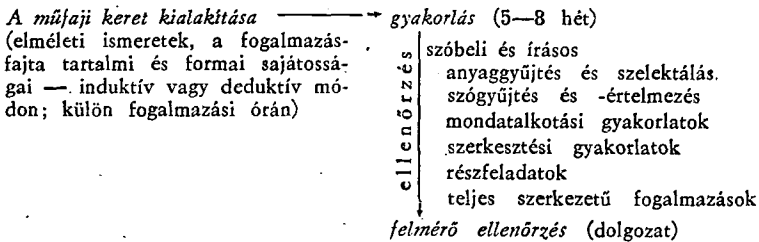


Folyamatosság és fokozatosság a fogalmazástanításban

(Befejező rész)

III.

11. A *képzésrendszer* egyik lehetséges *modellje* — a Tanterv előírta műfaji keret és gyakorlatfajták felhasználásával — az alábbi:



A *beszédevékenység* nem szorítható fokozatok vagy korlátok közé, mert a nyelvrendszert mindig a maga teljességében használjuk, irányítását mégis céltudatosan végezzük (feleltetés, beszélgetés, vita, műelemzés, stílusvizsgálat stb. révén). Az *írásos közlőtevékenységet* sokkal inkább lehet irányítani, mégsem vesszük természetesnek, hogy fejlesztése csak egy, *öntörvényektől szabályozott gyakorlatrendszer* segítségével történhet.

A téma (tartalom) ugyanis bizonyos mértékben determinálja a műfajt (fogalmazásfajta), a kettő együtt pedig egyes műveleteket, többek közt az anyaggyűjtést és szelektálást; a szerkesztési elv, a fogalmazási elemek, a megfelelő szavak, ill. képhatású kifejezések kiválasztását, a mondatstruktúrát, s néha a szórendet is.

Ezzel korántsem akarjuk a „kötött fogalmazás” eljárásait visszacsempészni; valljuk, hogy ugyanazt a tartalmat a nyelv sokféle formában fejezheti ki (vö. a transzformációs elmélettel), a tartalomtól és a kommunikációs viszonylatoktól függő *nyelvi kötöttségeket* azonban mégis tudomásul kell vennünk.

A gyakorlatrendszert — a Tanterv és Utasítás (58—9) értelmében — az *irodalmi tanmenet* ún. *fogalmazási rovatában* tervezzük meg, mégpedig főleg kerettémákra, mivel így a tartalom — a tanulók élményeitől függően — év közben más s más lehet.

A *nyelvtanóra* elsősorban a mondatstruktúrákat ismerteti, ill. a helyes és tudatos mondatalkotásra, a mondatok összekapcsolására tanít; a szógyűjtésben és -értelmezésben, a stíluslemzésben vállal fontos szerepet, szintézisként pedig az ún. nyelv-tani fogalmazásban azt mutatja be, mi az egyes nyelvi-nyelvtani kategóriák szerepe a gondolatközlésben.

Egy-egy ciklus időszakában *négyféle* gyakorlást végeztetünk: a fogalmazásfajta speciális műveleteit, alapozó-ismétlő jellegű műveleteket (anyaggyűjtés, szógyűjtés, tömörítés, mondatalkotás stb.), a hibák megszüntetésére irányuló gyakorlatokat, valamint egyes logikai műveletek (főleg a 7—8.-ban a bizonyítás, összehasonlítás stb.) nyelvi megformálását.

Mint hogy az anyanyelvi képzésnek „*tantárgyközi*” szerepe van, a témákat nem meríthetjük egyoldalúan az irodalmi olvasmányokból; át kell fognunk a gyermek mindennapi, iskolai és társadalmi életének egészét. Így az erkölcsi-érzelmi momentumok is jelentős szerephez juthatnak.

A *szókincsfejlesztés szociológiai indokltsága* nyilvánvaló, hisz a hátrányos helyzet a nyelvi műveltség (mégpedig az ún. köznyelvi kódrendszer használatának) fejlettségében mutatkozik meg elsősorban. (Vö. Kozák, 1969; Bárczi, 1970.) Hasznosnak bizonyul ezért, ha adott témák ún. *alapvető szó- és kifejezőkészletét* válogatjuk össze. Ez speciális témánál a szakszókincset jelenti (l. később!), általános („köznyelvi”) témáknál többnyire szinonimáit azoknak a szavaknak, amelyek többször is előfordulhatnak, s így szóismétlést válthatnak ki. Egy negatív példával:

„A dombra fölértkeztünk. Onnan *lementünk* a szánkóval. Aztán újra *fölmentünk*. Most olyan gyorsan *ment* a szánkó, hogy *nekimentünk* a falnak. A szánkó majdnem *szétment*. Ettől kezdve nem *mentem* többet.” (Egy ötödikes.)

