

Tanulás és nyelvi fejlesztés

A nyelvi képességek fejlesztésének lehetőségeit kutatta az Iskolakultúra márciusi, illetve szeptemberi számában Szalai Tünde és Horváth József (Szalai, 2003; Horváth, 2003) főként az idegennyelvi fogalmazásmódszertan külföldi szakirodalmából idézve gondolatébresztő elemeket. Az előbbi a fogalmazástanítás folyamatközpontú megközelítését emelte ki, az utóbbi a tanár lehetőségeit a szövegalkotási feladat életszerűvé tételében. A mindkettőjük által hasznosnak, a diákok fejlődését elősegítőnek talált eszközök mögött olyan elvek és értelmezések állnak, amelyek ugyan nem újak a magyar pedagógiai gondolkodásban, de arról, hogy az iskoláinkban a mindennapi osztálytermi gyakorlat meghatározói vagy általános jellemzői volnának, egyáltalán nem beszélhetünk.

Az idegen nyelveket tanítók olyan problémákkal szembesülnek, amelyek első pillantásra az új nyelv szerény ismeretének tulajdoníthatók. A szókincs, a szintaxis esetében ez a magyarázat minden bizonnyal még a leghelytállóbb, bár már itt is felvetődik a fogalmi fejlettség és a nyelvi tudatosság („értelmező nyelvtudás”, Nagy, 2000) hatásának szerepe. Úgy véljük, érdemes szélesebb összefüggésekben is megvizsgálni a nyelvi készségek és képességek fejlesztésének hatékonyságával összefüggő kérdéseket. Nem keressük az összes lehetséges választ, és azt sem hisszük, hogy amit írunk, az egyedül érvényes vagy a legérvényesebb lenne. Csupán azt reméljük, hogy a nyelvi fejlesztésről megkezdődött diskurzus termékeny jellegéhez hozzá tudunk járulni néhány szemponttal. Három okot említünk itt: a tanulás fogalmának értelmezése; a szövegértés és szövegalkotás fogalmainak értelmezése; az iskolázást meghatározó műveltségkép néhány jellemzője.

A pedagógiai gondolkodásban régóta egyértelmű, hogy a tanítás a tanulás folyamatának elősegítése. (Strauss, 2002) A különböző kutatóközösségek között kitapintható az egyetértés abban, hogy a tanulás konstruktív, szituatív és társas folyamatként egyaránt értelmezhető. (de Jong, 2002) A tudást elemeiből saját magunk építjük fel az elménkben bonyolult és buktatóktól sem mentes folyamat során (pl. Nahalka, 1997); az adott tanulási helyzet jellemzői befolyásolják a tanulási eredményeket, pl. az új tudás alkalmazhatóságát (pl. Marton, 2002); a tanulás társas interakciókban folyik, ezek jellemzőitől befolyásolt, illetve a közösségi jelentésteremtés részének tekinthető (pl. Olson – Torrance, 2001). A tanulás sikeres befolyásolásához olyan környezetet kell létrehozni, amely mindhárom aspektust figyelembe veszi. (de Corte, 2001) A hangsúlykülönbségek ellenére az sem kérdés, hogy az ismeretek és készségek elsajátításának segítésére egyaránt hangsúlyt kell helyezni. (Nagy, 2000) Az újabb kutatások – az előbbieken kívül – az affektív szféra (énkép, attitűdök, motiváció stb.) szerepét is meghatározó erejűnek mutatják. (Józsa, 2002) Rendelkezésünkre áll tehát egy elméleti keret, amely alkalmas arra, hogy legjobb szándékaink és legjobb tudásunk szerint hatékony, eredményes fejlesztőprogramokat dolgozhassunk ki. Ezeknek az elveknek az érvényesülése előtt azonban a nyelvi készségek fejlesztésének napi gyakorlatában számos akadály emelkedik.

Az egyik akadály a szövegértésnek olvasásként, egyszerű dekódolásként, a szövegalkotásnak pedig írásként, egyszerű kódolásként, szinte technikai kérdésekként való értel-

mezése. Ezzel szemben, még ha a megfogalmazás talán túlzásnak tűnik is, egyikben sem elsősorban betűkről és szavakról van szó, hanem sokkal inkább értelemteremtésről: fogalmakról, fogalomrendszerekről, azok viszonyairól, világtudásról, gondolkodási műveletekről és a saját intellektuális folyamatok irányítására való készenlétről, illetve képességről (metakognícióról, önszabályozásról: *Molnár É.*, 2002). A szövegértés, a szövegalkotás tehát csak részben nyelvi probléma. Az információ strukturálása, megértése/megértetése, a szövegértés és -alkotás folyamatainak fejlettsége rendkívüli fontossággal bír.

