

## HOLTPONTON AZ ANYANYELVI NEVELÉS? (Elemzések a fogalmazástanítás köréből)

A nyelv feletti hatalom elsősorban és leglát-  
hatóbb formában a *variációkban* nyilvánul meg.  
(Jean Bollack)

### I

Az alábbiakban az anyanyelvi nevelés jelenlegi állapotát próbálom rögzíteni. Elsősorban a nyelvi kifejezőképesség alakulására összpontosítok. Azt vizsgálom, mit tettünk a fogalmazástanítás új alapokra helyezése, szemléleti „kitágítása” érdekében s milyen eredményekkel járt ez az áthangolás. Főként a gimnáziumi tagozaton folyó ilyen irányú törekvéseket kísérem figyelemmel (V–VIII. osztály). Nem foghattam át a fogalmazástanítás egész területét már csak azért sem, mert az oktatás keretében (nem is beszélve az iskoláskor előtti szakasról) egészen másként vetődik fel a kérdés. Ezt a hátrányt a vizsgált problémakör több oldalról való megközelítésével próbálom ellensúlyozni. Az itt kifejtett álláspontok elsődleges célja az lenne, hogy vitára, továbbgondolásra késztessek az olvasót. A nézetek ütköztetésére annál is inkább szükség van, mert mindezzel nálunk még nemigen foglalkoztak. Előzmények és mai kontrollelemzések híján elég nagy a tévedés vagy az egyoldalú általánosítás veszélye.

Mi kerül a „szövegbe”?

Tankönyveink bővében vannak az olyan feladatmegjelöléseknek, amelyek a fogalmazástanítás körébe tartoznak. Minden lecke után van legalább két olyan gyakorlat, amely kimondottan „szövegek” írására szólítja fel a tanulót. „Írjatok le a mindennapi életből egy vásárláskor elhangzó párbeszédet! Szerepeljen benne kérdő és felkiáltó mondat is!” Az ötödik osztályos tankönyv e gyakorlata (72. oldal) a természetes beszédhelyzetből indul ki, s a tanulók kifejezőképességét kívánja fejleszteni. A tanterv nem egy helyen felhívja a figyelmet az ilyen feladatok fontosságára. Az eléggé

elvont célon kívül azonban a tanár nem talál semmilyen gyakorlati fogódzót arra nézve, hogy miképpen kell (lehetséges) feleleveníteni a tanulóban egy-egy természetes beszédeseményt, és annak párbeszédi vetületét hogyan lehet írásba áttenni, áttetetni. Nem talál sem a tankönyvben, sem a tanári kézikönyvben olyan módszertani eljárásokat, amelyeknek alkalmazásával ezt a gyakorlatot értékesíteni tudná, tehát valóban a tanulók kifejezőképességét fejlesztené. Sőt az sem biztos, hogy szemléleti alapvetés híján minden tanár elfogadja, elismeri e gyakorlat hasznosíthatóságát. Milyen „párbeszéd” születnek ilyen esetben?

A tanuló számára a feladat elég nehéz, mert kijelölésekor tankönyv és tanár rendkívül szűkszavú. Csak akkor mondanak valamivel többet, amikor a megoldás formai változatait is kijelölik. Például kijelentik, hogy ennyi és ennyi, ilyen és ilyen mondat legyen benne. A tanuló analógiákat keres a megoldáshoz. És rendszerint valamelyik tankönyvbéli szövegben vagy egy-egy régebben elvégzett gyakorlatban talál is. Így aztán a feladatot egy más ismert eljárás alapján oldja meg. Az eredmény közismert: a párbeszéd a kötelező udvarias köszönéssel indul, ami – mondanom sem kell – minden esetben kölcsönös, ezt folytatja az eladó nem kevésbé udvarias kérdése, amire a vásárló megmondja, mit kíván vásárolni. Végül tisztázzák az árakat, és a visszajáró pénz mennyiségét, majd a lehető legudvariasabb hangnemben elbúcsúznak egymástól.

Az ilyen típusú tucatszövegeknél két kérdés merül föl:

(1) Mennyiben nevezhető természetes beszédeseménynek ez a szöveg? Gondolom, a válasz nyilvánvaló: semennyire. Ez a párbeszéd egy olyan illuzórikus egyveleg, amely többnyire könyvélményekből (előtérben a tankönyv) táplálkozik és amelyet elsősorban maga az iskolai helyzet (ezen belül a tanár és az iskola elvárásrendszerének működése) hoz létre. Nem állítom, hogy eladó és vásárló nem köszöntik udvariasan egymást, de ezekben a szövegekben nem csupán ennyi van, hanem egy helyen és sűrített tálalásban találjuk mindazt a jót, ami csak az eladó-vevő kapcsolatról elkép-

zelhető. Nem egy valóságos, életszerű kapcsolat fogalmazódik meg, hanem annak eszményített formája, mégpedig ahány tanuló, annyi példányban. A tanulók alkotott szöveg ilyenformán csillagtávolságnyira kerül a természetes beszédeseménytől, illetve aligha volt valaha is köze hozzá, amennyiben kizárólag tankönyvélményekből táplálkozik.

(2) Fejlesztheti-e egy ilyen szöveg megírása a tanulók kifejezőképességét? A válasz ezúttal is inkább nemleges. A sokszor begyakorolt mondatokból, mondatrészekből, a minden párbeszédben elsüthető nyelvi fordulatokból összeállított szöveg a helyesírás gyakorlásán túl semmiféle hasznosabb művelet elvégzéséről nem tanúskodik.

A példa kulcsmozzanatai általánosíthatók. Tulajdonképpen ugyanez a folyamat megy végbe bármilyen szöveg írásakor, legyen az leíró, elbeszélő vagy akár értekező fogalmazás. Ha azt mondjuk, „Írjatok le egy vásárláskor elhangzó párbeszédet!”, a téma megjelölése minden egyes tanulónál olyan élményegyüttest mozgat meg, amelynek egyes elemei valamiképpen kapcsolatban vannak a vásárlás helyzetével, és amelyek valamilyen személyes tapasztalat nyomán keletkeztek. Erről a tanulók egymásnak, a család más tagjainak rendszerint hitelesen, élményszerűen és érthetően, a személyes nézőpont érvényesítésével szoktak beszámolni. Az iskolai fogalmazásokban nyoma sincs ennek. Miért?

A megjelölt téma a személyes tapasztalatokra alapozódó élmények mellett felidéz egy másik élményegyüttest is (most ne vitassuk, hogy milyen élményekről és valóban élményekről van-e szó). A fogalmazások tanúsága szerint ez az élményegyüttes a gimnáziumi tagozaton már nem több, mint sztereotípiák összessége. A variálás nélküli ismétlés a kezdeti tankönyvi élményt lassan nyelvi klisévé degradálja. Példa nagyon sok van. Az eladó minden esetben kifogástalan udvariassággal válaszol, tavasszal szántogatnak a traktorok, visszatérnek a vándormadarak, kiszökdülnek a fák, az iskola pedig szép és jó, mert benne tanulni lehet stb. Persze vannak áttételesebb, nem ennyire nyilvánvaló klisék is.

A tanuló már a témamegjelölés pillanatában tudja: akkor lesz jó a fogalmazás, akkor kaphat rá jobb érdemjegyet, ha a tankönyvbeli mintát követi. A fogalmazást mint műveletet a továbbiakban egy olyan funkció vezérli (szinte reflexszerűen), amelyet kimondva vagy kimondatlanul a befogadó, jelen esetben az iskola elvárásrendszere működtet. A témát alkotó alapegységek (gondolatok, motívumok) megválasztása sem a véletlen műve. A tanuló nem azért ír csak a szántogató traktorról, a hazatérő fecskékről és a zöldülő rétről, mert ő a tavaszról csak ennyit lát meg, hanem mert ezeknek a motívumoknak a felsorolását és kifejtését véli értékesnek (és értékesíthetőnek!). A személyes élmények számbavételét és kifejtését megakadályozza egy értékszempon-tú (vagy inkább hasznosságszempon-tú?) mérlegelés. Így aztán akad olyan személyes élmény, amely azért nem kerül bele a szövegbe, mert olyasmiről az órákon soha nem esett szó. Akadhat olyan tanuló, aki mindennapi bevásárlásai során esetleg morcos eladóval találkozik, olyannal, aki a köszönésre soha nem válaszol, csak kérdőn felvonja a szemöldökét. Ezt a természetes eseményt a tanuló nemcsak az előbb jelzett gátlások miatt nem írja le. Ha akarná, sem tudná szöveg formájában visszaadni, mert senki sem tanította meg a természetes események nyelvi „lefordítására”. Marad a biztosabb megoldás, a tankönyvi analógia, a többnyire megalapozatlan általánosítás, és mi, tanárok továbbra is sopánkodhatunk azon, hogy a diákjaink fogalmazásából hiányzik az eredetiség, a gondolati mélység, az életszerűség, a részletek eleve-sége, a belső rend. A készségfejlesztő gyakorlatok száma az újabb kiadású tankönyvekben jelentősen megnövekedett, ami mindenképpen helyes dolog. E pozitívumot azonban elhomályosítja, hogy a jelzett feladatok a tankönyv egészét tekintve (nem is beszélve a négy évfárat tankönyveiről) nem alkotnak szerves egészet, nem kapcsolódnak egymáshoz. Igaz, hogy minden feladat egy-egy tanóra anyagához kötődik, de ugyanakkor valamilyen „leckén felüli” szempontot is érvényesíteni kellene ahhoz, hogy a fogalmazástani-tás is valamelyes hasznát lássa a feladatok elvégzésének.

Pillanatnyilag a tankönyvek feladathalmazában nem lehet ilyen rendszert kimutatni.

Paradox tény, hogy ez a rendszer mégis megvan. Igaz, hogy nem magában a feladathalmazban, hanem azon kívül, a feladatok célrendszerét megfogalmazó tanterv útmutatásaiban. (Lásd a Tanterv ide vonatkozó részleteit: 7–26, 57–59. stb.) Ez az ellentmondás (pontosabban az elmélet és a gyakorlat közti szakadék) a mindennapi tanítási gyakorlatot igen nehéz feladat elé állítja:

(1) A fogalmazás ún. „kitágítása” nem jelentette egyben annak újraértelmezését is, hanem csupán egy sor módszertani fogást vezetett be (például: párbeszédok gyakoroltatása különböző élethelyzetekben), és néhány elvi szempontot illesztett be a célrendszerbe (például: tanítsuk a kommunikációs technikákat, használjuk a szavakat természetes környezetükben). Ez a szemléleti-módszertani tágítás fellazította ugyan, de nem változtatta meg az eddigi fogalmazástanítási rendszert, amelynek elemei ma is ott találhatóak a tankönyvekben, amikor számba veszik a fogalmazástípusokat, leírják a fogalmazás szerkezetét. A legtöbb tanár talán ma is csak ezt ismeri el fogalmazástanításnak.

(2) Az új elemek bevezetése olyan nagy körítéssel történik, a rájuk vonatkozó utalások a célrendszerben olyan előkelő helyet foglalnak el, hogy a gyakorló tanár ezt a tágítást módszertani újításként érzékeli. Valójában itt csak üres keretekről van szó, mivel a feladat egyrészt megvalósítandó célként, másrészt – a fejlesztés következő fokozatán – eredményként fogalmazódik meg. A megoldásra magának a tanárnak kell rájönnie.

