

DR. H. TÓTH ISTVÁN kandidátus
 egyetemi vendégoktató
 Lomonoszov Egyetem
 Moszkva

Tények, adatok, összefüggések a 10–11 éves tanulók mesealkotási készségéről

Az elmúlt években végzett kutatásaim keretében nemcsak a mesei funkcióelemek meg-
 létét vizsgáltam tanulói szövegművekben, hanem a tanulói meseszerkezet, valamint meseismer-
 ret és meseolvasási szokás is foglalkoztatott, továbbá a 10–11 éves diákok *mesealkotási készsé-
 ségét* is látni, láttatni akartam. Ezért frattam 31 ének-zenei tagozatos gyermekkel tetszés szerint
 választható meseműfajban egy-egy mesét (H. Tóth, 1997).

Miután elkészítettem a 31 ötödikkessel a saját meséjét, kigyűjtöttem a dolgozatcímeiket,
 valamint meghatároztam az egyes alkotások pontosabb műfaját.

Az elemzésbe bevont tanulói meseszövevek			
sorszám	címe	műfaja	előfordulása
1.	A csodaegér	mesés történet (tö)	tö = 13 (= 41,93%)
2.	A csodálatos álom	mesés történet (tö)	tü = 1 (= 3,23%)
3.	A hal	klasszikus felépítésű mese (+)	f = 10 (= 32,25%)
4.	A hangyák és a svábbogarak	mesés történet (tö)	l = 1 (= 3,23%)
5.	A három különös ország	klasszikus felépítésű mese (+)	+ = 4 (= 12,90%)
6.	A mamámnál	műfajilag nem helytálló (tö?)	tö? = 1 (= 3,23%)
7.	A marslakókkal	fantasztikus történet (f)	h = 1 (= 3,23%)
8.	A matematikaóra	mesés történet (tö)	Együtt: 31 (= 100,00%)
9.	A sivatagi vadászat	mesés történet (tö)	
10.	A tizedik bolygón	fantasztikus történet (f)	
11.	A varázsceruzám	mesés történet (tö)	
12.	Az almáspite bolygó	fantasztikus történet (f)	
13.	Az okos kismadárka	mesés történet (tö)	
14.	Az űrben	mesés történet (tö)	
15.	Cirmi cica mosogat	mesés történet (tö)	
16.	Egy távoli bolygón	fantasztikus történet (f)	
17.	Élményeim egy távoli bolygón	fantasztikus történet (f)	
18.	Én és a kutya	mesés történet (tö)	
19.	Én és a szél	mesés történet (tö)	
20.	Én és az osztálytársaim	mesés történet (tö)	
21.	Én és az űrmanó	fantasztikus történet (f)	
22.	3550-ben	fantasztikus történet (f)	
23.	Hogyan lettem én király?	klasszikus felépítésű mese (+)	
24.	Jones és én	horrorisztikus történet (h)	
25.	Meseországban	tündérmese (tü)	
26.	Próba, szerencse	klasszikus felépítésű mese (+)	
27.	Robotka segít	mesés történet (tö)	
28.	Szegények voltunk	láncmese (l)	
29.	Utazás egy távoli bolygón	fantasztikus történet (f)	
30.	Űrhajózás a semmibe	fantasztikus történet (f)	
31.	Űrlényekkel találkoztam	fantasztikus történet (f)	

31-féle címet találtam. Természetesen ezek között fel lehet lelteni hasonló hangzásúakat, így a bolygókkal és az űrhajózással kapcsolatos mesék esetében. A rendelkezésemre álló korpuszból a 6-os számú szövegmű egyértelműen elbeszélés, mivel semmiféle meseelem, így funkcióelem, továbbá Propp-féle szerepkör vagy a mese műfajára utaló mozzanat nem volt felfedezhető az illető diákok munkájában, ezért jelöltem „műfajilag nem helytálló”-nak (= tö?) a dolgozatot.

