

A fogalmazástanítás és a nyelvhasználat fejlesztése tágabb kitekintésben

Problémafelvetés

Az olvasástanításhoz kötődik elidegeníthetetlenül ***a szövegalkotás tanítása***, azaz a ***fogalmazástanítás***.

A ***fogalmazástanítás*** – ne keresgéljük a megszépítő szavakat – bizony keserédes gyümölcse az irodalom- és anyanyelv-pedagógiai munkafolyamatoknak. Vannak, akik kikerülő stratégiákkal élnek, vannak, akik kötelező penzumként teljesítik, ugyanakkor jeles számúak, akik örvendve érkeznek azokra a magyaróráikra is, amikor ***a legkülönfélébb közlésmódok szóbeli és/vagy írásbeli alkotására***, vagyis a fogalmazni tudásra tanítják, készítik fel diákjaikat. Bárhogyan is van, a fogalmazástanításról is el kell gondolkodnunk újra és újra, mert korunkban a világháló, a digitális kultúra erőteljes térhódítása idején megnőtt felelősséggel kell szembenézünk, amikor a fogalmazástanítás problémáival foglalkozunk. Valóban szembenézünk-e a fogalmazástanítás ez idő tájt jelentkező kihívásaival?

A nyelvhasználat egyik területe a fogalmazás. Ezzel a szakszóval: ***fogalmazás*** ragadhatóak meg az élőszóbeli és/vagy az írásbeli megnyilvánulásokra, szövegezésekre, szövegszerkesztésekre, szövegképzésekre vonatkozó tevékenységek, és ezzel az összefoglaló névvel látjuk el a létrehozott produktumot is, legyen az elbeszélés, leírás, levél stb. műfajjal említett szövegmű.

A ***fogalmazástanítás*** a tanítás történetében mindig jelentős feladat volt, mivel a beszédet, a szókinceset gyarapították általa, az emlékezetet, valamint a kapcsolattartással összefüggő képességet fejlesztették a segítségével. Az itt és most említett célok és tanítói, tanári teendők egyetemesek voltak, vagyis nem szűkültek be csupán a tanítók, vagy csak a magyartanárok munkakörébe. A fogalmazás tanítása éppen úgy, mint a beszéd, az olvasás és az írás tanítása az oktatás és képzés minden szintjén valamennyi tanítónak, szaktanárnak, oktatónak létérdeke az általános és a szakos képzés színvonalára tekintettel.

A „Magyar nyelv értelmező szótára” nyomán a ***fogalmazás*** a ***fogalmaz*** igével kifejezett cselekvés, tevékenység. Lényegében az a mód, kifejezésforma, ahogyan valaki a gondolatát, a mondanivalóját megfogalmazza, az érzelmeit, a hangulatát szóban vagy írásban kifejezi. Mindez történhet nehézkesen, szellemesen, könnyedén, iskolásan, szakszerűen, sematikusán, árnyaltan, egyénien és még számos módon. A ***fogalmazás*** eredménye a mondanivaló, a közlendő megfogalmazott alakja, változata; elsősorban az írásban rögzített fogalmazást szokás illetni ezzel a szakszóval. Az elnagyolt, még ki nem dolgozott, vázlatolt formáját ***fogalmazványnak*** nevezzük.

A fogalmazástanítás megvalósulhat önálló óraszámú, önálló tantárgyként, vagy a magyar nyelv és irodalom tantárgycsoport szerves részeként, integrálódva a nyelvtan, nyelv művelés, helyesírás, olvasás, szövegfeldolgozás, beszéd, beszédművelés tevékenységek sorába. Bármelyik megoldásra nyílik lehetőségünk, a kiemelt feladat egyértelmű: ***meg kell tanítanunk a tanulókat helyesen fogalmazni***. A fogalmazás tanítása sosem volt könnyű anyanyelv-pedagógiai feladat, tartós eredménye csak évek múltán kristályosodott ki.

Célkitűzés

Ebben az írásomban ***a fogalmazástanítás és a nyelvhasználat fejlesztése közötti kapcsolat*** létrehozásának és erősítésének arról a megoldásairól lesz szó, amelyek jelen lehetnek a mindennapi irodalom- és nyelvpedagógiai gyakorlatunkban.

Nélkülözhetetlen háttérismeretek

*A fogalmazástanítást tantárgyközi feladatként célszerű felfognunk. Mind a különböző tantárgyak tanulását, mind a fogalmazóképesség fejlesztését eredményesen akkor szolgáljuk, ha a diákok különböző terjedelmű és mélységű szövegeket írnak az aktuális tananyaggal kapcsolatban. Minden tantárgy vagy műveltségterület sajátos kontextuális és műfaji keretet jelent abban a tekintetben, hogy a diákok írásokat hoznak létre gondolataik, állásfoglalásaik bemutatására, közzé tételére. Ezáltal **a műfajok nem pusztán szövegfajták, hanem a gondolkodás és a kommunikáció eszközei.** A kezdő szövegalkotóknak meg kell ismerniük az alapvető műfajokat, és meg kell érteniük, hogy a műfaji jellemzők nem öncélúak, hanem éppen általuk lehet az írásbeli közlés eredményes.*

A fogalmazástanítási gyakorlatban nélkülözhetetlen *a folyamatközpontú szemléletmód.* Ennek az a lényege, hogy **nagy hangsúlyt helyezünk a szövegkorrigálás tanítására.** Ezt a célt szolgálja többek között a nyelvi, szövegnyelvi 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, vagyis **személyre szabott útbaigazító javítás** mentén dolgozhat tovább a tanuló. **Először a műfaji, tartalmi és szövegszerkesztési problémákra** összpontosítsunk; **a nyelvi, stilisztikai szempontok később** kerüljenek előtérbe. Az a cél, hogy **szükség esetén a tanulók több körben javítsák a munkájukat,** és csak ezután tisztázzák le. Magától értetődőnek kell lennie, hogy **nem íróvá akarjuk nevelni a tanítványainkat, hanem hozzá akarjuk segíteni mindegyiket a saját stílusa kifejlesztéséhez.**

Sose felejtjük el feltenni ezt a roppant egyszerű kérdést: **Kinek fogalmaznak a gyerekeknek?** Valóban: kinek is? Maguknak? A barátjuknak? Vagy személytelenül? **Általános az a vélemény, hogy a gyerekek az esetek többségében az őket ellenőrző, megszidó vagy dicsérő pedagógusnak írják a fogalmazásaikat,** ugyanis a tanítójuk, illetőleg a magyartanáruk elsősorban javítóként és nem befogadóként olvassa a tanulók különböző műfajú szövegeit.

Ha széles látószögéből akarjuk megközelíteni a nyelvi tevékenység fejlesztésének módszeres eljárásait, akkor **figyelmünket a kommunikáció tartalmi-nyelvi oldalára vessük feltétlenül!**

Az írásos közlő-kifejező képesség fejlesztéséhez mindenképp az élőbeszéd elsődlegességének a hangsúlyozásával járulhatunk hozzá.

A személyiség minden irányú gondozásának és a kifejezőképesség árnyalt fejlesztésének a kölcsönhatását nyilvánvalóan az a szemlélet és gyakorlat világítja meg, amelyik abból indul ki, hogy **a fogalmazástanítással a társadalmi gyakorlatra kell felkészítenünk tanítványainkat.**

Mindenképpen szem előtt tartandó, hogy a magyar nyelvi, nyelvtani ismeretek, valamint a nyelvünk életével kapcsolatos tananyag tanításakor **a korosztályoknak megfelelő szinten** foglalkozunk: **a leíró nyelvtan alapvető fogalmait és összefüggéseit, a helyes beszéd és a helyesírás alapjait,** továbbá **a szóbeli és az írásbeli szövegszerkesztés (fogalmazás) legfontosabb szabályait** tanítsuk meg. Vagyis olyan irodalmi és anyanyelvi nevelést valósítsunk meg **a kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégiával,** amelyik **erőterében a tanulók érdekei** állnak.

Nyilvánvaló, hogy nem lehetünk elégedettek a pusztán nyelvtani és fogalmazási ismeretek átadásával, a nevelés tartalmi oldalának a teljesítésével, mert többet lehet és kell is tennünk: az ismeretátadáson, ismeretközvetítésen túl **fejleszténünk kell a tanulók egész személyiségét.**

Foglalkozunk-e az **iskoláskori beszédművelés** két sarokpontjával? Jelesül **a helyes kiejtés tanításával és a szöveglétrehozás,** azaz **a szövegproduktálás** problémáival. Korábbi szakirodalmi terminológiával ezt a tevékenységet **szóbeli és írásbeli fogalmazásnak** tekintették. **A kommunikációközpontú beszédművelő munkánkban** megkerülhetetlenül jelen kell lennie a **szabálykövető szövegszerkesztésnek, a mind szabadabb szövegképzésnek,** majd a magasabb követelményeket szem előtt tartó **önálló, kreatív szövegalkotásnak.**

A nyelvi formák, amelyeket alkalmazunk, az életünk legkülönbözőbb területeiről, a bennünket körülvevő helyzetekről tanúskodnak, ezért is mondhatjuk, hogy **az anyanyelvi nevelés a teljes személyiségformálás lényeges eszköze.** Induljunk ki abból a tételből, amelyik szerint a nyelv és a gondolkodás összefüggése nyilvánvalóvá teszi, hogy **nyelvet nem taníthatunk úgy, hogy nem neveljük a gondolatot.** Arról van szó, hogy **a nyelvi formák csiszolása a gondolkodás finomítása.** A pongyolán megfogalmazott mondanivaló pontatlanná, félreérthetővé teheti a közlést, ügyelnünk kell tehát a világos, tiszta megfogalmazásra. **A kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális**

anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégia¹ arra int, hogy az irodalmi és az anyanyelvi nevelés élményt adó, életszerű legyen, a tanulók az élet valóságos helyzeteinek megfelelően természetesen, logikusan, érthetően, jól tagoltan, árnyaltan fejezzék ki önmagukat.

