

Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé?

Angol nyelvű fogalmazástanítással és retorikával foglalkozó tanárként örömmel tapasztalom, hogy az Iskolakultúra rendszeresen teret biztosít az anyanyelvi és idegen nyelvi íráskészség fejlesztésével kapcsolatos pedagógiai és módszertani kérdéseknek. Sajnos az írás gyakran nem tartozik a közkedvelt iskolai feladatok közé. Ahogy egyik szakdolgozóm sommásan összegezte középiskolásokkal végzett felmérésének tapasztalatait, „a diákok nem szeretnek írni”, a tanárok pedig sokszor túlterheltségük okán sorolják a fogalmazási feladatokat a fontossági lista legaljára mint különösen időigényes tevékenységet. Az írás mégis fontos: olyan kognitív folyamatokat generálhat, amelyek elősegítik az értelmező- és rendszerezőkészségek fejlődését.

Persze, nem mindegy, hogy milyen az írásfeladat, és az sem, hogyan segítjük a tanulókat az íróvá válás korántsem könnyű útján. Horváth (2003) kitűnő összefoglalást ad a tanári visszajelzés, segítő kommentár különböző megvalósítási lehetőségeiről, hangsúlyozva az írásdidaktika folyamatorientáltságának fontosságát. Én most az írástani tartalmi problémáira szeretnék koncentrálni, különös tekintettel a felsőoktatásban szükséges készségekre.

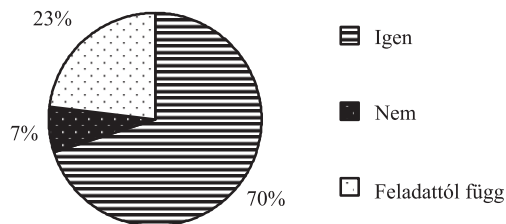
Az elsajátított információk írásban való átértelmezése az egyik legjobb útja annak, hogy az iskolai tanulóból éleslátó, gondolkodó felnőtt váljék. Elsőéves angol szakos főiskolásokkal végzett vizsgálataim (Magnuczné Godó, 2003) azt mutatják, hogy sokuk írásrepertoárjából hiányoznak ezek az értelmező/értékelő készségek. Írástapasztalataik meglehetősen egyoldalúak: nem ideálisak sem a felsőoktatásban rájuk váró feladatok megoldására, sem önálló gondolataik hatékony kommunikálására. A továbbiakban először szeretném röviden felvázolni a fent említett kutatás releváns eredményeit, majd néhány javaslatot teszek arra vonatkozólag, milyen tevékenységekkel lehet a hiányzó készségeket fejleszteni felsőfokú tanulmányokhoz kapcsolódó kompozíciótanítás keretében, de akár már a középiskolában is.

Az írásbeli információközlés módjai: tudás-demonstrálás és tudás-átalakítás

A vizsgálatban, amelyre a következőkben hivatkozni fogok, 30–30 magyar (Miskolci Egyetem) és amerikai (Southampton University, NY, USA) főiskolai hallgató 400–500 szavas érvelő írását hasonlítottam össze azért, hogy tanulmányozzam, milyen stratégiákat alkalmaznak véleményük kifejtésére és az olvasó meggyőzésére. A magyar diákok kérdőívet is kitöltöttek korábbi írástapasztalataikról, így jellemzésük írásaikon és nyilatkozataikon alapul.

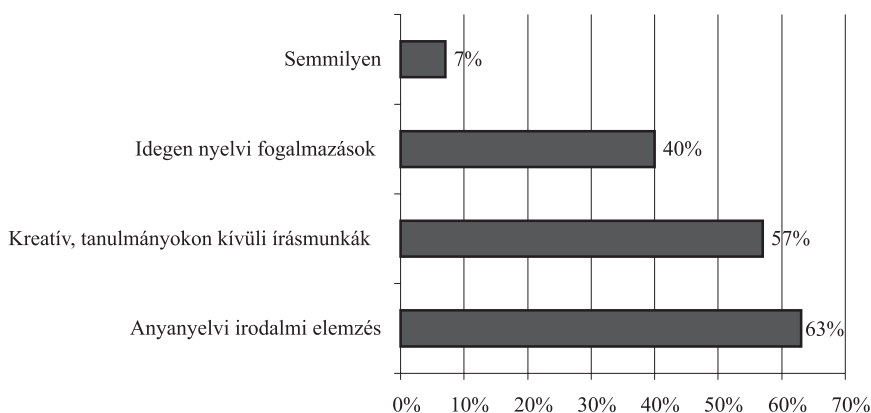
Ami az íráshoz való viszonyulást illeti, a tanulmányban vizsgált hallgatók jelentős része élvezetet talált korábbi írásprodukcióiban, amint azt az 1. ábra illusztrálja.

