

Az anyanyelvi nevelés gondjai

A nyelv feletti hatalom elsősorban és a legláthatóbb formában a variációkban nyilvánul meg.

JEAN BOLLACK

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 elemi iskolai oktatás keretében (nem is beszélve az iskoláskor előtti szakaszról) egészen másként vetődik fel a kérdés. Ezt a hátrányt a vizsgált kérdés több oldalról való megközelítésével próbálom ellensúlyozni. Az itt kifejtett álláspontok elsődleges célja az lenne, hogy vitára, továbbgondolásra készítsék az olvasót. Az álláspontok megütköztetésére annál is inkább szükség van, mert az elemzett problémakör egyelőre fehér folt hazai kutatásunkban. Előzmények és párhuzamosságok híján elég nagy a tévedés vagy az egyoldalú általánosítás veszélye.

Mi kerül a „szövegbe”?

Tankönyveink bővében vannak az olyan feladatmegjelöléseknek, melyek a fogalmazástanítás körébe tartoznak. Minden lecke után van legalább két olyan gyakorlat, amely kimondottan „szövegek” írására szólítja fel a tanulót. Lássunk egy példát.

„Írjatok le a mindennapi életből egy vásárláskor elhangzó párbeszédet! Szerpeljen benne kérdő és felkiáltó mondat is!” Az ötödik osztályos tankönyv e gyakorlata (72.) a természetes beszédhelyzetből indul ki, s a tanulók kifejezőképességét kívánja fejleszteni. A tanterv nemegyszer felhívja a figyelmet az ilyen feladatok fontosságára. Az eléggé elvontnak tekinthető célon kívül azonban a tanár nem talál semmilyen gyakorlati fogódzót arra nézve, hogy miképpen kell (lehetséges) feleleveníteni a tanulóknál egy-egy természetes beszédseményt, és annak párbeszédi vetületét hogyan lehet írásba áttenni, áttétni. 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 ennek a gyakorlatnak a hasznosíthatóságát.

Milyen „párbeszéd” születnek ilyen esetben?

A tanuló számára a feladat elég nehéz, mert kijelölésekor tankönyv és tanár rendkívül szűkszavú. Csak akkor bőbeszédűbbek valamivel, amikor kijelölik a megoldás formai vonatkozásait is. Például kijelentik, hogy ennyi és ennyi, ilyen és ilyen mondat legyen benne. A tanuló a megoldáshoz analógiákat keres. És rendszerint valamelyik tankönyvbéli szövegben vagy egy-egy régebben elvégzett gyakorlatban talál is. Így aztán a feladatot egy már ismert eljárás szerint 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 megjelöli, hogy mit kíván vásárolni. Végül tisztázzák az árakat, valamint a visszajáró pénzt, és a lehető legudvariasabb hangnemből elbúcsúznak egymástól.

Az ilyen típusú tucatszövegeknél két kérdést tehetünk föl:

1. Mennyiben nevezhető természetes beszédseménynek ez a szöveg? Gondolom, a válasz magától értetődő: semennyire. Ez a párbeszéd egy olyan illuzórikus

egyveleg, amely többnyire könyvművekből (előtérben a tankönyv!) táplálkozik, és amelyet elsősorban maga az iskolai helyzet (ezen belül a tanár és az iskola elvárásrendszerének működése) hoz létre. Nem arról van szó, hogy eladó és vevő ne köszöntenek udvariásan egymást, hanem arról, hogy ezekben a szövegekben egy helyen és sűrített tálalásban találjuk mindazt a jót és kívánatosat, amely az eladó—vevő kapcsolatról elképzelhető. Nem egy valós, életszerű társas kapcsolat „fogalmazódik meg”, hanem annak eszményített formája. Mégpedig ahány tanuló, annyi példányban. A tanuló alkotta szöveg ilyenformán csillagtávolságnyra kerül a természetes beszédeseménytől, illetve aligha volt valaha is köze hozzá, amennyiben kizárólag tankönyvművekből táplálkozik.