### **A „szöveg” térhódítása**

A fentiekben szó esett fogalmazástanításról, szövegalkotásról, szövegről. A szöveg egyike napjaink legdivatosabb szavainak. Egyre gyakoribb felbukkanása azonban nem csupán divat, nem csupán múló felszíni jelenség. A szövegszerűség lassan belopakodik azok szemléletébe is, akik talán soha nem is írják le magát a *szöveg* szót, sőt, ha azzal gyanúsítanók őket, hogy

szövegekkel dolgoznak, mélységesen elcsodálkoznak. Tanárokról, tanítókról, tankönyvírókról van szó, akik tanulmányaik során nem foglalkoztak ugyan szövegnyelvészettel, de ma ösztönösen ráéreznek arra, hogy az atomisztikus, a túlságosan tagolt tananyag megtanítása sokszor rendkívüli nehézségekbe ütközik, és arra is, hogy inkább a szövegből kell kiindulni, a szövegre eredményesebben lehet ráépíteni egy-egy foglalkozást. A szöveg az az elemi egység, amelynek megismertetése hatékonyabbnak, célravezetőbbnek tűnik. Így van ez a történelemtanításban (a korszak mint szöveg), a nyelvoktatásban (a természetes beszédesemény mint szöveg). A szöveg fogalom tehát a levegőben van. A kérdés az, hogy a gyakorlatban miként van jelen a szövegszemlélet. Talán leghamarabb az anyanyelvi nevelés (és általában a nyelvoktatás) területén jelentkezett. Térhódítása folytán módosult a fogalmazástanítás fogalma. Ma már fogalmazástanításon nem a féloldalmi-egyoldalnyi, meghatározott tematikájú elbeszélések, leírások, értekezések íratását értjük, és nem csupán az ezekkel kapcsolatos szövegszerkesztési ismeretek (mint például: a fogalmazások alaptípusai, a fogalmazások szerkezete) megtanítását. Újabban a fogalmazástanítás témakörébe soroljuk a természetes beszédhelyzetet visszaadó párbeszédalkotását, az események élőszóbeli elmondását, sőt mint részelemek ide sorolhatók még a szókinccsgyarapító és stilisztikai foglalatosságok is. Az anyanyelvi nevelés e fontos területe egyre hangsúlyozottabb szerepet kap. Kilép az eddig megszokott és – mi tagadás – eléggé szűkre szabott keretből, jelen van minden órán. Persze ha a tanár is úgy akarja. Irodalom-, nyelv- és fogalmazásórán azonban kötelezően jelen van. Ezt írja elő mind a tanterv, mind a tankönyv, bár mindkettő pillanatnyilag inkább csak a feladatok megjelölésével (tehát csupán közvetve) hangsúlyozza a fogalmazástanítás állandó jelenlétét, illetve a szövegszerű szemléletet.

### **Az írott nyelv zsarnoksága**

„A tegnap délután a barátommal elmentünk kirándulni a közeli erdőbe. Gyönyörűen sütött a nap, fel-

vették már tavaszi ruhájukat a fák, énekeltek az énekesmadarak. Az emberek szorgalmasan dolgoztak a mezőn. (...) Nagyon jó volt ez a kirándulás, és azért elhatároztuk, hogy még máskor is elmegyünk" (Részlet egy hatodikos tanuló fogalmazásából). A szöveg ellen, legalábbis első pillantásra, nem emelhető kifogás. Viszonylag gördülékeny, nyelvhelyesség szempontjából is elfogadható. Szóhasználata, mondatfűzése a tankönyv szövegeire emlékeztet. Ez a fajta szöveg – sok más társával egyetemben – a tanulók nyelvhasználatának egyoldalúságáról tanúskodik. Arról, hogy diákjaink többé-kevésbé elfogadható módon tudják használni az írott nyelvet (annak is tankönyvi változatát). A tantervi előírások szerint a nyelvi kifejezőkészséget minden vonatkozásában fejleszteni kell. Egyelőre azonban még a természetes beszédeseményt megjelenítő szövegekben is az írott nyelv az egyetlen teljhatalmú úr. Az iskolában az írott nyelv használata úgyszólván „íratlan törvény”. Ezt a tanuló is jól tudja (érzi), ezért igyekszik úgy fogalmazni, hogy az nyelvtanilag tökéletes legyen (persze az írott nyelv nyelvtanáról van szó), a mondatok legyenek szépen lekeresítve stb. Jól is teszi, mert a félbemaradt szavakat, mondatokat úgyszólván irgalmatlanul áthúzzák, a nem szerves mondatfűzések fölé hiányjelet tesznek, a nem szabályszerű grammatikai megoldásokat úgyszólván megkérdőjelezzik. A tanár – hacsak nem nagyon lelkiismeretes – a sorok között ritkán olvas. Ilyenformán csak az kerül mérlegre, csak az váltható át érdemjeggyé, amit a tanuló az írott nyelv grammatikája szerint és ugyanakkor egy az egyhez alapon (minden gondolat pontos és egyértelmű megformálása) fogalmaz meg. Ami ezen túl vagy innen van, az kihull, megkérdőjelezzik a fogalmazásjavítás futószalagán.

A nyelvhasználat szóbeli formája legalább annyira alkalmas gondolatközlésre, mint az írott nyelv, sőt bizonyos értelemben az írott nyelv elé is helyezhető. Ráadásul az élőbeszéd formájában történő gondolatközlés minden embernek potenciális adottsága, míg az írott nyelv útján történő tökéletes gondolatközlés képessége csak nagyon keveseknek adatik meg. Más kér-

dés, hogy az iskola miért csupán ez utóbbinak az oktatásával bajlódik. Mai oktatási gyakorlatunk megfelelkeznek arról, hogy a nyelvhasználat verbális mozzanatainak (az élőbeszéd specifikumát adó mozzanatoknak: szünet, hanglejtés, megtörés, átcsapás, kihagyás, elnyújtás stb.) jó része közvetlenül is leírható. Nemcsak nem tanítjuk e leírás lehetséges módozatait, hanem üdözzük is őket, ha véletlenül egy szövegben előfordulnak: úgy fogjuk fel, mint az írott nyelv használata közben elkövetett hibát.

Az iskola írott nyelvéhez való ragaszkodás, az írott nyelv normáinak elérését célzó törekvések – sajnálatos módon – a szöveg tételszerűségét fokozzák. Megszaporodik a rövid, tömör, szentenciaszerű és ugyanakkor tökéletesen szerkesztett, stílszerű mondatok száma. Ilyenek, mint: „A tavasz szép. Az iskola nagyon jó. Az otthon jó és szép.” Nyilván nem az ilyen típusú kijelentések igazságát vonom kétségbe. Erről szó sincs. A tanulók komolyan gondolják mindezt. Az a figyelemreméltó, hogy a fogalmazások terjedelmének harmadát, felét ilyen szentenciák töltik ki. Látszólag indokolatlanul sorakoznak egymás mellett vagy állnak egy-egy élményszerűbb leírás elején, végén. A nyelvhasználat általuk szürkébb, sematikusabb, a fogalomhasználat elvontabb, talajtalanabb, maga a fogalmazás pedig lélektelenebb, hidegebb lesz. A jelenség egyik oka véleményem szerint épp a tankönyv nyelvhasználati normáihoz való ragaszkodás, ragaszkodni akarás.

Maga a jelenség a fogalmazástanítás egy újabb paradoxonára világít rá. Élményszerű szöveg (jó fogalmazás) csak személyessé tett, tehát értelmezett, értékítéletekkel is kísért élmény nyomán keletkezhet. Nézzük a tavaszi tájat, és érezzük, hogy igen, ez szép, ez tetszik. Vagy éppen ennek ellenkezőjét érezzük, azt, hogy az egész látvány idegesítő. Aztán megírjuk/elmondjuk, hogy mi a szép vagy mi az idegesítő. A szöveg minden esetben a gondolat, az érzés vagy akár a szentencia kifejtéseként, annak kedvéért születik. A szöveg maga a termék, a végeredmény, míg a szentencia csupán kiindulópont, egy felettes koordináló elv,



amely tudatosan vagy észrevétlenül szabályozza a szöveg alkotását.

A vizsgált fogalmazásoknál fordított a helyzet. Szöveg helyett többnyire a szentencia jelenik meg. Minden ilyen kijelentés, hogy „az iskola jó”, egy-egy fogalmazást, szöveget takar, amit nem vagy csak nagyon nehezen tudunk napvilágra kényszeríteni. A tanulók olyan tételekként kezelik ezeket a megállapításokat, amelyek nem szorulnak magyarázatra. Ha e tömör, általánosító kijelentések lebontását kérjük tőlük – Miért jó az iskola? –, akkor újabb szentenciákkal válaszolnak. Különösen ötödik és hatodik osztályban gyűjthető sok ilyen példa, de feljebb sem ritkaság. Mindez gyakorlatilag azt jelenti, hogy tulajdonképpen nem is fogalmazásnak, hanem csupán a személyes élményeket elfedő nyelvi műveletek elvégzésének vagyunk szemtanúi. A szentenciák mindig az általánost mutatják, elrejtik a konkrét egyediséget. Bár ez esetben is a jelenségek kusza láncolatával állunk szemben, úgy vélem, hogy az írott nyelv dominanciája és a szentenciák gyakorisága szorosan összefügg egymással.

### **Kívülről adagolt koherencia**

Amióta világszerte az oktatás általános válságáról beszélnek, azóta dívik a tankönyvek élményanyagának bírálata is. Viszonylag kevesebb szakmunka foglalkozik azzal, hogy a tankönyvbeli anyagot „működésében” vizsgálja. Nyilván egy ilyen elemzés sem nélkülözheti a tankönyv anyagának minőségbeli osztályozását, de ezt csupán kiindulópontként használja föl. A következőkben egy ilyen elemzést kísérek meg a tárgyalt témakörben.

Az V–VIII. osztályos tankönyvek anyagai két csomópont köré sűríthetők. Egyik csomópont a mese. Meseközpontúnak nevezhető az V–VI. osztályos tankönyvek anyagának nagy része. A másik csomópont inkább bizonyos formai azonosságok révén írható körül: ide tartoznak a nevelő cézzal konstruált és válogatott példaszövegek. Számuk különösen a VI. osztály anyagában jelentős. Ha ez utóbbiakat tüzetesebben megvizsgáljuk, akkor elég hamar ki lehet deríteni: néhol

bizony didaktikusak, gyakori tartalmi és formai ismétlődésekkel. A fogalmazásokban mutatkozó hibák döntő többsége tehát a tankönyvbeli anyagok rovására írható – vonhatjuk le a következtetést.

Ebben a gondolatvezetésben nyilván van valami igazság, de a kérdés maga sokkal bonyolultabb. A tankönyvek nyújtotta élményanyag egy része valóban „művi” jellegű, és mint ilyen úgyszólván kínálja magát az „előregyártott” elemzésre, de szerintem ennél sokkal elgondolkoztatóbb, hogy értékes és kevésbé értékes anyagok tárgyalási módja, elemzése, értelmezése is „művi”, eleve megkonstruált. Nem a szövegekből vezetjük le az értelmezéseket, hanem előre gyártott gondolati és nyelvi kliséket adagolunk magához a szöveghez. Nyilván a fogalmazásokat kijelölő feladatok is ebből a gondolati-nyelvi anyagból építkeznek. És csodálkozhatunk-e azon, hogy a tanulók fogalmazásaiban rendszerint nem az eseményt, nem a történéshez fűzött reflexiókat, hanem a szövegmagyarázatokból jól ismert gondolati-nyelvi kliséket látjuk viszont? Hiába van a tankönyvben egy megindító (ha úgy tetszik: katarzist kiváltó) írás mondjuk a munkába induló proletár kisgyerekről, ha a szöveg után két-három untig ismert mondattal intézzük el a proletariátus sorsát, a fogalmazási füzetekben pedig azt olvassuk: „A proletároknak nehéz életük volt. Mindennap korán keltek és későn feküdtek le. Sokat dolgoztak az uraknak, ezért nagyon rosszul éltek. Még a gyermekeknek is dolgozni kellett, hogy meg tudjanak élni. Nekik nagyon rossz volt.” És így tovább.