Amikor a **fogalmazástanítással összefüggő kommunikációs nevelésről** gondolkodunk, akkor annak mindenképpen a leghatékonyabb lehetőségeire figyelünk, elsősorban a **páros és a csoportos beszélgetés fejlesztésére** számos feladattípust mozgósítva, mint amilyenek a tanítási hagyományt figyelembe vevő tantervekben is hangsúlyozottak; álljon itt néhány közülük:

- bemutakozás;
- személyek bemutatása megadott szavak segítségével;
- a köszönés szabályai;
- a megszólítás szabályai;
- a kérés szabályai (pl. hogyan kell elkérni egy ceruzát);
- a tanácsadás (pl. hogyan kell gondozni a kedvenc állatot);
- párbeszéd eljátszása az olvasmányok dramatizálásával;
- játékok eljátszása (Játszd el társaiddal!);
- bábozás;
- versmondóverseny rendezése;
- nyelvtörőmondó verseny rendezése; stb.
- cselekvések csoportos eljátszása (Játsszátok el, hogyan érkeztek vissza a gyerekek az iskolába, például ebéd után!); stb.

Általánosan ismertek ezek a **fogalmazási ujjgyakorlatok**, amelyek tértől, időtől és tantervi változásoktól függetlenül is érvényesek:

- képolvasás;
- mondatok alkotása;
- mondatok összefűzése;
- hiányos mondatok kiegészítése;
- válaszadás kérdésekre;
- történetalkotás képsor segítségével;
- egy megkezdett történet folytatása;
- az elolvasott és feldolgozott szöveg tartalmának az elmondása;
- párbeszéd alkotása, párbeszéd leírása;
- összekevert mondatok helyes sorrendbe állítása;
- vázlatkészítés (eleinte közösen, később hiányos vázlat kiegészítésével);
- vázlat önálló megírása;
- szinonimák gyűjtése és mondatokba illesztése, például hiányos mondatokba, szóisméltéses mondatokba, kevert szórendű mondatokba, majd önálló, testesebb mondatok alkotása a gyűjtött szinonimák hasznosításával;
- kulcsszavak alapján történetek megírása, illetőleg elmondása stb.

¹ Jelen tanulmány szerzője az általa kialakított *kontemplatív szemléletű, additív jellegű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégiáról* a 2014–15. tanév őszi szemeszterében a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskolán tartott előadásokat és vezette az ehhez a problémához kapcsolódó szemináriumokat. Szekció-előadásban a VIII. Miskolci Tanítási Konferencián (2015. január 30.), majd Beregszászban a „Nyelvi és kulturális sokszínűség Kelet-Közép-Európában: érték és kihívások” nemzetközi interdiszciplináris konferencián (2015. március 26–28.) ismertette a fenti stratégia lényegi vonásait feladatosított szépirodalmi szemelvények mentén. A *kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégia* jegyeit nemcsak bemutatta, hanem annak az elvi tudnivalóit be is építette több, a „Magyartanítás” és a „Tanító” című szakmai folyóiratokban megjelenő, az olvasmánymegértés fejlesztését segítő tanulmányaiba, a „Nem fecske módra...” című tanítói-tanári kézikönyvébe, amely munkákban a fejlesztő tevékenységek e szerint a tanítás- és tanulás-szervező, tanítás- és tanulásirányító stratégia szerint valósulnak meg.

A fogalmazástanítást kitűnően elősegítő ujjgyakorlatnak nevezhetjük az úgynevezett *emlékezetből történő írást*.

A fogalmazástanítással kapcsolatos háttértudást azzal is gazdagítjuk, ha rámutatunk a *nyelvi szerkezetalkotás* lehetőségeinek mind a fontosságára, mind a *műfaji sokszínűségére*, mindenekelőtt a 6–14 évesek nyelvhasználatának ismeretében. Miben is ragadható meg a *kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégia keretében a fogalmazástanítás*? A nyelvi struktúraalkotást *valóságos nyelvhasználati tevékenységként* úgy kell alkalmaznunk, hogy lássuk be: ezen a téren nincs kategorikus sorrendiség vagy időrendiség, tudniillik az úgymond egyszerűbb vagy bonyolultabb nyelvi struktúrák alkotását, használatát az élethelyzetnek megfelelően szükséges próbálgatniuk, gyakorolniuk a tanulóknak.

Újra és újra fel kell tennünk a kérdést: *hol tart* ma *diákjaink írásbeli nyelvhasználatának alakulása*? Továbbmenve: *hol tart* ma *az anyanyelvi oktatás*? *Anyanyelvi képzéssé*, illetőleg egyre inkább *anyanyelvi neveléssé* alakult át, ezáltal *az ismeretek uralmát a nyelvhasználat elsődlegessége váltotta fel*? Ismét arra hívom fel korunk tanítóinak és magyartanárainak is a figyelmét, hogy *az iskolai fogalmazások egymás után írt mondatai hosszú érési folyamatban válnak kifejező, tájékoztató, továbbá befolyásoló funkciójú szövegekké*, ennek folyamányaként a fogalmazástanításban erre erőteljesebben kell/kellene tekintettel lennünk.

Tudomásul kell vennünk, hogy az anyanyelvi nevelésben nem elégedhetünk meg a *közlő és kifejező tevékenység fejlesztésével*; a nyelvhasználatot a maga teljességében kell szem előtt tartanunk, ezért *a beszédnek és a nyelvnek a befolyásoló funkciójára is erősen összpontosítsunk*, hiszen a megismerés, a gondolkodás, a belső beszéd folyamata elvárja a verbális kommunikációban ezt a helyénvaló funkciót is.

Sokszor hangoztatott elv, hogy eredményesen tanítani csak gondos felkészülés alapján lehet. Éppen ezért *a több éves gyakorlattal rendelkező pedagógusnak is tudatosan kell megterveznie az oktató-nevelő munkája egészét*, annak minden részletét. Lássuk be azonban, hogy ez a tervezés a pedagógusok tekintélyes részének a gyakorlatában ma még mindig az oktatási folyamatra vonatkozik. Ennek a szemléletroncsolódásnak a következménye, hogy *az aránytévészto pedagógusok nevelőmunkája az órán háttérbe szorul, vagy meg sem valósul*.

Abban nagyjából egyező a szakmai munkaközösségek véleménye, hogy az alapfokú oktatásban az anyanyelvi nevelés egyik legnehezebb, legtöbb gondot okozó területe az írásbeli közlő-kifejező és befolyásoló képesség fejlesztése. Ennek a problémának több okát is nevesíthetjük, azonosíthatjuk, az elsők között ezt: *az írásbeli szövegalkotó képesség fejlesztése az anyanyelvi nevelésnek módszertani szempontból legkevésbé kidolgozott területe*. Emiatt lehetséges az, hogy a tanító, a magyartanárra a felmerülő, a fogalmazástanítással összefüggő problémákat az ösztöneire hagyatkozva, vagy a jól-rosszul kialakított elképzeléseire, esetleg a vonatkozó szakirodalom egysíkú olvasatára (értelmezésére) támaszkodva oldja meg.

A tanítóknak és magyartanároknak is tisztában kell lenniük a fogalmazástanítás bármely pillanatában azzal az alapvetésvetéssel, hogy *a fogalmazással összefüggésben az ismeretnyújtásnak mindig gyakorlatközpontúnak, szüntelenül az életben, a mindennapokban szükséges létre kell figyelemmel lennünk*, vagyis a fogalmazástanítás végképp nem lehet öncélú, időmúlásra kárhözottott tevékenység. Lássuk a legszükségesebb lépéseket!

A sikeres *figyelemfelkeltés*, a cselekvésre készítő *motiváció* már fél siker tanulóknak és pedagógusának egyaránt. Az *aktuális probléma felvetésekor ismeretbeli hiányosságra*, fogyatékoságokra vetülhet fény, amely hiányosságokat mindenképpen *fordítsuk céljaink javára*, azaz *munkáltatással, problémaelemzéssel, kiütkereséssel* iparkodjunk előbbre jutni, mert semmi szükség fagyos, dermesztő légkört teremtenünk vélt vagy valós ismerethiány miatt. Gyakran élhetünk az úgynevezett *hasznosság* elvével például akkor is, amikor gyengébben sikerült fogalmazást helyezünk – természetesen név nélkül! – diákjaink elé, és javítjuk ki lépésről lépésre, illetőleg tárjuk fel következetesen a fogyatékoság, a töredékesség okait. Vitathatatlanul termékeny megoldás a *rácsodálkoztatás* – ezt megvalósíthatjuk úgy is, hogy kiválóan sikerült fogalmazást olvastatunk fel (előzetesen felkészítés után) a szerzőjével. Ekkor *egészséges versenyszellemet* éppúgy növeszthetünk a tanulóknak, amiként *erősíthetjük az önbizalmat* a példának állított fogalmazás alkotójában.

Vannak olyan mozzanatait, illetőleg részterületeit a fogalmazástanításnak, amelyeket szüntelenül szem előtt kell tartanunk. Ilyen *sarokpont a címadás* kérdése. *A címadás jelentőségéről* bármikor beszélhetünk tanítványainknak, rendszeresen nyithatunk előremutató vitát a tanulók egy-egy

megoldása, címadása kapcsán. Megbeszélhetjük, hogy milyen *a jó cím*, melyek a problémára érzékeny, a tartalmas gondolkodásra készítő címek. Rámutathatunk arra a nyilvánvaló szövegnyelvészeti ismeretre is, hogy *a vita fölött álló cím az adott szövegmű* alapértékeket tartalmazó *tételmondata is* egyúttal. Vessük fel rendszeresen, hogy nemcsak *címkefunkciójú, azaz tartalomközpontú*, hanem *reklámértékű címek* is vannak – gyűjtsünk, elemezzünk, értékeljünk és alkossunk ilyeneket! A cím összefogja/összefoghatja, egységbe szervezi/szervezheti a témát. A lineáris kohézió felől nézve azonban a cím nem szerves része a szövegműnek, de a szövegegész globális kohéziója szempontjából a cím vagy *témamejelölő*, azaz *címkefunkciójú*, vagy a *szövegegészre mutató* konstrukció. Megkülönböztetjük a címkefunkciójú címet: ez a mű témáját adja, például: Ottlik Géza: „Iskola a határon”, Szobotka Tibor: „Megbízható úriember”, Juhász Gyula: „Anna örök” és így tovább. A reklámszerű cím érdekes, jellemző motívumot emel ki a szövegműből, például: Erdélyi Zsuzsanna: „Hegyet hágék, lőtöt lépék (Archaikus népi imádságok)”, Petőfi Sándor: „Egy gondolat bánt engemet...” Ady Endre: „A Halál rokona” és mások.