A szövegértés fogalmának értelmezésében – mind az olvasáskutatásban, mind a nemzetközi és hazai olvasásvizsgálatokban – a nyelvi kifejezésről áthelyeződött a hangsúly a szövegben közölt információstruktúra mentális reprezentációjának megkonstruálására és az ezen végzett műveletekre. (Cs. *Czachesz*, 2001) Ezért fontos, hogy az olvasástanítás nem érhet véget a betűk automatikus azonosításával és összeolvasásával, valamint a mentális lexikonba való illesztéssel (dekódolás), hanem minden tudásterületen – többek között – az adott terület alapismereteit és elsajátítási stratégiáit is tartalmazza. A nyelvi-logikai műveletek fejlesztése is elengedhetetlen.

Ugyanígy a szövegalkotás nyelvi kifejezésként való értelmezése, szókincsbeli, nyelvhelyességi, stilisztikai problémaként való kezelése esetén csak a hogyanra kérdezzük rá,

Az idegen nyelveket tanulók problémáinak legalábbis egy része az anyanyelvi képességek, készségek fejletlenségének tulajdonítható. Aki nem használ anyanyelvén függő beszédet történetmondáskor, az idegen nyelven sem fog próbálkozni ezzel. Aki anyanyelvén sem érti a feltételes mondatokban kifejezett logikai műveleteket, az talán különösen megszenved az idegen nyelvű feltételes szerkezetekkel.

elhanyagoljuk a mit, miért, kinek kérdéseit: azt, hogy a szöveg létrejöttének a célja valamilyen, az író elméjében létrehozott gondolati tartalom közlése egy címzettel, valamilyen okból, céllal. Kognitív folyamatról van szó, társas kontextusban, nevezzük azt akár kommunikatívnak, akár retorikainak. Aggaszthatja az írot az, hogy nem tudja szépen, szabatosan kifejezni, amit akar. Ha a cél megvalósulásának esélyeit nagyban meghatározza is ez a körülmény, rendszerint nem az idegennyelv-tudásának a szintje szabja meg, hogy mit és miért akar közölni valakivel.

A megfelelő nyelvi kifejezőeszközök kiválasztásában (fogalmazás) és a szöveg megértésében (olvasás) alapvető változó az

író és az olvasó közötti kapcsolat. Az olvasás esetében például az, hogy milyen műfajt választott az író: egészen másképpen kell olvasni egy verset, mint egy ismeretterjesztő szöveget. A szövegalkotás esetében pedig az, hogy az író milyennek látja az olvasó és közte lévő viszonyt, az adott helyzetet hogyan értékeli, abban milyen lépést lát a célja megvalósításához legmegfelelőbbnek, mit tud az adott témáról, kérdésről, ebből mennyit akar tudatni és elhallgatni, mit feltételez az olvasója céljairól, szándékairól, diszpozícióról, elvárásairól, milyen reakciónak hogyan akar vagy tud elébemeni, mennyit számít neki, hogy az olvasója az, aki.

Talán sokakban felmerült már, hogy az idegen nyelveket tanulók problémáinak legalábbis egy része az anyanyelvi képességek, készségek fejletlenségének tulajdonítható. Aki nem használ anyanyelvén függő beszédet történetmondáskor, az idegen nyelven sem fog próbálkozni ezzel. Aki anyanyelvén sem érti a feltételes mondatokban kifejezett logikai műveleteket, az talán különösen megszenved az idegen nyelvű feltételes szerkezetekkel. (*Csapó, Csirikné és Vidákovich*, 1987; *Nagy*, 2002) Aki nem tud magyarul menetrendet vagy szakirodalmat olvasni, annak spanyolul, franciául sem fog sikerülni. Aki nem tud receptet vagy szemináriumi dolgozatot írni magyarul, az valószínűleg angolul, németül is hiába próbálja.

