

Vajda Zoltán

A magyar fogalmazástanítás rövid történeti áttekintése

Ahhoz, hogy a mai modern fogalmazástanítási törekvéseket jobban megérthessük, rendkívül fontos a történeti előzmények ismerete, mert ezek hiányában nem láthatjuk az összefüggést a pedagógiai múlt és a tantárgyhoz kapcsolódó részterületek fejlődése, valamint a jelen megnövekedett követelményszintjével egyező módszerek között.

Terjedelmi okok miatt ez a tanulmány nem foglalkozhat mindent átfogó részletességgel a témával, csupán a domináns irányelveket, a fontosabb szemléletbeli változásokat és azokat a törekvéseket próbálja kiemelni, amelyek a fogalmazástanítás napjainkban is alkalmazott alapelveiben is fellelhetők.

A fogalmazástanítás gazdag történeti szakirodalmából három alapvető irányzat különíthető el, melyekkel érdemes külön-külön is foglalkozni.

1. Logikai-reprodukciós irányzat: Évszázadokon át ez volt a magyar fogalmazástanítás uralkodó irányzata. Gyökerei a középkori latin nyelvű iskolákig nyúlnak vissza, amelyekben a retorika (szónoklás) játszotta a főszerepet. Ezekben az iskolákban a tanulók szinte kivétel nélkül latin és görög nyelvű könyveket olvastak. Segítségükkel sajátították el ezeket a nyelveket és a szövegszerkesztést. A fogalmazástanítás itt tulajdonképpen az olvasott művek szerkezetének utánzásából (reprodukálás) állt. Ez a gyakorlat évszázadokon át tartotta magát. Némi változást csak az 1777-ben kiadott első *Ratio Educationis* hozott ebben a megcsontosodott, skolasztikus rendszerben. A *Ratio Educationis* annak ellenére, hogy sok mindent átmentett a régi hagyományokból, számos új, haladó pedagógiai megfontolást is tartalmazott. Így például megpróbált szakítani a stílusfejlesztés mechanikus gyakorlatával, de továbbra is a klasszikus művekből vett minták segítségével fogalmaztak. Új elem volt a fogalmazástanításban, hogy az oktatók arra serkentették a tanulókat, hogy az elsajátított formát saját gondolataik kifejezésére használják. Többek között ez tette lehetővé a klasszikus magyar verselés kialakulását. (Csokonai, Batsányi, Kölcsey).

A szónoklatok szerkesztését és a prózai műfajok írását a retorikai osztályokban tanították, ahol már ilyen és ehhez hasonló irányító szempontokat is kaptak a tanulók: Kiről vagy miről mit írunk? Miért tesszük? Ki vagy mi ellen? Hasonló esetek, példák felsorolása stb.

A XVIII. század iskoláinak tanrendjében anyanyelvű fogalmazási gyakorlatok nem szerepeltek. A magyar nyelvet alacsony óraszámban csak azért tanították, hogy segítse a latin nyelv elsajátítását és a fordítást.

A második *Ratio* (1805) segédnyelvvé nyilvánította a magyart, de a fogalmazástanítást kizárólag csak a hivatalnokok felkészítésére használták. Az iskolákban

továbbra is a görög-római klasszikusokat olvastatták a diákokkal, de az így elsajátított sablon alapján már többek között német nyelvű ügyiratokat, jegyzőkönyveket, kérvényeket is szerkesztettek.

Az anyanyelvi oktatásra valójában csak a Kiegyezés után nyílt lehetőség. 1883-tól, több mint száz évvel az első *Ratio* kiadása után szerepel először a népiskolák tantervében a tanulók szóbeli és írásbeli kifejezőképességének a fejlesztése.

A fogalmazási ismereteket deduktív módszerrel tanították. Először ismertették a fogalmazás szerkesztési és stilisztikai szabályait, és ezután mutatták be az úgynevezett írói példákat.