A hallgatók 70 százaléka szeret írni, mert élvezi az önkifejezés és kreativitás lehetőségét a tanulmányokhoz kapcsolódó feladatokban és az iskolán kívüli életben is (például levelezés, vers-, novella- és dalszövegírás, napló, újságszerkesztés). 23 százalékuk óva-



1. ábra. Talált intellektuális élvezetet korábbi írásmunkáiban?

tosabban nyilatkozott, kiemelve, hogy bizonyos feladatokban örömet leli, míg másokban nem. Az érdekes témájú, kreativitást, önálló véleményalkotást igénylő feladatok egyértelmű motiváló erővel bírnak, míg az unalmas témájú, beláthatatlan kritériumok szerint osztályozott, számonkérés vagy (nyelv)vizsgára való felkészülés céljaira írt fogalmazások a „nem szeretem” kategóriába tartoznak. A válaszok szerint mégis ez utóbbiakból van több, amint azt a 2. ábra mutatja:



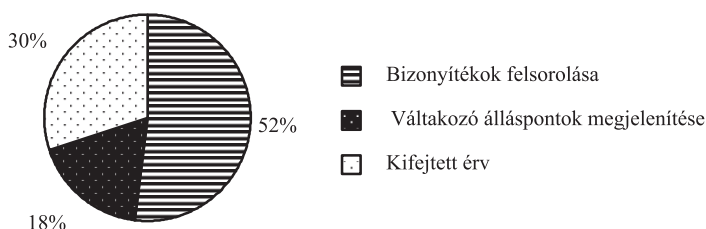
2. ábra. Milyen korábbi írástapasztalatai vannak?

A hallgatók 63 százaléka által említett irodalmi műelemzésnek, valamint a 40 százalékuk által felsorolt idegen nyelvi fogalmazásnak mint domináns írásfeladatnak közös jellemzője, hogy céljuk valamilyen elsajátított tananyag rögzítése, illetve felmondása az ismeretek átalakítása nélkül. (Érdekes ellentmondás, hogy elnevezésével ellentétben, a műelemzés leíró írásmód marad, hiszen itt többnyire szakemberek elemzéseinek visszamondásáról és nem a tanuló önálló értelmezéséről van szó.) Ezt az írásmódot Bereiter és Scardamalia (1989) „tudásdemonstrálás”-nak nevezi, amely főleg a memóriára támaszkodik, és nem igényel magasabb rendű kognitív átalakító műveleteket. Ezzel ellentétben az értelmező, elemző és meggyőző írásművek Bereiter és Scardamalia kifejezésével élve „tudás-átalakításról” tanúskodnak.

A magyar hallgatók főiskolai tanulmányaik első hetében írt anyanyelvű érvelő esszéi egyértelműen ez utóbbi készségek hiányát jelzik. Míg a diákok nagy hangsúlyt helyeznek sok különböző szempont megjelenítésére és a téma alapos körüljárására, a saját álláspont kialakítása látványos nehézségbe ütközik: az esszék 47 százalékában (30-ból 14 esetben) az írók vagy egyáltalán nem nyilvánítanak véleményt, vagy a végső konklúzió ellentmondásban van a korábbi értékeléssel. Jellemző az értékelés hatékonyságát csökkentő vagy az értékelést teljesen elhárító explicit kifejezések használata is, mint például a következő mondatban, amely egy, a génekutatást alapvetően negatívan értékelő esszét zár le: „Egyértelműen nem tudok sajnos állást foglalni a témával kapcsolatban, hiszen a

szívem és az eszem is mást diktál, de nagyon bízom a szakértőkben, hogy mindvégig az emberiséget szolgálják, jó irányban e tudományos kísérletekkel.”

