (ám nem mindet), illetve olyanok, amelyek a szöveg lényeges nyelvi (lexikai, valamint grammatikai) tudnielvéit magyarázzák.

Például:

**Szöveg:** *Karinthy: Tanár úr kérem. Elkéstem*

### **Grammatikai – szemantikai előkészítés:**

Az ígéhez járuló fosztóképzős jelzős szerkezetek jelentésviszonyai. A nyelvtani anyag inkább rendszerező, tudatosító jellegű gyakorlás a szöveg olvasása előtt. A példafeladatokban szerepelnek a szövegben előforduló lexikai elemek :

*Megbízhatatlan ember – olyan ember, (akit), akiben nem lehet megbízni*  
*Megvalósíthatatlan álmom – olyan álmom, amelyet nem lehet megvalósítani*  
*Elképzelhetetlen dolog – olyan dolog, amelyet nem lehet elképzelni*

*Kielégíthetetlen szomjúság – olyan szomjúság, amelyet nem lehet kielégíteni, csillapítani*

*Elfojthatatlan érdeklődés – olyan érdeklődés, amelyet nem lehet elfojtani (megszüntetni)*

### **Pragmatikai előkészítés:**

**Szöveg:** Karinthy: *Tanár úr kérem. Elkéstem*

A szöveg olvasása előtt megbeszéljük, hogy régen nyolcosztályos középiskola volt, és hogy az ötös osztályzat ma elégtelennek minősül.

**Szöveg:** Karinthy: *Tanár úr kérem. Magyarázom a bizonyítványom*

Az első bekezdésben megnevezett testületek és fogalmak (a *bizonyítvány ellenőrző és kiegészítő konferencia, tanfelügyelői középülés, bélyeghatósági szabályrendelet*) nevének értelmezése és fiktív voltának megmagyarázása.

Időnként nehezen lehet határvonalat húzni a lexikai és grammatikai, illetve a lexikai és pragmatikai jellegű feladatok között, de ez nem is fontos a tanításban. Így a következő példákban szereplő megfeleltetések esetén is hol tisztán lexikai, vagy inkább valóságismerettel kapcsolatos (pragmatikai) jellegű a szöveg-előkészítő feladat:

/a/ tantárgyelnevezések: *mennyiségtan = számtan*  
*mértani rajz = ábrázoló geometria*

/b/ iskolai felszerelések: *szépia = barnásvörös festék*  
*görbe lénia = görbe vonalzó*  
*gumigutti = sárga festék*

### A szöveg olvasása közbeni feladatok:

Ide tartoznak mindazok a feladatok, amelyek biztosítják a szöveg mondatainak, valamint a mondatkapcsolatoknak (mondattömböknek) a megértését: tehát a teljes lexikai és grammatikai anyag feldolgozása és a vázlatkészítés.

Az év elején az új szövegekkel általában az órán ismerkednek a tanulók, később, a szövegekkel való foglalkozások előrehaladtával egyre többször (megfelelően előkészített) házi feladatként olvassák először őket.

Ha az órán kerül sor a szöveg első olvasására, a tanulók ritkábban a tanár hangos olvasását figyelve<sup>3</sup>, többnyire azonban először ún. csendes, majd hangos olvasással próbálják megérteni a szöveg egészét. Az előbbi előtt mindig valamilyen átfogó jellegű szöveginformációval kapcsolatos kérdést kaptak, általában a címmel összefüggésben.

---

<sup>3</sup> A szövegben lévő fonetikai, intonációs, tehát elsősorban a beszélt nyelvre jellemző sajátságok indokolhatják a tanár bemutató olvasását.

Például:

**Szöveg:** *Egy külföldi követ levele Mátyás király könyvtárából (Hegedűs Géza)*

Feladat: Olvassátok el a szöveget, és próbáljátok megkeresni azokat a részeket, amelyekből megtudjátok, milyenek voltak a király könyvei.

**Szöveg:** *Karinthy: Tanár úr kérem. Magyarázom a bizonyítványom*

Feladat: Milyen tantárgyokról és mit magyaráz az író?