Mindazok a kognitív folyamatok, retorikai megfontolások, amelyeknek a nyelv ad közzölhető formát, valamelyest függetlenek lehetnek a nyelvtől. Feltételezhető, hogy ezért

az egyik nyelv közegében megtanult műveletek, stratégiák alkalmazhatók, sikeresen át-
vihetők lehetnek egy másikba is. Az összehasonlító retorika népszerű felvetését (*Kaplan*,
1987), hogy tudniillik az anyanyelvi kultúra retorikai hagyományai jelennek meg az ide-
gennyelvi szövegekben (ahol viszont gyengéségek, hibának minősülhetnek), értelmez-
hetjük azok reflektálatlanságaként (a stratégiahasználat terén) vagy hiányosságként is (a
szövegtani szabályok ismeretében, az alkalmazásukra való hajlandóságban vagy képes-
ségben). Véleményünk szerint a nyelvi készségek esetében a szöveg létrehozására, illet-
ve értelmezésére vonatkozó (tehát nem csak szövegtani) szabályok ismerete mellett fő-
ként a szövegfeldolgozó műveletek tudatosabb alkalmazásáról és végrehajtásáról, na-
gyobb fokú önreflexióról, magasabb szintű önszabályozó folyamatok működéséről lehet
szó, amely anya- és idegen nyelven egyaránt érvényesülhet.

Ma már magyarul is hozzáférhetőek összefoglalások az egyik legnagyobb hatású kog-
nitív-retorikai fogalmazásmódeletről, *Linda Flower* és *John Hayes* (*Hayes – Flower*,
1980; *Flower – Hayes*, 1980) klasszikus munkájáról. (*Eysenck – Keane*, 1997) Még ke-
véssé ismert nálunk *Hayes* (1996) későbbi felvetése, amelyben az írásbeli szövegalkotást
az egyén és környezete interakciójaként értelmezve a szöveg létrehozásának folyamatát
annak kognitív, affektív, környezeti (társas) feltételei kontextusába helyezte.

A feladatkörnyezet társas aspektusát a közönség és a szöveg létrehozásában közremű-
ködők jelentik; a tanulócsoportha, illetve azokra a (diskurzus)közösségre irányul figye-
lem, amelyekben az egyén részt vesz. (*Horváth J.* (2003) cikke ide kapcsolódik.)

A feladat fizikai környezete egyrészt az adott pillanatig elkészült szöveget jelenti, más-
részt pedig a szövegalkotás médiumát (például kézírás, szövegszerkesztő). Az affektív
szféra, a motiváció körébe tartozó kérdések az egyén céljai, beállítódásai, meggyőződés-
ei, attitűdjei, költség-haszon becslései.

A szövegalkotási folyamatokban érintett memória-folyamatok: munkamemória, fonol-
ógiai memória, vizuális-téri munkaterület, szemantikai memória.

A szövegalkotásban mozgósítandó speciális fogalmi területek közé tartoznak az éppen
adott témára vonatkozó tartalmi tudáson kívül a feladatsémákról, a közönségről, a nyelv-
ről és a műfajokról való ismeretek.

A kognitív szövegalkotási folyamatok három csoportba sorolhatók: (fogalmi) tervezés
– reflexió, (nyelvi elemekké) fordítás, (szöveggé) formálás – szövegprodukción; átdolgo-
zás/javítás – szöveginterpretáció. A dőlten szedett terminusok a korábbi (*Flower* és
Hayes, 1980) fogalmak tágabb értelmezésére utalnak. Magát a szövegalkotás folyamatát
továbbra is rekurzívnak tételezi fel *Hayes*, vagyis nem egyszerűen letanítható (a napi
gyakorlatban nálunk eléggé uralkodó) vázlatírás, szövegírás, (helyesírás)ellenőrzés sort
mutat be. Valójában a szöveg alkotásának különböző szakaszaiban e folyamatok egyike-
másika dominál, sorrendjük nem kötött. – *Szalai* (2003) ehhez a ponthoz kapcsolódó iro-
dalmat mutatott be.

Az idegen nyelven való szövegalkotás modelljeinek kidolgozásakor nagyban támasz-
kodnak a kutatók *Hayes* és *Flower* munkáira. A leginkább a második nyelvvel kapcsola-
tos problémák felmerülését a nyelvi elemekké fordítás fázisában látják. A kérdés az, hogy
az ilyen problémák megoldása hogyan és mennyiben befolyásolja a szövegalkotás többi
elemét. (*Archibald – Jeffery*, 2000) Ha az idegen nyelvi fogalmazásdidaktika a nyelvi
megfelelésre helyezi a hangsúlyt, nem biztos, hogy a szövegalkotás többi problématerü-
letén segítséget tud nyújtani.

