

ről családi csetepaté hangzavara fogadott. Bizony — nem is tagadom —, gondolkodni kezdtem, bemenjek-e most, vagy sem. Mivel közben elcsendesedett a futó családi zivatar, hát szorongva kissé befordultam a nyitott kiskapun.

— Jó estét! Ki az már megint?! — szállt felém bentről a nem éppen barátságos fogadtatás. Majd kisvártatva előbukkant Á-né asszony.

— Ja?! Csak maga az, tanító úr?! — folytatta a barátságtalan hangnemet jó dunántúliasan. — Már megint baj van ezzel az átkozott kölyökkel?! — tette még hozzá különös hangsúllyal. — Maga úgyszintén csak akkor jön hozzánk, ha a gyerekek rossz fát tesznek a tűzre — toldotta hozzá a szemrehányást is. De azért tessékelt befelé.

— Na, azért nem éppen, Á-né asszony — válaszoltam menet közben. — Hiszen már jó néhányszor jártam maguknál máskor is, más ügyekben is. A gyerekek a megmondhatóí.

Közben beértünk a „tisza szobá”-ba és helyet kínált, miután egyszél kötényével hamarosan lepallotta a szék ülőkéjét.

— Hány nyulat tart Jancsi? — tereltem most már más témára a beszélgetést egy kérdéssel. hogy megtudhassam hamarosan, amiért jöttem.

— Huszonhét vagy mennyi is van neki — bizonytalanodott el a kérdés következtében. — Nem is tudom — válaszolta meglepetten. — Nem szoktuk megszámolni, de a gyerekek sem mondják — beszélt most már tovább, hogy időt is nyerjen a magához téréshez.

— Érdekes — jegyeztem meg gyorsan. — Jancsi hetvenkettőről beszélt nekem.

— Hát akkor meg annyi biztosan — segített most már hazudni a fiának magához térve a meglepetésből egy vállrándítással. Láthatóan meg is könnyebbült ettől.

— Hetvenkét nyuszi!? — csodálkoztam rá. — Azoknak bizony igen-igen sok széna, abrak meg más takarmány is kell — jegyeztem meg nem is minden célzatosság nélkül.

— Igaz. Sok-sok bizony. De nekünk terem elég — folytatta most már szemrebbenés nélkül a mellébeszélést, mert közben észrevette és érezte, hogy itt a fiáról van szó és őt meg kell védenie.

— Tegnap este mikor feküdt le Jancsi gyerek? Ma olyan álmatag volt az osztályban — kérdeztem egy más témára térve.

— Azt hiszem..., hogy... talán... korán — próbál most már egyre zavartabban kitérni az egyenes válaszadás elől. Érzí, hogy könnyen elszólhatja magát, ha nem vigyáz.

— Nem adott az este a nyusziknak a lucernaszénából?

— Nem hát — hazudta igen határozottan. — De nekünk nincs is lucernaszénánk — tette hozzá még bizonyosággal.

Egyébként minden találkozáson rajtakapta a nevelő az édesanyát is a hazudozáson.

Érdekes, hogy az elmondottak ellenére, a többszöri és hosszabb négyszemközti beszélgetések Á. Jancsival arról győzték meg a tanítót, hogy a fiú hajlik a jó szóra. Nem kapaskodott meg azonban ebben a valóban „erős oldal”-ban.

Most éppen intézeti elhelyezéséért folytat harcot igen nagy energiával.

(Következik a befejező rész)



HOFFMANN OTTÓ
Pécs, Tanárképző Főiskola

Folyamatosság és fokozatosság a fogalmazástanításban

I.

1. Hogyan oldjuk fel azt az egyre élesedő konfliktust, mely a szüntelenül növekvő ismeretek és a tanulók értelmi erőinek fejlesztése között fennáll — ez a *személyiség-fejlesztés* központi problémája. Mivel az ember a társadalom és a kultúra részesévé

a nyelv révén válik, a kutatók azt vizsgálják, hogyan tölti be a nyelv ezt a hivatását, az iskola pedig hogyan szolgálhatná hatékonyabban a korszerű nyelvi műveltség kialakítását.