A legnépszerűbbnek kétségtelenül a „mesés történet” (= tö) bizonyult, 13 diák írt ilyen jellegű szövegművet (= 41,93%). Ezt a csoportot – nem sokkal lemaradva – követi a „fantasztikus történet” (= f) kategóriájú alkotások köre. 10 tanuló ebben a műfajváltozatban érezte magát erősnek (= 32,25%). Akadt 4 (= 12,90%) klasszikus felépítésű mese (= +) is, a többi, mindössze 3 ilyen dolgozat következett (= 9,68%): tündérmese (= tü), láncmese (= l) és horrosztikus történet (= h). Ezt a 31 mesét négy fontos szempont alapján vizsgáltam meg, nevezetesen:

- a) szerkezet,
- b) kohézió,
- c) szövegtípus,
- d) szövegminőség.

E fontos szempontokon (a–d) belül al- és részszempontok sorakoznak az úgynevezett „finomelemzés” elvégzése érdekében. A céloom egyértelmű: vizsgálandó a 10–11 éves tanulók mesealkotási készsége. A feltáruló adatok közelebb viszik a gyakorló pedagógusokat az adott korosztály irodalomértésének sajátosságaihoz, valamint olvasási szokásaihoz, továbbá mese-szerkesztési gyakorlatához is.

Amikor a tanulói alkotásokat a szerkezet szempontjából vettem nagytító alá, akkor megszámláltam a címeket, a bekezdéseket, a mondategységeket és a mondategységeket. Ezekkel összefüggésben a szakirodalomban Deme László, Békési Imre, B. Fejes Katalin és Kernya Róza kutatásaira, illetőleg Orosz Sándor adatfeldolgozási metódusaira támaszkodtam.

Amint rögzítettem a fenti táblázatomban, mind a 31 adatközlő konkrét cím alapján írt egy-egy mesét, illetőleg ennek a műfajnak valamilyen változatát mozgósító szövegművet. A dolgozatok minimum 2, maximum 10 bekezdésből (= Bek.) szerkesztődtek. A tanulók összesen 141 bekezdésből készítették el a 31 dolgozatot, így az átlag 4,54 bekezdés/fő. Mindössze 7 fő (= 22,58%) adja az átlagos bekezdéshosszúságot (= 4,54/fő), a többié ettől jelentősen eltérő. Ezt az átlagos eltérést, vagyis a szélsőségesnek tekinthető szórását a szórásmutató (= $\pm 2,21$) és a viszonyszám (= 48,67%) is jelzi. Egyébiránt semmi rendkívülit nem állapíthatok meg a gyermekek bekezdéshasználatára nézvést, legfeljebb azt, hogy az átlag (= 4,54/fő) feletti bekezdést szerkesztők még nem ismerik ennek a szövegegységnek a tartalmi és formai jellemzőit, illetőleg követelményeit. A szöveg ilyenfajta széttördelésétől azonban óvni kellene a tanulókat, nehogy a későbbiekben pusztán formáság legyen számukra a bekezdés-alkalmazás.

A dolgozatok elmélyültebb elemzése előtt figyelembe vettem a tanulói mesék hosszúságát is. Ezt a mutatót a mondategységek (= ME) és mondategységek (= me) mennyisége adja. B. Fejes Katalin kutatása szerint az ötödikes tanulók fogalmazásai – a negyedik osztályosokéval ellentétben – a mondaszerkezeti sajátságok mutatóinak növekedését tükrözik (B. Fejes, 1981). De kétségtelen, hogy a robbanásszerű fejlődés, a további ugrásszerű emelkedés még vár magára, illetőleg meghatározó a komponensek: a műfaj, a téma és a konkrét feladat mellett az, hogy van-e mondánivalója, leírásra alkalmas információja a diáknak, ugyanis a tartalmi tényezők kétségtelenül befolyással vannak a mondaszerkezeti sajátságokra, így a tanulói szövegművek hosszúságára is.

