



## TÖRTELI TELEK Márta

Jovan Jovanović Zmaj  
 Általános Iskola  
 Magyarkanizsa, Martonos, Szerbia  
[ttmarta@stcable.net](mailto:ttmarta@stcable.net)

## A TANKÖNYVI SZÖVEGEK ANALÍZISE

*Analiza tekstova u udžbenicima*

*The analysis of textbook texts*

### Összefoglaló

A tankönyv sajátos technikai médium, szövege pedig statikus multimediális szöveg, többnyire képi összetevővel. A tankönyv érzékeny közvetítő a tanuló, a felfedezésre váró világ és a társadalom között. A szövegtan eredményeinek birtokában megállapíthatjuk, hogy a szövegtagolás és a gondolati egységek; a mondategész kapcsolata a szövegegésszel; a mondategészek kapcsolódása egymással; az összetett mondatok tagmondatainak kapcsolódása; a mondategységek szerkezeti hiányossága; a mondategységek szerkesztettsége és a lexikai anyag (a szakszavak, idegen szavak és archaikus szavak száma; az igék és a főnevek aránya stb.) mérvadó a tankönyvi szöveg érthetősége és tanulhatósága szempontjából. A szöveg akkor válik igazán dinamikussá, ha a kísérő programok engedik és bátorítják az olvasót, hogy a saját olvasata alapján új utakat tárjon fel, és a szöveg által sugallt ötleteket kidolgozza. A pedagógusnak ez az új dimenzió kihívást jelent minden témakör előadásában.

**Kulcsszavak:** a tankönyv, a tankönyv funkciói, szövegtípusok, szövegértés, a szöveg nyelvi-stiláris követelményei, szövegegységek.

### Bevezetés

A tankönyvnek – a közoktatás dokumentumaként – objektíven megfogalmazható feladatoknak kell eleget tennie: a tanterv művelődési anyagát, tanítási és nevelési céljait, követelményeit közvetíti az iskolákba. Amikor azonban a tankönyv belép az iskolába, ott már szubjektív közegbe jut, és kommunikációs szerepe kerül előtérbe.

A tankönyv kinötte kereteit, és feladata, hogy az oktatás eredményessége érdekében magába építse a tanulási, gondolkodási folyamatok, a tudás szerveződése, az információfeldolgozás és az eredményes tanítási módszerek kutatási eredményeit. Ilyen módon biztosítani kell a sokoldalú információszerzést, az új ismeretek értelmezésének és alkalmazásának lehetőségét. Az új feladatokkal felruházott iskolában új szerep vár a

pedagógusokra is, amelybe beletartozik a nyomtatott és a digitális tananyag egységbe szervezése és alkalmazása új tanítási formákkal egybekötve.

Ugyanakkor az iskolát a társadalom tükrének tekinthetjük, ezért a tankönyvek a társadalmi tartalmak, viszonyok és értékek leképeződései is. A globális változások, tudományos megismerések azonban állandó paradigmaváltásokat idéznek elő, a tankönyvek esetében is. Komplex szempontokat adva így a „jó tankönyv” fogalmához (Dárdai 2002). Korszerű, jól strukturált ismereteket visznek be az osztálytermekbe, és segítséget adnak a tanulás jobb megtervezéséhez és megszervezéséhez. Garantálhatják a tanuláselméleti szempontból hibátlan feltételeket. Ösztönözhetik a tanulási környezet és a tanítási módszerek megújítását. Kapcsolatokat teremthetnek sok egyéb taneszköz és tanulási forrás között (Kojanitz 2005). A jó tankönyv a tanár és a tanuló segédeszköze, a közösen elvégzett munka „jegyzőkönyve”. Arra kell emlékeztetnie, amit a tanítási órán megvizsgáltak, amiről beszélgettek, annak rövid összefoglalása található meg a könyvben.

A funkciódominancia (tankönyvi szerepvállalás) alapján ötféle típust különböztethetünk meg: hagyományos (közlő) típusú (információtároló vagy leíró jellegű és információ átadó) tankönyvet, a tananyagot feldolgoztató, munkáltató tankönyvtípust, programozott (lineáris programokat megvalósító és elágazó lehetőségeket tartalmazó) tankönyveket, panorámatankönyveket és a modern technika eszközeivel (audiovizuális elemekkel és elektronikus, ill. számítógépes kiegészítésekkel) élő tankönyveket (Karlovitz 2005).