A fogalmazástani menetében a *beszédművelést*, az *olvasást*, a *szövegértést*, a *nyelvtant*, a *kultúraismeretet és sok egyéb műveltségterületet* kapcsolhatunk együvé, és tegyük is meg, mert *a fogalmazástani szintézis* teremtet az anyanyelvhasználat rétegzett tevékenységrendszerében, ahol kiváltképpen érvényesíthetjük a *kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégiát*. Vegyünk egy-egy *indukciós szöveget*, és máris láthatjuk, hogy számtalan kérdést vethetünk fel, tengernyi *szövegértelmezési és szövegalkotási* eljárást érvényesíthetünk. Megnézhetjük az indukciós szöveget szerkezete, jelentése, a cselekvők személye, a cselekvés-történet idősíkjai és a cselekvés-történet módja, továbbá az események-történetek alakulása szerint, mindezek szempontja mentén. Ragadjuk meg az alkalmat a *korábbi ismeretek felidézésére, gazdagítására*, illetőleg *kritikai célzatú elemzésére*! Fűzzük a problémáról történő beszélgetés menetébe az *új ismereteket*, de lehetőleg differenciáltan, azaz *a tanulók képességeire figyelve*. Építsük be a problémákra sikeresebben reflektáló növendékek észrevételeit, válaszelemeit a lassúbb tempóban haladók megbátorításába, a gyengébbek rácsodálkozási attitűdjére, hajlandóságára tekintettel. Ha tanítványainkra érzékenyen figyelve készítjük elő az aktuális fogalmazástani problémát, akkor nem kell kinkeserves, kényszeres tanulói szövegekkel szembesülnünk, hanem *teremtő légkörben született*, az alkotás vágyától *lelkessült tanulók* örömteli, diskurzusra készítő, szellemesen provokatív *szövegműveivel* találkozhatunk. Tartsuk szem előtt a *következtetés, az általánosítás, a rendszerezés, az értékelés* logikai műveleteket is, mert ezek következetes érvényesítése minden időben támogatja a fogalmazástani nem éppen konfliktusmentes ügyét.

Ebben a vázlatos kitekintésben és problémakezelésben egyértelműen jelen van Beregszászi Anikónak „A lehetetlent lehetni” című, *kommunikációközpontúnak* nevezhető tantárgy-pedagógiai útmutatója és feladatgyűjteménye, amelyet a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában végzendő/végezhető anyanyelv-oktatáshoz írt a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola nyelvésze, nyelvpedagógusa. Ebben a szemléletformáló kötetben szép számmal találhatóak olyan feladatok, amelyek a *grammatikai ismeretek* erősítésére, a *helyesírás-képesség* javítására, a *nyelvi illem* intenzív fejlesztésére, a *szókincs* gazdagítására, a *szövegalkotás-tudás* kondicionálására egyaránt alkalmasak, vagyis érvényesül a jó feladatírótól elvárható kitekintő képesség a konkrét feladaton túli *anyanyelvhasználati tartományokra*, így serkentve a tanítókat és a magyartanárokat a további *feladatépítésre*. Ezt a feladatépítés szempontjából gondosan megtervezett kézikönyvet mi, az anyaországban tanítók is eredményesen hasznosíthatjuk.

Az alábbiakban olyan feladatokat mutatok be, amelyek a *változatos anyanyelv-pedagógiai teendők* közül a fogalmazástani is kiválóan segítik, alapozzák és formálják a tanítókat, a magyartanárokat, továbbá a tanulók szemléletét is.

Egyúttal igyekszem hozzájárulni egy dilemma feloldásához is. Ennek a problémának a gyökere abban a régi és feloldhatatlannak látszó ellentmondásban lelhető, amelynek a lényege: *a mintakövetés, vagy az egyéni alkotói szabadság* érvényesüljön-e a fogalmazástani keretében? A *kommunikációközpontú szemlélettel* végzett anyanyelv-pedagógiai tevékenységünkben, a fogalmazástani tekintettel a minták közös kialakítását azért végezzük el együtt, hogy legyen hivatkozási alapjuk, megfelelő környezetük, másképpen: kapaszkodójuk a tanulóknak saját közlendőjük, mondanivalójuk önálló alakításához, eredeti gondolataik árnyalt, egyéni stílusú kifejezéséhez.

Az elemi iskoláztatásban és a fogalmazástani történetében úgy alakult a szokás, hogy általában a harmadik évfolyamon válik hangsúlyossá, tulajdonképpen az anyanyelvi nevelés önálló

részterületévé a fogalmazás tanítása. De ez a hagyomány nem azt jelenti, hogy a megelőző évfolyamokon ne történne semmi a fogalmazástanítás előkészítését segítő. Ugyanilyen súlyú gond az is, hogy a felsőbb évfolyamokon bővül-e még a fogalmazástanítás tevékenységrendszere, vagy csupán pár közlésforma, azaz az *elbeszélés*, a *leírás*, a *jellemzés*, a *levél*, esetleg a *riport*, illetőleg az *esszé* ilyen-olyan hatásfokú, eredményességű gyakorlására fordítódik csekélyke idő. Ha így igaz, akkor hová lesz a magyarórák fennmaradó ideje?

Abból kell kiindulnunk, hogy *már az óvodai nevelés is sokoldalúan alapozza az érzékeny érzelmenyilvánítás verbális kifejezését, a pallérozott, logikus gondolatközlést és árnyalt szókinccset.*

Az olvasás és az írás alapvető technikáinak a megtanítása, majd ezeknek a felsőbb évfolyamokon folytatódó sokoldalú gyakoroltatása idején számtalan alkalom kínálkozik a fogalmazástanítás előkészítésére, gondozására. Ezzel párhuzamosan, vagyis az olvasás-írás tanítással összehangoltan a helyesejtés- és helyesírás-tanítás keretében *a szókinccs gyarapítása* mellett *a mondatalkotás*, a bekezdésnyi szövegmű megfigyeltetése, reprodukáltatása, illetőleg szerkesztetése egyaránt hozzájárul *a fogalmazási műfajok mintáinak* a tanulmányozásához, a tanultak alkalmazásához. *A nyelvhelyesség, a helyesírás gondozása a szókinccs és a kifejezőképesség gyarapítása közben előkészíti a szóbeli fogalmazásoknak az írásban történő központozását is.* Ezen a ponton szükséges rögzítenünk azt a tényt, hogy igen gyakran a tanulók gondolatainak, fantáziájuknak a szárnyalása és az írástechnikai felkészültségük (kompetenciájuk) között megmutatkozó szakadék sok keserűség okozójává válik. Ezt elkerülendő, *már az első évfolyamon törekedjünk az 1–3 mondatos bekezdésnyi szövegkonstrukciók (mezoszerkezetek) megalkotására, megalkottatására és leírására is.* Ezt a fogalmazástanítási eljárást a tanulószervező és tanulásirányító munkánkban az iskoláztatás valamennyi szintjén szüntelenül szem előtt kell tartanunk, mert ennek a tevékenységnek felbecsülhetetlen értékű a hozzájárulása a pallérozott kifejezőmód létrehozásában.

Nem hallgathatjuk el, hogy *a matematika, a természetismeret*, a későbbiekben *a földrajz, a biológia, a fizika és a kémia*, mindeközben *a testnevelés* tanítása, továbbá *az auditív és vizuális művészetek*be történő bevezetés is *sok-sok mintát* képes nyújtani *a fogalmazástechnika tanításához és tanulásához.* A matematika-, a fizika- és a kémiatanítás keretében *a logikus gondolkodásra nevelés az ok-okozati összefüggések felfedezését* is szolgálhatja, mert ez a tudás nélkülözhetetlen a fogalmazással összefüggő készségfejlesztésben. A természetismeret az embert körülvevő környezet, élővilág tudatosabb szemlélésén és a környezettudatosságra nevelésen túl *életszerű témákat* kínál a gyerekeknek az élővilágban végzett megfigyeléseik, és az ezekkel összefüggő tapasztalataik megszővegezésére. A testnevelésórák is képesek hozzájárulni a fogalmazás tanításához bizonyos mondatípusok, elsősorban a felszólítások, a lényegre törő utasítások, az óhaj, a vágy kifejezésének sajátos megalkotásával. A rajz- és énekfoglalkozások kiapadhatatlan forrásai a fogalmazástanításnak. Külön kutatásokkal, elemzésekkel, tantervi programokkal bizonyíthatjuk, hogy a közös és egyéni vizuális és auditív jellegű cselekvések hatékonyan szolgálják a fogalmazástanítás ügyét.

A kiérlelt fogalmazástanítás alapozásával összefüggésben *a legszükségesebb pedagógiai teendők az anyaggyűjtés egyik módjának: a megfigyelésnek a sokoldalú megtanítása.* A fogalmazás előkészítése egyértelmű *a beszédfejlesztés keretében*, mivel ekkor (is) gyakorolhatjuk a grammatikailag helyes mondatalkotást, a mondatok beszerkesztését, azaz összekapcsolását, a gondolatok logikus elrendezését, továbbá a közléshelyzetnek megfelelő stílus fejlesztését, elsajátítását. A beszédfejlesztés és a szókinccsbővítés külön-külön is, ám együtt még eredményesebb, tudniillik ezek a fogalmazástanítás előkészítését támogató nyelvpedagógiai teendők.

A fogalmazás tanításának előkészítésében a leggyakoribb feladattípus a *képolvasás*, valamint a történet eseményeit ábrázoló *képek helyes sorrendbe állítása.* Ezek által a gyakorlatok által az *ok-okozat*, az *előzmény-következmény*, tehát az összefüggésekben való gondolkodás tanítása történik, történhet. A *vagy-vagy*, továbbá az *és/vagy* szerkezetben a kapcsolatnak a kifejezését, illetőleg a választási lehetőségnek a felkínálását és magát a választást is gyakorolhatják a tanulók, és természetesen más logikai műveletek végzését is formálhatjuk együttal.

A *tér- és időábrázolás* kifogástalan alkalmazása érdekében mindenképpen szükséges *a leírás* itt következő *alapelveinek* a következetes, semmiképpen sem csapongó betartása:

- a) A távolítól haladunk a közelihez.
- b) A közelitől érkezünk a távolihoz.
- c) A múltból tekintünk a jelenbe.

- d) A jelenből térünk vissza a múltba.
- e) A jelenből utazunk a jövőbe.
- f) A jövőből visszaérkezünk a jelenbe.