2. Fejlesztheti-e egy ilyen szöveg megírása a tanulók kifejezőképességét? A válasz ezúttal is elég egyértelmű. A sokszor begyakorolt mondatokból, mondatrészekből, a minden párbeszédben elszűthető nyelvi fordulatokból összeállított szöveg a helyesírás gyakorlásán túl semmiféle hasznosabb művelet elvégzéséről nem tanúsodik.

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

Miért?

A megjelölt téma a személyes tapasztalatokra alapozódó élmények mellett felidéző egy másik élménygyűttest is (most ne vitassuk, hogy milyen élményekről és valóban élményekről van-e szó). A fogalmazások tanúsága szerint ez az élménygyűttest a gimnáziumi tagozaton már nem több, mint sztereotip megfogalmazások együttese. 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, és kizöldülnek a fák, az iskola 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 magasabb érdemjegyet, ha a tankönyvbéli mintát követi. A fogalmazást a továbbiakban egy olyan — természetét tekintve pragmatikus — 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 szántogató traktorról, a hazatérő fecskékről és a zöldülő rétről, mert ő a tavaszról csak ennyit lát meg, hanem azért, mert ezeknek a motívumoknak a felsorolását és kifejtését véli értékesnek (és értékesíthetőnek!). A személyes élmények számbavételét és kifejtését megakadályozza egy értékszempontról (vagy inkább hasznosságsszempontról?) 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 a mindennapi kötelező jellegű bevásárlásai során áruhiánnyal, sorban állással, morcos eladóval kerül szembe, aki a jó szándékú köszönetre soha nem válaszol, csak kérdően felvonja a szemöldökét. Ezt az igencsak természetes beszédeseményt a tanuló nemcsak az előbb jelzett gátlások miatt nem írja le. Ha akarná, akkor sem tudná visszaadni, mert senki nem tanította meg a természetes beszédesemények nyelvi „lefordítására”. Marad a biztosabb megoldás, a tankönyvi analógia, a többnyire megalapozatlan általánosítás, és mi, tanárok továbbra is sopánkodhatunk azon, hogy diákjaink fogalmazásából hiányzik az eredetiség, a gondolati mélység, a részletek plaszticitása, a belső rend. A készségfejlesztő gyakorlatok száma az újabb kiadású tankönyvekben jelentősen megnövekedett, ami mindenképpen pozitív tény. E pozitívumot azonban elhomályosítja, hogy a jelzett feladatok a tankönyv egészét tekintve (nem is beszélve a négy évfolyam 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 is valamelyes hasznát láthassa 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 gyakorlat közti szakadék) a mindennapi tanítási gyakorlatot igen nehéz feladatok elé állítja:

1. A fogalmazástani ún. „kitágítása” nem jelentette egyben annak újraértelmezését is, hanem csupán egy sor módszertani fogást jelentett (például párbeszéd gyakoroltatása különböző élethelyzetekben), és néhány elvi szempont került 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 eddig divatos fogalmazástani rendszert, amelynek elemei ma is ott találhatók a tankönyvekben, amikor számba vesszük a fogalmazástípusokat s leírják a fogalmazás szerkezetét. A legtöbb tanár talán ma is csak ezt ismeri el fogalmazástanisnak.

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 keretokről van szó: a feladat egyrészt megvalósítandó célként, másrészt — a fejlesztés következő fokozatán — eredményként fogalmazódik meg. A megoldásra pedig magának a tanárnak kell rájönnie.