A nyelv kognitív, megismerő és megismertető funkciójára épülő oktatásnak a tankönyv a fő munkaeszköze. Sajátos technikai médium a tankönyv, szövege pedig statikus multimediális szöveg, többnyire képi összetevővel. A tankönyv (ahogy a tanár által alkotott szöveg is) érzékeny közvetítő, ha betölti szerepét, vagy áthághatatlan akadály, ha képtelen kapcsolatot teremteni a tanuló, a felfedezésre váró világ és a társadalom között (Péntek 2004).

### **A tankönyv funkciói és elemei**

A tankönyvekkel szemben támasztott minőségről, a taneszközök használatának hatékonyságáról csak akkor tudunk érdemben beszélni, ha megvizsgáljuk, hogy melyek a tankönyv legfontosabb funkciói. A tankönyv szerepe: az ismeretközlés (az információ feldolgozott közlése); gyakoroltatás (kérdések, feladatok, tanulói kísérletek, ábraértelmezések, elemzések, definíciók, szó- és fogalommagyarázatok által); nevelés (olvasóvá nevelés, erkölcsi nevelés, munkára, rendszerességre nevelés, esztétikai nevelő hatás stb.); a tanítás és tanulás folyamatának irányítása; önálló ismeretszerzésre készítetés (kutatásra, önművelésre, önképzésre ösztönzés) és egyéb tankönyvi szerepek (demokratizálódás, az esélyegyenlőség megteremtése és/vagy megőrzése stb.) (Karlovitz 2005). Ezek a funkciók, lehetőségek csak a tervszerű, átgondolt, tudatosan megtervezett, praktikus kivitelezett taneszközök segítségével és azok szakszerű felhasználása során valósulnak meg.

Jan Prucha a tankönyvön belül harminchat szerkezeti elemet (huszonhét szöveges és kilenc képi elemet) különböztet meg, melyek részleges funkciók hordozói, amelyek együttesen alkotják a tankönyv fő funkcióját, azaz hogy oktatási eszközzé váljon. Ezeket az elemeket három csoportba sorolja:

(1) a tananyag verbális és képi bemutatását szolgáló elemek (magyarázó szöveg, magyarázó segédszöveg, a tananyag összefoglalása, bevezetés a tantárgyba, jegyzetek és lábjegyzetek, fogalomtár; valóságábrázoló és szimbolikus elemek);

(2) a tananyag elsajátíthatóságát elősegítő elemek (egyes témaköri egységek bevezetései, rendszerező, illetve általánosító táblázatok, gyakorlatok, kérdések és feladatok, utasítások, valamint utalások más információforrásokra);

(3) a tájékozódást elősegítő elemek (tartalomjegyzék; a tankönyv szakaszokra, fejezetekre, alfejezetekre való tagolása; grafikai jelkuleskészletek, pl. képletek, törvények, szabályok, kérdések, feladatok, valamint gyakorlatok jelkészletei; tárgy- és névmutatók; bibliográfia és ajánlott irodalom) (Pillingová 2011). A tankönyvek értékelése során megállapíthatjuk, hogy a tankönyvekben alkalmazzák-e ezeket az elemeket, valamint a tankönyvek didaktikai elemekkel való ellátottságának koefficiensét is kiszámíthatjuk.

### **A pedagógiai szövegek nyelvészeti tükrében**

Ma már a tudás megszerzéséhez nemcsak a tankönyv, munkafüzet vezet, hanem az elektronikus anyagok, az Internet, az újságok stb., vagyis az iskolai és iskolán kívüli média, az új IKT technika is. Mindebből fakad, hogy a pedagógiai szövegek fogalma kiszélesedett, s ezzel a rá irányuló figyelem, a pedagógiai nyelvezetnek, a tanítás nyelvének jelentősége is megnőtt.

„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).

A taneszközök létrehozásában közreműködők felelősséget vállalnak az előállított tankönyvért azzal, hogy kiválogatják a tananyagot, tükrözik a válogató, összeállító szemléletét, szakértelmét és szempontjait. „Ez utóbbiak között megjelenhetnek vagy elmaradhatnak a tanulhatóság tannyelvpedagógiai elemei: a nyelvezet, a megfogalmazáskor alkalmazott nyelvi regiszter, a nyelvi nehézségi fok, a mondatok, bekezdések nagysága, a nyelvtani szerkezetek bonyolultsága, a fogalmak mennyisége és kifejtettsége, a szinonimák, utalások rendszere. Ma már tudjuk, hogy fontos a technikai kivitelezés, a könyv vastagsága, az oldalméret, a tördelés, a betűnagyság, a képek, ábrák helye” (Vámos 2009).

