

Gondolatok az idegen nyelvi írás-kompetencia folyamatorientált fejlesztéséről

A dolgozat arra vállalkozik, hogy az írást – az idegennyelv-oktatás didaktikájában a négy nyelvi alapkészség közül mindig az utolsó helyen említett készséget – didaktikai párbeszéd tárgyává tegye, főként német nyelvű szakirodalmi források alapján. Az igen gazdag tárgykörből a fogalmazó írással foglalkozunk, amelyet a gondolatok rögzítése és az önreflexió médiumaként definiálhatunk.

Témánk fontosságát támasztja alá, hogy még mindig érvényes Krings tíz évvel ezelőtti megállapítása: „Az írás kétségkívül (...) az idegen nyelvi kompetencia leginkább elhanyagolt aspektusa” (1) (1992. 47.). Noha e dolgozat középpontjában a fogalmazó írás kérdésköre áll, természetesen nem vonjuk kétségbe az írásnak mint eszköznek a fontosságát. Nélküle ugyanis elképzelhetetlen lenne a tanítás-tanulás folyamata, gondoljunk csak az írásban megoldott nyelvtani vagy szókincsfejlesztő gyakorlatokra.

Gondolatmenetünk elméleti hátterét az a megállapítás alkotja, amely szerint az írás didaktikájának a produktív nyelvhasználat didaktikájának kell lennie (Portmann, 1991. 372.), és mint ilyenek, csak akkor vannak esélyei, ha folyamatorientált. Ennek tükrében a dolgozat először felvázolja a produktív nyelvhasználat didaktikájának alapjait, majd bemutatja a folyamatorientált didaktika lehetőségeit.

A produktív nyelvhasználat didaktikája

A produktív nyelvhasználatra jellemző annak nyelvi nyitottsága. Az idegennyelv-oktatás didaktikájában ez úgy jelenik meg, hogy a szöveg tartalmára és kommunikatív funkciójára vonatkozóan adhatunk meg instrukciókat a tanulónak, de nem adhatjuk meg azokat a nyelvi alakokat, amelyeket a szövegírás folyamatában használnia kell. Tehát a valódi produktív szövegalko-

tás estében a szöveg nyelvi realizálása nem determinálható, esetleg csupán befolyásolható. Ha egy írás-feladat lényege az, hogy általa a tanulók az éppen elsajátított (tehát előre megadott) nyelvi anyagot alkalmazzák, akkor az nem a fogalmazó írás készségét fejleszti, csak a receptív írásét. Az önálló szövegek alkotása (elsősorban) nem az új anyag elsajátítását szolgálja, sokkal inkább a már megtanult anyag átstrukturálását, átgondolását és több szempontból történő elemzését, aminek köszönhetően az jobban integrálódik a tanuló tudás-struktúrájába és így könnyebben előhívható lesz.

A produktív nyelvhasználat kétségkívül igen nagy követelményeket támaszt a tanulóval szemben már az anyanyelvén is, s különösen egy idegen nyelven, ahol az író nem támaszkodhat intuitív nyelvi kompetenciájára. Ezért az írás didaktikájának olyan eszközöket kell kidolgoznia, amelyek segítik az írás nem könnyű folyamatát, ugyanakkor annak nyelvi nyitottságát sem hagyják figyelmen kívül. Az ilyen didaktikai eszközök másfajta minőséggel rendelkeznek.

A folyamatorientált didaktika

Gyakran negatív kritikával illetik a korábbi idegennyelv-oktatás didaktikájának azt a jellemzőjét, hogy túlzottan a nyelvi formák közvetítésére koncentrált. E „formalizálás” („Formalisierung”, Bleyhl, 2000. 72.) következtében a szabad (pro-

duktív) szóbeli és írásbeli nyelvhasználatot inkább megakadályozza, mint segíti. Ezen a problémán próbál segíteni a folyamatorientált írás-didaktika, amely azon elképzelések egyike, amelyek az írás-didaktika alapját képezhetik. A dolgozat – hely hiányában – nem tudja elemezni a többi pozíciót: a direktívet (vagy audiolingválisat) és a szöveglingvisztikait (vagy kommunikatív-pragmatikait). (Részletes bemutatásukat lásd *Portmann*, 1991. 373.)