A térben és az időben, az eseményekben és a történetekben való tájékozódást: a *közel-távol* fogalmait, a cselekvés és a történet *időbeliségének* a hibátlan alkalmazását úgy is gyakoroltathatjuk, hogy rövidebb-hosszabb szavakat, egyszerűbb kifejezéseket és szó szerkezetek gyűjtetünk mind a helyesejtés, mind a fogalmazástanulás kondicionálására. Akkor járunk el a legeredményesebben a leírás tanítását, megtanítását illetően, ha a tér és az idő bemutatására legmegfelelőbb névutókat, névutós kifejezéseket és határozószókat együtt, közös erőfeszítéssel gyűjtjük össze a közlő, tájékoztató szövegekből, illetőleg tárjuk fel a megízestett nyelvezetű, vagyis a szépirodalmi szövegművekből. Érdemes továbbépítenünk ezt az útmutató szógyűjteményt a leírás közlésformában megvalósuló fogalmazás érdekében:

- a) közelben, mellette, emitt, pár lépésnyire, amott, közhajtásnyira, messze a távolban stb.;
- b) régen, alig emlékszem, a múltban, a múltkor, egyszer régen, tegnapelőtt, tegnap, ma, holnap, holnapután, majd egyszer stb.

Tanulmányainkból és tanítási gyakorlatunkból egyaránt tudjuk, hogy Petőfi Sándor „János vitéz”-e mellett Arany János „Toldi”-ja a leírás, a tér- és időábrázolás árnyalt bemutatása szempontjából is a legelső között szerepel, ha bőséges példagyűjteményt akarunk összeállítani diákjainkat segítő. A tanítói, magyartanári példagyűjteményt gazdagítandó helyeztem ide ezeket a szemelvényeket.

Macska lopózik az útfélen, hunyorogva figyel ránk.

Orrod már szimatol, bordád remeg és füled izgul,
Tinti barátom. Jól tudom én, hogy erős a kísértés
s hasztalanul kérném, ne rohanj ki azért a világból
s mondj le miattam ezúttal a hajsza pogány gyönyöréről.
Jobb, ha veled futok én is. A tétova séta elég volt,
únom az álmos bandukolást! Gyere, Tintike, fussunk! ...

Megkezdődik a verseny! ... Az izmom erős, a tudómba
zúgva zihálom a friss levegőt. Fialat vagyok, ifju
lábam nyilsebes, ifju szivemben az üstökösök vad
ujjongása nyilallik, az édes öröm lihegése.
Senki sem oly fiatal ma, bolond és isteni, mint én.
Senki sem oly fiatal s olyan ostoba, mint te, kutyuskám.
Szép dolog átszökkenni az életen, átkarikázni,
átviharozni az ifju mezőkön, az ösztönök útján,
így szabadon, felelőtlenül. Itt van az árok, előre,
mélybe le, dombon fel s ujuj, fel a hegyre, a hegyre
s túl a hegyen gyémántporral teleszórt levegőben
rajta, gyerünk, alakunk megnőtt a sötét horizonton,
fénylik az arcunk, szép kutya-homlokodat ragyogó láng
íveli körbe, zuhogva sugárzik a mennyei kékfény,
felkacagó fuvolák, mély kürtök, aranyhegedük víg
hangjai mellett porzunk át a mezőn, a vakító
angyali őrség kettős sorfala közt, csak előre... –
szállva, repesve, kifulva, kigyulva rohanni előre,
mígnem a Márvány-Trónus elé dobbanva jelentjük:
– „Ifjan tértünk színed elé, örök isteni Felség.
Átnyargaltuk az életet. És megfogluk a macskát!”

(Dsida Jenő: *Kóborló délután kedves kutyámmal*)

Rengeteg ibolya nyílt a hegyoldalban, messziről kéklent, és ha onnan fűjt a szél, a kertben is érezni lehetett. Igazi tavaszi illatfelhő lebegett felém, ahogy a diófán üldögéltem. Lógattam a lábam, és

figyeltem, ki mit csinál. A tehén is örült, hogy kint lehet, friss fűvet legelt a kert végében. Nagyanyám vadsalátát szedett a virágzó mandulafák alatt.

Nagyapám telerakott egy kukoricaszedő kosarat literes üvegekkel, kihozta a kertbe. De hiszen üresek — fordult meg a fejemben. Kilépte a távolságokat, minden állomáson lerakott egyet-egyet. Aztán háromlépésenként ásott egy lyukat, összesen tizenkettőt a kert teljes hosszában. Betemette az üvegeket, csak a nyakukat hagyta szabadon. (...) (Kontra Ferenc: *Senkiföldje*)

Az egy-egy képpel, rajzzal, dallal, történettel, eseménnyel kapcsolatban gyűjtött szavak, kifejezések *szempontkövető rendezése*, majd *mondatok alkotása* minden adandó alkalommal következetesen valósuljon meg. Amint erre a tanulóink felkészültségbeli színvonala és az anyanyelv-pedagógiai helyzetek is alkalmat kínálnak, törekedjünk a gyűjtött szó- és kifejezés-állományt *a nyelv szintjéről a beszéd* minimális *szintjére* emelni, vagyis mondatba, mondatokba foglalni/foglaltatni. Ezt a rendkívül fontos nyelvhasználat-fejlesztő munkát eredményesen végezzük, ha *a cselekvés mozzanatainak* az időbeli egymásutánjára, *a szereplők, a dolgok, a tárgyak* térben elfoglalt helyzetére vonatkozó kérdésekkel irányítjuk, befolyásoljuk a tanulók figyelmét, gondolkodását, nézőpontját. Ezért itt mindenképpen lépnünk kell *a konkrétól az elvont/elvontabb dolgok irányába*, hogy ennek köszönhetően is formálódjék diákjaink absztrakciós gondolkodása. Amikor ugyanarról a témáról általában már 3-4, magasabb évfolyamokon 6-8 mondategészt is konstruálnak a tanulók, akkor feltétlenül kövesse ezt a tevékenységet a jól formált mondategészek *beszerkesztése*, vagyis *tématartó összekapcsolása, logikus elrendezése* mezoszinten. Az ügyesebbekkel lépünk bátran újabb bekezdésnyi szövegművek megformálásának irányába, és törekedjünk az így létrehozott két-három mezoszint tartalmas szövegegészsé csiszolására. *Az én és a családom* témakör mindig, minden időben kifogyhatatlan alkalmakat kínál a fogalmazástanítás előkészítésére, a fogalmazás konstruálása készségének továbbfejlesztésére, egyáltalán: a fogalmazással összefüggő kompetencia fejlesztésére. Teljesebbé tehetjük a *szövegalkotást*, ha fényképekkel, esetleg rajzzal illusztrálják a tanulók a családjukkal, baráti körükkel kapcsolatos mondanójukat. Azok a gyakorlást segítő feladatok, amelyek a *rész–egész viszony* felfedeztetésén túl az *ok–okozati összefüggések* kimondására is serkentik a gyerekeket, mert életszerű jelenetről szerkeszthetnek *mezoszintű szöveget*, mindig tartasuk tanítás- és tanulásszervező munkánk előterében. Legyen szemünk előtt az a tény is, hogy kedvvel mesélt történeteket alkothatnak diákjaink munkafüzetek, tankönyvek, valamint sajtótermékek, továbbá világhálós információk illusztrációi nyomán, a legkülönfélébb reáliák (vonatjegyek, csokipapírok, autogramok stb.) felhasználásával is. Természetesen mi magunk is bővíthetjük gondosan megválogatott, igényes galériákkal és másokkal is az eszköztárunkat a fogalmazástanulást segítő.

A fogalmazástanítás előkészítésének és a fogalmazni tudás szüntelen fejlesztésének magasabb műveletei között említhetjük az *adott szavakkal, kifejezésekkel és/vagy képekkel történő mondatalkotást*, a logikus, ok–okozati viszonyban álló mondatpárok szerkesztését. Rendkívül hasznos konstrukciós feladat az, amikor eseményrészleteket ábrázoló képekhez a logikus mondatfűzést segítő, bátorító utalószó–kötőszó párosokat adunk, illetőleg magasabb évfolyamokon ilyen szópárok gyűjtését, alkalmazását várjuk el. Biztosan motiváló feladat lehet a *kerékpározás*, mert a gyerekek zöme 6–14 éves korában bátorodik neki, hogy megtanuljon biztonságosan kerékpározni, vagyis ismerős számukra ez a téma, amelyik segítségével az egyszerű történetmondáson túl mind az alárendelő összetett mondatok alkotását, mind a kauzativitás kifejtését gyakorolhatják. Az alsóbb évfolyamokon hasonlóképpen alkalmasak az összefüggések megfogalmazására a *mesevilággal* kapcsolatos feladatok is, mert a helyzetbe hozó, otthonról, óvodából, tanórai mesefeldolgozások élményeiből való szókincsen túl ott a kiapadhatatlan motiváció: „Képzeljétek magatokat Meseországba!”

Nehezíthetjük a tanulók mondatalkotási feladatát, amikor *hiányos mondatok kiegészítése* vár rájuk, és ennek a teendőnek a nyomán rövidebb-hosszabb szövegegészt konstruálhatnak. Ennek a legismertebb változata az úgynevezett *egérrágta szöveg* kiegészítése. A szókincsfejlesztés olyan megoldását nyújtja ez a feladattípus, amelyik a szó- és mondatalkotás, valamint bekezdéskonstruálás útján viszi tovább a diákokat a közlő, tájékoztató és/vagy befolyásoló szövegek alkotásáig. Természetesen mindig szükséges a tanulók alkotó képzelete mellé a lelkesen végzett tevékenységre motiváló tanítói, magyartanári beállítódás.

Irányított fogalmazáskészítés az, amikor egy-egy adott olvasmányt feldolgozó, megmunkáló kérdéssorra válaszolnak a tanulók, majd ezeket a válaszelemeket foglalják egybe, mintegy összegezve

mindazt, amiről olvastak, amiről vitatkoztak együttműködően, kulturáltan. Ezzel a technikával, azaz a szövegvilágót faggató, feltáró részben irányított, vagy irányított, avagy önálló elemzéssel az **olvasmánymegértést** is fejlesztjük, erősítjük. Jól szolgálják ezt a nyelvpedagógiai tevékenységünket az anyanyelvi és irodalmi taneszközök olvasmányai, valamint tanítványaink kedves házi olvasmányai is. Ezek terjedelmének a kiválasztásában mindig legyünk figyelemmel a gyerekek terhelhetőségére, aktivitásszándékuk irányultságára, nehogy túlzásba vigyünk az olvasnivalók számának a növelését.

