

Szöveg és kommunikáció

Kádárné Fülöp Judit

Szövegtípusok az írásbeliségben és az iskolában

Vajon az iskolai írásbeliség a maga szövegvilágával képes-e átfogni az írásbeliség társadalmilag érvényes teljes területét? Tanulmányunk célja annak bizonyítása, hogy igenis, ez lehetséges.

I. Az írásbeliség és az iskolai nevelés

A neveléstörténet tanúsága szerint az iskola elsősorban az írásbeliség fenntartásához szükséges eszköztudások továbbadására szerveződött intézmény. A nemesi udvarok, bár fontos nevelő és kiképző funkciót láttak el, nem iskolaszerűen működtek. Viszont mind a mai napig emlékeztetnek az iskolák azokra az eleinte főként szerzetesek által fenntartott) ősi intézményekre, ahol a nebulókat a betűvetés és az olvasás mesterségére oktatták. Az írás-olvasás elsajátítása egyben egy új nyelv megtanulását is jelentette s jelenti a mai gyermeknek is. Hajdan azért, mert az frott (görög és latin) nyelv egyre kevesebb írni-olvasni tanulónak volt anyanyelve. De az anyanyelvű írásbeliség mellett is számolni kellett és kell azzal, hogy az írásbeli nyelvhasználat jelentősen különbözik a szóbeli nyelvhasználattól, s az írásbeliség nyelvi formavilágát, az írásbeliségben felépült tudás fogalomkészletét és szókincsét éppúgy el kell sajátítani, ahogyan egy idegen nyelvet elsajátítunk. De vajon mi végre?

A nyelvi nevelésnek három alapvető célja van:

- a társadalmi környezet kommunikációs szokásaihoz igazodva eszközt adni a kortársak közötti kommunikációhoz, illetve csiszolni a tanuló meglévő nyelvi és kommunikációs készségeit;

- megismertetni a tanulókkal az anyanyelv kulturális örökségét, felébreszteni bennük a nyelv iránti felelősséget, az úgynevezett „nyelvhűséget”, vagyis a nyelvi-kulturális hovatartozás érzését, a nyelvi-kulturális örökség fenntartásának és továbbadásának igényét;

- képessé tenni a tanulót arra, hogy a nyelvi kifejezés és megértés felszabadító eszközeinek birtokában szuverén szellemi és állampolgári életet éljen.

E három nevelési cél kisebb vagy nagyobb aránytelődésait jelzik a címkéikről ismert pedagógiai és nevelésfilozófiai iskolák. A szofista iskolák gyakorlatias kommunikatív pedagógiai céljaikkal váltak híressé (hatékony érvelésre, ügyes szónoklásra oktattak). A szabad művészetek iskolái az ókorban is és a középkorban is – okkal – „felszabadító” képességeknek (artes liberales) tekintették a nyelvi megértés és kifejezés képességeit (McKeon, R. P., 1964). A nyelvi-kulturális örökséghez való hűség igénye az újkori anyanyelvű írásbeliség hajnalán támadt fel (részint mint a klasszikus kultúra eredeti forrásaihoz való visszatérés igénye, részint mint az anyanyelv formalizálásának s ezért a változástól való megóvásának igénye). A

„nyelvhűség” igényének megjelenését jelzik az egymás után alapított nemzeti akadémiák, amelyek helyesírási, nyelvújítási kérdésekben abszolút tekintélyként léptek fel. Vita tárgya volt és maradt, hogy a nyelv stabilizálására, az irodalmi kánon őrzésére tett erőfeszítéseket meddig diktálja a célszerűség, s mikor válnak akadályává a mindenkori élő társadalom kommunikációs igényeihez való alkalmazkodásnak.

A modern amerikai anyanyelv-pedagógiai szakirodalom e célok dominanciája alapján három tantárgy-pedagógiai paradigmát különböztet meg: a „kompetencia-modellt” (competence model), amelyik a kommunikatív kompetencia fejlesztését tekinti elsődleges célnak, a „kulturális örökség modellt” (cultural heritage model), amelyik az irodalmi kánon megismertetésére helyezi a fő hangsúlyt, és a személyiségfejlesztést hangsúlyozó „folyamatmodellt” (process model), amelyik az individuális képességek kibontakoztatását tekinti fő céljának (Mandel, 1978).

Mindenesetre az iskola társadalmi elismerésének, a tananyag „érvényessége” elismerésének záloga, hogy a diákok, a szülők és az iskola fenntartói e három cél egyensúlyát, arányát érzékeljék. Úgy tűnik, ma is – s a neveléstörténet által feljegyzett pedagógiai viták tanúsága szerint a korábbi századokban is – számon kérik az iskolán, ha túlsúlyba kerül valamelyik cél a másik kettő rovására. Nemcsak az iskola intézményének természetes nehézsége, konzervativizmusa okozza ezt az időszakos egyoldalúságot, hanem sokkal inkább az, hogy az élet időről időre meghaladja azt a társadalmi, technikai, civilizációs rendet, amelyet az iskola megszokott. Olykor a társadalmi kasztrendszer összeomlása támaszt új követelményeket, hoz új klienseket az iskolába, máskor meg a technikai fejlődés folytán maga a civilizációs környezet változik, s vele az írásbeliség szokásrendszere. Ilyenkor hajlamosak vagyunk a megszokottat „megrögzötnék” észlelni, az iskola értékstabilizáló funkcióját rosszindulatú hátramosztításként értékelni, de ugyanígy hajlamosak vagyunk az iskolára külső forrásból rákényszerített és pedagógiailag kielegetlen modernizáció kudarcát – igaztalanul – az iskola pedagógiai kudarcának tekinteni.

Az iskola a maga módján persze igyekszik alkalmazkodni a társadalmi és technikai változásokhoz. A tanítás természetéből adódóan azonban ez az alkalmazkodás egyenetlen, céltudata nincs vagy legalábbis láthatóan nincs. A tantárgyak tartalma, egyes tárgyak tanítási módszerei változnak, változnak a tankönyvek külsejükben, közlési módszereikben, didaktikájukban. Számos esetleges tényezőtől függ, hogy az oktatásnak mennyire, milyen tantárgyi területen, melyik eleme változik. Bizonyos távlatból mégis megállapítható, hogy a tanítási módszerek, a tananyagok a tantárgyak összességükben követik az írásbeliség fejlődési trendjeit. Mondhatni, igen természetes úton, a kultúra kontaktus útján való terjedési módját követve. Hiszen maga az iskola természetes közege az írásbeliségnek minden szempontból. Könyvekre támaszkodva tanít, írásbeli dokumentumokat használ az értékelésben (l. például értéskítő, bizonyítvány), használja az írást és az olvasást mint a tanulás és a számonkérés eszközeit, használja a nyelvet mint kommunikációs eszközt s mint a tanítási-tanulási együttműködés kitüntetett eszközét. S ezzel lényegében az iskolázás folyamán a gyakorlatban ismerteti meg a tanulót mindazokkal a szövegtípusokkal és szövegműfajokkal, amelyek a társadalom adott civilizációs és kulturális szintjén használatosak. Vagyis a nyelvi és írásbeli képességfejlesztésnek – kimondva vagy kimondatlanul – van tantárgyközi és tantárgyfeletti metatanterve.

Igaz – s ez megszívlelendő –, hogy egy-egy iskola (pedagógiai gyengeségei miatt vagy társadalmi nyomás hatására) nem követi az írásbeliség fejlődési

trendjét, vagy éppen ellene dolgozik annak. Számos kutatás igazolja, hogy az iskolarendszer olykor saját kitűzött céljait meghazudtoló gyakorlatot folytat éppen a nyelvi nevelés tekintetében: például intoleráns és újratermeli egyes rétegek nyelvi hátrányait, vagy kerüli a kreativitásra ösztönző tanulási tevékenységek szervezését, vagy a nyelvi-kulturális örökség védelmének örve alatt a tanulók számára érdektelen és érthetetlen (s olykor – valljuk be – nem is túlságosan értékes) szövegek szemeztetésével tölti a tanulók növekedésre és szellemi-lelki gyarapodásra kapott drága (a szó szoros értelmében drága) idejét.

Vajon az iskolai írásbeliség a maga szövegvilágával képes-e átfogni az írásbeliség társadalmilag érvényes teljes területét? Tanulmányunk célja annak bizonyítása, hogy igenis, ez lehetséges.

