

Tóth Beatrix

Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen?

A tanulmány a magyarországi fogalmazástanítás néhány sarkalatos problémájáról és megoldásuk lehetőségeiről ír. Megállapításai szerint túl késői iskolaszakaszban kezdődik a fogalmazás tanítása, kevés időt fordítanak rá a pedagógusok, az általánosan elterjedt eredményközpontú tanítási gyakorlat nem elég hatékony. Emiatt jelentős mértékben kiaknázatlan az írásbeli szövegalkotásban rejlő fejlesztési lehetőség a szövegértés, a gondolkodás és a tanulás területén. A tanulmány felvázolja a szükséges változások irányát és tartalmát is, elsősorban a külföldi szakirodalomban publikált kutatási eredményekre támaszkodva. Ennek keretében ismerteti a folyamatközpontú írástanítás különböző változatait, valamint az eredményességet leginkább befolyásoló tényezőket.

Előjáróban szögezzünk le néhány – talán sarkosnak tűnő – megállapítást az alsó tagozaton folyó fogalmazástanításról. Először is későn kezdjük, így jó ideig kiaknázatlanul marad az írásban rejlő fejlesztési lehetőség. Másodszor: túlságosan kevés időt szánunk a fogalmazás tanítására, azon belül az írásbeli szövegek megalkotására. Harmadszor: a tanítás módja erősen tradicionális; az elméletileg megalapozott – és a kutatások szerint eredményes –, korszerű alternatívák csak szórványosan bukkannak fel iskoláinkban.

Vizsgáljuk meg közelebbről e kijelentések tartalmát. Hagyományosan a 3. osztályban kezdődik a fogalmazás tanítása, az első két évfolyamon alapozás folyik: mondatalkotás, két-három mondat összekapcsolása. Kivétel ez alól a Zsolnai-program, amely 2. osztálytól indítja az írásbeli szövegalkotás tanulását, de csak abban az esetben, ha a feltételei adottak, tehát nem minden gyermeknél (Zsolnai 1987).

A fogalmazás kétségtelenül a legkomplexebb anyanyelvi képesség (Kernya 1988): ráépül a beszédre és az olvasásra; az írástechnika és a helyesírás – s utóbbi háttérében a nyelvtanulás – eszközként funkcionál benne. Ha azonban mindezeket előfeltételként fogjuk fel, s ekként éveket várunk a fogalmazás tanításával, túlságosan sokat veszítünk. Egyrészt nem építjük fel a saját gondolatok írásbeli kifejezésének és megosztásának motivációs bázisát az írástanulással párhuzamosan, ez pedig kulcsszerepet játszik a tanulási folyamat sikerességében. Másrészt nem használjuk ki azokat a lehetőségeket, amelyeket az írásbeli szövegalkotás biztosít a beszéd, a szövegértés, a gondolkodás és a tanulási képességek, s általában a személyiség fejlesztésére.

Lénárd Ferenc már a 70-es évek végén arról számolt be, hogy beszéd és írás kapcsolatát vizsgálva kísérletükben azt tapasztalták: hogy „aki beszélni tud, az még nem tud írni, aki azonban írni tud, az gondolatait, érzéseit beszédben is megfelelő módon közölni tudja” (Lénárd 1979: 69).

Stotsky sokat idézett tanulmányában – áttekintve az olvasás és az írás összefüggéseivel kapcsolatos kutatásokat – azt a következtetést vonta le, hogy a jobban író diákok jobb olvasók lesznek, és többet is olvasnak, mint a gyengébben fogalmazó társaik (Stotsky 1983). Bond és Dykstra (1997) úgy találta, hogy jobb olvasási teljesítményt értek el a tanárok azokkal a kezdő olvasástanítási programokkal, amelyek keretében a diákok írtak is. Kiderült: a diákok jobban megtanulják az olvasást és az írást, ha ezeket a tevékenységeket nem szakítják el egymástól. Duke és Pearson (2002) arra hívta fel a figyelmet, hogy a különböző típusú és műfajú szövegek megértésében akkor érhető el igazán magas színvonal, ha a diákok nemcsak olvasnak,

hanem írnak is ilyeneket. A tanítás során fontos hangsúlyozni az olvasás és az írás közti kapcsolatot, s képessé kell tenni a tanulókat arra, hogy íróként olvassanak, és olvasóként írjanak.

A kutatók arra is kíváncsiak voltak, vajon mi az alapja a kétségtelenül tapasztalható transzferhatásnak. A választ a konstruktivista megközelítés adta meg. Eszerint mind az olvasás, mind az írásbeli szövegalkotás konstruktív, azaz jelentésteremtő folyamat, amelynek során igen hasonló stratégiák támogatják a gondolatok szervezését, megőrzését és kifejezését. Ilyen például az előzetes tudás mozgósítása, az elővételezés, a visszatekintés, a legfontosabb gondolatok, az úgynevezett relevanciák kiválasztása, ezek grafikus megjelenítése, kérdések feltevése stb. Ha így fogjuk fel az olvasást és az írást, nem pedig különböző és egymástól elszigetelt képességekként, kiaknázzhatóvá válik a kettőjük közötti kölcsönhatás éppúgy, mint a gondolkodás fejlesztésére gyakorolt pozitív hatásuk (Squire 1983). A diákok íróként hasznosítják mindazt a tapasztalatot, tudást, amelyet olvasóként szereztek a nyelvről, a különböző típusú szövegek szerkezetéről és stílusáról. Talán ennél is fontosabb azonban, hogy a kisiskolásokban olvasás- és írástapasztalataik eredményeként alakul ki a szerzőség tudata, amely mindkét tevékenység során segíti őket a jelentésteremtés folyamatában (Graves–Hansen 1983: 182).

