

Dr. Málnási Ferenc

A szövegten jelentősége anyanyelvi oktatásunkban

Dolgozatomban a nyelvművelés, a nyelvi tervezés, a nyelvhasználat kérdéseit elméleti argumentációval támasztom alá, a szövegalkotás (az írásbeli és a szóbeli fogalmazás) nyelvhasználati vonatkozásait tárgyalom.

Deme László (1995, 21) figyelmeztetését komolyan kell vennünk: „Ma már a gyermekek beszélni és viselkedni nem a felnőttektől tanulnak, hanem elsősorban egymástól, ami a közvetlen kommunikációs gyakorlat elsajátításához talán elég, de a valóság elemző megértéséhez és a nemzedékek közötti helyzetkülönbség megértéséhez aligha. Ma már az óvodában a televízió, a videó, a sokféle képeslap síkban összetorlódva és egyszerre zúdítja a gyermekre az egész világot, a számítógépek pedig arra csábítják, bátorítják, szoktatják, hogy a gombokat nyomogatva, gondolati megformálás és nyelvi megfogalmazás nélkül irányítsa minél bátrabban a történéseket, amelyeknek pedig nem ismeri a természetét, a belső rugóit, az összefüggéseit.”

Ezért is kellene anyanyelvi oktatásunk keretében a nyelvi megformálás, a nyelvhasználat kérdéseit is új elméleti alapokra helyezni. Véleményem szerint az interdiszciplináris kapcsolatokkal is rendelkező szemiotikai szövegtenra alapozhatunk.

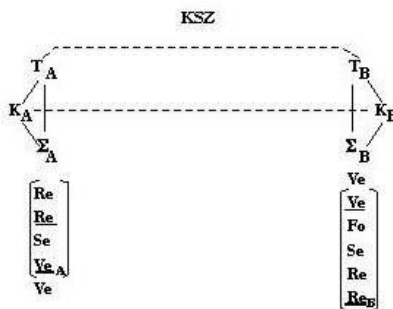
A szövegalkotás, a fogalmazás

A szövegalkotás, az írásbeli és szóbeli fogalmazás (szövegszerkesztés, szövegkonstitúció) olyan nyelvhasználat, amelynek során gondolatainkat, mondanivalónkat rendezett formába önthetjük és másokkal közöljük (Dillon 1981). A szövegalkotás, a társadalmi jellegű nyelvnek egyéni, alkalmi felhasználása, amikor a beszélő egyéniségének, közlési szándékának megfelelően kiválasztja azokat a nyelvi elemeket, amelyeket az érintkezés és az egymásutánosság alapján összekapcsol azzal a céllal, hogy a lehető legpontosabban megfogalmazza és a lehető leghatásosabban közölje gondolatait, érzéseit, szándékait.

Vélemények a szövegalkotásról

A szövegalkotás kérdéseivel többen is foglalkoztak, most azokat a véleményeket veszem számba, amelyek az oktatásban is fölhasználhatóak. Petőfi S. János szövegkonstitúcióit így határozza meg: „A vehikulum/vehikulum-imago és a formáció, valamint a sensus referens együttese. A szövegkonstitúció teljességének kérdése döntő módon összefügg a szövegben feltételezetten kifejeződő tényállás-konfiguráció

(relatum/relatum-imago) teljességének a megítélésétől” (Vass László 1990, 98). Mindezek alapja a kommunikáció-szituáció, ezt így szemlélteti:



Az előbbi táblázatban a KSZ = kommunikáció-szituáció (a vízszintes szaggatott vonal pedig azt jelzi, hogy a két fél szituációinak nem szükséges egymással összekapcsolva lenni). A K_A = az alkotó (közlő) szerepét játszó kommunikátor. Az Σ_A = az alkotó (közlő) által létrehozott nyelvi objektum mint jelkomplexus. A T_A = az a téma, amelyről intenciója és meggyőződése szerint az alkotó az Σ_A vehikulumát létrehozva kommunikál. A K_B = a befogadó szerepét játszó kommunikátor. Az Σ_B az alkotó által létrehozott nyelvi objektum (mint jelkomplexus a befogadó által létrehozott rekonstrukciója, pontosabban az Σ_B vehikulumához a befogadók által rendel interpretáció). A T_B = az a téma, amelyről a befogadó Σ_B -re alapozott meggyőződése szerint az alkotó kommunikál. A Fo = formáció, a Se = sensus, a Re = relatum, a \underline{Re} = relatum-imago, a Ve = vehikulum, a \underline{Ve} = vehikulum-imago.

Az alkotó/közlő és a befogadó szerepét játszó kommunikátor számára a jelkomplexusként csak a vehikulum (Ve) közös. Az Σ_A és a Σ_B nagy valószínűséggel minden esetben különbözik; egy kommunikáció eredményes végrehajtása csupán azt kívánja meg, hogy az Σ_A és az Σ_B az adott kommunikáció-szituáció szempontjából releváns konstituensekben egyezzenek meg. Adott esetben a T_A és a T_B is különbözhet egymástól.

