

tok mibenlétének és funkcionálásának a magyarázata a mai irodalmi nyelvben nem tekinthető megoldottnak, hogy a nyitott kérdések sorával találjuk magunkat szemben, amikor értelmezni kívánjuk őket.

Hiányérzeteim ellenére ajánlom e könyvet mindenkinek, aki a magyar nyelven létrehozott szövegekkel foglalkozni kíván, akár irodalomtanárként, akár tanulóként. S hiányérzeteim ellenére osztatlan örömmel nyugtázzhatjuk: megíródott az első magyar retorikakönyv, higgyünk abban, hogy nem ez lesz az utolsó, s hogy ösztönzőleg hat majd a neoretorikai kutatásokra is.

Danyi Magdolna

Irodalom

Bartók István, *IrtórtKözl.* XCIII. (1989.) 5—6. 713—715.

Kernya Róza: A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban Tankönyvkiadó, Budapest, 1988. 235 p. (A tanítás problémái)

Az alsó tagozatos oktatás-nevelés feladata a legfontosabb képességek kialakítása és fejlesztése: ez az anyanyelvi nevelés vonatkozásában a spontán beszéd fejlesztése mellett az olvasás, írás megtanítását, az írásbeli szövegalkotás (fogalmazás) képességének kialakítását, a szövegek megértésének fejlesztését jelenti. Mindez alapozó jellegű: a kommunikációs készség megléte és színvonala minden további tanulás alapja. Az írásbeli kifejezőképesség fejlesztése az alsó tagozatban legalább annyira nehéz feladat, mint amennyire nagy fontosságú, s eredményessége sokszor nincs arányban a tanító (és a gyermek) belefektetett munkájával, erőfeszítésével.

Kernya Róza gazdag tartalmú, a gyakorlati munkához hasznos tanácsokat adó könyvének tanulmányozása igazi továbbképzés a gyakorló pedagógusoknak. Hiányzik a gondolkodáslélektani és szövegtani alapokra támaszkodó tantárgy-pedagógia — állapítja meg, s kiindulása ennek megfelelően pedagógiai.

Az a tanítói szemlélet- és magatartásváltozás a fogalmazástanításban, amit könyve tükröz, igen fontos: a *javító* pedagógus magatartását felváltja az *olvasó*, a *befogadó*, a *kommunikációs folyamatban részt vállaló ember* magatartása. Ehhez azonban a *tanulónak* is fel kell nőnie kommunikációs partnerré: erősíteni kell *közlési tudatát*. Ez azt a kívánalmat jelenti, hogy a tanuló az olvasó számára formálja a szövegét.

A kommunikációs képességek szem előtt tartása mindvégig jelen van a könyv szemléletében, alapállásában, s ez így helyes, hiszen a többi alapképesség a kommunikációs képességekre épül. Közülük az *írásbeli szövegalkotás* képessége a legbonyolultabb, hiszen meg kell előznie több egyéb képesség kifejlődésének: ilyenek a beszéd, beszédértés, olvasás, írástechnika, a helyesírás képessége, a nyelvi részegységek alkotásának képessége. Ezek azonban nem önmagukban értékesek: jelzik a gondolkodási képességek szintjét, kifejezik a személyiség tartalmakat.

Kernya Róza így látva és válaszolva a problémakört, módszerének kialakításához

alaposan tanulmányozta a fellelhető előzményeket, a fogalmazástanítás megújítását célul tűző szerzők műveit, az írásbeli szövegalkotás fejlettségét vizsgáló módszereket, a gondolkodás-lélektant, a szövegant. Olyan módszer kidolgozására vállalkozott, amely alkalmas a fogalmazási készség fejlesztésére, a fogalmazás minősítésére, javítására, sőt a tanuló számára is önellenőrzésre. Nem *hibacentrikus* módszert akart létrehozni, hanem *fejlesztő* módszert, olyat, amely tárgyilagos és egzakt, s nem egyszempontú, tudván, hogy a szöveget nem pusztán nyelvi-szintaktikai tényezők hozzák létre, fogalma, mibenléte sem határozható meg pusztán nyelvészetileg, így elemzése, minősítése sem lehetséges a *nyelven kívüli tényezők* figyelmen kívül hagyásával. Ez így — ha nem nevezi is nevén — pragmatikai szempont.