A közlés tudata elsősorban a fogalmazások írása közben alakul ki a diákokban, ugyanakkor ez vezet el annak belátásához, hogy az olvasás egyfajta dialógus a szerzővel, s a szöveg megértése nem a leírtak pusztá tudomásul vételét jelenti, hanem kérdezést, mérlegelést, a jelentés aktív megteremtését a saját ismeretek, élmények, érzések, gondolatok hozzáadásával (Langer–Flihan 2000).

Az írás gondolkodásra gyakorolt hatásának könyvtárnyi irodalma van. (Különböző hazai szakmai publikációk ismertették már jeles külföldi kutatók téziseit, modelljeit, pl. Molnár 1996, 2001; Tóth 2001, 2006; Magnuczné 2003; Zsigmond 2003). Donald Graves amerikai kutató azt emeli ki, hogy az írás a gondolkodás különböző szintjeinek analízisét és szintézisét kívánja meg (Graves 1994). De Beaugrande a fogalmazást egyfajta kiegyenesítési folyamatnak tekinti, amelynek során a tudatban bonyolult struktúrákban tárolt gondolatainkat linearizáljuk, azaz sorba rendezzük (idézi Molnár 2001). Mások szerint az írás egyenesen az intellektuális felfedezés eszköze. Ahhoz, hogy egy témával kapcsolatban írni tudjunk, először el kell határolnunk mondandónkat, szét kell szálaznunk, ki kell bontanunk, esetleg ki is kell egészítenünk a vele kapcsolatos tudásunkat, ráadásul meg kell találnunk gondolataink legmegfelelőbb nyelvi formáját is. Az írás során külsővé tesszük, azaz tárgyiasítjuk tudásunk egy részét, ez pedig lehetővé teszi, hogy kívülről tekintsünk rá, mélyebben átgondoljuk, mérlegeljük és árnyaljuk mondanivalónkat. Flower és Hayes (1980) szerint ez a kognitív folyamat új gondolatok, felismerések, belátások elősegítője lehet.

Hasonló álláspontot képvisel Bereiter és Scardamalia (1987), akik szerint a szövegalkotás legmagasabb rendű modelljében a tudás átrendezése, átformálása valósul meg, s ennek eredményeként új összefüggések tárulhatnak fel, új gondolatok születhetnek meg. Az írásnak ez a fajtája az érett, gyakorlott fogalmazókra jellemző, a kezdők inkább a „tudáselmondó, tudásdemonstráló” modellt követik. Ugyanakkor kutatási tapasztalatok bizonyítják, hogy az ő esetükben is nagy haszonnal jár az írásbeli szövegalkotás alkalmazása a tanulási folyamatban. Egy 4. osztályosokkal végzett amerikai kísérlet eredményei igazolták, hogy a tanulmányozott témával kapcsolatban fogalmazásokat író gyerekek mélyebben megértették a tananyagot, ugyanakkor az írással kapcsolatos elképzeléseik is módosultak: már nemcsak a rögzítés technikáját látták benne, hanem a jelentések, értelmezések létrehozásának keretét is (idézi Molnár 2001).

Az írásbeli szövegalkotás a kritikai gondolkodás kialakításának, fejlesztésének természetes kerete és terepe: a rögzített gondolatok megkérdőjelezése (*Tényleg ezt akarom mondani?, Igazam van?, Nem lehetne mást vagy máshogyan írni a témával kapcsolatban?*), alternatív értelmezések, magyarázatok, szövegváltozatok kimunkálása, értékelése és a legjobb megoldások kiválasztása mind igen fontos összetevői a kritikai gondolkodásnak.

Az írás és a tanulás összefüggéséről Danielson (2000) abban összegzi a kutatók álláspontját, hogy a különböző tantárgyak teljes megértése érdekében szükség van arra, hogy a tanulók szöveget alkossanak a tananyaggal kapcsolatban. Az írás ugyanis kivételes hatékonysággal szolgálja az adott tantárgy vagy diszciplína alapfogalmainak, tételeinek és konvencióinak elsajátítását. Így a szövegalkotásra szánt idő nemhogy kárba vész, hanem inkább a vágyott sikerhez visz közelebb valamennyi tantárgy tanulásakor.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy az írásbeli szövegalkotás elősegíti a tananyag mélyebb megértését; pozitívan hat a kommunikációs kompetenciák, valamint a kognitív képességek s ezen belül a magasabb rendű gondolkodási folyamatok fejlődésére. Vétek tehát hosszú éveken át kihasználatlanul hagyni ezeket a lehetőségeket.

Nézzük a második állítást, miszerint kevés időt szánunk az alsó tagozatban a fogalmazás tanítására. Ha abból a közkeletű igazságból indulunk ki, hogy minden képesség a megfelelő tevékenység gyakorlásával fejleszthető, könnyű belátni, hogy a heti egy, legfeljebb két óra két éven át nem túl sok. Ráadásul ezek egy részében nem alkotnak szöveget a gyerekek, hiszen vannak ismeretnyújtó órák is. Házi feladatként is ritkán kell a tanulóknak fogalmazást készíteniük, mivel a pedagógusok nem akarják a gyerekeket – esetleg a szülőket – túlterhelni annak megírásával, magukat meg a kijavításával.