A tankönyvi anyagoknak a konkrét egyeditől való távoltartása, az általános szintjére való emelése a tanulóknál az elérhetetlenség, a megközelíthetlenség érzetét kelti. Írásaikban úgy viszonyulnak a tankönyvek élményvilágához, mint valami eleve adott, ellentmondásmentes (ha úgy tetszik: tökéletes) entitáshoz, amit a rendelkezésre álló eszközökkel csak számba venni, reprodukálni lehet (és kell!), nem pedig megismerni, kutatni, elemezni. A tényleges, megismerő jellegű elemzés nyilván lehetetlen is, mert az eleve adott megközelítési, értelmezési módozatok éppen az általa-

nosítás, a túlzott leegyszerűsítés, az esemény konkrét egyediségének eltakarása révén eltávolítják a tanulót az adott szituációtól. Marad egy lehetőség: az adott értelmezési szabályok szerinti számbavétel. Így aztán fogalmazás javításkor a tanár megtudja, hogy a „Február, hol a nyár?” című elbeszélésben a szegények és gazdagok elkeseredett küzdelméről van szó, és hogy ebből a harcból a szegények kerültek ki győztesen. Példa még nagyon sok felsorakoztatható, többek között az igazán élményszerű, a gyermekekhez eleve közel álló meseanyagból is (*János vitéz, Toldi*, népmesék). A ma divatos gyakorlat szerint tanulóink nem a tankönyvbeli szövegekben lehetőségként adott élményt írják le, hanem a történettel, a szereplőkkel, a szereplők egymás közti viszonyaival kapcsolatos általánosító, egyszerűsítő, szentenciaszerű állásfoglalásokat. Ezek nagy részét a tanártól és tankönyvekből tanulják az évek során. És nem csupán az élményanyag idegen a tanulótól, hanem legtöbbször a fogalmazásba foglalás módzata is. Ha pedig az utóbbi, az értelmezés módzata válik művivé, ez sajnálatos módon egyaránt sújtja a klisészerű és az egyediesítésre törekvő, valóságos anyagra építkező fogalmazásokat.

Meglepő viszont, hogy a fogalmazások mégis a legtöbb esetben, főleg VII. és VIII. osztályban, különösen pedig a városi iskolákban homogének, jól felépítettek. Ez a jelenség arra utal, hogy a tanulók egy része jól el tudja sajátítani a jelzett (végeredményben a személységétől idegen) szövegalkotási folyamatot. Úgy vélem, hogy e minden tanár által jól ismert fogalmazástípusban („Jól sikerült, kerek egész, de mégis valami hiányzik belőle, lélektelen, általánosságokból épül fel!”) egy külső elem biztosítja a szöveg koherenciáját. Állításomat, egy rövid kitérőben szeretném bizonyítani.

A tankönyvekben található konfliktushelyzetek etikai és ideológiai kategóriák köré csoportosíthatók. Számuk nem túl nagy, s a felületesebb szemlélőnek is egykettőre a szemébe tűnnek. Ilyen például néhány mesei alaphelyzet: a jó mindig győz s a rossz megbűnhődik, az okosnak minden sikerül, a munka, a küzdés előbb-

utóbb meghozza a maga gyümölcsét stb. Nem maguk a szövegek, hanem a szerkesztés formája, a szövegekhez kapcsolt magyarázatok vezetnek minduntalan ilyen sémákhoz. A didaktikus sztorik és a hozzájuk kapcsolt értelmezések könnyen csoportokba, típusokba sorolhatók: a rossz fiú rájön hibájára és megjavul, a tanuló ügyes és szorgalmas, mindenki féltőn óvja a közvagyonot stb. Egy-egy ilyen típusú helyzetnek vagy típuskonfliktusnak az értelmezési szabályait az iskola és a tanár elvárásrendszere alakítja ki az évek folyamán. A tanuló előtt lassan körvonalazódik egy ideálkép az adott típushelyzet leírásának, kifejtésének „jó” változatáról. A „jó” fogalmazás célként tételeződik, ennek elérésére törekedni kell. A célt leginkább a jobb tanulók fogalmazásai testesítik meg, a többiek a következő alkalommal követni próbálják ezeket. Ugyancsak az ideáltípus elérésére ösztönöz a tankönyvi és tanári hivatkozások, utasítások széles skálája. A megvalósításhoz szigorúan hozzátartozó nyelvi fordulatokból, szerkesztésbeli fogásokból a tanuló az évek során egyre többet sajátít el, következésképpen írásai egyre „jobbak” lesznek. Az egy-egy típushelyzet köré szerveződött ideáltipikus fogalmazás mint külső elem hat a tanulók írásbeli teljesítményére, mintegy szervezi azt, és egy adott ponton túl már biztosítja a formai, eszmei koherenciát.

Az elmondottak mindenekelőtt egy nagy lehetőségre figyelmeztetnek. A jelenlegi tanári gyakorlatot figyelembe véve azonban helyesebb ábrándról beszélni. Egyelőre csak sajnálkozhatunk: milyen hasznos is lenne, ha az ideáltípusra való figyelést úgy tudnók szöveg-szervező erőként kamatoztatni, hogy általa az egyediesített, személyes tapasztalatok reflexiói is megfogalmazódjanak. Egyelőre vegyük szemügyre azt, ami van; a tanulók egy része elég jól elsajátítja a helyzetek, események „művi” értelmezését. Fogalmazásaik azonban nem állnak egyenes arányban képességeikkel, az iskola (és a tanár) által befektetett jelentős energiával. Nem is beszélve arról, hogy az esetek többségében e csupán formális nyelvi műveletsorként értelmezhető szövegalkotás nem éri el a kívánt szintet, az

operatív, a megértés (befogadás) feltételeinek eleget tevő közlés színvonalát. Íme egy példa: „István bácsi gazdag ember, mindene van, amit megkíván, annyi mindene van, hogy meg se tudná enni. A szegényekre haragszik. Állandón háborúskodik velük. Megeszi előlük az ételt is. István bácsi rossz ember volt. Régen sok ilyen ember volt, mert...” (VI. osztályos tanuló szövege). A kiválasztott szöveg nyilván nem a „legjobbak” közül való. Ha jól megnézzük, rájövünk, hogy nem több nyelvi klisékkel való manőverezésnél a gazdag–szegény fogalompár körül. Elég sok benne az üresjárat, a redundáns elem (ismétlés, nem oda való közlés, információt nem hordozó töredék).

### **Reprodukción vagy ismétlés**

Vitathatatlan, hogy a tananyag újratárgyalása vagy csupán egyes részeinek felidézése is kedvez az ismeretátadás folyamatának. Általánosan bevett szokás (norma?) az újratárgyalást a tanulóval végeztetni. Maga a folyamat reprodukív jellegű, egy már végbe ment produktív folyamatot ismételi meg. Több, mint amit a mindennapi tanári gyakorlatban ismétlésként végzünk. Ez utóbbi nem más, mint lexikális ismeretek ellenőrzése (a tanár részéről), illetve intenzívebb memorizálásuk (a tanuló részéről). A reprodukív folyamat ezzel szemben a tanulási folyamat megismétlése, és nem a tananyagból elvont ismeretek (összefoglalások, tételek, vázlatpontok) biflázsása.

Ha megvizsgáljuk tankönyveink azon feladatait, amelyek közvetlenül vagy áttételesen a tanulók kifejezőképességének fejlesztésére irányulnak, azt tapasztaljuk, hogy szinte kivétel nélkül reprodukív jellegűek. Ez a megállapítás nem hordoz (mert nem hordozhat) értékítéletet. Egy reprodukív jellegű feladat-sor is alkalmazható hatékonyan a tanítási folyamatban. Megállapításommal csupán annyit kívánok jelölni, hogy a fogalmazástanítással kapcsolatba hozható feladatok a tankönyvbéli szövegek újrafeldolgozását várják el a tanulóktól. A tankönyvhöz való ragaszkodást megfigyelhetjük olyan feladatok esetében is, amelyek ún. kötetlen témát jelölnek meg. Ilyen például az „Egy

eredményes napom" téma (VIII. osztály), amelynek lát-  
szólag semmi köze a tankönyvbeli szövegekhez. De  
amikor a tanulók fogalmazványaiban mindig csak a  
munkáról és csakis arról olvasunk, akkor rájövünk,  
hogy a megelőző lecke témája (a munka) minden kü-  
lön utasítás vagy célzás nélkül is befolyásolja, megha-  
tározza a tanulók „szabad” témaválasztását.

A fogalmazások alaposabb elemzése azonban arról  
győz meg, hogy nem csupán a tartalom reprodukálá-  
sával állunk szemben. A tanulók nagy többsége for-  
mai szempontból csak „újraalkotja” a tankönyvbeli  
szöveget. Szembeötlően akkor tűnik ez ki, amikor szó-  
szerint kerülnek át a fogalmazásokba a tankönyvbeli  
szöveg nyelvi, stílusbeli fordulatai. Vannak azonban a  
reprodukálásnak rejtettebb, de semmivel sem célrave-  
zetőbb formái is: átvétel a szórend megfordításával,  
analógia keresése más szövegekből, átvétel valamilyen  
szinonima felhasználásával, az átvett nyelvi fordulat  
vagy szókép sikertelen manipulálása stb. A fogalma-  
zásokban kitapintható reproduktív jelleg tehát kettős  
eredetű: egyrészt a tankönyvek termelik azáltal, hogy  
feladatmegjelöléseikben a már tárgyalt mozzanatok új-  
ratárgyalására szólítanak fel (amint látni fogjuk, nem-  
csak tartalmi, hanem formai vonatkozásokban is), más-  
részt maguk a tanulók döntenek a legtöbb esetben a  
reproduktív jelleg, a már ismert, a már megismerési-  
értelmezési problémát nem okozó tartalmi és formai  
mozzanatok ismételtetése mellett. Hogy miért döntenek  
így, arra a későbbiekben próbálok választ adni. Vizs-  
gáljuk meg előbb a tankönyveket. Kissé durván cso-  
portosítva a fogalmazástani feladatok kapcsolatos feladatok  
három nagy csoportba sorolhatók.

(1) Az első csoportba tartoznak azok a felhívások,  
feladatok, amelyek egyértelműen reprodukálásra szó-  
lítják fel a tanulót. Például: „Készítsetek fogalmazást  
Vihar a pusztán címmel! Használjátok fel az alábbi  
vázlatot.” (V. osztály) A vázlat nem csupán a *János  
vitéz* megfelelő részének kivonatát tartalmazza, hanem  
egyúttal a felhasználandó mondattípusokat is megha-  
tározza. A tanulók fogalmazványa így egyértelműen  
reproduktív lesz, hisz a feladat nem a személyes ta-

paszthalaton alapuló élményanyag megfogalmazását kéri, hanem a tankönyv esemény- és formaanyagát.