Mások is a kommunikációelmélet alapján vizsgálták a szövegalkotást, így pl. Leech és Short (1981, 210), aki a szövegalkotást kódolásnak nevezi, és a kódolási rendszer szintjeit a szövegalkotó részéről szemantikai, szintaktikai, grafológiai, illetőleg fonológiai szempontból vizsgálja. Ezt a hármasságot Leech és Short (1981, 118) a „nyelvi szerveződés” három szintjének mondja.

Beaugrande és Dressler (1981, 88–89; 94–99) szintén a kommunikáció elmélet alapján állítja, hogy a szövegalkotás első fázisa rendszerint (a szándéknak, a célnak, a tudásanyagának stb. megfelelő) tervezés, utána a kifejezés (nyelvi, szövegformába való öntés), és ami ezzel összefügg, a grammatikai tagolás, azaz a nyelvtani függőségekbe való elhelyezés, és a felszíni lineáris formájának a kialakítása következik.

Vanda Zammuner (1981, 35–39) a szövegalkotásban oly nagy szerepet betöltő „ismeretstruktúrákat” emeli ki, ami nem más, mint a tudás, a műveltség, valamint a kreativitás, és a világról szóló ismeretek, továbbá az implicit és az explicit információk és az új információk előrehaladó közlésének típusa.

A szövegalkotás és a fogalmazás különböző szövegtani megközelítéseiben – ahogy erről Békési Imre (1982, 16) tájékoztat – két irány bontakozott ki: „Az egyik konstrukciós természetű, szemléletű: a kész szövegek megszerkesztettségét, tagoltságát, azaz felépítő elemeinek beépítettségét (beszerkesztettségét, beágyazottságát) vizsgálja; a másik a szöveg felépülés modellálására, a felszíni formák, a struktúrák generálási szabályainak leírására törekszik. A kész szövegek tagoltságát vizsgáló konstrukcionális irányzat maga is két ágra különül aszerint, hogy a beépítettség mondaton belül vagy mondatok közötti kifejezősége áll-e érdeklődésének középpontjában: azaz elemszintű vagy pedig mondatszintű a kutatás.”

A fennebb megfogalmazott kommunikáció-szituáció csupán keret a szövegalkotás, a fogalmazás számára.

A szövegalkotás szintaktikai, szemantikai és pragmatikai kerete

Mint minden szöveg, a fogalmazás is valamilyen konstrukció eredménye, szintaktikai szerkezete mellett jelentéstani hálózat és pragmatikai körülmények összessége révén jön/jöhet létre. Ennek a hármasságnak megfelelően vizsgálom a fogalmazást, a szövegalkotást:

1. A szöveg szintaktikai szerkezete

A szövegek fejezetekre, bekezdésekre és mondatokra tagolódnak.

Deme László (1975, 129) ezt úgy fogalmazta meg, hogy „a szöveg egysége egész, de részegységekből áll. Ám a mondatoknak a szöveg nem pusztán az összessége, hanem megszerkesztett együttese. A részegységek – a mondatok – önmagukban is mind önállóak és zártak, belsőleg maguk is megszerkesztettek. De ami elég ahhoz, hogy a mondat mondat legyen, még nem teszi szöveggé. A mondatot nemcsak megszerkesztettsége jellemzi, hanem a beszerkesztettsége is. Ettől lesz a szöveg szöveg. A beszerkesztettséget az önálló mondatok egymáshoz kapcsolódása biztosítja, azaz a mondatok tartalmi-logikai összekapcsolódásával jön létre a szöveg belső összetartó ereje, a kohézió.”

Kernya Róza (1988, 58) is a szöveg, a fogalmazás szerkezeti formájára utaló szövegtani ismereteket a logikus vonásokkal egybevetve a következőket állapítja meg: (1) A szöveg szerkezeti formájában makro- és mikroszerkezeteket különböztetünk meg. A szöveg makroszerkezetét – az antik retorika alapján – a bevezetés, a tárgyalás, a befejezés hármassága adja. A szöveg további bontása – a fejezetek, alfejezetek, bekezdések, a mondatok – adják a szöveg mikroszerkezetét. Mindkét szerkezetet a

kohézió tartja össze. (2) A makroszerkezetek összekapcsolódásával nem a szöveg-egész, hanem valamelyik makroszerkezeti egység alakul ki.

2. *A szöveg szemantikai szerkezete*

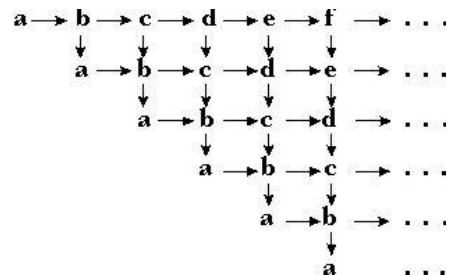
A szövegalkotás megszerkesztéséhez a szemantikai elrendezésben a gondolkodás törvényei kerülnek előtérbe (Kernya 1988, 42), amikor az írásmű, a szöveg fő részének – a tárgyalásnak – a gondolatvezetésében négy logikus vonás: a relevancia, a gondolatmenet egyenessége, megszakítatlansága és előremozgása alapján szerkesztjük a szöveget. A részek egymásra következésében pedig az összefüggés és a konvergencia érvényesül; ezek a szövegalkotás szerkesztési követelményei, de egyben szemantikai tényezők is, a jó szövegalkotás, a fogalmazás szemantikai követelményei.

