

BANDI Irén

CoRepeta Nyelviskola
Sepsiszentgyörgy, Románia
irenbandi@hotmail.com

A SZÖVEGÉRTÉS ÚTJAI

*A szövegértés és a nyelvtudás összefüggéseinek elméleti
és gyakorlati kérdései*

Načini razumevanja teksta

*Teorijska i praktična pitanja odnosa između razumevanja pročitanog teksta
i jezičkih veština*

The Ways of Comprehension

*Theoretical and practical issues of the relationship between reading
comprehension and language skills*

A dolgozat a szövegértési készség fejlesztésének lehetőségeit vizsgálja, különös tekintettel a magyarot idegen nyelvként tanuló vagy idegen nyelvként beszélő egyetemi hallgatók esetében. Elsősorban annak a célcsoportnak az értő olvasóvá neveléséről van szó, amelynek aktív szerepet szánunk a magyar irodalom és kultúra közvetítésében. A dolgozat első része a szövegértés kognitív háttérére és az idegen nyelvű szövegeknek a nyelvtanulásban betöltött szerepére kérdez rá. A második rész a szövegértési készség fejlesztésének módszertani lehetőségeivel és gyakorlati megoldásaival foglalkozik. A kognitív szemléletű szöveg- és kommunikatív nyelvi modellek szempontjait figyelembe véve és ötvözve a dolgozat egy hatékony olvasási stratégiát mutat be.

Kulcsszavak: szövegértési kompetencia, komplex nyelvi készségek, olvasási stratégia, intenzív olvasás, kommunikatív nyelvi modellek

Bevezetés

A magyar nyelvet idegen nyelvként tanítva azt tapasztaltam, hogy a szövegértési és szövegalkotási készség fejlesztése bonyolult feladat, speciális stratégiát igényel. A fordító- és tolmácsolás során nem mondhatunk le arról az elvárásról,

hogy a jelöltek képesek legyenek nyelvileg és szerkezetileg összetett szövegeket is pontosan megérteni. Az is nyilvánvaló, hogy a szövegértés és szövegalkotás készsége a nyelvtanulás kezdeti fázisában is nélkülözhetetlen, inkább csak az a kérdés, hogy nyelvileg mennyire összetett szövegeket vagyunk képesek megérteni és létrehozni. Az idegennyelv-tanulás folyamata szinte lezárhatatlan, de még az anyanyelvi szinten beszélők számára is fontos, hogy rendelkezzenek olyan értelmezési stratégiákkal, melyek segítségével képesek a bonyolultabb szerkezetű szövegeket is átlátni, értelmüket megfejteni. Ha szépirodalmi szövegeket nem fordításban, hanem eredetiben akarunk olvasni vagy olvastatni, akkor is óhatatlanul találkozunk a szövegértés nyelvi természetű kihívásaival. Az alábbiakban megpróbálom tisztázni, mit is jelent nyelvi és szövegtani szempontból megérteni egy szöveget, hogyan tudjuk a magunk számára megalkotni, újraalkotni az adott szöveg *értelem-szerkezetét*. Utána azt próbálom meg átgondolni, hogy milyen szerepe lehet a szövegértési kompetenciának az idegennyelv-tanulás folyamatában, illetve mit tudunk kezdeni a nyelvtudásunk szintjéhez képest bonyolultabb szövegekkel. Ugyanakkor arra is kíváncsi vagyok, hogy a magyar alkalmazott nyelvészet milyen álláspontot képvisel ezekben a kérdésekben, milyen modelleket követ, milyen elméleti megfontolásokra, milyen kutatási eredményekre támaszkodik. Végül egy olyan olvasási stratégiát szeretnék bemutatni, amely segítségével az olvasásra és fordításra kiválasztott szövegek nyelvi megértését igyekeztem elősegíteni, a nyelvi félreértések lehetőségét csökkenteni, és ezzel párhuzamosan a magyart idegen nyelvként tanuló egyetemi hallgatók szövegértési kompetenciáját fejleszteni. Tulajdonképpen a nem magyar anyanyelvű tanítványaim érdeklődése, kíváncsisága, nyitottsága teremtette meg azokat a konkrét helyzeteket, amelyekben felmerült annak igénye, hogy a magyar nyelvű szövegek és a nem magyar anyanyelvű olvasók közötti párbeszédet valamiképpen elősegítsem, támogassam. A magyar szépirodalmi művek olvasása és értelmezése során a Szófiai Egyetem magyar szakos hallgatói részéről felvetett kérdések ösztönöztek arra, hogy a szövegértés folyamatát a gyakorlatban előmozdítsam, ennek módszertani lehetőségeit átgondoljam, és kognitív hátterét megértsem.¹

Hogyan értünk meg egy szöveget?

Ha szövegről beszélünk, egy hosszabb terjedelmű nyelvi egységre gondolunk, melynek felépítését, szerkezetét szintaktikai fogalmakkal nem ragadhatjuk meg. Persze, vannak egészen rövid szövegek is, de egy szöveg befogadása,

¹ A szerző 2016-tól 2021-ig a Szófiai Ohridi Szent Kelemen Tudományegyetem Klasszika-Filológia és Magyar Filológia Tanszékének magyar vendégtanáraként dolgozott.

megértése többnyire bonyolult folyamat. A szöveg megértését Tolcsvai Nagy Gábor komplex kognitív folyamatként értelmezi (Tolcsvai Nagy 2006). A szövegre vonatkozó tudásunk szerinte egyszerre szerkezeti (strukturális) és műveleti (procedurális), s mindkét tudásfajta egyszerre érvényesül a megértés során. Tolcsvai szerint nyelvészeti szempontból a szöveg műveleti feldolgozásának folyamata és konceptuális szerkezetének vizsgálata egyaránt fontos, hiszen „a szöveg konszolidált (összevont) szerkezete a szöveg műveleti feldolgozása során alakul ki” (Tolcsvai Nagy 2006, 151).