Végezetül tegyük alaposabb vizsgálat tárgyává azt a kijelentést, hogy fogalmazástanításunk nem elég korszerű. Az írásbeli szövegalkotás tanításának hazai hagyományai a klasszikus retorikában gyökereznek. Ennek fókuszában a gondolatok logikus felépítése, a nyelvtani helyesség és a megfelelő stílus áll.

A diák első nekifutásra megpróbálja a lehető legjobban megoldani az írásbeli szövegalkotás valamennyi feladatát a tartalom megalkotásától és strukturálásától a rögzítésig. Ez különösen az alsó tagozatosok számára nehéz feladat, hiszen járatlanok, kezdők gondolataik írásbeli kifejezésében, s valójában a helyesírás vagy az írástechnika tekintetében sem mondhatók gyakorlottak. Így aztán gyakran ez utóbbi szempontok kerülnek előtérbe a mondanivaló kidolgozásának, felépítésének, megformálásának a rovására. Olykor a tanítók maguk is megerősítik ezt a beállítódást azzal, hogy a javítás során elsősorban a nyelvi és helyesírási hibákat jelzik. Jó esetben persze szövegesen is értékelik a gyerekek fogalmazásait, jelezve a legfontosabb szövegalkotási hibákat, egyúttal útmutatást adva a javításhoz. Ezt követően a gyerekek tükörjavítással javítanak, leginkább a helyesírási, nyelvi, stilisztikai hibákra koncentrálnak.

Ez a fajta tanítás az írás során megszülető termékre koncentrálnak, tehát eredményközpontú. Sokan tapasztalták e tradíció elégtelenségét, és kritikai észrevételeiket meg is fogalmazták. Leggyakrabban a következő problémákat emelték ki (Cotton 1988):

- A szövegek írásakor inkább a forma és a rögzítés kerül előtérbe, nem pedig a gondolatok, a jelentés.
- A döntések jó részét a tanító hozza meg: többnyire ő dönt a témáról, a műfajról, a megírás idejéről, s ő a fogalmazások egyetlen olvasója, bírálója, értékelője is.
- Az írás számára teremtett kontextusok – vagyis hogy kiknek miről és milyen céllal írnak a diákok – gyakran mesterkéltek.

A tradicionális fogalmazástanítás meghaladására különböző elgondolások és módszerek születtek, nem utolsósorban a XX. század folyamán kibontakozó pszichológia, pedagógia, majd a nyelvészet, illetőleg a kognitív tudományok fejlődésének hatására. A spontaneitás lélektani irányzata pszichológiai gyökerű. Konceptiójának lényeges elemei, hogy az írás az önkifejezés, a személyiség megmutatkozásának eszköze és a gyermekben szunnyadó alkotóvágy, kreativitás megnyilatkozásának kerete; a fogalmazás nem tanítható; a pedagógus feladata az, hogy élmények nyújtásával és kreatív megoldásokkal felkeltse a gyerekek közlésvágyát, írásra motiválja őket. Ennek megfelelően az alkalmazott fő módszer az úgynevezett szabad

fogalmazás. Ez a fajta tanítás inkább nem tanítás volt, főleg szélsőséges változataiban; széles körben nem terjedt el, inkább az úgynevezett reformpedagógiai irányzatok alkalmazták (Kernya 1995).

Újjáéledésének Chomsky amerikai nyelvész nyelvészajátítási elmélete adott lökést. A „természetes nyelvészajátítás” vagy más néven „kialakuló írásbeliség” képviselői szerint a nyelv szóbeli és írásbeli használatának megtanulása univerzális törvényeken alapul, így a gyerekek spontán módon, célzott tanítás nélkül is megtanulnak olvasni és írni. A tanár szerepe a facilitálás, tehát e folyamat elősegítése, támogatása (Cs. Czachesz 2001).

Ez a koncepció nagy népszerűsége tett szert, elvei és eljárásai jelentős hatással voltak az iskolai gyakorlatra is. Teale a következő alapelveket emeli ki (idézi Cs. Czachesz 2001):

- A gyereket kezdettől be kell vonni mindenféle írásbeli tevékenységbe.
- A környezet legyen gazdag nyomtatott és írott anyagokban (könyvek, feliratok, írott instrukciók stb.).
- Az írás legyen a tanulás, az iskolai élet, valamint a gyermek szempontjából fontos, funkcionális tevékenység.
- A tanulók spontán írásait jutalmazni kell, s lehetővé kell tenni, hogy írásaikkal elérjék céljaikat.

Ezek az elvi megfontolások és a megvalósításukat szolgáló gyakorlati megoldások megjelentek különböző alternatív óvodai és iskolai programokban is (Hunyadyné 1998; Szinger 2007), ám nem terjedtek el széles körben.

A tradicionális, retorikai fogantatású fogalmazástanítás gyakorlatában paradigmaváltást az írás folyamatként való megközelítése hozott a múlt század hetvenes-nyolcvanas éveiben Amerikában, a kognitív pszichológia megszületése és térnyerése következtében. A kutatók – többek között Flower, Hayes és Graves – arra kerestek választ, hogyan írnak a professzionális írók, az írás szakértői. Kutatásaikból az derült ki, hogy a hivatásos írók sokkal több időt és energiát fordítanak a tervezésre, mint a gyakorlatlan írók, valamint hogy gyakran átdolgozzák, átírják azt az anyagot, amellyel már elkészültek. Esetükben az írás tehát nem lineáris, azaz egyenes vonalban előre haladó, hanem rekurzív (vagyis visszatérő, ismétlődő lépésekből álló), komplex és dinamikus folyamat (Danielson 2002).