(2) A második csoportba az élményszerű fogalmazásra felszólító feladatok tartoznak. Ezek arra kéri a tanulót, hogy élje bele magát egy-egy szerepbe, helyzetbe, szegődjön társul valaki mellé. Legyen „társa” Toldi Miklósnak és küzdjön meg Toldi oldalán a farkasokkal, vagy osszon igazságot Lúdas Matyi bőrében stb. Az adott helyzetben vagy szerepben szerzett élményt pedig szerkessze fogalmazássá. A szerepazonosulás feladatai is reprodukív jellegű szövegeket hívnak életre. A fogalmazásokban, akárcsak az egyértelmű reprodukálás követelménye esetén, a tankönyvbéli szövegek esemény- és formaanyaga jelenik meg. A különbség csupán annyi, hogy a tanulók igyekeznek betartani a „szerepben levés” grammatikai szabályait: *voltunk*, *mentünk*, *mi* stb. Egyesek gyakran kizökkennek a szerephelyzetet jelző paradigmásor (többes szám, első személy, jelen idő) használatából.

(3) A harmadik csoportba viszonylag kevesebb kérdés és feladat tartozik, azok is többnyire a VII–VIII. osztályos tankönyvekben kaptak helyet. Élménymegfogalmazásra, értékelésre szólítják fel a tanulókat. A kapott szövegekben ezúttal is tetten érhető a reprodukív jelleg. Ennek oka rendszerint az, hogy a megadott téma kapcsolódik valamely tankönyvbéli szöveghez, bár erre a kapcsolatra a feladat nem utal. Például „Hálával tartozom...” címmel íratunk fogalmazást egy olyan szöveg után, amelynek központi motívuma a háláérzés. A térbeli és tematikai közelség egyértelműen a tankönyvbéli nyelvi fordulatok és szóképek átvételéhez vezet.

Szó esett már arról, hogy a „tartalmi” ismétlés önmagában nem értékelhető, nem lehet jó vagy rossz eljárásnak nevezni. Ha azonban a tanulók a tankönyvbéli anyagok formai megoldásait is ismétlik, akkor az eljárás már értékelhetővé válik: ha célunk a kifejezési készség, a kommunikációs készség fejlesztése, akkor a reprodukív jellegű szövegeket eredményező tanítási módszerek elmarasztalhatók. Itt nyilván felvetődik az a kérdés is, hogy a tanulók miért döntenek a tankönyv-

beli szövegek reprodukálása mellett. Vizsgálataim szerint a formai jegyek nagyfokú ismétlését részben a nyílt (tanári, tankönyvi) felhívás váltja ki. Emellett jelentős szerepe van a rejtett felhívásnak, ami nem más, mint az iskola elvárásrendszere: a tanulók egy része számításból dönt a tankönyvbeli forma megismétlése mellett, tudván azt, hogy ezzel érdemli ki a kívánt érdemjegyet. Az okok tovább boncolhatók. Ez az áttekintés azonban nem nyújt teret a részletesebb elemzésre. Arról is le kell mondanunk, hogy alaposabban szemügyre vegyük a reprodukív jelleg hordozóit. E megközelítési szempont lezárásaként még egy feladattípust vizsgálok meg.

Gyakori a tankönyvekben az olyan feladat, amely szinonimasorok alkotására, szógyűjtésre, szóválogatásra szólít fel. Céljuk a szókincs gyarapítása. Mint ilyenek nyilván besorolhatók azon feladatok közé, amelyek közvetve a kifejezőkészség fejlesztését célozzák. Ezek a feladatok rendszerint arra is felszólítják a tanulókat, hogy helyezék mondatba a gyűjtött szavakat. Mondatban kell gyakoroltatni, mert ez a természetes beszédhelyzet (Tanterv 21–22). Ezek a feladatok is – bár nagy lehetőségeket rejtenek magukban – reprodukív jellegű gyakorlatokat eredményeznek, két okból. Az első: tapasztalataim szerint a tanulók a szavak kiválogatását (pl.: „Válogassátok ki a mozgást kifejező igéket az alábbi szövegből; Keressétek ki a népies kifejezéseket!”) nem a szavak szemantikai és/vagy ideológiai jellemzői szerint (nem a szóhoz való személyes viszonyuk alapján) végzik, hanem valamilyen logikai-grammatikai klisé szerint. Ha egyszerre gyűjthető főnév és melléknév, akkor rendszerint megmaradnak az egyik szófaj mellett. A népies kifejezéseket sem tartalmi, hanem formai jegyeik alapján különítik el, és így a sorba bekerülnek olyan rövid mondatok is, amelyek egyáltalán nem nevezhetők szólásmondásnak. Ezek a gyakorlatok nem érintik az egyéni nyelvhasználat síkját, pusztán logikai műveletek maradnak, amelyek jól elvégezhetőek szavak és nyelvtanóra vagy fogalmazásra nélkül is.



Ami pedig a mondatba helyezést illeti: a kommunikációelméleti kutatások szerint a mondat nem feltétlenül természetes beszédkörnyezet. A legtöbb esetben pusztán nyelvtani-logikai környezet, amelybe a szót belehelyezzük. Természetes beszédkörnyezetbe a szó és a mondat egyaránt akkor kerül, amikor az egyén a helyzet kényszerében kifejezi a szóhoz, a mondathoz, a szituációhoz való érzelmi/ideológiai viszonyát, amikor a saját, egyedivé tett helyzetről közöl valamit.

A szavak gépies mondatba illesztése ezzel szemben reprodukzív jellegű művelet marad. Magyarórákon többnyire ezzel a jelenséggel találkozunk. „Milyen az otthon?” – Szép, jó, kedves, barátságos. A rutinszerű válasz után a tanár rákérdez: „És ezen kívül, más szóval?” avagy „Milyen a jó, a szép otthon?” A válaszok késnek, legtöbbjük újrafogalmazás, a már megadott fogalmakkal való körülírás.

### **Az „azonosulás”-ról**

A feladattípusok számbavételekor már szó esett arról, hogy azok egy csoportja a tanulót különböző szerepekkel való azonosulásra, illetve különböző helyzetekbe való belehelyezkedésre szólítja föl. Például: Áts Ferrivel egy csoportban, Mit láttam Óriásországban, Írjátok le, hogyan mesélte volna el Lúdas Matyi a barátainak a harmadik verést... A tanuló feladata az, hogy illeszkedjen bele a kijelölt helyzetbe, és közöljön információkat róla. De ne csupán tárgyi jellegű megfigyeléseket tegyen, ne csak azt írja le például a farkaskalandról szóló beszámoló kapcsán, hogy volt ott nádas, éjszaka, hold, csillag, meg azt, hogy miképpen püfölték Miklóssal a farkasokat, hanem tegye hozzá ezekhez a tárgyi információkhoz személyes reflexióit is. Azt, hogy a sötét éjszaka milyen érzéseket, gondolatokat ébresztett benne, hogyan mérlegeli helyzetüket, cselekedetüket stb. A tanár élményszerű fogalmazást vár el a tanulótól, azt, hogy a kijelölt helyzetet, eseményt sajátítsa ki, tegye saját környezetévé, eseményévé. Ez a tankönyv, a tanár álláspontja. Vizsgáljuk meg a tanuló esélyeit, alternatíváit. Milyen

eredményességgel tudja teljesíteni a kijelölt feladatot, ha „fölkészült” rá?

Egy dolgot mindjárt az elején leszögezhetünk: a beleélés, az azonosulás technikáját nem tanítjuk. Pillanatnyilag nem tanítunk olyan módszereket, eljárásokat, amelyek felhasználásával (akár mechanikus alkalmazásával is) a tanuló meg tudná oldani az adott szerepbe vagy helyzetbe való belehelyezkedés problémáját. Nem tanítjuk még elemi fokon sem a nézőpontváltás, a hely- és szerepcseré technikáját. Ha a tanulóknak nincs valamelyes „tehetsége”, akkor gyakorlatilag nem sok esélye van arra, hogy megfogalmazza az adott helyzethez, szerephez való viszonyát. Marad a másik út: tanár és tankönyv egyaránt élményszerűnek fogadja el az olyan írásokat, amelyek tartalmazzák a tankönyvbéli szöveg eseménysorozatának leírását, a tankönyvbéli szövegre jellemző vagy egyenesen abból kölcsönzött stiláris fordulatokat, és amelyekben a tanulók betartják a helyzetbe való beleilleszkedés logikai-grammatikai szabályait. Ez esetben a tanuló számára nincs semmi különbség a tankönyvbéli szöveg és a saját kreációja között, mivel érzelmi ideológiai viszonya mindkettőhöz ugyanaz. A kettő között a különbség csupán annyi, hogy a saját szöveg esetében bizonyos grammatikai formák használatával megteremtődik a szerepváltás látszata. Mi rejlik e mögött az „ál-élményszerűség” mögött?

(1) A tanuló ismeri a tankönyvbéli eseményt, annak stilisztikai kellékeit. Ha jobb tanuló, akkor beépít más leckékből vett nyelvi-stilisztikai fordulatokat is.

(2) Minden ilyen ál-élményszerű fogalmazásban megjelenik egy bizonytalansági tényező: a tanuló általában nincs tisztában azzal, hogy tartalmi és formai vonatkozásokban mennyire ajánlatos eltérni a tankönyvbéli példától, illetve mennyiben tanácsos ragaszkodni hozzá. Ezt a bizonytalanságérzést nem oldja fel az eredetiségre való biztatás sem. Az élményszerűséget, az adott helyzettel, szereppel való azonosulást nagy mértékben akadályozza a két pólus közti ingadozás.

(3) Az adott szerephez vagy helyzethez, amellyel azonosulni kell, kapcsolódik egy sereg reflexió, érték-

ítélet, amelyek a tankönyvbeli szövegben vagy a kísérő szövegben (magyarázatban, elemzésben) lelhetők fel. Mi újat tud ezekhez hozzáadni a tanuló, ha (az elemzett akadályok miatt) magához a helyzethez vagy a szerephez sem férközhet igazán közel, sőt az esetek többségében még nyelvtanilag sem tudja átszerkeszteni a reflexiókat, értékítéleteket hordozó tankönyvbeli mondatokat?

(4) Kommunikációs szempontból nézve a tanuló és a kisajátítandó szerep vagy helyzet viszonya épp fordítottja a kívánatosnak. Kedvező esetben a szerep, a szituáció alárendelt helyzetben lenne, amellyel a tanuló kénye-kedve szerint dolgozik. A helyzet azonban fordított: a tanuló kerül alul azáltal, hogy a szerep, a szituáció egyfajta felettes hatalomként tétéleződik, olyan elvont entitásként, amelyet az iskolai foglalkozások megadott játékszabályai szerint csupán fölismerni, számba venni lehet, de megismerni, megkérdőjelezni, átértelmezni nem.

A felsorolt észrevételekből két következtetés vonható le. Az első: az elemzett, „élményszerű”-nek nevezett fogalmazások, bár teljesítik a tantervi normákat, az esetek döntő többségében nem megismerő, aktivizáló jellegűek. A második: az elemzett „azonosulás” (mint az élményszerű fogalmazás szükségszerű feltétele) korántsem meríti ki a hozzárendelt didaktikai célrendszert. Nem a fogalmazási készség, nem a kifejezési készség fejlesztését célozza egyértelműen. E gyakorlat tényleges funkciójával az elemzés utolsó pontjában foglalkozom.