Hogyan zajlik a szöveg műveleti feldolgozásának folyamata? Tolcsvai értelmezésében a szöveg műveleti feldolgozása azokat a szövegelemeket érinti, amelyek a szöveg koherenciáját biztosítják, és három szinten zajlik, a szöveg mikro-, mezo- és makroszintjén. A befogadó számára a szöveg műveleti feldolgozása során válnak világossá az egyes szövegelemek közötti kapcsolatok, összefüggések, vagyis „e feldolgozás a szöveg elemi vagy összetett szövegtani összetevőinek a megértéséből áll” (Tolcsvai Nagy 2006, 157). A szöveg mikroszintjén két elemi nyelvi egység (szó vagy szóelem) között jönnek létre szövegkapcsolatok. Ilyen szintű szövegkapcsolatok lehetnek például a koreferenciális utalások (anaforikus és kataforikus utalások), a deixis (vagyis a rámutatás) és a nézőpontra vonatkozó jelzések (például a közel-távolság viszonyt érzékeltető utalások). A szöveg mezoszintjén a szöveg egyes mondatai között alakulnak ki kapcsolatok. Egy közepes terjedelmű szövegrészen belül (legyen ez egy bekezdésnyi szöveg, vagy szóbeli kommunikáció esetében néhány fordulóból álló párbeszéd) az egyes mondatok között több olyan kapcsolódási mód is létrejöhet, melyek megteremtik az adott szövegrész belső koherenciáját, szemantikai egységét. Ilyen szerepet tölthet be a *tematikus progresszió*, a *szövegtopik* és a *szövegfókusz*, illetve az egyes mondatok közötti *mellérendelői viszony*. A *tematikus progresszió* azt jelenti, hogy egy mondat topikja vagy kommentje a következő mondatban, vagy a következő mondatok valamelyikében megismétlődik, így újabb jelentésbeli összefüggések jönnek létre. A *szövegtopik* az adott szövegrész centrális eleme, a többi szövegösszetevő ennek a kidolgozásában vesz részt. A *szövegfókusz* az előző szövegrészhez képest valamilyen friss információt hordoz, a figyelmet egy új szövegösszetevőre irányítja. Ezen a szinten az egyes mondatok közötti viszony jól leírható a *mellérendelői viszonyok* valamelyikével (pl. kapcsolatos, ellentétes, választó, következtető, magyarázó), s e viszonyoknak fontos szerepük van az adott szövegrész szemantikai összefüggésének a megteremtésében. A mezoszint értelmi és funkcionális egysége a bekezdés. Ez azt jelenti, hogy egy bekezdésnek saját, belső szerkezete van, valamilyen kiemelkedő téma (szövegtopik) vagy gondolati egység fogja össze, a központi téma pedig a bekezdés csúcspontjában explicit formában is kifejeződik/kifejeződhet. Az egyes bekezdések között érte-

lemszerűen valamilyen váltás történik: témaváltás vagy az adott témán belül valamilyen szemléletbeli változás (nézőpontváltás, idő- vagy térváltás), esetleg valamilyen fajta részletezés (felsorolás, a részletek kibontása). A szöveg makroszintjén nagy szerkezeti egységek találhatók. Ezek a szerkezeti összetevők a téma, a szövegszerkezet (fejezet, bekezdések), valamint a beszédhelyzet (monológ, dialógus, polilógus). Retorikai szempontból a szöveg másképp tagolódna, de a szövegértésnek ez már egy másik szintjét érinti.

Szövegtani szempontból a kognitív nyelvészet felfogása szerint a szöveg befogadása a szöveg összevont (konszolidált) szerkezetének a feldolgozásával teljesebbé válik. E szerkezet a műveleti feldolgozás során alakul ki, a befogadó (hallgató vagy olvasó) elméjében végbemenő kognitív folyamat eredménye. Ez a konszolidált szerkezet nem más, mint a szövegnek az elmében létrejövő reprezentációja, és legtöbbször meg is marad ebben a formában, mint a nyelvi megértés eredménye. Ritkább esetben persze valamilyen kifejtett értelmezést is kaphat akár szóbeli, akár írásbeli formában. „A szöveg összevont szerkezete, értelme tehát a szöveg belső összefüggésének, műveleti sorainak a viszonylag állandó szerkezetté alakított formája” (Tolcsvai Nagy 2006, 170). A szövegben ugyan lineáris formában észleljük az egyes szövegelemeket, a szövegnek jelentéssel bíró nyelvi egységgé való transzformálása, azaz a szöveg kognitív feldolgozása azonban nem lineáris módon, hanem egy hierarchikus rend szerint történik.

Tolcsvainak a *szövegértés módjára* vonatkozó megállapítása összhangban áll Chomskynak a *nyelvi megértés természetével* kapcsolatos nézeteivel. Eszerint ugyanis „a nyelv a minimális szerkezeti távolság tulajdonságát használja, szemben a minimális lineáris távolság jócskán egyszerűbb műveletével, amit sohasem alkalmaz. [...] Technikai terminusokkal fogalmazva: a szabályok mindig *strukturáfüggőek*, azaz nem vesznek tudomást a lineáris rendről” (Chomsky 2018, 43). Amikor tehát egy szöveg megértésére vállalkozunk, lényegében a szöveg összevont szerkezetét igyekszünk megragadni, a magunk számára megalkotni. Ennek feltétele a szöveg műveleti feldolgozása, ami nem a szöveg lineáris rendje szerint halad, hanem a belső összefüggések strukturális rendjét követi. A szöveg értelmét a szöveg összevont szerkezete rejti, és tulajdonképpen a szöveg értelme biztosítja magának a szövegnek a szerkezeti egységét. Gondoljunk például az ok-okozati érvelésre, a történet-elbeszélésre, a leírásra vagy a beszédaktusra – ezek a szerkezeti minták a szöveg összevont szerkezetének jellegzetes példái.

A szöveg összevont szerkezetének vizsgálata az adott szöveg bonyolultságának függvényében persze további vizsgálatok, értelmezések és interpretációk tárgya lehet. Gondoljunk csak például a hermeneutikai szövegértelmezések lehetőségére. De a mi kérdésünk most elsősorban arra vonatkozik, hogy hallgatóként vagy olvasóként miként és mennyire vagyunk képesek arra, hogy egy szöveg

összevont szerkezetét felfogjuk, fejben összerakjuk. Chomsky szerint a nyelvi kompetencia az emberi lét sajátos specifikuma (Chomsky 2018). A nyelv nem csak egyszerűen befolyásolja a gondolkodásunkat. Az emberi gondolkodás a nyelven belül megy végbe. A nyelvi kompetencia pedig egy genetikailag kódolt tudás, kizárólag emberi képesség, a létező nyelvek mindegyike tulajdonképpen az *Egyetemes Nyelvtan*² egyik lehetséges variációja. Gyermekként ezért vagyunk képesek arra, hogy megfelelő nyelvi környezetben élve spontán módon elsajátítsuk az adott nyelvet.

A szövegértési kompetenciánk szorosan összefügg a nyelvi kompetenciánkkal, tulajdonképpen arra épül, annak egy fejlettebb, bonyolultabb változata. Mégis gyakran előfordul, hogy anyanyelvünkön olvasva vagy hallgatva sem értünk meg pontosan egy szöveget, ha értjük is az egyes szavakat vagy részeket, nem fogjuk fel a teljes szöveg értelmét. Ez főleg akkor fordul elő, ha a szöveg szerkezete összetett, többretegű, túl bonyolult (pl. irodalmi művek esetében), vagy ha az adott témában nem vagyunk tájékozottak (pl. szakszövegek). De még inkább fennáll ez a probléma, ha idegen nyelvű szövegek olvasására, megértésére vállalkozunk. Ebben az esetben még inkább nyilvánvaló, hogy szövegértési kompetenciánk mennyire összefügg a nyelvtudásunkkal, a nyelvtudás szintjével, minőségével. Vajon hogyan tudnánk ezekben az esetekben a szövegértés kognitív folyamatát elősegíteni, a félreértéseket kiszűrni? Milyen módszerek, milyen technikák lehetnek a segítségünkre abban, hogy a megértés műveleti folyamatát követve eljussunk az adott szöveg összevont szerkezetének, vagyis a szöveg értelem-szerkezetének az átlátásáig? Tanárként hogyan fejleszthetjük hatékonyan tanítványaink szövegértési kompetenciáját? A továbbiakban ezekre a kérdésekre próbálok választ keresni.