A relevancia a szövegalkotásban a globális kohézió egyik megjelenési formája, mert a címben megjelölt témához való tartozás átfogja a fogalmazás egészét. A szövegtani kutatások alapján a cím legfontosabb funkciója a szöveg témájának a megjelölése, a cím rámutat a szövegre mint egészre. Az olvasó a cím alapján következtet a fogalmazás tartalmára, és ha a szöveg releváns, akkor a tartalmi egység érvényesül benne. Ha a szövegalkotónak nem sikerül a tartalmi egység megteremtése, annak több oka is lehet: rossz a címadás, a címválasztás, mert nem arról szól a fogalmazás, amit a cím ígér, a címben megjelölt témához nem tartozó gondolatok is kerülnek a fogalmazásba.

A gondolatmenet egyenessége szerint a szövegalkotónak valamilyen alapelv – időrend, térbeliség stb. – szerint meghatározott rendben, következetesen kell megfogalmaznia gondolatait. Mondanivalójának láncszerűen kell egymáshoz kapcsolódnia, vagyis a gondolatsorból nem szabad hiányozni egyetlen elemnek sem, ekkor lesz a gondolatmenet és a szöveg megszakítatlan. Ehhez kapcsolódik a gondolatmenet előremozgása, vagyis az, hogy a résztartalmak sora mindig előrevígyen, közelebb a témához, a téma kifejtéséhez. Ha ezek a részelemek és a fő részek, a bevezetés, a tárgyalás és a befejezés, illetve a bekezdések szerves egységet alkotnak, egybe-kapcsolódnak, akkor beszélünk összefüggő fogalmazásról és konvergens szövegről.

A gondolatmenet egyenessége és előremozgása is fontos követelménye a jó szövegnek, a jó fogalmazásnak, ezzel kapcsolatosan idézem Deme László (1965, 129) véleményét, aki szerint: „Ami a mondatnak a szerepét illeti, az kettős. Egyrészt minden mondat hozzáad valamennyit a szöveg tartalmához: nagyjából egy mondatnyi tartalomrész. Másrészt a szövegnek egységét, egész voltát is biztosítja azzal, hogy kapcsolódik az előzményhez, és átvezet a továbbiakhoz.”

Ezt nevezi Tomiš (idézi Hankiss Elemér 1971, 25) a „jelentés-felhalmozódás elvének”, és így ábrázolja:



Ezt az előbbi ábrát, valamint Deme László véleményét azért tartom fontosnak, mert az anyanyelvi óráinkon nap mint nap dönteni kényszerülünk: szöveg-e vagy mondathalmaz az a nyelvi megnyilatkozás, amit tanítványainktól kapunk? Helyes döntés csak a szövegegész egybeszerveződésének törvényszerűségei alapján képzelhető el. Máskülönben csak érzéseire hagykozhat a tanár. Erről a helyzetről vallanak B. Fejes Katalin (1979, 137) sorai: „Kétségtelen, hogy a nyelvi eszközökről alkotott jelenség mondatokra, szószerkezetekre tagolódik; többé-kevésbé a címről mint témáról szól, mégsem mernénk csupán egyéni stilisztikai eltérésnek tekinteni az összes különbséget, amit egyes tanítványaink nyelvi megnyilatkozásai között érzünk. Definiálni nem tudjuk a különbséget, csak érezzük, hogy hűján vagyunk néhány sajátoságnak, amely a nyelvi megnyilatkozást szöveggé teszi.”

3. A szöveg pragmatikai szerkezete

Minden szövegnek a már bemutatott szintaktikai megszerkesztettség, a szemantikai vonatkozások mellett vannak pragmatikai, nyelvhasználati vetületei is. Minden szövegnek, így a fogalmazásnak is van valamilyen kommunikatív funkciója, közöl, kifejez, tájékoztat valamiről, felhív valamire, esetleg mindezeket a szerepeket egyszerre tölti be. Petőfi S. János (1993, 268) úgy véli, hogy „egy megnyilatkozás létrejöttének a legkülönfélébb okai lehetnek, a racionális elemzés számára alig megközelíthető belső kényszertől az egyértelműen megfogalmazható szándékig”. Talán ennek a bonyolultságára utalnak Petőfi (1993, 274) interpretáció-típusai – nyolcféle! – is.

A közlés szándékát, annak tudatát Kernya Róza (1993, 113–117) a szövegalkotás, a fogalmazás igen fontos elemének tekinti. Ez biztosítja, hogy az alkotó az olvasó számára alakítsa ki a mondanivalóját. S a mondanivaló formálásából az, hogy mit mondunk el előbb vagy később, hogy mivel kapcsolatban mondunk el valamit és milyen keretben mondunk el, vagy éppen hallgatunk el, elsősorban a szerkesztés kérdése. Ezért is kell a szerkesztés alapkövetelményeinek meghatározásakor a kommunikációelméleti ismeretekre és a szöveg tan, valamint a gondolkodás-lélektan kutatási eredményeire támaszkodni.