Másképp fogalmaz az a tanuló, aki tudja, hogy a dombra *fölkapaszkodunk*, *fölmászunk*, *fölkaptatunk*; a szánkó *csúszik*, *siklik*, *suban*, *rohan* stb. A leírásban nem használja folytonosan a „van” igét, a bizonyításban az „ebből látjuk” szó szerkezetet, ha ismeri rokon változataikat.

Igaz, hogy „bármely szó (használati!) értékét *környezete* határozza meg” (Sausure, 1967), *globálisan is* gyűjtetünk szavakat (főleg nyelvtanórán szófaji, szóalkotási stb. kategóriákhoz), különben az adott téma nagyon leszűkítené a szókincsben való válogatás lehetőségét. A szókincsnek ilyen tágabb megismerése arra ösztönzi a tanulót, hogy az összegyűjtött szó használati értékét (Babos, 1968), többek közt „jelentés”-ét, környezeti, helyettesítési és stílusértékét is kutassa.

Végül hangsúlyozzuk, nem a dolgozattémát készítjük elő, hanem *jártasságot alakítunk ki egy-egy fogalmazásfajta használatában*; a dolgozat egy-egy képzési szakasz eredményességének felmérését szolgálja. Ez persze legkevésbé sem jelenti, hogy az egyes feladatmegoldásokat menet közben nem értékeljük és osztályozzuk.

12. A képzésrendszer megköveteli a tanuló személyiségének legteljesebb *motiválását*, a leghatékonyabb *gyakorlattípusok* és *szervezési formák* alkalmazását (kollektív és önálló munka; feladatok és tanulók differenciálása; gyengékkel, kiválókkal való foglalkozás) s a leghatásosabb *segédeszközök* (munkafüzet, illusztrációk, képzőművészeti alkotások, diáképek, magnetofon stb.) alkalmazását.

13. Mit jelent a *folyamatosság* és a *fokozatosság* ebben a képzésrendszerben? Az anyanyelvi nevelést egységes folyamatnak tekintjük az óvodától az érettségig. A gyermek spontán beszédtevékenységét már az óvodában fegyelmezik, az alsó tagozat ezt a munkát folytatva az írásos közlésforma alapjaira tanítja meg; ez folytatódik magasabb szinten a felsőben, míg a középiskola nyelvművelő-szerkesztési-stilisztikai stúdiumaival, valamint az értekező (tehát a tudományos okfejtés alapjait képező) forma megtanításával befejezi a képzést.

A *fogalmazásfajták csaknem azonosak* (elemeiket a 3–4. o. alakítja ki), sőt a középiskolában is csak a II. o. második félévétől kezdve írnak értekezést. Csak hogy a műfajon belül *osztályonként koncentrikusan bővülnek a követelmények*.

A fokozatosság némi sorrendi kötöttséget is jelent (*elbeszélés, leírás; a kettőből táplálkozó jellemzés; szintézisként a levél*), de variációs lehetőséget is.

Ugyanakkor nincsenek „steril” műfajok. A fogalmazás elemei (elbeszélés, leírás, párbeszéd) többnyire mindegyikben megtalálhatók, csak más-más arányban. Így a képzés folyamatában az előző fogalmazásfajta elemei továbbélnék a következőben, az előzőben szerzett tapasztalat gyümölcsözik későbbiben. (Folyamatosság!)

Fokozatosságot valósítunk meg a *témaválasztásban* (objektív-szubjektív sorrend: olvasmány, élmény; közvetlen, közvetett; egyszerű, bonyolult; szűkebb, tágabb körű), az *anyaggyűjtésben* (közös, irányított, önálló); a megfigyelésben pl. a tárgy vagy jelenség maga, a tárgy képe, az emlékkép felidézése; elbeszélés pl. reprodukálás, megfigyelés, cselekedtetés, emlékezet majd képzelet alapján); a *vázlatírásban* (reproduktív, produktív, ill. -váltakozva) stb. A *követelmények* is minden részterületen fokozódnak.