Igen hasznos az a megoldás, amikor először három-három, majd egy-egy mondategészebe foglaltatjuk a tanulókkal a hallott (felolvasott) szemelvényeket. A **lényeglátást**, a **cselekménytömörítést** és az úgynevezett **tételmondat kiemelését**, megszerkesztését végezethetjük az ilyen jellegű feladatokkal. A magyar nyelvi taneszközök feladatai kitűnő összetett, több rétegű tennivalókat kínálnak a fogalmazástanítás alapozásához az olvasástudás gondozása mellett. Fel kell fedeznünk más tantárgyak gondosan megírt feladatszövegeit is, mert azok is bevonhatóak a fogalmazástanítás szolgálatába.

Hasznos gyakorlat az is, amikor **ugyanazt a történetet különböző idősíkokban** mondatjuk el tanítványainkkal, így például: mit csinálsz **ma** (most)?, hogyan csináltad **tegnap** (múltkor)?, miképpen csinálod ugyanezt **holnap** (pár nap múlva)? Ragadjuk meg a kínáló alkalmakat, és a feladatgyűjtemények színes, illetőleg fekete-fehér képeit felhasználva beszéltsük – rövid történeteket elmondva – a gyerekeket úgy, hogy ugyanazt az eseményt más-más idősíkokban előadva szerkesszék meg. Fontos, hogy szerkesszék, vagyis legyen **logikus és következetes**, továbbá **befolyásoló funkciójú** az elbeszélésük. A **bevásárlással** kapcsolatos témát **más-más idősíkokban** is kibontathatjuk a gyerekekkel bármelyik életkorban, mert ez a tevékenység, vagyis a bevásárlás végigkíséri az életünket, legyen ez a bevásárlás akár **a világháló felhasználásával** megvalósuló is. Kamatoztassuk az időben való tájékozódás tanítását a mondatok jelentésének a kifejtésével, **hiányos illusztrációk kiegészítésével**; ez a feladattípus szóban és/vagy írásban éppúgy elvégezhető a tanulókkal, amint a személyes vonatkozású élmények elmondása is.

Izgalmas fogalmazástanítási megoldás a **megkezdett történet folytatása**. Ennek a magasabb szintű változatai azok, amikor **az esemény előzményeit**, illetőleg **az eseménysor következményeit** kell megszövegezniük a tanulóknak. Mindegyik esetben a **kommunikációközpontúság** és a **szöveg szemlélet**, valamint **az ok-okozati viszony felfedeztetése**, annak a szövegben történő alkalmaztatása válják rendezőelvvé anyanyelv-pedagógiai munkánkban. Az alsóbb évfolyamokon tanulók számára készített magyar nyelvi taneszközök számos alkalmat kínálnak a megkezdett történet folytatására, mégpedig a jellegzetes **én-elbeszélés** műfajában, hiszen **szerepjátásra épülő szövegalkotással** köthetőek egybe a közölt illusztrációk és utasítások. Törekedjünk a rétegelt munkáltatásra, vagyis a **mondatok tagolása** mellett a **helyesírás és az írástechnika fejlesztésére** éppúgy, mint a **képolvasás** adta lehetőség kiaknázására, ennek nyomán a változatos hangulatú, közlésmódú szövegalkotásra, ráadásul **az idősíkok logikus alkalmaztatására**. Erre mindenképpen legyen gondunk, mert felnőtt, sőt tanult emberek is hajlamosak az időben való illogikus csapongásra. Ez a figyelmen kívül hagyásból adódó szövegezés mindenképpen zavarja a sikeres kapcsolatfenntartást.

Szövegproduktálásnak is nevezzük azt, amikor önállóan és/vagy közösen olvasott, feldolgozott szépirodalmi szövegmű cselekményét, eseménymozzanatait kell összefoglalniuk a tanulóknak, vagy a **lírai én** érzés- és gondolatvilágáról szólnak, felhasználva az adott költői szemelvényt. Ez a tevékenykedtetés nemcsak a fogalmazástanítást szolgálja, például **az anyaggyűjtés egyik módját** ismerteti meg a diákokkal, hanem az adott szöveg megértését ellenőrizhetjük, vagy a szöveg megértés hiátusait tárhatjuk fel.

A fentiek illusztrálására is állhat itt a következő **tanulói szövegmű**, amelyik Petőfi Sándor János című elbeszélő költeményének a feldolgozását követően készült **házi fogalmazásként**. A tanulók feladata az volt, hogy mutassák be a Petőfi Sándor alkotta tündérmese hőseinek egyikét.

Miért éppen Kukoricza Jancsi-János vitézről írok?

Nincs könnyű helyzetben az az ötödikes, akinek Petőfi Sándor János vitéz című elbeszélő költeményének valamelyik szereplőjéről kell elfogadható, meggyőző, sőt hiteles, esetleg érdekes fogalmazást írnia. Hát kiről írhatnak én, a kalandokat, a kihívásokat kedvelő kamaszodó fiú?

Igen, Jancsi-János vitézről írok, aki élete értelmét, Iluskáját hol is másutt, mint Tündérorszámban találta meg oly sok, néha lélegzetelállító kalandokban.

Kezdetben sem volt minden egyszerű! Árvák is voltak, kiszolgáltatottak is, és mindenkiféle szerelmesek! Hát ez így bizony már magában rejtett sok-sok kalandot. A szerelmes Jancsi a nyár hevétől még tüzezebben szerette volna kifejezni Iluskájának, mennyire szereti. És talán éppen ez, a fiatalos-legényes viselkedése lett Jancsinak a vesztesége? Nekem még nehéz véleményt mondanom a nekihevíült szerelmes legényről, mert csak ötödikes kamasz vagyok, de azt tudom, hogy magával ragadó volt Jancsi viselkedése, amikor szerető kedvese védelmezésére kelt, igaz, udvariasabban is tehetne volna! Számomra elfogadható, sőt példás volt a juhászbojtar viselkedése, beszédmódja is, amikor az indulatos gazda szembesült Jancsi károkozásával.

De mielőtt továbblépnénk a szerelmesek érzelmes búcsúja után vándorlásra kényszerült Jancsi megpróbáltatásainak láttatásában, van egy előttem nehezen elfogadható, alig megérthető cselekedete a mi Jancsinknak. Szó, ami szó, mégiscsak leitatta a zsványokat, sőt tömeggyilkolásnak is nevezhető tettet vitt végbe, amikor felgyújtotta négy sarkánál az erdei csárdát. Azt megtanultam már, hogy a mesei igazságszolgáltatás nem mindennapi módon működik, de én evilági, erkölcsant is tanuló gyerkőc vagyok, ennél fogva nem rejtem véka alá a fenntartásaimat Jancsi e cselekedetével kapcsolatban. Szerencsére a mesemondó költő is megérezhetett valamit az én majdani okoskodásomból, ezért olyan kihívásokkal szembesítette a huszárnak szegődött Jancsit, ahol a lehető legjobb oldalait mutatta meg.

Azt hiszem, sok kortársamnak, főleg a fiúknak tetszik Jancsi vonzó bizonyítani akarása, a hadviseléssel együtt járó megpróbáltatások idején. Sportot szerető, ráadásul aktívan sportoló kamaszként már tudom, hogy a fizikai edzés elszánttá, tűrőképessé, életre valóbbá formál. Ezt a folyamatot tapasztaltam Kukoricza Jancsinál is, méghozzá fokról fokra! Azt, amit a huszárok útján láttam Jancsi emberi formálódásában, nekem tetszett, engem meggyőzött, mert emberi volt, és nem erőltetett mesemondói fondorlatoskodás. A törökök elleni csata sorsát eldöntő pillanatban a megkegyelmezés gesztusa a mai olvasónak is példaértékű. Jancsi nem vált vérgőzös, eszét vesztett becsstelen katonává. Hát, ha másért nem, ezért is lehet példaadó Petőfi Sándor bujdosó Jancsija.

És még számtalan egyéb tettet, beszédfordulatát, elgondolkodását, nekibuzdulását is idesorakoztathatnám, de a lényegre már rávilágítottam, ezért így zárom gondolataimat, hogy ebben a cseppben benne volt a tenger. Az, hogy miért is izgalmas téma Jancsi-János vitézről véleményt mondanunk 2015-ben is.

(Írta: *Szebelédi Márton Ferenc* 5. évfolyamos tanuló)

Kétségtelen, hogy a növendékek **stilisztikai műveltsége** is gyarapszik a **szövegproduktálás nyelvpedagógiai eljárásnak** köszönhetően. Arról van szó, hogy költők és írók a meglepő stílushatás elérésére törekednek a műveikben. Ennek kiváltása érdekében érzékenyen nyúlnak a stilisztika eszközeihez:

- a) a festői képek megteremtéséhez;
- b) a névátvitelek létrehozásához;
- c) a szó- és mondatalakzatok nem mindennapi használatához;
- d) a látható nyelvnek, az írásformának, a központosításnak (az interpunkciónak) a szokványostól eltérő alkalmazásához.

Az alkotóknak ahhoz, hogy meglepetést, különös érzéseket (kellemeset, felfokozottat, elutasítót stb.) váltsanak ki a befogadóból (a hallgatóból, az olvasóból, a nézőből), **stilisztikai kompetenciára** (illetékessegre, jogosultságra, szakértelemre, az anyanyelvi rendszer szabályainak az ismeretére) van szükségük. Ez azt jelenti, hogy birtokolniuk kell annak a nyelvnek a működését, amelyen megszólalnak. A stilisztikai kompetenciára nekünk, a művet birtokba vevőknek (hallgatóknak, olvasóknak, nézőknek) is szükségünk van. Tény, hogy **a stílusértés képessége** valamekkora mértékben ösztönösen jelen van mindenkiben, de a befogadó a nyelvi, irodalmi, stilisztikai és általános műveltségét növelheti a stílus értésével, amely képesség olvasással, az olvasottak komplex értékelésével válik, válhat tudatosabbá. A forgalomban lévő taneszközök, elsősorban az irodalomkönyvek, de természetesen a nyelvkönyvek szépirodalmi jellegű olvasmányai lehetőséget kínálnak arra is, hogy bekezdésnyi szövegekbe, illetőleg két-három, majd egyre több testesebb bekezdésnyi konstrukciókba (= 2 x 4-5 mondategészsbe) foglalva kérjük vissza a tanulóktól a hallott és/vagy olvasott szépirodalmi szövegek cselekményét, cselekménysorát. Ezek a feladatok

szövegreprodukálásnak is tekinthetők, elvégzésük közben élménybeszámolók, *én-elbeszélések* is kikerekedhetnek az olvasott szépirodalmi alkotások nyomán.