A folyamatorientált didaktika egyik alapvető jellemzője egyértelműen elkülöníti ezt a pozíciót a többitől: hangsúlyozza az írás szubjektív oldalát. A figyelem már nem a szövegformákon, szövegstruktúrákon, az írás nyelvi formáin, azaz már nem a produktumon van, mint a korábbi didaktikában, hanem magán a szövegalkotás folyamatán.

A folyamatorientált didaktikára döntő hatással voltak a nyolcvanas évek kognitív pszichológia által inspirált íráskutatásai; ezek eredményeit megpróbálja az oktatás számára gyümölcsözővé tenni.

Hayes és Flower (1980) (2) modellje – amelyet az írás „ősmodelljének” is neveznek – dinamikusan mutatja be az anyanyelvi írás folyamatát. „E modell szerint egy szöveg nem olyan mondatok lineáris szekvenciájaként jön létre, melyek megszületésük után változatlan formában léteznek (...) Az író a tervezés és az írás bármely pillanatában visszaugorhat a már meglévő szövegrészekre, kiegészítheti, áthelyezheti és átformálhatja azokat, hozzáfűzhet újabb részeket, vagy törölhet feleslegeseket.” (*Börner*, 1989. 372.) Az írás folyamatát e modell a következő rész-folyamatokra tagolja: tervezésre, mely tovább tagolható célmeghatározásra, ötletgyártásra, ötletrendszerzésre; fogalmazásra; átdolgozásra, valamint monitorra, amely a részfolyamatok együtt-hatását ellenőrzi.

Hayes és Flower modelljének az idegen nyelvű írásra vonatkozó adaptációját Börner (1989) dolgozta ki. Az írás folyamatának komponensei: a tervezés, a fogalmazás, az átdolgozás és a monitor változatlanul maradtak. Kiegészítésül Börner bevezette az „Intertext” (köztes szöveg) fogalmát: „Egy írás-gyakorlat magva (...) két köztes szövegből áll: a kezdeti és a cél-szövegből. (...) Azonban a cél-szöveggel még nem zárul le a gyakorlat: ezt követi a tanár által kijavított szöveg, amely speciális kiinduló szöveggént további gyakorlatok alapjául szolgálhat.” (*Börner*, 1989. 372.) A „köztes szöveg” fogalmának bevezetésével Börner modellje még tovább erősíti az írás folyamat-jellegét.

A figyelem már nem a szövegformákon, szövegstruktúrákon, az írás nyelvi formáin, azaz már nem a produktumon van, mint a korábbi didaktikában, hanem magán a szövegalkotás folyamatán. A folyamatorientált didaktikára döntő hatással voltak a nyolcvanas évek kognitív pszichológia által inspirált íráskutatásai; ezek eredményeit megpróbálja az oktatás számára gyümölcsözővé tenni.

Az előbbi idézet utal az eredeti modellnek egy további kiegészítésére: az írás folyamatát beágyazza a gyakorlat folyamatába. Mivel Börner modellje az idegen nyelvű írást mutatja be, igen fontos az eredeti modellnek az a további kiegészítése, amely különbséget tesz L_1 (anyanyelv), L_2 (az idegen nyelv) és L_{int}

(interimnyelv) között. A modell utal rá, hogy az írás folyamatának egyes lépéseiben melyik nyelv használata várható.

A kognitív íráskutatás eredményeiből – többek között a fent említett két írásmodell alapján – az idegennyelv-oktatás didaktikája levonhatja azt a következtetést, miszerint fontos lépés az, ha tudatosítjuk a tanulóknak az írás folyamatának egyes fázisait. Ezáltal a szövegírás folyamata áttekinthetővé válik, ami nagy segítség a fogalmazó írás során. „A stratégia tehát nem az, hogy az írás folyamatának komplexitását redukálnánk gyakorlatokkal, hanem hogy segítünk ezt a komplexitást megfoghatóvá (...) tenni.” (*Portmann*, 1991. 386.) A cél tehát az, hogy a tanulóban tudatosítsuk az írás folyamatát a maga komplexitá-

sával együtt, és hogy segítséget kapjon e folyamatok önálló moderálásához. A produktív nyelvhasználat didaktikájának középpontjában így nem egy adott tananyag begyakorlása áll, a figyelem a szövegalkotás individuális problémáira irányul. Egyértelmű ezen koncepció tanulóközpontúsága: a folyamatorientált didaktika középpontjában a diák áll.