A korszerű tankönyvek olyan szerkezetűek és tartalmúak, hogy a tanulók minimális segítséggel önállóan is el tudják sajátítani a tananyagot. Emiatt a szövegezés

is nagyon lényeges (a címek mennyire segítik a szöveg megértését, az egy oldalra jutó ismeretközlő mondatok átlagos száma, hosszúsága, szerkezete, a főnevek és igék aránya, a szöveg ismeretszintje, a tankönyvi feladatok típusai és előfordulási számuk stb. (Czékus 2009). A tankönyvek esetében nyelvi-stiláris szempontok: Érthető-e a szöveg és az ábraanyag? Összhangban van-e egymással? Megfelelőek-e a tanulóknak szóló utalások? Előfordulnak-e benne helyesírási és nyelvhelyességi hibák?

Az egyes fejezetek a tankönyvekben többféle szövegfajtából állnak. Különösen gyakori formai jellegű szövegtípusok: folyamatos (elbeszélő, leíró vagy magyarázó szöveg); párbeszédes formák (katekizáló, illetve „élőbeszédbeli” párbeszédes szövegek); „szaggatott” szövegek: választ igénylő kérdések, felszólítások; kiemelt szövegrészek (fogalmak, definíciók és egyéb fontos részek); kiegészítő „szövegfoslányok” (ábrák, táblázatok feliratai, magyarázatai); bibliográfiai adatok és egyéb adatszerű részek, valamint képletek; jegyzetek, lábjegyzetek, szöszedetek (lap alján, fejezet végén); szövegpótló (szövegértékű) kommunikációs jelek (ikonok és egyéb nonverbális jelek) (Karlovitcz 2005).

A szövegkutatások 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 igazítani a korosztályi szövegtípusok szintaktikai (s egyéb nyelvhasználati: szemantikai, pragmatikai stb.) jellemzőihez. Nem elsődleges s főként nem kizárólagos követelményként, de olyan tájékozási pontként, amelyhez igazodhatnak a tankönyvírók (B. Fejes 2002).

Az általános iskola felső tagozatán használatos tankönyvek zöme, a legtöbb középiskolai tankönyv és valamennyi felsőoktatási jegyzet és tankönyv ismeretterjesztő (ismeretközlő, ismerettartalmú) szövegeket tartalmaz egy-egy tudományterületnek megfelelően. Mindezek a szövegek (a narratív szövegekkel szemben) tényeket és gondolatokat közvetítenek, melyek logikai kapcsolatban állnak egymással. A pszichológusokat és a neveléstudomány művelőit elsősorban az foglalkoztatja, hogy az ilyen típusú szöveg strukturális sajátosságai milyen módon befolyásolják a megértést és az emlékezetben való megőrzést (Tóth 2002).

Az ismeretközlő szövegek szinte kizárólag értelmi megnyilvánulások, velük találkozunk a leggyakrabban. A tankönyvi szöveg, a tudományos mű, hírek, használati utasítás, beszámoló, ismeretterjesztő előadás, tanári magyarázat mind-mind ezt a szövegtípust képviseli.

Öt különböző módja van annak, ahogyan a szerzők megszervezik az ismeretközlő szövegeket. Ha 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 (2008) a lehetséges szövegstruktúrákat – szövegtípusokat – a következő módon vázolja fel:

- (1) leírás/meghatározás/példa (a jellemző vonások felsorolása vagy példák adása);
- (2) időbeli sorozatosság (az adatok vagy események szám szerinti vagy kronológiai

- sorrendben történő szemléltetése);  
(3) összehasonlítás (egy vagy több dologé);  
(4) ok-okozat (egy vagy több ok és okozat felsorolása);  
(5) problémamegoldás (Zsigmond 2008).