A diákok szabadidős tevékenységében egyre jelentősebb szerepet játszik a *számítógép*, a *számítógép-használat*. Okos pedagógus diplomatikusan képes befolyásolni a már-már számítógép-és/vagy világhálófüggő növendékeit úgy, hogy egyúttal megfelelően képes kamatoztatni a technikai haladásnak ezt a csodáját, természetesen a tanulók életkorához illően.

Miután a gyerekeknek *az írástechnikai fejlettsége* izmosodik, *újabb lehetőségünk* adódik *a fogalmazástanítás erőteljesebb alapozására*, ugyanis az elhangzott magyarázatokat, véleményeket részben önállóan, vagy már teljesen önállóan rögzíthetik is a tanulók. Ekkor a másolás és a mondatok kiegészítése, valamint a mondatok konstruálása állhat az írástechnika fejlesztésének és a fogalmazástanításnak a szolgálatába, azaz ismét bebizonyosodik, hogy *az anyanyelvi nevelés terén minden tevékenység* minden tevékenységgel összefügg, *rendszerhálóban szervesül egésszé*. A magyar nyelvi és irodalmi taneszközök szó-, mondat- és képanyagokkal kimeríthetetlen forrásként szolgálják a fogalmazástanítás megalapozását, sőt a tudatos továbbépítő, fejlesztő munkát is. Mivel minden időben bőséges kútforrás *a hét egyes napjaihoz kapcsolható élményanyag* felidézése és elmondása is, ezért ezt a témakört a világháló korában sem hanyagolhatjuk el. Hasonlóképpen *a kedvenc évszakokról* szóló elbeszélések is erősítik a logikus gondolkodást, a nyelvi képalkotás képességét a remélhetőleg szüntelenül gyarapodó egyéni szókincssel együtt.

Rendkívül sokoldalú és bőséges anyanyelv-pedagógiai lehetőségek tárháza a *tagolatlan szövegek értelmes tagolása* szavakra, mondategységekre, mondategészekre. E feladattípus keretében nemcsak az írástechnikát és a központosítás alkalmazását, a helyesen írást, hanem a mondategészekben való gondolkodást is gyakoroltathatjuk tanítványainkkal. A tagolatlan szövegekre való ráhangolást segíthetik a magyar nyelvi és irodalmi taneszközök magyarázó szövegei, valamint feladatai.

Bármelyik évfolyam irodalmi olvasókönyvét is vesszük magunk elé, mindegyikben találunk *párbeszédessé szövegeket*. Ezekről a forrásoktól függetlenül ajánljuk a világhálón való póklászt (= guglizást) és a könyvtárban történő kutatást, ugyanis ezek a lehetőségek számos példát, illetőleg mintát kínálnak a dialógusok szerkesztésének és írásának gyakorlására. Gondoljunk arra is, hogy a párbeszéd hibátlan lejegyzése nem is a legkönnyebb feladatok közé tartozik. Hasznos munkáltató feladat az, hogy alkossanak párbeszédet a diákok dialógus nélküli szépirodalmi szövegrészletekbe, ugyanis a változatos interpunkcióállomány alkalmazására nyílnak, de legalábbis nyílhatnak lehetőségek ilyen vonatkozású feladatokban.

Manapság, amikor szóba kerül a *levél műfaj*, a *levélírás*, akkor az úgynevezett *papír alapú levél*, illetőleg képeslap mellett mindinkább az *elektronikus levelezésre* gondolunk, így az *ímélre* (drótlevele), az *sms-re* (a rövid szöveges üzenetre), vagy a *csevegő programokra*, továbbá a *fészbukra*. Kétségtelen, hogy a mai levélírás-tanítás átmeneti időszakban van: még bemutatjuk *a hagyományos levél műfaj jegyeit* és gyakoroltatjuk az úgynevezett *papír alapú levélírást*. Eközben azonban foglalkoznunk kell *az elektronikus levelezés kérdéseivel* is, csak egy-két példa álljon itt: az elektronikus levél szerkezetével, formájával, helyesírásával, stílusával, etikájával, esztétikumával stb., mivel egyre inkább általánossá válik az ímélforgalmazás hivatalos levélváltásként való kezelése.

Bevezetéképpen időről időre tisztáznunk kell, hogy mikor, miért, kinek és milyen stílusban írunk levelet. Kétségtelen, hogy a levél *a személyes beszélgetés pótlására* szolgál. Általában szívesen szólnak a tanulók arról, hogy kinek írtak levelet, és szeretnek arról is számot adni, miféle *hangnemet* alkalmaztak. Ez, vagyis *a levél tárgyának és a címzettnek* a figyelembevételé döntő jelentőségű a levél hangnemének megválasztásakor. Tartalmas és tanulságos helyzetgyakorlatokat végeztethetünk ebben a problémakörben: adunk egy-egy témát, kijelölünk egy-egy címzettet, és tetszés szerinti hangnemben alkotunk levelet, majd összehasonlítjuk a megoldásokat, végül megfogalmazzuk a *szerkezeti, etikai, stilisztikai és helyesírási természetű tudnivalókat* is.

Hasznos gyakorlat *megszólítások szerkesztése* családtagoknak, barátoknak, pedagógusoknak. Ugyanígy fontos a helyes, ízléses, udvarias, stílusos *búcsúzás és levélzárás*, hiszen nem mindegy, hogyan köszönünk el a családtagoktól, a barátoktól, a hivatalos személyektől és/vagy intézményektől, valóban nem elhanyagolható szempont, miképpen zárjuk levelünket a címzettek és a téma, illetőleg témák tekintetében.

Magasabb évfolyamokon, talán már az 5. évfolyamtól kezdődően célszerű különböző *hivatalos leveleket* is szerkeszteniük, természetesen a fokozatosság elvét szem előtt tartva, vagyis közösen, majd csoportosan, azután párban, végül következhet az egyéni megoldás; ezeket az adott témára, de

párban, illetőleg önállóan kidolgozott hivatalos leveleket vessük egybe, mondjanak véleményt a tanulók, majd válasszuk ki a továbbiakban leginkább hasznosítható mintákat.

Rendszeresen vegyük számba **a levél általános kellékeit**, ezeket változatos munkaformák keretében, például betűrendbe állítással, kihagyott elem pótlásával, a helyes kellékek sorba rendezésével és sok más megoldásban ismételtessük. A leginkább alkalmazott levélkellékek:

- a) megszólítás, üdvözlés, érdeklődés;
- b) témafelvetés, a téma kidolgozása;
- c) búcsúzás, keltezés, aláírás, utóirat.

Beszélgessünk arról is, hogy a címzett nevét helyettesítő szavakat a magánlevelek megszólításában nagybetűvel is kezdhethjük. A magán- és hivatalos levelek szövegében a címzett nevét helyettesítő többszavas szerkezetnek csak az első tagja lehet/legyen nagybetűs. Elmondandó az is, hogy levélben az aláírásunk után ne tegyünk írásjelet. Úgy alakult a korábbi magyarországi levélírási gyakorlat, hogy a búcsúzó szavakat a keltezés fölé írtuk, maga a keltezés balról állt, az aláírás viszont jobbra került – adjuk tovább a levélírásnak ezt a magyar hagyományát!

Értelmezendő a **levéltitok** fogalma szélesebb és szűkebb jelentésben is. Ezzel összefüggésben figyelmeztessük tanítványainkat a világhálós postaládák veszélyeztetettségére és a problémával kapcsolatos elemi biztonsági teendőikre.

Mindenképpen tanulságos ismerethez juttathatjuk diákjainkat, ha rendszeresen előtérbe állítjuk a levél műfaj gazdag tárházát, azt jelesül, hogy a magán- és hivatalos leveleken túl mennyire becsesek a **költő- vagy írói levelezések**, illetőleg a **híres emberek** (nem a celebek) **gondolatcserét tartalmazó levelei**. A méltán híres emberek levelezésének a szemrevételezését, elemzését rendkívül megkönnyíti/megkönnyítheti a világhálós keresgélés, az onnan való adatmerítés.

Futó szemeztetés után, semmiképpen sem elmélyült gyűjtésből valók ezek a sorok.

- a) Tompa Mihály így szólította meg Arany Jánost:

*Édes jó barátom!
Kedves Jánosom!*

- b) Petőfi Sándor sokféleképpen köszöntötte Arany Jánost:

Lelkem, Aranyom! Nem veszed tán rossz néven, ha elhagyom az önözést. Én olyan ember vagyok, hogy amely házba bemegyek, szeretem magamat hanyatt vágni a ládán...

Kedves Komám!

Hősök virága, Jankó!

Bájdús Jankóm!

Hazánk östököscellagja!

Te aranyok Aranya! Azt akartam oda fölírni, hogy hánypróbás arany, de nem tudom, hanyadik próbás a legjobb...

Kedves barátom, Ön!

Szerelmetes Fa-Jankóm! Leveledet kapám (és ásóm)...

Aranyos szájú szent János barátom!

Kedves aranyom, Barát János! Röviden írok, de fonto- és pontosan!

*Druszája Hunyadi Mátyás apjának és az ide való Bika vendégfogadó egyik pincérének!
(Debrecenből írt levél.)*

Az én kedves komámnak, Arany Nepomuk Jánosnak Szalontán (Levélcímzés)

- c) Arany János ilyen és hasonló formákkal üdvözölte Petőfi Sándort:

Kedves barátom, Ön! Azt gondolod, hogy leveled rövidegért kárpótlást nyújt nekem annak ostobasága? Megérdemled, hogy ne válaszoljak.