A módszer egymástól eltérő alapokon áll, mégsem eklektikus. Főként Baranyai Erzsébet és Lénárt Edit gondolkodás-lélektani kutatásait (Baranyai—Lénárt: *Az írásbeli közlés gondolkodás-lélektani vonásai*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1959. 116), B. Fejes Katalin gyermeknyelvi vizsgálati módszerét és a magyar szövegantani irodalom eredményeit építi bele saját módszerébe.

Elméleti megalapozásként és olvasói, a gyakorló pedagógusok tájékoztatására közérthetően összefoglalja a fent említett gondolkodás-lélektani munkában *logikus vonások*ként emlegetett szövegsajátosságokat (*relevancia* — a témának, a címnek való megfelelés; a gondolatmenet *egyenessége*, *megszakítatlansága*; az *előremozgás*, az *összefüggés*; a *konvergencia* — a bevezetés és a befejezés „egymásra felelése”; ezek a szerző szerint egybeesnek a jó szöveg kritériumaival); továbbá a 70-es, 80-as évek magyar *szövegantani irodalmának* általa legfontosabbnak tartott *fogalmait*: a kommunikációs funkciókat, a szövegkonstrukciót, a szöveg belső és külső kontextuális kapcsolatát. Tisztázza a szerkezeti egységek fogalmát. (A makroegységek — a bevezetés, tárgyalás, befejezés — létezéséről már az alsó tagozatos gyerekek is tudni kell.) Beszél a *kohézióról*, minden típusú szövegösszetartó erőt ezen a néven nevezve.

A következő lépésben a két tényezőt — a logikus vonásokra és a szövegszerkezeti fogalmakra vonatkozó ismereteket — összekapcsolva alakít ki olyan módszert, amely könnyen alkalmazható a pedagógiai gyakorlatban, s amellyel átfogható a szövegegész.

E (szándéka szerint) konstrukcionális szemléletű szövegvizsgálati módszer gyakorlati bemutatásához 1978-ban Somogy megye 35 általános iskolájának 3. osztályában azonos időszakban, megadott azonos témáról írt *elbeszélő fogalmazásokat* dolgozott fel. Az elbeszélő fogalmazás a legegyszerűbb, az első megtanulandó műfaj, a 3. osztályban egyébként is középpontban áll.

A mintavétel szabályos és körültekintő: a megye 238 általános iskolájából az első lépcsőben véletlen kiválasztással minden tizediket emelte ki, a második lépcsőben pedig kiegészítette oly módon, hogy kellő arányban szerepeljenek benne osztott, részben osztott, osztatlan; kül- és belterületi, falusi és városi iskolák. Nem hiányzik tehát a szociológiai, szociolingvisztikai nézőpont sem.

A szerző elsőként arra a kérdésre keresett választ, *szövegek-e* a kapott dolgozatok. Nem tekintette szövegnek azokat a dolgozatokat, amelyekben nem fedezhető fel szerkesztési elv, illetőleg amelyek nem tagolódnak mondatokra. Meggondolandó azonban, hogy ezek nem csak valamely *szűkebb* szövegfogalom értelmében rekeszthetők-e ki a szövegség köréből. Bizonyára nem felelnek meg ugyanis az írott, „rögzítés céljából kimunkált” szöveg követelményeinek, a spontán, élőbeszédbeli megnyilatkozást, a kötetlen beszélgetést is szövegnek tekintő, a szövegség kritériumát nem a megszerkesztettségben látó szövegfelfogás szerint azonban bizonyára szövegek, lévén témájuk és közlési szándékuk, s ez — ha kezdetleges formában is — nyelv-

vi megvalósítást nyer. (Így nézve tehát az a feladat, hogy a spontán beszéd képességétől kell eljuttatni a kisiskolást az írásbeli szövegalkotás képességéig.)