A „szöveg” térhódítása

A fentiekben szó esett fogalmazástanisról, szövegalkotásról, szövegről. A *szöveg* egyike napjaink legdivatosabb kifejezéseinek. 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* kifejezést, sőt, ha azzal gyanúsítanók őket, hogy *szövegekkel* dolgoznak, akkor mélységesen elcsodálkoznak. Tanárokról, tanítókról, tankönyvírókról van szó, akik tanulmányaik során nem foglalkoztak ugyan *szövegnyelvészettel*, de ma ösztönösen ráéreznek arra, hogy az atomisztikus, a túlságosan is elemekre tagolt tananyag megtanítása sokszor rendkívüli nehézségekre ütközik. Talán mégis a *szövegből* kellene kiindulni, a tapasztalat azt bizonyítja, hogy a *szövegre* eredményesen lehet ráépíteni egy-egy foglalkozást. A *szöveg* az az elemi egység, amelynek megismertetése hatékonyabbnak, célravezetőbbnek tűnik. Így van ez a biológiában (az élő szervezet vagy annak egy alrendszere mint *szöveg*), a történelemtanításban (a korszak mint *szöveg*), a nyelvoktatásban (a természetes beszédesemény mint *szöveg*). A *szöveg* térhódítása tehát nem jár sokkhatással. Hát a *szövegszemlélet*?

Talán leghamarabb ez a szemlélet az anyanyelvi nevelés (és általában a nyelvoktatás) területén jelentkezett. Térhódítása folytán módosult a fogalmazástani fogalma. Ma már fogalmazástanisón nem a feloldalmi-egyoldalmi, meghatározott tematikájú elbeszélések, leírások, értekezések íratását értjük és nem csupán az ezekkel kapcsolatos szövegszerkesztési ismeretek (mint például a fogalmazások alaptípusai, a fogalmazások szerkezete stb.) alapos megtanítását. Újabbban a fogalmazástani témakörébe soroljuk a természetes beszédhelyzetet visszaadó párbeszédalkotását, az előszóban történő eseményelmondásokat, sőt mint részelemek, ide sorolhatók még a szókincsgyarapító 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 közvetetten) hangsúlyozza a fogalmazástani állandó jellegét, illetve a *szövegszerű* szemléletet.

Az írott nyelv zsarnoksága

„A tegnap délután a barátommal elmentünk kirándulni a közeli erdőbe. Gyönyörűen sütött a nap, felvették már tavaszi ruhájukat a fák, énekeltek az énekesmadarak. Az emberek szorgalmasan dolgoztak a mezőn. [...] Nagyon jó volt ez a kirándulás, és ezért 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 *szöveg* azonban, sok más társával egyetemben, a tanulók nyelvhasználatának egyoldalúságáról tanúskodik. Arról, hogy diákjaink többé-kevésbé elfogadható módon tudják használni az *írott* nyelvet. A tantervi előírások szerint a nyelvi kifejezőképesség minden területét fejleszteni kell. Egyelőre azonban még a ter-

mészetes 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 lekerekítve stb. Jól is teszi, mert a félbemaradt szavakat, mondatokat úgyszólván irgalmatlanul áthúzzák, a nem szerves mondatfüzések 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 megformálásával) fogalmaz meg. Ami ezen túl vagy innen van, az kihull, megkérdőjelezetik a fogalmazásjavítás futószalagján.

A nyelvhasználat beszélt (verbális) formája legalább annyira alkalmas gondolatközlésre, mint az írott nyelv, sőt, bizonyos értelemben az írott nyelv elé is helyezhető. S ehhez még hozzá kell tenni azt is, hogy az élőbeszéd formájában történő tökéletes gondolatközlés minden embernek potenciális adottsága. Ezzel szemben az írott nyelv útján történő tökéletes gondolatközlés képessége csak nagyon keveseknek adatik meg. Más kérdés, hogy az iskola miért csupán ez utóbbinak az oktatásával törődik. Mai oktatási gyakorlatunk megfélemlít 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 a leírás lehetséges módozatait, hanem üldözzük is azokat, 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 *axiómaszerűségét* 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 igazságértékét vonom kétségbe. Erről szó sincs. A tanulók nagyon komolyan gondolják ezt. Az a tény figyelemre méltó, 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 szűkebb, 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 fogalmazástani egy újabb paradoxonára világít rá. Élményszerű szöveg (jó fogalmazás) csak személyessé tett, tehát értelmezett, értékítélettel ellátott élmény nyomán keletkezhet. (Nézzük a tavaszí tájat, és érezzük vagy megfogalmazzuk, hogy igen, ez szép, ez tetszik. Vagy éppen ennek ellenkezőjét érezzük, azt, hogy az egész táj idegesítő. Aztán megírjuk, hogy mi a szép vagy 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 kevésbé tudatosan szabályozza a szöveg alkotását.

