

Dr. Steklács János

## Szövegértés, tanulás, szövegértés-tanulás

A magyar oktatási rendszer időben messzire visszanyúló hagyományokkal rendelkezik a nevezett fogalmak, illetve azok összefüggésének értelmezésében, fejlesztésében és tanításában egyaránt. A különböző érintett tudományterületek fejlődése azonban indokoltá teszi, hogy időről időre átalakítsuk, revideáljuk nézeteinket, a szövegértés és tanulás értelmezését, éppen a közoktatásban kialakult gyakorlat alapján. Erre a feladatra vállalkozunk most is, vázlatosan kitérve néhány olyan jelenségre, amely mára különösen aktuálissá vált.

### Az olvasás értelmezésének válsága

A közvélekedésben és az oktatásban uralkodó szemléleti tévedés alapja, hogy az olvasás fogalmát többnyire a szépirodalmi szövegek befogadásával azonosítja. Ez viszont csupán egy kis szegmense a mindennapi olvasási tevékenységnek, bár kétséget kelt, hogy ezek a szövegek esztétikai szempontból a legértékesebbek. A közoktatásban használt terminológia, tantárgystruktúra így sajnos nem kedvez az olvasáspedagógiának. Az olvasás fogalma alatt tehát az iskolarendszer egyrészt közvetlenül a betű-tanítást érti, közvetetten pedig a szépirodalmi művek befogadását. Ennek megfelelően az iskolai gyakorlatban az olvasástanítás az alapfokú oktatás végén, a negyedik osztály elvégzésével többnyire befejeződik, illetve a műértelmezés tanításával folytatódik. Ebből a szemléleti tévedésből alakul ki az a válság, amelynek eredménye a funkcionális analfabéták elszomorítóan magas, mintegy 25-30%-os aránya.

Ugyanez a szemléletiség eredményezi, hogy a felső tagozatos anyanyelvi nevelés nyelvtanítás címén többnyire csak az ismeretekkel foglalkozik, az anyanyelvi képességek fejlesztésével szinte egyáltalán nem. Ennek történelmi alapja, hogy a klasz-szikus nyelvek tanításában nyelvtan és irodalom összetartozott, ezért mintegy kétszáz évvel ezelőtt a magyar nyelv tanítását is ebben a szemléletben kezdték el, és folytatják ma is. A modern nyelvészet, az új pszichológiai és filozófiai iskolák megjelenése bár gyökeres változásokat hozott a nyelvről alkotott gondolkodásunkban, ez a szemlélet nem tudott meghonosodni a magyar és közép-európai iskolarendszerben. Árulkodó bizonyítéka ennek, hogy például az iskolai írás-olvasás tanításának problematikája a módszertan berkeiben maradt a múlt század végéig, csupán az ezredfordulón fogalmazza meg először Lengyel Zsolt, hogy az írásbeliség elsajátításának kérdése nem maradhat tovább az anyanyelvi szakmódszertan belülye.<sup>1</sup>

Talán nem szükséges bizonygatnunk, hogy az olvasásértésnek mekkora szerepe van az egyén életében, érvényesülése, boldogulása mennyire függ ettől. A köz-tudatban kialakult gondolkodásmód viszont sajnos az olvasástanítást a hang-betű megfeleltetéssel, az írás kódjának megtanításával azonosítja. A betűk ismerete, az összeolvasás képessége viszont csak előfeltétele a valódi olvasásnak. Cs. Czachesz Erzsébet olvasáskutató ezt a gondolatot igen szemléletesen így fogalmazta meg: „A kódolás képessége elengedhetetlen, de nem elégséges feltétele az olvasásnak.” Ennek megfelelően a szövegértés folyamatos tanítására lenne szükség a kezdetektől egészen az iskolarendszer végéig. Ez a felfogás már több országban elterjedt, az olvasási képességeket több helyen is figyelemmel kísérik, fejlesztik az óvodától az egyetemi évekig. Az óvoda ebből a szempontból különösen fontos, hiszen nyilvánvaló, hogy a szókinccsnek, a szóbeli szövegértésnek és általában az anyanyelvi és kognitív képességnek mekkora szerepe van az írott nyelvi szövegek megértésében.