Ha otthoni olvasásra kapják a szöveget, akkor is hasonlóan az iskolai olvasáshoz, valamilyen konkrét feladattal együtt. (Ezzel segíthetjük a szövegértést.)

A hangos olvasás a szó igazi értelmében tájékozódó olvasásnak tekinthető, amennyiben a tanulóknak a szövegre kell figyelniük, s közben - az olvasás tempója és kifejező ereje alapján - a tanár is tájékozódhat, hol, mely mondatoknál szükséges feltétlenül megbeszélni a szövegrész tartalmi - formai problémáit.

A szöveg értelmezésekor általában célszerű a **mondat** (ritkán mondatcsoportok) közléstartalmából kiindulni még akkor is, ha csupán egy-egy szó lexikai jelentését kell tisztázni<sup>4</sup>. A mondatok szerepe nagyon fontos a szövegértésben. Ahogy a mondat része a beszédnek is és a nyelvnek is, a szöveg egészének helyes értelmezéséhez az egymást követő mondatokat, valamint azok kölcsönviszonyát is érteni kell. És az irodalmi szövegek értelmezésekor az egész végigolvasásakor, megértésekor tovább gazdagodnak, finomodnak az egyes mondatok, mondatcsoportok kifejezte tartalmak.

Például:

**Szöveg:** *Karinthy: Tanár úr kérem. Elkéstem*

*Talán még nem írtak be, lassan benyitok. Fröhlich egyetlen szót sem szól, csak valami kegyetlen elégtétel villan át rajta, míg szerényen és udvariasan **bevánszorgok** a padomba. Az osztályon **az elszörnyedés halk moraja** fut keresztül. Fröhlich lassan előveszi az óráját, és megnézi. Könyveimet belököm a fiókba. Büchner, aki mellettem ül, előrehajlik a tábla felé, az arcán a mennyiségtani tudományok iránt érzett mély és kielégíthetetlen szomjúság lángol: csak én látom, hogy a szája kicsit balra húzódik, felém, és a fogai közül csak én hallok a **sziszegést**:*

*- Beírtak a hiányzók közé.*

---

<sup>4</sup> Tanulóinknak, akik nagy aktív, és még nagyobb passzív szókinccsel rendelkeznek, valamint asszociációs ismereteik köre is elég széles, viszont a morféma- és szókapcsolatok szintjén nem mindig sikerül automatikusan helyesen értelmezniük némely többszörösen képzett szóalakot, különösen ajánlatos az egész mondat, illetve a mondatkörnyezet figyelembevételével történő szöveg(rész)értelmezés.

*Jobbra húzom a szájam. Előremeredek, a matematikai tudományok összességével szemben táplált elfojthatatlan érdeklődés ül ki az arcomra. A togamim közt sziszegem:*

- Továbbmegyünk?

*Büchner balra sziszeg:*

- Nem, teletés.

A szöveg végét idéztem. A kiemelt két igealak szemantikai jelentését már tisztáztuk a szöveg mondatonkénti értelmezésekor:

Bevánszorog = lassan, alig mozogva jár

Sziszeg = a levegőt fogai között enged ki a szájából, szinte csukott szájjal beszél, nagyon halkan

A helyzet jellemzésére újra visszatérünk ezekhez a nyelvi elemekhez. Milyen az az osztály, az a tanár, az a légkör, amelyben hasonló halk, szinte alig észlelhető mozgások jellemzik az elkésés tényét? És erre hogyan reagálnak az osztály tagjai? (halk moraj = sok ember félhangos csodálkozásából, eredő tompa hang)<sup>5</sup>

Ha kívülről, az egész szöveg felől is, a szöveg feltételezte beszédsszituáció felől is „látjuk” a mondatot, akkor értjük meg igazán a szövegszint alatti nyelvi szintek stilisztikai minősítését. Ugyanebben a részben megbújik még egy érdekes információ. Büchnerről, a jobboldali padszomszédról. Azt tudjuk, hogy a fiú, aki késik, nem szereti a mennyiségtant. Nagyon csendesen viselkedik, mozog, beszél, nehogy felhívja magára Fröhlich tanár úr figyelmét. Hasonló nyelvi (és magatartásbeli) jellemzőkkel mutatja be az író Büchnert is. Például nézzük meg a fenti idézet két párhuzamos szerkesztésű mondatrésztét:

(Büchner) „az arcán a mennyiségtani tudományok iránt érzett mély és kielégíthetetlen szomjúság lángol”.