Az ismeretterjesztő szöveg általában a tanítási egység, vagy bekezdés elején mondja ki a lényegét. Aztán bont, elemez, bizonyít, és főleg viszonyít. Viszonyít abban az értelemben is, hogy a gyerekek mindennapi életéből, tapasztalataiból, praxisából indul ki, és az ő élményeiket viszonyítja a mélyebb valósághoz, az igazi lényeghez. Amikor idáig eljutott, akkor újra viszonyít, a tényleges valóságot, a tudományos érvényt hozza relációba a gyakorlati étellel, a praktikus tudnivalókkal.

A tankönyvi szövegeket három műfaji csoportba lehet osztani (sorolni): elbeszélés, leírás és értekezés. Az elbeszélés műfaja az, amivel legkorábbi életkorban találkozunk a gyerekek. Az ilyen szövegek logikája az időrendre épülő cselekvések és történések leírása. A tankönyvszövegekben csupán egy-egy tantárgyon belül (pl. történelem, anyanyelv, művészettörténet) kap fontosabb szerepet. Rövidebb, legtöbbször három-négy soros elbeszélések természetesen egyéb tankönyvekben is előfordulnak: természetismereti, életvitellel foglalkozó tankönyvekben. Az egyik leggyakoribb szövegműfaj a személyek, tárgyak, jelenségek bemutatására szolgáló leírás. A tanulók általában ezt ismerik a leginkább, személyes élményeik alapján is – a fogalmazás órákon. Tankönyvszöveggként rövidek (öt-tíz mondat), ha ennél terjedelmesebbek, akkor gyakran egészülnek ki elbeszélő vagy magyarázó, fejtegető részekkel. 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 változó használatukkal hatékonyabb eredmény érhető el a tanítás-tanulás folyamán.

Milyen követelményeket állíthatnánk a tankönyvszöveggel kapcsolatban nyelvi-stiláris szempontból? A követelmények hosszú sorából messze kiemelkedik kettő: a közérthetőség és az egyértelműség. A szövegnek a tanuló szintjéhez kell igazodnia, és a szerzőnek nemcsak az életkori sajátosságokat kell figyelembe vennie, hanem azt is, hogy milyen nyelvi környezetben használják a könyvet. Elsősorban a tanuló nyelvi kultúráját kell szem előtt tartani. A nyelv az elsődleges, nem a nyelvet kell a tudományhoz igazítani, hanem a tudományos mondanivalót kell a nyelv adta lehetőségekkel, szépen, tisztán megfogalmazni. A tudományos ízű megfogalmazásokkal szemben a közérthető, közvetítő nyelv az elsőbbség. Csak így válhat hatékonyvá, amit tanítási-tanulási folyamatnak neveznek a neveléstudományban (Székely 2003). A szemléletesség lényege pedig távolról sem merülhet ki az ábra és a szöveg kölcsönös összefüggéseiben, hanem magának a szövegnek is szemléletesnek kell lennie. Ez az eleven képi erő teszi tankönyveink nyelvét a gyerekek számára érdekessé, érthetővé és világossá.

A határon túli országokban még kifejezettebb a tankönyvnek és a tankönyvi szövegnek az érzékeny, köztes és közvetítő vagy éppen konfliktust „termelő” szerepe nyelvek és kultúrák határán. Feltűnő a nyelvi és a kulturális másság és a távolság a tankönyvi szöveg megrendelője/alkotója és befogadója között. Ez a feltűnő másság és távolság további interpretálókat, közvetítőket (pl. fordítókat) igényel, magát a pedagógust is ilyen „hivatalos” interpretáló szereppel ruházza föl. Az interpretálás többnyire mégsem képes áthidalni a távolságot, amely az alkotó és a befogadó érdekei között feszül. Különösen olyan tankönyvek esetében, amelyek kulturális és etnikus tartalmúak, kötöttségük, egészen eltérőek lehetnek a tankönyvi szöveg írójának és olvasójának domináns kommunikatív szándékai (Péntek 2004).

A tankönyvek fordítói gyakran nem képesek elkerülni a tükörszavak, tükörszerkezetek csapdait, az idegen szórendet. Az ún. tükörfordítású tankönyvek nyelvezetét a felhasználók sokszor nehézkesnek tartják, szakmailag gyakran hibásnak, szerintük az ilyen könyvek lexikája 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). 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.