A szövegértés és a nyelvtudás összefüggései

Anyanyelvi szövegek esetében általában különösebb nehézség nélkül felfogjuk az adott szöveg értelmét, képesek vagyunk arra, hogy spontánul, a lehető legtermészetesebb módon megalkossuk a magunk számára az adott szöveg összevont (konszolidált) szerkezetét anélkül, hogy a megértés műveleti folyamatának egyes lépéseire tudatosan figyelni. Persze akadnak olyan helyzetek, amikor a tárgyi ismereteink nem elégségesek ahhoz, hogy megértsük az adott szöveg értelmét, és tisztáznunk kell bizonyos fogalmakat. Az is előfordul, hogy bizonyos szavakat, kifejezéseket nem értünk meg, hiányoznak a szókincsünkből (pl. idegen szavak, szakszavak, tájszavak, régies, elfeledett szavak, kifejezések

² Az *Egyetemes Nyelvtan* fogalma Chomskynál arra a genetikai adottságra utal, „ami lehetővé teszi az ember egyedi nyelvi képességének létrejöttét” (Chomsky 2018, 41).

stb.), és ilyenkor sokkal jobban kell figyelnünk a szövegbeli kontextusra, hogy megfejtsük az adott szó jelentését, vagy ellenőriznünk kell az ismeretlen szó vagy kifejezés jelentését ahhoz, hogy megértsük az adott mondatot vagy szöveget. Ezek a helyzetek azonban nem kérdőjelezik meg azt a mentális képességünket, hogy anyanyelvünk véges számú nyelvi elemét használva végtelen számú mondatot és szöveget tudunk létrehozni, és különösebb erőfeszítés nélkül megérteni. Idegen nyelvű szövegek olvasásánál azonban azt tapasztalhatjuk, hogy a szövegértés folyamata kevésbé spontán, kevésbé automatikus még akkor is, ha különben magas szinten beszéljük az adott nyelvet. Gyakrabban kell magunkat ellenőriznünk, gyakrabban kell kérdeznünk, mert nem értünk valamilyen kulturális utalást vagy valamilyen intertextuális összefüggést, jobban kell figyelnünk, mert nem világos valamilyen mondattani vagy szövegtani összefüggés. Idegen nyelvű szövegeknél a megértés műveleti folyamata sokkal inkább igényli a tudatos reflexiót, sokkal inkább explicitté válik számunkra a megértésnek az a szintje, amely az anyanyelvi szövegeknél szinte rejtett módon működik. Azok a műfordítók és szakfordítók, akik az idegen nyelvű szöveg hiteles rekonstrukciójára törekednek, jól ismerik ezt a folyamatot. Ezekben az esetekben sem a nyelvi kompetenciánk elégtelenségéről van szó, hanem inkább arról, hogy az idegen nyelvi kompetencia esetében számolnunk kell egyfajta kulturális és nyelvi távolsággal, egyfajta természetes kívülállással, egyfajta külső nézőponttal. Ez a külső nézőpont egy más típusú kommunikációs mezőt hoz létre az adott szöveg és a befogadó között, kevésbé működnek azok a nyelvi és kulturális automatizmusok, melyek az anyanyelvű befogadónál evidensek, ugyanakkor felszínre kerülhetnek olyan rejtett tartalmak, jelentések, melyek fölött az anyanyelvi olvasó könnyebben átsiklik. Úgy tűnik, idegen nyelvű szövegek olvasása során még kiváló nyelvtudás esetében is hasznunkra válhat, ha képesek vagyunk arra, hogy a megértés műveleti folyamatában felmerülő kétségeinket, bizonytalanságainkat explicitté tegyük, kérdéseinket megfogalmazzuk, a megértés folyamatára tudatosan reflektáljunk. De mit kezdünk egy idegen nyelvű szöveggel akkor, ha a nyelvtanulásnak még csak a kezdeti vagy középszintű szakaszában vagyunk? Vajon nem függ-e össze az idegen nyelvi kompetencia fejlesztése a szövegértési kompetencia fejlesztésével? Elsajátíthatunk-e egyáltalán egy idegen nyelvet úgy, hogy eltekintünk az adott nyelv szövegszintű egységeitől, bonyolultabb nyelvi képződményeitől, és nem merészkedünk be a számunkra idegen és átláthatatlan szövegvilágok labirintusába? Nem segíti-e vajon a nyelvtanulás folyamatát egy olyan gyakorlat, mely lehetővé teszi, hogy szembesüljünk azokkal az akadályokkal, melyek a szöveg valamely szintjén (mikro-, mezo- vagy makroszintjén) a megértésünk útjában állnak? Nem függ-e össze a nyelvtanulás folyamatával az a törekvés, hogy valamely szöveg megértésének műveleti folyamatát tudatosan segítsük és irányítsuk?

A *kommunikatív kompetencia* fogalmán alapuló nyelvi és nyelvtanulási modellek a nyelvtudás fogalmát kiterjesztik a *nyelvhasználat* szabályaira is, és a nyelvtudás meghatározásánál több tényezőt is figyelembe vesznek. A nyelvtudásra vonatkozó legújabb modellekbe valamilyen formában beépülnek a szövegalkotással és szövegértéssel kapcsolatos készségek, illetve a sikeres kommunikáció stratégiai elemei is. Katona Luca *A nyelvtudás fogalmának új értelmezése* című tanulmányában pontos áttekintést nyújt azokról a modellekről, melyek a 20. század közepe óta nemzetközi szinten meghatározzák a nyelvtudással és idegennyelv-tudással kapcsolatos tudományos nézeteket, a nyelvtanulási stratégiákat és a nyelvtudás értékelésének szempontjait (Katona 1992). Katona belátja, hogy szakmai körökben nincs teljes egyetértés az idegennyelv-tudás fogalmának pontos meghatározását illetően, de úgy véli, hogy Stern meghatározása jól összefoglalja a kommunikatív kompetencia szempontjain alapuló nézetek és nyelvi modellek lényegét. Stern ugyanis az idegennyelv-tudást egyfajta kontinuumként fogja fel, és szerinte „a nyelvtudást három kategória képviseli, melyek a nyelv relatív elvont és általános tudásától (kompetencia) a konkrétabb kommunikatív készségeken keresztül a nyelvi viselkedés részletes specifikációiig terjednek” (Stern 1992, 72–73).

