

Oktatási tapasztalatok — kutatási eredmények

Tanulmányok az anyanyelv használatának
és oktatásának kérdéseiről



KORONA NOVA KIADÓ, BUDAPEST
1997

Fogalmazás és fogalmazástanítás

Fogalmazás, szókincs, jelentés

Kell-e a fogalmazást tanítani?

Sok tanár szerint szóbeli és írásbeli kifejezőképességünk spontán módon, anyanyelvünk elsajátításában fejlődik ki. Bár az általános iskolai tanárok egy része megtervezett és kidolgozott, külön programként tanítja a fogalmazástanítást, sokan csak ritkán vagy sohasem különböztetik meg az anyanyelvi ismeretektől. Dolgozatomban erre figyelve egyrészt áttekintem a régi és az új nyelvtankönyveket, másrészt fogalmazástanítással kapcsolatos szemináriumi tapasztalataimról számolok be.

Fogalmazástanítás nyelvtankönyveinkben

A gyakorlat azt mutatja, hogy az általános iskola felső tagozatán a magyar nyelvi órákon nemigen foglalkoznak fogalmazási tudnivalókkal. Még mindig (a legtöbb helyen) az irodalomóra feladata a fogalmazástanítás. Ott pedig nincs rá idő a bőséges irodalmi ismeretek tanítása miatt. Marad tehát egyetlen előkészítő óra a nagydolgozat megírása előtt.

A tanítás folyamatából valóban kimarad a fogalmazás elmélete és gyakorlata?

Az érvényben lévő általános iskolai tankönyvekben megvizsgáltam a fogalmazástanítás helyét.

A fogalmazás a Zsolnai-programban önálló tevékenységblokként szerepel. Tanítása a 2. osztályban kezdődik, de előzményként elsősorban a szóbeli szövegalkotást gyakoroltatják. A fogalmazás tananyaga a műfajok tekintetében gazdagodott. Az elbeszélés, leírás, levél mellett tanítják a hír, hirdetés, meghívó, jellemzés, riport és könyvismertetés műfaját is. A tananyag felépítése koncentrikusan bővül, a már megtanult műfajokat gyakoroltatják, és újakkal egészítik ki.

A programban metodikai szempontból a következők lényegesek:

1. Fogalmazástanításuk kommunikáció-központú. Ebből adódóan nélkülözhetetlen a 2. személy, az olvasó szempontjának figyelembevétele.

2. Már az alsó osztályokban megtanítják a szövegtanhoz tartozó eszközöket: a határozott névelőt, a névmásítást, a szórendet, a tematikus főnév ismétlését vagy elhagyását, részletezését és az előfeltevést.

3. Fontos a szövegkorrigálás és az önellenőrzés is.

4. Végeznek szövegjavítási, nyelvhelyességi tréningeket.

5. Legfőbb törekvésük, hogy a fogalmazás érthető és pontos legyen.

Az 5. és a 6. osztályban a már megtanult műfajokat kibővítik az ún. vegyes műfajú szövegekkel. Ilyenek az értékelő-minősítő szövegek, ismeretterjesztő fogalmazványok, leíró típusú szakszövegek. A szócikkek szerkesztését lexikonminták alapján írják. Verset írnak, metanyelvi szövegeket alkotnak. Gyakorolják a fogalmazás segédműveleteit, az anyaggyűjtést, a vázlatírást, a jegyzetírást. A fejlesztendő képességeket figyelembe véve alakítják ki a fogalmazó csoportokat, így hatékonyabb a fogalmazástanítás.

A 7. osztályos tankönyv önálló szövegtani fejezetet tartalmaz.

A 8. osztályban az irodalomkritika írásának műfajával ismerkednek meg a gyerekek. Azért hangsúlyos ez a műfaj, mert benne a megszerzett ismereteket jól lehet alkalmazni. Az iskola befejezése előtt álló diákok ismételnék, és megszerzett tudásukat mélyítik, rendszerezik. A program kiemeli: „fogalmazni tanulni csak fogalmazás útján lehet” (Zsolnai 1987: 186). A nyelvészeti ismeretek tanításában a stílusblokk is helyet kapott. Következésképpen a már meglévő szemantikai, szemiotikai, mondattani, szövegtani ismeretekre építenek. A tanulóknak meg kell ismerniük a nyelvi-stilisztikai eszközöket, a szövegekben pedig az érzelmi-hangulati többletet kell észrevétni. Ezen a területen kapcsolható össze legszorosabban az irodalom és a nyelv (és természetesen más művészeti ágak).

Összegezve: A stílus című tankönyv a nyelvhasználatra épül, funkcionális szemléletű, szövegközpontú, kommunikációelméleten és gyakorlaton alapszik.

A Bánréti-tankönyvcsaládban tudományosan megalapozott szövegtani fejezeteket találunk. A fogalmazástanítás célja: megtanítani a gyerekeket hatékonyan, ésszerűen írni és beszélni. A program a gyermek meglévő anyanyelvi ismeretére épít, arra, hogy minden kisgyermek – bizonyos formában – tudja az anyanyelvét és annak grammatikáját. Nyelvtudása abban nyilvánul meg, hogy a grammatika alkalmazásával elvileg végtelen sok mondatot tud előállítani. (A grammatika ebben az esetben a gyermek által ismert és használt nyelvi egységeket és szabályokat jelenti: mondat- és szövegalkotás.) „Nyelvtudása tehát alkotó természetű, ez cselekvésekben, grammatikát alkalmazó közlésekben nyilvánul meg” (Bánréti-Papp 1991: 16). Ezért fonódik össze a grammatika a kommunikációval. A programban a tanulás elsősorban tevékenység, megnevezi a típusokat is. A mon-

dattal végzett grammatikai tevékenységek listája megtalálható a tankönyvben (Bánréti–Papp 1991: 19).