A tudás-demonstráló írásmód másik ismérve a vizsgált korpuszban a hatékony érvelő stratégiák hiánya. Amint a 3. ábrán látható, az összes érvelő bekezdésegység 52 százaléka egymáshoz lazán kapcsolódó tényeket vagy véleményeket sorol fel bizonyításképpen, lezáró értékeléssel vagy anélkül. A bekezdések 18 százaléka különösen aggodalmasnak mondható abból a szempontból, hogy a szerző több különböző megfontolást világít meg, egy bekezdésen belül minimum kétszer váltva álláspontot, ami elhomályosítja a saját véleményt. Csupán az összes bekezdésegység 30 százaléka tartalmaz egy témát részletesebben kifejtő érvet. A hatékony elemzőkészség hiányát mutatja az is, hogy a fent említett bekezdésszerkezeteket mondatszinten nagyszámú „én-állítást” kíséri: az összes egyszerű mondat és összetett mondatban szereplő főmondat 13 százaléka tartalmaz explicit utalást a szerző véleményére (például: szerintem, azt hiszem/gondolom, hogy...). Ez a stratégia azt tükrözi, hogy az írók szerint a személyes meggyőződés ismételt mondatszintű hangoztatása elég erővel rendelkezik objektívabb bizonyítékok, illetve közös tudásrendszerre való hivatkozás nélkül is. Ez az érvelésmód nem csupán a hallgatók által tanult idegen nyelv (angol) oktatási diskurzusában népszerűtlen (az amerikai hallgatók szignifikánsan kevesebb mondatszintű „én-állítást” használtak: $t = 1,974$ $S = 0,053$), de tapasztalataim szerint a magyar hivatalos és tudományos stílusban sem elfogadható.



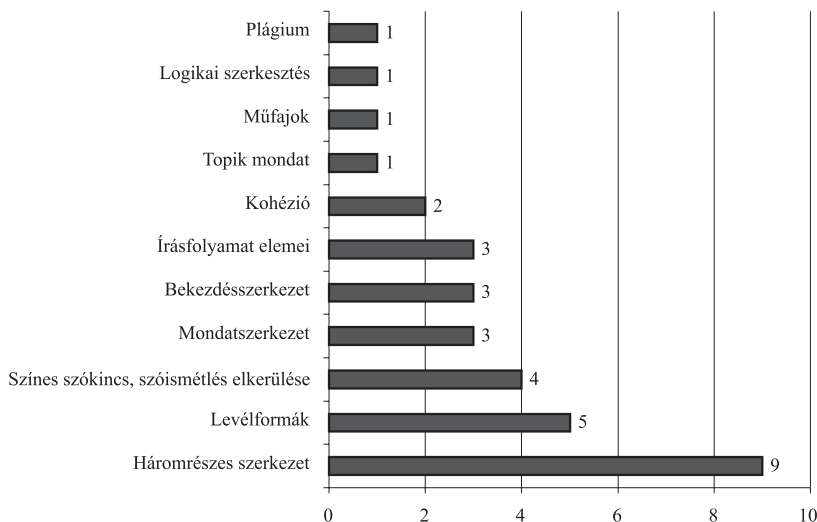
3. ábra. Érvelő bekezdéstípusok

Tartalom, forma, stílus

A fent jellemzett tudás-demonstráló írásmódot a retorikai tudatosság hiánya is kíséri a vizsgált magyar hallgatók esetében. A kérdőívre adott válaszokból az derül ki, hogy a fogalmazástanítás meglehetősen mostohán kezelt terület volt középiskolai tanulmányaik során. A hallgatók 57 százaléka, úgymond, semmilyen szisztematikus útmutatást nem kapott arra nézve, hogyan kell hatékonyan fogalmazni, csupán a már megírt, kijavított és leosztályozott dolgozataikból következtettek, utólag, a tartalmi és formai követelményekre. Ennek oka nyilván a tanárokat is gyötrő időhiány, másrészt az a – diákok által is gyakran osztott – meggyőződés, hogy az íráskészség tehetség kérdése, ezért nem érdemes túl sok időt áldozni a célzott tanításra sem. Ezt a gondolatot tükrözik azok a tanulói válaszok, hogy bár soha nem tanultak fogalmazni, az írás mégis „ösztonösen is jól megy”, illetve „automatikusan jön”.

A tanulók 43 százaléka számolt be arról, hogy kapott valamilyen célzott instrukciót az elvárt fogalmazási normákra vonatkozólag. A 4. ábra mutatja, hogy milyen témák merültek fel (mivel kis számú adat van az összesítésben, itt darabszámok szerepelnek).