Cikksorozatunkban az anyanyelvi nevelésnek csupán egyik ágazatával, az írásbeli kifejezéssel foglalkozunk. Bevezetésként csokorba gyűjtjük azokat az újabb elméleti megállapításokat, melyeket figyelembe kell vennünk, ha ezen a részterületen is tovább akarunk lépni. Az első rész a nyelv szerepéről, a nyelvi közlés formáiról, a második a kifejezőképesség fogalmi köréről, mibenlétéről, követelményeiről, a harmadik pedig a képzésrendszerről alkotott nézeteket ismerteti. A mindennapi gyakorlatba való átültetést *fogalmazásfajták szerint* mutatjuk be — a későbbiekben.

2. „Az anyanyelv a személyiség legbensőbb sajátja. Nemcsak tükré és közvetítője az ember gondolkodásának és érzésvilágának, hanem szervezője és fejlesztője is.” Éppen ezért „*az anyanyelvi képzést a személyiség közvetlen nevelése általános eszközként tartjuk, s benne a nevelés legfőbb formái lehetőségét látjuk.* (Saját kiemelés!) Az anyanyelvi nevelés egyaránt szolgálja a tanulók erkölcsi, esztétikai, értelmi és érzelmi nevelésének feladatait: a beszéd (kifejezés) hiteles jelzője az ember erkölcsi magatartásának, elsődlegesen fejlesztője a szépérzéknek (a művészeti alkotások elemzése révén), finomítója és gazdagítója a legszebb emberi érzelmeknek, kibontakoztatója az értelmi képességeknek azáltal, hogy egyrészt bőséggel nyújt alkalmat különféle értelmi műveletek végzésére a nyelvi jelrendszer analízise közben, másrészt a valóság mind differenciáltabb összefüggéseinek felfogására és kifejezésére képesít. A beszéd- és írásművek megszerkesztésében és kidolgozásában pedig az alkotás lehetőségei nyílnak meg a tanulók előtt, egyaránt alkalmat adva az értelem produktív és fegyelmező munkájára, valamint a képzelet működésére.” (Bárczi, 1970).

3. A nyelv és a gondolkodás szerves összefüggését a pszichológia, a nyelvtudomány, újabban a pszicholingvisztika (Büky, 1967) és a kommunikációelmélet meggyőzően bizonyítja. A nyelv jelrendszer, a gondolat (érzelem, akarat) megformálásának és közlésének (kicserélésének, a kommunikációnak), valamint a valóság megismerésének, tehát az ismeretszerzésnek és -tárolásnak eszköze. Ennek az eszközrendszernek kiműveléséhez járul hozzá a fogalmazástanítás, mely mint fegyelmező erő visszahat a gondolkodásra, s így az ismeretszerzés és a közlés ésszerűsítésére szoktat.

4. A gyermeki tudattartalom, gondolkodás és a nyelvi kifejezés egymásra hatását, fejlődését a pszichológusok és a nyelvészek részben már feltárták. Ez a fejlődés azonban egyenlőtlen és látszólag ellentmondásos. A gyermek már az iskoláskor előtt — ösztönösen bár, de kifogástalanul — használja anyanyelvét, sőt olyan bonyolult kifejezési formákat is, melyeknek nyelvtani struktúráját, ill. a gondolat kifejtésben betöltött szerepét csak a középiskolában vagy a felsőoktatásban érti meg. (Vigotszkij, 1967). Az iskoláztatás, valamint a tömegkommunikációs eszközök révén tudattartalma állandóan és hallatlan mértékben növekszik, ez azonban korántsem jelenti azt, hogy a képességek, így a gondolkodás és a kifejezés is függvényszerűen, azonos mértékben fejlődnek. Az egyensúlyt külön, speciális képzéssel teremthetjük meg. (Orosz, 1970).