Amikor a meseértés-kutatásom keretében szemügyre vettem a növendékek mesealkotási készségét, akkor élénk figyelemmel kísértem a szerkesztettség alakulását is. A vizsgálatban

szereplő 31 tanuló 717 mondategészt (= ME) konstruált. Ezen adatoknak az ismeretében számíthatom ki az egy tanulóra eső mondategészek számát, ami 23,13 ME/fő. Akadt, aki mindössze 9 ME-ből, más 43 ME-ből állította össze a meséjét. Ezek végletes, szélsőséges értékű munkák, tehát semmiképpen sem dicséretesek. Ha ezeknek az adatoknak a szóródását tanulmányozom, akkor azt látom, hogy gyakoriságával a 16,1–24 mondatos sávok (= 16 szövegmű) emelkednek ki, ez a minta 51,61%-a. Az átlagos, valamint átlagközelet (= 16) mesékben 340 mondategészt (= ME) és 594 mondategységet (= me) számláltam meg. Így ezeknek az átlagos hosszúságú dolgozatoknak a szerkesztettségi mutatója 1,75, amit *statisztikai gyakoriságnak* tekintek. A mondategészek (= ME) átlagos eltérése azt tárja fel s bizonyítja, hogy erős a szórás a szöveg legkisebb egységének (= ME) vonatkozásában is. Ahhoz, hogy korrekt tényeket és összefüggéseket mutassak be, szükséges ismertetnem a 31 tanuló meséjét felépítő mondategység-mennyiségét is. A források (= 31 dolgozat) 1236 db mondategységet (= me) tartalmaznak. Az egy-egy mesére jutó átlag 39,87 *me/fő*. Ha ugyanúgy, ahogy a ME-ek esetében tettem, gyakorisági sávokat keresek, akkor a 35,1–45 mondategységet tartalmazó osztályközöket emelhetem ki. Ekkor 14 tanuló (= 45,16%) munkáját nevezhetem átlagos terjedelmű alkotásnak. Az átlagos eltéréssel összefüggésben közepes mértékű szórásról számolhatok be. Ez a szórásmutató összhangban áll a 31 tanuló információstruktúrájának (= mese) szerkesztettségi mutatójával (= 1236 me és a 717 ME hányadosa): 1,72. Ennek a szerkesztettségi mutatónak (= 1,72) az ismeretében válik egyértelműen világossá, hogy nem lehet jó egy tanulói szövegmű csak azért, mert például 43 ME-ből álló, ugyanis 63 me-t tartalmaz, így a szerkesztettsége 1,46. S ugyanígy nem minősíthetem jónak – csak azért, mert sok benne az összetett mondat – azt a dolgozatot sem, amelyikben 24 me-ből épül 9 ME, hiszen 2,67 lesz a szerkesztettségi mutatója. Az ilyen konstrukciókra szokták mondani – tulajdonképpen joggal – az irodalomtanárok, hogy zsúfolt, kidolgozatlan munka. A tanulók által írt meséknek ugyanúgy megvannak a saját szövegszerkezeti törvényei, mint minden egyéb szövegfajtának, de közös jellemvonásaik élén ez áll: a szöveg minősége a benne érvényesülő mondatszerkezeti sajátságok harmóniájától függ. Mindezek után logikusnak tűnik a kérdés: *Mikor keletkezhet jól formált szöveg?* Minden bizonnyal szerepet játszik ebben az *életkor*, a *műfajismeret*, valamint az *olvasottság* is.

Az előzőekben tártam fel 31 ötödikes mesealkotásának szerkesztettségi mutatóját (= 1,72 me/ME), valamint mondatterjedelmének átlagát (= 23,13 ME/fő), amely mutatókkal *optimálisnak* nevezhető sávot kaptam. Ezen támpontok mentén formálódik/formálódhat a *kritériumorientált* (= szempontkövető) írásbeli *szövegmű*.