Az idegen nyelvű írásnál mindenképpen figyelembe kell vennünk, hogy a diák az anyanyelvén már rendelkezik tapasztalatokkal az írott szövegekkel és a szövegírással kapcsolatban. Hogy milyen minőségűek ezek a tapasztalatok, az természetesen egyéneltől függ, általában azonban érvényes, hogy a diáknak rendelkeznie kell (valamilyen kidolgozottságú) szövegkompetenciával, amelyre az idegen nyelvű írás didaktikája építhet, illetve amelyre építenie kell. (3)

Bár nem célkitűzése e dolgozatnak, mégis röviden ki kell térnünk a szövegkompetencia terminusra. A szövegkompetencia komponensei közé sorolom többek között a szövegfajták ismeretét, a szövegstruktúrára vonatkozó tudást, az általános tudásháttérrel (amely nyelvektől független) és a metakognitív-stratégiai ismereteket. De nem tartom a szövegkompetencia részének a nyelvtudást, mert kapcsolatuk más minőségű: a szövegkompetencia fejlesztése feltételezi a nyelvtudás bizonyos szintjét. (4) Ezzel magyarázható, hogy a folyamatorientált írás-didaktika a szövegkompetencia fejlesztésére helyezi a hangsúlyt, ami természetesen nem jelenti azt, hogy az idegen nyelvű szövegek írása közben felmerülő problémákat kizárólag a szövegkompetencia területére redukálná. Ez a koncepció távol áll attól, hogy a tisztán nyelvi problémákat alábecsülje. Hiszen a gyakorlat éppen azt mutatja, hogy a tanuló sok esetben nyelvi hiányosságok miatt (közülük a legtöbb esetben lexikai problémák miatt) akad meg az írásban. Azoknak a gyakorlatoknak, amelyek a nyelvi hiányosságok megszüntetését tűzik ki célul, természetesen megvan a nagyon fontos pozíciójuk az idegennyelv-tanulás és -tanítás folyamatában, de csak kiegészí-

tésül szolgálnak a fogalmazó íráshoz, az írás oktatásának alapját nem alkothatják. (lásd *Portmann*, 1991. 531.) A folyamatorientált didaktika a szövegírás képességét már nem egy olyan út végpontjának tekintí, amely a reprodukív gyakorlatoktól a reprodukív-produktívokon át a produktív szövegalkotásig vezet, s ahol az egyes gyakorlatok az egyes részkészségeket fejlesztik. A folyamatorientált írás-didaktika középpontjában az írás egész folyamata áll a maga komplexitásában. Ezzel a szemléletmóddal a folyamatorientált írás-didaktika az írás kutatásában is új dimenziókat nyitott meg.

A folyamatorientált írás-didaktika egyik hatékony eszköze az írás folyamatának fázisokra bontása.

Az írás folyamatának fázisokra bontása

Az írás komplex folyamatát *Portmann* (1991. 291.) és *Jechle* (1992. 19.) felosztása alapján négy fázisra bontom.

A feladat szubjektív reprezentálása

A feladat szubjektív reprezentálása segíti a tanulót az írás egész folyamatában. (5) E fázis lényegesebb aspektusai az intenció, a téma és a potenciális olvasó.

Az írás folyamatának kezdetén a tanuló rendelkezik egy intencióval. Ez származhat kívülről – a tanártól vagy a feladatból –, de magától az írótól is. Az intenció általában a szövegfajtát is meghatározza, például „Válaszoljon a fenti újságcikkre egy olvasói levélben...”.

A sikeres iskolai írás feltétele egy jól megválasztott téma, amely megfelel a tanulók életkorának, érdeklődésének és intellektuális szintjének. Bizonyos előismeretekkel mindenképpen kell rendelkezniük a tanulóknak az adott témában. Meggyőződésem ugyanis, hogy a sikertelen (szóbeli vagy írásbeli) szövegprodukciónak sokszor nem a nyelvi problémákban s nem is az elégtelen szövegkompetenciában kell keresnünk, hanem a tanulók hiányos háttérismereteiben. A túlságosan is gyakran feldolgozott témák sem előnyösek, hisz

nem motiválnak. Egy jól kiválasztott téma mindig már ismert valamennyire, de ígér új felfedezéseket is. Továbbá az eredetiség érdekében fontos, hogy a téma ne zárja szűk korlátok közé a tanulókat: adjon lehetőséget az egyéni gondolatok kifejtésére is.