A mintakövető irányzat nagy érdeme volt, hogy a minták révén a tanulók komoly szerkesztési, stilisztikai ismereteket sajátítottak el, a retorikai alapozás pedig az előadói készséget is fejlesztette. Hátránya, hogy a megismert minták korlátozták az egyéni mondanivaló kifejtését, merev formális keretek közé szorították azt. Nem véletlen, hogy az ehhez az irányzathoz kapcsolódó módszert kötött fogalmazástanításnak is nevezik.

2. *A spontaneitás lélektani irányzat:* A reprodukciós irányzat ellen-hatásaként jelent meg. Kialakulását nagymértékben elősegítette a pszichológia fejlődése. Az irányzat tanítási módszere a *szabad fogalmazás*. Itt tulajdonképpen fogalmazástanításról nem is beszélhetünk, mert a fogalmazás műveletében a diák teljesen egyedül marad. A spontaneitás képviselői a fogalmazást nem is tartják taníthatónak. A gondolatok önálló, értelmes kifejezését magától formálódó szellemi értéknek tekintették, a hangulatos stílust pedig a különleges tehetséggel magyarázták. A tanító feladata csupán abból állt, hogy szerencsés témaválasztással motiválja a tanulókat, keltse fel érdeklődésüket és teremtsen megfelelő hangulatot a munkához. Hátránya, hogy a témaválasztás szabadsága miatt a tanulói fogalmazások rendkívül eltérő szerkesztési és stilisztikai megoldásokat mutattak, ami rendkívül megnehezítette a hibák szisztematikus megbeszélését és az értékelés egyöntetűségét. A tanulók személyes élményei mellett sok, a fantáziát működésbe hozó, úgynevezett novellisztikus témát választottak a tanítók, s ennek túlzott érvényesítése oda vezetett, hogy az igazi élmények hamisan csengő frázisokká minősültek, a fantázia gáttalan csapongása pedig az irracionális misztikus világába vitte el a gondolkodást. Ez az irányzat a harmincas években volt divat, amikor a hivatalos iskolapolitika is a szabad fogalmazást erőltette.

A korszak haladó pedagógusai nem fogadták el egyértelműen sem a kötött, sem a szabadfogalmazást. Tagadták a szabad témájú, irányítás nélküli gyakorlás eredményességét, de helytelennek tartották azt is, ha a tanító előkészítés közben túlságosan befolyásolta tartalmi, szerkezeti és stilisztikai szempontból a tanulók munkáját. Véleményük szerint a fogalmazástanítást a személyiségfejlesztés szolgálatába kell állítani.

3. *Logikai-stilisztikai irányzat*: Az irányzat elterjedése az ötvenes évek elejére tehető. Képviselői a logikus gondolkodást és a nyelvi kifejezőképesség fejlesztését tekintették elsőrendű fontosságúnak. Valójában a kötött és a szabad fogalmazástanítási módszerek egyfajta ötvözésével dolgoztak. A tartalmi előkészítést a szabadfogalmazás módszereivel végezték (élménygyűjtés, fantázia, olvasmány-átalakítás stb.), a mondánivaló elrendezésénél és nyelvi formába öntésnél viszont a kötött fogalmazás eljárásait használták. Elterjedt és közkedvelt volt az az eljárás, amikor mondatról mondatra haladva – állandóan tökéletesítve, csiszolva a mondatokat – formálódott a fogalmazás. Egy-egy mondatot megjegyzett egy tanuló, majd a „mondatok” kiálltak az osztály elé, és a többiek helyes sorrendbe állították őket. A mondatok többször is elhangzottak, majd következett a fogalmazás emlékeztetőből való leírása. Az eljárás eredményeként a tanulók aránylag kevesebb szerkesztési hibát követtek el, de a fogalmazások sablonosak, uniformizáltak lettek, kevesebb volt bennük az egyéni szín, az eredeti ötlet és nyelviileg sem sokban különböztek egymástól. Túltengtek a díszítő jelzők, az úgynevezett „szép kifejezések”, amelyek mesterkéltté tették a stílust, sőt a képzavarok is mindennaposá váltak.