II. Szövegtípusok az ábrázolt valóságszféra szerint

A szóbeli és írásbeli szövegműfajokat különféle szempontok szerint lehet rendszerezni: a szöveg funkciója szerint (mit akar elérni a közlő a szöveggel), a közlő és a címzett viszonya szerint (például a közlő hozzáértő, a címzett nem az, vagy a közlő alacsonyabb rangú, mint a címzett, ismerősök vagy formális viszonyban vannak stb.), aszerint, hogy maga a közlő mennyire jártas abban a témában, amiről ír stb. Mindezek a szempontok lényegesen befolyásolják az írásművek és a szóbeli szövegműfajok tartalmát, felépítését, stílusát, előadásmódját. Van egy alapvető szempont azonban, ami a szövegműfajokon belül a szövegek általánosabb – úgynevezett szöveggrammatikai – jellemzőit meghatározza: ez a nyelvi megformálás és az ábrázolt valóság közötti viszony. Úgy tűnik, ez az az általánosági szint, amely – akár a grammatika a nyelvekben – a szövegek világában tudatos és hatékony tájékozódáshoz segít.

A szövegek világának rendszerezése iránti igény régi, és korszakonként megújuló vehemenciával előtér a nyelvészetben, a pedagógiában, néha mindkettőben. A tanult embert nem lepi meg, hogy a retorikai műfajok felfedezője is *Arisztotelész*. Ma sem kell nála sokkal tovább mennünk, mivel a nyelv mint a valóság megmunkálásának eszköze változatlan szabályokkal működik, s a szövegben felismerhető mind az ábrázolat, mind az ábrázoló eszköz természete.

A nyelv segítségével térbeli, időbeli, gondolati jelenségeket ábrázolunk, s az ábrázolásnak megvannak a sajátos nyelvi technikák attól függően, hogy a valóságnak milyen szeletét próbáljuk a nyelv segítségével magunk, illetve beszédársunk elé vetíteni. *Werlich A Text Grammar of English* című munkájában (1976) ennek megfelelően öt szövegtípust (text types) különböztet meg. Az öt *szövegtípus* rendre a következő: a térbeli jelenségek ábrázolására szolgál a leírás, az időbeli eseményeket nyelvi úton ábrázoló szövegtípus az elbeszélés, a tudatban létező jelenségek: a fogalmak és a köztük lévő összefüggések nyelvi ábrázolása a kifejtés, a beszédárs fogalmi rendszerének, értékítéleteinek megváltoztatását célzó szövegtípus az érvelés, és a megszólított jövőbeni viselkedésének, cselekvésének tervezését, irányítását célzó szövegtípus az útmutatás.

Az első négy szövegtípus megfelel a hagyományos arisztotelészi retorikai műfajoknak (descriptio, narratio, expositio, argumentatio). Az ötödiket – az útmutatás (instructio) jellegű szövegtípust – *Arisztotelész* nem sorolja a retorikai műfajok közé, mivel ez utóbbiak nem tartoztak – nem tartozhattak – a szóbeli beszédben alkalmazott szövegtípusok közé. Az írásbeliségben – az ókori vallásos és hivatalos, állami iratokban – jelen voltak az útmutatás típusú szövegek (l. római

jog, Mózes törvényei stb.), az ilyesmi azonban nem voltak a szónoklattan tárgyai, amiről Arisztotelész Retorikája szól.

Werlich osztályozását érdemes egy hatodik „valóságszférával”, s ennek megfelelően egy hatodik szövegtípussal (ezen belül öt szövegformával), kiegészíteni. Ez a hatodik valóságszféra a kommunikációs háló (Weinreich, 1963) vagy tranzakciós háló, azaz az emberek közötti kommunikációs együttműködési kapcsolatok sémáinak rendszere, amely magának a nyelvnek is társaslélektani alapja. Az írásbeliség legdinamikusabban fejlődő ága – az információs társadalomban aligha véletlenül – ennek a hatodik valóságszférának az írásbeli leképezése révén keletkező „dokumentumirodalom”.

Az írásbeliség és a sokszorosítás technikájának példátlan méretű fejlődésével és elterjedésével az alaptípuson belül a szövegformák az idők folyamán jelentősen gazdagodtak. Werlich az öt szövegtípuson belül 15 szövegformát különböztet meg, amelyek közül viszonylag újkeletű például az esszé, amelynek megjelenését a XVII. században élt Montesquieu nevéhez fűzik. Különösen szerteágazóak a kifejtés (a tudati formák leképezésének) szövegformái, amelyek végső soron a verbális tanulás „szövegműveinek” fő alkotóelemei, továbbá a dokumentumok szövegformái, amelyek viszont a kommunikációs kapcsolatokat leképező szövegművek alaptípusai. Az ábrázolt valóságszféra hat típusában összesen 20 szövegformát különböztettünk meg (lásd I. táblázat), amelyeket az alábbiakban definiálunk és példákkal illusztrálunk.

1. táblázat – Szövegtípusok és szövegformák az ábrázolt valóság és a nyelvi megformálás viszonya szerint

1. *Leírás (térbeli jelenségek nyelvi ábrázolása)*
 - 1.1. Élményszerű leírás (szubjektív nézőpontból)
 - 1.2. Szakszerű leírás (objektív nézőpontból)
2. *Elbeszélés (időbeli események ábrázolása)*
 - 2.1. Elbeszélés, élménybeszámoló (szubjektív nézőpontból)
 - 2.2. Eseménytörténet, beszámoló (objektív nézőpontból)
 - 2.3. Riport, hír
3. *Kifejtés (tudati jelenségek: fogalmak és összefüggéseik ábrázolása)*
 - 3.1. Esszé (szubjektív kifejtés)
 - 3.2. Definíció
 - 3.3. Magyarázat
 - 3.4. Összefoglalás
 - 3.5. Emlékeztető, jegyzőkönyv
 - 3.6. Szövegmagyarázat
4. *Érvelés (értékítéletek megváltoztatása)*
 - 4.1. Kommentár, szónoki beszéd (szubjektív érvelés)
 - 4.2. Tudományos érvelés (objektív érvelés)
5. *Útmutatás, utasítás, szabály (cselekvés irányítása)*
 - 5.1. Utasítás, útmutatás, rendelet (szubjektív tekintélyre hivatkozó)
 - 5.2. Törvény, szabályzat, alkotmány (személyfeletti tekintélyre hivatkozó)
6. *Dokumentumok*
 - 6.1. Tájékoztató dokumentumok
 - 6.2. Tanúsítványok
 - 6.3. Kérdőívek
 - 6.4. Felhívások
 - 6.5. Hirdetés, reklám

1. A leírás

A leírás a térbeli jelenségek ábrázolásának szövegtípusa. Megkülönböztetjük az élményábrázolás és élménykeltés eszközeként funkcionáló szubjektív leírást a szakszerű, ellenőrizhető, személytelen, objektív leírástól.

Az élményszerű leírás

Élményszerű leírásnak nevezzük azt a szövegformát, amikor a közlő (író vagy beszélő) a térbeli jelenségeket szubjektív benyomásai szerinti összefüggésekben, tulajdonságaikban ábrázolja. Ehhez önkényesen válogatja meg nyelvi eszközeit úgy, hogy azok az ábrázolt tárgyon túl kifejezzék azokat az asszociációkat, viszonyulásokat, érzéseket, hangulatokat is, amelyeket a jelenségek a szemléletben felszabadítanak.

Példa:

*„A csárdánál törpe nyárfaerdő
Sárgul a királydinnyés homokban;
Odafélszkel a vistó vércse
Gyermekektől nem háborgatottan.*

*Ott tenyészik a bús árvalányhaj
S kék virága a szamárkönyérnek;
Hűs tövéhez déli nap hevében
Meggpihenni tarka gyíkok térnek.”*

(Petőfi Sándor: Az Alföld)

A szakszerű leírás

A szakszerű leírás készítője objektív megfigyelőpontból ábrázolja a jelenségeket. Szándékosan úgy válogatja meg a szavakat, hogy személyes benyomásai és reakciói rejtve maradjanak. A szakszerű leírás érvényességét mások igazolják vissza. A szakszerű leírást a könnyebb megértés kedvéért igen gyakran ábrák, grafikonok kísérik.

Példák:

„Hosszúlevelű árvalányhaj – Stipa tirsza (S. stenophylla). Júniusban kezd virágozni a középhegységek déli lejtőjén. Leveli hosszúak, hajszálfinomak, élénkzöldek.