### **Technikai fogások**

Az eddig elmondottak arra engednek következtetni, hogy a fogalmazástanítás gyakorlatában jól kimutatható egyfajta formalizmus. A „formalizmus” nyilván nem a legszerencsésebb kifejezés, egy sor rossz melléklézőnge tapad hozzá, ezért igyekszem gyorsan megokolni használatba vételét. Formalizmusról beszélhetünk abban az értelemben, hogy mind a követelmények oldalán (tanterv, tankönyv, tanári álláspontok), mind pedig az eredmények oldalán (fogalmazások) ki-

mutatható egy olyan irányú törekvés, amelynek nyomán a leírandó, elmondandó helyzetekhez, élményekhez, szerepekhez értelmezési és leírási technikákat, technikai fogásokat rendelünk, majd ezeket gyakoroltatjuk (vagy tán helyesebben: memorizáltatjuk). Véleményem szerint ennek a technikai apparátusnak a kiépülését szolgálja a már elemzett „műviség”, „reproduktív jelleg”, a szentenciák nagy száma és az „azonosulás” igénye. Közvetlenül a technikai fogások begyakoroltatására valók az olyan feladatok, amelyek meghatározzák az írandó fogalmazás szerkezetét, egyes szerkezeti elemeit, a benne előforduló mondattípusok jellegét, a mondanivalót stb. Példát nem is szükséges felhozni, tankönyveink feladatainak elsöprő többsége nyíltan vagy burkoltan ilyen jellegű.

És itt van a tulajdonképpeni probléma. Technikatanításra ugyanis szükség van, de milyen következményekkel jár, ha kizárólagossá tesszük? A jelen gyakorlatban a „technikatanítás” egzakt folyamattá, a technikai fogások halmaza számba vehetővé, osztályozhatóvá, bemagolhatóvá vált (lásd: fogalmazási vázlatok, típusmondatok, típuskezdések és befejezések, típusgondolatok és ezek típuszóképei). Nem a nyelvi művelet egyénivé tételén van a hangsúly, hanem annak helyes és gyors elvégzésén. Ez nyilván „a ló másik oldala”. A tanulók szövegeinek tárgyalt jellemzőit – véleményem szerint – az egyoldalú technikatanítás termeli. Többször szó esett arról is, hogy mi hiányzik a tanulók fogalmazásaiból. A tanárok – ha panaszkodnak – az életszerűség, a személyes élmény hiányára hivatkoznak. A kreativitásemélet egyik kulcsfogalmát felhasználva az expresszivitás hiányáról beszélhetünk. A kreativitás kérdéskörének egyik nagy hatású kutatója, Irving Taylor az expresszivitást olyan kreatív szintnek nevezi, amely – potenciálisan – még mindenki számára elérhető, minden embernek sajátja. Gondoljunk csak a gyermekrajzokra vagy a gyermekek spontán, rendkívül plasztikus megnyilatkozásaira. Az expresszivitásnak egyik feltétele a spontaneitás, az ösztönösen megérettnek a kifejezése. És épp ezek hiányoznak a tanulók fogalmazásaiból, és épp az expresz-

szívítást érvényre juttató szemléleti-módszertani alapelvek a fogalmazástanításból.

Ez így nagyon egyszerűen hangzik, a valóságban, egy igen bonyolult kérdéssel állunk szemben, amelynek elemzése elméleti megfontolásokat is kíván. A továbbiakban két próbálkozásról lesz szó, amelyek a kreativitásemélet és a kommunikációelmélet eredményeinek felhasználásával igyekeznek javítani a fogalmazástanítás helyzetén (II. rész), végül pedig saját kísérleteim bemutatása és azzal párhuzamosan az ezek alapjául szolgáló elméleti alapelvek ismertetése következik (III. rész)

## II

Napjainkban sokszor elhangzik, hogy a holnap emberét a gyors helyzetfelismerés, az operatív közlés fogja jellemezni. Olyasvalaki lesz tehát a holnap embere, aki gyorsan és célszerűen tudja szelektálni az őt érő információk tömegét, és maga is gyorsan és célravezetően közli majd mondanivalóját. Az ilyenszerű megnyilatkozások a közlési képesség fejlesztését sürgetik. A holnap embere azonban ma még az iskola-padban ül, és a vizsgálatok arra utalnak, hogy a közlési képességek fejlesztése terén jócskán van még bepótolnivaló. A tanulmány első részében elemzett helyzet azt a benyomást kelti, hogy – bizonyos értelemben – holtpontra vagyunk, mégpedig olyan értelemben, hogy a nemkívánatos jelenségek összefüggő tömböt, „ördögi kört” alkotnak, kölcsönösen feltételezik, megerősítik egymást. Egy-egy összetevő minőségi átformálása nem hozhat tartós eredményt. Ehelyett egy olyan szempont következetes érvényesítésére van szükség, amely egyszerre, frontálisan veszi célba és fokozatosan próbálja leépíteni az ördögi kör egyes elemeit.

A 70-es években folytatott kutatások állását véve alapul két olyan elvi-módszertani szempontról beszélhetünk, amelyeknek a „bevetése” eredményesnek ígérkezik. Az első szempontot Zsolnai József és munkacsoportja képviseli a legpregnansabbban (Zsolnai 1976).

A kommunikációelmélet szempontjait és eredményeit próbálják hasznosítani az anyanyelv elsajátításának optimalizálását célzó kísérleteikben. Munkájuk mind elméleti alapvetésében, mind módszertanában nagyobb horderejű annál, hogysem e helyen azt elemezni vagy akár részletesen ismertetni lehetne. Maradjunk ezért a számunkra fontos kérdésfelvetésnél: Mi újat és hasznosat hozhat a kommunikációelmélet bevezetése? Elvben – nagyon sokat. Lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulóknak tudatosítsuk a társadalmilag szabályozott nyelvi viselkedés mintáit és begyakoroltassuk őket. Ez pedig nagy szó, mert a tudatosítás fogalma már tartalmazza a szelektálási, értékelési szempontok kialakítását is. A Zsolnai-féle munkacsoport interdiszciplináris megközelítésben tárgyalja és körvonalazza a kommunikációs képességek kialakításának, fejlesztésének cél- és feladatrendszerét, így próbálván igazolni a kommunikációkutatás eredményeinek hasznosíthatóságát. Maga az elméleti alapvetés sok új gondolatot tartalmaz, sokszor vitára serkent.

A kommunikációelmélet eredményeinek „bevetése” azonban két ponton is igen problematikusá válhat.

(1) Minden bizonnyal lehet eredményt elérni a kommunikációs technikák tanításában (tudatosításában és gyakoroltatásában) azáltal, hogy a tanulókkal különböző helyzettípusokat ismertetünk meg, az adott helyzeteket elemeire bontjuk, elemezzük, majd újra összerakjuk. Kérdés azonban, hogy milyen hatékonysággal tudunk elbeszélési, leírási, értelmezési technikákat tanítani pusztán tankönyvbeli, tankönyvízü élmények alapján. A Zsolnai-féle kísérletben is többnyire ilyen-mivel találkozunk. Tankönyvi élményekkel és írott nyelvvel, illetve az írott nyelv beszélt formájával és nem a beszélt nyelvvel. Még pontosabban: a kérdés az, hogy milyen technikákat tudunk így tanítani? Nem jár-e ez a fajta technikatánítás is a nyelvhasználat olyan nemkívánatos megkettőződésével, mint amilyenről a tanulmány első részében szó esett?

(2) Más oldalról ugyan, de a felvetett kérdést fogalmazza újra az a megfigyelés is, hogy: bár szó esik az „értékorientációs bázis” kialakításának szükségessé-

géről, nem tapasztalható, hogy feladathelyzetben figyelembe vették volna a tanulóknak a feladathelyzet egészéhez (nem a feladatmegoldási folyamathoz!) vagy annak egy-egy eleméhez rendelt értékelő szempontjait. Ha ez az értékelő szempont a feladatmegoldás folyamatában nem kap szerepet, akkor a szavak, mondatok elveszítik „élő” jellegüket, velük tetszés szerinti logikai művelet végezhető, de semmi más.

A két kérdést most már közös nevezőre hozva: az a tény, hogy elmarad a tanulók egyedi, természetes beszédeseményeinek figyelembevétele, és ugyanakkor számításon kívül marad a beszédesemény egészéhez vagy egyes részelemeihez való érzelmi/ideológiai viszonyulás is, elkerülhetetlenül a kommunikációs helyzet sematizálódásához vezet. Következésképpen nagy a valószínűsége annak, hogy az elemzett kommunikációs alaphelyzetből kikövetkeztetett technika (megoldási módozat, viselkedési séma) a tanuló számára „idegen”, külső, didaktikus marad. Ez annyit jelent, hogy a megtanult viselkedési technikát csak ideáltipikus (vagy annak vélt) helyzetekben tudja alkalmazni. Ezek pedig rendszerint csak a következő tanórán fordulnak elő.

Itt nyilván nem bírálatról, hanem elsősorban szemléleti különbségről van szó. A témára a tanulmány harmadik fejezetében még visszatérek, e helyen csupán arra szándékoztam rámutatni, hogy – az első fejezetben elmondottakat alapul véve – a kifejezőképesség fejlesztésében nem jelent egyértelmű és minden tekintetben célravezető megoldást a napjainkban egyre többet hangoztatott kommunikációelméleti „robotbántás”.

A másik eljárás, amely az anyanyelvi nevelés (és szűkebb értelemben a kifejezőképesség) helyzetén szintén „gyökeresen” próbál javítani, az alkotáslélektan és az esztétika hadállásaiból közelíti meg a kérdést. Szempontjainak felvázolásához egy kis kitérőt kell tennünk. Irving Taylor, a kreativitáselmélet nagy hatású képviselője 1959-ben tette közzé a kreativitás szintjeiről vallott felfogását. Eszerint a kreativitásnak öt fokozata van: expresszív, produktív, inventív, inno-

vatív és emergentív. Taylor ugyan ezeket a kategóriákat a képzőművészeti alkotótevékenységgel kapcsolatosan állította fel, de megalkotásuk óta többen vonatkoztatták ezeket a kreativitás más területeire is. Erika Landau például a kommunikációs tevékenység szintjeivel hozza összefüggésbe (Landau 1979). Iskolai oktatásról lévén szó, egyelőre maradjunk az első két kategóriánál. Ezekre mondják ugyanis, hogy – potenciálisan – minden embernek sajátja, míg a másik három a szó szoros értelmében vett alkotás szintjeit jelöli.

Az első az expresszív szint: az érzelmek/ötletek szabad áramlásának és kifejeződésének szintje. Jellemző rá a képszerűség, a nagyfokú érzelmi töltés. Idevágó példaként a gyermekrajzokat szokás felhozni. A második a produktív szint, ez megtartva túllépést jelent az első szinthez képest. A produktív szinten „... bizonyos készségeket (információkat, technikákat) sajátítunk el ahhoz, hogy jobban ki tudjuk fejezni magunkat, jobban tudjunk kommunikálni” – mondja Erika Landau. A második szintre – megfelelő irányítással – minden tanuló eljuthat. Vagyis: képes lesz arra, hogy gondolatait, érzelmeit társadalmilag szentesített eljárások alapján másokkal közölni tudja, bármilyen helyzetről, mondanivalóról vagy partnerről legyen is szó. Képes lesz a megtanult technikákat az éppen szoros helyzethez adaptálni.

A döntő újítást azonban az esztétikum kategóriájának a bevezetése jelenti. Ez a kísérlet nem kimondottan az anyanyelvi nevelés tökéletesítését tartja elsődleges céljának, de kimondatlanul is szorosan kapcsolódik hozzá. Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor az esztétikai megismerés taníthatóságából indul ki (Kapitány–Kapitány 1978 a, b; 1979, 1980). Kísérletük célja olyan szövegek létrehozása (kollektív vagy egyéni úton), amelyek esztétikumot hordoznak. Értelmezésük szerint a fogalmi-logikai gondolkodás az emberi lét meghatározó összetevőit, az egyes jelenségek anyagi, individuális és társadalmi természetét csak külön-külön képes megismerni, míg az esztétikum együttthasúkbán ragadja meg a jelenségek természetét. A szó-



veg megalkotását (az esztétikum létrehozásának folyamatát) úgy értelmezik, mint olyan műveletsort, olyan megismerő eljárás-sort, amelynek rendszerében a személyiség számára problémaként megfogalmazódó jelenség „megoldható”. Ez a megoldás (megismerés) abban konkretizálódik, hogy a személyiség számára fel-tárul a jelenség hármassága (anyagi, társadalmi, individuális) meghatározottsága.