A legfőbb – és gyakran egyetlen – szempont, amelyet 9 válaszadó (30 százalék) említ, a fogalmazások hármass tagolása (bevezetés, tárgyalás, befejezés), amelyet a levélformákra vonatkozó információ, illetve a színes szókincsre és a szóismétlés elkerülésére vonatkozó útmutatások követnek, meglehetősen alacsony előfordulási aránnyal. A többi felsorolt szempontot egyenként mindössze maximum a válaszadók 10 százaléka jelölte meg. Összesen három hallgató jelezte, hogy a hármass tagoláson és a szókincs szempontjain túlmutató infor-



4. ábra. Mit tanult konkrétan azzal kapcsolatban, hogy hogyan kell fogalmazni?

mációt is kapott (műfajok, logikai építkezési stratégiák, kohézió megteremtése, források használata, plágium elkerülése), de egyikük sem a középiskolai tanulmányok során.

A formai megjelenítés technikáinak hiánya jól megmutatkozik a válaszadó diákok írásaiban is. Amíg az összehasonlításban részt vevő amerikai diákok határozottan követik a deduktív szerkesztési mintát, nagy figyelmet fordítanak a bekezdés-szerkezetre és magabiztosan használják a tézis- és topik-mondatokat az olvasó orientálására, a magyar hallgatók kevesebb jelentőséget tulajdonítanak ezeknek a formai szempontoknak. A pozíciójelző tézismondat jellemzően nem fontos rendező elem: az esszék 47 százalékában nincs megfelelő állásfoglalás, és ha van is tézis, az az esetek felében az esszé végén található. Ebből már következik, hogy a hallgatók nem követnek meghatározott szerkesztőelvet: fele-fele arányban érvelnek induktívan és deduktívan. A bekezdésszerkezet szintén nem mutat tipikus „tanult” mintát. Az átlag 389,57 szavas esszék 13 százaléka csupán egy vagy két bekezdésre van osztva, 27 százalékuk pedig hét vagy több bekezdésre. Érdekes, hogy a hangsúlyozottan tanított háromrészes szerkezet sem domináns, a leggyakrabban előforduló esszéfelosztás a hat részre való tagolás (23 százalék). Jellemzőes formai hiba még az összegző vagy értékelő konklúzió hiánya az írások 40 százalékában.

A fentiek alapján elmondható, hogy a vizsgált magyar esszékben a hangsúly a formai megjelenítéssel szemben inkább a tartalmi elemeken, a téma minél átfogóbb tárgyalásán és a stíluson van. A kreatív megjelenítésre való törekvés véleményem szerint egyértelműen a modellként állított irodalmi stílusból táplálkozik, és abból a meggyőződésből, hogy az írás attól jó, ha egyéni és költői. Ezt a célt szolgálják az esszékben megjelenő költői képek, metaforák, hiányos és/vagy három ponttal záruló mondatok, sorozatosan külön sorban bekezdéssel kezdett vesszerű, rövid mondatok, amelyek nagyrészt idegenek voltak a feladat témájától és kontextusától.

Mi következik mindebből?

A korábban idézett Bereiter és Scardamalia (1989) a kognitív fejlettség előrehaladott stádiumával asszociálja a tudás-átalakításra, más szóval elemzésre, értelmezésre, meggyőzésre való képességet. Az általam vizsgált elsőéves magyar főiskolások nagy része nem demonstrálta ezt az írásmódot olyan feladatban, amely ezt hangsúlyozottan megkövetelte vol-

na; és ez a probléma idegen nyelven még fokozottabban jelentkezik. Bár az említett tanulmány kis számú résztvevőre korlátozódik a vizsgálat komplexitása miatt, az eredmények egybecsengenek saját korábbi tapasztalataimmal és hasonló területen dolgozó kollegák meglátásával is. Én mégsem szeretném azt a – szakmai körökben gyakran elhangzó – konklúziót levonni, hogy „a mai diákok nem tudnak logikusan gondolkodni”. Meggyőződésem, hogy a racionális gondolkodásra és írásra való képesség fejleszhető és tanulható, tehát nem „tehetség” kérdése csupán, hogy visszatérjek egy korábban tárgyalt hallgatói válaszra. Ez viszont azt jelenti, hogy tanárként sem bízhatunk abban, hogy a diákok majd maguktól megtanulják – az irodalmi mintákat másolva vagy tudás-demonstráló feladatokon keresztül –, hogyan kell írni különböző kontextusokban. A racionális gondolkodást, értelmezést, elemzést és érvelést modellezni és gyakorolni kell, csak így várható el a fejlődés.