Kék szamárkönyér – Echinops ruthenicus. Tüskés leveli alul fehéren molyhosak. Az Alföld középső részein (Ny-on Siófokig), homokos szikár helyeken él. (Csapody–Csapody–Jávorka: Erdő-mező növényei)

2. Elbeszélés (narratio)

Az elbeszélő (narratív) szövegformák közös vonása, hogy időbeli események nyelvi ábrázolására szolgálnak. Jellemző különbség van ebben a szövegtípusban is a személyes nézőpontú, élményszerű elbeszélés és az objektív eseményleírás között.

A különbség nemcsak az író nézőpontjában van, hanem abban is, hogy az író törekszik-e arra, hogy az olvasóban személyes élménybenyomást keltsen, s ehhez választja meg nyelvi eszközeit.

Elbeszélés, élménybeszámoló

Az élményszerű elbeszélés szerzője személyes – szubjektív – nézőpontból és hangsúlyozással írja le az időbeli változásokat. Cselekvéseket és eseményeket rögzít, de az ezekről alkotott benyomásai alapján.

Példa:

„Ebben a forró hangulatban végződött az előadás. Ákos meglepődve látta, hogy a kurtina utolszor is legördül, és a közönség a ruhatár felé tódul. Pár pillanatig ült a helyén, a színlapot nézte, dörzsölgette a kezét. Elővette szalonkabátja felső zsebéből négyyszögletűre hajtogatott zsebkendőjét, megtörölte hevült arcát. Az asszony a páholyszékeken kizárkázottan keresgélte. Már nem volt tolongás, mikor kiértek a színház előcsarnokába.”

(Kosztolányi Dezső: Pacsirta)

Eseménytörténet, beszámoló

Az eseménytörténet írójának referenciakerete nem saját nézőpontja, hanem rajta kívül álló objektív nézőpont: innen nézve mutatja be az időbeli változásokat, történéseket. A cselekvéseket és történéseket mások által is ellenőrizhető, illetve hitelesíthető módon közli.

Példa:

„Július végén brit, ausztrál és amerikai műszaki csapatok nagyobb katonai repülőteret építettek Port Moresbyben. A szövetséges csapatok ezután a sziget partjait mindenütt megerősítették 400 kilométer hosszúságban délnyugati irányban, egészen a Milne-öbölhöz. A japánok a sziget északi partját szállták meg, egyelőre azonban komoly támadásra egyik fél sem gondolható, mert Új-Guinea szigetét közepén kettéválasztotta a mintegy 3000 méter magas Owen Stanley hegylánc.”

(Commager, H.S.: A második világháború története)

Riport, hír

A riport (legalábbis a minőségi újságírásban) úgy adja elő az eseményeket, hogy az olvasó maga formálhasson véleményt a történetekről anélkül, hogy a riporter a maga véleményével befolyásolni igyekeznék az olvasót. A riportnak a riporter véleményével színezett változata az úgynevezett kommentár, amit kevésbé képzett (vagy nem egészen tisztességes) újságírók és szerkesztők gyakran riportként jelentetnek meg (Lásd: Kommentár). Minthogy az események kiválogatása és egymás mellé helyezése, a stílusértékű szavak (főként igék és jelzők) használata a befolyásolásnak számtalan lehetőségét rejtje magában, néha nem könnyű megkülönböztetni egymás-

tól a két szövegtípust: a riportot és a kommentárt. A „sorok között olvasás”, illetve a kritikai olvasás képessége az újságolvasásban éppen azt jelenti, hogy az olvasó felismeri az újságíró rejtett véleményét, üzenetét. Példánk egy hír, amit nem színez az újságíró véleménye (vagyis hír, és nem kommentár).

Példa:

„Az év végére megkétszereződik a gazdasági bűnözés felderítésével foglalkozó rendőrök száma. Az Országos Rendőrfőkapitányságon az idén tavasszal létrehozták a Gazdaságvédelmi Főosztályt, s ezzel egy időben bővítették a megyei főkapitányságokon a gazdasági bűncselekmények felderítésével foglalkozó nyomozók számát...”

(Újsághír, 1993. október)

3. A kifejtő szövegek

A kifejtő szövegek fogalmak, összefüggések verbális ábrázolatai: tudati jelenségeket írnak le. Aligha szükséges magyarázni, hogy a verbális tanulás legfontosabb szövegtípusa a kifejtő szöveg. Lépten-nyomon találkozunk különféle formáival tankönyvekben, szakkönyvekben, kézikönyvekben. Jellegetes formái a definíció, a magyarázat, az összefoglalás, a szövegtértelezés vagy szövegmagyarázat. Ennek a szövegtípusnak is van személyes (szubjektív) változata: az esszé. És van egy hétköznapi tranzakciókban használt változata is: az emlékeztető, illetve a jegyzőkönyv.

Az esszé

Az esszé írója megkísérli ('essai' = megkísérelni) a fogalmakat, képzeteket vagy észleleteit saját személyes nézőpontjából, tudására és intuíciójára alapozva megmagyarázni. Az esszé műfaja Montesquieu óta terjedt el, ez a legnépszerűbb középiskolai műfaj, a magyarázatszerűség hagyományosan e szövegformával is válaszolhatnak a tanulók az írásbeli tételeknek legalább egyikére.

Példa:

„A huszadik század egyik legnagyobb vívmánya a televízió. Segítségével bárki megismerheti a világ legeldugottabb zugait is. Rengeteg előnye elnyomja egyetlen, de jelentős hátrányát: a gondolat elsorvasztását.”

Amíg még nem ismerték a televíziót, ha valaki szórakozásra vágyott, majd mindig valamilyen társaságban találta meg azt. Elment operába, színházba, hangversenyre. De ha csak kártyázott, már ahhoz is legalább négy ember kellett. Így megvolt a lehetőség az egyén társadalmi életéhez. Ha már valaki emberek közé kerül, önkéntelenül is elkezd beszélgetni. Vagyis a színház, a hangverseny közönsége akarva, akaratlan is érintkezésbe lép egymással. A kialakult szokványos beszélgetések átalakulhatnak szenvedélyes fejtegetésekké, vitákká...”

(Részlet egy IV. gimnazista dolgozatából. Idézi Kádárné Fülöp J.: Hogyan írnak a tizenévesek? Akadémiai K., Bp., 1990)

A definíció

A definíció (meghatározás) a kifejtő próza egy variánsa. A definícióval a közlő megmagyarázza, hogy egy izolált nyelvi jel (a szakkifejezés vagy terminus technicus) milyen fogalmi viszonyokat jelent. E viszonyok megmutatásával a közlő mintegy megmagyarázza a szakkifejezés jelentését. A definíció egy fogalom, jelenség legszűkszavúbb, de mégis pontos körülírása más fogalmakkal. Csak akkor érthető az olvasó (hallgató) számára, ha mindazokat a fogalmakat és a definícióban leírt kapcsolatokat ismeri és érti, amelyekkel az új fogalmat leírják.

Példa:

„A rendszerezés alapegysége a faj. Azokat az élőlényeket foglalja magában, amelyek származása közös, külső és belső felépítésük lényegében megegyezik, a természetben szaporodási közösségben élnek, és magukhoz hasonló termékeny utódokat hoznak létre.”

(Lénárd Gábor: Biológia II. Tankönyvkiadó, Bp., 1990)

A magyarázat

A fogalmak, jelenségek közötti kapcsolatok kifejtését szolgáló szövegtípus a magyarázat. A magyarázat is a kifejtő próza egy variánsa. A közlő arra használja, hogy megmutassa, hogyan lehet egy fogalmat nyelvi eszközökkel megragadni és összefüggésében feltárni. A magyarázat során a fogalmat elemeire bontjuk és bemutatjuk az alkotóelemek közötti kapcsolatokat, miközben maguk az alkotóelemek is néven nevezetnek, nevet kapnak.

Példa:

„A nitrogén körforgásában a nitrogén többféle módon kerülhet a bioszféra anyagforgalmába. Bár a legnagyobb mennyiséget a levegő tartalmazza, az élőlények nagy többsége képtelen a szabad légköri nitrogént felhasználni. Ezt a műveletet csak a talajban élő nitrogénkötő baktériumfajok és néhány kékmoszatfaj képes elvégezni. A legtöbb nitrogént a pillangós virágú növények gyökérgümőiben élő baktériumfajok kötik meg és alakítják át ammóniává. A nitrogén megkötéséből származó ammónia ammóniumvegyületekké, illetve a talaj nitrifikáló baktériumainak hatására nitrátokká alakul át. Ezek vízben oldható nitrogénvegyületek, amelyek a talajból felvehető nitrogénforrást jelentenek a növények számára.”