A szöveg az írás folyamatának különböző fázisaiban alakul ki. Ezek: a tervezés, a piszkozat megírása és az átdolgozás. A megjelenő művek még két további szakaszon is keresztülmennek: a szerkesztésen és a kiadáson. Lássuk egy kicsit részletesebben az egyes fázisokat.

A tervezés során az író áttekinti, kiegészíti a témával kapcsolatban rendelkezésére álló anyagát, és elkezd kigondolni, hogyan írjon róla. Ebben a fázisban az egyik fő feladat az információk, az élmények, gondolatok, reflexiók összegyűjtése. Ezt különböző tevékenységek szolgálhatják: rajzolás, beszélgetés, írás, olvasás, könyvtári kutatás, szerepjáték, interjúkészítés, gondolkodás, problémamegoldás. A kutatások szerint a változatos, sokrétű írás előtti tevékenység színvonalasabb szöveget eredményez.

Az első szövegváltozat, a piszkozat elkészítése kísérleti jellegű: nem a végleges forma megtalálására vagy megalkotására irányul. Azért írjuk le gondolatainkat, hogy lássuk, mi mondanivalónk van egy témáról. Akkor tudunk azon dolgozni, hogyan tehetnénk mondatainkat pontosabbá, világosabbá, hatásosabbá, ha már leírtuk őket. A fókuszban a mondanivaló megtalálása áll, nem pedig a rögzítés problémái.

Az átdolgozás a piszkozat javításának fázisa. Az író felülvizsgálja írását és módosítja, kiegészíti vagy éppen töröl belőle, egyszóval átírja annak érdekében, hogy minél pontosabban, jobban tudja elmondani, kibontani, amit akar. Abból a nézőpontból is reflektál a szövegre, hogy vajon a leírt gondolatok elég világosak, érthetőek-e a leendő olvasók számára.

A szerkesztés a kiadás előtti utolsó szakasz, amelyben akár teljes bekezdések kivágására vagy betoldására is sor kerülhet. Ebben a fázisban azonban már főleg a különböző (helyesírási, nyelvhelyességi, stilisztikai stb.) hibák javítása áll a középpontban. E végső revízió és korrekció a fogalmazás letisztázásával zárul.

A közreadás az írásfolyamat végső aktusa. A gondolatok hallgatósággal, olvasóközönnyel való megosztásának távlata gondosabb írásra, átírásra, finomításra és árnyalásra készíti a szöveg alkotóját.

Az írás folyamatközpontú megközelítésére épülő fogalmazástani tanítás végigvezeti a diákokat ezeken a fázisokon. Nemhogy megengedi, inkább ösztönzi a szöveg többszöri felülvizsgálatát és átdolgozását. Ez természetesen azzal jár, hogy a gyerekek több piszkozatot is írnak. Ez eleinte nem volt túl népszerű gondolat, hiszen jócskán megnövelte a javítanivaló írásbeli munkák mennyiségét. A későbbi kutatások azonban azt igazolták, hogy sokszor a diáktársak megjegyzései, észrevételei, reflexiói is elégséges visszajelzést jelentenek.

Napjainkban a folyamatközpontú fogalmazástani tanítás valamennyi szakaszában lehetővé teszik a tanárok, hogy a diákok megmutassák egymásnak az írásukat, és eszmecsere folytassanak róla. Ez hatékonyan és természetes módon biztosítja, hogy az olvasó szempontjai következetesen érvényesüljenek a szövegalkotás során. A kezdő szövegalkotónak ugyanis meglehetősen nehéz olvasóként tekintenie a saját szövegére. A páros konzultációk segítik a gyerekeket abban, hogy megtapasztalják, miként kell úgy kibontani, felépíteni és megformálni mondandójukat, hogy társaik megértsék, sőt élvezzék az írásaikat. Ráadásul Sealey szerint egyéb hozadéka is vannak annak, ha a gyerekek megtanulják értékelni egymás munkáját (idézi Cotton 1988): egyrészt új gondolatokat, szavakat, szerkesztési és stilisztikai megoldásokat ismerhetnek meg; másrészt mélyebben interiorizálják a jó írásművel kapcsolatos kritériumokat; végezetül pedig a diáktársak szövegei közvetlenebb, elérhetőbb mintát jelentenek számukra, mint a hivatásos írók munkái.

A közreadás, az írás bemutatása erősen motiválja a tanulókat, különösen, ha már látták: milyen az, amikor a többiek munkáját lelkes elismerés fogadja. Az írásművek publikálása azt is lehetővé teszi, hogy a diákok megtudják, hogyan írnak mások. A közzététel módja többféle is lehet: felolvasás a szerző székéből, az írásmű elhelyezése a falújságon, megjelentetése az osztály- vagy iskolaújságban stb.

Fontos jellemzője a folyamat alapú fogalmazástani tanításnak, hogy előnyben részesíti a gyerek szabad témaválasztását. E felfogás szerint kívánatos, hogy lehetőleg mindennap írjanak a tanulók, és beszélgessenek is egymással az írásaikról. A pedagógus dolga, hogy támogassa a diákjait megfelelő minták bemutatásával, vizsgálatával, az írás folyamatának modellálásával, változatos és ötletes témajavaslatokkal, bizalomteljes, elfogadó légkör megteremtésével (Crawford 2003).

Hazánkban – talán nem véletlenül – főként az idegennyelv-tanítással (is) foglalkozó szakemberek publikációiban olvashatunk erről az irányzatról, illetőleg az erre épülő kutatásokról, módszertani megoldásokról (Kiszely 1999; Szolár 2002; Horváth 2003; Molnár – Cs. Czachesz 2003; Szalay 2003). A legújabb időkben már az anyanyelvi fogalmazástani tanítás osztálytermi gyakorlatának megújítását elősegítő kiadványok is napvilágot láttak (Bárdossy et al. 2002; Samu 2004; Tóth 2006).