Minden szövegnek vannak belső és külső kapcsolatai. A tartalom felől nézve, a tanulók fogalmazásaiban belső, kontextuális kapcsolatnak tekinthető mindaz, ami benne van a szövegben, tehát amit belőle mint információforrásból közvetlenül megtudunk. A külső, kontextuális kapcsolatok pedig azok, amelyek csak a szövegen kívüli forrásból derülhetnek ki. Itt jelentkeznek a szövegtani szakirodalomban is felbukkanó életkori sajátosságok, sőt az, hogy fiú vagy leány a szövegalkotó, a gyerekek közötti különbségek, az otthoni, a szülői környezet, a nyelvi és műveltségi tényezők, mert ezek közül nagyon sok segíti vagy éppen gátolja a szövegérzékenységet, azt a képességet, hogy ráhangolódjunk-e az iskolában kiválasztott, megismerendő szövegtípusra, és tudnak-e hasonlót írni.

Összegezve a szemiotikai textológia fentebb kifejtett kérdéseit, a fogalmazással kapcsolatos szintaktikai, szemantikai, pragmatikai sajátosságokat azért vettem

így számba, mert ezek a szövegsajátosságok, jellegzetességek – Kernya szerint (1988, 61) is –, alkalmazható kategóriák a szövegvizsgálatokban, a bennünket most közelebről érintő szövegalkotások, fogalmazások megtanítása során. Először azért, mert meghatározott kommunikációs funkciót betöltő szöveget jellemeznek. Másodsor azért, mert közvetlenül vagy közvetve – mint relevancia – a szövegszerkezettel, illetve a szövegtan egyik központi kategóriájával, a koherenciával hozhatók összefüggésbe. Ily módon a logikus vonásokban a szövegfolytonosság biztosítékát láthatjuk, tehát olyan minőségű jegyeknek tekinthetjük őket, amelyek a szöveg egészének egybeszerveződésében lényegesek. Harmadsor pedig a logikus vonások meglétének vagy hiányának megfigyelése, felismerése a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is egyszerűen, könnyen elvégezhető.

A szövegalkotó tevékenység jellegzetesen pszichikai folyamat. Közlő szándékának megfelelően a beszélő, a szövegalkotó a társadalmilag rögzített nyelvi rendszer kínálta elemeiből azt használja föl a grammatika és a szövegtan szabályai szerint, amit erre éppen alkalmasnak tart. A nyelvi rendszer önmagában álló elemeinek közlésbeli fölhasználása viszont szükségképpen dinamikus, alkotó, kreatív. A szövegalkotó, a szöveg létrehozója voltaképpen azt a programot valósítja meg, amit előzőleg agyába betáplált, ennek megfelelően beszédtevékenysége előre megtervezett, belső programozás szerint végrehajtott alkotó tevékenység. (Arisztotelész egy helyen arról tesz említést *Metaphysicájában*, hogy mennyire rosszul végezné a dolgát az a varga, aki ahelyett, hogy inasait a lábbeli-készítés minden fordélyára megtanítaná, csupán kész lábtűket mutatgatna nekik!) A szövegalkotó, a fogalmazó helyzete ugyanaz, mint a jégtáncosé, aki a verseny szabályai szerint nem léphet ki a körülkerített térből, és engedelmességet köteles bizonyos hagyományoknak; egyfelől a tárgy korlátozza szabadságában, másfelől a nyelvtan és a nyelv szelleme. Fogalmazás közben a következő tényekkel kell számolnia: a valósággal, amely a nyelvben, illetőleg a beszédben realizálódik, a beszéd tényével, a beszédbeli első és második személlyel, vagyis az egymáshoz – elsődlegesen tehát értelmileg – viszonyuló két-két beszédpartnerrel. Ez a négy erő hozza létre ugyanis a nyelvet – fogalmazta meg Fabriczius-Kovács Ferenc (1980, 15)

A szövegalkotás, a fogalmazás megtanítása kettős feladat: egyrészt el kell sajátíttatni a tanulókkal a nyelvből (jelek + jelszerű eszközök + szabályok) azt és annyit, ami és amennyi szükséges és elegendő ahhoz, hogy fejlettségi szintjének megfelelően megértse mások szóbeli, írásbeli közlését, és saját gondolatait, érzéseit, szándékát képes legyen közölni; másrészt el kell juttatni a tanulókat a beszéd-készségnek arra a fokára, hogy a nyelvi anyagot a beszéd körülményeinek, alkalmának és saját egyéniségének megfelelően úgy tudja szöveggé szerkeszteni, hogy azok gondolatait, érzéseit és szándékát a legpontosabban és leghatásosabban közvetítsék.