(Lénárd Gábor: Biológia II. Tankönyvkiadó, Bp., 1990)

Az összefoglalás

Az összefoglalás a szintetizáló értekezés egy variánsa. A közlő eredeti szöveg(ek) tartalmáról tájékoztat rövidebb idő alatt, mint amennyit magának az eredeti szövegnek a meghallgatása vagy elolvasása igénybe vesz. Az idézett példa egy tankönyv egyik fejezetének összefoglalásából való.

Példa:

„A földrajzi szélességek mentén, az éghajlati övekhez alkalmazkodva, zonálisán helyezkednek el a bioszférát alkotó nagy élőlényközösségek: a biotopok. Hasonló övezetesség a földfelszíntől függőleges irányban is tapasztalható. A függőleges övezetesség egyik példája a tengerek élővilága. A partközeli vizek aránylag nem túl mély, fényben és tápanyagban gazdag rétegei kiváló élőhelyet jelentenek a tengeri növényeknek és az ezekre épülő fogyasztó és lebontó szintek gazdag állatvilágának. A nyílttengeri vizek legfelső rétegében terjednek el a plankton apró termelő és fogyasztó élőlényei. A planktonból táplálkoznak a nyílttenger mélyebb rétegeinek fogyasztói. A mélytengerekbe leszálló szerves hulladékot végső soron a tengerfenék lebontói dolgozzák fel. A függőleges övezetesség másik példája a hegyvidékek élővilága. A magasság emelkedésével csökken a hőmérséklet. Ennek meghatározó szerepe van az élővilág megjelenésében. Ezt bizonyos fokig módosítja a földrajzi szélesség...”

(Lénárd Gábor: *Biológia II. Tankönyvkiadó, Bp., 1990*)

Emlékeztető, jegyzőkönyv

Az emlékeztető a szintetizáló értekezésnek egy variánsa. A közlő szóban elhangzott eredeti szövegeket sűrít úgy, hogy visszaadja a beszédbeli események eredményét. Az emlékeztető készülhet monologikus és dialogikus formában. (Példánk a monologikus változatot mutatja be.)

Példa:

„1. Az alapítvány vagyona 1991. november 10-én 1 210 530 Ft. A január 1-jei 878 176 Ft-nál majdnem négyszázezer forinttal magasabb. A tagok ez évi befizetései 400 540 Ft-ot tesznek ki.

2. Szabó Sándor igazgató beszámol a Gimnázium nagyobb kiadásairól. 430 000 forintos beruházással elkészült a Gimnázium diákolvasóterme. A tetőteret beépítették, ezzel bővült az internátusi férőhelyek száma.

3. Az iskola szeptemberben összeírt ösztöndíj és szociális támogatási kérelmei havi 40 400 Ft-ot tesznek ki. A megtélt támogatás fedezésére az alapítvány az év végéig 161 600 Ft-ot átutal az iskola számlájára.

4. Szij Péterné tanár kérésére az alapítvány az iskolaújságot 20 000 Ft-tal támogatja.”

(A Sárszegi Botond iskolaalapítvány 1991. nov. 11-i ülésének emlékeztetőjéből)

Szövegmagyarázat

A szövegmagyarázat elemző és egyben szintetizáló értekezés. A szövegmagyarázat írója – legyen a szöveg irodalmi vagy nem irodalmi szöveg – a szövegegészből a

részek egyenkénti értelmezésével és egymásra vonatkoztatásával igyekeznek kibontani a magyarázni kívánt szöveg mélyebb, rejtettebb, teljesebb értelmét.

Szövegmagyarázat a verselemzés is, a magyar irodalomórák és érettségi írásbelik egyik szokásos szövegformája.

Példa:

„Ne legyen más istened rajtam kívül!” – Mindenekelőtt meg kell kísérelnünk, hogy világosabban megismerjük azoknak az idegen isteneknek a fiziognómiáját, akiktől óva inti Izraelt a Tízparancsolat. Ezek nem azok a görög istenek, akik nemes egyszerűséggel és csöndes nagysággal állnak előttünk, hanem a büvölet ősbibb formái. Mindegyre kapcsolódik velük egy név, a „Baál” neve, és egy kép, amelyben újból és újból testet ölt ez a tisztelet, egy fiatal, erőből duzzadó bika képe. A „Baál” azt jelenti: „úr”, s mivel sokféle úr van, akiktől függővé válhatnak az emberek, a Baál is sokféle alakban jelentkezik. A Baál szóhoz olyan tulajdonnevek társulnak, amelyek pontosabban kötik egy-egy helyhez vagy jellemzik, azaz sok Baál van abban a világban, amelybe Izrael népének vándorútja vezet. De amit ezekben kerestek és tiszteltek, az mindig ugyanaz: a termékenység és az erő titkai, a biológiai erőé, a potenciáé, a vitalitásé, s mindebben az agresszió ereje, amely megremegteti az ellenséget.”

(Ingo Baldermann: A Biblia, a tanulás könyve. A bibliai didaktika alapjai. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Bp., 1989)

4. Érvelés

Az érvelő szöveg az olvasó (hallgató) meggyőzésére, azaz értékítéletének, értékrendjének módosítására vállalkozik. Az érvelés is lehet szubjektív, az érvelő saját tekintélyére, érzelmi hangoltságára, illetve az olvasó vagy hallgató érzelmeire, az érvelővel közös értékrendjére apelláló. Az érvelés lehet az ítéletalkotás közösségi szabályait követő objektív érvelés is, amelyeket legtöbbször valamilyen tudományos közösség szentesít.

Kommentár, szónoki beszéd

A kommentár, a szónoki beszéd az érvelő szövegformák közül a személyes (szubjektív) érvelésnek felel meg. A közlő egyéni ítéletet alkot azáltal, hogy az eseményeket, fogalmakat, tárgyakat és eszméket saját gondolatrendszeréhez, értékrendjéhez és hitéhez viszonyítja.

Példa:

„...Szerény véleményem szerint csakis naiv vagy elvakult nacionalisták, illetve cinikus demagógok állíthatnak olyat, hogy a magyar nép politikai bölcsessége, politikai kultúrája, politikai tapasztalata összemérhető mondjuk az angoléval. Ha így lenne, ez azt jelentené, hogy néhány évtizednyi félig-meddig demokrácia, majd csaknem öt évtizedes egypárti diktatúra ugyanolyan élményekkel, tapasztalatokkal,

készségekkel, hajlamokkal, elméleti és gyakorlati tudással ruház föl egy népet, mint a három évszázadon keresztül megszakítás nélkül működő és fejlődő többpárti demokrácia. Ez körülbelül olyan, mintha valaki azt állítaná, hogy az évtizedekig futballpálya közelébe sem engedett, a szabályokat csak hírből ismerő, s annak idején is csupán rongylabdát látott, mezítlábas legényekből hirtelen összeállt társaság bátran felveheti a versenyt az ősidők óta elsőlígás, profi bajnokcsapat-tal.

»Egy nemzetnél sem vagyunk alábbvalóak.« Igen, ez valóban szívme-lengető, szépen is hangzik, de ebben az esetben sajnos nem igaz. Nemcsak egyes egyéneknél meghatározóak az élettapasztalatok, a meg-szerzett ismeretek, hanem a népek esetében is. Van, aki egyetemet végzett, van, akinek csak négy elemeje van. Van, aki megtanult franciá-ul és németül, van akinek erre nem volt módja. Minket magyarokat többszörösen kitiltottak az iskolából. Pedig nagyon akartunk tanulni. '45 után is, '56-ban is. Most úgy tűnik, beiratkozhattunk a felsőbb osztályba, de aligha gondolhatjuk magunkról, hogy máris sokat tu-dunk. Főként nem, hogy annyit, mint azok, akik már réges-régen itt koptatják a padokat.»