A vizsgált fogalmazásoknál fordítva áll ez 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 nagy nehezen tudunk napvilágra kényszeríteni. A tanulók axiómaként kezelik ezeket a megállapításokat, olyan tételekként, amelyek nem szorulnak magyarázatra. Ha e tömör, általánosított jellegű kijelentések lebontását, kifejtését kérjük (Miért jó az iskola?), akkor újabb szentenciákkal találjuk szembe magunkat. (Különösen ötödik és hatodik osztályban gyűjthető sok ilyen példa.) Gyakorlati vonatkozásban ez annyit jelent, hogy tulajdonképpen nem is fogalmazásnak, hanem csupán a személyes élményeket elfedő nyelvi műveletek elvégzésének vagyunk a szentenciái. 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 két, szorosan összefüggő jelenség.

Kívülről adagolt koherencia

Amióta az oktatás általános válságáról beszélünk — ide sorolhatjuk az utóbbi két évtizedet —, azóta divik több-kevesebb lendülettel a tankönyvek élményanyagának bírálata is. Viszonylag kevesebb szakmunka foglalkozik azzal, hogy a tan

könyvbeli 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 két csomópont köré sűrítethők. Egyik csomópont a mese. Meseközpontúnak nevezhető az V—VI.-os tankönyvek élményanyagának nagy része. A másik csomópont inkább bizonyos formai azonosságok révén írható körül: ide tartoznak a nevelő célzattal konstruált és válogatott példaszövegek. Számuk különösen a VI. osztály anyagában gyakori, de máshol sem hiányoznak. Ha ez utóbbiakat tüzetesebben megvizsgáljuk, akkor talán nem is túl nagy fáradtság kell ahhoz, hogy kiderüljön: bizony néhol didaktikusak, gyakran ismétlődés tapasztalható tartalmi és formai szempontból egyaránt. Ha pedig ez így van, akkor már csak egy lépés azt kijelenteni, hogy a fogalmazásokban mutatkozó hibák döntő többségében a tankönyvbeli anyagok rovására írandók.

Ebben a gondolatvezetésben nyilván van is valami igazság, de a kérdés maga sokkal bonyolultabb. Az tény, hogy a tankönyvek élményanyagának egy része „művi“ jellegű, és mint ilyen úgyszólván kínálja magát az „előre gyártott“ elemzésre. De szerintem ennél sokkal elgondolkoztatóbb az, hogy értékes és kevésbé értékes anyagok tárgyalási módja, elemzése, értelmezése is „művi“, konstruált. 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 történéshöz fűzött reflexiókat, hanem a szövegmagyarázatokból jól ismert gondolati-nyelvi kliséket látjuk viszont? Hiába van a tankönyvben egy megindító (ha úgy tetszik: katarzist kiváltó) írás a munkába induló proletár kisgyerekről, ha a szöveg után két-három untig ismert mondattal intézzük el a proletáriátus 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 távol tartása, az általános szintjére való emelése a tanulóknak az elérhetetlenség, a megközelíthetlenség érzését kelti. Írásaikban úgy viszonyulnak a tankönyvek élményvilágához, mint valami eleve adott, ellentmondásmentes (ha úgy tetszik: tökéletes) entitáshoz, amit a rendelkezésre álló eszközökkel csupán 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 általánosítást, túlzott leegyszerűsítést, az esemény konkrét egyediségének eltakarását révén eltávolítják a tanulót az adott szituációtól. Marad egy lehetőség: az értelmezési szabályok szerinti számbavétel. Így aztán fogalmazásjavításkor a tanár megtudja, hogy a *Február hol a nyár?* című elbeszélésben a szegények és a 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 (*János vitéz*, *Toldi*, népmesék) is. A ma divatos gyakorlat szerint tanulóink nem a tankönyvbeli szövegben lehetőségként adott élményt írják le, hanem a történettel, a szereplőkkel, a szereplők egymás közti viszonyaival kapcsolatos általánosító, egyszerűsítő, szentenciászerű állásfoglalásokat. Ezek nagy részét a tanártól és a tankönyvtől tanulják az évek során. Nem csupán a bennük fellelhető élményanyag idegen oly gyakran a tanulótól, hanem legtöbbször a belefoglalás módozata is. Ha a belefoglalás, az értelmezés módozata válik „művivé“, ez sajnálatos módon egyaránt sújtja a klisészerű és az egyediesített, valós élményanyagra épülő fogalmazásokat.