Ami az alsó tagozatos fogalmazástani tanítási gyakorlatot illeti, a Zsolnai-programban jelent meg először a folyamatközpontú szemléletmód. A NYIK-programban nagy hangsúlyt helyeznek a szövegkorrigálás tanítására. Ezt a célt szolgálja többek között a nyelvi, szövegtani ismeretek, nyelvhelyességi és kommunikációs normák tudatosítása is. A tanulók több órán keresztül foglalkozhatnak egy-egy szöveg megírásával. Ha elkészültek a piszkozattal, odaadják a pedagógusnak, aki jelzi a hibákat, és tanácsokkal segíti a javítást. Először a műfaji, tartalmi és szövegszerkesztési problémákra összpontosít a tanító; a nyelvi, stilisztikai szempontok később kerülnek előtérbe. A tanulók több körben javítják munkájukat, s csak ezután tisztázzák le. Van azonban néhány igen lényeges különbség is a zsolnais gyakorlat és a külföldi – Amerikában és Nyugat-Európában egyaránt elterjedt – folyamat alapú tanítás között. Nem szerepel benne a társakkal való konzultáció, hiányzik

a közreadás, kevesebb alkalom van az írásra, és a szabad témaválasztás csak az adott műfaji határokon belül érvényesül (Zsolnai 1987).

Az írás folyamatalapú szemlélete jelentős mértékben befolyásolta, helyenként átformálta a külföldi iskolai gyakorlatot. Számos kutatás igazolta a folyamatközpontú fogalmazástanítás eredményeit, de problémák is jelentkeztek. A legfontosabb kritikai észrevételek a következők voltak (Crawford 2003): sok gyerek több tanári útmutatást, támogatást, visszajelzést igényel; a tanárok elbizonytalanodhatnak a tekintetben, mire fókuszáljanak reflexióik során. A szabad témaválasztás több szempontból is problematikusnak bizonyult: az eltérő tanulói igények miatt a tanítás folyamata tervezhetetlenné, a folyamat felépítése lehetetlenné válik; előfordul, hogy a gyerek nem megfelelő témát választ; ezek miatt az okok miatt nehezen biztosítható a megfelelő felkészítés az iskolai és a társadalmi élet szempontjából releváns szövegtípusok írására.

Mindezek következtében a kutatók, szakértők és a gyakorló tanárok olyan utakat, módszereket igyekeztek kidolgozni, amelyek egyesítik a direkt tanítás előnyeit a fogalmazástanítás folyamatalapú megközelítésével, egyúttal mélyen beágyazzák az írásbeli szövegalkotást a tanulás teljes kontextusába.

George Hillocks 1984-ben végezte el közel 20 év kutatási eredményekkel, kísérletekkel kapcsolatos publikációinak metaanalízisét (Hillocks 1984). Különböző tanítási módokat írt le elsősorban a tanár és a diákok szerepe, valamint a célok, feladatok típusa és világossága alapján. A hagyományos eredményközpontú tanítás jellemzői közt a következőket sorolja fel:

- Relatív világosak és sajátosak a célok;
- a tanárnak központi szerepe van az ismeretszerzés és az alkalmazás folyamatában;
- a tanulás kiindulópontja minták tanulmányozása;
- az alkalmazás sajátos gyakorlatokkal indul, melyek a megismert minták vagy normák követését kívánják meg;
- a diákok által alkotott szövegek megítélője és értékelője a tanár.

Hillocks arra a következtetésre jutott a kutatási eredmények számbavétele alapján, hogy jöllehet ez a legelterjedtebb tanítási mód, egyben ez a legkevésbé eredményes.

A folyamatalapú fogalmazástanítás sajátosságai Hillocks szerint az alábbiak:

- A célok meglehetősen általánosak (pl. a fogalmazási képesség fejlesztése);
- a témaválasztás szabad;
- a közönség, az olvasó a diák párja;
- lehetőség van az átdolgozásra;
- gyakoriak a párok közti eszmecserék.

Hillocks analízise szerint ez a módszer 50%-kal eredményesebb, mint a hagyományos modell.

A Hillocks által azonosított harmadik fogalmazástanítási eljárás az úgynevezett environmental mode. A kifejezés szó szerinti magyar fordítása ('környezeti módszer') nem sokat mond. Az ilyenfajta tanítás lényege olyan – konstruktív – tanulási környezet létrehozása, amely elősegíti, támogatja, hogy a diákok komplex stratégiákat sajátítsanak el. Ebben a koncepcióban az írás a tanulás eszköze, az írásbeli szövegalkotás szerves része a tanulási folyamatnak. E módszer jellemzői a következők:

- A célok világosak, egyúttal speciálisak;
- a témák és a problémák célirányosan kiválasztottak annak érdekében, hogy a tanulók az írás valamely aspektusával foglalkozzanak;

- a feladat megoldása kiscsoportos munkaformák, problémaközpontú megbeszélések, színvonalas páros interakciók keretében történik.

