

Mátyás Judit

Idegen nyelvű szövegek értelmezése az anyanyelvi olvasási tapasztalatok tükrében

Az anyanyelven és az idegen nyelve(ke)n történő olvasást fejlesztendő alapkészségnek kell tekintenünk, hiszen az olvasással szerezzük meg a tanuláshoz, a munkához, a naprakész ismeretekhez szükséges információkat. Ismereteink színvonala nagymértékben meghatározza munkahelyi és magánéleti sikerességünket. Az olvasottak helyes értelmezésének alapfeltétele, hogy az iskolai oktatásban megszerzett ismereteket, módszereket és stratégiákat alkalmazni tudjuk a gyakorlatban. Mivel az anyanyelvi olvasástanítás a későbbiekben megalapozza az idegen nyelvű szövegek értelmezésének eredményességét is, ezért ajánlatos az anyanyelvi olvasáskor a korábban már elsajátított ismeretekre építeni. Az anyanyelv, az anyanyelven szerzett tudás az idegen nyelvek elsajátításában gátló és segítő hatású is lehet. A tanárnak ezt szem előtt tartva kell kialakítania az idegen nyelvek – ezen belül az olvasás és a szövegértés – tanításának a módszertanát.

Az olvasási folyamat

A hagyományos megfogalmazás szerint az olvasás a leírtak által vezetett gondolkodás, az olvasási készség pedig az írott szöveg megértése, vagyis a szövegértés. „A szövegértés azt jelenti, hogy megértettük a részleteket és azok összefüggéseit, azaz birtokba vettük a szöveget mint szemantikai/szintaktikai/gondolati egységet. A szöveg értelmezése – adott esetben – ennél többet jelent: az adott szöveget behelyezzük egy tágabb ismeretanyagba és/vagy egy korábban tárolt információsorozattal hasonlítjuk össze” (Gósy 1999: 110). Az olvasás az egyik legbonyolultabb pszichikus tevékenységünk: tanult folyamat, ugyanakkor a megtanult ismeretek legnagyobb részét is olvasással szerezzük meg. Az olvasási készség ezért rendkívül fontos eszköztudás (Czachesz 1999b).

Az olvasás folyamatával legkorábban a pedagógiai módszertan kezdett el foglalkozni. Tudományos igényű megközelítése elsőként a pszichológián belül jelentkezett, és eleinte a vizuális információfeldolgozás állt a középpontban (Gósy 2000). A múlt század hatvanas éveitől az olvasási folyamat vizsgálatai egyre inkább beépültek a pszicholingvisztika kutatási területei közé (Gósy 2008). Napjainkban a kutatások multidiszciplinárisá váltak. A pszichológián, a nyelvészetben, a pszicholingvisztikán kívül a kulturális antropológia, a szociológia, a történelemtudomány, a pedagógia és számos társadalomtudományi diszciplína is kutatása tárgyának tekinti az olvasást mint az emberi kultúra átörökítésének egyik eszközét.

Megértéskutatás – szövegértő olvasás magyarul és idegen nyelven

A szövegek megértésének, értelmezésének, valamint a megértés folyamatának kutatására a század első felében a viselkedés-lélektanon alapuló felfogás volt a jellemző. Mára a behaviorista feltevések egy része érvényét veszítette, más része a kognitív megalapozású elméletek hatására átalakult és kibővült (Czachesz 1999b). A hatvanas években jelent meg először a kognitív pszichológia, majd a nyolcvanas években a kognitív pedagógia. Az olvasási folyamat kognitív elmélete az önálló munkavégzést, a diák által irányított, problémamegoldó tanulás fontosságát hangsúlyozza, és azt, hogy a hatékony ismeretszerzés feltételeként a tanuló az új ismereteket előzetes tudásához, tapasztalataihoz kapcsolja. A kognitív megközelítés tehát a megértést és a tanulói önállóságot helyezi a középpontba (Czachesz 1999b, Homolya 2002). Ez feltétlenül

pozitívumként értékelhető, mert az önállóság és a kreativitás a szövegértéshez szükséges rugalmas gondolkozásmód alapfeltételeinek tekintendők.

A megértéskutatás történetében a hetvenes évek jelentettek fordulópontot, a nyelvészek figyelme ekkor a megértés működésének elemzése felé fordult. A megértéskutatás történetét tanulmányozva három alapvető irányvonal figyelhető meg: az interakciós, a moduláris és a konnekcionalista (Pléh 1998). Az interakciós elképzelés az egyirányú információáramlás helyett felülről lefelé ható folyamatokban gondolkodik, és a megértést az általános tudás, valamint a megismerés hatálya alá helyezi. A moduláris felfogás a megértés során megfigyelhető folyamatokat külön egységeknek, önállóan működő moduloknak tekinti, és felfogása értelmében egyszerre csak kevés dolog figyelembevételre történik. A konnekcionalista modell szerint nincsenek egymástól elkülöníthető tevékenységek, hanem az értés során minden információs szint egyformán működik, a megértés teljesen automatikus.

Az univerzalista és relativista elképzelés szintén különbözőképpen interpretálja az értés folyamatát. Az egyetemes felfogás értelmében a nyelvek – szerkezetüket tekintve – változatok egy témára. A sajátlagos elképzelés értelmében pedig korlátlan mértékben különbözhetnek egymástól. A lokális és holisztikus elméletek is eltérően közelítenek a problémához. A lokális felfogás szerint a megértés meghatározott helyen jelen lévő információ alapján történik, a holisztikus értelmezésben pedig az értési folyamat nagyobb tömbökben realizálódik (Pléh 1998).