Az írás első fázisában tudatosítanunk kell a tanulóknak azt is, ki az írásuk potenciális olvasója. Egy jól sikerült szöveg mindig figyelembe veszi az olvasó informatív és normatív elvárásait. Nem könnyű ezeket az elvárásokat felismerni és ezeknek megfelelni – de ez is az íráshoz tartozó rész-kompetencia, mely tanítható és megtanulható.

Tervezés

A tervezés két részfázisra osztható: az első a tartalmak kiválasztása, amelyben a tanuló két forrásra támaszkodhat: a hosszú távú memóriájában felhalmozott tudására és külső források információira. Segítséget nyújthat a szövegtervezés lehetséges technikáinak közvetítése, mintaszövegek bemutatása, valamint a további forrásokra való hivatkozás. A tudáselemek aktiválására kidolgozott technikák közül csupán a *Rico* (1984) által kidolgozott és „Clustering”-nek nevezett technikát említem meg. Ez egy nem-lineáris brainstorming-módszer, mely a jobb agyfélteke képi gondolkodására épít és a szabad asszociációval rokon. (lásd *Rico*, 1984. 27.) Az előző fázisban nyert gondolatokat a következő lépésben rendszerezni kell, amelynek lehetséges technikája az úgynevezett „mind-map”, ami a logikus gondolkodást is aktiválja.

Fogalmazás

Cooper (1988. 165.) szerint ez a fázis az írás kritikus pontja. „Az előkészítő fázisban csak egy halvány elképzelésünk van arról, mit szeretnénk mondani, az ötleteink abban a pillanatban konkretizálódnak, amikor feketén-fehéren megjelennek. Ebből a szempontból nézve az írás egyfajta felfedezőút.” Ami ebben a fázisban papírra (vagy képernyőre) kerül, az mindig csak a tört része azon gondolatoknak, amelyek az írás folyamatában aktiválódtak.

A tanulót segíthetik ebben a fázisban a mintaszövegek, amelyek az egyes szövegfajták, szövegstruktúrák jellemzőit közvetíthetik, de nyelvi segítséget is adhatnak: például kontextusba ágyazva közölhetnek idiomatikus fordulatokat. A mintaszövegek bemutatása azonban magában rejti annak veszélyét, hogy a tanulók egyszerűen reprodukálják azokat. A cél mindig az, hogy a mintaszöveg csupán lehetséges segédeszközként legyen jelen, amelyet a tanulók használhatnak, amennyiben ilyen jellegű segítségre van szükségük. Ugyanez érvényes a beszédfordulatok listáira is, amelyek a megfelelő beszédszándékokhoz társítva gyakran megtalálhatók az újabb nyelvkönyvekben. A cél sohasem az adott lista mechanikus alkalmazása. Szükség esetén azonban a tanulóknak tudnia kell ezeket segítségként felhasználni.

Átdolgozás

Gyakran felvetődik a kérdés, hogy az átdolgozás önálló fázist alkot-e, hiszen az írás minden részfolyamatában jelen van. Az írás folyamán ugyanis állandóan viszapillantunk: olvassuk és módosítjuk a már leírt szövegrészeket. Ettől a folyamatos átdolgozástól azonban meg kell különböztetnünk egy másfajta ellenőrzési fázist, amely akkor jut szerephez, ha már készen van a szöveg. Bár az írás esetében nehéz meghatározni a folyamat végső pontját, hisz a megszületett szöveg ellenőrzése további írásfolyamatok kiindulópontja lehet. Azaz ebben az értelemben egy szöveg soha sincs abszolút érvényre készen, csupán az író egy ponton abbahagyja az írást. Az a tény, hogy a szövegeket át lehet dolgozni, azokon különféle módosításokat lehet végezni, azaz hogy a szöveg nem egy végső produktum, amire az oktatás folyamán csupán a tanár javítása és egy osztályzat vár, tudatosítja a diákokban is az írás folyamatjellegét. Egy szöveg átdolgozásának, ellenőrzésének elementáris feltétele, hogy az író az olvasó helyébe képzelje magát és művét ebből a pozícióból értékelje. Ehhez el kell távolodnia valamelyest szövegétől.

Különbséget tehetünk formai/kódhoz kötött, illetve tartalmi/szövegspecifikus

(revízióknak is nevezett) átdolgozás között. A hagyományos idegennyelv-oktatás csupán a formai átdolgozásra koncentrált, s a revíziót figyelmen kívül hagyta, ami különösen azért helytelen, mert épp a revízió teszi azt lehetővé, hogy az írás a gondolkodás fejlesztését szolgálja.