Nézzünk egy konkrét példát erre a fajta tanításra. A gyerekek a természetismeret tantárgy keretében háziállatokról tanulnak, vagy anyanyelvi órákon éppen állatokról olvasnak történeteket, leíró szövegeket. Mindehhez úgy kapcsolódik a szövegalkotás, hogy kutyákat vagy macskákat ábrázoló képek közül kell egyet minden gyereknek kiválasztania, és leírást készítenie róla úgy, hogy a többiek a fogalmazás alapján ráismerjenek a képre. A feladat alkalmas arra, hogy a leíráshoz kapcsolódó műfaji, szerkesztési, stilisztikai, illetőleg kommunikációs normák valamelyikét vagy néhányuk kombinációját állítsuk az írásfolyamat kezdeti fázisainak fókuszába.

Narratív szövegek alkotásához is adhatók érdekes, célirányos feladatok. Írhatnak a gyerekek úgy fogalmazást valamely olvasmányuk alapján, hogy egy-egy szereplőt elhagynak a történetből vagy éppen belemesélnek a történetbe; esetleg megváltoztathatják a szereplők tulajdonságát. Mindez nyilvánvalóan átalakítja a cselekményt, s fölötte hasznos felismerésekhez vezethet a narratív szövegeket konstituáló elemek összefüggéseire nézve.

Hillocks úgy találta, hogy a tanulás tágran értelmezett kontextusába ágyazott fogalmazástanítás négyszer eredményesebb, mint a hagyományos, és háromszor olyan hatékony, mint az írásfolyamat-modell. Applebee (1986) viszont arra mutatott rá, hogy az integrált fogalmazástanítás az írásfolyamat-modell egy változatának tekinthető, hiszen a szövegek itt is rekurzív folyamatban és a társakkal, valamint a pedagógussal való konzultációk keretében születnek meg. Ám kétségtelen különbség, hogy ebben a módszerben határozottabb tanári irányítás, céltudatos tervszerűség érvényesül. Ez a metódus tulajdonképpen strukturált folyamat alapú tanítást jelent, amely csoportos problémamegoldással jár együtt.

Kathleen Cotton (1988) és Marilyn Chapman (2006) hasonló metaanalízist végzett el, mint Hillocks. Cotton összesen 36 kutatási dokumentumot tekintett át a fogalmazástanítás legjobb módját keresve, ezek közül 16 szintén szintetizáló publikáció volt, 9 cikk pedig kifejezetten a kezdő szakaszra fókuszált. Chapman az 1983–2003 közti időszak publikációit tekintette át, tanulmánya végén összegezte a kisgyermekkori-kisiskoláskori fogalmazástanításhoz kapcsolódó kutatások eredményeiből, tapasztalataiból adódó legfontosabb konklúziókat. Az általuk leírtak is segítenek a számunkra legfontosabb, leginkább hasznosítható gondolatok kiemelésében.

Chapman szerint az újabb kutatások azt bizonyítják, hogy az írásbeli szövegalkotás a kezdetektől komplex, többdimenziós tevékenység, éppen ezért nem létezik olyan üdvözítő fogalmazástanítási módszer, amely bármely helyzetben, bármely cél esetén adekvát (2006: 20). Az írás kognitív és társas, kommunikációs aspektusát az első perctől kezdve egyaránt szem előtt kell tartani. Lehetővé kell tenni a kisdíjak számára, hogy tapasztalatokat szerezzenek az írás folyamatáról, a különböző stratégiák alkalmazásáról, ugyanakkor arra is szükség van, hogy megismerkedjenek különböző funkciót betöltő szövegtípusokkal, műfajokkal, s azok létrehozását is gyakorolják.

Mindkét szerző hangsúlyozza, hogy olyan tanulási környezetet kell teremteni, amely gazdag és változatos az írásbeliség, valamint a nyelvhasználat szempontjából. Legyenek az osztályban feliratok, a tanító kezdettől adjon írásban utasításokat, akkor is, ha neki magának kell azokat majd felolvasnia. Legyenek az osztályban könyvek, s használják is őket. Rendszeresen olvasson fel a pedagógus színvonalas irodalmi műveket, tegye lehetővé, hogy a gyerekek maguk is olvassanak ilyeneket, beszélgessenek róluk és reagáljanak is az olvasottakra, például írással.

Legyen az osztályban egy postaláda, amelybe a gyerekek bedobhatják rajzos-írásos üzeneteiket egymásnak és a tanítónak. A tanulók írásos munkáit tegyék ki a falújságra, adjanak ki osztályújságot, a diákok által írt kis könyvek legyenek az osztálykönyvtár szerves részei.

Az írás kezdettől fogva legyen része a tanulási tevékenységrendszernek. Lehet, hogy eleinte csak a nevét írja rá a gyerek nyomtatott nagybetűkkel a munkáira, rajzaira. Később a rajzok alá egy-egy szó is kerülhet. A tanító természetesen segít ebben. Közösen is írhatnak szövegeket, mégpedig úgy, hogy a rögzítés feladatát a tanító vállalja magára, a gyerekek pedig aktívan közreműködnek a mondanivaló kitalálásában, megformálásában, majd pedig az átdolgozásban és korrigálásban (Fisher 1999). A későbbiekben minél több alkalmat kell teremteni arra, hogy a diákok használják az írást saját tudásuk felépítésére, megkonstruálására, mind önmagukkal, mind pedig közvetlen fizikai, természeti és társas környezetükkel kapcsolatosan.