### **A tankönyvi szövegek elemzése szövegegységenként**

Hogy a szövegnek mely jellemzői relevánsak 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 gondolati egységeket szemlélve lényeges, hogy mennyire felel meg a szöveg tagolása (bekezdések, mondatömbök, mondathatárok) gondolati rendszerének. A tankönyvi szövegek esetében is a tartalmi (gondolati egységek szerinti) tagolásnak formai (külső) tagoltságban is meg kell nyilvánulnia. Ily módon a külső forma mintegy a tanuló elé tárja a mondanivaló vázlatát (Karlovitc 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? (Eöry 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 mondategységek kapcsolódása egymással szintén fontos szempont lehet. Van-e tartalmi-logikai és grammatikai kapcsolat a szomszédos mondatok között, vagy egymástól független közlésegyeségek követik egymást? Akárcsak a mondatokat, a bekezdéseket is úgy kell megszerkeszteni, hogy a tényközlésen túl a szöveggel való együttgondolkodást is megszervezzük, lépésről lépésre (Honffy 2003).

(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?

(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 (Eöry 2008).

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

Ajánlatos a tankönyvi szövegekben kevésbé bonyolult mondat szerkezeteket alkalmazni, célszerű csökkenteni a mellékmondatok, továbbá a melléknévi és a határozói igeneves szerkezetek számát. A mondaton belül pedig ügyelnünk kell rá, hogy az összetartozó mondatrészek ne helyeződjenek túlságosan messzire egymástól (Karlovitc 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 mondategységé vagy mellékmondattá kell oldani (Honffy 2003).

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 elmulasztja kitenni egy-egy olyan kötőszót, amely a mondatrészek vagy tagmondatok közötti logikai-gondolati kapcsolat tekintetében jól eligazítana.

Általános szempont, hogy a tankönyvi mondatok ne legyenek túl hosszúak és bonyolultak, ám arra is van példa, hogy éppen a „művileg” rövidre szabott tankönyvmondatok váltak monotonná, unalmassá. S már csak azért sem lehet a tankönyvi mondatokat „szabványosítani”, mert különféle életkorú, fejlettségű tanulóknak szólnak, másrészt a különféle tantárgyak és tananyagrészek is eltérő

mondatszerkezeteket túrnek el, tesznek szükségessé. „Az 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. Olykor igenis szükség van terjedelmesebb alárendelő (magyarázó, következtető) összetett mondatokra, csakúgy, mint – például párbeszédben – akár egyszavas, hiányos mondatokra” (Karlovitc 2005).

(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).

(8) A lexikai anyag is figyelmet érdemel. Feszítő és ellentmondásokat idéző kérdés, hogy a tankönyvek inkább a bőséges, változatos, vagy az egyszerű, közérthető szóhasználatra törekedjenek-e. Mindkettő fontos, hiszen a tankönyv szóhasználat, szókincse a tanulók szókészletét gyarapítja, a bővülő fogalmak csak bővülő szókincssel sajátíthatók el. A túl sok és nehéz új – szakmai, tájnyelvi, régies vagy éppen idegen – szó azonban elbizonytalaníthatja a tankönyvet használó diákot. Nyilvánvaló, hogy minél több a szövegben a tanulók számára ismeretlen szó, annál nehezebb megérteniük a tananyagot. Kerülni kell tehát, hogy az idegen kifejezéseknek, az anyanyelv ritkán használt szavainak, archaizmusainak és tájzavainak az aránya meghaladjon a megengedhető mértéket. Ennek megállapítása azonban az adott tárgytól és tanulói közegetől függ. Ugyanakkor célszerű a divatos kifejezések (mint pl. a probléma) vagy az ún. mindenek ígék (pl. jelent, rendelkezik, képez, tudatosít stb.) használatát kerülni, mert lapossá tehetik a szöveget.

A lexikai anyag szempontjából elsősorban a szakszavak típusainak és mennyiségének a vizsgálata érdemel figyelmet, de sűrűségüket a tanuló tantárgyankénti befogadóképességéhez kell mérni, nem az egyes tantárgyak tankönyveinek adatait egymáshoz. Az egyes tantárgyaknak más a „szakszószükségletük”, illetve szakszavaik különböző jellegűek lehetnek.