A kísérletező írás (6)

Portmann szerint (1996. 163.) ki kell bővíteni a folyamatorientált írás modelljét a nyitott írás-oktatás elképzelésével. Ez a koncepció megvalósítható olyan írás-formákkal, amelyek elnevezésére a kísérletező írás terminust választottam. Ez a terminus kifejezi, hogy ezen írásformák lehetővé teszik, sőt elvárják az író spontán, kreatív, innovatív, egyszóval kísérletező nyelvi viselkedését. A szakirodalomban igen sok erre utaló elképzelést találunk: kreatív írás, „természetes írás” (*Rico*, 1984), „személyes írás” (*Hermanns*, 1988), „écriture automatique” (*Hornung*, 1996), alapkoncepciójukban mind olyan szövegek írását fogalmazza meg, amelyeket Portmann (1996. 165.) a következőképpen definiál: „Kísérletező szövegek – ezen olyan írásmódokat értek, amelyek szakítanak az írásktatás azon elképzelésével, mely hagyományosan a normák szerint megkomponált fogalmazásokra vagy a szövegfajtának megfelelő levelek írására koncentrált.”

A kísérletező írás különösen alkalmas arra, hogy a tanulót az önálló szövegírásra motiválja. Tapasztalat szerint az effajta írásfolyamatok igen nagy affektív hatással is rendelkeznek: az írás folyamán különféle asszociációk, érzések, gondolatok és benyomások törnek fel a személyiség mélyéről. A nyelv eközben két szempontból is eszköz-szerepet játszik: eszköze az asszociációk kifejezésének és az asszociációk kiváltásának is.

Az idegennyelv-tanulás folyamatában a kísérletező írás igen hatékonyan bizonyul. *Posset* (1988, idézve *Boueke*-t 1985) a hatékonyságával kapcsolatban három jellemzőt emel ki: ez az írásforma egyértelműen expresszív és önreflexív karakter-

rel rendelkezik; ösztönzi a tanulót saját gondolatainak kifejezésére; továbbá az írást egy interakciós folyamatba ágyazza.

Az olvasó (vagy hallgató) figyelembe vétele a kísérletező írás folyamatában is lényeges, de megítélésem szerint más minőséggel rendelkezik, mint a többi, főként kommunikatív funkcióval rendelkező szövegek írása folyamán. A potenciális olvasó szerepe ez esetben nem az, hogy befolyásolja a szövegben megfogalmazott gondolatokat, illetve a szöveg formáját. Sokkal inkább motivációs bázist teremt: garantálja, hogy a szövegnek közönsége lesz (akkor is, ha ez a közönség csak a tanulóársakból és a tanárból áll). Másrészt azonban ez a közönség egyfajta kooperációt tesz lehetővé: például ha a tanulók kifejtik véleményüket egymás műveiről. Nem szabad alábecsülnünk azt a tudásgyarapodást, amely az egymás közötti konzultációnak, illetve az írás folyamatára való reflexiónak köszönhető.

A kísérletező írás jellemzőit gyakran az expozitív írással való szembeállításával fogalmazzák meg. Portmann (1996. 163.) a közöttük lévő különbséget így írja le: „A folyamatorientált írás-didaktika megpróbálja az íráshelyzeteket belső struktúrájuk moderálásával és ellenőrzésével áttekinthetővé (...) tenni. Egy másfajta stratégia lényege az, hogy a külső körülményeket úgy alakítja, hogy az írás és a szöveg közvetlen személyes és szociális jelentést kapjon.” A következő különbségeket említi a szakirodalom: a kísérletező írás főként a kreatív gondolkodást fejleszti, az expozitív írás esetében a logikus gondolkodás áll a középpontban (*Hornung*, 1996); a kísérletező írásban az író mint önmaga alkot szövegeket, az expozitív írás esetén ehhez egy bizonyos szerepbe bújik; a kísérletező írásban nincsenek kívülről meghatározott normák, ennek megfelelően a „hiba” fogalma sem létezik, az írás egyetlen veszélye az, ha az író félreérti (7), az expozitív írásban azonban benne rejlik a hiba mint valamiféle norma megszegésének lehetősége. (lásd *Hermanns* (8), 1988. 57.) Habár a kísérletező írás éppen az írás fázisokra bontásá-

nak mond ellent, úgy vélem, ez a fajta írásforma is beletartozik a folyamatorientált írásdidaktika eszköztárába. Mert nem a produktumot hangsúlyozza, sokkal inkább az oda vezető utat, mert tanulóorientált, és mert fejleszti a kreativitást.