Meglepő viszont, hogy a fogalmazások mégis a legtöbb esetben (főleg a 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 személyiségétől idegen) szövegalkotási folyamatot. Úgy vélem, hogy ennél a minden tanár által jól ismert fogalmazástípusnál („Jól sikerült, kerek egész, de mégis valami hiányzik belőle, lélektelen, általánosságokból épül fel!“) egy külső elem biztosítja a szöveg koherenciáját. Állításmat egy rövid kitérével szeretném bizonyítani.

A tankönyvekben található konfliktushelyzetek etikai és ideológiai kategóriák köré csoportosíthatók. Számuk nem túl nagy, a felületesebb szemlélőnek is egy-kettőre a szemébe tűnik. Ilyen például néhány mesei alaphelyzet: a jó mindig győz, a rossz megbűnhődik, az okosnak minden sikerül. Nem maguk a szövegek,

hanem a szerkesztés, a szövegekhez kapcsolt magyarázatok vezetnek ilyen sémákhoz. Könnyen típusokba sorolhatók az életszerű, de kissé didaktikus sztorik és a hozzájuk kapcsolt értelmezések is: a rossz fiú rájön hibájára, és megjavul, a tanuló ügyes és szorgalmas, mindenki féltőn óvja a közvagyonot stb., stb. Egy-egy ilyen tipushelyzetnek (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 tipushelyzet kifejtésének, leírásának „jó” változatáról. A „jó” fogalmazás célként tételeződik, aminek elérésére törekedni kell.

A célt leginkább a jobb tanulók fogalmazásai közelítik 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 hozzá tartozó nyelvi fordulatokból, szerkesztésbeli fogásokból a tanuló az évek során egyre többet sajátít el, következőképpen írásai egyre „jobbak” lesznek.

Az egy-egy tipushelyzet köré szerveződött ideáltípusos 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 figyelmet úgy tudnók szövegyszerző erőként kamatoztatni, hogy általa az egyedi személyes tapasztalatok reflexiói is megfogalmazódjanak.

Egyelőre vegyük szemügyre azt, ami van: a tanulók egy része elég jól elsjátítja az események, helyzetek „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 műveltsorként értelmezhető szövegalkotás nem éri el a kívánt szintet, az operatív, a megértés (befogadás) feltételeinek eleget tevő közles színvonalát. Íme egy példa: „István bácsi gazdag ember, mindene van, amit megkíván, annyi mindene van, hogy meg se tudná enni. A szegényekre haragszik. Állandóan háborúskodik velük. Megezi előlük az ételt is. István bácsi rossz ember volt. Régen sok ilyen ember volt, mert...” (VI. oszt.) A kiválasztott szöveg nyilván nem a „legjobbak” közül való. Ha jól megnezzük, akkor rájövünk, hogy nem több, mint nyelvi klisékkel való manőverezés a gazdag—szegény fogalompár körül. Elég sok benne az üresjárat, a redundáns elem (ismétlés, nem oda való közlés, információt nem hordozó töredék).