A tankönyvi szövegekbe zsúfolt ismeretek mennyiségének és a szövegek érthetőségének összehasonlításakor az egyik legfontosabb mutató a szakszavak száma és sűrűsége (pl. az egy mondatra átlagosan jutó szakszó). A szakszavakat a megértés szempontjából háromféle kategóriába lehet sorolni:

- (1) a mindennapi szókincs részét képezők (pl. háború, erdő, tó);
- (2) a művelt köznyelvben is ugyanolyan értelemben használtak (pl. karhatalom, modernizáció, mezőgazdaság);
- (3) a speciális, csak az adott tudományterület által használtak (pl. nemesség, abszolutizmus, fotoszintézis, interferencia) (Kojanitz 2005).

A szakszavakkal kapcsolatos szöveganalízisek kiterjedhetnek a szövegben előforduló szakszavak ismétlődésének vizsgálatára is. Az ismeretek megértése

szempontjából ugyanis gyakori kritika, hogy a tankönyvek az új fogalmakat és szakszavakat nem használják elég alkalommal ahhoz, hogy ezek beépülhessenek a tanulók fogalomrendszerébe (Kojanitz 2004). A tankönyvi szövegben csak a henye szóismétlés tekinthető hibának. A tudatos szóismétlés egyértelművé teheti mondanivalónkat, didaktikai célt szolgálhat.

### Summary

School books are specific technical media containing static multimedial texts and picture illustrations. They are delicate mediators between pupils, the world to be discovered by them, and society. Based on the results of textual analysis we can posit that text segmentation and thought units; the correspondence of a sentence with the whole text; the interconnection of sentences; the links between clauses to form complex sentences; structural deficiencies of sentence units; the structure of sentence units and the lexical stock (the number of technical terms, foreign and archaic words; the proportion of verbs and nouns, etc.) are crucial factors in determining how understandable and learnable the texts are in a school book. A text becomes dynamic if the accompanying tasks let and encourage the user to explore new vistas based on individual readings, and to work out ideas inspired by the text. This new dimension represents a challenge to every teacher, presenting every subject.

**Keywords:** school books, the functions of school books, text types, text comprehension, linguistic and stylistic criteria for texts, text units.

### Irodalomjegyzék:

- B. Fejes Katalin (2002): *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó
- Czékus Géza (2009): A Környezetünk és a Természet és társadalom című tankönyvek tárgyi és egyéb fogyatékoságai/hibái. *Új Kép*. 12/1–2: 51–60.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Budapest–Pécs: Dialóg Campus Kiadó
- Eöry Vilma (2008): Milyen a jó tankönyvszöveg? In: B. Nagy Ágnes–Szépe György szerk. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok 33*. Budapest: Iskolakultúra. 7–16.
- Fercsik Erzsébet (2004): Azonos utótagú összetett szavak a tankönyvekben. *Elektronikus Könyv és Nevelés* 6/3: 61–64.
- Honffy Pál (2003): Megjegyzések a tankönyvek nyelvéről. *Elektronikus Könyv és Nevelés*. 5/4. URL: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00020/7Honffy.html>
- Karlovitz János (2005): *Tankönyv – elmélet és gyakorlat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kojanitz László (2004): A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje. *Magyar Pedagógia* 104/4: 429–442.

- Kojanitz László (2005): A tankönyvkutatás szerepe és feladatai. *Új Pedagógiai Szemle* 55/3: 53–68.
- Laczkó Mária (2007): A szóelőhívási folyamatban és a szóértési nehézségekben mutatkozó nyelvi hátrány. *Új Pedagógiai Szemle*. 57/12: 53–66.
- Mikk, Jaan (2000): *Textbook: research and writing*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Péntek János (2004): *Anyanyelv és oktatás*. Csíkszereda: Pallas-Akadémia Könyvkiadó
- Pillingová, Martina (2011): A tankönyv mennyiségi szempontú értékelése. In: Györgyiné Koncz Judit–Kozma Gábor szerk. *Tudományra nevelve*. Szeged: Gerhardus Kiadó. 187–196.
- Székely Győző (2003): A tankönyvszöveg milyensége. *Elektronikus Könyv és Nevelés* 5/4. URL: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00020/8Szekely.html>
- Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó
- Vámos Ágnes (2009): A két tanítási nyelvű iskolák tankönyv- és taneszközellátottsága és ennek hatása a tannyelvpedagógiára. *Magyar Pedagógia* 109/1: 5–27.
- Zsigmond István (2008): *Az értő olvasás fejlesztése*. Útmutató kézikönyv pedagógusok és pedagógusjelöltek számára. Cluj-Napoca: Ábel