Minden nyelvi tevékenység közvetett módon a fogalmazást segíti elő. A gyerekek hihetetlenül sok mondatot transzformálnak, szövegeket alkotnak, szerkesztenek. A kommunikáció tanításának jelentőségét itt abban látom, hogy közvetlen segítséget ad különféle szituációk megoldásához. A gyermek nem kész receptet kap egyes élethelyzetekre, hanem módszert arra, hogy adott helyzetben ki tudja választani a számára legjobb stratégiát. Megkülönbözteti a rutin jellegű (pl. vásárlás, közlekedés) és a problémamegoldó (pl. emberi konfliktus) kommunikációt. A kommunikációs készségfejlesztés alapja az értő olvasás folyamatos gyakorlása. Írásbeli kommunikáció minden írás, ami közöl, megold, tisztáz, tájékoztat, kapcsolatot tart, véleményt formál, elemez.

A feljegyzést, hirdetést, reklámot, feliratot, felhívást, használati utasítást, nevelési tanácsadást, leírást, elbeszélést, jellemzést, vitát, esszét, elméleti fejtegetést szóban és írásban is gyakorolhatják.

Az 5–6. osztály kommunikációs terepgyakorlatában a párbeszéd, a gúny, az irónia és a túlzás az anyag.

7–8. osztályban a szöveg grammatikai alapjainak felfedeztetése és kommunikatív alkalmazása a cél. Ez a két rész szervesen összefonódik. A szövegértés és a szövegalkotás folyamata sokféle szempont egyidejű figyelembevételre. Az ezt kifejező tevékenységlistát 107 pontban fogalmazzák meg a programalkotók (Bánréti–Papp 1991: 16). A munkafüzet nagyon sok hasznos feladatot tartalmaz. Rengeteg ötletet meríthetünk a kommunikáció tanításához, a hagyományos nyelvtankönyv anyagát is jól kiegészítik.

Általános iskolásoknak készítette Lerchné Egri Zsuzsa a *Nyelvtan, helyesírás, fogalmazás* című tankönyvcsaládját. A könyvekben csak a fogalmazástani fejezeteit vizsgáltam. A többi részről nem kívánok szólni. A tankönyvcsalád követi a Takács Etel-féle tankönyvek hagyományos fölépítését. A szerző az 5. osztályosoknak szóló könyvében rövid áttekintést nyújt a fogalmazási ismeretekről: cím, téma, mondanivaló, cselekmény, anyaggyűjtés, szerkesztés, vázlat, tagolás, sorrend, jellemzés, megformálás. Speciális szerkesztési feladatokat is ad a fogalmazási készségek fejlesztésére. Lépésről lépésre haladva, először szógyűjtéssel, majd a szavak értelmezésével, végül a szöveg megformálásával foglalkoznak a tanulók.

A fogalmazás „összefüggő szöveg valamilyen témáról, amely figyelembe veszi azt, hogy kinek milyen céllal, milyen helyzetben, milyen alkalommal beszélünk vagy írunk” (Lerchné 1995: 82).

A 6. osztályban mindössze egyetlen táblázat utal a jó szövegre.

A 7. osztályban az anyaggyűjtés módjával és az anyag megszerkesztésével foglalkoznak. Kár, hogy a szerző nem használja a szövegtani kutatások eredményeit. A munkafüzet gyakorlatai többféle szövegműfajt tartalmaznak: levél, hirdetés, gratuláció, könyvismertetés, meghívó, távirat, tudósítás, vers, novella. Szövegszemléletű gyakorlat csak elvétve található a grammatikai fejezetekben.

A Radnóti Gyakorlóiskola eddig megjelent, Amiről az órán beszéltünk című, 10–16 éveseknek szóló hat kötete előtérbe állítja a szövegközpontúságot, az írásbeli és a szóbeli fogalmazást, a szövegértést, valamint a retorika alapjait. A szerzők tudatosan használják a fogalmazástanítás helyett a szövegalkotás kifejezést. Az első négy kötet grammatikai anyaga a Takács Etel-féle könyvekre épül. A kommunikáció mint alapelv szembetűnően áthatja az egész sorozatot. Nyolc éven keresztül nagyon sok szövegszemléletű feladatot oldanak meg. A gyerekek mindig konkrét témákban dolgoznak, valódi tennivalójuk van, így észre sem veszik, hogy fogalmaznak. Kettős elméleti alapon áll a fogalmazástanítás: szövegtan és kommunikáció. Ha a szövegtan oldaláról közelítenek, akkor mindig szövegkörnyezetükből merítik a példákat, így az egész felől haladnak a részek felé. Ha a kommunikáció szempontjait érvényesítik, akkor szem előtt tartják, hogy ki ír, miről és kinek. A témákban következetesen ügyelnek a hármasságra, arra, hogy:

- a mindennapi élet szavait használják,
- az adott téma szakszavait megtanulják,
- a művészi nyelvet értelmezzék, és alkalmazzák.

Mindez a szókinccsfejlesztés érdekében történik, hiszen ez az alapja a fogalmazástanításnak.

A művek értelmezésénél szintén a kommunikáció szemlélete érvényesül. A tanárnak oda kell figyelnie, hogy a gyermek is befogadóként értelmezze az irodalmat. Arra tanít, hogy a diák olvasás közben gondolkodjék, befogadóként is merjen véleményt alkotni.

Az első osztályos anyagban a leghangsúlyosabb a szókinccs fejlesztése, hiszen ez az alapja a szövegépítésnek. A gyerekek játszanak a szavakkal, ismerkednek a szó jelentésével, stílusértékével. A szerzők szóalkotásra is buzdítanak.

A másodikosok sokat fogalmaznak szóban és írásban. A szófajok tanítása nagyon fontos, ám nem a szabályalkotáson van a hangsúly. A legfontosabb, hogy a gyermek találja meg a megfelelő szót, amikor szöveget alkot. Főbb műfajok: hír, tudósítás, leírás, önéletrajz, monológ, jellemzés, önjellemzés.

A 3. és 4. osztályban a mondatban áll a középpontban. A fogalmazástanításhoz hozzátartozik a szövegértés. Megtanulnak a sorok között olvasni, megkeres-

ni a mondatok mögöttes tartalmát. Műfajai a hír és a hírszerkesztés (mindig a kommunikációra építve).