Orosz Sándor az 1967–68. tanévben feltáró vizsgálatot végzett több száz általános és középiskolai tanuló fogalmazástechnikájáról (Orosz, 1972). Az egzaktásra törekvő mérés megdöbbentő eredményei ismeretében többen segíteni szerették volna a gyakorló pedagógusokat a fogalmazástanításban. Hoffmann Ottónak a mondatszerkesztéssel és szövegalkotással foglalkozó gyakorlatias kézikönyve (Hoffmann, 1978) igen népszerű lett. B. Fejes Katalin volt az a gyakorló pedagógus és kutató is egy személyben, aki az anyanyelvi nevelés megújításáért a tanításban a nyelvhasználat elsődlegessé tételéért kísérleten nyugvó fejlesztő folyamatot szervezett az 1970-es évek közepén. Így akart a 8–10 éves gyermekek nyelvhasználatának minőségi jegyeiről konkrét információkat szerezni (B. Fejes, 1981). Orosz Sándor szerkesztettségi mutatója (= 1,49) egy átlagos tanulói szövegműre jellemző támpont. B. Fejes Katalin adata (= 1,92) egy tudatos fejlesztő tevékenység leképezője. Az általam feltárt, a szerkesztettséget jellemző tény (= 1,72) tanulói mesékből való. A mese pedig komplex fogalmazási műfajnak is tekinthető, vagyis a legkülönbözőbb közlésformákat (pl.: elbeszélés, jellemzés, dialógus, monológ, kommentár stb.) öleli fel; a jelen kutatásomon nyugvó tapasztalatom szerint még az egyén olvasottságát, olvasási szokásait szintén tükröző írásmű. Az előzőekhez kapcsolódik, hogy Nagy L. János 1985-ben Vlagyimirban 37 tanulóval megíratta B. Fejes Katalin alapfel-

mérését, természetesen orosz nyelven (Nagy L. J., 1988). Az úgynevezett módszeradaptáció alkalmával a 37 dolgozatban 361 ME-t és 570 me-t számlált össze, majd kiszámította a szerkesztettségi mutató értékét (= 1,57 me/ME). Minthogy az Orosz Sándor és B. Fejes Katalin által végzett vizsgálatok jelentékeny számú mintavételen alapultak, a saját eredményeim bizonyító erejét kisebbnek éreztem. Ám a Nagy L. János-féle kutatás adatainak fényében s az előzőek ismeretében helytállóan minősíthető a tanulói mesék szerkesztettségmutatója.

A 10–11 éves diákok mesealkotási készségének feltárásához a szerkezetelemzésen túl elvégeztem a kohézióelemzést is. Erre alapvetően azért volt szükségem, hogy megállapíthassam: *A tanulók meséi szövegek vagy mondathalmazok?* Ha szövegek, akkor a felépítő mondatokat összetartó erő (= kohézió) fűzi egymáshoz. A vizsgált életkorban (= 10–11 év) funkcionális szempontból a megszerkesztettséget tekinthetjük a szöveget alkotó mondatok összetartó erejének, azaz kohéziójának. Ez a vélekedésem és gyakorlati eljárásom egybevág Károly Sándor felfogásával, miszerint a koherencia „az az összetartó erő, struktúra, amely a szöveget egységessé, folytonossá, lezárttá, integrálttá teszi” (Károly, 1979). Egyértelmű számomra, hogy az ötödikesek meséiben működő kohéziót struktúraként fogtam fel. Az általam kutatott struktúrának több tartópillére is van. Az egyik kétségtelenül a már tanulmányozott szerkesztettségmutató (= 1,72 me/ME), a másik az átlagos meseelemskála (= 15,59/fő: hiány/baj, útnak indulás, tudakozódás, értesülés, próba, küzdelem, győzelem, varázsszék, megérkezés felismerhetetlenül, követelés, nehezebb feladat, teljesítés, megmenekülés, felismerés, a hiány/baj megszűnése, jutalom), az újabbak pedig a grammatikai és a pragmatikai jellegű komponensek. A tanulók meséinek vizsgálatakor kigyűjtöttem az általuk alkalmazott konnektorokat (= kapcsolóelemeket), de ezeket nem mennyiségi, hanem minőségi aspektusból elemeztem. Ez azt jelenti, hogy minden, a növendékek használta kapcsolóelemet csak egyszer vettem figyelembe a számláláskor. Így kaptam a mennyiségi jellemzőket a vizsgálatba bevont 31 főtől. A kohéziót biztosító összetevőfajták megléte, a 10–11 éves korban való realizálódása volt most az elsődleges kutatási szempont számomra.