A *kommunikatív kompetencia* fogalmát Hymes vezette be a 70-es években. Hymes kitágította a Chomsky által megalkotott nyelvi kompetencia fogalmát, ez lehetővé tette a nyelvtudás differenciáltabb meghatározását (Hymes 1979). Hymes ugyanis a kognitív nyelvi kompetencia, vagyis a *formai lehetőség* mellett figyelembe veszi a *megvalósíthatóság*, a *megfelelés*, illetve a *gyakorlati alkalmazás* szempontjait is. „Hymes értelmezésében tehát a nyelvtudás fogalma kiszélesül kommunikatív kompetenciává, s ez a felfogás figyelembe veszi a kontextus fontosságát (beleértve a diskurzus típusát és a szociolingvisztikai szituációt) a megfelelő nyelvhasználatban” (Katona 1992, 69).

A kommunikatív kompetencia meghatározása Hymes óta tovább finomodott, s az újabb nyelvi modellek komponensei között különböző megnevezés alatt helyet kapnak a *szövegalkotás*, a *szövegszerkesztés*, a *szövegértés kritériumai* is. A nyelvi készség meghatározásánál a Canale–Swain-modell kezdetben három alapvető komponenst különített el. Ezek a *nyelvtani kompetencia*, vagyis a nyelvtani szabályok ismerete, a *szociolingvisztikai kompetencia*, vagyis a megfelelő diskurzustípusok és nyelvhasználati szabályok ismerete, valamint a *stratégiai kompetencia*, vagyis a verbális és nonverbális kommunikációs stratégiák ismerete (Canale–Swain 1980, 1–47). Katona felhívja a figyelmünket, hogy Canale ezt a modellt később kibővítette a *diskurzuskompetencia* fogalmával. Ez a megnevezés azt a készséget jelöli, mely lehetővé teszi, hogy a *szövegkohézió* és *szövegkoherencia* elveit betartva az elvárásoknak megfelelő szövegtípusokat hozzunk létre (Katona 1992, 69).

Bachman 1991-es modelljének egyik meghatározó eleme a *textuális kompetencia*. Bachman modellje szerint a nyelvi kompetencia lényegét tekintve két alapvető összetevőből áll, mégpedig az *organizációs* és a *pragmatikus kompetenciából*, de ez a két alapkompétencia további összetevőkre bomlik. Az organizációs kompetencia arra a tudásra utal, amely „elengedhetetlen a nyelvtanilag helyes közlések létrehozásához vagy felismeréséhez, mögöttes tartalmuk megértéséhez és írott vagy beszélt »szövegekbe« való elrendezésükhöz” (Katona 1992, 69). Alkotóelemei a *nyelvtani* és a *textuális kompetencia*. A pragmatikus kompetencia az *illokúciós* és a *szociolingvisztikai kompetenciából* áll, és arra a tudásra vonatkozik, „ami az organizációs kompetencián túl még szükséges a diskurzus társadalmilag elfogadott »illokúciós aktusainak« kontextusba ágyazott létrehozásához vagy értelmezéséhez. Idetartozik a nyelvi funkciók, a szociokulturális normák, a kulturális utalások és a képes beszéd ismerete” (Katona 1992, 70). Katona arra is kitér, hogy Bachman modelljének eredeti változata számolt a *stratégiai kompetencia* készségével, valamint a *pszichofiziológiai mechanizmusokkal* is. A pszichofiziológiai mechanizmusok a nyelvi kompetencia használati módját (pl. produktív vagy receptív) és közegét (pl. szóbeli vagy vizuális) jellemzik. A stratégiai kompetencia az idegen nyelv tanulási folyamatában különösen fontos szerepet kaphat, hiszen ez az a képesség, mely a nyelvi kompetenciát összekapcsolja a nyelvhasználó tudásrendszerével és a kommunikáció kontextusával. „A stratégiai kompetencia értékelési, tervezési és végrehajtási funkciókat tölt be, melyek meghatározzák a kommunikatív célok elérésének leghatékonyabb módját” (Katona 1992, 70).

A Celce-Murcia–Dörnyei–Thurrell-féle kommunikatív kompetenciamodell legfőbb újítása abban áll, hogy a *diskurzuskompetencia* központi szerepet kap. Ez „nagyjából megegyezik Bachman textuális kompetenciájával, s további öt alkotóelemsre bontható (kohézió, koherencia, deixis, műfaji és beszélgetési struktúrák)” (Katona 1992, 71). E nyelvi modell felfogása szerint a diskurzuskompetencia állandó kölcsönhatásban áll további három összetevővel, mégpedig a *nyelvi kompetenciával*, az *akcionális kompetenciával* és a *szociolingvisztikai kompetenciával*. A nyelvi kompetencia magába foglalja a nyelvtani szabályok ismeretét, a szókinccstudást és a helyesírást. Az akcionális kompetencia a kommunikációs szándék megértésének és kifejezésének képességére vonatkozik, a szociolingvisztikai kompetencia pedig a társadalmi és kulturális kontextus, a stilisztikai jellegzetességek, illetve a nonverbális kommunikatív tényezők figyelembevételét és helyes értelmezését jelenti. A *stratégiai kompetencia* e modell ötödik összetevője, ez a kommunikációs stratégiák helyes használatának ismeretét jelöli, körülveszi és szükség esetén támogatja, kiegészíti a négy alapkompontent (Katona 1992).

Azzal a kérdéssel kapcsolatosan, hogy *az olvasás és a helyes szövegértés* az idegennyelv-tanulás folyamatában milyen szerepet tölt be, a magyar szakirodalom elsősorban Krashen elméleteire hivatkozik. Holló például az idegennyelv-tanulásról és idegennyelv-oktatásról írt átfogó tanulmányában a kognitív elképzelések közül Krashen munkásságát emeli ki, és pontosan ismerteti alapvető hipotéziseit (Holló 2006). Krashen különbséget tesz az idegen nyelv *elsajátítása* és *tanulása* között. Az „*elsajátítás és tanulás hipotézise*” szerint az elsajátítás spontán nyelvhasználatot, a tanulás pedig egy tudatos nyelvhasználatot eredményez. Az idegen nyelv használata során az elsajátított tudásunkat aktívan használjuk, míg a tanult tudásunk monitorként működik. Ez a „*monitor-hipotézis*” lényege. A „*természetes sorrend hipotézise*” azt feltételezi, hogy az adott nyelv szabályainak és nyelvi elemeinek elsajátítási sorrendje megjósolható, ez nem függ a nyelvtanuló anyanyelvétől, ellenben a tanítás módja befolyásolja. Az „*input-hipotézis*” azt hangsúlyozza, hogy megfelelő nyelvi mintákat, szövegeket kell a nyelvtanuló rendelkezésére bocsátani, mert egy idegen nyelv csak megfelelő mennyiségű és minőségű input segítségével sajátítható el. Ezeknek a nyelvi mintáknak meg kell felelniük a tanuló szövegértési szintjének, ám a fejlődés érdekében az is fontos, hogy a tanuló a szintjénél egy fokkal nehezebb szövegekkel ($i + 1$) is találkozzon. Ám a tanuló az érthető inputot sem tudja megfelelően használni, ha valami érzelmi akadály (pl. motiváció vagy önbizalom hiánya, aggodalom) gátolja. Az „*érzelmi szűrő hipotézise*” a nyelvtanulás érzelmi hátterére irányítja a figyelmünket.