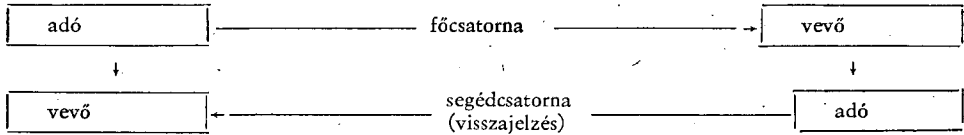
A gondolatfolyamat áttétele beszédbe vagy írásba mindig nehezebb, különösen az írásbeli, mely nagymértékben lemarad a szóbeli közléstől.

Érthető is, ha a gyermeki gondolkodás szakaszos fejlődését vesszük alapul (Inhelder—Piaget, 1967). Az alsó tagozatos nemcsak fogalmakban (szavakban), hanem szemléleti képzetekben (képekben) is gondolkodik. Ezt a globális tudattartalmat kell tagolnia megfelelő szavak, mondatstruktúrák felhasználásával. (Tihanyi—Csoma, 1957). Közismert, milyen gondos műhelymunkát kíván pl. a 3. osztályban egy-egy mondat, ill. összefüggő mondatok (szakasz), majd 5—7 mondatos írásművek meg-

szerkesztése. A Tanterv azért írja elő a kifejezés kereteként a legegyszerűbbeket, az elbeszélő és a leíró fogalmazást.

A felsőben — a *fogalmi gondolkodás* kifejlődése ellenére — az írásos közlésekben ugyancsak az ún. ábrázoló műveletnek dominálnak, bár bizonyos elemi logikai műveletek (bizonyítás, következtetés, cáfolás stb.) írásos formáit is elsajátíttatjuk; az értekező jellegű írásmű megtanítása a középiskola feladata.

5. A kommunikációelmélet az emberek közti kommunikációt (közlőkapcsolat, közléscsere) a következőképp *modellálja*:



Az egyik ember (az „1. személy”, az „adó”) verbális jelekkel (nyelvi jelrendszer) és nem-verbális jellegű kísérő (metakommunikációs) jelenségek (arcjáték, tekintet, bólintás, taglejtés, testtartás, mozgás stb.) segítségével arra törekszik, hogy a másik ember (a „2. személy”, a „vevő”) ugyanannak az információnak (gondolat, érzelem, akarat) birtokába jusson.

A hallgató, a vevő ugyanezzel a jelrendszerrel megfejt (dekódolja) a maga számára az információt, sőt beszéd közben visszajelez, érti-e, mi a véleménye stb. A kommunikáció tehát mindig kétirányú folyamat. A beszélő és a hallgató egymást kiegészítik, szerepük bármikor felcserélhető. (Buda, 1967; Fabricius, 1967; Terestyéni, 1970; Szépe, 1971; Bakos, 1971).

Mi a tanulás mindebből az írásos közlés tanítása számára?

a) Az írásos közlés, mint folyamat, közvetlenül csupán *egyirányú információátvitel*, nehezebb tehát a nem közvetlenül jelen levő „beszélő partner”-t figyelembe venni. Egyoldalú közlésmódot eredményez viszont az a gyakorlat, hogyha a tanuló számára mindig csak a tanár a közlés „partnere”. Motiválással, különböző beszéd-szituációk teremtésével érhetjük el, hogy a tanuló nemcsak a tanárnak vagy önmagának ír, hanem más-más partnernek, egy szűkebb vagy tágabb közösségnek, tehát a folyton változó „2. személy”-nek, — ahogy ezt az életre nevelés megkívánja.

b) Csak helyes témaválasztással kaphatunk tartalmas információt a tanulótól. Az „1. személy” közvetlen vagy közvetett *élménye* meggátolhatja az írásokat kísérő *elszemélytelenedést*. (A szerző, 1969).

c) A megfelelő *nyelvi forma kiválasztását*, valamint a hangnemet — mindenfajta információátvitelben — a konkrét *beszédszituáció* (mit?, kinek?, miért?), tehát a társadalmi-nyelvszeméleti (szociolingvisztikai) és a kommunikációs viszonylatok szabják meg. (Bakos, 1971; Szépe, 1971).