Mind az elmélet, mind a módszer igen értékes szempontokat nyújt a tanulók kifejezőképességét fejleszteni akaró pedagógus számára. Hogy csak egyet említsek: úgy kell megszervezni a foglalkozásokat, hogy a tanuló ne egy „témával” találkozzon, hanem egy, a saját maga számára fontos konfliktussal. Az ilyen és ehhez hasonló elvi-módszertani szempontok igencsak gondolatébresztőek lehetnek. Felhasználásukat azonban korlátozza az, hogy adaptálni kell a tantervhez, a tankönyvekhez és nem utolsósorban „beidegződött” tantárgypedagógiai nézeteinkhez.

E próbálkozások közös jellemzője, hogy egyfajta „szinkretizmus” igényével lépnek fel. Az adott intézményes nevelési keretekben megpróbálják létrehozni, modellálni a természetes beszédeseményre jellemző komplexitást, összetett viszonyrendszert. Ezt egyfelől a helyzet (szituáció) minél tökéletesebb számbavételével, tudatosításával igyekeznek elérni (lásd a kommunikációelmélet eredményeit hasznosító próbálkozásokat), másfelől pedig az egyén és adott szituáció közti viszony sokoldalú elemzésével (lásd az esztétikai megismerés taníthatóságát valló kísérleteket). Az eddig elért eredmények hasznosításánál azonban igen óvatosan kell eljárni, elsősorban mert mind a teória, mind a gyakorlati alkalmazás egyes mozzanatait vitathatók és vitatottak. Ugyanakkor óvatosságra int az is, hogy e kísérletek tervezői már a produktív szint elérését tűzték ki célul, és teheték ezt azért, mert a tanulók jelentős része eljutott az expresszív szintig. Ahol azonban a kreativitás első szintjéig a gyermekek nagy része még nem ért el, nem célravezető „lemásolni” ezeket a kísérleteket, ehelyett egy teljesen más alapról kiindulva kell kidolgozni a változtatás elvi és mód-

szertani szempontjait. A továbbiakban – a hazai anyanyelvi nevelési gyakorlatot alapul véve – olyan elvi és módszertani fejtegetések következnek, amelyek kiindulópontként szolgálhatnak a továbblépéshez.

### III

A megfogalmazandó álláspontok két forrásból táplálkoznak. Az egyik forrást szociolingvisztikai vizsgálataim és rövid oktatási kísérleteim jelentik, a másikat pedig azokban az elméleti írásokban lehetne megjelölni, amelyek interdiszciplináris megközelítésben tárgyalják a nyelvi megismerés, a nyelvi kifejezőképesség problematikáját. Itt különösen Bahtyint kell megemlítenem (Bahtyin 1973, 1974, 1976, 1978, 1982), egy tanulmánygyűjteményt (Pléh–Terestyéni 1979) és Kelemen János két tanulmányát (Kelemen 1976, 1978). E két forrásból összeállt szöveget vázlatpontoknak nevezem már csak azért is, mert az egész téma kifejtése jóval meghaladja egy tanulmány kereteit, no meg azért is, mert a megfogalmazódó elvi-módszertani megjegyzések több ponton további értelmezésre és empirikus igazolásra várnak.

#### **A tankönyvbeli feladat esélyei. Alternatívák**

Nézzünk meg közelebbről egy feladatot: „Írjunk párbeszédet Az üzletben témával!” Ez a feladat – természetét tekintve – a nyelvi kifejezőképesség fejlesztésének szolgálatában áll. Ha a tankönyv fukarkodik a további útmutatásokkal, akkor a tanár emlékezteti az osztályt a megjelölt szituáció és a kívánt párbeszéd „törvényeire”. Arra, hogy az üzletbe lépés köszönéssel kezdődik és végződik, közben illedelmesen kérünk valamit, és semmivel sem kevésbé illedelmesen adnak is nekünk valamit stb. Mindezt pedig rövid, velős és pergő szócátával kell a papíron kifejezni, lehetőleg jóval több kérdő és felkiáltójelet használva, mint ahogy az általában szokás.

Ez az elképzelés, elvárás nem más, mint az adott helyzet nyelvi megfogalmazását szabályozó, meghatá-

rozó modell. Modell a szó rendszerelméleti értelmében. Olyan tárgyi, fogalmi vagy grafikus rendszer, amely szoros és ismert megfelelési viszonyban áll azzal az objektummal (legyen az tárgy, élethelyzet stb.), amelyet vizsgálunk. A modell ismerete lehetővé teszi számunkra, hogy hasonló objektumokat megismerhesünk anélkül, hogy mindenikre külön-külön megismerő eljárásokat dolgoznánk ki. Ami pedig a szövegek létrehozását illeti: elegendő, ha ismerünk egy olyan műveletsort (ilyen például a párbeszéd megírásának módját meghatározó műveletsor is), amely alkalmazható egy élethelyzet leírására, máris sok hasonló élethelyzetet tudunk leírni. Példánknál maradván, a megadott műveletsor segítségével más témájú párbeszédet is tudunk szerkeszteni. Maga a modell fogalmilag vagy grafikusán ábrázolható, és nyelvtanításunk él is ezzel a lehetőséggel: kidolgozza például a fogalmazások formalizált szerkezetét több altípusra bontva. A tanulók ezeket a formalizált megismerési rendszereket megtanulják, és minél jobban, minél magabiztosabban alkalmazzák, annál jobb érdemjegyre számíthatnak. A fogalmazások esetében ez hangsúlyozottabban így van, elsősorban, mert a szövegalkotás „kánonjai” nem napjainkban jöttek létre, mint a párbeszédnél.

A következményeket a tanulmány első része taglalta. Csupán azért tértünk rá vissza, hogy jobban kihangsúlyozódjon a másik alternatíva, amelyet a továbbiakban szeretnék bemutatni. A típuspélda – amelynek különböző változatait sikerrel alkalmaztam V–VI. osztályos tanulóknál – egyaránt vonatkozik párbeszédre, leíró és elbeszélő fogalmazások íratására, szerkesztésére. A kiindulópontot három megfigyelés képezte. Először is az tűnt fel, hogy a téma egyszeri felidézése (a cím felírása a táblára, pár szó utalás a témára vagy a munka jellegére) nem elég. Sok olyan tanuló van, aki nem tud mit kezdeni a táblára felírt címmel, a rövid tanácsokkal. Másodszor arra figyeltem fel, hogy a tanulók szövegeiben gyakran „szabálytalanul” jelenik meg a követendő normaként megtanított modell. Gyakran nem az előírt szabályok szerint szerkesztenek (nincs bekezdés, felcserélnek

egy részeket, elfelejtkeznek a befejezésről stb.). Ilyesmivel a legtöbb esetben olyankor találkozunk, amikor valamilyen személyes reflexió kerül a szövegbe, de azt az előre megadott modellbe a fogalmazás írója nem tudta beszerkeszteni. Az ilyen eseteket a tanár a legtöbb esetben hibaként könyveli el, gondolván, hogy az illető tanuló nem sajátította el kellőképpen a követendő modellt. A harmadik észrevétel pedig a következő: tapasztalatom szerint a tanuló a téma megjelölésekor mindig a témával kapcsolatos esemény vagy élmény egy domináns jegyére gondol. A téma ugyan mindig felidéz benne valamilyen eseményt, ez a felidézés azonban nem egyszerű tükrözése a valóságban megtörtént eseménynek. A valóságos és a felidézett esemény között szinekdochés kapcsolat van: a felidézett esemény a valóságosnak csak egy része, de egy érzelmileg rendkívül „feltöltött” eleme, amely hordozza az egyénnek a megtörtént eseményhez való viszonyát. A felidézett esemény mindig egy állásfoglalás, egy értékítélet nyílt vagy rejtett megfogalmazása. Így például ha az „Üzlet” témát jelöljük meg (ami például a tankönyvekben igen gyakran fordul elő), akkor a felidézett esemény nem más, mint a valóságos esemény vagy eseménysor egy kis szelete, ideológiai fókusza: „ez az üzlet az, ahova gyakran kell mennem; az üzlet, ahol Y kiszolgáló mindig kiabál a gyermekekre, hogy álljanak a sor végére; az üzlet az, ahol finom dolgokat árusítanak; az üzlet az, ahová szívesen járok, mert kijöhetek a kapun” stb. Tételesen vagy hallgatólagosan, de mindig megfogalmazódik a témához való viszony. Azt talán mondanunk sem kell, hogy ez a viszony személyenként más és más. A pedagógus pedig eleve nem lehet tisztában azzal, hogy az általa megjelölt téma a tanulóknál egyenként milyen jellegű értékítéleteket hív életre. Téved, ha azt gondolja, hogy egy mindenki számára érthető és banálisnak tűnő cím felírása után minden tanuló ugyanolyan érzelmi alapról lát neki a téma kifejtésének. És téved akkor is – ez esetben súlyosabban, mint az előbb –, ha úgy véli, hogy a tankönyv által vagy az általa propagált modell minden tanuló számára egy-

formán követhető. Sokuk tapasztalatából egészen más modell bontakoztatható ki. E megfigyelések után mi a teendő?

Egy dolog világos: hiába fogalmazzuk meg a magunk értékítéletét vagy akár a követendő fogalmazási modellt mindaddig, amíg a tanulók álláspontját egy más értékítélet dominálja. Illetve megtehetjük, de akkor munkánk csupán manipuláció marad, a döntés – a tanár hatalmi helyzetéből adódóan – erőszakolt lesz. A tanuló elfogadja álláspontunkat, még meg is tanulja, a következő órán alkalmazza is, de ez a típusú oktatás csak a rossz értelemben vett verbalizáció fogalmát és gyakorlatát meríti ki. A verbalizáció köztudomásúlag olyan tudást eredményez, amely könnyen átfordítható, megkérdőjelezhető, és mivel nem tapasztalati anyagon szerzett tudás, rendszerint nem is állja ki a gyakorlattal való találkozás próbáját. Ezzel ellentétben arra kell törekednünk, hogy minél teljesebben idézzük fel minden egyes tanuló élményanyagát. Fel kell fedni (fel kell fedeztetni) azokat az élményeket is, amelyek a domináns értékítéletet árnyaló (vagy azt éppenséggel megkérdőjelező) értékelő mozzanatokot hordozzák. Így el lehet érni azt, hogy a témával szembeni egyoldalú álláspontját minden tanuló adja fel, és ismerje fel önnön élményei körén belül is a többféle szempont meglétét. Ez a minimális feltétel ahhoz, hogy a tanár döntése (a választott modell propagálása) ne kényszernek, hanem elfogadható vagy elutasítható, de mindenképpen csak egy lehetséges álláspontnak tűnjön fel. Az egyéni élményanyagoknak a fentebb leírt kritériumok szerinti aktivizálása nyilván nem könnyű feladat. Optimális elvégzését több tényező akadályozhatja: a magas osztálylétszám, a tanterem szerkezete, a csoportos és differenciált oktatás újszerűsége stb. Az alábbi lépcsőzetes, három fokozatból álló művelet sor egy módozatot kínál az előbbieken megfogalmazott cél eléréséhez. A három lépcsőfokot úgy is értelmezem, mint a tanár és a tanuló közötti „egyetértés” létrejöttének egymásutáni feltételeit.