Reprodukció vagy ismétlés

Vitathatatlan, hogy a tananyag újratárgyalása vagy csupán egyes részeinek felidézése kedvez az ismeretátadási folyamatnak. Általánosan bevett szokás (norma?) az újratárgyalást a tanulóval végeztetni. Maga a folyamat reprodukív jellegű, egy már végbement 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) biflázása.

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 feladatsor is alkalmazható hatékonyan a tanulási folyamat egészében. Megállapításunk csupán annyit kíván jelölni, hogy a fogalmazástani kapcsolatokhoz hozzható 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* címmel megjelölt téma (VIII. oszt.), amelynek látszólag semmi köze a tankönyvbéli szöveghez. De amikor a tanulók fogalmazványaiban mindig csak a munkáról és csakis arról olvasunk, akkor rájövünk, hogy a feladatot megelőző szöveg témája (a munka) minden külön utasítás vagy célzás nélkül is befolyásolja a tanulók „szabad” téma-választását.

A fogalmazások alaposabb elemzése azonban arról győz meg, hogy nem csupán a tartalom reprodukálásával állunk szemben. A tanulók többsége formai szempontból is „újraalkotja” a tankönyvbéli szöveget. Szembeötlően ez akkor tűnik ki, amikor szó szerint kerülnek át a fogalmazásba a tankönyvbéli szöveg nyelvi, sti-

lisztikai fordulatai. Vannak azonban a reprodukálásnak rejtettebb, de semmivel sem célravezetőbb formái is: átvétel a szórend megfordításával, analógia keresése más szövegekből, átvétel valamilyen szinonima felhasználásával, az átvett nyelvi fordulat vagy szókép sikertelen manipulálása stb. A fogalmazásokban kitapintható reprodukív jelleg tehát kettős eredetű: egyrészt a tankönyvek termelik azáltal, hogy feladatmegjelöléseikben a már tárgyalt mozzanatok újratárgyalására szólítanak föl (amint látni fogjuk, nemcsak tartalmi, hanem formai vonatkozásban is), másrészt maguk a tanulók döntenek a legtöbb esetben a reprodukív 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.

Vizsgáljuk meg előbb a tankönyveket. Kissé durva csoportosítással: a fogalmazástaniással kapcsolatos feladatok három nagy csoportba sorolhatók.

a) Az első csoportba tartoznak azok a felhívások, feladatok, amelyek egyértelműen reprodukálásra szólítják fel a tanulót. Például: „Készítetek fogalmazást *Vihar a pusztán* címmel! Használjátok fel az alábbi vázlatot.“ (V. osztályos tankönyv, 80.) A vázlat nem csupán a *János vitéz* megfelelő részének kivonatát tartalmazza, hanem egyúttal a felhasználandó mondat típusokat is meghatározza. A tanulók fogalmazványa így egyértelműen reprodukív jellegű lesz, hisz a feladat nem a személyes tapasztalaton alapuló élményanyag megfogalmazását kéri számon, hanem a tankönyv esemény- és formaanyagát.

b) A második csoportba az élményszerű fogalmazásra felszólító feladatok tartoznak. Ezek arra kéri a tanulót, hogy élje bele magát egy szerepbe, egy helyzetbe, vagy szegődjön társul valaki mellé. Legyen „társa“ Toldi Miklósnak, és küzdjön meg Toldi oldalán a farkasokkal, vagy osszon igazságot Ludas Matyi bőrében stb. Az adott helyzetben vagy szerepben szerzett élményt pedig szerkeszse fogalmazásá. 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 igekeznek betartani a „szerepben levés“ grammatikai szabályait: *voltunk*, *mentünk*, *mi* stb. Egyesek gyakran kizökkennek a szerephelyzetet jelző paradigmásor (többes szám első személy; jelen idő) használatából.