(az író, itt az elbeszélő) „a matematikai tudományok összességével szemben táplált elfojthatatlan érdeklődés ül ki az arcomra”

Nem lehet nem észrevenni az alanyi szintagmák felépítésének párhuzamosságát. Mindkét jelzős szerkezet összetett: először egy határozóval bővített múlt idejű melléknévi igeneves szerkezetet, majd pedig ugyanazzal a fosztóképzővel képzett melléknévi jelzős szerkezetet tartalmaz. És a grammatikai viszonyító eszközöknek, valamint sorrendjüknek azonosságát csak még jobban kiemeli a szerkezeteket kitöltő lexikai szinonimák (a mennyiségtani tudományok = a matematikai tudományok összessége) egybecsengése. A mondat szerkezetek hasonlóságát fokozza a két mondat határozójának azonos

---

<sup>5</sup> És milyen az elkésés egy mai gimnáziumban? Legszolidabb esetben is a bosszankodás kommunikációs jegyével kísért mozgássorozat, de vannak olyan diákok is, akik kész showmúsort keretében vonulnak helyükre.

lexikai eleme (az arcán, az arcomra). És figyeljünk a két mondatnak a sorrendjére! Büchner valamilyen módon viselkedik. És az író (a beszélő) is, miután a helyére ült, ugyanígy próbál észrevétlenné válni.

## A vázlat jellegéről

A szövegértelmezési folyamat szerves része a vázlat, amely a szöveg logikai-gondolati váza. Vizuális szempontból is segíti a tanulót a szöveg megértésében és a szöveggel kapcsolatos emlékezési folyamatokban.

A vázlat jellege attól függően más és más, hogy milyen szöveghez készül, illetve hogy mi a szöveggel kapcsolatos oktatási cél. A történelmi szövegeknél – mivel ezek logikai-tartalmi összefüggései szem előtt tartják a megismerési folyamat fokozatosságát - a vázlat követi az olvasott szöveg felépítésének a menetét. Irodalmi szövegeknél azonban, ahol az információ átadásának a rendszere alapvetően eltér a köznyelvi szövegektől, és egy-egy mikroszituáció jellemzéséhez kapcsolódó ismeretdarabkák a verbális szövegtérben egymástól távolabbi eleméhez kötődhetnek, célszerűnek tartom olyan vázlat készítését, amely nem elsősorban a szöveg lineáris felépítését követi. Azaz irodalmi szövegek olvasásakor a szöveg ábrázolta szituáció egyes összetevői (kik, mit, miért, hogyan csinálnak stb.) képezhetik a vázlatpontokat.

Például: *Karinthy: Tanár úr kérem. Elkéstem*

A vázlat:

1. Milyen a középiskolai tanuló élete?
2. Milyen órák vannak szerdán?
3. Mit kellett volna elkészítenie és behoznia az órákra az írónak?
4. Hogyan akar segíteni magán?
5. Miben reménykedik az író, amikor beér az iskolába?
6. Milyen információkat találunk a szövegben Fröhlich tanárról?
7. Milyenek ismerjük meg Guttmant és Büchner?

A táblai munkában általában célszerűnek tartom szétválasztani a szöveg ismeretlenszó-anyagát és a vázlatot. Míg az előbbi a szöveg mikroelemeinek (többnyire a mondaton belüli viszonyoknak) a megértésében segít, addig a vázlat a szöveg gondolati szerkezetének a kivetítése, és benne csak azoknak az új elemeknek van helyük, amelyek a témarészek megnevezésében fontosak.

Természetesen az ismeretlen szavak egy része is helyet kaphat a vázlatban, azonban csak azok, amelyek ismerete (itt: aktív használata) nélkül nem reprodukálható a vázlatpontnak megfelelő szöveginformáció.