A 6. osztályban a szöveg szerkezete, jelentése, alkalmazása a kiemelt feladat. A retorikai ismereteket egyrészt elméleti, történeti stúdiumként, másrészt szöveg-szerkesztési, beszédgyakorlati egységként, a kommunikációval együtt tanítják. Történeti példák elemzésén keresztül a tanulók eljutnak saját beszédművük szerkesztéséig, előadásáig. Klasszikus idézetekből (Tacitus, Platon) gyűjtik össze a jó szónok jellemző tulajdonságait, a szónoklat követelményeit. Tanulmányozhatják, értelmezhetik a régi és az új beszédeket (Kossuth, Deák, Pozsgai, Deme). A szövegeket analizálják és szintetizálják, keresik az állítást, a tételmondatot. Rengeteget gyakorolnak, így megszerzik azt a tudást, ami majd szükséges ahhoz, hogy a társadalomba nyelvhasználóként illeszkedjenek be, merjenek érvelni vagy cáfolni. A könyv utolsó fejezete a gyakorlati élethez szükséges műfajokat tartalmazza: kérvény, elismervény, jegyzőkönyv, pályázat, önéletrajz, értekezés, karcolat, glossza, magánlevél.

Az általános iskola felső tagozatosainak készültek az Apáczai Kiadó többszerzős magyar nyelvi tankönyvei. Szemléletükben, felépítésükben semmi újat nem tartalmaznak, a Takács Etel-féle könyvekhez hasonlítanak. Különbőség, hogy Takács Etel könyve szakmailag korrekt és megbízható, az Apáczai Kiadó könyveit viszont sok helyen pontatlanságok, ráadásul nyelvhelyességi és helyesírási hibák is tarkítják. (Úgy gondolom, hogy ez a tankönyvcsalád megérdemelne egy, a részletekre is kiterjedő alapos bírálatot.) A szerzők még a NAT-ban megfogalmazott irányelvekre, a követelményrendszerre sem figyeltek, ami ez esetben kivételesen szerencsés lett volna. Hamarosan használhatatlanná válik az új tankönyvcsalád. A könyvekben nem találunk szövegtani fejezeteket, kommunikációs gyakorlatokat is csak elvétve, egy-egy grammatikai részhez kapcsolva. Pedig „az anyanyelvi nevelés alapvető feladata az értelmes, kifejező beszéd, az olvasás és írás igényes használatának, az ehhez szükséges képességeknek a fejlesztése. Ápolja és hagyományozza az anyanyelvi örökséget, felkészít a kommunikációs helyzetekben való aktív részvételre, fejleszti az önálló tanulás és önművelés képességét” (NAT 1995: 16). Érdekes, hogy a szerzők elkülönítik az új ismeretet feldolgozó, a gyakorló jellegű és az otthonra szánt feladatokat, de a sokféle rövidítés inkább zavaró, mint segítő. Zavaró még az is, hogy az új ismereteket magyarázó szövegrészek keverednek az alkalmazó gyakorlatokkal. Nem könnyű önállóan tanulni ezekből a könyvekből!

Kiegészítő könyvként ajánlják Széplaki Erzsébet Fogalmazás című segédkönyvét. Az 5. és a 6. osztályosoknak szóló könyvek egységeseek, egymásra

éptülnek. Mindkét kötet a helyes kiejtést hangsúlyozva a kifejező beszédttől az értő olvasóig szeretné eljuttatni a gyerekeket. A felolvasó ugyanis – a kommunikáció megfogalmazásában – interpretátor a szöveg alkotója és a hallgató között. A fogalmazás és az olvasástanítás szorosan összekapcsolódik. A szövegismeret passzív formája a szövegértés, aktív formája a szövegalkotás. Érdekes feladatokkal próbálja a nyelvi formálóképességet fejleszteni (pl. részletezés, mozzanatosítás, tömörítés, mondatok átalakítása, térbeli elrendezés). Az iskolai fogalmazási műfajok: mese, monda, elbeszélés, leírás, növény- és állatleírás, alak-, tárgy-, folyamatleírás, az elbeszélés és a leírás ötvözete, hír, hirdetés, interjú, vélemény, szándék.

A 6. osztályos anyag a jellemzéssel, a riporttal és a vitával bővül. Ez a korosztály sokat ismétel; feladataikat helyenként túl könnyűnek találom. A fogalmazási feladatok között fölfedeztem néhány olyan gyakorlatot, amelyek a grammatikai kapcsolóelemeket gyakoroltatják (a határozott és a határozatlan névelő, hátrautalás, előreutalás, jelenre utalás).

Antalné Szabó Ágnes–Raácz Judit *A magyar nyelv és kommunikáció* című tankönyvcsalád két megjelent tagjában következetesen érvényesül a kommunikáció-központúság és a korszerű szöveg szemlélet. Minden fontos ismertanyagot megtalálhatunk a kötetekben. Az anyanyelvi nevelés tananyaga a diákok életkori követelményeihez igazodva fokozatosan bővül, az egyes évfolyamok követelményrendszere egymásra épül. A rendszeresen visszatérő, ismétlődő, összefoglaló fejezetek garantálják a biztos tudást, és lehetőséget adnak arra, hogy az iskolák – e tárgy szempontjából legalább – egymás között átjárhatóak legyenek. A szerzők maximálisan a NAT-ra építettek. A különböző ismeretek elsajátítása csak eszköz a tanulók értelmi, önálló ismeretszerzési és kommunikációs képességeinek kialakításához, fejlesztéséhez. Elsősorban a képességek és készségek fejlesztését célozzák meg. Minden évfolyam tankönyvében, munkafüzetében találhatunk „kommunikáció szóban és írásban”, „szövegalkotás és szövegértés” fejezeteket. Újdonság a könyvben, hogy a grammatikai ismeretekkel párhuzamosan tanítják a helyesírást és a nyelvhelyességi tudnivalókat is. Jól látható, hogy a szerzők nyelvhasználat-központúságra és a szöveg szemléletre törekszenek. A meglévő ismereteket megszilárdítva és újjal kibővítve nagyon sokat gyakoroltatják a gyerekeket. A NAT követelményrendszerét figyelembe véve a tankönyvek két-két évfolyamnak szóló anyagot tartalmaznak, ezekhez évfolyamonként kapcsolódnak munkafüzetek és feladatlapok. A gyakorlatok megfelelnek az életkori sajátosságoknak, és a tananyag tartalmához jól igazodó változatos módszereket alkalmaznak. A szerzőpáros igényes, szakmailag megbízható tankönyvcsaláddal mutatkozott be, ráadásul izléses, szép könyveket vehetünk a kezünkbe. A könyv szerkesztése, tago-

lása, kiemelése, az ellenőrző kérdések egyaránt segítik a megértést és az önálló tanulást. A tankönyvcsaládot bátran ajánlom általános iskolásoknak, a nyolcosztályos, a hatosztályos, valamint a négyosztályos középiskola megfelelő évfolyamainak egyaránt.