c) A harmadik csoportba viszonylag kevesebb kérdés és feladat tartozik, azok is többnyire a VII–VIII. osztályos tankönyvekben lelhetők föl. Elménymegfogalmazásra, értékelésre szólítják fel a tanulókat. A kapott szövegekben ezúttal is tetten érhető a reprodukív jelleg. Ennek oka rendszerint az, hogy a megadott téma egy tankönyvbéli szöveghez kapcsolódik, bár erre a kapcsolatra maga a feladat nem utal. Például *Hálával tartozom...* címmel íratunk fogalmazást egy olyan szöveg elemzése után, amely a hálaérzésről szól. 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 szövegek formai jegyeit is ismétlik, akkor a módszertani eljárás már értékelhetővé válik: ha célunk a kifejezési és a kommunikációs készség fejlesztése, akkor a reprodukív jellegű szövegeket eredményező tanítási módszerek elmaraszthatók. Itt nyilván felvetődik az a kérdés is, hogy a tanulók miért döntenek a tankönyvbéli szövegek reprodukálása mellett. Vizsgálataim szerint a formai jegyek nagyfokú reprodukálását részben a nyílt (tanári, tankönyvi) felhívás váltja ki. Emellett jelentős szerepe van a rejtett felhívásnak, ami nem más, mint az iskola elvárásrendszere. Végül pedig megemlítendő az is, hogy a tanulók egy része számításból dönt a tankönyvbéli forma megismétlése mellett, tudván azt, hogy ezzel érdemli ki a kívánt érdemjegyet.

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 szolgálják. Ezek a feladatok rendszerint arra is felszólítják a tanulókat, hogy helyezték mondatba a gyűjtött szavakat. Mondatban kell gyakoroltatni, mert az a természetes beszédhelyzet (*Tanterv*, 21–22.). Ezek a feladatok is — bár potenciálisan nagy lehetőséget 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 egyidejűleg gyűjthető főnév és melléknév, akkor rendszerint megmaradnak az egyik szófaj mellett. A népies

kifejezéseket nem tartalmi, hanem formai jegyeik alapján különítik el, és így a sorba bekerülnek olyan rövid mondatok is, amelyek egyáltalán nem nevezhetők szólásmondásnak stb. Ezek a gyakorlatok nem érintik az egyéni nyelvhasználat síkját, pusztán logikai műveletek maradnak, amelyek jól elvégezhetőek szavak és nyelvtanóra nélkül is.

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

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

Az „azonosulásról”

A feladattípusok számbavételekor már szó esett arról, hogy azok egy csoportja a tanuló különböző szerepekkel való azonosulásra, illetve különböző helyzetekbe való behelyezkedésre szólítja föl. Például: Acs Ferivel egy csoportban; Mit láttam Oriáországban?; Írjátok le, hogyan mesélte volna el Ludas Matyi a barátainak a harmadik verést! A tanuló feladata az, hogy behelyezkedjék bele a kijelölt helyzetbe, és közölgjön 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, cselekedeteiket stb. A tanár élményszerű fogalmazást vár el a tanulótól, azt, hogy a kijelölt helyzetet és eseményt sajátítsa ki, tegye saját környezetévé és 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 behelyezkedés problémáját. Nem tanítjuk, még elemi fokon sem, a nézőpontváltás, a hely- és szerepcseré technikáját. Ha a tanulónak 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 stílári fordulatokat, és amelyekben a tanulók betartják a helyzetbe való behelyezkedés grammatikai-logikai szabályait. Ez esetben a tanuló számára nincs semmi különbség a tankönyvbéli szöveg és a saját kreációja közt, 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 „élményszerűség” mögött?