Krashen véleménye számomra azért is fontos, mert külön foglalkozik a célnyelven olvasott és feldolgozott szövegek jelentőségével, hangsúlyozza az érdeklődési irányunknak megfelelő szövegek szerepét és a kedvünk szerint való olvasás hatékonyságát a nyelvtanulás során (Krashen 2002). Ha *a megértő olvasás gyakorlatát* (pontosabban az adott szöveg értelemszerkezetének a megalkotását) be akarjuk építeni az idegennyelv-tanulás folyamatába, vagy ha *az olvasás örömeinek tapasztalatát* szeretnénk megosztani tanítványainkkal, gyakorló nyelvtanárként fel kell tennünk azt a kérdést is, hogy milyen eszközökkel, milyen olvasási stratégiák kialakításával tudjuk támogatni és motiválni tanítványaink olvasási szándékát vagy aktív olvasói tevékenységét.

Hogyan értünk meg idegen nyelvű szövegeket?

A kommunikatív nyelvi modellek a szövegértés készségét a nyelvtudás egyik meghatározó alkotóelemének tekintik, legyen szó írott vagy hangzó szövegről. A Celce-Murcia–Dörnyei–Thurrell-féle modell például eleve a nagyobb nyelvi egységek megértésének és megalkotásának készségét tekinti a nyelvtudás alapkri-

tériumának. Krashen hipotézise pedig azt hangsúlyozza, hogy egy idegen nyelv csak megfelelő mennyiségű és minőségű „input” segítségével sajátítható el, ezért megfelelő nyelvi mintákat, szövegeket kell a tanulók rendelkezésére bocsátani. A kognitív nyelvészet felfogása szerint a szövegértés anyanyelvi szövegek esetében is egy komplex kognitív folyamat eredménye. Idegen nyelvű szövegek esetében a szöveg *műveleti feldolgozása* már önmagában is külön kihívás lehet, hiszen a szöveg mikro-, mezo- és makroszintjén egyaránt ütközhetünk akadályokba. A *szöveg összevont szerkezetének* átlátása nagyon is összefügg a nyelvtudás szintjével, a kiválasztott szöveg bonyolultságával, az olvasási stratégia hatékonyságával. A továbbiakban azt vizsgálom, hogy a vizuális szövegértés kompetenciája miként fejleszthető, az olvasás folyamatának hatékonysága miként javítható.

Bárdos Jenő *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata* című módszertani kézikönyvében a nyelvi készségek három fő kategóriáját különíti el, az *értés, a közlés és a közvetítés* szintjeit (Bárdos 2000). Eszerint az *értés készségszintje* egyaránt tartalmazza a hallott és az olvasott szöveg értését. A *közlés (vagy kommunikációs készség) szintje* a beszédet és az írást tartalmazza, és magában foglalja az előző szintet. A *közvetítés készségszintje* a tolmácsolás és fordítás komplex készségét jelenti, és csak akkor lehetséges, ha magában foglalja az előző két szintet. A tolmácsolás és fordítás folyamata azt feltételezi, hogy az *értés, megértés* folyamata mindkét nyelven lejátszódik (Bárdos 2000, 103–107). Bárdos az általános nyelvi készség fejlesztésének kérdését a beszédértés és olvasásértés, illetve a beszédkészség és íráskészség fejlesztésének témaköreire bontja le, és eszerint tárgyalja. Az olvasás készségének fejlesztésével kapcsolatosan hangsúlyozza, hogy az olvasás célja meghatározza az olvasás módját, mikéntjét is. A kitűzött cél szerint az olvasásnak négy fő típusát különbözteti meg: 1. egy speciális információ kiemelése (scanning); 2. a lényeg megragadása, a meghatározó információk kiszűrése (skimming); 3. extenzív (vagy szintetikus) olvasás, mely a szöveg általános megértésére, átlátására törekszik, ilyen például a szépirodalmi szövegek olvasása; 4. intenzív (vagy analitikus) olvasás, mely a szöveg részleteire kiterjedő, lassú, elemző olvasás (Bárdos 2000, 138–139). Az idegen nyelvű olvasás célja és mikéntje természetesen aszerint is változik, hogy a nyelvtanulás mely szakaszáról van szó. A nyelvtanár számára igazi kihívás lehet az adott nyelvtudási szinthez a megfelelő szöveget kiválasztani³ és a követendő célt kijelölni. Ha ezeket a szempontokat sikerült összeegyeztetni, lényegében akkor van értelme a szövegértés folyamatára koncentrálni, a szükséges támpontokat megadni.

³ „A kiválasztás során számos indexet vehet figyelembe a tanár, a legfontosabb azonban a **szintezés**, amely azt jelenti, hogy a szöveg nehézségi foka egy icipicit haladja meg a befogadók nyelvi szintjét (vö. Krashen Comprehensible Input, 1985)” (Bárdos 2000, 146).

Mit is tehet tehát az idegen nyelven történő olvasás készségének fejlesztéséért a nyelvtanár? Ha már tisztában van a célcsoport nyelvi szintjével, és sikerült kiválasztania az olvasásra alkalmas szöveget, mit tehet még az elvárt cél elérése érdekében? Milyen módszerrel segítheti tanítványait az idegen nyelvű szöveg dekódolásának és interpretációjának folyamatában?⁴ Anyanyelvi szövegek esetében az olvasás jó esetben már egy automatizált folyamat, egy elsajátított készség, melyet öntudatlanul is eredményesen tudunk működtetni a különböző szövegek megértéséhez. De még anyanyelvi szövegek esetében is indokolt lehet a *műveleti feldolgozás* tudatosítása, a szöveg bonyolultabb összefüggéseinek tudatos feltárása. Még inkább indokolt az idegen nyelvű szövegek esetében, hogy feltárjuk azokat a pontokat, melyek akadályozhatják a helyes dekódolást és az adekvát interpretációt. Bárdos az idegen nyelvű olvasmányok feldolgozásának hagyományos menetére irányítja figyelmünket: „Az olvasmányok feldolgozásának hagyományos menetében az olvasmány bemutatását megelőző, az olvasmány feldolgozását elősegítő és az olvasmány feldolgozását követő gyakorlatcsoportokról szokás beszélni” (Bárdos 2000, 146). A gyakorlat típusok összeállítását az a cél határozza meg, amiért az adott olvasmányt kiválasztottuk. Az olvasmány feldolgozását megelőző kérdések egyrészt felkeltik a figyelmet, az érdeklődést, másrészt útba is igazítanak azzal kapcsolatosan, hogy milyen céllal olvassuk az adott szöveget, milyen típusú feladatokra készülünk fel. Vagyis olyan típusú gyakorlatokról van szó, melyek elősegítik az adott szövegre és a szöveggel kapcsolatos feladatokra való ráhangolódást. A klasszikus olvasmányfeldolgozás többnyire intenzív olvasást jelent. Itt olyan feladatokról van szó, melyek ráirányítják az olvasó figyelmét az egyes részletekre, segítenek a rejtettebb nyelvi összefüggések feltárásában, elősegítik a szöveg strukturális szerkezetének megértését. Az olvasmány feldolgozását követő gyakorlatok inkább az értettséget vizsgálják.