A kísérletező írásformákhoz tartozik az irodalmi minta, a zene, egy műalkotás inspirálta írás, belső monológ, egy irodalmi alakhoz címzett levél írása etc. – a lehetőségek száma végtelen. (9) Az ilyen szövegek értékelésének leggyakoribb módja, hogy a szerzők felolvassák műveiket. Kis találékonysággal azonban ez a fázis is érdekesebbé és hatékonyabbá tehető. Néhány példa: a tanulók szövegüknek csupán a legfőbb információit közlik a tanuló társaikkal, akik ezek alapján megpróbálják az eredeti szöveget rekonstruálni.

A szövegeket a tanulók megjelentethetik egy gyűjteményes kötetben; kiállítást rendezhetnek a szövegekből; de azokat színpadra is vihetik, és profitálhatnak a nézők kritikáiból. Nem szükséges hangsúlyoznunk, hogy az effajta aktivitások motiváló ereje nagyrészt ab-

ban rejlik, hogy lehetőséget adnak a tanuló társakkal (esetleg egy nagyobb publikummal) való együttműködésre.

A kooperatív írás hatékonyságáról

Az írást hosszú ideig individuális tevékenységnek tartotta az idegennyelv-oktatás elmélete és gyakorlata. Ezt az elképzelést erősítik azok a pszichológiai kutatások is, amelyek az írást egy magányos alkotó tevékenységként értelmezik. A fent említett írás-modellek is az írás individuális oldalát hangsúlyozzák. Az írás azonban rendelkezik egy nagyon fontos kollektív dimenzióval is, amely fejlesztését a folyamatorientált didaktika alapelvei között tartja számon.

Wolff nagy lehetőségeket lát az írás kooperatív formáiban. A folyamatorientált írásdidaktika megvalósítására három folyamatkönnyítő („prozedurale Erleichterung”) utat vázol fel (Wolff, 1992. 124.), melyek közül kettő a kooperációval kapcsolatos:

– a feladatok felosztása az írás folyamatában (például ha az egyes írás-folyamatokat a csoport közösen oldja meg);

– az írás-technikák közös kidolgozása (például a címzett figyelembe vétele a fogalmazás során).

(Harmadik útként az írás komplex folyamatának részfolyamatokra való felosztását nevezte meg – lásd fentebb.)

Az írás valamennyi részfolyamata alkalmas a közös munkára. Azáltal, hogy a diákok közösen dolgozzák ki terveiket,

A kooperatív írás két területen is hatékony: a tanulás nyelvi és szociális szintjén. A nyelvi szinthez ez esetben nem csupán a tisztán nyelvi kérdéseket soroljuk, ide tartozik a tanulók általános tudása, szövegkompetenciája, metakognitív és stratégiai kompetenciája is. Szociális szinten pedig fejlődik vitakészségük, toleranciájuk és szenzibilitásuk.

közösen fogalmazzák meg és dolgozzák is át a szövegüket, megtanulnak kritikusan bánni saját elképzeléseikkel. Az írás kooperatív formái általában igen intenzív munkát jelentenek, a létrejövő közös szöveg pedig tapasztalat szerint tartalmilag és nyelvilag is mindig

jobb, mint az önállóan írt szövegek. A kooperatív írás egy természetes kommunikációs teret teremt a csoportban. A tanulók a potenciális olvasó figyelembevételének fontosságáról is könnyebben meggyőződnek, ha egymásnak írhatnak és a segítő visszajelzést is megkaphatják egymástól. Gyakran olvashatunk az idegennyelv-oktatás didaktikájában olyan tanulási szituációk hatékonyságáról, amelyekben a tanulók egymással és egymástól tanulhatnak. Nagyon keveset foglalkoztak azonban az írás kooperatív formáival, pedig sok lehetőséget rejtenek magukban: a diákok nemcsak az írás folyamatára tudnak reflektálni, azzal kapcsolatban problémákat, kérdéseket megfogalmazni, de a felmerült problémákra közösen kereshetik a megoldást.

Az együttműködést segíti az is, hogy itt jelen van a munka produktuma: a szöveg, mely más szövegekkel összehasonlítható, elemezhető, különféle szempontok szerint megvitatható és átdolgozható.