A fogalmazástaniítást tantárgyközi feladatként célszerű felfogni. Mind a különböző tantárgyak tanulását, mind a fogalmazóképesség fejlesztését hatékonyan szolgálja, ha a diákok szövegeket írnak a tananyaggal kapcsolatban. Minden tantárgy vagy műveltségterület sajátos kontextuális és műfaji keretet jelent abban a tekintetben, hogy a diákok írásokat hozzanak létre gondolataik bemutatására, megosztására. A műfajok ekként nem pusztán szövegfajták, hanem a gondolkodás és a kommunikáció eszközei. A kezdő szövegalkotóknak meg kell ismerniük az alapvető műfajokat, s meg kell érteniük, hogy a műfaji jellemzők, vonások nem öncélúak, hanem éppenséggel általuk lehet az írásbeli közlés hatékony és eredményes. Az írás kommunikatív természetének kiemelése elősegíti a közlés tudatának, valamint az önszabályozásnak a kialakulását a gyermekekben.

Rendszeresen, lehetőleg naponta lehetőséget kell adni arra, hogy a tanulók írjanak, mégpedig az osztály életének tág értelemben vett kontextusába ágyazottan, tehát különféle célok megvalósítása érdekében, egyúttal az írásfolyamat szellemében. Nem kell minden írásnak eljutnia a végső változat megalkotásáig vagy éppen a közreadásig, de fontos, hogy a diákoknak legyen lehetőségük átdolgozni, javítani a piszkozataikat. Ösztönözni kell, hogy a gyerekek beszéljenek társaikkal készülő írásaikról, reflexióikkal, észrevételeikkel, tanácsaikkal segítsék egymást.

Olyan fogalmazási feladatokat kell meghatározni, amelyek valódiak, ugyanakkor fejlesztő hatásúak. A gyerekek ne az írásért önmagáért vagy a tanárnak mint értékelőnek írjanak, hanem valódi, tényleges céllal igazi közönségnek. A fejlesztő hatás akkor érvényesül, ha a szöveg megalkotása erőfeszítést igényel a gyermektől, ugyanakkor a cél, a téma, a probléma motiválja, felkelti az érdeklődését, s írás közben átélheti a kontroll érzését. E célra tehát különösen alkalmasak a nyitott fogalmazási feladatok, amelyek lehetővé teszik a különböző szinten álló diákoknak, hogy sikeresek legyenek, s ezáltal íróként megerősödjön az önbizalmuk.

A fogalmazástaniítás folyamatát gondosan meg kell tervezni. Ebben éppúgy helyet kell kapniuk a jó minták vizsgálatának, az irányított gyakorlásnak és a világos céladásnak, mint az önálló munkának és a szabad témaválasztásnak.

A fogalmazás terén nehézségekkel küzdő gyerekeknek szükségük van az írás folyamatában alkalmazandó stratégiák direkt tanítására, valamint – a közlés tudata mellett – a műfaji tudatosság kialakítására is. Ahhoz, hogy a tanulók önszabályozó írókká váljanak, a folyamatra és a termékre, azaz a megírásra és a szövegre mint egymást kiegészítő dimenziókra kell tekinteniük.

Támogató, bátorító, pozitív tanulási környezetre van szükség, amelyben a gyermek nem fél hibázni. Ehhez az kell, hogy a pedagógus a hibákat a tanulás integráns részének, alkalmasint éppenséggel a fejlődés jelének tekintse. Nem is olyan abszurd ez az ötlet, ha meggondoljuk, hogy a hiba adódhat abból, hogy a gyermek valamilyen újfajta megoldással próbálkozik.

Egy közelmúltbeli konferencián Magyar Bálint mesélte, hogy egy angol iskolában járva azt látta: a tanár zölddel írt a gyerekek füzetébe. Mikor megkérdezte, miért nem pirossal, a tanár azt válaszolta, hogy zölddel jelzi azokat a részeket, amelyeket jónak tart, amelyeket a gyerek sikeresen oldott meg. Ez jó példa arra, hogyan jelezhet vissza, hogyan értékelhet a tanár más szemléleti alapon, mint ahogy korábban megszoktuk.

A külföldi kutatási eredmények alapján még egy tényezőt ki kell emelnünk, amely igen szoros kapcsolatban van a tanulói teljesítményekkel. Ez pedig a pedagógusok együttműködése. Amerikában rendkívül sikeresnek bizonyult a National Writing Project elnevezésű modell, amelynek lényege, hogy egy adott környéken dolgozó pedagógusok összegyűlnek, és kicserélik egymással tapasztalataikat, tanulnak egymástól. Közös vesznek részt továbbképzésen, megismerkednek az írás folyamatközpontú felfogásával, műhelyfoglalkozások keretében maguk is írnak, írásaikat megosztják egymással, és megbírálják egymás szövegeit. Mindezt kölcsönös hospitálások és a szakmai vezetővel való rendszeres megbeszélések is kiegészítik (Nagin 2003).

Ha Magyarországon egyelőre nincs is elérhető közelségben ilyen továbbképzés, akkor is érdemes a kollégákkal közösen gondolkodni, terveket kidolgozni, s a kipróbálás tapasztalatai alapján továbbfejleszteni, csiszolni őket.