Eszerint a nyelvtanárnak igen fontos szerepe lehet abban, hogy olyan olvasási stratégiákat, hatékony technikákat alakítson ki, melyek segítenek a nehezebb szövegek olvasásánál, különösen azokban a helyzetekben, amikor az egyes szintekről való áttérésről, a szintkülönbségek áthidalásáról van szó. Bárdos felveti a speciális olvasókönyvek összeállításának igényét, és hangsúlyozza a speciális feladatbankok szerepét is az idegen nyelvű szövegértés készségének fejlesztésénél. Nem állítja azt, hogy minden helyzet megoldására lenne kész recept, a szakmai tudás és tapasztalat mellett szerinte nagyon is szükség van a tanár empátiájára, kreativitására és intuíciójára.

⁴ „...az olvasás tanításának két fontos szakasza van: a **dekódolás** és az **értelmezés**” (Bárdos 2000, 143).

Az intenzív olvasás gyakorlata

Az olvasás céljának meghatározása és a szöveg kijelölése

Az alábbiakban az intenzív olvasási technikának egy lehetséges alkalmazási módját szeretném bemutatni egy kortárs irodalmi szöveghez kapcsolódva. Kabai Lóránt egyik szabadversére esett a választásom. Miért? Nem magyar anyanyelvű, de magyar szakos, haladó szintű egyetemi hallgatók számára kortárs magyar irodalmi szövegeket válogattam. Egyrészt az volt a célom, hogy a hallgatók ismerkedjenek, barátkozzanak a kortárs magyar irodalommal, másrészt szerettem volna olyan olvasási stratégiákat kipróbálni, melyeket a hallgatók később önállóan is alkalmazhatnak, és amelyekkel megalapozhatjuk a műfordítás komplex készségét. Szerettem volna előkészíteni annak lehetőségét, hogy a hallgatók később valamelyik feldolgozott szöveg fordításával is meg tudjanak birkózni. Olyan szövegekre volt tehát szükségem, melyek felkeltik az egyetemi hallgatók érdeklődését, ugyanakkor nyelvi szerkezetük nem túl bonyolult, szókincsük közel áll a köznyelvhez, terjedelmük nem túl hosszú. Legyen bennük kihívás, de a hallgatók nyelvi szintjén legyenek megközelíthetőek, a rendelkezésünkre álló idő keretén belül legyenek feldolgozhatóak. A fordíthatóság szempontjából célszerűnek tűnt rövid prózai műveket választani, de a verseket sem akartam egyértelműen kizárni, hiszen a tanóra keretében hatékonyabban tudunk rövid terjedelmű szövegekkel dolgozni, nagyobb eséllyel tudjuk a szöveg teljes művelati feldolgozását elvégezni, összevont szerkezetét rekonstruálni. Csupán a szövegértés gyakorlati szempontjából nem is tűnt indokoltnak, hogy kizárólag csak prózai szövegekkel foglalkozzunk, de azt is mérlegelnem kellett, hogy milyen típusú kihívásokkal kell szembenéznük a hallgatóknak, ha később netán egy vers fordítására vállalkoznának. Ezért a szabadversek között is keresgéltem. Az olvasásra kiválasztott és feldolgozott szövegek közül végül Kabai verse kiemelkedett, az ellenőrző kérdéseknél kiderült, hogy a csoport többsége nyelvileg megértette, többen a fordítására is vállalkoztak. Ugyanakkor e tanulmány keretében is célszerű rövid, könnyen átlátható szöveggel dolgozni. Nézzük tehát a verset, majd tekintsük át a szöveg nyelvi feldolgozásának fázisait!

Kabai Lóránt

egészen hétköznapi szombatnak indult.

felkeltem, kávéfőztem az enyhe másnappal mit sem törődve.

szorongtam egy sort, ahogy a majdnem felhőtlen égre néztem

a belső udvar szűk perspektíváján keresztül. a napot nem láttam.

ki akartam nyitni egy sört, de inkább ittam még egy kávéfőztem,

dohányoztam, majd mikor már nagyjából megnyugodtam,

*visszafeküdtem kedvesem mellé az ágyba, megöleltem.
éles képek sorozata futott le előttem, „csak úgy” bevillantak
innen-onnan, valós és képzelt közt ide-oda kíméletlen ugrálva;
rengeteg vér a járdán, szerencsétlenül esett a görcsroham alatt el,
harckocsik budapest utcáin, ahol hiába keressük egymást,
idegenek között eszmélek másfél éves koromban egy műtőben,
és a minapi mocskos rémálom minden apró részlete is –
a tévét be se kapcsoltam, szerelmeskedtünk, majd reggeliztünk,
tervezünk ebédet, nagy sétát, kikerültek az új festmények a falra,
eszünkbe se jutott tüntetésre vagy könyvfesztiválra menni.
a barátom hívott, ittam vele a sarki pokolban,
hazaérve mégsem főztünk nokedlit, de végre sétáltunk,
néztük a kacsákat a félbevágott csónakázótavon,
hallgattunk gyerekzsivajt. jó volt élni. aztán meghaltunk.*