Arra kell tehát törekednünk, hogy minél jobban kifejllesszük növendékeinkben azt a szövegalkotási készséget, amely elégséges ahhoz, hogy a szövegtani kutatások eredményeit a tanulók mindennapi munkájukban anyanyelvi műveltségük gyarapítására minél jobban fölhasználják. Eszményképünk ne csak a formális kutatások elvontságai

iránt fogékony kutató legyen, hanem ugyanúgy az Aranyhoz, Kosztolányihoz vagy Illyéshez hasonló nyelvész/nyelv művész is, aki „jobban kedveli a verseket, nótákat, s effélet csinálni maga is próbálgat.”

A szövegalkotás, fogalmazás metodikai alapelvei

A szövegalkotás során több metodikai alapelvet kell figyelembe venni. Ezek közé az alapelvek közé tartozik a személyiség, a motiváció, az ismeretek, a fokozatosság, az elméleti megalapozás, a gyakorlás, az ellenőrzés és a tudatosság elve (Magassy László 1995, 9–17).

A szövegalkotásban, a közlésben maga a személyiség szólal meg: értelmi, érzelmi, akarati tartalmából vetít ki, ad át beszéd társainak valamit. Ez még akkor is így van, ha csak reprodukálja, újrafogalmazza a más által írt-mondott szöveget, mert a tudatán ezt is átszűri.

A tanulóban a közlési vágyat föl kell ébresztteni ahhoz, hogy valamiről beszéljen, írjon. Ezt a vágyat fölkeltheti a téma, a gondolatok, érzések átadásának a vágya, és ez a legtöbb gyermekben megvan, ezt meg is kell őriznünk; és az is igaz, hogy a legtöbb gyermek bizonyítani is szeretné tudását, képességeit. A szövegalkotás legerősebb motivációs tényezője a beszédhelyzet, amely természetes kényszerítő feltétel a megnyilatkozásra. Csupán a pedagóguson múlik, hogy meggyőződéssel, ráhangolással, érdeklődéssel, szituációteremtéssel közel hozza a témát a gyermekhez/gyermekekhez, fölkelte bennük a közlési vágyat. Ennek egyik legmeghatározóbb jege annak a tudata, hogy a tanultakra szükség van, szüksége lehet, azokat valahol, valamikor használni lehet.

A szövegalkotás során a tanulónak tudnia kell, hogy gondolataiból, érzéseiből mit és mennyit tud elmondani, s ezt hogyan formálja meg. A tanulónak azt kell eldöntenie, hogy van-e mondanivalója, és rendelkezik-e azokkal a nyelvi, fogalmazás-technikai ismeretekkel, amelyek szükségesek a mondanivalónak és a beszédhelyzetnek megfelelő formába öntéséhez.

Az ismeretek elsajátítása időhöz kötött, tehát a nyelvi megnyilatkozásban a személyiség, annak értelmi, érzelmi és akarati tulajdonságai tükröződnek, s a fogalmazás megalkotásakor figyelembe kell venni a tanuló értelmi fejlettségi fokát is. Alkalmazkodni úgy lehet, hogy mind a témát, mind annak megformálását ehhez a fejlettségi szinthez mérjük. A fokozatosságnak a beszéd- és írástéma megválasztásán kívül jelen kell lennie a beszédhelyzethez való alkalmazkodásban is (kivel, hol és mikor, mit közlök), valamint a téma és a helyzet megszabta nyelvi megformálásban is (szerkezet, műfaj, stílus). A fokozatosság elvének érvényesítéséhez ismerni kell a tanuló fejlettségét, azt, hogy a nyelvi kommunikációban mire képes és olyan feladatot tűzni ki a számára, amely képességeihez, fejlettségéhez mért, de ugyanakkor ezt a szintet egy kicsit emelni is segíti.

Nagyon sok tanítványunk jó adottsággal születve, környezete hatására és saját tevékenysége révén az átlagnál magasabb kommunikációs készségre tesz szert. Ezt azonban elméletileg is meg kell alapozni, tárgyi és szabályismeretekkel. Ezt legtöbbször a példák megfigyelésével, köznyelvi és irodalmi szövegek elemzésével érhetjük el. S ha tanulóinkat vezetni is tudjuk, szívesen jönnek velünk a szövegek, a szövegalkotás világába is.

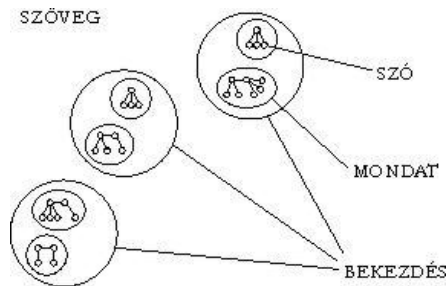
Az életben szinte mindent csak gyakorlással tudunk megtanulni, ez érvényes a fogalmazásra is. A tanuló csupán akkor tud majd fogalmazni, ha gyakorolja a fogalmazást mint műveletet, alkalmazza mindazt, amit a fogalmazásról, a szövegalkotásról elméletileg megtanult. A szövegalkotási képesség kialakítása érdekében általában a reprodukzív, majd a félproduktív gyakorlással kezdünk, amikor a tanuló megismétli a mintaszöveget, azután analógiásan alkot szöveget a látott-hallott példák alapján. Ilyen reprodukzív jellegűek lehetnek a szóbeli és írásbeli feladatok, beszámolók a tanultakról, az olvasottakról vagy az ismétlődő helyzetekben elhangzó kifejezések (bemutatkozás, engedélykérés, üdvözlőlapok stb. szövegei). Arra is vigyáznunk kell, hogy kialakuljon az egyéni stílus, amely az egyénre jellemző, de megőrzi és felhasználja mindazt a sok értéket, ami szűkebb vagy tágabb közösségének (család, osztály, nép) stílusát, beszédmódját jellemzi.