Például:

**Szöveg:** *Oda Buda! (Gárdonyi Egri csillagok című regénye nyomán)*

A táblán először a szöveg szóanyagának az alapján készített táblázat (amelyet olvasás közben készítünk közösen a tanulókkal), majd a következő vázlat:

Idegen (török) szavak*,	Régies szavak, *	ragozások ✂	Ismeretlen szavak
Szultán	Udvari hölgyek	Sátora /sátra	Kelme/textil
Janicsár	/udvarhölgyek	Orcája/arca	Hintó/kocsi
Csokjasázik = éljenez	Királyka/kis király	Szólott /szólt	Csimpaszkodik / lóg

A fenti szójegyzék, amellyel csak a lexikai anyag feldolgozásának jellegét szeretném illusztrálni, korántsem teljes, azonban így is jól mutatja a stílusérték kialakulását, a nyelvi elemeknek a nyelv mozgásából eredő változását (szavak elavulása\*, hangtani törvények✂).

Vázlat:

I. A hódoló küldöttség útja

II A sátorban - a szultán

- a sátor belseje

- a szultán és a kis király

III. A vár elfoglalása

Ennek a szövegnek a feldolgozásánál a vázlatpontok kiegészítése a házi feladat: az órai szövegértelmezési munka alapján. A vázlat nem összefüggő fogalmazás, nem is mondatokat, hanem szószerkezeteket tartalmaz. Az a követelmény, hogy a következő órán a saját maguk készítette vázlat alapján, azt kézben tartva el tudják mondani összefüggően a szöveget, illetve egy-egy nagyobb részét.

Fontos felhívni a figyelmüket, hogy a vázlatukban két dolognak kell tükröződnie:

- Az adott témában mennyire tájékozottak, hiszen a vázlat azért kell, hogy a memóriájukat tehermentesítse, amikor a számonkérésre kerül sor.

- Nyelvileg mennyire felkészültek.

Ennek a feladatnak az ellenőrzése általában úgy történik, hogy vázlatpontonként többen elmondják a szöveget, és megfigyelik, kinek milyen a teljesítménye. Ezután mindenki maga dönti el, milyen javításokat (többnyire kiegészítéseket) végez el a házi feladatában, és ezeket a korrekciókat – lehetőleg színes (piros) tollal – célszerű elvégeztetni a gyakorló órán.

A vázlatnak a szövegreprodukálásban történő felhasználásával áttértünk a szöveg olvasása (megértése) utáni feladatokhoz. Mielőtt azonban részletezném az ezzel kapcsolatos gyakorlási lehetőségeket, szeretnék néhány általános módszertani megjegyzést tenni a szövegértést előkészítő feladatokhoz.

A szöveg lexikai-szemantikai problémáinak a tisztázásakor értelemszerűen fontos a kérdő<sup>6</sup>, illetve a szinonim<sup>7</sup> szerkezetek szerepe.

A mondatelemzéshez használt kérdőszavak és kérdőstruktúrák (például a KI? HOL? MIT? HOGYAN? MIÉRT? stb.) a szöveg témájára is vonatkoztathatók. Különösen jól alkalmazhatók ezek a tematikus értelemben használt kérdések a szöveg olvasása előtti feladatokban, illetve a vázlatírás közben, tartalmi – gondolati részletek tisztázására, ugyanis a kérdőszerkezetek megkönnyíthetik az elsődleges szöveginformációk mögötti, asszociatív-érzelmi tartalmak<sup>8</sup> megértését is.

Ha a szöveg szinonim szerkezeteiről beszélünk, nemcsak a lexikai egységek szintjén ismert (ún. szótári) szinonimiára gondolunk. (Vö. a lexikai előkészítő feladatoknál felsorolt példákkal.) A szinonimitás<sup>9</sup> ugyanis igazi szövegjelenség, azaz a beszédtevékenység nélkülözhetetlen velejárója. A szöveg nyelvi anyagának a megértése azt jelenti, hogy az olvasó, a befogadó felfedezze, hogy mely nyelvi elemek vonatkoznak ugyanarra a denotátumra. Ezek az elemek nem tekinthetők általában szótári értelemben vett szinonim szerkezeteknek. A szövegben viszont, amennyiben változatlan denotatív jelentést biztosítanak, egymás ekvivalensei, tehát szinonim szerkezetek.