Az eddigiekből kikristályosodik, hogy a kooperatív írás két területen is hatékony: a tanulás nyelvi és szociális szintjén. A nyelvi szinthez ez esetben nem csupán a tisztán nyelvi kérdéseket soroljuk, ide tartozik a tanulók általános tudása, szövegkompetenciája, metakognitív és stratégiai kompetenciája is. Szociális szinten pedig fejlődik vitakészségük, toleranciájuk és szenzibilitásuk.

A kooperatív írásfejlesztés hatékonyságának természetesen mindig alapfeltétele, hogy a tanulók szövegeit mint „közléseket” komolyan vegyék a tanuló társak és a tanár is. Tudatosítani kell a diákokban, hogy az írás esetén a másság és az eredetiség elfogadott, sőt lényeges is. Ahhoz azonban, hogy a diákok valóban a saját gondolataikat írják le, szükségük van megfelelő témákra és feladat-meghatározásokra, melyek fogalmazásra és önkifejezésre inspirálnak. A szövegek továbbá akkor válnak igazán közlésekké, ha van, aki elolvassa azokat és reflektál rájuk.

Összegzésül

Ha az idegennyelv-oktatás a tanulókat teljes személyiségként kezeli, nem redukálhatja az írás szerepét annak eszköz-funkciójára. Az írásnak az oktatás fontos részévé kell válnia, ehhez azonban az idegennyelv-oktatásnak kritikusan felül kell bírálnia az írással kapcsolatos elképzeléseit. Nem csupán az írás produktumának, a megszületett szövegnek kell figyelmet kapnia (az ilyen jellegű gyakorlatok létjogosultságát sem vonjuk kétségbe), hanem a szövegírás egész folyamatának is. Így az írás a gondolkodás, a kreativitás és az önreflexió eszközeként juthat szerephez. Az ehhez vezető lehetséges út az írásfejlesztés folyamatorientált szervezése. A dolgozat ennek három eszközét: az írás fázisokra osztását, a kísérletező írást és a kooperatív írást emelte ki a teljesség igénye nélkül. További lehetősé-

gek, például a metakognitív kompetencia fejlesztése vagy az interkulturalitás figyelembe vétele még további érdekes felfedezéseket ígérnek az íráskompetencia fejlesztésének kontextusában.

Jegyzet

- (1) A német nyelvű idézetek magyarra fordítása a dolgozat szerzőjének munkája.
- (2) A modell értelmezéséről és kritikájáról lásd Wolff (1992), Portmann (1991. 280.), Faistauer (1997. 50.) és Jechle (1992).
- (3) Az effajta hiányosságokról és azoknak az idegen nyelvi szövegalkotásra kifejtett hatásáról lásd Portmann-Tselikas, 2001.
- (4) Köszönöm Portmann-Tselikas professzor úrnak a szövegkompetencia komponenseiről folytatott beszélgetésünket.
- (5) A szubjektív reprezentáció az írás folyamán megváltozhat.
- (6) A téma bővebb kifejtését lásd: *Kontaktsprache Deutsch* című germanisztikai konferencia, Nyitra, 2001. október 19-én (Szalai, 2002).
- (7) Ezért nem problémamentes az ilyen szövegek értékelése: mindenképpen óvatosságot, szenzibilitást és megértést követel a tanártól.
- (8) A két írásforma elnevezésére a „személyes” és „funkcionális” írás kifejezéseket használja.
- (9) További ötleteket ad Posset (1988), Rau (1988), Göbel (1988), Piepho (1988), Bickes (1988), Werder (1993).

Irodalom

- Antos, G. – Krings, H. P. (1989, szerk.): *Textproduktion*. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Niemeyer, Tübingen.
- Bickes, H. (1988): Geschriebene Sprache als Ausdruck kulturspezifischer Reflexionsprozesse. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 213–235.
- Bleyhl, W. (2000): *Sprachenlernen, ein konstruktiver, nichtlinearer Selbstorganisationsprozess*. Oder: Die Fehler des Fremdsprachenunterrichts und wie sie zu beheben sind. Fremdsprachen Lehren und Lernen. 29. 71–90.
- Boueke, D.; Schüle, F. (1985): „Personales Schreiben”. Bemerkungen zur neueren Entwicklung der Aufsatzdidaktik. In: Boueke, D. – Hopster, N. (szerk.): *Schreiben – Schreibenlernen*. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Narr, Tübingen. 277–301.
- Börner, W. (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, G. – Krings, H. P. (szerk.). 348–376.
- Börner, W. – Vogel, K. (1992, szerk.): *Schreiben in der Fremdsprache*. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. AKS-Verlag, Bochum.
- Cooper, T. C. (1988): Schreiben als Prozess, oder 'zurück zur Natur' in der Didaktik des Schreibens im DaF-Unterricht. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 163–175.