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

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

c) Az adott szerephez vagy helyzethez, amellyel azonosulni kell, kapcsolódik egy sereg reflexió, értékítélet, amelyek vagy tankönyvbéli szövegben, vagy a kísérőszövegben (magyarázatlan, elemzésben) le lehetők fel. Mi újat tud ezekhez hozzáadni a tanuló, ha (az elemzett akadályok miatt) magához a szerephez vagy helyzethez sem férközhet igazán közel? Sőt, az esetek többségében még nyelvtanilag

sem tudja átszerkeszteni a reflexiókat, értéktételeket hordozó tankönyvbeli mondatokat!

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

A felsorolt észrevételekből két következtetés vonható le. Az első: az elemzett, „élményszerűnek” nevezett fogalmazások, bár teljesítik a tantervi normákat, az esetek döntő többségében nem megismerő, aktivizáló jellegűek.

A második: az elemzett „azonosulás” (mint az élményszerű fogalmazás szükséges feltétele) korántsem meríti ki a hozzá rendelt didaktikai célrendszert. Nem a fogalmazási készség, nem a kifejezési készség fejlesztését célozza egyértelműen.

Tényleges funkciójával (és egyúttal a „művi jelleg”, a „reproduktív jelleg”, az axiómaszerűség tényleges funkciójával is) az elemzés utolsó pontjában foglalkozunk.

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 melléközöngé tapad hozzá, ezért igyekszem gyorsan megokolni használatát.

Formalizmusról beszélhetünk abban az értelemben, hogy mind a követelmények oldalán (tanterv, tankönyv, tanári álláspontok), mind pedig az eredmények (fogalmazások) oldalán kimutatható egy olyan irányú törekvés, amelynek nyomán a leírandó, elmondandó helyzetekhez, élményekhez, szerepekhez értelmezési és leírási technikákat, technikai fogásokat rendelünk, majd ezeket gyakoroltatjuk (ha úgy tetszik, memorizáltatjuk). Véleményem szerint ennek a technikai apparátusnak a kiépülését szolgálja a már elemzett „művi jelleg”, „reproduktív jelleg”, az axiómaszerűség és az „azonosulás” igénye. Közvetlenül a technikai fogások begyakoroltatását szolgálják az olyan feladatok, amelyek meghatározzák az írandó fogalmazás szerkezetét, egyes szerkezeti elemeit, a benne előforduló mondat típusok jellegét, a szavak felhasználásának módozatait, a mondanivalót stb., stb. Példát nem szükséges felhozni, tankönyveink feladatainak többsége nyíltan vagy burkoltan ilyen jellegű.

Es itt van a tulajdonképpeni probléma, „Technikatánításra” 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, típuszóképek). 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 technikatánítás termeli. Többször szó esett arról is, hogy mi hiányzik a tanulók fogalmazásaiból. A tanárok — ha panaszkodnak — az életszerűség, a személyes élmény hiányára hivatkoznak. A kreativitáselmélet egyik kulcsfogalmát felhasználva, talán legkifejezőbb, ha az *expresszivitás hiányáról* beszélünk. A kreativitás kérdéskörének egyik nagy hatású kutatója, Irwing Taylor az expresszivitást a legelső kreatív szintnek nevezi, amely — potenciálisan — minden ember sajátja. Gondoljunk csak a gyermekrajzokra vagy a gyermekek spontán, rendkívül plasztikus megnyilatkozásaira. Az expresszivitásnak egyik feltétele a spontaneitás, az ösztönösen megérettnek a kifejezése. Ez utóbbi jellemzők hiányoznak a tanulók fogalmazásaiból, és az expresszivitást érvényre juttató szemléleti-módszertani alapelvek hiányoznak fogalmazástanításunkból. Ez így nagyon egyszerűen hangzik, a valóságban egy rendkívül bonyolult kérdéssel állunk szemben, amelynek elemzése a gyakorlati megfigyelések mellett *elméleti* megfontolásokat is kíván.