Például a birtokos személyjelek, a határozott névelő használatának számos esete, az elliptikus kifejezések, illetve az aktuális tagolás keretében vizsgált témafejlődés típusai, valamint az anaforikus (visszautaló) nyelvi elemek.

Továbbá az egynyelvű szövegértelmezés eredményeképpen létrejött grammatikai, lexikai, illetve szövegtranszformáció ugyancsak a szinonimitás kategóriáival jellemezhető tevékenység.

---

<sup>6</sup> Vö. Estók: Mikroszövegek a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: Nyelvpedagógiai írások IX. MKKE Nyelvi Intézet Bp. 1987. (70-81.) és Aradi-Estók-T. Somogyi: Az anyanyelvi ismeretek szerepe és helye a szakfordítóképzésben. In: Folia Practico-Linguistica XXV-XXVI. Évf. 1996. (49.)

<sup>7</sup> Szinonim szerkezeten (Borbás Gabriella Dóra után) szavak, szókapcsolatok, mondatok szinonimitását is értem, amennyiben egymással felcserélve nem változtatják a szöveg vagy szövegrész pragmatikai jelentését.

<sup>8</sup> Cs. Jónás Erzsébet: Progmatica és stilisztika a fordításban. IN: VII. Orsz. Alk. Nyelv. Konf. Külkeresk. Főiskola, Bp. 1997. II. kötet (100. Old)

<sup>9</sup> A szinonimitásról. Az ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti tanszéke által 1997 októberében rendezett tudományos konferencia előadásainak tanulmánykötete. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához I. Szerk. Gecsó T. és Spannraft M. TINTA Könyvkiadó, Bp. 1998. (18., 41-43., 47-48., 53., 73-75., 78-80., 99.)

És egészen kitágítva a szinonimitás körét elmondhatjuk, hogy a megértett szöveg alapján elvégzett gyakorlási és számonkérési feladatok ugyancsak tekinthetők szinonim beszédcselekvésnek, ha abból indulunk ki, hogy az eredeti szöveg mintájára hoztunk létre újabb, azzal bizonyos értelemben szinonim szövegeket. Hiszen – magasabb szinten – lehetnek szinonim szerkezeti, műfaji, stílusváltozatok, és alkothatunk hasonló beszédhelyzetre épülő szövegeket is. Ezeket a jelenségeket a kommunikációs jellegű szinonimitás példáinak nevezném.

Például:

**Szöveg:** *Karinthy: Tanár úr kérem. Magyarázom a bizonyítványom*

Két házi feladatot kaptak a diákok a fenti szöveggel kapcsolatban. Az egyik, hogy az abban leírt három tárgy félévi osztályzatának a megindoklása közül tetszés szerint válasszanak ki egyet, és mesélik el. A másik feladat az volt, hogy Karinthy kisdíákjához hasonlóan készítsenek hasonló „magyarázatot”, amellyel megnyugtadják „a szülőt”. A félévi bizonyítványosztás idején kellemes játéknak tartották a gimnazisták ezt a feladatot. Amikor a következő órán beszámoltak teljesítményükről, nem kis meglepetéssel tapasztaltam, hogy a Karinthy-szöveg „előadása” lényegében információfelsorolás volt, mivel hiányzott mögüle az élmény hitelessége. Ellenben a képtelen ötletek felsorakoztatása, hogy eltereljék szigorú szülei figyelmét szomorú teljesítményükről, egyikük-másikuk esetében valóságos stílusbravúrnak tetszett: a diákok ugyanis valóban megpróbálták a karinthy gondolatokat és a karinthy nyelvi fordulatokat „kölcsonvéve” saját élethelyzetüket bemutatni. És az ilyen és ehhez hasonló szövegalkotási feladatokat sorolom én a kommunikációs szinonimitás megnyilvánulásainak.