A 11 évesek könyvében például a szövegszerkesztés állomásait és a műfajokat (elbeszélés, leírás, levél, meghívó szóban és írásban) ismerhetjük meg. Változatos, gondolkodtató feladatokon keresztül jutnak el a gyerekek saját művük megalkotásához.

A 12 évesek könyvében már a szöveg képeinek megtervezése, szerkesztése, szövegelemzés, stíluselemzés, mondattranszformációs gyakorlatok jelentik a fogalmazástani tanítást. A jellemzésen kívül gyakorolják a kérést, a tudakozódást, a tanácsolást, a köszöntést, a köszönetnyilvánítást, a meghívást és a beszámolót.

A szövegből indulnak ki a szemléletükben is új, 10–14 éveseknek készült *Magassy-tankönyvek*. Az 5. osztályos anyag jelentős része a szöveg legfontosabb sajátosságait és a szerkesztést tekinti át. Bemutatja a fogalmazási műfajokat, a közlő, az értekező, a meggyőző és a hivatalos szövegtípusokat, valamint az alkotáshoz szükséges részmozzanokat, műveleteket. A „szöveg és szerkesztése” részben sokféle érdekes feladatot találunk.

Néhány példa:

Keress azokat a szavakat, amelyek az előző mondat témáját továbbviszik!

Készíts interjút, önéletrajzot, felhívást!

Hányféleképpen tudnád befejezni?

Állítsd sorrendbe a tételmondatokat, és szerkessz történetet!

Minden feladat határozottan elmemozgató, és fejleszti a kifejezőkészséget. A szerző figyelembe vette az anyanyelvi nevelés legújabb törekvéseit, mert a grammatikai ismereteken kívül kommunikációt, szemiotikát, szövegalkotást, helyesírást és nyelvhelyességi tudnivalókat is tanít. Törekedett a nyelvhasználat-központúság elvének megvalósítására. A *Fogalmazástan* és a hozzá tartozó *Fogalmazási gyakorlatok* segítséget ad tanárnak és diáknak egyaránt. Gondosan és rendkívül igényesen összeállított kötetek, sok ötlettel, feladattal és módszertani tanáccsal. Érdemes áttekinteni a tankönyvek fejezetcímeit.

A fogalmazás tanításának elvei és módszerei c. segédkönyv
A fogalmazás tanításának társadalmi meghatározottsága és egyéni megvalósítása

A fogalmazástani feladata

A fogalmazástani metodikai alapelvei

A fogalmazás tanítása, tanulása
Didaktikai célú fogalmazási gyakorlatok
A fogalmazástani tanítás tervezése

Fogalmazástani 10–16 éveseknek
A fogalmazás mint szellemi művelet és mint annak terméke
A fogalmazást meghatározó (befolyásoló) tényezők
A szöveg
A szöveg szerkezete
A szövegtípusok
Fogalmazási műfajok
Szövegkohézió
A fogalmazási műveletek
A szöveg (közlemény) megjelenési formái

Fogalmazási gyakorlatok 10–16 éveseknek
Szavak, szó szerkezetek
A mondat a beszédben
A szöveg szerkesztése
A fogalmazás stílusa
Napjainak fogalmazási műfajai
Irodalomajánlás

A Nagy L. János-féle hatosztályos gimnáziumi tankönyvszalád első két kötete más szemléletű, mint az eddigiek. A cím is a másásra utal: *Nyelv – szöveg – játék*. A szerző az első kötetet 13 éves tanulóknak szánta. Együtt tanítja a nyelvi rendszert és a nyelvhasználattal kapcsolatos ismereteket. A nyelv az anyanyelvünk rendszerére, a szöveg a nyelvhasználat fontosságára utal. A játék szó pedig lehetőséget kínál a gyerekeknek, hogy elképzeléseiket, ötleteiket merjék kimondani, leírni. A szövegvizsgálatokba a tudományos kutatások eltérő szöveg-megközelítéseit is beépítik. A mondatokat, irodalmi szövegeket már szövegtani ismeretek birtokában vizsgálják. A 14 évesek könyvében két nagy fejezet különül el. Az első a 'rendszermondat', a második a 'szövegmondat' tárgyalása. Mindkét fejezet nagyon sok szöveget tartalmaz, kapcsolódó feladatokkal. Szerkesztési és készségfejlesztő gyakorlatok segítik a fogalmazás tanulását. A 'szövegmondat' részben a szükséges szövegtani ismereteket találhatjuk (téma, réma, kapcsoló elemek, kötőszók, névmások, cím és szöveg kapcsolata). Itt kapott helyet a beszéd-aktus-elmélet is.

A még mindig legtöbbet használt Takács Etel-féle tankönyvekben nincsen szövegtani fejezet, fogalmazási tudnivalókat sem találunk. Inkább csak a kifejezőkészség fejlesztésére közölnek feladatokat. Számos gyakorlatot élszóban végeztetnek el, hiszen a tanulók körében kialakuló beszélgetés és a megbeszélés hatékonyabb alkalma az anyanyelvi nevelésnek, mint pusztán a gyakorlatok megoldása (vö. Takács 1986: 19).

Általában segít eligazodni új tankönyveinkben Antalné Szabó Ágnes (1996: 48–63) Szövegvilág c. tanulmánya.