Az elemzett 31 tanulói mesében hétféle grammatikai komponenst találtam 163 előfordulásban (= 75,11%). Ezekből három tényező, jelesül az előre-, hátra- és a jelenre utalás (= 71 db) a szövegidő kategóriára vonatkozó utalás (Kernya, 1988). Lényegében azonos számú tanuló élt ezekkel a konnektorokkal, az anafórákat azonban több figyelemben részesítették. A névmásítás harmonikusan hajlik össze (= 25 adat) az előzőekkel. A kötőszó-alkalmazás (= 21 adat) is megfelelő minőségben realizálódik az ötödikesek munkáiban (67,74%). Egyetlen írásban fordul elő pontatlan egyeztetés, a többi gyermek meséje (= 30 db) hibátlan e tekintetben (= 96,7%). A névelőhasználatban tapasztalható jelentékenyebb bizonytalanság, ugyanis csak 16 fő (= 51,61%) tudta ezt a nyelvtani elemet helyénvalóan alkalmazni a meséjében. A rangsormutató szerint az 1–3. helyen található komponensek az *egyeztetés*, a *névmásítás* és a *hátrautalás*, valamint az *előre- és a jelenre utalás*. Ezek az adatok (= 5 tényező) összhangban állnak az osztályátlaggal (= 5,26 tényező/fő).

A szövegidő kategóriával összefüggésben szerzett tapasztalataimat egybevettem Kernya Róza kutatási eredményeivel. Az ötödik osztályhoz életkorban és ismeretekben közelebb álló negyedikesek adatait vettem figyelembe. A negyedikesek 67,92%-a, az ötödikesek 76,34%-a alkalmazta helyesen az utalásokat, a grammatikai kohézió e speciális fajtáit. A Kernya-féle vizsgálat egyik tapasztalata, hogy amikor a szöveg egy adott mondatához viszonyítva kell visszautalni a már elmondottakra, vagyis anafórával szükséges élniük a tanulóknak, akkor gyakrabban hibáznak. A vizsgálatom adatközlői éppen a hátrautalásokban erősebbek (= 80,64%). A mese cselekményének vezetése szempontjából ez a mozzanat igen fontos. Annál is inkább, mert a közlésvágytól fűtött gyermekek (= 31 fő) meggyőzően képesek figyelni (= 74,19%) mind a jelenre, mind az előreutalásra.

Az 5. osztályosok teljesítményét az életkori adottságokon túl a mese műfajának alapos ismerete mellett kétségtelenül befolyásol(hat)ta az olvasottságuk is. Erre a megállapításomra, ami közelebb áll a feltételezéshez, valójában nincsen közvetlen bizonyítékom, viszont annál több a közvetett, továbbá a hitelesítők a szemantikai konnektorállomány jellemzői.

A kutatásomban közreműködő 31 ötödikes meséjében 115 db szemantikai természetű kapcsolóelemet találtam, valamennyi fajtát (= 6) egyszeri számolásban. Tanulónként, átlagban 3,70 jelentéstani tényezőt kaptam, ez az adat harmonizál a rangsormutatóval, jelesül: az „ismétlés”-t, a „szinonimák”-at, valamint az „antonimiá”-t és a „felsorolás”-t használták jelentékenyebben (= 88 adat = 70,97%) a meseíró gyermekek.

31 adatszolgáltató 54,83%-a (= 17 fő) a gondolatritmus alkalmazásával is élt. A feltárt jelentéstani kapcsolóelemek 8,69%-át jelentette az ellipszis realizálása.