A megértéskutatás tehát sok síkon és sok irányban zajlik. Az értés folyamatát, az alkalmazott stratégiákat – véleményem szerint – nagymértékben befolyásolja a szövegek típusa, szerkezete; az idegen nyelvű szakmai szövegek esetében pedig a nyelvismeret szintje és a befogadónak a témával kapcsolatos tudása is. Ezért az olvasás és a szövegértés tanításakor az adott helyzetnek megfelelő, rugalmasan alkalmazott módszerek kiválasztásában rejlik a siker titka, és gyakran az egymással szembenálló, egymásnak látszólag ellentmondó elképzelésekre van szükség. A megoldást – mivel összetett készség vizsgálatáról van szó – a módszerek és a stratégiák komplex alkalmazása jelenti.

A bemutatott irányzatok elsősorban az anyanyelvi megértés folyamatát vizsgálták. Az elméletek azonban idegen nyelvű szövegek esetében is alkalmazhatók, mert az anyanyelven elsajátított értési folyamatok a későbbiekben meghatározzák az idegen nyelvű szövegértést is (Drescher 2001). „Az anyanyelvi nevelésre hárul a nyelvészeti alapvetés; ennek korszerűsítése az idegen nyelvek tanulásával is összefügg” (Szépe 2000: 649). Az anyanyelvi oktatással, tanulással, szövegértéssel kapcsolatos tapasztalatokat a későbbiekben – természetesen továbbgondolva és az idegen nyelvű szakmai szövegek értő olvasására vonatkozó eltérésekkel kiegészítve – feltétlenül ajánlatos hasznosítani.

Az olvasási készség fejlesztésének szükségessége

Az értő olvasás készségének, valamint a módszereknek a fejlesztése napjainkban azért aktuális probléma, mert a magyarországi olvasásvizsgálatok is a diákok olvasási gondjaira hívják fel a figyelmet. A Monitor '91, a Monitor '93 és a Monitor '95 teljesítménymérések eredményei szerint az iskolások olvasási kultúrája hanyatló tendenciát mutat. A feltárt hiányosságok mögött nagy valószínűséggel pedagógiai műhibák sora, valamint a tanítási módszerek hiánya húzódik meg (Gósy 2000). Ezek a problémák funkcionális analfabétizmushoz vezethetnek. A funkcionális analfabétizmus korlátozottsághoz vezet, a motivációk leépülését eredményezi (Mátyási 1999), és ez gátolja a tanulást, a gazdasági, társadalmi változásokhoz történő alkalmazkodást, valamint a műveltség megszerzését és a munkahelyi, szakmai helytállást. „Funkcionálisan analfabéta az a személy, aki képtelen gyakorolni azokat a tevékenységeket, amelyekben az írásbeliségnek fontos szerepe van az adott csoportban és közösségben, valamint képtelen arra is, hogy az olvasás, írás, számolás segítségével előmozdítsa a saját, illetve a közössége fejlődését” (UNESCO-konferencia 1978 – idézi Steklács 2003: 31).

Az olvasással kapcsolatos problémák egyébként nemcsak hazánkban jelentenek komoly gondot, hanem világszerte is megfigyelhetők. A nemzetközi szintű 1990–1991-ben végzett IEA-felmérések (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) alapján, amelyben harmincöt ország tanulói (9–14 évesek) vettek részt, szintén megállapítható, hogy elkésérítő a helyzet. A definiált index szerint Svájc került az első, Magyarország pedig a huszonkettedik helyre (Czachesz 1999a). A későbbi helyzetfeltáró felmérések, például 2000-ben a PANEL-, a FRAME-, a 2002-es NIFL- és a RAND-vizsgálatok eredménye szintén az olvasási készség fejlesztésének fontosságára hívja fel a figyelmet (Nagy 2004). A 2002-ben és 2004-ben az OECD megbízásából végzett készségfelmérő vizsgálat, a PISA-teszt magyarországi eredményei szerint a részt vevő diákok minden esetben a rangsor utolsó harmadában végeztek. Ez azért elkésérítő, mert a PISA-teszt főképpen azt vizsgálja, hogy a meglévő lexikai tudásukat a diákok hogyan tudják kamatoztatni a gyakorlatban (Kuthy 2007). A vizsgálati adatok tehát azt tükrözik, hogy az anyanyelven történő szövegértés helyzete Magyarországon rendkívül rossz. De az olvasási készség gyakran nem megfelelő szintje nem feltétlenül csak tipikusan magyarországi probléma.