Nem elhanyagolható tény az sem, hogy az iskolai írásbeliséggel, szövegekkel kapcsolatos élmények, azok feldolgozásának módszere döntően meghatározhatja a gyerekek viszonyát a betűvilághoz, és szorosabb értelemben a tanuláshoz is.

### A tanulás és szövegértés sztereotípiái

Elsőként azt kell megemlítenünk, hogy a tanulási folyamat klasszikus felfogása és gyakorlata az írott szövegen alapul. Ezek szerint a tanulandó anyag mélyebb szintű megértése az írott nyelvi szöveg megértésére épül, vagyis a tanulóknak a tanári magyarázaton kívül elsődleges forrása a tanuláshoz a tananyag szövege.

<sup>1</sup> Lengyel Zsolt: *Az írás. Kezdet, folyamat, végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Budapest, 1999, Corvina.

Ez a nézet persze történeti alapokra épül, hiszen az európai iskolarendszerek alapja valóban az írásbeliség, de nem szabadna figyelmen kívül hagyni, hogy a XX. században – amelyet egyébként a gyermekek évszázadának tartanak többen is – a pedagógiai rendszerek egyre inkább törekedtek arra, hogy az iskolát a gyermekek valós természetéhez, igényeihez és világához alakítsák. Szem előtt kell tartanunk tehát, hogy a tanulás fogalma mára az ismeretek rendszere mellett mindinkább a használható alap- és speciális képességek fejlesztését jelenti. Ennek eszköze, alapja pedig nem lehet csupán az írott szöveg. Bátran kijelenthetjük végre, hogy az iskolában minden érzék-szervünkkel tanulni szeretnénk.

A szövegértés szintje az egyén esetében persze tradicionálisan meghatározza a tanulmányi eredményt, és ezzel együtt azt, hogy milyen lehetőségek nyílnak meg a gyermek számára, amelyek a későbbi életminőséget határozzák meg. E megállapítást bizonyítani szükségtelen, de a pedagógiai folyamatban mintha nem jelenne meg markánsan.

## Az iskolai szövegértés tanításának legfőbb problémái

Az alsó tagozatos anyanyelvi tantárgypedagógiában Adamikné Jászó Anna csoportosítása honosodott meg, amely a szövegértés következő szintjeit különbözteti meg<sup>2</sup>:

1. Szó szerinti szövegértés. Ez nem más, mint a legelemibb feltétele a mon-datértésnek, vagyis a szövegben explikáltan jelen lévő információk feldolgozásának a képessége.
2. Kontextuális szövegértés. Az ezen a szinten megjelenő képességhez már szükség van arra, hogy az olvasó ki tudjon következtetni olyan dolgokat, amelyek a szövegben szó szerint nem szerepelnek ugyan, ám mégis tudhatóak a szöveg-összefüggésből.
3. A harmadik szint a bíráló olvasás szintje, amely már lehetővé teszi, hogy az olvasó olvasás közben saját véleményét is ki tudja alakítani, képes legyen gondolatban a szöveg szerzőjével is vitatkozni.
4. Az olvasásértés legmagasabb szintje – az említett felosztás szerint – a kreatív szövegértés.

A szövegtípusok, akárcsak a szövegértési szintek meghatározzák magát a módszert, amellyel fel kell dolgoznunk a szövegeket az alsó tagozaton. A feldolgozandó szövegek típusa alapján a következő területeket alkotta meg az anyanyelvi módszertan:

- új ismereteket nyújtó szövegek,
- irodalmi művek,
- történelmi olvasmányok, illetve
- az első osztályban olvasandó szövegek, amelyeknek, mint tudjuk, elsősorban feldolgozási technikája más.

Ha ezt a két csoportosítást képesek vagyunk egyidejűleg szemlélni, azt látjuk, hogy az új ismereteket adó szövegtípusnál a szó szerinti és a kontextuális szövegértési szintet kell elsősorban aktivizálni, míg az irodalmi műveknél a bíráló és a kreatív olvasási képességre van leginkább szükségünk. A történelmi olvasmányoknál pedig leginkább a műfajiság dönt. Sajnos tapasztalatom szerint nagyon sok osztályban ez nem valósul meg, az élményt nyújtani képes, gondolkodtatni akaró, fantáziát fejleszteni hivatott szövegek feldolgozása információk keresésében, részekre osztásban merül ki. Népszerű feladat még a megalkotott részeknek címet választani. Az említett feladattípusok alkalmazása természetesen nem hiábavaló az olvasás megértése tanításakor, az első és második szinten, de egyáltalán nem adekvát a használatuk a felsőbb szinteken.