Hatféle szemantikai kohéziót biztosító tényezőt gyűjtöttem össze a 31 tanulói meséből 115 egyszeri előfordulásban. Ez a teljesítmény (= 61,82%) gyengébb, mint a nyelvtani összetartó erők esetében (= 75,11%) volt. Ennek az információnak kétségtelenül az (lehet) az üzenete, hogy a 10–11 évesek erősen sémakövetők még, vagyis a számukra ismert, magától értetődő meseszerkezet lényeges, úgynevezett panel elemeit követve alkotják (= reprodukálják) a mesei ihletettségű szövegművet. A szövegben a kohéziót biztosító nyelvtani és jelentésbeli elemek valójában nem választhatók szét, mivel együttesen, egymást kölcsönösen feltételezve jelennek meg. A szöveg lineáris kohéziója indítja el a *jelentéssíkok*at. Ha a szövegben új valóságmozzanat jelenik meg, akkor ott új jelentéssík keletkezik (Nagy F., 1981). A grammatikai és a szemantikai konnektorok kölcsönösségét érhetjük tetten a szöveget átszövő jelentéssíkok vonatkozásában. Éppen ezért tanulmányoztam a mesealkotási készség tüzetes kutatásakor a tanulói szövegművek jelentéssíkjait is. A 31 ötödikes meséjében összesen 204 jelentéssíkot találtam, ez átlagban 6,58-ot ad. Az osztályozott adatok szerint az átlagot kitevő 6–7. sávban lelhető a tanulók 35,48%-a (= 11 fő). A szélsőséges értékek igen messze esnek egymástól is és az átlagtól (= 6,58/fő) is. A legkevesebb jelentéssík mindössze három, a legpazarabb pedig 14 ebben a tancsoportban, ugyanakkor ennek az adatközlőnek a szerkesztettségmutatója 1,27 volt. Az átlagos jelentéssík alatt 10 tanulónak (= 32,26%) meséje fordult elő, ugyanennyi az átlag fölötti jelentéssíkot produkálók száma is. Mindezek után teljesen természetes az adataim üzenete: erős szórás jellemzi a jelentéssíkok átlagos eltérését.

Elgondolkodtató vizsgálatnak tűnne, amely más összetételű populáción tanulmányozná az általam jelzett tanulói szövegminőséget kifejtő szempontokat. Lényegében a B. Fejes Katalin kezdte, majd a Kernya Róza folytatta – immár új kérdéseket is feszegető – kisiskolás kori szövegszerkesztéskutatást lehetne magasabb évfolyamokon tanuló gyermekek írásműveiben végezni.

A kohézióelemzés köréhez tartozik a *célszerűséget biztosító/hordozó eszközöknek* (= téma-réma, előfeltevés) a számbavétele is. A szöveget felépítő mondatok láncszerűségét az *ismert információt* (= téma) és az *új információt* (= réma) hordozó elemeknek a váltakozása biztosítja. Ezt a textológiai tételt akartam megfeleltetni, amikor szembesíttem a 31 diák meséjével. Valamennyi tanulói szövegműben biztosított volt a téma-réma logikus, hibátlan váltakozása, illetőleg előfordulása, vagyis a szöveg folyamatosságát e kapcsolóelemek tökéletesen megteremtették az ötödikesek írásaiban.

A mesealkotási készség tanulmányozásakor nem hagyhattam említés nélkül az *előfeltevést* sem. A preszuppozíció olyan, nyelvi eszközökkel ki nem fejtett kijelentés, amelynek valóságtartalmát a kommunikációban résztvevők, itt a meseírók és a tanulói mesék olvasói adott-nak tekintenek. Mint közismert, az előfeltevés egyrészt a szójelentéshez, másrészt a beszélő-hallgató közös előismereteihez kapcsolódik. Tekintettel arra, hogy esetünkben a mese volt a preszuppozíció bázisa, vizsgálhattam ezeknek a kohéziót biztosító konnektoroknak is a reali-

zálódását adatközlőim szövegműveiben. A tanulók munkáiban 10 (= 24,39%) esetben leltem előfeltevésre utaló elemet. Ennek a ténynek a meggyőzőbb valóságértékét kétségtelenül egy nagyobb népességű adatfeltárás fejthetné ki.

A 31 tanulói mese kohézióvizsgálatakor napvilágra került 319 kohéziót teremtő eszköz. Ez azt jelenti, hogy 10,29 tényezőt (= 68,60%) alkalmaztak átlagosan a gyermekek a grammatikai, a szemantikai és a pragmatikai kapcsolóelemek közül.