– lord Krumpli Arthurnak! Mylord! I have read your letter... A boríték címezése: To the right honourable Lord Arthur Krumply

d) József Attila ezekkel a megszólításokkal élt:

*Aranyos Bandi Bátyám!
Kedveseim...*

Ne feledkezzünk el arról se, hogy a **boríték** a levél tartozéka. Vegyük számba, hogy miféle adatoknak, és azoknak hol kell szerepelniük a borítékon. Mivel még egy darab ideig használni fogjuk az **ajánlott**, a **tértivevényes**, az **elsőbbségi levél** stb. fogalmakat, ezért fordítsunk figyelmet ezeknek az értelmezésére is.

Magasabb évfolyamokon, talán már ötödiktől előkerülhet az úgynevezett **műismertetés** műfajú fogalmazás, amelyik komoly próbatétel és egyben hasznos ujjgyakorlat is az **esszé** műfaj megtanítása, illetőleg megtanulása útján. Műismertetés készítésekor célszerű figyelembe vetetnünk az itt közölt **műelemzési eljárást** még akkor is, ha esetleg túl sarkosnak, erősen didaktikusnak tarthatja a magyartanári gyakorlat. Ugyanakkor az általános megfigyelések arról adnak hírt, hogy kiváltképpen kezdetben fokozottan igénylik a tanulók a biztonságot, magabiztosságot nyújtó **segédleteket**, **sémákat**, amelyekről majd ki-ki eltér, miután kellően begyakorolta az önálló szerkesztés és a **szüntelen figyelmes útbagazító tanári javítás** jóvoltából a műismertetés műfaj általában elvárható kötelező elemeit.

- a) Bemutatjuk a mű keletkezésének általunk ismert körülményeit, hátterét.
- b) Kiemeljük
 - az alapvető motívumokat,
 - a sajátos gondolatokat.
- c) Ismertetjük a műalkotás felépítésének jellemzőit. A részletező elemzésben szólunk
 - a tartalmi és a formai, valamint a nyelvi, továbbá
 - az érzelmi, továbbá stílári vonatkozású, azután feltétlenül a vers zeneiségével kapcsolatos megfigyeléseinkről.
- d) Összefoglalásul arról írunk, hogy
 - miért értékes az olvasó számára az értelmezett mű;
 - véleményünk szerint jelentős-e a feldolgozott alkotás;
 - miért szép az olvasmány.

Amikor „Miért szép?” címmel ajánlanak elolvasásra, részletes megismerésre **lírai szemelvényeket műismertetésben** diákjaink, hasznosítsuk velük ezeket a gondolatokat!

- a) A mű megírásának körülményei.
- b) Az alapmotívum kifejtése adott/önállóan választott szempontból.
- c) A versben beszélő és az időtényező viszonya.
- d) A hangulat alakulásának és a hangnemek váltakozásának a kapcsolata.
- e) A stílusesszók szerepe a költemény művésziességének alakulásában.
- f) A zenei hatások érvényesülése.

Eredményes lehet ez az eljárásunk, feladatkiadásunk is a műelemzés tanítása szempontjából. Válasszanak tanítványaink **műismertetésre** egy **próza formájú szépirodalmi alkotást** az elmúlt heteik olvasmányáiból, és készüljenek fel bemutatására az alábbi feladatok alapján!

- a) Állíts össze jegyzetet az alkotóról!
- b) Ismertesd a mű cselekményét!
- c) Szólj a szereplők jelleméről!
- d) Van-e többletjelentése a műbeli időnek és helyszíneknek? Értelmezd ezeket!
- e) Miért fontosak a szemelvényben felfedezett stílusesszók? Bizonyítsd állításod helyességét!
- f) Vannak-e olyan nyelvi elemek, kifejezések, amelyek szerinted különösen jelentősek az általad választott olvasmányban? Indokold meg a véleményedet!
- g) Ajánlanád-e elolvasásra ezt az általad bemutatott alkotást? Kinek? Miért?

Eloolvasásra ajánlom Arany János „Toldi” című elbeszélő költeményét²

Az alábbiakban Arany János *elbeszélő költeményét* ajánlom elolvasásra.

Arany János 1817-ben Nagyszalontán született, 1882-ben Budapesten halt meg. A Kisfaludy Társaság pályázatára 1846-ban írta meg a „Toldi”-t. Petőfi Sándorral 1847-ben kötött szoros barátságot.

Arany *elbeszélő költeményének* mind a *cselekménysora*, mind a *szereplők jellemfejlődése* is nagyszerű munka. A barát, Petőfi Sándor erről így írt:

„Dalod, mint a puszták harangja, egyszerű,
De oly tiszta is, mint a puszták harangja,…”

Toldi Lőrinc két fiának az *ellentétéről* szól Arany János írása. Paraszti sorban tartja Miklóst „rókalelkű” bátyja. Ám a kisebbik fiú, Miklós vitézzé akar lenni. Amíg Lajos király a vitézei közé fel nem fogadja őt, sok küzdelmet kell kiállnia.

Az *előhang* bátor, erős, vitézi életre termett Toldi Miklósról szól. Az *expozicióban* olvasható „vágy–valóság” *motivumokat* a *főhős* és Laczfi nádor találkozási hangszíne hangsúlyozza. A *bonyodalmat* az adja, hogy Miklós és György kibékíthetetlenül szembekerül, mert a jussát követelő öccsét a dölyfösen hazalátogató György „arcul csapja”. Az udvar távolabbi zugába menekülő, megszegyenyített Miklóst úgy megsértik (ez rövid idő alatt már a harmadik), hogy akarata ellenére gyilkos lesz. Ezzel kezdetét veszi a *cselekmény kibontakozása*.

A *cselekménysor* így alakul a továbbiakban:

„Bujdosik az éren, bujdosik a nádon…”
Harc a farkasokkal.
„Felmegyek Budára bajnok katonának…”
Szerencsés véletlenek a temetőben.
György felsül a királynál.

Miklós sorsa jobbra fordul, amikor a Duna szigetében legyőzi a magyart becsmérő cseh lovagot. Ez már a *tetőpont*, és következik a *győzelem* és a *jutalom a megoldásban*. Az *utóhang* röviden szól a kisebbik Toldi fiú jövőjéről.

Több *epizód* is van az *elbeszélő költeményben*. Ezek a zárt egységek nem viszik előbbre az *eseményeket*, viszont több érdekességet tudhatunk meg a *fő- és a mellékszereplőkről*, például amikor Bence felkeresi Miklóst a nádasban.

Tetszettek az *elbeszélő költemény stíluseszközei*, különösen kifejező volt a „rókalelkű” *metafora*. A IV. ének „álom-*allegória*”-ját szívesen tanultam meg.

Ez az *ütemhangsúlyos vers hangsúlyos és hangsúlytalan szótagokból*, pontosabban *néggyütemű* vagy *felező 12-esekből* épül fel. A *verses formának párrímei* vannak.

Arany János izgalmas olvasmányát alapos megismerésre ajánlom.
(Írta: Kollár Krisztián 6. évfolyamos tanuló)

Fejlesztő tevékenységek

Amikor erőteljesebben szerepelnek olvasmánylistáinkon – a tanterv előírásai nyomán – a középkori történelmi témájú szemelvények, akkor még arra is lehetőségünk adódik, főképpen, ha magunk is úgy akarjuk, hogy *az elbeszélés*, illetőleg *az én-elbeszélés műfaj jegyeit* ötvözzük *a riport műfaj sajátosságaival*. Vegyük ihlető forrásul Balassi Bálint „Egy katonaeének” című költeményét és Gárdonyi Géza „Egri csillagok” című regényét. Lapozzunk fel más szépirodalmi olvasmányokat is, amelyek hozzájárulhatnak a *kreatív-produktív fogalmazások* elkészítéséhez! Hosszabb távú, esetleg 2-

² Ebben a tanulói műelemzésben a *dőlttel* kiemelt fogalmak a tanuló által alkalmazott irodalom- és művészetelméleti szakkifejezések.

3 hét időtartamú **egyéni** és/vagy **páros** és/vagy **közösségi jellegű munkáltatást** kezdeményezhetünk – nemcsak fiú tanítványaink részére szerkeszthetünk ilyen és/vagy hasonló projekt feladatot.



Fiúk!

Fogjatok össze társaitokkal, legyenek azok fiúk vagy lányok, majd induljatok kalandokra időben és térben! A feladatokat: tudósítatok a harcmezőről! Végezzetek előbb gyűjtőmunkát!

1. Kiket láttok a harcmezőn? Miféle hangok ütik meg fületeket? Folytassátok az ideillő szavak, kifejezések gyűjtését, rendszerezését!

- a) a *katona*: kiált, rikoltoz...
- b) a *sebesült*: jajgat, hörög...
- c) a *paripa*: nyerít, nyihog...
- d) a *föld*: dübörög, reng...

2. Tudjátok-e, hogy milyen a fegyverek hangja? Lapozzátok fel Gárdonyi Géza „Egri csillagok” című történelmi regényét, amelyik megbízható forrásotok lesz gyűjteményetek elkészítésében!

a *kard*: cseng, a *kopja*: török, a *dárda*: reccsen, a *gerely*: süvít, a *csákány*: csattog, a *páncél*: zörög, a *golyó*: füttyül, a *puska*: pukkan, ropog, az *ágyú*: dörög, bömböl...

3. Emlékeztek-e a harci szekerek hangjaira? Forduljatok most is történelmi olvasmányok harcleírásaihoz, hogy teljesebb legyen a kutatásotok!

a *kürt*: felrikolt, a *trombita*: felharsan, a *dob*: megperdül...

4. A *lendület* kifejezésében is igen gazdag a magyar nyelv. Folytassátok a sort!

előbukkan, röppen, nyargal, zúdul, megtorpan...

5. A *harci cselekmények* láttatásában meggyőző lelőhelyetek lehet Balassi Bálint híres katonaéneke. Hol bukkantatok még ideillő kifejezésekre, fordulatokra? Rögzítsétek azokat is!

kopjákat törnek, kemény harc, éles szablyák, véres viadalhelyek

6. Állítsátok össze a tervezett tudósításotok vázlatát!