A hatvanas évek második felétől kezdett térhódítani az alsó tagozatos fogalmazástanításban az úgynevezett *szintetizáló* módszer. Lényege, hogy a fogalmazástanítás fogalmát a szóbeli közlés fejlesztésére is kiterjesztette. A kétféle közlésformát egymással összefüggő, sőt egymásra épülő rendszernek tartja, és mind a kettőt a személyiségfejlesztés feladatának rendeli alá. A módszer kifejlesztőinek alapfelfogása, hogy az írásbeli szövegalkotást (fogalmazás) a szóbeli közlés fejlesztésével kell megalapozni. Mindkét közlésformának megvannak a saját belső törvényei, és ezeket a fogalmazástanítás során mindvégig figyelembe kell venni. A módszer hívei taníthatónak tartják a fogalmazást, s ezért rendszeres fogalmazási ismereteket is tanítanak. A gyakorlás kezdetén szóban fogalmaznak a tanulók, az írásbeliségre viszont megfelelő tanítói előkészítéssel fokozatosan térnek rá.

A három fő irányzat ismertetéséből kiderült, hogy fogalmazástanításunkban az eddigiek során két alapvető szemlélet érvényesült. Az egyik a tanító által irányított, közös előkészítő munkán alapuló kötött fogalmazás, amely a szöveg szerkezetére, a szerkesztés logikai, nyelvi, technikai elemeire fordít nagyobb figyelmet. A másik a tanulói érdeklődésre támaszkodó szabadfogalmazás, amely a mondánivaló megalkotására és az anyaggyűjtésre fekteti a hangsúlyt.

A legújabb módszertani törekvések a hagyományok megújítására irányulnak, s támaszkodnak a rohamosan fejlődő háttértudományokra, mint például a pszichológiára, amely eddig is erőteljesen hatott az oktatás tartalmára és módszereire.

Az integrált anyanyelvi nevelés hívei az írásbeli nyelvhasználat, különösen pedig a fogalmazáskészítés alapjait más anyanyelvi tevékenységek során vélik lerakni. Nagy J. József szerint az iskolai beszédfejlesztéssel „sokoldalúan művelhetjük a tanulók szóbeli nyelvhasználatát, míg a szempontokkal irányított és tudatosított

szövegelemzés közben felfedeztethetjük a szövegalkotás, a szóépítés szabályait, fontosabb műveleteit és eszközeit.”

Az Orosz Sándor által kidolgozott három műveletcsoport (a tartalom, a szerkesztés és a stilizálás) 18 fogalmazástechnikai műveletrendszerre pontosan elkülöníti az írásbeli szövegalkotás során a tanulókra váró gondolkodási és nyelvi tevékenységeket, s ugyanakkor érzékelteti, hogy egy nagyon is integrált és összetett nyelvhasználati tevékenységről van szó.

Maga a *fogalmazás* kifejezés fogalmának az értelmezése körül is adódnak viták. Így például Kernya Róza *A fogalmazás tanítása* című tanulmányában nem használja a szóbeli vagy írásbeli minősítéseket: „Amikor fogalmazásról beszélünk, mindig a mondanivaló írásos kifejtésére és rögzítésére gondolunk. Az úgynevezett szóbeli fogalmazást beszédnek nevezzük, s a beszédműfajok alkotására történő felkészítést a beszédfejlesztés feladatának tartjuk.” Szerinte az írásos fogalmazás nem azonos a szóbeli grafikus rögzítéssel. Ennek a felfogásnak napjaink tantárgypedagógiájában is vannak hívei, illetve ellenzői. A mindennapi oktató-nevelői gyakorlat dönti majd el, hogy melyik felfogás a célravezetőbb. Azt az állítást viszont mindenképp el kell fogadnunk, miszerint: „A fogalmazási tevékenység nem a benne foglalt képességek, készségek, ismeretek összege, hanem ezek új minőséggé szerveződése, amely a fogalmazási feladatok gyakorlásával megy végbe.”