A továbbiakban azokat a fogalmazásokat vizsgálja tüzetesen Kernya Róza, amelyeket a fenti kritériumok alapján szövegnek minősít. Közlése szerint „mondategységről mondategységre haladva” (77) elemzi bennük a logikus vonásokat; a 3. sz. mellékletben be is mutat egy így „preparált” fogalmazást. A mellékletben azonban *mondategységek* szerint tagolja és látja el jeleivel a vizsgált dolgozatot, s ez így pontos, hiszen a *mondategység* nem szövegtani, hanem szintaktikai kategória, nem funkcionális, hanem szerkezeti alapforma (vö. Deme: i. m. 41, valamint *passim*). Mivel a mondatrész értékű mellékmondat is mondategység, nem értékelhető okvetlenül olyan mozzanatként, amely előreviszi a közlést. Szerencsésebb tehát legkisebb szövegegységnek az ún. *szabad mondatot*, esetleg a *mondategyszt* tekinteni.

Mondatszerkezeti vizsgálat alá csak azokat a fogalmazásokat veszi, amelyekben a logikus vonások — a vizsgálat eredménye szerint — hibátlanul érvényesültek. A szerkesztettség, a szintmélység és a szintek népszerűsége szerint feldolgozva arra keres választ, van-e összefüggés a logikus vonások megléte és a szöveg mondatszerkezeti sajátosságai között. (A mondatszerkezeti sajátosság fogalmát természetesen Deme László idézett műve szerinti értelemben használja.)

A koncepció sokoldalúságára jellemző, hogy bevezeti a szerző a *közlési tudat* fogalmát, azaz a fenti elemzési szempontok szerint annak a kérdésnek oldaláról vizsgálja a szövegeket, mennyire veszik figyelembe a fogalmazások írói az olvasó szempontját. Ha a fogalmazónak fejlett a közlési tudata, képes úgy rekonstruálni az eseményeket az elbeszélő fogalmazásban, hogy az olvasó számára hiánytalan és félreérthetetlen legyen a közlés. A logikus vonások megléte, azaz az eseményeknek racionális rendben való előadása ugyanis még nem elég a világos közléshez: az is kell, hogy lépésről lépésre, mozzanatról mozzanatra haladva úgy fejtsse ki mondanivalóját, mintha maga is akkor ismerné meg. A fogalmazónak tehát maga és tárgya között távolságot kell tartania. Ezt a távolságtartást — Baranyai Erzsébet—Lénárt Edit említett munkájából átvéve a kissé félreérthető szóhasználatot — *személytelen hangnak* nevezi. A személytelen hang követelménye több olyan részmozzanatot is tartalmaz, amely *szövegtani* természetű: ilyenek a névmási utalások, a résztárgyak időről időre való azonosítása (anafora), a szereplők beszédének idézési módja stb. Igaza van Kernya Rózáknak: az alsó tagozatban az idézés alaptípusait (egyenes és függő idézés) kell világosan, egyértelműen megtanítani a 8—9 éves gyerekeknek. Az átmeneti formákat azonban, amelyeket a grammatika és a stilisztika kapcsolt egyenes beszéd, szabad függő beszéd stb. nevek ismer, nem tarthatjuk hibás alakulatoknak, legfeljebb a kisiskolások gyakorlatlan fogalmazásaiban nem kívánatosak.

A *lineáris* és a *globális kohézió* megjelenési formáinak vizsgálata után a szerző a *makroszerkezeti egységek* összefüggését, meglétét és hiányát elemzi a dolgozatokban. Értékeli a fejlettebb megoldási módokat, amelyek *koherens* szöveget hoznak létre, megvan a bevezetés-befejezés *konvergenciája*, valamint a *relevánsak*, azaz a szövegtémához (címhez) tartozó dolgokról szólnak. A szövegkohérenca legjobban a tématarásban, legkevésbé a bevezetés-befejezés konvergenciájában valósul meg, ez azonban nem is kötelező szerkesztési elv.