Fogalmazás, szókinccs, jelentés

A mindennapi szóhasználatban fogalmazásnak nevezzük azt a tevékenységet, amelyben gondolatainkat nyelvi eszközökkel megformáljuk. Nyelvművelő kézisztótarunk így határozza meg a *fogalmaz* ige jelentését: *(írásbeli v. szóbeli közlést) nyelvi formába önt.* Hasznos szó, de újabban túlságosan is divatosá vált. A tömegtájékoztató eszközökben például mindennapos ez a kifejezőmód: *a miniszter úgy fogalmazott, hogy...* Egyszerűbben: *azt mondta, állította* (Grétsy–Kemény 1996: 193).

A fogalmazás értelmezése, megközelítése, terminológiája a magyar nyelvészeti szakirodalomban különféle. Vannak, akik közlő-, kifejező-, fogalmazóképességről, esetleg -készségről beszélnek, mások pedig a szövegalkotó, szövegformáló készség és képesség terminust használják.

Közös a szerzők fogalomhasználatában az írásbeli és/vagy szóbeli minősítés. A produktum megnevezésére már a fogalmazás vagy a szöveg terminust alkalmazzák.

„A fogalmazás szóval mi két dolgot jelölünk: a nyelvi tevékenységet és annak produktumát. Nem használjuk viszont a szóbeli vagy írásbeli minősítéseket. Amikor fogalmazásról beszélünk, mindig a mondanivaló írásos kifejtésére és rögzítésére gondolunk. Az ún. szóbeli fogalmazást beszédnek nevezzük, s a beszédműfajok – köztük az összefüggő beszéd – alkotására történő felkészítést a beszédfejlesztés feladatának tartjuk” (Kernya 1995: 251).

Hogy ez a meghatározás mennyire igaz, azt 32 hallgatóm fogalmazása igazolja. Az első szemináriumi órán megkértem őket, hogy írjanak fogalmazást a fogalmazástanátról. (Mindenki szabadon alkothatott.) A fogalmazások tartalmi részét hasonlítottam össze. A bevezető részek szinte megegyeztek. Az alsó tagozatos fogalmazási órákon szerzett élményeiket elevenítették föl. Néhányan még a dolgozat pontos címére is jól emlékeztek, mert ez volt az első dicséretes fogalma-

zásuk. Heten csak a fogalmazás formai követelményeit tudták felidézni. Íme egy példa: „*Általános iskolában tulajdonképpen csak a fogalmazás formai kereteivel foglalkoztunk. Arról, hogy tartalmilag hogyan kell rendezni a gondolatokat, egyáltalán nem beszéltünk.* Szerintem a fogalmazásnak éppen az lenne a lényege, hogy gondolkodásra, a gondolatok rendszerezésére szoktassa a diákot.” (Kiemelés tőlem. S. E.) Ugyanez a hallgató ezt írta a befejezésben: „*Gimnáziumban már nem szoktak foglalkozni a fogalmazás tanításával, mert úgy veszik, hogy a diák ezt már tudja, és nincs szüksége semmiféle magyarázatra. Sokunknak mégis nagy gondot okoz megírni egy esszét. Sokkal több gyakorlásra, rendszeres feladatmegoldásra lenne szükségünk, hogy könnyebben menjen az írás.*” (Kiemelés tőlem. S. E.) Még tizenheten írtak hasonló befejezést. 21 diákom csak azt tudta felidézni, hogy felső tagozatban megtanították a hármas tagolódást. Csak egyetlen fiú említette, hogy a fogalmazás(írás) tanítható és tanulható. Meglepő módon szintén csak egyetlenegy gondolt arra, hogy „...*a fogalmazás tanulása akkor kezdődik, amikor az ember beszélni tanul, és függ attól, hogy környezete mennyire gazdag nyelviileg. A fogalmazás önmagunkról szól. Mit akarok közölni? Arról, hogy a bennem kavargó gondolatokat, érzéseket, képeket rendszerbe tudom-e állítani, össze tudom-e úgy rendezni, hogy a lehető legkisebb sérülés nélkül jussanak a befogadóhoz.*” (Kiemelés tőlem. S. E.)

A dolgozatokból azt a következtetést vontam le, hogy mindenekelőtt több feladatot kellene adnunk diákjainknak, mégpedig kötött témájú fogalmazást, esszét, glosszát és szerkesztést. A fogalmazás problémamegoldó cselekvés, melynek célja a másik személy befolyásolása, eszköze pedig a végtelen változatosságú nyelv. Fogalmazáskor ismerni kell az egyezményes írásjeleket, helyesírási, központoszási szabályokat, a mondanivaló elrendezésének módját, illemszabályokat, stílusnormákat stb. Szemináriumokon még van módunk és lehetőségünk, hogy készségfejlesztéssel foglalkozzunk. Ezen kívül a hallgatóknak alaposabban meg kellene ismerniük az alsóbb osztályosok anyanyelvi módszereit is.

Főiskolánkon a harmadévesek anyanyelvi tantárgy-pedagógiát két szemeszteren át tanulnak. Az első félévben a tárgy tanításának elméletével foglalkoznak. A másodikban 6 órát hospitálnak, majd a vezető tanárral és a módszertan oktatójával közösen megbeszélik, értékelik a látott órát. Mivel 10-12 csoport ugyanabban az időpontban hospitál – a tantárgypedagógus pedig csak egy helyen tud irányítani – előfordul, hogy a már megtanult elméleti rész nem kerül elő az órák utáni elemzésben.

Eddigi tapasztalataim azt mutatják, hogy szinte sok is két óra a fogalmazással és annak tanításával kapcsolatos általános elméleti megfontolásokra. Segédanyag-

ként többször is Uray Judit Fogalmazástanítás című videókazettáját használtam.

Ahhoz, hogy jobban megértsük a fogalmazás tanításában az újabb törekvéseket, idézzük fel röviden a történeti előzményeket. A fogalmazástanítás módszertani irodalmából három tendencia rajzolódik ki.

1. Logikai-reprodukciós irányzat. Hosszú ideig uralkodó volt a fogalmazástanításban. A középkori latin nyelvű iskolákban gyökerezik, ahol a diákok latin és görög nyelven olvasták a klasszikusokat, tanultak retorikát, megismerkedtek a művek felépítésével, stílusával, és ezeket utánozták.

