

Szöveg születik: válaszok diákok írásaira

Az Iskolakultúra rendszeresen foglalkozik az anyanyelvi és idegen nyelvi olvasás- és írástanítás elméleti és gyakorlati kérdéseivel. Az utóbbi években is több ilyen tanulmány jelent meg (például Cs. Czachesz, 2001, 2002; Kegyesné Szekeres, 2001; Falus, 2002; Pléh, 2002). Nem lehet vitás, hogy ezeknek a készségeknek a fejlesztése és az erről a folyamatról való gondolkodás fontos a neveléstudományban és a napi tanári gyakorlatban. Ami engem most írásra készítetett, az Szalai Tünde dolgozata (2003), mely a folyóirat márciusi számában jelent meg, s amely kitűnően összefoglalja, elsősorban német források alapján, milyen szempontból és milyen célok miatt lényeges az, hogy az idegen nyelvi írásdidaktika folyamatorientált legyen. Írásomban ezt elsősorban angolszász forrásokat bemutató gondolatmenettel egészítem ki.

Nikolov Marianne felméréséből jól tudjuk (1999), hogy az átlag magyar középiskolában sok tennivaló van még annak érdekében, hogy a diákok angol íráskészsége lényegesen fejlődjön. Szinte alig volt dokumentálható olyan osztálytermi eljárás, feladat, amely valamely rész-készséget célzott volna meg. Talán az itt következő gondolatok orientálhatják azokat, akik a fejlesztésen munkálkodnak – de bizonyos, hogy a pusztá szaktanulmányi kitekintés nem lesz elegendő, azt ki kell egészítenie innovatív, a tanárképzést is átható folyamatoknak. (Horváth, 2001)

Autentikus kommunikáció?

Az íráspedagógia egyik központi kérdése, hogy ki és hogyan olvassa el a diákok írásait és mik az értékelés kritériumai. Természetesen maga az író a legfontosabb olvasó: az írás egyik funkciója éppen az – legyen szó akár osztálytermi kötöttségű feladatról, akár saját céllal írt szövegről –, hogy a szöveg létrehozója megmutassa magának, mit is gondol egy problémáról, egy jelenségről, mire emlékszik egy esemény kapcsán, milyen hangok, színek idéződnek fel benne, ha felidéz egy valaki más által megírt szöveget.

Ami a tanárok által a diákok írásaira adott válaszokat, akár szóbeli, akár írásbeli kommentárokat illeti, egyértelmű, hogy ezek akkor a leghasznosabbak, ha autentikusak: ha követik az író szándékait és segítik őt a fejlődésben. Egy másik lényeges szempont, hogy tájékoztatniuk is kell a diákot arról, milyen fejlődést ért el az egyes íráskészségekben.

Képesek erre a válaszra a tanárok? Nem lehet pontosan tudni – az, hogy a tanári válaszok hogyan épülnek be a diák író eszköztárába és hogyan segítik fejlődését, gyakran rejtve marad a kutatás előtt. Fathman és Whalley (1990) azt találta, hogy a nyelvhelyességi és szerkezeti kritériumokra figyelő tanári válaszok támogatták a vizsgált egyetemi hallgatókat abban, hogy megkeressék és kijavítsák szövegeikben az ilyen jellegű hibákat. Zamel azonban (1985) felhívta a figyelmet arra, hogy a tanárok megjegyzései gyakran túlzottan általánosak, nehezen érthetők, nemegyszer félreérthetők voltak. Az is megvizsgálendő,

milyen strukturális, tanulói stratégiát is befolyásoló folyamatokat indít el vagy állít le ez a folyamat: hogy milyen hosszú távú az a hatás, amely a diákok írásaihoz fűzött tanári megjegyzésből ered. Érdekes eredménye volt Zamel felmérésének, hogy a tanári kommentárok és az azokra épülő végső értékelések tanúsága szerint a tanárok magasabbra tartották, ha grammatikailag helyes volt ugyan a szöveg, de alig mondott valamit.

A megszületett szövegre tett megjegyzések egy érdekes alternatívájával találkozhatunk *Frankerberg-Garcia* (1999) munkájában. Ő azt ismerte fel, hogy ha komolyan veszszük az írásdidaktika folyamatorientáltságát, akkor a kommentároknak is szerepük lehet a szövegkimunkálás valamennyi fázisában. Azzal az új megközelítéssel állt elő, hogy a szöveg alapú válasz éppen amiatt nem autentikus, hogy szöveg alapú – a diáknak nem a szöveg megírása után, hanem előtte, illetve az alatt van igazán szüksége a visszajelzésre. Mire is gondolt? Például arra, hogy a befejezett szöveg lehet nyelvtanilag, szóhasználatában és szerkezetében is jól kimunkált, a célnak valamilyen szinten megfelelő – de csak azt láthatjuk a szövegben, amit a diák megírt, azt nem, hogy mit került el. Az elkerülő stratégiák alkalmazása számos nyomot hagyhat a szövegen belül – de nem lehet róluk egyértelmű bizonyítékunk. Frankerberg-Garcia javaslata éppen az, hogy az íráskészséget fejlesztő pedagógus (aki egyben olvasó és szerkesztő is) egyik lényegi feladata, hogy ezeket az elkerülő stratégiákat is megismerje – ez pedig nem megy másképp, mint ha a válaszokat a szöveg megírása előtt adja a tanár.