A feldolgozás szakaszai

Felvezetésként célszerűnek tűnt röviden bemutatni a szerzőt, felvázolni sokoldalú művészeti teljesítményét, majd megvizsgálni vizuális szempontból a verset, kiemelni a szövegszerkesztés sajátos eljárásait, megbeszélni a formai megoldás nyújtotta vizuális élményt. Ezután olvastuk el figyelmesen a verset, és tértünk rá a tulajdonképpeni műveleti feldolgozásra egy előzetesen összeállított feladatlap segítségével. A kívánt cél eléréséhez az intenzív olvasás technikáját találtam a leginkább alkalmasnak, a feladatokat ennek megfelelően állítottam össze. Fontosnak tartottam, hogy a feladatok érintsék a szöveg különböző szintjeit. Próbáltam elképzelni, hogy a diákjaimnak milyen nyelvi megoldások jelenthetnek akadályt, milyen kifejezések esetében indokolt szinonimákat keresni, milyen nyelvi kapcsolatokra kell ráirányítanom a figyelmüket, milyen gyakorlatok lennének hasznosak ahhoz, hogy a szöveg koherenciáját feltárjuk. Ugyanakkor arra is lehetőséget akartam biztosítani, hogy a diákok feltehessék saját kérdéseiket, bizonyos esetekben jelöljék ki önállóan azokat a pontokat, ahol elakadtak. A műveleti feldolgozás során a szöveg egészét először kisebb értelmi egységekre bontottuk, majd az egyes részeket külön-külön értelmeztük nyelvi szempontból. Ezt követően a szöveg makroszintjét vizsgáltuk, azokat az elemeket próbáltuk tudatosan feltárni, melyek a szöveg koherenciáját biztosítják. Az óra menetének és a feladattípusok megtervezésénél a konstruktív pedagógia elveire támaszkodtam, figyelembe véve a ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás különálló szakaszainak szerepét a megértés folyamatában. Az alábbiakban néhány reprezentatív feladattípust fogok bemutatni. Az összesített feladatok célja a szöveg egyes részleteinek pontos megértése, a szöveg összevont szerkezetének megalkotása.

Feladatok tervezése a szöveg műveleti feldolgozásához

A) Feladatok tervezése a szöveg makroszintjétől a mezoszint felé haladva:

1. Vizsgálják meg a cím szerepét!
 - 1.1. Húzzák alá a vers címét!
 - 1.2. Húzzák alá a vers első sorát!
 - 1.3. Fogalmazzák meg, milyen elvárásokat ébreszt az olvasóban a hangsúlyosan kiemelt első sor!
2. Vizsgálják meg a vers szerkezeti felépítését! (csoportmunka)
 - 2.1. Tagolják a vers egészét kisebb értelmi egységekre!
Az A csoport szempontjai: külső-belső események alapján
A B csoport szempontjai: a napszakokat (időrendet) követve
 - 2.2. Tagolják a verset mondatokra!

B) Feladatok tervezése a szöveg mikro- és mezoszintjén:

1. egészen hétköznapi szombatnak indult.
 - 1.1. Keressék meg a szinonimákat!
 - hétköznapi
 - indul
 - a) valami elkezdődik (itt);
 - b) olyan, mint a többi; átlagos;
 - 1.2. Milyen szituációban használnák a fenti kifejezéseket? Alkossanak szószervezeteket, majd mondatokat a fenti kifejezésekkel!
2. felkeltem, kávéfőztem az enyhe másnappal mit sem törődve.
 - 2.1. Igaz vagy hamis? Keressék meg a kiemelt kifejezések (szavak és szókapcsolatok) helyes magyarázatát!
 - *mit sem törődve*
 - a) egyáltalán nem törődve
 - b) egy kicsit törődve
 - *valaki törődik valamivel*
 - a) valakit foglalkoztat valami, és erre figyel, ez érdekli, ez foglalkoztatja
 - b) valaki emlékszik valamire, és erre gondol
 - *enyhe*
 - a) nem erős, gyenge, erőtlen
 - b) kedvetlen, szomorú
3. szorongtam egy sort, ahogy a majdnem felhőtlen égre néztem a belső udvar szűk perspektíváján keresztül.
 - 3.1. Keressék meg az állítmányokat, majd különítsék el a tagmondatokat!

3.2. Mit jelent? Keressék meg a szinonimákat, illetve a helyes magyarázatokat!

- *szorong*
- *valaki szorong egy sort*
- *belső udvar*
- *szűk*

a) keskeny, vékony, nem elég széles; b) feszültséget érez, nem felszabadult; c) a ház falai körbezárnak egy belső teret; d) a szorongása hosszabb ideig tart, nem csak egy pillanatig;

4.a napot nem láttam. ki akartam nyitni egy sört, de inkább ittam még egy kávét, dohányoztam, majd mikor már nagyjából megnyugodtam, visszafeküdtem kedvesem mellé az ágyba, megöleltem.

4.1. Mit jelent?

- *nagyjából megnyugodott valaki*
- a) valamennyire megnyugodott, de nem egészen
- b) egészen megnyugodott
- c) nem nyugodott meg

5. éles képek sorozata futott le előttem, „csak úgy” bevillantak innen-onnan, valós és képzelt közt ide-oda kíméletlen ugrálva;

5.1. Mit jelent?

- *éles*
- *bevillan*
- *kíméletlen*

a) tiszta, nem elmosódott (itt); b) nem tapintatosan, nem kíméletesen, nem finoman megy végbe valami, hanem durván, erőteljesen; c) hirtelen, váratlanul észébe jut valami;

5.2. Húzzák alá az állítmányokat!

6. rengeteg vér a járdán, szerencsétlenül esett a görcsroham alatt el, harcokcsik budapest utcáin, ahol hiába keressük egymást, idegenek között eszmélek másfél éves koromban egy műtőben, és a minapi mocskos rémálom minden apró részlete is –

6.1. Jelöljék meg az ismeretlen szavakat és a nem pontosan értett kifejezéseket!

6.2. Bontsák elemeire a *görcsroham* szót, majd magyarázzák meg az összetett szó jelentését!

7. a tévét be se kapcsoltam, szerelmeskedtünk, majd reggeliztünk, terveztünk ebédet, nagy sétát, kikerültek az új festmények a falra, eszünkbe se jutott tüntetésre vagy könyvfesztiválra menni.

- 7.1. Válaszoljanak az alábbi kérdésekre!
- Mit terveztek?
 - Mik kerültek ki a falra?
 - Mit nem csináltak?
 - Mi az, ami eszükbe sem jutott?
 - Mit csináltak?
- 7.2. Különítsék el az egyes tagmondatokat!
8. a barátom hívott, ittam vele a sarki pokolban, hazaérve mégsem főztünk nokedlit, de végre sétáltunk, néztük a kacsákat a félbevágott csónakázótavon, hallgattunk gyerekzsivajt.
- 8.1. Válaszoljanak az alábbi kérdésekre!
- Ki telefonált a lírai énnek?
 - Hol találkozott a barátjával, és mit csináltak ott?
 - Mit csinált otthon?
 - Kivel sétált a lírai én?
 - Miket néztek a félbevágott csónakázótavon?
 - Mit csináltak?
 - Kivel hallgatta a gyerekzsivajt a lírai én?
- 8.2. Magyarázzák meg a *sarki pokol* szó szerkezet jelentését!
- 8.3. Mi a nokedli?
- C) Feladatok tervezése a szöveg makroszintjén:
- Vizsgálják meg a cím és a vers egészének viszonyát!
 - Visszaigazolta-e a vers egésze a címként is kiemelt első sor keltette elvárásait?
 - Jelöljék meg azokat a verssorokat, melyek az első sor kijelentését részletezik!
 - Vizsgálják meg a kiemelt részek és a vers egészének viszonyát!
 - 2.1. jó volt élni.
Emeljék ki a vers szövegéből azokat a részeket, amelyek önök szerint összefüggnek ezzel a következtetéssel!
 - 2.2. aztán meghaltunk.
 - Találnak-e a versben olyan részeket, utalásokat, melyek tartalmilag összefüggnek ezzel a kijelentéssel?
 - Indokolják meg véleményüket!
 - 2.3. harckocsik budapest utcáin,
Milyen történelmi szituációra utalhat önök szerint a kiemelt részlet?