(Debreczeni József: Bölcs-e a nép? – Általános választójog és politikai kultúra. = Magyar Nemzet, 1993)

Tudományos érvelés

A tudományos érvelés olyan érvelő szövegforma, amelyben a közlő az eseményeket, tárgyakat, eszméket gondolatrendszerekhez, elfogadott tudáshoz viszonyítja, azaz ítéletet alkot úgy, hogy az eredményként kapott megállapításokat igazolni lehet, vagy érvényes hipotéziseket lehet ezek alapján felállítani. Kétféle tudományos érvelést szoktak megkülönböztetni: a tényérveken (például adatokból levont következtetéseken) alapuló érvelést és a tekintélyérveken (a kérdésben tekintélyként elfogadott személyre való hivatkozáson) alapuló érvelést. Ugyanaz a tudományos közlemény tartalmazhat egyidejűleg tekintélyérveket és tényérveket is. Például a tudományos közlemény szerzője kiindulópontjának, kutatási hipotéziseinek megfogalmazásakor támaszkodik mások tudományos eredményeire, illetve adatai interpretálásakor figyelembe veszi más szaktekintélyek érveléseit, magyarázatait. Ugyanakkor saját maga szervez kísérletet, adatgyűjtést, amelynek eredményeiből levont önálló következtetéseiben az adatokra mint tényekre hivatkozik. A következő példa tényeken alapuló érvelést mutat be.

Példa:

„...A tilalom áthágása esetére a gyerekek egyik felénél enyhe büntetést helyeztünk kilátásba... másik felét pedig szigorú büntetéssel fenyeget-tük... Ezután kimentünk a helyiségből és vártuk, hogy mi történik: a gyerekek játszanak-e a szabad játékokkal, és ellenállnak-e a tiltott gyümölcs csábításának. Tényleg nem engedtek a kísértésnek; egyik gyerek sem játszott a tiltott játékkal.

A szobába visszatérve újból megmértük a játékok vonzerejét. Eredmé-nyeink meglepőek és egyben megindítóak. Azok a gyerekek, akiket csak

enyhén fenyegettünk meg, most a tiltott játékokat kevésbé tartották vonzóknak, mint korábban... A szigorúan megbüntetett gyerekek számára azonban a tiltott játék nem veszített vonzerejéből...

Jonathan Freedman kiterjesztette eredményeink érvényét és drámai módon demonstrálta a jelenség stabilitását. »Kritikus játékként« egy különlegesen vonzó, elemmel működő robotembert mutatott, amely körberohangálva különféle tárgyakat hajigált a gyerekek »ellenségeire...« Természetesen mindegyik gyereknek a robotember tetszett a legjobban. A kísérletvezető ezután arra kérte a gyerekeket, hogy ne játszanak a játékkal, és egyeseknek enyhe, másoknak szigorú büntetést helyezett kiállításba. Ezután elment és soha nem tért vissza az óvodába. Néhány héttel később egy fiatal nő jelent meg, hogy különböző tesztfeladatokat végeztessen. A gyerekeknek persze fogalmuk sem volt, hogy... megjelenésének bármi köze lenne a ... tilalmakhoz... Freedman eredményei teljes mértékben egybevágnak a mieinkkel. A korábban enyhe büntetéssel fenyegetett gyerekek túlnyomó többsége hozzá sem nyúlt a robotemberhez... Ezzel szemben a szigorú fenyegetésben részesült gyerekek nagy része játszott vele.»

(Aronson: A társas lény)

5. Útmutatás, utasítás, szabály

A jövőbeli cselekvések direkt befolyásolását, tervezését szolgáló szövegformák az útmutatások, utasítások, szabályok, rendeletek. Ezek mögött szakmai, társadalmi, politikai tekintély, mégpedig személyes vagy köztekinvély húzódik meg, s ez a hivatkozási alapja.

Utasítás, útmutatás, rendelet

Az utasítás, útmutatás, rendelet előírja, hogyan viselkedjék, mit tegyen az, akinek szól. E követelményeket egy-egy személy, illetve egy többé-kevésbé elkötelezett csoport támasztja. A címzett a közlő személyes tekintélye miatt tekinti magára nézve cselekvésre, viselkedésre elkötelezőnek a közleményt. A személyes tekintély eredhet a pozícióból (például egy iskolai házirend esetében, melynek kibocsátója az igazgató), szakképzettségéből (mint például az orvosi rendelvény esetében), a közlő személyiségét övező tiszteletből (például püspöki körlevél), szerepkörből (például napiparancs, rendezői utasítás) vagy a tapasztalásból (főzési recept), szakmai tudásból (például a gyártó által kibocsátott használati utasítás) stb.

Példa:

„Gyümölcsös töltött karaj

Hozzávalók: 1 kg rővidkaraj, 1 adag töltelék (l. a Búbos húsnál), egy evőkanál zsiradék, 1 pohár fehér bor, őszibarack- vagy ananászkom-pót-darabok, só, egy csipet reszelt szerecsendió.

A húst kicsontozzuk, és a közepén, hosszában félig bevágjuk úgy, hogy szétnyitva V alakú mélyedést kapjunk. Ezt megtöltjük a töltelékkel, forró zsírba tesszük, és forban puhára pároljuk. Amikor puha, a

tetejére ananászbefőtt- vagy őszibarackbefőtt-darabkákat fektetünk (ha barackot tettünk rá, megszórjuk szerecsendióval), és a sültben felső lángon megpirítjuk."

(F. Nagy Angéla: A család szakácskönyve)

Törvény, szabályzat, alkotmány

A szabályzatok, törvények, statútumok a közmegegyezés személyek feletti erejével támasztanak viselkedésbeli követelményeket a címzettekkel szemben. A személyfeletti tekintély (közmegegyezés) alapulhat gyakorlati ésszerűsége (például közlekedési szabályok), illetve köztektintélyen (például a törvények). A szövegeknek ehhez a típusához tartoznak a parlament által hozott törvények, az önkormányzati rendeletek, a civil szervezetek alapszabályai, a KRESZ stb.

Példa:

„Ptk. 243. § (1) A szerződés megkötésekor a kötelezettségvállalás jeléül foglalót lehet adni.

(2) A szerződés megkötésekor átadott pénzüsszeget vagy más dolgot csak akkor lehet foglalónak tekinteni, ha ez a rendeltetése a szerződésből kétségtelenül kitűnik.

Ptk. 244. § Ha a szerződést teljesítik, a foglalót a szolgáltatás ellenértékébe be kell számítani, ha pedig a foglaló a beszámításra nem alkalmas, vagy a szerződés olyan okból szűnik meg, amelyért egyik fél sem felelős, vagy mindkét fél felelős, a foglaló visszajár.

(Polgári törvénykönyv, 1959. évi IV. törvény. 1995. évi kiadás.)

6. Dokumentumok

A hatodik szövegtípus – a dokumentum – azon formalizált szövegműfajok gyűjtőneve, amelyeket a mindennapi érintkezés és együttműködés eszközeiként használunk. Idetartozik a bankjegy, a menetjegy, a menetrend, a meghívó, a kérdőív, a megbízási szerződés és még sok más olyan nyomtatott termék, amelyet nem is mindig tekintünk a szó hagyományos értelmében vett szövegnek.

Bár ősi írásfunkciót teljesít, a dokumentum a mindennapi életben az olcsó sokszorosítás révén az utóbbi évszázadban elterjedt szövegtípus. Magánjogi szerződéseket már Babilóniában is kötöttek, magának az írásnak a keletkezését is részben e szükséglet megjelenéséhez kötik a történészek. Mint elterjedt szövegalotási – vagy inkább szövegszerkesztési – feladat azonban egészen új keletű. Menetrendeket, kérdőíveket, meghívókat, hirdetéseket, reklámat, szerződéseket, igazolásokat olvasni vagy írni ma minden állampolgárnak kell valamilyen formában. A dokumentumszerkesztés tartalmi és formai szabályait azoknak a kommunikációs és tranzakciós helyzeteknek az elemzése alapján lehet megállapítani, amelyben az adott dokumentumok feladatukat teljesítik. Ebben az értelemben a szöveg cseppet sem önálló, hanem alárendeltje annak a kommunikációs helyzetnek, amelyben működik.

Tájékoztató dokumentumok

Idetartoznak mindazok a „közzététel” szolgáló írott dokumentumok, amelyekből – vételkénszer nélkül – tájékozódhat az olvasó őt érdeklő adatokról, tényekről. Felsorolni is nehéz azt a sokféle irattípust, amelyet ilyen célból készítenek és használnak. A telefonkönyv, a menetrend, a nyitva tartást jelző felirat, az utcanév tábla, a térkép, a cégismertető, a különféle intézmény- és címjegyzékek, adattárak sorolhatók ebbe a kategóriába.