II.

6. A közlő tevékenység megnevezésére a szakirodalom *sokféle műszót* használ, jóllehet szűkebb vagy tágabb értelemben a gondolatok tagolását, megfelelő nyelvi formába öntését és közlését érti alatta, szóban vagy írásban. *Fogalmazási, fogalmazó, beszéd, kifejező, közlő, kommunikációs — készségről, jártasságról, képességről, tevékenységről* beszélünk, sőt újabban a *kommunikációs potencia* (Kongr. Híradó) és a

fogalmazástechnika (egy régebbi kézikönyv nyomán: Orosz, 1970) műszóval is találkozunk.

Figyelemre méltó ebből a szempontból az oktatáslélektan újabb felfogása. Eszerint a jártasság nem a készségkialakítás első foka, hanem ismeretek és készségek szintézise, melyet mindig nagyfokú tudatosság jellemez. A feladatmegoldások rendszeres gyakorlása révén tehát általános intellektuális és cselekvési jártasságok alakulnak ki, ezekből pedig olyan funkcionális rendszerek, amelyek a *képességek* idegrendszerei alapjaul szolgálnak. A képességek együttesen struktúrákat alkotnak, a struktúrák szintézise viszont maga a személyiség. (Kelemen, 1966).

Ilyen értelemben honosodott meg az utóbbi évtizedben a *kifejezőképesség* műszó, mely tekintetbe veszi, hogy a gondolatkifejezésnek — mint funkcionáló tevékenységnek — vannak *képességbeli tényezői* (pl. a velünk született adottságokon alapuló és a tevékenységben fejlődő lelki jelenségek: a figyelem, az emlékezés, a képzelet, a gondolkodás) és vannak bizonyos fokig automatizálható, tehát *készségtényezői* (pl. a beszédtechnika, a nyelvtani struktúraalkotó és a stilisztikai formakészség stb.), (Tihanyi—Csoma, 1957). Mindezek bonyolult kölcsönhatásban állnak a tanuló személyiségével, beállítottságával, irányultságával. (Orosz, 1968).

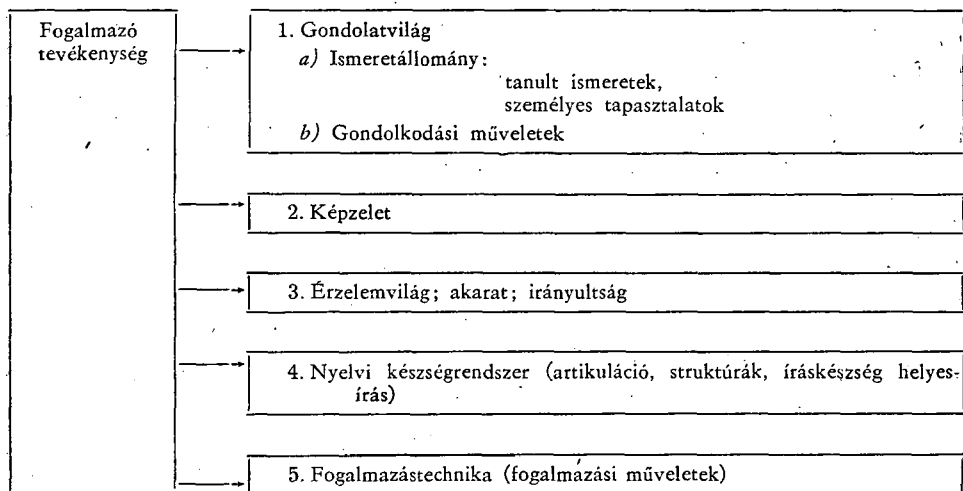
A hagyományos „fogalmazás” a tanulók írásos produktumát, ill. annak elkészítésére irányuló tevékenységét jelölte, a *kifejezőképesség fogalomköre* viszont lényegesen *tágabb*; magába foglalja a *szóbeli és írásbeli közlés tanításának valamennyi részterületét*: pl. helyes kiejtés és beszéd; olvasás, versmondás (interpretálás); szókincsfejlesztés, szerkesztés, mondatalkotás, fogalmazás, nyelvhelyesség, stíluselemzés stb. (Lengyel, 1965; Somfai, 1965; Fajcsék, 1968).