### a. „én beletartozom egy csoportba”

Ezen a szinten a tanár arra törekszik, hogy a tanulók ellentétes és komplementer értékítéleteket hordozó eseményeket állítsanak egymás mellé az adott témán belül. Meg lehet valósítani vita, beszélgetés vagy egyszerűen élménybeszámoló formájában. A tanulók elmondják a témával kapcsolatos eseményeket. A tanár csupán arra vigyáz, hogy a tanulók az elmondott eseményhez való viszonyukat is fogalmazzák meg, azt, hogy miképpen vélekednek az üzletről, az elárusítóról, a termékekről, mit éreztek, gondoltak az adott helyzetben, mire figyeltek fel. Nem az a fontos, hogy mit mondanak, hanem csupán az, hogy állást foglaljanak. Az V–VI. osztályos tanulóknál ezzel nincs is baj, inkább az a probléma, hogy minduntalan a tankönyvből megtanult típuszövegeket idézgetik. Ezeket nyilván ki kell valahogy iktatni, és való élményeket kell helyettük feleleveníttetni. Ha megvan a vélemények halmaza, akkor már nem nehéz „kiugratni” a gyakoribb, rendszerint egymásnak is ellentmondó pólusokat. Egyéni vélemények szembeállítását végezzük, úgy válogatva a felsorolt szempontok között, hogy nagyjából mindenkinek tegyük lehetővé a valamely csoportba való tartozást. Ez a törekvés a gyakorlatban nem megvalósíthatatlan, ugyanis egy-egy osztály tanulói (még faluhelyen is) legfeljebb négy-öt, szociológiailag is körülírható kiscsoportot alkotnak. A kiscsoportokon belül nem nehéz olyan értékmozzanatokot találni, amelyek „közös nevezőre hozzák” a csoport tagjait.

Az első lépcsőfok hatékonyságát egy nagyon egyszerű kísérlettel lehet ellenőrizni. A tárgyalt művelet elvégzése után kérjük arra a tanulókat, írjanak le a témával kapcsolatban egy eseményt vagy eseménytöredéket. Az így kapott szövegek – hacsak nem élünk vissza rendszeresen katedrai fölényünkkel – sokkal több sarkalatos értékítéletet, álláspontot tartalmaznak, mint ahányat a tanár képes volt az órán kiválasztani és a figyelem középpontjába helyezni.

### **b. „én több csoportba tartozhatom”**

Tulajdonképpen ez a döntő mozzanat. Az események további elemzése révén el kell jutni annak fölismertetéséig, hogy az esemény sokkal gazdagabb, mint amilyennek a téma megjelölésekor tűnik, és nem csupán azt az értékmozzanatot tartalmazza, amely elsőként „előugrik”, és amely többnyire a felidézett eseménnyel kapcsolatos viselkedésünket koordinálja. A módszer a kérdezés vagy az irányított beszélgetés lehet. A cél mindenképpen az, hogy rámutassunk az eseménnyel kapcsolatos állásfoglalásaink sokarcúságára, gyakran ellentmondásos jellegére. Arra, hogy amikor valamiről véleményt alkotunk, akkor tulajdonképpen választunk valamilyen sajátosan egyéni szempont szerint. Ez a szempont pedig nem állandó, hanem a helyzettől függően változik. Az irányított beszélgetésbe nem kell sok tanulót bevonni, a lényeg az, hogy a tanulók közül egypárat „nyilvánosan” elgondolkottassunk.

### **c. „én választok”**

Ha sikerül a b. pontban megfogalmazott célkitűzést megvalósítani, tehát a tanulók fölismerik a több szempont létezésének természetes voltát, a több csoportba való tartozás lehetőségét, akkor nem marad más hátra, mint hogy a választási folyamatot optimalizáljuk. Optimalizáláson itt nem a választás gyorsaságát biztosító feltételek megteremtését értem, hanem azoknak a feltételeknek az „összehozását”, amelyek a választás egyedi jellegét szavatolják. A tanuló végül is leír egy eseményt, és maga a leírás nyilván hordoz egy értékítéletet, egy állásfoglalást. Ha jól dolgoztunk, akkor a b. pontbeli mozzanat után, receptívebb tanulóknál már az a. pontbeli után (!) jelentkezik egyfajta konfliktushelyzet, egyfajta döntési kényszer. Most ezt az ingatag helyzetet igyekszünk feloldani. Minden eszközt, információt meg kell adnunk, hogy ez a döntés a tanulóra jellemző legyen. Fizikai térről, személyekről, tárgyakról lévén szó, nagy segítséget nyújthat a vizuális formák világa. A különböző térformák, színkompozíciók nyelvi felidézése révén a személyes él-

ményanyag újabb rétegeit aktivizálhatjuk. Nyilván nem elég ezeket a vizuális formákat csak megmutatni, ez pusztán szemléltetés lenne. Manipulálnunk kell ezekkel a formákkal: újabb és újabb variációkat sorolva fel mintegy stimulálni kell az egyes tanulók élményanyagát. Nyilván nem tudják mindeniket elhelyezni az elemzett szituációban, de nem is ez a fontos. Egy-egy vizuális forma a témához kapcsolódó új eseménymozzanatokat hívhat életre. Néhány példa a lehetséges feladatokból:

– Soroljuk fel, milyen alakú tárgyak vannak az üzletben! Kerestetni kell a különös formákat, illetve azok metaforikus megnevezéseit.

– Válasszunk ki egy színt, amely az adott szituációban domináns, és keressük meg árnyalatait, nevezessük meg a különösebb színárnyalatokhoz, színkompozíciókhoz tartozó tárgyakat. (A szavakat felírjuk a táblára, és ott hagyjuk a fogalmazás megírásának idejére is.)

A három lépcsőfok következetes alkalmazása lehetővé teszi a tanulónak, hogy önnön életének eseményei között találjon egy olyan valóságosan vagy virtuálisan átélt eseményt/részeseményt, amelynek érzelmi/ideológiai töltete analóg a pedagógus által megkövetelt modellével. Így esély teremthető arra, hogy a tanuló „egyetértsen” a propagált modellel, és ne csupán megtanulja, ne csupán pusztán verbalizmusként elfogadja azt. A bemutatott eljárás egyik hátulütője az lehet, hogy a következő órán a tanuló már nem a tanár által propagált modellt fogalmazza meg, hanem esetleg valami egészen mást. Ez a „bátorság” véleményem szerint természetes, magától értetődő dolog, az alkalmazott módszer következménye.

A bemutatott gondolatmenet akkor lenne igazán meggyőző, ha óraterveket és tananyag-értelmezéseket is felsorakoztatna. Erre azonban itt nincs tér. További bizonyítékként két vonatkozásban szeretném pontosabbá tenni az elmondottakat. Mindkét pontosítás elméleti jellegű ugyan, de gyakorlati vetületeik nagyon fontosak a tárgyalt témakör szempontjából. Az első a szóval kapcsolatos álláspont tisztázása. (Gondolom, ez



a fejtegetés hitelesebbé teszi majd c. pontban – „én választok” – kifejtett gondolatokat is.) A második a modell kérdése. A magyar nyelv tantárgypedagógiájában a tanári/tankönyvi elvárások vázlatba tömörített formáját nevezzük modellnek. Ezt az értelmezést próbálom újragondolni konkrét példák alapján.

### **A szó útja: a szótártól a valóságig**

Anélkül hogy bonyolultabb nyelvfilozófiai vagy jel-elméleti fejtegetésekbe bocsátkoznánk, vegyük szemügyre azt, hogy napjaink fogalmazástanítása mit ért szón és hogyan használja.

Ma a szót a fogalmazástanítás (és tágabb értelemben véve az anyanyelvi nevelés) alapegységének tekintjük. Ezt a kijelentést igazolja többek között a sok szókincsgyarapító gyakorlat és feladat is. De mi is ez a szó?

A tankönyvbeli meghatározás szerint a szó hangalakból és jelentésből áll. Maguk a szavak „...a nyelv nagy anyagraktárában készen állnak. A beszélés pillanatában csak kiválogatjuk őket ebből a tárházból” (idézet a nyolcadik osztályos tankönyvből, 1977-es kiadás). Ez a szemlélet a szót mint szótári elemet értelmezi, és csak úgy. Így például az *üzlet* szavunk azt az épületet jelenti, ahol vásárolunk, s aminek lehetnek különböző típusai attól függően, hogy mit lehet benne vásárolni. Mint szótári elem (olyasmi, aminek a jelentése tisztázott, egyértelmű) ez a szó feldarabolható, toldalékolható, rangsorolható.

E szemlélet egyszerűsítő jellege az olyan példák esetében válik nyilvánvalóvá, amelyeknek a jelenítése valamilyen elvont fogalom. Ilyen például a *szép*, *bátorság*, *jóság*, hogy csak a legegyszerűbbeknél maradjunk. Nyilván meg lehet adni ezeknek a szavaknak is a szótári jelentését. A *bátor* szó például tankönyveinkben azt a valakit jelöli, aki vállalja a kockázatot, vagy aki nehéz helyzetekben is győzedelmeskedik. További jelentések a tankönyvbeli használatból nemigen bonthatók ki, pedig mindnyájan jól tudjuk, hogy ez a szó számtalan sok jelentésárnyalatban fordulhat még elő. Jobbára ez a helyzet a többi elvont fogalommal is. E

jelentések beszűkülésének az is lehet az egyik oka, hogy a tanulók rendszerint csak e szavak írott formájával ismerkednek meg alaposabban, ez pedig (a tankönyvbeli szövegeknél különösen) elsősorban a szótári alapjelentésre utal.

Mi a helyzet az élőbeszédben? Mindannyian tapasztaljuk, hogy a szavak a mindennapi beszédtevékenységben igen sokféle jelentéssel, jelentésárnyalattal fordulnak elő. A kiejtett szó nem csupán a hangsorból és a hozzá rendelt szótári alapjelentésből áll, hanem a kiejtett szóhoz szervesen hozzátartozik még a hangszín, a hangsúly, a kiejtésnek a szabványtól eltérő módozatai (gyors ejtés, hibás ejtés), a kiejtést kísérő arcjáték, testtartás, kézmozdulat stb. A szó a nyelv egyedi jelensége, mégpedig kettős értelemben. Egyedi a szituációra vonatkoztatva, mert ugyanahhoz a hangsorhoz más és más élethelyzetben, illetve beszédhelyzetben más és más jelentés társulhat. Ugyanakkor egyedi az egyénre vonatkoztatva is, abban az értelemben, hogy ugyanabban a szituációban más és más egyén más és más jelentéssel használja ugyanazt a szót.