2. A spontaneitás lélektani irányzata. A logikai-reprodukciós irányzat ellenhatásaként jött létre. Az irányzatot a 20. század elején fejlődésnek induló pszichológia és pedagógia segítette. Ekkor kívánták meg az ún. szabad fogalmazást, amely élményekre épült. A gyerekek szabadon, korlátok és tanári irányítás nélkül írhattak. Ennek a szabadságnak lehet nagyon sok jó oldala, de a gyakorlatban inkább hátrányai érvényesültek. Valódi élményekből rossz fogalmazások születtek. Ez az irányzat zsákutcába futott.

3. Logikai-stilisztikai irányzat. Képviselői jól látták, hogy a logikus gondolkodás és a kifejezőképesség fejlesztése a fő feladat. A szabad és a kötött fogalmazástanítási módszer sajátosan keveredett. Az előkészítést és az anyaggyűjtést szabad fogalmazási módszerrel inspirálták, a mondanivaló elrendezését kötött módszerrel regulálták.

A 60-as években a fogalmazástanítás az irodalmi órákhoz kötődött. A hagyományos nyelvtanórákon a grammatika és a helyesírás tanítása szorított ki minden mást. A logikai-stilisztikai irányzaton belül Fajcsék Magda és Hoffmann Ottó vezette be felső tagozatban a szintetizáló módszert. Lényege, hogy mindkét közlésformát – szóbelit és írásbelit – egyidejűleg kell fejleszteni, mert döntő hatással vannak egymásra, sőt az egész személyiség fejlődésére. A szintetizáló módszer a fogalmazást mindenekelőtt taníthatónak tartja. Ennek megfelelően sok ismeretet nyújt, amit a témakörök elején tömbösítve dolgoz fel, így sokkal több idő marad a gyakorlásra.

Vannak újabb módszertani kísérletek, amelyek szövegnyelvezeti, illetve irodalmi kutatások eredményeinek feldolgozásával próbálkoznak. (pl. Bánréti 1979, 1981; Zsolnai 1978; Csikesz 1986). Az, hogy a fogalmazástanítási irányzatok közül melyik az uralkodó, összefügg a háttérben álló tudományok fejlettségével, sőt divatosságával, a politikával stb. Jelenleg a kommunikációközpontú fogalmazástanítás, illetve a szövegalkotás és szerkesztés áll a középpontban.

Mi jellemzi a kommunikáció-központú fogalmazástanítást?

1. A szöveg legfontosabb tartalmi kvalitásának a közlés, kifejezés értelmességét, a mondanivaló szabatos előadását tartja.
2. Kiemelt szaktudományi háttere a tanár szövegteni, gondolkodás-lélektani és kommunikációelméleti tájékozottsága.
3. A gyakorlati szövegalkotást szolgáló szerkesztési és nyelvhasználati-stilisztikai ismeretek nem cél, hanem eszköz jellegűek.
4. A fogalmazás alkotó tevékenység.
5. Felhasználja a korábbi eljárások minden bevált elemét (Kernya 1995: 263–4).

A módszer alkalmazói hangsúlyozzák, hogy maga a fogalmazás sokféle ismeretet, készséget integrál. A fogalmazástanítás, a szövegalkotó képesség fejlesztése olyan folyamat, melynek egyetlen állomását kiragadni lehetetlen, hiszen szorosan kötődik az előzményekhez. Függ az egyén értelmi, érzelmi fejlődésének pillanatnyi helyzetétől. Ennek megfelelően a fogalmazási, szövegalkotási feladatok egyre magasabb szinten ismétlődnek, kibővülnek és bonyolultabbakká válnak.

Diákjaim fogalmazástanítással kapcsolatos „vallomásaiból” is kitűnik, hogy ami a fogalmazástanításból leginkább hiányzott, az maga a fogalmazás. Mégpedig a szó már említett teljesebb értelmében.

Úgy gondolom, hogy fogalmazási készséget módszeresen fejleszteni soha sem késő. Nem egyszerűen hiányzó láncszemek pótlását, sokkal inkább a sokszor csak gyengén kifejlesztett képesség megújítását és strukturálását kell feladatunknak tekintenünk.

Tantervek és régebbi módszertani útmutatók közhelye, hogy jó nyelvértővé és szabatos nyelvhasználóvá kell válnunk. Ezt több tényező befolyásolhatja: egyrészt bővülő nyelvi és irodalmi ismereteink, a folyamatos önművelés, másrészt törekvésünk a tudatos nyelvhasználatra.

Ez utóbbi a jól tanítható szerkesztési és szövegformálási szabályok és tanácsok ismeretén túl – véleményem és tapasztalatom szerint – alapvetően, sőt döntően a szókincs függvénye. A szókincs nem csupán extenzionális értelemben tekintendő meghatározónak, hanem legalább annyira a használt szavak pontos jelentéseinek birtoklása szempontjából is. A szavak pontos jelentésén nem szorzótáblához hasonlatos elemi jelentéskánont értek, és nem is föltétlen az értelmező szótárak vagy az Idegen szavak szótárának jelentésmagyarázataira gondolok. Még kevésbé a szemantika filozófiai, nyelvfilozófiai problémáira. Leginkább a jelek (itt szavak és kifejezések) használati szabályairól lehetne szó. Jobb híján inkább „jelentéstudatnak” kellene neveznem a nyelvhasználó azon állapotát, amelyben számára

az adott szó vagy kifejezés (jelentése) használat közben stabilnak, pontosnak és az adott kontextusban intencióinak megfelelőnek mutatkozik. Már nem tudatosítja jelentéseit, spontán módon használja.