Az ellenőrzés, az értékelés már véleményalkotás, amely tárgyilagos értékítélet és segítő szándékú útmutatás is. Ez a szövegalkotás folyamatának legérzékenyebb pontja. Több szakember, fogalmazással foglalkozó tanár javasolja a következőket: két megoldás kínálkozik: az egyik nehezebb és feltételezi a tanítvány, a szövegalkotó személyiségének, gondolatvilágának alapos ismeretét: abból a szempontból közelítjük meg a beszéd- vagy az írásművet, hogy mi lehetett a közleménnyel a célja, mit akart közölni a szavak, mondatok fogalmi jelentésén túl (elhallgatások, kifejtések, hangsúlyok stb.), mennyit adott egyéniségéből. A másik megközelítési mód az, hogy beszédtársként, partnerként, címzettként hallgatjuk-olvassuk a szöveget, a fogalmazást, és azt próbáljuk eldönteni, hogy mennyire értjük meg, érezzük át a szövegbe foglaltakat, milyen hatással van ránk a beszéd, a levél, a fogalmazás, a szöveg. Összhangban van-e a ránk gyakorolt hatás a szövegalkotó céljával, a szöveg tartalmával? Persze még sok mindent figyelembe kell és lehet venni, a műfajiságon túl a szerkezeti egységeket, a hangnemet, a beszédhelyzetet, esetleg a beszélő nem verbális eszközeit stb. Az értékelésnél mindig figyelembe kell venni a tanuló előző fogalmazásait is, s ilyen viszonyítás jegyében nemcsak jelöljük a hibát, hanem javítjuk is szóban és írásban, konkrét javaslattal segítjük a javítást, hogy következő szövegalkotása jobban sikerüljön.

A szövegalkotás, a fogalmazás gyakoroltatása

A szövegalkotás megtanításának a célja a tanulók *egyéni* képességeinek kifejlesztése. Hangsúlyozandó az *egyéni* jelző, mert a tanulók nincsenek azonos tudásszinten a szövegalkotásban sem, a jártasság, a fogalmazás megírásához szükséges ismeretek mennyisége és minősége szempontjából sem. A tényleges gyakorlás megkezdése előtt minden osztályban célszerű fölmérni az egyes műfajokhoz tartozó szövegalkotási ismereteket, és azután kiadhatók a rész-feladatok, következhetnek a gyakorlatok.

Talán merész az az elképzelés, hogy a gyerekek maguk korigálják a fogalmazásaikat. Hogy ezt a célt elérhessük, főleg azokat a „terminusneveket” (Zsolnai 1988, 254), egyszerűsített definíciókat kell figyelniük, amelyek sikeres feltételei a szövegalkotás tanításának. Tudatosítanunk kell például azt, hogy a szöveg egymáshoz kapcsolódó mondatok halmaza, struktúra. Ehhez nyújt segítséget Békési Imre (1982, 18) ábrája Szkorohogykó (1974, 19) nyomán:



Ennek a struktúrának, rendszernek összekötő elemei vannak, a szintaktikából már ismertek, amelyek a szövegtani kutatások során tudatosultak, kerültek előtérbe, és a szövegalkotás megtanításának sikere is nagymértékben függ használatuktól, használatuk megtanításától. Ilyen szintaktikai szerkezeti kapcsolóelemek például az önálló mondatok közötti kötőszók, a rámutató szók, a különféle névmások, a határozószók, a határozott névelő, az utalások (anafora, katafora, deixis), az igeidők és igemódok rendszere, az igekötők, az igeképzők, az igenevek, a birtokos személyjelek, az alany és állítmány egyeztetése, a téma–réma viszony, a vele együtt szereplő szórend, a hangsúly és a hanglejtés.

A téma–réma viszony a kohézió megteremtésével már a szemiotikai területekre vezet. A téma folyamatos jelenlétét szolgálják a szövegben a bizonyos kulcsszók, az előre- és visszautalások, de a témához tartozó „szereplők” is.

A szövegpragmatika szempontjából közelítve a szöveghez, a beszéd-tett-elmélethez kell kitérőt tennünk, amely szerint a szövegszerkesztés valamiféle cselekvés, megállapítás, parancsolás, hiszen ezek tettértékűek, és hatásuk egy újabb tettben,

cselekvésben nyilvánul meg, mint pl. a válaszolás, az engedelmesség, a tiltakozás stb. Ezek a szöveg kotextuális vonatkozásai. Tanulóink ezek felismerésére megtaníthatók.