A fentiekben olyan tényezőket soroltunk fel, amelyek egy jó szöveg létrehozásában
szerepet játszhatnak. Gondoljuk át most, az akár anyanyelvi, akár idegen nyelvi fejlesztés
miben segít egy átlagos magyar diákot. Gondoljuk át, miben nem kap segítséget át-
lagos diákunk, minek a létéről még csak célzást sem. Több lehetőségünk van erre, ki-
nek-kinek saját iskolázásától, ismerősei példáitól kezdve tankönyvek, tantervek, társas-
dalmi elvárások elemzéséig. (*Kádárné*, 1996; *Horváth Zs.*, 1998) Nem lehetünk elége-

ettek, ha a fejlődés ívéről, a továbblépés lehetőségeiről gondolkodunk a jelenlegi helyzet alapján. Ma még a bölcsésztudományokban elmerülni szándékozó (tehát feltételezhetően az írásbeliséget az élet legtermészetesebb elemének tekintő), a korábban a legjobb középiskolai tanulók közé tartozott egyetemi hallgatók jelentős része súlyos problémákkal küzd. Sokan nem képesek önállóan feldolgozni, megérteni a szakirodalmat, nem tudják az írásbeli szövegalkotást sem tanulásuk, sem tudásuk bizonyításának eszközül felhasználni.

Ebben nem feltétlenül az ő képességeik vagy motívumaik gyengeségét kell látnunk. Lehet, hogy az iskolázásuk során nem feltétlenül nyílik módjuk a szövegértés, szövegalkotás ilyen szerepét és lehetőségeit megérteni. A lehetséges okok egyike a műveltségképesség kapcsolódik. (Horváth Zs., 1998) A magyar anyanyelvi fejlesztés gyakorlatát egy kultúráközpontú nézet határozza meg: lényegében az utóbbi évek központi tanterveiben is ez hat. Ebben a bölcséleti jellegű tudás központi szerepet, inkább az irodalmi kánon, az identitásfejlesztés a hangsúlyos, mint a kommunikáció. A nyelvi készségek fejlesztése alárendelődik az irodalom tanításának. A szövegfeldolgozás (akár olvasás, akár írás, akár anyanyelven, akár idegen nyelven) műveleteit jobbra adottnak veszik. (Indokolhatja ez a felfogás azt, hogy a magyar diákok szerény olvasási készségeinek médiaüggyként való megjelenésekor a legtöbb vélemény arról szólt, vajon hangoztató vagy szóképes módszerrel kell-e tanítani a dekódolást?) A magyar iskolarendszerben az anyanyelvi képességek fejlesztése hagyományosan az önkifejezéshez és az esztétikai neveléshez kapcsolódik. Kultúránk jellemzője, hogy irodalmunk nemzeti identitásunk egyik fő hordozója; ezért az olvasástechnika elsajátítása után a szövegek olvasásába irodalmi művek megismerésén keresztül, a fogalmazásba pedig az íráskészség elsajátítása után irodalmi minták révén és irodalmi témák által vezetjük be a tanulókat. Azonban kimondásra eső hangsúlyok elfedhetik a megértetés fontosságát, az esztétikai válaszokra esők pedig ezek előfeltételét, az érvényes olvasatok létrehozásának szabályait.

Ezt a kultúráközpontú megközelítést számos kihívás érte, például az akadémiai műveltségkép-meghatározásban (MTA Elnöki Közoktatási Bizottsága, 1976; majd pl. *Szépe*, 1977), vagy éppen az Iskolakultúra hasábjain, ahol a közelmúltban folyt vita az irodalomtanítás (vagy az irodalmi befogadás tanításának) kapcsán. Gazdasági, társadalmi elvárások ugyanúgy érzékelhetők (a munkaerővel szembeni igények, a részvételi demokrácia és a civil társadalom eszméjének térhódítása, a demokratikus állami berendezkedés, a tömegkommunikáció és a világháló teremtette táguló információhozzáférési lehetőségek; a közép- és felsőfokú oktatás expanziója, az élethosszig tartó tanulás, a távoktatás stb.), mint tudományosak (a kommunikációelmélet, a diskurzus vizsgálatának előtérbe kerülése az utóbbi évtizedek nyelvvel/irodalommal foglalkozó tudományaiban).