Ezeket gondolom a szövegértés legfőbb problémáinak, ehhez járulnak még a következők:

- A tankönyvek és különböző szövegértési feladatokat tartalmazó felmérések anyagai még mindig nagyon sok olyan szöveget tartalmaznak, amelyek nem felelnek meg a gyermekek életkori sajátosságainak, nyelvi és kognitív képességeinek. Számos olyan szöveggel találkozhatunk, amely a gyermekek számára elavult, érdektelen. Ezeknek a veszélye jóval túlmutat önmagán, hiszen az ilyen alkotások még inkább motiválatlanná, közömbössé tehetik olvasóikat a betűvilággal, az olvasással szemben.
- A feldolgozásra kiválasztott szövegek sok esetben nem tükrözik a tankönyv-szerzők, pedagógusok tudatosságát. Nem látjuk sokszor, hogy egy-egy szöveg mit és hogyan akar fejleszteni, tanítani.
- Az iskolai szövegfeldolgozás gyakran válik gépiesse, koncepciótlanná, átgondolatlaná.
- Az iskolai munka során a legtöbb gond a tanítók elméleti tudásának hiányos voltából fakad.

Összefoglalva mindezt azt látjuk, hogy módszertani szempontból a szövegértés tanításának sikeressége, vagyis a szövegértés képessége a következő tényezők függvénye:

<sup>2</sup> Adamikné Jászó Anna: *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest, 2001, Trezor.

1. a szövegnek és a gyermekek érdeklődésének megfelelő módszer, játékok, feladatok, kérdések;
2. adekvát, életkori sajátosságoknak megfelelő tartalmú szöveg;
3. adekvát, életkori sajátosságoknak megfelelő szerkezetű, szöveg;
4. megfelelően kialakított, átgondolt tipográfia és esztétikum.

Mindez a problematika azonban nemcsak a magyar iskolákban jelenik meg, általánosnak tekinthető a közép-európai országokban, különösen az egykori Osztrák-Magyar Monarchia államaiban, de felbukkan távolabbi országok oktatási rendszereiben is. A nemzetközi felmérésekben, mint tudjuk, szinte mindig a skandináv országokat találjuk az élmezőnyben. Sokan fejtegették már ennek az okát, úgy vélem, a leg-autentikusabb, ha az érintettek véleményét hallgatjuk meg.

## A sikeres olvasástanítás titka

A Nemzetközi Olvasástársaság (IRA) 2004 januárjában a Rhetimnoi Állami Egyetemen, Kréta szigetén tartotta az európai nemzeti olvasástársaságok vezetői találkozóját. Paula Malin előadásában a PISA-felmérés finn sikerének okait részletezte, a Finn Olvasástársaság (FinRA) álláspontját reprezentálva. A következőkben ezeket vizsgáljuk meg alaposabban.

Paula Malin 13 pontban foglalta össze az olvasásértésben elért kitűnő eredmények legfontosabb okait:

1. *A finn iskolák nagyon hasonló színvonalúak, nincsenek rossz iskolák.*
2. *A különbség az iskolák működése, mindennapi élete között is minimális.*
3. *15 éves kor alatt minden finn diák ugyanabba az iskolába jár, ahol tanulmányait megkezdte, csak ezután választanak maguknak másik oktatási intézményt.*
4. *Nagy az érdeklődés az olvasás iránt, különösen a lányok között. A fiatalok rendszeresen olvasnak újságokat, amelyekre a legtöbb családban előfizetnek. Csak a legkisebbeknek szóló televíziós programokat szinkronizálják, a többi feliratos.*
5. *A gyengén olvasó gyerekekre fokozottan ügyelnek, nem hagyják lemaradni őket az iskolákban.*
6. *A speciális oktatás nagyon hatékony. Az elsőtől kilencedik osztályos gyerekek minden iskolában részesülhetnek speciális oktatásban az írás, olvasás, kiejtési és nyelvi problémák területén. Az angolt és a matematikát kis csoportokban vagy egyedül is tanulhatják, néhány diáknak egyénre szabott tantervet készítenek, ha szükséges (akár több tárgyból is), amely a tanulókat képességükhöz igazodva hivatott fejleszteni*
7. *A számítógép ésszerű használatával a fiúk olvasási képessége javul, nem pedig romlik.*
8. *Jó a könyvtári bázis, a könyvtárbuszok hatékonyan működnek, ezek használata az iskolában is szóba kerül.*
9. *Mindennap meleg ételt kapnak ingyen a gyerekek az iskolákban.*
10. *A gyerekek fejlődését figyelemmel kísérik a terheségtől kezdve az iskoláig több szempontból is, így az olvasási nehézségek figyelmeztető jeleit már korán felfedezik.*
11. *Az iskolai ápolónő rendelkezésre áll betegség vagy különböző vizsgálatok esetén (pl. szemvizsgálat). Orvosi vizsgálat évente háromszor van, szükség esetén többször is. Ez szintén költségmentes.*
12. *Az iskolapszichológus szintén költségmentesen áll a gyerekek rendelkezésére*
13. *A gyerekek képességeit öt éves korukban vizsgálják, és már az iskola megkezdése előtt ingyenes speciális fejlesztési programot biztosítanak számukra, ha szükséges.*

A pontokat részletesebben áttekintve érdemes először az iskolák homogenitásán elgondolkozni. A PISA-hoz hasonló hazai felmérések adták tudtunkra a kilencvenes évek elején, hogy a településtípusok nagyban befolyásolják az olvasásértést: a budapesti gyermekek évről évre jobb, a kis falvakban élők pedig egyre rosszabb eredményeket produkáltak, miközben az egész országban romlott ezen a téren a helyzet. Szerencsére ez a romló tendencia a múlt évtized második felére tompulni látszott. Ezzel együtt különös fontossággal kell hogy bírjon a döntéshozók részéről az a tény, hogy a településtípusok közti különbségek növekedése érzékeny mutatója az iskolai anyanyelvi nevelés színvonala süllyedésének.

A magyar közoktatás elmúlt másfél évtizede számos bizonytalanságot okozott a szülőkben és gyermekekben egyaránt a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok tekintetében. Ebből a szempontból a finn állásfoglalás harmadik pontja lehet tanulságos, miszerint nagy jelentőséggel bír, hogy a gyermekek hosszú ideig egy iskolába járjanak. Problematikus az is, hogy a felső tagozatba lépő gyermekek iránti követelmények radikálisan (és véleményem szerint indokolatlanul) megváltoznak. Vagyis, amint már említettük, az olvasás- és íráspedagógia megszűnik, ezzel együtt természetesen a szó-vegértés tanítása is.

A következő pont, amely az olvasás iránti érdeklődést emeli ki, természetesen nemzeti sajátosság, ám a háttérben óriási szerepe kell legyen az anyanyelvi nevelés cél-rendszerének, gyakorlatának, hiszen ha iskoláskorban a gyermekek a betűvilágot mint valami nagyon érdekes, szórakoztató, élményt nyújtó világot ismerik meg, egyszerűen

ha ezzel kapcsolatban pozitív benyomás éri őket, nem szükséges bizonyítani, hogy sokkal nagyobb számban válnak olvasóvá, mint ellenkező esetben. A családi háttér döntő fontosságát pedig szinte minden szakirodalom hangsúlyozza.

Különös a televíziós programok, elsősorban filmek feliratozására vonatkozó megjegyzés. Sajnos Magyarországon szinte csak szinkronizált filmek jelennek meg a képernyőn. A feliratozás tökéletes olvasásfejlesztő program lenne, hiszen a néző motiváltsága és gyors váltások miatt az olvasásértés mellett kitűnően fejleszti az olvasás tempóját is, az idegen nyelvek tanulásáról már nem is beszélve. Hasonló lehetőség rejlik a DVD-lejátszók és egyéb multimédiás eszközök napjainkban és a közeljövőben bekövetkező elterjedésében.