Az itt következő gyakorlatok úgy tekintendők, mint a szövegegész, a beszéd- és az írásmű megalkotásának mozzanatai, ismeretük, gyakorlásuk nem cél, hanem csupán eszköze lehet az emberek közötti gondolatcserének, a nyelvi kapcsolat megteremtésének. A köztük való válogatás és felhasználás módját megszabja a cél, a tanuló(k) fogalmazásbeli fejlettségi szintje, a munkát végeztető pedagógus belátása és szándéka.

A szövegalkotás tanítása keretében föl kell készíteni tanulóinkat az anyaggyűjtésre, arra, hogyan és hol gyűjthetnek fogalmazásaikhoz, beszéd témáikhoz anyagot, hogyan kereshetnek meg forrásokat. Ez a gyűjtés a szükséges nyelvi anyag gyűjtése, azaz célszerű szókincs bővítés. Lexikonok, szótárak, életrajzok, irodalom- és művészettörténeti, zenei stb. munkák jöhetnek számításba, és persze könyvtárhasználat – s ez a gyűjtés nem csupán a magyartanár feladata!

A szövegelemzésre kiválasztott szemelvényt mint közlést vizsgáljuk, ezért a közlemény szövegen belüli és a szövegek közötti kapcsolatára, valamint a szituációnak az elemzésre is ki kell terjednie. A szövegszerkezet vizsgálatakor a makroszerkezetet határolhatjuk el, a bekezdéseket bonthatjuk szét, a szövegegészből kiemelhetjük a lényegét, vázlatot állíthatunk össze, megkereshetjük a stílusra jellemző szavakat, kifejezéseket, a szóképeket stb.

Alapvető kívánalom, hogy a szövegalkotónak legyen a témáról mondanivalója, és legyen képes ezt nyelviileg is közölni. Gyakorolhatjuk a téma megközelítését, behatárolását, irodalmi és tudományos szövegek címeiből a téma kikövetkeztetését, a tartalomra való utalásokat, gyűjthetünk találó címeket is adott témához stb.

A reprodukzív gyakorlatok közé sorolhatjuk az epikus alkotások részleteinek vagy valamelyik szereplő vagy egy „szemtanú” szemével való elmondását, a szép-irodalmi szöveg tömörítését, zanzásítását, kicserélhetjük a jelzőket, egyenes beszédet alakíthatunk át függő beszéddé, függő beszédet dialógussá stb.

Értékelő fogalmazást írathatunk tárgy, fogalom játékos bemutatására, ajánlhatunk filmet, színdarabot valakinek, tehetünk kritikus észrevételeket a magunk és mások öltözetéről, magatartásáról... Vád- és védőbeszédet írathatunk olvasmányok cselekményéről, szereplőiről, fogalmazhatunk reklámszöveget stb. Hivatalos szövegként szerkeszthetünk tréfás oklevelet magunknak, barátunknak, mondatkiegészítéseket, -bővítéseket végezhetünk szófajokkal, szó szerkezetekkel, mondatfajtaikat válogathatunk, szóképeket, stílusesszközöket kereshetünk bármilyen szövegben...

Az anyanyelvi oktatásban általában elbeszélő, leíró szövegeket és jellemzést íratunk. Az elbeszélő fogalmazásban az idő, a hely, a szereplők és a cselekmény szövegszervező elvnek számítanak, ezeket kell tudatosítanunk, gyakoroltatnunk. A leíró fogalmazás során a térbeli vagy az időbeli bemutatás mikéntjére hívhatjuk fel a figyelmet, ajánlhatjuk követendő példaként, törölhetjük a témához nem tartozó mondatokat, az azonos szavak kicserélését, gyakoroltathatjuk a leírás felismerését – cselekménysor-e, tulajdonság-e? stb. A jellemzés írása során vizsgálhatjuk, hogy

melyek a szereplők legszembevetőbb vonásai, milyen mondatok igazolják ezt, milyen eszközök segítségével jellemezte az író hőseit, pl. beszéltetés, magatartás, szokás stb. segítségével.

Anyanyelvi oktatásunkban más közlésfajtákat is meg kell ismerni tanulóinknak, pl. a könyvismertetést, a hírt, a levelet, a kérdőívet, a szócikket, a nyomtatványokat stb., újabban az e-mail üzeneteket, az sms leveleket, ezek nyelvi megformálási módját is. A cél, hogy tanítványaink a nyelvtani és helyesírási ismereteiket jól, pontosan használják föl, hogy a tevékenység önálló, gyűjtő, szervező, rendszerező, szövegtömörítő, szövegszerkesztő munkában történjék.