2.4. rengeteg vér a járdán, szerencsétlenül esett a görcsroham alatt el,
harcokcsik budapest utcáin, ahol hiába keressük egymást,
idegenek között eszmélek másfél éves koromban egy műtőben,
és a minapi mocskos rémálom minden apró részlete is –

- a) Van-e tematikai összefüggés a fenti részletben megjelenő szituációk között?
 - b) Időrendi vagy inkább asszociatív kapcsolatot fedeznek fel a fenti események között? Miért?
 - c) Milyen helyzetben idézi fel a lírai én a fenti képek sorozatát?
 - d) Keresse meg a vers szövegének egészében azt az utalást, amely rávilágít a fenti képek összefüggésére!
3. Emeljék ki a vers jelentését meghatározó kulcsszavakat!
 4. Mi jellemzi a vers időszerkezetét?
 - 4.1. Milyen időintervallumot jelenít meg a vers? Igaz vagy hamis?
 - a) *egy átlagos nap* történetét foglalja magába
 - b) *egy szerelmi kapcsolat fontos epizódját* emeli ki
 - c) a lírai én *életének egy szakaszát* fogja át
 - d) *egy boldog pillanatot* jelenít meg
 - 4.2. Jelöljék meg azokat a részeket, ahol megtörik az idő linearitása!
 - 4.3. Mely részekben jelenik meg a versben a belső (szubjektív) idő?
 5. Magyarazzák meg, mi jellemzi a vers beszédhelyzetét!

Összegzés

E tanulmány keretében egy olyan szöveg műveleti feldolgozását mutattam be, amelyet a Szófia Egyetem magyar szakos egyetemi hallgatói közül néhányan egy későbbi fázisban anyanyelvükre is lefordítottak, fordításaikkal műfordítói versenyre is beneveztek, az elkészült fordításaikat pedig hivatalos szakmai bizottságok is kiértékeltek.⁵ Vagyis olyan szövegfeldolgozásról volt szó, amely esetében joggal feltételezhetem, hogy a befogadók eljutottak a szöveg összefüggő értelem-szerkezetének a megértéséig. A gyakorlatok persze tovább finomíthatók, bővíthetők az adott csoport igénye és a tanár célja szerint, a szövegértés szintje, mélysége pedig nemcsak érvényes fordításokkal, hanem a vers értelmezésére irányuló komplexebb feladatokkal is ellenőrizhető. E tanulmányban

⁵ Műfordítói Verseny. 2020. Szervezők: Bolgár Műfordítók Egyesülete, szófia Magyar Kulturális Intézet, Szófia Ohridi Szent Kelemen Tudományegyetem Klasszika-Filológia és Magyar Filológia Tanszéke, szófia Irodalmi Újság.

rákérdeztem a szövegértés kognitív hátterére, az idegen nyelvű szövegeknek a nyelvtanulásban betöltött szerepére, illetve a szövegértési készség fejlesztésének módszertani lehetőségeire is. Az elméleti megfontolások és módszertani kitérők talán segítségünkre lehetnek a továbbiakban abban, hogy az idegen nyelvű szövegek olvasása és értelmezése során tanári intuíciónkat tudatosabban és bátrabban használjuk, a szövegfeldolgozás gyakorlatát pedig hatékonyabban be tudjuk építeni a nyelvtanulás folyamatába.

Irodalom

- Bárdos Jenő. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Canale, Michael – Swain, Merrill. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* (1): 1–47.
- Chomsky, Noam. 2018. *Miféle teremtmények vagyunk?* Budapest: Kossuth Kiadó.
- Holló Dorottya. 2006. Idegennyelv-tanulás, idegennyelv-oktatás. In Kiefer Ferenc szerk., *Magyar nyelv*. 996–1017. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hymes, Dell H. 1979. On communicative competence. In Brumfit, C. J. – Johnson, K. szerk., *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kabai Lóránt. 2021. *moaré*. Budapest: Joshua Könyvek.
- Katona Luca. 1992. *A nyelvtudás fogalmának új értelmezése*. <https://core.ac.uk/download/pdf/229442454.pdf> (2023. aug. 23.)
- Krashen, Stephen D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen. 2002. “So Many Years Left, So Many Languages to Acquire!” Interviewed by Robb Scott. ESL MiniConference Online. <http://www.eslminiconf.net/september/krashen.html> (2023. szept. 1.)
- Stern, H. H. (posztumusz kiadás, Allen, P. – Harley, B. [szerk.]). 1992. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tolcsvai Nagy Gábor. 2006. Szövegten. In Kiefer Ferenc szerk., *Magyar nyelv*. 149–173. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Irena BANDI

NAČINI RAZUMEVANJA TEKSTA

Teorijska i praktična pitanja odnosa između razumevanja pročitanog teksta i jezičkih veština

U radu se ispituju mogućnosti razvoja veštine razumevanja teksta, sa posebnim osvrtom na studente koji studiraju ili govore mađarski kao strani jezik. Pre svega je reč o edukaciji kompetentnih čitalaca, spremnih na predstojeću ulogu posrednika u prenošenju mađarske

književnosti u kulture. Prvi deo rada bavi se kognitivnom pozadinom razumevanja teksta i ulogom tekstova na stranom jeziku u učenju jezika. Drugi deo se bavi metodičkim mogućnostima i praktičnim rešenjima za razvoj veštine razumevanja pročitano teksta. Uzimajući u obzir i kombinujući aspekte nauka o tekstu i komunikativnih jezičkih modela, ovaj rad prikazuje jednu efikasnu strategiju čitanja.

Ključne reči: kompetencija razumevanja teksta, složene jezičke veštine, strategija čitanja, intenzivno čitanje, komunikativni jezički modeli

Irén BANDI

THE WAYS OF COMPREHENSION

Theoretical and practical issues of the relationship between reading comprehension and language skills

This paper examines the possibilities of developing reading comprehension skills, with particular reference to students who are studying Hungarian as a foreign language. They are the ones who will play an active role in the translation of Hungarian literature. The first part is about the cognitive background of reading comprehension and the role of foreign language texts in language learning. The second part deals with methodological opportunities and practical solutions for the development of reading comprehension. Considering and combining the aspects of cognitive textology and communicative language models, this paper presents an effective reading strategy.

Keywords: competence in reading comprehension, complex language skills, reading strategy, intensive reading, communicative language models