A PISA-sikerek egyik legfontosabb titka abban a gondoskodásban, törődés-ben és figyelemben rejlik, amelyet a következő pontokban jelölt meg a Finn Olvasás-társaság. Látható, hogy nagyon komolyan veszik, hogy mindent megtegyenek azokért a gyermekekért, akik bármilyen nehézséggel küzdenek az olvasás és írás területén. Tanul-ságos látni, hogy a gyermekek fejlődését, sikerességét az életben az iskola több, más profilú szervezettel, intézménnyel együttműködve végzi.

Ha egészében áttekintjük a felsorolt tizenhárom pontot, a legszembeűnőbb, hogy épp azok a tényezők hiányoznak, amelyek a hazai olvasáspedagógiai szakiroda-lom érdeklődésének homlokterében állnak, nevezetesen az olvasástanítási módszerek hatékonysága, a pedagógusképzés rendszere vagy az anyanyelvi nevelés szemléleti problémái. A sikeresség titka tehát a finn kollégák szerint azokban a háttértényezők-ben rejlik, amelyek első látásra talán mellékesnek tűnnek az olvasás-írás képességének szempontjából. Tudnunk kell azonban, hogy e szempontok kardinális jelentőségét már korábbi felmérések is igazolták.

A fentiekben elsőként egy átgondolt és – az eredmények szerint – kitűnően működtetett, gondoskodó iskolarendszert ismerhetünk meg Finnországban, amely a gyermekek szükségleteit és igényeit állítja a középpontba. Ahogyan az jól látható a fentiekben, az oktatási rendszer szorosan együttműködik a szociális rendszerrel és az egészségügygel is.

## **Van megoldás?**

Egészen biztos. Bár valószínű, hogy nem egyik napról a másikra fog mindez radikálisan megváltozni. A mi felelőségünk abban rejlik, hogy mennyire közeli vagy mennyire távoli az az idő, amikor az iskolákban a gyermekek nekik szóló üzeneteket közvetítő szövegekből változatos, átgondolt, élvezetes, adekvát és sokszínű feladatok segítségével fogják a szövegértés képességét a mostaninál sokkal jobban elsajátítani. Bízunk benne, és tegyük meg érte, amit tudunk.

A fentiekben elmondottak egyik legfontosabb üzenete tehát, hogy a háttér-tényezők sokkal jobban befolyásolják a szövegértés képességét, mint az eddig elsődle-gesnek tartott kérdések. A számottevő javuláshoz persze a szemléletváltozás vezet. Ebben fontos szerep jutna a pedagógusképzésnek. Ehhez a változáshoz szükség van egy újfajta nyelvszemléletre, amelyet nevezhetünk funkcionális nyelvszemléletnek is. Ennek lényege abban áll, hogy a nyelvet a kezdetektől teljes, élő rendszerében mu-tatjuk meg a gyermekeknek. A leíró nyelvészeti ismeretek helyett a metanyelvi tudatos-ságra kellene koncentrálnunk, a deduktív, szabályismertető eljárásokkal szemben az induktív tanulást, a megfigyelést lenne fontosabb előnyben részesíteni. A gyermekek nyelvről és nyelvekről, beszédről, kommunikációról és írásról alkotott képének a kialakítását, fejlesztését sokkal fontosabbnak tartom, mint a nyelvtani szabályok ismeretét. Nézetem szerint a leíró nyelvészeti ismeretek terén a szükséges minimum elve lenne a mérvadó, vagyis elegendő lenne azokat a nyelvtani szabályokat, fogalmakat a gyermekek elé tárnai, amelyek a helyes, életkori sajátosságoknak és szorosabb-tágabb társadalmi elvárásoknak megfelelő beszéd és írás képességéhez elengedhetetlenek.

A bonyolultabb absztrakciós képességeket igénylő tananyagnak nyelvtanból a felső tagozaton, a középiskolában lenne a helye. Ne feledjük, hogy a nyelvtan tanítása, a matematikához hasonlóan gondolkodni is tanít, tehát helye természetesen van az oktatási rendszerben, csupán a megfelelő életkort kell megtalálni hozzá.