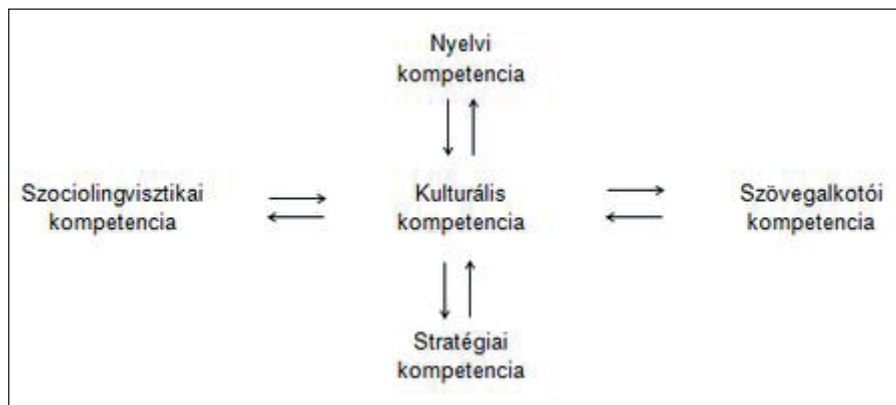
Az olvasáskutató Adamikné Jászó Anna a problémáról így ír Amerikában szerzett oktatási tapasztalatai alapján: „Ha egy átlagos amerikai campuson körülnéz az ember – volt rá módom, mert két teljes tanévet tanítottam amerikai egyetemeken –, szembetűnik egy épület, rajta a felirat: *remedial reading*, azaz 'javító, gyógyító olvasás'. Ez az az intézmény, ahol az olvasni nem tudó egyetemistákat (!) kúrálják. Mivel töltötték ezek a diákok a 12 iskolai évet, hogyan mentek át a különféle teszteken? Ha olvasni nem tudó tömegek kerülnek ki a közoktatási intézményekből, akkor ott baj van” (Adamikné 2003: 59). Ezek a gondolatok is felhívják a figyelmet arra, hogy a problémával szembesülni kell: ha az anyanyelven történő olvasás ilyen komoly gondot jelent a diákok számára, akkor később idegen nyelvű szövegekkel sem tudnak mit kezdeni. Adamikné ezzel kapcsolatos megfigyeléseit ki is fejti a későbbiekben. Tapasztalatai alapján az amerikai egyetemisták olvasási képtelenségét akkor lehetett a leginkább érzékelni, amikor idegen nyelvre tanította a hallgatókat. Nem tudták a diákok a szavakat a hang-betű megfelelőek szerint dekódolni, mert a globális (szóképes) olvasás megkövetelte találgatáshoz (*psycholinguistic guessing game*) szoktak hozzá (Adamikné 2003).

A magyarországi helyzetképet tekintve megállapíthatjuk, hogy bár az 1989 utáni olvasástanítási programokban újra figyelembe veszik a hangoztatás és a beszédpercepció, a szótagoltatás fontosságát, valamint előtérbe kerül a szövegértést támogató szemléltetés, de a beszédre épülő tanítást mégsem tudják olyan sikerrel véghezvinni, mint ahogyan az 1978 előtt történt (Adamikné 2006). Czachesz (1999b) szerint az olvasástanítással alapvetően két gond van Magyarországon. Az egyik, hogy az olvasáspedagógia hazánkban elsősorban a kezdő olvasók tanítását jelenti, és a későbbiekben a tanárképző főiskolákon, egyetemeken a kötelező pedagógiai kurzusokon – néhány felsőoktatási intézményben folyó kezdeményezéstől eltekintve – szinte semmit sem tanulnak a hallgatók az olvasásról, az olvasási készség fejleszthetőségéről. Pedig az olvasás – mint eszköztudás – birtoklása sok időt és fejlesztést igényel. A másik nagy gond az, hogy hiányzik az uralkodó gyakorlatból az olvasási készség nagyon fontos komponense, a megértés (Czachesz 1999b). Gósy (2000) nézeteit kiindulópontnak tekintve az olvasás a tanulási folyamatok alapját képezi, és tanítását célszerű volna a későbbi életszakaszokban – így a felsőoktatási intézményekben – is folytatni. 2006-ban az EU oktatási ügyekkel foglalkozó bizottsága prioritásként nevezte meg az olvasási készség folyamatos fejlesztését, az olvasási gondok kezelésének szükségességét, és hangsúlyozta, hogy Európának 2010-re a világ legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává kell válnia, amely képes a fenntartható fejlődésre (Steklács–Szabó–Szinger 2008).

Előzetes (szakmai) ismeretek és interkulturalitás

Az olvasási folyamat kognitív elmélete az önállóságot, a tanuló által irányított, problémamegoldó tanulás fontosságát hangsúlyozza, és a hatékony ismeretszerzés feltételének azt tekinti, hogy a tanuló képes legyen az új ismereteket az előzetes tudásához kapcsolni (Czachesz 1999a). A már meglévő ismeretek, amelyek az adott kultúrába vannak beágyazva, képezik az olvasott szövegek helyes értelmezésének alapját. Mivel a nyelv egyfajta társadalmi intézmény, ezért elemzéséhez, megismeréséhez és megértéséhez figyelembe kell venni azokat az embereket, akik alkotják, hitükkel, elképzeléseikkel, gondolataikkal, kultúrájukkal együtt.

Bárdos (2002) a kulturális kompetencia modelljei közül kiemeli a leggyakrabban használt, négy komponensből (nyelvi, szociolingvisztikai, szövegalkotói és stratégiai) álló modellt. Canale és Swain modellje akkor válik igazán teljessé (Bárdos 2002), ha a középpontba kerül a kulturális kompetencia. Az összefüggés a következőképpen ábrázolható:



1. ábra

Canale és Swain kompetenciamodellje és a kulturális kompetencia (Bárdos 2002)

Az 1. ábra alapján a kulturális kompetencia határozza meg a többit, ugyanakkor – a kölcsönhatás értelmében – a nyelvi, a stratégiai, a szövegalkotói és a szociolingvisztikai kompetencia is hat a kultúrára. A fenti értelmezés szerint tehát a kultúra jelentős szerepe miatt figyelembe kell venni azt a tényt, hogy a célnyelvi ország nyelvén kívül milyen fontosak az adott közegre jellemző társadalmi és kulturális viselkedésformák (Bárdos 2002).