Következzék a szerkezet- és kohézióelemzés után a *szövegípus* beható *vizsgálata!* Ezzel összefüggésben a *forma*, a *műfaj* és az úgynevezett *műfaji jegyek* aspektusából elemeztem az ötödikesek írásait. Mind a harmincegyen (= 100,00%) prózát írtak, próza formában szerkesztették meg a meséjüket. A műfajjal összefüggésben már jeleztem, hogy lényegében mesei ihletésű elbeszélések ezek a tanulói munkák. A tanulók szövegműveiben fellelhető műfaji jegyekről készítettem az alábbi táblázatot:

A tanulói mesékben található műfaji jegyek	A műfaji jegyek előfordulásának		A komponensek	
	ténye	%-a	és az N (= 31 fő) viszonya (%)	rangsora az alkalmazásban
a) kezdés	15	9,15	48,39	5.
b) befejezés	17	10,36	54,83	4.
c) szereplők	21	12,80	67,74	2.
d) helyszínek	21	12,80	67,74	2.
e) időszemlélet	13	7,93	41,93	6.
f) számvilág	10	6,10	32,25	9.
g) „vágý” motívum	18	10,98	58,06	3.
h) „próba”	11	6,71	36,48	8.
i) jutalmazás	12	7,32	38,71	7.
j) jellegzetes kifejezések	26	15,85	83,87	1.
Összesen	164	100,00	52,90	–

Arra nézvést, hogy ismerik-e a vizsgálatban szereplő növendékek (= 31 fő) a mese műfajt, nemcsak az úgynevezett mesekellékek: „szereplők” (= 67,74%), „helyszínek” (= 67,74%), hanem a „jellegzetes mesei hangulatot árasztó kifejezések” (= 83,87%) is tanúskodnak. A most tanulmányozott gyermekíráásokban 164 műfaji jeggyel találkoztam, vagyis átlagosan 5,29 elemet alkalmazott egy-egy fő. Ha az eddig leírtakhoz (= 3 mesekellék) hozzáteszem az átlagmutató alapján még szükséges két komponenset, akkor egy elégséges, tehát elfogadható struktúrájú és szemantikájú mesét kapunk; a szükséges tényezők a „vágý” motívum (= 18 fő) és a „befejezés” (= 17 fő) szerkezetelem. Ezen utóbbihoz kapcsolódik szervesen a „kezdés” mozzanat (= 48,39%), de már csak 15 növendék alkalmazta mint jellegzetes mesei fordulatot. Az „időszemlélet” és a műfajra vonatkozó klasszikus „számvilág” a 6. és a 9. helyen található a gyermekek alkalmazta komponensek rangsorában. A Propp-féle cselekvéssorból ismert „próba”-t és annak a sikeres teljesítéséhez kötődő „jutalmazás”-t a tanulók csupán egyharmada (= 11–12 fő) szerepeltette itt és most. A műfaji jegyek vonatkozásában meglehetősen szerény teljesítményt nyújtottak adatközlőim (= 52,90%).

A továbbiakban a meseíró ötödikesek által létrehozott alkotások *szövegminőségét* tettem nagyító alá. A 31 tanuló meséjét tartalmilag egységesnek, a címben megjelölt témáról szólónak, tehát relevánsnak minősíthetem (= 100,00%). A mondatok tartalmi és logikai összekapcsolódásával létrejövő kohézió abból is adódott, hogy a gyermekek gondolatmenete egyenes, megszakítatlan és előremozgó (= 100,00%). Ennek a megállapításomnak nem mond ellent az, hogy három mese (= 9,68%) az „egész” és a „lezártság érzete” normát megsértette (= a mesebefejezés sikerlenségéről van szó). A „konvergencia”, vagyis a bevezetés és a befejezés „összehajlása”-nak az

elmaradása volt megfigyelhető néhány munkában, így került ez a szövegminősítő komponens a harmadik helyre (= 87,09%). A részegységek összefüggését megzavarhatja az „időrend” helytelen alkalmazása is. ez történt egy-két mese esetében, ezért áll a rangsormutató tanúsága szerint a harmadik helyen (= 87,09%). Az ötödikes diákok (= 31 fő) meseszövegének a minőséggel összefüggő komponensei 172-szer fordultak elő, s ez a teljesítmény igen magas értékű (= 92,47%), ami jól strukturált szövegműről tájékoztat. A szöveg minőségét redundáns elemek megléte is képes befolyásolni. 14 tanuló meséjében (= 45,16%) találtam negatív természetű elemismétlést, míg a vizsgálatba bevontak 54,84%-ánál (= 17 fő) pozitív hatású volt a redundancia. Ilyen megoldásokkal mesékben természetesen találkozhat az olvasó, sőt megerősítő szerepű lehet a cselekményvezetés szempontjából, továbbá stilisztikai értékeket is hordozhat.