Dolgozatomban azt vizsgáltam, hogy a szövegtan és az oktatás összekapcsolása lehetséges és hasznos, hiszen a szövegtan segíti/segítheti anyanyelvi oktatásunkat, s ebből a kapcsolatból csak nyerhetünk. Deme László és a szövegtannal foglalkozó több kutató/szakember véleménye alapján vallhatjuk, hogy az anyanyelvi oktatásban a fő cél az, hogy a felnövekvő nemzedéket – a többi szaktárggyal együtt – a nyelvhasználat, a nyelvi szövegalkotás és a szövegértés birtokába juttassuk. Petőfi S. János (1990, 210) is ezt vallja: „[...] fokozni a tanulók érzékenységét a nyelv iránt, hogy aktív tevékenység révén ismertessék meg velük a szövegeket, és növeljék bennük az olvasás örömét. Ezt nem kell külön hangsúlyozni, ha arra gondolunk, hogy milyen nagy szükség van erre most, ebben a vizuális-manuális információkkal túlzott mértékben elárasztott korunkban. Számolnunk kell azzal, hogy a mai gyermek másképpen hall, olvas, mint mi hallottunk és olvastunk annak idején. Ha ezzel nem számolunk, azokban sem tudjuk ébren tartani az olvasásra való készséget, akikben ez még(!) megvan, nem beszélve arról, hogyan tudunk készséget, igényt támasztani azokban, akikben ez (még vagy már!) nincs meg!”

Ehhez a munkához pedig anyanyelvünk és tantárgyunk szeretete szükséges.

Felhasznált irodalom:

Beaugrande, Robert – Dressler, W: *Introduction to text Linguistics*. London–New York, 1981.

Békési Imre: *Szövegszerkesztési alapvizsgálatok*. Budapest, 1982.

B. Fejes Katalin: *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása*. Budapest, 1981, Tankönyvkiadó.

Deme László: *A mondatok egymáshoz kapcsolódása a beszédben*. Budapest, 1965, Nyr. 89., 292–302. o.

Deme László: Az anyanyelvnek és művelésének szerepe az ifjúság nevelésében. In Szende Aladás (Szerk.): *Anyanyelvi nevelés – embernevelés*. Országos anyanyelv-oktatási napok Eger. 1994. július 4–7. Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság, 21–31. o.

Dillon, L. George: *Constructing Texts: Elements of a Theory of Composition and Style*. Bloomington, 1981, Indiana University Press.

Fabriczius-Kovács Ferenc: *Nyelvtudomány, kommunikációelmélet, társaslélektan*. Budapest, 1980, OPI.

Glatz Ferenc: *A magyar nyelv az informatika korában*. Budapest, 1999, Magyar Tudományos Akadémia.

Kernya Róza: *A szöveg nébány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban*. Budapest, 1985, Tankönyvkiadó.

Kernya Róza: *A fogalmazás stíluskövetelményei*. In Szende Aladár (szerk.). 1995. 81–86. o.

Leech, Geoffrey N. – Short, Michael H.: *Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose*. London–New York, 1981, Longman. XIII. + 402. Szabó Zoltán ismertetése NyIrK. 1988. 2. 193–194. o.

Magassy László: *A fogalmazás tanításának elvei és módszerei*. Budapest, 1995, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Málnási Ferenc: Az anyanyelvi oktatás korszerűsítése. Elvek és lehetőségek szövegtani alapon. In *Nyelvünk és kultúránk. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága – Anyanyelvi Konferencia – folyóirata*. 1999. október – december. 108. 93–112. o. (Kandidátusi disszertáció rövid változata)

Petőfi S. János: *Szöveg, diszkurzus. Tanulmányok*. Újvidék, 1982, A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete, 9–12. o.

Petőfi S. János: Szövegkompozíció makro- és mikroszinten. In *Híd*, 1984, 6. sz., 856–875. o.

Petőfi S. János: A szemiotikai szövegtan mint határtudomány (Szövegtani kutatás magyar nyelvi és szociokulturális háttérrel). In Békési Imre–Jankovics József–Kósa László (Szerk.). *Régi és új peregrináció. Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon. I–II–III*. Budapest, 1993, Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, Scriptum kft.

Plett, Heinrich F.: *Știința textului și analiza de text. Semiotic, lingvistică, retorică*. București, 1983, Univers.

Szende Aladár (Szerk.): *Anyanyelvi nevelés – embernevelés*. Országos anyanyelvi oktatási napok, Eger, 1994. július 4–7. Bp., 1995, Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Tánczos Vilmos – Tőkés Gyöngyvér (Szerk.): *Tízévkét év. Összefoglaló tanulmányok az erdélyi magyar tudományos kutatások 1990–2001 közötti eredményeiről*. I. Kolozsvár, 2002, Scientia Kiadó.

Tóth Szergej (Szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása. A XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus kiadványai III*. 2003, Szegedi Tudományegyetem. Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar. Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.

V. Raisz Rózsa – Zimányi Árpád (Szerk.): *Feladatok és módszerek az anyanyelvi nevelésben a XXI. század elején*. XIV. anyanyelv-oktatási napok, Eger, 2001. július 9–12. Budapest, 2002, Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Zamunner, Vanda L.: *Speech Production Strategies in Discourse Planning: A Theoretical and Empirical Enquiry*, Hamburg, 1981.

Zsolnai József: *Nyelvi, irodalmi, kommunikációs nevelés. Tanítási program*. 5–8. osztály. Budapest, 1990, Tankönyvkiadó.