Hogyan fejleszhető a tudás-átalakító gondolkodásmód az írástanítás során bármilyen nyelven, akár már „középkölségi szinten”?

Ne csak számonkérésre és információrögzítésre használjuk az írást! Legyenek nem osztályozott feladatok, amilyen például a mindennapi tapasztalatokat vagy tanulási folyamatokkal kapcsolatos reflexiókat tartalmazó napló, vagy a valamilyen kérdéssel kapcsolatos véleményt kifejtő, esetleg szóbeli vitát kezdeményező rövid karcolat. Ezeket esetleg csak felolvassák a tanulók a többiek előtt, hangsúlyozott céljuk a gondolatok összegyűjtése, illetve szisztematikus átgondolása. A tanulók élvezik az olyan feladatokat, amelyekben megmutathatják egyéniségüket – érdekes témákon, provokatív kérdéseken és témaválasztási lehetőségeken keresztül ez a lelkesedés olyan megjelenítési formák és stílusok felé irányítható, amelyek hasznosak lehetnek a tanulmányi feladatokban és a szakmai kommunikációban is.

Szeretném hangsúlyozni a többféle stílus és forma jelentőségét. A hatékony írásbeli kommunikáció egyik alapköve az, hogy az író ki tudja választani, milyen közönségnek, milyen kontextusban hogyan a legcélszerűbb írni, hogyan lehet a legbiztosabb abban, hogy üzenetét a legjobban megérti a majdani olvasó. Itt fontos felismertetni azt, hogy az irodalmi stílus eszközei nem minden helyzetben megfelelőek, és másképp kell ugyanazt a témát megközelíteni egy iskolai újságban, mint egy szemináriumi dolgozatban vagy magánlevélben. Egy témának a különböző műfajokban történő megjelenítése hasznos és szórakoztató stílusgyakorlat, de a megcélzott írásmódokat, stílusokat és formákat modellezni kell. Mivel az íráskészség amúgy sem fejleszhető önmagában, mind a témák merítésére, mind a technikai megvalósítás alternatíváinak bemutatására fontos eszköz az olvasás és a különböző típusú szövegek elemzése, összehasonlítása. A június 23–25. között Budapesten megrendezett EATAW (European Association for the Teaching of Academic Writing) konferencián sok hasznos ötlet hangzott el az olvasás, írás és kritikus gondolkodás együttes fejlesztésére vonatkozólag. Az egyik számomra legérdekesebb módszert *Judith Kearns* és *Brian Turner* ismertette. Az általuk tanított írásos kommunikáció kurzus keretében a tanulók ugyanarról a környezetvédelmi témáról elolvasnak egy szakirodalmi cikket és egy napilapban megjelent populáris írást is, amelyek ellentétes álláspontokat képviselnek. A hallgatók a szakcikk tükrében elemzik és kritizálják a populáris írást, miközben nemcsak az írások tartalmát, hanem a különböző formai és stílusjegyeket is tanulmányozzák. Különböző álláspontok összehasonlítása bármilyen tantárgy esetében lehetséges, és ha időnként a tanulók különböző stílust képviselő írásokat is olvashatnak, és szabadon választhatják ki a nekik szimpatikusabb álláspontot, sokkal motiváltabbak lesznek arra is, hogy bizonyítani próbálják ítéletük helyességét.

Az olvasás szintén jó gyakorlat a különböző információmegjelenítési módok tanulmányozására. Fontos, hogy a tanulók képesek legyenek különbséget tenni aközött, hogyan kell valaki más szavait saját véleményüktől függetlenül összefoglalni, és hogyan kell más gondolatait értelmezni és értékelni. Erre nagyon jó gyakorlat a „kétszólamú napló”, amelyben egy rövid forrásszöveg mondatról mondatra végighaladva, először objektívan összefoglaljuk az olvasottakat, majd szubjektívan értékeljük az információt. A ténymegállapítás és következtetés közti különbség felismerése szintén lényeges készség. A két jelenség közti külön-

seget egy fénykép, vizuális hirdetés, festmény segítségével is jól lehet illusztrálni, mielőtt írni kezdenénk (Dell'Aversano, 2003): első lépésben alaposan vegyük szemügyre a képet és írjuk le mit látunk konkrétan (például egy fehér inget és sötét nadrágot viselő férfi egy tábla előtt áll és kezével valamilyen csőalakot formáz), majd nézzük meg milyen következtetéseket vonhatunk le (a férfi valószínűleg tanár és előadást tart, valószínűleg fizikából) és milyen következtetési elvek alapján (tapasztalataink szerint, egy tanár általában a tábla előtt áll és magyaráz; a táblán szereplő jelek tanulmányok alapján felismert fizikai képletek).