14. Cikksorozatunkban bemutatjuk *ugyanannak a fogalmazásfajtának koncentrikusan bővülő követelményeit*; azokat a gyakorlattípusokat (terjedelmi korlátok miatt csak kulcsfeladatokat), amelyekkel egy-egy műfaj használatát megtanítjuk, s mindez hogyan alkalmazkodik a tanulók egyre fejlődő gondolkodási és kifejező szintjéhez. Ezzel a tantervi követelmények „pontosításához” is szeretnénk hozzájárulni.

Tervezésünk azokon a *tanmenetek*en alapszik, amelyeket — a tankönyvek és útmutatók felhasználásával — az új Tanterv bevezetése éveiben állítottunk össze. (Irodalmi tanmenet az 5–8. o. számára. Mohács 1963–66. A. Járási és Városi Művelődésügyi Osztálya sokszorosításában megjelent kiadvány.) A dolgozatok követelményeit már akkoriban tapasztalati alapon fogalmaztuk meg.

IRODALOM

- Ágoston—Nagy—Orosz: Mérésés módszerek a pedagógiában. Bp., 1971.
- Babos Ernő: A szójelentés értelmezése és struktúrája. MNyr. 92 (1968) : 73—81.
- Bakos József: A tanári beszéd „retorikája”. Közn. 27 (1971, 11) : 17—20.
- Balassa László: Komplex módszer a fogalmazás tanításában. Magyartanítás 6 (1963, 3) : 101—15.
- Bárcki Géza: Anyanyelvi nevelésünk megújításáért. Kongr. Hír. 1970, 5 : 5—10.
- Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái: PedSzle. 17 (1967, 10) : 925—41.
- Büky Béla: A pszichonyelvészek. MPszSzele. 24 (1967, 4) : 604—5.
- Fabricsius Ferenc: A jelentés és a „másik ember”. Kortárs 11 (1967, 8) : 1273—82.
- Fajcsék Magda: A kifejezőképesség fejlesztésének módszereiről. Bp. 1968.
- Hoffmann Ottó: Mégegyszer az anyanyelvi nevelésről. Közn. 25 (1969, 19) : 11—4.
- B. Inhelder—G. Piaget: A gyermek logikájától az ifjú logikáig. Bp., 1967.
- Kelemen László: A pedagógia pszichológia alapkérdései. Bp., 1967.
- Kerékyártó Imre—Lengyel Dénes: A fogalmazás tanítása. Bp., 1954.
- Kozák Gyula: Nyelv — iskola — mobilitás. Közn. 25 (1969, 21) : 23—3.
- L. N. Landa: A heurisztikus és algoritmikus folyamatok összefüggése. Közn. 24 (1970, 16) : 24—6.
- Lengyel Dénes: A fogalmazás tanítása a középiskolában. Bp., 1965.
- Orosz Sándor: A fogalmazástanítás főbb irányjai a felszabadulásig. PedSzle. 14 (1964, 1) : 60—74.
- Uő.: Észrevételek a fogalmazástanítási vitáról. Magyart. 9 (1966, 1) : 25—35.
- Uő.: A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala. Kandidátusi értekezés. Kézirat. Szeged, 1970.
- Uő.: Fogalmazások íratása és javítása az elemi iskola felső osztályaiban. Savremeno obrazovanje, 1968/1., 24—50.
- Ferdinand de Saussure: Bevezetés az általános nyelvészetbe. Bp., 1967.
- Somfai László: Beszéljünk a fogalmazástanításról. Magyart. 8 (1965, 4—5) : 204—9.
- Szántó Lőrinc: A nevelő fogalmazástanítás alapvonalai. Szeged, 1938.
- Szépe György: A kommunikáció és a nyelvművelés. Anyanyelvi órjárt. (Szerk. Ferenczy Géza) Bp. 1971., 17—20.
- Terestyéni Tamás; Beszámoló „a kommunikáció elmélete, különös tekintettel a nyelv kommunikatív szerepére” c. munkaértekezletről. MNyr. 94 (1970, 1) : 129—32.
- Tihanyi Andor—Csoma Vilmos: Fejezetek a kifejezőképesség fejlesztése köréből. Bp., 1959.
- L. Sz. Vigotszkij: Gondolkodás és beszéd. Bp., 1967.