Hogy mégis a régi műszót használjuk, azzal csupán azt kívánjuk jelezni, hogy az *írásos fogalmazás tanításával szeretnénk foglalkozni* — (a szegedi egyetem országos felmérése ugyanis még mindig sok megoldatlan problémát tárt fel; Orosz, 1970) — természetesen beleágazva a személyiségfejlesztés, az anyanyelvi nevelés, ill. a kifejező tevékenység gondozásának egészébe.

7. A szakirodalom az alábbi *fő fogalmazástani irányzatokat* tárta fel: A *retorikai irányzat* (a középkori latin iskolák örökségeként a 18. század utolsó harmadáig) szövegelemzés révén elsősorban a stílusformálásra törekedett, a *grammatikai irányzat* (a Ratio Educationistól) pedig mechanikus szabályokkal, gyakorlatokkal úgy tanította az anyanyelvet, mint valami idegen nyelvet, azaz a latint. A *logikai-reprodukciós irányzat* vagy „*kötött fogalmazás*” (a 19. század elejétől, nálunk a század utolsó harmadától) főleg olvasmányok tartalmát reprodukáltatja, a fogalmazásokat lépésről lépésre előkészíti, merev, formális keretek közé szorítja, a gyermek egyéniségét figyelmen kívül hagyva; ellentörekvésként a *spontaneitás lélektani irányzata* vagy a „*szabad fogalmazás*” (századunk elejétől, ill. nálunk az 1925. Népiskolai Tanterv bevezetése után) a gyermek spontán „alkotás”-ára alapozott — elítélve minden tervszerű nevelői befolyásolást. A *nevelő fogalmazástanítás* (Szántó, 1938) a tervszerűen egymásra épülő gyakorlást összekapcsolja a személyiség sokoldalú fejlesztésével, és végül (az ötvenes évektől) a *logikai-stilisztikai irányzat*, amely a gondolkodás és a kifejezés együttes fejlesztését szorgalmazza. Ezt az irányzatot célszerű lenne *pszichikai-logika-nyelvi irányzat*nak neveznünk (vagy rövidebben: *szintetizáló*nak, mivel az előző irányzatok pozitív vonásait egyesíti és továbbfejleszti; esetleg *komplex*nek, bár ezzel Bálassa László (1963) az írásos közlés fejlesztésére irányuló módszerét jelölte meg) — jelezve egyrészt azt a minőségi ugrást (a hatvanas évektől), hogy fogalmi köre a szóbeli és írásbeli közlés teljes egészére kiterjed, a képzésrendszert pedig alárendeli a személyiségfejlesztésnek, másrészt mintegy önmagunk figyelmeztetésére,

nehogy a személyiség formálása, a pszichikai tényezők háttérbe szoruljanak, a logikai és a nyelvi képzés pedig öncélúvá, formálissá váljék. (Kerékyártó—Lengyel, 1954; Tihanyi—Csoma, 1957; Orosz, 1964, 1966.)

8. A *fogalmazó technika struktúráját* Orosz Sándor kandidátusi disszertációjában (1970) a következőképp *modellálta*:



Ezt a bonyolult, komplex tevékenységet nyilván csak anyanyelvi nevelésünk, ill. az oktató-nevelő munka egésze tudja harmónikusán fejleszteni.