Foglalkozásainkon minden témának óráról órára van egy felelőse, aki tárgyszerű kiselőadásával beszélgetésre, vitára hívja társait. Ilyen beszélgetések során figyeltem meg, hogy néhány szónak vagy kifejezésnek a jelentésében, bár bátran alkalmazzák, mennyire bizonytalanok a hallgatók. Ha rákérdezek, még bizonytalanabbakká válnak. Természetesen nemcsak idegen szavakra kell gondolnunk, hanem például az adott kontextusban növekvő jelentőségű vagy gyakoriságú olyan szavakra és kifejezésekre, amelyeknek a szokásos, hétköznapi vagy akár pongyola, de mindenképpen kevésbé tudatos használata semmilyen problémát sem jelentene. Azt vettem észre, hogy a csak nagyjából tisztázott, homályos jelentésű, illetve bizonyos, csak fordulatokban begyakorolt szavak vagy kifejezések a szövegben (beszédben) legfőljebb tartalmi hangsúly nélküli helyzetet viselnek el. Abban a pillanatban, hogy kicsit több „szemantikai teher” nehezedik rájuk, mert például rákérdeznek állításainkra, vitatkoznak velünk, érvelésre kényszerítenek, vagy egyszerűen csak nem értik, mit is akarunk mondani, még az előbb említett „felületes” jelentések is hihetetlenül gyorsan összeomlanak, feloldódnak, bizonytalanokká válnak.

A „felületes és ingatag” jelentésekkel szövegbe, fogalmazásokba kerülő szavaknak és kifejezéseknek nincs szemantikai teherbíró képességük. Az ilyenekben bővelkedő produktumok nem viselik el nemhogy a szórszálhasogató elemzés, de az egyszerű megértés terhét sem.

Kísérletképpen találmra kiválasztottam néhány, a köznapi nyelvben gyakran előforduló idegen szót. Megkértem hallgatóimat, hogy írják fel – természetesen név nélkül – az első jelentéseket, mintha egy tízéves gyerek spontán kérdésére válaszolnának. Ha netán nem tudják, de hallották a szót, és sejtik a jelentését, akkor legalább ennek megfelelően alkossanak vele egy mondatot. Példaként ilyen szavakat adtam: *passzió, pánik, naiv, perverz, lamentál, párt, ováció, banális, rébusz, ambulancia* stb.

Fontos hangsúlyoznom, hogy alig akadt, aki „nem ismerem” vagy „nem használnám” alapon elvetett volna egy-egy szót!

A *lamentál*ra például a következő válaszokat kaptam: *bizonytalan, nem tud dönteni, elmélkedik, hosszan sorol, reklamál, gondolkodik, beszél, mérlegel*. Csak egy hallgató tudta a pontos jelentését ('kesereg, siránkozik, panaszkodik'). Érdemes lenne külön is utánajárni, hogy ennek és a hasonló típusú, nevezzük így: kollektív, már-már uniform jelentéstévesztésnek mi lehet a magyarázata.

A *perverzre* ilyeneket írtak: *erkölcstelen, izléstelen, megbotránkoztat, ellenkezik, fájtalankodik*. Szintén egy hallgató tudta az eredeti jelentést ('elfordított, helytelen, fonák, elvetemült, romlott, természetellenes'). Itt bizonyos jelentésszűkítést vehetünk észre.

Az *ambulancia* mellett a következőket találtam: *sérült ellátó, elsősegélynyújtás, mentőállomás, gyors segítség, kisebb orvosi beavatkozás, kórházi osztály*. Néhányan ismerték a pontos jelentést is ('járó/ambulans/ betegetek ellátó'), a többieknél jelentéseltolódás figyelhető meg a betegséggel kapcsolatos dolgok irányába. Külön érdekesség, hogy a *perverz*-hez hasonlóan az utólag megkérdezett és a magyarázatban többek által használt tisztán magyar *fájtalankodik*-ra is legtöbbször csupán a homoszexualitással kapcsolatos szűkített jelentést adták meg.

Eljártunk még többek között olyan etimológiai csoportokkal is, mint *konzerv, konzervatív, konzervatórium; szanál, szanatórium; amneszia, anamnézis*. Élmény volt a szavak etimológiai összetartozásának felismerését követő jelentésszabályozás.

Észrevételeimet úgy összegezném, hogy a jelentések pontosítása, stabilizálása nem egyszerűen megtanulandó többlet, nem további korlátozás vagy szabály, véggképp nem eredményez „komputernyelv”-hez hasonló elviselhetetlen szemantikai feszességet, hanem épp ellenkezőleg: felszabadítólag hat a nyelvhasználóra. Hallgatóim szinte kivétel nélkül önfeledt játékba kezdtek a régi-új jelentésekkel. Talán egy zenei analógia a legkifejezőbb: a hegedűn lefogott hangok biztonsága elengedhetetlen a muzsikáláshoz. Az önkifejező játékhoz, netán az improvizáláshoz pedig a fortiori.

Hallgatóimmal megegyeztünk, hogy ezentúl minden fogalmazással kapcsolatos témában visszatérünk a jelentésekhez is, és néhány konkrét fogalmazási, szövegalkotási feladat után alaposan megvizsgáljuk egymás szövegeit.

Tudom, hogy sem az etimologizálás, sem a definiálás, sem a szinonimák keresése önmagában nem üdvözítő módszer szókészletünk jelentéseinek stabilizálására, korrigálására vagy árnyalására. Ajánlom mégis minden kollégámnak, tanárnak és tanárjelöltnek egyaránt, hogy ne mulasszon el egyetlen alkalmat sem, ha bármelyiket könnyedén, netán játékosan alkalmazhatná.

Tankönyvek léteznek, mondhatnók egyre jobbak is, ám fogalmazási kultúránk, korrekt nyelvi kommunikációra való képességünk, különösképpen szókincsünk mégis látványosan satnyul.

Tisztában vagyok vele, hogy a magyarázat jórészt iskolán és anyanyelvi órákon kívül lenne keresendő, ám az ebből eleve adódó – magyartanárhoz véggképp méltatlan – pesszimizmust szeretném elkerülni. Tehát azt hangsúlyozom: ehelyett fogalmazzunk!

- Antalné Szabó Ágnes 1991. Szövegvilág. *Magyar Nyelvőr* 48–63.
- Bánréti Zoltán–Papp Ágnes 1991. *Tanítás és tanulás*. OTTV. Veszprém.
- Grétsy László–Kemény Gábor (szerk.) 1996. *Nyelvművelő kézikönyvtár*. Auktor Könyvkiadó. Budapest.
- Kernya Róza (szerk.) 1996. *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Az általános iskola 1–4. osztály. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt. Kaposvár.
- Nemzeti alaptanterv*. 1995. Korona Kiadó. Budapest.
- Nyitrai Tamás–Takács Etel–Török Imre 1986. *Magyar nyelv*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Zsolnai József (szerk.) 1987. *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés*. Tanítási program 7. oszt. Tankönyvkiadó. Budapest.