Véleményem szerint – a modern tanuló személyiségjegyeit figyelembe véve – a kompetenciákat érdemes kiegészíteni a Vermeer (1993) és Sandrini (1993) által használt translációs kompetenciával is. Eszerint az idegen nyelv hagyományos oktatása és tanulása helyett az idegen nyelvű közeg, a kultúra szerinti viselkedésre, a tanultak szituációnak megfelelő alkalmazására van szükség (transzlációs kompetencia). Ez vonatkozik a szövegek értő olvasására is, hiszen az értelmezés során fontos bázist jelentenek az előzetes ismeretek, a „világismeret”, az idegen közegről szerzett információk, amelyekhez az újakat lehet kapcsolni.

A fentiek értelmében tehát a kulturális különbségek ténye és problémája kontextuálisan, szövegszinten is jelentkezik, a szövegértés minősége, színvonala pedig kihat az egyéb nyelvi, kommunikációs tevékenységekre. Az olvasás formálja és alakítja a nyelvi kompetenciát, a gondolkodást, az írást, a szóincset, a stílust és a nyelvtani ismereteket (Krashen 1996). Kulturális ismeretek nélkül a szövegértelmezésekor létre sem jöhet a befogadó és a szöveg között a megértéshez szükséges interakciós folyamat. A befogadó bizonyos elvárásokkal, egy adott szituációban értelmezi a szöveget, és az üzenet rekonstrukciójakor figyelembe kell vennie az adott közösségen belül érvényes kommunikációs szabályokat és konvenciókat. A sikeres szövegértéshez az olvasónak tisztában kell lennie azzal is, hogy a szöveg(fajta) milyen funkciót tölt be egy bizonyos közösségen belül. A szöveget nem szabad elszigetelt egységként kezelni, hanem az emberi

kommunikáció részeként szituációba, környezetbe ágyazottan kell értelmezni. A pszichológiai, a kognitív és a társadalmi vonatkozások alapvető feltételei a sikeres szövegértésnek (Beaugrande 1996).

A célnyelvű egyenértékűség feltétele az is, hogy a referenciális (ugyanaz a valóságszelet), a kontextuális és a funkcionális ekvivalencia (a szöveg ugyanazt a szerepet tölti be, mint a forrásnyelvi írás), tehát a kommunikatív ekvivalencia egyszerre érvényesüljön (Cs. Jónás 1998). A szövegek végül is a kommunikációs tevékenység alapját, összességét jelentik. A szövegértés azért tekinthető az interkulturális pedagógia és a nyelvoktatás alappilléreinek, mert a nyelvoktatáskor – egy tartalomorientált didaktikai koncepció értelmében – a szövegekből kiindulva, az olvasottakhoz összeállított feladatok segítségével fejleszti a diákok kommunikációs képességét. A szövegek segítségével a nyelvi kifejezőképesség színvonala is javul (Neuner–Hans 1993).

A kreativitás és a motiváltság mint a siker alapfeltételei

Az olvasási folyamat kognitív elmélete szerint tehát az előzetes (szakmai) ismeretek, az önálló munkavégzés, a tanulás – amely a módszerek, valamint a stratégiák komplex alkalmazását is magában foglalja – és az értő, gondolkodó olvasás jelentik a sikeres szövegértés alapját. A kognitív szemléletű olvasásfelfogás értelmében elvárt szövegértéshez szükségesek még a magas szintű, automatizált olvasási készség, valamint a dekódoló (betű- és szófelismerési) készségek (Czachesz 1999a).

Az értő szövegolvasás ezen felül kreativitást is igényel. A kreativitás szellemi rugalmasságot, szokatlan asszociációkat, az információk újfajta átstrukturálását jelenti (Leone 1997). A kreatív gondolkodás hét fő komponense a következő: problémaérzékenység, újszerű kérdésfeltevés, lényegkiemelés, elemző- és szintetizálóképesség, ötletgazdagság, a gondolkodás rugalmassága és eredetisége (Tóth P. 2002).

Számos tényező gátolhatja azonban a kreativitás kibontakozását. Így például egyéni okok: gátlások, önbizalomhiány vagy külső, tőlünk független előírások, elvárások. Nagy problémát jelenthet az analitikus gondolkodás túlzott hangsúlyozása, és így a divergens gondolkodásmód háttérbe szorulása. A családi indíttatás, az oktatási intézményben kialakított vagy kialakult légkör szintén meghatározó tényező. A kreativitást gátló tényezők megállapításához figyelemre méltóak és meghatározóak Brown gondolatai is, aki szerint a nyelvtanulás során a következő fázisok különíthetők el: kezdetben euforikus állapotok, lelkesedés; kulturális sokk; fokozatos felépülés; teljes gyógyulás (idézi Bárdos 2002). A „kulturális sokk” és a kreativitás ellenében ható görcs érzése lényegében annak a felismerését jelenti, hogy a diák megérti azt, hogy nyelvtudása sohasem lehet olyan tökéletes, mint az anyanyelvi beszélőé.