Tanúsítványok

A tanúsítványok közé soroljuk az *elkötelező érvényű formalizált köz- és magánokiratokat*, amelyek hivatalos (jogilag megszabott) formák között igazolnak, tanúsítanak valamilyen aktust, tényállást, megegyezést. Az anyakönyvi kivonat, a szerződés, a munkavállalási engedély, az iskolalátogatási bizonyítvány stb. mellett a szövegre már alig emlékeztető bankjegy, a menetjegy, a váltó, a csekk ugyancsak az elkötelező dokumentumok színes világába tartozik.

Kérdőívek

Különféle adatok egységes formában való beszerzését szolgálják a kérdőívek. Az adóívtől a nyelvvizsgatesztig, a közvélemény-kutató kérdőívtől a statisztikai kérdőívig vagy a vízumkérő adatlapig számos, a bürokrácia szükséges, bár nem mindig kellemes működési rendjéből adódó adatszolgáltatásnak vagyunk alanyai vagy éppen megrendelői. A kérdőívek szerkesztésének és olvasásának szabályai az adatnyilvántartás és a lekérdezés gyakorlati követelményeiből adódnak, s innen is következtethetők ki.

Felhívások

A felhívásokhoz soroljuk azokat a hivatalos és magánjellegű értesítéseket, amelyek valamilyen részvételre, cselekvésre szólítanak fel. A meghívó és annak legszigorúbban kötelező válfaja: az idézés, a felhívás a tanköteles gyermekek beíratására, a tilalmi táblák csak abban különböznek az 5.1. pont alatt említett utasítás és útmutatás jellegű szövegektől, hogy tartalmuk és megfogalmazási módjuk is a szövegszerűtlenségig sablonos.

Hirdetés, reklám

A reklámok a vizuális benyomáskeltés és a racionális tájékoztatás és meggyőzés teljes eszköztárával igyekeznek rábírni az olvasót a reklám céljának megfelelő viselkedésre. A tudatos és a tudattalan együttes mozgósításával igyekeznek a hatást – nem feltétlenül tisztos eszközökkel – fokozni. A tartalmi és formai elemek, a verbális és nem verbális eszközök hatásának elemzését végső soron a pszichológia módszereivel és fogalmi segítségével lehet feltárni. A nyomtatott dokumentumoknak ez a köre a szöveges apróhirdetéstől a szövegtelen vagy majdnem szövegtelen képes reklámig terjed.

III. Szövegtípusok az iskolában

Az iskolai nevelés kívánatos tartalma körüli vitákban gyakran felvetődik – az egész oktatás vagy egy-egy tantárgy kapcsán –, hogy az iskola mennyire készítsen fel konkrét élethelyzetekben való viselkedésre, illetve mennyire feladata az általános képességek kiművelése abban a reményben, hogy a szakképzés vagy maga a munkahely fogja befejezni, konkretizálni a képzést az éppen szükséges irányban, tovább csiszolni az egyes képességeket bizonyos megkívánt teljesítmények követelményei szerint. A „formális” és „materiális” képzés évezredek vitájában a formális képzés hívei inkább az általános képességek kiművelésében, a materiális képzés hívei inkább az élet konkrét, gyakorlatias követelményeinek való megfelelésben látták (látják) az iskola feladatát.

Az olvasásra nevelésben és a fogalmazástanításban is felmerül a formális képzés és a materiális képzés arányának kérdése. Nevezetesen azt kell megkérdezni, hogy vajon milyen fajta szövegeket kell az iskolában olvasatni a tanulókkal, és milyen fajta szövegek írására kell megtanítani őket. Figyelembe kell venni ugyanis, hogy a társadalmi érvényesség (social validity) követelménye mellett az iskola

2. táblázat – A Werlich-féle szövegtípusok helye a tantervben iskolafokokozatok (pedagógiai szintek) szerint (Lásd az 1. táblázattal együtt.)

| Képzési szint | A szövegtípus helye | | | | | | | | | |
|--------------------|--|------|-------------------------------------|------|---|-------------------------------|--|------|---------------------|------|
| | az iskolai olvasnivalók között | | | | | az iskolai írniaivalók között | | | | |
| | Nyelvek (magyar és idegen nyelvek) | | Társadalom- tudományi tárgyak | | Matematika, term. tud., informatika, műszaki tárgyak | | Nyelvek (magyar és idegen nyelvek) | | Egyéb tantárgyak | |
| 1–3. évfolyam | 1.1. | | | | | | 1.1.# | | 1.2# | |
| | 2.1. | | | | | | 2.1.# | | 2.2# | |
| | 5.1. | | | | 5.1. | | | | 3.4# | |
| 4–6. évfolyam | 1.1. | | | | | 1.2. | | 1.1. | | 1.2# |
| | 2.1. | 2.2. | 2.2. | 2.3. | | | | 2.1. | | 2.2# |
| | 3.2. | 3.3. | 3.2. | 3.3. | 3.2. | 3.3. | | 3.4. | | 3.2# |
| | 3.4. | 3.6. | 3.4. | | 3.4. | | | | | 3.4# |
| | 5.1. | | | | 4.2. | | | | | |
| | | | | 5.1. | | | | | | |
| 7–10. évfolyam | 1.1. | 1.2 | | | | 1.2. | | 1.1. | | 1.2# |
| | 2.1. | 2.2. | 2.2. | 2.3. | | | | 2.1. | | 2.2# |
| | 3.2. | 3.3. | 3.2. | 3.3. | 3.2. | 3.3. | | 3.4. | | 3.2# |
| | 3.4. | 3.6. | 3.4. | | 3.4. | | | 3.6. | | 3.3# |
| | 5.1. | | 4.1. | | 4.2. | | | 4.1. | | 3.4# |
| | | 5.1. | | 5.1. | | | | | | |
| 11–12. évfolyam | 1.1. | 1.2. | | | | 1.2. | | | | |
| | 2.1. | 2.2. | 2.2. | 2.3. | | | | | | |
| | 3.1. | 3.2. | 3.2. | 3.3. | 3.2. | 3.3. | | 3.1. | 3.6. | 3.2. |
| | 3.3. | 3.4. | 3.4. | 3.6. | 3.4. | | | | | 3.3. |
| | 3.6. | | | | | | | | | 3.4. |
| | 4.1. | | | | 4.2. | | | 4.1. | | |
| 5.1. | | 5.2. | | 5.1. | | | | | | |

Jelmagyarázat: # – az adott szövegformát a szóbeli nyelvhasználatban gyakoroltatják

saját szellemi és társadalmi atmoszférája is érvényességi követelményeket támaszt. Aligha lehet hiteles egy biztosítási tranzakció szimulálása a nyelvtanórán, annak érdekében, hogy például a biztosítási szerződés mint szövegműfaj megjelenhessék a tanítási órán (bárha mindenki elismeri, hogy jó, ha tudjuk, miért fizetünk). A szakképzés és az általános képzés éppen abban különbözik, hogy az általános képzés olyan képességeket (eszköztudásokat) fejleszt, amelyek bármikor gyorsan „élesíthetők” egy-egy területen, viszont nem foglalkoznak egy-egy szakma sajátos ismeretköreivel. Az általános képzésben a nyelvi képesség (olvasási és szövegalkotási képesség) fejlettségére vonatkozó társadalmi követelmények teljesítése jelenti a társadalmi érvényességet. Másként fogalmazva: elegendő, ha a fő szövegtípusok és a legáltalánosabb szövegformák megjelennek az iskolai tevékenységekben, nem szükséges, hogy a belőlük származtatható és a felnőtt társadalom változatos kommunikációs igényeire kidolgozott valamennyi szövegműfaj is megjelenjen az iskolában.

A kérdés az, hogy van-e elméletileg helye valamennyi szövegtípusnak az általános képzés tanterveiben. S ha van, hol, milyen iskolafokon, milyen tantárgycsoportban lenne természetes a megjelenésük olvasmányként vagy szövegalkotási feladatként. Egy ilyen hipotetikus elrendezést – metatantervet – ajánl a 2. táblázat (Kádárné, 1988), amely a 78-as tanterv és taneszközrendszer, valamint a magyar érettségi feladatok elemzésén alapszik. Természetesen fel kell tenni a kérdést, hogy milyen viszonyban van ez a hipotetikus tanterv a mai iskolai valósággal. Ennek empirikus vizsgálata metodikailag korántsem egyszerű, hiszen számba kellene venni a tankönyvek korábinál sokkal szélesebb választékát, az iskolai feladatokot, a pedagógiai gyakorlatot, az iskolák által követett, jórészt ismeretlen helyi tantervet, mégpedig mindezt reprezentatív mintán. Különösen nehéz átlátni, hogy a tankönyveket hogyan használják, használják-e egyáltalán a tanulók.