Az előzőekben azt mutattam be, hogyan vizsgáltam meg tüzetesen 31 ötödikes tanuló önállóan alkotott meséjét. A szerkezet több oldalról történő szegmentálása mellett a *kohézió-elemzést*, valamint a *tipológiai* jellemzők felderítését végeztem el és az úgynevezett *szövegminőséget* tanulmányoztam.

Az adatszolgáltatók frásaiban a grammatikai kohézió 75,11%-os (= 163 pont), a szemantikai kohézió 61,82%-os (= 115 pont), a pragmatikai kohézió 66,13%-os (= 41 pont) teljesítményszintű. A szövegtípus-elemzés alkalmával arról számolhattam be, hogy a gyermekek 52,90%-a megfelelő műfaji jegyet (= 164 pont) érvényesített. A szövegminőség-elemzés 92,47%-os értéke (= 172 pont) külön dicséretes teljesítményről tanúskodik. Ezeknek az értékeknek az összege 655 pont (= 68,16%), vagyis tanulónként 21,13/fő az átlag. Tekintettel a redundanciával kapcsolatos észrevételeimre, illetőleg a szerkezet főbb mutatóira (= bekezdés: 4,54/fő, me/ME: 1,72), szakmai-pedagógiai szempontból kijelenthetem, hogy magas teljesítményt, tartalmilag és formailag jól konstruált szövegművet (= mesét) alkottak az adatközlő ötödikesek. Ebben az értékmutatóban ott szunnyad az olvasottságuk, a meseismeretük is. Ezért állítom, hogy az olvasottság, a mesealkotási készség és az olvasmánymegértés erős összefüggést, együvé tartozást fejezi ki.

Tisztában vagyok azzal, hogy a magas óraszámú tanító irodalomtanárok nem fognak ilyen és ehhez hasonlósággal elmélyedni egy-egy ötödikes tanulócsoportjuk meseinek útbaigazító, elemző javításakor. De a fentiek felhasználásával kijelölhetnek maguknak – a tanulók szövegszerkesztési tudását fejlesztendő – egy-két szempontot, amelyekre valamivel több figyelmet fordítanak, s máris összehasonlíthatják a saját adataikat a jelen dolgozatomban közlöttekkel. A tapasztalatokat, ha tehetik, osszák meg a közvéleménnyel!

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Békési Imre 1982: Szövegszerkezeti alapvizsgálatok. Akadémiai Kiadó, Budapest.
2. B. Fejes Katalin 1981: Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása. Tankönyvkiadó, Budapest.
3. Deme László 1971: Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest.
4. Hoffmann Ottó 1978: Mondatszerkesztés, szövegalkotás. Tankönyvkiadó, Budapest.
5. H. Tóth István 1997: „Az olvasás: fölfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása (Kandidátusi értekezés). Magyar Tudományos Akadémia Doktori Tanácsa, Budapest.
6. Károly Sándor 1979: A szöveg és a jelentés szerepe a kommunikáció szemléletű nyelvészeti törekvéseinkben. In: Szathmári István–Várkonyi Imre (szerk.): A szövegtan a kutatásban és az oktatásban. Kaposvár.
7. Kernya Róza 1988: A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásában. Tankönyvkiadó, Budapest.
8. Nagy Ferenc 1981: Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába. Tankönyvkiadó, Budapest.
9. Nagy L. János 1987–88: Fogalmazások szintaxisának konfrontatív vizsgálata. In: Békési Imre (szerk.): Tanulmányok a nyelvészet, az irodalom és az esztétika köréből. Acta Acad. Paed., Szeged.
10. Orosz Sándor 1972: A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái. Tankönyvkiadó, Budapest.
11. Orosz Sándor 1993: Pedagógiai mérések (A mérés szerepe, feltételei, lehetőségei és módszerei; elemző eljárások). Korona Kiadó, Budapest.