Guiora (1995) szerint nyelvtanulás közben a félelmet az anyanyelv okozza, mert az anyanyelv a pszichológiai integritás alapját képezi. A siker érdekében a nyelvtanulóknak képessé kell válnia a kognitív váltásra, a jelenségek más szemszögből való kategorizálására. Törekednie kell arra, hogy a világot másképpen, más formában is megismerje és megértse. Juhász – az interferencia jelenségét kutatva – arra a következtetésre jut, hogy az interferencia oka szintén az anyanyelv által meghatározott gondolati struktúrákban keresendő (Juhász 1970). Nem szabad megfeledkezni azonban arról sem, hogy az anyanyelv sokszor segítheti is az idegen nyelv elsajátításának folyamatát. Az anyanyelven szerzett tapasztalatok, a korábban elsajátított olvasási stratégiák, különösen a szövegértés, az értő olvasás tanítása és tanulása során hasznosíthatók és hasznosítandók.

A kreativitás és a rugalmas gondolkodásmód kibontakozásában különösen fontos a tanár szerepe. Feladata az, hogy oldja a gyakran nagyon összetett okok miatt kialakult gátlásokat, és segítse a divergens gondolkodást. Nyitott, rugalmas gondolkodás csak oldott, segítő szándékú környezetben valósulhat meg, ahol a tanár visszajelzése elsősorban biztatást, jó szándékú kritikát és észrevételt jelent. A biztatás azért fontos, mert a dicséret hatására 70%-kal nő a teljesítmény, a kritika hatására 20%-os, ha pedig nincs megjegyzés a

teljesítményre, csak 5%-os javulás tapasztalható. A pszichológiai tényezőknek tehát rendkívül nagy szerepe van (Prohászkané 1996).

A kreativitást segítő pozitív visszajelzés különösen az értő olvasás közben szinte alapfeltétele az eredményességnek. A hallgatók biztatásra szorulnak amiatt is, hogy megértsék: a hibák a tanulás során elkerülhetetlenek, sőt fontosak, ezért merni kell hibázni is, hiszen hibák nélkül nem is lehet fejlődni. A kreativitás támogatásával, a pozitív, a tanár részéről tudatosan kialakított elfogadó tanórai légkör segítségével a tanulók kellőképpen nyitottak és motiváltak lesznek, így sikeres tanulókká és olvasókká válhatnak.

Ajánlott módszer: a szintetikus olvasás

A kezdetek

A szintetikus olvasási módszer alkalmazására hazánkban először a 60-as, 70-es években került sor a Budapesti Kandó Kálmán Műszaki Főiskolán, és célja az volt, hogy a kötelezően előírt orosz nyelvű szakmai szövegek értő olvasását támogassa. Akkoriban a felsőfokú intézmények hallgatói számára azért volt fontos a gyors, értő olvasás oktatása, mert a diákok hiányos nyelvismerettel, gyenge nyelvi előképzettséggel rendelkeztek. A másik komoly gondot a nyelvi órák alacsony száma okozta. Két éven át heti két órában folyt az orosz nyelv oktatása, ez két év alatt 120 tanórát jelentett (Majorné 1967).

Az intézetben folyó nyelvoktatás célja a következő volt: „képesé tenni a hallgatókat arra, hogy a mindennapi élet alapvető tárgyköreivel kapcsolatban nyelvtanilag viszonylag helyesen tudják kifejezni gondolataikat, s a szakmájukhoz tartozó cikkeket, prospektusokat szótár segítségével le tudják fordítani, de birtokában legyenek olyan alapvető műszaki szókinccsnek is, hogy a szövegek lényegét szótár nélkül is megértsék” (Majorné 1967: 366). A kiindulópont az volt, hogy a hallgatók egyik alapvető gondját, a hiányos szókinccset hogyan lehetne stabilizálni, elmélyíteni. A Major Ferencné és kollégái által összeállított feladatokban a tanult szókinccs egy része alapszövegekben, gyakorlatokban, valamint szintetikus szövegekben ismétlődött. Ezáltal megszilárdult a hallgatók szakmai szókinccse, és képesé váltak a szótár nélküli szövegértésre. A feladatok összeállításakor kiindulópontként szolgált Klücsnyikova elmélete, amely szerint pszichológiai szempontból az olvasás folyamata három szakaszból tevődik össze: az elsődleges szintézisből, az elemzésből és a másodlagos szintézisből (idézi Majorné 1986). Ennek értelmében tehát a szöveget először globálisan értelmezzük, ezt követően vizsgáljuk meg a nyelvtanilag és tartalmilag nehezebb vagy meg nem értett részeket, majd harmadik lépésként az egészet ismét összekapcsoljuk, szintetizáljuk, átgondoljuk (Majorné 1967, 1968, 1978, 1980, 1986).

A szintetikus olvasás alkalmazása napjainkban

Klücsnyikova (1973) elméletéből kiindulva arra a következtetésre jutottam, hogy az egyetemi közgazdász hallgatók esetében – akik a szaknyelvi kurzust vagy általános középfokú nyelvvizsgálóval vagy szintfelmérő teszt megírásával vehetik fel a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán – az olvasási folyamat második szintjét különösképpen ki kell emelni. Tehát a szövegekben főképpen a grammatika és a szószint fejlesztését tartom fontosnak (Mátyás 2008a, b).