A hipotetikus „tananyagbeosztás” – vagy inkább tantervelemzés – valamiben mégis eligazít. Egyrészt megnyugtató abban a tekintetben, hogy van (volna) hely minden szövegtípusnak az iskolában, és a tapasztalat azt sugallja, hogy kisebb-nagyobb melléfogásokkal, aránytalanságokkal valójában a legtöbb szövegtípus meg is jelenik – a hagyomány ereje folytán – az iskolai írásbeliségben. Bár az egyes szövegtípusok relatív gyakoriságát – és főként használatának, gyakorlásának relatív gyakoriságát lehetetlen empirikus vizsgálat nélkül megítélni, feltehető, hogy a magyar iskolarendszer sajátos hangsúlyokat hordoz a szövegtípusok megjelenési gyakoriságát tekintve, illetve a hiányok tünetezerűek és figyelmet érdemelnek. Erre utal például az 1983-as IEA-fogalmazásvizsgálatnak az az adata, hogy a magyar tanulók – a fejlett demokráciák tanulóival ellentétben – az érvelő szövegtípus alkotásában gyengébbek, mint minden más szövegtípusban (Kádárné, 1990).

Megállapítható, hogy egyes szövegformák megismerése természetes velejárója a tantárgyak tanulásának. Így például az irodalom tantárgy jelentős része élményzerű leírásokat és elbeszéléseket tartalmazó szövegekkel (1.1. és 2.1.) foglalkozik. Ugyanitt megjelenik a gimnáziumban – különösen a 78-as irodalomtanterv intenciói szerint – az esszézerű irodalomkritika (3.1.), az életrajzi ismertetésekben az eseménytörténet (2.2.), ami egyébként a történelemtankönyvek fő szövege is. Elvértve előfordul egy-egy személyes érvelő szöveg (4.1.) az irodalmi olvasmányok között (például hagyomány a Julius Caesar IV. felvonásából az Antonius-beszéd tanítása *Shakespeare* tárgyalásakor). A történelmi szöveggyűjtemények pedig tartalmaznak legalább egy-egy Kossuth-beszédet. Az irodalom tantárgy jellemző tevékenysége – elsősorban verselemzésként – a szövegmagyarázat (3.5.). Általában

általános iskolai fogalmazásfeladat az élménybeszámoló (2.1.), a tartalmi összefoglaló (3.4.), az élményszerű leírás (1.1.), mint például a tájleírás, a jellemzés, a riport (2.2.), ami gyakran valójában élményszerű elbeszélés takar az általános iskolai tanári szóhasználatban.

Ott, ahol a matematikát, természettudományt tanító tanár továbbra is súlyt helyez arra, hogy a tanuló szabatosan fejezzék ki magukat, nem hiányzik az összefüggő feleletekben számon kért magyarázat (3.3.), definíció (3.2.), az összefoglalás (3.4.) – főként szóbeli feleletként, de néha röpdolgozatokban is. Tulajdonképpen szövegértelmezésnek (3.6.) tekinthető a szöveges példa mint feladat, ami a matematikatanításban sajnálatosan egyre ritkább. A matematikában a definiálás (3.2.), a magyarázat (3.3.), a tudományos érvelés (4.2.), a természettudományi tárgyakkal a szakszerű leírás (1.2.), a definíció (3.2.), a magyarázat (3.3.) szövegalkotási technikáit sajátíthatják el a tanulók az életkori sajátosságaiknak és tudásuknak megfelelő konkrét tananyag elsajátítása „melléktermékeként”. Szakszerű leírásokban és magyarázatokban, definíciókban bővelkednek a földrajztankönyvek is.

De vajon minden esetben korrekt módon használják-e a tankönyvek az egyes szövegformákat? Elfogadhatók-e például tudományos érvelésként olyan tankönyvszövegek, amelyekből a segédfogalmak definiálása vagy a bizonyítói apparátus hiányzik, vagy a tanuló adott ismeretszintjén nem adható meg? Nem kellene-e élesebb határt vonni a tanulót a tudományos érvelésbe valóban bevezető tananyagrészek és azon tananyagrészek közé, amelyek tudományos érveléssel a tanulók fogalmi apparátusa és matematikai ismeretei segítségével nem bizonyíthatók, s ezért csak a fenomenologikus ismertetés szintjén tárgyalhatók?

Említésre méltó, hogy az útmutatás jellegű szövegek minden szinten és minden tantárgyban jelen vannak mint a tanulók tevékenységét irányító szövegek (tankönyvi feladatok, a munkafüzetek feladatai). Ez bizonyos szempontból elfedi azt a tényt, hogy az egyszerű – egy-két mondatos – útmutatások mellett a tanulóknak olyan útmutatások használatát is meg kellene tanulniuk, amelyek hosszabb műveltsor elvégzését írják elő. Ilyenek lehetnének – s egyes iskolákban elő is fordulnak – a kísérletek, mérések elvégzését előíró útmutatások. Ilyenek lehetnének a pontosabban megfogalmazott fogalmazási feladatok. Néha előfordul, hogy – a tanórán kívüli foglalkozások keretében – például akadályverseny, tanulmányi verseny alkalmával egyes tanulók találkoznak bonyolultabb utasítás jellegű szövegekkel.

Persze érvelhetünk amellett, hogy ezek a hétköznapi élet részeként jelen vannak mindennapjainkban, hiszen receptet, használati utasítást mindenki kénytelen olvasni. Úgy vélem azonban, ennél általánosabb jelenségről van szó. A bonyolultabb útmutatások hiánya az iskolai tevékenységrendszerben nevelési rendszerünk egy jellegzetes hiányossága, ami összefügg azzal, hogy a tanuló saját feladatainak nem ura és tulajdonosa, hanem többnyire rabszolgája. Tudnunk kell, hogy a feladat elvégzésének megtervezése, önálló végrehajtása, dokumentálása és értékelése a demokratikus iskolarendszerekben az egyik alapvető tantárgyközi követelmény, amelynek írásbeli dokumentálása magától értetődővé teszi az útmutatás jellegű szövegformák autonóm használatának elsajátítását mint feladatot és mint követelményt.

Ugyanilyen jellegzetes hiányterület az emlékeztető, jegyzőkönyv olvasása és írása. Érvelhetünk azzal, hogy ez „felnőtt műfaj”, és a tantárgyakban nemigen van helye. Ez igaz. Viszont itt kell megjegyezni, hogy az iskola nem csupán tantárgyi és vizsga-előkészítő kurzusok laza halmaza, hanem a tantervi és a tanórán kívüli tevékenységek szerves rendszere. Az iskolai megbeszéléseket dokumentáló emlé-

kezdető (csak ritka esetben a jegyzőkönyv) a diákönkormányzat tevékenységi körébe tartozik, és lényegében ebben a környezetben sajátítható el. Hasonló alkalom lehet az önképzőkör, illetve más öntevékeny diákmozgalmak. Fel kell ismerni, hogy a közös célok kialakítása, a közös véleményformálás, a demokratikus szabályok szerinti megegyezés nélkülözhetetlen kultúrtechnikái közé tartozik azoknak a szövegformáknak az ismerete és készségszerű használata, amelyek a nyilvánosság és a demokratikus döntéshozatal előfeltételei. Mindezzel azt is szeretnénk mondani, hogy a tanulásnak és a nevelésnek a tanítási óra csak az egyik, de semmiképpen sem az egyetlen iskolai színtere, s az ezen kívüli alkalmakat mind a képzés, mind a nevelési célok szempontjából tervezni kell. Például tervezhető az írásbeliségre nevelés és a fogalmazástanítás alkalmaként a diákönkormányzati és az önképzőkori munka is.