Például egy diák munkája (eredeti helyesírással):

*Hát először is, apa, ez a fizika 2 nem kettes, hanem négyest ér. Különb-  
ben is az a 3 az a felelések száma, az az 1 pedig véletlenül van itt, a tanár ne-  
kem írta be a naplóban és nem a mellettem ülő gyereknek. El is mentem az  
igazgatói középülésre, de ők azt mondják, hogy a jegyet mindenképp be kell  
írni az ellenőrző könyvben, mert a bizonyítvány-ellenőrzőkönyvi konferencia  
megvizsgálja ezt. De az osztályfőnök úgy is tudja, hogy ez nem az én jegyem,  
hanem a szomszédomé. Úgy értem a mellettem lévő gyerek a naplóban. Na jó  
az a másik egyes az ... izé... hát... az... tudod... úgy volt, hogy nem csinál-  
tam leckét, illetve a füzetemben volt a lecke, amit otthon hagytam és ezért kis  
egyes járt volna és a tanár beírta a naplóban a nagy jegyet és nem a notesz-  
ben a kis jegyet. De már említettem, hogy az ellenőrző könyvben jegyet nem  
lehet kihúzni, mert az bűnnek számít, és a rendőrség nyomozott volna.*

Ez a feladat már a megértett szöveg alapján végzett transzformáció, az olvasás utáni feladatok egy példája.

Az olvasás utáni feladatok:

Az olvasás utáni feladatok a szöveg megértése után végzett gyakorló és/vagy számonkérő feladatok. Általánosságban ide tartoznak mindazok a gyakorlatok, amelyek az eredeti szöveg tartalmi-gondolati, valamint szerkezeti-grammatikai jellemzőinek az alapján, sőt, amelyek hasonló kommunikációs helyzetben, hasonló beszédszándékkal készültek. Ilyenfajta feladatok készítésénél a tanárnak lehetőség szerint érdemes kitérnie arra, hogy megbeszélje a diákokkal, mennyire „közelítik meg” szövegprodukcióik az eredeti szöveggel ábrázolt szituációt. Sok olyan értékes megfigyelést tehetnek a tanulók, amelyek a stílus, a regiszter fogalmkörébe tartoznak.

A szövegátalakítási feladatok változatainak egyébként lényegében csak a fantázia szab határt. Az alábbi példák pusztán illusztrációnak tekinthetők a gyakorlatok szinte végtelen sorából.

Először olyan szövegátalakítási feladatokról szeretnék említést tenni, amelyek a szöveg információtartalmát a lehetőség szerint megőrizve, más nyelvi formában, szinonim nyelvi eszközökkel fejezik ki. Például saját szavakkal leírva/elmondva átalakítható

- a szöveg egy (mondatnyi, bekezdésnyi, illetve a bekezdésnél kisebb összefüggő tartalmi egység terjedelmű) része,
- esetleg az egész szöveg - megőrizve vagy átalakítva (átszerkesztve) az eredeti gondolatsort.

Például: A *Magyarázom a bizonyítványomat* után készített szóbeli szövegparafrázis.

De lehetségesek olyan szövegátalakítási feladatok is, amikor az eredeti szövegben található nyelvi kifejezőeszközöknek a mennyiségét csökkentjük (vázlatszerűen, belső beszédre emlékeztető, az adott szöveg információtartalmát minimális verbális eszközökkel előhívó szerkezetek halmazát hozva létre) vagy bővítjük (például redundáns nyelvi elemekkel<sup>10</sup> egészítjük ki a meglévő szöveget).

Különösen alkalmasak hasonló jellegű átalakításra azok a szövegek, amelyek műfaji jellegüknél fogva szinte kínálják a kiegészítéssel feladatok ötletét (pl. listák, jegyzékek, naplószerű szövegek, feljegyzések stb.). Így például Nemes Nagy Ágnes iowai útinaplójának, illetve Illés Endre olaszországi, velencei feljegyzéseinek egy-egy részletével „játszottuk” el a szöveg monda-

---

<sup>10</sup> Például logikai mondat- vagy bekezdéskapcsolatokat kifejező nyelvi elemek (pl. mellérendelő kötőszavak), illetve időbeli viszonyokat megnevező, többnyire időhatározószerű szerkezetek beillesztése a szöveg megfelelő helyére.

tainak kiegészítését, a hiányos mondatoknak a jól szerkesztett mondatokká történő átalakítását. Eközben – ahol alkalom adódott - végeztünk egyéb, stilisztikai indítékú (lexikai) változtatásokat is a szövegben.