- Faistauer, R. (1997): *Wir müssen zusammen schreiben! kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Studien-Verlag, Innsbruck; Wien.
- Feilke, H. – Portmann, P. R. (1996, szerk.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Ernst Klett, Stuttgart.
- Göbel, R. (1988): Vom Fremden zum Anderen. Über die Annäherung an Menschen und Sprachen. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 395–410.
- Hayes, J. R. – Flower, L. S. (1980): Identifying the Organisation of Writing Process. In: Gregg, L. W. – Steinberg, J. (szerk.): *Cognitive Processes in Writing*. New York. 3–20.
- Hermanns, F. (1988): Personales Schreiben. Argumente für das Schreiben im Unterricht der Fremdsprache Deutsch. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 45–67.
- Hornung, A. (1996): Schule und experimentelles Schreiben. In: Feilke, H. – Portmann, P. R. (szerk.). 224–245.
- Jechle, T. (1992): *Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Narr, Tübingen.
- Krings, H. P. (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Börner, W. – Vogel, K. (szerk.). 47–77.
- Lieber, M. – Posset, J. (1988, szerk.): *Texte schreiben im Germanistik-Studium*. (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik; Bd. 7.) Iudicium, München.
- Piepho, H.-E. (1988): Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 383–392.
- Portmann, P. R. (1991): *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Niemeyer, Tübingen.
- Portmann, P. R. (1996): Arbeit am Text. In: Feilke, H. – Portmann, P. R. (szerk.). 158–171.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2001): Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 38. 1. 3–13.
- Posset, J. (1988): Prozessorientiertes Schreiben mit asiatischen Deutsch-Lernern? In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 469–528.
- Rau, H. A. (1988): Schreibspiele und kreatives Schreiben mit chinesischen Germanistikstudenten – 15 Schreibenregungen. In: Lieber, M. – Posset, J. (szerk.). 453–468.
- Rico, G. L. (1984): *Garantiert schreiben lernen*. Rowohlt, Reinbek.
- Szalai, T. (2002): Zu offenen Formen der Förderung fremdsprachlicher Schreibkompetenz. Ein pladoyer für das experimentelle Schreiben. In: Földes Cs. – Pongó S. (szerk.): *Deutschdidaktik und Germanistische Literaturwissenschaft in Ostmitteleuropa*. Beiträge der Internationalen Germanistischen Konferenz „Kontaktsprache Deutsch IV“ in Nitra, 19–20. Oktober 2001. Edition Praesens, Wien.
- Werder, L. von (1993): *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Schibri, Berlin; Milow.
- Wolff, D. (1992): Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In: Börner, W. – Vogel, K. (szerk.). 110–134.

Szalai Tünde

Mire jó, mire jó még?

Egy el nem készült televízióműsorról

Kevesen tudják, ezért tarthat némi igényt az érdeklődésre, hogy Erdély Miklós egy iskoláskorú gyermekeknek szóló tévéműsor elkészítését is tervezte. De ki is az az Erdély Miklós?

Az a művész és gondolkodó, aki az ötvenes, hatvanas, hetvenes és nyolcvanas években, 1986-ban bekövetkezett haláláig a magyar (poszt-) (neo-) avantgárd egyik leghatásosabb, legvitatottabb, legrejtélyesebb alkotója volt. Azért a legrejtélyesebb, mert egyszerre volt a legismertebb és a legismeretlenebb (ebben talán csak Hajas Tibor versenyezhetett volna vele). Ismert volt, mert egyaránt közvetlenül mozgott a művészvilág és az értelmiség különböző csoportjaiban,

sokakat ismert, sokan ismerték; közvetlen ember volt, a lehetőség határáig nyitott, ha megjelent valahol, nemcsak magát akarta előadni, hanem minden és mindenki iránt érdeklődött. Ugyanakkor azonban a szélesebb nagyközönség számára mégiscsak ismeretlen maradt, mert bár rendszeresen megjelent a nyilvánosság előtt (előadásokon, kiállítás-megnyitók, happeningeken), de mégiscsak kevés helyen. Meglehetősen sokoldalú életművének egy-két darabjával rengetegen találkoztak már, de