Találkozik-e a tanulók többsége törvény, szabály jellegű szövegekkel? Rendeltetlően igen, ha az iskolában ki van függesztve a házirend, Törvényt, szabályzatot akkor láthat, ha valamelyik történelmi szöveggyűjtemény tartalmaz ilyet, vagy ha a tanár szükségét látja, hogy az állampolgári ismeretek keretei között megismertesse a tanulókat a magyar alkotmány vagy az oktatási törvény egyes rájuk vonatkozó cikkelyeivel. Remélni lehet, hogy a Nemzeti alaptanterv útmutatásai ebben a tekintetben megmozdítják a pedagógusok és a tankönyvírók fantáziáját.

Találkozhatnak a tanulók – elsősorban a középiskolások – jogszabályokkal akkor, ha a diákönkormányzat felvállalja a diákok jogvédelmét, és ha a diákok együttműködnek saját diákönkormányzatukkal. Szép és felelevenítésre érdemes hagyományai vannak a diákönkormányzatnak a régi református kollégiumokban, amelyek önképzőkori alapító okiratai (statútumai) levéltárakban, iskolai évkönyvekben ma is felkutatathatók. De újabb jó kezdeményezésként említésre érdemes a középiskolások közreműködésével készült diákjogi charta mint a mai kor egyik jellegzetes írásbeli produktuma.

Nem szokás az irodalomkritikai témán kívüli esszék olvasása, elemzése és írása. Ezeknek a tantervben is lenne helyük, de azon kívül is. Az önképzőkör adhat nyilvánosságot az egyéni kezdeményezésre írt esszéknek, a diákújság a riportoknak, kommentároknak, híreknek, hirdetéseknek.

Nem szerepelnek a dokumentum típusú szövegformák az elemzésben, mivel ilyeneket a tantervek és a tankönyvek csak mellékesen tartalmaznak. Ugyanakkor vegyük észre, hogy az iskolai környezet természetes részei a dokumentumok, így ezekkel a tanulók találkoznak. Például kapnak iskolalátogatási igazolást, ha kérnek; van diákigazolványuk, bizonyítványuk, utazási bérletük. Kötnek tanulóbiztosítást, adatlapokat töltenek ki, számos hirdetemény, információ tudatja velük, hogy hol, mikor kell, lehet, érdemes megjelenniük, miben vehetnek részt. Újabban a reklámok sem kímélik az iskolák falait, nemegyszer akár jobb és hatékonyabb tanulási lehetőséget ígérve, mint amit az iskola – a hirdető szerint – vélhetően nyújt. A tanulók maguk is írnak dokumentumokat: meghívót az osztály, a klub rendezvényeire, hirdetik a diákok szervezte megmozdulásokat, írásban intézik közös ügyeiket (például kirándulás szervezése), néha még kérdőíves közvéleménykutatást is szerveznek.

Összegzés

Milyen pozitív és negatív tendenciákat fedezhetünk fel a '78-as tanterv elemzése alapján a szövegformák „terítettségében”?

Megnyugtató, hogy az alapvető szövegformák közül a verbális tanulás szövegtípusai megtalálhatók a tankönyvekben. Más kérdés – s nem ennek a tánulmányok a feladata, hogy elemezze –, hogy melyik tankönyv mennyire korrekt szöveghezű példája az adott szövegformának, s az is, hogy bizony nemritkán előfordul, hogy az adott közlési helyzetben nem a megfelelő szövegformát alkalmazza a szerző. Ami bizony kritika tárgya kellene, hogy legyen a tankönyvek értékelésekor.

Megnyugtató, hogy – legalábbis tantervi szinten – megfelelő módon képviselnek a „szubjektív” szövegtípusok, különösen a leírás és az elbeszélés, amelyek a szépirodalmi művekben és az általános iskolai fogalmazástanításban kellő gyakorisággal megjelennek, ha a tanár komolyan veszi feladatát.

Megnyugtató, hogy az érettségi írásbeli számol azzal, hogy az iskola megtanítja a tanulót a tudományos érvelés, az esszé és a szövegmagyarázat szövegtípusok alkotására – legalábbis erre utalnak az írásbeli tételek.

Nem megnyugtató viszont, hogy szövegalkotási követelményként csak ez a három szövegtípus szerepel az írásbeli érettségiben, holott a szakszerű leírás, az élményelbeszélés, az összefoglalás, a magyarázat, a definíció, a tényeken alapuló tudományos érvelés, a személyes érvelés, az útmutatás csupa olyan szövegtípus, amit a tanulóknak elvileg tanulniuk kellett, s amelyeknek a vizsgakövetelmények közül való kiiktatása azzal a veszéllyel jár, hogy az iskolai feladatok rendszeréből kikopnak, átadva helyüket szövegalkotást nem kívánó feladatoknak (például példamegoldásnak).

Nem megnyugtató az sem, hogy éppen a demokratikus közéletben, az önálló és csoportos feladatvégzésben, a cselekvéstervezésben szükséges szövegtípusok csak hébe-hóba, véletlenszerűen fordulnak elő a tantervekben és a tankönyvekben. Úgy tűnik – legalábbis a '78-as tanterv és taneszközrendszere még ezt mutatta –, hogy kevés hajlandóság van az iskolarendszerben az egyéni tanulmányokra való felkészítés mellett a közéletiség és főként a demokratikus és önálló állampolgári lét nyelvi készségeinek elsajátíttatására. Figyelmeztetés ez arra, hogy az új helyi tantervek tervezésekor – a Nemzeti alaptanterv szándékainak is megfelelően – hangsúlyosabban kell törődni az írásbeliségre nevelésnek a jogállamiságból és a demokratikus viszonyokból adódó társadalmi követelményeivel.

Összefoglalásképpen még egyszer kiemeljük, hogy a tantárgyközi képzési területeken a helyi tantervek tervezőinek van a legnagyobb lehetőségük és felelősségük abban, hogy a kommunikációs képességek fejlesztése mindazoknál a területeken kellő hangsúlyt kapjon, amelyek a nyelvi nevelés hármass célját: a kortársak közötti sikeres együttműködést, a nyelvi-kulturális lojalitást és az egyéniség kibontakozását szolgálják. A tervezéskor nemcsak a tantárgyi célokra, hanem ezekre az általános célokra is figyelemmel kell lenni, ami a szaktanárok között a korábbinál sokkal intenzívebb együttműködést igényel. Meg kell vizsgálni és tervezni kell a tantárgyak tanterveit abból a szempontból is, hogy mennyivel járulnak hozzá a maguk sajátos eszközeivel a közös képzési célok – itt nevezetesen az írásbeliségre nevelés és a nyelvi nevelés céljainak – megvalósításához. Csak így érhető el, hogy az iskolai tananyagok a korábbinál jóval komolyabb társadalmi érvényessége legyen, ami a maga módján előfeltétele az iskola jelenleginél nagyobb társadalmi támogatottságának.

Irodalom

- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve (1981): 2. kiadás. Művelődési Minisztérium, Bp.
- Kádár-Fülöp, Judit* (1988): Culture, writing and curriculum. In: Purves, A.C. (ed.), *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric*. Written Communication Annual, Vol. 2. Newbury Park, CA: Sage Publications, 25–50. o.
- Kádárné Fülöp Judit* (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek?* Akadémiai Kiadó, Bp.
- Mandel, Barrett J.* (ed.) (1979): *Three Language-Arts Curriculum Models: Pre-Kindergarten through College*. Urbana, Ill. National Council of Teachers of English.
- McKeon, R. P.* (1964): The liberating arts and the humanizing arts in education. In A. A. Cohen (ed.), *Humanistic education and western civilization*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Weinreich, U.* (1963): *Languages in contact. Findings and Problems*. Mouton, The Hague.
- Werlich, E.* (1976): *A Text Grammar of English*. Quelle & Meyer, Heidelberg.

Bemutató órák a Nemzetközi Érettségi programban**Magyar nyelv**

április 17. szerda 13–13.45 utána konzultáció (Baranyai Judit)

április 24. szerda 13–13.45 utána konzultáció (dr. Pókos Edit)

Angol nyelv

április 24. szerda 14–14.45 utána konzultáció

Német nyelv

április 22. hétfő 13–14.30 utána konzultáció

Spanyol nyelv

április 16. kedd 14–15.30 utána konzultáció

Kérjük, hogy előtte jelezzék részvételi szándékukat a budapesti Karinthy Frigyes Gimnázium Angol-Magyar Kéttannyelvű Tagozatán, a 290–4316 vagy 290–9162 telefonszámokon.

(A többi tantárgyból is folyamatosan tartunk bemutató órákat.)