Például:

Illés Endre eredeti naplószövege<sup>11</sup>:

„Utolsó nap Velencében. Valóban az utolsó. - Már tegnap este becsomagoltunk.

Reggeli után séta. A Bazilikába. Nagy vasárnapi tömeg. Az erkélyen csalódás, nem engednek be a templom fölé. Elzárva láncsal. ...”

Két diák szövegátalakítása (az eredeti helyesírással):

*Utolsó napom Velencében, valóban az utolsó, sajnálatomra. Már tegnap este becsomagoltunk. A reggeli után utunkat vettük egy sétára. Elmentünk a Bazilikába, annak ellenére, hogy nagy volt a tömeg (mivel ünnepnap volt). Nagyon kellett csalódnunk, amikor odaértünk az erkélyhez, mivel nem engedtek fel minket, a templom kupolájába (el volt zárva láncsal). (Stb.)*

*Utolsó napunk Velencében. Valóban az utolsó. Ezért már tegnap este becsomagoltunk. Reggeli után sétáltunk. A Bazilikánál álltunk meg. Nagy tömeg volt ott, mert vasárnap volt. Az erkélyen csalódást éreztünk, mert nem engedtek fel, a templom fölé. Láncsal zárták le azt a lépcsőt, amely a kupolába vezet. (Stb.)*

Más típusú az a szövegalkotási gyakorlat, amelyben a tanulók az olvasottakhoz hasonló élethelyzeteket idéznek fel – írásban vagy szóban – és produkciójukban használják az eredeti szöveg alaplexikájából kölcsönözhető nyelvi elemeket.

Például a Mátyás király könyvtáráról szóló szöveg olvasása után egy könyvtárlátogatás leírása:

Egy diák munkája (eredeti helyesírással):

#### *Könyvtárban voltam*

*Talán két évvel ezelőtt voltam egy nagyon híres könyvtárban. Ez a könyvtár Budán van, a hegyen. A neve Széchenyi könyvtár. Széchenyi Istvánról gróf nevezték el.*

*A könyvtár tele volt könyvekkel, polcokkal, szekrényekkel. De el tudtam igazodni benne, mert a könyvek témakör szerint és betűsorrend szerint voltak elhelyezve. Csak kíváncsiságból mentem el a Széchenyi könyvtárba, mert azt mondták, hogy nagyon szép és nagyon érdekes. Érdemes ellátogatni oda.*

---

<sup>11</sup> Illés Endre: „... talpig nehéz hűségbe” Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 1986.

*Ha ki akarsz venni egy könyvet meg kell adnod a nevedet, a lakcímedet vagy az útleveled számodat. Ez egy kicsit furcsa volt számomra, de egy idő után megszoktam.*

*Hát ez volna az első könyvtári látogatásom.*

Az olvasott szöveg tartalmi-gondolati anyagával talán leglazábban kapcsolódnak az olyan típusú feladatok, amelyek több olvasmány összefoglalásakor keletkezhetnek. Például a „történelmi leckék” utáni összefoglalásra készített írásbeli bevezető.

Részletek a gyerekek írásaiból (az eredeti helyesírással):

1. *Ebben a két hónapban, mióta elkezdtük ezt az évet, a magyar történelemről tanultunk magyar órákon. Megismertük a Magyarország sorsát keltáktól kezdve Habsburgokig. Főleg a fővárosról esett szó, követtük végig a Buda szerepét a történelmi eseményekben.*

*Számomra legérdekesebb szöveg a rómaiak kultúrájáról szólt. Abból tudhatjuk meg, római katonák hogy töltötték az idejüket Budán, mit építettek, hogyan szórakoztattak magukat. Megtudhatjuk, hogy most mik helyezkednek el az akkori paloták helyén. Kiderül, hogy Aquincum név abból az időből ered.*