Irodalom

- Applebee, Arthur N. 1986. Problems in process approaches: Toward reconceptualization of process instruction. In: Petrosky – Bartholomae (ed.) *The teaching of writing*. 85. Yearbook. National Society for the Study of Education. Chicago. 95–113. <https://doi.org/10.1177/016146818608700606>
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs–Budapest.
- Bereiter, Carl – Scardamalia, Marlene 1987. *The psychology of written composition*. Erlbaum Associates. Hillsdale.
- Bond, Guy L. – Dykstra, Robert 1997. The cooperative research program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly* 4: 348–428. <https://doi.org/10.1598/RRQ.32.4.4>
- Chapman, Marilyn L. 2006. Research in writing, preschool through elementary, 1983–2003. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 6: 2–27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2006.06.02.04>
- Cotton, Kathleen 1988. *Teaching Composition: Research on Effective Practices. Topical Synthesis No. 2*. School Improvement Research Series II. Northwest Regional Educational Laboratory. Portland.
- Crawford, Leslie W. 2003. *Strategies For Writers. Research-Based Program for Writing*. Zaner-Bloser. Columbus.
- Cs. Czachesz Erzsébet 2001. Írásbeliség és tanítás. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.) *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 235–240.
- Danielson, Lana M. 2000. Improvement of Student Writing: What Research Says. *Journal of School Improvement* 1: 7–11. <http://www.ncacasi.org/jsi/2000v1i1/improvement> (2006. július 18.)
- Duke, Neil K. – Pearson, David P. 2002. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In: Farstrup, A. E. – Samuels, S. J. (ed.) *What Research Has To Say About Reading Instruction*. International Reading Association. Newark. 205–242. <https://doi.org/10.1598/0872071774.10>
- Fisher, Robert 1999. *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Flower, Linda – Hayes, John R. 1980. Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L. W. – Steinberg, E. R. (ed.) *Cognitive processes in writing*. Erlbaum Associates. Hillsdale. 3–30.
- Hunyady Györgyné (szerk.) 1998. *Lépésről lépésre iskolai program*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Budapest.
- Graves, Donald – Hansen, Jane. 1983. The Author's Chair. *Language Arts* 2: 176–183. <https://doi.org/10.58680/la198326237>
- Graves, Donald H. 1994. *A fresh look at writing*. Heinemann. Portsmouth.
- Hillocks, George 1984. What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education* 1: 133–170. <https://doi.org/10.1086/443789>
- Horváth József 2003. Szöveg születik: Válaszok diákok írásaira. *Iskolakultúra* 6–7: 55–58.

- Kernya Róza 1988. *A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kernya Róza (szerk.) 1995. *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Móra Kiadó. Kaposvár–Budapest.
- Kiszely Zoltán 1999. The Write Way? Érvek és ellenérvek az eredmény- és a folyamatközpontú írásoktatással kapcsolatban. *Modern Nyelvoktatás* 4: 51–61.
- Langer, Judith – Flihan, Sheila 2000. Writing and Reading Relationships: Constructive Tasks. In: Indrisano, R. – Squire, J. R. (ed.) *Writing: Research/Theory/Practice*. International Reading Association. Newark. 112–139. <https://doi.org/10.1598/0872072681.5>
- Lénárd Ferenc 1979. *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Magnuczné Godó Ágnes 2003. Hogyan válhat az írás a gondolkodás eszközévé? *Iskolakultúra* 9: 93–98.
- Molnár Edit Katalin 1996. A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia* 2: 139–156.
- Molnár Edit Katalin 2001. Fogalmazás és tanulás. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.) *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 225–234.
- Molnár Edit Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet 2003. Tanulás és nyelvi fejlesztés. *Iskolakultúra* 10: 53–57.
- Nagin, Carl and National Writing Project 2003. *Because Writing Matters*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Samu Ágnes 2004. *Kreatív írás*. Holnap Kiadó. Budapest.
- Smith, Carl B. 2000. *Writing Instruction: Changing Views over the Years*. ERIC Document Reproduction Service. No. ED 446337.
- Squire, James R. 1983. Composing and Comprehending: Two Sides of the Same Basic Process. *Language Arts* 5: 581–589. <https://doi.org/10.58680/la198326308>
- Stotsky, Sandra 1983. Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts* 5: 627–642. <https://doi.org/10.58680/la198326313>
- Szalay Tünde 2003. Gondolatok az idegen nyelvi írás-kompetencia folyamatorientált fejlesztéséről. *Iskolakultúra* 3: 85–92.
- Szinger Veronika 2007. Kivárás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás- és olvasás-előkészítésben. *Könyv és Nevelés* 1. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00033/> (2007. május 6.)
- Szolár Bernadett 2002. Az íráskészség fejlesztésének főbb gyakorlati kérdései. In: Bárdos Jenő – Garaczi Imre (szerk.) *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány. Veszprém. 341–371.
- Dr. Tóth László 2001. Kognitív folyamatok az írásbeli szövegalkotásban. *Alkalmazott Pszichológia* 3: 43–61.
- Dr. Tóth László 2006. *Az írásbeli szövegalkotás pszichológiai alapjai*. Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen.
- Zsigmond István 2003. Az oktatástudomány kognitív forradalma. *Új Pedagógiai Szemle* 5: 3–16.
- Zsolnai József (szerk.) 1987. *Tanítási program 2. osztály*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Tóth, Beatrix

Teaching writing – why and in which way?

The study considers a number of crucial problems with the methods of teaching writing in Hungary and the possible solutions for them. Teaching writing starts too late in the primary school and little time is invested in it. In addition, the product-oriented teaching methodology has had little success. As a result, the full potential of improving individual written text production has not yet been reached with regards to text comprehension, thinking and learning. The study also provides an overview of the methods for necessary change in teaching writing. Based on the results of international research, it outlines the different methods of the process-oriented way of teaching writing, as well as discusses the key factors of efficiency in this method.

Kulcsszók: anyanyelv-pedagógia, szövegalkotás, fogalmazástanítás, folyamatalapú írástanítás, tanulás

Keywords: first-language pedagogy, text production, teaching writing, process-based writing instruction, learning

Az írás szerzőjéről

Tóth Beatrix

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

tothbeat85[kukac]gmail.com