Végül az írás mint alkotási, illetve tanulási folyamat tudatos megélése hatékony eszköz lehet a tudatos tanulási stratégiák kialakításában. Minden diák réme az ötlet hiánya, amit különösen az érdektelen vagy irreleváns feladatok kapcsán tapasztalnak. Ha figyelmet fordítunk a különböző „ötletrohám”-stratégiák tanítására és gyakorlására (lásd például „kockázás”, „szabad írás”, „öt kérdés” vagy „felsorolás” Leki 1989-es kiadású művében), a tanulók kezébe olyan eszközöket adunk, amelyek nem csupán ötleteket sugallnak, de aktív cselekvésre is sarkallják a kezdő írókat egy-egy nehezebb feladat esetén. Fontos az írás folyamatjellegének hangsúlyozása, és olyan visszajelzési stratégiák alkalmazása, amelyek segítik az írók önálló javítási és szerkesztési folyamatait, ezekre Horváth (2003) számtalan kiváló példát hoz.

Végül a feladat befejezése és értékelése után hasznos arra ösztönözni a diákirókat, hogy reflektáljanak a tapasztalataikkal és az értékeléssel kapcsolatban. Ann Johns egy közelmúltban tartott műhelyfoglalkozás keretében hívta fel a figyelmet az utólagos elemzés fontosságára, amely során a diákok átgondolhatják tapasztalataikat például arra nézve, hogy mi volt a legkönnyebb/legnehezebb aspektusa az adott feladatnak, melyek lettek a legjobban sikerült részek és miért, egybeesik-e a legsikeresebb részek megítélésében az író és az értékelő véleménye, hasznosak voltak-e a tanár, illetve a tanulóútrások visszajelzései, miért/miért nem, és a kérdések sora folytatható.

Konklúzió

Bár a kompozíció és tágabb értelemben a retorika csupán részterületek mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi oktatásban, fontos eszközei lehetnek a hatékony kommunikáció fejlesztésének ugyanúgy, mint a különböző gondolkodási mechanizmusok kialakításának. Vizsgálataim és tapasztalataim is azt mutatják, hogy az intézményünkben felsőfokú tanulmányaikat kezdő hallgatók írásstratégiái meglehetősen egyoldalúak és főként tudás-demonstrálásra koncentrálnak. A fenti gondolatokkal arra szerettem volna felhívni a figyelmet, hogy nagyon fontos hangsúlyt helyezni a tudás-átalakító írás- (és gondolkodás-) mód fejlesztésére már a középiskolában és később a felsőfokú tanulmányok során is. Az információ logikus, cél- és szituációorientált manipulálására való készség nem csupán az iskolai boldogulás kulcsa, hanem a későbbi szakmai sikerességé is, hiszen ma a megszerzett tudást sok különböző helyzetben kell tudni kamatoztatni és meggyőzően bemutatni is (akár szóban, akár írásban).

Irodalom

- Bereiter, C. – Scardamalia, M. (1989): Does learning to write have to be so difficult? In: Freedman, A. – Freedman, I. – Yalden, Pringle J. (szerk.): *Learning to write: First language/second language*. Longman, Harlow, Essex.
- Dell'Aversano, C. (2003): *Fixing bad writing before it happens: Some useful exercises*. Konferencia-előadás, 2. EATAW Konferencia, Budapest.
- Horváth József (2003): Szöveg születik: Válaszok diákok írásaira. *Iskolakultúra*, 13.
- Johns, A. (2003): *Teaching academic writing*. Műhelyfoglalkozás, ELTE-SEAS, Budapest.
- Kearns, J. – Turner, B. (2003): *Accommodating student dissent writers: Classroom uses of popular and scholarly discourse*. Konferencia-előadás, 2. EATAW Konferencia, Budapest.
- Leki, I. (1989): *Academic writing. Techniques and tasks*. St Martin's Press, New York.
- Magnuczné Godó, Ágnes (2003): *Cross-cultural perspectives in academic writing. A study of Hungarian and North American students' LI argumentative rhetoric*. Doktori disszertáció. ELTE-SEAS, Budapest.