*Az volt az érdekes, hogy könnyű dolog a szöveg segítségével azt az időt maga elé elképzelni és mostansággal összehasonlítani.*

2. *Itt vagyunk egy országban, a legalapvetőbb az, hogy tudj valamit az történelméről. Ez illendő dolog. Magyarország történelméről azt tudom mondani, hogy nagyon unalmas és keserves. A Tatárok, aztán a Törökök. A Habsburgok és a Németek uralma alatt volt az ország.*

3. *Mióta elkezdtük szeptemberben ezt az iskolaévet, végig a magyar történelemről beszéltünk. Megismerkedtünk a Magyarország sorsával keltáktól Habsburgokig. Főleg a magyar főváros – Budapest volt a szövegek témája. Végigkövettük szerepét a történelmi eseményekben. Sok fontos információt kaptunk erről a témáról.*

4. *Ebben a tanévben sokat tanultunk a magyar történelemről a Budáról szóló történelmi részekben keresztül.*

*Magyarország több mint 100 évig állt a hatalmas török birodalom uralma alatt. A magyarok sok csatát vívtak meg az erős ellenséggel, és hősiességgel harcoltak mindvégig. Egy híres csata Egerben zajlott le. Dobó István három héten keresztül védte az egri várat, és végül a törökök feladták a küzdelmet.*

*A mai Magyarország fővárosának történelme hosszú évekkel a honfoglalás előtt kezdődött el. Akkoriban ezen a területen a kelta nép várost alapított.*

## Összefoglalás:

Tehát a nyelvtanulás magas szintjén, amikor a szövegfeldolgozásra épül a munka, és az egynyelvű szövegértelmezés az uralkodó feladattípus a szinonimitás a tanítási/tanulási gyakorlat meghatározó jellemzője. És ez a fajta nyelvtanulás közelít az anyanyelvi nyelvtanulás módszereihez, amikor szintén körülírással értelmezünk.

Nagyon leegyszerűsítve a dolgot, azt is mondhatjuk, hogy haladó szintű csoportokban végzett nyelvtanításkor a tanított szöveg kapcsán létrehozott/létrehozható megnyilatkozások valamilyen tekintetben **hasonlítanak** az eredeti szövegre, beleértve annak nyelvi anyagát, szerkezetstruktúráját, sőt bizonyos értelemben kommunikációs jellemzői közül néhányat. Ez a hasonlóság azt jelenti, hogy a kommunikációs helyzet összetevői közül **legalább egy** (és ez többnyire a szöveg központi témája) **változatlan, és sok más szövegjellemző** (például a műfaj, stílus, szituáció, a szöveg hatása stb.) természetesen **eltérő**. Tág értelemben tehát nyelvórán a szöveg tanításakor véggezhető gyakorlatok a (talán lehet így nevezni) kommunikációs **szinonimitás** különféle eseteinek tekinthetők.

Szende Virág

## Nyelvtanítás és logopédia határán

Ha nyelvtanításról beszélünk – márpedig mi mindig azt szoktuk mondani, hogy nyelvtanárok vagyunk –, ebbe automatikusan beleértjük a beszédtanítást is. Pedig ha nyelv és beszéd viszonyát tekintjük, akkor a nyelvtanítás és beszédtanítás nem egészen fedi egymást. Ennek következtében a két fő módszer – a grammatikaközpontú és a beszédközpontú – sokszor szembe kerül egymással ahelyett, hogy kiegészítené egymást. Kiegészíthetné, mert a grammatikacentrikus oktatás nem tartalmazza az összes beszédfunkciót, a beszédcentrikus oktatás viszont nem tartalmazza a teljes grammatikát. Hiába rendelkezünk tehát azzal a jel- és szabályrendszerrel (azaz a nyelvismerettel), amely a beszéd elengedhetetlen eszköze, ha nem rendelkezünk azokkal a fizikai-fiziológiai képességekkel, készségekkel, amelyek a beszédet lehetővé teszik. Ugyanez fordítva is igaz: ha képesek vagyunk minden szót kiejteni