A szintetikus olvasást Major Ferencné (1980) *Az idegen nyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései* című könyve alapján kezdtem alkalmazni német nyelvű gazdasági, üzleti szövegekben. A szintetikus olvasás olyan szövegfeldolgozási módszer, amelynek során a tanuló szótározás nélkül, a már szilárdan elsajátított és meglévő lexikai ismeretei, az úgynevezett potenciális szókinccse segítségével, a szakkifejezések megfigyelésével és nyelvtani tudása, valamint korábban megszerzett beszéd- és olvasási tapasztalata alapján közvetlenül érti meg a szöveget, ugyanúgy mintha magyarul olvasna. A szintetikus olvasás közben elsősorban

a képzett és az összetett szavak, valamint az internacionalizmusok kiemelésére, tudatos megfigyelésére kerül sor, mert ezek a kifejezések nagymértékben segítik a szótár nélküli értő olvasást.

Azért döntöttem a Majorné értelmezésében definiált szintetikus olvasás – tehát a szövegek kontextusba ágyazott, lexikai szinten történő megközelítése – mellett, mert oktatási tapasztalataim szerint a diákok az értő olvasás és a fordítás közben gyakran tipikus hibaként az ismeretlen szavak szintjén képesek „leragadni”; ez pedig a minőség és a pontosság tekintetében is gátolja a sikerességet. A szavak szintjéről közelíteni azért is indokolt, mert több megfigyelés eredménye bizonyítja (Samuels, La Berge és Bremer – idézi Tóth L. 2002), hogy az életkor növekedésével – így tehát egyetemi hallgatók esetében is – a szó egységként való kezelése, a szavak felismerésének sikeressége és gyorsasága növekszik (Gósy 1999).

Fontosnak tartom kiemelni, hogy a magyar anyanyelvi olvasási tapasztalatok – ezen belül elsősorban a szótagolás – az idegen (német) nyelvű szövegek értelmezésekor különösen a szavak szintjén meghatározóak, főképpen a képzett és az összetett szavak körében. A szótagolás, a szótagfelismerés a képzett szavak esetében azért nagyon fontos, mert a képzett szavak igeikötői, ragjai a németben a szójelentést nemcsak módosíthatják, hanem gyakran teljesen meg is változtathatják. A hallgatók figyelmét fontos felhívni erre a veszélyre, erre a szövegértési csapdára. Íme néhány példa:

e Beschaffung 'beszerzés', *e Beschaffenheit* 'minőség';
dienen 'szolgál', *verdienen* '(pénzt) keres', *bedienen* 'kiszolgál';
handeln 'kereskedik', *verhandeln* 'tárgyal' (Mátyás 2007).

A szintetikus olvasási módszer és tanulási stratégiák együttes alkalmazása

Egyik alapgondolatom tehát az volt, hogy a szintetikus olvasás módszerével gyakorolt szövegértés folyamán a diákok megismerik a szakmai szövegek struktúráját, nyelvi és nyelvtani sajátosságait, valamint aktiválják korábban szerzett nyelvi, szakmai ismereteiket, passzív szókincsüket. Napjainkban a diákok körében azonban gyakoriak a tanulási problémák, és ezek gátolhatják az olvasási készség fejlesztését, hiszen az értő olvasás sikerességének vannak a szövegtől független feltételei is, így például – mint ahogy szó volt róla – az önálló tanulásra való képesség, a kreativitás (Petneki 2000; Tóth P. 2002). A tudatos tanuló, az önmagát önállóan továbbképezni tudó szakember képes a helyzetnek, a tanulási szituációnak megfelelő stratégiákat alkalmazni (Leone 1997; Rampillon 1994), és ez a sikeres olvasás, valamint tanítás és tanulás feltétele is.

A tanulás az individuumban lejátszódó belső folyamat, amely a viselkedésben és a cselekvésben, a különböző ismeretekben és készségekben realizálódik. A tanulás két lényeges célkitűzése: az ismeretek és a készségek megszerzése, valamint a teljesítménynövekedés. Tanulással eredményeket érünk el, az ismereteink bővülnek, új információkra teszünk szert (Kron 2000). Ugyanakkor új ismeretekhez alapvetően olvasással jutunk, a gyakorlás, az ismétlődés, a tanulás pedig teljesítménynövekedést eredményez, és az olvasási készség színvonala is javul. Ennek az összefüggésnek az értelmében indokolt, hogy az olvasás fejlesztésére alkalmazzuk a tanulási folyamatot segítő stratégiákat magyarul és idegen nyelve(ke)n is.

A vizsgálat során alkalmazott stratégiák – amelyeket egy svájci és egy amerikai egyetem tanárai közösen állítottak össze, és tankönyvformában is megjelentettek – hiánypótló tanulási segédeszközöknek számítanak, és fordulópontot, előrelépést jelenthetnek a sikeres, az önálló, a kreatív tanulói munkát feltételező nyelvtanulás, illetve az oktatás számára is (Capaul–Nüesch 1997). Metzger (1999, 2001) a következőket emeli ki a *stratégia* definiálásakor: A *stratégia* kifejezés használata azért indokolt, mert nem egyszerűen tanulási technikák alkalmazásáról van szó, hanem olyan gondolkodási és munkafolyamatokról, tevékenységekről, amelyeket a tanulás során tudatosan lehet alkalmazni és folyamatosan ellenőrizve a gyakorlati igényekhez igazítani. Az ilyen értelemben vett tanulási és munkastratégiák önmagukban nem jelentik a sikerességet, de a sikeres tanulás lehetőségét feltétlenül.

Az említett segédkönyvek útmutatásokat, tanácsokat tartalmaznak, és három fontos terület tanulási stratégiájára épülnek: a tanulási szituáció pozitív alakítására, az ismeretszerzés folyamatára és a vizsgázásra. A három terület a következő nyolc – az értő olvasás problémájához is kapcsolódó – témakört öleli fel: motiváció, időbeosztás, koncentráció, félelem és stressz, lényegfelismerés, információfeldolgozás, vizsgázás, önkontroll.