Ugyanakkor azonban a nyolcvanas-kilencvenes évek politikai és gazdasági változásai közepette a stabilitás iránti természetes vágy és a nemzeti identitás megerősítésének vágya abban is kifejeződött, hogy egyre hangsúlyosabbá vált a kíváncsóság: a felnövekvő generációk hagyományos, a magyar irodalmat, nyelvet és történelmet a középpontba állító iskolázásban részesüljenek. Számos pedagógiai vizsgálat mutatta ki más szükségletek létét is, amelyek a régi nyelvtani-irodalmi hangsúlyok átértékelését kívánják meg (pl. fogalmazás: *Orosz*, 1972; *Kádárné*, 1990; *Molnár E.*, 2002; olvasás: *Kádárné*, 1985; *Horváth Zs.*, 1997; *Vári és mtsai*, 2002), de a változáshoz nem elegendők a tantervi vagy vizsgarendszerbeli változtatások. A közoktatásban dolgozó tanárok közül még azok sem kapnak elegendő segítséget, akik felismerték a változtatás szükségességét. Az állandóan változó oktatási környezet, a változó tantervek és szabályozás lekötik az alkotó pedagógusok energiáit is, szükségük van (lenne) olyan jól felépített fejlesztő programokra, amelyek tartalmazzák a tanulással kapcsolatos új tudományos ismereteket és azok gyakorlati-módszertani variációit is. A tanító- és tanárképzésben pedig az előbbiek szellemében gyökeres átalakulás szükséges.

A nyelvi-kognitív készségek komplex fejlesztése, a műveltségkép újragondolása, a tanulás folyamatának komplex értelmezése (Szalai, 2003), a tanári szerepnek a tanulás segítéseként való értelmezése (Horváth J., 2003) talán ösvények egy olyan iskola felé, ahol a tanulók magától értetődő saját célja és megélt tapasztalata lehet a fejlődés.

Irodalom

- Archibald, A. – Jeffery, G. C. (2000, szerk.): Second language acquisition of writing: A multidisciplinary perspective. Tematikus szám, *Learning and Instruction*, 10. 1. 1–112.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? *Iskolakultúra*, 11. 5. 21–30.
- Csapó Benő – Csirikné Czachesz Erzsébet – Vidákovich Tibor (1987): A nyelvi-logikai műveletrendszer fejlettsége 14 éves korban. *Pszichológia*, 7. 4. 521–544.
- de Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, 101. 4. 413–435.
- Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia: Hallgatói kézikönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Flower, L. – Hayes, J. (1980): The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: Gregg, L. W. – Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale. 31–50.
- Hayes, J. – Flower, L. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L. W. – Steinberg, E. R. (szerk.): *Cognitive processes in writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale. 3–30.
- Hayes, J. R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. M. – Ransdell, S. (szerk.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N. J. 1–27.
- Horváth József (2003) Szöveg születik: válaszok diákok írásaira. *Iskolakultúra*, 13. 6–7. 55–58.
- Horváth Zsuzsanna (1997): Szövegek és olvasók: Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. In: Vári Péter (szerk.): *MONITOR 95: A tanulók tudásának felmérése*. Mérés, értékelés, vizsga 1. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 105–202.
- Horváth Zsuzsanna (1998): *Anyanyelvi tudástérkép* (Mérés, Értékelés, vizsga 4. Közéiskolai tantárgyi feladatbankok III.). Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- de Jong, T. (2002): Tudáskonstrukció és megosztás média-alapú alkalmazásokkal. *Magyar Pedagógia*, 102. 4. 445–457.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 239–263.
- Kádárné Fülöp Judit (1985): *Olvasás és kommunikáció: Egy szövegértés-vizsgálat tanulmányai*. Tantervelméleti Füzetek 16. OPI, Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit (1996): Szövegtípusok az írásbeliségben és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 46. 3. 33–52.
- Kaplan, R. B. (1987): Cultural thought patterns revisited. In: Connor, U. – Kaplan, R. B. (szerk.): *Writing across languages: Analysis of L2 text*. Addison–Wesley Publishing Company, Reading, Mass. 9–22.
- Marton Ferenc (2000): Variatio est mater studiorum. *Magyar Pedagógia*, 100. 2. 127–141.
- Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 193–216.
- Molnár Éva (2002): Az önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. 63–77.
- MTA Elnöki Közoktatási Bizottsága (1976): Állásfoglalás a távlati iskolai műveltség tartalmáról. In: *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére (1973–1976)*. Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- Nagy József (2002, szerk.): *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. OKÉV KÁOKSZI, Budapest.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. I–III. *Iskolakultúra*, 7. 2–4.
- Olson, D. R. – Torrance, N. (2001): Conceptualizing literacy as a personal skill and as a social practice. In: Olson, D. R. – Torrance, N.: *The making of literate societies*. Blackwell Publishers, Oxford. 3–18.
- Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Strauss, S. (2002): A tanítás mint természetes kogníció. *Magyar Pedagógia*, 102. 4. 417–431.
- Szalai Tünde (2003): Gondolatok az idegennyelvi írás-kompetencia folyamatorientált fejlesztéséről. *Iskolakultúra*, 13. 3.
- Szépe György (1977, szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért: Tanulmányok, vélemények, javaslatok*. 2. kiad. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 1. 38–65.