9. Teljesen újszerű Orosz Sándor disszertációjában, hogy a fogalmazástéchnikát (a teljesítmény mérése végett) számlálható egységekre, műveletekre bontotta. Az *alap-egység a logikai ítéletként felfogható egyszerű mondat és a vele egyenértékű tag-mondatok az összetett mondatban. Az egységen belül a fogalmazó tevékenységet fogalmazástéchnikai műveletekre bontja. Ezek — kis mértékben módosítva — az alábbiak:*

Műveletcsoportok	Műveletek
a tartalom kimunkálása	a témához tartozó tényanyag összegyűjtése a megfelelő fogalmak kiválasztása helyes ítéletek alkotása ítéletkapcsolás, következtetés, argumentáció
a szerkesztés	a szerkesztés elvének megválasztása az anyag ennek megfelelő elrendezése a tényanyag szelektálása a fogalmazási elemek (elbeszélő, leíró, párbeszédes) kiválasztása bekezdésekre, szakaszokra tagolás a fő részek és a szakaszok összekapcsolása
megfogalmazás v. kidolgozás (mondatalkotás)	megfelelő szavak megválasztása az egyes mondatok megszerkesztése a mondaton belüli szerkezetek (szintagmák) megformálása (egyeztetés, viszonyító elemek stb.) helyes szórend kialakítása a logikai és a grammatikai következtetés biztosítása; szempontvál- tások elkerülése a mondatok egymásutánjában

stilizálás	megfelelő képhatású kifejezések alkalmazása
(részben:	szavak szelektálása
utólagos kontroll)	a szóismételek kiküszöbölése
	mondatok szelektálása

A műveletek „nem külön-külön és nem az adott sorrendben funkcionálnak, hanem komplex módon — akárcsak bonyolult gépek egyes alkotóelemei”. (I m. 18.)

A műveletekben jelzett tevékenységet a tanuló eddig is elvégezte, mégis jelentős műveletként való felfogása és megnevezése, mivel így tudatosan gyakoroltathatjuk őket a nyelvtani, ill. az irodalmi órákon, nyelvi sajátosságaiknak megfelelően.

10. A *követelményszintet* a Tanterv így fogalmazza meg: Az iskola tegye képessé a tanulókat arra, hogy „... gondolataikat szóban és írásban értelmesen, szabatosan és választékosan fejezzék ki”. (25) Ez persze hibátlan nyelvhasználatot jelent.

A *pedagógiai teljesítménymérésben használt fokozatok* (vö. Ágoston—Nagy—Orosz, 1971) — bizonyos megszorítással — a kifejező tevékenység különböző feladatmegoldásaira is alkalmazhatók. Pl.:

<i>A felismerés szintje:</i> (analízist, konkretizálást, összehasonlítást, osztályozást követel)	<i>ráismerés</i> (feleletválasztásos feladatnál) m e g n e v e z é s (a tanultak alapján pl. szókép, fogalmazási elemek stb. felismerése, besorolása)	
<i>Műveleti szint</i> (az alkalmazás főleg szintézist kíván)	(külső algoritlussal, megadott sémával, utasítással)	reprodukción (olvasmány-, élménytartalom) <i>bebelyettesítés</i> (kiegészítéscs feladatnál) <i>átalakítás</i> (az összefüggések felismerését követeli)
	(belső algoritlussal, „kreatív” képzelettel)	önálló teljesítmény különlegesen önálló teljesítmény

Részletes kutatási eredmények híján — csak fenntartással beszélhetünk *fogalmazási algoritmusokról*, bár kétségtelen, ha bizonyos gondolatfolyamatokat le lehet írni algoritmusokban (Landa, 1970), már most is kitapintható, hogy *kevésbé kötött, algoritmuszerű előírások* determinálják pl. az írásmű általános felépítését, az elbeszélés, a leírás belső elrendeződését, bizonyos struktúrák, így a bizonyítás, a következtetés, a cáfolás gondolatmenetét stb. is.

A követelmények fokozásával végső soron arra törekszünk, hogy az ösztönös beszélő tudatos beszélővé váljék, az utánzó az önálló alkotás szintjéig jusson el, a mindennapi közlésmódot igényes, esztétikai kvalitású, egyéni kifejezőmód váltsa fel, tehát: *a személyiségtartalom hibátlan kifejezésére.*

(Folytatása a következő számban)