Összegzés

Az idegen nyelvű szövegek értő olvasását az anyanyelv és a már kialakult olvasási stratégiák segíthetik vagy gátolhatják. Az általános iskolában elkezdődő anyanyelvi nevelés, amelynek szerves része az olvasástanítás, olyan alapot jelent, amely nélkül a későbbiekben az idegen nyelvű szakmai szövegek értő olvasása sem válhat sikeressé (Szépe 2000). Az olvasásértés későbbi életkorokban kimutatható alacsonyabb szintjének oka elsősorban a gyakorlás- és ismerethiányban keresendő (Czachesz 1999a). A problémát az olvasásmegértés eddiginél hatékonyabb fejlesztésével lehet és kell csökkenteni.

A megfelelő szintű szövegértés alapját jelentik: az értő olvasás, valamint az előzetes (szakmai) ismeretek, az önálló munkavégzés és a tanulás – amelyek a módszerek és a stratégiák alkalmazását is magukban foglalják. Hangsúlyozandó, hogy az idegen nyelveken történő sikeres olvasáshoz szükséges a jó (középszintű) nyelvtudás is, mert az olvasási stratégiák csak jó nyelvi kompetenciák esetében pozitív hatásúak (Czachesz–Erdélyi 2007). Ezen kívül lényeges az is, hogy a kreatív, a problémákat – ha kell ötletesen – megoldani tudó diákok képesek tanulási, olvasási stratégiák alkalmazására. A kognitív szemléletű olvasásfelfogás értelmében elvárt szövegértés elképzelhetetlen magas szintű, automatizált olvasási készség és a dekódoló (betű- és szófelismerési) készségek nélkül (Czachesz 1999b). Ezen felül a szöveg megértésének foka és minősége függ az olvasó következtető- és asszociációs készségétől is (Hardi 2007).

Az olvasás- és megértéskutatás elméleti eredményeinek célirányos gyakorlati alkalmazása azért aktuális és sürgető feladat, mert az értő olvasással kapcsolatos gondok nemcsak sajátosan magyar jelenségként értelmezhetők, hanem világszerte is megoldandó problémát jelentenek. Az idegen nyelve(ke)n történő sikeres szövegértés érdekében ajánlatos a korábban megszerzett anyanyelvi tapasztalatokat, ismereteket hasznosítani, hogy anyanyelvünk ne gátolja, hanem segítse az idegen nyelv(eke)n történő olvasást, tanulást.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2003. *Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Könyvkiadó. Budapest.
- Bárdos Jenő 2002. Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*. 5–18.
- Beaugrande, Robert de 1996. The 'pragmatics' of doing language science: The warrant for large-corpus linguistics. *Journal of Pragmatics* 25: 503–535. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)00115-4](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)00115-4)
- Capaul, Roman – Nüesch, Charlotte 1997. Problemorientiertes und selbständiges Lernen im Fachbereich Wirtschaft und Recht. In: Rolf Dubs – Richard Luzi. *25 Jahre IWP*. St. Gallen. 178–189.
- Czachesz Erzsébet 1999a. Az olvasásmegértés és tanítása. *Iskolakultúra* 2: 3–15.
- Czachesz Erzsébet 1999b. Olvasástanításunk eredményei és problémái. *Modern Nyelvoktatás*. 25–36.
- Cs. Czachesz Erzsébet – Erdélyi Árpád 2007. Az olvasási stratégiahasználat és a német szövegértés összefüggései. *Modern Nyelvoktatás*. 3–18.
- Cs. Jónás Erzsébet 1998. Orosz–magyar üzleti levelezés. *Modern Nyelvoktatás*. 62–68.
- Drescher J. Attila 2001. Az értő idegen nyelvi olvasás szövegtanához. In: Kukorelli Sándorné (főszerk.) *III. Dunaújvárosi Nyelvvizsgáztatási és Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. Dunaújvárosi Főiskola. Dunaújváros. 108–111.