Kétséges azonban, hogy ami információt így nyerünk arról, milyen stratégiával ért a diák a szöveg kialakításához, azt nem múlja-e e fölül az a lehetőség, hogy az író kísérletezzen témájával, szerkezetével, stilisztikájával, nyelvtanával. A túl erős tanári befolyás bénítólag is hathat: az író éppen a kifejezés szabadságát gyakorolja, amikor ír, s ha túlzottan strukturált a segítség, a hosszú távú hatás elmaradhat.

A kísérletezés módjai

Grundy és *Li* (1998) munkásságának fő célja a hosszan tartó tanulási eredmények elősegítése, a diákok kifejezésének felszabadítása. Ez együtt jár azzal, hogy nagyobb felelősséget hárít a diákra – de csak látszólag, hiszen ez a felelősség mindig is a diáké volt, az írásán munkálkodó alkotóé. A tanári javítást mint írásdidaktikai eljárást elutasítja a szerzőpáros, hangsúlyozva, hogy annak igen korlátozott az érvényessége. Elképzelésük és tapasztalatuk az volt, hogy ami a javítás során történhet, az pusztán a „te írsz, én meg javítok” szindróma érvényesülése, mely a szövegre mint produktumra tekintő tanulói és tanári hozzáállás egyenes, logikus, de egyben elkerülhető és elkerülendő következménye. Alternatív tanári és tanulói választéchnikákat vezettek be – melyek közül számos újító jellegű.

A tanár többek között olyan kérdéseket intézhet a diákhoz, amelyekre válaszolnia kell, mielőtt folytatja a szöveg átdolgozását. Ezzel elérhető, hogy valódi reflexió épüljön a szöveg egy változata és a következő megírása közé. *Grundy* és *Li* javaslata az, hogy ezeket a kérdéseket külön jegyzetpapíron tegye a tanár, s így megmaradjon a diák szövegének korábbi változata.

Tanár-diák és diák-diák megbeszélések is lefolytathatók egyes szövegváltozatok írása után és előtt. Ezek az úgynevezett konferenciák nem a tanárnak kell vezetnie végig a beszélgetést. Olyan problémalistát is lehet készíteni, amelyet a diák ellenőrizhet, mielőtt véglegesíti a fogalmazását, esszéjét, cikkét. A diák maga is összeállíthat ilyen listákat, és azok kiegészíthetik a tanári megjegyzésekből, illetve a megbeszélésekből leszűrt tapasztalatokat.

Különösen érdekes a magnófelvételi technika. Ennek lényege az, hogy a tanár a diák szövegét magnóra veszi – ez azonban nem a diák eredeti szövege, hanem annak javított, módosított változata. A szerzők szerint ez az eljárás egyrészt autentikus hangzószöveg-értési feladat, másrészt konkrét, közvetlenül átélhetővé teszi azt, hogy annak ellenére,

hogyan az írás grafikusan jelenik meg, számos olvasó hangzó szöveggént éli át az olvasmányt. Ízlés, kultúra, műveltség, a tudáshasználat technológiájának dolga, hogy kinek mi hangzik jól – de az ilyen felvételek újabb motivációt adnak ahhoz, hogy az író részesévé válják az olvasó élményének is.

E technika érdekessége ellenére is megjegyzendő azonban, hogy túlzott használata éppen a cél ellen hathat: ha a tanár minden diák minden szövegét kijavítja és magnóra mondja, az egyéni felelősség szertefoszlik. Az egyes technikák változatos alkalmazása és azok átengedése a diákoknak ugyanakkor haszonnal járhat – különösen, ha egy fontos lépést megtesz az írásban jártas tanár ebben a folyamatban: ő maga is kiáll a diákjai elé mint író. Ha nemcsak válaszol az ő írásaikra, hanem maga is vállalja, hogy a diákok adjanak neki feladatot.

Válasz a válaszra

Mikor van idő minderre? Hogyan építhetők be ezek az eljárások, feladatok, válaszadási módok a napi munkába, a helyi tantervbe? Természetes, hogy a kommentárok száma, terjedelme, tartalma, gyakorisága számos változótól függ – szerte a világban. Az azonban kétségtelen, hogy az íráskészségek nem fejleszthetők más készségektől elszigetelten. Ennek pedig egyik lehetséges módja, ha a feladatok ütemezésében alkalmazzuk a többszöri átírást, hogy az egyes szövegváltozatok egymásra épülhessenek – és így lehetővé válik a minél hosszabb távú jótékony hatás.

De milyen választ ad a diák a válaszra?