Ezt az utóbbi megállapítást nem árt kissé tüzetesebben is szemügyre venni. A fogalmazás írása mint közlési helyzet minden tanuló számára körülbelül azonos. A téma jellegéből adódóan mindenki többször is leírja az *üzet* szót. Lehetséges az, hogy minden tanuló más és más árnyalatot tulajdonít ennek a szónak, csak éppen az írott forma miatt ez nem vehető észre? Nos, lehetséges. A beszélő tudatában ugyanis a nyelvi forma – jelen esetben a szó – nem megszilárdult, önmagával minden körülmények között azonos jelzés, hanem örökké változó, rugalmas jel. Ez a bahtyini gondolat (Könczöl 1979) egyvalamire figyelmeztet félreérthetetlenül: a beszélő tudatában a nyelvi forma nem a szótári alapjelentésében él. „Minden szó valamely szakma, műfaj, irányzat, egy ember, egy nemzedék, egy korosztály, egy nap és egy adott óra aromájával van körülvéve... A szó önmagán kívül, az eleven tárgyra irányultságában él” – mondja Bahtyin. A szó tehát akkor kerül az egyén birtokába, és hasz-

nálata során csak abban az esetben képes kifejezni az egyén sajátosan egyedi mondanivalóját, ha használója „mellékeli” a szótári alapjelentés mellé saját értelmezését, értékelési szempontjait is. Mindez a mindennapi nyelvhasználatban eleve adott, csak annyira nyilvánvaló, hogy nem is figyelünk fel rá. Fogalmazás-tanításunk azonban nem veszi figyelembe ezt az egyszerű tényt, és ebből, mint a tanulmány első részében láthattuk, egész sor negatív jelenség származhat. A dolgok jelenlegi állását figyelembe véve két – egyelőre megkerülhetetlen – akadálya van annak, hogy fogalmazásóráinkon a szó „egyedivé” válhasson. Az első az, hogy nem célunk (következésképpen módszereink sem lehetnek rá) a tanulók egyéni élményvilágának módszeres és állandó aktivizálása. A másik akadályt még nehezebb megszüntetni. Ha sikerülne is megoldanunk az egyéni élményanyagok aktivizálását, akkor is csak a hangos beszéd terén tudnánk valamilyen eredményt elérni, mert az érzelmi elemekkel terhelt hangos beszéd írásba való transzponálását ugyancsak nem tanítjuk, és igencsak kevés fogalmunk van annak tanítási eljárásairól. Az írott változat tehát ebben az esetben is igen-igen szegényes lenne.

A szépirodalom választ adott arra a kérdésre, hogy miképpen lehet a természetes nyelv potenciálját áttenni az írott nyelvbe. De tanulóink nagy többségét, nem kényszeríthetjük szépirodalmi művek írására, ez nyilván képtelenség még akkor is, ha ma helyell-közzel erre törekszünk. Az viszont már nem képtelenség, csupán komoly elméleti és gyakorlati feladat, hogy miképpen lehetne az anyanyelvi nevelés, a nyelvi kifejezőképesség fejlesztésének ma divatos eljárásaiba beiktatni a természetes élőbeszédre alapozó, a nyelv potenciális energiáit hasznosító mozzanatokot. Az „Üzletben” témával kapcsolatos példa csupán kísérlet ezen az úton, a lehetőségre azonban minden bizonnyal utal.

### **Vázlat – modell**

Felhasználva most már a szóról mondottakat is, vegyünk egy konkrét esetet. Megjelenik fogalmazásórán

a tanfelügyelő, és arra kéri a tanárt, hogy írasson egy szöveget „Felhős égbolt” címmel. Továbbá tegyük fel, hogy a tanár nem rökönyödik meg, és nem vág tanácstalan képet a dologhoz, ugyanis érdekli a fogalmazástanítás problémaköre, és úgy fogja fel az egészet, mint egy érdekes feladatot. Próbáljuk nyomon követni gondolatmenetét és munkáját.

Tudja azt, hogy diákjai ilyesmit még nem írtak, a feladatmegoldás számukra probléma. Tudja azt is, hogy hiába szólítja fel őket az írásra, mert nem a feladathelyzetben megfogalmazódó problémára összpontosítanak, hanem a feladathelyzetre mint problémára. Amíg ez a helyzet áll fenn, addig nem várhatni tőlük semmi érdemlegeset. A legfontosabb feladat az, hogy körvonalazza a feladat megoldási kulcsát (programját). Ezzel elterelheti a feladathelyzetről mint problémáról a figyelmet. Ilyen programnak tekinthető például egy fogalmazási vázlat, amely irányíthatja egy szöveg megírásának a folyamatát. Igen, de a megjelölt témához nem nyújt segédkezet sem a tankönyv, sem a tanterv. Tanárunk pedig nem talál ki hirtelen „fejből” egy vázlatot, mert tapasztalatból tudja, hogy a készen nyújtott megoldási program nem sokat ér. Ehelyett arra kell törekednie, hogy a megoldási programot a tanulók hozzák létre. A feladatmegoldás programját helyesebben modellnek nevezhetjük (hogy miért nem vázlatnak, arról majd később). Az órán tehát a „felhős égbolt” szituáció leírásának (értelmezésének) modelljét kell megteremteni. A modell a problémát gondolati síkon ragadja meg, és irányítja majd a szöveg megírásának folyamatát.

Az egész dolog tulajdonképpen ezután válik érdekessé, mert arra vagyunk kíváncsiak, hogy tanárunk hogyan oldja meg a modell létrehozását. Előbb azonban nézzük meg a két másik eljárást is, amelyek igen gyakoriak.

(1) A tanulók megoldhatják a kapott feladatot „próba szerencse” alapon. Ebben az esetben a megoldás modelljét nem tudatosan választják ki a rendelkezésükre álló modellekből, és nem is maguk alkotják azt meg, hanem elindulnak egy úton, amely eset-

leg a megoldás felé vezet. Mivel itt a tanár úgyszólván nem dolgozik, ennek a típusnak az elemzésével nem foglalkozom.

(2) Megoldható a feladat úgy is, hogy a megoldási program eleve adott, és azt csupán alkalmazni kell az adott helyzetre. Ez lehet készen a tanulók fejében, adhatja a tankönyv vagy a tanár. Tanárunk éppen azért nem talált ki hirtelen egy megoldási programot, hogy ezt a típusú megoldási folyamatot elkerülje. Az ilyen eleve adott megoldási programot a szakirodalom nem modellnek, hanem algoritmusnak nevezi (Okon 1978). Az algoritmus olyan megoldási program, amely egyértelmű szabályokat fogalmaz meg a feladat megoldására. Az algoritmus egzakt műveletsor. Példát az V. osztályos tankönyv 80–81. oldaláról idézek, de hasonló példák szinte vég nélkül sorolhatók.

„Készítsetek fogalmazást Vihar a pusztán címmel! Használjátok fel az alábbi vázlatot!

I. Vihar előtt (tikkasztó hőség, csend, nyugalom, mozdulatlanság)

– kijelentő mondatok

II. Tombol a zivatar (...)

– kérdő, felkiáltó mondatok

III. Elült a vihar (...)

– kijelentő mondatok”.

A feladat pontosan megszabja a megoldás mechanizmusát, meghatározza a megoldási mozzanatok természetét. Sőt mindehhez még hozzá kell számítanunk a tankönyvbeli részlet hatását is, ami különösen a szóhasználat, a mondatfűzés területén lehet jelentős.

A példa nem túlzás, gyakorlatilag minden fogalmazási és olvasmányvázlat egy-egy ilyen algoritmus. Az algoritmusoknak a fogalmazástanításban (is) eszközként kellene funkcionálniuk, sajnálatos módon azonban oktatási célként tételeződnek, még hozzá elég könnyen elérhető célként, hiszen egzakt dolgok, és mint ilyenek leírhatók, könnyen bemagolhatók. Aki jól tudja a vázlatot, az már eleve nem kaphat rossz jegyet. E szemlélet és gyakorlat eredményeiről már szó esett. Az ellene felhozható vádak elég súlyosak: nem készíteti munkára a tanulót, akadályozza az élményszerű-

ség érvényesülését, elidegenít a valóságos élethelyzetektől, steril szövegeket termeltet stb.

(3) Az ellenpólus a harmadik megoldási lehetőség, a modell alkalmazása. Valójában nem két egymással szembenálló eljárásról van szó: algoritmusokra a fogalmazástanításban is szükség van, csak vigyáznunk kell arra, hogy azok ne váljanak megtanulandó anyaggá. Ahhoz, hogy a tanulókkal végzett munkánk modellt eredményezzen, először számot kell vetnünk annak sajátosságaival. Még egyszer Bahtyinra hivatkozom, aki szerint az egyének a szituációhoz vagy annak egy eleméhez való viszonya érzelmi/ideológiai síkon is kifejeződik. Ezek az értékelési mozzanatok lehetnek teljes mértékben egyéniek, de ugyanakkor lehetnek egy szociológiailag releváns közösségre, csoportra jellemzőek is. (Például a falusi tanulók körében egyöntetű vélemény alakul ki egyes iskolai tevékenység típusok hasznosságát illetően.) Ennek oka az, hogy az azonos tárgyi és kommunikációs élettér mindenikükre azonos hatást gyakorol, így azonos érzelmi/ideológiai sztereotípiákat alakítanak ki az egyes élethelyzetek, azok elemeinek megítéléséhez. Továbbá pedig arról is szó esett már, hogy maguk az értékelő mozzanatok nem – vagy nagyon ritkán – nyernek tételnyelvi megfogalmazást. Ha nyelvileg is megfogalmazódnak, akkor már nagy a valószínűsége annak, hogy leszakadtak tárgyukról, és nem többek pusztá verbalizmusnál. Az a kedvezőbb helyzet, ha az értékelések implicit módon fogalmazódnak meg: a kijelentések helyében és sorrendjében, a nyelvi formák megválasztásában, a szöveg tagolásának mikéntjében stb.

A modell létrehozásakor mindezt nem szabad szem elől téveszteni. Minden tanuló tisztában van bizonyos, elsősorban a környezete által kitermelt értékelő szempontokkal, amelyek például az „Üzlet” témához kapcsolódnak. Ugyanakkor e sztereotíp álláspontokon túl vannak személyes élményeik, amelyek színezik, árnyalják a közösségre, csoportba való belenevelődés során megtanult álláspontokat. Ahhoz, hogy a tanulókkal együtt lehessen megteremteni egy adott szí-

tuáció modelljét, szükség van e sztereotípiák számbavételére s az egyedi árnyalatokra, még akkor is, ha azok nem egyeznek a tankönyvvel. A tankönyv rendszerint csak egy sztereotípiát kínál (és sajnos a leckék hosszú során át gyakran ugyanazt), míg a valóság sokkal többet.

A modell létrejöttének feltétele tehát az egyéni és a közös tapasztalat, élmény, értékítélet egymásba játszatása. A modell ebben az értelemben nem más, mint a generálás (szövegalkotás) olyan programja, amely egyaránt feltételez cselekvések, téregységek, időegységek képzeleti képeivel való műveleteket és ugyanakkor normákkal, értékmozzanatokkal való műveleteket is. Ez a meghatározás a modell megismerő funkcióját hangsúlyozza. A modell nem lezárt, nem egyértelmű, mint az algoritmus. Sőt még abban is különbözik attól, hogy bármilyen ábrázolást válasszunk is számára (nyelvit, szimbolikusat, grafikusat), egyes mozzanatait nem lehet leírni vagy lerajzolni: a modell megteremtőjének az ábrázolandó valósághoz való érzelmi/ideológiai viszonyát nem ábrázolhatjuk. Olyan mozzanatok ezek, amelyek közös élményként tételeződnek a fogalmazás előkészítésének szakaszában, és az egyéni élmény szervezőelveként kitapinthatók a kész fogalmazásban. Nem szakíthatók el a helyzettől, nem szemlélhetők önmagukban. Következésképpen nem magolthatók be és nem is kérhetők számon.

Az elmondottakból az is következik, hogy a modell megfogalmazása táblavázlat vagy más vázlat formájában nem tanácsos. Már az is bőven elegendő, ha „lóg a levegőben”, és általa a tanulók maguk előtt látják saját helyzetüket a maga formai és érzelmi/ideológiai sokarcúságában. Mindez pedig végső soron a tanulók eleve adott tudásának hasznosítása.

Az érvelés, a gyakorlati példázás hézagossága vagy a túl meredek következtetések miatt a felvázolt elgondolások kissé illuzórikusaknak tűnhetnek. Mentségül szolgáljon az a – tudományon kívüli – tény, hogy a dolgok radikális újraértelmezésére az adott helyzet kényszerít.