- Gósy Mária 1999. *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária. 2000. Olvasás és alkalmazott nyelvészet. *Modern Nyelvoktatás*. 35–41.
- Gósy Mária 2008. A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*. 1. <https://doi.org/10.21030/anyp.2008.1.1>
- Guiora, Alexander 1995. Nyelv és megismerés. *Modern Nyelvoktatás*. 37–49.
- Hardi Judit 2007. Hibaüzenetek kezelése az idegen nyelvi olvasás folyamatában. *Modern Nyelvoktatás*. 61–73.
- Homolya Katalin 2002. Az olvasási készség. In: Bárdos Jenő – Garanczi Imre (szerk.) *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány. Veszprém. 299–316.
- Juhász János 1970. *Probleme der Interferenz*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Klücsnyikova, Z. I. 1973. *Pszihologicszeszkije oszobennosztji obucsenyija cstyenyiju*. Proszvescsenyije. Moszkva.
- Krashen, Stephen 1996. Az angol mint idegennyelv oktatásának néhány alapelve. *Modern Nyelvoktatás*. 31–37.
- Kron, Friedrich W. 2000. *Pedagógia*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Kuthy Erika 2007. Meg kell-e ijednünk a PISA-teszt eredménye láttán? *Modern Nyelvoktatás*. 81–91.
- Leone, Daniel 1997. *Die Kreativitätsförderung im Unterricht-Strategien, Probleme und Handlungsempfehlungen*. St. Gallener Universität. St. Gallen. 466–481.
- Major Ferencné 1967. Az orosz nyelv oktatása a Felsőfokú Híradás- és Műszeripari Technikumban. *Felsőoktatási Szemle* 6: 366–367.
- Major Ferencné 1968. Ismétlési eljárások. *Az idegen nyelvek tanítása 2*: 33–38.
- Major Ferencné 1978. A szintetikus olvasás szerepe a szókincs szilárd elsajátításában. *Az idegen nyelvek tanítása 4*: 104–112.
- Major Ferencné. 1980 *Az idegen nyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Major Ferencné 1986. Az idegen nyelvi olvasásról. *Pedagógiai Szemle*. 784–791.
- Mátyás Judit 2007. *A német nyelvű marketing/management témájú szakirodalom olvasás-módszertani szempontból történő összehasonlítása*. Konferencia-előadás: VII. Szaknyelvoktatási Szimpózium. Szakember, szaktudás, szaknyelv. Pécs.
- Mátyás Judit 2008a. A szintetikus módszer múltja és jelene idegen nyelvű szakmai szövegek szótár nélküli, értő olvasása során. In: Kukorelli Sándorné – Tóth Andrea (szerk.) *X. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia*. Dunaújvárosi Főiskola. Dunaújváros. 112–118.
- Mátyás Judit. 2008b. *Reading methods of professional texts in foreign languages without dictionary. The Synthetic Reading method*. In: „The Use of Innovative Methods in Teaching Foreign Languages at Mykolas Romeris University”, The project of measure 2.4 „Development of Conditions for Lifelong Learning” of the SPD. Vilnius. Mykolas Romeris universitetas. 102–107.
- Mátyási Mária 1999. Út a funkcionális analfabétizmus felé. *Modern Nyelvoktatás*. 33–38.
- Metzger, Christoph 1999. *Lern- und Arbeitsstrategien*. Aarau. Sauerländer.
- Metzger, Christoph 2001. *Wie lerne ich? Eine Einleitung zum erfolgreichen Lernen*. Aarau. Sauerländer.
- Nagy József 2004. A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*. 123–142.
- Neuner, Gerhard – Hans, Hunfeld 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Langenscheidt. München.
- Petneki Katalin 2000. A szaknyelvoktatás néhány elméleti és módszertani kérdése. *Modern Nyelvoktatás*. 61–69.
- Pléh Csaba 1998. *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Prohászkné Szilágyi Enikő 1996. Hogyan lehetnének sikeresek? (Pszichológiai problémák a nyelvoktatásban és a nyelvtanulásban). *Kultúra–Nyelvtudás–Szakemberképzés*. Széchenyi István Főiskola. Győr. 11–16.
- Rampillon, Ute 1994. *Von Lehrstrategien und Lernstrategien. Zielsprache Deutsch*. 75–91.

- Sandrini, Peter 1993. Die Rolle des Übersetzers im mehrsprachigen Umfeld. Zum Berufsprofil des Übersetzers im multikulturellen Umfeld am Beispiel Südtirols. *Lebende Sprachen* 2: 54–56. <https://doi.org/10.1515/les.1993.38.2.54>
- Steklács János 2003. *Funkcionális analfabétizmus a hipotézisek, tények és számok tükrében*. PhD-értekezés. Pécs. 24–51.
- Steklács János – Szabó Ildikó – Szinger Veronika 2008. Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek kezelésének vizsgálata az Európai Unióban. *Anyanyelv-pedagógia*. 3–4. <https://doi.org/10.21030/anyp.2008.3.4.16>
- Szépe György 2000. Nyelvészeti és nyelvpolitikai megjegyzések. *Educatio* 4: 639–650.
- Tóth László 2002. *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- Tóth Péter 2002. A tanulói problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének stratégiái. In: Jancskárné Anweiler Ildikó – Orbán Ferenc (szerk.) *Az oktatás mint befektetés*. Pécsi Tudományegyetem Pollack Mihály Műszaki Főiskolai Kar. Pécs. 231–243.
- Vermeer, Hans 1993. Wie lernt und lehrt man Translatorisch? *Lebende Sprachen* 1: 5–8. <https://doi.org/10.1515/les.1993.38.1.5>

Mátyás, Judit

Text comprehension of Hungarian students in foreign languages in the light of experience of reading in their first language

Reading in the first and foreign languages should be considered as a basic skill to be developed, because through reading we gain the necessary information for learning, work and everyday life. The standard of our knowledge greatly determines how successful we are at work and in private life. A prerequisite of understanding correctly what we read is to be able to apply the knowledge, methods and strategies learnt at school in practice, . The teaching of reading in the first language determines how successful the text comprehension is in foreign languages. Therefore, it is advisable to build upon previous knowledge that has been acquired during reading in first language. In learning foreign languages, first language and the knowledge gained in first language may be inhibitory and stimulating at the same time. The teacher needs to pay attention to this when creating the methodology of teaching foreign languages and – within this – reading and text comprehension.

Kulcsszók: anyanyelvi olvasás, idegennyelv-tanulás, idegen nyelvi szövegértés

Keywords: native language reading, foreign language learning, foreign language reading comprehension

Az írás szerzőjéről

Mátyás Judit

Pécsi Tudományegyetem, Pécs, Magyarország

matyas[kukac]kjk.pte.hu

<https://orcid.org/0000-0002-7203-554X>