Hedgecock és *Lefkowitz* (1996) kiemelte, hogy a hatékony felhasználás alapfeltétele, hogy a diáknak aktív részesévé kell válnia a folyamatnak. Kutatásukban bizonyították, hogy az idegen nyelven író diákok azt a tanári választ részesítették előnyben, amely írásaik tartalmára és szerkezetére összpontosított, arról adott konkrét, használható tanácsokat, megjegyzéseket. És meglepő módon a diákok túlnyomó többsége, 82 százalékuk a piros tollas, aláhúzó, rövid, érthető kommentárokat tekintette leghasznosabbnak – de nem szabad elfelednünk, hogy a diákok ezt részben azért is tették, mert számukra akkor a rövid távon hasznos jegyek voltak a lényegiek.

Az egyes technikák változatos alkalmazása és azok átengedése a diákoknak ugyanakkor haszonnal járhat – különösen, ha még egy fontos lépést megtesz az írásban jártas tanár ebben a folyamatban: amennyiben ő maga is kiáll a diákjai elé mint író. Ha nemcsak válaszol az ő írásaikra, hanem maga is vállalja, hogy a diákok adjanak neki feladatot.

Fejlemények

Az olvasóban nyilván felmerült több gondolat, ellenkezett a tapasztalata az itt leírtakkal, esetleg hiányolt egy forrást, amelyet meg kellett volna említeni, vagy nem értett egyet egy gondolattal. De van válasza erre az írásra – és vagy megtudjuk, mi ez a válasz, vagy nem.

Bennem is sok cikk olvasásakor megfogalmazódtak olyan gondolatok, amelyeket megosztottam volna a szerzővel. Válaszra azonban ritkán nyílt alkalom – még a tudományos publikáció keretein belül is nehézkes lehet ez időnként.

Ha érkezik ilyen válasz erre a cikkre, szívesen venném – akár egy újabb cikkben itt az Iskolakultúrában, akár a joe@dravanet.hu e-mail címre küldött levélben. A leghasznosabb azonban mégis az lenne, ha ezek a gondolatok valahogy utat találnának a hazai idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés felé is. Nem arra gondolok, hogy majd ezek a gondolatok lesznek azok, melyek megreformálják az angol nyelvű írás oktatását, hanem arra, hogy

folytatódik egy olyan párbeszéd, amelyre a szakmának, a szakterületnek szüksége van.

Vannak ígéretes fejlemények. Hosszú ideje dolgoznak például az új kétszintű érettségi vizsga idegen nyelvi íráskomponensén. Számos próbatesztezt végeztek, ezek eredményeit és a feladattípusok dokumentációját az angol nyelvre is publikálták. (Alderson – Nagy – Öveges, 2001) Az íráskészségen dolgozó kollégák kimunkálták az értékelés kritériumait, és workshopok is lezajlottak, melyeken a jelentkező tanárok alkalmazták azokat. Ha a végleges teszt és értékelési szisztéma nem is lesz azonos a fejlesztés során ki próbáltakkal és a jelenleg elérhető dokumentumokban közöltekkel, az máris nyilvánvaló, hogy a diákok írásaira adott tanári válaszok egyik lényeges területén, a kritérium-alapú értékelési skála alkalmazásában valami új, a korábbi gyakorlatnál jobb történhet.

Irodalom

Alderson, J. Charles – Nagy Edit – Öveges Enikő (2001, szerk.): *English language education in Hungary. Part II: Examining Hungarian learners' achievements in English*. British Council Hungary, Budapest.

Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? *Iskolakultúra*, 11. 5.

Cs. Czachesz Erzsébet (2002): A műfajok és a kontextus szerepe a szövegmegértésben és a jelentéskonstrukcióban. *Iskolakultúra*, 12. 9.

Falus Iván (2002): Szakdolgozat a pedagógiai képzésben. *Iskolakultúra*, 12. 1.

Fathman, A. K. – Whalley, E. (1990): Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge University Press, Cambridge. 178–190.

Frankenberg-Garcia, A. (1999): Providing student writers with pre-text feedback. *ELT Journal*, 53. 100–106.

Grundy, P. – Li, V. (1998): Responding to writing: Credible alternative to the „you write: I correct” syndrome. *Novelty*, 5. 3, 7–13.

Horváth József (2001): *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Lingua Franca Csoport, Pécs.

Kegyessné Szekeres Erika (2001): A fiúk és a lányok eltérő olvasási szokásairól. *Iskolakultúra*, 11. 5.

Nikolov Marianne (1999): Classroom observation project. In: Fekete Hajnal – Major Éva – Nikolov Marianne (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. 221–245.

Pléh Csaba: Az olvasás és a megismerési architektúra. *Iskolakultúra*, 12. 11.

Szalai Tünde (2003): Gondolatok az idegen nyelvi írás-kompetencia folyamatorientált fejlesztéséről. *Iskolakultúra*, 13. 3.

Zamel, V. (1985): Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19. 79–101.