A mondatszerkezeti sajátosságok vizsgálata után vetődik fel a kérdés: van-e összefüggés a különböző módszerekkel kapott eredmények között. Kiderül, hogy a mondatszerkezeti mutatók alapján nem lehet egyértelműen jónak vagy rossznak tartani valamely fogalmazást: lehetséges, hogy igen jó mutatókkal rendelkező dolgozat

nem felel meg a kommunikációs követelményeknek, azaz a logikus vonások nem kellően érvényesülnek benne.

A fent röviden vázolt, tanulságos elemzési módszerek és eredmények tárgyalása után Kernya Róza hasznos didaktikai tanácsokat ad. Ezek közül kiemelném azt, hogy már ezen a kezdő fokon, a 8–9 éves gyermek anyanyelvi nevelésében is *többféle szerkesztési elv*, szövegalkotási mód alkalmazására biztat, bár tudja: először az egyszerűbb megoldásokat kell az alkalmazás teljesen biztonságos fokáig elsajátítani. A másik fontos és megszívlelendő elgondolás a *műhelyszerű fogalmazástanítás* — az önállóság és az irányítás megfelelő összhangjával. Eszerint az órákon végzett tervszerű munka főként az eljárások elsajátítását és megítélését, elemzését szolgálja, a tulajdonképpeni szövegezés nagyobb része a tanuló otthoni munkája lehetne, az órai időkeret kötöttsége nélkül.

Tanácsolja továbbá a szerző, hogy az olvasókönyvi szövegek elemzésében szövegtani szempontokat is érvényesítsen a tanító. E helyes elgondolás alkalmazásában azonban alapos válogatásra és megfontolásra van szükség: az alsó tagozatos olvasmányok egy része szépirodalmi mű (vagy részlete), tehát nemcsak mint szöveg, hanem mint műalkotás is szemlélhető, s így már nem azonosak a kritériumok és a feltevések, mint a nem művészi szövegek vizsgálatában.

A könyvet mellékletek és irodalomjegyzék egészíti ki. A mellékletek gyakorlati útmutatót adnak az elemzéshez, a használt jelek, elemzett dolgozatok, táblázatok közlésével. Az irodalomjegyzék az ide vonható magyar pedagógiai, metodikai, valamint szövegtani irodalom válogatott bibliográfiája.

Kernya Róza könyvének föltétlen érdeme, hogy egy viszonylag fiatal tudományág, a szövegtan gyakorlati pedagógiai alkalmazását mutatja be meggyőző módon. A szövegtan ismerete hozzásegíti ahhoz, hogy olyan módszert dolgozzon ki, amelynek helyes felhasználásával csökkenthető az iskolai fogalmazások iskolaizú, öncélú jellege a kommunikációs helyzet állandó szem előtt tartása folytán, az elemzés sokszempontúsága pedig a dolgozatok megítélésének objektivitását segíti.

V. Raisz Rózsa

Irodalom

Fülöp László, *Nyr.* 114. (1990.) 1–2. 124–126.

Török Gábor: Pontok és kérdőjelek az általános stíluselméletben.
Tankönyvkiadó, Budapest, 1990. 280 p.

1. Pierre Guiraud, a lényegében Ch. Bally elindította funkcionális stilisztika kiemelkedő egyénisége „*La stylistique*” című munkája hatodik, 1970-es kiadásának „*Les tâches de la stylistique*” címet viselő, utolsó fejezetét így kezdi: „La tâche la plus urgente de la stylistique est de définir son objet, sa nature, ses buts et ses méthodes, à commencer par la notion même du style.” (*La stylistique*. Paris, 1970.⁶ 120.) Vagyis szerinte a stilisztika legsürgetőbb feladata saját tárgyának, természeté-