7. Miután térben, időben és eseményekben a végbeliek nyomába szegődtetek, majd a gyűjteményeitekből vázlatot is szerkesztettetek, itt az ideje, hogy tudósítsátok a ma emberét egy korabeli rajtaütésről, vagy vitézi portyáról, esetleg harctéri ütközetről! (Feltétlenül kerüljétek el a mai „kalandfilmek”, pontosabban szólva: rémfilmek iszonyatot, rémületet, undort kiváltó kelléktárát, kifejezőkészletét! Méltatlan lenne az eddig olvasott Balassi Bálint-versek hangulatához. Ti is így vélekedtek?)
8. Miről szól neked a fejezet élén álló illusztráció? Beszélj el a gondolataidat, érzéseidet 6-8 mondategységben!
9. Adj címet ennek a rajznak! Vitasd meg társaiddal együtt a csoportban elkészített illusztrációcímekeket! Melyiket és miért azt tartjátok a legbeszédesebb címnek?
10. Versenyezzetek! Ugyanerről a fejezetfelvezető illusztrációról készítsetek
 - a) elbeszélést;
 - b) leírást;
 - c) jellemzést;
 - d) levelet;
 - e) képelemzést!

Ügyeljetek arra, hogy a műfaj, a nyelv- és stílushasználat összehangolt legyen a terjedelemmel! Hasonlítsátok össze és értékeljétek önmagatok és társaitok alkotásait! Rendezzétek naplóba – blogba – a továbbgondolásra, valamint a mintaadásra is érdemes írásaitokat!

11. Fejleszd tovább ezt az illusztrációt színekkel, formákkal, hangulat kifejező zenei elemekkel! Illessz az így továbbgondolt kompozícióhoz 3-5 verset! Mutasd be testvérműzsák találkozásának tekintve pódiumelőadás keretében ezt az összeállítást!

Összefoglalás

Jelen írásomban mindenekelőtt azoknak a tanítóknak, magyartanároknak szándékoztunk segítséget nyújtani **a fogalmazás nyelvpedagógiai tevékenység tanításához**, akik kitüntetetten foglalkoznak ezzel a problémával. Ugyanakkor jogos a kérdés: ki az a tanító és van-e olyan magyartanár, aki nem tartja fontosnak, mindennapi teendőjének a fogalmazás tanítását?

Kétségtelen, hogy a fogalmazástani tanításban élen járó pedagógusok felvértezettebben foglalhatnak, foglaljanak is állást az itt olvasott problémafelvetéseim és tájékozódást szolgáló fejtegetéseim vonatkozásában, hiszen ezzel is hozzájárulhatnak a **kontemplatív jellegű, additív szemléletű, funkcionális anyanyelvhasználatot fejlesztő stratégia** szélesebb körű alkalmazásához.³

Érdemes és hasznos lenne rendszeresen szólnunk a fogalmazástani tanítással összefüggő friss tapasztalatokról, időről időre közölnünk újabb **kutatási adatokat** mind a magyarországi, mind a kárpátaljai magyar nyelvű fogalmazástani tanítás eredményeiről, buktatóiról. Ha így teszünk, akkor árnyalhatnánk a fogalmazástani tanítás ügyét, mindenképpen tekintettel a **határokon átvélő, határtalan szemléletű magyar nyelvű fogalmazástani tanítás** időszerű kérdéseire.

Hasonlóképpen szükség van olyan óravázlatokra, gyakorlatban többször kipróbált eljárásokra, amelyek mentén támpontokat kaphatnának a megerősítésre várók, a kísérletezők, a mások megoldásaira nyitottak.

Mindenképpen értékes, az iskolai és a körzeti munkaközösségek szakmai együttműködését erősítő tevékenységsorozat lenne, ha rendszeresen, tanévenként egy-két alkalommal megbeszélhetnék a tanítók és a magyartanárok **a fogalmazástani tanítás időszerű kérdéseit, a fogalmazástani tanítás tervezését, a**

³ Dr. H. Tóth István 2015: *Komplex esztétikai nevelés: anyanyelv – irodalom – zene – képzőművészet együtthasználatára épülő stratégia*. Tanító, Budapest

tanulói fogalmazások javításának és értékelésének bizony nem egyszerű **tennivalóit**, szerteágazó **tapasztalatait**.

Nem kevés haszonnal járna a fogalmazástanítás távlatos és korszerű tervezése szempontjából elmélyülten tanulmányoznunk Beregszászi Anikónak „A lehetlent lehetni” című, a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályai számára írta, a hozzáadó (additív) szemléletű anyanyelvoktatás világába bevezető tantárgy-pedagógiai útmutatóját és feladatgyűjteményét.⁴ Mindinkább időszerű lenne számot vetni az ebben a tantárgy-pedagógiában rögzített alapvetésekkel és időszerű fejlesztési teendőkkel diákjaink korszerű szemléletű, tudatos anyanyelvhasználóvá nevelése érdekében. És ne feledjük, hogy ezen az úton döntő szerepe van a korszerű szóbeli és írásbeli szövegalkotás stratégiáinak.

Ajánlott és felhasznált szakirodalom

- A. Jászó Anna 1995: *Az olvasó válaszána (reader response) kutatása*. Magyartanítás, Budapest
- Adamikné Jászó Anna 1994: *A szövegértő olvasás fejlesztése*. In: Nagy Attila (szerk.): *Olvasásra nevelés és pedagógusképzés (HUNRA-konferenciák előadásai)*. Országos Széchényi Könyvtár, Budapest
- Adamikné Jászó Anna 2001: *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest
- B. Fejes Katalin 1981: *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Békési Imre 1982: *Szövegszerkezeti alapvizsgálatok*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Beregszászi Anikó 2012: *A lehetlent lehetni – Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- Csikesz Erzsébet 1986: *Találd ki a mesémet!* Tankönyvkiadó, Budapest
- Gereben Ferenc 1989: *Az olvasó mint társalkotó*. In: Gereben Ferenc–Katsányi Sándor–Nagy Attila: *Olvasásismeret (Olvasásszociológia, olvasáslélektan, olvasáspedagógia)*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Győry Csaba 2008: *Az élethosszig tartó tanulás és az új tanuláskultúra*. Módszertani Közlemények, Szeged
- H. Tóth István 1988: *Egy témakör tanításának tapasztalatai (Arany János: Toldi)*. Módszertani Közlemények, Szeged
- H. Tóth István 1994: *A népmese értékelemző, értékátadó, értékközvetítő hatása a gyermek személyiségfejlődésében*. Közoktatás (A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség pedagóguslapja). Galéria Kiadó, Ungvár
- H. Tóth István 1997: *„Az olvasás: felfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása*. Kandidátusi értekezés. (Témavezető: dr. A. Jászó Anna tanszékvezető főiskolai tanár). MTA, Budapest
- H. Tóth István 2005: *Hozzászólás az 1–6. évfolyam olvasástanításához*. Csengőszó, Szeged
- H. Tóth István 2006: *10–11 évesek olvasmánymegértésének elemzése*. Tanító, Budapest
- H. Tóth István 2006: *Mások javára (Javaslatok – gondolatok az irodalom- és az anyanyelv-pedagógiai tevékenységekhez)*. Bács-Kiskun Megyei Pedagógusház, Kecskemét
- H. Tóth István 2006: *Segítségnyújtásul a 10–11 évesek mesealkotási készségének fejlesztéséhez*. Csengőszó, Szeged
- H. Tóth István 2009: *Kettős tükrök (A stilisztikáról magyarul – a magyarról stílusosan)*. Társszerző: Radek Patloka. Egyetemi tankönyv. Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága
- H. Tóth István 2011: *A fogalmazástanítás és a nyelvhasználat fejlesztése tágabb kitekintésben – az első évfolyamon*. Csengőszó, Szeged
- H. Tóth István 2013: *Háttértudás és gyakorlat az anyanyelv-pedagógiában (Fogódzók a szépirodalmi szemelvények olvastatásához, elemzéséhez)*. Tanító, Budapest
- H. Tóth István 2013: *Az Út keresése (Hozzájárulás a keresztény nevelés feladatai és annak a harmadik évezred elején született kihívásai megoldásához)*. In: Fehér Ágota – Fülöpné Erdő Mária –

⁴ Beregszászi Anikónak jelen korszakos fontosságú könyvéről írt recenzió elolvasható a „Magyartanítás” című elektronikus folyóirat 2014. évi 3. lapszámában a 34–36. oldalakon. www.magyartanitas.fw.hu/Magyartanitas

- Mészáros László (szerk.): „*Gravissimum educationis*” (A keresztény nevelés feladatai és kihívásai a harmadik évezred elején). Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
- H. Tóth István 2015: *Komplex esztétikai nevelés: anyanyelv – irodalom – zene – képzőművészet együtthathatására épülő stratégia*. Tanító, Budapest
- H. Tóth István 2015: „*Nem fecske módra...*” *Az olvasmánymegértés fejlesztése* (Kézikönyv nemcsak tanítók és magyartanárok számára). Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász
- H. Tóth István–Gálosné Szűcs Emília 1994: *Irodalmi felkészültség* (Fejlesztési követelmények). Iskolakultúra, Budapest
- Kádárné Fülöp Judit 1990: *Hogyan írnak a tizenévesek?* Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Kernya Róza 1988: *A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Kernya Róza (szerk.) 1995a: *Az anyanyelvi nevelés módszerei* (Általános iskola 1–4. osztály). Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt.
- Kernya Róza 1995b: *A fogalmazás tanítása*. In: Kernya Róza (szerk.): *Az anyanyelvi nevelés módszerei*. Általános iskola 1–4. osztály. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és a Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt.
- Kunoss Judit 1986: *Fogalmazástanítás az alsó tagozatban*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Nagy József 1985: *A tudástechnológia elméleti alapjai*. OOK, Veszprém
- Szikszainé Nagy Irma 1994: *Stilisztika*. Trezor Kiadó, Budapest
- Szikszainé Nagy Irma 1999: *Leíró magyar szövegtan*. Osiris, Budapest
- Tolcsvai Nagy Gábor 1994: *A szövegek világa*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Tóth Beatrix 2008: *Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen?* Anyanyelv-pedagógia, Budapest, ELTE, www.anyanyelv-pedagogia.hu
- Vasvári Zoltán 1995: *Reális mese?!* (Kérdések egy műfaji terminus használata kapcsán.) Csengőszó, Szeged
- Vasvári Zoltán 1996: *Négy lába van a lónak is, mégsem számár!* (Séta az állatmesékhez kapcsolódó terminológia dzsungelében.) Csengőszó, Szeged
- Zsolnai József 1975: *Fogalmazástanítás és kommunikáció* (Kinek fogalmaz a gyerek?) Tanító, Budapest

Kecskemét, 2015-07-12

Dr. H. Tóth István, CSc