TANKÖNYVEK

- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 1996a. *Magyar nyelv és kommunikáció Tankönyv 11–12 éveseknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes–Raátz Judit 1996b. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv 12–13 éveseknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Bánréti Zoltán 1994a. *Nyelvtan és kommunikáció I. 5–7. osztály*. Transzformációs mondatn és szöveggrammatika. NODUS Kiadó. Veszprém.
- Bánréti Zoltán 1994b. *Nyelvtan és kommunikáció II. 7–9. osztály*. Szövegten, nyelvelmélet, generatív mondatn. NODUS Kiadó. Veszprém.
- Dér Valéria–Korponay Györgyné 1994. *Nyelvtan és kommunikáció feladatgyűjtemény I–II*. NODUS Kiadó. Veszprém.
- Dr. Hetényi Ferencné–dr. Tolvaj Győzőné 1995a. *Anyanyelvi munkatankönyv 7. oszt.* Apáczai Kiadó. Celldömölk.
- Dr. Hetényi Ferencné–dr. Tolvaj Győzőné 1995b. *Anyanyelvi munkatankönyv 8. oszt.* Apáczai Kiadó. Celldömölk.
- Jobbágné András Katalin–dr. Széplaki György–Törzsök Édua 1994a. *Amiről az órán beszélünk. Magyar nyelvtan 12–13 éveseknek*. Calibra Kiadó. Budapest.
- Jobbágné András Katalin–dr. Széplaki György–Törzsök Édua 1994b. *Amiről az órán beszélünk. Magyar nyelvtan 13–14 éveseknek*. Calibra Kiadó. Budapest.
- Jobbágné András Katalin–dr. Széplaki György–Törzsök Édua 1994c. *Amiről az órán beszélünk. Magyar nyelvtan 14–15 éveseknek*. Calibra Kiadó. Budapest.
- Jobbágné András Katalin–dr. Széplaki György–Törzsök Édua 1994d. *Amiről az órán beszélünk. Magyar nyelvtan 11–12 éveseknek*. Calibra Kiadó. Budapest.
- Jobbágné András Katalin–Schiller Mariann–dr. Széplaki György–Törzsök Édua 1994 e. *Amiről az órán beszélünk. Magyar nyelvtan 10–11 éveseknek*. Calibra Kiadó. Budapest.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 1995. *Nyelvtan-helyesírás-fogalmazás*. Tankönyv. 5–6–7–8. oszt. MOZAIK Oktatási Stúdió. Szeged.
- Lerchné dr. Egri Zsuzsa 1995. *Nyelvtan-helyesírás-fogalmazás*. Munkafüzet 5–6–7–8. oszt. MOZAIK Oktatási Stúdió. Szeged.

- Magassy László 1995. *A fogalmazás tanításának elvei és módszerei*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Magassy László 1995. *Fogalmazási gyakorlatok 10–16 éveseknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Magassy László 1995. *Fogalmazástan 10–16 éveseknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Magassy László 1993. *Gyakorlatok, feladatok I. magyar nyelvtanból a nyolcosztályos gimnáziumok I. osztálya és az általános iskolák 6. osztálya számára*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Magassy László 1994. *Gyakorlatok, feladatok II. magyar nyelvtanból a nyolcosztályos gimnáziumok II. osztálya és az általános iskolák 5. osztálya számára*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Magassy László 1994. *Gyakorlatok, feladatok III. magyar nyelvtanból a nyolcosztályos gimnáziumok III. osztálya és az általános iskolák 7. osztálya számára*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Magassy László 1994. *Gyakorlatok, feladatok IV. magyar nyelvtanból a nyolcosztályos gimnáziumok IV. osztálya számára és az általános iskolák 8. osztálya számára*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Magassy László 1993. *Leíró magyar nyelvtan a nyolcosztályos gimnáziumok I–IV. osztálya és az általános iskolák 5–8. osztálya számára*. Trezor Kiadó. Budapest.
- Nagy L. János 1994a. *Nyelv-szöveg-játék tizenhárom éveseknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nagy L. János 1994b. *Nyelv-szöveg-játék tizenégy éveseknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nyitrai Tamás–Takács Etel–Török Imre 1986. *Magyar nyelv 5–8. oszt.* Tanári kézikönyv. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Papp Ágnes–Paróczayné Korányi Margit 1994a. *Kommunikációs terepgyakorlat 5–6. oszt.* ECHO PR Kft. Veszprém.
- Papp Ágnes–Paróczayné Korányi Margit 1994b. *Kommunikációs terepgyakorlatok 7. oszt.* ECHO PR Kft. Veszprém.
- Széplaki Erzsébet 1995. *Nyelvtan–helyesírás munkatankönyv 5. oszt.* Apáczai Kiadó. Celldömölk.
- Takács Etel–Török Imre 1988. *Magyar nyelvi munkafüzet. 5–6–7–8. oszt.* Tankönyvkiadó. Budapest.
- Takács Etel 1988a. *A magyar nyelv könyve 5–6. oszt.* Tankönyvkiadó. Budapest.
- Takács Etel 1988b. *A magyar nyelv könyve 7–8. oszt.* Tankönyvkiadó. Budapest.
- Takács Jánosné 1995. *Nyelvtan–helyesírás munkatankönyv 6. oszt.* Apáczai Kiadó. Celldömölk.
- Zsolnai József (szerk.) 1990a. *Figyelj rám! Munkafüzet a kommunikáció tanulásához az általános iskola 6–7. osztálya számára*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Zsolnai József 1990b. *Magyar nyelv 6. oszt.* Tankönyvkiadó. Budapest.
- Zsolnai József (szerk.) 1992. *A stílus az általános iskola 8. osztálya számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Zsolnai József (szerk.) 1994a. *Magyar nyelv 5. oszt.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Zsolnai József (szerk.) 1994b. *Magyar nyelv 7. oszt.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.