A Zsolnai-féle nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelési programban is önálló nyelvi tevékenységként jelenik meg a fogalmazás. Itt a fogalmazástanítás már második osztályban elkezdődik és sok tekintetben, különösen a tanítandó műfajokban eltér a hagyományostól. A program tanterve az elbeszélés, leírás, jellemzés és a levél mellett a következő műfajokat is előírja: hír, hirdetés, meghívó, riport, könyvismertetés. A tananyag felépítése koncentrikus: a már tanult műfajokat továbbra is gyakorolják és fokozatosan újakkal egészítik ki.

A program fogalmazástanítása kommunikáció-központú. Ennek megfelelően a műfaji ismereteket a címzett figyelembevételével tanítják és gyakoroltatják, de a szövegtan fogalomköréből is ismereteket sajátítanak el a tanulók. Szakmai újdonság, hogy a részműveletek begyakorlása céljából úgynevezett fogalmazási tréningeket is végeztetnek (szöveg és nem szöveg elkülönítése, összetett mondat alkotása egyszerű mondatok kapcsolásával, alanyváltás stb.).

Napjainkban történtek kísérletek a kötött fogalmazási módszerek újraelésztésére. Csikesz Erzsébet úgy véli, hogy az irodalmi szövegek szerkezeti mintáit játékos formában is meg lehet tanítani a kisiskolásoknak. Így jött létre egy sajátos fogalmazástanítási eljárás. Lényege, hogy a tanító először megtanítja a gyerekeknek szövegelemzéssel több mese szerkezeti felépítését. Közben az egyes építőelemeket s azok egymáshoz való viszonyát különböző szimbólumokkal jelölik meg. Pl. Hős = H, ellenség = E, a hős segítője = Hs, próba = P, elindulás = >, jutalom = * stb.

A jelek segítségével a tanulók szimbolizálhatják a feldolgozott szöveg szerkezetét, és megtervezhetik a tartalom reprodukálását is, úgy, hogy valamelyik elemet egy másikra cserélik. Miután már több szövegszerkezeti formát ismernek, azok

építőelemeinek variációjából több szövegváltozatot hozhatnak létre. Majd ezeket „felöltöztetve” elkészül a fogalmazás, amely valóban alkotás. A módszer hátránya, hogy kissé bonyolult a jelrendszere, és a szerző csak bizonyos mesetípusokra dolgozta ki, viszont a meseírás tanításában a módszer egyes elemei jól hasznosíthatóak.

A fogalmazástanítás rövid történeti áttekintése során kiderült, hogy a jelzett témában van egy látszólag feloldhatatlannak tűnő ellentmondás, amely a mintakövetés és az egyéni alkotói szabadság között feszül. A gyakorlatban ez a tanítói irányítás és a tanulói szabadság, mondhatni önállóság arányának kérdésében jelentkezik. Erről a lényeges kérdéstről Kernya Róza a fogalmazástanítással foglalkozó tanulmányában így vélekedik: „...Az egyes tanulók fejlettsége és fejlődése dönti el, hogy milyen mértékű irányításra van szükség, illetve mikor kell több önállóságot, szabadságot biztosítani egyik vagy másik növendéknek.”

A fogalmazástanítás az egyik legnehezebb tanítói feladat. Itt nem lehet recepteket adni, egyedül a pedagógus az, aki tanítványai ismeretében eldöntheti, hogy adott esetben melyik a legcélravezetőbb megoldás.

Felhasznált irodalom:

1. Kunoss Judit: *Fogalmazástanítás az alsó tagozatban*. Budapest, 1983, Tankönyvkiadó.
2. Nagy J. József: *Anyanyelvi tantárgypedagógia*. Budapest, 1993, Tankönyvkiadó.
3. Adamikné Jászó Anna – Kálmánné Bors Irén – Kernya Róza – H. Tóth István: *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola I–IV. osztály*.
4. Zsolnai József: *Fogalmazástanítás és kommunikáció. A Tanító*. 1975. 10. sz.